

**Fachbereich 02 – Sozialwissenschaften, Medien und Sport
Institut für Sportwissenschaft
der Johannes Gutenberg-Universität Mainz**

DIPLOMARBEIT

zum Thema

Geschlechterdifferenzen im Sportlehrberuf
aus Sicht der Sportlehrkräfte

vorgelegt

von

Lena Kristina Gilsdorf

im WS 2012/13

Referentinnen:

1. Prof. Dr. Antje Dresen
2. M.A./ Dipl.- Kff. Katrin Werkmann

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	III
Abbildungsverzeichnis	V
Tabellenverzeichnis	VI
1 Einleitung	1
2 Forschungsstand.....	4
3 Theoretische Erklärungsansätze für Geschlechterdifferenzen in der Frauen- und Geschlechterforschung	7
3.1 Die Überwindung des naturwissenschaftlichen Ansatzes – die Unterscheidung von sex und gender	7
3.2 Theoretische Prämissen der sozialen Konstruktion von Geschlecht.....	10
3.2.1 (Un)Doing gender	12
3.2.2 Strukturen als Träger von Geschlechterdifferenzen.....	15
3.2.3 Geschlechterstereotypen	16
4 Die soziale Konstruktion von Geschlecht im Sport	18
4.1 (Un)Doing gender im Sport.....	19
4.2 Soziale Strukturen als Träger von Geschlecht im Sport.....	20
4.2.1 Sexuierte Sportarten	20
4.2.2 Geschlechterdifferenz als Leistungsdifferenz	22
4.3 Frauen in Männerdomänen des Sports	26
5 Forschungsmethodik	28
5.1 Grundprinzipien qualitativer Sozialforschung	28
5.2 Datenerhebung	29
5.2.1 Das problemzentrierte Interview	29
5.2.2 Auswahl der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner	32
5.3 Datenaufbereitung	34
5.4 Datenauswertung nach der Grounded Theory	36
5.4.1 Grounded Theory	36
5.4.2 Grundlegende Techniken und Analyseverfahren	37
6 Ergebnisdarstellung und –diskussion	41
6.1 Kompetenzen.....	41
6.1.1 Kompetenzzuschreibungen und –absprachen: „Also insgesamt Sportspiele, da bin ich nicht Zuhause.“ (Frau Brecht, Z. 95)	41
6.1.2 Sportartenhierarchie: „Die anerkannten Sportarten sind männerdominiert.“ (Herr Schiller, Z. 171-172)	47

6.2	Unterschiedliche Unterrichtsinhalte: „Ich kann das nicht, also mache ich es nicht.“ (Herr Dahl, Z. 166)	49
6.3	Auftreten: „Und ich, also, die Kollegen treten auch anders auf.“ (Frau Brecht, Z.63).....	51
6.4	Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern.....	53
6.4.1	Sich Behaupten müssen: „Zeigen Sie doch mal, dass Sie was können.“ (Frau Sternheim, Z. 100).....	53
6.4.2	Nähe-Distanz: „Männer sind [...] in den Aktionen auch öfter dabei“ (Frau Rilke, Z. 91-92)	57
6.5	Tätigkeitsfelder	59
6.5.1	Unterstufe: „Na [...] ich kenne den Begriff Bevaterung nicht“ (Herr Schiller, Z. 144).....	60
6.5.2	Geschlechtersegregation in der Mittelstufe: „Ich habe ja nur Mädchengruppen.“ (Frau Sternheim, Z. 63-64)	62
6.5.3	Sportwahlkurse in der Oberstufe: „Ein beschränktes Auswahlmenü sozusagen.“ (Herr Schiller, Z. 144).....	63
6.5.4	Sportleistungskurse: „Sportleistungskurs war nur in Männerhand.“ (Frau Sternheim, Z. 250)	66
6.6	(Aufbrechen der) Männerdomäne.....	69
6.6.1	Zunahme an Sportlehrerinnen: „Also das wird immer selbstverständlicher.“ (Frau Rilke, Z. 97).....	69
6.6.2	Next-Generation-Mädels: „Teilweise habe ich mich als Kämpferin gefühlt.“ (Frau Sternheim, Z. 415)	71
6.7	Geschlechterkonstruktion: „Soll das eher ein Mann, soll das eher eine Frau sein.“ (Herr Heine, Z. 281-282).....	72
6.8	Das Kodierparadigma	76
7	Resümee und Ausblick	78
	Literaturverzeichnis	82
	Anhang	87
	Anhang A: Interviewleitfaden Sportlehrerinnen	87
	Anhang B: Interviewleitfaden Sportlehrer	88
	Anhang C: Kurzfragebogen	89
	Anhang D: Postskriptum	90
	Eidesstattliche Erklärung	91

Abbildungsverzeichnis

<i>Abb. 1.</i> Grounded Theory als triadischer und zirkulärer Prozess (Hildenbrand, 2007, S. 34)	37
<i>Abb. 2.</i> Modifiziertes Kodierparadigma für sozialwissenschaftliche Fragestellungen (Eigene Darstellung in Anlehnung an Böhm, 2007, S. 479)	39
<i>Abb. 3.</i> Geschlechterstereotype Kompetenzzuweisungen entlang der Sportartenhierarchie (Eigene Darstellung)	48
<i>Abb. 4.</i> Kodierparadigma (Eigene Darstellung)	76

Tabellenverzeichnis

Tab. 1. Klassifikation der Sportarten nach Relevanz der Geschlechterdifferenz für Spiel- und Wettkampfbetrieb im Hochleistungssport (Müller, 2006, S. 397).	23
Tab. 2. Überblick über die Interviewpartnerinnen und -partner (Eigene Darstellung).	33
Tab. 3. Verwendete Transkriptionsregeln (Eigene Darstellung in Anlehnung an Langer, 2010, S. 523).	35

1 Einleitung

„Weil sie [die Frauen; Anm. L.G.] schwach und verletzlich waren, durften sie nur eingeschränkt aktiv sein, durften sie keine sportlichen Wettkämpfe mitmachen und nur bestimmte Bewegungsarten lernen. Weil sie ein geringeres Gehirngewicht haben, wurden sie als dümmer bezeichnet.“
(Alfermann, 1995, S. 11).

Rührt das einleitende Zitat heutzutage als abwegig, nicht gar irrsinnig an, so war der Ausschluss von Frauen und Mädchen aus dem Sport zu Zeiten der Philanthropen und Turnvater Jahn's noch selbstverständlich bzw. wurde die sportliche Ertüchtigung als nicht notwendig für die den Frauen zugedachte Rolle erachtet (Pfister, 2006, S. 29). Die Bewegungskultur des Sports galt als Spiegel des männlichen Geschlechts und der gesellschaftlichen Berufung des Mannes. *Frauen* und *Sport* war ein Begriffspaar, das ebenso wenig denkbar war, wie die Tatsache, dass jemand Frau und Mann zugleich sein könne. Im Laufe der Jahre vollzog sich eine Öffnung des Sports für Frauen und Mädchen,¹ sodass ihre Teilhabe aus heutiger Sicht in westlichen Kulturen keine Besonderheit mehr darzustellen scheint. Allerdings hat das Geschlecht nur bedingt an Bedeutung verloren.

Zeigt sich die Unterschiedlichkeit der Geschlechter doch im Sportengagement, den unterschiedlichen Sportmotiven und Sportartenpräferenzen sowie in der alltagstheoretischen Unterscheidung von Frauen- und Männersportarten (Heinemann, 2007, S. 252f). Auch ein Blick in das Sportwissenschaftliche Lexikon (Röthig & Prohl, 2003) zeigt die Präsenz der Zweigeschlechtlichkeit im Sport, ist zu dem Begriff „Sport“ folgende Unterkategorisierung zu finden: „Sport wird [...] in merkmaltypischen Personengruppen als → Frauensport, → Behindertensport; → Alterssport“ (Röthig & Prohl, 2003, S. 494) betrieben. Bezeichnenderweise werden an der Stelle der merkmaltypischen Ausprägungen des Sports nur der Frauen- und nicht das Äquivalent des Männersports aufgeführt. Männersport scheint demnach keine merkmaltypische Unterkategorie zu sein, vermutlich, weil das Merkmal „Mann“ immer noch so stark mit dem Begriff „Sport“ assoziiert wird, dass es keiner gesonderten Kategorisierung bzw. Erwähnung bedarf. Doch es lässt sich an diesem Lexikoneintrag noch etwas Weiteres ablesen: Der Begriff „Frauensport“ wird in einem Atemzug mit den Begriffen „Behindertensport“ und „Alterssport“ genannt, denen beiden gemein ist, dass sie meist mit einer geistigen und/oder körperlichen Einschränkung verbunden sind, wodurch auch der Frauensport indirekt in diese Eigenschaftszuweisung hineingenommen wird.

Die Frau gilt dem Mann weiterhin als körperlich unterlegen und die Hierarchie im Sport, einem System, in dem der Körper und die körperliche Leistungsfähigkeit im Mittelpunkt stehen, scheint demnach natürlich gegeben. Den Eindruck der

1 Die Inklusion verlief je nach Sportart und Nation unterschiedlich (Müller, 2006, S. 396).

Einleitung

Zweitrangigkeit der Frau im Sport und damit auch des Frauensports erhärtet sich mit Blick auf die Medien, zeigt sich in der Sportberichterstattung doch eine Überrepräsentanz an Sportlern und männerdominierten Sportarten (Rulofs & Hartmann-Tews, 2006, S. 232).

Der Körper bildet auch im Schulsport den Mittelpunkt des Geschehens und die besondere Bedeutung der Geschlechterdifferenz lässt sich an der bundesweiten Debatte über gleich- (monoedukativ) oder gemischtgeschlechtlichen (koedukativen) Sportunterricht ablesen. Dabei sind im Schulsport nicht nur die Körper und die körperliche Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zentral, sondern auch die der Sportlehrkräfte.² Der Sportunterricht scheint hierbei eine besondere Rolle zu spielen, da der ins Zentrum gerückte Körper

„nicht nur Bezugspunkt für sportliche Fähigkeiten und Fertigkeiten [ist; Anm. L.G.], sondern auch für die Konstruktion von ‚Weiblichkeit‘ und ‚Männlichkeit‘ für Zuschreibungen und Geschlechtsdarstellung. Im Schulsport wird durch vielfältige geschlechtsspezifische Regularien und durch den direkten körperlichen Umgang miteinander, die Kategorie Geschlecht immer wieder relevant gemacht“ (Gieß-Stüber, 2012, S. 277).

Anhand des Zitats lässt sich neben der zentralen Bedeutung der Geschlechterdifferenz im Sport auch deren Konstruiertheit aufzeigen. In der Geschlechterforschung hat sich seit Mitte der 1980er Jahre die Erkenntnis Bahn gebrochen, dass Geschlecht nicht als etwas begriffen wird, das wir haben oder sind, sondern als etwas, das wird tun (Meuser, 2008a, S. 634). Diese Forschungsperspektive richtet sich gegen die Annahme der natürlichen Geschlechterdifferenz und gegen das Alltagswissen der Menschen. In dieser Arbeit wird untersucht, was die Mehrheit der Menschen als natürlich gegeben voraussetzen.

Im Sinne der sozialen Konstruktion gilt es nicht mehr den Blick auf die Geschlechterdifferenzen, sondern auf die Mechanismen ihrer Herstellung zu richten. Die Frage, was die Geschlechter unterscheidet, wird ergänzt um die Frage, wie die Geschlechterunterscheidung interaktiv hergestellt wird. Dies bedeutet jedoch nicht, dass Geschlechter als nicht existent angenommen werden, sie sind da, haben die Menschen sie doch konstruiert (Hirschauer, 1996, S. 249).

Ziel dieser Arbeit ist es, doppelt hinzuschauen. Einerseits sich in der Alltagswirklichkeit der Zweigeschlechtlichkeit einzufinden und sich auf die Beschreibung der wahrgenommenen Unterschiede und Erlebnisse durch die Sportlehrkräfte einzulassen. Andererseits aber das Alltagswissen jener zu hinterfragen und Mechanismen, die zur sozialen Konstruktion von Geschlecht beitragen, zu identifizieren und zu analysieren. Daraus resultiert eine Forschungsstrategie, „welche die Differenzper-

2 Zur Vermeidung des männlich konnotierten generischen Maskulinums „Sportlehrer“ und der minder schreibökonomischen Beidbenennung „Sportlehrer und Sportlehrerinnen“ werden fortan in Anlehnung an Firley-Lorenz (2003) die geschlechtsneutralen Begriffe „Sportlehrkraft“, „Sportlehrkräfte“ und „Sportlehrberuf“ verwendet.

spektive abwechselnd ernst nimmt und außer Kraft setzt“ (Hagemann-White, 1993, S. 75).

Aus den vorangegangenen Ausführungen ergeben sich für die vorliegende Arbeit folgende Forschungsfragen:

1. Inwiefern nehmen Sportlehrkräfte Geschlechterdifferenzen im Sportlehrberuf wahr?
2. Inwieweit tragen sie selbst zur Herstellung von Geschlechterdifferenzen bei?

Nicht nachgegangen wird in dieser Arbeit der Frage nach dem *Warum* der Geschlechterunterscheidung.

Der für die Beantwortung der Forschungsfragen notwendige Zugang zu den Wahrnehmungen, Deutungsmustern und Erlebnissen der Sportlehrkräfte wird über problemzentrierte Interviews gewonnen. Im Folgenden wird der Aufbau der Arbeit kurz umrissen:

Nach der in der Einleitung erfolgten Darlegung des Erkenntnisinteresses, wird in Kapitel 2 ein Überblick über den für die Untersuchungsfragen relevanten Stand von Forschungsarbeiten zu dem Thema Schule und Geschlecht geschaffen, wobei insbesondere Forschungsarbeiten mit Fokus auf den Sportlehrkräften betrachtet werden. Dadurch werden theoretische Anknüpfungspunkte für die vorgestellte Forschungsfragen erschlossen.

In Kapitel 3 und 4 werden unterschiedliche Erklärungsansätze für Geschlechterdifferenzen beleuchtet. Die Notwendigkeit erklärt sich aus der bereits in der Einleitung dargelegten Weiterentwicklung des Verständnisses von Geschlecht. Es werden der naturwissenschaftlichen Ansatz, das sex-gender Modell sowie die soziale Konstruktion von Geschlecht dargestellt und deren Relevanz für den Sport aufgezeigt.

Im Anschluss wird in Kapitel 5 das qualitative Forschungsdesign vorgestellt. Um einen Zugang zu den und die möglichst unvoreingenommene Erfassung der subjektiven Sichtweisen und Wahrnehmungen der Sportlehrkräfte zu erreichen, wurde die Datenerhebung mittels problemzentriertem Interview durchgeführt. Die Datenauswertung erfolgte nach der Forschungsstrategie der Grounded Theory. Das methodische Vorgehen wird in diesem Kapitel beschrieben.

In Kapitel 6 werden die forschungsleitenden Fragestellungen anhand der aus der Datenanalyse gewonnenen Ergebnisse beantwortet. Die Darstellung und Diskussion der Ergebnisse erfolgt entlang der aus der Datenauswertung entwickelten Kategorien, durch die eine strukturierte Darstellung der von den Sportlehrkräften wahrgenommenen Geschlechterdifferenzen im Sportlehrberuf und deren eigenen Mitwirkens ermöglicht wird.

Kapitel 7 liefert abschließend eine knappe Zusammenfassung der Ergebnisse sowie einen Ausblick auf anschließende Untersuchungen und Überlegungen zu praktischen Konsequenzen für die Schule.

2 Forschungsstand

Die Thematik Schule und Geschlecht rückte ab den 1970er Jahren in den Fokus des Interesses. In Bezug auf die Schülerinnen und Schüler waren anfänglich insbesondere quantitative Untersuchungen zur Aufdeckung von Geschlechterungleichheiten im Schulerfolg und den erzielten Bildungsabschlüssen (Horstkemper, 1995) sowie Studien zur geschlechtsdifferenten Interessenentwicklung und Fächerpräferenz (Roisch, 2003b) vorherrschend. Basierend darauf entstanden Arbeiten, die sich mit der Sozialisation der Lernenden und der (Re-)Produktion von Geschlechterstereotypen in der Schule auseinandersetzten (Meuser, 2008a). Dabei wurden auch die Lehrkräfte und ihr Mitwirken an der Fortschreibung tradierter Geschlechterstereotypen zum Gegenstand des Forschungsinteresses (Roisch, 2003a; Faulstich-Wieland, Weber & Willems, 2004). Insgesamt finden sich zu den Lehrenden jedoch wesentlich weniger Forschungsarbeiten. Am stärksten vertreten sind Untersuchungen zur Feminisierung des Lehrberufs³ sowie der horizontalen und vertikalen Geschlechterverteilung in diesem Berufsfeld (Roisch, 2003a). Untersuchungen, die sich explizit mit den Problemen von Lehrerinnen durch die Doppelbelastung von Haushalt und Erwerbstätigkeit sowie Disziplinproblemen mit Schülern aufgrund der gesellschaftlich Stellung der Frau auseinandersetzten (Brehmer, 1992; Glumpler, 2001), wurden zunehmend von Forschungsarbeiten, die sich dem Vergleich der Lehrkräfte widmeten, abgelöst (Schümer, 1992). Mit der Theorie der sozialen Konstruktion von Geschlecht verlagerte sich der Blick von Geschlechterdifferenzen zu deren Herstellungsmechanismen. Auch hier überwiegen Forschungen zu den Schülerinnen und Schüler (Faulstich-Wieland, Weber & Willems, 2004), bei denen Lehrkräfte hauptsächlich als zuschreibende Akteure ins Blickfeld geraten. Düro (2008) richtete den Fokus explizit auf die Lehrenden und konnte Zuschreibungen *und* Darstellungen von Geschlechterdifferenz im Berufsalltag durch die Lehrkräfte aufzeigen.

Bezogen auf den Sportlehrberuf zeigt sich ein ähnliches Ungleichgewicht von Forschungsarbeiten zu Lernenden und Lehrenden. Die Frage um gemischt- oder getrenntgeschlechtlichen Sportunterricht ist im Forschungsgebiet Sport und Schule federführend. Bis heute wurde keine bundesweit einheitliche Regelung getroffen und entsprechend haben die Koedukationsdebatte und Fragen um geschlechtergerechten Sportunterricht nicht an Aktualität verloren (vgl. Faulstich-Wieland, 1997; Kugelman, Röger & Weigelt, 2006). Völlig ausgeblendet blieben in dieser Debatte zunächst die Sportlehrkräfte, die lange Zeit als geschlechtslose Wesen behandelt wurden (Hartmann-Tews & Rulofs, 2003, S. 16). Die Anzahl der Beiträge sowie der

3 Feminisierung des Lehrberufs bezeichnet den Anstieg weiblicher Lehrkräfte (Roisch, 2003, S. 21).

Forscherinnen, die sich mit dem Einfluss des Geschlechts auf den Sportlehrerberuf auseinandersetzen, ist überschaubar.

Die Ersten, die der Aufforderung nach dem Einbezug der Sportlehrkräfte in die Koedukationsdebatte nachkamen, waren Firley-Lorenz (1994) sowie Scheffel und Palzkill (1994). Die in dem Themenheft „Sportlehrerinnen“ veröffentlichten Aufsätze intendieren die Aufdeckung und Veränderung des defizitären Berufsalltags von Sportlehrerinnen. Basierend auf Ergebnissen feministischer Schulforschung (vgl. Brehmer, 1992; Enders-Dragässer & Fuchs, 1989) beschreibt Firley-Lorenz (1994) in ihrem Werkstattbericht die Diskriminierung von Sportlehrerinnen im Berufsalltag. Anhand qualitativer Interviews mit Sportlehrerinnen unterschiedlicher Schulformen identifiziert sie drei Problemfelder: Erstens die Absprache der Fachkompetenz, was besonders in Belastungssituationen und bei Sportlehrerinnen in Leitungsfunktionen zu Tage tritt, zweitens Durchsetzungsprobleme von „Frauensportarten“ im koedukativen Sportunterricht und drittens Sexismus gegenüber Sportlehrerinnen (Firley-Lorenz, 1994, S. 151ff). Als ursächlich wird die Doppelbödigkeit des Schulsystems, gemeint ist die Diskrepanz zwischen Geschlechter- und Berufsrolle, betrachtet. Scheffel und Palzkill (1994, S. 161ff), die sich auf die Interaktionen zwischen Sportlehrerinnen und Schülern konzentrieren, decken ebenfalls Kompetenzabsprachen gegenüber Sportlehrerinnen aufgrund ihres Geschlechts bzw. aufgrund der patriarchalen Gesellschaftsstrukturen auf. Sie dechiffrieren aber ferner die Sportlehrerinnen selbst als Reproduzentinnen von Geschlechterhierarchien im Sport durch die Spiegelung der Männlichkeit und gesellschaftlichen Höherstellung der Schüler. Begründet wird dies durch das verstärkte Bedürfnis von Sportlehrerinnen nach Anerkennung von Schülern, das Phänomen des „sexualisierten Bündnisses“ (Scheffel & Palzkill, 1994, S. 164f). Beide Artikel liefern alarmierende Ergebnisse zur Benachteiligung von Sportlehrerinnen und Hinweise zu Gründen (Geschlechterstereotypen, -rollen, -hierarchie in der Gesellschaft und im Sport), die bei der Kürze der Darstellungen allerdings keine nähere theoretische Fundierung bereitstellen. Firley-Lorenz (1997) veröffentlicht in den folgenden Jahren eine Vielzahl von Beiträgen zu Sportlehrerinnen, deren Ergebnisse aber nicht über die eingangs genannten hinausgehen. Die umfassenden Ergebnisse ihrer Untersuchung und neue Forschungsperspektiven präsentiert Firley-Lorenz (2003) in ihrer Dissertation „Gender im Sportlehrerberuf“. Ausgangspunkt bleibt das im Jahre 1990/1991 und 1993/1994 erhobene Datenmaterial. Sie untersucht die biographische und sozialisatorische Entwicklung der Sportlehrerinnen mit Fokus auf den Sport-, Bewegungs- und Körperkarrieren im Kindes-, Jugend- und Erwachsenenalter. Ihren zweiten Schwerpunkt legt sie auf den Berufsalltag der Sportlehrerinnen, genauer auf geschlechtsdifferenzierende Einstellungen und Verhaltensweisen der Sportlehrerinnen im koedukativen Sportunterricht. Dabei deckt sie auf, dass eine Vielzahl von Sportlehrerinnen diskriminierendem Handeln vonseiten der Schüler wie unangenehmen Blicken, verbalen Angriffen, gestischen Provokation und Beleidigungen, Unterminierung der Fachkompetenz und Verletzung der einzuhaltenden körperlichen Distanz

ausgesetzt sind, diese im Unterricht aber übergehen (Firley-Lorenz, 2003, S. 186ff). Dies trifft auch dann zu, wenn sich das diskriminierende Verhalten gegen Schülerinnen richtet. Zudem bestätigt sich in der Untersuchung die These des „sexualisierten Bündnisses“ zu Schülern, das Benachteiligungsstrukturen gegenüber Schülerinnen zur Folge hat. Diese äußern sich insbesondere in Form der Ausgrenzung von „Frauensportarten“ (Firley-Lorenz, 2003, S. 234ff).

Das Datenmaterial der bis hierher vorgestellten Untersuchungen wurde vor der Jahrtausendwende, teils 20 Jahre davor, erhoben, was die Frage aufwirft, welchen Aussagewert die Ergebnisse für die heutige Zeit haben. Besonders der Wandel des Geschlechterverhältnisses in der Schule lässt veränderte Wahrnehmungen der Geschlechterdifferenzen vermuten. Zudem wird in den Forschungsarbeiten lediglich die Perspektive der Sportlehrerinnen betrachtet, während die der Sportlehrer sowie das Verhältnis der Sportlehrkräfte untereinander ausgeblendet wird. Auch die Beschränkung auf die Wahrnehmungen und Erlebnisse der Sportlehrkräfte bezogen auf den koedukativen Sportunterricht sollen in dieser Arbeit überwunden werden. Es werden gleichsam Sportlehrkräfte von Schulen mit mono- *und* koedukativ organisiertem Sportunterricht mit einbezogen.

Interessante Ergebnisse zum Verhältnis der Sportlehrkräfte untereinander finden sich bei Kastrup (2009), die in ihrer Arbeit zur Profession des Sportlehrberufs ein Unterkapitel dem Einfluss des Geschlechts auf die Zuschreibung und Wahrnehmung des Expertenstatus widmet. Sie stellt eine Zu- bzw. Absprache der Kompetenzen in Männer- und Frauensportarten entsprechend geschlechterstereotypen Denkens fest. Der kurze Einblick in die gegenseitigen Kompetenzeinschätzungen zeigt, dass es lohnenswert zu sein scheint, die Einstellungen und Verhaltensweisen der Sportlehrkräfte untereinander bei der Untersuchung der Geschlechterdifferenzen im Sportlehrberuf mit einzubeziehen und ihnen weiter nachzugehen.

Eine letzte Untersuchung, deren Ergebnisse in dieser Arbeit besondere Berücksichtigung finden, beschäftigt sich nicht mit Schule und Geschlecht, sondern mit der sozialen Konstruktion von Geschlecht jugendlicher Skaterinnen. Voss (2003a) untersuchte nicht die Unterschiede aufgrund der angenommenen Zweigeschlechtlichkeit, sondern entsprechend des Paradigmenwechsels in der Geschlechterforschung (siehe Kap. 3) die Herstellungsprozesse der Zweigeschlechtlichkeit im Sport. Der besondere Ertrag ihrer Untersuchung liegt in dem systematischen Entwurf eines methodischen Instrumentariums, durch das das Potential der Theorie der sozialen Konstruktion von Geschlecht in der Sportwissenschaft handhabbar wird. Bisher fand dieses Instrumentarium nur Anwendung in der Kinder- und Jugendforschung (vgl. Voss, 2003; Gieß-Stüber & Voss, 2003), soll aber in der vorliegenden Arbeit auf Prozesse der sozialen Konstruktion von Geschlecht im Sportlehrberuf übertragen werden.

3 Theoretische Erklärungsansätze für Geschlechterdifferenzen in der Frauen- und Geschlechterforschung

In diesem Kapitel werden theoretische Erklärungsansätze der Frauen- und Geschlechterforschung für den Ursprung von Geschlechterunterschieden dargestellt, die sich geschichtlich entwickelt haben. Heutzutage besteht weitestgehend Common Sense über die soziale Konstruktion von Geschlecht (Hirschauer, 1994, S. 668), allerdings ist nicht zu vermuten, dass die wissenschaftlichen Prämissen der Konstruktionstheorie das alltagspraktische Wissen und Handeln der Gesellschaft bereits aufgebrochen haben. Es ist vielmehr anzunehmen, dass noch immer von unterschiedlichen und teils überholten Erklärungsansätzen über die Existenz von Geschlechterunterschieden ausgegangen wird, die unter anderem das patriarchale System zu Tage befördert haben. Insofern stellen die unterschiedlichen Erklärungsansätze theoretisches Hintergrundwissen für die Auswertung bereit, bei der ein besonderes Augenmerk auf diejenigen Lesarten von Geschlecht gelegt wird, die das Denken und Handeln der jeweiligen Sportlehrkräfte zu beeinflussen scheinen.

3.1 Die Überwindung des naturwissenschaftlichen Ansatzes – die Unterscheidung von sex und gender

Im 18. und 19. Jahrhundert wurde davon ausgegangen, Unterschiede zwischen Frauen und Männern seien biologisch determiniert (Hartmann-Tews, 2006, S. 41). Kognitive Geschlechterunterschiede, unterschiedliche Fähig- und Fertigkeiten, Persönlichkeitsmerkmale und Verhaltenskategorien seien angeboren. Die Frau galt dem Mann dabei nicht nur als gegensätzlich, sondern zumeist defizitär und entsprechend unterlegen (Düro, 2008, S. 14; Hartmann-Tews, 2003a, S. 13). Die scheinbar naturgegebenen Wesensunterschiede begründeten und legitimierten die Geschlechterhierarchie sowie die unterschiedlichen Lebenswege von Männern und Frauen. Die Vorstellung des schwachen weiblichen Geschlechts bestimmte den maßgeblich durch Exklusion geprägten Lebensweg von Frauen und Mädchen (Hartmann-Tews & Rulofs, 2008, S. 678). Auch der Ausschluss aus dem Sport wurde durch ihre naturhafte Untauglichkeit aufgrund motorischer Benachteiligungen und biologisch verankerter Verhaltenskategorien gerechtfertigt, die konträr zu denen des Mannes und den Anforderungen des Sports standen (Hartmann-Tews, 2003a, S. 13).

In den 1950er Jahren wurden erstmals im anglo-amerikanischen Raum die Begrifflichkeiten *sex* und *gender* eingeführt, um die unzutreffende biologische Begründung von Geschlechterdifferenzen aufzudecken und zu korrigieren. Das Begriffspaar dient der Unterscheidung des biologischen (*sex*) und sozialen Geschlechts (*gen-*

der).⁴ Entsprechend muss unterschieden werden zwischen biologischen und nicht biologischen Geschlechterdifferenzen. Die Annahme der binären biologischen Ausprägung von Geschlecht, auf der die in den meisten modernen Gesellschaften gegebene Zweigeschlechtlichkeit gründet, bleibt in der sex-gender Unterscheidung bestehen. Die nicht biologischen Geschlechterunterschiede, die u.a. „typische“ Verhaltensweisen, Eigenschaften und Interessen der Genus-Gruppen umfassen, werden hingegen als kulturell unterschiedlich herausgestellt (Heinemann, 2007, S. 255). Demzufolge sind sie nicht die natürliche Folge der biologischen Unterschiede, sondern sozial konstruiert und veränderbar (Gildemeister & Wetterer, 1992, S. 205). Dieses veränderte Verständnis von Geschlecht und Geschlechterdifferenzen ist ein notwendiger und bedeutsamer Umbruch, der die biologisch begründeten Wesensunterschiede zwischen Männern und Frauen sowie die daraus resultierende Tätigkeitszuweisung und Geschlechterordnung als kulturell konstruiert und wandelbar dechiffriert. Basierend auf dem sex-gender Modell entwickelten sich der Defizit- und Differenzansatz.

Forschungsarbeiten im Sinne des Defizitansatzes⁵ und Differenzansatzes widmen sich der Sozialisation als kultureller Ausprägung von sex. Im Sinne des Defizitansatzes werden Geschlechterdifferenzen als Folge von Chancenungleichheiten in der Sozialisation aufgefasst, die es zu überwinden gilt. Die Chancenungleichheiten sollen aufgedeckt und dadurch eine Gleichstellung der Geschlechter erwirkt werden. Kritisiert wird die Gefahr der androzentrischen Sichtweise, wird der Mann in diesem Zusammenhang häufig als Norm gesehen, die es anzustreben gilt (Faustich-Wieland & Horstkemper, 2012, S. 26). Im Sport wird die benachteiligende Sport- und Bewegungssozialisation von Mädchen und Frauen als ursächlich für die Geschlechterdifferenzen herausgestellt (Hartmann-Tews, 2006, S. 45). Beruhend auf den Geschlechterstereotypen und -rollen erfahren Mädchen seltener und eingeschränkte Gelegenheitsstrukturen zum Sporttreiben (Hartmann-Tews & Rulofs, 2008, S. 679). Besonders Sportarten, die dem männlichen Stereotyp entsprechen, werden ihnen vorenthalten (Hartmann-Tews, 2003a, S. 15). Die „weibliche“ Sport- und Bewegungssozialisation wurde als defizitär aufgefasst.

Mit Blick auf die Geschlechterunterschiede findet durch den Differenzansatz ein Umdenken statt. Die Geschlechterunterschiede zwischen Männern und Frauen werden betont und als gleichwertig anerkannt. Entsprechend liegt das Bestreben nicht länger im Aufheben der Geschlechterdifferenzen, sondern in deren unter-

4 Im Deutschen wird der Begriff „Geschlecht“ sowohl für das biologische (sex) als auch für das kulturelle (gender) Geschlecht benutzt. Aufgrund von Ermangelung einer adäquaten Übersetzung und zur besseren und eindeutigeren Unterscheidung ist es dienlich, das Begriffspaar im Folgenden beizubehalten (Voss, 2003, S. 25; Gildemeister & Wetterer, 1992, S. 205).

5 Synonym zum Defizitansatz werden die Begriffe gleichheitstheoretischer Ansatz (Düro, 2008, S. 17) und Gleichheitsdiskurs verwendet (Glumpler, 2001, S. 27).

schiedlicher Förderung und der Anerkennung ihrer Gleichwertigkeit (Düro, 2008, S. 14; Hartmann-Tews, 2003a, S. 16). Einer Geschlechterhierarchie basierend auf Geschlechterdifferenzen wie sie im naturwissenschaftlichen Ansatz gegeben ist und auch im Defizitansatz latent mitschwingt, soll im Differenzansatz durch die Betonung der Gleichwertigkeit entgegengewirkt werden. Übertragen auf den Sport bedeutet dies die geschlechterdifferenten Sportarteninteressen und –potentiale anzuerkennen und auch die weiblichen Stärken und Potentiale im Sport wertzuschätzen.⁶ Anders ausgedrückt, Frauen und Männer sind anders, aber gleichwertig.

Kritisch beäugt wird diesbezüglich die Wirkung der geschlechterstereotypen Diskurse über „typisch“ männliche und weibliche Einstellungen, Verhaltensweisen, Eigenschaften und Interessen. Personen werden qua Geschlecht charakteristische Merkmale angeheftet. Frauen sind so und Männer sind anders. Die Geschlechterunterschiede werden durch die Verdeckung interaktiver Geschlechterunterscheidungen naturalisiert und stabilisiert (Hartmann-Tews, 2003a, S. 17; Gildemeister, 2008, S. 168f).

Hagemann-White (1993, S. 70) wirft diesbezüglich die Frage auf, inwieweit die Frauenforschung selbst durch die Polarisierung der Geschlechter zurück an das Geschlechterverhältnis binde, das sie zu ändern gedachte. Nicht nur der Defizit- und Differenzansatz geraten in Kritik, sondern auch deren theoretische Basis, das sex-gender Modell. Gildemeister und Wetterer (1992, S. 205ff) erachten die sex-gender Unterscheidung lediglich als Scheinlösung. Kritisiert wird der „verlagerte Biologismus“ (Gildemeister & Wetterer, 1992, S. 206). Bleibt einerseits die Annahme, es gebe fernab der kulturellen Prägung zwei naturhaft unterschiedliche Wesen erhalten und führt dies andererseits dazu, dass vorzufindende Geschlechterunterschiede auf diese scheinbare Naturhaftigkeit zurückgeführt werden könnten, stellt sich doch die Frage, wo sex aufhört und gender anfängt. Dies wird unterstützt durch den zweiten Kritikpunkt, „den latenten Biologismus der Gesamtkonstruktion <<sex-gender>>“ (Gildemeister & Wetterer, 1992, S. 207). Durch den binären und parallelen Aufbau von sex und gender bleibt ein zweigeschlechtlicher Aufbau als Kopplung erhalten. Sex als Ursache der Geschlechterunterschiede ist somit weiterhin im sex-gender Modell angelegt (Gildemeister und Wetterer, 1992, S. 210).

6 Mit Bezug auf die Schulforschung wird die Doppelbelastung von Lehrerinnen durch die beruflichen und familiären Pflichten, im Sinne des Differenzansatzes als Doppelqualifikation ausgelegt (Glumpler, 2001, S. 56f).

3.2 Theoretische Prämissen der sozialen Konstruktion von Geschlecht

In der angloamerikanischen Frauen- und Geschlechterforschung vollzog sich bereits in der Mitte der 1980er Jahre mit der Theorie der sozialen Konstruktion von Geschlecht ein grundlegender Perspektivenwechsel bei der Frage nach der sozialen Herkunft der Geschlechterdifferenz. In Deutschland fand die Theorie erst im Laufe der 1990er Jahre Einzug in die Geschlechterforschung (Wetterer, 2006, S. 127).⁷ Es entwickelten sich verschiedene Konzepte zur sozialen Konstruktion von Geschlecht, deren gemeinsamer Grundgedanke im Folgenden dargelegt wird.

Im Alltagswissen der Menschen ist die Geschlechtszugehörigkeit eine selbstverständliche, natürliche und unveränderbare Gegebenheit, die die „natürliche Vorgabe sozialen Handelns und sozialer Differenzierung“ (Wetterer, 2008, S. 126) darstellt. Die Vorstellung jeder Mensch gehöre aus körperlichen Gründen (Naturhaftigkeit) einem der beiden sich gegenseitig ausschließenden Geschlechter (Dichotomizität) für die gesamte Dauer seines Lebens (Konstanzannahme) an (Hirschauer, 1996, S. 243), ist tief in den Köpfen der Menschen verankert. Es ist die gemeinhin als selbstverständlich und natürlich angenommene Zweigeschlechtlichkeit, die mit der Theorie der sozialen Konstruktion von Geschlecht in „etwas Unwahrscheinliches, höchst Voraussetzungsvolles transformiert“ (Meuser, 2008a, S. 633) wird.

Während gender bereits mit dem sex-gender Modell als konstruiert angenommen wird, erklären radikale Vertreter der sozialen Konstruktion von Geschlecht auch sex als konstruiert und als vorrangig gesellschaftliches Bedürfnis. Sie sehen beides, sex und gender bzw. Natur und Kultur als Ergebnis einer reflexiven sozialen Praxis und lehnen die Unterscheidung von sex und gender daher ab (Wetterer, 2008, S. 126). Dabei verweisen sie auch auf die Biologie selbst, die ihrerseits nicht einlösen kann, was das Alltagswissen ihr zuschreibt. Die Bestimmung des sex erweist sich als uneindeutiger und komplexer als angenommen. Einerseits können unterschiedliche biologische Kriterien zur Geschlechtsbestimmung herangezogen werden (das genetische, morphologische, gonadale und hormonale Geschlecht) und andererseits führt die Bestimmung nicht immer zu einer wünschenswert eindeutig zweigeschlechtlichen Einordnung (Lorber & Farrell, 1991, S. 7). Je „nach Kriterium, das für die G.sbestimmung herangezogen wird [...], und je nach Kombination solcher Krite-

7 In den 90er Jahren wurde der in den 70er und 80er Jahren verbreitete Begriff der „Frauenforschung“ von den Termini „Gender Studies“ und „Geschlechterforschung“ abgelöst. Im Zentrum der Geschlechterforschung und Gender Studies steht nicht mehr nur die Frau, sondern „die Kategorie Geschlecht (Gender) und die Relationen zwischen den Genus-Gruppen“ (Wetterer, 2006, S.15). Umstritten ist bis heute die Frage, ob es sich bei dieser Neubenennung lediglich um eine Umbenennung oder einen profunden Paradigmenwechsel handelt, da bereits in Arbeiten der 70er Jahre der Forschungsgegenstand Frau im Kontrast zum Mann untersucht wurde (Wetterer, 2006, S. 15). Die Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft gründete 1991 die Kommission „Frauenforschung“, die seit 2004 „Geschlechterforschung“ heißt (Hartmann-Tews, 2006, S. 44).

rien“ kann die Geschlechtszugehörigkeit unterschiedlich ausfallen. Demzufolge wird aktuell nicht von einer naturgegebenen biologischen Zweigeschlechtlichkeit ausgegangen, sondern ein Kontinuum des biologischen Geschlechts (sex) als am wahrscheinlichsten angenommen (Ostner, 2010, S. 87). Häufig wird zudem übersehen, dass sich die Wahrnehmung des Biologischen in einem kulturellen Bezugsrahmen vollzieht und daher nicht losgelöst vom Sozialen erfolgen kann (Pfister, 2003, S. 216). Dies impliziert auch die Befangenheit wissenschaftlicher Untersuchungen, die die Geschlechterdifferenz von der Gesellschaft in die Natur übertragen und nicht umgekehrt (Wetterer, 2008, S. 131). Die binäre biologische Kategorisierung stellt insofern eher ein gesellschaftliches Bedürfnis und Konstrukt dar, als eine naturhafte Gegebenheit (Mühlen-Achs, 1998, S. 25). Konsequenterweise empfiehlt Hagemann-White (1988, S. 230) von einer Nullhypothese auszugehen, sprich, dass „es keine notwendige, naturhaft vorgeschriebene Zweigeschlechtlichkeit gibt, sondern nur verschiedene kulturelle Konstruktionen von Geschlecht“ (Hagemann-White, 1988, S. 230), um dem Trugschluss der binären Natur der Geschlechter zu entgegen. Untersuchungen zeigen, dass sich die derzeitige gesellschaftliche Annahme, die Unterschiede zwischen Männern und Frauen seien die natürliche Folge eindeutig biologischer Unterschiede (sex als Ursache), biologisch nicht bestätigen lässt (Ostner, 2010, S. 87), sondern, dass „das Geschlecht [...] als Produkt (sozialer) Praxen begriffen werden muss“ (Villa, 2010, S. 148).

Mit der Distanzierung von der biologischen Zweigeschlechtlichkeit darf allerdings nicht von der Irrealität unterschiedlicher Geschlechter ausgegangen werden, denn „sie [die zwei Geschlechter; Anm. L.G.] sind >>da<< und nicht nur >>möglicherweise<<“ (Hirschauer, 1996, S. 249). Folgerichtig gerät die Frage „wie es zu der binären, wechselseitigen exklusiven Klassifikation von Geschlecht kommt, die dann als omnirelevante Hintergrundannahme in allen sozialen Situationen wirksam wird und Hierarchiebildungen impliziert“ (Gildemeister, 2007, S. 217) in den Fokus. Wie werden Geschlechterdifferenz und Geschlechterdifferenzen zur realen Wirklichkeit?

Der Grundgedanke der sozialen Konstruktion von Geschlecht ist der „(inter-) aktive Charakter der (Re-)Produktion von Geschlechterdifferenz“ (Hartmann-Tews, 2003a, S. 19). Geschlechterdifferenz wird interaktiv in Prozessen der Zuschreibung und Darstellung von Individuen erzeugt. Anknüpfend an diese Annahme erklärt sich die Aussage, dass Menschen kein Geschlecht haben, sondern es tun (Hagemann-White, 1993, S. 68f).⁸ Allerdings verstellen Naturalisierungsprozeduren den Blick auf die interaktiven Geschlechterunterscheidungen (Wetterer, 2008, S. 127), wodurch Geschlechterunterschiede als naturgegeben und selbstverständlich erschei-

8 Mit dem Umdenken, Geschlecht als soziale Konstruktion zu begreifen, wurden Begrifflichkeiten, die suggerieren, Geschlechterunterschiede seien naturgegeben (geschlechtsspezifisch), aus dem Wortschatz der Geschlechterforschung gegen Begriffe ersetzt, die die Konstruiertheit der Unterschiede aufzeigen (geschlechtsdifferenzierend, geschlechtskonstruierend) (Wetterer, 2006, S. 17).

nen (Gildemeister, 2008, S.137f). Die Zuschreibung ist ein alltäglicher, institutionell gestützter Prozess (Geschlecht als praktisch-methodische Routine-Hervorbringung) und findet im Rahmen eines von der Ungleichheitsordnung geprägten Systems statt (Meuser, 2008a, S. 634).

Das ethnomethodologische Konzept des *doing gender* beschreibt theoretisch die interaktive Herstellung von Geschlechterdifferenz und -differenzen. Demnach werden Geschlechterdifferenz und -differenzen nicht nur situativ hergestellt und zementiert, sondern im Rahmen geschlechtsdifferenzierender soziokultureller Strukturen vollzogen (Hartmann-Tews, 2003a, S. 26).

„Zahlreiche soziokulturelle Strukturen - so die These - nehmen die Geschlechterdifferenzen in sich auf und stellen Gelegenheitsstrukturen für Geschlechtsdarstellungen und -unterscheidung bereit. Werden diese Gelegenheiten realisiert, bestätigen sie das Wissen um die Zweigeschlechtlichkeit, das dann wiederum zur Legitimation der institutionellen Arrangements dient. Werden sie nicht realisiert, vernachlässigt oder abgewehrt, entspricht dies einem *undoing gender*, einer Neutralisierung der Geschlechterdifferenz, die nur am Horizont aufschimmert, aber nicht realisiert wird.“ (Hartmann-Tews, 2003a, S. 23).

Im folgenden werden drei Komponenten näher betrachtet: Erstens die interaktive Aktualisierung (*doing gender*) und Neutralisierung (*undoing gender*) von Geschlechterdifferenz(en), zweitens situationsüberdauernde Strukturen, die Geschlechterdifferenzen in sich aufnehmen (Hartmann-Tews, 2008, S. 179; Hirschauer 1994, S. 688) und drittens Geschlechterstereotypen, die das Auftreten geschlechtsdifferenzierenden Verhaltens fördern (Eckes, 2008, S. 178).

3.2.1 (Un)Doing gender

Nachfolgend wird das Konzept des *doing gender* erläutert und damit der Frage nachgegangen, wie Menschen aktiv bei der (Re-)Produktion der Geschlechterdifferenz(en) mitwirken. Basierend auf den Arbeiten von Garfinkel (1967), Kessler und McKenna (1978), Goffman (1977, 1979) und eigener Transsexuellenstudien entwickelte Hirschauer (1989) ein „Konzept zur Beschreibung der alltäglichen Geschlechterkonstruktion“ (Hirschauer, 1994, S. 103), das sich auch als anschlussfähig für die Analyse der (Re-)Produktion von Geschlechterdifferenzen im Sport erweist (Hartmann-Tews, 2003a, S. 20).

Die Genitalien,⁹ durch die das System der Zweigeschlechtlichkeit begründet wird und die einen Menschen meist lebenslang und unwiderruflich mit seiner Geburt als Mann oder Frau klassifizieren, sind in alltäglichen Situationen nicht sichtbar. Trotzdem kann auch im Alltag jedes Individuum in das polare System der Zweigeschlechtlichkeit eingeordnet werden (Hirschauer, 1994, S. 672). Die geschlechtliche

9 Die Genitalien wurden erst als Geschlechtszeichen konstruiert, bevor sie zur Klassifikation genutzt werden konnten. Bestimmte Körperzonen wurden somit durch eine kulturelle Leistung bedeutsamer als andere (Hirschauer, 1994, S. 685).

Zuordnung ermöglicht ein alltäglicher, institutionell gestützter Prozess der gegenseitigen Geschlechtszuschreibung und -darstellung. Demzufolge ist Geschlechtszugehörigkeit ein Effekt der ineinandergreifenden interaktiven Leistungen der Geschlechtsattribution und -darstellung (Hirschauer, 1994, S. 103), durch die „Gesellschaftsmitglieder ihre Geschlechtszugehörigkeit wechselseitig kommunizieren, anerkennen und aufrechterhalten“ (Hirschauer, 1996, S. 248). Jeder Mensch steht in der Verantwortung, einerseits (s)ein Geschlecht eindeutig in der erwünschten kulturellen Art und Weise darzustellen, in der er, der Mensch, wahrgenommen werden möchte und andererseits das dargestellte Geschlecht anderer zu bestätigen (Hirschauer, 1996, S. 248f). Eine ausbleibende Erfüllung dieser Verantwortung kann negative Konsequenzen nach sich ziehen (Abraham, 1998, S. 31; Hagemann-White, 1993, S. 76).¹⁰ Eine Verwechslung im Sinne einer „falschen“ Geschlechtszuordnung führt zum Gesichtsverlust beider Parteien. Zum einen schließt es den falsch Eingordneten aus dem Kreis der „Normalen“ aus und zum anderen weckt es Zweifel an der Kompetenz des Wahrnehmenden. Darüber hinaus ist die richtige Einordnung relevant für die eigene Geschlechtskonstruktion, da sich mit der Geschlechtsattribution auch der Zuschreibende als geschlechtsfremd oder geschlechtsgleich positioniert und damit Konsequenzen wie beispielsweise bezüglich der Umgangskonventionen (Themenwahl, Wahrung des körperlichen Abstands) verbunden sind (Hirschauer, 1994, S. 687). Nicht zuletzt dient die reibungslose Geschlechtsattribution der Absicherung der kulturellen Annahme der natürlichen und eindeutigen Zweigeschlechtlichkeit. Daher stellt die Beherrschung des doing gender Prozesses „eine der wichtigsten Fähigkeiten – wenn nicht sogar die wichtigste Fähigkeit – dar, die ein Mensch in unserer Kultur haben muss“ (Palzkill, 2004, S. 208).

Bei der Zuweisung von Geschlecht wird in einem schnell ablaufenden selbstläufigen Attributionsprozess „ein System von Geschlechtszeichen mobilisiert und auf reflexive Weise eine eindeutige Geschlechtszugehörigkeit konstruiert“ (Hirschauer, 1996, S. 248). Die Geschlechtszeichen dienen als Hinweise für die im Allgemeinen nicht sichtbaren Genitalien, die entsprechend mit der Zuweisung von Geschlechtszugehörigkeit als existent angenommen werden (Gildemeister, 2008, S.140). „Von jemandem, der wie ein Mann gekleidet ist, sich wie ein solcher bewegt und wie ein solcher spricht, nehmen wir an, dass er über einen Penis verfügt.“ (Meuser, 2008a, S. 634).

Diese zur Geschlechtsattribution benötigten Geschlechtszeichen werden aktiv vom Gegenüber bereitgestellt. Jeder Mensch bedient sich dafür meist unbewusst eines

10 Dies zeigte die Transexuellenforschung, es betrifft aber auch Homosexuelle, Hermaphroditen und „Männer und Frauen, die sich in den Territorien des jeweils anderen Geschlechts bewegen wollen oder müssen“ (Abraham, 1998, S. 31).

geschlechtskonstruierenden Repertoires an sexuierten Darstellungselementen. Gemeint sind kulturelle Objekte wie beispielsweise Kleidungsstücke, Frisuren, Tätigkeiten, Eigenschaften, Namen oder Örtlichkeiten mit zugeschriebener Geschlechtsbedeutung. Auch sprachliche Objekte sind Teil der Infrastruktur gegenderter Zeichen und Artefakte, die häufig auch als Paare geboten werden wie Damen- und Herrenunterwäsche, Damen- und Herrenschuhe oder aktuell das Ü(berraschungs)-Ei speziell für Mädchen und Jungen. Die Geschlechtszeichen erkennt die betrachtende Person „z.T. als ‚Geschlechtsmerkmal‘ oder –indiz, aber auch als ‚typisch‘ männliche/weibliche Eigenschaft oder als ‚gehöriges Verhalten‘“ (Hirschauer, 1994, S. 104). Diesen Prozess bezeichnet Hirschauer als Sexuierung und den Sinnzusammenhang als zirkulär (Hirschauer, 1989, S. 103). Folgendes Beispiel aus dem Sport soll dies verdeutlichen: Der Badeanzug ist weiblich konnotiert, weil er überwiegend von Frauen getragen wird. Von einer Person, die einen Badeanzug trägt, wird gemeinhin angenommen, dass es sich um eine Frau handelt. Würde ein Mann einen Badeanzug tragen, würde das Irritation hervorrufen.¹¹ Der Mann könnte aber nichtdestotrotz als ein solcher identifiziert werden, denn es sind nicht einzelne Indizien relevant für die Geschlechtsattribution, sondern „der variable Zusammenhang von Darstellungselementen“ (Hirschauer, 1989, S. 108). Es reicht somit nicht aus, wie ein Mann oder eine Frau auszusehen, es geht vielmehr um den Erwerb eines strukturierenden Prinzips, das es ermöglicht, in allen Situationen geschlechtsadäquat zu handeln. Das strukturierende Prinzip wird im Laufe des Lebens erlernt, um „die Kategorisierung verhaltens-, handlungs- und erlebnismäßig auszufüllen“ (Gildemeister & Wetterer, 1992, S. 232). Das Darstellungs-Know-How und die Fähigkeit, das Gegenüber zu klassifizieren eignen sich Heranwachsende in Prozessen der Fremd- und Selbstsozialisation an (Hirschauer, 1994, S. 113).

Menschen bedienen sich sexuierter Darstellungselemente nicht nur zur initialen Geschlechtsklassifikation, sondern können die Geschlechterdifferenz zu anderen Zeitpunkten und Orten aktualisieren. D.h. Individuen können ihr Geschlecht im Fortlauf von Interaktion geschlechtlich polarisieren oder assoziieren (Hirschauer, 1994, S. 677f). Sie stellen ihr eigenes Geschlecht dar und ordnen sich damit einer Genus-Gruppe zu. Gleichsam grenzen sie sich von der dazu polar konstruierten Genus-Gruppe ab. Doing gender, die Aktualisierung von Geschlecht, bedeutet somit auch

11 Dieses Beispiel zeigt überdies, dass etwas je nach Kontext das eine Mal männlich und ein anderes Mal weiblich sexuiert sein kann. Im Wettkampfsport ruft das Tragen von Badeanzügen durch Männer, sogenannter Schwimmanzügen, keine Irritationen hervor. Wetterer (2002, S. 115) erklärt dies anhand des Kochens, das im Kontext der Hausarbeit weiblich, im Kontext der Berufsarbeit hingegen männlich sexuiert ist. In Anbetracht dieser beiden Beispiele entsteht der Eindruck, weiblich sexuierte Objekte, Tätigkeiten o.ä., unterliegen mit steigender Profession einem Geschlechtswechsel. Baden Frauen noch, während Männer schwimmen? Dieser Vermutung müsste allerdings differenzierter und unter Berücksichtigung der linguistischen Geschlechterforschung nachgegangen werden.

immer *doing difference*. Durch das Aufgreifen konstruierter Differenzen tragen Menschen, wenn auch unbewusst, zur Aufrechterhaltung und Naturalisierung der Geschlechterdifferenz bei (West & Zimmermann, 1991, S. 24).

Beim *doing gender* handelt es sich um einen folgenreichen Prozess, da er sich im Rahmen eines von der Ungleichheitsordnung geprägten Systems vollzieht. Mit der Geschlechtszugehörigkeit werden Geschlechterstereotype aktiviert, die Menschen Zuschreibungen und Erwartungen aussetzen, aufgrund derer Tätigkeiten und Positionen und damit einhergehend „Handlungsspielräume, Machtressourcen und Verhaltensmöglichkeiten“ (Hirschauer, 1996, S. 240) abgesteckt werden. Von den Geschlechtszeichen werden Rückschlüsse auf das biologische Geschlecht gezogen mit dem normative Erwartungen verbunden sind (Alfermann, 1995, S. 3).

Hirschauer (1994, S. 678) führt neben dem *doing gender* das *undoing gender* ein. Darunter ist die Neutralisierung von Geschlechterdifferenz durch das „‘Ruhelassen‘ von (routinemäßigen) Geschlechterunterscheidungen“ (Hirschauer, 1994, S. 677) zu anderen Orten und Zeitpunkten zu verstehen. Die Konstruktion von Geschlecht wird dabei nicht als fortlaufender Prozess, sondern als aus Episoden bestehend angenommen. In dieser Annahme ist auch die Möglichkeit der Nicht-Thematisierung von Geschlechterdifferenz angelegt. Damit stellt Hirschauer (2001, S. 215) nicht die Omnipräsenz von Geschlecht an für sich in Frage, sondern widerspricht der Annahme, dass Geschlechterdifferenz, weil sie „unberechenbar überall relevant gemacht werden kann, [...] dies auch in jeder Situation geschieht“ (Hirschauer, 2001, S. 215). Wird Geschlecht beispielsweise am Anfang einer Konversation aktualisiert, durch eine Geste oder eine Anredeform, kann im Verlauf der Interaktion die Geschlechterdifferenz durch eine Art soziales Vergessen in den Hintergrund treten.

Aus diesen Überlegen erwächst die Forderung, die Aktualisierung *und* Neutralisierung in Untersuchungen mit einzubeziehen (Hartmann-Tews & Rulofs, 2008, S. 680), allerdings findet die Erforschung des *undoing gender* bisher wenig Anklang in der Geschlechterforschung. Dies konstatiert Hartmann-Tews auch für die Geschlechterforschung in der Sportwissenschaft (Hartmann-Tews, 2003b, S. 237f).

3.2.2 Strukturen als Träger von Geschlechterdifferenzen

Scheint es vordergründig so, als seien institutionelle Arrangements nur die Folge der natürlichen Geschlechterdifferenz, tragen sie doch zu deren Entstehung und Aufrechterhaltung bei (Goffman, 2001, S. 134; Hirschauer, 1994, S. 686). Sie erinnern die Menschen an die Geschlechtsklassifikation rück, begünstigen die geschlechtliche Darstellung und eindeutige Geschlechtseinordnung und wirken an der Naturalisierung der Zweigeschlechtlichkeit mit (Hirschauer, 1994, S. 686; Goffman, 2001, S. 150). Soziale Arrangements sind entsprechend weniger Folge, als Ursache oder Komplize der Absicherung und Aufrechterhaltung des zweigeschlechtlichen Systems.

Zu den augenfälligsten institutionellen Arrangements zählen sexuierte Lokalitäten, die durch eine räumliche Trennung eine eindeutige Geschlechtszuordnung fordern (Hirschauer, 1989, S. 115). So gegeben bei öffentlichen Wasch- und Toilettenräumen, bei Kaufhausabteilungen, Sportumkleiden, Friseursalons oder eben auch monoedukativem Sportunterricht. Durch diese Arrangements werden kurze Phasen der Geschlechtertrennung inszeniert, die an die Unterschiedlichkeit der Geschlechter erinnern und zu deren Absicherung beitragen (Goffman, 2001, S. 132ff; Hirschauer, 1994, S. 687).

Aber auch die gesellschaftliche Arbeitsteilung, die Sexuierung von Berufen oder Tätigkeiten, die heterosexuelle Paarbeziehung und geschlechtsdifferenzierende Umgangskonventionen sind geschlechtskatalysierende Sozialarrangements. Dies stellt nur eine kleine Auswahl von Sozialarrangements dar, die formell (z.B. Mädchenschulen) oder informell (z.B. Freundinnenschaften) die Geschlechterunterscheidung aktualisieren (Hirschauer, 1994, S. 688ff).

3.2.3 Geschlechterstereotypen

Geschlechterstereotype, darauf sei eingangs hingewiesen, liefern keine Antwort auf die Frage, wie sich Männer und Frauen unterscheiden, „sondern wie Menschen *glauben*, daß sich Frauen und Männer unterscheiden“ (Eckes, 1997, S. 15). Dieser Glaube kann sich einerseits auf die Wahrnehmung des Handelns anderer auswirken, indem Verallgemeinerungen den Blick für die Wirklichkeit verstellen und andererseits kann auch das eigene Handeln durch (vermutete, auch nicht ausgesprochene, positive wie negative) Erwartungen anderer im Sinne der selbsterfüllenden Prophezeiung (behavioraler Erwartungseffekt) beeinflusst werden (Rendtorff, 2011, S. 22ff; Eckes, 2008, S. 178).

Allgemein betrachtet sind Geschlechterstereotypen „kognitive Strukturen, die sozial geteiltes Wissen über die charakteristischen Merkmale von Frauen und Männern enthalten“ (Eckes, 1997, S. 17). Das Wissen um die „typischen“ Merkmale einer Genus-Gruppe wird durch eigene generalisierte Beobachtungen und Informationen anderer in Form von indirekten oder direkten Geschlechterrollenerwartungen in der Sozialisation erworben (Alfermann, 1996, S. 24f) und beeinflussen diese ihrerseits (Kleindienst-Cachay & Kunzendorf, 2003, S. 114).¹² Die Voraussetzung für die Geschlechterstereotypisierung ist die binäre Geschlechtskategorisierung - das doing gender (Eckes, 1997, S. 19; Alfermann, 1996, S. 10f). Mit der Einordnung eines Menschen in eine Geschlechtskategorie werden Erwartungen in Form von Wahrscheinlichkeitsannahmen aktiviert, die normativen Charakter haben können (Alfermann, 1996, S. 7). Diesbezüglich wird unterschieden zwischen der deskriptiven

12 Neben den Sozialagenten wird die besondere Rolle der Medien hervorgehoben (Alfermann, 1996, S. 25).

und der präskriptiven Komponente von Geschlechterstereotypen. Unter die deskriptive Komponente fallen Annahmen darüber, wie Frauen und Männer sind, während Annahmen darüber, wie Frauen und Männer sein sollen, der präskriptiven Komponente von Geschlechterstereotypen zuzuordnen sind (Eckes, 2008, S. 171). Die Verletzung präskriptiver Verhaltenserwartungen zieht zumeist negative Konsequenzen nach sich, die die zukünftige Einhaltung zu sichern versuchen (Weiß, 1999, S. 69; Schößler, 2008, S. 10). Häufig wird die Geschlechterrolle der präskriptiven Komponente gleichgesetzt (Eckes, 2008, S. 171; Alfermann, 1996, S. 31).

Eckes (1997, S. 62) weist darauf hin, dass eine bloße Auflistung von Eigenschaften eine verkürzte und unbrauchbare Darstellung“ (Eckes, 1997, S. 62) von Geschlechterstereotypen bedeute und zu vermeiden sei. Er verdeutlicht, dass drei Klassen von Merkmalen zu unterscheiden sind: definierende, identifizierende und zugeschriebene Merkmale. Definierende Merkmale sind „Annahmen über biologische Unterschiede“ (Eckes, 1997, S. 63), die folglich analog zu dem in Kapitel 3.3.1 dargestellten Alltagswissen der Naturhaftigkeit, Dichotomizität und Konstanzannahme zu fassen sind. Unter identifizierenden Merkmalen werden sichtbare Hinweisreize wie beispielsweise Kleidung und Frisur gefasst (Eckes, 1997, S. 64) und entsprechen somit den sichtbaren Elementen des Darstellungsrepertoires. Die letzte Klasse umfasst die der zugeschriebenen Merkmale. Diese gehen über die biologischen Geschlechterdifferenzen hinaus, knüpfen aber scheinbar ganz „natürlich“ daran an. Dabei handelt es sich um jene Merkmale,

„die aus der wahrgenommenen Geschlechtszugehörigkeit gefolgert werden; sie betreffen Eigenschaften, Einstellungen, Interessen, Verhaltenspräferenzen, Stimmungslagen usw. Diese Merkmale bilden gleichsam den ‚Stoff‘, aus dem Geschlechterstereotypen hauptsächlich bestehen“ (Eckes, 1997, S. 64).

Die wesentlichen Inhalte von Geschlechterstereotypen werden in Clustern abgespeichert, die einen Satz entsprechender Eigenschaften enthalten. Dabei zeigt sich, dass Geschlechterstereotype das Trennende der Geschlechter hervorheben und die Unterschiede innerhalb der Genus-Gruppen vernachlässigen. Das männliche Stereotyp ist gekennzeichnet durch Aktivität, Kompetenz, Durchsetzungsfähigkeit und Leistungsorientierung, das weibliche

„von Emotionalität (wie z.B. freundlich, sanft, weinerlich), von praktischer Intelligenz und Sozialität (einfühlsam, hilfsbereit, sozial umgangsfähig, anpassungsfähig)“ (Alfermann, 1995, S. 4).

Alfermann (1996, S. 12ff) verweist darauf, dass trotz interkultureller Schwankungen in allen Ländern Gemeinsamkeiten bezüglich der Inhalte von Geschlechterstereotype bestehen. Besonders stabil zeigen sich die bei Männern höher als bei Frauen eingeschätzten stereotypen Eigenschaften der Aktivität und Stärke. Die beiden Komponenten der Cluster korrespondieren mit der Vorstellung einer unterschiedlichen Wertigkeit und Überlegenheit (Rendtorff, 2011, S. 226). Es ist nicht die Vorstellung zweier unterschiedlicher Wesen, die sich machtnutral gegenüberstehen, sondern es ist die Konstruktion des „schwachen weiblichen Geschlecht“, das dem

„starken Geschlecht“ in einer asymmetrischen Geschlechterordnung untergeordnet ist (Kleindienst-Cachay & Kunzendorf, 2003, S. 114). Erst durch die Teilung der Menschen in zwei Gruppen wird das hierarchische In-Beziehung-Setzen ermöglicht. Wetterer (1995a, S. 22) sowie Mühlen-Achs (1998, S. 26) verweisen auf die in der Differenz implizierte Hierarchie, die den Frauen den sekundären Rang zuweist (Gildemeister & Wetterer, 1992, S. 246). Mit jeder Zuschreibung von Geschlechtszugehörigkeit werden unbewusst Geschlechterstereotypen aktiviert, die mit „Annahmen über Status- und Wertunterschiede zwischen den Geschlechtern“ (Ridgeway, 2001, S. 256) verbunden sind. Demzufolge unterstützen Geschlechterstereotype die Menschen nicht nur in ihrer Alltagsbewältigung, indem sie die komplexe Welt in überschaubare Einheiten teilen (kognitive Funktion), sondern tragen zudem zur Rechtfertigung und zum Fortbestand der bestehenden Rang- und Wertordnung bei (motivationale Funktion) (Alfermann, 1996, S. 11).

4 Die soziale Konstruktion von Geschlecht im Sport

Das körperzentrierte Teilsystem Sport stellt eine „visuelle Empirie“ (Hartmann-Tews, 2003a, S. 24) der alltagstheoretisch angenommenen natürlichen Zweigeschlechtlichkeit bereit. Durch die auf den Körper und die Steigerung der körperlichen Leistungsfähigkeit gerichtete Handlungsorientierung zeigt sich die Unterschiedlichkeit der Sportlerinnen und Sportler. Sie unterscheiden sich in den Körpern und deren Leistungsfähigkeit (Hartmann-Tews, 2003a, S. 24; Kleindienst-Cachay & Kunzendorf, 2003, S. 117; Gieß-Stüber & Sobiech, 2006, S. 8). Dies wird als Beweis zweier naturhaft unterschiedlicher Geschlechter angesehen. Entsprechend zeichnet sich der Sport, so Hartmann-Tews (2000, S. 19), durch eine „besonders ausgeprägte Indifferenz gegenüber den sozialen Phänomenen der Geschlechterunterscheidung“ (Hartmann-Tews, 2000, S. 19) aus. Es wird nicht hinterfragt, was so augenfällig scheint, der natürliche Unterschied zwischen Männern und Frauen. Durch diesen Unterschied wird überdies allzu

„leicht [...] eine natürliche Ordnung zwischen den Geschlechtern als erwiesen angesehen und immer wieder als Referenzpunkt für die Aktualisierung der sozialen Geschlechterdifferenz und der Legitimierung von Exklusion hervorgebracht“ (Hartmann-Tews, 2003a, S. 24).

War der Sport ursprünglich eine Männerdomäne von Männern für Männer, ist die Teilhabe von Mädchen und Frauen durch ein verändertes Verständnis von Geschlecht und frauenpolitischen Engagements heutzutage selbstverständlich. Nichtsdestotrotz hält sich im Sport die Zweigeschlechtlichkeit als beständiges soziales Ordnungsmerkmal (Hartmann-Tews, 2003a, S. 41), handelt es sich in einer Vielzahl von Sportarten doch um eine segregierte Inklusion aufgrund des den Männern zugeschriebenen Leistungsvorteils. Auch mit Blick auf die Sportverbände und Medien zeigt sich eine männliche Dominanz insbesondere in den Leitungspositionen (Heinemann, 2007, S. 254). Dass die Strukturen des Sports und die Sportlerinnen und Sportler selbst bei der Herstellung und Aktualisierung der Geschlechterdif-

ferenz(en) im Sport mitwirken, bleibt dabei meist verborgen. Die Geschlechterunterschiede werden als naturgegeben und die institutionellen Arrangements lediglich als Folge dieser Unterschiedlichkeit gewertet.

4.1 (Un)Doing gender im Sport

Das menschliche Bedürfnis nach eindeutiger Geschlechtseinordnung sowie die Fragwürdigkeit der Alltagstheoretischen Annahme der natürlichen Zweigeschlechtlichkeit zeigt sich im Sport in der Verwendung von Geschlechtstests,¹³ die trotz kontinuierlicher Verfeinerung regelmäßig aufgrund ihrer fragwürdigen Validität, messtechnischer Probleme und wegen der Bloßstellung von Betroffenen in Kritik geraten (Hartmann-Tews 2006, S. 42; Müller, 2006, S. 406). Die auftretenden Schwierigkeiten bei der Geschlechtsbestimmung führen nicht zu einem Umdenken in der Gesellschaft oder zu Zweifeln an der das Teilsystem Sport durchdringenden Zweigeschlechtlichkeit, sondern die „Fehler“ werden bei „dem unzureichenden medizinischen Forschungsstand oder den geschlechtlich nicht eindeutig zuzuordnenden Personen“ (Müller, 2006, S. 407) gesucht und gesehen.

Wie im alltäglichen Leben bedienen sich die Menschen auch im Sport meist unbewusst eines Darstellungsrepertoires, zeigt sich der Geschlechterunterschied doch nicht nur unter, sondern auch auf der Haut, z.B. in den der Körperdarstellung dienenden äußeren Zeichen wie Kleidung, Frisur und Schmuck (Hartmann-Tews, 2000, S. 19). Gieß-Stüber, Voss und Petry (2003, S. 94) stellten beispielsweise für das Setting Eltern-Kind-Turnen fest, dass Mädchen unabhängig des Bewegungsangebots häufiger Schläppchen anhaben oder barfuß turnen, während Jungs meistens Turnschuhe tragen. Dabei war jedoch nicht auszumachen, ob es sich um ein Darstellungsmittel der Kinder oder ein geschlechtszuschreibendes Mittel der Eltern handelt. Auch Leistungssportlerinnen, deren Körper nicht mehr den normativen Erwartungen an eine Frau entsprechen, nutzen das Darstellungsrepertoires häufig zur eindeutigen Geschlechtsdarstellung, werden sie nicht selten von ihren Partnern sogar dazu aufgefordert (Kleindienst-Cachay & Kunzendorf, 2003, S. 130f). Voss (2003, S. 176) arbeitete in einer qualitativen Untersuchung mit Mädchen weiterhin sexuierte Bewegungswelten als zum Darstellungsrepertoire im Sport zugehörig heraus. Gemeint sind sexuierte Räume wie zum Beispiel Gymnastikhallen oder Fußballplätze. Bezeichnungen (wie Pronomen, Verniedlichungen), Bewegungen, Sportgeräte, die Quantität und Qualität von Bewegungsausführungen sowie sexuierte Sportarten dienen ebenfalls der Darstellung und Zuschreibung von Geschlecht im Sport (Voss, 2003, S. 176). Auf letztere sei explizit hingewiesen, machen diese das Schulfach Sport doch zu einem Fach mit sexuierten Unterrichtsin-

13 Zur Vertiefung siehe Müller (2006, S. 401ff.) und Hartmann-Tews (2006, S. 42).

halten, die Sportlehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit zur Aktualisierung (doing gender) oder Neutralisierung (undoing gender) der Geschlechterdifferenz bieten.

Das Wissen um „geschlechtsadäquate“ Darstellungselemente erwerben Menschen in ihrer „Bewegungssozialisation“ durch Trainer, Eltern, die Peer-group und die Sportberichterstattung¹⁴ (Alfermann, 1995, S. 6). An die Zuschreibung von Geschlechtszugehörigkeit knüpfen sich im Sport stereotype Erwartungen die Leistungsfähigkeit, Bewegungsmuster und -präferenzen, den Körperbau, die äußere Erscheinung, und die sozialen Handlungsmuster betreffend (Alfermann, 1995, S. 12). Werden einem Mann Merkmale wie groß, muskulös, athletisch, durchsetzungsfähig, schnell, mutig und kräftig zugeschrieben, umfasst der weibliche Geschlechterstereotyp Merkmale wie zart, schlank, anmutig, grazil und ästhetisch (Alfermann, 2006, S. 72). Diese Merkmale spiegeln sich auch in den vermeintlich „geschlechtsangemessenen“ Sportarten wider.

4.2 Soziale Strukturen als Träger von Geschlecht im Sport

Die Strukturen des Teilsystems Sport bieten Gelegenheit zur Aktualisierung von Geschlechterdifferenzen und fordern teils eine eindeutige geschlechtliche Zuordnung ein (Hartmann-Tews, 2003a, S. 25). In den folgenden Kapiteln soll die Aufrechterhaltung der Geschlechterdifferenzen über die diskursive Vergeschlechtlichung von Sportarten sowie formell geregelte Geschlechtersegregation im Wettkampfsport aufgezeigt werden. Diese knüpfen an das Alltagswissen um die (körperlichen) Geschlechterunterschiede und werden als legitim empfunden (Müller, 2006, S. 392).

4.2.1 Sexuierte Sportarten

Die Bezeichnung „sexuierte Sportarten“ wurde in Anlehnung an Hirschhauer (1989, S. 103) gewählt und meint die Vergeschlechtlichung von Sportarten. Synonym finden sich die Bezeichnung „Männer- und Frauensportarten“ (Alfermann, 1995, S. 4), „männlich bzw. weiblich konnotierte Sportarten“ (Kleindienst-Cachay & Kunzen-dorf, 2003, S. 221) sowie „männerdominierte bzw. frauendominierte Sportarten“ (Kleindienst-Cachay & Heckemeyer, 2006, S. 112).

14 Bei Männern überwiegt die Berichterstattung in Sportarten, die Körperkontakt bedürfen (z.B. Boxen und Fußball) oder „risikoreiche Handhabung von Fahrzeugen beinhaltet (z.B. Motorsport)“ (Rulofs & Hartmann-Tews, 2006, S. 233). Während in „Männersportarten“ kaum eine Veränderung stattgefunden hat, lässt sich bei der Berichterstattung über Sportlerinnen eine Veränderung verzeichnen. Vor wenigen Jahren lag der Schwerpunkt der Berichterstattung noch auf Individualsportarten und ästhetisch inszenierten Sportarten, wird heute zunehmend auch über Mannschaftssportarten wie Fußball und Handball berichtet (Rulofs, 2006, S. 233).

Den Menschen wird suggeriert, dass sie je nach Geschlechtszugehörigkeit „für bestimmte Sportarten (und damit auch nur für bestimmte gesellschaftliche Positionen) prädestiniert“ seien (Kleindienst-Cachay & Kunzendorf, 2003, S. 117f). Begründet wird dies mit der Kompatibilität den jeweiligen Anforderungsprofile von „Frauen- und Männersportarten“ mit den „geschlechtsspezifische“ Eigenschaften und Fähigkeiten. Das Anforderungsprofil männlich etikettierter Sportarten knüpft an das männliche Geschlechterstereotyp und entsprechend ist es für Frauen und weiblich sexuierte Sportarten. Für die Ausübung von „Männersportarten“ bedarf es Eigenschaften wie Aggressivität, Kraft, Risikobereitschaft und Konkurrenzverhalten (Kleindienst-Cachay & Heckemeyer, 2006, S. 113), für „Frauensportarten“ Expressivität, Koordination und Präsentation.

„Männersportarten sind typischerweise solche, die ein funktionales Körperverständnis offenbaren, Kraft betonen und / oder eine direkte körperliche Auseinandersetzung mit einem Gegner beinhalten. Frauensportarten sind typischerweise solche, die in hohem Maße koordinativ sind und expressiv, die den Körper zur Darstellung miteinsetzen“ (Alfermann, 1995, S. 4).

Neben Gymnastik, Tanz, Turnen und Eiskunstlaufen gelten auch Reiten und Akrobatik als „weibliche Sportarten“. Alfermann (1995, S. 4) definiert typische „Frauensportarten“ als Individualsportarten, meist gestalterischer und kompositorischer Art, ohne Gegnerkontakt, die nicht zwingend auf Wettkampf ausgerichtet sind. Als „typische Männersportarten“ werden Mannschafts- und Wettkampfsportarten mit Gegnerkontakt angesehen (Alfermann, 1995, S. 4) wie beispielsweise Fußball, Ringen oder Rugby (Hartmann-Tews, 2000, S. 18). Im Sinne des Differenzansatzes ließe sich formulieren, dass „Frauen- und Männersportarten“ die Folge der durch die unterschiedliche kulturelle Prägung von Geschlecht entstandenen „geschlechtsspezifischen“ Fähigkeiten und Eigenschaften der Geschlechter sind. Im Sinne der Theorie der sozialen Konstruktion von Geschlecht ist die Segregation in Frauen- und Männersportarten zugleich Produkt der Praxis von Geschlechtsunterscheidung als auch eine Gelegenheitsstrukturen für weitere Unterscheidungen bereitstellendes institutionelles Arrangement (Hartmann-Tews & Rulofs, 2008, S. 681). Die Geschlechterdifferenz ist damit nicht nur eine Ressource der sexuierten Sportarten, sondern diese zugleich eine entscheidende Ressource bei der sozialen Konstruktion von Geschlecht im Sport. Menschen werden durch das Aktualisieren von Geschlecht über sexuierte Sportarten zu Unterschiedlichen und (re-)produzieren dadurch die Vorstellung zweier naturhaft unterschiedlicher Wesen und geschlechterstereotypen Annahmen.

Welche Sportarten als „typische Frauensportarten“ und welche als „typische Männersportarten“ gelten, lernen Menschen schon von klein auf. Die stereotypen Erwartungen um „geschlechtsadäquate“ Sportarten werden bereits früh durch beispielsweise Eltern, Geschwister, die Sportberichterstattung, Trainer oder Freunde an Kinder herangetragen und von diesen internalisiert. In der Sozialisation entsteht ein Wissen über „angemessene“ Sportarten, Bewegungsformen und Leistungserwartungen (Alfermann, 1995, S. 4ff), was die Verhaltensoptionen der Geschlechter

einschränkt (Hartmann-Tews, 2008, S. 184). Die Suggestion der „geschlechtsspezifischen“ Eignung für bestimmte Sportarten, führt zu einem in der Alltagswirklichkeit erfahrbaren Unterschied in der Sportartenwahl (Heinemann, 2007, S. 253). Tendenziell sind mehr Mädchen und Frauen in den „Frauensportarten“ zu finden und umgekehrt (Hartmann-Tews, 2008, S. 184). Die Teilnahme von Männern an Frauensportarten und Frauen an Männersportarten ist nicht ausgeschlossen und findet sich auch in der Alltagswirklichkeit wieder, aber die horizontale Segregation „wirkt indirekt exkludierend, da die Teilnahme an vermeintlich geschlechtsuntypischen Sportarten diesen Akteuren erst einmal den Status eines Außenseiters oder einer Außenseiterin zuweist“ (Hartmann-Tews, 2008, S. 184).

4.2.2 Geschlechterdifferenz als Leistungsdifferenz

Die Bedeutung der Geschlechterdifferenz zeigt sich im Sport in der Geschlechtersegregation, die bis heute das Teilsystem Sport prägt. Die Geschlechtertrennung im Sport wird im Gegensatz zu anderen Funktionssystemen nicht als diskriminierend, sondern als rechtmäßig empfunden (Müller, 2006, S. 392), knüpft sie doch an die alltagstheoretische Annahme der geschlechtsdifferenten körperlichen Leistungsfähigkeit. Es zeigt sich scheinbar ganz „offensichtlich, dass Männer größer, muskulöser, stärker und kräftiger sind, dass sie schneller laufen, weiter und höher springen können“ (Hartmann-Tews, 2003, S. 24). Wie tief die Überzeugung geschlechtsbedingter Leistungsfähigkeit verankert ist, wird im ausschließlich für Frauenwettkämpfe vorgesehenen Geschlechtstest ersichtlich, durch den die unfaire Teilnahme leistungsstärkerer Sportler verhindern soll (Hartmann-Tews, 2006, S. 42). Bedingt und abgesichert wird die Überlegenheit des Mannes durch die im Sport generalisierte Handlungsorientierung der körperzentrierten Leistung und Leistungssteigerung sowie den im Olympischen Motto zum Ausdruck kommenden Leistungsmaßstab – schneller, weiter, höher (Hartmann-Tews, 2006, S. 180; Gieß-Stüber, 2000, S. 36). Die Kriterien Kraft und Schnelligkeit bringen Männer in eine vorteilhafte Position (Alfermann, 1996, S. 121).

Der angenommene Zusammenhang zwischen Geschlechtszugehörigkeit und Leistungsfähigkeit rechtfertigt im Sport die Einteilung der Menschen in präsumtive Leistungsklassen entlang des Kriteriums Geschlecht,¹⁵ das als Indikator für die körperliche Leistungsfähigkeit dient (Müller, 2006, S. 395). Für diese Einteilung ist die eindeutige Geschlechtseinordnung jedes Individuums vonnöten. Ein Zusammenhang

15 Weitere Indikatoren für präsumtive Leistungsklassen sind Gewicht und Alter. Müller (2006, S. 398) schlägt zudem Körpergröße und ethnische Herkunft vor. Bei all diesen Merkmalen wird ein Zusammenhang mit der körperlichen Leistungsfähigkeit vermutet und zudem handelt es sich um dem Alltagsverständnis nach „natürliche“ Merkmale. Zu unterscheiden von den präsumtiven Leistungsklassen, die von Vermutungen ausgehen, sind funktionelle Leistungsklassen, die durch vorgelagerte Leistungsvergleiche entstehen, wie z.B. die Ligen im Fußball. Meist greifen beide Leistungsklassen ineinander (Müller, 2006, S. 395).

zwischen Geschlecht und Leistungsfähigkeit wird allerdings nicht für alle Sportarten angenommen und entsprechend nicht in allen Sportarten eine Einteilung in Leistungsklassen nach Geschlecht vorgenommen (Müller, 2006, S. 395). Müller (2006, S. 396ff) unterscheidet fünf unterschiedliche Gruppierungen von Sportarten, anhand derer die Bedeutungsvarianz von Geschlecht im Sport deutlich wird (siehe Tab. 1).

Tab. 1. Klassifikation der Sportarten nach Relevanz der Geschlechterdifferenz für Spiel- und Wettkampfbetrieb im Hochleistungssport (Müller, 2006, S. 397).

	Beschreibung	Beispiele	Inklusionsmodus der Geschlechter (in Leistungsrollen)	Wahrgenommener Zusammenhang von Geschlechterdifferenz und sportlicher Leistung
1. Gemischtgeschlechtlicher Spiel- und Wettkampfbetrieb	Gemeinsamer Wettbewerb und gemeinsame Bewertung	Reit-, Segel-, Motorsport	Vollinklusion	Keine Relevanz der Geschlechterdifferenz für die sportliche Leistungsfähigkeit
2. Freiwillige Geschlechtersegregation von Spiel- und Wettkampfbetrieb	Freiwillige Segregation von Wettbewerb und/oder Bewertung	Schach, Billard	(freiwillig) segregierte Inklusion	Keine theoretisch logische, aber faktische Relevanz der Geschlechterdifferenz für sportliche Leistung
3. Obligatorische Geschlechtersegregation von Spiel- und Wettkampfbetrieb	3.1 getrennter Wettbewerb mit Möglichkeit zum Leistungsvergleich [...]	Leichtathletik	Segregierte Inklusion	Relevanz der Geschlechterdifferenz für die sportliche Leistungsfähigkeit
	3.2 getrennter Wettbewerb ohne Möglichkeit zum Leistungsvergleich [...]	Fußball, Eishockey, Boxen		
4. Ausschluss eines Geschlechts vom Spiel- und Wettkampfbetrieb	Wettkampfbetrieb nur für ein Geschlecht	Reckturnen	Exklusion	Geschlecht begründet den Ausschluss von best. körperlichen Leistungen
5. Obligatorische Teilnahme beider Geschlechter am Spiel- und Wettkampfbetrieb	Gemeinsamer bzw. gemischter Wettkampfbetrieb (Mannschaften obligatorisch gemischtgeschlechtlich)	Paartanz	Inklusion ist nur als gemischtgeschlechtliches Paar möglich	Geschlechterdifferenz als konstitutives Prinzip der Mannschaftsbildung

Die erste Gruppe bildet eine geringe Anzahl von Sportarten, bei denen der Geschlechtszugehörigkeit keine Bedeutung für die Leistungsfähigkeit beigemessen wird. Entsprechend treten Frauen und Männer in denselben Spiel- und Wettkampfbetrieben gegeneinander an. Dazu zählen beispielsweise Reit- und Segelsport. Auffallend ist, dass sich diese Sportarten weniger auf den Körper der Sportlerin und des Sportlers und dessen Inszenierung und Präsentation richten, als vielmehr auf

die Beherrschung eines „sportlichen Hilfsmittels“ (Müller, 2006, S. 396). Die zweite Gruppe umfasst jene Sportarten, bei denen eine „freiwillige“ Trennung der Geschlechter erfolgt. Es ist formell keine Segregation vorgesehen, da eine Leistungs-differenz aufgrund der Geschlechtszugehörigkeit nicht angenommen wird. Dennoch werden die Wettkämpfe in getrennten Frauen- und Männerklassen ausgetragen. Für die dritte Gruppe von Sportarten wird ein *eindeutiger* Zusammenhang zwischen Geschlechtszugehörigkeit und Leistungsfähigkeit als gegeben angesehen und entsprechend eine obligatorische Geschlechtertrennung in den Spiel- und Wettkampfbetrieben vorgenommen. Beiden Geschlechtern ist die Teilhabe an diesen Sportarten ermöglicht, allerdings treten sie in geschlechtssegregierten Leistungsklassen an (Müller, 2006, S. 397f). Auf Wettkampfebene ist die Geschlechtertrennung ab dem ca. elften Lebensjahr offiziell geregelt. Frauen und Männer bzw. Mädchen und Jungen treten in denselben Sportarten in getrennten Wettkampfligen in geschlechtshomogenen Gruppen an (Hartmann-Tews & Rulofs, 2008, S. 680). Leichtathletik, Fußball, Schwimmen, Turnen, Volleyball, Handball, Basketball und Hockey sind nur eine kleine Auswahl an Sportarten, die dieser zahlenmäßig großen Gruppe zuzuordnen sind. Innerhalb dieser Gruppe ist jedoch zu differenzieren. Ein Teil der Sportarten dieser Gruppe (siehe Tab. 1, Gruppe 3.1) lässt trotz Geschlechtssegregation einen Leistungsvergleich der Geschlechter zu (z.B. Schwimmen). Dabei handelt es sich verstärkt um „Meter-Gramm-Sekunde-Sportarten“ (Müller, 2006, S. 397), bei denen teilweise sogar gemischtgeschlechtlich angetreten, aber unterschiedlich bewertet wird (z.B. Marathon). Müller (2006, S. 397) führt als Beispiel für diese Untergruppe Leichtathletik an, allerdings erweist sich diese Sportart bei näherer Betrachtung nur eingeschränkt als passend. Ein Teil der Lauf- und Sprungdisziplinen lässt einen Leistungsvergleich zu, während beispielsweise die Wurfdisziplinen und Hürdenlauf aufgrund veränderter Strecken, Hürdenhöhen und Wurfgewichte nicht vergleichbar sind. Somit sind die Wurfdisziplinen und Hürdenlauf der zweiten Gruppe zuzurechnen (siehe Tab. 1, Gruppe 3.2), die aufgrund von Modifikationen des Regelwerks und schlechter Messbarkeit keinen Vergleich zwischen den Geschlechtern zulassen (z.B. Boxen) (Müller, 2006, S. 397). Regeleingriffe fallen teils so gravierend aus, dass sich der Charakter einer Sportart verändert, wie bei den unterschiedlichen Wurftechniken aufgrund differenter Größe und Konsistenz des Balls beim Baseball und Softball (dem „weiblichen“ Pendant zum Baseball) oder dem Verbot des Bodychecks im Eishockey für Frauen (Müller, 2006, S. 396ff). Das Verbot des Tacklings zeigt darüber hinaus den geschlechtskonstruierenden Charakter von Regelveränderungen, verhindern diese doch die Demonstration von Stärke und Kraft, „typisch“ männlicher Eigenschaften, durch Frauen.¹⁶

16 Dies zeigt sich in umgekehrter Variante in der Rhythmischen Sportgymnastik, einer als „typisch“ weibliche geltenden Sportart, die lange Zeit nur Frauen vorbehalten war. Inzwischen ist diese Sportart für

Es wird deutlich, dass die für Frauen vorgesehenen Regelwerke im Vergleich zu den „traditionellen“ Regelwerken für Männer Erleichterungen beinhalten, die suggerieren, Frauen seien weniger zu leisten im Stande (Alfermann, 1995, S. 6). Durch die geschlechtsdifferenzierenden Regelwerke wird die Möglichkeit des Leistungsvergleichs zwischen den Geschlechts-Leistungsklassen verhindert (Hartmann-Tews, 2008, S. 183) und der „Frauensport“ als defizitäre Randerscheinung dargestellt: Es gibt Sport und es gibt Frauensport (Gieß-Stüber & Sobiech, 2006, S. 8; Hartmann, 2008, S. 183).¹⁷

„Offizielle Begründung für diese Regeländerungen beziehen sich häufig auf den Schutz von Frauen und die Abwehr potenzieller Verletzungsgefahren, oder sie interpretieren die Erleichterungen als Versuch, körperlich-sportliche Defizite auszugleichen.“ (Müller, 2006, S. 400).

Selbst vor dem Hintergrund der Chancengleichheit stellt sich die Frage nach dem Sinn und der Erfordernis der Regelerleichterungen in Sportarten mit obligatorischer Geschlechtertrennung (siehe Tab. 1, Gruppe 3), treten Frauen und Männer doch nicht mehr gegeneinander an. Die unterschiedlichen Leistungserwartungen an die jeweiligen Genus-Gruppen werden von Jungen und Mädchen auch unabhängig von konkreten Erfahrungen in das Selbstbild integriert (Gieß-Stüber, 2000, S. 36) und es

„verwundert daher nicht, wenn Jungen ihre eigene Geschlechtergruppe für sportlicher als Mädchen halten und mehr Selbstbewusstsein zeigen, wie sich dies schon im Grundschulalter feststellen lässt“ (Alfermann, 1996, S. 121).

Dabei stellt sich die Frage, inwieweit auch die befragten Sportlehrkräfte eine unterschiedliche Leistungsfähigkeit annehmen und ob dies einen Einfluss auf das Verhältnis der Sportlehrkräfte untereinander und zu den Schülerinnen und Schülern hat. Weiterhin fällt mit Blick auf die Schule auf, dass die meisten im Sportlehrplan für Rheinland-Pfalz verankerten Sportarten der dritten Gruppe zuzuordnen sind (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung, 1998, S. 23f; Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz, 2000, S. 11). Darüber hinaus zeigen geschlechtsdifferenzierende Leistungsbeurteilungen und anderweitige Sonderregelungen (wie „Mädchentore“ zählen doppelt), die meistens Erleichterungen für Mädchen beinhalten, die in der Schule angenommene Verknüpfung von Geschlechterdifferenz und Leistungsfähigkeit (Gieß-Stüber, 2012, S. 275).

Männer geöffnet, allerdings erhielt sie durch die Nutzung anderer schwererer Geräte einen „männlichen Anstrich“ (Müller, 2006, S. 397).

- 17 Die Internalisierung des Frauensports als minderwertig durch Schüler verdeutlicht eine Szene einer als Sportlehrerin tätigen ehemaligen Basketballnationalspielerin. Ein Schüler, der sich gegen das Einüben des Korblegers von links auflehnt, findet kein Argument gegen die fachliche Begründung der Sportlehrerin und legitimiert sein Handeln durch die defizitäre Stellung des Frauensports: „Das ist wohl im Damenbasketball so, ich werfe mit rechts.“ (Scheffel & Palzkill, 1994, S. 160). Die fachliche Kompetenz der Sportlehrerin wird durch die Abwertung des „Frauensports“ aberkannt (Scheffel & Palzkill, 1994, S. 160).

Die vierte Gruppe bildet eine überschaubare Anzahl an Sportarten und Sportgeräten innerhalb einer Sportart, die Frauen bzw. Männern vorbehalten sind. Darunter fallen die Turngeräte Ringe, Reck, Seitpferd, Parallelbarren, Schwebebalken und Stufenbarren sowie die Sportarten Siebenkampf und Synchronschwimmen (Hartmann-Tews, 2008, S. 182; Hartmann-Tews, 2006, S. 42f; Müller, 2006, S. 398). Sportarten wie Skispringen, Boxen und Rhythmische Sportgymnastik, die häufig noch als Aushängeschilder dieser Gruppe angeführt werden, sind inzwischen beiden Geschlechtern zugänglich, wenn auch mit maßgeblichen Eingriffen in das Regelwerk. Die letzte Gruppe umfasst Sportarten, bei denen die „Mannschaftsbildung entlang der heterosexuellen Matrix“ (Müller, 2006, S. 398) erfolgt wie beim Paar- oder Eispaartanz.

Im Sport, so Müller (2006, S. 408), geht es „tatsächlich nicht nur und vor allem nicht primär um Leistung, sondern um die Inszenierung und Reproduktion der herrschenden Geschlechterordnung“ und damit implizit der Geschlechterdifferenz(en). Der Sport trägt zur Stabilisation und Entstehung der Geschlechterdifferenz bei und wirkt bei der Darstellung und Inszenierung männlicher und weiblicher Stereotype mit (Müller, 2006, S. 408). Dies lässt sich zuvorderst für die dritte Gruppe von Sportarten, für die eine obligatorische Geschlechtertrennung im Wettkampfsystem aufgrund der angenommenen Korrelation zwischen Geschlechtszugehörigkeit und Leistungsfähigkeit vorgesehen ist, konstatieren.

4.3 Frauen in Männerdomänen des Sports

Seit den 1990er Jahren ist eine Veränderungsdynamik zu beobachten: Die Öffnung männlich dominierter Sportarten für Frauen (wie beispielsweise Gewichtheben, Boxen und Bobfahren) und eine verstärkte Partizipation von Frauen an bereits länger für Frauen zugänglichen Sportarten (wie beispielsweise Fußball und Radfahren). Dabei handelt es sich um einen einseitigen und reaktiven Prozess, kaum ein Mann wagt den Übergang zu „Frauensportarten“. Dies erklärt sich mitunter durch den Statusverlust, den Jungen und Männer durch die Partizipation an weiblich dominierten Sportarten erleiden können (Hartmann-Tews, 2000, S. 27).

Die Teilhabe von Frauen an männlich dominierten Sportarten stellt weiterhin „eine Überschreitung der traditionellen Geschlechtergrenzen“ (Kleindienst-Cachay & Heckemeyer, 2006, S. 113) dar. Diese rufen Handlungsstrategien gegenüber Sportlerinnen hervor, die die Eroberung männlich sexuierter Sportarten zu vermeiden versuchen.

Kleindienst-Cachay und Kunzendorf (2003, S. 125) stellten in einer qualitativen Untersuchung mit Hochleistungssportlerinnen in männlich dominierten Sportarten¹⁸ Schließungs- und Abwehrstrategien innerhalb und außerhalb der jeweiligen Sportarten fest. Die Ablehnung erfolgt außerhalb der jeweiligen Sportart vonseiten des sozialen Umfelds wie Familie, Freunde und/oder Partner und innerhalb der Sportarten insbesondere von Sportkollegen, aber auch durch Trainer und/oder Funktionäre. Die Handlungsstrategien innerhalb und außerhalb der Sportarten sind vergleichbar. Sie äußern sich in Form verbaler Ablehnung, in der die Nicht-Akzeptanz von Frauen in „Männersportarten“ aufgrund der Verletzung normativer Erwartungen zum Ausdruck gebracht wird. Den Sportlerinnen wird zu verstehen gegeben,

„dass von Frauen anderes erwartet wird, als das, was sie in ihrer jeweiligen Sportart tun bzw. wie sie aufgrund ihres Trainings und ihrer Aktionen im Wettkampf aussehen. Es wird ihnen unmissverständlich bedeutet [sic], dass die (vermeintlichen) Unterschiede zwischen Frauen und Männern auch im Sport gewahrt werden sollten und schließlich die Männer ‚von Natur aus‘ die besseren Sportler sind“ (Kleindienst-Cachay & Kunzendorf, 2003, S. 125).

Die ablehnende Haltung wird begründet durch die angebliche Unterschiedlichkeit der Geschlechter, die es zu wahren gilt. Die Einhaltung der Geschlechterstereotype und die Erfüllung normativer Erwartungen des traditionellen Frauenbilds und –körpers. Nicht selten werden Sportlerinnen in Männersportarten aufgrund ihrer äußeren Erscheinung mit Bezeichnung wie „Mannsweib“ oder „Lesbe“ konfrontiert und als potentielle Sexualpartner ausgeschlossen. Der durch das Training veränderte Körper zeigt sich muskulös und kraftvoll und widerspricht damit den normativen Erwartungen des traditionellen Frauenbilds und dem weiblichen Schönheitsideal. Neben verbaler Ablehnungen und Abwertungen zeigt sich die Ablehnung auch in unterlassenen Hilfeleistungen und mangelnder Unterstützung, sei es im Training von Mitsportlern, von Funktionären oder den Eltern. Dadurch wird Sportlerinnen die Integration in die jeweiligen Sportart erschwert. Zudem erfahren die Athletinnen eine Abwertung und Ignoranz ihrer sportlichen Leistungen getreu dem Motto, es kann nicht sein, was nicht sein darf. Dadurch werden die Sportlerinnen auf die angeblich von der Natur bestimmte unterlegene Stellung in Männerdomänen verwiesen. Diese Handlungsstrategie geht insbesondere von jugendlichen und weniger erfolgreichen Athleten aus (Kleindienst-Cachay & Kunzendorf, 2003, S. 129ff), die eine „erniedrigende“ Niederlage gegen eine Frau fürchten.

Das in modernen Gesellschaften vorherrschende Gleichheitspostulat führt inzwischen dazu, dass die offenen Ablehnungsstrategien durch subtilere Formen ergänzt werden. Offensichtlich geschlechterdifferenzierende und geschlechterhierarchisierende Praktiken verstoßen gegen die *political correctness* (Kleindienst-

18 Bei den untersuchten Sportarten handelt es sich um Bobfahren, Hammerwerfen, Fußball, Mountainbiken, Gewichtheben, Ringen, Eishockey und Boxen (Kleindienst-Cachay & Kunzendorf, 2003, S. 121).

Cachay & Kunzendorf, 2003, S. 126f). Die rechtliche und formale Gleichstellung der Geschlechter in modernen Gesellschaften, führt zu einer verbreiteten Gleichberechtigungsüberzeugung, durch die Geschlechterungleichheiten wahrgenommen und als negativ und veränderungsbedürftig beurteilt werden (Meuser, 2008a, S. 641; Heintz, 2001, S. 15f). Eine offensichtliche Ablehnung der Gleichberechtigungsüberzeugung ist dementsprechend ein Verstoß gegen die *political correctness*. Um dem zu entgehen, vollzieht sich die Ablehnung von Frauen in männerdominierten Sportarten beispielsweise unter dem Deckmantel der Fürsorge. Das meint die angebliche Sorge, um die körperliche Unversehrtheit der Athletinnen in „Männersportarten“, die sich sogar in Regelwerken niederschlägt. Dadurch wird ein an für sich positiver Aspekt zur Legitimation des Ausschlusses von Frauen aus „Männersportarten“ und zur Verdeckung geschlechtsdifferenten und –hierarchisierenden Denkens benutzt (Kleindienst-Cachay & Kunzendorf, 2003, S. 126f).

Die beschriebene Schließungs- und Abwehrstrategien, mit denen Frauen in männerdominierten Sportarten konfrontiert werden, beschränken sich nicht auf Männerdomänen des Sports, sondern sind auch außerhalb, z.B. in der Arbeitswelt (Cyba, 1995; Hartmann-Tews, Combrink & Dahmen, 2003), zu finden.

5 Forschungsmethodik

Aufgrund des theoretischen Hintergrundwissens der vorliegenden Arbeit wurde zur Beantwortung der Forschungsfragen eine Untersuchung im qualitativen Forschungsdesign durchgeführt. Im nachfolgenden werden die Grundprinzipien qualitativer Forschung kurz umrissen und entsprechend dieser Grundprinzipien darauf folgend das methodische Vorgehen der vorliegenden Arbeit erläutert, um dem Leser die größtmögliche Transparenz und Nachvollziehbarkeit der methodischen Vorgehensweise zu bieten. Dies umfasst die Darstellung des gewählten Erhebungsverfahrens und der zugrunde liegenden Stichprobe sowie die Beschreibung des qualitativen Forschungsansatzes, der Grounded Theory.

5.1 Grundprinzipien qualitativer Sozialforschung

Zur Untersuchung der Fragestellung wurde ein qualitatives Forschungsdesign gewählt, das den Anspruch erhebt, die Lebenswelten aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben (Flick, Kardorff & Steinke, 2007, S. 14).

„Damit will sie zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen.“ (Flick, Kardorff & Steinke, 2007, S. 14).

Zur Realisierung dieses Anspruches unterliegt die qualitative Sozialforschung Grundprinzipien, die in ihrer Gesamtheit als Programmatik dieser zu verstehen

sind. Im Folgenden werden die Grundprinzipien kurz dargelegt (Lamnek, 2010, S.19ff):

1. Offenheit: Die Offenheit zieht sich durch den gesamten Forschungsprozess und meint eine offene Grundhaltung des oder der Forschenden gegenüber den Untersuchungspersonen, -situationen sowie den anzuwendenden Methoden. Neue und unerwartete Informationen sind nicht auszublenden, sondern in den Forschungsprozess einzubeziehen.
2. Forschung als Kommunikation: Da die subjektive Sicht von Wirklichkeit durch die Kommunikation zwischen Forscherin oder Forscher und den zu Erforschenden zum Ausdruck gebracht wird, ist die Kommunikation von grundlegender Bedeutung für den Forschungsprozess.
3. Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand: Soziale Phänomene unterliegen ebenso wie die Forschung selbst einem Prozesscharakter.
4. Reflexivität von Gegenstand und Analyse: Die Reflexivität, welche sich aus der theoretischen Konzeptualisierung des Gegenstandsbereiches selbst erklärt, postuliert sich innerhalb des qualitativen Forschungsprozesses. So wird die Reflexivität des Forschenden sowohl auf die Auswahl der verwendeten Methode, als auch in der persönlichen Einstellung vorausgesetzt.
5. Explikation: Die Explikation umfasst die Forderung nach der weitgehenden Offenlegung des Vorgehens, um die Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse zu gewährleisten.
6. Flexibilität: Das Prinzip der Flexibilität ist eng mit dem Prinzip der Offenheit verbunden. Es beschreibt die Forderung an die Forschende oder den Forschenden bei Bedarf das gewählte Erhebungsverfahren anzupassen und flexibel bei der Entwicklung von Kategorien vorzugehen.

5.2 Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgte mittels problemzentriertem Interview nach Witzel (2000), das eine

„möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität“ (Witzel, 2000, Absatz 1)

ermöglicht. Nach der Darstellung der charakteristischen Merkmale des problemzentrierten Interviews, werden die zur Datenerhebung verwendeten Instrumente vorgestellt. Anschließend werden die Erprobung der Instrumente und deren Anwendung in der Interviewphase beschrieben. Zum Schluss werden die Kriterien, die zur Auswahl der InterviewpartnerInnen herangezogen wurden, benannt.

5.2.1 Das problemzentrierte Interview

Das problemzentrierte Interview stellt ein offenes, halbstrukturiertes, qualitatives Verfahren dar (Mayring, 2002, S. 66). Die drei Charakteristika des problemzentrier-

ten Interviews sind die Problemzentrierung, die Prozessorientierung und die Gegenstandsorientierung.

Unter Problemzentrierung ist die Orientierung der Forscherin oder des Forschers „an einer gesellschaftlich relevanten Problemstellung“ (Witzel, 2000, Absatz 4) zu verstehen. In der vorliegenden Arbeit bezieht sich diese auf die Wahrnehmung von Geschlechterdifferenzen im Berufsalltag von Sportlehrkräften. Die vorangegangene Auseinandersetzung mit der Problemstellung befähigt die Interviewerin oder den Interviewer den Ausführungen der Interviewpartnerin oder dem Interviewpartner zu folgen und problemorientierte (Rück-)Fragen zu stellen. Dadurch entsteht ein auf Vertrauen basierender Kommunikationsprozess, bei dem sich die Interviewten ernst genommen fühlen. Die so geschaffene Vertrauensbasis wirkt sich positiv auf die Erinnerungsfähigkeit und Selbstreflexion der Interviewten aus. Der Prozess der Problemhorizontentwicklung, der sich innerhalb des Kommunikationsprozesses vollzieht, ist geprägt von immer wieder neuen „Aspekten zum gleichen Thema, Korrekturen an vorangegangenen Aussagen, Redundanzen, und Widersprüchlichkeiten“ (Witzel, 2000, Absatz 4). Die Interviewerin oder der Interviewer wirkt positiv auf die systematische Entwicklung der Problemsicht ein. Die letzte Grundposition umfasst die der Gegenstandsorientierung, die „die Flexibilität der Methode gegenüber den unterschiedlichen Anforderungen des untersuchten Gegenstands“ (Witzel, 2000, Absatz 4) betont. Flexibel eingesetzt werden Gesprächstechniken (Witzel, 2000, Absatz 4), die abhängig von der Gegenstandsanforderung und dem Erkenntnisinteresse gewählte Auswertungstechnik (Witzel, 2000, Absatz 18) sowie die Methodenkombination bei der Datenerhebung (Witzel, 2000, Absatz 4).

5.2.1.1 Instrumente des problemzentrierten Interviews

In dieser Arbeit werden Kurzfragebögen, Interviewleitfäden, Tonbandaufzeichnung und Postskripte zur Datenerhebung eingesetzt. Der Kurzfragebogen dient der „Ermittlung der Sozialdaten“ (Witzel, 2000, Absatz 6) und vermeidet ein Frage-Antwort-Schema, durch das ein Gefühl des Verhört-Werdens entstehen kann. Der für diese Arbeit entwickelte Fragebogen umfasst Fragen nach dem Alter, derzeitigem Lehrdeputat, Berufsstatus, der Fächerkombination, den Berufsjahren insgesamt, der Anzahl der Berufsjahre an der derzeitigen Schule, nach mono- oder koedukativem Sportunterricht in der Mittelstufe und dem Vorhandensein eines Sportleistungskurses an der jeweiligen Schule.

Die Interviewleitfäden enthalten Formulierungsvorschläge, die erweitert und ebenso wie die Reihenfolge der Fragen je nach Interviewsituation variieren können (halbstrukturiert). Friebertshäuser und Langer (2010, S. 439) weisen darauf hin, dass sich die Interviewerin oder der Interviewer der Ergänzung von Themenkomplexen durch den Befragten nicht verwehren solle. Die Offenheit für Relevanzsetzungen vonseiten der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner muss stets gewahrt bleiben (Witzel, 2000, Absatz 3). Neu durch die Interviewten angesprochene Themen, werden durch Rückfragen der Interviewerin vertieft (Kelle & Kluge, 2010, S. 66). Ein

Interviewleitfaden ist demzufolge als Orientierungshilfe und Gedächtnisstütze zu verstehen (Witzel, 2000, Absatz 8), der insbesondere bei stockenden Gesprächen und zu großer Abweichung von der Thematik neue Gesprächsanreize bietet (Flick, 1997, S. 210). Den Sportlehrkräften werden bei der Befragung keine Antwortmöglichkeiten vorgegeben, sondern die Fragen dienen als Erzählaufforderungen und ermöglichen den Befragten „ihre subjektiven Einschätzungen und Erfahrungen anhand von Erlebnis-Schilderungen oder Beispielen darzustellen“ (Friebertshäuser & Langer, 2010, S. 439). Dadurch wird ein offenes Gespräch initiiert, die geforderte Offenheit gewährleistet (Mayring, 2002, S. 66f) und das Gefühl des Ausspionierens vermieden. Das Ziel ist eine Vertrauensbasis sowie das Gefühl einer gleichberechtigten Gesprächssituation zwischen Interviewerin und Interviewpartnerin oder Interviewpartner, durch das „in der Regel auch ehrlicher, reflektierter, genauer und offener als bei einem Fragebogen oder einer geschlossenen Umfragetechnik“ (Mayring, 2002, S. 69) geantwortet wird.

Die Interviews werden via Diktiergerät aufgezeichnet, wodurch die für die spätere Transkription unerlässliche genaue Aufzeichnung des Gesprächs sichergestellt und die uneingeschränkte Konzentration der Interviewerin auf das Gegenüber ermöglicht wird (Witzel, 2000, Ansatz 7). Im direkten Anschluss an jedes Interview wird ein Postskriptum angefertigt, durch das sowohl Informationen über den Gesprächsverlauf vor und nach dem Einschalten des Tonbandes als auch über die Rahmenbedingungen und die nonverbale Kommunikation festgehalten werden (Lamnek, 2005, S. 367). Weiterhin können „spontane thematische Auffälligkeiten und Interpretationsideen“ (Witzel, 2000, Absatz 9) notiert und bei der Auswertung wieder aufgegriffen werden. Der verwendete Kurzfragebogen, die Interviewleitfäden und das Postskriptum finden sich im Anhang.

5.2.1.2 Probeinterviews und Untersuchungsdurchführung

Vor der eigentlichen Durchführung der Interviews wurden, wie von Mayring (2002, S. 69) sowie Friebertshäuser und Langer (2010, S. 439f) empfohlen, in einer Pilotphase Probeinterviews durchgeführt. Um den jeweiligen Interviewleitfaden für Sportlehrer und Sportlehrerinnen zu erproben, erfolgten zwei Probeinterviews - eins mit einer Referendarin (Sport, Sozialkunde, Deutsch) und eins mit einem Referendar (Sport, Geschichte). Die Vortests erwiesen sich als nützlich, da „problematische, zu komplexe oder unverständliche Formulierungen“ (Friebertshäuser & Langer, 2010, S. 439f) aufgedeckt und überarbeitet werden konnten. Darüber hinaus schulten sie die Interviewerin in der Interviewführung und dem aktiven Zuhören. Hopf (1978, S. 101f) warnt vor einer zu starren Bindung an den Interviewleitfaden, durch die die Leitfäden „von einem Mittel der Informationsgewinnung zu einem Mittel der Blockierung von Informationen“ (Hopf, 1978, S. 102) werden. Diese von Hopf als Leitfadenbürokratie bezeichnete starre Leitfadenbindung führt sie auf die Verunsicherung des Interviewers und/oder zeitliche Einschränkung zurück (Hopf, 1978, S. 101ff).

Die letzte Interviewphase fand Mitte April bis Ende Juli 2012 statt. Aus Gründen des Zeitmanagements und zur Verwirklichung einer höchst möglichen Offenheit wurden die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner einzeln befragt. Bei der Orts- und Terminfindung wurde flexibel auf die Interviewten eingegangen. Zwei Interviews wurden in der Wohnung der Interviewten durchgeführt, drei am jeweiligen Arbeitsplatz, eins in einem Café und eins in einem Park. Die Zeitspanne der Interviews erstreckte sich von 26 bis 48 Minuten. Bei allen Interviews wurde auf einen vergleichbaren Ablauf geachtet und sich der Instrumente des problemzentrierten Interviews bedient. Gleich zu Beginn wurde mit dem Einverständnis der Interviewpartnerinnen oder Interviewpartner das Aufnahmegerät eingeschaltet. Nach der Zusicherung der Anonymität, der Klärung der Verwendung des Interviewmaterials und der Beantwortung offen gebliebener Fragen, füllten die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner den Kurzfragebogen aus. Alle Interviews wurden im Anschluss mit einer vorformulierten Einstiegsfrage eröffnet, die das Gespräch in Richtung Problemstellung lenkte, aber zugleich offen und unverfänglich genug war, um die Interviewsituation aufzulockern (Witzel, 2000, Absatz 13). Der Einstiegsfrage folgten Fragen zu verschiedenen alltagsnahen Themenbereichen, bei denen es sich um aus den Forschungsfragen und theoretischen Vorannahmen entwickelte Alltagskonzepte handelt (Kelle & Kluge, 2010, S. 66). Die Themenkomplexe umfassten Fragen zu

- dem Umgang mit und die Beziehung der Sportlehrkräfte zu den Schülern und Schülerinnen,
- der Beziehung zwischen den Sportlehrkräften und
- den geforderten und gegebenen Kompetenzen im Sportlehrberuf.

Innerhalb dieser Themenkomplexe wurden von den Interviewten eigene Schwerpunkte gesetzt sowie außerhalb der Themenkomplexe neue Themen angesprochen. Alle Interviews wurden mit der Möglichkeit der Ergänzung bisher nicht angesprochener Themen abgeschlossen. Dieses Angebot wurde von fünf der sieben Interviewpartner wahrgenommen. Unmittelbar nach jedem Interview wurde von der Interviewerin ein Postskriptum angefertigt.

5.2.2 Auswahl der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner

Für die Auswahl der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner waren der Beruf, die Schulform, das Bundesland und der Bildungsabschluss handlungsleitend. Bei allen Interviewten handelt es sich um Sportlehrkräfte, die an Gymnasien in Rheinland-Pfalz tätig sind und ihr 1. und 2. Staatsexamen abgeschlossen haben. Da die Wahrnehmung von Geschlechterdifferenzen aus der Perspektive beider Geschlechter beleuchtet wird, wurden Sportlehrerinnen und Sportlehrer interviewt. Bei der Durchführung der Interviews wurde das Geschlecht der Interviewpartner im Sinne der Differenztheorie als naturgegeben anerkannt. Dadurch lässt sich die Interviewerin auf die Alltagswirklichkeit der Zweigeschlechtlichkeit und die subjektive

Wirklichkeitsbeschreibung der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner ein (Hagemann-White 1993, S. 74). Weiterhin wurde basierend auf den Interviews eine Berufserfahrung von mindestens vier Jahren vorausgesetzt, um eine ausreichende Erfahrung und die Ausübung selbstbestimmten Unterrichts zu gewährleisten. Die Auswahlkriterien wurden um Alter und Organisation des Sportunterrichts erweitert und die Fallauswahl erfolgte unter Berücksichtigung der Variation dieser Kriterien. Die Altersspanne der Interviewten erstreckte sich im Zeitraum der Interviews von 31 bis 55 Jahre. Die Anzahl der Berufsjahre beläuft sich auf 5 – 31 Jahre. Die interviewten Sportlehrkräfte arbeiten an vier unterschiedlichen rheinland-pfälzischen Gymnasien, die sich in der Organisation des Sportunterrichts (in Sekundarstufe I monoedukativ/koedukativ) unterscheiden. Auffällig ist, dass an den Schulen mit monoedukativem Sportunterricht Sportleistungskurse realisiert werden, während die Schulen mit koedukativem Sportunterricht über keine Sportleistungskurse verfügen.

Um die Anonymität der Sportlehrkräfte zu wahren, wurde jeder Sportlehrkraft ein Pseudonym zugewiesen. Aus der Kriterienauswahl und den erfassten Daten mittels Kurzfragebogen ergibt sich folgender in der Tabelle dargestellter Überblick (siehe Tab. 2):

Tab. 2. Überblick über die Interviewpartnerinnen und -partner (Eigene Darstellung).

Pseudonym	Alter	Berufsjahre (inkl. Referendariat)	Stunden-deputat	Fächerkombination	Monoedukativ (m)/koedukativ (k)	Sportleistungskurs an der Schule (ja/nein)	Datum des Interviews
Frau Sternheim	34	7	24h	Sport, Deutsch	m	Ja	18.04. 2012
Frau Brecht	34	5	24h	Sport, Französisch, Spanisch	m	Ja	18.04. 2012
Frau Treibel	42	17	14h	Sport, Deutsch, Geschichte	k	Nein	25.05. 2012
Frau Rilke	55	31	24h	Sport, Katholische Religionslehre, Kunsterziehung, Ethik	k	Nein	22.05. 2012
Herr Heine	39	11	24h	Sport, Englisch	k	Nein	07.05. 2012
Herr Dahl	41	11	24h	Sport, Sozialkunde	m	Ja	30.05. 2012
Herr Schiller	31	5	24h	Sport, Geographie	k	Nein	14.07. 2012

Der Erstkontakt erfolgte bei Frau Sternheim, Frau Brecht, Herr Schiller und Herr Dahl per E-Mail. Herr Heine, Frau Treibel und Frau Rilke wurden in einem persönlichen Gespräch um ein Interview gebeten. Diese Sportlehrkräfte erklärten sich umgehend dazu bereit. Eine weitere Sportlehrkraft konnte leider nicht für das Interview

gewonnen werden. Sie erwiderte trotz mehrmaliger Kontaktaufnahme diese leider nicht.

Final sei darauf hingewiesen, dass die Untersuchung explorativen Charakter besitzt und aufgrund der kleinen Stichprobe keinen Anspruch auf Repräsentativität erhebt.

5.3 Datenaufbereitung

Die aufgezeichneten Interviews wurden transkribiert und dadurch „für wissenschaftliche Analysen dauerhaft in Schriftsprache verfügbar“ (Langer, 2010, S. 515) gemacht. Die Transkription stellt einen zeitaufwendigen, aber für die Datenauswertung unabdingbaren Arbeitsschritt dar. Dabei handelt es sich keineswegs um eine genaue Kopie des Gesprächs, sondern um eine durch das Aufnahmemedium und die Verschriftlichung bedingte Transformation. Bereits durch die Audioaufnahme findet eine Fokussierung auf auditive Aspekte (Lautstärke, Pausen, Dehnungen etc.) des Gesprächs statt, bei der die nonverbalen Facetten (Kopfnicken, unterstützende Gesten mit den Händen u.ä.) vernachlässigt werden. Umso wichtiger erscheint diesbezüglich sowohl die Gedächtnisleistung der Interviewerin als auch das gewissenhafte Ausfüllen des Postskriptums (Langer, 2010, S. 515f). Dies ermöglicht neben den geäußerten Wortfolgen und lautlichen Gestaltungen (z.B. Lautstärke), relevante nonverbale Auffälligkeiten in die Transkription mit aufnehmen zu können (z.B. nervöses Beinwippen) (Kowal & O`Connell, 2007, S. 438). Überdies hat auch die Verschriftlichung transformierenden Einfluss, da abhängig vom Forschungsinteresse und der anschließenden Auswertungstechnik, eine Fülle an Entscheidungen getroffen werden müssen, die letztlich über die Detailliertheit der Transkriptionen entscheiden. Durch den transformierenden Charakter des Transkribierens und die intensive reflexive Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial ist die Datenaufbereitung zugleich der Beginn der Datenauswertung (Langer, 2010, S. 515f).

Bei der Transkription der Interviews sollte ein Kompromiss „zwischen Lesbarkeit und adäquater Beschreibung und der damit verbundenen Komplexitätsdarstellung“ (Langer, 2010, S. 519) erzielt werden. Bei der Auswahl der zu transkribierenden Merkmale und Notationszeichen wurde darauf geachtet, diesem Anspruch gerecht zu werden. Da in der vorliegenden Arbeit die inhaltlich-thematische Ebene der Gespräche vordergründig ist, wurde eine Übertragung in das normale Schriftdeutsch vorgenommen.¹⁹ Dialektische Besonderheiten wurden im Sinne einer Orientierung an den Normen der Standardorthographie geglättet (zum Beispiel „ist“ für „is“ oder „einkaufen“ statt „eikafe“), da sie für die vorliegende Untersuchung nicht von Rele-

19 Neben der Standardorthographie gibt es noch die literarische Umschrift, die mundartliche Eigentümlichkeiten berücksichtigt und im gebräuchlichen Alphabet wiedergibt sowie die sehr detaillierte phonetische Umschrift (Mayring, 2002, S.89ff). Diese Verfahren werden bei linguistischen Analysen eingesetzt.

vanz sind (Mayring, 2002, S. 91). Eine Umstellung des Satzbaus wurde lediglich in Einzelfällen, bei schwer verständlichen Sätzen vorgenommen, wobei darauf geachtet wurde, die Wortwahl der InterviewpartnerInnen beizubehalten. Planungspausen beim Sprechen (/ähm/, /äh/, /mh/) sowie Verzögerungen im Sinne von Wortwiederholungen (zum Beispiel „Ich denke, wir, wir, /äh/ wir hätten früher essen können.“) wurden nur transkribiert, wenn ihnen bedeutungstragender Charakter beigemessen wurde.

Aufgrund der Vielfalt der möglichen Transkriptionstechniken sind die Transparenz der Transkriptionsregeln und deren einheitliche Verwendung für die Nachvollziehbarkeit und Vergleichbarkeit von monumentaler Bedeutung. Diese Arbeit richtet sich nach der von Langer (2010, S. 523) vorgestellten Zusammenstellung häufig in sozialwissenschaftlichen Untersuchungen verwendeten Transkriptionsregeln. Der Vorteil dieser Regeln liegt in den durch die Optik hervorgerufenen Assoziationen. Die in dieser Arbeit verwendeten leicht modifizierten Transkriptionsregeln sind im Folgenden in Tabelle 3 dargestellt.²⁰

Tab. 3. Verwendete Transkriptionsregeln (Eigene Darstellung in Anlehnung an Langer, 2010, S. 523).

Zeichen	Bedeutung
()	Unverständliche Passage; die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer
(Text)	Unsichere Transkription; vermutete Äußerungen in der Klammer
(.)	Kurze Pause
(..)	Mittlere Pause
(...)	Lange Pause
LAUT	Laut gesprochen
betont	Betont gesprochen
g e d e h n t	Gedehnt gesprochen
'leise'	Leise gesprochen
/lacht/	Para- und nonverbaler Akt
/ähm/	Planungspausen beim Sprechen
Da sagt der: „Komm her“	Zitat innerhalb der Rede
gegan-	Wortabbruch
[	Überlappung von Redebeiträgen (Interviewerin und Interviewpartner/-in reden gleichzeitig). Überlappung endet mit jeweiligem Zeilenende.
[Interviewpartner scheint sehr aufgewühlt]	Anmerkung des Transkribierenden

Die Transkription der einzelnen Interviews erfolgte zeitnah zu deren Durchführung. Zu Beginn jeder Transkription findet sich ein kurzer Text, der allgemeine Angaben zur Aufnahme des Gesprächs und der Interviewsituation enthält (Langer, 2010, S.

²⁰ Verändert wurden die Zeichen für die Pausen (Langer schlägt eine Notation der Pausen in Sekunden vor) und die Begleiterscheinungen des Sprechens sowie ein Zeichen für Planungspausen beim Sprechen ergänzt.

521f). Die vollständigen Transkriptionen, die im folgende als Datenmaterial bezeichnet werden, sind auf der der Diplomarbeit beiliegenden CD einzusehen.

5.4 Datenauswertung nach der Grounded Theory

Die Vorgehensweise dieser Arbeit gründet auf der weiterentwickelnden Fassung der Grounded Theory von Strauss und Corbin (1996). Die aufkeimende Kontroverse zwischen Strauss und Glaser, den Begründern der Grounded Theory, wird in dieser Arbeit nicht thematisiert.

5.4.1 Grounded Theory

Die Bezeichnung Grounded Theory findet in doppelter Hinsicht Verwendung: Einerseits bezeichnet sie die Forschungsstrategie und andererseits das Produkt der Forschungsstrategie, die gegenstandsverankerte Theorie selbst (Hülst, 2010, S. 281; Strauss & Corbin, 1996, S. 7).²¹ Die Theorie steht entsprechend nicht am Anfang des Forschungsprozesses, sondern an dessen Ende. Das Ziel ist eine „induktiv abgeleitete, gegenstandsverankerte **Theorie** über ein **Phänomen** zu **entwickeln**“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 8). Die abschließende Theorie im Sinne der Grounded Theory stellt ein Beziehungsnetz von Kategorien dar, das das untersuchte soziale Phänomen zu beschreiben und zu erklären versucht (Böhm, 2007, S. 476). Durch die besondere Nähe zum Datenmaterial wird die Theorie als gegenstandsverankert bezeichnet.

Die Forscherin oder der Forscher ist angehalten, das Forschungsfeld möglichst unvoreingenommen zu betreten, zugleich aber über einen gewissen Grad an theoretischer Sensibilität zu verfügen. Die Unvoreingenommenheit verhindert, den Daten lediglich Kategorien und Konzepte überzustülpen und abweichende Relevanzsetzungen zu ignorieren (Kelle & Kluge, 2010, S. 18ff). Die theoretische Sensibilität bezeichnet die persönliche Fähigkeit der oder des Forschenden zu erkennen, „was in den Daten wichtig ist und dem einen Sinn zu geben“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 30).

Doch wie entsteht nun die gegenstandsverankerte Theorie, in der der Forschungsprozess gipfelt? Die Grounded Theory bietet eine „systematische Reihe von Verfahren“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 8), die es ermöglicht, die soziale Wirklichkeit zu erforschen und eine entsprechende Theorie zu entwickeln. Diese Verfahren bildet Hildenbrand (2007, S. 34) in einer Triade ab, um deren zirkuläre und rekursive Verwendung darzustellen (siehe Abb. 1). Theoretische Konzepte und Kategorien werden durch das Kodieren des Datenmaterials entdeckt und müssen sich an die-

21 Zur besseren Unterscheidung nehmen einige Autoren eine begriffliche Trennung in Grounded Theory Methodology und Grounded Theory vor (vgl. Hülst, 2010).

sem bewähren. Während des Kodierens werden Memos geschrieben, die Überlegungen zu Auffälligkeiten im Datenmaterial, entwickelten Konzepten und Hinweise zum weiteren Vorgehen enthalten. Die Analyseverfahren des Kodierens und des Memo-Schreibens sind von entscheidender Bedeutung bei der Theorieentwicklung und werden hiernach expliziert.

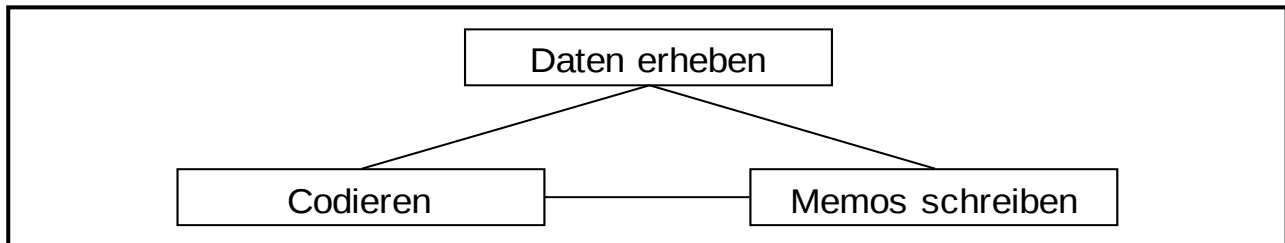


Abb. 1. Grounded Theory als triadischer und zirkulärer Prozess (Hildenbrand, 2007, S. 34)

5.4.2 Grundlegende Techniken und Analyseverfahren

Zu den grundlegenden Techniken und Verfahren der Grounded Theory gehören das Verfassen von Memos und Diagrammen sowie das Kodieren. Memos und Diagramme beziehen sich direkt auf das Datenmaterial, erlauben aber ein abstrakteres Denken über die Daten (Strauss & Corbin, 1996, S. 170). Es werden verschiedene Formen von Memos unterschieden, die entsprechend der Kodierart in Umfang und Komplexität variieren. Über den gesamten Forschungsverlauf werden neue Memos verfasst und bereits bestehende modifiziert (Böhm, 2007, S. 477). Das schriftliche Fixieren, Überarbeiten und Sortieren der Memos und Diagrammen ist ein wichtiger Bestandteil der Theorieentwicklung, durch den vage Ideen reifen oder verworfen werden und Widersprüche und/oder Zusammenhänge aufgedeckt werden (Strübing, 2004, S. 34).

Das Kodieren bezeichnen Strauss und Corbin (1996, S. 39) als das „Herzstück“ des Forschungsprozesses. Durch das Kodieren werden die „Daten aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 39). Es geht um die Entwicklung und Überprüfung von Kategorien anhand der empirischen Daten. Bei diesem Prozess werden drei Haupttypen des Kodierens unterschieden: das offene Kodieren, das axiale Kodieren und das selektive Kodieren. Das offene und axiale Kodieren finden meist am Anfang des Forschungsprozesses Anwendung, während das selektive Kodieren am Ende vorzufinden ist. Während des Forschungsprozesses wird bei Bedarf allerdings zwischen den Kodierarten hin und her gesprungen, sodass deren Grenzen teilweise verschwimmen können. Zur besseren Darstellung werden sie im Folgenden getrennt voneinander dargestellt, wobei mit Nachdruck auf deren rekursiven Charakter und die künstlich hergestellte Grenzen hingewiesen sei (Strauss & Corbin, 1996, S. 40).

5.4.2.1 Offenes Kodieren

Das offene Kodieren stellt eine intensive Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial dar. Die Daten werden aufgebrochen und Sinneinheiten, die auf ein Phänomen verweisen oder es repräsentieren, werden herausgegriffen und benannt. In der vorliegenden Arbeit wurde dabei Zeile für Zeile vorgegangen. Die grundlegenden Verfahren des offenen Kodierens sind das Stellen von Fragen (Was, Wer, Wie, Wann, Wo, Wie lange, Warum, Womit) zur Aufdeckung der Sinneinheiten und das Anstellen von Vergleichen. Das Vergleichen dient dem Bündeln ähnlicher Phänomene unter demselben Namen und bewahrt somit vor einer unüberschaubaren Anzahl an Namen (Strauss & Corbin, 1996, S. 44f). Für die Benennungsarbeit gibt es zwei Möglichkeiten: In-vivo-Kodes oder theoretische Kodes. In-vivo-Kodes werden direkt den Daten und somit der Sprache der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner entnommen. Sie sind am Anfang des Forschungsprozesses den theoretischen Kodes, d.h. Begriffen aus wissenschaftlichen Theorien, vorzuziehen (Böhm, 2007, S. 477f). Das Resultat dieses Arbeitsschrittes ist eine Fülle an Konzepten, die im Anschluss dem Prozess des Gruppierens unterzogen werden. Dafür werden Konzepte verglichen und jene, „die zu demselben Phänomen zu gehören scheinen“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 47), einem Konzept höherer Ordnung, einer sogenannten Kategorie, untergeordnet. Den Kategorien werden ihrerseits konzeptuelle Name zugewiesen, die sich im Laufe des Forschungsprozesses noch ändern können, falls ein Treffenderer gefunden wird. Im Anschluss wird entschieden, welche herausgearbeiteten Kategorien für die Untersuchungsfragestellung von Relevanz sind und welche keiner näheren Vertiefung unterzogen werden (Böhm, 2007, S. 278). In der vorliegenden Arbeit wurden aus dem offenen Kodieren 22 Konzepte generiert, die zu elf Kategorien gebündelt wurden. Sieben der elf Kategorien wurden vertiefend analysiert.²²

5.4.2.2 Axiales Kodieren

Beim axialen Kodieren werden mithilfe eines Kodierparadigmas „Verbindungen zwischen einer Kategorie und ihren Subkategorien ermittelt“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 76). Die Bestandteile des Kodierparadigmas (siehe Abb. 2), durch das eine Kategorie durchdrungen und ein Beziehungsnetz um sie herum herausgearbeitet wird, werden im Folgenden näher betrachtet.

Das Kodierparadigma dient dem In-Beziehung-Setzen der Kategorie und deren ursächlichen Bedingungen, Kontext, intervenierenden Bedingungen, Handlungsstrategien und Konsequenzen. Dies gelingt mittels entsprechender Fragen und unter Berücksichtigung sprachlicher Eigenheiten im Text. Den Mittelpunkt des Kodierpa-

22 Die Kategorien „Motivation zur Ergreifung des Sportlehrberufs“, „Belastungen im Sportlehrberuf“ (besonders auditiver und organisatorischer Art), „Abwertung des Sportlehrberufs durch die Gesellschaft“ und „Einfluss des Alters auf den Sportlehrberuf“ wurden nicht weiter verfolgt.

radigmas bildet die Kategorie, die das zentrale Ereignis/Geschehnis oder die zentrale Idee abbildet, auf die sich die Subkategorien beziehen und um die sie angeordnet werden. Bei der Suche nach den ursächlichen Bedingungen wird der Frage nachgegangen, was zu dem untersuchenden Phänomen geführt hat. Bei der Untersuchung des Kontextes und der intervenierenden Bedingungen geht es um zwei Fragen: Erstens die nach dem spezifischen Satz von Eigenschaften, die zu einem Phänomen gehören und zweitens die Frage nach den Bedingungen, die bei dem Vollzug von Handlungsstrategien gegeben sind. Bei der Suche nach den Handlungsstrategien ist zu ermitteln, wie die Akteure mit dem jeweiligen Phänomen umgehen. Dabei ist auch nach ausbleibenden Handlungsstrategien und den Gründen des Ausbleibens zu suchen (Böhm, 2007, S. 480f; Strauss & Corbin, 1996, S. 75ff).

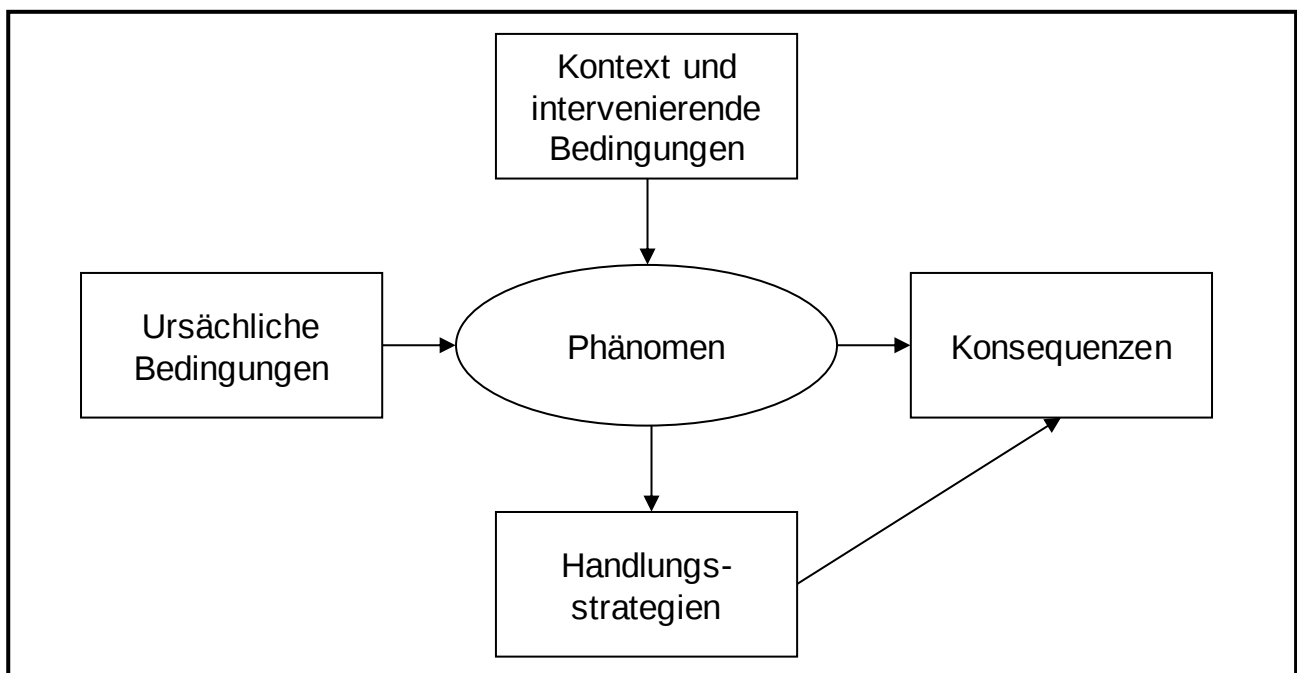


Abb. 2. Modifiziertes Kodierparadigma für sozialwissenschaftliche Fragestellungen (Eigene Darstellung in Anlehnung an Böhm, 2007, S. 479)²³

Durch die Beziehungsnetze werden Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen und innerhalb der Kategorien entdeckt, wodurch das axiale Kodieren ein bedeutsamer Vorschrift für das selektive Kodieren ist (Flick, 2007, S. 394).²⁴

²³ Das Kodierparadigma wurde um einen Verbindungspfeil zwischen Handlungsstrategien und Konsequenzen ergänzt, um deren Zusammenhang zu verdeutlichen. Nicht nur das Phänomen an für sich, sondern auch die unter bestimmten Bedingungen auftretenden intervenierenden Handlungsstrategien beeinflussen die Konsequenzen. Strauss und Corbin (1996, S. 78) stellen das Kodierparadigma in vereinfachter Form wie folgt dar: „(A) Ursächliche Bedingungen → (B) Phänomen → (C) Kontext → (D) intervenierende Bedingungen → (E) Handlungs- und interaktionale Strategien → Konsequenzen.“

5.4.2.3 Selektives Kodieren

Das selektive Kodieren hat die Festlegung der Kernkategorie, des zentralen Phänomens, zum Ziel (Böhm, 2007, S. 482). Bei der Kernkategorie handelt es sich entweder um eine Kategorie, die sich durch ihre vielfältigen Beziehungen zu den anderen Kategorien auszeichnet und zur Kernkategorie erhoben wird oder um ein Phänomen, das sich auf mehr als eine Kategorie bezieht, für das allerdings noch keine Kategorie entwickelt wurde, was im folgenden zu leisten wäre (Böhm, 2007, S. 482). Um es mit den Worten von Strauss und Corbin (1996, S. 101) zu sagen: „Die Kernkategorie muss gewissermaßen die Sonne sein, die in systematisch geordneten Beziehungen zu ihren Planeten steht.“

Nach der Festlegung der Kernkategorie wird diese anhand des Kodierparadigmas mit den anderen Kategorien systematisch in Beziehung gesetzt, wodurch die anderen Kategorien den Status ergänzende Kategorien oder Subkategorien mit paradigmatischer Beziehung zur Kernkategorie erhalten. Dabei stellt sich die Frage, welche der Kategorien welchem Bestandteil des Kodierparadigmas entspricht (Strauss & Corbin, 1996, S. 100ff). In der vorliegenden Arbeit wurde eine Kategorie, die sich durch zahlreiche Beziehungen zu den anderen Kategorien hervortat, zur Kernkategorie erhoben. Das Ergebnis des selektiven Kodierens wird in Kapitel 6.8 aufgezeigt.

24 Strauss & Corbin (1996, S. 93) eröffnen am Ende ihres Kapitels über das axiale Kodieren die Möglichkeit, nach Beendigung dieses Kodierschritts die Analyse zu beenden.

6 Ergebnisdarstellung und –diskussion

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Untersuchung präsentiert. Es werden sieben aus der Datenanalyse entwickelte Kategorien dargestellt und vor dem theoretischen Hintergrund der vorangegangenen Kapitel diskutiert. Die Verknüpfungen zwischen den einzelnen Kategorien werden in Kapitel 6.8 in Form eines Kodierparadigmas aufgezeigt, wobei bereits bei der Darstellung und Diskussion der einzelnen Kategorien Zusammenhänge deutlich werden.

6.1 Kompetenzen

Bezüglich der Kompetenzen einer Sportlehrkraft zeichnet sich ein kollektiv erlebtes Anforderungsprofil ab, das anhand Frau Treibels Redebeitrag illustriert wird:

„Natürlich erst mal die Fachkompetenz, das ist ganz klar. Also natürlich nicht nur praktisch, sondern auch theoretisch. Meinetwegen Wissen über Regeln in verschiedenen Ballsportarten, vielleicht im Turnen dann auch, welche Regeln es da gibt. /ähm/ Dann aber neben der Fachkompetenz /ähm/ so eine große Methodenkompetenz, würde ich auch sagen. Also gerade bei diesen s e h r heterogenen Lerngruppen, die wir mittlerweile haben, /ähm/ muss ich doch auch spontan teilweise entscheiden (.) können, wie kann ich jetzt was differenzieren durch verschiedene Geräteaufbauten, durch verschiedene Leistungsniveaus, sodass, ja, im Prinzip jeder Schüler da abgeholt wird, wo er steht auch.“ (Frau Treibel, Z. 65-71).

Frau Treibel verweist auf die praktische und theoretische Fachkompetenz, die Methodenkompetenz, die Fähigkeit der Flexibilität, die Organisationsfähigkeit und die Schülerorientierung, die eine Sportlehrkraft mitbringen sollte. Auf diese Kompetenzen verweisen auch Frau Sternheim (Z.170-179), Herr Heine (Z. 21-25), Herr Schiller (Z. 108-111) und Herr Dahl (Z.109-116), wobei Herr Dahl und Herr Heine eine Ergänzung um die „soziale Kompetenz, d.h. wirklich mit Individuen umzugehen“ (Herr Dahl, Z. 132-133), vornehmen.

Den Interviews sind zahlreiche Passagen zu entnehmen, in denen sich die Interviewten direkt und/oder indirekt zu wahrgenommenen geschlechtsdifferenten Kompetenzen äußern. Diese Differenzen beziehen sich hauptsächlich auf die Kompetenzen in den einzelnen Sportarten.²⁵

6.1.1 Kompetenzzuschreibungen und –absprachen: „Also insgesamt Sportspiele, da bin ich nicht Zuhause.“ (Frau Brecht, Z. 95)

Herr Schiller beschreibt die wahrgenommenen Unterschiede wie folgt:

²⁵ Eine Beschreibung von „geschlechtsspezifischen“ Kompetenzen findet sich in allen Interviews, auch in jenen, die bewusst keine wahrzunehmen scheinen (Frau Rilke, Z. 165-168; Herr Heine, Z. 129-130; Z. 163-176).

„Frauen bringen vermehrt Kompetenzen in den Individualsportarten wie Gymnastik-Tanz, Turnen, teilweise auch Schwimmen und Männer vermehrt in Ballsportarten mit.“ (Herr Schiller, Z. 182-184).

Dies entspricht der von Herrn Dahl wahrgenommenen Kompetenzzuschreibung durch Sportkollegen sowie Schülerinnen und Schüler: Die Stärken von Sportlehrerinnen werden von Schülerinnen und Schülern in den „musisch-gestalterischen Sportarten“ (Herr Dahl, Z. 190) gesehen und seine Sportkollegen reduzieren ihre Kolleginnen auf ihre „grundsätzlichen Stärken [...] und das auch wirklich geschlechterspezifisch“ (Herr Dahl, Z. 99). In den Interviews mit den männlichen Befragten spiegelt sich die allgemeine Annahme, die sportartenspezifischen Kompetenzen der Sportlehrerinnen seien insbesondere im Bereich der expressiven Sportarten, „die den Körper zur Darstellung miteinsetzen“ (Alfermann, 1995, S. 4), den sogenannten „Frauensportarten“ gegeben. Dabei werden die Kompetenzzuweisungen eher entlang des Geschlechterstereotyps Frau vorgenommen, als auf individuelle Kompetenzen der Kolleginnen einzugehen. Herr Schiller (Z. 196-197) nimmt keine Reduktion der Kompetenzen auf die gestalterisch-kompositorischen Sportarten vor, sondern schreibt den Sportlehrerinnen im *gesamten* Bereich der Individualsportarten Kompetenzen zu.

Die durch Herrn Schiller vorgenommene Kompetenzzuweisung liest sich analog zu den Kompetenzzuschreibungen durch die Sportlehrerinnen selbst. Diese nennen Turnen und Gymnastik-Tanz (Frau Treibel, Z. 197, Z. 18; Frau Sternheim, Z. 192, Z. 207), Schwimmen (Frau Brecht, Z. 88; Frau Sternheim, Z. 192), Badminton (Frau Brecht, Z. 88), Ballett und Leichtathletik (Frau Treibel, Z. 74-76) als Stärken. Oder um es mit Frau Sternheims (Z. 193) Worten auf den Punkt zu bringen: „Also gerade eher die Individualsportarten“. Auffallend ist, dass in keiner der genannten Sportarten eine körperliche Auseinandersetzung mit einer Gegnerin oder einem Gegner erforderlich ist. Mit Ausnahme von Badminton ist allgemein keine direkte Gegnerkonfrontation gegeben, nach Alfermann (1995, S. 4) typischerweise ein Charakteristikum von „Frauensportarten“. Damit bestätigen die befragten Sportlehrerinnen die geschlechterstereotypen Annahmen, Frauen und Mädchen bevorzugen eher „Individualsportarten [...], welche die Formung der Figur begünstigen und das Körper- und Bewegungserleben betonen“ (Alfermann, 2006, S. 72f). Der Grund für die geschlechtsdifferenzierenden Sportartenpräferenz, so Alfermann (2006, S. 69f), liege in den unterschiedlichen Motiven des Sporttreibens. Danach sind für Mädchen und Frauen das Gesundheitsmotiv und die Verbesserung des Aussehens von größerer Bedeutung als für Männer, deren Motive zuvorderst in der „Stärkung der Kondition, der Muskel- und Widerstandskraft“ (Alfermann, 2006, S. 69f) liegen. Die Entwicklung der geschlechtsgebundenen Motive und Sportartenpräferenzen wird bedingt durch die sozialen Erwartungen und Zuschreibungen mit denen Menschen aufgrund ihrer Geschlechtszugehörigkeit konfrontiert werden (Alfermann, 1996, S.26ff). Dies zeigt sich beispielhaft in Frau Sternheims (Z. 213-214) Äußerung über Fußball: „[...] das ist halt auch was, wo von klein auf schon immer gesagt wird: ‚Ja,

du kannst es nicht.' Hab ich auch nie so wirklich weiter verfolgt". Es zeigt sich die indirekte Konfrontation mit der normativen Erwartung, Fußball sei nichts für Mädchen, was durch deren vermeintliche Inkompetenz begründet wird. Solche Erwartungen können sich in Form der selbsterfüllenden Prophezeiung auf die tatsächliche Leistung von Menschen auswirken (Eckes, 2008, S. 178). Frau Sternheim hat die an sie gerichteten Erwartungen als geschlechterstereotype Annahmen um geschlechtsadäquate Sportarten internalisiert. Die Folgen offenbaren sich im weiteren Verlauf des Interviews, indem sie sich selbst als Konstrukteurin des Geschlechts im Sport entlarvt:

„Also (.) bei Mädels steht zum Beispiel auch Gymnastik-Tanz auf dem Programm, bei den Männern, /äh/ bei den Jungs, steht dann auch Fußball auf dem Programm. Bei denen ist Gymnastik-Tanz fehl am Platz, also das findest du da gar nicht.“ (Frau Sternheim, Z. 65-67).

Frau Sternheim sieht ihre Defizite nicht ausschließlich in der Sportart Fußball, sondern im gesamten Bereich der Ballsportarten. Dies entspricht den durchweg vorzufindenden Kompetenzabsprachen der interviewten Sportlehrerinnen: „Ganz klar die Ballsportarten“ (Frau Sternheim, Z. 212), da fühlen sich die Sportlehrerinnen „nicht Zuhause“ (Frau Brecht, Z. 95) und tun sich auch nach vielen Berufsjahren „teilweise [...] heute auch noch schwer“ (Frau Treibel, Z. 79-80). Damit bestätigen sich die geschlechterstereotypen Kompetenzabsprachen durch die interviewten Sportlehrer, die das Gefühl haben, eine „Frau ist häufig in Ballsportarten nicht gut“ (Herr Dahl, Z. 49-50) und hat entsprechend Probleme diese zu vermitteln (Herr Schiller, Z. 191). Die Selbst- und Fremdzuschreibungen stimmen überein.

Doch obwohl die Sportlehrer gesamt gesehen Frauen die Kompetenzen in Ballsportarten absprechen, verweisen zwei der Sportlehrer auf ihnen bekannte Sportlehrerinnen, die diesem Bild nicht entsprechen. Herr Dahl (Z. 123-124) berichtet von einer „Sportlehrerin, die ist Fußballerin, die ist die Erste, die jetzt Fußball auch im Sportleistungskurs unterrichtet“. Die Art seiner Schilderung verdeutlicht zweierlei: Erstens, dass die beschriebene Sportlehrerin eine Ausnahme darstellt, die *eine* Sportlehrerin mit sehr guten Fußballkenntnissen und zweitens, dass eine Sportlehrerin mit Kompetenzen in Ballsportarten (auf Leistungskursniveau) eine Novität zu sein scheint, denn sie ist *die Erste*. Die Betonung der Besonderheit dieser Sportlehrerinnen mutet wie eine Bestätigung der Regel durch die Ausnahme an.

Während eine Sportlehrerin mit Kompetenzen in Ballsportarten als Abweichung wahrgenommen wird, scheint es „typisch“ zu sein, dass „Männer eher in den Ballsportarten wiederzufinden sind“ (Schiller, Z. 197). Entgegen seiner eigenen geschlechterstereotypen Annahme, beschreibt sich Herr Schiller als „kein Ballkünstler“ (Z. 185) und während er sich dabei als Ausnahme wahrnimmt (Z. 185), gibt auch Herr Dahl (Z. 104-105) zu verstehen: „Also ich bin der absolute Fußballtrottel und ich fühle mich bei Ballsportarten total unsicher.“ Es zeigt sich, dass Geschlechterstereotypen zwar eine nützliche strukturierende und orientierende Funktion haben, dass sie im Einzelfall aber auch ungenau oder unzutreffend sein können (Alfermann, 1996, S. 27f).

Auffallend erscheint diesbezüglich die wahrgenommene Kompetenzzusprache bzw. -absprache im Bereich Ballsportarten durch Andere. Die interviewten Sportlehrer nehmen zu ihrer Verwunderung (in diesem Bereich) *keine* Kompetenzabsprachen durch ihre Kolleginnen wahr:

„Das ist eher so: ‚Der kann da was, was ich nicht so gut kann.‘ Umgekehrt ist das da irgendwie anders bei den Männern. Männer denken /lacht verlegen/: ‚Die Frau kann dies und jenes nicht.‘ Punkt. Die hören an dem Punkt auf zu denken.“ (Herr Schiller, Z. 266-268).

„Dass Frauen das nicht tun, wundert mich, weil nicht alle Kollegen und da schließe ich mich mit ein, in allen Sportarten gut sind. Also ich bin der absolute Fußballtrottel und ich fühle mich bei Ballsportarten total unsicher. Das wird aber von meinen Kolleginnen nicht in Frage gestellt. Ich habe es zumindest noch nie gehört. Ja. Punkt.“ (Herr Dahl, Z. 103-106).

Und auch vonseiten der Schülerinnen und Schüler wird qua Geschlechtszugehörigkeit angenommen, der Sportlehrer „ist ein guter Ballsportler“ (Herr Dahl, Z. 45). Hier wird der Einfluss der Geschlechterstereotypen auf die Informationsaufnahme und -verarbeitung erkennbar. Informationen, die den Geschlechterstereotypen entsprechen, in diesem Fall Männer mit Kompetenzen in Ballsportarten, werden mehr beachtet und herausgefiltert, während „unpassende“ ausgesondert oder transformiert werden (Alfermann, 1996, S. 27). Die eigenen Defizite im Bereich der Ballsportarten, wie sie von Herrn Schiller und Herrn Dahl beschrieben werden, werden von anderen als „unpassende“ Information aufgrund der Inkompatibilität mit dem männlichen Geschlechterstereotyp im Sport ausgesondert.

Demgegenüber bestünde die Möglichkeit, dass die Sportlehrerinnen den einzelnen Sportlehrern Kompetenzen in Ballsportarten absprechen, es jedoch ihren Kollegen gleichtun und deren Defizite in geschlechtshomogenen Gruppen thematisieren. Damit würde die Kompetenzabsprache dem Wahrnehmungshorizont der Sportlehrer entzogen. De facto äußert sich in den Interviews lediglich eine Sportlehrerin zu den Kompetenzen ihrer Sportkollegen, indem sie sagt: „die sind total kompetent“ (Frau Sternheim, Z. 256) und nimmt demnach keine Einschränkungen vor. Frau Treibel äußert sich diesbezüglich nur zu den Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern, was jedoch Rückschlüsse vermuten lässt. Sie sagt, es sei „schon /ähm/ sehr, ja, geschlechtsspezifisch mit den Ballsportarten bei den Jungs und den tänzerischen Sachen bei den Mädchen“ (Frau Treibel, Z. 103-104) und schließt sich damit den traditionellen Geschlechterstereotypen an.

Die „tänzerischen Sachen“ sind ein weiterer Bereich, in dem sich zwei der interviewten Sportlehrer mangelnde Kompetenzen zusprechen. Herr Dahl (Z. 170-171) und Herr Schiller merken an, dass sie sich „in diesem Tanzbereich nicht so fit“ (Herr Schiller, Z. 71) fühlen und verweisen darauf, dass sie dies auch bei ihren Kollegen wahrnehmen (Herr Schiller, Z.136-137; Herr Dahl, Z. 164-165). Auch Herr Heine (Z. 140) bestätigt, dass Gymnastik-Tanz „den Männern eher nicht so oder manchmal nicht so liegt“. Unklar bleibt, ob er nur seinen Sportkollegen oder auch sich selbst die Kompetenzen in diesem Bereich abspricht.

Herr Dahl (Z. 164-167) sieht die Ursache für die mangelnde Kompetenz in gestalterisch-kompositorischen Sportarten in der unzureichenden Aus- und Fortbildung, ist er doch der Überzeugung, da müsse etwas passieren. Vor dem Hintergrund der folgenden Aussagen stellt sich die Frage, inwieweit eine Expertise in gegengeschlechtlichen Sportarten für einen Sportlehrer anstrebenswert erscheint?

„Er ist ein guter Ballsportler, er ist ein guter /ähm/ Turner eventuell, wenn nicht, ist es nicht schlimm, weil er ist ja nicht schwul [*leicht sarkastischer Unterton*]. Tanz ist völlig unwichtig für die Jungs im monoedukativen- oder egal, für die Jungs. Für die Mädchen, naja, die erwarten einfach nicht, dass ein Mann Tanzen kann.“ (Herr Dahl, Z. 46-48).

Kompetenzen in „Frauensportarten“ sind nicht Bestandteil der normativen Erwartungen an einen Sportlehrer, sondern stellen sogar eine Grenzüberschreitung dar. Im Umkehrschluss könnte die obige Aussage lauten: ein Mann, der gut turnen kann, ist schwul.²⁶ Es ist anzunehmen, dass es sich dabei um keine wertneutrale Feststellung der sexuellen Orientierung handelt, sondern das Wort in diesem Zusammenhang negativ konnotiert ist und eine Entwertung des Sportlehrers durch die Stigmatisierung als unmännlich impliziert. Durch die Bezeichnung „schwul“ wird die eindeutig männliche Geschlechtszugehörigkeit abgesprochen, werden homosexuellen Männlichkeiten doch der männlichen Ideologie gegensätzliche Eigenschaften zugeordnet und Schwul-Sein aufgrund dessen, so Connell (2006, S. 99), oft mit Weiblichkeit gleichgesetzt. Dabei geraten homosexuelle Männer durch die Unterdrückung und Diskreditierung durch heterosexuelle Männer an das unterste Ende der männlichen Geschlechterhierarchie (Connell, 2006, S. 100). Ein Mann der gut turnen kann, wird verweiblicht und verliert an Status. Dabei scheint es das Turnen als weiblich sexuierte Tätigkeit zu sein, das der männlichen Ideologie widerstrebt. Hirschauer (1996, S. 245) weist überdies daraufhin, dass durch die Bezeichnung „schwul“ Menschen der Gruppe der „Sonderlinge“ zugeordnet werden und anderen die Möglichkeit bieten sich zu überzeugen, dass sie anders sind, eben „normal“.²⁷ Die oben aufgeführte Äußerung von Herrn Dahl zeigt die Befürchtung des Sportlehrers der symbolischen Verweiblichung durch die Schüler.²⁸

Die Vergegengeschlechtlichung stellt sich in umgekehrter Konstellation auch in einer anderen Interviewpassage dar. Herrn Schiller (Z. 284-285) beschreibt eine ehemalige Referendariatskollegin, die „hat auch unglaublich gut Handball gespielt, die hat einen Wumm drauf gehabt, das war abnormal“. Hier stellt sich bereits die

26 Es sei daran erinnert, dass Herr Dahl mit dieser Äußerung nicht seine eigene Meinung darstellt, sondern die Wahrnehmung des Sportlehrers durch die Schülerinnen und Schüler beschreibt. Es wird nicht ersichtlich, inwieweit dies auch seiner eigenen Überzeugung entspricht.

27 Es ist zu vermuten, dass eher Kompetenzen in Geräten mit ästhetischem Charakter wie Boden zur Verweiblichung des Sportlehrers führen als Kompetenzen in den Kraft betonenden Geräten. Dies wird aber in den Interviews nicht differenzierter dargestellt.

28 Die Befürchtung der Verweiblichung teilen auch Schüler. Herr Schiller (Z. 247-250) beschreibt diesbezüglich die Handlungsstrategie eines Oberstufenschülers im Gymnastik-Tanz Kurs, der durch ständiges Lachen zu zeigen versucht, „hey, ich bin männlich“ (Herr Schiller, Z. 249).

Frage, auf was sich diese Norm bezieht? Ist der Wurf ungewöhnlich kraftvoll für einen Menschen? Oder ist er atypisch für eine Frau? Entspricht ein besonders kräftiger Wurf nicht den Erwartungen an eine Frau? Weiter führt Herr Schiller aus, es handele sich bei besagter Kollegin um eine „wirklich hübsche Frau, aber wirkte auch ein bisschen burschikos“ (Herr Schiller, Z. 286). An dieser Stelle äußert sich die von Kleindienst-Cachay und Kunzendorf (2003, S. 127ff) dargelegte Vermännlichung von Sportlerinnen in „Männersportarten“. Frauen, die an männlich konnotierten Sportarten teilhaben, werden oftmals mit (befürchteter) Vermännlichung konfrontiert. Diese bezieht sich auf den veränderten Körper der Sportlerin und/oder auf die an die jeweilige Sportart angepassten Verhaltensweisen. Worauf sich Herr Schiller in seiner Aussage bezieht, bleibt ungeklärt. In beiden Beispielen führen Kompetenzen in einer gegengeschlechtlichen Sportart zu der Angleichung des Geschlechts der Sportlehrkraft an das der Sportart durch das Umfeld. Allerdings wird ebenso deutlich, dass während die Sportlehrerin mit Präferenzen und Kompetenzen in einer gegengeschlechtlich sexuierten Sportart zwar weibliche Attribute einbüßt, aber besondere Anerkennung durch ihre Sportkollegen erfährt, während der Sportlehrer mit Kompetenzen in weiblich gestalterischen Sportarten verweiblicht wird *und* an Ansehen zu verlieren scheint.

Auf die Ausbildung als Ursache der als geschlechtsgebunden wahrgenommenen Kompetenzunterschiede geht auch Herr Schiller (Z. 160-179) ein. Kompetenzen in gestalterischen Sportarten scheinen in der Ausbildung ebenso wenig Bestandteil der normativen Erwartungen an einen Mann zu sein wie in der Schule. Herr Schiller berichtet, dass zwar jeder die gleichen Prüfungen im praktischen Bereich der universitären Ausbildung machen muss, „aber natürlich gibt es andere Anforderungen“ (Herr Schiller, Z. 160-161). Dies veranschaulicht er anhand der Sportart Fußball, bei der müssen bei dem Dribbel-Wandpass-Test „mehr Kontakte mit dem Brett da sein bei Männern für die gleiche Note wie bei Frauen“ (Herr Schiller, Z. 162-163) und der Sportart Gymnastik-Tanz, bei der wird von einer „Frau, von der wird natürlich dann schon mehr erwartet“ (Herr Schiller, Z. 166-167) als von Männern, die mit ihren „steifen Gelenken“ (Herr Schiller, Z. 164-165) und „wenig Potential“ (Herr Schiller, Z. 166) aufgrund des „Belustigungsfaktors“ (Herr Schiller, Z. 165) und der wenigen Vorerfahrung „trotzdem eine bessere Note“ (Herr Schiller, 167) bekommen. Herr Schiller wählt in seiner Veranschaulichung zwei im Alltagswissen eindeutig vergeschlechtlichte Sportarten, Fußball und Gymnastik-Tanz und illustriert an diesen die geschlechtsdifferenzierenden Erwartungsstrukturen. Handelt es sich um eine weiblich konnotierte Sportart sind die Erwartungen an Studentinnen höher als an Studenten, da die sportlichen Anforderungen der Grazie, Ästhetik und Anmut dem weiblichen Geschlechterstereotyp entsprechen. Entsprechendes gilt für die Sportart Fußball, deren Anforderungen, Kampfeswille, Härte, Schnelligkeit, sich im männlichen Stereotyp spiegeln (Alfermann, 2006, S. 72). Die geschlechtsdifferenzierenden Erwartungsstrukturen äußern sich in für alle sichtbaren quantitativen Bewertungskriterien zur Leistungsbewertung wie im Fußball, werden aber auch bei

qualitativen Bewertungskriterien wahrgenommen. Insgesamt kommt Herr Schiller zu dem Schluss, dass in der universitären Sportlehrerausbildung „von Fr a u e n weniger erwartet wird“ (Herr Schiller, Z. 170). Es ist zu vermuten, dass die wahrgenommenen geschlechtsdifferenten Erwartungsstrukturen in der Ausbildung als alltagswirkliche Leistungsdifferenzen qua Geschlechtszugehörigkeit internalisiert werden: Von Frauen wird insgesamt weniger erwartet, weil sie weniger leistungsfähig sind. Nach Herrn Schillers Äußerungen zeigt sich die universitäre Sportlehrerausbildung als institutionelles Arrangement, bei dem Geschlecht durch die Sexuierung von Sportarten und innerhalb dieser sexuierten Sportarten durch geschlechtskonstruierende Leistungserwartungen Geschlechterdifferenzen (re-)produziert werden.

6.1.2 Sportartenhierarchie: „Die anerkannten Sportarten sind männerdominiert.“ (Herr Schiller, Z. 171-172)

Im Folgenden wird die „Hierarchisierung der Sportarten“ (Herr Dahl, Z. 198) näher beleuchtet, auf die in unterschiedlichen Interviews Bezug genommen wird.

„Da stehen die Ballsportarten ganz klar vorne dran. Dann kommen Individualsportarten wie Leichtathletik und Schwimmen. Eventuell dann schon das Turnen und dann kommen erst die gestalterischen Sportarten. Tanzen.“ (Herr Dahl, Z. 60-62).

Der Textauszug verdeutlicht, dass der horizontalen Segregation von Sportarten eine vertikale inhärent ist. Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem „Geschlecht“ einer Sportart und deren Status, wobei die weiblich sexuierten Sportarten am unteren Ende der Schulsportartenhierarchie vorzufinden sind. An der Spitze stehen die „Männersportarten“, gefolgt von den „geschlechtsneutralen“ Sportarten und das Schlusslicht bilden die „Frauensportarten“. Damit stehen die Ballsportarten, in denen Sportlehrern Kompetenzen zugeschrieben und Sportlehrerinnen abgesprochen werden, oben in der Hierarchie, gefolgt von den Individualsportarten, wobei die geschlechtsneutralen vor den weiblich sexuierten Individualsportarten (den gestalterisch-kompositorischen Sportarten) angesiedelt sind, die lediglich „ein Rand-Dasein fristen in der Schule“ (Herr Dahl, Z. 48-49). Der Bereich, in denen Sportlehrerinnen vor allem die Kompetenzen zugeschrieben werden, genießt die geringste Wertschätzung. Dies nimmt auch Herr Schiller (Z. 235-236) wahr: „Natürlich werden eher tänzerische, künstlerische Abteilungen mehr belächelt als [...] leistungsbetonte Abteilungen.“ Das Wort „natürlich“ verdeutlicht die Selbstverständlichkeit, mit der diese Sportartenhierarchie angenommen wird. Die Abwertung wird auch an anderen Stellen der Interviews durch Begrifflichkeiten wie „Tänzchen“, „rumtänzeln“ (Herr Schiller, Z. 240, Z. 165) oder „so ein bisschen Hüpfen“ (Herr Dahl, Z. 52) erkennbar. Aus den Interviewpassagen ergibt sich folgender im Schaubild dargestellter Zusammenhang der wahrgenommenen Sportartenhierarchie und den geschlechterstereotypen Kompetenzzuweisungen (siehe Abb. 3.).

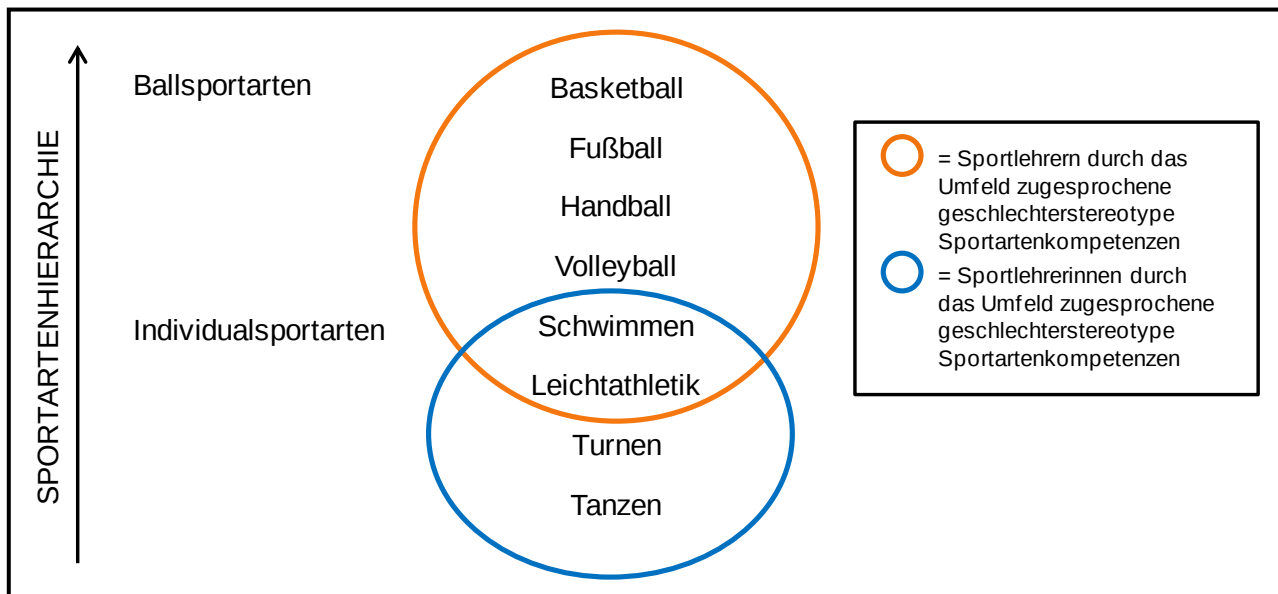


Abb. 3. Geschlechterstereotype Kompetenzzuweisungen entlang der Sportartenhierarchie (Eigene Darstellung)

Dass die Sportartenhierarchie keinesfalls selbstverständlich, geschweige denn „natürlich“ im Sinne von naturgegeben ist, sondern eine höchst voraussetzungsvolle gesellschaftliche Leistung darstellt, wird Herrn Schiller (Z. 272-281) im Laufe des Gesprächs bewusst. Er verweist auf die Rolle der Sportmedien bei der Herstellung und Aufrechterhaltung der Klassifizierung und Hierarchisierung von Sportarten und stellt fest, dass die Sportarten, „die gesamtgesellschaftlich aufgegriffen werden, [...] als besser erachtet werden. Alle anderen als geringer. Und ja, das ist ein patriarchalisches System. Noch.“ (Herr Schiller, Z. 279-281). Unter Patriarchat ist eine Geschlechterbeziehung zu verstehen, in der die Frau dem dominanten Mann untergeordnet ist (Cyba, 2004, S. 15) bzw. in diesem Sinnzusammenhang, die „Frauensportarten“ den dominanten „Männersportarten“ untergeordnet sind. Dass es sich bei den gesamtgesellschaftlich aufgegriffenen Sportarten um „Männersportarten“ handelt, bestätigen Untersuchungen von Rulofs und Hartmann-Tews (2006; 2008). Die Sportmedien tragen zur (Re-)Produktion von Geschlechterdifferenzen und der Dominanz des Mannes im Sport bei, indem sie verstärkt über Sportler und männlich dominierte Männersportarten berichten und über Sportlerinnen mit entsprechend ästhetischen Bildern (Hartmann-Tews & Rulofs, 2008, S. 681), die sie in passiven, eigens für die Veröffentlichung inszenierten Posen zeigen. Dies vermittelt den Eindruck, die sportliche Leistung von Athletinnen könne nicht für sich sprechen, sondern es müsse zusätzlich das voyeuristische Bedürfnis der Leser befriedigt werden (Firley-Lorenz, 2003, S. 18). Die Sportmedien wirken entsprechend geschlechtskonstruierend und tragen zu der Sportarten- und Geschlechterhierarchie bei, die, so Firley-Lorenz (1997, S. 118), auch von Schülern internalisiert werden. Die Sportartenhierarchie, die Herr Schiller (Z.238) als „unterbewusstes Gefühl“ bezeichnet, scheint sich auch im Umgang, Zustand und dem Vorhandensein der für

die Sportarten notwendigen Materialien widerzuspiegeln. Frau Treibel beschreibt den Zustand der Gymnastik-Bänder, die sie erst suchen muss, als „heilloses Durcheinander. Viele waren nicht mehr funktionsfähig, viele waren verknotet, verkordelt“ (Frau Treibel, Z. 227-228). Zudem beklagt sie, dass sie „im Turnen vielleicht viele Sachen auch nicht machen kann, weil die Geräte dann nicht da sind“ (220-221), während Bälle „zuhauf“ (Frau Treibel, Z. 221) vorhanden sind.

Dass die Sportarten nicht nur durch eine horizontale Segregation, sondern auch durch eine Hierarchie gekennzeichnet sind, zieht unterschiedliche Folgen für Grenzüberschreitungen nach sich, wie der Rückblick auf die Sportlehrkräfte mit Kompetenzen in gegengeschlechtlichen Sportarten zeigt. Während eine Sportlehrerin an Kompetenz und Status gewinnt (Herr Dahl, Z. 123-124; Herrn Schiller, Z. 287), auch bei den Schülern als kompetenter wahrgenommen wird (Herr Dahl, Z. 204-206), erleidet ein Sportlehrer einen Statusverlust. Nicht nur an der Sportartenhierarchie selbst, sondern auch an dem Statusverlust des Sportlehrers zeigt sich die „Verkopplung von Feminisierung und Entwertung“ (Wetterer, 1995b, S. 239). Umgekehrt ist eine Maskulinisierung mit Aufwertung verknüpft. Hartmann-Tews (2003, S. 25) kommt in Bezug auf den Freizeit- und Leistungssport zu einem ähnlichen Ergebnis. Während Mädchen und Frauen durch die Grenzüberschreitung an Status gewinnen können, verlieren Jungen und Männer eher selbigen.

6.2 Unterschiedliche Unterrichtsinhalte: „Ich kann das nicht, also mache ich es nicht.“ (Herr Dahl, Z. 166)

Die geschlechterstereotypen Kompetenzzuweisungen, so ist fünf der sieben Interviews zu entnehmen, bleiben nicht ohne Konsequenz für die Unterrichtsinhalte (Frau Rilke, Z. 90-91; Herr Dahl, Z. 162-162; Herr Schiller, Z. 28-31; Frau Sternheim, Z. 64-65; Herr Heine, Z. 139-141).

Wie selbstredend die geschlechtsdifferente Schwerpunktsetzung im Sportunterricht angenommen wird, zeigt sich im Gespräch mit Frau Rilke. Diese gibt zunächst an, „Unterschiede zwischen den Geschlechtern konnte ich nicht wahrnehmen“ (Frau Rilke, Z. 166-167), um im nachfolgenden Satz anzuschließen: „Ja, gut, Männer machen natürlich mehr Fußball, das ist klar“ (Frau Rilke, Z. 167-168), während Frauen „eher zu Individualsportarten“ (Frau Rilke, Z. 90-91) tendieren. Es entsteht der Eindruck, als sei es derart selbstverständlich, dass es keiner Erwähnung bedarf.

Herr Schiller weist darauf hin, die Sportlehrkräfte „müssen sich ja auch irgendwie an den Lehrplan halten. Aber sagen wir es mal so, sie geben ihren Sportarten mehr Raum und legen da einen größeren Interessenschwerpunkt drauf“ (Herr Schiller, Z. 29-30). Demgegenüber stellt Herr Dahl die unterschiedliche Schwerpunktsetzung der Sportlehrkräfte im monoedukativen Sportunterricht dar, die auch gegen formelle Vorgaben durchgesetzt wird:

„Und dann ist das so, dass die Mädchengruppen viel mehr, viel stärker im Bereich der gestalterischen Sportarten unterrichtet werden als die Jungs. Obwohl es auch bei den Jungs im Plan steht und das liegt eindeutig an den Präferenzen der Kollegen.“ (Herr Dahl, Z. 162-164).

Umgekehrt machen die Mädchengruppen „weniger Ballsport“ (Herr Dahl, 177-178) wie sich auch in Frau Sternheims (Z. 214) Aussage bezüglich Ballsportarten ablesen lässt: „Ich mache so das, was notwendig ist“.

Während das Wort „Präferenzen“ in Herr Dahls obiger Äußerung suggeriert, dass die Sportlehrer bevorzugt keine gestalterischen Sportarten unterrichten, weil sie nicht wollen, führt Herr Dahl weiter aus:

„Einige Kollegen sagen: ‚Ich kann das nicht, ich habe da keine Kompetenz, keine fachliche Kompetenz. Und dann mache ich es auch nicht.‘ Und das finde ich auch nachvollziehbar, dass man sagt: ‚Ich kann das nicht, also mache ich es nicht.‘“ (Herr Dahl, Z. 164-167).

Folglich wird das Nicht-Wollen mit einem Nicht-Können begründet. Vor dem Hintergrund des in Kapitel 6.1.2 aufgezeigten Zusammenhangs zwischen Feminisierung und Entwertung stellt sich jedoch die Frage, inwieweit das Betonen des Nicht-Könnens eine Handlungsstrategie von einigen Sportlehrern im Sinne der von West und Zimmerman (1991, S. 30f) beschriebenen Idioten im Haushalt darstellt. Durch die systematische Zurschaustellung und Pflege von Arbeitsunvermögen und der Vermeidung bestimmter Tätigkeiten wird die Hausarbeit zu einem weiblich konnotierten Bereich und dadurch zugleich die „männliche Essenz“ (Hirschauer, 1994, S. 689) dargestellt. Mit Sportarten in der Schule scheint es sich ähnlich zu verhalten. Die Vermeidung weiblich sexuierter Sportarten führt zur Reproduktion dieser Sexuierung und stellt zugleich eine Differenzmaximierung dar, durch die Männer ihr Geschlecht durch Abgrenzung zu weiblich konnotierten Bereichen darstellen. Das Nicht-Können entspricht einem dienlichen Vorwand, um insbesondere Gymnastik-Tanz nicht zu unterrichten. Herr Schiller (Z. 189-190) gibt an, sich in Gymnastik-Tanz fortzubilden, allerdings nicht, weil er es unterrichten will, sondern „auf die Gefahr hin, dass ich mal selbst so etwas unterrichten muss“. Es wird deutlich, dass Herr Schiller in seiner bisherigen Schullaufbahn kein Gymnastik-Tanz unterrichtet hat, und dass er dies nur zu gedenken tut, wenn er *muss*. Zudem lässt die Bezeichnung „so etwas“ eine distanzierte und ablehnende Haltung erkennen. Besonders auffallend ist, dass Sportlehrer Gymnastik-Tanz aufgrund mangelnder Kompetenzen im Unterricht vermeiden, Ballsportarten, in denen sie sich ebenfalls Defizite zugestehen, aber trotzdem unterrichten: „[...] auch wenn ich da nicht überragend gut bin, aber es macht mir Spaß es zu vermitteln“ (Herr Schiller, Z. 217-218). Die „Interessenschwerpunkte“ im Unterricht setzt Herr Schiller entlang des Geschlechterstereotyps Sportlehrer und in Abgrenzung zum Geschlechterstereotyp Sportlehrerin, würden Grenzüberschreitungen zu sozialen Konsequenzen führen.

Während die Vermeidung gestalterisch-kompositorischer Sportarten im von Sportlehrern geleiteten monoedukativen und koedukativen Sportunterricht keine Schwierigkeiten mitzubringen scheint, führt das Aufgreifen dieser Sportarten im koedukati-

ven Sportunterrichts zu Problemen. Frau Treibel schildert ihre Erlebnisse mit dem Unterrichtsinhalt Folkloretanz in der 5. Klasse folgendermaßen:

„Das sah dann so aus, dass die Jungs eigentlich das nur lächerlich gemacht haben und gar nicht richtig mitgemacht haben. Also, das nicht ernsthaft gemacht haben. Die Mädchen wollten es aber gerne machen und dann ist das irgendwie schon so auseinander gefallen. Und nur mit Druck, widerwillig, haben die Jungs es dann gemacht.“ (Frau Treibel, Z. 364-369).

Die beschriebene Unterrichtssituation zeigt die Diskreditierung weiblich konnotierter Unterrichtsinhalte durch Schüler. Die Umsetzung des Unterrichtsinhalts wird erheblich gestört. Firley-Lorenz (1997, S. 185) verweist auf die häufig daraus resultierende Ausgrenzung von „Frauensportarten“ aus dem koedukativen Unterricht zur Vermeidung von Disziplinproblemen und Machtkämpfen mit den Schülern.

6.3 Auftreten: „Und ich, also, die Kollegen treten auch anders auf.“ (Frau Brecht, Z.63)

In fünf der sieben Interviews finden sich Aussagen zu wahrgenommenen Geschlechterdifferenzen bezüglich des Auftretens der Sportlehrkräfte. Die Sportlehrer werden von den interviewten Sportlehrerinnen sowie den Sportlehrern selbst als „eher selbstsicher“ (Herr Dahl, Z. 85), „sehr selbstbewusst“ (Frau Treibel, Z. 211; Frau Brecht, Z. 70) und strotzend vor Selbstbewusstsein (Frau Sternheim, Z. 262) wahrgenommen. Dieses Selbstbewusstsein schlägt Frau Sternheim (Z. 256-257) in Form von Überheblichkeit entgegen, denn ihre Sportkollegen sind „total überzeugt von ihrer Kompetenz und, dass das, was sie machen, dass das das Nonplusultra ist“. Beruhend darauf beschreibt sie die Resistenz ihrer Sportkollegen gegenüber Änderungsvorschlägen und legt ihnen folgende Worte in den Mund:

„Ich mach das schon seit zwanzig Jahren so und das mache ich weiter so, das ist, das ist super so wie ich das mache. J a, das kann man auch so machen, aber das und das und das passt mir nicht, ich finde meins super.“ (Frau Sternheim, Z. 259-262).

Entgegen dem wahrgenommenen Selbstbewusstsein der Sportlehrer beschreibt Herr Dahl (Z. 85-87), dass es seinen Sportkolleginnen an eben solchem mangelt und auch Herr Schiller typisiert einige seiner Sportkolleginnen als „unsicher“ (Herr Schiller, Z. 204, Z. 220). Frau Brecht (Z. 70) gibt übereinstimmend zu verstehen, dass „die Sportkollegen selbstbewusster auftreten“ als sie und berichtet, dass ihre Kolleginnen die Unsicherheit als „Frauending“ (Frau Brecht, Z. 57) bezeichnen und Unsicherheit entsprechend weiblichen sexuieren.

Den Interviews sind verschiedene Gründe für das unterschiedliche Auftreten zu entnehmen. Herr Schiller und Herr Dahl sehen insbesondere die Defizite in den Ballsportarten, „kein gutes Selbstverständnis von sich und den Ballsportarten“ bis zu „Aversionen“ (Herr Schiller, Z. 204) als ausschlaggebend für die Unsicherheiten. Auffallend ist, dass Herr Schiller (Z. 190-192) in einem anderen Zusammenhang einräumt, dass „viele Frauen Probleme vielleicht haben mit Ballsportarten, ja, das

zu vermitteln. Einfach, weil sie selbst unsicher an die Sache herangehen“. Diese Aussage verkehrt den bisherigen Ursache-Wirkungszusammenhang und eröffnet die Frage, ob Sportlehrerinnen unsicher sind, weil sie Probleme in Ballsportarten haben oder ob sie Probleme in Ballsportarten haben, weil sie unsicher sind, was nicht zwingend mangelnde Kompetenz als (einzige) Ursache bedingt. Dass sich die Wahrnehmung des eigenen Könnens in den einzelnen Sportarten auf das Auftreten der Sportlehrerinnen auswirkt, zeigt sich in Frau Brechts Äußerung:

„Und ich merke auch, dass ich Sportarten, die ich sehr gut kann, wo ich auch weiß, ich bin auch besser als jeder Schüler, zum Beispiel im Schwimmen, in Badminton, technische Sportarten, wo es nicht auf Kraft ankommt, da stehe ich anders vor Schülern, als jetzt in Sportarten, die mir nicht so liegen, sichtbar. Da weiß ich einfach, ich kann es einfach nicht.“ (Frau Brecht, Z. 87-91).

In diesem Zusammenhang ist eine Textpassage aus dem Interview mit Herrn Schiller von besonderer Bedeutung. Dieser stellt einen Geschlechterunterschied im Umgang mit Defiziten fest. Während ein Mann Unsicherheiten in Gymnastik-Tanz mit ein „bisschen männlicher Coolness“ (Herr Schiller, Z. 208-209) überspielt, steht eine Frau „vielleicht eher zitternd bebend vor dem Kurs [...] und vielleicht den Tränen nah Zuhause sitzen nicht wissend, was sie denn jetzt da machen soll“ (Herr Schiller, Z. 209-210). Entsprechend kann die „männliche Coolness“ als Handlungsstrategie der Sportlehrer im Umgang mit Defiziten gewertet werden.

Während Herr Schiller und Frau Brecht die Unsicherheit der Sportlehrerinnen auf das Auftreten vor der Klasse beschränken, gibt Herr Dahl (Z. 85-91) an,

„dass die Frauen häufig in die Defensive gingen. Generell, wenn es um Sport in der Schule geht. Ich hatte immer das Gefühl, dass da immer so ein defensiveres Verhalten und ständig sich entschuldigen da ist. Weil sie aber vielleicht auch gerade in den Sportarten gut sind, die an unserer Schule nicht so das Ansehen haben“ (Dahl, 85-91).

Frau Brecht (Z. 70-71) führt einen weiteren *geschlechtsunabhängigen* Grund für ihre Unsicherheit an:

„Und ich wusste gar nicht so recht, ja, ich musste mich da auch erst mal drin finden und war auch selbst unsicher. Das klingt blöd, aber ich glaube, das überträgt sich auch auf die Schüler, die merken das. Und ich, also, die Kollegen treten auch anders auf. Aber gut, die haben auch zwanzig Jahre Leistungserfahrung. Oder sind auch einfach schon länger dabei.“ (Frau Brecht, Z. 61-64).

Damit sagt sie drei Sachen aus: Erstens verweist sie auf das für sie bedeutungsvolle Mehr an Erfahrung, das meistens mit steigendem Alter einhergeht. Sie stellt die These auf, dass ein Zusammenhang zwischen Erfahrung und dem Auftreten besteht und hofft, in zehn Jahren so selbstbewusst wie ihre Sportkollegen aufzutreten (Frau Brecht, Z. 70-71). Zweitens ist auffallend, dass obwohl Frau Brecht das Auftreten „eigentlich [...] nicht an einem Geschlecht festmachen“ will, mit dem Plural „Kollegen“ und „Sportkollegen“ die Sportlehrerinnen nicht mit einschließt, sondern durchweg nur ihre selbstbewussten „männlichen“ Kollegen beschreibt. Dies erklärt sich mit Blick auf den Kontext Sportleistungskurs. Denn selbst ihre Sportkolleginnen in hohem Alter und mit entsprechender Berufserfahrung verfügen über keine

Erfahrung im Tätigkeitsfeld Leistungskurs, da dieser bisher nur in Männerhand war (siehe Kap. 6.5.4). Demzufolge wäre das Auftreten neben den Kompetenzen entlang der Sportartenhierarchie auch abhängig vom Tätigkeitsfeld. Drittens macht Frau Brecht darauf aufmerksam, dass unsicheres Auftreten von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen wird. Diesen Eindruck teilt auch Herr Schiller (Z. 220-221), der die Schülerinnen und Schüler mit Füchsen vergleicht: „Die wittern das [die Unsicherheit, Anm. L.G.] sofort.“ Ob und wenn ja, wie sich dies auf das Verhalten der Schülerinnen und Schüler und auf das Verhältnis zu diesen auswirkt, wird in der nachfolgenden Kategorie nachgegangen.

6.4 Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern

Die Sportlehrerinnen beschreiben ihr Verhältnis zu und den Umgang mit den Schülerinnen und Schülern als freundlich (Frau Sternheim, Z. 32), „relativ locker“ (Frau Brecht, Z. 24), „gut“ (Frau Treibel, Z. 113), sogar als freundschaftlich (Frau Rilke, Z. 19). Drei der Sportlehrerinnen weisen gleichsam darauf hin, dass trotzdem klar sein muss, „wer der Chef im Ring ist“ (Frau Sternheim, Z. 31-32). Frau Brecht (Z. 71-73) berichtet: „Wobei es per se ist es schon so, wenn ein Mann da vorne steht, der kann es. Bei der Sportkollegin, habe ich das Gefühl, da guckt man erst nochmal.“

6.4.1 *Sich Behaupten müssen: „Zeigen Sie doch mal, dass Sie was können.“ (Frau Sternheim, Z. 100)*

Die Kompetenz des Sportlehrers wird von den Schülerinnen und Schülern qua Geschlechtszugehörigkeit als gegeben vorausgesetzt, während die der Sportlehrerin geschlechtsgebunden hinterfragt wird (siehe Kap. 6.1.1). Frau Brechts Eindruck findet in Herrn Dahls Aussage Bestätigung. Er schildert seine Wahrnehmung, nach der die Schüler der Ansicht sind, dass der „Sportlehrer [...] all die Dinge, die er unterrichtet, beherrscht“ (Herr Dahl, Z. 43-45),²⁹ während die Sportlehrerin außer „so ein bisschen Hüpfen und Turnen [...] sonst [...] eigentlich gar nichts“ (Herr Dahl, Z. 52-53) kann. Die geschlechterstereotype Kompetenzabsprache in den als bedeutender eingestuften „knallharten Männersportarten“ (Herr Dahl, Z. 239) hat Konsequenzen für das Verhältnis zu den insbesondere männlichen Schülern, indes eventuell wahrgenommene Defizite der Sportlehrer in den gestalterischen Sportarten ohne Konsequenz für den Expertenstatus bleiben (Herr Dahl, Z. 46-49; Z. 239-241). Folglich sehen sich Sportlehrerinnen häufiger in der Bedrängnis ihr Können und ihr Anrecht auf den Expertenstatus gegenüber Schülern zu behaupten. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch Kastrup (2009, S. 310).

29 Aufgrund der in Kap. 6.1.2 beschriebenen Vermeidungsstrategien der Sportlehrer bzgl. gestalterischer Sportarten, trifft diese Annahme zum Teil vermutlich wahrhaftig zu. Sportlehrer können alles was sie unterrichten, aber auch nur, weil sie Sportarten, die sie nicht können, vermeiden.

Ergebnisdarstellung und –diskussion

Es existieren Faktoren, die das Aufbegehren gegenüber Sportlehrerinnen zu begünstigen scheinen. Einen stellt die Monoedukation dar. Frau Brecht und Frau Sternheim empfinden das erste halbe Jahr des gemischtgeschlechtlichen Sportunterrichts in der Oberstufe als „unheimlich anstrengend“ (Frau Sternheim, Z. 121) bzw. als „echt harte Arbeit“ (Frau Brecht, Z. 50). Frau Brecht schildert ihre Erlebnisse in der Oberstufe, die sich kongruent zu Frau Sternheims (Z. 117-121) Erfahrungen zeigen, wie folgt:

„[...] ich weiß nicht, wodurch es kommt, aber ich habe in der 11. Klasse oft das Gefühl, dass die Jungs, dass wenn die Jungs vier Jahre lang einen Sportlehrer hatten, einen Mann, und kriegen dann eine F r a u und dann muss man sich da erst mal ein bisschen durchsetzen. Also, dass man es auch kann.“ (Frau Brecht, Z. 37-40).

Die Sportlehrerinnen sehen sich mit den indirekten und teils sehr direkten Forderungen („Machen sie doch mal vor“, „Demonstrieren Sie doch mal“, „Zeigen Sie doch mal, dass Sie was können“ (Frau Sternheim, Z. 99-100)) der Schüler konfrontiert, wodurch sie implizit fortlaufend Kompetenzzweifel ausgesetzt sind. Auffallend ist, dass keiner der interviewten Sportlehrer von Kompetenzzweifel vonseiten der Schülerinnen und/oder Schüler berichtet.

Es ist zu vermuten, dass die Geschlechtersegregation in der Mittelstufe sowie die Interessenschwerpunkte der Sportlehrkräfte suggerieren, Sportlehrerinnen seien besonders geeignet für das Unterrichten von Schülerinnen und das Vermitteln von „Frauensportarten“ und Sportlehrer prädestiniert für die Schüler und die Vermittlung der „Männersportarten“. Es wäre weiterhin zu untersuchen, inwieweit die Geschlechtertrennung von Schülern als Einteilung nach Leistungsfähigkeit erlebt wird, die auch die Sportlehrkraft umfassen.

Ein weiterer Grund, der das erste Halbjahr so anstrengend macht, ist, dass die Schüler fortan nicht nur „eine Frau (.) als Lehrerin (oder) als Lehrer“ (Frau Sternheim, Z. 120) haben, sondern zugleich „plötzlich wieder mit Mädchen zusammen im Kurs“ (Frau Sternheim, Z. 119-120) sind und mit Jungs aus anderen Kursen (Frau Sternheim, Z. 130). Frau Sternheim schildert auftretende „Hahnenkämpfe und dieses Demonstrieren von Kraft und Macht und wer ist der Tollste“ (Frau Sternheim, Z. 121-122), die sich negativ auf das Kursklima auswirken. Auch Frau Brecht beschreibt „totales Chaos“ (Frau Brecht, Z. 48), das aufgrund des Imponiergehaves der Schüler ausbricht (Frau Brecht, Z. 47-49). Goffman (2001, S. 144) sieht den Sport als „einzige Ausdrucksform der „männlichen >>Natur<<“. Der Sport ermöglicht den Männern die Demonstration der ihnen stereotyp zugeschriebenen Eigenschaften wie „Kraft, Schnelligkeit, Kampfeswillen, Mut und Härte“ (Alfermann, 2006, S. 72; Goffman, 2001, S. 144). Dadurch aktualisieren sie ihr Geschlecht und grenzen sich zugleich von den Schülerinnen und der Sportlehrerin ab.

Neben diesem aufbegehrenden Verhalten der Schüler wird von Frau Sternheim eine polar entgegengesetzte Verhaltensweise der Schüler wahrgenommen.

„Und auf der einen Seite waren sie dann unheimlich so ruppig und rau, aber auf der anderen Seite kam, hatte ich den Eindruck, so der, so ein Beschützerinstinkt durch, dass die dann auf

der anderen Seite wieder ganz liebenswürdig und höflich waren. Aber das war halt immer so eine Gratwanderung.“ (Frau Sternheim, Z. 105-108).

In der Darstellung offenbaren sich die zwei Komponenten der idealtypischen männlichen Geschlechterrolle: Heldentum und Höflichkeit (Alfermann, 1996, S. 129ff; Goffman 2001, S. 123ff).³⁰ Der von Frau Sternheim wahrgenommene Beschützerinstinkt, den Schüler ihr gegenüber erkennen lassen, entspricht der Pflicht des Mannes, „einzuschreiten und zu helfen (oder zu beschützen), wann immer eine Frau auf irgendeine Weise bedroht oder stark belastet zu sein scheint“ (Goffman, 2001, S. 124). Dieser Pflicht ist vor allem gegenüber den als typischerweise zartbesaiteten und schwachen Frauen nachzukommen, wobei keine persönliche Beziehung gegeben sein muss (Goffman, 2001, S. 124; Alfermann, 1996, S. 130). Insbesondere in Situationen, die, so Goffman (2001, S. 123f), handwerkliches oder elektorisches Wissen, ein körperliches Wagnis oder Muskelkraft betreffen, sieht sich der Mann in der Pflicht einzugreifen, da Frauen darin vermeintlich als besonders unwissend und ungeeignet gelten. Eine solche Situation stellt für die Schüler anscheinend die Lehrerinnendemonstration an Turngeräten dar, bei der die Schüler selbstredend ihre (männliche) Hilfe anbieten (Frau Sternheim, Z. 152-153). Höflichkeiten und der Einsatz der eigenen Kräfte zum Schutz der Frau wird bevorzugt bei jungen und attraktiven Frauen eingesetzt, bei Frauen, die nicht über diese Attribute verfügen, dahingegen eher sparsam dienstbar gemacht. Hingewiesen sei überdies auf den Zweck der Hilfeleistungen, der nach Goffman (2001, S. 126) in der Spiegelung der Männlichkeit durch die sich zu Dankbarkeit verpflichtet fühlenden Frau, liegt. Das, was Frau Sternheim als „Gratwanderung“ beschreibt, stellt ihre ambivalente Beziehung zu den Schüler dar: Einerseits die Frau als Sportlehrkraft, deren körperliche Unterlegenheit angenommen und Expertenstatus angezweifelt wird und andererseits die Sportlehrkraft als Frau, derer sich die Schüler, insofern sie jung und attraktiv ist, gemäß dem Ideal der männlichen Geschlechterrolle in gewissem Maße verpflichtet fühlen.

Frau Sternheim (Z. 86-101) berichtet des Weiteren von ihrer Befürchtung einige Schüler des Sportleistungskurses könnten substituierende Mittel zu sich nehmen, ist ihr doch ein verstärktes Muskelwachstum in kürzester Zeit aufgefallen. Auf die Warnung vor möglichen Folgen wie Unfruchtbarkeit und Gynäkomastie, erhält sie als Antwort: „Ja, Sie haben ja nur Angst, dass ich größere Möpfe kriege als Sie.“

„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, 1991, S. 156)

30 Während Alfermann (1996, S. 129) davon ausgeht, dass männliche Hilfeleistungen durch Männer geprägt sind von zwei Idealen, „dem des Helden oder dem des Ritters“ (2001, S. 123), umfasst Goffmans (2001, S. 123) „System der Höflichkeiten“ vor allem die heldenhafte Komponente.

Frau Sternheim wird durch die sexistische Antwort des Schülers lächerlich gemacht. Die Reaktion des Schülers kann einerseits als Demonstration von Macht über Sexualität oder als Ablehnung und Distanzierung der durch die Sportlehrerin symbolisierte Mütterlichkeit gedeutet werden (Firley-Lorenz, 2003, S. 182). Auch Herr Heine (Z. 90-91) verweist auf Probleme der Sportlehrerinnen mit Schülern, „basierend [...] darauf, dass die Schüler eigentlich nicht mehr bemuttert werden wollen in diesem Alter“. Die von Frau Sternheim beschriebene Situation stellt nicht die einzige Konfrontation mit Sexismus im Berufsalltag dar, schildert sie weiterhin diesen Dialog: „Ja, haben sie noch Bilder aus ihrer Abiturzeit? ‚Ja.‘ ‚Nackt?‘“ (Frau Sternheim, Z. 141-142). Sie wird in ihrer Autorität als Lehrperson untergraben und auf ihr Frau-Sein und den weiblichen Körper reduziert. Frau Sternheim (Z. 142-143) ist die einzige Befragte, die von offenem Sexismus in ihrem Berufsalltag berichtet und stellt abschließend fest: „Und, also, das sind halt dann so Kommentare, die man als Mann wahrscheinlich nicht hören würde.“ Herr Dahl (Z. 238-240) berichtet ebenfalls über Sexismus gegenüber Sportlehrerinnen. Dieser äußert sich in Aussagen über die Inkompetenz der Sportlehrerin aufgrund geschlechterstereotyper Annahmen sowie die Unterlegenheit von Frau im Sport wie bereits zu Beginn der Kategorie beschrieben.³¹

Frau Treibel erwähnt ihrerseits keine Probleme mit Oberstufenschülern im Sportunterricht, was allerdings nicht als Verdienst des koedukativen Sportunterrichts in der Mittelstufe zu bewerten ist, sondern mit der unterschiedlichen Organisation des Oberstufensports zusammenhängt. Sie gibt an, sie habe in ihrer „ganzen Dienstzeit in Gymnastik-Tanz, wenn das Schwerpunktfach war, einen Jungen nur“ (Frau Treibel, Z. 19-20). Durch das geringe Interesse der Schüler an dem weiblich konnotierten Schwerpunkt „Gymnastik-Tanz“ ist Frau Treibel in der Oberstufe zumeist in geschlechtshomogenen Gruppen tätig. In Bezug auf die koedukative Mittelstufe gibt sie jedoch an:

„Ja, waren doch, muss man leider sagen, doch immer die verhaltensauffälligen Jungs, mit denen ich manchmal aneinander geraten bin, mit denen es Probleme gab. Also doch weniger die Mädchen.“ (Frau Treibel, Z. 158-160).

Frau Treibel beobachtet das „Imponiergehabe“ der Schüler auch im koedukativen Sportunterricht der Mittelstufe, das sich in der Ablehnung gegenüber gestalterischen Sportarten äußert. Die Schüler wollen sich nach Frau Treibels Ansicht „vor den Mädchen auch nicht blamieren“ (Z. 370) und immer „super sportlich dastehen“ (Z. 374). „Das sah dann so aus, dass die Jungs eigentlich das nur lächerlich gemacht haben und gar nicht richtig mitgemacht haben.“ (Z. 366-367). Firley-Lorenz (1997, S. 185) verweist darauf, dass die ablehnende Haltung der Schüler im koe-

31 Von dem offen zu Tage tretenden traditionellen Sexismus wird der moderne Sexismus (Neosexismus) unterschieden. Dieser umfasst die „Leugnung fortgesetzter Diskriminierung von Frauen“ (Eckes, 2008, S. 176).

dukativen Unterricht oft zur Resignation der Sportlehrerinnen und der Ausgrenzung von "Frauensportarten" führt, wodurch es zur „Minderbewertung von ‚Weiblichem‘“ (Firley-Lorenz, 1997, S. 185) kommt.³²

Insgesamt fällt auf, dass in allen Interviews das Verhältnis zu den Schülern einen größeren Raum als das zu den Schülerinnen einnimmt.

6.4.2 Nähe-Distanz: „Männer sind [...] in den Aktionen auch öfter dabei“ (Frau Rilke, Z. 91-92)

Frau Brecht (Z.171-172) beschreibt zwei Typen von Sportlehrkräften:

„Es gibt den Typ, der halt mittendrin und voll dabei ist, der auch mal mitspielt, der (.) dann auch irgendwo das Miteinander-Sporttreiben zulässt. Und es gibt halt die Kollegen, die halt distanzierter sind.“

Es handelt sich dabei um eine geschlechtsunabhängige Darstellung zweier Typen von Sportlehrkräften, die sich in der Nähe bzw. Distanz zu den Schülerinnen und Schülern aufgrund des differenten Involvierens in das sportliche Geschehen unterscheiden. Frau Brecht ordnet sich selbst dem ersten Typ zu, wie der abgrenzenden Formulierung „die Kollegen“ zu entnehmen ist.

Die Unterscheidung dieser zwei Typen wird indirekt auch von anderen Interviewten vorgenommen. Die Zuordnung erfolgt allerdings geschlechtsgebunden: Die Männer, so Frau Rilke (Z. 91-92), „sind in den Aktionen auch öfter dabei, das heißt, sie machen öfter mit, während sich die Frauen mehr raushalten“. Diese Wahrnehmung äußert auch Herr Dahl (Z. 27-28), der den „Sportlehrerinnen eine größere Distanz zu den Schülern und Schülerinnen“ zuschreibt als den Sportlehrern. Die Gründe sieht Herr Dahl zum einen in der unterschiedlichen körperlichen Konstitution der Sportlehrkräfte und zum anderen im Bangen der Sportlehrerinnen um „ihre fachliche Autorität“ (Herr Dahl, Z. 56). Er beschreibt die Frau als „körperlich einfach biologisch schwächer als ein Mann und Schüler, gerade in der Oberstufe, rein körperlich“ (Herr Dahl, Z. 32-34) und auch Frau Rilke (Z. 91) ist der Ansicht, „die Männer sind robuster“.³³ Auf die körperlichen Unterschiede deuten auch Herr Heine (Z. 135-141) und Frau Brecht (Z. 40-42) hin. In allen Äußerungen kommt die Unterschiedlichkeit der Geschlechtskörper zum Ausdruck anhand derer die Geschlechtszugehörigkeit eindeutig ablesbar ist. Die Körper werden jedoch nicht nur different gedacht, sondern der der Sportlehrerin dem des Sportlehrers und herangewachsenen Schülers als unterlegen. Es scheint offensichtlich, dass der männliche Körper

32 Frau Rilke (Z. 62-63) verweist als Einzige auf „Kinder mit Migrationshintergrund, [...], denen nicht klar ist, dass also eine Frau einen gewissen Respekt braucht.“ Damit zielt sie auf den Einfluss des Frauenbilds bestimmter Migrationsgruppen auf das Verhältnis zwischen Schüler und Sportlehrerin ab. Diese Thematik bedürfte einer umfassenderen Analyse, die sich dieser Arbeit anschließen könnte.

33 Insbesondere in Herrn Dahls (Z. 32-35) und Frau Rilkes (Z. 91-92) Aussagen entsteht der Eindruck, die Sportlehrerin solle sich zu ihrem eigenen Schutz und im Sinne ihrer körperlichen Unversehrtheit nicht an sportlichen Aktionen mit Männern beteiligen.

schneller (Frau Brecht, Z. 41-42), robuster (Frau Rilke, Z. 91) und stärker (Herr Dahl, Z. 33) ist als der weibliche. Dies entspricht der alltagsweltlichen Überzeugungen, nach der Männer körperlich leistungsfähiger sind als Frauen (Müller, 2006, S. 392). Mit der Geschlechtszugehörigkeit wird eine unterschiedliche Leistungsfähigkeit angenommen, die zur (selbstbestimmten) Exklusion der Sportlehrerinnen aus dem sportlichen Geschehen im Sportunterricht führt. Das „Raushalten“ wird von den Interviewten als natürliche Folge der mit der Geschlechtszugehörigkeit verbundenen Leistungsfähigkeit gedeutet. An dieser Stelle eröffnet sich die Frage, inwieweit die körperliche Überlegenheit als natürliche Geschlechterordnung zwischen den Sportlehrkräften und der Sportlehrerin und den Schülern angesehen wird, was den Expertenstatus der Sportlehrerin und das ursprüngliche Verhältnis von Lehrperson und Schüler infrage stellen würde.

Der zweite von Herrn Dahl genannte Grund für die größere Distanz der Sportlehrerin zu den Schülerinnen und Schülern liegt in der Befürchtung der Aberkennung der fachlichen Kompetenz. Schüler hegen aufgrund der Unsicherheit von Sportlehrerinnen (vor allem in Ballsportarten) Zweifel an deren fachlicher Kompetenz.³⁴ Dies wird wiederum von den Sportlehrerinnen wahrgenommen, die infolgedessen weniger als Männer „vormachen, [...] weil sie vielleicht da um ihre fachliche Autorität bangen.“ (Herr Dahl, Z. 55-56). Daraus ist abzulesen, dass Sportlehrerinnen selbst anfangen an ihrer Kompetenz zu zweifeln und sich zurücknehmen, um ihre vermeintlichen Defizite nicht preiszugeben. Der Aufbau der Distanz kann demzufolge als Handlungsstrategie der Sportlehrerinnen gewertet werden. Diese Darstellung wirft Fragen auf: Bestehen Kompetenzzweifel der Sportlehrerin bereits vorher und treten in deren Unsicherheit zu Tage oder entstehen sie erst durch die spürbaren Zweifel der Schüler (und Kollegen)? Und entsprechend ist zu fragen, antizipieren die Schüler ihre Zweifel aus der Unsicherheit der Sportlehrerin oder beruhen sie auf geschlechterstereotypen Annahmen? Firley-Lorenz (1997, S. 180) gibt zu bedenken, dass „die von Jungen internalisierten Fremdbilder aus den Medien und der Sportkultur nicht ohne Resonanz auf die Selbstbilder von Sportlehrerinnen bleiben.“ Das Phänomen der körperlichen Distanz wird auch in einem anderen Zusammenhang aufgegriffen, der Hilfestellung. Hierzu sagt Frau Treibel (Z. 288-292):

„Und /ähm/ bin da wirklich und sage deshalb auch immer: ‚Ich zeige es jetzt mal, wie Hilfestellung, Hilfeleistung funktioniert.‘ Meistens an einer Schülerin dann auch. Das ist mir selber auch angenehmer und /äh/ lass dann die Schüler selber durch Partnerhilfe das dann lösen. Also halte jetzt auch nicht jeden Schüler. Und, und gebe das dann praktisch an die Schüler selber dann ab.“

34 Auch Herr Schiller (Z. 220-221) ist sich sicher, dass Unsicherheit von Schülerinnen und Schüler sofort gewittert wird.

Durch die geschlechtsdifferenzierende körperliche Distanz stellt Frau Treibel ihr Geschlecht dar und attribuiert das der Schülerinnen und Schüler. Sie wählt bewusst Schülerinnen zur Demonstration der Hilfestellung aus und assoziiert sich geschlechtlich mit diesen. Bedingt wird dies durch die Berührungstabus und Kontaktinitiativen, die den Umgang zwischen den Geschlechtern unterscheiden. Die Nähe bzw. Distanz fällt anders aus, je nachdem ob die Geschlechtszugehörigkeit des Interaktionspartners als geschlechtsgleich oder geschlecht fremd attribuiert wird (Hirschauer, 1994, S. 687). Diese Distanz ist demzufolge auch für Sportlehrer und Schülerinnen anzunehmen. Frau Sternheim (Z. 146-155) beschreibt die gegenseitige Hilfestellung in einem reinen Jungenkurs, der für sie somit keine Möglichkeit der Geschlechtspolarisierung bietet. Dabei bemerkt sie eine Veränderung. Den Anfang schildert Frau Sternheim (Z.157) als „Gewöhnungsphase“.

„Und es war am Anfang /ähm/ war es eine Überwindung [...], dass ich da jetzt plötzlich Hilfestellung leiste und /ähm/ (.) nachdem aber diese Hemmschwelle überschritten war, war es dann eigentlich kein Problem. [...] Und das waren dann Hemmnisse, die anfangs auch so bisschen irgendwie thematisiert wurden.“ (Frau Sternheim, Z. 149-154).

Die (wenn auch unausweichliche) Überschreitung der geschlechtsdifferenzierenden Umgangskonventionen stellt zunächst eine Hemmschwelle bei der gegenseitigen Sicherung dar, was Frau Sternheim durch die Thematisierung der Funktion und Notwendigkeit der Hilfestellung zu überwinden versucht. In Interaktionen späterer Zeitpunkte wird die Geschlechtsdifferenz im Sinne des *undoing gender* ruhengelassen und die Geschlechtszugehörigkeit der sichernden und zu sichernden Person verliert vor dem Aspekt der Sicherheit an Relevanz (Frau Sternheim, Z. 152-155).

6.5 Tätigkeitsfelder

Die Kategorie „Tätigkeitsfelder“ umfasst insbesondere die Wahrnehmung geschlechtsdifferenzierender intraberuflicher Arbeitsteilung im Sportlehrerberuf, aber auch außerschulische Tätigkeitsbereiche rücken ins Blickfeld.

In der vorliegenden Arbeit wurden Sportlehrkräfte vier unterschiedlicher koedukativer Schulen befragt, die sich in der Organisation des Sportunterrichts unterscheiden, woraus sich verschiedene Tätigkeitbereiche mit unterschiedlichen Anforderungsprofilen ergeben. Je zwei Schulen lassen sich zu einem Organisations-Typ zusammenfassen. In der Organisation des Sportunterrichts der Unterstufe³⁵ sind keine Unterschiede zwischen den Schulen gegeben. In der Mittelstufe ist für zwei der vier Schulen monoedukativer Sportunterricht obligatorisch, während in den beiden anderen Schulen koedukativ unterrichtet wird. Die beiden Schulen mit monoedukativem Sportunterricht bieten in der Oberstufe Sportleistungskurse an, während

35 Im Folgenden werden die Begriffe „Unterstufe“ und „Orientierungsstufe“ synonym verwendet.

in den Schulen mit koedukativem Sportunterricht Grundkurse mit unterschiedlichen Schwerpunkten zur Auswahl stehen.

6.5.1 Unterstufe: „Na [...] ich kenne den Begriff Bevaterung nicht“ (Herr Schiller, Z. 144)

Zuerst wird die Unterstufe betrachtet. Frau Sternheim berichtet über wahrgenommene Geschlechterunterschiede im Umgang mit den Unterstufenschülerinnen und -schülern:

„Da (.) nehmen sich, glaube ich, Frauen eher so der Wehwehchen an, die die Schüler vielleicht mal haben. Und da sind bei uns auch ganz selten Sportlehrer eingesetzt.“ (Frau Sternheim, Z. 53-54).

Damit sagt sie zwei Sachen aus: Erstens, dass in der Unterstufe „Wehwehchen“ häufiger bedient werden müssen und zweitens, dass Frauen das (besser) können. Sie beschreibt, dass eine Sportlehrerin „vielleicht eher auf die Person mal kurz eingeht (.) als ein Mann das tun würde“ (Frau Sternheim, Z.62-63) und veranschaulicht dies anhand eines fingierten Beispiels, bei dem der Sportlehrer eine Verletzung mit den Worten „Ja, jetzt stell dich mal nicht so an und heul mal nicht rum.“ (Frau Sternheim, Z. 60) abtut. Frau Sternheim begründet somit den verstärkten Einsatz von Sportlehrerinnen in der Orientierungsstufe mit der scheinbaren Kompatibilität der Anforderungen des Tätigkeitsbereichs „Sportunterricht in der Unterstufe“ und den Frauen typischerweise zugeschriebenen geschlechterstereotypen Eigenheiten. Die von Frau Sternheim beschriebenen typischen Eigenheiten von Frauen, haben präskriptiven Charakter. Es wird im Sinne der Wahrscheinlichkeitsannahmen nicht nur angenommen, dass Frauen fürsorglicher und einfühlsamer sind, sondern es wird auch erwartet, dass sie so sein sollen. Die „emotionale Betreuung Anderer, Hilfeleistungen im Sinne von Pflege und Umsorgen, sowie das Spenden von Trost und Mitgefühl“ (Alfermann, 1996, S. 129) sind Bestandteile der weiblichen Geschlechterrolle, gespeist aus der klassischen Rollenverteilung: die Frau als hilfsbereite und sorgsame Hausfrau und Mutter, die für die innerfamiliären Angelegenheiten zuständig ist und der Mann als Ernährer, der sich im außerfamiliären Bereich kompetent und durchsetzungsfähig zeigen muss (Alfermann, 1996, S. 21).³⁶ Die Geschlechterrollenerwartungen führen dazu, dass Frauen häufiger das erwartete Verhalten zeigen und/oder die Geschlechterrollenerwartungen in das eigene Selbstbild und Rollenrepertoire übernehmen, wie bei Frau Sternheim zu beobach-

36 Dieser Alltagslogik unterliegt auch die Sexuierung von Berufen wie Grundschullehrkraft oder Erzieherin bzw. Erzieher. Die für Frauen „typischen“ Berufe beziehen sich dabei auf die den Frauen zugeschriebene Eigenschaften wie „helfen“, „pflegen“, „erziehen“, „zuarbeiten“ und entsprechend ist es für die „Männerberufe“ und den den Männern zugeschriebenen Eigenschaften (Abraham, 1998, S. 32). Die Geschlechtskompatibilität mit bestimmten Berufen erscheint jedoch vor dem Hintergrund der Tatsache, dass viele „typische Frauenberufe“ wie Friseurin, Buchhalterin und Grundschullehrerin früher in fester Männerhand waren, unhaltbar (Teubner, 2008, S. 493ff).

ten.³⁷ Die Beiläufigkeit, mit der Frau Sternheim auf den geschlechtsdifferenten Einsatz in der Unterstufe verweist, zeigt die Selbstverständlichkeit, mit der sie die intraberufliche Arbeitsteilung annimmt. Anstatt sie zu hinterfragen, verweist Frau Sternheim auf deren Plausibilität. Sie fasst die horizontale Arbeitsteilung als Ausdruck der natürlichen Geschlechterdifferenz(en) auf. Die Vergeschlechtlichung des Tätigkeitsbereichs „Sportunterricht in der Unterstufe“, der verstärkte Einsatz von Sportlehrerinnen und damit verbunden das häufigere und durchgängigere Zeigen von Bemutterung durch Frauen sind jedoch nicht, wie von Frau Sternheim angenommen, Folge der natürlichen Geschlechterunterschiede, sondern bringen jene *ex post* als natürlich angenommene Unterschiede hervor (Wetterer, 1995a, S. 21). An dieser Stelle tun sich folgende Fragen auf: Stimmt das wahrgenommene Anforderungsprofil mit den wirklichen Anforderungen des Tätigkeitsbereichs überein? Und wenn ja, erfüllen Sportlehrkräfte je nach Geschlechtszugehörigkeit dieses Anforderungsprofil besser bzw. schlechter?

Stellung zu diesem Thema bezieht auch Herr Heine (Z. 78-79), in dessen Ausführungen die von Frau Sternheim wahrgenommenen Anforderungen in der Unterstufe bestätigt werden. Er schildert, dass Orientierungsstufenschüler „per se einen starken Bezug zu den Lehrern“ (Herr Heine, Z. 50-51) haben und verweist auf ein größeres Bedürfnis, bei Verletzungen umsorgt zu werden (Herr Heine, Z. 74-76). Im Fortlauf eröffnet sich jedoch ein interessanter Gegenhorizont. Herr Heine stellt im Umgang mit „Wehwehchen“ *keine* Geschlechterunterschiede fest: „Ich glaube, dass ich als Mann, in dem Sinne, meine vor allem Orientierungsstufenschüler genauso bemuttere wie meine weiblichen Kolleginnen.“ (Herr Heine, Z. 78-79). Er entzieht somit der Ausweisung der Unterstufe als Frauendomäne aufgrund der Passung weiblicher Eigenschaften mit den inhaltlichen Anforderungen die Legitimation. Herr Heine ist aber bewusst, dass Umsorgen eine Eigenschaft bzw. Tätigkeit darstellt, die sich „auf weibliche Personen bezieht“ (Herr Heine, Z.64). Er verweist somit auf die unterschiedlichen Annahmen und normativen Erwartungen, die mit der Zuschreibung von Geschlechtszugehörigkeit verbunden sind. Dass es gesellschaftlich gesehen „eher Frauen obliegt eine mütterliche Rolle einzunehmen“ (Herr Heine, Z. 65-66), untermauert er mit dem Verweis auf die Sprache: „also ich kenne den Begriff Bevaterung nicht“ (Herr Heine, Z. 63).³⁸ An dieser Stelle wird das besondere Verhältnis von Sprache und Geschlecht überdeutlich. Sprache bildet nicht nur den Geschlechterunterschied ab (z.B. Mann-Frau; er-sie), sondern trägt durch gegen-derde Wörter zur Aufrechterhaltung der Geschlechterrollen bei (Hornscheidt, 2009,

37 Ob bestimmte Geschlechterrollenerwartungen integrativer Bestandteil des eigenen Selbstbild werden, hängt davon ab, inwieweit der Wunsch diesen zu entsprechen und negative Konsequenzen zu vermeiden, gegeben ist (Alfermann, 1996, S. 33).

38 Herrn Heines Aussage verweist auf die Männer der neuen Generation, die ein neues Verständnis der Vaterrolle innehaben und das Familienleben aktiver miterleben und mitgestalten wollen (Meuser, 2008b, S. 420ff).

S. 246). Das „Bemuttern“ ist Menschen mit weiblicher Geschlechtszugehörigkeit nicht von Natur aus eigen, sondern rührt aus der klassischen Rollenverteilung, an die Begriffe wie dieser Frauen und Männer rückerinnern. Um die tätigkeitszuweisende Bedeutung des Worts „Bemutterung“ abzuwehren, wäre anstelle des von Herrn Heine vorgeschlagenen Begriffs „Bevaterung“, der die Geschlechterdichotomie impliziert und hervorhebt, eine neutralisierte Bezeichnung wie „Beeltern“ vorzuziehen. Herr Heine stellt nach der kritischen Reflexion des Begriffs „Bemutterung“ die These auf, dass Sportlehrkräfte unabhängig ihrer Geschlechtszugehörigkeit das Anforderungsprofil für „Sport in der Unterstufe“ erfüllen können. Entsprechend sieht er Handlungsbedarf:

„Und auch die Verteilung gleichmäßig auf Ober-, Mittel- und Unterstufe verteilen. Und nicht sagen: ‚Frauen nur bei den Kleinen, Männer nur bei den Großen.‘ Das halte ich für den total falschen Weg, sondern jeder kann alles.“ (Herr Heine, Z. 277-279).

Herr Heine liefert damit unbewusst ein Beispiel für undoing gender. Er spricht dem Geschlecht für die Verteilung der Sportlehrkräfte auf die einzelnen Klassenstufen keine Relevanz zu und wirkt dadurch der Aktualisierung von Geschlechterunterschieden im Sportlehrberuf, in diesem Fall Unterschiede bezüglich der Soziabilität, entgegen. Er leistet „Neutralisierungsarbeit“ (Hirschauer, 1994, S. 679), die als Gegenstrategie zur Sexuierung des Tätigkeitsbereichs „Sportunterricht in der Unterstufe“ zu verstehen ist, wie sie von Frau Sternheim vorgenommen wird. Die Neutralisierungsarbeit scheint insbesondere daher von Bedeutung, da durch Herrn Heines Funktion als Fachschaftssprecher (Herr Heine, Z. 272) die von ihm geforderte Gleichverteilung der Sportlehrkräfte nicht in der Theorie verhaftet bleibt, sondern an seiner Schule Einzug in die Praxis findet.

6.5.2 Geschlechtersegregation in der Mittelstufe: „Ich habe ja nur Mädchengruppen.“ (Frau Sternheim, Z. 63-64)

In zwei der vier Schulen findet in der Mittelstufe monoedukativer Sportunterricht statt. Diese im Sportlehrplan für Rheinland-Pfalz angelegte Möglichkeit der Geschlechtertrennung ist eine Besonderheit des Fachs Sport (Faulstich-Wieland, 1997, S. 155).³⁹ In keinem anderen Fach wird die Geschlechterdifferenz derart thematisiert und (re)produziert und die Aktualisierung von Geschlecht begünstigt. Durch die inszenierte Zusammenkunft geschlechtsgleicher Jugendlicher bzw. durch

39 Im Lehrplan Sport des Bundeslandes Rheinland-Pfalz für die Sekundarstufe I für Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Regionale Schulen und Gesamtschulen findet sich keine eindeutige formelle Regelung zur Geschlechtertrennung im Sportunterricht. Es wird zwar als „sinnvoll“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung, Mainz, 1998, S. 15f) erachtet und empfohlen, von Klasse 7 bis 9/10 Sport monoedukativ zu unterrichten, allerdings ist es kein Muss, sondern ein Kann bzw. eher ein Sollte. Es bleibt in letzter Konsequenz den Schulen und deren organisatorischen Möglichkeiten überlassen. Dadurch entsteht im Bundesland Rheinland-Pfalz ein heterogenes Bild von Schulen, die der Empfehlung des Ministeriums nachkommen und denen, die durchgängig koedukativ unterrichten.

die zeitliche und räumliche Trennung geschlechtsfremder Jugendlicher während des Sportunterrichts, wird das eigene Geschlecht und die Abgrenzung zum jeweils anderen Geschlecht bewusst gemacht und aktualisiert (Hirschauer, 1994, S. 677f). Die Geschlechtersegregation von Schülerinnen und Schülern beinhaltet, dass „Mädchen und Jungs meist Sportlehrerinnen und Sportlehrern zugeordnet werden. Es ist eher selten, dass ein Sportlehrer eine Mädchengruppe hat“ (Herr Dahl, Z. 160-161) und auch Frau Sternheim (Z. 63-64) bekundet: „Ich habe ja nur Mädchengruppen.“⁴⁰ Es werden geschlechtshomogene Gruppen hergestellt, die auch die Lehrperson umfassen. Dies ist eine Form institutioneller Arrangements, durch die der Geschlechterunterschied augenfällig gemacht wird. Die Einteilung in Mädchen- und Jungengruppen mit „dazu passender“ Lehrkraft erfordert eine eindeutige Geschlechtszuordnung aller Beteiligten. Was die jeweilige Sportlehrkraft für eine Mädchen- bzw. eine Jungengruppe prädestiniert, ist ihre Geschlechtszugehörigkeit und die damit verbundenen geschlechterstereotypen Kompetenzannahmen.

„Also (.) bei Mädels steht zum Beispiel auch Gymnastik-Tanz auf dem Programm, bei den Männern, /äh/ bei den Jungs, steht dann auch Fußball auf dem Programm.“ (Frau Sternheim, Z. 65-67).

„Und dann ist das so, dass die Mädchengruppen viel mehr, viel stärker im Bereich der gestalterischen Sportarten unterrichtet werden als die Jungs.“ (Herr Dahl, Z. 162-164).

Entgegen Frau Rilkes Annahme (Z. 179-280), „dass der Sportunterricht selbst diese Entwicklung nicht macht, sondern dass die Schüler schon so kommen“, zeigt sich, dass die Sportlehrkräfte einen großen Teil zur geschlechtsdifferenzierenden und –konstruierenden Bewegungssozialisation der Schülerinnen und Schüler beitragen. Die wahrgenommenen auseinandergehenden „sportlichen Interessen“ (Frau Treibel, Z. 342) der Schülerinnen und Schüler sowie der Sportlehrkräfte, werden durch den Sportunterricht bekräftigt und das Alltagswissen der Zweigeschlechtlichkeit bestätigt. Die Sportlehrkräfte konfrontieren die Schülerinnen und Schüler mit normativen Erwartungen um „geschlechtsangemessene“ Sportarten und stehen für diese Modell.

6.5.3 Sportwahlkurse in der Oberstufe: „Ein beschränktes Auswahlmenü sozusagen.“ (Herr Schiller, Z. 144)

In den beiden Schulen, in denen keine Sportleistungskurse angeboten werden, ist der Sportunterricht in der Sekundarstufe II in Grundkursen mit unterschiedlicher

40 Mit diesem Satz gibt Frau Sternheim zu verstehen, dass sie in der Mittelstufe in Sport ausschließlich Mädchen unterrichtet. Diese Ausschließlichkeit scheint sie wehmütig zu betrachten. Diese Annahme erhärtet sich im Fortlauf ihrer Ausführungen, wenn sie beschreibt, dass sie „eher so M o t i v a t i o n s (.) m o n s t e r sein“ (Frau Sternheim, Z. 70-71) muss, „um die halt irgendwie in die Gänge zu kriegen“ (Frau Sternheim, Z. 71), während die Jungs „auch an ihre Grenzen gebracht werden“ (Frau Sternheim, Z. 69-70) wollen.

Schwerpunktsetzung organisiert. Jeder Kurs beinhaltet eine Sportart der Gruppe A (Gymnastik und Tanz, Leichtathletik, Schwimmen, Turnen), der Gruppe B (Basketball, Fußball, Handball und Volleyball) und der Gruppe C (Badminton, Hockey, Judo, Rudern, Skilauf, Tennis, Tischtennis, evtl. weitere Sportarten), wobei eine der drei Sportarten den Schwerpunkt des jeweiligen Kurses bildet (Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz, 2000, S. 11).⁴¹ Gruppe A umfasst die Individualsportarten, Gruppe B die Mannschaftssportarten bzw. Ballsportarten und Gruppe C die Zusatzsportarten. Mit Rückblick auf die Kategorie Kompetenzen ließe sich auch formulieren, dass Gruppe A jene Sportarten beinhaltet, in denen sich Sportlehrerinnen Kompetenzen zusprechen, während Gruppe B jene Sportarten einschließt, in denen Sportlehrerinnen sich selbst und ihre Sportkollegen ihnen die Kompetenzen absprechen.⁴² Allerdings verlangen die Vorgaben des Rahmenlehrplans die Abdeckung aller drei Sportartengruppen innerhalb eines Kurses, sodass „jeder Mann oder Frau dann mal auch eine Ballsportart anbieten muss. (...) Oder umgekehrt halt Individualsportart“ (Herr Schiller, Z. 52-53) sowie eine Zusatzsportart.

„Also in der Oberstufe ist es so, also ist wirklich interessant zu sehen, Kolleginnen von mir bieten hauptsächlich Badminton an, Volleyball ist auch noch dabei, aber auch noch vor allem Gymnastik-Tanz und Turnen. Ja, das sind so diese Bereiche, die durch das weibliche Kollegium abgedeckt werden. Bei den männlichen Kollegen ist es, sind es überwiegend Ballsportarten, wobei es da bunt gemischt ist. Da sind auch welche dabei, die Badminton machen, wie gesagt Schwimmen, Basketball, Fußball.“ (Herr Schiller, Z. 43-47).

Während die Sportlehrerinnen aus der Gruppe A hauptsächlich die „typischen Frauensportarten“, Gymnastik-Tanz und Turnen, anbieten, fällt die Entscheidung der Männer auf die im Alltagswissen geschlechtsneutrale Individualsportart Schwimmen. Es fällt auf, dass mit Volleyball die Wahl der Sportlehrerinnen auf die einzige Sportart der Gruppe B fällt, bei der direkte körperliche Auseinandersetzungen mit einer Gegnerin oder einem Gegner, ein Charakteristikum sogenannter Männersportarten (Alfermann, 1995, S. 4), nicht vorgesehen ist. Gleiches trifft auch auf Badminton zu. Folgt man der Darstellung von Herrn Schiller, ist demzufolge keine der von Sportlehrerinnen angebotenen Sportarten auf körperliche Konfrontation ausgelegt.

Umgekehrt schließt die vorgeblich „bunte Mischung“ der Sportlehrer gestalterische Sportarten nicht mit ein: „Also ganz ehrlich, habe ich noch nie erlebt, dass das jemand freiwillig sozusagen anbietet [*klingt nachdenklich*].“ (Herr Schiller, Z. 136-137). Da die Sportlehrerinnen die „Frauensportarten“ anbieten, scheint es auch

41 Eine entsprechende Beschreibung des Verfahrens findet sich auch bei Herrn Schiller (Z. 49-53).

42 Zur Erinnerung: Frau Treibel (Z. 74; Z. 197) und Frau Sternheim (Z. 192; Z. 207-208) sehen ihre Kompetenzen in Gymnastik und Tanz und Turnen. Frau Sternheim (Z.192-193) schreibt sich zudem ebenso wie Frau Brecht (Z. 88-90) Kompetenzen in Schwimmen zu. Frau Treibel (Z.75) sieht ihre weitere Stärke in der Sportart Leichtathletik und Frau Brecht (Z., 88-90) in Badminton, die einzig genannte Sportart der Gruppe C.

nicht notwendig, dass Sportlehrer das tun und Umgekehrtes gilt für die „Männersportarten“. Alle Sportbereiche werden abgedeckt und keiner der Sportlehrkräfte kommt in die Bedrängnis gegengeschlechtliche Sportarten schwerpunktmäßig anzubieten. Es entsteht das Bild zwei polarer Geschlechter, die sich gegenseitig ergänzen. Diese Ansicht schwingt auch in Herrn Heines Äußerung mit, wenn er sagt:

„Ich finde einfach, ein ausgeglichenes Verhältnis, eine gesunde Mischung, um sich auch austauschen, kann durchaus sein, dass in der Oberstufe /äh/ Lehrerinnen andere Anregungen geben können als Lehrer“ (Herr Heine, Z. 264-266).

Wie das Wort „freiwillig“ in Herrn Schillers Redebeitrag bereits andeutet, schließt es ein *unfreiwilliges* Angebot der Sportart Gymnastik-Tanz durch Sportlehrer nicht aus:

„Also die Schüler und Schülerinnen durften wählen, welche Kurse, welche drei Kurse, Individual-, Mannschaft- und Zusatzsportart, sie gerne wählen würden. Und da kam, gerade bei den Mädchen, viel Gymnastik-Tanz raus. Ergo mussten viele Lehrer einen Kurs auch anbieten. Und das Interessante ist (.), weil die das längerfristig nicht mehr machen wollten, weil sie dadurch gezwungen waren, das anzubieten, an den Bedarf anzupassen, haben wir uns in der Fachkonferenz dafür entschieden, dass jetzt umgekehrt zu machen. Die Lehrer wählen jetzt aus, was sie gerne unterrichten wollen und die Schüler wählen, was ihnen vorgesetzt wird. Ein beschränktes Auswahlmenü sozusagen.“ (Herr Schiller, Z. 138- 144).

Der Textausschnitt zeigt, dass die Übernahme weiblich sexuierter Sportarten durch Sportlehrerinnen und männlich sexuierter Sportarten durch Sportlehrer nicht lediglich eine glückliche Fügung von Angebot und Nachfrage ist, sondern das Ergebnis komplexer Handlungsstrategien des Sportkollegiums. Es ist eine Strategie zur Vermeidung der Übernahme gegengeschlechtlich konnotierter Sportarten. Diese Vermeidung beinhaltet zugleich die Vermeidung der Kompetenzentwicklung.

Analog zur Sportartenhierarchie (siehe Kap. 6.1.2) zeigt sich auch eine Hierarchie der Grundkurse. Die Grundkurse, die den Schwerpunkt auf der Vermittlung von gestalterisch-kompositorischen Sportarten setzen, genießen einen geringeren Status. Dies äußert sich in mehr und weniger subtiler Form:

„Aber ich besetze irgendwie auch schon eine Nischenposition, das ist halt bei mir mit der Sportart auch verbunden auch mit Turnen, mit Gymnastik-Tanz und /ähm/ (.) erfahre manchmal auch nicht so das Feedback, das ich mir selber auch wünsche.“ (Frau Treibel, Z. 196-198).

„Wenn wir da in der Konferenz sitzen und es ist wieder die Frage, wer bietet es an, dann gucken alle die speziellen Kolleginnen dann dafür an, dann ist es schon so ein bisschen: „Ach ja, du mit deinem Tänzchen. Mach du wieder deine Tänzchen.“ (Herr Schiller, Z. 238-240).

Die von Frau Treibel wahrgenommene fehlende Anerkennung und Wertschätzung erstreckt sich nicht nur auf die Grundkurse, sondern überdies auch auf ihre Tätigkeit im Bereich „Jugend trainiert für Olympia-Turnen“, von der sie sagt:

„Zum Beispiel, wenn ich auf Jugend trainiert für Olympia bin mit den Turnerinnen, dann registriert das keiner. Im Gegenzug dazu aber, wenn die Fußballer unterwegs sind, dann wird da immer so ein riesen Bohei gemacht und es steht auch immer riesen großer Artikel /ähm/ in der Schulzeitung.“ (Frau Treibel, Z. 199-201).

Frau Treibel nimmt eine unterschiedliche Wertschätzung der Sportarten Gymnastik-Tanz, Turnen und Fußball wahr, die sich in der ungleichen Aufmerksamkeit, die der jeweiligen Sportart zuteil wird, äußert. Implizit werden damit auch die Leistungen der Sportlerinnen und Sportler und die Tätigkeiten der Sportlehrkräfte unterschiedlich wertgeschätzt.

6.5.4 Sportleistungskurse: „Sportleistungskurs war nur in Männerhand.“ (Frau Sternheim, Z. 250)

Frau Sternheim (Z. 247) erzählt, sie war „jetzt auch die erste Frau an der Schule, die einen Sportleistungskurs unterrichtet“ hat. Dieser war bisher „nur in Männerhand“ (Frau Sternheim, Z. 250).⁴³ Mit Blick auf Frau Sternheims Alter (34 Jahre) wird deutlich, dass der Sportleistungskurs demzufolge an ihrer Schule bis vor wenigen Jahren eine reine Männerdomäne war. Dass es sich hierbei um keinen Einzelfall handelt, zeigt sich in Herrn Dahls (Z. 124-127) Äußerung zur Verteilung des Sportleistungskurses an seiner Schule: „inzwischen machen Leistungskurse Männer und Frauen. [...] Vorher hatten wir keine Frauen, erst seit zwei oder drei Durchgängen“. Beide Befragten stellen Überlegungen zu den Gründen der bisherigen Vorherrschaftsstellung der Männer an. Frau Sternheim (Z. 315) kommt zu dem Schluss, sie war „mehr oder weniger anscheinend die Einzige, die in Frage kam für den Sportleistungskurs“. Sie begründet die ungleiche Verteilung von Sportleistungskursen mit dem Mangel an dafür geeigneten Sportlehrerinnen:

„Eine, eine ältere Kollegin, ging letztes Jahr in Pension, das war ein großer Verlust. Dann sind noch (...) vier weitere Sportlehrerinnen da, wovon alle kein volles Deputat haben. (..) Nein, war-te mal. Eine hat noch ein volles Deputat. Sie ist aber generell (.) bei Schülern auch nicht so (...) beliebt /kichert/. /ähm/ Dann sind zwei, die auch reduzierte Stellen und Kinder haben (.) und eine, die oft krank ist (.). Oft krank war.“ (Frau Sternheim, Z. 311-314).

Sie kennzeichnet eine reduzierte Stelle als Ausschlusskriterium für die Übernahme eines Sportleistungskurses. Im Gegensatz zu Lehrern arbeitet eine Vielzahl von Lehrerinnen Teilzeit (Statistischen Bundesamt, 2011, S. 407). Dies liegt darin begründet, dass in Partnerschaften die Anzahl und das Alter von Kindern Einfluss auf die Erwerbstätigkeit der Frau hat, während es auf die des Mannes kaum Auswirkungen hat. Je mehr Kinder und je jünger diese sind, desto seltener arbeitet die Frau Vollzeit (Dressel und Wanger, 2008, S. 483). Dies scheint nicht nur Einfluss auf die Übernahme eines Sportleistungskurses zu haben, sondern Sportlehrerinnen, die aufgrund doppelter Lebensplanung Teilzeit arbeiten sind auch allgemein „weniger involviert [...] in das Ganze“ (Frau Sternheim, Z. 246-247).

Frau Treibel steht stellvertretend für die teilzeitarbeitenden Sportlehrerinnen mit Kindern. Sie schildert

43 Die Dominanz männlicher Leitung von Leistungskursen ist kein Spezifikum des Fachs Sport, sondern zeigt sich auch in anderen Fächern wie beispielsweise Mathematik (Düro, 2008, S. 99).

„die Problematik, dass man mit einer halben Stelle auch Kinder zu versorgen hat, noch einen Haushalt zu versorgen hat. In der Regel ja auch seinem berufstätigen Mann den Rücken frei hält, was jetzt bei mir zum Beispiel auch der Fall ist /äh/, weil der selber Lehrer ist und eine volle Stelle hat. Also /ähm/ bin ich das größtenteils, /äh/ der dann, derjenige, der dann meinem Mann ganz viele Sachen abnimmt, sei es Erledigungen von irgendwelchen Briefsachen oder sonst irgendwie was, aber dann auch Einkaufen, Haushalt und die die ganze Wäsche und Kindererziehung, das bleibt dann halt schon viel an mir hängen. Und da ist die Akzeptanz bei unseren Kollegen nicht sehr groß, muss man sagen.“ (Frau Treibel, Z. 174-181).

Der Textauszug zeigt zwar den Geschlechterrollenwandel, der sich in der verstärkten Erwerbstätigkeit von Frauen äußert,⁴⁴ verdeutlicht aber überdies, dass der Geschlechterrollenwandel insbesondere ein „Wandel der weiblichen Rolle“ (Alfermann, 1996, S. 34) darstellt. Das Leben der Frauen wird trotz Erwerbstätigkeit „in weitaus größerem Maß als das der Männer von Haushaltspflichten bestimmt“ (Goffman, 2001, S. 115). Besonders interessant an der in dieser Textpassage dargestellten Rollenverteilung erscheint, dass, obwohl *beide* Lehrer sind, *sie* es ist, die ihre Stelle reduziert, um sich um den Haushalt und die Kinder zu kümmern und um *ihm* den Rücken freizuhalten.⁴⁵ Das als Begründung aufgeführte volle Lehrdeputat des Mannes für ihre halbe Stelle führt dabei zu Irritationen. Ist dieses doch nicht als Ursache, sondern als Folge der Rollenverteilung zu sehen. Trotz des von ihr beklagten Mühsals des Hausfrauen-Daseins, fühlt sich Frau Treibel dafür verantwortlich. Sie verharnt im traditionellen Weiblichkeitsstereotyp und widmet sich „vornehmlich und hingebungsvoll seinem Wohlergehen“ (Mühlen-Achs, 1998, S. 14f) und stellt damit den Prototyp der von Mühlen-Achs (1998, S. 14f) beschriebenen Frau dar. Sie lebt die klassische Rollenverteilung innerhalb der Familie und trägt zur (Re-)Produktion der hierarchischen Geschlechterordnung im Privatbereich bei. Frauen sehen sich den „gegenläufigen Anforderungen von Haus- und Erwerbsarbeit“ (Brehmer, 1992, S. 15) ausgesetzt. Frau Treibel soll ihren Pflichten als Hausfrau nachkommen und sieht sich andererseits mit den Forderungen ihrer Sportkollegen, trotz halber Stelle volles Engagement im Beruf zu zeigen, konfrontiert: „Also an der Schule zu sein heißt auch wieder hundert Prozent da zu sein.“ (Frau Treibel, Z. 191). Sie schildert die Erwartung ihrer Kollegen auch an außerunterrichtlichen Veranstaltungen präsent zu sein und nennt beispielhaft Fachkonferenzen, Studientage und die Bundesjugendspiele (Frau Treibel, Z. 186-189). Frau Treibel kritisiert das mangelnde Verständnis der Sportkollegen für die Doppelbelastung teilzeitarbeitenden

44 Insgesamt ist eine höhere Beteiligung von Frauen auf dem Arbeitsmarkt zu verzeichnen. Dies ist zurückzuführen auf eine größere Bildungsbeteiligung von Mädchen, den gesellschaftlichen Wertewandel, aber auch auf ökonomische Zwänge wie Scheidung, Arbeitslosigkeit und existenzsichernde Altersvorsorge. Bis zum Eherechtsreformgesetz 1976 „durften verheiratete Frauen nur dann erwerbstätig sein, wenn dies mit ihren Pflichten in Ehe und Familie vereinbar war“ (Dressel & Wanger 2008, S. 481).

45 Mühlen-Achs (1998, S. 14) sieht die ungleiche Unterstützung des Partners als einen wesentlichen Grund für die Unterrepräsentanz von Frauen in einflussreichen Positionen bzw. für die überdurchschnittlich hohe Anzahl alleinstehender Frauen in Führungspositionen. Während Männer Frauen haben, die ihnen den Rücken freihalten, haben Frauen Männer, so Mühlen-Achs, die ihnen im Nacken sitzen.

der Kolleginnen und empfindet die an sie gerichteten Erwartungen als rücksichtslos (Frau Treibel, Z.191).

Herr Dahl führt für die Unterrepräsentanz weiblicher Sportleistungskurs-Leitungen fehlendes Selbstbewusstsein der Sportlehrerinnen als von ihm wahrgenommenen Grund an:

„Als darüber abgestimmt wurde, ob ein Sportleistungskurs eingeführt wird oder nicht, ist ja ein Fachschaftsbeschluss, da haben sich viele dagegen ausgesprochen, weil sie es einfach nicht unterrichten wollen und das waren viele Frauen, weil sie sagten, sie seien in vielen Bereichen nicht sicher genug und nicht ausgebildet genug. Was ich nicht nach vollziehen kann, weil viele haben ja auch an der gleichen Universität studiert wie unsere Sportlehrer. Also haben sie das alles auch gemacht. Aber das sagt ja auch ein bisschen was über das Selbstverständnis der Lehrerinnen im Verhältnis zu den Sportlehrern aus.“ (Herr Dahl, Z. 79-85).

Es wird deutlich, dass sich viele Sportlehrerinnen scheinbar dem Mehr an Leistung, das in einem Sportleistungskurs von Schülerinnen und Schülern sowie der leitenden Sportlehrkraft erwartet wird, nicht gewachsen fühlen.

Es entsteht der Eindruck, dass der Sportleistungskurs als Männerdomäne auf die mangelnde Karrieremotivation der Frauen aufgrund vielfältigster Gründe wie doppelte Lebensplanung, Krankheit oder fachliche Unsicherheit zurückzuführen ist.

Doch die mangelnde Karrieremotivation ist nur die eine Seite der Medaille. Was passiert, wenn Frauen Anspruch auf diese Domäne erheben, zeigt sich an Frau Sternheims geschilderten Erlebnissen. Sie erzählt, sich teilweise als Kämpferin gefühlt zu haben (Frau Sternheim, Z. 415), die einen Angriff auf die gefestigten Positionen wagt (Frau Sternheim, Z. 434). Zwar habe sie „wertvolle Tipps“ (Frau Sternheim, Z. 239) erhalten, doch neue Vorschläge ihrerseits, so zum Beispiel zur Um- oder Neugestaltung organisatorischen Abläufe, wurden ohne Angabe von Gründen abgewiesen (Frau Sternheim, Z. 417-430). Es entsteht der Eindruck, als würde sie in der Männerdomäne Sportleistungskurs geduldet, aber eine Anpassung an die bestehenden Strukturen gefordert.

Insgesamt ist den Interviews zu entnehmen, dass sich Sportlehrerberuf, wie in einer Vielzahl anderer Berufe auch (Wetterer, 2002, S. 12), die Vergeschlechtlichung im Sinne einer horizontalen Segregation in die Berufe hinein verlagert hat. Diese horizontale Segregation erscheint als natürliche Folge der Geschlechtsklassifikation, knüpfen die Tätigkeitsfelder doch an gängige Geschlechterstereotypen und weisen Frauen „wie durch einen gänzlich unbeabsichtigten Zufall“ die im Vergleich statusniedrigeren Bereiche zu (Wetter, 1995a, S. 11). Wetterer (1995a, S. 16ff) beschreibt die geschlechtsdifferenzierende Arbeitsteilung innerhalb eines Berufs sowie die Sexuierung von Berufen als dritte Phase im Verhältnis von Profession und Geschlecht. In der ersten Phase wurden Frauen die semi-professionellen Berufsgruppen zugewiesen, war ihnen doch weitestgehend der Zugang zu den Universitäten verwehrt. Die Zugangskriterien zu bestimmten Professionen stellten somit für Frauen zugleich die Ausschlusskriterien dar. In der zweiten Phase blieb den Frauen der Zugang zu den Universitäten nicht länger versperrt, jedoch teilweise der Einzug ins Berufsleben durch den Ausschluss von entscheidenden Universitätsprüfungen,

die „Zölibatsbestimmung“ oder beispielsweise bürokratische Hindernisse. Die dritte Phase ging mit dem Abbau aller formalen und offenen Ausschlussregularien einher und sieht sich unter dem Deckmantel der horizontalen „geschlechtsspezifischen“ Arbeitsteilung kaum Legitimationsvorwürfen ausgesetzt.

6.6 (Aufbrechen der) Männerdomäne

Aus den bisher getätigten Überlegungen lässt sich herauslesen, dass der Sportlehrerberuf ein überwiegend am Geschlechterstereotyp Sportlehrer orientiertes System (Männerdomäne) zu sein scheint. Die Interviews lassen jedoch auch eine Entwicklung des Sportlehrerberufs erkennen, der als Aufbrechen der Männerdomäne gedeutet werden kann. Dabei zeigen sich nicht nur Veränderungen quantitativer, sondern auch qualitativer Natur, die im Folgenden dargelegt werden.

6.6.1 Zunahme an Sportlehrerinnen: „Also das wird immer selbstverständlicher.“ (Frau Rilke, Z. 97)

Frau Rilke schildert einen von ihr wahrgenommenen Anstieg weiblicher Sportlehrkräfte:

„Also [...] meine Eltern waren auch beide Sportlehrer und ja, meine Mutter war die einzige Frau in diesem Lehramtsding und heute ist es ja mindestens *pari pari*. Also das wird immer selbstverständlicher.“ (Frau Rilke, Z. 95-97).

Auch Frau Sternheim und Herr Heine greifen in ihren Interviews die Geschlechterverteilung im Sportkollegium auf. Frau Sternheim (Z. 295-296) stellt an ihrer Schule eine Unterrepräsentanz von Sportlehrerinnen fest, gibt aber zugleich an, dass sich das gerade ändere. Herr Heine (Z. 282) konstatiert für seine Schule eine leichte Überzahl an Sportlehrerinnen. In Bezug auf die Geschlechterverteilung (mehr Sportlehrerinnen/mehr Sportlehrer) zeichnet sich an den einzelnen Schulen kein einheitliches Bild ab, insgesamt zeigt sich trotzdem eine kollektiv wahrgenommene Entwicklung: die Zunahme weiblicher Sportlehrkräfte oder um es mit Frau Sternheims (Z. 397-398) Worten auszudrücken: An „Gymnasien wird es auch immer mehr der Fall, dass Frauen (.) den Sportunterricht übernehmen (..).“ Allgemein bestätigt der Blick auf den Arbeitsmarkt Schule diese Entwicklung. Es ist sogar von einer Feminisierung des Lehrberufs zu lesen (Meuser, 2008a, S. 647; Roisch, 2003a, S. 21), die im Schuljahr 2010/2011 in einem leichten Überhang von Lehrerinnen an Gymnasien (55,86%), dem Schultyp mit dem bisher geringsten Frauenanteil, gipfelte (Statistisches Bundesamt, 2011, S. 407).⁴⁶ Allerdings relativiert sich durch den geschlechtsdifferenzierenden Beschäftigungsumfang (Vollzeit/Teilzeit) die Annahme der Feminisierung des Lehrberufs (Statistisches Bundesamt, 2011, S.

46 Eine statistische Aufschlüsselung nach Fach liegt nicht vor.

407; Meuser, 2008a, S. 647), wird die Mehrheit des Unterrichts immer noch von Lehrern gehalten.⁴⁷ Dies spiegelt sich auch in Frau Treibels (Z. 208-209) Hinweis wider, dass die meisten Sportstunden an ihrer Schule immer noch von Sportlehrern unterrichtet werden.

Aus dem in der anfänglich aufgeführten Äußerung von Frau Rilke (Z. 95-97) gewählten Tempus lässt sich ablesen, dass trotz Anstiegs weiblicher Sportlehrkräfte eine Frau im Sportlehrberuf noch nicht selbstverständlich *ist*, sondern *wird*. Für Frau Rilke (Z. 97-98) ist es „immer noch eine Rolle, die eigentlich einem Mann zugeordnet wird, was den Sport angeht“. Dabei bezieht sie (Z. 100-109) sich nicht allein auf den Sportlehrberuf, sondern verweist überdies auf die „Männerriege“ in olympischen Verbänden und im Internationalen Komitee sowie auf die Dominanz der Männer in Leitungspositionen der Sportvereine: „die Basis die Frauen und die Spitze die Männer“ (Frau Rilke, Z.103-104). Diese Wahrnehmung bestätigen Heinemann (2007, S. 253f) sowie Untersuchungen von Hartmann-Tews, Combrink und Dahmen (2003, S.185). Auch Frau Treibel (Z. 215-216) äußert, dass das Fach Sport an ihrer Schule immer noch männlich konnotiert ist:

„Dass andere, von anderen Fächern vielleicht /äh/, die ganze Sportfachschaft mehr über ihn und die männlichen Kollegen auch definieren, das glaube ich schon, ja.“

Mit „ihn“ meint Frau Treibel den „männlichen Fachschaftsprecher“ (Z. 211).

Herr Heine (Z. 255-257) beschreibt die Reaktionen der Sportlehrer auf die Zunahme an Sportlehrerinnen wie folgt: Es kam

„immer mal wieder unter den Kollegen der Spruch: ‚Wir müssen sehen, dass wir auch genug Männer haben.‘ Und für mich steckte in dieser Aussage, der Wunsch danach, dass die Männer nicht untergebuttert werden, gegenüber den Frauen.“

Es zeigt die Befürchtung der Feminisierung des Sportlehrberufs. Ist dieser bisweilen im Alltagsverständnis männlich sexuiert, wird durch die steigende Anzahl der Frauen mit Hochschulausbildung für diesen Bereich der Sportlehrberuf als „Männerberuf“ in Frage gestellt (Cyba, 1995, S. 65). Durch den quantitativen Anstieg von Sportlehrerinnen droht aus der Sicht der Sportlehrer ein Geschlechtswechsel, dem entgegenzuwirken versucht wird, indem sie „auch immer genug Männer haben“. Dies gilt es, so ist zu vermuten, insbesondere deshalb sicherzustellen, da die Feminisierung von Berufen oder Tätigkeitsfeldern in der Regel mit einem Status- und Ansehensverlust des Berufs einhergeht (Teubner, 2008, S. 495). Interessant

47 Das Bild des steigenden Frauenanteils spiegelt sich auch im Bundesland Rheinland-Pfalz wider (54,05% Lehrerinnen, 45,95% Lehrer), allerdings ist die Mehrzahl der Lehrerinnen in Rheinland-Pfalz Teilzeit beschäftigt (56,22% Teilzeit, 43,78% Vollzeit), während die überwiegende Zahl der Lehrer Vollzeit arbeitet (74,16% Vollzeit, 25,84% Teilzeit). Somit stellen die Lehrerinnen 71,9% aller Teilzeit, aber nur 40,98% aller Vollzeit beschäftigten Lehrkräfte (Statistisches Bundesamt, 2011, S. 407). Weiterhin auffallend ist der Fortbestand der geschlechterspezifischen Hierarchie auf Ebene der schulischen Organisation. Unverändert scheint die Dominanz der Männer in Führungspositionen.

erscheint in diesem Zusammenhang auch der von Herrn Heine (Z. 282) in Bezug auf die Geschlechterverteilung im Sportkollegium seiner Schule gewählte Ausdruck „Frauenüberschuss“. Bedeutet Überschuss doch auch ein über den eigentlichen Bedarf hinausgehend.

6.6.2 Next-Generation-Mädels: „Teilweise habe ich mich als Kämpferin gefühlt.“ (Frau Sternheim, Z. 415)

Neben der quantitativen Veränderung kristallisiert sich aus den Interviews mit den Sportlehrkräften von Schulen mit Sportleistungskurs eine weitere Veränderung heraus - eine neue Generation Sportlehrerinnen. Diese werden von Herrn Dahl (Z. 125) als „Next-Generation-Mädels“ bezeichnet und durch Frau Sternheim und Frau Brecht verkörpert. Die „Next-Generation Mädels“ zeichnen sich zuvorderst durch das Einfordern von Mitspracherecht aus:

„Und dass das jetzt eben dadurch, dass ich jetzt noch zwei Kolleginnen habe, denen das (..), ja, die sich mit diesem Verbohrten oder Verknöcherten, das hört sich jetzt so schlimm an, so ist es nicht, aber die sich eben, die eben auch den Mund aufmachen, wenn ihnen was nicht passt und nicht einfach akzeptieren, wenn, wie die Situation ist oder egal, ob es jetzt um Aufgabenverteilung oder Ablauf von irgendwelchen Dingen geht.“ (Frau Sternheim, Z. 405-409).

Frau Sternheim charakterisiert die neue Generation von Sportlehrerinnen durch das Äußern von Kritik bei missfallenden Gegebenheiten. Ihre Beschreibung der neuen Generation von Sportlehrerinnen mutet zugleich wie eine Kritik an der vorangegangenen Generation an, denen implizit das stillschweigende Hinnehmen widerwilliger Absprachen attestiert wird. Dass ein großes „Selbstbewusstsein und eine gefestigte Persönlichkeit“ (Frau Sternheim, Z. 439-440) für das Eintreten von Mitsprache von Nöten ist, begründet Frau Sternheim (Z. 429-439) damit, dass Änderungsvorschläge häufig auf (unbegründete) Ablehnung stoßen. Diesbezüglich erinnert sich Frau Sternheim (Z. 437-439) an eine ältere Sportkollegin, deren „sämtliche Vorschläge [...] wurden von den Männern abgebugelt“. Dies empfindet Frau Sternheim (Z. 439) als „erschreckend“. Bei der beschriebenen Sportlehrerin handelt es sich um jene Sportkollegin, über die Frau Sternheim (Z. 314) an anderer Stelle sagt, sie sei sehr oft krank, was eine Folge des jahrelangen Kampfes gegen die männliche Dominanz sein könnte. Frau Sternheims Schilderungen verdeutlichen jene „sozialen Schließungen am Arbeitsplatz, in denen etablierte Kollektive sich als geschlechtliche Monokulturen verteidigen“ (Hirschauer, 1994, S. 687). Sportlehrer versuchen durch das stetige Verwehren von Mitspracherecht, den Sportlehrerberuf und insbesondere den Sportleistungskurs als Männerdomäne zu halten.

Es zeigt sich, dass Frau Sternheim das Verhalten der Sportlehrerinnen sowie der Sportlehrer reflektiert. Dabei schreibt sie dem Großteil der älteren Generation von Sportlehrerinnen mangelnden Einsatz bei der Mitgestaltung des Sportlehrberufs und Sportlehrern eine abwehrende Haltung gegenüber der Beteiligung von Sportlehrerinnen zu. Diese ist nach Roloff (1992, S. 142) allerdings entscheidend bei der Ausgestaltung von Professionen, war der (Sport-)Lehrerberuf durch den universitären

Ausschluss der Frauen und die folgende quantitative Unterrepräsentanz lange Zeit eine männliche Profession.

„Ein ‚Professionalisierungsprozess‘, an dem sich Frauen aktiv und mitgestaltend beteiligen, könnte ganz andere Aspekte der Berufs- und Habitusentwicklung zum Tragen bringen, und es würde ein anderer Begriff davon geprägt.“ (Roloff, 1992, S. 142)

Abschließend stellt Frau Sternheim (Z. 411-412) in Bezug auf Änderungsvorschläge vonseiten der Sportlehrerinnen fest: „[...] die Kollegen reagieren jetzt auch darauf und lassen sich jetzt auch eher darauf ein“. Dies kann in dem Anstieg an Sportlehrerinnen sowie der Gleichstellungspolitik der Gesellschaft, die zu einer allgemeinen kulturellen Wertorientierung am Ideal der Gleichheit (Gieß-Stüber, 2002, S. 53) und einem Einstellungswandel der Bevölkerung geführt hat (Meuser, 2008a, S. 641), begründet sein, verstoßen offensichtliche geschlechterdifferenzierende und geschlechterhierarchisierende Praktiken heutzutage gegen die *political correctness* (Kleindienst-Cachay & Kunzendorf, 2003, S. 126f).

Am deutlichsten zeigt sich das Aufbrechen der eingefahrenen Situationen an dem Eindringen der „Next-Generation Mädels“ in die Männerdomäne Sportleistungskurs (Herr Dahl, Z. 125; Frau Sternheim, Z. 247, Z. 297; Frau Brecht, Z. 153). Diesbezüglich verweist Frau Sternheim (Z. 415) auf ihre Rolle als Wegbereiterin, indem sie sagt: „Teilweise habe ich mich als Kämpferin gefühlt.“ Dies war ein „Angriff der Positionen, der gefestigten Positionen, die es da schon seit Jahren gibt“ (Frau Sternheim, Z. 434-435). Frau Sternheim war die erste Sportlehrerin an ihrer Schule mit Sportleistungskurs. Inzwischen hat sie „zwei neue junge Kolleginnen [...], die jetzt auch beide Leistungskurse haben“ (Frau Sternheim, Z. 296-297). Auch Frau Brecht fordert das gleiche Zugangsrecht zu den unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern des Sportlehrberufs wie ihre Sportkollegen:

„Und das habe ich auch sehr deutlich von Anfang an gesagt, dass ich hauptsächlich als Sportlehrer an die Schule möchte. Weil ich dachte, es bringt nix, groß um den heißen Brei rumzureden, ich sag wie es ist. Und (.) zudem habe ich im Einstellungsgespräch schon gesagt, dass ich interessiert daran wäre, einen Leistungskurs Sport zu unterrichten.“ (Frau Brecht, Z. 148-151).

6.7 Geschlechterkonstruktion: „Soll das eher ein Mann, soll das eher eine Frau sein.“ (Herr Heine, Z. 281-282)

In fast allen Interviews zeigt sich eine geschlechterdichotomisierende Grundhaltung: Es gibt zwei Geschlechter und die sind unterschiedlich. Bei allen Befragten wirkt die Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit (siehe Kap.3.2) als „selbstverständlicher und nicht-hinterfragbarer Hintergrund“ (Hirschauer, 1994, S. 672). Dies lässt sich auch an dem in Bezug auf die Geschlechterdifferenz häufig verwendeten Wort „natürlich“ (z.B. Schiller, Z. 82-85; 164-165, 168, 235; Frau Treibel, Z. 22-23; Rilke, Z. 167-168; Dahl, Z. 207) ablesen. Die Zweigeschlechtlichkeit als solche wird zudem durch die explizite sprachliche Zuordnung zu einer Geschlechtsgruppe („wir Männer“ (Herr Dahl, Z. 167, 184-185), „ich als Mann“ (Herr Heine, Z. 78), „weil ich

ein Mann bin“ (Herr Schiller, Z. 242)) betont und implizit eine Abgrenzung zur jeweils anderen Genus-Gruppe. Zahlreichen Textpassagen, in denen die geschlechterdichotomisierende Grundhaltung zum Ausdruck kommt, wurden bereits in den vorangegangenen Kategorien dargelegt. Dabei läuft es häufig auf einen „Mann-Frau Vergleich“ (Herr Dahl, Z. 70) hinaus, mit dem Ergebnis, dass „die Frauen“ und „die Männer“ verschieden seien. Dies zeigt sich auch in Bezug auf die Schülerinnen und Schüler.

Wenngleich die geschlechterdichotomisierenden Aussagen überwiegen, finden sich in den Interviews auch individualisierende Sichtweisen (Herr Dahl, Z. 122-12, 143-144; Herr Heine, Z. 55-56, 171-172; Frau Brecht, Z. 69-70, 175-176), Relativierungen in Form von Ausnahmen (Rilke, Z. 173- 175; Heine, Z. 283-285; Dahl, Z. 122-125) und die „Rhetorik der Gleichheit“ (Meuser, 2008a, S. 642; Hartmann-Tews, 2003b, S. 228). Diese tut sich besonders in Herrn Heines Interview hervor. Folgend sei nur eine Auswahl an Beispielen aufgeführt. Herr Heine betont, dass in vielen Kontexten ein „Mann wie eine Frau“ (Herr Heine, Z. 74) handelt, sich eine Frau genauso durchsetzen kann wie ein Mann (Herr Heine, Z. 216) und grundsätzlich „jeder alles kann“ (Herr Heine, Z. 279). Besonders gegen Ende des Interviews häufen sich jedoch Hinweise, die zeigen, dass auch Herr Heine dem Differenzdenken verhaftet ist. Wären die Geschlechter, wie von ihm betont, gleich, würde sich die Frage, „Soll das [die nächste Sportlehrkraft, Anm. L.G.] eher ein Mann, soll das eher eine Frau sein?“ (Herr Heine, Z. 281-282) nicht stellen, sondern die Qualifikationen und nicht das Geschlecht ausschlaggebend sein für die Einstellung der nächsten Sportlehrkraft. Herr Heine (Z. 284) hält jedoch die Wahrung einer „fifty-fifty Situation“ im Sportkollegium für notwendig, weil es aus seiner Sicht eben doch

„einen Unterschied macht, ob [...] eine gesamte Fachkonferenz nur aus Sportlehrerinnen bestehen würde, würde sich das anders gestalten und genauso wenn es nur Männer wären“ (Herr Heine, Z. 285-288).

In besonders drastischer Weise äußert sich das geschlechterdichotome Denken in jenen Interviewpassagen, in denen sich die Befragten als geschlechtsfremde „Kämpfer“ gegen die Anhänger der jeweils anderen Genus-Gruppe bezeichnen (vgl. Kap. 6.6). So ist es Herr Heine (Z. 262-263), der beschreibt, dass man als Sportlehrer in eine „Einzelkämpferrolle kommen kann, wenn man mit vier Kollegen /äh/ Kolleginnen parallel arbeitet und der einzige Kollege ist“ und Frau Sternheim (Z. 415), die sich als „Kämpferin“ gegen die Männerdomäne fühlt. Innerhalb des Sportlehrberufs scheinen sich Sportlehrkräfte nach Geschlechtszugehörigkeit zu assoziieren und polarisieren und als Frauen und Männer in Konkurrenz zueinander zu treten.

In vier der sieben Interviews finden sich Hinweise, aber auch direkte Stellungnahmen zu der Frage nach dem Ursprung von Geschlechterdifferenzen. In der Äußerung von Frau Treibel ist der Begriff „natürlich“ nicht nur im Sinne von „selbstverständlich“ zu verstehen, sondern wortgetreu als „naturgegeben“. War sie früher der Ansicht, die Verhaltensweisen seien durch die Erziehung beeinflussbar, ist sie nun

der Überzeugung, es ist die „genetische Bedingung oder Veranlagung, die [...] dahinter steckt“ (Frau Treibel, Z. 382-383). So seien beispielsweise „typisch männliche Verhaltensweisen“ (Z. 383) und (Sportarten-)Präferenzen (Z. 385-388) genetisch bedingt. Entsprechend ist sie dem naturwissenschaftlichen Verständnis von Geschlecht verhaftet, nach dem Geschlechterunterschiede angeboren sind. Diese Ansicht findet keine Entsprechung in einem der anderen Interviews.

Herr Schiller (Z. 149) und Frau Rilke (Z. 170-171, 95-98) sehen die Ursachen für die Geschlechterunterschiede in der Sozialisation und auch in Frau Brechts (Z. 234-235) Interview finden sich Hinweise, die in diese Richtung gedeutet werden können. Herr Schiller schildert seine Ansicht wie folgt:

„Wie quasi die Gesellschaft im Großen und die Familie im Kleinen als Teil der Gesellschaft auf die jeweiligen Geschlechter einwirkt und ihnen vermittelt und sie so erzieht, von dem sie glauben, dass das Gesellschaft gangfähig männlich oder weiblich ist.“ (Herr Schiller, Z. 227-29).

Es zeigt sich die Vorstellung des sex-gender Modells. Die „jeweiligen Geschlechter“ auf die eingewirkt wird, werden bereits als gegeben angenommen. Herr Schiller bezieht sich dabei auf die biologischen Unterschiede (sex). Damit wird „gender‘ lediglich als gesellschaftlicher Reflex auf die Natur gefasst“ (Gildemeister, 2008, S. 137) und eine (ausschließlich) binäre Ausprägung von Geschlecht vorausgesetzt (Mühlen-Achs, 1998, S. 26). Darüber hinaus besteht durch die Verknüpfung von sex und gender die Gefahr der Naturalisierung von gender. Das Ergebnis der Sozialisation, so Herr Schiller (Z. 149-157), sind unterschiedliche Verhaltensweisen. Selbst beschreibt sich keiner der Befragten als Teil der einwirkenden Gesellschaft. Frau Rilke distanziert sich sogar explizit davon, indem sie in Bezug auf die von ihr wahrgenommenen „geschlechtsspezifischen“ Sportartenpräferenzen der Schülerinnen und Schüler sagt: „Ja, also ich glaube, dass der Sportunterricht selbst diese Entwicklung nicht macht, sondern dass die Schüler schon so kommen.“ (Frau Rilke, Z. 179-180).

Eine differenzierte Zuordnung mit Blick auf den Defizit- und Differenzansatz ist nicht eindeutig zu leisten, da sich in den Interviews sowohl Äußerungen finden, die im Sinne des Differenzansatzes die Geschlechter als unterschiedlich, aber gleichwertig beschreiben als auch Aussagen, die die Frauen als sozialisationsbedingt benachteiligt darstellen. Ausschnitt- und beispielhaft wird dies an Herrn Schillers Aussagen verdeutlicht:

„Ich denke meistens ein Stückchen weiter, weswegen ich bei der Kollegin ab und zu in Gymnastik-Tanz dabei bin. Ich denke, auch ich habe meine Schwächen und die Frau Müller hat ihre Stärken im tänzerischen Bereich und ich kann da was von ihr lernen. Gegenseitig befruchten sozusagen.“ (Herr Schiller, Z. 268-272).

„[...] ich möchte es nochmal hervorheben, dass die Ungleichheitseffekte zwischen Männern und Frauen, die ja da zu sein scheinen, in den Kompetenzen und im Beruf, dass die eben größtenteils durch die Sozialisation (..) bedingt sind.“ (Herr Schiller, Z. 224-227).

Während im ersten Zitat die unterschiedlichen Kompetenzen als gleichwertig beurteilt werden und sogar von „gegenseitigem befruchten“ die Rede ist, ist es Herr

Schiller an anderer Stelle ein Anliegen auf die durch die Sozialisation bedingten Ungleichheitseffekte in den Kompetenzen und im Beruf hinzuweisen. Damit spielt er auf die in der Schule wahrzunehmende Sportartenhierarchie an, von der er sich distanziert: „Wobei ich das ganz ehrlich schwachsinnig finde, aber es ist so.“ (Herr Schiller, Z. 236).

Die befragten Sportlehrkräfte sehen die Ursachen für die Geschlechterdifferenzen in der durch die Biologie oder die kulturelle Prägung des biologischen Geschlechts, der Sozialisation, in der Unterschiedlichkeit der Geschlechter begründet. So könnte aus der Sicht der Befragten formuliert werden: Sportlehrerinnen und Sportlehrer tun und können Verschiedenes, *weil* sie unterschiedlich sind. Aus der Perspektive der sozialen Konstruktion ist die Unterschiedlichkeit nicht die Ursache, sondern die Folge sozialer Konstruktionsprozesse: Sportlehrerinnen und Sportlehrer sind Unterschiedliche, *weil* sie Verschiedenes tun und können. Das eigene Mitwirken an der Geschlechterdifferenz bleibt den Sportlehrkräften verborgen. Dabei lassen sich die Sportlehrkräfte auf Grundlage der von Voss (2003, S. 176) herausgearbeiteten Folie als „Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen“ (Hagemann-White, 1993, S. 68). Doing gender erfolgt beispielsweise über sexuierte Sportgeräte (Herr Schiller, Z. 175-176), sexuierte Unterrichtsinhalte (Frau Sternheim, Z. 65-66; Frau Rilke, Z. 167-168), Bewegungsqualität (Herr Schiller, Z. 164-165; Herr Heine, Z. 137) und –quantität (Frau Treibel, Z. 19-20), aber auch über geschlechterdifferenzierenden körperlichen Abstand (Frau Treibel, Z. 289-290).

Die „besonders ausgeprägte Indifferenz gegenüber den sozialen Phänomenen der Geschlechterunterscheidung“ (Hartmann-Tews, 2003a, S. 24) könnte auf die Körperlichkeit des Fachs Sports zurückgeführt werden. Die Körper der Schülerinnen und Schüler sowie die der Sportlehrkräfte stehen im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens und dienen tagtäglich als „visuelle Empirie“ (Hartmann-Tews, 2006, S. 42) der Zweigeschlechtlichkeit und als Referenzpunkt für die Geschlechterdifferenzen. Es wird nicht hinterfragt, was für die Interviewten so offensichtlich erscheint: Es gibt zwei von Natur aus unterschiedliche Geschlechter, die sich in ihrer körperlichen Konstitution und Leistungsfähigkeit unterscheiden (siehe Kap.6.4.2).

Bei der Betrachtung der Konstruktion von Geschlecht im Sportlehrerberuf fällt auf, dass diese verstärkt geschlechterstereotypengeleitet verläuft. Geschlecht wird nicht nur entlang der Geschlechterstereotype zugeschrieben, sondern weitestgehend auch geschlechterstereotypenkonform dargestellt. Es finden kaum Grenzüberschreitungen statt. So zeigt sich beispielsweise mit Blick auf die Sportartenkompetenzen, dass sich einige Sportlehrkräfte zwar Kompetenzen in „gleichgeschlechtlichen“ Sportarten absprechen (wie beispielsweise Frau Brecht in Tanzen oder Herr Dahl in Fußball), sich aber keiner der interviewten Sportlehrkräfte Kompetenzen in „gegengeschlechtlichen“ Sportarten zuschreibt. Außerhalb der Schule gibt Frau Rilke (Z. 215-225) an, mehrere Jahre wettkampfmäßig Bodybuilding betrieben zu haben, „eigentlich ein Männersport“ (Frau Rilke, Z. 220), wie sie sagt. Doch selbst innerhalb der Grenzüberschreitung betreibt sie doing gender: „Mir hat es Spaß ge-

macht, ich war im Paarposing, wenn man dann so einen starken Mann hat und tanzt so um den herum.“ (Frau Rilke, Z. 223-224). Die Orientierung an den Geschlechterstereotypen zeigt den Wunsch, aber auch den sozialen Druck den normativen Erwartungen an die zugeschriebene Geschlechtszugehörigkeit zu entsprechend. Allerdings finden sich insbesondere bei Herrn Schiller Textpassagen, die als Anzeichen eines Umdenkens gedeutet werden können. Ist er es, der auf die große Bedeutung der Sportmedien bei der Konstruktion von Männlichkeit und Weiblichkeit (Herr Schiller, Z. 272-281) hinweist, die geschlechtsdifferenzierende und –konstruierende Sportausbildung (Herr Schiller, Z. 160-179) anmahnt und ohne den Begriff des doing gender zu verwenden die interaktive Herstellung von Geschlecht eines Schülers reflektiert (Herr Schiller, Z. 247-250).

6.8 Das Kodierparadigma

Vor dem Hintergrund der Datenanalyse kristallisiert sich die Kategorie „**Kompetenzen**“ als Kernkategorie des Kodierparadigmas heraus, um die sich die sechs weiteren Kategorien gruppieren (siehe Abb. 4).

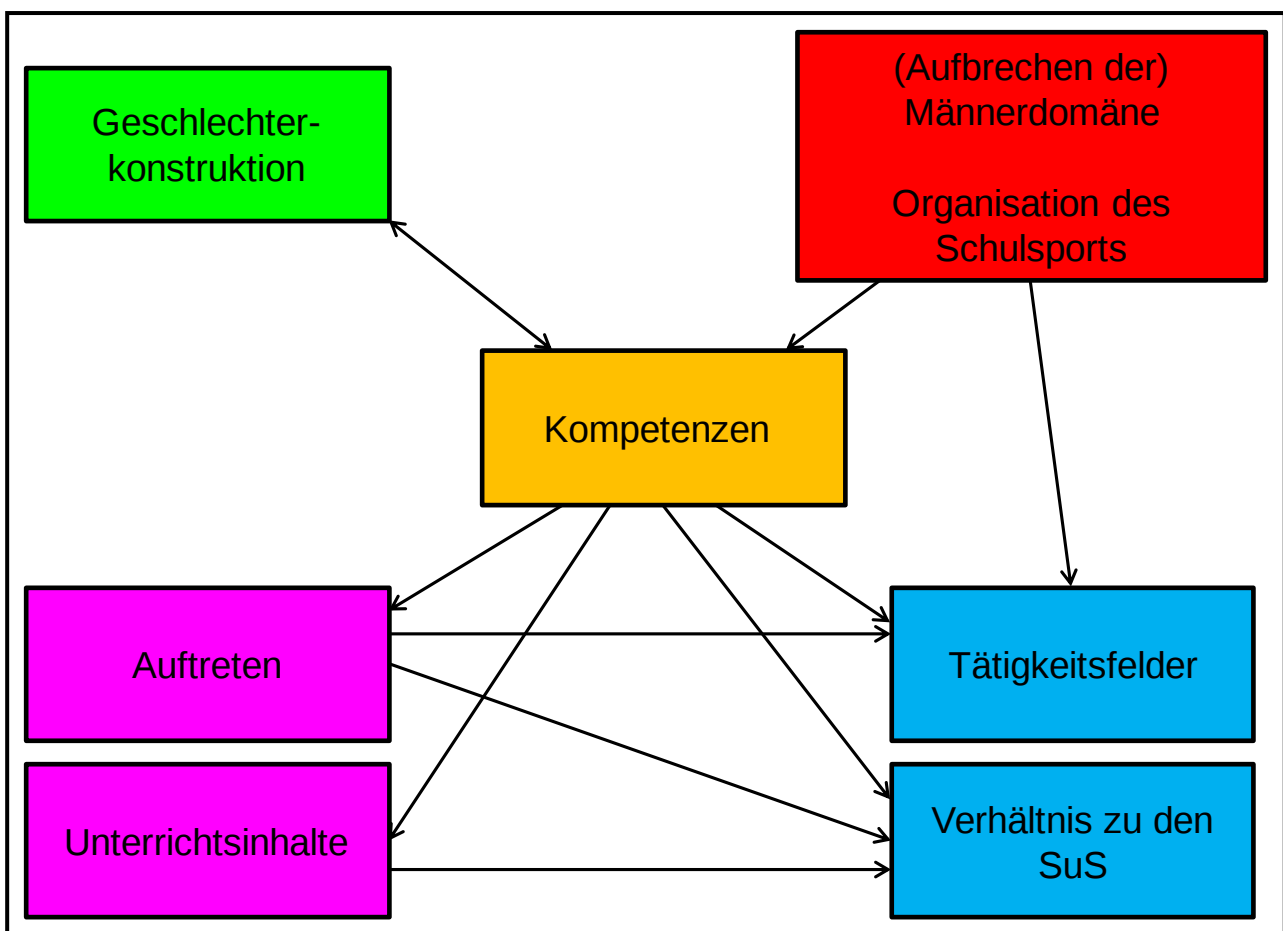


Abb. 4. Kodierparadigma (Eigene Darstellung)

Alle Interviews beziehen sich auf die im Sportlehrerberuf wahrgenommenen geschlechtsdifferenzierenden Unterschiede, wobei – durch die Fragetechnik angelegt – besonders kompetenzorientierte Unterscheidungen in den Blick gerieten. Ausgehend von der Frage, was eine Sportlehrkraft für die Tätigkeit an einer Schule mitzubringen hat und inwiefern sich hierbei Kolleginnen von Kollegen unterscheiden, zeigten sich geschlechtsdifferenzierende Zuweisungen von **Kompetenzen** entlang der Geschlechterstereotypen.

Diese sind besonders vor dem Kontext des Sportlehrberufs als **Männerdomäne** zu verstehen, was sich unter anderem eben in den oben genannten Kompetenzunterscheidungen und einer damit einhergehenden Hierarchisierung widerspiegelt. Sportlehrerinnen und Sportlehrer unterscheiden sich scheinbar in dem, was sie tun und können, wobei das, was sie tun und können unterschiedlich gewertet wird. Die sogenannten „Männersportarten“ sind hierfür ein gutes Beispiel. Sie stehen in der Sportartenhierarchie ganz oben.

Betrachtet man das Phänomen geschlechtsdifferenzierender Kompetenzen vor dem Hintergrund des Kontextes der Männerdomäne des Sportlehrberufs, so wird verständlich, dass sich hierbei auch Anlässe für geschlechtsdifferenzierendes **Auf-treten** der Sportlehrkräfte bieten. Hierbei werden Sportlehrer als sicher und Sportlehrerinnen als eher unsicher wahrgenommen. Auf Seiten der Sportlehrer kann das selbstbewusstere Auftreten zudem als Handlungsstrategie zur Verschleierung eigener Defizite gewertet werden. Es ist ein zirkulärer Prozess zu vermuten: Die Zuschreibung von Kompetenz qua Geschlechtszugehörigkeit bedingt ein selbstbewussteres Auftreten der Sportlehrer, das wiederum als Beleg für die Kompetenz gesehen wird.

Auch die wahrgenommenen Geschlechterdifferenzen in der Wahl der **Unterrichtsinhalte** sind einerseits als Handlungsstrategie zur Verdeckung von eigenen Defiziten bezüglich geschlechtsdifferenzierender Kompetenzen, aber ebenso als Handlungsstrategie zur Vermeidung der Vergegengeschlechtlichung zu sehen. Durch solche Vermeidungsstrategien kann einerseits keine Kompetenzentwicklung stattfinden und wird andererseits die Sexuierung von Sportarten gefestigt.

Als Folge des geschlechtsdifferenzierenden Auftretens und der Interessenschwerpunkte im Unterricht sowie der stereotypen Kompetenzzuweisungen durch die Schülerinnen und Schüler zeigen sich Geschlechterdifferenzen im **Verhältnis der Sportlehrkräfte zu den Schülerinnen und Schülern**. Ebenfalls als scheinbar natürliche Folge der stereotypen Kompetenzzuweisungen entstehen geschlechtskonstruierende **Tätigkeitsfelder** innerhalb des Sportlehrberufs. So sind beispielsweise die einfühlsamen Frauen verstärkt in der Unterstufe, die fachlich kompetenten Männer im Sportleistungskurs, die Sportlehrerinnen in den Arbeitsgemeinschaften (AGs) mit weiblich konnotiertem Unterrichtsinhalt und in der Mittelstufe in den Mädchen-

gruppen sowie die Männer in der Oberstufe in den Grundkursen mit männlich konnotierten Schwerpunktsportarten eingesetzt. Die Ausdifferenzierung der Tätigkeitsfelder ist abhängig von der **Organisation des Schulsports**⁴⁸ an der jeweiligen Schule. Es lässt sich jedoch eine Gegendynamik im Kontext feststellen, welche die beschriebene Männerdomäne aufzubrechen scheint und Einfluss auf die geschlechts-segregierende Arbeitsteilung und das Auftreten der Sportlehrerinnen nimmt. Dieses **Aufbrechen der Männerdomäne** äußert sich in der Zunahme weiblicher Sportlehrkräfte sowie in der Wahrnehmung einer neuen Generation von Sportlehrerinnen („Next-Generation Mädels“). Diese neue Generation tritt selbstbewusst für ihr Mitgestaltungsrecht am Sportlehrerberuf und Schulsportalltag sowie für die Übernahme von Sportleistungskursen ein.

Als ursächliche Bedingung der wahrgenommenen Geschlechterdifferenzen in den Kompetenzen sind die Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit und die stereotypen Annahmen, wie ein Mann und eine Frau zu sein haben, zu fassen, sind diese doch handlungsleitend für die interviewten Sportlehrkräfte. Doch ist die Geschlechterdifferenz nicht nur als Ressource der Geschlechterdifferenzen im Sportlehrerberuf zu sehen, sondern bringen diese Geschlechterdifferenzen die Zweigeschlechtlichkeit immer wieder hervor und bestätigen das Alltagswissen um jene (Wetterer, 1995a, S. 20). Frauen und Männer werden erst zu Verschiedenen, indem sie

„tatsächlich Unterschiedliches tun oder zumindest Vergleichbares in unterschiedlicher Weise tun [...] und wird die Arbeit, die sie tun, zu Frauenarbeit und Männerarbeit“ (Wetterer, 2002, S. 130).

7 Resümee und Ausblick

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, zu ermitteln, inwieweit Sportlehrkräfte Geschlechterdifferenzen in ihrem Berufsalltag wahrnehmen und wenn ja, inwieweit sie an deren Konstruktion mitwirken.

Eingangs wurde ein theoretischer Rahmen zur Beantwortung der Forschungsfragen geschaffen. Im ersten Kapitel wurden unterschiedliche Ansätze zur Erklärung von Geschlechterdifferenzen beleuchtet. Die Auffassung, Unterschiede zwischen Männern und Frauen seien biologisch, galt lange Zeit als medizinisch erwiesen. Die Annahme der biologischen Determination zweier polarer Wesen wirkte sich nachteilig auf die gesellschaftliche Stellung von Mädchen und Frauen aus, was sich unter anderem auch an deren Inklusion in das Teilsystem Sport zeigte.

Die Überwindung dieser Vorstellung brachte ein neues Verständnis von Geschlecht: die Unterscheidung von sex und gender. Diese Differenzierung in ein biologisches (sex) und ein soziales (gender) Geschlecht sollte die Verknüpfung von Natur und Kultur auflösen. Gender wird als kulturelle Überformung des als solches

48 Die „Organisation des Schulsports“ stellt keine eigene Kategorie dar, kristallisierte sich innerhalb der Auswertung jedoch als wichtiger Kontext heraus.

biologisch vorgegebenen Geschlechts verstanden. Die natürliche Zweigeschlechtlichkeit blieb somit als Basis erhalten. Trotz der Fortschritte durch die sex - gender Unterscheidung geriet diese in die Kritik. Die beabsichtigte Aufhebung naturhafter Ursachen für Geschlechterunterschiede wurde aufgrund der Aufrechterhaltung der anatomischen Zweigeschlechtlichkeit und der durch den binären und parallelen Aufbau verbleibenden Verknüpfung von sex und gender nicht erreicht. Der, wenn auch unbeabsichtigte, Rückbezug der kulturellen Geschlechterunterschiede auf die Natur blieb bestehen. Die Theorie der sozialen Konstruktion von Geschlecht, die den theoretischen Hintergrund der Untersuchung stellt, entzieht Geschlecht die naturalisierende Basis und setzt eine neue Relation von Natur und Kultur. Geschlechterdifferenz wird nicht mehr als Personenmerkmal, sondern als interaktive Leistung von Individuen in einem institutionellen Rahmen, der die Geschlechterdifferenz mit (re-)produziert, aufgefasst. Folglich findet ein Perspektivwechsel von Fragen nach den Geschlechterdifferenzen hin zu Fragen nach den Mechanismen, die Geschlechterdifferenz(en) herstellen, statt. Durch das doing gender rückt somit das aktive Mitwirken von Personen an Geschlechterdifferenzen in den Vordergrund - so auch das der Sportlehrkräfte im Setting Schulsport.

Im zweiten Teil der Arbeit wurde die Konstruktion von Geschlechterdifferenz im Sport betrachtet. Dabei wurde auf die Bedeutung der Strukturen des Sports bei der Hervorbringung und Aufrechterhaltung von Geschlechterdifferenzen sowie auf das Mitwirken und Aktualisieren von Geschlecht durch die Sportlerinnen und Sportler hingewiesen. Auf der Ebene der institutionellen Arrangements (re-)produziert die Geschlechtertrennung auf Wettkampfebene die Geschlechterdifferenzen am augenfälligsten und fordert eine eindeutige Geschlechtereinordnung ein. Die Sexuierung von Sportarten in „Männersportarten“ und „Frauensportarten“ suggeriert, Personen seien je nach zugeschriebener Geschlechtszugehörigkeit prädestiniert für bestimmte Sportarten. Diese horizontale Geschlechtssegregation bietet Gelegenheit, Geschlecht zu aktualisieren, aber auch zu neutralisieren.

Um Antworten auf die Forschungsfragen zu finden, wurden sieben problemzentrierte Interviews mit Sportlehrkräften durchgeführt, transkribiert und nach der Grounded Theory ausgewertet. Durch die Datenanalyse konnten, wie in Kapitel 6 aufgezeigt, Mechanismen der sozialen Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit durch die Sportlehrkräfte aufgedeckt werden. In der Ergebnisdarstellung und -diskussion wurden die von den befragten Sportlehrkräften wahrgenommenen Geschlechterdifferenzen im Sportlehrberuf sowie deren eigenes Mitwirken am zweigeschlechtlichen Konstruktionsprozess und dessen Folgen dargelegt. Das doing gender bleibt den Befragten weitestgehend verborgen, da diese dem binären Denkmuster verhaftet sind und die Geschlechterdifferenzen somit als Ausdruck der natürlichen Zweigeschlechtlichkeit werten.

Die Sportlehrkräfte geben an, geschlechtsdifferente Kompetenzen in den einzelnen Sportarten wahrzunehmen. Es erfolgt die gegenseitige Zuschreibung geschlechterstereotyper Kompetenzen entlang der sexuierten Sportarten. Insbesondere bei den

Sportlehrerinnen zeigt sich eine Übereinstimmung von Fremd- und Selbstzuschreibungen. Obwohl ein Teil der Sportlehrer angibt, Defizite in männlich konnotierten Sportarten zu haben, scheint dies keinen Einfluss auf die Umsetzung im Unterricht zu haben, während weiblich sexuierte Unterrichtsinhalte, allen voran Gymnastik-Tanz, gemieden werden. Dies verdeutlicht den sozialen Druck, den normativen Erwartungen an die zugeschriebene Geschlechtszugehörigkeit zu entsprechen, droht im Fall einer Überschreitung eine Vergegengeschlechtlichung und im Falle des Sportlehrers eine damit verbundene Abwertung. Die Abwertung des Weiblichen im Schulsport zeigt sich überdies in der wahrgenommenen Sportartenhierarchie, an deren Spitze die männlich sexuierten Ballsportarten positioniert sind. Die unterschiedliche Wertschätzung des Männlichen und Weiblichen im (Schul-)Sport spiegelt sich im Selbstbewusstsein der Sportlehrkräfte wider. Das als unsicher beschriebene Auftreten der Sportlehrerinnen wirkt sich auf das Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern aus, die sich in ihrer Annahme der geschlechtsdifferenzierten Kompetenz der Sportlehrkräfte bestätigt fühlen und ihnen neuen Anlass für Kompetenzzweifel bieten. Des Weiteren nehmen die Sportlehrkräfte eine unterschiedliche körperliche Konstitution wahr, wobei der Körper der Frau als dem des Mannes unterlegen dargestellt wird. Es zeigt sich der angenommene Zusammenhang zwischen Geschlechtszugehörigkeit und sportlicher Leistungsfähigkeit, der, wie bei einer Vielzahl von Sportarten im Wettkampfsport, das gemeinsame Sporttreiben sowie einen Leistungsvergleich auszuschließen scheint.

Die Wahrnehmung von Geschlechterdifferenzen bezüglich der Tätigkeitsfelder umfasst die Aufteilung der Sportlehrkräfte nach Geschlechtszugehörigkeit auf die unterschiedlichen Jahrgangsstufen (Unter-, Mittel-, Oberstufe), geschlechtshomogene Schülergruppen sowie Sportkurse und Arbeitsgemeinschaften mit sexuierten Sportinhalten. Diese Geschlechterverteilung erfolgt auf Grundlage der Geschlechtszugehörigkeit der Sportlehrkraft und/oder damit zugeschriebene Merkmalen.

Der Sportlehrberuf wird insgesamt von den Sportlehrerinnen immer noch als männlich konnotierter Beruf wahrgenommen, in dem sich die männliche Dominanz für die Sportlehrerinnen spürbar zeigt. Allerdings wird auch eine Gegendynamik registriert, die sich in der quantitativen Zunahme von Sportlehrerinnen sowie einer neuen selbstbewussten Generation von Sportlehrerinnen äußert. Das Aufbrechen der Männerdomäne zeigt sich bereits in dem Eindringen der Sportlehrerinnen in die Männerdomäne Sportleistungskurs, die dadurch an geschlechtspolarisierender Bedeutung verliert.

Die von den interviewten Sportlehrkräften beschriebenen Geschlechterdifferenzen entpuppen sich zum größten Teil als geschlechtsdifferenzierendes Darstellungsrepertoire über das die einzelnen Sportlehrkräfte Geschlecht darstellen und zuschreiben. So erscheinen die unterschiedlichen Kompetenzen, Tätigkeitsfelder, Unterrichtsinhalte, das Auftreten und das Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern als Folge der Unterschiedlichkeit der Geschlechter, bringen aber diese Unterscheidung letztendlich mit hervor.

Die Strukturen des Sportunterrichts, in dessen Kontext die Prozesse der Geschlechterunterscheidungen erfolgen, bieten den Sportlehrkräften Gelegenheitsstrukturen zur Aktualisierung von Geschlecht. Der monoedukative Sportunterricht, die Struktur des Wählens von Schwerpunkten in der Oberstufe oder die sexuierten Unterrichtsinhalte sind hierfür prägnante Beispiele. Eine eingehendere Untersuchung des strukturellen Rahmens des Sportunterrichts, besonders unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Organisationsformen an den jeweiligen Schulen, könnte an diese Untersuchung anschließen. Überdies erscheint eine Weiterentwicklung der Analyse der Mechanismen der sozialen Konstruktion von Geschlecht im Sportlehrberuf durch das von Gieß-Stüber und Voss (2006, S. 37ff) vorgeschlagene methodenplurale Vorgehen, das unterschiedliche Formen der Triangulation (Daten-, Theorien-, Methodologische- und Untersucher-Triangulation) umfasst, lohnenswert. Erfolgte in der vorliegenden Arbeit durch die Interviews bereits eine systematische Annäherung an die soziale Praxis mithilfe involvierter Sportlehrkräfte, durch die Erlebnisse rekonstruiert sowie subjektive Interpretationen und Wissensbestände erfasst werden konnten, bietet das methodenplurale Vorgehen erweiterte Erkenntnismöglichkeiten. Insbesondere durch die methodologische Triangulation (Experiment, Videographie, Fragebogen, Interview), die das Hineinbegeben in das Untersuchungsfeld vorsieht, könnten die in dieser Arbeit gewonnen Erkenntnisse überprüft und erweitert werden. Dem doing gender könnte im Vollzug des Sportunterrichts nachgegangen und weitere Mechanismen und Darstellungselemente der sozialen Konstruktion von Geschlecht im Sportlehrberuf (wie Sportbekleidung, Raumnahme durch Bewegungen, Bewegungsausführungen u.ä.) dechiffriert werden.

Auf der anderen Seite wäre es sinnvoll und wünschenswert, wenn die Erkenntnisse dieser und vorangegangener Arbeiten den Weg in die Praxis fänden. Verpflichtende Gleichstellungsbeauftragte an Schulen und das Angebot von Fortbildungsseminaren im Sinne des Gender-Mainstreaming⁴⁹ für Sportlehrkräfte wären hierfür ein erster denkbarer Schritt, der gerade jene für die Bedingungsfelder dieser Thematik sensibilisieren und sie somit um eine wichtige Berufskompetenz bereichern würde: Die bestehenden geschlechtsdifferenten Umstände erstens nicht als naturgegeben hin- und wahrzunehmen und zweitens den eigenen Einfluss auf geschlechtsdifferenzierende Interaktionsprozesse und deren Effekte wahrzunehmen und zu verstehen, zeigt sich doch in der vorliegenden Untersuchung das hartnäckige Überdauern biologischer und differenztheoretischer Alltagstheorien.

49 Zur Vertiefung siehe Gramespacher (2006).

Literaturverzeichnis

- Abraham, A. (1998). ‚Geschlecht‘ als Strukturdimension sozialer Ungleichheit – auch im Sport. In K. Cachay & I. Hartmann-Tews (Hrsg.), *Sport und soziale Ungleichheit. Theoretische Überlegungen und empirische Befunde* (S. 27–48). Stuttgart: Nagelschmid.
- Alfermann, D. (1995). Geschlechterunterschiede in Bewegung und Sport: Ergebnisse und Ursachen. *Psychologie und Sport. Zeitschrift für Sportpsychologie* (1), 2–14.
- Alfermann, D. (1996). *Geschlechterrollen und geschlechtstypisches Verhalten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Alfermann, D. (2006). Psychosoziale Entwicklung und ihre Bedeutung für die Geschlechterordnung im Sport. In I. Hartmann-Tews & D. Alfermann (Hrsg.), *Handbuch Sport und Geschlecht* (S. 68–76). Schorndorf: Hofmann.
- Böhm, A. (2007). Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 475–484). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Brehmer, I. (1992). *Der widersprüchliche Alltag. Probleme von Frauen im Lehrberuf*. Bielefeld: Kleine.
- Connell, R. (2006). *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Cyba, E. (1995). Grenzen der Theorie sozialer Schließung. Die Erklärung von Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern. In A. Wetterer (Hrsg.), *Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen* (S. 51–70). Frankfurt/Main: Campus-Verlag.
- Dressel, K. & Wanger, S. (2008). Erwerbsarbeit: Zur Situation von Frauen auf dem Arbeitsmarkt. In R. Becker & B. Budrich (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (S. 481–490). Wiesbaden: VS.
- Düro, N. (2008). *Lehrerin - Lehrer. Welche Rolle spielt das Geschlecht im Schulalltag?: Eine Gruppendiskussionsstudie*. Opladen: Budrich.
- Eckes, T. (1997). *Geschlechterstereotype. Frau und Mann in sozialpsychologischer Sicht*. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlag-Ges.
- Eckes, T. (2008). Geschlechterstereotype: Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen. In R. Becker & B. Budrich (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (S. 171–182). Wiesbaden: VS.
- Enders-Drägässer, U. & Fuchs, C. (1989). *Interaktionen der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule; eine Untersuchung an hessischen Schulen*. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Faulstich-Wieland, H. (1997). Unterrichten von Mädchen und Jungen: Koedukation im Sportunterricht. In U. Henkel (Hrsg.), *Für eine andere Bewegungskultur. Festschrift anlässlich der Emeritierung von Sabine Kröner* (S. 155–173). Pfaffenweiler: Centaurus-Verlag-Ges.
- Faulstich-Wieland, H. & Horstkemper, M. (2012). Schule und Genderforschung. In M. Kampshoff & C. Wiepcke (Hrsg.), *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik* (S. 25–38). Wiesbaden: VS.
- Faulstich-Wieland, H., Weber, M. & Willems, K. (2004). *Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen*. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Firley-Lorenz, M. (1994). Sportlehrerinnen in der Schule - ein kritischer Beitrag zu einem vernachlässigten Thema. *Sportunterricht*, 43 (4), 148–157.
- Firley-Lorenz, M. (1997). „Du mußt och up die Frollein hören, och wenn dat ene Frau is“ - Sportlehrerinnen als Vorbilder. In U. Henkel (Hrsg.), *Für eine andere Bewegungskultur. Festschrift anlässlich der Emeritierung von Sabine Kröner* (S. 175–190). Pfaffenweiler: Centaurus-Verlag.
- Firley-Lorenz, M. (2003). *Gender im Sportlehrberuf. Eine empirische Studie über Sozialisation zum Beruf und Berufstätigkeit von Sportlehrerinnen in der Schule*. Zugriff am 28. Februar 2012 unter <http://ediss.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2003/1079/pdf/dissertation.pdf>.

- Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.) (2007). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. (5. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Friebertshäuser, B. & Langer, A. (2010). Interviewformen und Interviewpraxis. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 437–455). Weinheim: Juventa-Verlag.
- Gieß-Stüber, P. (2012). Die Bedeutung von Geschlecht in der Sportdidaktik. In M. Kampshoff & C. Wiepcke (Hrsg.), *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik* (S. 273–286). Wiesbaden: VS.
- Gieß-Stüber, P. & Voss, A. (2006). Methodenintegration - Ein Ausweg aus der Reifizierungsfalle? In P. Gieß-Stüber & G. Sobiech (Hrsg.), *Gleichheit und Differenz in Bewegung. Entwicklungen und Perspektiven für die Geschlechterforschung in der Sportwissenschaft ; Jahrestagung der dsv-Kommission Geschlechterforschung vom 4. - 6. November 2004 in Freiburg* (S. 37–44). Hamburg: Czwalina.
- Gieß-Stüber, P. (2000). *Gleichberechtigte Partizipation im Sport? Ein Beitrag zur geschlechtsbezogenen Sportpädagogik*. (1. Aufl.). Butzbach-Griedel: AFRA-Verlag.
- Gieß-Stüber, P. & Sobiech, G. (2006). Gleichheit und Differenz in Bewegung. Entwicklungen und Perspektiven für die Geschlechterforschung in der Sportwissenschaft - Eine Einleitung. In P. Gieß-Stüber & G. Sobiech (Hrsg.), *Gleichheit und Differenz in Bewegung. Entwicklungen und Perspektiven für die Geschlechterforschung in der Sportwissenschaft ; Jahrestagung der dsv-Kommission Geschlechterforschung vom 4. - 6. November 2004 in Freiburg* (S. 7–16). Hamburg: Czwalina.
- Gieß-Stüber, P., Voss, A. & Petry, K. (2003). GenderKids - Geschlechteralltag in der frühkindlichen Bewegungsförderung. In I. Hartmann-Tews, P. Gieß-Stüber, M.-L. Klein, C. Kleindienst-Cachay & K. Petry (Hrsg.), *Soziale Konstruktion von Geschlecht im Sport* (S. 69–108). Opladen: Leske + Budrich.
- Gildemeister, R. & Wetterer, A. (1992). Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In G.-A. Knapp (Hrsg.), *Traditionen Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie* (S. 201–253). Freiburg (Breisgau): Kore.
- Gildemeister, R. (2007). Geschlechterforschung (gender studies). In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 213–223). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Gildemeister, R. (2008). Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In R. Becker & B. Budrich (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (S. 137–145). Wiesbaden: VS.
- Glumpler, E. (2001). Professionsforschung des Lehrerinnenberufs. In E. Glumpler & C. Fock (Hrsg.), *Frauen in pädagogischen Berufen. Lehrerinnen* (2, S. 25–76). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Goffman, E. (2001). *Interaktion und Geschlecht*. (2. Aufl.). Frankfurt/Main: Campus-Verlag.
- Hagemann-White, C. (1993). Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen. Methodische Konsequenzen einer theoretischen Einsicht. *Feministische Studien*, 11 (2), 68–78.
- Hagemann-White, C. (1988). „Wir werden nicht zweigeschlechtlich geboren ...“. In C. Hagemann-White & M. Rerrich (Hrsg.), *FrauenMännerBilder. Männer und Männlichkeit in der feministischen Diskussion* (S. 224–235). Bielefeld: AJZ-Verlag.
- Hartmann-Tews, I. (2000). Forschung in Bewegung: Frauen- und Geschlechterforschung in der Sportwissenschaft. In A. Cottmann (Hrsg.), *Das undisziplinierte Geschlecht. Frauen- und Geschlechterforschung - Einblick und Ausblick* (S. 17–33). Opladen: Leske und Budrich.
- Hartmann-Tews, I. (2003a). Soziale Konstruktion von Geschlecht im Sport: Neue Perspektiven der Geschlechterforschung in der Sportwissenschaft. In I. Hartmann-Tews, P. Gieß-Stüber, M.-L. Klein, C. Kleindienst-Cachay & K. Petry (Hrsg.), *Soziale Konstruktion von Geschlecht im Sport* (S. 13–28). Opladen: Leske + Budrich.

Literaturverzeichnis

- Hartmann-Tews, I. (2003b). Zur Relevanz von Geschlecht als Kategorie sozialer Ordnung im Sport. In I. Hartmann-Tews, P. Gieß-Stüber, M.-L. Klein, C. Kleindienst-Cachay & K. Petry (Hrsg.), *Soziale Konstruktion von Geschlecht im Sport* (S. 223–238). Opladen: Leske + Budrich.
- Hartmann-Tews, I. (2006). Soziale Konstruktion von Geschlecht im Sport und in der Sportwissenschaft. In I. Hartmann-Tews & D. Alfermann (Hrsg.), *Handbuch Sport und Geschlecht* (S. 40–53). Schorndorf: Hofmann.
- Hartmann-Tews, I. (2008). Geschlechterordnung im Sport. In K. Weis, R. Gugutzer & A. Abraham (Hrsg.), *Handbuch Sportsoziologie. A. Abraham*. (S. 179–188). Schorndorf: Hofmann.
- Hartmann-Tews, I., Combrink, C. & Dahmen, B. (2003). Gendering Prozesse in Sportorganisationen. Zur (Re-)Produktion von Geschlechterverhältnissen in Führungsgremien des Sports. In I. Hartmann-Tews, P. Gieß-Stüber, M.-L. Klein, C. Kleindienst-Cachay & K. Petry (Hrsg.), *Soziale Konstruktion von Geschlecht im Sport* (S. 151–186). Opladen: Leske + Budrich.
- Hartmann-Tews, I. & Rulofs, B. (2003). Sport in den Medien - ein Feld semiotischer Markierung von Geschlecht. In I. Hartmann-Tews, P. Gieß-Stüber, M.-L. Klein, C. Kleindienst-Cachay & K. Petry (Hrsg.), *Soziale Konstruktion von Geschlecht im Sport* (S. 30–69). Opladen: Leske + Budrich.
- Hartmann-Tews, I. & Rulofs, B. (2008). Sport: Analyse der Mikro- und Makrostrukturen sozialer Ungleichheit. In R. Becker & B. Budrich (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (S. 678–683). Wiesbaden: VS.
- Heinemann, K. (2007). *Einführung in die Soziologie des Sports*. (5. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Heintz, B. (2001). Geschlecht als (Un-)Ordnungsprinzip. Entwicklungen und Perspektiven der Geschlechtersoziologie. In B. Heintz (Hrsg.), *Geschlechtersoziologie* (S. 9–29). Wiesbaden: Westdt. Verlag.
- Hildenbrand, B. (2007). Anselm Strauss. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 32–41). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Hirschauer, S. (1989). Die interaktive Konstruktion von Geschlechtszugehörigkeit. *Zeitschrift für Soziologie*, 18 (2), 100–118.
- Hirschauer, S. (1994). Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46 (4), 668–692.
- Hirschauer, S. (1996). Wie sind Frauen, wie sind Männer? Zweigeschlechtlichkeit als Wissenssystem. In C. Eifert (Hrsg.), *Was sind Frauen? Was sind Männer? Geschlechterkonstruktionen im historischen Wandel* (S. 240–256). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hirschauer, S. (2001). Das Vergessen des Geschlechts. Zur Praxeologie einer Kategorie sozialer Ordnung. In B. Heintz (Hrsg.), *Geschlechtersoziologie* (S. 208–235). Wiesbaden: Westdt. Verl.
- Hopf, C. (1978). Die Pseudo-Exploration - Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. *Zeitschrift für Soziologie*, 7 (2), 97–115.
- Hornscheidt, A. (2009). Sprache / Semiotik. In C. von Braun (Hrsg.), *Gender at Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien* (S. 243–262). Köln: Böhlau.
- Horstkemper, M. (1995). Mädchen und Frauen im Bildungswesen. In W. Böttcher (Hrsg.), *Bildung in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich* (S. 188–216). Weinheim: Juventa-Verlag.
- Hülst, D. (2010). Grounded Theory. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 281–300). Weinheim: Juventa-Verlag.
- Kastrup, V. (2009). *Der Sportlehrerberuf als Profession. Eine empirische Studie zur Bedeutung des Sportlehrerberufs*. Schorndorf: Hofmann.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. (2., überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Kleindienst-Cachay, C. & Heckemeyer, K. (2006). Frauen in Männerdomänen des Sports. In I. Hartmann-Tews & D. Alfermann (Hrsg.), *Handbuch Sport und Geschlecht* (S. 112–124). Schorndorf: Hofmann.

- Kleindienst-Cachay, C. & Kunzendorf, A. (2003). ‚Männlicher‘ Sport – ‚weibliche‘ Identität? Hochleistungssportlerinnen in männlich dominierten Sportarten. In I. Hartmann-Tews, P. Gieß-Stüber, M.-L. Klein, C. Kleindienst-Cachay & K. Petry (Hrsg.), *Soziale Konstruktion von Geschlecht im Sport* (S. 109–150). Opladen: Leske + Budrich.
- Kowal, S. & Daniel C. O`Connell (2007). Zur Transkription von Gesprächen. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 437–447). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Kugelman, C., Röger, U. & Weigelt, Y. (2006). Zur Koedukationsdebatte: Gemeinsames oder getrenntes Sporttreiben von Mädchen und Jungen. In I. Hartmann-Tews & D. Alfermann (Hrsg.), *Handbuch Sport und Geschlecht* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 158, S. 260–274). Schorndorf: Hofmann.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. (5., überarb.). Weinheim: Beltz.
- Langer, A. (2010). Transkribieren - Grundlagen und Regeln. In B. Frieberthäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 515–528). Weinheim: Juventa-Verlag.
- Lorber, J. (Hrsg.) (1991). *The social construction of gender*. Newbury Park, Calif: Sage Publications.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Meuser, M. (2008a). Geschlechter und Geschlechterverhältnisse. In H. Willems (Hrsg.), *Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge* (S. 631–653). Wiesbaden: VS.
- Meuser, M. (2008b). Junge Männer: Aneignung und Reproduktion von Männlichkeit. In R. Becker & B. Budrich (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (S. 420–427). Wiesbaden: VS.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Mainz (1998). *Lehrplan Sport. Sekundarstufe I (Klassen 5-9/10) Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien, Regionale Schulen, Gesamtschulen*. Grünstadt: Sommer Druck und Verlag.
- Mühlen-Achs, G. (1998). *Geschlecht bewusst gemacht. Körpersprachliche Inszenierungen. Ein Bilder- und Arbeitsbuch*. (1. Aufl.). München: Frauenoffensive.
- Müller, M. (2006). Geschlecht als Leistungsklasse. *Zeitschrift für Soziologie*, 35 (5), 392–412.
- Ostner, I. (2010). Geschlecht. In J. Kopp & B. Schäfers (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie* (S. 86–89). Wiesbaden: VS.
- Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz (PZ) (2000). *Sport. Handreichungen zum Lehrplan Sport II - Teil 2. Grund- und Leistungsfach 11 - 13 der gymnasialen Oberstufe (Mainzer Studienstufe)*.
- Palzkill, B. (2004). Geschlechterbewusste Pädagogik in der Schule. In R. Malz-Teske (Hrsg.), *Frauen und Schule. Gestern, heute, morgen; 13. Bundeskongress Frauen und Schule* (S. 204–218). Bielefeld: Kleine Verlag.
- Pfister, G. (2006). "Auf den Leib geschrieben" - Körper, Sport und Geschlecht aus historischer Perspektive. In I. Hartmann-Tews & D. Alfermann (Hrsg.), *Handbuch Sport und Geschlecht* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 158, S. 26–39). Schorndorf: Hofmann.
- Röthig, P. & Prohl, R. (2003). Sport. In P. Röthig & R. Prohl (Hrsg.), *Sportwissenschaftliches Lexikon* (S. 493–495). Schorndorf: Hofmann.
- Rendtorff, B. (2011). Stichworte und Begriffe aus der Geschlechterforschung. In B. Rendtorff (Hrsg.), *Geschlechterforschung. Theorien, Thesen, Themen zur Einführung* (S. 220–233). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ridgeway, C.L. (2001). Interaktion und die Hartnäckigkeit der Geschlechter-Ungleichheit in der Arbeitswelt. In B. Heintz (Hrsg.), *Geschlechtersoziologie* (S. 250–275). Wiesbaden: Westdt. Verlag.
- Roisch, H. (2003a). Die horizontale und vertikale Geschlechterverteilung in der Schule. In M. Stürzer, H. Roisch, A. Hunze & W. Cornelißen (Hrsg.), *Geschlechterverhältnisse in der Schule* (S. 21–52). Opladen: Leske + Budrich.

Literaturverzeichnis

- Roisch, H. (2003b). Geschlechtsspezifische Interessengebiete und Interessenpräferenzen. In M. Stürzer, H. Roisch, A. Hunze & W. Cornelißen (Hrsg.), *Geschlechterverhältnisse in der Schule* (S. 123-150). Opladen: Leske + Budrich.
- Roloff, C. (1992). Professionalisierung und erzeugte Fachdistanz. In A. Wetterer (Hrsg.), *Profession und Geschlecht. Über die Marginalität von Frauen in hochqualifizierten Berufen* (S. 133-143). Frankfurt/Main: Campus-Verlag.
- Rulofs, B. & Hartmann-Tews, I. (2006). Zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in der medialen Vermittlung von Sport. In I. Hartmann-Tews & D. Alfermann (Hrsg.), *Handbuch Sport und Geschlecht* (S. 230-242). Schorndorf: Hofmann.
- Scheffel, H. & Palzkill, B. (1994). Macht und Ohnmacht von Sportlehrerinnen im koedukativen Sportunterricht. *sportunterricht*, 43 (4), 159-166.
- Schößler, F. (2008). *Einführung in die Gender Studies*. Berlin: Akad.-Verlag.
- Schümer, G. (1992). Unterschiede in der Berufsausübung von Lehrern und Lehrerinnen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 38 (5), 655-679.
- Statistisches Bundesamt (2011). Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2010/2011. Zugriff am 18. Juni 2012 unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen2110100117004.pdf;jsessionid=6B44BBBC6C4771CEC05B524A68F53B1F.cae?__blob=publicationFile
- Strauss, A.L. & Corbin, J.M. (1996). *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. (Unveränd. Nachdr. der letzten Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Strübing, J. (2004). *Grounded theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. (1. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Teubner, U. (2008). Beruf: Vom Frauenberuf zur Geschlechterkonstruktion im Berufssystem. In R. Becker & B. Budrich (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (S. 491-498). Wiesbaden: VS.
- Trömel-Plötz, S. (1991). *Frauensprache - Sprache der Veränderung*. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Villa, P.-I. (2010). (De)Konstruktion und Diskurs-Genealogie: Zur Position und Rezeption von Judith Butler. In R. Becker & B. Budrich (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (S. 146-158). Wiesbaden: VS.
- Voss, A. (2003). *Geschlecht im Sport - sozialkonstruktivistische Lesarten*. Schorndorf: Hofmann.
- Weiß, O. (1999). *Einführung in die Sportsoziologie*. Wien: WUV.
- West, C. & Zimmermann, D.H. (1991). Doing gender. In J. Lorber (Hrsg.), *The social construction of gender* (S. 13-37). Newbury Park, Calif: Sage Publications.
- Wetterer, A. (1995a). Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen. Einleitung. In A. Wetterer (Hrsg.), *Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen* (S. 11-27). Frankfurt/Main: Campus-Verlag.
- Wetterer, A. (1995b). Dekonstruktion und Alltagshandeln. Die (möglichen) Grenzen der Vergeschlechtlichung von Berufsarbeit. In A. Wetterer (Hrsg.), *Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen* (S. 223-246). Frankfurt/Main: Campus-Verlag.
- Wetterer, A. (2002). *Arbeitsteilung und Geschlechterkonstruktion. „Gender at Work“ in theoretischer und historischer Perspektive*. Konstanz: UVK-Verlag.
- Wetterer, A. (2006). Von der Frauen- zur Geschlechterforschung? Kontinuitäten, Ausdifferenzierungen und Perspektivenwechsel. In I. Hartmann-Tews & D. Alfermann (Hrsg.), *Handbuch Sport und Geschlecht* (S. 14-25). Schorndorf: Hofmann.
- Wetterer, A. (2008). Konstruktion von Geschlecht: Reproduktionsweisen der Zweigeschlechtlichkeit. In R. Becker & B. Budrich (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (S. 126-135). Wiesbaden: VS.
- Witzel, A. (2000). *Das problemzentrierte Interview*. Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research [Online Journal], 1(1). Zugriff am 03. April 2012 unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520>.

Anhang

Anhang A: Interviewleitfaden Sportlehrerinnen

Einstieg	– Einverständnis für Tonbandaufnahme – Dank für die Bereitschaft – Hinweis auf ungefähre Dauer des Interviews – Hinweis auf Erwartungen an Auskunftsperson: offene und ehrliche Antworten, kein richtig oder falsch – Information über Nutzung des Interviewmaterials – Zusicherung der Anonymität – Klärung von eventuell offenen Fragen vonseiten des Interviewpartners
Rahmendaten	– Kurzfragebogen
Gesprächseröffnung	– Was hat Sie/ dich dazu bewogen, Sportlehrerin zu werden?
Leitfragen	– Wie würden Sie ihr/ würdest du dein Verhältnis zu den Schülern und Schülerinnen beschreiben? – Hat sich ihr/ dein Umgang mit den Schülern und Schülerinnen im Laufe ihrer/ deiner Berufslaufbahn verändert? Inwiefern? Warum? – Unterscheiden sich Sportlehrkräfte im Umgang mit den Schülern und Schülerinnen? Wenn ja, inwiefern? Bsp.? – Definieren Sie sich/ Definierst du dich als sportliches Vorbild? Wenn ja, warum?
	– Wie würden Sie/ würdest du das Verhältnis der Sportlehrkräfte untereinander beschreiben? Bsp.? – Wie würden Sie/ würdest du deine Stellung innerhalb des Sportkollegiums beschreiben?
	– Welche Kompetenzen müssen Sportlehrkräfte mitbringen? Welche sind bei Ihnen/ dir besonders ausgeprägt? Warum? Wurde ihre/ deine Kompetenz als Sportlehrerin jemals in Frage gestellt? Inwiefern? – In der Literatur ist von Sexismus gegenüber Sportlehrerinnen und Sportlehrerinnen zu lesen. Wie stehst du zu diesem Thema? Wurdest du jemals mit Sexismus konfrontiert (auf Nachfrage: Diskriminierung aufgrund des Geschlechts, erfahren von Vorurteilen und Stereotypen)?

Anhang

Gesprächsabschluss	– Möchten Sie/du noch etwas ergänzen, was bisher nicht angesprochen wurde? – Dank für das Interview
--------------------	---

Anhang B: Interviewleitfaden Sportlehrer

Einstieg	– Einverständnis für Tonbandaufnahme – Dank für die Bereitschaft – Hinweis auf ungefähre Dauer des Interviews – Hinweis auf Erwartungen an Auskunftsperson: offene und ehrliche Antworten, kein richtig oder falsch – Information über Nutzung des Interviewmaterials – Zusicherung der Anonymität – Klärung von eventuell offenen Fragen vonseiten des Interviewpartners
Rahmendaten	– Kurzfragebogen
Gesprächseröffnung	– Was hat Sie/ dich dazu bewogen, Sportlehrer zu werden?
Leitfragen	– Wie würden Sie ihr/ würdest du dein Verhältnis zu den Schülern und Schülerinnen beschreiben? – Wie würdest du das Verhältnis der Sportlehrerinnen zu den Schülern und Schülerinnen beschreiben? – Unterscheiden sich Sportlehrkräfte im Umgang mit den Schülern und Schülerinnen? Wenn ja, inwiefern? Bsp.? – Inwieweit ist eine Sportlehrerin ein sportliches Vorbild für Schüler und Schülerinnen? – Wie würden Sie/ würdest du das Verhältnis und die Zusammenarbeit der Sportlehrkräfte untereinander beschreiben? Bsp.? – Welche Kompetenzen müssen Sportlehrkräfte mitbringen? – Welche Kompetenzen schreiben Sie sich/ schreibt du dir und ihren Sportkolleginnen zu? Warum?
Gesprächsabschluss	– Möchten Sie/ möchtest du noch etwas ergänzen, was bisher nicht angesprochen wurde? – Dank für das Interview

Anhang C: Kurzfragebogen

Kurzfragebogen

Was ist ihre Fächerkombination?

Wie alt sind Sie?

Wie lange unterrichten Sie bereits?

Wie lange sind Sie an ihrer jetzigen Schule?

Gibt es an ihrer Schule monoedukativen Sportunterricht? Wenn ja, in welchen Klassenstufen?

Gibt es an ihrer Schule einen Sportleistungskurs?

Wie ist ihr Berufsstatus?

Welches Lehrdeputat haben Sie?

Anhang D: Postskriptum

Postskript

IP:

Datum:

Uhrzeit:

Dauer:

Ort:

Selbstwahrnehmung Interviewerin	
Interviewsituation	
Besonderheiten/ Auffälligkeiten während des Interviews	
Wichtige Gesprächsin- halte vor/nach Ein- schalten des Diktierge- räts	
Verhalten des IP	

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, Lena Kristina Gilsdorf, dass ich die vorgelegte Diplomarbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Personen, die mich bei der Arbeit unterstützten und inspirierten, sind besonders vermerkt. Dies gilt auch für Belege aus dem Internet.

Bei der vorgelegten Arbeit wurden folgende EDV-Programme eingesetzt:
Citavi 3, Transkriptionssoftware F 4, Microsoft Office Word 2007

Folgende Materialien gehören ergänzend zur vorgelegten Diplomarbeit:
CD mit Transkriptionen und Internetquellen als PDFs.

Ich bin mir bewusst, dass eventuelle urheberrechtliche Probleme in meiner Verantwortung liegen.

Ort, Datum

Unterschrift