

Florian Hartnack

Geschlechterkampf = Geschlechterkonstruktion?

Feeling Gender in Zweikampfsituationen im Sportunterricht

Zusammenfassung

Dieser Beitrag bezieht sich auf die Arbeit „*Doing Gender und Feeling Gender im Sportunterricht. Eine leibphänomenologische Ethnografie des spielerischen Zweikämpfens*“ (Hartnack, 2017), in welcher geschlechtsspezifische Bewegungserscheinungen in Zweikampfsituationen im Sportunterricht beschrieben werden. Insbesondere wird der Frage nachgegangen, wie Geschlecht in zwischenleiblichen und körperlichen Prozessen ausgehandelt, gespürt und konstruiert wird. Der Beitrag gibt einen Überblick über das phänomenologische Vorgehen während des Forschungsprozesses und stellt ausgewählte Ergebnissegmente vor.

Schlagwörter

Geschlecht; Gender; Phänomenologie; Leiblichkeit; Schule

Kontakt

Dr. Florian Hartnack

[Universität Göttingen](https://www.uni-goettingen.de)

fhartnac@uni-osnabrueck.de

Erstquelle

Dieser Artikel wurde zuerst veröffentlicht in:

Liebl, S. & Kuhn, P. (Hrsg.; 2014). Menschen im Zweikampf – Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2013. Jahrestagung der dvs-Kommission „Kampfkunst und Kampfsport“ vom 7.-9. November 2013 in Erlangen. Hamburg: Czwalina.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) and published in the [JOMAR | Journal of Martial Arts Research](https://www.jomar.com) (ISSN 2567-8221) on 2020-05-18.

For more: [j-o-mar.com](https://www.j-o-mar.com)

1 Einleitung

Das Lern- und Erfahrungsfeld *Kämpfen* ist mittlerweile fester Bestandteil in den curricularen Vorgaben nahezu aller Bundesländer und konstituiert sich inhaltlich dennoch erst langsam. Die Inhalte des Kämpfens fußen dabei oftmals auf vorhandenen pädagogisch-didaktischen Konzepten, was für eine pädagogische Fundierung nicht ausreichend scheint. So werden dem Kampfsport bzw. der Kampfkunst entwicklungsfördernde und gewaltpräventive Potenziale zugeschrieben (vgl. Binder, 2007; Hartnack, 2013), im Sportunterricht soll das Kämpfen dazu führen, sich auf Nähe einzulassen und Emotionen zu beherrschen (Niedersächsisches Kultusministerium, 2006, S. 19).

Happ (2011) stellt dar, dass den Kampfsportarten, welche zumeist aus fernöstlichen Kulturräumen stammen, eine westliche sport- und bewegungspädagogische Perspektive zugrunde gelegt wird. Für eine Betrachtung dieses Bewegungsfeldes bietet sich ein phänomenologischer Zugang an, der die Zweierkonstellation im Handlungsfeld *Kämpfen von der Sache her* erschließen soll:

„Für eine pädagogische Grundlegung gilt es, eine Brücke zwischen der Phänomenologie und der Pädagogik zu schlagen, um eine Begründung pädagogischer Absichten »vom Gegenstand her« ableiten zu können. Es geht darum,

→ sich mit der Sache, wie sie sich von sich selbst her zeigt, auseinander zu setzen,

→ die Bedeutung/en der Bewegungserscheinungen zu erfassen,

→ hieraus Schlussfolgerungen für die Gestaltung der Bewegungspraxis zu ziehen.“

(*ebd.*, S. 15).

In der vorliegenden Arbeit¹ sollen Bewegungserscheinungen in Zweikampfsituationen im Sportunterricht phänomenologisch betrachtet werden, um daraus ggf. pädagogisch-didaktische Schlussfolgerungen für die Gestaltung des Lern- und Erfahrungsfeldes *Kämpfen* zu ziehen. Im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses steht die Verkörperung sozialer Akteure in Interaktionen. Hier bietet sich ein neophänomenologisch-soziologisches Forschungsprogramm an, welches die mikrosoziologische Analyse von Interaktionen fokussiert und dabei Leib² und Körper in den Mittelpunkt der Betrachtungen rückt (Gugutzer, 2012, S. 88).

Im Folgenden sollen die Entwicklung der Fragestellung, das qualitativ-methodische Vorgehen im Feld und ausgewählte Ergebnisse vorgestellt werden.

2 Entwicklung der Fragestellung

Qualitativ ausgerichtete Forschungsarbeit durchläuft meist einen zirkulären Prozess und wechselt häufig die Richtung. Mein ursprünglich offener Zugang „*in das Feld gehen und Bewegungserscheinungen in Zweikampfsituationen betrachten*“ wurde, aufgrund meiner Beobachtungen im Sportunterricht, bereits nach den ersten Stunden im Hinblick auf das auffällig geschlechterheterogene Bewegungshandeln eingegrenzt. Fokussiert wurde die Frage „*Wie und in welchen Situationen handeln die meisten Mädchen und Jungen unterschiedlich?*“ und daran anknüpfend „*Wieso handelt die Mehrzahl der Mädchen so? Wieso handeln die meisten Jungen anders?*“ Der Sinn bzw. die Motive von (geschlechtsspezifi-

¹ Dieser Beitrag bezieht sich mit ersten Ergebnistendenzen auf die veröffentlichte Arbeit „Doing Gender und Feeling Gender im Sportunterricht. Eine leibphänomenologische Ethnografie des spielerischen Zweikämpfens“ (Hartnack, 2017).

² Zum Leibbegriff bzw. zur leibphänomenologischen Methodik in diesem Kontext: vgl. Hartnack, 2018.

schen) Handlungen rückten somit in den Mittelpunkt der Betrachtungen. Diese Motive galt es phänomenologisch zu ergründen, um schließlich zu fragen: *Welche Bedeutungen liegen geschlechtsheterogenen Bewegungserscheinungen in Zweikampfsituationen im Sportunterricht zugrunde?*

Leffler (2013, S. 301) stellt dar, dass sich im Vorfeld einer Unterrichtseinheit Kämpfen fast alle Kinder „einen gemischtgeschlechtlichen Sportunterricht zum Kämpfen“ vorstellen, „wobei sich hier - vor der Pubertät - besonders den Mädchen ein Bewegungsfeld eröffnet, um Rollenstereotypen entgegen zu wirken“.

Aufgrund meiner ersten (noch unstrukturierten) Beobachtungen im Feld zeigte sich, dass Geschlecht bzw. das Thema Koedukation im Zweikampf eine herausragende Rolle in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler spielt. Die Fragestellung, ob der Bildung und Festigung von Rollenstereotypen durch Kämpfen entgegen gewirkt werden kann und wie Kinder das koedukative Kämpfen im Sportunterricht wahrnehmen und erfahren, rückte somit in den Fokus der empirischen Analyse.

Aus leibphänomenologischer Perspektive ging es um die Frage, wie Geschlecht in zwischenleiblichen und körperlichen Prozessen ausgehandelt, gefühlt und konstruiert wird. Dazu war es notwendig, einerseits unterschiedliches Handeln phänomenologisch zu beschreiben, um schließlich aus einer leiblich-körperlichen Perspektive heraus diesem Handeln Sinn zuzuschreiben. Hierfür wurden Beobachtungen und Interviewauszüge kategorisiert, um die Ergebnisse schließlich aus leiblich-körperlicher Perspektive zu beschreiben und interpretative Schlussfolgerungen für die Schulsportpraxis ziehen zu können (vgl. Hartnack, 2017).

3 Methodisches Vorgehen

Die vorliegende Studie kann als eine *phänomenologische Ethnographie* bezeichnet werden (vgl. Kusenbach, 2003; 2008). Als methodisches Verfahren diente dazu die Methode des *Go-Along*, indem „Feldforscher Informanten auf »natürlichen« Ausflügen (*outings*) begleiten und - durch Fragen, Zuhören und Beobachten - aktiv den Fluss ihrer Erfahrungen und Handlungen zu begreifen versuchen“ (Kusenbach, 2008, S. 352). Somit begleitete ich die Schülerinnen und Schüler bereits vor der Sportstunde vom Klassenzimmer oder vom Pausenhof bis zum Ende des eigentlichen Sportunterrichts.

Im *Feld* wurde möglichst alles gesammelt und protokolliert, was mir als Forscherperson auffällig erschien. Insbesondere wurden spezifische Zweikampfsituationen im Hinblick auf Geschlechterhandeln beobachtet und direkt im Anschluss protokolliert. In die Protokolle flossen, vorrangig bei eigener direkter Teilnahme, auch eigene (Bewegungs-) Erfahrungen und reflektierte Interpretationen ein. Im Anschluss an die beobachteten Bewegungssituationen wurden, wenn dies im Unterrichtsgeschehen möglich war, die Akteure spontan aufgefordert sich kurz zu der vergangenen Situation zu äußern.

Im Anschluss an eine Unterrichtseinheit Kämpfen wurden mit einzelnen freiwilligen Schülerinnen und Schülern narrative Interviews geführt. Soeffner (1989, S. 185ff.) macht darauf aufmerksam, dass die Um-Zu-Motive einer Person für diese meist als selbstverständlich gelten, wodurch derartige Motive in einer Interviewsituation von der befragten Person nicht explizit angesprochen werden. Somit muss nach diesen Motiven gesucht werden, was im Nachfrageteil der narrativen Interviewführung geschehen sollte, spezifisch zu möglichen Geschlechterdifferenzen. Dieses Vorgehen evozierte zwar eine Geschlechterdualität, ist

aber im Kontext mit Kindern notwendig, da es sich herausstellte, dass diese Geschlechterdifferenzen oftmals als selbstverständlich betrachten und nicht explizit erwähnen.

Meine Beobachtungsprotokolle, Feldnotizen und Hypothesen sowie die Interviews bildeten die empirische Grundlage für das sozialwissenschaftliche *Verstehen*. Die Analyse konnte nur auf diese *künstlich* erschaffenen Daten rekurrieren, wobei auch meine eigenen Empfindungen, als ursprünglich *natürliche* Daten, durch die Übertragung in Feldnotizen wiederum für die Datenanalyse aufbereitet werden. Somit ist keine Deutung der konkreten Situation oder des konkreten Einzelfalls möglich und auch nicht Ziel des rekonstruktiven Verstehens. Vielmehr dient die Analyse der aus der sozialen Situation heraus entstandenen Daten dazu, „die soziale Struktur des Einzelfalls aus der Perspektive des Handelnden idealtypisch zu rekonstruieren“ (Kurt, 2002, S. 155f.).

Um als Beobachter unter phänomenologischer Perspektive bestimmtes Handeln als geschlechtsspezifisch zu typisieren, müssen mir Phänomene als vertraut erscheinen - in meiner Wahrnehmung existiert somit bereits eine Vorstellung davon, wie sich typisch geschlechtsspezifisches Handeln darstellt.³

Im Laufe meines Feldaufenthaltes entwickelten sich im Rahmen von Sedimentierungsprozessen Erfahrungen, wie Kinder geschlechterheterogen handeln. In den wiederkehrenden Situationen wurde auf bereits gemachte Erfahrungen rekurrert, was im Laufe des Forschungsprozesses zu einer Routinisierung in der Anwendung meines Wissensvorrates führte. In einem zyklischen Prozess wurden beobachtete Situationen immer auch aufbauend auf den gemachten Erfahrungen und dem eigenen Wissensvorrat ausgelegt.

Beide Zugangsweisen, die Ethnographie wie auch die Phänomenologie, können sich in ihrer unterschiedlichen Erkenntnisleistung wechselseitig ergänzen. Interaktiv konstituierte geschlechtsspezifische Deutungsmuster und Handlungsperspektiven sollen über vergleichende Analysen empirisch aufgearbeitet werden. Die Beobachtungen und Interviews wurden seit Beginn der Untersuchung transkribiert und nach der Methodik der *Grounded Theory* ausgewertet (Strauss & Corbin, 1996).

Im Laufe des Forschungsprozesses wurde somit ein Kategoriensystem gebildet, um schließlich eine in den Daten begründete Theorie zu erarbeiten. Das offene Kodieren wurde dabei durch ein sequenzanalytisches Vorgehen ergänzt, welches in spezifisch fokussierten Zweikampfsituationen angewendet wurde.⁴ Die entdeckten Phänomene der Kodierungen bestimmten in einem zirkulären Prozess weitere Fokussierungen der Beobachtungen.

Durch das emergentistische Vorgehen konnten schließlich Idealtypen gebildet werden, indem beobachtete Daten mit eigenem Vorwissen abgeglichen und ständig neu konfrontiert wurden. Das eigene körperlich-leibliche Spüren und Erleben wurde zudem als zusätzliches Erkenntnismedium bewusst nicht ausgeklammert, sondern reflexiv in den Erhebungs- wie Auswertungsprozess inkludiert (vgl. Hartnack, 2019).

4 Ergebnistendenzen

Die folgenden Ergebnisse stellen einzelne idealtypische Kategorien dar, welche im Auswertungsprozess im Rahmen der Grounded-Theory-Methodologie gebildet wurden.

³ Allein die Entscheidung, geschlechtsspezifisches Handeln in den Mittelpunkt meines Erkenntnisinteresses zu setzen, impliziert eine eigene Vorstellung davon, was Geschlecht bedeutet und wie es sich darstellt.

⁴ Zum sequenzanalytischen Vorgehen vgl. Rosenthal (2011).

Hierbei ist insbesondere auf die idealtypischen Geschlechterzuschreibungen hinzuweisen. Sind im Folgenden „die Mädchen“ oder „die Jungen“ beschrieben, werden dadurch sicherlich Geschlechterstereotype durch Generalisierungen hervorgebracht. „Die Mädchen“ oder „die Jungen“ schließen nie alle Mädchen und Jungen ein, sondern stellen im Kontext der folgenden Kategorien Idealtypen dar.

4.1 „Jetzt Wrestling“ und „Ich musste lachen, weil das war so witzig“ – Geschlechtstypisches Bewegungshandeln im (Zwei-)Kampf

Sind zu Beginn einer Unterrichtseinheit *Kämpfen* Mädchen wie auch Jungen noch weitgehend offen für geschlechtsheterogene Zweikampferfahrungen, so wendet sich diese Offenheit direkt nach den ersten geschlechtsheterogenen Schiebe- und Ziehspielen.

Im Laufe der Beobachtung im Feld zeigen sich differente Handlungsweisen in spezifischen Zweikampfkontexten.⁵ Die Jungen agieren dabei sehr körperbetont, die Mädchen eher distanziert:

„(...) Hannah und Lena fassen sich mit ausgestreckten Armen an den Schultern. Hannah fängt an, Lena nach hinten zu drücken. Lena stemmt sich kurz dagegen, gibt aber nach einigen Sekunden nach und lässt sich lachend von Hannah auf den Rücken legen.“

„(...) Tom hängt sich mit beiden Armen um Arnes Hals und drückt mit seinem Oberkörper gegen Arnes Brust. Dieser umklammert Tom und versucht ihn auf die Seite zu legen. Nach ca. 20 Sekunden schafft es Tom, Arne auf den Rücken zu drücken und legt sich seitlich auf Arne drauf (...)“

Die Auszüge aus dem Beobachtungsprotokoll zeigen bei den Mädchen einen distanziert-körperlosen, sowie bei den Jungen einen körperbetonten Kampfeinsatz. Die ausgestreckten Arme und das Fassen an den Schultern sind immer wieder in den Zweikampfsituationen vieler Mädchen zu beobachten. Die ausgestreckten Arme führen zu einer Distanzwahrung, welche kaum überwunden werden kann. Durch das distanzierte Agieren ist ein großer Kraftaufwand nötig, um auf den Antagonisten einzuwirken. Auffällig ist dabei ebenfalls die schnelle Aufgabe von Lena, was in einem Gegensatz zu dem Verhalten der Jungen steht. Tom und Arne gehen durch ihre Umklammerung einen intensiven Körperkontakt ein, was ein nahezu durchgängiges Verhaltensmuster der Jungen in Zweikampfsituationen repräsentiert.

4.2 „Jungs sind halt stärker“ und „Mädchen nehmen das ja nie ernst“ – Geschlechtstypisierende Rollenzuschreibungen

In einem engen Zusammenhang mit dem differenten Bewegungshandeln stehen auch die Äußerungen der einzelnen Akteure.

Werden von den meisten Lehrkräften in den ersten Stunden einer Unterrichtseinheit noch geschlechtsheterogene Zweikampfsituationen forciert, lehnen die Schülerinnen und Schüler

⁵ Sämtliche Zweikampfsituationen im Sportunterricht wurden von den Lehrkräften als Zieh- und Schiebeübungen bzw. *Raufspiele* durchgeführt und können nach Happ (2011, S. 15) als *elementares Kämpfen* bezeichnet werden.

diese daraufhin nahezu einstimmig ab und werden infolgedessen auch von den Lehrkräften vermieden.

Zum Ende einer Unterrichtseinheit zeigen sich deutlich typisierende Zuschreibungen gegenüber dem anderen Geschlecht.

Interviewer: „Und hast du auch mal gegen ein Mädchen gekämpft?“

Max: „Nee, das wollte ich nicht.“

Interviewer: „Das wolltest du nicht?“

Max: „Nee, die sind so, Mädchen sind ja nicht so stark wie jetzt Jungs oder so und lachen immer nur rum.“

Interviewer: „Kämpfst du denn auch mal gegen Jungs?“

Lena: „Nein.“

Interviewer: „Nein?“

Lea: „Jungs machen immer so doll und sind so ernst.“

Lena und Max geben an, nicht gegen das andere Geschlecht kämpfen zu wollen.

Dabei ist ein Zusammenhang zu den beobachtbaren Bewegungshandlungen zu erkennen. Mädchen werden von Max als „schwach“ beschrieben, sie „lachen immer nur rum“. Aufgrund der distanzierteren Kampfhaltung der Mädchen können diese nur schwerlich die Kraft der Jungs aufbringen und werden somit als schwächer empfunden. Die Jungs hingegen werden von den Mädchen durch ihren intensiv-nahen Körperkontakt, welcher auch vom Nachspielen medialer Vorbilder geprägt ist, als stärker und wilder charakterisiert. Dies führt schließlich zu einer entsprechenden Rollenzuschreibung und Bestätigung klassischer Rollenbilder: *Jungs bzw. Mädchen sind stark/schwach, wild/lustlos* etc.

4.3 „Das, was wir gemacht haben, war irgendwie auch Kämpfen“ – Wie Mädchen und Jungen Kämpfen definieren

Im Verlauf einer Unterrichtseinheit *Kämpfen* werden, je nach konkreten Unterrichtsinhalten, auch Wünsche und Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf eben diese Inhalte deutlich.

Im Anschluss an eine Unterrichtseinheit in der sechsten Schulklasse einer Gesamtschule äußerten sich zwei Mädchen folgendermaßen:

Nina: „*Ich musste immer lachen, weil das war so witzig. So mit komischem Drücken so.*“

Hannah: „*Ich fand das Kämpfen ganz lustig irgendwie. Aber wir hätten noch mehr so richtig Kämpfen machen können, also Verteidigung lernen und so.*“

Das von Nina angedeutete Lachen findet sich in unterschiedlichen Kontexten wieder, allerdings vorrangig bei den unterlegenden Partizipanten. Ninas Aussage „*Ich musste immer lachen, weil das war so witzig*“ kann auf ungewohnte Bewegungsmuster verweisen. So werden Schiebe- und Ziehspiele körperbetonten Zweikampfformen für viele Mädchen als ungewohnte Verhaltensweisen erlebt. Das Kämpfen in Form von Raufspielen wird zu „*komischem Drücken*“ und steht im Gegensatz zum „*richtig Kämpfen*“.

Arne: „*Also ich fand diese Spiele da auf den Matten ganz gut, da konnte man richtig so kämpfen, mit allem, bis dann halt so einer aufgibt.*“

Die Jungen assoziieren das spielerische Raufen am Boden eher als die Mädchen mit dem Begriff des Kämpfens. Die Aussage „*da konnte man richtig so kämpfen (...), bis dann halt so einer aufgibt*“ veranschaulicht exemplarisch den Wettkampfgedanken und die Kampfassoziationen: Das spielerische Raufen auf der Matte wird zum *richtigen Kämpfen*, welches durchgeführt wird, bis schließlich ein Gewinner feststeht. Das gegenseitige körperliche Kräftemessen auf der Matte wird somit als unmittelbares Kämpfen erlebt, was entgegengesetzt zu den Empfindungen von „*komischem Drücken*“ bei den Mädchen steht.

Abseits der konkreten Unterrichtsinhalte kann allerdings von geschlechterhomogenen Strukturen im Hinblick auf die Definition von *Kämpfen* gesprochen werden. Bezogen auf die Vorstellungen und Wünsche, welche die Kinder von zukünftigen Unterrichtsinhalten beim Kämpfen haben, sind sich die Schülerinnen und Schüler einig, dass Kämpfen „*irgendwie so mit Schlagen und Treten*“ zu tun hat und dies ausschließlich „*zur Verteidigung*“. Das Interesse, Schlag- und Tritttechniken im Sportunterricht zu erlernen, steht somit konträr zu den Inhalten, welche in den entsprechenden Unterrichtseinheiten vermittelt wurden. Für die meisten Schülerinnen und Schüler sind die Schiebe- und Ziehkämpfe zwar „*irgendwie auch Kämpfen*“, allerdings wünschen sie sich technik- bzw. sportartenspezifische und weniger spielerisch-allgemeine Elemente. Für die Vertrauensspiele zu Beginn der Unterrichtseinheit haben die Schülerinnen und Schüler zwar nahezu durchgehend Verständnis, allerdings sollten diese schneller abgehandelt werden, um dann „*endlich so richtig kämpfen zu können*“.

5 Diskussion und (vorläufiges) Fazit

Der Verschränkung von Körper und Leib im gemeinsamen Sich-Bewegen in Zweikampfsituationen kommt eine besondere Bedeutung zu.

Über die Erfahrungen, welche die Akteure über beobachtbares und/oder spürbares geschlechterdifferentes Bewegungshandeln im Zweikampf machen, zeigt sich eine tendenzielle Verstärkung und Bestätigung geschlechtstypischer Rollenzuschreibungen. Im Zweikampf erfahren sich Jungen als *männlich*, weil sie entweder die Mädchen als distanzierter, nachgiebiger und somit schließlich als *schwächer* erleben und beobachten, oder weil sie als männlich konnotierte, ggf. medial vorgegebene Handlungsmuster ausspielen.

Ein Großteil der Mädchen hingegen erlebt die Jungen als wild, grob und ungehemmt, gleichzeitig auch als stärker und überlegen. Durch das Lachen und distanziert-nachgiebiges Bewegungshandeln bestätigen und verstärken sie Geschlechtsstereotype und ein konstruiertes Selbstbild von „typisch weiblichen“ Bewegungshandlungen. Durchaus existiert eine Vielzahl von Schülerinnen, die in unbeobachteten Situationen energisch und motiviert kämpfen bzw. raufen, im Gruppenkontext *unter Beobachtung* diese „typisch männlichen“ Verhaltensweisen allerdings umkehren.

Die Schülerinnen und Schüler sind in den Zweikampfsituationen leiblich-affektiv betroffen, die eigene Geschlechtsidentität und Geschlechterstereotype werden bestätigt durch das Empfinden von Geschlecht, eine Art *Feeling Gender*. Dies ist durchaus im Zusammenhang mit der körperlich-pubertären Entwicklung zu sehen, in welcher die fortschreitende Entwicklung der Leibesinseln, wie Brüste oder Genitalien, die Bewegungshandlungen in Zweikampfsituationen beeinträchtigen.

Über die Differenzenerfahrungen (*Mädchen sind schwächer/albern - Jungs sind stärker/grob*) realisiert sich schließlich die eigene Geschlechtsidentität (vgl. Gugutzer, 2002, S. 232). Es

bleibt die Überlegung, ob die bereits im Kindesalter diskursiv-symbolisch konstruierten Geschlechtskörper in Zweikampfsituationen leiblich erfahren, bestätigt und schließlich verinnerlicht werden.

Zusammenfassend kann somit eine Tendenz zur Verstärkung von Rollenklischees bzw. Geschlechterstereotype festgestellt werden, was sich wiederum auf die eigene Geschlechtsidentität auswirken kann. Ein Abbau von geschlechtsspezifischen Zuschreibungen leistet das elementare, spielerische Zweikämpfen somit im Sportunterricht nicht, was neben den Inhalten sicherlich auch dem Handeln der Lehrkräfte geschuldet ist. Dieses Handeln kann in Anlehnung an Frohn (2011, S. 53) als *Entdramatisierung* und *Dramatisierung* im Umgang mit Geschlecht beschrieben werden. Versuchen die Lehrkräfte anfangs geschlechtsbezogene Zuschreibungen zu vermeiden (Entdramatisierung), wird Geschlecht nach den ersten Zweikampfspielen dramatisiert, indem geschlechterhomogene Strukturen in Zweikampfsituationen von den Lehrkräften unterstützt werden. Somit forcieren die Lehrkräfte die Entwicklung von Geschlechterstereotype, anstatt situationsbezogenen Koedukation reflexiv zu thematisieren.

Hier lässt sich eine Brücke zu der Frage nach den konkreten Inhalten in der Ausbildung von Lehrkräften schlagen. Kontaktintensiver Sport wie das Kämpfen erfordert eine dringende Professionalisierung der Lehrkräfte im Hinblick auf geschlechtersensibles Vorgehen im Sportunterricht. Damit verbunden ist die eingangs erwähnte Frage, wie sich Kämpfen inhaltlich konstituiert bzw. welche Inhalte in der universitären Ausbildung den Sportlehrkräften vermittelt werden sollten und können. Hier zeigt sich die Notwendigkeit einer phänomenologischen Ergründung des Kämpfens, um dieses Phänomen überhaupt definieren und inhaltlich-detailliert beschreiben zu können. Erst wenn für diesen Kontext praktikable Definitionen von *Kämpfen*, *Ringern*, *Raufen*, *spielerischer Zweikampf*, *Rangeln* etc. bestehen, können inhaltliche Themen dieses Bewegungsfeldes diskutiert und schließlich in die Lehramtsausbildung integriert werden.

Die curricular vorgegebene Kompetenzentwicklung im (Zwei-) Kämpfen muss gerade im Hinblick auf koedukativen Unterricht eingehend legitimiert werden, denn wie bereits Volkamer (2010, S. 150) anmahnt, ist es

„nicht unsere Aufgabe, Schamgrenzen zu beeinflussen und zu verändern, aber es wäre unsere Aufgabe, Kindern systematisch so viel Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein zu geben, sich jeden unerwünschten körperlichen Kontakt zu verbitten.“

Literatur

- Binder, B. (2007). *Psychosocial Benefits of the Martial Arts: Myth or Reality? A Literature Review*. Zugriff am 24.10.2013 unter <http://www.fearknot-martialarts.com/Potentials/PsychosocialBenefitsoftheMartialArts.pdf>
- Frohn, J. (2011). „Ja, Mädchen gegen Jungen!“ - Zur Dramatisierung und Entdramatisierung von Geschlecht im Grundschulsport. In I. Bähr, J. Erhorn, C. Krieger & J. Wibowo (Hrsg.), *Geschlecht und bewegungsbezogene Bildung(sforschung)* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 218, S. 52-58). Hamburg: Feldhaus.
- Gugutzer, R. (2002). *Leib, Körper und Identität. Eine phänomenologisch-soziologische Untersuchung zur personalen Identität*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Gugutzer, R. (2012). *Verkörperungen des Sozialen. Neophänomenologische Grundlagen und soziologische Analysen*. Bielefeld: transcript.
- Happ, S. (2011). Zweikämpfen - zu einer phänomenologischen Betrachtung der Zwischensphäre. In P. Kuhn, H. Lange, T. Leffler & S. Liebl (Hrsg.), *Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2011* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 220, S.11-22). Hamburg: Czwalina.
- Hartnack, F. (2013). Zusammenraufen durch zusammen raufen!?! Sozial-emotionale Kompetenzentwicklung durch kämpferische Spiele und Übungen in der Schule. In S. Happ & O. Zajonc (Hrsg.), *Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2012* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 227, S.181-186). Hamburg: Feldhaus.
- Hartnack, F. (2017). *Doing Gender und Feeling Gender im Sportunterricht. Eine leibphänomenologische Ethnografie des spielerischen Zweikämpfens*. Göttingen: V&R unipress.
- Hartnack, F. (2018). 'Going Native' and 'Feel the Field'?! Leibphänomenologisch-ethnografische Zugänge zu Kampfsportarten und Kampfkünsten. *Journal of Martial Arts Research*, 1(2). https://doi.org/10.15495/ojs_25678221_12_32
- Hartnack, F. (2019). Mit Kopf, Herz und Hand. Leibphänomenologische Forschung mit Kindern am Beispiel des Zweikämpfens im Sportunterricht. In F. Hartnack (Hrsg.), *Qualitative Forschung mit Kindern. Herausforderungen, Methoden und Konzepte* (S. 381-402). Wiesbaden: Springer VS.
- Kurt, R. (2002). *Menschenbild und Methode der Sozialphänomenologie* (Erfahrung - Wissen - Imagination, 2). Konstanz: UVK.
- Kusenbach, M. (2003). Street Phenomenology. The Go-Along as Ethnographic Research Tool. *Ethnography* 4: 3, 449-479.
- Kusenbach, M. (2008). Mitgehen als Methode. Der Go-Along in der phänomenologischen Forschungspraxis (S. 349-358). In J. Raab, M. Pfadenhauer, P. Stegmaier, J. Dreher & B. Schnettler (Hrsg.), *Phänomenologie und Soziologie. Theoretische Positionen, aktuelle Problemfelder und*
- Leffler, T. (2013). Wie sich Kinder das Kämpfen im Sportunterricht vorstellen. *Sportunterricht* 62 (10), 299-304.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2006). *Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1-4: Sport*. Hannover: Unidruck.
- Rosenthal, G. (2011). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung* (3., aktualisierte und ergänzte Aufl.). Weinheim, München: Juventa.
- Soeffner, H.-G. (1989). *Auslegung des Alltags - Der Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Strauss, A.L. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Volkamer, M. (2010). „Finger weg!“. *sportunterricht* 59 (5), 149-150.