

# **Umgang mit Geschlechterrollen - „Gender“ in der Sportlehrerbildung**

Eine kultur- und sozialgeschichtliche Untersuchung  
rund um den Lehrgang 1971/73 zum Umgang mit  
Geschlechterrollen und Professionalisierung in der  
Ausbildung von Sportlehrpersonen an der Eidg.  
Turn- und Sportschule Magglingen (ETS).

## **Masterarbeit**

Im Rahmen des Masterstudiums „Master of Science in Sport Sciences“  
an der Universität Freiburg

Eingereicht an der Mathematisch- Naturwissenschaftlichen Fakultät  
der Universität Freiburg (CH)

**Leitung:** Prof. Dr. A. Gogoll

**Referent:** Dr. D. Fankhauser

*vorgelegt von:*

Elmar Guillet

Zelgstrasse 20

3186 Düringen

---

## **Vorwort und Dank**

Mit der Abgabe meiner Masterarbeit endet meine lehrreiche Universitätszeit. Während Monaten setzte ich mich intensiv mit dem Thema Geschlechterrollen in der Sportlehrerbildung auseinander. Während dieser Zeit habe ich viel Neues gelernt. Nicht nur aus fachlicher Sicht, sondern auch auf persönlicher Ebene. Die Leitfragen nicht aus den Augen zu verlieren, bei Rückschlägen motiviert zu bleiben und nicht zuletzt einen Einblick in die Vergangenheit der Sportlehrerausbildung in Magglingen zu erhalten, waren nur einige von vielen wertvollen Erfahrungen, die ich während dieser Zeit machen durfte.

Ein ganz besonderer Dank gebührt meinem Referenten, Herr Dr. Dominique Fankhauser. Er hat sich bereit erklärt, mich bei der Umsetzung meiner Arbeit zu betreuen und zu unterstützen.

Einen weiteren Dank spreche ich meinen Ansprechpersonen, Frau Ellen Leister und Herrn Eric Jeisy, für die fachliche und methodische Unterstützung aus.

Auch bei meinen Interviewpartnerinnen- und partnern bedanke ich mich für die spontane Zusage zum Interview, für die Bereitschaft und Offenheit, sich mit meinem Thema auseinanderzusetzen.

Vielen herzlichen Dank!

---

# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort und Dank.....</b>	<b>2</b>
<b>Zusammenfassung .....</b>	<b>4</b>
<b>1. Einleitung und Problemstellung .....</b>	<b>5</b>
<b>2. Vorgehen und Design .....</b>	<b>8</b>
<b>3. Wissenschaftliche Grundlagen .....</b>	<b>9</b>
3.1 Diskurs .....	9
3.2 Professionsdiskurs .....	10
3.3 Professionalisierungsprozess .....	14
3.4 Professionalisierungsprozess der Sportschule Magglingen .....	18
3.5 Geschlechterdiskurs.....	21
3.6 Soziokulturelle Standortbestimmung der Schweiz in den 1970er Jahren.....	27
<b>4. Forschungsteil .....</b>	<b>32</b>
4.1 Internatsordnung .....	32
4.2 Zeitzeugenbefragung.....	37
4.2.1 Zum Vorgehen.....	37
4.2.2 Magglingen in Ehren.....	39
4.2.3 Der Ort mit gutem Ruf stand unter Beobachtung .....	40
4.2.4 Bestehende Regeln der Internatsordnung werden durchgesetzt.....	42
4.2.5 Soziokulturelle Einflüsse drängen auf Veränderung .....	46
4.2.6 Der Geschlechterdiskurs beeinflusst die Professionalisierung .....	51
<b>5. Diskussion .....</b>	<b>55</b>
5.1 Kritische Reflexion .....	59
5.2 Ausblick.....	60
<b>6. Schlussfolgerung .....</b>	<b>61</b>
<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>62</b>
<b>Eigenständigkeitserklärung .....</b>	<b>64</b>
<b>Urheberrechtserklärung.....</b>	<b>64</b>

---

## **Zusammenfassung**

Die Geschlechterrolle ist in der heutigen allgemeinen Lehrerforschung ein häufig bearbeitetes Thema. Die Auseinandersetzung mit den Geschlechterrollen in der Lehrerbildung wird aber meist unter einem feministisch- emanzipatorischen Blickwinkel bearbeitet. Genderspezifische Untersuchungen scheinen in der Professionsforschung seltenheitswert zu haben. Eine neutrale Sicht auf die Genderproblematik fehlt meist.

Als ich im Vorfeld meine Archivrecherchen im Magglingen startete, hatte sich schnell gezeigt, dass während der ehemaligen Sportlehrer/innen Ausbildung der Eidg. Turn- und Sportschule (ETS) sehr wohl ein Geschlechterdiskurs in der Ausbildung stattgefunden hat. Dies spezifisch im damaligen Lehrgang 1971 bis 1973. Folgenden Fragen will ich nun in meiner Arbeit näher auf den Grund gehen: Einerseits will ich wissen, welche institutionell organisatorischen Rahmenbedingungen Auswirkungen auf den Geschlechter- und Professionalisierungsdiskurs damals hatten und wie diese gestützt wurden, andererseits von welchen Personen aus eine personelle Beeinflussung des Geschlechter- und Professionsdiskurses stattfand. Des Weiteren scheint mir wichtig zu erforschen, welche soziokulturell gesellschaftlichen Prozesse eine mögliche Auswirkung auf den damaligen Geschlechter- und Professionsdiskurs hatten.

Ich verwende dazu die Form der Methodentriangulation: Aufarbeitung der wissenschaftlichen Grundlagen, Archivmaterialbearbeitung und Zeitzeugenbefragung. Mit dieser Vorgehensweise betrete ich in der historischen Forschung „Neuland“. Die Resultate zeigen, dass die Fragestellungen gut ergründet und mit dem Forschungsteil beantwortet werden können.

---

# 1. Einleitung und Problemstellung

Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern bildet ein Forschungsfeld, das intensiv bearbeitet wurde und nach wie vor lebhaft diskutiert wird. Die historische Professionsforschung ist Teil dieser Auseinandersetzung und möchte den wissenschaftlichen Diskurs mit Hilfe kultur- und sozialgeschichtlichen Theorieansätze beleben. Gegenstand und Fokus der historischen Professionsforschung können wie folgt definiert werden: *„Die Geschichte der Professionalisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im modernen Staat Schweiz erstreckt sich auf 200 Jahre (1798 bis 2002) und thematisiert im Zuge des Ausbaus des öffentlichen Bildungssystems im 19. Jahrhundert die Ausbildung von der Lehrkraft der Vorschulstufe bis zum Gymnasium“* (Crotti, & Oelkers, 2002, S. 2).

Ein Blick auf den Forschungsstand verdeutlicht, dass die Geschichte der Professionalisierung auch unter einer feministisch-emanzipatorischen Prämisse rezipiert worden ist. So schreibt Claudia Crotti in ihrem Buch *„Lehrerinnen – frühe Professionalisierung“*: *„Die Vergangenheit der Lehrerinnen verschwindet hinter der Vergangenheit der Lehrer; deren Geschichte wird implizit zur Geschichte der Lehrerinnen erhoben. Dieses Phänomen zeigt sich bereits in der sprachlichen Verwendung des Begriffes „Lehrer“, unter dem Lehrerinnen meist mitgemeint sind“* (Crotti, 2005, S. 11). Meist wird in diesem Kontext „ausschliesslich“ die Rolle der Frau thematisiert. Auch als ich in den elektronischen Dateien der Schweizer Bibliotheken nach geeigneter Literatur recherchierte, erschienen zum Begriff „Geschlechterrolle und Professionalisierung“ mehrheitlich Bücher, welche ausschliesslich den Professionalisierungsprozess der Lehrerinnen thematisieren. Historiographische Untersuchungen, welche das weibliche und männliche Geschlecht im Kontext allgemeiner Professionalisierungsbemühungen beschreiben, fehlen hingegen. Offensichtlich haben genderspezifische Untersuchungen in der historischen Professionsforschung seltenheitswert.

Seit 1950 werden in Magglingen Sportlehrpersonen ausgebildet. Die Entwicklung der Ausbildung ist gut dokumentiert und mit Hilfe von Archivmaterialien und Zeitzeugenbefragungen gut rechechierbar. Es stellte sich die konkretisierende Frage, wie die unterschiedlichen Akteure in Magglingen mit dem Thema Geschlecht und

---

Professionalisierung umgegangen sind. In den Archivakten stösst man auf die Internats- und Hausordnung des ehemaligen Lehrganges 1971/73. Punkt 5 beschrieb folgendes: *„Damenzimmer sind für Herren „tabu“ wie umgekehrt Herrenzimmer für Damen“* (Gilardi, 1976, S.7). Dazu kam, dass ein Text vom Lehrgang 1971/73, publiziert in der Jubiläumsschrift 25 Jahre Verband der diplomierten Sportlehrer ETS, genau diesen Geschlechterdiskurs wie folgt beschreibt:

„Unser Studienlehrgang bereitete der Lehrgangsleitung sowie der Direktion der Sportschule einige Sorgen. Wir waren zwar nicht dümmer oder gescheiter und auch nicht fleissiger oder bequemer als andere Lehrgänge, aber wir kämpften für etwas persönliche Freiheit und Selbständigkeit. Es sei hier nur ein Beispiel genannt: Gemäss gültiger Lehrgangsordnung waren die Zimmer der Herren für die Damen tabu und umgekehrt, was wir – lauter erwachsene Studenten – als veraltete Lösung ansahen. In diesem Sinne baten wir die Direktion, sich eine zeitgemässe Regelung auszudenken. Eines Tages hiess es: Heute um 14.00 Uhr wird der gesamte Lehrgang bei der Direktion erwartet, wo wir uns voller Erwartungen einfanden. Der Direktor informierte uns persönlich über folgende Ordnungsänderung: Die Zimmer der Damen bleiben für die Herren tabu, hingegen ist bis 22.00 Uhr Damenbesuch im Herrentrakt erlaubt, d.h. die olympische Regelung kam zur Anwendung: in unseren Bemühungen zu mehr Freiheit sicher ein bedeutender Schritt...“ (Müller, & Pfister, 1984, S. 68).

Es scheint, dass das Thema der Geschlechterrollen in der damaligen Sportlehrerausbildung aktuell war und eine Auseinandersetzung stattfand. Das Ziel dieser Arbeit besteht darin, die Geschlechterrollen-Thematik in der Professionalisierung weiter zu erforschen.

---

Geschlechterrollen und Professionalisierung von Sportlehrpersonen stellen ein Desiderat in der historischen Professionsforschung dar. Damit der Themenkomplex besser verortet werden kann, ist eine zeitliche, institutionelle und personelle Konkretisierung nötig.

Auf dieser Grundlage sollen in der Masterarbeit folgende Fragestellungen bearbeitet werden:

### **Fragestellungen:**

- a.** Welche institutionell-organisatorischen Rahmenbedingungen in Magglingen hatten eine Auswirkung auf den Geschlechter- und Professionalisierungsdiskurs und welche institutionell-organisatorischen Rahmenbedingungen hatten den Geschlechter- und Professionalisierungsdiskurs zu Beginn der 70er Jahre gestützt?
- b.** Welche Personen haben zu Beginn der 70er Jahre den Geschlechter- und Professionalisierungsdiskurs mit welchen Aktionen und mit welchen Auswirkungen in Magglingen beeinflusst?
- c.** Welche gesellschaftlichen Prozesse haben zu Beginn der 70er Jahre den Geschlechter- und Professionsdiskurs in Magglingen mit welchen Auswirkungen beeinflusst?

---

## **2. Vorgehen und Design**

Um die Fragen beantworten zu können, bedarf es einer speziellen Vorgehensweise, welche so in der historischen Forschung „Neuland“ ist. Die Untersuchung beruht auf einem heuristischen Vorgehen, das zur Analyse schriftlicher Quellen benutzt wird. Da der Quellenbestand unzureichend ist, müssen zusätzlich Zeitzeugen befragt werden. Erhebung und Analyse der entsprechenden Daten erfolgen unter Berücksichtigung der qualitativen Sozialforschung. Die Kombination hermeneutischer und qualitativer Untersuchungsmethoden stellt insofern eine Innovation dar, als dass damit eine spezifische Anwendung der Methodentriangulation ermöglicht wird. Die Methodentriangulation besteht aus drei Teilen. In einem ersten Teil wird die entsprechende Literatur zum Thema aufgearbeitet. Im zweiten Teil wird relevantes Archivmaterial in Form einer Internats- und Hausordnung, untersucht. Der letzte und dritte Teil befasst sich mit den Aussagen von Zeitzeugen aus dem damaligen Lehrgang 1971/73. Diese Aussagen sollen mir weitere wichtige Informationen zur Beantwortung meiner Fragen liefern.



---

### **3. Wissenschaftliche Grundlagen**

Als Einstieg in dieses Kapitel soll der Diskurs als solches erklärt werden. Hier geht es mir darum, den allgemein geführten Diskurs der „Profession Lehrer/in“ zu beleuchten und aufzuarbeiten. Weiter soll die allgemeine Professionalisierung der Sportlehrerausbildung und spezifisch in der Institution Magglingen aufgezeigt werden. Danach folgt die allgemeine Aufarbeitung des Geschlechterdiskurs aus einem neutralen Blickwinkel. Als letztes soll die sozialgeschichtliche Zeit um 1970 herum beleuchtet werden. Hier geht es darum, eine soziokulturelle Standortbestimmung der Schweiz rund um die 1970er Jahre vorzunehmen. Zudem soll der soziokulturelle Rahmen in der Schweiz aufgezeigt werden, aus welchen Gründen und in welchem Rahmen der Professionsdiskurs respektive der Geschlechterdiskurs allgemein in der Schweiz stattgefunden hat.

Diese einzeln genannten Aspekte bilden die wissenschaftliche Grundlage meiner Arbeit.

#### **3.1 Diskurs**

Ein grundlegender Aspekt der theoretischen Verortung meiner Studie bildet die sozialwissenschaftliche Diskursforschung. „Diskurs ist heute ein Allerwelts- und Modewort, dessen schillernde Bedeutung eine verbindliche Definition nahezu unmöglich macht“ (Landwehr, 2001, S.66). Trotzdem will ich in der Folge versuchen die komplexe Thematik des Diskurses und dessen Begriff verständlich und greifbar zu machen.

Der Begriff „Diskurs“ wird sehr unterschiedlich verwendet. Mehr oder weniger gemeinsam ist in den verschiedenen Definitionen, dass es sich um Kommunikationsordnungen handelt, die Form und Inhalt von Äusserungen in bestimmten Bereichen bzw. zu bestimmten gesellschaftlichen Aspekten festlegen. Die Diskurse sind historisch geformt und veränderbar und zeigen, was von einer Gemeinschaft als wahr, vernünftig oder normal angesehen oder ausgeblendet wird. Diskurse als solches sind Ergebnisse von Machtwirkungen und Machtkämpfen, welche sich in einer Gesellschaft durchgesetzt haben und die Normen und Werte bestimmen. Keine gesellschaftliche Gruppe hat eine absolute Macht über einen

---

bestimmten Diskurs. Es gibt viele Möglichkeiten, ihn zu verändern und zu stören. Dafür müssen oft auch Tabus gebrochen werden. Oder aber wird versucht den Diskurs mit verschiedenen Mitteln in eine bestimmte Richtung zu lenken (Zelger, 2009).

### **3.2 Professionsdiskurs**

Fragt man Lehrer, was über die Qualität ihrer Berufsarbeit entscheidet, nennen sie oft ihre Persönlichkeit. Was ist aber ein guter Charakter, welcher eben eine gute Persönlichkeit ausmacht? Terhart unterscheidet da zumindest drei Bedeutungen: Persönlichkeit im Sinne der psychometrischen Theorien der Persönlichkeitspsychologie, Persönlichkeit als ethische Kategorie und Persönlichkeit als Bezeichnung für die spezifische Eigenart des Individuums. Meist ist die letzte Bedeutung damit gemeint (Terhart, 2011, S 65).

Wenn also von Lehrerpersönlichkeit die Rede ist, geht es daher eher um die normative Begriffsvariante. Dafür steht paradigmatisch das Konzept des geborenen Erziehers. Dem geborenen Erzieher kommt keine dispositionelle Begabung zu. Es ist vielmehr die Echtheit seines Auftretens. Dieser scheinhaft geborene Pädagoge verfügt über Eigenschaften, die nicht auf Einsicht beruhen und daher weder lehrbar noch lernbar sind. Die Wirkung des Lehrers verdankt sich der Macht des Vorbildes.

Vom Lehrer wird erwartet, dass er auch ein vorbildliches Leben führt. Nur als sittlich hochstehender Mensch kann der Lehrer für die Kinder ein voranleuchtendes Vorbild sein. Begründet wird daher das Leitbild der Persönlichkeit nicht in der Lehrertätigkeit, sondern in Idealen, die für den Lehrerberuf weitgehend unspezifisch sind. Übergangen wird die Zweckhaftigkeit von Schule und Unterricht, deren institutioneller Charakter und das weite Beziehungsnetz, in das die Berufsarbeit des Lehrers eingebunden ist. Trotz dieser Ausblendungen wird man die Persönlichkeit nicht vorschnell aus dem Katalog der Anforderungen an den Lehrerberuf entfernen wollen. Es gibt ein beinahe triviales Argument, das für die Lehrerpersönlichkeit spricht: Wer anderen etwas beibringen will, wird wenig Erfolg haben, wenn er nicht zeigen kann, dass er selber das Zielverhalten schon beherrscht. Zwar muss das Argument nicht zwingend mit dem Begriff der Persönlichkeit verknüpft werden. Da sich Erziehung aber auch im schulischen Kontext nicht vermeiden lässt, wäre es

---

blauäugig, an Lehrkräfte nicht auch Ansprüche zu stellen, die ihre Persönlichkeit betreffen (Terhart, 2011, S 66). So schreibt Enzelberger, dass von einem Lehrer nicht nur fachliche Kompetenzen, sondern auch besondere pädagogische, psychologische und sozialkommunikative Fähigkeiten erwartet werden. Die Tätigkeitsstruktur ist ausserordentlich komplex. Der Lehrer ist wie kein anderer Berufsinhaber wegen seinen spezifischen gesellschaftlichen Aufgaben einer besonderen sozialen Kontrolle und Aufmerksamkeit seitens des Staates und der Öffentlichkeit ausgesetzt (Enzelberger, 2001, S.9). Kastrup hingegen schreibt in ihrer Studie zur Bedeutung des Sportlehrerberufes, dass eine Profession als eine hochgradig spezialisierte, verwissenschaftlichte und sozial orientierte Aufgabenerfüllung bezeichnet wird. Neben dem spezifischen Expertenwissen, der Bedeutung des Berufs im Hinblick auf zentrale gesellschaftliche Werte und der glaubwürdigen Zusicherung eines besonderen Berufsethos erfordert eine Profession eine hohe Qualifikation und grosse Verantwortung. Professionen sind nichts anderes als hoch qualifizierte akademische Berufe (Kastrup, 2009, S.23). Nach Crotti & Oelkers sollten Schulen als „lernende Systeme“ vorgestellt werden. Dies bedingt, dass sich die Lehrkräfte auf immer neue Aufgaben und Anforderungen einstellen müssen, was wiederum heisst, dass sie wissenschaftsbezogen und zugleich praxisnah ausgebildet werden müssen (Crotti, & Oelkers, 2001. S1). Grundsätzlich kann gesagt werden, dass Diskussionen über die Professionalisierung von pädagogischen Berufen, sehr vielfältig und komplex sind. Bereits die Frage, ob im Zusammenhang mit pädagogischen Berufen von Professionen und Professionalisierung gesprochen werden kann, wird verschieden beantwortet. Es wird schon bezweifelt, ob Pädagoginnen und Pädagogen überhaupt als Professionelle gelten können oder ob hier nicht der Begriff der Semi-Profession anzuwenden oder gar von Beruf und Verberuflichung zu sprechen ist. In den 1920er Jahren waren gemäss Talcott Parsons Professionen im strukturfunktionalistischen Sinne Expertenberufe im tertiären Sektor, welche eine langjährige akademische Ausbildung verlangten. Ihre berufliche Tätigkeit setzt Fachwissen voraus. Ihre Berufsethik orientiert sich an gesellschaftlich anerkannten Werten wie z. B. Gerechtigkeit. Professionsangehörige verfügen zu dieser Zeit über ein hohes Mass an gesellschaftlicher Anerkennung. In den 1970er Jahren werden die strukturfunktionalistischen Forschungsansätze in der Berufssoziologie nachhaltig relativiert. Im Gegensatz zu Parsons kommt Dietrich

---

Rüchemeyer in einer Vergleichsanalyse verschiedener Professionen zum Schluss, dass diese sich sehr deutlich in der Art ihrer spezifischen Kompetenz und in den sozialen Werten, an denen sich die professionelle Arbeit orientiert, unterscheiden. Ein Kritikpunkt am strukturfunktionalistischen Modell von Parsons gilt vor allem dem Eigeninteressen der Professionsangehörigen und derer Vertreterorganisationen, welche kritiklos übernommen wird. Die Professionen, verstanden als Addition normativ entworfener Merkmale und Klassifikationen zur Abgrenzung von anderen Berufen und Tätigkeiten, vernachlässigt die dynamischen Prozesse der Professionsentstehung oder Professionsentwicklung. Ein so angewendeter Professionsbegriff blendet die historische Einbindung und Wirklichkeit von Professionen aus und ist nicht in der Lage, die Handlungsprobleme der Berufstätigen zu benennen. Da moderne Gesellschaften immer auch geschichtete Gesellschaften sind, tritt anstelle der strukturfunktionalistischen Erklärungen der konflikt- und machttheoretische Ansatz. Wissen und soziale Orientierung werden nicht grundsätzlich verworfen, sondern werden vielmehr um die Dimension der sozialen Macht und der ökonomischen Ressourcen erweitert. Da kulturelle Traditionen, unterschiedliche soziale Schichten sowie unterschiedliche Entwicklungen kapitalistischer Wirtschaftsformen ausser Acht gelassen werden, sind Aussagen darüber, was Professionen auszeichnet, welche Merkmale sie notwendigerweise aufzuweisen haben und in welchen Schritten sich die Professionalisierung vollzieht, nicht länger haltbar (Crotti, & Oelkers, 2001, S.12-13). Dem historischen Modell der Professionsklärung wird nun ein dynamisches Modell gegenübergestellt, bei welchem nun die Beziehungsebenen, welche mehrfach sein können, von Interesse sind. Beziehungen können zwischen den Professionen und den sozialen Klassen thematisiert werden, wie beispielsweise die Beziehung zwischen Profession und Staat. Es kann aber auch die Beziehung zwischen der Etablierung von Professionen und der Entstehung eines freien Marktes für Dienstleistungen sein. Nicht unbeantwortet aber mangelhaft bleibt dabei auch der konflikt- und machttheoretische Ansatz. Denn sowohl der strukturfunktionalistische wie der macht- und konflikttheoretische Erklärungsansatz betrachtet Professionen weitgehend als relativ homogene Gemeinschaften, deren Mitglieder eine gemeinsame Berufsidentität, gleiche Werte, Rollenvorstellungen und Interesse haben. Es ist aber entscheidend darauf hinzuweisen, dass eine relative Homogenität innerhalb einer

---

Profession den Blick für widerstreitende Interessen einzelner Gruppenmitglieder verstellt (Crotti, & Oelkers, 2001, S.14). Während bis weit ins 19. Jahrhundert die klassisch gelehrten Wissenschaftstraditionen wie Jurisprudenz (das Verhältnis zu anderen Menschen), Medizin (das Verhältnis zu sich selbst) und Theologie (das Verhältnis zu Gott) die Vorstellung des Berufes eines besonderen Typs prägten, hat sich für die Volksschullehrkräfte der Begriff Semi-Profession eingebürgert, obwohl auch Semi-Professionen Arbeit am Menschen verrichten. Einen grossen systematischen Erkenntnisgewinn markiert dieser Begriff sicherlich nicht, sondern stellt viel eher eine Verlegenheitslösung dar. Denn „halb- professionalisiert“ kann alles Mögliche bedeuten (Crotti, & Oelkers, 2001, S.15).

Statt die Frage zu formulieren, ob der Lehrerberuf zu den Professionen oder zu den Semi-Professionen zu zählen ist, bietet das umgekehrte Verfahren, welches bei den strukturellen Besonderheiten des Lehrerberufes und Lehrerhandelns einsetzt, einen konstruktiven Weg. Strukturfragen gingen mit Fragen des Inhaltes und der zur vermittelnden Qualifikation Hand in Hand. Die Struktur der Lehrerinnen und Lehrerausbildung würde somit nicht von abstrakten internationalen Forderungen ausgehen sondern von den Zielen der Ausbildung her definiert werden. Die Frage bleibt offen, welches Wissen Lehrerinnen und Lehrer zu erwerben haben bzw. welchen Stellenwert die Fachwissenschaften in der Aus-, Fort- und Weiterbildung einnehmen. Die Strategie der Professionalisierung durch Akademisierung lehnt sich an das Modell der klassischen Professionen an. Da die Entwicklung der klassischen wie der neuen Professionen historische Prozesse darstellen, welche sich in einem bestimmten gesellschaftlichen Kontext entwickelt haben, können diese nicht schematisierend in neu gestaltete Ausbildungsgänge überlagert werden (Crotti, & Oelkers, 2001, S.17).

Professionen bearbeiten Probleme in Interaktionssystemen von Angesicht zu Angesicht. Die Lehrerverberuf hat die Aufgabe, Wissens- und Könnensdefizite sowie moralische Defizite bei Schülerinnen und Schülern zu beheben (Kastrup, 2009, S.72).

---

### **3.3 Professionalisierungsprozess**

Der folgende Rückblick soll den Professionalisierungsprozess des Sportlehrerberufes aufzeigen. Es soll gezeigt werden, welche Funktion dem Sportunterricht im historischen Wandel der Zeit zugeschrieben wurde. Dies zu wissen ist hilfreich für das Verständnis der Auswahl und Gewichtung der Inhalte und Richtungsweisung einer Institution, welche Sportlehrer/innen ausbildete oder noch heute ausbildet.

Um 1813/14 war man der Auffassung, dass physische Gesundheit die Voraussetzung für geistige Funktion sei, wobei die körperliche Gesundheit lediglich dienende Funktion besass. Körperliche Arbeit wurde im Unterschied zur geistigen Arbeit negativ beurteilt. Turnen hatte im Unterricht nicht die gleiche Bedeutung wie andere Fächer und die Turnlehrer hatten damals keine formale Ausbildung. Der Besuch des Turnunterrichts war freiwillig. Doch die mangelnde Wehrhaftigkeit der Industriearbeiter wurde vor allem vor dem Hintergrund der Einführung der allgemeinen Wehrpflicht kritisiert. Die schlechte gesundheitliche und körperliche Verfassung der Bevölkerung war die Folge des Übergangs von der ständischen Gesellschaft zur Industriegesellschaft. Ab den 1830er Jahren wurde das Turnen als Erziehungsmittel für die Jugend und das militärpropädeutische Argument mit dem Hinweis auf die Wehrpflicht befürwortet. Das Jahn'sche Turnen war auf eine militärische Vorbereitung der Jugend gerichtet. 1842 erfuhr der Turnunterricht einen Aufschwung. Der Turnunterricht wurde verpflichtend in die Schulpläne der höheren Schulen aufgenommen. Turnen wurde nun für die männliche Erziehung als bedeutsam erachtet. Man sah im Turnunterricht eine grosse Chance, Gehorsam und Mut einzuüben und dem „Sittenverfall“ und der „Verwahrlosung“ der Jugend entgegenzuwirken (Kastrup, 2009, S.81).

Die Argumente, dass leibliche Erziehung jeden Tag stattfinden muss, damit die Ziele der körperlichen Kräftigung zur Wehrhaftmachung erreicht werden konnten, hielten sich lange. Ausserdem sollten die Lehrer turnerisch gebildet sein und das Turnen sollte einen berechtigten Teil im Unterricht bilden wie die übrigen Fächer. Die Ziele des Schulturnens wurden also in der Mitte des 19. Jahrhunderts auf die Vervollkommnung des Menschen durch Körperbildung bezogen. Die Erziehung der nachwachsenden Generation sah man als Problem. Mit diesen postulierten

---

Erziehungsleistungen richtete sich das Schulturnen auf das politische System aus, um so Akzeptanz nach innen und aussen zu gewinnen. Die Forderung, dass ab sofort nur noch ordentliche Lehrer den Turnunterricht leiten sollten, konnte aus kostenintensiven Gründen für die Turnlehrerausbildung nicht eingehalten werden. Der wirkungsvollste Promoter des Schulturnens, damals „Spiess“, passte das Schulturnen an die Prinzipien der Schule an und machte das Schulturnen unterrichtsfähig. Er entwickelte ein System des Turnens, das sich von „Turnvater Jahn“ deutlich abgrenzte. Spiess war der Meinung, dass Turnen ein adäquates Erziehungsmittel für die Jugend sei, mit dem die vorhandene politische Ordnung und die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse stabilisiert werden können. Mit Spiess beginnt die Professionalisierung der Turnlehrer. Bedeutsam für die Entwicklung des Schulfaches Turnen in der folgenden Zeit war der Prozess der Institutionalisierung, d.h. die Ausdifferenzierung von Rollen. Seine Stabilität erreichte das „Spiesssche Turnen“ durch die Anpassung an die Strukturen der Schule. Durch die Übernahme der Aufgaben der Schule, nämlich Bildung, Ausbildung und Erziehung, erhielt das Turnen einen wesentlichen Teil seiner Legitimation. Die Aufgaben der Turnlehrer wurden in hohem Masse aufgewertet, indem Spiess ihnen ein „wissenschaftliches System“ an die Hand gab. Nach Spiess sollten die Turnlehrer sowohl wissenschaftlich als auch pädagogisch gebildet sein. Dieses Prinzip der Verwissenschaftlichung und Professionalisierung des Turnlehrers stand im Gegensatz zur bisherigen Jahnschen Idee der Vorturner, die im Vereinsturnen tätig waren und deren einziges Qualifikationsmerkmal in den eigenen sportmotorischen Fähigkeiten lag. In der Folge wurden die Inhalte der Turnlehrerausbildung vom Staat festgelegt, wobei der Theoretische Teil, Sportgeschichte, Anatomie, Physiologie usw. mit der Methodik des Turnens im Zusammenhang stehen musste (Kastrup, 2009, S.84).

Als ab 1869 Turnen für Jungen in Deutschland flächendeckend eingeführt war, wurde von Turnlehrern auch die Einführung des Mädchenturnens an den Höheren Mädchenschulen gefordert. Bis 1894 konnten Städte oder Schulbehörden in Preussen selbst entscheiden, ob den Mädchen an höheren Schulen körperliche Erziehung vermittelt werden sollte oder nicht. Da zu dieser Zeit für die Mädchen nur an kommerziellen Unternehmen die Möglichkeit bestand, gegen ein Entgelt, Turnkurse zu besuchen, forderten Pädagogen und Pädagoginnen die Ausbildung weiblicher Turnlehrkräfte. Doch von den ersten Turnlehrerinnen hörte man erst im

---

Zusammenhang mit der verpflichtenden Einführung des Mädcheturnens an Schulen, die erst gegen Ende des Jahrhunderts erfolgte. Erst mit der Inklusion von Jungen und Mädchen, mit Inklusion aller Schulformen und Altersgruppen ist die Inklusion abgeschlossen und ein wichtiger Schritt in Richtung Professionalisierung getan, denn durch die Inklusion fast aller Personengruppen werden Turnlehrkräfte benötigt, was Bedingung für den Bestand einer Profession ist.

Durch die Institutionalisierung der staatlichen Turnlehrerbildung sowie durch den damit einhergehenden Prozess der Professionalisierung des Turnlehrerberufs konnte das Schulturnen nun staatlich gesteuert und kontrolliert werden. Der Prozess der Professionalisierung des Turnlehrerberufes, der durch die Einrichtung der Lehrerbildung vorangetrieben wurde, erwies sich für die Erhaltung der neuen Formen des Schulturnens als funktional. Nach dem Ersten Weltkrieg musste das Schulturnen seine Identität wieder neu bestimmen, da ein Bezug auf das Militär moralisch undenkbar gewesen wäre. Das gesellschaftliche Problem, welches das Schulturnen lösen sollte, wurde nun im öffentlichen Diskurs als Gesundheitsproblem definiert. Mit dieser Neubestimmung der Funktionen ging auch eine Aufwertung der körperlichen Erziehung an Schulen einher. Es ist aber dabei festzuhalten, dass der Beruf des männlichen Turnlehrers als akademisch galt, während dem Beruf der Turnlehrerin dieser Status nicht zugeschrieben wurde. Ab 1933 wurde das Schulfach Leibeserziehung in allen deutschen Ländern in allen allgemein bildenden Schulen in den Studienplan aufgenommen, d.h. sowohl an Volksschulen als auch an Höheren Schulen, sowohl für Jungen als auch für Mädchen. Die Aufwertung des Sportunterrichts im Nationalsozialismus war mit einer Steigerung der Anerkennung des Sportlehrerberufs verbunden. Die Pädagogen in der Zeit des Nationalsozialismus führten die Funktionalisierung des Turnens für die Zwecke des politischen Systems zielgerichtet weiter: eine kämpferische Jugend heranzubilden und die Wehrhaftigkeit zu stärken. Die Leibesübungen sollten nicht mehr nur den Körper ausbilden, sondern sie sollten zu einer vom Leib ausgedehnten Gesamterziehung beitragen. Gemäss der traditionellen Auffassung von Geschlechterdifferenzen wurden in den Richtlinien der Mädchenschulen die Ziele in Volkstümlichkeit, Spielfreude und Frohsinn gesehen. Im Mittelpunkt für die Mädchen und jungen Frauen, die sich auf ihre Ausbildung für Kinder und Familie konzentrieren sollten, stand die Ausbildung eines kraftvollen, gesunden Körpers. Nach Ende des Zweiten Weltkrieges stand nochmals eine



---

Neubestimmung der Funktion des Sports an. Aufgrund der moralischen Schuld der Deutschen war eine Begründung des Faches Sports durch das Militär als Bezugssystem nicht mehr gegeben. Neu bezog sich das gesamte Sportsystem auf den gesundheitlichen Zustand der Bevölkerung als Begründungsargument. Begründet wurde dieser Bezug damit, dass der Sport präventiv und kurativ der Zunahme der Zivilisationskrankheiten entgegen steuern kann. Das Fach Sport in den Schulen und somit auch die Sportlehrerausbildung konnte sich aber dennoch weiter festigen (Kastrup, 2009, S.86).

---

### **3.4 Professionalisierungsprozess der Sportschule**

#### **Magglingen**

In der Schweiz, spezifisch in Magglingen, wurde die Sportlehrer- und Sportlehrerinnenausbildung 1944 gegründet. Träger war der Bund. Auch die Eidgenössische Sportschule Magglingen (ESSM), in deren Verantwortung die Ausbildung lag, wurde und wird heute noch vom Bund getragen. Zur Gründung kam es, nachdem verschiedene Persönlichkeiten aus Politik, Militär und Sport eine Koordinationsstelle für Körpererziehung angestrebt hatten. Einen entsprechenden Beschluss konnte der Bundesrat aufgrund der ausserordentlichen Vollmachten 1944 umsetzen. Die Institution wurde vor allem für die Ausbildung von Leitern des militärischen Vorunterrichts benutzt. Weitere Aufgabenbereiche waren vorgesehen, mussten allerdings noch genauer umschrieben werden. Genau da befürchtete die Eidgenössische Turn- und Sportkommission Kompetenzen an die neue Bundesstelle abtreten zu müssen. Auch die universitären Turnlehrerbildungsstätten bangten um ihr Ausbildungsmonopol. Für alle Beteiligten war klar, dass die Auseinandersetzungen um die Aufgabengebiete und die Organisation der Eidg. Turn- und Sportschule (ETS) bereinigt werden müssen. Die unsichere Situation beeinträchtigte nicht zuletzt ihre seit 1947 gereifte Idee einer Ausbildung von Sportlehrkräften. Der Entscheid der ETS-Führung, in der Ausbildung von Sportlehrkräften tätig zu werden, sollte der Gesamtinstitution entscheidende Impulse zur Weiterentwicklung geben. Gerade in den 50er- und 60er-Jahren bildete die Ausbildung von Sportlehrkräften dann auch einen Schlüssel zum Ausbau der Institution. Nun konnte ein fester Stab an Dozenten und Fachreferenten aufgebaut werden (Fankhauser, 2001, S.6).

Nach den sechsmonatigen Sportlehrerkursen, welche primär für zukünftige Verbandstrainer oder Sportfachspezialisten gedacht waren, fand 1959 der erste zweijährige Studienlehrgang statt. Diese zweijährige Ausbildung wurde in dieser Form bis 1995 durchgeführt. Genau diese zweijährige Ausbildungsform prägte die Sportlehrer- und Sportlehrerinnenausbildung der 1970er Jahre in Magglingen. Die Studienlehrgänge hatten den Charakter einer eigentlichen Berufslehre angenommen. Die Ausdehnung der Ausbildung wurde nötig, weil die Kurse zunehmend von Kandidaten und Kandidatinnen, welche keinen Leistungssport betrieben, besucht

---

wurden. Mit einer zweijährigen Ausbildung konnte die fehlende Basis erarbeitet werden. Inhaltlich vertiefte man vor allem die lehrmethodischen und sportpraktische Ausbildung. Der Beginn der zweijährigen Studienlehrgängen leitete eine eigentliche Konsolidierungsphase ein. Das Erreichte wurde in diesem Zeitraum gefestigt und teilweise ausgebaut. Letzteres wurde vor allem durch eine am Ende der 60er-Jahren durchgeführte Ausbildungsreform begünstigt. Das Prinzip von Grundschule und Spezialfach wurde dabei beibehalten, aber es fand eine klare Akzentverschiebung zugunsten der Vielseitigkeit statt. Der Sportfachspezialist oder die Sportfachspezialistin verlor so zugunsten der polyvalent tätigen Sportlehrkraft an Bedeutung. Diese musste sich nach wie vor in mindestens einem Spezialfach ausweisen können, war nun aber in der Lage, im Rahmen einer breiten Palette kompetent handeln und unterrichten zu können. Neue Aspekte der beruflichen Tätigkeit kamen auf diese Weise hinzu. Neben der Sporterziehung wurden nun auch Bereiche des Sportmanagements und des Sportmarketings zu wichtigen Ausbildungsinhalten. Dadurch erweiterten sich die Arbeitsfelder und die Sportlehrkräfte wurden gleichzeitig zu Sportvermittlern. Bevorzugt wurden allerdings wie anhin die Sporterzieher, die dazu befähigt waren, jegliche Art von „Schüler“ zum Sport und durch Sport zu erziehen (Fankhauser, 2001, S.12).

Betrachtet man die Merkmale der Professionsentwicklung der Sportlehrer/innen Ausbildung in Magglingen von damals mit heute, können doch einige Tendenzen festgemacht werden:

- vom zweimonatigen Kurs zum heutigen dreijährigen Studium,
- vom Kursdiplom zum tertiären Bachelor- und Masterabschluss
- vom seminaristischen Lehr- zum akademisierten Studienbetrieb
- vom idealistischen Persönlichkeits- zum kompetenzorientierten Handlungsparadigma

Die Sportlehrerbildung in Magglingen ist heute dem globalen Ausbildungsmarkt ausgesetzt und muss sich diesem zunehmend anpassen (Fankhauser, 2013, S.21).

---

### Fazit:

Der Blick auf den allgemeinen Professionsdiskurs in der Lehrer- oder Sportlehrerausbildung, aber auch auf die Professionalisierung des Sportlehrerberufs zeigt, dass Debatten um die Profession als Lehrer/in oder spezifisch der Sportlehrer/-innen und ihre Bedeutung schon vor sehr langer Zeit begannen und heute noch sehr aktuell sind. Bereits zu Beginn der Sportlehrerausbildung ging es um Anerkennung und Status gegenüber andern Fächern und Fachlehrkräften, um einen gleichgestellten Platz im Schulfächerkanon zu erhalten. Aber auch die Rechtfertigungen gegenüber der Politik und der Gesellschaft spielten immer eine bedeutende Rolle. Ein wesentliches Ziel der Institutionalisierung und Professionalisierung besteht noch heute darin, den Stellenwert des Faches und der Lehrerschaft aufzuwerten. Unterrichtsinhalte wurden immer mit Zweckbestimmungen versehen, die wiederum Ziele des Staates unterstützen sollten. Eine ständige Entwicklung und Anpassung an den globalen Arbeitsmarkt ist daher unumgänglich geworden. So gesehen verlieren vor allem in der Sportlehrer/innenausbildung in Magglingen traditionelle Persönlichkeitskompetenzen an Bedeutung. Im Gegenzug nimmt das kompetenzorientierte Handlungsparadigma an Bedeutung zu.

---

### **3.5 Geschlechterdiskurs**

Wenn wir davon ausgehen, dass Diskurse Ergebnisse von Machtwirkungen und Machtkämpfen sind, welche sich in einer Gesellschaft durchgesetzt haben und die Normen und Werte bestimmen, geht es im Geschlechterdiskurs vor allem darum, wie Geschlecht bzw. „Gender“ ausverhandelt wird. Der Geschlechterdiskurs fixiert, auf welche Weise Vorstellungen von Zwei- und Mehrgeschlechtlichkeit, von Weiblichkeit und Männlichkeit geäußert werden. Diesen Diskurs gestalten alle Personen einer Gesellschaft mit. Sie reproduzieren dabei die herrschenden Machtverhältnisse und Sichtweisen, stellen diese in Frage oder eröffnen andere Denk- und Handlungsmöglichkeiten (Zelger, 2009).

Wie in der Einleitung erwähnt, geht es in dieser Arbeit nicht um eine feministisch-emanzipatorische, sondern um eine neutrale Sichtweise des Geschlechterdiskurses. Um den Geschlechterdiskurs tiefgründiger und besser verstehen zu können, ist es sinnvoll, einen kulturgeschichtlichen Rückblick zu wagen.

Immer wieder zeigt sich, dass historische Körperkonzepte häufig Wahrnehmungen mit Normen verknüpfen, z.B. beim gesellschaftlich strukturbildenden Geschlecht über Tabus wie beispielsweise die Homosexualität. Das Andersartige wurde als Verstoss gegen die göttliche Ordnung gesehen (Landwehr, & Stockhorst, 2004, S. 215).

In der gegenwärtigen Diskussion steht die fundamentale Einsicht, dass Körperlichkeit und Geschlechtlichkeit keine natürlichen, überzeitlichen Gegebenheiten darstellen, sondern als Ergebnisse diskursiver Vorgänge verstanden werden müssen. Die Bedeutungen, mit denen „Körper“ und „Geschlecht“ belegt werden, fallen je nach Kulturkreis und historischer Epoche höchst unterschiedlich aus, so dass sich „Körper“ und „Geschlecht“ nicht auf anthropologische Konstanten zurückführen lassen. Die Konzepte „Körper“ und „Geschlecht“ können lediglich eine räumlich, zeitlich, sozial und kulturell begrenzte Gültigkeit beanspruchen.

Diskursiv vermittelte Bewusstseinsinhalte bestimmen und regeln die sozialen Abläufe und spielen als kollektive Interpretationsmuster eine massgebliche Rolle bei der Ausformung gesellschaftlicher Strukturen und Machtverhältnisse. Daher erscheint es sinnvoll, sowohl „Körper“ als auch „Geschlecht“ immer im Plural zu denken, um den vielfältigen Ausformungen, die sich nicht auf einen sprachlichen Nenner bringen

---

lassen, gerecht zu werden (Landwehr, & Stockhorst, 2004, S. 227). Es stellt sich die Frage, was vor der kulturellen Konstruktion des Körpers liegt, oder anders gesagt, ob es überhaupt einen ausserdiskursiven Leib gibt.

Es gibt verschiedene Ansätze, welche dieses Problem zu beschreiben versuchen.

Zum einen ist es der „Konstruktivismus“: Dieser versteht den „Körper“ als ein soziales Konstrukt und nicht als eine biologische Bestimmung (Determinierung). Der „Körper“ repräsentiert somit diejenigen Wirklichkeitswahrnehmungen- und deutungen, die innerhalb einer Kultur zu einer bestimmten Zeit vorherrschen. Somit wird die vermeintliche Eindeutigkeit des Körpers als kulturelle Zuschreibung gesehen. Die Materialität des Leibes bildet letztlich in einer vielfältig gebrochenen Beziehung den Ausgangspunkt für soziale Zuschreibungen. Diese Sichtweise nennt man „Konstruktivismus“. Sie birgt das Problem in sich, dass alle Formen von Körperlichkeit letztlich doch immer wieder auf den Leib zurückgeführt werden, so dass der Leib einer konsequenten Historisierung des Körpers als unhintergehbare Substanz im Wege steht.

Zum anderen gibt es eine theoretische Richtung, die den „Körper“ als rein sprachlich vermitteltes Phänomen betrachtet und davon ausgeht, dass der „Leib“ allein auf kulturellen Zeichenpraktiken beruhe und daher keine abgeschlossene, ausserdiskursive Seinsweise besitze. Auch der Leib in seiner nur scheinbaren Gegenständlichkeit wird damit im Diskurs aufgelöst, als dessen Effekt er verstanden wird. Diese Auffassung wird als „Dekonstruktivismus“ bezeichnet.

Ansätze, welche Leib und Körper als quasi natürliche, in sich geschlossene Einheit verstehen, beziehen sich auf die Begriffe „Essentialismus“ und „Substantialismus“. Sie werden in Forschungsdiskussionen oft als polemischer Vorwurf eingesetzt, der dann greift, wenn soziale Ausformungen von Körperlichkeit durch die biologischen Vorgaben der Leiblichkeit determiniert werden. Fraglich ist bei der Suche nach essentiellen (wesentlichen, feststehenden) Eigenschaften von Leib beziehungsweise Körper, ob im beobachteten Erscheinungsbild zufällige oder wesentliche Züge zutage treten. Können überhaupt endgültige Aussagen über das Wesen und die Seinsweise eines Phänomens aus dessen Erscheinung heraus begründet werden. Allerdings eignet sich dieser Begriff zur Kennzeichnung historischer Deutungsmuster. Essentialistische Konzepte sind im abendländischen Denken tief verwurzelt, insbesondere wenn es um die Bestimmung von Geschlechtscharakteren geht. Sie

---

leiten aus verschiedenartigen biologischen Gegebenheiten und den ihnen jeweils zugeschriebenen moralischen, sozialen und intellektuellen Qualitäten Begründungen für die untergeordnete Stellung von Frauen ab (Landwehr, & Stockhorst, 2004, S. 229).

Innerhalb der Körpergeschichte nimmt die Geschlechterforschung einen breiten Raum ein. Körper und vor allem auch geschlechtliche Körper wurden als unerlässliche analytische Kategorien eingeführt. Zunächst ging es darum, die männlich geprägte Historiographie um die quellenmässig weitgehend vernachlässigte weibliche Perspektive zu erweitern sowie verkannte und vergessene Frauen-Körper und ihre Erfahrungen wieder zu entdecken. Allerdings vermittelt die isolierte Untersuchung weiblicher Erfahrungen nur ein einseitiges Bild von Sinn und Bedeutung von „Geschlecht“ in der Geschichte, ohne den Beziehungsaspekt, seine Endgültigkeit auf das jeweils andere, aufzudecken.

Die speziellen Körperdiskurse über die Geschlechtsdifferenz formten historisch nicht nur das kulturelle Wissen über die Natur der Menschen, sondern trugen zugleich zur Legitimation und Verfestigung von gesellschaftlichen Herrschaftsordnungen- und -formen bei. Ein Beispiel dafür bieten die Beiträge von Wilhelm von Humboldt zum Geschlechterdiskurs des 18. Jahrhunderts. Humboldt versuchte in zahlreichen Schriften, das Geschlechterverhältnis aus der menschlichen Natur herzuleiten. Nach Humboldt konstruierten die entgegengesetzten Prinzipien des Männlichen und Weiblichen ein harmonisches Ganzes. Humboldt nimmt die naturgegebene Existenz zweier grundsätzlich verschiedener Geschlechtscharaktere an, die dem natürlichen Wesen entgegengesetzt sind. Sie kennzeichnen sich durch das aktive, herrschende Prinzip des Männlichen beziehungsweise durch das passive, dienende Prinzip des Weiblichen. Nach Humboldt ergänzen sich die Prinzipien des Männlichen und Weiblichen zu einer harmonischen Einheit. Sie diene in rein körperlicher Hinsicht der Arterhaltung, darüber hinaus gäbe es insofern eine mentale Begünstigung, als das eine heilsame Wirkung des einen Geschlechts auf das andere ausgehe. Doch der Machtanspruch des männlichen Bürgertums im gesellschaftlich-politischen Bereich schlägt sich auch in den sozialen Subsystemen von Ehe und Familie nieder, die als Ort emotionalen Rückhaltes und reproduktiver Tätigkeit zum weiblichen Wirkungskreis erklärt wurde. Während die Frau für die Privatsphäre zuständig ist, übernimmt der Mann die Aufgabe, sich im Erwerbsleben in der öffentlichen Sphäre,

---

zu behaupten. Frauen wurden von der aktiven Teilhabe an der Gestaltung und Ausfüllung gesellschaftlicher und politischer Machträume weitgehend ausgeschlossen.

So ging Humboldt davon aus, dass schon die Natur ihre Söhne mit Kraft, Feuer und Lebhaftigkeit beseelte und ihren Töchtern Haltung, Wärme und Innigkeit einhauchte. Diese vorgebliche Naturgegebenheit der Geschlechterdifferenz, die durch Erziehung nunmehr der idealen Ausprägung angenähert werden soll, ist jedoch in der Tat einzig und allein das Ergebnis unterschiedlicher Sozialisationsformen für Jungen und Mädchen.

Aufgrund der biologischen Gegebenheiten des Geschlechts und der wahrgenommenen Unterschiede werden demnach gesellschaftliche Erwartungen an den Menschen herangetragen, die seinen Werdegang bestimmen. Dieser Zusammenhang zwischen „biologischem“ und „sozialem“ Geschlecht wird in sozialer Interaktion symbolisch hergestellt und rechtfertigt auf diese Weise patriarchalische Machtstrukturen, die durchaus nicht naturnotwendig sind. Das soziale Geschlecht organisiert die hierarchische Verteilung von gesellschaftlicher Macht, von materiellen und kulturellen Ressourcen nach Massgabe des Geschlechts (Landwehr, & Stockhorst, 2004, S. 235).

Dass das Geschlecht nicht an sich gegeben ist, sondern interaktiv in der Wechselbeziehung zwischen Individuum und Gesellschaft erzeugt wird, zeigte erstmals Simone de Beauvoir in ihrem richtungsweisenden Grossessay „Le deuxième sexe“. Geschlecht ist demnach keine geschlossene Daseinsform, sondern ein auf kommunikativen Übereinkünften einer Gesellschaft beruhender Daseinsentwurf, der immer wieder aufs Neue verwirklicht wird. Folglich können die Erwartungen, die mit den sozialen Konzepten von Mann und Frau verbunden sind, auch durchbrochen und neu entworfen werden.

Zur begrifflichen Unterscheidung zwischen Geschlecht als biologischem Phänomen und Geschlecht als sozialem Phänomen werden die aus der angelsächsischen Forschung übernommenen Begriffe „sex“ und „gender“ verwendet. Das soziale Geschlecht (gender) wirkt gesellschaftlich strukturbildend und formt sowohl die Organisation als auch die Wahrnehmung gesellschaftlicher Wirklichkeit. Dieses soziale Geschlecht wird Menschen aufgrund des biologischen Geschlechts (sex) zugewiesen, das bei der Geburt mit Hilfe von körperlichen Geschlechtsmerkmalen



---

festgestellt wird. Letztlich bedeutet das, dass die Biologie zu sozialen Differenzierungen (zum Beispiel geschlechtsspezifische Sozialisation und Arbeitsteilung) führt.

Gender betont zwar einerseits den Aspekt der gesellschaftlichen Konstruktion, setzt aber andererseits zugleich den biologischen Determinismus: Da die Zuweisung des sozialen Geschlechtes *gender* mit seinen unausgesprochenen hierarchischen Folgen unausweichlich auf der Grundlage der biologischen Kategorie *sex* erfolgt, ist die sex-gender-Konzeption nicht ganz unproblematisch: Sie bringt einen verschobenen Essentialismus mit sich, indem sie einen quasi-natürlichen Geschlechtscharakter als soziale Tatsache ausgibt.

Daraus ergibt sich eine gewisse begriffliche Ausweglosigkeit, weil jedes noch so kritische Sprechen über das soziale Geschlecht letztlich immer wieder auf eine biologische Zweiteilung der Menschheit zurückgreift. Judith Butler schlägt daher vor, auch sex als soziales Konstrukt, als Fiktion des Natürlichen zu begreifen. Sie fordert die konzeptuelle Auflösung der Grenze zwischen Natur und Kultur und bestreitet damit die Materialität des Leibs. In diesem Bewusstsein der Konstruiertheit von gender liesse sich der geschlechtliche Körper erst restlos historisieren, ohne dass dabei die anatomische Beschaffenheit des Leibs zum letzten und unhintergehbaren Bollwerk des Essentialismus würde.

„*Gender* reiche nicht aus, um Individuen zu bestimmen“. Dies besagen neuere Ansätze. Es seien dabei erheblich mehr Einflüsse wirksam und *gender* werde niemals komplett umgesetzt, sondern als Ausdruck von Normen zu verstehen sein. Deswegen wird zunehmend betont, dass gender nur einen von zahlreichen Einflüssen darstelle, die das Individuum bestimmen. Vielmehr sei der Mensch in einem Beziehungsgeflecht zu verorten, dessen Eckpunkte nicht nur durch das soziale Geschlecht, sondern auch durch Rasse, Klasse (Schicht) und durch individuelle Faktoren der Identitätsbildung gekennzeichnet sind (Landwehr, & Stockhorst, 2004, S. 237-239).

---

Fazit:

Es zeigt sich, dass auch in der Theorie der Geschlechterdiskurs rege geführt wird und sich nicht selten in der Gesellschaft in einem Machtdiskurs widerspiegelt. Die unterschiedlichen theoretischen Ansätze zeigen auf, dass meist dem weiblichen und männlichen Geschlecht, vor allem früher, verschiedene Aufgaben und Funktionen zugeschrieben wurden. Solche Sichtweisen oder Unterscheidungen führen nicht zuletzt auch heute noch, wenn wir das Thema Gleichberechtigung anschauen, zu starken Auseinandersetzungen. Durch eine Wechselbeziehung zwischen Gesellschaft und Individuum gibt die Gesellschaft vor, was als männlich oder weiblich angesehen werden soll und dies wird mit Normen verknüpft. Andersartiges, wie beispielsweise die Homosexualität, wurde damals nicht toleriert. Schon gar nicht in einer öffentlichen Institution. Demgegenüber steht, dass das Geschlecht nicht eine geschlossene Daseinsform ist, sondern immer wieder aufs Neue verwirklicht wird. Dies erfordert eine ständige Reflexion und Entwicklung der Sichtweise von Geschlechterrollen.

---

### **3.6 Soziokulturelle Standortbestimmung der Schweiz in den 1970er Jahren**

Wie wir im Teil der Diskurstheorie entnehmen konnten, wird in der Diskursforschung nach institutionellen Zusammenhängen, Machtwirkungen und Machtkämpfen, Verankerungen und Veränderungen, welche sich in einer Gesellschaft durchgesetzt haben und die Normen und Werte bestimmen, beleuchtet.

Um die soziokulturellen Bedingungen und Strukturen in der Schweiz während den 1970er Jahren besser verstehen zu können, um allfällige Rückschlüsse auf meine Fragestellungen machen zu können, bedarf es eines soziokulturell-geschichtlichen Rückblickes, beginnend in den Jahren um den Zweiten Weltkrieg.

Das Ende des zweiten Weltkrieges erlebte die Schweiz nicht etwa als Niederlage oder Erfolg, sondern als Wegfall eines äusseren Druckes. Der Glaube wuchs, dass alles wieder „normal“ ist. „Normal“ hiess: Einzelstaatliche Unabhängigkeit, freie Meinungsbildung und demokratische Entscheidungen, Rechtssicherheit und vielleicht auch wirtschaftliche Prosperität.

Eine sozialistische Welle, die dem Zusammenbruch der rechtsextremen Diktaturen in Europa gefolgt war, verstärkte auch in der Schweiz die Bereitschaft zu sozialen Reformen und staatlichen Lenkungsmaßnahmen. Beispielsweise ergab eine Umfrage im Jahre 1946, dass mehr als 70% ein betriebliches Mitspracherecht der Arbeitnehmer befürworteten. Nicht eine zerrissene Schweiz, sondern eine neutrale, national geeinte Schweiz, schwebte als Leitbild vor.

Im Jahre 1948, als Kommunisten in der Tschechoslowakei die Macht übernahmen, zeigte es sich, dass das Ende des Zweiten Weltkriegs nicht einfach den Sieg der Demokratie und Marktwirtschaft bedeutete, sondern zugleich eine enorme Stärkung des totalitären und planwirtschaftlichen Systems, das sich in Russland entwickelt hatte, zur Folge hatte. Neue Beklemmung, angesichts der Expansion dieser kommunistischen Weltmacht, die sich über Meinungsfreiheit und öffentliche Kontrolle der Staatsgewalt mit enormer Brutalität hinweg setzte, machte sich in der Bevölkerung breit. Hatte man damals begonnen, die Fühler nach der veränderten Welt auszustrecken, so zog man sie nunmehr gegenüber der östlichen Seite wieder brüsk

---

zurück. Dieser Antikommunismus war damals in sozialdemokratischen und gewerkschaftlichen sowie in bürgerlichen Kreisen stark verbreitet. Höhepunkt der antikommunistischen Gefühlswelle war der November 1956, als der ungarische Volksaufstand gegen die sowjetische Vormachtstellung militärisch zerschlagen wurde. Die ungarische Erhebung, also ein Kleinstaat, welcher um seine Selbständigkeit rang, stiess in der Schweiz auf grosse Begeisterung. Eine Solidaritätswelle mit den Unterdrückten, welche sich in Massendemonstrationen äusserte, war die Folge.

Nicht nur der Ost-West-Konflikt durchkreuzten das schweizerische Normalitätsbedürfnis, auch das eigene Land begann mehr und mehr „anormale“ Züge anzunehmen. Die erhoffte Prosperität und der internationale Austausch nahmen nie erträumte Ausmasse an, doch sie forderten ihren Preis. Ein Wettrennen um einträglichere Stellen begann. Der rasche Erfolg war gesucht. Der Beruf verlor an Verbindlichkeit und wurde zum leicht auswechselbaren Job. Dazu wurde das Angebot an Konsumgütern immer reichhaltiger. Die Lebenshaltung stieg. Soziale Gegensätze entschärften sich weiter. Es entstand eine Konsumgesellschaft. Dieses enorme Angebot an materiellem Gut erzeugte eine Verbraucherhaltung und lenkte von den gesellschaftlichen und politischen Problemen ab.

In dieser Zeit wurden viele neue Wohnhäuser gebaut. Dazu musste natürlich auch das Strassennetz ausgebaut werden. Der Strassenverkehr und Lärm nahmen zu, das Wasser begann nach Abfall und die Luft nach Auspuff zu stinken. Doch auch die massive Einwanderung von Arbeitern aus den Mittelmeerländern empfand man zusehends störend. Sie waren oft lauter, lebhafter und weniger auf Ordnung und Sauberkeit bedacht als die Einheimischen. Auch war auf Seiten der Einwanderer wenig Neigung zur Eingliederung vorhanden. So wurden sie allmählich als Eindringlinge betrachtet, und es entstand ein wachsendes Unbehagen, ein Zweifel an der politischen und wirtschaftlichen Ordnung und ihren Repräsentanten. Es entstand eine Abwehrhaltung gegen eine „Überfremdung“. Diese Abwehrhaltung gipfelte in der eidgenössischen Volksabstimmung vom 7. Juni 1970, als bei einer Beteiligung von drei Vierteln der männlichen Aktivbürger 46% die Ausweisung von 400`000 Ausländern verlangten.

Doch es war längst auch eine Opposition, in welcher es um eine Öffnung nach der Zukunft und Aussenwelt ging, laut geworden. Auch der Kampf gegen die Atombewaffnung war ein Thema.

---

Die schweizerische Vorstellungswelt befand sich Mitte der sechziger Jahre noch in einem labilen Gleichgewicht. In dieser Verfassung wurde die Schweiz nun von zwei internationalen Bewusstseinsrevolutionen betroffen, die das Leben nach neuen Inhalten auszurichten strebten: Die „68er Bewegung“ und die „Umweltbewegung“.

Im Jahre 1968 kam es auch bei uns in der Schweiz in einem Teil der jungen Generation zu einem Aufbruch, der auf einer völligen Wandlung des Verhältnisses zur Gesellschaft beruhte. Wenn sich die Heranwachsenden der fünfziger Jahre skeptisch gegenüber grossen Zielsetzungen und auf die Wahrnehmung ihrer beruflichen Chancen konzentrierten, so brach die der Jugend der sechziger Jahre der Überdruß an der Hochkonjunktur durch. Zugleich wurde das Wertsystem, das Elternhaus und Schule vertraten, vielen unglaublich. Eine Wohlstandsgesellschaft, die weder den Hunger in der Dritten Welt noch den mörderischen Krieg in Vietnam zu überwinden fähig war, wirkte unerträglich. Tradition, Sitten und Ordnung wurden als Fessel empfunden, von der man sich befreien und emanzipieren musste. Wertmassstäbe hatten schon in voran gegangener Periode mehr und mehr an Geltung eingebüsst. Jetzt aber sprengte die Jugend in schockierender Unbekümmertheit auch die äusseren Formen wie Kleidung, Haartracht, Interaktion und im Umgang mit dem anderen Geschlecht. Diese neue Bewegung ging zunächst vor allem gegen jeden Zwang und jede Autorität. Sie rebellierten in den Bildungsanstalten und demonstrierten auf den Strassen und stiessen des öfteren mit der Polizei zusammen. In den Jahren 1968 bis 1974 kam es in Grossstädten zu zahlreichen Zwischenfällen, welche keine Todesopfer, doch wiederholt Verletzte forderte. In ihrem emanzipatorischen Streben fühlten sich die meist unter studentischer Führung stehenden Rebellen solidarisch mit anderen revolutionären Bewegungen, vor allem mit solcher der Dritten Welt. Che Guevara und Ho Chi Minh wurden zu Symbolfiguren. Gegen ein 1969 an alle Haushaltungen verteiltes Zivilverteidigungsbuch wurde dann auch eine leidenschaftliche Kampagne geführt. Auch wurden Kampfgemeinschaften mit benachteiligten Gruppen wie Arbeitern oder Mietern im Lande gebildet.

Andere Tendenzen der Bewegung entfalteten sich abseits des politischen Kampfes. Um den Erwerbszwang der Konsumgesellschaft zu mildern und freiere Formen des Zusammenlebens zu erproben, wurden Wohngemeinschaften gebildet. Einige suchten sich neue Existenzen fernab der Industriegesellschaft in landwirtschaftlichen

---

Kommunen. Es bildeten sich aber auch religiöse Strömungen welche die Verdorbenheit der Welt predigten und das Heil von innerer Erweckung und einer allgemeinen Erlösung erwarteten. Wo aber weder eine gesellschaftliche noch eine religiöse Sinnggebung des Daseins möglich schien, begannen die Rauschgifte ihren verhängnisvollen Zauber auszuüben (Im Hof, & Ducrey, et al., 1983, S. 249-260).

Die Umweltbewegung war eine umfassendere Erscheinung als die 68er Bewegung. Während der Umweltbewegung gab es vor allem Widerstände gegen die Zerstörung von Naturlandschaften und Verhinderung der Errichtung einzelner Grossspeicherwerke in den Alpen. Ein Höhepunkt dieser Bewegung war 1954, als Naturschutzkreise breite Bevölkerungsschichten gegen die Aufstauung des Rheins zwischen Rheinfall und Rheinau mobilisierten, jedoch ausserhalb ihrer Region erfolglos blieben. Weiter lösten regionale Bewegungen Projekte für erdölbetriebene thermische Kraftwerke aus, von denen man eine erhebliche Verschmutzung befürchtete. Dies trug wesentlich dazu bei, dass sich die Elektrizitätswirtschaft von 1965 zur Atomenergie zuwandte. Erst gegen Ende der sechziger Jahre begann man auf die Gefahren dieser neusten Energiequelle aufmerksam zu werden.

Die Verbreitung eines eigentlichen Umweltbewusstseins blieb jedoch den siebziger Jahren vorbehalten. 1970 war das „Jahr der Natur“. 1971 folgte die Abstimmung über den „Umweltschutzartikel“. In den weiteren Jahren erhoben sich viele gegen einen weiteren Ausbau der technischen Infrastruktur, der die Wohnlichkeit der Siedlungen zerstörte, die Landschaft verbetonierte und die Bergwelt zum touristischen Rummelplatz verunstaltete. Wachstum wurde fragwürdig, wenn es auf Kosten der Umwelt ging. Das Atomkraftwerk wurde zum symbolhaften Warnzeichen. Beispielsweise wurde 1975 das Baugelände von Kaiseraugst von einer Aktionsgruppe besetzt.

Die Bewegung beschränkte sich aber nicht auf eine blosser Abwehr der Gefahren, die der Umwelt von Wirtschaft und Technik drohten. Wichtig war eine Hebung der allgemeinen Lebensqualität wie Wohnlichkeit der Städte, schöpferische Freizeitgestaltung, natürlichere Ernährung, Mitbestimmung am Arbeitsplatz usw. (Im Hof, & Ducrey, et al., 1983, S. 249-260).

---

#### Fazit:

Die beiden Bewegungen haben in dieser Zeit auf das Denken und Empfinden der Bevölkerung nachhaltig eingewirkt. Zwischenmenschliche Beziehungen wurden offener und direkter. Geschlechtliche Zurückhaltung und Respekt vor Autoritätspersonen wurden insbesondere in der jüngeren Generation meist als unecht empfunden. Die Frau hatte ein neues Verständnis ihrer Rolle in der Gesellschaft gewonnen, dadurch wurde das traditionelle Leitbild der Familie in Frage gestellt. Anstelle der Ehe trat zunehmend das Konkubinat. Weiterhin gab es Bestrebungen zur Verallgemeinerung der Bildungschancen und zum Abbau des Leistungsdrucks. Die Einstellung zur Nation hatte sich versachlicht und die emotionale Bindung an den heimatlichen Staat hatte sich durch die Reisemöglichkeiten in andere Länder gelockert.

Schliesslich liessen beide Bewegungen vermehrt eine kritische Einstellung zur privaten Wirtschaft entstehen. Statt des gebannten Blicks auf die Karriere fand man in der jüngeren Generation öfters eine reservierte Gelassenheit. Lebensqualität erschien manchem wichtiger als blosser Steigerung des Konsums und des Komforts (Im Hof, & Ducrey, et al., 1983, S. 249-260).

---

## 4. Forschungsteil

### 4.1 Internatsordnung

Wie eingangs meiner Arbeit erwähnt, stiess ich beim Recherchieren in Magglingen auf interessante Archivakten. Zum Einen ging es dabei um den Initialtext (siehe Einleitung), welcher der „Stein des Anstosses“ für diese Arbeit war. Zum Anderen um die Internatsordnung, welche mir einen guten Einblick in die Strukturen und Ziele des Zusammenlebens gab. Die Internatsordnung war damals Bestandteil der Lehrgansordnung für die Sportlehrerausbildung. Es ist darauf hinzuweisen, dass die Hausordnung, welche Teil der Internatsordnung war, auch für Kursteilnehmer galt, welche für Kurse nur zwei bis drei Wochen in Magglingen weilten.

Was für Gedanken oder Leitideen in dieser Internatsordnung stehen, sollen mir einen guten Aufschluss darüber geben, auf welchen Rahmenbedingungen der zweijährige Aufenthalt in der Sportlehrerausbildung basierte. Sowie auf welchen Normen und Wertvorstellungen sich die Institution ein Zusammenleben mit den Studenten vorstellen konnte.

Um einen ganzheitlichen Eindruck des „Studenten/innendaseins“ zu bekommen, beginnen wir beim Aufnahmeverfahren.

Die Anforderungen an künftige Sportstudenten und Sportstudentinnen in Magglingen waren schon in den 1970er Jahren sehr vielschichtig. Mit einem Eintrittstest, welcher einerseits die sportliche Leistungsfähigkeit der Kandidaten überprüfte und andererseits die allgemeinen Sprachkenntnissen (Deutsch und Französisch) testete, versuchte man „optimale“ Kandidaten für die angehende Sportlehrerausbildung zu gewinnen. Ein persönliches, abschliessendes Gespräch mit jedem/r Kandidaten/in sollte den Verantwortlichen den Charakter des Prüflings näherbringen und das Auswahlverfahren abrunden. Hatte man die Aufnahmeprüfung einmal bestanden, wurde der Kandidat für den darauffolgenden Lehrgang aufgeboten. Während der Dauer der Ausbildung (2 Jahre), lebten die Studenten zusammen im Internat in Magglingen. Es gab einige wenige Ausnahmen, welche aus familiären Gründen ausserhalb von Magglingen wohnten. In einer von der Lehrgangsleitung verfassten Internatsordnung wurde das Zusammenleben geregelt. Punkte des Zusammenlebens betrafen vor allem das Verhalten, Auftreten, Rechte, Pflichten und Freizeit.



---

So steht beispielsweise in der Internatsordnung unter Punkt 1.3. geschrieben:  
*„Vergessen Sie nie, dass die Damen und Herren des Studienlehrganges eine Auslese in der Vielfalt der Kurse sind. Die Schule erwartet darum, dass Sie sich im Internat, bei offiziellen Anlässen in- und ausserhalb der ETS sowie in privaten Situationen korrekt und vorbildlich verhalten. Ihr Auftreten soll in jeder Beziehung Ihnen - als zukünftige Sportlehrer und ERZIEHER - und der Schule zur Ehre gereichen“.*

Oder wie unter dem Punkt 1.2., bei welchen die Rechte und Pflichten thematisiert wurden:

*„Rechte und Pflichten oder, wenn Sie wollen, Vorzüge und Verpflichtungen. Das Leben im Internat der ETS bringt für Sie beides. Geniessen Sie die Annehmlichkeiten und tun Sie andererseits, was die Allgemeinheit und die Schule von Ihnen erwartet; so werden Sie sich wohl fühlen“.*

Jeder sollte gewillt sein, seine Aufgaben nach bestem Wissen und Gewissen zu erfüllen. Probleme sollten mit den bestehenden Institutionen wie der Wochenorientierung, der Wochenbesprechung und dem Internatsausschuss, besprochen und gelöst werden. Vorschläge durften dabei jederzeit gemacht werden. Das Erreichen gegenseitigen Respekts wurde hoch gehalten. Sich in Magglingen heimisch zu fühlen war das Ziel. Das wünschenswerte Verhalten und Auftreten eines Studenten während der Ausbildung in Magglingen wurde in der Internatsordnung explizit erwähnt. So wurden unter Punkt 3. einige Anstands- und Verhaltensregeln zum Ausdruck gebracht:

*„Die Magglinger grüssen sich freundlich! Die Sportler sind höflich! Magglinger Sportstudenten geben das gute Beispiel! Weiter wurde vermerkt: „Modernes und sportliches Äusseres und moderne und sportliche Kleidung brauchen nicht nachlässig zu sein! Sauberkeit und Hygiene gehören zum Sport! Nach dem Unterricht und besonders im Ausgang fühlen Sie sich in Zivilkleidern wohler! In Restaurants werden Zivilkleider getragen!“.*

---

Was den Alkoholgenuss und das Rauchen betraf wurde folgendes festgehalten:

*„Im Bereich der ETS ist mit Ausnahme von wenigen offiziellen Anlässen jeder ALKOHOLGENUSS untersagt. Es wird empfohlen, auch sonst Alkohol zu meiden oder zumindest in sehr zurückhaltendem Mass zu genehmigen! Denken Sie an die sportlichen Leistungen, die Sie vollbringen wollen". „Es wäre wünschenswert und zu Ihrem Vorteil, wenn Sie während der Dauer des Lehrganges das RAUCHEN ganz unterlassen könnten. In den öffentlichen Räumen der ETS ist das Rauchen untersagt. Sportkleidung und Rauchen passen nicht zusammen! In Ihren Zimmern und Aufenthaltsräumen soll immer Rücksicht auf die Kameraden genommen werden. Auch hier: Rauchen schadet der sportlichen Leistung!".*

Im Weiteren wurden in der Internatsordnung unter der Rubrik „HAUSORDNUNG“ die Regeln betreffend der Ruhezeit, der Kleidung und Ausrüstung, der Verpflegung, der Freizeit, den Ferien, des Transport- und Verkehrswesen, der Telefonbenutzung festgelegt. Doch auch die Zimmerordnung bezüglich der Reinigung aber auch mögliche Besuche auf den Zimmern der Studentinnen und Studenten wurden genau geregelt. Unter Punkt 4. wurde auf die Hausordnung eingegangen:

*„Für den Studienlehrgang gilt im Prinzip wie für die anderen Kurse die nachstehende ALLGEMEINE HAUSORDNUNG DER ETS. Die Hausordnung wird durch den verantwortlichen Hausmeister und seinem Personal beaufsichtigt. Die Anordnungen sind verbindlich. Im Interessen der ganzen Hausgemeinschaft und in Rücksicht auf unsere Aufgaben als Sportschule fassen wir sechs Verhaltensregeln zusammen:*

- 1. In den Räumen der ETS wird kein Alkohol getrunken.*
- 2. In den Gemeinschaftsräumen und ganz allgemein im Trainingsanzug ist das Rauchen zu unterlassen.*
- 3. Die Hotels und Restaurants dürfen nicht im Trainingsanzug betreten werden.*
- 4. Ab 22:30 Uhr ist in den Unterkunftshäusern Ruhe zu wahren. Dies gilt besonderes, wenn man später nach Hause kommt.*
- 5. Damenzimmer sind für Herren „tabu“ wie umgekehrt Herrenzimmer für Damen.*
- 6. Die Benutzung der Autos zu den Hallen und Sportplätzen ist von den Kursteilnehmern zu unterlassen."*

---

Mich interessiert vor allem Punkt 5. dieser oben zitierten Hausordnung. Dieser bedarf einer näheren Betrachtung. Unter Punkt 4.1. „Damen- und Herrenunterkunft“ wurde sodann auch detaillierter auf diesen Punkt eingegangen. So wurde geschrieben:

*„Die Unterkünfte der Studentinnen und der Studenten sind getrennt, so dass sowohl die Damen- wie die Herrenklasse über eine Art eigener „Appartment“ verfügen. Dies gewährleistet eine gewisse Freiheit innerhalb der zwei verschiedenen Trakte.*

#### 4.1.1. Damentrakt

*Der Damentrakt darf von keiner männlichen Person betreten werden werden. Ausnahmen bilden nur der Hausmeister, sein Personal und von der Lehrgangsleitung beauftragte Personen oder bewilligte Besucher.*

#### 4.1.2. Herrentrakt

*Der Herrentrakt darf von keiner weiblichen Person betreten werden. Ausnahmen bilden das für die Zimmerordnung verantwortliche Personal und von der Lehrgangsleitung beauftragte Personen oder bewilligte Besucher. Nach dem Nachessen und bis 22.30 Uhr dürfen die Studentinnen zu gemeinsamem Studium oder speziellen Vorbereitungen die Studenten in deren Zimmern besuchen („Dieser Passus der IO wurde gemäss Zeitzeugenaussagen, nachträglich auf Druck des Lehrgangs 1971/73 angepasst“).*

#### 4.1.3. Besuche

*Im Prinzip dürfen die Studentinnen und Studenten Privatbesuche nur im Aufenthaltsraum empfangen. Ausnahmen können von der Lehrgangsleitung im Einverständnis mit der Betriebsverwaltung auf Anfrage hin bewilligt werden.“*

Die geschlechtliche Durchmischung, vor allem im Internat, war zu Beginn nicht erwünscht und es sollte verhindert werden. Auch Besuche von ausserhalb der Institution mussten im Voraus angemeldet werden. Für die Durchsetzung der Regeln der Hausordnung war, wie oben erwähnt, explizit der Hausmeister mit seinem Personal zuständig.

---

Fazit:

Mit der Internatsordnung kann aufgezeigt werden, dass in einem Internatsbetrieb, wie er in Magglingen zu damaliger Zeit geführt wurde, unmissverständlich auch die Privatsphäre der Studentinnen und Studenten mitgeregelt wurde, obschon alle Teilnehmer, welche die Aufnahmeprüfung bestanden hatten, volljährig waren. Sogar einen erzieherischen Charakter im Bereich des Verhaltens ist klar festzustellen. Zudem werden wünschenswerte Wert- und Normvorstellungen, welche das Zusammenleben beider Geschlechter betrifft, durch die Internatsordnung und Hausordnung kund getan und von den Studentinnen und Studenten eingefordert.

---

## **4.2 Zeitzeugenbefragung**

Die folgende Untersuchung basierend auf einer Zeitzeugenbefragung stellt den dritten Teil der Methodentriangulation dar und hat als Ziel die Informationsbeschaffung weiter nachhaltig zu vervollständigen.

Um einen tiefen Zugang zu diesem historischen Ereignis zu ermöglichen, wählte ich Interviewpartner aus, welche den damaligen Lehrgang erlebt hatten. Bei den Interviewpartnern handelt es sich daher um Zeitzeugen, um Personen welche einen entscheidenden Teil des Umfeldes des damaligen Lehrgangs 1971/73 repräsentierten. Diesem spezifischen Personenkreis können besondere Wissensbestände zugesprochen werden, welche ich für meine Arbeit und komplexen Forschungsthemas als relevant betrachte und für meine Arbeit als wichtige Informationsquelle bezeichne.

### **4.2.1 Zum Vorgehen**

Als sinnvoll erachtete ich daher, je eine Person aus der jeweiligen Hierarchiestufe des damaligen Studienlehrganges 1971/73 zu interviewen. Zu den Interviewpartnern gehören: Der damalige Studiengangsleiter, eine Dozentin, ein Dozent und die Studentin, welche den zu Beginn zitierten Initialtext verfasst hatte. Trotz der Beschränkung auf die vier Interviewpartner, sollten die Interviews aussagekräftig genug sein, um relevante Ergebnisse zu erhalten.

Die entsprechenden Personen wurden von mir vorgängig telefonisch oder per E-Mail kontaktiert und gefragt, ob sie bereit wären, Auskunft zu geben. Die Interviews dauerten zwischen einer und eineinhalb Stunden. Die Datenerhebung orientiert sich dabei an Formen des problemzentrierten Interviews mit narrativen Anteilen. Die Problemzentrierung wurde so verstanden, dass der Befragte möglichst frei zu Wort kommen konnte, um einem offenen Gespräch nahe zu kommen. Er konnte frei antworten, konnte das formulieren, was ihm in Bezug auf das Thema bedeutsam war (vgl. Mayring, 2002, S.66).

Für die Aufbereitung der Datenanalyse hatte ich die Interviews anschliessend nach den Vorgaben der „Einfachen Transkription“ (Vgl. Dressing, &Pehl, 2011).

---

transkribiert. Die jeweiligen Transkriptionen können unter der auf dem Titelblatt aufgeführten Adresse angefordert werden. Auf Grund der teilweise sehr persönlichen Aussagen wurden die Interviewpartner/innen (IP1,2,3 und 4) anonymisiert.

Weiter ist für die Analyse und Interpretation der Aussagen zu beachten, dass es um die Deutung eines historischen Ereignisses geht. Das Ereignis als solches muss von zwei Ebenen aus gesehen werden. Einmal die Ebene, welche der Rollenverteilung meiner Interviewpartner zukommt. Das heisst, dass ein Student oder eine Studentin von damals ihre Rolle innerhalb des Ereignisses anders deutet als ein damaliger Dozent oder Studienlehrgangsleiter. Dazu muss zur Kenntnis genommen werden, dass verständlicherweise auch der Informationszugang der damaligen Akteure nicht derselbe gewesen sein kann.

Die zweite Ebene ist die Ebene der Rückdeutung. Aussagen, welche mir die Akteure in den Interviews machten stehen heute an einem anderen Ort. Dies ist so zu verstehen, dass sie beruflich eine unterschiedliche Entwicklung hinter sich haben und in der Gegenwart berufsbiografisch an einem anderen Ort stehen. Das Ereignis und die Deutungen als solches können in der Situation und der Bewertung konstruiert sein. Dies kann zur Folge haben, dass die interviewten Zeitzeugen ihre damalige Position in ihren jetzigen Aussagen stärken wollen und dies einerseits reflektierter tun können, andererseits Wissenslücken über die Jahre in Kauf genommen werden müssen.

---

#### 4.2.2 Magglingen in Ehren

Schon die theoretische Aufarbeitung zeigt auf, dass die Pädagogische Bedeutung damals als berufliche Identität für den Sportlehrerberuf prägend war. Idealistische Sinndeutungen wurden hochgehalten. Dadurch wurde auch darauf geschaut, dass die sittlich und normierende Kraft des Sports in der Ausbildung hochgehalten wurde, da die Sportlehrer und Sportlehrerinnen nach der Ausbildung dieselben Aspekte in der Gesellschaft weiterführen sollten.

Um als zukünftiger Sportstudent oder Sportstudentin in Magglingen aufgenommen zu werden, zählten daher nicht nur die sportlichen Resultate. Auch die Charaktereigenschaften eines zukünftigen Sportstudenten oder einer zukünftigen Sportstudentin spielten eine Rolle und hatten einen hohen Stellenwert. Dazu folgendes Zitat aus einem der geführten Interviews:

*„Leute mit schlechtem Charakter, welche uns als Einzelne Schwierigkeiten machten, hatten wir immer sehr wenige dabei. Die charakterlichen Eigenschaften denke ich, sind wichtig. Im Sinne, dass Sie nach der Ausbildung in ihrer Tätigkeit als Sportlehrer/in nicht mit einem toten Material zu tun haben. Sie arbeiten mit lebendigem Material. Sie arbeiten mit Leuten, welche denken, welche eine Seele haben“ (IP1 - 7`20" - ehemaliger Lehrgangsleiter 71/73).*

In Magglingen als Sportstudent oder Sportstudentin aufgenommen zu werden, war eine Ehre. Aber auch als Dozent in Magglingen zu arbeiten. Die Zeitzeugen sagen folgendes dazu:

*„Du warst da so der Stargast. Man hat dich gekannt. Man hat gewusst, du bist jetzt eine von denen, welche fest hier oben ist. Du hast gewisse Vorteile gehabt, und wir haben auch zusammen in einem separaten Raum gegessen. Wir gingen nicht einfach mit einer Karte in die Mensa und haben uns irgendwo hingesezt, sondern man hat miteinander gegessen. Es war wirklich noch ganz speziell“ (IP4 - 1`34" - ehemalige Studentin 71/73).*

---

Die Aussage von IP4 zeigt, dass man als Student oder Studentin in Magglingen nicht nur eine „Nummer“ in der ganzen Institution war, sondern beachtet wurde und sogar gewisse Vorteile geniessen konnte.

*„Für mich als junger Sportlehrer war es aber ein Traum in Magglingen zu arbeiten. Ich hätte es damals nie geglaubt, dass ich die Chance erhalten würde, im Mekka des Sports arbeiten zu dürfen. Im Grossen und Ganzen habe ich sehr positive Erinnerungen“ (IP2 - 54 `31" - ehemaliger Dozent 71/73).*

Für IP2 war es ein Traum in und für die Institution tätig zu sein. Es scheint, dass Magglingen damals unter den potenziellen Ausbildnern bekannt und einen anziehenden Charakter hatte. Das Gefühl in Magglingen studieren, oder aber auch arbeiten zu können, war von grossem Stolz und Idealismus geprägt.

*„Der Studiengang war immer etwas Spezielles. Er war unser Vorzeigeobjekt auch gegenüber der Bevölkerung“ (IP3 – 4 `34" - ehemalige Dozentin 71/73).*

IP3 beschreibt den Studiengang in Magglingen als Vorzeigeobjekt. Es entsteht der Eindruck, dass die Sportlehrerausbildung auch in der Öffentlichkeit stark wahrgenommen wurde und daher einen grossen Stellenwert einnahm.

#### **4.2.3 Der Ort mit gutem Ruf stand unter Beobachtung**

Die Sportlehrerausbildung war schon nur darum speziell, weil die Sportstudentinnen und Studenten während ihrer Ausbildungszeit in einem Internat lebten. Es wurde schnell festgestellt, dass dies ein Ort war, wo man unter grosser Beobachtung stand.

*„Am Anfang war das noch ein sehr familiärer Betrieb. Man kannte einander“ (IP2 - 26 `59" - ehemaliger Dozent 71/73).*

*„Das heisst, sie sind auch ein wenig der Vater von diesem Lehrgang. Ganz am Anfang als ich Lehrgangsleiter war, wünschte sich meine Frau auch einen Teil,*



---

*in Form einer Lehrgangsmutter, sein zu können. Doch wir haben das schlussendlich nicht gemacht. Es gibt immer eine Gefahr, dass man plötzlich im Rahmen einer eigenen Familie gegenteiliger Meinung ist" (IP1 - 04`32" – ehemaliger Lehrgangsleiter 71/73).*

Magglingen war damals eine eher familiär aber militärisch geführte Institution, wie dies IP2 und IP1 in ihren Ausführungen bezeugen.

*„Als ich das Sportstudium begann, musste ich klar feststellen, dass ich noch an keinem Ort war, der so darauf bedacht war, den eigenen guten Ruf zu erhalten und zu schützen" (IP4 - 11`26" - ehemalige Studentin 71/73).*

*„Einerseits war der Ruf nach aussen sehr wichtig. Es sollte nicht der Eindruck entstehen, dass in Magglingen einfach gemacht werden kann, was man will" (IP3 - 03`15" - ehemalige Dozentin 71/73).*

*„Die Sportschule Magglingen war „die" Schule und man hat die Sportler vor allem früher militärisch ausgebildet. Dann wurde der Lehrgang kreiert und es gab wirklich einen enormen Ergeiz um nach aussen den guten Ruf zu behalten. Und wenn es natürlich heisst, hier oben ist ein „Puff", jeder Mann geht zu jeder Studentin usw.- das hätte natürlich den Ruf geschädigt" (IP4 - 11`26" – ehemalige Studentin 71/73).*

Es ging, gemäss den Ausführungen von IP4 und IP3, auch darum einen guten Ruf welcher Magglingen hatte, zu erhalten und zu schützen. Dieser Ruf galt es nicht nur in der Institution selber zu behaupten. Auch nach aussen, gegenüber den Organen welche die Ausbildung ins Leben gerufen hatten, auch gegenüber der Bevölkerung war der Erhalt des guten Rufes sehr wichtig.

*„Es geht in erster Linie darum, dass die Schule mit Leubringen und Magglingen zusammen wächst und nicht eine getrennte Angelegenheit ist" (IP1 - 04`32" – ehemaliger Lehrgangsleiter 71/73).*

---

Auch IP1 bekräftigt diese Sichtweise mit seiner Aussage. Man sah Magglingen nicht als eine eigenständige, autonome Ausbildungsinstitution, sondern man hatte die Augen auch nach aussen offen und war stets darauf bedacht, nach aussen gut zu wirken. Ein gepflegtes, ordentliches Bild nach aussen abzugeben, sollte ein wichtiger Faktor in der Ausbildungsinstitution sein.

#### **4.2.4 Bestehende Regeln der Internatsordnung werden durchgesetzt**

Die Studenten und Studentinnen lebten während zwei Jahren in einem Internat. So stand die Privatsphäre der Studentinnen und Studenten im Internat unter grosser Beobachtung und wurden, was den Austausch unter den Studenten und Studentinnen betraf, stark eingeschränkt.

Damit nicht jeder machen konnte was er will und um die Ordnung und den guten Ruf der Institution zu schützen, wurde eine Internatsordnung (IO) verfasst und versucht, konsequent durchzusetzen.

*„In allen Sachen, welche wir machen, müssen wir gewisse Regeln aufstellen. Dies passiert auf Niveau Staat mit Gesetzen. Die Gesetze sind nicht da, damit man schwerer zusammen leben kann. Sie sollten da sein, damit man besser zusammen leben kann. Eine Regelung dieser Art ist meiner Meinung nach eine Hilfe. Es ist wie ein Reglement im Militärdienst. Das Reglement, welches vorschreibt wie man Ladebewegungen macht mit der Pistole. Es gibt da nur eine Möglichkeit. Doch die Führungsreglemente sind Leitfaden, welche da sind im Falle, wenn man nicht mehr weiter weiss. Aber in erster Linie muss man mit dem Kopf denken und Anpassungen vornehmen" (IP1 - 27`09" – ehemaliger Lehrgangsleiter 71/73).*

*„Es gibt Sachen, über welche man nicht diskutieren muss. Welche einfach hierarchisch von oben herab kommandiert werden und das geht. Besonders die organisatorischen Angelegenheiten usw." (IP1 - 09`48" – ehemaliger Lehrgangsleiter 71/73).*

---

Diese sollte von den Studenten und Studentinnen in den diversen Punkten strikte eingehalten werden. Wie IP1 erklärt, wurde nach der Festlegung der einzelnen Punkte der Internatsordnung, auch keine Diskussionen mehr geduldet.

*„Das neue Hotel gab es ja noch gar nicht, dort wo heute die Mensa ist, es hatte ja noch Wald dort. Als man da hineinkam, gab es eine Rezeption. Und die Frau war eine von denen, welche den ganzen Tag dort war. Sie hat alles aufgenommen (unv.) wenn sie das Gefühl hatte, sie habe was gesehen, was nicht ganz in Ordnung war (lacht). Aber wir waren schliesslich erwachsene Leute und ich habe dies nicht so ernst genommen" (IP4 - 4'54" - ehemalige Studentin 71/73).*

*„Das hat mir selber dann auch zwei- dreimal Probleme eingehandelt, als einmal ein Kollege gekommen ist und mich am Flughafen abholt und das Gepäck hinaufgetragen hat, dann war schon, hallo, Frau W. hat Herrenbesuch gehabt" (IP4 - 4'03" - ehemalige Studentin 71/73).*

*„Der Abwart konnte überhaupt nicht ausstehen, wenn am Abend die Studenten oder Kursteilnehmer die Ruhezeiten der Hausordnung nicht eingehalten hatten. Aber man hat die Ruhezeiten natürlich immer versucht zu begründen und den Leuten auch gesagt, den Studenten wie den Kursteilnehmern, schaut, am nächsten Morgen geht es weiter, und es ist streng, und es hat solche welche schlafen wollen. Lasst sie schlafen und macht nicht bis in alle Nacht hinein noch Radau. Aber das war vor allem im Sommer, und mit den Studenten von Zürich und Bern und Basel war dies ein wenig schwierig" (IP2 - 22'35" - ehemaliger Dozent 71/73).*

Die Aufgabe der Kontrolle und der Einhaltung der Internatsordnung, welche vor allem für das Leben im Internat betraf, übernahm nicht zuletzt das Abwartsehepaar. Es ist aus den Aussagen von IP4 zu entnehmen, dass auf die Geschlechterteilung im Internat grossen Wert gelegt wurde, in dem eventuelle Verstösse vom Abwartsehepaar der Lehrgangsleitung gemeldet wurden. Doch es ist auch den

---

Aussagen von IP4 zu entnehmen, dass sie diesen Punkt der Hausordnung damals selber nicht so ernst nahm.

*„Wir sind ja im Sport. Und im Sport ist man es sich ja gewohnt, dass es ein Reglement hat, welches das Fussballspiel regelt, das Volleyballspiel regelt, den Fechtkampf regelt, warum dann auch nicht unser Zusammenleben? Also ich glaube (..) im Sport weiss man, dass es Regeln gibt, und man weiss, dass es Regelverstösse gibt und man weiss, dass Regelverstösse geahndet werden, usw. Ich denke, dass ist ein ganz natürlicher Prozess gewesen" (IP3 - 10`00" - ehemalige Dozentin 71/73).*

*„Es gab schon ab und zu so Strafkaktionen. Das Wort Strafkaktionen ist vielleicht ein bisschen weit gegriffen. Man hat dann einfach mit den Studenten gesprochen, ihnen ins Gewissen geredet und vielleicht einmal auf den Tisch gehauen" (IP2 - 15`19" - ehemaliger Dozent 71/73).*

Die Legitimierung dieser Internatsordnung, mit gelegentlichen Strafkaktionen, wenn es nötig war, wurde von Seiten der Dozentinnen und Dozenten grundsätzlich befürwortet und mitgetragen.

Doch auch die Institution selber stand von Aussen unter grosser Beobachtung und unter Druck. Dieser Druck verstärkte den Willen, die Internatsordnung explizit durchzusetzen.

*„Und es ist ja immer noch ein Gremium höher und noch die Erziehungsdirektorenkonferenz. Die gab es damals schon. Die Sportschule Magglingen war ja nicht unabhängig. Wird politisch geführt. Von der EDK. Sogar da war der Entscheid gefallen, dass das mit der lesbischen Gymnastiklehrerin nicht geht und das es den guten Ruf ruinieren, also anschlagen könnte" (IP4 - 77`41" - ehemalige Studentin 71/73).*

---

Noch heute wie damals ist die Institution Magglingen nicht unabhängig. Äussere Machtgebilde beeinflussten die Ausbildung in grossem Masse. IP4 bestätigt mit ihrer Aussage, dass auch andere Organe die Struktur, Organisation und Abläufe und nicht zuletzt das Leben in Magglingen beeinflussten. Veränderungen, vor allem was die Geschlechterverhältnisse betraf, hatten es damals sehr schwer. Geschweige denn das Thema der Homosexualität.

*„Der damalige Direktor, war von Haus aus ein Fussballer und ein guter Fussballer, aber ein sturer. Also wirklich (...) ja. Alte Schule. Mit ihm war manchmal nicht gut Kirschenessen. Und grundsätzlich haben sich die Regeln erst ein wenig gelockert als der WW Ausbildungschef wurde. Dieser war eine sehr kommunikative Person. Er war jemand, der für die Mitbestimmung war und (..) In meinem Erinnerungsvermögen ist, dass eigentlich erst wenn er nach Magglingen gekommen wurde, in Sachen Mitbestimmung, anhören, von Anliegen, eine Lockerung vonstatten ging" (IP3 - 11`43" - ehemalige Dozentin 71/73).*

*„IP1 war Lehrgangsleiter damals. Auch einer vom alten Schrot. Er war auch einer, der darauf gepocht hat, dass das was gilt, eingehalten wird. Diskutieren, ob was gut ist oder nicht, kann man zu einem anderen Zeitpunkt, aber nicht wenn ein Vorfall passiert ist" (IP3 - 12`47" - ehemalige Dozentin 71/73).*

Bestimmungen und Regeln waren in Stein gemeisselt und waren zu dieser Zeit schwer zu durchbrechen, wie die zwei Aussagen von IP3 bestätigen. Sie zeigen auch, dass auch persönliche Charakteren in bestimmten Machtstellungen Veränderungen eher zulassen oder eben nicht.

---

#### 4.2.5 Soziokulturelle Einflüsse drängen auf Veränderung

Die anfänglich auf militärischer Basis geführte Ausbildung zollte ihren Tribut. Wie ich in der Diskurstheorie beschrieben habe, führen Diskurse zu Veränderungen.

Diskurse als solches sind Ergebnisse von Machtwirkungen und Machtkämpfen, welche sich in einer Gesellschaft durchgesetzt haben. So weisen die folgenden Aussagen darauf hin, dass soziokulturelle Einflüsse damals auf Veränderung drängten.

*„Ja, Wir waren so die ersten, welche ein bisschen rebelliert haben. Warum auch immer. Man musste ja 20 Jahre sein um einzutreten, also alle waren volljährig. Es waren keine 16, 17 Jährige, welche man noch ein bisschen hüten musste, damit nichts passiert“ (IP4 - 13`50" - ehemalige Studentin 71/73).*

*„Vielleicht hatte man auch gesehen, dass es die heile Welt heute nirgends mehr gibt. Es ist immer und überall irgendwas, wenn man sucht. Wir müssen uns auch verändern, und die Sportschule muss sich auch der Zeit anpassen“ (IP4 - 14`56" - ehemalige Studentin 71/73).*

*„Wir waren schon auf der gleichen Etage. Es war nicht irgendwie abgesperrt oder so. Am Anfang war strikte, dass kein Mädchen in ein Herrenzimmer geht. Dann gab es halt mal Diskussionen, weil es nicht so eingehalten wurde“ (IP4 - 04`03" - ehemalige Studentin 71/73).*

Es ist in den Aussagen von IP4 festzustellen, dass die Studentinnen und Studenten als Volljährige selber über ihr Privatleben bestimmen, sich für ihr Anliegen einsetzten und über diese diskutieren wollten. Um nicht zuletzt aufzeigen zu können, dass sich die Sportschule in Anbetracht der Geschlechterregelung in der Hausordnung nicht mehr zeitgemäss verhielt. Wie in der letzten Aussage interessant zu entnehmen ist, wurde die Regelung „Zimmertabu“ wahrscheinlich teils verbotenerweise von den

---

Studentinnen und Studenten durchbrochen. Was können aber Gründe sein, wieso man sich diesen Verordnungen widersetzt hat?

*„Die 68er Bewegung hatte sicher sehr viel Einfluss damals, weil auch die Bewegung da war, dass sich die Frauen sagten, wir sind auch wer, wir stehen nicht immer hinterher, wir sind so gescheit wie ein Mann, das haben sicher die 68er Jahre ausgelöst. Ich war damals aber politisch nicht aktiv, heute mehr. Es ging direkt gesehen wirklich um ein vernünftiges dem Alter angepasstes Zusammenleben. Indirekt kann wahrscheinlich sehr viel mit der 68er Bewegung in Verbindung gebracht werden. Weil da die Frauen auch gesagt haben, wir sind auch wer" (IP4 - 14`56" - ehemalige Studentin 71/73).*

*„Die 68er Jahre sind relativ spurlos am Lehrkörper von Magglingen vorbeigegangen. Das ist wirklich noch verrückt. Ich wurde ja 1968 fertig mit meinem Studium. Und war..., 69, 70 habe ich in Chur gearbeitet, und in Chur ist die Jugendunruhe auch vorbeigegangen. Und 1970 kam ich nach Magglingen. Ich habe erst nachher aus der Literatur, aus den Diskussionen mit anderen erlebt, was es überhaupt bedeutet hat. Das ist verrückt. Ich glaube in Magglingen ist es spurlos... Ich denke, wenn es einen Einfluss gehabt hat, war dies über die Studenten, welche beeinflusst waren von dem. Eine Studentin, welche ziemlich selbstbewusst war und gedacht hat, das kann ja wirklich nicht sein. Dass sie so eine Initiative ergriffen hat, bestärkt vielleicht durch diese 68er Unruhen. Aber ganz sicher nicht direkt" (IP3 - 21`38" - ehemalige Dozentin 71/73).*

*„Ich kann mich noch an die Studenten vom Ergänzungslehrgang erinnern. Das war dann viel verrückter. Die waren noch viel wilder als der Studienlehrgang. Gerade in den 70er Jahren, ausgegangen von der 68er Bewegung. Das waren dann richtige Rebellen gewesen. Die waren natürlich nur kurze Zeit hier und haben dies ausgenutzt" (IP2 - 16`44" - ehemaliger Dozent 71/73).*

---

*„Es war schon auch eine Zeit, in welcher die Autoritäten abgebaut wurden. Vorher wurden viel mehr Regeln aufgestellt und auch die Autoritäten allgemein wurden besser anerkannt" (IP2 - 18 '45" - ehemaliger Dozent 71/73).*

Es kann betreffend der Aussagen von IP4 und IP2 entnommen werden, dass die 68er Bewegung sicher ihren Einfluss gehabt haben musste. Sei es durch die Lehrgangsteilnehmer selber oder dann durch die Kursteilnehmer, welche aus Bern, Zürich, Basel, den Grossstädten der Schweiz für Kurse nach Magglingen kamen und so diesen Einfluss mitbrachten. Autoritäten hatten in dieser Zeit einen schweren Stand und gerieten zunehmend unter Druck.

IP3 sieht den direkten Einfluss der 68er Bewegung in Magglingen eher weniger. Sie sieht eher diesen Einfluss in Magglingen in indirekter Form, also von Seiten der Kursteilnehmern aus den Grossstädten.

*„Die gesellschaftliche Entwicklung und das Zusammensein von jüngeren Damen und Herren drängte unweigerlich auf Veränderung. 1972 nach den Olympischen Spielen in München ging ich 14 Tage nach Israel ins „Wingate Institut", eine Art Partnerinstitution, welche ähnlich aufgebaut war wie Magglingen und habe dort auf dem Campus gewohnt und gesehen, wie sie mit diesem Problem umgingen. Dort hat niemand etwas gesagt, wenn eine Studentin und ein Student im gleichen Zimmer waren. Dann kam ich nach Hause und habe gesagt, jetzt hört doch auf mit der ständigen Kontrolle, lasst sie doch machen was sie wollen, sie sind schliesslich erwachsen. Aber es ging noch eine Weile" (IP2 - 11 '01" - ehemaliger Dozent 71/73).*

Weiter hatten auch die Öffnung und Ausschau nach anderen Institutionen einen Veränderungseffekt auf fest eingefahrene Normvorschriften. Auch Besuche in anderen Ländern und Institutionen wie es IP2 getan hat und in seinen Ausführungen erklärt, führten zu einer Horizonterweiterung und zur anschliessenden Reflexion, Auseinandersetzung, Relativierung mit dem Umgang solcher Probleme. Schreckensszenarien im Internat wurden alsbald als harmlos taxiert. Dazu kam die



---

zunehmende Schwierigkeit, die Internatsordnung und Hausordnung konsequent durchzusetzen.

*„Das Problem war ja zum Beispiel dann das mit dem Alkohol. Irgendeinmal hat man begonnen, bei uns Alkohol auszuschenken. Besser gesagt, am Anfang war es nicht beim Restaurant, sondern bei den Anlässen das Alkohol getrunken wurde. Und dann hat irgendein Schlauer einmal gesagt, aber ihr mit eurer Hausordnung und so. Dann wurde erwidert, das ist was anderes, es kann nicht was anderes sein... Entweder ist es so oder so" (IP3 - 18`01" - ehemalige Dozentin 71/73).*

*„In den Räumen der ETS wird kein Alkohol getrunken. Auch das konnte natürlich nicht 100% durchgesetzt werden. Auch von den Angestellten und von den Lehrern nicht. Man hat gedacht, man könne das" (IP2 - 12`50" - ehemaliger Dozent 71/73).*

*„Wenn man Regeln aufstellt, muss man sie auch kontrollieren. Sonst bringt es ja auch nichts. Da macht man lieber nichts" (IP2 - 11`01" - ehemaliger Dozent 71/73).*

Dies stellte man fest wenn es um die Einhaltung und Kontrolle der Hausordnung betreffend des Alkoholkonsums ging. Die Einhaltung der Alkoholregel wie IP3 und IP2 beschreiben war auf die Dauer ein Problem. Es scheint, dass die Institution mit zunehmender Grösse und den vielfältigen Aktivitäten, Besuchen von aussen usw. bald nicht mehr in der Lage war, alle Punkte der Hausordnung selbst rigoros einzuhalten und mit gutem Beispiel voran zu gehen.

*„1966 ging es dann richtig los mit der ganzen Struktur. Also auf der einen Seite die Ausbildungsrichtlinien, auf der anderen Seite war die ganze politische Maschinerie gelaufen. Richtung Verfassungsartikel, Bundesgesetz und Verordnungen" (IP2 - 32`01" - ehemaliger Dozent 71/73).*

*„Man versuchte die Sportlehrerausbildung von Magglingen in den gleichen*

---

*Rahmen hineinzunehmen wie die Universitäten, wie es in Zürich war. Ich sagte, nein. Wir hatten unsere Regeln bis jetzt. Wir bestimmen, wer unsere Sportlehrer werden, und wir brauchen keine Experten aus den Universitäten, welche kommen und schauen wie es ist.../ Ich weiss nicht, ob es nachher kam, mit der Fachhochschule usw." (IP1 - 48`51" – ehemaliger Lehrgangsleiter 71/73).*

Die Institution Magglingen wurde immer grösser und wuchs zunehmend. IP1 und IP2 beschreiben, wie Professionalisierungsbestrebungen zusammen mit der Politik in Form von Ausbildungsrichtlinien, Verfassungsartikel und Veränderungen erzwungen wurden. Grundsätzlich ist festzustellen, dass die Einfüsse auf Veränderung der Institution mannigfaltig waren. Es ist aber auch festzustellen, dass ein gewisser Wunsch nach Abschottung gegenüber anderen Institutionen da war.

---

#### **4.2.6 Der Geschlechterdiskurs beeinflusst die Professionalisierung**

Wie eingangs beschrieben, war der Geschlechterdiskurs im Studienlehrgang 1971/73 ein grosses Thema. Die folgenden Interviewaussagen meiner Zeitzeugen sollen aufzeigen, welche Brisanz dieses Thema in Magglingen damals hatte und wie damit umgegangen wurde. Folgend einige Aussagen meiner Zeitzeugen:

*„Männer und Frauen wurden immer schön strikte getrennt, eine Vermischung war damals tabu" (IP3 - 03`15" - ehemalige Dozentin 71/73).*

*„Wir waren schon auf der gleichen Etage. Es war nicht irgendwie abgesperrt oder so. Am Anfang war strikte, kein Mädchen geht in ein Herrenzimmer" (IP4 - 04`03" - ehemalige Studentin 71/73).*

*„Wenn es heissen würde, jeder Mann kann zu Ruth und so, das wäre natürlich rufschädigend gewesen. Um dies zu verhindern, hat man alles gemacht" (IP4 - 12`27" - ehemalige Studentin 71/73).*

*„Der Direktor war ja eigentlich ein liberaler Typ gewesen. Sehr offen für Beziehungen zwischen Mann und Frau, aber er hatte nicht anders gekonnt. Wir waren an einer Sportschule, welche sehr militärisch geführt wurde. So hat man dies gar nie hinterfragt. Dies wurde so aufgebaut, um ein gutes Bild nach aussen präsentieren zu können (IP3 - 03`42" - ehemalige Dozentin 71/73).*

*„Männer und Frauen waren lange hier. Hingegen die anderen Kurse waren nur wochenweise da. So hatte man sich dann nicht mehr gesehen, und dies war zum Teil schon anders. Die Ergänzungslehrgänge waren damals zwei oder drei Wochen da und diese haben uns damals weniger berührt. Doch der Studienlehrgang war unser Vorzeigeobjekt, da hat man schon ein wenig geschaut, auch gegenüber der Bevölkerung. Es war einfach so gewesen, es war tabu" (IP3 - 04`34" - ehemalige Dozentin 71/73).*

---

*„Die Geschlechtertrennung war natürlich ein grosser Kampf gewesen (...) Normen ändern sich, es gibt eine Entwicklung. Am Anfang war es sehr strikte, also eben tabu. Und (...) die zwischenmenschlichen Beziehungen, welche sich dann doch hier und dort ergaben, haben sehr im Geheimen stattgefunden. Das war noch relativ lang, es gab noch relativ lange solche strikte Regeln" (IP2 - 08`02" - ehemaliger Dozent 71/73).*

*„Am gleichen Tag als ich in Magglingen zu arbeiten begann, wurde in der Lehrerkonferenz diskutiert und man hat ein Mädchen aus dem Sportlehrerkurs entlassen, weil sie oft oder vielleicht zu oft zuviele und verschiedene Herren bei sich hatte. Ich glaube es war richtig, dass man dort Ordnung gemacht hat, wenn zwei Studenten ein Verhältnis haben. Einige Verhältnisse sind entstanden und führten zu einer Familie. Man muss es ein wenig mit Intelligenz anschauen, was da passiert" (IP1 - 04`32" – ehemaliger Lehrgangsleiter 71/73).*

Die Aussagen aller meiner Interviewpartner zeigen eindrücklich, dass das Thema des Geschlechterdiskurs im Lehrgang 71/73 damals starken Einfluss hatte. Die Angst der Institution, durch einen Vorfall in einem schlechten Licht dargestellt zu werden, war allgegenwärtig. Institutionelle Umstände, wie IP3 beschreibt, führten dann auch dazu, dass sich lange nichts verändert hat. Auch persönliche Ansichten mächtiger Positionen führten auch hier eher zu Veränderung oder eben nicht.

*„Im ersten Jahr hatten wir eine lesbische Gymnastiklehrerin - die musste gehen. Sie war super. Wir haben immer wieder gekämpft mit der Direktion. Wir haben uns eingesetzt und gemacht. Wir haben gesagt, uns ist das Fachliche wichtig und ihr Privatleben geht niemandem etwas an. Das ist ihre Sache, das geht die Schule nichts an. Wir waren bei der Direktion, haben Briefe geschrieben, wir haben alles probiert. Sie musste gehen. Weil der Ruf leiden könnte, nur das, weil fachlich war sie super. Das wäre ja heute kein Thema mehr. Weil heute würde sie ihren Job machen, und nebenher hätte sie ihr Privatleben welches niemandem etwas angehe. Aber damals war das.../ einfach*

---

*um dir zu zeigen, wie bewusst sie auf den guten Ruf aus waren" (IP4 - 12`23" - ehemalige Studentin 71/73).*

*„An eine Sache kann ich mich noch erinnern. Ich ging mit dem Lehrgang 67/69 an die Gymnaestrada. Da hatte ich eine Gymnastiklehrerin angestellt, weil die Vorgängerin gekündigt hat. Sie ist ausgestiegen. Es gab niemanden aus der Schweiz. Dann hat sich aus Deutschland jemand gemeldet. Sie hatte man angestellt. Eine sehr attraktive Gute. Man liess sie kommen, und sie gab Probelektionen und alle hatten das Gefühl, ja das ist gut, was sie macht. Das war im Nachhinein angeschaut ein Fehlentscheid gewesen. Sie hatte sich nicht so eingefügt in den Lehrkörper und hatte auch schnell mit den Studenten Probleme gehabt. Ausgerechnet sie musste mit den Studenten die Gymnaestradavorbereitungen machen. Da haben sich die Herren noch nicht so gerne rhythmisch und tänzerisch bewegt. Heute ist dies auch ganz anders. Sie haben sich gestreut. Das hatte damals Kämpfe gegeben. Bis wir dann doch noch ein Programm zusammengebracht hatten, mit welchem wir auftreten konnten. Es gab manche heisse Diskussion und rote Köpfe" (IP2 - 50`57" - ehemaliger Dozent 71/73).*

*„Wir hatten einige Schwierigkeiten im ersten, nein im zweiten Lehrgang, welchen wir gehabt hatten. Das war eine Folge der 68er Bewegung. Es war sogar der erste Lehrgang 69/71. Ja. Wir hatten eine neue Gymnastiklehrerin angestellt und sie war Deutsche, war sehr gut im Unterricht usw. Wir haben mit ihr die Gymnaestrada vorbereitet. Doch sie hat unser System etwas zu starr gefunden. Sie sprach von sich aus mit Studenten/innen und hat sie teilweise aufgeheizt usw." (IP1 - 13`36" – ehemaliger Lehrgangsleiter 71/73).*

*„Sie hat uns das Leben betreffend ihrer sexuellen Zuneigung sehr erschwert. Sie wohnte in Leubringen, hat Studenten/innen eingeladen bei ihr Zuhause. Wir bekamen Reklamationen von den Mitbewohnern usw. Da muss man intervenieren, es tut mir leid! Das geht auch in Richtung des guten Rufes der Schule" (IP1 - 04`32" – ehemaliger Lehrgangsleiter 71/73).*

---

Der Zufall wollte es, dass genau das Thema der Homosexualität, auch im Lehrgang 71/73 für grosse Unruhe gesorgt hatte. So hatte der Fall einer Gymnastiklehrerin in Magglingen doch für reges Aufsehen gesorgt und den Geschlechterdiskurs in vermutlich ungeahntem Masse entfacht. Wenn schon die Geschlechterfrage in dieser Zeit schwer zu diskutieren war, dann war es das Thema der Homosexualität erst recht. Wie beschrieben gab es eine ziemliche Auseinandersetzung zwischen Studenten und Lehrgangsleitung betreffend diesem Thema. Aus den Aussagen ist auch zu entnehmen, dass der Geschlechterdiskurs die Professionalisierung beeinflusst hat.

#### Fazit:

Die Zeitzeugenbefragung zeigt auf, dass der Geschlechterdiskurs sowie der Professionalisierungsdiskurs in Magglingen zu dieser Zeit stark stattfand. Zum Einen war es für alle Zeitzeugen etwas Spezielles, in Magglingen studieren und arbeiten zu können. Zum Anderen hatte dies auch seinen Preis. Für die Studentinnen und Studenten in der Weise, dass die Institution durch die Internatsform stark in die Privatsphäre eingegriffen, sie kontrollierten und sie unter Beobachtung standen. Dies wurde von den Studierenden zunehmend nicht mehr verstanden. So auch konservative Sichtweisen betreffend Geschlechtszugehörigkeit. Für die Lehrgangsleitung, Dozentinnen und Dozenten war es hingegen mühsam, in Anbetracht der komplexen Situation der Institution, die Regeln durchzusetzen. Die Arbeit neben der Ausbildung der Studentinnen und Studenten kostete viel Energie.

---

## 5. Diskussion

Ich stelle hiermit klar, dass ich mit meiner Arbeit nicht die Vorkommnisse im damaligen Lehrgang 1971/73 kritisieren will. Meine Arbeit soll auf neutraler Ebene aufzeigen, wie die Sportlehrerausbildung in Magglingen in den 1970er Jahren am Beispiel des Lehrganges 71/73 mit dem Geschlechter- und Professionalisierungsdiskurs umgegangen ist.

Der Zeitpunkt und die Situation der Sportlehrerausbildung in Magglingen war für die einzelnen Zeitzeugen durch die Entwicklung der Ausbildung in dieser Zeit sehr herausfordernd. Die Professionalisierung der Sportlehrerausbildung in Magglingen ging mit riesigen Schritten voran.

Die wissenschaftlichen Grundlagen zeigen klar auf, dass Allgemein hinter einer Ausbildungsinstitution von Lehrkräften, wie dies auch in der Ausbildungsinstitution von Sportlehrkräften in Magglingen der Fall war und ist, es immer auch darum geht sich gegenüber der Politik und Gesellschaft zu rechtfertigen und sich zu behaupten. Eine Art Rechenschaft abzulegen, dass die Ausbildungsinstitution Sportlehrerinnen und Sportlehrer ausbilden kann, welche dann ihre Arbeit in der Gesellschaft aufnehmen. Die Folge einer ständigen Beobachtung von aussen scheint unausweichlich. Dazu kommt, dass damals, was den Generationenunterschied zwischen Schulleitung und Studenten betraf, Denkansätze bezüglich Verhalten und Interaktion des männlichen und weiblichen Geschlechts unterschiedlich angesehen wurden. Waren die Ansichten der Schulleitung eher konservativ, waren die der Studentinnen und Studenten als fortschrittlich zu bewerten. Vor allem in den Interviews kommt dies zum Ausdruck. Wie eine Aussage des IP1 Lehrgangsleitung zeigt: „Ein Reglement ist wie ein Reglement im Militärdienst. Das Reglement, welches vorschreibt, wie man Ladebewegungen macht mit der Pistole. Es gibt da nur eine Möglichkeit“. Im Gegenzug die Aussage der IP4 Studentin von damals die sagt: „Wir waren doch alles erwachsene Leute und wollten etwas mehr Freiheit und Selbständigkeit“. Dieser Zustand sorgte zunehmend für Unruhe in der Ausbildungsinstitution von Magglingen.

---

Es kann gesagt werden, dass sich die Ausbildungsinstitution Magglingen in den 70er Jahren, genau im „Epizentrum“ dieses Professions- und Geschlechterdiskurses befand und sich dieser Auseinandersetzung stellen musste.

Auf die Frage **a.**, welche institutionell-organisatorischen Rahmenbedingungen in Magglingen eine Auswirkung auf den Geschlechter- und Professionalisierungsdiskurs zu Beginn der 70er Jahre hatten, kann gesagt werden, dass durch die Tatsache, dass die Studenten und Studentinnen über längere Zeit in einem Internat lebten, sich vermutlich der Geschlechterdiskurs mit dem Professionalisierungsdiskurs unweigerlich zu verflechten begann. Die Internatsform hatte meines Erachtens einen starke Auswirkung auf den Geschlechter- und Professionalisierungsdiskurs. In der Theorie beschreibt „Kastrup“, dass Anerkennung, Status, Politik und Gesellschaft immer einen starken Einfluss auf die Professionalisierung einer Institution ausübt. Eine klare Trennung zwischen Ausbildung und Privatem schien durch die spezielle Internatssituation schwer zu bewerkstelligen zu sein. Unangenehme Vorkommnisse betreffend des Internatslebens, welche dem Ruf der damaligen Institution schaden konnten, sollten vermieden werden. Es gab unter den Studenten und Studentinnen nur wenige Ausnahmen, welche während der Studienzeit nicht im Internat in Magglingen lebten. So schien die Lenkung und Einflussnahme der Schulleitung auf die Privatsphäre der Studentinnen und Studenten, in Form einer Internatsordnung, unausweichlich. Im Forschungsteil „Internatsordnung“ sind die Anweisungen sehr gut ersichtlich. Die Rahmenbedingungen sollten mit diesen Massnahmen gestützt werden. Dies führte dazu, dass sich „Arbeit“ und „Privates“ mischten.

Zur Frage **b.** kann gesagt werden, dass im Zentrum des damaligen Geschlechter- und Professionalisierungsdiskurses primär die Lehrgangsleitung und die Studenten von damals standen. Sie haben diesen Diskurs am meisten geprägt. Dazu ist festzuhalten, dass sich da zwei unterschiedliche Generationen gegenüberstanden. Einerseits die Generation der Lehrgangsleitung, welche doch sehr militärisch und autoritär geprägt war und die Verantwortung der Sportlehrerausbildung auch gegenüber der Politik und Gesellschaft hatte. Andererseits die Studenten, welche zunehmend mehr Eigenständigkeit und Freiheit vor allem in der Privatsphäre einforderten. Bei dieser Konstellation sind Auseinandersetzungen und Machtkämpfe



---

vorprogrammiert. Aus der Diskurstheorie ist bekannt, dass Diskurse historisch geformt und veränderbar sind. Um sie zu verändern oder in eine andere Richtung zu lenken müssen „Tabus“ gebrochen werden. Schon nur, dass sich die Studenten trauten das Anliegen betreffend „Zimmerbesuche“ bekanntzumachen und einzufordern, war damals für die ältere Generation wahrscheinlich neu. Diese Feststellungen können vor allem durch die Art der ausformulierten Regeln in der Internats- und Hausordnung und in den gemachten Aussagen der Interviewpartner abgeleitet werden.

Die Dozenten hatten im Geschlechter- und Professionalisierungsdiskurs im Allgemeinen eher eine untergeordnete Rolle. Sie waren zwischen der Leitung und den Studentinnen und Studenten positioniert. Einerseits hatten sie einen Lehrauftrag zu erfüllen, andererseits mussten sie den Konsens mit den Studierenden finden, damit ein geregeltes Arbeiten im Unterricht möglich war.

Dass aber der Geschlechterdiskurs auch bei den Dozentinnen und Dozenten ein Thema war, beweist der im Interviewteil angesprochene Fall mit einer damaligen homosexuellen Dozentin. Die im Vorfeld bearbeitete Theorie über den Geschlechterdiskurs beschreibt, dass Körperkonzepte mit Normen verknüpft werden. Das Andersartige wie „Landwehr, & Stockhorst“ beschreiben, wurde als Verstoss gegen die göttliche Ordnung gesehen. So ist es gut nachvollziehbar, dass die Schulleitung in Anbetracht der gesellschaftlichen Normen dies ähnlich sah und die Gleichgeschlechtlichkeit aus diesen Gründen nicht duldete. Dieser Lehrerin wurde denn auch gekündigt. Die Folge war, dass die Studentinnen und Studenten den Ersatz dieser Lehrerin zuerst ablehnten. Die Problematik der Gleichgeschlechtlichkeit und die daraus resultierenden Folgen scheinen ein Zeichen dieser Zeit zu sein. Vielleicht war die Generation der Leitung damals, wenn man mit heute vergleicht, noch nicht reif für eine solche Veränderung. Vielleicht war diese Gymnastiklehrerin der Schulleitung damals einfach einen kulturell fortschrittlichen Schritt voraus.

Zur Frage c., welche gesellschaftlichen Prozesse zu Beginn der 70er Jahre den Geschlechter- und Professionalisierungsdiskurs in Magglingen mit welchen Auswirkungen beeinflusst haben, kann gesagt werden, dass vor allem die 68er Bewegung im Zentrum stand. Gemäss meinen Recherchen einerseits im Theorieteil, aber auch gemäss den Zeitzeugenaussagen, schien die 68-Bewegung sicher einen

---

indirekten, wenn nicht direkten Einfluss vor allem auf den damaligen Geschlechterdiskurs zu haben. Aus der Theorie ist zu entnehmen, dass die 68er Bewegung Auswirkungen auf das Denken und Empfinden der Bevölkerung hatte. Zwischenmenschliche Beziehungen wurden offener und direkter. Geschlechtliche Zurückhaltung und Respekt vor Autoritätspersonen wurden als unecht empfunden. So scheint es, hat dies auch auf das Denken und Handeln der Studenten und Studentinnen eingewirkt und eine Wandlung hervorgebracht. Durch den Initialtext und Aussagen aus den Zeitzeugenbefragungen wie: „Die Institution muss sich der Zeit anpassen“, „wir waren alle volljährig“, „es hat im Geheimen stattgefunden“, „Normen ändern sich“ usw. wird dies ersichtlich und teils bestätigt. Die Zurückhaltung gegenüber Autoritätspersonen und den ausgearbeiteten Regelwerken nahm stetig ab.

---

## **5.1 Kritische Reflexion**

Da es sich bei meiner Arbeit um eine Innovation in der historischen Forschung handelt, war die Schwierigkeit in der Methodenwahl zu finden. Die Herausforderung war die historische kritische Methode in Kombination mit einem Verfahren aus der qualitativen Sozialforschung so zu kombinieren, dass aus der daraus entstandenen Methodentriangulation eine gehaltvolle Beantwortung der Fragestellung möglich ist.

Alle meine Zeitzeugen haben eine eigene Geschichte von damals zu erzählen.

Die Aussagen meiner Zeitzeugen geben eine erlebte und eine erinnerte Realität wieder. Normalerweise geht man nicht davon aus, dass eine Erinnerung eins zu eins einen damaligen Kontext im Detail wiedergeben kann. Doch starke Erlebnisse prägen sich in Erinnerungen durchaus ein. Sie nehmen daher in meiner Arbeit einen zentralen Stellenwert ein. Die Rekonstruktion im Umgang miteinander im Internat und der Umgang zwischen Studenten, Dozenten und Leitung während der Ausbildung und im Alltagsleben kann ich primär auf meine Zeitzeugen abstützen. Hinzu kommt das Archivmaterial in Form einer Internats- und Hausordnung. Auch hier schimmert das Denken der damaligen Internatsleitung beziehungsweise der Institution durch.

Es kamen nur wenige Zeitzeugen zu Wort. So kann man schwer eine definitive Aussage zum Ereignis machen.

Eine weitere Untersuchung müsste noch systematischer, mit mehr Zeitzeugenbefragungen, Archivrecherchen und im Bereich der soziokulturellen Rahmenbedingungen gemacht werden, damit man noch stichfestere Aussagen zum damaligen Ereignis machen könnte. Mit meiner Arbeit kann ich Tendenzen feststellen, doch um sie beweisen zu können ist die Thematik und das Design der Arbeit zu komplex. Es würde den Umfang einer Masterarbeit übersteigen.

Trotz anfänglichen Zweifeln stupe ich diese Methode im nachhinein als positiv und entwicklungswürdig ein. Die Methode bietet einen gesamten und vollumfänglichen Blick auf die Problematik.

---

## **5.2 Ausblick**

Betrachten wir das Vorgehen und Design meiner Arbeit wird ersichtlich, dass jeder einzelne Bereich der Methodentriangulation eine Arbeit in sich darstellen könnte.

Diese Methode hat es mir erlaubt, ganzheitliche Antworten auf meine Fragen zu ermöglichen. Die Methode der Methodentriangulation hat den Vorteil, ein Ereignis nicht nur von einer Seite, sondern vom ganzen Rahmen um das Ereignis herum zusammenzubringen. Theorie, Archivrecherchen und Interviewaussagen können so zusammengebracht miteinander ergänzt und verglichen werden. Das Vorgehen und Design der Arbeit finde ich als eine sehr interessante und innovative Form, welche man in der Historik weiterverfolgen sollte. Eine Anschlussarbeit mit gleichem Design, könnte auf den „Norm- und Wertvorstellungen“ der damaligen Akteure basieren.

---

## 6. Schlussfolgerung

Der Umgang mit Geschlechterrollen „Gender“ in der Sportlehrerausbildung in Magglingen war für die Institution während des Lehrgangs 1971/73 eine grössere Herausforderung. Es konnte gezeigt werden, dass vermutlich der Einfluss durch die Umstände einer Internatsform den Professionalisierungs- und Geschlechterdiskurs begünstigten. Die 68er Bewegung trug sicher ihr Teil dazu bei. Regelwerke in Form von Internatsordnungen und Hausordnungen, welche die Rahmenbedingungen vor allem im Zusammenleben zu stützen versuchten, wurden zunehmend von den Studenten und Studentinnen in Frage gestellt. Mehr Freiheit und weniger Autorität und Kontrolle wurden denn auch von den damaligen Studentinnen und Studenten gefordert. Es entstanden primär „Machtkämpfe“ zwischen der Lehrgangsleitung und den Studierenden, welche den Geschlechterdiskurs und das Leben während der Ausbildung in Magglingen beeinflussten. Die Studierenden drängten durch ihre Vorstösse auf Veränderung, während die Schulleitung schwer von ihren Regeln und Grundsätzen zu trennen war.

Ich kann für alle Seiten von damals Verständnis für ihr Handeln aufbringen. Wichtig ist als neutraler Beobachter festzustellen, dass Diskurse stattfinden und dass sie zu Veränderungen führen. Mache ich einen Vergleich zur heutigen Ausbildung in Magglingen, kann ich sagen, dass im Bereich der Geschlechterrollen wie auch der Professionalisierung eine sehr grosse Veränderung stattgefunden hat. Es kann aber auch gesagt werden, dass der Geschlechterdiskurs den Professionsdiskurs weiterhin beeinflusst wird. Nur haben sich die Schwerpunkte der Themen verändert. Wie in den wissenschaftlichen Grundlagen unter Punkt 3.4 „Professionalisierungsprozess der Sportschule Magglingen“ beschrieben, sehe auch ich die Veränderung heute vor allem in der Professionsentwicklung selbst. Der „familiäre Lehrbetrieb“ wurde zum „akademisierten Studienbetrieb“ und das „idealistische Persönlichkeitsparadigma“ wird zunehmend vom „kompetenzorientierten Handlungsparadigma“ abgelöst.

*„Es ist ein Weg. Ob es der richtige Weg ist? Die Zeit wird's zeigen!“*

---

## Literaturverzeichnis

- Crotti, C. & Oelkers, J. (2002). *Ein langer Weg. Die Ausbildung der bernischen Lehrkräfte von 1798 bis 2002*. Bern: Lehrmittel und Medien.
- Crotti, C. (2005). *Lehrerinnen – frühe Professionalisierung. Professionsgeschichte der Volksschullehrerinnen in der Schweiz im 19. Jahrhundert*. Bern: Peter Lang.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2011). *Praxisbuch Transkription*. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen. Marburg: Dr. Dresing und Pehl GmbH.
- Enzelberger, S. (2001). *Sozialgeschichte des Lehrerberufs*. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart. Weinheim und München: Juventa.
- Fankhauser, D. (2001). *Die Geschichte der Sportlehrer- und Sportlehrerinnenausbildung in Magglingen von 1950 bis 2000*. Seminararbeit.
- Fankhauser, D. (2013). *Konzepte und Kontroversen zur Professionsentwicklung von Sportlehrpersonen*. Ppt.
- Gilardi, C. (1976). *Lehrgansordnung für die Sportlehrerausbildung. III. Teil. Internatsordnung*. Archiv Abteilung EHSM.
- Im Hof, U. Ducrey, P. et al. (1983). *E. Vorstellungswelt und Verhaltensweisen. Geschichte der Schweiz- und der Schweizer/III*. Helbling & Lichtenhahn.
- Kastrup, V. (2009). *Der Sportlehrerberuf als Profession*. Schorndorf: Hofmann
- Landwehr, A. Stockhorst, S. (2004). *Einführung in die Europäische Kulturgeschichte*. Paderborn: Ferdinand Schöninghverlag GmbH.
- Landwehr, A. (2001). *Geschichte des Sagbaren* Einführung in die Historische Diskursanalyse. Tübingen: Edition diskord.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Müller, W. & Pfister, M. (1984). *Jubiläumsschrift. 25 Jahre Verband diplomierter Sportlehrer ETS*. Archiv Abteilung EHSM.
- Terhart, E. Bennewitz, H. Rothland, M. (2011). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Wiesbaden: Waxmann.

---

Zelger, S. (2009, November 7). *Diskurs und Geschlecht*. [Dokument der Fachgruppe:  
Doing Gender Projektteam]. Heruntergeladen von  
<http://www.genderplanet.at/begriffsuniversum/diskurs-und-geschlecht>.

---

## **Eigenständigkeitserklärung**

„Ich versichere, dass ich die Arbeit selbstständig, ohne unerlaubte fremde Hilfe angefertigt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäss aus Veröffentlichungen oder aus anderweitigen fremden Quellen entnommen wurden, sind als solche kenntlich gemacht.“

Freiburg, 25. Mai 2013

Elmar Guillet

## **Urheberrechtserklärung**

„Der/die Unterzeichnende anerkennt, dass die vorliegende Arbeit ein Bestandteil der Ausbildung, Einheit Bewegungs- und Sportwissenschaften der Universität Freiburg ist. Er/sie überträgt deshalb sämtliche Urhebernutzungsrechte (dies beinhaltet insbesondere das Recht zur Veröffentlichung oder zu anderer kommerzieller oder unentgeltlicher Nutzung) an die Universität Freiburg.“

Freiburg, 25. Mai 2013

Elmar Guillet