

Inhalt

Vorwort	7
Schülerinnen und Schüler	
CLAUDIA KUGELMANN Geschlechtssensibel unterrichten – Eine sportdidaktische Herausforderung	11
JUDITH FROHN Koedukation im Sportunterricht an Hauptschulen?	21
PETRA WOLTERS Wettkämpfe im Sportunterricht – Ein Hindernis für Koedukation?	31
JANE MECKBACH & SUZANNE SÖDERSTRÖM A picture says more than 1000 words ... A study of self-portraits drawn in a gymnasium by intermediate school children	37
Lehrerinnen und Lehrer	
PETRA GIEß-STÜBER Die Verstrickung von Lehrerinnen und Lehrern in die Konstruktion und Reproduktion von Geschlechterverhältnissen im Sportunterricht	49
ANJA VOSS Koedukativer Sportunterricht pro und kontra. Empirische Befunde zur Sicht von Lehrerinnen und Lehrern	61
CHRISTA ZIPPRICH „Endlich stören die Mädchen die Jungen nicht mehr“ – Interviews mit Lehrkräften zur Geschlechtertrennung	73
Richtlinien und Lehrpläne	
IRMTRAUD STROWITZKI, ULRIKE KÖHLE & CHRISTA ZIPPRICH Gemeinsam oder getrennt? – Umgang mit Rahmenrichtlinien in verschiedenen Bundesländern	89
ROSA DIKETMÜLLER „Bewusste Koedukation“ und „geschlechtssensibles Unterrichten“ in der österreichischen Leibeserziehung	97
Verzeichnis der Autorinnen	109
dvs Band 125 © Edition Czwalina	5

Vorwort

Im April 2000 fand an der Universität Augsburg der 2. Kongress des Deutschen Sportlehrerverbandes (DSL) „Im Sport lernen – mit Sport leben“ statt. Zwei Workshops befassten sich mit Themen aus dem Gebiet des „geschlechtssensiblen Unterrichtens“, der „Koedukation“ im Sportunterricht. Die Leiterinnen dieser Arbeitskreise, Claudia Kugelman und Christa Zipprich, beschlossen, die in Augsburg vorgestellten Beiträge ungekürzt in einem Buch herauszugeben, um sie einer breiteren Öffentlichkeit vorzustellen. Dies ist hiermit geschehen.

Die Autorinnen –Kolleginnen aus Deutschland, Österreich und Schweden –haben das Thema „Koedukation“ bzw. „geschlechtssensibles Unterrichten“ aus unterschiedlichen Perspektiven bearbeitet –aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler, der Lehrerinnen und Lehrer, als Ergebnis von empirischen Untersuchungen und von eigenen Unterrichtserfahrungen. Rahmenrichtlinien wurden durchgesehen und mit der Wirklichkeit des Unterrichtsalltags verglichen. Allen Beiträgen gemeinsam ist die Auffassung, dass „gender-mainstreaming“ – der gewohnheitsmäßige Blick darauf, wie sich schulische und unterrichtliche Entscheidungen auf Mädchen und Jungen auswirken –Grundlage des Schulsports und Sportunterrichts sein soll. „Koedukation“ ist nur dann zu befürworten, wenn Lehrende und Lernende die Gemeinsamkeit der Geschlechter tatsächlich wollen und sich um gleichberechtigtes Miteinander der Schülerinnen und Schüler immer neu bemühen. Entsprechend diesen Facetten der Thematik ist das Buch gegliedert:

Im Teil I „*Schülerinnen und Schüler*“ begründet Claudia KUGELMANN, warum geschlechtssensibles Unterrichten prinzipiell die Bewegungs- und Sporterziehung charakterisieren soll. Judith FROHN berichtet darüber, was gemeinsamer Sportunterricht für HauptschülerInnen bedeutet. Petra WOLTERS fragt, welche Rolle Wettkämpfe für gelingendes Miteinander der Geschlechter spielen. Jane MECKBACH und Suzanne SÖDERSTRÖM haben Zeichnungen von Mädchen und Jungen interpretiert, um zu erfahren, wie sie ihren persönlichen Sport sehen.

Im Teil II „*Lehrerinnen und Lehrer*“ stellen Petra GIEß-STÜBER, Anja VOSS und Christa ZIPPRICH die Ergebnisse ihrer jeweils eigenen empirischen Untersuchungen zur Koedukation aus Sicht von Lehrpersonen vor.

Im Teil III „*Lehrpläne und Richtlinien*“ erfährt die Leserschaft, in welchem Verhältnis der Gesetzestext und der Alltag in den deutschen Bundesländern Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg und Niedersachsen (Irmtraut STROWITZKI, Ulrike KÖHLE und Christa ZIPPRICH) sowie in Österreich (Rosa DIKETMÜLLER) stehen.

Claudia Kugelman, Christa Zipprich
Erlangen und Hannover, im Frühjahr 2002

Teil I

**Schülerinnen
und
Schüler**

Geschlechtssensibel unterrichten – Eine sportdidaktische Herausforderung

1 Sportunterricht und Sozialisation – Geschlechterverhältnisse

Sportunterricht ist das Angebot der Schule an *alle* Schülerinnen und Schüler, sich zu bewegen und sportlich zu betätigen. Sportunterricht als schulische Veranstaltung hat darüber hinaus aber auch einen pädagogischen Auftrag. Er soll zum Beispiel den Lernenden die Kultur von Bewegung, Spiel und Sport nahe bringen, sie zur Teilnahme an und Mitgestaltung von außerschulischen Sportangeboten befähigen und motivieren, zur körperlichen Ertüchtigung beitragen und zur gesunden Lebensführung anregen. Er soll aber auch die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden durch das Medium des „Sich-Bewegens“ fördern.

Um der Realisierung dieser Zielsetzungen eine Chance zu geben, muss die Gestaltung des Sportunterrichts sorgfältig bedacht werden. Die Anknüpfung an individuelle und kollektive Vorerfahrungen und Erwartungen der Schülerinnen und Schüler ist dabei besonders wichtig. So wird beispielsweise ein Jugendlicher, der im Sportverein ein professionell durchgeführtes Training kennen gelernt hat, sich vermutlich bereitwilliger auf das Thema „Ausdauernd laufen“ einlassen als ein gleichaltriger Nicht-Sportler. Und ein Kind, das schon früher mit Freunden, Eltern oder Geschwistern „Streetball“ (in welcher Form auch immer) gespielt hat, wird die Aufgabe, einen Ball in ein hohes Ziel zu befördern, zuversichtlicher anpacken, als ein anderes, das den Spielball nur vom Fernsehen her kennt.

Vorerfahrungen und Erwartungen im Bereich Sport und Bewegung sind aber – neben anderen Einflussfaktoren – auch durch die Auswirkungen geschlechtsspezifischer Sozialisation geprägt. Unter den Mädchen des oben beschriebenen Streetball-Beispiels wird man deshalb in der Gruppe der Zögerlichen mehr finden, als unter den Ballspielerfahrenen, während bei Jungen das Verhältnis eher umgekehrt sein wird. Sportlehrkräfte sind gut beraten, die Bewegungskarrieren und Sportmotive ihrer Schülerinnen und Schüler nicht nur aus allgemeiner, sondern auch aus geschlechtsbezogener Sicht im alltäglichen Sportunterricht zu beachten.

Doch nicht nur die Ausbildung unterschiedlicher Vorlieben und Interessen zeigt im Sportunterricht Wirkung auf die Motivation. Der Entwicklungsprozess der Geschlechtsidentität selbst prägt gerade hier das Geschehen nachhaltig. Im Sportunterricht werden die im Prozess der Selbstfindung auftretenden Veränderungen und Schwierigkeiten virulent, weil hier der Körper-in-Bewegung ins Zentrum des Geschehens gerät. Bewegungs- und Sporterziehung muss den Lernenden Gelegenheiten bieten, sich damit auseinander zu setzen, muss die Entwicklung einer variationsfreudigen Geschlechtsidentität und die gleichberechtigte Begegnung mit dem

eigenen und anderen Geschlecht fördern. Sportunterricht kann dazu beitragen, wenn die Mädchen und Jungen mit ihren besonderen Bedürfnissen und Problemen ernst genommen werden – mit anderen Worten: wenn der Unterricht geschlechtssensibel inszeniert wird.

Den Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden – und das unter den oft schwierigen Bedingungen der Schule und mit einem Sport, der selbst geschlechtsspezifisch beeinflusst ist – darin besteht die Herausforderung des geschlechtssensiblen Unterrichtens.

Dies gilt für den geschlechtshomogenen wie für den koedukativen Sportunterricht. Im erstgenannten Fall findet die Offenheit für geschlechtssensibles Unterrichten unter dem Stichwort Mädchenarbeit bzw. Jungenarbeit zunehmende Anerkennung. Im zweiten Fall gehen die Meinungen darüber auseinander, ob gemeinsamer Sportunterricht für Mädchen und Jungen gleichzeitig für beide Geschlechter förderlich ist. Bedeutet Koedukation die unvermeidliche Benachteiligung eines der beiden Geschlechter oder enthält sie Chancen für mehr Gleichberechtigung? Kann Koedukation tatsächlich als „Gestaltungsprinzip von Bildung“ (Bildungskommission NRW, 1995, S. 126ff.) auch im Fach Sport angesehen werden? Und wie oft und warum sollte Sportunterricht trotzdem manchmal nach Geschlechtern getrennt stattfinden?

Unbestritten ist die Tatsache, dass im Sportunterricht der Gender-Aspekt meist unbeachtet bleibt und dass in der alltäglichen Praxis des koedukativen Sportunterrichts eine gleichberechtigte Interaktion zwischen Mädchen und Jungen häufig vergeblich gesucht wird. Dieser Mangel trägt zur Aufrechterhaltung herkömmlicher Geschlechterverhältnisse bei. Wer jedoch daran rütteln möchte, muss neue Impulse mit Möglichkeiten zu mehr Chancengleichheit und Offenheit anbieten. Sportunterricht könnte als ein Ort genutzt werden, wo ungewohnte Verhaltensweisen erprobt und gefestigt werden – aber nur wenn bestimmte Bedingungen erfüllt sind.

Die in diesem Band veröffentlichten Aufsätze zum Thema sollen zum geschlechtssensiblen Unterrichten ermutigen und dazu beitragen, dass die alte Diskussion für und wider Koedukation mit neuen Argumenten weitergeführt werden kann. Aber ist das heute überhaupt noch interessant? Ist nicht die Gleichberechtigung und Gleichstellung der Frauen schon (fast) gelungen? Ist das Streiten über geschlechtsheterogene oder -homogene Sportklassen nicht überflüssig geworden angesichts eines für alle Spielarten der Identität offenen Zeitgeistes? Der Blick auf die Geschlechterverhältnisse zeigt, dass noch viel zu tun ist.

2 Geschlechterverhältnisse heute – Zwischen Beharren und Bewegen

Unter dem Begriff „Geschlechterverhältnisse“ werden Beziehungen zwischen Frauen und Männern im Privatbereich und im öffentlichen Leben verstanden, sowohl im Sinne von „Verkehrsformen“ und als auch von „Qualität“:

- *Verkehrsformen*: Es geht um Inhalte und Art der Beziehungen – z.B. Anteil von Frauen in Gremien, formale Gleichberechtigung in der Bildung, Zugang zu Sport und Leistungssport;
- *Qualität*: Es geht um das Wie der Beziehungen – die gegenseitige Respektierung, Achtung, den Beitrag zu Gleichberechtigung oder Diskriminierung.

Vieles hat sich im letzten Jahrhundert an den hierarchischen Geschlechterverhältnissen geändert. Die formale und rechtliche Gleichberechtigung ist in Europa und den USA spürbar vorangeschritten. Auch der Sport ist von dieser Entwicklung nicht ausgenommen. Ein Beispiel dafür sind die Olympischen Spiele 2000 in Sydney und die Winterspiele 2002 in Salt Lake City, wo Frauen erstmals bei bisher den Männern vorbehaltenen Sportarten wie Gewichtheben, Stabhochsprung und Fußball oder Eishockey und Bob mitmachen konnten.

Andererseits aber ist die traditionelle Geschlechterhierarchie noch lange nicht gänzlich überwunden – die männlich dominierten Bereiche sind weiterhin verbreitet. Teilhabe- und Entfaltungsmöglichkeiten von Mädchen und Frauen sind im alltäglichen Leben wie auch im Sport noch oft eingeschränkt und verursachen Diskriminierungen. So verdienen immer noch die Frauen im Schnitt weniger als Männer in vergleichbaren Tätigkeiten, sind in Führungspositionen rar (5% nach den neuesten Zahlen), werden in Männerberufen belächelt. Frauen, die als Soldatinnen zur Bundeswehr gehen, werden nicht selten als „Flintenweiber“ betitelt, wogegen Männer mit Gewehr nach wie vor als Helden gelten.

Doch auch Jungen und Männer leiden zunehmend unter dem Druck traditioneller Geschlechternormen, werden krank, suchen Alternativen: Jungen, die Gefühle zeigen werden von Gleichaltrigen als „Weichei“ oder „Schwule“ bezeichnet, Korpulenz kann nicht mehr so einfach wie noch vor gar nicht so langer Zeit mit Intelligenz oder Vermögen kompensiert werden.

Die an herkömmlichen Normen orientierten Verhaltensweisen und Verhältnisse beherrschen nach wie vor den Alltag, auch wenn es um Körper, Bewegung und Sport geht.

In den Geschlechterverhältnissen unserer Zeit hat sich zwar mehr Gleichberechtigung als je zuvor durchgesetzt, sodass die Grenzen zwischen den Geschlechtern häufig irritierend verwischt sind. Doch trotzdem sind die Auswirkungen geschlechtsspezifischer Identitätszwänge auch heute zu spüren. Die Entwicklung der „Geschlechterverhältnisse“ zeigt sich jedoch nicht als eine einheitliche, sondern als widersprüchliche, häufig von Verzerrungen und Irritationen charakterisierte. Traditionelle Rollenvorstellungen beeinflussen Körperbilder, Bewegungskarrieren, Sportengagement. Wer sich den Zwängen der herkömmlichen Frauen- und Männerbilder widersetzen will, braucht Energie, Zivilcourage und die Unterstützung Gleichgesinnter. Wenn wir glauben, ausgerechnet im Sport und durch Sport könnten Mädchen problemlos stark, Frauen schön und Jungen und Männer selbstbewusst werden, täuschen wir uns.

Wie ist das zu verstehen? Wenn man genauer hinsieht, wie Weiblichkeit und Männlichkeit entstehen, kommt man nicht daran vorbei festzustellen, dass Sport und Sportunterricht eher zur Erzeugung eng definierter Rollenklischees beitragen als dazu Veränderungsprozesse voranzubringen.

3 Wie Weiblichkeit und Männlichkeit entstehen

Geschlecht und damit Geschlechtsidentität und Geschlechterverhältnisse werden im Ineinandergreifen von gesellschaftlichem (Schule, Sportverein, Medien, Werbung z.B.) und individuellem Handeln gemacht. Männlichkeit und Weiblichkeit erscheinen in diesem Prozess des „doing-gender“ häufig einfach als natürliche, biologisch erklärbare Gegensätze, unabhängig davon, ob diese Auffassung objektiv zutrifft. Dieses polarisierende Verständnis von männlich und weiblich hat Einfluss auf Alltagshandeln – auch auf Handeln im Sportunterricht.

„Gender“ im Sinne eines sozial konstruierten Geschlechts entsteht durch *Repräsentation* einerseits – durch Gestik, Mimik, Habitus, die Art wie wir uns kleiden und darstellen – und *Zuschreibung* andererseits – durch die Erwartungen die wir unserem sozialen Gegenüber entgegenbringen. Geschlecht haben wir nicht – wir tun es!

Heranwachsende befinden sich in einem Spannungsfeld zwischen der Veränderung der Geschlechterverhältnisse und der Beharrung auf tradierten Werten. Dabei Orientierung und Halt zu finden ist nicht leicht, im Gegenteil. Oft scheint angesichts der raschen Veränderungen und der bedrohlichen, jedoch wenig beeinflussbaren Geschehnisse in der Welt alles wegzurutschen, was Sicherheit versprach. In dieser Situation geschieht das Festklammern an einfachen Erklärungen beinahe zwangsläufig. Auch die klare Einteilung der Lebenswelt in „männlich“ und „weiblich“ spiegelt, als bewährte (Geschlechter-)Ordnung, Verlässlichkeit vor. Deshalb suchen viele ihre Geschlechtsidentität in eindeutiger Abgrenzung des eigenen zum anderen Geschlecht.

Im Bereich von Körper und Bewegung gelingt dies besonders leicht. Die Entwicklung eines geschlechtsspezifischen Habitus bezieht sich vor allem darauf, wie sich jemand kleidet, sich bewegt, sich in der Öffentlichkeit benimmt (Necken, Ärgern, Raufen, Schlagen), Sport betreibt – all das ist Ausdruck des Ich. Sich dabei als Mädchen oder Junge zu akzentuieren scheint den Gewinn von mehr Selbstsicherheit zu begünstigen.

In Bezug auf Körperlichkeit herrschen verbreitete Klischees in Bezug auf

- *Mode/Schönheit*: Straff, jung, sexy wird mit „weiblich“ verbunden, ein muskulöser Körper mit Waschbrettbauch und dreieckigem Rumpf entspricht dem männlichen Ideal;
- *Gesundheit*: „Frau-Sein“ und weibliche Körperprozesse wie Menstruation, Schwangerschaft, Geburt, Klimakterium, werden in der Medizin verbreitet als Krankheit und damit als behandlungsbedürftig betrachtet (Martin, 1989); Essstörungen entwickeln immer noch deutlich mehr Mädchen/Frauen (nur jeder

12. Betroffene ist männlich), die Selbstmordrate bei jungen Männern liegt deutlich höher (dreimal so hoch wie bei jungen Frauen zwischen 17 und 24 Jahren (vgl. dazu Kucklick, 2000, S. 50f.).

- *Körpersprache*: „Opferhaltung“ gilt als weiblich (vgl. Mühlen-Achs, 1998), körperliche Aggression als Zeichen von Männlichkeit, als Mittel, Männlichkeit zu gewinnen.

Geschlechtstypische Bewegungsgewohnheiten und -kontexte findet man

- *in der Jugendkultur*: Sie findet in öffentlichen Räumen statt und ist zumeist eine reine Jungenkultur – Skaten, Snowboard, Biken. Wo es um Risiko und Selbstdarstellung geht, sucht man Mädchen meist vergeblich;
- *im Leistungssport*: Die Berichterstattung in den Medien gewährt im allgemeinen den Sportlern mehr Raum als den Sportlerinnen. Frauen werden häufig gemessen an männlichen Leistungen, Das Trainer-Sportlerin-Verhältnis birgt Probleme besonders für junge Mädchen, wie sie in Sportarten wie Gerätturnen und Eiskunstlauf zu finden sind.
- *im Gesundheitssport*: Die Motive, ein Fitness-Center zu besuchen sind je nach Geschlecht unterschiedlich ausgeprägt – Body-shaping d.h. Schönheitstraining wird von Frauen bevorzugt, Body-building, d.h. Muskelbildung von Männern.
- *im Freizeitsport*: Fußball wird von Jungen/Männern bevorzugt, Gymnastik/Tanz nicht; bei den Natursportarten treffen wir mehr Männer als Frauen, vor allem wenn es nass, dreckig und gefährlich wird, während Frauen sich eher in hygienischen Fitnessräumen aufhalten. Obwohl zahlreiche Freizeitsportmöglichkeiten heute den Mädchen und Frauen grundsätzlich offen stehen, gibt es Zugangsbarrieren für sie.

Körperlichkeit und Bewegung wirken also auf die Konstruktion der Geschlechterverhältnisse in unserer Gesellschaft ein, beeinflusst von den Institutionen ebenso wie von den Beteiligten selbst. Geschlechtstypische Identitätszwänge sind dabei – in passiver wie in aktiver Form – im öffentlichen sowie im privaten Bereich zu beobachten. Sport als gesellschaftliches Teilsystem stellt keine Ausnahme dar.

Viele Zeitgenossen eröffnen sich jedoch gleichzeitig und parallel zu diesen beharrlichen Prozessen neue Bereiche. Sie präsentieren sich in unterschiedlichen Rollen, je nach Geschmack, innerem Antrieb oder Situation in der Öffentlichkeit (Lehnert bezeichnet diese gezielt unterschiedlichen Selbstdarstellungen als „Maskerade“, vgl. Lehnert, 1997). Dabei fühlen sie sich weniger als noch vor 10 Jahren durch Normen eingezwängt, wie man am Beispiel von Handballerinnen und Fußballerinnen sehen kann: Vor nicht all zu langer Zeit berichteten sie über Schwierigkeiten, im Alltag als Frauen Anerkennung zu finden (vgl. Palzkill, 1990). Heute ist das für die jungen Spielerinnen nicht mehr so problematisch. Sie sind selbstbewusster geworden in den ursprünglichen Männerdomänen (vgl. Kugelmann, 2001). Trotz dieser Öffnung geraten Frauen und Männer, die Geschlechterklischees überschreiten, immer wieder in Widerspruch zu herkömmlichen Erwartungen und Mustern.

4 Sportunterricht als Experimentierfeld für Mädchen und Jungen

Schulsport könnte Orientierungshilfe bieten, wo Heranwachsende nach Identität suchen und von den bestehenden Entwicklungen verwirrt sind. Doch oft ist der Sportunterricht so gestaltet, dass Klischees eher verstärkt als überwunden werden.

Vielerorts in der Literatur ist in den letzten Jahren Kritik an Formen des Sportunterrichts geübt worden, durch die Mädchen benachteiligt werden. Dazu kamen in letzter Zeit vermehrt auch Analysen, die zeigten, dass auch Jungen nicht per se im Sportunterricht optimal gefördert werden. Auch in diesem Band gibt es Hinweise darauf, dass Mädchen und Jungen oft eher in einem engen Rollenverständnis bestärkt als zu einer Erweiterung ermutigt zu werden.

Nur kurz seien die wichtigsten Faktoren genannt, die zum Identitätszwang im Sportunterricht beitragen können: Betonung des Wettbewerbscharakters, rigide und öffentlich gemachte Leistungsbeurteilung, Spiel- und Sportregeln, die sportlich weniger geschickte Kinder herabsetzen, Bevorzugung der Lauten und sportlich leistungsfähigen Schülerinnen und Schülern bei der Auswahl von Inhalten und Verteilung von Belohnungen, Bevorzugung der Jungen im geschlechtsheterogenen Unterricht, Lehrerinnen und Lehrer, die ihr Geschlechtsrollenverhalten nicht reflektieren können (oder wollen) und gerade deshalb in den überkommenen Klischees verhaftet sind.

Geschlechtssensibel unterrichten: Mädchenarbeit – Jungenarbeit im Sport

Wenn Sportunterricht dazu beitragen soll, dass Mädchen und Jungen mithilfe von Bewegung, Spiel und Sport Orientierungen dafür erhalten, wie sie ihr weibliches/männliches Selbst finden und entwickeln können, dann müssen Lehrerinnen und Lehrer die Probleme der Heranwachsenden kennen und verstehen und sich in ihre Situation einfühlen können. Kurz – es ist notwendig, geschlechtssensibel zu handeln. Was bedeutet dies für Mädchen, was für Jungen?

Für beide Geschlechter gilt, dass Identitätszwänge (die sich in klischeehaftem Verhalten auf Lehrer- und/oder Schülerseite äußern) immer dann zum Thema des Sportunterrichts werden sollten, wenn sie Kräfte unnötig binden und Handlungsalternativen einschränken. Das ist beispielsweise der Fall, wenn Mädchen sich nicht zutrauen zu kämpfen, obwohl sie stark genug dazu wären, oder wenn Jungen im Spiel den Ball nicht abgeben, weil sie imponieren wollen. Wenn diese und ähnliche Ereignisse bearbeitet werden, ist es wichtig, dass die Heranwachsenden immer wieder eine Balance zwischen eher festgefügter und eher flexibler Geschlechtsidentität finden können. Das eine, an gewohnten Bahnen orientierte Selbst ist als Grundlage für Verhaltenssicherheit oft notwendig; das andere, für Veränderungen offene, ist die Voraussetzung dafür, um situationsangepasst die persönlichen Handlungsspielräume zu erweitern.

Im Mädchensport bedeutet dies vor allem, dass Gelegenheiten geschaffen und genutzt werden, wo die Schülerinnen ihre bisher vernachlässigten Stärken entdecken und entwickeln und ihre Erfahrungsräume dort erweitern lernen, wo sie durch ge-

schlechtsspezifische Begrenzungen eingeschränkt sind. Dies schließt mit ein, dass die Mädchen sich auf Bewegungsangebote einlassen, die ihnen auf den ersten Blick vielleicht wenig „mädchenhaft“ erscheinen, jedoch neue (Selbst-)Erfahrungsmöglichkeiten bieten. Die Herausforderung, die in solchen Angeboten liegt, ist sicher für verschiedene Mädchen höchst unterschiedlich – je nachdem ob sie mehr oder weniger an der traditionellen Mädchenrolle orientiert sind. Doch gerade diese individuellen Perspektiven müssen in einem wirklich mädchenparteilichen Sportunterricht möglich werden, um möglichst viele Schülerinnen zum Mitmachen zu motivieren.

Themen für mädchensensiblen Sportunterricht gibt es genug – angefangen vom Ringen und Raufen als Kraftprobe, über das Sich-Spüren oder die Mutprobe beim Schaukeln bis zum Tanzen als bewusste Selbstinszenierung. Es kommt bei all diesen Aufgaben darauf an, dass die Erfahrungen möglich und deutlich werden, die diese Mädchen für ihre Entwicklung gerade brauchen.

Ein Beispiel: Wenn im Sportunterricht der Mädchen Fußball zum Thema gemacht werden soll, dann heißt das, dass weiblich sozialisierte Mädchen lernen müssen, sich im Chaos zurechtzufinden, den Ball, das Tor wirklich zu wollen und sich durchzusetzen, auch wenn es eng hergeht. Mädchen, die bezüglich ihrer Spielerinnenrolle schon offener sind, müssen Gelegenheit haben, sich mit den daraus oft entstehenden Rollenkonflikten auseinander zu setzen. Nach dem Motto: Auch wenn ich aufs Tor schieße, so fest ich kann, und vielleicht fester als die meisten Jungs in meiner Klasse, dann ist das richtig für mich. Warum sollten nicht Mädchen auch stark und erfolgreich sein?

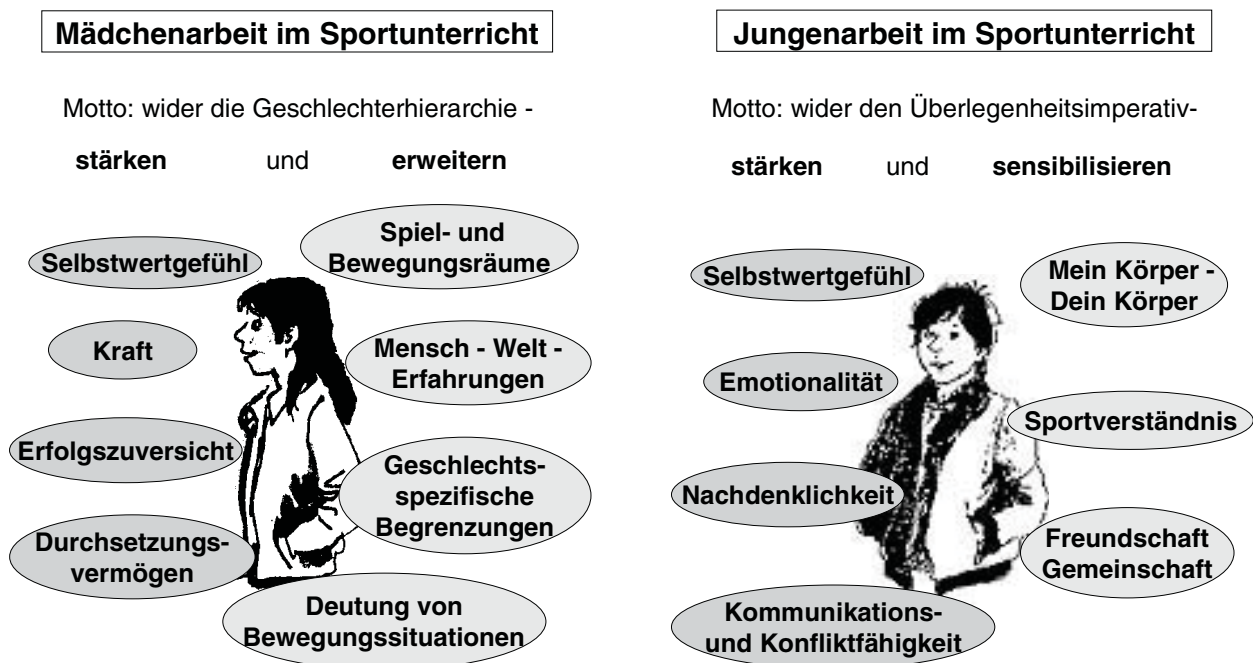


Abb. 1. Mädchenarbeit und Jungenarbeit im Sportunterricht.

Für Jungen sind solche geschlechtssensiblen Themen des Sportunterrichts erst in letzter Zeit gesucht worden. Man ging immer davon aus, dass sie nur Vorteile aus ihrer Überlegenheit im Sport haben und daraus für ihre Persönlichkeitsentwicklung profitieren. Inzwischen weiß man, dass auch Jungen im Sportunterricht Probleme mit ihrer Geschlechtsrolle haben können und durch rigide Rollenvorschriften in ihren Entfaltungsmöglichkeiten massiv eingeschränkt werden.

Unter dem Stichwort „Überlegenheitsimperativ“ wird in zahlreichen Veröffentlichungen der Aspekt des gesellschaftlichen Männlichkeitszwangs erörtert (vgl. dazu NRW Handreichungen zu den Lehrplänen Sport, 2002). In den Sport-Lehrplänen von NRW ist diese Diskussion der Anlass, für Jungen persönlichkeitsstärkende Bewegungs- und Körpererfahrungen zu fordern. Dabei geht es darum, durch geeignete Bewegungsangebote eine breit gefächerte männliche Identität zu fördern, indem solche Aspekte männlicher Sozialisation gefördert werden, die Selbstbewusstsein und Sozialstatus stärken können, obwohl sie im allgemeinen als eher unmännlich gelten – zum Beispiel Einfühlungsvermögen und das Akzeptieren eigener Schwächen. Die häufig mit solchen Aufgaben verbundene Angst vor dem Verlust „echter“ Männlichkeit darf dabei nicht einfach unter den Tisch gekehrt, sondern muss offen angesprochen und bearbeitet werden.

Themen, die sich hier anbieten sind Körperarbeit, Sinnesbewusstsein, Kooperationsaufgaben nach Art der Erlebnis- und Abenteuerpädagogik, Rhythmusschulung in unterschiedlichen Bewegungsfeldern, Tanz und Gestaltung mit attraktiven Zielsetzungen (z.B. Partnerakrobatik für das Schulfest).

Ein Beispiel auch hier: Wenn im Sportunterricht der Jungen Fußball zum Thema gemacht werden soll, dann heißt das, dass männlich sozialisierte Jungen lernen müssen

- sich im Team gemäß ihrer Spielaufgabe einzubringen,
- ein spieldienliches Gleichgewicht zu finden zwischen ihrem Drang, sich allein durchzusetzen und der Anforderung miteinander zu spielen,
- ihren Wunsch zu gewinnen nicht auf Kosten der Unversehrtheit der Mitspieler zu realisieren und schließlich,
- den Gegner als Spielpartner zu begreifen.

Jungen, die in ihrer Spielerrolle offener sind, müssen für ihre Teamfähigkeit und Fairness Anerkennung erhalten und darin ermutigt werden, dass es in Ordnung ist, wenn ihnen das Gewinnen nicht alles bedeutet.

Die Abbildung 1 zeigt die Gemeinsamkeiten, aber auch die Unterschiede, die in der Arbeit mit Jungen und Mädchen relevant sein *können*. Wohlgedenkt – nicht alle Jungen und Mädchen sind gleich. Doch den gesellschaftlichen Zwängen sind, bei aller Individualität der Lebenssituation und Persönlichkeit – mehr oder weniger alle ausgesetzt.

Koedukativer Sportunterricht – eine Chance für mehr Gleichberechtigung?

Im gemeinsamen Sportunterricht der Mädchen und Jungen prallen die geschlechtsspezifischen Bewegungskulturen oft heftig aufeinander. Bewegungserziehung enthält durch ihren Gegenstand, den Sport, und durch die damit einhergehenden leiblichen Prozesse besonders spannungsgeladene Substanz. Obwohl es sicher zahlreiche mit der gemeinsamen Unterrichtsform zufriedene Lernende und Lehrende gibt (vgl. dazu Untersuchungen von Gieß-Stüber, 1993, und Scheffel, 1996), häufen sich auch Klagen über alltägliche Schwierigkeiten. Durch zahlreiche Konflikte zwischen Mädchen und Jungen wird gleichberechtigte Interaktion immer wieder zum Problem oder ist manchmal ganz unmöglich (vgl. Scheffel & Palzkill, 1994).

Trotz vieler negativer Erfahrungen gibt es aber berechtigte Hoffnungen, dass gerade der Sport- und Bewegungsunterricht zum Ort für die konstruktive Auseinandersetzung mit den Geschlechterverhältnissen werden kann, sofern er in einem erzieherischen Milieu gestaltet wird – und das bedeutet auch Geschlechtssensibilität.

Solch ein Milieu setzt zum Beispiel voraus, dass sich die beteiligten Lehrenden und Lernenden die Gleichberechtigung der Geschlechter zur Aufgabe machen, dass sie versuchen, die mit dieser Aufgabe verbundenen Konflikte und ihre Ursachen zu begreifen und den Willen haben, sich auf Lösungswege einzulassen.

Konsequenzen

Unterrichten ist ein fortwährender Verständigungsprozess zwischen Lehrenden und Lernenden (vgl. Funke-Wieneke, 1995) – dies gilt auch für koedukativen Unterricht im Fach Sport(-erziehung). Nicht nur die Lehrkräfte, auch die Schülerinnen und Schüler sind also gemeinsam dafür verantwortlich, dass ihr Spielen, Bewegen, Sporttreiben gelingt. Weil aber Mädchen und Jungen aufgrund der Einflüsse geschlechtsspezifischer Vorerfahrungen Bewegung, Spiel und Sport oft unterschiedlich deuten, ist Verständigung zwischen ihnen nicht selbstverständlich.

Die Hilfestellung zu diesen Prozessen muss sicherlich von den Lehrkräften ausgehen. Diese müssen erkennen, wieweit sie selbst durch stereotypes Geschlechterverhalten und Vorurteile an der Aufrechterhaltung diskriminierender Geschlechterverhältnisse mitbeteiligt sind. Sie müssen lernen, sich selbst als Person, als Frau oder Mann wahrzunehmen, ihre Wertschätzung und Einschätzung des eigenen und des anderen Geschlechts überprüfen und diese gegebenenfalls zu verändern. Das erfordert Mut, aber auch die Möglichkeit einer praxisnahen und persönlichkeitsbildenden Aus- und Fortbildung.

Mädchen und Jungen im Feld der Leiblichkeit und des Sich-Bewegens gemeinsam zu unterrichten ist also nur dort realisierbar, wo alle bereit sind, sich lernend zu verändern.

Literatur

- Bildungskommission NRW (1995). *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*. Neuwied: Luchterhand.
- Funke-Wieneke, J. (1995). Vermitteln. Schritte zu einem ökologischen Unterrichtskonzept. *sportpädagogik*, 19 (5), 10-17.
- Giess-Stüber, P. (1993). „Teilzeit-Trennung“ als Mädchenparteiliche Maßnahme. Bericht über einen Unterrichtsversuch in einer Gesamtschule. *Brennpunkte der Sportwissenschaft*, 7 (2), 166-186.
- Kucklick, C. (2000). Neuer Mann was nun? – Rollenwechsel. *GEO Wissen „Frau und Mann – Alte Mythen Neue Rollen“*, 45-53.
- Kugelman, C. (1995). Ein Spiel auch für Mädchen. *sportpädagogik*, 19 (1), 58-64.
- Kugelman, C. (1996). *Starke Mädchen – Schöne Frauen? Weiblichkeitszwang und Sport im Alltag*. Butzbach-Griedel: Afra.
- Kugelman, C. (2001). Handlungsleitbilder und Körperideale für Frauen – Grenzerfahrungen im Sport. In G. Anders & E. Braun-Laufer (Hrsg.), *Grenzen für Mädchen und Frauen im Sport* (S. 19-36). Köln: Sport & Buch Strauß.
- Lehnert, G. (1997). *Wenn Frauen Männerkleider tragen. Geschlecht und Maskerade in Literatur und Geschichte*. München: dtv.
- Martin, E. (1989). *Die Frau im Körper. Weibliches Bewusstsein, Gynäkologie und die Reproduktion des Lebens*. Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Mühlen-Achs, G. (1998). *Geschlecht bewußt gemacht. Körpersprachliche Inszenierungen – Ein Bilder- und Arbeitsbuch*. München: Frauenoffensive.
- Handreichungen zu den Lehrplänen Sport NRW (2002). Düsseldorf.
- Palzkill, B. (1990). *Zwischen Turnschuh und Stöckelschuh. Die Entwicklung lesbischer Identität im Sport*. Bielefeld: AJZ.
- Scheffel, H. (1996). *MädchenSport und Koedukation. Aspekte einer feministischen SportPraxis*. Butzbach-Griedel: Afra.
- Scheffel, H. & Palzkill, B. (1994). Macht und Ohnmacht von Sportlehrerinnen im koedukativen Sportunterricht. *sportunterricht*, 43, 159-166
- Stoffers, W. (1997). Jungen-Ängste. Vom Stark-sein-Wollen und Nicht-schwach-sein-Können. *sportpädagogik*, 21 (6), 46-48

Koedukation im Sportunterricht an Hauptschulen?

Die Frage um die Koedukation im Sportunterricht wird schon lange und immer wieder kontrovers diskutiert – ein eindeutiges oder gar endgültiges Ja oder Nein zur Koedukation ist wohl auch angesichts des komplexen Bedingungsgefüges von Unterricht nicht zu erwarten. Auch dieser Beitrag wird nicht auf eine eindeutige Antwort hinaus laufen. Es geht vielmehr darum, auf die besondere Situation des Sportunterrichts an Hauptschulen aufmerksam zu machen.

Nicht nur in der Sportpädagogik – ab er eben auch dort – ist festzustellen, dass die Schulform Hauptschule in der Diskussion um Koedukation bislang vernachlässigt wurde. Viele Untersuchungen basieren auf Daten aus Gymnasien und Gesamtschulen und Konzepte zur Mädchen- bzw. Jungenförderung beziehen sich häufig auf Gesamt- und Grundschulen (vgl. auch Thierack, 1995, S. 269; Nyssen, 1992, S. 34). Nur selten werden die in Studien erhobenen Daten nach Bildungsniveau differenziert (z.B. Faulstich-Wieland & Horstkemper, 1992), um schulformspezifische Erkenntnisse zu gewinnen. Die Situation an Hauptschulen unterscheidet sich jedoch in vielen Bereichen deutlich von denen der höheren Schulniveaus.

Ich werde daher im Folgenden zunächst die Situation an Hauptschulen kurz charakterisieren, dann etwas zum Sportengagement der Hauptschülerinnen sagen und abschließend exemplarisch aufzeigen, was die vorangegangenen Ausführungen für die Frage der Koedukation im Sportunterricht an Hauptschulen bedeuten.

Ausgangssituation an Hauptschulen

Auch heute noch korreliert der Schulformbesuch mit dem sozialen Status der Kinder und Jugendlichen: an Hauptschulen sind vermehrt Schülerinnen und Schüler niedriger Soziallagen zu finden (vgl. z.B. Büchner & Krüger, 1996, S. 204ff.; Popp, 1996). Mädchen sind an Hauptschulen aufgrund ihres insgesamt besseren Schulerfolgs im bundesdeutschen Schulsystem deutlich unterrepräsentiert (vgl. z.B. Faulstich-Wieland & Nyssen, 1998): zu Beginn des Schuljahres 1998/99 betrug der Anteil der Mädchen an niedersächsischen Hauptschulen 43%¹, an Realschulen und Gymnasien stellen sie bekanntermaßen die Mehrheit (51% bzw. 56%) (Nds. Landesamt f. Statistik, 1998). Das Geschlechterverhältnis ist in allen Bundesländern ähnlich (vgl. MBWFT, 1997).

Weiterhin ist für Hauptschulen ein hoher Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler kennzeichnend: Zu Beginn des Schuljahres 1998/99 betrug ihr Anteil 10,7% und lag damit deutlich höher als in Realschulen (4,5%) und Gymnasien

1 inklusive des Hauptschulzweiges an Kooperativen Gesamtschulen

(2,8%).² Türkische Schülerinnen und Schüler bilden dabei die größte ethnische Gruppe. Bei diesen Zahlen sind jedoch ausgesiedelte Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer deutschen Staatsangehörigkeit nicht mit berechnet, sie besuchen aber zum Großteil die Hauptschule und werden dort u.a. wegen Sprachschwierigkeiten auch als „Ausländerinnen und Ausländer“ wahrgenommen. An einzelnen Hauptschulen in Großstädten kann der Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler jedoch durchaus bis zu 80% betragen.

Sportengagement von Hauptschülerinnen

Empirische Daten zu Ausmaß und Ausformung des Sportengagements von Hauptschülerinnen liegen von Kleindienst-Cachay sowie Kurz, Sack und Brinkhoff vor. Kleindienst-Cachay (1993) hat sich explizit mit dem Mädchensport an Hauptschulen beschäftigt. Mit ihrer Fragebogenuntersuchung konnte sie erste Daten zu Sportartpräferenzen, bevorzugten Sportstilen sowie Interaktionsstilen von Hauptschülerinnen ermitteln. Der gegenwärtig größte Datensatz steht mit der repräsentativen Studie „Kindheit, Jugend und Sport in Nordrhein-Westfalen“ von Kurz, Sack und Brinkhoff (1996) zur Verfügung³. Ich hatte die Gelegenheit, eine Re-Analyse des Datensatzes durchzuführen, um die Sportpraxen von Hauptschülerinnen detaillierter beschreiben zu können.

Kennzeichnend für Hauptschülerinnen ist ihre im Vergleich zu Realschülerinnen und Gymnasiastinnen geringe Sportbeteiligung und der große Anteil sportabstinenter Mädchen. Dies wird z.B. an dem niedrigen Prozentsatz derjenigen, die Sport im Verein oder in einer kommerziellen Einrichtung treiben, deutlich.

Bekanntermaßen sind Mädchen seltener Mitglied eines Sportvereins als Jungen. Von den befragten Jugendlichen der NRW-Studie '92 war jeder zweite Junge des 7. bis 13. Schuljahres Vereinsmitglied, aber mit 29% noch nicht einmal jedes dritte Mädchen. Doch nicht nur das Geschlecht, sondern auch das Bildungsniveau hat Einfluss auf den Organisationsgrad: je niedriger das Bildungsniveau ist, desto geringer ist auch der Organisationsgrad der Jugendlichen (vgl. Abb. 1). Dies gilt für beide Geschlechter gleichermaßen, doch die Schere zwischen Mädchen und Jungen wird mit sinkendem Bildungsniveau größer (vgl. auch Berndt & Menze, 1996, S. 390). Während eine vereinsgebundene Gymnasiastin 1,4 männlichen Vereinsmitgliedern mit Gymnasialkarriere gegenübersteht, sind es bei den Realschülerinnen schon doppelt so viele Jungen gleicher Schulkarriere und bei den Hauptschülerinnen sogar 2,4 vereinsorganisierte Hauptschüler.

2 inklusive der jeweiligen Bildungsgänge an Kooperativen Gesamtschulen (eigene Berechnung nach Daten des Niedersächsischen Landesamtes für Statistik für das Schuljahr 1998/99). Die Zunahme des Anteils ausländischer Schülerinnen und Schüler bei sinkendem Bildungsniveau ist offensichtlich; in den niedersächsischen Sonderschulen für Lernhilfe lag zum entsprechenden Zeitpunkt der Anteil mit 17,3% noch einmal wesentlich höher als in Hauptschulen.

3 im Folgenden NRW-Studie '92 genannt (die Befragung wurde 1992 durchgeführt). Hierbei wurden 3.630 Kinder und Jugendliche der Klassenstufen 3, 5, 7, 9, 11 und 13 der allgemeinbildenden Schulen (Grund-, Haupt-, Real-, Gesamtschulen und Gymnasien) sowie Berufsschülerinnen und -schüler zu ihrem Sportengagement befragt.

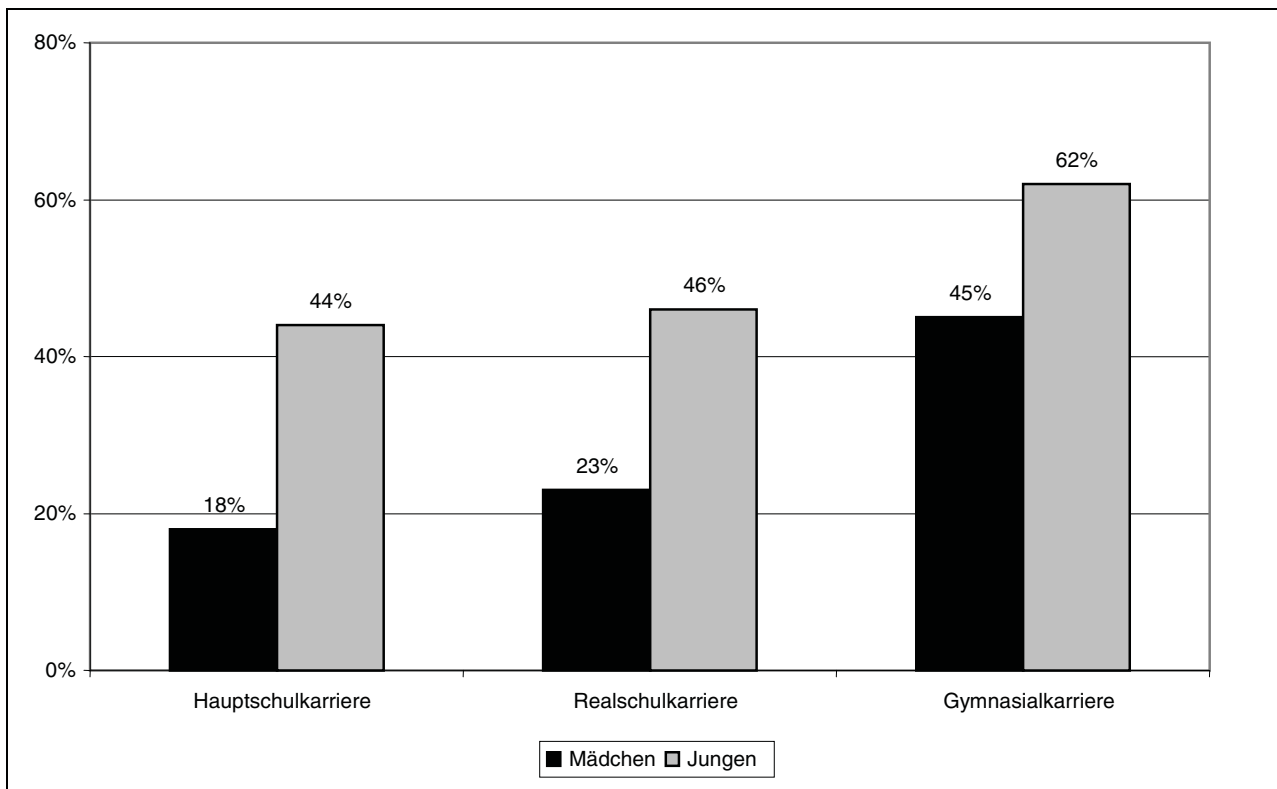


Abb. 1. Sportvereinsmitgliedschaft der Jugendlichen des 7.-13. Schuljahres, differenziert nach Geschlecht und Bildungsniveau (N = 2.420) (NRW-Studie '92)

Hauptschülerinnen sind also diejenige Gruppe von Jugendlichen, die den geringsten Organisationsgrad in Sportvereinen aufweisen: nur 18% der Hauptschülerinnen sind Mitglied eines Sportvereins im Vergleich zu 23% der Realschülerinnen und 45% der Gymnasiastinnen.

Die Hauptschülerinnen, die Mitglied eines Sportvereins sind, setzen sich zu 94% deutschen und entsprechend 6% ausländischen Mädchen zusammen. Damit ist ca. jedes fünfte deutsche (21%) und lediglich jedes 24. ausländische Mädchen mit Hauptschulkarriere (4%, N = 4) Mitglied eines Sportvereins.

Kleindienst-Cachay (1993) hat in ihrer Untersuchung die Migrantinnen nach Nationalität aufgeschlüsselt: Die geringe Quote der ausländischen Hauptschülerinnen in Sportvereinen wird maßgeblich von dem niedrigen Organisationsgrad der Türkinnen beeinflusst, die jedoch in der Regel – und auch in der vorliegenden Untersuchung von Kleindienst-Cachay – die größte Gruppe unter den Migrantinnen an Hauptschulen ausmachen.

Betrachtet man nur den „Kernbereich“ der Hauptschule – im Rahmen der NRW-Studie wurden die Schülerinnen und Schüler des 7. und 9. Schuljahres befragt – fällt der große Anteil sportvereinsabstinenter Mädchen auf. 58% der befragten Mädchen mit Hauptschulkarriere sind noch *nie* Mitglied eines Sportvereins gewesen (vgl. Abb. 2). Dies trifft aber nur auf 33% der Realschülerinnen und 13% der Gymnasiastinnen zu. Auch die Jungen mit Hauptschulkarriere bleiben mit 19% deutlich seltener dem Sportverein fern als die Mädchen derselben Schulform, jedoch etwas häufiger als Realschüler (15%) und Gymnasiasten (9%). Hier ist ebenso

wie bei der Sportvereinsmitgliedschaft ein Schereneffekt zwischen Jungen und Mädchen zu Ungunsten der Hauptschülerinnen zu erkennen.

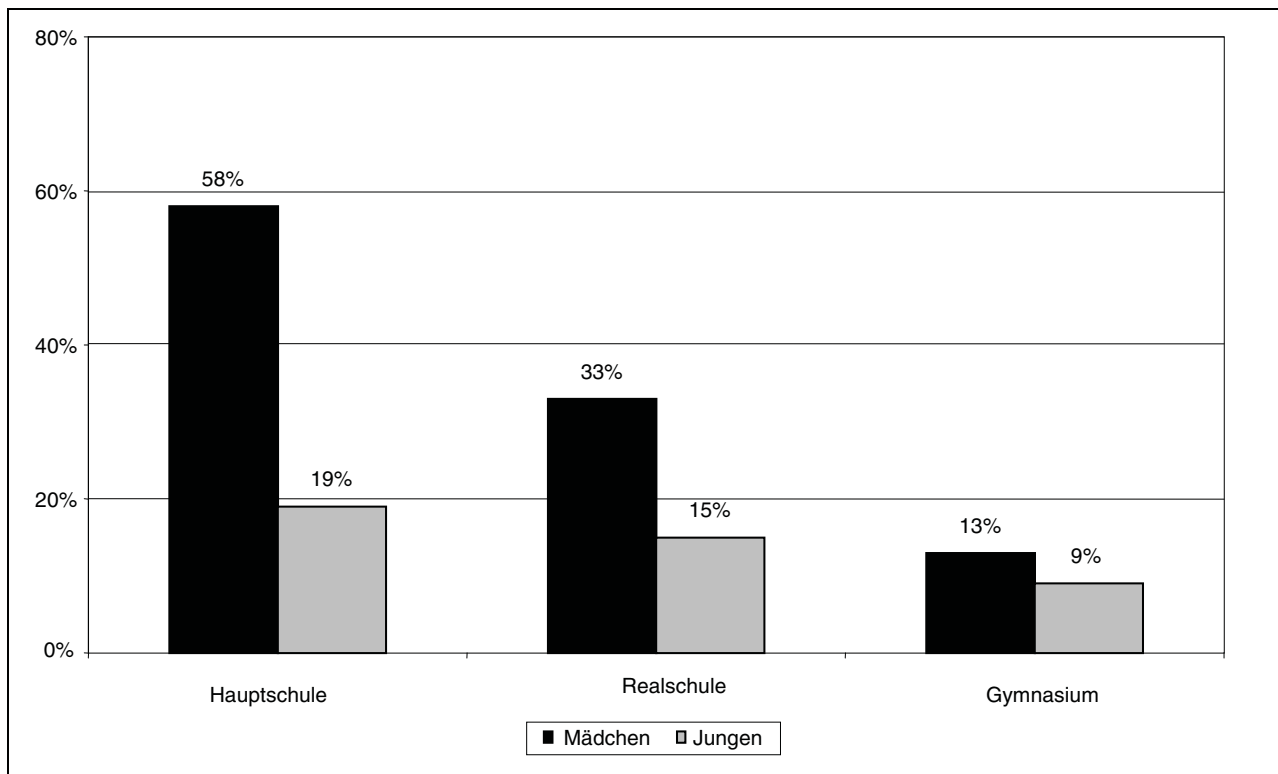


Abb. 2. Anteil der Nie-Mitglieder des 7. und 9. Schuljahres, differenziert nach Bildungsniveau und Geschlecht

Die von Kurz, Sack und Brinkhoff (1996) hervorgehobene herausragende Stellung des Sportvereins im Vergleich zu anderen Sportgelegenheiten gilt also nicht für die Hauptschülerinnen, denn sie treiben etwa ebenso häufig Sport in kommerziellen Einrichtungen, obwohl sie auch dort unterrepräsentiert sind. Da sie sehr häufig aus benachteiligten Soziallagen mit oft eingeschränktem finanziellen Budget kommen, ist es plausibel, dass sie mit 18% hochsignifikant seltener regelmäßig Sport in kommerziellen Einrichtungen treiben als Gymnasiastinnen (27%). Die Realschülerinnen nutzen die kommerziellen Angebote zu 21%. Etwa drei Viertel der Hauptschülerinnen treiben dort nie Sport.

Freiwilliges Sporttreiben kann auch in Schulsport-Arbeitsgemeinschaften stattfinden. 21% der Hauptschülerinnen, 14% der Realschülerinnen und 19% der Gymnasiastinnen nehmen regelmäßig an solchen Angeboten teil. Drei Viertel der befragten Hauptschülerinnen haben dagegen noch nie an einer Sport-AG in der Schule teilgenommen. Für eine angemessene Interpretation bzw. realistische Einschätzung dieser Zahlen stellt sich jedoch die Frage, ob entsprechende Arbeitsgemeinschaften überhaupt flächendeckend an allen Schulen angeboten werden und ob die Inhalte thematisch den Interessen und Bedürfnissen der Mädchen entsprechen. Erschöpft sich beispielsweise das Angebot in einer Fußball-AG, die von vielen Jungen gut angenommen wird, werden auch einige fußballinteressierte Mädchen vermutlich nicht an dieser AG teilnehmen wollen.

Die genannten Zahlen beziehen sich auf Jugendliche des 7. bis 13. Schuljahres. Dieser Befund hat jedoch auch Bestand, wenn nur das 7. und 9. Schuljahr betrachtet werden. Insgesamt nehmen 37% der Hauptschülerinnen dieser Klassenstufen regelmäßig an Sport-AGs teil, 62% tun das nie. Differenziert nach Nationalität treiben 32% der deutschen, aber 59% der ausländischen Mädchen Sport im Rahmen einer Schulsport-AG. Dies lässt vermuten, dass sportengagierte ausländische Mädchen, die am Schulsport insgesamt teilnehmen (dürfen), gerne die Gelegenheit des Sporttreibens nutzen, die ihnen eventuell außerhalb der Schule durch restriktive Erziehungsmaßnahmen oder ein eingeschränktes Freizeit- und Finanzbudget verwehrt ist.

Unter den Hauptschülerinnen, die regelmäßig Sport im Rahmen einer Schulsport-AG treiben, sind auch Vereinsmitglieder. Diese sind allerdings in der Minderheit: nur ein Viertel der Teilnehmerinnen an Schulsport-AGs ist gleichzeitig Mitglied eines Sportvereins. Mit anderen Worten sind 75% der Hauptschülerinnen, die im Rahmen einer Sport-AG engagiert sind und damit offensichtlich gerne sportlichen Bewegungsaktivitäten nachgehen – sie haben ja diese AG aus einem Angebot freiwillig gewählt – kein Sportvereinsmitglied.

Ein großer Teil der Hauptschülerinnen muss jedoch als sportabstinent bezeichnet werden. Mit 46% treibt knapp die Hälfte von ihnen *nie* in einer der drei Institutionen Sportverein, kommerzielle Einrichtung und Schulsport-AG freiwillig Sport. Dies trifft mit 44% ebenso auf die Realschülerinnen zu, während der Anteil der Gymnasias-tinnen mit 29% hochsignifikant niedriger ist.

Angesichts der dargestellten Befunde ist eine sensible Auseinandersetzung mit einem mädchengerechten Sportunterricht in der Hauptschule um so notwendiger, da der Schulsport häufig die einzige Begegnung mit aktivem Sporttreiben darstellt und somit weichenstellend für zukünftiges Sportengagement der Hauptschülerinnen sein kann.

Koedukation im Sportunterricht an Hauptschulen

Mit Blick auf die Daten zum Sportengagement der Hauptschülerinnen bilden diese Schülerinnen eine heterogene Gruppe, die sich auf eine spezifische Art und Weise zusammensetzt. Es gibt einen großen Anteil sportabstintener Mädchen, die außerhalb des Schulsports keinen oder nur wenigen Bewegungsaktivitäten in der Freizeit nachgehen. In dieser Gruppe gibt es vermutlich eine große Zahl von Mädchen, die über wenig Bewegungserfahrungen und relativ schlecht ausgebildete konditionelle sowie koordinative Fähigkeiten verfügen. Zum Teil stehen diese Mädchen dem Sport ablehnend gegenüber. Daneben gibt es aber auch Hauptschülerinnen, die zwar nicht im Sportverein organisiert sind oder Angebote kommerzieller Einrichtungen nutzen, grundsätzlich aber dem Sport positiv und aufgeschlossen gegenüber stehen und an freiwilligen Angeboten im Rahmen des Schulsports, den Sport-AGs, teilnehmen.

Nur ca. jede fünfte Hauptschülerin ist Mitglied eines Sportvereins und verfügt damit in mindestens einer Sportart über entsprechend ausgebildete Fähigkeiten und Fertigkeiten, ein gutes Drittel von ihnen in einer Spielsportart. Insbesondere besteht bei einem Teil der Hauptschülerinnen Interesse an der Sportart Fußball, und zwar sowohl bei den Vereinsmitgliedern und bei denen, die gerne eine Sportart unverbindlich im Verein kennen lernen möchten als auch bei Mädchen, die Fußball im Rahmen des freizeitsportlichen Engagements betreiben wollen.⁴ Ein anderer Teil der Hauptschülerinnen lehnt aber gerade Fußball ab und präferiert freizeitrelevante Sportaktivitäten wie z.B. Radfahren, Schwimmen, Tennis und Tanzen (vgl. Kleindienst-Cachay, 1993). Die sportartspezifischen Interessen der Hauptschülerinnen lassen sich also nicht auf einige ausgewählte Sportartengruppen reduzieren.

Im Sportunterricht einer koedukativ unterrichteten Hauptschulklasse finden wir also neben einer Überzahl an Jungen, von denen die meisten fußballbegeistert sind⁵, die Gruppe der Mädchen, deren Ausprägung des Sportengagement von abstinent bis engagiert reicht, die z.T. in ihrem sportlichen Selbstkonzept stark verunsichert sind und die in sich unterschiedliche Sportarten präferiert. Zwischen Mädchen- und Jungeninteressen und -verhalten im Sport bestehen große Diskrepanzen. Eine solche Zusammensetzung der Lerngruppe im Sportunterricht ist hauptschulspezifisch und findet sich in vergleichbarer Weise nicht in Realschulen und Gymnasien, da dort die Mädchen erstens überrepräsentiert und zweitens insgesamt sportengagierter sind. In sicherlich noch verschärfter Form dürfte dies auch die Situation an Sonderschulen sein.

Es ist anzunehmen, dass die Schwierigkeiten der Koedukation – wie die Dominanz der Jungen in Schulklassen, die vermehrte Aufmerksamkeit von Seiten der Lehrkräfte, die ihnen u.a. aufgrund ihrer Disziplinschwierigkeiten zuteil wird, die primäre Orientierung der Unterrichtsinhalte an ihren Interessen – sich in der Hauptschule nicht zuletzt wegen der Überrepräsentanz der Jungen eher noch verstärken.

Aufgrund ihrer zahlenmäßigen Überlegenheit können sie ihrer Forderung nach bestimmten Unterrichtsinhalten – „Wann spielen wir Fußball?“ – noch massiver, und häufig auch sehr lautstark, Nachdruck verleihen. Auch die Verweigerung von Unterrichtsinhalten, die in der Wahrnehmung der Jungen als „Mädchensport“ gelten, stellt Sportlehrkräfte vor das Problem, eine u.U. zahlenmäßig große Gruppe vom Gegenteil überzeugen und die entstehenden Konflikte bearbeiten zu müssen. Die Diskrepanz zwischen der vornehmlichen Wettkampforientierung der Jungen – „wir wollen *richtigen* Sport“ – und dem eher breitensportlichen Interesse der Mädchen sorgt für weiteren Konfliktstoff.

Die schon häufig dokumentierte Abwertung von Mädchen sowohl hinsichtlich ihrer Geschlechtlichkeit als auch ihrer sportlichen Leistungsfähigkeit (vgl. Scheffel, 1996, S. 215) fällt vermutlich schärfer aus als in höheren Schulniveaus. In der Koedukations-Studie von Faulstich-Wieland und Horstkemper (1992, S. 357) thematisierten vor allem Hauptschülerinnen „Sexismus und Anmache“, „anzügliche Bemerkungen im Sportunterricht“ und „Grapschereien“ (ebd.). Die generelle Abwertung von Mädchen

4 eigene Auswertung der NRW-Studie '92

5 vgl. Gomolinsky (1996, S. 86)

und Frauen in unserer Gesellschaft wird durch die erlebte soziale Benachteiligung der männlichen Hauptschuljugendlichen noch gesteigert, die nicht selten versuchen, ihre männliche Wertigkeit über diskriminierende Verhaltensweisen Mädchen gegenüber zu bestätigen (vgl. Combrink & Rulofs, 1997, S. 95). Verunsicherungen und Misserfolge in vielen Lebensbereichen scheinen das Festhalten an einem traditionellen Männerbild zu einer notwendigen Strategie zu machen (vgl. auch Thierack, 1995, S. 275). Auch bei vielen männlichen Jugendlichen aus muslimisch geprägten Kulturen gehört z.T. die massive Abwertung von Mädchen und Frauen – in der Schule sind es ihre Mitschülerinnen und Lehrerinnen – zu ihrem Selbstverständnis.

Die Abwertung durch Jungen trifft bei den Hauptschülerinnen auf ein ohnehin schon stark verunsichertes sportbezogenes Selbstbild: Mädchen mit Hauptschulkarriere schätzen sich hinsichtlich ihrer sportlichen Begabung signifikant schlechter ein als Schülerinnen der anderen beiden Bildungskarrieren, während bei Jungen der Einfluss der Bildungskarriere auf die Selbsteinschätzung der sportlichen Begabung gering ist (vgl. Gomolinsky, 1996, S. 70).

Kugelmann (1999) plädiert grundsätzlich für Koedukation im Sportunterricht, verweist aber einschränkend darauf, dass „die Bedingung der Verständigung über gemeinsames Handeln(-Lernen) in Spiel, Sport und Bewegung erfüllt“ (S. 316) sein müsse, um eine reflexive Koedukation zu ermöglichen. Nun ist zu fragen, inwieweit die Verständigung über gemeinsames Sporttreiben von Mädchen und Jungen in der Hauptschule gegeben ist. Zu bedenken ist in jedem Fall, dass Familien mit niedrigem sozialen Status, aus denen Hauptschülerinnen und Hauptschüler zum Großteil kommen, häufig durch einen „hohen Grad an Elternzentriertheit und -dominanz“ (Büchner & Fuhs, 1996, S. 175) geprägt sind und über Willensbekundungen der Kinder oder Jugendlichen weniger verhandelt, deren Interessen weniger respektiert werden als in Familien mit einer sogenannten „Verhandlungskultur“ (vgl. ebd., 189). Nach Büchner und Fuhs (1996) setzt jedoch diese vermehrt in höheren Soziallagen vorhandene „familiale Verhandlungskultur“ nicht nur verbale Fähigkeiten voraus, sondern schult und entwickelt diese ständig weiter. Hauptschülerinnen und Hauptschüler bringen demnach häufig nicht genügend ausgebildete sprachliche Kompetenzen mit in die Schule und verfügen somit nicht immer über die Voraussetzungen, die eine Verständigung über gemeinsame Ziele möglich machen. Damit soll keineswegs gesagt werden, dass Jugendliche an Hauptschulen nicht in der Lage sind, ihre Interessen und Bedürfnisse zu formulieren und Konflikte in gemeinsamen Gesprächen zu lösen, aber mir ist wichtig darauf hinzuweisen, dass die für einen reflexiven koedukativen Unterricht benötigten Kompetenzen nicht uneingeschränkt vorausgesetzt werden können, sondern vielmehr gezielt gefördert werden müssen.

Grundsätzlich ist m.E. die Entscheidung für oder gegen Koedukation im Sportunterricht noch kein Garant für einen mädchengerechten oder geschlechtersensiblen Sportunterricht: im koedukativen Unterricht ist es meist sehr schwierig, die Interessen und Bedürfnisse der Mädchen angemessen zu berücksichtigen: im geschlechtshomogenen Unterricht werden auch nicht per se Mädchen dazu angeregt, ihr Bewegungsrepertoire geschlechtergrenzenübergreifend zu erweitern.

Eine besondere Rolle spielt die Lehrkraft: notwendig ist eine kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechtlichkeit, dem Geschlechterverhältnis sowie ihrem Sportverständnis. Die beiden erstgenannten Punkte sind schon häufiger in der Koedukationsdebatte angesprochen worden, die Reflexion des Sportverständnisses gewinnt gerade für den Sportunterricht an Hauptschulen an Bedeutung. Sportlehrkräfte an Hauptschulen kommen in der Regel aus höheren Statusgruppen als ihre Schülerinnen und Schüler, in denen auch Sport einen höheren Stellenwert besitzt. Palzkill und Scheffel (1997) haben in dem Schwerpunkttheft „Jungen“ der Zeitschrift „sportpädagogik“ bereits darauf hingewiesen, dass Sportlehrerinnen in Regel durch ihre eigene Sportbiografie, die nicht selten leistungs- und wettkampforientiert war, ein an den Normen der „männlichen“ Sportkultur ausgerichtetes Sportverständnis haben und damit häufig wenig Verständnis für typische Sportkarrieren von Mädchen haben. Die Lebenswelten von Schülerinnen (aber auch Schülern) und Lehrkräften an Hauptschulen unterscheiden sich z.T. sehr deutlich. Dringend notwendig ist daher eine kritische Reflexion der eigenen Sportkarriere und des Sportverständnisses im Hinblick auf die besonderen, zumeist außerhalb des Erfahrungshorizontes der Lehrkräfte liegenden Gegebenheiten an Hauptschulen.

Literatur

- Berndt, I. & Menze, A. (1996). Distanz und Nähe – Mädchen treiben ihren eigenen Sport. In D. Kurz, H.-G. Sack & K.-P. Brinkhoff (Hrsg.), *Kindheit, Jugend und Sport in Nordrhein-Westfalen* (S. 361-430). Düsseldorf: MSKS NRW.
- Büchner, P. & Fuhs, B. (1996). Der Lebensort Familie. Alltagsprobleme und Beziehungsmuster. In P. Büchner, B. Fuhs & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Vom Teddybär zum ersten Kuss. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland* (S. 159-200). Opladen: Leske + Budrich.
- Büchner, P. & Krüger, H.-H. (1996). Schule als Lebensort von Kindern und Jugendlichen. Zur Wechselwirkung von Schule und außerschulischer Lebenswelt. In P. Büchner, B. Fuhs & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Vom Teddybär zum ersten Kuss. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland* (S. 201-224). Opladen: Leske + Budrich.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (1998). Grund und Strukturdaten 1997/98. Bonn: BMBF.
- Combrink, C. & Rulofs, B. (1997). *Sport und Bewegung in der Offenen Mädchenarbeit. Eine Untersuchung der vorhandenen Angebote und der Bedürfnisse der Besucherinnen in Kölner Jugendeinrichtungen*. Unveröff. Diplomarbeit, Deutsche Sporthochschule Köln.
- Faulstich-Wieland, H. & Horstkemper, M. (1992). „Ohne Jungs fehlt der Klasse der Pep!“ Koedukation aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern. *Die Deutsche Schule*, 84 (3), 348-360
- Faulstich-Wieland, H. & Nyssen, E. (1998). Geschlechterverhältnisse im Bildungssystem – Eine Zwischenbilanz. In H.-G. Rolff et al. (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Bd. 10.* (S. 163-199). Weinheim, München: Juventa.
- Gomolinsky, U. (1996). *Die Hauptschüler und ihr Sport*. Unveröff. Hausarbeit, Universität Bielefeld.
- Kleindienst-Cachay, C. (1993). *Forschungsprojekt: Sportengagement von Hauptschülerinnen. Abschlußbericht des 1. Teils. Fragebogenuntersuchung zur sportiven Praxis und zum Sportengagement von Hauptschülerinnen und Realschülerinnen sowie von Hauptschülerinnen und Hauptschülern*. Unveröff. Manuskript, PH Ludwigsburg.
- Kugelman, C. (1998). Koedukation oder Geschlechtertrennung im Schulsport der 90er-Jahre? In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Mädchen und Jungen im Schulsport* (S. 44-58). Bönen: Kettler.

- Kugelman, C. (1999). Koedukation im Sportunterricht oder: Mädchen und Jungen gemeinsam in Spiel, Sport und Bewegung unterrichten – ein altes Thema neu betrachtet. In W. Günzel & R. Laging (Hrsg.), *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts. Bd. 1 Grundlagen und pädagogische Orientierungen*. (S. 297-322). Baltmannsweiler: Schneider.
- Kurz, D., Sack, H.-G. & Brinkhoff, K.-P. (1996). *Kindheit, Jugend und Sport in Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf: MSKS NRW.
- Niedersächsisches Landesamt für Statistik (2000). Allgemeinbildende Schulen in Niedersachsen zum Schuljahresbeginn 1998. Hannover: NLS.
- Nyssen, E., Richter, E., Thierack, A. & Wippermann, B. (1992). „Ein Mann, ein Kind oder zwei und nebenbei noch mein Beruf.“ Was Hauptschülerinnen über Familie, das eigene und das andere Geschlecht denken – Ergebnisse einer Erhebung. *päd extra*, 20 (3), 34-39.
- Palzkill, B. & Scheffel, H. (1997). Sportlehrerinnen unterrichten Jungen. *sportpädagogik*, 21 (6), 18-22.
- Popp, U. (1996). Individualisierung. Das „jugendtheoretische“ Konzept auf dem Prüfstand. *Pädagogik*, 48 (11), 31-35.
- Scheffel, H. (1996). *MädchenSport und Koedukation: Aspekte einer feministischen Sportpraxis*. Butzbach-Griedel: Afra.
- Thierack, A. (1995). In der Schule benachteiligt, in der Koedukationsdebatte vergessen: Lebenswelten von Hauptschülerinnen. In M. Hempel (Hrsg.), *Verschieden und doch gleich. Schule und Geschlechterverhältnisse in Ost und West* (S. 265-285). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.



Seilspringen in der Gruppe,
einen gemeinsamen
Rhythmus finden –.....

..... eine lohnende Aufgabe
und eine Herausforderung
für Mädchen und Jungen
im Grundschulalter.



Wettkämpfe im Sportunterricht – Ein Hindernis für Koedukation?

Um es gleich vorweg zu nehmen: Ich will hier nicht gegen Wettkämpfe im Sportunterricht plädieren. Meine Hauptthese, die den Beitrag einleitet, soll im Weiteren in Einzelschritten erläutert werden. Ein Beispiel aus dem Sportunterricht wird dabei zur Veranschaulichung hinzugezogen. Um nicht nur Probleme aufzuwerfen, die Lösung aber anderen zu überlassen, werden abschließend kurze Hinweise zur Gestaltung von Wettkämpfen gegeben.

Wettkämpfe erschweren Koedukation

Die Sportarten, die im Verein wettkampfmäßig betrieben werden, finden in der Regel getrennt nach Geschlechtern statt. Über die Medien werden Wettkämpfe als die Höhepunkte des Spitzensports präsentiert – kaum jemals treffen dabei Frauen und Männer aufeinander. „Echter“ Sport, wie er sich in unserer Gesellschaft überwiegend darstellt, dient also gerade nicht der Gemeinsamkeit der Geschlechter. Dennoch hat der Schulsport diesen Anspruch. Wenn Lehrerinnen und Lehrer den Kern des traditionellen außerunterrichtlichen Sports, den Wettkampf, in ihren Unterricht übernehmen, dann – so lautet meine Kernthese – erschweren sie sich damit Koedukation. Ich meine damit nicht, dass Sportunterricht dann nicht funktionieren kann, sondern dass die absichtsvolle Erziehung zum gleichberechtigten Umgang der Geschlechter miteinander durch Wettkämpfe kompliziert wird. Inwiefern, möchte ich im Folgenden erläutern.

Mädchen und Frauen haben nach wie vor weniger Zugang zu Wettkämpfen als Jungen und Männer

Wettkämpfe stellen immer noch ein „männlich“ geprägtes Handlungsfeld dar, in dem Mädchen und Frauen Nebenrollen spielen. Lange waren sie vom Wettkampfsystem ausgeschlossen; in manchen Bereichen dauert der Kampf um Zugang noch an. So gibt es z.B. bis heute keinen Zehnkampf für Frauen. Ebenso zeigen Medienpräsenz und gesellschaftliche Akzeptanz des Frauenfußballs im Vergleich zum Männerfußball, dass immer noch Geschlechterstereotype wirksam sind, die Frauen und Mädchen weniger mit Wettkämpfen in Verbindung bringen als Männer und Jungen. Nicht geschlechtsspezifische Neigungen, Interessen oder gar das „Wesen“ des jeweiligen Geschlechtes sind dafür verantwortlich zu machen. In der neueren Geschlechterforschung ist vielmehr die Annahme zentral, dass wir unsere Wirklichkeit und damit auch die Geschlechterdifferenzen andauernd in sozialen Praktiken herstellen (vgl. Bilden, 1998, S. 280). Während das Geschlecht, wenn man Individuen und ihre Eigenschaften untersucht, kaum als Erklärung für Unterschiede ins

Gewicht fällt, wird es in der Interaktion und der gesellschaftlichen Wirklichkeit sehr bedeutsam (vgl. Alfermann, 1994, S. 210/211). Wettkämpfe und die Beteiligung an ihnen sind eine etablierte Form der Interaktion in unserer Gesellschaft. Insofern tragen sie dazu bei, dass das Geschlecht als soziale Kategorie hergestellt wird. Wettkämpfe zu betreiben ist nicht männlich, sondern wird, da immer noch mehr Männer als Frauen beteiligt sind, zu einem Symbol für Männlichkeit.

Ein Beispiel

Als Vorbereitung auf die Bundesjugendspiele sollen in einer 8. Klasse die Zeiten im Sprint ermittelt werden. Jeweils zwei Schülerinnen bzw. Schüler starten zusammen.

Zwei Mädchen haben ihr Sportzeug nicht dabei; sie bieten von sich aus an, sie könnten doch starten und die Zeit stoppen. Nach dem Aufwärmen –J oggen, Stretching und Steigerungsläufe – sagt ein Mädchen, sie hätte sich eine Zerrung zugezogen und macht nicht mehr mit.

Zwei Schülerinnen laufen mit großem Ehrgeiz gegeneinander und werfen sich ins Ziel, um noch das letzte herauszuholen. Die anderen Mädchenpaare – es bilden sich nur gleichgeschlechtliche Teams – machen eher den Eindruck, sie liefen nicht mit voller Kraft. Die unterlegenen Mädchen geben schon oft vor dem Ziel auf, teilweise mit einem Lachen. Die Jungen stellen sich alle dem Wettkampf. Sebastian, der sonst der schnellste Sprinter ist, läuft gegen seinen Freund Hakan. Er gewinnt diesen Lauf deutlich, erzielt aber nicht die schnellste Zeit insgesamt. Sebastian fordert darauf Jerome, den „Spitzenreiter“, zur Revanche heraus. Obwohl es schon zum Stundenende klingelt, treten die beiden zu einem Stichrennen an. Sebastian siegt eindeutig. Triumphierend dreht er sich zu Jerome um und sagt: „Na, wer ist hier nun der Champ?“

Für viele Jungen scheinen Wettkämpfe selbstverständlich und motivierend, für viele Mädchen fremd und abschreckend zu sein.

Da der Wettkampf für Männlichkeit steht, hat er wiederum für Jungen einen höheren Reiz als für Mädchen. Zumal sich Kinder, ohne direkte Eingriffe von Erwachsenen, im Sinne geschlechtstypischen Verhaltens sozialisieren (vgl. Bilden, 1998, S. 287). In den „peer-groups“ entwickeln sich daher unterschiedliche Verhaltensweisen und Haltungen von Mädchen und Jungen: Während Jungengruppen eher hierarchisch organisiert sind und um Status und Dominanz in der Gruppe viel gekämpft wird, gilt in Mädchengruppen eher der Grundsatz der Gleichheit. Während Jungen wettbewerbsorientierte Spiele bevorzugen, sind die Spiele der Mädchen eher kooperativ (vgl. Bilden, 1998, S. 287). Typisch „männliche“ Sozialisation führt dazu, dass die Erwartungen an den Sportunterricht bei Jungen meist andere als bei Mädchen sind. Jungen treiben eher unter den Perspektiven Überbietung und Leistungssteigerung Sport (vgl. Schmerbitz & Seidensticker, 1997, S. 31) und sind dementsprechend auch auf einen leistungs- und wettbewerbsorientierten Sportunterricht eingestellt.

Diese allgemeinen Tendenzen – von denen es immer wieder Ausnahmen gibt – lassen sich gut an dem oben geschilderten Beispiel verdeutlichen. Während alle Jungen teilnehmen, entziehen sich einige Mädchen entweder ganz dem Wettkampf oder versuchen ihn währenddessen nicht ernst zu nehmen. Zwei Mädchen stellen sich gleich lieber als Schiedsrichterinnen zur Verfügung, vielleicht in einer Art

Beschwichtigungsverhalten, ein weiteres scheidet mit einer angeblichen Verletzung aus. Das Lachen kann als Verlegenheit gedeutet werden, als ein Überspielen von vielleicht unangenehmen Empfindungen des Versagens. Allerdings gibt es auch zwei Mädchen, die mit Ehrgeiz und Engagement laufen; die Spannweite der Verhaltensweisen ist groß. Bei den Jungen dagegen scheint die Bereitschaft, sich am Wettkampf zu beteiligen, einheitlicher zu sein. Zwischen Sebastian und Jerome wird ein klassischer Rangkampf ausgefochten, der über den beabsichtigten Wettkampf hinausgeht.

Mädchen und Jungen unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich ihrer Aktionsleistungen, sondern auch hinsichtlich ihrer Präsentationsleistungen.

Nach Gebauer (1972) sollte man zwischen Aktions- und Präsentationleistungen unterscheiden:

„Die Gesellschaft bezeichnet als ‚eine Leistung‘ etwas, das (...) aus zwei ‚Leistungen‘ besteht: aus einer Aktion, die bestimmte sozial etablierte ‚Leistungskriterien‘ aufweist, und aus ihrer Präsentation als einer Aktion, die den ‚Leistungsnormen‘ der Gesellschaft entspricht“ (S. 189).

Etwas salopp formuliert: Eine Leistung, die kein anderer wahrnimmt, ist gar keine. Darum kann es durchaus sein, dass nicht diejenigen, die beste Aktionsleistung erbringen, auch die größte soziale Anerkennung dafür erlangen, sondern andere, die ihre Leistungen besser „vermarkten“. In der Sportwissenschaft wurde viel und kontrovers über die biologischen Unterschiede diskutiert, die Leistungen zugrunde liegen sollen. Mir geht es hier eher darum, die Unterschiede in der Leistungsdarstellung hervorzuheben, da darin ein Ansatzpunkt für Einstellung von Mädchen zu Wettkämpfen liegen könnte. Nach einer empirischen Untersuchung von Alfermann (1992, S. 338) erkennen Mädchen die sportliche Leistungsfähigkeit von Jungen viel mehr an als umgekehrt. Mit Sicherheit spielt dabei die Selbstinszenierung der Leistungen eine Rolle.

In meinem Beispiel lässt es Sebastian nicht einfach damit bewenden, die Revanche gegen Jerome gewonnen zu haben, sondern stellt diese Aktion noch einmal ausdrücklicher als Leistung dar, indem er seine Überlegenheit mit der rhetorischen Frage „Na, wer ist hier nun der Champ?“ demonstriert. Dass gerade ein Junge seine Leistung einem anderen gegenüber so herausstreicht, ist m.E. kein Zufall.

Die Inhalte der Wettkämpfe kommen häufig eher den Jungen als den Mädchen entgegen.

Ich kann hier keine repräsentativen Zahlen bieten, wie die einzelnen Inhalte im Sportunterricht verteilt sind. Dennoch lässt sich vermuten, dass sich gerade in Wettkämpfen noch die Tendenz verstärkt, „jungenfreundliche“ Sportarten und Inhalte anzubieten. Denn das, was leicht vergleichbar ist in Punkten, Zentimetern oder Sekunden, eignet sich zunächst besser für Wettkämpfe als Inhalte, die nach qualitativen Merkmalen bewertet werden. Im Unterrichtsalltag ist es wahrscheinlich viel seltener, dass Turnen, Gymnastik oder Tanz, bei Umfragen unter Mädchen immer noch beliebte Sportarten, im Sportunterricht wettkampfmäßig betrieben werden.

Aufgrund einer Studie zum koedukativen Sportunterricht in der Primarstufe und der Sekundarstufe I, die allerdings schon in den 80er Jahren durchgeführt wurde, gelangt Alfermann zu folgendem Ergebnis:

„So kommt es, dass die Mädchen als Gruppe auch und gerade im Schulsport in den Augen ihrer Mitschüler stets den zweiten Leistungsrang einnehmen, weil sie in quantitativ messbaren Leistungen schlechter abschneiden, weil sie weniger Kraft haben und sich in Ballspielen nicht so gut ‚aggressiv durchsetzen‘ können. Und wenn sie doch etwas besser können als die Jungen, z.B. turnen, dann wird das von ihren Mitschülern häufig für unerheblich erklärt, denn ‚Turnen ist doof‘“ (Alfermann, 1992, S. 330).

Wettkämpfe werden von Lehrkräften häufig angeboten, um die Beteiligung der Jungen am Unterricht zu sichern.

Obwohl viele Menschen, gerade auch Lehrerinnen und Lehrer heute auf die Frage, wie sie die beiden Geschlechter behandelten, antworten, sie machten keinen Unterschied zwischen Mädchen und Jungen, löst weiterhin das Geschlecht bewusst oder unbewusst bestimmte Erwartungen, Deutungsmuster und Reaktionstendenzen aus (vgl. Bilden, 1998, S. 282). Dass Jungen z.B. im Allgemeinen im Unterricht mehr Beachtung von Lehrpersonen erhalten, obwohl diese meinen, doch Schülerinnen und Schüler gleich zu behandeln, gilt als erwiesen.

Bis zum Beginn der Schulzeit haben Mädchen und Jungen ihrerseits schon bestimmte Interaktionsstile entwickelt. Während die Mädchen sich häufig eher kooperativ, auch Erwachsenen gegenüber verhalten, treten Jungen tendenziell kompetitiv auf und gehen eher in die Opposition zu Erwachsenen (vgl. Bilden, 1998, S. 287). Und innerhalb der Jungengruppe werden meist diejenigen zu Wortführern, die die hegemoniale Männlichkeit verkörpern; hegemoniale Männlichkeit bedeutet, dass durch die dominierende Form von Männlichkeit nicht nur Frauen und Mädchen untergeordnet werden, sondern auch viele Männer und Jungen (vgl. Connell, 1999). Da Wettkämpfe offensichtlich gut mit dem Muster der hegemonialen Männlichkeit zusammenpassen, d.h. damit die Erwartungen derjenigen Jungen, die am ehesten in Opposition zur Lehrkraft treten, zu erfüllen sind, eignen sie sich als eine Art Beteiligungsgarantie (vgl. Wolters, 2000, S. 7). Wenn die Jungen zum Mitmachen bewegt werden können, „laufen“ die Sportstunden – zumindest haben die Lehrenden weniger Konflikte zu befürchten (vgl. Zipprich, in diesem Band). Angesichts der hohen Belastungen im Schulalltag sind solche, manchmal unbewussten Strategien durchaus verständlich.

Auch Sebastian und Jerome aus unserem Beispiel lassen sich von dem Wettkampf motivieren, sogar noch beim Stundenklingeln ein Stichrennen zu veranstalten. Ihnen scheint die Idee, sich zu vergleichen und daraus Rangunterschiede abzuleiten, selbstverständlich zu sein. Obwohl es sich um Leichtathletik handelt, die nicht zu den beliebten Schulsportarten zählt, ruft der Wettkampf offensichtlich diese beiden Jungen dazu auf, um Überlegenheit zu konkurrieren.

Was tun?

Eine Lösung, zu der meiner Beobachtung nach manche Lehrerinnen und Lehrer greifen, besteht darin, überhaupt keine Wettkämpfe im koedukativen Sportunterricht zu veranstalten. So meine ich in Hamburger Grundschulen die Tendenz feststellen zu können, Spiele und Bewegungsarrangement zu bevorzugen, bei denen es keine Sieger und Verlierer gibt. Dafür plädiere ich nicht. Aber es ist wichtig, die möglichen Probleme zu bedenken, wenn in koedukativen Klassen gemeinsame Wettkämpfe stattfinden sollen.

Wenn Lehrerinnen und Lehrer Wettkämpfe planen, sollten sie sich die Frage stellen, ob Chancengleichheit zwischen Mädchen und Jungen herzustellen ist. Hierzu sind Veränderungen des internationalen Regelwerkes fast immer notwendig (nicht allein wegen der Geschlechterunterschiede, sondern wegen der Heterogenität der Schulklassen überhaupt). Beispiele: Vorgaberennen beim Sprint, d.h. der oder die Langsamere bekommt einen Vorsprung gegenüber der oder dem Schnelleren. Dadurch wird der Ausgang des Wettkampfs wieder offen. Wettkämpfe, bei denen die eigene Leistungsfähigkeit vorher eingeschätzt werden muss, etwa welche Zeit man auf einer bestimmten Strecke erzielt, sind eine weitere Möglichkeit. Regeländerungen, die nur ein Geschlecht betreffen (z.B. „Nur die Mädchen dürfen auf das Tor schießen“), sollten vermieden werden, um nicht – trotz guter Absichten – gerade dadurch die Geschlechterdifferenzen zu bekräftigen. Am besten werden solche Regeln akzeptiert, die zusammen mit den beteiligten Schülerinnen und Schülern entwickelt werden, wobei auch in solchen Gesprächen der Interaktionsstil von Mädchen und Jungen zu beachten und ggf. zu beeinflussen ist. Wenn nur die Jungen „ihre“ Regeln durchsetzen, ist damit nichts für die Mädchen gewonnen. Günstige Inhalte für Wettkämpfe sind solche, in denen keines der beiden Geschlechter einen erheblichen Erfahrungsvorsprung hat. Allerdings dürfte es davon nicht allzu viele geben. Von den etablierten Sportarten wird Badminton öfter einmal genannt. Sind die Leistungsvoraussetzungen oder die Einstellung zum Wettkämpfen zu heterogen, könnte eine zeitweilige Trennung von Mädchen und Jungen sinnvoll sein. Um Mädchen in Wettkämpfen Möglichkeiten zu geben, sowohl in Aktions- als auch Präsentationsleistungen besser da zu stehen, müssten auch mehr Inhalte angeboten werden, die ihren Interessen entgegenkommen und in denen sie ihr Können beweisen können. Gestaltungsaufgaben wie im Synchronturnen, Tanz oder Gymnastik könnten durchaus auch einmal in Wettkampfform ausgeübt werden. Dass dies in gemischt-geschlechtlichen Gruppen zu Konflikten mit den Jungen führen kann, ist mir wohl bewusst. Dennoch halte ich es nicht für unmöglich.

Literatur

- Alfermann, D. (1992). Koedukation im Sportunterricht. *Sportwissenschaft*, 22, 323-343.
Alfermann, D. (1994). Geschlechterunterschiede im sozialen Handeln: Sozialpsychologische Anmerkungen zur Bedeutung des Geschlechts als soziale Kategorie. In U. Pühse (Hrsg.), *Soziales Handeln im Sport und Sportunterricht* (S. 210-225). Schorndorf: Hofmann.

- Bilden, H. (1998). Geschlechtsspezifische Sozialisation. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung* (5. Aufl.) (S. 279-301). Weinheim, Basel: Beltz.
- Connell, R.W. (1999). *Der gemachte Mann: Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*. Opladen: Leske + Budrich.
- Gebauer, G. (1972). „Leistung“ als Aktion und Präsentation. *Sportwissenschaft*, 2, 182-202.
- Scheffel, H. (1996). *MädchenSport und Koedukation: Aspekte einer feministischen Sportpraxis*. Butzbach-Griedel: Afra.
- Schmerbitz, H. & Seidensticker, W. (1997). Sportunterricht und Jungenarbeit. *sportpädagogik*, 21 (6), 25-37.
- Wolters, P. (2000). Wettkämpfen. *sportpädagogik*, 24 (2), 2-10.

A picture says more than 1000 words ...

A study of self-portraits drawn in a gymnasium by intermediate school children

What do we who work within the area of sports know about boys' and girls' self-images about their body and its possibilities? Probably all too little. In an attempt to increase our knowledge in this field we carried out a study during spring 1995 of a number of self-portraits by intermediate school children (between the ages of 10 and 12). The purpose of the study was to analyze from a theoretical frame of reference how 11- and 12-year-olds portray themselves in a sports setting. The theoretical frame of reference consists of a review and analysis of Chodorow's object-relation theory¹ and Gilligan's theory of moral development² along with a description of how different researchers have attempted to apply and to a certain degree criticized these theories. For a more thorough review of the theoretical frame of reference, see the work in its entirety.³

In brief, Chodorow's gender theory is built on an *object-relation analysis*, where she tries to view development of the "gender-personality" (gender) from a combined psychoanalytical and sociological perspective. She tried to explain how our development, with establishment of our gender identity and our adjustment to conventional gender roles, is expressed in our culture and in our society. In her theory of gender she tries to understand how gender culture is constituted. Chodorow believes that it is the individual establishment of gender identity that is primary to the social organization of gender. The individual establishment has to do with development of two separate emotional and cognitive structures, one male and one female.

Because of separation from the mother boys develop an autonomous ego identification with far clearer limits than that which a girl develops. The consequence of this process is that boys develop a gender identity which to a higher degree results in dominance, control, mastery, and independence that makes him avoid relationships that are too close. Girls, on the other hand, develop an ego identity that is much more oriented to relationships. Instead of dominance and control in social situations girls show a tendency to want to show concern for others.

The American researcher Gilligan employed Chodorow's theory when she sought in her empirical investigations to point out the different ways that girls and boys,

1 Chodorow, N. (1988). *Femininum-Maskulinum. Modersfunktion och könssociologi*. [Feminine-Masculine: The Mother's Function and Gender Sociology]

2 Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice*.

3 See in addition Nilsson Gangneben, J. & Söderström, S. (1995). *Idrottsämnet utifrån ett genusperspektiv*. [The Subject of Sports from a Perspective of Gender]

women and men, have of reasoning in different cases that required a moral judgement.⁴ Gilligan confirms that the girls' moral understanding indicates that they are characterized by a different way of thinking. If boys think along lines of distinctions, separation, competition, abstraction, generalization, and justice, girls reason along lines of identification, closeness, empathy, concrete conceptualization, caring, and understanding in context.

Many researchers have pointed out that boys and girls have different ways of relating to the social environment. It has to do with the fact that boys and girls in part live "separate lives" in the sense that they meet with different conditions and have different experiences on the basis of which they develop different ways of relating to their surroundings. For girls it is a matter of orientation towards the interpersonal field and relations and for boys it is a matter of orientation towards activities and hierarchical groupings.

In the publication of the Department of Education "Of Course We are Different"⁵ Hägglund writes the following:

"Social representations of gender are difficult to change, since they are formed and reformed collectively. Conventions on what girls can do in terms of achievements in sports or subjects in school are examples of social representations of gender."⁶

Hägglund believes further that notions about what the domains of boys and girls are contributes to an experience of collective gender identity that reinforces the experience of community in groups of boys and girls.

In Lever's investigation of games among 10- to 11-year-old children it was shown that girls and boys played in different ways.⁷ In boys' play important aspects were goal orientation, competition, role differentiation, and hierarchic ordering. The girls did not develop, on the other hand, a system of rules that was so complex. The typical aspect of girls' play was that the play itself was subordinated to the social time together. Being together was a goal for itself.

Our aim has thus been to analyze and interpret intermediate school children's pictures of themselves from a gender perspective with the use of Chodorow's *object-relations theory* and Gilligan's *theory of moral development*. We are quite conscious of the fact that our analysis and interpretation of the pictures can become a sort of self-fulfilling prophecy, i.e., we have set up criteria and see to it that they are fulfilled. Moreover, we have a limited sample of pictures.

The pictures are taken from an R & D project (Research and Development) in sports which was carried out during academic year 1993-1994 in four intermediate

4 See LUNDGREN, E. (1993). *Det får da vaere grenser for könn*. [There has got to be limits to gender]

5 The working group on female and male in the school, (1993) *Visst är vi olika*. [Of course we are different]. In this anthology ten reseachers write about what they know about gender differences and similarities and differences between boys and girls. The authors are from the fields of pedagogy, sociology, psychology, and biology.

6 HÄGGLUND, S. (1993). "Hurra det blev en pojke!" I *Visst är vi olika* [Hurrah! It's a Boy!], p. 9.

7 LEVER, J. (1978). *Sex Differences in the Complexity of Children's Play and Games*.

school classes in greater Stockholm.⁸ In total we analyzed 48 pictures, randomly chosen, drawn by an equal number of boys and girls. In order to be able to carry out our analysis, we categorized the pictures by the following categories: type of activity, activity in collaboration with one or several persons, a single person in the picture, expression, and total impression of the picture. Below is a résumé of the results from the analysis of the pictures.

In the category *type of activity*, twelve of the boys (half of the boys) drew a situation in a ball game with some form of goal like "dunk" in basketball (fig. 1), "bicycle-kick" in soccer, and shooting goals in a game of floorball and in basketball. One girl drew herself making shots toward a basketball hoop. We found that eight of the girls' pictures showed her in a game with a ball, for example throwing a ball in the air or bouncing it against the floor. Nine girls and three boys engaged in practice on an individual piece of equipment, for example hanging on rings or doing handstands. Three girls skipped rope. No boys did that.



Fig. 1

8 NILSSON GANGNEBIEN, J., GUNNARSON, B. & MAGNUSSON, N. (1993). *Hur fungerar kroppen?* [How does the body function?]. A total of 190 pupils were included in the study.

The category *expression* was separated into the following categories: happy, aggressive, neutral, and averted. In total 26 of the 48 pupils drew happy faces with a happy mouth. We found that five of the boys had drawn themselves as aggressive. Eight pupils, of whom six were girls, chose to draw only hair instead of a face. Nine of the pupils' pictures show a neutral face where the mouths were drawn with a straight line.

The category *total impression of the picture* was divided into the following categories: joy in movement, courage and strength, menace, performance, fear and inferiority, and neutral expression. When we interpreted the total impression as "joy in movement," the picture expressed happiness together with an activity being carried out. We found that fifteen of the twenty-four pictures by girls expressed joy in movement. Only three of the boys' pictures conveyed the corresponding impression.

Three boys drew themselves as menacing (grimaces with dangerous teeth). One boy is shooting a ball forcefully towards a boy who is taking cover (fig. 2). Another boy drew himself in a ball-playing situation that he dominates splendidly, while a girl stands by and cries (fig. 3). No girls drew themselves in any courageous or dangerous position. On the other hand, five boys drew themselves swinging out on a rope from a high beam.

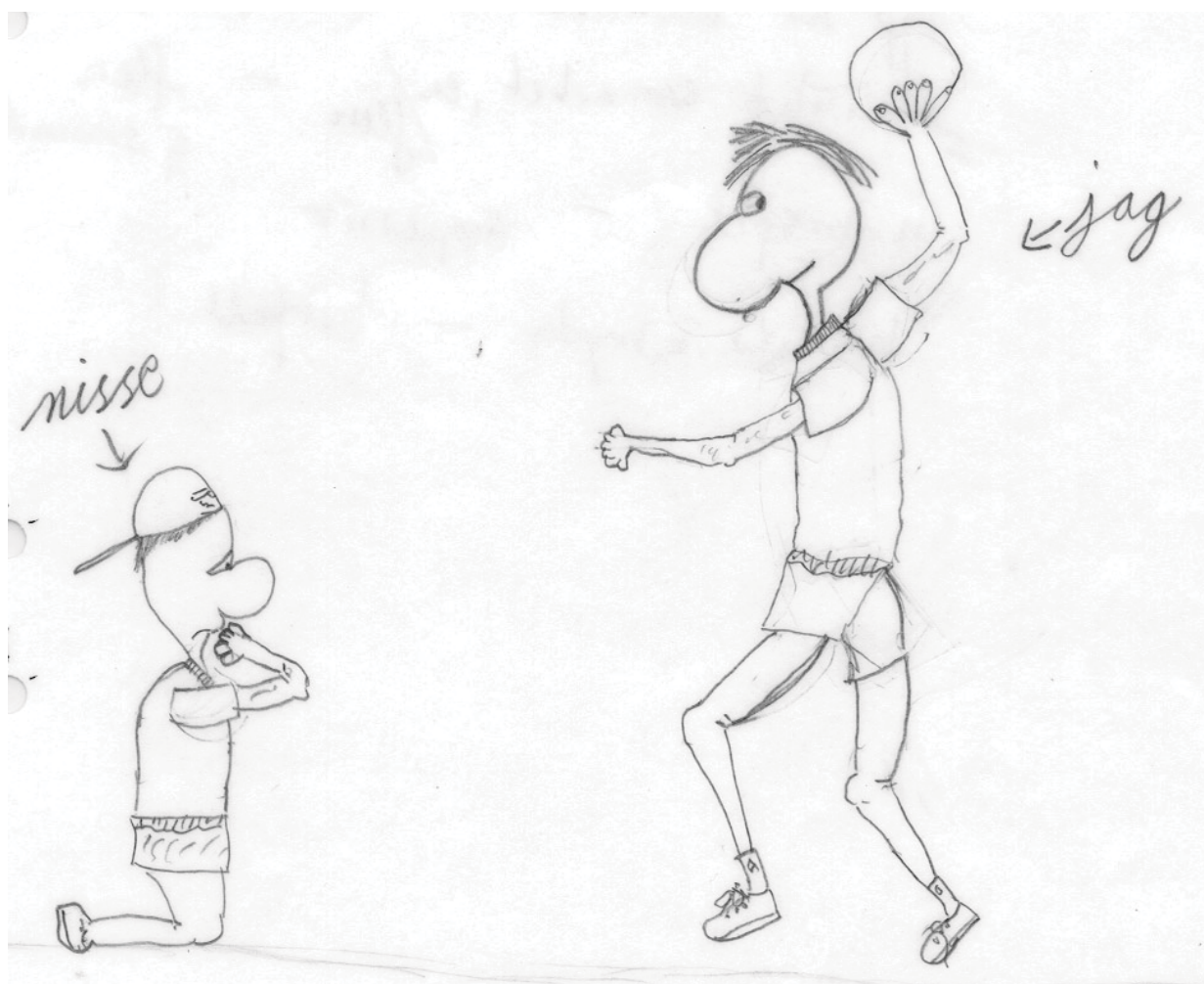


Fig. 2



Fig. 3

What does this material tell us?

In our analysis we used Chodorow's and Gilligan's theories in working with the pictures. What emerged most clearly in our analysis of the pictures was the boys' inclination towards achievement. In general, there was no girl who was as clear in drawing herself in a situation of achievement. One girl shot *towards* the goal, while the boys' balls had already landed *in* the goal.

Birgitta Fagrell, a researcher with sex/gender as an emphasis, is of the opinion that boys and girls quite clearly understand the value system of sports. "Sports are for real, not a game."⁹ This opinion is reinforced by Aggestedt and Tibelius,¹⁰ among

9 FAGRELL, B. An article in *Tema Forskning* 1994/95 The School of Education in Stockholm "Att ha kroppen i huvudet!" [Having your Body in your Head]

10 AGGESTEDT, B. & TIBELIUS, U. (1977). *Barns upplevelser av idrott*. [Children's Perceptions of Sports]

others. Sports as a phenomenon in society depends on, among other things, performance, competition, and strength. We believe that even the sports instruction in the school and children's thinking about the subject are to a certain degree framed by these basic values.

We interpret the boys' pictures as an equal sign between sports and the school's sports instruction. This means by extension that the boys view it as obvious that they should profile themselves and their performance, which, we believe, has the result that they purely physically will "help themselves". Other research also indicates that boys dominate in classroom situations.¹¹ We go so far as to maintain that this is true even in sports instruction. In many classes it is the boys' culture that dominates the course of sports instruction, and many girls are merely observers.¹² As regards girls and achievement, it seems as if it is not so important for them to emphasize special achievement. The pictures show more "activity," which is in progress. The result cannot be discerned. Since the majority of girls drew themselves as being happy when they are carrying out their activities, we cannot interpret this in any other way than that they like to carry out their exercises.

We also want to stress from the results of our analysis of the pictures that no girl drew herself as aggressive, courageous, or strong in such a manner that could be so interpreted. The girls seem to view themselves as participants in an activity, while for the boys it seems important to show power and the ability to maintain or attain a position in a self-defined group. The dominating sports activity for the boys was playing ball, while the girls had a broader choice of activity (fig. 4, 5, 6).

Final thoughts and discussion

Chodorow and Gilligan describe in their theories how the development and formation of our gender identity occurs in their view and how we are characterized by a male or female way of thinking. The pupils in the pictures are 11 to 12 years old and in an important period of their development as regards affirmation of their gender identity. This means (often) that boys and girls need to reflect themselves in male or female activities and communities.¹³ We believe that this can be seen in the results of our analysis of the pictures. We believe, however, that it would be unfortunate if the pupils stayed with these quite stereotyped concepts concerning their gender identity, i.e., in view of what a boy's or girl's body *stands for*, what it *can* do and what it *may* do.

11 ÖHRN, E. (1990). *Könsmönster i klassrumsinteraktion*. [Gender Patterns in Classroom Interaction] A study involving observation and interviews regarding contacts between teachers and upper grade pupils (ages 13-15) and the pupils' contacts with each other.

12 GULDBRANDSEN, J. (1994). *Är skolan till för Karin eller Erik?* [Does the School Exist for Karin or Erik?] In chapters 7 and 8 the author discusses the subject of sports in Norwegian school instruction.

13 See HÄGGLUND, S. (1993). in *Visst är vi olika* [Of Course We are Different].



Fig. 4



Fig. 5



Fig. 6

The subject of sports and health by its nature has the task of taking into account purely factual biological gender differences. Gender research wants, however, to point out the confusion between nature and culture. What is male (masculine) or female (feminine) has a perspective theoretical to gender that not only has to do with nature but also is determined by interpersonal relationships.

We are of the opinion that the concepts of gender identity seen in a gender perspective should be the focus within the area of sports in the school and within extra-curricular activities. There is otherwise the clear risk that sports would both define and maintain differences between the sexes that in themselves have nothing to do with purely physical distinctions but with notions (social constructions) about

what girls and boys should engage in within sports. There are many physiological reasons to take into consideration regarding a judgment on when, how, and whether co-educational instruction should occur within the subject of sports and health. We think that even here one should consider the concept of sex/gender identity and social gender identity in this discussion.

It is stated in Lpo 94 (the 1994 Teaching Plans for Compulsory Education) as a goal to be aimed for that the subject should strive to give pupils a positive self-image. Sports teachers must then, we believe, increase their knowledge on how boys and girls conceive of themselves and their bodies when they engage in sports in relation to expectations and demands of the surroundings. The concepts of maleness (masculinity) and femaleness (femininity) are fluid notions. The extent to which these social and cultural constructs will be allowed to remain static now and in the future should be an appropriate question for those who educate teachers, the education of trainers and of sports instructors.

References

- Aggestedt, B. & Tibelius, U. (1977). *Barns upplevelser av idrott*. Göteborg: Universitetet.
- Benhabib, S. (1994). *Autonomi och gemenskap. Kommunikativ etik, feminism och postmodernism*. Göteborg: Daidalos.
- Chodorow, N. (1974). Family Structure and Feminine Personality. In M. Rosaldo & L. Lamphere (Ed.), *Women, Culture and Society*. Stanford: University Press.
- Chodorow, N. (1988). *Femininum-Maskulinium. Modersfunktion och könssociologi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Guldbrandsen, J. (1994). *Är skolan till för Karin eller Erik?* Lund: Studentlitteratur.
- Fagrell, B. (1994). "Att ha kroppen i huvudet!" Artikel i *Tema Forskning 1994/95*. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Hägglund, S. (1993). *Hurra det blev en pojke. I utbildningsdepartementets skrift, Visst är vi olika*. Stockholm: Fritzes.
- Lever, J. (1978). Sex-Differences in Complexity of Childrens Play and Games. *American Sociological Review*, 43 (4), 471-483.
- Lundgren, E. (1993). *Det får da vaere grenser for kjønn*. Lund: Universitetsförlaget.
- Nilsson Gangneben, J. (1993). *Hur fungerar kroppen? FoU-arbete i samverkan Lärarhögskolan och Idrottshögskolan*. Stockholm: Idrottshögskolan.
- Nilsson Gangneben, J. & Söderström, S. (1995). *Idrottsämnet utifrån ett genusperspektiv*. Stockholm: Idrottshögskolan.
- Öhrn, E. (1990). *Könsmönster i klassrumsinteraktion*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Utbildn Departementet (1993). *Visst är vi olika*. Stockholm: Fritzes.

Teil II

Lehrerinnen und Lehrer

Die Verstrickung von Lehrerinnen und Lehrern in die Konstruktion und Reproduktion von Geschlechter- verhältnissen im Sportunterricht

„Geschlecht“ wird im Kontext von Sportunterricht bzw. Bewegungserziehung vorrangig dann zum Thema, wenn es darum geht, zu entscheiden, ob Mädchen und Jungen gemeinsam oder getrennt unterrichtet werden sollen.

Bei dem Abwägen von Vor- und Nachteilen geraten allzu schnell organisatorische und pragmatische Aspekte in den Vordergrund – in der Routine des Schulalltags gibt es wenig Gelegenheiten und Anstöße, die Bedeutung der Kategorie „Geschlecht“ grundsätzlicher zu reflektieren, um in Anknüpfung an eine solche Analyse und mit Blick auf geschlechtsbezogene Zielsetzungen unterrichtspraktische Entscheidungen zu treffen.

Der Beitrag greift aktuelle Vorstellungen der Geschlechterforschung zur Konstruktion von Geschlecht auf, reflektiert die Bedeutung dieser Sichtweise für unterrichtliche Prozesse, um dann vor allem darauf aufmerksam zu machen, wie Lehrkräfte – ohne sich dessen bewusst zu sein – auf vielfältige Weise involviert sind in die Konstruktion von Geschlechterverhältnissen. In einem Ausblick werden Herausforderungen für Lehrkräfte formuliert.

Das Problem

Der soziale Wandel der Geschlechterverhältnisse vor allem in den letzten 20 Jahren hat dazu geführt, dass Mädchen beim Erwerb weiterführender Bildungsabschlüsse aufgeholt haben und die Jungen mit einem Abituranteil von 52% sogar inzwischen überholen. Sie erlangen im Durchschnitt bessere Noten, stellen den weitaus geringeren Anteil an lernauffälligen Schülerinnen und Schülern und müssen deutlich seltener als Jungen Klassen wiederholen (Bildungskommission NRW, 1995, S. 127).

Brauchen wir denn dann überhaupt noch die Diskussion um Geschlechterverhältnisse und Koedukation? Die Antwort lautet ja! Die rechtliche und formale Gleichberechtigung der Geschlechter führte bisher nicht zu gleichberechtigten Entfaltungsmöglichkeiten von Mädchen und Jungen, zu gleichen Partizipationschancen in allen gesellschaftlichen Bereichen. Geschlechtsbezogene Benachteiligungen und Beschränkungen haben andere Formen angenommen, sind subtiler geworden, deshalb aber nicht weniger wirksam.

Benachteiligungen für Mädchen haben sich zeitlich verlagert und liegen inzwischen im Tertiärbereich (Flitner, 1985). Frauen finden sich immer noch überwiegend in Berufsfeldern, die gekennzeichnet sind durch geringe Verdienstmöglichkeiten, hohes

Arbeitsmarktrisiko und wenig Aufstiegsmöglichkeiten. Der Zusammenhang zwischen Bildungs- und Arbeitsmarkt wird durch die hierarchische Organisation des Geschlechterverhältnisses gebrochen (Horstkemper, 1996, S. 89).

Nachdem die Frauenforschung sich zunächst mit den augenfälligen Benachteiligungen von Mädchen und Frauen auseinandergesetzt hat, geraten allmählich auch Zwänge und Einschränkungen der Jungensozialisation in das Blickfeld. Es wird deutlich, dass Mädchen ihr Interessens- und Verhaltensspektrum allmählich erweitern, während das Repertoire der Jungen auf typische Bereiche begrenzt bleibt. Jungen können sich sehr viel weniger als Mädchen von traditionellen Mustern befreien und bisherige Privilegien des anderen Geschlechts in Anspruch nehmen¹. Sie sind stärker in einen Erwartungsdruck der Männlichkeit eingebunden und kontrollieren sich gegenseitig stärker (Flitner, 1985; Ottmeier-Glücks, 1994). Böhnisch und Winter (1993, 111ff.) begründen die männliche Schwierigkeit des erweiterten Rollenhandelns auf der Grundlage des kritischen Rollenmodells von Krappmann und kommen zu dem Schluss, dass ohne Anstöße von außen Jungen kaum auf die Idee kommen, sich mit ihrer Rolle und der Art, wie sie diese darstellen, auseinander zu setzen. Solange männliche Stereotype in dem gegebenen Machtraum funktional sind, werden Jungen weiterhin unter dem Motto aufwachsen „Ein Indianer kennt keinen Schmerz“. Gelegenheiten, nicht zwanghaft Junge sein zu müssen, sind in Gesellschaften rar, in denen das herrschende Männliche als normal gilt (Böhnisch & Winter, 1993) und – ich möchte ergänzen – hoch bewertet wird.

Neben anderen Sozialisationsagenten wirkt auch die Schule an der Konstruktion und Reproduktion hierarchischer Geschlechterverhältnisse mit.

Empirische Ergebnisse der Schulforschung – ich beziehe mich hauptsächlich auf die Befunde mit Bezug zum Sportunterricht – lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Ein gemeinsames Unterrichtsangebot ohne eine bewusste Auseinandersetzung mit der Geschlechtsrollenproblematik führt für Mädchen viel zu oft zu benachteiligenden, selbstwertmindernden Erfahrungen (vgl. Bierhoff-Alfermann et al., 1986; Alfermann, 1992; Gieß-Stüber, 1992 und 1993a; Kugelmann, 1996a und 1996b; Scheffel, 1996).
- Sportunterricht, der nicht an den Lebensalltag auch der Schülerinnen anknüpft, sondern Leistungsvergleiche (mit Jungen) in den Vordergrund stellt, und Sportarten, die der Sozialisation von Jungen nahe stehen, führen bei Mädchen zu Bewegungsunlust und Ablehnung sportlicher Aktivitäten (vgl. Kröner, 1976; Knetsch et al., 1989; Scheffel, 1986; Windhövel, 1991).
- Der schulische Kontext – vor allem das notwendige Streben nach guten Noten – stellt geschlechtstypische Fächer/Kurs-Wahlen her. Gleichzeitig wirken Stereo-

1 Illustrierend dazu Befunde aus einer Diplomarbeit: 1997 fragte Ulrike Schäfer 80 Mädchen und 79 Jungen aus dem 7. und 8. Schuljahr eines Gymnasiums „Was war als Kind Dein Lieblingsspielzeug“. Jungen nannten überwiegend: Lego, Playmobil, Bauklötze und Autos, die Mädchen vor allem: Puppen und Kuschtiere. Aufschlussreich ist hier wie in anderen Untersuchungen (z.B. zu Sportartenwahlen), dass in der Negativliste 75% der Jungen das typische Mädchenspielzeug, aber nur 22% der Mädchen das Jungenspielzeug ablehnen. Auch von den Mädchen lehnen 25% Mädchenspielzeug ab.

- typisierungen besonders effizient, wenn sie als Ergebnis von Wahlen erscheinen. Der Verweis „das wollten die Schülerinnen ja so“ liegt als Legitimation nahe.
- In geschlechtsuntypische Fächer oder Kurse gehen nur einzelne Mädchen bzw. noch seltener Jungen. Schülerinnen und Schüler werden vorwiegend in „geschlechtsadäquaten“ Bereichen kontinuierlich gefördert.

Auch fast 30 Jahre „Koedukation“ konnten wenig zum Abbau von Geschlechterrollen beitragen (vgl. Faulstich-Wieland, 1997; Kugelman, 1996a). Der Schule gelingt es nicht, Schülerinnen und Schülern ein breites Interessenspektrum jenseits geschlechtstypischer Beschränkungen und Zuschreibungen zu eröffnen.

Die aufgeführten Phänomene sind nicht Ergebnis planmäßiger Benachteiligungen durch Lehrerinnen und Lehrer. Sie ergeben sich – wie Kugelman 1992 formulierte – ungewollt und unbewusst, von Schülern unbemerkt und von Schülerinnen unbekämpft. Geschlechtertypisierungen, -polarisierungen und -hierarchisierungen sind in die Institution Schule eingebettet. Metz-Göckel (1998) spricht von *schulischer Geschlechterkultur*, die den Prozess des „doing gender“ fortschreibt.

Wie sich dieses komplexe Geschehen genau vollzieht, ist noch nicht systematisch erforscht worden – weniger noch, wie hierarchische Geschlechterverhältnisse wirkungsvoll dekonstruiert werden können. Zahlreiche Befunde und Erfahrungen liegen vor über die Auswirkungen koedukativen (Sport-)Unterrichts auf Mädchen, erste Forschungsarbeiten analysieren die Situation von (Sport-)Lehrerinnen (Firley-Lorenz, 1994). Während die Forschung über spezifische Jungenprobleme noch in den Kinderschuhen steckt, scheint die Idee, geschlechtsbezogene Aspekte der Tätigkeit von Lehrern zu problematisieren noch gar nicht geboren zu sein.

Einige Zusammenhänge können jedoch aus vorliegenden theoretischen Ansätzen und Befunden erschlossen werden, wie folgende Überlegungen zeigen.

Zur sozialen Konstruktion von Geschlechterverhältnissen

Die Geschlechtszugehörigkeit bestimmt die individuelle Entwicklung von Individuen und weist ihnen einen spezifischen Platz im Sozialsystem zu. Hagemann-White (1984) geht davon aus, dass Frauen und Männer aufgrund ihrer unterschiedlichen gesellschaftlichen Lage in verschiedenen Symbolwelten leben, d.h., dass sich die Zugehörigkeit zum weiblichen oder männlichen Geschlecht nicht naturhaft ergibt, sondern aus der Perspektive eines jeweils anderen *kulturellen Ortes*. Sie führt den Begriff des „symbolischen Systems der Zweigeschlechtlichkeit“ ein. Das heißt, die eindeutige Klassifikation aller Gesellschaftsmitglieder als entweder „männlich“ oder „weiblich“ spielt für ihre personale und soziale Identitätsbildung und für ihre alltägliche Lebensführung eine prägende Rolle

Das System der Zweigeschlechtlichkeit schlägt sich auch in einem „heimlichen Lehrplan der Geschlechtererziehung“ nieder, der das gesamte Bildungssystem durchzieht (Metz-Göckel, 1998).

In der neueren angloamerikanischen Diskussion um die Konstitution von Geschlechterverhältnissen wird darauf aufmerksam gemacht, dass Geschlecht nicht etwas ist, was Personen „haben“ oder „sind“, sondern ein „*achievement*“, etwas, das sie tun und im Handeln erwerben (Garfinkel, 1976). Das bedeutet, dass im alltäglichen Handeln eine soziale Ordnung der Geschlechtszugehörigkeit hergestellt wird und alle Akteure am Prozess des *doing gender* beteiligt sind. Für die hierauf aufbauende Forschung und die Beantwortung der Frage nach der Konstruktion von Geschlechterverhältnissen in der Schule ist zentral, dass das Phänomen der Geschlechterdifferenz als Prozess begriffen und als Vorgang der Geschlechterdifferenzierung in den Mittelpunkt rückt. Damit wird das Handeln der Akteure wichtig und deren Beteiligung an der Herstellung von Geschlechterdifferenz deutlich. So geraten auch Lehrkräfte in den Blick, wenn die Konstruktion von Geschlechterverhältnissen im (Sport-)unterricht diskutiert werden soll.

Die theoretische Vorstellung von der Geschlechtskonstruktion geht davon aus, dass Geschlechtszugehörigkeit interaktiv hergestellt wird und analytisch in die Leistungen des *Darstellens* und *Zuschreibens* getrennt werden kann (Hirschauer, 1989).

Darstellung von Geschlecht: Sobald Menschen die Unabänderlichkeit ihrer Geschlechtszugehörigkeit bewusst ist, versuchen sie, diese auf vielfache Weise darzustellen. Dazu werden z.B. Symbole genutzt wie Kleidungsstücke, Frisuren, Namen, Berufe, Fähigkeiten, Eigenschaften etc. (Hirschauer, 1989). Wir erlernen darüber hinaus geschlechtstypische Bewegungsweisen, Körperhaltungen, Gestik und Mimik (vgl. Mühlen-Achs, 1998). In ihrem sozialen Handeln präsentieren Menschen ihr Leben lang symbolisch ihre Geschlechtszugehörigkeit und nehmen andere Personen entsprechend wahr.

Bezogen auf das Arrangement der Geschlechter stellt Goffmann (1994, S. 147) weiterhin fest, „dass jede physische Umgebung (...) unvermeidlich Mittel bereitstellt, die zur Darstellung des sozialen Geschlechts und zur Bestätigung der Geschlechtsidentität benutzt werden können“. Tief verankerte institutionelle Praktiken wirken so auf soziale Situationen, dass diese sich in Kulissen zur Darstellung von Genderismen beider Geschlechter verwandeln. „Wir verfügen nicht über soziale Praktiken, die geschlechtslos sind“ (Faulstich-Wieland, 1999, S. 62).

So stellt auch jede Lehrerin/jeder Lehrer das eigene Frau- bzw. Mann-Sein dar und hat – unbewusst – auch Modellwirkung für Schülerinnen und Schüler.

Zuschreibung von Geschlecht: Die moderne Gesellschaft konfrontiert uns mit Enttraditionalisierung, Individualisierung, mit neuen Lebensformen und diskontinuierlichen Lebensläufen. Je mehr sich die Menschen dadurch verunsichert fühlen, desto mehr bemühen sie sich um Sicherheit. „Geschlecht“ ist ein grundlegendes Schema, das Orientierung stiftet. Spezifische geschlechtsbezogene Erwartungen im Sinne von Wahrscheinlichkeitsannahmen vereinfachen die Wahrnehmung und Bewertung anderer Personen (Alfermann, 1996). Gleichzeitig reduzieren sie die Vielfältigkeit individueller Charaktere jedoch auf eine binäre Struktur. Anders als in den 70er und 80er Jahren wird in der Frauen- und Geschlechterforschung heute zwar nicht mehr davon ausgegangen, dass Individuen mehr oder weniger unausweichlich einer geschlechts-

spezifischen Sozialisation ausgesetzt sind, aber auch die aktive Selbsteinbindung in das System der Zweigeschlechtlichkeit ermöglicht und begrenzt Lebenschancen in Abhängigkeit von der Geschlechtszugehörigkeit.

Nach wie vor werden Männlichkeitsbilder um Stärke, Gewalt, Macht, Konkurrenz und Kompetenz konstruiert. Das heißt nicht, dass Männer, die *nicht* dominant sind, *nicht* männlich sind, sondern, dass Identitätspraktiken, die nicht auf Dominanz ausgerichtet sind, sie nicht als männlich konstruieren, keinen *Zugewinn* an Männlichkeit bringen.

Frauenbilder ranken um Fürsorglichkeit, Einfühlungsvermögen, Emotionalität etc. Dominanz zum Beispiel bedeutet also für Frauen keinen Zugewinn an Weiblichkeit, sondern provoziert Irritation, Verunsicherung und Ambivalenz (vgl. Forster & Tillner, 1998).

Zusammenfassend sollten vor allem folgende Erkenntnisse als Grundlage für Überlegungen zur Verstrickung von Lehrkräften in die soziale Konstruktion von Geschlechterverhältnissen im Sportunterricht deutlich werden:

- Die rechtliche und formale Gleichstellung von Frauen und Männern hat zu einer verbreiteten Gleichberechtigungsüberzeugung geführt
- Im Alltag wirken stereotype Vorstellungen über „Weiblichkeit“ und „Männlichkeit“ trotz sich verändernder sozialer Realität weiter. Klassifizierungen dienen der eigenen Orientierung und Sicherheit.
- Geschlecht ist eine Variable, die in Interaktionen von allen Beteiligten aktiv –jedoch in der Regel nicht bewusst – konstruiert wird.
- Weibliche und männliche Attribute bieten Verhaltensmöglichkeiten, die kombiniert und verändert werden können
- Frauen und Männer stehen in vielfältiger Weise in Beziehungen zueinander. Mit Geschlechterverhältnissen sind im Sinne von Becker-Schmidt (1998) sowohl Verkehrsformen zwischen den Geschlechtern gemeint als auch die Qualität der Verhältnisse zwischen Frauen und Männern. Geschlechterbeziehungen sind also Handlungssysteme und Verhältnisbestimmungen. Für beide Perspektiven werden in der Schule und auch im Sportunterricht Grundlagen bereitet.

Sowohl für die Darstellung von Geschlecht als auch für Zuschreibungen haben Körper und Bewegung zentrale Funktionen. Nicht zuletzt aus diesem Umstand leitet sich die besondere Bedeutung von Bewegung, Spiel und Sport für eine Verfestigung von Geschlechterstereotypen ab – aber auch für die mögliche Überwindung.

Die vielfältige Bedeutung der Kategorie Geschlecht für den Sportunterricht

Die Analyse der sozialen Konstruktion von Geschlechterverhältnissen ist in den Feldern von Bewegung, Spiel und Sport besonders mühsam, da hier neben den kulturell hergestellten Geschlechterdifferenzen auch biologische Variablen zum

Tragen kommen. Werden – selbst im Einzelfall – Unterschiede im Verhalten von Mädchen und Jungen beobachtet (z.B. das Verhalten in Sportspielen), können diese leicht als „sexuelle Differenz“ gedeutet werden.

In der Bewegungserziehung lässt sich nur schwer von körperlichen Merkmalen abstrahieren. Der Körper, der als Bezugspunkt für Konstruktionen von „Weiblichkeit“ und „Männlichkeit“ dient, steht auch hier im Zentrum. In Bewegung und mit dem Körper wird „Geschlecht“ *dargestellt* (s.o.) und bezogen auf Bewegung und Körper werden Erwartungen, Interpretationen, Eigenschaften und Bewertungen aus einer geschlechtsbezogenen Perspektive *zugeschrieben*.

Ich möchte die Relevanz der Kategorie Geschlecht für den Sportunterricht und auch die Komplexität des Problems an dem bekannten einfachen Schema des didaktischen Dreiecks veranschaulichen.

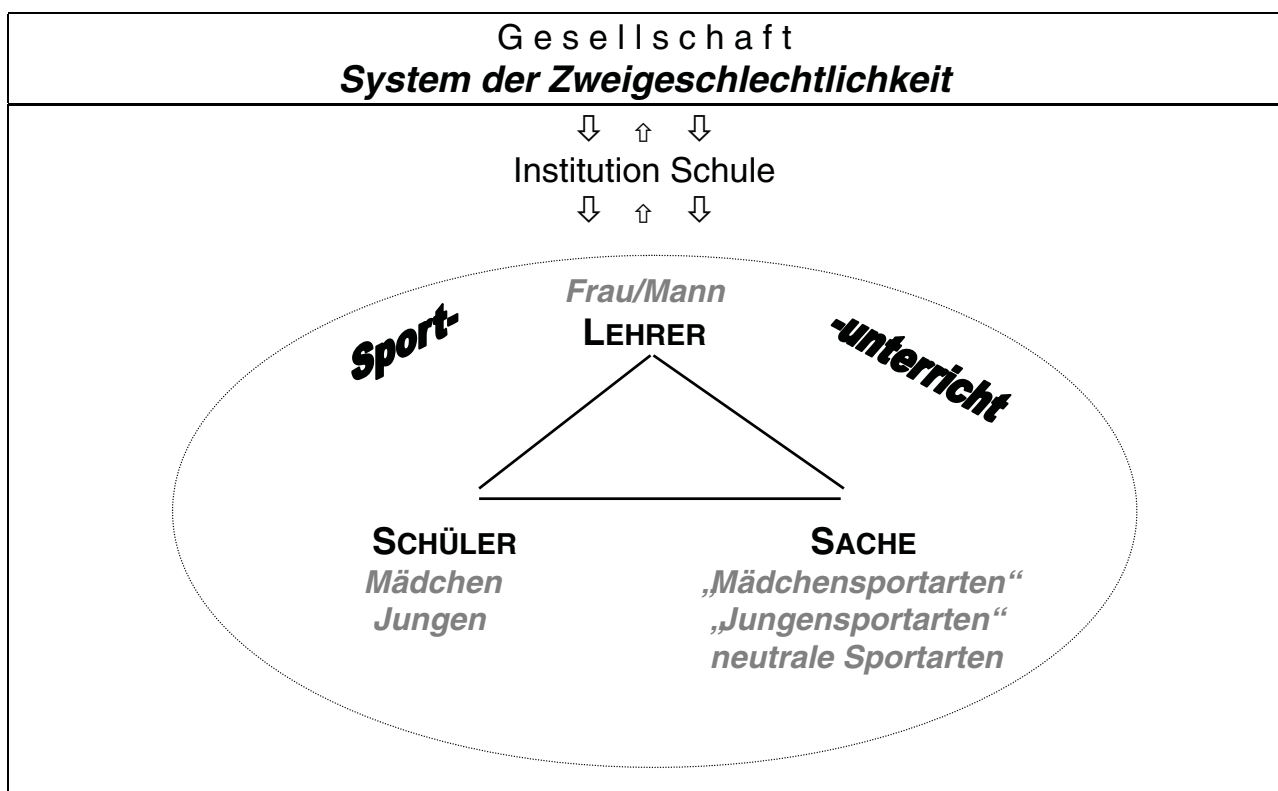


Abb. 1. „Didaktisches Dreieck“ aus der Perspektive des Systems der Zweigeschlechtlichkeit.

Die Komponenten „Lehrer, Schüler, Sache“ erscheinen in dieser Darstellung üblicherweise geschlechtsneutral.

Ist es aber wirklich dasselbe, ob z.B. eine Lehrerin oder ein Lehrer in einer geschlechtergemischten Klasse Basketball unterrichtet?

Unterrichtsberichte von Palzkill und Scheffel (1997) z.B. sensibilisieren für geschlechtsbezogene Konflikte zwischen Lehrerinnen und Schülern.

Ist es für Lehrerinnen und Lehrer wirklich dasselbe, ob sie eine Mädchen- oder eine Jungenklasse im Sport übernehmen?

Erfahrungen aus Schulen, in denen geschlechtergetrennter Sportunterricht für Mädchen und Jungen eingeführt werden sollte, zeigen, dass sich Konflikte u.a. daran entzündeten, dass die Lehrer nicht die reinen Jungenklassen übernehmen möchten.

Unterrichtet ein Lehrer gleichermaßen gern und überzeugend Tanz wie Fußball? Nehmen Mädchen und Jungen sein Angebot gleichermaßen engagiert an?

Schmerbitz und Seidensticker (1997) beschreiben, wie schwierig es ist, Jungen für geschlechtsrollenuntypische Inhalte zu gewinnen.

Die Liste der kritischen Fragen ließe sich beliebig erweitern. Die Kategorie „Geschlecht“ hat für den Alltag von Individuen nicht unerhebliche Bedeutung. Unser „didaktisches Dreieck“ muss aus der Perspektive eines „Systems der Zweigeschlechtlichkeit“ modifiziert werden.

Das bedeutet, „der Lehrer“ ist auch Frau oder Mann mit entsprechenden biographischen Erfahrungen (z.B. hinsichtlich des Bewegungsinteresses), spezifischem Lebensalltag, verinnerlichten Norm- und Wertvorstellungen etc. Die Vorbildwirkung von Lehrkräften, bevorzugte Unterrichtsangebote, Interaktionen mit Schülerinnen und Schülern etc. werden auch mit bestimmt durch die Geschlechtszugehörigkeit.

Das gleiche gilt für „den Schüler“. Auch die Kinder und Jugendlichen interpretieren und bewerten im Rahmen des Geschlechtersystems. Daraus ergibt sich für sie, wessen Lob und Tadel ihnen was bedeutet, wer für sie Verhaltensmodell sein kann, welche Unterrichtsangebote ihnen attraktiv erscheinen usw. (vgl. Bilden, 1991, S. 283). Darüber hinaus interagieren Schülerinnen und Schüler untereinander auf der Grundlage bestehender Geschlechterverhältnisse (vgl. Befunde Alfermann, 1992). Zuletzt sind auch Bewegungsformen und Sportarten häufig geschlechtsspezifisch konnotiert. Sie weisen mehr oder weniger enge Verbindungen zu Geschlechterstereotypen auf. Es gibt –we nn auch zunehmend weniger – „typische Mädchen- bzw. Jungensportarten“. Sport, insbesondere der Wettkampfsport wird unterschiedlich bewertet in Abhängigkeit davon, ob er von Frauen oder Männern betrieben wird. So sind Verhalten, Deutungsmuster, Zuschreibungen und Erwartungen geprägt von der Symbolik des Zwei-Geschlechtersystems, das aus der Gesellschaft über die Institution Schule in die Unterrichtssituation hineinwirkt.

Die tradierten Geschlechterverhältnisse sind den Beteiligten in der Regel so selbstverständlich oder erscheinen gar „natürlich“, dass der Einfluss auf Wahrnehmung, Bewertung und Verhalten im Alltag gar nicht mehr auffällt. Nur wenn die gewohnten Abläufe gestört werden –u nterrichtet z.B. eine Lehrerin die Fußball-AG –, wird die Bedeutsamkeit von „Geschlecht“ bewusst. Folgen sind dann häufig geprägt von Verunsicherung, Abwehr oder Konflikten. Schließlich wird der gewohnte Orientierungsrahmen in Frage gestellt und die eigene Identität berührt. Hier ist ein wesentlicher Grund für die Veränderungsresistenz der Geschlechterverhältnisse zu vermuten.

Die Überwindung stereotyper Zuweisungen, die Förderung von Kindern und Jugendlichen ohne geschlechtsbezogene Einschränkungen ist jedoch nur möglich, wenn Unsicherheit, Irritationen und Konflikte in Kauf genommen und verantwortungsvoll bearbeitet werden. An diesem Punkt ist die Person der Lehrerin/des Lehrers von besonderer Bedeutung.

Die Problemdarstellung zeigt, dass die Auseinandersetzung mit geschlechtsbezogenen Aspekten des Erziehens und Unterrichtens eine wichtige Grundlage für professionelles und verantwortungsbewusstes Handeln von Lehrenden ist.

In der Aus- und Fortbildung gibt es zwar zunehmend Angebote für eine diesbezügliche Qualifizierung, sie sind aber nicht verbindlich, gelten weitgehend als „Spezial-“ oder „Randthema“ und werden vorwiegend von Frauen besucht.

Lehrkräfte und der Umgang mit „Geschlecht“

Hoeltje, Liebsch und Sommerkorn (1995) berichten in dem Band „Wider den heimlichen Lehrplan“ aus einem Forschungsprojekt zu „Geschlechterverhältnissen im Bildungswesen“. Hier tragen sie u.a. auch Erfahrungen aus zahlreichen Fortbildungsveranstaltungen mit Lehrkräften zusammen, die „Geschlechterverhältnisse“ als sperriges Thema für die Aus- und Fortbildung ausweisen. Unter anderem auch aus eigenen Erfahrungen der Autorin werden Widerstände in der geschlechtsbezogenen Aus- und Fortbildung nachvollziehbar, wenn man sich die Verunsicherung der Lehrkräfte vor Augen führt, die sich auf mehrere Ebenen bezieht.

Unsicherheit bezogen auf übergeordnete pädagogische Zielsetzungen

Im Zuge des gesellschaftlichen Wandels, der Individualisierung und vor allem auch politischer Emanzipationsbestrebungen wird die Verbindlichkeit von Geschlechterrollen, die im wesentlichen auf der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung basieren, sichtbar aufgelöst. Flitner (1985) spricht diesbezüglich von den vielleicht stärksten Bewusstseins- und Sozialveränderungen des letzten Jahrhunderts. Die Erfahrungen der Erziehenden können nicht mehr Handlungsgrundlage ihrer Schülerinnen und Schüler sein. Wir wissen nicht, wohin der Wandel der Geschlechterverhältnisse führen wird. Kann es eine egalitäre Differenz geben, wie sie in aktuellen Überlegungen zu einer Pädagogik der Vielfalt (sensu Prengel, 1992, oder Preuss-Lausitz, 1994) postuliert wird?

Hier eröffnet sich die nächste verunsichernde Frage: Wie können Schülerinnen und Schüler für ein gleichberechtigtes Miteinander des Verschiedenen auch über Geschlechtergrenzen hinweg qualifiziert werden?

Unsicherheit bezogen auf konzeptionelle und organisatorische Lösungen

Die umfassende Koedukationsdiskussion sowie Praxismodelle z.B. der Bielefelder Laborschule (Brehmer, 1996; Schmerbitz et al., 1993), der feministischen Bewegungskultur (vgl. Kröner, 1993) und jüngst sogar erste Überlegungen zu einer emanzipatorischen Jungenarbeit (Schmerbitz & Seidensticker, 1997) bieten zahlreiche Anregungen für die Gestaltung von Bewegungserziehung. Die Fülle und Unterschiedlichkeit möglicher unterrichtlicher Maßnahmen gibt kaum Handlungssicherheit für alltägliche Entscheidungen. Methodisch-didaktische Konzepte und organisatorische Lösungsvorschläge sind abhängig von je individuellen weltanschaulichen Standpunkten und pädagogischen Leitideen. Einheitliche, rezepthafte Lösun-

gen sind nicht in Sicht – angesichts des komplexen Phänomens allerdings auch nicht zu erwarten.

An Lehrerinnen und Lehrer werden hohe Anforderungen gestellt, für die sie in der Ausbildung in der Regel nicht vorbereitet werden. So kann auch Theorie nicht die gewünschte Orientierung bieten.

Unsicherheit bezüglich des Wissens über die soziale Konstruktion von Geschlecht („doing gender“)

Die Frauen- und Geschlechterforschung hat in den letzten drei Jahrzehnten kontinuierlich weiterführende Erkenntnisse hervorgebracht. Den sozialisationstheoretisch angelegten Untersuchungen, die vor allem auf die Untersuchung geschlechtstypischer Unterschiede ausgerichtet war, folgte eine sogenannte Differenzperspektive, die darauf abzielte, auf die Gleichwertigkeit von Differentem hinzuweisen. Da beide Paradigmen die Dichotomie von „Weiblichkeit“ und „Männlichkeit“ nicht überwinden konnten, werden in jüngerer Zeit vor allem Vorstellungen von der sozialen Konstruktion von Geschlecht favorisiert (s.o.).

Die theoretischen Modellvorstellungen werden zunehmend differenzierter und komplexer und sind somit zum einen neben dem Berufsalltag kaum noch aufzunehmen, zum anderen bieten sie immer weniger konkret umsetzbare Praxishilfen. Wenn aber gleichberechtigte Geschlechterverhältnisse und individuelle Förderung Zielperspektive pädagogischen Bemühens sind, müssen die Konflikte, die dabei in gesellschaftlichen Strukturen sozialer Ungleichheit aufkommen, erkannt – besser frühzeitig antizipiert – werden, um angemessen planen und reagieren zu können. Aber auch bei verantwortungsvoller Vorbereitung bleibt eine weitere Unsicherheit: Die Wirkung didaktischer Konzepte ist nicht sicher.

Unsicherheit bezogen auf die Erreichbarkeit emanzipatorischer Zielsetzungen

Auf die Zukunft gerichtete, übergeordnete Leitideen können bei konkreten Zielentscheidungen helfen, gewähren in der alltäglichen Unterrichtspraxis Orientierung und Sicherheit und wirken als Motor für engagiertes Bemühen um Veränderung kritisch beurteilter Bedingungen (vgl. Erdmann, 1997). Gleichzeitig muss aber auch ausgehalten werden, dass solche Utopien allenfalls näherungsweise erreichbar sind. Durch pädagogisches Planen und Handeln kann lediglich ein mehr oder weniger günstiger Kontext geschaffen werden, der bestimmte Lerngelegenheiten begünstigt oder erschwert. Das Gefühl, wenig oder vielleicht auch gar nichts bewirken zu können, kann bei Lehrkräften zu einem Gefühl von Hilflosigkeit und zu Motivationsverlusten führen.

Für das Gelingen eines reflektierten koedukativen Sportunterrichts muss auch berücksichtigt werden, dass Lehrende ebenso wie Schülerinnen und Schüler in die bestehende Geschlechterordnung eingebunden sind. „Frausein“ oder „Mannsein“ ist auch ein wesentlicher Bestandteil der je eigenen Identität, der in der Auseinandersetzung mit der Geschlechterthematik berührt wird.

Unsicherheit durch Infragestellung eines wesentlichen Kerns der persönlichen Identität der Lehrkraft

Die feministische Schulforschung betont die Relevanz des „heimlichen Lehrplans der Geschlechtererziehung“ (vgl. Prengel, 1992). Die Vorbildfunktion von Lehrkräften kann als elementarer Bestandteil der Geschlechterrollenradierung im Sport angesehen werden. Für einen verantwortungsvollen geschlechtersensiblen Unterricht bedarf es einer selbstkritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechterrollenorientierung und damit verbundenen Einstellungen, Werten, Beurteilungstendenzen, etc. Die Infragestellung eines Kerns der eigenen Identität kann mit tiefgreifender Verunsicherung einhergehen. Die naheliegende Konsequenz, Sicherheit in „bewährten“, tradierten Mustern zu suchen, Vertrautes zu verteidigen, führt zur Verfestigung der Geschlechterverhältnisse.

Vor allem Männer sehen eher die Verlust- als Gewinnchancen, weshalb sie nicht selten mit rigider Abwehr reagieren (Bilden, 1991, S. 300; wiederholte Erfahrung aus Aus- und Fortbildung). Jungen und Männer können sich – wie schon eingangs ausgeführt – we niger von traditionellen Mustern befreien und bisherige „weibliche“ Privilegien in Anspruch nehmen. So wird verstehbar, dass vor allem sie Sicherheit in vertrauten Rollen suchen und diese verteidigen.

Herausforderung für Lehrkräfte

Die Konsequenzen subjektiver, als Bedrohung erlebter Verunsicherung durch die Aktualisierung der Kategorie „Geschlecht“ können zu Einschränkungen pädagogischer Tätigkeit führen. Sie sind gekennzeichnet von Resignation, reduziertem Engagement, unreflektiertem Rückgriff auf Vertrautes und Bewährtes und durch den Versuch, persönliche Wertüberzeugungen durch Abwehr, Rationalisierungen und autoritäres Verhalten zu schützen. Wer nach Sicherheit strebt, Verunsicherungen meidet, folgt nur noch der Gewohnheit. Verantwortungsvolles pädagogisches Handeln vor dem Hintergrund sich wandelnder Geschlechterverhältnisse ist aber nur möglich, wenn Unsicherheit in Kauf genommen wird. Tradierte Geschlechternormen lassen sich für Frauen wie für Männer zunehmend weniger mit einem befriedigenden Lebensalltag vereinbaren. Wenn Kinder und Jugendliche nicht darauf festgelegt werden sollen, müssen Erziehende offen sein für Veränderungen und eigene Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster kritisch hinterfragen können.

Eine Phase der Unsicherheit ist konstitutiv für jeden Lernprozess. Kann sie als Herausforderung erlebt werden, birgt sie die Chance der persönlichen Weiterentwicklung. Der anfangs beklagte Bruch des Bezugs von Vergangenheit und Zukunft kann durch handlungsleitende Utopien und daraus abgeleiteten Zielvorstellungen überwunden werden. Sinn und Orientierung sowie die in konkreten Situationen erforderliche Handlungssicherheit wird zurückgewonnen.

Verunsicherung bewirkt, dass ein Phänomen in das Bewusstsein gehoben wird. Es verlangt nach Auflösung und Erklärung der Ursachen (Meyer, 1988). Mit der Verunsicherung beginnt das Nachdenken. Erst wenn alle Sicherheit in Frage gestellt

ist, kann wirklich etwas Neues in den Blick kommen (Lassahn, 1995, S. 167). Hier entsteht die Chance, veränderte Handlungsstrategien bewusst zu planen. Geschlechtersensibler (Sport-)Unterricht fordert von Lehrkräften: ausdrückliche Entscheidungen auf der Grundlage differenzierten Wissens über gesellschaftliche Geschlechterverhältnisse und einer entsprechenden selbstreflexiven Auseinandersetzung. Für ihre Schülerinnen und Schüler müssen Lehrerinnen und Lehrer übergeordnete Zielsetzungen entwickeln, die die Kategorie „Geschlecht“ mit berücksichtigen und davon ausgehend inhaltliche und methodische Konsequenzen entwerfen. Hierfür benötigen sie jedoch Unterstützung durch Bildungspolitik, Schulleitung, Kollegium, Elternschaft, in der Aus- und Fortbildung. Gleichberechtigte Geschlechterverhältnisse fordern von Institutionen, die gesamte Geschlechterkultur neu zu gestalten.

Literatur

- Alfermann, D. (1992). Koedukation im Sportunterricht. *Sportwissenschaft*, 22, 323-343.
- Alfermann, D. (1996). *Geschlechterrollen und geschlechtstypisches Verhalten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Becker-Schmidt, R. (1998). Relationalität zwischen den Geschlechtern, Konnexionen im Geschlechterverhältnis. *Zeitschrift für Frauenforschung*, 16 (3), 5-21.
- Bierhoff-Alfermann, D., Rücker, F. & Wagner, B. (1986). Koedukativer Sportunterricht – Wer den Mädchen benachteiligt? In J.R. Nitsch (Hrsg.), *Anwendungsfelder der Sportpsychologie* (S. 89-99). Köln: bps.
- Bilden, H. (1991). Geschlechtsspezifische Sozialisation. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 279-301). Weinheim, Basel: Beltz.
- Bildungskommission NRW (1995). *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*. Neuwied: Luchterhand.
- Böhnisch, L. & Winter, R. (1993). *Männliche Sozialisation. Bewältigungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf*. Weinheim, München: Juventa.
- Brehmer, I. (1996). Was Sandkastenrocker von Heulsusen lernen können. Ein handlungsorientiertes Projekt zur Erweiterung sozialer Kompetenz von Jungen und Mädchen. (Dokumente und Berichte des Ministeriums für die Gleichstellung von Frau und Mann des Landes NRW, Bd. 36). Düsseldorf: MGF.
- Erdmann, R. (1997). Zwang durch Utopie – Pflicht zur Utopie. In G. Friedrich & E. Hildenbrandt (Hrsg.), *Sportlehrer/in heute – Ausbildung und Beruf*. (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 83, S. 105-113). Hamburg: Czwalina.
- Hagemann-White, C. (1984). Sozialisation weiblich – männlich? Opladen: Leske + Budrich.
- Hoeltje, B., Liebsch, K. & Sommerkorn, I.N. (Hrsg.). (1995). *Wider den heimlichen Lehrplan: Bausteine und Methoden einer reflektierten Koedukation*. Bielefeld: Kleine.
- Faulstich-Wieland, H. (1997). Unterrichten von Mädchen und Jungen: Koedukation im Sportunterricht. In U. Henkel & G. Pfister (Hrsg.), *Für eine andere Bewegungskultur* (S. 155-174). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Faulstich-Wieland, H. (1999). Weibliche Sozialisation zwischen geschlechterstereotyper Einnengung und geschlechterbezogener Identität. In H. Scarbath, H. Schlottau, V. Straub & K. Waldmann (Hrsg.), *Geschlechter. Zur Kritik und Neubestimmung geschlechterbezogener Sozialisation und Bildung* (S. 47-62). Opladen: Leske + Budrich.
- Firley-Lorenz, M. (1994). Sportlehrerinnen in der Schule – e in kritischer Beitrag zu einem vernachlässigtem Thema. *sportunterricht*, 43, 148-157.
- Flitner, A. (1985). Gerechtigkeit als Problem der Schule und als Thema der Bildungsreform. *Zeitschrift für Pädagogik*, 31 (1), 1-26.
- Forster, E.J. & Tillner, G. (1998). Wie Männlichkeit und Fremdenfeindlichkeit zusammengehen. *Widersprüche*, 67 (18), 79-90.

- Garfinkel, H. (1976). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Giess-Stüber, P. (1992). Wenn zwei das Gleiche tun, ist es noch lange nicht dasselbe. Möglichkeiten und Grenzen für die Persönlichkeitsentwicklung von Mädchen im Sportunterricht. In R. Erdmann (Hrsg.), *Alte Fragen neu gestellt. Anmerkungen zu einer zeitgemäßen Sportdidaktik* (S. 97-110). Schorndorf: Hofmann.
- Giess-Stüber, P. (1993). „Teilzeit-Trennung“ als Mädchenparteiliche Maßnahme. Bericht über einen Unterrichtsversuch in einer Gesamtschule. *Brennpunkte der Sportwissenschaft*, 7 (2), 166-186.
- Goffmann, E. (1994). *Interaktion und Geschlecht*. Frankfurt/Main: Campus.
- Hirschauer, S. (1989). Die interaktive Konstruktion von Geschlechtszugehörigkeit. *Zeitschrift für Soziologie*, 18 (2), 100-118.
- Horstkemper, M. (1996). Geschlechtsspezifische Bildungsangebote des Staates als arbeitsmarktregulierende Mechanismen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 35. Beiheft. (S. 89-106). Weinheim, Basel: Beltz.
- Knetsch, H., Kugelmann, C. & Pastszyk, M. (1989). „Und dann bin ich wie ein Sack herumgegangen...“. *sportpädagogik*, 13, 7-11.
- Kugelmann, C. (1996a). Koedukation im Sportunterricht – 20 Jahre Diskussion und kein Ende. *Sportwissenschaft*, 26, 273-289.
- Kugelmann, C. (1996b). *Starke Mädchen – Schöne Frauen? Weiblichkeitszwang und Sport im Alltag*. Butzbach-Griedel: Afra.
- Kröner, S. (1976). *Sport und Geschlecht. Eine soziologische Analyse sportlichen Verhaltens in der Freizeit*. Ahrensburg: Czwalina.
- Kröner, S. (1993). *Annäherungen an eine andere Bewegungskultur*. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Lassahn, R. (1995). *Einführung in die Pädagogik* (8. Aufl.). Wiesbaden: Quelle & Meyer.
- Liebsch, K. (1995). Ziele und Arbeitsmethoden einer geschlechtsbewussten LehrerInnenbildung: Beispiele aus Ausbildung, Fortbildung und Schulinterner Bildung. In B. Hoeltje, K. Liebsch & I.N. Sommerkorn (Hrsg.), *Wider den heimlichen Lehrplan: Bausteine und Methoden einer reflektierten Koedukation* (S. 19-57). Bielefeld: Kleine.
- Metz-Göckel, S. (1998). Koedukation im Kreuzfeuer – reflexive Koedukation als Gestaltungsprinzip in der Schule. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Mädchen und Jungen im Schulsport* (S. 30-43). Bönen: Kettler.
- Meyer, W.U. (1988). Die Rolle von Überraschung im Attributionsprozeß. *Psychologische Rundschau*, 39, 136-147.
- Mühlen-Achs, G. (1998). *Geschlecht bewußt gemacht. Körpersprachliche Inszenierungen – Ein Bilder- und Arbeitsbuch*. München: Frauenoffensive.
- Ottemeier-Glücks, F.G. (1994). Wie ein Mann gemacht wird – Grundzüge männlicher Sozialisation. In E. Glücks & F.G. Ottemeier-Glücks (Hrsg.), *Geschlechtsbezogene Pädagogik* (S. 77-91). Münster: Votum.
- Palzkill, B. & Scheffel, H. (1997). Sportlehrerinnen unterrichten Jungen. *sportpädagogik*, 21 (6), 18-22.
- Prenzel, A. (1992). Was will die feministische Pädagogik? Zur Bedeutung eines demokratischen Differenzbegriffs für die Erziehung von Mädchen und Jungen. In E. Glumpler (Hrsg.), *Mädchenbildung, Frauenbildung. Beiträge der Frauenforschung für die LehrerInnenbildung* (S. 148-155). Heilbrunn: Klinkhardt.
- Preuss-Lausitz, U. (1994). Vielfalt als Herausforderung. *Pädagogik*, 40 (11), 51-55
- Schäfer, U. (1997). *Motivationspsychologische und rollensoziologische Grundlagen zur Erklärung des Verhaltens in Belastungssituationen. Eine empirische Studie im Schulsport*. Unveröff. Diplomarbeit, Deutsche Sporthochschule Köln.
- Scheffel, H. (1996). *MädchenSport und Koedukation: Aspekte einer feministischen Sportpraxis*. Butzbach-Griedel: Afra.
- Schmerbitz, H., Schulz, G. & Seidensticker, W. (1993). *Mädchen und Jungen im Sportunterricht. Interaktionsanalyse und Curriculumentwurf*. Bielefeld: Impuls 23.
- Schmerbitz, H., Schulz, G. & Seidensticker, W. (1997). Sportunterricht und Jungenarbeit. *sportpädagogik*, 21 (6), 25-37.
- Windhövel, M. (1991). Früher Abschied vom Sport. *sportpädagogik*, 15 (4), 44-45.

Koedukativer Sportunterricht pro und kontra. Empirische Befunde zur Sicht von Lehrerinnen und Lehrern

1 Koedukation – Pyrrhussieg oder wahrer Fortschritt für beide Geschlechter?

Die gemeinsame Erziehung von Mädchen und Jungen ist vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Umbruchsituationen wieder in den Mittelpunkt bildungspolitischer Interessen gerückt. Mit der bindenden und fächerübergreifenden Einführung der Koedukation in den 60er Jahren schien eine nahezu 100-jährige Debatte beendet, in der oft genug Erwachseneninteressen stärker im Mittelpunkt standen als die Entfaltungsmöglichkeiten der Kinder (wie zum Beispiel im Nationalsozialismus, der die Mädchenbildung wieder ausschließlich in den Dienst der Vorbereitung auf die mütterliche Rolle der Frau stellte. Allerdings wurde aus Gründen der finanziellen Effizienz in Volksschulen koedukativ unterrichtet). Seit ca. 20 Jahren ist die Auseinandersetzung neu entfacht – in erster Linie initiiert durch die feministische Frauen- und Geschlechterforschung, welche unbeeindruckt von Abiturentinnenzahlen (53% Mädchen; 1998), geschlechtsspezifischen Durchschnittsnoten und geringen Zahlen lernauffälliger Schülerinnen die These aufstellte, dass im koedukativen Schulalltag ohne ein dezidiertes pädagogisches Begleitkonzept die Bedürfnisse der Mädchen keine Beachtung erfahren und geschlechtsspezifische Vorurteile nicht abgebaut, sondern eher noch verstärkt werden. Es folgten in den letzten Jahren Untersuchungen, die zeigten, dass häufig auch die Jungen zu den Verlierern der Koedukation gehören.

Die subtilen Auswirkungen von Geschlechtsrollenklichs werden im Sportunterricht besonders offensichtlich. Die Auseinandersetzung darüber ist die „sportspezifische Antwort insbesondere auf die in Bewegung geratenen Beziehungen der Geschlechter“ (Kröner, 1985, S. 5). Eine einheitliche Lösung, ein Rezept gibt es derzeit weder in der Frauen- und Geschlechterforschung noch anderswo. In jedem Fall aber bereichern die speziellen Gegebenheiten der Körperlichkeit im Schulsport den Diskurs um eine wichtige Dimension. Dabei stand bislang meist die Perspektive der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt. Ausgehend von der These, dass Lehrerinnen und Lehrer bei der Vermittlung von Einstellungen zum Thema Sport und Geschlecht und der damit verbundenen Handlungsfähigkeit im Bewegungsbereich eine Schlüsselposition in der Sozialisationsinstanz Schule zukommt, möchte ich im folgenden mein Augenmerk auf die Lehrpersonen richten. Ihre Position als Katalysatoren im koedukativen (Sport-)Unterricht erfordert sowohl eine Auseinandersetzung mit dem Begriff der Koedukation als auch mit der Kategorie „Geschlecht“. Abschließend möchte ich die Komplexität reflexiver Koedukation anhand eines lerntheoretischen Modells darstellen und Anregungen für die sportliche Praxis formulieren.

2 Zum Begriff der Koedukation

Der Begriff der Koedukation wird nach wie vor häufig als ein Synonym für Koinstruktion, dem gemeinsamen Nebeneinander von Mädchen und Jungen im Unterricht benutzt. Der ursprünglichen Bedeutung des Wortes (lat.: co-gemeinsam, edu-care-erziehen) von der gemeinsamen Erziehung der Geschlechter aber wird diese Anwendung nicht gerecht.

Ich möchte hier die unterschiedlichen Strömungen koedukativer Sportpraxis nicht detaillierter nachzeichnen (vgl. Brodtmann, 1984, S. 157; Kugelmann, 1985; Scheffel, 1996, S. 49f.), sondern im weiteren einen reflexiven Koedukationsbegriff voraussetzen, der einen Erziehungsrahmen vorsieht, in dem eine Entwicklung und Entfaltung von Mädchen und Jungen jenseits von Rollenstereotypen und Geschlechterhierarchien möglich ist. Mädchen und Jungen sollen über Bewegung und Sport lernen, gleichberechtigt und selbstbestimmt miteinander so zu handeln, dass dies zu einem für beide Geschlechter befriedigenden Miteinander führt (vgl. Kugelmann, 1985; Voss, 1994).

Reflexive Koedukation lässt sich inzwischen nicht mehr pro und kontra diskutieren, zeigen doch zahlreiche Untersuchungen, dass solch polarisierende Diskussionen, die auf der Gegenseite einen getrennten (Sport-)Unterricht favorisieren, eher zu einer Erstarrung der Auseinandersetzung führen. Vielmehr geht es um eine Diskussion von Koedukation im Sinne eines „Gestaltungsprinzips von Bildung“ wie es in der Denkschrift der Kommission ‚Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft‘ heißt (1995, S. 126). Dies beabsichtigt eine qualitative Aufwertung des gemischtgeschlechtlichen Unterrichts, in dem beide Geschlechter entsprechend ihren Entwicklungsmöglichkeiten gefördert werden. Lehrende *und* Lernende müssen Konflikte erkennen, deren Ursachen begreifen und die Bereitschaft zeigen, Lösungen zu finden. In diesem Rahmen können geschlechtshomogene Lerngruppen gebildet werden. Auch kann der (Sport-)Unterricht teilweise getrennt werden (z.B. in einer von drei Sportstunden). Diese Trennung sollte aber auf den koedukativen Kontext rückbezogen werden und das Geschlechterverhältnis bewusst in den Unterricht einbinden. Eine reflexive Koedukation, die ein Geschlechterverhältnis im Sinne eines gleichberechtigten Zusammenlebens intendiert, muss danach zunächst einmal die Konstruktionsmechanismen von Geschlecht sowie der Geschlechterverhältnisse reflektieren, um in einem zweiten Schritt ein emanzipatorisches Miteinander der Geschlechter im schulsportlichen Alltag zu installieren.

Eine ausführliche Diskussion der Frage, was Geschlecht ist und wie die Konstruktionsmechanismen von Geschlecht im Sport(-unterricht) aussehen, kann an dieser Stelle nicht geleistet werden, im folgenden soll aber das hier zugrunde liegende Verständnis der Kategorie „Geschlecht“ skizziert werden.

3 Die Kategorie Geschlecht

Der provokante Unterton der These, das Geschlecht sei keine Naturtatsache (sex), sondern eine soziale und kulturelle Konstruktion, hat inzwischen an Brisanz verloren.

Längst hat sich der Begriff „gender“ als eine soziale, ökonomische und kulturelle Kategorie etabliert.

Der Begriff des „gender“ ermöglicht es, Geschlecht nicht mehr als naturgegeben und unveränderbar anzusehen, sondern als sozial und gesellschaftlich konstruiert und damit auch als veränderbar (vgl. z.B. Fischer, Kampshoff, Keil & Schmitt, 1996). Im Zuge aktueller gesellschaftlicher Umbrüche wird inzwischen auch die Kategorie Geschlecht brüchig, was sich z.B. in der Zunahme individueller Ausgestaltungsmöglichkeiten von Geschlecht und in Auflösungstendenzen klassischer Geschlechtszuschreibungen und -darstellungen zeigt (vgl. Horstkemper & Zimmermann, 1998). Dieser Tatbestand führt letztendlich aber weder die patriarchale Hierarchie der Geschlechter noch bestehende Geschlechterdifferenzen ad absurdum. Wohl aber wirft die Verschiebung des Grundparadigmas neuen Fragen auf, wie z.B. danach, was sich hinter der Rede einer sozialen Konstruktion von Geschlecht verbirgt und wie unterschiedliche Konstruktionsprozesse von Geschlecht empirisch überprüft werden können (vgl. Voss, 2001; Villa, 2000). Fest steht in jedem Fall, dass es in „einer Gesellschaft, die auf Polarisierung von Geschlechtsrollen beruht, (...) keine Identität und Individualität *außerhalb* der Geschlechtszugehörigkeit“ gibt (Gildemeister, 1988, S. 485). Die Geschlechtszugehörigkeit findet sich nach defizit- und differenzperspektivischen Diskussionen derzeit in Auseinandersetzungen um „Geschlechterverhältnisse“ eingebettet (Becker-Schmidt & Knapp, 2000).

4 Lehrerinnen im koedukativen Sportunterricht – Untersuchungsergebnisse

Im folgenden werde ich Ergebnisse unterschiedlicher Untersuchungen zum Thema Sportlehrkräfte darstellen, einige Ergebnisse einer eigenen Untersuchung fließen in diese Ausführungen ein. Im Rahmen dieser Studie habe ich die Erfahrungen und Einstellungen von Sportlehrerinnen nach einer halbjährigen partiellen Trennung des Sportunterrichts in der 7. Jahrgangsstufe an einer Gesamtschule über Leitfadenterviews erfragt (vgl. Voss, 1994).

Ein Sportunterricht, der die oben aufgeführten Ziele reflexiver Koedukation ermöglicht – oder verhindert – ist nach Endemann (1986) abhängig von den persönlichen Einstellungen und Verhaltensweisen der Lehrer und Lehrerinnen. Grundsätzlich ist bei Sportlehrpersonen von einer positiven Einstellung zur sportlichen Betätigung sowie sportlicher Aktivität auszugehen. Darüber hinaus zeigt sich, dass Lehrerinnen und Lehrer im Sportunterricht denjenigen Sportarten den Vorzug geben, die sie selbst erlernt haben und noch ausüben. Entsprechend gering ist die Bereitschaft zur Fortbildung in sogenannten „problemhaltigen Sportarten“. Schmidt (1985) fasst darunter Tanz und Gymnastik für Männer und Sportspiele für Frauen. Aktuelle Untersuchungen wie zum Beispiel die Lehrkräftebefragung von Zipprich (1999) bestätigen dies.

Fast 60% der von Endemann (1986) befragten Lehrpersonen geben Probleme in der Durchführung von koedukativem Sportunterricht an, wobei es keine signifikanten

Unterschiede zwischen den Geschlechtern gibt. Es bestätigen sogar etwa 40% der geschlechtsheterogenen Sportunterricht Befürwortenden das Auftreten von ‚Problemen‘ in der Unterrichtsdurchführung (gegenüber 82% der Ablehnenden), so dass kein direkter Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Koedukation und befürchteten Konflikten hergestellt werden kann. Als Gründe für eine Ablehnung gemischtgeschlechtlichen Unterrichts führt Endemann (ebd.) die sowohl seitens der Schülerinnen und Schüler als auch seitens der Lehrerinnen und Lehrer vorhandenen „Rollenklischees, Vorurteile und Abgrenzungen“ an, die von den Lehrpersonen nicht als Anlass zur Aufarbeitung entstehender Konflikte erachtet werden, sondern als unüberwindbare Hürde.

Im folgenden möchte ich mich ausschließlich auf die Lehrerinnen konzentrieren. Es zeigt sich, dass die Lehrerinnen ihre eigene Bewegungssozialisation über Sportartpräferenzen einbringen und häufig keinen ausdifferenzierten Standpunkt zum hinter der Koedukationsfrage stehenden Geschlechterverhältnis entwickelt haben bzw. die Mädchen aus der Defizitperspektive betrachten. So antwortet z.B. eine Lehrerin (allerdings eine Berufsanfängerin) auf die Frage nach ihrer Einstellung zum Geschlechterverhältnis:

„...was soll ich dazu sagen? (..) Vielleicht, dass man die Mädchen kompetent macht, mit den Jungs zusammen zu spielen? (...) Weil das Miteinander-spielen ja ein wichtiger Punkt ist und das scheitert dann oft an der mangelnden Technik der Mädchen“ (Lehrerin B).

Ihre Ziele im geschlechtshomogenen Unterricht liegen dementsprechend darin

„dass man denen jetzt zum Beispiel die Technik der Ballspiele gut beibringt, dass sie am Ende (nach dem Projekt; A.V.) in der Lage sind, ein Spiel mit den Jungs auf die Reihe zu kriegen“.

Eine andere Lehrerin hingegen, die aus einer reflektierten und feministischen Perspektive argumentiert, antwortet:

„Also, wenn ich jetzt zum Beispiel Basketball unterrichte, da weiß ich, dass mindestens 1/3, wenn nicht sogar die Hälfte der Mädchen ein distanzierendes Verhältnis zu Bällen hat. Da werde ich nicht einfach einen Ball in die Halle werfen und sagen: ‚Spielt!‘ Ich werde den Mädchen erst einmal die Möglichkeit geben, sich mit dem Ball ‚vertraut‘ zu machen. Methodisch werde ich nicht über das ganze Spiel herangehen, sondern erst mal über ein paar Gruppenübungen.“

In den Beschreibungen der eigenen schulischen Sozialisation der befragten Lehrerinnen wird die Rolle der Sportlehrerin bzw. des Sportlehrers evident. Gute oder schlechte schulische Erfahrungen führen die Lehrerinnen auf die Reminiszenzen an die eigene Sportlehrerin zurück.

Einer Hypothese meiner Untersuchung, dass der getrenntgeschlechtliche Sportunterricht als ein organisatorisches Prinzip keinen Schritt zur Förderung der Mädchen beiträgt, konnte durch die Gespräche mit den Lehrerinnen nicht bestätigt werden. Da der Sportunterricht in der Schule, an der die befragten Lehrerinnen tätig waren bis zum Projektbeginn in allen Altersstufen gemischtgeschlechtlich durchgeführt wurde, wurden die Lehrerinnen durch den organisatorischen Rahmen einer partiellen Trennung zur Auseinandersetzung mit der Geschlechterthematik angeregt. Sie stellten mannigfaltigere Erfahrungsräume für die Mädchen und größere Handlungs-

spielräume für sich als Lehrperson fest. Außerdem wurde eine Reflexion des eigenen Unterrichtsverhaltens im gemischtgeschlechtlichen Sportunterricht initiiert. Problematisch scheint insbesondere für Sportlehrerinnen der Umgang mit der Rolle als Lehrperson: So verkörpern Sportlehrkräfte als Träger zweier Rollen neben der Berufsrolle die Geschlechtsrolle. Sportlehrer, die im Hinblick auf ihren Beruf zu meist erfolgsorientierter sind und deren Verhalten im Unterricht durch die stärkere Betonung der Leistungskomponente sowie geringerer Gewichtung der Methodik charakterisiert werden kann (vgl. Pfister, 1993), weisen keine grundsätzliche Differenz zwischen ihrer Berufsrolle und ihrer Geschlechtsrolle auf (vgl. Flaake, 1989). Für Sportlehrerinnen hingegen birgt die „doppelte“ Rolle zahlreiche Ambivalenzen zwischen divergierenden Ansprüchen in sich. So sind sie einerseits gefordert, den Erwartungen an die weibliche Geschlechtsrolle gerecht zu werden, gleichzeitig müssen sie entsprechend ihrer Berufsrolle handeln. Die Konsequenz daraus ist nach Firley-Lorenz (1994), dass die „Fachkompetenz von Frauen in dieser Weise ganz subtil unterminiert“ werden kann. Dies geschieht nach Palzkill und Scheffel (1994) häufiger seitens der Jungen, da diese im Laufe ihrer Sozialisation einen kompetitiveren Umgang mit Hierarchien verinnerlicht haben (vgl. dazu auch Wolters, in diesem Band). Gleiches konstatieren Palzkill und Scheffel (ebd.) auch für die Fachautorität von Sportlehrerinnen. Für die sportliche Unterrichtspraxis heben die Autorinnen hervor, dass sich Sportlehrerinnen der überindividuellen, weil strukturelleren Bedeutung des Phänomens bewusst sein sollten. Die häufig mangelnde Auseinandersetzung mit den Ursachen der Kompetenzschwierigkeiten hat weitreichende Folgen, die dahin führen können, dass Lehrerinnen „in eine Spirale von Abwertungen und Selbstabwertungen geraten, an deren Ende sie wirklich dem Bild der inkompetenten Lehrerin entsprechen“ (ebd.).

Mit dem Ziel eines (scheinbar) konfliktfreien Unterrichts neigen Lehrerinnen dazu, ein Verhältnis zu den Schülern herzustellen, bei dem die Geschlechterhierarchie durch die Statushierarchie ausgeglichen wird.

Ein weiterer Konflikt spielt sich für die Lehrerinnen auf der Inhaltsebene ab:

„Weibliche Interessen und in der Tradition der Leibesübungen als ‚weiblich‘ definierte Unterrichtsinhalte werden von den Jungen unterwandert, die Durchführung solcher Themen erschwert. Durch diesen Mechanismus gehen Energien verloren, die an anderer Stelle fehlen. Der Tanzkurs sollte eigentlich vier Wochen dauern, aber ich denke, wir sollten ihn zerteilen, und die zweiten zwei Wochen irgendwann später machen. Wir wollen die Jungen ja auch nicht überfordern“ (Scheffel, 1988, S. 44).

Interessant scheint in diesem Zusammenhang auch die Frage, inwieweit die Fachkompetenz der Lehrerin durch sogenannte „Hierarchie-Umkehr-Strategien“ der Mädchen als Konkurrentin oder als „Spiegel“ ihrer selbst angegriffen und damit noch mehr in ihrer Akzeptanz gefährdet ist (vgl. Kreienbaum & Kauermann-Walter, 1992; Palzkill & Scheffel, 1994).

Während Sportlehrerinnen ihre Fachkompetenz immer wieder unter Beweis stellen müssen, gelten Sportlehrer qua Geschlecht als kompetent. Die Aussage von Firley-Lorenz (1994), dass die Sportlehrperson die Vorbildfunktion um so stärker erfüllt, je mehr das Vorbild für die beobachtende Person Macht ausübt, lässt den Rückschluss

zu, dass Sportlehrer eine stärkere Vorbildfunktion ausüben als Lehrerinnen. Palzkill und Scheffel gehen davon aus, dass die Beziehung der Lehrerinnen zu den Schülern – unreflektiert und auf der Erscheinungsebene störungsfrei – von einem zentralen psychologischen Moment geprägt sind: „dem grundlegenden Wunsch der Lehrerin, gerade von den Jungen anerkannt und wertgeschätzt zu werden“ (1994, S. 165).

Lehrpersonen können also „nicht nicht Modell sein“ (Volkamer & Zimmer, zit.n. Schmidt, 1985, S. 135). Eine (intendierte) Überwindung von Geschlechtsrollenstereotypen bei Schülerinnen setzt eine entsprechende Vorbildfunktion seitens der Lehrkräfte voraus. Dieses wiederum verlangt die kritische Reflexion eigener Rollenstereotypen.

Perspektiven zu einem gleichberechtigten Sporttreiben der Geschlechter sowie eventuelle Revisionen des eigenen Verhaltens werden erst dann angeregt, wenn Lehrerinnen und Lehrer oben aufgeführte Erkenntnis- und Erfahrungshintergründe in ihr sportliches Handeln einbeziehen können.

Im Vergleich zu den kognitiv ausgerichteten Fächern kommt der Vorbildfunktion der Lehrkräfte im Sportunterricht in dreifacher Hinsicht eine besonders exponierte Bedeutung zu: Neben der Vorbildfunktion hinsichtlich des Vor- und Mitmachens spielt als weiterer Aspekt das Vor-Bild im Sinne von Körperbezug eine wesentliche Rolle für den Sportunterricht. Der körperorientierte Charakter des Faches Sport bringt durch seine Gebundenheit an die Geschlechtlichkeit für Sportlehrerinnen noch ein weiteres Problem mit sich: Frauen und Mädchen orientieren sich häufig an fremdbestimmten, häufig unerreichbaren Körperidealen. Da die Identität des Menschen durch sein körperliches Selbstbild entscheidend geprägt ist, hat der Sportunterricht durch Angebote geeigneter Körper- und Bewegungserfahrungen diese Identitätsentwicklung zu fördern. In der sportlichen Praxis wird diese aber, besonders bei Mädchen, eher gehemmt.

So bedarf es einer dritten, ergänzenden Funktion des Vorbildes hinsichtlich geschlechtstypischer Verhaltensweisen und -erwartungen die weit über die Bedeutung des Vor- und Mitmachens hinausgeht und die Lehrperson in ihrer ganzen Persönlichkeit anspricht: ihre Sportethik, ihr eigenes Bewegungsverhalten und Körperbewusstsein können über „Imitations- und Identifikationslernen“ (vgl. Kugelmann, 1996) das Verhalten der Schülerinnen und Schüler stark beeinflussen.

Außerdem kann von einer stärkeren gleichgeschlechtlichen Vorbildfunktion ausgegangen und für die Lehrerinnen festgehalten werden, dass genau jene „Verhaltensweisen, die die weibliche Sozialisation offenbar erzeugt, ... über das Lehrervorbild wieder an die Mädchen herangetragen (werden), wenn sie von Frauen unterrichtet werden“ (Funke, zit.n. Pfister, 1993).

5 Integration reflexiver Koedukation in ein lerntheoretisches Modell von Schulsport

Die abschließenden Anregungen für eine reflexive koedukative Sportpraxis möchte ich nicht losgelöst von gesamtgesellschaftlichen Einflussfaktoren auf den Sportun-

Begriff der Interaktion, der im Modell inmitten der Entscheidungsebene auftaucht, ist nicht als Variable an einem bestimmten Ort im Modell zu verstehen, sondern ist als durchgängiges didaktisches Prinzip allgegenwärtig, da alle am Schulsport beteiligten Komponenten und Personen nur in beständigem Bezug zueinander konzeptionell wirksam werden können. Da die Bedingungssebene kein starres System, sondern wie die Gesamtgesellschaft kontinuierlicher Veränderung ausgesetzt ist, muss es eine dritte Ebene geben, die die Effizienz der Entscheidungsebene durch Anpassung an die veränderten Voraussetzungen gewährleistet, die Evaluationsebene. Auf ihr werden die im Unterricht gemachten Erfahrungen reflektiert und sie beinhaltet im Sinne der Leistungsbewertung und Erfolgskontrolle das Können und Wissen sowie die Einstellungen und Erkenntnisse der Schülerinnen und Schüler im Sportunterricht. Die Evaluationsebene fehlt in der Abbildung, da sie für die Darstellung einer reflexiven Koedukation zunächst unerheblich ist.

Die einzelnen Maßnahmen setzen nicht starr an bestimmten Feldern des Konzepts an, sondern tangieren über die Interaktionen auch andere Bereiche. Über allem steht der Abbau patriarchaler Gesellschaftsstrukturen mit dem Ziel gleichberechtigter Norm- und Wertvorstellungen.

Diejenigen Maßnahmen die sich auf die Einflussgröße der Lehrperson beziehen, möchte ich im folgenden kurz erläutern.

6 Ansätze einer reflexiven Koedukation in der Praxis des Sportunterrichts

1. Integration der sozialen Kategorie „Geschlecht“ in die persönliche Gestaltung des Sportunterrichts und Reflexion der geschlechtsspezifischen Sport- und Bewegungssozialisation

Neben der Forderung nach der Integration der Kategorie Geschlecht in die Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern geht es hier konkret um die Sensibilisierung für Geschlecht und Geschlechterverhältnisse als sozial und kulturell konstruierte und damit auch veränderbare. Dies bezieht sich sowohl auf die eigene (geschlechtsspezifische) Sozialisation der Lehrperson als auch auf die geschlechtsspezifische Sozialisation der Schülerinnen und Schüler.

So unterliegen Mädchen z.B. in ihrer Bewegungssozialisation einer stärkeren Beaufsichtigung durch Erwachsene, was wiederum eine intensivere Konfrontation mit dem elterlichen Druck sowie Wert- und Normvorstellungen mit sich bringt. Für Jungen bedeutet die Abwesenheit dieser Ängste ein Mehr an Freiraum. Während Jungen häufig einen größeren Aktionsradius einnehmen und „öffentliche Räume“ erobern sowie weiträumige und großflächige Bewegungsspiele erfahren, entwickeln Mädchen eher Spielformen, die in der räumlichen Nähe der elterlichen Umgebung realisiert werden können (Scheffel & Sobiech, 1991). Zu diesen Spielen am Ort zählen insbesondere Hüpf-, Ball- und Seilspele. Es stellt sich die Frage nach dem gleichen Umgang mit ungleichen Voraussetzungen in Sportunterricht.

Für die Lehrpersonen heißt das auch eine Reflexion der eigenen Sport- bzw. Bewegungssozialisation. Mit Kenntnis der individuellen geschlechtsspezifischen Sozialisationsmechanismen erscheint die Analyse der eigenen Bewegungskultur mitunter in einem anderen Licht. Sekundär kann dadurch auch eine größere Offenheit gegenüber anderen Sportarten und Bewegungsformen entwickelt werden. Ziel sollte die Neubewertung eigener Maßstäbe sein.

Des Weiteren erfordert die Integration der sozialen Kategorie Geschlecht in den Unterricht eine Auseinandersetzung mit den (De-)Konstruktionsmechanismen von Geschlecht: Wenn nach Hirschauer (1994) Geschlecht über Darstellung und Zuschreibung konstruiert wird, wie findet das im Sportunterricht statt? Wie stelle ich als Lehrerin (m) ein Geschlecht z.B. über Kleidung, Gestik, Bewegung, Nutzung von Räumen, Sprache etc. dar? Worüber schreibe ich den Schülerinnen und Schülern ein /ihr Geschlecht zu? Bilde ich „Mannschaften“ oder „Teams“?

2. Möglichkeiten pluraler Erfahrungen von Geschlecht

Wenn in einem ersten Schritt die Auseinandersetzung mit einer geschlechtsspezifischer Sport- und Bewegungssozialisation im Mittelpunkt stand, geht es hier um eine Überwindung der Geschlechterpolaritäten mit dem Ziel, den Mädchen und Jungen „biplurale“ Geschlechtererfahrungen anzubieten (vgl. Hoffmann, 1994). So wird zum einen eine eindeutige Geschlechtsidentität als Mädchen oder als Junge gefördert, mit dieser können aber auch Brüche oder Aufweichungen, vielleicht sogar Verflüssigungen geschlechtsspezifischer Zuschreibungen einhergehen.

Wenn mit Hagemann-White (1984) davon ausgegangen wird, dass Mädchen (vor allem im Grundschulalter) z.B. Risikoerfahrungen mit dem eigenen Körper fehlen, kann das für die Mädchen zur Folge haben, dass Angst vor Körperverletzungen auftreten und auf der anderen Seite der Sinn für das Ästhetische ausgebaut wird. Mädchen sollten Erfahrungen ermöglicht werden, die ihnen aufgrund ihrer lebensweltlichen Bedingungen häufig verwehrt sind (z.B. Risikoerfahrungen, Kraft- und Mutproben) (vgl. Scheffel, 1996, S. 226). Selbiges gilt für die Jungen z.B. im Zulassen von Körperwahrnehmung oder der Auseinandersetzung mit intrinsisch angelegten Bewegungserfahrungen.

3. Didaktisch-methodische Maßnahmen im Sinne einer reflexiven Koedukation

Im Sinne des anfangs formulierten Verständnisses einer reflexiven Koedukation geht es hier darum, das Geschlechterverhältnis bewusst in den Sportunterricht einzubinden. Ansätze dafür hat z.B. Brodtmann (1984) mit dem Begriff der „intentionalen“ Koedukation aufgestellt, in der zentrale Probleme geschlechtsheterogener Gruppen in den Mittelpunkt gestellt werden, zum Teil sogar anhand absichtlich herbeigeführter Konflikte („Konfrontationsmethode“). Diese werden dann theoretisch und praktisch aufgearbeitet mit der Intention, das gemeinsame Miteinander der Geschlechter positiv zu beeinflussen.

Für eine ausführliche Auseinandersetzung mit konkreten Praxismöglichkeiten einer reflexiven Koedukation im Sportunterricht weise ich an dieser Stelle auf die didaktischen

Prinzipien von Scheffel (1996) sowie auf das von Kugelmann aufgestellte Bewegungs- und Sportkonzept (1996) hin. So intendieren z.B. Scheffels didaktische Prinzipien eine Stärkung der Mädchen und setzen sich aus den Prinzipien „Mädchenparteilichkeit“, „Wertschätzung“, „Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit“, „Problemorientierung und Konfliktfähigkeit“, „Variabilität und Vielfalt der Inhalte“, „Erfahrungsoffenheit“ und „Alltagsbezug“ zusammen (ebd., S. 222f.)

4. Der veränderte Blick auf die Unterrichtsinhalte

Hier geht es um eine kritische Auseinandersetzung mit den gebotenen und ausgewählten Inhalten des Sportunterrichts.

Die Auswahl von Inhalten mit weitgehend gleichen Zugangschancen für Mädchen und Jungen ist ein möglicher (konfliktarmer) Weg. Dieser scheint sich auf den ersten Blick nicht vom funktionalen Koedukationsverständnis zu unterscheiden. Er ist jedoch als Anfang eines systematisch aufgebauten Lehr- und Lernprozesses zu verstehen, der durch positive Erlebnisse beider Geschlechter den Abbau von Klischeevorstellungen zum Ziel hat. Nach dem Aufbau einer positiven emotionalen Grundeinstellung zum gemischtgeschlechtlichen Miteinander wird, wie beim intentionalen Ansatz, eine rationale Auseinandersetzung mit den Problemen des gemeinsamen Miteinanders unvermeidlich, doch im Vergleich zum ersten Ansatz haben dann beide Geschlechter durch eine Vielzahl positiver Erfahrungen erheblich bessere Ausgangsbedingungen.

Eine weitere Möglichkeit bietet die Eröffnung eines breiten Spektrums von tradierten und alternativen Sportarten und Bewegungsfeldern, um Schülerinnen und Schülern selbst die Entscheidungsfreiheit zu geben, welche Sportart für sie die richtige ist. Dies beinhaltet sowohl eine Erweiterung möglicher Sinndeutungen von Sport als auch eine Erweiterung der sportlichen und motorischen Handlungskompetenz.

Durch variable Lernerfahrungen sollen unterschiedliche Sinndeutungen von Sport erfahrbar werden. Variables Lernen bezieht sich sowohl auf die Variation der materialen Bedingungen und des Bewegungsumfeldes als auch auf die Einstellung der Mädchen und Jungen.

Im Hinblick auf die zu Beginn gestellte Frage nach der Koedukation als Pyrrhussieg oder wahren Fortschritt für beide Geschlechter hoffe ich, die Bedeutung der Sportlehrer/in als Katalysator/in umfassend dargestellt zu haben. Ein „wahrer Fortschritt“ für Mädchen und Jungen ist in der sportlichen Unterrichtspraxis sicher noch nicht gegeben, wohl aber eine Positionsbestimmung mit einer deutlich emanzipatorischen Perspektive.

Literatur

- Becker-Schmidt, R. & Knapp, G.-A. (2000). *Feministische Theorien zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Bildungskommission NRW (1995). *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*. Neuwied: Luchterhand.
- Brodthmann, D. (1984). *Sportunterricht und Schulsport*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Endemann, F. (1987). *Geschlechtsspezifische Sozialisation in der Schule – eine empirische Untersuchung über koedukativen Sportunterricht*. Dissertation, Universität Essen.
- Firley-Lorenz, M. (1994). Sportlehrerinnen in der Schule – ein kritischer Beitrag zu einem vernachlässigten Thema. *sportunterricht*, 43 (4), 148-157.
- Fischer, U., Kampshoff, M., Keil, S. & Schmitt, M. (1996). *Kategorie: Geschlecht. Empirische Analysen und feministische Theorien*. Opladen: Leske + Budrich.
- Flaake, K. (1989). *Berufliche Orientierung von Lehrerinnen und Lehrern*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Gildemeister, R. (1988). Geschlechtsspezifische Sozialisation. *Soziale Welt*, 39, 486-503
- Gröbning, S. (1983). *Einführung in die Sportdidaktik*. Bad Homburg: Limpert.
- Hagemann-White, C. (1984). *Sozialisation: Weiblich – männlich?* Opladen: Leske + Budrich.
- Hirschauer, S. (1994). Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46 (4), 668-692.
- Hoffmann, B. (1994). *Geschlechterpädagogik. Plädoyer für eine neue Jungen- und Mädchenarbeit*. Münster: Votum.
- Horstkemper, M. & Zimmermann, P. (1998). *Zwischen Dramatisierung und Individualisierung. Geschlechtstypische Sozialisation im Kindesalter*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kreienbaum, M.A. & Kauermann-Walter, J. (1992). Lehrerinnen und Schülerinnen. Konflikte zwischen statusungleichen Frauen in Lernprozessen. In R. Luca & H. Kahlert u.a. (Hrsg.), *Frauen bilden – Zukunft planen* (S. 169-177). Bielefeld: Kleine.
- Kugelman, C. (1985). Koedukation 1976 – und sieben Jahre danach? In S. Kröner & G. Pfister (Hrsg.), *Nachdenken über Koedukation im Sport* (S. 103-113). Ahrensburg: Czwalina.
- Kugelman, C. (1996). *Starke Mädchen – schöne Frauen? Weiblichkeitszwang und Sport im Alltag*. Butzbach-Griedel: Afra.
- Kröner, S. (1985). Einführung. In S. Kröner & G. Pfister (Hrsg.), *Nachdenken über Koedukation im Sport* (S. 5-9). Ahrensburg: Czwalina.
- Palzkill, B. & Scheffel, H. (1994). Macht und Ohnmacht von Sportlehrerinnen im koedukativen Sportunterricht. *sportunterricht*, 43, 159-168.
- Pfister, G. & Valtin, R. (Hrsg.). (1993). *MädchenStärken. Probleme der Koedukation in der Grundschule*. Frankfurt a.M.: Arbeitskreis Grundschule.
- Scheffel, H. (1988). Statement des Arbeitskreises „Wozu erzieht der Sport? Sportliche Bildung und Bildungsinstitutionen“. In Deutscher Sportbund (Hrsg.), *Statements zum Kongress „Menschen im Sport 2000“* (S. 155-156). Frankfurt/Main: DSB.
- Scheffel, H. & Sobiech, G. (1991). „Ene, mene, muh, aus bist Du?“ Die Rauman eignung von Mädchen und Jungen durch Körper und Bewegung. In B. Palzkill, H. Scheffel & G. Sobiech (Hrsg.), *Bewegungs(t)räume* (S. 31-46). München: Frauenoffensive.
- Scheffel, H. (1996). *MädchenSport und Koedukation. Aspekte einer feministischen Sportpraxis*. Butzbach-Griedel: Afra.
- Schmidt, W. (1985). Die Einstellungen von Lehrpersonen zu Koedukation im Sport. In S. Kröner & G. Pfister (Hrsg.), *Nachdenken über Koedukation im Sport* (S. 122-136). Ahrensburg: Czwalina.
- Villa, P.-I. (2000). *Sexy Bodies. Eine soziologische Reise durch den Geschlechtskörper*. Opladen: Leske + Budrich.
- Voss, A. (1994). *Ansätze für ein mädchenparteiliches Unterrichtskonzept im Schulsport auf der Grundlage eines Unterrichtsversuches in der siebten Jahrgangsstufe*. Unveröff. Diplomarbeit, Deutsche Sporthochschule Köln.
- Voss, A. (2001). *Geschlechterkonstruktionen im Sport – Zur Bedeutung (de-)konstruktivistischer Konzeptionen von Geschlecht*. Dissertation, Universität zu Köln, Erziehungswissenschaftliche Fakultät.
- Zipprich, C. (1999). Trennung des Sportunterrichts in den 7. Klassen der KGS-Neustadt. Projektbericht, Universität Hannover.



Wenn die Sportlehrerin und der Sportlehrer gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern Capoeira lernen, üben und tanzen



..... dann ist das ein Beitrag zum geschlechtssensiblen Unterrichten.



„Endlich stören die Mädchen die Jungen nicht mehr“ – Interviews mit Lehrkräften zur Geschlechtertrennung

Einleitung

In diesem Beitrag stehen Aussagen von Sportlehrerinnen und Sportlehrern im Zentrum, die erste Erfahrungen mit geschlechtshomogenem Sportunterricht gemacht haben. Im Rahmen eines schulinternen Unterrichtsversuches der 7. Klassen einer kooperativen Gesamtschule wurde die für Mädchen und Jungen gemeinsame Unterrichtsform zum Teil aufgelöst. Die dargestellten Interviewpassagen beziehen sich darauf, wie die Lehrkräfte das Unterrichten von Mädchen und Jungen erleben und beurteilen.

Auf der Basis einiger ausgewählter Strukturelemente des Sportunterrichts werden die Ergebnisse interpretiert und Schlussfolgerungen gezogen. Basis der Analyse ist die Auffassung, dass Sportunterricht – als Teilsystem der gesellschaftlichen Wirklichkeit – die dort herrschenden hierarchischen Geschlechterverhältnisse abbildet. Dies hat Auswirkungen auf das inhaltliche Angebot ebenso wie auf das Verhalten der Lehrkräfte und der Lernenden.

Sportunterricht wird von der unterrichtenden *Lehrkraft* im Hinblick auf didaktische, methodische, organisatorische und auch inhaltliche Entscheidungen stark geprägt. Seine Durchführung hängt wesentlich von den individuellen sportlichen, unterrichtlichen, auch geschlechtsspezifisch geprägten Erfahrungen der Lehrenden sowie von ihrer (Hochschul- und Referendariats-)Ausbildung ab. Besonders die *Inhalte* des Sportunterrichts sind oft von der persönlichen Auffassung der Lehrkraft von Sport und Sportunterricht beeinflusst (vgl. Geßmann, 1984, S. 13-14). Lehrerinnen und Lehrer unterrichten nämlich lieber Sportarten, die sie selbst gut beherrschen. Solche Vorlieben sind dann meist geschlechtsspezifisch. Gleichzeitig beeinflusst aber das Geschlecht der Lernenden auch deren Zugang zu den sportspezifischen Unterrichtsinhalten. Die Bedeutung des Schulsports ist für jede *Schülerin* und jeden *Schüler* je eine andere. Das Geschlecht spielt eine wichtige Rolle dabei (vgl. z.B. Opper, 1996; Pfister, 1983; Brehmer, 1997; Zipprich, 1999). Die von Mädchen bevorzugten Sportarten sind offenbar andere als die von Jungen bevorzugten. Jungen nennen fast immer Ballspiele als favorisierte Sportarten. Sie erwecken manchmal den Eindruck, dass „... die Jungen konkret Fußball im Kopf haben, wenn sie an Sport denken“ (Brehmer, 1997). Für Jungen ist häufig der Leistungsvergleich im Sportunterricht wichtig. Mädchen wünschen sich eher Spaß und die Freude an der Bewegung und Gemeinschaftserleben (Brodtsmann & Kugelmann, 1984).

Im Folgenden wird Sportunterricht mit den Augen der Lehrenden unter den Aspekten ‚Lehrkraft‘ –, ‚Schülerinnen/Schüler‘ –, ‚Zielsetzungen/Inhalte‘ aus der Geschlechter-

perspektive betrachtet. Es geht dabei darum herauszufinden, wie Sportlehrerinnen und Sportlehrer, für die bisher Sportunterricht in gemischten Klassen selbstverständlich war, das Unterrichten von geschlechtsgetrennten Sportgruppen wahrnehmen.

1 Das Projekt der Geschlechtertrennung an der KGS

Das Problem, zu entscheiden, ob gemeinsamer oder getrennter Sportunterricht besser sei, beschäftigte die Sportlehrerinnen und Sportlehrer einer Kooperativen Gesamtschule (KGS) im Landkreis Hannover. Diese KGS verfolgte das Prinzip der Koedukation, wie es als gängiges Prinzip an den kooperativen Gesamtschulen gilt. Durchgängig werden Mädchen und Jungen gemeinsam unterrichtet und ein Teil des Unterrichts findet schulformübergreifend statt. An dieser KGS findet der Kunst- und der Sportunterricht nicht im Klassenverband statt, sondern in Unterrichtsgruppen, die sich aus Schülerinnen und Schülern einer Jahrgangsstufe der Schulformen ‚Hauptschule‘, ‚Realschule‘ und ‚Gymnasium‘ zusammensetzen.

Nachdem Unterrichtsstörungen und Disziplinschwierigkeiten Geschlechtertrennung als wünschenswerte Lösung erscheinen ließen und das Prinzip der ‚Mädchenparteilichkeit‘ rein formal als Argumentationshilfe genutzt werden konnte, beschloss die Sport-Konferenz der KGS nach langen Diskussionen, für ein Schuljahr Mädchen und Jungen im 7. Jahrgang im Sport getrennt zu unterrichten. Spezielle ‚organisatorische Gründe‘ führten dazu, dass jeweils vier Sportgruppen getrennt für Mädchen und für Jungen entstanden, in zwei Sportgruppen weiterhin Mädchen und Jungen gemeinsam zusammengefasst waren.¹

Aus dem vorliegenden empirischen Material der Untersuchung² werden im Folgenden die Ergebnisse der Interviews mit Lehrkräften dargestellt.

-
- 1 Die Interviewaussagen der Lehrerinnen bzw. Lehrer über das Verhalten von Schülerinnen und Schülern im geschlechtsgetrennten Sportunterricht müssen in Abhängigkeit von den ihnen zugeteilten Gruppen gewertet werden. Insgesamt waren drei Sportlehrerinnen und sechs Sportlehrer an dem Unterrichtsversuch beteiligt, wobei eine Sportlehrerin sowohl eine reine Jungen- als auch eine reine Mädchengruppe unterrichtete. Drei Sportlehrer betreuten reine Jungengruppen, zwei weitere Sportlehrer reine Mädchengruppen. Je eine weibliche und eine männliche Lehrkraft unterrichteten die gemischten Sportgruppen. Alle Sportlehrkräfte waren zum Projektzeitpunkt zwischen 40 und 55 Jahre alt und hatten vorwiegend in den 70er und 80er Jahren studiert.
 - 2 Die Sportlehrkräfte als auch die Schulleitung waren an einer wissenschaftlichen Auswertung dieses Unterrichtsversuches interessiert, so dass über die Kooperation mit dem Institut für Sportwissenschaft eine Analyse erarbeitet wurde (Zipprich, 1999). Gemeinsame Vorüberlegungen sowie eine Bearbeitung des einzusetzenden Instrumentariums führten im Juni 1998 zu einer Untersuchungsreihe, die die folgenden Teile umfasste:
 - Unterrichtsbeobachtung einer Doppelstunde mit Videoaufzeichnungen aller Sportgruppen
 - Aufsätze zur Wahrnehmung des jeweiligen Sportunterrichts und der speziellen Verhaltensweisen von Mädchen und Jungen (in Anlehnung an Faulstich-Wieland & Horstkemper, 1995)
 - Fragebogen zur Familie, zum Selbst-Fremdbild, Idolen, Hobbys, Lieblingsfächern, zum Sportunterricht, zur Geschlechtertrennung im Sportunterricht, zum Sporttreiben im Verein, zum Basketballspielen, zu Verhaltensweisen von Sportlehrkräften
 - Interviews mit den Sportlehrkräften.

2 Interviews mit den Sportlehrkräften³

Dieser Beitrag beschreibt und analysiert die Antworten auf die Frage, wie Lehrkräfte den getrennten Sportunterricht bewerten und wie sie das Unterrichten von reinen Mädchen- und Jungengruppen erleben und einschätzen. Besonders interessant ist dabei, wie Sportlehrer mit Gymnastik und Tanz im Sportunterricht umgehen.

Ein Teil der Lehrkräfte äußerte, dass sie über das Thema ‚Koedukation im Sportunterricht‘ bisher nicht besonders nachgedacht hatten, andere hatten sich während ihrer Ausbildung sehr intensiv mit Fragen der Koedukation beschäftigt (z.B. in Form von Examensleistungen).

Die Kenntnisse über Koedukation und Einstellungen dazu spiegeln vorwiegend den Diskussionsstand der 70er Jahre wieder, da als wesentliches Argument für den koedukativen Sportunterricht genannt wird, dass gleiche Inhalte für alle Schülerinnen und Schüler vermittelt werden sollen.

„Das bedeutet für mich, dass also beide Geschlechter gleichzeitig zu bestimmten Inhalten gemeinsam unterrichtet werden.“ (F)

„Koedukation ist im einfachsten Sinne nichts weiter als dass die Mädels und die Jungs hier im Sportunterricht gleichberechtigt diesen Sport zusammen ausüben.“ (R)

„Puh, ja, das wird ja ganz schön schwierig jetzt. Ja, was soll ich dazu sagen? ... Sportunterricht in gemischten Gruppen, gleiche Inhalte für alle.“ (D)

Eine Lehrkraft hatte gute Kenntnisse über den gegenwärtigen Stand der Koedukationsdebatte bis hin zu dem Aspekt der Mädchenparteilichkeit.

„Ja, ich denke auch, wohlverstandene Koedukation berücksichtigt auch die Konfliktpotentiale, die sich auch ergeben in einer gemeinschaftlichen Erziehung. Also, es ist nun einmal so, dass gerade in dem Alter, also in der vorpuberalen oder puberalen Phase der Jungen und Mädchen es starke Divergenzen gibt. ... Und da gibt es halt sehr große Probleme, gerade wenn es auch um Körperlichkeit geht, womit der Sportunterricht zu tun hat.“ (M)

Resignativ stellt diese Lehrkraft aber auch fest, bzw. äußert eine weitere, auf die Nachfrage, in wie weit sie neuere Aspekte eines gemeinsamen Sportunterrichts in ihren Unterricht einfließen lassen würde:

„Ich habe als Lehrer, wir haben hier als Sportlehrergruppe nicht die Möglichkeit, uns tagtäglich sehr intensiv mit diesem speziellen Problem ‚Koedukation‘ oder deren Aufhebung zu beschäftigen. Ich kann es nicht leisten, diese Wissenschaft aufzuarbeiten, d.h. die wissenschaftlichen Publikationen aufzuarbeiten.“ (M)

„Aber – also, ..., um ehrlich zu sein, was, um Gottes Willen, kann oder soll man alles im Unterricht noch leisten?“ (I)

Keine der befragten Lehrkräfte hat anscheinend die Entwicklungen der Koedukationsdebatte der letzten 20 Jahre (Kugelmann, 1996) zur Kenntnis genommen.

3 Zur Durchführung der Interviews wurde ein Leitfaden entwickelt, anhand dessen die Gespräche geführt und per Tonband aufgezeichnet wurden. Die Interviews wurden transkribiert und in einer ersten Analyse unter den Leitfragen zusammengefasst. Im Weiteren erfolgte eine zusätzliche Analyse, inwiefern Antworten weiteren Kategorien entsprachen. Die Interviews wurden jeweils von einem gleichgeschlechtlichen Interviewpartner geführt, die Sportlehrerinnen wurden von der Projektleiterin befragt, die Sportlehrer von einem Studenten, welcher die Analyse im Rahmen seiner Staatsexamensarbeit anfertigte.

Mädchenparteiliches Unterrichten (Scheffel, 1996), die Durchführung eines reflexiven koedukativen Sportunterrichts (Heistermann, 1996) oder Jungenarbeit im Sportunterricht (Schmerbitz & Seidensticker, 1997) sind ihnen nicht bekannt.

2.1 *Einstellung gegenüber dem geschlechtsgetrennten Unterricht*

Alle Lehrkräfte, die eine Mädchen- bzw. eine Jungengruppe im Sport unterrichten, stehen dem getrennten Sportunterricht, wie er derzeit läuft, sehr positiv gegenüber, sie finden ihn wohltuend, das Unterrichten fällt leichter im Vergleich zu dem gemeinsamen Sportunterricht, sie sind davon begeistert – zumindest von den reinen Jungengruppen.

„Ich habe es anfänglich als außerordentlich positiv empfunden, nur Jungs zu unterrichten. Nicht weil ich Mädchen nicht leiden mag, ganz im Gegenteil. Aber es hat sich eine ganz für mich faszinierende Harmonie herausgestellt. ... habe mit großem Wohlbehagen festgestellt, dass sich diese Trennung positiv, segensreich ausgewirkt hat.“ (M)

„Ich bin begeistert von diesen reinen Jungengruppen.“ (F)

„Also, nach den Erfahrungen, die wir jetzt in diesem halben Jahr gemacht haben, ist es mir lieber, also, dass wir sie trennen.“ (D)

„Der gesamte Unterricht ist jetzt leichter.“ (D)

Bemerkenswert ist für die Interviewten, dass Probleme, die zwischen Mädchen und Jungen gerade in dieser Altersgruppe im Spannungsverhältnis der Pubertät auftreten, entfallen, dass vor allem in den Jungengruppen eine hohe Leistungshomogenität und Leistungsbereitschaft auftritt und dass das Sportartenangebot/das Spielen spezifischer ausgewählt werden kann.

Das Verhältnis von Mädchen und Jungen

Angesprochen werden hier vor allem Probleme, die die Altersgruppe der Jugendlichen betreffen, welche sich im 7. Jahrgang in der Pubertät befinden. In den geschlechtshomogenen Gruppen werden die Jugendlichen nicht so sehr durch die Anwesenheit des anderen Geschlechts abgelenkt, die Jugendlichen selbst ziehen geschlechtshomogene Gruppen bzw. ein geschlechtshomogenes Sporttreiben vor, Mädchen und Jungen können anscheinend nicht zusammen Sport treiben:

„In dieser Altersstufe eindeutig die jetzige Form ohne jede Einschränkung.“ (M)

„... gerade in dieser Altersgruppe lassen sich die Jungs sehr leicht von den Mädchen ablenken. ... Also, gegenseitiges Abgelenktsein, die Mädchen werden, wie das so üblich ist, an die Wand gedrängt oder zieren sich eben in bestimmten Unterrichtssituationen sich zu beteiligen, mitzumachen.“ (M)

„... ich sehe in Gruppen [gemischten] ... als die Gruppen sich einteilten, es haben sich sofort Mädchengruppen und Jungengruppen gebildet. In dem Alter trennen sich die gerne. Also es scheint ein Bedürfnis zu sein.“ (A)

„Das Problem des Geschlechterkampfes fällt weg.“ (R)

„Es gibt viele Mädchen, vor allen Dingen die, die nicht so sportlich sind, die figürlich nicht so attraktiv sind, ... die das sehr genießen, dass sie unter sich sind. Ich glaube bald, ... , ich glaube bald, dass es die Mehrheit ist.“ (I)

„Einige Mädchen waren ja der Meinung am Anfang, oh, wie blöd, keine Jungen dabei. Sie konnten sich da nicht zur Schau stellen. Keine Jungen dabei, richtig langweilig irgendwo. Hinterher, nach kurzer Zeit, sagten dann die Mädchen, oh toll, wir kriegen richtig den Ball beim Basketball.“

Keiner nimmt ihn uns weg. Es wird abgespielt, Also, es scheint ihnen zu gefallen. Zwei, drei Mädchen, da bin ich überzeugt, die müssen immer mal schnell hinter den Vorhang in die andere Gruppe ... und ihre Freunde da besuchen und so, die finden es schon langweilig.“ (U)

„Auf jeden Fall scheint es ein Problem zu geben, dass hier, zumindest an dieser Schule, Jungen und Mädchen nicht gemeinsam Sport treiben können.“ (K)

Auf das Problem, warum Mädchen und Jungen gerade an dieser Schule nicht miteinander klar kommen sollten, wird an späterer Stelle gesondert eingegangen.

Leistungshomogenität und hohe Leistungsbereitschaft in den Jungengruppen

Auffallend – aber letztlich aufgrund von sozialisationsbedingten Vorerfahrungen und Erwartungen der Lehrerinnen und Lehrer nicht verwunderlich – ist, dass gerade den Jungengruppen eine sehr hohe Leistungshomogenität und eine sehr hohe Leistungsbereitschaft zugeschrieben wird. Die Lehrkräfte sind davon begeistert. Obwohl alle Lehrkräfte äußern, ‚Spaß und Freude am Sport‘ in ihrem Unterricht vermitteln zu wollen, wird bei näherer Betrachtung deutlich, dass damit vor allem Leistung und Erfolg gemeint sind. Spaß und Freude beim Sporttreiben wird im gleichen Atemzug wie ‚Schwitzen Müssen‘ und Anstrengung genannt. Ein Grund dafür könnte sein, dass die Lehrkräfte selbst z.T. eigene leistungs- und wettkampforientierte Sportkarrieren verfolgen bzw. verfolgt haben. Der Leistungssport wurde sozusagen „mit der Muttermilch aufgesaugt“ (R).

„Die Gruppe [nur Jungen] zeichnet sich durch Leistungsbereitschaft und Leistungswille aus.“ (F)

„Mit der Jungenklasse kann man 100% mehr machen.“ (K)

„Die Jungs haben ganz andere motorische Voraussetzungen. Sie geben sich motorisch ganz anders als Mädchen.“ (M)

„Also, die Jungs sind leistungsstärker im Sportunterricht als Jungs [sic! Mädchen], ... also, wenn man die Leistung misst, dann sieht man, dass sie schneller sind, kräftiger, können höher springen usw.. Sie sind auch gewandter und durchsetzungsfähiger, d.h. auch in Spielsituationen ...“ (M)

Sportarteninteresse

Insgesamt kann, nach Meinung der Lehrkräfte, im getrennten Unterricht besser auf die geschlechtsspezifischen Sportinteressen der Schülerinnen und Schüler eingegangen werden. Während vor allem das Spielen als ein Problem des gemeinsamen Sportunterrichts angegeben⁴ wird, findet besonders das „obligatorische“ Stundenende „zehn Minuten Spielen“ in reinen Jungenklassen breitere Zustimmung. Bei den großen Sportspielen, die einen erheblichen Anteil am Unterricht haben, werden in reinen Mädchenklassen die Mädchen weniger benachteiligt. Auf den Bereich Gymnastik und Tanz wird an späterer Stelle genauer eingegangen.

„Weil es doch Sportarten gibt, die von Jungen bevorzugt werden oder umgekehrt.“ (D)

„Dass die Interessen der Jungen in jedem Fall ... besser durchkommen, und umgekehrt glaube ich, dass es bei den Mädchen auch so ist. ... wo es dann in der Vergangenheit immer wieder Probleme gegeben hat, selbst wenn es nur darum ging, die letzten zehn Minuten eben Fußball zu spielen, dann gab es irgendwie lange Gesichter bei den Mädchen, oder ja, umgekehrt, kam es ja dann kaum vor, denn Basketball und Handball, das sind Sportarten, die auch von Jungen

4 Dies wurde ebenfalls in den Auswertungen der Aufsätze der Schülerinnen und Schüler deutlich, die massiv über Probleme des gemeinsamen Fußball-, Basketball- oder Handballspiels berichteten.

betrieben werden. Also, da waren die Mädchen schon sehr im Nachteil, meine ich. ... Und, vorhin sagte ich ja, die Mädchen werden untergebuttert [beim gemeinsamen Spielen] ...“ (D)

2.2 Bewertung des Unterrichtens von Mädchen

Bei einer genaueren Betrachtung der Aussagen über Mädchen in den Sportgruppen ist auffallend, dass sich die Aussagen von Sportlehrerinnen und Sportlehrern stark unterscheiden.

Für die *Sportlehrergruppe* ist eine Aussage kennzeichnend: „Zu meiner Mädchengruppe –tj a, ich habe hier meinen Job zu machen“ (R). Durchweg sind die Aussagen sehr verhalten und teilweise resignierend negativ, d.h. Mädchen haben keine Lust sich zu bewegen, sie lassen sich hängen, man muss die Unterrichtsansprüche reduzieren, man kommt langsamer voran, sie seien nicht so stark im Sportverein engagiert wie Jungen.

Eine Tatsache wird bemängelt, dass die Schülerinnen *keine Lust* zum Sportunterricht haben, dass sie häufig auf der Bank sitzen.

„Ja, da gibt es schon Auffälligkeiten, dass ich hier die geballte Unlust habe. Die Mädchen haben also keine Lust zum Sportunterricht.“ (K)

„Also, die Mädchen lassen sich eher hängen, und das ist ja keine Art von sich Darstellen-Wollen.“ (F)

„... da kommen dann natürlich auch die gesundheitlichen Bedingungen dazu, äh, Menstruationsschwierigkeiten und so etwas. Und es gibt im 7./8. Jahrgang halt leider Mädchen, die haben dann alle zwei Wochen ihre Regel, und solche Dinge.“ (F)

„... wenn ich rüberschiele [zur Kollegin], ... also da stelle ich fest, dass die Mädchen häufiger kein Sportzeug dabei haben, ... viele kleine Wehwehchen haben, dass es vorkommt, dass acht, neun Mädchen nicht teilnehmen.“ (D)

Ein weiteres Argument ist, dass man bei bzw. für Mädchen die *Unterrichtsansprüche* doch *stark reduzieren* muss:

„Dann habe ich Badminton mit ihnen gespielt, und irgendwann merkte ich doch, und das kam als Rückmeldung rüber, waren das Spiele, die so ein bisschen - doch anscheinend zu hohe Anforderungen stellten, und es kam immer wieder Völkerball und Brennball. ... Aber die haben wir dann auch gemacht, seitdem läuft es auch eigentlich, auch ein bisschen besser, was mich ja nun nur freut. Ich kann auf solche *furzeinfachen* [Hervorhebung C.Z.] Spielchen zurückgreifen, dann spielen die das.“ (R)

„... aber z.B. Leichtathletik und Turnen, das wäre so, was man mit Mädchen so vorhat und –j a, voll durchziehen würde, genau so wie bei den Jungen auch. Spielsportarten, Ballspiele, da ist es ja so, dass die Mädchen eben ganz, ganz oft von Haus aus nicht so in den Vereinen sind, wie es so oft bei den Jungen so ist, aber – ja Gott – also Schwierigkeiten kann ich mir dabei nicht vorstellen dabei. Man muss ein bisschen mehr Geduld haben, es geht ... langsamer voran mit den Mädchen, weil eben die Grundlagen doch nicht so da sind, aber eben dadurch, dass viele Jungen im Verein sind.“ (D)

„Ich kann das nur übertragen was ich hier [Mädchengruppe] sehe. Da [Jungengruppe] könnte ich 100% mehr machen.“ (K)

Hier wird schlicht und einfach nicht wahrgenommen, dass Mädchen, wenn sie in einem Sportverein Mitglied sind, meist nicht in den Sparten Fußball oder Basketball zu finden sind, sondern andere Sportarten wählen.⁵ Mädchen wird anscheinend eine

5 Zum Beispiel sind 36% der Mädchen im Verein mit Reiten aktiv.

geringere Leistungsfähigkeit zugesprochen, nur weil die von ihnen bevorzugten Sportarten in der Sportwelt und in der Öffentlichkeit wenig Ansehen genießen. *Sportlehrerinnen* dagegen trauen ihren Schülerinnen in reinen Mädchengruppen Leistung und Leistungsbereitschaft durchaus zu. Sie sagen sogar, dass Mädchen im getrennten Unterricht mehr leisten als wenn sie in gemischten Gruppen unterrichtet werden. Und – die Leistung der Mädchen wird von ihnen *gefordert*. Entsprechendes stellt auch eine Sportlehrerin fest, die Mädchen und Jungen im gemischten Unterricht getrennt spielen ließ. Gerade das Spielen in geschlechtshomogenen Gruppen verlangt von allen Mädchen eine hohe Aufmerksamkeit und Spielbereitschaft, müssen sie doch jederzeit spielgemäß agieren, keine(r) nimmt ihnen die Verantwortung für Tor- bzw. Punkterfolge ab. Darüber hinaus klagen die Lehrerinnen weniger als die männlichen Kollegen, dass die Mädchen sich vom Sportunterricht drücken würden.

„Ich schaffe, so rein sportlich gesehen, wesentlich mehr. Sie leisten mehr, auch für sich. In Spielsituationen sind sie natürlich ständig gefordert, weil sie unter sich spielen. Da gibt es natürlich auch gute und schlechte, aber das läuft komplett anders und 100% besser, weil ich es so besser differenzieren kann. Da habe ich nicht die äußere Geschichte mit den Jungen und Mädchen, sondern das kann man viel besser auffangen – die Leistungsunterschiede. Das merken sie auch, dass sie mehr gefordert sind und dass sie dort auch in der Lage sind, was zu leisten.“ (I)

„Es nutzen nicht alle Mädchen [Entschuldigung der Eltern], aber die, die es wollen, nutzen es eben und lassen sich eben entschuldigen von den Eltern, weil ich gesagt habe es [Menstruation] ist eigentlich kein Grund, nun nicht mitzumachen. Sie haben es bei Frauen etwas schwieriger, schätze ich. Also Männer akzeptieren das noch viel schneller.“ (I)

„... dass man [im gemischten Unterricht] zwei Mädchenmannschaften hat, und dann kamen die Mädchen auch wieder besser zum Zuge, auch die, die sonst als Mauerblümchen auf der Bank sitzen, spielten dann mit, ob gut oder schlecht, sei dahingestellt, aber dann waren die dabei. wenn die Mädchen unter sich zehn Minuten gespielt haben, dann sind sie schweißgebadet, was sonst [im gemeinsamen Spiel] nicht vorkommt. ... Ja, dass sie selbstbewusster sind, dass in dem Moment, wo sie mit den Jungen zusammen spielen, –, ach, Gott-o-Gott, jetzt kommt der Ball, kann ich den überhaupt fangen? – was in dem Moment, wo die Mädchen unter sich sind, überhaupt keine Frage ist.“ (D)

„Sie sind eigentlich sportbegeistert, das muss ich sagen. Ich habe keine dabei, die sich drückt über längere Zeit. Sie machen alle mit, sie wollen, sie finden sich natürlich, sie sind natürlich die Größten und die Schönsten und sie können alles! Es geht mit Gekreische los, hört mit Gekreische auf, und eigentlich ist es so, mögen wir uns. Wir haben uns so richtig zusammengerauft.“ (U)

2.3 Bewertung des Unterrichtens von Jungen

Die befragten *Sportlehrer* ziehen den Sportunterricht mit einer Jungengruppe dem mit einer Mädchengruppe vor. Sie verstehen Jungen besser als Mädchen. Deren Einstellung zum Sporttreiben entspricht eher der eigenen Erfahrung. Sportunterricht mit Jungen macht weniger Schwierigkeiten.

„Also, ich komme einfach so von meinem Verhalten, von meiner Sozialisation, meinem Feeling und auch dem, was Jungs mehr ausstrahlen, glaube ich schon, mit den Jungs besser klar. Aber ich glaube, ich habe wiederum etwas weniger Probleme, mit den Mädels zu unterrichten, als vielleicht ein, zwei meiner Kollegen, und deswegen macht es mir nichts aus. Das ist eben auch mein Job. Ich habe eben in dem Lehrerjob eben auch schwierige Sachen zu machen, und das macht mir überhaupt nichts. *Aber ich glaube, von meinem Ansatz her, schon lieber Jungen.* [Hervorhebung C.Z.]“ (R)

„... der [Junge] hängt sich da [im Sportunterricht] so was von rein, das können sie sich nicht vorstellen. Der will natürlich zeigen, was er drauf hat, und der hat dann was drauf. Und – ä h – das ist natürlich eine Einstellung von Schulsport, die ist natürlich phantastisch, ne?“ (F)

„Au, so spontan würde ich vielleicht sagen Jungen, weil es sicherlich auf die Sportart ankäme, Wenn ich mir vorstelle in Leichtathletik oder Turnen Mädchen zu unterrichten, also, das wäre mir dann im Grunde egal. Während Spielsportarten, – ich würde sagen, eigentlich ist es egal. Es würde mir nichts ausmachen, auch eine Mädchengruppe zu übernehmen.“ (D)

Das Problem im koedukativen Sportunterricht scheint für die Sportlehrer darin zu liegen, dass Mädchen irgendwie stören wenn Jungen Sport treiben. Deshalb ist Sportunterricht ohne Mädchen angenehmer, außer wenn diese leistungsbereit und spielstark sind.

„... die [Jungen] lieben ihren Sport, die lieben ihr Spiel, sie bewegen sich, da stören diese Mädels. Da stören diese Mädels, die auf der einen Seite hängerig sind und nichts tun wollen und eben andere Sachen von den Jungen wollen.“ (R)

„... Natürlich könnten auch Mädchen bei sein – wenn es leistungsbereite Mädchen wären. ... Hätte ich also 3,4,5,6, leistungsbereite Mädchen dabei, würde das sicherlich gut gehen – ich bin davon überzeugt. [Bezüglich der Teilnahme von 2,3,... nicht so leistungsstarken Mädchen] ... und müsste die dabei irgendwie einbeziehen, ich glaube dieses Spiel [Fußballtennis] wäre dann nicht mehr möglich. Bin ich sicher.“ (F)

„... in Spielsituationen ... hat man eben immer das Problem, dass Mädchen oder bestimmte Mädchen, jedenfalls so gut wie nie angespielt werden, weil man eben genau weiß, die Jungs wissen das, die verliert den Ball oder kann nicht fangen. Damit ist sie eben ein Klotz am Bein in der Gruppe, in der Gemeinschaft, und es gibt große Probleme.“ (M)

Sportlehrerinnen äußern sich ebenfalls sehr positiv über ihren Sportunterricht mit den Jungen.

„Die sind ungeheuer, meine Gruppe jetzt, leistungsmotiviert. ... Und in so einer Jungengruppe, da braucht man sich überhaupt keine Sorgen machen. Und wenn ich nur einen Ball verliere, dann ist der unterwegs und dann geht das einfach los. Da könnte ich rausgehen und die würden was machen, einfach. ... Und da beklagen sie sich dann auch oft: ‚Also, wenn wir jetzt Herrn XY hätten, dann dürften wir viel öfter Fußball spielen.‘

2.4 *Gymnastik und Tanz im Unterricht von Sportlehrern*

Klare Aussagen aller Kollegen gehen dahin, dass sie sich schlichtweg (grundsätzlich) weigern in den reinen Mädchengruppen – aber auch in ihren gemischten Gruppen –(als auch in den reinen Jungengruppen), im gymnastisch-tänzerischen Bereich Unterrichtsinhalte anzubieten. Aufwärmen, funktionelle Gymnastik, Stretching sind Formen, die im Unterricht stattfinden, aber „Mädchensportarten – nein“

„Nein, habe ich noch nie gemacht - hab ich auch Null Ausbildung genossen.“ (F)

„Nee. Also rhythmische Sportgymnastik – oder was einem da so einfällt – nein. Gut, man ist auf die Wünsche der Mädchen eingegangen, wenn es jetzt heißt Trampolinspringen, aber das kann man ja jetzt nicht so als Mädchensport bezeichnen, das machen die Jungen auch, aber speziell Mädchensportarten, ich für mich – nein. ... Nein, habe ich nicht gemacht.“ (D)

„Also Gymnastik mache ich eigentlich regelmäßig, immer. An die Aufwärmphase schließe ich immer eine Funktionsgymnastik an oder auch ein Stretching. Eine tänzerische Gymnastik mache ich mit dieser Jungengruppe nicht, habe ich jedenfalls nicht gemacht, nein. [Auf eine Nachfrage hin] ... Der Grund liegt hauptsächlich darin, dass ich dafür nicht ausgebildet bin, dass ich mich inkompetent fühle.“ (M)

„Ich hätte mich da dilettantisch einarbeiten können, aber das sehe ich nicht als sehr sinnvoll an.“ (M)

„Rhythmische Sportgymnastik ist überhaupt noch nie einer auf die Idee gekommen, mir ist diese Idee so etwas zu machen auch derartig fern, ich habe einfach kein Bock auf dieses, diese Tätigkeit. Mit dem Ball würde ich vielleicht auch etwas machen. Aber da erinnere ich mich, dass ich, glaube ich, in meiner eigenen Ausbildung auf dem Schwebebalken irgend etwas machen mußte, und ich war – ä h – ich war die Lachnummer schlechthin, ... ich bin da ganz fern von - und bin auch fern, mit dem Reifen durch die Gegend zu hüpfen. Das ist nicht mein Ding.“ (R)

„Das habe ich nie gelernt“, „darin bin ich nicht ausgebildet“, „darin fühle ich mich inkompetent“ sind die zentralen Argumente, warum Sportlehrer Gymnastik und Tanz meiden. Kann eine Sportlehrerin sagen Fußball, Handball habe ich im Unterricht nie gemacht, denn das habe ich nie gelernt, darin wurde ich nicht ausgebildet? Geben Sportlehrer die gleichen Begründungen an für Badminton, Tischtennis usw.? In diesen Sportarten wurde zur Zeit des Studiums der Lehrkräfte ebenfalls nicht ausgebildet. Fortbildung für die Sportlehrer scheint zu funktionieren in den Bereichen, die dem 'männlichen' Verständnis von Sporttreiben entsprechen. Könnte es sein, dass Männer fürchten, sie (und die Jungen) könnten sich lächerlich machen beim Tanzen? Nach Schmerbitz und Seidensticker (1997) können Veränderungsprozesse, die Lehrkräfte bei Jungen bezüglich eines übertriebenen Männlichkeitsprinzips initiieren wollen und welche dabei auch Prozesse der Selbst- und Körperwahrnehmung integrieren, nur dann zustande kommen, wenn die eigene Geschlechtsrollenidentität selbst hinterfragt wird und eigene Verhaltensweisen reflektiert und verändert werden. Die Abwertung tänzerischer Verhaltensweisen im Unterricht bei Kolleginnen soll vermutlich von dieser Angst, die sportive Geschlechtsrollenidentität zu verlieren, ablenken:

„... Und unter Umständen haben da eben die Kolleginnen [einen] völlig anderen Ansatz, denen es eben einfach auch reicht, ein bisschen mit dem Band durch die Gegend zu hüpfen. Und wenn denen das reicht, dann ist die Differenz zwischen dem Verhalten der Mädchen und der Lehrkraft einfach viel geringer und birgt schon weniger Konfliktstoff als wenn ich das mache.“ (R)

Da man selbst einen wesentlich höheren Anspruch formuliert (männliches Überlegenheitsprinzip), gelingt es nur, das eigene Nicht-Können durch Abwertung des anderen Verhaltens zu ignorieren.

2.5 Koedukation an der KGS

Wie zuvor schon erwähnt, wird im Zusammenhang immer wieder die Tatsache angesprochen, dass „zumindest hier, an dieser Schule, Jungen und Mädchen nicht gemeinsam Sport treiben können.“ (K). Andererseits wird das koedukative Prinzip im Sportunterricht an der KGS fast als „eine heilige Kuh“ bezeichnet, was bisher als unerschütterlich angesehen war. Die Entscheidung des Kollegiums für die Geschlechtertrennung macht aufgrund der vorliegenden Erfahrungen durchaus Sinn, denn von vielen wird die schulformübergreifende Zusammensetzung der Sportgruppen als größtes Problem gesehen.

„... die unheimlich vielen Aggressionen die ablaufen, es hängt darin, dass wir an dieser Schule nicht nur koedukativ unterrichten, sondern vor allem auch – ä h – schulzweigübergreifend, ... , ich versuche ... die Kämpfe, die Aggressionen irgendwie auszubügeln, stelle fest, dass es ausgeschlossen ist, hier vernünftigen Sportunterricht mit den Zielen der Freude und des Lernens ... [durchzuführen].“ (R)

„... Und in Sport ist es, und in Kunst auch, ist es dann wieder so, dass sie wieder mit anderen zusammengewürfelt sind. Nun ist erst mal diese Eingangsphase⁶ problematisch, sie zu einem Gruppenzusammengehörigkeitsgefühl zusammen zu formen. Das ist die eine Sache. Dann ist natürlich die Schwierigkeit immer im Unterricht, ... die einen fangen an sich zu langweilen, während die anderen sehr viel Zeit brauchen. Dann kommt eben dieses Geschlechtsproblem dazu, dass Mädchen ... wenig Vorbildung auf technischer Ebene haben. D.h. dann fängt man wieder an auch zu differenzieren. Den Jungen andere Aufgaben zu geben als den Mädchen. Die Jungen aber wiederum sind untereinander nicht homogen. Also, die Binnendifferenzierung ist schwierig. Ich glaube, dass dann auch solche Sachen dann dazu führen, dass dann so Disziplinschwierigkeiten auftreten.“ (I)

Ein weiterer problematischer Aspekt, der von den Lehrkräften nicht erwähnt wird, ist die Tatsache, dass Schülerinnen und Schüler aus mehreren Klassen zusammengefügt werden. Es gilt also nicht nur, sich im Sport vor den Jugendlichen des anderen Geschlechts zu präsentieren und zu behaupten, sondern auch vor den Altersgleichen aus verschiedenen Klassen und noch zusätzlich aus unterschiedlichen Schulformen.

Gerade für den Sportunterricht, wo Geschlechtlichkeit unmittelbar körperlich präsentiert wird und zu sozialer Einordnung beiträgt, gilt, dass sehr viele Konflikte durch die besondere Organisationsform an der KGS verursacht sind. Durch die Geschlechtertrennung könnten sie in hohem Maße reduziert werden. Findet allerdings der geschlechtsheterogene Sportunterricht im normalen Klassenverband statt, kann davon ausgegangen werden, dass sich die Schülerinnen und Schüler soweit kennen und keine neuen ‚Machtkämpfe‘ untereinander stattfinden müssen.

3 Diskussion

Die Ergebnisse der Interviews zeigen, dass die Einstellungen der Sportlehrkräfte sehr stark durch die im (traditionellen) Sport immanenten ‚männlichen‘ Werte und Normen bestimmt werden. Die eigene (leistungs-)sportliche Biografie und Orientierung prägen die Vorstellung davon, wie Sportunterricht ablaufen sollte und beeinflussen die Bewertung des Verhaltens von Schülerinnen und Schülern. In den Aussagen der Sportlehrer wird einerseits die Leistungsbereitschaft der Jungen herausgestellt und das Unterrichten in reinen Jungengruppen euphorisch überhöht, das Unterrichten von reinen Mädchengruppen hingegen stark abwertend beurteilt. Auch wenn Mädchen in der geschlechtshomogenen Gruppe sportlich mehr leisten als in einer geschlechtsheterogenen Gruppe, auch wenn sie gefordert werden und mit ‚Gekreische‘ begeistert dabei sind, wird ihre Art des Leistens herabgesetzt. Sie treiben einfach nicht den ‚richtigen‘ Sport. Ihr Engagement und Können auf anderen Ebenen oder in anderen Bereichen wird nicht anerkannt.

Die sportliche Überlegenheit der Jungen gilt als normal. Über die Ursachen und Hintergründe dieser Einstellung wird nicht nachgedacht. Sportunterricht reproduziert

6 In Niedersachsen besteht die Orientierungsstufe als eigenständige Schulform, welche alle Kinder in Klasse 5 und 6 besuchen und anschließend zur weiterführenden Schule wechseln.

somit in geschlechtshomogenen wie in -heterogenen Klassen gleichermaßen das bestehende Geschlechterverhältnis im Sportunterricht.

Die positive Einstellung aller Lehrkräfte zur Geschlechtertrennung im 7. Jahrgang, die daraufhin auch für den 8. Jahrgang beibehalten wurde, lässt sich letztlich auf zwei Argumentationslinien zurückführen:

1. Unterrichtsstörungen und Disziplinschwierigkeiten haben sich erheblich reduziert, der Sportunterricht läuft reibungsloser.
2. Es erfolgt eine ‚geschlechtstypische‘ Reproduktion des Sportverständnisses.

4 Abschließende Bewertungen des geschlechtsgetrennten Sportunterrichts: Chancen nutzen!

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Geschlechtsstereotypen weder im koedukativen noch im geschlechtergetrennten Sportunterricht verändert werden können, wenn nicht prinzipiell geschlechtersensibel unterrichtet wird. Dieses Ergebnis bedeutet eine interessante Erweiterung der Thesen von Koedukationskritikerinnen aus der allgemeinen Pädagogik, wie z.B. von Faulstich-Wieland und Horstkemper (1995). Sie zeigten auf, dass die vorherrschende Praxis im sogenannten koedukativen Sportunterricht und in koedukativen Schulen im Allgemeinen zum Festhalten an den Geschlechterstereotypen und sogar zu einer Verstärkung des einseitigen Rollenverhaltens bei Mädchen und Jungen führt. Nun kann man aufgrund dieser eigenen Untersuchung davon ausgehen, dass Geschlechtertrennung allein noch nicht die Stereotypen überwinden kann. Die im Rahmen dieses Unterrichtsversuches vorgenommene Geschlechtertrennung im 7. Jahrgang einer KGS trug nämlich keineswegs dazu bei, diese geschlechtstypischen Einstellungen aufzubrechen, im Gegenteil.

Geschlechtersensibler Sportunterricht muss den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit geben, ihre Schwächen zu erkennen und zu bearbeiten und ihre Stärken zu entwickeln. Das erfordert von den Lehrkräften zum einen Sensibilität für die Bedürfnisse der Lernenden als auch Einsicht in die durch geschlechtstypische Sozialisation verursachten Probleme. Die Koedukationsdebatte im Allgemeinen und die vorgetragenen Ergebnisse im Speziellen können hierzu informieren. Sie machen deutlich, dass nur oberflächlich betrachtet Jungen oder Sportlehrer keine Probleme mit Sportunterricht haben, auch wenn Mädchen dabei sind, vor allem dann aber, wenn die Mädchen ‚nicht stören‘. Dies weist auf einen latenten männlichen Überlegenheitsanspruch hin. Die Folge dieser Haltung ist jedoch, dass Jungen (und Männer) letztlich häufiger mit Geschlechtsrollenkonflikten zu tun haben als Mädchen (und Frauen). Schmerbitz und Seidensticker (1997, S. 30) sehen die Ursachen dafür in einem gesellschaftlichen Männlichkeitszwang (analog zum Weiblichkeitszwang vgl. Kugelmann, 1996), der auf lernende Jungen und lehrende Männer auch im Sportunterricht wirkt.

Die Trennung der Geschlechter bietet nun die Möglichkeit, die mit der Geschlechtsrolle verbundenen Zwänge bewusst zu machen, indem sie in den geschlechtshomogenen Gruppen thematisiert und bearbeitet werden. Neben den Fragen zur Mädchenparteilichkeit werden nun auch Fragen zu einer *Jungenarbeit* im Sportunterricht relevant (vgl. z.B. Schmerbitz & Seidensticker, 1997; Hessische Sportjugend, 1998).

In reinen Mädchengruppen können Mädchen ihre Leistungen, ihre Stärken erkennen, wenn ihnen ihre Art des Sporttreibens zugestanden wird. Wenn auf ihre Bedürfnisse nach Leisten, Spielen und Tanzen eingegangen wird und sie diesbezüglich gefordert werden, haben sie die Möglichkeit, eine selbstbewusste Einstellung zum Sport zu entwickeln und Kompetenzen aufzubauen.

Reine Jungengruppen im Sportunterricht haben die Möglichkeit, geschlechtsspezifische Bedürfnisse nach Erfolg, körperlichen Auseinandersetzungen und Wettkampf auszuleben und gemeinsam zu reflektieren, ohne dass gegenüber Mädchen Rücksicht zu nehmen ist oder die Jungen selbst unter dem Zwang stehen, sich vor den Mädchen darzustellen. Da auch Jungengruppen letztlich keine homogene Gruppe darstellen, und die Leistungshomogenität, wie sie von den Sportlehrkräften in diesem Projekt geäußert wird – und m.E. nur vordergründig zu werten ist –, nicht existiert, heißt es auch, einer möglichen Ausgrenzung und Benachteiligung von leistungsschwächeren Schülern entgegenzuwirken. Dies bedeutet, dass auch in den Jungengruppen das Prinzip der Überbietung allmählich zu einem Prinzip des sozialen Miteinanders werden sollte, um eine Integration von Jungen aller Leistungsstärken zu fördern und um vielfältige Sinnorientierungen zu erfahren.

Allerdings sind Prozesse, die mit einer differenzierten Auseinandersetzung neue Perspektiven im Verhältnis von Mädchen und Jungen ermöglichen könnten, allein im Sportunterricht nicht zu erreichen. Eine solche Konzeption der Geschlechtererziehung (und speziell einer Jungenarbeit) im Sportunterricht muss Teil eines geschlechterbewussten Ansatzes in der gesamten Schule sein. Dabei können Sportlehrkräfte einen sehr spezifischen Beitrag im Bereich von Bewegung, Sport und Spiel leisten, welcher aber durch eine konzeptionell-inhaltliche Ebene in der gesamten Schule, über eine Beziehungsebene zwischen Schülerin/Sportlehrerin bzw. Schüler/Sportlehrer sowie von Jugendlichen untereinander als auch durch das Elternhaus unterstützt werden muss.

Nur in einer solchen Gemeinschaftsleistung lassen sich Veränderungen in den Geschlechterbeziehungen herstellen. Soll die Trennung von Mädchen und Jungen im Sportunterricht mehr werden als ein konfliktfreieres Unterrichten in einem Fachbereich, so besteht die Chance, in eine weitere Schuldiskussion einzutreten, ob das allgemeine koedukative Prinzip in eine reflektierte Koedukation transformiert werden kann.

Literatur

- Brehmer, I. (Ltg.) (1996). *Was Sandkastenrocker von Heulsusen lernen können – Ein handlungsorientiertes Projekt zur Erweiterung sozialer Kompetenz von Jungen und Mädchen*. Düsseldorf: Ministerium für die Gleichstellung von Frau und Mann des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Brodthmann, D. & Kugelmann, C. (1984). Mädchen und Jungen im Schulsport. *sportpädagogik*, 8 (2), 8-16.
- Datzer, E. (1983). Laßt die Männer tanzen. In M. Klein (Hrsg), *Sport und Geschlecht* (S. 143-154). Reinbek: Rowohlt.
- Faulstich-Wieland, H. & Horstkemper, M. (1995). „Trennt uns bitte, bitte nicht!“ *Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Geßmann, R. (1984). Sportunterricht heute: Zwischen Sportartenlernen, Sozialerziehung, Bewegungsarrangement und Körpererfahrung. In H. Allmer (Hrsg), *Sport und Schule* (S. 10-34). Reinbek: Rowohlt.
- Heistermann, I. (1996). Koedukativer Sportunterricht: individualisiert und parteilich. In I. Brehmer (Ltg.) (1996). *Was Sandkastenrocker von Heulsusen lernen können – Ein handlungsorientiertes Projekt zur Erweiterung sozialer Kompetenz von Jungen und Mädchen* (S. 12-21). Düsseldorf: Ministerium für die Gleichstellung von Frau und Mann des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Hessische Sportjugend (1997). *Jungenarbeit im Sport*. Wiesbaden: Hessische Sportjugend.
- Kugelmann, C. (1996). Koedukation im Sportunterricht – 20 Jahre Diskussion und kein Ende. *Sportwissenschaft*, 26, 273-289.
- Pilz, G.A. (1983). Koedukation im Sportunterricht – ein Beitrag zum Abbau geschlechtsspezifischer Rollenklischees? In M. Klein (Hrsg.), *Sport und Geschlecht* (S. 123-135). Reinbek: Rowohlt.
- Scheffel, H. (1996). *MädchenSport und Koedukation. Aspekte einer feministischen Sportpraxis*. Butzbach-Griedel: Afra.
- Scheffel, H. & Thies, W. (1990). Parteilichkeit im koedukativen Sportunterricht: Schritte zur Selbstbestimmung von Mädchen! In U. Enders-Drägässer & C. Fuchs (Hrsg), *Frauensache Schule* (S. 353-366). Frankfurt/Main: Fischer.
- Schmerbitz, H. & Seidensticker, W. (1997). Sportunterricht und Jungenarbeit. *sportpädagogik*, 21 (6), 25-37.
- Zipprich, C. (1999). *Geschlechtertrennung im Sportunterricht des 7. Jahrgangs an der KGS-XXX*. Projektbericht, Universität Hannover.

Teil III

Richtlinien und Lehrpläne

Gemeinsam oder getrennt? – Umgang mit Rahmenrichtlinien in verschiedenen Bundesländern

Die Frage des gemeinsamen oder getrennten Sportunterrichts für Mädchen und Jungen wird in den verschiedenen Bundesländern sehr unterschiedlich gehandhabt. Die in den jeweiligen Rahmenrichtlinien enthaltenen Vorgaben variieren erheblich. In der Umsetzung selbst können Schulen z.T. einen Entscheidungsspielraum nutzen, um sich im Einzelfalle aus organisatorischen oder pädagogischen Gründen, für einen geschlechtshomogenen oder einen geschlechtsheterogenen Unterricht auszusprechen. Über Erfahrungen in den Bundesländern Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg und Niedersachsen wird in folgenden Statements berichtet.

Vorgaben in Rheinland-Pfalz: Nichts Neues im Südwesten (STROWITZKI)

Gerne würde ich nun umwerfende, bahnbrechende Neuigkeiten aus rheinland-pfälzischem Schulalltag oder den Lehrplänen dieses Bundeslandes berichten. Doch: „Nichts Neues im Südwesten“, so nach dem Motto: Ganz Deutschland sucht nach neuen Wegen in der Koedukation – ganz Deutschland sucht? Nein, ein kleines unbeugsames Bundesland am Rhein hält standhaft an alten Erziehungsmustern fest.

Ich will es in vier Schritten erläutern:

- Ausgehend von meinen persönlichen Vorerfahrungen berichte ich
- welche Koedukationsform ich an einer Schule vorfinde,
- wie es im Stoffverteilungsplan der Schule umgesetzt wird und
- was im Lehrplan von Rheinland-Pfalz vorgegeben ist.

Ich gehöre zu den Vertreterinnen eines Jahrgangs, der die Einführung und die Anfänge der Koedukation an nordrhein-westfälischen Schulen als Schülerin selbst mit erlebt, später als Lehrkraft selbstverständlich praktiziert hat, aber nicht zuletzt durch die Arbeit in der Frauenforschung für die Problematik dieser Unterrichtsform sensibilisiert und auch mit der Infragestellung konfrontiert wurde.

Durch den Umzug in einen Nachbarort – gerade 20 km entfernt – wechselte ich auch mein Betätigungsfeld ins benachbarte Bundesland Rheinland-Pfalz, im festen Glauben, auf diese kurze Entfernung gehen die Uhren wohl nicht anders. Doch ich wurde eines besseren belehrt. Ich werde zunächst an einer Realschule eingesetzt, wo ich unter anderem eine Klasse 7 a/d Mädchen im Sport übernehmen soll. Auf meine verwunderte Nachfrage „a/d Mädchen“ erhalte ich die erklärende Antwort: Ja, aus zwei Parallelklassen würden die Mädchen zu einer Sportgruppe zusammengefasst und sie sollten von mir als Lehrerin unterrichtet werden, die Jungen,

ebenfalls a/d zusammen von einem Lehrer. Das sei im Sport normal, ob ich das nicht kenne. –Ne in, ich kenne es nicht und schon gar nicht als Normalfall. Nicht weniger verwundert sind einige meiner Kolleginnen und Kollegen, als ich ihnen erkläre, dass ich von Nordrhein-Westfalen auch im Sport zunächst mal nur koedukativen Unterricht kenne, dass andere Formen die Ausnahme seien. Dieser Verwunderung entnehme ich, dass die Trennung der Geschlechter im Sportunterricht in Rheinland-Pfalz wohl kein Ergebnis reflexiver Koedukation im Behlerschen¹ Sinne ist, sondern die Fortführung alter Erziehungsmuster.

Doch bevor ich dieser Sachlage im Lehrplan auf den Grund gehe, wende ich mich dem Nächstliegenden zu, der inhaltlichen Unterrichtsplanung meiner Sportstunden, und erbitte mir die schulinternen Stoffverteilungspläne, da ich schon bei meiner Tochter an einer Grundschule in Rheinland-Pfalz mitbekommen habe, wie bindend diese schulinternen Stoffverteilungspläne angesehen werden; dort nämlich erhalten 90 Kinder dreier Parallelklassen Tag für Tag genau dasselbe Arbeitsblatt, schnibbeln denselben Apfelsalat und basteln nach einheitlicher Vorlage dieselben Bilder und Dekorationen. Beeindruckt von diesem „individuellen“ und „schülerorientierten“ Lernen blicke ich auf die Stoffverteilungspläne für Sport z.B. von der Klasse 8, wo ich mit der Klasse, also mit meinen Mädchen, im Rahmen der Basketball-Einheit in der 12. Unterrichtswoche „Streetball“ spielen soll; warum auch nicht? Sicherlich eine gute Gelegenheit, dieses weitgehend jugenddominierte Spiel auch Mädchen nahezubringen. Warum soll ich nicht auch, wie für die 18. Unterrichtswoche vorgesehen, die Oberarmrolle am Parallelbarren mit den Mädchen versuchen? Schließlich hat man vor wenigen Jahren ja auch noch Stabhochsprung und Dreisprung für Mädchen bzw. Frauen nicht gekannt. Dann aber bitte sehr, können doch auch die Jungen Schwebebalken-Übungen turnen. Doch danach suche ich in den Stoffverteilungsplänen leider vergebens. Auf meine Einwände und Nachfragen dahingehend ernte ich nur Verwunderung. Die Oberarmrolle am Parallelbarren ist natürlich nur für die Jungen gedacht –für die Mädchen müsse ich dann entsprechende Übungsformen am Stufenbarren turnen lassen.

Also, alles wie gehabt, nichts von wegen „reflexiver Koedukation“. Ein Stoffverteilungsplan basierend auf den Inhalten und Leistungsanforderungen für Jungen, konzipiert für einen nicht koedukativen Unterricht –für die Mädchen setzen wir einfach die „entsprechende Übung“ ein. Wohl gemerkt sind die Jungen keineswegs in der Überzahl an dieser Schule, und was noch frappierender aber leider auch nichts Neues ist, dieser Stoffverteilungsplan wurde von den Sportlehrkräften dieser Schule aufgestellt: vier Sportlehrerinnen und zwei Sportlehrer!

Ich nehme mir nun den gültigen Lehrplan „Sport“ vor für die Klassen 7-9/10 für Hauptschule, Realschule, Gymnasium (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung des Landes Rheinland-Pfalz, 1998):

Es ergibt sich folgendes Bild für „Turnen“ in Klasse 7/8:

Aufgelistet wird nach Geräten, orientiert an den Einteilungen aus dem Leistungsturnen, dementsprechend geteilt nach Jungen und Mädchen bei Parallelbarren und

1 Gabriele Behler, Ministerin für Schule, Wissenschaft und Forschung in Nordrhein-Westfalen.

Tab. 1. Turnen –Über sicht der Lernziele aus dem Bereich der Fertigkeiten nach Geräten geordnet Klassen 7/8

	Boden	Reck, Schaukelringe, Stufenbarren	Parallelbarren	Sprungergeräte	Schwebebalken
Wiederholung	<ul style="list-style-type: none"> – Sprungrolle (Flugrolle) – Handstützüberschlag rw mit ¼ Drehung (Radwende) – Handstützüberschlag sw. (Rad) – flüchtiger Handstand 	<ul style="list-style-type: none"> – Fe Igunterschwingung aus dem beidbeinigen Absprung – Hüftaufschwung vl.rw. – Hüftumschwung vl.rw. – Schwingen im Langhang mit ½ Drehung und Niedersprung nach dem Rückschwung – Handumkehr 	<ul style="list-style-type: none"> – Schwingen im Stütz – Kehre 	<ul style="list-style-type: none"> – Sprunghocke über seitgestelltes Gerät (Kasten, Pferd) 	<ul style="list-style-type: none"> – Sprungauffhocken mit einem Bein und Seitspreizen des gestreckten anderen Beins (M) – Springen (M) – ½ Drehung beid-/einbeinig
	– KLAMMERGRIFF			– DREHGRIFF	
Neudurchnahme	<ul style="list-style-type: none"> – Fe Igrolle (Rolle rw. d. d. Handstand) ggf. mit leichter Hilfe – Handstützüberschlag vw. (Handstandüberschlag) ggf. mit leichter Hilfe 	<ul style="list-style-type: none"> – Fe Igunterschwingung aus dem Stütz oder – Hocke als Abgang – Franke als Abgang – Handumkehr 	<ul style="list-style-type: none"> – Handumkehr – Rolle vw. aus dem Grätschsitz in den Grätschsitz (J) – Kippaufschwung aus dem Strecksturzhang in den Grätschsitz (J) – Oberarmstand aus dem Grätschsitz (J) 	<ul style="list-style-type: none"> – Sprunghocke über seitgestelltes Gerät (bei vergrößertem Brettabstand) – Sprunggrätsche über längsgestellten Kasten (J) – Sprunghocke über längsgestellten Kasten (J) 	<ul style="list-style-type: none"> – Sprungauffhocken mit einem ein, Vorspreizen des anderen aus dem Schräganlauf und einbeinigen Absprung mit Stütz mit einer Hand (M) – Gehen (M) – Hüpfen (M)

Schwebebalken. Zugegeben, Turnen ist ein besonderes Feld. Ich blättere also weiter: Handball – Lernziele: Torwurf, Schlagwurf, Sprungwurf, Fallwurf. Stopp!

„Fallwurf (mit Mattenhilfe)*:

aus der Frontalstellung

aus der Schrittstellung (beides auch als Torwurf)

mit dem Rücken zum Tor und anschließender Drehung (Drehfallwurf), mit Seitschritt oder Drehung auf einem Bein

aus dem Zuspiel

* Lernziel: J = nur für Jungen; zusätzliche Erläuterungen: auch für leistungsstarke Mädchen möglich!“ (S. 20)

Handball also nicht weniger ein „besonderes Feld“? Ich blättere weiter: Gymnastik/Tanz, auch so ein besondere Feld (übrigens im schulinternen Stoffverteilungsplan überhaupt nur einmal in Klasse 6 auffindbar). Laut Lehrplan sollen

„rhythmische Bewegungsabläufe geübt (werden), welche die Grundlage für den Lernerfolg in anderen Sportarten bilden können. Die Gymnastik ist deshalb auch für Jungen verbindlich“ (S. 24).

Nun, denke ich, zwar nur als Mittel zum Zweck, als funktionelle Gymnastik für andere Sportarten, aber immerhin für Jungen verbindlich. Ich lese weiter:

„Die Auswahl der zwei verpflichtenden Handgeräte trifft der Lehrer in Absprache mit den Schülern. Für Jungen werden ein etwas schwerer Ball (Vollball, Basketball) und das Seil vorgeschlagen.“

Also Gymnastik mit dem Basketball als Handgerät?!? Eine interessante Variante. – Das kann durchaus eine sein. Ich selbst habe auch schon Dribbeln und Basketball mit bzw. nach Musik erfolgreich probiert. Aber nach den Vorerfahrungen in Rheinland-Pfalz scheint mir dies nur ein Zugeständnis an die Jungen zu sein, denen man keinen Gymnastikball oder kein Gymnastikband zumuten möchte. Da wundert es

mich nicht mehr, dass Gymnastik mit dem Seil von den meisten Lehrerinnen und Lehrern nur durch einfaches „Seilchenspringen“ in der Art eines „circuit trainings“ abgedeckt wird.

Jetzt möchte ich aber doch die allgemeine didaktische Konzeption des Lehrplanes kennen lernen. Zum Thema „Koedukation“ finde ich da (S. 15) folgendes:

„Die koedukative Durchführung des Sportunterrichts wird kontrovers diskutiert. Einerseits soll in der koedukativen Form des Unterrichts Mädchen und Jungen die Gelegenheit gegeben werden, geschlechtstypische Einstellungen und Verhaltensweisen kennen zu lernen; so ermöglichen Unterschiede in den motorischen Fertigkeiten und sozialisationsbedingt abweichende Vorerfahrungen in einzelnen Sportarten, dass Mädchen und Jungen voneinander lernen und sich gegenseitig helfen können.

Andererseits zeigen Erfahrungen aus dem Unterrichtsalltag, dass im koedukativen Sportunterricht die Gelegenheit zu sozialen Lernen, zu wechselseitiger Toleranz und Akzeptanz zwischen den Geschlechtern von den Jugendlichen nicht durchgängig genutzt werden. Vor allem in den Klassenstufen 7-9/10 kann der koedukative Sportunterricht die negativen Seiten der geschlechtsspezifischen Rollen eher verstärken, als dass er sie abbaut. Es scheint daher sinnvoll, in dieser Altersstufe den Sportunterricht nach den Geschlechtern getrennt zu unterrichten, so weit die organisatorischen Bedingungen vor Ort dies zulassen.

Aufgrund dieser Tatsachen sind Sportlehrerinnen und Sportlehrer bei der Durchführung eines koedukativen Sportunterrichts immer gefordert, Situationen herzustellen, die den Ansprüchen und Interessen beider Geschlechter gerecht werden. Dies kann durch die geschickte Auswahl der Inhalte und geeignete methodische Entscheidungen angestrebt werden. Hierzu bietet z.B. auch der ‚Sportunterricht im pädagogischen Freiraum‘ vielfältige Möglichkeiten, so dass im Sportunterricht Formen entwickelt werden können, von denen Mädchen und Jungen in gleichem Maß profitieren.“

Es soll also getrennt nach Geschlechtern unterrichtet werden, so weit es die organisatorischen Bedingungen zulassen. Es *soll* also getrennt unterrichtet werden, *muss* aber nicht. Und wenn koedukativ, dann möglichst im ‚pädagogischen Freiraum‘, das ist ein Bereich C, in dem neben den herkömmlichen Sportarten schulspezifische Schwerpunkte gesetzt werden sollen. Die herkömmlichen Sportarten, die Sportspiele, Turnen, Schwimmen, Leichtathletik und Gymnastik/Tanz sind in die Bereiche A und B eingeordnet. (Ein Gymnasium in Sinzig bietet in dem Bereich C Fechten und Abenteuersport an, meine Schule Badminton.) Die Klassen 5 und 6 übrigens werden generell koedukativ bzw. koinstruktiv unterrichtet.

Bei allen kritischen Tönen dieses Beitrags muss ich aber zugeben, persönlich mit diesem getrennten Unterricht durchaus positive Erfahrungen gemacht zu haben. So habe ich zum einen als Lehrerin weit weniger Probleme, mir in der Mädchengruppe Respekt zu verschaffen und mich durchzusetzen, aber dies ist ja auch nichts Neues. Zum anderen konnte ich das Problem des ständigen periodenbedingten Fehlens im Sportunterricht offen und erfolgreich besprechen. Dies wäre in einer koedukativen Sportgruppe sicherlich so nicht möglich gewesen. Aber auch hierfür gilt, wie schon gesagt: Nicht Neues im Südwesten.

Mir bleibt also nur, den geringen Spielraum, den mir Lehrplan und besonders Stoffverteilungspläne lassen, ansatzweise mädchenparteilich zu füllen; es ist somit jede Sportlehrerin mit ihrem Einsatz für Mädchenparteilichkeit gefordert. Bedenke ich nun das geringe oder gar nicht vorhandene Bewußtsein zu diesem Problemfeld, wie eben aufgezeigt, und betrachte mir den Unterricht, der stattfindet:

Na, Sie wissen schon: Nichts Neues im Südwesten.

Koedukation im Schulsport in Baden-Württemberg – Versuch einer Situationsanalyse an den Gymnasien (KÖHLE)

Tatsachen

Laut baden-württembergischem Lehrplan ist in den Klassen 5 und 6 sowie in den Klassen 12 und 13 koedukativer Sportunterricht möglich, in den Klassen 7-10 muss dagegen geschlechtergetrennt unterrichtet werden. Aufgrund der größeren Anzahl an männlichen Sportkollegen werden die koedukativen Gruppen überwiegend von Männern unterrichtet. Infolge des Mangels an Sportlehrerinnen wird an vielen Schulen auch der Sportunterricht in den reinen Mädchengruppen zwischen Klasse 7 und 11 zunehmend von Männern erteilt.

Wandel

Das Einsetzen der Pubertät in immer früherem Alter hat an vielen Gymnasien zu einem Bewusstseinswandel geführt, sodass an circa 60% der Schulen spätestens ab Klasse 6 über einen Mehrheitsbeschluss der schulischen Fachkonferenz eine Geschlechtertrennung stattfindet (in circa 50% der Gymnasien wird in Klasse 5 und 6 bereits ein geschlechtsgetrennter Sportunterricht durchgeführt)². Die Auswirkungen dieser Trennung lassen sich nach der subjektiven Wahrnehmung von beteiligten Lehrerinnen wie folgt zusammenfassen:³

- Die Mädchen der nicht-koedukativen Gruppen weisen ein besseres sportliches Können auf,
- ihre Motivation zum Sporttreiben ist höher und hält länger an,
- soziale Fähigkeiten wie Kooperation und Teambildung sind besser und stabiler ausgebildet,
- das Aggressionspotential, speziell in den Spielen, ist weitaus niedriger und Konkurrenzdenken weniger ausgeprägt.

Angesichts dieser positiven Erfahrungen sei die Frage erlaubt: Warum immer noch koedukativer Sportunterricht in der Unterstufe? Auf Rückfrage an den entsprechenden Gymnasien werden dafür nur die äußeren Rahmenbedingungen wie Stundenplan, Hallenkapazität etc. genannt. Ich finde es schade, dass statt pädagogischen hier nur organisatorische Gründe genannt werden. Damit bleibt die Frage, ob gemeinsamer oder getrennter Sportunterricht von Mädchen und Jungen für die Kinder selbst besser ist, letztlich unbeantwortet.

2 Statistiken, geführt von der Fachleiterin für Sport am Staatlichen Seminar für Schulpädagogik in Tübingen 1999.

3 Diskussionsergebnisse von Lehrerinnen auf Fachtagungen und Fortbildungen.

Vorgaben aus den ‚Grundsätzen und Bestimmungen für den Schulsport‘ bezüglich des gemeinsamen Unterrichtens von Mädchen und Jungen in Niedersachsen (ZIPPRICH)

In den Grundsätzen und Bestimmungen für den Schulsport werden die Aufgaben und Ziele sowie didaktische Grundlagen des Schulsports dargestellt. Die Vorgaben bezüglich eines nach Geschlecht getrennten oder gemeinsamen Sportunterrichts haben sich von der Ausgabe von 1982 zur Ausgabe 1998 grundlegend gewandelt; die Aussage, sie ‚können gemeinsam unterrichtet werden‘ wird entsprechend dem gegenwärtigen Erkenntnisstand in eine differenziertere Betrachtung geändert. Die Grundsätze und Bestimmungen für den Schulsport, herausgegeben durch das Niedersächsische Kultusministerium im Jahre 1982, nennen auf Seite 6:

„auch im Schulsport *können Jungen und Mädchen gemeinsam unterrichtet werden* [Hervorhebung: C.Z.]. Wird in den Sekundarstufen wegen der *unterschiedlichen Sportinteressen* ein getrennter Sportunterricht erforderlich, sollen die Unterrichtsgruppen die normale Klassengröße bzw. Kursstärke nicht unterschreiten. Lehrerinnen dürfen auch bei Jungen und Lehrer bei Mädchen Sportunterricht erteilen.“

Im Jahre 1998 (S. 12-13) heißt es unter Punkt 2.2, Absatz *Gemeinsamer Unterricht von Jungen und Mädchen*:

„Durch gemeinsamen Unterricht von Jungen und Mädchen ergeben sich Chancen für den Erwerb sozialer Kompetenzen, die das Miteinander der Geschlechter fördern, für das sich-Einfühlen in die Perspektiven des jeweils anderen Geschlechts und für die Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechtsrolle. Deshalb sollten – wie in anderen Unterrichtsfächern auch – im Fach Sport *Mädchen und Jungen mit dem Ziel der gleichberechtigten individuellen Förderung gemeinsam unterrichtet werden*. Das gemeinsame Spielen und Sporttreiben von Mädchen und Jungen ist so zu gestalten, daß die *Entwicklung einer körper- und bewegungsbezogenen Identität* gefördert wird, geschlechtsbezogene Diskriminierungen und Benachteiligungen erkannt und aufgehoben und alle Schülerinnen und Schüler in ihrer Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstbehauptung gestärkt werden. *Vor allem in den Schuljahrgängen 7 bis 9 kann aus diesen Gründen das Unterrichten in geschlechtshomogenen Gruppen erforderlich werden*. Hierdurch wird auch ermöglicht, vorhandene geschlechtsgebundene Bewegungsinteressen zu berücksichtigen. Die dann zu bildenden Lerngruppen sollen die normale Klassengröße bzw. Kursstärke nicht unterschreiten. Dieser Hinweis bezieht die Möglichkeit zur inneren Differenzierung mit ein.“

Es wurde eine vollständig neue Voraussetzung entwickelt: aus in der Regel findet der Sportunterricht getrenntgeschlechtlich statt, der in den Schulen aber aus organisatorischen Gründen auch gemeinsam durchgeführt werden durfte, wurde ein grundsätzlich gemeinsames Unterrichten.

Zuvor überwiegen die organisatorischen –s prich stundenplantechnischen –Gründe an den Schulen, so dass (nach meiner Kenntnis) mehrheitlich in Niedersächsischen Schulen ein gemeinsamer Sportunterricht mit Mädchen und Jungen stattfindet.

Allerdings, und da kann ich auf den Bereich ‚Gymnasien‘ der Stadt Hannover zurückgreifen, werden derzeit alle Varianten praktiziert:

- seit Jahren durchgängig gemeinsamer Sportunterricht von Mädchen und Jungen in allen Jahrgangsstufen 7-13;

- seit Jahren ab 7 getrennter Sportunterricht für Mädchen und Jungen (ehemalige Mädchenschule);
- seit 1998/1999 gemeinsamer Sportunterricht für Mädchen und Jungen (organisatorische Gründe – Mangel an Lehrkräften), zuvor getrennt (ehemalige Mädchenschule);
- seit 1998/1999 zum Teil getrennter Sportunterricht für Mädchen und Jungen im 8. und 9. Jahrgang (didaktische Gründe s.o., je nach Einsatz der Lehrkräfte; initiiert durch eine Sportlehrerin).

Im wesentlichen findet keine Diskussion über die Fragen einer gemeinsamen oder getrennten Sporterziehung statt. Das mag daran liegen, dass die meisten Lehrkräfte in den 70er und 80er Jahren ausgebildet wurden und für sie die Durchführung eines gemeinsamen Sportunterrichts zur Normalität geworden ist. Nach meinen Untersuchungsergebnissen⁴ scheint eine intensive Auseinandersetzung mit den neuen didaktischen Überlegungen in den Grundsätzen und Bestimmungen kaum bei den Lehrerinnen und Lehrern stattzufinden. Wenn aber die Richtlinien ernst genommen werden sollen, muss man klären, was die sehr komprimierten und zentralen Aussagen für den Schulalltag bedeuten:

- Was versteht man darunter, wie es in den Grundsätzen und Bestimmungen heißt, dass Mädchen und Jungen mit dem Ziel der gleichberechtigten individuellen Förderung gemeinsam unterrichtet werden sollen?
- Wie kann eine Lehrkraft den Sportunterricht so gestalten, dass ein gemeinsames Spielen und Sporttreiben von Mädchen und Jungen stattfindet, um die Entwicklung einer körper- und bewegungsbezogenen Identität zu fördern?
- Ist in der körperlichen und bewegungsbezogenen Identität auch die geschlechtsbezogene Identität enthalten?
- Was bedeuten Körper und Bewegung für Mädchen/Frauen, was bedeuten Körper und Bewegung für Jungen/Männer?
- Wie soll eine Sportlehrerin, ein Sportlehrer mit geschlechtsbezogenen Diskriminierungen und Benachteiligungen umgehen?
- Wie können diese erkannt, wie sollten sie bewertet werden? Welche Geschlechtertheorien tragen zum besseren Verstehen bei?
- Wie ist Sportunterricht zu gestalten, um zur Überwindung (bzw. sogar zur Aufhebung) von Diskriminierungen und Benachteiligungen beizutragen?
- Welche sozialen Kompetenzen verbessern das Miteinander der Geschlechter im Sportunterricht?

Unabhängig davon, ob der Unterricht mit Mädchen und Jungen gemeinsam oder getrennt durchgeführt wird, sollten diese oder ähnliche Fragen den geschlechtersensiblen Sportunterricht begleiten. Will man das Prinzip der Koedukation im Sinne einer reflexiven Koedukation für den Sportunterricht im Schulalltag verankern, genügt

4 vgl. Zipprich, in diesem Band.

es nicht, nur die Rahmenrichtlinien zu ändern. Wenn eine so tiefgreifende Veränderung bei den Sportlehrkräften in den Schulen (die dort seit 15 und mehr Jahren tätig sind) ankommen soll, ist es notwendig, intensive Aufklärung in Form von Fortbildungen zu betreiben.

Die Diskussion der Koedukation, einer gleichberechtigten individuellen Erziehung von Mädchen und Jungen im Sportunterricht, dauert schon über 20 Jahre – und sie ist bis jetzt nur wenig voran gekommen.

Literatur

- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (1998). *Lehrplan Sport, Sekundarstufe I (Klasse 5-9/10) Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Regionale Schulen, Gesamtschulen*. Mainz: MBWW.
- Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (1994). Bildungsplan für das Gymnasium. (Lehrplanheft 4/1994). *Kultus und Unterricht, Amtsblatt des Ministeriums für Kultus und Sport Baden-Württemberg*, 21. Februar 1994
- Niedersächsischer Kultusminister (1982). *Grundsätze und Bestimmungen für den Schulsport*. Hannover: KM.
- Niedersächsisches Kultusministerium (1998). *Grundsätze und Bestimmungen für den Schulsport*. Hannover: KM.

„Bewusste Koedukation“ und „geschlechtssensibles Unterrichten“ in der österreichischen Leibeserziehung

Die Situation des Unterrichtsfaches *Leibesübungen*¹ an Österreichs Schulen sowie die Ausbildung von künftigen Leibeserzieherinnen und Leibeserziehern befindet sich in einer Phase des Umbruchs, man könnte auch sagen –d er großen Chancen. Gekennzeichnet ist die Situation einerseits durch einen „neuen“ Lehrplan für die Leibesübungen der 10- bis 14-jährigen Schülerinnen und Schüler, andererseits müssen bis 2002 an den Universitäten neue Studienpläne für das Lehramt *Leibeserziehung an Höheren Schulen* erarbeitet und implementiert werden. Bislang fanden Gender-Themen oder geschlechtsspezifische Unterrichtsprinzipien kaum Eingang in Schule oder Ausbildungsinstitutionen: Gender-Themen seien ohnedies „mitgemacht“ und Frauen per se „mitgedacht“.

Relevant wird nun, dass konkrete gesetzliche Vorgaben zur Verankerung der Frauen- und Geschlechterforschung an den Universitäten, aber auch übergeordnete gesamtgesellschaftliche Anforderungen an Schule und Ausbildungsinstitutionen gestellt sind, die die Chance bieten, geschlechtsspezifischen Inhalten durch deren Integration in die Ausbildung auch zur erwünschten schulischen Umsetzung zu verhelfen.

Im vorliegenden Beitrag sollen daher zunächst die konkreten gesetzlichen Vorgaben beleuchtet werden, die ein wichtiges Fundament für die Einbindung der Geschlechterthematik in die Ausbildung darstellen. Gerade die der Thematik immer wieder entgegengebrachten Widerstände machen deutlich, dass konkrete Modelle der Umsetzung noch weitgehend fehlen. Es sollen daher Überlegungen angestellt werden, wie das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung“ sowie der didaktische Grundsatz der „bewussten Koedukation“ nicht nur in der Ausbildung thematisiert, sondern auch in den Leibesübungen umgesetzt werden könnten. Der Sensibilisierung der künftigen, aber auch bereits im Beruf stehenden Leibeserzieherinnen und Leibeserzieher wird dabei zentrale Bedeutung zugemessen. Abschließend wird die Möglichkeit angedacht und diskutiert, ob und wie durch die Integration geschlechtssensibel „relevanter“ Stundenmodelle und Grundprinzipien in einem neu zu entwickelnden Lehrplankommentar eine größere Zielgruppe erreicht werden könnte. Dabei werden exemplarisch Themen für die „Leibesübungen für Mädchen“ vorgestellt.

1 Derzeit heißt das Schulfach „Leibesübungen für Mädchen“ bzw. „Leibesübungen für Knaben“. Die seit mehreren Jahren geführte Diskussion um die Benennung des Faches ist nach wie vor in Gang und von Seiten der Regierung noch nicht entschieden worden. Nach den verschiedenen Vorschlägen wie der Beibehaltung der „Leibesübungen“, der Umbenennung in „Bewegungserziehung“ oder „Sport“ dürfte nach derzeitigem Verhandlungsstand die Bezeichnung „Bewegung und Sport“ favorisiert werden.

Legitimationsgrundlagen

Geschlechtssensibles Unterrichten – ein gesellschaftlicher Bildungsauftrag an Schule und Ausbildungsinstitutionen

Dass Gender-Themen Unterrichts- und Studieninhalte werden, rührt nicht von Forderungen einiger weniger Frauen und Männer her, sondern ist auch gesamtgesellschaftliches Anliegen.

So wurde in Folge der Ratifizierung der Beschlüsse der Weltfrauenkonferenz von Peking 1995 seitens des ehemaligen Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Abteilung für geschlechtsspezifische Bildungsfragen) ein „Aktionsplan 2000“ formuliert, dessen „99 Maßnahmen zur Förderung der Gleichstellung im Bereich der Schule und Erwachsenenbildung“ bis zum Jahr 2000 umgesetzt werden sollten (vgl. BMUK, 1997). In diesem treffen einige der Maßnahmen auch konkret auf das Fach *Leibesübungen* an Schulen zu.

In die Diskussion und Konzipierung der neuen Lehrpläne an Schulen ging als einer von sieben Grundsätzen der schulischen Erziehung die „bewusste Koedukation“ ein. Da das Schulfach *Leibesübungen* in Österreich ab dem 10. Lebensjahr für die Schülerinnen und Schüler nicht mehr koedukativ, sondern geschlechtshomogen unterrichtet wird, würde dies analog dazu die Aufforderung zu „geschlechtssensiblen“ Unterrichten bedeuten. Auch wenn 30 Jahre Koedukation in Deutschland noch wenig zum Abbau von Geschlechterrollen beitragen konnten (vgl. Faulstich-Wieland, 1997), so ist ein geschlechtshomogener Unterricht per se leider kein Garant für geschlechtssensiblen Unterricht (Voss, in diesem Band). Im nicht-koedukativen Unterricht bestünde sogar die Gefahr der „Erstarrung der Auseinandersetzung mit Geschlechterthemen“.

Dennoch halte ich die Situation des geschlechtshomogenen Unterrichts vor allem in unserem Fach insofern für günstig, da es einen geeigneten Rahmen („geschützter Raum“) zur Bearbeitung von Körper- und Bewegungsthemen in einer spezifischen Entwicklungsphase der 11- bis 14-jährigen Jugendlichen bereitstellt. Zudem bietet die Anleitung – Geschlechtssensibilität der Lehrpersonen vorausgesetzt – durch gleichgeschlechtliche Leibeserzieherinnen und Leibeserzieher die Möglichkeit des „Modelllernens“ für die Schülerinnen und Schüler (vgl. Enders-Drägässer & Fuchs, 1989; Hilgers, 1994). Der Vorbildwirkung – insbesondere von Leibeserzieherinnen – kommt dabei besondere Bedeutung zu, da Mädchen beispielsweise in der medialen Sportberichterstattung nur selten (positiv attribuierte) gleichgeschlechtliche sportliche Vorbilder finden können.

Geschlechtssensibles Unterrichten – eine Vorgabe des neuen Lehrplans 1999

Die Vorgaben des „Aktionsplans 2000“ (BMUK, 1997) fanden ihre Berücksichtigung nicht nur im allgemeinen Teil des neuen Lehrplanes („bewusste Koedukation“), sondern auch im Fachlehrplan:

- (a) In den *Bildungs- und Lehraufgaben* gilt es neben der Entwicklung von Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz sowie dem Aufbau von Selbstvertrauen explizit,

den Bildungsinhalt „Umgehen mit Geschlechtsrollen im Sport“ umzusetzen. *Ziele des Faches sind u.a.* Entdecken von Vorlieben für bestimmte Bewegungsformen, Erleben von vielfältigen Körper- und Bewegungserfahrungen in verschiedenen Räumen.²

- (b) Innerhalb der *Bildungsbereiche* (1) Sprache und Kommunikation, (2) Mensch und Gesellschaft, (3) Gesundheit und Bewegung fällt aus geschlechtsspezifischer Sicht vor allem der Bildungsbereich (4) Kreativität und Gestaltung auf, in dem es u.a. heißt: „Zu den wesentlichen Anliegen der Bewegungserziehung *beider Geschlechter* zählen traditionelle und zeitgenössische Formen der Bewegung und ihre Entwicklung in *Tanz, Gymnastik und Bewegungstheater*. Freie Gestaltung von Bewegungen und Bewegungserfindung“ (BMBWK, 2000b; Hervorhebung R.D.).
- (c) *Innerhalb der didaktischen Grundsätze*: Es gilt in jeder der vier Schulstufen alters- und entwicklungsgemäße Schwerpunkte auch unter Beachtung *geschlechtsspezifischer Anliegen* zu setzen.

Zusammenfassend finden sich viele Ansätze und Vorgaben für eine bewusste und reflexive Einbindung der Geschlechterthematik in das Schulfach Leibesübungen und fordert von den Leibeserzieherinnen die Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung“ bzw. des didaktischen Grundsatzes des „geschlechtersensiblen Unterrichtens“.

Aktionsplan 2003: Gender-Mainstreaming und Frauenförderung in Schule und Erwachsenenbildung

Der 1997 initiierte Aktionsplan 2000 mit seinen 99 Maßnahmen zur Gleichstellung im Bereich von Schule und Erwachsenenbildung (BMUK, 1997) sollte bis zum Jahr 2000 umgesetzt werden. In dem vom Ministerium herausgegebenen Bericht wurde deutlich (BMBWK, 2000a), dass auch trotz der vielen kleineren und größeren Einzelaktivitäten die Ziele und Vorgaben nicht in einem einzigen Aktionsplan umsetzbar waren.³

Mittlerweile ist ein neuer „Aktionsplan 2003“ unter dem Titel „Gender-Mainstreaming & Frauenförderung in Schule und Erwachsenenbildung“ formuliert worden. Entgegen dem bisherigen Ansatz, Benachteiligungen von Mädchen und Frauen „nur“ mit besonderen Mädchen- und Frauenförderprogrammen begegnen zu wollen, gilt es im Rahmen des (von der EU forcierten) Gender-Mainstreamings nunmehr zusätzlich sämtliche politische Entscheidungen und Maßnahmen auf deren

2 Die Auswahl der angeführten Ziele begründet sich auf der Annahme, dass insbesondere für Mädchen die Erreichung dieser beiden Ziele vordergründig im Rahmen des Schulfaches *Bewegung und Sport* sein sollten, da laut Sozialisationstheorien gerade hier Handlungschancen (Defizite) bestehen, die der Unterrichtsgegenstand für Mädchen aufgreifen und auch nützen könnte.

3 Im Bericht hieß es zudem: „Eine flächendeckende Umsetzung des gesamten Aktionsplans wäre zwar wünschenswert gewesen, konnte jedoch auf Grund finanzieller und personeller Grenzen in diesem Zeitraum nicht erfolgen. So manche Aktivitäten sind daher nur punktuell umgesetzt und wirksam geworden“ (BMBWK, 2000a, S. 1)

Rückwirkungen auf das Geschlechterverhältnis bzw. evtl. Benachteiligungen für Mädchen und Frauen (oder auch Männer und Jungen) zu überprüfen.

Die im Aktionsplan 2003 genannten Maßnahmen betreffen das Fach Leibesübungen für Mädchen bzw. Knaben insbesondere in den folgenden Schwerpunktbereichen:

I Schulqualität und Chancengleichheit

(„Erziehung zur Gleichstellung“, „bewusste Koedukation“, Schulprogramme, Informations- und Diskussionsangebote, Modellschulen usw.)

III Entwicklung von Netzwerken

(Vernetzung der einzelnen Unterrichtsorganisationen (Schulen, Universitäten etc.) zur Umsetzung des Aktionsplanes, Fortbildung, Arbeitsgemeinschaften von LehrerInnen, Genderbeauftragte an den Schulen, etc.)

IV Gleichbehandlung und Frauenförderung

(Öffentlichkeitsmaßnahmen zur Bewusstseinsbildung, Vertretung von Frauen in Entscheidungsgremien, verstärkte Qualifizierung von Frauen für Führungsfunktionen, Motivierung von Lehrerinnen, sich für Leitungsfunktionen zu bewerben usw.)

Der Erfolg dieser Maßnahmen ist jedoch nicht unabhängig von den jeweiligen Institutionen zu sehen:

„Gleichberechtigte Geschlechterverhältnisse fordern von Institutionen, die gesamte Geschlechterkultur neu zu gestalten“ (Gieß-Stüber, in diesem Band).

Die Autorin sieht dabei die Lehrkräfte in einem besonderen Spannungsfeld. Ein Grundstein für die Umsetzung all dieser Forderungen kann nur in der Fort- bzw. Ausbildung der Lehrkräfte liegen. Im Folgenden soll daher der Beitrag der Ausbildungsinstitution Universität für den Aktionsplan 2003 näher überprüft werden.

Verankerung von Frauen- und Geschlechterforschung in der universitären Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Die Umsetzung geschlechtssensibler Unterrichtsprinzipien und -inhalte in der Schule erfordert, dass diese im Rahmen der Ausbildung an der Universität nicht nur „erfahren“, sondern die für die Vermittlung nötigen Methoden auch gelehrt und gelernt werden müssen. Dem entgegen kommt die Aufforderung, bei der Erstellung der neuen Studienpläne gerade an den aus dem Lehrplan ableitbaren Berufsfeldern und Qualifikationskriterien anzusetzen. Gesetzliche „Vorgaben“ erleichtern jedoch die Implementierung geschlechtsspezifischer Ausbildungsinhalte:

Im Universitäts-Studiengesetz (1997, §3(7)) ist in den allgemeinen Grundsatzbestimmungen für die Gestaltung der Studien die „Gleichbehandlung von Frauen und Männern sowie die Gleichwertigkeit der Frauen- und Geschlechterforschung mit anderen Forschungsbereichen“ festgeschrieben (BMWV, 1998). Dabei sollte laut Informationen und Leitlinien bezüglich der konkreten Umsetzung die geschlechterspezifische Thematik von Studienbeginn an einen relevanten Bestandteil bilden (Interuniversitäre Koordinationsstelle für Frauenforschung, 1998, S. 16). Frauen- und Geschlechterforschung sollte dabei in doppelter Weise Eingang in den Pflichtfächerbereich der einzelnen Disziplinen finden. In den oben angesprochenen Leitlinien wurden die Lehramtsstudien besonders hervorgehoben, wobei auf die pädagogische

und die fachdidaktische Ausbildung verwiesen wurde, in denen geschlechterspezifische Fragestellungen eine „Pionierrolle“ spielen sollten. Aber auch aus sportwissenschaftlicher Sicht wird die Bedeutung der expliziten Einbindung geschlechtsspezifischer Themen aufgezeigt:

„Demnach genügt es nicht, quasi „nebenbei“ für die Geschlechterthematik zu sensibilisieren. Der Erwerb von Wissen und der Fähigkeit Strukturen zu analysieren sowie Entwürfe für veränderte Geschlechterverhältnisse zu erarbeiten, gehören unabdingbar und explizit ausgewiesen zur Ausbildung hinzu. Kenntnisse über die Geschlechterfrage als eine Grundfrage der menschlichen Gesellschaft bleiben bisher dem zufälligen Engagement einzelner Dozent/innen und Studierender überlassen. Da Frauen ein größeres Interesse an der Veränderung des status quo haben, ist ihre Bereitschaft zu einer entsprechenden Reflexion größer. (...) Ich meine jedoch, Wissen über den geschlechtsspezifischen Charakter von Lehren und Lernen ist nicht nur Frauensache und sollte verbindlicher Bestandteil von Studien- und Prüfungsordnungen werden, damit der Umgang mit der Kategorie Geschlecht als pädagogische Herausforderung genutzt werden kann“ (Gieß-Stüber, 1997, S. 33).

Der neue Studienplan für das Wiener Institut für Sportwissenschaft ist derzeit⁴ noch in Bearbeitung. Von Seiten der zuständigen Behörden wurde jedoch vorab verlautbart, dass Studienpläne ohne die geforderten Bezüge zu Frauen- und Gender-Themen wieder zurückgewiesen werden würden.

„Geschlechtssensibles Unterrichten“ – ein „ungeliebtes“ oder „verunsicherndes“ Thema in der Fortbildung?

Geschlechtssensibles Unterrichten ist Bestandteil in den allgemeinen Lehrplanbestimmungen an Österreichs Schulen, das „Umgehen mit Geschlechterrolle“ ist eine Bildungs- und Lehraufgabe des Faches Leibesübungen, die Beachtung „geschlechtsspezifischer Anliegen“ bei der Setzung von Schwerpunkten ist ein wichtiges didaktisches Prinzip (vgl. Lehrplan 1999 in BMBWK, 2000b).

Für derzeit in Ausbildung befindliche Studierende müsste angesichts der bevorstehenden Studienplanänderungen der Erwerb von Kompetenzen zur Umsetzung dieser geschlechtsspezifischen Bildungsanforderungen (zumindest formal) gegeben sein. Schwieriger wird es jedoch, bereits in der Praxis stehenden Leibeserzieherinnen und Leibeserzieher diese Prinzipien bewusst zu machen.

Die Umsetzung des didaktischen Grundsatzes „geschlechtssensibles Unterrichten“ würde jedoch von den Lehrkräften an Schulen die Einnahme einer überzeugten Haltung erfordern (vgl. von Hentig, zit.n. Gieß-Stüber, 1997, S. 26), die gezielt und absichtsvoll vermittelt und in der praktischen Umsetzung eingefordert werden muss.

Vielmehr ist jedoch aus der Literatur sowie aus eigenen Erfahrungen (z.B. Hartmann, 1999; Gieß-Stüber, 1997; Hoeltje, Liebsch & Sommerkorn, 1995) bekannt, dass in Fortbildungsveranstaltungen vielfach Abwehrhaltungen oder Verunsicherungen gegenüber „geschlechtsspezifischen“ Bildungsinhalten sichtbar werden bzw. skeptische oder ablehnende Personen derartige Veranstaltungen vorab meiden. Dabei könnte die Auseinandersetzung mit der Geschlechterthematik viele

4 Stand: Frühjahr 2001.

Probleme in der Praxis – sei es nun im Miteinander der Geschlechter (vgl. Welz & Dussa, 1998) oder auch in geschlechtshomogenen Gruppen (vgl. Augustin & Gscheidel, 1998) – verhindern helfen oder zumindest einen adäquaten Umgang damit erleichtern⁵ (Kugelman, 1996 und 1997).

Gerade der Artikel von Gieß-Stüber (in diesem Band) verdeutlicht die Notwendigkeit der Reflexion der Kategorie Geschlecht, um daran aufbauend mit Blick auf geschlechtsbezogenen Zielstellungen unterrichtspraktische (inhaltliche und methodische) Entscheidungen treffen zu können (z.B. Diketmüller & Aufhauser, 2000). Unterlässt man (Lehrerinnen/Lehrer, Institutionen etc.) diesen Prozess der Reflexion, so ist im Sinne eines *doing gender* die Gefahr nicht gering, die herrschende Geschlechterhierarchie (in der Institution Schule wie auch im System Sport) unreflektiert weiter zu tradieren.

Überlegungen zur Umsetzung „Geschlechtssensibles Unterrichten“ in den Leibesübungen

Im Folgenden werden die Überlegungen zusammengefasst, die eine Gruppe von Frauen aus den verschiedensten Bereichen des Schulsports⁶ erarbeitet hat, um Prinzipien und Modelle geschlechtssensiblen Unterrichts aus der Sicht der Leibeserzieherin möglichst allen Leibeserzieherinnen näherzubringen.

Um auch die die Geschlechterthematik eher ablehnenden oder skeptischen Lehrkräfte anzusprechen, wurde die Idee geboren, das Thema in einen (wie auch immer aussehenden) Lehrplankommentar zu integrieren, welcher eine den Lehrplan erläuternde Funktion hat und als Hilfsmittel beispielhafte Ideen zur verbesserten Umsetzung der dem Lehrplan zugrunde liegenden Grundgedanken bereitstellen soll.

Aufgrund der Tatsache, dass die Leibesübungen ab dem Alter von 10 Jahren in Österreich formell in die für Knaben bzw. Mädchen getrennt sind, macht es Sinn, die nachfolgenden Überlegungen zur Umsetzung geschlechtssensiblen Unterrichts im Lehrplankommentar ebenso geschlechtshomogen zu erarbeiten. Gerade neuere Untersuchungen zu einer feministischen Bewegungskultur bzw. emanzipatorischen Jungenarbeit (Schmerbitz, Schulz & Seidensticker, 1997) haben vielfältige Anregungen für eine geschlechtssensible Bewegungserziehung gegeben. Im Folgenden sollen zunächst jedoch Überlegungen für die Leibesübungen für Mädchen erfolgen.⁷

5 Gieß-Stüber (1997) nennt folgende Phasen für die Erarbeitung geschlechtsspezifischer Themen in der Aus- und Fortbildung: (1) Sensibilisierung für geschlechtsbezogene Phänomene im Unterricht Leibesübungen/im Sport, (2) Wissensvermittlung, (3) Erhöhung der fachlichen Kompetenz in geschlechtsrollenfremden Sportarten, (4) Reflexion der Bedeutung des eigenen Frau- bzw. Mannseins, (5) Unterstützung von Selbstakzeptanz und Selbstvertrauen der Lehrkräfte als Grundlage für die Fähigkeit, Unsicherheit in Kauf zu nehmen, (6) Vermittlung von Wirksamkeitsüberzeugung (gegen Motivationsverlust) und (7) Entwicklung von Alternativen.

6 Vertreterinnen der Schulbehörde, der Sportwissenschaft sowie engagierte Leibeserzieherinnen – vornehmlich Mitglieder des Vereins „FrauenForumLeibeserziehung“.

7 Die hier angestellten Überlegungen sollen einen Einblick in den derzeitigen Diskussionsstand innerhalb der Arbeitsgruppe geben. Dabei ist zu bemerken, dass analog für die Leibesübungen für Knaben eben-

„Geschlechtssensibles Unterrichten“ unter der Perspektive der Leibesübungen für Mädchen

Für die Umsetzung des Grundsatzes „geschlechtssensibles Unterrichten“ im Fach Leibesübungen für Mädchen erscheint es notwendig, in einem allgemeinen (theoriegeleiteten) Teil Grundverständnis und Prinzipien für eine „mädchengerechte“ Bewegungsarbeit offenzulegen (in Anlehnung an Palzkill, Scheffel & Sobiech, 1991; Ullmann et al., 1999). Dabei werden die drei Schwerpunkte (1) Erkennen der spezifischen Situation der Mädchen und Frauen im Sport und in der Sportkultur im Kontext sozialer Phänomene und Entwicklungen, (2) Förderung des Raum- und Körpererlebens von Mädchen sowie Reflexion bereits internalisierter Rollenbilder und (3) Förderung von gesundheitsorientiertem Verhalten von Mädchen bei sportlichen Aktivitäten und im leistungsorientierten Training ausgearbeitet:

(1) Erkennen der spezifischen Situation der Mädchen und Frauen im Sport und in der Sportkultur im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Phänomenen und Entwicklungen durch:

- Erleben und Ausleben der Qualität einer reinen Mädchengruppe.
- Erweiterung der eigenen Handlungsfähigkeit sowohl in einer spezifisch weiblichen Bewegungskultur als auch bei vielfältigen sportlichen Aktivitäten und selbst gesetzten Leistungszielen (uneingeschränkt durch rollenspezifische Zuordnungen von Sportarten durch die Gesellschaft; z.B. auch Fußball u.a. Sportarten mit Körpereinsatz).
- Erweiterung der Bewegungs- und Sportmöglichkeiten in Mädchengruppen im inner- und außerschulischen Bereich, damit Mädchen ihre eigenen Bewegungsbedürfnisse entdecken, entwickeln und artikulieren. Das fordert auch, dass der Zugang zu bestehenden Sportstätten zwischen Schülerinnen und Schülern gleich und gerecht aufgeteilt werden muss.
- Bewegungs- und Sportaktivitäten für koedukative Gruppen müssen das Ziel des besseren gegenseitigen Verständnisses und der Akzeptanz zwischen Mädchen und Burschen haben (geschlechtssensible Lernkultur).
- Erhöhung der Eigeninitiative und der Selbstbestimmung von Mädchen im Zusammenhang mit sportlichen Aktivitäten.
- Berücksichtigung der jeweils eigenen Bedürfnisse, Neigungen, Interessen und Vorerfahrungen der Mädchen.

(2) Förderung des Raum- und Körpererlebens von Mädchen sowie Reflexion bereits internalisierter Bilder durch:

- Bewusstmachen der Zusammenhänge von Körperraum, Bewegungsraum und sozialer Räume sowie der geschlechtsspezifischen Bedingungen für die Raumaneignung.

so ein Kommentarbeitrag sinnvoll erscheint, jedoch bislang keine (männlichen) Verantwortlichen in Österreich dafür gefunden werden konnten (vgl. Kaltenecker, 1999; Rohrman & Thoma, 1998; Schmerbitz, Schulz & Seidensticker, 1997).

- Aufbauen auf einer guten Körperwahrnehmung der Schülerinnen zum Zwecke des Raum- und Körpererlebens bzw. des Bewegungslernens.
- Bewusste Wahrnehmung des eigenen Körpers und seiner Stärken (speziell während der Geschlechtsreife). Kritische Distanz zu Schönheitsidealen (Gefahr von Essstörungen) und Weiblichkeitsklischees einnehmen. Lösung von fremden Wertmaßstäben.
- Entwickeln von Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl durch Erfolgserlebnisse, Thematisierung von Unsicherheiten und Ängsten.
- Aktives Reagieren auf körperliche und verbale Grenzverletzungen statt passiver Hilflosigkeit, sexistisches Verhalten besprechen und sich gegen Übergriffe zur Wehr setzen lernen; dazu gehört auch, Situationen einschätzen zu lernen und die Signalwirkungen des eigenen Verhaltens zu erkennen.

(3) Gesundheitsorientiertes Verhalten von Mädchen bei sportlichen Aktivitäten und im leistungsorientierten Training durch:

- Erleben und Erlernen einer persönlichen Gestaltung und Inszenierung von ausreichender und gesundheitsfördernder Bewegung als Lebensstil. Das schließt auch ein, dass Mädchen lernen, über die Schulzeit hinaus Bewegungszeit einzuplanen und einzufordern.
- Anstreben einer gezielten und erfolgreichen Erhaltung und Verbesserung der motorischen Grundeigenschaften sowie bewusste Arbeit an der Haltung und der Form der Bewegung.
- Erfahrung von Möglichkeiten, Grenzen und Sinn körperlicher Belastung in möglichst vielen Aktionsformen; Abbau diesbezüglicher Rollenklischees.
- Bewusster Umgang mit Stresssituationen: Verarbeitung und Ausgleich durch aktive Erholung, ausgleichende Bewegung und Entspannung.
- Thematisierung von Sport und Menstruation und Auseinandersetzung mit der Befindlichkeit während der Menstruation.

Geschlechtssensibles Unterrichten in den Leibesübungen für Mädchen zielt zusammenfassend darauf ab, dass Mädchen ihren Körper und ihre Stärke erleben und sich ihren Raum nehmen können (ohne ständig vom anderen Geschlecht gestört und massiv auf die Weiblichkeitsrolle festgelegt zu werden) (vgl. Scheffel & Wäschle, 1998; Schlaffer, 1999).

Zwei thematische Strukturmodelle „geschlechtssensiblen Unterrichtens“

Daher wird versucht, in einem zweiten Teil exemplarisch Ideen der (konkreten) Umsetzung zu präsentieren. Bei der Auswahl der Beispiele wurde der Überlegung Rechnung getragen, einerseits explizit die Bildungsaufgabe „Umgehen mit Geschlechterrollen“ (z.B. Thema Haltungen; vgl. Abb. 1) einzubringen, das – wenn man so will – ein typisches „Mädchen“-Thema für den Unterricht darstellt und für die Mädchen vielfältige (alltagsrelevante) Lernchancen bietet.

Mit dem zweiten Beispiel soll verdeutlicht werden, dass geschlechtssensibles Unterrichten sowie mädchenspezifische Aspekte in jeglichen Bewegungsangeboten und Sportarten (z.B. anhand von Basketball; vgl. Abb. 2 in Anlehnung an Kugelmann, 1995) verwirklicht werden können. Mädchenparteilichkeit hätte hierbei als übergeordnetes Unterrichtsprinzip Gültigkeit (vgl. Wiesinger-Russ, 2000).

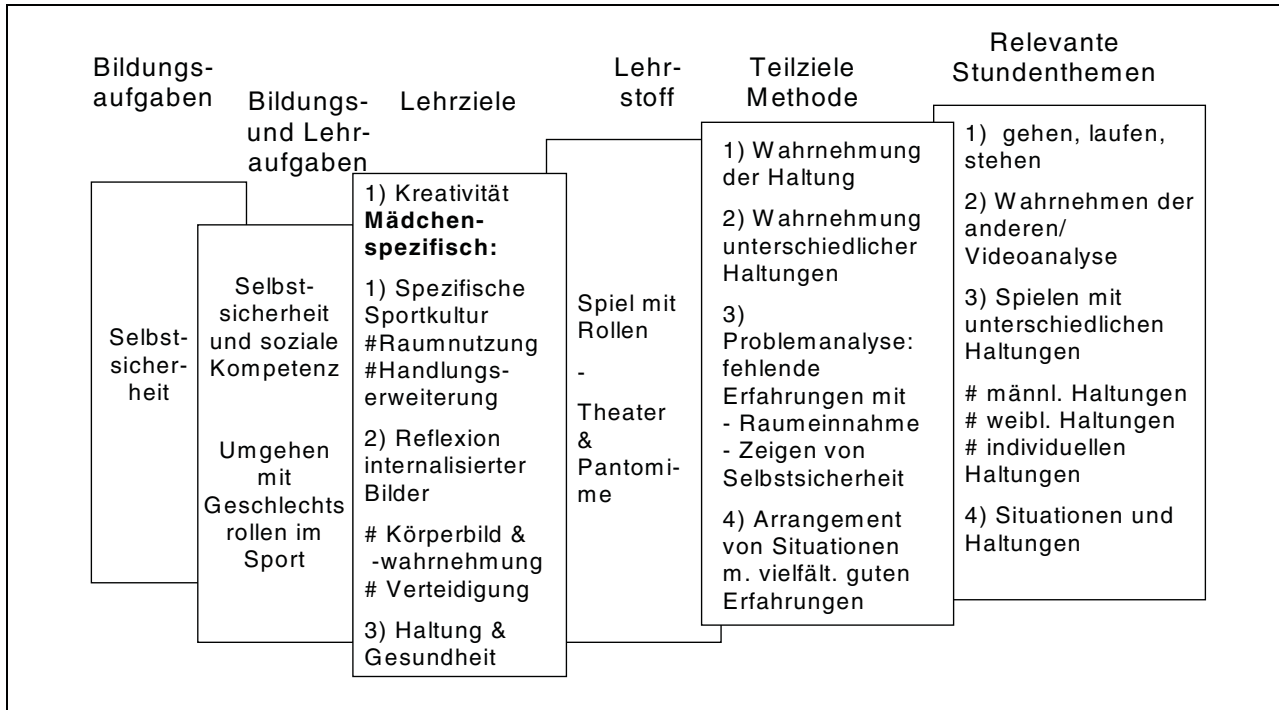


Abb. 1. Umgehen mit Geschlechterrollen: „Haltungen“

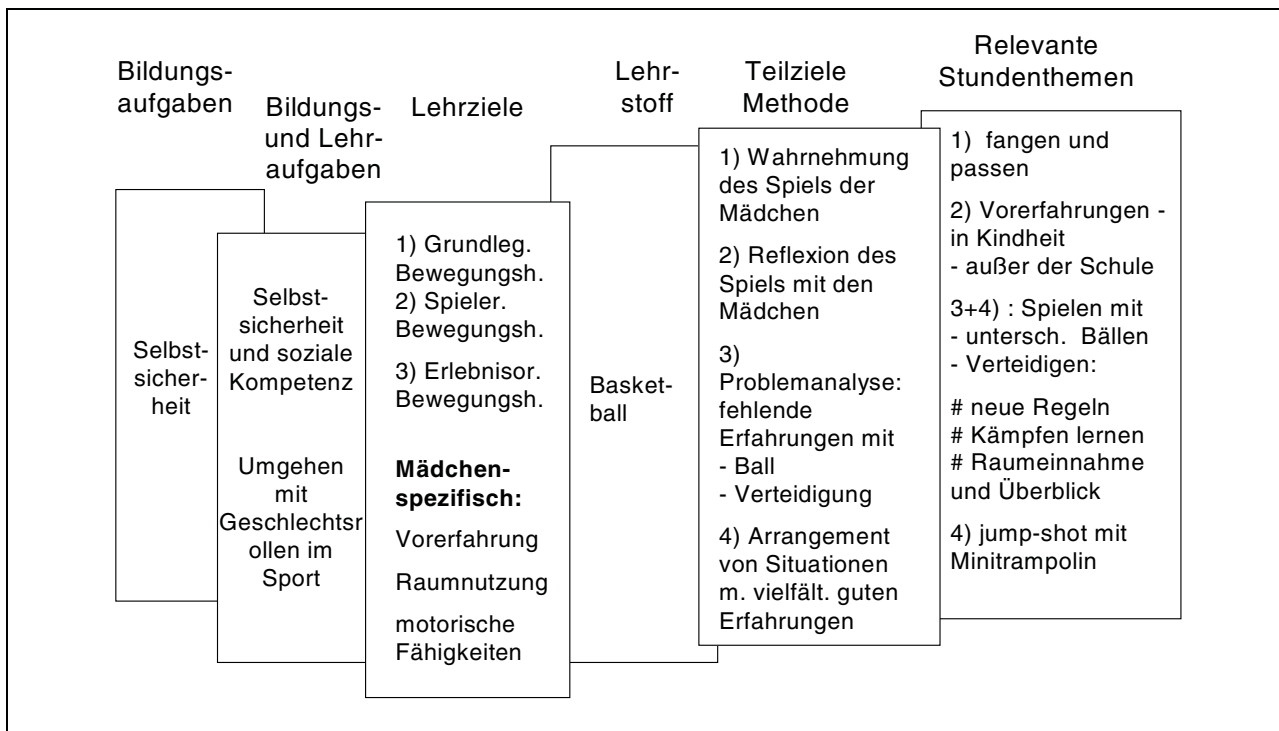


Abb. 2. „Basketball“ – zur Stärkung der Mädchen

Den beiden vorgestellten Themen gemeinsam ist die Struktur, die jeweils zugrunde liegenden Bildungsaufgaben (des allgemeinen Teils des Lehrplanes), die Bildungs- und Lehraufgaben (des Fachlehrplans), die Lehrziele, den Lehrstoff, die Teilziele und Methoden sowie evtl. konkrete Stundenthemen (oder Inhalte daraus) offen zu legen, um daran deren Bedeutung ablesen zu können. Vor allem durch die Vorstellung der konkreten Themen und deren Umsetzung (wie sie abschließend in den Abbildungen 1 und 2 zusammengefasst sind) soll auch für diejenigen, die bislang dem Thema eher reserviert gegenübergestanden und über Fortbildungen kaum erreichbar sind, ein Zugang zu geschlechtssensiblen Themen ermöglicht werden.

Konsequenzen und Ausblick

Die vorangegangene Diskussion hat gezeigt, dass eine bewusste Auseinandersetzung mit den Lehrplaninhalten im Hinblick auf geschlechtssensibles Unterrichten Sinn macht (wie sie beispielsweise Russ bereits 1991 für die Leibesübungen für Mädchen gefordert hat). Inwieweit sich dieses Konzept letztlich bewähren wird und in welcher Weise die Einbindung in den Lehrplankommentar tatsächlich erfolgt, wird sich in nächster Zeit zeigen. Die Situation der Neugestaltung der Lehrpläne an Schulen sowie der Studienpläne, aber auch die damit verbundenen gesetzlichen Erfordernisse (z.B. „Aktionsplan 2000“, „Aktionsplan 2003“ und das Universitätsstudien-gesetz) mit der Vorgabe der Einbindung von Frauen- und Geschlechterforschung würden prinzipiell günstige Rahmenbedingungen bereitstellen, „geschlechtssensibles Unterrichten“ als selbstverständlichen didaktischen Grundsatz und unverzichtbaren Bestandteil in das Fach Leibesübungen zu integrieren. Der „Erfolg“ hängt nun allerdings nicht nur von den konkreten Umsetzungsideen ab, sondern auch von den damit verbundenen Anreizen (es auch in der Praxis anzuwenden) sowie ganz maßgeblich von der Bereitschaft jedes einzelnen Leibeserziehers und jeder einzelnen Leibeserzieherin, diesen gesellschaftlichen Auftrag ernst zu nehmen und gemeinsam (im Miteinander der Geschlechter) zu erfüllen.

Literatur

- Augustin, N. & Gscheidel, K. (1998). *„Bewegung in Widersprüchen – Widersprüche in Bewegung bringen“ – Vorschläge für eine bewegungspädagogische Arbeit mit Mädchen.* (Betrifft: Geschlecht, 1). Pfaffenweiler: Centaurus.
- BMBWK (2000a). Vom Aktionsplan 2000 zum Aktionsplan 2003. [Themenheft]. *Informationsblatt für Schulbildung und Gleichstellung*, (12).
- BMBWK (2000b). *Lehrplan 1999: Neuer Lehrplan der AHS-Unterstufe.* Wien: BMBWK.
- BMUK (1997). *„Aktionsplan 2000“. 99 Maßnahmen zur Förderung der Gleichstellung im Bereich von Schule und Erwachsenenbildung.* Wien: BMUK.
- BMWV (1998). *Universitätsrecht* (Kodex des österreichischen Rechts). Wien: BMWV.
- Diketmüller, R. (2000). Zur Umsetzung „geschlechtssensiblen Unterrichts“ in den Leibesübungen für Mädchen. *Bewegungserziehung*, 54 (5), 4-7.
- Diketmüller, R. & Aufhauser, E. (2000). Bewegungs-/Raumnutzung von Mädchen und Buben als „geschlechtssensibles“ Thema im fächerübergreifenden Unterricht aus Leibesübungen und Geographie – e in Fortbildungsbericht. *Bewegungserziehung*, 54 (5), 15-19.

- Enders-Drägässer, U. & Fuchs, C. (1989). *Interaktionen der Geschlechter: Sexismusstrukturen in der Schule*. Weinheim: Juventa.
- Faulstich-Wieland, H. (1999). Weibliche Sozialisation zwischen geschlechterstereotyper Einengung und geschlechterbezogener Identität. In H. Scarbath, H. Schlottau, V. Straub & K. Waldmann (Hrsg.), *Geschlechter. Zur Kritik und Neubestimmung geschlechterbezogener Sozialisation und Bildung* (S. 47-62). Opladen: Leske + Budrich.
- Gieß-Stüber, P. (1997). Der verunsichernde/te Umgang mit der Kategorie Geschlecht als pädagogische Herausforderung. In G. Friedrich & E. Hildenbrandt (Hrsg.), *Sportlehrer/in heute – Ausbildung und Beruf*. (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 83, S. 25-34). Hamburg: Czwalina.
- Hartmann, J. (1998). Was wollen die schon wieder? Abwehrhaltungen gegenüber geschlechtsdifferenzierenden Bildungsinhalten. In Frauenbüro der Stadt Wien (Hrsg.), *Geschlechtssensible Pädagogik: Mädchen- und Bubenarbeit in Wien. Tagungsdokumentation*. (S. 6-17). Wien: Eigenverlag.
- Hilgers, A. (1994). *Geschlechtsstereotype und Unterricht. Zur Verbesserung der Chancengleichheit von Mädchen und Jungen in der Schule*. Weinheim, München: Juventa.
- Hoeltje, B., Liebsch, K. & Sommerkorn, I.N. (Hrsg.). (1995). *Wider den heimlichen Lehrplan: Bausteine und Methoden einer reflektierten Koedukation*. Bielefeld: Kleine.
- Interuniversitäre Koordinationsstelle für Frauenforschung Wien (Hrsg.) (1998). *Verankerung der Frauen- und Geschlechterforschung in den neuen Studienplänen gemäß Universitäts-Studiengesetz. Information und Leitfaden*. Wien: BMWV.
- Kaltenecker, S. (1999). Trotzdestonichts – Bubenarbeit in der Schule. In Pädagogisches Institut der Stadt Wien. (Hrsg.), *Es geht ums Ganze: Geschlechtssensible Pädagogik in Wien. (Tagungsdokumentation vom 18.3.1999)*. (S. 65-72). Wien: Eigenverlag.
- Kugelmann, C. (1996). *Starke Mädchen – schöne Frauen? Weiblichkeitszwang und Sport im Alltag*. Butzbach-Griedel: Afra.
- Kugelmann, C. (1997). Sportlehrerinnen im Alltag – Frauen zwischen Weiblichkeitszwang und Widersetzlichkeit. In G. Friedrich & E. Hildenbrandt (Hrsg.), *Sportlehrer/in heute – Ausbildung und Beruf*. (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 83, S. 11-24). Hamburg: Czwalina.
- Palzkill, B., Scheffel, H. & Sobiech, G. (Hrsg.). (1991). *Bewegungs(t)räume*. München: Frauenoffensive.
- Rohrmann, T. & Thoma, P. (1998). *Jungen in Kindertagesstätten. Ein Handbuch zur geschlechtsbezogenen Pädagogik*. Freiburg: Lambertus.
- Russ, A. (1991). Mädchen in den Leibesübungen. Plädoyer für eine bewußte Auseinandersetzung mit den Lehrplaninhalten. *Leibesübungen Leibeserziehung*, 45 (2), 34-36.
- Scheffel, H. & Wäschle, G. (1998). Körper-Raum für Mädchen und Jungen. In *Friedrich Jahresheft 1998* (S. 140-143). Velber: Friedrich.
- Schlaffer, E. (1998). Räume für Mädchen und für Buben. In Pädagogisches Institut der Stadt Wien. (Hrsg.), *Es geht ums Ganze: Geschlechtssensible Pädagogik in Wien. (Tagungsdokumentation vom 18.3.1999)*. (S. 33-34). Wien: Eigenverlag.
- Schmerbitz, H., Schulz, G. & Seidensticker, W. (1997). Sportunterricht und Jungenarbeit. *sportpädagogik*, 21 (6), 25-37.
- Ullmann, J., Bauer-Pauderer, G., Diketmüller, R., Höfinger-Hampel, E., Kirsch, L., Kriwanek, K. & Wiesinger-Russ, A. (1999). *Bewegung und Sport der Mädchen: Mädchenspezifische Ziele und Aufgaben*. Unveröff. Manuskript, Universität Wien.
- Welz, E. & Dussa, U. (Red.). (1998). *Mädchen sind besser, Jungen auch: Konfliktbewältigung für Mädchen und Jungen – Ein Beitrag zur Förderung sozialer Kompetenzen*. (Band 2: Curriculum: Spiele und Übungen). Berlin: Paetec.
- Wiesinger-Russ, A. (2000). Schafft den Schulsport ab! –Ne in! Schafft miesen Schulsport ab! –J a! *Bewegungserziehung*, 54 (1), 17-19.



Wenn Schülerinnen und Schüler und ihre Lehrkräfte gemeinsam tanzen,



..... kann aus dem Nebeneinander ein Miteinander entstehen.



Verzeichnis der Autorinnen

DIKETMÜLLER, ROSA, Ass. Prof. Mag. Dr.; geb. 1968; seit 2001 Assistenzprofessorin am Institut für Sportwissenschaft der Universität Wien, zuvor dort Universitätsassistentin in der Abteilung Bewegungs- und Sportpädagogik; Studium Leibeseziehung, Geographie und Informatik; Doktoratsstudium Sportwissenschaften, Dr. phil. 1997; Arbeitsschwerpunkte: Sportpädagogik, Sportgeragogik, Frauen- bzw. Geschlechterforschung; Austrian Representative der IAPESGW, Mitglied des Arbeitskreises für Gleichbehandlungsfragen der Universität Wien; Schriftleitung der Zeitschrift: „Spectrum der Sportwissenschaften“.

✉ Universität Wien, Institut für Sportwissenschaft, Auf der Schmelz 6, 1150 Wien, Österreich
eMail: rosa.diketmueller@univie.ac.at

FROHN, JUDITH; geb. 1967; Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sportwissenschaft der Universität Hannover seit 2000; Studium von Sport und Mathematik für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen; bis 1998 Lehrerin an einer Hauptschule; 1998-2000 Promotionsstipendium; Arbeitsschwerpunkte: Sportsozialisation und Schulsport von Hauptschülerinnen, Sportpädagogik, Bewegung und Musik.

✉ Universität Hannover, Institut für Sportwissenschaft, Bismarckstr. 2, 30173 Hannover
eMail: frohn@erz.uni-hannover.de

GIEß-STÜBER, PETRA, Prof. Dr.; geb. 1958; Professorin für Sportpädagogik an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg seit 2001, zuvor an der Deutschen Sporthochschule Köln; Schwerpunkte in Lehre und Forschung: Motivförderung im Sport, Leisten und Leistung im Sport, Sport und Identität, Geschlechtsbezogene Sportpädagogik, Soziale Konstruktion von Geschlechterverhältnissen im Sport, Interkulturelles Lernen/Interkulturelle Bewegungserziehung; seit 2001 Vorstandsmitglied der Kommission Sportpädagogik der DGfE, Mitglied des Forschungsverbunds „Soziale Konstruktion von Geschlechterverhältnissen im Sport“ (NRW); Mitglied im Ausschuss für Sportwissenschaft des Deutschen Tennis-Bundes.

✉ Universität Freiburg, Institut für Sport und Sportwissenschaft, Schwarzwaldstr. 175, 79117 Freiburg
eMail: petra.giess-stueber@sport.uni-freiburg.de

KÖHLE, ULRIKE, Dr.; geb. 1949; Fachleiterin für Sport am Staatlichen Seminar für Schulpädagogik in Tübingen.

✉ Silcherweg 42, 72827 Wannweil
eMail: reotop@aol.com

KUGELMANN, CLAUDIA, Prof. Dr.; geb. 1947; Professorin für Sportpädagogik/Sportdidaktik an der Universität Erlangen-Nürnberg seit 1995; Studium von Sport, Deutsch und Geschichte für das Lehramt an Gymnasien; Promotion 1979 zum Thema Koedukation; Habilitation 1995; Arbeitsschwerpunkte: Geschlechterforschung, Pädagogik und Didaktik des Berufsschulsports und des Sports an Grund- und Hauptschulen mit Schwerpunkt Mädchen, Sportspielforschung; seit 1994 Mitherausgeberin der Zs. „sportpädagogik“, 1998-2000 Sprecherin der dvs-Kommission „Frauenforschung in der Sportwissenschaft“, seit 1999 im dvs-Vorstand.

✉ Universität Erlangen-Nürnberg, Institut für Sportwissenschaft & Sport, Gebbertstr. 123 B, 91058 Erlangen
eMail: claudia.kugelmann@ewf.uni-erlangen.de

MECKBACH, JANE; geb. 1952; B.A. Physical Education (1972) am Stockholm University College of P.E. & Sports; Forschungsstudium in Sportpädagogik an der Universität Stockholm und am Stockholm Institute of Education (Abschluss der Dissertation im Herbst 2002); seit 1991 Dozentin am Stockholm University College of P.E. & Sports für die Fächer Turnen, Gymnastik, Bewegung und Musik sowie Sportdidaktik.

✉ Idrottshögskolan i Stockholm, Box 56 26, 114 86 Stockholm, Schweden
eMail: jane.meckbach@ihs.se

SÖDERSTRÖM, SUZANNE; geb. 1957; B.A. Physical Education (1978) am Stockholm University College of P.E. & Sports; Forschungsstudium in Sportpädagogik an der Universität Stockholm und am Stockholm Institute of Education (Abschluss der Dissertation im Herbst 2002); seit 1992 Dozentin am Stockholm University College of P.E. & Sports für die Fächer Turnen, Gymnastik, Bewegung und Musik sowie Sportdidaktik; Leitung der Studie „Schoolproject 2001“ (Untersuchungen zum Gesundheitsstatus und den Bewegungsaktivitäten von Schülerinnen und Schülern sowie zum Sportunterricht in Schweden).

✉ Idrottshögskolan i Stockholm, Box 56 26, 114 86 Stockholm, Schweden
eMail: suzannes@ihs.se

STROWITZKI, IRMTRAUD; geb. 1959; studierte Sportwissenschaft, Geschichte, Pädagogik und Musik für das Lehramt in Bonn, Wien und Münster; Arbeit als Lehrkraft in Nordrhein-Westfalen und in Rheinland-Pfalz in verschiedenen Schulen und Schultypen, derzeit an einem Gymnasium im Westerwald; Mutter von zwei Kindern.

✉ Im Ellig 33, 53424 Remagen-Oberwinter

VOSS, ANJA, Dr.; geb. 1965; Diplom-Sportlehrerin und seit 2000 wiss. Mitarbeiterin im Institut für Freizeitforschung der Deutschen Sporthochschule Köln; Schwerpunkte in Lehre und Forschung: Frauen- und Geschlechterforschung, Gesundheitswissenschaft, präventive und rehabilitative Sporttherapie.

✉ Deutsche Sporthochschule Köln, Institut für Freizeitwissenschaft, 50927 Köln
eMail: voss@dshs-koeln.de

WOLTERS, Petra, Dr.; geb. 1965; seit 1996 wissenschaftliche Assistentin am Arbeitsbereich Bewegung, Spiel und Sport des Fachbereichs Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, z.Zt. Vertretung einer Professur an der Hochschule Vechta; Schwerpunkte in Lehre und Forschung: Vermittlung von Bewegungen, interpretative Unterrichtsforschung, „gender“ im Schulsport sowie Theorie und Praxis der Leichtathletik. Sie ist seit 1999 Sprecherin der dvs-Kommission „Wissenschaftlicher Nachwuchs“.

✉ Universität Hamburg, FB Erziehungswissenschaft, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg
eMail: wolters@erzwiss.uni-hamburg.de

ZIPPRICH, CHRISTA, M.A.; geb. 1947; Akademische Oberrätin am Institut für Sportwissenschaft der Universität Hannover seit 1974; Arbeitsschwerpunkte: Sport und Geschlecht mit dem Schwerpunkt Mädchen und Frauen im Sport, sportpädagogische Aspekte der Koedukation, Gewinnung und Förderung von Frauen als Übungsleiterin bzw. Trainerin; Deutsche Repräsentantin der IAPESGW, stellv. Sprecherin der dvs-Kommission „Frauenforschung in der Sportwissenschaft“.

✉ Universität Hannover, Institut für Sportwissenschaft, Im Moritzwinkel 6, 30167 Hannover
eMail: zipprich@erz.uni-hannover.de

Die Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft (dvs) ist ein Zusammenschluss der an sportwissenschaftlichen Einrichtungen in der Bundesrepublik Deutschland in Lehre und Forschung tätigen Wissenschaftler/innen. Die dvs wurde 1976 in München gegründet und verfolgt das Ziel, die Sportwissenschaft zu fördern und weiterzuentwickeln. Sie sieht ihre Aufgabe insbesondere darin:

- die Forschung anzuregen und zu unterstützen,
- die Kommunikation zwischen verschiedenen Disziplinen zu verbessern,
- die Lehre zu vertiefen und Beratung zu leisten,
- zu Fragen von Studium und Prüfung Stellung zu nehmen,
- den Nachwuchs zu fördern,
- regionale Einrichtungen bei der Strukturentwicklung zu unterstützen,
- die Personalstruktur wissenschafts- und zeitgerecht weiterzuentwickeln,
- die Belange der Sportwissenschaft im nationalen und internationalen Bereich zu vertreten.

Die Aufgaben werden durch die Arbeit verschiedener Organe erfüllt. Höchstes Organ der dvs ist die Hauptversammlung, der alle Mitglieder angehören und die mindestens alle zwei Jahre einmal tagt. Zwischen den Sitzungen der Hauptversammlung übernimmt deren Aufgaben der Hauptausschuss, dem außer dem dvs-Vorstand Vertreter/innen der Sektionen und Kommissionen angehören. Der dvs-Vorstand besteht aus Präsident/in, Schatzmeister/in sowie vier weiteren Vorstandsmitgliedern. Zur Unterstützung der Arbeit des Vorstands ist ein/e Geschäftsführer/in tätig.

Weitere Organe der dvs sind Sektionen und Kommissionen, die Symposien, Tagungen und Workshops durchführen. Sektionen gliedern sich nach sportwissenschaftlichen Disziplinen und Themenfeldern; Kommissionen befassen sich problemorientiert mit Fragestellungen einzelner Sportarten bzw. Sportbereiche. Für besondere, zeitbegrenzte Fragen können ad-hoc-Ausschüsse gebildet werden. Zur Zeit sind in der dvs tätig:

- **Sektionen:** Biomechanik, Sportgeschichte, Sportinformatik, Sportmotorik, Sportpädagogik, Sportphilosophie, Sportpsychologie, Sportsoziologie, Trainingswissenschaft
- **Kommissionen:** „Bibliotheksfragen, Dokumentation, Information“ (BDI), „Frauenforschung in der Sportwissenschaft“, Fußball, Gerätturnen, Gesundheit, Leichtathletik, Schneesport, Schwimmen, Sportspiele, Tennis, „Wissenschaftlicher Nachwuchs“
- **ad-hoc-Ausschüsse:** Berufsethik, „Studium und Lehre“

Mitglied in der dvs kann jede/r werden, die/der in der Bundesrepublik Deutschland hauptamtlich in Lehre und Forschung an einer sportwissenschaftlichen Einrichtung tätig ist, die/der sportwissenschaftliche Arbeiten veröffentlicht hat oder einen sportwissenschaftlichen Studienabschluss (Diplom, Magister, Promotion) nachweisen kann. Auf Beschluss des dvs-Vorstands können weitere Personen Mitglied werden. Auch können Institutionen oder Vereinigungen Mitglieder der dvs werden, wenn ihre Zielsetzung der der dvs entspricht.

Mitglieder der dvs haben die Möglichkeit, an der Meinungsbildung zu sport- und wissenschaftspolitischen Fragen mitzuwirken. Darüber hinaus ermöglicht die Mitgliedschaft in der dvs u.a. eine kostengünstige Teilnahme an den Veranstaltungen der Sektionen und Kommissionen sowie am alle zwei Jahre stattfindenden „Sportwissenschaftlichen Hochschultag“, den Erwerb der Bücher der dvs-Schriftenreihe zu ermäßigten Mitgliederpreisen und schließt den Bezug der „dvs-Informationen“ (4 Ausgaben im Jahr) ein. Der formlose Antrag auf Mitgliedschaft ist zu richten an die

dvs-Geschäftsstelle, Postfach 73 02 29, D-22122 Hamburg,
Tel.: (040) 67 94 12 12, Fax: (040) 67 94 12 13, eMail: dvs.Hamburg@t-online.de
Internet: www.dvs-sportwissenschaft.de