

Wer gilt als un_sportlich und in_kompetent?

Körpervorstellungen und Körpernormierungen in der Lehrpersonenbildung für das Fach Bewegung und Sport

Karolin Heckemeyer

Seminar Teilnehmer*in: »Darf ich dir noch eine persönliche Frage stellen? «

Dozent*in: »Ja, darfst du.«

Seminar Teilnehmer*in: »Aus welchem Sport kommst du? «

Dozent*in: »Ich war mal Leichtathlet*in und bin 800m gelaufen – und 400m Hürden.«

Seminar Teilnehmer*in: »Ah. Sowas haben wir uns schon gedacht.«

Dozent*in: »Haben Sie denn bereits Ideen, mit welcher Art von Trainingsprozess Sie sich im Rahmen Ihres Leistungsnachweises auseinandersetzen wollen würden? «

Student*in: »Ja, ich hab gedacht – also ich sehe jetzt vielleicht nicht mehr so aus, aber ich war wirklich mal sehr sportlich und habe viele Jahre Judo gemacht und war auch ziemlich erfolgreich. Ich habe einen schwarzen Gurt. Aber in den vergangenen Jahren habe ich sehr zugenommen, sehen Sie ja, und jetzt habe ich gedacht, ich könnte vielleicht den Leistungsnachweis zum Anlass nehmen, mit einem Training wieder anzufangen.«

Die beiden Gesprächspassagen spiegeln Erlebnisse aus meiner Lehre im Studienfach Bewegung und Sport an einer Pädagogischen Hochschule wieder. Es sind keine Einzelerlebnisse, sondern sich auf unterschiedliche Weise iterierende Interaktionen, die auf die Bedeutung von »Körper_lichkeit« und von »Sehen« und »Gesehen-werden« im Kontext der Lehrpersonenbildung des Faches Bewegung und Sport verweisen. Die erste der zwei wiedergegebenen Gesprächspassagen rückt

dabei den Körper der dozierenden Person in den Blick und verweist darauf, dass und wie dieser in Lehrsituationen von Studierenden gesehen und gelesen wird. Der Körper d* Dozent*in – in diesem Fall mein Körper – scheint Gesprächsanlass unter Studierenden gewesen zu sein. Er wird kongruent zum Kontext der Interaktion, das heißt einer fachdidaktischen Seminarveranstaltung in der Sporthalle, als Sportkörper eingeordnet. Dies manifestiert sich nicht nur in der Frage, welchen Sport ich treibe oder getrieben habe, sondern auch darin, dass meine Antwort eine dem Gespräch vorausgegangene Vermutung bzw. die Zuschreibung einer sportlichen Aktivität zu bestätigen scheint. Mit anderen Worten: Der Körper dient als Ausweis der Nähe zum Sport – in diesem Fall sogar zu einem spezifischen Sport – und damit implizit als Ausweis sportlicher Leistungsfähigkeit und Kompetenz. Im Kontrast dazu verdeutlicht die zweite Gesprächspassage, dass Körper auch als Indiz für »Unsportlichkeit« resp. als Indiz der Distanz zu sportlicher Aktivität gelten können. So manifestiert sich in der Aussage d* Student*in nicht nur die Annahme, dass ihr*sein als dick wahrgenommener Körper nicht (mehr) als Sportkörper erkennbar ist. Der Verweis auf das frühere Sportengagement und den Willen, den anstehenden Leistungsnachweis als Anlass zu nehmen, ein Training erneut zu beginnen, lässt sich zugleich als Versuch lesen, der antizipierten Zuschreibung sportlichen Nicht-Könnens in einer leistungsbezogenen Lehrsituation zu begegnen. Dabei deutet sich an, dass die Annahme sportlicher In_Kompetenz unmittelbar mit der Frage der Legitimität eines Körpers in der Lehrpersonenbildung des Faches Bewegung und Sport verknüpft ist; oder anders formuliert, es stellt sich die Frage, welche Körper als legitime »Sportlehrkörper« erachtet werden – und welche nicht.

Der vorliegende Text geht dieser Frage nach und nimmt die vorgestellten Gesprächspassagen zum Anlass, über die Bedeutung des Körpers für soziale Marginalisierungs- und Hierarchisierungsprozesse im Kontext der Lehrpersonenbildung im Fach Bewegung und Sport nachzudenken. Entlang welcher Körpervorstellungen und -normierungen wird sozialen Akteur*innen Nähe oder Distanz zum Sport und folglich sportliche In_Kompetenz zugeschrieben? Wer resp. welche Körper finden Zugang zum Studienfach Bewegung und Sport und welche Körper müssen sich in diesem Kontext erklären oder gar legitimieren?

Im Folgenden identifiziere ich zwei zentrale Referenzfelder der Lehrpersonenbildung des Faches Bewegung und Sport, in denen sich körperbezogene Norm- und Normalitätsvorstellungen manifestieren, die – so meine These – auch im Kontext der Hochschullehre eine sozial ordnende Wirkung entfalten. Es handelt sich dabei erstens um die gesellschaftlich verankerte Sport- und Bewegungskultur sowie zweitens um gesellschaftliche Gesundheits- und Leistungsdebatten. Während ich anhand des ersten Referenzfeldes verdeutliche, dass und wie behindernde als auch vergeschlechtlichende Annahmen über Körper Einzug in die sportbezogene Lehrpersonenbildung erhalten, fokussieren meine Überlegungen zum zweiten Referenzfeld auf die Konstruktion sportdistanter Problemgruppen entlang von Fat-

ness und Ethnizität sowie auf die Relevanz dieser Konstruktion für die Hochschullehre im Fach Bewegung und Sport. In einem letzten Teil wende ich mich dann noch einmal der Frage nach dem legitimen »Sportlehrkörper« zu und plädiere für eine konsequente und kritische Berücksichtigung von körperbezogenen Normen und Normierungen sowohl in hochschuldidaktischen Lehrkonzepten für das Fach Bewegung und Sport als auch in lehrbezogenen Interaktionssituationen.

Referenzfeld Sport- und Bewegungskultur – Behindernde und vergeschlechtlichende Körpervorstellungen in der Lehrpersonenbildung des Faches Bewegung und Sport

Wie bereits angedeutet, ist die gesellschaftliche Sport- und Bewegungskultur ein zentrales Referenzfeld der Lehrpersonenbildung für das Fach Bewegung und Sport. So ist es ein wesentliches Ziel sportdidaktischer, sportwissenschaftlicher sowie sportpraktisch ausgerichteter Seminare, zukünftige Lehrpersonen zu befähigen, Kindern und Jugendlichen sport- und bewegungskulturelles Können und Wissen zu vermitteln und ihnen die Teilhabe an außerschulischen Sportkontexten zu ermöglichen (vgl. Gogoll 2011). Dieser klare Bezug zum sozialen Feld des Sports setzt nicht nur voraus, dass sich Studierende des Faches im Laufe ihres Studiums ein spezifisches Wissen über Sport- und Bewegungskultur(en) aneignen und Vermittlungsformen kennenlernen. Der Bezug zum außerschulischen (Vereins-)Sport aktiviert zugleich auch gesellschaftlich gängige Vorstellungen darüber, was Sport ist, wie er funktioniert und schließlich auch darüber, wie un_sportliche Körper aussehen.

Da es für soziale Akteur*innen angesichts eines an der Logik des Neoliberalismus orientierten Fitnessideals kaum möglich ist, sich nicht in irgendeiner Weise zum sozialen Feld des Sports zu verhalten – sei es durch aktives Involviertsein oder durch ein Auf-Distanz-Gehen –, ist davon auszugehen, dass Studierende ebenso wie Dozierende vor dem Hintergrund ihrer eigenen Sport- und Bewegungssozialisation explizites und implizites Wissen sowie Normalitätsvorstellungen über Sport, sportliche Leistungsfähigkeit und Sportkörper in die Lehrsituationen einbringen. Unabhängig von individuellen Sporterfahrungen und den daraus resultierenden Einstellungen verweisen diese Wissensbestände immer auch auf grundlegende Strukturen des organisierten Sports und darin eingelagerte naturalisierende und normalisierende Annahmen über Körper und Leistungsfähigkeit. Von besonderer Bedeutung sind in diesem Zusammenhang zwei für den organisierten Sport zentrale soziale Differenzierungen: erstens die Unterscheidung in einen zur Norm erklärten Sport von Menschen *ohne* Behinderung (»Sport«) und einen sprachlich als Abweichung davon markierten Sport von Menschen *mit* Behinderung (»Behindertensport«) sowie zweitens die den Sport kennzeichnende Geschlechtersegregation,

d.h. die Aufteilung in Männer- und Frauenwettbewerbe, Männer- und Frauenteam etc.

Die Norm der »able-bodiedness« im Sport

Die den Sport kennzeichnende Norm der »able-bodiedness« manifestiert sich im Kontext des Sportunterrichts sowie auch in der Lehrpersonenbildung des Faches nicht nur in der lediglich sporadischen oder gänzlich ausbleibenden Thematisierung paralympischer Sportarten, die folglich nicht zur bildungsrelevanten außerschulischen Sport- und Bewegungskultur gezählt werden. Sie zeigt sich auch in sportpädagogischen Inklusionsdebatten (vgl. zur Inklusionsdebatte im Schulsport Ruin et al. 2016). So spiegelt die Forderung nach und die Entwicklung von inklusiven Sportdidaktiken und Unterrichtskonzepten nicht nur Bemühungen, einen Sportunterricht für Kinder mit und ohne Behinderungen zu gestalten, sondern zugleich auch die Tatsache, dass sportunterrichtliche Praxis in der Regel eben nicht inklusiv stattfindet. Damit möchte ich nicht in Abrede stellen, dass zahlreiche Lehrpersonen und Hochschuldozierende engagiert für einen gemeinsamen Sportunterricht von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung eintreten und im Zuge dessen ableistischen Körpernormen eine kritische (de-)konstruktivistische Perspektive entgegensetzen. Mit Blick auf die Lehrpersonenbildung des Faches bleibt jedoch festzuhalten, dass zum einen Fragen zur gleichberechtigten Beteiligung von Schüler*innen mit und ohne Behinderung zumeist in gesonderten Seminarveranstaltungen adressiert werden (müssen) und somit nicht systematisch in die fachbezogene Ausbildung integriert sind. Zum anderen bleibt zu konstatieren, dass langjährige Inklusionsdebatten im Hochschulkontext nicht dazu beigetragen haben, dass disabilisierte Studierende verstärkt in der Lehrpersonenbildung für das Fach Bewegung und Sport präsent sind. Vor diesem Hintergrund müssen sich Leitende und Dozierende an pädagogischen Hochschulen und in sportwissenschaftlichen Instituten fragen, warum dies so ist und ob dies so gewollt ist.¹

1 Bezüglich des Anteils von Studierenden mit körperlichen Einschränkungen in sportwissenschaftlichen Studiengängen und insbesondere in der Lehrpersonenbildung für das Fach Bewegung und Sport liegen keine konkreten Zahlen vor. Allerdings publizierte die Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft 2015 ein Positionspapier mit dem Titel Inklusion und Sportwissenschaft, in der auf organisatorische Faktoren hingewiesen wird, die es zu berücksichtigen gilt, um Personen mit Behinderung das Studium der Sportwissenschaften zu ermöglichen, z.B. Assistenzbedarf, adaptierte Eignungsprüfungen (Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft 2015). Darüber hinausgehende Aspekte, die die Präsenz oder Abwesenheit von Studierenden mit Behinderung bedingen und ermöglichen, werden allerdings nicht thematisiert.

Mit Blick auf den vorliegenden Beitrag scheint mir wiederum zentral, dass die geringe oder gänzlich fehlende Präsenz von disabilisierten Studierenden auf ein dem Fach Bewegung und Sport unterliegendes Körperbild verweist, das – gewollt oder ungewollt – Personen mit körperlichen Behinderungen nicht als Lehrende, sondern als zu inkludierende Lernende konstruiert (vgl. Ruin/Meier/Leineweber 2016). Die Wirkmächtigkeit dieses Bildes zeigte sich mir mitunter in der Bemerkung ein* Student*in, ihr*ihm sei zu Beginn des Studiums nicht klar gewesen, dass er*sie trotz einer körperlichen Einschränkung das Fach Sport belegen und folglich das Fach auch in der Schule unterrichten könne und dürfe. Hindernis auf dem Weg in die Seminarveranstaltungen sind also nicht (allein) formale Vorgaben oder Zulassungsbeschränkungen seitens der Hochschule,² sondern behindernde Vorstellungen über Körper und Leistungsfähigkeit, die sich in diesem Fall in der Annahme einer studierenden Person manifestieren, der eigene Körper sei im Kontext des Faches Bewegung und Sport nicht erwünscht resp. werde als inkompetent und unzureichend erachtet. Die Frage, die sich hier aus hochschuldidaktischer Perspektive stellt, ist, wie es gelingen kann, diesen behindernden Vorstellungen sowohl im Vorlauf von Lehrveranstaltungen als auch bei deren Durchführung aktiv und konsequent zu begegnen.

Zweigeschlechtliche Körpernormierungen im Sport

Die Wirkmächtigkeit von im Sport verankerten Körpernormierungen in Lehrveranstaltungen des Faches Bewegung und Sport lässt sich in einem zweiten Schritt auch anhand der geschlechterdifferenzierenden und -hierarchisierenden Strukturen des Sports verdeutlichen. In der formalen Trennung von Männer- und Frauenwettkämpfen, von Männer- und Frauentteams sowie in der gesellschaftlich gängigen Unterscheidung typisch männlicher und typisch weiblicher Sportarten manifestiert sich nicht nur ein strikt binäres Geschlechterverständnis, sondern auch die Annahme einer natürlichen männlichen Überlegenheit im Sport (Heckemeyer 2018).

Im Kontext des Sportunterrichts spiegeln sich diese Annahmen mitunter in der Praxis geschlechtergetrennten Unterrichts und in für Mädchen und Jungen getrennten Leistungs- und Bewertungstabellen (insbesondere in Sportarten, die Leistungen entlang der cgs-Norm³ bestimmen, wie z.B. die Leichtathletik). Auch die häufig nur marginale Thematisierung weiblich konnotierter Sportarten, wie

-
- 2 Anzumerken bleibt zugleich, dass in Studienregularien ein expliziter Verweis darauf, dass disabilisierte Personen das Fach Bewegung und Sport im Rahmen der Lehrpersonenbildung wählen können, häufig fehlt.
 - 3 Gemeint sind damit Sportarten, in denen Leistungen nach Zentimeter, Gramm oder Sekunde (centimetre, gram, seconds – cgs) gemessen werden.

Tanzen und Geräteturnen, verweist darauf, dass eine historisch bedingt mit Männlichkeit verknüpfte Sportkultur den Sport- und Bewegungsunterricht dominiert (Giess-Stüber 2012). Verbunden sind damit schließlich auch geschlechterdifferenzierende Könnens- und Leistungserwartungen, die Lehrende und Lernende in alltäglichen Unterrichtspraktiken relevant machen und die zur Reproduktion eben jener Geschlechtervorstellungen führen, die den formalen Strukturen des Sports zugrunde liegen (Giess-Stüber/Sobiech 2016; Frohn 2020).

In der Lehrpersonenbildung des Faches zielt die Vermittlung sogenannter geschlechtersensibler Didaktiken darauf, einen kritisch-reflexiven Blick auf die geschlechterhierarchisierenden Strukturen und Praktiken des Sports zu vermitteln und Studierende zur Durchführung eines geschlechtergerechten Unterrichts zu befähigen (vgl. Frohn/Grimmiger 2011). Eine zentrale Herausforderung ist und bleibt dabei jedoch, dass soziale Akteur*innen insbesondere in sportpraxisbezogenen Seminarveranstaltungen immer auch mit ihren eigenen vergeschlechtlichten Körpern sowie ihren spezifischen Sport Erfahrungen präsent und involviert sind. Ihr sportives Können, ihre Einstellungen und Haltungen zum Sport sind immer schon eingebunden in eine geschlechtersegregierte und -segregierende Sportkultur. Damit soll nicht in vereinfachender Weise behauptet werden, dass sich Studierende in zwei homogene Geschlechtsgruppen mit je spezifischen Sport Erfahrungen unterteilen lassen. Es gilt jedoch anzuerkennen, dass Frauen- und Männerkörper im Sport unterschiedlich sozial positioniert sind und dass sich diese Positionierungen auch in hochschulischen Lehrsituationen zeigen, und zwar dann, wenn männlich oder weiblich konnotierte Sportpraktiken thematisiert werden, wenn Kompetenzen zu- oder abgesprochen werden und wenn im Zuge dessen auch Fragen geschlechtlicher und unmittelbar damit verwoben auch sexueller Identität verhandelt werden. Konnotationen des schwulen Tänzers und der lesbischen Fußballspielerin kommen auch in sportpraktischen Seminaren zum Tragen, werden aktiv aufgerufen und/oder unbewusst fortgeschrieben. Diese Zusammenhänge und die damit verbundenen geschlechterbinären Körpervorstellungen gilt es in der Lehre des Faches Bewegung und Sport explizit zu machen. Denn dies ermöglicht, dass Studierende ihre eigene soziale Positionierung im Kontext des Sports verstehen und folglich in der Lage sind, ihre geschlechtsbezogenen Normalitätsvorstellungen und die daraus resultierenden Unterrichtspraxen kritisch zu hinterfragen.

Bisher kaum problematisiert wird im Kontext der Lehrpersonenbildung die Abwesenheit von Personen, deren Identitäten und Körper nicht kongruent mit den geschlechterbinären Strukturen des Sports sind. Inter*, trans* und non-binäre Studierende tauchen in sportwissenschaftlichen Studiengängen und in der Lehrpersonenbildung des Faches Bewegung und Sport kaum auf und sehen sich vor allem dann, wenn das Studium mit einem sportpraktischen Eingangstest verbunden ist, mit diskriminierenden Strukturen konfrontiert. Oder anders formuliert: Das

von Marion Müller (2017) beschriebene Kategorisierungsproblem des Sports resp. das Festhalten an der Vorstellung eindeutig unterscheidbarer, binärer Geschlechtskörper wird im Kontext Hochschule fortgeschrieben. Dabei geht es jedoch nicht allein darum, dass trans*, inter* und non-binäre Studierende gezwungen sind, sportliche Leistungen entweder als Mann oder Frau zu erbringen. Vielmehr sehen sie sich auch mit einer in Sporthallen üblichen zweigeschlechtlich organisierten Infrastruktur konfrontiert, d.h. Umkleidekabinen, Duschen, WCs für Männer oder Frauen. Die klassischen Sammelumkleiden stellen dabei eine weitere Hürde dar, da das Anlegen von Sportkleidung das Exponieren des Körpers erfordert. Soziale Akteur*innen in der Lehrpersonenbildung für das Fach Bewegung und Sport müssen sich dieser infrastrukturellen Hürden ebenso bewusst sein wie den vielfältigen geschlechterhierarchisierenden Praktiken, die den Sport ausmachen. In diesem Sinne gilt es sich zu vergegenwärtigen, dass ein geschlechterbinäres Körperverständnis seine diskriminierende Wirkung nicht erst in der Seminarsituation entfaltet, sondern bereits im Vorlauf von Lehrveranstaltungen bzw. bei der Wahl des Studienfaches.

Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass eine kritische Auseinandersetzung mit den im außerschulischen Sport strukturell verankerten Körpernormierungen Voraussetzung für eine inklusive Lehrpersonenbildung im Fach Bewegung und Sport ist, d.h. für eine Lehrpersonenbildung, die nicht ausschließlich jene Körper als legitime Sportlehrkörper konstruiert und involviert, die den Körpernormierungen des Sports entsprechen.

Referenzfeld Gesundheits- und Leistungsdebatten – Die Konstruktion sportdistanter Problemgruppen entlang von Dicksein und Ethnizität

Jenseits der gesellschaftlich verankerten Sport- und Bewegungskultur benenne ich im Folgenden gesellschaftlich und (sport-)wissenschaftlich geführte Debatten über den Zusammenhang von Gesundheit, (schulischer) Leistungsfähigkeit und Bewegung und Sport als ein zweites Referenzfeld des Sport- und Bewegungsunterrichts und damit auch der Lehrpersonenbildung des Faches. Diesen Debatten unterliegt grundsätzlich der Tenor eines positiven Zusammenhangs zwischen Sport und Bewegung einerseits und gesunden, leistungsfähigen Körpern andererseits (Sykes/MacPhail 2008). Mit Blick auf den Kontext Schule wird dies mitunter dann deutlich, wenn Bewegungsspiele zur Verbesserung der Lernleistung in Unterrichtsfächern wie Deutsch oder Mathematik integriert werden oder Sport- und Bewegungsunterricht als Ausgleich zum sitzenden Lernen in anderen Fächern interpretiert wird. Darüber hinaus manifestiert sich die Idee eines positiven Zusammenhangs zwischen Gesundheit, Sport und Bewegung in

sportwissenschaftlichen Studien und politischen Kampagnen, die einen durch zunehmende Technisierung und Mediatisierung unserer Alltagswelt provozierten Bewegungsmangel als ein gesellschaftliches und zudem volkswirtschaftliches Problem identifizieren (Günter 2013). Vereinfacht formuliert: Fehlende Bewegung und Sportabstinenz bestimmter Bevölkerungsgruppen führen zu gesundheitlichen Problemen, für die dann wiederum Kosten im Gesundheitssystem entstehen. Studien belegen in diesem Zusammenhang beispielsweise den Rückgang motorischer Leistungsfähigkeit schon im Kindesalter und verweisen auf die dadurch steigende Unfall- und Verletzungsgefahr und sie problematisieren, dass Menschen im Durchschnitt dicker werden resp. als adipös, d.h. fettleibig gelten. Auch hier geht es mir nicht darum, infrage zu stellen, dass entsprechende Zusammenhänge wissenschaftlich nachweisbar sind. Vielmehr scheint es mir wichtig, die normativen Grundlagen der damit verbundenen Debatten kritisch zu beleuchten und über deren Relevanz in der Lehrpersonenbildung des Faches Bewegung und Sport nachzudenken.

Im Fokus meiner Überlegungen steht dabei die soziale Konstruktion sogenannter »sportdistanter Problemgruppen«. Zum einen möchte ich aufzeigen, dass und wie durch ein ethnisierendes Otherring insbesondere muslimischen Mädchen und Frauen, aber – mit Bezug zum Sport- und Bewegungsunterricht – auch geflüchteten und als migrantisch bezeichneten Schüler*innen ein problematisches Verhältnis zur gesellschaftlichen und nationalen Sport- und Bewegungskultur attestiert wird. Mich interessiert hier die Frage, wie sich diese spezifischen Konstruktionen in der Hochschullehre des Faches Bewegung und Sport spiegeln. Zum anderen geht es mir um die Bedeutung von Dicksein im Kontext von Sport und Sportunterricht. Dicke Körper gelten als gesundheitlich gefährdete Körper und widersprechen damit dem neoliberalen Leistungsideal (Harjunen 2017). Wie wirkt sich dieser Zusammenhang in der Lehrpersonenbildung für das Fach Bewegung und Sport aus?

Dicksein als Zeichen sportlicher Inkompetenz

Die Debatte über zu viele dicke Menschen und insbesondere zu dicke Kinder und Jugendliche dauert seit den 1990er Jahren an (Günter 2013). Dem Sport- und Bewegungsunterricht wird im Zuge dessen unter anderem von Lehrpersonen eine präventive Funktion zugesprochen, nicht auf der Grundlage bestehender Lehrpläne, sondern unter Rekurs auf alltagstheoretische Gesundheits-, Fitness- und Leistungsdiskurse (Varea/Underwood 2016). Durch die Befähigung der Schüler*innen zum lebenslangen Sporttreiben kann, so die Annahme, zukünftigem Bewegungsmangel und daraus resultierendem Dicksein vorgebeugt werden. Diese Logik und die ihr unterliegenden Körpernormen machen als dick wahrgenommene Schüler*innen im Sport- und Bewegungsunterricht zu devianten, unzulänglichen Körpern. In ihnen manifestieren sich eben jene Sportabstinenz und Gewichtsproble-

me, die es zu vermeiden gilt. Dicke Körper fungieren in diesem Sinne als Zeichen von Sport- und Bewegungsferne sowie entweder schon vorhandener oder noch ausstehender gesundheitlicher Probleme (ebd.; Webb et al. 2008). Wichtig anzumerken ist, dass diese symbolische Verknüpfung von Dicksein und Sportabstinenz in moralisierende und individualisierende Diskurse eingebettet ist. Körpergewicht und Körperformen sowie sportliche In_Aktivität sind demzufolge Resultat individuellen Handelns und Ausdruck charakterlicher Eigenschaften. Ein dicker Körper verweist nicht nur auf individuelle Nachlässigkeit und Disziplinlosigkeit, sondern zugleich auch auf (intellektuelle) Langsamkeit und fehlendes Verantwortungsbewusstsein für die eigene Gesundheit (Rich 2018/2019).

Dass entsprechende Vorstellungen auch in der Lehrpersonenbildung des Faches wirkmächtig sind, zeigt sich nicht nur darin, dass Studierende in Seminarveranstaltungen häufig die Gesundheit der Schüler*innen als zentrales Anliegen des Sport- und Bewegungsunterrichts benennen und dabei die oben genannten medialen Debatten über dicke Kinder zitieren. Deutlich wird dies auch in der eingangs wiedergegebenen Gesprächspassage, in der ein*e Student*in ihr*sein Körpergewicht erklärend und entschuldigend thematisiert. Das Gespräch verweist nicht nur auf ein dem Fach Bewegung und Sport unterliegendes Ideal eines schlanken, gesunden, sportlich aktiven Lehrpersonenkörpers. Es vergegenwärtigt zugleich, dass Dicksein resp. ein als dick wahrgenommener Körper in der Lehrpersonenbildung des Faches legitimiert bzw. erklärt werden muss. In der Hochschullehre des Faches gilt es folglich der Frage nachzugehen, inwiefern Gesundheitsdiskurse und damit verbundene Körpernormierungen explizit oder implizit aufgerufen und fortgeschrieben werden. Aufgabe der Lehrpersonenbildung muss es ferner sein, die unmittelbare Verknüpfung von Körpergewicht und -umfang mit Sportnähe oder -distanz aufzulösen und im Zuge dessen den im Lehrplan verankerten Begriff der Gesundheit kritisch-reflexiv mit Inhalt zu füllen. Denn nur dann, wenn Gesundheit als normierender Begriff greifbar wird, können damit verbundene Marginalisierungen und Ausschlüsse sichtbar gemacht werden.

Ethnisierende Veränderung und die vermutete Distanz zur nationalen Sport- und Bewegungskultur

Ausgangspunkt der sozialen Konstruktion einer weiteren Problemgruppe, die im Kontext von Sport- und Bewegungsunterricht aufscheint, sind sportwissenschaftliche und politisch geführte Debatten über die soziale Integration von Migrant*innen, geflüchteten Personen und insbesondere muslimischen Mädchen und Frauen im und durch den Sport (Klein 2011). Basierend auf der Feststellung, dass die genannten Personengruppen im organisierten Sport – und hier vor allem im Vereinssport – deutlich unterrepräsentiert sind, fragen entsprechende Forschungen nach den Gründen für ihr im Vergleich zu anderen Gruppierungen geringeres Sporten-

gement (Braun/Nobis 2011). Ohne Zweifel gilt es anzuerkennen, dass die Frage nach der sozialen Teilhabe an der gesellschaftlichen Sport- und Bewegungskultur grundsätzlich eine wichtige und berechtigte ist. Zugleich bleibt jedoch zu beachten, dass entsprechende Integrationsdebatten erstens immer an ethnisierende Vorstellungen gebunden sind resp. an die Konstruktion einer anderen, der gesellschaftlichen und national geprägten Sport- und Vereinskultur fremden Personen-Gruppe (Klein 2011; Nobis 2018); und dass sie zweitens der normativen Setzung einer positiven sozialen Integrationsleistung des Sports folgen. So gilt beispielsweise die Mitgliedschaft in einem Sportverein nicht nur als Indiz sportlicher Aktivität sowie eines kontinuierlichen und damit auch gesundheitsförderlichen Sportengagements. Sie wird auch als Zeichen der Vertrautheit mit einer westlich-eurozentrischen sowie nationalen (d.h. deutschen oder schweizerischen) Sportkultur und damit verbundenen Traditionen und Gepflogenheiten gelesen.

Die Vorstellung des Sports als »Integrationsmotor« und damit verbundene ethnisierende und kulturalisierende Zuschreibungen tauchen auch im Sport- und Bewegungsunterricht auf. Lehrpersonen konstruieren migrantische und geflüchtete Schüler*innen in Abgrenzung zu einer als »normal« erachteten Schüler*innenschaft als »Andere« und »Fremde«. Die dabei zum Tragen kommenden Fremdheitsannahmen verweben sich immer auch mit vergeschlechtlichenden Vorstellungen (Klein 2011; Bartsch et al. 2019). So gelten insbesondere Mädchen mit Fluchterfahrungen sowie muslimische Mädchen und junge Frauen als sportdistant und werden von Lehrpersonen häufig als passiv und zurückhaltend sowie als Opfer einer patriarchalen Herkunftskultur beschrieben, die ihnen den Zugang zur Welt des Sports verwehrt. In der Folge erscheint der Sport- und Bewegungsunterricht als Schlüssel zu einem westlichen, sport- und gesundheitsorientierten und zudem emanzipierten Lebensstil (Azzarito 2019). Im Vergleich dazu gelten migrantische und geflüchtete Jungen oftmals als sportbegeistert, jedoch zugleich als aufbrausend, wild und aggressiv (Bartsch et al. 2019: 259). Den Sport- und Bewegungsunterricht interpretieren Lehrpersonen vor diesem Hintergrund unter anderem als Ort der Disziplinierung einer spezifischen, unkontrollierten und mit Aggressivität verknüpften migrantischen Männlichkeit.

In der Hochschullehre des Faches Bewegung und Sport manifestiert sich die Relevanz des sportbezogenen Integrationsdiskurses und der damit verbundenen ethnisierenden Zuschreibungen dann, wenn diese – in der obigen Weise – zur Interpretation von im Praktikum gemachten Unterrichtsbeobachtungen herangezogen werden oder in Form von hypothetischen Problemstellungen auftauchen. So zitieren Studierende im Kontext von Lehrsituationen zum Thema Schwimmen häufig die langjährige, (schul-)politische und medial dokumentierte Debatte über die Teilnahme von muslimischen Mädchen und jungen Frauen am Schwimmunterricht – zumeist ohne je mit einer konflikthafter Situation konfrontiert gewesen zu sein. Unter Rekurs auf gesellschaftlich gängige Diskurse über die scheinbare Un-

vereinbarkeit muslimischer Weiblichkeit(en) mit einer als westlich verstandenen Sportkultur wird dabei ein ethnisch-religiös markierter Konflikt vorweggenommen und die Vorstellung von Schülerinnen muslimischen Glaubens als Problemgruppe im Kontext von Sport und Sportunterricht aktualisiert und reproduziert (vgl. Benn et al. 2011). Mit Blick auf die Lehrpersonenbildung des Faches Bewegung und Sport gilt es zu verstehen, dass diese und ähnliche Konstruktionen auch in hochschulischen Lehrsituationen wirken. Ethnisierende Zuschreibungen und daran geknüpfte Vorstellungen über die Nähe oder Distanz zur national geprägten Sport- und Bewegungskultur übersetzen sich hier in Annahmen über In_Kompetenz und sportives Können. Die Frage, die sich dann stellt, ist, welche als migrantisch und/oder muslimisch wahrgenommenen Körper als legitime Sportlehrkörper gelten.

Schlussüberlegungen

- Die Bedeutung von Körpervorstellungen und -normierungen in der Hochschullehre für das Fach Bewegung und Sport

Ausgangspunkt dieses Beitrags waren zwei Gesprächspassagen aus meiner Lehre im Fach Bewegung und Sport an einer Pädagogischen Hochschule, in denen die Bedeutung des Körpers für die Positionierung einer Person als sportnah oder sportfern resp. sportlich kompetent oder inkompetent aufscheint. Mit dem Ziel der damit verbundenen Frage nach der Legitimität von Körpern als »Sportlehrkörper« nachzugehen, habe ich dann versucht, entlang zweier zentraler Referenzfelder der Lehrpersonenbildung für das Fach Bewegung und Sport Körpervorstellungen und Körpernormierungen auf die Spur zu kommen, die – vermittelt über soziale Akteur*innen sowie eingelagert in Studienstrukturen – auch im Kontext der Hochschullehre für zukünftige Sportlehrpersonen ihre Wirkung entfalten. So manifestieren sich die in der gesellschaftlichen Sport- und Bewegungskultur strukturell verankerte Norm der Able-Bodiedness und die Vorstellung einer natürlichen Zweigeschlechtlichkeit ebenso in der Lehrpersonenbildung des Faches wie die in Gesundheits- und Leistungsdebatten eingelassenen Zuschreibungen von Sportnähe und -distanz, die auf ethnisierende Veränderungen und auf ein neoliberal-individualisierendes Ideal eines schlanken, athletischen und folglich leistungsfähigen Körpers zurückgehen.

Dabei steht außer Frage, dass die Ausführungen in diesem Beitrag lediglich Schlaglichter auf komplexe Differenzkonstruktionen und damit verbundene Hierarchisierungen und Marginalisierungen im Kontext der Lehrpersonenbildung des Faches Bewegung und Sport werfen. Erstens ließen sich die Analysen noch deutlich erweitern und weitere soziale Differenzierungsdimensionen hinzuziehen, die im Kontext von Sport, Gesundheit und (körperlicher) Leistung relevant sind. So sind

Vorstellungen über Sportkörper immer auch mit rassisierenden Zuschreibungen verbunden und Bewegungs- sowie Körperformen rufen nicht nur behindernde und vergeschlechtlichende, sondern auch sexualisierende Vorstellungen auf. Zweitens ist es zwingend notwendig, die Verwobenheit der benannten Diskriminierungsverhältnisse genauer in Betracht zu ziehen, wie es u.a. die Ausführungen zur Veränderung muslimischer Mädchen und Frauen im Kontext der Sport- und Bewegungskultur andeuten. So verweisen mitunter die Arbeiten von Hannele Harjunen auf die diskursive Verschränkung von Geschlecht und Fatness sowie die darin eingelagerten Verknüpfungen mit Behinderung/Disability (Harjunen 2017).

Lässt sich dieser von meiner Lehrpraxis inspirierte Text in diesem Sinne als Anregung für weiterführende Analysen von körperbezogenen Normen und Normierungen des »Sportlehrkörpers« lesen, so möchte ich damit in besonderer Weise die Perspektive aktueller hochschuldidaktischer Lehrkonzepte erweitern, die es sich zum Ziel machen, angehende Lehrpersonen auf einen inklusiven und diversitätssensiblen Sport- und Bewegungsunterricht vorzubereiten (vgl. Duensing-Knop/Kaundinya/Neuber 2018; Erhorn/Möller/Langer 2020; Jürgens/Neuber 2020). Kennzeichnend für diese Ansätze ist der Fokus auf die Körper-, Erfahrungs- und Könnensvielfalt der Schüler*innenschaft und den didaktischen und unterrichtspraktischen Umgang damit. Bisher kaum in den Blick geraten dabei jedoch der hochschulische Vermittlungskontext und die dort agierenden sozialen Akteur*innen, d.h. Dozierende und Studierende, die in Lehrsituationen immer auch mit dem eigenen Körper und damit verbundenen Differenzen und Differenzierungen umgehen (müssen); und dies nicht allein dann, wenn Fragen zum Umgang mit Heterogenität im Zentrum stehen. Da in Seminarveranstaltungen des Faches Bewegung und Sport grundsätzlich Vorstellungen über »gute« und »kompetente« Lehrpersonen verhandelt werden und somit Vorstellungen darüber, wer das Fach repräsentieren und verkörpern darf, scheint es mir unabdingbar, die Frage des »legitimen Sportlehrkörpers« systematisch zu integrieren. Dies bedeutet zum einen darüber nachzudenken, welche Körpervorstellungen und -normierungen bereits im Vorfeld einer Lehrveranstaltung resp. bei der Wahl des Studienfaches Bewegung und Sport von Bedeutung sind. Diese Frage geht über die Frage formaler Zugangsberechtigungen hinaus. Im Kontext von Seminarveranstaltungen bedeutet die konsequente Berücksichtigung der Legitimitätsfrage von Körpern, dass Letztere überhaupt als relevante Frage sichtbar gemacht wird. Die soziale Positionierung unterschiedlicher Körper im Sport und damit auch im und zum Sport- und Bewegungsunterricht explizit zum Thema zu machen, kann einen Reflexionsraum im Austausch zwischen Dozierenden und Studierenden eröffnen, der insbesondere dann wertvoll ist, wenn sportpädagogisch und hochschuldidaktisch der Anspruch formuliert wird, zukünftige Lehrpersonen für einen inklusiven und diversitätssensiblen Sport- und Bewegungsunterricht zu qualifizieren.

Literatur

- Bartsch, Fabienne/Hartmann-Tews, Ilse/Wagner, Ingo/Rulofs, Bettina (2019): »Flucht – Migration – Gender. Differenzwahrnehmungen im Sportunterricht durch Lehrkräfte«, in: *Sport und Gesellschaft* 16 (3), S. 237-264.
- Benn, Tansin/Dagkas, Symeon/Jawad, Haifaa (2011): »Embodied faith: Islam, religious freedom and educational practices in physical education«, in: *Sport, Education and Society* 16 (1), S. 17-34.
- Braun, Sebastian/Nobis, Tina (Hg.) (2011): *Migration, Integration und Sport*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft (dvs) (2015): *Inklusion und Sportwissenschaft. Positionspapier*, https://www.sportwissenschaft.de/fileadmin/pdf/download/dvs_Inklusion-und-Sportwissenschaft_2015.pdf [9.2.2021].
- Duensing-Knop, Franziska/Kaundinya, Uta/Neuber, Nils (2018): »Inklusion in der Sportlehrerbildung. Hochschuldidaktische Konzepte zur Förderung einer inklusiven Haltung«, in: David Rott/Nina Zeuch/Christian Fischer/Elmar Souvignier/Ewald Terhart (Hg.), *Dealing with diversity. Innovative Lehrkonzepte in der Lehrer*innenbildung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion*, Münster, New York: Waxmann, S. 109-126.
- Erhorn, Jan/Möller, Leonie/Langer, Wiebke (2020): »Hochschuldidaktische Lehrkonzepte zur Vorbereitung angehender Sportlehrkräfte auf einen inklusiven Sportunterricht«, in: *Zeitschrift für Sportwissenschaft* 50 (4), S. 487-500.
- Frohn, Judith (2020): »Zur Rekonstruktion von Heterogenität aus Schüler*innen-sicht«, in: Peter Neumann/Eckart Balz (Hg.), *Grundschulsport. Empirische Einblicke und pädagogische Empfehlungen*, Aachen: Meyer & Meyer, S. 105-117.
- Frohn, Judith/Grimminger, Elke (2011): »Zum Umgang mit Heterogenität im Sportunterricht – Genderkompetenz und interkulturelle Kompetenz von Sportlehrkräften«, in: Eckart Balz/Michael Bräutigam/Wolf-Dietrich Miethling/Petra Wolters (Hg.), *Empirie des Schulsports*, Aachen: Meyer&Meyer, S. 154-173.
- Gieß-Stüber, Petra (2012): »Geschlechterforschung und Sportdidaktik«, in: Marieta Kampshoff/Claudia Wiepcke (Hg.), *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik*, Bd. 7, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 273-286.
- Gieß-Stüber, Petra/Sobiech, Gabriele (2017): »Zur Persistenz geschlechtsbezogener Differenzsetzungen im Sportunterricht«, in: Gabriele Sobiech/Sandra Günter (Hg.), *Sport & Gender – (inter)nationale sportsoziologische Geschlechterforschung*, Bd. 14, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 265-280.
- Günter, Sandra (2012): »Fitness als Inklusionsprämisse? Eine Diskursanalyse zur Problematisierung adipöser Kinder- und Jugendkörper in sportwissenschaftlichen Gesundheitsdiskursen [74 Absätze]«, in: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 14 (1), Art. 9.

- Harjunen, Hannele (2017): *Neoliberal Bodies and the Gendered Fat Body*, London/New York: Routledge.
- Heckemeyer, Karolin (2018): *Leistungsklassen und Geschlechtertests. Die heteronormative Logik des Sports*, Bielefeld: transcript.
- Jürgens, Markus/Neuber, Nils (2020): »Videobasierte Lehrveranstaltungen zur Förderung Professioneller Unterrichtswahrnehmung – ein Seminarkonzept zur gleichberechtigten Teilhabe im Sportunterricht«, in: Britta Fischer/Anja Paul/Dan Mausolf (Hg.), *Lehren und Lernen mit und in digitalen Medien im Sport. Grundlagen, Konzepte und Praxisbeispiele zur Sportlehrerbildung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 109-128.
- Kirk, David (2020): *Precarity, critical pedagogy and physical education*, Abingdon/Oxon/New York, NY: Routledge.
- Klein, Marie-Luise (2011): »Migrantinnen im Sport — Zur sozialen Konstruktion einer »Problemgruppe««, in: Sebastian Braun/Tina Nobis (Hg.), *Migration, Integration und Sport*, Bd. 6, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 125-135.
- Müller, Marion (2017): »Unvergleichbarkeitskonstruktionen im Sport. Von Frauen mit Hyperandrogenismus und Männern mit Carbonprothesen«, in: Stefan Hirschauer (Hg.), *Un/doing differences. Praktiken der Humandifferenzierung*, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 203-233.
- Pringle, Richard/Larsson, Hakan/Gerdin, Göran (Hg.) (2019): *Critical research in sport, health and physical education. How to make a difference*, London/New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Rich, Emma (2018): »Healthism, Girls' Embodiment, and Contemporary Health and Physical Education: From Weight Management to Digital Practices of Optimization«, in: Louise Mansfield/Jayne Caudwell/Belinda Wheaton/Beccy Watson (Hg.), *The Palgrave Handbook of Feminism and Sport, Leisure and Physical Education*, Bd. 3, London: Palgrave Macmillan UK, S. 523-536.
- Rich, Emma/Mansfield, Louise (2019): »Fat and Physical Activity: Understanding and Challenging Weight Stigma – Special Issue of Fat Studies: An Interdisciplinary Journal of Body Weight and Society«, in: *Fat Studies* 8 (2), S. 99-109.
- Ruin, Sebastian/Meier, Stefan/Leineweber, Helga/Klein, Daniel/Buhren, Claus G. (Hg.) (2016): *Inklusion im Schulsport. Anregungen und Reflexionen*. Weinheim, Basel: Beltz (Pädagogik).
- Ruin, Sebastian/Meier, Stefan/Leineweber, Helga (2016): »Didaktik, Leistung, Körper – Reflexionen zu grundlegenden Prämissen (inklusive) Sportunterrichts«, in: Sebastian Ruin/Stefan Meier/Helga Leineweber/Daniel Klein/Claus G. Buhren (Hg.), *Inklusion im Schulsport. Anregungen und Reflexionen*, Weinheim/Basel: Beltz (Pädagogik), S. 174-197.
- Sykes, Heather/McPhail, Deborah (2008): »Unbearable Lessons: Contesting Fat Phobia in Physical Education«, in: *Sociology of Sport Journal* 25 (1), S. 66-96.

- Varea, Valeria/Underwood, Mair (2016): »You are just an idiot for not doing any physical activity right now«, in: *European Physical Education Review* 22 (4), S. 465-478.
- Webb, Louis/Quennerstedt, Mikael/Öhman, Marie (2008): »Healthy bodies: construction of the body and health in physical education«, in: *Sport, Education and Society* 13 (4), S. 353-372.

