

11 Differenzierungen im Sportunterricht – eine empirische Analyse zur Geschlechterkompetenz von Schüler*innen

Angelika Julia Bensch

Abstract

Der Beitrag untersucht aus akteurtheoretischer Perspektive die Geschlechterkompetenz von Schüler*innen im Sportunterricht. Im Zentrum stehen deren Wissensbestände, Haltungen und Handlungsstrategien im Hinblick auf geschlechterbezogene Benachteiligungen und Gleichstellungsfragen. Auf Grundlage eines qualitativen Forschungsdesigns wurden 26 leitfadengestützte Interviews mit Schüler*innen geführt und mittels qualitativer Inhaltsanalyse entlang eines deduktiv-induktiv entwickelten Kategoriensystems ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass die untersuchten Kompetenzdimensionen unterschiedlich ausgeprägt sind und auf differenzierte Weise Einfluss auf die sozialen Strukturen des Sportunterrichts nehmen können. Während defizitorientierte Zuschreibungen und Haltungen des Nicht-Wollens zur Reproduktion tradierter Geschlechterverhältnisse beitragen können, zeigen sich zugleich reflexive Haltungen und Handlungsansätze, die geschlechterbezogene Benachteiligungen hinterfragen und ihnen aktiv begegnen. Die Befunde unterstreichen die anhaltende Relevanz eines geschlechtersensiblen Sportunterrichts.

Keywords: Geschlecht, Geschlechterkompetenz, Geschlechterdifferenzierungen, Sportunterricht, Sportdidaktik, Sportpädagogik, Akteurtheorie, Schüler*innenperspektiven, Interviews, Qualitative Forschung

11.1 Problemorientierung und Forschungsinteresse

Die Auseinandersetzung mit Geschlecht als soziale Konstruktion zeigt auf, dass Geschlechterdifferenzierungen und -verhältnisse durch institutionelle (Re-)Produktionsprozesse hervorgebracht werden (Gildemeister & Robert, 2008). Als „Schnittstelle der Aushandlungsprozesse von Schulkultur“ (Budde & Venth, 2010, S. 75f.) leisten Sportlehrkräfte einen maßgeblichen Beitrag zur Herstellung und Tradierung geschlechterbezogener Differenzie-

rungen – etwa durch ihre biografischen Erfahrungen oder pädagogischen Haltungen (Gieß-Stüber & Sobiech, 2017). Die sportbiografisch geprägte Leistungsorientierung vieler Sportlehrkräfte kann zu einer monoperspektivischen Unterrichtsgestaltung führen, die geschlechterhierarchische Traditionen stabilisiert, etwa durch die Nutzung geschlechterbinärer Leistungstabellen, und exkludierende Mechanismen verstärkt.

Vor diesem Hintergrund bleibt ein geschlechtersensibler Sportunterricht weiterhin ein zentrales sportpädagogisches und -didaktisches Anliegen. Eine solche Unterrichtsgestaltung berücksichtigt die soziale Konstruktion von Geschlecht sowohl auf institutioneller als auch auf interaktionaler Ebene und ermöglicht Schüler*innen die Entfaltung ihres individuellen Potenzials sowie gleichberechtigte Teilhabe jenseits geschlechterbezogener Zuschreibungen und stereotypisierender Erwartungshaltungen (Bähr et al., 2011; Frohn & Süßenbach, 2012; Sobiech, 2010). Die Umsetzung eines geschlechtersensiblen Sportunterrichts setzt die Geschlechterkompetenz¹ der Lehrkräfte voraus. Diese gilt als zentraler Bestandteil professionellen Handelns (Gramespacher, 2011) und gewinnt auch in der universitären Lehramtsausbildung zunehmend an Bedeutung (Fast et al., 2024). Die Geschlechterkompetenz von Lehrkräften wurde in zahlreichen theoretischen und empirischen Beiträgen konzeptualisiert und weiterentwickelt (u.a. Budde & Venth, 2010; Frohn & Süßenbach, 2012; Sobiech, 2010). Zentrale Bestandteile dieses Kompetenzverständnisses sind das geschlechterbezogene (Fach-)Wissen, die Selbstkompetenz (Wollen) sowie die Praxiskompetenz (Können).

Das *geschlechterbezogene (Fach-)Wissen* umfasst Kenntnisse über die sozialen Konstruktionsmechanismen von Geschlecht und deren Auswirkungen im schulischen Feld. Die *Selbstkompetenz (Wollen)* beschreibt die Haltung der Lehrkräfte als Schlüsselfaktor für die Umsetzung eines geschlechtersensiblen Unterrichts sowie ihre Fähigkeit, eigene und fremde Beteiligungen an Geschlechterverhältnissen im Schulsport kritisch zu reflektieren. Die *Praxiskompetenz (Können)* bezieht sich auf methodisch-didaktische Fähigkeiten zur Gestaltung eines geschlechtersensiblen Unterrichts, um vielfältige sportbezogene Entwicklungsräume für die Schüler*innen zu ermöglichen. Quantitative Untersuchungen zur Ausprägung von Geschlechterkompetenz der Sportlehrkräfte weisen jedoch darauf hin, dass

1 In der Fachliteratur findet ebenfalls der Begriff *Genderkompetenz* Verwendung. Zur sprachlichen Konsistenz wird in diesem Beitrag durchgehend der Begriff *Geschlechterkompetenz* verwendet.

zwischen dem pädagogischen Anspruch und der tatsächlichen Umsetzung im Unterricht eine Diskrepanz besteht. Zwar befürworten viele Lehrkräfte grundsätzlich eine gleichstellungsorientierte Ausrichtung des Sportunterrichts (Wollen), zugleich bestehen jedoch Unsicherheiten bezüglich des geschlechterbezogenen (Fach-)Wissens sowie dessen methodisch-didaktischen Umsetzung (Können) (Hoven, 2017).

Während die Geschlechterkompetenz von Lehrkräften bereits umfassend wissenschaftlich beleuchtet wurde, ist bislang wenig darüber bekannt, wie Schüler*innen geschlechterbezogene Differenzierungen im Sportunterricht wahrnehmen und auf Benachteiligungen reagieren – aber auch selbst als Akteur*innen an der Konstruktion von Geschlechterdifferenzierungen und -verhältnissen beteiligt sind (Mecheril & Plößer, 2009). Der vorliegende Beitrag richtet daher den Fokus auf die Geschlechterkompetenz von Schüler*innen und untersucht, auf welche Wissensbestände sie zurückgreifen, welche Haltungen sie hinsichtlich geschlechterbezogener Benachteiligungen und Gleichstellungsfragen einnehmen und welche Handlungsstrategien sie im Sportunterricht anwenden.

11.2 Akteurtheoretischer Analyserahmen und Forschungsstand

Akteurtheoretische Ansätze konzeptualisieren soziale Strukturen als das Produkt mehrerer handelnder Akteur*innen, die ihrerseits durch institutionelle Ordnungen geprägt werden (Schimank, 2007). Für die Analyse geschlechterbezogener Differenzierungen sind sowohl soziale Strukturen als Träger von Geschlecht als auch das Handeln der Akteur*innen von Bedeutung (Hartmann-Tews, 2008). Im Unterricht agieren Akteur*innen innerhalb der Mikroebene, wobei einerseits spezifische institutionelle Strukturen auf sie einwirken und andererseits geschlechterbezogene Interaktionen und subjektive Theorien aus außer- und innerschulischen Erfahrungsräumen ebenfalls zur Strukturbildung beitragen (Budde, 2015). Durch eine unzureichende geschlechtersensible Ausrichtung des Sportunterrichts können tradierte Geschlechterdifferenzierungen beständig in sozialen Strukturen verankert werden, sodass sie handlungsrahmend auf die Schüler*innen wirken (Gildemeister & Robert, 2008; Hartmann-Tews, 2008). Durch routinierte, institutionalisierte Differenzierungspraktiken, wie etwa die räumliche Trennung nach Geschlecht oder geschlechterbinäre Bewertungssysteme, wird Geschlecht als Ordnungskategorie wirksam. Diese Unterscheidungen von Individuen schaffen infolgedessen einen kaum hintergehbaren Rahmen

für das Handeln der Schüler*innen und können Geschlechterunterscheidungen katalysieren sowie eine auf den Körper bezogene, symbolhafte Repräsentation von Stereotypisierungen evozieren (Hartmann-Tews, 2008, S. 184).

Akteurtheoretische Ansätze richten den Blick auf Schüler*innen, die nicht mehr nur als Adressat*innen und passive Rezipient*innen eines geschlechtersensiblen Sportunterrichts gelten. Vielmehr werden sie als Akteur*innen im Unterrichtsgeschehen verstanden, deren Handeln Ausdruck einer eigenverantwortlichen Inszenierung und aktiven Beteiligung ist. Infolgedessen werden Differenzierungen nicht nur durch didaktische Interaktionen oder Haltungen der Lehrpersonen hervorgebracht, sondern auch über Schüler*innen in die Schule hineingetragen (Budde, 2023). Schüler*innen können somit innerhalb unterrichtlicher Strukturen tradierte Geschlechterdifferenzierungen und -verhältnisse im Sportunterricht verschieben und neutralisieren – aber auch reproduzieren und stabilisieren (Eder & Paseka, 2021; Mecheril & Plößer, 2009). Dabei sind insbesondere die *geschlechterkompetenten* Wissensbestände, Haltungen und Handlungsstrategien (Kap. 3) der Schüler*innen von zentralem Forschungsinteresse. Einige qualitative Studien aus Schüler*innen-Perspektiven liefern Hinweise darauf, dass Spielsituationen Differenzierungsprozesse anstoßen können, die im Hinblick auf stereotype Zuschreibungen als problematisch gelten. Die Differenzkategorien Geschlecht und Leistung sind aus Schüler*innen-Perspektiven in solchen Situationen eng miteinander verknüpft, wobei die zugeschriebene geschlechtliche Zugehörigkeit häufig unter leistungsbezogenen Gesichtspunkten zur Bewertung herangezogen wird (Frohn, 2024). In der Auseinandersetzung mit Schüler*innen-Perspektiven erweist sich auch die Wahl des methodischen Zugangs als bedeutsam. Während in Fragebogenerhebungen Geschlecht aus Sicht der Schüler*innen eine eher geringe Bedeutung zugewiesen wird, verdeutlichen qualitative Zugänge, dass Geschlecht in den Wahrnehmungen zwar stark mit anderen Unterschieden verwoben ist, jedoch zugleich als „ordnende Macht“ immer wieder zum Vorschein kommt (Bartsch et al., 2022, S. 64).

11.3 Geschlechterkompetenz als Zielkompetenz

Während Geschlechterkompetenz im Kontext der Lehrkräfteprofessionalisierung bereits theoretisch und empirisch verhandelt wurde, steht die Modellierung dieser Kompetenz für Schüler*innen im Sportunterricht noch

nicht ausreichend im Fokus. Dennoch lassen sich einige Bezugspunkte in überfachlichen, sportunterrichtsspezifischen sowie curricularen bzw. bildungspolitischen Beiträgen und Dokumenten identifizieren, die Geschlechterkompetenz als bedeutsame Zielkompetenz für Schüler*innen herausarbeiten (Diketmüller & Krause, 2021; MSB, 2021; MSW, 2014; Westphal & Schulze, 2012). In Anlehnung an diese Beiträge wird Geschlechterkompetenz als Zusammenspiel von Sachkompetenz (Wissen), Reflexionskompetenz (Wollen) sowie Handlungskompetenz (Können) konzipiert.

Die *Sachkompetenz (Wissen)* bezieht sich grundlegend auf die Wissensbestände über die gesellschaftliche Prägung und Veränderbarkeit geschlechterbezogener Erwartungshaltungen, wodurch stereotype Geschlechterbilder erkannt und kritisch hinterfragt werden können (Westphal & Schulze, 2012). Ein Beispiel ist das Wissen über die Wirkmächtigkeit der medialen Inszenierung von Sport, die häufig stereotypisierende Zuschreibungen und Geschlechterverhältnisse reproduziert und dadurch im sportunterrichtlichen Zusammenhang Einfluss auf Vorstellungen von Körpern, Leistung und Zugehörigkeit nehmen kann (Diketmüller & Krause, 2021). Diese Kompetenz umfasst zudem die Fähigkeit, Prinzipien von Gleichberechtigung und selbstbestimmter Lebensführung sowie intersektionale Benachteiligungen in unterschiedlichen Lebensbereichen darzustellen und zu begründen (MSB, 2021).

Die *Reflexionskompetenz (Wollen)* beschreibt die kognitive Disposition, die zielgerichtete Haltungen und die absichtsvolle Bereitschaft, geschlechterbezogene Benachteiligungen zu erkennen sowie Maßnahmen zu deren Verringerung zu bewerten (MSB, 2021). Im Sportunterricht zeigt sich dies etwa in der Reflexion der eigenen Bewegungsbiografie², der Auseinandersetzung mit eigenen Vorstellungen von Sportlichkeit und der kritischen Betrachtung tradiierter, geschlechterbezogener Erwartungen. Hinzu kommt die wertschätzende Haltung gegenüber vielfältigen Geschlechteridentitäten und die Infragestellung einer vermeintlich *natürlichen*, binären Geschlechterordnung (Diketmüller & Krause, 2021).

Die *Handlungskompetenz (Können)* beschreibt die Fähigkeit, das eigene Handeln auf Basis von Sachkompetenz und Reflexionskompetenz so zu gestalten, dass geschlechtliche Vielfalt anerkannt und bestehende geschlechterbezogene Benachteiligungen im Sportunterricht reduziert werden (Westphal & Schulze, 2012). Dies umfasst zudem den respektvollen und vorur-

2 Solche Reflexionsanlässe können durch die Gestaltung eines geschlechtersensiblen Sportunterrichts geschaffen werden (Bähr et al., 2011).

teilsfreien Umgang miteinander, das demokratische Einfordern von Gleichberechtigung in sozialer Verantwortlichkeit sowie das Abrufen individueller und selbstbestimmter Potenziale – unabhängig von geschlechterbezogenen Erwartungen (MSB, 2021; MSW,2014).

11.4 Methodische Vorgehensweise

Im Rahmen eines qualitativen Forschungsdesigns wurde untersucht, wie die Geschlechterkompetenz von Schüler*innen ausgeprägt ist. Das deduktive Sampling³ umfasste 26 Schüler*innen der gymnasialen Oberstufe aus Gesamtschulen und Gymnasien. Die Datenerhebung erfolgte mithilfe teilstrukturierter Leitfadeninterviews. Dabei kam ein deduktiv-induktives Kategoriensystem (Tab. 4.1) zum Einsatz, das sowohl theoretische als auch analytische Kategorien berücksichtigte (Kuckartz & Rädiker, 2022).

Tab. 4.1. Kategoriensystem Geschlechterkompetenz

Oberkategorie	Unterkategorie	Definition
1 Sachkompetenz	1.1 Tradiertes Wissen	Wissensbestände über Geschlecht, die auf binären, axiomatischen, hierarchischen und heteronormativen Annahmen beruhen (z. B. Defizit- und Differenzansätze).
	1.2 Transformatives Wissen	Wissensbestände über Geschlecht als soziale Konstruktion unter Berücksichtigung von geschlechtlicher Vielfalt, Intersektionalität, Dekonstruktion und struktureller Benachteiligung.

3 Die Fallauswahl wurde theoriebasiert anhand relevanter soziodemografischer und sozioökonomischer Merkmale vorgenommen, die vorab mithilfe eines Online-Fragebogens erhoben wurden. Berücksichtigt wurden Geschlechtsidentität, Alter, Jahrgangsstufe, Sportnote, Abiturprofil, Schulform, Mehrsprachigkeit, sonderpädagogischer Förderbedarf und Vereinszugehörigkeit. Der Feldzugang erfolgte über Gatekeeper*innen in Schulen und Sportvereinen sowie durch Selbstaktivierung über analoge Aushänge und Social Media.

2 Reflexionskompetenz	2.1 Haltungen des Nicht-Wollens	Argumentative Positionierungen, in denen geschlechterbezogene Benachteiligungen relativiert, infrage gestellt oder abgelehnt werden.
	2.2 Haltungen des Wollens	Reflektierte und begründete Positionierungen, die geschlechterbezogene Benachteiligungen (an)erkennen sowie Veränderungsbedarfe befürworten und benennen.
3 Handlungskompetenz	3.1 Vermeidung	Handlungen, die durch Rückzug oder Passivität gekennzeichnet sind, um eine Auseinandersetzung mit geschlechterbezogenen Benachteiligungen zu vermeiden.
	3.2 Unterrichtsbezogenes Handeln	Handlungen im Sportunterricht, die auf Reduktion geschlechterbezogener Benachteiligungen ausgerichtet sind.
	3.3 Außerschulisches Handeln	Handlungen außerhalb der Schule, die auf Reduktion geschlechterbezogener Benachteiligungen ausgerichtet sind.

11.5 Ausgewählte Ergebnisse

Das deduktiv-induktiv gebildete Kategoriensystem (Tab. 4.1) verknüpft theoriegeleitete Vorannahmen mit empirisch gewonnenen Erkenntnissen (Kuckartz & Rädiker, 2022). Die deduktiven Oberkategorien *Sachkompetenz* (1), *Reflexionskompetenz* (2) sowie *Handlungskompetenz* (3) wurden ebenso wie die Unterkategorien *transformatives Wissen* (1.2), *Haltungen des Wollens* (2.2) und *unterrichtsbezogenes Handeln* (3.2) auf Basis der theoretischen Modellierung von Geschlechterkompetenz vorab festgelegt. Im Verlauf der qualitativen Analyse ließen sich innerhalb dieser Struktur weitere Subkategorien induktiv aus dem Datenmaterial ableiten, darunter *tradiertes Wissen* (1.1), *Haltungen des Nicht-Wollens* (2.1), *Vermeidung* (3.1) und *außerschulisches Handeln* (3.3). Diese wurden als analytische Kategorien konzipiert, um subjektive Theorien und Deutungsmuster (Schimank,

2007) sichtbar zu machen und die Analyse über eine rein deskriptive Ebene hinauszuführen (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2022).⁴

11.5.1 Sachkompetenz

Die Analyse der Interviewdaten verdeutlicht, dass Schüler*innen auf alltagstheoretische, binär strukturierte und defizitorientierte Annahmen von Geschlecht als *tradierte Wissensbestände* zurückgreifen (UK 1.1). Geschlecht wird dabei biologisch-essentialistisch ausgelegt, wobei insbesondere körperliche Unterschiede zwischen Männern und Frauen als vermeintlich objektiv und wissenschaftlich „bewiesen“ angesehen werden (#24 Fm19-Ges⁵, Pos. 35). Vor diesem Hintergrund erscheint vielen Schüler*innen die Omnipräsenz geschlechtergetrennter Leistungsbewertung (vgl. Wilz, 2008) im Sportunterricht nicht nur legitim, sondern unter dem Aspekt von Fairness auch geboten. Die zugeschriebene Geschlechterzugehörigkeit wird als zentrale Erklärung für sportliche Unterschiede herangezogen (vgl. Frohn, 2024):

„[Es] ist es halt so, dass die Mädchen in einem Sportkurs einfach aus naturgegebenen Gründen, ich weiß es nicht wieso, aber ich habe es immer so mitbekommen, dass die Jungs irgendwie immer besser sind“ (#04 EPw18Gym, Pos. 59).

Einige Schüler*innen aus Sport-Leistungskursen⁶ greifen auf Stereotypisierungen zurück, die die sportliche Leistungsfähigkeit von *den* Mädchen abwertend überzeichnen. Eine Schülerin formuliert in diesem Zusammenhang eine besonders zugespitzte Zuschreibung, die tradierte Rollenvorstellungen von Weiblichkeit, etwa durch die Fokussierung auf äußere Erscheinung und fürsorglich-konnotierte Tätigkeiten, bedient:

4 Die dargestellten Ergebnisse wurden im Hinblick auf den thematischen Schwerpunkt der Tagung gezielt aus einem umfassenderen Datenkorpus eines laufenden Promotionsprojekts ausgewählt.

5 Die Klarnamen wurden durch Pseudonyme ersetzt, die aus einer Kombination von Abkürzungen bestehen. Diese geben Geschlechtsidentität, Alter und Schulform der befragten Schüler*innen wieder (Fm19Ges: F = Initiale des Vornamens, m = sich männlich identifizierend, 19 = Alter, Ges = Gesamtschule, Gym = Gymnasium).

6 Die Markierung von Gruppen und damit die Festlegung der zu untersuchenden Differenzlinien stellt eine nicht auflösbare Ambivalenz im qualitativen Forschungsprozess dar (vgl. Frohn & Tiemann, 2022).

„Und generell: Mädchen waren immer so, ja, die waren nur zickig und die wollen gar nicht so wirklich Sport machen, die wollen Nägel lackieren, die wollen mit Puppen spielen“ (#13 Jw18Gym, Pos. 57).

Es werden jedoch auch *transformative Wissensbestände* (UK 1.2) im Datenmaterial identifiziert, die geschlechterbezogene Zuschreibungen und Erwartungen auf gesellschaftliche, sozialisationsbedingte und/oder mediale Einflüsse zurückführen. So verweisen die Interviewten beispielsweise auf familiäre Prägungen und gesellschaftliche Normen, die zur Herausbildung sportartspezifischer, geschlechterkonnotierter Präferenzen beitragen können. Eine Schülerin beschreibt exemplarisch, wie sich Interessen für Tanz im familiären Umfeld herausbilden können:

„Ja, weil es, glaube ich, einfach so war, das ist so, Tanzen ist für Mädchen, und ich glaube, dass da Jungs dann so sagen: Tanzen tun Mädchen, Fußball machen Jungs. Und ich glaube, dass es einfach wirklich noch in dieser Gesellschaft so hängengeblieben ist [...]. Ich glaube, wenn du einen kleinen Jungen hast, der das von klein auf dann schon so generell mitbekommt, zum Beispiel die Eltern oder so, die dann tanzen, [...] dann könnte es vielleicht halt dadurch entstehen, dass sie sich dann halt für Tanzen interessieren“ (#22 CHw16Ges, Pos. 75).

Ferner wird der Einfluss der (massen)medialen Inszenierung sportlicher Großereignisse thematisiert. Aus Sicht der Schüler*innen bestärken mediale Repräsentationsmuster geschlechterkonnotierte Interessen sowie Vorstellungen von Leistung und Körpern, die im schulischen Sportunterricht wirksam werden (vgl. Diketmüller & Krause, 2021). Hervorgehoben wird dabei die überproportionale Sichtbarkeit männlich gelesener Athleten in bestimmten Sportarten:

„Na, das ist, glaube ich, einfach aus dem Fernsehen. Ich gucke Fußball und was / das Erste, was kommt, ist eine Herrenmannschaft“ (#26 Jm17-Gym, Pos. 107).

Zusammenfassend zeigen die Analysen der Oberkategorie *Sachkompetenz* (OK 1) ein breites Spektrum von Wissensbeständen. Diese reichen von binären, biologisch-essentialistischen und defizitorientierten Deutungen von Geschlecht als *tradiertes Wissen* bis hin zu *transformativem Wissen*, das geschlechterbezogenen Zuschreibungen und Erwartungen im Sport(unterricht) als gesellschaftliche Konstrukte auffasst (vgl. Bähr et al., 2011). Während tradierte Wissensbestände zur (Re-)Produktion geschlechterordnen-

der Strukturen beitragen können, haben transformative Wissensbestände das Potenzial, diese infrage zu stellen (vgl. Mecheril & Plößer, 2009).

11.5.2 Reflexionskompetenz

In den Interviewpassagen zeigen sich Haltungen des *Nicht-Wollens* (UK 2.1), bei denen Veränderungen hinsichtlich geschlechterbezogener Ungleichheiten und Benachteiligungen im schulischen Sportunterricht relativiert, vermieden oder abgelehnt werden. Eine wiederkehrende Haltung besteht in der Trennung von gesellschaftlichen Gleichstellungsfragen und dem schulischen Sportunterricht. Demgemäß wird der Gender Pay Gap zwar als „unfair“ wahrgenommen, der Anspruch auf Gleichbehandlung im Kontext des Sportunterrichts jedoch relativiert:

„Das finde ich auch eigentlich unfair [Gender-Pay-Gap]. Aber jetzt gerade so im sportlichen Sinne kann man da halt nicht die Geschlechter gleichsetzen“ (#08 Cm16Gym, Pos. 202).

Teilweise manifestiert sich das *Nicht-Wollen* in einer affirmativen Akzeptanz geschlechterdifferenzierender Strukturen, sofern diese subjektiv als vorteilhaft eingeordnet werden. Dementsprechend beschreiben einige Schülerinnen, dass sie geschlechterspezifische Leistungstabellen als „angenehmer“ (#04 EPw18Gym, Pos. 87) empfinden, da sie aus ihrer Sicht bessere Noten ermöglichen. Reflexionen über dahinterliegende Ungleichheitsverhältnisse bleiben zumeist aus.

Gleichzeitig lassen sich Haltungen identifizieren, die auf einer bewusst pragmatischen Form der Vermeidung basieren. Schüler*innen beschreiben eine strategische Zurückhaltung, die auf dem Bestreben beruht, schulischen Leistungsanforderungen nachzukommen, ohne sich durch kontroverse Positionierungen angreifbar zu machen oder schulische Konsequenzen zu riskieren. Diese Haltung lässt sich als Ausdruck einer „rationalen Nutzenabwägung“ (Schimank, 2007, S. 147) interpretieren, bei der schulische Leistungsziele (*doing student*) Vorrang vor sozialer Verantwortlichkeit (vgl. MSW, 2014) erhalten:

„Zur Schulleitung habe ich auch keine Lust gehen, weil, dann wird gesagt, du bist frauenfeindlich, du bist männerfeindlich [...] Also ich halte mich da eher raus, ich mache mein eigenes Ding, mache meine Noten [...] Ich sage lieber gar nichts, die sollen sich streiten, die können sich die

Köpfe da komplett fertig machen, das ist mir egal, ich bin da raus“ (#26 Jm17Gym, Pos. 219-227).

Im Kontext des Sportunterrichts treten im Zusammenhang mit geschlechtlicher Selbstbestimmung und sexueller Vielfalt zudem Argumentationsmuster der Verharmlosung auf, die in den Interviews durch eine ablehnende, heteronormative Haltung gegenüber Sichtbarkeitsansprüchen marginalisierter Gruppen zum Ausdruck kommen. Dabei wird die Thematisierung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt als überzogen, unangemessen präsent oder störend empfunden:

„Ich bin ganz ehrlich, ich finde es / also mir geht es ein bisschen auf den Sack teilweise. Jeder soll das machen, was er möchte, habe ich keine Probleme. Aber man muss es halt nicht übertreiben, teilweise. Also ich finde es teilweise echt ein bisschen übertrieben. Und es wird sich teilweise, finde ich, ein bisschen angestellt“ (#24 Fm19Ges, Pos. 120).

Demgegenüber stehen reflexive Haltungen und Argumentationsmuster des *Wollens* (UK 2.2), die sich durch eine kritische Auseinandersetzung mit geschlechterbezogenen Benachteiligungen und Gleichstellungsfragen sowie die Formulierung konkreter Veränderungsimpulse auszeichnen. Ein zentrales Thema bildet die Kritik an binären Bewertungspraktiken, wobei individualisierte Leistungsbewertungen als Alternative thematisiert werden. Durch die Berücksichtigung individueller Anstrengungsbereitschaft wird eine Differenzierung nach Geschlecht als „komplett irrelevant“ (#12 JKw18-Gym, Pos. 140) eingestuft. Darüber hinaus artikulieren Schüler*innen umfassende Veränderungsanliegen, die neben Bewertungsfragen auch unterrichtliche Aspekte wie geschlechtergerechte Sprache und den Umgang mit sexualisiertem Verhalten umfassen. In einer abschließenden Interviewreflexion benennt eine Schülerin ergänzend das hierarchische und konflikthafte Verhältnis zwischen Jungen und Mädchen im koedukativen Unterricht als zentrales Problem schulischer Sportpraxis. Um geschlechterbezogene Benachteiligungen zu verringern, äußert sie die Notwendigkeit einer pädagogischen Auseinandersetzung mit bestehenden Geschlechterverhältnissen:

„Also, das Wichtigste ist mir eigentlich, dass man wirklich das zwischen Mädchen und Jungs klärt, weil, das ist eigentlich das größte Thema wirklich [...] immer dieses, ach, Jungs stehen über Mädchen oder irgendwie halt immer dieses Kämpferische zwischen den beiden halt, das ist so wirklich, finde ich eigentlich, was am meisten stört am ganzen Sportunterricht“ (#22 CHw16Ges, Pos. 169).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass in der Oberkategorie *Reflexionskompetenz* (OK 2) die Anzahl der Kodierungen des *Wollens* (UK 2.2) hinter denen des *Nicht-Wollens* (UK 2.1) zurückbleibt. Wie bereits im Zusammenhang mit der Lehrkräfteprofessionalisierung dargestellt (Kap. 1), spielen Haltungen auch hier eine zentrale Rolle als Vermittlungspunkt geschlechterbezogener Veränderungsprozesse (vgl. Gieß-Stüber & Sobiech, 2017). Die Schüler*innen vertreten unterschiedliche Deutungsmuster darüber, welche Werte als erstrebenswert gelten und welche Bewertungsmaßstäbe herangezogen werden (Schimank, 2007). Während die Deutungsmuster des *Nicht-Wollens* zur Reproduktion tradiierter Geschlechterverhältnisse beitragen können, zeigen sich im empirischen Material insbesondere bei sich weiblich identifizierenden Schülerinnen häufiger kritisch-reflexive Haltungen des *Wollens*. Sie bewerten Maßnahmen zur Reduktion geschlechterbezogener Benachteiligungen als relevant und befürworten entsprechende Veränderungsprozesse (vgl. Bähr et al., 2011).

11.5.3 Handlungskompetenz

Im Datenmaterial lassen sich *Vermeidungsstrategien* (UK 3.1) identifizieren, die durch Rückzug oder Passivität gekennzeichnet sind und eine Auseinandersetzung mit geschlechterbezogenen Benachteiligungen umgehen. Dies zeigt sich beispielsweise in der körperlichen Abwesenheit vom Unterricht, etwa durch vorgetäuschte Krankmeldungen.

Darüber hinaus setzen Schüler*innen *unterrichtsbezogene Handlungsstrategien* ein (UK 3.2), die von individueller Selbstbehauptung bis hin zu kollektiven Beschwerdemaßnahmen als reaktive Interventionen auf Benachteiligungen reichen. Ein Beispiel hierfür liefert die Schilderung eines Schülers, der beschreibt, wie sich sein gesamter Sportkurs geschlechterübergreifend gegen eine als ungerecht empfundene Behandlung durch die Lehrkraft positionierte. Anlass der Bemühung war die Wahrnehmung, dass weiblich gelesene Personen häufiger positiv hervorgehoben wurden, während männlich gelesene Personen nur selten Anerkennung erhielten. Deutlich wird hierbei, dass die empfundene Ungleichbehandlung nicht auf strukturelle Bedingungen, sondern auf das Verhalten und die Haltung der Lehrkraft zurückgeführt wird:

„Das liegt an der Lehrkraft. Wir haben uns als Sportkurs, uns auch [bei der Schulleitung] beschwert. Also auch die Mädchen, weil / die wissen

das selbst und sie sagen jetzt nicht „Ah okay, habt ihr Pech gehabt“ (#16 MUm19Ges, Pos. 193).

Die *unterrichtsbezogene Handlungsstrategie* der individuellen Selbstbehauptung äußert sich als Reaktion auf wahrgenommene Benachteiligungen im Sportunterricht. Exemplarisch werden Spielsituationen geschildert, in denen Mädchen aufgrund fehlenden Ballbesitzes nur eingeschränkt am Unterrichtsgeschehen partizipieren können. Um dennoch aktiv mitzuwirken und individuelle Potenziale zu entfalten (vgl. MSB, 2021), wird das körperliche „Kämpfen“ um den Ball als notwendige Form der Durchsetzung beschrieben:

„Das fällt immer auf, dass die Mädchen mehr Schwierigkeiten haben, dann Ballbesitz zu erlangen. Aber, also ich persönlich kämpfe sozusagen auch mal für meinen Ballbesitz, das muss ja auch mal sein. Aber es gibt dann durchaus ein paar, die eben dann sich einfach zurückhalten“ (#09 Lw16Gym, Pos. 117).

Daneben werden solidarische Handlungen als Ausdruck sozialer Verantwortlichkeit (vgl. MSW, 2014) in den qualitativen Daten sichtbar. Im Zusammenhang mit dem Coming-out einer trans* Mitschülerin berichtet eine interviewte Schülerin, dass es ihr selbst zunächst schwerfiel, den selbstgewählten Namen konsequent zu verwenden. Zugleich betont sie ihr Bemühen um einen informierenden, respektvollen und unterstützenden Austausch mit der Mitschülerin.

Darüber hinaus greifen Schüler*innen auf *außerschulische Handlungsstrategien* (UK 3.3) zurück. Social Media übernimmt hierbei eine zentrale Funktion, um fehlende inhaltliche und reflexive Bezüge im schulischen Sportunterricht zu kompensieren⁷. Plattformen wie TikTok dienen einerseits der Informationsbeschaffung, andererseits empowern sich Schüler*innen mit Content zu #feminismus oder #bodypositivity. Eine Schülerin beschreibt, wie diese Inhalte ihre Selbstwahrnehmung positiv beeinflusst und zur kritischen Auseinandersetzung mit Normalitätsvorstellungen angeregt haben:

7 Einige Schüler*innen berichten jedoch auch von negativen Einflüssen durch virale Trends. So verbreiten bestimmte TikTok-Kurzvideos stereotype Darstellungen von Maskulinität, die mit Dominanz, Durchsetzungsfähigkeit und Aggression assoziiert sind. Als außerschulische Erfahrungsräume können solche Trends bis in die Schule hineinwirken und dort geschlechterbezogene Stereotypisierungen verstärken (vgl. Budde, 2015).

„Ich habe irgendwann angefangen, ganz viel Body Positivity Content zu bekommen. Oder Feminismus, ne, so Feministen, die dann halt auch immer so selbstbewusst waren. Und dadurch habe ich dann irgendwann gemerkt, okay, ich bin doch gar nicht so anders. Oder ich bin vielleicht doch normal. Und das, was ich mache, ist doch normal. Und es ist nicht unnormal“ (#21 Aw16Ges, Pos. 129).

Im Vergleich zu den zuvor dargestellten Kompetenzdimensionen fällt die Anzahl der Kodierungen in der Oberkategorie *Handlungskompetenz* (OK3) geringer aus. Als Teildimension der Geschlechterkompetenz umfasst sie sowohl vermeidende als auch aktive Strategien im Umgang mit geschlechterbezogenen Benachteiligungen. Während Rückzug, Passivität oder Vermeidung bestehende Ungleichheiten im Sportunterricht stabilisieren können, verweisen die Interviewaussagen zugleich auf gezielte Handlungen zur Reduktion solcher Benachteiligungen. Diese zeigen sich im sportunterrichtlichen Kontext etwa in Form individueller Selbstbehauptung, kollektiver Beschwerdemaßnahmen oder solidarischer Handlungen und setzen sich im außerschulischen Raum insbesondere über Social Media fort.

11.6 Fazit

Ausgehend vom akteurtheoretischen Analyserahmen wurde angenommen, dass Schüler*innen als Akteur*innen Geschlechterdifferenzierungen mitprägen können, wobei ihre Wissensbestände, Haltungen und Handlungen als Ausdruck von Geschlechterkompetenz zentrale Analyseperspektiven bildeten. Die empirischen Ergebnisse zeigen, dass diese Kompetenzdimensionen unterschiedlich ausgeprägt sind und damit auf die sozialen Strukturen des Sportunterrichts einwirken können. Einerseits können defizit- und differenzorientierte Erklärungsansätze, eine geringe Veränderungsbereitschaft hinsichtlich geschlechterbezogener Benachteiligungen und Gleichstellungsfragen sowie Vermeidungsstrategien zur Stabilisierung und Reproduktion tradierter Geschlechterverhältnisse im Sportunterricht beitragen. Andererseits verweisen die Aussagen der Schüler*innen auch auf das Potenzial, tradierte Geschlechterverhältnisse zu hinterfragen, zu verschieben oder zu neutralisieren – etwa durch ein konstruktivistisches Geschlechterverständnis, durch die Bereitschaft zur Reduktion geschlechterbezogener Benachteiligungen oder durch die Anwendung intervenierender Handlungsstrategien.

Zusammenfassend unterstreichen die Ergebnisse die Notwendigkeit, dass ein geschlechtersensibler Sportunterricht weiterhin zum Gegenstand schulischer Praxis und Professionalisierung gemacht werden sollte, um Reflexionsprozesse bei Lehrkräften und Schüler*innen anzustoßen. Obwohl Reflexionsanlässe ein zentrales Element eines geschlechtersensiblen sowie erziehenden Sportunterrichts darstellen, bleiben sie im schulischen Alltag der befragten Schüler*innen weitgehend aus. Für einige von ihnen eröffnete das Interview erstmals einen Raum zur Auseinandersetzung mit geschlechterbezogenen Erfahrungen und Themen im Sportunterricht.

Eine Limitation der Studie liegt in einem Sampling, das vielfältige geschlechtliche Identitäten nur unzureichend berücksichtigt. Die damit einhergehende Reifizierung binärer Ordnungen bedarf vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Pluralisierung einer kritischen methodologischen Reflexion. Zudem könnten die im Rahmen der Interviews erhobenen subjektiven Perspektiven der Schüler*innen durch soziale Erwünschtheit beeinflusst sein.

Literaturverzeichnis

- Bähr, I., Erhorn, J., Krieger, C., & Wibowo, J. (2011). Geschlecht und bewegungsbezogene Bildung(sforschung). In I. Bähr (Hrsg.), *Geschlecht und bewegungsbezogene Bildung(sforschung). Jahrestagung der dvs-Kommission Geschlechterforschung vom 18. - 20. November 2010 in Hamburg* (S. 7–10). Feldhaus Edition Czwalina.
- Bartsch, F., Wagner, I., & Rulofs, B. (2022). Zur Relevanz von Unterschieden im Sportunterricht aus Schüler*innen-Perspektive – Befunde aus einer quantitativen und qualitativen Befragung von Schüler*innen. In G. Sobiech & E. Gramespacher (Hrsg.), *Wir und die Anderen. Differenzkonstruktionen in Sport und Schulsport: 26. Jahrestagung der dvs-Kommission „Geschlechter- und Diversitätsforschung“ vom 24.-26.09.2020 in Freiburg* (S. 57–66). Feldhaus Edition Czwalina.
- Budde, J. (2015). Heterogenitätsorientierung. Zum problematischen Verhältnis von Heterogenität, Differenz und sozialer Ungleichheit im Unterricht. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven* (S. 21–39). Beltz Juventa.
- Budde, J. (2023). Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (S. 15–30). Verlag Julius Klinkhardt.
- Budde, J., & Venth, A. (2010). *Genderkompetenz für lebenslanges Lernen. Bildungsprozesse geschlechterorientiert gestalten*. Bertelsmann.

- Diketmüller, R., & Krause, A. (2021). Genderkompetenz im Sportunterricht: Grundlagen und Umsetzungsbeispiele für den (selbstständigen) Erwerb von Gender-Wissen und kritischer Haltung von Schüler*innen. *Mädchen im Turnsaal. Schriftenreihe des Frauenforum Bewegung & Sport*, 6–9.
- Eder, F., & Paseka, A. (2021). Schülerinnen und Schüler als Subjekte und Akteure von Schule. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11(1), 7–17.
- Fast, N., Kraus, C.-I., & Kastrup, V. (2024). *Geschlechtersensibles Lehren im Sport. Ein Ratgeber für Universitäten, Schulen und Sportvereine*. Springer Spektrum.
- Frohn, J. (2024). Differenzkategorien im Sportunterricht im Spannungsfeld von wissenschaftlichen Diskursen und Perspektiven jugendlicher Schüler*innen. In T. Bindel, F. Ott & H. Rudi (Hrsg.), *Schulsport in der Jugendphase* (S. 74–94). Meyer & Meyer.
- Frohn, J., & Süßenbach, J. (2012). Geschlechtssensibler Schulsport. Den unterschiedlichen Bedürfnissen von Mädchen und Jungen im Sport mit Genderkompetenz begegnen. *Sportpädagogik*, 36 (6), 2–8.
- Frohn, J., & Tiemann, H. (2022). Diversität und Differenzkategorien. In E. Balz, S. Reuter, V. Scheid & R. Sygusch (Hrsg.), *Sportpädagogik. Eine Grundlegung* (S. 213–225). Verlag W. Kohlhammer.
- Gieß-Stüber, P., & Sobiech, G. (2017). Zur Persistenz geschlechtsbezogener Differenzsetzungen im Sportunterricht. In G. Sobiech & S. Günter (Hrsg.), *Sport & Gender - (inter)nationale sportsoziologische Geschlechterforschung. Theoretische Ansätze, Praktiken und Perspektiven* (S. 265–280). Springer VS.
- Gildemeister, R., & Robert, G. (2008). *Geschlechterdifferenzierungen in lebenszeitlicher Perspektive. Interaktion – Institution – Biografie*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gramespacher, E. (2011). Schulsport genderkompetent gestalten. In C. Krüger (Hrsg.), *Genderkompetenz und Schulwelten. Alte Ungleichheiten – neue Hemmnisse* (S. 153–177). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hartmann-Tews, I. (2008). Geschlechterordnung im Sport. In K. Weis, R. Gugutzer & A. Abraham (Hrsg.), *Handbuch Sportsoziologie* (S. 179–188). Hofmann.
- Hoven, S. (2017). *Geschlechtergerechtigkeit im koedukativen Sportunterricht. Eine empirische Analyse zur Genderkompetenz von Sportlehrkräften in der gymnasialen Sekundarstufe I*. Dr. Kovač.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- Mecheril, P., & Plöcker, M. (2009). Differenz. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 194–208). Beltz.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2021). *Pädagogische Orientierung für eine geschlechtersensible Bildung an Schulen in Nordrhein-Westfalen*. https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Gender/Padagogische_Orientierung_2022_web.pdf
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2014). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen*. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/s_p/KLP_GoSt_Sport.pdf

- Schimank, U. (2007). *Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie*. Juventa.
- Sobiech, G. (2010). Gender als Schlüsselqualifikation von (Sport-)Lehrkräften. In N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 554–569). Hofmann.
- Westphal, M., & Schulze, N. (2012). *Gender lernen? Genderkompetenzen für Schüler und Schülerinnen*. Barbara Budrich.
- Wilz, S. M. (2008). Geschlechterdifferenzen – Geschlechterdifferenzierungen. In S. M. Wilz (Hrsg.), *Geschlechterdifferenzen – Geschlechterdifferenzierungen. Ein Überblick über gesellschaftliche Entwicklungen und theoretische Positionen* (S. 7–17). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Autor*innenangaben

Angelika Julia Bensch
Mont-Cenis-Gesamtschule Herne
Mont-Cenis-Straße 180
44627 Herne
E-Mail: a.bensch@ge-mon.schulen-herne.de

