

Die (Un-)Möglichkeit der Artikulation von nicht-binärer Geschlechtlichkeit im Schulsport

Ru Kim Haase & Valerie Kastrup

1. Einleitung

Sport gilt als das Schulfach, bei dem der Körper wie in keinem anderen Fach von Relevanz ist. Deshalb und aufgrund der binärgeschlechtlichen Organisation des Sports, der das Bezugssystem des Schulsports darstellt, spielt auch Geschlecht eine zentrale Rolle im Sportunterricht. Im (Schul-)Sport entstehen Ungleichheiten, weil hier Androzentrismus, hegemoniale Männlichkeit, Sexismus und Heteronormativität wirken (Frohn 2023; Heckemeyer 2018). Dies führt nicht selten dazu, dass sich Mädchen, aber auch Jungen, die nicht den klassisch männlichen Stereotypen entsprechen, und insbesondere lesbische, schwule, bisexuelle sowie trans*, inter* und nicht-binäre (TIN*) Personen vom (Schul-)Sport abwenden (Gieß-Stüber/Sobiech 2017; Haase/Kastrup 2025; Müller/Böhlke 2023). Während cis- und endogeschlechtliche Körper und heterosexuelle Existenzweisen¹ im binären, geschlechterhierarchischen System des Sports normalisiert werden, sind geschlechtlich uneindeutige, insbesondere nicht-binäre Existenzweisen von Othering betroffen, was Studien zum Schulsport zeigen (Haase/Kastrup 2025; Kettley-Linsell 2022; Pérez-Samaniego et al. 2016). Gleichzeitig ist zu beobachten, dass nicht-binäre Existenzweisen zunehmend sichtbar werden. Aus diesem Grund ist es an der Zeit, sich mit den gelebten Erfahrungen von nicht-binären Personen im (Schul-)Sport zu beschäftigen. Dies kann auch als Teil der sportpädagogischen Zielsetzung für den Schulsport betrachtet werden, und zwar sowohl als Teil der Förderung von Persönlichkeitsentwicklung als auch als Teil einer Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur (MSW NRW 2014; Prohl 2017) für alle Geschlechter und damit einer gleichberechtigten Förderung und Inklusion aller Schüler*innen. In diesem Beitrag gehen wir deshalb zunächst der Frage nach, wie eine nicht-binäre Person Schulsport (rückblickend) erlebt hat, und fragen uns dann, inwiefern sich nicht-binäre Geschlechtlichkeit im Schulsport (re-)artikulieren lässt.

1 Zum Begriff geschlechtlicher Existenzweisen siehe Maihofer (1995).

Dazu untersuchen wir Interviewdaten zum Fall von Leo (keine Pronomen), indem wir die von Leo relevant gemachten Themen beschreiben und analysieren. Diese umfassen die ständige Relevanz von Geschlecht bei gleichzeitig fehlender Thematisierung, die Abwertung nicht-männlicher Körper, das Erleben von Entblößung, Zwischenkörperlichkeit und Raum sowie die für Leo spürbaren Konsequenzen aus diesen Erfahrungen: Scham, Rückzug aus dem Sport, Einsamkeit und Hoffnung auf Veränderung.

2. Leibsprache und Artikulation von Geschlecht

Um der Frage nachzugehen, was Geschlecht für Leo ist und zur Schulzeit war und inwiefern es für Leo möglich war, diverse Geschlechtlichkeit zu artikulieren, nutzen wir den Ansatz der Leibsprache. In diesem Konzept werden theoretische »Polarisierungen« aufgebrochen, etwa zwischen Körper/Leib und Sprache, um eine neue Perspektive auf Geschlecht zu erlangen (König/Wolf 2024: 233). Dies erfolgt, indem der »sprechende Leib« über den Fokus auf das subjektive Erleben zum Ausgangspunkt von Überlegungen zu Geschlecht gemacht wird. Durch die »Idee des sprechenden Leibes und der Leiblichkeit der Sprache – d.h. der Leibsprache« soll eine Annäherung an die »vielfältigen Bedeutungen aller geschlechtlichen Existenzweisen« möglich werden, nicht nur derjenigen, die in der heteronormativen Gesellschaftsordnung als natürlich oder normal in Erscheinung treten (ebd.: 236). Der Ansatz setzt die »Leiblichkeit des Sprechens« als »Leibsprache« ins Zentrum, um über die Ebene des Erlebens in der Situation, in der [über eine Erfahrung] gesprochen wird, die Bedeutung von beispielsweise Geschlecht für die sprechende Person zu erkennen (ebd.: 239).

Schule und Sportunterricht stellen sich als Setting dar, das gesellschaftliche Differenzordnungen wie Geschlecht in ihrer normativen Form reproduziert. Durch eine eindeutige und binäre, heteronormative Konzeption von Geschlecht werden Schüler*innen und Lehrkräfte eingeordnet. Zugleich ist Schule »von vielfältigen (auch) geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen durchzogen«. In diesem Spannungsfeld gilt es, nach den »Bedingungen geschlechtlicher Artikulationsmöglichkeiten« (Kleiner/Klenk 2017: 103) zu suchen. Die Ergebnisse können wertvolle Anhaltspunkte liefern, eine geschlechtersensible Sportpädagogik zu entwickeln, die die Vielfalt geschlechtlicher Existenzweisen berücksichtigt.

Artikuliert werden geschlechtliche Existenzweisen auf verschiedene Arten und Weisen: durch Sprache, aber auch körperlich-motorische, emotionale, somatische oder künstlerische Modi. Artikulation umfasst dabei sowohl eine Komponente des sich selbst Erlebens als auch eine Komponente des Zeigens dieses Erlebens, das nicht nur von mir, sondern auch in der sozialen Interaktion von anderen wahrgenommen wird. In Bezugnahme auf Castoriadis führt Joas (2007) aus, dass die Artikulation aus

einer Kluft oder Leere erwachse und daraus zu folgen scheine, dass wir uns der Artikulation nur dann bewusstwerden, wenn es schwierig sei, sie zu versprachlichen. Mit Gendlin (1998: 37, zit.n. Jäger/König 2017: 9) gedacht, bezeichnet diese Leere, aus der heraus sich die gefühlte Bedeutung artikuliert, den *Felt Sense*, ein leibliches Spüren von etwas Neuem oder Eigenen, das aber (noch) nicht versprachlicht werden kann. Mit dem *Felt Sense* spricht also der Leib. Dieses Erleben kann vom Subjekt wahrgenommen (Komponente des sich Erlebens) und gezeigt werden (Komponente des Zeigens), etwa als körperliche Artikulation. Es entstehe allerdings nur Bedeutung der Artikulation, wenn diese verstanden und rezipiert, also reartikuliert werde (Joas 2007). Unter dieser »Reartikulation« verstehen wir die Wahrnehmung der Artikulation in sozialen Kontexten, ohne die die Bedeutung, so Joas mit Bezug zu Castoriadis, »tot« sei (ebd.: 57). Für diese Wahrnehmung seien »Sprachen und Kulturen« notwendig, die Joas in Rekurs auf James mit »concepts« fasst. Diese stehen in einer Beziehung zur Wahrnehmung des Erlebens (»percepts«), die in zwei Richtungen läuft. So kann das Vorliegen von »concepts« dazu führen, dass dem Subjekt erst im Kontakt mit entsprechenden »Sprachen und Kulturen« bewusstwerde, dass sich ein bestimmtes Erleben artikuliert (ebd.: 58). Queeres geschlechtliches Erleben etwa kann für ein Individuum manchmal erst in Räumen erkannt werden, in denen eine queere Kultur gelebt wird. Im heteronormativen schulsportlichen Kontext stellt sich deshalb die Frage, inwiefern queere, geschlechtliche Existenzweisen überhaupt (re-)artikuliert werden können. Dieser Frage widmen wir uns in diesem Beitrag, indem wir versuchen nachzuvollziehen, wie eine nicht-binäre Person den Schulsport erlebt und ihr Geschlecht in diesem artikuliert, als auch zu analysieren, wie die Artikulation (nicht) reartikuliert wird oder werden kann. Daraus abgeleitet können wir Transformationspotenziale der Artikulation geschlechtlicher Existenzweisen im Kontext (Schul-)Sport in den Blick zu nehmen.

3. Vorgehen

In Interviews zu den Erfahrungen von TIN* Personen im Schulsport, die im Rahmen einer Studie geführt wurden (Haase/Kastrup 2025), suchten wir nach hohen Erlebensbezügen beim Sprechen der Interviewten. Erlebensbezüge verstehen wir als die Äußerungen im Sprechen über eine Erfahrung, in der körperlich-leibliches Erleben zu Tage tritt. Um diese herauszuarbeiten, nutzten wir das Modell der »Experiencing Level« (Hendricks 2009). Es hilft, Merkmale erlebensbezogenen Sprechens wie Stocken, Ringen um Wörter oder Einsatz von Metaphern zur Beschreibung des Erlebten zu identifizieren (Jäger/König 2017). Bei der Relektüre der Interviews, die nicht explizit erlebensbezogen geführt wurden, fiel uns das Interview mit Leo auf.

Angelehnt an die »dichte Beschreibung« (Geertz 1983) als aus der Anthropologie stammende Interpretationsstrategie werden wir Leos Fall rekonstruieren.

Dicht zu beschreiben bedeutet nicht nur genau nachzuzeichnen, was genau gesagt oder getan wird (z.B. die Beschreibung, wie eine Technik ausgeführt wird: *Schuss mit dem rechten Fuß*), sondern das Gesagte oder Getane auch auszulegen, indem die Information eingebettet in Informationen über ihre mögliche Bedeutung beschrieben wird (Geertz 1983: 14). Ein solches anthropologisches Vorgehen, bei dem explizit Dichotomien wie »Self and Other, Subject and Object, the West and the rest« aus feministischer und dekolonialer Perspektive kritisiert werden, ermöglicht eine größere Tiefe in der Interpretation menschlichen Erlebens: »greater depth of understanding, greater depth of feeling about those whom we write about« (Behar 2022: 165), gerade weil die tiefe Beschreibung und Interpretation von Daten subjektiv geprägt ist. Aufgrund dieser Subjektivität befinden wir Forschende uns mitten in diesem Text (Clandinin/Connelly 2000: 63ff) und beeinflussen die Textinterpretation, was eine Positionierung erforderlich macht: Wir interpretieren die Daten aus einem mit Leo geteilten westdeutschen, akademisch geprägten Kontext heraus. Valerie Kastrup interpretiert die Daten aus Perspektive einer weißen, cisweiblichen Person, die älter ist als Leo. Ru Kim Haase, ebenfalls weiß positioniert, hat fast zur gleichen Zeit die Schule besucht wie Leo und – so viel sagen wir vorweg – empfindet als nicht-binäre Person einige von Leo erzählte Situationen mit und nach. Zur Anfertigung der dichten Beschreibung wurde der Text mehrfach intensiv gelesen und in Abstimmung beider Autor*innen wurden relevante Kernthemen herausgearbeitet. Diese wurden in Bezug auf die Umgebung, Ereignisse, Handlungen, Interaktionen, Emotionen und somatischen Reaktionen detailliert beschrieben. Die Beschreibung wird eingebettet in den soziokulturellen Kontext des Schulsports in Nordrhein-Westfalen in den 2000er und 2010er Jahren. In unserer Interpretation beziehen wir uns auf theoretische Ansätze aus der Sportpädagogik (u.a. Prohl 2017), sportwissenschaftlichen Diversitäts- und Geschlechterforschung (u.a. Gieß-Stüber/Sobiech 2017; Wilm 2021) und den Gender, Trans und Queer Studies (u.a. Salamon 2010; West/Zimmermann 1987; Young 2005).

4. Die (Un-)Möglichkeit der Artikulation von Geschlecht für Leo

Leo ist zum Interviewzeitpunkt 24 Jahre alt, identifiziert sich als genderqueer/nicht-binär² und ist in manchen Kontexten seit einem halben Jahr geoutet. Leo hat die Schule abgeschlossen und studiert zum gegenwärtigen Zeitpunkt einen sozialwissenschaftlichen Studiengang. Im Interview blickt Leo auf die Schulzeit zurück. In dieser war Leo nicht als nicht-binär geoutet, auch eine innere Reflexion darüber habe noch nicht stattgefunden. Leo zählt sich deshalb in der Erzählung über die Schulzeit zu den Mädchen.

2 Wir werden im weiteren Verlauf des Textes den Ausdruck »nicht-binär« verwenden.

Leo bezieht sich im Interview auf Geschlecht als omnipräsente, aber nicht thematisierte Kategorie, auf die Abwertung aller Körper, die nicht zu den leistungsfähigen, männlichen Körpern gezählt werden und auf verschiedene Aspekte der Zwischenkörperlichkeit im Raum. Anhand dieser Motive rekonstruieren wir Leos Erfahrungen und das Erleben, das im Erzählen der Erfahrungen hervortritt.

4.1 Geschlecht – immer relevant, nie thematisiert

Geschlecht im Schulsport wird in der Theorie als »persistente Differenzordnung« (Gieß-Stüber/Sobiech 2017) oder »kontingente Praxis« (Wilm 2021) beschrieben, da es in diesem Fach immer wieder relevant (gemacht) wird.

So schildert Leo, Geschlecht habe immer eine Rolle gespielt (Z. 426³). Und zugleich wurde es »halt nie angesprochen« (Z. 423). Leo beschreibt auch, in welchen Situationen Geschlecht besonders relevant war, nämlich in der Umkleidesituation, im Umgang mit Mitschüler*innen, in Situationen von Gruppeneinteilung und Bewertung (Z. 427–429).

Auch wenn es nicht »angesprochen« wird, bemerkt Leo den Einfluss von gesellschaftlichen Geschlechtervorstellungen in Praktiken, Normen und Strukturen des Schulsports. Diese Bedeutung von Geschlecht im Schulsport lässt sich mit seiner Orientierung am organisierten Sport und dessen Eigenschaft als »Spiegel der Gesellschaft« (Beckers 1993: 13f) erklären. So gilt Geschlecht im organisierten Sport als »zentrales ein- und ausschließendes Unterscheidungsmerkmal«, etwa in Wettkampfklassen, bei Leistungsanforderungen, für den Zugang zu bestimmten Sportarten, bei Regeln in Sportarten und der Sportkleidung mit der Folge unterschiedlicher Partizipation der Geschlechter am Sport bzw. in verschiedenen Sportarten (Gieß-Stüber/Sobiech 2017: 266). Somit bestimmen geschlechtlich geprägte gesellschaftliche Leitbilder den Sport und regeln, welcher Gebrauch des Körpers vorgesehen ist (ebd.). Sportunterricht ist insofern zweigeschlechtlich geprägt und beeinflusst, wie Geschlecht – im Sinne des »doing gender« (West/Zimmermann 1987) – interaktional hervorgebracht wird. Ausgehend von einem inklusiven Sportunterricht und einer intersektionalen Betrachtung nehmen wir darüber hinaus ein Zusammenwirken verschiedener Differenzkategorien im Sinne des »doing difference« an (Azzarito 2009; West/Fenstermaker 1995).

Allerdings kann nicht davon ausgegangen werden, dass Geschlecht permanent interaktiv produziert wird. Vielmehr wird es dann relevant, wenn es der situative Kontext hergibt – im Sinne einer kontingenten Praxis (Wilm 2021). Geschlecht als kontingente Praxis meint, dass durch die wechselseitige Beziehung von geschlecht-

3 Zeilenangabe aus dem Interviewtranskript

terkonstruierenden und pädagogischen Praktiken⁴ Geschlecht situativ relevant gemacht werden kann. Ganz neutralisiert wird Geschlecht allerdings nie, aufgrund der »tief verankerten zweigeschlechtlichen Ordnung« und des »allgegenwärtigen Geschlechterkörper[s], der sich durch eine spezifische Darstellungspraxis und einer visuellen Omnipräsenz zeigt« (Hirschauer 1989 zitiert in Wilm 2021: 283). Geschlecht als kontingente Praxis im Sportunterricht zeichnet sich auch durch Routinisierung und Situativität aus. Die »Routinisierung von geschlechterkonstruierenden Praktiken« (Wilm 2021: 284) erfolgt etwa durch den Bezug zu Raum, Themen oder Gegenständen, die eine »gleichgeschlechtliche Orientierung« oder Gruppierung ermöglichen, oder durch Handlungen der Lehrkräfte, die sich wie selbstverständlich an geschlechtlicher Binarität orientieren und Geschlecht somit »Dramatisieren« (Budde/Venth 2010: 80).

Leo schildert ein Beispiel für eine solche kontingente Praxis, die für den Sportunterricht nicht unüblich ist: Wenn die Schüler*innen sich auf Turnbänke setzen, dann erfolgt diese Platzierung so, dass die Mädchen und dass die Jungen zusammensitzen und sich die Gruppen nicht mischen:

Dann saßen wir halt immer quasi geschlechtergetrennt. Auf der Bank auch, weil wir uns halt selber so einsortiert haben. Und dann war es halt irgendwie unangenehm, wenn ich quasi da saß, wo ich quasi eigentlich nicht hingehöre. Also wenn ich jetzt zum Beispiel zwischen den Jungs saß, hatte ich das Gefühl, die anderen bewerten das jetzt irgendwie. Auf irgendeine Art und Weise. (Z. 685–690)

In der Handlung, die nicht einmalig zu sein scheint, da sich im Sportunterricht regelmäßig die Klasse auf Bänke verteilt, setzen sich die Schüler*innen selbstständig an einen bestimmten Platz. Dabei erfolgt ein »Einsortieren«, und zwar durch die Schüler*innen selbst, ihnen wird von keiner anderen Person direkt vorgeschrieben, wohin sie sich zu setzen haben. Dafür gibt es verschiedene Erklärungen. Sollten die unterschiedlichen Bänke sich in unterschiedlicher Nähe zu geschlechtergetrennten Räumen wie z.B. den Umkleiden befinden, liegt es nahe, dass sich die Schüler*innen auch weiterhin geschlechtergetrennt – und »naheliegend« platzieren. Die Infrastruktur würde hier also die Platzierung bewirken.

Auch möglich ist, dass eine soziale Norm die »Sortierung« nach Geschlecht erzeugt. Diese könnte folgendermaßen wirken: Durch die Aufforderung von außen, sich auf Bänke zu setzen, bewegen sich die Schüler*innen zu den Bänken und bevor sie sich setzen, erfolgt sowohl eine Selbstkategorisierung in ein Geschlecht als auch

4 Wilm (2021: 285) rekonstruiert eine Vielfalt an Praktiken im Sportunterricht, die Geschlecht konstruieren. Einige Beispiele sind die geschlechterstereotype Auswahl von Tätigkeiten und die gleichgeschlechtliche Orientierung der Schüler*innen sowie die »Orientierung an der zweigeschlechtlichen Ordnung« durch die Sportlehrkraft bei Gruppeneinteilung oder Leistungsbewertung.

die Wahrnehmung der anderen als geschlechtlich sowie die Suche nach der gleichen Geschlechtergruppe, um sich zu dieser zu setzen. Erfahrungsgemäß sind sowohl die Zeit als auch der Raum in einer solchen Situation limitiert, da auf Turnbänken häufig wenig Platz ist. Für das Wirken einer sozialen Norm spricht insofern, dass trotz dieser limitierenden Bedingungen die Schüler*innen bestrebt sind sich geschlechterhomogen zu platzieren.

Dass die ›richtige Platzierung‹ relevant zu sein scheint, wird nicht nur daran deutlich, dass eine geschlechterhomogene Platzierungspraxis nicht unüblich ist (Wilm 2021), sondern auch daran, dass die ›falsche Platzierung‹, zumindest für Leo, »unangenehm« ist. Leo sitzt in dem Beispiel »zwischen den Jungs« und hat die Sorge, dass die anderen diese ›falsche‹ Sortierung negativ bewerten – eine soziale Konsequenz, die die Annahme stützt, es handle sich um eine soziale Norm, die die Schüler*innen dazu bewegt, ihre Körper nach den binären Geschlechtern zu ›sortieren‹. Auf eine gewisse Art und Weise handelt es sich dabei um die Praktik des ›doing gender‹. Die Schüler*innen geben mit der Platzierung Auskunft darüber, zu welchem Geschlecht sie sich vermeintlich zugehörig fühlen. Sie können an dieser Stelle die Zugehörigkeit zu den Mädchen oder Jungen artikulieren. Möglicherweise besteht für Leo aus diesem Grund das unangenehme Gefühl, denn augenscheinlich empfindet sich Leo nicht unbedingt als zu den Jungen zugehörig und weiß, dass eine Zuordnung zu den Mädchen zumindest erwartet wird.

In der Retrospektive des Interviews könnte Leo genau diese Situation aber auch relevant machen, da sie zeigt, wie diverse und ambivalente Geschlechtlichkeiten in dieser Situation artikuliert werden können. Mädchen und Jungen platzieren sich entweder bewusst zu der Gruppe, zu der sie sich zugehörig empfinden und artikulieren damit Geschlecht oder sie platzieren sich dort, wo sie denken, dass die Platzierung erwartet wird, nämlich in Bezug darauf, wie sie von außen wahrgenommen und normalerweise adressiert werden. Leos Beispiel zeigt, dass Personen, die sich nicht den Jungen und Mädchen zugehörig fühlen, ambivalente Geschlechtlichkeit artikulieren können, indem sie sich nicht entsprechend der Norm platzieren. Die Konsequenz der Artikulation geschlechtlicher Ambivalenz in dieser Situation kann aber zur Folge haben, dass sich Personen wie Leo unwohl fühlen, eben weil es geschlechtliche Ein- und Zuordnungen (und Erwartungen) von anderen gibt, die dann einer Bewertung unterzogen werden – und zwar in negativer Weise, wenn sie von der sozialen Norm abweichen. Hier findet also keine notwendige Reartikulation (Joas 2007) von Geschlecht statt, die aber notwendig wäre, um Leos geschlechtliche Artikulation lebendig werden zu lassen. Es ist auch nicht davon auszugehen, dass eine Platzierung entsprechend der sozialen Norm weniger unangenehm wäre, weil diese damit einherginge, dass die Person ihre ambivalente Geschlechtlichkeit nicht artikulieren könnte. Die Situation zeigt deshalb, wie Geschlechtlichkeit im Sportunterricht unterschwellig Wirkung entfaltet und welches Gefühl die Artikulation von Ambivalenzen, Übertritten, Ungenauigkeit und Diversität – bei Leo – auslöst.

Wilm (2021) interpretiert den nicht erfolgten Widerspruch gegen die soziale Norm hinter der Orientierung zu scheinbar geschlechterhomogenen Gruppen als allgemeine Akzeptanz. An Leos Beispiel wird jedoch deutlich, dass die Schüler*innen die Praxis zumindest auf Gefühlsebene nicht alle akzeptieren. Dass Leos Nicht-Akzeptanz für andere nicht erkennbar wird, liegt daran, dass in der Situation keine »Sprachen und Kulturen« vorliegen, in denen Leos Geschlecht reartikuliert wird (Joas 2007: 58). Leo kann die eigene Erfahrung erst mit Begriffen verbinden und im Interview schildern, nachdem Leo einen Reflexionsprozess – nach der Schulzeit und folglich in anderen Kontexten – durchlaufen hat.

Hätte Leo allerdings »damals irgendwie mehr darüber reflektiert, wie ich [Leo] mich irgendwie einkategorisiere oder benenne, dann, glaube ich, wäre es noch schlimmer gewesen.« Deshalb ist Leo fast froh darüber, dass diese Reflexion zu der Zeit auch noch nicht stattgefunden hat, was Leo dennoch als »schade« benennt (Z. 477–483). Leo deutet hier also die Ambivalenz an, dass Leo unter den gegebenen Bedingungen lieber nicht in den Konflikt gekommen wäre, ambivalente Geschlechtlichkeit zu artikulieren oder artikulieren zu wollen. Leos Traurigkeit weist jedoch auch auf Leos Wunsch hin, dass die Bedingungen andere gewesen wären. An dieser Stelle würde das insbesondere die Zweigeschlechterordnung betreffen, die die Schüler*innen dazu bringt, sich nach vermeintlichem Geschlecht auf der Bank zu platzieren, denn formale oder strukturelle Vorgaben gibt es nicht, die dieses Verhalten hier bedingen.

In dem Beispiel mit den Bänken drückt Leo zusammenfassend aus, dass Geschlecht einen zentralen Einfluss auf Praktiken im Schulsport hat, aber nicht explizit durch die Lehrkraft mit im Unterricht thematisiert wird, dass, wie und warum entsprechende Praktiken erfolgen. Leo wäre eine solche Thematisierung wichtig:

Also dass es sich halt, ja, eigentlich durch alles zieht. Und alles irgendwie berührt oder alles beeinflusst, aber niemand darüber redet. Und es gar nicht reflektiert wird einfach. Und das find ich (.) super schade irgendwie. Und ich glaube, dass das auch (.) voll wichtig wäre, vielleicht auch gerade in dem Alter, wo (.) ja vielleicht auch Geschlecht so eine große Rolle auch spielt. Oder man sich auch selber irgendwie ganz anders wahrnimmt als vorher oder danach oder so. (.) Genau und ich glaube, das wäre eigentlich schon wichtig, dass auch anders zu reflektieren dann. Und nicht nur so, ja, nebenbei irgendwie am Rande. (Z. 432–441)

Leo begründet die Relevanz der Thematisierung von Geschlecht mit dem Alter und könnte insbesondere die Phase der Pubertät meinen, in der Geschlecht und körperliche Veränderungen das Erleben von Jugendlichen prägen, weil sich der Körper und die Selbstwahrnehmung stark verändern können.

Geschlecht nimmt Leo aber nicht nur als omnipräsent und zugleich als nicht-thematisiert wahr, sondern auch als ausschließlich hetero-, cis- und endonorma-

tiv. Leo beschreibt, dass »sowieso nur alle als cis Personen gelesen wurden. Und dass halt alle dementsprechend irgendwie auch behandelt wurden« (Z. 503–505) und »dass alle vielleicht dachten oder alle halt davon ausgegangen sind, dass irgendwie alle hetero sind.« (Z. 765–766) Leo geht auf die Cis- und Heteronormativität des Sportunterrichts ein, in die sich auch die Endonormativität einreicht. Hierin bestätigt sich der Forschungsstand, der nicht nur zeigt, dass Geschlecht ein zentrales Merkmal im (Schul-)Sport ist und Heteronormativität eine Auswirkung auf den (Schul-)Sport hat (Haase/Kastrop 2025; Heckemeyer 2018), sondern insbesondere queere Personen im (Schul-)Sport benachteiligt werden (Krell 2019; Müller/Böhlke 2023).

Das findet Leo »super sad ((lacht))« (Z. 506). Leo ist traurig darüber, dass Leo die eigene queere Geschlechtlichkeit nicht wie gewünscht artikulieren kann bzw. dass Leos geschlechtliche Artikulation nicht (an-)erkannt und reartikuliert wird – die einzigen akzeptierten Existenzweisen sind cisgeschlechtlich und heterosexuell. Durch die Worte »schade« und »super sad« wird deutlich, dass Leo dieses Bedürfnis nach Artikulation hatte, die Chance darauf aber nicht gegeben war. Das nachgeschobene Lachen kann als Zeichen dafür interpretiert werden, dass Leo diesbezüglich emotional sehr ergriffen und traurig ist und gleichzeitig versucht, der Emotion Einhalt zu gebieten. Statt der Trauer auch im Ausdruck nachzugeben – etwa durch ein gedrücktes Sprechen oder Weinen – lacht Leo. Damit – und eventuell auch durch den Wechsel in eine Fremdsprache – schafft Leo auch im Erzählen über das Erlebte Distanz zu ebendiesem, möglicherweise, weil die Erfahrungen schmerzhaft waren und immer noch sind. Im gesamten Interview finden sich Verweise darauf, wie zentral das Erleben der eigenen nicht-binären Existenzweise unter hetero- und cisonormativen Bedingungen für Leos Schulsportenerfahrung war.

Die in der Situation mit den Turnbänken thematisierte Routinisierung von Geschlecht als kontingente Praxis ist nach Wilm (2021: 285) auch an der »Homogenisierung von Leistungen innerhalb der jeweiligen Geschlechtergruppe« erkennbar. Dieser Leistungsbezug bildet sich in dem nachfolgend thematisierten Motiv, der Abwertung nicht-männlicher Körper, ab.

4.2 Abwertung nicht-männlicher Körper

Die Omnipräsenz von Geschlecht drückt sich für Leo auch darin aus, dass die Lehrer*innen Geschlecht in ihrer Leistungsbewertung mit einbeziehen, ohne dies zu begründen (Z. 61–64).

Als Leo zu Beginn des Interviews nach einer besonders prägenden Erfahrung aus dem Schulsport gefragt wird, erzählt Leo von einer Situation, die Leo sofort einfallen, weil Leo sie immer erzähle:

Es war in der Oberstufe [...] und ich war im Fußball- und Badminton-Kurs. Und wir waren drei weiblich gelesene Leute in einem Kurs von insgesamt, ich glaube 20 Leuten oder so. Und dann ging es um die Benotung und ich habe eine Eins Minus bekommen. Mit dem Satz dazu, ja du bist halt die Beste von den Mädels. Und ich habe dann auch irgendwie mitbekommen, was die anderen so bekommen haben und irgendwie fand ich es gar nicht gerechtfertigt so, dass ich dann eine Eins Minus bekommen habe. Und vor allem halt dann noch mit diesem Kommentar, so, ja du bist halt die Beste, von, von den Mädels. (Z. 41–52)

Leo weist darauf hin, dass Leo diese Situation »immer« erzähle. Es ist also eine prägende und immer noch sehr präsente Situation, die Leo nicht das erste Mal in Sprache überführt, sie liegt an der Oberfläche. Leo beschreibt weiter, den »Fußball- und Badminton-Kurs« besucht zu haben, als Teil von »drei weiblich gelesene[n] Leute[n]«. Hier thematisiert Leo Geschlecht explizit und zeigt damit, dass Geschlecht für die Situation relevant ist. Für Leo ist die Situation so bedeutsam, dass Leo sie immer erzählt, weil sie sinnbildlich dafür steht, wie Geschlecht in Leos Schulsport wirkte. In dem konkreten Beispiel führen naturalisierte Geschlechterunterschiede dazu, dass die Lehrkraft die Leistung aus Leos Perspektive nicht adäquat bewertet. Leo findet es nicht gerechtfertigt »nur« eine Eins Minus erhalten zu haben. Obwohl die Lehrkraft die Leistung mit der Aussage »die Beste von den Mädels« positiv hervorheben will, fühlt sich Leo ungerecht behandelt, nicht nur, weil Leo sich bei einer Eins sieht, sondern auch, weil der Kommentar zeigt, dass Geschlecht eine Rolle bei der Bewertung gespielt hat.

Geschlecht ist darüber hinaus relevant im Zusammenhang mit dem Kurschwerpunkt auf zwei Sportsportarten, denn Leo und zwei weitere weiblich gelesene Personen bilden gegenüber den Jungen eine Minderheit in diesem Kurs. Leo weist auf die Besonderheit hin, dass weiblich gelesene Personen in der Regel nicht den Sportsportschwerpunkt wählen. Hiermit bringt Leo zum Ausdruck, dass im zweigeschlechtlich geprägten Sportsystem Sportspiele oftmals männlich konnotiert werden, Leo Sportspiele aber trotzdem oder gerade deshalb wählt.

Auch interessant ist, dass Leo den Ausdruck »weiblich gelesen« verwendet wodurch deutlich wird, dass Leo über Prozesse der Wahrnehmung von Geschlecht reflektiert hat. Gleichzeitig distanziert sich Leo durch den Ausdruck von der Annahme, alle Personen, die als weiblich wahrgenommen werden, seien auch Mädchen oder Frauen – Leo eingeschlossen. Außerdem bewegt sich Leo zum Zeitpunkt des Interviews in einem Kontext, nämlich einem sozialwissenschaftlichen Studiengang, in dem ein solcher Ausdruck etabliert ist (Sickinger/Aldea 2024).

In der beschriebenen Situation steht dann vor allem die Benotung als manifeste Form der Leistungsbewertung im Vordergrund. Leo wurde mit einer »Eins Minus« benotet und dazu wird Leo mitgeteilt, »du bist halt die Beste von den Mädels«. Im Notenspektrum ist eine Eins gleichzusetzen mit einer exzellenten, weit über-

durchschnittlichen Leistung. Doch Leo findet diese Bewertung »nicht gerechtfertigt«. Und zwar nicht nur, aber besonders durch die geschlechterbezogene Begründung. Besonders stört Leo, dass:

es immer halt relativiert wurde, damit, ja, das ist ja, weil du ein Mädchen bist oder so. Also das ist halt immer in Bezug zum Geschlecht gestellt wird, egal, also vor allem wenn es gute Noten waren so. (Z. 61–64)

Bleiben wir zunächst bei Leos Kritik an der Note, die »nicht gerechtfertigt« sei. Leos Worte könnten andeuten, dass Leo eine nachvollziehbare Begründung für die Benotung fehlt. Außerdem drückt Leo aus, dass Leo selbst die Note als nicht angemessen betrachtet und damit den Abzug in Form des »Minus« meint sowie dass die Begründung der Lehrkraft (»die Beste von den Mädels«) als Begründung für Leo nicht ausreicht. Da uns die Informationen dazu fehlen, mit wem (Gruppe der Mädchen oder Gruppe der Jungen) Leo den Vergleich als ungerecht empfindet, können wir nur vermuten, dass Leo kritisiert, dass Leo die Abwertung der Leistung aufgrund der vermeintlichen Zugehörigkeit zur Gruppe der Mädchen als nicht gerecht empfindet und/oder dass der Vergleich zu den Jungen einen – nicht erreichbaren – Maßstab bildet. Weniger scheint Leo zu stören, innerhalb der Gruppe der Mädchen hervorgehoben zu werden. Leo betrachtet hier und an anderen Stellen die Hierarchisierung von Geschlecht im Schulsport über oder anstelle von anderen Aspekten kritisch und wünscht sich stattdessen eine sachlich und unabhängig von Geschlecht begründete Note.

Die analysierte Situation stellt für Leo eine Schlüsselsituation im Schulsport dar. Die Ungerechtigkeiterfahrung prägt Leos Wunsch nach sachlicher Bewertung und Anerkennung der eigenen Leistung, denn die Anerkennung, die eigentlich über die Note »sehr gut« erfolgt, wird durch den Erklärungszusatz »du bist halt die Beste von den Mädels« zunichte gemacht. Leo möchte unabhängig von Geschlecht bewertet werden. Möglicherweise geht es dabei auch um die Anerkennung der individuellen Leistung und die Wahrnehmung als handelndes Subjekt, das sich um eine sehr gute Leistung bemüht hat. Dass die Leistungsbewertung auch Leos Schulsporterfahrungen prägt, ist nicht verwunderlich, da Leistungsbewertung für den Sportunterricht ein zentrales Thema darstellt (Bähr/Hemsooth 2020) und sowohl das Erleben von Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit als auch die Realisierung von Leistungsansprüchen zentrale Merkmale des Schulsportserlebens von Schüler*innen sind. Laut Miethling und Krieger (2004) nehmen Schüler*innen Situationen wahr und prüfen diese auf ihren moralischen Gehalt. Dabei könne die Geschlechterrollenidentität als Teil der Interaktionssituation und Persönlichkeit der Beteiligten eine Rolle spielen, so auch bei Leo. Inwiefern eine Situation als gerecht oder ungerecht empfunden wird, hänge davon ab, wie häufig Situationen als ungerecht empfunden würden und welche Personen beteiligt seien, aber auch von Begleitumständen wie dem

Maß an körperlicher Exponiertheit (ebd.). In Leos Fall hängt das Empfinden von Ungerechtigkeit mit den Leistungsansprüchen zusammen sowie mit der sozialen Bezugsnorm (Bähr/Hemsooth 2020), die hier auch Geschlecht mit einbezieht. Interessant ist, dass Leo zunächst Leistungsansprüche lustvoll realisiert und sich als kompetent und leistungsstark erlebt, auch motiviert ist, außerschulisch Sport zu treiben. Damit ist Leo als leistungsmotivierte*r Schüler*in ein positives Beispiel für die Erfüllung anvisierter sportpädagogischer Ziele. Im Laufe des Interviews zeigt sich schließlich, dass Leos Interesse und Engagement im außerschulischen Sport durch den Sportunterricht und die dort erfolgte, als ungerecht empfundene Bewertung abnimmt.

Nicht nur Leos Aussagen, sondern auch die Daten von Miethling und Krieger (2004) zeigen, dass es als ungerecht empfunden wird, wenn Stereotype, wie in diesem Fall Geschlechterstereotype, bei der Leistungsbewertung eine Rolle spielen. Mit Bezug zu Young (1990) lässt sich hier erkennen: Es geht nicht (immer) darum, wie ein Mädchen zu werfen (zu schießen oder zu schlagen) vermag, sondern diese Tätigkeiten *als* Mädchen zu tun. Die Bewertung erfolgt also nicht unabhängig von Geschlecht und solange Leo als Mädchen adressiert wird, ist eine bessere Note als Eins Minus offenbar nicht denkbar.

Diese für Leo zentrale Erfahrung lässt sich wie zwei Seiten einer Münze betrachten, die das Erleben nicht-binärer Geschlechtlichkeit als weiblich gelesene Person in einem cisnormativen Umfeld repräsentiert: Leo teilt mit weiblichen Schülerinnen aufgrund des Wahrgenommen-Werdens als Mädchen weibliche Erfahrungen, wie hier die der Abwertung von Leistung, zugleich wird die eigene Geschlechtlichkeit, die Leo zumindest rückblickend ganz anders erlebt, nicht gesehen.

Leos Aussagen deuten darauf, dass Leo eine Bewertung unabhängig von Geschlecht gerechter empfinden würde. Und auch der sportpädagogische Fachdiskurs empfiehlt eine individuelle oder eine sachliche Bezugsnorm, die an individuelle Lernfortschritte angepasst ist und als Kriterium mehr als nur die motorische Leistung betrachtet (Jaitner 2013; Meier 2023), was eine Bewertung unabhängig von Geschlecht einschließen würde.

Ein weiteres Beispiel aus dem Interview mit Leo zeigt, dass diese enge Verknüpfung von Leistungserwartung und/oder -bewertung mit dem Geschlecht häufig geschieht. Bei der Teambildung werden als »gleiche Teams« (Z. 430) diejenigen angesehen, in denen von den einzelnen Geschlechtern jeweils ausgewogene Anzahlen vertreten sind »fünf Jungs da, fünf Jungs da und dann drei Mädels da, drei Mädels da« (Z. 431–432). Körperliche Leistungsfähigkeit wird hier also direkt in Verbindung gebracht mit Geschlechtlichkeit und zwar in der Form, dass die Leistungsfähigkeit vom Geschlecht abhängig sei. Durch die selbstverständliche Verknüpfung ergibt sich die Begründung, dass der gleiche Anteil von Frauen und Männern bei der Teambildung zu einer fairen Begegnung dieser Teams führe.

Doch dieses Vorgehen birgt zwei Risiken: Selbst wenn – wie manche Studien zeigen (Hunter/Senefeld 2024) und andere in Frage stellen (Frick 2025; Jordan-Young/Karkazis 2019) – weibliche Körper eine geringere Leistungsfähigkeit aufweisen sollten, kann dieser Befund im schulischen Kontext nicht auf alle Schülerinnen übertragen werden. Denn leistungsstarke, weiblich gelesene Schüler*innen wie Leo, können – und das lassen auch trainingswissenschaftliche Daten vermuten (Jordan-Young/Karkazis 2019) – durchaus leistungsfähiger sein als männliche Mitschüler, insbesondere wenn sie durch ihre außerschulische Sportsozialisation, wie etwa Vereinstraining, Expertise in bestimmten Sportarten besitzen. Wichtiger ist aber, dass die Verknüpfung von Leistung an geschlechtliche Körper die betroffenen Individuen immer wieder auf eine ihnen zugeschriebene Geschlechtlichkeit zurückwirft und die Gefahr von Vorurteilen birgt (Gentile et al. 2018), die sich nicht mit dem eigenen Erleben von Geschlecht im Kontext Sport und auch nicht mit der tatsächlich erbrachten Leistung decken muss. Auch, wenn Leo sich zur Schulzeit nicht als nicht-binär identifiziert, wehrt sich Leo innerlich gegen die stereotypen Erwartungen an sich als Mädchen. Diese äußern sich beispielsweise in der hier beschriebenen Auseinandersetzung mit der Leistungsbewertung. Auch im Folgenden wird deutlich, dass Leo »Geschlechterrollen« nicht als »normal« akzeptieren möchte (Z. 422, 425). Die Interviewdaten lesen sich so, dass sich seit der Schulzeit keine Zäsur in Leos Erleben von Geschlecht ereignet hat, aber sich die Reflexion über die eigene Geschlechtlichkeit und ihre Bezeichnung verändert haben. Das wird zum Beispiel deutlich in der Situation, die Leo kürzlich im Hochschulsport erlebt hat: Die Übungsleitung fordert die Teilnehmenden dabei auf, sich nach Geschlecht (Männer hier, Frauen dort) aufzustellen. Leo analysiert diese Situation mit einer reflektierenden Distanz, die Leo zur Schulzeit noch nicht möglich gewesen wäre:

Und dann finde ich halt so, ja, ich weiß jetzt was du meinst. Und deshalb stelle ich mich jetzt mal dahin. Irgendwie, aber was meinst du denn eigentlich so? Genau und, also dadurch, dass ich jetzt merke, ich fühle mich immer noch nicht ganz unwohl, aber ich kann das irgendwie reflektieren und auch so ein bisschen mich davon distanzieren. Ich glaube, wäre mir das zu dem Zeitpunkt in der Schule bewusst gewesen so, hätte ich mich vielleicht nicht so auch davon distanzieren können, vielleicht. (.) (Z. 484–495)

Leo scheint das eigene Geschlecht zur Schulzeit schon ähnlich wie heute erlebt zu haben, allerdings ist Leo nicht »bewusst gewesen«, nicht cis zu sein. Seit der Schulzeit habe aber ein Reflexionsprozess über die eigene Geschlechtlichkeit stattgefunden, der es Leo ermöglichte, sich von derartigen Situationen zu distanzieren – sie also auch emotional nicht so stark an sich herankommen zu lassen. Gleichzeitig können wir nicht ausschließen, dass Leo heute aus Perspektive einer nicht-binä-

ren Person die Erfahrungen aus der Schulzeit so erzählt, dass sie ein stimmiges Bild ergeben.

In dem Zitat fällt außerdem die Formulierung »ich fühle mich immer noch nicht ganz unwohl« auf. Die doppelte Verneinung könnte bedeuten, dass Leo mit der geschlechtlichen Zuschreibung irgendwie leben kann, sich also nicht nur oder nicht immer unwohl fühlt. Es kann sich auch um einen Versprecher handeln und Leo möchte ausdrücken sich »noch nicht ganz [wohl]« oder immer noch »unwohl« zu fühlen. Zu dieser Formulierung könnte es kommen, weil weder »nicht ganz wohl« noch »unwohl« das Gefühl für Leo ausdrücken kann. Dass sich Leo in der Situation eher unwohl als wohl fühlt, wäre konsistent mit der restlichen Erzählung. Beide Interpretationen des Ausdrucks könnten aber zutreffen. Gegenwärtig kann Leo durch die Reflexion der eigenen Geschlechtsidentität die eigenen Erfahrungen mit einer gewissen Distanz betrachten und das eigene Erleben von Geschlecht in Abgrenzung zu cisnormativen Geschlechterzuschreibungen im Sport einordnen. Leo fühlt sich zwar unwohl damit, dass das eigene Erleben von Geschlecht von den Zuschreibungen von außen abweicht und es keine Sichtbarkeit nicht-binärer Existenzweisen im Sport gibt. Jedoch hat Leo die cisnormativen Bedingungen, in denen Leo derartige Situationen erlebt, reflektiert und kann sich davon distanzieren und gewissermaßen mit ihnen abfinden.

An Leos Beispiel wird deutlich, wie Geschlecht im Kontext der Leistungsbewertung wirkt. Durch die im Schulsport strukturell eingelassene Differenzordnung Geschlecht werden nicht nur einzelne Individuen, sondern die Gruppe der (vermeintlich) weiblichen Schülerinnen kollektiv abgewertet. So wirken Heteronormativität und Sexismus zusammen und tragen dazu bei, ein negatives Bild von (vermeintlichen) Mädchen im Sport zu prägen. Für nicht-binäre Personen, die aber den Mädchen zugeordnet werden, hat die kollektive Abwertung außerdem eine besondere individuelle Bedeutung, weil sie sich nicht mit der geschlechtlichen Zuschreibung identifizieren.

Zwei Möglichkeiten der Artikulation von Geschlecht lassen sich aus diesem Beispiel schlussfolgern: Mädchen oder als Mädchen wahrgenommene und/oder aufgewachsene Schüler*innen können sich den Erwartungen an ihre Leistung, wie *ein Mädchen zu werfen* (Young 1980), unterordnen und insofern eine Form weiblichen Geschlechts im Sport artikulieren. Oder sie können, wie Leo, diese Norm nicht einhalten oder überschreiten. Dann müssen sie mit den negativen Konsequenzen leben, wie verurteilt zu werden, wenn man vermeintlich nicht auf der richtigen Bank sitzt, oder in Bewertungssituationen auf weibliche Geschlechtlichkeit reduziert zu werden. In beiden Fällen wird kein Raum für vielfältige Artikulation von Geschlechtlichkeit, beispielsweise als TIN* Person, eröffnet.

4.3 Zwischenkörperlichkeit und Raum

In der Lektüre der Interviewdaten fallen auch die Momente auf, in denen leibliche Wahrnehmung und Körperlichkeit zusammenfallen.

4.3.1 Entblößung

Leo berichtet von dem Gefühl sich in der Sporthalle »total entblößt gefühlt« zu haben, und das sei ein »Gefühl, das so immer da war« (Z. 117). Leo »weiß nicht, ob es daran lag, dass es einfach kalt war oder das Licht doof« (Z. 115–117). Entblößung betrachten wir als das Erleben, das Leo der Sporthalle zuschreibt, dem Ort, in dem der Sportunterricht überwiegend stattfindet. Entblößung bringt Leo auch mit Kleidung bzw. dem Gefühl fehlender Kleidung in Verbindung.

Aber ich hatte das Gefühl, das [sich beobachtet, bewertet und verglichen und entblößt zu fühlen, insb. von Mitschüler*innen, d.A.] hat im Sportunterricht nochmal irgendwie eine andere Auswirkung gehabt, weil man irgendwie so auf dem Präsentierteller war, weil man irgendwie halt Sportklamotten anhatte und nicht, ja, irgendwie, nicht so viel vielleicht auch kaschieren konnte oder so und jetzt nicht unbedingt den dicken Pulli anziehen konnte. (Z. 232–234)

Die Kleiderordnung im Sport verunmöglicht es, den eigenen Körper zu verbergen, um etwas, beispielsweise mit einem dicken Pulli, zu »kaschieren«, denn Kleidung, die wie eine schützende Schicht den Körper vielleicht noch bedeckt, ist in der Sporthalle gefühlt nicht mehr oder nur unzureichend vorhanden, der Körper wird entblößt. Für Leo fühlt sich die Situation im Sportunterricht an wie »auf dem Präsentierteller« zu sein.

Aber nicht nur die Kleidung, sondern auch der Raum, das Licht und die Temperatur eingeschlossen, spielen eine Rolle für Leos Erleben, auf dem Präsentierteller gewesen zu sein und sich entblößt zu fühlen. In Sporthallen ist das Licht normalerweise hell, sodass die Halle gut ausgestrahlt wird. Auf der einen Seite wird so eine gute Sicht auf die Körper der anwesenden Personen hergestellt, auf der anderen Seite werden diese so auch »exponiert« (Miethling/Krieger 2004: 227).

Im Vergleich zu den Erfahrungen im außerschulischen Sport fühlt sich Leo anders, da dieser meist »draußen« (Z. 122), wie beim Fußball und in der Leichtathletik, oder in einem anderen »Setting« (Z. 124), wie beim Tanzen, stattgefunden hat. In der Bedingung »draußen« verändert sich der Raum, die Umgebung wird natürlicher und die Wetterbedingungen und Temperaturen variieren stärker. Das Setting Vereinssport ist im Vergleich zu Schulsport außerdem davon geprägt, dass Personen teilnehmen, »die das quasi freiwillig machen, und man wird nicht bewertet«. Das macht Leo »viel mehr Spaß« (Z. 124–126). Die Gruppe, die Freiwilligkeit und die

(nicht vorhandene) Bewertung spielen also neben räumlichen Faktoren eine Rolle für Leos Erleben von Entblößung.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Leo insbesondere in der (möglicherweise kalten) Sporthalle mit hellem Licht unter Kriterien der fremdbestimmten Gruppe sowie dem Teilnahmepzwang und der Leistungsbewertung erlebt, dass der eigene Körper nackt, ungeschützt, für alle sichtbar ist. Das exponierende Setting ermöglicht dadurch eine hohe Sichtbarkeit des Körpers. Das Erleben von Entblößung steht für Leo im Zusammenhang mit Merkmalen, die den Körper als weiblich markieren. Das sind in Leos Fall vor allem die Brüste (Z. 573). Leos Erleben der eigenen Brüste im Zusammenhang mit dem Sportunterricht betrachten wir im folgenden Kapitel eingehender.

4.3.2 Austoben, Sexualisierung

Später im Interview kommt Leo zurück auf das körperliche Erleben von Schulsport. Zur Einordnung des Erlebten beginnen wir mit Leos Beschreibung einer positiven Erfahrung im Sportunterricht:

Ja, zum Beispiel Handball hat mir super gut gefallen einfach, weil ich so das Gefühl hatte, jetzt darf ich mich austoben und ich darf ein bisschen, irgendwie aggressiver rangehen oder so, weil, das gehört auch zum Sport auch dazu. Genau, das war positiv und das hat mir total auch Spaß gemacht. (.) (Z. 109–113)

Leo beschreibt ein Glückempfinden dabei, sich austoben zu können und aggressiver »rangehen« zu dürfen. Austoben spricht von einer hohen Dynamik und viel Energie, die Leo einsetzt, während der Ausdruck »aggressiver rangehen« auch einen Körperkontakt andeutet, der in Zweikampfsituationen entsteht. Handball verfolgt das Spielziel, dass zwei Teams, die gegeneinander spielen, Bälle in Tore werfen. Das gegnerische Team versucht dies zu verhindern, auch, indem die Mitspielenden sich mit ihrem Körper gegen die Körper des angreifenden Teams stellen. Das Spiel erinnert demnach an einen Kampf, fast schon eine kriegerische Feldschlacht. Der Körperkontakt ist gegeneinander gerichtet, denn die Bewegungsrichtungen der Körper laufen aufeinander zu.

Leo erlebt Handball positiv, weil Leo aufgrund der sportartinhärenten Normen aggressiver handeln darf. Leo möchte dynamisch mit dem Körper handeln, sich gegebenenfalls verausgaben und den eigenen Körper auch gegen andere einsetzen. Das scheint für Leo Teil des »Austobens« zu sein. Leo empfindet Freude dabei, sich körperlich mit dieser konsensuellen, spielerischen aber zugleich kämpferischen Bewegungsform zu artikulieren. Ausgehend von eigenen Erfahrungen in Zweikampfsituationen vermuten wir, dass diese Form der Artikulation Leo stark, dynamisch, kraftvoll, vielleicht auch ehrgeizig wirken und fühlen lässt. Vielleicht artikuliert sich dadurch lediglich Leos Bewegungsdrang, möglicherweise geht die körperliche Arti-

kulation aber auch einher mit einem geschlechtlichen Spüren und einer Artikulation abseits von Weiblichkeit. Leo scheint in anderen Situationen daran gehindert zu werden, sich auszutoben, sonst würde Leo nicht erklären, dass »das« bei der Sportart Handball ja dazugehöre und Leo es dort *darf*. Was hindert Leo? Das könnte eine Mischung aus Erwartungen an das Verhalten in anderen Sportarten und an Leo als Person sein. In anderen Sportarten ist aggressives Handeln, insbesondere der Einsatz der Körper gegeneinander, nicht unbedingt angebracht, um zum Ziel zu gelangen. Das betrifft Turnen und Tanzen, aber auch Rückschlagsportarten wie Badminton und Volleyball oder Individualsportarten wie Leichtathletik und Schwimmen. Hinzu kommt die Erwartung, die möglicherweise an Leo, Leos Körper und Leos vermeintlich weibliches Geschlecht gestellt wird. Leo formuliert diese Erwartung:

Also ich glaube, dass ich mich nicht so (.) also, ich denke ganz oft, ok, würde ich jetzt nicht in meinem Körper stecken oder wäre mein Körper irgendwie anders, dann würde ich mich mehr ausleben. Und (.) dann (.) also dann könnte ich irgendwie mehr das machen, was mir gefällt. Und dann würde ich aber auch von den anderen so gesehen werden oder anders gesehen werden, sodass das dann halt auch wieder okayer ist Sachen zu machen, die ich halt jetzt nicht mache oder in der Schule nicht gemacht habe, aufgrund von meinem Körper eben und weil ich irgendwie, ja, mich dann nicht so ganz wohlfühle in meinem Körper oder so. Oder eben die Sachen dann nicht damit, mit meinem Körper, mit meiner Art von Körper irgendwie assoziiert werden oder so. (Z. 557–567)

Leo würde sich mit anderem Körper anders ausleben, weil Leo vermutet, dann anders gesehen zu werden und deshalb auch andere Dinge tun zu dürfen (»es wäre okayer«). Leos eigener Körper wird dagegen nicht mit der Art von Körpereinsatz assoziiert, den Leo gerne ausführen würde. Leo kann sich nicht vollkommen ausleben, auch nicht wie gewünscht artikulieren, weil Leo sich nicht ganz wohlfühlt im eigenen Körper. Leo kann klar äußern, wie genau Leo den eigenen Körper einsetzen möchte und auch eingesetzt hat, um positive Erlebnisse hervorzurufen, und nimmt gleichzeitig wahr, dass »andere« Leos Körper aber nicht mit derartigen Bewegungen assoziieren. Es gibt hier also eine Dissonanz im Eigen- und Fremdwahrnehmen. Leo unterdrückt die stimmig empfundenen körperlichen Artikulationen von Geschlecht, denn Leo fürchtet Reaktionen aufgrund des Verhaltens, das von anderen als nicht geschlechterkonform eingeordnet wird und antizipiert Ablehnung. Diese Dissonanz ordnet Salamon (2010) als trans*-spezifische Empfindung, nämlich als »Dysphorie« ein. Dysphorie beschreibt die Erfahrung, dass das selbst empfundene Geschlecht fundamental im Konflikt steht mit dem »gaze of an external world that is brutally hostile to gender ambiguity« (Salamon 2010: 117).

Auf die Bitte um Konkretisierung hin nennt Leo die eigenen »relativ große[n] Brüste« (Z. 573). Die Brüste hindern Leo aus zwei Gründen: zum einen, weil sie et-

was sind, »was immer im Weg steht« (Z. 574), und die dazu führen, dass Leo den Körper als nicht dafür gemacht empfindet, »rumzuspringen und zu tanzen oder so« (Z. 577); zum anderen, weil Leo das Gefühl hat, dass durch sie eine »Übersexualisierung« stattfindet.

Da wir den Aspekt der Sexualisierung nachfolgend genauer betrachten, nehmen wir zunächst den Aspekt der körperlichen Empfindung durch die Brüste in den Blick. Leo wählt den Ausdruck »was immer im Weg steht«. Etwas, das im Weg steht, erschwert oder versperrt den Weg zwischen dem handelnden Subjekt und seinem Ziel. Es kann umgangen werden, um zum Ziel zu kommen, bildet aber zunächst eine Barriere. Ähnlich verhält es sich tatsächlich mit Brüsten aus der Perspektive der Person mit Brüsten. Da die Brüste vor dem Körper sind, befinden sie sich, etwa beim Handballspiel, zwischen der anderen Person und einem selbst oder dem Tor und einem selbst, sie sind immer dazwischen. Je größer sie sind, desto mehr Raum bildet sich »dazwischen«, desto schwerer sind sie aber auch und desto weniger Aktionsspielraum ergibt sich für die Person mit den Brüsten (zum Beispiel was die Bewegungsmöglichkeiten der Arme angeht). Auch wenn die Person mit den Brüsten springt oder tanzt, eine Bewegungsaktion, die keine Richtung und kein Ziel verfolgt, sind die Brüste dennoch beteiligt und aktiv, sie wippen oder springen möglicherweise. Sie sind also ständig präsent, insbesondere wenn es um körperliche Bewegung geht. Nun sind Brüste nicht zufällig auf alle Menschen verteilt, sondern insbesondere Brustgewebe mit Drüsenanteil und besonders großes Brustgewebe ist bei Frauen und trans* Personen, denen das Geschlecht »weiblich« zugewiesen wurde, vorfindbar. Es stellt sich die Frage, ob die Erfahrung des Erlebens von Brüsten im Sport von anderen Personen mit Brüsten geteilt wird und somit eine strukturelle Barriere darstellt. Aufgrund des Zugangs in diesem Text lässt sich diese Frage jedoch hier nicht beantworten. Für Leo lässt sich aber sagen, dass die Brüste einen Teil des Körpers darstellen, den Leo als hinderlich erlebt. Leo kommentiert dieses Erleben noch als »voll der verletzte Gedanke [...] mir selbst gegenüber« (Z. 577–578). Damit zeigt Leo, dass Leo eigentlich ein positives Verhältnis zum eigenen Körper pflegen möchte und darin auch diese hinderlichen Körperteile einschließt und dass Leo dennoch negativ über die Brüste denkt. Der Grund könnte sein, dass Leo die Brüste als nicht passend zu der Form sportlichen Handelns empfindet, die Leo gerne ausführen möchte.

Hinzu kommt das Erleben, das durch die Brüste bei Leo entsteht, also wie die Brüste soziale Interaktionen im Sport beeinflussen. Und diesen Aspekt leitet Leo mit dem Thema »Übersexualisierung« ein:

Dass da irgendwie einfach, dass ich mich selbst sexualisiert habe. Aber auch von anderen super viel sexualisiert wurde. Und dadurch vielleicht auch die Angst da war, dass ich vielleicht auch von den Lehrpersonen sexualisiert werden könnte, oder so. (Z. 582–585)

»Übersexualisierung« erfolgt, indem Sexualisierung in Leos Wahrnehmung von allen Seiten erfolgt oder erfolgen könnte, von sich, von »anderen« wie Mitschüler*innen, und von der Lehrkraft. An dieser Übersexualisierung fühlt sich Leo selbst aktiv beteiligt. Es ist nicht nur ein Widerfahrnis, das Leo passiv über sich ergehen lässt. An anderer Stelle in diesem Abschnitt sagt Leo aber auch »wäre ich jetzt nicht in diesem Körper«, als wäre Leos Körper etwas, das Leo lieber wechseln würde. An der Stelle erscheint Leos Körper als sehr passiv, er wird zu einem Ort, aus dem Leo herausgehen möchte, oder einem Objekt, das Leo selbst – sowie andere – sexualisieren kann. Auf diese Weise grenzt Leo sich von dem eigenen Körper ab, denn in den Aussagen erscheinen Leo und Leos Körper nicht als eins.

Die von Leo beschriebene Übersexualisierung findet außerdem im Schulkontext statt. In der Schule kommen, im Gegensatz zu anderen Kontexten, viele Personen unfreiwillig, in nicht selbst gewählten Gruppen zusammen, müssen in diesem Kontext Leistungen erbringen und werden bewertet. Der Schulkontext ist so gesehen ein unsicherer Ort, da Begegnungen mit unerwünschten Personen unvermeidbar sind und Individuen sich immer wieder in Situationen großer Verletzlichkeit befinden, etwa wenn ihre Leistungen beurteilt werden. Gerade im Schulsport stehen der Körper und körperliche Leistungen im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Schüler*innen, insbesondere ältere Kinder und Jugendliche, sind außerdem in einer besonders sensiblen Entwicklungsphase, in der sich ihre Körper verändern, in der etwa Brüste etwas Neues sind. Als solche ist sowohl die Erfahrung, das Spüren und Erleben von Brüsten als sensible Körperteile genauso neu wie das Erleben von sexualisierten Blicken auf diese Brüste im Sinn eines neuartigen Interesses für den Körper der brusthabenden Person. Young (2005) weist auf die Pubertät als eine Phase hin, in der das Brustgewebe von besonderer Relevanz für – in Youngs Text verkürzend bezeichnet – Frauen darstelle, gerade weil Brüste an diesen neuen Erfahrungen beteiligt seien

When a girl blossoms into adolescence and sallies forth, chest out boldly to the world, she experiences herself as being looked at in a different way than before. (Ebd.: 76)

Später füllt Leo die Art der Sexualisierung auch mit Inhalt, indem Leo auf den eigenen Körper verweist:

Wäre ich jetzt nicht in diesem Körper, dann würde das vielleicht nicht passieren. Und dann würde vielleicht anders mit mir umgegangen werden. Und dadurch würde ich selber mit mir anders umgehen und vielleicht andere Sachen machen, die mir vielleicht auch Spaß machen. (Z. 587–590)

Gehen wir davon aus, dass Leo mit »diesem Körper« immer noch die großen Brüste als zentrales Merkmal einschließt. Leo analysiert, dass ein körperliches Merkmal

von Leo in dem kulturellen Kontext, in dem sich Leo bewegt, als besonders sexuell gilt. Leo spürt den männlichen Blick, der jeglichen Umgang mit anderen Personen beeinflusst (Young 2005) und für Leo gerade im Sportunterricht spürbar ist, weil der Körper hier besonders exponiert ist. Im Sportunterricht konnte man »nicht unbedingt den dicken Pulli anziehen« (Z. 236–237) obwohl sich der Wunsch danach, wie schon Young schreibt, aufzudrängen vermag:

She may loathe and fear the gaze that fixes her in shock or mockery, and she may take pains to hide her chest behind baggy clothes and bowed shoulders (Young 2005: 76)

Demnach ist es nachvollziehbar, dass Leo sich durch den eigenen Körper und die wahrgenommene Sexualisierung desselbigen im Schulsport eingeschränkt fühlt.

Worin liegt nun aber der Unterschied zwischen Turnen und Handball? Denn Leo nimmt die Erfahrungen beim Handball von dem negativen Erleben von Sexualisierung aus, obwohl es sowohl beim Handball als auch beim Turnen viel Körperkontakt gibt.

Weil ich glaube, eben dadurch, dass ich irgendwie so damit aufgewachsen bin, ok, mein Körper wird sexualisiert, dadurch ist dann halt auch so Hilfestellung oder so in meinem Kopf dann auch immer direkt quasi unter dem Aspekt gewesen, ok, was ist, wenn ich jetzt von einer Lehrperson irgendwie sexualisiert werde und eine Berührung war, die eigentlich sexualisiert (.) oder sexuell gemeint war oder so. Oder irgendwie, also (.), ich glaube, das ist halt nicht ((lacht leicht)) 100 %ig voneinander zu trennen, weil ich einfach so damit aufgewachsen bin, vielleicht. Keine Ahnung (.). Und damit habe ich mich aber halt irgendwie unwohl gefühlt, weil ich halt immer dachte, so, oh Gott, ich will halt nicht, dass mich irgendwer irgendwie anfasst. Außer es ist irgendwie, zum Beispiel beim Handball, wo man irgendwie aufeinander drauf springt oder so. Und das ist dann wieder ok. Aber das ist ja was andere als beim Turnen, wo man irgendwie richtig auch irgendwie so um den Rumpf oder so ja auch angefasst wird. (.) (Z. 596–611)

Leo bezieht sich hier noch einmal auf das, was Young (2005) als Objektifizierung von Brüsten durch den männlichen, heterosexuellen Blick beschreibt. Wir interpretieren diese Aussage dahingehend, dass Leo gelernt hat, dass Körper, die als weiblich wahrgenommen werden, insbesondere solche mit großen Brüsten, sexualisiert werden. Die weibliche Geschlechtszuschreibung materialisiert sich insofern in Form und Wirkung der Brüste. Die Sexualisierung der selbigen geschieht durch die besondere Aufmerksamkeit für entsprechende Körper oder Körpermerkmale (»beobachten«), aber scheint auch ein Begehren nach Berührung zu umfassen, denn Leo sorgt sich, dass beispielsweise bei der Hilfestellung eine Berührung von der Lehrperson erfolgte, die »sexuell gemeint war«. Leo generalisiert die Sorge davor, dass

andere Leo anfassen wollen, indem Leo bei allen Außenstehenden vermutet, dass die Hilfestellung eigentlich die Intention hat, eine sexuell gemeinte Berührung zu initiieren. Beim Handball sei das anders, weil nur beim Turnen auch der Rumpf angefasst werde. Diese Aussage ist kritisch zu betrachten, erfolgt doch der meiste Körperkontakt im Handball während der 1:1 Abwehr, bei der die Hände am Rumpf (Schulter oder Brustkorb sowie Becken oder Hüfte) der gegnerischen Person angesetzt werden, um diese zu stoppen. Ein anderer Grund muss ursächlich dafür sein, dass Leo Turnen als unangenehm empfindet und Handball als Möglichkeit sich frei auszuleben. Beim Handball ist Körperkontakt gegeneinander gerichtet, kämpferisch, teils aggressiv, dynamisch und von beiden Beteiligten sehr aktiv. Beim Turnen wird Körperkontakt für akrobatische Figuren in Partner*innen- und Gruppenarbeit eingesetzt sowie zum Zwecke des Helfens und Sicherns, damit die aktive Person sich nicht verletzt und die turnerische Aktion umsetzen kann. Die Berührung ist gezielt und präzise, d.h. man fasst eine andere Person gezielt an den Körper, was als intime Berührung empfunden werden kann. Außerdem halten die Hände der helfenden Person die turnende Person oder führen den Körper, und zwar in einer unterstützenden Art. Beide Körper arbeiten gleichzeitig in dieselbe Richtung. Dieser Körperkontakt hat also ein kooperierendes Element, sowohl von seinem Ziel her als auch in Bezug auf die Bewegungsrichtung. Und auch wenn sowohl die turnende als auch die helfende Person Kraft und Körperspannung benötigen, um die Aktion umzusetzen, hat die Maßnahme des Helfens und Sicherns doch etwas Sanftes, weil sie auf den Schutz der turnenden Person ausgerichtet ist. In Situationen außerhalb von Sport – mit der Ausnahme von intimen (sexuellen) Körperbegegnungen – kommen solche Körperkontakte selten vor. Sich auf solche Körperkontakte einzulassen, kann eine größere Hürde darstellen, die z.B. für Unwohlsein sorgen kann. Die turnerische Berührung hat auch, im Gegensatz zu der im Handball, passive Anteile, denn beim Turnen wird auch Kontrolle abgegeben und Vertrauen geschenkt, indem man sich halten, stützen oder führen lässt. In der zielgerichteten, teils passiven und vertrauten, fast schon intimen Natur der Berührung beim Turnen könnte der zentrale Unterschied zu der beim Handball liegen, den Leo im Interview zum Ausdruck bringt: Beim Turnen gibt Leo Kontrolle ab und liefert sich gewissermaßen aus. Von außen betrachtet fällt auf, dass nicht nur die Hilfestellung beim Turnen, sondern auch die Sexualisierung des Körpers mit Elementen des Ausgeliefertseins in Verbindung stehen. Beim Turnen und in Momenten der Sexualisierung wird der Körper oder seine Teile – beispielsweise die Brüste – zu einem Objekt, die Person selbst und ihre subjektive Perspektive werden nicht mehr wahrgenommen und sie ist »ausgeliefert«.

Dass aber gerade Leo mit dem Gefühl aufwächst, sexualisiert zu werden, deutet auf eine Erfahrung hin, die insbesondere Menschen mit weiblich gelesenen Körper machen. Verschiedene Erlebensformen (das Erleben des Brustgewebes selbst und seine Positionierung zwischen sich und dem angestrebten Ziel oder das Erleben von

Sexualisierung im Zusammenhang mit den Brüsten) tragen dazu bei, dass Leo sich nur eingeschränkt so im Sportunterricht bewegen kann, wie Leo möchte. Beim Turnen verwendet Leo final eine Entschuldigung, um überhaupt nicht mehr teilnehmen zu müssen (Z. 624–627), weil Leo das so »unangenehm« findet.

Leo kann sich nicht uneingeschränkt so artikulieren wie Menschen, die keine Brüste haben. Und das liegt zum einen am Empfinden der Brüste selbst aber auch daran, wie andere (vermeintlich) auf die Wahrnehmung von Brüsten reagieren – etwa mit Sexualisierung. Es ist nicht einfach zu beurteilen, inwiefern Leo oder andere trans* und nicht-binäre Personen mit Brüsten die Möglichkeit haben, ihr Geschlecht zu artikulieren, sofern sie nicht danach gefragt werden.

4.4 Konsequenzen: Scham, Rückzug, Einsamkeit und Hoffnung

Die Erfahrungen im Schulsport haben Auswirkungen auf Leo – im aktuellen Erleben, aber auch langfristig. Leos Aussagen lassen Rückschlüsse darauf zu, in welchen Situationen, beispielsweise in dynamischen Ballspielen, und unter welchen Bedingungen Leo die eigene Geschlechtlichkeit im Schulsport artikulieren kann. Leos Aussagen ermöglichen auch Rückschlüsse auf Bedingungen, die notwendig sind, damit Leos Geschlechtlichkeit als solche gesehen und anerkannt, also reartikuliert, wird. Notwendig wäre beispielsweise die Einsicht, dass ein bestimmter Körper oder ein zugewiesenes Geschlecht (*assigned sex*) nicht eine bestimmte geschlechtliche Identität zur Folge hat. Auch sollte Schulsport ein Sporttreiben ermöglichen, bei dem Diversität anerkannt und keine Zuschreibungen an vergeschlechtlichte Körper vorgenommen werden.

Das Körpergefühl, das Leo durch den Sportunterricht hatte, beschreibt Leo als »unwohl«, »auch in Bezug auf meinen Körper« (Z. 654–655). Das liegt daran, dass sich Leo sich »geschämt« und den »Körper bewertet gefühlt« hat (Z. 669). Leo brauchte »einfach Abstand« (Z. 672). Unter Einbezug der zuvor betrachteten Situationen speist sich diese Scham aus der Erfahrung, ständig beobachtet zu werden, die im Zusammenspiel körperlicher Veränderungsprozesse in der Pubertät, mit der Räumlichkeit der Sporthalle und den Praktiken im Sportunterricht, wie einer nicht geschlechtersensiblen Leistungsbewertung, entsteht. All diese Aspekte setzen mehr oder weniger an Leos Körper an und rufen vermehrt negatives Erleben hervor, das sich aufsummiert. Gerade als Person, deren Erleben von Körper und Geschlecht sich nicht in die Hetero- und Cisnormativität einfügt, entstehen ständig Reibungspunkte in genau diesem unmittelbaren Erleben. Trotz positiver Erfahrungen führt dieses Erleben deshalb zu einem negativen Gesamturteil über den Sportunterricht. Dadurch bestätigt sich, dass körperliches Erleben die Erfahrungen von Sportunterricht zentral beeinflussen kann (Miethling/Krieger 2004).

Als Konsequenz entzieht sich Leo dem Sport, der Leistungsbewertung, den Blicken auf den Körper, indem Leo nach Beenden der Schule fast keinen Sport mehr

treibt – auch nicht in außerschulischen Settings. Als Grund führt Leo an, dass sich die ständige Bewertung von Leos Körper im sozialen Miteinander und die Bewertung von Leos sportlichen Leistungen in Verbindung mit einer geschlechtsbezogenen Abwertung negativ auf das Erleben des Sporttreibens auswirken. Bis Leo beginnt am Hochschulsport teilzunehmen, betätigt sich Leo – wenn überhaupt – nur noch »privat« (Z. 657), also unbeobachtet, »zu Hause« (Z. 659) sportlich. Das Ziel von Schulsport – »Entwicklungsförderung durch Bewegung Spiel und Sport und Erschließung der Bewegungs-, Spiel und Sportkultur« (MSW NRW 2014: 6) wird für Leo also nicht erreicht. Stattdessen wendet sich eine früher sportbegeisterte und aktive Person vom (organisierten) Sporttreiben ab.

Im Interview zeigt sich Leo am Ende jedoch auch hoffnungsvoll, denn Leo kann sich viele Möglichkeiten vorstellen, wie der Sportunterricht für Leo positiver wäre. Dazu zählt die Sichtbarkeit von Geschlechterdiversität, sowohl bei den Schüler*innen als auch im Lehrpersonal und eingeschrieben in die Infrastruktur in Form von mehreren Kabinen (Z. 865). Verständnis und Wahrnehmung der eigenen Situation erhofft sich Leo durch eine queere Person als Lehrkraft (Z. 861). Außerdem wünscht sich Leo eine transparentere Bewertung mit klaren Kriterien unabhängig von Geschlecht, oder »dass die Bewertung irgendwie ganz rausfällt« (Z. 873). Ebenso wäre es »cool«, wenn sich das Hallenambiente ändert, auch durch vermehrten Unterricht »draußen«. Relevant wäre außerdem die Vermittlung einer inhaltlichen Breite und das Anbieten von Wahlmöglichkeiten, insbesondere in Sportarten wie Turnen, die oder deren Teildisziplinen Schüler*innen nicht ausführen wollen (Z. 882).

Die von Leo beschriebenen Möglichkeiten können als Bedingungen für die »Reartikulation« nicht-binärer Geschlechtlichkeit im Schulsport verstanden werden. Diese Reartikulation scheint ein notwendiger Baustein zu sein, um Leos geschlechtliche Artikulation lebendig zu machen (Joas 2007: 58). Die in diesem Beitrag herausgearbeiteten Bedingungen müssten in der Gestaltung des Schulsports berücksichtigt werden, um die Entwicklung aller Schüler*innen durch Bewegung, Spiel und Sport gleichberechtigt fördern zu können; hierzu gehört eben auch die Entwicklung der geschlechtlichen Identität, für die die (Re-)Artikulation diverser geschlechtlicher Existenzweisen ermöglicht werden sollte.

Literatur

- Azzarito, Laura (2009): The Panopticon of physical education: pretty, active and ideally white, in: *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(1), 19–39. <https://doi.org/10.1080/17408980701712106>
- Bähr, Ingrid./Heemsoth, Tim (2020). Bewerten im Sportunterricht im Fokus von Lernförderung und Beurteilung, in: Birte Almreiter/Claus Krieger/Thomas

- Riecke-Baulecke (Hg.), Basiswissen Lehrerbildung. Sport unterrichten, Stuttgart: Klett, 275–303.
- Beckers, Edgar (1993): Bewegungskultur – Kultur und Bewegung, in: Edgar Beckers/Hans Georg Schulz (Hg.), Sport – Bewegung – Kultur. Auf der Suche nach neuen Bewegungserfahrungen schweift der Blick auch zu fremden Kulturen, Bielefeld: Mane Huchler Medienproduktion, 10–38.
- Behar, Ruth (2022): The Vulnerable Observer. Anthropology That Breaks Your Heart, New York: Beacon Press.
- Budde, Jürgen/Venth, Angela (2010): Genderkompetenz für lebenslanges Lernen. Bildungsprozesse geschlechterorientiert gestalten, Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Clandinin, D. Jean/Connelly, F. Michael (2000): Narrative inquiry. Experience and story in qualitative research, San Francisco: Jossey-Bass.
- Frick, Bernd (2025): Gender Differences in the Concentration of Individual Performance: Evidence From Track and Field Athletics, in: Journal of Sports Economics, 26(1), 35–54. <https://doi.org/10.1177/15270025241279191>
- Frohn, Judith (2023): Geschlechterkonstruktionen im Sportunterricht aus Schüler*innenperspektive erforschen, in: Qualitatives Forschen in der Sportpädagogik, 27, 427–442. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38038-0_19
- Geertz, Clifford (1983): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gentile, Ambra/Boca, Stephano/Giammusso, Isabella (2018): ›You play like a Woman!‹ Effects of gender stereotype threat on Women's performance in physical and sport activities: A meta-analysis, in: Psychology of Sport and Exercise 39, 95–103. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.07.013>
- Gieß-Stüber, Petra/Sobiech, Gabriele (2017): Zur Persistenz geschlechtsbezogener Differenzsetzungen im Sportunterricht, in: Gabriele Sobiech/Sandra Günter (Hg.), Sport & Gender – (inter)nationale sportsoziologische Geschlechterforschung. Theoretische Ansätze, Praktiken und Perspektiven, Wiesbaden: Springer VS, 265–280. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13098-5_19
- Haase, Ru Kim/Kastrup, Valerie (2025): The Othering of Trans*, Inter* and Non-binary Students in Physical Education: An Intersectional Perspective, in: Physical Education & Sport Pedagogy, 1–14. <https://doi.org/10.1080/17408989.2025.2495234>
- Heckemeyer, Karolin (2018): Leistungsklassen und Geschlechtertests. Die heteronormative Logik des Sports, Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839442166>
- Hendricks, Marion (2009): Experiencing Level. An instance of developing a variable from a first person process so it can be reliably measured and taught, in: Journal of Consciousness Studies, 16(10–12), 129–155.

- Hirschauer, Stefan (1989): Die interaktive Konstruktion von Geschlechtszugehörigkeit, in: *Zeitschrift für Soziologie*, 18(2), 100–118. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-1989-0202>
- Hunter, Sandra K./Senefeld, Jonathan W. (2024): Sex differences in human performance, in: *The Journal of physiology*, 602(17), 4129–4156. <https://doi.org/10.1113/JP284198>
- Jäger, Ulle/König, Tomke (2017): Geschlecht anders erforschen – mit erlebensbezogenen Interviews, in: *IZGOnZeit. Onlinezeitschrift des Interdisziplinären Zentrums für Geschlechterforschung (IZG)* (6), 5–22. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/izgonzeit-2>.
- Jaitner, David (2013): Individuelle Bezugsnormen als pädagogisches Instrument zur Begründung und Integration von Trainingsaspekten in den schulischen Sportunterricht, in: *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 1(2), 45–60. <https://doi.org/10.5771/2196-5218-2013-2-45>
- Joas, Hans (2007): *Braucht der Mensch Religion? Über Erfahrungen der Selbsttranszendenz*, Freiburg u.a.: Herder.
- Jordan-Young, Rebecca M./Karkazis Katrina (2019): *Testosterone. An Unauthorized Biography: An Unauthorized Biography*, Cambridge, MA: Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674242647>
- Kettley-Linsell, Hannah (2022): *Challenging the gender binary in UK Physical Education: Student, teacher and parent perspectives* [Dissertation, Loughborough University, Loughborough]. https://repository.lboro.ac.uk/articles/thesis/challenging_the_gender_binary_in_uk_physical_education_student_teacher_and_parent_perspectives/20110487
- Kleiner, Bettina/Klenk, Cristobal (2017): Genderkompetenzlosigkeit. Grenzen pädagogischer Professionalisierung in der Perspektive der Queer Theory, in: Jutta Hartmann/Astrid Messerschmidt/Christin Thon (Hg.), *Queertheoretische Perspektiven auf Bildung. Pädagogische Kritik der Heteronormativität*, Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, 97–120. <https://doi.org/10.3224/jfgfe.v13i1.06>
- König, Tomke/Wolf, Benedikt (2024): Die Leibsprache der Geschlechter. Eine Intervention, in: *GENDER. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 16(3), 231–247. <https://doi.org/10.3224/gender.v16i3.16>
- Krell, Claudia (2019): »Schule ist nochmal eine ganz andere Sache«, in: Klemens Kettelhut/Dayana. Lau (Hg.), *Gender – Wissen – Vermittlung: Geschlechterwissen im Kontext von Bildungsinstitutionen und sozialen Bewegungen*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, 169–192. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27700-0_10
- Maihofer, Andrea (1995): *Geschlecht als Existenzweise: Macht, Moral, Recht und Geschlechterdifferenz*, Frankfurt a.M.: Helmer.
- Meier, Stefan (2023): Leistungen im Sportunterricht bewerten und beurteilen. In Stefan Meier (Hg.), *Leistung und Diversität im Schulsport. Grundlagen und Per-*

Young, Iris Marion (2005): Breasted Experience: The Look and the Feeling, in: Iris Marion Young (Hg.), On Female Body Experience: »Throwing Like a Girl« and Other Essays, New York, Oxford: Oxford University Press, https://doi.org/10.1007/978-94-015-7924-7_13