

Fallarbeit zur Förderung der genderbezogenen Professionalisierung von angehenden Sportlehrkräften?!

Empirische Einblicke in Aushandlungsprozesse von Geschlecht in Kleingruppen

AIKO MÖHWALD UND MAREN SCHULZE

1 Einführung: Gendersensible Bildung im Fach Sport

Die gendersensible Bildung von Schüler*innen als Querschnittsaufgabe von Schule ist ein Merkmal von Schulqualität und wird im Referenzrahmen Schulqualität NRW konkretisiert (MSB, 2020). Lehrkräfte werden u. a. dazu angehalten, die genderspezifische Heterogenität – auch jenseits der Zweigeschlechtlichkeit – ihrer Schüler*innen zu respektieren, zu berücksichtigen und geschlechtsbezogene Verhaltensweisen zu reflektieren, ohne Stereotype zu reproduzieren (MSB, 2020). Im Fach Sport zeigen sich Besonderheiten, sodass „in keinem anderen Schulfach Geschlecht so häufig thematisiert und problematisiert [wird]“ (Gieß-Stüber & Sobiech, 2017, S. 265). Dies erscheint nicht verwunderlich, da der Körper im Fach Sport im Mittelpunkt des unterrichtlichen Geschehens steht und mit diesem einerseits Leistung erbracht, dieser aber andererseits auch entsprechend beobachtet, bewertet und kommentiert wird. Durch die besondere Rolle des Körpers in Bewegungshandlungen rücken auch unmittelbar Fragen nach dem Geschlecht in den Fokus, welches sowohl eine Identifikationsfolie ist als auch Zugehörigkeit definiert (Gieß-Stüber & Sobiech, 2017; Hunger, 2019). Die Förderung von gleichberechtigten Entfaltungschancen unabhängig von der eigenen Geschlechtszugehörigkeit kann im Schulsport durch unreflektierte Rückbezüge auf biologische Differenzen, die Fortschreibung von Geschlecht durch organisatorische Entscheidungen, curriculare Bestimmungen oder Interpretationen sowie „biographische und professionelle Charakteristika von Lehrkräften“ verhindert und geschlechtsbezogene Zuordnungen oder „Gendering-Prozesse“ verstärkt werden (Gieß-Stüber, 2012, S. 276).

Eine reflektierte Perspektive auf Geschlecht und insbesondere auf die eigene Rolle in der Konstruktion dessen einzunehmen, ist trotz der vielseitigen Anerkennung von Geschlecht „als soziale und kulturelle Konstruktion“ (Voss, 2002, S. 63) (noch) nicht selbstverständlich im schulsportlichen Unterrichts- und Ausbildungskontext. Eine Erklärung dafür lässt sich darin ersetzen, dass die gesellschaftliche Normsetzung von Zweigeschlechtlichkeit und damit verbunden auch Heterosexualität im Sinne der heteronormativen Ordnung in großem Maße die Alltags- und Schulpraxis prägt (Klenk,

2023). Ausgehend von diesem Verständnis werden Menschen im Laufe ihres Lebens durch die äußere Umwelt mit „geschlechtsbezogenen Wissenselemente[n]“ konfrontiert, die beim Denken und Agieren, bewusst wie unbewusst, eine handlungsleitende Funktion einnehmen können (Hunger, 2020, S. 79). Heteronormative Verhaltensweisen werden demnach vorgelebt und einverlebt, womit gesellschaftlich akzeptierte „richtige“ oder „falsche“ Verhaltensweisen geschlechtsabhängig erlernt werden. Die gendersensible Bildung greift dahingehend die Notwendigkeit seitens der Lehrkräfte auf, geschlechtsbezogene Unterscheidungsprozesse und weitere diffizile Situationen zu erkennen (Gramespacher, 2008). Das Anliegen ist es, ein Bewusstsein für Gendering-Prozesse zu entwickeln, stereotypisierende Vereindeutigung von Geschlecht im Unterricht zu vermeiden und Vorurteile reflexiv zu überwinden (Gramespacher, 2008).

Im Folgenden wird auf die besondere Rolle der Sportlehrkraft für jene geschlechtsbezogenen Zuschreibungs- und Darstellungsprozesse und der damit einhergehenden (Re-)Produktion von Geschlechterverhältnissen eingegangen. Anschließend wird die Fallarbeit als eine Möglichkeit für Professionalisierungsprozesse zur Förderung von Gendersensibilität in der Sportlehreramtausbildung dargelegt, um daran anknüpfend empirische Einblicke zu folgender Fragestellung vorzustellen und zu diskutieren: Inwiefern kann die Fallarbeit in Kleingruppen genderbezogene Professionalisierungsprozesse bei Lehramtsstudierenden des Faches Sport anregen?

2 Die Rolle der Sportlehrkraft für geschlechtsbezogene Zuschreibungs- und Darstellungsprozesse

Eine Aneignung von geschlechtsbezogenem Wissen zeigt sich schon im Vorschulalter, sodass bereits in der frühen (Bewegungs-)Sozialisation Eltern, Kursleitungen und Kinder immer wieder Geschlecht her- und darstellen (Gieß-Stüber et al., 2003). Ähnliches konnte Frohn (2019) in einer Längsschnittstudie zeigen, in welcher sich die Geschlechterverhältnisse einer Grundschulklassie bis hin zur Jahrgangsstufe sieben fortlaufend erhärteten und handlungsweisende Auswirkungen auf die Schüler*innen hatten, ohne explizit vermittelt worden zu sein. Auch bei Schüler*innen höherer Klassenstufen (Gerlach et al., 2006; Wydra, 2001) sowie bei Sportlehrkräften (Gramespacher, 2008; Kastrup, 2011; Kleindienst-Cachay et al., 2008) konnten geschlechtsstereotype Sportinteressen und Ausübungen festgestellt werden. Davon ausgehend kann die Sportsozialisation von Lehrkräften als geschlechtsstereotyp benannt werden (Gramespacher, 2008), sodass Sportlehrkräfte, ob intendiert oder nicht, neben der Lehrendenrolle stets auch eine „Geschlechtsrolle“ verkörpern (Voss, 2002, S. 65).

Das Aufweisen von stereotypen Interessen stellt weder ein grundsätzliches Problem dar noch erscheinen sie aufgrund des Umwelteinflusses auf den Menschen vermeidbar. Kritisch zu betrachten ist jedoch, dass viele Sportlehrkräfte ihre (stereotypen) Interessen unbewusst in den Unterricht tragen und damit Geschlechterstereotype zum Nachteil beider Geschlechter unreflektiert fortschreiben (Gramespacher, 2008). So sprechen beispielsweise weibliche Lehrkräfte den männlichen Kollegen die Lehr-

kompetenz für Tanz ab, während männliche Lehrkräfte weiblichen Kolleginnen jene für Fußball aber kennen (Kastrup, 2011). Entsprechend gestaltet sich die Unterrichtspraxis. Dabei geht die dem außerschulischen Sport entsprungene „unterschiedliche Bewertung des Sports von Frauen und Männern“ insbesondere zulasten weiblich suggerierter Sportarten, die hierarchisch geringfügiger eingeordnet (Gieß-Stüber, 2012, S. 276) und entsprechend seltener umgesetzt werden; insbesondere von männlichen Lehrkräften (Kleindienst-Cachay et al., 2008). Dies befördert nicht nur ein geschlechtsstereotypes Einteilen in ‚weibliche‘ und ‚männliche‘ Sportarten, sondern begrenzt darüber hinaus den schulsportlichen Gestaltungsrahmen von Lehrkräften und damit verbunden Entfaltungspotenziale von Schüler*innen (Gieß-Stüber & Sobiech, 2017). Das Bewegen außerhalb der heteronormativen Vorstellung trifft dabei insbesondere bei Jungen im Schulsport auf „Widerstände“ (Frohn, 2020, S. 94; Kleindienst-Cachay et al., 2008), da es ihrem verinnerlichten traditionellen Bild von Sport und Männlichkeit widerspricht (Frohn, 2020; Gieß-Stüber & Sobiech, 2017; Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 2001). „Der Mythos der männlichen Überlegenheit überfordert viele Jungen“ und belastet ein Loslösen von Leisten und Wettkämpfen in der sportlichen Betätigung (Gieß-Stüber & Sobiech, 2017, S. 271). Mädchen präsentieren sich dagegen vielseitiger im Sportartenkanon (Altenberger et al., 2005; Frohn, 2020; Gerlach et al., 2006), ihnen wird jedoch grundsätzlich eine geringere sportliche Kompetenz von Lehrkräften zugesprochen (Kastrup, 2011). Jungen werden hingegen, insbesondere auch von Sportlehrerinnen, als leistungsstärkere Schüler wahrgenommen (Firley-Lorenz, 2004). In der Konsequenz erleben Mädchen sich weniger leistungsfähig und besitzen ein schlechteres sportliches Selbstkonzept, besonders im koedukativen Setting (Mutz & Burrmann, 2014). Daraus resultierend bietet der Sportunterricht ihnen insgesamt weniger Entwicklungsmöglichkeiten (Frohn & Süßenbach, 2012), wodurch weder dem Referenzrahmen Schulqualität NRW (MSB, 2020) noch den Forderungen des Kernlehrplanes (MSW, 2019) entsprochen wird.

Die entscheidenden Akteure für die schulische Überwindung von Geschlechterstereotypen, Geschlechterverhältnissen und die Verwirklichung einer pluralistischen Unterrichtsrahmung sind folglich die Lehrkräfte. Insbesondere die Lehrer*innenbildung sollte demnach vermehrt auf die gendersensible Professionalisierung von Lehrkräften ausgerichtet sein, um allen Schüler*innen die gleichen Zugangschancen und vielseitige Erfahrungen im Umgang mit Geschlecht zu ermöglichen (Voss, 2002). Auch wenn Sportlehrkräfte die Heterogenitätsdimension Geschlecht als keine Belastung in ihrem Sportunterricht ansehen und eine hohe Selbstwirksamkeit im gemeinsamen Unterrichten von Jungen und Mädchen wahrnehmen (Thomas & Leineweber, 2018), lassen diese Befunde nicht die Schlussfolgerung zu, dass Sportlehrkräfte auch einen gendersensiblen Sportunterricht, in dem u. a. geschlechtsstereotypisierende Handlungsweisen reflektiert und aufgebrochen werden, durchführen (Frohn & Grimminger-Seidensticker, 2020). Insgesamt scheint es Sportlehrkräften an Wissen um Gendering-Prozesse und Methoden für einen gendersensiblen Unterricht zu mangeln (Hundhausen, 2019). Ein Einblick in ihre Praxisrealität könnte essenzielle Themen offenlegen, die es in der Sportlehrer*innenbildung aufzuarbeiten gilt. Das Praxissemester bietet im Kontext

der Lehrer*innenbildung einen bedeutenden Erfahrungsrahmen, in welchem Studierende nicht nur Erkenntnisse im eigenen Unterrichten sammeln, sondern auch die alltägliche Unterrichtspraxis von anderen Sportlehrkräften beobachten können. Die eigenen bzw. beobachteten Fälle können in der Ausbildung von (Sport-)Lehrkräften aufgegriffen werden, um Professionalisierungsprozesse anzuregen (Wolters, 2015).

3 Das Potenzial von Fallarbeit in der (Sport-)Lehramtsausbildung

Die Sportlehrer*innenausbildung geht heute „nach wie vor kaum auf die persönlichen Motive und die Entwicklung der Lehrkräfte in spe ein“ (Wolters, 2015, S. 12). Dabei stellen vergangene Erfahrungen und Erkenntnisse bedeutsame Reflexionsgrundlagen sowie unerlässliche Lern- und Professionalisierungsgelegenheiten dar (Lüsebrink, 2013; Wolters, 2015). Wie bereits angeführt, entwickeln (angehende) Lehrkräfte aufgrund der eigenen Sportsozialisation unbewusst bewegungs- und sportbezogene Habitualisierungen (Gramespacher, 2008; Lüsebrink, 2013), die häufig genderstereotyp ausfallen und Lehrkräfte in ihrem Unterrichtshandeln einschränken können (Gieß-Stüber & Sobiech, 2017; Gramespacher, 2008). In der Konsequenz ist der Sportunterricht vordergründig heteronormativ ausgerichtet und von geschlechterbinären und -stereotypen Strukturen und Routinen geprägt (Möhwald, 2024), die selten selbstreflexiv hinterfragt werden (Lüsebrink, 2013; Wolters, 2015). Um also reflektiert und (geschlechter-)inklusiv im Unterricht zu agieren, benötigen angehende Lehrkräfte (Gender-)Kompetenzen, die es ihnen ermöglichen, in entsprechenden Situationen „schnell und dennoch nicht stereotyp auf pädagogische Situationen zu reagieren“ (Wolters, 2015, S. 18).

Für die Förderung dieser Fähigkeit kann das Arbeiten mit authentischen Unterrichtsfällen nutzbar gemacht werden. Zu diesem Zweck ist es das Ziel der kasuistischen Fallarbeit, als „Gegenbewegung“ zu den idealtheoretischen „Planungsdidaktiken“, die gelebte Unterrichtspraxis zu fokussieren (Wolters, 2015, S. 14). So kann der Unterricht sowohl aus einer Alltagsperspektive als auch von einem wissenschaftlichen Standpunkt ausgehend betrachtet werden, und es können sich davon vielfältige Handlungsempfehlungen für den Umgang mit Konfliktsituationen ableiten lassen. Es geht demnach nicht darum, *die eine* richtige Reaktion zu finden, sondern den Studierenden die Gelegenheit zu geben, ohne unmittelbaren Handlungsdruck angemessene Reaktionsmöglichkeiten zu erarbeiten, die künftig „zu einem fruchtbaren pädagogischen Handeln“ befähigen (Wolters, 2015, S. 18). Indem anhand von Einzelfällen des schulsportlichen Alltags didaktische und pädagogische Grundprobleme, wie z. B. im Hinblick auf Geschlecht, aufgezeigt werden, können kritisch-reflexive Denkweisen unter Bezugnahme auf Theorien entstehen und eine professionelle Berufsentwicklung fördern (Wolters, 2015, S. 18). Anhand der Fälle können problematische Normen und Prinzipien aufgedeckt, geordnet sowie bewertet werden und damit zur individuellen Reflexivität angehender Lehrkräfte beitragen (Wolters, 2015, S. 18). Im Zuge der umfassend geforderten Theorie-Praxis-Verknüpfung in der Lehrer*innen(aus)bildung (Wolters,

2015; Lüsebrink et al., 2014) stellt dies eine praxis- und lebensnahe Herangehensweise dar, um eine bewusste Verbindung zwischen Wissenschaft und Lehrtätigkeit herzustellen (Wolters, 2015). Von einem forschungsmethodischen Standpunkt ausgehend ermöglicht das Arbeiten mit individuellen Fällen von Studierenden außerdem „bedeutende Bereiche der professionellen Entwicklung von Sportlehrkräften zu erschließen“, indem problembehaftete Situationen (themengebunden) aufgedeckt werden können (Wolters, 2015, S. 12).

Insgesamt können die verschiedensten selbst oder fremd erlebten Situationen und Erlebnisse zum Fall werden (Lüsebrink et al., 2014; Wolters, 2015). Dabei sollte die Bedeutung „stellvertretende[r] Erfahrungen“ in einer pluralisierten, heterogenen Welt nicht unterschätzt werden, da aufgrund der individuellen Verschiedenheiten vielfältige und einzigartige Erfahrungen gemacht werden (Lüsebrink et al., 2014, S. 31). Demnach sind einige Ereignisse, die Einblicke in fremde Realitäten geben, nur über stellvertretende Erlebnisse zugänglich und können als persönliche Reflexionsanlässe zur Wissens- und Erfahrungshorizonterweiterung im Sinne der Professionalisierung genutzt werden (Lüsebrink et al., 2014; Wolters, 2015).

4 Methodische Vorgehensweise: Fälle aus dem Sportunterricht

Um zentrale Themen zu Geschlecht im Sportunterricht von angehenden Sportlehrkräften zu eruieren und dahingehend Professionalisierungsvorgänge anzuregen, wurden Sportlehramtsstudierende eines Seminars darum gebeten, im Vorfeld jeweils einen Fall zum Thema *Geschlecht im Sportunterricht* aus dem Praxissemester, welches ihnen nachhaltig in Erinnerung geblieben ist, schriftlich einzureichen. Die Erzählung konnte den selbstdurchgeführten Sportunterricht oder auch eine Beobachtung im Sportunterricht einer anderen Lehrkraft betreffen. Die 28 eingereichten Fälle wurden von zwei Seminarleiterinnen begutachtet und vier Fälle für eine vertiefte Auseinandersetzung im Seminar ausgewählt. Die Auswahl der Fälle begründet sich darin, dass ein möglichst breites Spektrum an geschlechtsbezogenen „Problemen“ aus dem Sportunterricht im Seminar behandelt werden sollte. Dementsprechend wurden Fälle zu den Themen 1) genderbezogene Gruppen(bildungs)prozesse, 2) Herabwürdigung und Hierarchisierung von Geschlecht, 3) Dominanzverhalten der Jungen und 4) Geschlechtsstereotype im Sportunterricht ausgewählt.

Nachdem im Seminar zunächst Wissen bezüglich Geschlechtertheorie (sex – gender – doing gender) sowie empirische Befunde zu geschlechtsspezifischer Benachteiligung im Sportunterricht und der Rolle der Sportlehrkraft sowie Ziele gendersensible Bildung in Schule und Sportunterricht dargestellt wurden, erfolgte die Arbeit mit den geschlechtsbezogenen Fällen aus dem Sportunterricht (des Praxissemesters).

In der ersten Arbeitsphase wurde den Studierenden zufällig ein Fall zugeordnet, welchen sie in Einzelarbeit kasuistisch analysieren sollten (Scherler, 2008). In einem ersten Schritt geht es nach Scherler (2008) darum, die *Fakten darzustellen*. Anschließend

werden die *Normen zugeordnet*, welche im konkreten Fall die Ziele und Prinzipien für gendersensibles Handeln im Sportunterricht darstellen (Frohn & Süßenbach, 2012; Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 2001; MSB, 2022). In einem dritten Schritt werden die *Probleme ermittelt* und ausgelotet, inwiefern die Fakten und Normen nicht zusammenpassen. Im letzten Schritt werden *Lösungen empfohlen* sowie begründet, wie die Situation hätte anders gestaltet werden können.

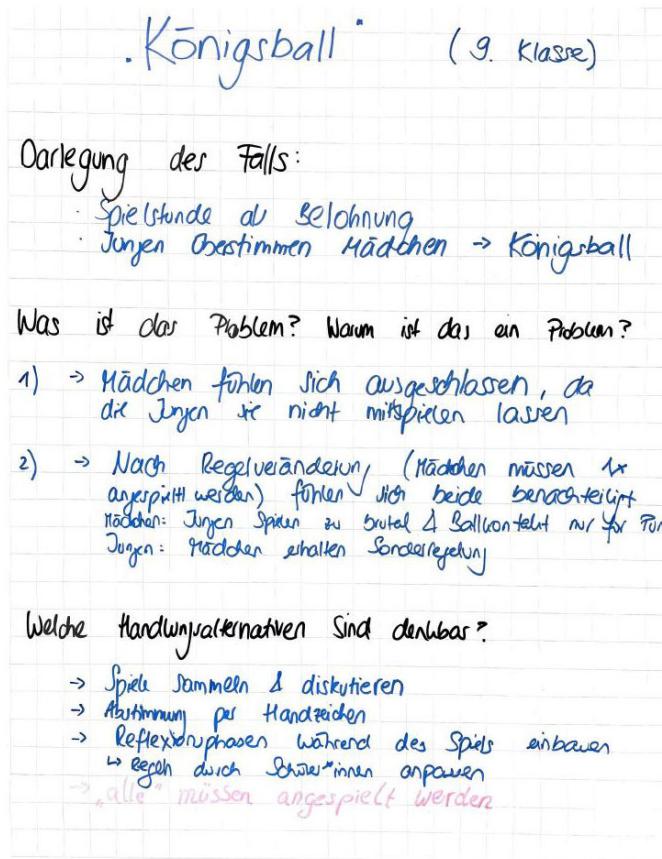


Abbildung 1: Plakat einer Gruppe zu einem sportunterrichtlichen Fall

In der zweiten Arbeitsphase wurden die Studierenden in Kleingruppen (zwei Gruppen pro Fall) eingeteilt und tauschten sich mit Personen aus, die denselben sportunterrichtlichen Fall behandelt hatten. Neben dem Austausch sollten die Studierenden die Ergebnisse ihrer Analyse auf einem Plakat festhalten (Abbildung 1).

In der dritten Arbeitsphase kam es zu einem „Gallery Walk“, bei dem die Poster im Seminarraum aufgehängt wurden und die Studierenden in Vierergruppen mit jeweils einem*r Experten*in für einen Fall zusammenkamen. In dieser Arbeitsphase stellte zunächst der*die Expert*in des Falls das Plakat vor, und anschließend hatten die weite-

ren Gruppenmitglieder Zeit, Fragen zu stellen und weitere Handlungsmöglichkeiten auf dem Plakat zu ergänzen (in Abbildung 1 mit roter Farbe zu sehen). Abschließend sollten alle Fälle gemeinsam im Plenum zusammenfassend besprochen und diskutiert werden. Die aufeinanderfolgenden Arbeitsphasen sind in Abbildung 2 zusammenfassend dargelegt.

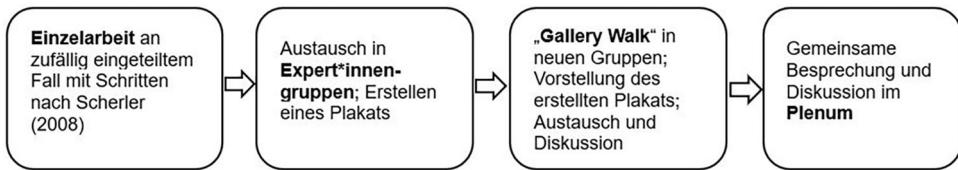


Abbildung 2: Methodisches Vorgehen zur Bearbeitung der sportunterrichtlichen Fälle

Um zu analysieren, wie die Studierenden in ihren Kleingruppen die Fälle ausgehandelt und analysiert haben und inwiefern dadurch das Potenzial für genderbezogene Professionalisierungsprozesse besteht, dienen zwei auditive Aufzeichnungen der Gruppenarbeitsphasen sowie Beobachtungsprotokolle von sowohl dem Austausch in Expert*innengruppen als auch während des Gallery Walks. Die qualitativen Daten wurden induktiv inhaltsanalytisch nach Kuckartz und Rädiker (2022) ausgewertet.

5 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Fallarbeit in Kleingruppen mit Blick auf die angestoßenen Professionalisierungsprozesse betrachtet. Dazu werden zunächst spezifische Situationen der Studierendendiskussionen mit Forschungsergebnissen verknüpft und anhand dessen Professionalisierungsvorgänge im Zuge der Fallarbeit diskutiert.

5.1 Sichtbarwerden von verinnerlichten Genderstereotypen

Insgesamt zeigten die Studierendengruppen innerhalb der Auswertung der Fälle verschiedene ausgeprägte Fähigkeiten auf, um diffizile Situationen zu erkennen und zu bewältigen. So fand beispielsweise eine Studierende, dass die Lehrkraft eines Sportleistungskurses die Mädchen für eine faire Mannschaftsbildung und das spätere Vermeiden von Beschwerden vorab hätte gleichmäßig aufteilen müssen. In einer weiteren Diskussion legte ein Student die Trennung von Jungen und Mädchen für die Spielform Völkerball nahe, mit der Begründung des körperbetonten Dominanzverhaltens der Jungen. Die Gemeinsamkeit der exemplarisch geschilderten Aussagen liegt darin, dass unter Sportlehrhamtsstudierenden ebenso geschlechtsstereotype Annahmen, wie v. a. die geringfügigere sportliche Kompetenz von Mädchen und Frauen (Kastrup, 2011), verbreitet zu sein scheinen. Die Aussage der Studierenden bezüglich der Gruppeneinteilung impliziert außerdem, dass Jungen auch von angehenden Sportlehrkräften insgesamt als leistungsstärker angesehen werden (Firley-Lorenz, 2004).

Die Schlussfolgerungen der beschriebenen Studierenden waren dahingehend, dass Mädchen und Jungen getrennt oder die Mädchen gleichmäßig auf die Gruppen verteilt werden müssten. Das Erleben von Chancen(un)gleichheit scheinen demnach auch viele Studierende gedanklich mit körperlicher Divergenz und dem Leistungsaspekt zu verknüpfen, statt den Fokus auf ideale Entfaltungsmöglichkeiten der Schüler*innen zu legen (Gieß-Stüber & Sobiech, 2017). Diese geschlechtsstereotypen Tendenzen zeigten sich innerhalb der Diskussionen wechselseitig zwischen den männlichen und weiblichen Studierenden, wenngleich sie auch in diesem Kontext insbesondere unbewusst misogyn ausfielen (Gieß-Stüber, 2012). Rückblickend auf die empirisch getätigte Verknüpfung einer geschlechtsstereotypen Sportsozialisation von Lehrkräften (Gramespacher, 2008) liegt der Schluss nahe, dass auch viele Sportlehramtsstudierende Geschlechtsstereotype im Kontext von Bewegung, Spiel und Sport internalisiert haben, die bei der Diskussion der Fälle explizit zum Vorschein kamen.

5.2 Die Problemidentifikation als Herausforderung

Die Mehrheit der Diskussionen offenbarte zudem Schwierigkeiten vieler Studierender, das zentrale Problem eines Falls zu identifizieren. Im Rahmen der Problemrekonstruktion (Lüsebrink, 2014) konzentrierten die Studierenden sich insbesondere auf das Schüler*innenverhalten oder auf die durchgeführte Aktivität, statt die methodisch-didaktischen Entscheidungen der Lehrkraft als initiiierende Instanz problemorientiert ins Auge zu fassen. Dabei zeigten die Studierenden Schwierigkeiten, die Fakten mit gendersensiblen Normen kritisch gegenüberzustellen und flüchteten sich anfänglich in ihre alltagstheoretischen Erfahrungen, welche sie im Laufe der Diskussion allerdings für ihre genderbezogenen Analysen nutzen konnten. Dies zeigte sich u. a. bei der Diskussion einer Gruppe über eine Regeländerung, die das Anspielen jedes Mädchens des Teams vor einem Punktgewinn betraf. Die Mädchen der Klasse äußerten sich vorab unzufrieden, weil die Jungen sie nicht mitspielen ließen:

Person X: Das [die Regeländerung] ist ja nicht das Problem. Das war ja eigentlich der Versuch quasi, dass das...

Person Y: ...das eigentliche Problem zu lösen.

Person X: Das eigentliche Problem zu lösen dann während des Spiels. Aber aufgrund der Regeländerung haben sich dann die Jungs benachteiligt gefühlt. Also das. Die Regeländerung war nicht das Problem.

Person Y: Ne, ne, ne.

Person Z: Ne.

(...)

Person Z: Ja. Oder was wir in der Schule gemacht haben, was eigentlich auch sehr gut geklappt hat, da musste JEDER in der Mannschaft einmal den Ball kriegen,

bevor ein Tor geschossen werden darf oder was auch immer. Dann ist jetzt nicht noch mal ein Mädchen, sondern die müssen als Team kooperativ zusammenspielen.

Person X: Ja. Also können wir ja noch: Jeder im Team...

Person Z: Also noch einmal eine andere Regeländerung.

In einer weiteren Diskussion zu einem anderen Fall begriffen die Studierenden die entstandene Unzufriedenheit der Schüler*innen durch den Eingriff der Lehrkraft in die seitens der Studierenden „natürlich“ erlebte, geschlechtsgtrennte Gruppenbildung als das zentrale Problem eines Falls. Dass die Lehrkraft des Sportleistungskurses den Schüler*innen einerseits die autonome Gruppenbildung auftrug und sie andererseits anschließend die weiblichen Schülerinnen aufgrund einer geschlechtsbedingten Unausgewogenheit der Teams vor Spielbeginn gleichmäßig auf die männlichen Gruppen aufteilte, erkannten nicht alle augenblicklich als problematisch. Hervor tritt dabei u. a. ein Student, der die Meinung vertrat, dass die Lehrkraft das Spiel hätte „laufen lassen“ oder die Neueinteilung der Gruppen „auf etwas anderes schieben“ sollen, während eine Studentin meinte, dass die Lehrkraft die Gruppen im Vorhinein geschlechtlich ausgeglichen hätte gestalten müssen. Rückfährbar auf ihre eigene Sportsozialisation (Frohn, 2019) zeigte die Studentin damit einerseits sport- und genderbezogene Habitualisierungen, die sie zu reproduzieren droht, sowie andererseits eine daraus resultierende eingeschränkte Sicht für das Erkennen diffiziler, genderbehafteter Situationen.

5.3 Austausch in Kleingruppen und im Plenum als relevanter Aspekt von Fallarbeit

Es ließen sich somit fallübergreifend geschlechtsstereotype Neigungen sowie Unsicherheiten im Umgang mit genderbezogenen Thematiken, der Analyse des Kernproblems auf der Sachebene und dem damit verknüpften (nicht) gendersensiblen Lehrer*innenverhalten beobachten („Ich finde das irgendwie bei dem [Fall] schwierig komplett ein Ding in den Fokus zu setzen, oder? Weil, irgendwie allgemein schwierige Situation.“). Umso bedeutender erscheint es in Anbetracht dieser Ergebnisse der Kleingruppen, dass die Fälle nicht ausschließlich in Einzelarbeit betrachtet wurden. Die analytisch angeleitete Diskussion nach Scherler (2008) führte die Studierenden, trotz teils kritischer Tendenzen, zu ertragreichen (Selbst-)Reflexionen und Handlungsempfehlungen:

Person B: Meinst du dann GAR kein Völkerball spielen, oder lässt man sie dann getrennt, ein Spielfeld mit Mädchen ein Spielfeld Jungs, spielen?

Person A: Ja aber getrennt ist auch nicht gut.

Person C: Ja genau.

Person B: Ja, man könnte so etwas sagen, wie keinen Körperkontakt oder so? Die, die Auswahl der Spiele begrenzen ein bisschen.

Person A: Ja genau, oder halt andere Regeländerungen.

Person C: Jeder im Team muss...

Person B: ...muss beteiligt werden.

Die Kleingruppenarbeit und der anschließende Gallery Walk regten einen Meinungsaustausch an, der als „geteilte Erfahrung“ (Lüsebrink et al., 2014, S. 31) zur Reflexion der eigenen Handlungsempfehlungen und die der anderen führte. Gleichzeitig zeigte sich teilweise auch, dass Begründungen für Entscheidungen fehlten sowie hingenommen wurden, sodass eine bestimmte und absolute Aussage den Diskurs beenden konnte, ohne den Verstehensprozess für die getroffene Einschätzung anzuregen.

Person 1: Das kann man so doch nicht machen, oder?

Person 2: Nein, natürlich kannst du das nicht machen!

An dieser Stelle ist es bedeutsam, dass die Fälle nicht nur individuell und in Kleingruppen behandelt, sondern im Anschluss auch im Plenum besprochen werden, um Wirkungen von (unterlassenen) Handlungen im Sportunterricht gemeinsam zu erörtern.

6 Fazit und Ausblick

Die kasuistische Auswertung von realen Fällen Sportstudierender aus dem Praxissemester zum Thema *Geschlecht im Sportunterricht* in Kleingruppen legte einerseits die Unsicherheiten im Umgang mit geschlechtsbezogenen Thematiken sowie auch verinnerlichte Geschlechtsstereotype und daraus resultierende, nicht gendergerechte Handlungstendenzen der Studierenden offen. Andererseits konnte die Fallarbeit im Sinne „geteilte[r] Erfahrung[en]“ (Lüsebrink et al., 2014, S. 31) dazu beitragen, Unsicherheiten im Austausch zu glätten und die Probleme der Fälle sowie daran angelehnte Handlungsempfehlungen sachgerechter zu erarbeiten. Somit wird in der Fallarbeit, spezifischer in der Fallarbeit in Kleingruppen, das Potenzial gesehen, ein erhöhtes Bewusstsein für heikle geschlechtsbezogene Situationen im Sportunterricht im Sinne der Professionalisierung zu schaffen. Inwiefern die Studierenden die angeregte Selbst- und Situationsreflexivität von der kognitiven Ebene auf die Praxis übertragen und somit bei einzelnen eine konkrete Einstellungsänderung bewirkt werden konnte (Lüsebrink, 2014), lässt sich ausgehend von diesen Beobachtungen nicht schlussfolgern. Beobachtet werden konnte jedoch, dass die reflektierten Erfahrungen in Kleingruppen zu einer erweiterten Sicht in Bezug auf das Thema genderbezogener Themen im Sportunterricht führten und die „stellvertretenden Erfahrungen“ Studierender (Lüsebrink et al., 2014) nützlich für den Erkenntnis- und Professionalisierungsgewinn Einzelner gemacht werden konnten (Wolters, 2015). Zu berücksichtigen gilt, dass im Seminar mit jeweils individuellen Fällen der Studierendenkohorte gearbeitet wurde, um die Auseinandersetzung

mit der eigenen gelebten Praxis oder stellvertretenden Erfahrungen der Kommiliton*innen zu ermöglichen (Lüsebrink, 2014). Dies sollte den Diskurs anregender, realitätsnäher und emotional betroffener gestalten. Wenngleich dies im Zuge der individuellen Professionalisierung als sinnvoll erachtet werden kann (Lüsebrink, 2014; Lüsebrink et al., 2014), ist aus einer forschungsmethodischen Sicht eine seminarübergreifende Vergleichbarkeit der Fälle, ihrer analytischen Aushandlung und der davon angeregten Professionalisierungsprozesse nicht möglich. Weitere Untersuchungen mit verschiedenen Kohorten, in denen standardisiert mit denselben Fällen gearbeitet wird, könnten in Zukunft dazu beitragen, die hier vorgestellten Ergebnisse weiter auszudifferenzieren.

Literatur

- Altenberger, H., Erdnüss, S., Fröbus, R., Höss-Jelten, C., Oesterhelt, V., Siglreitmaier, F. & Stefl, A. (2005). *Augsburger Studie zum Schulsport in Bayern. Ein Beitrag zur Qualitätsicherung und Schulsportentwicklung*. Auer.
- Firley-Lorenz, M. (2004). *Gender im Sportlehrerberuf. Sozialisation und Berufstätigkeit von Sportlehrerinnen in der Schule*. AFRA.
- Frohn, J. (2019). Geschlechter(re)konstruktionen im Sportunterricht aus der Schüler*in-nensicht. Eine Längsschnittstudie. In J. Frohn, E. Gramespacher & J. Süßenbach (Hrsg.), *Stand und Perspektiven der sportwissenschaftlichen Geschlechterforschung. Jahrestagungen der dvs-Kommission Geschlechterforschung 2012 und 2018* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Band 279, S. 79–91). Czwalina.
- Frohn, J. (2020). Geschlecht im Sportunterricht – (Re-)Konstruktionen aus der Sicht von Schüler*innen. In J. Conrads & J. von der Heyde (Hrsg.), *Bewegte Körper – bewegtes Geschlecht. Interdisziplinäre Perspektiven auf die Konstruktion von Geschlecht im Sport* (S. 75–92). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv13pk8tw.8>
- Frohn, J. & Grimminger-Seidensticker, E. (2020). Zum Umgang mit Heterogenität im Sportunterricht. In E. Balz, W.-D. Miethling & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (3. vollst. überarb. Aufl. S. 242–272). Meyer & Meyer.
- Frohn, J. & Süßenbach, J. (2012). Geschlechtersensibler Schulsport. Den unterschiedlichen Bedürfnissen von Mädchen und Jungen im Sport mit Genderkompetenz begegnen. *Sportpädagogik*, 36(6), 2–7.
- Gerlach, E., Kussin, U., Brandl-Bredenbeck, H. P. & Brettschneider, W.-D. (2006). Der Sportunterricht aus Schülerperspektive. In R. Prohl, C. Breuer, V. Rittner, W.-D. Brettschneider, R. Heim, W. Schmidt & H. Altenberger (Hrsg.), *Die DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 107–144). Meyer & Meyer.
- Gieß-Stüber, P. (2012). Geschlechterforschung und Sportdidaktik. In M. Kampshoff & C. Wiepcke (Hrsg.), *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik* (S. 273–286). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18984-0_20

- 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 und Perspektiven* (S. 265–280). VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13098-5_19
- Gieß-Stüber, P., Voss, A. & Petry, K. (2003). *GenderKids – Geschlechteralltag in der frühkindlichen Bewegungsförderung*. I. Hartmann-Tews, P. Gieß-Stüber, M.-L. Klein, C. Kleindienst-Cachay & K. Petry (Hrsg.), *Soziale Konstruktion von Geschlecht im Sport* (S. 69–108). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11404-8_3
- Gramespacher, E. (2008). Die Tradierung geschlechtsstereotyper Wertvorstellungen im Schulsport. *Sportwissenschaft*, 38(1), 51–64. <https://doi.org/10.1007/BF03356068>
- Hundhausen, F. (2019). *Geschlechtersozialisation und Geschlechterstereotypisierung im Sportunterricht. Analyse und Vergleich von monoedukativen und koedukativen Unterrichtsformen im österreichischen und deutschen Schulsport*. Universität Innsbruck.
- Hunger, I. (2019). Zur Vorstrukturierung und Plausibilisierung geschlechtstypischer Bewegungspraxis. In J. Frohn, E. Gramespacher & J. Süßenbach (Hrsg.), *Stand und Perspektiven der sportwissenschaftlichen Geschlechterforschung. Jahrestagungen der dvs-Kommission Geschlechterforschung 2012 und 2018* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Band 279, S. 120–126). Czwalina.
- Hunger, I. (2020). Bewegte Kindheit – unbewegte Geschlechterbilder? Elterliche Geschlechtstypisierungen im Kontext frühkindlicher Bewegungssozialisation. In J. Conrads & J. von der Heyde (Hrsg.), *Bewegte Körper – bewegtes Geschlecht. Interdisziplinäre Perspektiven auf die Konstruktion von Geschlecht im Sport* (S. 75–92). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv13pk8tw.7>
- Kastrup, V. (2011). Geschlechterhierarchien im Schulsport. In I. Bähr, J. Erhorn, C. Krieger & J. Wibowo (Hrsg.), *Geschlecht und bewegungsbezogene Bildung(sforschung): Jahrestagung der dvs-Kommission Geschlechterforschung vom 8.-20. November 2010* (S. 43–51). Feldhaus.
- Kleindienst-Cachay, C., Kastrup, V. & Cachay, K. (2008). Koedukation im Sportunterricht – ernüchternde Realität einer läblichen Idee. *sportunterricht*, 57(4), 99–104.
- Klenk, C. F. (2023). *Post-Heteronormativität und Schule. Soziale Deutungsmuster von Lehrkräften über vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv33p9zpk>
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Aufl.). Beltz.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (2001). *Mädchen und Jungen im Sportunterricht*. Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Lüsebrink, I. (2013). Erfahrungen und Reflexion – Überlegungen zu einer biographisch orientierten Fallarbeit in der (Sport)-Lehrer/innenausbildung. *Spectrum der Sportwissenschaft*, 24(2), 31–48.
- Lüsebrink, I. (2014). Der Ansatz einer biographisch orientierten Fallarbeit – dargestellt an einem Beispiel aus der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(3), 444–457. <https://doi.org/10.36950/bzl.32.3.2014.9603>

- Lüsebrink, I., Messmer, R. & Volkmann, V. (2014). Zur Bedeutung von Biographie, Erfahrung und Narration für die Fallarbeit in der Sportlehrer/innenausbildung. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 2(1), 21–40. <https://doi.org/10.5771/2196-5218-2014-1-21>
- Möhwald, A. (2024). Aus den sportunterrichtlichen Erfahrungen von trans* Schüler*innen lernen – Anregungen für trans*inklusiven Sportunterricht. *sportunterricht*, 73(4), 154–159.
- MSB (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2020). *Referenzrahmen Schulqualität NRW Schule in NRW Nr. 9051*. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/referenzrahmen/broschuere.pdf>
- MSB (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2022). *Pädagogische Orientierung für eine geschlechtersensible Bildung an Schulen in Nordrhein-Westfalen*. https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Gender/Pädagogische_Orientierung.pdf
- MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2019). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen Sport*. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/210/g9_sp_klp_3426_2019_06_23.pdf
- Mutz, M. & Burrmann, U. (2014). Sind Mädchen im koedukativen Sportunterricht systematisch benachteiligt? *Sportwissenschaft*, 44(3), 171–181. <https://doi.org/10.1007/s12662-014-0328-x>
- Scherler, K. (2008). *Sportunterricht auswerten. Eine Unterrichtslehre*. Czwalina.
- Thomas, M. & Leineweber, H. (2018). Erfassung von Einstellung, Selbstwirksamkeit und Belastungsempfinden von Sportlehrkräften bezogen auf heterogene Lerngruppenzusammensetzungen: Reliabilität und Validität der drei Messinstrumente. *Empirische Sonderpädagogik*, 10(3), 273–293. <https://doi.org/10.25656/01:16598>
- Voss, A. (2002). Koedukativer Sportunterricht pro und kontra. Empirische Befunde zur Sicht von Lehrerinnen und Lehrern. In C. Kugelmann (Hrsg.), *Mädchen und Jungen im Sportunterricht. Beiträge zum geschlechtssensiblen Unterrichten. 2. Kongress des Deutschen Sportlehrerverbandes (DSLV) "Im Sport lernen – mit Sport leben", 6.–8. April 2000, Augsburg* (S. 61–72). Czwalina.
- Wolters, P. (2015). *Fallarbeit in der Sportlehrerausbildung*. Meyer & Meyer. <https://doi.org/10.5771/9783840311475>
- Wydra, G. (2001). Beliebtheit und Akzeptanz des Sportunterrichts. *sportunterricht*, 50(3), 67–72.

