

Diversitätskompetenz in der Ausbildung von Sportlehrkräften unter besonderer Berücksichtigung von Geschlecht

RU KIM HAASE, CHRISTINE-IRENE KRAUS, NATALIA FAST UND VALERIE KASTRUP

1 Problemstellung

Schulische Gleichstellungs- und Antidiskriminierungsbemühungen erfordern eine geschlechtersensible Bildung von Kindern und Jugendlichen, v. a. mit dem Ziel, Sexismus, Misogynie, Homo- und Transfeindlichkeit zu reduzieren (MSB, 2022, S. 16).

Von hoher Bedeutung ist dies für den Schulsport, bei dem Aspekte wie Geschlecht, Körper und Sexualität als besonders relevant hervortreten, weil dessen Bezugssystem, der Sport, entlang einer binärgeschlechtlichen Ordnung strukturiert ist (Zehnder, 2014). Hier wirken Androzentrismus, hegemoniale Männlichkeit, Sexismus und Heteronormativität auf besondere Weise. Daraus ergeben sich auch im Setting des Schulsports geschlechterbezogene Ungleichheiten, die nicht selten dazu führen, dass sich Mädchen, aber auch Jungen, die nicht den klassisch männlichen Stereotypen entsprechen, sowie trans*, inter* und nicht-binäre (TIN*) Personen vom (Schul-)Sport abwenden (Gieß-Stüber & Sobiech, 2017; Haase, 2022; Krell & Oldemeier, 2018, vgl. auch den Beitrag von Sieberg in diesem Sammelband).

Dabei beklagen Sportlehrkräfte, auf den Umgang mit TIN* Schüler*innen kaum vorbereitet zu sein (Drury u. a., 2022; Kettley-Linsell, 2022). Dies verwundert nicht, ziehen doch bislang vorliegende fachdidaktische Publikationen, die sich mit Geschlechtersensibilität im Sportunterricht auseinandersetzen, eine binärgeschlechtliche Grundlage heran, die TIN* Personen nicht explizit berücksichtigt (Neuber, 2020; Palzkill & Scheffel, 2017; Frohn & Süßenbach, 2012).

Der Beitrag widmet sich daher der Frage, wie die Entwicklung von Geschlechterkompetenz unter Berücksichtigung aller Geschlechter bereits bei Lehramtsstudierenden des Faches Sport angebahnt werden kann.

2 Geschlechterkompetenz

Geschlechterkompetenz wird im Folgenden als Teil von Diversitätskompetenz verstanden. Vor dem Hintergrund eines intersektionalen Konzepts bezieht sich Diversität dabei auf die Verschränkung verschiedener Differenzkategorien, wie etwa Ethnizität, Klasse, Körper und Geschlecht und damit einhergehende Hierarchien (Winker & Degele, 2010).

Durch die Verwendung des Begriffs *Geschlechterkompetenz* wird eine Trennung von sex und gender umgangen. So wird markiert, dass sex und gender – einer queer-theoretischen Kritik folgend – als „gleichursprünglich“ verstanden werden (Gildemeister & Wetterer, 1992, S. 2010; Heckemeyer et al., 2022, S. 133). Der Beitrag setzt voraus, dass eine geschlechter- und diversitätskompetente Lehrkraft einen geschlechtersensiblen und inklusiven Sportunterricht – nach einem weiten Inklusionsverständnis – anstrebt.

Die Schlüsselkompetenz „Geschlechterkompetenz“ differenziert sich dabei in die Aspekte Wissen, Wollen und Können, die aufeinander aufbauend und miteinander verwoben verstanden werden (Budde & Venth, 2010; Frohn & Süßenbach, 2012).

2.1 Wissen – Notwendige Wissensbestände über Geschlecht im Sport

Der Aspekt des Wissens hebt auf eine theoretische Grundlage ab, die als Voraussetzung für die Kompetenzdimensionen Wollen und Können zu verstehen ist. Wissensbestände über geschlechterbezogene Zuschreibungen und Erwartungen im Feld des Sports sensibilisieren die Lehrkraft für geschlechterbezogene Situationen und Diskriminierung im Sportunterricht (Frohn & Süßenbach, 2012; Palzkill & Scheffel, 2017). Hierfür sind die Kenntnis von und Reflexion der heteronormativen Ordnung des Systems Sport (Heckemeyer, 2018) sowie seiner Bedeutung im Sportunterricht ebenso notwendig wie das Wissen über das Konzept des geschlechtersensiblen Sportunterrichts. Bei diesem Konzept geht es im Wesentlichen darum, dass Lehrkräfte die Bedeutsamkeit von Geschlecht im Sportunterricht wahrnehmen, aufmerksam gegenüber geschlechtsbezogenen Zuschreibungen sind und deren Reproduktion zu vermeiden versuchen, um Schüler*innen keinen Geschlechterstereotypen zu unterwerfen (Frohn & Süßenbach, 2012). In Anbetracht einer existierenden Geschlechtervielfalt wird geschlechtersensibler Sportunterricht über eine binäre Matrix hinaus verstanden und damit um die Berücksichtigung von TIN* Personen erweitert, unabhängig von der Kenntnis über ihre Präsenz in der Klasse (Haase, 2022).

Ziel ist es, allen Schüler*innen eine umfassende Entwicklung ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich Bewegung, Spiel und Sport zu ermöglichen (Frohn & Süßenbach, 2012; Palzkill & Scheffel, 2017). Dabei sollen Schüler*innen Klischees gleichermaßen leben oder ablehnen können, ohne dass ihnen ein Sonderstatus aufgrund ihres Geschlechtsausdrucks verliehen wird (MSB, 2022, S. 14).

Eine Voraussetzung hierfür ist, dass Lehrkräfte um die Bedeutsamkeit der Kategorie Geschlecht im Sportunterricht wissen und Schüler*innen somit in ihrer Geschlechtlichkeit anerkennen können, ohne aber diese darauf zu reduzieren (Frohn & Süßenbach, 2012, S. 5; Palzkill & Scheffel, 2017, S. 182). Dabei gilt es, geschlechtsbezogene Divergenzen und Verhältnisse nicht zu ignorieren, wohl aber situationsangemessen aufzugreifen und damit in den Vorder- oder Hintergrund zu rücken (Frohn & Süßenbach, 2012, S. 6; MSB, 2022, S. 15). Indem ein stärken- und interessensorientierter Ansatz verfolgt wird (MSB, 2022, S. 16–17), kann ein geschlechtersensibler Sportunterricht eine ausgeglichene und vielfältige Repräsentation von Geschlecht initiieren (MSB, 2022, S. 16).

Ein Bewusstsein für geschlechtersensibles Unterrichten im Sport wird bestenfalls bereits im Lehramtsstudium der Sportwissenschaft angebahnt, indem Geschlechter- und Diversitätsaspekte in (grundlegenden) Vorlesungen und Seminaren frühzeitig thematisiert werden. Dabei werden Theorien herangezogen, die queere Identitäten berücksichtigen und TIN* Personen neben cisgeschlechtlichen, dyadischen (cis/dya) Schüler*innen sichtbar machen.

Veranstaltungen mit einer sozialwissenschaftlichen Ausrichtung können die Diversitäts- und Geschlechterthemen explizit behandeln. Dabei wäre es wichtig, die Breite des Themas Geschlecht und die Zusammenhänge von Geschlecht mit weiteren Differenzkategorien und Sport(-unterricht) intersektional zu betrachten. Dies umschließt Aspekte wie hegemoniale Männlichkeit, Androzentrismus, Sexismus und Misogynie, Queerness und Queerfeindlichkeit sowie geschlechtsbezogene Bedarfe und individuelle Lernausgangslagen im Sportunterricht (Frohn & Süßenbach, 2012; Gieß-Stüber u. a., 2023; MSB, 2021; Palzkill & Scheffel, 2017).

In sportmedizinischen und trainingswissenschaftlichen Veranstaltungen gilt es, naturwissenschaftliche Verkürzungen auf lineare Zusammenhänge von Geschlecht und Leistungsfähigkeit im Sport (Heckemeyer, 2018, S. 63 ff.) kritisch zu reflektieren und dabei die Ausschlüsse von TIN* Personen offenzulegen. Auch in Veranstaltungen zu wissenschaftlichen Methoden sind binäre Unterscheidungen zum Zwecke der Datenerhebung, wie die alleinige Unterscheidung in „weiblich“ und „männlich“ und deren Konsequenzen, wie die Nichtberücksichtigung weiterer Geschlechter (divers, inter*, nicht-binär), kritisch zu diskutieren.

Veranstaltungen zum Schreiben wissenschaftlicher und sportpädagogischer Texte bieten die Möglichkeit zu thematisieren, wie Texte geschlechtersensibel verfasst werden können.

In sportdidaktischen Veranstaltungen können geschlechterbezogene Konzepte, wie die Mädchenparteilichkeit, die Jungenförderung, die reflexive Koedukation und der geschlechtersensible Schulsport vorgestellt (Neuber, 2020) und die Berücksichtigung von TIN* Personen bei Anwendung dieser Konzepte eingebracht werden. Hier ist es angebracht, Methoden zur impliziten und expliziten Berücksichtigung von Geschlecht zu beschreiben und somit eine Wissensgrundlage für die Umsetzungskompetenz (Können) zu schaffen (Frohn & Süßenbach, 2012). Wie derartige Seminare gestaltet werden können, schildern Kraus et al. (2024) am Beispiel dreier Seminarsitzungen im Seminar „Umgang mit Heterogenität“ an der Universität Bielefeld.

Zuletzt bieten auch wissenschaftliche Arbeiten Potenziale, sich vertieft mit geschlechterbezogenen Themen zu beschäftigen und insbesondere das Wissen zu TIN* Personen im Sport und Sportunterricht zu erweitern. Insgesamt gilt es, Lernende in allen Veranstaltungen des Sportstudiums für geschlechter- und diversitätsbezogene Thematiken zu sensibilisieren und ihnen Gelegenheiten zu bieten, ihr Wissen zu erweitern.

Auf einer entsprechenden Wissensbasis lässt sich sodann die Umsetzungskompetenz (Können) aufbauen. Ohne eine positive Haltung gegenüber geschlechtersensitivem Unterrichten kann eine Umsetzung desselbigen allerdings nicht gelingen.

2.2 Wollen – Eine positive Haltung gegenüber geschlechtersensiblem Sportunterricht erzeugen

Möchte man Lehrkräfte dazu bringen, geschlechtersensibel unterrichten zu wollen, ist eine diesbezüglich positive Haltung zu fördern, da diese nachweislich das Lehrer*innenhandeln beeinflusst (Tenorth & Tippelt, 2007, S. 304; Junker et al., 2020, S. 45 ff.). Diese Haltung wird im Geschlechterkompetenzmodell als „Wollen“ verstanden (Frohn & Süßenbach, 2012). Je positiver die Haltung für inklusive Bildung ist, desto signifikant höher ist „das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten zur Individualisierung im Unterricht“ (Abegglen et al., 2017, S. 200). Insofern spielen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen für eine positive Haltung ebenfalls eine Rolle, und diese sind nachweislich auch steigerbar (Junker, 2020, S. 48–49).

Für die Anbahnung einer positiven Haltung gegenüber geschlechtersensiblem Unterrichten sind Fähigkeiten und Möglichkeiten zur Reflexion eigener Werte und Einstellungen zentral (Spiegel, 2018, S. 83; Junker, 2020, S. 56; Reuker & Rischke, 2023, S. 245–246). Im Rahmen von Reflexionsprozessen ist es möglich, erworbene Überzeugungen und Haltungen wahrzunehmen, zu irritieren, sodann zu verwerfen oder beizubehalten (Becker-Lenz, 2018, S. 29). Ausbildungskonzepte und Studien, die mit Reflexionsanlässen arbeiten, kommen allerdings zu vagen Ergebnissen hinsichtlich der Beeinflussung der Haltung bei Studierenden (Reuker & Rischke, 2023, S. 252 ff.).

Die Selbstreflexion bildet die Grundlage für eine Sensibilität der Lehrkraft gegenüber Geschlechterthemen, so z. B. in Bezug auf die Frage, inwiefern sie selbst an der Reproduktion von Geschlechtererwartungen beteiligt ist (Frohn & Süßenbach, 2012, S. 7). Dazu gehört z. B. die Klärung der eigenen Grundannahmen zu Geschlecht (Palzkill et al., 2020, S. 55). Folgende Fragen könnten der Selbstreflexion dienen:

- Welche Geschlechter kenne ich?
- Welche Vorannahmen und Erwartungen habe ich hinsichtlich dieser Geschlechter?
- Wie beeinflussen diese Annahmen und Erwartungen meinen Unterricht?
- Wie kann ich diese Erwartungen verändern, wenn sie mein geschlechtersensibles Handeln einschränken?

Neben diesen selbstreflexiven Komponenten ist es ebenso wichtig, „ein Bewusstsein für Machtverhältnisse, soziale Ungleichheit und Diskriminierung in der Institution Schule bzw. im Sportunterricht“ zu entwickeln, die nicht nur durch die eigenen Vorannahmen und das eigene Handeln, sondern auch durch das Handeln anderer und durch institutionelle Strukturen hervorgebracht werden können (Reuker & Rischke, 2023, S. 246).

Indem die Lehrkraft eine Haltung hinsichtlich geschlechtersensiblem Unterricht entwickelt, wird sie sich zum einen darüber klar, warum sie geschlechtersensibel unterrichten möchte, und zum anderen, welche Ziele sie mit geschlechtersensiblem Unterricht verfolgt (Palzkill & Scheffel, 2017). Eine positive Haltung schließt auch explizit den Willen gleichberechtigter Förderung von TIN* Schüler*innen und cis/dyad Schüler*innen mit ein.

Um die Einstellung von Studierenden gezielt zu beeinflussen, empfehlen Junker et al. (2020, S. 56) auf Basis der Ergebnisse ihrer Studie, neben der Reflexion subjektiver

Werte und Einstellungen „vor allem auch positiv erlebte Praxiselemente im Umgang mit Heterogenität (zu) integrieren“. Zu Praxiselementen, in denen Geschlechterkompetenz gut gefördert werden kann, gehören bspw. sportpraktische Kurse, Berufsfeldpraktika sowie das Praxissemester.

Auch durch Kontakt mit bestimmten Personengruppen können Vorurteile diesen gegenüber reduziert werden, was zu einer positiven Einstellung beitragen kann. Das besagt die Kontakthypothese (Allport, 1971). Wenngleich die Kontakthypothese nicht für die Kategorie Geschlecht belegt wurde, so ist doch anzunehmen, dass Begegnungen mit Personen unterschiedlichen Geschlechts Haltungen bei Lehramtsstudierenden verändern können. So liefern Studien wie Drury et al. (2022) und Klocke et al. (2019) Hinweise darauf, dass Lehrkräfte, die Kontakt mit LSBTI* Personen hatten, den Willen zeigten, ihre Expertise hinsichtlich sexueller und geschlechtlicher Vielfalt zu erweitern, bei Diskriminierungen zu intervenieren und es als ihre Pflicht erachteten, trans* Personen im Sport zu inkludieren.

Infofern ist über verschiedene Möglichkeiten nachzudenken, Kontakt z. B. zu TIN* Personen herzustellen. So gibt es bspw. queere Initiativen, wie das Aufklärungs- und Antidiskriminierungsprojekt „SCHLAU“, die eingeladen werden können, um ihre Belange zu schildern (Klocke, 2018). Außerdem kann ein Bezug über parasoziale Beziehungen hergestellt werden. Das sind Beziehungen, die Lernende über Medien, wie Podcasts, Videos, Bücher oder Social-Media-Profile, zu Personen – häufig Personen des öffentlichen Lebens – aufbauen (Wegener, 2008). Es bieten sich etwa die Autobiografie von Balian Buschbaum (2022) oder der Podcast „sichtbar*sportlich“ (2023) an. So können Studierende für deren Belange sensibilisiert werden, auch wenn nie persönlicher Kontakt hergestellt wurde.

Nicht zuletzt ist für die Förderung von Geschlechterkompetenz die Vorbildrolle von Dozent*innen bedeutsam, um Studierenden quasi ein „Lernen am Modell“ zu ermöglichen. Denn Sportlehrkräfte sind eben nicht nur sportliche Vorbilder, sondern auch Repräsentant*innen eines Geschlechts vor der Klasse (Gieß-Stüber et al., 2023). Dadurch können angehende Sportlehrkräfte Werte (z. B. geschlechtergerechtes Denken und Handeln, Wertschätzung und Solidarität, Diskriminierungsfreiheit) verinnerlichen und an Schüler*innen weitergeben. Mit Blick auf TIN* Personen sollten angehende Sportlehrkräfte die Bereitschaft entwickeln, sie nicht nur zu tolerieren, sondern sie und ihre queere Identität wie selbstverständlich zu akzeptieren (Berg & Kokkonen, 2022).

2.3 Können – Sportunterricht geschlechterkompetent planen, durchführen und auswerten

In der unterrichtlichen Praxis ist das Handeln der Lehrkraft entscheidend (Gieß-Stüber et al., 2017; Frohn & Süßenbach, 2012). Der Begriff des „Könnens“ umfasst die Ausbildung didaktisch-methodischer Kompetenzen, die auf dem Wissen und Wollen aufbauen. Diese Kompetenzen ermöglichen es, eine sensible Gestaltung der Geschlechterbeziehungen, die Anerkennung von Verschiedenheit und die Eröffnung vielfältiger Entwicklungspotenziale im Unterricht zu realisieren (Frohn & Süßenbach, 2012).

Um die didaktisch-methodische Umsetzung geschlechtersensiblen Unterrichts deutlich zu machen, unterscheiden wir in Anlehnung an Frohn und Süßenbach (2012) zunächst *konzeptionelle* und *interaktionelle* Aspekte desselbigen. Konzeptionelle Aspekte beziehen sich auf die geschlechtersensible Planung und Auswertung von Sportunterricht. Darunter fallen die Auswahl der Inhalte, Ziele, Methoden, Organisationsformen und Medien unter Berücksichtigung von Geschlechter- und Vielfaltsaspekten. Interaktionelle Aspekte umfassen die Ebene der spontanen Interaktionen während der Unterrichtsdurchführung. Um allen Schüler*innen in ihrer Geschlechtlichkeit und Vielfalt gerecht zu werden und ein angstfreies Lernklima herzustellen, sind eine professionelle Leitungskompetenz und ein gutes Gym-Management der Lehrkraft essenziell (Oppermann, 2018; Palzkill et al., 2020). Konzeptionelle und interaktionelle Aspekte lassen sich jeweils mit expliziten und impliziten Maßnahmen verbinden (Budde & Venth, 2010, S. 27; MSB, 2022, S. 14–15). *Explizit* sind dabei Ansätze, bei denen Geschlecht hervorgehoben, also zum Thema gemacht wird.¹ Dabei werden jedoch essentialistische Geschlechterdifferenzen nicht betont, sondern vielmehr Geschlechteraspekte jeglicher Art relevant gemacht. Das erfolgt beispielsweise, wenn die im Sport übliche Differenzierung nach Geschlecht diskutiert wird. *Implizit* sind wiederum Maßnahmen, die Geschlecht nicht ausdrücklich thematisieren, aber indirekt auf Geschlechtergerechtigkeit hinwirken (MSB, 2022, S. 14–15).

In der Überschneidung der konzeptionellen und interaktionellen Aspekte mit expliziten und impliziten Maßnahmen werden die Gestaltungsmöglichkeiten eines geschlechter- und diversitätssensiblen Sportunterrichts plastisch. *Konzeptionell implizit* sind dabei Planungs- und Auswertungsentscheidungen, die Geschlecht berücksichtigen, wenngleich der Geschlechteraspekt im Unterricht nicht im Vordergrund steht. *Konzeptionell explizit* vorzugehen bedeutet wiederum, Unterricht zu planen, der Geschlecht bewusst aufgreift. Dies wird insbesondere dann notwendig, wenn Diskriminierungen erfolgen oder „strukturelle Geschlechterunterschiede durch implizite Strategien nicht hinreichend abgebaut werden können“ (MSB, 2022, S. 15). *Interaktionell implizit* sind Aspekte auf der Ebene spontaner unterrichtlicher Interaktionen, die Geschlecht nicht explizit thematisieren, aber auf geschlechtergerechtem Denken basieren. *Interaktionell explizit* sind wiederum Interaktionen, die Geschlecht oder geschlechterbezogene Handlungen – insbesondere, wenn sich Diskriminierungen ereignen – bewusst ansprechen. In Tabelle 1 wird dargestellt, welche Maßnahmen konkret gemeint sein können.

1 Eine solche Hervorhebung von Geschlecht kann im Anschluss an Budde & Venth (2010, S. 80) auch als Dramatisierung verstanden werden. Diese steht dem Konzept von Budde & Veth (2010) und Faulstich-Wieland (2006) zufolge mit der Entdramatisierung in einem Spannungsverhältnis.

Tabelle 1: Explizite und implizite Maßnahmen im Sportunterricht

	explizit	implizit
konzeptionell	<ul style="list-style-type: none"> Thermatisierung von Geschlecht in Hinblick auf die Themen Gesundheit, Körperbilder (MSB, 2022, S. 15) oder geschlechterbezogenes, körperliches Verhalten Reflexion der Performativität von Geschlecht² Diskussion zur Reproduktion von Geschlechterstereotypen und Heteronormativität im Sport am Beispiel Queer Tango³ Sensibilisierung gegenüber geschlechterbezogener Diskriminierung im Sport und deren Wirkung (Földi⁴, 2019, S. 17 ff.) Anlassbezogene Trennung, z. B. in Mädchen- und TIN*-Gruppe (als von Sexismus betroffene Gruppe) sowie cis/dya Jungengruppe⁵ 	<ul style="list-style-type: none"> Vielfältige Interessenlagen der Schüler*innen bedenken à breites Sportverständnis und Mehrperspektivität zugrunde legen⁶ Gerechte Geschlechterpräsentation in Aufgabenstellungen und Visualisierungen, die Vielfalt in Hinblick auf Geschlecht und weitere Vielfaltskategorien „klischeefrei und ausgewogen“ repräsentieren (MSB, 2022, S. 18–19), Vermeidung von Idealisierung bestimmter Körper Methoden zur Verringerung körperlicher Exponiertheit (z. B. Partner*innenfeedback) und Schaffung geschützter Atmosphäre für körperkontaktreiche Situationen (z. B. Stopp-Regel für ungewollten Körperkontakt) Methoden zur Beteiligung aller Schüler*innen (z. B. Blitzlicht, Think-Pair-Share)
interaktionell	<ul style="list-style-type: none"> Eindeutige Positionierung gegen Diskriminierung durch Lehrkraft Aufgreifen von potenziell gewaltvollen und diskriminierenden Aussagen und Handlungen, auch wenn sie „nur witzig gemeint“ waren (Wieder-)Herstellung einer angstfreien und lernförderlichen Atmosphäre (Palzkill et al., 2020; Schäfer et al., 2019) 	<ul style="list-style-type: none"> Durch geschlechtergerechte Sprache implizit auf Geschlechtergerechtigkeit hinwirken (Scaramuzza, 2020) Repräsentation von (geschlechtlicher) Vielfalt z. B. in Aussagen Vermeidung von Rollenzuschreibungen und Stereotypen Entwicklung einer geschlechtersensiblen Haltung (s. <i>Wollen</i>), um in spontanen unterrichtlichen Situationen die herrschende Geschlechterordnung nicht zu reproduzieren, sondern Diversität zu stärken (Reuker & Rischke, 2023)

Damit Lehrkräfte auf die Umsetzung geschlechtersensiblen Sportunterrichts vorbereitet werden, sollte das Können bereits in der Lehrkräfteausbildung angebahnt werden. Dazu ist es nicht nur notwendig, dass (anhende) Sportlehrkräfte sich mit theoretischen Grundlagen geschlechtersensiblen Sportunterrichts beschäftigen (Wissen) und eine

- 2 In dieser Methode werden Schüler*innen aufgefordert, sich in verschiedenen Konstellationen aufzustellen und aufeinander zuzulaufen, um beispielsweise Ausweichverhalten zu beobachten. Die Übungen umfassen unterschiedliche Geschlechterkombinationen, wie gleich- oder andersgeschlechtliche Paare. In einer weiteren Übung analysieren die Schüler*innen ihre Körperposition beim Sitzen im Sitzkreis. Nach jeder Übung erfolgt eine Reflexion über Muster geschlechtsbezogenen Verhaltens und das Empfinden bezüglich Raum nehmen – Raum geben. Das Ziel besteht darin, die alltäglichen performativen Aspekte von Geschlecht zu analysieren und zu dekonstruieren (Palzkill et al., 2020, S. 104 f.).
- 3 Bei der Queer Tango Methode wird Paartanz in verschiedenen Rollen (alle übernehmen die Leader-/Follow-Rolle, in gleich- und gemischtgeschlechtlichen Konstellationen) getanzt. Anschließend wird reflektiert, wie sich die Einnahme der verschiedenen Rollen angefühlt hat und warum (Pereira-García et al., 2022, S. 101 f.).
- 4 Das online verfügbare OUTSPORT TOOLKIT schlägt hierzu Übungen vor, die auch an Schulklassen der Sekundarstufe angepasst werden können.
- 5 Eine Trennung nach binärem Geschlecht (Mädchen – Jungen) schließt TIN*-Personen aus. Eine Trennung nach anderen Faktoren wie z. B. Interesse oder Vorerfahrung ist zu bevorzugen, um Geschlecht nicht zu dramatisieren.
- 6 Bei Ruin (2023, S. 69 f.) wird ausgeführt, inwiefern Mehrperspektivität zu einem diversitätssensiblen Schulsport beitragen kann.

Haltung diesbezüglich aufbauen (Wollen), sondern in die Lage versetzt werden, diesen Unterricht auch praktisch umzusetzen. Diese Umsetzungskompetenz muss in praxisnahen Lernsituationen, z. B. durch Fallarbeit (vgl. hierzu den Beitrag von Möhwald und Schulze in diesem Sammelband), Unterrichtsbeobachtungen und betreute Praxisphasen, angebahnt werden (Blömeke, 2001).

Eine Möglichkeit hierzu besteht in Veranstaltungen mit Praxisbezug (z. B. Planen und Auswerten von Unterricht, sportpraktische Kurse wie Leichtathletik) im Lehramtsstudium Sport. Hier gilt zunächst für Dozierende, die impliziten Aspekte von Geschlecht in jeder Veranstaltung mit zu berücksichtigen und bei Bedarf aufzugreifen.

Es eröffnen sich ferner Möglichkeiten, Geschlechter- und Diversitätsaspekte in den Fokus zu rücken, indem geschlechtersensibler Schulsport geplant wird und Methoden zum Umgang mit geschlechter- und diversitätsbezogenen Aspekten erprobt und reflektiert werden. Auch die Arbeit an Fallbeispielen ermöglicht einen hohen Praxisbezug. Dies muss nicht ausschließlich in Seminaren erfolgen, die auf Inklusion, Diversität oder Geschlecht abzielen, sondern kann in alle praxisbezogenen Kurse integriert werden. So kann im Rahmen von Sportarten, bei denen die Leistung nach den Kriterien Zentimeter, Gramm und Sekunde (cgs-Sportarten) gemessen wird, diskutiert werden, wie eine von geschlechterbezogenen Normtabellen losgelöste und stattdessen an einer individuellen Bezugsnorm orientierte Bewertung erfolgen kann. In körperkontaktreichen Bewegungsfeldern, wie Turnen oder Ringen und Kämpfen, kann thematisiert werden, wie ein Umgang mit der Körperlichkeit – innerhalb und zwischen Geschlechtern – erfolgen kann, ohne dass die körperliche Integrität durch Grenzüberschreitungen verletzt wird.

Auch Praktika, v. a. das Praxissemester, bieten Möglichkeiten, didaktisch-methodische Kenntnisse zu geschlechtersensiblem Unterricht in der Praxis umzusetzen. Insbesondere die Erprobung und Reflexion von geschlechtersensiblem Unterricht im Rahmen der universitären Begleitung kann eine (forschende) Grundhaltung in Hinblick auf Geschlechtersensibilität anbahnen. Ferner können Studierende dazu angeregt werden, in eigenen Forschungsprojekten – in besagten Praxisphasen oder im Rahmen ihrer Qualifikationsarbeit – zu erheben, wie Geschlecht im Schulsport (nicht) relevant gemacht wird und wie der Umgang mit Geschlecht im Schulsport erfolgt. Ein Fokus kann dabei auf den Umgang mit Geschlechterdiversität und, falls sichtbar, mit TIN* Personen gelegt werden. Zuletzt ließe sich in verschiedenen Prüfungen eine obligatorische Auseinandersetzung mit Geschlechter- und Diversitätsaspekten unter Berücksichtigung von TIN* Personen implementieren und somit die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass sich Studierende mit geschlechtersensiblem Unterricht beschäftigen.

3 Fazit

Mit Blick auf die Frage, wie Geschlechterkompetenz insbesondere unter Berücksichtigung geschlechtlicher Vielfalt bereits bei Lehramtsstudierenden ausgebildet werden kann, wurde in dem Beitrag aufgezeigt, welcher Wissensbasis sowie Haltung es dazu bedarf und wie beides im Lehramtsstudium Sport erworben werden kann. Wissen und

Wollen allein machen jedoch noch keinen geschlechtersensiblen Sportunterricht aus. Im Studium müssen angehende Sportlehrkräfte daher auch in der Umsetzungskompetenz, dem Können, professionalisiert werden. Neben konkreten Maßnahmen zur Gestaltung eines TIN*-inklusiven Sportunterrichts wurden in dem Beitrag Hinweise zur Vermittlung dieser gegeben. Aus intersektionaler Perspektive ist es darüber hinaus notwendig, nicht nur geschlechtliche Diversität, sondern verschiedene Differenzaspekte und deren Verwobenheit zu berücksichtigen und in einem diversitätssensiblen, inklusiven Schulsport auf alle Personen gleichberechtigt einzugehen.

In Anbetracht dessen gilt es, die Gestaltung eines inklusiven Schulsports und Maßnahmen, Lehrkräfte für diesen zu professionalisieren, weiterzuentwickeln. Dazu bedarf es allerdings der empirischen Überprüfung der bereits vorliegenden Ansätze und Maßnahmen. Ferner fehlen empirische Daten zu Kenntnissen, Haltungen und Erfahrungen von Sportlehrkräften im Umgang mit TIN* Personen, die notwendig wären, um entsprechende Professionalisierungsmechanismen abzubilden.

Nicht zuletzt betrachtet dieser Beitrag primär die erste Phase der Lehrkräfteausbildung. Im Sinne eines lebenslangen Lernens gilt es in zukünftigen Publikationen zu untersuchen, wie Diversitäts- und Geschlechterkompetenz auch in der zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung weiter gefördert werden kann.

Literatur

- Abegglen, H., Streese, B., Feyerer, E. & Schwab, S. (2017). Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften zu inklusiver Bildung. Eine empirische Studie aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. In B. Lütje-Klose; S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele* (S. 189–202). Waxmann.
- Allport, G. W. (1971). *Die Natur des Vorurteils*. Kiepenheuer & Witsch.
- Becker-Lenz, R. (2018). Professionalisierung und Studium. Ansprüche, Realität und Desiderate. *Sozialmagazin*, 43(3–4), 26–32.
- Berg, P., & Kokkonen, M. (2022). Heteronormativity meets queering in physical education: the views of PE teachers and LGBTIQ+ students. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(4), 368–381. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1891213>
- Blömeke, S. (2001). Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehrerausbildung und die Aufgabe von Zentren der Lehrerbildung. Folgerungen aus einer Theorie universitärer Lehrerausbildung. In S. Norbert (Hrsg.), *Probleme der Lehrerbildung. Analysen, Positionen, Lösungsversuche* (S. 131–162). Klinkhardt.
- Budde, J., & Venth, A. (2010). *Genderkompetenz für lebenslanges Lernen: Bildungsprozesse geschlechterorientiert gestalten*. Bertelsmann.
- Buschbaum, B. (2022). *Warum Diversity uns alle angeht. Wie ich der wurde, der ich immer war*. Fischer.

- Drury, S., Stride, A., Firth, O., & Fitzgerald, H. (2022). The transformative potential of trans*-inclusive PE: the experiences of PE teachers. *Sport, Education and Society*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2034142>
- Faulstich-Wieland, H. (2006). Reflexive Koedukation als zeitgemäße Bildung. In H.-U. Otto, J. Oelkers & P. Bollweg (Hrsg.), *Zeitgemäße Bildung: Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik* (S. 261–274). Reinhardt.
- Földi, L. (2019). *Outsport Toolkit: Supporting sport educators in creating and maintaining an inclusive sport community based on diversity of gender identities and sexual orientations*. <https://www.out-sport.eu/wp-content/uploads/2019/11/OUTSPORT-TOOLKIT-EDUCATION-THROUGH-SPORT.pdf>
- Frohn, J., & Süßenbach, J. (2012). Gendersensibler Schulsport – Den unterschiedlichen Bedürfnissen von Mädchen und Jungen im Sport mit Genderkompetenz begegnen. *Sportpädagogik*, 36(6), 2–7.
- Gieß-Stüber, P., Fedorchenco, A. & Fink, N. (2023). Geschlechtlicher Vielfalt im Sport ge- recht werden. In P. Gieß-Stüber & B. Tausch (Hrsg.), *Bildung und Sport. Gesellschaftlicher Zusammenhalt im und durch Sport* (S. 149–176). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40369-0_8
- Gieß-Stüber, P., & Sobiech, G. (2017). Zur Persistenz geschlechtsbezogener Differenzset- zungen im Sportunterricht. In G. Sobiech & S. Günter (Hrsg.), *Sport & Gender – (inter)nationale sportsoziologische Geschlechterforschung: Theoretische Ansätze, Praktiken und Perspektiven* (S. 265–280). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13098-5_19
- Gildemeister, R., & Wetterer, A. (1992). Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenfor- schung. In G.-A. Knapp & A. Wetterer (Hrsg.), *TraditionenBrüche. Entwicklungen femi-nistischer Theorie* (S. 201–254). Kore.
- Haase, R. K. (2022). *Schulsport in einer cismodiven Gesellschaft: Eine qualitative Studie zur Perspektive von trans*, inter* und nicht-binären Schüler*innen* [Masterarbeit, Universität Münster, Münster]. DataCite. <https://doi.org/10.17879/62019522148>
- Heckemeyer, K. (2018). *Leistungsklassen und Geschlechtertests: Die heteronormative Logik des Sports*. transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839442166>
- Heckemeyer, K., Frohn, J., & Günter, S. (2022). Geschlechtervielfalt im Sport – Perspek- tiven der sportbezogenen Geschlechter- und Diversitätsforschung. In G. Sobiech & E. Gramespacher (Hrsg.), *Wir und die Anderen. Differenzkonstruktionen in Sport und Schulsport* (S. 131–150). Feldhaus.
- Junker, R., Zeuch, N., Rott, D., Henke, I., Bartsch, C., & Kürten, R. (2020). Zur Veränder- barkeit von Heterogenitäts-Einstellungen und -Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden durch diversitätssensible hochschuldidaktische Lehr- module – *Empirische Sonderpädagogik* 12(1), 45–63. <https://doi.org/10.25656/01:20169>

- Kettley-Linsell, H. (2022). *Challenging the gender binary in UK Physical Education: Student, teacher and parent perspectives* [Dissertation, Loughborough University, Loughborough]. RIS. Abruf unter https://repository.lboro.ac.uk/articles/thesis/challenging_the_gen_der_binary_in_uk_physical_education_student_teacher_and_parent_perspectives/20110487
- Klocke, U. (2018). Vorteilsabbau durch Kontakt: Wie durch die Einladung queerer Aufklärungsteams an Schulen Akzeptanz für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt gefördert werden kann. In A. Spahn & J. Wedl (Hrsg.), *Schule lehrt/lernt Vielfalt: Praxisorientiertes Basiswissen und Tipps für Homo-, Bi-, Trans- und Inter*freundlichkeit in der Schule* (S. 130–132). Waldschlösschen Verlag.
- Klocke, U., Latz, S., & Scharmach, J. (2019). Empirische Arbeit: Schule unterm Regenbogen? Einflüsse auf die Berücksichtigung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt durch Lehrkräfte. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 66(2), 131–156. <https://doi.org/10.2378/peu2019.art12d>
- Kraus, C.-I., Schreiner, L., Fast, N., & Kastrup, V. (2024). Gendersensibel in den Sportunterricht. *HLZ* 7(1), 56–72. <https://doi.org/10.11576/hlz-5971>
- Krell, C., & Oldemeier, K. (2018). Coming-out – und dann...?! In A. Langer, S. Schutter, C. Steiner, & H. Reiter (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie* (S. 407–424). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04207-3_30
- 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_2022_web.pdf
- Neuber, N. (2020). Mädchen und Jungen als Zielgruppe im Sport. In N. Neuber (Hrsg.), *Basiswissen Lernen im Sport. Fachdidaktische Konzepte Sport: Zielgruppen und Voraussetzungen* (S. 71–91). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28464-0_5
- Oppermann, H. (2018). Vom Classroom Management zum Gym Management: Sport in der inklusiven Grundschule im Sinne einer effektiven Klassenführung. In S. Ruin, F. Becker, D. Klein, H. Leineweber, S. Meier & H. G. Uhler-Derigs (Hrsg.), *Im Sport zusammenkommen: Inklusiver Schulsport aus vielfältigen Perspektiven* (S. 77–96). Hofmann.
- Palzkill, B., Pohl, F. G., & Scheffel, H. (2020). *Diversität im Klassenzimmer. Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in Schule und Unterricht*. Cornelsen.
- Palzkill, B., & Scheffel, H. (2017). Geschlechterkompetenz im Sportunterricht. In I. Glokentöger & E. Adelt (Hrsg.), *Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule: Grundlagen – Handlungsfelder – Praxis* (S. 173–186). Waxmann.
- Pereira-García, S., López-Cañada, E., & Elling-Machartzki, A. (2022). Dancing Queer Tango: An Experience of Queer Pedagogy in PESTE. *Journal of Teaching in Physical Education*, 41(1), 99–109. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2020-0097>
- Reuker, S., & Rischke, A. (2023). Professionalisierung von Sportlehrkräften für den diversitätssensiblen Unterricht: Erkenntnisse und Konzept. In S. Ruin & G. Stibbe (Hrsg.), *Sportdidaktik und Schulsport: Zentrale Themen einer diversitätssensiblen Fachdidaktik* (S. 243–260). Hofmann.

- Ruin, S. (2023). Vielfalt im Schulsport: Zum Anspruch einer diversitätssensiblen Fachdidaktik. In S. Ruin & G. Stibbe (Hrsg.), *Sportdidaktik und Schulsport: Zentrale Themen einer diversitätssensiblen Fachdidaktik* (S. 53–77). Hofmann.
- Scaramuzza, E. (2020). Gendersternchen – ja oder nein? Argumente für eine geschlechterreflexive Sprachbildung in Schule und Unterricht. *Wochenschau Politik und Wirtschaft unterrichten*, 71(1), 32–39.
- sichtbar*sportlich (2023). sichtbar*sportlich – Der Podcast. Abruf unter <https://sichtbar-sportlich.de/podcast/>
- von Spiegel, H. (2018). *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit: Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis* (6., durchgesehene Auflage). Ernst Reinhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838587462>
- Tenorth, E., & Rudolf, T. (Hrsg.) (2007). *Beltz Lexikon Pädagogik*. Beltz.
- Wegener, C. (2008). Parasoziale Interaktion. In U. Sander, F. Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (1. Aufl., S. 294–296). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91158-8_43
- Winker, G., & Degele, N. (2010). *Intersektionalität: Zur Analyse sozialer Ungleichheiten* (2. Aufl.). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839411490>
- Zehnder, K. (2014). Man rennt ja nicht mit dem Penis – Eine Analyse medizinisch vergeschlechtlichter Frauenkörper im Sport. *Body Politics Zeitschrift für Körpergeschichte*, 2(3), 125–144. <https://doi.org/10.4324/9780429442469-3>