

Gelingensbedingungen für die Ausbildung von Geschlechter- und Diversitätskompetenz bei Sportlehrkräften

Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie

GABRIELE SOBIECH UND HANNAH SPEH

1 Einführung in die Thematik

Der konstruktive und reflexive Umgang mit Diversität und damit die Anerkennung von Diversitätskompetenz als einem hochschulpolitischen Bildungsziel in Bezug auf die Ausbildung von Lehrkräften ist in einer gemeinsamen HRK- und KMK-Empfehlung bereits seit 2015 festgehalten. Dieses Bildungsziel ist ebenso im Rahmen des Bildungsplans (2016) des Landes Baden-Württembergs unter der Leitperspektive „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“ verankert. In der Rahmenverordnung wird weiterhin betont, dass Geschlechtersensibilität im Kontext des Diversitätsdiskurses in der Lehrer*innenbildung als Querschnittskompetenz eine große Bedeutung über alle Disziplinen hinweg erhält (Bechstein & Cordi, 2023). Was ist nun genauer unter Geschlechter- und Diversitätskompetenz zu fassen?

Als Erstes muss festgehalten werden, dass Geschlechtszugehörigkeit nicht von Geburt an als festgelegt, natürlich und unveränderbar verstanden wird, sondern als Ergebnis historischer und sozialer Prozesse. Damit wird einem sozialkonstruktivistischen Ansatz gefolgt, der davon ausgeht, dass es keine von der Dimension des Sozialen freie Wahrnehmung und Betrachtung des Körpers geben kann. In Sozialisationsprozessen schreibt sich die Ordnung der kulturellen Zweigeschlechtlichkeit mit ihren Einteilungen in männliche und weibliche Eigenschaften, Fähigkeiten und Ausdrucksformen in die Körper ein und konstituiert auf diese Weise eine hierarchische Differenz, die wiederum kausal für die geschlechtsbezogene Unterscheidung in sozialen Räumen gesetzt wird (Gildemeister & Hericks, 2012). Bourdieu (1999) zeigt mit seiner Habitus-theorie auf, dass es nicht nur die Struktur, also kulturelle und institutionelle Vorgaben sind, die das Geschlechterverhältnis prägen, vielmehr sind Akteure aktiv an diesen Herstellungsprozessen beteiligt, was z. B. in der Formulierung „doing gender“ (Villa, 2011) explizit wird. In diesem individuellen Formgebungsprozess über den Lebenslauf besteht immer auch die Chance, größere Handlungsspielräume und dadurch auch grenzüberschreitende Handlungskompetenzen zu erwerben (Sobiech, 1994). Dies scheint in einer hochkomplexen Gesellschaft, die neben der Strukturkategorie Geschlecht durch Diversitätsdimensionen wie Herkunft, Nationalität, Hautfarbe, sexuelle Orientierung, Alter etc. geprägt ist, und bei denen Machtverhältnisse über Ein-

Aus- und Abgrenzungen entscheiden, nicht nur, aber gerade auch im Bildungsbereich besonders geboten. Der Erwerb von Geschlechter- und Diversitätskompetenz ist somit, wie bereits vor einigen Jahren beschrieben (Sobiech, 2010), als Schlüsselqualifikation von Sportlehrkräften zu verstehen, die sich nach Budde und Venth (2010) aus „Wissen, Wollen und Können“ zusammensetzt. Wie Kunert-Zier (2005) ausführt, gehört Wissen zu einer geschlechterbezogenen Sachkompetenz, die existierende geschlechter- und gruppenbezogene Zuschreibungen als soziale Konstruktionen erkennt und die Fähigkeit entwickelt, Gegenbilder zu entwerfen. Des Weiteren bedarf es einer geschlechter- und diversitätsbezogenen Selbstkompetenz, um sich über eigene Haltungen und Grundannahmen bezüglich der Geschlechtszugehörigkeit bewusst zu werden und die eigene Beteiligung am Geschlechterverhältnis im Kontext von Schule und Schulsport zu reflektieren. Die sensible Gestaltung von Geschlechterbeziehungen (Wollen), die Anerkennung von Verschiedenheit und die Eröffnung vielfältiger Entwicklungsmöglichkeiten gehören zum Dritten zu einer geschlechterbezogenen Praxiskompetenz (Können), die die Förderung egalitärer Geschlechterverhältnisse zum Ziel hat.

2 Kurzer Einblick in den Forschungsstand

In qualitativen (internationalen) Forschungsarbeiten zeigt sich, dass (Sport)Lehrkräfte über wenig Wissen zur Verschränkung von Geschlecht, Interkulturalität und Inklusion verfügen sowie ihre eigenen Kompetenzen bzw. ihre Ausbildung in den Bereichen Interkulturalität und Gender als limitiert einschätzen (Lleixà & Nieva, 2018) und sich unsicher sind, welche Relevanz sie den Faktoren Geschlecht und Ethnizität zuschreiben sollen (Büker & Rendtorff, 2015). Fehlende Wissensbestände von (Sport)Lehrkräften äußern sich in normorientierten, alltagstheoretischen und stereotypischen Haltungen gegenüber Diversität, was sich bspw. in ihren subjektiven Körperbildern zeigt: Ruin (2017) interviewte Sportlehrkräfte in Nordrhein-Westfalen (schulformübergreifend) und kam dabei zum Ergebnis, dass die meisten Befragten ein an gesellschaftlichen Idealkörpernormen orientiertes Körperkonzept besitzen, was einem inklusiven Ansatz von Sportunterricht widerspricht (Ruin, 2017, S. 229). Mehrere qualitative Studien (z. B. Morrisette et al., 2018; Büker & Rendtorff, 2015; Budde, 2011) verdeutlichen, dass Lehrkräfte Geschlecht binär kategorisieren, Jungen und Mädchen als grundlegend unterschiedlich konstruieren und das Verhalten beider Geschlechter essenzialisieren. Das alltagstheoretische, binäre Verständnis von Geschlecht zeigt sich bei Sportlehrkräften (siehe dazu z. B. Berg & Kokkonen, 2022; Preece & Bullingham, 2022; Murphy et al., 2014) insbesondere im Umgang mit LGBTQI+ Schüler*innen, die als normabweichende Minderheit konstruiert werden (Berg & Kokkonen 2022; vgl. zu Geschlechter- und Queerkompetenz den Beitrag von Haase et al. in diesem Sammelband). Böhlke und Müller (2021) – tätig an Gesamtschulen in norddeutschen Bundesländern – identifizierten in ihrer Interviewstudie mit Sportlehrkräften verschiedene Handlungsmuster im Umgang mit LGBTQI+ Schüler*innen. Ein Teil der Lehrkräfte scheint die Thematik der sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt zu „de-thematisieren und auszuklammern“. Auch in der Inter-

viewstudie von Berg und Kokkonen (2022) bleiben LGBTQI+ Schüler*innen im Sportunterricht ‚unsichtbar‘. Böhlke und Müller (2021, S. 128) resümieren in ihrer Studie, dass bedeutende Grundprobleme darin bestehen, dass Sportlehrkräfte oft nur einzelfall- bzw. problemorientiert handeln. Demnach bleibt sexuelle und geschlechtliche Vielfalt auch in der Unterrichtspraxis eine ‚Hintergrundproblematik‘.

3 Methodologie und Methode

Die leitfadengestützte Interviewstudie, in der bisher zwölf Lehrkräfte (sechs Männer und sechs Frauen) im Alter von 29 bis 53 Jahren mit einer Berufstätigkeitsdauer von einem halben Jahr bis zu 25 Jahren von verschiedenen Sekundarschulen Freiburgs befragt wurden, wird finanziell durch die interne Forschungsförderung der Pädagogischen Hochschule unterstützt und ist durch die Schulbehörde genehmigt worden. Der Leitfaden umfasst folgende Kategorien: biografische Aspekte des Aufwachsens mit Fragen zu Sportaktivitäten in Schule, Verein und Freizeit, darunter Fragen zu geschlechtsbezogenen Erfahrungen und zu Leistungsanforderungen; weiterhin Fragen zur Berufswahl, zum Studium und Referendariat. Im nächsten Schritt geht es um die eigene Unterrichtsgestaltung und um die Frage, was eine gelungene Lehre im Sportunterricht ausmacht und welche Unterrichtsinhalte als besonders bedeutsam wahrgenommen werden. Die Dimension Körper, mit Fragen zu differenten körperlichen Voraussetzungen und Befähigungen, zu normorientierten Körperbildern sowie zum Umgang mit Abweichungen, die mit Beschämungen verbunden sein können, stellt einen weiteren inhaltlichen Schwerpunkt dar. Geschlechtszugehörigkeit, die eigene wie die von Schüler*innen, die Haltung zu und Wahrnehmung von geschlechtshomogenen oder -heterogenen Lernsettings, im Weiteren der Umgang mit LGBTQI+ Schüler*innen sowie mit Schüler*innen mit Fluchterfahrungen gehören zum Komplex „Diversität“. Den Abschluss bilden Fragen zur Schulkultur und zu eigenen Weiterbildungswünschen und -erfahrungen.

Die qualitativen, problemzentrierten Interviews wurden an der Pädagogischen Hochschule oder direkt an der jeweiligen Schule durchgeführt und hatten eine Dauer von ca. 60 bis 90 Minuten. Die Auswertung der transkribierten Interviews geschah nach der qualitativen Inhaltsanalyse mit Computerunterstützung (MAXQDA), wobei die Kategorien in einem ersten Schritt deduktiv aus dem Leitfaden generiert wurden (Kuckartz, 2016). Im zweiten Schritt wurden Aussagen unter die Dimensionen Selbstkompetenz, Sachkompetenz und Praxiskompetenz geordnet. Demgegenüber stellten Aussagen zu Geschlechterkonstruktionen im Sinne einer Dramatisierung von Geschlecht (Budde, 2006) und Stereotypisierungen von Gruppen kontrastierende Elemente dar.

4 Ausgewählte Ergebnisse zu Gelingensbedingungen für die Ausbildung von geschlechter- und diversitätsbezogenen Kompetenzen

Um nicht immer wieder die gleichen Ergebnisse der Geschlechterkonstruktion im Sportunterricht zu präsentieren (Gieß-Stüber & Sobiech, 2017) – die auch in unserer Studie zu finden sind – und damit zu verstärken, werden in diesem Beitrag diejenigen Praktiken und Prozesse beschrieben, die als geschlechter- und diversitätskompetent gelten können. Die Frage ist dann, was genau die Bedingungen für ein Gelingen der Ausbildung solcher Verhaltensweisen sind.

Damit rücken Praktiken und Strategien aus den durchgeführten Interviews in den Fokus, die durch Sozialisationsbedingungen und -erfahrungen im sozialen Umfeld (Familie, Schul-, Vereinssport und Ausbildung) erworben worden sind und die eigenen Haltungen, Wahrnehmungs- und Einstellungsschemata bezüglich Geschlecht, sexueller Orientierung, Klassen- und ethnischer Zugehörigkeit reflektieren. Dass Lehrer*innen eine zentrale Rolle spielen, wenn es sich um die Fortschreibung beziehungsweise den Abbau sozialer Ungleichheiten handelt, zeigt auch Jenert (2021, S. 84) auf. Nach Jenert entwickeln Lehrkräfte eher dann eine diversitätssensible Haltung, wenn in ihrer Biografie eine „habituelle Nichtpassung“, z. B. zu Normen ihres sozialen Umfelds, erkennbar ist. Konkret handelt es sich dabei um „Momente des Nichtverstehens, Gefühlen des Nichtdazugehörens, der Unsicherheit oder der Verwirrung“ (Jenert, 2021, S. 88), die Reflexionsprozesse auslösen, Wahrnehmungs- und Einstellungsschemata verändern und Wissen umstrukturieren können. Wie also der durch Momente fehlender Passung erzeugte Habitus (Bourdieu, 1999) Einfluss auf die sensible Gestaltung von Geschlechterbeziehungen in der Schule, der Anerkennung von Verschiedenheit und die Eröffnung vielfältiger Entwicklungsmöglichkeiten für Schüler*innen nehmen kann, zeigen die folgenden Ausführungen zur geschlechter- und diversitätsbezogenen Selbst-, Sach- und Praxiskompetenz.

Selbstkompetenz

Zur Selbstkompetenz gehört zuallererst die Reflexion erworbener Haltungen in Bezug auf Geschlecht und damit einhergehend kulturell geprägte, geschlechtsbezogene Zuschreibungen von Verhaltens- und Denkweisen infrage zu stellen und Gegenbilder zu entwerfen. Die Interviewpartnerin B4 kann als Paradebeispiel für eine solche Selbstreflexion dienen, die im weiteren Verlauf ihrer Biografie zum Aufbau von Sach- und Praxiskompetenz mit Blick auf ihre Unterrichtsgestaltung in der Schule maßgeblich ist. Dies lässt sich damit begründen, dass sie nach eigenen Angaben bereits als Kind nicht zu gesellschaftlichen Vorstellungen, wie Mädchen zu sein und sich zu verhalten haben, gepasst hat.

Weil ich ein Mädchen bin, bin ich dann scheinbar die Einzige, auch auf dem Schulhof, die rumrennt und so. Also in diesem Freizeitverhalten, da habe ich sehr wohl gespürt, dass ich anders bin, weil ich Sportarten gemacht habe, die halt nicht stereotyp waren. (...) Es waren ja Achtzigerjahre. Ich wusste, dass ich ein Sonderling bin als fußballspielendes Mädchen.

Die Befragte erzählt von „Momenten der Nichtpassung“, die zum Alleinstellungsmerkmal in ihrem sozialen Umfeld führen. Sie reflektiert ihr Anderssein aber nicht als individuellen Makel, sondern vielmehr als Resultat geschlechterbezogener Stereotypen. Darüber hinaus bricht sie auch mit gesellschaftlichen Erwartungen, die sich auf ihre sexuelle Orientierung richten. In dem Prozess des Coming-out helfen ihr sportliche Aktivitäten dabei, sich außerhalb geschlechtsbezogener Normen bewegen zu können.

Bei der Sexualität habe ich halt bald gemerkt, dass ich da nicht der Norm entspreche, dass ich nicht so schaue wie andere schauen auf das andere Geschlecht. Und genau, da hat der Sport schon, glaube ich, auch eine wesentliche Rolle gespielt, sich zu Hause zu fühlen, und nicht Stereotypen entsprechen zu müssen in der Art, wie man sich gibt, wie man sich bewegt. Ich bin einfach nicht Stereotyp Mädchen gewesen. Und da war ich im Sport gut aufgehoben damit.

Aus diesem Bruch mit gesellschaftlichen Normvorstellungen zieht B4 als Lehrkraft Konsequenzen für die Durchführung von Sportunterricht in der Schule. Die positive Erfahrung, geschlechterbezogene stereotype Zuschreibungen durch Sportaktivitäten überwinden zu können, möchte sie an ihre Schüler*innen weitergeben.

Generell lässt sich sagen, dass Sportlehrkräfte Könnens- und Erfahrungserfahrungen im Bereich der Kernsportarten (Leichtathletik, Turnen, Schwimmen, Ballsportspiele), ob im Sportverein oder im Studium, positiv konnotieren. Wie Ergebnisse der Interviews zeigen, sind die meisten Lehrkräfte bereits als Kind sportlich sehr aktiv, orientieren sich an sportiven Bewegungsnormen mit überwiegend hoher Leistungserwartung. Daraus folgt die Schwierigkeit, ihre eigene Leistungsbereitschaft angesichts leistungsschwächerer Schüler*innen im Sportunterricht zu relativieren, alternative Ansätze, auch in der Bewertung zu finden. Aus diesem Grund gilt ein differenzierter Blick auf Leistung ebenfalls als Gelingensbedingung für diversitätskompetenten Sportunterricht. Die kritische Reflexion „der am eigenen Leib vollzogenen Praxis“ (Klinge, 2007, S. 27) gelingt Lehrkräften vor allem dann, wenn, wie B10 ausführt, Erwartungen an sportliches Können bereits im Kindes- und Jugendalter nicht erfüllt werden oder im Studium eine Nichtpassung zu erwarteten sportlichen Leistungen erfolgt. So erzählt B10 von „grauenvollen Bundesjugendspielen“ und einer Situation im Sportstudium, in der sie die von ihr erwarteten Leistungen nicht erbringt.

Ich hatte einen Riesenrespekt vor den Hürden. Ich habe das noch nie gemacht, ich musste das dann im Studium machen und ich habe dann eine Fünf kassiert. (...) Ich hatte Angst und ich habe es nicht hingekriegt und das war so: 'Fh, also mit Ihren langen Beinen müs-

sen Sie das doch können'. Also richtig so ein Stempel drauf. (...) Und das hat mir aber auch die Augen geöffnet nochmal für den eigenen Sportunterricht. (...) Ich will nicht, dass ein Kind sich unfair behandelt fühlt.

Das Erleben des Scheiterns in dieser Situation führt bei B10 dazu, ihren Blick auf eingeforderte Leistungen von Schüler*innen zu relativieren und zu differenzieren.

Sachkompetenz

Bei der Beschreibung der Gelingensbedingungen im Bereich der Sachkompetenz geht es im Kern um das Wissen, dass Geschlecht ein soziales Konstrukt und damit veränderbar ist. Die Lehrkräfte wurden im Interview nach der Wahrnehmung der Relevanz ihrer eigenen Geschlechtszugehörigkeit befragt, sowohl in dem Sportunterricht, den sie als Schüler*innen besucht haben, als auch nach der Ausbildung als agierende Lehrkraft. Weiterhin interessierten ihre Einstellungen und Erfahrungen bezüglich geschlechtsheterogenen und -homogenen Sportunterrichts. Dabei zeigt sich, dass gerade diejenigen Lehrkräfte kompetent über Geschlecht als soziales Konstrukt nachdenken, die sich für die Aufhebung der Trennung nach Geschlecht aussprechen. (In Baden-Württemberg wird in Sekundarschulen der Sportunterricht in der Regel ab der 7. Klasse geschlechtergetrennt durchgeführt.) B3 verweist auf die Zuschreibungen, die durch geschlechtergetrennten Sportunterricht vorgenommen werden und die dann Geschlechterstereotype verstärken.

Ja, klar gibt es auch diese Stereotype von ‚Jungs machen dies und Mädchen machen das!‘, aber ich finde, durch eine Trennung von Sportunterricht nach Geschlecht bestärkt man auch diese Rollen. Die Mädchen tanzen, die Jungs spielen Fußball. (...) Also wenn ich die freie Wahl hätte, würde ich das in meiner eigenen Schule ändern.

Weiterhin zeigt sich in den Interviews das Wissen um geschlechterbezogene Differenzen in der Sozialisation durch den Einfluss des Elternhauses oder allein aufgrund kultureller, traditioneller Geschlechterbilder.

[Es] gibt natürlich schon Schwerpunkte, allein gesellschaftlich oder (...) wie sie geprägt sind vom Elternhaus, dass halt die Jungs in der Regel schon lieber Fußball spielen, als jetzt zu tanzen oder (...) zu turnen (B8).

Es wird ebenso erkannt, dass auch eine geschlechtstypisierende Bewegungsförderung zu unterschiedlichen Bewegungserfahrungen und -interessen führt: „Sie [die Mädchen] werfen zu wenig von klein auf und das sieht man dann im Sportunterricht“ (B4).

Die zweite Gelingensbedingung, die im Bereich der Sachkompetenz liegt, hängt davon ab, ob die besondere Bedeutung des Körpers im Sportunterricht erkannt wird. Nicht nur durch seine Präsentation in Sport- oder Schwimmkleidung, sondern auch durch erwartetes kompetentes Bewegen oder sportliches Können kann Sportunterricht für viele Schüler*innen mit Verunsicherungen oder sogar Beschämungen verbunden sein. Zentral ist es also, die Relevanz der körperlichen Präsentation und die damit verbundenen Emotionen zu verstehen und entsprechend zu reagieren. Allerdings haben

gerade Sportlehrkräfte aufgrund ihrer Sozialisation als Sportler*innen und einer erfolgreichen sportlichen Karriere eher ein instrumentelles Verhältnis zu ihrem Körper, im Sinne einer nach Körperidealen verfügbaren und formbaren Materialität, entwickelt (Ruin, 2017), was einem inklusiven und individuelle Voraussetzungen berücksichtigenden Sportunterricht eher entgegensteht. Zwingend ist demnach ein selbstreflexiver Blick auf eigenes sportartenorientiertes Bewegungskönnen *und* dem Streben nach einem normativ geformten Körper. Denn diese „einverlebten Wissensbestände“ (Klinge, 2007, S. 30) beeinflussen vorbewusst auch den Umgang mit dem Körper der Schüler*innen. Eine solche Verknüpfung aus körperbezogener Selbst-, Sach- und Praxiskompetenz ist beispielsweise bei B10 erkennbar. B10 berichtet über einen Wandel vom Leistungskörper zum gespürten Körper: „Dieses Unbeschwerte im Sportleistungskurs und davor, das ist verloren gegangen durch diese Rückenleiden“. Durch ihre Rückenschmerzen lernt sie, auf ihren Körper zu achten und Maßnahmen zu ergreifen, um sich mit und in ihrem Körper wohlfühlen. Diese Erfahrung nimmt wiederum Einfluss darauf, mit welcher Haltung B10 Sportunterricht durchführt und gestaltet. Ihre Sach- und Praxiskompetenz zeigt sich vor allem darin, dass sie ein positives Körpererleben im Sportunterricht anstrebt und gleichzeitig auch einen Raum eröffnet, in dem über kulturelle Körperbilder und -normen gesprochen werden kann. Auch für B12 ist die „oberste Prämisse“ bei sportlichen Aktivitäten das Erleben und Wahrnehmen des Körpers. „Ziel ist es, dass jedes Kind sich und seinen Körper gut erfährt in meinem Sportunterricht“. Dies gelingt ihr auf der einen Seite, indem sie ihren Schüler*innen nach eigenem Vorbild intrinsische Motivation zum Sporttreiben zu vermitteln versucht, welche sich nicht an der Formung des Körpers orientiert, sondern Spaß und Freude an Bewegung in den Vordergrund stellt. Auf der anderen Seite nutzt B12 Reflexionsphasen, um das Gespräch bewusst auf den Körper zu lenken und stellt den Schüler*innen Fragen, wie z. B.: „Wie fühlt sich außer Atem und geschafft und müde [sein] an? (...) Wie fühlt sich Schwere an? Wie fühlt sich Leichtigkeit an?“ Das sind Fragen, die im besten Fall reflexive Prozesse bezogen auf das eigene Körperempfinden auslösen und darüber hinaus Körpernormen relativieren können.

Praxiskompetenz

Im Bereich der Praxiskompetenzen soll zunächst der Umgang mit Diversität betrachtet werden. In einigen Interviews zeigt sich ein Streben nach einem Sportunterricht, dessen Atmosphäre so beschaffen ist, dass sich alle Schüler*innen unabhängig von Geschlecht, Ethnizität, sexueller Orientierung, Körper etc. wohlfühlen können. Um auf die Individualität von Schüler*innen kompetent reagieren zu können, müssen diese, so B10, zunächst mit all ihren Sorgen wahr- und ernst genommen werden.

Ich finde also, das ist eigentlich das Herausforderndste am Schulalltag. (...) Die 30 Kinder alle (...) einzufangen, unter einen Hut zu kriegen. Am Ende vom Tag heimzugehen und zu sagen, ja, ich habe alle gesehen heute, (...), mit all ihrem Kummer.

Um für jedes Kind Entwicklungen zu ermöglichen, schafft B3 zusätzlich „Angebote, bei denen [sich] jeder für sich und [mit] seinem Körper auseinandersetzen kann und bei

denen es jetzt nicht darum geht, in einem Wettbewerb gegeneinander anzutreten“. Auch die zu unterrichtende Sportart wählen viele Lehrkräfte so aus, dass jede*r unabhängig vom Ausgangsniveau teilnehmen kann. Dies gelingt beispielsweise, indem eher unbekanntere (bezogen auf die Vorerfahrungen der Schüler*innen) Sportarten (zum Beispiel Spikeball bei B1, Hockey und Frisbee bei B5, Natursport bei B11 und Zirkus bei B12) ausgewählt werden. Begründet wird die Sportartenauswahl wie folgt: „Am Anfang war es für alle neu und alle mussten (...), also wie es überhaupt geht, auf jeden Fall lernen“ (B1). B8 beschreibt, dass es neben dem Schaffen von „vielfältigen Bewegungsangeboten“ auch ein Ziel ist, den Schüler*innen verschiedene selbstgewählte Zugangswege zu ermöglichen. Anknüpfend an die Frage nach einem kompetenten Umgang mit Differenzen folgt die Frage nach der Beurteilung und Bewertung von Leistung, die von Lehrkräften eingefordert wird. Gerade im Sportunterricht handelt es sich bei dem Thema Leistungsbewertung um ein breit diskutiertes Feld. Dabei stehen folgende Fragen im Zentrum: Was ist Leistung? Was ist eine gute Leistung? Welche Relevanz wird dem anfänglichen Leistungsniveau der Schüler*innen, dem individuellen Fortschritt beigemessen? Nahezu alle Lehrkräfte berichten von der Schwierigkeit, Leistung im Sportunterricht zu definieren, und versuchen, neben klassischen Leistungstabellen andere Bewertungsformen zu nutzen. Beispiele dafür sind Techniknoten (B3 und B4), zusätzliche Bewertung des Sozialverhaltens (z. B. Regeleinhaltung und Fairplay bei B3), Einbeziehung von Selbsteinschätzungen (B4 und B12) sowie die Bewertung von Ehrgeiz und Motivation, auch bei Misserfolgen nicht aufzugeben (B11).

Auf ein weiteres Problem der Bewertung durch klassische Leistungstabellen weist B4 hin. Sie kritisiert, dass diese nach wie vor nur auf das Vorhandensein von zwei Geschlechtern ausgerichtet sind, sodass sich die Frage stellt, wie mit Schüler*innen umgegangen werden soll, die sich nicht im binären Geschlechtersystem wiederfinden.

Im Folgenden soll es um Gelingensbedingungen im Umgang mit LGBTQI+ Schüler*innen im Sportunterricht gehen. Im Forschungsstand wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Relevanz dieser Diversitätsdimension von Lehrkräften noch nicht vollständig erkannt wird. Auch in den zwölf durchgeführten Interviews werden entsprechende Situationen als „Sonderfälle“ (B5), als Ausnahmen konstruiert, wobei diese überwiegend positiv konnotiert und als z. B. „mutig“ hervorgehoben werden. Es zeigen sich weiterhin große Unsicherheiten bei den Befragten, sowohl im Umgang als auch im Gespräch mit und über LGBTQI+ Personen. Zudem wird die Sichtbarmachung queerer Schüler*innen dann problematisch, wenn geschlechtliche Vielfalt noch keine ‚Normalität‘ an der Schule darstellt. B12 beispielsweise beschreibt, dass an ihrer Schule unter den Schüler*innen verstärkt homofeindliche Umgangsformen herrschen, sodass ein Outing aufgrund von sozialem Druck kaum möglich scheint. Auch B2 und B13 berichten von homo- und queerfeindlichen Beleidigungen unter den Schüler*innen. In einer solchen Atmosphäre verfestigt sich das Bild von LGBTQI+ Schüler*innen als „Einzelfälle“, geschlechtliche Vielfalt wird zum Randphänomen. Das bedeutet, neben dem Engagement Einzelner sind vor allem die Schulkultur, das Schulprofil und Maßnahmen, die zum Abbau von Geschlechterstereotypen sowie zur Vermeidung von Diskriminierungen führen, wesentliche Faktoren zur Etablierung und Normalisierung ge-

schlechtlicher Vielfalt. B4 führt aus, dass ihre Schule bereits an Konzepten arbeitet, um LGBTQI+ Schüler*innen im Sportunterricht stärker zu berücksichtigen, beispielsweise indem genderneutrale Toiletten und Umkleieräume eingerichtet werden und die Sportfachschaft gemeinsam die Fragen nach der Bewertung diskutiert. Die Wahrnehmung von LGBTQI+ Personen ist auch an der Schule von B2 stärker in den Fokus gerückt, sie sind „sichtbarer geworden“, sagt er.

Und die Kinder gehen prinzipiell offener damit um. Aber es gibt weiterhin abfällige Kommentare, wie die Beleidigung ‚du bist ja schwul‘ und sowas. Und wir haben uns jetzt als Lehrer abgesprochen, dass es mit Rassismus gleichzusetzen ist. Damit wir das gleichermaßen ahnden und um die Kinder wirklich auch dahingehend zu sensibilisieren.

Schulkulturelle Maßnahmen können sich zudem auf die Verwendung geschlechtergerechter Sprache beziehen, wie B5 am Beispiel ihrer Schule, einer Privatschule, darstellt.

5 Fazit

Zusammenfassend zeigt sich, dass neben geschlechterbezogenen Stereotypisierungen, die kulturelle Geschlechterbilder und traditionelle, hierarchische Geschlechterverhältnisse verfestigen, auch eine Vielzahl an Praktiken und Strategien zu konstatieren sind, die zu einem geschlechter- und diversitätssensiblen Sportunterricht beitragen. Besonders im Bereich der Praxiskompetenz ist ein Streben nach vielfältigem Umgang mit Differenzen bezüglich sportlichen Könnens, körperlichen Erscheinungsbildes und alternativer Notengebung erkennbar. Die Aussagen der ausgewählten Lehrkräfte verweisen darauf, dass es nur durch das Zusammenspiel des *Wissens* um soziale Konstrukte, die das Alltagshandeln prägen, des *Wollens* als Bereitschaft zum Abbau von Geschlechterhierarchien und Diskriminierung und des *Könnens* als Aneignung pädagogischer und methodisch-didaktischer Grundlagen gelingen kann, Sportunterricht geschlechter- und diversitätskompetent zu gestalten. Nicht zuletzt ist die Schulkultur ein wesentlicher Faktor, die das Streben nach Wissen, Wollen und Können von Sportlehrkräften unterstützt oder behindert.

Literatur

- Bechstein, A. & Cordi, L. (2023). Gendersensibilität als Lernziel in der Lehrer*innenbildung an der PH Freiburg - Status quo und quo vadis? In G. Brunner, M. Degenhardt, T. Herrmann & K. Zaki (Hrsg.), *Querschnittskompetenzen im Lehramt – und darüber hinaus. Tagungsband zum Tag der Lehre und des Lernens 2022 an der Pädagogischen Hochschule Freiburg* (S. 142–152). OPUSPHFR.
- 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>

- Bourdieu, P. (1999). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Suhrkamp.
- Böhlke, N. & Müller, J. (2021). Umgang mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im Sportunterricht: Rekonstruktionen der Handlungs- und Begründungsmuster von Sportlehrkräften. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge*, 62(2), 114–134.
- Budde, J. (2006). Dramatisieren – Differenzieren – Entdramatisieren. Männlichkeitskonstruktionen im Unterricht. *Der Deutschunterricht*, 58(1), 86–91.
- Budde, J. (2011). Heterogenität und Homogenität aus der Perspektive von Lehrkräften. In D. C. Krüger (Hrsg.), *Genderkompetenz und Schulwelten: Alte Ungleichheiten – neue Hemmnisse* (S. 111–127). VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92674-2_7
- Budde, J. & Venth, A. (2010). *Genderkompetenz für lebenslanges Lernen: Bildungsprozesse geschlechterorientiert gestalten*. W. Bertelsmann Verlag.
- Büker, P. & Rendtorff, B. (2015). Sichtweisen von Lehrkräften auf Ethnizität und Geschlecht: Eine Problemanzeige. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(1), 101–117.
- Gieß-Stüber, P. & Sobiech, G. (2017). Zur Persistenz geschlechtsbezogener Differenzsetzungen im Sportunterricht. In G. Sobiech & S. Günter (Hrsg.), *Sport und 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. & Hericks, K. (2012). *Geschlechtersoziologie: theoretische Zugänge zu einer vertrackten Kategorie des Sozialen*. Oldenbourg Wissenschaftsverlag. <https://doi.org/10.1524/9783486717570>
- Jenert, T. (2021). Das Anderssein als Ressource: Habitus und Habitusreflexion in der Lehrer*innenbildung. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3(5), 82–92. <https://doi.org/10.11576/pflb-4801>
- Klinge, A. (2007). Entscheidungen am Körper. Zur Grundlegung von Kompetenzen in der Sportlehrerausbildung. In W.-D. Miethling & O. Gieß-Stüber (Hrsg.), *Beruf: Sportlehrer/in* (S. 25–38). Schneider.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Aufl.). Beltz Juventa.
- Kunert-Zier, M. (2005). *Erziehung der Geschlechter. Entwicklungen, Konzepte und Genderkompetenz in sozialpädagogischen Feldern*. VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90209-8>
- Lleixà, T. & Nieva, C. (2018). The social inclusion of immigrant girls in and through physical education. Perceptions and decisions of physical education teachers. *Sport, Education and Society*, 25(2), 185–198. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1563882>
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016). *Bildungsplan 2016*. <https://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/SEK1/SPO>.
- Morrisette, V., Jesme, S. & Hunter, C. (2018). Teacher and administrator perceptions of gender in the classroom. *Educational Studies*, 44(3), 295–312. <https://doi.org/10.1080/03055698.2017.1373631>
- Murphy, B., Dionigi, R. A. & Litchfield, C. (2014). Physical Education and Female Participation: A Case Study of Teachers' Perspectives and Strategies. *Issues in Educational Research*, 24(3), 241–259.

- Preece, S. & Bullingham, R. (2022). Gender stereotypes: the impact upon perceived roles and practice of in-service teachers in physical education. *Sport, Education and Society*, 27(3), 259–271. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1848813>
- Ruin, S. (2017). Vielfältige Körper? Eine empirische Untersuchung zu Körperbildern von Sportlehrkräften vor dem Hintergrund des Inklusionsdiskurses. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47(3), 221–231. <https://doi.org/10.1007/s12662-017-0452-5>
- Sobiech, G. (1994). *Grenzüberschreitungen: Körperstrategien von Frauen in modernen Gesellschaften*. Westdeutscher Verlag.
- Sobiech, G. (2010). Gender als Schlüsselqualifikation von (Sport-)Lehrkräften. In N. Fessler, A. Hummel, & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 554–569). Hofmann.
- Villa, P.-I. (2011). *Sexy Bodies. Eine soziologische Reise durch den Geschlechtskörper* (4. Aufl.). VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93415-0>

