

Förderung einer geschlechtssensiblen Haltung im Lehramtsstudium Sport – eine jungenparteiliche Perspektive

ANDRE MAGNER UND NILS NEUBER

1 Einleitung

Seit vielen Jahren gibt es Initiativen, um Mädchen und Frauen zu fördern: Förderung von Mädchen in MINT-Fächern, Mentoringprogramme von Frauen im Studium, Netzwerke für Frauen in Spitzenpositionen von Wirtschaft, Wissenschaft und Politik u. v. m. Parallel dazu hat sich allerdings eine schleichende Benachteiligung von Jungen und jungen Männern entwickelt, wie aktuelle Daten aus dem Gesundheitswesen oder der Kriminalstatistik zeigen. So ernähren sich Männer ungesünder, verhalten sich risikoreicher, sind häufiger von ADHS oder Stottern betroffen, begehen häufiger Suizide und haben insgesamt eine geringere Lebenserwartung als Frauen (Robert Koch-Institut, 2014). Ebenso sind sie deutlich häufiger für Gewalttaten verantwortlich und machen damit die große Mehrheit an Gefängnisinsassen in Deutschland aus (Bundesministerium des Inneren und für Heimat, 2023). Auch die Unterschiede im Bildungssystem sind überdeutlich. Jungen und junge Männer erzielen in fast allen Institutionen und Fächern schlechtere Noten und Übergangsempfehlungen, weisen häufigere Schulabbrüche auf und sind insgesamt weniger motiviert und sozial auffälliger als Mädchen und junge Frauen (OECD, 2019). Insgesamt scheitern immer mehr junge Männer im Schul- und Ausbildungssystem und entwickeln nicht selten problematische politische Haltungen (Bründel & Hurrelmann, 2021).

Dennoch wird oft argumentiert, dass Männer im Berufsleben überproportional häufig Spitzenpositionen einnehmen und sich die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen dadurch in späteren Jahren ausgleichen. Eine solche Argumentation ist allerdings wenig überzeugend. Vorhandene Ungleichheiten lassen sich nicht gegeneinander aufrechnen. Denn dann ließe sich „umgekehrt auch argumentieren, Gleichbehandlung auf dem Arbeitsmarkt müsse nicht hergestellt werden, so lange [sic!] Mädchen in der Schule besser abschneiden als Jungen“ (Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung, 2015, S. 7). Zudem werden die „abgehängten“ Jungen dadurch im Erwachsenenalter nicht erreicht. Wir plädieren daher dafür, Jungen möglichst früh in ihrer geschlechtlichen Identität zu fördern, sodass sie sich von Stereotypen lösen, flexible Rollenbilder entwickeln und gleichberechtigte Familienaufgaben im Erwachsenenalter übernehmen können. Eine Untersuchung der OECD (2021) identifiziert in diesem Zusammenhang sowohl in privater als auch in beruflicher Hinsicht restriktive Männlichkeitsbilder, die Empowerment-Prozesse von Frauen erschweren. Wer Frauen im

Erwachsenenalter unterstützen möchte, sollte daher Jungen im Kindes- und Jugendalter fördern.

Aus pädagogischer Sicht ist die individuelle Förderung jedes Kindes und jeder/-s Jugendlichen ohnehin unstrittig. Jeder Mensch sollte nach seinen Fähigkeiten und Stärken gefördert werden, ohne dabei seine Defizite und Schwächen zu ignorieren (Fischer, 2015). Insofern ist es sowohl in gesellschaftspolitischer als auch in pädagogischer Hinsicht angeraten, sich stärker als bisher um die Entwicklung von Jungen und jungen Männern zu kümmern. Bewegungs-, Spiel- und Sportaktivitäten bieten dafür einen guten Zugang. Rund 70 % der Jungen zählen Sport zu ihren Lieblingsfächern in der Schule, 60–80 % der Jungen sind Mitglied eines Sportvereins, 80–90 % der Jungen sind darüber hinaus sportlich aktiv (Schmidt et al., 2015). Der Kategorie „Geschlecht“ kommt dabei eine prominente Bedeutung zu, da Erfahrungen im Sport zumeist über den eigenen Körper hergestellt werden, Leistungserwartungen oft geschlechterdifferent formuliert und Stereotypisierungen immer noch aktuell sind. Gleichwohl werden häufig Benachteiligungen von Mädchen im Sportunterricht beklagt (Mutz & Burrmann, 2014) – und tatsächlich werden die Interessen der Jungen durch ihr oft dominantes, lautes und raumgreifendes Verhalten im Schulsport häufiger aufgegriffen als die der Mädchen. Das sollte jedoch nicht mit einer *Förderung* von Jungen verwechselt werden, denn dadurch werden eher traditionelle Rollenvorstellungen verstärkt, als dass Jungen positive Entwicklungsanreize erhalten.

Aus unserer Sicht sind daher ressourcenorientierte, mehrperspektivische Herangehensweisen vielversprechender, da sie dabei helfen, individuelle und flexible Geschlechterbilder zu entwickeln und Mädchen und Jungen gleichermaßen fördern. Mit dem vorliegenden Beitrag möchten wir ein Konzept der Lehrkräftebildung im Sport vorstellen, das auf eine Entwicklungsförderung von Jungen zielt, ohne die Mädchen zu benachteiligen. Dazu werden im ersten Schritt das Lehramtsstudium Sport sowie grundlegende Kompetenzen von Sportlehrkräften vorgestellt (Kap. 2). Anschließend richten wir den Blick auf die Geschlechterkompetenz von angehenden Sportlehrkräften und führen aus, wieso die Förderung einer geschlechtssensiblen Haltung dafür notwendig ist (Kap. 3). Welche Formate sich im Studium dafür anbieten, diskutieren wir im nächsten Kapitel (Kap. 4). Fazit und Ausblick schließen den Beitrag ab (Kap. 5).

2 Lehramtsstudium Sport – grundlegende Kompetenzen von Sportlehrkräften

Lehrkräfte spielen für das schulische Lernen sowie die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern eine zentrale Rolle. Dabei ist die Arbeit von Lehrkräften durch ein großes Spektrum an Anforderungen gekennzeichnet, was vielfältige kognitive, motivationale und emotionale Kompetenzen erfordert (Kunter & Gräsel, 2018). Zu den Aufgaben gehören dabei z. B. der Umgang mit Heterogenität, ein in Nordrhein-Westfalen ab 2026 greifender Rechtsanspruch auf eine Ganztagsbetreuung oder – spätestens seit der Pandemie – neu geschaffene digitale Infrastruktur. Was für den Lehrberuf im Allgemeinen gilt, gilt

für den Sportlehrerberuf im Besonderen. Zu den spezifischen Anforderungen an Sportlehrkräfte zählen massive Veränderungsprozesse in der Sportlandschaft. Gerade ältere Lehrkräfte tun sich nicht immer leicht mit der Vermittlung von Bewegungstrends, die sie im Rahmen ihrer Ausbildung nicht gelernt haben (Kugelmann & Klupsch-Sahlmann, 2000). Auch die sportbezogenen Richtlinien und Lehrpläne unterliegen einem permanenten Wandel hin zu mehr Komplexität, der immer wieder Anpassungen des eigenen Unterrichts erforderlich macht, da bspw. der Erziehungsanspruch in sportunterrichtlichen Vermittlungsprozessen ansteigt. Schließlich zeigt sich eine große Heterogenitätsdynamik in bewegungsbezogenen Aktivitätsmustern von Kindern und Jugendlichen: Während die motorische Leistungsfähigkeit zurückzugehen scheint, erhöht sich das Engagement und die Flexibilität im organisierten und informellen Sporttreiben, was jeweils mit milieuspezifischen Sozialisationsprozessen erklärt werden kann. In Bezug auf diese komplexe Gemengelage diagnostiziert Miethling (2013, S. 125) eine Anspruchseskalation im Beruf der Sportlehrkraft, der durch hoch anspruchsvolle Tätigkeitsanforderungen gekennzeichnet sei und „vielfältige Orientierungs- und Entscheidungsmöglichkeiten bei gleichzeitig damit verbundenen Optionszwängen“ eröffne.

Um Sportlehrkräfte auf diese komplexen Anforderungen vorzubereiten, gibt es unterschiedliche Zugänge. Neben kompetenztheoretischen Ansätzen werden auch im Sport strukturtheoretische und berufsbiografische Ansätze verfolgt (Miethling, 2013). Die Sportlehrkräftebildung an der Universität Münster folgt einem kombinierten Modell, das stark auf erfahrungsorientierte Lehr-Lern-Formate setzt (Neuber, 2016). Ausgangspunkt dafür ist ein dimensionales Kompetenzmodell, das auf dem *Model of Teacher Development* von Terhart (2007) basiert (vgl. Abbildung 1). Nach diesem Modell kann eine (Sport-)Lehrkraft den Herausforderungen nur gerecht werden, wenn entsprechende Kompetenzen in drei Dimensionen vorhanden sind: Wissen, Wollen und Können. Studierende benötigen erstens grundlegendes *Wissen* über die verschiedenen Komponenten von Unterricht, z. B. zu Lernprozessen, Kindern und Jugendlichen oder Lehrkräften („Wissen über...“).¹ Zweitens akzentuiert das *Selbstverständnis*, die pädagogische Haltung sowie motivationale Absichten in Bildungskontexten („Wissen für was...“). Die dritte Dimension spricht die Fähigkeit zum *didaktischen Handeln* an, um konkrete Situationen kompetent gestalten und bewältigen zu können („Wissen wie...“). Terhart betont, dass die Fähigkeiten zur Reflexion und Routinebildung alle drei Kompetenzdimensionen durchdringen, sodass Lehrkräfte sich immer wieder selbst überprüfen müssen, um professionell handeln zu können. So kann resümiert werden, dass „erfolgreiche Lehrkräfte sich dadurch auszeichnen, dass sie sich an verschiedene Kontextbedingungen anpassen und adaptive Formen des Lehrens wählen“ (Kunter & Gräsel, 2018, S. 401).

1 Inhaltlich hat sich für die Wissensdimension mittlerweile eine weitere Dreiteilung etabliert, welche der Expertiseforschung entstammt und auf Shulman (1987) zurückgeht. Hiernach sollen Lehrkräfte über Fachwissen (vertieftes Hintergrundwissen im von ihnen unterrichteten Fach), fachdidaktisches Wissen (z. B. Lernprozesse, Aufgabenkultur oder Fehlkonzpte von Lernenden) und allgemeines pädagogisches Wissen (z. B. Classroom Management) verfügen.

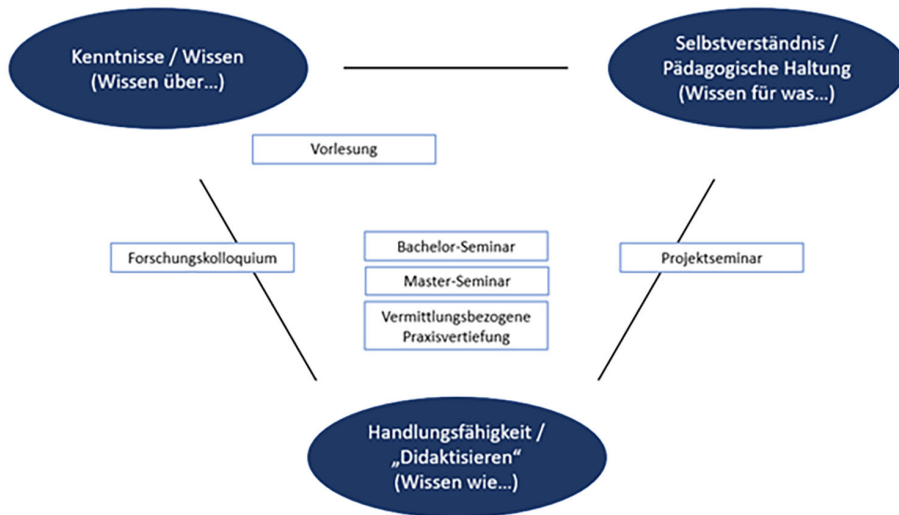


Abbildung 1: Kompetenzmodell in der Sportdidaktik an der Universität Münster

3 Geschlechterkompetenz von (angehenden) Sportlehrkräften – Förderung einer geschlechtersensiblen Haltung

Die Forderung nach einem geschlechtersensiblen Sportunterricht ist nicht neu (Palzkill & Scheffel, 2017). Entsprechend ist das Thema auch für die Lehramtsausbildung im Sport relevant. Im Sport sind geschlechtsbezogene Zuschreibungen aufgrund der Fokussierung auf den Körper sowie das häufige Ziel einer Leistungsoptimierung besonders populär. Zur Analyse geschlechtsbezogener Interaktionen wird in der sportwissenschaftlichen Geschlechterforschung seit geraumer Zeit auf sozialkonstruktivistische Ansätze zurückgegriffen. Mittlerweile gibt es dazu zahlreiche Ansätze, die „theoretisch sehr unterschiedlich, wenn nicht sogar unvereinbar“ sind (Hartmann-Tews, 2003, S. 19–20). Ein zentraler Fokus der Ansätze liegt auf der Herstellung von Geschlecht im sozialen Kontext sowie den damit verbundenen Machtverhältnissen. Für viele Fragestellungen im Sport ist das hilfreich. Auch die geschlechtsbezogene Entwicklung von Mädchen und Jungen ist nicht frei von machtabhängigen Spannungsverhältnissen. Wenn es um die Förderung individueller Entwicklungsverläufe geht, bieten sich unseres Erachtens allerdings eher identitätstheoretische Zugänge an, weil dabei die individuellen, psychosozialen Entwicklungsverläufe von Heranwachsenden im Mittelpunkt stehen. In dieser Perspektive geht es um den Aufbau einer eigenen Geschlechtsidentität als Entwicklungsaufgabe, auch in Abgrenzung zu anderen Geschlechtern (Maccoby, 2000). Diese einzelnen Entwicklungsaufgaben vollziehen sich über das gesamte Leben hin-

weg.² Da die Entwicklung der Geschlechtsidentität sehr früh beginnt, sind bereits Sportlehrkräfte im Primarbereich gefordert, ihren Unterricht geschlechterkompetent zu gestalten.

Geschlecht im Sport(-unterricht)

Versteht man den *Sport als Spiegel der Gesellschaft*, werden viele Entwicklungen nachvollziehbar. Das gilt nicht zuletzt für das Phänomen des Leistungssports, in dem sich die Prinzipien einer Leistungsgesellschaft in verdichteter Weise wiederfinden (Beckers, 1993). Entsprechend führt die mediale Dauerpräsenz des Hochleistungssports nicht selten zu einer Tradierung klassischer, hegemonialer Männlichkeitsentwürfe (Connell, 2015). Das Ziel ist nicht ein reflektierter Umgang mit dem eigenen Körper, sondern ein möglichst hoher Erfolg durch Kampf, Risiko und Durchsetzungsvermögen. Sport ist damit heute immer noch oft traditionell männlich konnotiert, was sich auch auf die Beteiligung, Motivation und Fähigkeitswahrnehmung von Heranwachsenden auswirkt (Chalabaeu et al., 2013). Vor diesem Hintergrund folgen Jungen vor allem in jungen Jahren oft stereotypen Rollenbildern, wodurch alternative, flexible Männlichkeitsentwürfe verhindert werden (Neuber, 2006). Allerdings gilt das Jugendalter in der Jungenförderung als „zweite Chance“. Viele Jungen entwickeln im späteren Alter durchaus flexiblere Männlichkeitsbilder (Winter & Neubauer, 2001). Für den gemeinsamen Sportunterricht von Mädchen und Jungen bietet das enorme Chancen.

Es gibt zahlreiche fachdidaktische Konzepte zum Umgang mit der Kategorie „Geschlecht“. So greift das Konzept der *Reflexiven Koedukation* den Umstand auf, dass der koedukative Sportunterricht zunächst eher organisatorisch als pädagogisch organisiert wurde. Mittels geschlechtstypischer und -neutraler Inhalte sollten Mädchen und Jungen geschlechtsbezogene Konflikte erkennen und idealerweise einvernehmlich lösen (Diketmüller, 2008). Eine Weiterentwicklung stellt der *Geschlechtssensible Schulsport* dar, in dem Geschlecht in einer Balance zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung thematisiert wird (Frohn & Süßenbach, 2012). Der Ansatz greift ähnliche Inhalte wie die Reflexive Koedukation auf, geht methodisch aber bewusster mit dem Hervorheben und Ausblenden geschlechtstypischer Unterschiede um. Geschlechterparteiliche Ansätze entwickelten sich im Nachgang der defizitären Koedukationsversuche der 1980er Jahre. *Mädchenparteiliche Ansätze* zeichneten sich durch eine bewusste Hinwendung zu den Mädchen aus, um Benachteiligungen im „normalen“ Unterricht entgegenzuwirken (Scheffel, 1991). Ziel war hier eine Ermutigung und ein Empowerment der Mädchen, indem „mädchenparteiliche“ Themen aufgegriffen werden. Viele dieser Themen wie das Beanspruchen von Räumen, körperliche Auseinandersetzungen oder das Aus-der-Reihe-Tanzen gingen allerdings von vermeintlichen Defiziten der Mädchen aus (Kugelman, 2007).

Auch die Konzepte zur *Jungenförderung im Sportunterricht* waren zunächst vergleichsweise defizitorientiert (Schmerbitz & Seidensticker, 1997). Allerdings meldeten sich bald kritische Stimmen zu Wort. So monierte Richartz (2000, S. 319) die starre

2 Weiterführende Informationen zu geschlechtsspezifischen Entwicklungsaufgaben in den einzelnen Lebensphasen finden sich bei Bründel und Hurrelmann (2021, S. 163–173).

Orientierung am „anderen Mannsein“ und machte sportbezogene Männlichkeitsentwürfe aus der Perspektive von Jungen zum Thema. In der Folge entstanden einige Ansätze, von denen das Variablenmodell im Sport, das auch empirisch überprüft wurde, am weitesten elaboriert ist (Neuber, 2009; Salomon, 2012). Es zielt darauf, dass Jungen die Möglichkeit bekommen, unterschiedliche Bewegungsbedürfnisse auszuleben, zugleich aber auch neue Perspektiven ausprobieren zu können und dadurch ein vielseitiges, eigenes Verständnis von Männlichkeit zu entwickeln. Dazu greift das Variablenmodell auf das Prinzip der Mehrperspektivität zurück, das sich in ambivalenten Bewegungsfeldern wie Kooperation vs. Konkurrenz, Sensibilität vs. Kraft oder Nähe vs. Distanz äußert. Methodisch setzt das Konzept auf ein erfahrungs- und prozessorientiertes Lernen, das das gesamte Spektrum von geschlossenen bis zu offenen Aufgabenstellungen nutzt. Vor dem Hintergrund curricularer Vorgaben, aber auch der Wünsche von Schülerinnen und Schülern (Diketmüller, 2008) ist unstrittig, dass der Sportunterricht in aller Regel koedukativ erfolgen sollte. Im Sinne einer „Teilzeittrennung“ kann es dennoch in bestimmten Phasen und bei bestimmten Themen hilfreich sein, Mädchen und Jungen für eine gewisse Zeit in einer homogenen Gruppe zu unterrichten (Gieß-Stüber, 1993).

Geschlechterkompetenz von (angehenden) Sportlehrkräften

Dem dimensional Kompetenzmodell folgend lässt sich auch die Geschlechterkompetenz von (angehenden) Sportlehrkräften in die Elemente Wissen, Können und Wollen unterteilen (Mutschall & Scheid, 2015). Für die *Wissens*dimension legt die KMK fest, dass angehende Lehrkräfte „die Bedeutung geschlechtsspezifischer Einflüsse auf Bildungs- und Erziehungsprozesse kennen“ (KMK, 2019, S. 9). Die Standards der Ausbildungen in Hochschule und Vorbereitungsdienst müssen insofern Geschlecht als Heterogenitätsmerkmal berücksichtigen, z. B. bei geschlechtsspezifischen Unterschieden im sportlichen Selbstkonzept, Leistungsfeststellungen oder Sorgen vor dem Sportunterricht (Mutz & Burrmann, 2014). Das *Können* von angehenden Sportlehrkräften wird häufig mittels verschiedener Praxisphasen (z. B. an Schulen) akzentuiert. Gleichzeitig bieten sich besonders im Fach Sport auch studiumsinhärente Formate an, bei denen Studierende ohne Bewertungsdruck Unterrichtskonzepte und Methoden erproben können (z. B. Kaundinya & Pfitzner, 2016). Dies gilt zwar grundsätzlich für alle Fächer; im besonderen Fall des Sports, in dem viele Studierende häufig leistungssportlich sozialisiert wurden, muss dieser Habitus aber immer wieder aufgebrochen und reflektiert werden, um einen zeitgemäßen Sportunterricht anzubahnen (Klinge, 2002). Insbesondere in Bezug auf das Geschlecht und mögliche (traditionelle) Rollenmuster zeigen Sportlehrkräfte häufig einen sehr starken Habitus (Diketmüller, 2008). Schließlich zielt das *Wollen* auf die eigene Haltung in geschlechtsspezifischen Situationen ab. Im Sportunterricht mit (geschlechts-)heterogenen Lerngruppen wird der Lehrkraft eine zentrale Rolle zugesprochen. Ob Vielfalt hier als Chance und Bereicherung gesehen wird, beeinflusst maßgeblich den Lernprozess (Tiemann, 2013). Vor diesem Hintergrund sollte die Förderung der Geschlechterkompetenz im Lehramtsstudium Sport mithilfe verschiedener Methoden und Formate erfolgen.

4 Kompetenzentwicklung zur geschlechtsbezogenen Förderung im Sport

Der Sportunterricht gilt als besonders voraussetzungsreiches Unterrichtsfach, weil neben den üblichen Vielfaltsdimensionen auch körperliche Merkmale, Fitness, Aussehen, Sportaffinität u. a. m. berücksichtigt werden müssen. Die Voraussetzungen unterschiedlicher Zielgruppen haben daher eine zentrale Bedeutung im Lehramtsstudium Sport (Duensing-Knop et al., 2018). Dabei wird auf unterschiedliche Veranstaltungsformate zurückgegriffen, die das Verhältnis von Theorie und Praxis jeweils spezifisch auslegen. Exemplarisch werden im Folgenden Vorlesung, Seminar und vermittlungsbezogene Praxisvertiefung (VP) thematisiert, welche jeweils auf die verschiedenen Dimensionen der Kompetenzentwicklung von Lehrkräften nach Terhart (2007) bezogen werden. Alle Veranstaltungstypen sind curricular verankert und finden regelmäßig im Lehramtsstudium Sport der Universität Münster statt. Dabei ist die Vorlesung eher wissensbezogen, die VP eher vermittlungsbezogen, während das Seminar beide Dimensionen anspricht und darüber hinaus für die eigene Haltung sensibilisieren soll (vgl. Abbildung 1).

Vorlesung Fachdidaktische Konzepte

Die Vorlesung „Fachdidaktische Konzepte“ im Master of Education für alle Lehrämter fokussiert die Inszenierung von Lehr-Lernprozessen in sportbezogenen Settings. Dabei werden nicht nur Grundlagen und Modelle fachdidaktischer Konzepte behandelt, sondern auch die konkreten Zielgruppen wie z. B. Mädchen und Jungen und die Voraussetzungen des Schulsports wie Sportlehrkräfte in den Blick genommen. Ebenso geht es um spezifische Themenfelder und Perspektiven im Sport, z. B. kreative Bewegungserziehung oder Erlebnis- und Abenteuersport. Der Vorlesung liegen insgesamt drei Lehrbücher zugrunde (z. B. Neuber, 2020). In der Veranstaltung zu Mädchen und Jungen als Zielgruppe im Sport werden Grundbegriffe und -lagen zur Geschlechterforschung sowie das Aufwachsen von Mädchen und Jungen allgemein und im Sport thematisiert. Darauf aufbauend wird eine Auswahl an fachdidaktischen Konzepten vorgestellt, die Sportlehrkräfte nutzen können, um eine geschlechtsbezogene Förderung im Schulsport zu realisieren (Neuber, 2020, S. 71–92). Analog dazu werden in der Veranstaltung ausgehend vom Persönlichkeits- und Kompetenzbegriff die Aufgaben und Tätigkeitsanforderungen im Beruf der Sportlehrkraft beschrieben. Auch hier werden anschließend ausgewählte fachdidaktische Konzepte zur Bildung von Sportlehrkräften vorgestellt (Neuber, 2020, S. 115–136). Insgesamt erhalten die Studierenden damit eine Übersicht über das gesamte Modul und können die verschiedenen Voraussetzungs- und Entscheidungsfelder des Sportunterrichts – auch geschlechtsbezogen – aufeinander beziehen.

Seminar Mädchen und Jungen im Sport

Das Seminar „Mädchen und Jungen im Sport“ wurde im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung konzipiert und wird seitdem regelmäßig im Master of Education für alle Lehrämter angeboten. Ausgehend von verschiedenen Heterogenitätsdimensionen

wird darin der Fokus auf das Merkmal Geschlecht gelegt. Dabei reflektieren die Studierenden ihre eigenen Erfahrungen in mono- und koedukativen Settings im (Schul-)Sport und diskutieren dahingehend Studienergebnisse zu Geschlechterunterschieden im Schulsport (z. B. Mutz & Burrmann, 2014). Die Veranstaltung bietet auch Raum für aktuelle Themen wie bspw. geschlechtersensible Sprache (Vervecken & Hannover, 2015) oder die Einbindung von non-binären Kindern und Jugendlichen (Hartmann-Tews et al., 2022; vgl. hierzu auch die Beiträge von Sieberg und Haase et al. in diesem Sammelband), welche im Hinblick auf die Bedeutung in verschiedenen sportlichen Settings erörtert werden. In das Zentrum der Veranstaltung rückt dann die Rolle (und Haltung) der Lehrkraft sowie Beurteilungs- und Notengebungsprozesse von Sportlehrkräften. Dabei wird u. a. die Sinnhaftigkeit von geschlechterdifferenten Leistungs- und Normtabellen diskutiert, wie sie bspw. im Schwimmen oder der Leichtathletik an vielen Schulen immer noch gelebte Praxis sind, obwohl diese der Idee eines kompetenzorientierten und mehrperspektivischen Sportunterrichts widersprechen. Abschließend werden Unterrichtsentwürfe auf der Basis verschiedener fachdidaktischer Konzepte entwickelt, praktisch erprobt und reflektiert. Neben geschlechtsbezogenem fachdidaktischen Wissen und entsprechenden Handlungskompetenzen regt das Seminar die Studierenden auch an, ihre eigene Haltung im Kontext von Sport und Geschlecht zu reflektieren.

Vermittlungsbezogene Praxisvertiefung ‚Jungenförderung im Sport‘

Das Format der vermittlungsbezogenen Praxisvertiefung (VP) gehört im Lehramtsstudium Sport der Universität Münster schon seit vielen Jahren zum Angebotskanon im Master of Education für alle Lehrämter. Dieses Veranstaltungsformat stellt eine besondere Form der Verknüpfung von Fachdidaktik und -praxis dar und zielt darauf ab, „sportdidaktisches Wissen aus den theoretischen Lehrveranstaltungen, insbesondere der Fachdidaktik, für die Arbeit mit Lerngruppen im Setting Schule nutzbar [zu] machen, in eine Unterrichtsplanung [zu] überführen, praktisch [zu] erproben und nachfolgend [zu] reflektieren“ (Kaundinya & Pfitzner, 2016, S. 344). Dazu ist neben universitärer Begleitung auch Raum für die Erprobung solcher Lehrprozesse nötig, wodurch die Studierenden in besonderer Weise ihre handlungsbezogenen Kompetenzen ausbauen können. Die VP zur ‚Jungenförderung im Sport‘ nutzt als Grundlage das Variablenmodell der Jungenförderung im Sport (Neuber, 2009) als fachdidaktisches Konzept der Geschlechterförderung unter einer jungenparteilichen Perspektive. Dabei setzen sich die Studierenden einleitend mit verschiedenen Geschlechter- und Männlichkeitstheorien (z. B. Connell, 2015; Winter & Neubauer, 2001) sowie dem besonderen Potenzial von Bewegung, Spiel und Sport in verschiedenen Settings für heranwachsende Jungen auseinander. Anschließend entwickeln sie in Kleingruppen Unterrichtsentwürfe unter verschiedenen Schwerpunkten des Variablenmodells, z. B. zum Thema *Gewinnen und Verlieren* oder *Spannung und Entspannung* (Neuber & Salomon, 2010). Diese Ideen werden dann mit Studierenden oder Schulklassen selbst praktisch erprobt und anschließend im geschützten Seminarkontext reflektiert. Zentral für eine erfolgreiche Durchführung der Einheiten ist, dass sich die Studierenden als anleitende Lehrkräfte stets ihrer eigenen Geschlechterrolle, -haltung und -wirkung bewusst sind und reflexiv damit umgehen.

5 Fazit und Ausblick

Das Thema Geschlecht gehört seit langem zu den zentralen Heterogenitätsdimensionen in Schule und Gesellschaft. Ausgehend von gesellschaftlichen Benachteiligungen wird dabei oft die Förderung von Mädchen und jungen Frauen fokussiert. Dabei ist eine schleichende Benachteiligung von Jungen und jungen Männern entstanden, die an zahlreichen Befunden, z. B. aus den Bereichen Gesundheit, Kriminalität und Bildung, festgemacht werden kann. Vor diesem Hintergrund plädiert der vorliegende Beitrag für eine geschlechtsbezogene Förderung von Jungen, die die Mädchen nicht aus dem Blick lässt. Auf der Grundlage identitätstheoretischer Ansätze wird ein Konzept für die Bildung von Sportlehrkräften im Rahmen ihrer ersten Ausbildungsphase an der Universität entwickelt, das für die spezifischen Bedürfnisse und Interessen von Jungen sensibilisiert und das Potenzial einer geschlechtsbezogenen Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport verdeutlicht. Dazu wird auf unterschiedliche Lehrformate wie Vorlesung, Seminar und vermittlungsbezogene Praxisvertiefung zurückgegriffen, die jeweils unterschiedliche Dimensionen der Kompetenzentwicklung von Lehrkräften ansprechen.

Mit dem „Variablenmodell im Sport“ liegt den Lehrveranstaltungen ein mehrdimensionales, bedürfnisorientiertes Konzept der Jungenförderung zugrunde, das je nach Veranstaltungsformat unterschiedlich stark akzentuiert wird. Der Ansatz bei den Bedürfnissen und Interessen von Kindern und Jugendlichen, etwa nach wilden Raufereien oder ruhigen Spielen, erlaubt es, nicht nur Jungen „abzuholen“. Auch für die Mädchenförderung und nicht zuletzt für koedukative Unterrichtssettings bietet das Konzept erfolgversprechende Ansatzpunkte. Dabei sollte der Sportunterricht jedoch nicht bei den Interessen der Heranwachsenden stehen bleiben, sondern im Sinne der Mehrperspektivität sukzessiv auch alternative Zugänge zu Bewegung und Sport aufzeigen. So können Jungen *und* Mädchen nach und nach Facetten des Sports erkunden, die zu ihren Vorstellungen von Geschlecht passen und mit denen sie sich identifizieren können. So bleibt das „rough-and-tumble-play“ (Richartz, 2015) nicht den Jungen vorbehalten, wie auch die gestalterischen und ruhigen Elemente nicht den Mädchen vorbehalten bleiben. Allerdings basiert das Variablenmodell im Sport auf einem jungenspezifischen Ansatz mit entsprechenden empirischen Grundlagen. Hier wären in Zukunft weitere Studien wünschenswert.

Literatur

- Beckers, E. (1993). Bewegungskultur – Kultur und Bewegung. In E. Beckers & H. G. Schulz (Hrsg.), *Sport – Bewegung – Kultur* (S. 10–38). Huchler.
- Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung. (2015). *Schwach im Abschluss: Warum Jungen in der Bildung hinter Mädchen zurückfallen – und was dagegen zu tun wäre*. Eigenverlag.

- Bründel, H. & Hurrelmann, K. (2021). *Erziehung zur Männlichkeit?! Auf dem Weg zur geschlechtersensiblen Persönlichkeitsentwicklung*. Beltz Juventa.
- Bundesministerium des Inneren und für Heimat. (2023). *Polizeiliche Kriminalstatistik 2022: Ausgewählte Zahlen im Überblick*. https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/themen/sicherheit/pks-2023.pdf?__blob=publicationFile&v=3#:~:text=Im%20Berichtsjahr%202023%20wurden%20bundesweit,um%209%2C3%20Prozent%20h%C3%B6her
- Chalabaev, A., Sarrazin, P., Fontayne, P., Boiché, J. & Clément-Guillotin, C. (2013). The influence of sex stereotypes and gender roles on participation and performance in sport and exercise: Review and future directions. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(2), 136–144. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2012.10.005>
- Connell, R. (2015). *Der gemachte Mann: Konstruktion und Krise von Männlichkeiten* (4. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19973-3>
- Diktmüller, R. (2008). Geschlecht als didaktische Kenngröße: Geschlechtersensibel unterrichten im mono- und koedukativen Schulsport. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S. 245–259). Spitta.
- Duensing-Knop, Kaundinya, U. & Neuber, N. (2018). Inklusion in der Sportlehrerbildung – Hochschuldidaktische Konzepte zur Förderung einer inklusiven Haltung. In D. Rott, N. Zeuch, C. Fischer, E. Souvignier & E. Terhart (Hrsg.), *Begabungsförderung: Bd. 6. Dealing with Diversity: Innovative Lehrkonzepte in der Lehrer*innenbildung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion* (1. Auflage, S. 109–126). Waxmann.
- Fischer, C. (2015). *Individuelle Förderung als schulische Herausforderung* (3. Aufl.). Schriftenreihe des Netzwerk Bildung: Bd. 31. Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Frohn, J. & Süßenbach, J. (2012). Geschlechtersensibler Schulsport: Den unterschiedlichen Bedürfnissen von Mädchen und Jungen im Sport mit Genderkompetenz begegnen. *Sportpädagogik*, 36(6), 2–7.
- Gieß-Stüber, P. (1993). „Teilzeit-Trennung“ als mädchenparteiliche Maßnahme: Bericht über einen Unterrichtsversuch in einer Gesamtschule. *Brennpunkte der Sportwissenschaft*, 7(2), 166–186.
- Hartmann-Tews, I. (2003). Soziale Konstruktion von Geschlecht: Neue Perspektiven der Geschlechterforschung in der Sportwissenschaft. In I. Hartmann-Tews, P. Gieß-Stüber, M.-L. Klein, C. Kleindienst-Cachay & K. Petry (Hrsg.), *Soziale Konstruktion von Geschlecht im Sport* (S. 13–27). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11404-8_1
- Hartmann-Tews, I., Menzel, T. & Braumüller, B. (2022). Experiences of LGBTQ+ individuals in sports in Germany. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 52(1), 39–49. <https://doi.org/10.1007/s12662-021-00756-0>
- Kaundinya, U. & Pfitzner, M. (2016). Vermittlungsbezogene Praxisvertiefung – eine Veranstaltung zur Integration von Fachdidaktik und -praxis. In D. Wiese, M. Fahlenbock & N. Gissel (Hrsg.), *Sportpädagogische Praxis – Ansatzpunkt und Prüfstein von Theorie* (S. 343–352). Feldhaus.

- Klinge, A. (2002). Was bildet eigentlich in der Sportlehrer(aus-)bildung? In P. Elflein, P. Gieß-Stüber, R. Laging & W.-D. Miethling (Hrsg.), *Qualitative Ansätze und Biografieforschung in der Bewegungs- und Sportpädagogik* (S. 153–158). Afra.
- Kugelman, C. (2007). Koedukation im Sportunterricht oder: Mädchen und Jungen gemeinsam in Spiel, Sport und Bewegung unterrichten: ein altes Thema neu betrachtet. In R. Laging (Hrsg.), *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts* (4. unveränderte Auflage, S. 78–103). Schneider.
- Kugelman, C. & Klupsch-Sahlmann, R. (2000). Sportlehrerinnen und Sportlehrer – heute und morgen. *Sportpädagogik*, 24(1), 4–12.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- Kunter, M. & Gräsel, C. (2018). Lehrerexpertise und Lehrerkompetenzen. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt & S. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5. Aufl., S. 400–407). Beltz.
- Maccoby, E. E. (2000). *Psychologie und Geschlechter: Sexuelle Identität in den verschiedenen Lebensphasen*. Klett-Cotta.
- Miethling, W.-D. (2013). Sportlehrerforschung. In E. Balz, M. Bräutigam, W.-D. Miethling, P. Wolters & I. Bähr (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (2. Auflage, S. 121–153). Meyer & Meyer.
- Mutschall, F. & Scheid, V. (2015). Genderkompetenzen bei Sportstudierenden – Soziale Konstruktion von Geschlecht im Bewegungsfeld ‚Mit und gegen Partner kämpfen‘. In A. Marquardt & P. Kuhn (Hrsg.), *Von Kämpfern und Kämpferinnen – Kampfkunst und Kampfsport aus der Genderperspektive – Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2014* (S. 97–108). Feldhaus.
- Mutz, M. & Burrmann, U. (2014). Sind Mädchen im koedukativen Sportunterricht systematisch benachteiligt? Neue Befunde zu einer alten Debatte. *Sportwissenschaft*, 44(3), 171–181. <https://doi.org/10.1007/s12662-014-0328-x>
- Neuber, N. (2006). Männliche Identitätsentwicklung im Sport. In I. Hartmann-Tews & B. Rulofs (Hrsg.), *Handbuch Sport und Geschlecht* (S. 125–138). Hofmann.
- Neuber, N. (2009). *Supermann kann Seilchen springen: Bewegung, Spiel und Sport mit Jungen*. Borgmann.
- Neuber, N. (2016). Von der Theorie zur Praxis – und wieder zurück? Sportlehrerbildung als Forschungs- und Gestaltungsaufgabe. In D. Wiesche, M. Fahlenbock & N. Gissel (Hrsg.), *Sportpädagogische Praxis – Ansatzpunkt und Prüfstein von Theorie*. Feldhaus.
- Neuber, N. (Hrsg.). (2020). *Fachdidaktische Konzepte Sport: Zielgruppen und Voraussetzungen*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28464-0>
- Neuber, N. & Salomon, S. (2010). Jungen fördern. *Sportpädagogik*, 34(2), 2–8.
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results: Where all students can succeed (Volume II)*. OECD. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- OECD. (2021). *Man Enough? Measuring Masculine Norms to Promote Women's Empowerment*. OECD. <https://doi.org/10.1787/6ffd1936-en>

- Palzkill, B. & Scheffel, H. (2017). Geschlechterkompetenz im Sportunterricht. In I. Glockentöger & E. Adelt (Hrsg.), *Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule: Grundlagen – Handlungsfelder – Praxis* (S. 173–185). Waxmann.
- Richartz, A. (2000). Sport und die Suche nach Männlichkeit: Jungen auf dem beschwerlichen Weg zur Geschlechtsidentität. *Sportunterricht*, 49(10), 314–321.
- Richartz, A. (2015). Raufen und Toben – Was Spielkämpfen ist und wozu es dient. In C. Blomberg & N. Neuber (Hrsg.), *Männliche Selbstvergewisserung im Sport: Beiträge zur geschlechtssensiblen Förderung von Jungen* (S. 165–184). Springer VS.
- Robert Koch-Institut. (2014). *Gesundheitliche Lage der Männer in Deutschland: Beiträge zur Gesundheitsberichterstattung des Bundes*. https://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Gesundheitsberichterstattung/GBEDownloadsB/maennergesundheits.pdf?__blob=publicationFile
- Salomon, S. (2012). *Ambivalentes Junge-Sein im Sport: Entwicklung eines Fragebogens für die sportpädagogische Jungenforschung* [Dissertation]. Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Münster.
- Scheffel, H. (1991). MädchenJungenSpiel. Was ist das Gemeinsame am gemeinsamen Spiel von Jungen und Mädchen? In B. Palzkill, H. Scheffel & G. Sobiech (Hrsg.), *Bewegungs(t)räume: Frauen, Körper, Sport* (S. 86–95). Frauenoffensive.
- Schmerbitz, H. & Seidensticker, W. (1997). Sportunterricht und Jungenarbeit. *Sportpädagogik*, 21(6), 25–37.
- Schmidt, W., Neuber, N., Rauschenbach, T., Brandl-Bredenbeck, H.-P., Süßenbach, J. & Breuer, C. (Hrsg.). (2015). *Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht*. Hofmann.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Terhart, E. (2007). Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung: Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 37–62). Waxmann.
- Tiemann, H. (2013). Inklusiver Sportunterricht: Ansätze und Modelle. *Sportpädagogik*, 37(6), 47–50.
- Vervecken, D. & Hannover, B. (2015). Yes I Can! Effects of Gender Fair Job Descriptions on Children's Perceptions of Job Status, Job Difficulty, and Vocational Self-Efficacy. *Social Psychology*, 46(2), 76–92. <https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000229>
- Winter, R. & Neubauer, G. (2001). *Dies und Das – Das Variablenmodell "balanciertes Junge- und Mannsein" als Grundlage für die pädagogische Arbeit mit Jungen und Männern*. Neuling.