



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Modulare Bewegungsangebote an Schulen.
Evaluation eines modularen Bewegungsunterrichtes
am Fallbeispiel BG Krems, unter der Berücksichtigung
von Buben- und Mädcheninteressen“

Verfasserin

Helga Gartner-Winkler

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. Phil.)

Wien, im Oktober 2008

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 482

Studienrichtung lt. Studienblatt::

Leibeserziehung

Betreuerin:

Ass. Prof. Mag. Dr. Rosa Diketmüller

Inhaltsverzeichnis

VORWORT	7
1 EINLEITUNG	9
2 DER SOZIALISATIONSPROZESS.....	13
2.1 Die Sozialisation	13
2.2 Geschlechtsspezifische Sozialisation	15
2.2.1 Geschlechtsstereotype.....	17
2.2.2 Geschlechterrollen	20
2.2.3 Geschlechtsidentität.....	21
2.2.3.1 Geschlechtsidentität und Geschlechtsrollenidentität.....	21
2.2.3.2 Geschlechtsrollen im Sport	22
2.2.3.3 Androgynität im Sport.....	24
2.3 Die Identität.....	25
2.3.1 Identität und Körper.....	27
2.3.2 Identität und Geschlecht aus pädagogischer Sicht	28
3 DIE JUGEND	30
3.1 Pubertät und Adoleszenz.....	30
3.2 Jugend und Identitätsentwicklung.....	32
3.2.1 Entwicklungsaufgaben der Jugend	34
3.2.2 Das Selbst.....	36
3.2.3 Die Rolle.....	38
3.3 Jugend und Sport.....	38
4 KOEDUKATION.....	41
4.1 Definition	41
4.2 Die Entwicklung und Begründung der Koedukation in der schulischen Erziehung am Beispiel Deutschlands.....	41
4.3 Entwicklung der Koedukation im österreichischen Schulsystems.....	43
4.4 Der österreichische Lehrplan und Koedukation	45
4.5 Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“.....	47
4.5.1 Geschlechtssensible Pädagogik	48
4.5.2 Aktionsplan 2003 – Gender Mainstreaming und geschlechtssensible Bildung	48
5 DIE AKTUELLE KOEDUKATIONSDEBATTE	51
5.1 Reflexive Koedukation	52
5.1.1 Ziele einer reflexiven Koedukation	53
5.2 Kritik an der Koedukation.....	55
5.2.1 Interessensentwicklung bei Schülerinnen und Schülern.....	55
5.2.2 Die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler	56
5.2.3 Das Kommunikationsverhalten der Schülerinnen und Schüler	57
5.3 Lösungswege aus der Chancenungleichheit in der Koedukation	58

5.3.1	Getrenntgeschlechtlicher Unterricht – einzige Möglichkeit zum Ausgleich von Ungleichheiten?	58
5.3.2	Zeitweilige Geschlechtertrennung – „die“ Chance?	59
5.3.2.1	Teilaufhebung von Koedukation aus der Sicht der SchülerInnen	63
6	KOEDUKATION IM SPORTUNTERRICHT	65
6.1	Entwicklung der schulischen Leibeserziehung in Österreich	65
6.2	Die Problematik eines koedukativen Sportunterrichts	68
6.2.1	Ursachen der Ablehnung des koedukativen Sportunterrichts	68
6.2.2	Die Legitimierung des geschlechtsspezifischen Sportunterrichts durch die Theorie der Leibeserziehung	69
6.2.3	Die Bedeutung der Theorie der Leibeserziehung für die Lehrpläne	74
6.3	Legitimierung des koedukativen Sportunterrichts	74
6.3.1	Gesellschaftspolitische Argumente für koedukativen Sportunterricht	75
6.3.2	Sozialpsychologische Argumente für koedukativen Sportunterricht	76
6.3.3	Pädagogische Argumente für koedukativen Sportunterricht	78
6.4	Koedukativer Sportunterricht	79
6.4.1	Modelle koedukativen Sportunterrichts	80
6.4.2	Ziele und Inhalte des koedukativen Sportunterrichts	82
6.4.3	Die Rolle der Lehrperson im koedukativen Sportunterricht	88
6.4.3.1	Sportlehrerinnen unterrichten Jungen	94
6.4.4	Reflexive Koedukation im Unterricht Bewegung und Sport	96
7	MÄDCHENINTERESSEN	100
7.1	Die weibliche Adoleszenz	100
7.2	Frauen-Identität	103
7.3	Mädchen und die Peer-Group	105
7.4	Mädchensozialisation und Sportaktivität	106
7.5	Mädchen und koedukativer Sportunterricht	109
7.5.1	Strukturmomente des koedukativen Sportunterrichts	112
7.6	Mädchenarbeit	115
7.6.1	Geschlechtssensibel unterrichten im monoedukativ geführten Fach „Bewegung und Sport“	118
7.7	Gewalt gegen Mädchen und Frauen im Sport	121
8	BUBENINTERESSEN	123
8.1	Jungen und Identität	123
8.2	Verhalten von Buben im Sportunterricht	125
8.2.1	Jungen im koedukativen Sportunterricht	127
8.3	Jungenarbeit	129
8.3.1	Jungenarbeit im Sportunterricht	130
8.3.1.1	Ziele von Jungenarbeit	131
8.3.1.2	Themen und Inhalte für einen jungenspezifischen Unterricht	133
8.3.1.3	Erkenntnisse und Einsichten aus der Arbeit mit Jungen	134
9	ENTWURF ZUR FÖRDERUNG INDIVIDUELLER POTENZIALE	136
10	DAS MODULARE BEWEGUNGSANGEBOT AM FALLBEISPIEL BG KREMS	138

11	EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG	140
11.1	Die quantitative Erhebung.....	140
11.2	Die qualitative Erhebung.....	141
11.3	Die Stichprobe	142
11.4	Auswahl der Auswertungsverfahren	142
12	DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE DER FRAGEBOGENAUSWERTUNG	144
12.1	Die Darstellung des Modulunterrichts	144
12.2	Stellenwert des BSP-Unterrichts.....	151
12.3	Anwesenheit der SchülerInnen	151
12.4	Koedukation aus SchülerInnensicht.....	152
12.5	Die Rolle der LehrerIn im BSP-Unterricht	157
12.6	Einstellungen zum Körper.....	159
12.7	Einfluss von Körperakzeptanz und Sportlichkeit auf die Einstellungen zum koedukativen Unterricht in BSP	165
13	INTERPRETATION DER PROTOKOLLE ZUR STUNDENBEOBACHTUNG	168
13.1	„Eine Schwimmbahn für einen Jungen ganz allein“	168
13.2	„Barfuß zum Basketball“	169
13.3	„Tennis, weil auch ein Tennislehrer dabei ist!“	170
13.4	„Endlich allein“	171
13.5	„Weitsprung oder Pausenunterhaltung für die Kleinen“	171
13.6	„Das Perlenspiel“	172
13.7	„Das will ich nicht!“	173
13.8	„Bitte geht hinaus!“	174
13.9	„Nehmt Euch das mit!“	175
13.10	„ ... und für die Burschen richtige Liegestütze.“	175
13.11	„Aber bitte nicht alle Burschen zusammen.“	176
14	ZUSAMMENFASSUNG	178
15	LITERATURVERZEICHNIS.....	185
16	ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	192
17	ANHANG	193
17.1	Fragebogen für Mädchen und Buben	193
17.2	Protokolle der Stundenbeobachtungen.....	203
17.2.1	Schwimmen (10.10.2006, Lehrerin)	203
17.2.2	Basketball (10.10.2006, Lehrer).....	203
17.2.3	Tennis (10.10.2006, Lehrer).....	204
17.2.4	BSP-Unterricht für Mädchen der 5. Klassen (12.10.2006, Lehrerin).....	204
17.2.5	BSP-Unterricht für Burschen der 5. Klassen (12.10.2006, Lehrer)	204
17.2.6	Mädchenspezifische Themen (23.1.2007, Lehrerin).....	205

17.2.7	Mädchenspezifische Themen (27.2.2007, Lehrerin)	207
17.2.8	Mädchenspezifische Themen (13.3.2007 , Lehrerin)	210
17.2.9	Spielemix – kleine Spiele (20.3.2007, Lehrerin)	213
17.2.10	Spielemix – kleine Spiele (27. 3. 2007 , Lehrerin)	216
17.3	Tabellen zum empirischen Teil	218
17.3.1	Häufigkeitstabelle und Kreuztabelle zu Kapitel 11.3.....	218
17.3.2	Kreuztabellen, Kontingenzkoeffizienten und Häufigkeitstabellen zu Kapitel 12.1	219
17.3.3	Kreuztabelle zu Kapitel 12.2	226
17.3.4	Kreuztabellen und Häufigkeitstabelle zu Kapitel 12.3.....	226
17.3.5	Häufigkeitstabellen und Kreuztabellen zu Kapitel 12.4.....	228
17.3.6	Kreuztabellen zu Kapitel 12.5	232
17.3.7	Kreuztabellen, Screeplot, Rotierende Komponentenmatrix zu Kapitel 12.6	234
17.3.8	Kreuztabellen zu Kapitel 12.7	242

VORWORT

Das Thema dieser Diplomarbeit hat mein Interesse geweckt, da es die Schule betrifft, die ich selber besucht und an der ich maturiert habe. Damals war sie noch ein reines Mädchengymnasium und eine „Bastion“ für Mädchen unter all den gemischtgeschlechtlichen Schulen der Schulstadt Krems. Die Entscheidung für diese Schule hatte ich einerseits getroffen, weil es dort keine Buben gab, die mich schon in der Volksschule gestört haben mit ihrem dauernden Geplapper und ihren Streichen und andererseits, weil die Schule damals die neueste der Stadt war, ein eigenes Schwimmbad hatte, tolle Leichtathletik- und Außenanlagen und einen großen, gut ausgestatteten Turnsaal. Alle Voraussetzungen wurden hier geboten für ein sportbegeistertes Mädchen, wie ich es war.

Ich war neugierig zu sehen, was aus der Schule geworden ist. Was hat sich geändert, seit die Buben dort „eingezogen“ sind? Neugierig war ich auch bezüglich des Unterrichts für „Bewegung und Sport“, der in der Oberstufe klassenübergreifend und koedukativ geführt wird. Ich hätte mir während meiner Schulzeit nicht vorstellen können, mit Buben gemeinsam Sportunterricht zu haben. Es waren nämlich die Turnstunden, die wir als Schülerinnen nutzen konnten, persönliche Themen anzusprechen, Probleme innerhalb der Klasse zu diskutieren und Intimitäten auszutauschen. Unvorstellbar wäre es für mich gewesen, hätten sich Buben da dazwischen gedrängt. „Unsere“ Stunden zeichneten sich dadurch aus, dass sich die Lehrerin auf uns eingegangen ist, unsere Interessen berücksichtigt hat, uns dort abgeholt hat, „wo wir waren“. Mit einem Satz: Es hat uns gut getan, in den Sportstunden Abstand zu bekommen vom Schulalltag, im Schulalltag.

Neugierde kennzeichnet diese Arbeit auch hinsichtlich einer anderen Sichtweise auf Themen, die in meiner Ausbildungszeit nicht existent waren. „Mädchenparteilichkeit“ und „Bubenarbeit“ – brauchen wir das wirklich? Beim heutigen Stand meiner Erkenntnisse komme ich zum Schluss, dass mir „Mädchenparteilichkeit“ während meiner Schulzeit nicht abgegangen ist, ich hatte sie nämlich die ganze Zeit, in Form einer monoedukativen Schule und in Form von emanzipierten Lehrerinnen und Lehrern, die mich „stark“ gemacht haben für das Leben.

An dieser Stelle möchte ich allen danken, die meinen Weg und meine Entscheidungen nicht nur unterstützt haben, sondern mit konstruktiver Kritik diese weiterleben haben lassen.

1 EINLEITUNG

Der gemeinsame Unterricht für Buben und Mädchen hat nicht selbstverständlich zu einer Annäherung der Geschlechter geführt beziehungsweise die geschlechtsspezifischen Unterschiede ausgeglichen. Der Unterricht ist nach wie vor vermehrt an die Interessen und Bedürfnisse der Schüler, nicht aber der Schülerinnen orientiert.

Im Zuge der Sozialisation lernen Mädchen, welche Rolle die Gesellschaft für sie bereithält: Anpassung und Unterordnung unter männliche Normen, Einübung in besondere „weibliche Fähigkeiten“. Buben drücken ihr Scheitern an den Anforderungen ihrer Geschlechtsrolle häufig mit Leistungsverweigerung, Konzentrationsstörungen oder Aggression aus.

Die alleinige Anwesenheit von Buben und Mädchen im Unterricht ist noch keine Koedukation, genauso wenig wie die Abwesenheit von Buben oder Mädchen reflektierte Mädchenarbeit oder Bubenarbeit bedeutet. Pädagogisches Gestalten und Handeln muss in einer „Reflexiven Koedukation“ unter anderem darauf abzielen, bestehende Geschlechterhierarchien abzubauen und individuelle Unterschiede ohne Benachteiligungen zu ermöglichen. „Bewusste Koedukation“ und „Geschlechtssensible Pädagogik“ sind Grundsätze des allgemeinen Teils des österreichischen Lehrplans. Vom Unterricht „Bewegung und Sport“ wird neben der Entwicklung von Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz auch die Reflexion der Geschlechterrollen im Sport und die Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Interessen und Bedürfnissen gefordert. Geschlechtertrennung in „Bewegung und Sport“ ist in Österreich ab der 5. Schulstufe gesetzlich bestimmt. Mit Genehmigung der Schulbehörde erster Instanz darf der Unterricht auch ohne Trennung nach Geschlechtern geführt werden.

An eine gemeinsame Erziehung von Mädchen und Buben wird die Erwartung geknüpft, zur Emanzipation der Geschlechter beizutragen und Geschlechtsrollenklischees aufzuweichen, um sportliches Handeln positiv zu erfahren. Gleichzeitig müssen auch Differenzen anerkannt werden, ohne sie in ein hierarchisches Verhältnis zu setzen. Zeitweilige Geschlechtertrennung im koedukativen Schulsystem für bestimmte Themen, zeitlich begrenzt, trägt dazu bei, eine von Rollenstereotypen unabhängige Interessensentwicklung und Identitätsbildung zu ermöglichen.

Die Haltung der Pädagogen und Pädagoginnen spielt in der Koedukation eine zentrale Rolle. Lehrerinnen und Lehrer verstärken aufgrund ihrer eigenen Sozialisation als Frau und Mann unbewusst die geschlechtsstereotypen Einstellungen und Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler. Geschlechtshomogener Unterricht in „Bewegung und Sport“ bietet einen „geschützten Raum“ zur Bearbeitung von Körper- und

Bewegungsthemen und kann dazu beitragen, dass LehrerInnen und SchülerInnen die Mädchen- bzw. Bubenthematik differenzierter wahrnehmen können und bewusster agieren können.

Im dargestellten Fallbeispiel BG Krems wird der Unterricht in „Bewegung und Sport“ für die gesamte Oberstufe in Form von Modulen abgehalten. Die Schülerinnen und Schüler stellen sich die Inhalte dieses Unterrichtsfaches nach eigenen Interessen zusammen, wobei die meisten Kurse koedukativ angeboten werden.

Zentrales Thema dieser Arbeit ist es, festzustellen, ob und wiefern die soeben beschriebene hauptsächlich koedukativ geführte Unterrichtsform für die Schülerinnen und Schüler eine Bereicherung darstellt im Vergleich zum Regelangebot in diesem Fach. Es stellt sich weiters die Frage, inwiefern die Abkehr vom üblicherweise geschlechtergetrennten Unterricht (als quasi geschützter Bereich der Mädchen und Burschen), der für viele zur Ausbildung eines Selbstkonzeptes, eines positiven Körperkonzeptes dienen kann, von den Mädchen und Buben positiv oder negativ eingeschätzt wird. Wie empfinden die Mädchen und Buben den koedukativen Unterricht? Wie gehen sie mit der Durchmischung der Gruppen um, mit den Altersunterschieden in den Kursen, mit den verschiedenen LehrerInnen und inwiefern wirken sich verschiedene Einstellungen der Schüler und Schülerinnen (z.B. zu ihrem Körper) auf die Akzeptanz des koedukativen Modulunterrichts aus?

Ziel der Arbeit soll sein, einen Einblick in die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zu erlangen. Wünschen sich die Jugendlichen weiterhin einen gemeinsamen Unterricht in „Bewegung und Sport“? Die Qualität der Umsetzung des Unterrichts soll beleuchtet werden unter dem Aspekt der Koedukation. Zentral ist daher auch die Frage, inwiefern die Lehrer und Lehrerinnen „bewusste Koedukation“ und „geschlechtssensible Pädagogik“, allgemeine didaktische Grundsätze, in ihrem Modulunterricht auch tatsächlich umsetzen oder begnügen sie sich mit dem Ziel, Inhalte und Techniken der zu wählenden Sportarten umzusetzen.

Die Evaluierung des Modulunterrichts erfolgte mittels quantitativer Methode in Form eines Fragebogens und einer qualitativen Erhebung durch Beobachtung. Mit Hilfe des Fragebogens wurde versucht, die Meinungen und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zu folgenden Themenbereichen zu hinterfragen:

Modulunterricht aus organisatorischer Sicht

Stellenwert des Unterrichts aus Bewegung und Sport

Anwesenheitseinstellungen der Schülerinnen und Schüler

Koedukation aus Sicht der Schülerinnen und Schüler

Die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer

Körpereinstellungen der Schülerinnen und Schüler.

Die gewonnenen Daten wurden erfolgreich mit Hilfe des Statistischen Programms SPSS 16 ausgewertet.

Die Interpretation von nicht teilnehmenden, offenen Beobachtungen einiger Kurseinheiten wurde zur näheren Beschreibung der Thematik herangezogen.

Die Gliederung der Arbeit setzt sich aus den folgenden Kapiteln zusammen:

Das erste Kapitel der Arbeit setzt sich mit der Einführung in die Thematik der Arbeit auseinander. Es werden Grundlagen der Fragestellungen dargestellt, Ziele und Erwartungen formuliert.

Kapitel zwei befasst sich mit der Sozialisation im Allgemeinen, mit der Bedeutung der geschlechtsspezifischen Sozialisation, der Geschlechterrolle und der Geschlechtsidentität, auch in Bezug auf den Sport. Es wird die Bedeutung von Identität und Körper aus pädagogischer Sicht diskutiert.

Die Jugend steht im Mittelpunkt des dritten Kapitels. In der Phase der Pubertät und Adoleszenz existieren für jedes Individuum Erwartungshaltungen und Anforderungen, die es aktiv und produktiv zu bewältigen hat. Die Bewältigung bestimmter altersspezifischer Handlungsaufgaben ist Voraussetzung für die Konstituierung einer persönlichen Identität. Die Entwicklung eines positiven Körperkonzepts spielt eine zentrale Funktion bei der Selbstdefinition, bei der Entstehung der Geschlechterrolle. Die Teilnahme am System sportlichen Handelns und der persönliche und soziale Gewinn ist ein Privileg der Jugend.

Die Definition von Koedukation, deren Entwicklung in Deutschland und Österreich, die Verankerung im österreichischen Lehrplan und die Auswirkungen in der Praxis, sowie die Darstellung des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ werden in Kapitel vier bearbeitet.

Auf die aktuelle Koedukationsdebatte wird im Kapitel fünf näher eingegangen. Die Umsetzung einer „Reflexiven Koedukation“ als positive Strategie zur Änderung des Geschlechtsverhältnisses in der Schule und deren Ziele wird beschrieben. In Folge versuche ich, die Kritik an der Koedukation und Lösungswege aus der Chancenungleichheit aufzuzeigen.

Koedukation im Unterricht für Bewegung und Sport ist nach wie vor ein umstrittener Bereich. Die Ursachen der Ablehnung dafür finden ihren Ursprung in der Theorie der Leibeseziehung. Es fügen sich gesellschaftliche, sozialpsychologische und pädagogische

Argumente für einen koedukativen Sportunterricht an. Die Modelle, Ziele und Inhalte, sowie die Rolle der Lehrperson und „Reflexive Koedukation“ im Unterricht für Bewegung und Sport runden das Kapitel sechs ab.

Kapitel sieben widmet sich den Mädcheninteressen, der weiblichen Adoleszenz und der Frauen-Identität im Speziellen. Mädchen erfahren eine andere Sozialisation als Jungen, auch die Bedeutung der Gleichaltrigengruppe ist eine andere. Die Bewegungssozialisation von Mädchen bedingt deren Einstellungen zum Sport. Es wird versucht die Situation der Mädchen im koedukativen Sportunterricht darzustellen und die Möglichkeiten von „Mädchenarbeit“, auch in Form eines monoedukativ geführten Unterrichts in Bewegung und Sport zu erklären.

Jungen galten bis jetzt als die Sieger der Koedukation. Diese Vermutung soll anhand von Beispielen der Literatur hinterfragt werden. Kapitel acht beschäftigt sich mit Jungenidentität, den Jungen im Sportunterricht und der Möglichkeit von „Jungenarbeit“, deren Ziele, Themen und Inhalte.

Kapitel neun beleuchtet eine Herangehensweise, Mädchen und Jungen gleichberechtigt am gesellschaftlichen Bereich Sport und Bewegungskultur teilhaben zu lassen, indem es nicht darum geht, dass Eigenschaften und Fähigkeiten des jeweils anderen Geschlechts übernommen werden sollen, sondern die Differenzen sollen bestehen bleiben, ohne Ableitung einer Hierarchie. Dies bedarf der Einführung einer anderen Bewertung von Unterschieden und der Reflexion, dass Unterschiede konstruiert werden.

Der Modulunterricht am Beispiel des BG Krems wird in Kapitel 10 kurz vorgestellt.

Die empirische Untersuchung, die Vorstellung der quantitativen und qualitativen Erhebung, die Stichprobe und die Auswahl der Auswertungsverfahren bilden das Kapitel 11.

Kapitel 12 stellt die Ergebnisse der Fragebogenauswertung zu den bereits erwähnten Themen vor.

Die Interpretationen der Protokolle der Stundenbeobachtungen schließen das Kapitel 13.

2 DER SOZIALISATIONSPROZESS

Neben der körperlich-motorischen Entwicklung von Jugendlichen ist auch deren psychische und soziale Entwicklung von Bedeutung, was sich im Rahmen der Koedukationsdebatte ebenfalls zeigt. Diese komplexe Komponente der psychischen und sozialen Entwicklung vollzieht sich in der Sozialisation. Der Mensch bekommt seine Verhaltensmuster nicht in die Wiege gelegt, sondern erwirbt sie im individuellen Lebenslauf.

2.1 Die Sozialisation

Der Mensch verfügt nicht wie Tiere über eine Erbmotorik, sondern über eine Erwerbsmotorik. Er muss Verhaltensweisen im Laufe der Begegnung und Auseinandersetzung mit seiner Umwelt erwerben und die Beherrschung des eigenen Körpers genauso wie die Einführung in die soziale Umwelt lernen und ständig kontrollieren (Weiß, 1999, S. 65).

Hinsichtlich der menschlichen Lebensphasen unterscheidet man die primäre Sozialisation, die im frühkindlichen Alter ganz im Rahmen der Familie geschieht. Sie ist die Basiserfahrung, durch die der Mensch in seiner Kindheit zum Mitglied der Gesellschaft wird (Grünewald-Huber, 1997, S. 20). Das neugeborene Menschenkind ist ein Lernwesen, das auf andere angewiesen ist, um menschlich werden zu können. Die erste natürliche Geburt muss ergänzt werden durch eine zweite, eine soziokulturelle Geburt, in die jeweilige Kultur oder Gesellschaft hinein (Weiß, 1999, S. 67). Die sekundäre Sozialisation setzt später ein und ist geprägt durch Schule, Medien, Peergroups und weiterhin durch die Familie oder Lebensgemeinschaft (Grünewald-Huber, 1997, S. 20). Zentrale Vermittler zwischen dem sich entwickelnden Menschen und der natürlichen Umwelt einerseits sowie kultureller und gesellschaftlicher Ordnung andererseits sind bei Kindern meist die Eltern (die signifikanten Anderen), später auch die generalisierten Anderen (die Perspektiven einer universellen und abstrakten Allgemeinheit). Ihnen obliegt die grundlegende Einführung des Individuums in die Gesellschaft: die Sozialisation (Weiß, 1999, S. 67). Die Sozialisation im Erwachsenenalter wird schließlich als tertiäre Sozialisation bezeichnet (Grünewald-Huber, 1997, S. 20).

Sozialisation ist nach Weiß (1999, S. 67) ein Prozess der Verinnerlichung von Werten, Normen, Verhaltensmustern und sozialen Rollen, um dadurch Aufnahme in eine Gesellschaft oder in einen Teil der Gesellschaft zu finden.

Sozialisation bezeichnet nach Hurrelmann (1989, S. 18) den Prozess der Konstituierung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von und in kontinuierlicher

Auseinandersetzung mit der gesellschaftlich vermittelten sozialen und dinglich-materiellen Umwelt einerseits und der biophysischen Struktur des Organismus andererseits. Das menschliche Individuum entwickelt sich permanent durch soziale und gesellschaftliche Faktoren mit und konstituiert sich in einem Prozess der sozialen Interaktion. Sozialisation bezeichnet die Entwicklung und Veränderung eines Menschen aufgrund des Zusammenwirkens von individuellen psychischen Vorgängen und sozialen Gegebenheiten, also einen Prozess der aktiven Aneignung von Umweltbedingungen durch den Menschen.

Eltern formen das Verhalten ihrer Kinder in vielfacher Weise. Sie haben nicht nur Einfluss darauf, wie Kinder über sich und andere denken, sie übertragen sowohl religiöse Bekenntnisse, wie auch Meinungen und auch die Art und Weise, wie andere Personen beurteilt werden. Auch die Bedeutung der sozialen Anerkennung erfahren die Kinder durch Zuwendung und Abwendung der Eltern. Für bestimmte Verhaltensweisen werden sie belohnt, für andere bestraft. Da Kinder in eine Gesellschaft hineingeboren werden, werden Merkmale und Wahrnehmungen jedes Individuums im Kontext der jeweiligen Gesellschaft geprägt. Das Selbstwertgefühl des Individuums entsteht durch gesellschaftliche Anerkennung. Der Verlauf dieses Prozesses hängt davon ab, wie das Individuum durch andere definiert wird. Ob es attraktiv oder unattraktiv, geachtet oder geächtet wird usw. hängt von den gesellschaftlichen Werten ab und von der Gesellschaft, in der es sich befindet (Weiß, 1999, S. 68).

Nach Tillmann (1989, S. 17; zit.n. Grünewald-Huber, 1997, S. 20) findet Sozialisation auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen statt, nämlich auf denen der Gesamtgesellschaft, der Institutionen, der Interaktionen und Tätigkeiten sowie der Ebene der einzelnen Subjekte.

Der Sozialisationsprozess ist eine lebenslange Aneignung von und Auseinandersetzung mit sozialer und materieller Umwelt. Das „Soziale“ entscheidet darüber, was aus dem „Biologischen“ wird. Der Schlüssel für menschliches Verhalten liegt in der Umwelt und nicht in den genetischen Möglichkeiten und Anlagen der Menschen (Pilz, 1983, S. 124).

Nach Mead (1973; zit.n. Weiß 1999, S. 69) kommt der Entstehung der Fähigkeit der Rollenübernahme (role-taking) eine entscheidende Bedeutung zu. Das Kind gibt im Spiel vor, jemand anderes zu sein (Polizist, Krankenschwester, Pirat, Indianer etc.). Dabei lernt es, die Rolle eines vorgestellten anderen zu übernehmen. Es lernt auch, dass an jeden Menschen (an jede soziale Rolle) Erwartungen seitens der Umwelt gestellt werden, auf die der einzelne angemessen zu reagieren hat. Soziale Rollen sind ein Bündel von normativen Verhaltenserwartungen, die mit bestimmten inneren und äußeren Sanktionen

ausgestattet sind, um rollenkonformes Verhalten zu garantieren. Der innere Kontrollprozess kommt durch die Internalisierung bestimmter Rollenerwartungen zustande, die äußere Kontrolle sanktioniert die Anpassung des Verhaltens an Rollenvorschriften positiv, das Abweichen negativ. Rollenerwartungen sind ein wichtiger Faktor im Rahmen der Sozialisation.

2.2 Geschlechtsspezifische Sozialisation

In der Zweigeschlechtlichkeit unserer Kultur wird die Geschlechtszugehörigkeit als eindeutig, naturhaft und unveränderbar verstanden. Die Binarität der Zweigeschlechtlichkeit schließt auch mit ein, dass für eine Person nur die Zugehörigkeit zu einem einzigen und genau einem Geschlecht vorgesehen ist. Diese hat eine lebenslange Gültigkeit (lediglich bei Transsexualität wird hier kulturell eine Ausnahme gemacht). „Keine Person kann also eine Zugehörigkeit zu beiden Geschlechtern proklamieren oder aber eine abwechselnde Zugehörigkeit mal zum einen, mal zum anderen Geschlecht“ (Güting, 2004, S. 162). Das Unterscheidungsprinzip nach dem Geschlecht hat sich als nahezu ubiquitäres Ordnungsprinzip durchgesetzt, weil mit ihm alle Individuen, ohne Ausnahme erfasst bzw. einem von zwei Geschlechtern zugeordnet werden können (Grünewald-Huber, 1997, S. 21).

In der Wissenschaft wurde das Geschlecht lange als rein biologische Kategorie begriffen. Wissenschaftliche Studien vertraten die Auffassung, dass erhebliche Differenzen zwischen den Geschlechtern existieren, was die Überzeugung nährte, dass Frauen und Männer „von Natur aus“ zwei polar auseinander liegenden, dichotomen Geschlechtern angehörten, welche sich durch gegenseitig ausschließende, komplementäre Eigenschaften auszeichneten. Aufgrund der angeblich unterschiedlichen natürlichen Anlagen von Frauen und Männern wurden den Geschlechtern in der Folge verschiedene Verhaltensweisen und Tätigkeitsbereiche zugewiesen, so dass sie in fast gänzlich verschiedenen Welten lebten. Neuere Studien zeigen, dass die biologischen Unterschiede zwischen den Geschlechtern mit Ausnahme des generativen Bereichs (wo es um Zeugen, Austragen und Gebären von Nachkommen geht) äußerst gering sind (Grünewald-Huber, 1997, S. 22).

Heute besteht in der Wissenschaft weitgehend ein Konsens darüber, dass es sich bei der angenommenen Zweigeschlechtlichkeit um ein soziales Konstrukt handelt. Frauen und Männer bringen ihre „femininen“ und „maskulinen“ Eigenschaften nicht als Anlage mit, sondern eignen sich diese im Laufe einer geschlechtsspezifischen Sozialisation an. Kinder erfahren die zugrunde liegende Struktur des kulturellen Systems der gesellschaftlichen Zweigeschlechtlichkeit nicht sofort in ihrem gesamten Umfang, sondern

über ihre jeweils konkrete Lebensumwelt. In der traditionellen Familie wird die Zweigeschlechtlichkeit über die Eltern vermittelt. So macht jedes Kind unterschiedliche Erfahrungen, je nach Schichtzugehörigkeit, traditioneller Ausgestaltung der Rollen, je nachdem, ob die Mutter berufstätig ist und je nach der Art der Berufstätigkeit der Eltern. So wird z.B. in den verschiedensten Theorien des Spiels und des spielerischen Verhaltens darauf hingewiesen, dass Mädchen und Jungen sich bereits im frühen Sozialisationsprozess unterschiedliche Formen des Spiels aneignen. Diese stehen in engstem Zusammenhang mit den Erziehungspraktiken der Eltern, den impliziten Geschlechtstheorien und den Geschlechtsrollen (Klein, 1983, S. 9). Auch die Bewegungsentwicklung eines Kindes ist immer im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Beziehungen zu sehen. Durch die emotionale und materielle Abhängigkeit von den Erwachsenen können Aktivitäten des Kindes eingeschränkt werden (Heering/Bahr & Schiek, 2000, S. 221-222).

Gleichzeitig werden auch das Verhalten des Kindes und auch dessen Verhaltensdeutungen bestimmt. Aggressives Verhalten wird z.B. bei einem Jungen toleriert, was für ein Mädchen noch lange nicht gelten muss. Ein wesentliches Merkmal zur Aufrechterhaltung der Zweigeschlechtlichkeit ist die Existenz von Geschlechtsstereotypen. Kinder werden in das System der Zweigeschlechtlichkeit hineingeboren. Sie müssen sich dieses System aktiv aneignen, um gesellschaftlich anerkannte Subjekte zu werden. Ein Verhalten, das nicht den geschlechtstypischen Erwartungen entspricht, wird frühzeitig in der Regel von den Eltern sanktioniert, um die Sozialisation des Kindes erfolgreich zu gestalten (Horter, 2000, S. 53). Nach Cahill (1987, S. 84; zit.n. Grünewald-Huber, 1997, S. 23) nimmt ein Kind die Selbstklassifikation schon mit 18 Monaten vor. Die geschlechtsdifferenten Interaktionsmuster führen somit über Bezugsperson-Kind-Interaktion bereits im zweiten Lebensjahr zu einem Selbstkonzept, in dem die Geschlechtszugehörigkeit verankert ist. Das Kind macht auch später immer wieder die Erfahrung, dass es von Vorteil ist, wenn es sich seinem Geschlecht entsprechend verhält und kleidet, sei es, um als normal zu gelten oder nur, um sozial nicht anzuecken. Abweichendes Verhalten vom Verhaltenskodex wird für Jungen härter bestraft als für Mädchen. Väter sanktionieren abweichendes Verhalten ihrer Kinder auch stärker als Mütter, das ihrer Söhne mehr als ihrer Töchter (Hoeltje, 1995, S. 64). Geschlechtsdifferenzierung und Geschlechtszugehörigkeit spielen für die Einschätzung des eigenen Ichs, die Selbstverwirklichung und das Zusammenleben in unserer Gesellschaft eine große Rolle. Jedes Individuum definiert sich selbst über die Geschlechtszugehörigkeit und andere Personen werden von uns sofort auf Grund ihres Geschlechts eingeschätzt und eingeordnet (Kugelman, 2003, S. 123).

Geschlechtszugehörigkeit ist immer mit Gesellschaftszugehörigkeit verknüpft. Geschlechtszugehörigkeit erhält eine moralische Dimension, die zu einem ordentlichen Mitglied der Gesellschaft macht. Der Verlust der Geschlechtsgeltung impliziert den Verlust der Achtung, die eine Frau und einen Mann von einem Dritten (Zweideutigen, Anormalen, Exoten) unterscheidet (Hirschauer, 1993, S. 49; zit.n. Güting, 2004, S. 164). Die Geltung der Geschlechtszugehörigkeit im sozialen Umfeld hat deshalb für das Individuum eine hohe Bedeutung. Sie ist verbunden mit dem Stolz auf die eigene Geschlechtszugehörigkeit. Eine Infragestellung der Zugehörigkeit zu einem Geschlecht kann mit einer Diffamierung des einzelnen Individuums verbunden sein. „Wir haben zu wissen, wer Frau und wer Mann ist, und haben uns als Frau oder Mann zu erkennen zu geben; Ungewissheit oder Verwechslungen erzeugen ein außerordentlich hohes Maß an Peinlichkeit, die bis zur Identitätserschütterung gehen kann“ (Hagemann-White, 1988, S. 52). Die Geschlechtsgeltung lässt sich als Kern der Verbindung des Individuums zum gesellschaftlichen Konstrukt der Zweigeschlechtlichkeit begreifen (Güting, 2004, S. 173).

Geschlechtsspezifische Sozialisation ist ein hochwirksames System gesellschaftlicher Faktoren, mittels derer Individuen von unabsehbarer Vielfalt in nur zwei Gruppen klassifiziert werden. Von der geschlechtsspezifischen Sozialisation sind alle Bereiche menschlichen Lebens betroffen. Es handelt sich dabei um ein praktisch lückenloses System, in dem alle Sozialisatoren (Familie, Schule, Medien, Kirche usw.) in die gleiche Richtung wirken, so dass sich die Sozialisationseffekte gegenseitig verstärken (Grünewald-Huber, 1997, S. 24).

2.2.1 Geschlechtsstereotype

Das Geschlecht eines Menschen ist ein Merkmal, das nicht nur die biologische und sexuelle Entwicklung entscheidend beeinflusst, sondern auch für die psychologische Entwicklung eines Menschen große Bedeutung hat. Das gilt besonders dann, wenn die Geschlechtszugehörigkeit als soziale Kategorie an Bedeutung erlangt. Dies ist dann der Fall, wenn eine Person als Mitglied einer sozialen Kategorie betrachtet wird. Dadurch werden bestimmte Erwartungen aktiviert, die als Stereotype im Sinne von Wahrscheinlichkeitsannahmen wirken und als Rollenerwartungen normativen Charakter tragen können. Die Erfüllung dieser Rollenerwartung kann den individuellen Fähigkeiten geradezu zuwiderlaufen oder jedenfalls ihnen nicht besonders entsprechen. Die Geschlechterrolle ist ein klassisches Beispiel dafür. Männer haben die Ernährerrolle zu übernehmen, was schon früh im individuellen Lebenslauf von Jungen gelernt wird. Mädchen kalkulieren stets die Notwendigkeit ein, Familie und Beruf miteinander zu vereinbaren.

Auch der geschlechtergetrennte Unterricht basiert zunächst auf dem Gedanken der sozialen Kategorisierung. Als Begründung gelten unterschiedliche Fähigkeiten, Motivationen und Zufriedenheiten der Geschlechter. Mit der Kategorisierung werden auch unterschiedliche Eigenheiten der Geschlechter verbunden, wie es bei Stereotypen ebenfalls geschieht (Alfermann, 1996, S. 7).

Die Geschlechterkategorie spielt in der gesamten menschlichen Entwicklung eine bedeutende Rolle. Bisherige Forschungen zu psychologischen Geschlechtsunterschieden ergeben ein Bild mit zwei Gesichtern. Einerseits lassen sich in einer großen Breite psychologischer Merkmale, die individuell an männlichen und weiblichen Personen erhoben wurden, nur geringe bis gar keine konsistenten Geschlechtsunterschiede nachweisen. Auf der anderen Seite haben wir eine offensichtlich geschlechtstypische Arbeitsteilung in unserer Gesellschaft. So ist die Bildungsbeteiligung der Mädchen an weiterführenden Schulen höher und die Qualität der Schulabschlüsse im Vergleich zu Jungen besser und trotzdem bleiben Frauen nach der Schulzeit, gemessen an den gesellschaftlichen Erfolgsstandards, weit hinter den Männern zurück (Alfermann, 1996, S. 8). Männer treten in psychologischen Untersuchungen im Durchschnitt als hilfsbereiter auf als Frauen und trotzdem werden die so genannten sozialen Berufe mehrheitlich von Frauen ausgeübt, ebenso liegt die Hauptverantwortung für Haushalt und Kindererziehung bei den Frauen.

Man hat einerseits den Befund, dass große Ähnlichkeiten zwischen den Geschlechtern bestehen, wenn man sie auf der Grundlage individueller Daten in individuellen Merkmalen miteinander vergleicht. Auf der anderen Seite steht die Beobachtung, dass die Geschlechterstereotype bedeutsame Unterschiede zwischen den Geschlechtern annehmen und die Geschlechterrollen die dazu passende Form liefern.

Das Geschlecht bildet in der sozialen Wahrnehmung, in der sozialen Interaktion und in der gesellschaftlichen Wirklichkeit eine auffallende Variable, so dass der Eindruck entsteht, dass das Geschlecht doch erheblich bedeutsamer für die individuelle Lebensentwicklung ist, als es auf Grund der vorliegenden Ergebnisse zur Psychologie der Geschlechterunterschiede erscheinen mag (Alfermann, 1996, S. 9).

Stereotype stellen verbreitete und allgemeine Annahmen über die relevanten Eigenschaften einer Personengruppe dar. Sie werden als kognitive Wissensbestände im Laufe der Sozialisation erworben. „Geschlechterstereotype sind die strukturierten Sätze von Annahmen über die personalen Eigenschaften von Frauen und Männern“ (Alfermann, 1996, S. 10). Grundlage von Stereotypen ist ein Kategorisierungsprozess, indem Menschen in Kategorien von Personen eingeteilt werden. Menschen tragen

unverkennbare, äußere Merkmale mit sich herum, wie Körpergröße, Hautfarbe, das biologische Geschlecht. Aufgrund dieser relevanten, herausragenden Eigenschaften und Mitgliedschaften in Gruppen werden sie in Kategorien eingeordnet (entsprechend ihrer Hautfarbe, ihres Geschlechts, ihrer Sprache, usw.). Menschen innerhalb einer Kategorie werden als ähnlich angesehen. Mit der Kategorie werden auch Eigenschaften verknüpft, die Stereotype. Diese sind notwendig, die Komplexität der Welt in überschaubare Einheiten zu reduzieren. Sie dienen nicht nur der kognitiven Information, sondern erfüllen auch motivationale Funktionen, welche darin bestehen, die bestehende gesellschaftliche Rang- und Wertordnung zu rechtfertigen und fortzusetzen, aber auch um eine Schutzfunktion zu erfüllen (durch die Entstehung von Sündenbockgruppen oder durch die Aufwertung der eigenen Gruppe) (Alfermann, 1996, S. 11).

Die bedeutendste Kategorie ist das biologische Geschlecht. Es ist nicht nur äußerlich gut wahrnehmbar, sondern ist auch die zentrale Kategorie in der Selbst- und in der Fremdwahrnehmung. Die Zuschreibung eines Geschlechts bei der Geburt ist ein ganz selbstverständlicher und zentraler Vorgang. Geschlechtsstereotype sind ein Bestandteil des Alltagswissens in jeder Kultur und werden schon in der frühkindlichen Entwicklung erworben. Wissenschaftliche Untersuchungen (wie etwa von Williams & Best für 25 Staaten im Jahre 1990 oder von Born 1992 in Deutschland) haben für die Inhalte der Geschlechterstereotype gezeigt, dass es zwar interkulturelle Schwankungen aber überwiegend große Gemeinsamkeiten gibt. So ist das männliche Stereotyp gekennzeichnet durch Aktivität, Stärke und Fähigkeiten, Durchsetzungsvermögen und Leistungsstreben. Das weibliche Stereotyp enthält Eigenschaften von Emotionalität (wie freundlich, sanft und weinerlich), von Soziabilität (einfühlsam, hilfsbereit, sozial, umgangsfähig, anpassungsfähig), von Passivität und praktischer Intelligenz (Alfermann, 1996, S. 14). Es gibt auch mehr männliche als weibliche Eigenschaften. Somit ist auch das männliche Geschlecht die dominante Gruppe und beeinflusst somit die Bewertung des Stereotyps. „Was männlich ist, ist wertvoller, besser, erfolgreicher“ (Alfermann, 1996, S. 17).

Stereotype werden in einem Lernprozess erworben. In unserem Alltag begegnen wir ständig Hinweisen über typische Eigenheiten der Geschlechter. Eigene einzelne Beobachtungen werden generalisiert auf die Frauen und Männer als Gruppe (z.B. Vater trinkt Bier, also trinken Männer Bier). Durch kategoriale Einordnung und die von der sozialen Umwelt gelieferten Regeln entstehen Stereotype. Sozialisationsagenten (Eltern, andere Bezugspersonen, Gleichaltrige, Lehrpersonen und Medien) liefern die Regeln der Zuordnung von Eigenschaften und Verhaltensweisen zur weiblichen oder männlichen Geschlechtskategorie. Daraus werden nicht nur Stereotype gelernt, sondern auch, was

angemessen ist, was von einem Individuum erwartet wird, die Geschlechtsrollenerwartungen (Alfermann, 1996, S. 24-26).

2.2.2 Geschlechterrollen

Geschlechterstereotype beschreiben die typischen Eigenheiten von Männern und Frauen und wirken wie Wahrscheinlichkeitsannahmen, die den weiteren Handlungsverlauf steuern können. Geschlechterrollen beinhalten nicht nur die Beschreibung, sondern auch die normative Erwartung bestimmter Eigenschaften und Handlungsweisen.

Der Begriff der Rolle bedeutet, dass an den/die Inhaber/Inhaberin einer Position, bestimmte Erwartungen, die Rollenerwartungen, gerichtet werden. Die Position kann erworben oder zugeschrieben sein (Sarbin & Allen, 1968; zit.n. Alfermann, 1996, S. 31). Die Geschlechterrolle ist immer zugeschrieben, universal und zeitlich immer vorhanden. Sie kann je nach Zusammenhang mehr oder weniger hervortreten. Viele Geschlechterunterschiede in gemischtgeschlechtlichen Gruppen sind das Ergebnis solcher Kontexteffekte, indem die Geschlechtsrollenerwartungen in gemischtgeschlechtlichen Gruppen deutlicher hervortreten als in geschlechtshomogenen Gruppen.

Eagly (1987; zit.n. Alfermann, 1996, S. 31) sieht die Geschlechterrolle und die damit verbundenen Erwartungen als die zentrale Ursache für Geschlechterunterschiede im sozialen Handeln an. Geschlechterunterschiede entstehen aus den unterschiedlichen sozialen Rollen, die Männer und Frauen in der Familie und in Organisationen einnehmen. Nach Parsons und Bales (1955; zit.n. Alfermann, 1996, S. 31) entspricht das männliche Stereotyp der instrumentellen und das weibliche Stereotyp der expressiven Rolle. Männer sind nach wie vor überwiegend im beruflichen Bereich tätig. Deshalb existieren klare Rollenerwartungen, die auf die Rolle des Familienernährers hinauslaufen. Frauen gehen zwar inzwischen in großer Zahl einer außerhäuslichen Erwerbstätigkeit nach, dennoch bleibt ihre primäre Funktion auf die der Frau und Mutter konzentriert. Die weibliche Geschlechterrolle hat einen Wandel erfahren. Diese Erweiterung (Berufsrolle, Rolle der Mutter, der Partnerin und der Hausfrau) der weiblichen Rolle hat ihren Preis darin, dass sich der Rollenwandel von den Männern nicht in genügendem Maße nachvollzogen hat. Geschlechterrollen und Geschlechtsrollenerwartungen haben Einfluss auf die Wahrnehmung und das Handeln. Geschlechterrollen sind von großer Reichweite und von allgemeiner Art, sie sind omnipräsent. Sie haben auch Auswirkung auf die Gestaltung von spezifischen Rollen, wie den beruflichen Alltag. Häufig korrelieren die spezifischen Rollen und die Geschlechterrollen miteinander, wie z.B. die in der Familie und in Organisationen. Von Männern werden Führungsqualitäten und Unabhängigkeit erwartet. Von Personen in

leitenden Funktionen werden dieselben Qualitäten erwartet. Führungspositionen sind überwiegend von Männern besetzt. Die Erwartungen an die allgemeine Geschlechterrolle für Männer sind gleich den Erwartungen an die spezifische Berufsrolle. Geschlechterrollenerwartungen beinhalten verbindliche Regeln über den sozialen Umgang und über die familiäre und berufliche Arbeitsteilung, sie definieren Verhaltensregeln (Alfermann, 1996, S. 31-46).

2.2.3 Geschlechtsidentität

Identität ist immer auch geschlechtlich. Nach Hagemann-White (1984; zit.n. Kahlert, 2000, S. 93) ist Geschlechtlichkeit selbst die Dimension, die unter herrschenden Bedingungen der Geschlechterverhältnisse identifiziert, gedacht, geschaffen und angeeignet werden muss. Subjektwerdung und Identitätsbildung vollziehen sich von Geburt an im kulturellen System der Zweigeschlechtlichkeit. Die vergeschlechtlichte Identität konstituiert sich im Zusammenwirken von Körper und Sprache, welche untrennbar miteinander verknüpfte Teile des Systems der Geschlechterordnung sind. Geschlechterdifferenz ist in der Sprache verankert. Identitätsbildung ist immer verkörpert. Der Körper ist gelebte Realität der geschlechtlichen Subjekte. Das Körpererleben ist gesellschaftlich, kulturell und historisch geprägt. „Der Körper ist *das* Zeichen der gesellschaftlich produzierten Geschlechterdifferenz: Er ist zugleich Materie und Sprache, Signifikat und Signifikant der Geschlechterdifferenz“ (Kahlert, 2000, S. 94). Geschlecht ist demnach mehr und etwas anderes als eine Rolle neben vielen anderen möglichen Rollen. Nach Kahlert (2000, S. 95-103) ist Geschlecht zugleich eine Existenzweise, Erfahrung und Handlung. Wenn Körper und Selbst-Identität vergeschlechtlicht sind, dann ist Geschlecht gleichzeitig symbolisch und materiell, aber auch zugleich eine Existenzweise, eine Erfahrung und eine institutionalisierte Handlung.

2.2.3.1 Geschlechtsidentität und Geschlechtsrollenidentität

Ein notwendiger Bestandteil der Entwicklung eines Individuums ist die Entwicklung einer stabilen Geschlechtsidentität als männlich bzw. weiblich. Diese Identität fällt im Allgemeinen mit dem bei der Geburt identifizierten und zugeschriebenen biologischen Geschlecht zusammen. Die Übernahme der eigenen Geschlechtsidentität und die Erkenntnis, dass sie unveränderlich und konstant ist, sind mit dem fünften Lebensjahr abgeschlossen. „Ein Junge muss erkennen, dass er ein Junge ist und dieses männliche Geschlecht auch stets beibehalten wird, ein Mädchen, dass es ein Mädchen ist und stets eine weibliche Person bleiben wird“ (Alfermann, 1996, S. 57). Diese Erkenntnis gilt auch für die Wahrnehmung des Geschlechts bei anderen Personen.

Die mit dem Geschlecht assoziierten Eigenschaften, Verhaltensweisen, Berufe, Rollen usw. werden als kognitive Konzepte erworben und liefern die Grundlage für die Entwicklung der eigenen Geschlechtsrollenidentität. Wenn die Geschlechterrolle und die damit verbundenen Geschlechtsrollenerwartungen vom Individuum in das eigene Selbstbild übernommen werden, spricht man von Geschlechtsrollenidentität. Das ist das Bild, das sich eine Person von sich selbst macht als Junge oder Mann, als Mädchen oder Frau. Von femininer Identität spricht man, wenn es sich um feminine Inhalte handelt und von Maskulinität, wenn es sich um maskuline Inhalte handelt. Das psychologische Geschlecht ist zwar kein so notwendiger Entwicklungsbestandteil wie die Übernahme des biologischen Geschlechts, also die Geschlechtsidentität. Es kann aber variabler ausfallen als das biologische Geschlecht. Ein feminines Selbstbild kann mit maskulinen Eigenschaften einhergehen (z.B. die fußballspielende Krankenschwester oder der boxende Hausmann). Nur bei der biologisch begründeten Geschlechtsidentität herrscht Einigkeit: es gibt zwei Geschlechter, nämlich weiblich und männlich. Bei der Geschlechtsrollenidentität sind mehr Möglichkeiten denkbar. Diese Sichtweise entspricht dem Androgyniekonzept, das davon ausgeht, dass Maskulinität und Femininität zwei getrennte Dimensionen darstellen und dass sich die Menschen in mehr oder weniger großem Ausmaß auf beiden Dimensionen entwickeln können. Androgynie bedeutet, ein breites Spektrum von Handlungsalternativen zu haben und nicht einseitig maskulin oder einseitig feminin orientiert zu sein (Alfermann, 1996, S. 58-62; Horstkemper, 1994, S.133). Androgynität gibt dem Menschen die Möglichkeit, unabhängig und zärtlich, selbstsicher und nachgiebig, männlich und weiblich zu sein (Klein, 1983, S. 28). Ziel ist es, dass die positiven maskulinen und femininen Anteile in einer Person miteinander vereint werden. Das bedeutet, dass das Individuum nicht mehr gemäß den erworbenen Geschlechterkategorien wahrnimmt und urteilt, sondern anhand sachbezogener Kriterien oder intrinsischer Qualitäten (Horter, 2000, S. 86):

2.2.3.2 Geschlechtsrollen im Sport

Die gesellschaftliche Prägung der Geschlechtsrollen kommt auch im Sport zu tragen. Sport in unserer Kultur entspricht dem sozialen Rollenbild und Selbstverständnis von Mann und Frau. Seine Werte und Deutungssysteme entsprechen mehr der Identität des Mannes, sind eher auf instrumentelle und funktionale als auf expressive Bedeutungen bezogen. Es sind maskuline Werte, wie Leistungsverhalten, Wettbewerbssituation, Erfolg und Misserfolg, Gewinn und Verlust, die den Sport prägen. Die reale gesellschaftliche Stellung der Geschlechter wird im Sport reproduziert. Generell kann eine geringere sportliche Betätigung von Frauen beobachtet werden, was sich nicht nur in praktischer Weise sondern auch in organisatorischen Refugien bemerkbar macht (wie z.B. Besetzung

von Trainerstellen, Mitglieder in Sportorganisationen, Übernahme von Ehrenämtern in Sportvereinen, Managerstellen, Dienstposten in den Sportwissenschaften)(Weiß, 1999, S. 79).

Geschlechtsspezifische Bewegungserfahrungen machen einen großen Teil der Identität aus. Meist zeigt sich eine veränderte, reduzierte Identität, die den Frauen aufgezwungen wird, die sich in Bewegungen und Bewegungserfahrungen wieder finden lässt. Identität ist begründet durch Einlagerungen von Erfahrungen in die Bewegung. Einlagerungen sind lebensgeschichtlich erworben (Blanke, 2000, S. 103). Die Geschlechtsidentität der Burschen zeigt sich in einem eher instrumentellen Verhältnis zum eigenen Körper (kraftbetonter körperlicher Einsatz und Leistungs- und Belastungsfähigkeit des Körpers dominieren) (vgl. dazu Biskup & Pfister, 1999, S. 7). Mädchen verzeichnen spätestens mit Beginn der Pubeszenz verstärkt einen gefühlvollen, ästhetischen Umgang mit dem Körper (Weiß, 1999, S. 78).

Aufbau und Bestätigung von Identitäten im Sport erfolgen in der Regel auf der Basis eines Werte- und Normensystems. Dieses ist im Sport auf Männer zugeschnitten und entspricht daher dem Handlungspotential vieler Frauen nicht. Daher erscheint Sport für Frauen oft weniger interessant als für Männer. Welchen Aufforderungscharakter der Sport für den Einzelnen besitzt entscheidet der Ausprägungsgrad der Geschlechtsidentität.

„Es ist eine wesentliche Voraussetzung für das Interesse am Sport, dass Werte, Ziele und Verhaltensmuster, die im Sport gefordert, angestrebt und erreicht werden können, dem gesellschaftlich geprägten Handlungspotential und der geschlechtlichen Identität entsprechen. Ob der Einzelne Sport ausübt oder nicht, hängt vor allem auch davon ab, ob z.B. Besiegen oder Besiegtwerden, Überlegenheit oder Unterlegenheit, Gewalt und Aggression, Anwendung von Kraft, Körperkontakt, der Umgang mit Dingen, z.B. das Treten des Balles, das Heben schwerer Gewichte, Schwitzen, Ehrgeiz, Konkurrenz, Wettkampf, etc. den Handlungsmöglichkeiten des Einzelnen entsprechen und seine Identität bestätigen oder ob er dadurch eher in seiner Identität verunsichert wird“ (Weiß, 1999, S. 79).

Sporttreiben geschieht immer in Übereinstimmung mit der Geschlechtsidentität, die durch kulturelle Wert- und Deutungssysteme (Schönheits- und Schlankheitsideale, Scham- und Peinlichkeitsschwellen, Techniken des Körpers, Einstellungen zu Körperkontakt) geprägt ist. Es gibt eine Reihe von Sportarten, die als Männersportarten angesehen werden, wie etwa Ringen, Boxen, Gewichtheben, Hammerwerfen, Stabhochsprung. Für sie liegt die Betonung auf körperlicher Kraft oder dem Einsatz physischer Fähigkeiten. Frauen wenden sich gesamtgesellschaftlichen Erwartungen zufolge jenen Sportarten zu, die ihre Identität nicht gefährden. Dies sind Sportarten, die in ihrer ästhetisch-gesundheitlichen Auslegung eher dem Wesen und der Rolle der Frau entsprechen, z.B. Gymnastik, Turnen, Eislaufen. Die gefühls- und erlebnisbetonte Ausrichtung der Frau auf den eigenen Körper spiegelt sich im spezifischen Sportverständnis wider. Wenn Frauen Sport treiben, möchten sie

beispielsweise ihre Figur in Form halten, Männer wollen möglicherweise ihre Leistung unter Beweis stellen (Weiß, 1999, S. 80).

2.2.3.3 Androgynität im Sport

Die äußerst komplexe Gesellschaft, in der wir leben, stellt an die Menschen, gleich ob Frauen oder Männer, viele, zum Teil höchst entgegengesetzte Anforderungen. Dies erfordert ein überaus hohes Maß an Flexibilität, bezüglich der Verhaltensweisen, und Handlungsmuster, denen nicht mehr durch schematische Reaktionen (wie „typisch männlich“ oder „typisch weiblich“) Rechnung getragen werden kann. Eine Festlegung auf typisch weibliche oder männliche Handlungsmuster führt dazu, dass das jeweilige Geschlecht über eine äußerst eingeschränkte Bewegungserfahrung verfügt und vieler Körpererfahrungen beraubt wird. Jäger (2000, S. 163) berichtet z.B. aus der Praxis beim Judo, dass gerade bei Erwachsenen, die anfangen, Judo zu üben, eingefleischte geschlechtliche Rollen die Bewegungen normieren. Personen weiblicher Geschlechtsidentität werfen häufig vorsichtiger, wirken fragil und geben schnell auf. Personen männlicher Geschlechtsidentität bewegen sich oft steif und eckig und versuchen, mit Muskelkraft zum Ziel zu gelangen.

Aus der Sicht des Androgyniekonzeptes sind Erfolgsorientierung, Leistungs- und Konkurrenzverhalten, Gewalt und Aggressivität kein Privileg der Männer, sowie Gefühlsbetontheit, Weichheit, kooperatives Verhalten, Friedfertigkeit kein Privileg der Frauen sind, sondern „Wertorientierungen und Handlungsmuster, die jeweils in bestimmten Situationen dominieren und aktualisiert werden müssen, will man situationsgerecht und erfolgreich handeln“ (Pilz, 1983, S. 129).

Androgynität verspricht individuelle Lebenschancen und die Aufhebung von Herrschaft des Mannes über die Frau und ihren Körper. Welchen Beitrag kann der Sport zur Erfüllung dieses Ziels leisten?

Da der Sport ein soziales Handlungsfeld ist, in dem männliche Kanons, leistungs- und konkurrenzorientierte Handlungsmuster besonders stark ausgeprägt sind, stellt sich gerade hier die Notwendigkeit der Flexibilität, jeweils situationsangepasst zu handeln. Wer sich den Zwängen der herkömmlichen Frauen- und Männerbilder im Sport widersetzen will, braucht nach Kugelmann (2002, S. 13) nicht nur Energie und Zivilcourage, sondern auch die Unterstützung Gleichgesinnter.

Die Machtbalance zwischen den Geschlechtern ist ein Ziel eines emanzipatorischen Androgyniekonzeptes. Sportliche Androgynität ist nicht nur ein Hinzufügen männlicher Merkmale zur Frau oder umgekehrt, sondern eine neue Qualität von Bewegungskultur. Sie ist die „konkrete Utopie“ eines ganzheitlichen Bewegungskonzeptes, das die

weiblichen und männlichen Bewegungsmöglichkeiten mit herrschaftsfreien Beziehungsstrukturen vereint (Kröner, 1988, S. 109).

Herrschaftsfreie Beziehungen benötigen ein ausbalanciertes Kräfteverhältnis, sowohl physischer, wie auch psychischer Art. Zum Lebensplan der meisten Männer gehört es, Körperkraft zu entwickeln. Frauen lernen wenig oder kaum ihre körperlichen Kräfte und Grenzen zu kennen. Diese Tatsache ermöglicht die Herrschaft der männlichen Mitglieder unserer Gesellschaft. Frauen sind unfähig, ihre Körperkräfte auch dort zu gebrauchen, wo sie körperlich angegriffen werden. Deshalb sollen Mädchen ihre Körperkräfte umfassend entwickeln lernen. Alle asiatischen Selbstverteidigungsarten und Kampfsportarten bieten sich dafür an. Die gemeinsame Erfahrung von Mädchen und Jungen in diesen Sportarten kann sie in die Lage versetzen, körperliche Stärken und Schwächen des anderen Geschlechts schätzen zu lernen und das eigene Körperverständnis zu korrigieren (Kröner, 1988, S. 112).

Stärkung des körperlichen Selbstwertgefühls ist eine weitere Voraussetzung für das eigene und gegenseitige Ernstnehmen und Akzeptieren. Damit sind auch die im Sport auftauchenden unangenehmen Empfindungen und Gefühle gemeint (Angst, Schmerz, Grenzsituationen), sie wahrzunehmen und zuzulassen. Bewegungserfahrungen sollen gemacht werden, die Vertrauen und Körperkontakt schaffen. Körperliche und soziale Sensibilität entwickeln sich in Situationen, die individuelle Konzentration und Reflexion auf den eigenen Körper, Gefühle und Körperempfindungen zulassen (Kröner, 1988, S. 113).

Ob sich Menschen ihres Körpers, ihrer Schwächen und Stärken bewusst sind, diese zulassen und damit auch im Kontakt mit dem anderen Geschlecht umgehen können, d.h. ihre männlichen und weiblichen Anteile versöhnt haben, hängt von der Bereitschaft zur Veränderung bestehender Situationen ab. Eine Veränderung schließt auch Konflikte mit ein. Frauen und Männer unterscheiden sich im Umgang mit Konflikten. Männer lösen Konflikte häufig destruktiv, Frauen vermeiden Konflikte oder verweigern die Auseinandersetzung. Im Sport zeigen sich die Handlungsmuster der Geschlechter in den männlichen „Konfliktsportarten“ (Wettkampf). Eine wichtige Voraussetzung gegenseitiger Verständigung ist das zur Sprache bringen von Konflikten, d.h. das klare Benennen und Anhören von Bedürfnissen, Gefühlen und Standpunkten, und das auch im Sport (Kröner, 1988, S. 114).

2.3 Die Identität

Ziel der Persönlichkeitsentwicklung eines Individuums ist die Bildung einer Identität.

Der Begriff Identität leitet sich aus dem Lateinischen „idem“ ab und bedeutet „dasselbe“. Im allgemeinen und philosophischen Sinn ist unter Identität das Gleichbleibende von etwas (einer Person, eines Dinges, eines Satzes, usw.) mit sich selbst oder etwas anderem zu verstehen (Kahlert, 2000, S. 88).

Psychoanalytisch-sozialpsychologisch gesehen wird als Identität das dauernde innere Sich–Selbst-Gleichsein bezeichnet. Identität ist der Zustand der Kontinuität des situations- und lebensgeschichtlichen Selbsterlebens. Voraussetzung sind die Prozesse der Selbstwahrnehmung und Selbstbewertung (Hurrelmann, 1989, S. 25). Grundlage ist das Selbstbild, für dessen Aufbau jene Fähigkeit notwendig ist, zwischen der eigenen Person und der umgebenden Realität unterscheiden zu können. Das Selbstbild setzt sich nicht nur aus den Ergebnissen der Selbstwahrnehmung zusammen, sondern in ihm spiegeln sich die individuelle Auffassung und Bewertung über die Merkmale der eigenen Person und auch die Fertigkeiten und Fähigkeiten und die zurückliegenden Erfahrungen beim Einsatz dieser Fertigkeiten und Fähigkeiten in der Auseinandersetzung mit der äußeren Realität. In das Selbstbild gehen als wichtige Bestandteile auch Einstellungen zur eigenen Person mit ein, die starke emotionale Komponenten haben. Hurrelmann (1989, S. 26) betont, dass für eine „gesunde“ Entwicklung der eigenen Persönlichkeit eine positiv getönte Selbstbewertung notwendige Voraussetzung ist. Negative Tönungen sind in der Regel ein Signal für psychische Unsicherheiten und Instabilitäten.

Identität ist dann hergestellt, wenn die Auseinandersetzung mit der äußeren und der inneren Realität zu Lösungen geführt hat, die miteinander vereinbar sind. Dabei muss es nicht notwendigerweise zu Übereinstimmung kommen. Die Identität eines Individuums zeichnet sich darin aus, bestehende Spannungen und Nicht-Übereinstimmungen zwischen eigenen Bedürfnissen und Kompetenzen und sozialen und dinglichen Anforderungen auszuhalten, auszugleichen oder aktiv zu bearbeiten (Hurrelmann, 1989, S. 26).

Der Prozess der Anpassung der Reaktion anderer ist verantwortlich für die Entwicklung des Selbst. Das Selbst ermöglicht dem Menschen, sich vom anderen her zu sehen und somit sich selbst zu sehen (Gugutzer, 2002, S. 132). Anselm Strauss (1974; zit.n. Kahlert, 2000, S. 88) sieht Identität als permanente Leistung des Individuums, um an Interaktionsprozessen teilnehmen zu können. Die Leistung des Individuums besteht darin, zwischen den Anforderungen der sozialen Umwelt und seinen eigenen Bedürfnissen Balance zu halten. Dieses Konzept der balancierenden Identität beschreibt ein Individuum, das ständig in Bewegung und Veränderung begriffen ist, in Auseinandersetzung mit sich selbst und mit seinen jeweiligen sozialen Umwelten.

Nach Stryker (1976, S. 267; zit.n. Weiß, 1999, S. 70) kann man sich dieses Selbst als einen Satz unterschiedlicher Identitäten vorstellen, die die Struktur und die Einheit sozialer Prozesse reflektieren. Die personale Identität ist die erdachte Vorstellung von sich selbst, wie man sich selbst sieht. Die soziale Identität ist die objektive Seite des Rollenspiels, die Normen, denen das Individuum im Interaktionsprozess gegenübersteht. Identität steht zur Gesellschaft in einer dialektischen Beziehung. Die Umwelt wirkt auf den Menschen ein und trägt somit zu seiner Identitätsbildung bei. Menschliches Handeln führt gleichzeitig zu Resultaten, die Spuren in der Umwelt hinterlassen. Das Individuum prägt die Gesellschaft und die Gesellschaft prägt das Individuum. Dies erfolgt durch Prozesse der Kommunikation. Identität wird in Kommunikationsprozessen laufend bestärkt und gefestigt oder in Frage gestellt und abgeändert (Weiß, 1999, S. 71). Nach der interaktiven Modellbildung, deren Umsetzung sich in der handlungstheoretischen Konzeption von Mead wieder findet, müssen gesellschaftlich bestimmte soziale und kulturelle Kompetenzen des Handelns erworben werden, um in der gesellschaftlichen Umwelt autonom handlungsfähig zu sein und über eine eigene Identität zu verfügen (Hurrelmann, 1989, S. 21).

2.3.1 Identität und Körper

Selbstbild und Identität sind nicht ohne ein Konzept des eigenen Körpers zu bilden. Die Form dieses Konzepts ist durch kulturelle und soziale Rahmengengebenheiten mitbestimmt, die ihrerseits einem historischen Wandel unterliegen. Es gibt aber auch universell gültige Konstanten. Die körperliche Auseinandersetzung durch Bewegung, Aktivität, Tätigkeit, Motorik erschließt dem Individuum die soziale Position in dieser Umwelt. Durch Bewegung erfährt der Mensch sozial definierte Bedeutung der Umwelt und auch des eigenen Körpers (Hurrelmann, 1989, S. 27). Giddens (1995; zit.n. Kahlert, 2000, S. 91) beharrt darauf, dass das Ich zum Körper in Beziehung gesetzt werden muss. Die Selbstidentität ist verkörpert. Der Körper ist unmittelbarer Träger und Medium des Handelns, d.h. ein Teil des Handlungssystems. Der Körper stellt die jederzeitige Verortung des Individuums in Raum und Zeit sicher und ermöglicht die Auseinandersetzung mit der materiellen und sozialen Welt.

Viele widmen sich gerade narzisstisch ihrem Körper. Selbstdisziplin und Selbstkasteiung beim Training werden kaschiert mit dem Ziel, einen sportiven Körper vorweisen zu können. Nach Bourdieu (1985; zit.n. Horter, 2000, S. 35) hat der Körper neben anderen Bedeutungen auch jene, einen gesellschaftlichen Wert darzustellen, der zur Erreichung bestimmter Zwecke eingesetzt werden kann. Der Körper ist in der komplexen, unüberschaubaren Lebenswelt die letzte Instanz, auf die der Einzelne unmittelbar Einfluss

nehmen kann. Das erklärt auch die Faszination, die „bodybuilding“ oder „body shaping“ auf Menschen verschiedenen Alters ausübt. Sie hoffen damit, die von der Gesellschaft als positiv bewerteten äußeren Merkmale zu erreichen, was wiederum für viele Menschen die Voraussetzung eines positiven Selbstbildes ist.

Das Körperkonzept wird als Teilkonzept des Selbstkonzepts verstanden. Eine positive Einstellung zum eigenen Körper beeinflusst im Wesentlichen die allgemeine Zufriedenheit und geht einher mit einer Erhöhung des Selbstwertgefühls (Horter, 2000, S. 82).

2.3.2 Identität und Geschlecht aus pädagogischer Sicht

Identität ist als Leistung des Individuums zu begreifen, abhängig von widersprüchlichen und rasch sich verändernden Entwicklungen in der Gesellschaft. Die Leistung des Individuums besteht darin, Entwicklungsaufgaben einer Lösung zuzuführen. Dabei handelt es sich um einen reflexiven Prozess.

Kugelmann (2000, S. 105) versteht unter Erziehung die Unterstützung zur Selbsterziehung. Diese setzt voraus, dass eine Person damit einverstanden ist, sich auf diesen Lernprozess einzulassen, d.h. zu sagen: „Ja, ich bin bereit, da ist irgend etwas, was es für mich sinnvoll macht, mich auf Veränderungsprozesse in meinem Selbstwertgefühl, in meinem Selbstbewusstsein, in meinem Körperbild, auf diese Mosaiksteinchen der Identität, einzulassen“ und „Ich möchte etwas ändern, da gibt es etwas, was mich als Mädchen, oder auch als Junge, in meiner persönlichen Entfaltung hemmt.“ Der geschlechtsspezifische Individualisierungsprozess gibt, nach Machtverhältnissen gesehen, Männern ganz andere Chancen als Frauen, vor allem wenn man den Beruf oder familiäre Zusammenhänge betrachtet.

Erziehungs- und Entwicklungsprozesse im Sinne der Selbsterziehung sollen Identität auch im leiblichen Zusammenhang fördern. Identität, wie sie sich jedes Individuum erworben hat bzw. wie es sie aufgezwängt bekommen hat, ist über Bewegungsprozesse und Bewegungserfahrungen entstanden und leiblich verankert. Dieser Prozess ist nicht naturbedingt, sondern sozial konstruiert und kann von uns einzelnen trotz aller Schwierigkeiten und gesellschaftlichen Zwängen in bestimmten Bereichen, den eigenen Willen vorausgesetzt, verändert werden. Funke (1997; zit.n. Kugelmann, 2000, S. 106) betont, dass Identitätsentwicklung über Bewegungserfahrungen auch auf einer Ebene ablaufen kann, die nicht gleich die bewusste und kognitive Ebene ist. Soziales Lernen in Bewegungs- und Sportbereichen findet zunächst über Bewegung statt und über Zwischenleiblichkeit. Über das, was unbedacht und nicht verbalisiert geschieht, wenn wir miteinander spielen, tanzen, skifahren, wandern usw. Sacks betont: „Es hilft uns, uns gut zu fühlen, ein gutes Selbstwertgefühl und damit eine gute Identität zu entwickeln, wenn

wir eine positive Basisstimmung haben. Negative Erfahrungen aber bekommen im 'Körpergedächtnis' anscheinend leicht ein Übergewicht“ (zit.n. Kugelmann, 2000, S. 106).

Der Entwicklungsprozess der Geschlechtsidentität prägt im Sportunterricht das Geschehen nachhaltig. Denn hier werden die im Prozess der Selbstfindung auftretenden Veränderungen und Schwierigkeiten virulent, weil hier der Körper-in-Bewegung ins Zentrum gerät. „Bewegungs- und Sporterziehung muss den Lernenden Gelegenheiten bieten, sich damit auseinander zu setzen, muss die Entwicklung einer variationsfreudigen Geschlechtsidentität und die gleichberechtigte Begegnung mit dem eigenen und anderen Geschlecht fördern“ (Kugelmann, 2002, S. 11-12).

Kugelmann (2000, S. 106-107) betont die Wichtigkeit der Weiterentwicklung der Identität, im Sinne eines Rollenverständnisses, eines Weltbezugs und eines Selbstwertgefühls. Es sind Themenbereiche wie z.B. der Raum, die Kraft und die Stärke, das Risiko, das Sehen und Gesehenwerden, die Haltung, die sich besonders in den Feldern Sport, Spiel und Bewegung zur Bearbeitung anbieten.

3 DIE JUGEND

Im Mittelpunkt der anschließenden empirischen Arbeit stehen Schülerinnen und Schüler im Alter zwischen 15 und 18 Jahren. Es wird versucht darzustellen, wodurch die Zeit der Jugend oder Adoleszenz geprägt ist, welche Entwicklungen vor allem im Persönlichkeitsbereich Jugendliche durchmachen. Welche Aufgaben haben sie zu bewältigen? Welche Stellung nimmt Sport in dieser Phase der Entwicklung ein? Wie stellen sich diese Themen in Hinblick auf den Bewegungs- und Sportunterricht dar?

3.1 Pubertät und Adoleszenz

Baacke (1994, S. 36) geht davon aus, dass die Lebenswelt der 13- bis 18jährigen, so unterschiedlich sie im Einzelfall ist, bestimmte Elemente enthält, die die Betonung der Gemeinsamkeit eines Lebensabschnittes möglich machen, nämlich Pubertät und Adoleszenz.

In der Pubertät zeigt sich das Wechselspiel zwischen organischen, physiologischen und sozialen Bereichen der Persönlichkeitsentwicklung. Biophysische und biochemische Prozesse beeinflussen psychische Dispositionen und soziale Handlungsspielräume. Zugleich verändern sich durch gesellschaftliche und ökologische Faktoren zeitliche Abläufe und Mikrostrukturen dieser Prozesse enorm (Hurrelmann, 1989, S. 22).

Pubertät wird als die Phase bezeichnet, in der die Heranwachsenden besonders einschneidende physiologisch-biologische Veränderungen durchmachen. Mit durchschnittlich 13 Jahren beginnt der puberale Wachstumsschub, begleitet von der Reifung der Geschlechtsmerkmale und hat seinen Höhepunkt mit etwa 15 Jahren. Die physiologisch-geschlechtliche Entwicklung ist in der Regel mit 17 bis 18 Jahren abgeschlossen. Die unmittelbare Pubertät ist meist schon abgeschlossen, ohne dass jedoch ihre sozialen und emotionalen Folgen völlig bewältigt sind.

Daher spricht man von Adoleszenz. Baacke (1994, S. 37) meint damit nicht nur das Ereignis der Pubertät, sondern eine längere gestreckte Phase einer Altersgruppe, die umgangssprachlich unter dem Terminus „Jugendliche“ zusammengefasst wird. Das Kindesalter wird durch den Einbruch der Pubertät abgeschlossen und es entsteht eine neue Einheit aus physisch-psychischen Erlebnis- und Selbsterfahrungen, die zur wachsend bewussten Entwicklung eines Ich-Gefühls führen. Das Ich-Gefühl erlaubt die Abgrenzung von anderen Personen und dadurch die Aufnahme von selbst gewählten Beziehungen auf breiterer Basis.

Diese Entwicklung kann schon vor dem 13. Lebensjahr begonnen sein und sie ist in der Regel mit dem 18. Lebensjahr nicht abgeschlossen. Auch sind Mädchen schon manchmal

vor dem 13. Lebensjahr geschlechtsreif. Es gibt auch Jungen, die schon mit zehn pubertieren und mit 14 sexuell voll ausgereift sind, während andere diesen Status erst mit 20 erreichen. Trotzdem rechtfertigt Baacke (1994, S. 38) die Zusammenfassung dieser Gruppe damit, dass „diese Altersspanne in etwa als eine sinnliche Einheit erfahren wird, und zwar von den Jugendlichen selbst, aber auch von Eltern und Lehrern.“ Körperliche Veränderungen der Adoleszenz, neue Verhaltensweisen und ein „atmosphärischer“ Gesamthabitus schließen diese Altersgruppe zusammen.

Körperliche Reifung führt zu einer physischen Entfaltung im Kräftehaushalt und im Aussehen, die von den Adoleszenten zunehmend bewusst erfahren und ausgespielt wird. Die körperlichen Veränderungen können zahlreiche psychische Folgen haben. Die Heranwachsenden werden sich ihrer Körper bewusst. Die Veränderungen und neuen Fähigkeiten (Geschlechtlichkeit) irritieren, erregen und stimulieren sie. Die plötzliche Veränderung des Erscheinungsbildes kann zu Zweifeln an sich selbst führen, die Jugendlichen können sich „hässlich“ vorkommen. Das Anwachsen körperlicher Stärke sucht auch durch ein Gefühl drängender Kraft und Unabhängigkeit im Verhalten Ausdruck. Die genitale Reifung zwingt die Jugendlichen, ihre Beziehungen zu Eltern, Geschwistern und zur Umwelt neu zu definieren. Es wird eine größere Selbständigkeit in Entscheidungen verlangt, von denen man zunehmend sieht, dass sie oft auch die weitere Zukunft bestimmen können (z.B. Schulwahl). Erste Bemühungen, selbst erwachsene Verhaltenszüge zu produzieren sind gleichzeitig verbunden mit großer Verletzlichkeit auf Grund der körperlichen Veränderungen. Das Verbergen dieser Verletzlichkeit zeigt sich im Wunsch des schnellen Sich-Zurückziehens oder in aggressiven Verhaltensweisen (Baacke, 1994, S. 97).

Jugend ist kein Naturprodukt, sondern ein soziokulturelles Phänomen, das gesellschaftlichen Wandlungsprozessen unterworfen ist. Sie ist ein Produkt und eine Begleiterscheinung der Moderne, eben als spezifische Lebensphase und als normativer Orientierungs- und Verhaltensentwurf. Nach Horter (2000, S. 19) setzt Jugend den körperlichen Reifungsprozess (die Pubertät) voraus, ohne damit identisch zu sein. In welcher Weise die Pubertät in die Lebensphase Jugend eingebunden ist, ist historisch variabel. Sie beginnt immer früher, weil sich das Datum der Geschlechtsreife im Lebenslauf nach vorne verlagert. Gleichzeitig verzögert sich das Ende der Jugendzeit, weil der Übergang in das Erwachsenenleben und die Gründung der eigenen Familie weit aufgeschoben wird oder sogar ganz ausgelassen wird (Hurrelmann, 2007, S. 8).

Jugend kann als Lebensphase zwischen Kindheit und Erwachsensein beschrieben werden, als Vorbereitungszeit aufs Erwachsenenalter, als Qualifikationsphase, in der durch individuelle Leistung ein eigener Status erworben werden soll, um eine „autonome“

Persönlichkeit mit individuellen Werthaltungen und Handlungsfähigkeiten entwickeln zu können (Horter, 2000, S. 24).

3.2 Jugend und Identitätsentwicklung

Was die Erziehung von Jugendlichen angeht ist häufig davon die Rede, dass es die Aufgabe der Erziehung sei, einem Heranwachsenden zu „seiner Identität zu verhelfen“.

Der Begriff der Identität fasst eine Vielfalt von Aspekten in sich zusammen, deren Gemeinsames darin besteht, dass jemand „ich“ sagen kann. Wer „Identität“ besitzt, ist unterscheidbar von anderen und weiß dies auch selbst.

Die Entwicklung des Ichs macht viele Stufen durch bis zum Identitätspunkt, der in der Jugendzeit liegt. Erikson (1966, S. 150-151; zit.n. Baacke, 1994, S. 179-181) entwarf einen theoretischen Rahmen, der die menschliche Entwicklung von der Geburt bis zum Tode eines Menschen umfasst. Der Mensch muss im Verlauf seiner Entwicklung acht psychosoziale Krisen bestehen. Die Adoleszenz ist die fünfte Stufe und wird bestimmt durch Identität und Identitätsdiffusion.

„Die Adoleszenz als fünfte Stufe wird bestimmt durch die Antithese Identität versus Identitätsdiffusion. Bei gelungener Identitätsbildung gehen alle in der Kindheit gesammelten positiven Ich-Werte in das Identitätsgefühl ein in dem Sinne, dass man sich selbst als eine Person mit Einheitlichkeit und Kontinuität versteht und zugleich als jemanden, der darum auf andere angewiesen ist in der Gewissheit, dass diese auch ihn brauchen. Insofern ist die Jugendzeit die Summe vorheriger Entwicklung: Man erhält die erste „Quittung“. Sind die vorbereiteten Identitätsbildungsprozesse in der Kindheit negativ verlaufen, tritt eine Identitätsdiffusion ein“ (Baacke, 1994, S. 181).

Weiters betont Erikson (1966; zit.n. Baacke, 1994, S. 184), dass Identität im Wechselspiel zwischen Psychologischem und Sozialem, Entwicklungsmäßigem und Historischem entsteht. Sie ist damit sowohl Kern des Individuums, wie auch einer gesellschaftlichen Kultur, die einander ständig beeinflussen. Identität ist die Reflexion des Menschen auf seine Selbstkonstitution und seine produktive Gesellschaftsfähigkeit. Schenk-Danzinger (1988, S. 371; zit.n. Möller, 2000, S. 203) beschreibt die psychische Entwicklung des Jugendlichen als eine Bewusstseinsweiterung. „Die Heranwachsenden werden fähig zur Selbstreflexion“ (ebda, S. 203).

Der Umkreis der Beziehungspersonen ändert sich ebenfalls mit den Entwicklungsstufen eines Individuums. Stehen in den Phasen des Säuglingsalters, Kleinkindalters und Spielalters Mutter, Eltern und die Familie als ökologisches Zentrum im Vordergrund, tritt in der Stufe des Schulalters die Wohngegend als „ökologischer Naturraum“ hinzu und gleichzeitig beginnt die Aufnahme in „ökologische Ausschnitte“ (Schule). In der Adoleszenz werden Wechselbeziehungen zwischen unterschiedlichen Lebensbereichen

wichtig, wie Peer-Groups und „die Anderen“ (Baacke, 1994, S. 199). In der Solidargemeinschaft von Gleichaltrigen, die sich gleichen Problemen gegenübersehen, ist es dem Jugendlichen möglich, biologisch bedingte Reifungsprozesse (Pubertät), interne Entwicklungsspannungen (emotionale, kognitive Entwicklung, Entstehung von Selbstreflexion) und soziale Bedingungen (soziale Platzierungsmöglichkeiten, Erfahrungen in der Ausbildung) derart zu integrieren, dass Identität entsteht (Horter, 2000, S. 37).

Der Mensch braucht die Sozialität, die anderen Menschen konstitutiv, um sich aufzubauen, als der, der er ist bzw. sein will. Mead (1934; zit.n. Baacke, 1994, S. 199) verwendet in seiner sozialen Theorie des Handelns den Begriff des „role-taking“, die Fähigkeit sich in die Position oder Rolle eines Interaktionspartners hineinversetzen zu können. Identität meint demnach, dass das Individuum die Haltung anderer einnehmen kann und sich selbst gegenüber sowie gegenüber anderen handeln kann. Sich in die Rolle eines anderen Menschen hineinversetzen zu können ist erst Adoleszenten möglich. Das Gefühl der eigenen „Einzigartigkeit“ ist ebenso die Folge sozialer Interaktionen.

Identität als Ganzheitserfahrung lässt sich in unterschiedliche Aspekte zerlegen (Baacke, 1994, S. 202):

Identität ist eine *Beziehungsleistung*: Sich anders zu sehen als andere bedeutet, dass man mit anderen zu tun hat, d.h. mit ihnen redet, handelt, plant, usw.. Dadurch erfährt das Individuum, wer es im Ensemble anderer ist. Der Aufbau der Identität erfolgt immer aus der sozialen Beziehung mit anderen. Deshalb ist für Jugendliche Beziehungsreichtum wichtig. Es erfolgt eine Ablösung vom Elternhaus und sie gewinnen neue Erfahrungen in der Clique oder Peer-Group dazu. Das role-taking ist hier besonders attraktiv, denn alle haben ungefähr den gleichen Entwicklungsstand, haben die gleichen Probleme und Zukunftsaussichten, sodass sie sich untereinander als zusammengehörig fühlen können und gleichzeitig als Person, die doch anders ist als die anderen (vgl. dazu Hurrelmann, 2007, S. 128).

Identität ist eine *Revitalisierungsleistung*: Die Heranwachsenden erkennen, dass sie nicht der absolute Mittelpunkt der Welt sind, wie Kinder das manchmal noch denken. Sie erkennen, dass sie sterben müssen, dass sie endlich sind und dass andere leben werden. Sie erfahren sich bewusst als Menschen, die einer Generation angehören. Das Individuum sieht sich immer in Relation zu anderen und ist dadurch gezwungen, auch sich selbst zu relativieren. Diese schwierige Leistung müssen Jugendliche erbringen, nämlich erkennen, dass sie ein Ich haben, dass es aber viele Ichs gibt, und dass alle diese Ichs

sich durchsetzen und glücklich werden wollen. Diese Grenzziehungen erfahren Jugendliche vor allem im sozialen Lernen.

Identität verweist auf *Kontinuität*: Diese Kontinuität erschließen sich die Jugendlichen selbst. Jugendliche machen Erfahrungen mit starken Veränderungen an ihrem Körper, an ihrem gestischen Ausdruckspotential, im Bereich sozialer Beziehungen. Sie beginnen, ihre biografischen Erinnerungen zum ersten Mal bewusst auszuarbeiten und einen Innenraum in sich erkennen. Die immer wieder gestellte Frage lautet: Bin ich die Person, die ich zu sein scheine? Allmächtsphantasien müssen in den Handlungsraum des Wirklichen, des Erreichbaren rückgebunden werden, ohne einer Vorabresignation anheim zu fallen. Um diese Leistung erbringen zu können, verhilft das Gefühl der Kontinuität, der Zusammengehörigkeit der durchleisteten Entwicklungsstufen mit dem, was das Individuum im Augenblick ist, und dem, was es möglicherweise sein kann.

Das Erkennen von Beziehungsleistung, Relativierungsleistung und Kontinuität gelingt nur, wenn das Individuum zu einer *internen Differenzierung* fähig ist. Dies können Jugendliche erst, wenn sie über sich nachdenken können und sich sozusagen von außen betrachten können. Ich beobachte mich selbst probeweise als „anderen“. Auch die anderen haben über mich ein Bild, das muss ich registrieren. Selbstbild und Fremdbild müssen zusammengebracht werden. Auf diese Weise entsteht das Selbst.

Erdheim (1983; zit.n. Horter, 2000, S. 69) diskutiert das Thema Adoleszenz unter dem Aspekt des Generationenkonflikts. Die Adoleszenz ist der Motor des Wandels, die den Menschen einerseits dazu treibt, das Überlieferte in Zweifel zu stellen und neue Perspektiven zu suchen und ihn andererseits vor die Aufgaben stellt, sich nicht zu verlieren und die Kontinuität zu wahren. Die Heranwachsenden müssen rapide Veränderungen ihrer psycho-physischen Dispositionen bezüglich der Struktur von Motiven, Gefühlen, Denkweisen und Reaktionsmustern wie auch einen völligen Aufbau von personaler Identität bewältigen und das alles in einer Phase, in der gleichzeitig soziokulturelle Anpassungen und ökonomisch relevante Qualifizierungserfahrungen verlangt werden.

3.2.1 Entwicklungsaufgaben der Jugend

In bestimmten situativen Lebenslagen und Lebensabschnitten existieren für jedes Individuum, besonders im Jugendalter, objektiv vorgegebene Erwartungshaltungen und Anforderungen, die es aktiv und produktiv zu bewältigen gilt. „Die Bewältigung dieser bestimmten altersspezifischen Handlungsaufgaben wird als eine der wichtigsten Voraussetzungen für die Konstituierung der persönlichen Identität genannt“ (Horter, 2000, S. 69).

Die Entwicklungsaufgaben ergeben sich aus drei Quellen:

1. den biologischen Kräften, verbunden mit den Veränderungen des Organismus
2. den soziokulturellen Anforderungen an das Individuum und
3. den physischen Veränderungen im Wertesystem der Person.

Die Aufgaben im Einzelnen sind (Horter, 2000, S. 70):

- Die Ablösung von der Herkunftsfamilie und eine Intensivierung der Beziehungen zu den Gleichaltrigen werden immer wieder als zentrale Aufgabe genannt. Die Eltern verlieren auch für normative Orientierungen an Gewicht, was bei Mädchen oft zu Konflikten führen kann, da sie in der Regel strenger kontrolliert werden.
- Die Übernahme der Geschlechtsidentität und die Aufnahme heterosexueller Beziehungen sollen in der Jugendzeit erfolgen. Durch den Beginn der Menstruation und dadurch, dass ihr Körper als Zentrum der Aufmerksamkeit und auch oft als Belästigung erlebt wird, ergibt sich vor allem bei Mädchen ein massiver Einschnitt.
- Schulische und berufliche Qualifikationen sollen erworben werden.
- Der Erwerb und die Festigung der Identität ist ebenfalls Aufgabe des Jugendalters. Der Jugendliche muss die in der Kindheit erworbenen bzw. zugeschriebenen Selbstdefinitionen aufgeben und durch jugendspezifische ersetzen.
- Von den Jugendlichen wird erwartet, dass sie Vorstellungen über ihr künftiges Leben entwickeln (Pläne bezüglich Beruf, Zusammenlebensformen, Kinderwunsch, Familienaufgaben, usw.).

Der Zeitraum zur Bewältigung der Entwicklungsaufgaben wird verallgemeinernd für Mädchen und Jungen als identisch angesehen. Die klassischen Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz, die mit den starken körperlichen Veränderungen der Mädchen zwischen 9 und 14 Jahren zusammenfallen, können für sie jedoch noch nicht relevant sein. Mädchen werden erst die Pubertät durchlaufen und dann nach der Berufswahl die Trennung von den Eltern vollziehen, im Alter von 18 und 19 Jahren.

Hurrelmann (1986; zit.n. Horter, 2000, S. 71) nennt Aufgaben, die sich gemeinsam für beide Geschlechter stellen:

- Der selbstverantwortliche Vollzug einer schulischen und beruflichen Qualifikation einschließlich der Fähigkeit, die eigene Existenz durch Erwerbsarbeit zu sichern.

- Die Klärung der eigenen Geschlechtsrolle und die Fähigkeit, Bindungen zu Gleichaltrigen des eigenen und des anderen Geschlechts einzugehen.
- Die Entwicklung eines selbst angeeigneten Wert- und Normensystems, das langfristig ermöglicht, verantwortlich zu handeln.
- Die Entwicklung von Handlungsmustern für den Umgang mit Freizeit und Konsum.

3.2.2 Das Selbst

Die Wahrnehmung des Selbst setzt eine interne Differenzierung voraus. Es hat in jedem Individuum eine historische Entwicklung durchzumachen. Das Neugeborene besitzt noch kein Selbstbewusstsein, es grenzt sich nicht von seiner Umgebung ab. Im Alter von fünf bis sechs Monaten betrachtet das Kleinkind seine Finger und Zehen wie fremde Objekte. Mit neun Monaten erkennt es seine Eltern, aber noch nicht sich selbst im Spiegel. Im Alter von 15 Monaten beginnt es „ich“ zu sagen, ohne aber auf die Stabilität seiner Identität Wert zu legen. Erst beim Heranwachsenden entwickelt sich ein Selbstbild, das am Ende des Jugendalters soweit abgeschlossen sein sollte (Baacke, 1994, S. 205).

Jedes Individuum hat bestimmte Vorstellungen über seine Eigenschaften und Fähigkeiten, sein Verhalten und seine Handlungsmöglichkeiten sowie über ihre Wichtigkeit und Qualität. Die Gesamtheit dieser Kognitionen, Bewertungen und Handlungsplänen wird als Selbstkonzept bezeichnet, welches sich im Laufe der individuellen Sozialisation entwickelt. Es ist ein Produkt spezifischer Person – Umwelt - Interaktionen, wobei zur Definition der eigenen Position Vergleichsprozesse mit anderen Individuen, Gruppen und sozialen Normen wichtig sind. Das Selbstkonzept steuert auch das Verhalten und damit die Möglichkeiten, weitere Erfahrungen zu sammeln. Das Selbstkonzept stabilisiert sich im Jugendalter zunehmend, im Erwachsenenalter kommen selten Änderungen vor (Mrazek & Hartmann, 1989, S. 218).

Die Funktion des Selbstkonzeptes besteht in der Selbsteinschätzung der eigenen Person und des aktuellen Verhaltens in einer Situation, in der Vorwegnahme oder Voraussage von Erfolg oder Misserfolg in verschiedenen Aktivitäten, dem Erreichen sozialer und individueller Kompetenzen, sozialer Selbstsicherheit, psychischer Stabilität und dem Grad der Selbstbestimmung oder der Bereitschaft, sich von äußeren Einflüssen ablenken zu lassen. So konstituiert jeder seine individuelle Theorie über die Alltagswelt (Horter, 2000, S. 75).

Nach James (zit.n. Baacke, 1994, S. 205) besitzt das Selbst drei Konstituentien. Das *materielle Selbst* besteht vor allem aus dem Körper, aber auch aus Kleidung und Besitztümern, deren Verlust wir als Beeinträchtigung unserer Persönlichkeit empfinden.

Das *soziale Selbst* ist die Anerkennung unserer Mitmenschen und das *geistige Selbst* umfasst die psychischen und geistigen Funktionen und Fähigkeiten des Menschen. Die Ausprägung des Selbst ist bedingt durch die Umweltchancen. Wer bei anderen anerkannt und beliebt ist (z.B. durch freundliches Benehmen, aufgrund materieller Ressourcen, Attraktivität oder Geld), kann ein Selbst aufbauen, das durch die Umwelt reich belohnt und entsprechend stabil wird.

Bei Jugendlichen und Erwachsenen spielt der Körper für die Selbstwahrnehmung und das Selbstverständnis eine wichtige Rolle. Nach Mrazek und Hartmann (1989, S. 218) ist der Körper der einzige konkret erfahrbare Teil des Selbst und in einer immer komplexer werdenden Umwelt somit eine zentrale Stütze der eigenen Identität. Deshalb muss auch dem Körperkonzept als dem körperbezogenen Teil des Selbstkonzepts eine zentrale Funktion bei der Selbstdefinition zugesprochen werden.

Um prüfbare Aussagen über das Selbst zu gewinnen, hat die Wissenschaft versucht, das Selbst-Konzept an bestimmten Verhaltensweisen und Urteilsformen zu beobachten und zu messen. Die Ergebnisse sind weitgehend widersprüchlich, vor allem weil Population, angewandte Instrumente und Messverfahren unterschiedlich sind. So haben Untersuchungen über geschlechtsspezifische Unterschiede der Selbsteinschätzung ergeben, dass es keine Geschlechtsunterschiede gibt. Andere Untersuchungen stellten wiederum eine generell höhere Selbsteinschätzung weiblicher Jugendlicher fest, während eine dritte bei 16jährigen weiblichen Jugendlichen das niedrigste Selbst-Konzept fand. Mc Candless (1970, S. 439; zit.n. Baacke, 1994, S. 208) empfiehlt, das Selbst-Konzept von Jugendlichen durch die Beobachtung in folgenden Bereichen zu ermitteln:

- Verhalten in der sozialen Interaktion
- Körperliche Kraft, Gesundheit
- Kognitive Funktionen
- Persönliche Attraktivität
- Standard der moralischen Entwicklung

Es geht Mc Candless nicht darum, exakte Werte zu ermitteln, sondern Orientierung zu verschaffen. Pädagogen, die in der Praxis stehen sind an der Person interessiert, mit der sie umzugehen haben. Sie brauchen unkomplizierte Hilfen, zur Einschätzung anderer Personen. Es sind folgende Aspekte des Selbstbildes, auf die Jugendliche besonderen Wert legen: intellektuelle Fähigkeiten (Mathematik, Naturwissenschaften, Geisteswissenschaften, Künste), die Attraktivität (Gesicht, Körper, Beine, Größe, Haar, Körperbau), physische Fähigkeiten (Stärke, Ausdauer, besondere Fähigkeiten in

Sportarten), soziale Attraktivität (Beliebtheit bei Freunden), Identifikation als erotisch-sexueller Typ, Qualität als Anführer, moralische Qualitäten, Sinn für Humor, um nur einige zu nennen.

Was Jugendliche an ihrem Selbst-Konzept hervorheben, variiert nach Geschlecht, Alter, sozialer Lage und Gruppenzugehörigkeit. Das Selbst eines Individuums verweist auf soziale Beziehungen, durch die und in denen es sich in seiner Identität konstituiert.

3.2.3 Die Rolle

Strauss (1968, S. 45; zit.n. Baacke, 1994, S. 211) definiert Identität als die Art und Weise, wie sich jemand in einer Situation verhält. Tritt eine Stabilisierung von Verhaltenszügen ein, durch Wiederholung oder Erwartung der anderen, werden sie zu Rollen und damit zu einem Verhalten, das in gewissem Maß die Vorhersehbarkeit von Verhaltenssequenzen erlaubt. Je fester die Rollen sind, desto geringer ist die Varianz der Verhaltensformen, die eine bestimmte Person in bestimmten Situationen zeigt. Als ideales Rollenverhalten wird jenes bezeichnet, in dem die eigenen Erwartungen und die Erwartungen der anderen Seite vollkommen kongruent sind. Soziale Rollen erlernen wir erst im Laufe unserer Entwicklung. In der Regel wird Rollenverhalten weitgehend internalisiert, man identifiziert sich mit der gespielten Rolle. Für Jugendliche gilt als nicht ernst zu nehmen, wer eine Rolle nur spielt, ohne sie auch zu meinen, ihr Spieler gilt dann als verlogen und unecht.

Es existieren starke gesellschaftliche Zwänge, aber auch individuelle Bestrebungen, eindeutige Geschlechtsrollenmuster zu entwickeln (d.h. das Individuum möchte ein „richtiger Mann“, eine „richtige Frau“ werden). Dabei führen gerade solche traditionellen Rollenmuster dazu, dass junge Menschen nicht wissen, was sie wirklich wollen und ihr eigenes Selbst nur schwer finden (Möller, 2000, S. 209).

3.3 **Jugend und Sport**

Im individuellen Lebenslauf von Jugendlichen nehmen die Möglichkeiten, sich innerhalb und auch außerhalb der Schule an Bewegungs- und Sportaktivitäten zu beteiligen zu. Es erweitern sich die sportliche Infrastruktur und die Bewegungsräume. Das Bewegungs- und Sportangebot erfährt eine Differenzierung. Bewegungs- und Sportaktivitäten kommen in konkreten sozialen Handlungszusammenhängen, auf unterschiedlichen Handlungsfeldern zustande. Herkunftsfamilie, Schule, Sportvereine und Gleichaltrigengruppen sind solche relevanten Handlungsfelder. Darin werden Sportaktivitäten auf sehr unterschiedliche Weise gefördert und behindert und deren sozialisatorische Potenz verlagert sich im Verlauf des Kindes- und Jugendalters. Die Heranwachsenden lösen sich zunehmend von ihren Herkunftsfamilien ab, wodurch

gemeinsames Sporttreiben mit den Eltern meist selten zustande kommt. Dennoch stellt die Familie in der Lebensgeschichte der meisten Menschen einen wichtigen Erfahrungsraum dar, in dem Fähigkeitsprofile, Orientierungen und grundlegende Kapazitäten entstehen, welche die Entwicklung der Bewegungs- und Sportaktivitäten im Jugendalter entscheidend beeinflussen (Brettschneider, 1989, S. 36). Kinder lernen am Vorbild des gleichgeschlechtlichen elterlichen Modells sportspezifische Einstellungen und Motive (Klein, 1983, S. 17).

Die Teilnahme am System sportlichen Handelns und der dadurch zu erzielende persönliche und soziale Gewinn ist vor allem jugendliches Privileg. „Für Jugendliche selbst gehören sportive Praxen zur jugendspezifischen Altersnorm und Jugendliche, die der Norm nicht entsprechen, haben sich für diese Abweichungen zu rechtfertigen“ (Horter, 2000, S. 34).

Gleichaltrigengruppen stellen angesichts der Pluralisierung von Lebensformen und Wertvorstellungen ein vergleichsweise überschaubares Sozialisationsfeld dar. Um in der Gleichaltrigengruppe Statusgewinn verzeichnen zu können, ist neben dem Konsum, erotischer Attraktivität und Ausstrahlung sowie einem sichtbaren Ausdruck eines spezifischen Lebensstils, auch in besonderem Maße ein spezifisches Leistungsvermögen notwendig. Das kann vor allem im Sport immer wieder effektiv präsentiert eingesetzt werden. Angesichts der Vielfalt der normativen Orientierungen, denen sich Jugendliche gegenübersehen, bietet die Rolle des Sportlers gerade für Jungen ein Potential an Verhaltenssicherheit. Sportlich motiviertes Handeln findet allgemein hohe Zustimmung unter Jugendlichen und Erwachsenen. Aus den sportlichen Situationen lassen sich für weitere Bereiche des übrigen Lebens konkrete Handlungsmuster ableiten (Brettschneider, 1989, S. 37).

Brinkhoff (1994; zit.n. Bräutigam, 1997, S. 206) befragte Jugendliche nach den Sportarten, die sie außerhalb des Sportvereins betreiben, und erhielt mehr als 50 Nennungen. An der Spitze der beliebtesten Sportarten stand neben Radfahren (52 %) und Schwimmen (50,2 %), Fußball (28,4 %) und Joggen (23,4 %). Es findet sich dann neben einer Reihe von Rückschlagspielen und Mannschaftsspielen, Tanzen, Pferdesport, Gymnastik, Bodybuilding, Eislaufen, Rollschuhlaufen, Mountainbiking, Wandern, Billard, Mini-Golf, Skateboard, Skifahren und Surfen. Traditionelle Sportarten, wie Handball, Leichtathletik und Turnen werden vergleichsweise nur von wenigen Jugendlichen betrieben (1,9 %, 1,2 %, 0,7 %). Geschlechtstypische Unterschiede in der Ausübung von Sportarten machen sich bemerkbar, indem Jungen häufiger Mannschaftsportarten und Rückschlagspiele betreiben, während Mädchen häufiger an Individualsportarten beteiligt

sind (Burrmann, 2006, S. 179). Jugendliche sind nicht nur Motor, sondern auch die Nutzer einer expansiven Sportartenentwicklung.

Sportarten verabschieden sich im Zuge der Öffnungsprozesse vom traditionellen Sportkonzept und verbinden sich mit bestimmten Sprach-, Musik- und Modestilen, typischen Konsumformen, eigenen Ritualen und Zeremonien, d.h. mit einem jugendkulturellen Überbau. „Mit der Sportart werden zugleich Attribute ins Spiel gebracht, die die eigene Individualität zum Ausdruck bringen und die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe signalisieren. [...] Derart in Szene gesetzt werden aus Sportarten geeignete Werkzeuge jugendtypischer Identifikations- und Abgrenzungsstrategien“ (Bräutigam, 1997, S. 207; Schulze-Krüdener, 1999, S. 207).

Jugendliche gehen ihren Sportarten zunehmend mit Freunden, in der Clique, im Familienkreis oder alleine nach, d.h. außerhalb des organisierten Vereinssports. Auch das Sportartenverständnis ist nicht unabdingbar an die Logik von Verpflichtung, Training, Wettbewerb und Verein geknüpft. Bei der Ausbildung sportartenbezogener Orientierungen folgen sie der Leitidee Spaß. Zu Beginn des Orientierungsprozesses ist die Spaßkategorie noch vage, sie wird erst mit der Erweiterung der sportlichen Erfahrungen präziser. Es gilt grundsätzlich: „was ihnen liegt, macht Spaß“ (Bräutigam, 1997, S. 215). Könnens- und Erfolgserlebnisse machen Spaß und genau diese suchen sich Jugendliche aus, wenn sie bestimmte Sportarten auf Dauer betreiben wollen (vgl. dazu Rittner, 1999, S. 109).

4 KOEDUKATION

Im folgenden Abschnitt möchte ich generell auf den Begriff der Koedukation eingehen. Koedukation hat sich erst in den 70er Jahren in Österreichs Schulen etabliert und ist im Fach „Bewegung und Sport“ vom Gesetz her nicht obligatorisch und in Deutschland nach wie vor umstritten.

4.1 Definition

Der Begriff Koedukation stammt aus dem Lateinischen und bedeutet Zusammenerziehung, gemeinsame Erziehung beider Geschlechter auch außerhalb der Familie (Hehlmann, 1964, S. 293).

Nach Brehm (1975, S. 33) wird mit Koedukation die gemeinsame Erziehung von Jungen und Mädchen bezeichnet. Hinter Koedukation steht immer eine erzieherische Absicht, wobei die Spannweite der Zielsetzungen sehr groß ist. Koedukation ist von Koinstruktion zu unterscheiden, der bloßen Zusammenfassung von Mädchen und Jungen in einer Schule oder Gruppe. „Die Trennung muss aber unscharf bleiben, da auf jeden Fall Sozialisationsauswirkungen vorhanden sind“ (Brehm, 1975, S. 33).

Koedukation bedeutet nach Bertelsmann (1988, 9, S. 380), die schulische und außerschulische Gemeinschaftserziehung von Jungen und Mädchen. Durch Koedukation werden am besten die überlieferten Vorstellungen der Rollen von Mann und Frau zugunsten der Gleichberechtigung beider Geschlechter überwunden.

Metz-Göckel (1998, S. 30) spricht von der modernen Koedukation als die gemeinsame Erziehung von Jungen und Mädchen mit dem Ziel, „die Fähigkeit einer wechselseitigen Rollenübernahme zu erwerben, voneinander und miteinander als Individuen zu lernen und sich auch als solche zu verhalten, aber auch von allen wichtigen Interaktionspartnerinnen und –partnern so wahrgenommen zu werden.“

4.2 Die Entwicklung und Begründung der Koedukation in der schulischen Erziehung am Beispiel Deutschlands

Vor achtzig Jahren in der Weimarer Republik und dann vor fünfzig Jahren in der Nachkriegszeit wurde mit allen möglichen biologischen, philosophischen, phänomenologischen, soziologischen und psychologischen Begründungen die Wesensunterschiede zwischen Mann und Frau zu beweisen versucht und daraus die Bedenken für die Entwicklung der schulischen Leistungen bei gemeinsamem Unterricht abgeleitet.

Die historischen Wurzeln der Polarisierung der Geschlechter liegen in der antikristlichen Tradition Westeuropas. Die Frau nimmt seit mehr als zwei Jahrtausenden eine dem Manne untergeordnete Stellung ein. Diese ist an Herd und Kinder gebunden, von Emotionalität geprägt. Der Mann hingegen ist der aktive, vernunftbegabte Mensch, der die Widerstände der Welt bewältigen muss.

Diese Auffassung vom Wesen der Geschlechter ist auch in unserem Kulturbereich von jeher als Grundlage der normativen Pädagogik angesehen und verwirklicht worden (Kugelman 1980, S. 11).

Die Forderungen nach Angleichung der Bildungschancen der Mädchen an die Jungen hörten seit der Industrialisierung nicht mehr auf. Die Aktivitäten der Frauenbewegungen bewirkten, dass gegen Ende des 19. Jahrhunderts die allgemeine Schulpflicht für Mädchen in Preußen eingeführt wurde. An der Wende des 19. und 20. Jahrhunderts wurden in Deutschland zahlreiche Frauenschulen, Frauenoberschulen und Frauenfachschulen eingerichtet.

1907 wurden schließlich Frauen zur Universität zugelassen.

Aus dem Vordringen der Emanzipationsbewegung in männliche Bereiche entstanden Auseinandersetzungen über die praktischen Forderungen für Schule und Erziehung.

In dieser Diskussion ging es vor allem um geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede. Gegner der Koedukation befürchteten, dass der schulische Lernerfolg der Jungen durch die geringere Leistungsfähigkeit der Mädchen behindert werde (Kugelman 1980, S. 12).

Die empirische Forschung konnte nicht nachweisen, dass es irgendeine Eigenschaft gibt, die nur einem Geschlecht zuzuschreiben wäre. Dem Haupteinwand gegen die Koedukation, dem Hinweis auf die Unterschiede der Geschlechter in Leistung, Entwicklungsrhythmus, Interessen und Verhaltensweisen, konnte entgegengehalten werden, dass es sich hierbei um Modalitäten allgemein menschlicher Eigenarten handelt und nicht um absolut gültige Wesensunterschiede. Die Unhaltbarkeit einer bestimmten Zuordnung bestimmter Eigenschaften zu einem typisch weiblichen oder männlichen Verhalten war wohl auch der Grund, warum sich im deutschen Schulsystem die Koedukation im Wesentlichen durchgesetzt hat (Kugelman 1980, S. 12). Mit der Umstellung auf koedukativen Unterricht verband man die Hoffnung auf Chancengleichheit der Geschlechter. Der Schulsport wird aber erst ab Mitte der 1970er Jahre in die Diskussion um koedukativen Unterricht einbezogen und entsprechend umgestellt. Doch auch hier stellt sich die Hoffnung auf Chancengleichheit der Geschlechter als trügerisch heraus. Die sportpädagogische Koedukationsdebatte ist einerseits gekennzeichnet durch die Argumente der GegnerInnen, die die Leistungsförderung und die optimale Entfaltung

der Mädchen und Burschen im koedukativen Unterricht nicht erfüllt sehen. Andererseits betonen BefürworterInnen in koedukativ geführtem Unterricht die Bedeutung der gemischtgeschlechtlichen Interaktion, der Auflösung der Geschlechtergrenzen und der Umsetzung sozialer Ziele. Alternativ zu Konzepten der Koedukation entfalten Sportpädagogen und Sportpädagoginnen mädchenparteiliche und auch jungenparteiliche Ansätze für den Schulsport (Gramespacher, 2006, S. 192).

4.3 Entwicklung der Koedukation im österreichischen Schulsystems

Die Anfänge des staatlichen Schulwesens in Österreich gehen auf die Schulreform 1774 unter Maria Theresia zurück. Die „Allgemeine Schulordnung“ verpflichtet alle sechs- bis zwölfjährigen Kinder zum Schulbesuch (sechsjährige Schulpflicht).

1848 wird das „Ministerium des öffentlichen Unterrichts“ eingerichtet. Alle Arten von Fach- oder Mittelschulen sind Mädchen verschlossen. Eine der wenigen Bildungsmöglichkeiten, die Mädchen im Anschluss an die Pflichtschule offen stehen, ist die Ausbildung zur Volksschullehrerin.

Das Reichsvolksschulgesetz von 1869 stellt das gesamte Pflichtschulwesen auf eine einheitliche Basis, die Schulpflicht wird von sechs auf acht Jahre verlängert. Pflichtschule ist die achtklassige öffentliche Volksschule, in größeren Gemeinden die fünfjährige Volksschule und im Anschluss die dreijährige Bürgerschule. Dort werden Mädchen und Burschen nach unterschiedlichen Lehrplänen unterrichtet. Mädchen haben weniger Arithmetik, Geometrie und Zeichnen, dafür sechs Wochenstunden Handarbeiten.

1871 gründet der Wiener Frauen-Erwerb-Verein eine höhere Bildungsschule für Mädchen, eine Mittelschule, deren Lehrplan jenem der Realschule sehr ähnlich ist, dennoch die „Wesensart und die Aufgaben der Frau“ berücksichtigt (<http://bmukk.gv.at/schulen/bw/uebersicht/zeittafel.xml>, 12.7.2007).

Ein Ministerialerlass von 1872 ermöglicht es Mädchen, die Matura als Externistinnen an einem Knabengymnasium abzulegen. Allerdings berechtigt sie die Reifeprüfung nicht zu einem ordentlichen Hochschulstudium.

1873 wurde in Graz das erste sechsklassige Mädchenlyzeum gegründet (ein Prototyp einer mittleren Mädchenschule). Die Errichtung von Gymnasien für Mädchen lehnt der damalige Unterrichtsminister, Paul Gautsch Freiherr von Frankenthurn, ab, mit der Begründung, dass dies „der eigentlichen Natur des weiblichen Geschlechtes zuwiderlaufe“ (http://bmukk.gv.at/schulen/bw/uebersicht/Geschichte_Zeittafel_Fr1742.xml, 20.11.2007).

Die Novellierung des Reichsvolksschulgesetzes aus dem Jahre 1883 bedeutete einen teilweisen Rückgang der Schulpflicht auf sechs Jahre.

Das erste Mädchengymnasium wurde 1892 in Wien gegründet und war auch das erste im deutschsprachigen Raum.

Erst ab dem Jahre 1901 war im Maturazeugnis der Mädchen vermerkt, dass das Zeugnis zum Besuch einer Universität berechtigt. Die Studienwahl war eingeschränkt auf die philosophische Fakultät (seit 1897) und die medizinische Fakultät (1901).

Ab 1919 hatten Frauen dann auch Zugang zur juristischen Fakultät, zur Tierärztlichen Hochschule, zur Technischen Hochschule und zur Hochschule für Welthandel, ab 1920 zur Akademie der bildenden Künste, ab 1922 zur evangelisch-theologischen und ab 1945 zur katholisch-theologischen Fakultät.

Ab 1919 werden Mädchen in öffentliche Knabenschulen aufgenommen und haben damit die Möglichkeit, ohne hohes Schulgeld zu zahlen, die Hochschulreife zu erlangen.

1921 kommt es zur Einführung der Frauenoberschule, einer speziellen Oberstufenform für Mädchen. Hier wird Allgemeinbildung vermittelt, aber auch die Heranführung der Mädchen an die Aufgaben einer Hausfrau und Mutter stehen im Vordergrund (statt Latein erhalten die Mädchen Unterricht in „fraulichen Fächern“).

Mit der Einführung der vierklassigen Hauptschule müssen für Mädchen an Knabenschulen Parallelklassen eingerichtet werden (<http://bmukk.gv.at/schulen/bw/uebersicht/zeittafel.xml>, 12.7.2007).

Der Ständestaat (1934-38) schränkt die Bildungsmöglichkeiten der Mädchen drastisch ein und verstärkt die Bildungsunterschiede zwischen den Geschlechtern. Mädchen werden kaum noch an Knabenmittelschulen zugelassen. Sie haben Frauenoberschulen oder Oberlyzeen zu besuchen.

Der Nationalsozialismus (1938-45) setzt eine strikte Trennung der Geschlechter durch. Das deklarierte Ziel der Mädchenbildung ist die Mutterschaft. Die einzige höhere Schule, die Mädchen offen steht ist die Oberschule für Mädchen. Eine ministerielle Genehmigung ist notwendig für die Zulassung von Mädchen an Gymnasien.

Die Schulgesetze 1962 stellen das österreichische Schulwesen der Zweiten Republik auf eine einheitliche Rechtsbasis. Alle öffentlichen Schulen sind frei zugänglich, die Schulpflicht wird auf neun Jahre verlängert. Die allgemeine Zugänglichkeit der Schulen wird folgendermaßen beschrieben:

§4 (1) „Die öffentlichen Schulen sind allgemein ohne Unterschied der Geburt, des Geschlechtes, der Rasse, des Standes, der Klasse, der Sprache und des Bekenntnisses

zugänglich. Aus organisatorischen oder lehrplanmäßigen Gründen können jedoch Schulen und Klassen eingerichtet werden, die nur für Knaben oder nur für Mädchen bestimmt sind, sofern dadurch keine Minderung der Organisation eintritt“ (http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schog_01.xml#04, 10.12.2007).

1975 erfolgt mit der 5. Schulorganisationsgesetz (SCHOG)- Novelle die Einführung der Koedukation an öffentlichen Schulen. Die koedukative Unterrichtsführung wird zum Regelfall mit Ausnahmen.

§8b (1) „Der Unterricht in Bewegung und Sport ist ab der 5. Schulstufe getrennt nach Geschlechtern zu erteilen“ (http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schog_01.xml#04, 10.12.2007).

1985 wird „Geometrisch Zeichnen“ auch zum Pflichtfach für Mädchen in Hauptschulen.

1987 ist der Gegenstand „Hauswirtschaft“ nicht mehr länger nur für Hauptschülerinnen, sondern auch für Hauptschüler Pflichtfach.

1990 gibt das BMUK erstmals ein Informationsblatt für Schulbildung und Gleichstellung „SCH.U.G.“ heraus.

Ab 1994 findet das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ Eingang in die Lehrpläne, dessen Ziel die verstärkte Beschäftigung mit Fragen der Gleichstellung der Geschlechter ist. Der Aktionsplan 2000 mit 99 Maßnahmen zur Förderung der Gleichstellung im Bereich von Schule und Erwachsenenbildung wird 1997 präsentiert.

Im „Lehrplan 99“ für Hauptschulen und AHS ist erstmals ein didaktischer Grundsatz „Bewusste Koedukation“ enthalten, mit dem Ziel, Mädchen und Burschen in einer von Rollenklischees unabhängigen Berufs- und Lebensplanung zu unterstützen. Dieser tritt ab dem Schuljahr 2000/2001 aufsteigend in Kraft.

Im Jahre 2000 stellt Bildungsministerin Gehrer den Aktionsplan 2003 (Gender Mainstreaming und Frauenförderung in Schule und Erwachsenenbildung) vor (<http://bmukk.gv.at/schulen/bw/uebersicht/zeittafel.xml>, 12.7.2007). Der Aktionsplan 2003 mit den Schwerpunkten Geschlechtssensibler Unterricht – Geschlechtssensible Berufsorientierung – Gender Mainstreaming wird bis 2006 fortgesetzt.

4.4 Der österreichische Lehrplan und Koedukation

In diesem Kapitel wird auf den Lehrplan der AHS - Oberstufe eingegangen.

Die neuen Lehrpläne gelten ab Herbst 2004 für die Oberstufe (BGBl. II Nr. 277/2004) (http://archiv.bmbwk.gv.at/medienpool/11755/ahs_lp_broschuere.pdf, 20.2.2008).

Der Lehrplan der AHS gliedert sich in das Allgemeine Bildungsziel, die Allgemeinen Didaktischen Grundsätze, den Teil der Schul- und Unterrichtsplanung, die Stundentafeln und die Lehrpläne für die einzelnen Unterrichtsgegenstände.

Während das Allgemeine Bildungsziel gemeinsam mit den Allgemeinen Didaktischen Grundsätzen und dem Teil der Schul- und Unterrichtsplanung Verbindlichkeiten, Verantwortlichkeiten und Freiräume bei der Umsetzung des Lehrplans definiert, nennen die Stundentafeln Unterrichtsgegenstände und geben das Stundenausmaß der Unterrichtsgegenstände an, definieren die Freiräume für schulautonome Maßnahmen und sind maßgebend für den zeitlichen Umfang des Kernbereiches.

In den Lehrplänen der einzelnen Unterrichtsgegenstände wird die Bildungs- und Lehraufgabe festgelegt, es werden Bezüge zum Allgemeinen Bildungsziel und insbesondere zu den Bildungsbereichen angeführt. Im Abschnitt Didaktische Grundsätze werden Anleitungen zur Gestaltung des Unterrichts gegeben und im Abschnitt Lehrstoff werden die zu erreichenden Ziele und Inhalte festgelegt.

Die Leitvorstellungen im allgemeinen Teil des Lehrplans betonen die Wichtigkeit der Akzeptanz und des Respekts, der gegenseitigen Achtung im Rahmen des interkulturellen Lernens und des Umgangs der Geschlechter miteinander als Erziehungsziele. Schulen sind auch im Zuge von „Gender Mainstreaming“ und „Gleichstellung der Geschlechter“ angehalten, sich mit der Relevanz der Kategorie Geschlecht auf allen Ebenen des Lehrens und Lernens auseinanderzusetzen (http://archiv.bmbwk.gv.at/medienpool/11668/lp_ahs_neu_allg.pdf, 20.2.2008).

Der Bildungsbereich Mensch und Gesellschaft weist darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler zu einem verantwortungsbewussten Umgang mit sich selbst und mit anderen anzuleiten sind, insbesondere in den Bereichen Geschlecht, Sexualität und Partnerschaft. Sie sollen lernen, Ursachen und Auswirkungen von Rollenbildern, die den Geschlechtern zugeordnet werden, zu erkennen und kritisch zu prüfen.

Die allgemeinen didaktischen Grundsätze fordern „Bewusste Koedukation und Geschlechtssensible Pädagogik“.

Koedukation beschränkt sich nicht auf gleichzeitiges Unterrichten von Schülerinnen und Schülern, sondern ist eine bewusste Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischen Bildern und Vorurteilen. Wesentlich ist es, Lerninhalte auszuwählen, die Mädchen und Buben gleichermaßen ansprechen. Der Unterricht ist so zu gestalten, dass er sowohl den Bedürfnissen der Mädchen als auch der Knaben entgegenkommt. Ein Lernklima der gegenseitigen Achtung ist zu schaffen und die Erwartungshaltungen und Umgangsformen der Lehrerinnen und Lehrer gegenüber den Mädchen und den Knaben sind zu

reflektieren. Unterricht in geschlechtshomogenen Gruppen kann zu einer Erweiterung des Verhaltens- und Interessensspektrums von Mädchen und Burschen beitragen. Deshalb kann es im Zusammenhang mit speziellen Themen oder Situationen sinnvoll sein, den Unterricht nach Geschlechtern getrennt durchzuführen (ebda, 20.2.2008).

4.5 Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“

Die Einführung der Koedukation an den österreichischen Schulen im Jahre 1975 war mit der Hoffnung verbunden, dass durch den gemeinsamen Unterricht von Mädchen und Buben die Geschlechterrollenklišees vermindert würden und ein gleichberechtigter, herrschaftsfreier Umgang zwischen den Geschlechtern entsteht. Ebenfalls glaubte man, dass es zu einer weitergehenden Öffnung der traditionell männlichen Bildungseinrichtungen für Frauen kommt bzw. zu einer Öffnung der traditionell weiblichen Bildungseinrichtungen für Männer. In Folge hoffte man, die geschlechtsspezifische Aufteilung des Arbeitsmarktes zu überwinden und dass Frauen ein größeres Maß an Einfluss und Teilhabe an der Macht erhalten.

Diese Hoffnungen konnten in der die vergangenen Jahrzehnte dauernden Koedukationspraxis nicht eingelöst werden.

Das 1995 in Österreich eingeführte Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ formuliert folgende inhaltliche Anliegen:

- Bewusstmachung von geschlechtsspezifischer Sozialisation
- Wahrnehmung von Ursachen und Formen geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung
- Erkennen möglicher Beiträge zur Tradierung und Verfestigung von Rollenklischees
- Reflexion des eigenen Verhaltens
- Bewusstmachen von alltäglichen Formen von Gewalt und Sexismus
- Förderung der Bereitschaft zum Abbau von geschlechtsspezifischen Vorurteilen

(Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (bm:bwk), 2003, S. 14).

Ausgehend vom einseitigen Bildungsverhalten der Mädchen und Burschen wurden auf verschiedenen Ebenen Maßnahmen gesetzt, um hier einen Ausgleich herbei zu führen und vorhandene schulische Möglichkeiten für beide Geschlechter attraktiv zu machen.

Im Jahr 2000 wurde in die allgemeinen didaktischen Grundsätze der Lehrpläne der Hauptschulen und der AHS der Passus der „Bewussten Koedukation“ aufgenommen, mit dem Ziel, Mädchen und Burschen in einer von Rollenklischees unabhängigen Berufs- und Lebensplanung zu unterstützen (http://www.berufsbildendeschulen.at/upload/750_Unterricht_an_BS2.pdf, 17.3.2008).

4.5.1 Geschlechtssensible Pädagogik

Geschlechtssensible Pädagogik geht davon aus, dass Mädchen und Burschen mit sozialisationsbedingt unterschiedlichen Erfahrungen, Interessen, Stärken und Schwächen in die Schule eintreten und dort unterschiedliche Erfahrungswelten vorfinden. Sie ist Teil der alltäglichen Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen wie Schülern. Sie drückt eine persönliche Haltung aus, die davon ausgeht, dass menschliches Handeln, Denken und Tun geschlechtsspezifisch geprägt sind. Geschlechtssensibel zu sein bedeutet, diesen Umstand zu reflektieren. Das erfordert die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit der eigenen Person, mit dem persönlichen Geworden-Sein als Frau oder Mann und mit den eigenen Frauen- und Männerbildern. Geschlechtssensible Pädagogik stellt die Frage nach der eigenen aktiven Beteiligung an der Herstellung von Geschlechtsunterschieden.

Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern ist es, für die Herstellung gleicher Lernchancen für beide Geschlechter zu sorgen. „Gleich“ kann jedoch je nach Geschlecht etwas sehr unterschiedliches bedeuten. Damit Mädchen und Buben erweiterte Handlungsmöglichkeiten entwickeln können, müssen Lehrpersonen unterstützend eingreifen, um entsprechende Freiräume für Mädchen und Buben zu schaffen (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2004, S. 3).

Geschlechtssensibles Arbeiten in der Schule lässt sich auf der Ebene der Unterrichtsinhalte, der Ebene der Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern, aber auch der Mädchen und Burschen untereinander, auf der Ebene der Organisation des Unterrichts und der Ebene der Institution Schule in Form einer Gender-Analyse der formalen Organisationsstrukturen und der informellen Organisationskulturen realisieren.

4.5.2 Aktionsplan 2003 – Gender Mainstreaming und geschlechtssensible Bildung

Die Gleichstellung der Geschlechter ist ein Anliegen der österreichischen Bildungspolitik.

Mit den Hauptanliegen „Gender Mainstreaming“ und „Geschlechtssensible Bildung“ wurde der Aktionsplan 2003 bis 2006 fortgeführt. Einen besonderen Schwerpunkt bildeten dabei Aktivitäten und Projekte zu den Themen „Berufsorientierung von Mädchen“ und „Mädchen in nicht traditionellen Ausbildungen/Berufen“.

Gender Mainstreaming ist eine durch die Ratifizierung des Amsterdamer Vertrags (1998) eingegangene Verpflichtung Österreichs im Rahmen der Europäischen Union. Die Europäische Gemeinschaft macht sich in den Artikeln 2 und 3 des Vertrages zur Aufgabe,

auf allen politischen Ebenen, Konzepten, Entscheidungen und Maßnahmen die Gleichstellung von Männern und Frauen zu fördern (http://www.berufsbildendeschulen.at/upload/750_Unterricht_an_BS2.pdf, 17.3.2008).

Der Begriff „Gender“ stammt aus dem Englischen und wurde in den deutschen Sprachgebrauch übernommen. Gender hat die Bedeutung von sozialem Geschlecht, das alle Fähigkeiten, Eigenschaften, Interessen, usw. umfasst, die Frauen und Männern gesellschaftlich zugeschrieben und von ihnen erwartet werden. Mit „Mainstreaming“ ist der Bezug auf alle Entscheidungen einer Organisation angesprochen, und zwar auf allen Ebenen und von allen Beteiligten (Stiegler, 2000; zit.n. Gramespacher, 2006b, S. 105). „Sex“ bezeichnet das biologische Geschlecht. Im System der Zweigeschlechtlichkeit sind Kinder und Erwachsene gefordert, sich eindeutig als weiblich oder männlich zu präsentieren und mit ihrer Umgebung zu interagieren. Dabei orientieren sie sich an den Bildern von Weiblichkeit und Männlichkeit.

Als Normen zur Festschreibung dessen, was als männlich und weiblich gilt, kann man die Genderregeln bezeichnen, die durch den Sozialisationsprozess zu einer verinnerlichten Vorschrift werden, nicht nur in den Köpfen, sondern auch in den Körpern, ausgedrückt durch Körpersprache und Körperbau.

Als doing gender werden die Prozesse der Darstellung von Weiblichkeit und Männlichkeit bezeichnet.

Im Alltagsleben werden die sichtbaren Zeichen der Geschlechtszugehörigkeit wahrgenommen, wie z.B. Kleidung, Gang oder Körperhaltung (bm:bwk, 2003, S. 14).

Das soziale und kulturelle Geschlecht wird täglich in den Beziehungen zwischen Menschen, Organisationen und Institutionen hergestellt. Einer gender-orientierten Pädagogik geht es darum zu zeigen, wie auch in der Institution Schule Geschlechtszugehörigkeit und Geschlechtsdifferenzen von allen Beteiligten in der sozialen Interaktion konstruiert werden, sie zu beschreiben und zu analysieren. Es wird dabei nicht bei der Darstellung des Offensichtlichen stehen geblieben, sondern der Frage nachgegangen, was Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer und die Strukturen und Rahmenbedingungen zur Erzeugung von Unterschieden beitragen. Denn Unterricht ist immer auch ein Aushandlungsprozess von Rollen, auch von Geschlechterrollen, im Sinne des gender doing (bm:bwk, 2003, S. 15).

An Schulen kann Gender Mainstreaming an den Stellen sinnvoll ansetzen, an denen sich geschlechtsbezogene soziale Ungleichheiten zeigen. Auf den Schulsport bezogen, eröffnet Gender Mainstreaming die Chancen, nachweisbare geschlechtsbezogene

Ungleichheiten im Sinne von Chancengleichheit nachhaltig zu verändern (Gramespacher, 2006b, S. 111).

Ziele von Gender Mainstreaming sind:

- Gleichstellung und Chancengleichheit von Frauen und Männern, Mädchen und Burschen
- Ausgleich geschlechtsspezifischer Benachteiligungen und Beseitigung von Ungleichstrukturen im Geschlechterverhältnis
- gleichberechtigte Partizipation von Frauen und Männern in allen gesellschaftlichen Bereichen.

Gender Mainstreaming nimmt Bezug auf unterschiedliche gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Rollenvorgaben für Frauen und Männer, Mädchen und Burschen, analysiert Entstehungszusammenhänge und Ursachen dieser Unterschiede und sieht diese Unterschiede als historisch bedingt und damit als veränderbar (http://archiv.bmbwk.gv.at/schulen/unterricht/ba/gb/gender_mainstreaming.xml, 17.3.2008).

5 DIE AKTUELLE KOEDUKATIONSDEBATTE

Die Koedukationsdebatten sind in den letzten Jahrzehnten zum Teil sehr emotional geführt worden. Sie begründeten ihre Kontroversen vor allem aus den jeweiligen Weiblichkeits- und Männlichkeitsvorstellungen und machten sich an der gefährdeten oder gefährlichen Spannung zwischen den Geschlechtern einerseits und an der zukünftigen gesellschaftlichen Rolle von Frau und Mann andererseits fest. „Mit der Einführung der Koedukation ging man davon aus, dass Mädchen und Jungen fähig seien, den gleichen Lehrstoff zu bewältigen“ (Faulstich-Wieland, 1997, S. 155).

Unter dem Einfluss der Frauenbewegung begann in den 80er Jahren eine Debatte um die tatsächliche Handhabung der Koedukation. Schulforscherinnen beschäftigten sich mit Fragen der Mädchensozialisation und den ungleichen Chancen im koedukativen Unterricht und zeigten, dass der „so genannte ‚heimliche Lehrplan der Geschlechter‘ zu subtilen Benachteiligungen der Mädchen im gesamten Unterricht mit Jungen führt“ (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 2002, S. 13). Die Koedukationsforschung versuchte, die Ursachen dieser Benachteiligungen herauszuarbeiten. Als einer der Kritikpunkte galt, dass Koedukation die geschlechtshierarchische Zweiteilung der Gesellschaft tradiert, dass geschlechtsspezifisch unterschiedliche Zugänge und Interessen verstärkt werden. Weiters wurden ungleichgewichtige Kommunikationsstrukturen innerhalb der Klassen aufgezeigt. Lehrkräfte gehen von der Grundschule an unterschiedlich mit Mädchen und Buben um, sie schenken ihnen ein unterschiedliches Maß an Beachtung, Aufmerksamkeit und Wertschätzung. Kritische Analysen der Schulbücher und Curricula ergaben, dass das in der Schule vermittelte Wissen ein männlich geprägtes ist. Herkömmliche Geschlechtsrollenstereotype, wonach Frauen für Sprache, Soziales und Ästhetisches als besonders geeignet gelten und Männer technisch, mathematisch und naturwissenschaftlich interessiert sind, werden dort nicht aufgebrochen, sondern noch verstärkt (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 2002, S. 14). Die Schule verfestigt die Geschlechtsunterschiede noch durch die Personalstruktur, die die männlich-weibliche Machtverteilung der Gesellschaft widerspiegelt. Männer verwalten zumeist das System, Frauen arbeiten darin (Rosenbichler & Vollmann, 1991, S. 20).

Durch diese Kritik verstärkte sich wieder ein Trend, der die Lösung der Koedukationsproblematik in der organisatorischen Trennung der Geschlechter sah. Im selben Zeitraum begann die Schulforschung, sich auch mit den Jungen in der koedukativen Schule zu beschäftigen. Oberflächlich gesehen ließ sich eine günstigere Situation für Jungen erkennen. Es wurde aber völlig außer Acht gelassen, dass auch sie

in ihren Entfaltungsmöglichkeiten beschränkt werden. Die vorherrschenden Männlichkeitsstereotype verursachen neuen Druck auf die Buben. Sie müssen alle weichen und sozialen Seiten, Wünsche nach Geborgenheit und Zärtlichkeit verbergen, was dazu führt, dass sich hinter einer starken Männlichkeit deutliche Sozialisationsdefizite verbergen (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 2002, S. 14).

Faulstich-Wieland (1998; zit.n. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 2002, S. 14) unterstreicht vier Aspekte zentraler Ergebnisse der Forschung zur Koedukation:

- Die formale Bildungsbeteiligung ist ausgeglichen, sie hat sich sogar zugunsten der Mädchen entwickelt.
- Deutliche Präferenzen bei der Fächerwahl bestehen nach wie vor in den Schulen. Jungen wählen den mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich, während die Mädchen weiterhin die sprachlichen Fächer bevorzugen.
- Studien belegen (TIMSS-Studie), dass Jungen den Mädchen in Mathematik und Physik ein halbes bis ein Jahr voraus sind.
- Ebenfalls konnte nachgewiesen werden, dass die Selbstwertentwicklung der Mädchen immer noch weniger günstig ist als die der Jungen.

Für Faulstich-Wieland (1998; zit.n. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 2002, S. 14) können die Verdienste der gemeinsamen Schule für Jungen und Mädchen trotzdem als unbestritten gesehen werden.

„Die Koedukation hat zum Abbau von Bildungsdefiziten geführt und eröffnet prinzipiell beiden Geschlechtern breite Möglichkeiten, sich gemeinsam die notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten anzueignen“ (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 2002, S. 15).

Dass dies nicht die Meinung aller an der Diskussion Beteiligten ist, wird sich in weiteren Abschnitten zeigen. Genauso sind auch nicht für alle Unterrichtsfächer, gleiche Ergebnisse anzunehmen.

5.1 Reflexive Koedukation

Empirische Untersuchungen konnten nachweisen, dass die Koedukation bei Schülerinnen und Schülern breite Akzeptanz findet. Die Forschungsergebnisse kommen aber auch zu dem Schluss, dass die Praxis koedukativer Schulen an Geschlechtsstereotypen festhält und einseitiges Rollenverhalten bei Jungen und Mädchen verstärkt. Um optimale Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten für Mädchen und Jungen zu erreichen, wird eine „reflexive Koedukation“ empfohlen, mit dem Ziel, Geschlechterverhältnisse zugunsten eines gleichberechtigten Zusammenlebens zu verändern.

Reflexive Koedukation heißt, „dass wir alle pädagogischen Gestaltungen daraufhin durchleuchten wollen, ob sie die bestehenden Geschlechterverhältnisse eher stabilisieren, oder ob sie eine kritische Auseinandersetzung und damit ihre Veränderung fördern“ (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 2002, S. 16). Sie versucht, in verschiedenen Ansätzen, positive Strategien zur Änderung des Geschlechterverhältnisses in der Schule zu entwickeln (Faulstich-Wieland, 1991, S. 168).

5.1.1 Ziele einer reflexiven Koedukation

Reflexive Koedukation ist mit folgenden Zielvorstellungen verbunden (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 2002, S. 16):

- Abbau von Geschlechterhierarchien im Schulalltag: ein gleichberechtigtes Zusammenleben und Zusammenlernen beider Geschlechter soll erreicht werden, Geschlechterverhältnisse neu bestimmt werden.
- Auflösung geschlechterstereotyper Zuweisungen: Mädchen und Jungen soll eine gemeinsame, gleiche und umfassende Bildung ermöglicht werden.
- Individuelle Unterschiede sollen ohne Benachteiligungen gelebt werden können. Es geht um die Erreichung eines positiven Verständnisses von männlicher und weiblicher Identität.
- Reflexive Koedukation soll den kulturellen Leistungen von Frauen im Unterricht den gleichen Stellenwert einräumen wie den kulturellen Leistungen von Männern und damit das männerlastige historische Verständnis korrigieren.
- Orientierungen und Fähigkeiten beider Geschlechter sollen gefördert werden. Mädchen müssen unterstützt werden, ihre Ansprüche an Arbeit und Beruf zu artikulieren und durchzusetzen. Buben benötigen Unterstützung in der Entwicklung einer Orientierung auf Familientätigkeit und Kindererziehung.

Reflexive Koedukation muss bewusst, aktiv und umfassend in das Lern- und Sozialfeld der Schule eingebracht werden. Lehrerinnen und Lehrern kommt bei der Reflexion der Geschlechterverhältnisse in der Schule besondere Bedeutung zu. Sie verstärken aufgrund ihrer eigenen Sozialisation als Mann und Frau zumeist unbewusst die geschlechtsstereotypen Einstellungen und Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler. Notwendig ist auch die Reflexion von Zielen, Inhalten, Materialien und Methoden der einzelnen Unterrichtsfächer. Auch alle außerunterrichtlichen Projekte, Arbeitsvorhaben und Aktivitäten sind in die geschlechterbewusste Reflexion mit einzubeziehen. Die Gestaltung der Schule als Lern- und Arbeitsraum sollte den

Bedürfnissen von Mädchen und Jungen entsprechen (vgl. dazu Faulstich-Wieland, 1991, S. 168).

Die Umsetzung der Ziele bedeutet (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 2002, S. 17):

- Die Schule soll eine Schule für Mädchen und Jungen sein.
- Lehrerinnen und Lehrer müssen sich bewusst sein, dass sie für die Schülerinnen und Schüler männliche und weibliche Vorbilder sind (vgl. auch Kraul, 1994, S. 45).
- Der heimliche Lehrplan der Geschlechter soll aufgedeckt werden.
- Der gleichberechtigte und individuelle Zugang zu allen Inhalten und Fächern muss für Mädchen, wie auch für Buben ermöglicht werden.
- Sexismus und Gewalt haben keinen Platz in der Schule.
- Die Förderung von Kooperation und Kommunikation unter Kindern und Jugendlichen steht im Vordergrund.
- Schule soll Mädchen und Jungen stärken, geschlechtsstereotype Rollenzuweisungen zu überwinden.
- Mädchen und Jungen sollen auf ein gleichberechtigtes Berufs- und Familienleben vorbereitet werden.
- Inhalte und Ziele aller Fächer sollen Mädchen- und Jungeninteressen berücksichtigen.
- Unterrichtsmaterialien und Lehrbücher sollen Leistungen von Jungen und Mädchen angemessen berücksichtigen.
- Lehr- und Lernmethoden sollen Mädchen und Jungen in gleichem Maße fördern.

Mädchen und Jungen sollen Identitäten entwickeln können, die nicht durch geschlechtsstereotype Vorstellungen eingeschränkt werden. Ein gleichberechtigtes Zusammenleben der Geschlechter soll ermöglicht werden (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 2002, S. 17). Reflexive Koedukation ist ohne Identifikation mit dem Erziehungsziel Gleichberechtigung nicht zu erreichen, was ihre Umsetzung aber so schwierig macht (Glumpler, 1994, S. 25).

Auch Gieß-Stüber (1992, S. 102) betont, dass traditioneller Unterricht, der unreflektiert auf geschlechtsheterogene Gruppen angewandt wird, dazu führt, dass sich potentielle Vorteile des koedukativen Unterrichts zu Nachteilen, besonders für Mädchen, umwandeln können.

5.2 Kritik an der Koedukation

Die formale Angleichung der Bildungschancen für Buben und Mädchen durch die Einführung der Koedukation hat zu einem kontinuierlichen Anstieg des Bildungsstandes der Frauen geführt (vgl. dazu Hurrelmann, 2007, S. 84). Es stellt sich nun die Frage, warum eine höhere Frauenbildung nicht auch zu einer deutlicheren Veränderung in der Berufswelt oder bei der Wahrnehmung der Geschlechterrollen in Familie und Gesellschaft geführt hat (Glumpler, 1994, S. 15).

Nach Grünewald-Huber (1997, S. 32) hat die Koedukationskritik, bezüglich der Umsetzung der formalen Gleichheit, auf folgende drei Bereiche ihr Augenmerk gerichtet:

5.2.1 Interessensentwicklung bei Schülerinnen und Schülern

Koedukation scheint die traditionell ausgebildeten Interessen von Schülern und Schülerinnen nicht zu ändern, sondern diese zu verstärken.

Der Anteil der Mädchen bei den Maturanten und Maturantinnen betrug in Österreich im Schuljahr 2001/2002 57,4 %. Je stärker aber der Schultyp in Richtung Berufsausbildung geht, desto deutlicher zeigt sich eine Geschlechtertrennung. In den höheren Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe waren Mädchen zu 95,6 % vertreten, höhere technische und gewerbliche Lehranstalten wurden von 92,2 % Buben besucht. An den Universitäten waren 86 % der Studierenden der Studienrichtung „Dolmetschen und Übersetzen“ weiblich, bei der Studienrichtung Maschinenbau 5 %, bei Elektrotechnik 7 %. Studienanfängerinnen von mathematisch-technisch-naturwissenschaftlichen Studien kamen zu einem überproportional hohen Anteil aus reinen Mädchenschulen/klassen (21,4 % im Jahr 1991), wobei nur 9,2 % der Maturantinnen dieses Jahrgangs in reine Mädchenklassen gingen (bm:bwk, 2003, S. 9). Früher war Mädchen der Weg in traditionell männliche Bereiche versperrt. Ihre heutige Absenz ebendort scheint als „freiwillige Entscheidung“. Hieden-Sommer (1991, S. 569f.; zit.n. bm:bwk, 2003, S. 9) meint, dass die realen Leitbilder der Geschlechter, wie die täglich erlebte Arbeitsteilung und auch die tatsächlich vorhandenen Chancen auf dem Arbeitsmarkt, als Richtschnur des Handelns gelten und die Entscheidung bestimmen, auch dann, wenn äußere Barrieren wegfallen. Grünewald-Huber (1997, S. 32) ist der Meinung, dass Interessensunterschiede vor allem in den Bedingungen der aktuellen Bildungssituation gesucht werden müssen. Nicht das fehlende eigene Interesse behindert die Mädchen, sondern konkret ablaufende Prozesse im Unterricht. In reinen Mädchenschulen/klassen ist eine bessere fachliche Beziehung zwischen den LehrerInnen und Schülerinnen vorhanden, als in koedukativ geführten Klassen. Dies äußert sich in einem stärkeren fachlichen Bemühen um die Mädchen und führt zu einem größeren fachlichen

Engagement. In koedukativen Klassen ist die Aufmerksamkeit der Lehrkraft zu einem Großteil auf die Buben gerichtet (vgl. bm: bwk, 2003, S. 9).

5.2.2 Die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler

Die Selbsteinschätzung der SchülerInnen ist stark abhängig von den Fremdeinschätzungen durch MitschülerInnen und LehrerInnen. Sie entwickelt sich aufgrund der in der Schule gemachten leistungsmäßigen und sozialen Erfahrungen.

Mädchen schätzen sich in koedukativ geführten Klassen durchwegs negativer ein als Jungen, trotz gleicher Schulleistungen. Mit zunehmendem Anteil an männlichen Mitschülern sinken Selbstvertrauen, Motivation und Technikakzeptanz (Schinzel, 1991, S. 6; zit.n. Grünewald-Huber, 1997, S. 34). Das Selbstkonzept von Burschen in Bezug auf die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten ist sehr hoch. Brehmer (1989, S. 114; zit.n. Grünewald-Huber, 1997, S. 35) wie auch Hannover (1989, S. 14; zit.n. Grünewald-Huber, 1997, S. 35) führen an, dass Schülerinnen und Schüler in der Leistungs- und Arbeitsbereitschaft im Allgemeinen nicht bedeutsam differieren, Jungen aber eine unrealistisch hohe Selbsteinschätzung aufweisen (vgl. dazu auch Alfermann, 1996, S. 121). Diese Tatsache ist auf unterschiedliche Verarbeitungsweisen von Schulerfolgen und schulischen Misserfolgen zurückzuführen. Buben können guten Schulerfolg besser in ein positives Bild umsetzen. Gegenüber schulischem Misserfolg ist ihr Selbstvertrauen weniger anfällig. Für Mädchen sind schulische Erfolge in noch ausgeprägterer Weise eine notwendige, aber nicht ausreichende Bedingung für die Entwicklung von Selbstvertrauen. Mädchen bewerten Misserfolge härter als Jungen (Grünewald-Huber, 1997, S. 35). Mädchen erklären häufig die Ursache von Erfolgen als glücklichen Zufall, bei Misserfolgen werden die eigenen Fähigkeiten in Frage gestellt. Lehrkräfte loben Mädchen eher für Fleiß und Ordnung, Buben hingegen eher für Leistungen (Schnorrenberg & Völkel, 1988, S. 65). Auch verstärkte Bemühungen von Lehrkräften um die Buben führen dazu, dass Mädchen lernen, Misserfolge als Grenzen ihrer Fähigkeiten anzusehen (bm:bwk, 2003, S. 11). Enders-Drägässer und Fuchs (1989; zit.n. Grünewald-Huber, 1997, S. 35) führen die geschlechtsspezifische Selbstvertrauensdiskrepanz auf die unterschiedlichen Leistungserwartungen und –interpretationen zurück, die Schülerinnen und Schülern entgegengebracht werden. Bei Buben wird Begabung im Allgemeinen vorausgesetzt, fehlende Leistungen werden auf geringe Motivation und ungünstige Umstände zurückgeführt. Die Erklärung von schlechten Leistungen bei Mädchen ist überwiegend mangelnde Begabung, von guten Leistungen besonders großer Fleiß (vgl. dazu auch Gieß-Stüber, 1992, S. 103).

5.2.3 Das Kommunikationsverhalten der Schülerinnen und Schüler

Seitens der LehrerInnen, wie auch von SchülerInnenseite werden bezüglich des Verhaltens und der Kommunikationsformen unterschiedliche Erwartungen an Schülerinnen und Schüler gerichtet.

Jungen wird mehr Kritik, sowie destruktives oder aggressives Verhalten zugestanden als den Mädchen. Das ruhige, kooperative Verhalten von Mädchen wird als selbstverständlich vorausgesetzt und dadurch nicht besonders gewürdigt (Nyssen, 1994, S. 164). Verhalten sich Mädchen jedoch abweichend von den ihnen zgedachten Verhaltensweisen (so wie sich Jungen verhalten), müssen sie mit Sanktionen rechnen. Von Jungen wird weniger Anpassungsleistung an Verhaltensnormen verlangt, wie von Mädchen. Es wird ihnen auch eine größere Verfügbarkeit über zeitliche und räumliche Ressourcen zugestanden. Sie erhalten im Unterricht rund doppelt soviel Zeit und Aufmerksamkeit wie Mädchen und nehmen während des Unterrichts und in den Pausen mehr Raum in Anspruch. Buben verfügen über ein größeres Verhaltensrepertoire und werden von den Lehrpersonen stark individuell wahrgenommen. Mädchen werden mehrheitlich kollektiv wahrgenommen (Grünwald-Huber 1997, S. 36).

Buben bestimmen die Themen, die Zeiteinteilung, die Methodik, sie fordern die volle Aufmerksamkeit der Lehrperson. Die Auswahl der Themengebiete und die Art der Vermittlung orientieren sich meist an den Interessen bzw. Bedürfnissen der Buben, weil die Stoffvermittlung immer auch ein Problem der Motivation darstellt und ein Mindestmaß an Disziplin ist. Schülerinnen können nicht in gleichem Maß wie Schüler an ihren Erfahrungen und Wertvorstellungen anknüpfen. Ergebnisse der Interaktionsforschung zeigten, dass Mädchen weniger Aufmerksamkeit und Kritik erhalten, weniger oft Interaktionen mit der Lehrkraft haben, mehr für Versagen als für Stören kritisiert werden und eher für Fleiß und für Sauberkeit gelobt werden. Jungen hingegen werden öfter aufgerufen und erhalten mehr Redezeit, ziehen die Aufmerksamkeit öfter auf sich, unterbrechen Mädchen häufig, werten deren Gesprächsbeiträge ab und machen sie lächerlich, nehmen im allgemeinen auch mehr Raum ein (bm:bwk, 2003, S. 10-11; Schnorrenberg & Völkel, 1988, S. 64).

Dreesman (1982, S. 139; zit.n. Grünwald-Huber 1997, S. 36) belegt durch bundesdeutsche Untersuchungen, dass das Verhältnis unter den Schülern insgesamt besser ist, je mehr Mädchen in einem Unterricht sind. Es kommt zu weniger Streitereien und das allgemeine Unterrichtsengagement und die Zufriedenheit mit dem Unterricht ist größer. Mädchen tragen sehr viel zu einem positiven Lernklima bei, was den männlichen

Klassenkameraden zugute kommt. Diese ziehen aus den positiven Sozialbeziehungen in der Klasse mehr Nutzen für die Sichtweise der eigenen Person.

Neuere Studien beweisen auch, dass Defizite bei den Jungen entstehen können. Schülerinnen und Schüler sind bestrebt, den traditionellerweise an ihr Geschlecht gestellten Ansprüchen, gerecht zu werden. Dies führt zu einschränkenden Selektionen bei den Verhaltensmöglichkeiten der Buben und zu einer teilweisen Delegation an das andere Geschlecht. Schülerinnen geben zugunsten ihrer Mitschüler einen Teil ihrer „Ich-Funktionen“ auf, wie Aktivität, Entscheidungsfreude, Durchsetzungswillen, Kritikfähigkeit etc. Bei Schülern verkümmern, durch die Konzentration auf die von den Mädchen an sie delegierten Eigenschaften, meist soziale Kompetenz, Einfühlungsvermögen, Geduld, Anpassungsbereitschaft und Kooperation (Willi, 1985, S. 143; zit.n. Grünwald-Huber, 1997, S. 37). Enders-Drägässer und Fuchs (1988; zit.n. Grünwald-Huber, S. 38) wiesen als erste darauf hin, dass sich Jungen bei allen Vorteilen, die sie im koeduzierten Unterricht haben, auch Nachteile einhandeln. Sie behindern sich mit Stör- und Dominanzverhalten selber in ihren eigenen Lernmöglichkeiten und verpassen es, zum Nachteil ihrer selbst und der Gesellschaft als ganzer, sich in großem Umfang soziale Kompetenzen anzueignen.

5.3 Lösungswege aus der Chancenungleichheit in der Koedukation

5.3.1 Getrenntgeschlechtlicher Unterricht – einzige Möglichkeit zum Ausgleich von Ungleichheiten?

Aus feministischer Sicht sind Frauen in der patriarchalen Gesellschaft auf viele verschiedene Arten von Männern und von männlicher Interpretation der Wirklichkeit abhängig, sodass eigene Lebensentwürfe nur unter Ausschluss von Männern möglich sind. Das feministische Prinzip von Autonomie oder Separatismus ermöglicht es Frauen, kollektive Stärke und einen weiblichen Blick auf die Wirklichkeit zu gewinnen. Koedukation bedeutet aus dieser Sichtweise für Mädchen, dass sie direkt und indirekt gezwungen werden, sich patriarchalen Verhältnissen anzugleichen. Dadurch lernen sie Zuschreibung von Defiziten, die eigene Unterdrückung und die Einschränkung von Handlungsmöglichkeiten als normal zu akzeptieren.

Zahlreich Untersuchungen zeigen, dass neben dem offiziellen Lehrplan ein heimlicher Lehrplan zur Unterdrückung von Mädchen existiert (die Personalstruktur im System weist eine männliche Hierarchie auf, Unterrichtsinhalte werden auf Buben konzentriert, die Buben rücken in der Wahrnehmung der LehrerInnen in den Vordergrund, Leistungen von Buben und Mädchen werden unterschiedlich gedeutet) (siehe dazu Kapitel 5.2).

Angeichts unterschiedlicher Bewertungen, Erwartungen und Wahrnehmungen von Verhalten und Leistungen bei Jungen und Mädchen, sowie sozialer Ungerechtigkeiten und alltäglicher Gewalt in der Schule fordern Koedukationsgegnerinnen eine Bildung und Ausbildung von Frauen für Frauen. Das Einverständnis mit der koedukativen Position bedeutet ein Sympathisieren mit der Art und Weise, wie Frauen und Mädchen in dieser Gesellschaft behandelt werden oder aber auch ein Ignorieren der tatsächlichen Situation in der Institution Schule (Schnorrenberg & Völkel, 1988, S. 70).

„Chancengleichheit in der koedukativen Erziehung heißt für Mädchen: Sie haben die Chance, sich an ein männliches Maß anzupassen, gleichzeitig ist es aber unmöglich, die Norm zu erfüllen – die Fakten, die durch männliche Normen geschaffen wurden, lassen das auch nicht erstrebenswert sein. Koedukation bedeutet, wie die empirischen Untersuchungen gezeigt haben, nur für Jungen einen Fortschritt. Einverstanden zu sein mit der Koedukation heißt somit auch, einverstanden zu sein mit der Marginalisierung von Mädchen und Frauen“ (Schnorrenberg & Völkel, 1988, S. 70).

Es geht dabei darum, organisatorische und institutionelle Gegebenheiten zu schaffen, in denen sich Mädchen nicht mehr im Hinblick auf Männer definieren müssen, d.h. aufhören, „[...] ‚das andere‘ zu sein“ (Schnorrenberg & Völkel, 1988, S. 70).

Bierhoff-Alfermann (1988, S. 84) stellt dem entgegen, dass gerade im getrenntgeschlechtlichen Unterricht das biologische Geschlecht als Gruppenmerkmal und als Kriterium für Zuschreibung aufgewertet wird. Auch scheint die Integration am Arbeitsplatz und im Sozialleben umso schlechter zu gelingen, je weniger die Betroffenen den Umgang miteinander gelernt haben. Gemischtgeschlechtliche Lerngruppen bieten einen erweiterten Verhaltensspielraum von Jungen und Mädchen. Der aufgabenbezogene Umgang miteinander wird selbstverständlich und bildet so die Vorbereitung für das spätere Erwachsenenleben. „Zwar resultiert aus gemeinsamem Unterricht von Jungen und Mädchen nicht automatisch soziale Integration und gleichberechtigte Interaktion. Eine Geschlechtertrennung aber verhindert diese Möglichkeit schon im Ansatz. Per Definition“ (Bierhoff, 1988, S. 85).

„Daher scheint es nahe liegend, dass der koedukative Rahmen nicht für alle Schülerinnen die optimalen Entwicklungsbedingungen bietet, weil es immer noch gegen das pädagogische Gerechtigkeitsempfinden geht, wenn ein Mädchen durchsetzungsfähiger, leistungsstärker ist als ein Junge und Mädchen in koedukativen Gruppen dominieren“ (Metz-Göckel, 1998, S. 41).

5.3.2 Zeitweilige Geschlechtertrennung – „die“ Chance?

In Anbetracht der Kritikpunkte scheinen eine Reflexion und Veränderung der Koedukationspraxis notwendig. In einigen österreichischen Schulen fanden sich einzelne LehrerInnen, die in kleinen Projekten oder in Schulversuchen „bewusste Koedukation“ praktizierten. Das Augenmerk wurde verstärkt auf die Mädchen, aber auch auf die Buben gelegt und eigene Werthaltungen hinterfragt. Diesen Projekten gemeinsam war die

zeitliche und/oder inhaltlich begrenzte Aufhebung der Koedukation. Erfahrungen aus Wiener Schulprojekten (z.B. Schulverbund Mittelschule Anton-Krieger-Gasse, BG/BRG Rahlgasse, BG/BRG Schulschiff Bertha von Suttner, Hauptschule Johann-Hoffmann-Platz) haben gezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler die Mädchen- und Bubengruppen schätzen, dass sie darüber hinaus auch im koedukativen Unterricht eine vorsichtiger Form des Miteinanders finden und gemeinsame Aktivitäten möglich werden, die in herkömmlichen Klassen der Sekundarstufe I sonst nicht erlebbar sind. Mädchen konnten durch die eingeschlechtlichen Unterrichtseinheiten ihre „Stimme behalten“, damit ihr Leistungskonzept verbessern. Buben entwickelten eine Selbstsicherheit, die sich nicht auf die Abwertung anderer stützt und lernten den Umgang mit Kränkungen, Unsicherheiten und Ängsten (bm:bwk, 2003, S. 19).

Was aber in geschlechtshomogenen Gruppen fehlt, ist die Fremdbewertung durch das jeweils andere Geschlecht. Diese bringt Individuen dazu, sich immer stets durch die Augen anderer zu sehen, und sich dadurch eindeutig und für alle erkennbar als weiblich oder männlich zu präsentieren. Der Blick für die Verschiedenheit und Hierarchien innerhalb der Geschlechtergruppe kann geschärft werden.

„Die Trennung der Geschlechter kann auch und am nachhaltigsten von dem Zwang befreien, so zu sein wie ein Mädchen, ein Bub, eine Frau oder ein Mann zu sein hat. [...] Buben und Mädchen können ihre jeweils eigenen Interessen, Themen, Organisationsformen entwickeln, aber auch für sie Ungewohntes ohne ‚Besserwisserei‘ der jeweils anderen ausprobieren“ (bm:bwk, 2003, S. 19). Ziel von phasenweise eingerichteten geschlechtshomogenen Gruppen ist nach Portmann (1999, S. 44; zit.n. bm:bwk. 2003, S. 20) die gleichberechtigte pädagogische Unterstützung von Mädchen und Burschen in der Bearbeitung ihrer existentiellen Fragen und Probleme im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung. In reinen Mädchengruppen können Schülerinnen nicht nur persönliche Stärken, sondern auch Streit, Konkurrenz und Machtleben ausleben, d.h. Verhaltensweisen, die sonst eher Jungen zustehen. So erhalten Mädchen die Möglichkeit, eigene Wertmaßstäbe und Normen zu entwickeln. Kraul (1994, S. 45), wie auch Grünewald-Huber (1997, S. 295), verweisen ebenfalls auf die Möglichkeit, dass durch zeitweilige Trennung der Geschlechter, den Mädchen jener Raum zur Verfügung gestellt werden kann, den sie brauchen, um sich ihres Eigenwertes bewusst zu werden. Burschen können in reinen Burschengruppen ihre Fähigkeiten und ihr Verhaltensspektrum in den Bereichen Emotionalität und Schwäche erweitern, die sie sonst eher auf ihre Mitschülerinnen projizieren. Grünewald-Huber (1997, S. 39) erachtet die zeitweilige Geschlechtertrennung ebenfalls als hilfreich, weil sie „einerseits die Schülerinnen und Schüler durch die andersartigen sozialen und lernmäßigen Erfahrungen im getrennten

Unterricht für die Interaktionsmuster im koeduzierten Unterricht sensibilisieren kann, und weil sie andererseits den Lehrpersonen die Möglichkeit gibt, etwas über mögliche geschlechtsspezifische Herangehensweisen zu Lernstoffen zu erfahren.“

Nach Rosenbichler und Vollmann (1991b, S 29) soll es innerhalb des gemischtgeschlechtlichen Schulsystems grundsätzlich die Möglichkeit geschlechtshomogener Gruppen geben, „für bestimmte Themen, zeitlich begrenzt, in allen Fächern.“ Die Separierung der Mädchen und Burschen trägt dazu bei, eine von Rollenstereotypen unabhängige Interessensentwicklung und Identitätsbildung zu ermöglichen (Glumpler, 1994, S. 21).

Geschlechtertrennung wird nicht nur im Turnunterricht ab der 5. Schulstufe monoedukativ praktiziert. Es gibt einige Schultypen, da ist sie nach wie vor die Regel, wie z.B. Bubenklassen in Höheren Technischen Schulen oder in Gewerblichen Lehranstalten und Mädchenklassen in Höheren Lehranstalten für Wirtschaftliche Berufe oder Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik. Diese Art der Geschlechtertrennung wird nur selten von Schulverantwortlichen problematisiert oder reflektiert. Im Gegenzug werden aber häufig die bewusst eingerichteten geschlechtsspezifischen Lern- und Arbeitsgruppen heftig diskutiert. Metz-Göckel (1999, S. 143; zit.n. bm:bwk, 2003, S. 20) bezeichnet als die eigentliche Provokation der monoedukativen „Inseln“, dass die weibliche Jugend die Freiheit erwerben müsste, sich auf das andere Geschlecht zu beziehen oder auch nicht. Sie schließt auch die Befürchtung mit ein, dass die Ausrichtung auf das heterosexuelle Paarmodell unterbrochen wird. Wichtig für die Entwicklung einer stabilen und auch flexiblen Geschlechtsidentität für weibliche Jugendliche sind persönliche Erfahrungen eines nicht durch Geringschätzung und Abwertung gekennzeichneten Frauenkontextes.

Nicht geschlechtshomogene Gruppen allein sind die Lösung des Diskurses monoedukative versus koedukative Erziehung. Es braucht auch die Haltung der Pädagoginnen und Pädagogen, diese Organisationsform als Unterstützung für neue Erfahrungen und Lernprozesse zu nützen und damit der Erweiterung von geschlechtsspezifischen Beschränkungen beizutragen (bm:bwk, 2003, S. 21). Auch Grünewald-Huber (1997, S. 39) ist der Meinung, dass die Lösung der beschriebenen Probleme nicht in einer radikalen Trennung der Geschlechter zu suchen sei, sondern in einer Verbesserung und Weiterentwicklung der bestehenden Koedukation. Es bedarf einer gut informierten Sensibilität hinsichtlich der Koedukationsproblematik vor allem bei den LehrerInnen und auch bei den Eltern. Es ist eine Aufgabe der LehrerInnenaus- und -fortbildung, einen Raum dafür zu bieten, dass sich Lehrerinnen und Lehrer der Verhaltensstereotype bewusst werden können. „Durch die Reflexion des eigenen

Verhaltens und ihrer Vorbildwirkung werden sie dazu befähigt, die tatsächliche Ungleichbehandlung der Mädchen und Buben im Unterricht einzuschränken bzw. zu verhindern“ (Rosenbichler & Vollmann, 1991b, S. 29; Grünewald-Huber, 1997, S. 294).

Hagemann-White (1988, S. 57) meint, dass gleichgeschlechtliche Gruppen nicht selbst die Lösung, sondern ein bewusst einzusetzendes Mittel sind. Doch sollte die gleichgeschlechtliche Gruppe so angelegt sein, dass sie eine möglichst große Entfaltung von Unterschiedlichkeit unter den Angehörigen des gleichen Geschlechts ermutigt. Auch gemischtgeschlechtliche Gruppen sind so zu handhaben, dass die in ihr wirkende unbewusste Geschlechterhierarchie spürbar und verhandlungsfähig gemacht wird, d.h. dem Männlichen, auch oder gerade wenn es „stört“, keine höhere Beachtung zu schenken und sich nicht die selbstverständliche Sozialbezogenheit der Mädchen und Frauen zu Dienste zu machen.

Knab (1992, S. 507; zit.n. Grünewald-Huber, 1997, S. 40) und Zangger (1990, S. 7; zit.n. Grünewald-Huber, 1997, S. 40) sind der Meinung, dass eine Schule, die eine echte, reflexive Koedukation über eine Koinstruktion hinaus praktiziert, ihre Schlüsselstellung in der sekundären Sozialisation zum Wohle aller Heranwachsenden nutzt. Dieser kann auch nicht vorgeworfen werden, dass sie „sexistischer“ als die außerschulische Realität sei, weil sie nicht mehr an der Fortschreibung des Geschlechterungleichgewichts mittels Rollenklischees beteiligt ist.

Auch für den Schulsport gilt es, sich nicht distanzlos und unreflektiert an den gängigen Rollenklischees und deren Abbildung im öffentlichen sichtbaren Bewegungsleben und Sport zu orientieren. Sonst trägt er dazu bei, die Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen zu verhindern. Sportlehrer und Sportlehrerinnen, die im Sportunterricht einseitig traditionelle oder aktuelle geschlechtsspezifische Inhalte und Geräte (Fußball, Barren, Streetball, In-Line-Hockey bzw. Tanz, Schwebebalken, Fun-Aerobic, Bauch-Weg-Gymnastik) bevorzugen, die durch Lob und Tadel oder eigenes Vorbild Jungen vor allem zu „männlichen“ Verhaltensweisen ermutigen (z.B. Durchsetzungsvermögen, Unterordnung, Erfolgsstreben) und Mädchen im Erwerb „weiblicher“ Eigenschaften bestärken (soziale Anpassung, ästhetische Orientierung) schränken die Entwicklungschancen beider Geschlechter ein. Durch schulische Bewegungsangebote, Spiel- und Sportangebote, die sich an einem Konzept der Überschreitung von Geschlechtergrenzen orientieren, kann ein anderer, neuer Person-Welt-Bezug ermöglicht werden. Kugelmann (2007, S. 56) meint, dass unter den derzeitigen strukturellen Bedingungen in der Schule eine geschlechterbezogene Bewegungserziehung im koedukativen Sportunterricht nur schwer durchzusetzen sei. Eine Bewältigung und reflektierte Aufarbeitung von neuen Bewegungserfahrungen ist nur

dann möglich, wenn zwischen eigenen und gemeinsamen Bewegungs- und Gesprächsräumen von Mädchen und Jungen gewechselt werden kann, je nach Bedarf. Lehrerinnen und Lehrer brauchen eine praxis- und persönlichkeitsbildende Aus- und Fortbildung, die sie auch dabei unterstützt, auftretende Unsicherheiten zu bewältigen.

5.3.2.1 Teilaufhebung von Koedukation aus der Sicht der SchülerInnen

Wie bereits angeführt, spielt die Teilaufhebung der Koedukation in der Koedukationsdebatte eine wichtige Rolle. Viele versprechen sich von einer Teilaufhebung der Koedukation eine Aufhebung der qualitativen Benachteiligung von Mädchen. Hannelore Faulstich-Wieland (1994, S. 147) untersuchte aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler Argumente für oder gegen Koedukation.

Bei den befragten SchülerInnen ergab sich ein deutliches Votum für eine gemeinsame Erziehung. Für eine mögliche Trennung stimmten aber deutlich mehr Mädchen als Jungen. Koedukation wird in der Grundschule von beiden Geschlechtern befürwortet, bei den Mädchen des 9./10. Jahrgangs ist die Zustimmung am geringsten. Der Wunsch nach Koedukation ist in der Sekundarstufe II des Gymnasiums am deutlichsten. In der Analyse, welche Fächer getrennt unterrichtet werden sollten, steht das Fach „Sport“ an erster Stelle (75 % bei den Mädchen, 80 % bei den Buben) (Faulstich-Wieland, 1994, S. 148-151).

Eine Trennung hätte nach Meinung der SchülerInnen eine Nachrangigkeit der Angebote für Mädchen zur Folge. Bei Trennung befürchten die SchülerInnen, nicht mehr kontrollieren zu können, was das andere Geschlecht kann. Bei Mädchen ist dieser Kontrollverlust gleichzeitig gekoppelt mit der Erwartung, dass Jungen eine andere bzw. bessere Bildung erhalten. Die Mädchenkurse werden bei getrenntem Unterricht als qualitativ weniger wertvoll angesehen. Das bedeutet, dass getrennter Unterricht nicht nur positive Momente hat, sondern auch negative Rückwirkung, wie die Verstärkung von Vorurteilen (Faulstich-Wieland, 1994, S. 151-155).

Durchgängig durch alle Schulstufen argumentieren die SchülerInnen, dass Koedukation das gegenseitige Kennenlernen ermöglichen würde, durch das sie lernen, miteinander umzugehen und das andere Geschlecht besser einschätzen zu können. Dies bestätigt sich, indem Schülerinnen der koedukativen Schule ein differenzierteres Männer- und Frauenbild aufweisen als Schülerinnen der Mädchenschule. Das bedeutet, dass Koedukation den Schülerinnen ein realistischeres Bild sowohl problematischen männlichen Verhaltens vermittelt, was ihnen auch deutlich macht, dass Männer akzeptable Kollegen und eventuell sogar Bündnispartner werden können (Faulstich-Wieland, 1994, S. 157).

In der Wahrnehmung der SchülerInnen spielt auch die Einstellung der LehrerInnen eine zentrale Rolle, wenn Benachteiligungen angesprochen werden. Schülerinnen beklagen sich über das Verhalten der Jungen. Sie empfinden sie als laut und störend, sie befürchten ihre Gewalt und Überheblichkeit. Andererseits sehen die Schülerinnen die Jungen auch als die Lustigeren, ohne sie es langweilig und fad wäre. Kritik am Verhalten der LehrerInnen äußert sich darin, dass LehrerInnen sich mit der Unterrichtsplanung an die Jungen halten und Jungen von vornherein besser als Mädchen eingeschätzt werden. So benutzen Jungen das Verhalten der LehrerInnen auch dafür, sich überlegen zu fühlen. Die Einstellungen der Lehrkräfte ändern sich bei getrenntem Unterricht keineswegs automatisch zugunsten der Mädchen (Faulstich-Wieland, 1994, S. 157-158).

Die Einwände von Hannelore Faulstich-Wieland gegen eine Teilaufhebung der Koedukation begründen sich in den eben dargestellten „Nebenwirkungen“ getrennten Unterrichts. Das Engagement der LehrerInnen ist entscheidend für positive Erfahrungen bei getrenntem Unterricht. Verordnete Trennungen können ein solches Engagement aber nicht voraussetzen.

6 KOEDUKATION IM SPORTUNTERRICHT

6.1 Entwicklung der schulischen Leibeserziehung in Österreich

Die Geschichte des Schulturnens spiegelt sich in der Geschichte der menschlichen Bewegungskultur wieder.

Die lange Zeit dominierende Form der Bewegungskultur im deutschen Raum, das Turnen, entstand zu Beginn des 19. Jahrhunderts. Es war eine Zeit, in der sich als Folge der Aufklärung, der industriellen Revolution, der gewandelten Wertorientierungen sowohl die politischen, sozialen und ökonomischen Verhältnisse als auch die gesellschaftlichen Muster änderten. Die Stellung beider Geschlechter ließ sich nicht mehr mit der göttlichen Weltordnung begründen. Die ersten Forderungen nach der Gleichstellung von Mann und Frau waren mit den Gleichheitsidealen der Aufklärung und der Französischen Revolution aufgetaucht und gewannen zunehmend an Brisanz, zumal sich immer mehr die Trennung der Erwerbssphäre vom Familienleben und die dadurch erforderliche Arbeitsteilung verbreitete. Die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung wurde mit der Theorie der naturgegebenen polaren Wesensmerkmale der Geschlechter legitimiert. Männer beanspruchten die außerhäuslichen Bereiche, Beruf, Wissenschaft, Politik, Öffentlichkeit und damit Arbeitslohn und soziales Prestige für sich, die bürgerlichen Frauen wurden auf den Haushalt verwiesen. Frauen waren in ganz Europa von politischer Mitbestimmung ausgeschlossen. Im Österreichischen Bürgerlichen Gesetzbuch von 1812 war die Abhängigkeit der Ehefrau vom Mann als dem Familienoberhaupt festgeschrieben. In den Schulen wurden Mädchen ausschließlich zu Gefälligkeit, Anstand und Häuslichkeit erzogen. Die Normen der Schicklichkeit und Mode schränkten die Lebens- und Bewegungsräume des weiblichen Geschlechts stark ein (Pfister, 1998, S. 86–87).

Erst seit 1830 wagten Turnlehrer vereinzelt, auch Mädchen körperlich zu ertüchtigen. 1832 eröffnete Eiselen eine Turnanstalt für Mädchen in Berlin.

1839 eröffnete Albert von Stephani eine private Turnanstalt in Wien. Seit 1841 führte er auch Mädchenturnkurse durch, die entsprechend den Weiblichkeitsmythen der Zeit, Schönheit und Gesundheit versprachen. Kritiker warnten vor gesundheitsgefährdenden Übungen. Verpönt war das Springen oder das Spreizen der Beine. Eltern befürchteten eine psychische und physische Vermännlichung durch das Turnen, das Emanzipierte, Amazonen und Mannweiber heranbilden würde (Pfister, 1998, S. 88–89).

In Preußen gab es 1842 den ersten königlichen Erlass, mit dem das Schulturnen unter der Bezeichnung Gymnastik in das höhere Schulwesen und nur für männliche Schüler eingeführt wurde. Der Begriff Turnen wurde durch den Begriff Gymnastik ersetzt, weil er

den feudalistischen Regierungen in Preußen und Österreich durch die politischen Umtriebe der Turner und Burschenschafter zu Beginn des 19. Jahrhunderts verdächtigt worden war. Die österreichischen Behörden standen deshalb der Einführung des Schulturnens skeptisch gegenüber und machten alle verdächtig, die sich für das Schulturnen einsetzten. Turnlehrer wurden nur provisorisch angestellt, schlecht bezahlt und erst ab 1871 in Wien zweijährig ausgebildet (Größing, 1998, S. 202). Trotzdem entstand um die Mitte des 19. Jahrhunderts in Theorie und Praxis ein Schulturnen, das, von den Anhängern Jahns und Eiselens, von Spieß, Lion, Maul und Wassermannsdorff weiterentwickelt wurde und aus Freiübungen, Ordnungsübungen und Rüstübungen (Turnen an Geräten) bestand. Aus der Spielbewegung wurden diese Übungsbereiche ergänzt durch Freiluftübungen (Wandern, Schwimmen, Eislaufen).

In Österreich erhielt die Gymnastik 1847 die Stellung eines Freigegegenstandes.

1869 fand der Turnunterricht die Aufnahme als obligatorisches Fach im Reichsvolksschulgesetz, für beide Geschlechter. 1882 wurde die Verbindlichkeit des Mädchenturnens wieder aufgehoben und zum Freigegegenstand und konnte sich erst 1911 für Knaben und 1913 für Mädchen als verpflichtendes Schulturnen in den Lehrplänen festigen (Größing, 1998, S. 203).

1910 bildete die „Enquete für körperliche Erziehung“ in Wien die Grundlage für eine Schulturnreform, den Übergang von der Epoche des Schulturnens zu einer Art der Leibeserziehung. Mit dem Ende des ersten Weltkrieges setzte eine große politische und geistige Verwandlung Österreichs ein. Ebenso vollzog sich im Rahmen der Schulreform auch die Veränderung der körperlichen Erziehung und des Schulturnens. Karl Gaulhofer und Margarete Streicher waren die Gestalter der neuen österreichischen Schulreform. Sie entnahmen allen Bewegungsformen die brauchbaren Übungen für eine schulische Leibeserziehung, unter dem Aspekt der „Pädagogik vom Kinde aus“ (Größing, 1998, S. 206).

Die Militarisierung der Leibeserziehung setzte verstärkt mit dem Jahre 1934 ein. Die Ideologie des Nationalsozialismus war mit einer strikten Ablehnung der Koedukation im Sport und einer inhaltlichen Einschränkung des Mädchenturnens verbunden. Die Frau wurde auf ihre „Natur“ reduziert, die Fähigkeit zu gebären und zu versorgen (Scheffel, 1996, S. 48).

Nach dem Zweiten Weltkrieg war der Blick wieder zurück zum Natürlichen Turnen gerichtet. In den Lehrplänen der 60er Jahre und im Fach Leibesübungen fanden Gymnastik, Spiele, Turnen, Wandern und Sport Eingang. Anfang der 70er Jahre setzte auch in Österreich die Versportlichung der schulischen Leibeserziehung ein. Die

gesellschaftliche Bedeutsamkeit, das Freizeitverhalten und die durch den Bewegungsmangel bedrohte Gesundheit waren wichtige Argumente für die Versportlichung der Leibeserziehung, für die Entwicklung der Sportdidaktik als Theorie des schulischen Sportunterrichts und für die Aufnahme der Vereinssportarten in die Praxis des Schulsports.

Während mit der 5. Schulorganisationsgesetz-Novelle 1975 die Einführung der Koedukation an öffentlichen Schulen vollzogen wird, ist der Unterricht in Bewegung und Sport ab der 5. Schulstufe getrennt nach Geschlechtern zu erteilen (§ 8b (1) (http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schog_01.xml#04, 10.12.2007).

Mit der 7. SCHOG-Novelle darf im „Freigegegenstand und in der unverbindlichen Übung Leibesübungen bzw. Leibeserziehung sowie in den sportlichen Schwerpunkten in Sonderformen der Unterricht auch ohne Trennung nach Geschlechtern erteilt werden, sofern diese Unterrichtsveranstaltungen auf Sportarten beschränkt sind, bei denen vom Standpunkt der unterschiedlichen Leistungsfähigkeit und der koedukativen Führung kein Einwand besteht“ (ebda, 10.12.2007).

Die 9. SCHOG-Novelle 1986 besagt über den Sportunterricht: „mit der Genehmigung der Schulbehörde erster Instanz [darf] der Unterricht in den Pflichtgegenständen Leibesübungen und Leibeserziehung ohne Trennung nach Geschlechtern erteilt werden, wenn bei Trennung nach Geschlechtern wegen zu geringer Schülerzahl nicht für alle Schüler der lehrplanmäßige Unterricht [...] erteilt werden kann (ebda, 10.12.2007).

Eine weitere Bestimmung von 1989 erlaubt den koedukativen Sportunterricht dann, „wenn der Unterricht gleichzeitig durch mehrere Lehrer (im Falle des Unterrichts für mehrere Klassen oder Schülergruppen) erfolgt und wenn dies aus inhaltlichen Gründen (z.B.: Tanz, Schwimmen, Freizeitsportarten) zweckmäßig ist“ (ebda, 10.12.2007).

Die Entwicklung der 90er Jahre baut auf den vier kategorialen Bewegungshandlungen, sportliche, spielerische, gestalterische und gesundheitsorientierte Bewegungshandlungen auf (Größing, 1998, S. 208–210).

Anschließende SCHOG-Novellen versuchen, die formale Gleichstellung zwischen Mädchen und Buben weiter auszubauen (siehe Kapitel 4.5).

Der Lehrplan für „Bewegung und Sport“ verlangt im Abschnitt Bildungs- und Lehraufgabe unter anderem auch, dass Schülerinnen und Schüler durch Bewegung und Sport in ihrer Entwicklung zu einer eigenständigen Persönlichkeit gefördert werden sollen (z.B. Selbstvertrauen, Durchsetzungsvermögen, Leistungsbereitschaft). Auch der Umgang mit Geschlechterrollen im Sport unter Berücksichtigung der geschlechtsspezifischen

Interessen und Bedürfnisse soll gelehrt und reflektiert werden (http://archiv.bmbwk.gv.at/medienpool/11668/lp_ahs_neu_allg.pdf, 20.2.2008).

6.2 Die Problematik eines koedukativen Sportunterrichts

Es ist heute noch in vielen Schulen in Österreich die Regel, dass Sportunterricht nach dem vierten Schuljahr für Buben und Mädchen getrennt stattfindet, obwohl im Unterricht der anderen Unterrichtsgegenstände beide Geschlechter gemeinsam unterrichtet werden. Für die meisten SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen ist diese Stellung des Sportunterrichts selbstverständlich. Sie wird mit den unterschiedlichen Interessen und Neigungen von Buben und Mädchen erklärt, mit der geschlechtsspezifischen sportlichen Leistungsfähigkeit, sowie mit moralischen und ethnischen Bedenken (vgl. Kugelmann 1980, S. 11).

6.2.1 Ursachen der Ablehnung des koedukativen Sportunterrichts

Die Begründungen gegen den koedukativen Sportunterricht weist die gleiche Struktur auf wie die gegen Koedukation überhaupt, es ist die Betonung der Wesens- und Leistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen (vgl. auch Pfister, 1988, S. 24).

Diese Einwände scheinen jedoch schwerer widerlegbar zu sein, wie die Praxis eines meist geschlechtshomogenen Schulsports zeigt.

Betrachtet man die historische Entwicklung des Frauen- und Männersports, so verlief diese seit dem 19. Jahrhundert noch gegensätzlicher als die der allgemeinen Bildung. Die großen Vertreter des Turnens und der Gymnastik (z.B. Guts Muths und Jahn) richteten sich ausschließlich an die Männer. Nur vereinzelt ist die Rede von Leibesübungen für Mädchen und Frauen, vor allem unter dem Aspekt der Gesundheit und unter Einhaltung der Schicklichkeit und der Ästhetik. Um die Jahrhundertwende 19./20. Jahrhundert trat die Gegensätzlichkeit männlicher und weiblicher Leibesübungen deutlich hervor. Es setzte sich immer mehr der Sport durch, der im Spiel- und Leistungsgedanken als rein männliche Angelegenheit gesehen wurde. Gleichzeitig entstand unter dem Einfluss der Frauenemanzipation eine eigene, typische Richtung der Leibesübungen, die Gymnastikbewegung. Die Ästhetik der Tänze und gymnastischen Übungen entsprach ganz der damaligen Vorstellung von Weiblichkeit. Runde, rhythmische Bewegungen der Frauengymnastik standen im Gegensatz zu den harten, eckigen des männlichen Wettkampfsports (Kugelmann 1980, S. 13; Pfister, 1983, S. 38).

Im Nationalsozialismus wurden die ungleichen Ziele männlicher und weiblicher Körperertüchtigung noch deutlicher. Die Leibeserziehung der Jungen zielte auf die Erziehung zur Wehrfähigkeit ab, die der Frauen auf die Erziehung zur Mutterschaft.

Nach 1945 wurde ganz selbstverständlich die alte Auffassung von der für Jungen und Mädchen unterschiedlichen schulischen Leibeserziehung in den Lehrplänen fixiert. In Theorie und Praxis der Leibeserziehung wurde weiterhin die Auffassung von den geschlechtsspezifischen Wesensunterschieden vertreten (vgl. Kugelmann 1980, S. 13).

Auch der Einfluss des sportlichen Leistungsdenkens in den schulischen Bereich bewirkte die Tradierung des für Jungen und Mädchen getrennten Sportunterrichts. In den 50iger Jahren wurden viele Sportarten des außerschulischen Bereichs in die Lehrpläne aufgenommen (Gerätturnen, Leichtathletik, Basketball, Handball, Fußball (für Jungen), Gymnastik (für Mädchen) und Schwimmen) und auch nach den Regeln und Normen des internationalen Leistungssports gelehrt und betrieben. Die Unterscheidung von Jungen- und Mädchensportarten im Schulbereich und die Durchführung von geschlechtsspezifischem Sportunterricht sind auch eine Folge der Übertragung leistungssportlicher Normen auf den Schulsport (vgl. Kugelmann 1980, S. 14). Auch die Befürchtung, Koedukation im Sportunterricht könne die sportliche Entfaltung der Mädchen bzw. die Leistungsentwicklung der Jungen beeinträchtigen, sind letztlich Ergebnis dieses eindimensionalen Sportbegriffs.

Es sind aber auch in geschlechtshomogenen Klassen meist ziemlich große Leistungsdifferenzen festzustellen. Kröner (1976, S. 131; zit.n. Kugelmann, 1980, S. 14) bemerkt dazu, dass Untersuchungen zur Leistungsentwicklung im Sport bestätigen, dass die Leistungs- und Begabungsunterschiede zwischen männlichen und weiblichen Probanden geringer sind als die innerhalb eines Geschlechts.

Auf Grund dieser Argumentation müssen die Bedenken gegen Koedukation wegen unterschiedlicher körperlicher Leistungsfähigkeit der Geschlechter als unzutreffend fallengelassen werden.

6.2.2 Die Legitimierung des geschlechtsspezifischen Sportunterrichts durch die Theorie der Leibeserziehung

Es sind die philosophischen, psychologischen und pädagogischen Wurzeln und die methodologischen Grundlagen, auf welchen die Hartnäckigkeit beruht, mit welcher der geschlechtsspezifische Sportunterricht tradiert wird, obwohl im übrigen Erziehungsbereich das Prinzip der Geschlechtertrennung längst als rational nicht begründbar erkannt worden ist.

In der Bundesrepublik Deutschland bildeten die Beiträge von Buytendijk, Möckelmann und Remplein im Bereich der Entwicklungs- und Bewegungslehre und von Mester, Paschen und Bernett im Bereich der Pädagogik jahrelang die theoretische Grundlage der Sportlehrerausbildung (Kugelmann, 1980, S. 16).

Der holländische Psychologe und Philosoph F.J.J. Buytendijk (1948, S. 325ff; zit.n. Kugelman, 1980, S. 16f) wählte die Phänomenologie als geisteswissenschaftliche Methode, menschliches Verhalten zu verstehen. Er entwirft eine Typologie der menschlichen Dynamik und gründet den Wesensunterschied von männlicher und weiblicher Bewegung auf der Annahme eines männlichen und weiblichen Prinzips des Lebens. Er bezeichnet alle Arbeit, Nahrungserwerb, Verteidigung, Angriff und Flucht als männlich. Alles Bewahren, Besorgen und aller Umgang mit den Dingen entspringen dem weiblichen Prinzip des Lebens. Ebenso trifft Buytendijk konkrete Aussagen über die unterschiedlichen Bewegungsweisen von Mann und Frau. Nach Buytendijk (1956, S. 322-324; zit.n. Kugelman, 1980, S. 18) sind die Bewegungen des Mannes gekennzeichnet durch die Betonung der Pausen, was sich im männlichen Gang durch eine scharfe Einteilung in einzelne Abschnitte zeigt. Der weibliche Gang ist durch kleinere Schritte, ohne Betonung von Pausen und ohne Beschleunigung gegen den Endpunkt des Schrittes gekennzeichnet. Seine „Allgemeine Theorie der menschlichen Haltung und Bewegung“ diente der Theorie der Leibeserziehung in den 50er und 60er Jahren als Argumentationshilfe für geschlechtsspezifischen Sportunterricht.

Remplein (1971, S. 534-542; zit.n. Kugelman, 1980, S. 20f) beeinflusste die Leibeserziehung durch sein Werk „Die seelische Entwicklung im Kindes- und Jugendalter“, in dem er die Theorie der unterschiedlichen Entwicklungsphasen beider Geschlechter verbreitete. Der weibliche Typus ist gekennzeichnet durch eine tiefere Verwurzelung der Gefühle, durch die Gefühlsabhängigkeit und Anschaulichkeit des Denkens, Bestimmbarkeit und Suggestibilität und unter anderem auch durch die Geduld im Ertragen und Erleiden. Der männliche Typus ist differenzierter. Als Einzelzüge dominieren ein Übergewicht der sachlichen Strebungen, Verstandesbetontheit, Abstraktheit und logische Folgerichtigkeit des Denkens und auch Entschlusskraft. Die im Laufe der jugendlichen Entwicklung beobachtbaren Geschlechtsunterschiede, in Bezug auf Spiele (Puppenspiel versus Kampfspiel), in Bezug auf Begabungen (Sprachen, Hauswirtschaft, Familienpflege versus Rechnen, Physik, Sport), in Bezug auf Denken (Mädchen lernen mehr mechanisch, Buben mehr sinnvoll), führt Remplein auf seelische Bedingungen zurück. Die psychischen Geschlechtsunterschiede sind nach Remplein bereits im Kleinkindalter festzustellen.

Die Behauptung, dass die geschlechtstypischen Unterschiede bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen wesensbedingt seien und damit unabänderlich, verwendete Möckelmann (1971, S. 64; zit.n. Kugelman 1980, S. 21) zur Aufstellung pädagogischer Normen und Richtlinien für den Unterricht. In seinem Buch „Leibeserziehung und jugendliche Entwicklung“ stellte er für Kinder im Alter zwischen 6 und 10 Jahren fest, das

sich der Geschlechtscharakter schon im Spiel auf das spätere Leben auswirkt, bei den Buben in Richtung auf den Kampf, bei den Mädchen in Richtung auf die Darstellung. Buben sind im Allgemeinen mutiger und waghalsiger als gleichaltrige Mädchen. Mädchen fühlen sich in der Welt des Hauses und der Hausfrau eher geborgen. Als Ratschlag für die Leibeserziehung der 11- bis 14jährigen Mädchen gilt, dass zielgerichtete Wurfübungen den Mädchen nicht liegen, und es dadurch nicht ratsam sei, die für die Buben üblichen Wurfübungen auf die Mädchen zu übertragen. Mädchen drängen auch nicht so zu Kampfspielen, da das Kraftgefühl und der Kampftrieb bei Mädchen nicht so ausgeprägt sind.

Möckelmann schließt von beobachteten Phänomenen auf Wesensunterschiede, interpretiert diese als sinnvoll und leitet daraus Sollensforderungen für die Leibeserziehung ab.

Aus dem oben gezeigten Sachverhalt wird deutlich, dass auf der theoretischen Grundlage der Leibeserziehung der 50er und 60er Jahre keine Chance für koedukativen Sportunterricht gegeben war.

Auch die bildungstheoretische Fundierung der Didaktik führte unter anderem zur Konservierung stereotyper Geschlechtsrollenvorstellungen und damit zur Legitimierung des geschlechtsspezifischen Sportunterrichts.

Die geisteswissenschaftliche Pädagogik verwendet die Hermeneutik als methodische und philosophische Grundlage. Die Sachverhalte, welche die Pädagogik erforscht, sind die Erziehungswirklichkeit und ihre historische Entwicklung (Kugelman, 1980, S. 23). Das Ziel ist, zu verstehen, welche objektiven Zwecke dieser Entwicklung zugrunde liegen. Die objektiven Zwecke gelten an sich als sinnvoll und harmonisch und werden deshalb als Normen für die weitere Praxis angesehen. Indem die geisteswissenschaftliche Pädagogik das hermeneutische Bewusstsein auf das Interpretieren, Verstehen und Normen setzen beschränkt, behindert sie nach Widmer (1974; zit.n. Kugelman 1980, S. 23) Innovationen im Bereich der Erziehungspraxis. Die bildungstheoretische Didaktik als Unterrichtslehre der geisteswissenschaftlichen Pädagogik ist ebenso zu beurteilen. Durch hermeneutische Bestimmung und Interpretation der Sinnhaftigkeit menschlichen Daseins wird auf Wesenseigenschaften geschlossen, von denen her Bildungsziele mit überzeitlichem Gültigkeitsanspruch aufgestellt werden. Gegenstand der bildungstheoretischen Didaktik ist die Erziehung des Menschen.

Betrachtet man einige ausgewählte Theoriemodelle der Leibeserziehung so erkennt man den Zusammenhang zwischen der bildungstheoretischen Fundierung der Didaktik und dem geschlechtsspezifischen Sportunterricht.

Mester (1969, S. 99; zit.n. Kugelman, 1980, S. 25) erkennt als Grundformen des Verhaltens das Üben, Kämpfen, Spielen und Tanzen, aus denen er bestimmte Inhalte, die Übungsformen, Kampfformen, Spielformen und Tanzformen ableitet. Es gelingt Mester, auf dem hermeneutischen Weg der Interpretation persönlicher Erfahrungen, nur eine ungenaue Begriffsbestimmung von verschiedenen sportlichen Verhaltensweisen. Er ordnet einzelne Verhaltensweisen bestimmten Formen des Sports zu. Nach Meusel (1976, S. 46; zit.n. Kugelman, 1980, S. 25) ist aber eine klare Zuordnung der einzelnen Verhaltensweisen zu einzelnen Sportarten oder Formen des Sports nicht möglich.

Ebenfalls durch persönliche Einsicht gelangt Mester zu den drei konstruktiven Unterrichtselementen Leistung, Gemeinschaftsordnung und Wetteifer, welche unentbehrliche praktische Hilfen für den Aufbau des pädagogischen Verfahrens darstellen, und auch sonst helfen, Wesensart und Verhaltensweisen der Kinder zu verdeutlichen.

Mester äußert sich nicht zum geschlechtsspezifischen Sportunterricht, jedoch geht er bei der Empfehlung bestimmter Inhalte für 9- bis 11jährige Jungen und Mädchen von wesensbedingten Interessensunterschieden aus. Jungen entdecken ihre Vorliebe für Wettkampf und Kampfformen, Mädchen behalten ihre Neigung für Tanz- und Reigenformen bei. Es gibt für Jungen Kampfformen, wie Beinhakeln, Dolchkampf, Reiterkampf und Ringkampf und für Mädchen Tanzformen (Kugelman 1980, S. 26).

Mesters theoretische Begründung seines Ansatzes ist nicht schlüssig genug, um veraltete Strukturen der Erziehungspraxis aufzubrechen und zu verändern.

Einen ähnlichen methodologischen Ansatz wie Mester zeigt Paschen, indem er Bewegungen dann erzieherische Bedeutung zuerkennt, wenn diese Bewegungen wirklich sinnvoll sind. Paschen (Kugelman, 1980, S. 26) differenziert drei pädagogisch wertvolle Sinngehalte, den Wettkampf, das Spiel und den Tanz. Die Bildungsgehalte der Leibeserziehung liegen in den Übungsweisen der drei elementaren Bewegungsformen.

In seiner „Didaktik der Leibeserziehung in Schule und Verein“ (Paschen 1972; zit.n. Kugelman, 1980, S. 26) geht Paschen von den drei Übungsweisen als Prinzipien der Leibeserziehung und des Sports aus, die erst durch Spiele, Tänze und Wettkampfformen mit Inhalt gefüllt werden. Diese Inhalte können dann zu bildenden Gehalten werden, wenn sie als Gebilde des objektiven Geistes interpretiert werden und wenn sie wertträchtig und jugendgemäß sind. Der Lehrer entscheidet letztlich, wann ein Gehalt bildend wirken kann, weil dieser den Gehalt sportlichen Gebildes schon erlebt hat.

Aus dem phänomenologisch erkannten Wesen der Geschlechter zieht Paschen folgende Schlussfolgerungen für den Sportunterricht. Auf der Mittelstufe der Koedukationsschule

kann der Unterricht in der Leibeserziehung als Grundschulung durchaus von Jungen und Mädchen gemeinsam besucht werden. Vierzehnjährige Mädchen bewegen sich zwar anders als vierzehnjährige Jungen, die Unterschiede in diesem Stadium können aber eine bildende Spannung erzeugen, welche die Unterrichtsintensität steigert, vor allem im tänzerischen Bereich (Paschen, 1972, S. 77; zit.n. Kugelmann, 1980, S. 27).

Trotz der Forderungen nach koedukativem Sportunterricht, jedoch ausgehend von dem Postulat der Verdeutlichung und Verstärkung von Geschlechtsunterschieden, ist auch dieser sportdidaktische Ansatz nicht geeignet, Veränderungen, wie den Abbau von Vorurteilen gegenüber dem anderen Geschlecht zu initiieren.

Das sportpädagogische Modell von Bernett zeigt, wie Wesensforschung im Sinne der geisteswissenschaftlichen Pädagogik dazu führt, geschichtlich Gewordenes als ein an sich sinnvolles und gerechtfertigtes und unveränderbares Prinzip darzustellen.

Nach Bernett (1971, S. 105; zit.n. Kugelmann, 1980, S. 27) sind die Objektivationen der Leibesübung, sie begegnen uns konkret in den Grundformen der Leibesübungen, als Kulturgebilde nur geisteswissenschaftlich zu verstehen. Spiel, Sport, Turnen und Gymnastik sind Sinngebilde des Menschen, er hat sie entwerfend geschaffen und damit ihr Sein begründet.

Die phänomenologische Wesensbestimmung des Spiels ergibt bei Bernett die Unterscheidung zwischen Turnspiel (als gesellig-heiteres, kindliches Spiel) und Kampfspiel (als sportliches Spiel, mit dem vollen Einsatz der Kräfte).

Neue Formen des Kampfspiels folgen in ihrem ausgesprochen sportlichen Geist immer dem ursprünglichen Muster. Sein objektiver Geist bewahrt bestimmte Normen, die ein sittliches Verhalten fordern, was auf die unreflektierte Zustimmung der Massen trifft.

Diese These ist mit den Ausschreitungen bei Fußballspielen eindeutig widerlegt worden. Die Massen fördern nicht sittliche Gehalte, sondern Sensationslust und Prestigedenken, das sportliche Ethos hat seine Bedeutung weitgehend verloren.

Wenn Bernett mit „bestimmte Normen“ auch das Reglement der Spiele meint und die bildende Wirkung des Kampfspiels für die schulische Leibeserziehung unhinterfragt voraussetzt, verneint er die Veränderungen der bestehenden Regelungen durch die Schüler und Schülerinnen und verhindert dadurch die Erziehung zur Mündigkeit, zur Mit- und Selbstbestimmung. Die Möglichkeit des Schulsports, sich der Fremdbestimmung durch den institutionalisierten Wettkampfsport zu entziehen, liegt eben darin, Spielregeln nach Situationen und Bedürfnissen zu verändern und somit die Schüler und Schülerinnen zu befähigen, die ihnen gemäße Form des Spieles zu finden und selbstständig zu realisieren (Kugelmann 1980, S. 29).

Auch hier sind von theoretischen Aussagen, konkrete Forderungen für die Unterrichtspraxis gemacht worden. Die Grundformen der Leibesübungen sind mit intuitiven Bildungsgehalten und Bildungswerten erfüllt worden.

6.2.3 Die Bedeutung der Theorie der Leibeserziehung für die Lehrpläne

Durch die Legitimation hermeneutisch-phänomenologisch gewonnener Erkenntnisse durch die Lehrpläne bis in die 80er Jahre, wurden die Vorurteile über geschlechtsspezifische Verhaltensweisen und Interessen von Jungen und Mädchen als allgemein gültige Erziehungsnormen fixiert.

Trotz zahlreicher empirischer Untersuchungen, die bestätigt haben, dass tatsächliche geschlechtsspezifische Unterschiede im Alter von 7 bis 8 Jahren biologisch nicht begründbar sind, sondern angezogen und damit erworben sind, wird zum Beispiel in den „Richtlinien für den Sportunterricht“ des Jahres 1971, für die Grund-, Haupt-, Realschulen und Gymnasien in Baden-Württemberg auf die Beachtung der allmählich hervortretenden geschlechtsspezifischen Unterschiede ab der 2. Klasse Grundschule hingewiesen. Jungen dürfen im 2. und 3. Schuljahr Raufball spielen, während Mädchen Gymnastik- und Tanzunterricht erhalten. Ab der 2. Grundschulklasse werden den Mädchen auch nur deutlich kürzere Strecken und Zeiten beim Dauerlauf zugetraut als den Buben. Auch in den curricularen Lehrplänen für Realschulen und Gymnasien des Jahres 1978 für Bayern ist Koedukation kein erwähnenswertes Problem. Bei einseitiger Orientierung auf sportmotorische Qualifikationen ist Koedukation unerwünscht und unmöglich (Kugelman, 1980, S. 29–32).

Die praxisorientierte Literatur hat direkten Einfluss auf den Sportunterricht und trägt damit nicht unwesentlich zur Prägung bestimmter Strukturen und Tendenzen des Schulsports bei. Kugelman (1980, S. 32-36) hat einige praktische Ratgeber aus der „Schriftenreihe zur Praxis der Leibeserziehung und des Sports“ (der 60er und 70er Jahre) auf die Spuren der Theorie der Leibeserziehung hin untersucht. Dabei zeigt sich, dass die theoretischen Grundlagen weitgehend von einem historisch bedingten unreflektierten Menschenbild bestimmt sind, die eine Durchsetzung des koedukativen Sportunterrichts bis dahin verhinderten.

6.3 Legitimierung des koedukativen Sportunterrichts

Die Entscheidung für einen koedukativen Sportunterricht wird von normativen Aspekten bestimmt. Hierzu gehört die Gleichberechtigung von Mann und Frau in unserem Gesellschaftssystem. Hierzu gehört auch die Forderung, Jugendliche in der Schule zur

Handlungsfähigkeit in verschiedenen Lebenssituationen zu erziehen und ebenso normativ ist die Behauptung, Mündigkeit sei ein erstrebenswertes Erziehungsziel.

Kleiner (1992, S. 40) systematisiert die Legitimation zunächst nach zwei grundlegenden Zielrichtungen: die formale Legitimation und die inhaltliche Legitimation. Die formale Legitimation stützt sich auf die Prinzipien der Rechtsstaatlichkeit. Die Schule ist eine Institution, die auf der Grundlage des demokratischen Prinzips ihre Aufgabe im Auftrag des Staates wahrnimmt. Die inhaltliche Legitimation kann je nachdem, wozu der Unterricht in Bewegung und Sport die SchülerInnen befähigen soll, in fachübergreifenden oder fachimmanenten Ebenen unterschieden werden.

Neben der vorher erwähnten Gliederung können weitere Argumente zur Legitimation koedukativen Sportunterrichts genannt werden.

6.3.1 Gesellschaftspolitische Argumente für koedukativen Sportunterricht

Die Orientierung an Geschlechtsrollen ist durch die sozioökonomischen Veränderungen der letzten Jahrzehnte immer fragwürdiger geworden. Die heutigen gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Verhältnisse bedingen die Gleichberechtigung von Mann und Frau. Störend für die Realisierung dieser Gleichberechtigung sind jedoch die kulturelle Tradition und persönliche Gewohnheiten. Geschlechtsspezifische Rollenstereotype werden durch Primär- und Sekundärsozialisation weitergegeben und aufrechterhalten. Geschlechtsspezifische Einstellungen und Verhaltensweisen werden hauptsächlich in der Familie vermittelt, werden dort grundgelegt und sind bereits ein kaum mehr alternativ zu beeinflussendes System von Verhaltensmustern und Wahrnehmungsgewohnheiten, wenn das Kind beginnt außerfamiliäre Beziehungen aufzunehmen (Kindergarten, Schule). Demokratie und die Fixierung der Frau auf die althergebrachte Rolle als Hausfrau und Mutter sind für viele auch heute noch problemlos zu vereinbaren. Die Realisierung der Gleichberechtigung von Mann und Frau ist unter anderem auch Pflicht der Schule, als eine von der Gesellschaft beauftragten Institution für die Erziehung ihrer Jugendlichen (Kugelmann 1980, S. 36–37).

Nach Kugelmann (1980, S. 37) kann nur Koedukation in der Schule die Chancengleichheit der Geschlechter gewährleisten, was sinngemäß auch für den Bereich des Sportunterrichts gilt. Durch unterschiedliche inhaltliche Angebote für Jungen und Mädchen, durch die Förderung geschlechtsspezifischer sportbezogener Einstellungen, Interessen und Verhaltensweisen, durch die organisationsbedingte Polarisierung der Geschlechter im Sportunterricht wird Ungleichheit produziert und tradiert. Die gesellschaftlich bedingten Interessen von Mann und Frau sind jedoch auf Gleichstellung auch im sportlichen Bereich gerichtet. Nur gleiche Lernmöglichkeiten ermöglichen

gleichen Lernfortschritt und damit gleiche Chancen, sportliche Handlungsfähigkeit zu erwerben. Kröner (1976, S. 131; zit.n. Pilz, 1983, S. 127) verlangt vom koedukativen Sportunterricht, eine stärkere leistungs-kompetative Ausrichtung der Mädchen. Der Abbau geschlechtsspezifischer Verhaltensweisen im Sportunterricht kann nur dann vollzogen werden, wenn Frauen anfangen, ihre Leistungspotentiale auch im Sport zu entdecken, und lernen, diesen als einen Erfahrungs- und Handlungsbereich auszubauen. Auch Pfister (1982, S. 222; zit.n. Pilz, 1983, S. 127) meint, dass es Ziel des Sportunterrichts sein müsse, Frauen zu befähigen, im Sport gleichberechtigt aktiv zu sein und mitbestimmen zu können.

Kugelman (1980, S. 37–38) vertritt die Ansicht, dass der koedukative Sportunterricht geeignet ist, die Gleichberechtigung von Jungen und Mädchen in sportlichen Handlungssituationen zu verwirklichen. Durch die Relativierung pauschaler Geschlechtsrollenzuweisungen kann er zu einer Annäherung im Sinne der Qualitätsverbesserung der Geschlechterbeziehungen in sportlicher Hinsicht beitragen.

Pilz (1983, S. 123; Funke, 1983, S. 142) relativiert die Möglichkeiten koedukativen Sportunterrichts in Bezug auf den Abbau geschlechtsspezifischer Rollenklischees. Ohne Einbezug der anderen schulischen Fächer und außerschulischen Sozialisationsinstanzen und –agenten sei der Sportunterricht diesbezüglich hoffnungslos überfordert (vgl. dazu Kugelman et al., 2006, S. 271). Über koedukative Arrangements sollen im Sportunterricht gezielt Situationen geschaffen werden, die traditionelle Geschlechtsrollenklischees und deren Auswirkungen auf Einstellungen zum Sport und auf Sporttreiben in Frage stellen und, wenn möglich, auch aufbrechen. Erfahrungsspielräume müssen bereitgestellt werden, die die Schüler erkennen lassen, dass Geschlechtsrollenmuster gesellschaftlich, sozial gemacht und daher auch veränderbar und nicht naturgegeben sind. In spezifischen Fällen kann es der Sache auch dienlich sein, in getrennt geschlechtlichen Gruppen, neue Bewegungserfahrungen zu vermitteln.

6.3.2 Sozialpsychologische Argumente für koedukativen Sportunterricht

Das Sporttreiben nimmt unter den Freizeitaktivitäten unserer Gesellschaft einen vorderen Rang ein. Deshalb ist die Förderung sportlicher Handlungsfähigkeit bei Jugendlichen und Erwachsenen eine wichtige gesellschaftliche Aufgabe.

Kröner (1976; zit.n. Kugelman, 1980, S. 38) gibt aber zu bedenken, dass es Unterschiede im Freizeitverhalten von Männern und Frauen gibt. Diese beziehen sich sowohl auf die sportspezifischen Einstellungen, wie auch auf die Art der sportlichen Aktivität und auf die Motive, die dahinter stehen.

Mädchen und Frauen legen im Allgemeinen mehr Wert auf Gesundheit, Entspannung statt auf Wettkampf und Risiko wie Jungen und Männer. Sie bevorzugen Sportarten, die wenig technisches oder taktisches Können erfordern, sie betreiben mehr Individual- und Dualsportarten als Mannschaftssportarten. Sie wenden weniger Zeit für Sport auf und sind weniger häufig Mitglieder im Sportverein als Jungen und Männer. Die Ursachen dafür sind sozialisationsbedingt. Vor allem Elternhaus und Schule üben auf die Geschlechtsdifferenzierung im Freizeitbereich großen Einfluss aus. Mädchen richten sich deutlich mehr als Jungen nach den Wünschen der Eltern, was Interessenstruktur und Freizeitbeschäftigung angeht und sind auch wesentlich mehr durch Verbote und häusliche Verpflichtungen eingeschränkt (Lehr, 1972, S. 907; zit.n. Kugelman, 1980, S. 38). Untersuchungen, die sich mit dem Zusammenhang zwischen Schulbildung und Freizeitverhalten bzw. Sportaktivität in der Freizeit beschäftigen, stellen fest, dass das Interesse der weiblichen Bevölkerung am Sport mit der Schulbildung steigt, doch sind die Mädchen aller Schulstufen signifikant weniger sportlich aktiv als die Jungen. Die Gründe dafür können im inhaltlichen Bereich des Schulsports liegen. Die Schulsportarten, die sich für Mädchen als sehr geeignet erachten (Gymnastik, Geräteturnen) sind nicht geeignet, zu außerschulischem Sporttreiben zu motivieren. Die unterschiedlichen Leistungsfähigkeiten der Geschlechter sind nach Kröner (1976, S. 129; zit.n. Kugelman, 1989, S. 39) auf die Verhaltensdivergenzen und nicht auf die biologischen Faktoren zurückzuführen. Das sportmotorische Defizit der Mädchen, das aus den unterschiedlichen Einstellungen resultiert, stellt sich im Hinblick auf die Bewegungseigenschaften als Hindernis geschlechtsspezifischen sportlichen Handelns heraus. Burschen und Männer fühlen sich in einem solchen Rahmen in der Regel meist unterfordert, Mädchen und Frauen manchmal überfordert. Die unterschiedliche Sozialisation von Jungen und Mädchen im sportlichen Bereich hat eine polarisierende Wirkung für sportsspezifische Verhaltensweisen, Handlungsmuster und Interessenstrukturen.

Um die Kommunikationsstörungen zwischen den Geschlechtern auf der Bewegungsinteraktionsebene zu beseitigen, um Vorurteile gegenüber dem anderen Geschlecht auszuräumen, ist ein grundlegender Wandel der Bedingungen der Primär- und Sekundärsozialisation nötig. Sportunterricht kann den Schülern Gelegenheit geben, die zum gemeinsamen Sporttreiben nötigen Handlungskompetenzen in geschlechtsheterogenen Gruppen einzuüben. „Das ist in einem koedukativen Sportunterricht möglich, wenn den Jungen und Mädchen dort gleiche Lernchancen gewährt werden, aber auch Zeit erübrigt wird, um Probleme, die durch den gemeinsamen Unterricht entstehen, zu besprechen und gemeinsam nach Lösungen zu suchen. Mit diesem Konzept könnte der Sportunterricht seinen Beitrag zur Chancengleichheit im

Bereich der Freizeiterziehung leisten; das bedeutet nicht Gleichmacherei von Jungen und Mädchen, sondern die Möglichkeit eines jeden, seine individuelle Art, Sport zu treiben, zu finden, ohne den Zwängen festgefahrener Rollenerwartungen ausgesetzt zu sein“ (Kugelmann, 1980, S. 40).

6.3.3 Pädagogische Argumente für koedukativen Sportunterricht

Die pädagogische Begründung des koedukativen Sportunterrichts kann nur auf der Basis der Frage nach dem Sinn des Schulsports vorgenommen werden. Der mehrdimensionale Sportbegriff beinhaltet den nach internationalen Regeln normierten Sport, mit dem Ziel, einerseits die persönliche Leistung ständig zu verbessern und sich andererseits im Wettkampf zu messen. Es bestehen aber auch Handlungsintentionen, die auf Gesundheit, sinnliche Erfahrung, auf Suche nach Risiko und Abenteuer oder auf gesellschaftlich gerichtetes Handeln abzielen. Genau diese Intentionen sind es, die das sportliche Handeln vieler Menschen begründen. Diejenigen, die nicht an persönlicher Leistungssteigerung oder an Wettkampf interessiert sind, betrachten Sporttreiben oft als Gelegenheit, andere Menschen zu treffen und mit ihnen Kontakt aufzunehmen. Der Schüler soll im Sportunterricht die verschiedenen sportbezogenen Handlungsintentionen kennen lernen und dann entscheiden können, welche davon seinen Bedürfnissen entspricht, ob er mehr leistungsorientiert oder mehr unter Berücksichtigung des gesellschaftlichen Aspekts Sport treiben möchte. Diese Wahl kann dem mündigen Menschen selbst überlassen werden (Kugelmann, 1980, S. 41-42).

Mündigkeit im Handlungsfeld Sport bedeutet weiter, dass der Schüler sich den sozialen Prozessen bewusst ist, die für die Realisierung der verschiedenen Handlungsintentionen charakteristisch sind. Der Schüler soll auch sein eigenes Sozialverhalten der jeweiligen sportbezogenen Situation entsprechend, selbstbewusst und eigenverantwortlich steuern.

Leistungsorientierte sportliche Handlungsintention ist im allgemeinen Schulsport nur beschränkt verwendbar, weil durch Leistungs- und Interessenheterogenität auch geschlechtshomogener Klassen die Voraussetzung für die Durchführung von Sport nach dem Prinzip der Überbietung nicht gegeben sind. Anders verhält es sich beim sportlichen Handeln in gesellig-kommunikativer Absicht. Hier kann eine heterogene Klassenstruktur geradezu als Lerngelegenheit für die Mündigkeit der Schüler dienen, wenn es um Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit geht.

Auf Grund der nachweislich zunehmenden Tendenz, immer mehr Sport im Familien- und/oder Freundeskreis zu treiben, ist es Pflicht der Schule, die Schüler mit den durch Geschlechts-, Leistungs-, Alters- und Interessenheterogenität bedingten Probleme zu

konfrontieren, Lösungsmöglichkeiten aufzuzeigen und so für das Meistern vielfältiger gegenwärtiger und späterer Lebenssituationen zu qualifizieren (Kugelman, 1980, S. 42).

6.4 Koedukativer Sportunterricht

Schule als einzige Sozialisationsinstanz neben der Familie, die von allen Kindern und Jugendlichen durchlaufen wird, hat einen wesentlichen Anteil an der Realisierung von mehr Gleichheit zwischen den Geschlechtern. „Lernprozesse müssen die unterschiedlichen Lebens- und Zukunftsentwürfe der Mädchen und Jungen berücksichtigen, sie thematisieren und reflektieren“ (Nyssen, 1994, S. 172).

Die Verlängerung der Ausbildungszeit macht die Schule zu einer immer wichtigeren Sozialisationsinstanz. Jugendliche werden im Schulsport in unterschiedliche Sportarten eingeführt. Schulsport ist obligatorisch, das heißt er gilt für alle als verpflichtend, auch für jene, die dem Sport distanziert gegenüberstehen. Er ist die einzige informelle Instanz, die an der Bewegungswelt aller Heranwachsenden partizipiert, der Kinder und Jugendliche unterschiedlicher sportbiografischer Herkunft zusammenführt. Sportunterricht soll den Lernenden die Kultur von Bewegung, Spiel und Sport nahe bringen, sie zur Teilnahme an und Mitgestaltung von außerschulischen Sportangeboten befähigen und motivieren, zur körperlichen Ertüchtigung beitragen und zur gesunden Lebensführung anregen. Er soll aber auch die „Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden durch das Medium des ‚Sich-Bewegens‘ fördern“ (Kugelman, 2002, S. 11). Engel und Niermann (1989, S. 143) fordern vom Schulsport, sowohl kämpferische als auch tänzerische, sowohl männliche als auch weibliche Elemente, sowohl getrennt als auch gemeinsam praktizierten Sport in die Bewegungskultur der jugendlichen Mädchen und Burschen hineinzutragen.

Die Einführung des gemeinsamen Unterrichts im allgemeinen Schulwesen war ein organisatorischer Zusammenschluss von Mädchen und Jungen. Heute ist der gemeinsame Unterricht von Mädchen und Burschen selbstverständlich. Im Gegensatz dazu ist die Diskussion um die Koedukation im Sportunterricht nicht nur bewusster verlaufen, sondern nach wie vor ein Thema.

Der Unterricht aus „Bewegung und Sport“ ist an österreichischen Schulen ab der 5. Schulstufe getrenntgeschlechtlich zu unterrichten (vgl. Kapitel 6.1). Ausnahmen bilden der Freigegegenstand und die unverbindlichen Übungen, sportliche Schwerpunkte, organisatorische Bedingungen (wenn bei zu geringer SchülerInnenzahl der Unterricht in „Bewegung und Sport“ nicht möglich wäre) oder wenn gleichzeitig mehrere LehrerInnen unterrichten. Koedukation im Unterrichtsfach Bewegung und Sport ist in der Grundschule (1. bis 4. Schulstufe) obligatorisch.

In Deutschland hat die Diskussion um die Einführung des koedukativen Sportunterrichts die zweite Hälfte der 70er und die erste der 80er Jahre in der Sportpädagogik beherrscht. Eingebettet in einen emanzipatorischen und sozial-integrativen Ansatz wurde die Koedukation im Sport mit der im Grundgesetz verankerten Gleichheit von Mann und Frau begründet. Koedukativer Sportunterricht sollte eine Möglichkeit sein, die überlieferten, gesellschaftliche Ungleichheit bewirkenden Rollenvorstellungen zu überwinden, welche sich insbesondere in vielfältigen Formen der Benachteiligung von Mädchen und Frauen im privaten und gesellschaftlichen Leben zeigen (Brehm, 1975; Funke, 1974; Kröner 1976; zit.n. Scheffel, 1996, S. 50).

„Koedukativer Sportunterricht ist eine besondere Methode der gemeinsamen Erziehung beider Geschlechter unter bewusster Verarbeitung der geschlechtsspezifischen Sozialisation. Das bedeutet bewusste Aufnahme geschlechtsspezifischer Besonderheiten in den Unterricht mit dem Ziel des Abbaus geschlechtsspezifischen Rollenverhaltens sowie dem weit gefassten Ziel des Abbaus von Benachteiligungen der Frau in der Gesellschaft“ (Bloss/Zeyer, 1978, 415; zit.n. Scheffel, 1996, S. 50).

Der Anspruch auf Gleichbehandlung im Sinne von Hierarchieabbau von Mädchen und Jungen bezieht sich im koedukativen Sportunterricht auf die Verwendung des Körpers ebenso wie auf die Kommunikation zwischen den Geschlechtern. Kein anderes Fach hat diesen doppelten Aspekt zu beachten. „Wenn der Körper mit eingeschlossen ist, wird der Abbau der Machtbeziehungen zwischen den Geschlechtern grundlegender thematisiert“ (Kröner, 1988, S. 99). Das erklärt auch die besonderen Schwierigkeiten mit koedukativem Sportunterricht.

6.4.1 Modelle koedukativen Sportunterrichts

Beim gemeinsamen Sportunterricht können zwei grundsätzlich verschiedene koedukative Ansätze unterschieden werden: der funktionale und der intentionale koedukative Sportunterricht.

Beim funktionalen Ansatz wird davon ausgegangen, dass durch den alleinigen Zusammenschluss von Mädchen und Buben gewünschte Einstellungs- und Verhaltensänderungen in Gang gesetzt werden. Alleine durch das gemeinsame Sporttreiben würden Unterschiede zwischen den Geschlechtern nivelliert. Dieses funktionale Verständnis wird auch Koinstruktion genannt.

Das intentionale Modell geht davon aus, dass die biologischen und sozialisationsbedingten Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen bewusst aufgearbeitet werden müssen. Mädchen und Buben sollen ausdrücklich mit den zentralen Problemen unserer Geschlechtsrollenkultur konfrontiert werden. Dies bedarf planvoller Lehr-Lernprozesse, in denen nicht nur das Sporttreiben im Mittelpunkt steht, sondern

auch Gespräche und Reflexion erfolgen. Ein solcher Unterricht soll Handlungskompetenzen vermitteln, die benötigt werden, um ein subjektiv befriedigendes Sporttreiben selbst gestalten zu können. VertreterInnen des intentional-koedukativen Sportunterrichts betonen die Notwendigkeit, die Vielfalt der sportlichen Sinnorientierungen zu nutzen (Scheffel, 1996, S. 51).

Ein Sportunterricht, der lediglich den tradierten Pfaden folgt, und einseitig die sportlichen Leistungen in den Mittelpunkt rückt, kann dieses Ziel nicht erreichen. Gerade die Orientierung an Konkurrenzbereitschaft und Leistung werden als typische Merkmale des männlichen Sports interpretiert. Dies bedeutet, dass ein entsprechender Sportunterricht sich an den Interessen der Jungen orientiert und den Intentionen der Mädchen nicht gerecht wird. „Es wird seltener Probleme im Miteinander von Mädchen und Jungen im Sport geben, wenn im Sportunterricht statt des Erfolges in der Konkurrenz vor allem das Erleben des Könnens, d.h. das Erleben der Beherrschung des eigenen Körpers in der Bewegung angestrebt wird“ (Brodtmann/Kugelmann, 1994, S. 15; zit.n. Scheffel, 1996, S. 51).

Scheffel (1996, S. 52) führt folgende Prinzipien als Kriterien eines geglückten Sportunterrichts an:

- Bewusste Problemverarbeitung
- Umwertung von Leistung und Wettkampf
- Bewusste Auswahl der Unterrichtsinhalte
- Veränderte Organisation des Unterrichts
- Veränderung des Lehrerverhaltens

Es wurden zahlreiche Unterrichtsversuche durchgeführt, die jedoch ihre Zielvorstellungen nicht befriedigend einlösen konnten. Petersen (1985; zit.n. Scheffel, 1996, S. 52) benennt die Gefahr, dass bereits bestehende soziale Beziehungen der Über- und Unterordnung von Mädchen und Burschen nicht verändert würden. Sie könnten eher ihre Rechtfertigung erfahren und darüber hinaus die häufig vorhandene negative Selbsteinschätzung bei den Mädchen eher verstärken als abbauen. Zu Beginn der 80er Jahre flachte die Diskussion um die Koedukation ab. Mitte der 80er Jahre kam es zu einer Akzentverschiebung. Nicht die Inhaltsebene, sondern die Vermittlungsebene, die Rolle der SportlehrerInnen wurde in den Mittelpunkt gerückt. Eine neue Qualität nahm die Diskussion um die Koedukation im Sportunterricht Ende der 80er Jahre ein, vor dem Hintergrund der feministischen Schulforschung.

Ende der 80er Jahre lassen sich in Bezug auf die Koedukation im Sportunterricht drei Strömungen unterscheiden (Scheffel, 1996, S. 55):

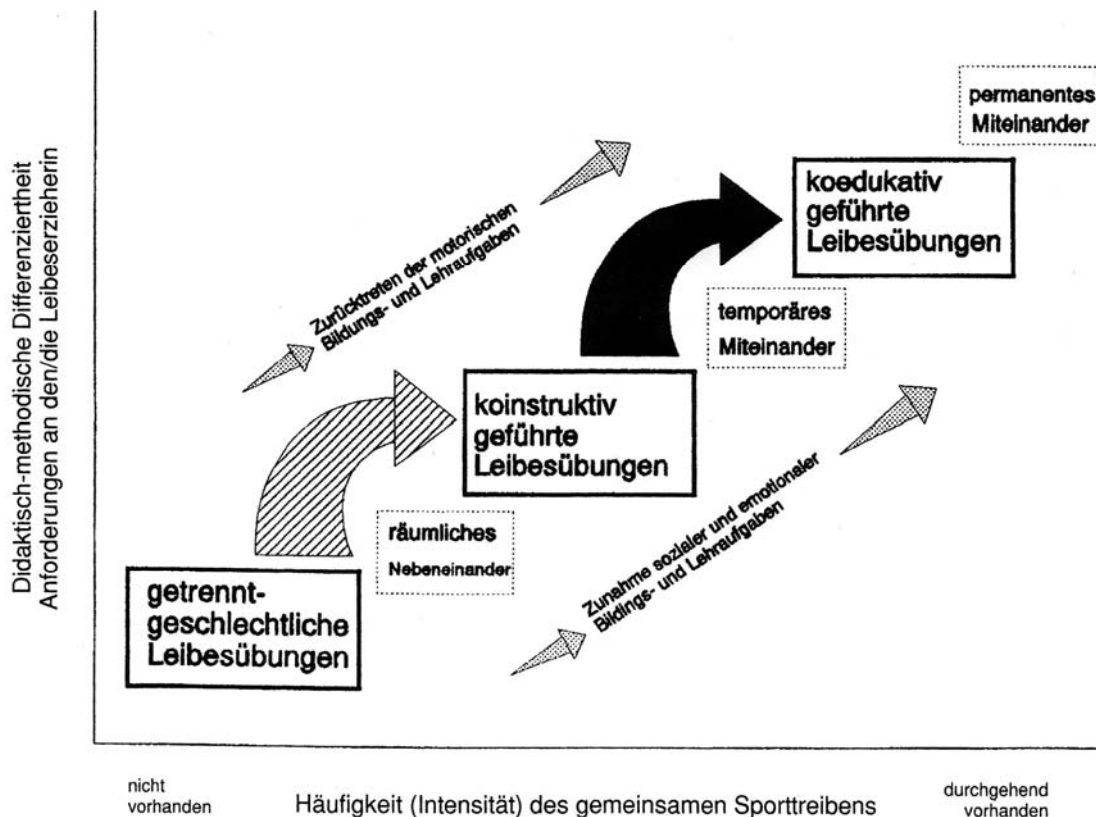
- Der traditionell-konservative Ansatz geht davon aus, dass die unterschiedlichen körperlichen, motorischen und psychischen Voraussetzungen als auch körperlich-sexuelle Gründe für einen getrennten Sportunterricht sprechen.
- Der emanzipatorische Ansatz betont die grundgesetzliche Verpflichtung zur Gleichbehandlung und Gleichberechtigung von Männern und Frauen. Die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen werden als sozialisations- und nicht als naturbedingt angesehen. Hierarchische Geschlechterbeziehungen und überkommene Rollenzuschreibungen sollen im koedukativen Sportunterricht abgebaut werden, welcher die SchülerInnen für den außerschulischen Freizeitsport, der primär gemischtgeschlechtlich stattfindet, und das lebenslange Sporttreiben qualifizieren soll (vgl. auch Kugelmann, 1980, S. 147-148).
- Der feministische Ansatz legt die bestehenden Unterschiede zwischen den Geschlechtern offen dar. Mädchen und Jungen sollte die Möglichkeit gegeben werden, weitgehend selbstbestimmt ihre Persönlichkeits- und Bewegungsentwicklung zu erfahren. Mädchen und Lehrerinnen sollen nicht einem männlich identifizierten Sport angepasst werden oder nur auf das „Weibliche“ reduziert werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es bisher nicht gelungen ist, befriedigende Modelle der Koedukation im Sportunterricht zu entwickeln oder zu etablieren.

6.4.2 Ziele und Inhalte des koedukativen Sportunterrichts

Koedukation lässt verschiedene Stufen des Miteinanders von Burschen und Mädchen unterscheiden. Anhand des folgenden Diagramms von Kleiner (1992) soll die Komplexität des didaktischen Konzepts „Koedukation im motorischen Unterricht“ verdeutlicht werden.

Abbildung 1: Grade (Stufen) des Miteinanders von Burschen und Mädchen im motorischen Unterricht



(Kleiner, 1992, S. 38)

Die beiden Achsen des Diagramms sind gekennzeichnet durch die Häufigkeit des gemeinsamen Sporttreibens von Burschen und Mädchen auf der einen Seite und den didaktisch-methodischen Anforderungen an die LehrerInnen auf der anderen Seite. Begrenzt wird es durch die Bereiche „getrennt geschlechtliche Leibesübungen“, „koinstruktiv“ und „koedukativ geführte Leibesübungen“. Im koedukativ geführten Sportunterricht treten motorische Bildungs- und Lehraufgaben zugunsten von sozial-affektiven (emotionalen) in den Hintergrund.

„An die gemeinsame Erziehung von Knaben und Mädchen in den Leibesübungen wird die Erwartung geknüpft, zur Emanzipation der Geschlechter beizutragen und Geschlechtsrollenklischees aufzuweichen, um ungeachtet bestehender Unterschiede zwischen Knaben und Mädchen Bewegung im gemeinsamen sportlichen Handeln positiv zu erfahren“ (Kleiner, 1992, S. 35). Mit koedukativem Sportunterricht stehen die Aspekte „soziales Lernen“ und „Sozialerziehung“ in enger Verbindung und weniger eine realitätsfremde, idealistische Gesellschaftsveränderung (Alfermann, 1991, S. 178). Dabei geht es hier um ein soziales Lernen, welches dadurch bestimmt ist, dass Burschen und

Mädchen und die an dieser Geschlechtstypisierung angebotenen Eigenschaften zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden.

Balz (1989; zit.n. Kleiner, 1992, S. 45) differenziert fünf typische soziale Lernfelder:

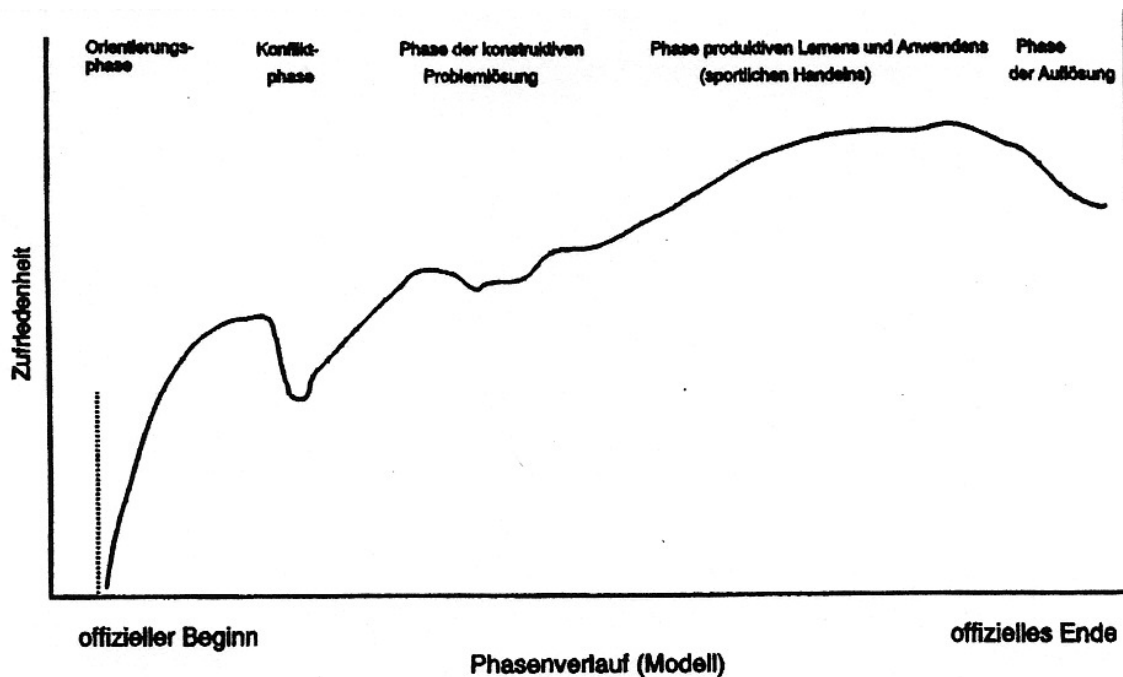
1. Regeln verstehen und handhaben: SchülerInnen sollen an der Aufstellung und Veränderung von Regeln beteiligt werden, sowie Regeländerungen auf bestimmte Probleme bezogen werden. Die Bewertung von Regeln und Regeländerungen, sowie deren Kontrolle und bei Nichteinhalten, deren Sanktionierung sind von Bedeutung. Ursachen für Regelverstöße sollen ermittelt werden.
2. Rollen übernehmen und gestalten: bedeutet, Handlungspositionen zu verteilen, Rollenwechsel zu ermöglichen und zu verkürzen, Staterwerb zu ermöglichen, Stigmatisierungen aufzufangen und Rollenspiele zu inszenieren.
3. Kooperieren, Konkurrieren, Konflikte bewältigen: Gelungene Spielsituationen sollen weiterlaufen. Die Relativierung von Sieg und Niederlage, wie das Stärken des Miteinanders stehen im Vordergrund. Konflikte sollen nicht vorzeitig ausgeräumt werden, sondern in Ruhe besprochen werden und gemeinsam nach Lösungen gesucht werden.
4. Gefühle ausleben und meistern: Es soll für ein offenes, freundliches Klima gesorgt werden, damit man mit Gefühlen vorsichtig umgehen kann, sie besprechen und rationalisieren kann. Positive Gefühle zu stärken, negative Affekte abzuschwächen, ist von Bedeutung.
5. Mit Unterschieden umgehen: bedeutet sie aufzuklären, auf sie einzugehen, sie auszugleichen und nach Unterschieden zu differenzieren.

Die Erreichung eines bestimmten Zieles setzt fünf Kriterien voraus (Flammer, 1990, S. 78; zit.n. Kleiner, 1992, S. 45):

- a) Das bestimmte Ziel zu erkennen.
- b) Dieses Ziel für sich als aktuelles Ziel zu akzeptieren.
- c) Einen Weg zu erkennen, über den das Ziel erreichbar ist.
- d) Diesen Weg selbst gehen zu können (und es auch zu wissen).
- e) Diesen Weg tatsächlich zu gehen.

Während eines Schuljahres durchläuft eine Klasse unterschiedliche Stadien ihrer Entwicklung. Die folgende Abbildung stellt diese Phasen grafisch dar.

Abbildung 2: Phasenverlauf von koedukativ geführtem Unterricht in Bewegung und Sport



(Kleiner, 1992, S. 46)

Die Phase der Orientierung soll Gelegenheit geben, sich gegenseitig kennen zu lernen und Normen auszuhandeln. Diese Phase wird sehr bald von der Konfliktphase abgelöst, welche durch die Konfrontation und das aggressive Verhalten von Mädchen und Burschen untereinander gekennzeichnet ist. Es überwiegen Meinungsverschiedenheiten, Provokationen, Abwertung des anderen Geschlechts. In der Phase der „konstruktiven Problemlösung“ lernen SchülerInnen, Probleme zu reflektieren und gemeinsam erlebte Situationen zu besprechen. Über diese Phase sollte es möglich werden, sich auf gemeinsames sportliches Handeln einzulassen (Phase des sportlichen Handelns). Das Gelingen der Phase „sportliches Handeln“ hängt von der Auswahl der Unterrichtsinhalte ab. Aus Untersuchungen leitet Kugelman (1980, S. 146) für die Praxis hinzufügend ab, dass es im Sinne eines kontinuierlichen Lernprozesses angemessen sei, nicht von Anfang an ausschließlich selbständige Entscheidungen bezüglich des gemeinsamen Sporttreibens von den SchülerInnen zu verlangen, sondern diese mit ausgewählten Inhalten und Organisationsformen an gemeinsames Sporttreiben zu gewöhnen.

Traditionelle Sportarten (z.B. Handball ...) führen kaum zu den angestrebten Zielen. SchülerInnen erleben aber einen motorischen Unterricht, in dem nicht-kompetitive Spiele, Übungen zu Körpererfahrung u.ä. als eher langweilig. Kleiner (1992, S. 46) schlägt deshalb vor, eine Kontrastierung einzubringen. Er nennt als methodischen Schritt, das Einbringen von Gegenbeispielen aus dem Erfahrungsbereich der SchülerInnen (z.B.

Tanz, Performance versus Fußball, Basketball), um Unterschiede zwischen Burschen und Mädchen zu thematisieren und Rollenvorstellungen bewusst zu machen.

Kleiner (1992, S. 47) führt folgende Inhalte und Themenbereiche für positive Unterrichtserfahrungen an:

- Eislaufen,
- Rollschuhlauf,
- Tanz (Folklore, Rock´n´Roll, Jazz Dance),
- New Games (Schwungtuch, Erdball ...),
- Korbballspiel,
- Kleine Spiele, nicht-kompetitive Spiele,
- Fußball, Volleyball, Basketball (jeweils mit veränderten Spielregeln),
- Gerätturnen (Minitrampolin ...),
- Leichtathletik,
- Übungen zur Körpererfahrung (materiale Körpererfahrung ...),
- Abenteuerspielstunden, Hindernisturnen,
- Schwimmen und Wasserspringen,
- Bewegungstheater,
- Circuittraining,
- Surfen, Segeln, Paddeln, Rudern,
- Tennis, Tischtennis,
- Orientierungslauf u.a.

Kugelman (1998, S. 53-54) fasst folgende unaustauschbaren Erfahrungsfelder für Mädchen und Jungen als geeignet zusammen, Geschlechterstereotypen zu überschreiten:

- Kraft: Mädchen und Jungen könnten bei diesem Thema lernen, dass Nachgeben und Einfühlsam-Sein in bestimmten Situationen wichtig sind, dass es aber ebenfalls richtig und befriedigend sein kann, die eigene Stärke bis an die Grenzen zu spüren. Hier geht es nicht nur um die explosive Kraft, die man z.B. zum Treten

eines Balles braucht, sondern auch um jene Kraft, die man braucht, um ein Ziel zu erreichen oder etwas durchzuhalten.

- Raum: SchülerInnen können erkennen, dass man den Raum des anderen achten muss, dessen Grenzen nicht verletzen darf. Andererseits darf es aber auch lustvoll und spannend sein, Raum zu erobern und sich darin zu behaupten.
- Zeit: Mädchen und Jungen können lernen, dass sportlicher Erfolg oft vom gut durchdachten Management der linearen Zeit abhängt. Sensibilität für persönliche Zeitrhythmen, ohne Hast und Druck, können die Harmonie und Ästhetik der Bewegung fördern (Zeitdruck beim Sportspiel, richtige Zeitdosierung beim Tennis, Federball etc., rhythmische Bewegungsabfolge beim Schwimmen).
- Umgang mit Objekten: Die Beteiligten können lernen, dass all ihre Sinne lebendig werden und gefordert, wenn sie sich bewegend mit unterschiedlichen Dingen auseinandersetzen. Den Ball kann man z.B. nicht nur Treten, sondern man kann auch um ihn kämpfen, ihn kunstvoll werfen und fangen.
- Körperliche Selbstpräsentation: Das Selbstbild und Selbstwertgefühl von Mädchen und Jungen wird von Medien und Mode beeinflusst. Mädchen und Jungen können lernen, dass sie selbst entscheiden können, was für sie richtig ist, wenn sie die Botschaften verstehen lernen, die sie durch ihre Kleidung und Körpersprache an die Mitmenschen aussenden. Sie sollten auch erkennen, einen Menschen nicht nach seinem Äußeren zu beurteilen.

Weiters nennt Kugelman (1998, S. 55-56) Erfahrungsfelder, die sowohl von Jungen und Mädchen als Geschlechtsgruppe allein, als auch von ihnen gemeinsam erkundet werden können. Allein sein empfiehlt sich für Mädchen und Jungen, wenn es z.B. um Körperprobleme und Gefühle geht, d.h. wenn Isolation notwendig ist, um eigene Identität zu stärken. Gemeinsames Spielen und Sporttreiben ist wichtig, wenn es darum geht, geschlechtsspezifische Unterschiedlichkeiten zu erkunden, Ungerechtigkeiten zu überwinden, wenn eine Herausforderung gesucht wird. Gemeinsames Miteinander oder auch Nebeneinander ist angesagt bei geschlechtsspezifisch unbelasteten Bewegungspraxen, wie Jonglieren, Wasserspringen, Wandern, Skifahren. Die Entscheidung für Isolation, Herausforderung oder Miteinander bzw. Nebeneinander hängt nicht nur von der unterrichtlichen Situation ab, sondern auch vom Entwicklungsstand, vom Lernfortschritt, von der Lehrkraft, der Schulsituation und auch vom Lebensalter.

Die Alterstufe spielt eine wichtige Rolle bei der Einführung koedukativ geführten Unterrichts. Erfahrungen aus Unterrichtsversuchen begründen einen möglichst frühen Beginn darin, dass dann die traditionelle Geschlechtsrollenentwicklung wenig internalisiert

ist. Kugelman(1980, S. 146) erwähnt ebenfalls, dass das geschlechtsspezifische Rollenbewusstsein der Jungen und Mädchen bereits im 5. Schuljahr stark ausgeprägt ist. Gemeinsames Sporttreiben wird deshalb zum sozialen Problem. Die Einführung der Koedukation im motorischen Unterricht in der Altersstufe der 14- bis 16jährigen erweist sich als besonders schwierig, weshalb zahlreiche Autoren einen getrenntgeschlechtlichen Unterricht in „Bewegung und Sport“ ab dieser Altersstufe fordern (Kleiner, 1992, S. 47). Metz-Göckel (1998, S. 39) bemerkt ebenfalls, dass die Einstellungen zur Koedukation und Geschlechtertrennung alters- und schulstufenabhängig ist und die Begründungen geschlechterdifferent. „Koedukation, das ‚Miteinander‘, ist ein Begriff, der die eine Seite des Sports kennzeichnet – die andere Seite ist das Gegeneinander. An dieser Stelle zeigen sich die Grenzen der Koedukation im motorischen Unterricht. [...] Koedukative Leibesübungen können die Probleme von stratifizierten Gesellschaften nicht lösen“ (Kleiner, S. 47).

Alfermann (1991, S. 182) betont, dass wir das Bild in unseren Köpfen ändern müssen und gleichzeitig auch die Bewertungsmaßstäbe. „Wieso zählt Kraft mehr als Anmut?“ Natürlich muss sich auch unser Handeln ändern. „Mehr Mädchen als bisher müssen lernen, sich zu verteidigen, gegenzuhalten und nicht zurückzuweichen. Mehr Jungen als bisher müssen lernen, Grenzen zu respektieren und nicht zu überschreiten. Das gilt auch für uns als Erwachsene“ (Alfermann, 1991, S. 182-183).

6.4.3 Die Rolle der Lehrperson im koedukativen Sportunterricht

Das Unterrichtsgeschehen wird sowohl von SchülerInnen und LehrerInnen als sozialer Erfahrungsraum geteilt, jedoch je nach Standort subjektiv interpretiert. Die Unterrichtswirklichkeit wird von SchülerInnen anders wahrgenommen als LehrerInnen ihn wahrnehmen. Die LehrerInnen sind VertreterInnen des Systems, welche die Umsetzung staatlicher Erziehungsziele gewährleisten sollen (Wolters, 2006, S. 71). Dies kann nicht der Aufgabe und dem Ziel von Jugendlichen in der Schule entsprechen. Die wichtigste Voraussetzung gemeinsamen sozialen Handelns ist die Perspektivenübernahme im Interaktionsgeschehen. Sich in die Perspektive des anderen hineinzusetzen und die zugeschriebene Identität für das eigene Erleben und Handeln anzupassen sind Grundprinzipien des Sozialisationsprozesses. Die Identität, die dem Individuum von einem anderen zugeschrieben wird, muss auch von ihm selbst akzeptiert werden. Einerseits muss sie die Anforderungen der „anderen“ und andererseits seine eigenen Bedürfnisse und Erwartungen widerspiegeln. Nach Wellendorf (1973, S. 128; zit.n. Horter, 2000, S. 102) kommt es zur Erleichterung der Kommunikation bei SchülerInnen und LehrerInnen durch Typisierungen, die die Perspektivenübernahme stark beeinflussen. Sie werden ein

Aspekt der Identität, als durchlebte und internalisierte Muster, z.B.: Ich bin der, dessen Leistungen sich rapid verschlechtert haben; der in der 9.Klasse sitzen geblieben ist oder bei LehrerInnen: Ich habe zu wenig Durchsetzungsvermögen, wodurch die SchülerInnen unruhig sind; ich bin von allen hoch geschätzt. Dies kann für Jugendliche, in der Phase der Identitätsbildung zu einer Beeinflussung ihres weiteren Lebens führen. Die Leistungsbewertung und die damit zusammenhängende Machtausübung der LehrerInnen haben besonders großen Einfluss auf die Entwicklung der Persönlichkeiten von SchülerInnen.

„Solange den Schülerinnen und Schülern nicht auch das Einbringen ihrer eigenen Weltsicht und Perspektive ermöglicht wird, bedeutet das über einen längeren Zeitraum hinweg für viele Jugendliche Erschütterung ihres Selbstwertgefühls und oftmals Unterdrückung ihrer Individualität. Da die Schulzeit immer mehr mit der Jugendzeit in eins fällt, entsteht eine schwer zu bewältigende Situation für die Entfaltung der Persönlichkeit und den Aufbau von Identität“ (Horter, 2000, S. 113).

In der kritischen und schwierigen Phase der Adoleszenz müssten LehrerInnen und Schule vermehrt auf die Wünsche und Probleme der Jugendlichen eingehen. Gerade in dieser Phase übt die Schule Druck auf die SchülerInnen aus, dass sie Entscheidungen treffen über eine berufliche Orientierung, die den Rest ihres Lebens beeinflussen werden. Teenager sind in dieser Zeit labil und machen einen einschneidenden psychischen Wandel durch. Die Kreativität und Schaffenskraft ist besonders hoch. Schulen zwingen die Jugendlichen in ein Korsett, das sie in ihrer Kreativität, ihrem Lernwillen, ihrer Neugierde, Phantasie und in ihrem Selbstbewusstsein beschneidet. Gerade in dieser Phase muss die Schule den SchülerInnen neben Gestaltungsfreiheit und Selbstbestimmung auch Eigenverantwortung übergeben (Böhnisch, 1998, S. 90). Selbstbewusstsein kann einerseits als eine wesentliche Bedingung für positive Lernprozesse angesehen werden, andererseits wird Selbstbewusstsein auch als Folge gelungener Lernprozesse interpretiert (Nyssen, 1994, S. 173).

Durch den Prozess der schulischen Sozialisation werden soziale Persönlichkeiten aufgebaut, geändert und gefestigt. Schulische Sozialisation ist, dem interaktionistischen Modell zufolge, ein Interaktionsprozess, in dem bei den Beteiligten Verhaltensweisen und –dispositionen, somit auch Einstellungen zum Sport bzw. Sportunterricht, entwickelt und modifiziert werden. Lernen besteht darin, durch Handeln und kognitive Prozesse Regelstrukturen in der Wirklichkeit zu identifizieren bzw. die Wirklichkeit mit Hilfe von Regelstrukturen immer besser verfügbar zu machen (Horter, 2000, S. 96).

Die Institution Schule ist bestimmt durch den Lehrplan. Die Lerninhalte bestimmen den Unterricht und damit zusammenhängend das Lehrerverhalten. Curriculare Entscheidungen wirken sich in und durch die Interaktionen zwischen LehrerInnen und

SchülerInnen aus und werden, abhängig von den betreffenden Personen, auch verändert, abgeschwächt oder verstärkt. Der Unterrichtsgegenstand „Bewegung und Sport“ soll einen wichtigen Beitrag zur ganzheitlichen Bildung und Erziehung der Schülerinnen und Schüler leisten. Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz der Schülerinnen und Schüler sollen im Unterricht aus „Bewegung und Sport“ entwickelt und gefördert werden. Nach wie vor steht im Sportunterricht die Bewertung der motorischen Lernziele im Vordergrund. Die didaktischen Grundsätze des Lehrplans für „Bewegung und Sport“ betonen, dass bei schulformspezifisch oder schulautonom festgelegter geringerer Stundenanzahl, vorrangig die motorischen Grundlagen und sportlichen Fertigkeiten entwickelt werden sollen (http://archiv.bmbwk.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs_lehrplaene_oberstufe.xml, 20.2.2008). Es obliegt jedem/jeder Sportlehrer/in, inwieweit er/sie die Entwicklung der Selbst- und Sachkompetenz von SchülerInnen tatsächlich in die Notengebung miteinbezieht. Das Erreichen einer guten Note wird wohl auch bei großer sozialer Kompetenz kaum möglich sein. Leistungsorientiertes Lernen in der Schule erhält einen übergeordneten Sinn durch die Übereinstimmung mit den Leistungsritualen der Gesellschaft.

Spaß, Unterhaltung, Geselligkeit, Spannung, Abenteuer, Austoben, die anderen Sinnzuschreibungen des Sports sollten vermehrt in der Schule etabliert werden. Die Unterrichtsprinzipien des Lehrplans propagieren eine Bewegungserziehung der Zukunft, welche das Bewegungshandeln des Menschen mit der Natur und der Umwelt wieder versöhnen, Regionalität wieder entdecken und lokale Bewegungskultur dem internationalen Sport entgegenstellen soll. Erlebniswerte der Bewegung sind höher zu bewerten als die Ergebnisse. Der Blick des Sport treibenden Menschen soll wieder mehr nach innen auf den Körper gelenkt werden und Werte wie Gesundheit und Wohlbefinden anderen Wirkungen des Sports vorgezogen werden (bm:bwk, 2004b, S. 92). Sport in der Schule ist aber Pflicht und Fach, mit all seinen Verbindlichkeiten, Zuständigkeiten und Grenzen. Das Leistungsprinzip der anderen Fächer wird in der Praxis meist übernommen und in das allgemeine Bewertungssystem eingegliedert (Hentig, 1973; zit.n. Horter, 2000, S. 101).

LehrerInnen werden im Rahmen koedukativen Unterrichts Qualifikationen abverlangt, die bei getrenntgeschlechtlicher Unterrichtsführung kaum eingefordert werden. Es hängt vom Selbstbewusstsein der Lehrerin oder des Lehrers als Frau oder Mann, dem geschlechtsspezifischen Rollenverhalten, den Einstellungen zum Sport und zur Leistung im Sport sowie von der LehrerInnenrolle (als Vormachende, Mitmachende, Betreuer, Arrangeure, Berater, als Menschen im Sport) ab, wie SchülerInnen und Schüler lernen, miteinander Sport zu treiben. In ihrem Verhalten üben LehrerInnen im Sportunterricht und durch die mehr oder weniger große Distanz zu den SchülerInnen eine Modell- und

Vorbildfunktion aus (Gieß-Stüber, 2002, S. 52). Nach Kleiner (1992, S. 43) schließt diese Funktion den Sachaspekt (Was lösen das Verhalten und das Handeln des Lehrers/der Lehrerin bei den SchülerInnen im Hinblick auf die Einstellungen zum Sportunterricht aus?) und den Personaspekt (Inwieweit entspricht das Verhalten des Lehrers/der Lehrerin dem Verständnis vom Schüler/von der Schülerin) mit ein. LehrerInnen im Sportunterricht „widerspiegeln durch ihre Person die Beziehung zum motorischen Unterrichtsfach und zum Sport und in ihrem Verhalten zu den im Sport handelnden Personen ihre Beziehung zu eben diesen Personen“ (Kleiner, 1992, S. 43).

Schmidt (1985), Kugelmann (1985) und Scheffel (1986) (zit.n. Alfermann, 1991, S. 178) weisen den LehrerInnen eine zentrale Rolle in der Koedukation zu, insbesondere aufgrund ihrer Bedeutung als Modelle für geschlechtstypisches Verhalten, für die Vermittlung von Einstellungen und Werten, als Verantwortliche für die Auswahl von Unterrichtsinhalten und aufgrund ihrer eigenen Sportsozialisation (vgl. dazu Nyssen, 1994, S. 174). Man kann grundsätzlich von einer positiven Einstellung zu sportlichen Betätigungen und sportlichen Aktivitäten seitens der Sportlehrpersonen ausgehen. In der Auswahl von Unterrichtsinhalten zeigt sich, dass LehrerInnen im Sportunterricht denjenigen Sportarten den Vorzug geben, die sie selbst erlernt haben und noch ausüben (Voss, 2002, S. 61). Die eigene sportliche Biografie und Orientierung prägen die Vorstellung davon, wie Sportunterricht ablaufen sollte und beeinflussen die Bewertung des Verhaltens von Schülerinnen und Schülern. So heben Sportlehrer (nach einer Studie von Christa Zipprich anhand getrenntgeschlechtlich geführtem Unterricht) die Leistungsbereitschaft der Jungen heraus, das Unterrichten von reinen Mädchengruppen werten sie ab (Zipprich, 2002, S. 82).

Kritik an der Koedukation im Sportunterricht bezieht sich unter anderem auf die Vorzugsbehandlungen der Jungen und die Zurücksetzung der Mädchen durch die LehrerInnen, was sich in Interaktionen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen zum einen und zwischen Schülern und SchülerInnen zum anderen ausdrückt (Scheffel, 1986; zit.n. Alfermann, 1991, S. 179; Kröner, 1988, S. 115). Die Wahrnehmung der Lehrperson ist nach einer Studie von Schmidt (1985; zit.n. Alfermann, 1991, S. 181) durch eine Sichtweise charakterisiert, in der Mädchen gegenüber Jungen sportliche Defizite aufweisen, nie Pluspunkte (vgl. dazu auch Zipprich, 2002, S. 82). Das Bild im Kopf der Mitschüler drückt sich ebenfalls in einer größeren sportlichen Leistungsfähigkeit der Jungen aus (Frohn, 2004, S. 165). Negativ ausgedrückt kann man von einem Defizitbild der Mädchen sprechen. Für soziale Interaktionen sollte das heißen, die Bedeutsamkeit des Geschlechts zu reduzieren. Handeln sollte an der individuellen Person orientiert

werden, an ihren Fähigkeiten und Eigenheiten, nicht am Geschlecht (Alfermann, 1991, S. 182).

Das Verhalten der LehrerInnen im koedukativen Sportunterricht ist unter folgenden Perspektiven zu sehen (Kleiner, 1992, S. 43):

1. Es geht um das Verhalten der LehrerInnen zu den SchülerInnen.
2. Da der Gesetzgeber für die Durchführung koedukativen Sportunterrichts einen Lehrer und eine Lehrerin vorsieht (vgl. Kapitel 6.1), geht es auch um das Verhalten der Lehrer und der Lehrerinnen zueinander.

Im Zusammenhang mit koedukativem Sportunterricht sollte jede Lehrperson folgende Fragen reflektieren (Kleiner, 1992, S. 43):

- Welche Auswirkungen hat mein Verhalten den SchülerInnen gegenüber auf die SchülerInnen selbst und auf deren Einstellung zum anderen Geschlecht?
- Welche Vorurteile habe ich gegenüber meinen KollegInnen? Welches Verhältnis habe ich zu ihnen? Was ist ausgesprochen, was nicht? Was will ich ihnen beweisen?
- Was löst mein Verhalten bei den KollegInnen aus und was entnehmen die SchülerInnen daraus für sich?
- Welchen Beitrag leiste ich selbst zur Entstehung von Problemen und zur Verfestigung von Vorurteilen?

Um die in den koedukativen Unterricht gestellten Erwartungen zu erfüllen, genügt es nicht, die SchülerInnen dort abzuholen, wo sie stehen, sondern es ist auch nachzugehen, wie sie dort, wo sie stehen, hingekommen sind (vgl. dazu Wehner, 2005, S. 33). Wenn LehrerInnen ihren SchülerInnen Fertigkeiten, Kenntnisse und Haltungen vermitteln wollen, ist es wichtig, die Schüler möglichst genau zu kennen. Das Interesse der Lehrperson an jedem/jeder einzelnen Schüler/Schülerin ist ein Schlüsselement des Sportunterrichts (Wurzel, 2004, S. 202). SchülerInnen zu verstehen bedeutet, über ihr sportlich-bewegungsmäßiges Können, ihre Lernbereitschaft, ihre Verhaltenweisen gegenüber MitschülerInnen und LehrerInnen, ihre Ziele und Interessen Bescheid zu wissen. „Die Anknüpfung an individuelle und kollektive Vorerfahrungen und Erwartungen der Schülerinnen und Schüler ist dabei besonders wichtig“ (Kugelman, 2002, S. 11), wobei zu beachten ist, dass die Interessen, Bedürfnisse, Probleme und das Können der SchülerInnen ganz unterschiedlich sind (Kugelman, 1996, S. 285). SchülerInnen, die z.B. im Sportverein an ein professionelles Training gewöhnt sind, sind wahrscheinlich leichter für das Thema „Ausdauerlauf“ zu begeistern als ein/e Nicht-Sportler/in. Kinder, die

schon früh mit Freunden oder Eltern ans Ballspielen gewohnt wurden, werden die Aufgabe, einen Ball in ein hohes Ziel zu werfen (wie beim Streetball) zuversichtlicher angehen, als Kinder, die Ballspiele nur vom Fernsehen her kennen. Vorerfahrungen und Erfahrungen im Bereich Sport sind auch durch die Auswirkungen der geschlechtsspezifischen Sozialisation geprägt. Kugelman (1996, S. 286) betont auch, die Bevorzugung eines getrenntgeschlechtlichen Unterrichts, sollte bei den am Unterricht Beteiligten kein Verständnis für die unterschiedlichen lebensweltlichen Vorerfahrungen von Heranwachsenden hergestellt werden können.

SchülerInnen zu verstehen bedeutet aber auch, ihre subjektive Sicht zu erfassen. Zum einen ermöglicht das Erkunden und Nachvollziehen der SchülerInnensicht den Erfolg erzieherischen Handelns, zum anderen tragen sie der Eigenheit und dem Eigenwert individueller Entwicklung Rechnung. Miethling (2000, S. 3) sieht als weitere Konsequenzen an, dass dadurch eine rasante Entwicklung der Sportlandschaft mit neuen Spielräumen, sowie neuen Sinngebungen in der Sportvermittlung erzeugt werden kann. Die rasante Entwicklung der Jugendkulturen, mit ihren wechselnden Szenen, Moden, Lebensstilen und Problemlagen könnten so Einzug halten in den Sportunterricht. Damit Zukunftsentwürfe nicht an den SchülerInnen vorbeigehen, müssen die Perspektiven der SchülerInnen berücksichtigt werden und in die Praxis integriert werden.

Koedukativer Unterricht schließt insgesamt ein hohes Maß an emotionaler Involviertheit mit ein, wodurch die Möglichkeit besteht, dass LehrerInnen unreflektierte Einstellungen, Normen und Werte auf die SchülerInnen übertragen und ausleben. Dies verzerrt aber den Kontakt der im Unterricht involvierten Personen (vgl. dazu Wolters, 2006, S. 79). Deshalb sollten LehrerInnen im koedukativen Sportunterricht eine gewisse emotionale Distanz zu ihren SchülerInnen einhalten, um relativ frei von Prozessen und Spannungen innerhalb der Klasse zu bleiben (Kleiner, 1992, S. 43). Kleiner (ebda, S. 44) erwähnt weiters, dass der koedukativ geführte Unterricht die Möglichkeit bietet, dass Lehrer von den Mädchen dazu „verführt“ werden, sich als „Beschützer“ oder „guter Onkel“ zu verhalten. In ähnlicher Weise werden Lehrerinnen von den Buben dazu eingeladen, die „Gute Mutter“ oder „Freundin-Rolle“ zu übernehmen. Durch Rückmeldung über das Verhalten von LehrerInnen und SchülerInnen untereinander besteht die Möglichkeit, sich über geschlechtstypisches Rollenverhalten bewusst zu werden. Kugelman (1985, S. 108; zit.n. Kleiner, 1992, S. 44) spricht von der Bedeutung der Art und Weise, wie LehrerInnen mit den Mädchen und Buben umgehen. Die Bemühungen, sie gleich zu behandeln, kann nicht hoch genug eingeschätzt werden.

Die Sensibilisierung aller Lehrpersonen für die weitgehend unbemerkt und unbeabsichtigt ablaufenden Interaktions- und Kommunikationsprozesse, welche das in unserer

Gesellschaft existierende hierarchische Geschlechterverhältnis auch in der Schule reproduzieren helfen, ist unverzichtbar (Horstkemper, 1994, S. 145; Zipprich, 2002, S. 83).

Wenn Sportunterricht dazu beitragen soll, dass Mädchen und Buben mit Hilfe von Bewegung, Spiel und Sport Orientierungen erhalten sollen, ihr Selbst zu finden und zu entwickeln, dann ist es notwendig, dass LehrerInnen die Probleme der Heranwachsenden verstehen und sich in ihre Situation hinein fühlen können. Wenn Mädchen sich nicht zutrauen zu kämpfen, obwohl sie stark genug dazu wären, oder wenn Jungen im Spiel den Ball nicht abgeben, weil sie imponieren wollen, dann ist es notwendig, geschlechtssensibel zu handeln. Identitätszwänge sollten immer dann zum Thema des Sportunterrichts werden, wenn „sie Kräfte unnötig binden und Handlungsalternativen einschränken“ (Kugelmann, 2002, S. 16).

Kröner fordert eine gründliche Ausbildung in der Koedukationsfrage und Aufklärung über sexistische Interaktionsstrukturen. „Denn nur eine solche kann die SportlehrerInnen in die Lage versetzen, im Sinne der Identitätsfindung und Identitätsstärkung von Mädchen ihre Entscheidung für die eine oder andere Unterrichtsform zu fällen oder beides miteinander zu verbinden zum Wohle der Heranwachsenden und deren Chancen zu Wahlfreiheit und Mündigkeit“ (Kröner, 1998, S. 117).

6.4.3.1 Sportlehrerinnen unterrichten Jungen

Im schulischen Alltag treffen die Geschlechterhierarchie und die schulische Stathierarchie aufeinander. Jungen wollen spätestens mit der Pubertät eine Position in der Geschlechterhierarchie besetzen, die der Lehrerin als Frau übergeordnet ist. Das beeinflusst die Beziehung von Lehrerinnen und Schülern massiv. Jungen fordern nicht nur ständig den Nachweis der Fachkompetenz von Lehrerinnen, sondern verletzen Lehrerinnen oft in ihrer Integrität als Frau und verweisen sie auf ihren Status als Frau, durch sexistische Anmache, Dominanzgebaren, Grenzüberschreitungen oder abfällige Bemerkungen (Palzkill & Scheffel, 1997, S. 18). Der Umgang mit solchen Angriffen stellt hohe Anforderungen an die pädagogische und persönliche Kompetenz von Sportlehrerinnen und ist mit erheblichen Belastungen im Schulalltag verbunden.

Trotzdem stellten Palzkill und Scheffel (1997, S. 18) in einer Befragung von Sportlehrerinnen fest, dass ein großer Teil der befragten Sportlehrerinnen lieber Jungen (vor allem ab der 8. Klasse) als Mädchen unterrichten. Drei zentrale Faktoren sind dafür verantwortlich:

- 1) Schüler identifizieren sich mit dem Unterrichtsgegenstand mehr als Mädchen und begeistern sich auch mehr dafür, was die Arbeit mit ihnen im Sportunterricht

erleichtert. Solange sich der Sportunterricht mit den gängigen Vorstellungen von Sporttreiben deckt, muss das Interesse und die Motivation der meisten Jungen nicht erst geweckt werden. Jungen beweisen sich gerne im Sportunterricht, wollen sich gerne bewegen, sind bereit, bis an ihre Grenzen zu gehen.

- 2) Jungen verfügen über eine höhere Wettkampforientierung als Mädchen. Reichen Motivation und Begeisterung einmal nicht aus, lassen sich Jungen über Wettkämpfe und Leistungsvergleiche in den Unterricht einbinden. Es sind auch die Jungen, die häufiger als Mädchen, in Sportvereinen Sport betreiben, wo sie an Training und Wettkampf gewöhnt werden. Wenn Sportunterricht wettkampf- und leistungsorientiert ausgerichtet ist, knüpft er an außerschulische Erfahrungen an. Sportlehrerinnen, die dementsprechend sozialisiert und ausgebildet sind fällt es wesentlich leichter, wettkampforientierten und auf körperliche Leistung ausgerichteten Unterricht zu planen.
- 3) Eine beträchtliche Anzahl von Sportlehrerinnen hat selbst eine eher männlich orientierte Sportsozialisation durchlaufen. Daher ist ihnen die Bewegungswelt von Jungen vertraut, was das Verständnis für die Erwartungen, Bedürfnisse und Verhaltensweisen von Jungen fördert.

Damit die genannten Faktoren wirksam werden können, müssen bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein, um einen reibungslosen Unterricht mit Jungen zu sichern. Es muss nicht nur eine Orientierung an einem männlichen Sportverständnis vorliegen, sondern auch eine Aufwertung der männlichen Lebens- und Bewegungswelt durch Frauen erfolgen. Die Erwartungen an die Jungen müssen einem gewissen Bild entsprechen. Die Lehrerin muss über eine hohe Fachkompetenz vor allem in Ballspielen aufweisen und auf wesentliche sportpädagogische Inhalte, wie Körpererfahrung, Entspannungstechniken, Gymnastik, Tanz, Körperausdruck etc. verzichten.

Ein reibungsloser Unterricht ist immer dann gefährdet, wenn Sportlehrerinnen das Sportverständnis erweitern wollen, eher weibliche Inhalte einbringen wollen, ein männliches Sportverständnis kritisch beleuchten. Ebenfalls darf nicht der Überlegenheitsanspruch von Jungen hinterfragt werden und die Kumpelebene verlassen werden. Die Qualifikation der Sportlehrerin muss einem männlichen Sportbild entsprechen.

„In einem Sportunterricht, der für Jungen wie Mädchen entwicklungsfördernd sein soll, ist es jedoch von grundlegender Bedeutung, die Beziehung zwischen Sportlehrerin und Schüler nicht durch die Ausklammerung dieser Aspekte zu stabilisieren, sondern sie im Gegenteil kritisch zu hinterfragen. Geschieht dies nicht, so wird die herrschende Geschlechterordnung mit ihrer Höherbewertung alles <Männlichen> und der Abwertung von <Weiblichkeit> unhinterfragt tradiert“ (Palzkill & Scheffel, 1997, S. 20).

Ein solcher Sportunterricht trägt dazu bei, die vorgeschriebenen Rollen festzulegen. Palzkill und Scheffel (1997, S. 20) beschreiben dies am Beispiel des sexualisierten Bündnisses zwischen Sportlehrerin und Schüler. Dabei wird zwischen Sportlehrerin und Schüler ein Bündnis hergestellt, das die Geschlechterhierarchie gegen die Statushierarchie aufhebt. Lehrerinnen spiegeln dabei Jungen ihre Männlichkeit, ihre gesellschaftliche Höherstellung. Jungen fügen sich im Gegenzug in das Unterrichtsgeschehen und verstehen sich oft als „Beschützer“ der Lehrerin. Die Strategie des „sexualisierten Bündnisses“ ist in der Regel unbewusst verinnerlicht. Frauen lernen von Kindheit an, die Abwertung des „Weiblichen“ mit einer Aufwertung des „Männlichen“ zu beantworten.

Um aber das Ziel einer geschlechtsbewussten Didaktik im Sport zu erreichen, müssen Sportlehrerinnen und Schüler die Sicherheiten, die ihnen eingefahrene Interaktions- und Beziehungsstrukturen für ihre Identität und für einen reibungslosen Unterricht bieten, hinterfragen. Wenn Jungen mit einer Körper-, Sport- und Bewegungserziehung konfrontiert werden, die von ihnen neue Qualitäten und Tugenden verlangt, müssen Lehrerinnen damit rechnen, dass Jungen Widerstand leisten, dass es zu Disziplinproblemen kommt und ihre Rolle als Lehrerin in Frage gestellt wird. Lehrerinnen sind gefordert, ihre eigene Rolle als Frau in der Beziehung zu ihren Schülern zu reflektieren, den heimlichen Lehrplan der Ungleichgewichtigkeit der Geschlechter nicht fortzusetzen und eine von Wertschätzung getragene Beziehung zwischen Lehrerin und Schüler realisieren zu können (Palzkill & Scheffel, 1997, S. 22).

6.4.4 Reflexive Koedukation im Unterricht Bewegung und Sport

In einem erziehenden Sportunterricht sollten Koedukationsentscheidungen eine besondere Auslegung und Ausprägung erfahren, um der geschlechtsbedingten Situation der Mädchen und Buben gerecht zu werden. Ziel sind der Abbau der Geschlechterhierarchien, die Auflösung geschlechtsstereotyper Rollenzuweisungen, das Leben mit Unterschieden und die Förderung der Fähigkeiten beider Geschlechter. Denn erst dadurch ist es möglich, von reflexiver Koedukation zu sprechen. Reflexive Koedukation im Sportunterricht bedeutet im Sinne des Gleichheitspostulats der Geschlechterforschung, dass bevorzugte Sportarten und Sportstile von Mädchen und Buben gleichberechtigt im Sportunterricht zu repräsentieren sind. Gleichzeitig müssen auch Differenzen anerkannt werden, ohne sie in ein hierarchisches Verhältnis zu setzen (Frohn, 2004, S. 166).

Schmerbitz und Seidensticker (2000, S. 263) weisen darauf hin, dass es erforderlich sein kann, den Sportunterricht getrennt nach Geschlechtern durchzuführen. Zahlreiche

Untersuchungen, die die Einstellungen von SchülerInnen zu koedukativem Unterricht behandeln, kamen zwar zu dem Ergebnis, dass sich SchülerInnen grundsätzlich für koedukativen Unterricht aussprechen. Bei der Analyse der Frage, welche Fächer getrennt unterrichtet werden sollten, steht das Fach „Sport“ an erster Stelle (75 % bei den Mädchen, 80 % bei den Buben) (Faulstich-Wieland, 1994, S. 148-151).

Auch eine Untersuchung von Gudrun Wehner (2005, S. 32) von 300 Schülerinnen verschiedener Hauptschulen in Niedersachsen ergab, dass in den 7. und 8. Klassen 50 % der Mädchen nicht gern gemeinsamen Sportunterricht mit Jungen haben. Die meisten Mädchen fühlen sich im traditionellen Sportunterricht nicht aufgehoben und verweigern dadurch ihre Teilnahme daran. Daraus entstand die Einführung eines Wahlpflichtkurses „Sport für Mädchen“, in dem unter Absprache mit den Schülerinnen eine praktische Unterrichtseinheit „Fußball“ entstand. Die Mädchen konnten „endlich mal ohne Jungen Fußball spielen“, übten eifrig, intensiv und erfolgreich. Die Spiele verliefen konfliktfrei und fröhlich, im Theorieteil befassten sie sich mit den Regeln und der Taktik. Zwei Mädchen traten, angeregt durch das Wahlpflichtfach, sogar in einen Fußballverein ein. Im reinen Mädchenkurs zeigten die Mädchen mehr Lust und Freude am körperlichen Einsatz, mehr Mut, mit dem eigenen Körper zu experimentieren und dies der Sache willen und nicht nur, um auf Jungen wirken zu müssen. Wehner (2005, S. 32-33) schlägt als Konsequenz vor, Koedukation besonders in den Klassen 7 und 8 zeitweilig aufzuheben, bedürfnisorientierte Sport-Arbeitsgemeinschaften und Sport-Wahlpflichtfächer einzuführen, das Tandemmodell (Sportlehrer und Sportlehrerin unterrichten parallel in einer Jahrgangsstufe, um Schülerinnen und Schüler gegebenenfalls getrennt unterrichten zu können) einzuführen, Sportstunden nur in Doppelstunden zu unterrichten und interessante Sportgeräte anzuschaffen (nicht nur Bälle). Das bedeutet, Themen in Theorie und Praxis miteinander so zu verknüpfen, dass Mädchen in ihrer körperlichen Wahrnehmung, mit ihren Ängsten und Fragen abgeholt werden.

Schulz (1997, S. 45) berichtet, was Jungen von Unterricht in getrenntgeschlechtlichen Gruppen halten. Einige der befragten Jungen schätzen den getrenntgeschlechtlichen Unterricht, weil er „eine interessante Abwechslung bringt“, weil „man nicht so viel Rücksicht nehmen muss“, weil „das Basketballspiel besser läuft“, weil „man sich besser konzentrieren kann“. Andere Aussagen wiederum betonen, dass Sportunterricht nur mit Jungen „zu verbissen“ ist. Manche Jungen haben die „Reaktionen der Mädchen vermisst, ihr Aufregen oder Lachen“. Offensichtlich gibt es keine eindeutige Position der Jungen für oder gegen getrenntgeschlechtliche Gruppen. Schulz (1997, S. 45) kommt für sich zum Schluss, dass phasenweiser geschlechtshomogener Sportunterricht dazu beitragen kann,

dass LehrerInnen und SchülerInnen die Mädchen- bzw. Jungenthematik differenzierter wahrnehmen können und bewusster agieren können.

Dies wird verdeutlicht durch Aussagen von LehrerInnen, die im Rahmen eines Projektes im Schulverbund Mittelschule Anton-Krieger-Gasse in Wien, in zeitweise getrenntgeschlechtlichen Gruppen wie auch koedukativen Gruppen eines Jahrgangs unterrichteten. Eine Lehrerin bemerkt zum Sportunterricht in den Mädchengruppen: „Der Unterricht mit der Mädchengruppe war äußerst angenehm, das Einstellen auf Probleme innerhalb der Gruppe war für mich relativ einfach. [...] Ihre (die der Mädchen) Begeisterung ist groß, das habe ich in koedukativ geführten Turnklassen die letzten 12 Jahre so nicht erlebt“ (Besenbäck, Schneider & Urban, 1997, S. 64). Oder: „Ich empfinde es als eine Auswirkung der Trennung in Leibesübungen, dass es relativ viele Mädchen gibt, die sehr gerne vor Publikum sich präsentieren, z.B. durch Tanzaufführungen. Sie möchten gerne zeigen, was sie gut können. Meiner Meinung nach holen sie sich in der Mädchengruppe so viel Selbstbestätigung, dass sie dann auch den Mut haben, vor einer größeren Gruppe etwas vorzuführen“, „Die Mädchen probieren im geschützten Rahmen Verhaltensweisen aus und wenden sie danach vor der Klasse an“ (ebda, S. 68).

Monoedukative Kontexte ersparen aber nicht die Reflexion über die Bedeutung des Geschlechts (Faulstich-Wieland, 2004, S. 246).

Horstkemper (1994, S. 145) fordert, den Mädchen und Jungen nicht die eigene politische Option überzustülpen, sondern es müsse die Auseinandersetzung mit real vorhandenen Gefühlen, Wünschen und Erfahrungen nicht nur zugelassen, sondern eben gefördert und pädagogisch begleitet werden. Dadurch werden Chancen zu wirklich selbstbestimmten Lernprozessen eröffnet, in denen beiden Geschlechtern die jeweils unterschiedlichen kulturellen Traditionen – einschließlich der Gewinn- und Verlustseiten der Mädchenkultur und der Jungenkultur – bewusst werden können.

Kugelmann (2002, S. 17) zeigt anhand eines Schemas, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf, die in der Arbeit mit Jungen und Mädchen relevant sein können.

Abbildung 3: Mädchenarbeit und Jungenarbeit im Sportunterricht



(Kugelman, 2002, S. 17)

Es bedarf der Bereitschaft aller Beteiligten, sich lernend zu verändern, nur dann kann ein gemeinsamer Sportunterricht gelingen. Es sind Lehrkräfte und SchülerInnen gemeinsam dafür verantwortlich, dass ihr Spielen, Bewegen und Sporttreiben gelingt. Sportunterricht ist ein fortwährender Verständigungsprozess zwischen Lehrenden und Lernenden (Kugelman et al., 2006, S. 270).

7 MÄDCHENINTERESSEN

Lange Zeit waren Fragen nach bestimmten Kriterien für „die Jugend“ nach Kennzeichen für die Aufgaben, Inhalte und Einstellungen dieser wichtigen Zeit auf männliche Jugendliche und den männlichen Lebenslauf bezogen. Erst die 50er Jahre sind in der Literatur als Beginn der Geschichte der Jugend auch für Mädchen festgehalten, verbunden mit der Auflösung des klassischen Jugendkonzepts. Inzwischen ist es nicht anders denkbar, dass Jugend auch für Mädchen zum soziokulturellen Bezugspunkt geworden ist, als Träger neuer Werte und sozialen Wandels oder als Symbol für jungschön-unabhängig-konsumfreudig (Horter, 2000, S. 27).

7.1 Die weibliche Adoleszenz

In der sensiblen Phase der Adoleszenz stehen biophysische und biochemische Prozesse im Wechsel mit sozialen Handlungsspielräumen. Die hormonellen Veränderungen, die die Pubertät einleiten beginnen bei Mädchen heute durchschnittlich mit 11 Jahren. Die erste Menstruation setzt in der Regel mit 12 oder 13 Jahren ein. Die körperlichen Veränderungen machen die Mädchen auf den eigenen Körper aufmerksam. Beurteilungsmaßstäbe aus den Medien, die von den Jugendgruppen übernommen werden, bestimmen, wann ein Körper als „attraktiv“ gilt oder nicht. Das Selbstwertgefühl kann durch eine Körperentwicklung, die nicht oder noch nicht den Normen bzw. den eigenen Wunschvorstellungen entspricht, nachhaltig beeinträchtigt werden (Horter, 2000, S. 56). Blicke von außen und Maßstäbe richten die Mädchen auch auf sich selbst. Aufgrund der Unerreichbarkeit der Idealstandards werden diese Blicke zu Defizit-Blicken, welche die jeweils empfundenen Mängel in den Mittelpunkt rücken (Sobiech, 1991, S. 49). „Spätestens zu Beginn der Adoleszenz lernen Mädchen, wie wichtig ihr Aussehen ist, wenn es um soziale Anerkennung geht. Es wird zur wesentlichen Voraussetzung, um erfolgreich zu sein“ (Horter, 2000, S. 56).

Der Beginn der Neudefinition der Identität unterscheidet sich stark von der der gleichaltrigen Jungen. Nach Deutsch (1954; zit.n. Horter, 2000, S. 57) wünscht sich das Mädchen in der Vorpubertät das Erwachsen-Sein, weniger das Frau-Sein. Mit dem Einsetzen der Menstruation vollzieht sich ein tief greifender Stimmungswechsel. Für viele Mädchen ist es ein traumatisches statt erfreuliches Erlebnis (vgl. dazu Sobiech, 1991, S. 53). Die Menarche wird vielfach als etwas Beschämendes gesehen, weil sie lästige Vorkehrungen erfordert, um nicht in Situationen größter Peinlichkeit zu geraten. Gleichzeitig zeichnet sich ein neuer Status für die Mädchen ab, der lang ersehnte und gleichzeitig gefürchtete Erwachsenenstatus.

Mädchen werden gedrängt, darauf zu achten, was andere von ihnen halten. Deshalb stellt sich für Mädchen, anders als für Jungen, in der prägenden Phase der Adoleszenz die Aufgabe der Herausbildung ihrer sozialkommunikativen Fähigkeiten. Das selbstbewusste, kompetente Mädchen verliert mit dem Beginn der Adoleszenz ihr Selbst und versucht, dem Wunschbild ihres sozialen Umfeldes zu entsprechen. Sie stehen in Konflikt zwischen ihrem autonomen Selbst und der Notwendigkeit, feminin zu sein. Hinzukommt eine verunsicherte, überkritische Beziehung zum eigenen Körper, der mit den Augen anderer gesehen wird und die Bereitschaft verstärkt, sich der Außenbewertung zu unterwerfen (Horter, 2000, S. 58). Die soziale Anerkennung verlagert sich mit der Pubertät auf eine weibliche Körperinszenierung (Sobiech, 1991, S. 54).

Palzkill (1992; zit.n. Horter, 2000, S. 59) sieht die Perspektive eines lebenswerten Lebens aus der Sicht der Mädchen, gebunden an eine Liebesbeziehung zum „richtigen“ Mann. „Die gesellschaftlich verordnete Heterosexualität verweist Mädchen mit der Pubertät auf ihren eigentlichen Bestimmungsort. Ohne Freund sind sie nur halb so viel wert“ (Sobiech, 1991, S. 56). Jäger (2000, S. 157) drückt dies folgendermaßen aus: „Er hat, was sie nicht hat, sie macht, was er nicht macht, und beide ziehen sich potentiell gegenseitig erotisch an.“ Das Mädchen glaubt, sich nach den Maßstäben der Jungen richten zu müssen. Der einzige Platz, Weiblichkeit und Frau-Sein zu beweisen, ist der an der Seite eines Mannes. „Der Mann war und ist die Orientierung der meisten Frauen, ihr Lebensinhalt, ihr Sorgeobjekt, ihr Sinnobjekt, Maßstab, Richtschnur, nicht nur im Bett, nein, im Kopf, in der Lebensplanung, im Gefühlshaushalt“ (Sobiech, 2000, S. 121).

Die eigenen körperlichen Fähigkeiten werden ebenfalls durch die Projektion des eigenen Wertes auf eine Beziehung zu einem Mann relativiert. Sport erhält dadurch für viele einen vorübergehenden Wert, nämlich so lange er die Möglichkeit bietet, dem Alltag zu entgehen, der eigenen gesellschaftlichen Minderbewertung ohne Beziehung zu einem Mann. Sobald eine Beziehung zu einem Mann besteht ist auch der Sport nicht mehr nötig.

Die Beurteilung der eigenen Leistungsfähigkeit muss neu erfolgen. Für leistungsorientierte Mädchen bedeutet die Pubertät eine Verschiebung der Definition von Tüchtigkeit. Erfolgreich zu sein, heißt nun, am meisten begehrt zu sein. Für Jungen bleibt Tüchtigkeit weiterhin objektive Leistung, d.h. was sie immer gewesen ist. Auch das Zutrauen von Mädchen in ihre schulischen Fähigkeiten sinkt, ihre Leistungen und Interessen in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern werden geringer, Ähnliches gilt auch für den Sport (Horter, 2000, S. 59). Flaake (1990; zit.n. Horter, 2000, S. 60) sieht den Grund dafür darin, dass keine materiellen und symbolischen Möglichkeiten für eine gesellschaftlich anerkannte und eigenständige Weiblichkeit vorhanden sind und daher auch nicht angeeignet werden können. Wenn sich in der Adoleszenz diese Bilder der

Weiblichkeit und Männlichkeit manifestieren, werden sie als strukturierende Prinzipien der sozialen Welt anerkannt und verfestigen die bestehenden Ungleichheiten.

Mädchen sollten in der Adoleszenz ihre Einstellung zu ihren Körpern aktiv verändern, um nicht vor der Aufgabe zu stehen, sich mit einem geschlechtlichen Körper identifizieren zu müssen, der in einer patriarchalen Kultur negativ stigmatisiert ist. Denn eine dadurch erzeugte Körper-Entfremdung kann begleitet sein von zahlreichen Momenten der Erniedrigung, Körperleugnung, Gewalt und Angst. In den Medien werden Frauen auf selbstverständliche Weise sexualisiert und als Objekt gesehen. Sexuelle und körperliche Vergehen an Frauen und Mädchen nehmen zu. Frühzeitige Bewegungs- und Raumeinschränkungen verstärken die physische und auch die psychische Selbstverkleinerung und lassen damit den „Körper zu einem mit Angst besetzten Bereich werden“ (Horter, 2000, S. 60). Eltern haben Angst, dass den Mädchen etwas zustößt, wodurch die Freiheit für die Mädchen, sich in „Freiheit“ zu bewegen, mehr eingegrenzt wird. Die Botschaft, die die Mädchen in Bezug auf Körper und Sexualität erhalten ist doppeldeutig. „Auf der einen Seite wird den Mädchen nahe gelegt, sich für Blicke von Männern attraktiv zu machen, auf der anderen Seite erfolgen stärkere Einschränkungen, verstärkte Kontrollen, um zu verhindern, dass sie selbst sexuell aktiv werden“ (Sobiech, 1991, S. 51). Scheffel und Sobiech (1991, S. 32-36) bemerken hierzu, dass die Bewegungsentwicklung und das Bewegungshandeln von Mädchen und Frauen eng verknüpft sind mit ihren alltäglichen Erfahrungen, ihrem Denken, Fühlen und Handeln. Vergleicht man die geschlechtsspezifische Raumbeanspruchung, verfügen Mädchen und Frauen in unserer Gesellschaft im Allgemeinen über weniger Raum (im Besonderen über weniger begehrten Raum) als Jungen und Männer (vgl. auch Pfister, 1991, S. 166). Mädchen und Frauen erfahren Eingrenzungen ihres persönlichen Raumes im System der Zweigeschlechtlichkeit. Der Körperraum von Frauen ist eingeschränkt durch eng zusammengehaltene Beine oder nach innen gestellte Füße, sowie eng am Körper gehaltene Arme. Das Mädchen lernt, sich klein zu machen. Der Körperraum von Männern nimmt wesentlich mehr Raum ein, ist charakterisiert durch breite Beinhaltung, nach außen gestellte Füße und Arme im Abstand zum Körper. Mädchen lernen nicht nur früh, dass ihre Schritte nicht raumgreifend sein sollen und Bewegungsmuster, wie Raufen oder auf Bäume klettern nicht angemessen sind, sondern auch die Kleidung und Mode (enge Röcke, hochhackige Schuhe, kunstvolle Frisuren) zielen darauf ab, die eigene körperliche Bewegungsfreiheit einzuschränken und vielfältige Bewegungsabläufe zu verhindern. Mädchen nehmen den Raum nicht in Anspruch, bis in ihre Körperhaltung hinein wird die Beschränkung auf sich selbst deutlich (Wurzel, 2004, S. 198). Im Vergleich zu Jungen und Männern gibt es für Frauen und Mädchen auch erheblich weniger gesellschaftliche

Räume, in denen sie sich „frei“ bewegen können. Orte, wie Parks, dunkle Strassen usw. sind abends und nachts tabu (vgl. auch Pfister, 1991, S. 166).

Die Risikobereitschaft geht als Folge von Bedrohung und Angst verloren und damit auch ein lebensfrohes Selbst. Das macht die Neudefinition der Identität für Mädchen in dieser Entwicklungsphase besonders schwer.

7.2 Frauen-Identität

In den vorgegebenen gesellschaftlichen Strukturen ist es für Frauen und Mädchen sehr viel schwieriger als für Jungen und Männer eine Ich-Stärke auszubilden. Das Zwei-Geschlechtersystem bestimmt unsere Gesellschaft. Die Herausbildung einer Geschlechtsidentität ist für die Identitätsbildung grundlegend. Während die Zuordnung zu einem Geschlecht mit etwa 3 Jahren erfolgt, ist die völlige Übernahme der Geschlechteridentität ein schrittweiser Prozess. Mit etwa 6 bis 7 Jahren wird das biologische Geschlecht als ein unveränderliches Merkmal begriffen. Mit zunehmendem Alter kommt es zur Übernahme maskuliner und femininer Eigenschaften und Verhaltensweisen aufgrund geschlechtstypischer Rollenerwartungen. In der Adoleszenz erfolgt die Herausbildung einer spezifischen Ich-Identität, die für Mädchen und Jungen in unterschiedlicher Weise erfolgt. Zu einem gelungenen Prozess der Individualisierung für Mädchen und Frauen gehören eine entwickelte Handlungsfähigkeit, Selbstreflexivität, Ich-Stärke und der Erwerb sozialer Kompetenzen. Frauen verfügen über weitaus schlechtere Startvoraussetzungen um selbstverantwortlich ihr Leben und sich selbst zu entwerfen, wie Männer. „Im Zuge ihrer Sozialisation können sie die geforderten Kompetenzen schwer entwickeln. So ist es nicht verwunderlich, dass in einer Gesellschaft, in der Durchsetzungsvermögen und Konkurrenzfähigkeit gefordert sind, Frauen mit ihrer Zuständigkeit für Nähe, Kontakt und Menschlichkeit einen schweren Stand haben“ (Horter, 2000, S. 74). Frauen bauen die sozialen Kontakte auf, Männer kämpfen und konkurrieren (Kühn & Muth, 1991, S. 146). Ahoon, Kasch, Urban und Wiggert (2000, S. 225) kamen im Zuge ihrer Arbeit über das Spannungsfeld Bewegung von Frauen zu dem Ergebnis, dass Frauen trotz unangenehmer Empfindungen Durchhaltestrategien entwickeln, um weiter handlungsfähig zu sein. Frauen richten das eigene Handeln nach den Bedürfnissen anderer Personen aus, passen sich gegebenen Bedingungen an und verdrängen dabei die Selbstwahrnehmung. Frauen fällt es auch leichter, sich auf andere einzustellen und für andere mitzudenken, als eigene Vorstellungen durchzusetzen. Subjektive Wünsche bleiben meist im Verborgenen und werden nicht ausgelebt.

Hammer (1978; zit.n. Horter, 2000, S. 74) unterscheidet drei Aspekte der Identität, die am Ende ein umfassendes Selbstgefühl eines Mädchens bzw. einer Frau ausmachen:

Die persönliche Identität ist als das Bewusstsein einer Frau von sich selbst als einem eigenständigen Individuum zu verstehen, mit der Fähigkeit autonomen Handelns und der Beziehung zu anderen Menschen.

Die sexuelle Identität bezieht sich auf die Identität der Frau als biologisch weibliches Wesen und beschreibt das Verhältnis der Frau zu ihrem Körper und dessen Sexualität.

Die geschlechtliche Identität meint die Vorstellung, die eine Frau von sich selbst als weibliches Wesen in der Gesellschaft hat und wie sie lernt, sich selbst als Frau zu verstehen.

Nach Hannover (1992; zit.n. Horter, 2000, S. 78) halten Mädchen und Jungen mit großer Übereinstimmung maskuline Eigenschaften, Verhaltensweisen, Interessen usw. für stärker sozial erwünscht als feminine. Deshalb können sich Buben als kompetente, entscheidungsfähige und unabhängige Personen erleben. Typisch männliche Eigenschaften und die Merkmale des Erwachsenseins sind sozial erwünscht. Der Junge erfährt mit der körperlichen Reifung sowohl aufgrund der Übernahme der maskulinen Geschlechtsrolle als auch aufgrund der Übernahme der Erwachsenenrolle eine Selbstwertsteigerung. Beim Mädchen führt die Wahrnehmung der eigenen körperlichen Veränderungen zur Aktivierung des geschlechtsbezogenen Selbstkonzeptes, d.h. es beschreibt sich selbst mit femininen Eigenschaften. Weibliche Eigenschaften stimmen nicht in jedem Fall mit den Merkmalen des Erwachsenseins zusammen und sie sind in unserer Gesellschaft weniger sozial erwünscht als männliche. Wenn sich das Mädchen mit der eigenen Geschlechtsrolle identifiziert, erfährt es dabei keine Selbstwertsteigerung. Zwei Möglichkeiten, diesen Konflikt zu lösen ergeben sich daraus: das Mädchen kann sich eine feminine Geschlechtsrollenorientierung zu eigen machen und dadurch soziale Erwünschtheit einbüßen, oder es kann sich an maskulinen Verhaltensweisen orientieren und versuchen, feminine und maskuline Eigenschaften in sein Selbstkonzept zu integrieren (entspricht einer androgynen Geschlechtsrollenorientierung). Die Häufigkeit der Aktivierung eines der Selbstkonzepte ist abhängig von der Anwesenheit des anderen Geschlechts. Sind Jungen anwesend, wird häufiger das Selbstkonzept der eigenen Geschlechtszugehörigkeit aktiviert. In koedukativ geführten Klassen wird eher das „feminine“ Konzept aktiviert und die Mädchen wählen eher Fächer, die dem weiblichen Schema entsprechen. Die Aktivierung des Selbstkonzeptes der eigenen Geschlechtszugehörigkeit ist für die Interessensentwicklung von Schülerinnen in typischen Jungenfächern, wie auch dem traditionell übermittelten Schulsport, ungünstig.

Ein Teilkonzept des Selbstkonzeptes ist das Körperkonzept. Die Akzeptanz des eigenen Körpers und seine Integration in das Selbsterleben sind ein wichtiger Aspekt bei der

Entstehung psychischen Wohlbefindens. In der Pubertät kommt es bei Mädchen zu einem Absinken des Selbstwertgefühls, da die Erfahrung der Sexualisierung des Körpers einen Bruch im bisher aufgebauten Körperkonzept bedeutet (Horter, 2000, S. 82). Mit den Körperveränderungen erleben Mädchen, dass ihr Äußeres für andere interessant wird. Blicke von außen richten sich nun verstärkt auf Brust, Bauch, Bein und Po. Die damit einhergehende „Verdinglichung“ des Körpers löst eine Spaltung zwischen Körper außen und Körper innen, eine Spaltung zwischen Körper und Selbst aus (Sobiech, 1991, S. 48). Der weibliche Körper darf nicht mehr als Quelle der Kraft und Geschicklichkeit erfahren werden, weil die Symbolik der Weiblichkeit dadurch zerstört würde. Erworbene Kompetenzen in Bezug auf sportliche Techniken und körperliche Fertigkeiten und die damit verbundene Wertschätzung treten hinter den zentralen Faktor Aussehen zurück. Sport scheint aber auch andere Verhaltensweisen zu ermöglichen. Hier kann das Mädchen seinen Körper aus- und erleben, was das Körper- und dadurch das Selbstkonzept positiv verändert (Horter, 2000, S. 82). Gleichzeitig eignet sich der Sport durch seine Zentrierung auf den Körper, die speziellen Ein- und Unterordnungen von Mädchen und Frauen innerhalb einer patriarchalen Kultur zu verdeutlichen. Gesamtgesellschaftliche Normierungsprozesse werden wie durch ein Vergrößerungsglas hervorgehoben (Sobiech, 1991, S. 47).

7.3 Mädchen und die Peer-Group

In der Jugendzeit bilden sich verstärkt Altersgruppen Gleichaltriger. Diese Peer-Groups übernehmen zu einem immer früheren Zeitpunkt der Biografie von Jugendlichen sozialisierende Funktion. Die Familie kann in ihren Sozialisationsräumen nicht alle Anforderungen an einen künftigen Erwachsenen antizipieren. Die Jugendgruppe vermittelt familiengebundene und künftige berufsweltliche Handlungsdimensionen zugleich. Die Beteiligung an den Aktivitäten Gleichaltriger wird von den Jugendlichen weitgehend selbst entschieden, wobei jedoch, anders als in der Familie, der Status in der Peer-Group erworben werden muss (Horter, 2000, S. 37). Die Gleichaltrigengruppe schafft für Mädchen Möglichkeiten, der Aufsicht und der Kontrolle der Eltern zu entkommen. Die Eltern drängen auf die Wahrung der Unschuld durch Verhaltenseinschränkungen. Die Gruppe der Mädchen drängt hingegen darauf, endlich sexuelle Wesen sein zu dürfen. „Bezugspunkt vieler Mädchengruppen ist somit die Neudefinition der Identität des Mädchens als sexueller Person“ (Horter, 2000, S. 38). Oft zerbrechen Mädchengruppen aufgrund der Änderung des Verhältnisses zum Körper und zur eigenen Sexualität ab der Pubertät. Mädchen wollen von den Männern anerkannt und begehrt werden, wodurch das Verhältnis zum eigenen Körper und zur eigenen Sexualität gebrochen und ambivalent ist. „Um die Mythologisierung des Mannes, d.h. die idealisierende Orientierung auf ihn,

aufrechterhalten zu können, müssen Mädchen ihre realen Alltagsbeziehungen sowohl zu Mädchen als auch zu Jungen bzw. zu den Erwachsenen in spezifischer Weise aufspalten und werten. Die intensiven Mädchenfreundschaften können im Nachhinein entwertet bzw. abgebrochen werden, sobald eine Beziehung zum Jungen aufgenommen wird (Horter, 2000, S. 39). Männer haben ihre gesellschaftlich akzeptierte Kameradschaft, ihre Kumpel, ihre Männerbünde, die respektiert werden. Für Mädchen gibt es nach der Pubertät bzw. Schulzeit nichts Vergleichbares. Mädchenfreundschaften brechen oft ab, weil Jungen/Männer an die erste Stelle treten. Die Erschließung öffentlicher Lebensräume ist häufig nur an der Seite eines Jungen/Mannes möglich (Scheffel et al., 1991, S. 37; Sobiech, 1991, S. 57). Das Fehlen eines Bandenbewusstseins bei Mädchen hat mehrschichtige Auswirkungen. In der Kindheit und Jugend verstärkt sich der Mangel an riskanten körperlichen Erfahrungen. Mädchen werden nicht zu eigenen Wagnissen angespornt. Es wächst die Angst vor Körperverletzungen, wodurch der Sinn fürs Ästhetische ausgebaut wird. Auch die Einübung von formalrechtlichen Konfliktlösungen, wie sie in Jungengruppen ständig erfolgt, um mit Streit und Rangfolgekämpfen fertig zu werden bleibt aus. Die Gruppe für sich hat für Mädchen keinen intensiven emotionalen Wert. Wichtig sind die Personen der Gruppe und nicht die Gruppe selber.

Mädchen müssen ebenso Trägerinnen ihrer Werte und Normen werden, wollen sie anerkannt sein und dazugehören. Es muss ihnen auch wichtig sein, dass neben Mode, Medien und Werbung usw. insbesondere der Sport für Jugendliche eine zentrale Rolle spielt (Horter, 2000, S. 33).

7.4 Mädchensozialisation und Sportaktivität

Zahlreiche Untersuchungsergebnisse belegen, dass es beträchtliche Unterschiede zwischen Männern und Frauen in der Bewertung des Sports gibt (vgl. Dietrich/Heinemann/Schubert 1990; zit.n. Horter, 2000, S. 40). Mädchen und Frauen verbinden mit dem Sport verstärkt auf Psyche und Körper bezogene, musisch-expressive oder instrumentell-funktionale Motive. Jungen und Männer betonen eher die leistungs- bzw. wettkampfbezogenen Aspekte des Sports (vgl. auch Scheffel et al., 1991, S. 37).

Im Folgenden werden die wichtigsten Geschlechterunterschiede in der Bewegungssozialisation herausgehoben:

- Das Ungleichgewicht der Geschlechter zeigt sich im Vereinssport am unterrepräsentierten Anteil der Frauen (Alfermann, 1996, S. 120).
- In den Schulen spiegelt sich der Verlust der sportlichen Einstellung der Mädchen ab dem 12. bis 13. Lebensjahr wider (Horter, 2000, S. 43).

- Bedingt durch die geringere Förderung von Bewegung und Sport durch die unmittelbare soziale Umgebung, zeigen sich Unterschiede am Sportengagement je nach sozialer Herkunft. Schülerinnen aus der sozialen Unterschicht treiben weniger Sport als Mädchen aus der sozialen Mittelschicht und Oberschicht (Alfermann, 1996, S. 120; Pfister, 1991, S. 172).
- Jungen eignen sich schon von klein an mehr Raum an und dürfen sich weiter vom Elternhaus entfernen. Mädchen werden aus Angst vor körperlicher Gefährdung stärker ans Haus gebunden. Diese unterschiedliche Raumeignung zeigt sich auch in den geschlechtstypischen Bewegungsspielen (Alfermann, 1996, S. 120).
- Am Vorbild der Mütter lernen Mädchen einen spezifischen weiblichen Umgang mit dem Körper und dem sozialräumlichen Umfeld (Pfister, 1991, S. 173).
- Mädchen bevorzugen eher kleinere Spielgruppen. Typisch sind für sie auch Spielformen, die standortgebunden oder auf kleinem Raum gespielt werden können (Jungen spielen mehr als Mädchen in größeren Gruppen, mehr Mannschaftsspiele) (Alfermann, 1996, S. 120).
- Die Strukturen des Sportsystems sind männlich dominiert. Viele Frauen können sich in den bestehenden Strukturen der Männerdomäne Sport, die Frauen einseitig an männlichen Werten und Normen orientiert, nicht wieder finden. „Mädchen, die noch weniger als Frauen in ihrer Identität gefestigt sind, entziehen sich entweder dem Sport ganz oder beschränken sich auf eher ‚femininen ästhetischen‘ Sport“ (Horter, 2000, S. 43).
- Die Medien bestärken noch dazu die dem Frauensport gegenüber ablehnende Haltung. Sie vermitteln eine Sichtweise vom Sport als Männersache und, dass Männer darin besser sind (Horter, 2000, S. 43; Alfermann, 1996, S. 120).

Die aufgezeigten Tatsachen bedeuten für Mädchen, dass das was zählt eindeutig männliche Normen, Aggressivität und körperliche Auseinandersetzung sind. Diese Eigenschaften sind, bei „normaler“ Sozialisation, den Mädchen als unweiblich und unakzeptabel vermittelt worden (Horter, 2000, S. 44).

Im Sport, als einem in der Jugendkultur wichtigen gesellschaftlichen Feld, gelten dieselben Strukturen wie in der Gesellschaft. Auf Mädchen und Jungen wird ein geschlechtsspezifischer Identitätsdruck ausgeübt, wobei typische weibliche Ausdrucksformen keine besondere Anerkennung finden. Für die Wahl von bislang männlich assoziierten Sportarten (Fußball, Handball, ...) ist von den Mädchen oft der Preis von „Unweiblichkeit“ zu zahlen.

„Es stehen keine Modelle für sie bereit, an denen sie sich orientieren könnten, um Weiblichkeit und Sportausübung zu koordinieren. Auch die Mütter können selten als sportliches Leitbild dienen und stehen daher nicht als frühes Vorbild zur Verfügung, wie die Väter es häufig bei den Jungen tun. Sportliche Frauen werden zwar manchmal im Zusammenhang mit Durchsetzungsfähigkeit und Leistungswillen genannt, jedoch nicht mit Weiblichkeit. Ein Mädchen steht scheinbar im Extremfall vor der Entscheidung, Sport zu treiben oder Frau zu sein“ (Horter, 2000, S. 44).

Frauen geraten auch in Konflikt mit dem gesellschaftlich dominierten Frauenbild, durch intensives Sportengagement verursachte körperliche Veränderungen, was sich vor allem durch negative Bewertungen durch Außenstehende, wie die Bezeichnung „Mannweib“, „Lesbe“ verunsichert (Kleindienst-Cachay & Heckemeyer, 2006, S. 113).

Die gesellschaftliche Institution Sport wird zum Instrument des „Weiblichkeitszwangs“. Von den Mädchen wird spätestens mit dem Beginn der Pubeszenz verstärkt der ästhetische Umgang mit ihrem Körper erwartet. Der weibliche Körper wird zum Medium sozialer Attraktivität. Diättips, Fitnesshinweise usw. werden täglich über die Medien den Mädchen nahe gebracht. „Mädchen müssen schön, schlank und nett zu anderen sein. Aggressive Gefühle, Wut und Ärger werden ihnen nicht zugestanden“ (Kühn & Muth, 1991, S. 145; Alfermann, 1996, S. 119).

Geht man davon aus, dass die Entwicklung von Körper und Bewegung zugleich eine individuelle und soziale Konstruktion darstellt und diese bei Mädchen durch gesellschaftliche Determinanten eingeschränkt und für die Entwicklung hinderlich erlebt wird, muss dies zu einer negativen Entwicklung ihres Selbstkonzepts führen.

Sport ermöglicht nach Horter (2000, S. 84) den Mädchen ein freieres Ausleben im Bewegungsbereich und führt zu einer Erhöhung des Selbstvertrauens in körperlichen Fähigkeiten. Dadurch trägt er zur Verbesserung des Körperkonzepts und gleichzeitig zur Erhöhung des positiven Selbstkonzeptes bei. Verbunden mit der Entwicklung des Körperkonzeptes steht die Ausbildung der Geschlechtsidentität. Der Aufbau einer Ich-Identität ist für Frauen aufgrund ihrer Sozialisation viel problematischer als für Männer. Die Gesellschaft erwartet von Mädchen, dass sie sich ins weibliche Rollenverhalten fügen. Mädchen entfalten sich nicht mehr so frei, dürfen die Welt nicht mehr auf eigene Faust erkunden. Das Bewusstsein der eigenen Leistungsfähigkeit ist dadurch beeinflusst (Horter, 2000, S. 84).

Bezieht man das Androgynie-Konzept, das die Geschlechtsrollenidentität auf maskulinen und femininen Dimensionen ansiedelt, auf den Sport, bedeutet das für Mädchen zu überlegen, bin ich für diese Sportart begabt, macht sie mir Spaß oder nicht, kann ich diese Sportart als Frau ausüben, widerspricht sie der geltenden Auffassung von Weiblichkeit. In einer Gesellschaft, in der primär maskuline Eigenschaften und

Verhaltensweisen anerkannt sind und zu positiven Bestätigungen führen, ist es für die psychische Gesundheit weniger wichtig, ob man geschlechtstypische Eigenschaften und Verhaltensweisen internalisiert hat, sondern in welchem Ausmaß man die Tendenzen übernommen hat, die von der Gesellschaft am höchsten bewertet werden. Androgynie bedeutet für Frauen die Möglichkeit, dem femininen Dilemma zu entgehen. Zweifel an der adäquaten Geschlechtsrollenidentität werden durch hohe Femininität vermieden, weibliche Werte bleiben weiterhin von Bedeutung. Durch hohe Maskulinität wird die Grundlage für eine effektivere Lebensbewältigung und bessere psychische Gesundheit gelegt (Horter, 2000, S. 87).

Die sexuelle Identitätsbildung kann teilweise durch den Sport positiv beeinflusst werden, durch die positive Veränderung des Selbstkonzeptes über das Körperkonzept. Mit der persönlichen und geschlechtlichen Identität ist dies sehr viel schwieriger. Solange Mädchen keine Selbstwertsteigerung bei der Identifizierung mit ihrem eigenen Geschlecht erfahren können, weil ihnen die Umwelt vermittelt, dass Frau sein und stark sein nicht zusammengehören, solange die weibliche Sozialisation zwangsläufig mit dem Verlust des Selbst, der Ausbildung von Unterwerfung einhergeht, kann von einer Aktualisierung der traditionellen Frauen- und Männerrollen nicht gesprochen werden (Horter, 2000, S. 90). „Wenn wir glauben, ausgerechnet im Sport und durch Sport könnten Mädchen problemlos stark, Frauen schön und Jungen und Männer selbstbewusst werden, täuschen wir uns“ (Kugelman, 2002, S. 13).

7.5 Mädchen und koedukativer Sportunterricht

Betrachtet man die Entwicklung des Selbstvertrauens unter schulischen Sozialisationsbedingungen, kann festgestellt werden, dass Mädchen, bei gleich guten Noten wie Jungen, in den Fächern Mathematik und Sport eine geringere subjektive Kompetenz aufweisen wie Jungen (Horstkemper, 1987; zit.n. Horter, 2000, S. 77). Misserfolg wird von Mädchen stereotyp mit Mangel an Begabung begründet. Erfolg wird von Jungen generell mit dem stabilen und internalen Faktor Begabung begründet, von Mädchen mit den variablen Faktoren Anstrengung und Zufall oder dem externalen Faktor Schwierigkeit. Mädchen sind auf Erfolg weniger stolz, sie suchen eher Tätigkeiten auf, deren Ergebnisse von Zufall bestimmt werden und gehen so Informationen über ihre Fähigkeit oder Geschicklichkeit aus dem Weg. Das wirkt sich auch auf das Engagement in bestimmten Schulfächern aus (Horter, 2000, S. 77).

Obwohl Mädchen schulisch deutlich erfolgreicher sind als Jungen, trägt dieser Leistungserfolg nicht zur Vergrößerung ihres Selbstvertrauens bei. Mädchen können trotz Leistungserfolg und Leistungsorientierung ihre Selbstvertrauens-Nachteile nicht

wettmachen. Den Mädchen werden, nicht im selben Maße wie Jungen, wesentliche Voraussetzungen für den beruflichen Erfolg, Selbstbewusstsein und Anerkennung vermittelt. Den Mädchen fehlen oft auch Frauen als Vorbilder in Machtpositionen. Ein weiterer Faktor für das Entstehen von mangelndem Selbstbewusstsein sind die zur Schulrealität gehörenden körperlichen Verletzungen (sexuelle Anmache, psychische Gewalt durch Gesten, Lächerlichmachen, Nichtbeachten von Bedürfnissen). Da sich die Phase prägend für die weitere Entwicklung und Gestaltung des Lebens von Mädchen auswirkt, ist es umso wesentlicher, Bereiche zu schaffen, die den Mädchen Freiräume bieten, ihre eigenen Bedürfnisse zu erkennen (Horter, 2000, S. 107-109).

„Sport besitzt hierzu (eigentlich) sämtliche Bedingungen, da er in der Beliebtheitsskala der Schulfächer weit oben rangiert und eine Bearbeitung mädchenspezifischer Fragestellungen, wie z.B. Körperdarstellungen auch inhaltlich nahe legt (Horter, 2000, S. 109). Bei Untersuchungen über Motive persönlichen Sporttreibens von Schülerinnen und Schülern stand immer Spaß an erster Stelle und nicht das Erreichen bestimmter Fertigkeiten (Miethling, 2000, S. 5; Klautzer, 1998, S. 23). Bei der Verfolgung des Zieles Spaß gibt es kein für alle gleiches Konzept. Spaß kommt für viele Mädchen im Schulsport nicht vor. In der Schule wird nicht Sport getrieben, sondern vermittelt. Volkamer (1987, S. 92; zit.n. Horter, 2000, S. 109) spricht vom Schulsport als entfremdeter Sport. Sport ist nur sinnvoll in seiner Unmittelbarkeit. Wettbewerbsorientiertes Leistungsverständnis verhindert die Entwicklung einer aufgaben- und problembezogenen Einstellung. Das Interesse der Jugendlichen gilt der eigenen Leistung, wie sie im Vergleich zu anderen MitschülerInnen benotet wird (Horter, 2000, S. 110). Motivationssteigerung im Fach Sport könnte durch motivgeförderten Unterricht geschehen, unter Nutzung aller Möglichkeiten zu individueller Dosierung und innerer Differenzierung. Eine individuelle Dosierung kann nur dann erfolgen, wenn die Schülerinnen ihre eigenen Fähigkeiten und Wünsche einschätzen können. Die Wahl des von ihnen bevorzugten Schwierigkeitsgrades, dieser liegt gerade an der Grenze des individuellen Leistungsvermögens, sollte freigestellt werden. Auf diese Art und Weise werden Möglichkeiten geschaffen, Handlungsergebnisse als persönlich verursacht zu erleben. Handlungsergebnisse sollten auch als Erfolg oder Misserfolg eingeschätzt werden können, was für die Erziehung zur Eigenständigkeit entscheidend ist (Gieß-Stüber, 1992, S. 107-108).

Vorgegebene Bewertungskriterien in der Schule sind an männlichen Normen orientiert und entsprechen somit nicht den Bedürfnissen und Leistungsmöglichkeiten von Mädchen und Frauen (Gieß-Stüber, 1992, S. 100). „Durch die Vermittlung individueller Körpererfahrung besteht jedoch die Möglichkeit, eine Vorstellung vom Repertoire der eigenen Fähigkeiten zu entwickeln. Kann ich meine eigene Leistung richtig beurteilen und

selbstbestimmt einbringen, können Misserfolge weitgehend vermieden werden“ (Horter, 2000, S. 111). Mädchen, die lernen, dass sie im Sport nur etwas wert sind, wenn sie die genormten Leistungen erbringen, ohne dass ihre spezifischen Bedürfnisse Berücksichtigung finden, werden dies als Abwertung verinnerlichen und mit in ihr Erwachsenenalter tragen (Kühn & Muth, 1991, S. 145). Mädchensport sollte Gelegenheiten und Bedingungen herstellen, dass Mädchen ihre weibliche Identität auf der Basis des Körpers und über den Weg der Bewegung möglichst selbstbestimmt entwickeln können.

„Keine Übung um der Übung willen! Nicht fit sein, schön sein und funktionieren, um besser in diese schnelllebige und gehetzte Zeit mit ihren dynamischen Postulaten für die ewig junge bodygestylte Frau zu passen! Nein! Wir wollen Bewegung mit Leib und Seele, die Mädchen und Frauen gleichzeitig einen Weg erschließt, ein freundliches und positives Verhältnis zu sich selbst und ihrem Körper zu gewinnen“ (Kühn et al., 1991, S. 144).

Koedukativer Sportunterricht sollte helfen, hierarchische Geschlechterbeziehungen abzubauen und Mädchen mehr Möglichkeiten geben, sich umfassend die Spiel-, Sport- und Bewegungskultur anzueignen.

Scheffel (et al., 1991, S. 39) betont, dass es zu Benachteiligungen von Mädchen im koedukativen Unterricht kommt. Die Aufmerksamkeitsverteilung von LehrerInnen fällt zugunsten der Jungen aus. Ein gleiches Angebot für Mädchen und Jungen führt nicht automatisch zur Gleichberechtigung der Geschlechter. Im Sportunterricht steht der Körper im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens und an ihm werden die Herrschaftsverhältnisse manifestiert. Die Unterschiedlichkeit der Entwicklungsgeschichten, Wahrnehmungsvermögen und Handlungsmöglichkeiten von Mädchen und Jungen werden nicht berücksichtigt, sondern einheitlich einer männlich geprägten Normalität unterworfen. Die Thematisierung des Körpers, der für die Identitätsentwicklung von Mädchen eine bedeutende Rolle spielt, kann in einer gemischten Gruppe kaum ein Thema sein.

Aus Sicht der Mädchen lässt sich nach Scheffel (et al., 1991, S. 40) koedukativer Sportunterricht wie folgt darstellen:

- Mädchen werden mit Sexismus konfrontiert, was von alltäglichen mädchenverachtenden Sprüchen bis zu körperlichen Übergriffen und Gewalt reicht. Angst der Mädchen vor den Jungen ist begründet und ernst zu nehmen.
- Mädchen erleben sich in Beziehungen zu Jungen leistungsmäßig schlechter und differenzieren auch mit zunehmendem Alter kaum Unterschiedlichkeiten, sondern werten sich im Allgemeinen ab (vgl. dazu Wurzel, 2004, S. 201).

- Jungen können sich im Unterricht „mehr erlauben“. Von Mädchen wird Anpassungsfähigkeit erwartet.
- Mädchen erfahren täglich, dass Jungen und Männer mehr Rechte haben, sich Raum zu nehmen und ihr eigenes Leben eingeschränkt und weniger wichtig genommen wird.
- Mädchen, die sich dem weiblichen Rollenbild nicht anpassen, kommen in Rollenkonflikte in Bezug auf ihr eigenes Bewegungsverhalten, das als „unweiblich“ angesehen wird. Koedukativer Unterricht sozialisiert sie stärker auf ihre weibliche Rolle hin.
- Mädchen wünschen sich den getrennten Sportunterricht genauso wie den gemeinsamen, welchen viele abwechslungsreicher und interessanter finden.
- Mädchen gehen davon aus, dass Inhalte, wie Ballspiele, im Unterricht mit Jungen häufiger vorkommen. Davon profitieren Mädchen, die eine eher jungenhafte Sozialisation durchlaufen. Mädchen fühlen sich durch die Jungen aufgewertet. Mädchengruppen werden oft als Abwertung empfunden. Mädchenräume wünschen sie sich vor allem für körperbezogene Bereiche (Massage, Judo, Gespräche über das eigene Körperempfinden).

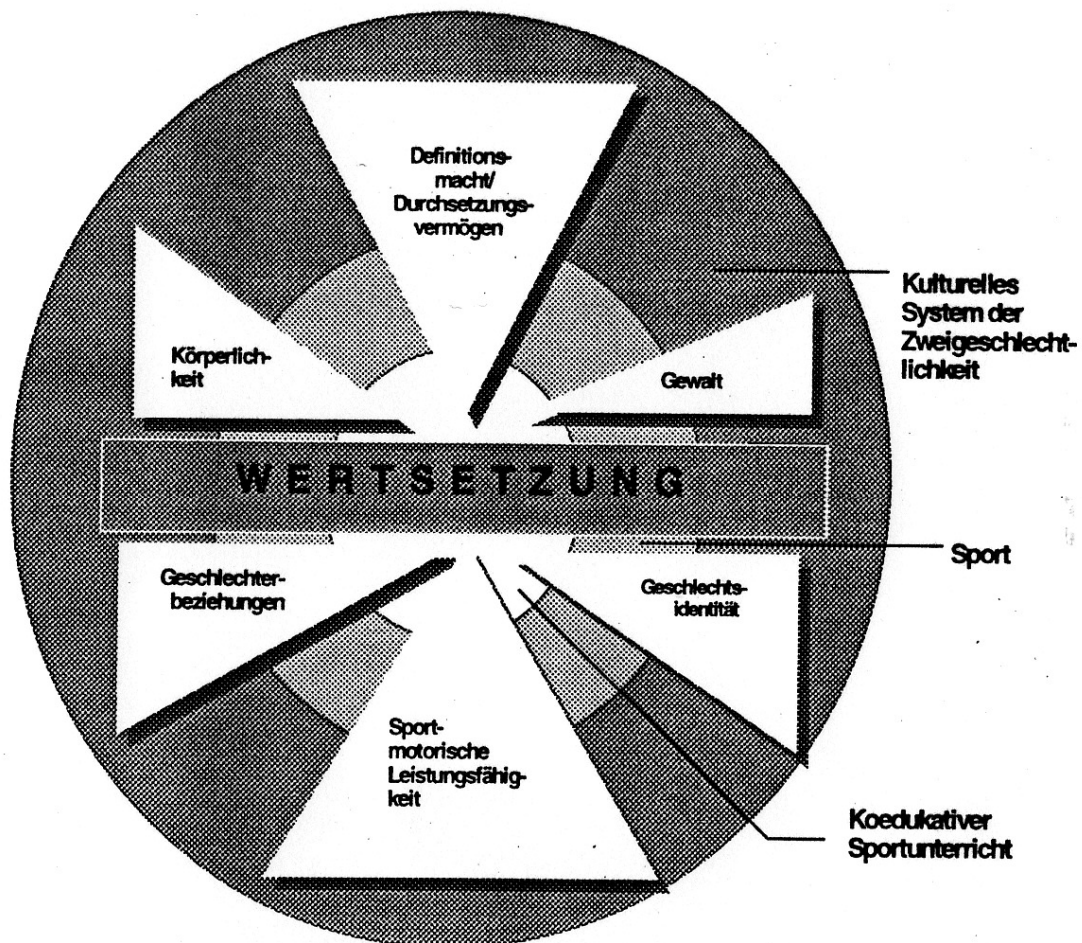
Koedukativer Sportunterricht trägt nach Scheffel (et al., 1991, S. 41), trotz aller gut gemeinten Absichten, dazu bei, die „Chancen der Mädchen und Frauen auf Selbstbestimmung zu verschlechtern“.

7.5.1 Strukturmomente des koedukativen Sportunterrichts

Das kulturelle System der Zweigeschlechtlichkeit bildet den sozialen Kontext des koedukativen Sportunterrichts. Dieses System strukturiert sich nach den Symbolen „männlich“ und „weiblich“ und dessen Wertehierarchie ist mit institutionellen und ökonomischen Machtverhältnissen eng verwoben.

Das Ineinandergreifen allgemein gesellschaftlicher und sportspezifischer Strukturen werden in der folgenden Abbildung dargestellt und Strukturmomente des koedukativen Sportunterrichts beschrieben.

Abbildung 4: Strukturmomente des koedukativen Sportunterrichts



(Scheffel, 1996, S. 212)

Den unmittelbaren Raum für den koedukativen Sportunterricht bildet das gesellschaftliche System Sport, das seinerseits das System der Zweigeschlechtlichkeit mit seinen Machtverhältnissen absichert. Sechs Kategorien strukturieren den koedukativen Sportunterricht und sind mit dem System eng verwoben.

Im Folgenden sollen die Kategorien nach Scheffel (1996, S. 213-220) nur kurz skizziert werden:

Die Kategorie Sportmotorische Leistungsfähigkeit ist mit dem Mythos vom starken und schwachen Geschlecht belegt. Der gesellschaftlich favorisierte Sport ist männlich belegt. So zeigen z.B. auch Sportartpräferenzen und die Art der Sportausübung eine geschlechtsspezifische Ausrichtung des Sporttreibens. Männer wählen, im Gegensatz zu Frauen, bevorzugt Sportarten, die direkten Körperkontakt und harten Körpereinsatz verlangen. Mädchen neigen dazu, sich im koedukativen Sportunterricht an den Buben zu orientieren, eben auf dem Hintergrund ihrer individuellen und strukturellen

Minderbewertung. Bei den Mädchen hat sich ein sportmotorisches Mädchen- und Jungenbild entwickelt, das die Buben als leistungsstärker bewertet (vgl. auch Gieß-Stüber, 1992, S. 101).

Die Körperentwicklung verläuft für Mädchen in unserer Gesellschaft widersprüchlich. Das Selbstwertgefühl von Mädchen hängt, spätestens ab der Pubertät, stark von der äußeren Bewertung des Körpers ab. Es entstehen Widersprüchlichkeiten, wenn Mädchen durch mangelndes Selbstbewusstsein und sexistischen Abwertungen durch die Buben den Spaß am Sportunterricht verlieren, aber die Anwesenheit von Jungen für die Mädchen wichtig ist, weil sie über die Buben Anerkennung bezüglich ihres Körperäußeren erhoffen.

Durch die Körperzentrierung wird im Sportunterricht die Ein- und Unterordnung von Frauen verdeutlicht. Jungen werten Mädchen oft aufgrund ihres Körperäußeren oder ihrer motorischen Leistungen ab. Jungen demonstrieren im motorischen Unterricht ihren Überlegenheitsanspruch durch körperliche Überlegenheit und Gewalt. Mädchen reagieren unterschiedlich auf diese Gewalt. Strategien von Resignation bis zur körperlichen Gegenwehr werden entwickelt.

Durchsetzungsvermögen und Definitionsmacht der Jungen erklärt, dass deren Interessen und Wünsche bei SportlehrerInnen mehr Anklang finden. Auf der Folie der Höherbewertung des „Männersports“ nehmen Mädchen ihre Bedürfnisse nicht mehr so wichtig und werten diese sogar ab.

Der männerdefinierte Sport kann bei sporttreibenden Mädchen Identitätskonflikte produzieren. Dies passiert dann, wenn die Anforderungen der Umwelt an das Mädchen im Widerspruch zu seiner Sportwirklichkeit stehen. Um diese Widersprüchlichkeit zu überwinden kann das Mädchen oder die Frau die eigene Geschlechtlichkeit verleugnen und an der eigen konstruierten männlichen oder geschlechtsneutralen Identität festhalten oder aber sie wendet sich ganz ihren weiblichen Reizen zu, um als sexuell attraktives Wesen zu gelten. So hat das Mädchen einerseits die Möglichkeit, sich im sportlichen Feld mit den Jungen zu messen oder andererseits ihre sportlichen Entwicklungspotentiale zugunsten der „Weiblichkeitsstilisierung“ zu opfern und sich damit von der Anerkennung anderer abhängig zu machen (Gieß-Stüber, 1992, S. 101).

Mädchen äußern trotz entwicklungshemmender, benachteiligender und sexistischer Erfahrungen, mehrheitlich den Wunsch, mit den Jungen gemeinsam Sportunterricht zu haben (Degenhardt, 1995, S. 126). Sie befürchten von einem getrenntgeschlechtlichen Unterricht, dass dieser ein eingeschränktes Sportangebot habe, dass er langweiliger sei und nicht mehr von der Überlegenheit der Jungen profitieren zu können. Die beschriebenen Kategorien sind miteinander verschränkt und bedingen einander.

Zusammenfassend bemerkt Scheffel (1996, S. 219), dass sich Mädchen im Allgemeinen weiterhin für einen koedukativen Sportunterricht entscheiden, weil sie ihren Wert daraus beziehen, dass sie sich bei Jungen verorten.

„Diese Wertsetzung durch die Jungen lässt sie übersehen, verdrängen bzw. abspalten, dass sie durch die Jungen in ihrer Entwicklung behindert werden. [...] Für eine Revision des Schulsportcurriculums bedeutet dies, dass in einem (intentionalen) koedukativen Sportunterricht neben den zahlreich bereits benannten, die Mädchen benachteiligenden Strukturen entwicklungs-hemmende Aspekte auch bei den Mädchen selbst zu finden sind“ (Scheffel, 1996, S. 219-220).

7.6 Mädchenarbeit

Die Frauenforschung legte sexistische und mädchendiskriminierende Strukturen in Schulen und Vereinen offen, woraus sich parteiliche Ansätze für Mädchen entwickelt haben. „Parteilichkeit für Mädchen beinhaltet die bewusste Hinwendung zu Mädchen“ (Scheffel et al., 1991, S. 41). Der Alltag von Mädchen, ihre Interessen und Bedürfnisse sollen zum Ausgangspunkt der praktischen Arbeit gemacht werden.

Mädchen sollen befähigt werden, eigene Bewegungsbedürfnisse zu entdecken, zu entwickeln und zu artikulieren. Psychische und physische Stärke sollen entwickelt werden. Mädchen sollen lernen, Raum einzunehmen und diesen auch zu behaupten. Die Wahrnehmung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Mädchen und Frauen in ihrer ganzen Vielfalt ist ebenfalls ein wichtiges Ziel mädchenparteilicher Praxis. Mädchen sollen Rollenkonflikte erkennen lernen, Möglichkeiten finden, diese zu überwinden und zunehmend selbstbestimmter leben können, indem sie sich von fremden Wertmaßstäben lösen. „Dies setzt notwendigerweise Räume voraus, die ausschließlich von Mädchen und Frauen besetzt sind“ (Scheffel et al., 1991, S. 42).

Mädchen und Frauen bewegen sich nicht nur unterschiedlich, je nachdem ob Jungen und Männer in der Nähe sind, sie werden in gemischten Gruppen massiv auf ihre Weiblichkeitsrolle festgelegt. Männer und Jungen müssen nicht direkt am Bewegungsgeschehen beteiligt sein, um Unwohlsein und Verunsicherung bei Mädchen und Frauen hervorzurufen. Der eigene Körper erscheint unter Männerblicken als „Körper-Ware auf dem Frauenmarkt“. Unter Frauen und Mädchen ist es möglich, sich von den männlichen Bezugsgrößen zu lösen und eigene Wertmaßstäbe aufzubauen.

Notwendige Grundhaltungen feministischer Bewegungsarbeit sind Parteilichkeit und Betroffenheit, entscheidende Elemente sind Wertschätzung und Akzeptanz. Der Alltag von Mädchen und Frauen wird zum Ausgangspunkt feministischer Sport-, Bewegungs- und Körperarbeit. Die vielfältigen Erwartungen, die Mädchen mit Sport, Bewegung und Körperarbeit verbinden, sowie Stärken und Schwächen, Ängste und Unsicherheiten

müssen in Zusammenhang mit dem Alltag eingeschätzt werden und in die Gestaltung und Vermittlung von Sport-, Bewegungs- und Körperarbeit aufgegriffen und umgesetzt werden. Auch Schulsporterfahrungen beeinflussen, ob Mädchen überhaupt Sport treiben und sich bewegen wollen. Bewegungsbereiche übergreifender Angebote, in denen die gesamte Vielfalt des Sich-Bewegens erlebt wird, können traditionelle Sportarten (Turnen, Leichtathletik (vgl. dazu Möller, Hahn & Blanke, 1997), Schwimmen, Basketball (vgl. dazu Kaletsch, 2004, S. 212-214), Fußball usw.), alternative Bewegungsbereiche (Jonglieren, Akrobatik usw.), Inhalte aus der Selbstverteidigung und Selbstbehauptung, Tanz, Bewegungstheater, Entspannungsformen, um nur einige zu nennen, sein. Mädchen beschränken sich nicht gern ausschließlich auf ein Bewegungsangebot, sondern lieben Abwechslung, Spaß und Geselligkeit. Kugelmann (1980, S. 147) fordert ebenfalls, dass geselligkeitsorientierte sportliche Handlungsintentionen verstärkt in den Mittelpunkt des Unterrichtsprozesses gerückt werden sollen. Ulmer (1991, S. 162) versteht Spaß auch als Grundlage, auf der Neugierde, Lust und Mut zu neuen, anderen (Bewegungs-)Erfahrungen wachsen. Grundlegende Themen mädchenparteilicher Bewegungsarbeit sind unter anderem Stärke und Kraft, Angst, Raum, Mut, sowie Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Grenzen (Scheffel et al., 1991, S. 43).

Sport, so betonen Kühn und Muth (1991, S. 147), darf nicht nur die Spezialisierung und Funktionalisierung des Körpers, sondern muss die Vielfältigkeit der körperlichen Fähigkeiten von Frauen unterstützen, er muss die spezifische Lebenswelt von Frauen berücksichtigen.

„Eine parteiliche Pädagogik kann und darf nicht auf die Alternative Mädchenraum oder gemischter Raum reduziert werden. Sie muss sich vielmehr daran messen lassen, ob es gelingt, den Alltag von Mädchen, ihre Interessen und Bedürfnisse zum Ausgangspunkt der praktischen Arbeit zu machen“ (Scheffel, 1996, S. 209).

Scheffel (1996, S. 221) fordert für den Sportunterricht als übergeordnetes Ziel:

„Mädchen sollen lernen, die Mythologisierung des Mannes in Frage zu stellen und aufgeben zu können. Dies kann gelingen durch eine wertschätzendere Grundhaltung gegenüber Frauen und Mädchen und sich selbst. Zentral an einer solchen Arbeit ist eine Stärkung der Identität von Mädchen. Denn nur über eine solche lernen Mädchen, sich stärker auf sich und andere Mädchen und Frauen zu beziehen und sich und anderen mehr Wert zu geben.“

Die eng gesteckten Grenzen weiblicher Bewegungssozialisation sollen nicht nur erweitert werden. Mädchen sollen ermutigende und grenzüberschreitende Gegenerfahrungen ermöglicht werden, um psychisch wie physisch gestärkt zu werden. Mädchenparteilichkeit ist nach Kugelmann (1996, S. 282) eine an verkrusteten Machtstrukturen verzweifelnde Sportpädagogik.

Parteiliche Mädchenarbeit ist keine konkrete Methode, „sondern die Haltung (ist), die von den Übungsleiterinnen, Betreuerinnen, Sozialpädagoginnen etc. eingenommen wird“ (Combrink & Marienfeld, 2006, S. 278). Mädchen brauchen Pädagoginnen, die Weiblichkeit positiv besetzen (Meyer, 1999, S. 235).

Ein auf Mädchenstärkung ausgerichteter Sportunterricht muss bestimmten didaktischen Prinzipien folgen, die dies ermöglichen und gewährleisten (Scheffel, 1996, S. 222):

- *Prinzip Mädchenparteilichkeit* bedeutet, Mädchen in ihrer geschlechtsspezifischen Körper-, Bewegungs- und Sportentwicklung wahrzunehmen, zu verstehen und zu unterstützen und den Unterricht darauf abzustimmen. Dies verlangt eine bewusste Auseinandersetzung mit den Körper-, Sport- und Bewegungsgeschichten von Mädchen und Frauen im Kontext der hierarchischen Geschlechterordnung unserer Gesellschaft.
- *Prinzip Wertschätzung*: ein mädchenstärkender Unterricht sollte viele selbstwertsteigernde Situationen bereitstellen, die Mädchen erfahren lassen, dass Mädchen und Frauen unabhängig vom männlichen Geschlecht wertvoll sind.
- *Prinzip Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit*: Mädchen haben aufgrund männlicher Dominanz einen selbstbestimmten Umgang mit Bewegung und Sport mit Mitschülern und Mitschülerinnen sowie mit Bewegungsräumen und Bewegungsgeräten nicht hinreichend realisiert. Zum Erreichen des Ziels der Stärkung von Mädchen sollen Erfahrungsräume geschaffen werden, in denen Mädchen lernen, eigene Absichten und Handlungspläne zu entwickeln, um Einstellungs- und Verhaltensweisen ändern zu können. Dies erfordert seitens der LehrerInnen ein hohes Maß an Sensibilität, sowie Reflexions- und Distanzfähigkeit.
- *Prinzip Problemorientierung und Konfliktfähigkeit*: Mädchen haben aufgrund ihrer Sozialisation wenig gelernt, konstruktiv in Konkurrenz miteinander zu treten, Gefühle wie Hass, Ärger oder Wut zu zeigen und sachbezogene Kritik annehmen zu können. In reinen Mädchengruppen werden beim Erproben von nicht rollenkonformen und damit persönlichkeitsweiternden Handlungsmustern Probleme auftreten, die in gemischten Gruppen nicht sichtbar geworden wären. Die Aufgabe eines Sportunterrichts ist es, zum Erlernen eines konstruktiven Umgangs mit Konflikten beizutragen (vgl. auch Gieß-Stüber, 1992, S. 109).
- *Prinzip Variabilität und Vielfalt der Inhalte*: Mädchen soll ein breites Spektrum an tradierten und alternativen Sportarten und Bewegungsfeldern eröffnet werden, um ihnen selbst die Entscheidung zu lassen, welcher Sport für sie der Richtige ist.

Variable Lernerfahrungen sollen ihnen unterschiedliche Sinndeutungen von Sport erfahrbar machen (z.B. aggressives Spielen, kooperatives Spielen, auf Erfolg ausgerichtete Spielen, auf Kooperation ausgerichtete Spielen und der Frage: Wie ergeht es mir dabei?).

- *Prinzip Erfahrungsoffenheit*: Mädchen sollen Erfahrungen zugänglich gemacht werden, die ihnen aufgrund ihrer lebensweltlichen Bedingungen häufig verwehrt sind, wie Risikoerfahrungen, Kraft- und Mutproben.
- *Prinzip Alltagsbezug*: Sportunterricht repräsentiert eher den männlichen lebensweltlichen Alltag. Unterrichtsthemen für einen mädchenstärkenden Unterricht sollten so ausgewählt sein, dass die Mädchen deren Sinn verstehen und einen Bezug zu ihrer eigenen Lebensgeschichte herstellen können (Themen wie: bewusster Gehen, die eigene Kraft einschätzen und Zutrauen gewinnen, Dicksein und Dünnsein usw.).

Kugelman, Röger und Weigelt (2006, S. 266) werten den Ansatz der Mädchenparteilichkeit positiv, weil er LehrerInnen im System Sport, das männlich dominiert ist, dazu auffordert, Mädchen zu stärken. Es hat sich die Gewissheit durchgesetzt, dass Themen, wie z.B. Körperbewusstsein, Raumerfahrung, Leisten, Spielen, bei Mädchen besonders im Sinne des „Empowerments“ unterstützt werden sollten.

7.6.1 Geschlechtssensibel unterrichten im monoedukativ geführten Fach „Bewegung und Sport“

„Bewusste Koedukation“ und „Geschlechtssensible Pädagogik“ sind Grundsätze des allgemeinen Teils des österreichischen Lehrplans. Der Fachlehrplan fordert vom Unterricht „Bewegung und Sport“ neben der Entwicklung von Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz, eben auch die Reflexion der Geschlechterrollen im Sport und die Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Interessen und Bedürfnisse.

Wie bereits erwähnt, ist das Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ ab dem 10. Lebensjahr geschlechtshomogen zu unterrichten. Das bedeutet gleichzeitig auch eine Aufforderung nach „geschlechtssensiblen“ Unterricht. Dikemüller (2002, S. 98) betont, dass vor allem im Fach „Bewegung und Sport“ die Situation des geschlechtshomogenen Unterrichts günstig sei, da ein „geschützter Raum“ zur Bearbeitung von Körper- und Bewegungsthemen bereitgestellt würde. Der Vorbildwirkung der Lehrerinnen kommt ebenfalls eine besondere Bedeutung zu, da Mädchen in den Medien selten gleichgeschlechtliche Vorbilder finden können.

Für die Umsetzung des Grundsatzes „geschlechtssensibles Unterrichten“ sind nach Diketmüller (2002, S. 103) drei Schwerpunkte von Bedeutung:

- 1) Erkennen der spezifischen Situation der Mädchen und Frauen im Sport und in der Sportkultur im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Phänomenen und Entwicklungen durch z.B. das Erleben und Ausleben der Qualität einer reinen Mädchengruppe, durch die Erweiterung der eigenen Handlungsfähigkeit in einer spezifischen weiblichen Bewegungskultur und bei vielfältigen sportlichen Aktivitäten und bei selbst gesetzten Leistungszielen, durch die Erweiterung der Bewegungs- und Sportmöglichkeiten in Mädchengruppen, durch die Erhöhung der Eigeninitiative und der Selbstbestimmung von Mädchen im Zusammenhang mit sportlichen Aktivitäten, durch das Ziel koedukativer Gruppen zum besseren gegenseitigen Verständnis zwischen Mädchen und Buben, durch die Berücksichtigung der eigenen Bedürfnisse, Neigungen, Interessen und Vorerfahrungen der Mädchen.
- 2) Förderung des Raum- und Körpererlebens von Mädchen sowie Reflexion bereits internalisierter Bilder durch das Bewusstmachen der Zusammenhänge Körperraum, Bewegungsraum und sozialer Räume und der geschlechtsspezifischen Bedingungen für die Raumaneignung, durch den Aufbau einer guten Körperwahrnehmung, durch bewusste Wahrnehmung des eigenen Körpers und seiner Stärken, durch die Entwicklung von Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl durch Erfolgserlebnisse, Thematisierung von Unsicherheiten und Ängsten, durch aktives Reagieren auf körperliche und verbale Grenzverletzungen statt passiver Hilflosigkeit, sexistisches Verhalten besprechen und sich gegen Übergriffe zur Wehr setzen lernen.
- 3) Gesundheitsorientiertes Verhalten von Mädchen bei sportlichen Aktivitäten und im leistungsorientierten Training durch Erleben und Erlernen einer persönlichen Gestaltung von ausreichender und gesundheitsfördernder Bewegung als Lebensstil, durch Anstreben einer gezielten und erfolgreichen Erhaltung und Verbesserung der motorischen Grundeigenschaften, durch Erfahrung von Möglichkeiten, Grenzen und Sinn körperlicher Belastung in möglichst vielen Aktionsformen, durch den bewussten Umgang von Stresssituationen, durch die Thematisierung von Sport und Menstruation.

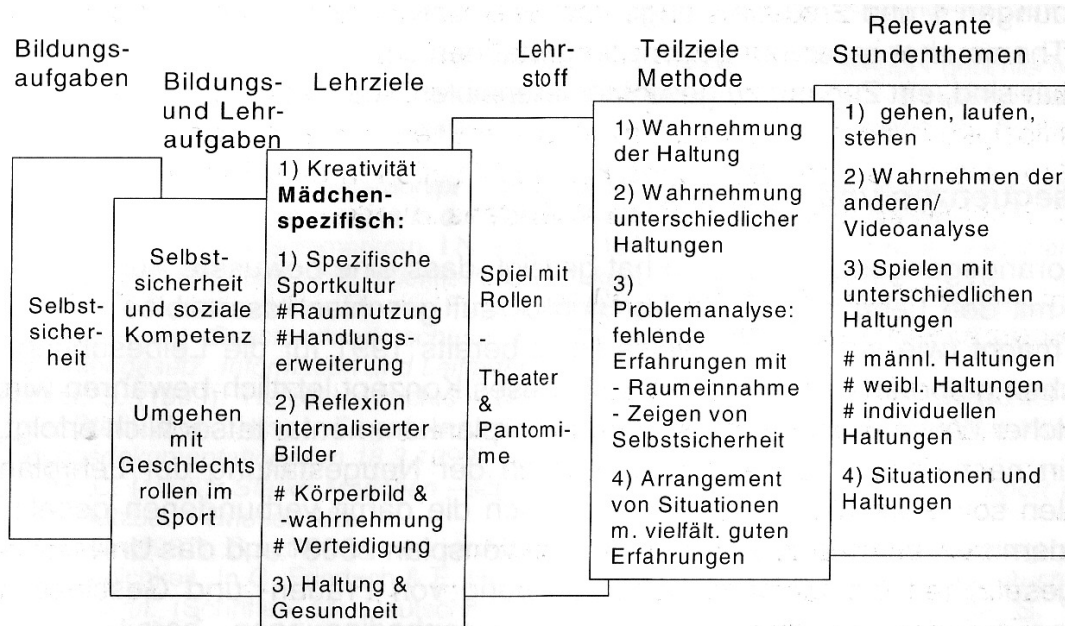
Geschlechtssensibles Unterrichten im Fach „Bewegung und Sport“ für Mädchen soll den Mädchen ermöglichen, dass sie ihren Körper und ihre Stärke erleben und sich ihren

Raum nehmen können, ohne massiv auf die Weiblichkeitsrolle festgelegt zu werden oder vom anderen Geschlecht gestört zu werden (Kugelmann, 2002, S. 17).

Geschlechtssensibles Unterrichten und Mädchenspezifische Aspekte können in jeglichen Bewegungsangeboten und Sportarten verwirklicht werden, was in den folgenden Beispielen exemplarisch dargestellt werden soll.

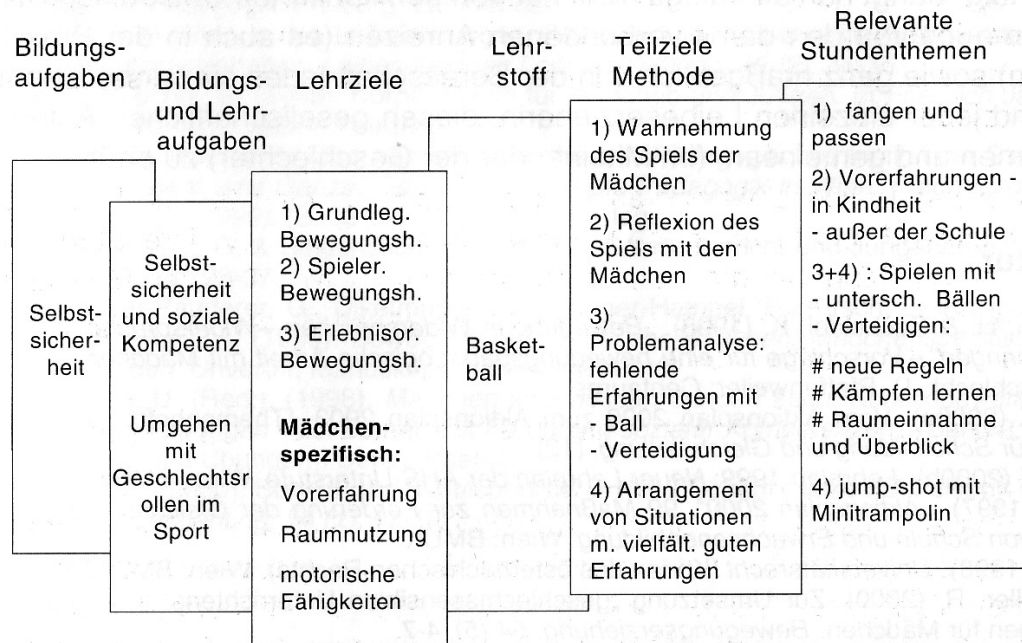
Das erste Modell zeigt, wie ein typisches „Mädchentema“, Haltungen, unter Einbringung der Bildungsaufgabe „Umgehen mit Geschlechterrollen“ eingebracht werden kann.

Abbildung 5: Umgehen mit Geschlechterrollen: „Haltungen“



(Diketmüller, 2002, S. 105)

Anhand des zweiten Beispiels wird gezeigt, wie „Mädchenparteilichkeit“ als übergeordnetes Ziel im Lehrstoff „Basketball“ Platz findet.

Abbildung 6: „Basketball“ – zur Stärkung der Mädchen

(Diketmüller, 2002, S. 105)

7.7 Gewalt gegen Mädchen und Frauen im Sport

Gewalt gegen Mädchen und Frauen ist auch im Sport ein Thema geworden.

Unter Gewalt gegen Mädchen und Frauen könnte man im weitesten Sinn jegliche Gewalt verstehen, die Mädchen und Frauen zugefügt wird. Im engeren und spezifischen Sinne fassen wir sie als Gewalt auf, die sich gegen das Geschlecht „Frau“ richtet, also „die Gewalt gegen Frauen als *Frauen*“ (Palzkill, 2000, S. 134). „[...] als weiblich identifiziert zu werden, ist zureichender Anlass für Gewaltanwendung“ (Hagemann-White, 1988, S. 55).

Die Formen der Gewalt gegen Frauen und Mädchen sind einerseits auf der strukturellen Ebene anzusiedeln. Dies zeigt sich, dass der Sportunterricht sich an einem vorwiegend männlichen Sportverständnis orientiert, sodass „weibliche“ Unterrichtsinhalte zurückgedrängt und abgewertet werden. Palzkill (2000, S. 137) hält fest, dass diese Beschneidung der Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten von Mädchen häufig bei allen Beteiligten unbewusst bleibt.

Gewalt zeigt sich aber auch in subtilen und offenen Formen von verbaler Gewalt, körperlicher Gewalt, sexistischen Übergriffen und sexueller Gewalt. Ergebnisse aus Interviews (Palzkill, 2000, S. 137) nennen verbale Anmache, sexistische Sprüche, Anrempeln und Anstoßen, gezielt harte Schüsse auf den Körper von Mädchen bei Ballspielen, Treten und Schlagen, Versuche, Mädchen gezielt zwischen die Beine oder an die Brüste zu fassen, das Aufreißen der Türen und das Hineinstürmen in Umkleidekabinen, das Zerren von Mädchen in Jungenumkleideräume bis zu sexueller

Nötigung als Formen von Gewalt. Gewalten verbaler und psychischer Arten werden noch häufiger erwähnt. Verbale Gewalt richtet sich vor allem auf die Körperlichkeit, Leistungsfähigkeit und Geschlechtlichkeit von Mädchen und hat die Funktion, Mädchen abzuwerten und männliche Überlegenheit und Dominanz herzustellen (vgl. dazu Rulofs, 2006, S. 158).

Frauen reagieren auf Gewalterfahrungen unter anderem mit innerem oder äußerem Rückzug vom Sport. Gewalt und Gewaltandrohungen führen zudem auch zu gravierenden Einschränkungen der Selbstbestimmungs- und Selbstverwirklichungsmöglichkeiten von Frauen und Mädchen. In der Regel gelingt es Mädchen nur dann, sich erfolgreich zu wehren, wenn sie dabei Unterstützung erfahren. „Ist dies nicht der Fall, so lernen Schülerinnen, solche Übergriffe als „normal“ zu begreifen und sie aus ihrer Wahrnehmung zu verdrängen“ (Palzkill, 2000, S. 137).

Mädchen lernen früh, eigene Ansprüche und Bedürfnisse zugunsten anderer zurückzustellen und sich unterzuordnen. Statt sich durchzusetzen oder sich, wenn nötig körperlich zu wehren, wird von ihnen erwartet, dass sie bei Konflikten die Stärke des anderen akzeptieren. Deshalb halten sie sich oft für schwächer als sie sind und fühlen sich in Gewaltsituationen hilflos ausgesetzt. Mädchen beherrschen, aufgrund ihrer Sozialisation, in der Regel weniger Mittel, sich abzugrenzen (Kugelman, 1996, S. 282). Das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (2002, S. 151) nennt als eine Möglichkeit Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurse in der Schule anzubieten, um darin die gewaltsame Realität für Mädchen zu thematisieren.

8 BUBENINTERESSEN

Verfolgt man die Literatur über Ziele und Inhalte koedukativen Sportunterrichts, über Sport und Geschlecht, so gewinnt man den Eindruck, dass es sich hier lediglich um ein Problem der Frauen und Mädchen handelt, der Anpassung weiblicher Kanons an männliche Wertmuster. Jungen sind zwar auf der einen Seite die Gewinner innerhalb des Geschlechterverhältnisses, haben aber auf der anderen Seite auch Probleme (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 2002, S. 163). „Die Erkenntnis, dass sich die spezifisch männlichen und weiblichen Kanons für beide Geschlechter diskriminierend auswirken, scheint entweder weitgehend unbekannt oder einfach ignoriert“ (Pilz, 1983, S. 126). Männer, die gerne musische Sportarten, Tanz oder Gymnastik betreiben wollen, werden genauso diskriminiert, wie Frauen, die Kampfsportarten lieben. Angesichts der Dominanz der gesamtgesellschaftlichen Wertorientierungen und sportlicher Handlungsmuster, die eindeutig traditionell männlichen Eigenschaften, wie Dominanz, Härte, Aggressivität, Leistungsstreben usw. zuzuordnen sind, werden Männer, die diesen Kanons nicht entsprechen, mehr diskriminiert als Frauen, die sich abweichend von traditionell weiblichen Kanons an diesen Handlungsmustern orientieren. Das geschlechtshierarchische Bild vom Sport wird auch durch die Medien immer wieder bestätigt und verfestigt (Sportarten wie Fußball, Basketball, Motorsport werden überrepräsentativ vermittelt). Jungen wird es schwer gemacht, ihr eigenes Sportverständnis und Verhaltensrepertoire zu erweitern.

8.1 Jungen und Identität

Es kann grundsätzlich nicht von dem typischen Jungen oder vom typischen Mann gesprochen werden. Jede Typisierung vernachlässigt die vielfältigen, widersprüchlichen und differenzierten Aspekte der männlichen Persönlichkeit einerseits und die wahrnehmbaren Unterschiede zwischen Jungen in vielen Lebenssituationen andererseits. Dennoch stellt sich fast jeder männliche Heranwachsende die Frage: „Wann bin ich ein Mann bzw. ein richtiger Junge?“ Erwartungen und Anforderungen an die eigene männliche Entwicklung und Sozialisation sind nach wie vor vom Bild des starken Mannes und vom Mythos der männlichen Überlegenheit geleitet (Schmerbitz & Seidensticker, 2000, S. 264; Gieß-Stüber, 2002, S. 50).

Winter (1996, S. 380; zit.n. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 2002, S. 163) betont, dass es die eindeutig festgelegte Männerrolle heute nicht mehr gibt, stattdessen muss vielmehr von „Männlichkeiten“ als von der „Männlichkeit“ gesprochen werden. Der äußeren Seite steht die subjektive Seite jedes einzelnen Jungen gegenüber. Das

alltägliche Junge-Sein steht in ständiger Wechselbeziehung zu den von außen gesetzten Standards. „An die Stelle überkommener traditioneller Rollenmuster ist ein diffuser Mix von Anforderungen und Erwartungen getreten, der es Jungen und Männern schwer macht, eine eigene männliche Identität zu entwickeln (Neuber, 2006, S. 128).

Der Alltag der Kinder, der Jungen und Mädchen, ist in erster Linie durch Frauen bestimmt (Mutter, Erzieherin, Lehrerin) und durch die Abwesenheit des männlichen Geschlechts gekennzeichnet. Das bedeutet, dass sich Jungen auf dem Weg ihrer Identitätsentwicklung weniger real mit Vertretern des eigenen Geschlechts, mit männlichen Vor- und Leitbildern auseinandersetzen. Das Fehlen eines deutlichen „Männerbildes“ hat folgende Konsequenzen (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 2002, S. 164):

- Viele Jungen entwickeln ihre Identität durch die Abgrenzung und Abwertung von den durch die Frauen verkörperten weiblichen Eigenschaften. Auf der Basis der Ablehnung und Abgrenzung von dem, was ihnen Frauen vorleben, konstruieren sie sich verschiedene Bilder von Männlichkeit (vgl. auch Hagemann-White, S. 54). Da Jungen hauptsächlich unter Frauen aufwachsen, sind sie auch in der Bestätigung ihrer Männlichkeit durch Frauen angewiesen (Schmerbitz & Seidensticker, 1997b, S. 27).
- Die moderne Medienwelt präsentiert den Jungen Männerbilder, die weitgehend vermitteln, dass Jungen sich und ihre Mitmenschen ständig im Griff haben müssen. Auch die Darstellung männlicher Gewalt in den Medien ist von besonderer Bedeutung, da Gewalt und Aggression hauptsächlich mit starken und überlegenen Männern in Verbindung gebracht wird (Schmerbitz & Seidensticker, 1997b, S. 28).
- Auch in der Peer-Group reagiert eine Dynamik von Männlichkeitsnormen, deren Einhaltung von den Jungen gegenseitig kontrolliert wird.
- In der Regel haben Jungen weniger Beziehungswissen als Mädchen. Sie können weniger Gefühle zulassen und äußern. Häufig ist auch Unwissen und Unverständnis in Bezug auf das eigene Geschlecht vorhanden.
- Jungen sind dem Druck von außen ausgesetzt, was sie veranlasst, Angst, Traurigkeit, Kummer, Rührung oder Schmerzempfinden nicht zu zeigen oder sogar aufzugeben.

Die Selbstwahrnehmung von Jungen ist grundsätzlich positiv. Einer Untersuchung von Winter und Zimmermann (1998; zit.n. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 2002, S. 165) zu folgen, schätzten sich 75 % der befragten Jungen als gut gelaunt und zufrieden

ein. Als Vorbilder nannten 42 % der Jungen Sportler, 35 % die Väter, gefolgt von Filmhelden, Musiker, der Mutter und nur 2 % Lehrerinnen und Lehrer.

Harmlose Ringkämpfe sind für Jungen ein wichtiger Bestandteil der Körpersozialisation, weil diese den einzigen nicht tabuisierten Körperkontakt zum eigenen Geschlecht ermöglichen. Die Gestaltung von Beziehungen zu Jungen und Männern ist geprägt von körperlicher und emotionaler Distanz. Der Wunsch nach Anerkennung und Kontakt zu anderen Jungen drückt sich dadurch aus, dass Jungen meist auch mehr Freunde als Mädchen haben (68 % der befragten Jungen gaben an, mehr als 10 Freunde zu haben). Freundschaften unter Jungen sind gekennzeichnet durch geteilte Aktivitäten. "Gemeinsame Schulaufgaben, gemeinsames Ausgehen und nicht zuletzt gemeinsame Sportaktivitäten unterstützen den individuellen Entwicklungsprozess auch ohne umfangreiche sprachliche Kommunikation" (Neuber, 2006, S. 130). Enge Freundschaftsbeziehungen besitzen eine Identität stiftende Funktion, liefern emotionale Sicherheit, unterstützen die eigene Sichtweise, investieren Zeit und stabilisieren die eigene Kompetenz.

Zu den vorhandenen Stärken von Jungen ist zu bemerken, dass Jungen Körperlichkeit gerne ausleben. Dazu gehört, die eigenen Kräfte zu spüren, Kraft zu zeigen und die Kräfte mit anderen zu messen. Diese Stärke wird vom sozialen Umfeld oft nicht wahrgenommen, weil einige Buben es verlernt oder nicht gelernt haben, in Konfliktsituationen auf den Einsatz ihrer Kräfte zu verzichten. Jungen haben kommunikative Stärken, sie sind mitteilsam. Auch das nehmen wir oft nicht wahr, da es auch den lauten Jungen gibt. Auch Jungen äußern Angst, es fällt ihnen nur oft schwer, diese auch zu artikulieren, weil die Erwartungshaltung von außen zu groß ist. Die Angst vor der Blamage überlagert andere Ängste. Jungen sind es gewohnt, aktiv und initiativ zu sein, eigene Grenzen zu spüren, sie herauszufordern und zu erweitern (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 2002, S. 166).

8.2 Verhalten von Buben im Sportunterricht

Betrachtet man die Verhaltensweisen von Jungen im Sportunterricht, so wird deutlich, dass auch Buben durch Sport in ihren Entfaltungsmöglichkeiten erheblich eingeschränkt werden.

Für viele Jungen gelten als zentrale Motive ihres sportlichen und spielerischen Handelns Sieg- und Konkurrenzorientierung (Pfister, 1991, S. 172). Das bedingt auch den körperlichen Einsatz in Sportspielen sowie dominantes, aggressives Zweikampfverhalten, Härte und Durchsetzungsfähigkeit, welche ihnen Lustgewinn und Befriedigung am Sporttreiben verschaffen. Viele schrecken auch nicht vor Fouls oder körperlichen

Gewaltanwendungen zurück. Wenn ihnen im Spiel Fehler unterlaufen, suchen sie diese bei Mitspielern oder schieben sie auf äußere Faktoren (Schmerbitz & Seidensticker, 2000, S. 264).

Um sich in der gleichgeschlechtlichen Gruppe zu behaupten oder um sich Mädchen gegenüber überlegen zu fühlen, setzen sich Jungen oft unter Druck. Gerade der überlieferte Mythos der männlichen Überlegenheit führt dazu, dass Jungen alle Erfahrungen verdrängen oder umbewerten müssen, die sie an ihrer Überlegenheit zweifeln lassen. „Wenn Sieg ein Kriterium für Männlichkeit ist, dann zeigt eine persönliche Niederlage die eigene Unmännlichkeit“ (Schnack & Neutzling, 1990, S. 37; zit.n. Schmerbitz & Seidensticker, 2000, S. 264). Jungen unterliegen somit einer ständigen Überforderung, sich größer und stärker zu zeigen, als sie in Wirklichkeit sind. Auch in der männlichen Peer-Group müssen sie stark sein, sich durch körperliche Auseinandersetzungen und Wettkämpfe behaupten und Probleme und Unsicherheiten unterdrücken. Jungengruppen sind eher hierarchisch organisiert und es wird um Status und Dominanz innerhalb der Gruppe oft gekämpft (Wolters, 2002, S. 32). Die Peer-Group ist selten eine Gruppe, in der sie Gesprächspartner finden, denen sie sich anvertrauen können oder wollen (Schmerbitz & Seidensticker, 1997b, S. 28).

Ein Verhaltensmuster, das Emotionalität unterdrückt und damit eine sensible Selbst- und Fremdwahrnehmung verhindert, ist für viele Jungen kennzeichnend. Jungen fällt es schwer, Schmerzen, Unsicherheiten, Ängste und Unterlegenheitsgefühle einzugestehen oder sie bei anderen Jungen einfach nur wahrzunehmen oder auf sie einzugehen. Solche Verhaltensmuster entstehen oft durch mangelnde Zuwendung der Väter, die durch ihre oftmalige Abwesenheit als Erziehungsperson, keine Identifikationsmodelle für einen offenen Umgang mit Emotionalität darstellen. Der Autoritätsverlust führt dazu, dass sich Jungen außerfamiliäre gesellschaftliche Vorbilder suchen, die ihnen das Bild vom furchtlosen, starken und übermächtigen Helden vermitteln (Schmerbitz & Seidensticker, 1997, S. 190). Es entstehen Defizite im emotionalen Erleben von Jungen, da die eigene Männlichkeit häufig durch die Abwertung des Weiblichen definiert wird (Schmerbitz & Seidensticker, 2000, S. 265). Bewegungen sind mit Emotionen verbunden, weshalb Bewegungshandlungen im Sport immer auch emotionale Erlebnisse mit eigener Aussagekraft darstellen. Das Arbeiten an der Bewegung, ermöglicht Zugänge zu den Gefühlen von Männern, die im Widerspruch zu der Selbstbewertung und der Bewertung der Situation stehen können. Bewegungsgefühle zu thematisieren ermöglicht es, latente Bilder offen zu legen und Widersprüche aufzudecken (Dittmer, 2000, S. 278).

Die Sportwelt von vielen Jungen, mit den von ihnen akzeptierten und verinnerlichten Wesensmerkmalen, beeinflusst ihr Verhalten. Sportliches Handeln ist gekennzeichnet

durch Risikobereitschaft und Aggressivität. Konkurrenz und Durchsetzungswillen gegenüber anderen und dem eigenen Körper beschränken auch die Auswahl der Gefühle, die gezeigt werden dürfen: Triumph des Siegers oder Verzweiflung des Verlierers. Solche Einstellungen, so Schmerbitz und Seidensticker (2000, S. 265), lassen das Mitfühlen mit Schwächeren, Verletzten und Benachteiligten sowie das Hineinversetzen in die Rolle und Situation der anderen nicht zu. „Vielleicht haben sich diese Jungen aber auch noch nie ehrlich und ernsthaft die Frage über eigene 'negative' Gefühle, wie Angst, Unsicherheit, Unterlegenheitsgefühl und Grenzen gestellt und sind von daher nicht in der Lage, sich empathischer zu verhalten, [...]“ (Schmerbitz & Seidensticker, 2000, S. 265).

Das Bewegungshandeln der meisten Jungen orientiert sich am Erfolg, mit dem Ziel, die Effektivität von Bewegungsleistungen zu erhöhen. Die Funktion des Körpers besteht darin, ihn für sportliche Zwecke optimal belastbar zu machen. Bei sportlichen Jungen führt die Rationalisierung von Körperlichkeit und Bewegung zu Erfolgen. Weniger sportliche Jungen werden dagegen schon früh stigmatisiert und als „unmännlich“ ausgegrenzt (Neuber, 2006, S. 132).

Sport ist in unserer Gesellschaft hauptsächlich männlich definiert. Medien vermitteln täglich, dass die Bereitschaft zu Kampf, Einsatz, Risiko und Härte die Attribute des Erfolgs im Sport sind. Auf diese Weise wird ein selektives Sportverständnis erzeugt, das dazu führt, dass sich Jungen oft gegen Gymnastik oder Tanz sperren. Anstatt dazuzulernen, werden diese Inhalte des Sports nicht akzeptiert. Schmerbitz und Seidensticker (2000, S. 266) betonen, dass Jungen vielfach die Bedeutung von Bewegungsgestaltung als Ausdrucksmöglichkeit des Ichs nicht erkennen und sich deshalb nicht darauf einlassen. Dadurch bleibt ihnen auch die emotionale Bedeutung des körperlichen Ausdrucks verschlossen. Wernicke (2000, S. 274) spricht davon, dass das Sporttreiben aus der Reichhaltigkeit an Möglichkeiten der Bewegungskultur in eine Zwanghaftigkeit zum Sporttreiben reduziert wird.

8.2.1 Jungen im koedukativen Sportunterricht

Sport erweist sich als hartnäckige Bastion traditioneller Männlichkeitsvorstellungen, aus der es für Männer kein Entweichen gibt. Sport dient der Stabilisierung der Geschlechterordnung und der alltagsrelevanten Geschlechtsstereotypen (Dittmer, 2000, S. 278). Trends und Forderungen nach Öffnung männlicher Kanons in Richtung weiblicher Rollenmuster, nach Öffnung sportlicher Handlungsintentionen und sportlicher Disziplinen und Sportarten, die bisher überwiegend bis ausschließlich von Frauen ausgeübt wurden, finden keinen oder nur einen schwierigen Eingang in Konzepte koedukativen Sportunterrichts. Jungen und Männern müssen auch expressive Sportarten

und –disziplinen, expressive sportliche Handlungsmuster eröffnet werden. Sie müssen auch in diesen Handlungsbereichen Erfahrungen sammeln.

Für Pilz (1983, S. 131) scheint es auch sinnvoll, wenn Jungen Erfahrungen in expressiven sportlichen Handlungsmustern und –orientierungen, Erfahrungen in bislang für sie weitgehend fremden Sportarten (Schwebebalken, tänzerische, rhythmische Gymnastik usw.) zunächst in gleichgeschlechtlichen Gruppen sammeln, ehe koedukativ unterrichtet wird. Er überträgt die Ergebnisse einer Studie von King und Chi (1979), die ergaben, dass Mädchen an koedukativen Colleges einem starken sozialen Druck seitens der Studenten ausgesetzt sind, wenn sie wettkampfmäßig Sport betreiben, während an reinen Frauencolleges sich diesbezüglich Mädchen keinem oder einem geringeren Druck ausgesetzt fühlen, auf den sozialen Druck, dem Jungen ausgesetzt sind, in koedukativen Handlungssituationen, die den traditionell männlichen Sportverständnis zuwiderlaufen. „Der soziale Druck mag unter Umständen noch größer sein, da die Jungen in solchen Situationen ja nicht nur ihren anerzogenen männlichen Handlungsmustern zuwiderhandeln müssen, sondern sich auch in Handlungsmustern und –intentionen üben, die gesellschaftlich weniger Wertachtung erfahren“ (Pilz, 1983, S. 131). Jungen fühlen sich oft in solchen Situationen bei Anwesenheit von Mädchen in ihrer Identität angegriffen, was oft zu aggressiven Handlungen gegenüber den Mädchen führen kann (Frohn, 2004, S. 166).

Auch die für den Sportunterricht zur Verfügung stehenden Räume, Geräte und Materialien werden von Jungen von vornherein in Anspruch genommen, ohne sich mit den Mädchen über eine gerechte Verteilung zu verständigen (Schmerbitz & Seidensticker, 1997, S. 187).

Nicht nur das Sozial- und Bewegungsverhalten, sondern auch das Gesprächsverhalten der Jungen führen zu einer Benachteiligung der Mädchen und behindern damit die Verwirklichung koedukativer Zielsetzungen. Jungen vertreten in sprachlichen Interaktionen selbstbewusst und lautstark ihre sportlichen Interessen und Vorstellungen. Für die Wünsche der Mädchen entwickeln sie nur geringe Sensibilität (Schmerbitz & Seidensticker, 1997, S. 187).

Schmerbitz und Seidensticker (1997, S. 187) fassen zusammen, dass sich in den Einstellungen und im Verhalten der Jungen die „klassische“ männliche Rolle widerspiegelt, die

- von ihnen Durchsetzungsfähigkeit, Dominanz und Wettbewerbsverhalten verlangt,
- die eigene Emotionalität unterdrückt, Sensibilität weder sich selbst noch anderen gegenüber nicht entwickelt und nur geringe soziale Kompetenz erzeugt,

- den Körper der Jungen und das Bewegungshandeln für sportliche Zwecke instrumentalisiert.

Ziel eines koedukativen wie des Sportunterrichts schlechthin muss sein, den SchülerInnen Bewegungs- und Körpererfahrungen zu vermitteln, die über traditionelle Geschlechtsrollenklischees hinausgehen. Dadurch sollen einerseits Defizite bezüglich der Bewegungs- und Körpererfahrungen und andererseits langfristige Identitätsprobleme bezüglich geschlechtsspezifischen Verhaltens abgebaut werden (Pilz, 1983, S. 133). Es darf nicht verwerflich sein, wenn sich Mädchen instrumentellen, leistungsorientierten Kanons unterwerfen, genauso wenig darf es verwerflich sein, wenn sich Jungen expressiven, ästhetischen, weiblichen Kanons im Sport zuwenden.

8.3 Jungenarbeit

Jungenarbeit ist geschlechtsbezogene pädagogische Arbeit mit Jungen.

Ziele von Jungenarbeit (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 2002, S. 166) sind:

- Sie soll Jungen unterstützen und fördern und ihnen Hilfestellungen geben bei der kritischen Auseinandersetzung mit ihrer männlichen Rolle.
- Sie erfordert die Auseinandersetzung mit männlichen Verhaltensmustern in der Gesellschaft, mit der Geschlechtsidentität und dem Verhältnis zwischen den Geschlechtern.
- Sie soll eine männliche Identität fördern, die eigene und die Grenzen anderer erkennt und akzeptiert.
- Sie soll zu partnerschaftlichem Umgang befähigen.
- Sie soll durch soziale Kompetenz gekennzeichnet sein.

„Angestrebt wird eine männliche Identität, die - ausgehend vom Bewusstsein eigener Bedürfnisse und Interessen - einen Standpunkt der Umsichtigkeit und gegenseitigen Wertschätzung entwickelt“ (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 2002, S. 166).

Es ist notwendig, Jungen in ihrem gewalttätigen, sexistischen oder abwertenden Verhalten zu begrenzen.

Jungenarbeit sollte an den Stärken der Jungen ansetzen, dazu sind Situationen zu schaffen, die es den Jungen ermöglichen, neue Erfahrungen zu machen und neue Wege zu gehen. Jungen sind sehr unterschiedlich, es gibt den weichen, empfindlichen und verletzlichen Jungen genauso wie den, der sich aktiv seine Umwelt aneignet. Das bedeutet, dass jeder einzelne Junge als Mitglied seines Geschlechts und als

eigenständiges Individuum mit eigenen Verhaltensweisen betrachtet werden muss. Jungen sind es nicht gewöhnt, so wie Mädchen, eigene Probleme in der gleichgeschlechtlichen Gruppe anzusprechen. Sie müssen genügend Zeit bekommen, sich für solche Fragestellungen zu öffnen und für sich Antworten zu entwickeln.

Die Arbeit in der geschlechtshomogenen Gruppe setzt voraus, dass ein Mann die Arbeit anleitet, der dafür bereit ist, traditionelle Männlichkeit in Frage zu stellen.

8.3.1 Jungenarbeit im Sportunterricht

Es scheint so, als ob der männliche Sport nicht nur die Möglichkeit bietet, sich als Mann zu bestätigen, sondern zugleich auch ein gesellschaftlicher Auftrag vorliegt, sich in diesem System zu bewähren. Wird Sport so verstanden, dann kann es zu einem unreflektierten Mitmachen kommen, ohne eigene Vorstellungen, Wünsche und Bedürfnisse einzulösen (Wernicke, 2000, S. 273).

Jungen profitieren nicht nur von der patriarchalen Struktur unserer Gesellschaft. „Typisch“ männliche Verhaltensweisen wirken sich auf die Interaktionen im Sportunterricht aus. Dies begründet die Notwendigkeit von Jungenarbeit im Sportunterricht. Jungenarbeit bedeutet eine behutsame Veränderung des männlichen Selbstverständnisses und eine Erweiterung des männlichen Verhaltensrepertoires, sowie eine Stärkung des Selbstwertgefühls (Schmerbitz & Seidensticker, 1997b, S. 30). Erweiterte und veränderte männliche Einstellungen und Verhaltensweisen sind auch eine Voraussetzung für eine bessere Interaktion und für eine gleichberechtigtere Beziehung zu anderen Menschen, Jungen wie Mädchen.

„Sport bietet den Männern aber auch ein Kommunikationsfeld, in dem es möglich sein könnte, sich von rigiden Männlichkeitsvorstellungen zu emanzipieren. So ist eine für Männer ungewohnte, körperliche Nähe zueinander möglich, so können sich Männer auf die Suche nach sportlichen Aktivitäten machen, die nicht auf Abgrenzung und Konkurrenz ausgelegt sind. Dies könnte ein Ausgangspunkt sein, zu freudvolleren, weniger zwanghaften sportlichen Aktivitäten und zu einem insgesamt positiveren Männlichkeitsbild“ (Elsen, 2000, S. 282).

Jungenarbeit im Sportunterricht muss an männlichen Äußerungen, Interessen und an männlichen Stärken anknüpfen. An folgenden Ich-stärkenden personalen und sozialen Kompetenzen soll sich Jungenarbeit in einem erziehenden Sportunterricht orientieren und folgende Vorstellungen erfüllen (nach Schmerbitz & Seidensticker, 2000, S. 266-267; 1997, S. 188-192):

- Die eigene Sensibilität und Selbstreflexion soll gestärkt werden, um eigene Bedürfnisse, Vorstellungen und Empfindungen (wie Hilflosigkeit, Unsicherheit,

Schwäche, Unterlegenheit und Schmerz) wahrzunehmen, sie sich einzugestehen und auch anderen mitzuteilen.

- Sensibilität anderen gegenüber entwickeln. Empathisches Verhalten und eine kritische Selbstbefragung können schließlich zu vorurteilsfreiem, gewaltfreiem und demokratischem Handeln beitragen.
- Ein verändertes Sport-, Bewegungs- und Körperverständnis entwickeln bedeutet, dass Jungen die bisher eher weiblich orientierten Sportarten und Bewegungsfelder als neue Erlebnis- und Erfahrungsmöglichkeit erschließen. Ihr einseitig auf Erfolg, Wettkampf und Leistung orientiertes Sporttreiben soll im Interesse anderer Sinnorientierungen verändert werden.
- Jungen brauchen männliche Vorbilder, die sich nicht von den eigenen anerzogenen Bildern traditioneller männlicher Rollen unbewusst leiten lassen (vgl. dazu Meyer, 1999, S. 235).

Neuber (2006, S. 135) erwähnt das Variablenmodell zur Förderung von Identitätsentwicklung von Jungen und Männern im Sport. Zentraler Ausgangspunkt ist ein komplementäres Verständnis von Männlichkeit, das nicht nur aktive, leistungsbezogene, sondern auch passive, reflexive Aspekte integriert. Es setzt bei den Interessen und Kompetenzen der Heranwachsenden an und ist damit nicht defizitbezogen. Widersprüchliche Identifikationsmöglichkeiten des Sports, wie Erfolg und Misserfolg, Disziplin und Härte, Freundschaft und Hierarchie werden aufgegriffen und in ihrem ambivalenten Zusammenhang erfahrbar gemacht. Es geht um das Erleben von Alternativen und das Erkennen identitätsbegrenzender Aspekte. „Im Sinne einer „Pädagogik der Anerkennung“ können so subjektive Identitätsbildungsprozesse angeregt werden, ohne die Heranwachsenden als defizitär zu diskriminieren“ (Neuber, 2006, S. 135).

8.3.1.1 Ziele von Jungenarbeit

Um den Jungen bei der Suche nach einer „neuen“ Identität Hilfen zu geben, sollten nach Schmerbitz und Seidensticker (1997b, S. 30-32) klare Zielvorstellungen verfolgt werden:

- Selbstwertgefühl stärken: Selbstwertgefühl soll nicht dadurch erzeugt werden, dass man sich stärker zeigt als man tatsächlich ist oder sich über andere stellt. Die Heranwachsenden Jungen sollen für soziale Verhaltensweisen, für das Eingestehen persönlicher Fehler und Schwächen und für das Äußern von Gefühlen, Angst, Traurigkeit und Kummer gelobt werden.

- Sensibilität und Nachdenklichkeit stärken: Jungen sollen lernen, ihr eigenes Verhalten zu überprüfen und selbstkritisch zu reflektieren, um ihren Anteil an der Entstehung eines Konflikts zu erkennen und möglicherweise eigene Fehler einzugestehen.
- Sensibilität anderen gegenüber entwickeln und entsprechend handeln: Jungen sollen empathischer werden, d.h. ihr egoistisches Verhalten zugunsten eines mitfühlenden Verhaltens ändern, den Schwächeren Schutz gewähren, ihnen Unterstützung und Hilfe zukommen zu lassen.
- Ein verändertes Verständnis vom eigenen Körper entwickeln: Jungen akzeptieren die eigene Körperlichkeit erst dann, wenn sie dem sportlich-funktionalen Körperideal entspricht, d.h. dem starken, durchtrainierten, muskulösen beherrschbaren und leistungsfähigen Körper. Jungen sollen auch andere Möglichkeiten erhalten, ihren Körper zu entdecken, eigene körperliche Stärken und Schwächen herausfinden und als Teil der eigenen Persönlichkeit ansehen. Sie können über Entspannung und Meditation in ihren Körper hineinfühlen und ihn als unverwechselbar erleben.
- Ein verändertes Verständnis von Sport und Bewegung erwerben: Sportunterricht soll auf eine Vielfalt von Sinnorientierungen im Sport hinarbeiten, Überbietung und Leistungssteigerung abbauen, sinnliche Körpererfahrung, Erlebnisfähigkeit, Kooperation und Kommunikation stärker akzentuieren.
- Freundschaften und Gemeinschaftsgefühl: Sportunterricht soll Jungen Erfahrungen ermöglichen, in denen sie persönliche Nähe, gegenseitiges Zu- und Vertrauen, wirkliche Freundschaften und solidarische Unterstützung und Hilfe entwickeln können. Außerdem sollen sie erleben können, dass ihre persönliche Schwäche und Hilflosigkeit verstanden und akzeptiert wird. Überlegenheits- und Machtansprüche müssen nicht mehr zwanghaft ausgelebt werden.
- Kommunikations- und Konfliktfähigkeit: Jungen zeigen bei Problemen und Konflikten meist wenig Bereitschaft, sich damit ernsthaft auseinanderzusetzen. Probleme werden gern auf mangelnde sportmotorische Fähigkeiten und Regelverletzungen seitens der anderen reduziert. Es muss größerer Wert darauf gelegt werden, dass Jungen zuhören, Gesprächsregeln einhalten, Konfliktlösungsstrategien erlernen und eigene Interessen mit den Erwartungen anderer ausbalancieren.
- Ursachen von Aggression und Gewalt erkennen und reflektieren lernen: Ziel ist es, schulische, gesellschaftliche, sozialisationsbedingte und sportimmanente

Ursachen von Aggression und Gewalt zu erkennen und andere Formen der Konfliktbewältigung zu erlernen.

8.3.1.2 Themen und Inhalte für einen jungenspezifischen Unterricht

Es stellt sich nun die Frage, welche Themen und Inhalte für einen jungenspezifischen Unterricht geeignet sind. Schmerbitz und Seidensticker (2000, S. 267) betonen die Wichtigkeit, dass diese spezifischen Themen das männliche Körper- und Selbstverständnis zum Ausgang haben sollten und dadurch eine behutsame Veränderung und Erweiterung von sozialen und personalen Kompetenzen bewirken. Sie schlagen folgende Themen vor, denen bestimmte Inhalte zugeordnet werden können:

Angst (Erleben von Grenzsituationen): dabei geht es um das Erfahren von Spannung, Wagnis, den Reiz des Ungewissen, sich auf Neues einzulassen, eigene Fähigkeiten realistisch einschätzen, mögliche Folgen für sich und andere verantwortlich zu kalkulieren. (Inhalte: Mut- und Wagnisspiele, Kooperations- und Vertrauensspiele, Klettern, Trecking, Kanutouren) (vgl. dazu Stoffers, 1997, S. 47)

Körper (Körperwahrnehmung und –erfahrung): Jungen sollen eine selbstbestimmte und individuell unverwechselbare Körperidentität entwickeln, in der sie sich wieder finden und auch von anderen akzeptiert werden. Körperliche Stärken und Schwächen herausarbeiten und sie als Teil der Persönlichkeit sehen, den eigenen Körper mit allen Sinnen erfahren. (Inhalte: Entspannungstechniken, Gedankenreisen, Massage, Trampolinspringen)

Aggression und Kraft (Ritualisiertes Ausleben, Selbstbehauptung und Sensibilisierung): in körperbetonten, ritualisierten Begegnungen sollen Jungen ihre körperlichen Kräfte messen, Aggressionen kanalisieren und selbstkontrolliert einsetzen. Eigene Grenzen und Grenzen anderer erfahren und respektieren durch rücksichtsvolles und verantwortungsbewusstes Umgehen miteinander. (Inhalte: Ring- und Raufspiele, Rugby, Selbstverteidigungstechniken) (vgl. dazu Stoffers, 1997, S. 48)

Gemeinschaft erleben (Wir-Gefühl stärken): Hier geht es um Prozesse sozialer Verständigung und gleichberechtigten Miteinanders bei Bewegung, Sport und Spiel. Auftretende Konflikte demokratisch und friedlich zu lösen, neue Regeln auf der Basis von Kompromissen zu entwickeln sollte insgesamt das Ziel sein. (Inhalte: New Games, Tanz, Pantomime, Jonglage)

Für Jungenarbeit im Rahmen des Sportunterrichts sollten bestimmte Bedingungen und Voraussetzungen erfüllt sein. Die Trennung nach Geschlechtern sollte lediglich vorübergehend und phasenweise stattfinden. Sie kann notwendig und sinnvoll sein, wenn ungleiche sportmotorische Voraussetzungen oder stark differierende sportspezifische

Interessen und Wertorientierungen vorliegen. Es bietet sich auch eine Trennung an, wenn körperliche Auseinandersetzungen und Überbietungsprinzipien zum konstitutiven Bestandteil von Themen und Inhalten gehören (Sportspiele). Dadurch wird den Burschen und Mädchen ein durch das andere Geschlecht nicht beeinträchtigter Zugang zu Sportarten und Bewegungsfeldern eröffnet. Für Jungen fällt in geschlechtshomogenen Gruppen der Zwang zur männlichen Selbstdarstellung weg. In geschlechtshomogenen Gruppen lassen sich noch am ehesten Anreize und Lerngelegenheiten arrangieren, in denen sich Jungen Anteile der weiblichen Rolle aneignen können. Schmerbitz und Seidensticker (2000, S. 270) meinen, dass Sportunterricht allein, mit der Sozialisierung neuer männlicher und weiblicher Verhaltensweisen und Tugenden überfordert ist. Reflexive Koedukation im Sportunterricht kann nur dann gelingen, wenn sie integraler Bestandteil einer geschlechterbewussten Pädagogik in der Schule ist (vgl. Kapitel 5.1).

8.3.1.3 Erkenntnisse und Einsichten aus der Arbeit mit Jungen

Schmerbitz und Seidensticker (1997, S. 197-201) kommen in ihrem Artikel durch die Analyse von fünf Beispielen aus der Praxis (ebda, S. 193-197) mit reflexiver Jungenarbeit zu wichtigen Erkenntnissen. Es stellte sich in der Praxis heraus, dass es in den getrenntgeschlechtlichen Unterrichtsphasen schwierig war, die Jungen zu sensibilisieren und ihnen soziale Kompetenzen zu vermitteln. Folgende Gründe dafür werden genannt:

- *Bedeutung der Lehrer/Schüler-Beziehung:* Um neue motorische und soziale Erfahrungen einzuführen bedarf es eines intensiven, persönlichen Kontaktes zu den Kindern, um eine vertrauensvolle Beziehung aufzubauen und die Kinder in ihrer Persönlichkeit kennen zu lernen.
- *Männliche Rolle und geschlechtsspezifische Sozialisation:* Bei der Sensibilisierung der Jungen und der Vermittlung sozialer Kompetenzen geht es grundsätzlich um eine Veränderung der eigenen Geschlechterrolle, um das Sich-ein-Lassen auf andere Wertorientierungen und Verhaltensmaßstäbe. Das führt zu Rollenkonflikten, da die zugeschriebene Höherwertigkeit der männlichen Rolle in Frage gestellt wird und damit eine Abwertung der Persönlichkeit einhergeht.
- *Bedeutung der Gesprächsführung:* Jungen haben Probleme damit, ihre Vorstellungen und Gefühle differenziert auszudrücken. Das kann damit zusammenhängen, dass sie nicht über eine entsprechende Artikulationsfähigkeit verfügen, sondern emotionale Zustände in allgemeinen Floskeln und Gegensätzen ausdrücken.
- *Notwendigkeit gemeinsamer Vorerfahrungen:* Für die getrenntgeschlechtlichen Unterrichtsphasen wurde der bestehende Klassenzusammenhang aufgelöst, was

dazu führte, dass Vertrauen, Offenheit und Toleranz, die für die Verständigung über eigene und fremde Absichten und Gefühle notwendig sind, in den Gruppen dann nicht vorhanden waren. Klassenübergreifende Lerngelegenheiten sollte man von Beginn der Sekundarstufe I an initiieren, um Grundlagen für die Gemeinsamkeit zu legen (z.B. in klassenübergreifende Initiativstunden).

- *Reflexive Jungenerziehung als Bildungsauftrag*: Veränderte Jungenerziehung im Sportunterricht kann nur ein integraler Bestandteil einer allgemeinen geschlechterbewussten Pädagogik in der Schule sein.
- *Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus*: Eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern kann der Schule helfen, ihren Erziehungsauftrag erfolgreicher wahrzunehmen. Vor allem männliche Erziehungsberechtigte sollten zu gemeinsamen Erfahrungen mit ihren Söhnen motiviert werden.
- *Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten der Betroffenen*: Ein klassenübergreifendes jahrgangsbezogenes Wahlpflichtangebot in bestimmten Sportarten soll es den Jungen ermöglichen zu entscheiden, ob sie in einem gemeinsamen oder einem getrenntgeschlechtlichen Kurs unterrichtet werden wollen.

Jungenarbeit muss, genauso wie Mädchenarbeit, Bestandteil des Schulprogramms sein und auf allen Ebenen bestärkt werden. Stoffers (1997, S. 48) weist dem Sportunterricht eine große Bedeutung bei der Verwirklichung von Jungenarbeit zu, weil er den Menschen als Ganzes anspricht und leibliche, wie soziale Erfahrungen in besonderem Maß ermöglicht.

Kritik an diesem Ansatz führen Kugelmann et al. (2006, S. 267) an, wenn sie bemerken, dass das Ziel dieses Ansatzes sei, Jungen auf das Pädagogische Bild der „guten“ Männlichkeit zuzuschneiden. Es soll dabei aber nicht auf die Bedeutung dessen vergessen werden, was Jungen am Kämpfen, Lautsein, Rangeln, Gefahrensuchen, sich Messen eigentlich bewegt. Neuere Ansätze entgegen dieser Kritik, indem sie Jungen das Angebot identitäts- und entwicklungsfördernder Erlebnisräume bieten.

Combrink und Marienfeld (2006, S. 280) betonen auch die Wichtigkeit der PädagogInnen, deren Aufgabe es ist, mit Jugendlichen in Kontakt, ins Gespräch, in die Begegnung zu kommen. Unbedingte Voraussetzung für einen guten Kontakt zu den Jugendlichen sind Offenheit, Vertrauen und Authentizität. LehrerInnen, die von der Anerkennung der Jugendlichen abhängig sind, moralische Imperative setzen oder sich von den jungen Menschen distanzieren werden selbst mit den besten Methoden nicht zum Erfolg kommen.

9 ENTWURF ZUR FÖRDERUNG INDIVIDUELLER POTENZIALE

Das Problem der gleichberechtigten Teilhabe oder der Chancengleichheit beider Geschlechter im gemeinsamen Sportunterricht beschäftigt die Sportpädagogik schon seit langem. In den Kapiteln 7.6 und 8.3 wurden das Prinzip der Mädchenparteilichkeit (nach Scheffel) und der Ansatz der Jungenarbeit (nach Schmerbitz und Seidensticker) vorgestellt. Beide Konzepte ergänzen sich darin, dass das eine Geschlecht Eigenschaften und Fähigkeiten des jeweils anderen Geschlechts übernehmen soll. Die Unterschiede zwischen den Geschlechtern werden dadurch geringer, sie nähern sich an.

Eine andere Herangehensweise vertritt Gieß-Stüber (2000; zit. n. Wolters, 2002b, S. 181). Sie teilt mit den beiden bereits vorgestellten Konzepten das Ziel, dass Mädchen und Jungen gleichberechtigt am gesellschaftlichen Bereich Sport und Bewegungskultur teilhaben sollen, es sollen aber Differenzen zwischen den Geschlechtern bestehen bleiben, ohne dass daraus Hierarchie abgeleitet wird. Unterschiede sollen nicht verschwinden, sondern man muss eine andere Bewertung von Unterschieden einführen. Das beinhaltet auch, das Reflektieren, dass Unterschiede konstruiert werden, d.h. dass sie durch Vergleichen erzeugt werden (Wolters, 2002, S. 181).

Gieß-Stüber (2000, S. 268-272; zit.n. Wolters, 2002, S. 181) vertritt folgende Thesen:

- Von latenten Potenzialen zu manifesten Kompetenzen: Lernende sollen nicht mit einem Defizitblick betrachtet werden, sondern es sollen individuelle Möglichkeiten besser ausgeschöpft werden.
- Von der Abwertung zur intersubjektiven Anerkennung: meint die intersubjektive Anerkennung zwischen gleichberechtigten Verschiedenen.
- Von der Typisierung zur Pädagogik der Vielfalt.
- Vom Sicherheitsdenken zum Umgang mit Unsicherheit: LehrerInnen sollten SchülerInnen anregen mit Offenheit statt mit Rückzug auf Ungewohntes und Verunsicherndes zu reagieren.
- Von der Idee „Für alle Dasselbe“ zu dem Motto „Jeden das Seine – Jeder das Ihre“: Lernen muss verstärkt individualisiert werden.
- Vom Leistungsvergleich zum Leistungsfortschritt.

Wolters (2002, S. 183) ist der Überzeugung, dass es für LehrerInnen schon allein ein Gewinn sei, sich in der Alltags- wie auch in der sportpädagogischen Perspektive mit den zwei Richtungen auseinanderzusetzen. Einmal wird das Ziel der Gleichberechtigung

durch die Annäherung der Geschlechter und damit die Verringerung der Differenzen angestrebt, zum anderen Differenzen bestehen gelassen.

Für Kugelman et al. (2006, S. 269) erscheint dieser Ansatz als ein Weg, sich von unnötigen Klischees und Zuschreibungen zu entfernen.

10 DAS MODULARE BEWEGUNGSANGEBOT AM FALLBEISPIEL BG KREMS

Das BG Rechte Kremszeile, in Krems an der Donau, ist eine AHS mit ca. 550 Schülern und ca. 50 LehrerInnen. Die Schule war relativ lange eine Mädchenschule (BG und BRG Rechte Kremszeile) und hat erst im Schuljahr 1984/85 auch Buben zum Unterricht zugelassen. Daher ist der Anteil der Buben nach wie vor gering und beträgt etwa ein Drittel. Es werden zwei Schulformen angeboten. Eine Form ist das Wirtschaftskundliche Realgymnasium mit den Schwerpunkten Informatik oder Sport in der Unterstufe, in der Oberstufe die Wahl zwischen Französisch oder Latein ab der 5. Klasse. In der 5. und 6. Klasse werden die Unterrichtsgegenstände Privatmanagement und Ernährungslehre, ab der 6. Klasse Psychologie (als mehrtägige Praxisform) angeboten, wie ein vermehrtes Angebot an Geographie und Wirtschaftskunde und Biologie gestellt. Von der 6. bis zur 8. Klasse kann zwischen den Schwerpunkten Wirtschaft und Sport (mit 6 Wochenstunden Sporttheorie und Sportpraxis) gewählt werden. Der Fokus der Form des Gymnasiums liegt in der sprachlichen Ausbildung, Latein ab der 3. Klasse, Französisch ab der 5. Klasse und als Wahlpflichtgegenstände von der 6. bis zur 8. Klasse weitere Sprachen, Italienisch, Spanisch oder Russisch.

Seit dem Schuljahr 2005/2006 findet am BG Rechte Kremszeile das Fach Bewegung und Sport (im folgenden BSP genannt) für die gesamte Oberstufe in Form eines Modulsystems statt.

Aufgrund der geringen Anzahl an männlichen Schülern in der Oberstufe kam es zu nicht regelmäßiger Teilnahme der Burschen am Bewegungs- und Sportunterricht. Deshalb entschied sich der Lehrkörper des Faches Bewegung und Sport, unter Beschluss des Schulgemeinschaftsausschusses, vom Regelunterricht abzuweichen und mit der Einführung von Modulen in diesem Fach zu beginnen.

Am Beginn eines Schuljahres haben die Schülerinnen und Schüler in diesem System die Möglichkeit, 4 Sportkurse aus 26 möglichen Angeboten zu wählen. Das Schuljahr wird in 4 Perioden zu ca. 7 bis 8 Wochen aufgeteilt. Traditionelles, Trendsportarten sowie Gesundheitsangebote können gewählt werden. Die einmalige Wahl eines Schwimm- bzw. Wassersportangebotes ist verpflichtend.

Die SchülerInnen wählen für jede Periode einen Kurs. Das Kursangebot wird am Schulanfang den SchülerInnen bekannt gegeben. Die Einschreibung in die Kurse erfolgt in der ersten Schulwoche. Die SchülerInnen der 8. Klassen beginnen mit der Auswahl der Module. Die 4. Periode endet für die Maturaklassen bereits im Mai. Die SchülerInnen der

7. Klassen setzen die Einschreibung fort, schließlich wählen die 6. Klassen ihre BSP-Kurse aus, bis die 5. Klassen sich einschreiben können.

Die Auswahl der Kurse ist verbindlich. Die SchülerInnen tragen sich persönlich in die Listen der Module mit Namen, Klasse und Unterschrift ein. Das bedeutet, dass sich die SchülerInnen ihren Stundenplan aus BSP selbst erstellen.

Die Kurse werden fast ausschließlich schulstufenübergreifend und koedukativ abgehalten (siehe Abbildung 7). Die Gruppengröße ist kursabhängig, meist liegt sie jedoch zwischen mindestens 14 bis maximal 22 SchülerInnen. Bei Schwimmangeboten liegt die maximale TeilnehmerInnenzahl bei 19. Wenn ein Kurs ausgebucht ist, muss ein anderer gewählt werden, der noch freie Plätze zur Verfügung hat.

Die SchülerInnen führen selbständig eine Kursmappe und eine Leistungsübersicht.

Das Kurssystem des Schuljahres 2006/2007 stellt sich folgendermaßen dar:

Abbildung 7: Kurssystem für das Schuljahr 2006/2007

Periode1 12.9.- 31.10.06	Outdoormix 7/8 Stunde	LA-Lauftraining 7/8 Stunde	Tennis – Streettennis 7/8 Stunde	Fußball 7/8 Stunde	Aquafitness, Schwimmen 7/8 Stunde	Schwimmix 9/10 Stunde	Basketball 7/8 Stunde
Periode2 2.11.- 19.12.06	Tischtennis 7/8 Stunde	Konditionsgymnastik Aerobic/Stepaerobic 7/8 Stunde	Schwimmen, Wasserspringen 7/8 Stunde	Fitnesscenter 7/8 Stunde	Pilates- Entspannung Körpererfahrung 7/8 Stunde	Nordic- Walken 9/10 Stunde	Schwimmen und Wasser- springen 9/10 Stunde
Periode3 9.1.- 13.3.07	Schwimmix 7/8 Stunde	Mädchenspezifische Themen 7/8 Stunde	Eis und Schnee 7/8 Stunde	Shaolin Qi Gong 7/8 Stunde	Nordic Walken 7/8 Stunde	Gerätemix 9/10 Stunde	
Periode4 20.3.- 26.6.07	Spielmix 7/8 Stunde	Aquagym, Helfer-/Retterschein 7/8 Stunde	LA-Mehrkampf 7/8 Stunde	Rad-/Fluss- /Bergwandern 4 Blöcke je 4h	Boden- und Geräteturnen f. Mädchen 9/10 Stunde	Radfahren 9/10 Stunde	

Im Schuljahr 2006/2007 betrug die GesamtschülerInnenanzahl der Oberstufenklassen 112 SchülerInnen, davon waren 80 Mädchen und 32 Burschen. Der BSP-Unterricht fand für alle OberstufenschülerInnen am Dienstagnachmittag statt, geblockt entweder 7. und 8. Stunde oder 9. und 10. Stunde.

Die 6. (2 Klassen), 7. und 8. Klassen (je 1 Klasse) hatten laut Lehrplan je zwei Wochenstunden BSP-Unterricht, welche im Modul koedukativ oder monoedukativ gehalten wurden, was vom gewählten Kurs abhängig war.

Die 5. Klassen (2 Klassen) hatten insgesamt 3 Wochenstunden BSP-Unterricht, wobei eine Wochenstunde getrenntgeschlechtlich, aber klassenübergreifend geführt wurde und die restlichen zwei Stunden koedukativ oder monoedukativ (abhängig vom gewählten Kurs) im Modul geführt wurden.

11 EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine empirisch-quantitative Erhebung und eine qualitative nicht teilnehmende, freie und offene Beobachtung zur abrundenden Beschreibung ausgewählter Unterrichtseinheiten oder Teile solcher.

Die Daten wurden mittels SPSS 16.0.2. bearbeitet und adäquaten statistischen Prüfverfahren unterzogen. Die Ergebnisse wurden anhand graphischer Darstellungen zusammengefasst.

11.1 Die quantitative Erhebung

Ausgangspunkt der Datenerhebung war der Fragebogen (siehe Anhang). Die Fragen wurden zum einen in Anlehnung an den Fragebogen von Petra Horter (2000), zum anderen selbst formuliert.

Die Erhebung der Daten berücksichtigte die Themenkreise Modulunterricht aus organisatorischer Sicht (Fragen 1, 2, 3, 5, 9), Anwesenheitseinstellung der SchülerInnen zum BSP-Unterricht (Fragen 11, 15), den Stellenwert des Faches BSP aus Sicht der SchülerInnen (Frage 12), Noten der SchülerInnen in BSP (Frage 4), Leistungsforderung in BSP (Frage 18), Koedukation (Fragen 6, 8, 13, 14, 16, 23), Position der/des Lehrerin/Lehrers (Fragen 7, 17), Einstellung zum Körper (Fragen 10, 19), Alter (Frage 20), Größe (Frage 21), Gewicht (Frage 22), Klasse und Geschlecht (als Deckblattangaben).

Neben der Erhebung der Daten und geschlossenen Fragen zu diesen Themenkreisen enthielt der Fragebogen folgende offene Fragen:

- Welche Kurse hast Du im Laufe dieses Schuljahres gewählt? (Frage 1)
- Welche Sportnote hattest Du im Semesterzeugnis? (Frage 4)
- Welche Sportart/en fehlen Deiner Meinung nach im vorhandenen BSP-Angebot? (Frage 5)
- Würdest Du Dir andere Unterrichtszeiten für das BSP-Modul wünschen? Ja. Welche? Warum? (Frage 9)
- Duschst oder wäschst Du Dich nach dem BSP-Unterricht? Nein. Warum nicht? (Frage 11)
- Wie beurteilst Du Deine Anwesenheitseinstellung im BSP-Unterricht? Ich habe in einem/mehreren Kursen absichtlich öfters gefehlt. In welchen? Warum?
- Ich habe einen/mehrere Kurse gar nicht besucht. Welche? Warum? (Frage 11)

- Wirst Du im BSP-Unterricht in Deiner körperlichen Leistung gefordert? Körperliche Forderung erfahre ich selten bis gar nicht. Warum nicht? (Frage 18)

Die SchülerInnen erhielten vor Beginn der Untersuchung dieselben Vorinformationen durch mich als Untersuchungsleiterin und Ihre LehrerInnen bezüglich des Ziels der Fragebogenaktion und der Beobachtungen. Den SchülerInnen wurde außerdem die Anonymität ihrer Daten zugesichert. Als Ziel der Untersuchung wurde angegeben, das Oberstufenmodul des BSP-Unterrichtes unter Berücksichtigung von Buben- und Mädcheninteressen zu evaluieren. Das Deckblatt des Fragebogens informierte die SchülerInnen zusätzlich über das Thema der Diplomarbeit. Die Fragestellungen variierten in einigen Punkten in Abhängigkeit vom Geschlecht. Durch eine unterschiedliche Farbgestaltung des Deckblattes war es leicht, jeweils den Buben und den Mädchen die richtigen Fragebögen auszuhändigen.

Die Fragebögen wurden jeweils am Beginn der BSP-Kurse, in den Monaten Mai und Juni 2007, ausgeteilt und erreichten somit fast alle SchülerInnen der Obertstufe, das waren die Klassen 5a, 5b, 6a, 6b, 7a und 8a. Nach Beendigung der Beantwortung wurden die Fragebögen gleich wieder eingesammelt. Die SchülerInnen hatten Gelegenheit, Rückfragen zum Fragebogen zu stellen, da ich während der Befragung anwesend war.

Leider konnte die Befragung nicht alle SchülerInnen erreichen, da die Erhebung seitens der Direktorin nur im Zuge des BSP-Moduls gestattet wurde, und einige SchülerInnen zum Zeitpunkt der Erhebungen nicht anwesend waren. Auch durch die räumliche Distanz zwischen den Kursorten (Turnhalle, Schwimmhalle, Bundessportplatz Krems, Flusswandern am Kamp, Radfahren im Gelände), ist mir die Erfassung nicht aller gelungen.

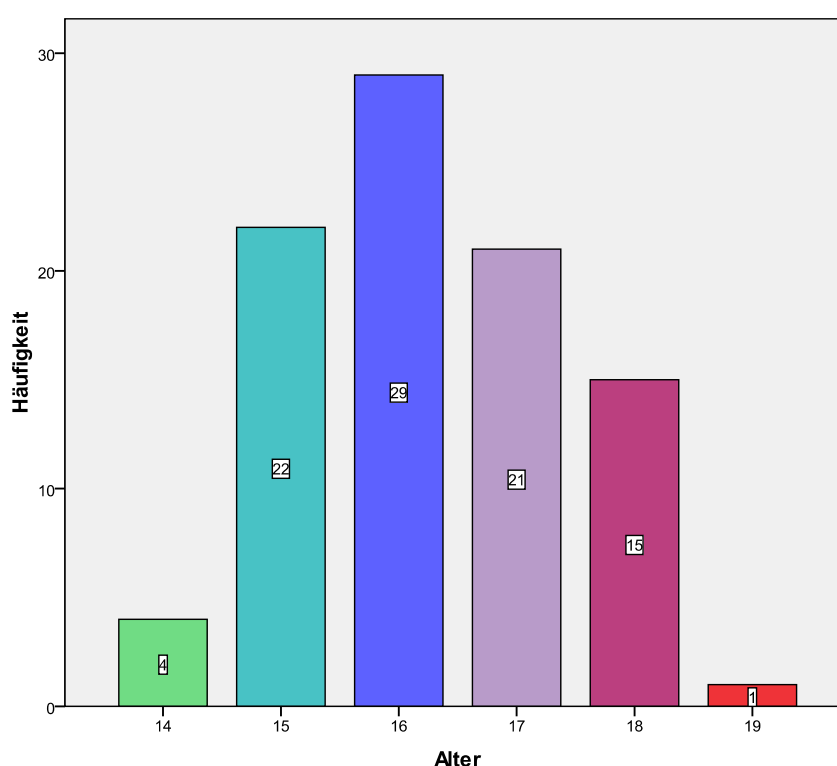
11.2 Die qualitative Erhebung

Die qualitative Erhebung erfolgte durch nicht-teilnehmende, freie und offene Beobachtungen im Zeitraum Oktober 2006 bis März 2007. Es entstanden Aufzeichnungen über die beobachteten Stunden oder von Stundenteilen, deren Inhalte und deren Verlauf. Hinzugenommen wurden eigene Gedanken und subjektive Empfindungen, die aus der Position der Beobachterin entstanden. Die Beobachtungen dienen ausschließlich der ergänzenden, interpretierenden Abrundung der statistischen Arbeit und wurden auch keinem Auswertungsverfahren unterzogen.

11.3 Die Stichprobe

Die Stichprobe umfasst 92 Schülerinnen und Schüler (von 112 möglichen) der Klassen 5a (11 Schülerinnen, 1 Schüler), 5b (11 Schülerinnen, 2 Schüler), 6a (14 Schülerinnen, 1 Schüler), 6b (11 Schülerinnen, 3 Schüler), 7a (14 Schülerinnen, 6 Schüler) und 8a (15 Schülerinnen, 3 Schüler). Der Anteil der Mädchen beträgt 82,6 %, der der Buben 17,4 %. Die Buben sind deutlich unterrepräsentiert im Gegensatz zu den Mädchen, was auch der Gesamtsituation an der Schule entspricht. Die SchülerInnen waren zum Zeitpunkt der Untersuchung zwischen 14 und 19 Jahren alt (siehe Abbildung 8).

Abbildung 8: Alter der SchülerInnen nach ihrer Häufigkeit



11.4 Auswahl der Auswertungsverfahren

Die statistische Auswertung der Daten wurde mittels SPSS 16.0.2. durchgeführt. Es wurden Methoden der deskriptiven Statistik, wie Häufigkeitsauszählungen und Grafiken, sowie Faktorenanalyse, als auch der Inferenzstatistik zur Hypothesenprüfung angewendet.

Zur Überprüfung eines Zusammenhangs zwischen qualitativen Merkmalen nominalen Charakters wurden Kreuztabellen verwendet. Die Quantifizierung der Zusammenhänge wurde mittels Kontingenzkoeffizienten für nominalskalierte Variablen vorgenommen. Der Kontingenzkoeffizient C wurde von Pearson entwickelt und liefert stets einen Wert

zwischen 0 und 1. Der Pearsonsche Kontingenzkoeffizient drückt die Stärke des Zusammenhangs zwischen zwei oder mehreren nominalen oder ordinalen Variablen aus. Er basiert auf dem Vergleich tatsächlich ermittelter Häufigkeiten zweier Merkmale mit den Häufigkeiten die man bei Unabhängigkeit dieser Merkmale erwartet hätte (Bortz, 1984, S. 497-500; Brosius, 2006, S. 428-430).

Hypothesen, die einen Unterschied beschreiben werden mit Hilfe des nichtparametrischen U-Tests nach Mann und Whitney, für zwei unabhängige Stichproben bei ordinalem Skalenniveau, geprüft. Für mehr als zwei unabhängige Stichproben wurde der nichtparametrische H-Test nach Kruskal und Wallis zur Überprüfung verwendet.

Die Signifikanzprüfung wird auf dem 5 %-Niveau durchgeführt und berechnet. Das bedeutet, dass Hypothesen mit einer Wahrscheinlichkeit von 95 % verworfen oder angenommen werden können.

Das Signifikanzniveau wird wie folgt angegeben (Bühl, 2006, S. 115):

Irrtumswahrscheinlichkeit

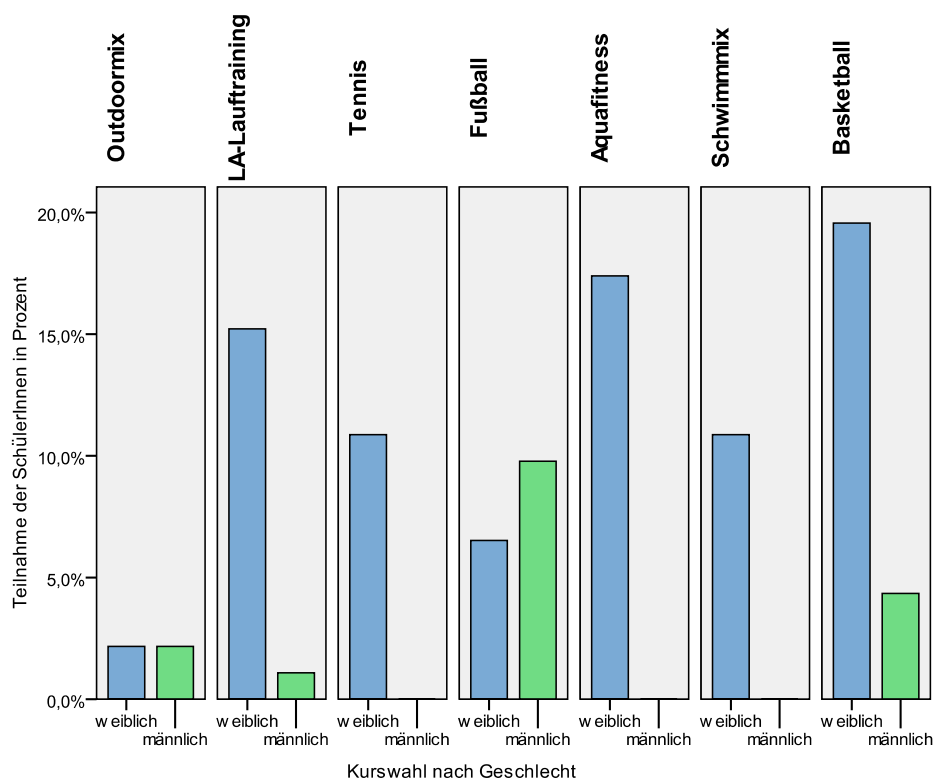
$\alpha > 0,05$	nicht signifikant
$\alpha < 0,05$	signifikant
$\alpha < 0,01$	sehr signifikant
$\alpha < 0,001$	hoch signifikant

12 DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE DER FRAGEBOGENAUSWERTUNG

12.1 Die Darstellung des Modulunterrichts

Die Auswahl der Kurse erfolgt nach den in Kapitel 10 genannten Bestimmungen und ist in den folgenden Abbildungen grafisch dargestellt. Die Betrachtung der relativen Häufigkeiten ist im vorliegenden Fall der unterrepräsentativen Anzahl der Burschen nahe liegend.

Abbildung 9: Kurswahl in Periode 1 nach Geschlecht



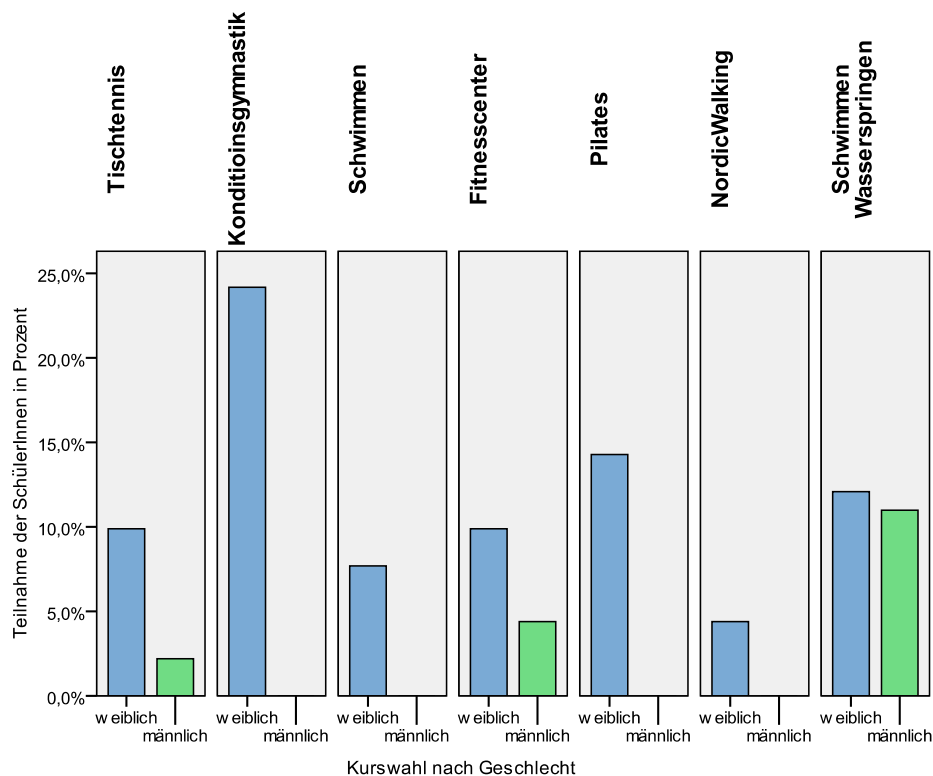
Auffallend bei der Auswahl der Kurse in Periode 1 ist, dass die Burschen Fußball, Basketball, Outdoormix und Laufen gewählt haben (siehe Abbildung 9). Dies entspricht auch dem Ergebnis aus der Literatur, nachdem Buben häufiger Mannschaftssportarten und Rückschlagspiele ausüben und Mädchen häufiger an Individualsportarten beteiligt sind. Nach Burrmann (2006, S. 179) bestehen geschlechtstypische Unterschiede in der Ausübung von Sportarten. Der Kontingenzkoeffizient (siehe Anhang) für die Variablen Periode 1 und Geschlecht beträgt 0,500 und bedeutet, dass der Zusammenhang zwischen den Variablen von mittlerer Stärke ist.

Betrachtet man die Auswahl der Kurse in Periode 2 (Abbildung 10) ergibt sich, in Abhängigkeit der angebotenen Kurse ein anderes Bild. Die Wahl der Buben fällt hier auf Schwimmen/Wasserspringen, Fitnesscenter und Tischtennis. Die Kurse Schwimmen/Wasserspringen und Fitnesscenter wurden von männlichen Lehrkräften

unterrichtet, was möglicherweise die Entscheidung der Buben beeinflusst hat. Reine Mädchenkurse entstanden in Konditionsgymnastik, Schwimmen, Pilates und Nordic Walking. Die Mädchen der Stichprobe haben in dieser Periode bevorzugt Kurse gewählt, in denen der Körper thematisiert wird. Pilates und Konditionsgymnastik sind dafür geeignet, sich auf den Körper zu konzentrieren und diesen schön und schlank zu halten. Damit folgen die Mädchen dem gesellschaftlichen Zwang, nämlich dem ästhetischen Umgang mit dem Körper (Kühn & Muth, 1991, S. 145; Alfermann, 1996, S. 119).

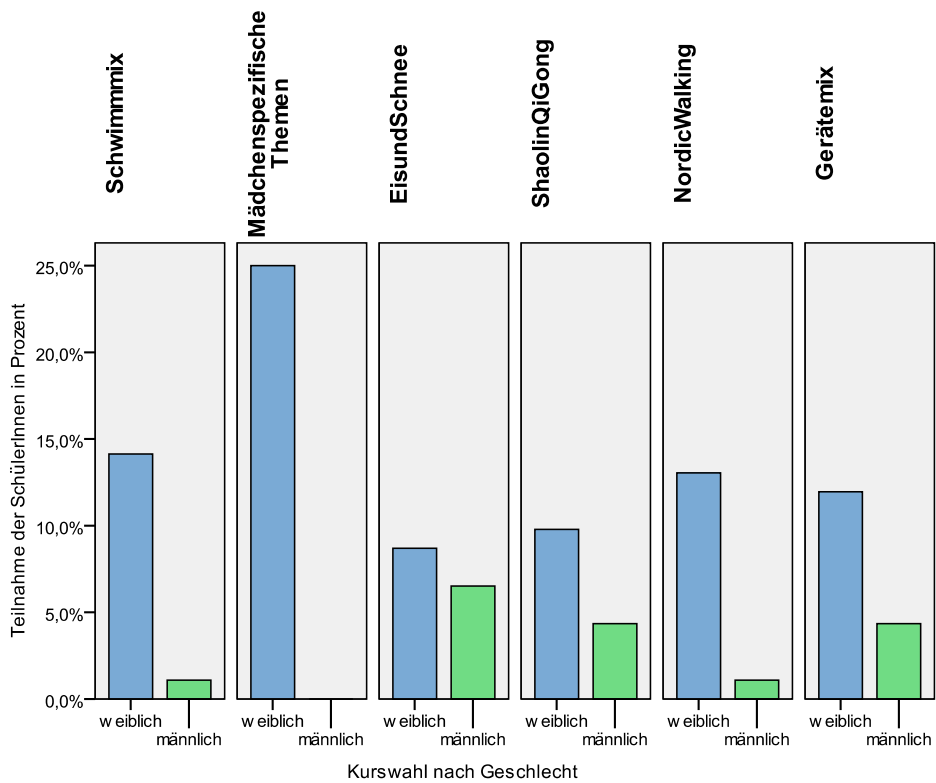
Der fehlende Wert in dieser Periode ist darauf zurückzuführen, dass die betreffende Schülerin „Volleyball“ als Kurs angegeben hat, obwohl ein Kurs „Volleyball“ im ganzen Schuljahr nicht angeboten wurde.

Abbildung 10: Kurswahl in Periode 2 nach Geschlecht



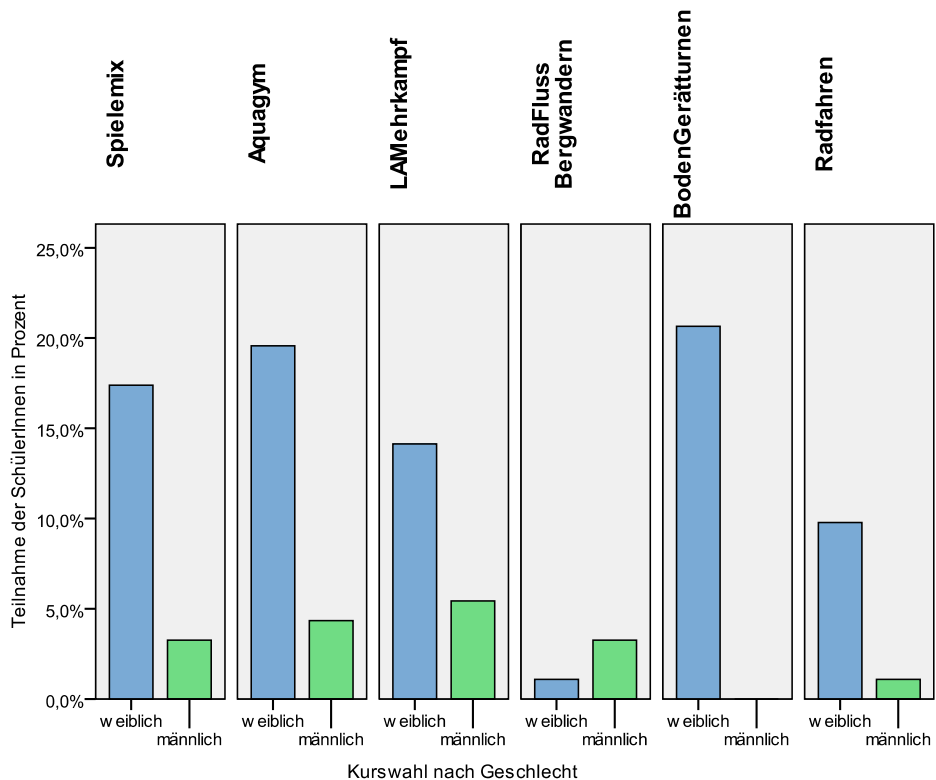
In der dritten Periode (Abbildung 11) sind fünf von sechs Kursen von Schülerinnen und Schülern gewählt worden. Der Kurs „Mädchenspezifische Themen“ war von vornherein nur für Mädchen vorgesehen und stand den Burschen erst gar nicht zur Auswahl. Auch in dieser Periode wurden die von den Burschen am häufigsten gewählten Kurse von Lehrern bzw. von einem Lehrer-Lehrerinnenteam geführt.

Abbildung 11: Kurswahl in Periode 3 nach Geschlecht



Auch in Periode 4 (siehe Abbildung 12) sind die sowohl für Schülerinnen und Schüler angebotenen Kurse von beiden Geschlechtern gewählt worden.

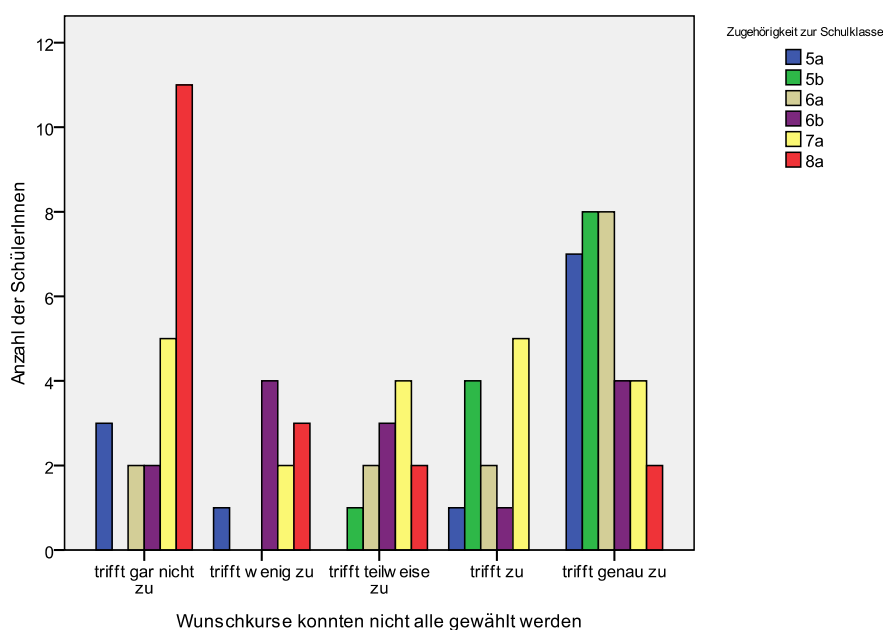
Abbildung 12: Kurswahl in Periode 4 nach Geschlecht



Die Auswertung der Beurteilung der angebotenen Kurse wurde anhand von vier Fragen durchgeführt. Dabei hat mich interessiert, ob die SchülerInnen das Angebot an Sportkursen ausreichend empfinden, ob es ihnen möglich war, aus den angebotenen Kursen ein für sie abwechslungsreiches Programm zusammenzustellen und ob bestimmte Sportarten noch angeboten werden sollten.

Für 44 % der SchülerInnen trifft die Aussage zu, dass das Kursangebot ausreichend ist, für 33 % trifft die Aussage teilweise zu, je 11 % haben die Frage mit „trifft genau zu“ und „trifft wenig zu“ beantwortet (siehe Anhang, Tabelle 7). In einer offenen Frage nach den im Modul fehlenden Sportarten, welche mittels Strichliste ausgewertet wurde, wurden folgende am häufigsten genannt: Volleyball (13 Nennungen), Tanzen (11x), Skaten (9x), Selbstverteidigung (7x), Klettern (6x), Tauchen (5x), Baseball, Handball, Skateboarding, Yoga (je 4x), Eislaufen, Fechten, Kampfsport, Reiten, Rugby (je 3x) und Beachvolleyball, BMX, Boxen, Golf, Paragleiten, Ausdauertraining (je 2x). Nur mehr eine Nennung erhielten Bowling, Irish Step Dance, Fallschirmspringen, Meditation, Chinesische Massage, Paintball, Base-Jumping und Videoclip-Dancing. Es zeigt sich an der Vielfalt der gewünschten Sportarten, dass die SchülerInnen sich neben traditionellen Sportarten, wie Volleyball und Tanzen auch neue, von der Jugendkultur geschaffenen Sportarten, wünschen (Skaten, Klettern, Rugby, Videoclip-Dancing usw.) (vgl. dazu Bräutigam, 1997, S. 207; Schulze-Krüdener, 1999, S. 207).

Durch die vorgegebene Einteilung der Kurse nach Klassen (d.h. die 8. Klasse beginnt mit der Auswahl der Kurse und die letzten sind die SchülerInnen der 5. Klassen) steht nicht für alle das gesamte Kursangebot als Auswahl zur Verfügung. Dies macht es wahrscheinlich einem großen Teil der SchülerInnen der 5. Klassen nicht möglich, sich ein abwechslungsreiches Programm zusammenzustellen. 61,1 % der SchülerInnen der 8. Klasse gaben an, dass sie alle ihre Wunschkurse besuchen konnten. 61,5 % der 5b und 58,3 % der 5a konnten dies laut ihren Angaben nicht. Die graphische Darstellung soll diese Aussage noch verdeutlichen.

Abbildung 13: „Es war mir nicht möglich, alle meine Wunschkurse zu besuchen“

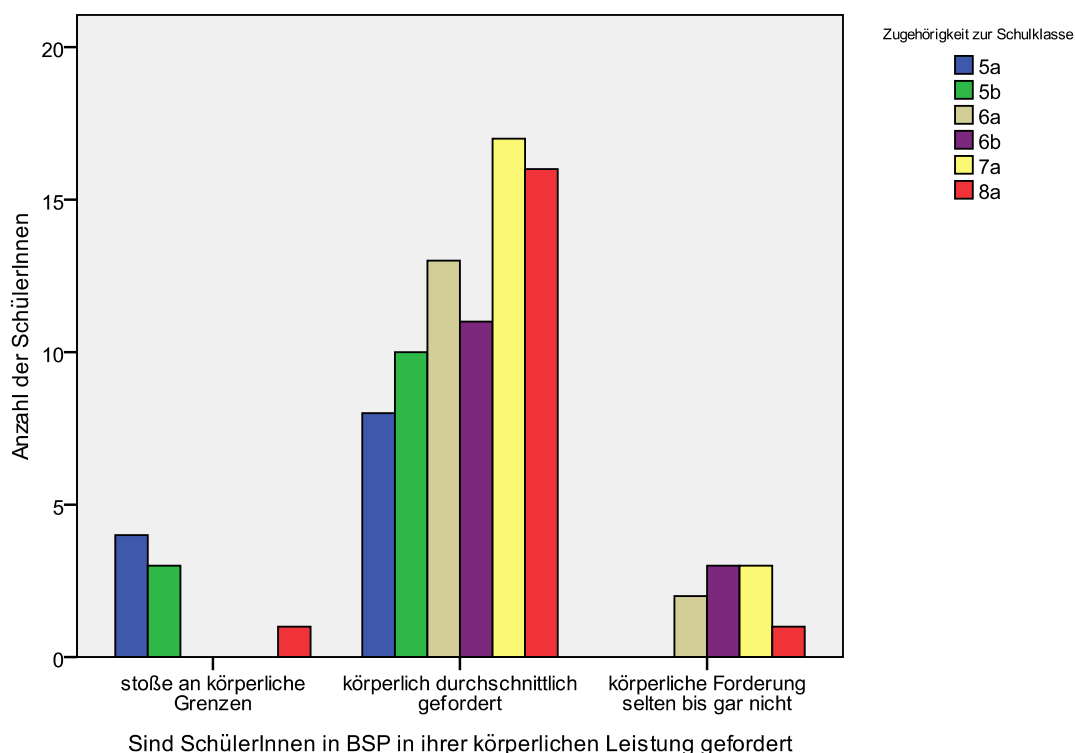
Die Möglichkeit, sich ein abwechslungsreiches Sportprogramm zusammenzustellen beantworteten 50 % der 8. Klasse mit „trifft zu“ und 33,3 % mit „trifft genau zu“ (in Summe 83,3 %), die 7. Klasse mit je 36,8 % für „trifft genau zu“ und „trifft zu“ (in Summe 73,6 %), die 6a zu 33,4 % und die 6b zu 50 % (%-Angabe ergibt sich aus der Summe für die Antwortmöglichkeiten „trifft genau zu“ und „trifft zu“) und die 5a mit 25,6 %, die 5b mit 15,4 % (ebenfalls aus der Summe für die vorher genannten Antwortmöglichkeiten). Das bedeutet, wie vermutet, dass die Möglichkeit, sich ein abwechslungsreiches Sportprogramm zusammenzustellen mit der Rangordnung der Klasse sinkt. Der Kontingenzkoeffizient zeigt einen Wert von 0,524, das heißt es besteht ein mittlerer Zusammenhang zwischen den beiden Variablen (siehe Anhang, Tabelle 8).

Als Motive für die Auswahl der Kurse standen acht Antwortmöglichkeiten mit je 5 Merkmalsausprägungen (von „trifft gar nicht zu“ bis „trifft genau zu“) im Fragebogen zur Verfügung. Für 25 % der befragten Personen trifft genau zu, dass der Kurs nach den persönlichen Sportinteressen ausgesucht wird. 45,7 % gaben auf die Frage, ob die Kurswahl nach den Sportinteressen erfolgt „trifft zu“ an. 10,9 % wählen einen Kurs nur deshalb, weil die Freundin oder der Freund den Kurs auch wählt. Für ein Drittel der SchülerInnen (32,6 %) sind für die Kursauswahl auch die Schulstunden ausschlaggebend, in denen der Kurs stattfindet. Die Sympathie der Lehrperson ist nur für 4,3 % der SchülerInnen ein relevantes Auswahlmotiv. Schwächen in einer Disziplin auszubessern zählt nicht zu den Motiven, denen Priorität beigemessen wird (trifft für 65,2 % gar nicht

zu), genauso wenig wie die Tatsache, dass die Disziplin im Verein wettkampfmäßig ausgeübt wird (trifft für 82,6 % gar nicht zu) (vgl. dazu Tabellen 9-17 im Anhang).

Der Modulunterricht für BSP wird am Nachmittag abgehalten. 31,5 % der SchülerInnen wünschen sich andere Unterrichtszeiten für BSP. Davon nennen 58,6 % den Vormittag als gewünschte Unterrichtszeit. 19 SchülerInnen wollen keinen Nachmittagsunterricht, 4 SchülerInnen haben zu viele Freistunden zwischen dem Unterricht am Vormittag und dem BSP-Unterricht, nur eine Person äußert sich darüber, dass man in der 9. und 10. Stunde nicht mehr so motiviert ist und 3 SchülerInnen nennen schlechte Verkehrsverbindungen nach Hause als Gründe, die Unterrichtszeiten für BSP zu ändern.

Welche Anforderungen stellt der BSP-Unterricht an die körperliche Leistung der Schülerinnen und Schüler. Frage 18 des Fragebogens beschäftigt sich damit, ob die SchülerInnen im BSP-Unterricht an ihre körperlichen Grenzen stoßen, durchschnittlich gefordert werden oder körperlich selten bis gar nicht gefordert sind. Betrachtet man das Ergebnis der Befragung getrennt nach Geschlechtern, werden 88,2 % der Mädchen körperlich durchschnittlich gefordert, 9,2 % stoßen an ihre körperlichen Grenzen und 2,6 % sind selten bis gar nicht gefordert. Bei den Burschen werden 43,8 % selten bis gar nicht, 50 % körperlich durchschnittlich gefordert und 6,2 % stoßen an ihre körperlichen Grenzen. Schaltet man in der Kreuztabelle die Kursauswahl der jeweiligen Perioden hinzu, erkennt man, dass Buben in den Kursen LA-Lauftraining, Fußball, Fitnesscenter, Schwimmen/Wasserspringen und Gerätemix zu höheren Anteilen selten bis gar nicht körperlich gefordert waren wie in anderen Kursen. Jene Buben, die die offene Frage nach der Begründung, warum sie der BSP-Unterricht körperlich zu wenig fordert, beantworteten, gaben an, dass „man sich an den anderen orientieren muss“, „der Level zu niedrig ist“, „alles zu langsam geht“, „die Mädchen ziehen das Niveau runter“ und „es sind zu wenige Stunden pro Kurs“. Zwei Mädchen führten folgende Argumente dafür an: „weil ich ein härteres Training gewohnt bin“ und „die Anforderungen zu unterschiedlich sind“. Der Anteil der Mädchen, die in den einzelnen Kursen durchschnittlich gefordert sind überwiegt. Auffallend ist der Kurs „Nordic Walking“, bei dem 75 % der Teilnehmerinnen angeben, körperlich an die Grenzen zu stoßen. Abbildung 14 zeigt, dass es vorwiegend SchülerInnen der 5. Klassen sind, die an ihre körperlichen Grenzen stoßen.

Abbildung 14: Forderung körperlicher Leistung – Zugehörigkeit zur Schulklasse

Zusammenfassend kann bemerkt werden, dass die angebotenen Kurse im Großen und Ganzen Anklang bei den SchülerInnen finden. Vielleicht sollten bei der Auswahl der Sportarten auch die SchülerInnen zu Wort kommen dürfen. Natürlich ist zu bedenken, dass die LehrerInnen zu den Kursthemen ebenfalls einen Bezug haben sollten und sich auch zutrauen, diese zu vermitteln (vgl. dazu Voss, 2002, Kapitel 6.4.3).

Die Wahl der Kurse im Vergleich zwischen Buben und Mädchen lässt erkennen, dass die Mädchen in Perioden, in denen neben Ballsportarten, wettkampf- und leistungsorientierten Kursen, Kurse mit körperbezogenem Inhalt angeboten werden diese dann auch bevorzugt wählen. Es ist bedauerenswert, dass nicht alle SchülerInnen die gleiche Wahlsituation vorfinden und dadurch die niedrigeren Klassen ihre Kurswahl für sie nicht immer ausreichend befriedigend ist. Bei der Auswahl der Kurse ist das Sportinteresse der SchülerInnen das am häufigsten genannte Motiv. Ich dachte, dass die Sympathie der LehrerIn ein wichtiges Motiv zur Auswahl darstellt, was sich aber nicht gezeigt hat. Die Durchführung des BSP-Unterrichts innerhalb der Vormittagsstunden wird von gut einem Drittel der SchülerInnen gewünscht. Leider ist der BSP-Unterricht an vielen Schulen in den Nachmittag gerückt. Möglicherweise ist das nicht nur Ausdruck einer organisatorischen Maßnahme der 5-Tages-Woche an den Schulen, sondern auch ein

Ausdruck des Stellenwertes des Unterrichtsgegenstandes im Vergleich zu anderen Fächern.

Die Ergebnisse über die körperliche Leistungsanforderung sind ein Indiz dafür, dass in einigen Kursen die Buben „unterfordert“ sind. Für einen Schüler sind es die Mädchen, die das Niveau herunterziehen. Dass die Mädchen das „Maß aller Dinge“ bilden ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass die Buben in allen Kursen unterrepräsentiert sind.

12.2 Stellenwert des BSP-Unterrichts

Die Frage nach dem Stellenwert des BSP-Unterrichts durch die Einführung des Modulunterrichts wird im folgenden Abschnitt behandelt.

Für knapp die Hälfte (50,5 %) der SchülerInnen hat sich der Stellenwert des Faches nicht geändert, seitdem er in Modulen abgehalten wird. Eine Aufwertung hat das Fach BSP jedoch für 53,3 % der Burschen und 48,7 % der Mädchen erfahren, was in Abbildung 15 abzulesen ist.

Abbildung 15: Stellenwert des BSP-Unterrichts, abhängig vom Geschlecht

Stellenwert von BSP * Geschlechtszugehörigkeit Kreuztabelle

			Geschlechtszugehörigkeit		
			weiblich	männlich	Gesamt
Stellenwert von BSP (Frage12)	Bedeutung nicht geändert	Anzahl	39	7	46
		% von Geschlechtszugehörigkeit	51,3%	46,7%	50,5%
	aufgewertet	Anzahl	37	8	45
		% von Geschlechtszugehörigkeit	48,7%	53,3%	49,5%
	Gesamt	Anzahl	76	15	91
		% von Geschlechtszugehörigkeit	100,0%	100,0%	100,0%

Leider habe ich verabsäumt diesen Punkt genauer zu hinterfragen. Interessant wären auch die Begründungen der Schüler für die Aufwertung. Aber möglicherweise hat die Aufwertung des Faches gerade dazu geführt, dass die Burschen wieder am BSP-Unterricht teilnehmen.

12.3 Anwesenheit der SchülerInnen

Die mangelnde Anwesenheit der Burschen im BSP-Unterricht war mit ausschlaggebend dafür, dass der Regelunterricht durch das beschriebene Modulsystem ersetzt wurde. Deshalb war es für mich interessant zu erfragen, ob SchülerInnen den Kurs regelmäßig besucht haben (mit Ausnahme im Krankheitsfall), ob Kurse absichtlich öfters oder gar nicht besucht wurden bzw. ob es einen oder mehrere Kurse gab, die mit völliger Abstinenz belegt waren.

10,9 % der SchülerInnen (absolut 10) gaben an, absichtlich gefehlt zu haben (das sind 11,8 % der Mädchen und nur 6,2 % der Jungen) (siehe Anhang, Tabelle 20). Zu den genannten Kursen gehören unter anderem Fußball, Aquafitness, Fitnesscenter, Shaolin Qi Gong (einzige Nennung, die ein Junge abgab), Aquagym, LA-Mehrkampf und Geräteturnen. Als Begründung für absichtliches Fehlen gaben 4 SchülerInnen an, dass „nur mehr der Kurs zur Auswahl stand“, man „für einen anderen Gegenstand lernen musste“, die „Wartezeit auf den nächsten Zug 2 Stunden beträgt“. Jener Schüler, der dem Kurs „Shaolin Qi Gong“ absichtlich ferngeblieben ist, gab als Begründung an, dass immer die gleichen Übungen gemacht wurden. Interessant ist die einzige Meldung, dass ein Kurs (Schwimmen) gar nicht besucht wurde, weil „zur gleichen Zeit das Schwimmtraining im Verein stattfand“.

Macht es das Modulsystem den SchülerInnen aus ihrer Sicht leichter, dem Unterricht fern zu bleiben? Immerhin 29,3 % beantworteten die Frage mit ja (siehe Anhang, Tabelle 21). Für 40 % liegt es daran, dass keine langfristige Kontrolle vorhanden ist und 53,8 % wird das Fehlen leichter gemacht, weil der Unterricht am Nachmittag stattfindet. Über 1/3 fehlen im BSP-Unterricht genauso oft wie in anderen Gegenständen (siehe Anhang, Tabellen 22 bis 25).

Zusammenfassend ist eine regelmäßige Beteiligung von 88 % aller SchülerInnen zu bemerken. Das Modulsystem macht es aber doch fast 30 % der SchülerInnen leichter, vom Unterricht fern zu bleiben.

12.4 Koedukation aus SchülerInnensicht

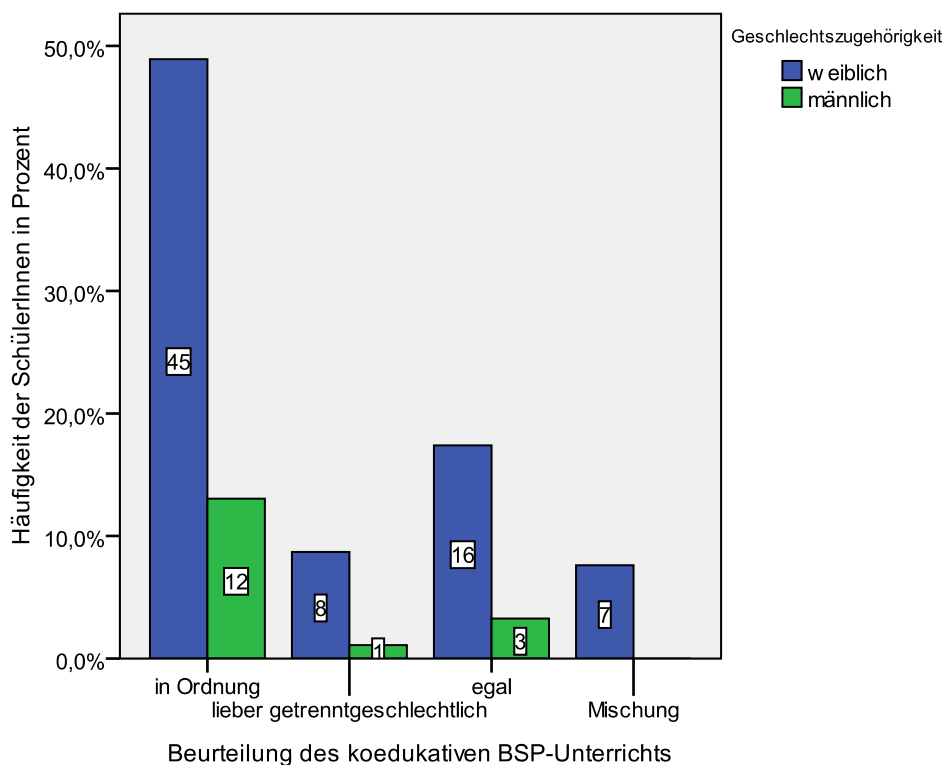
Dieser Abschnitt befasst sich damit, wie die befragten Schüler und Schülerinnen den Modulunterricht in BSP sehen, unter der besonderen Berücksichtigung dessen, dass er koedukativ geführt ist.

Was denken die SchülerInnen darüber, dass Burschen und Mädchen in BSP gemeinsam unterrichtet werden? Wie gehen sie damit um? Gibt es deshalb peinliche Situationen für sie? Stören die Altersunterschiede in den Kursen, weil eben SchülerInnen von der 5. bis zur 8. Klasse in einem Kurs zusammenkommen können? Gibt es bestimmte Sportarten, bei denen das andere Geschlecht stört? Die Ergebnisse dieser Fragen werden im Folgenden vorgestellt.

Betrachtet man zunächst die Tatsache, dass BSP gemischtgeschlechtlich unterrichtet wird, findet ein Großteil der SchülerInnen (62 %) in Ordnung, 20,7 % äußern sich darüber gleichgültig. 7,6 % würden eine Aufteilung der Unterrichtsstunden in getrennt- und gemischtgeschlechtlich geführte Stunden bevorzugen. 9,8 % der Jugendlichen hätten

lieber nach Geschlechtern getrennten BSP-Unterricht. Die Gruppe derer, die sich getrenntgeschlechtlichen Unterricht in BSP wünscht setzt sich aus mehr Mädchen (8) als Burschen (1) zusammen (siehe Abbildung 16). Keiner der Burschen wünscht sich eine Variante aus gleichgeschlechtlichem und koedukativem Unterricht. Zieht man die Schulklassen als Unterscheidungsmerkmal heran, ist zu erkennen, dass es die SchülerInnen der 5., 7. und 8. Klasse sind, die monoedukativ unterrichtet werden wollen.

Abbildung 16: Einstellung der SchülerInnen über den koedukativen BSP-Unterricht

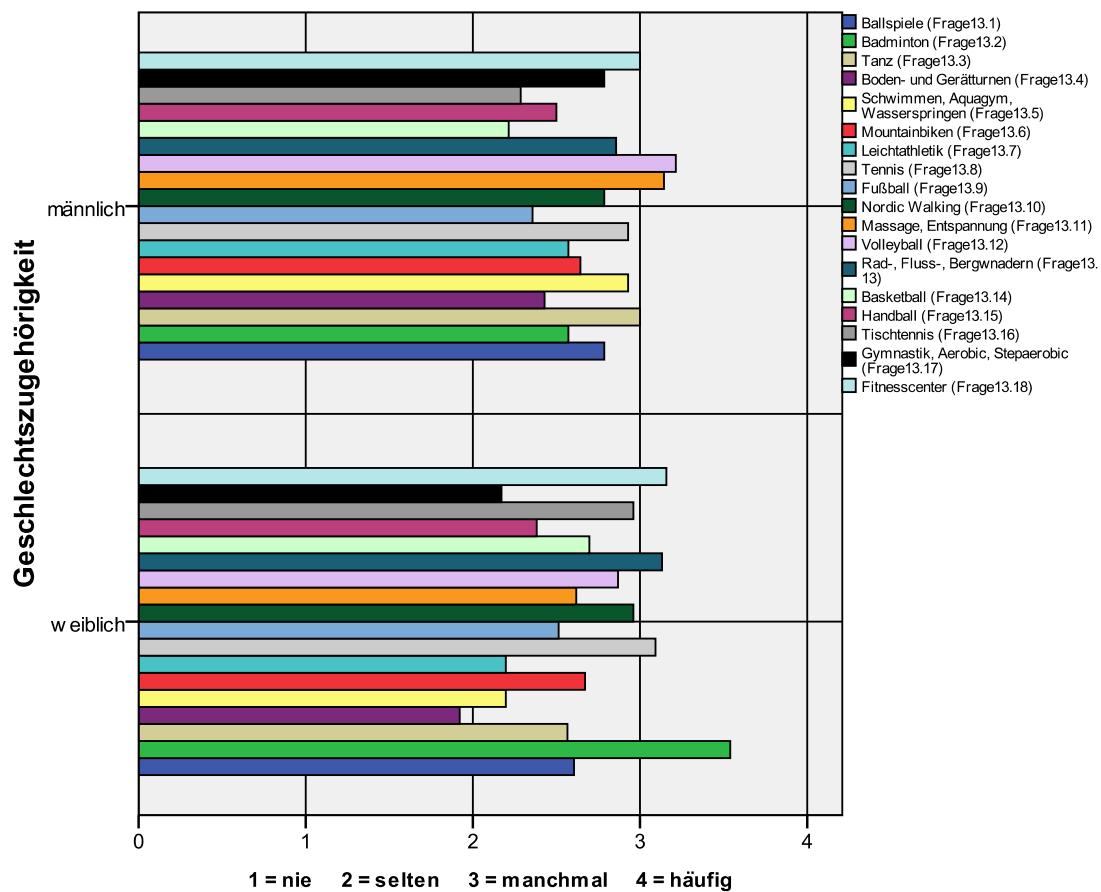


Für 38,5 % der SchülerInnen (zählt man die zwei Auswahlkategorien, „trifft wenig zu“ und „Trifft gar nicht zu“, zur Aussage „Es gibt keine peinlichen Situationen in BSP“ zusammen) kommt es im BSP-Unterricht zu peinlichen Situationen. Davon betroffen sind 44 % der Mädchen und 12,4 % der Buben. 2 Mädchen geben mit „trifft genau zu“ an, dass sie sich „von den Buben angestarrt fühlen“, 2 mit „trifft zu“ und 8 mit „trifft teilweise zu“, das sind zusammen 16,1 % der Mädchen. 16 % der Mädchen (aus der Summe der Antworten „trifft teilweise zu“, „trifft zu“ und „trifft genau zu“) geben an, dass sie einige Übungen nicht machen oder erst gar nicht probieren, weil sie Angst haben zu scheitern und von den Buben ausgelacht zu werden. Insgesamt fühlen sich zu dick 17 Mädchen mit „trifft teilweise zu“, 7 mit „trifft zu“ und 3 mit „trifft genau zu“. Keiner der Buben fühlt sich zu dick oder unsportlich. Im Gegensatz dazu finden sich 20 % der Mädchen unsportlich.

Die Fragen nach den Sportarten, bei denen die SchülerInnen vom jeweils anderen Geschlecht gestört werden bzw. welche Sportarten sie gerne mit SchülerInnen des

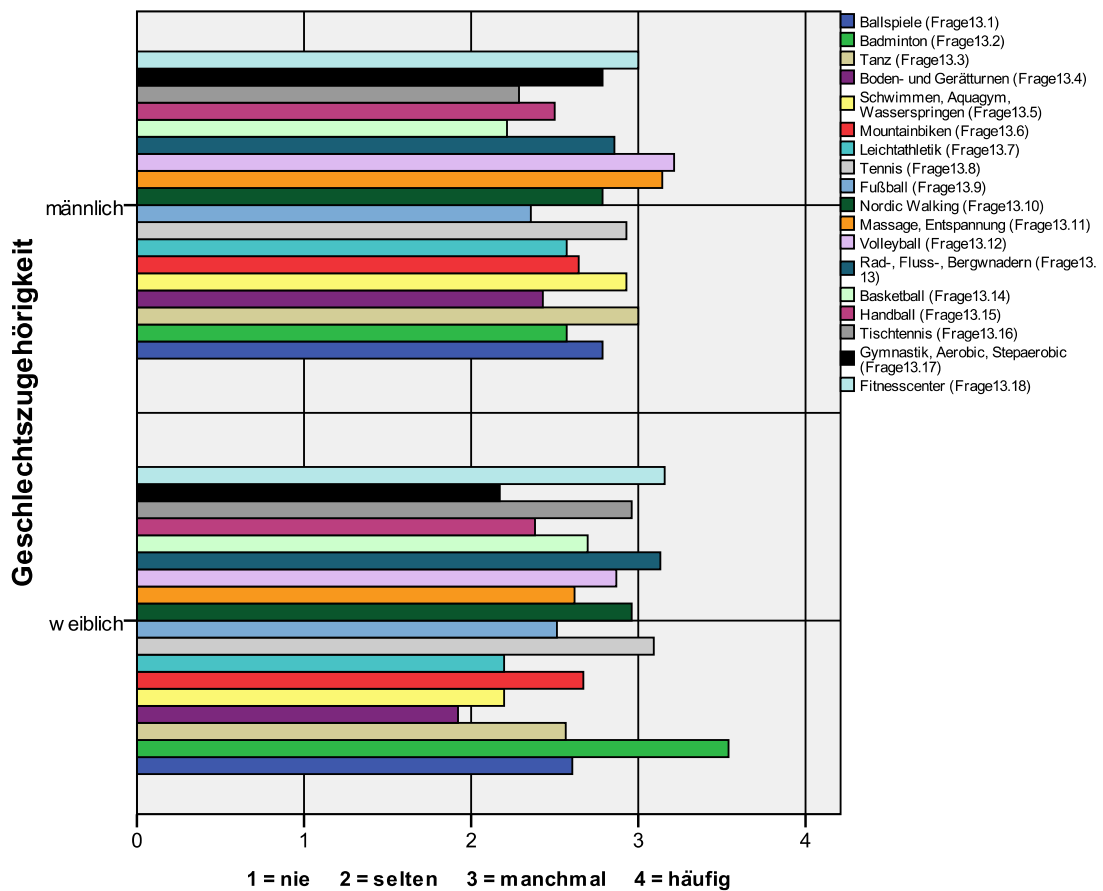
anderen Geschlechts zusammen unterrichtet werden möchten, wurde in der Wortwahl in den nach Geschlechtern unterschiedenen Fragebögen berücksichtigt. So wurden die Mädchen gefragt: „Welche Sportarten hättest Du gerne mit Buben zusammen?“ Die Abbildungen 17 und 18 stellen die Mittelwerte der Einschätzungen zu jeder aufgelisteten Sportart dar, nach der Kategorie „Geschlecht“. Sportarten wie Badminton, Fitnesscenter, Rad-, Fluss- und Bergwandern und Tennis, Nordic Walking und Tischtennis zählen zu den Sportarten, die die befragten Mädchen mit Buben gemeinsam haben wollen. Buben hingegen möchten in den angeführten Sportarten Volleyball, Massage und Entspannung, Fitnesscenter, Tanz, Schwimmen und Tennis mit den Mädchen gemeinsam unterrichtet werden.

Abbildung 17: „Welche Sportarten hättest Du gerne mit Buben/Mädchen zusammen?“



Buben stören Mädchen bei Sportarten wie Schwimmen, Boden- und Gerätturnen, Gymnastik, Aerobic, Stepaerobic, Fußball, Leichtathletik, Massage und Entspannung, Tanz, Handball und Ballspiele. Buben werden von Mädchen gestört in Fußball, Basketball, Handball, Ballspiele, Tischtennis und Rad-, Fluss- und Bergwandern.

Abbildung 18: „Bei welchen Sportarten stören Dich die Buben/Mädchen?“



Gefragt nach den Altersunterschieden der SchülerInnen innerhalb der Kurse ergibt sich ein stimmiges Bild. Für 47,8 % der SchülerInnen trifft die Behauptung „die Altersunterschiede der SchülerInnen in den Kursen stören mich nicht“ „genau zu“. Das Zusammenfassen der Oberstufenklasse stellt für 1/3 der Jugendlichen (fasst man die Antwortmöglichkeiten „trifft genau zu“ und „trifft zu“ zusammen) eine Bereicherung dar. Schulstufenhomogenen Unterricht in BSP wünschen sich genau 7,6 % der Befragten.

Am Ende des Fragebogens wurde danach gefragt, wie sich die SchülerInnen den BSP-Unterricht im nächsten Schuljahr wünschen. Die SchülerInnen der 8. Klasse wurden gebeten, die Frage so zu beantworten, als würden sie weiter in die Schule gehen. Die Schüler der 5a, 5b, 6a und 6b wünschen sich zu 100 % wieder Modulunterricht. Ein Schüler der 7a möchte monoedukativ unterrichtet werden und ein Schüler möchte koedukativ, aber nur mit den SchülerInnen der eigenen Klasse. Nicht ganz so eindeutig ist das Ergebnis bei den Mädchen. Es stellt sich auch in dieser Gruppe der Wunsch nach Modulunterricht in der gewohnten Form in den Vordergrund (100 % in der 6b, 92,9 % in der 6a, 92,9 % in der 7a). In der 5a wünschen sich 18,2 % getrenntgeschlechtlichen Modulunterricht, genauso wie 27,3 % der 5b und 13,3 % der 8a. Die Option „Koedukativer

Unterricht in der eigenen Klasse“ wurde von 6,8 % aller Mädchen gewählt (siehe Tabelle 35 im Anhang).

Der Konsens aus den kurz dargestellten Ergebnissen und zahlreichen Untersuchungsergebnissen der Literatur, die im theoretischen Teil der Arbeit bereits aufbereitet wurden, ist ein schlüssiger.

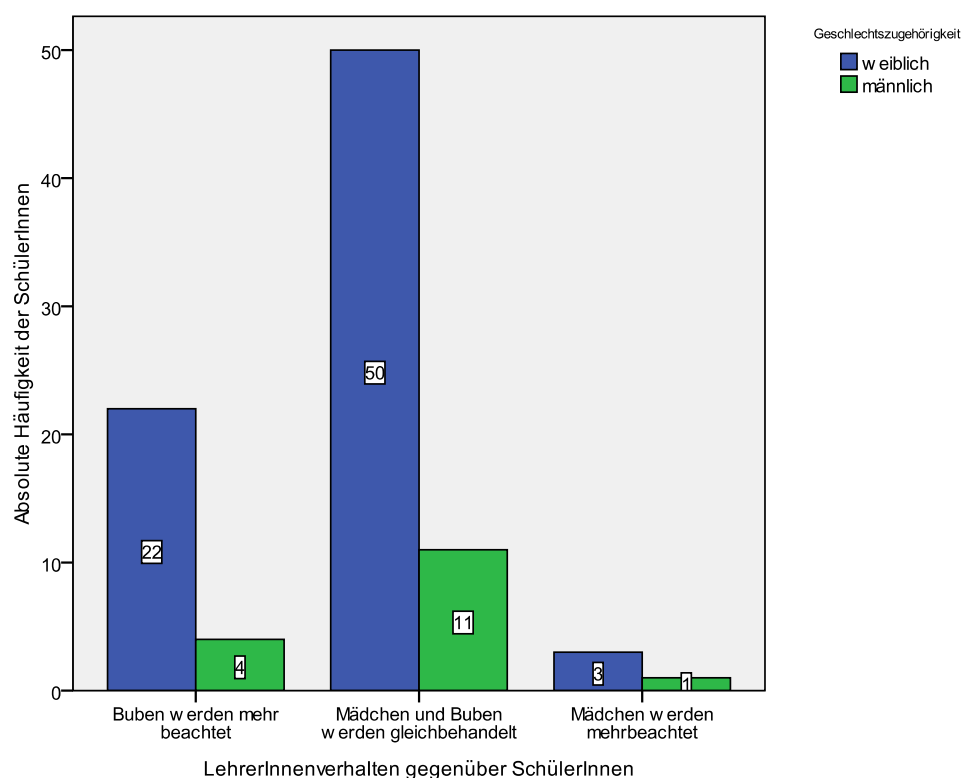
Koedukation im BSP-Unterricht ist laut Gesetz ab der 5. Schulstufe getrenntgeschlechtlich durchzuführen. Im untersuchten Fall wird der Unterricht in BSP erst in der Oberstufe gemischtgeschlechtlich durchgeführt. Lediglich die 5. Klassen haben wegen der größeren BSP-Stundenzahl im Lehrplan eine monoedukativ geführte Turnstunde in der Woche, zusätzlich zu den zwei Stunden Modulunterricht. Aus der Literatur geht hervor, dass die Einführung eines koedukativ geführten Unterrichts möglichst früh erfolgen sollte, da die Internalisierung der traditionellen Geschlechtsrollenentwicklung dann geringer ist. Kleiner (1992, S. 47) weist ebenfalls darauf hin, dass die Einführung der Koedukation im motorischen Unterricht in der Altersstufe der 14- bis 16jährigen sich als besonders schwierig erweist. Deshalb ist es nicht verwunderlich, dass es die Mädchen der 5. Klassen sind, die getrenntgeschlechtlichen Unterricht wünschen. Aus stundenorganisatorischen Gründen haben die 5. Klassen eine monoedukative BSP-Stunde pro Woche. Dieser Altersgruppe steht ein „geschützter Raum“ zur Verfügung, in dem es möglich wäre, Körper- und Bewegungsthemen zu bearbeiten. Wie diese Stunden tatsächlich genutzt werden obliegt aber der Lehrperson. Im Modulunterricht kommt es für einige zu peinlichen Situationen, manche entziehen sich jenen Übungen, bei denen sie sich blamieren könnten. Angst zu haben, vom anderen Geschlecht ausgelacht zu werden schwächt das Selbstbewusstsein von Jugendlichen. Die Mädchen würden es bevorzugen nicht nur in Sportarten mit ästhetischem Charakter und bei denen der Körper im Mittelpunkt steht in geschlechtshomogenen Gruppen zu bleiben, sondern auch in Leichtathletik und Ballsportarten. So hat auch Wehner (2005, S. 32) in einer Untersuchung festgestellt, dass sich die meisten Mädchen im traditionellen Sportunterricht nicht wohl fühlen und dadurch ihre Teilnahme verweigern. Buben werden von den Mädchen vor allem bei allen Arten von Sportspielen gestört. Hier können sie körperlichen Einsatz zeigen, Härte und Durchsetzungsvermögen. Zu den zentralen Zielen ihres sportlichen und spielerischen Handelns zählen Sieg- und Konkurrenzkampf. Für Mädchen sind es Motive wie Spaß, Ausdruck und ein vielfältiges Bewegungsangebot, die ihren „Sport“ kennzeichnen (vgl. dazu Volkamer, 1987, S. 92). Die Altersunterschiede innerhalb der Kurse scheinen bei einem Großteil der Jugendlichen kein Thema zu sein. Dazu möchte ich die Vermutung aufstellen, dass sich innerhalb der Kurse kleine Untergruppen aus den jeweiligen Klassen bilden und sich die SchülerInnen darin aufgehoben fühlen.

Der Wunsch eines Großteils der Schüler und Schülerinnen nach einer Weiterführung des Modulunterrichts in der gewohnten Weise ist durch die Literatur vielfach belegt. Faulstich-Wieland (1984, S 148-151) erwähnt ein deutliches Votum von befragten SchülerInnen für eine gemeinsame Erziehung. Für eine mögliche Trennung stimmten aber deutlich mehr Mädchen als Jungen und bei der Analyse, welche Fächer getrennt unterrichtet werden sollten, steht das Fach „Sport“ an erster Stelle.

12.5 Die Rolle der LehrerIn im BSP-Unterricht

Das Verhalten und die Einstellungen der Lehrpersonen haben Einfluss auf die Einstellungen der SchülerInnen zum Sport (Sportunterricht) und prägen diese durch ihre persönlichen Einstellungen, durch ihr Auftreten. Es gibt zahlreiche Untersuchungen, die verdeutlichen, dass Buben die Aufmerksamkeit der Lehrpersonen auf sich ziehen. Die LehrerInnen sind meist der Ansicht, sich allen SchülerInnen gleich zu widmen. Dieser Eindruck entsteht oft dadurch, dass Mädchen sich eher zurückziehen und dominanteren Buben den Vorrang lassen (vgl. dazu Scheffel, 1986; zit.n. Alfermann, 1991, S. 179; Kröner, 1988, S. 115).

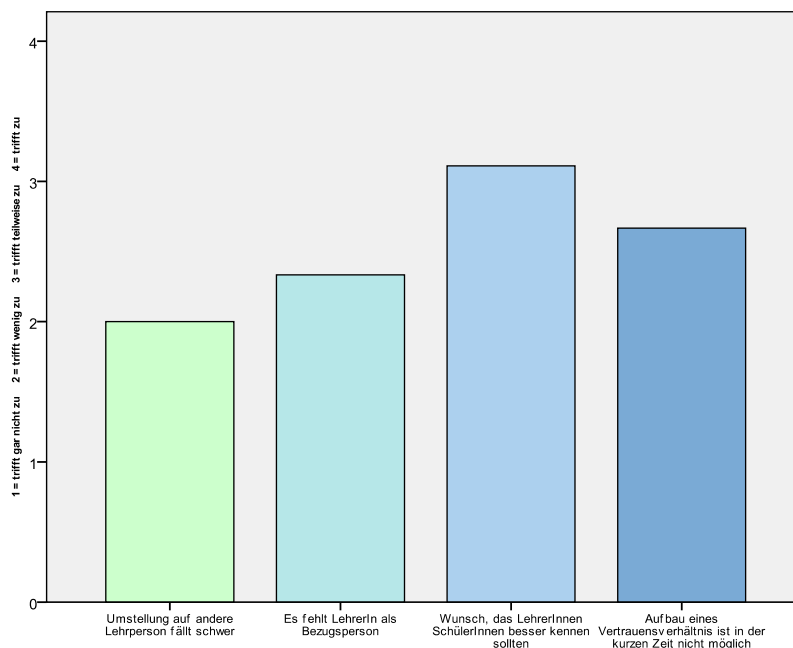
Schüler und Schülerinnen reflektieren genau, ob sie gleiche Beachtung von ihren LehrerInnen geschenkt bekommen. Vergleicht man die beiden Geschlechter werden sich wahrscheinlich unterschiedliche Sichtweisen herausstellen. Die befragten Jugendlichen gaben zu 66,3 % an, dass Buben und Mädchen gleich beachtet werden. Dieser Meinung sind 50 Mädchen und 11 Buben. 28,3 % bemerken, dass die Buben mehr beachtet werden als die Mädchen. Nach den relativen Häufigkeiten setzt sich dieser Wert aus 29,3 % der Mädchen und 25 % der Buben zusammen. 4 SchülerInnen (3 Mädchen und 1 Bursche) sagen, dass die LehrerInnen die Mädchen mehr beachten (siehe Abbildung 19, Tabelle 36 im Anhang).

Abbildung 19: LehrerInnenverhalten gegenüber SchülerInnen

Die Kurse dauern ca. 7 bis 8 Wochen, das kann bedeuten, dass die SchülerInnen bis zu vier verschiedene Lehrpersonen innerhalb eines Semesters haben können. Das kann auf der einen Seite von Vorteil sein, wenn sich ein/eine Schüler/in mit einem/einer /Lehrer/in nicht versteht. Andererseits entwickelt sich innerhalb eines Schuljahres ein Vertrauensverhältnis, das sowohl für die SchülerInnen wie auch für die LehrerInnen eine wichtige Basis für das Zusammenarbeiten im Unterricht ist. Nicht alle SchülerInnen kennen die LehrerInnen der Kurse auch von anderen Unterrichtsgegenständen, manche treffen ausschließlich nur für einen Kurs aufeinander.

Die Befragung der SchülerInnen ergab, dass sich nur insgesamt 14,1 % eine Lehrperson pro Semester bzw. Schuljahr wünschen würden. 60 % der Burschen wünschen sich, von einem Lehrer unterrichtet zu werden, 57,1 % der Mädchen wollen lieber von einer Lehrerin unterrichtet werden (siehe Tabellen 37 und 38 im Anhang).

Die Abbildung 20 zeigt die Mittelwerte der vorgegebenen möglichen Begründungen, die für nur eine Lehrperson sprechen. Mit dem höchsten Mittelwert zeigt sich, dass sich die SchülerInnen wünschen, dass sie die LehrerInnen besser kennen sollten und dass man in der kurzen Zeit eines Kurses kein Vertrauensverhältnis aufbauen kann.

Abbildung 20: Gründe für nur einen/eine Lehrer/Lehrerin pro Semester/Schuljahr

An dieser Stelle des Fragebogens hätte ich die Möglichkeit einer offenen Beantwortung anbringen sollen, denn ich habe das Gefühl, dass die SchülerInnen noch andere Begründungen angeführt hätten.

12.6 Einstellungen zum Körper

Eine positive Einstellung zum eigenen Körper beeinflusst wesentlich die allgemeine Zufriedenheit und geht mit einer Erhöhung des Selbstwertgefühls einher. Die Entwicklung von Körper und Bewegung ist Teil der individuellen Sozialisation. Sie wird bei den Mädchen durch gesellschaftliche Determinanten eingeschränkt und für die Entwicklung hinderlich erlebt, was zu einer negativen Entwicklung ihres Selbstkonzeptes führen kann. Das Körperkonzept ist durch sportliche Aktivität positiv zu beeinflussen (Horter, 2000, S. 82).

Es ist davon auszugehen, dass Mädchen, die sich sportlich einschätzen auch eine positive Vorstellung von ihrem Körper haben. Ein Mädchen, das sich in seinem Körper wohl fühlt, sieht sich nicht „durch die Brille“ der Jungen als Objekt und kann so einer Verunsicherung seines Körperkonzeptes gegensteuern. Die Zufriedenheit mit der Figur geht ebenfalls mit einer Erhöhung des Selbstwertgefühls einher (Horter, 2000, S. 173).

In der Fragebogenuntersuchung wurde nach der Note im BSP-Unterricht im Semesterzeugnis gefragt. Burschen (86,7 %) wie Mädchen (73,7 %) wurden zum Großteil mit „sehr gut“ benotet. 25 % der Mädchen und 13,3 % der Buben erhielten im Semesterzeugnis ein „gut“. 1,3 % der Mädchen erhielten die Note „befriedigend“ (siehe

Anhang, Tabelle 39). Die Note sagt nichts darüber aus, ob sich die SchülerInnen sportlich finden. Deshalb gibt es in Frage 8 ein Item, das nach der eigenen Einschätzung der Sportlichkeit fragt. 30,7 % der Mädchen beantworteten das Item „Ich finde mich unsportlich“ mit „trifft gar nicht zu“, 24,0 % mit „trifft wenig zu“, 25,3 % mit „trifft teilweise zu“, 12 % mit trifft zu und 8 % mit „trifft genau zu“. Das bedeutet, fasst man die beiden letzten Auswahlmöglichkeiten zusammen, dass sich 20 % der Mädchen unsportlich finden. Kein einziger Junge sieht sich unsportlich. 75 % finden, dass die Aussage „Ich finde mich unsportlich“ gar nicht auf sie zu trifft. Auf 6,2 % trifft die Behauptung wenig zu und für 18,8 % teilweise (Kreuztabelle 40 siehe Anhang). Am Ende des Fragebogens wird auch nach der sportlichen Haltung der SchülerInnen gefragt.

Die 29 Items der Frage 19 (Im Folgenden findest Du eine Reihe von Aussagen über Dich und Deinen Körper. Gib bitte an, wieweit diese Aussagen auf Dich persönlich zutreffen, indem Du jeweils eine der fünf Antwortmöglichkeiten ankreuzt.) erfassen den Teilbereich der Selbstkonzeptforschung das „physical self concept“, der Sportlichkeit, Körperakzeptanz, Figurbewusstsein, Gesundheit, Ernährung und Hygiene erfasst (vgl. Horter, 2000). In Anlehnung daran wurden die Variablen der Frage 19 mittels Faktorenanalyse auf wenige Faktoren reduziert.

Die Faktorenanalyse ist ein Verfahren, das viele wechselseitig korrelierte Variablen in wenigen voneinander unabhängigen Faktoren zusammenfasst (Bortz, 1984).

Nach der rotierenden Komponentenmatrix hätten sich 9 Komponenten ergeben. Mit Hilfe eines Screenplots wurden die Komponenten auf 5 reduziert (siehe Anhang Tabellen 41 und 42). Items, deren Faktorladung unter 0,4 lag wurden eliminiert, so dass die Items „ich verändere gern mein Aussehen“ und „ich befürchte, dass ich nicht richtig gesund bin“ wegfallen. Die Variable „ich fühle mich unsicher wegen meines Aussehens“ wurde ebenfalls ausgeschlossen, da die Zuordnung nicht eindeutig erfolgen konnte. Die 5 Faktoren bilden ihrerseits wieder jeweils eine neue Variable, welche in 5 Perzentile unterteilt sind. Die neuen Variablen werden bezeichnet mit:

Sportlichkeit: wird gebildet aus:

- „Ich treibe regelmäßig Sport“
- „Ich trainiere meinen Körper regelmäßig“
- „Im Vergleich zu anderen bin ich sportlich“
- „Ich achte darauf, körperlich fit zu bleiben“
- „Ich finde es wichtig, sportlich zu sein“
- „Ich achte auf gesunde Ernährung“

– kurz formuliert „Ich finde mich sportlich“.

Figurprobleme: wird gebildet aus:

- „Eigentlich hätte ich es nötig, einige Kilos abzunehmen“
- „Ich bin mit meiner Figur sehr zufrieden“
- „Manchmal befürchte ich, dass ich Probleme mit meiner Figur bekomme“
- „Ich achte beim essen auf Kalorien“
- „Ich kontrolliere mein Körpergewicht“

– kurz „Ich habe Probleme mit meiner Figur“.

Körperakzeptanz: wird gebildet aus:

- „Ich betrachte mich gerne im Spiegel“
- „Manchmal bin ich in meinen Körper richtig verliebt“
- „Im Vergleich zu anderen sehe ich gut aus“
- „Ich finde es wichtig, dass man gut aussieht“
- „Ich zeige meinen Körper gerne anderen“
- „Ich achte den ganzen Tag darauf, gut frisiert zu sein“
- „Ich fühle mich erst richtig wohl, wenn ich mich gut zurecht gemacht habe“

– zusammengefasst „Ich fühle mich wohl in meinem Körper“.

Hygiene: setzt sich zusammen aus:

- „Tägliches Duschen oder Baden ist wichtig“
- „Ich wasche regelmäßig die Haare“
- „Ich achte auf saubere Kleidung“

– kurz „Tägliche Körperpflege ist wichtig“.

Gesundheitsprobleme: entstehen aus:

- „Mein Körper ist anfällig auf alle möglichen Krankheiten“
- „Im Vergleich zu anderen bin ich gesund“

– kurz „Ich habe Probleme mit meiner Gesundheit“.

Vergleicht man die neuen Variablen mittels Kreuztabelle mit der Zugehörigkeit zum Geschlecht, so kommt man zu folgenden Ergebnissen (Tabellen 43 bis 47 siehe Anhang):

Der Faktor Sportlichkeit ist bei den Burschen positiv besetzt. 33,3 % der Burschen finden sich sehr sportlich und 40 % finden sich sportlich (vgl. dazu Ergebnis von Frage 8 weiter oben). Die Großzahl der Mädchen schätzen sich teilweise, wenig bis gar nicht sportlich ein (in Summe 46,2 %).

Probleme mit der Figur zu haben ist ein „weiblich“ besetztes Thema. So trifft es für 24,3 % der befragten Mädchen „genau zu“, dass sie Figurprobleme haben. Für weitere 21,6 %

treffen Figurprobleme „zu“ und für 20,3 % nur mehr „zum Teil“. Figurprobleme kennen 66,7 % der Burschen nicht bis wenig.

Bei der Aussage „Ich fühle mich wohl in meinem Körper“ erkennt man keine großen Unterschiede zwischen den Mädchen und den Burschen.

Dafür scheint die Körperhygiene nicht so wichtig für die Burschen zu sein. Fasst man die Antwortmöglichkeiten „trifft gar nicht zu“ und „trifft wenig zu“ zusammen, so ergeben sich 73,3 %. Die Aussagen der Mädchen siedeln sich im positiven Bereich an, mit 23 % für „trifft genau zu“, 24,3 % für „trifft zu“ und 20,3 % für „trifft zum Teil zu“.

Der dritte Faktor „Gesundheitsprobleme“ weist keine besonderen Unterschiede hinsichtlich des Geschlechts auf.

Für die folgenden Nullhypothesen soll gelten:

H0: Hinsichtlich des Faktors „Sportlichkeit“ gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen Burschen und Mädchen.

H0: Hinsichtlich des Faktors „Figurprobleme“ gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen Burschen und Mädchen.

H0: Hinsichtlich des Faktors „Körperakzeptanz“ gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen Burschen und Mädchen.

H0: Hinsichtlich des Faktors „Hygiene“ gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen Burschen und Mädchen.

H0: Hinsichtlich des Faktors „Gesundheitsprobleme“ gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen Burschen und Mädchen.

Zur Überprüfung der Hypothesen wurde der nichtparametrische U-Test nach Mann und Whitney für den Vergleich von zwei unabhängigen Stichproben bei ordinalem Skalenniveau (Geschlecht ist eine dichotome Variable und kann daher als ordinalskaliert betrachtet werden) angewendet. Das Signifikanzniveau liegt bei 5 %.

Aus der Berechnungstabelle im Anhang (Tabelle 48) lassen sich folgende Werte ablesen:

Sportlichkeit	0,009
Figurprobleme	0,018
Körperakzeptanz	0,904
Hygiene	0,004
Gesundheit	0,622

Die Nullhypothesen bezüglich „Körperakzeptanz“ und „Gesundheit“ können verifiziert werden. Es wurde statistisch nachgewiesen, dass es zwischen Burschen und Mädchen keine Unterschiede hinsichtlich der Faktoren „Körperakzeptanz“ und „Gesundheit“ gibt.

Hinsichtlich der Faktoren „Sportlichkeit“, „Figurprobleme“ und „Hygiene“ müssen die Nullhypothesen verworfen werden. Die Irrtumswahrscheinlichkeit ist in diesen Fällen hoch signifikant.

Zusammenfassend lässt sich bemerken, dass sich die Mädchen in ihrer Einstellung von Sportlichkeit von den Buben unterscheiden. Die Aussagen der Mädchen bei Frage 8 ließ mich annehmen, dass sich die befragten Mädchen nicht unспортlich finden. Trotzdem kam die Auswertung der Fragen über Faktorenanalyse mehrerer Items zu einem anderen Ergebnis. Die Nullhypothese „Sportlichkeit“ musste verworfen werden. Hervorsticht die hohe Irrtumswahrscheinlichkeit von 0,004, mit der die Nullhypothese hinsichtlich des Faktors „Hygiene“ verworfen wurde.

Wie unterscheiden sich die Faktoren nun aber hinsichtlich des Alters der Jugendlichen? Zur ersten Betrachtung wurden Kreuztabellen herangezogen (Tabellen 49 bis 53 siehe Anhang). Im Anschluss daran wurde zur Überprüfung der Unterschiedshypothesen der nichtparametrische H-Test nach Kruskal und Wallis für mehr als zwei unabhängige Stichproben verwendet. Der H-Test basiert auf einer Rangreihe der Werte aller Stichproben und basiert auf einem Signifikanzniveau von 5 % (Brühl, 2006).

H₀: Hinsichtlich des Faktors „Sportlichkeit“ gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen Jugendlichen verschiedenen Alters.

Die Durchsicht der Kreuztabelle für den Zusammenhang zwischen „Sportlichkeit und Alter“ fällt auf, dass sich $\frac{3}{4}$ der 14jährigen sportlich finden. Bei den 18jährigen findet sich eine Polarisierung bei den Antworten „trifft gar nicht zu“ und „trifft genau zu“ (siehe

Kreuztabelle 49 im Anhang). Die Jahrgänge dazwischen lassen keine Auffälligkeiten erkennen.

Die Irrtumswahrscheinlichkeit für den Kruskal-Wallis-Test liegt bei 0,535. Die Nullhypothese wird daher verifiziert.

H0: Hinsichtlich des Faktors „Figurprobleme“ gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen Jugendlichen verschiedenen Alters.

Figurprobleme bestehen anscheinend in allen Altersgruppen gleich. Eine Ausnahme bilden die 17jährigen, bei denen nur 9,5 % angeben „trifft zu“ und 4,8 % „trifft genau zu“. Bei allen anderen Altersgruppen lässt sich ein Trend dazu bemerken, dass die Frage nach Figurproblemen zu ca. gleichen Teilen mit „trifft zu“ oder „trifft genau zu“ beantwortet wurde.

Auch hier muss die Hypothese verifiziert werden, $\alpha = 0,303$ und somit nicht signifikant.

H0: Hinsichtlich des Faktors „Hygiene“ gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen Jugendlichen verschiedenen Alters.

Die Körperhygiene ist eher ein Thema der 16jährigen. Ein Drittel dieser Altersgruppe findet die tägliche Körperpflege sehr wichtig, hingegen die 14jährigen finden sie weniger wichtig. Die Irrtumswahrscheinlichkeit nach dem Kruskal-Wallis-Test ergibt einen Wert von 0,958 und verifiziert somit die Nullhypothese.

H0: Hinsichtlich des Faktors „Körperakzeptanz“ gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen Jugendlichen verschiedenen Alters.

Die Kreuztabelle zeigt, dass sich ungefähr je. 25 bis 35 % der 14-, 16- und 17jährigen in ihrem Körper wohl fühlen. Der Wert des Kruskal-Wallis-Tests liegt bei 0,092, sodass die Hypothese verifiziert werden muss.

H0: Hinsichtlich des Faktors „Gesundheit“ gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen Jugendlichen verschiedenen Alters.

9,5 % der 17jährigen haben im Vergleich zu 50 % der 14jährigen, 31,8 % der 15jährigen, 13,8 % der 16jährigen und 23,1 % der 18jährigen Probleme mit ihrer Gesundheit. Sonst

sind die Ergebnisse der Kreuztabelle gleich verteilt. Die Nullhypothese wird verifiziert ob einer Signifikanz von 0,518.

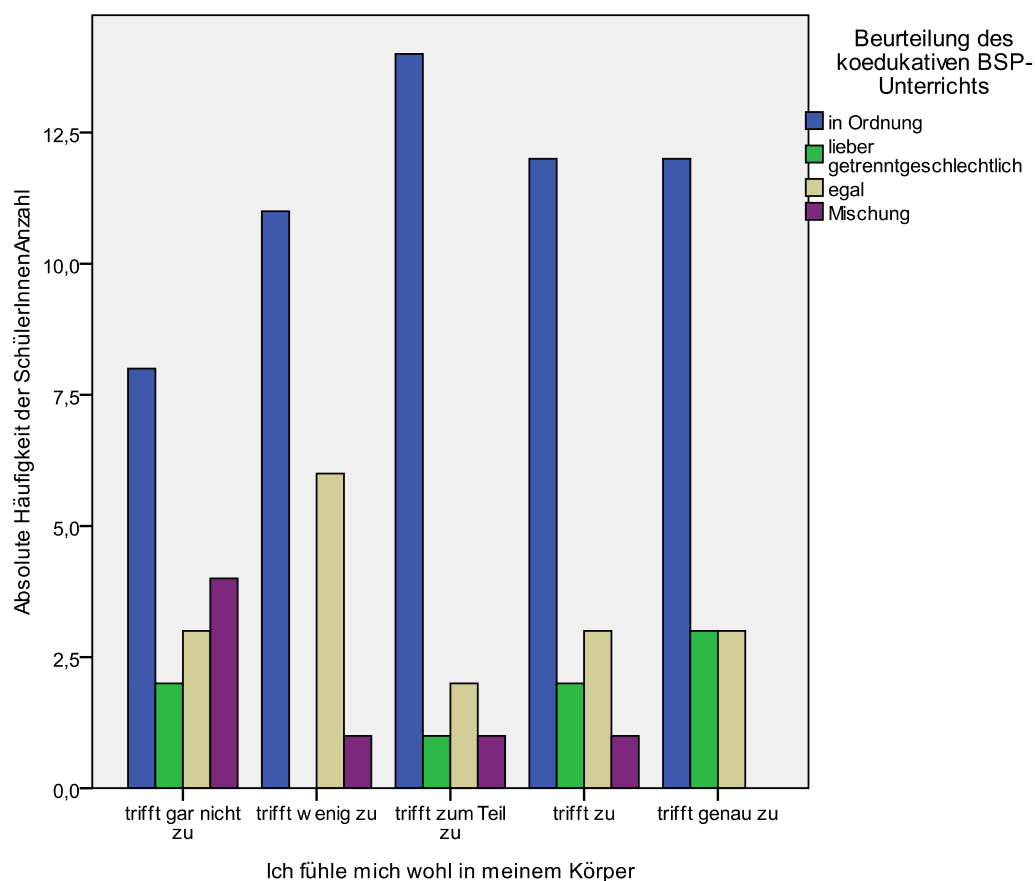
Zusammenfassend kann davon ausgegangen werden, dass es hinsichtlich der Faktoren und den Altersgruppen keine signifikanten Zusammenhänge gibt. Es wäre interessant zu prüfen, ob sich bei einer größeren Stichprobe die Werte ändern würden.

12.7 Einfluss von Körperakzeptanz und Sportlichkeit auf die Einstellungen zum koedukativen Unterricht in BSP

Inwieweit beeinflusst die Einstellung zum Körper die Entscheidung für oder gegen einen koedukativen Unterricht? Der Erwerb der sexuellen Identität, der eine besondere Bedeutung durch die Umbruchsituation der Adoleszenzphase erhält, wird wesentlich durch das Körperbewusstsein bestimmt. Gelingt es den Jugendlichen, ihr Körperkonzept positiv zu beeinflussen, kann dadurch der Grundstein für einen selbstbestimmten Umgang mit dem Körper gelegt werden. Horter (2000, S. 173) geht davon aus, dass ein durch Sportaktivität geförderter Umgang mit dem Körper, das Infragestellen der sozial definierten Geschlechtsrollen bewirken könnte. Wenn sich zum Beispiel ein Mädchen in seinem Körper wohl fühlt, sieht es sich nicht durch die „Brille“ der Jungen als Objekt, und kann der in dieser Altersphase häufigen Verunsicherung des Körperkonzeptes gegensteuern und auch zunehmende Autonomie in diesem Bereich erlangen. In einer Untersuchung hat Horter (2000, S. 173) für Schülerinnen der 6. bis 9. Schulstufe (Gymnasien, Hauptschulen im Vergleich) festgestellt, dass sich Mädchen, die sich sportlich einschätzen auch z.B. mit ihrer Figur zufriedener sind als Mädchen, die sich weniger bis gar nicht sportlich einschätzen. Hat eine positive Körpereinstellung auch Einfluss auf die Entscheidung für oder gegen koedukativen Sportunterricht?

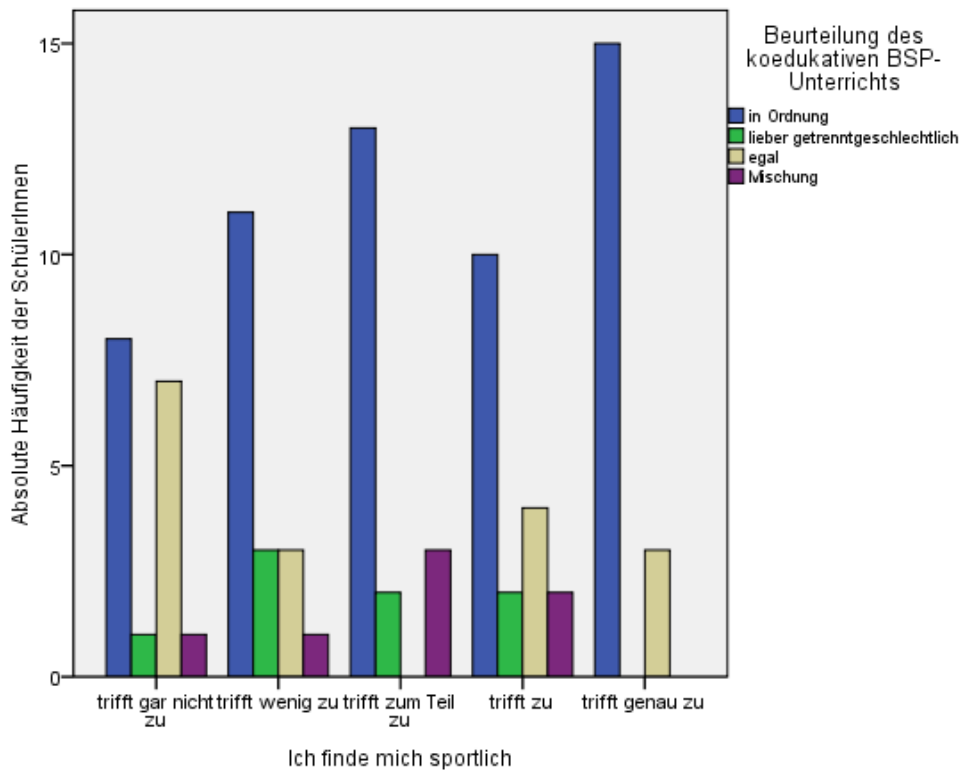
Die Kreuztabelle (Tabelle 54 siehe Anhang) dazu lässt erkennen, dass 25 % jener SchülerInnen, die sich getrenntgeschlechtlichen Unterricht wünschen, sich in ihrem Körper nicht wohl fühlen. Die SchülerInnen, die sich in ihrem Körper wohl fühlen machen 37,5 % jener aus, die getrenntgeschlechtlichen Unterricht bevorzugen würden. 57,1 % jener, die sich in ihrem Körper nicht wohl fühlen, würden lieber eine Mischform aus getrenntgeschlechtlich und koedukativ geführtem Unterricht haben.

Abbildung 21: Körperakzeptanz und die Einstellung zum koedukativen Unterricht



Betrachtet man den Zusammenhang zwischen der Meinung der SchülerInnen „Ich finde mich sportlich“ und dem Wunsch nach koedukativem Unterricht, so kann man in der folgenden Abbildung erkennen, dass jene Jugendlichen, die sich sportlich finden auch dem Unterricht in koedukativer Form zustimmen. Grundsätzlich stimmt ein Großteil der SchülerInnen dem koedukativen Unterricht zu, unabhängig von ihrer „Sportlichkeit“.

Abbildung 22: Sportlichkeit und die Einstellung zum koedukativen Unterricht



13 INTERPRETATION DER PROTOKOLLE ZUR STUNDENBEOBACHTUNG

Die Stundenbeobachtungen werden keiner wissenschaftlichen Auswertung unterzogen. Ich möchte in diesem Kapitel einige gesammelte Eindrücke herausheben und anhand bestehender Erkenntnisse aus der Literatur diskutieren.

Die Auswahl der Stunden wurde so getroffen, dass die fünften Klassen einmal in ihrer monoedukativen Stunde beobachtet wurden. Weiters wählte ich eine Einheit „Schwimmen“, „Basketball“ und „Tennis“ aus. Den Kurs „mädchenspezifische Themen“ habe ich dreimal in das Protokoll aufgenommen und zweimal beobachtete ich die Einheit „Spielemix – Kleine Spiele“, sodass insgesamt 8 Protokolle angefertigt wurden. Die Protokolle der beobachteten Einheiten sind im Anhang beigefügt.

13.1 „Eine Schwimmbahn für einen Jungen ganz allein“

In der beobachteten Schwimmeinheit sind ein Junge und 17 Mädchen anwesend. Schon zu Beginn der Stunde bemerke ich, dass sich der Junge nicht zu den Mädchen setzt. Er verhält sich schüchtern, kommt mit nach vorne hängenden Schultern aus der Garderobe, sein Blick ist auf den Boden gerichtet. Die Mädchen unterhalten sich untereinander und beachten ihn nicht. Beim Einschwimmen teilen sich die Mädchen auf drei Schwimmbahnen auf. Der Junge bleibt allein in einer Schwimmbahn. Die abgeschottete Situation ändert sich auch bei der anschließenden Aquafit–Gymnastik nicht. Wieder sucht sich der Junge einen Platz außerhalb der Gruppe, im Hintergrund, möglicherweise um das Geschehen im Blick zu behalten.

In der Literatur wird beschrieben, dass Buben, bedingt durch ihre Sozialisation, mehr Raum in Anspruch nehmen wie Mädchen (vgl. Grünwald-Huber, 1997, S. 64; Pfister, 1991, S. 166; Kugelman, 1996). Mädchen ziehen sich zurück, spielen „im Kleinen“, machen widerstandslos Platz für andere. In dem vorher beschriebenen Beispiel sind die Mädchen in der Überzahl und trotzdem überlassen sie dem einen Burschen einen weit größeren Raum, als sie sich selbst nehmen. Noch dazu fordert der Junge diesen Raum nicht, er signalisiert in keiner Weise „hier bin ich, macht Platz“. Seine Anwesenheit allein genügt und die Mädchen machen Platz, sie rücken zusammen. Der Junge fühlt sich in seiner Rolle des „Einzelgängers“ seiner Körperhaltung nach zu schließen nicht wohl. Der gewählte Kurs entspricht nicht dem männlich dominierten Sport. Vielleicht hält er sich im Hintergrund, damit ihn die Mädchen nicht sehen können. Es fehlen der übliche Schutz und die Stärke der Gruppe der Jungen. So nimmt der Junge Verhaltensweisen an, die möglicherweise sonst Mädchen in einer Bubengruppe übernehmen (kein Kontakt zur andersgeschlechtlichen Gruppe).

Ein geschlechtssensibler Unterricht sollte solche Eindrücke nicht unreflektiert lassen. Ich denke, dass der Lehrerin gar nicht bewusst war, dass die Mädchen den Jungen ignorierten und ihm dennoch Platz gelassen haben. Es wäre interessant zu erfahren, wie die Schülerinnen ihr Verhalten begründen würden.

13.2 „Barfuß zum Basketball“

Als ich in die Turnhalle komme, hat die Einheit schon begonnen, das Aufwärmen ist beendet, die Halle durch eine Langbankreihe in zwei Hälften geteilt. Je Hälfte spielen zwei Kleingruppen Basketball auf einen Korb. Es fällt mir eine Zweiergruppe von kleineren, zierlichen Mädchen auf, die sich geschickt dem Ballspiel entziehen, indem sie, wie eine Einheit aneinandergekettet, dem Ball ausweichen. Sie halten sich gezielt dort auf, wo sich der Ball nicht befindet. Eine von ihnen ist barfuß. Es fehlt ihr in diesem Spiel, in dem alle Turnschuhe tragen somit auch der körperliche Schutz. Sie muss ihre Füße schützen, indem sie sich zurückzieht. Drei andere Mädchen, die korpulenter sind, machen einen ängstlichen Eindruck. Sie haben sich in einen ruhigeren Teil der Saalhälfte zurückgezogen, um das Spielgeschehen zu beobachten. „Schieß mir keinen Ball zu!“ sagen ihre Gesichter. Eine Mitspielerin ist sehr engagiert, sie findet Gefallen am Spiel, stellt sich den Zweikämpfen mit den MitspielerInnen, wird aber von den eigenen Mannschaftsmitgliedern nicht angespielt. Die Jungen spielen um sie herum, sind bemüht, den Ball nur wieder einem Jungen zuzuspielen, auch wenn das Mädchen besser anzuspielen und näher dem Korb steht. Es gelingt dem Mädchen trotz aller Ignoranz von Seiten ihrer Mitspieler, einen Korb zu landen.

Wenn ich diese Beobachtung analysiere, muss ich mich fragen, wie es den Mädchen der beiden „Randgruppen“ bei dem Spiel geht. Was kann man machen, um die Angst aus ihren Gesichtern weichen zu lassen? Es besteht für diese Mädchen eine angstbesetzte Situation. Für viele SchülerInnen bleiben solche Begebenheiten lange in Erinnerung, weil es sich dabei um eine psychische Verletzung handelt. Süßenbach (2006, S. 156) betont, dass sich eine hierarchische Geschlechterordnung auf die Entwicklungsprozesse von Mädchen auswirkt. Im Sport bezogene Kompetenzerfahrungen wie Stärke, Kraft und Durchsetzungsvermögen verbessern das Vertrauen in den eigenen Körper und wirken sich positiv auf das eigene Selbstbild und somit auch auf das Körperkonzept aus. Im beschriebenen Fall wird das eigene Selbstbild der Mädchen als defizitäres gefestigt. Geschlechtsrollentypisches Verhalten der Mädchen, indem sie sich zurückziehen, Unsicherheiten im Umgang mit dem Ball zulassen, wird verstärkt. Die Freude an der Bewegung weicht der „Angst vor dem Ball“. Spiel- und Sportregeln, die weniger geschickte SchülerInnen im Sportunterricht herabsetzen, wirken bestärkend in einem

engen Rollenverständnis der Geschlechter (Kugelman, 2002, S. 16). Nils Kaletsch (2004) bietet einen praktischen Vorschlag, eine ähnliche Unterrichtssituation reflexiv aufzuarbeiten. Reflexive Koedukation soll das Verhältnis von Jungen und Mädchen thematisieren und die individuelle Handlungsfähigkeit fördern. Es sollten Strategien zur Herstellung der Teamfähigkeit im Vordergrund stehen, um den Nutzen für die Entwicklung eines gelungenen Spiels erlebbar zu machen. Körpersprache und Körpersignale können thematisiert werden, gerade wenn es um die Befindlichkeiten von MitschülerInnen geht. Was sagt die Körperhaltung, der Ausdruck, die Mimik und Gestik über die Spielbereitschaft eines/einer Mitspielers/Mitspielerin aus? Ein solches Konzept würde auch die engagierte Spielerin stärken in ihrem kooperierenden Beitrag zum Spiel. Langfristig gesehen sollte es auch um die Schaffung eines überzeugenden Selbstkonzepts gehen und nicht um das Erlernen einer Spieltechnik.

13.3 „Tennis, weil auch ein Tennislehrer dabei ist!“

Diese Einheit wird ausschließlich von Mädchen besucht. Der Lehrer nimmt die Rolle des Tennislehrers ein, er steht mit einem Ballkorb auf der einen Seite des Netzes, während sich die Mädchen auf der anderen Seite des Netzes befinden, um dort den Anweisungen des Lehrers zu folgen. Die Mädchen kichern öfter hinter vorgehaltener Hand oder reagieren mit peinlicher Geste, wenn der Ball den Schlägerrahmen trifft. Ich habe den Eindruck, dass die Mädchen dem Lehrer gefallen wollen, ihr Bemühen zielt weniger auf das Erlernen des Spiels ab, als darauf, keine „falsche“ Bewegung zu machen, sich immer in ein gutes Licht zu rücken und dabei gute Figur zu machen.

Der Lehrer möchte den Mädchen Tennis näher bringen. Er übernimmt die Rolle des Tennislehrers. Die Mädchen werden ihrer Rolle als Mädchen gerecht, das abhängig ist davon, von anderen positive Rückmeldungen über ihr Verhalten zu bekommen. Der Sachaspekt steht für den Lehrer in dieser Einheit im Vordergrund, die Techniken des Spiels. Die Schülerinnen erhalten Lob für gut geschlagene Bälle, doch meistens bessert der Lehrer die Schlagtechniken der Mädchen aus. Der Lehrer vermittelt den Schülerinnen unbewusst, dass sie an sich arbeiten müssen, um auch spielen zu können. Vielleicht ist der Lehrer davon überzeugt, den Schülerinnen in 8 Einheiten das Tennisspiel zu lernen. Aus Erfahrung weiß ich, dass das nicht möglich ist. Ich kann aus dieser kurzen Sequenz keine Schlüsse auf alle Einheiten ziehen, doch möchte ich bemerken, dass ich die Freude an der Bewegung vermisst habe. Grundsätze geschlechtssensiblen Unterrichtens, wie etwa die Förderung des Raum- und Körpererlebens von Mädchen, den Aufbau einer guten Körperwahrnehmung, die bewusste Wahrnehmung der eigenen Stärken schließen die Vermittlung von Tennis nicht aus

13.4 „Endlich allein“

Die fünften Klassen haben eine getrenntgeschlechtliche Stunde pro Woche. Ich war in einer dieser Stunden als Beobachterin anwesend. Die Schülerinnen von zwei fünften Klassen kommen in dieser Stunde zusammen. Es ist interessant, dass sich die Klassen getrennt, das heißt jeweils in einer Garderobe umziehen. Die Lehrerin hat als Stundenschwerpunkt Badminton gewählt. Das Verhalten der Schülerinnen in dieser Stunde ist locker, sie machen mit, lachen und kichern viel. Während des Aufwärmens laufen einige Mädchen zu zweit nebeneinander. Anschließend werden 6-er Gruppen gebildet, mit der Aufgabe, den Ball so oft wie möglich zu spielen. Dabei finden Unterhaltungen statt, die das Spiel aber nicht beeinträchtigen.

Das Verhalten der Mädchen ist „freier“ als mit Jungen zusammen. Keine zieht sich aus dem Unterricht zurück. Das Thema der Stunde ist Badminton, und dabei bleibt es auch. Die Lehrerin lockt die Schülerinnen nicht aus der „Reserve“, sie nützt diese eine gemeinsame Stunde nicht dazu, auch mädchenparteilich zu arbeiten. Der „geschützte Bereich“ bleibt leider ohne Bereicherung.

13.5 „Weitsprung oder Pausenunterhaltung für die Kleinen“

Das Thema der Stunde ist Weitsprung, Anlauf und Absprung. Nach dem Aufwärmen in der Halle begibt sich die Gruppe von 10 Burschen mit dem Lehrer zur Weitsprunganlage. Nachdem der Lehrer den Schülern ihre Aufgaben erklärt hat, probieren die Burschen einige Sprünge. Die entstehenden Wartezeiten werden sofort genutzt, um zu rangeln und zu albern. Die Schülergruppe erhält Zuschauer, weil der Garten der Volksschule direkt angrenzt und die VolksschülerInnen gerade Pause haben. Die Jungen beginnen, mit den „Kleinen“ zu scherzen. Dabei verändert sich ihre Körperhaltung. Beim Sprechen wiegen sie sich von einem Bein auf das andere, die Arme werden vor dem Körper verschränkt oder locker aus dem Ellbogen auf- und ab bewegt. Einige VolksschülerInnen spielen Fußball und der Ball fliegt über den Zaun. Die Gymnasiasten fangen sofort an, damit zu spielen, ihn zu „gaberln“, mit dem Kopf zu spielen. Erst nach einiger Zeit spielen sie den Ball wieder zurück. Die Weitsprünge machen sie zwischendurch. Das Thema ist für die Buben jetzt „Imponieren vor den Kleinen“, die Weitsprünge sind die Pausenfüllung.

Der Lehrer ermahnt zwar dazwischen zur Konzentration, ist aber zu sehr damit beschäftigt, die Weitsprünge zu messen und technische Tipps zur Verbesserung der einzelnen Schüler zu geben.

Die meisten Jungen sind darauf bedacht, sich vor anderen zu profilieren, Stärke zu demonstrieren. Mit den „Kleinen“ haben sie in der beschriebenen Situation ein sie

bewunderndes Publikum bekommen. Leider bleibt das Verhalten unreflektiert vom Lehrer. Es geht ihm lediglich um die Sachvermittlung, nicht um die Persönlichkeiten der Buben, nicht um jeden einzelnen. Combrink und Marienfeld (2006, S. 280) betonen auch die Wichtigkeit der PädagogInnen im Hinblick darauf, mit den Jugendlichen in Kontakt, ins Gespräch, in die Begegnung zu kommen.

Es kommt auf den/die Lehrer/Lehrerin an, den „geschützten Raum“ für die Buben zu nutzen. Der Platz für geschlechtssensible Pädagogik ist da, es fehlt leider oft der Mut der Lehrperson, sich darauf einzulassen.

13.6 „Das Perlenspiel“

„Mädchenspezifische Themen“ lautet der Titel des Kurses, den 23 Mädchen ausgewählt haben. Bevor die Stunde beginnt, reflektiert die Lehrerin gemeinsam mit den Schülerinnen die vergangene Stunde, in der eine „Körperreise“ ausprobiert wurde. Es wird besprochen, ob die Räumlichkeit gepasst hat, die Lautstärke der Musik in Ordnung war, die Stimme der Lehrerin angenehm war.

Das Thema der Stunde ist „Mut und Kampf“. Zwei Weichbodenmatten werden als Unterrichtsmittel eingesetzt. Die genaue Stundenbeschreibung ist im Anhang nachzulesen. Ich möchte einige Aussagen und Auffälligkeiten dieser Stunde herausgreifen:

Die Lehrerin sagt zu den Schülerinnen nach der Stundenreflexion der vorangegangenen Stunde: „Ich möchte Euch noch einmal sagen, dass ihr immer sagen könnt, wann etwas nicht in Ordnung ist.“ Die Schülerinnen bekommen von der Lehrerin die Gelegenheit, sich zu artikulieren, Dinge auszusprechen, die möglicherweise nicht gefallen haben. Diketmüller (2002b, S. 8) weist darauf hin, dass es für die Mädchen wichtig ist, Probleme zu thematisieren. Meistens richten Frauen das eigene Handeln nach den Bedürfnissen anderer Personen aus. Sie passen sich gegebenen Bedingungen an und verdrängen dabei die eigene Selbstwahrnehmung (Ahoon et al., 2000, S. 225).

Die Lehrerin stellt den Mädchen die Aufgabe, dass sich je zwei auf die Matte begeben, in Bankstellung, wobei die Unterarme auf der Matte zu liegen kommen. Die Zwei Mädchen auf der Matte sollen unter Einhaltung der Stellung versuchen, sich gegenseitig von der Matte zu schieben. Den Mädchen fällt es offensichtlich schwer, sich in die Rolle einer Kämpferin zu versetzen. Die Lehrerin ermutigt die Schülerinnen, sich zu trauen, ihre Kraft einzusetzen. Erst beim Kampf zwischen zwei Mädchen, die jeweils von ihrer Gruppe gewählt wurden, kommt „Stimmung“ auf. Die anderen Schülerinnen feuern die Kämpfenden an und fiebern mit. Das Verhalten der Mädchen wird auch in der Literatur

beschrieben. Mädchen werden schon im Laufe ihrer Erziehung in der Kindheit an Einschränkungen gewöhnt. Für Mädchen kommt die Äußerung ihrer Aggressionen in Form von körperlicher Auseinandersetzung oft nicht mehr in Frage. Mädchen gehen mit Aggressionen anders um als Buben, sie wenden diese oft nach innen (Wiesinger-Ruß, 2002, S. 15). Bei diesen Kämpfen können die Schülerinnen ihr Verhaltensrepertoire erweitern, sich einfach etwas trauen, was „schon verschüttet war“ (Lehrerin der Einheit).

Mattenvölkerball wird gespielt, ein Treffer zählt nur dann, wenn diejenige, die schießt dabei schreit. Das funktioniert erst, als einige Treffer nicht anerkannt werden, weil die „Schreibedingung“ nicht erfüllt wurde. Die Schreie erfolgen anfangs nur zaghaft: „Hi“ oder „Hu“, „Pudding“ wird in mittlerer Lautstärke gesagt. Keine schreit ein wirklich lautes „Uahh“ aus dem Bauch heraus. Es spiegelt sich ein geschlechtsrollentypisches Verhalten der Mädchen wieder. Alfermann (1996, S. 119) spricht davon, dass den Mädchen aggressive Gefühle, Wut und Ärger nicht zugestanden werden. Die Schülerinnen können hier den „geschützten Bereich“ dafür nutzen, Gefühlen freien Lauf zu lassen und zu Schreien.

Lehrerin: „Wir spielen das Perlenspiel. Wer erklärt es?“ Eine Schülerin ergreift das Wort, nachdem sich keine andere Schülerin meldet und beginnt zu sprechen: „Setzt Euch in den Langsitz, wir suchen unsere Sitzhocker und verteilen das Gewicht gleichmäßig darauf. Stellt Euch vor, ihr hättet eine Perle unter Eurer Vagina oder Scheide und jetzt zieht sie in Euch auf.“ Die Lehrerin erklärt die Sinnhaftigkeit dieser Übung und dass es eine spezielle Übung nur für Mädchen ist. Lehrerin: „Kein Mensch merkt, wann ihr Euren Beckenboden trainiert.“ Die Lehrerin vermittelt den Schülerinnen, dass sie einzigartig sind. Die Persönlichkeit der Lehrerin ist stark. Man nimmt ihr ab, was sie sagt, weil sie authentisch ist. Die Wertschätzung der eigenen Person, des eigenen Körpers ist mit einer einfachen Übung in das Bewusstsein der Schülerinnen gerückt worden. Das Prinzip der Wertschätzung kommt zum Tragen (Scheffel, 1996, S. 222; Diketmüller, 2002b, S. 8).

13.7 „Das will ich nicht!“

Die Themen der beschriebenen Einheit aus „mädchenspezifische Themen“ sind „Selbststärken“ und „Selbstbehaupten“. Die Lehrerin spricht über das Selbstwertgefühl, die Körpersprache und deren Bedeutung dafür, ob man sich in eine Opferrolle drängen lässt. „Ganz wichtig: alles was bei uns gesagt wird, bleibt bei uns. Jede schätzt die andere“, betont die Lehrerin. Damit bekommt die Stunde von vornherein einen intimen Charakter. Es wird signalisiert – „Du kannst Dich hier sicher fühlen“.

Das Spiel „Das fliegende Tor“ verläuft zunächst zögerlich, die Lehrerin ruft alle zusammen, um das Ziel des Spieles noch einmal zu verdeutlichen: Schützen der Torfrauen, Angreifen für die Spielerinnen. Punkte werden gesammelt und nach einiger

Zeit von der Lehrerin erfragt. Lehrerin: „Warum heißt das Spiel fliegendes Tor und nicht Fliehendes Tor? Seid ihr geflogen oder geflohen?“ Schülerin. „Geflohen“. Lehrerin: „Welche Möglichkeiten habe ich, außer davonzulaufen?“ Schließlich einigen sich die Frauen darauf, dass sie sich eine Taktik zulegen könnten. Es werden schließlich Möglichkeiten der Selbstverteidigung beschrieben. Die Lehrerin fragt die Schülerinnen, ob schon jemand eine unangenehme Situation erfahren hat und darüber erzählen möchte. Durch Kreuzen der Beine kann man signalisieren, dass man etwas erzählen möchte. Die Lehrerin kreuzt als erste die Beine, es folgt ihr ein Mädchen. Nachdem die Lehrerin einige Augenblicke abwartet fragt sie, wer beginnen soll. Die Schülerin beginnt während ihrer Erzählungen zu weinen. Ein Bursche hat sie bei einem Feuerwehrfest am Boden festgehalten, sich auf sie gesetzt. Das Mädchen sagt, dass sie noch nie mit jemanden darüber gesprochen hat. Die Lehrerin erzählt davon, dass sie als Studentin in einer Straßenbahn von einem Mann belästigt wurde. Anstatt sich zu wehren, ist sie bei der nächsten Station aus der Straßenbahn geflüchtet. Heute weiß sie, dass sie nicht still bleiben hätte dürfen, sie hat sich die Opferrolle überstülpen lassen. „Lassen sie mich in Ruhe!“ wiederholt die Lehrerin einige male hintereinander, „Genau das hätte ich sagen sollen.“ Die Schülerinnen probieren anschließend einige Übungen der Selbstverteidigung aus, versetzten sich in die Rolle der Täter und der Opfer, stellen diese mit Hilfe ihrer Körpersprache dar. Sie üben „Ja“ und „Nein“ sagen können. „Eure Stimme ist ein wichtiges Werkzeug.“

Die Lehrerin knüpft an Themen des Alltags an und erreicht dadurch die Schülerinnen ganz mühelos. Ein geschlechtssensibler Unterricht soll an der Lebenswelt der Mädchen ansetzen. Die Mädchen können einen Bezug zu ihrer eigenen Lebensgeschichte herstellen. Der Vorbildwirkung der Lehrerin kommt eine besondere Bedeutung zu. Mädchen finden immer seltener gleichgeschlechtliche Vorbilder (Diketmüller, 2002).

13.8 „Bitte geht hinaus!“

Die Einheit „mädchenspezifische Themen“ beginnt mit einem Spiel, bei dem jeweils eine Schülerin der im Kreis ihr gegenüber Stehenden sagen soll, was ihr an dem Mädchen gefällt. Positive Dinge sollen genannt werden. Nach einem Laufspiel, machen es sich die Schülerinnen im Saal gemütlich, die Lehrerin liest eine Geschichte vor, die davon handelt, sich anderen Personen gegenüber zu behaupten. „Was ihr damit anfangt, ist eure Sache. Aber bitte seid ruhig.“ Die Lehrerin schickt sechs Mädchen in die Garderobe, weil sie dauernd kichern und die anderen stören.

Diese Situation zeigt, dass es nicht alleine genügt, mädchenspezifische Themen in den Unterricht einzubringen. Wenn die Schülerinnen sich nicht darauf einlassen wollen,

können sie für die anderen störend wirken. Die Lehrerin schützt die Schülerinnen, indem sie die unaufmerksamen Mädchen in die Garderobe schickt. „Geschützter Raum“ bedeutet hier Schutz vor dem eigenen Geschlecht. Kugelman (2002, S. 19) betont, dass eben nicht nur die Lehrkräfte, sondern auch die SchülerInnen gemeinsam dafür verantwortlich sind, dass das Spielen, Bewegen und Sporttreiben gelingt.

„Wer mit seiner Situation fertig ist, rollt sich zur Seite, kauert sich zusammen wie ein Baby. Euer Rücken schützt euer Inneres, eure Organe, das Herz. Haltet euch.“. Die Lehrerin rückt den Körper der Mädchen in den Vordergrund. Die positive Auseinandersetzung mit dem Körper, der als Schutz für das Körperinnere (nicht nur der Organe, sondern auch der Psyche) aufgezeigt wird stärkt das Selbstbewusstsein der Schülerinnen. Ein Schwerpunkt geschlechtssensiblen Unterrichtens, der Aufbau einer guten Körperwahrnehmung und die Wahrnehmung seiner Stärken wird in dieser kurzen Sequenz erfüllt.

13.9 „Nehmt Euch das mit!“

Das Heuwagenspiel am Ende einer Einheit für „Mädchenspezifische Themen“ bietet den Mädchen grüne und rote Kärtchen an. Die Lehrerin erklärt, dass die Schülerinnen dazu eingeladen sind, unangenehme Dinge, was ihnen nicht gefallen hat auf die roten Kärtchen zu schreiben und in den „Heuwagen“ (Schachtel) zu werfen. Die grünen Kärtchen sind für die guten Dinge, was euch gefallen hat. „Das Gute nehmt ihr mit“ (Lehrerin). Einige Schülerinnen falten nicht nur die roten Kärtchen, bevor sie sie in die Schachtel werfen, sondern auch die grünen Kärtchen, die sie sehr behutsam mitnehmen, als müssten sie besonders gut darauf aufpassen.

Den Mädchen wird mit den grünen Kärtchen etwas Eigenes überlassen, was nur für sie ist. Scheffel (1996, S. 221) fordert vom Sportunterricht als übergeordnetes Ziel, eine wertschätzende Grundhaltung gegenüber sich selbst und eine Stärkung der Identität aufzubauen. Denn nur so lernen Mädchen, sich stärker auf sich und andere Mädchen und Frauen zu beziehen und sich und anderen mehr Wert zu geben. An dem gegebenen Beispiel wird dieses Ziel angestrebt.

13.10 „... und für die Burschen richtige Liegestütze.“

Die erste Stunde im Modul „Spielemix“ beginnt, indem die Burschen ohne Aufforderung der Lehrerin im Turnsaal Fußball spielen. Badminton ist das Thema der Stunde. Zum Aufwärmen werden unter anderem Liegestütze gemacht. Die Lehrerin sagt die Übung an: „Wir machen Liegestütze. Damenliegestütze und für die Burschen richtige Liegestütze.“ Die Lehrerin begibt sich in Bankstellung und zeigt die Liegestütze vor.

Mit der Unterscheidung in der Ausführung der Liegestütze drückt sie eine Sichtweise aus, in der Mädchen gegenüber Jungen sportliche Defizite aufweisen (vgl. dazu Alfermann, 1991, S. 181). Sie traut den Mädchen von vornherein nicht zu, dass sie Liegestütze können. Den SchülerInnen wird nicht selbst die Entscheidung überlassen, sich die Art der Liegestütze selbst auszusuchen. Die Lehrerin stellt unbewusst die Männlichkeit der Jungen in den Vordergrund, ihre gesellschaftliche Höherstellung. Der „richtige“ Liegestütz charakterisiert die männliche Art, Sport zu treiben als die Norm.

Ein Schüler bemerkt „Na geh. Die Damenliegestütz sind besser.“ Er lächelt dabei und meint diese Aussage nicht ernst. Die Aussage verstärkt die Benachteiligung der Mädchen und macht sie lächerlich.

Die Lehrerin ist sich nicht bewusst, dass sie mit dem Wort „Damenliegestütz“ das eigene Geschlecht diskriminiert. Ihre eigene Vorstellung von Sport ist eine leistungsgeprägte. Sie versucht, einen Unterricht zu gestalten, der läuft, ungeachtet der potentiellen Möglichkeiten für einen geschlechtssensiblen Unterricht. Eine andere Möglichkeit wäre, den SchülerInnen beide Möglichkeiten der Liegestütze anzubieten und jedem selbst die Auswahl zu überlassen. Mädchen und Burschen sollen lernen, Zutrauen in ihr eigenes Leistungsvermögen zu setzen und Aufmunterung zu erfahren, ihre eigenen Leistungsgrenzen zu erproben (Wurzel, 2004, S. 199).

13.11 „Aber bitte nicht alle Burschen zusammen.“

Im gemeinsamen Unterricht von Burschen und Mädchen beobachtet man häufig, dass die SchülerInnen getrenntgeschlechtliche Gruppen bilden. Der Hinweis „Aber bitte nicht alle Burschen zusammen“ macht noch keinen geschlechtssensiblen Unterricht aus, führt noch nicht zur Gleichstellung von Mann und Frau. Das zeigt sich auch bei den beobachteten Stunden. Die vorige Anweisung zur Gruppenbildung führt in einer Einheit aus „Spielemix“ zur Bildung einer reinen Mädchengruppe und zwei gemischtgeschlechtlichen Gruppen. In einer anderen Stunde dieses Moduls sollen vier Gruppen gebildet werden. Die Lehrerin fordert die vier Burschen auf: „Die Burschen bitte nicht zusammen, teilt euch auf.“ Es werden zwei Mädchengruppen gebildet, eine Gruppe mit zwei Burschen und zwei Mädchen, eine Gruppe aus drei Mädchen. Eine Schülerin fordert die Buben auf, eine 5-er Gruppe zu bilden, als die Buben meinen: „Wir bleiben zu zweit.“ Die Sozialkompetenz und Kompromissbereitschaft der Mädchen kommt hier zum Tragen. Mädchen sind grundsätzlich darauf bedacht, Lösungen bereitzustellen.

Geschlechtsspezifische Verhaltensweisen der Schüler bewirken oft, dass das LehrerInnenverhalten sich nach den Interessen der dominierenden Jungen richtet und die pflegeleichteren Mädchen weniger beachtet werden. Dies erscheint oft die

Unterrichtsführung zu erleichtern, manchmal sie erst zu ermöglichen. So gehört es auch zu den alltäglichen Selbstverständlichkeiten, dass die Burschen die Turnhalle schon vor Beginn der Stunde betreten. In einer der beobachteten Einheiten waren es auch die Burschen, die die Turnhalle, ohne die Aufforderung der Lehrerin betraten und mit dem mitgebrachten Ball Fußball spielten. Sie erlangen noch vor Beginn der Stunde die Aufmerksamkeit der Lehrerin, indem sie auf ihr Verhalten eingehen muss, um längst bekannte Regeln zu disziplinieren.

Das Holen der Badmintonschläger wird anfänglich im Kollektiv versucht, bis schließlich ein Mädchen den Karton mit den Schlägern alleine aus dem Geräteraum holt. Mädchen nehmen den Jungen Arbeit ab. Sie überlassen den Burschen einen größeren Raum, als sie ihn sich selber nehmen, was sich im Begrüßungskreis und beim Aufwärmen zeigt. Viele Burschen untermauern ihr Tun verbal, sind ehrgeizig beim Wettkampf, diskutieren vereinbarte Regeln, falls der Sieg nicht garantiert scheint.

Viele LehrerInnen sehen in den beschriebenen Verhaltensweisen von Burschen und Mädchen nichts Außergewöhnliches, weil sie „so sind“. Voraussetzung für einen geschlechtssensiblen Unterricht ist die Bereitschaft der LehrerIn, den Unterricht aufmerksam zu beobachten und diesen zu reflektieren in Bezug auf die eigenen Einstellungen. Beschriebene Situationen können als Lerngelegenheiten verstanden werden. Das Interesse an jedem Einzelnen sollte zu einem Schlüsselement für das Interesse der SchülerInnen an der Sportstunde werden (Wurzel, 2004, S. 202).

14 ZUSAMMENFASSUNG

Im Zuge der Sozialisation entwickelt und verändert sich der Mensch durch die Aneignung und Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt. Durch gesellschaftliche Anerkennung im bestehenden System der Zweigeschlechtlichkeit entsteht das Selbstwertgefühl eines Individuums. Aus den unterschiedlichen sozialen Rollen die Männer und Frauen einnehmen entstehen Geschlechtsunterschiede. Die Entwicklung einer stabilen Geschlechtsidentität ist ein notwendiger Bestandteil der Entwicklung eines Individuums. Werden die Geschlechterrolle und die damit verbundenen Geschlechtsrollenerwartungen vom Individuum in das eigene Selbstbild übernommen spricht man von Geschlechtsrollenidentität. Die gesellschaftliche Prägung der Geschlechtsrollen kommt auch im Sport zu tragen. Die Geschlechtsidentität der Burschen zeigt sich häufig in einem eher instrumentellen Verhältnis zum eigenen Körper. Es dominieren ein kraftbetonter körperlicher Einsatz, sowie Leistungs- und Belastungsfähigkeit des Körpers. Mädchen verzeichnen spätestens mit Beginn der Pubertät verstärkt einen gefühlvollen, ästhetischen Umgang mit dem Körper. Sporttreiben geschieht immer in Übereinstimmung mit der Geschlechtsidentität, die durch kulturelle Wert- und Deutungssysteme geprägt ist. Eine Festlegung auf typisch weibliche und männliche Handlungsmuster führt dazu, dass das jeweilige Geschlecht über eine äußerst eingeschränkte Bewegungserfahrung verfügt und vieler Körpererfahrungen beraubt wird. Der Sport ist ein soziales Handlungsfeld, in dem männliche Handlungsmuster dominieren. Sportliche Androgynität könnte ein ganzheitliches Bewegungskonzept ermöglichen, welches weibliche und männliche Bewegungsmöglichkeiten mit herrschaftsfreien Beziehungsstrukturen vereint.

Eine positive Einstellung zum eigenen Körper beeinflusst die allgemeine Zufriedenheit eines Individuums und geht mit einer Erhöhung des Selbstwertgefühls einher. Selbstbild und Identität sind nicht ohne ein eigenes Körperkonzept zu bilden. Die Stabilisierung eines Selbstkonzeptes erfolgt zunehmend im Jugendalter. Die Wahrnehmung des Körpers spielt bei Jugendlichen und Erwachsenen eine wichtige Rolle für die Selbstwahrnehmung und das Selbstverständnis und dient als Stütze der eigenen Identität. Für die Konstituierung der persönlichen Identität der Jugendlichen ist es notwendig, altersspezifische Handlungsaufgaben zu bewältigen, die Ablösung von der Familie, Beziehungen zu Gleichaltrigen gewinnen, die Aufnahme heterosexueller Beziehungen, die schulische Qualifikation und die Planung der Zukunft. Der individuelle Lebenslauf von Jugendlichen ermöglicht es, sich auch außerhalb der Schule an Bewegungs- und Sportaktivitäten zu beteiligen, weil sich nicht nur die sportliche Infrastruktur, sondern auch die Bewegungsräume erweitern. Durch spezifisches Leistungsvermögen, welches im Sport effektiv präsentiert werden kann, ist es möglich, in der Gleichaltrigengruppe

Statusgewinn zu verzeichnen. Sportlich motiviertes Handeln findet allgemein hohe Zustimmung unter Jugendlichen und Erwachsenen.

Die Schule bildet neben Familie, Gleichaltrigengruppe, Medien eine weitere Sozialisationsinstanz, die von allen durchlaufen wird. Aus historischer Sicht ist Mädchen- und Frauenbildung stets benachteiligt worden. 1975 erfolgt die Einführung der Koedukation an öffentlichen Schulen, mit Ausnahme des Unterrichts aus „Bewegung und Sport“, der ab der 5. Schulstufe getrennt nach Geschlechtern zu erteilen ist. Die Hoffnung, dass durch die Einführung des gemeinsamen Unterrichts von Burschen und Mädchen Geschlechtsrollenklischees vermindert würden und ein gleichberechtigter herrschaftsfreier Umgang zwischen den Geschlechtern entstehen könnte, hat sich nicht erfüllt. Ebenso wenig haben sich traditionell weibliche oder männliche Bildungseinrichtungen für das andere Geschlecht geöffnet, noch wurden die geschlechtspezifische Aufteilung am Arbeitsmarkt überwunden. Als Konsequenz wurde 1995 das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ in die Lehrpläne aufgenommen. Seit 2000 fordern die allgemeinen didaktischen Grundsätze „Bewusste Koedukation“ und „Geschlechtssensible Pädagogik“. Mit „Gender Mainstreaming“ und „Geschlechtssensibler Bildung“ werden politische Maßnahmen fortgesetzt, um nachweisbare geschlechtsbezogene Ungleichheiten im Sinne von Chancengleichheit nachhaltig zu verändern.

Koedukation findet bei Schülerinnen und Schülern breite Akzeptanz, trotzdem die Praxis koedukativer Schulen an Geschlechtsstereotypen festhält. Kritik an der Koedukation zeigt auf, dass Koedukation traditionell ausgebildete Interessen von Schülern und Schülerinnen nicht ändert, sondern verstärkt, dass die Selbstwertentwicklung der Mädchen immer noch weniger günstig ist als die der Jungen und dass ungleichgewichtige Kommunikationsstrukturen innerhalb der Klassen existieren.

Reflexive Koedukation versucht, optimale Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten für Mädchen und Jungen zu erreichen, mit dem Ziel, Geschlechterverhältnisse zugunsten eines gleichberechtigten Zusammenlebens zu verändern. KoedukationsgegnerInnen fordern angesichts unterschiedlicher Bewertungen, Erwartungen und Wahrnehmungen von Verhalten und Leistungen bei Jungen und Mädchen, sowie sozialer Ungerechtigkeiten und alltäglicher Gewalt in der Schule getrenntgeschlechtlichen Unterricht. Dieser Forderung ist entgegenzusetzen, dass gerade im getrenntgeschlechtlichen Unterricht das biologische Geschlecht als Gruppenmerkmal und als Kriterium der Zuschreibung aufgewertet wird. Eine Möglichkeit, gleichberechtigte pädagogische Unterstützung von Mädchen und Burschen in der Bearbeitung ihrer existentiellen Fragen und Probleme im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung zu

ermöglichen sind phasenweise eingerichtete geschlechtshomogene Gruppen, für bestimmte Themen, zeitlich begrenzt, in allen Fächern.

In Bezug auf Koedukation im Fach „Bewegung und Sport“ lassen sich drei Strömungen unterscheiden. Der traditionell konservative Ansatz, der sich für einen getrennten Sportunterricht ausspricht aufgrund unterschiedlicher körperlicher, motorischer und psychischer Voraussetzungen als auch körperlich-sexueller Gründe. Der emanzipatorische Ansatz betont die grundgesetzliche Verpflichtung zur Gleichbehandlung und Gleichberechtigung von Männern und Frauen. Der feministische Ansatz legt die bestehenden Unterschiede offen dar. Im koedukativ geführten Sportunterricht treten motorische Bildungs- und Lehraufgaben zugunsten von sozial-affektiven in den Hintergrund. Erfahrungsfelder wie Kraft, Raum, Zeit, Umgang mit Objekten und körperliche Selbstpräsentation erscheinen geeignet, Geschlechtsstereotypen zu überschreiten. Lehrpersonen haben eine zentrale Rolle aufgrund ihrer Bedeutung als Modelle geschlechtstypischen Verhaltens, für die Vermittlung von Einstellungen und Werten, durch die Auswahl von Unterrichtsinhalten und aufgrund ihrer eigenen Sozialisation. Reflexive Koedukation im Sportunterricht bedeutet im Sinne des Gleichheitspostulats der Geschlechterforschung, dass bevorzugte Sportarten und Sportstile von Mädchen und Buben gleichberechtigt zu repräsentieren, Differenzen anzuerkennen, ohne sie in ein hierarchisches Verhältnis zu setzen.

Die Adoleszenz stellt mit dem Beginn der Pubertät für Mädchen eine Veränderung des Körpers dar, womit sie lernen, wie wichtig das Aussehen ist, wenn es um soziale Anerkennung geht. Körperzentrierung verdeutlicht im Sportunterricht die Ein- und Unterordnung von Frauen deutlich. Trotz entwicklungshemmender, benachteiligender und sexistischer Erfahrungen äußern sich Mädchen mehrheitlich den Wunsch, mit Jungen gemeinsam Sportunterricht zu haben. Mädchenarbeit und Mädchenparteilichkeit sind notwendige Grundhaltungen feministischer Bewegungsarbeit. Mädchenstärkung muss den didaktischen Prinzipien Mädchenparteilichkeit, Wertschätzung, Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit, Problemorientierung und Konfliktfähigkeit, Variabilität und Vielfalt der Inhalte, Erfahrungsoffenheit sowie Alltagsbezug folgen. Mädchen brauchen auch Pädagoginnen, die Weiblichkeit positiv besetzen. Geschlechtshomogener Unterricht im Fach „Bewegung und Sport“ bietet die Möglichkeit geschlechtssensibel zu unterrichten und explizit Mädchenthemen aufzugreifen. Mädchen kann es in diesem „geschützten Raum“ ermöglicht werden, ihren Körper und ihre Stärke zu erleben und sich Raum zu nehmen, ohne auf eine Weiblichkeitsrolle festgelegt zu werden oder vom anderen Geschlecht gestört zu werden.

Die Erwartungen und Anforderungen an die Entwicklung und Sozialisation von Jungen sind nach wie vor vom Bild des starken Mannes und vom Mythos der männlichen Überlegenheit geleitet. Angesichts der Dominanz der gesamtgesellschaftlichen Wertorientierungen und sportlicher Handlungsmuster, die männlichen Eigenschaften wie Dominanz, Härte, Aggressivität, Leistungsstreben zuzuordnen sind, werden Jungen und Männer, die diesen Erwartungen nicht entsprechen diskriminiert. Jungen unterliegen einem Druck von außen, der sie veranlasst, Angst, Traurigkeit, Kummer, Rührung oder Schmerzempfinden weniger oder gar nicht zu zeigen. Zentrale Motive sportlichen Handelns sind für viele Jungen Sieg- und Konkurrenzorientierung. Medien vermitteln, dass die Bereitschaft zu Kampf, Einsatz, Risiko und Härte die Attribute des Erfolgs im Sport sind. Trends und Forderungen nach Öffnung sportlicher Handlungsintentionen und sportlicher Disziplinen die überwiegend oder ausschließlich von Frauen ausgeübt wurden finden daher keinen der nur einen schwierigen Eingang in Konzepte koedukativen Sportunterrichts. Es scheint sinnvoll, wenn Jungen Erfahrungen weitgehend fremder Handlungsfelder zunächst in gleichgeschlechtlichen Gruppen sammeln können, ehe koedukativ unterrichtet wird. Jungenarbeit als geschlechtsbezogene pädagogische Arbeit muss an den Stärken der Jungen ansetzen und bedeutet eine behutsame Veränderung des männlichen Verhaltensrepertoires, sowie eine Stärkung des Selbstwertgefühls. Beides sind Voraussetzungen für eine bessere Interaktion und eine gleichberechtigtere Beziehung zu anderen Menschen, Jungen wie Mädchen. Themen für Jungenarbeit sollten das männliche Körper- und Selbstverständnis zum Ausgang haben und könnten sein: Angst, Körper, Aggression und Kraft, Gemeinschaft erleben. Eine Trennung nach Geschlechtern sollte lediglich vorübergehend und phasenweise stattfinden. Es ist wichtig, dass PädagogInnen mit den Jugendlichen in Kontakt, ins Gespräch, in die Begegnung kommen.

Eine andere Herangehensweise, Mädchen und Jungen gleichberechtigt am gesellschaftlichen Bereich Sport und Bewegungskultur teilhaben zu lassen, ohne dass das Geschlecht Eigenschaften und Fähigkeiten des jeweils anderen Geschlechts übernehmen soll, ist es, Differenzen zwischen den Geschlechtern bestehen zu lassen, ohne daraus eine Hierarchie abzuleiten. Die Konstruktion der Unterschiede muss reflektiert werden.

Die Evaluierung des speziellen Fallbeispiels BG Krems mittels Fragebogen und Beobachtungen erfolgte auf der Annahme, dass durch die Koedukation des Unterrichtsfaches „Bewegung und Sport“ der „geschützte Bereich“ den Mädchen und den Burschen entzogen wird und damit den Lehrpersonen ein Raum für Mädchenarbeit und Jungenarbeit. Die grundsätzliche Einstellung der SchülerInnen dem koedukativen

Unterricht gegenüber ist eine positive. Mädchen wählen, entsprechend ihrer Geschlechterrolle, Kurse mit körperbezogenen Inhalten aus, wenn als Alternativen Ballsportarten oder wettkampforientierte Kurse angeboten werden. Häufigstes Auswahlmotiv der Kurse ist das eigene Sportinteresse. Die Sympathie der Lehrperson hat nur geringen Motivwert. Das Auswahlsystem der Kurse benachteiligt die niederen Klassen. Die Möglichkeit, sich ein abwechslungsreiches Sportprogramm zusammenzustellen sinkt mit der Rangordnung der Klasse. Das ist den jüngeren Schülern gegenüber nicht fair. Möglicherweise könnte das Los die Reihenfolge der Klassen bei der Kursauswahl bestimmen. Die Schüler wählen ihren persönlichen „Bewegungs- und Sportunterricht“, was ihre Selbstverantwortlichkeit stärken kann.

Der BSP-Unterricht hat für etwa 50% der Befragten eine Aufwertung erfahren. Eine präzisere Fragestellung wäre an dieser Stelle wünschenswert gewesen. Leider habe ich verabsäumt, die Gründe der Aufwertung zu erfragen, deren Antwortmöglichkeiten eine Vielfalt erwarten ließe.

Ein Großteil der SchülerInnen bejaht den koedukativen Sportunterricht. Es sind aber jene 9,8 % der Jugendlichen zu bemerken, die sich getrenntgeschlechtlichen Unterricht wünschen. Immerhin geben 44 % der Mädchen und 12,4 % der Buben an, dass es zu peinlichen Situationen für sie kommt. Sind es nicht gerade auch peinliche Situationen, die die Ausbildung eines positiven Selbstkonzeptes beeinflussen und nachhaltige Auswirkungen auf die betroffenen Personen haben?

Die befragten Burschen wünschen sich zu 60 % von einem Lehrer unterrichtet zu werden, 57,1 % der Mädchen wollen lieber von einer Lehrerin unterrichtet werden. Auch diese Frage hätte durch eine offene Begründung abgerundet werden sollen.

Mädchen empfinden sich im Gegensatz zu den Burschen weniger sportlich und haben Probleme mit ihrer Figur. Diese Ergebnisse sind mit Untersuchungen aus der Literatur zu vergleichen. Getrenntgeschlechtlichen Unterricht wünschen sich mehrheitlich Schülerinnen, die sich in ihren Körpern nicht wohl fühlen. Für sportliche Schüler ist der koedukative Unterricht in Ordnung.

Die Stundenbeobachtungen beleuchten den Unterrichtsalltag in all seinen Facetten. Hier wird deutlich, dass die LehrerInnen meist koinstruktiv arbeiten. Es wird kaum auf koedukative Ziele eingegangen. Inhaltsvermittlung steht im Vordergrund, es wird darauf geachtet, den Unterricht ohne störende Aktionen von Seiten der SchülerInnen im Laufen zu halten. „Bewusste Koedukation“ und „Geschlechtssensible Pädagogik“ wurde nur in einem monoedukativ geführten Kurs zur Anwendung gebracht.

Bedingungen für einen mädchen- und jungenspezifischen Schulsport müssen einen Beitrag zur Vermittlung von Sicherheit und Selbsterfahrung, Emanzipation, Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit, Kommunikation- und Konfliktfähigkeit und Sensibilität leisten können. Handlungsfähigkeit im Sport muss die Vielfalt individueller Sinngebungen sportlichen Bewegens thematisieren und damit einen wichtigen Teil der Lebensvorbereitung erfüllen und Möglichkeiten selbstbestimmten Bewegens eröffnen. Eine wesentliche Voraussetzung dafür ist jedoch die Bereitschaft der LehrerInnen, ihr bisheriges Denken und ihre Zielsetzungen für den Unterricht zu hinterfragen (Hortner, 2000, S. 227).

Wie können sie durch ihr persönliches Handeln zur Stärkung und Förderung von Mädchen und Burschen beitragen? Die Vorbildfunktion wird als elementarer Bestandteil der Geschlechterrollenradierung im Sport gesehen. Für einen verantwortungsvollen geschlechtersensiblen Unterricht muss es eine selbstkritische Auseinandersetzung der Lehrkräfte mit ihrer eigenen Geschlechtsrollenorientierung geben, was mit einer tief greifenden Verunsicherung einhergehen kann. Konsequenzen subjektiv erlebter Verunsicherungen durch die Aktualisierung der Kategorie Geschlecht können zu Einschränkungen pädagogischen Handelns führen (z.B. durch Resignation, reduziertes Engagement, unreflektierten Rückgriff auf Vertrautes und Bewährtes, durch den Versuch persönliche Wertüberzeugungen durch Abwehr, Rationalisierung und autoritäres Verhalten zu schützen). Verantwortungsvolles pädagogisches Handeln ist nur dann möglich, wenn Erwachsene offen sind für Veränderungen und eigene Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster kritisch hinterfragen. Die Aus- und Fortbildung hat ebenfalls einen Beitrag zu leisten, damit StudentInnen und LehrerInnen damit vertraut werden, Unsicherheiten in Kauf zu nehmen. Gieß-Stüber (1997, S. 32) fordert für eine geschlechtersensible Aus- und Fortbildung neben einer Sensibilisierung für geschlechtsbezogene Phänomene im Sport, eine Wissensvermittlung in Bezug auf Theorien und Ergebnisse der Geschlechterforschung, die Erhöhung fachlicher Kompetenz in geschlechtsrollenfremden Sportarten, die Reflexion der Bedeutung des eigenen Frau- bzw. Mannseins, eine Unterstützung von Selbstakzeptanz und Selbstvertrauen der Lehrkräfte als Grundlage für die Fähigkeit, Unsicherheit in Kauf zu nehmen. Der Vermittlung von Wirksamkeitsüberzeugung und der Entwicklung von Alternativen im methodisch-didaktischen Bereich wird ebenso Bedeutung für die Ausbildung zugewiesen. Weiters ist Gieß-Stüber (1997, S. 33) der Überzeugung, dass Wissen über den geschlechtsspezifischen Charakter von Lehren und Lernen nicht nur Frauensache ist, sondern verbindlicher Bestandteil von Studien- und Prüfungsordnungen werden sollte, „damit der Umgang mit der Kategorie Geschlecht als pädagogische Herausforderung genutzt werden kann“.

Jungenarbeit muss genauso wie Mädchenarbeit Bestandteil des Schulprogramms sein und auf allen Ebenen forciert werden. Stoffers (1997, S. 48) schließt mit der Hoffnung:

„Dem Sportunterricht weise ich deshalb eine große Bedeutung zu, weil er den ganzen Menschen anspricht und leibliche und soziale Erfahrungen in besonderem Maß ermöglicht.“

15 LITERATURVERZEICHNIS

- Ahoon, K., Kasch, I., Urban, W. & Wiggert, J. (2000). Projektbericht: Bewegungslust und Bewegungsfrust. In B. Blanke & K. Fietze (Hrsg.), *Identität und Geschlecht* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaften, 111, S. 224-226). Hamburg: Czwalina.
- Alfermann, D. (1991). Mädchen und koedukativer Sportunterricht – Nein danke?. *Sportunterricht*, 40 (5), 176-183.
- Alfermann, D. (1996). *Geschlechterrollen und geschlechtstypisches Verhalten*. Stuttgart; Berlin, Köln: Kohlhammer.
- Baacke, D. (1994). *Die 13- bis 18jährigen. Einführung in die Probleme des Jugendalters* (7. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Bertrams, A. (2004). Ringen, Kämpfen, Zweikampfsport – ein Bewegungsfeld, in dem Mädchen und Jungen gemeinsam agieren können. Ansatzpunkte, Ideen und Methoden für den koedukativen Sportunterricht. *Sportunterricht*, 53 (7), 203-208.
- Besenbäck, I., Schneider, C. & Urban, E. (1997). *Geschlechtssensible Koedukation. Schulverbund Mittelschule Anton-Krieger-Gasse Wien XXIII*. Wien: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Abteilung für Mädchen- und Frauenbildung.
- Bierhoff-Alfermann, D. (1988). Koedukation statt Koinstruktion – Argumente für den gemeinsamen Unterricht von Jungen und Mädchen. In G. Pfister (Hrsg.), *Zurück zur Mädchenschule? Beiträge zur Koedukation* (S. 73-86). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Biskup, C. & Pfister, G. (1999). Mädchen können tanzen, Jungen Fußball spielen. Vorstellungen von Mädchen und Jungen über das eigene und das andere Geschlecht. *Sportunterricht*, 48 (1), 5-15.
- Blanke, B. (2000). Identität und Geschlecht aus bewegungstheoretischer Sicht. In B. Blanke & K. Fietze (Hrsg.), *Identität und Geschlecht* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaften, 111, S. 97-104). Hamburg: Czwalina.
- Böhnisch, L. (1998). *Jugendarbeit als Lebensort*. Weinheim: Juventa.
- Bortz, J. (1984). *Lehrbuch der empirischen Forschung für Sozialwissenschaftler*. Berlin, Heidelberg, New York, Tokyo: Springer.
- Bräutigam, M. (1997). Zur Sportartenorientierung von Jugendlichen. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein?* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 118, S. 203-218). Schorndorf: Hofmann.
- Brehm, W. (1975). *Sport als Sozialisationsinstanz traditioneller Geschlechtsrollen. Zur Frage der Koedukation im Sport* (Schriftenreihe des Instituts für Sportwissenschaft der Universität Hamburg). Giessen/Lollar: Achenbach.
- Brettschneider, W.-D. (1989). Bewegungswelt von Kindern und Jugendlichen – Einführung in das Kongreßthema. In W.-D. Brettschneider, J. Baur & M. Bräutigam (Hrsg.), *Bewegungswelt von Kindern und Jugendlichen: Bericht über den 8. Sportwissenschaftlichen Hochschultag der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft* (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Sportwissenschaft, Paderborn 1987, 66, S. 31-42). Schorndorf: Karl Hofmann.
- Brosius, F. (2006). *SPSS 14*. Heidelberg: mitp.
- Bühl, A. (2006). *SPSS 14. Einführung in die moderne Datenanalyse*. München: Pearson Education Deutschland.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (bm:bwk) (Hrsg.). (2003). *Unterrichtsprinzip Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern* (2. Auflage). Wien: bm:bwk.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.). (2004). *SCH.U.G. Informationsblatt für Schulbildung und Gleichstellung Nr. 14*. Wien: bm:bwk.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.). (2004b). *Bildungsentwicklung in Österreich 2002 – 2003*. Wien: bm:bwk.
- Burmann, U. (2006). Geschlechtsbezogene Partizipation im Freizeit- und Breitensport. In I. Hartmann-Tews & B. Rulofs (Hrsg.), *Handbuch Sport und Geschlecht* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 158, S. 175-188). Schorndorf: Hofmann.

- Combrink, C. & Marienfeld, U. (2006). Parteiliche Mädchenarbeit und reflektierte Jungenarbeit im Sport. In I. Hartmann-Tews & B. Rulofs (Hrsg.), *Handbuch Sport und Geschlecht* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 158, S. 275-285). Schorndorf: Hofmann.
- Degenhardt, H. (1995). Erfahrungen im Sportunterricht in reinen Mädchenklassen. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge*, 36 (1), 121-132.
- Diketmüller, R. (2002). „Bewusste Koedukation“ und „geschlechtssensibles Unterrichten“ in der österreichischen Leibeserziehung. In C. Kugelmann & Ch. Zipprich (Hrsg.), *Mädchen und Jungen im Sportunterricht. Beiträge zum geschlechtssensiblen Unterrichten* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 125, S. 97-107). Hamburg: Czwalina.
- Diketmüller, R. (2002b). Mädchen stärken – Selbst verteidigen. In G. Bauer-Pauderer, R. Diketmüller & A. Wiesinger-Ruß (Hrsg.), *Mädchen im Turnsaal* (Schriftenreihe des FrauenForumLeibeserziehung, 1, S. 7-9).Krems: FrauenForumLeibeserziehung.
- Dittmer, A. (2000). Geschlecht und Identität – Männlichkeitskonstruktion im Sport. In B. Blanke & K. Fietze (Hrsg.), *Identität und Geschlecht* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaften, 111, S. 278-280). Hamburg: Czwalina.
- Engel, R. & Niermann, J. (1989). Zur Entwicklung sportiver Sinnorientierungen 6- bis 10jähriger Jungen und Mädchen in einer geschlechtstypisch geprägten Lebenswelt. In W.-D. Brettschneider, J. Baur & M. Bräutigam (Hrsg.), *Bewegungswelt von Kindern und Jugendlichen: Bericht über den 8. Sportwissenschaftlichen Hochschultag der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft* (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Sportwissenschaft, Paderborn 1987, 66, S. 132-144). Schorndorf: Karl Hofmann.
- Elsen, A. (2000). Kurze Zusammenfassung des dritten und letzten Teils des Workshops: „Geschlecht und Identität – Männlichkeitskonstrukt im Sport. In B. Blanke & K. Fietze (Hrsg.), *Identität und Geschlecht* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaften, 111, S. 281-282). Hamburg: Czwalina.
- Faulstich-Wieland, H. (1991). *Koedukation: enttäuschte Hoffnungen?* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Faulstich-Wieland, H. (1994). Teilaufhebung von Koedukation sichert nicht Emanzipation. In E. Glumpler (Hrsg.), *Koedukation: Entwicklungen und Perspektiven* (S. 147-161). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Faulstich-Wieland, H. (1997). Unterrichten von Mädchen und Jungen: Koedukation im Sportunterricht. In U. Henkel & G. Pfister (Hrsg.), *Für eine andere Bewegungskultur: Festschrift anlässlich der Emeritierung von Sabine Kröner* (S. 155-173). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Faulstich-Wieland, H. (2004). Das Geschlechterthema an einem österreichischen Gymnasium mit monoedukativer Tradition. Erste Ergebnisse einer wissenschaftlichen Begleitung. In S. Buchen, C. Helfferich & M.S. Maier (Hrsg.), *Gender methodologisch. Empirisch Forschung in der Informationsgesellschaft vor neuen Herausforderungen* (S. 233-246). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Frohn, J. (2004). Reflexive Koedukation auch im Sportunterricht der Grundschule? *Sportunterricht*, 53 (6), 163-168.
- Funke, J. (1983). Mädchen und Jungen haben gemeinsam Sportunterricht. In M. Klein (Hrsg.), *Sport und Geschlecht* (S. 136-142). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gieß-Stüber, P. (1992). Wenn zwei das gleiche tun, ist es noch lange nicht dasselbe. Möglichkeiten und Grenzen für die Persönlichkeitsentwicklung von Mädchen im Sportunterricht. In R. Erdmann (Hrsg.), *Alte Fragen neu gestellt: Anmerkungen zu einer zeitgemäßen Sportdidaktik* (S. 97-110). Schorndorf: Hofmann.
- Gieß-Stüber, P. (1997). Der verunsichernde Umgang mit der Kategorie Geschlecht als pädagogische Herausforderung. In G. Friedrich & E. Hildenbrandt (Hrsg.), *Sportlehrer-in heute: Ausbildung und Beruf* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 83, S. 25-34). Hamburg: Czwalina.
- Gieß-Stüber, P. (2002). Die Verstrickung von Lehrerinnen und Lehrern in die Konstruktion und Reproduktion von Geschlechterverhältnissen im Sportunterricht. In C. Kugelmann & Ch. Zipprich (Hrsg.), *Mädchen und Jungen im Sportunterricht. Beiträge zum geschlechtssensiblen Unterrichten* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 125, S. 49-60). Hamburg: Czwalina.

- Glumpler, E. (1994). Koedukation – Entwicklungen und Perspektiven. Forschungsergebnisse zur Koedukation und ihre Bedeutung für die LehrerInnenbildung. In E. Glumpler (Hrsg.), *Koedukation: Entwicklungen und Perspektiven* (S. 9-30). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gramespacher, E. (2006). Schule, Geschlecht und Schulsport. In I. Hartmann-Tews & B. Rulofs (Hrsg.), *Handbuch Sport und Geschlecht* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 158, S. 190-199). Schorndorf: Hofmann.
- Gramespacher, E. (2006b). Gender Mainstreaming und seine Bedeutung für den Schulsport. In P. Gieß-Stüber & G. Sobiech (Hrsg.), *Gleichheit und Differenz in Bewegung* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 159, S. 105-111). Hamburg: Czwalina.
- Grössing, St. (1998). Vom Schulturnen zur Bewegungserziehung – die Entwicklung der schulischen Leibeserziehung in Österreich. In E. Bruckmüller & H. Strohmeyer (Hrsg.), *Turnen und Sport in der Geschichte Österreichs* (S. 201-211). Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag GmbH.
- Grünewald-Huber, E. (1997). *Koedukation und Gleichstellung. Eine Untersuchung zum Verhältnis der Geschlechter in der Schule*. Chur: Rüegger.
- Güting, D. (2004). Die Thematisierung von Geschlechtszugehörigkeit in schulischen Interaktionen – eine Analyse von ethnografischen Beobachtungen. In S. Buchen, C. Helfferich & M.S. Maier (Hrsg.). *Gender methodologisch. Empirisch Forschung in der Informationsgesellschaft vor neuen Herausforderungen* (S. 161-176). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hagemann-White, C. (1988). Geschlecht und Erziehung – Versuch einer theoretischen Orientierung im Problemfeld der Koedukationsdebatte. In G. Pfister (Hrsg.), *Zurück zur Mädchenschule? Beiträge zur Koedukation* (S. 41-60). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Hehlmann, W. (1964). *Wörterbuch der Pädagogik* (7., neubearbeitete Auflage). Stuttgart: Alfred Kröner.
- Heering, T., Bahr, C. & Schiek, C. (2000). Projektbericht: Bewegungsentwicklung von Mädchen. In B. Blanke & K. Fietze (Hrsg.), *Identität und Geschlecht* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaften, 111, S. 221-223). Hamburg: Czwalina.
- Hoeltje, B. (1995). Zum heimlichen Lehrplan des heimlichen Lehrplans – Begehren und Beziehungen in der Schule. In B. Hoeltje, K. Liebsch & I.N. Sommerkorn (Hrsg.), *Wider den heimlichen Lehrplan. Bausteine und Methoden einer reflektierten Koedukation* (S. 58-75). Bielfeld: Kleine.
- Horstkemper, M. (1994). Zwei Hälften ergeben noch nicht ein ganzes. Geschlechtsrollen selbst- und –fremdbilder bei Mädchen und Jungen im Grundschulalter. In E. Glumpler (Hrsg.), *Koedukation: Entwicklungen und Perspektiven* (S. 130-146). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Horter, P. (2000). „... Weil ich ein Mädchen bin!“ Schulsport – im Interesse der Mädchen von heute? Untersuchung zum Hintergrund der Einstellung und Motivation von Mädchen in der Frühadolescenz zum Schulsport. St. Augustin: Academia.
- Hurrelmann, K. (1989). Entwicklung, Sozialisation und Gesundheit – Überlegungen zu einer integrativen Theoriebildung. In W.-D. Brettschneider, J. Baur & M. Bräutigam (Hrsg.), *Bewegungswelt von Kindern und Jugendlichen: Bericht über den 8. Sportwissenschaftlichen Hochschultag der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft* (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Sportwissenschaft, Paderborn 1987, 66, S.18-30). Schorndorf: Hofmann.
- Hurrelmann, K. (2007). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim und München: Juventa.
- Jäger, K. (2000). Geschlechtlichkeit beim Judo – eine konstruktivistisch-phänomenologische Betrachtung. In B. Blanke & K. Fietze (Hrsg.), *Identität und Geschlecht* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaften, 111, S. 157-164). Hamburg: Czwalina.
- Kahlert, H. (2000). Identität und Geschlecht aus soziologischer Sicht. In B. Blanke & K. Fietze (Hrsg.), *Identität und Geschlecht* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaften, 111, S. 87-96). Hamburg: Czwalina.
- Kaletsch, N. (2004). Die Bedeutung von Koedukation und Kommunikation für die Handlungsfähigkeit im Ballsportunterricht. *Sportunterricht*, 53 (7), 209-214.

- Klautzer, G. (1998). Wie erleben Kinder den Unterricht im Fach Leibesübungen? Wir fragen – Sie antworten. *Bewegungserziehung*, 52 (3),23-25.
- Klein, M. (1983). Sport und Geschlecht. Zur Einführung. In M. Klein (Hrsg.), *Sport und Geschlecht* (S. 7-28). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Kleindienst-Cachay, Ch. & Heckemeyer, K. (2006). Frauen in Männerdomänen des Sports. In I. Hartmann-Tews & B. Rulofs (Hrsg.), *Handbuch Sport und Geschlecht* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 158, S. 112-124). Schorndorf: Hofmann.
- Kleiner, K. (1992). Koedukation im motorischen Unterrichtsfach. Der gemeinsame Unterricht von Mädchen und Knaben in den Leibesübungen. In S. Redl (Hrsg.), *Sport in der Schule* (Theorie und Praxis der Leibesübungen, 69, S. 34-48). Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Kraul, M. (1994). Jungen und Mädchen in einer Klasse – der Weg zur Koedukation. In E. Glumpler (Hrsg.), *Koedukation: Entwicklungen und Perspektiven* (S. 31-48). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kröner, S. (1988). Weibliche Kraft und männliche Anmut. Zur Kontroverse koedukativen Sportunterrichts. In G. Pfister (Hrsg.), *Zurück zur Mädchenschule? Beiträge zur Koedukation* (S. 99-119). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Kühn, B. & Muth, C. (1991). „Und es sieht nicht geturnt aus!“ Bodyfeeling im Verein. In B. Palzkill, H. Scheffel & G. Sobiech (Hrsg.), *Bewegungs(t)räume. Frauen Körper Sport* (S. 144-153). München: Verlag Frauenoffensive.
- Kugelman, C. (1980). *Koedukation im Sportunterricht*. In S. Größnig (Hrsg.), *Sport. Aus der Wissenschaft für die Praxis*, 4. Bad Homburg: Limpert.
- Kugelman, C. (1996). Koedukation im Sportunterricht – 20 Jahre Diskussion und kein Ende. *Sportwissenschaft*, 26(3), 272-289.
- Kugelman, C. (2000). Identität und Geschlecht aus pädagogischer Sicht. In B. Blanke & K. Fietze (Hrsg.), *Identität und Geschlecht* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaften, 111, S. 105-108). Hamburg: Czwalina.
- Kugelman, C. (2002). Geschlechtssensibel unterrichten – Eine sportdidaktische Herausforderung. In C. Kugelman & Ch. Zipprich (Hrsg.), *Mädchen und Jungen im Sportunterricht. Beiträge zum geschlechtssensiblen Unterrichten* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 125, S. 11-20). Hamburg: Czwalina.
- Kugelman, C. (2003). Leistung und Körperbilder im Hochleistungssport – Sportlerinnen und Sportler zwischen Identitätszwang und Subversion. In I. Bach & H. Siekemann (Hrsg.), *Bewegung im Dialog* (Sportwissenschaften und Sportpraxis, 134, S. 167-176). Hamburg: Czwalina.
- Kugelman, C. (2007). Koedukation oder Geschlechtertrennung im Schulsport der 90er-Jahre? In I. Hartmann-Tews & B. Dahmen (Hrsg.), *Sportwissenschaftliche Geschlechterforschung im Spannungsfeld von Theorie, Politik und Praxis* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 169, S. 44-58). Hamburg: Czwalina.
- Kugelman, C., Röger, U. & Weigelt, Y. (2006). Zur Koedukationsdebatte: Gemeinsames oder getrenntes Sporttreiben von Mädchen und Jungen. In I. Hartmann-Tews & B. Rulofs (Hrsg.), *Handbuch Sport und Geschlecht* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 158, S. 260-285). Schorndorf: Hofmann.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (2002). *Koedukation in der Schule. Reflektieren, weiterentwickeln, neu gestalten. Eine Handreichung zur Gestaltung der koedukativen Schule* (Schriftenreihe zur Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen). Bönen: Kettler.
- Lexikon-Institut der Bertelsmann LEXIKOTHEK Verlag GmbH (Hrsg.). (1988). *Bertelsmann Universal Lexikon*, 9. Gütersloh: Bertelsmann LEXIKOTHEK.
- Metz-Göckel, S. (1998). Koedukation im Kreuzfeuer – reflexive Koedukation als Gestaltungsprinzip in der Schule. In W. Dreisbach (Red.), *Mädchen und Jungen im Schulsport: landesweite Fachtagung im Rahmen des Landesprogramms der Landesregierung NRW „Mehr Chancen für Mädchen und Frauen im Sport“* (S. 30-43). Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Meyer, A. (1999). „ ... aber was machen wir mit den Jungen?“ Mädchenförderung mit körper- und bewegungsorientierten Ansätzen in der Schule. In H.G. Homfeldt, R. Merten & J. Schulze-

- Krüdener (Hrsg.), „Sozialer Brennpunkt“ Körper: körpertheoretische und –praktische Grundlagen für die Soziale Arbeit (Grundlagen der Sozialen Arbeit, 2, S. 231-237). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Miethling, W.-D. (2000). Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsalltag. *Sportpädagogik*, 6, 2-7.
- Möller, S. (2000). Bedürfnisse von Jugendlichen im Sport. In B. Blanke & K. Fietze (Hrsg.), *Identität und Geschlecht* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaften, 111, S. 201-209). Hamburg: Czwalina.
- Möller, S., Hahn, T. & Blanke, B. (1997). „Leichtathletik ist doof!“ Auswege aus der Unlust von Mädchen an Wettkämpfen. *Sportpädagogik*, 24 (2), 37-38.
- Mrazek, J. & Hartmann, I. (1989). Selbstkonzept und Körperkonzept. In W.-D. Brettschneider, J. Baur & M. Bräutigam (Hrsg.), *Bewegungswelt von Kindern und Jugendlichen: Bericht über den 8. Sportwissenschaftlichen Hochschultag der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft* (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Sportwissenschaft, Paderborn 1987, 66, S. 218-230). Schorndorf: Karl Hofmann.
- Neuber, N. (2006). Männliche Identitätsentwicklung im Sport. In I. Hartmann-Tews & B. Rulofs (Hrsg.), *Handbuch Sport und Geschlecht* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 158, S. 125-138). Schorndorf: Hofmann.
- Nyssen, E. (1994). „Aber ich behandle doch Mädchen und Jungen gleich“ – Über die Notwendigkeit der Frauenforschung in der LehrerInnenausbildung. In E. Glumpler (Hrsg.), *Koedukation: Entwicklungen und Perspektiven* (S. 9-30). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Palzkill, B. (2000). Ergebnisse einer Studie „Gewalt gegen Mädchen und Frauen im Sport“. In B. Blanke & K. Fietze (Hrsg.), *Identität und Geschlecht* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaften, 111, S. 131-148). Hamburg: Czwalina.
- Palzkill, B. & Scheffel, H. (1997). Sportlehrerinnen unterrichten Jungen. *Sportpädagogik* 21 (6), 18-22.
- Pfister, G. (1983). Körperkultur und Weiblichkeit. Ein historischer Beitrag zur Entwicklung des modernen Sports in Deutschland bis zur Zeit der Weimarer Republik. In M. Klein (Hrsg.), *Sport und Geschlecht* (S. 35-59). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Pfister, G. (1988). Die Geschichte der Koedukation . Eine Geschichte des Kampfes um Wissen und Macht. In G. Pfister (Hrsg.), *Zurück zur Mädchenschule? Beiträge zur Koedukation* (S. 10-40). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Pfister, G. (1991). Mädchenspiele – zum Zusammenhang von Raumeignung, Körperlichkeit und Bewegungskultur. *Sportunterricht*, 40 (5), 165-175.
- Pfister, G. (1998). Die Anfänge des Frauenturnens und Frauensports in Österreich. In E. Bruckmüller & H. Strohmeier (Hrsg.), *Turnen und Sport in der Geschichte Österreichs* (S. 86-104). Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag GmbH.
- Pilz, G.A. (1983). Koedukation im Sportunterricht – ein Beitrag zum Abbau geschlechtsspezifischer Rollenklischees? In M. Klein (Hrsg.), *Sport und Geschlecht* (S. 123-135). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Rittner, V. (1999). Körper und Identität. Zum Wandel des individuellen Selbstbeschreibungsvokabulars in der Erlebnisgesellschaft. In H.G. Homfeldt, R. Merten & J. Schulze-Krüdener (Hrsg.), „Sozialer Brennpunkt“ Körper: körpertheoretische und –praktische Grundlagen für die Soziale Arbeit (Grundlagen der Sozialen Arbeit, 2, S. 104-116). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rosenbichler, U. & Vollmann, M. (1991). Als die Mädchen zu den Buben kamen und was wir daraus lernten. Über die Notwendigkeit der Koedukationsdebatte. In E. Birmily, D. Dablander, U. Rosenbichler & M. Vollmann (Hrsg.), *Die Schule ist männlich. Zur Situation von Schülerinnen und Lehrerinnen* (S. 19-25). Wien: Verlag für Gesellschaftskritik.
- Rosenbichler, U. & Vollmann, M. (1991b). Koedukation – und was weiter? Entwicklungsmöglichkeiten und Strategien für eine gleichberechtigte Erziehung und Beziehung der Geschlechter. In E. Birmily, D. Dablander, U. Rosenbichler & M. Vollmann (Hrsg.), *Die Schule ist männlich. Zur Situation von Schülerinnen und Lehrerinnen* (S. 27-34). Wien: Verlag für Gesellschaftskritik.
- Rulofs, B. (2006). Gewalt im Sport aus Perspektive der Geschlechterforschung. In I. Hartmann-Tews & B. Rulofs (Hrsg.), *Handbuch Sport und Geschlecht* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 158, S. 150-162). Schorndorf: Hofmann.

- Scheffel, H. (1996). *Mädchensport und Koedukation: Aspekte einer feministischen Sportpraxis*. Butzbach-Griedel: Afra Verlag.
- Scheffel, H. & Sobiech, G. (1991). „Ene, Mene, Muh, aus bist du?“ Die Raumeignung von Mädchen und Frauen durch Körper und Bewegung. In B. Palzkill, H. Scheffel & G. Sobiech (Hrsg.), *Bewegungs(t)räume. Frauen Körper Sport* (S. 31-45). München: Verlag Frauenoffensive.
- Schmerbitz, H. & Seidensticker, W. (1997). Jungenarbeit – eine Chance für Koedukation. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein?* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 118, S. 185-201). Schorndorf: Hofmann.
- Schmerbitz, H. & Seidensticker, W. (1997b). Sportunterricht und Jungenarbeit. *Sportpädagogik* 21 (6), 25-37.
- Schmerbitz, H. & Seidensticker, W. (2000). Erweiterung sozialer Kompetenzen von Jungen in einem erziehenden Sportunterricht. In B. Blanke & K. Fietze (Hrsg.), *Identität und Geschlecht* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaften, 111, S. 263-271). Hamburg: Czwalina.
- Schnorrenberg, K. & Völkel, K. (1988). Koedukation oder: Die Anpassung an das allgemein Männliche. In G. Pfister (Hrsg.), *Zurück zur Mädchenschule? Beiträge zur Koedukation* (S. 61-72). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Schulz, G. (1997). Sport, nach Geschlechtern getrennt: eine Chance für Jungen? *Sportpädagogik*, 21 (6), 42-45.
- Schulze-Krüdener, J. (1999). It's body time! Sport als Herausforderung für die Jugendarbeit. In H.G. Homfeldt, R. Merten & J. Schulze-Krüdener (Hrsg.), *„Sozialer Brennpunkt“ Körper: körpertheoretische und –praktische Grundlagen für die Soziale Arbeit* (Grundlagen der Sozialen Arbeit, 2, S. 204-216). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Sobiech, G. (1991). „Ich hatte das Gefühl, irgendetwas ist jetzt vorbei!“ Die Pubertät – Brüche und Ambivalenzen in der Körper- und Bewegungsentwicklung von Mädchen. In B. Palzkill, H. Scheffel & G. Sobiech (Hrsg.), *Bewegungs(t)räume. Frauen Körper Sport* (S. 47-61). München: Verlag Frauenoffensive.
- Sobiech, G. (2000). Die nützliche Dressur des Körpers – Sport als Fokussierung gesellschaftlicher Körper-Macht-Verhältnisse. In B. Blanke & K. Fietze (Hrsg.), *Identität und Geschlecht* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaften, 111, S. 111-128). Hamburg: Czwalina.
- Stoffers, W. (1997). Jungen-Ängste. Vom Stark-sein-Wollen und Nicht-schwach-sein-Können. *Sportpädagogik*, 21 (6), 46-48.
- Strohmeier, H. (1991). *Der Spielerlass 1890 und die Entwicklung der frühen schulischen Leibeserziehung in Österreich*. In Bundesministerium für Unterricht und Kunst (Hrsg.), *Jugend in Bewegung*. Wien: BMUK Abteilung Leibeserziehung und Schulsport.
- Süßenbach, J. (2006). Mädchen im Sportspiel – Entwicklungschancen und –grenzen. In P. Gieß-Stüber & G. Sobiech (Hrsg.), *Gleichheit und Differenz in Bewegung. Entwicklungen und Perspektiven für die Geschlechterforschung in der Sportwissenschaft* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 159, S. 154-161). Hamburg: Czwalina.
- Ulmer, R. (1991). „Auf die Dauer hilft nur ...?!“ Krafttraining für Frauen. In B. Palzkill, H. Scheffel & G. Sobiech (Hrsg.), *Bewegungs(t)räume. Frauen Körper Sport* (S. 154-163). München: Verlag Frauenoffensive.
- Voss, A. (2002). Koedukativer Sportunterricht pro und kontra. Empirische Befunde zur Sicht von Lehrerinnen und Lehrern. In C. Kugelmann & Ch. Zipprich (Hrsg.), *Mädchen und Jungen im Sportunterricht. Beiträge zum geschlechtssensiblen Unterrichten* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 125, S. 61-71). Hamburg: Czwalina.
- Wehner, G. (2005). Wenn Mädchen sich verweigern. Sport für Hauptschülerinnen als Wahlpflichtkurs. *Sportpädagogik*, 29 (2), S. 32-35.
- Weiß, O. (1999). *Einführung in die Sportsoziologie*. Wien: WUV.
- Wiesinger-Ruß, A. (2002). Aggressionsverhalten in den Leibesübungen der Mädchen. In G. Bauer-Pauderer, R. Diketmüller & A. Wiesinger-Ruß (Hrsg.), *Mädchen im Turnsaal* (Schriftenreihe des FrauenForumLeibeserziehung, 1, S. 15-19). Krems: FrauenForumLeibeserziehung.
- Wernicke, A. (2000). Erinnerungsarbeit von Männern über die Bedeutung des Zusammenhangs von Sport und Bewegung. In B. Blanke & K. Fietze (Hrsg.), *Identität und Geschlecht*

- (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaften, 111, S. 272-277).
Hamburg: Czwalina.
- Wolters, P. (2002). Wettkämpfe im Sportunterricht – Ein Hindernis für Koedukation? In C. Kugelman & Ch. Zipprich (Hrsg.), *Mädchen und Jungen im Sportunterricht. Beiträge zum geschlechtssensiblen Unterrichten* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 125, S. 31-36). Hamburg: Czwalina.
- Wolters, P. (2002b). Koedukation im Sportunterricht – Zwischen Gleichheit und Differenz. *Sportunterricht*, 51 (6), 178-183.
- Wolters, P. (2006). *Bewegung unterrichten. Fallstudien zur Bewegungsvermittlung in der Institution Schule* (Sportwissenschaft und Sportpraxis, 143). Hamburg: Czwalina.
- Wurzel, B. (2004). Koedukation zum Thema machen. Lehrerverhalten im koedukativen Unterricht. *Sportunterricht*, 53 (7), 197-202.
- Zipprich, Ch. (2002). „Endlich stören die Mädchen die Jungen nicht mehr! – Interviews mit Lehrkräften zur Geschlechtertrennung. In C. Kugelman & Ch. Zipprich (Hrsg.), *Mädchen und Jungen im Sportunterricht. Beiträge zum geschlechtssensiblen Unterrichten* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 125, S. 73-85). Hamburg: Czwalina.

16 ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Grade (Stufen) des Miteinanders von Burschen und Mädchen im motorischen Unterricht.....	83
Abbildung 2: Phasenverlauf v. koedukativ geführtem Unterricht in Bewegung und Sport	85
Abbildung 3: Mädchenarbeit und Jungenarbeit im Sportunterricht	99
Abbildung 4: Strukturmomente des koedukativen Sportunterrichts	113
Abbildung 5: Umgehen mit Geschlechterrollen: „Haltungen“	120
Abbildung 6: „Basketball“ – zur Stärkung der Mädchen	121
Abbildung 7: Kurssystem für das Schuljahr 2006/2007.....	139
Abbildung 8: Alter der SchülerInnen nach ihrer Häufigkeit.....	142
Abbildung 9: Kurswahl in Periode 1 nach Geschlecht.....	144
Abbildung 10: Kurswahl in Periode 2 nach Geschlecht.....	145
Abbildung 11: Kurswahl in Periode 3 nach Geschlecht.....	146
Abbildung 12: Kurswahl in Periode 4 nach Geschlecht.....	146
Abbildung 13: „Es war mir nicht möglich, alle meine Wunschkurse zu besuchen“	148
Abbildung 14: Forderung körperlicher Leistung – Zugehörigkeit zur Schulklasse	150
Abbildung 15: Stellenwert des BSP-Unterrichts, abhängig vom Geschlecht	151
Abbildung 16: Einstellung der SchülerInnen über koedukativen BSP-Unterricht	153
Abbildung 17: „Welche Sportarten hättest Du gerne mit Buben/Mädchen zusammen?“	154
Abbildung 18: „Bei welchen Sportarten stören Dich die Buben/Mädchen?“	155
Abbildung 19: LehrerInnenverhalten gegenüber SchülerInnen.....	158
Abbildung 20: Gründe für nur einen/eine Lehrer/Lehrerin pro Semester/Schuljahr	159

17 ANHANG

17.1 Fragebogen für Mädchen und Buben

Fragebogen¹

zur Unterstützung der Durchführung einer Diplomarbeit am Institut für Sportwissenschaft
der Universität Wien

Zentrum für Sportwissenschaft und Universitätssport

Abteilung Sportpädagogik

Thema der Diplomarbeit:

Modulare Bewegungsangebote an Schulen Evaluation eines modularen Bewegungsunterrichtes am Fallbeispiel BG Rechte Kremszeile unter der Berücksichtigung von Buben- und Mädcheninteressen

Für die Untersuchung verantwortlich:

Helga Gartner-Winkler

Dieser Fragebogen wurde ausgearbeitet von:

Name

Klasse

Datum

¹ Für die Befragung wurde je ein Fragebogen für Mädchen und Buben ausgearbeitet, da zu einem geringen Teil unterschiedliche Fragen gestellt wurden. Um die Abbildung zu vereinfachen ist nur ein Fragebogen abgebildet, die unterschiedlichen Fragen wurden jeweils gekennzeichnet.

Der Fragebogen umfasst 23 Fragen zu verschiedenen Merkmalen des Modulsystems im BSP-Unterricht, für deren Beantwortung Du zwischen 10 und 15 Minuten benötigen wirst.

Die Beantwortung der Fragen ist einfach, sie erfolgt durch das Ankreuzen von Vorgaben oder die Eintragung von Worten an den entsprechenden Stellen.

Eure Antworten werden selbstverständlich vertraulich behandelt, das heißt nicht an andere Personen (Lehrer, Eltern,...) weitergegeben. Die Daten werden als Gesamtergebnis ausgewertet, wodurch keine Rückschlüsse auf Einzelpersonen mehr möglich sind.

Für eventuelle Rückfragen stehe ich gerne zur Verfügung.

Für Deine Bemühungen bedanke ich mich im Voraus.

Helga Gartner-Winkler

1. Welche Kurse hast Du im Laufe dieses Schuljahres gewählt?

1. Periode

2. Periode

3. Periode

4. Periode

2. Wie hast Du die Teilnahme an den Kursen ausgewählt?

	trifft genau zu					trifft gar nicht zu				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
+ nach meinen Sportinteressen	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
+ weil meine Freundin/mein Freund diesen Kurs ausgewählt hat	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
+ nach der Zeit (7./8. Stunde oder 9./10. Stunde)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
+ weil ich den/die LehrerIn sympathisch finde	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
+ nach den vorhandenen freien Plätzen im Kurs	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
+ um etwaige Schwächen in einer Disziplin auszubessern	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
+ weil ich die jeweilige Sportart auch privat betreibe	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
+ weil ich diese Sportart in meiner Freizeit im Verein wettkampfmäßig trainiere	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
+ Sport ist mir nicht wichtig, ich wähle irgendetwas aus	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

3. Wie beurteilst Du die angebotenen Kurse?

	trifft gar nicht zu					trifft genau zu				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
+ das Angebot ist ausreichend	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
+ ich kann mir ein abwechslungsreiches Sportprogramm zusammenstellen	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
+ es war nicht möglich, alle meine Wunschkurse zu besuchen	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
+ ich würde gerne zwei Kurse pro Periode besuchen	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

4. Welche Sportnote hattest Du im Semesterzeugnis?

.....

5. Welche Sportart/en fehlen Deiner Meinung nach im vorhandenen BSP-Angebot?

.....

6. Was denkst Du darüber, dass der Bewegungs- und Sportunterricht koedukativ (Mädchen und Burschen gemeinsam) abgehalten wird?

- das finde ich in Ordnung
- es wäre mir lieber, getrenntgeschlechtlichen Unterricht zu haben
- das ist mir egal
- eine Mischung aus beidem wäre ideal für mich (z.B. 1 Stunde getrenntgeschlechtlich und die verbleibende(n) Stunde(n) koedukativ)

7. Werden die Buben im BSP-Unterricht von den LehrerInnen mehr beachtet als die Mädchen?

- das kommt oft vor, weil die Buben durch ihr Verhalten mehr auffallen
- Mädchen und Buben werden gleich beachtet
- den Mädchen wird mehr Beachtung geschenkt

8. Gibt es für Dich peinliche Situationen im BSP-Unterricht, wenn ja, welche? (Fragen an die Mädchen)

	trifft gar nicht zu				trifft genau zu
	1	2	3	4	5
+ ich fühle mich zu dick	1	2	3	4	5
+ ich finde mich unsportlich	1	2	3	4	5
+ ich fühle mich von den Buben angestarrt	1	2	3	4	5
+ ich fühle mich unwohl, wenn sich meine Brust beim Laufen bewegt und die Buben zusehen können	1	2	3	4	5
+ ich mache einige Übungen nicht oder probiere sie erst gar nicht aus, weil ich Angst habe, daran zu scheitern und von den Buben ausgelacht zu werden	1	2	3	4	5
+ es gibt für mich keine peinlichen Situationen im BSP-Unterricht	1	2	3	4	5

8. Gibt es für Dich peinliche Situationen im BSP-Unterricht, wenn ja, welche? (Fragen an die Buben)

	trifft gar nicht zu					trifft genau zu				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
+ ich fühle mich unsportlich	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
+ ich bin zu dick	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
+ ich bin zu klein	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
+ ich mache einige Übungen nicht oder probiere sie erst gar nicht aus, weil ich Angst habe, daran zu scheitern und von den Mädchen ausgelacht zu werden	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
+ es gibt für mich keine peinlichen Situationen im BSP-Unterricht	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

9. Würdest Du Dir andere Unterrichtszeiten für das BSP-Modul wünschen?

- Nein.
- Ja.
Welche?
- Warum?

10. Duschst oder wäschst Du Dich nach dem BSP-Unterricht?

- Ja.
Wie viel Zeit brauchst Du dafür? Minuten
- Nein.
Warum nicht?

11. Wie beurteilst Du Deine Anwesenheitseinstellung im BSP-Unterricht?

- ich habe den Unterricht in allen Kursen regelmäßig besucht, außer im Krankheitsfall
- ich habe in einem/mehreren Kursen absichtlich öfters gefehlt
In Welchen?
Warum?
- ich habe einen/mehrere Kurse gar nicht besucht
Welche?
Warum?

12. Wurde für Dich der Stellenwert des Unterrichtsfaches Bewegung und Sport durch die Einführung des Modulsystems geändert?

- die Bedeutung des Faches BSP hat sich für mich nicht geändert
- BSP wurde für mich aufgewertet

13. Welche Sportarten hättest Du gerne mit Buben zusammen?*

	nie	selten	manchmal	häufig
+ Ballspiele	1	2	3	4
+ Badminton	1	2	3	4
+ Tanz	1	2	3	4
+ Boden- und Gerätturnen	1	2	3	4
+ Schwimmen, Aquagym, Wasserspringen	1	2	3	4
+ Mountainbiken	1	2	3	4
+ Leichtathletik	1	2	3	4
+ Tennis	1	2	3	4
+ Fußball	1	2	3	4
+ Nordic Walken	1	2	3	4
+ Massage/Entspannung	1	2	3	4
+ Volleyball	1	2	3	4
+ Rad-/Fluss-/Bergwandern	1	2	3	4
+ Basketball	1	2	3	4
+ Handball	1	2	3	4
+ Tischtennis	1	2	3	4
+ Gymnastik, Aerobic, Stepaerobic	1	2	3	4
+ Fitnesscenter	1	2	3	4
+	1	2	3	4

* Welche Sportarten hättest Du gerne mit Mädchen zusammen?

14. Bei welchen Sportarten stören Dich die Buben?***

	nie	selten	manchmal	häufig
+ Ballspiele	1	2	3	4
+ Badminton	1	2	3	4
+ Tanz	1	2	3	4
+ Boden- und Gerätturnen	1	2	3	4
+ Schwimmen, Aquagym, Wasserspringen	1	2	3	4
+ Mountainbiken	1	2	3	4
+ Leichtathletik	1	2	3	4
+ Tennis	1	2	3	4
+ Fußball	1	2	3	4
+ Nordic Walken	1	2	3	4
+ Massage/Entspannung	1	2	3	4
+ Volleyball	1	2	3	4
+ Rad-/Fluss-/Bergwandern	1	2	3	4
+ Basketball	1	2	3	4
+ Handball	1	2	3	4
+ Tischtennis	1	2	3	4
+ Gymnastik, Aerobic, Stepaerobic	1	2	3	4
+ Fitnesscenter	1	2	3	4
+	1	2	3	4

** Bei welchen Sportarten stören Dich die Mädchen?

15. Wird es Dir durch das Modulsystem leichter gemacht, dem Unterricht fern zu bleiben?

Nein.

Ja.

Wenn Ja, Warum?

	trifft gar nicht zu				trifft genau zu					
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
+ die langfristige Kontrolle ist nicht vorhanden	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
+ der/die LehrerIn kennt mich nicht	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
+ ich fehle gleich häufig wie in den anderen Stunden	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
+ weil der BSP-Unterricht am Nachmittag stattfindet	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

16. Wie beurteilst Du die Altersunterschiede in den Kursen?

	trifft gar nicht zu					trifft genau zu				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
+ es stört mich, dass SchülerInnen von der 5. bis zur 8. Klasse gemeinsam unterrichtet werden	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
+ die SchülerInnen der 5. und 6. Klassen, sowie die der 7. und 8. Klassen sollten zusammen unterrichtet werden	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
+ ich finde es bereichernd, dass alle Jahrgänge gemeinsam BSP-Unterricht haben	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
+ das stört mich nicht	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
+ die Altersunterschiede der SchülerInnen in den Kursen stören mich nicht	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
+ jede Schulstufe sollte ihren eigenen BSP-Unterricht haben	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

17. Würdest Du es bevorzugen, von nur einem/einer LehrerIn im Semester bzw. Schuljahr unterrichtet zu werden?

- Ja.
 Nein.

Wenn ja: Lehrer
 Lehrerin

Warum?

	trifft gar nicht zu					trifft genau zu				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
+ es fällt mir schwer, mich alle 8-9 Wochen auf eine andere Lehrperson einzustellen	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
+ es fehlt mir im Modulsystem ein/e LehrerIn als Bezugsperson	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
+ ich wünschte mir, dass auch mich die LehrerInnen besser kennen würden	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
+ in der kurzen Zeit kann ich kein Vertrauensverhältnis aufbauen	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

18. Wirst Du im BSP-Unterricht in Deiner körperlichen Leistung gefordert?

- ich stoße im BSP-Unterricht an meine körperlichen Grenzen
- ich bin körperlich durchschnittlich gefordert
- körperliche Forderung erfahre ich selten bis gar nicht

Warum nicht?

19. Im Folgenden findest Du eine Reihe von Aussagen über Dich und Deinen Körper. Gib bitte an, inwieweit diese Aussagen auf Dich persönlich zutreffen, indem Du jeweils eine der fünf Antwortmöglichkeiten ankreuzt.

	trifft gar nicht zu					trifft genau zu				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
+ ich achte darauf, körperlich fit zu bleiben	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
+ ich achte auf saubere Kleidung	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
+ ich kontrolliere mein Körpergewicht	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
+ ich zeige meinen Körper gern vor anderen	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
+ ich achte beim Essen auf Kalorien	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
+ ich wasche regelmäßig meine Haare	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
+ manchmal bin ich richtig verliebt in meinen Körper	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
+ im Vergleich zu anderen sehe ich gut aus	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
+ mein Körper ist anfällig für alle möglichen Krankheiten	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
+ ich achte den ganzen tag über darauf, gut frisiert zu sein	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
+ im Vergleich zu anderen bin ich sportlich	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
+ erst wenn ich mich gut zurecht gemacht habe, fühle ich mich richtig wohl	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
+ ich bin mit meiner Figur sehr zufrieden	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
+ ich treibe regelmäßig Sport	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
+ Manchmal befürchte ich, dass ich Probleme mit meiner Figur bekommen werde	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
+ im Vergleich zu anderen bin ich gesund	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
+ ich betrachte mich gern selbst im Spiegel	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
+ manchmal befürchte ich, dass ich nicht richtig gesund bin	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
+ ich finde es wichtig, sportlich zu sein	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
+ ich verändere gern einmal mein Aussehen	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
+ ich benutze regelmäßig ein Deodorant	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

	trifft gar nicht zu				trifft genau zu
+ ich trainiere meinen Körper regelmäßig	1	2	3	4	5
+ mein Gesundheitszustand ändert sich öfters	1	2	3	4	5
+ ich fühle mich unsicher, wegen meines Aussehens	1	2	3	4	5
+ ich pflege meine Fingernägel	1	2	3	4	5
+ ich achte auf gesunde Ernährung	1	2	3	4	5
+ ich finde es wichtig, dass man gut aussieht	1	2	3	4	5
+ ich finde tägliches Duschen oder Baden wichtig	1	2	3	4	5
+ eigentlich hätte ich es nötig, einige Kilos abzunehmen	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5

20. Wie alt bist Du?

Alter:.....Jahre

21. Wie groß bist Du?

.....cm

22. Wie viel wiegst Du?

.....kg

23. Wie wünschst Du Dir den BSP-Unterricht im nächsten Schuljahr?

- ich möchte wieder den Modulunterricht
- ich will getrenntgeschlechtlich unterrichtet werden (Buben und Mädchen getrennt)
- ich möchte koedukativ unterrichtet werden, aber nur mit meiner Klasse
- ich würde getrenntgeschlechtlichen Modulunterricht vorziehen
-

17.2 Protokolle der Stundenbeobachtungen

Die Stundenprotokolle wurden von mir persönlich während oder im Anschluss an die Stunden handschriftlich festgehalten und unverändert in den Anhang übernommen. Die Überschriften benennen den Kurs, in Klammer ist das Datum der Beobachtung eingefügt und es wird festgehalten, ob die Einheit eine Lehrerin oder ein Lehrer unterrichtet hat. In den Protokollen werden folgende Abkürzungen verwendet: L. bezeichnet entweder den Lehrer oder die Lehrerin, S^w ist die Abkürzung für Schülerin (w – weiblich) und S^m ist die Abkürzung für Schüler (m – männlich). Von mir persönlich angefügte Kommentare und Bemerkungen werden stets in runde Klammern gesetzt. Direkte Aussagen in kursiver Schrift geschrieben.

17.2.1 Schwimmen (10.10.2006, Lehrerin)

Beobachtungsdauer: ca. 30 Minuten

Insgesamt sind 18 SchülerInnen in diesem Kurs eingeschrieben (17 Mädchen, 1 Junge).

Die SchülerInnen werden von der Lehrerin aus den Garderoben geholt, setzen sich auf die Bänke. Die L. überprüft die Anwesenheit und bittet anschließend die SchülerInnen zu duschen und 10 Längen ein zu schwimmen.

(Der Bursch sitzt alleine auf einer Bank. Auch beim Einschwimmen schwimmt hat er eine Bahn für sich. Die Mädchen teilen sich die anderen drei Schwimmbahnen auf.)

Nach dem Einschwimmen holen die SchülerInnen Schwimmhilfen für die Aquafit - Einheit aus dem Nebenraum und begeben sich in den tiefen Bereich des Schwimmbeckens. Die L. erklärt den S. die Übungen, bevor sie Musik dazuschaltet, und zeigt die Übungen im „Trockenen“ vor.

(Diese Gruppe von SchülerInnen war sehr homogen. Es herrschte eine lockere, entspannte und doch disziplinierte Stimmung vor. Die SchülerInnen hatten sichtlich Spaß an der Bewegung im Wasser. Einige lachten laut auf, wenn eine Schwimmhilfe nicht so platziert werden konnte, wie es die Übung erforderte.)

(Auffallend war die Stellung der Mädchen zu dem einzigen männlichen Teilnehmer dieses Moduls. Er saß bei der Anwesenheitsüberprüfung alleine auf einer Bank, schwamm schließlich alleine auf einer Schwimmbahn und auch bei der Wassergymnastik war er deutlich isoliert am Rande der Gruppe. Er hatte auch sonst keinen Kontakt mit den Mädchen, d.h. er sprach oder tratschte auch nicht mit diesen.)

17.2.2 Basketball (10.10.2006, Lehrer)

Beobachtungsdauer: ca. 30 Minuten

Die Gruppe setzt sich aus 9 Burschen und 12 Mädchen zusammen.

Der Turnsaal ist durch eine Langbankreihe in zwei Hälften geteilt, in denen jeweils eine Gruppe von SchülerInnen Basketball spielt. Die beobachtete Gruppe ist sehr unterschiedlich strukturiert, was sich nicht nur im spielerischen Vermögen zeigt, sondern auch die körperlichen Unterschiede sind groß (kleine, zierliche Mädchen neben großen, kräftigen Buben).

(Während des Spiels finden sich immer wieder kleine Mädchengruppen zusammen. Es sind dies eine Gruppe von körperlich klein gewachsenen, zierlichen Mädchen (eine darunter barfuss) und

eine Gruppe von drei Mädchen, die etwas kräftiger gebaut sind, die sich immer wieder an den Spielfeldrand stellen, um dort dem Ball oder auch den anderen Spielern aus dem Weg zu gehen.)

(Die Burschen spielen vorwiegend nur den Buben den Ball zu, sie ignorieren oft eine Mitspielerin, die in einer guten Korbwurfposition steht und werfen den Ball einem Mitspieler zu, aus dessen Position es unmöglich ist, einen Treffer zu landen.)

17.2.3 Tennis (10.10.2006, Lehrer)

Diese Einheit findet in einer Tennishalle statt, in der Nähe des Schulgebäudes.

Es sind ausschließlich Mädchen, die diese Einheit besuchen. Die Gruppe ist sehr homogen, ruhig.

Die Mädchen konzentrieren sich sehr, den Anleitungen des Lehrers folge zu leisten. Der Lehrer übt durch Zuspiel Vorhand und Rückhand, wobei er selber in die Rolle des „Tennislehrer“ schlüpft und den Mädchen gegenüber in einer Tennisfeldhälfte steht. Die Mädchen warten in einer Reihe, bis sie dran sind. Erst beim Spiel miteinander kommt etwas Schwung und Leben in die Einheit.

(Meine persönliche Beobachtung führt mich hier zu einem Klischee und zwar dem Klischee, dass Tennislehrer immer angehimmelt werden. Auch hier kommt es mir so vor, als ob die Mädchen ihren Lehrer anhimmeln. Ab und zu kichern sie unter vorgehaltener Hand, wenn sie einen Ball mit dem Rahmen schlagen, oder ein Ball in die falsche Richtung geht.)

17.2.4 BSP-Unterricht für Mädchen der 5. Klassen (12.10.2006, Lehrerin)

Die Lehrerin begrüßt die Schülerinnen, alle setzen sich in der Mitte des Turnsaals zusammen, L. überprüft die Anwesenheit.

Die Lehrerin hat als Stundenschwerpunkt Badminton gewählt. Die Schülerinnen holen sich die Schläger aus dem Geräteraum. Dabei wird viel getratscht. Das Aufwärmen erfolgt unter Einbindung der Schläger: Schläger auf dem Boden, Laufen vorwärts, rückwärts, um die Schläger herum, Hüpfen,... . Anschließend werden 6er-Gruppen gebildet, mit der Aufgabe, den Ball so of wie möglich zu spielen.

(In dieser Einheit tratschen die Mädchen viel miteinander. Sie sind meistens zu zweit bzw. in kleinen Gruppen zusammen. Es wird gekichert und herumgealbert. Während des Spiels in der Gruppe finden Unterhaltungen statt.)

(Insgesamt beobachte ich ein freies, ungezwungenes Verhalten, einen lockeren und offenen Umgang miteinander, was sich in der Körpersprache der Mädchen bemerkbar macht. Keine der Mädchen steht mit angelegten Armen oder gesenktem Kopf in einer Ecke, alle sind am Unterricht beteiligt.)

17.2.5 BSP-Unterricht für Burschen der 5. Klassen (12.10.2006, Lehrer)

10 Burschen sind in dieser Einheit anwesend. Thema der Stunde ist Weitsprung, mit Aufwärmen im Turnsaal und anschließendem Weitsprung im Freien.

Zum Aufwärmen wird zunächst gelaufen, einige Sprung- und Koordinationsübungen über die Breitseite des Saals durchgeführt. Das Sprungbein soll gefunden werden. Anschließend begibt sich die Gruppe ins Freigelände zur Weitsprunganlage. Die Schüler nehmen Sprungständer, Stäbe, Rechen, Maßband, und diverses mit.

Der Lehrer erklärt den Schülern, wie sie den Anlauf eruieren. Die Schüler machen einige Probeläufe. Der Zonenabsprung wird wiederholt, der Balkenabsprung neu erklärt.

(Das Bild dieser Gruppe ist indifferent. Die körperliche Entwicklung der Burschen ist unterschiedlich, einige Burschen sind groß gewachsen, sie tun sich mit der Koordination der Beine und Arme schwer. Einige sind wieder athletisch. Dieses differente Bild entsteht auch deshalb, weil einige Schüler aus der Sportklasse sind.

Generell sind die Schüler, während des Aufwärmens im Turnsaal konzentriert, es wird nicht getratscht.)

Im Freien wird während der Wartezeiten (es kann immer nur einer springen) geblödel. Das benachbarte Grundstück ist der Pausenhof der danebenliegenden Volksschule. Die Volksschüler haben gerade Pause und halten sich auch im Freien auf. Eine kleine Gruppe Volksschüler kommt zum niedrigen Maschendrahtzaun und schaut den älteren Schülern zu. Die Burschen fangen an, während ihrer Wartezeit, mit den Volksschülern zu scherzen, ihre Körperhaltung verändert sich, sie wird lässig, beim Sprechen wiegen sie sich von einem Bein auf das andere, die Arme werden vor dem Körper verschränkt oder abwechselnd aus dem Ellbogen locker auf- und ab bewegt. Die Gespräche kann ich nicht hören, da ich mich zu weit weg befinde.

Eine Gruppe von Volksschülern beginnt, Fußball zu spielen. Der Ball fliegt über den Zaun. Die Burschen beginnen sofort, mit dem Ball zu spielen, ihn zu „gaberln“, mit dem Kopf zu spielen. Erst nach einiger Zeit spielen sie den Ball wieder zurück zu den Volksschülern. Die Konzentration der Burschen ist auf das Pausengeschehen gerichtet, die Weitsprünge machen sie zwischendurch.

17.2.6 Mädchenspezifische Themen (23.1.2007, Lehrerin)

Dieses Modul haben ausschließlich Mädchen der 5. und 6. Klassen gewählt. 23 Mädchen sind anwesend.

Die Lehrerin begrüßt die Mädchen in der Mitte des Turnsaals. Die Mädchen sitzen im Kreis. Die Anwesenheit wird überprüft. Die Lehrerin wiederholt kurz die letzte Stunde. Es wurde eine Körperreise gemacht. Die Lehrerin fragt, ob die Räumlichkeit in Ordnung war, die Lautstärke der Musik gepasst hat, ihre Stimme angenehm war. Sie weist die Schülerinnen darauf hin, dass sie immer sagen können, wann etwas nicht in Ordnung ist.

Aufwärmen: 2 gleich große Gruppen, 2 Weichmatten.

* Matten hochheben, Mädchen tragen Matten über ihren Köpfen – Laufen

* Je Turnsaalhälfte eine Weichmatte. Eine Gruppe lässt die Weichmatte fallen.

L: *Hoch mit der Matte bitte. Zeigt auf Gruppe mit der gelben Matte. Ja, das sind Sportler! Jetzt probiert auf ein von euch eigen organisiertes Kommando, die Matte hochzustemmen, loszulassen, weg von der Matte zu gehen und die Matte auf den Boden fallen lassen.*

(Anfänglich wird die Übung zaghaft ausprobiert. Nach einigen Versuchen finden die Mädchen ihren Spaß an der Übung. Das Kommando ist gut organisiert, sodass diese Übung in beiden Gruppen gut funktioniert.)

L: *Was haben wir jetzt aufgewärmt? Die Arme.*

* Nachlaufen um die Weichmatte. Ein Gummifuß wird je einer Schülerin gegeben, die ist die Fängerin.

(Die Schülerinnen lachen viel, es herrscht eine lustige Stimmung. Nach einigen Minuten verlangsamt sich das Tempo, einige stehen.)

L: *Das war jetzt, um den Kreislauf in Schwung zu kriegen.*

* Um die Matte setzen, Füße unter die Matte. Rückenlage, mit Fußsohlen die Weichmatte in die Höhe stemmen und den Weichboden im Kreis bewegen.

(Die Gruppen benötigten einige Versuche, ehe diese Übung glückte.)

L: *Welche Muskeln wurden beansprucht? Bein, Bauch, Gesäß. Es ging auch um Koordination. Das Team hat sich organisieren müssen, eine musste den Ton angeben.*

* Bauchlage auf Weichmatte, Hände am Boden abstützen. Variieren der Lage der Beine am Weichboden, wie weit kann man sich vom Weichboden entfernen.

L. korrigiert Hüft- und Rückenspannung, zeigt an einer Schülerin, dass es wichtig ist, einen geraden Rücken zu bilden, die Hüfte zu spannen. Lässt anschließend noch einmal üben.

* Rückenlage, Unterschenkel auf Weichmatte. Hände auf den Bauch legen, Kinn zur Brust, Blick zur Decke.

L: *Hebt den Oberkörper hoch und greift mit Euren Händen, was mit dem Bauch passiert!* (L. korrigiert Hände – mehr auf den Unterbauch. Einige Mädchen kichern.)

L: *Mit den Fingerspitzen greift ihr zum Schambein, auch Venushügel genannt. Kinn zur Brust und Blick zur Decke.*

L: *Hände zu den Ohren, richtet euch auf bis ihr euer Gegenüber seht, findet den Punkt, wo's kritisch wird, dann halten. Der Bauchmuskel ist ein Haltemuskel. Am einfachsten geht es, wenn die Arme seitlich sind, schwieriger wird es, wenn ihr sie vor dem Körper verschränkt, am schwierigsten, wenn die Hände bei den Ohren sind. Wichtig: Atmet auch in die Spannung hinein.*

L: *Bauch ausstreifen.*

*Je 2 Mädchen in Bankstellung, Unterarme auf die Weichmatte. Die Aufgabe der Mädchen ist es nun, sich gegenseitig von der Matte zu schieben.

L: *Die außen Sitzenden sind die Schiedsrichter, die Unterarme und die Unterschenkel müssen auf der Matte bleiben. Die Siegerin bleibt auf der Matte, die nächste kommt auf die Matte.*

(Die außen sitzenden Mädchen schauen nur, emotionslos.)

L: *Feuert sie an!*

(Zaghafte Anfeuern kommt auf, verebbt, als die L. zur anderen Gruppe geht. Die Mädchen auf der Matte finden nicht richtig in dieses Spiel, es herrscht körperliche Zurückhaltung, die Mädchen sind ihren Gegnerin im Kampf gegenüber vorsichtig.)

L: *Jede Gruppe sollte eine Siegerin haben. Jetzt schauen wir uns den Kampf Gruppe gegen Gruppe an. Ihr organisiert den Kampf selber.*

(Von jeder Gruppe wird eine körperlich starke Schülerin gewählt. Diese beiden Schülerinnen kämpfen gegeneinander auf einer Matte, die anderen sitzen rundherum und feuern sie an.)

(Das Publikum zeigt in dieser Situation schon etwas mehr Enthusiasmus. Sie feuern jeweils ihre Favoritin an.)

L. unterbricht nach einigen Minuten.

L: *Ich glaube, beide haben sich einen Applaus verdient.* (Schülerinnen applaudieren.)

L: *Das funktioniert nicht immer. Bei Jüngeren funktioniert das besser, die haben noch das Spielerische. Bei euch ist das schon ein bisschen verschüttet. Das ist sozialisationsbedingt. Das ist Gender, das soziale Geschlecht, Sex ist das physiologische Geschlecht.*

L: *Stellt den Weichboden jetzt auf, 4 Schülerinnen stellen sich dazu und lassen sich mit der Matte umfallen. Achtet auf den Nacken, bitte Körperspannung halten. Probiert es in Bauchlage, Rückenlage, Seitenlage, Augen zu, Augen geschlossen, alles ausprobieren.*

(Die Mädchen entwickeln im Laufe der Übung richtig Spaß daran. Die ersten Versuche sind verhalten, abwartend, zögernd. Mit der Vertrautheit der Situation steigern sie ihren Enthusiasmus.)

* Links und rechts von Weichbodenschmalseite je eine Schülerin (Weichmatte aufgestellt), die anderen teilen sich an den breiten Seiten auf. Die beiden Schülerinnen an der Seite heben die Matte auf und lassen sie von links nach rechts pendeln, die Schülerinnen an der Längsseite versuchen die Matte auf die andere Seite zu stemmen. (Die L. erklärt das richtige Heben – aus den Knien heraus, Oberschenkel, gerader Rücken. Die den Weichboden Stemmenden sollen ebenfalls in die Knie gehen, breitbeiniger Stand, gerader Rücken.)

* Mattenvölkerball: L: *In jeder Saalhälfte wird eine Matte aufgestellt gehalten, als Schutz. Freigeistfeld rund um den ganzen Saal.*

L: *Abschießen ist nur gültig, wenn diejenige die schießt auch dazu schreit.*

(Nur wenige schreien, wenn, dann nur sehr leise, piepsig. Es wird im Laufe des Spiels dann häufiger geschrien, da einige Treffer aufgrund des Nicht-Schreiens aberkannt werden. Die Mädchen schreien nicht „Uahhh!!“, sondern „Hi“, „Hu“, „Pudding“.)

L: *Setzt euch jetzt nieder, wir spielen das Perlenspiel. Wer erklärt das?*

S: *Setzt euch in den Langsitz, wir suchen unsere Sitzhocker und verteilen das Gewicht gleichmäßig darauf. Stellt euch vor, ihr hättet eine Perle unter eurer Vagina oder Scheide und jetzt zieht sie in euch auf.*

Andere S: *Das ist peinlich.*

L: *Das ist wichtig. Es geht um euren Beckenboden. Das beugt Inkontinenz vor. Das kann man immer machen, wenn man auf den Bus wartet, beim Hausübung machen. Kein Mensch merkt, wann ihr euren Beckenboden trainiert.*

* Weichmatten werden an die Schmalseite des Saals gelegt.

L: *Ihr versucht, den Weichboden zu transportieren, indem ihr auch draufschmeißt und mit der Matte weiterrutscht. (Die Matte wird einmal getauscht.)*

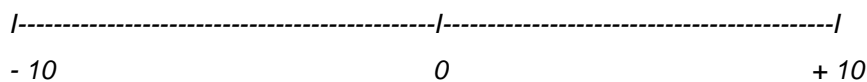
L: *Eine Runde mit der Matte über dem Kopf im Saal gehen und dann wegräumen.*

* Zusammensetzen in der Mitte.

L: gibt kurze Zusammenfassung der Stunde.

17.2.7 Mädchenspezifische Themen (27.2.2007, Lehrerin)

Lehrerin heftet an die Wand ein „Stimmungsbarometer“. (Plakat)



Kreis zur Begrüßung in der Mitte des Saales.

L: *Wie geht es Euch?*

S: *Kalt ist es.*

L: *Habt´s einen Pulli mit? Holt´s Euch was zum Anziehen.*

L: überprüft die Anwesenheit der Schülerinnen.

L: *Das heutige Thema der Stunde ist Selbststärken, Selbstbehaupten.*

Das Selbstgefühl zu stärken ist etwas ganz wichtiges. Es hängt von der Körpersprache ab, ob man in die Opferrolle kommt.

L: zählt die Einheiten, die bis zum Ende des Moduls bleiben.

L: *Wollt ihr etwas wiederholen oder noch intensivieren?*

Was haben wir gemacht? Olympische Spiele, Körperreise, Essstörungen, die Stunde mit dem Weichboden, Wilde Spiele, eine Wohlfühlstunde möchte ich noch machen. Haben wir das mit dem Fallschirm schon gemacht?

S: *Nein.*

L: *Das müssen wir noch machen.*

L: *Ganz wichtig bei uns ist, dass alles, was gesagt wird, bleibt bei uns. (Zu einer neuen Schülerin gerichtet.) Jeder schätzt den anderen.*

L: *Wir spielen zum Aufwärmen „das fliegende Tor“. (Es werden vier Gruppen gebildet, jede Gruppe erhält farbige Bänder, je Spielhälfte 2 Mannschaften, 4 Stäbe, 2 Handbälle. 2 Mädchen halten einen Stab = fliegende Tor, der wird in Hüfthöhe gehalten. Die Ball besitzende Mannschaft darf nicht mit dem Ball laufen und versucht durch gutes Passen, den Ball unter dem Stab ins „Tor“ zu treffen.*

Das Spiel verläuft zu Beginn zögerlich, bis das Ziel des Spiels klar ist: Schützen der Torfrauen, Angreifen für die Spielerinnen.

L. ruft nach einigen Minuten die Schülerinnen in der Saalmitte zusammen und fragt die Punkte ab.

L: *Wie war die Rolle der Torfrauen? Warum heißt das Spiel fliegendes und nicht fliehendes Tor? Seid ihr geflogen oder geflohen?*

S: *Geflohen.*

L: *Welche Möglichkeiten habe ich, außer davonzulaufen? D.h. davonlaufen ist eine Möglichkeit. Eine Zweite Möglichkeit ist, eine Taktik anzuwenden!*

L. sammelt die Bänder wieder ein.

L: *Setzen wir uns im Kreis zusammen.*

L: *Welche Möglichkeiten gibt es, sich zu verteidigen?*

Man muss Rücksicht nehmen auf Partner, gemeinsam auf eine Gefahr eingehen.

Ihr habt euch sicher schon mit Selbstverteidigung beschäftigt.

Eine Schülerin erzählt von einem Kurs an der Schule, der von 2 Trainern geleitet wurde.

S: *Da waren ganz viele Leute und die Trainer haben uns gezeigt, wie man sich wehren kann, einen Tritt geben und so.*

L: *Was hat das für Dich verändert?*

S: *Dass ich weiß, wie ich mich wehren kann, wenn mich wer anmacht.*

L: *Wer von Euch schon einmal eine unangenehme Situation hatte und darüber erzählen möchte, der kreuzt die Beine. Es geht hier um Übergriffe im Alltag.*

Es geht mir heute darum, Grenzen zu setzen, sobald ihr das Gefühl habt, es geht zu weit, das will ich nicht.

L. kreuzt die Beine und auch eine Schülerin. L. fragt Schülerin, ob sie beginnen will.

S: *Als ich 12 war, war ein Feuerwehrest. Ein Junge war ziemlich betrunken und hat mich angequatscht und mir gegen das Schienbein getreten. Da bin ich nach hinten gefallen und er hat sich auf mich draufgesetzt und meine Hände gehalten. (S. beginnt zu weinen, es verschlägt ihr die Stimme).*

L: *Hast Du schon einmal darüber geredet?*

S. schüttelt verneinend den Kopf.

S: *Er ist mit meiner Schwester in die Klasse gegangen.*

L: *Hast Du das damals niemanden erzählt?*

S: *Nein.* S. beruhigt sich wieder.

L: *Ich erzähle auch etwas. Es war in den ersten Jahren, wie ich in Wien war. Mit 19 hatte ich dieses Erlebnis in der Bim. Ein Mann saß neben mir und ich merkte, wie er sich näher an mich drückt und schwer atmet. Ich habe mich immer weiter ans Fenster gedrückt, hatte panisch Angst, bin bei der nächsten Station rausgeflüchtet und bin nur gerannt. Ich war fertig und fühlte mich bedroht. Es war für mich eine Situation, die war für mich neu. Einige Jahre später habe ich mich mit Selbstverteidigung beschäftigt.*

L. fragt in die Runde.

L: *Was hätte ich tun sollen?*

S: *Laut schreien.*

L: *Ich habe mich so geschämt, dass ich mir nichts sagen getraut habe, auf Grund meiner Erziehung. Ich hätte laut sagen sollen: „Lassen sie mich in Ruhe!“ L. wiederholt es noch einmal.*

L. zu der einen S: *Hast Du geschrieen?*

S: *Nein, es war so ekelig, er war so groß.*

L: *Zum Thema schreien. Ich hätte sagen sollen: „Lassen sie mich in Ruhe!“ Wenn Euch jemand angreift und ihr wollt das nicht, dann sagt: „Lassen sie das. Lassen sie mich in Ruhe!“ Keine*

Höflichkeitsfloskeln, kein bitte oder so. Wir müssen versuchen, dass die Angst nicht so groß wird, dass wir sprachlos oder starr sind.

L: Es gibt den Frotteur, der reibt sich. Es gibt den Exhibitionisten, der entblößt sich. Das sind Männer, die haben ein gestörtes Sexualleben. Dann gibt es den Stöhner. Die schaffen es nicht, auf normalem Weg zur Befriedigung zu kommen.

Die Vergewaltigungen, von denen wir in der Zeitung lesen, passieren am häufigsten in der Familie. Das sind Männer, die kennen die Mädchen von früher, dann werden diese erwachsen, kleiden sich freizügig. Viele Mädchen übersehen das Stadium vom Mädchen zur attraktiven Frau. Es müssen klare Grenzen gesetzt werden.

Ihr müsst Euch vorher überlegen: Was will ich? Kommt Ihr in eine Situation, die ihr nicht wollt, dann sagt laut: „Das will ich nicht!“ Eure Grenzen müsst Ihr deutlich artikulieren. Julia hat von Opferrolle gesprochen. Der Vergewaltiger sucht sich keine starke, selbstbewusste Frau, er sucht sich ein Opfer.

L: Steht´s auf. Wir gehen jetzt wie ein Opfer. Wie signalisiere ich, ich bin ein Opfer?

(Mädchen gehen gebückt, ziehen den Kopf und die Schultern nach vorne.)

L: Und jetzt das Gegenteil. Gerader Rücken, Kopf in die Höhe, sichere Schritte.

(Mädchen gehen aufrecht, stolz. Habe den Eindruck, dass sie diese Haltung genießen.)

L: Wir bilden jetzt zwei Gruppen. Die Halbstarke und die Mädchenrolle. Geht aufeinander zu.

L: Fühlt das – in euren Schritten, eurer Körperhaltung.

L: Wir setzen uns wieder in den Kreis.

L: Wo auf dem Gehsteig gehe ich, wenn ich am Abend nach Hause gehe? Nicht am Rand, nicht bei der Hausmauer! In der Mitte!!

L: Ich muss heute mit dem letzten Autobus nach Hause fahren. Wie kann ich am sichersten nach Hause kommen? Ich lege mir eine Taktik zu.

Gute Schuhe. Schlüssel in der Hand halten. Den kann ich auch als Waffe verwenden. Vorsicht. Es gibt auch diese Pfeffersprays. Ihr müsst auch damit rechnen, dass dieser gegen euch verwendet werden kann. Ihr müsst vorausschauend denken: Mit wem gehe ich fort? Wie komme ich nach Hause? So können keine Schrecksituationen aufkommen.

L: Was mache ich, wenn mich einer würgt?

Sagt zu S.: Würg mich einmal.

S legt der Lehrerin die Hände an den Hals. Lehrerin biegt den kleinen Finger der Schülerin weg.

S: Au!!

L. zu den anderen Schülerinnen: Probiert das einmal aus. Das mit dem kleinen Finger ist eine Sicherheit.

L: Habt ihr den Helferschein? Wir kennen die Befreiungsschritte.

S: Was mache ich, wenn ich allein am Abend gehe und hinter mir höre ich Schritte?

L: Nicht rennen! Bleib stehen und dreh dich um und sage: „Was wollen Sie?“

L: Geht zu zweit zusammen. Stellt euch gegenüber – eine ist A und die andere ist B. Schaut euch an. A sagt „ja“, B sagt „nein“. Los geht´s.

(Mädchen sprechen zu Beginn leise, zaghaft, werden immer lauter. Manche verschränken die Arme, stampfen mit den Füßen.)

L: Wie kann ich meine Aussage verstärken?

Mit Stampfen, manche sind auch handgreiflich geworden.

L: Wie schwer war es für mich, nein zu sagen? Nehmt euch einen Stift, bitte tragt euch auf der Skala ein. –10 bedeutet sehr schwierig, +10 das ist mir wurscht.

(Häufigkeit zwischen 5 und 10, nur ein Strich gegen Null, aber im positiven Bereich.)

L: *Na schön. Ihr seid alle gut drauf. Das probieren wir jetzt aus. Macht eine Gasse, steht gegenüber, Fingerspitzen berühren sich, Arme nach vorne strecken, Schulter an Schulter stehen, Schrittstellung – Hände nach vorne.*

Mädchen bilden eine Gasse, Lehrerin steht am Beginn der Gasse.

L. ruft: *Seid ihr bereit? Ihr sagt: „ja“. Ich sage dann: „Ich komme.“ Wenn ich dann komme, hebt ihr die Hände in die Höhe.*

L: *Seid ihr bereit?*

S: *Ja.*

L: *Ich komme.* (L. sprintet los, schreit ganz laut und läuft durch.)

S: *Es ist voll cool.*

L: *Ja, es ist irre, was sich da abspielt. Nützt es aus, die Gelegenheit zu haben, in einem völlig geschützten Bereich.*

Eine Schülerin probiert es aus. Sie bekommt von den anderen Applaus, weil sie geschrien hat.

Schülerin kichert vorher, hält sich die Hand vor den Mund, spricht zaghaft. Hält sich ihre eigenen Hände zur Abwehr vor den Körper beim Laufen.

L: *Schreit einmal für euch. Bringt die Energie auf, da durchkommen zu müssen.*

(Viele Schülerinnen machen nach dem Lauf überraschte Gesichter. Fast alle Schülerinnen probieren diese Extremsituation aus.)

L sieht die Fingernägel einer Schülerin.

L: *mit den Fingernägeln kann ich dem größten Cornetto wehtun.*

Überlegt euch: kann ich überhaupt jemandem wehtun? Könnte ich überhaupt einem ekeligen Menschen angreifen?

Schülerin rennt durch und wäre fast mit den Händen der Kolleginnen zusammengestoßen.

S: *Das war aber spät.*

L: *Hättest geschrien!*

S: *Ich will nicht schreien.*

L: *Eure Stimme ist ein wichtiges Werkzeug. Schreit einmal. Probiert es aus. Das Schreien ist wichtig. Es geht um Aufmerksamkeit.*

Zum Abschluss setzen sich die Schülerinnen wieder im Kreis zusammen.

L: *Überlegt euch zu Hause, für euch selber: Warum mag ich nicht schreien? Jeder ist für sich selbst verantwortlich. Wie gehe ich mit mir um? Wie schütze ich meinen Körper, meine Seele?*

Immer vorsichtig sein. Macht einen Selbstverteidigungskurs. Wichtig ist: Wie gehe ich um mit der Angst? Lösung: Mit jeder Situation schon gewappnet zu sein, was auf mich zukommen kann.

17.2.8 Mädchenspezifische Themen (13.3.2007 , Lehrerin)

Lehrerin verliert die Anwesenheitsliste.

L: *Wir haben unsere letzte Einheit. Thema: Risikowagnis. Es wird begonnen mit einem Spiel, damit euch warm wird.*

S: *Uns ist schon warm.*

L: *Wollt ihr euch nicht bewegen? Welches Spiel wollt ihr machen?*

L: *So, alle stehen auf, wir bleiben im Kreis stehen, stellt euch gut und sicher hin. Schaut euch an, wie ihr so wirkt. Sucht euer Gegenüber. Ihr sagt eurem Gegenüber, was euch an ihm gefällt. Nur positive Dinge.*

L: *J., mir gefällt dein entzückendes Lächeln.*

Schülerinnen kommen nacheinander dran. Schülerinnen nennen folgendes, an dem sie Gefallen bei den anderen finden: T-Shirt, Schuhe, Körpergröße, Styling, Lächeln, Haarfarbe, Hilfsbereitschaft, Ausstrahlung.

L: *Jede sucht sich eine Partnerin.*

Einige Mädchen machen Lehrerin nach, wie sie klatscht und redet.

L: *Wir spielen Känguru-Mama und Känguru-Baby. Eine steht hinter der anderen und hält diese an der Hüfte.*

Lehrerin muss noch einmal zeigen, dass die Mädchen an die Hüfte greifen. Die Mädchen halten einander sehr zaghaft und einige kichern.

L: *V. ist die Fängerin, schlägt sie eine hintere ab, wird sie zur Mama. Los geht's.*

Lehrerin schaltet Musik dazu ein. Das Spiel läuft.

L: *Sucht euch einen Platz, wer will in der Sonne oder auch im Schatten. Macht es euch gemütlich. Wollt ihr euch Matten holen? Bitte!*

Eine 6er Gruppe liegt im Kreis, Köpfe schauen zueinander. Mädchen reden sehr viel. Liegen nahe einer Ecke im Turnsaal – deutlich exponiert.

L: *Ich lese euch eine Geschichte vor. Was ihr damit anfangt ist eure Sache. Aber bitte seid ruhig.*

Lehrerin beginnt zu lesen.

6er Gruppe kichert weiter.

L: *R. bitte geht hinaus.*

Alle 6 angesprochenen Mädchen laufen hinaus in die Garderobe.

Lehrerin liest Geschichte zu Ende. Es geht darum, sich zu behaupten gegenüber einer anderen Person.

L: *Wer mit seiner Situation fertig ist, rollt sich zur Seite, kauert sich zusammen wie ein Baby. Euer Rücken schützt euer Inneres, eure Organe, das Herz. Haltet euch. Dann rollt euch weiter bis eure Füße und Hände den Boden berühren und richtet euch langsam auf, Wirbel für Wirbel.*

Lehrerin holt die Mädchen aus der Garderobe.

L: *Geht zu viert zusammen, jede bekommt eine Nummer. Jede Nummer geht in ein Saalviertel. Wir spielen die Hummel. Weiß jede, worum's geht?*

S: *Nein.*

L: *K. erkläre es bitte.*

S: *Es geht darum, zu versuchen, Leute aus dem anderen Feld zu ziehen.*

L: *Das Spiel endet immer in 2 vollständig gefüllten Feldern.*

Das Spiel beginnt sehr zaghaft. Es trauen sich nur wenige, Mädchen aus den anderen Feldern zu sich zu ziehen. Manche wehren sich auch gar nicht dagegen, weggezogen zu werden. Im Laufe des ersten Spieles und in der Wiederholung des Spieles werden die Mädchen aktiver. (Es wird meiner Meinung nach trotzdem nicht mit vollem Einsatz gespielt.)

L: *6 Schülerinnen legen je 1 Matte, insgesamt 3, an eine Linie am Saalende.*

L: *Was wir jetzt spielen, nennt sich Rugby oder Blitzball.*

S: *Des is bled.*

L: *Du weißt nicht, was wir spielen. Du kannst dich hinsetzen und gar nicht mitmachen. Pause. Es geht darum, den Ball auf die Matten zu legen. Mittelmatte zählt 3 Punkte, die rechte 2 und die linke einen Punkt. Wenn euch die Gegnerin berührt, müsst ihr den Ball zwischen den Beinen zu einer eigenen Spielerin abspielen.*

3 gleichgroße Teams stehen schon an den Matten. Lehrerin teilt bunte Bänder aus.

L: *Ein Team setzt sich an den Rand. Team rot beginnt. Eine zur Mittellinie und los.*

S: *Darf man passen auch?*

L: *Nein.*

Sie unterbricht das Spiel.

L: *Was habt ihr zu tun?*

S: *Die anderen berühren.*

Das Spiel ist zu eng. Lehrerin teilt die Mannschaften, d.h. es spielen nur mehr 3 gegen 3.

Das Spiel wird schneller. Mädchen sind mit gutem Einsatz dabei, sind lustig, es wird gelacht. Sie sind sichtbar motiviert, Punkte zu machen. Die Wartenden zählen eifrig die Punkte ihrer Teamkolleginnen und achten auf die korrekte Erlangung der Punkte. Alle kommen einmal dran, zu spielen.

L: *Möchte noch jemand spielen?*

S: *Nein.*

L: *Bänder bitte einsammeln.*

L: *Holt bitte zwei Weichböden und legt sie an die Sprossenwand.*

Lehrerin richtet inzwischen die Matten an die Sprossenwand, Weichboden wird im Anschluss gelegt.

L: *So, wie ich euch angekündigt habe, geht es auch um Risiko, Wagnis. Klettert rauf und springt in den Weichboden.*

Die ersten springen herunter und landen nicht richtig. Lehrerin unterbricht.

L: *So, wie landet man? Beidbeinig, breite Beinstellung und die Knie nach außen. Zeigt Landehaltung vor.*

L: *Los geht´s.*

K. springt und landet auf den Knien. Lehrerin geht zur Schülerin.

L: *Konzentrier dich, ich hab euch erklärt, wie man landet.*

Alle Schülerinnen probieren das aus und stehen dann gelangweilt herum und tratschen.

L: *Weichböden bitte wieder wegräumen.*

Lehrerin bringt großen Fallschirm. Sofort sind alle Schülerinnen im Kreis um den Fallschirm und beginnen damit zu spielen. Eine zählt 1,2,3 und die Schülerinnen ziehen den Fallschirm gleichzeitig in die Höhe. Beim nächsten Mal Hochziehen sagt eine Schülerin, dass sich alle drunter setzen sollen. Alle spielen mit.

Lehrerin spielt mit und erklärt gleichzeitig das Spiel.

L: *Wir spielen jetzt das Krokodilspiel. Wir setzen uns im Langsitz außerhalb des Schirms hin, die Beine sind unter dem Schirm. 3 Krokodile unter dem Schirm versuchen die Sitzenden hineinzuziehen. Wir brauchen auch ein 3-köpfiges Rettungsteam, das versucht, die Leute herauszuziehen. Wir machen uns aus, wenn die Gezogene „Nein“ sagt, dann lassen wir aus.*

Krokodile und Retter werden bestimmt. Dann bewegen die Sitzenden das „Wasser“.

L: *Die hineingezogen wird muss schreien!*

Einige Mädchen schreien ganz laut, andere wiederum verschwinden ganz langsam.

Nach dem das Spiel fertig gespielt ist, räumt die Lehrerin den Fallschirm weg.

L: *Wir machen jetzt die Körperreise. Jede sucht sich einen Platz.*

Die 6er-Gruppe vom Beginn der Stunde ist wieder beisammen. Die Lehrerin legt die Mädchen auseinander. 3 versuchen nach wie vor, Blickkontakt zu halten.

Eine andere Gruppe beginnt zu schwätzen.

L: *J., leg dich in die Mitte.*

S (J.): *Ich mach ja gar nix.*

L: *Leg dich bitte in die Mitte.*

S (J.): *Nein.*

S (K.): *Und wir haben auseinander gehen müssen.*

Lehrerin schlägt vor, keine Körperreise zu machen. Ruhe tritt ein. Die Mädchen sind bereit.

Lehrerin schaltet Musik ein – beginnt zu lesen. Es geht um Dinge, die man ganz besonders gut kann, was man an sich besonders mag, an Dinge zu denken, die andere gesagt haben, was sie gut an einem finden. Der Konsens lautet: "Ich mag mich."

Fast alle Schülerinnen sind entspannt und genießen die Körperreise. 3 Mädchen aus der anfänglichen 6er-Gruppe machen nicht mit, kichern, verhalten sich das Lachen.

Lehrerin lässt zwei unaufmerksame Schülerinnen die Matten wegräumen. Die anderen Schülerinnen stehen in kleinen Gruppen und unterhalten sich.

L: *So, stellt euch in den Kreis.*

L: *Das ist das Heuwagenspiel. Es gibt grüne und rote Kärtchen. Jede von euch soll zwei Kärtchen ausfüllen. Das rote Kärtchen ist für die unangenehmen Dinge, was euch nicht gefallen hat, das bleibt hier, das schmeißt ihr in den Heuwagen (deutet auf eine aufgestellte Schachtel), das bleibt hier. Das Gute nehmt ihr mit. Das ist das Positive.*

L: *Jede macht das für sich.*

L: *Nehmt euch das mit. Ich lade euch ein, euch mit euch selber zu beschäftigen.*

Die Schülerinnen, die fertig sind, nehmen ihre positiven Zettel, verabschieden sich und gehen.

17.2.9 Spielemix – kleine Spiele (20.3.2007, Lehrerin)

Diese Einheit beginnt an diesem Tag. Die 4. Periode des Moduls startet.

Die Lehrerin unterrichtet diese Gruppe, in der speziellen Zusammensetzung das erste Mal. Die SchülerInnen sind in dieser Zusammensetzung ebenfalls das erste Mal im BSP-Unterricht. (15 Mädchen, 5 Burschen)

Die Burschen sind schon vor Beginn der Stunde im Turnsaal und spielen Fußball.

Lehrerin bittet die Schüler in ihre Garderobe zurück, bis sie geholt werden. Lehrerin ruft einen Schüler zu sich, der im vorigen Modul (Schwimmen) nie anwesend war und fragt nach dem Grund dafür, weil sie ihn nicht benoten kann.

S: *Habe eine Entschuldigung mit.*

L: *Ein ärztliches Attest?*

S: *Nein, eine Entschuldigung von meiner Mama.*

L: *Ist deine Mama Ärztin?*

S: *Nein.*

L: *Du kennst die Regeln, dass ich für diese lange Absenz eine ärztliche Entschuldigung von dir brauche.*

Lehrerin holt die Schüler und Schülerinnen aus den Garderoben. Diese setzen sich rund um den Mittelkreis. Mädchen sitzen in einem Halbkreis, ganz eng beieinander, Beine angezogen, Arme umschlingen die Beine. Die 5 Burschen bilden mit leichtem Abstand den anderen Halbkreis, einer sitzt lässig, zwei anderer liegen auf dem Boden, die Ellenbogen hinter dem Rücken aufgestützt, Beine ausgestreckt und verschränkt, einer liegt seitlich, auf den Ellebogen gestützt, ein Bein gestreckt, das andere gewinkelt aufgestellt, einer liegt auf dem Bauch, das Gesicht in beide Hände gestützt.

Lehrerin begrüßt die SchülerInnen.

L: *Christoph, du bist nicht auf der Liste von diesem Modul.*

S: *Ich steh sicher drauf.*

L: *Nein, du kannst heute dableiben, für nächste Woche müssen wir schauen, wo du hingehörst.*

Lehrerin stellt das Modul vor, mit Schwerpunkt Badminton, Beach-Volleyball, Sitzfußball, Mattenhandball. Sie spricht auch den Wunsch aus, dass bei den Spielen, nicht nur die Mädchen und die Burschen „zusammenpicken“. Lehrerin weist auch auf die Frequenz hin.

L: *Seid fleißig da. Falls ihr krank seid oder euch nicht wohl fühlt, dann bitte eine Entschuldigung bringen.*

S^m: *Können wir auch einmal Volleyball spielen?*

L: *Natürlich wird das einmal drinnen sein.*

L: *Holt bitte die Badmintonschläger aus dem Geräteraum.*

Mädchen gehen voran, die Burschen gehen lässig hinter den Mädchen her.

Im Geräteraum wird es lauter, Lachen ist zu hören. Lehrerin geht nachschauen. Der Kasten ist zugesperrt. Die Burschen kommen wieder heraus, ohne Schläger, auch einige Mädchen folgen, eine Schülerin trägt die Schachtel mit den Schlägern alleine heraus.

L: *Verteilt euch mit einem Schläger im Raum. Bitte passt auf die Schläger auf.*

Burschen bilden eine deutlich abgelöste Gruppe.

Aufwärmen. Laufen um die Schläger herum, Musikbegleitung, Hopselauf, ...

Die Mädchen bewegen sich in einer Saalhälfte, laufen nebeneinander oder hintereinander. Die Burschen haben die andere Saalhälfte für sich vereinnahmt, brauchen viel mehr Platz für ihre Bewegungen, stoßen einander an, blödeln dabei.

L: *Jeder sucht sich einen Schläger. Schläger in Vorhalte, wir strecken uns ganz rauf und wieder ab.*

Lehrerin macht Übung vor.

SchülerInnen halten viel Abstand zur Lehrerin, sind an die Saalwand gedrängt.

Burschen reden ununterbrochen miteinander.

L: *Schläger oben halten. Wir beugen den Oberkörper seitlich nach links und rechts.*

L: *Schauen wir unsere Rückenmuskulatur an. Schläger nach vorne halten, gerader Rücken. Ihr könnt euch gegenseitig kontrollieren. Schaut, ob der Schläger gerade auf dem Rücken liegt.*

Mädchen führen Kontrolle gegenseitig aus und korrigieren Partnerin. Burschen machen das nicht.

L: *Jetzt machen wir Übungen für die Beine und Arme. Wir machen Liegestütze. Damenliegestütze (zeigt diese vor) und für die Burschen richtige Liegestütze.*

S^m: *Na geh. Die Damenliegestütze sind besser.*

L: *Jetzt nehmt euch Bälle. Wenn nicht jeder einen kriegt, geht zu zweit zusammen.*

Es bilden sich automatisch Pärchen. Zwei Burschenpaare, ein Bursch bleibt über, stellt sich zu einer Mädchengruppe.

L: *Hochspielen des Balles mit Einheitsgriff, vor dem Körper, einen halben bis einen Meter hoch. Bewusst die Höhe erweitern, aber nicht bis zur Decke, sonst bleiben die Bälle in den Lampen stecken.*

Zwei Burschen spielen bis an die Decke. Stehen ganz hinten im Saal.

L: *Vor- und Rückhand im Wechsel.*

Die Burschen brauchen eine Saalhälfte für sich alleine.

L: *Versucht jetzt den Ball hochzuspielen, auf den Boden setzen, aufstehen und wieder hochspielen.*

Funktioniert nicht bei allen.

L: *Wir vereinfachen das ganze: Hochspielen, Kniebeuge machen und weiterspielen. Probiert das.*

Eine Mädchengruppe steht nahe bei der Sprossenwand und hat wenig Platz. Zwei Burschen benötigen eine Saalhälfte für sich. Sie spielen in großen Bewegungen.

L: *Wir servieren jetzt die Bälle an die Wand.*

Eine Gruppe aus 4 Burschen ist immer zusammen. Ein Bursch ist immer unter den Mädchen.

L: *In drei Gruppen zusammengehen. Aber bitte nicht alle Burschen zusammen.*

Die SchülerInnen bilden die Gruppen sehr rasch.

S^w: *Das ist voll nach Klassen.*

Es hat sich eine reine Mädchengruppe gebildet, in einer Gruppe sind 2 Burschen und in der dritten Gruppe sind 3 Burschen.

L: *Wir machen eine Geschicklichkeitsstaffel. Eine Gruppe richtet sich her, eine Langbank, ein großes oranges Hütchen, eine blaue Matte. Das richtet sich jede Staffel her. Legt eure Schläger inzwischen ab.*

Mädchen gehen voran in den Geräteraum, Burschen hinterher. Der Bursch, der sich vorher auch schon zu den Mädchen gesellt hatte, umarmt ein Mädchen von hinten. Das Mädchen dreht sich zu ihm um, löst dabei die Umarmung. (Es ist ihr peinlich.)

(In der Zwischenzeit sind die Staffelbahnen aufgebaut, mit kurzen Platzierungsanweisungen der Lehrerin.)

L: *Start ist auf dieser Seite. (Sie zeigt zu einer Linie). Wir spielen zuerst ohne Wettkampfgedanken durch. Jede Staffel braucht einen Schläger und einen Ball.*

L: *Michael zeigt vor. Ball auf den Schläger legen, laufen über die Bank, umrunden des Hütchens, dabei den Ball hochspielen. Lege den Ball und den Schläger nieder, Rolle vorwärts auf der Matte und zurück spielen den Ball, hoch zurück.*

SchülerInnen probieren den Staffellauf aus.

(Die Burschen stellen sich dabei absichtlich ungeschickt und machen Späße. Sie reden vor allem während des Übens und dokumentieren Fehler mit: „ups, Scheiße, na geh.“ Den Wettkampf nehmen die Burschen dann sehr ernst, sind mit großem Kampfgeist dabei, ohne Blödelei.)

L: *Was uns das zeigt ist, dass auch in der Oberstufe eine Staffel seine Berechtigung hat. Es wird das ganze spannender. Räumt bitte die Geräte weg.*

Burschen nehmen die Bänke alleine.

L: *Die Burschen holen noch Ständer herein und befestigen die Gummischnüre.*

Zwei Burschen holen Ständer, die anderen SchülerInnen sitzen oder stehen und unterhalten sich. Ein Bursch bleibt bei der Lehrerin, um beim Befestigen der Gummischnüre zu helfen. Die anderen Burschen beginnen, sich quer über den ganzen Saal zu unterhalten.

L: *Einspielen über die Schnur.*

Mädchen spielen sehr konzentriert und ruhig. Die Burschen spielen wild, spielen den Ball mit viel Kraft, oft auch an die Decke.

L: *So, jetzt wechselt immer diese Reihe einen Partner weiter.*

(Sogleich ist zu beobachten, dass die Burschen, die jetzt mit Mädchen zusammenspielen, ihr Spiel sofort beruhigen, nicht mehr so kräftig den Ball schlagen und sich auf die Partnerin einstellen. Das ist auch bei den anderen Burschen so.)

L: *Zum Schluss sucht sich noch jeder seine Lieblingspartnerin aus oder Lieblingspartner. Versucht jetzt in drei Versuchen, den Ball sooft wie möglich hin- und herzuspielen. Dann setzt euch nieder.*

(Alle Burschen suchen sich ein Mädchen als Spielpartnerin aus.)

17.2.10 Spielemix – kleine Spiele (27. 3. 2007 , Lehrerin)

3 Burschen, 12 Mädchen

Zu Beginn versammeln sich alle SchülerInnen in der Mitte des Saals. Der räumliche Abstand hat sich im Vergleich zum letzten Mal verringert.

Lehrerin verliert die Anwesenheit. Ein Bursch ist anwesend, der nicht in der Anwesenheitsliste des Moduls aufscheint. Er meint, er hätte erst 9./10. Stunde Unterricht, er würde aber jetzt auch gerne mitmachen.

L: *Du kannst dableiben, wenn ´s funktioniert.*

Das parallel laufende Modul „LA-Mehrkampf“ trifft gleichzeitig im Saal ein. Der zuständige Lehrer verliert Anwesenheit, bespricht noch einige organisatorische Dinge, bevor sie den Saal in Richtung Freigelände verlassen.

Lehrerin wartet, bis die Gruppe weg ist.

SchülerInnen bleiben in der Mitte sitzen. Burschen in einer Gruppe, die Mädchen schließen ihren Kreis zu einer Gruppe. Lehrerin richtet die Schläger her und die Bälle.

L: *Jeder holt sich einen Ball.*

L: *Den Ball irgendwo im Turnsaal auflegen. Wir sammeln Punkte. 1 Punkt ist, wenn ich einen Halbkreis um einen Ball gelaufen bin. Wenn ich 50 Punkte gesammelt habe, setze ich mich nieder.*

Lehrerin dreht Musik dazu.

L: *30 Punkte sammeln. Über den Ball springen.*

Burschen laufen ganz eng hintereinander, können fast nicht springen. Lachen.

Mädchen laufen diszipliniert, es bildet sich eine „Schlange“. Am Ende der Übung sitzen wieder die Burschen gemeinsam in einer Gruppe und die Mädchen.

L: *10 Punkte. Beim Ball mit den Fingerspitzen den Boden berühren.*

L: *Wir wärmen jetzt die Oberarme auf. Zu zweit zusammen gehen, je ein Ball. Stellt euch an den weißen Linien gegenüber auf. Wir werfen einander den Ball zu. Der Ball soll in hohem Bogen fliegen.*

Burschen untermauern ihre Würfe mit Ausrufen: „Uah, Uh, Uff, usw.“.

L: *Wechsel zur linken Hand.*

L: *Von unter zuwerfen.*

Burschen fangen Ball nicht, sondern stoppen ihn mit den Füßen.

L: *Werfer dreht sich um und probiert durch die Beine zuzuwerfen. Ordentlich in die Grätsche gehen, durchziehen mit dem Arm.*

Mädchen arbeiten sehr ruhig.

L: *Wir teilen uns mit Schläger und Ball in 2 Gruppen. Bitte zwei Burschen je Gruppe. Zwei Bänke auf diese Linien stellen (deutet auf Linien im Saal).*

Lehrerin legt Luftballons auf die Mittellinie.

L: *Ihr versucht jetzt, die Luftballons mit Zielschüssen zu vertreiben.*

Das Spiel geht über einige Minuten. Lehrerin nennt eine Gruppe als Sieger.

S^m: *Schießen wir uns jetzt gegenseitig ab?*

L: *Bitte die Luftballons wieder zurück auf die Mittellinie legen. Und los geht´s.*

Das Wiederholen der Bälle ist ein Gerangel. Mädchen quietschen oft dabei, weil sie ein Ball trifft. Burschen kommentieren gute und schlechte Schüsse: „So ein Scheiß. Na geh´. Host des g´sehn? Jawohl getroffen!“ Nach einigen Minuten pfeift Lehrerin ab. Sieger ist jetzt die andere Gruppe.

L: *Probieren wir´s noch einmal?*

SchülerInnen diskutieren in der Zwischenzeit, solange die Bälle aufgeteilt werden, die Luftballons aufgelegt werden: „Na, des war da Wind – er weht die Luftballons immer weg.“

Lehrerin pfeift das Spiel an. Spiel verläuft sehr engagiert von allen SchülerInnen.

L: *So, Bänke wegräumen, Steher hereinholen und die Schnur spannen.*

Die meisten SchülerInnen gehen in die Garderobe etwas trinken. Einige Mädchen räumen die Ständer herein.

L: *So die Burschen könne jetzt die Schnur spannen.*

S^m: *Warum wir?*

L: *Die Mädchen arbeiten ja eh schon.*

Nach einer Weile hilft ein Bursch den Mädchen, weil er sieht, dass die Mädchen das Schnurspannen nicht so können. Ein Mädchen nimmt dann aber doch die Schnur und spannt sie selber. 2 Burschen stehen daneben und kommentieren das.

L: *Locker einspielen, oberes und unteres Zuspiel mit Wechsel der Spielpartner.*

L: *Es darf sich jeder, jede seinen Lieblingspartner bzw. Partnerin suchen. Wir probieren so oft wie möglich, den Ball zu spielen. 3 Versuche, der beste zählt.*

L: *Zu Gruppen zu vier Leuten zusammengehen. Die Burschen bitte nicht zusammen, teilt euch auf.*

2 Burschen bleiben über.

S^m: *Wir bleiben zu zweit.*

S^w: *Stefan, wir gehen zu fünft zusammen.*

Die 2 Burschen stellen sich in die Gruppe, der gegenüber eine Mannschaft aus 2 Burschen und 2 Mädchen steht.

L: *Sucht euch ein Feld, begrenzt das mit Linien, die ihr euch ausmacht.*

L: *Noch zu den Regeln. Out ist Minus, unter der Schnur ist ein Minuspunkt. Decke ist Wiederholung bei Angabe.*

In der Gruppe mit den Burschen wird lautstark über die Regeln diskutiert. Bei Punktgewinn wird gejubelt. Einen Punkt zu gewinnen ist wichtig.

Der Aufschlag bleibt den SchülerInnen überlassen.

In der Burschengruppe wird ein rotierender Aufschlag gespielt, wie beim Volleyball. In das Spiel fließen die Volleyballregeln mit ein. In dieser Gruppe spielen alle SchülerInnen mit, Fehler werden sofort lautstark reklamiert und interne Differenzen ausdiskutiert. Ein Bursch zieht beim Service die Gummischnur runter, übersieht in Folge dessen zwei Bälle. Wird von den anderen ermahnt: „Na geh. Jetzt schau einmal.“

In der reinen Mädchengruppe sieht das Spielgeschehen anders aus. Die Mädchen stehen jeweils an der hinteren Linie. Während in der gemischten Gruppe alle im Feld gut verteilt sind und jeder seine Position hat, spielen im Mädchenmatch fast ausschließlich zwei Mädchen miteinander. Nach fünf Minuten ändert sich die Situation, jetzt sind fast alle am Spielgeschehen beteiligt. Ein Mädchen spielt gar nicht mit, steht im hinteren Drittel des Feldes, Schlägerkopf gesenkt, spielt nie den Ball, bewegt sich von ihrer Position nicht weg. Die Aufteilung im Feld bessert sich insgesamt, der Raum wird gegen Ende des Spieles ausgenutzt.

17.3 Tabellen zum empirischen Teil

17.3.1 Häufigkeitstabelle und Kreuztabelle zu Kapitel 11.3

Tabelle 1

Geschlechtszugehörigkeit

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig weiblich	76	82,6	82,6	82,6
männlich	16	17,4	17,4	100,0
Gesamt	92	100,0	100,0	

Tabelle 2

Zugehörigkeit zur Schulklasse * Geschlechtszugehörigkeit Kreuztabelle

			Geschlechtszugehörigkeit		
			weiblich	männlich	Gesamt
Zugehörigkeit zur Schulklasse	5a	Anzahl	11	1	12
		% von Zugehörigkeit zur Schulklasse	91,7%	8,3%	100,0%
	5b	Anzahl	11	2	13
		% von Zugehörigkeit zur Schulklasse	84,6%	15,4%	100,0%
	6a	Anzahl	14	1	15
		% von Zugehörigkeit zur Schulklasse	93,3%	6,7%	100,0%
	6b	Anzahl	11	3	14
		% von Zugehörigkeit zur Schulklasse	78,6%	21,4%	100,0%
	7a	Anzahl	14	6	20
		% von Zugehörigkeit zur Schulklasse	70,0%	30,0%	100,0%
	8a	Anzahl	15	3	18
		% von Zugehörigkeit zur Schulklasse	83,3%	16,7%	100,0%
Gesamt		Anzahl	76	16	92
		% von Zugehörigkeit zur Schulklasse	82,6%	17,4%	100,0%

17.3.2 Kreuztabellen, Kontingenzkoeffizienten und Häufigkeitstabellen zu Kapitel 12.1

Tabelle 3

Kursauswahl in Periode 1 * Geschlechtszugehörigkeit Kreuztabelle

			Geschlechtszugehörigkeit		
			weiblich	männlich	Gesamt
Kursauswahl in Periode 1 (Frage1.1)	Outdoormix	Anzahl	2	2	4
		% von Geschlechtszugehörigkeit	2,6%	12,5%	4,3%
	LA-Lauftraining	Anzahl	14	1	15
		% von Geschlechtszugehörigkeit	18,4%	6,2%	16,3%
	Tennis	Anzahl	10	0	10
		% von Geschlechtszugehörigkeit	13,2%	,0%	10,9%
	Fußball	Anzahl	6	9	15
		% von Geschlechtszugehörigkeit	7,9%	56,2%	16,3%
	Aquafitness	Anzahl	16	0	16
		% von Geschlechtszugehörigkeit	21,1%	,0%	17,4%
	Schwimmix	Anzahl	10	0	10
		% von Geschlechtszugehörigkeit	13,2%	,0%	10,9%
	Basketball	Anzahl	18	4	22
		% von Geschlechtszugehörigkeit	23,7%	25,0%	23,9%
Gesamt	Anzahl	76	16	92	
	% von Geschlechtszugehörigkeit	100,0%	100,0%	100,0%	

Symmetrische Maße

		Wert	Näherungsweise Signifikanz
Nominal- bzgl. Nominalmaß	Kontingenzkoeffizient Anzahl der gültigen Fälle	,500 92	,000

Tabelle 4

Kursauswahl in Periode 2 * Geschlechtszugehörigkeit Kreuztabelle

			Geschlechtszugehörigkeit		
			weiblich	männlich	Gesamt
Kursauswahl in Periode 2 (Frage 1.2)	Tischtennis	Anzahl	9	2	11
		% von Geschlechtszugehörigkeit	12,0%	12,5%	12,1%
	Konditionsgymnastik	Anzahl	22	0	22
		% von Geschlechtszugehörigkeit	29,3%	,0%	24,2%
	Schwimmen	Anzahl	7	0	7
		% von Geschlechtszugehörigkeit	9,3%	,0%	7,7%
	Fitnesscenter	Anzahl	9	4	13
		% von Geschlechtszugehörigkeit	12,0%	25,0%	14,3%
	Pilates	Anzahl	13	0	13
		% von Geschlechtszugehörigkeit	17,3%	,0%	14,3%
	NordicWalking	Anzahl	4	0	4
		% von Geschlechtszugehörigkeit	5,3%	,0%	4,4%
	Schwimmen Wasserspringen	Anzahl	11	10	21
		% von Geschlechtszugehörigkeit	14,7%	62,5%	23,1%
	Gesamt	Anzahl	75	16	91
		% von Geschlechtszugehörigkeit	100,0%	100,0%	100,0%

Symmetrische Maße

		Wert	Näherungsweise Signifikanz
Nominal- bzgl. Nominalmaß	Kontingenzkoeffizient	,460	,000
	Anzahl der gültigen Fälle	91	

Tabelle 5

Kursauswahl in Periode 3 * Geschlechtszugehörigkeit Kreuztabelle

			Geschlechtszugehörigkeit		
			weiblich	männlich	Gesamt
Kursauswahl in Periode 3 (Frage 1.3)	Schwimmix	Anzahl	13	1	14
		% von Geschlechtszugehörigkeit	17,1%	6,2%	15,2%
	Mädchenspezifische Themen	Anzahl	23	0	23
		% von Geschlechtszugehörigkeit	30,3%	,0%	25,0%
	EisundSchnee	Anzahl	8	6	14
		% von Geschlechtszugehörigkeit	10,5%	37,5%	15,2%
	ShaolinQiGong	Anzahl	9	4	13
		% von Geschlechtszugehörigkeit	11,8%	25,0%	14,1%
	NordicWalking	Anzahl	12	1	13
		% von Geschlechtszugehörigkeit	15,8%	6,2%	14,1%
	Gerätemix	Anzahl	11	4	15
		% von Geschlechtszugehörigkeit	14,5%	25,0%	16,3%
	Gesamt	Anzahl	76	16	92
		% von Geschlechtszugehörigkeit	100,0%	100,0%	100,0%

Symmetrische Maße

		Wert	Näherungsweise Signifikanz
Nominal- bzgl. Nominalmaß	Kontingenzkoeffizient Anzahl der gültigen Fälle	,380 92	,008

Tabelle 6

Kursauswahl in Periode 4 * Geschlechtszugehörigkeit Kreuztabelle

			Geschlechtszugehörigkeit		
			weiblich	männlich	Gesamt
Kursauswahl in Periode 4 (Frage1.4)	Spielemix	Anzahl	16	3	19
		% von Geschlechtszugehörigkeit	21,1%	18,8%	20,7%
	Aquagym	Anzahl	18	4	22
		% von Geschlechtszugehörigkeit	23,7%	25,0%	23,9%
	LAMehrkampf	Anzahl	13	5	18
		% von Geschlechtszugehörigkeit	17,1%	31,2%	19,6%
	RadFlussBergwandern	Anzahl	1	3	4
		% von Geschlechtszugehörigkeit	1,3%	18,8%	4,3%
	BodenGerätturnen	Anzahl	19	0	19
		% von Geschlechtszugehörigkeit	25,0%	,0%	20,7%
	Radfahren	Anzahl	9	1	10
		% von Geschlechtszugehörigkeit	11,8%	6,2%	10,9%
	Gesamt	Anzahl	76	16	92
		% von Geschlechtszugehörigkeit	100,0%	100,0%	100,0%

Tabelle 7

Kursangebot ist ausreichend (Frage3.1)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	1	1,1	1,1	1,1
	trifft wenig zu	10	10,9	11,0	12,1
	trifft teilweise zu	30	32,6	33,0	45,1
	trifft zu	40	43,5	44,0	89,0
	trifft genau zu	10	10,9	11,0	100,0
	Gesamt	91	98,9	100,0	
Fehlend	0	1	1,1		
Gesamt		92	100,0		

Tabelle 8

Zusammenstellen eines abwechslungsreichen Sportprogramms ist möglich (Frage3.2) * Zugehörigkeit zur Schulklasse Kreuztabelle

			Zugehörigkeit zur Schulklasse					Gesamt	
			5a	5b	6a	6b	7a		8a
Zusammenstellen eines abwechslungsreichen Sportprogramms ist möglich (Frage3.2)	trifft gar nicht zu	Anzahl	1	0	1	1	0	0	3
		% von Zugehörigkeit zur Schulklasse	8,3%	,0%	6,7%	7,1%	,0%	,0%	3,3%
	trifft wenig zu	Anzahl	2	5	2	4	1	1	15
		% von Zugehörigkeit zur Schulklasse	16,7%	38,5%	13,3%	28,6%	5,3%	5,6%	16,5%
	trifft teilweise zu	Anzahl	6	6	7	2	4	2	27
		% von Zugehörigkeit zur Schulklasse	50,0%	46,2%	46,7%	14,3%	21,1%	11,1%	29,7%
	trifft zu	Anzahl	2	2	1	5	7	9	26
% von Zugehörigkeit zur Schulklasse		16,7%	15,4%	6,7%	35,7%	36,8%	50,0%	28,6%	
trifft genau zu	Anzahl	1	0	4	2	7	6	20	
	% von Zugehörigkeit zur Schulklasse	8,3%	,0%	26,7%	14,3%	36,8%	33,3%	22,0%	
Gesamt	Anzahl	12	13	15	14	19	18	91	
	% von Zugehörigkeit zur Schulklasse	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Symmetrische Maße

		Wert	Näherungsweise Signifikanz
Nominal- bzgl. Nominalmaß	Kontingenzkoeffizient	,524	,023
	Anzahl der gültigen Fälle	91	

Tabelle 9

Motive zur Kurswahl nach Sportinteresse

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	3	3,3	3,3	3,3
	trifft wenig zu	8	8,7	8,7	12,0
	trifft teilweise zu	16	17,4	17,4	29,3
	trifft zu	42	45,7	45,7	75,0
	trifft genau zu	23	25,0	25,0	100,0
	Gesamt	92	100,0	100,0	

Tabelle 10

Motiv zur Kurswahl nach Freundesinteresse

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	9	9,8	9,9	9,9
	trifft wenig zu	22	23,9	24,2	34,1
	trifft teilweise zu	25	27,2	27,5	61,5
	trifft zu	25	27,2	27,5	89,0
	trifft genau zu	10	10,9	11,0	100,0
	Gesamt	91	98,9	100,0	
Fehlend	0	1	1,1		
Gesamt		92	100,0		

Tabelle 11

Motiv zur Kurswahl nach Schulstunde

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	18	19,6	19,8	19,8
	trifft wenig zu	6	6,5	6,6	26,4
	trifft teilweise zu	19	20,7	20,9	47,3
	trifft zu	18	19,6	19,8	67,0
	trifft genau zu	30	32,6	33,0	100,0
	Gesamt	91	98,9	100,0	
Fehlend	0	1	1,1		
Gesamt		92	100,0		

Tabelle 12

Motiv zur Kurswahl nach LehrerInnensympathie

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	30	32,6	33,0	33,0
	trifft wenig zu	22	23,9	24,2	57,1
	trifft teilweise zu	17	18,5	18,7	75,8
	trifft zu	18	19,6	19,8	95,6
	trifft genau zu	4	4,3	4,4	100,0
	Gesamt	91	98,9	100,0	
Fehlend	0	1	1,1		
Gesamt		92	100,0		

Tabelle 13**Motiv zur Kurswahl nach vorhandenen Plätzen**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	32	34,8	35,2	35,2
	trifft wenig zu	12	13,0	13,2	48,4
	trifft teilweise zu	20	21,7	22,0	70,3
	trifft zu	10	10,9	11,0	81,3
	trifft genau zu	17	18,5	18,7	100,0
	Gesamt	91	98,9	100,0	
Fehlend	0	1	1,1		
Gesamt		92	100,0		

Tabelle 14**Motiv zur Kurswahl um Schwächen in einer Disziplin auszubessern**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	60	65,2	65,9	65,9
	trifft wenig zu	15	16,3	16,5	82,4
	trifft teilweise zu	7	7,6	7,7	90,1
	trifft zu	6	6,5	6,6	96,7
	trifft genau zu	3	3,3	3,3	100,0
	Gesamt	91	98,9	100,0	
Fehlend	0	1	1,1		
Gesamt		92	100,0		

Tabelle 15**Motiv zur Kurswahl ist das Ausüben der Sportart im privaten Bereich**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	48	52,2	52,7	52,7
	trifft wenig zu	20	21,7	22,0	74,7
	trifft teilweise zu	11	12,0	12,1	86,8
	trifft zu	11	12,0	12,1	98,9
	trifft genau zu	1	1,1	1,1	100,0
	Gesamt	91	98,9	100,0	
Fehlend	0	1	1,1		
Gesamt		92	100,0		

Tabelle 16

Motiv zur Kurswahl ist die wettkampfmäßige Ausübung der Disziplin im Verein

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	76	82,6	83,5	83,5
	trifft wenig zu	9	9,8	9,9	93,4
	trifft teilweise zu	3	3,3	3,3	96,7
	trifft zu	2	2,2	2,2	98,9
	trifft genau zu	1	1,1	1,1	100,0
Gesamt		91	98,9	100,0	
Fehlend	0	1	1,1		
Gesamt		92	100,0		

Tabelle 17

Kurswahl erfolgt ohne Motive, Sport ist nicht wichtig

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	45	48,9	49,5	49,5
	trifft wenig zu	17	18,5	18,7	68,1
	trifft teilweise zu	18	19,6	19,8	87,9
	trifft zu	5	5,4	5,5	93,4
	trifft genau zu	6	6,5	6,6	100,0
Gesamt		91	98,9	100,0	
Fehlend	0	1	1,1		
Gesamt		92	100,0		

Tabelle 18

Sind SchülerInnen in BSP in ihrer körperlichen Leistung gefordert ? * Geschlechtszugehörigkeit Kreuztabelle

			Geschlechtszugehörigkeit		
			weiblich	männlich	Gesamt
Sind SchülerInnen in BSP in ihrer körperlichen Leistung gefordert ? (Frage18.1)	stoße an körperliche Grenzen	Anzahl	7	1	8
		Erwartete Anzahl	6,6	1,4	8,0
		% von Geschlechtszugehörigkeit	9,2%	6,2%	8,7%
	körperlich durchschnittlich gefordert	Anzahl	67	8	75
		Erwartete Anzahl	62,0	13,0	75,0
		% von Geschlechtszugehörigkeit	88,2%	50,0%	81,5%
	körperliche Forderung selten bis gar nicht	Anzahl	2	7	9
		Erwartete Anzahl	7,4	1,6	9,0
		% von Geschlechtszugehörigkeit	2,6%	43,8%	9,8%
	Gesamt	Anzahl	76	16	92
		Erwartete Anzahl	76,0	16,0	92,0
		% von Geschlechtszugehörigkeit	100,0%	100,0%	100,0%

17.3.3 Kreuztabelle zu Kapitel 12.2**Tabelle 19**

Stellenwert von BSP * Geschlechtszugehörigkeit Kreuztabelle

			Geschlechtszugehörigkeit		
			weiblich	männlich	Gesamt
Stellenwert von BSP (Frage 12)	Bedeutung nicht geändert	Anzahl	39	7	46
		% von Geschlechtszugehörigkeit	51,3%	46,7%	50,5%
	aufgewertet	Anzahl	37	8	45
		% von Geschlechtszugehörigkeit	48,7%	53,3%	49,5%
	Gesamt	Anzahl	76	15	91
		% von Geschlechtszugehörigkeit	100,0%	100,0%	100,0%

17.3.4 Kreuztabellen und Häufigkeitstabelle zu Kapitel 12.3**Tabelle 20**

Anwesenheit im BSP-Unterricht (Frage 11) * Geschlechtszugehörigkeit Kreuztabelle

			Geschlechtszugehörigkeit		
			weiblich	männlich	Gesamt
Anwesenheit im BSP- Unterricht (Frage 11)	regelm/krank	Anzahl	66	15	81
		% von Geschlechtszugehörigkeit	86,8%	93,8%	88,0%
	absichtlich gefehlt	Anzahl	9	1	10
		% von Geschlechtszugehörigkeit	11,8%	6,2%	10,9%
	gar nicht besucht	Anzahl	1	0	1
		% von Geschlechtszugehörigkeit	1,3%	,0%	1,1%
Gesamt	Anzahl	76	16	92	
	% von Geschlechtszugehörigkeit	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabelle 21

Fehlen im Modulsystem ist leichter als im Regelunterricht (Frage 15)

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig nein	65	70,7	70,7	70,7
ja	27	29,3	29,3	100,0
Gesamt	92	100,0	100,0	

Tabelle 22

langfristige Kontrolle ist nicht vorhanden

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	4	4,3	16,0	16,0
	trifft wenig zu	3	3,3	12,0	28,0
	trifft teilweise zu	4	4,3	16,0	44,0
	trifft zu	4	4,3	16,0	60,0
	trifft genau zu	10	10,9	40,0	100,0
	Gesamt	25	27,2	100,0	
Fehlend	0	2	2,2		
	System	65	70,7		
	Gesamt	67	72,8		
Gesamt		92	100,0		

Tabelle 23

LehrerInnen kennen mich nicht

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	10	10,9	40,0	40,0
	trifft wenig zu	4	4,3	16,0	56,0
	trifft teilweise zu	7	7,6	28,0	84,0
	trifft zu	3	3,3	12,0	96,0
	trifft genau zu	1	1,1	4,0	100,0
	Gesamt	25	27,2	100,0	
Fehlend	0	2	2,2		
	System	65	70,7		
	Gesamt	67	72,8		
Gesamt		92	100,0		

Tabelle 24

Fehle gleich häufig wie in anderen Fächern

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	5	5,4	20,0	20,0
	trifft wenig zu	3	3,3	12,0	32,0
	trifft teilweise zu	2	2,2	8,0	40,0
	trifft zu	6	6,5	24,0	64,0
	trifft genau zu	9	9,8	36,0	100,0
	Gesamt	25	27,2	100,0	
Fehlend	0	2	2,2		
	System	65	70,7		
	Gesamt	67	72,8		
Gesamt		92	100,0		

Tabelle 25

Weil BSP am Nachmittag ist

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	3	3,3	11,5	11,5
	trifft wenig zu	1	1,1	3,8	15,4
	trifft teilweise zu	3	3,3	11,5	26,9
	trifft zu	5	5,4	19,2	46,2
	trifft genau zu	14	15,2	53,8	100,0
	Gesamt	26	28,3	100,0	
Fehlend	0	1	1,1		
	System	65	70,7		
	Gesamt	66	71,7		
Gesamt		92	100,0		

17.3.5 Häufigkeitstabellen und Kreuztabellen zu Kapitel 12.4

Tabelle 26

Beurteilung des koedukativen BSP-Unterrichts (Frage6) * Geschlechtszugehörigkeit Kreuztabelle

			Geschlechtszugehörigkeit		
			weiblich	männlich	Gesamt
Beurteilung des koedukativen BSP-Unterrichts (Frage6)	in Ordnung	Anzahl	45	12	57
		% von Beurteilung des koedukativen BSP-Unterrichts (Frage6)	78,9%	21,1%	100,0%
		% von Geschlechtszugehörigkeit	59,2%	75,0%	62,0%
	lieber getrenntgeschlechtlich	Anzahl	8	1	9
		% von Beurteilung des koedukativen BSP-Unterrichts (Frage6)	88,9%	11,1%	100,0%
		% von Geschlechtszugehörigkeit	10,5%	6,2%	9,8%
	egal	Anzahl	16	3	19
		% von Beurteilung des koedukativen BSP-Unterrichts (Frage6)	84,2%	15,8%	100,0%
		% von Geschlechtszugehörigkeit	21,1%	18,8%	20,7%
	Mischung	Anzahl	7	0	7
		% von Beurteilung des koedukativen BSP-Unterrichts (Frage6)	100,0%	,0%	100,0%
		% von Geschlechtszugehörigkeit	9,2%	,0%	7,6%
Gesamt	Anzahl	76	16	92	
	% von Beurteilung des koedukativen BSP-Unterrichts (Frage6)	82,6%	17,4%	100,0%	
	% von Geschlechtszugehörigkeit	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabelle 27

Gemeinsamer Unterricht der 5. und 6. sowie der 7. und 8. Klassen wird gewünscht (Frage16.2) * Zugehörigkeit zur Schulklasse * Geschlechtszugehörigkeit Kreuztabelle

Geschlechtszugehörigkeit				Zugehörigkeit zur Schulklasse						
				5a	5b	6a	6b	7a	8a	Gesamt
weiblich	Gemeinsamer Unterricht der 5. und 6. sowie der 7. und 8. Klassen wird gewünscht (Frage16.2)	trifft gar nicht zu	Anzahl	0	2	4	5	3	4	18
			% von Zugehörigkeit zur Schulklasse	,0%	18,2%	28,6%	45,5%	21,4%	26,7%	23,7%
		trifft wenig zu	Anzahl	5	5	2	2	2	1	17
			% von Zugehörigkeit zur Schulklasse	45,5%	45,5%	14,3%	18,2%	14,3%	6,7%	22,4%
		trifft teilweise zu	Anzahl	2	2	5	1	6	6	22
			% von Zugehörigkeit zur Schulklasse	18,2%	18,2%	35,7%	9,1%	42,9%	40,0%	28,9%
		trifft zu	Anzahl	1	1	0	1	2	2	7
	% von Zugehörigkeit zur Schulklasse	9,1%	9,1%	,0%	9,1%	14,3%	13,3%	9,2%		
	trifft genau zu	Anzahl	3	1	3	2	1	2	12	
		% von Zugehörigkeit zur Schulklasse	27,3%	9,1%	21,4%	18,2%	7,1%	13,3%	15,8%	
	Gesamt	Anzahl	11	11	14	11	14	15	76	
		% von Zugehörigkeit zur Schulklasse	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
männlich	Gemeinsamer Unterricht der 5. und 6. sowie der 7. und 8. Klassen wird gewünscht (Frage16.2)	trifft gar nicht zu	Anzahl	0	0	1	0	0	0	1
			% von Zugehörigkeit zur Schulklasse	,0%	,0%	100,0%	,0%	,0%	,0%	6,2%
		trifft wenig zu	Anzahl	0	0	0	1	3	0	4
			% von Zugehörigkeit zur Schulklasse	,0%	,0%	,0%	33,3%	50,0%	,0%	25,0%
		trifft teilweise zu	Anzahl	0	0	0	1	2	2	5
			% von Zugehörigkeit zur Schulklasse	,0%	,0%	,0%	33,3%	33,3%	66,7%	31,2%
		trifft zu	Anzahl	0	2	0	0	0	1	3
	% von Zugehörigkeit zur Schulklasse	,0%	100,0%	,0%	,0%	,0%	33,3%	18,8%		
	trifft genau zu	Anzahl	1	0	0	1	1	0	3	
		% von Zugehörigkeit zur Schulklasse	100,0%	,0%	,0%	33,3%	16,7%	,0%	18,8%	
	Gesamt	Anzahl	1	2	1	3	6	3	16	
		% von Zugehörigkeit zur Schulklasse	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabelle 28

Es gibt keine peinlichen Situationen in BSP * Geschlechtszugehörigkeit Kreuztabelle

			Geschlechtszugehörigkeit		
			weiblich	männlich	Gesamt
Es gibt keine peinlichen Situationen in BSP (Frage8.6)	trifft gar nicht zu	Anzahl	19	1	20
		% von Geschlechtszugehörigkeit	25,3%	6,2%	22,0%
	trifft wenig zu	Anzahl	14	1	15
		% von Geschlechtszugehörigkeit	18,7%	6,2%	16,5%
	trifft teilweise zu	Anzahl	17	5	22
		% von Geschlechtszugehörigkeit	22,7%	31,2%	24,2%
	trifft zu	Anzahl	12	4	16
		% von Geschlechtszugehörigkeit	16,0%	25,0%	17,6%
	trifft genau zu	Anzahl	13	5	18
		% von Geschlechtszugehörigkeit	17,3%	31,2%	19,8%
	Gesamt	Anzahl	75	16	91
		% von Geschlechtszugehörigkeit	100,0%	100,0%	100,0%

Tabelle 29**Ich fühle mich von Buben angestarrt (Frage8.3)**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	48	52,2	64,0	64,0
	trifft wenig zu	15	16,3	20,0	84,0
	trifft teilweise zu	8	8,7	10,7	94,7
	trifft zu	2	2,2	2,7	97,3
	trifft genau zu	2	2,2	2,7	100,0
	Gesamt	75	81,5	100,0	
Fehlend	0	15	16,3		
	System	2	2,2		
	Gesamt	17	18,5		
Gesamt		92	100,0		

Tabelle 30**Mache einige Übungen nicht als Angst vor dem Scheitern * Geschlechtszugehörigkeit Kreuztabelle**

			Geschlechtszugehörigkeit		
			weiblich	männlich	Gesamt
Mache einige Übungen nicht als Angst vor dem Scheitern (Frage8.5)	trifft gar nicht zu	Anzahl	44	12	56
		% von Geschlechtszugehörigkeit	58,7%	75,0%	61,5%
	trifft wenig zu	Anzahl	19	2	21
		% von Geschlechtszugehörigkeit	25,3%	12,5%	23,1%
	trifft teilweise zu	Anzahl	4	1	5
		% von Geschlechtszugehörigkeit	5,3%	6,2%	5,5%
	trifft zu	Anzahl	5	1	6
		% von Geschlechtszugehörigkeit	6,7%	6,2%	6,6%
	trifft genau zu	Anzahl	3	0	3
		% von Geschlechtszugehörigkeit	4,0%	,0%	3,3%
	Gesamt	Anzahl	75	16	91
		% von Geschlechtszugehörigkeit	100,0%	100,0%	100,0%

Tabelle 31

Ich finde mich unsportlich * Geschlechtszugehörigkeit Kreuztabelle

			Geschlechtszugehörigkeit		
			weiblich	männlich	Gesamt
Ich finde mich unsportlich (Frage8.2)	trifft gar nicht zu	Anzahl	23	12	35
		% von Geschlechtszugehörigkeit	30,7%	75,0%	38,5%
	trifft wenig zu	Anzahl	18	1	19
		% von Geschlechtszugehörigkeit	24,0%	6,2%	20,9%
	trifft teilweise zu	Anzahl	19	3	22
		% von Geschlechtszugehörigkeit	25,3%	18,8%	24,2%
	trifft zu	Anzahl	9	0	9
		% von Geschlechtszugehörigkeit	12,0%	,0%	9,9%
	trifft genau zu	Anzahl	6	0	6
		% von Geschlechtszugehörigkeit	8,0%	,0%	6,6%
	Gesamt	Anzahl	75	16	91
		% von Geschlechtszugehörigkeit	100,0%	100,0%	100,0%

Tabelle 32

Altersunterschiede stören nicht

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	12	13,0	13,0	13,0
	trifft wenig zu	4	4,3	4,3	17,4
	trifft teilweise zu	16	17,4	17,4	34,8
	trifft zu	16	17,4	17,4	52,2
	trifft genau zu	44	47,8	47,8	100,0
	Gesamt	92	100,0	100,0	

Tabelle 33

Unterricht ist durch das Zusammenfassen der Oberstufenklassen bereichernd

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	12	13,0	13,0	13,0
	trifft wenig zu	23	25,0	25,0	38,0
	trifft teilweise zu	20	21,7	21,7	59,8
	trifft zu	20	21,7	21,7	81,5
	trifft genau zu	17	18,5	18,5	100,0
	Gesamt	92	100,0	100,0	

Tabelle 34

Schulestufenhomogener Unterricht wird gewünscht

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	44	47,8	47,8	47,8
	trifft wenig zu	15	16,3	16,3	64,1
	trifft teilweise zu	18	19,6	19,6	83,7
	trifft zu	8	8,7	8,7	92,4
	trifft genau zu	7	7,6	7,6	100,0
	Gesamt	92	100,0	100,0	

Tabelle 35

Wie wünschst Du Dir den BSP-Unterricht im nächsten Schuljahr? * Zugehörigkeit zur Schulklasse * Geschlechtszugehörigkeit Kreuztabelle

Geschlechtszugehörigkeit				Zugehörigkeit zur Schulklasse						
				5a	5b	6a	6b	7a	8a	Gesamt
weiblich	Wie wünschst Du Dir den BSP-Unterricht im nächsten Schuljahr? (Frage23)	wieder Modul	Anzahl	8	7	13	9	13	12	62
			% von Zugehörigkeit zur Schulklasse	72,7%	63,6%	92,9%	100,0%	92,9%	80,0%	83,8%
		koedukativ mit eigener Klasse	Anzahl	1	1	1	0	1	1	5
			% von Zugehörigkeit zur Schulklasse	9,1%	9,1%	7,1%	,0%	7,1%	6,7%	6,8%
		getrenntgeschl. Modul	Anzahl	2	3	0	0	0	2	7
	% von Zugehörigkeit zur Schulklasse	18,2%	27,3%	,0%	,0%	,0%	13,3%	9,5%		
	Gesamt	Anzahl	11	11	14	9	14	15	74	
		% von Zugehörigkeit zur Schulklasse	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
männlich	Wie wünschst Du Dir den BSP-Unterricht im nächsten Schuljahr? (Frage23)	wieder Modul	Anzahl	1	2	1	3	5	2	14
			% von Zugehörigkeit zur Schulklasse	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	83,3%	66,7%	87,5%
		getrennt geschlechtlich	Anzahl	0	0	0	0	0	1	1
			% von Zugehörigkeit zur Schulklasse	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	33,3%	6,2%
		koedukativ mit eigener Klasse	Anzahl	0	0	0	0	1	0	1
	% von Zugehörigkeit zur Schulklasse	,0%	,0%	,0%	,0%	16,7%	,0%	6,2%		
	Gesamt	Anzahl	1	2	1	3	6	3	16	
		% von Zugehörigkeit zur Schulklasse	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

17.3.6 Kreuztabellen zu Kapitel 12.5

Tabelle 36

LehrerInnenverhalten gegenüber SchülerInnen * Geschlechtszugehörigkeit Kreuztabelle

			Geschlechtszugehörigkeit		
			weiblich	männlich	Gesamt
LehrerInnenverhalten gegenüber SchülerInnen (Frage7)	Buben werden mehr beachtet	Anzahl	22	4	26
		% von Geschlechtszugehörigkeit	29,3%	25,0%	28,6%
	Mädchen und Buben werden gleichbehandelt	Anzahl	50	11	61
		% von Geschlechtszugehörigkeit	66,7%	68,8%	67,0%
	Mädchen werden mehrbeachtet	Anzahl	3	1	4
		% von Geschlechtszugehörigkeit	4,0%	6,2%	4,4%
	Gesamt	Anzahl	75	16	91
		% von Geschlechtszugehörigkeit	100,0%	100,0%	100,0%

Tabelle 37

Unterricht durch nur eine/n Lehrer/in pro Semester oder Schuljahr wird bevorzugt * Geschlechtszugehörigkeit Kreuztabelle

			Geschlechtszugehörigkeit		
			weiblich	männlich	Gesamt
Unterricht durch nur eine/n Lehrer/in pro Semester oder Schuljahr wird bevorzugt (Frage17)	nein	Anzahl	68	11	79
		% von Geschlechtszugehörigkeit	89,5%	68,8%	85,9%
	ja	Anzahl	8	5	13
		% von Geschlechtszugehörigkeit	10,5%	31,2%	14,1%
	Gesamt	Anzahl	76	16	92
		% von Geschlechtszugehörigkeit	100,0%	100,0%	100,0%

Tabelle 38

Wahl Lehrer/Lehrerin * Geschlechtszugehörigkeit Kreuztabelle

			Geschlechtszugehörigkeit		
			weiblich	männlich	Gesamt
Wahl Lehrer/Lehrerin (Frage17.1)	Lehrer	Anzahl	3	3	6
		% von Geschlechtszugehörigkeit	42,9%	60,0%	50,0%
	Lehrerin	Anzahl	4	2	6
		% von Geschlechtszugehörigkeit	57,1%	40,0%	50,0%
	Gesamt	Anzahl	7	5	12
		% von Geschlechtszugehörigkeit	100,0%	100,0%	100,0%

17.3.7 Kreuztabellen, Screeplot, Rotierende Komponentenmatrix zu Kapitel 12.6

Tabelle 39

Note in BSP im Semesterzeugnis * Geschlechtszugehörigkeit Kreuztabelle

			Geschlechtszugehörigkeit		
			weiblich	männlich	Gesamt
Note in BSP im Semesterzeugnis (Frage4)	sehr gut	Anzahl	56	13	69
		% von Geschlechtszugehörigkeit	73,7%	86,7%	75,8%
	gut	Anzahl	19	2	21
		% von Geschlechtszugehörigkeit	25,0%	13,3%	23,1%
	befriedigend	Anzahl	1	0	1
		% von Geschlechtszugehörigkeit	1,3%	,0%	1,1%
	Gesamt	Anzahl	76	15	91
		% von Geschlechtszugehörigkeit	100,0%	100,0%	100,0%

Tabelle 40

Ich finde mich unsportlich * Geschlechtszugehörigkeit Kreuztabelle

			Geschlechtszugehörigkeit		
			weiblich	männlich	Gesamt
Ich finde mich unsportlich (Frage8.2)	trifft gar nicht zu	Anzahl	23	12	35
		% von Ich finde mich unsportlich (Frage8.2)	65,7%	34,3%	100,0%
		% von Geschlechtszugehörigkeit	30,7%	75,0%	38,5%
	trifft wenig zu	Anzahl	18	1	19
		% von Ich finde mich unsportlich (Frage8.2)	94,7%	5,3%	100,0%
		% von Geschlechtszugehörigkeit	24,0%	6,2%	20,9%
	trifft teilweise zu	Anzahl	19	3	22
		% von Ich finde mich unsportlich (Frage8.2)	86,4%	13,6%	100,0%
		% von Geschlechtszugehörigkeit	25,3%	18,8%	24,2%
	trifft zu	Anzahl	9	0	9
		% von Ich finde mich unsportlich (Frage8.2)	100,0%	,0%	100,0%
		% von Geschlechtszugehörigkeit	12,0%	,0%	9,9%
	trifft genau zu	Anzahl	6	0	6
		% von Ich finde mich unsportlich (Frage8.2)	100,0%	,0%	100,0%
		% von Geschlechtszugehörigkeit	8,0%	,0%	6,6%
	Gesamt	Anzahl	75	16	91
		% von Ich finde mich unsportlich (Frage8.2)	82,4%	17,6%	100,0%
		% von Geschlechtszugehörigkeit	100,0%	100,0%	100,0%

Tabelle 41

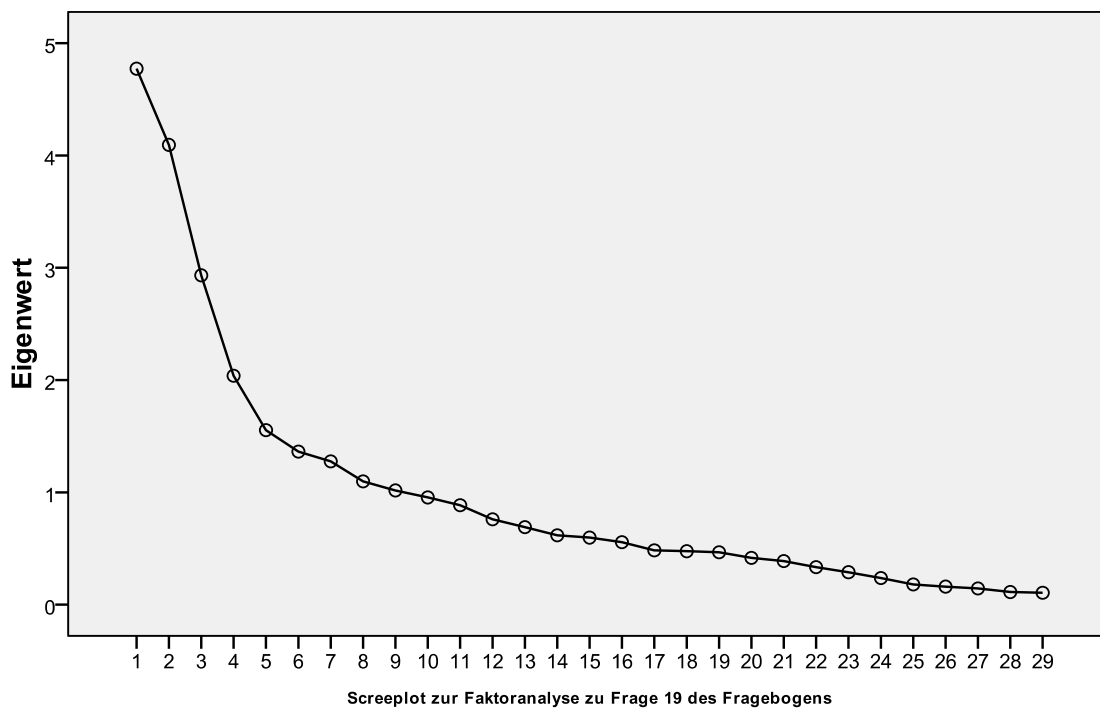


Tabelle 42

Rotierte Komponentenmatrix^a

	Komponente				
	1	2	3	4	5
Ich treibe regelmäßig Sport (Frage19.14)	,864				
Ich trainiere meinen Körper regelmäßig (Frage19.22)	,844				
Im Vergleich zu anderen bin ich sportlich (Frage19.11)	,820				
Achte darauf, körperlich fit zu bleiben (Frage19.1)	,813				
Ich finde es wichtig, sportlich zu sein (Frage19.19)	,808				
Achte auf gesunde Ernährung (Frage19.26)	,435				
Eigentlich hätte ich es nötig, einige Kilos abzunehmen (Frage19.29)		,837			
Bin mit meiner Figur sehr zufrieden (Frage19.13)		-,814			
Manchmal befürchte ich, dass ich Probleme mit meiner Figur bekomme (Frage19.15)		,787			
Achte beim Essen auf Kalorien (Frage19.5)		,602			
Kontrolliere mein Körpergewicht (Frage19.3)		,460			
Ich betrachte mich gerne im Spiegel (Frage19.17)			,748		
Manchmal bin ich in meinen Körper richtig verliebt (Frage19.7)			,672		
Im Vergleich zu anderen sehe ich gut aus (Frage19.8)			,654		
Ich finde es wichtig, dass man gut aussieht (Frage19.27)			,573		
Zeige meinen Körper gerne anderen (Frage19.4)			,555		
Achte den ganzen Tag darauf, gut frisiert zu sein (Frage19.10)			,534		
Fühle mich erst richtig wohl, wenn ich mich gut zurecht gemacht habe (Frage19.12)			,531		
Ich benutze regelmäßig ein Deodorant (Frage19.21)			,473		
Pflege meine Fingernägel (Frage19.25)			,410		
Achte auf saubere Kleidung (Frage19.2)				,752	
Wasche regelmäßig die Haare (Frage19.6)				,724	
Tägliches Duschen oder Baden ist wichtig (Frage19.28)				,455	
Mein Gesundheitszustand ändert sich öfters (Frage19.23)					,855
Mein Körper ist anfällig auf alle möglichen Krankheiten (Frage19.9)					,816
Im Vergleich zu anderen bin ich gesund (Frage19.16)					-,427

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.
Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

a. Die Rotation ist in 6 Iterationen konvergiert.

Tabelle 43

Sportlichkeit * Geschlechtszugehörigkeit Kreuztabelle

			Geschlechtszugehörigkeit		
			weiblich	männlich	Gesamt
Percentile Group of FAC1_8	trifft gar nicht zu	Anzahl	16	1	17
		% von Geschlechtszugehörigkeit	21,6%	6,7%	19,1%
	trifft wenig zu	Anzahl	17	1	18
		% von Geschlechtszugehörigkeit	23,0%	6,7%	20,2%
	trifft zum Teil zu	Anzahl	16	2	18
		% von Geschlechtszugehörigkeit	21,6%	13,3%	20,2%
	trifft zu	Anzahl	12	6	18
		% von Geschlechtszugehörigkeit	16,2%	40,0%	20,2%
	trifft genau zu	Anzahl	13	5	18
		% von Geschlechtszugehörigkeit	17,6%	33,3%	20,2%
	Gesamt	Anzahl	74	15	89
		% von Geschlechtszugehörigkeit	100,0%	100,0%	100,0%

Tabelle 44

Figurprobleme * Geschlechtszugehörigkeit Kreuztabelle

			Geschlechtszugehörigkeit		
			weiblich	männlich	Gesamt
Percentile Group of FAC2_8	trifft gar nicht zu	Anzahl	13	4	17
		% von Geschlechtszugehörigkeit	17,6%	26,7%	19,1%
	trifft wenig zu	Anzahl	12	6	18
		% von Geschlechtszugehörigkeit	16,2%	40,0%	20,2%
	trifft zum Teil zu	Anzahl	15	3	18
		% von Geschlechtszugehörigkeit	20,3%	20,0%	20,2%
	trifft zu	Anzahl	16	2	18
		% von Geschlechtszugehörigkeit	21,6%	13,3%	20,2%
	trifft genau zu	Anzahl	18	0	18
		% von Geschlechtszugehörigkeit	24,3%	,0%	20,2%
	Gesamt	Anzahl	74	15	89
		% von Geschlechtszugehörigkeit	100,0%	100,0%	100,0%

Tabelle 45

Körperakzeptanz * Geschlechtszugehörigkeit Kreuztabelle

			Geschlechtszugehörigkeit		
			weiblich	männlich	Gesamt
Percentile Group of FAC3_8	trifft gar nicht zu	Anzahl	15	2	17
		% von Geschlechtszugehörigkeit	20,3%	13,3%	19,1%
	trifft wenig zu	Anzahl	14	4	18
		% von Geschlechtszugehörigkeit	18,9%	26,7%	20,2%
	trifft zum Teil zu	Anzahl	15	3	18
		% von Geschlechtszugehörigkeit	20,3%	20,0%	20,2%
	trifft zu	Anzahl	15	3	18
% von Geschlechtszugehörigkeit		20,3%	20,0%	20,2%	
trifft genau zu	Anzahl	15	3	18	
	% von Geschlechtszugehörigkeit	20,3%	20,0%	20,2%	
Gesamt	Anzahl	74	15	89	
	% von Geschlechtszugehörigkeit	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabelle 46

Hygiene * Geschlechtszugehörigkeit Kreuztabelle

			Geschlechtszugehörigkeit		
			weiblich	männlich	Gesamt
Percentile Group of FAC4_8	trifft gar nicht zu	Anzahl	12	5	17
		% von Geschlechtszugehörigkeit	16,2%	33,3%	19,1%
	trifft wenig zu	Anzahl	12	6	18
		% von Geschlechtszugehörigkeit	16,2%	40,0%	20,2%
	trifft zum Teil zu	Anzahl	15	3	18
		% von Geschlechtszugehörigkeit	20,3%	20,0%	20,2%
	trifft zu	Anzahl	18	0	18
% von Geschlechtszugehörigkeit		24,3%	,0%	20,2%	
trifft genau zu	Anzahl	17	1	18	
	% von Geschlechtszugehörigkeit	23,0%	6,7%	20,2%	
Gesamt	Anzahl	74	15	89	
	% von Geschlechtszugehörigkeit	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabelle 47

Gesundheitsprobleme * Geschlechtszugehörigkeit Kreuztabelle

			Geschlechtszugehörigkeit		
			weiblich	männlich	Gesamt
Percentile Group of FAC5_8	trifft gar nicht zu	Anzahl	16	1	17
		% von Geschlechtszugehörigkeit	21,6%	6,7%	19,1%
	trifft wenig zu	Anzahl	13	5	18
		% von Geschlechtszugehörigkeit	17,6%	33,3%	20,2%
	trifft zum Teil zu	Anzahl	14	4	18
		% von Geschlechtszugehörigkeit	18,9%	26,7%	20,2%
	trifft zu	Anzahl	17	1	18
		% von Geschlechtszugehörigkeit	23,0%	6,7%	20,2%
	trifft genau zu	Anzahl	14	4	18
		% von Geschlechtszugehörigkeit	18,9%	26,7%	20,2%
	Gesamt	Anzahl	74	15	89
		% von Geschlechtszugehörigkeit	100,0%	100,0%	100,0%

Tabelle 48

Statistik für Test^a

	Sportlichkeit	Figurprobleme	Körperakzeptanz	Hygiene	Gesundheit
Mann-Whitney-U	318,000	340,000	544,000	289,000	510,000
Wilcoxon-W	3093,000	460,000	3319,000	409,000	3285,000
Z	-2,598	-2,356	-,121	-2,915	-,493
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,009	,018	,904	,004	,622

a. Gruppenvariable: Geschlechtszugehörigkeit

Tabelle 49

Sportlichkeit * Alter Kreuztabelle

			Alter (Frage20)					Gesamt
			14	15	16	17	18	
Percentile Group of FAC1_8	trifft gar nicht zu	Anzahl	0	3	7	3	4	17
		% von Percentile Group of FAC1_8	,0%	17,6%	41,2%	17,6%	23,5%	100,0%
		% von Alter (Frage20)	,0%	13,6%	24,1%	14,3%	30,8%	19,1%
	trifft wenig zu	Anzahl	1	4	8	3	2	18
		% von Percentile Group of FAC1_8	5,6%	22,2%	44,4%	16,7%	11,1%	100,0%
		% von Alter (Frage20)	25,0%	18,2%	27,6%	14,3%	15,4%	20,2%
	trifft zum Teil zu	Anzahl	0	8	4	5	1	18
		% von Percentile Group of FAC1_8	,0%	44,4%	22,2%	27,8%	5,6%	100,0%
		% von Alter (Frage20)	,0%	36,4%	13,8%	23,8%	7,7%	20,2%
	trifft zu	Anzahl	0	6	3	7	2	18
		% von Percentile Group of FAC1_8	,0%	33,3%	16,7%	38,9%	11,1%	100,0%
		% von Alter (Frage20)	,0%	27,3%	10,3%	33,3%	15,4%	20,2%
	trifft genau zu	Anzahl	3	1	7	3	4	18
		% von Percentile Group of FAC1_8	16,7%	5,6%	38,9%	16,7%	22,2%	100,0%
		% von Alter (Frage20)	75,0%	4,5%	24,1%	14,3%	30,8%	20,2%
	Gesamt	Anzahl	4	22	29	21	13	89
		% von Percentile Group of FAC1_8	4,5%	24,7%	32,6%	23,6%	14,6%	100,0%
		% von Alter (Frage20)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabelle 50

Figurprobleme * Alter Kreuztabelle

			Alter (Frage20)					Gesamt
			14	15	16	17	18	
Percentile Group of FAC2_8	trifft gar nicht zu	Anzahl	0	5	7	4	1	17
		% von Percentile Group of FAC2_8	,0%	29,4%	41,2%	23,5%	5,9%	100,0%
		% von Alter (Frage20)	,0%	22,7%	24,1%	19,0%	7,7%	19,1%
	trifft wenig zu	Anzahl	1	4	6	6	1	18
		% von Percentile Group of FAC2_8	5,6%	22,2%	33,3%	33,3%	5,6%	100,0%
		% von Alter (Frage20)	25,0%	18,2%	20,7%	28,6%	7,7%	20,2%
	trifft zum Teil zu	Anzahl	0	2	4	8	4	18
		% von Percentile Group of FAC2_8	,0%	11,1%	22,2%	44,4%	22,2%	100,0%
		% von Alter (Frage20)	,0%	9,1%	13,8%	38,1%	30,8%	20,2%
	trifft zu	Anzahl	2	5	6	2	3	18
		% von Percentile Group of FAC2_8	11,1%	27,8%	33,3%	11,1%	16,7%	100,0%
		% von Alter (Frage20)	50,0%	22,7%	20,7%	9,5%	23,1%	20,2%
	trifft genau zu	Anzahl	1	6	6	1	4	18
		% von Percentile Group of FAC2_8	5,6%	33,3%	33,3%	5,6%	22,2%	100,0%
		% von Alter (Frage20)	25,0%	27,3%	20,7%	4,8%	30,8%	20,2%
	Gesamt	Anzahl	4	22	29	21	13	89
		% von Percentile Group of FAC2_8	4,5%	24,7%	32,6%	23,6%	14,6%	100,0%
		% von Alter (Frage20)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabelle 51

Körperakzeptanz * Alter Kreuztabelle

			Alter (Frage20)					Gesamt
			14	15	16	17	18	
Percentile Group of FAC3_8	trifft gar nicht zu	Anzahl	1	6	4	2	4	17
		% von Percentile Group of FAC3_8	5,9%	35,3%	23,5%	11,8%	23,5%	100,0%
		% von Alter (Frage20)	25,0%	27,3%	13,8%	9,5%	30,8%	19,1%
	trifft wenig zu	Anzahl	1	5	6	3	3	18
		% von Percentile Group of FAC3_8	5,6%	27,8%	33,3%	16,7%	16,7%	100,0%
		% von Alter (Frage20)	25,0%	22,7%	20,7%	14,3%	23,1%	20,2%
	trifft zum Teil zu	Anzahl	0	3	5	7	3	18
		% von Percentile Group of FAC3_8	,0%	16,7%	27,8%	38,9%	16,7%	100,0%
		% von Alter (Frage20)	,0%	13,6%	17,2%	33,3%	23,1%	20,2%
	trifft zu	Anzahl	1	6	6	2	3	18
		% von Percentile Group of FAC3_8	5,6%	33,3%	33,3%	11,1%	16,7%	100,0%
		% von Alter (Frage20)	25,0%	27,3%	20,7%	9,5%	23,1%	20,2%
	trifft genau zu	Anzahl	1	2	8	7	0	18
		% von Percentile Group of FAC3_8	5,6%	11,1%	44,4%	38,9%	,0%	100,0%
		% von Alter (Frage20)	25,0%	9,1%	27,6%	33,3%	,0%	20,2%
	Gesamt	Anzahl	4	22	29	21	13	89
		% von Percentile Group of FAC3_8	4,5%	24,7%	32,6%	23,6%	14,6%	100,0%
		% von Alter (Frage20)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabelle 52

Hygiene * Alter Kreuztabelle

			Alter (Frage20)					
			14	15	16	17	18	Gesamt
Percentile Group of FAC4_8	trifft gar nicht zu	Anzahl	0	5	6	3	3	17
		% von Percentile Group of FAC4_8	,0%	29,4%	35,3%	17,6%	17,6%	100,0%
		% von Alter (Frage20)	,0%	22,7%	20,7%	14,3%	23,1%	19,1%
	trifft wenig zu	Anzahl	2	2	5	7	2	18
		% von Percentile Group of FAC4_8	11,1%	11,1%	27,8%	38,9%	11,1%	100,0%
		% von Alter (Frage20)	50,0%	9,1%	17,2%	33,3%	15,4%	20,2%
	trifft zum Teil zu	Anzahl	1	5	4	4	4	18
		% von Percentile Group of FAC4_8	5,6%	27,8%	22,2%	22,2%	22,2%	100,0%
		% von Alter (Frage20)	25,0%	22,7%	13,8%	19,0%	30,8%	20,2%
	trifft zu	Anzahl	0	8	5	3	2	18
		% von Percentile Group of FAC4_8	,0%	44,4%	27,8%	16,7%	11,1%	100,0%
		% von Alter (Frage20)	,0%	36,4%	17,2%	14,3%	15,4%	20,2%
	trifft genau zu	Anzahl	1	2	9	4	2	18
		% von Percentile Group of FAC4_8	5,6%	11,1%	50,0%	22,2%	11,1%	100,0%
		% von Alter (Frage20)	25,0%	9,1%	31,0%	19,0%	15,4%	20,2%
	Gesamt	Anzahl	4	22	29	21	13	89
		% von Percentile Group of FAC4_8	4,5%	24,7%	32,6%	23,6%	14,6%	100,0%
		% von Alter (Frage20)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabelle 53

Gesundheitsprobleme * Alter Kreuztabelle

			Alter (Frage20)					
			14	15	16	17	18	Gesamt
Percentile Group of FAC5_8	trifft gar nicht zu	Anzahl	1	3	4	6	3	17
		% von Percentile Group of FAC5_8	5,9%	17,6%	23,5%	35,3%	17,6%	100,0%
		% von Alter (Frage20)	25,0%	13,6%	13,8%	28,6%	23,1%	19,1%
	trifft wenig zu	Anzahl	0	5	6	4	3	18
		% von Percentile Group of FAC5_8	,0%	27,8%	33,3%	22,2%	16,7%	100,0%
		% von Alter (Frage20)	,0%	22,7%	20,7%	19,0%	23,1%	20,2%
	trifft zum Teil zu	Anzahl	0	5	7	4	2	18
		% von Percentile Group of FAC5_8	,0%	27,8%	38,9%	22,2%	11,1%	100,0%
		% von Alter (Frage20)	,0%	22,7%	24,1%	19,0%	15,4%	20,2%
	trifft zu	Anzahl	1	2	8	5	2	18
		% von Percentile Group of FAC5_8	5,6%	11,1%	44,4%	27,8%	11,1%	100,0%
		% von Alter (Frage20)	25,0%	9,1%	27,6%	23,8%	15,4%	20,2%
	trifft genau zu	Anzahl	2	7	4	2	3	18
		% von Percentile Group of FAC5_8	11,1%	38,9%	22,2%	11,1%	16,7%	100,0%
		% von Alter (Frage20)	50,0%	31,8%	13,8%	9,5%	23,1%	20,2%
	Gesamt	Anzahl	4	22	29	21	13	89
		% von Percentile Group of FAC5_8	4,5%	24,7%	32,6%	23,6%	14,6%	100,0%
		% von Alter (Frage20)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabelle 54

Statistik für Test^{a,b}

	Sportlichkeit	Figurprobleme	Körperakzeptanz	Hygiene	Gesundheit
Chi-Quadrat	3,136	4,854	7,998	,643	3,242
df	4	4	4	4	4
Asymptotische Signifikanz	,535	,303	,092	,958	,518

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppenvariable: Alter (Frage20)

17.3.8 Kreuztabellen zu Kapitel 12.7

Tabelle 55

Körperakzeptanz * Beurteilung des koedukativen BSP-Unterrichts Kreuztabelle

			Beurteilung des koedukativen BSP-Unterrichts (Frage6)				
			in Ordnung	lieber getrenntgesc hlehtlich	egal	Mischung	Gesamt
Percentile Group of FAC3_8	trifft gar nicht zu	Anzahl % von Beurteilung des koedukativen BSP- Unterrichts (Frage6)	8 14,0%	2 25,0%	3 17,6%	4 57,1%	17 19,1%
	trifft wenig zu	Anzahl % von Beurteilung des koedukativen BSP- Unterrichts (Frage6)	11 19,3%	0 ,0%	6 35,3%	1 14,3%	18 20,2%
	trifft zum Teil zu	Anzahl % von Beurteilung des koedukativen BSP- Unterrichts (Frage6)	14 24,6%	1 12,5%	2 11,8%	1 14,3%	18 20,2%
	trifft zu	Anzahl % von Beurteilung des koedukativen BSP- Unterrichts (Frage6)	12 21,1%	2 25,0%	3 17,6%	1 14,3%	18 20,2%
	trifft genau zu	Anzahl % von Beurteilung des koedukativen BSP- Unterrichts (Frage6)	12 21,1%	3 37,5%	3 17,6%	0 ,0%	18 20,2%
	Gesamt	Anzahl % von Beurteilung des koedukativen BSP- Unterrichts (Frage6)	57 100,0%	8 100,0%	17 100,0%	7 100,0%	89 100,0%

Tabelle 56

Sportlichkeit * Beurteilung des koedukativen BSP-Unterrichts (Frage6) Kreuztabelle

			Beurteilung des koedukativen BSP-Unterrichts (Frage6)				
			in Ordnung	lieber getrenntgesc hlehtlich	egal	Mischung	Gesamt
Percentile Group of FAC1_8	trifft gar nicht zu	Anzahl % von Beurteilung des koedukativen BSP- Unterrichts (Frage6)	8 14,0%	1 12,5%	7 41,2%	1 14,3%	17 19,1%
	trifft wenig zu	Anzahl % von Beurteilung des koedukativen BSP- Unterrichts (Frage6)	11 19,3%	3 37,5%	3 17,6%	1 14,3%	18 20,2%
	trifft zum Teil zu	Anzahl % von Beurteilung des koedukativen BSP- Unterrichts (Frage6)	13 22,8%	2 25,0%	0 ,0%	3 42,9%	18 20,2%
	trifft zu	Anzahl % von Beurteilung des koedukativen BSP- Unterrichts (Frage6)	10 17,5%	2 25,0%	4 23,5%	2 28,6%	18 20,2%
	trifft genau zu	Anzahl % von Beurteilung des koedukativen BSP- Unterrichts (Frage6)	15 26,3%	0 ,0%	3 17,6%	0 ,0%	18 20,2%
	Gesamt	Anzahl % von Beurteilung des koedukativen BSP- Unterrichts (Frage6)	57 100,0%	8 100,0%	17 100,0%	7 100,0%	89 100,0%

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Ich erkläre an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die angegebenen Quellen nicht benützt und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Wien, September 2008

Helga Gartner-Winkler

LEBENS LAUF

PERSÖNLICHE DATEN

Name	Helga Gartner-Winkler, geb. Winkler
Geburtsdatum	7. Februar 1967
Geburtsort	Horn (NÖ)
Staatsangehörigkeit	Österreich
Wohnsitz	Siedlungsgasse 12, 3550 Langenlois
Familienstand	verheiratet, Sohn Philipp Gartner (geb. 26.6.2003) Sohn Sebastian Gartner (geb. 2.5.2005)
Eltern	Annegret Winkler (verst. 16.11.1992) Wilhelm Winkler
Geschwister	Dipl. Ing. Ingrid Klaffl

AUSBILDUNG

1973 – 1977	Öffentliche Volksschule Langenlois
1977 – 1985	Bundesgymnasium 3500 Krems, Rechte Kremszeile 54. Matura, 25. Juni 1985
1985 – 1987	Studium Leibeserziehung/Mathematik (Lehramt)
1987 – 2008	Studium Leibeserziehung/Geographie und Wirtschaftskunde (Lehramt)

BERUFSERFAHRUNG

1994 – 2003	beschäftigt bei Fa. Schublade, 1010 Wien
Seit SS 2008	Trainerin für „Eltern-Kind-Turnen“, Donau-Universität Krems, Campus Sport

