



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Grenzverletzungen im monoedukativen Unterricht in
Bewegung und Sport“

verfasst von / submitted by

Mag. Ulrike Fritzl

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree
of

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190/ 482/ 333

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Bewegung und Sport UF Deutsch

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Michael Kolb

Danke.

Zusammenfassung

Verletzungen der persönlichen Scham- und Intimgrenze finden in nahezu jedem Bereich des (öffentlichen) Lebens statt und können daher auch in der Schule nicht ausgeschlossen werden. Die Vielzahl der jüngst an die Öffentlichkeit gelangten Vorwürfe aus Sportvereinen und -verbänden legen dabei nahe, dass der Bereich des Sports ein neuralgisches Potenzial für Überschreitungen dieser Art birgt. Da die Forschungslage in diesem Bereich gerade im deutschsprachigen Raum äußerst dünn ist, hat es diese Arbeit zum Ziel herauszufinden, ob und inwiefern im monoedukativen Sportunterricht der Mädchen soziale Situationen stattfinden, welche von den Beteiligten als grenzverletzend wahrgenommen werden.

Ausgehend von einer Auseinandersetzung mit grundlegenden Begriffen zum Thema werden im theoretischen Teil die Besonderheiten des Sportunterrichts in der Institution Schule, das Selbst- und Körperkonzept von Kindern und Jugendlichen, Körpergrenzen, die Pubertät als sensible Phase sowie der aktuelle Stand der Forschung näher beleuchtet.

Im empirischen Teil wird durch die Auswertung von 25 Kurznarrationen, welche in zwei Befragungen an zwei Wiener Schulen von Mädchen zwischen 14 und 16 Jahren erstellt wurden, versucht, situationsübergreifende Phänomene von Grenzverletzungen herauszuarbeiten und zu beschreiben.

Die Ergebnisse zeigen hinsichtlich der grenzverletzenden Phänomene ein breites Feld, welches sich vorerst in Grenzüberschreitungen, die den Körper und die Körperlichkeit der Schülerinnen betreffen, und allgemeine Verletzungen der Scham- und Intimgrenze, einteilen lässt. In Bezug auf den Körper können drei Phänomene genannt werden, nämlich körperliche Exponiertheit, verbale Kommentierung und körperliche Berührung. Bei den allgemeinen Grenzverletzungen sind vor allem der öffentliche Leistungsvergleich, ungleiche Behandlung sowie fehlendes Eingehen auf die Bedürfnisse und Möglichkeiten der Schülerinnen zu nennen.

Abstract

Invasions into a person's private and intimate space can occur in almost every area of public life, and consequently cannot be eliminated from schools completely. The increasing number of accusations originating from sports clubs and associations that have recently gone public suggest that the realm of sports harbours a sensitive potential for transgressions of this nature. Due to a lack of studies within the German speaking scientific community, this paper aims at ascertaining, if and to what extent girls' single-sex PE classes are liable to situations that participants experience as encroaching.

Based on a discussion of relevant constitutive terms, the theoretical part examines idiosyncrasies of PE in schools, children's and adolescents' concepts of self and body, body perimeters, puberty as a sensitive phase as well as the current state of scientific research.

An analysis of 25 short narrative interviews, carried out among girls aged 14 to 16, in two surveys at two Viennese schools, the empirical part tries to identify and describe trans-situational phenomena of encroachment.

With regards to transgressions, the results seem to indicate a vast field of phenomena, which can be classified into infringements affecting the pupils' bodies and corporality, and general intrusions into the pupils' private and/or intimate space. With reference to body, three phenomena can be observed: corporeal exposure, verbal commentary and physical contact. When considering general intrusions, public performance comparisons, unequal treatment as well as a lack of adequate response to the needs and potential of the pupils can be mentioned.

Inhalt

1 Einleitung 9

I Theoretischer Teil

2 Grenzüberschreitungen im schulischen Kontext 13

- 2.1 Begriffsdefinitionen..... 13
 - 2.1.1 Intimität 13
 - 2.1.2 Scham und Beschämung..... 15
 - 2.1.3 Macht und Ohnmacht 17
 - 2.1.4 Aggression und Gewalt 21
 - 2.1.5 Grenze und Grenzverletzung..... 28
- 2.2 Ausgewählte Grenzverletzungen und Übergriffe im Sportunterricht..... 30
 - 2.2.1 Grenzverletzungen..... 31
 - 2.2.2 Übergriffe 32
 - 2.2.3 Strafrechtlich relevante Übergriffe..... 36
- 2.3 Charakterisierung der Opfer sowie der Täterinnen und Täter 36
 - 2.3.1 Merkmale von Gewaltopfern..... 37
 - 2.3.2 Merkmale von Gewalttäterinnen und Gewalttätern..... 38

3 Der Sportunterricht in der Institution Schule..... 40

- 3.1 Ausgewählte Probleme und Herausforderungen im Sportunterricht..... 40
- 3.2 Besonderheiten des Sportunterrichts – ein Nährboden für Grenzverletzungen?. 42
 - 3.2.1 Besonderheiten im Setting Sportunterricht..... 42
 - 3.2.2 Die besonderen unterrichtlichen Handlungen 45
- 3.3 Grauzonen: Gewalt und Agieren im sexualisierten Sinn..... 48
- 3.4 Das Selbst- und Körperkonzept bei Kindern und Jugendlichen..... 49
- 3.5 Körpergrenzen 54
 - 3.5.1 Nähe vs. Distanz 54
 - 3.5.2 „Im Sport gelten andere Regeln“ 57
- 3.6 Die Pubertät als sensible Phase: Körperliche Veränderungen bedingen neue Scham- und Peinlichkeitsregeln 59
- 3.7 Forschungsstand 63

II Praxisteil

4	Die empirische Untersuchung	67
4.1	Methode und Untersuchungsaufbau	67
4.2	Untersuchungssituation und Untersuchungsteilnehmerinnen	69
4.3	Auswertungsverfahren	70
5	Untersuchungsergebnisse und Diskussion	72
5.1	Den Körper und die Körperlichkeit betreffende Grenzverletzungen	73
5.1.1	Körperliche Exponiertheit	73
5.1.2	Verbale Kommentierung	76
5.1.3	Körperliche Berührung	81
5.2	Allgemeine Verletzungen der persönlichen Scham- oder Intimgrenze	82
5.2.1	Öffentliche Bewertung und Leistungsvergleich	83
5.2.2	Ungleiche Behandlung	84
5.2.3	Bedürfnisse und Möglichkeiten der Schülerinnen nicht erkennen bzw. nicht (ausreichend) darauf eingehen	85
5.3	Situationsdeutungsangebote und Kommentare	86
6	Zusammenfassung und Ausblick	90
Literatur		95
Abbildungsverzeichnis		101
Anhang		102

1 Einleitung

Bereits am Titel der aktuellen öffentlichen Debatte zum Thema Grenzverletzungen, welche in den sozialen Medien unter dem Hashtag *#MeToo* läuft und durch die Aufdeckung der zahlreichen sexuellen Übergriffe des US-amerikanischen Filmproduzenten Harvey Weinstein auf Schauspielkolleginnen ins Rollen kam, wird deutlich, dass Grenzüberschreitungen nahezu Teil unseres Alltags sind und weit mehr Menschen solch eine negative Erfahrung gemacht haben, als man bisher vermutet hat. Laut einer Umfrage des Vereins „Numeris“, welche insbesondere die Belästigung gegenüber Frauen in den Fokus stellt, geben 41% der Österreicherinnen an, schon einmal von einem Mann belästigt worden zu sein (Die Presse, 2017).

Durch die Vorbildwirkung zahlreicher – zumeist weiblicher – Stars fassen auch hierzulande immer mehr Frauen den Mut, sexuelle Übergriffe und Grenzverletzungen, welche zum Teil bereits Jahre oder sogar Jahrzehnte zurückliegen, auf- und anzuzeigen. Die Liste der Anschuldigungen reicht von sexueller Belästigung einer Mitarbeiterin des Parlamentsklubs der Grünen von Seiten des Politikers Peter Pilz bis hin zu den zahlreichen schockierenden Vorwürfen, mit denen sich der österreichische Skiverband nach Bekanntwerden der Übergriffe auf Nicola Werdenigg konfrontiert sieht (Die Presse, 2018b).

Daran wird deutlich, wie häufig Grenzverletzungen im täglichen Leben vorkommen und dass es sich auch nicht ausschließen lässt, dass diese – seien sie nun beabsichtigt oder unbeabsichtigt – ebenso Teil des schulischen Alltags sind. Gerade jene Vorwürfe, welche aus Sportvereinen und -verbänden an die Öffentlichkeit gelangen, legen die Vermutung nahe, dass der Bereich des Sports aufgrund seines besonderen Rahmens, des Settings und der Regeln, welche ihm zugrunde liegen, hinsichtlich Grenzüberschreitungen im körperlichen, sexualisierten Sinn besonderes Potenzial bietet (Hunger, Böhlke & Witte, 2017b, S. 264).

Der Körper spielt im Unterrichtsfach Bewegung und Sport eine so außergewöhnliche Rolle, wie sie ihm sonst wohl in keinem anderen Schulfach zukommt. So ist er etwa Ausgangspunkt des Unterrichtsgeschehens sowie gleichzeitig Bezugspunkt von Bewertungen. Damit birgt der Sportunterricht besonderes neuralgisches Potenzial für körperbezogene Grenzüberschreitungen, welche etwa durch Kommentierungen, Agieren im sexualisierten Sinn oder auch durch Ausnutzen der didaktisch erklärbaren Körperzentrierung und -berührung zustande kommen können. Weiters können aber auch normale oder sogar

notwendige unterrichtliche Handlungen, wie etwa das Sichern beim Geräteturnen, von einzelnen Schülerinnen oder Schülern als Grenzverletzung wahrgenommen werden (Hunger et al., 2017b, S. 264).

Es liegt in der Natur der Sache, dass es für Schülerinnen und Schüler schwierig bis unmöglich ist, sich in einer solchen Situation zu wehren. Zum einen herrscht ein Machtgefälle vor, welches sie nicht imstande sind aufzulösen, zum anderen sind viele als Grenzverletzung wahrgenommene Situationen aber auch didaktisch plausibilisierbar. Die Möglichkeit, sich mit aktivem Wehren lächerlich zu machen – man könnte dann beispielsweise als nicht locker genug gelten – ist allgegenwärtig. Findet man unter den Mitschülerinnen und Mitschülern keine Unterstützung, wird es aller Voraussicht nach nicht zu einem Ansprechen und damit einer Bearbeitung des Themas unter den unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrern kommen (Hunger et al., 2017b, S. 265).

Die Folgen solcher Erlebnisse reichen von Erinnerungen, die Jahre später noch als peinvoll erlebt werden, bis hin zu ernsthaften psychischen Problemen. Viele Menschen beschreiben, dass sie auch im Erwachsenenalter noch Hemmungen haben, einen Sportverein oder ein Fitnesscenter zu besuchen, da sie sich in der Umkleidekabine nicht vor anderen umziehen möchten (Fegert, Hoffmann, Spröber & Liebhardt, 2013, S. 202).

Der Unterricht in Bewegung und Sport sowie die unterrichtenden Lehrkräfte müssen aus diesen Tatsachen ihre Konsequenzen ziehen und vor allem die Bewusstwerdung der besonderen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, welche als konstitutiv für das Fach Bewegung und Sport gesehen werden müssen, fördern. Weiters muss das eigene körperbezogene Handeln verstärkt reflektiert sowie didaktische Alternativen angeboten werden. Auch hinsichtlich verbaler Kommentare und Bemerkungen muss stets die erhoffte Wirkung abgeschätzt werden. Zu guter Letzt sollte eine verantwortungsvolle Lehrperson im Fach Bewegung und Sport aber auch keine Konfrontation mit einer Kollegin oder einem Kollegen scheuen, wenn diese oder dieser zu (unbeabsichtigten) Grenzverletzungen neigt (Hunger et al., 2017b, S. 268).

Diese Diplomarbeit hat es sich deshalb zum Ziel gesetzt, jene unterrichtliche Situationen des Faches Bewegung und Sport herauszufiltern und zu charakterisieren, welche gewissermaßen eine besondere Voraussetzung, wenn nicht sogar einen geeigneten Nährboden für Grenzverletzungen im Sportunterricht darstellen. Dabei wird von der Annahme ausgegangen, dass eben jene Situationen durch die besonderen Bedingungen, die in der

Natur des Unterrichtsfachs Bewegung und Sport liegen, häufig im schulischen Kontext vorkommen, wobei ausdrücklich betont werden soll, dass dies nicht gleichzeitig impliziert, dass diese auch von der betreffenden Lehrperson – gewollt oder ungewollt – zur Grenzverletzung genutzt werden. Nichtsdestotrotz gilt es, bestehende Situationen zu erkennen und abzugrenzen sowie unterrichtliche Handlungs- und Gestaltungsalternativen aufzuzeigen.

Obwohl die aktuelle Debatte deutlich veranschaulicht, dass von Grenzverletzungen Mädchen und Buben gleichermaßen betroffen sind, soll in dieser Diplomarbeit auf die besondere Situation des monoedukativen Sportunterrichts der Mädchen eingegangen werden. Während in der Öffentlichkeit nämlich stets von Tätern die Rede ist und nur äußerst selten Frauen als Täterinnen ins Spiel gebracht werden, ist es von besonderem Interesse zu untersuchen, ob Schülerinnen auch im getrenntgeschlechtlichen Sportunterricht von Seiten ihrer Lehrerinnen und ihrer Mitschülerinnen Grenzüberschreitungen erfahren (Rulofs, 2016a, S. 79).

Die der folgenden wissenschaftlichen Arbeit zugrunde liegenden Fragestellungen orientieren sich daher vor allem an der übergeordneten Frage, ob und inwiefern im monoedukativen Sportunterricht der Mädchen soziale Situationen stattfinden, die von den Beteiligten als Grenzverletzung wahrgenommen werden. Weiters ist dabei von großem Interesse, in welche Phänomene sich diese Situationen aus Schülerinnensicht einteilen lassen sowie was die Ursache dieser wahrgenommenen Grenzüberschreitungen ist. Nicht zuletzt hat der Unterricht in Bewegung und Sport auch das Ziel, die Schülerinnen und Schüler zu einem lebenslangen Sporttreiben zu motivieren, weshalb auch der Frage der möglichen psychischen Konsequenzen grenzverletzender Situationen in dieser Diplomarbeit Platz eingeräumt werden soll. Abschließend soll daher auch angesprochen werden, welche unterrichtlichen Handlungs- und Gestaltungsalternativen Lehrkräften zur Verfügung stehen, um eventuell kritische Situationen von vornherein zu vermeiden und einen möglichst spannungsarmen Sportunterricht zu gestalten.

Ausgehend von einem Kapitel, welches sich mit grundlegenden Begriffen in Bezug auf Grenzüberschreitungen sowie mit den Definitionen von Aggression, Gewalt, Mobbing und Grenze beschäftigt, stehen vor allem die Besonderheiten des Unterrichtsfachs Bewegung und Sport, die Unterschiede zu anderen Schulfächern sowie die unterrichtlichen Handlungen und möglichen Grauzonen wie auch der Stellenwert des Sports im Setting Schule im Zentrum dieser Arbeit. Dabei soll jedoch auch auf das Körperkonzept im Sportunterricht

eingegangen sowie das Verhältnis zum Körper während der Pubertät näher betrachtet werden, wobei hier ein Hauptaugenmerk auf der Frage nach Nähe und Distanz liegen soll. Letztendlich wird aber auch den Regeln, welche im Sport und für alle daran Beteiligten gelten und welche nicht nur historischen Veränderungen unterworfen sind, sondern welche sich für Mädchen und Buben auch ganz persönlich im Laufe ihrer Entwicklung verändern, näher auf den Grund gegangen.

Da die Zeit der Pubertät in der Entwicklung des Menschen ein besonders neuralgisches Alter darstellt, in dem Körper und Psyche großen Veränderungen unterworfen sind, welche nicht selten Unsicherheit mit sich bringen, wurden für die Befragung, welche den Praxisteil dieser Arbeit ausmacht, Mädchen zwischen 14 und 16 Jahren ausgewählt. Für die wissenschaftliche Erhebung selbst wurde das von Hunger und Böhlke (Hunger et al., 2017b, S. 265) (weiter-) entwickelte Verfahren der Kurznarration gewählt, bei dem mittels einer knappen Erzählaufforderung versucht wird, die Aufmerksamkeit der untersuchten Personen auf ein markantes Erlebnis zu lenken, welches anschließend aufgeschrieben werden soll. Die gewonnenen Kurznarrationen werden anschließend mithilfe der qualitativen Sequenzanalyse ausgewertet (Soeffner & Hitzler, 1994, S. 117ff.).

I Theoretischer Teil

2 Grenzüberschreitungen im schulischen Kontext

Fast ebenso häufig, wie Grenzverletzungen in unserem Alltag vorkommen, finden diese auch verdeckt statt, werden also entweder von den Täterinnen und Tätern nicht als Grenzüberschreitung wahrgenommen oder von den Opfern nicht als solche identifiziert und aufgedeckt. Was dazu führt, dass die Dunkelziffer dieser offensichtlich doch sehr allgegenwärtigen Intimitätsverletzungen so hoch ist, hat verschiedene Ursachen, auf die im weiteren Verlauf der Arbeit noch genauer eingegangen werden soll.

Allem voran gilt es jedoch, den Begriff der Grenzverletzung bestmöglich einzugrenzen, um in weiterer Folge auch grenzverletzende Handlungen als solche erkennen und einordnen zu können. Dies ist allerdings aufgrund der unterschiedlichen Ausprägungen von Grenzüberschreitungen gar nicht so einfach. Aus diesem Grund soll auf den folgenden Seiten auf verschiedene Aspekte grenzverletzender Situationen näher eingegangen sowie notwendige Begriffe definiert werden, welche als grundlegend zu erachten sind, wenn man sich mit dem Thema der Grenzüberschreitung auseinandersetzt.

2.1 Begriffsdefinitionen

Viele der Begriffe, mit denen man beim Thema Grenzverletzungen nahezu zwangsläufig in Berührung kommt, werden in der Alltagssprache anders gebraucht als im wissenschaftlichen Zusammenhang. Dazu kommt noch die Tatsache, dass einige der Ausdrücke mitunter auch in den verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen unterschiedlich definiert werden. Ein Beispiel dafür wäre etwa der Begriff „Macht“, der in der Psychologie in einem anderen Kontext steht als beispielsweise in der Wirtschaft. Von diesem Kontext ist aber letztendlich die jeweilige Bedeutung eines Wortes abhängig, weshalb auf den folgenden Seiten näher auf den Zusammenhang einzelner relevanter Begriffe mit Grenzüberschreitungen im schulischen Alltag eingegangen werden soll.

2.1.1 Intimität

Hört man das Wort Intimität, denkt man fast automatisch an Privates, Inneres, Gefühle und Gedanken sowie Sexualität. Vor dem geistigen Auge sieht man als Metapher vielleicht eine verschlossene Tür und das nicht ohne Grund, denn in unserer heutigen Gesellschaft sind wir es gewohnt, die eben genannten Dinge in unserem ganz eigenen Bereich auszuleben, den wir Intimsphäre nennen. Wird diese Intimsphäre von jemandem überschritten, den wir dazu

nicht berechtigen, verspüren wir zumeist Scham oder Ekel und fühlen uns in unserem tiefsten Inneren bedroht (Behr, Meyer, Holzhausen, Kuhlmeier & Schenk, 2014, S. 44).

Die Bedeutung des Wortes Intimität ist jedoch durchaus weiter, als man hinsichtlich seiner umgangssprachlichen Verwendung annehmen würde. Es leitet sich vom Superlativ des lateinischen Begriffs „interior, intimus“ ab und verweist auf das Tiefste, Innerste, Vertrauteste und Tiefgehendste. Diese Übersetzung hebt zwei Aspekte des Wortes zugleich hervor, nämlich die Nähe bzw. Tiefe auf der einen sowie die Grenze zwischen innen und außen auf der anderen Seite. Hinzu kommt noch der jeweilige Kontext, welcher ebenso Einfluss auf das Verständnis des Ausdrucks Intimität nimmt. Während einige Autorinnen und Autoren Intimität als individuelle Fähigkeit, Motivation oder Entwicklungsstufe ansehen, verbindet die Mehrheit der Forscherinnen und Forscher damit eine Beziehungsdimension. Daran wird deutlich, dass das umgangssprachliche Verständnis des Begriffes durchaus ein anderes ist als das wissenschaftliche (Levold, 1998, S. 38).

Wie nahe oder distanziert zwischenmenschliche Beziehungen nun sein sollen oder überhaupt sein dürfen, bestimmen gesellschaftliche und kulturelle Regeln, was im Lauf der Menschheitsgeschichte bereits mehrmals dazu geführt hat, dass sich das Verhältnis von Nähe und Distanz geändert hat. Im ausgehenden Mittelalter und beginnenden bürgerlichen Zeitalter stellte die Thematisierung des Körpers oder der einzelnen Person beispielsweise keine Privatangelegenheit im heutigen Sinne dar, da dauerhafte nahe Beziehungen arrangiert und Gefühle dargestellt sowie aufrichtig kommuniziert wurden. Man nahm also eine soziale Position ein, statt sich selbst als Person zu offenbaren, was nebenbei dazu beitrug, die eigenen Gefühle zu schützen und einen weniger verletzlich zu machen. Erst mit dem Aufkommen des Bürgertums begannen sich die zwei Dimensionen Öffentlichkeit und Privatsphäre voneinander zu trennen, was zur Folge hatte, dass sich auch die Liebe immer mehr in die eigenen vier Wände zurückzog. Die Öffentlichkeit „kühlte“ schließlich immer mehr ab und vor allem ab der Mitte des 19. Jahrhunderts setzte sich in größeren Städten die Vorstellung durch, dass Fremde nicht miteinander sprechen sollten und jeder das Recht hätte, in Ruhe gelassen zu werden. Damit erfuhr die Intimität eine neue Bedeutung, die ihr bis heute noch innewohnt (Levold, 1998, S. 39).

Der Ausdruck Intimsphäre stellt also einen Raum der Geborgenheit dar, dessen Ausmaß bzw. Radius vom Charakter, der Vitalität und des Temperaments jeder einzelnen Person abhängig ist (Elsässer, 1969, S. 15ff.). Wesentlich an dieser räumlichen Metapher ist, dass zwischen innen und außen eine Grenze gezogen wird, deren Errichtung und

Aufrechterhaltung für das Individuum von äußerster Wichtigkeit ist. Dabei impliziert der private Raum gleichzeitig auch die private Zeit als Ort der Vermittlung subjektiver Erfahrungen und Gefühle, welche als positiv erlebt werden sollen. Als letzten Aspekt soll jedoch auch die Sprache genannt werden, da sie die Intimität durch den verbalen Austausch deutlich steigern kann. Gleichzeitig macht dies deutlich, wie verletzbar die Intimsphäre ist und dass ihre Grenzen bereits durch Worte leicht überschritten werden können (Levold, 1998, S. 42). Der dabei empfundenen Scham kommt in unserer Selbstdurchsetzung und Selbstverteidigung eine bedeutende Rolle zu, da sie uns als Person gegen alle Gefährdungen und Angriffe von außen schützen soll (Elsässer, 1969, S. 92).

2.1.2 Scham und Beschämung

Wie bereits erwähnt, tritt ein Gefühl von Scham vor allem dann auf, wenn man sich in seiner persönlichen Intimsphäre verletzt oder eingeschränkt fühlt. Dabei handelt es sich um ein natürliches Gefühl, das sich in allen menschlichen Kulturen und in sehr vielen sozialen Situationen wiederfinden lässt, was verdeutlicht, dass wir es beim Schamgefühl mit einer Emotion zu tun haben, welche sehr häufig auftritt. Des Weiteren ist die Scham auch sehr leicht provozierbar, da bereits einfache Überschreitungen der Intimgrenze ausreichen, um ein Unwohlsein zu erzeugen (Wiesche, 2017, S. 27).

In einem Atemzug mit dem Wort Scham wird meist auch der Begriff Beschämung genannt, welcher dem Schamgefühl zwar sehr nahesteht, jedoch trotz allem von ihm zu unterscheiden ist. So bezeichnet Scham ein negatives Gefühl, welches auftritt, wenn man sich etwa durch eine negative Beurteilung in seinem Innersten angegriffen fühlt. Dieses Gefühl kann mit Emotionen, wie sich dumm, inkompetent oder nicht liebenswert fühlen, einhergehen und noch mehr verschlimmert werden, wenn die Scham nach außen sichtbar wird, weshalb in den meisten Fällen versucht wird, sie vor anderen zu verbergen. Der Begriff Beschämung wiederum definiert die Praxis der Abwertung oder der sozialen Ausgrenzung anderer, welche nicht selten auch von Eltern gezielt als Erziehungsmittel eingesetzt wird, um ihre Kinder zu konformem Verhalten zu motivieren. Nicht zuletzt ist Beschämung auch eine „beliebte“ Erziehungsmethode Lehrender, sei es nun aus Überzeugung oder aus Unwissen um Alternativen. Umfragen zeigen jedoch, dass Beschämung in Schulen gerade von Lehrerinnen und Lehrern häufig eingesetzt wird, wenn auch nur die Wenigsten zugeben, sie intentional zu nutzen (Blumenthal, 2014, S. 13ff.).

In welchen Situationen Scham nun genau auftritt, lässt sich nicht allgemein sagen, da es sich dabei um ein Gefühl handelt, welches stark vom Individuum abhängig ist. So können zwei Personen zwar in der gleichen Situation etwas Ähnliches fühlen, jedoch werden die Bewertung derselben sowie die daraus resultierende Intensität des empfundenen Schamgefühls und damit die subjektive Bedeutsamkeit stets unterschiedlich sein. Dennoch gibt es Situationen, welche als schambehaftet angesehen werden können. Dazu gehören etwa die Entblößung der Geschlechtsorgane, der Verlust der (eigenen) Kontrolle, mögliches Leistungsversagen, physische Mängel, soziale Schwäche (zum Beispiel Armut oder Abhängigkeit von anderen), Mängel im Benehmen oder Sichtbarwerden der Falschheit des Charakters (zum Beispiel das Aufdecken von Lügen), aber auch Machtlosigkeit und Machtmissbrauch (Wiesche, 2017, S. 29ff.).

Ebenfalls nicht leicht vom Schamerleben abgrenzbar sind die Worte Peinlichkeit und Verlegenheit. Beide Begriffe beschreiben etwas, das die eigene Darstellung gegenüber anderen in einer gegebenen Situation „beschädigt“, wie zum Beispiel ein Stolpern während eines öffentlichen Auftritts. Damit ist die Peinlichkeit vor allem situationsbezogen, während der Ausdruck Scham hauptsächlich das normative Selbstbild betrifft – also personenbezogen ist – und sich damit auf einen wesentlich größeren Bereich erstreckt als nur auf eine Situation. Gleichzeitig wird daran aber auch klar erkennbar, dass Scham die moralische Integrität einer Person in Frage stellt, was wesentlich tiefer greift und deshalb nachhaltiger wirkt als ein Gefühl von Peinlichkeit. Ein weiterer Aspekt, der hinsichtlich Peinlichkeit bzw. Verlegenheit genannt werden muss, besteht darin, dass vor allem die Verlegenheit in westlichen Kulturen eher sprachlich benannt wird, wohingegen Scham hauptsächlich durch plötzliche Körperreaktionen in Erscheinung tritt. Da diese Körperreaktionen zumeist unkontrollierbar sind, werden sie auch als kognitiver Schock bezeichnet, was ein weiterer Hinweis darauf ist, dass Scham auf der Erlebensebene intensiver als quälend empfunden wird als Verlegenheit oder Peinlichkeit (Blumenthal, 2014, S. 15f.).

Doch obwohl das Erleben von Scham sowie seine Funktion unumstritten sind, sind sich Wissenschaftler nicht einig, woher das Schamgefühl stammt und wo seine Ursachen zu verorten sind. Auf der einen Seite wird darüber diskutiert, ob es in den menschlichen Erbanlagen verankert ist und damit stets an die nächste Generation weitergegeben wird, auf der anderen Seite betont die Gegenposition, dass die Ursache der Scham in kulturellen und gesellschaftlichen Prozessen zu finden ist, was bereits verdeutlicht, dass beide Theorien die jeweils andere ausschließen und die Findung eines Konsens äußerst schwierig, ja nahezu

unmöglich ist (Wiesche, 2017, S. 50). Fakt ist jedoch, dass die sozialen und kulturellen Erfahrungen eines Individuums eine bedeutende Rolle bei der Wahrnehmung und Einordnung einer Situation spielen und dass die Stärke des empfundenen Schamerlebens daher individuell sehr unterschiedlich ist. Ob eine Situation nun als Überschreitung der Scham- oder Intimgrenze verstanden wird, hängt also davon ab, was im jeweiligen gesellschaftlichen und kulturellen Kontext als grenzüberschreitend definiert wird. Neben den persönlichen Erlebnissen gehören dazu beispielsweise auch das Wissen über die Rechtslage, über rollenspezifisches Agieren sowie über kulturelle und gruppenspezifische Gewohnheiten (Hunger et al., 2017b, S. 5).

2.1.3 Macht und Ohnmacht

In einem Atemzug mit Begriffen wie Scham und Grenzüberschreitung müssen meist auch die Begriffe Macht sowie sein psychologischer Gegenpart, die Ohnmacht, genannt werden, findet sich doch bei jeder Form der Gewaltausübung auch ein Machtgefälle, dem das Opfer aus verschiedensten Gründen nicht entkommen kann. Deshalb soll in diesem Unterkapitel eine Definition dieser Ausdrücke gegeben werden, wobei versucht wird, der Komplexität des Begriffs Macht Rechnung zu tragen und eine für diese Diplomarbeit anwendbare Definition zu bestimmen.

2.1.3.1 Macht

So häufig der Begriff Macht im Alltag Verwendung findet, so vielfältig sind meist auch die jeweiligen Kontexte, die dem Ausdruck letztendlich seine genaue Bedeutung verleihen. Häufig jedoch wird Macht als etwas Aggressives gesehen, nicht zuletzt wahrscheinlich deshalb, weil in den Medien oft von „Machtübernahme“ oder „Machtdemonstration“ die Rede ist (Hinkelmann & Hinkelmann, 2018, S. 3).

Sozialwissenschaftlich gesehen beschreibt der Begriff die Fähigkeit einer Person bzw. einer Gruppe von Personen, besonders starken Einfluss auf das Verhalten und Denken anderer Personen oder gar ganzer sozialer Gruppierungen und Bevölkerungsteile zu nehmen (Schneider, 2000). Laut Max Weber bietet Macht, etwas vereinfachter gesagt, die Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung auch gegen den Willen der anderen Person die eigenen Interessen durchzusetzen. Daran lässt sich bereits erkennen, dass es sich um eine Extremposition handelt, die eine sehr einseitige Beziehung zwischen einer machtausübenden Person, auch Quelle genannt, und einem sogenannten Ziel darstellt. Die beschriebene Durchsetzungsfähigkeit dient also vor allem dazu, einseitig definierte Ziele zu erreichen,

ohne dabei der jeweils anderen Position entgegenzukommen oder etwa Kompromisse einzugehen. So wird beispielsweise durch die Androhung von Strafe ein hoher Zwang ausgeübt, der letztendlich dazu führt, dass die unterdrückte Person den von der Quelle ausgehenden Forderungen nachkommt. Dabei ist es jedoch schwierig, eine Grenze zwischen den Begriffen Macht und Einfluss zu ziehen, weshalb diese als fließend angesehen werden muss (Weber, 1966, S. 42ff.).

Doch auch wenn der Begriff Macht im alltäglichen Gebrauch meist stark negativ konnotiert ist, stellt diese einen grundlegenden Aspekt des Zusammenlebens dar und ist somit sowohl dem Menschen als auch den Tieren eigen (Hinkelmann et al., 2018, S. 3f.). Jedes Lebewesen besitzt innerhalb einer Gruppe stets ein bestimmtes persönliches, soziales oder strukturelles Einflusspotenzial, welches schließlich die Basis der sozialen Strukturen einer Gesellschaft darstellt. Daran wird deutlich, dass Macht durchaus notwendige und positive Aspekte hat, da sie nicht unwesentlich am Funktionieren einer Gesellschaft beteiligt ist. Werden mögliche negative Auswirkungen einer einseitigen Entscheidung jedoch bewusst in Kauf genommen, spricht man von Machtmissbrauch. Aus diesem Grund ist es letztendlich unerlässlich, die Macht einzelner Personen oder auch von Personengruppen einzuschränken, was in demokratischen Staatsformen etwa durch Verfassung und Gesetz geschieht (Schneider, 2000).

Aufgrund der bereits beschriebenen Aspekte lässt sich erkennen, dass Macht immer von der Beziehung der involvierten Parteien zueinander – seien es nun einzelne Personen oder Personengruppen – abhängig und daher relational ist. Ohne ein „Ziel“ ist die „Quelle“ ebenso machtlos, wie wenn sich das Ziel den Forderungen nicht fügt und die Macht gekonnt abwehrt. Daran wird klar, dass die unterdrückte Person – bei all der Ohnmacht, die sie womöglich empfindet – keine ausschließlich passive Rolle spielt und die Macht in gewissem Sinne auch zulassen muss. Die Bedürfnisse der einzelnen involvierten Personen können sich jedoch je nach Situation ändern, was wiederum Einfluss auf die Abhängigkeiten nimmt. Aus diesem Grund ist Macht auch als dynamischer Prozess zu sehen (Schneider, 2000).

Nun stellt sich jedoch die Frage, welche Faktoren eine Machtbeziehung begünstigen und wie Macht überhaupt zustande kommt. French und Raven, deren Theorie aus dem Jahr 1959 sich gegenüber anderen durchgesetzt hat, beschreiben das Zustandekommen von Macht durch die Aspekte Belohnung, Zwang, Legitimation, Identifikation, Sachkenntnis und Information. Diese Kennzeichen der Macht können aber auch untereinander interagieren, sodass häufige Belohnungen beispielsweise auch zur Macht durch Identifikation führen

können. Nicht zuletzt spielen aber auch Aspekte wie die konkreten Mittel der Macht – beispielsweise Geld – die Lebensbereiche, die von der Machtbeziehung betroffen sind, die Anzahl der unterdrückten Personen, die Dauer und schließlich die Kosten, die für die Einflussnahme notwendig sind, eine zentrale Rolle (French et al., 1959, S. 151ff.).

2.1.3.2 Ohnmacht

Die Erfahrungen von Ohnmacht, Macht- und Hilflosigkeit, die ein Mensch im Laufe seines Lebens macht, sind ebenso zahlreich wie die unterschiedlichen Situationen, in denen das Gefühl des Ohnmächtigseins auftreten kann. Da es sich hierbei um eine äußerst unangenehme Emotion handelt, ist es für Betroffene meist von höchster Priorität, diese zu verhindern. Jedoch handelt es sich bei der Machtlosigkeit um ein Gefühl, das sich auf weite Bereiche des persönlichen, gesellschaftlichen und politischen Lebens erstrecken kann. Da es aus diesem Grund schlichtweg unmöglich ist, Situationen, in denen man sich machtlos fühlt, grundsätzlich zu vermeiden, treten meist Mechanismen des Verleugnens und sogar Verdrängens zu Tage, was zur Folge hat, dass sich betroffene Personen ihrer Machtlosigkeit und ihres Ohnmachtserlebens meist gar nicht oder nur unvollständig bewusst sind (Becker, 2005, S. 1).

Betrachtet man nun die Situationen, in denen das Gefühl der Ohnmacht auftritt, genauer, wird klar, dass sie meist in einem Zusammenhang mit Verlust oder drohendem Verlust stehen, welcher stets an eine Beziehung zu anderen Menschen gebunden ist. So kann beispielsweise eine Situation, die sich der eigenen Kontrolle entzieht, ebenso zu Ohnmachtsgefühlen führen wie der Verlust eines geliebten Menschen durch Trennung oder Tod. Aber auch Gewalt und Brutalität, Mobbing, Bedroht- und Erpresst-Werden – Verhaltensformen, wie sie in der Schule nicht selten beobachtet werden – lösen ein Gefühl der Ohnmacht aus (Raebrecht, 2017).

Bedenkt man die Tatsache, dass es sich bei dem Gefühl der Ohnmacht um eine sehr tiefgreifende und intensive Empfindung handelt, lässt sich nur unschwer erkennen, dass es sich bei starkem Ohnmachtserleben im Jugend- und Erwachsenenalter und den damit verbundenen Schwierigkeiten, adäquat darauf reagieren zu können, nicht um etwas handelt, das sich erst in späteren Lebensjahren entwickelt, sondern dass die Ursachen häufig im Kindesalter zu finden sind. Wird ein Kind beispielsweise nicht ernst genommen, etwa durch uneinfühlsames Verhalten oder Vernachlässigung, erlebt es ein starkes Ohnmachtsgefühl (Becker, 2005, S. 1). Zum Zeitpunkt der Geburt ist das menschliche Gehirn, genauer gesagt

das limbische System, nämlich noch lange nicht vollständig entwickelt, weshalb es auch nicht fähig ist, Emotionen voneinander zu unterscheiden. Es muss erst lernen, diese wahrzunehmen und einzuordnen, was einer enormen kognitiven Entwicklung bedarf, welche letztlich maßgeblichen Einfluss auf die Wahrnehmung von Emotionen im späteren Leben hat. So ist etwa ein Neugeborenes seinen Eltern machtlos ausgeliefert und kann seine Grundbedürfnisse nicht allein stillen – zwangsläufig stellt sich ein Gefühl der Ohnmacht ein. Bis zum Schuleintritt hat sich das limbische System schließlich so weit entwickelt, dass es den Kindern möglich ist, ihre Bedürfnisse zu äußern und sich nicht mehr schutzlos ausgeliefert zu fühlen. Dies macht klar, dass die Entwicklung des Mittelhirns stark von der Befriedigung der Grundbedürfnisse des Kleinkinds abhängig ist. Bekommt es das Maß an Nahrung, Kleidung, Sicherheit, Wärme und Zuwendung, das es benötigt, steht einer gesunden Entwicklung des limbischen Systems nichts im Wege. Fehlt es jedoch beispielsweise an einer Bezugsperson, so wird das Bedürfnis nach emotionaler Nähe und Bindung immer größer, sodass das Kind alles annimmt, was es bekommt: von Liebe und Geborgenheit bis hin zu Schlägen, sexuellem Missbrauch und Misshandlungen (Odermatt, 1999).

Die Macht, die ein Erwachsener für sich beansprucht, steht also immer in einem direkten Verhältnis mit der als Kind erlebten Ohnmacht, die zu verdrängen und zu verleugnen versucht wird (Odermatt, 1999). Erlebt eine Person nämlich häufig ein Gefühl von Ohnmacht, fehlen ihr nicht selten Strategien, um damit umgehen zu können – viel mehr noch: Ihr Handeln beschränkt sich meist auf sogenannte Passivitätsstrategien, die etwa Nichtstun, Überanpassung, Agitation sowie Gewalt und Selbstbeeinträchtigung umfassen und bereits deutlich machen, dass sie letztendlich nicht dazu dienlich sind, die Situation wirklich zu lösen (Raebricht, 2017).

Die Folgen dieser Passivität resultieren meist in einer Unfähigkeit, sich adäquat gegen Angriffe zu wehren, was den betroffenen Personen zusätzlich ein Gefühl des Gelähmtseins beschert. Sie suchen die Gründe dafür deshalb häufig bei sich selbst und führen ihre Ohnmacht etwa auf eigene körperliche Mängel, auf die Aussichtslosigkeit der vorliegenden Situation oder auf schwierige Erlebnisse, die sie bereits in der Vergangenheit gemacht haben, zurück. Den betroffenen Personen bleiben schließlich so gut wie gar keine Möglichkeiten, sich aus einer für sie ausweglosen Situation zu befreien, weshalb sie sich häufig an sogenannte tröstende Rationalisierungen klammern, wie etwa den Glauben an ein Wunder oder an die Zeit. Dabei erhoffen sie sich, dass eine Veränderung der äußeren

Bedingungen auch eine Veränderung der Situation mit sich bringt. In Hinblick auf eine grenzverletzende Situation in der Schule wäre dies beispielsweise die Hoffnung, durch das Aufsteigen in eine höhere Klasse oder durch einen Wechsel der Lehrperson dem Ohnmachtserleben entkommen zu können (Becker, 2005, S. 2f.).

Personen, die also bereits als Kleinkind das Gefühl der Machtlosigkeit erleben mussten, versuchen womöglich, als Erwachsene ihre Macht in verschiedenen sozialen Beziehungen zu beweisen. Dies kann beispielsweise in einer Liebesbeziehung, aber auch im Beruf geschehen, wo noch weitere Aspekte, wie etwa der Wert des Geldes oder der moralische Wert des Berufsbildes, Macht und Anerkennung bringen (Odermatt, 1999). Die Betroffenen streben also nach Kontrolle und Führung und haben Schwierigkeiten damit, nicht in jeder Situation die Oberhand zu bewahren. Nicht selten beschränkt sich dieser Wunsch nur auf die Fantasie, immer wieder wird er jedoch auch in der Realität ausgelebt, was zu gravierenden Problemen in sozialen Beziehungen führen kann. Des Weiteren führt ein häufig erlebtes Ohnmachtsgefühl früher oder später auch zu Wut, welche oft sehr vage und unbestimmt ist und sich nicht auf ein konkretes Feindbild richtet. Gleichzeitig ist diese Art der Wut jedoch auch sehr destruktiv und richtet sich zumeist gegen die Person selbst. Wird die Wut verdrängt, resultiert sie in den meisten Fällen in Angst, welche größer wird, je mehr Wut verdrängt wird (Becker, 2005, S. 4).

2.1.4 Aggression und Gewalt

Spricht man von Verletzungen der persönlichen Intimsphäre im Unterricht in Bewegung und Sport, so muss klar sein, dass es sich dabei immer um eine Form von Gewalt handelt. Doch auch die Formen von Gewalt sind vielfältig und lassen sich nicht immer so leicht voneinander unterscheiden. Darüber hinaus ist die Abgrenzung zum Begriff Aggression bedeutsam, da sich aus der Einschätzung der jeweiligen Situation durch die Lehrkraft, aber auch durch Schülerinnen und Schüler verschiedene Handlungsmöglichkeiten ergeben. Aus diesem Grund ist es wichtig zu wissen, ob man es mit Aggression oder mit einer Gewaltsituation zu tun hat, weshalb auf den folgenden Seiten eine genauere Definition der beiden Begriffe gegeben werden soll.

2.1.4.1 Aggression

Das Wort Aggression bedeutet ursprünglich Angriff oder Überfall und wird vom Lateinischen „aggressio, aggredi“, was so viel wie auf jemanden zugehen, losgehen oder jemanden angreifen heißt, abgeleitet. Dabei wird derjenige, der jemand anderen angreift, als

Aggressor bezeichnet. Konkretisiert wird der Begriff in der Psychologie durch die Eingrenzung als zielgerichtetes, schädigendes Verhalten. Die Grenze zur Gewalt ist jedoch sehr dünn, sie definiert sich nämlich durch das Ausmaß der Aggression: Ist das zielgerichtete und schädigende Verhalten sozial nicht mehr akzeptabel, spricht man von Gewalt, welche wiederum verschiedene Aspekte umfassen kann (Kammler, 2013, S. 22).

Laut Streit stellt Aggression eine Urform von Gewalt dar. Sie ist eine dem Menschen eigene Verhaltensweise, die notwendig ist, um auf Reize von außen adäquat reagieren zu können. Im Gegensatz zu Tieren hat der Mensch jedoch im Laufe der Evolution gelernt, bedacht zu handeln und mögliche Reaktionen durch emotionale und kognitive Bewertung abzuwägen. Die abschließende Bewertung eines Reizes hängt schließlich sowohl vom Ausmaß der Angst als auch von der subjektiven Lerngeschichte ab. Dabei werden verschiedene Formen der Aggression unterschieden, nämlich die reaktive bzw. impulsive sowie die absichtliche und instrumentelle Aggression. Während Erstere in engem Zusammenhang mit reflexartigem Handeln steht, bezeichnet Letztere geplante aggressive Handlungen, denen die Befriedigung eines Bedürfnisses zugrunde liegt (Streit, 2010, S. 30ff.).

Der Begriff Aggression kann zusammenfassend also als körperliches oder verbales Handeln bezeichnet werden, welches „mit der Absicht ausgeführt wird, zu verletzen oder zu zerstören.“ (Kammler, 2013, S. 22f.).

2.1.4.2 Physische und psychische Gewalt

Die Definition von Gewalt ist ebenso schwierig wie vielschichtig, da der Begriff beispielsweise als eher eng, aber auch als eher weit angesehen werden kann, weshalb es nicht einfach ist, ihn genau einzugrenzen. In ihrem Weltbericht zu Gewalt und Gesundheit aus dem Jahr 2003 definiert die Weltgesundheitsorganisation (WHO) Gewalt folgendermaßen:

Der absichtliche Gebrauch von angedrohtem oder tatsächlichem körperlichem Zwang oder physischer Macht gegen die eigene oder eine andere Person, gegen eine Gruppe oder Gemeinschaft, der entweder konkret oder mit hoher Wahrscheinlichkeit zu Verletzungen, Tod, psychischen Schäden, Fehlentwicklung oder Deprivation führt. (Weltgesundheitsorganisation, 2003, S. 6).

Weiters lässt sich der Begriff Gewalt grundsätzlich in physische und psychische Gewalt unterscheiden, wobei sich letztere noch einmal in verbale und nonverbale Gewalt einteilen lässt. Eine besondere Qualität haben diese beiden Formen der Gewalt neuerdings durch den Einsatz der elektronischen Medien erhalten, welche gerade im Setting Schule eine bedeutende Rolle spielen. So können gewalttätige Äußerungen etwa in Form von

Kommentaren rasch verbreitet werden und auch physische Gewalt findet beispielsweise durch Fotos oder Videos schnell und einfach ein breites Publikum. Des Weiteren können mit Handys oder Computern nahezu unbegrenzt Daten gespeichert und versendet werden, was das Löschen kompromittierender Inhalte fast unmöglich macht (Jannan, 2015, S. 15).

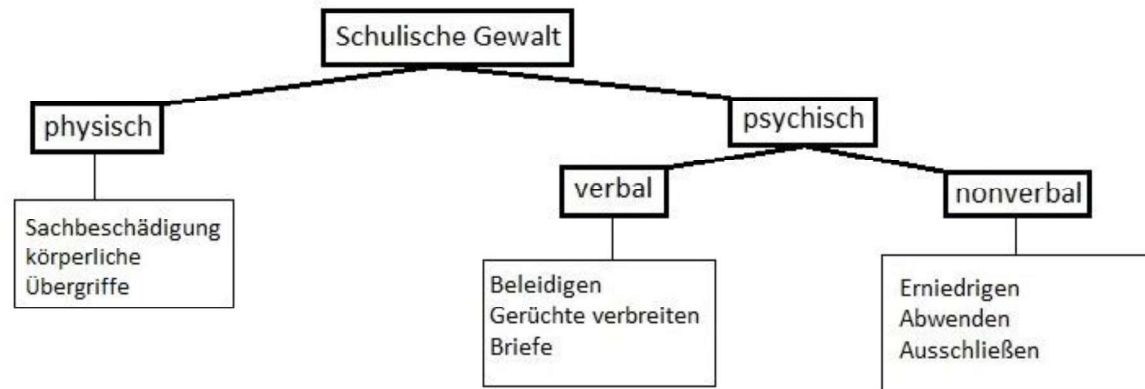


Abbildung 1: Einteilung der Formen schulischer Gewalt (mod. n. Jannan, 2015, S. 15).

Gewalt kann beispielsweise als Beleidigen, Beschimpfen, Auslachen, aber auch als sexuelle Belästigung oder in Form von körperlichen Übergriffen erfolgen. Die Schwere der gewalttätigen Handlungen ist dabei ganz unterschiedlich, wobei anzumerken ist, dass die Häufigkeit mit der Zunahme der Schwere abnimmt. Als besonders typische Gewaltform an Schulen zeigt sich zumeist die verbale Gewalt, deren Auswirkungen leider oft noch immer unterschätzt werden. So kann sowohl physische als auch psychische Gewalt zu bleibenden psychischen Schäden führen. Dabei ist besonders wichtig zu beachten, dass die Empfindung durch die Opfer individuell sehr unterschiedlich ist. Für die Einordnung einer gewalttätigen Handlung als solche ist also das subjektive Wahrnehmen und Erleben der Opfer entscheidend (Jannan, 2015, S. 13ff.).

Entgegen der landläufigen Meinung sind Mädchen ebenso gewalttätig wie Buben und scheinen in den letzten Jahren bei der Gewaltausübung sogar aufzuholen. Die Rolle der Mädchen und Frauen hat sich in den letzten Jahrzehnten stark verändert – weg vom Bild der Hausfrau und Mutter hin zur emanzipierten Frau, die sich in einer noch immer stark männerdominierten Welt durchsetzen muss. Dieses Frauenbild zeigt sich nicht zuletzt an Romanfiguren wie etwa Hermine aus Harry Potter, welche schließlich auch zum Vorbild für unzählige junge Mädchen werden. Moderne Mädchen sind also selbstbewusst, stark, frech und sexy zugleich und sollen dabei jedoch ein gängiges Schema nicht verweigern. Wer also in einer Gruppe bestehen will, steht häufig unter dem starken Druck, auch gegen die

persönliche Überzeugung mitmachen zu müssen. Dabei kommt es ebenso wie bei Jungen zu verbaler und körperlicher Gewalt. Einen nicht geringen Teil stellen jedoch auch die Aggressionen gegen sich selbst, wie etwa Essstörungen, Ritzen oder Suizid, dar. Letztendlich ist die häufigste Form der Gewalt unter Mädchen jedoch das Mobbing, worauf im Kapitel 2.2.2 noch genauer eingegangen wird (Krowatschek & Theiling, 2008, S. 9ff.).

In der Institution Schule kann Gewalt grundsätzlich von drei Personengruppen ausgeübt werden, nämlich von Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern sowie von Erziehungsberechtigten, wobei sich in den allermeisten Fällen Lernende und Lehrende als Konfliktparteien gegenüberstehen. Dabei sind alle Kombinationsmöglichkeiten denkbar, wobei im Zuge dieser Arbeit vor allem auf Gewaltsituationen zwischen Lehrerinnen und Schülerinnen sowie unter Schülerinnen eingegangen werden soll. Besonders ungünstig erweist sich letztgenannte Gewaltkonstellation, wenn sich Lernende mit der Lehrkraft solidarisch zeigen und etwa durch Auslachen die Gewaltausübung unterstützen. In solchen Fällen sind die Opfer doppelt hilflos und finden keine Möglichkeit, sich gegen das Mobbing zu wehren. Im schlimmsten Fall tragen diese Situationen zur Ausgrenzung von Lernenden durch ihre Mitschülerinnen und Mitschüler bei (Jannan, 2015, S. 17).

2.1.4.3 Sexualisierte Gewalt

Ein Aspekt der Gewalt, der, wie einige Studien beweisen, leider auch in Institutionen wie Schulen und Sportvereinen eine nicht geringe Rolle spielt, ist die sexualisierte Gewalt, zu der die Forschungslage im deutschsprachigen Raum bis heute sehr dünn ist. Dieser Tatsache liegen verschiedene Ursachen zugrunde, wie etwa die Schwierigkeiten bei der Definition des Begriffes Gewalt, welcher sowohl eng als auch eher weit gesehen werden kann, aber auch das Problem, dass ehrliche Antworten häufig schwierig zu bekommen sind. Ein Interview mit Opfern sexualisierter Gewalt erfordert viel Sensibilität, da unter anderem auch das Risiko einer möglichen Retraumatisierung allgegenwärtig ist (Rulofs, 2016a, S. 77).

Auch wenn sexuelle Übergriffe oder gar Missbrauch häufig mit Heimen, religiösen Einrichtungen oder dem familiären Umfeld in Zusammenhang gebracht werden, konnten Stadler, Bieneck und Pfeiffer (2012, S. 40f.) in einer Studie beweisen, dass sexualisierte Gewalt häufiger in Sportvereinen vorkommt als etwa in Heimen oder Internaten. Dabei erreichen die sexualisierten Handlungen eine große Spannweite, die von Belästigung durch Gesten, Worte oder Berührungen bis hin zu extremen Formen von Übergriffen reicht. Einen besonderen Nährboden für das Entstehen solcher Übergriffe stellen sicherlich die

sportspezifischen Bedingungen dar, wie etwa Körperorientierung, aber auch Umkleidesituationen, Kleidungs Vorschriften und deren Kontrolle, was letztendlich auch den Sportunterricht in der Schule hinsichtlich der Gelegenheiten für sexuelle Übergriffe in das Blickfeld der Betrachtung bringt. Hierbei wird meist davon ausgegangen, dass Übergriffe von Trainern, Betreuern oder Übungsleitern erfolgen, jedoch weisen neueste Studien darauf hin, dass ein nicht geringer Teil der sexualisierten Gewalthandlungen unter Jugendlichen selbst ausgeübt wird – eine Tatsache, der bis dato wenig Beachtung geschenkt wurde (Rulofs, 2016a, S. 78f.).

Nichtsdestotrotz gilt es allem voran, die Frage nach der Definition von sexuellem Missbrauch sowie von sexualisierter Gewalt zu klären. Wie eingehend bereits erwähnt wurde, geht sexualisierte Gewalt nicht nur von Erwachsenen aus, sondern kann auch unter Jugendlichen geschehen. Gemeinsam ist beiden Situationen jedoch das bestehende Machtgefälle zwischen gewaltausübender Person und Opfer, was es den Betroffenen meist sehr schwierig bis unmöglich macht, sich gegen die ungewollte Situation zu wehren. Gehen die sexuellen Übergriffe nun von Erwachsenen, beispielsweise Lehrkräften oder Trainerinnen und Trainern aus, kommen noch weitere Aspekte, wie die unterschiedliche Reife und der Altersunterschied, hinzu. Da Kinder aufgrund ihres Entwicklungsstandes noch nicht in der Lage sind, sexuelle Handlungen zu verstehen oder diesen gar zuzustimmen, können die Gewaltausübenden ihre körperliche, psychische und kognitive Überlegenheit ausnützen und ihre Opfer zu den sexuellen Handlungen zwingen (Fegert et al., 2013, S. 199).

Finden die sexuellen Übergriffe nun jedoch unter Jugendlichen selbst statt, so fallen Aspekte wie der Altersunterschied weg, weshalb es notwendig ist, weitere Faktoren näher zu betrachten, um die Situation korrekt einschätzen und als Lehrkraft adäquat reagieren zu können. Diese wären beispielsweise, ob zwischen den Jugendlichen Einverständnis herrscht oder ob das Opfer ohne seine Zustimmung zu den sexuellen Handlungen gezwungen wird. Außerdem ist zu beachten, ob die Situation absichtlich herbeigeführt oder ungewollt ausgelöst wurde, zum Beispiel durch missverstandene Annäherungsversuche oder ein Stolpern und unbeabsichtigtes Festhalten an einer anderen Schülerin (Kessler & Strohmeier, 2009, S. 28).

Ein weiterer Faktor, der die Eingrenzung sexueller Übergriffe erschwert, ist, dass nicht nur in Familien, sondern auch in verschiedenen Kulturen unterschiedlich mit Körperlichkeit umgegangen wird und daher auch die Schamgrenzen von Kindern und Jugendlichen nicht als fest anzusehen sind. So finden sich beispielsweise im Islam stärker getrennte

Lebensbereiche zwischen Frauen und Männern als in der westlichen Kultur, sodass die Schamgrenzen der unterschiedlichen Kulturräume als verschieden angenommen werden müssen. Letztendlich ist es aber aufgrund des Opferschutzes notwendig, von Seiten des Gesetzes eine eindeutige Grenze zwischen sexuellen Übergriffen und freiwilligen sexuellen Handlungen zu ziehen. Neben den bereits genannten Aspekten, wie Machtgefälle und Altersunterschied, bezieht sich das Gesetz bei der Beurteilung der Schwere eines Vergehens auch auf die Art und Weise des sexuellen Kontaktes, auf Altersgrenzen sowie auf die Dauer der Beziehung zwischen Gewaltausübenden und Opfern. So sind beispielsweise einvernehmliche sexuelle Handlungen unter Kindern und Jugendlichen, wie etwa Doktorspiele, nicht strafbar (Fegert et al., 2013, S. 200).

Aus einem anderen Blickwinkel betrachtet, nämlich aus der therapeutischen Sicht, spielen noch weitere Aspekte bei der Verarbeitung eines sexuellen Übergriffs eine bedeutende Rolle. Diese sind etwa die Tatform des Kontaktes sowie die Häufigkeit. Nicht selten geht der Missbrauch von Männern aus, doch zieht man die Tatsache in Betracht, dass viele Gewaltausübende als Kinder oder Jugendliche selbst Opfer sexualisierter Gewalt geworden sind, so macht dies deutlich, dass sich unter den missbrauchenden Personen auch einige Frauen finden müssen. Da dieser Tatsache bisher jedoch wenig Beachtung geschenkt wurde, lassen sich diesbezüglich nur wenige Zahlen finden – die Beweislage ist dünn (Rulofs, 2016a, S. 91).

Es lässt sich zusammenfassend also feststellen, dass sexualisierte Gewalt stets gegen den Willen der Betroffenen erfolgt, wobei die Ausübenden ihre Macht- oder Autoritätsposition ausnützen, um ihre eigenen Bedürfnisse auf Kosten der Unterlegenen zu stillen (Jud, 2015, S. 42). Dabei geraten die betroffenen Kinder und Jugendlichen gerade aufgrund der beschriebenen Autoritätsposition von zum Beispiel Lehrkräften oder Betreuerinnen und Betreuern in einen Zwiespalt, da sie der erwachsenen Autoritätsperson einerseits Vertrauen entgegenbringen, dieses auf der anderen Seite jedoch genau von dieser Person zerstört wird. Aus diesem Grund fällt es den Betroffenen meistens schwer, die sexualisierten Übergriffe als unrechtmäßig einzustufen und umso aussichtsloser erscheint es daher, sich selbständig aus dieser Situation befreien zu können (Rulofs, 2016a, S. 88f.).

Beschäftigt man sich nun näher mit den eingangs bereits angesprochenen Risikofaktoren, welche die Entstehung von sexualisierter Gewalt begünstigen, so sticht besonders ins Auge, dass unter- oder überstrukturierte Institutionen häufig einen guten Nährboden für Übergriffe bieten. Findet weiters keine klare oder eine nicht ausreichende Trennung zwischen Arbeits-

und Privatsphäre statt oder wird ein möglicher Autoritätsstatus ausgenutzt, kann das das Entstehen von sexualisierter Gewalt weiter begünstigen. Andere Faktoren, die beim Entstehen sexuellen Missbrauchs eine Rolle spielen, sind etwa die Aufweichung der Grenzen von Nähe und Distanz, emotionale Abhängigkeiten, der Abbau von Schamgrenzen sowie die Herstellung einer Normalität des sexuellen Kontaktes (Fegert et al., 2013, S. 200).

Der Grund, weshalb sexualisierte Gewalt zu den wohl schwerwiegendsten Übergriffen im schulischen Umfeld zählt, ist, dass die daraus resultierenden Folgen ebenso vielfältig wie schwerwiegend sind und diese von psychischen Problemen, wie Depressionen, Angststörungen, Persönlichkeitsstörungen, Veränderungen in der Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie posttraumatischen Belastungsstörungen, bis hin zu aggressivem Verhalten, Essstörungen und anderen körperlichen Erkrankungen reichen. Psychosomatische Erkrankungen spielen nämlich im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt eine nicht unwesentliche Rolle und so konnte bereits bewiesen werden, dass sich der Stress, der aufgrund eines Übergriffes auftritt, negativ auf die Hypothalamus-Hypophysen-Nebennierenrinden-Achse auswirkt sowie Menschen mit posttraumatischer Belastungsstörungen Defizite in der Aktivierung des Hippocampus und damit eine reduzierte Fähigkeit zur Emotionsregulation aufweisen. Des Weiteren führt die erlebte Machtlosigkeit häufig zu sozialem Rückzug, Ängsten und Passivität. Da durch sexualisierte Gewalt das Selbstbild der Opfer stark in Mitleidenschaft gezogen wird, weisen viele Betroffene ein schlechtes Selbstwertgefühl auf. Dies macht deutlich, dass sich Kinder und Jugendliche, deren Selbstkonzept bereits vor Beginn der Übergriffe besser entwickelt ist, einer solchen Situation eher entziehen und erwehren können als Kinder, die in der Entwicklung ihres Selbstbildes noch nicht so weit sind bzw. Defizite aufweisen. Hinsichtlich der Tatsache, dass der Leidensdruck und die psychischen wie physischen Folgen schlimmer werden, je länger die sexuellen Übergriffe anhalten, ist es naheliegend, dass frühzeitiges Erkennen sowie richtige Maßnahmen, wie das Herstellen von Sicherheit und die Aktivierung vorhandener Ressourcen, eine zentrale Rolle beim Umgang mit sexualisierter Gewalt spielen (Fegert et al., 2013, S. 202f.).

Abschließend stellt sich jedoch die Frage, wie es tatsächlich möglich ist, dass viele sexuelle Übergriffe im Verborgenen bleiben und oft erst Jahre später – oder in einigen Fällen auch nie – aufgedeckt werden. Die Rational-Choice-Theorie geht davon aus, dass die Handlungen von den Ausübenden gezielt geplant werden und sich diese bewusst für die Übergriffe entscheiden (Deegener, 2010, S. 133). Dieses systematische Vorgehen sowie die

eingesetzten Manipulationsstrategien, welche dem Umfeld Engagement suggerieren, minimieren das Risiko, aufgedeckt zu werden. Auf Seiten der Opfer löst jedoch genau dieses Verhalten einen hohen emotionalen Druck aus, der schließlich zur Folge hat, dass sie sich niemandem anvertrauen und dadurch auch keine Hilfe holen können (Rulofs, 2016a, S. 89).

2.1.5 Grenze und Grenzverletzung

„Ganz nüchtern betrachtet, ist eine Grenze zunächst einmal nicht mehr als eine wirkliche oder gedankliche Linie, die zwei Dinge voneinander trennt“, definiert der Philosoph Konrad Paul Liessmann den Begriff Grenze in einem Interview mit *brand eins* (2013), einem Partner der Zeitschrift „Die Zeit“ und auch der Duden beschreibt sie als wirkliche oder gedachte Trennungslinie zwischen unterschiedlichen Bereichen oder Gebieten (Dudenredaktion, o. J.).

Während politische Grenzen häufig mit geografischen Grenzen, wie etwa Gebirgen, Flüssen oder Meeren zusammenfallen, ist die persönliche Grenze des Menschen eine gedachte Linie, die eine Person von einer anderen räumlich, emotional oder auch psychisch trennt. Dieser Bezug auf den Körper, die Psyche und die Emotionen des Menschen macht bereits deutlich, dass dessen Grenze auch auf unterschiedliche Weise überschritten und verletzt werden kann. So kann eine Grenzverletzung zwar absichtlich oder unabsichtlich geschehen, gemein ist beiden Situationen jedoch, dass dabei die Grundrechte des Opfers, wie etwa Freiheit, Ehre, Gesundheit oder Eigentum, verletzt werden. Diese Überschreitung der Intimsphäre ist genauso persönlich wie individuell und muss daher neben objektiven Faktoren stets vom Opfer selbst definiert werden, da die Intimsphäre bedingt durch Sozialisation, Erfahrungen oder Wahrnehmung bei jedem unterschiedlich ist (Karr-Schnieders, 2018). Doch neben den persönlichen Erlebnissen müssen auch der gesellschaftliche und der kulturelle Kontext genauer betrachtet werden, um eine Situation als grenzverletzend zu definieren. Letztendlich ist aber auch das Wissen über die Rechtslage, über rollenspezifisches Agieren sowie über kulturelle und gruppenspezifische Gewohnheiten für die Einordnung einer Situation als Grenzverletzung entscheidend (Hunger et al., 2017b, S. 5).

Im Kontext der Institution Schule wird die Definition von Grenzverletzungen noch um einen zusätzlichen Aspekt erweitert, nämlich um den des Ausbildungs- und Betreuungsverhältnisses. Damit grenzen sich die Verletzungen auf alle „Verhaltensweisen gegenüber Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die deren persönlichen [sic!] Grenzen im Kontext eines Versorgungs-, Ausbildungs- oder Betreuungsverhältnisses

überschreiten“ ein (Enders, Kossatz, Kelkel & Eberhardt, 2010, S. 1). Dabei ist jede mögliche Variante an Konfliktparteien denkbar: Die Grenzen können sowohl zwischen den Generationen und den Geschlechtern als auch zwischen einzelnen Personen überschritten und verletzt werden. Sinnvoll ist jedoch eine Unterscheidung zwischen absichtlicher und unabsichtlicher Grenzverletzung, da dies den Umgang mit einer grenzüberschreitenden Situation maßgeblich bestimmt. Unbeabsichtigte Grenzverletzungen sind nämlich im pädagogischen Alltag nie gänzlich vermeidbar, jedoch im Gegensatz zu absichtlichen Grenzüberschreitungen durch Entschuldigen und respektvolles Gegenübertreten korrigierbar. Dem gegenüber stehen die absichtlichen Grenzverletzungen, die daher auch zu den Übergriffen zählen und schließlich wiederum von strafrechtlich relevanten Formen, wie etwa körperlicher Gewalt, sexuellem Missbrauch oder Erpressung und Nötigung, abgegrenzt werden müssen (Enders et al., 2010, S. 1).

Sieht man sich nun den schulischen Sportunterricht an, so findet man hier hinsichtlich möglicher Grenzverletzungen noch weitere Aspekte, welche eine Situation rasch unangenehm werden lassen und welche es daher gilt, stets im Blick zu behalten. Kommt es im Zuge von Spielen, Sichern oder anderen Tätigkeiten etwa zu Körperkontakt zwischen den Lernenden oder zwischen Lehrenden und Lernenden, so empfinden es viele Personen als unangenehm, nicht nur den Berührungen, sondern auch dem Geruch anderer Menschen ausgesetzt zu sein. Ebenso sind auch (übermäßiges) Schwitzen oder schweißnasse Hände ein unliebsames Problem, das bei im Unterricht gefordertem Körperkontakt bedacht werden muss (Broszinsky-Schwabe, 2011, S. 138).

Im Spannungsfeld zwischen außerschulischem Sport und schulischem Sportunterricht haben es Lehrkräfte bei aller Lockerheit und freundschaftlichem Charakter des Weiteren nicht immer leicht, ihre Professionalität zu wahren, doch an dieser Stelle muss klar sein, dass Lehrer und Lehrerinnen in der Institution Schule mit ihren Schülerinnen und Schülern nicht das gleiche (freundschaftliche) Verhältnis haben können, wie das Trainerinnen und Trainer in einem Sportverein zu haben pflegen. Doch nicht nur zwischen Erwachsenen und Jugendlichen ist die Grenze der persönlichen Intimsphäre eine andere als zwischen den Gleichaltrigen: Bedacht werden muss auch, dass die Grenze zwischen den Geschlechtern eine andere ist als innerhalb von einem Geschlecht und dass sich diese auch mit dem Älterwerden und dem Einsetzen der Pubertät stetig verschiebt. Neben dem Alter spielen aber auch gesellschaftliche Erwartungen sowie Rollenzuschreibungen eine wichtige Rolle, werden doch etwa Berührungen zwischen Buben noch immer als seltsam und ungebührlich

angesehen, während es häufig normal erscheint, wenn Mädchen sich an den Händen halten oder auf den Knien ihrer Freundin sitzen (Broszinsky-Schwabe, 2011, S. 136).

Ob eine Grenzverletzung nun absichtlich oder unabsichtlich passiert, sie ist stets auf den Körper bezogen und geschieht entweder durch Worte oder durch das räumliche Zunahekommen und Überschreiten der Grenze der intimen Nähe. Dabei sollen unabsichtliche Grenzverletzungen jedoch keine Legitimation für unüberlegtes Handeln bieten, denn sie erfordern immer eine Entschuldigung sowie die kritische Auseinandersetzung mit der eingetretenen Situation. Gerade in der Institution Schule, in der Pädagogen und Pädagoginnen stets Vorbilder sind und professionelles Agieren nie unreflektiert stattfinden soll, gilt es, einen geschärften Blick für mögliche Grenzverletzungen zu entwickeln, schließlich können diese sowohl von Schülerinnen und Schülern als auch von Seiten der Lehrkraft ausgehen und dabei auch beide Seiten, sprich die Seite der Lehrenden wie auch die Seite der Lernenden, betreffen. Während sich Lehrerinnen und Lehrer, welche Grenzverletzungen von Seiten der Schülerinnen und Schüler erfahren, im Normalfall schon allein aufgrund ihrer Autoritätsstellung zu wehren wissen, ist es für die Jugendlichen häufig schwierig, in grenzüberschreitenden Situationen selbstsicher aufzutreten. Verschärft wird diese Situation letztlich auch noch, wenn die Grenzverletzung von einem Lehrer oder einer Lehrerin ausgeht, da die Betroffenen diesen Übergriffen meistens machtlos gegenüberstehen. Nicht zuletzt aus diesem Grund ist es wichtig, als Lehrkraft auch das eigene Handeln zu hinterfragen und sich der eigenen Vorbildrolle bewusst zu sein (Enders et al., 2010, S. 1).

2.2 Ausgewählte Grenzverletzungen und Übergriffe im Sportunterricht

Unabsichtliche Grenzverletzungen und Übergriffe (d.h. absichtliche Grenzverletzungen) aller Art kommen im Schulalltag leider ziemlich häufig vor und reichen von verbalen Aggressionen bis hin zu körperlichen Angriffen, Vandalismus, sexueller Belästigung und Erpressung, wobei die psychischen Gewaltformen, wie etwa verbale Attacken oder Kommentare, gefolgt von den körperlichen Angriffen am häufigsten beobachtet werden. Dabei können sich die Übergriffe nicht nur gegen Schülerinnen und Schüler richten, sondern auch Lehrkräfte können betroffen sein. Generell kann aber gesagt werden, dass der Großteil der Lehrenden mehr Gewaltsituationen wahrnimmt, als von den Lernenden beobachtet werden, was jedoch verschiedene Ursachen haben kann, wie etwa die grundsätzliche Einschätzung einer Situation als Übergriff an sich. Auf der anderen Seite jedoch gibt auch ein Großteil der Schülerinnen und Schüler an, verbale Attacken von Seiten der Lehrerinnen

und Lehrer, welche sich beispielsweise als Beschimpfung oder Beleidigung äußern, zu beobachten und gar nicht wenige meinen auch, dass ihre Lehrkräfte bisweilen auch einmal handgreiflich werden (Keppel, 2016, S. 24).

Welche Formen von Grenzverletzungen und Übergriffen nun im Schulalltag und insbesondere im Sportunterricht am häufigsten zu finden sind, wer die Täterinnen und Täter und wer die Opfer sind, soll daher im folgenden Unterkapitel anhand ausgewählter Beispiele näher betrachtet werden.

2.2.1 Grenzverletzungen

Im pädagogischen Alltag finden sich immer wieder Grenzverletzungen, da sich diese trotz größter Vorsicht leider nie gänzlich vermeiden lassen. Situationen, die immer wieder auftreten, sind etwa die Missachtung einer angebrachten körperlichen Distanz, grenzüberschreitende Tobespiele unter Jugendlichen, die Missachtung eines respektvollen Umgangs oder auch die Überschreitung von Schamgrenzen und sexuellen Normen in unterschiedlichen Kulturen (Enders et al., 2010, S. 2).

Gerade im Sportunterricht passiert es sehr rasch, dass Tobespiele etwas ausarten und die Schülerinnen und Schüler im Übermut die Grenzen der Mitspielenden nicht erkennen und daher überschreiten. Ebenso fördern (Ball-)Spiele oft sehr viele Emotionen zutage, die schließlich ungewollt oder zumindest unüberlegt zu einem respektlosen Umgangston führen können. Nicht zuletzt bietet aber vor allem auch die Umkleide einen guten Nährboden für Grenzüberschreitungen, denn nirgends sind Schülerinnen und Schüler im Sportunterricht den Blicken der anderen so schutzlos ausgeliefert wie dort.

An diesen Beispielen wird deutlich, dass die Möglichkeiten für Grenzverletzungen im Sportunterricht vielseitig sind – eine Tatsache, die die Sportlehrerinnen und Lehrer einmal mehr in die Pflicht nimmt: Es ist ihre Aufgabe, einen korrekten Umgang zu pflegen und richtig auf Grenzüberschreitungen zu reagieren, indem sie etwa das Gespräch mit der Täterin oder dem Täter suchen, das Opfer in Schutz nehmen und gemeinsam eine angebrachte Wiedergutmachung ausarbeiten. Ist dies jedoch nicht der Fall und werden die Grenzverletzungen vielleicht sogar geleugnet, wie das beispielsweise durch die Worte „Macht euch das untereinander aus!“ geschehen kann, so nimmt die Lehrkraft ihre Verantwortung für den Schutz der Jugendlichen nicht wahr und macht sich selbst einer Grenzverletzung schuldig (Enders et al., 2010, S. 3).

2.2.2 Übergriffe

Wie bereits erwähnt werden Übergriffe von Grenzverletzungen vor allem durch den Aspekt der Absichtlichkeit unterschieden, das heißt, dass sie nicht zufällig oder aus Versehen entstehen, sondern vielmehr aus persönlichen oder grundlegenden fachlichen Defiziten. Dem zugrunde liegen meist die Missachtung der Abwehrreaktionen der Opfer sowie eine unzureichende Übernahme der Verantwortung für das eigene grenzüberschreitende Verhalten. Nicht selten werden die Opfer dabei auch noch abgewertet, indem sie beispielsweise als Petzen bezeichnet oder der Hetzerei bezichtigt werden (Enders et al., 2010, S. 3f.).

Übergriffe in der Institution Schule lassen sich in verschiedene Kategorien einteilen, für die im Folgenden exemplarisch ein paar Beispiele angeführt werden sollen. So gehören die Missachtung des Rechts auf das eigene Bild (z.B. durch Veröffentlichung im Internet oder über das Smartphone) sowie die Abwertung von Kolleginnen und Kollegen bei Kindern und Jugendlichen ebenso wie die verbale Gewalt oder inadäquate Sanktionen zu den psychischen Übergriffen (Enders et al., 2010, S. 4f.).

Betreffen die Grenzverletzungen die Sexualität von Kindern und Jugendlichen, so kann man zwischen Übergriffen mit und ohne Körperkontakt unterscheiden. Übergriffe ohne Körperkontakt wären etwa abwertende oder sexistische Bemerkungen oder die Missachtung des Rechts auf Intimität bei der Körperpflege (z.B. beim Duschen nach dem Sportunterricht). Wird jedoch häufig eine zu intime körperliche Nähe hergestellt, zu nahe gekommen oder werden gezielt Berührungen herbeigeführt, so handelt es sich eindeutig um sexuelle Übergriffe mit Körperkontakt (Enders et al., 2010, S. 5f.).

Des Weiteren zählen Raufen und Rangeln zu den körperlichen Übergriffen, wenn es dabei zu massiven Grenzverletzungen oder gar zu körperlichen Verletzungen kommt, Aggression ausgeübt wird bzw. andere verängstigt werden sowie ihnen wehgetan wird. Paradebeispiele sind an dieser Stelle etwa Kopfnüsse, ein Stoß in die Rippen oder auch das In-den-Schwitzkasten-Nehmen (Enders et al., 2010, S. 6).

Abschließend kann man noch die materielle Ausbeutung (z.B. jemanden für sich arbeiten lassen) sowie die Vernachlässigung/Verweigerung (etwa von Fürsorge oder Förderung, aber auch von notwendiger medizinischer Hilfe und ähnlichem) als letzte Kategorien von möglichen Übergriffen in der Schule anführen (Enders et al., 2010, S. 6).

Auch bei den absichtlichen Grenzverletzungen wird klar, dass der Sportunterricht sowohl den Schülerinnen und Schülern als auch den Lehrkräften zahlreiche Möglichkeiten bietet, übergreifend zu werden. Zwar wird man die beiden letztgenannten Kategorien, also materielle Ausbeutung sowie Vernachlässigung, eher im allgemeinen Schulbetrieb und nicht in einem bestimmten Unterrichtsfach finden, doch die starke Zentrierung auf den Körper im Fach Bewegung und Sport kann zu einem guten Ausgangspunkt für körperliche und sexuelle Übergriffe werden. Doch auch vor psychischen Übergriffen ist der Sportunterricht nicht gefeit, finden sich hier doch einige Möglichkeiten, beleidigende Äußerungen zu tätigen, wie beispielsweise in der bereits angesprochenen Turnsaalgarderobe als schutzlosem Ort, hinter dem Rücken der Lehrkraft oder aber auch, nun von Seiten der Sportlehrerinnen und Sportlehrer, unter dem Deckmantel der sportlichen Lockerheit und der didaktischen Plausibilisierbarkeit (Hunger & Böhlke, 2017a, S. 14).

Absichtliche Grenzverletzungen können in der Schule also auf verschiedene Arten auftreten und dabei in unterschiedliche Kategorien und Schweregrade eingeteilt werden. Treten sie jedoch über einen längeren Zeitraum wiederholt auf und herrscht zwischen den Täterinnen und Tätern und den Opfern ein besonderes Kräfteungleichgewicht, welchem sich die Betroffenen aus eigener Kraft nicht erwehren können, so spricht man von Mobbing. Da dieses Wort in pädagogischen Institutionen in den letzten Jahren omnipräsent zu sein scheint und eine gewaltvolle Situation relativ rasch als Mobbing deklariert wird, soll diese besondere Form der Grenzverletzung an dieser Stelle genauer erklärt werden.

Der Ausdruck stammt ursprünglich vom englischen „to mob“ ab und bedeutet so viel wie Tyrannisieren, Traktieren, Schikanieren und Druck ausüben (Kessler et al., 2009, S. 19). Auch wenn unter Mobbing häufig körperliche Gewalt verstanden wird, findet sich im weitaus größeren Teil der Mobbingfälle vor allem die sogenannte „kleine Gewalt“ wieder, die etwa Handlungen wie Auslachen, Beleidigungen, etc. umfasst. Besonders tragisch dabei ist, dass leider immer noch viel zu häufig verkannt wird, wie schwer psychische Attacken wiegen können und wie lange es braucht, um diese aufzuarbeiten (Jannan, 2015, S. 22), obwohl Zimmermann bereits 1999 (S. 1) anmerkte: „Worte können Wunden schlagen, gegen die kein Pflaster hilft“. Fakt ist jedoch, dass Mobbing immer Gewalt ist, auch wenn nicht jede Form der Gewalt Mobbing darstellt (Jannan, 2015, S. 22f.).

Um Mobbing nun klar von anderen Formen der Gewalt bzw. von größeren oder kleineren Übergriffen unterscheiden zu können, seien die folgenden vier Kennzeichen genannt, welche alle gleichzeitig zutreffen müssen, damit man von Mobbing sprechen kann. Dies ist

besonders wichtig, da sich die Wahl der Interventionsform durch die Lehrkräfte an der tatsächlich stattfindenden Form von Gewalt orientieren sollte. So ist das wohl auffälligste Kennzeichen von Mobbing das herrschende Kräfteungleichgewicht zwischen Täterinnen und Tätern und Opfer, welches den Mobbern sowie ihren Mitlaufenden stets allein gegenübersteht. Weiters definierte Olweus (1995, S. 22f.) die Häufigkeit der Übergriffe nach umfassenden Analysen mit nicht seltener als einmal pro Woche, wobei diese auch über einen längeren Zeitraum – nämlich Wochen oder Monate – auftreten müssen, damit man von Mobbing sprechen kann. Dies macht besonders deutlich, dass ein einmalig aufgetretener Konflikt auf keinen Fall eine Mobbingssituation darstellt und demnach auch von den Lehrpersonen anders behandelt werden muss. Als abschließendes Kriterium muss die fehlende Konfliktlösung genannt werden, da das Opfer nicht in der Lage ist, die Situation aus eigener Kraft zu beenden (Olweus, 1995, S. 22f.).

Da die Übergänge zwischen allgemeiner Gewalt und Mobbing fließend sein können, ist es oftmals schwierig, eine Mobbingssituation auch als solche zu erkennen. Aus Scham und Angst wird zumeist wenig darüber gesprochen, was letztendlich zu einer Verfestigung der Mobbing-Situation führt. Hinweise können sich jedoch in Verhaltensänderungen finden und sollten stets ernst genommen werden, da es für die Opfer meist keinen wesentlichen Unterschied macht, ob sie nun Gewalt oder Mobbing ausgesetzt sind: Der Leidensdruck ist häufig unvorstellbar hoch (Jannan, 2015, S. 23f.).

Hinsichtlich der Personenkonstellation beim Mobbing ist zu sagen, dass es sich hierbei um keine Gewaltform handelt, die ausschließlich zwei Personen betrifft, sondern dass sich neben dem Opfer und dem Täter bzw. der Täterin auch noch andere Personen finden, welche mitunter tragende Rollen einnehmen können. Sogenannte Mitlaufende oder Assistenten und Assistentinnen zeigen sich mit dem Mobber oder der Mobberin solidarisch, andere verstärken das Verhalten der Mobber-Gruppe und einige wenige nehmen die Rolle der Verteidigenden ein. Letztendlich gibt es aber auch noch immer die eine oder andere Person, die die Situation als Außenstehende betrachtet, was schließlich dazu führt, dass von Mobbing meist eine Klasse als Gesamtes betroffen ist (Jannan, 2015, S. 29).

Betrachtet man nun ein paar Fakten zum Thema Mobbing, so wird schnell klar, wie wichtig dessen Prävention und das Wissen um mögliche Interventionsmethoden sind. So stellt es beispielsweise die häufigste Gewaltform an deutschen Schulen dar, jeder siebte Lernende gibt an, bereits Erfahrungen mit Mobbing gemacht zu haben. Interessanterweise finden sich die höchsten Mobbingzahlen vor allem in den Volksschulen, ebenso gibt es – entgegen der

landläufigen Meinung – keinen Unterschied zwischen städtischem und ländlichem Standort einer Schule. Auch die Schul- oder Klassengröße spielt für die Entstehung von Mobbing keine Rolle (Jannan, 2015, S. 26ff.). Im internationalen Vergleich liegt Österreich bei der Prävalenzrate sowohl von seltenem als auch von häufigem Mobbing hinter Litauen an zweiter Stelle und auch hinsichtlich der Viktimisierung sieht es nicht besser aus: Ungefähr ein Drittel der österreichischen Schülerinnen und Schüler gibt an, in den letzten Monaten Opfer von Gewalthandlungen geworden zu sein. Betrachtet man die Tatsache, dass Schulen, welche sich bereits vor Auftreten einer Gewalthandlung für die Implementierung eines Präventionsprogramms entscheiden, wesentlich geringere Mobbingzahlen haben, so ist es höchste Zeit, dass Lehrerinnen und Lehrer sowie Schulleiterinnen und Schulleiter ihre aktive Rolle und ihre Pflicht zu handeln erkennen (Kessler et al., 2009, S. 29).

Auch die folgende Abbildung zeigt, dass ein gutes soziales Klima sowie eine sichere Lernumgebung essentiell für das Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern sind. Die Ergebnisse der HBSC-Studie belegen, dass jene Jugendlichen, welche angeben, in den vergangenen Monaten nicht Opfer von Mobbing-Attacken geworden zu sein, hinsichtlich der psychischen Gesundheit, der Beschwerdelast und der Lebenszufriedenheit besser abschneiden (Bundesministerium für Gesundheit und Frauen, 2013, S. 2).

<i>Spannbreiten: Index „Psychische Gesundheit“: 0 (geringe) bis 100 (hohe) Index „Beschwerdelast“: 0 (keinerlei Beschwerden) bis 100 (hohe Beschwerdelast) Lebenszufriedenheit: 0 (schlechtestes mögliches Leben) bis 10 (bestes mögliches Leben)</i>				
<i>Opfer von Bullying</i>	<i>nie</i>	<i>ein- bis zweimal</i>	<i>öfters</i>	<i>Cohen's d (nie/öfters)⁵</i>
Psychische Gesundheit	49,93	46,79	43,98	0,59
Beschwerdelast	32,15	36,18	39,74	-0,57
Lebenszufriedenheit	7,80	7,36	6,73	0,53

Abbildung 2: Zusammenhang zwischen Bullying und psychischer Gesundheit, Beschwerdelast und Lebenszufriedenheit (Bundesministerium für Gesundheit und Frauen, 2013, S. 2).¹

Den Lehrkräften einer Schule kommt im Kampf gegen das Mobbing eine Schlüsselposition zu, deren sie sich allzu oft nicht bewusst sind. Durch ihr Verhalten können sie sowohl Mobbing verstärken als auch positiv auf die Mobbingssituation einwirken. Durch

¹ Cohen's d ist ein Maß für die Effektgröße von Mittelwertunterschieden zwischen zwei Gruppen, welches zur Beurteilung der praktischen Relevanz eines signifikanten Ergebnisses herangezogen wird. Werte von 0,2 werden dabei als kleine, 0,5 als mittelstarke und 0,8 als starke Effekte interpretiert. Das Vorzeichen gibt die Richtung des Zusammenhangs an. Diese ist abhängig davon, welche Kategorie als Referenzwert herangezogen wird. (Bundesministerium für Gesundheit und Frauen, 2013, S. 2)

Wegschauen oder Verharmlosungen können Lehrerinnen und Lehrer – häufig ungewollt – sehr schnell zu sogenannten Verstärkenden oder sogar zu Mitlaufenden werden. Es ist unschwer erkennbar, dass dies für alle Beteiligten äußerst kontraproduktiv ist und einen schlechten Lerneffekt für die Schülerinnen und Schüler mit sich bringt (Jannan, 2015, S. 31).

2.2.3 Strafrechtlich relevante Übergriffe

Überschreiten die Übergriffe eine bestimmte vom Gesetzgeber festgelegte Grenze, so sind sie strafrechtlich relevant und die Jugendlichen können ab einem Alter von 14 Jahren dafür belangt werden. Diese Grenze bezieht sich im Bereich der Schule grob zusammengefasst vor allem auf die Tatbestände Körperverletzung, sexuellen Missbrauch bzw. Nötigung und Erpressung. Lehrkräfte sowie Direktorinnen und Direktoren müssen diese Formen von Gewalt stets zur Anzeige bringen, müssen jedoch auch Rücksicht darauf nehmen, ob die Opfer psychisch soweit belastbar sind, als Zeugen und Zeuginnen auftreten zu können. Möchte ein Mädchen oder ein Bub vorerst keine Anzeige erstatten, weil er oder sie sich einfach nicht im Stande fühlt, die Verantwortung dafür zu übernehmen, so kann es vielleicht helfen, wenn klar wird, dass der Schulleiter oder die Schulleiterin als dritte Person die Verantwortung dafür trägt. Für die Schule selbst ist der korrekte Umgang mit strafrechtlich relevanten Übergriffen von außerordentlicher Wichtigkeit, da sie sonst ihre Glaubhaftigkeit riskiert und früher oder später das Vertrauen, das ihr von Seiten der Schülerinnen und Schüler sowie der Eltern entgegengebracht wird, riskiert (Enders et al., 2010, S. 8f.).

Dass Vorfälle jedoch immer wieder vertuscht werden und die Dunkelziffer der strafrechtlich relevanten Tatbestände in pädagogischen Institutionen sehr hoch ist, zeigt das Bekanntwerden einiger brisanter Fälle aus der jüngsten Vergangenheit. So bestätigte eine eigens einberufene Untersuchungskommission Anfang Dezember 2018 die im Zuge der *#MeToo*-Debatte aufgekommenen Missbrauchsvorwürfe gegenüber mehreren österreichischen Skisportschulen bzw. Skivereinen (Die Presse, 2018a) und auch im Fall des Schwechater Gymnasiallehrers, der im Verdacht steht, mehrere Jugendliche schwer sexuell missbraucht zu haben, meldeten sich nach dessen Festnahme noch dutzende weitere Opfer (ORF.at Niederösterreich, 2017).

2.3 Charakterisierung der Opfer sowie der Täterinnen und Täter

Wie bereits erwähnt, wirkt eine Schädigungshandlung – sei es nun sexualisierte Gewalt oder Mobbing – sehr tiefgreifend und äußerst nachhaltig, was dazu führt, dass betroffene Personen oft ein Leben lang unter den Folgen zu leiden haben. Aus diesem Grund ist es

besonders wichtig, der Tatsache, wie und warum jemand zum Opfer oder zur Täterin bzw. zum Täter wird, näher auf den Grund zu gehen und einen Blick auf die Dynamiken der Opfer-Täter/in-Konstellation zu werfen.

2.3.1 Merkmale von Gewaltopfern

Wenn Kinder oder Jugendliche Opfer von Gewalt werden, so bleibt dies, wie bereits in den vorhergegangenen Kapiteln angesprochen, zumeist nicht ohne Folgen. Jedoch gibt es auch ein paar Merkmale, welche Gewaltopfer bereits vor Eintreten der Übergriffe aufweisen und welche unter anderem – jedoch keinesfalls ausschließlich – Gründe dafür sind, dass sie überhaupt erst in eine solche Situation geraten. Viele Gewaltopfer sind unsichere und ängstliche Personen, weisen ein geringes Selbstwertgefühl auf und empfinden sich als dumm oder als Versagerinnen bzw. Versager. Neben der negativen Einstellung in Bezug auf sich selbst sind einige von ihnen ihren Unterdrückern auch körperlich unterlegen. All dies führt letztendlich dazu, dass diese Schülerinnen und Schüler häufig alleine und schlecht in die Klassengemeinschaft integriert sind sowie wenige Freundinnen und Freunde haben (Olweus, 1995, S. 42).

Dies bekräftigt die Annahme, dass die Opfer von den Täterinnen und Tätern willkürlich ausgewählt werden und dass man es vor allem beim Mobbing nicht mit einem sozialen Phänomen zu tun hat, sondern mit gezielten Übergriffen auf gezielt ausgewählte Personen. Gleichzeitig verweist dieser Aspekt auch auf die Tatsache, dass Dynamiken, Werte und Normen innerhalb einer Schulklasse oder einer sozialen anderen Gruppe eine tragende Rolle beim Entstehen von Gewaltsituationen spielen und Eltern, aber auch Lehrkräfte daher entscheidenden Einfluss auf den Verlauf der Übergriffe nehmen können (Sulzbacher, 2014, S. 26). Weiters sind auch der Kontext und die persönlichen Interessen der gewaltausübenden Personen ausschlaggebend für die Entstehung von Übergriffen (Schäfer & Herpell, 2010, S. 73).

Nach Olweus lassen sich die Opfer weiters in passive und provozierende Typen unterscheiden, wobei erstere den Täterinnen und Tätern ihren mangelnden Selbstwert zu verstehen geben und ihnen dadurch signalisieren, dass sie sich nicht wehren werden, während sich letztere vor allem durch ihre ängstlichen und aggressiven Verhaltensweisen auszeichnen. Doch egal, welchem Opfertypus eine Schülerin oder ein Schüler entspricht, alle werden mit den gleichen Folgen, welche Gewaltsituationen mit sich bringen, wie beispielsweise einem niedrigen Selbstwertgefühl, zu kämpfen haben (Olweus, 1995, S. 42f.).

Abschließend muss noch angemerkt werden, dass stets nur ein Opfer ausgewählt wird, damit dieses in einer möglichen Opfergruppe keine Verstärkung findet und die Gewaltsituationen dadurch nicht unterbunden werden können (Sulzbacher, 2014, S. 26f.).

2.3.2 Merkmale von Gewalttäterinnen und Gewalttätern

Personen, die gegenüber anderen Menschen Gewalt anwenden, sind oft hochgradig aggressiv und weisen eine positive Einstellung zu Gewalt auf. Dabei verspüren sie meist das Bedürfnis, Macht ausüben zu wollen, was nicht zuletzt auch darauf zurückzuführen ist, dass sie womöglich selbst bereits Opfer von Gewalt geworden sind (Odermatt, 1999). Weiters verspüren sie häufig nur wenig Empathie, weshalb es ihnen schwerfällt, Mitgefühl mit ihren Opfern zu empfinden (Olweus, 1995, S. 44).

Die Verhaltensweisen, welche Täterinnen und Täter an den Tag legen, sind impulsiv und zeigen wenig Selbstkontrolle. Um das von ihnen gewählte Ziel zu erreichen, setzen sie alle Mittel ein, die ihnen zur Verfügung stehen, und erleben schließlich eine Steigerung ihres Selbstwertgefühls. Passende und zielführende Konfliktlösungsstrategien sind bei gewaltausübenden Personen häufig nicht oder nur unterentwickelt vorhanden, weshalb es ihnen auch nicht möglich ist, auf andere Lösungsansätze zurückzugreifen (Jannan, 2015, S. 32f.). Aus diesem Grund streben die Täterinnen und Täter weiter nach Macht und sozialer Dominanz in einer Schulklasse oder einer sozialen Gruppe – eine Verhaltensweise, die sie als womöglich frühere Opfer nur zu gut kennen (Schäfer et al., 2010, S. 107).

Doch auch die körperliche Stärke spielt im Zusammenhang mit Gewalt vor allem bei Buben und Männern eine nicht geringe Rolle, da sie einerseits zur Selbstverteidigung genutzt werden und die physische Überlegenheit andererseits auch dazu beitragen kann, die ausgewählten Opfer zu unterdrücken. Dies funktioniert allerdings nur, wenn das Opfer sich nicht wehrt, sondern körperliche Schwäche und Angst zeigt. Analog verhält es sich schließlich auch mit der Beliebtheit von Schülerinnen und Schülern, welche dazu beiträgt, von vornherein nicht als Mobbing- oder Gewaltopfer ausgewählt zu werden (Olweus, 1995, S. 46). Gleichzeitig führt die selbe Beliebtheit häufig dazu, dass Mitschülerinnen und Mitschüler in einer bestehenden Mobbing- oder Gewaltsituation nur schwer intervenieren können und wollen, da sie stets Gefahr laufen, im Ansehen dieser beliebten Schülerinnen und Schüler zu sinken und selbst Opfer zu werden. Aus diesem Grund schweigen sie sehr häufig, auch wenn sie genau wissen, wer die Täterinnen und Täter im Klassenverband sind.

Den gewaltausübenden Jugendlichen ist dies allerdings nicht bewusst, da sie denken, im Verborgenen zu handeln (Bödefeld, 2006, S. 32).

Neben der körperlichen Stärke und der Beliebtheit zeigen viele Täterinnen und Täter jedoch auch ein Problem mit Grenzsetzung von Seiten der Lehrerinnen und Lehrer sowie der Eltern. Jedoch tragen genau diese Grenzen dazu bei, den Schülerinnen und Schülern Sicherheit zu geben, indem sie einen Rahmen schaffen, in dem man sich sicher bewegen kann. Gleichzeitig helfen Grenzsetzungen den Täterinnen und Tätern, das Persönlichkeitsdefizit auszugleichen. Entgegen aller Annahmen tragen sozioökonomische Bedingungen oder beispielsweise der Wohnstandard nicht zur Entstehung von Gewalt und Mobbing bei (Jannan, 2015, S. 34f.).

Letztendlich muss jedoch auch betont werden, dass Schülerinnen und Schüler, welche keine aktiven Maßnahmen gegen etwaiges Mobbing setzen, zu- oder wegschauen, massiv zu der Situation beitragen und diese dadurch in den Augen der Täterinnen und Täter dulden. Mitläuferinnen und Mitläufer machen sich also mit schuldig und müssen daher zu den Täterinnen und Tätern gezählt werden (Schäfer et al., 2010, S. 102 f.).

3 Der Sportunterricht in der Institution Schule

In Österreich besteht seit dem Jahr 1774 durch das von Maria Theresa erlassene Gesetz die allgemeine Unterrichtspflicht, welche heute neun Schuljahre und damit im Regelfall den Pflichtschulabschluss umfasst. Nach vierjähriger Volksschulzeit, welcher auch ein Jahr in der Vorschule vorangehen kann, haben österreichische Schülerinnen und Schüler die Wahl, ob sie als weiterführende Schule ein Gymnasium oder eine Neue Mittelschule besuchen möchten. Während die Neue Mittelschule vier Jahre dauert und im Anschluss den Beginn einer Lehre oder den Übertritt in eine andere Schule, wie etwa eine HAK (Handelsakademie), eine HTL (Höhere technische Lehranstalt) oder eine andere BHS (Berufsbildende höhere Schule) oder BMS (Berufsbildende mittlere Schule), vorsieht, umfasst der Gymnasiumsbesuch acht Schuljahre und endet mit der standardisierten Reifeprüfung (Österreichischer Austauschdienst OeAD, 2014).

All diese verschiedenen Schulformen werden von insgesamt rund 600.000 schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen besucht (Bundesministerium für Bildung, 2016b, S. 16). Diese große Zahl macht bereits deutlich, dass in dieser Institution nicht immer alles reibungslos ablaufen kann: Viel zu unterschiedlich sind die Menschen, die dort tagtäglich miteinander zu tun haben, viel zu verschieden sind die Erfahrungen, die Schüler und Schülerinnen während ihrer Schullaufbahn machen und viel zu groß sind die Entwicklungsschritte der Jugendlichen, als dass Konflikte in und im Umfeld der Schule nicht an der Tagesordnung stehen würden. Aus diesem Grund ist es interessant, einen genaueren Blick auf die Probleme zu werfen, mit denen Schülerinnen und Schüler sowie (Sport-)Lehrerinnen und (Sport-)Lehrer täglich konfrontiert sind.

3.1 Ausgewählte Probleme und Herausforderungen im Sportunterricht

Wie bereits eingangs deutlich wurde, besucht der größte Teil der unter 18-jährigen Bevölkerung eine der in Österreich angebotenen Schulformen und mit durchschnittlich etwa achtestündigen Schultagen verbringen die Jugendlichen die meiste Zeit des Tages in der Schule. Auch wenn moderne Lernmethoden, wie etwa das Bewegte Lernen, die Bewegte Pause oder die Freiarbeit, Bewegung in den Unterricht integrieren, steht körperliche Aktivität außer im Fach Bewegung und Sport nicht im Mittelpunkt des Schüler/innenalltags. Dabei stehen die hohen Sitzzeiten in engem Zusammenhang mit der Zeit, welche durch Fernsehen oder Computerarbeit vor Bildschirmen stattfindet. Diese „Bildschirmzeit“ ist in

den letzten Jahren explosionsartig in die Höhe geschellt und hält mit nunmehr vier Stunden täglich einen langjährigen Spitzenwert (Pratscher, 1999).

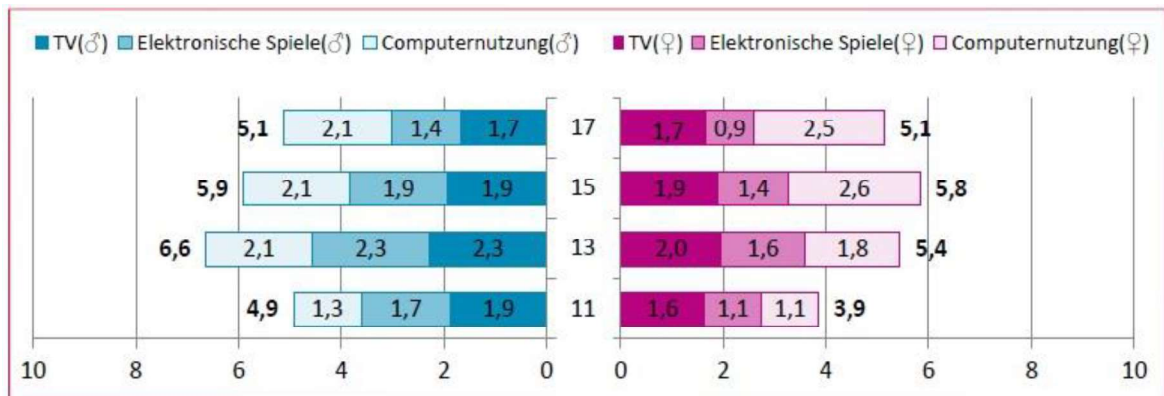


Abbildung 3: Durchschnittliche Dauer des sitzenden Freizeitverhaltens der 11-, 13-, 15- und 17-jährigen Schülerinnen und Schüler an Wochentagen in Stunden, nach Bereichen, Alter und Geschlecht (Bundesministerium für Gesundheit und Frauen, 2014a, S. 6).

Verschiedene weitere Studien beweisen Pratschers bereits 1999 gewonnene Erkenntnisse, wie beispielsweise die HBSC-Studie aus dem Jahr 2014, deren Ergebnisse in der obenstehenden Grafik veranschaulicht werden (Bundesministerium für Gesundheit und Frauen, 2014a, S. 6) und auch die „Klug & Fit“-Studie, welche im Jahr 2008 das körperliche Leistungsvermögen der österreichischen Schülerinnen und Schüler unter die Lupe nahm, resümiert mit den Worten „in höchstem Maße besorgniserregend“ (Müller & Fastenbauer, 2008, S. 6).

Doch der Schulsport steht heutzutage mehr denn je weitaus größeren Problemen gegenüber als nur den rein sport- und bewegungsbezogenen. Bereits die Tatsache, dass das enge Zusammenleben so vieler unterschiedlicher Menschen auch Konfliktpotential birgt, verweist darauf, dass die Herausforderungen des Schulsportalltags sehr breit gestreut sind. So stellt Gewalt ein häufiges Problem dar, wobei Mobbing und mittlerweile auch Cybermobbing zu den verbreitetsten Gewaltformen in der Schule und im Schulsport zählen. Es liegt dabei wohl an dem besonderen Setting des Sportunterrichts, dass sich Mobbing- und Gewaltsituationen häufig im Schulsport entladen. Dabei hat das professionelle Handeln von Sportlehrerinnen und Sportlehrern wesentlichen Einfluss auf das Entstehen sowie auf den Umgang mit und das Bekämpfen von Mobbing und Gewaltsituationen. Ob sie als Autoritätspersonen die Schülerinnen und Schüler nun schützen oder bestehende Regeln aufweichen, ist ausschlaggebend dafür, wie sich der gemeinsame Alltag gestaltet und inwiefern möglicher Gewalt ein Spielraum geboten wird. Dieser Gewaltspirale zu entkommen, ist jedoch alles andere als einfach, denn es benötigt eine hohe Konfliktfähigkeit, um Missstände

anzusprechen und Gewaltverhältnisse offenzulegen. Ist diese Konfliktfähigkeit nicht vorhanden und fehlt es auch an Regelungen für den Umgang mit Konflikten von Seiten der Schule, stehen dem Missbrauch von Macht Tür und Tor offen (Rulofs, 2016a, S. 93ff.).

3.2 Besonderheiten des Sportunterrichts – ein Nährboden für Grenzverletzungen?

Das Unterrichtsfach Bewegung und Sport hebt sich bereits auf den ersten Blick von den anderen in der Schule unterrichteten Fächern ab. Logischerweise fällt oft zuerst auf, dass es während der Sportstunden (körperlich) wesentlich aktiver zugeht als in den anderen Schulstunden und dass der Körper einen zentralen Fokus des schulsportlichen Unterrichtsgeschehens darstellt. Das Fach begründet seine Sonderstellung unter allen anderen Unterrichtsgegenständen jedoch auch aufgrund anderer Kriterien: Es findet in einer eigens dafür vorgesehenen Halle statt, welche mit sehr vielen Geräten ausgestattet ist, da im Sportunterricht meist wesentlich mehr und vor allem unterschiedliche Materialien benötigt werden als in den anderen Fächern. Dies sowie die vielfältigen Bewegungen bedingen auch ein Hauptaugenmerk auf die Sicherheit, auf die stets größte Priorität gelegt werden muss (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2008). Auch der Stundenaufbau folgt aus diesem Grund einem klaren Schema, welches sich in Aufwärmen, Hauptteil und Cool Down gliedern lässt und daher nicht unbedingt mit einem Stundenaufbau in einem anderen Schulfach vergleichbar ist. Welche weiteren charakteristischen Merkmale dem Sportunterricht zugrunde liegen, welche besonderen unterrichtlichen Handlungen diese bedingen und inwiefern diese einen Nährboden für mögliche Grenzverletzungen darstellen können, soll auf den folgenden Seiten genauer erläutert werden.

3.2.1 Besonderheiten im Setting Sportunterricht

Wie bereits eingangs angesprochen steht der Körper im Sportunterricht im Zentrum des Geschehens, schließlich ist es ein Ziel dieses Unterrichtsfachs, die Schülerinnen und Schüler zu einem lebenslangen Sporttreiben zu befähigen und ihnen beizubringen, im Sinne einer gesunden Lebensführung sportlich aktiv zu sein. Damit verweist das Erziehungsziel auf ein ausgeprägtes und differenziertes Körperkonzept, was bereits einen wesentlichen Unterschied zu den anderen in der Schule unterrichteten Fächern deutlich werden lässt (Tietjens, 2009, S. 292).

Die Situationen, in denen der Körper im Fokus der Aufmerksamkeit steht, sind besonders vielfältig und reichen von Demonstrationen von Bewegungsabläufen, Wettkämpfen und

Bewertungen bzw. Benotungen bis hin zum unbeholfenen Erproben neuer, unbekannter Bewegungen. Damit, vor aller Augen Bewegungen ausführen zu müssen, gehen jedoch alle Schülerinnen und Schüler anders um und nicht jede/r empfindet diese Situationen auch als angenehm. Aus diesem Grund können sich solche Bewegungssituationen hinsichtlich möglicher Grenzverletzungen als kritisch entpuppen und es liegt an dieser Stelle am Feingefühl der Lehrkraft, mögliche Spannungen empathisch wahrzunehmen und professionell damit umzugehen (Klinge, 2009, S. 296).

Weiters gehen mit dem Körper im Mittelpunkt des Interesses häufig auch Vergleichsprozesse einher, die sowohl zwischen den Schülerinnen und Schülern selbst als auch anhand vorgegebener Kriterien ablaufen. Diese Vergleiche können sich beispielsweise auf eigene Leistungen beziehen, aber auch auf die Leistungen anderer Lernender sowie auf andere Unterrichtsfächer oder auf standardisierte Leistungstests. Vereinfacht gesagt werden damit stets soziale, individuelle und normative Bezüge hergestellt, die es den Jugendlichen schwer oder gar unmöglich machen, sich diesen Vergleichen zu entziehen (Tietjens, 2009, S. 295).

Ein weiterer Aspekt, der mit dem Körper und der körperlichen Exponiertheit im Zusammenhang steht, ist beispielsweise der Körperkontakt, welcher im Sportunterricht sehr häufig vorkommt und immer auch Berührungsängste impliziert. Zwar fürchten nicht alle Kinder und Jugendlichen die Berührungen anderer und oft ist dies auch stark vom Alter der Lernenden abhängig, dennoch muss die Tatsache, dass Schülerinnen und Schüler Hemmungen vor Berührungen haben könnten, stets mitbedacht werden (Krieger, 2011, S. 314f.). Außerdem spielen im Bewegungs- und Sportunterricht Gruppenbeziehungen, Leistungsansprüche sowie das Erleben von Ungerechtigkeit eine so bedeutende Rolle wie in keinem anderen Schulfach (Miethling & Krieger, 2004, S. 227ff.).

Abgesehen von der Tatsache, dass man den Körper den unterrichtlichen Handlungen weder entziehen noch ihn vor ihnen verstecken kann, sind auch die Möglichkeiten der Inszenierung oder der Verkleidung im Sportunterricht sehr begrenzt, da eine relativ genaue Kleiderordnung vorschreibt, was man anzuziehen und somit auch wie man auszusehen hat. Damit sind die Heranwachsenden den Blicken der anderen sowie der Lehrkräfte (schutzlos) ausgeliefert, was eine äußerst intime Situation schafft, die in keinem anderen Schulfach auf diese Art und Weise zustande kommt (Klinge, 2009, S. 296).

Ein weiterer Fakt, der den Sportunterricht von den anderen Unterrichtsgegenständen unterscheidet und der sowohl von Sportlehrkräften als auch von Schülerinnen und Schülern immer wieder genannt wird, ist, dass die im Sport angebotene Vielfalt eine willkommene Abwechslung zu den anderen Schulfächern darstellt. Da man keinem vorgeschriebenen Kanon an traditionellen Sportarten folgen muss, bieten sich viele abwechslungsreiche Bewegungsangebote, die eine enorme Differenzierung sowie das Einbinden der Interessen der Schülerinnen und Schüler ermöglichen. Dies bedingt zumeist eine Sichtweise, die den Sportunterricht als eher schuluntypisch wahrnimmt, während die anderen Schulfächer meist als für das System Schule typisch angesehen werden (Wolters, 2010, S. 31).

Betrachtet man die Tatsache, dass der Sportunterricht häufig als Ausgleich zum restlichen Schulalltag gesehen wird, muss man sich unweigerlich die Frage stellen, warum dieser Ausgleich überhaupt notwendig ist. Offensichtlich rauben der stressige Alltag sowie die anderen Schulfächer sowohl den Lernenden als auch den Lehrenden viel Energie, was beide aus dem Gleichgewicht bringt. Der Sport bietet an dieser Stelle die Möglichkeit, wieder Energie zurückzugewinnen und „aufzutanken“, sprich das Gleichgewicht wiederherzustellen. Damit einher geht auch, dass der Sport häufig als Freiraum gesehen wird, nicht zuletzt auch deshalb, da er der Selektionsfunktion der Schule nur selten nachgehen muss. Gemeint ist damit, dass im Unterricht in Bewegung und Sport – anders als in anderen Fächern – nur in Ausnahmefällen über Aufsteigen oder Nichtaufsteigen bzw. Schaffen und Nichtschaffen einer Schulstufe entschieden werden muss, was alle Beteiligten, Lehrkräfte wie auch Lernende, als Erleichterung empfinden. Denn obwohl schriftliche Tests in Bewegung und Sport in Österreich in allen Schulformen möglich sind, wird meistens davon abgesehen, die Schülerinnen und Schüler schriftlich zu prüfen. Andere Kriterien, wie etwa die Mitarbeit, spielen also bei der Notengebung eine wesentlich größere Rolle als in anderen Unterrichtsfächern (Wolters, 2010, S. 32). Abgesehen davon ist außerhalb der Schule erworbenes Wissen oder Können in keinem anderen Fach so deutlich sichtbar und auch so stark ausschlaggebend für die Leistung und die Note wie in Bewegung und Sport, was vor allem für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die im Sport Schwierigkeiten haben bzw. diesen nicht so gerne ausüben, ein klarer Nachteil ist (Kurz, 2010, S. 50).

Dennoch herrscht im Sportunterricht häufig eine lockere und angenehme Atmosphäre, welche von Schülerinnen und Schülern sowie von den Lehrkräften als äußerst positiv wahrgenommen wird, da man sich gegenseitig von einer ganz anderen Seite kennen lernt

und dieser zwischenmenschliche Kontakt von den meisten als besonders förderlich angesehen wird (Wolters, 2010, S. 33).

Zusammenfassend kann daher festgehalten werden, dass sich im Sportunterricht sowohl positive als auch negative Merkmale als besonders charakteristisch erweisen. Die gestiegene Aufmerksamkeit auf den Körper, welche von der Gesellschaft ausgeht und mehr oder weniger großen Druck auf die Jugendlichen ausübt, sowie die Körperzentrierung im Sportunterricht und die dazugehörige Verletzbarkeit stellen sicherlich Aspekte dar, welche in einer Unterrichtseinheit in Bewegung und Sport kritisch werden und daher hinsichtlich möglicher Grenzverletzungen einen Nährboden darstellen können (Klinge, 2009, S. 296). Auf der anderen Seite tragen die Lockerheit der Atmosphäre, der zwischenmenschliche Austausch sowie der mögliche Stressabbau und das Auftanken von Energie dazu bei, dass der Sportunterricht häufig als eine Art „Insel der Entschulung“ angesehen wird, die in den meisten Fällen als äußerst positiv empfunden wird. Allerdings muss auch dieser Aspekt mit Vorsicht betrachtet werden, da er auf zwei Arten interpretiert werden kann. Einerseits kann er zwar die notwendige Abwechslung und den Ausgleich in den Vordergrund stellen, die es ermöglichen, dem normalen Schulalltag zu entfliehen, andererseits verweist der Begriff „Insel der Entschulung“ aber auch auf den Sport als schulischen Fremdkörper, da er als „schuluntypisch“ im System Schule auch als fehl am Platz gelten kann (Wolters, 2010, S. 35ff.).

3.2.2 Die besonderen unterrichtlichen Handlungen

Dass sich das Schulfach Bewegung und Sport von den anderen in der Schule unterrichteten Fächern unterscheidet, wurde bereits mehrfach angesprochen, doch aufgrund ihrer großen Bedeutung sollen an dieser Stelle noch einmal die besonderen unterrichtlichen Handlungen hervorgehoben sowie die Auslegung des Gegenstandes angesprochen werden.

Im Fach Bewegung und Sport steht der Körper wie in keinem anderen Gegenstand im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit, schließlich ist er auch Ausgangspunkt aller unterrichtlichen Handlungen: Sowohl beim Ballspielen als auch beim (Gerät-)Turnen oder beim Tanzen liegt der Fokus des Unterrichtsgeschehens am Körper der Schülerinnen und Schüler. Doch auch wenn der Lehrplan in Bewegung und Sport sehr breit ist und viele Inhalte umfasst, die auf den ersten Blick weit über die Konzentrierung auf den Körper hinausgehen, gehen die meisten unterrichtlichen Handlungen doch vom Körper und von der menschlichen Bewegung aus. Diese Fokussierung auf das Körperliche bedingt schließlich gegenseitige

Berührungen wie auch Bewertungen des Körpers, die letztendlich als konstitutiv für den Sportunterricht gesehen werden können. Da diese Berührungen sowohl zwischen Schülerinnen und Schülern als auch zwischen Lernenden und Lehrenden stattfinden können und diese meist vorstrukturiert sind – wie etwa das Sichern beim Turnen – findet sich hier ein besonderes neuralgisches Potenzial für Grenzverletzungen. Doch auch hinsichtlich der Kleidungs Vorschriften, die zum Teil gezielt den Blick auf den Körper freigeben, wie etwa im Schwimmbad, sowie möglicher Kommentare und Bewertungen des Körperlichen befindet man sich als Lehrkraft in Bewegung und Sport schnell in einer Grauzone dessen, was didaktisch noch legitimierbar ist. Dies zeigt, dass sich im Sportunterricht fachspezifische Strukturen und Momente herauskristallisieren, die auf diese Art und Weise in anderen Schulfächern nicht zu finden sind und die dieses Fach daher von den anderen abgrenzen (Hunger et al., 2017b, S. 264).

Die Sonderstellung des Gegenstandes Bewegung und Sport hinsichtlich der körperlichen Exponiertheit gegenüber den anderen Schulfächern macht deutlich, dass man sich hier an Bewegungsnormen und Körperidealen orientiert, die nicht dem System Schule, sondern dem organisierten außerschulischen Sport eigen sind. Es ist jedoch kein Zufall, dass außerschulische Bezüge durch den Sport in das System Schule gebracht werden, bilden sich doch Werte, Normen und Ideale einer Gesellschaft im Sport nicht nur ab, sondern werden diese auch durch sportliche Betätigung eingeübt. Ob man nun Leistungsoptimierung und -steigerung, Effektivität und Effizienz und vor allem Erfolg als positiv oder negativ oder auch als konstitutiv für den Sport sehen möchte, Fakt ist, dass es sich hierbei um Werte handelt, die letztendlich unserer Gesellschaft zugrunde liegen und die sich als Konsequenz daraus im Sport wiederfinden. Ähnlich verhält es sich mit dem Körperbild, welches im Sport vermittelt wird und welches häufig sehr eng ausgelegt ist: Auch dieses Körperbild sowie die enge Auslegung dessen, was als schön oder attraktiv gilt, findet sich ursprünglich in unserer Gesellschaft wieder (Klinge, 2009, S. 297f.).

Dafür, dass die oben beschriebenen Werte, Normen und Ideale einer Gesellschaft im Sport eingeübt werden, sorgen unter anderem typische Rituale, welche daraus entstehen, dass das Lernen von und in Bewegung oft sehr ähnlich organisiert wird. Dazu gehören beispielsweise Einstiegsrituale, wie etwa Fang- oder Staffelspiele, Bewegungsdemonstrationen zur Überprüfung und Bewertung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, Spiele am Ende einer Stunde, wie beispielsweise Brennball, Saalausräumen, Merkball, etc., Präsentationen rhythmisch-tänzerischer Bewegungsabfolgen oder szenischer Darstellungen und solche

Rituale, in denen Gruppen gebildet und zusammengestellt werden, wie die vielseitig gehasste und dennoch weiterhin praktizierte Mannschaftswahl. Obwohl diese von vielen Schülerinnen und Schülern als äußerst unschön und unangenehm empfunden wird, findet man sie trotz einer Vielzahl an Alternativen für die Teambildung häufig noch immer im Sportunterricht, was womöglich daran liegt, dass viele Sportstudierende und -lehrende diese Situationen nicht als unangenehm wahrnehmen, da sie sie selbst als gute Sportlerinnen und Sportler stets aus einer anderen Perspektive erlebt haben. Umso wichtiger erscheint es, einen Blick für mögliche unangenehme Situationen zu entwickeln, um diese zu entschärfen und Gestaltungsalternativen zu schaffen (Klinge, 2009, S. 298).

Doch man würde über das Ziel hinausschießen, würde man die oben beschriebenen Rituale als für den Schulsport untypisch und daher als unpassend oder sinnlos bezeichnen, schließlich spielen sie eine wichtige gesellschaftliche Rolle, indem sie Gemeinschaft erzeugen, Halt geben, Ordnung stiften und für Zugehörigkeit sorgen, was allein ihnen schon eine gewisse Daseinsberechtigung verleiht. Dennoch sorgen sie auch für eine klare Auslese und sind oft sehr starr, was ihnen schließlich den vielfach angesprochenen negativen Beigeschmack verleiht, der auf keinen Fall außer Acht gelassen werden darf. Aus diesem Grund sollten sie für den Sportunterricht nie unhinterfragt übernommen werden, da dies zu einer zu großen Selbstverständlichkeit führen kann, die wiederum nicht in Frage gestellt wird. Auf diese Weise werden Machtverhältnisse und Hierarchien erzeugt, die, solange sie nicht angesprochen und hinterfragt werden, von allen Beteiligten akzeptiert werden – auch von denen, die unter bestimmten Ritualen, wie etwa der Mannschaftswahl, leiden (Klinge, 2009, S. 299).

Es kann also festgehalten werden, dass der Sportunterricht hinsichtlich der unterrichtlichen Handlungen im schulischen Alltag besonderen Raum für mögliche Grenzverletzungen bietet und es vor allem an der Unterrichtsgestaltung sowie am respektvollen Umgang aller Beteiligten liegt, ob es nun zu (ungewollten) Überschreitungen kommt oder nicht. Denn so sind beispielsweise Rituale per se nicht schlecht, es gilt viel eher, sie nicht unhinterfragt im Unterricht einzusetzen. Die möglichen Konsequenzen unreflektierten Handelns und Unterrichtens führen nämlich zu Beschämungen, die auf der körperlichen Ebene besonders verletzend sind. Dennoch sind Beschämungen im Schulsport aufgrund der Fokussierung auf den Körper häufig nicht vermeidbar, doch sollten solche Vorfälle stets mit Blick auf die Konsequenzen, aber auch auf die möglichen Lernchancen für Lernende und Lehrende aufgearbeitet werden (Klinge, 2009, S. 299).

3.3 Grauzonen: Gewalt und Agieren im sexualisierten Sinn

Aufgrund seiner Inhalte, der Methoden und der Auslegungen weist der Sportunterricht also fachspezifische Strukturen und Momente auf, die sich so in anderen Schulfächern nicht finden lassen. Das sich daraus ergebende neuralgische Potenzial für Grenzverletzungen resultiert nicht zuletzt aber auch aus der bestehenden Grauzone der grundsätzlich didaktisch legitimierbaren Körperzentrierung und -berührung. Die Möglichkeit der Ausnutzung dieser Grauzone, sprich Handlungen zu setzen, die sich jenseits der didaktischen Legitimierungsmöglichkeit befinden, ist im Unterricht in Bewegung und Sport grundsätzlich möglich und stellt daher ein nicht zu übersehendes Problem dar (Hunger et al., 2017b, S. 264).

Die Gründe für die auftretenden Risikofaktoren lassen sich jedoch nicht (ausschließlich) in der Institution Schule finden, sondern sind viel eher dem Sport allgemein verschuldet, wie Brackenridge bereits 2001 in ihrer empirischen Untersuchung belegt. Darin beschreibt sie nicht nur ein enges Verhältnis zum Trainer oder zur Trainerin als problematisch, sondern auch ein relativ schwaches Bindungs- oder sogar problembeladenes Verhältnis zu den Eltern sowie eine vielversprechende leistungssportliche Karriere. Weiters ergab ihre Forschung, dass die Täterinnen und Täter von sexualisierter Gewalt zumeist einen besonders hohen Ruf haben sowie in ihrem Umfeld absolutes Vertrauen genießen. Hier kommt der sogenannte „grooming process“ zum Tragen: Als Trainerinnen oder Trainer machen sich die Ausübenden von sexualisierter Gewalt zumindest zum Teil für die Karriere der Sportlerinnen und Sportler unentbehrlich, wodurch sie gekonnt ein Netz der gegenseitigen Abhängigkeit spinnen, bevor es überhaupt zu den ersten sexuellen Handlungen kommt. Damit finden Grenzüberschreitungen, Übergriffe und Machtmissbrauch schleichend statt, was dazu führt, dass sich die betroffenen Sportlerinnen und Sportler der Situation nur langsam oder verzögert bewusst werden. Weiters führt das enge Verhältnis zur Trainerin oder zum Trainer in vielen Fällen dazu, dass es den Betroffenen schwierig bis unmöglich erscheint, das Gewaltverhältnis zu beenden (Rulofs, 2016a, S. 79).

Diese Erkenntnisse lassen vermuten, dass sexualisierte Gewalt im Bereich des Sports eher im Leistungssport auftritt, Forschungen im freizeitorientierten Sport sind bislang nur spärlich. Nichtsdestotrotz sind einige der genannten Merkmale auch im Setting Schule zu finden, weshalb sexualisierte Übergriffe und Grenzüberschreitungen auch im schulischen Sportunterricht nicht ausgeschlossen werden können (Rulofs, 2016a, S. 80).

Dabei ist der Diskurs über sexualisierte Gewalt stets eng mit der Geschlechterordnung verwoben und es ist – zumindest laut der allgemeinen Strafstatistiken – auch Fakt, dass Mädchen und Frauen deutlich häufiger von sexuellen Übergriffen betroffen sind als Buben und Männer. Damit könnte das weibliche Geschlecht als anerkannter Risikofaktor gesehen werden, wobei es natürlich auch stets zu hinterfragen gilt, wie hoch die Dunkelziffer der sexuellen Übergriffe auf Jungen und Männer ist. Weiters stellt die Tatsache, dass viele der Täterinnen und Täter früher selbst Opfer von Übergriffen geworden sind, die Frage in den Raum, ob demnach nicht weitaus mehr von sexualisierter Gewalt betroffene Mädchen zu späteren Täterinnen werden würden als Jungen und damit die Anzahl der Frauen, welche sexuelle Gewalt ausüben, durchaus höher ist als die Anzahl der männlichen Täter (Rulofs, 2016a, S. 90f.).

3.4 Das Selbst- und Körperkonzept bei Kindern und Jugendlichen

Trotz – oder womöglich gerade aufgrund – vieler Entwicklungen im technischen Bereich, die die Rolle des Körpers existentiell gesehen so weit ins Abseits drängen, wie dies in der Geschichte der Menschheit noch nie der Fall war, ist der menschliche Körper als Medium der Selbstdarstellung und als Mittel identitätsstiftender Kommunikation heutzutage so wichtig wie noch nie (Bette, 1989, S. 74). Er unterliegt damit in unserer modernen Gesellschaft enormen, oftmals weit überzogenen Vorstellungen, die für viele, wahrscheinlich sogar für die meisten Menschen unerreichbar sind. Die Medien prägen ein Idealbild, welches sowohl Frauen als auch Männer gehörig unter Druck setzt und so verwundert es nicht, dass nur 37% der deutschen Erwachsenen angeben, mit ihrem Körper vollends zufrieden zu sein. Zieht man nun in Betracht, dass die Zeit der Pubertät von vielen Veränderungen begleitet ist, welche nicht nur Unsicherheit, sondern auch Selbstzweifel mit sich bringen, so wird deutlich, dass vor allem Jugendliche noch stärker unter dem Druck des von der Gesellschaft geforderten Körperbildes leiden. Je größer dieser gesellschaftliche Druck auf den Körper nun ist, umso nahrhafter wird der Boden für mögliche Grenzverletzungen. Doch obwohl gerade der Unterricht in Bewegung und Sport einen Nährboden für grenzüberschreitende Situationen bietet, trägt er auch wesentlich dazu bei, das Körper- und damit das Selbstbild zu verbessern, was die Schülerinnen und Schüler wiederum zu einem selbstsicheren und selbstbewussten Auftreten befähigt (Ungerer-Röhrich & Tietjens, 2009, S. 291).

Dies spielt insofern eine wichtige Rolle, da die Heranwachsenden bereits ab einem Alter von etwa acht Jahren eine ziemlich klare Vorstellung davon haben, wie ihr Körper aussehen soll, schließlich sehen sie bei ihren Eltern und anderen Erwachsenen, wie viel Arbeit diese in ihren Körper investieren und bekommen von Fernsehwerbungen und anderen Medien vermittelt, wie ihr Körper auszusehen hat. Milhoffer konnte bereits 2004 in ihrer Studie zur Selbstwahrnehmung und zum Körpergefühl Heranwachsender belegen, dass über 80% der befragten Jugendlichen Probleme mit ihrer körperlichen Erscheinung haben. Auch die Ergebnisse der HBSC-Studie, welche 2014 in Österreich durchgeführt wurde, bestätigt, wie die folgende Abbildung zeigt, Milhoffers Erkenntnisse (Bundesministerium für Gesundheit und Frauen, 2014b).

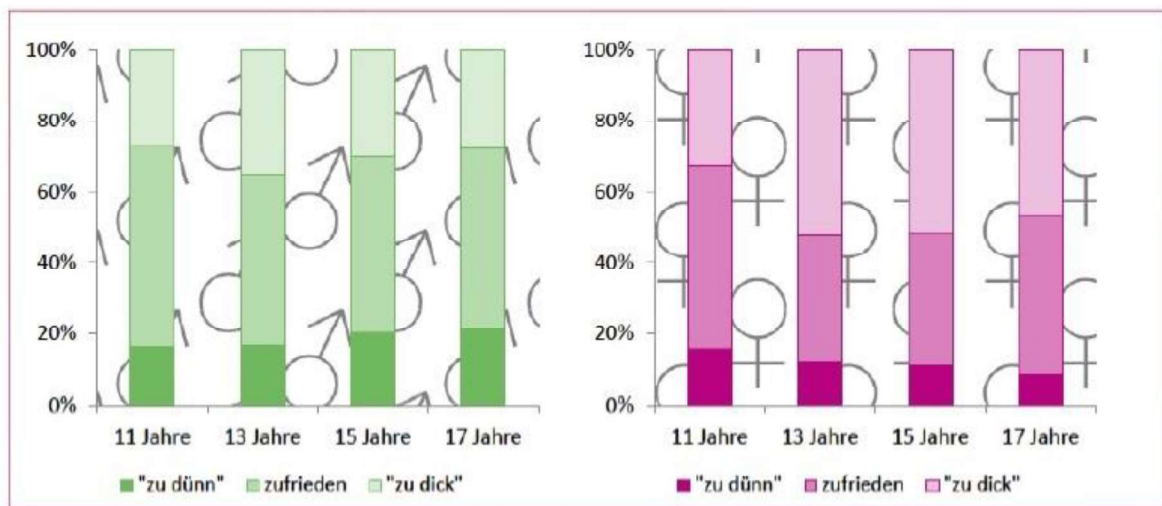


Abbildung 4: Anteil der Burschen (grün) und Mädchen (violett), die sich für zu dünn bzw. zu dick halten, nach Alter (Bundesministerium für Gesundheit und Frauen, 2014b, S. 2).

Angesichts dieser Tatsache ist es nicht verwunderlich, dass Grenzüberschreitungen im Sportunterricht besonders verletzend wirken, immerhin suggeriert unsere Gesellschaft ein Körperbild, für welches wir im Großen und Ganzen selbst verantwortlich sind. Oder um es mit anderen Worten zu sagen: Tagtäglich bekommen wir zu verstehen, dass wir an dem Körper, den wir haben, selbst schuld sind (Klinge, 2009, S. 296f.).

Damit kommt dem Unterrichtsfach Bewegung und Sport eine hohe Verantwortung zu, deren Wichtigkeit sowohl in der schulischen Praxis als auch in der Lehrer/innenausbildung häufig nicht Rechnung getragen wird. Machen Schülerinnen und Schüler nämlich schlechte Erfahrungen, wie etwa Beleidigungen oder Beschämungen, wirkt sich dies negativ auf das Selbst- und das Körperbild aus, womit die Wahrscheinlichkeit steigt, dass die Betroffenen in weiterer Folge Situationen, in denen Scham lauern könnte, vermeiden oder umgehen,

sodass sie irgendwann womöglich gar keinen Sport mehr ausüben (Ungerer-Röhrich et al., 2009, S. 291).

Aus diesem Grund ist es unerlässlich, sich näher mit dem Begriff Körperkonzept im schulischen Kontext auseinanderzusetzen sowie einen genauen Blick auf die Grenzen unseres Körpers zu werfen. Nicht zuletzt aufgrund der Annahme, dass Sport großen Einfluss auf die Persönlichkeit nehmen kann, findet sich der Aspekt des Selbstkonzepts an mehreren Stellen in den Lehrplänen der verschiedenen Schulformen für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport wieder. Damit wird im Curriculum ein wichtiger Aspekt zum Thema Grenzverletzungen angesprochen, schließlich reagieren Kinder und Jugendliche mit positivem Selbstkonzept in grenzüberschreitenden Situationen selbstsicherer als jene, deren Selbstkonzept weniger gut ausgeprägt ist. Dies kann letztlich entscheidend dafür sein, wie eine Grenzverletzung von einem betroffenen Schüler oder einer betroffenen Schülerin wahrgenommen, wie damit umgegangen und in weiterer Folge darauf reagiert wird. So gibt beispielsweise der Lehrplan für die AHS Unterstufe unter dem Punkt „gesundheitsorientierte ausgleichende Bewegungshandlungen“ vor, dass die Schülerinnen und Schüler den „Einfluss der Körperfunktionen und Bewegungswirkungen auf das physische, psychische und soziale Wohlbefinden [...] verstehen“ können sollen (Bundesministerium für Bildung, 2000, S. 5) und auch der neue Lehrplan der Sekundarstufe II erwähnt den Aspekt des Selbstkonzepts an mehreren Stellen, wie etwa in dem Punkt der didaktischen Grundsätze:

Im Sinne des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung“ haben sich sowohl der nach Geschlechtern getrennte als auch der koedukative Unterricht daran zu orientieren, Kompetenzen, Handlungsspielräume und Selbstkonzepte von Schülerinnen und Schüler [sic!] zu erweitern und stereotype Festschreibungen abzubauen. (Bundesministerium für Bildung, 2016a, S. 3).

Doch der Frage nach dem Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern muss auch die Frage nach der Definition des Begriffs Persönlichkeit vorangehen, da sie konstitutiv für das Selbstkonzept ist. Laut Asendorpf (2007, S. 5) wird „unter der Persönlichkeit eines Menschen [...] in der Alltagspsychologie die Gesamtheit aller seiner Eigenschaften (Dispositionen und Gestalteigenschaften) verstanden, in denen er sich von anderen Menschen unterscheidet.“ Dabei lässt sich die Persönlichkeit noch in weitere Aspekte unterteilen, zu denen im Bereich der sozialen Kompetenzen schließlich das Selbstkonzept und das Selbstwertgefühl einer Person gezählt werden (Gerlach, 2008, S. 5).

Vereinfacht gesagt kann der Begriff Selbstkonzept als das Bild, das sich ein Mensch über sich selbst macht, beschrieben werden. Um dieses Bild zu formen, bedarf es

unterschiedlicher Erfahrungen, die die Person im Laufe ihres Lebens macht, sowie umweltvermittelter Rückmeldungen über ihr Handeln. Wie diese Rückmeldungen nun erlebt werden, das heißt, wie man die eigene Person im Zuge dieser Rückmeldungen bewertet, ist letztlich ausschlaggebend dafür, wie die betroffene Person ihr Selbstwertgefühl beschreibt. Dabei liegt auf der Hand, dass auch erlebte Grenzüberschreitungen umweltvermittelte Rückmeldungen darstellen, welche das Selbstwertgefühl eines Kindes oder Jugendlichen nachhaltig (negativ) prägen können. Erlebt eine Schülerin oder ein Schüler nun häufig Situationen, in denen auf verbaler oder körperlicher Ebene seine oder ihre persönlichen Grenzen verletzt werden, so wird über kurz oder lang auch das Selbstwertgefühl der Betroffenen darunter leiden. Dabei muss jedoch auch bedacht werden, dass es zumeist die Schülerinnen und Schüler mit bereits schlechtem Selbstwertgefühl sind, die überhaupt Opfer einer solchen Attacke werden (Brand, 2010, S. 79).

Mit der Frage nach möglichen Wechselwirkungen zwischen der Verhaltenswahl und dem Selbstkonzept einer Person erweitert Robert Sonstroem (1998, zit. n. Brand, 2010, S. 80) mit seinem Exercise and Self-Esteem Model, EXSEM abgekürzt, die wissenschaftliche Diskussion um die Persönlichkeit des Menschen. Er weist in diesem Modell darauf hin, dass sich die Verhaltenswahl am bereits bestehenden Selbstkonzept orientiert, dieses Selbstkonzept allerdings wiederum auch vom Verhalten beeinflusst wird. Aus diesem Grund finden Menschen mit positivem physischen Selbstkonzept seiner Ansicht nach eher Gefallen an sportlichen Tätigkeiten als Menschen, deren Körperselbstkonzept nur niedrig ausgeprägt ist. Der Grund dafür liegt darin, dass Sport vor allem das Kompetenzerleben der sportlich aktiven Menschen fördert und sich deren allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung damit langfristig verbessert. Mehrere Studien, wie beispielsweise die von Stoll und Alfermann aus dem Jahr 2002 bestätigen diese Wechselwirkung zwischen positivem sportlichen Erleben und dem Körperselbstkonzept. Diese Tatsache verweist schließlich auf die Frage, ob Personen mit niedrig ausgeprägtem Selbstkonzept bestimmte Situationen womöglich eher als grenzüberschreitend einstufen als Personen mit positivem Körperkonzept, schließlich ist nicht jede Situation für jede Schülerin oder jeden Schüler in gleicher Weise oder überhaupt grenzverletzend. Hinsichtlich des speziellen Settings im Sportunterricht – welches einen Spagat zwischen außerschulischem Sport und der Institution Schule mit all ihren pädagogischen Ansprüchen schlagen muss – gilt es daher, besondere Aufmerksamkeit und Empathie walten zu lassen, um einen Blick für möglicherweise kritische Situationen zu entwickeln (Brand, 2010, S. 80).

Auf der anderen Seite steht der eben beschriebenen Selektionshypothese die sogenannte Sozialisierungshypothese gegenüber, welche davon ausgeht, dass positives Erleben im Sport auch einen positiven Einfluss auf die Persönlichkeit hat (Gerlach, 2008, S. 6). Aus diesem Blickwinkel betrachtet hätten Schülerinnen und Schüler mit schlechtem Selbstkonzept im Sport die Möglichkeit, ein besseres Selbstbild zu entwickeln und dadurch in weiterer Folge auch in grenzverletzenden Situationen selbstsicherer aufzutreten. Doch in der Diskussion um die Frage, welche der beiden Hypothesen nun die richtige ist, muss vor allem bedacht werden, dass das Selbstkonzept von Kindern und Jugendlichen stark von ihrem sozialen Umfeld abhängig ist. Gerlach und Brettschneider belegen in ihrer 2004 durchgeführten Studie „Sportengagement und Entwicklung von Heranwachsenden. Eine Evaluation des Paderborner Talentmodells“, dass das sportbezogene Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern stark vom Leistungsniveau der Bezugsgruppe abhängig ist. Weist eine Klasse oder ein Team in einem Sportverein ein relativ hohes Leistungsniveau auf, führt dies eher dazu, dass sich einzelne Kinder und Jugendliche selbst als schlechter einschätzen, während diejenigen, die sich in einer eher leistungsschwächeren Gruppe wiederfinden, ein positiveres Körperkonzept besitzen. Dabei verweist allein die Tatsache, dass das Körperkonzept von Schülerinnen und Schülern auch vom Leistungsniveau der Bezugsgruppe abhängt, auf die Vergleiche, die Jugendliche zwangsläufig untereinander anstellen und die erneut einen möglichen Anlass für Grenzverletzungen bieten. Weiters konnte die Studie beweisen, dass das physische Selbstkonzept über die Jahre hinweg relativ stabil ist und somit auch kritische Lebensereignisse, wie zum Beispiel den Übergang in die Pubertät oder den Wechsel von der Volksschule ins Gymnasium, abfedern kann. Während schließlich die Rolle des Elternhauses in der Pubertät an Bedeutung verliert, nehmen die Peers hinsichtlich des Selbstwertgefühls der Jugendlichen einen immer größer werdenden Stellenwert ein. Dies macht wiederum deutlich, dass Grenzverletzungen, die von den Mitschülerinnen und Mitschülern ausgehen, als besonders verletzend empfunden werden (Gerlach, 2008, S. 7).

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass ein positives, aber dennoch angemessenes Selbstkonzept zu entwickeln bzw. einzelne Facetten des Selbstkonzeptes zu stabilisieren einen wesentlichen Aspekt des Unterrichts in Bewegung und Sport darstellt, sei es nun, um grenzverletzenden Situationen vorbeugen als auch bei Grenzüberschreitungen angemessen reagieren zu können. Auf der anderen Seite verweist diese Tatsache auch einmal mehr auf das Spannungsfeld, in dem sich der schulische Sportunterricht befindet, schließlich geht es hierbei nicht nur um bloßes Anleiten von gemeinsamem Sporttreiben, sondern um

den Unterricht über Bewegung und Sport. Sportlehrkräfte müssen sich daher nicht nur ihrer pädagogischen Funktion bewusst sein, sondern Grenzüberschreitungen auch aktiv erkennen, soweit es geht vermeiden und professionell damit umgehen können (Gerlach, 2008, S. 7).

3.5 Körpergrenzen

Wie viel Nähe ein Mensch zulässt oder verträgt, hängt nicht nur davon ab, wie gut man die andere Person kennt, sondern auch von vielen weiteren Faktoren, wie beispielsweise von der Stimmung, dem Bekanntheitsgrad des Gegenübers oder dem Kulturkreis. So suchen Südeuropäer beispielsweise in einem Gespräch meistens mehr Nähe als etwa Schotten oder Schweden, die eher dazu neigen, mehr Abstand zum Gesprächspartner bzw. zur Gesprächspartnerin zu lassen. Auch im schulischen Kontext ist diese Erkenntnis von außerordentlicher Wichtigkeit, da das Unterschreiten einer gewissen Distanz Unwohlsein erzeugt. Davon können sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Lehrerinnen und Lehrer betroffen sein, da beide Seiten bisweilen falsch einschätzen, wie viel Nähe erwünscht und der anderen Person angenehm ist. Aus diesem Grund ist es wichtig, sich mit der Frage nach Nähe und Distanz etwas genauer auseinanderzusetzen und einen Blick auf die kulturell geprägten Schutzzonen des Menschen zu werfen (Broszinsky-Schwabe, 2011, S. 141).

3.5.1 Nähe vs. Distanz

Die räumlich-sozialen Dimensionen Nähe und Distanz nehmen in unserem Alltag einen weitaus größeren Stellenwert ein, als man ihnen landläufig einräumen würde. Es handelt sich hierbei nämlich um einen Aspekt der nonverbalen Kommunikation, welche zumeist automatisch abläuft und unbewusst erfolgt. Wie nahe wir nun einen Menschen an uns heranlassen, hängt unter anderem davon ab, wie gut wir die Person kennen und wie sympathisch sie uns ist. Aber auch andere Aspekte, wie beispielsweise die Herkunftskultur und die Stimmung spielen dabei eine bedeutende Rolle (Heidenberger, 2018).

Doch nicht immer laufen die Entscheidungsprozesse für Nähe oder Distanz unbewusst ab: Fühlt sich eine Person in ihrem Distanzbedürfnis bedroht, wird ihr meist unangenehm bewusst, dass das Gegenüber eine andere Vorstellung von Nähe und Distanz hat als sie selbst. Sie fühlt sich unangenehm berührt oder im schlimmsten Fall verletzt. Wie sich dieses Bedürfnis nach Nähe oder Distanz im einzelnen Fall genau gestaltet, erarbeitete Edward Hall in seiner Forschung zur Proxemik, in der er von vier Stufen von räumlichen Distanzen ausgeht, welche vor allem kulturell geprägt sind. Er unterscheidet die Dimensionen intime Nähe, welche räumlich gesehen von Hautkontakt bis zu einem Abstand von zirka 45cm

reicht, die persönliche Distanz, welche sich in einem Abstand von etwa 45cm bis 120cm bewegt, die soziale Distanz, welche zwischen 120cm und 220cm zu verorten ist und die öffentliche Distanz, die den Raum ab zirka 3,5 Metern beschreibt (Broszinsky-Schwabe, 2011, S. 141).

Die Zone der intimen Nähe fühlt sich, wie auch der Name andeutet, sehr nah, vertraut und geborgen an, da ein zwischenmenschlicher Kontakt innerhalb dieser Zone es ermöglicht, die Wärme der Person sowie ihren Atem zu spüren. Aus diesem Grund sind es vor allem Familie, Freunde und andere vertraute Personen, die einem Menschen innerhalb dieser Zone begegnen dürfen. Gleichzeitig macht dies auch deutlich, wie leicht verletzbar man innerhalb der intimen Distanz ist, weshalb ein Eindringen, z.B. bei einer ungewollten Umarmung, als unangenehm oder sogar bedrohlich empfunden wird und man mit typischen Verhaltensweisen wie Rückzug oder Ablehnung reagiert. Allerdings gibt es auch hier Ausnahmen, denn das Ritual des Händeschüttelns zur Begrüßung oder Verabschiedung wird – im Gegensatz zu einem ungewollten Wangenkuss – nicht als Verletzung der intimen Distanzzone verstanden, da sich die Distanz auf den Abstand zwischen den Köpfen bezieht. Außerdem gibt es Situationen, in denen Zonenverletzungen eher toleriert werden, wie etwa ärztliche Untersuchungen oder aber auch notwendiges Sichern im Sport. Nichtsdestotrotz ist in solchen Ausnahmesituationen viel Feingefühl von Seiten der agierenden Personen gefragt (Heidenberger, 2018).

Im Gegensatz dazu gilt die persönliche Distanz bereits als normaler Abstand in Gesprächen mit bekannten Personen, doch auch hier wird ein Eindringen in diese Zone als unangenehm empfunden. Es gibt jedoch Situationen, wie etwa die Benützung von überfüllten Verkehrsmitteln, in denen sich eine Verletzung dieser Distanzzone nicht verhindern lässt, was die Auslösung einer Art Schutzmechanismus zur Folge hat: Man behandelt die anderen Menschen als sogenannte Non-Personen, indem vor allem versucht wird, Blickkontakt zu verhindern und Berührungen zu vermeiden (Stangl, 2018).

Die Distanz, die bei unpersönlichen Gesprächen, beispielsweise mit Vorgesetzten oder bei Behörden, eingehalten wird, ist die soziale Distanz. Diese Schutzzone bewahrt den Menschen vor ungewollter körperlicher Berührung, was häufig auch durch Schreibtische, breite Tresen oder ähnliches unterstützt wird. Weiters ermöglicht sie es uns, sich nähernde Personen bis zum Eintreten in diese Zone nicht bewusst wahrzunehmen bzw. nicht auf sie zu reagieren, wenn wir das nicht möchten (Stangl, 2018).

Zuletzt beschreibt die öffentliche Distanz den Abstand, den man beispielsweise bei öffentlichen Veranstaltungen oder im Theater zu den Rednerinnen und Rednern, Akteurinnen und Akteuren einhält. Je nachdem, in welcher Situation und in welcher Distanzzone man sich damit befindet, verändert sich auch das Stimmvolumen und kann von leisem Flüstern bis hin zu lautem Schreien reichen (Broszinsky-Schwabe, 2011, S. 142).

Wie bereits erwähnt ist der räumliche Abstand, den zwei Personen während eines Gespräches einhalten, aber auch kulturell geprägt. Dabei finden sich jedoch nicht nur Unterschiede zwischen den einzelnen Kontinenten, sondern auch innerhalb eines Kontinentes lassen sich zum Teil große Differenzen erkennen. So beschreiben Morris und Collett etwa die Ellbogenzone, welche beispielsweise in Italien, Spanien oder Frankreich gilt und den Abstand zweier Personen meint, innerhalb dessen sie sich noch am Ellbogen berühren können, die Handgelenkzone, die in Osteuropa verbreitet ist und die die mögliche Berührung am Handgelenk beschreibt sowie die Fingerspitzenzone, bei der sich die Finger bei ausgestrecktem Arm berühren können und die vor allem in Deutschland, Großbritannien oder Skandinavien verbreitet ist. Dies lässt bereits erahnen, wie unterschiedlich das Verhältnis von Nähe und Distanz in den verschiedenen Kulturen definiert ist und dass es keine einheitliche Formel gibt, die für alle Länder und Kulturkreise zugleich angewendet werden könnte. So ist man es in vielen Gegenden außerhalb Europas gewohnt, auf engem Raum miteinander zu wohnen und aus diesem Grund auch in Cafés und Verkehrsmitteln mehr Körperkontakt mit bekannten, aber auch fremden Personen zuzulassen. Auch Japaner und Japanerinnen empfinden es als angenehm, die Nähe des oder der anderen zu spüren und Menschen aus dem arabischen Kulturraum gehen häufig sogar so weit, den oder die andere beim Gespräch riechen zu wollen (Broszinsky-Schwabe, 2011, S. 142).

Diese Ausführungen machen deutlich, wie wichtig es ist, dem Distanzbedürfnis anderer Personen mit Respekt zu begegnen, da nahezu jedes unerlaubte Eindringen in die Zone der intimen Distanz als Grenzüberschreitung wahrgenommen wird. Während man im öffentlichen Raum meist bestrebt ist, das eigene Distanzbedürfnis zu wahren, ist dies in der Schule aufgrund der räumlichen Gegebenheiten, wie etwa enge Klassenzimmer oder Gänge, oft gar nicht so einfach. Noch schwieriger gestaltet sich dies im Sportunterricht, wo nicht nur der Raum, sondern oft auch die Situation, die Unterrichtsinhalte oder die Methoden ein Eindringen in die persönliche oder gar in die intime Zone erfordern. Ab welcher Nähe sich ein Schüler oder eine Schülerin nun unwohl fühlt, ist zwar unter anderem kulturell bedingt, doch das Gefühl des Unwohlseins an sich steht in engem Zusammenhang mit Prozessen, die

von der Amygdala ausgehen. Damit ist eine Grenzverletzung, welche die Wahrung der intimen Distanz des Menschen betrifft, äußerst nachhaltig und kann psychische Folgen nach sich ziehen, die im schlimmsten Fall sogar einer psychologischen Betreuung bedürfen. Dass der Unterricht in Bewegung und Sport damit ein breites Feld für mögliche Grenzverletzungen öffnet, ist an dieser Tatsache klar erkennbar. Die Pflicht von Sportlehrkräften, sich dessen bewusst zu sein sowie verantwortungsvoll und sensibel zu agieren, sollte daher eine logische Schlussfolgerung sein (Stangl, 2018).

3.5.2 „Im Sport gelten andere Regeln“

Die Zeit, in der wir leben, ist geprägt von einem „sich-öffentlich-zur-Schau-Stellen“, einem Preisgeben oft intimer Details und dem Drang, die dafür erwartete Anerkennung zu bekommen. Soziale Medien wie Facebook, Instagram, Youtube oder Twitter ermöglichen die weltweite Verbreitung von privaten Fotos, Videos oder Statements und gestatten inhaltlich gesehen so ziemlich alles, was man sich vorstellen kann. Damit einher geht ein reduziertes Schamgefühl – oder besser gesagt eine neue Freizügigkeit, die sich ganz dem Motto „Nichts ist mehr peinlich, ‚anything goes‘“ verschreibt. Die gesellschaftlichen Konventionen darüber, was als beschämend oder peinlich gilt, sind in einem Wandel begriffen und dennoch schreibt uns die gestiegene Bedeutung unseres Körpers ein immer genaueres Bild unseres Aussehens und Auftretens vor, welches es mit allen Mitteln zu erreichen gilt, um körperlich beschämende Situationen, wenn möglich, zu vermeiden (Klinge, 2009, S. 296).

Im Unterricht in Bewegung und Sport steht der Körper stets im Mittelpunkt des Geschehens, er ist Ausgangspunkt aller unterrichtlichen Handlungen und unterliegt ständigen Beobachtungen und Bewertungen. Dies macht bereits deutlich, dass das Potenzial für Grenzüberschreitungen groß ist. Nicht zuletzt ist dieser Nährboden für Grenzverletzungen jedoch auch darauf zurückzuführen, dass die räumlich-sozialen Dimensionen Nähe und Distanz im Sport zumeist einer anderen Auslegung unterliegen, als sie im Alltag des jeweiligen Kulturkreises normalerweise üblich ist (Hunger et al., 2017b, S. 268).

So liegt es etwa in der Natur der Sache, dass weite Bereiche des Sports von Berührungen und anderen Formen körperlicher Nähe geprägt sind, wie dies beispielsweise bei Teamsportarten, im Kampfsport oder aber auch beim Tanzen der Fall ist. Doch auch in anderen Sportarten spielt Körperkontakt keine unwesentliche Rolle und so verwundert es auch nicht, dass sich in sportspezifischen Settings im Vergleich zum restlichen

gesellschaftlichen Leben ein anderer Umgang mit dem Körper etabliert hat. In Sportvereinen sind freundschaftliche Berührungen zwischen Trainerinnen und Trainern und Sporttreibenden nicht unüblich, der Sport an sich wird von Ritualen begleitet, die häufige Berührungen fördern und man duscht zumeist in der großen Gemeinschaftsdusche. Nicht zuletzt deshalb sind für Menschen, welche die Gepflogenheiten eines Sportvereins nicht gewohnt sind, Berührungsängste sowie die Sorge, dem Schweiß und dem Geruch anderer ausgesetzt zu sein, natürliche Empfindungen, mit denen in der Welt des Sports nur selten angemessen umgegangen wird (Wiesche, 2017, S. 235).

Wer sich für das Sporttreiben in einem Verein entscheidet, hat mit den oft etwas eigenwillig anmutenden Regeln des Sports zu leben bzw. kann selbst die Wahl treffen, ob er oder sie die Institution wieder verlassen möchte. Als problematisch erweisen sich diese Regeln aber im Setting Schule, da es den Schülerinnen und Schülern dort nicht möglich ist, sich dieser ungewollten Körpernähe zu entziehen, indem sie etwa den Sportunterricht verweigern. Berührungen zwischen Sportlehrkräften und Schülerinnen und Schülern stehen – trotz allen Widerspruchs zu der ansonsten in der Schule vorherrschenden professionellen Distanz – an der Tagesordnung und sind zumeist didaktisch erklärbar (Hunger et al., 2017b, S. 266).

Hilft eine Sportlehrkraft nun ungefragt oder ungewollt etwa beim Sichern am Reck, ist dies jedoch trotz aller didaktischen Erklärbarkeit ein Eingriff in die intime Distanzzone und es ist nicht verwunderlich, dass solche Situationen häufig als peinlich oder ekelerregend beschrieben werden. Nicht selten erhalten diese Berührungen aber zusätzlich einen unangenehmen Beigeschmack, wenn sie unmittelbar auf nackter Haut erfolgen oder etwa intime Körperteile wie das Gesäß oder die Oberschenkel betreffen. Doch auch wenn die Zonen der intimen und der persönlichen Distanz gewahrt werden, können Kommentare und Blicke die Grenze des Wohlfühlens überschreiten. Dies geschieht besonders dann, wenn sich diese auf den Körper der Heranwachsenden beziehen, da dadurch eine intime körperliche Nähe hervorgerufen wird, in der die Grenze des Wohlfühlens sehr schmal ist (Hunger et al., 2017b, S. 266f.).

Schließlich muss jedoch auch angemerkt werden, dass die gängigen Regeln für das Verhältnis von Nähe und Distanz im Sport nicht nur in Hinsicht auf die Beziehung zwischen Lehrkräften und Lernenden anders ausgelegt werden, sondern dass auch die Schülerinnen und Schüler im Sportunterricht oft anders miteinander umgehen, als sie dies etwa im Klassenraum tun. Im Fach Bewegung und Sport bekommen die Jugendlichen aufgrund des unterschiedlichen Settings die Möglichkeit, sich von einer anderen Seite zu zeigen, ihre

Aggressionen, aber auch ihr Nähebedürfnis auszuleben. Ein besonders kritischer Ort ist in dieser Hinsicht die Turnsaalgarderobe. Nicht umsonst wird das Umziehen von vielen Schülerinnen und Schülern als äußerst unangenehm beschrieben, denn hier greift die Kontrolle des Sportlehrers oder der Sportlehrerin nicht und man ist Kommentierungen, Blicken und Berührungen schutzlos ausgeliefert (Krail, 2013, S. 90).

Eines der größten Probleme dieser Grenzüberschreitungen besteht darin, dass sie in vielen Fällen unangesprochen bleiben oder gar bagatellisiert werden, da sie eben auf die im Sport anders geltenden Regeln zurückgeführt und daher sogar von den Betroffenen selbst zumeist relativiert werden. Der lockere Umgang mit Nähe und Distanz setzt sich häufig auch in einem lockeren Umgang in Bezug auf verbale Kommentierungen fort, was es den Lernenden zusätzlich erschwert, zu einem möglichen Gefühl des Unwohlseins zu stehen. Doch obwohl manche Berührungen, wie etwa ein Klaps auf den Po, weit darüber hinausgehen, was als didaktisch plausibilisierbar gilt, schaffen es nur wenige, ihre Stimme zu erheben – und auch gehört zu werden (Hunger et al., 2017a, S. 14). Daraus ergibt sich sehr rasch ein Teufelskreis, da die Betroffenen durch das Nichtansprechen oder Aufdecken der Grenzüberschreitung die Situation stillschweigend akzeptieren, wodurch solche und ähnliche körperbezogenen Interaktionen weiterhin zur unhinterfragten Selbstverständlichkeit im Sport gehören (Hunger et al., 2017a, S. 3).

Das Unterrichtsfach Bewegung und Sport implementiert damit als Insel der Körperlichkeit im Setting Schule Regeln, welche durch den außerschulischen Sport geprägt sind und häufig im Widerspruch zu der ansonsten so professionellen Distanz zwischen Lehrpersonen und Lernenden stehen. Das sich daraus ergebende Potenzial für Grenzverletzungen verpflichtet Sportlehrerinnen und Sportlehrer dazu, sich ihrer besonderen Verantwortung bewusst zu sein und dementsprechend professionell zu handeln. Deshalb ist es für die Schulen an der Zeit, sich kritisch mit den aus dem Sport kommenden Konventionen auseinanderzusetzen, da es eben nicht selbstverständlich sein kann, dass Gepflogenheiten aus Sportvereinen, wie etwa Gemeinschaftsduschen oder der Klaps auf den Po, unhinterfragt in den Sportunterricht übernommen werden (Klinge, 2009, S. 297).

3.6 Die Pubertät als sensible Phase: Körperliche Veränderungen bedingen neue Scham- und Peinlichkeitsregeln

Jugendliche erfahren während der Pubertät große Veränderungen ihres Körpers, den sie zum Teil täglich neu kennenlernen müssen. Nicht nur, dass man plötzlich vom Buben zum Mann

oder vom Mädchen zur Frau wird und sich dies in entsprechenden sekundären Geschlechtsmerkmalen äußert, wird man plötzlich aufgrund der neuen Proportionen vielleicht auch noch schlaksig, mollig oder ungelenkig. Dies kann das Körperkonzept der Heranwachsenden ordentlich in Frage stellen und es ist notwendig, dass neue körperbezogene Erfahrungen positiv bewertet werden, um eine positive Entwicklung des Selbst- und des Körperkonzepts gewährleisten zu können. Die Zeit der Pubertät stellt nämlich wie keine andere Entwicklungsphase den menschlichen Körper ins Zentrum der eigenen Beobachtung und so konnten bereits mehrere Studien beweisen, dass die eigene körperbezogene Bewertung in dieser sensiblen Phase den Großteil der jugendlichen Selbsteinschätzung ausmacht (Tietjens, 2009, S. 294).

Wie bereits erwähnt finden in der Pubertät massive körperliche Veränderungen statt, welche an dieser Stelle kurz angerissen werden sollen. Während die Entwicklung von Mädchen und Buben bis zur Adoleszenz in etwa gleich verläuft, zeigt sich hier erstmals ein Unterschied: Nicht bei jedem Kind setzt die Pubertät zur gleichen Zeit ein, wobei auch deutliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern zu verzeichnen sind. Grob gesagt nehmen Mädchen und Buben während dieser Zeit an Körpergröße und Körpergewicht zu, was vor allem auf Veränderungen der Muskelmasse zurückzuführen ist, und die weiblichen und männlichen Körperformen prägen sich aus. Wenn sich schließlich die sekundären Geschlechtsmerkmale weiter herausbilden, werden bei beiden Geschlechtern Achsel- und Schamhaare sichtbar, außerdem entwickeln Mädchen ihre Brust und Buben kommen in den Stimmbruch. Schließlich kommt es auch zur ersten Regelblutung bzw. zum ersten Samenerguss. Doch obwohl all diese Veränderungen nicht von einem Tag auf den anderen geschehen, passiert so mancher Entwicklungsschub doch in rasanter Geschwindigkeit, was nicht selten Unsicherheitsgefühle mit sich bringt. Nicht zuletzt sind all diese Veränderungen auch auf einen veränderten Hormonhaushalt zurückzuführen, der vor allem einen Anstieg der Sexualhormone mit sich bringt und daher auch einen sozialen und psychischen Wandel der Jugendlichen bedingt (Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz, 2018).

Betrachtet man die Tatsache, wie rasant manche körperlichen Veränderungen während der Pubertät ablaufen, erscheint es als absolut natürlich, dass sich einige Eigenschaften der Persönlichkeit in dieser Zeit destabilisieren. Vor allem Eigenschaften, die von körperlichen Veränderungen abhängig sind, gestalten sich als interessant, da nicht alle Jugendlichen diese körperlichen Entwicklungsschübe zur gleichen Zeit erleben, weshalb die

Persönlichkeitseigenschaften auch unterschiedlich beeinflusst werden. Setzt die Pubertät nämlich zu einer Zeit ein, in der sich diese Eigenschaften noch nicht verändert bzw. stabilisiert haben, so hat dies mitunter einen anderen Effekt, als wenn sich die entsprechenden Eigenschaften bereits verändern konnten und erst dann die körperlichen Umwandlungen eintreten. Grundsätzlich vollzieht sich jedoch zum Ende der Pubertät bei allen Jugendlichen eine Stabilisierung des Selbstkonzepts und sie erkennen, dass sie einen immer größer werdenden Einfluss auf ihre Umwelt haben. Damit ist die Entwicklung der Persönlichkeit jedoch noch nicht abgeschlossen, da erst mit dem Erreichen eines höheren Erwachsenenalters auch hohe Stabilität sozial-emotionaler Merkmale der Persönlichkeit zu erwarten ist (Asendorpf, 2007, S. 321ff.).

Doch trotz all der entstehenden Unsicherheit – oder womöglich gerade deshalb – dient der menschliche Körper in der Pubertät als performatives Instrument, an ihm werden der persönliche Erfolg und auch die soziale Durchsetzungsfähigkeit gemessen – ebenso wie mögliche Defizite. Kinder und Jugendliche wissen nämlich ganz genau, wie sie auszusehen haben und erkennen an der Arbeit, die beispielsweise ihre Eltern in ihren Körper investieren, dass sie selbst dafür verantwortlich sind, wie sie aussehen. Umso tiefgreifender sind also Grenzverletzungen, die die Sphäre des Körperlichen betreffen. Noch schlimmer greifen solche Beschämungen, wenn sie mit körperlichen Schmerzen einhergehen, da die Betroffenen darunter im wahrsten Sinne des Wortes doppelt leiden (Klinge, 2009, S. 297).

Die wachsende Bedeutung unseres Körpers bringt aber auch gleichzeitig neue Scham- und Peinlichkeitsregeln mit sich, die – mit gewissen Einschränkungen – eine neue Freizügigkeit erlauben. Selten zuvor wurde in der menschlichen Geschichte etwa so viel nackte Haut gezeigt wie heutzutage, doch diese nackte Haut muss auch zu einem makellosen Körper gehören. Auf der Suche nach der körperlichen und auch der geschlechtlichen Identität dient der Körper als Medium der Selbstdarstellung und als Mittel identitätsstiftender Kommunikation (Bette, 1989, S. 74).

Zusammengefasst resultieren die sich in der Pubertät vollziehenden körperlichen Veränderungen in einer Unsicherheit, mit der jeder Schüler und jede Schülerin anders umgeht. Auf der einen Seite müssen die Jugendlichen lernen, mit ihren neuen Proportionen umzugehen und sich mit den Veränderungen ab- und zurechtzufinden, auf der anderen Seite stehen sie gerade in einer Zeit, in der der Körper stets im Mittelpunkt der eigenen Aufmerksamkeit steht, auch unter dem (medial) vermittelten Druck, wie man auszusehen und aufzutreten hat. Sportlehrkräften muss daher klar sein, wie sensibel diese Phase ist und

dass es gilt, äußerste Rücksicht auf die Gefühle und Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern zu nehmen. Gleichzeitig kann der Sport auch sehr viel Positives bewirken, da er auf einer psychischen Ebene die Verbindung zwischen der körperlichen Existenz und dem Selbst unmittelbar erfahrbar macht – eine Tatsache, die sich der Unterricht in Bewegung und Sport zu Nutzen machen sollte (Riepe, 1998, S. 173). Werden im Sportunterricht jedoch häufig Situationen geschaffen, in denen immer die gleichen Lernenden Erfolg haben und immer die gleichen Misserfolg, werden sich letztere bald zurückziehen oder gar verstecken. Die Konsequenzen von negativen Erfahrungen im Sportunterricht reichen jedoch noch viel weiter und werden daher an anderer Stelle noch genauer angeführt (Klinge, 2009, S. 298).

Nichtsdestotrotz seien hier ein paar Möglichkeiten erwähnt, um in der Zeit der Pubertät adäquat mit den Gefühlen und Bedürfnissen der Jugendlichen umzugehen. Individuelle Zielabsprachen ermöglichen es den Schülerinnen und Schülern, den Fokus auf sich selbst und das eigene Können zu legen und ihn gleichzeitig vom sozialen Vergleichsmaßstab abzulenken. Gruppenaufgaben, in denen verschiedene Kompetenzen verlangt und gefördert werden, bedingen einen reflektierten Umgang mit der eigenen Leistung sowie das Hinterfragen von Leistungsunterschieden und sozialen Vergleichsmaßstäben. Auf diese Weise kann gewährleistet werden, dass die Lernenden individuelle Kompetenzbereiche ausbilden (Tietjens, 2009, S. 295).

3.7 Forschungsstand

Die vielen im Zuge der #MeToo-Debatte aufgezeigten Grenzverletzungen machen deutlich, wie häufig ungewollte oder gewollte Überschreitungen der persönlichen Scham- oder Intimgrenze es in unserem Alltag tatsächlich gibt und legen daher nahe, dass wohl kein Bereich unseres Lebens nicht in irgendeiner Art und Weise mehr oder weniger davon betroffen ist. So können Grenzüberschreitungen auch im schulischen Kontext sowie im organisierten (Schul-)Sport nicht ausgeschlossen werden. Doch trotz der Brisanz dieses Themas – oder vielleicht gerade deshalb – ist die Forschungslage im deutschsprachigen Raum ausgesprochen dünn. Dies verwundert vor allem insofern, als dass Lehrkräfte und Lernende im Sportunterricht im Vergleich zu den anderen Schulfächern in besonderer Weise mit dem pädagogischen Spannungsverhältnis von Nähe und Distanz konfrontiert sind, was ein breites Feld für Grenzüberschreitungen und damit wissenschaftliche Untersuchungen zum Thema eröffnet (Schicklinski & Hofmann, 2018, S. 65). Während also im internationalen Raum in den letzten zwei Jahrzehnten einige Studien zu Grenzverletzungen im Sport durchgeführt wurden (so zum Beispiel Brackenridge (2001), Fasting & Brackenridge (2009) oder Dzikus (2012)), finden sich im deutschsprachigen Raum nur wenige Untersuchungen, die sich mit Grenzverletzungen oder sexualisierter Gewalt im Sport beschäftigen. Dazu gehören beispielsweise die Pilotstudie zu sexualisierter Gewalt von Sportlehrern gegenüber Schülerinnen von Klein und Palzkill aus dem Jahr 1998, die Untersuchung „Berührungen und Schule – Deutungsmuster von Lehrkräften. Eine Studie zum Sportunterricht“ von Linda Weigelt (2010), die „Safe Sport Studie“ von Rulofs aus dem Jahr 2016 – welche sich zwar mit dem organisierten Sport, jedoch nicht mit dem Schulsport beschäftigt – sowie die andernorts bereits erwähnte Untersuchung von Hunger und Böhlke „Über die Grenzen von Scham. Eine qualitative Studie zu (scham-) grenzüberschreitenden Situationen im Sportunterricht aus der Perspektive von Schüler/innen“ aus dem Jahr 2017.

Hinsichtlich der Forschungsergebnisse der erwähnten Studien ist festzuhalten, dass bereits Klein und Palzkill (1998) in ihrer Untersuchung, welche auf Basis von qualitativen Interviews durchgeführt wurde und einen ersten Einblick in sexualisierte Gewalt im Sport gegen Mädchen und Frauen gewährte, verbale und gestische Übergriffe und Grenzverletzungen bei der Kontrolle der Sportkleidung sowie Übergriffe bei der Hilfestellung und Verletzungen der Intimsphäre der Schülerinnen und Schüler feststellten. Auch Weigelt (2010) zeigt in ihrer Studie, deren zentrales Thema Berührungen zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern ist, ein als ambivalent empfundenes

Spannungsfeld für Sportlehrkräfte auf. Mithilfe von gezielten Stundenbeobachtungen und Interviews mit den Sportlehrkräften konnten vier übergreifende Deutungsmuster, nämlich reflektierte Ambivalenz, Nähe, Distanz und Nichtbetroffenheit, erarbeitet werden, welche „auf unterschiedliche Weise mit der Ambivalenz der Körperberührungen von Schülern und Schülerinnen im Sportunterricht umgehen.“ (Weigelt, 2010, S. 157).

Auch Rulofs (2016b) nennt in ihrer Untersuchung mit deutschen Kaderathletinnen und -athleten „sexistische Witze, sexuell anzügliche Blicke und Mitteilungen mit sexuellem Inhalt“ (Schicklinski & Hofmann, 2018, S. 59) als Beispiele ohne Körperkontakt. Weiters konnte die Studie aufzeigen, dass 18% der Befragten sexuelle Grenzverletzungen, 16% sexualisierte Gewalt ohne Körperkontakt und 3% sexualisierte Gewalt mit Körperkontakt erlebt haben (Rulofs, 2016b, S. 10). Zwar ist an dieser Stelle anzumerken, dass das Verhältnis von Sportlehrkräften und Schülerinnen und Schülern durchaus ein anderes ist als jenes zwischen Trainerinnen und Trainern und Athletinnen und Athleten im organisierten Sport, was unter anderem auch durch unterschiedliche inhaltliche Zielsetzungen im Sportunterricht erklärbar ist, dennoch finden sich aufgrund des sportlichen Rahmens auch im Schulsport Bedingungen und Situationen mit grenzüberschreitendem Potenzial (Schweer, 2018, S. 59).

Die Studie von Hunger und Böhlke (2017) stellt die aktuellste Untersuchung zu Grenzverletzungen im schulischen Sportunterricht dar. Dabei wurden Studierende unterschiedlichster Fachrichtungen gebeten, im Sportunterricht erlebte Grenzverletzungen retrospektiv in Form einer Kurznarration so niederzuschreiben, dass sie für die Untersuchungsleitenden im Kern nachvollziehbar waren. Die Auswertung der Narrationen macht ein großes neuralgisches Potenzial für Grenzverletzungen des Sportunterrichts deutlich, wobei drei konkrete Phänomene der Grenzüberschreitung herausgearbeitet werden konnten, nämlich körperliche Exponiertheit, körperliche Berührungen sowie körper- und geschlechtsbezogene Bemerkungen.

Diese Ergebnisse machen deutlich, dass der schulische Sportunterricht hinsichtlich Verletzungen der persönlichen Scham- und Intimgrenze ein breites, jedoch in weiten Teilen unerforschtes Gebiet darstellt. Denn auch wenn sich neueste Studien (Hunger & Böhlke, 2017) dieses Themas annehmen, bleiben bestimmte Aspekte weiterhin unbeleuchtet. So verweisen Maschke und Stecher in ihrem Kurzbericht zur Studie „Sexualisierte Gewalt in der Erfahrung Jugendlicher“ (2017) zwar auf die Tatsache, dass sich der größte Teil der Gewalt unter den Schülerinnen und Schülern selbst abspielt (Mitschüler/innen werden mit

36% am häufigsten als Täter/innen angegeben), allerdings gibt es dazu noch keine größer angelegten Untersuchungen. Weiters fand bis jetzt auch die Frage, ob sich sexualisierte Gewalt tatsächlich stets von Männern gegen Frauen und von Frauen gegen Männer richtet oder ob es auch Verletzungen der Scham- und Intimgrenze innerhalb des weiblichen und des männlichen Geschlechts gibt, wenig Beachtung. Denn auch wenn sich der Blick der Öffentlichkeit zumeist auf die männliche Täterschaft und das weibliche Opfer konzentriert, wie dies auch anhand der starken medialen Präsenz der #MeToo-Bewegung deutlich wurde, gibt es einige Faktoren, die auf eine womöglich nicht minderbedeutende weibliche Täterschaft hinweisen.

Neueste Erkenntnisse belegen nämlich, dass Täterinnen und Täter nicht selten als Kinder selbst Opfer von Grenzverletzungen oder gar Missbrauch waren und diese Gewalt, der sie ausgesetzt waren, im späteren Erwachsenenalter reproduzieren. Betrachtet man nun die Tatsache, dass ein Großteil der Opfer sexualisierter Gewalt in der Strafstatistik Mädchen und Frauen sind, so legt dies die Vermutung nahe, dass zumindest ein Teil davon im späteren Leben womöglich auch einmal zur Täterin werden könnte. Ebenso rückt die Erkenntnis, dass Gewaltopfer ein gewisses Risiko haben, selbst zur Täterin bzw. zum Täter zu werden, die Frage ins Zentrum, ob die Dunkelziffer der männlichen Gewaltopfer angesichts der Tatsache, dass Männer in den Statistiken den Großteil der Täter ausmachen, nicht wesentlich höher sein muss (Rulofs, 2016a, S. 90.f.).

Handelt es sich bei der erstgenannten Annahme, nämlich dass Mädchen und Frauen ebenso wahrscheinlich und womöglich ebenso oft wie Männer Täterinnen und nicht nur Opfer sind, um ein wenig untersuchtes Feld, so wurde der Frage, inwiefern Verletzungen der persönlichen Scham- und Intimgrenze innerhalb des weiblichen Geschlechts stattfinden, bisher noch seltener nachgegangen. Dabei ist davon auszugehen, dass die Annahme, dass sich Gewalt von Männern gegen Frauen richtet und Gewalt von Frauen zumeist Männer betrifft, ein weitverbreiteter Irrglaube ist, was Kavemann bereits 2015 als „heterosexuellen Kurzschluss“ bezeichnete (zit. n. Rulofs, 2016a, S. 91). Da die vielen jüngst an die Öffentlichkeit gelangten Vorwürfe aus Sportvereinen und -verbänden die Vermutung nahelegen, dass der Bereich des Sports aufgrund seines besonderen Settings, der Regeln und des Rahmens ein besonderes Potenzial für Grenzverletzungen bietet, ist es daher von großem Interesse zu untersuchen, inwiefern Grenzüberschreitungen in reinen Mädchen- und Frauensportgruppen stattfinden (Hunger et al., 2017b, S. 264). Aus dieser Annahme heraus sowie aus der Tatsache, dass der österreichische Schulsport neben dem organisierten Sport

ein wenig (bis gar nicht) untersuchtes Feld darstellt, leitet sich schließlich die Forschungsfrage dieser Diplomarbeit ab: Inwiefern finden im monoedukativen Sportunterricht der Mädchen soziale Situationen statt, die von den Beteiligten als Grenzverletzung wahrgenommen werden und in welche Phänomene lassen sich diese einteilen? Dieser Frage soll im empirischen Teil der Arbeit mittels einer Auswertung von 25 Kurznarrationen, in denen Schülerinnen zwischen 14 und 16 Jahren von grenzverletzenden Erlebnissen berichten, näher auf den Grund gegangen werden.

II Praxisteil

4 Die empirische Untersuchung

Mit dem Aufkommen der #MeToo-Debatte wurden zahlreiche Opfer von sexuellen Übergriffen und anderen Grenzverletzungen ermutigt, ihr Leiden öffentlich zu machen und ihre Peiniger beim Namen zu nennen oder sogar offiziell anzuzeigen. Dabei konzentrierte sich die Weltöffentlichkeit größtenteils auf männliche Täter, auch wenn sich unter den Betroffenen sowohl Mädchen und Frauen, wie etwa Nicola Werdenigg, als auch Jungen und Männer, wie dies beim Bekanntwerden des sogenannten „Pasterns“ deutlich wurde, fanden (Neumann, 2017). Dennoch muss auch die Frage gestellt werden, ob die täglich und in allen Lebensbereichen stattfindenden Grenzüberschreitungen bis hin zu strafrechtlich relevanten Tatbeständen tatsächlich nur von Männern ausgeführt werden. Denn auch wenn die Vielzahl der in der Öffentlichkeit stehenden Übergriffe den Fokus stark auf die männliche Täterschaft lenkt, wäre es vermessen zu glauben, dass sich keine Frauen unter den Täterinnen finden würden.

Aus diesem Grund geht die dieser Arbeit zugrunde liegende Untersuchung von der Annahme aus, dass Frauen ebenso wie Männer mitunter Grenzverletzungen entweder nicht erkennen, in grenzverletzenden Situationen falsch handeln oder diese sogar bewusst herstellen. Da der Bereich des organisierten Sports scheinbar ein neuralgisches Potenzial für Grenzüberschreitungen bietet und das Umfeld der Schule ein in dieser Hinsicht bis dato eher unerforschtes Gebiet ist, ist es in diesem Zusammenhang von besonderem Interesse, mögliche Grenzverletzungen in reinen Mädchensportgruppen zu untersuchen. Daher ist das vorrangige Ziel des empirischen Teils dieser Arbeit herauszufinden, ob Grenzüberschreitungen im monoedukativen Sportunterricht der Mädchen stattfinden und in welche Phänomenbereiche sich diese einteilen lassen.

Die Methode, der Untersuchungsaufbau, die Untersuchungssituation, die Teilnehmerinnen und das Auswertungsverfahren sollen auf den folgenden Seiten genauer beschrieben werden, bevor im anschließenden Kapitel ausführlich auf die Untersuchungsergebnisse eingegangen wird.

4.1 Methode und Untersuchungsaufbau

Forschungsprojekte zu Grenzverletzungen stehen aufgrund der starken Körperzentrierung der Thematik und der damit verbundenen Scham der Betroffenen grundsätzlich vor dem

Problem, dass es einerseits oft schwierig ist, Zugang zu möglichen Opfern zu bekommen und diese andererseits psychisch auch nicht immer in der Lage sind, über das Erlebte zu berichten. Aus diesem Grund war es unerlässlich, den Untersuchungsteilnehmerinnen Anonymität und äußerste Vertraulichkeit zu gewähren (Rulofs, 2016a, S. 81). Für die Untersuchung der dieser Arbeit zugrunde liegenden Forschungsfrage wurde daher von Interviews abgesehen und als Erhebungsmethode die Kurznarration gewählt, welche nicht nur Anonymität und maximale Vertraulichkeit garantiert, sondern es den Teilnehmenden auch ermöglicht, von dem Erlebten zu berichten, ohne dabei durch etwaige hemmende Aspekte der Face-to-Face-Kommunikation (wie etwa Blickkontakt, mögliches Stocken oder Stottern, Schwitzen usw.) verunsichert zu werden. Weiters wurde darauf geachtet, dass die Schülerinnen ausschließlich freiwillig an der Untersuchung mitwirkten, dass das Einverständnis der Erziehungsberechtigten vorlag und dass sie darauf hingewiesen wurden, dass sie die Teilnahme jederzeit beenden konnten.

Die Erhebung selbst fand in Anlehnung an die 2017 von Hunger und Böhlke durchgeführte Untersuchung „Über die Grenzen von Scham. Eine qualitative Studie zu (scham-) grenzüberschreitenden Situationen im Sportunterricht aus der Perspektive von Schüler/innen“, statt, welche sich retrospektiv mit dem Erleben von schambesetzten Situationen von Schülern und Schülerinnen beschäftigte. Während Hunger und Böhlke Studierende im Alter zwischen 19 und 25 Jahren baten, ihre zum Teil jahrelang zurückliegenden Erinnerungen aus dem Gedächtnis aufzuschreiben, um der Frage nachzugehen, in welche Phänomenbereiche sich grenzverletzende Situationen im Sportunterricht einteilen lassen, lag der Fokus der vorliegenden Untersuchung auf der Frage, ob und inwiefern Grenzüberschreitungen auch im monoedukativen Sportunterricht der Mädchen vorkommen. Aus diesem Grund wurden ausschließlich Mädchen befragt, die während ihrer gesamten Schulzeit im Sekundarbereich I und II im Unterrichtsfach Bewegung und Sport monoedukativ von weiblichen Sportlehrkräften unterrichtet worden waren. Im Gegensatz zur Studie von Hunger und Böhlke lagen die Erlebnisse der hier befragten Teilnehmerinnen nicht jahrelang zurück, sondern finden sich in deren unmittelbarer Vergangenheit.

Eine knapp gehaltene Erzählaufforderung sollte dabei die Schülerinnen einladen, ihre Aufmerksamkeit auf einen markanten Moment aus dem Unterricht in Bewegung und Sport zu lenken, der sie nachhaltig geprägt hat und den sie selbst als grenzüberschreitend wahrgenommen haben: „Bitte schildere ein konkretes Erlebnis aus deinem Sportunterricht,

in dem es aus deiner Sicht zu einer (körperlichen, sexuellen, verbalen oder sonstigen Art) der Grenzverletzung gekommen ist.“ Die Wortwahl der Erzählaufforderung war vor allem deshalb so knapp gewählt, um zu gewährleisten, dass sich die Schülerinnen nicht an Beispielen orientierten, sondern Erlebnisse schilderten, welche aus ihrer eigenen, subjektiven Sicht grenzverletzend waren. Dieses Erlebnis sollte dann so aufgeschrieben werden, dass es in seinen Grundzügen für andere nachvollziehbar ist. Bei diesem Schreibprozess ist im Großen und Ganzen davon auszugehen, dass nur die Informationen spontan niedergeschrieben werden, die aus der Sicht der Teilnehmenden für das Verständnis der Situation relevant sind. Dabei muss jedoch auch bedacht werden, dass mitunter weitere Hinweise, wie etwa auf das Verhalten beobachtender Personen oder auf Gefühlszustände, gegeben werden, da diese für die Schreibenden subjektiv von Bedeutung sind. Dies macht deutlich, dass die Schilderung des Ereignisses sowohl aus einer subjektiven Perspektive heraus geschieht als auch kommunikativ-funktionalen Aspekten folgt (Hunger et al., 2017a, S. 7).

Letztlich muss noch einmal betont werden, dass es weder das Ziel dieser Arbeit ist, eine klare Scham- oder Intimgrenze zu definieren, noch die Häufigkeit stattfindender Grenzverletzungen anzugeben, sondern dass es einzig und allein darum geht, Situationen herauszuarbeiten, welche für Schülerinnen im Kontext des Sportunterrichts grenzüberschreitend sind oder sein können.

4.2 Untersuchungssituation und Untersuchungsteilnehmerinnen

Wie bereits erwähnt stehen Forschungsprojekte zu Grenzverletzungen vor dem grundsätzlichen Problem, dass die psychische Belastung des Erlebten hemmende Auswirkungen auf die Befragung haben kann. Nicht zu unterschätzen ist jedoch auch das Risiko einer möglichen Retraumatisierung, weshalb bei allen empirischen Erhebungsmethoden mit äußerster Sensibilität vorgegangen werden muss (Rulofs, 2016a, S. 77). In Hinblick auf das jugendliche Alter der Teilnehmerinnen wurde das Thema deshalb besonders behutsam eingeführt und eine entspannte Atmosphäre während der Befragung hergestellt, welche letztlich auch das Vertrauen der Schülerinnen gegenüber der Untersuchungsleitenden gewährleisten sollte. Nicht zuletzt war eine Grundvoraussetzung für die Teilnahme an der Befragung jedoch neben der direktorialen Genehmigung seitens der Schulen auch das Einverständnis der Eltern, welches diese nach Erhalt eines Informationszettels mittels Unterschrift gaben.

Die teilnehmenden Schülerinnen stammten aus zwei Wiener Gymnasien, wo sie jeweils die 5. Klasse besuchten. Sie waren zwischen 14 und 16 Jahren alt. Diese Altersgruppe wurde vor allem deshalb gewählt, da Jugendliche während der Pubertät große Veränderungen ihres Körpers erfahren, sodass dieser für sie den Großteil der eigenen Selbsteinschätzung ausmacht (Tietjens, 2009, S. 294). Daher sind Grenzüberschreitungen mit ihrer Körperzentriertheit während dieser Phase besonders verletzend und für die Beantwortung der Forschungsfrage dieser Arbeit äußerst interessant.

Nachdem mit zwei Lehrerinnen aus zwei Wiener Gymnasien, eines im dritten und eines im zehnten Wiener Gemeindebezirk, Kontakt aufgenommen worden war und diese sich bereit erklärten, die Befragung zu unterstützen, wurden alle dafür notwendigen Formulare in der jeweiligen Direktion der Schulen eingereicht. Nach der direktorialen Genehmigung besuchte die Untersuchungsleiterin die Schülerinnen in ihren Klassen und stellte ihr Forschungsprojekt vor. Dabei wurden insgesamt 35 Informationszettel für die Erziehungsberechtigten ausgeteilt, welche in den darauffolgenden Tagen und Wochen von den Klassenlehrerinnen eingesammelt und aufbewahrt wurden. Von diesen 35 Interessierten erklärten sich letztlich 25 Schülerinnen durch die Unterschrift ihrer Erziehungsberechtigten bereit, an dem Projekt mitzuwirken. Nach Einlangen der benötigten Einverständniserklärungen wurde schließlich in beiden Schulen ein Termin für die Befragung vereinbart. Dabei wurde das Prozedere noch einmal erläutert und die Erzählaufforderung, welche bereits im Kapitel 4.1 angeführt wurde, vorgelesen. Etwaige Unklarheiten oder Missverständnisse wurde besprochen und anschließend hatten die Schülerinnen ungefähr 15 Minuten Zeit, um ihr Erlebnis auf zirka einer halben A4-Seite festzuhalten. Dabei wurde darauf geachtet, dass sie die Narration ungestört und blickgeschützt niederschreiben konnten sowie dass es keine Möglichkeit gab, sich mit den Sitznachbarinnen auszutauschen.

4.3 Auswertungsverfahren

Die Auswertung der Kurznarrationen – ein Verfahren, welches von Hunger und Böhlke in ihrer 2017 durchgeführten Untersuchung (weiter-)entwickelt worden war – orientierte sich wie bereits erwähnt an der qualitativen Sequenzanalyse nach Soeffner und Hitzler (1994, S. 117ff.) sowie an einschlägigen Verfahren der Sprechakttheorie (Wunderlich, 2008, S. 33ff.).

Grundsätzlich gilt, dass während der Auswertung stets der Blickwinkel der Schreiberin auf das geschilderte Ereignis beibehalten werden muss. Das bedeutet, dass es nicht darum geht

zu entscheiden, ob es sich tatsächlich um eine Grenzverletzung handelt. Vielmehr muss aufgrund der Tatsache, dass die Untersuchungsteilnehmerin anlässlich der gegebenen Erzählaufforderung dieses bestimmte, von ihr niedergeschriebene Erlebnis assoziiert, davon ausgegangen werden, dass es eine Grenzverletzung *ist*. Auch ist es nicht Ziel dieser Untersuchung, die geschehenen Grenzüberschreitungen zu verorten (in absichtlich oder unabsichtlich, sexualisierte Gewalt, etc.), sondern es wird vielmehr versucht, aus der Erzählperspektive der Teilnehmenden auf induktivem Weg Kategorien zu bilden (Hunger et al., 2017a, S. 8f.).

Die Feinanalyse der Narrationen selbst, bei der zunächst Wort für Wort und anschließend Zeile für Zeile vorgegangen wird, ergibt sich aus dem folgenden Schema:

1. Zunächst muss die erste Bedeutungssequenz des vorliegenden Textes herausgefiltert werden, wobei stets darauf geachtet werden muss, dass das Kontextwissen so gut wie möglich ausgeblendet wird. Anschließend wird versucht, eine möglichst große Anzahl an Lesarten für diese Bedeutungssequenz zu erarbeiten.
2. Nun werden auch die Folgesequenzen anhand desselben Prozederes untersucht, wobei es hierbei nun gilt, die zuvor aufgeworfenen Lesarten zu bestätigen.
3. Um möglichst viele Deutungsalternativen herauszuarbeiten, erfolgt diese Detailanalyse nun mehrere Male. Weiters wird dadurch gewährleistet, dass man methodisch kontrolliert an die Texte herangeht sowie auch in tieferliegende Sinn- und Bedeutungsschichten vordringt und nicht nur den oberflächlichen Informationsgehalt des Textes wahrnimmt.
4. Abschließend wird in den einzelnen Erlebnissen fallübergreifend nach Phänomenbezügen gesucht und überprüft, ob sich übereinstimmende Strukturen in den Daten finden, wie beispielsweise zum unterrichtlichen Setting (Soeffner et al., 1994, S. 117ff.).

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass das Ziel der Auswertung darin besteht, fallübergreifende Phänomene von Grenzverletzungen aufzuzeigen und sie in einen Zusammenhang mit subjektiven Verarbeitungen, kontextuellen Einbettungen usw. zu bringen. Des Weiteren sollen auch eventuell gelieferte Situationsdeutungsangebote der Teilnehmerinnen, wie etwa Rechtfertigungen, Beachtung finden.

5 Untersuchungsergebnisse und Diskussion

Zur Untersuchung der Forschungsfrage erklärten sich insgesamt 25 Schülerinnen im Alter von 14 bis 16 Jahren bereit, ein grenzverletzendes Erlebnis, welches im monoedukativen Unterricht der Mädchen in Bewegung und Sport geschehen war, so zu schildern, dass es im Kern für die Untersuchungsleiterin nachvollziehbar war. So entstanden 25 Narrationen, die alle für die Auswertung herangezogen werden konnten und deren Länge im Schnitt sechs Zeilen betrug, wobei die kürzeste Narration aus nur drei und die längste aus 13 Zeilen bestand.

Ausgehend von einem größtmöglich offenen Verständnis davon, was landläufig als Überschreitung der Scham- oder Intimgrenze beschrieben wird, und einem konsensuellen Verständnis des Begriffs Grenzverletzung impliziert die Tatsache, dass die Schülerinnen eben jenes geschilderte Erlebnis zu der gegebenen Erzählaufforderung assoziierten, dass es sich auch tatsächlich um eine Grenzverletzung handelt. Es ist daher nicht Sinn und Zweck der Untersuchung zu entscheiden, ob das geschilderte Verhalten tatsächlich als grenzüberschreitend einzuordnen ist oder nicht, genauso wenig sollen die Grenzverletzungen in ihrer Schwere beurteilt oder gar deren Häufigkeit erhoben werden. Vielmehr geht es darum, situationsübergreifende Phänomenbezüge zu erkennen und induktiv Kategorien abzuleiten. Die so erhobenen Kategorien sind jedoch nicht (immer) klar voneinander trennbar, sondern vielmehr miteinander verwoben und verkettet. Genauso kann aber auch ein Erlebnis nicht in jedem Fall ausschließlich einer Kategorie zugeordnet werden, sondern tangiert mitunter mehrere Bereiche.

Auffallend war, dass trotz der starken Körperzentrierung des Unterrichtsfachs Bewegung und Sport viele Erlebnisse geschildert wurden, die die Sphäre des Körperlichen zum Teil nur am Rande betrafen und die mitunter ebenso gut in einem anderen Unterrichtsfach geschehen hätten können. Nichtsdestotrotz erlebten sie die betroffenen Schülerinnen als Grenzverletzung im Sportunterricht, weshalb sie für diese Untersuchung nicht weniger relevant sind. Des Weiteren muss an dieser Stelle darauf verwiesen werden, dass Grenzüberschreitungen – auch wenn sie die Sphäre der Körperlichkeit nur streifen – im Fach Bewegung und Sport aufgrund der Tatsache, dass der Körper stets Ausgangspunkt aller unterrichtlichen Handlungen ist, besonders verletzend und nachhaltig wirken. Da der Sportunterricht den Körper jedoch wie kein anderes Schulfach in den Mittelpunkt aller Aufmerksamkeit stellt, wurden die induktiv erhobenen Kategorien in der Beschreibung der Untersuchungsergebnisse in zwei Bereiche getrennt: Auf der einen Seite finden sich im

Kapitel 5.1 jene Kategorien, welche in direktem Zusammenhang mit dem Körper der Schülerinnen bzw. deren Körperlichkeit stehen, auf der anderen Seite wird in Kapitel 5.2 jenen Phänomenen Beachtung geschenkt, welche zwar zu allgemeinen Grenzverletzungen gezählt werden können, die aber gerade aufgrund ihres Entstehens im Sportunterricht und des besonderen Settings dieses Fachs nicht weniger interessant sind. Da letztlich auch die von den Schülerinnen gelieferten Situationsdeutungsangebote nicht als zufällig gewertet werden, bildet den Abschluss dieser Untersuchung eine Auseinandersetzung mit jenen Erklärungen, Einschüben und Rechtfertigungen, mit denen die Kurznarrationen zum Teil von den Schreiberinnen kommentiert wurden.

5.1 Den Körper und die Körperlichkeit betreffende Grenzverletzungen

Die bereits erwähnte starke Zentrierung des Sportunterrichts auf den menschlichen Körper bedingt Grenzüberschreitungen, die sich vor allem auf die Sphäre der Körperlichkeit beziehen und daher besonders verletzend sind. Gerade in einer sensiblen Phase wie der Pubertät wirken diese Verletzungen besonders nachhaltig. Welche phänomenübergreifenden Bezüge anhand der Narrationen hinsichtlich der Körperlichkeit herausgearbeitet werden konnten, soll in den folgenden Unterkapiteln näher dargestellt werden.

5.1.1 Körperliche Exponiertheit

Ein Aspekt hinsichtlich grenzüberschreitender Situationen, der vielfach in den Narrationen zu finden ist, betrifft das körperliche Ausgesetztsein während Bewegungsdemonstrationen und das Gefühl, die Blicke der anderen auf dem eigenen Körper zu spüren. Gerade wenn man nicht das Selbstvertrauen hat, sich die im Unterricht geforderten Übungen zuzutrauen oder man mit den Veränderungen des eigenen Körpers während der Pubertät erst zurechtkommen muss, stellen diese Situationen ein breites Feld für Grenzverletzungen dar: „Wir mussten einmal gewisse Übungen vorzeigen und das war mir ein wenig peinlich, da ich nicht alle gut konnte.“ (Narration 2, Zeile 1-2). Zwar ist die Peinlichkeit im Gegensatz zur Scham situationsbezogen, doch bereits die Definition des Begriffs als etwas, das die eigene Darstellung gegenüber anderen in einer gegebenen Situation „beschädigt“, verweist auf breite Möglichkeiten zur Grenzverletzung (Blumenthal, 2014, S. 15f.).

Besonders beschämend und nachhaltig wirkt eine solche Situation, wenn die eigene Pein durch die anderen durch Anstarren oder Auslachen auch noch offensichtlich gemacht wird: „Ich meine, wenn einen dann alle so anstarren und versuchen, nicht zu lachen oder sogar lachen...“ (Narration 2, Zeile 2-3). Dabei sind sich die Schülerinnen der immer währenden

Gefahr des möglichen Versagens bewusst, eine Tatsache, die auch für sich allein enormen Druck erzeugen kann: „Ich habe keine Ausdauer und wenn wir dann draußen laufen müssen, ist es mir sehr unangenehm, weil dann alle auf mich warten müssen.“ (Narration 18, Zeile 1-2). Wird die eigene körperliche Exponiertheit von den anderen auch noch verbal kommentiert, leiden die Schülerinnen zusätzlich: „Ich finde es nicht gut, wenn man vor der ganzen Klasse etwas vorführen muss. Man fühlt sich beobachtet und wenn man es vermasselt, wird man ausgelacht.“ (Narration 5, Zeile 1-2). Negative Reaktionen der Mitschülerinnen – wie die in Narration 5 beschriebene – bewirken, dass die Grenzverletzung als doppelt leidvoll erlebt wird: Auf der einen Seite steht dabei das Scheitern an sich, welches unter Umständen auch mit körperlichen Schmerzen verbunden ist, auf der anderen Seite wird das Gefühl des Versagens auch noch durch Kommentare negativ verstärkt (Klinge, 2009, S. 297).

Einen besonders bitteren Beigeschmack bekommen derartige Grenzverletzungen, wenn sie von der Lehrkraft auch noch offensichtlich inszeniert bzw. absichtlich herbeigeführt werden: „Eine Klassenkollegin war nicht so der sportliche Typ und hat sich v.a. beim Seil hinaufklettern bzw. sich überhaupt länger festhalten schwergetan und unsere damalige Lehrerin hat es sie trotzdem vor allen machen lassen.“ (Narration 15, Zeile 1-3). Hier wird nicht nur deutlich, dass sich die Schülerin mehr Rücksichtnahme und Verständnis von Seiten der Lehrperson erwartet, sondern es wird indirekt auch eine ganz einfache Lösung für dieses Problem angeboten: es nicht *vor allen anderen* machen zu müssen. Die Jugendlichen nehmen also ganz bewusst wahr, dass die Lösung mancher Probleme gar nicht so schwierig ist oder wäre. Umso schmerzhafter ist der in einer solchen Situation zwangsläufig entstehende Eindruck, dass die Grenzverletzung von der Lehrkraft entweder bewusst in Kauf genommen oder sogar absichtlich herbeigeführt worden ist.

Doch nicht nur Bewegungsdemonstrationen selbst rücken den Körper der Lernenden in den Mittelpunkt des Geschehens, auch im Sport übliche Kleidungs Vorschriften können ein Unwohlsein bis hin zum Gefühl der Nacktheit vermitteln. So bedeckt die Schwimmkleidung im Schwimmunterricht etwa weniger Haut, als sie frei lässt und bietet daher einen geeigneten Angriffspunkt für Grenzverletzungen: „Als wir im Sportunterricht Schulschwimmen waren und die Lehrerin zu einer Mitschülerin einen „blöden“ Kommentar gesagt hat, von wegen ihrer Figur.“ (Narration 6, Zeile 1-2). Nirgendwo ist man derart entblößt wie im Schwimmbad und steht den eigenen (zumeist angezogenen) Lehrkräften so gut wie nackt gegenüber. Diese Situation schafft nicht nur eine sehr verletzbare, (häufig zu) intime

Atmosphäre, sondern veranschaulicht anhand der Kleidung auch einmal mehr das Machtgefälle zwischen Lernenden und Lehrenden.

Wird die Nacktheit jedoch gegen den Willen der betroffenen Person ganz bewusst hergestellt und provoziert, handelt es sich nicht mehr nur um eine Grenzverletzung, sondern viel mehr um einen körperlichen Übergriff: „Aber wie gesagt kam es zwischen den Schülerinnen zu körperlicher Berührung, z.B. T-Shirt hochziehen, obwohl die Person es gar nicht wollte.“ (Narration 20, Zeile 4-6). Eine solche Handlung befindet sich weit jenseits dessen, was allgemein unter „im Sport übliche Gepflogenheiten“ verstanden werden kann und es ist unbestreitbar, dass die Täterin bzw. die Täterinnen die Grenzüberschreitung mit Absicht als Beschämungsmittel einsetzen (Enders et al., 2010, S. 1). Dennoch ist es für die Betroffenen schwierig, sich erfolgreich gegen solche oder ähnliche Attacken zur Wehr zu setzen, ohne dabei nicht zumindest als uncool oder nicht locker genug dazustehen.

Da der Körper im Sportunterricht stets Ausgangspunkt aller Unterrichtshandlungen ist, ist es schwierig bis sogar unmöglich, gezielte Beobachtungen des Körpers gänzlich zu vermeiden. Die Frage, die sich Pädagoginnen und Pädagogen stellen müssen, lautet daher, wie Bewegungsübungen so gestaltet werden kann, dass sich auch schwächere Schülerinnen und Schüler nicht unter ständiger Beobachtung ihrer Klassenkameradinnen und -kameraden sowie ihrer Lehrkräfte fühlen und frei und ungehemmt Neues ausprobieren und erlernen können. Denn nichts steht dem Bewegungslernen so sehr im Weg wie die eigenen Hemmungen, schließlich führen diese zur Unterdrückung der Erregung im Nervensystem und damit zu einer Verlangsamung der ablaufenden physiologischen Vorgänge (Neumann & Müller, 2019):

„Einmal mussten wir beim Weitwurf im Garten nacheinander werfen und dann wurde gemessen. Ich kann das nicht so gut, weil ich nicht so viele Muskeln habe und hab mich dann halt ziemlich unwohl gefühlt, weil alle zugeschaut haben und ich weiß, dass es viele andere auch ein bisschen unangenehm fanden.“ (Narration 21, Zeile 1-4).

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass gezielte Beobachtungen des Körpers sowie damit einhergehende körperliche Exponiertheit und öffentliches Leistungsversagen großteils als wenig angenehm empfunden werden. Das mögliche Versagen ist in solchen Situationen omnipräsent und Lehrerinnen und Lehrer sollten darauf achten, methodische Alternativen zu wählen oder zumindest keine weiteren Angriffsflächen, wie Auslachen oder Anstarren, zu bieten. Letztlich gilt es nämlich zu bedenken, dass der Körper gerade während der Pubertät einen Maßstab für das eigene Selbstbewusstsein darstellt und daher eine große

Angriffsfläche für Verletzungen und Demütigungen bietet (Tietjens, 2009, S. 294). Nicht zuletzt aus diesem Grund muss mit entstandenem grenzüberschreitenden Verhalten der Lernenden professionell umgegangen werden, d.h. es müssen Grenzen gesetzt, mögliche Konsequenzen aufgezeigt und diese schließlich auch sanktioniert werden.

5.1.2 Verbale Kommentierung

Schüler sind in der Institution Schule tagtäglich mit der Kommentierung und der Bewertung ihrer Leistung und ihres Verhaltens konfrontiert, schließlich besteht ein großer Teil des Unterrichts aus dem Bestreben, Neues zu lernen, sich Wissen anzueignen und Leistung zu verbessern. In keinem anderen Fach als im Sportunterricht steht dabei jedoch der Körper derart im Mittelpunkt des Interesses und damit auch der Bewertung. Dies bedingt ein großes neuralgisches Potenzial für Grenzverletzungen und dabei ist es gleichgültig, ob Kommentare didaktisch legitimierbar sind oder nicht: „Ich wurde früher öfters unangenehm angesprochen, weil ich eine Zeitlang oft gefehlt habe, ich aber Gründe dafür hatte nicht geschwänzt habe oder etwas in der Richtung.“ (Narration 10, Zeile 1-2). Es steht hier außer Frage, ob das Fehlen begründet war oder nicht, allein die Tatsache, dass die Art und Weise, wie gefragt wurde, als „unangenehm“ beschrieben wird, deutet darauf hin, dass den Bedürfnissen der Schülerin nicht ausreichend Rechnung getragen wurde.

Beziehen sich die Äußerungen jedoch auf den Körper oder die Leistung der Schülerinnen, wirken sie besonders kränkend und verletzend, schließlich steht man mit seiner Körperlichkeit im Sportunterricht stets im Fokus des Interesses und ist möglichen Grenzüberschreitungen daher schutzlos ausgeliefert. Da sich in den Narrationen eine große Vielzahl an unterschiedlichen Kommentierungen gefunden hat, werden Äußerungen in Bezug auf den Körper und auf die Leistung in den beiden folgenden Unterkapiteln getrennt betrachtet.

5.1.2.1 Verbale Kommentierungen des Körpers

In der Pubertät, einer Zeit, in der das Interesse für den eigenen Körper nahezu täglich zu wachsen scheint und der Körper und das Aussehen für die Jugendlichen mehr denn je zum Maßstab aller Dinge werden, ist es schwierig, sich Vergleichen mit Gleichaltrigen völlig zu entziehen (Tietjens, 2009, S. 295). Oft hat es den Anschein, als würde niemandem auch nur die kleinste Veränderung entgehen und die Jugendlichen sind sich bewusst, dass jede Entwicklung ihres Körpers und jede Veränderung ihres Aussehens von den Klassenkolleginnen und -kollegen nicht nur wahrgenommen, sondern in vielen Fällen auch

(hinter deren Rücken) besprochen und kommentiert wird. Dass sich dies nicht immer angenehm anfühlt, beschreibt folgende Schülerin: „Ich finde, dass man sich unwohl in seinem Körper fühlen kann, weil man selbst weiß, dass es Mädchen gibt, die über die anderen Körper der anderen Mädchen aus der Klasse reden.“ (Narration 24, Zeile 1-2). Ähnlich wie bei Bewegungsdemonstrationen, bei denen man oft das Gefühl hat, die Blicke der anderen auf sich zu spüren, beschreibt diese Schülerin das unangenehme Gefühl zu wissen, dass die anderen über einen selbst reden.

In ihrem Fokus auf die eigene Körperlichkeit fühlen sich die Mädchen jedoch nicht nur von ihren Altersgenossinnen verglichen und bewertet, sondern auch von ihren Lehrpersonen: „Sie [Anm. die Lehrerin] hat auch die etwas dickeren Leute aus der Klasse mehr kritisiert als die dünnen.“ (Narration 25, Zeile 5-6). Diese Wahrnehmung der Schülerin verdeutlicht, dass der jugendliche Blick auf den eigenen Körper äußerst kritisch erfolgt und daher mit großer Sensibilität zu behandeln ist. Vor allem in Situationen großer körperlicher Exponiertheit sind die Heranwachsenden besonders angreifbar: „Als wir im Sportunterricht Schulschwimmen waren und der Lehrer zu einer Mitschülerin einen „blöden“ Kommentar gesagt hat, von wegen ihrer Figur.“ (Narration 6, Zeile 1-2). Kommentare wie dieser über den Körper und das Aussehen wirken besonders kränkend und bleiben den Schülerinnen nachhaltig in Erinnerung, wie in der folgenden Narration berichtet wird: „Wo ich jünger war, war ich ein bisschen fett, also haben meine Klassenkolleginnen unangenehme Kommentare über mein Aussehen gemacht, da habe ich mich wirklich schlecht gefühlt.“ (Narration 7, Zeile 4-6).

Die Mädchen wissen jedoch genau, was sie tun und sie wissen besser als jede/r andere, wo es besonders wehtut. Dabei gibt es nahezu keine Situation im Sportunterricht, die sich nicht dazu eignen würde, um die Körper und die Leistung der anderen zu vergleichen, zu bewerten und abzuwerten. So beschreibt eine Schülerin etwa eine grenzüberschreitende Situation im Selbstverteidigungskurs, wobei sie ihrer Enttäuschung darüber Luft macht, dass sogar bei Unterrichtsinhalten, die eigentlich Zusammenarbeit und Unterstützung erfordern würden, Grenzverletzungen stattfinden:

Beim Selbstverteidigungskurs, welcher im Rahmen des Sportunterrichts stattfand, wurden sehr viele Beleidigungen von Mitschülern ausgesprochen... Dass die eine es nicht schaffen würde, sich selbst zu verteidigen oder dass man viel zu schwach wäre. Meine Mitschüler haben viel über andere gelästert und sie verspottet, doch eigentlich sollten wir uns ja unterstützen, statt einander auszulachen. (Narration 11, Zeile 1-3).

Doch die verbalen Kommentierungen im Sportunterricht der Mädchen betreffen nicht immer nur den weiblichen Körper im Allgemeinen, sondern sie reichen bisweilen viel tiefer und überschreiten damit auch auf verbale Weise die Grenze der intimen Nähe, in welcher man sich anderen Menschen eigentlich vertraut und geborgen nahe fühlen soll (Heidenberger, 2018): „Ich kann mich erinnern, als meine Freundin eine Entschuldigung hatte, dass sie nicht turnen darf, da sie Periodenschmerzen hatte. Daraufhin musste sie trotzdem mitturnen und die Lehrerin hat einen blöden Kommentar dazu gesagt, den alle Schülerinnen gehört haben.“ (Narration 17, Zeile 1-3). Die Vertrautheit und Geborgenheit, die die Schülerin gesucht hat, werden ihr nicht nur verwehrt, sondern auch noch mit einer die Intimgrenze überschreitenden Aussage negativ kommentiert. Dabei steht jedoch außer Frage, dass Jugendlichen gerade aufgrund der großen körperlichen und geistigen Veränderungen während der Pubertät mit Sensibilität begegnet werden muss, vor allem, wenn es sich um ein so intimes Thema handelt wie die weibliche Menstruation (Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz, 2018).

Verbale Kommentierungen des Körpers finden sich also nicht nur in Situationen körperlicher Exponiertheit, sondern geschehen häufig auch hinter dem Rücken der Betroffenen, wobei sich die Schülerinnen sowohl von ihren Klassenkolleginnen als auch von ihren Lehrpersonen grenzüberschreitend behandelt fühlen. Besonders kränkend werden Situationen beschrieben, in welchen die Unterrichtsinhalte eigentlich Zusammenarbeit und Unterstützung erfordern oder in denen die Grenze der intimen Nähe auf verbale Weise überschritten wird.

5.1.2.2 Verbale Kommentierungen der Leistung

Verbale Kommentierungen der Leistung stehen in der Schule an der Tagesordnung und solange diese objektiv, fair und begründet sind, stellen sie für die Lernenden im Großen und Ganzen auch kein Problem dar. Immer wieder sehen sich die Schülerinnen jedoch auch mit Äußerungen konfrontiert, die für sie jenseits des Bereichs des Akzeptablen liegen, da diese häufig bewusst und mit voller Absicht zur Kränkung der Person eingesetzt werden. Grenzüberschreitungen dieser Art von Seiten der Mitschülerinnen werden hauptsächlich als Auslachen beschrieben: „Ich finde es nicht gut, wenn man vor der ganzen Klasse etwas vorführen muss. Man fühlt sich beobachtet und wenn man es vermasselt, wird man ausgelacht.“ (Narration 5, Zeile 1-2). Es ist definitiv kränkend, in einer solchen Situation ausgelacht zu werden, schließlich ist Auslachen auch eine Form der Gewalt (Jannan, 2015, S. 13ff.). Daher verwundert es nicht, dass dieses Lachen sogar verletzend sein kann, wenn man selbst mitlachen muss, wie in der folgenden Narration beschrieben wird: „[...] es war

mir nicht wirklich unangenehm, weil ich selber gelacht habe, aber ich habe mich ein bisschen beleidigt gefühlt.“ (Narration 7, Zeile 2-3). Denn auch wenn die Situation letztendlich vielleicht so komisch ist, dass man selbst mitlachen muss, leiden die Betroffenen trotzdem, schließlich haben sie auf der einen Seite kein Erfolgserlebnis, sondern eher ein Versagen zu verbuchen und auf der anderen Seite wird dieses Versagen von den Zusehenden auch noch in grenzüberschreitender Weise negativ kommentiert. Dass häufig auch Kleinigkeiten ausreichen, um zur Zielscheibe von Klassenkolleginnen zu werden, wird anhand der folgenden Aussage nur zu deutlich: „Einmal hat sie [Anm. die Freundin] keinen Ball gefangen und sie wurde von der halt die ganze Zeit damit geärgert [...]“ (Narration 14, Zeile 4-5).

Doch Kommentierungen der Leistung geschehen nicht nur durch vergleichsweise harmloses Auslachen, sondern werden zum Beispiel von Mitschülerinnen, die bei der Erfüllung der Unterrichtsaufgabe von der Leistung ihrer Gruppenmitglieder abhängig sind, auch direkt ausgesprochen:

Wir wurden in Gruppen aufgeteilt und mussten einen Parcours machen. In meiner Gruppe gab es ein Mädchen, das sehr gemein gegenüber den Mitschülerinnen war. Sie hat die Langsamen sehr niedergemacht und sich schlecht fühlen lassen, weil sie nicht so gut waren.“ (Narration 16, Zeile 1-3).

Um dem Frust über die Gruppenzusammenstellung Luft zu machen, wird hier bewusst in Kauf genommen, dass sich andere schlecht fühlen und es mitunter schwerer haben, als es für sie ohnehin bereits ist.

Aber auch Lehrpersonen überschreiten bisweilen die Grenzen der didaktischen Legitimierbarkeit und bedienen sich verbaler Äußerungen, die eindeutig fehl am Platz sind: „Oft wurden bestimmte Personen angeschrien, weil sie eine Übung falsch gemacht haben oder ähnliches.“ (Narration 20, Zeile 3-4). Dabei wirkt es besonders schmerzhaft, wenn die Kommentierung in lautem Schreien mündet, da dieses Anschreien für alle offensichtlich ist und man sich vor der Klasse bloßgestellt fühlt. Ebenso verletzend ist ein solches Verhalten, wenn es nicht nur einmal vorkommt, sondern häufiger geschieht und die Schülerinnen dadurch in der ständigen Angst leben müssen, wieder etwas falsch zu machen: „Eine frühere Klassenkollegin von mir wurde früher oft von meiner alten Turnlehrerin „runtergemacht“, weil sie nicht ganz so sportlich war wie die anderen und die Leistungen nicht so erbracht hat, wie unsere Lehrerin das wollte.“ (Narration 8, Zeile 1-3).

Für nicht ganz so sportliche Schülerinnen ist es schwierig genug, mit dem Niveau der anderen mithalten und sich dieser Herausforderung jede Sportstunde aufs Neue zu stellen. Wird dieses Bestreben schließlich nicht honoriert, sondern im Gegenteil nicht erkannt oder sogar ins Lächerliche gezogen, ist dies nicht nur äußerst beschämend für die Betroffenen, sondern auch sehr verletzend und wirkt nachhaltig. Jugendliche, die mit Grenzverletzungen dieser Art konfrontiert sind, leiden häufig still und können sich selbst nicht aus ihrer Lage befreien, oft auch über mehrere Jahre hinweg (Enders et al., 2010, S. 1):

Vorweg: Ich bin nicht die sportlichste Person, deshalb kann es manchmal auch gut sein, dass ich mir bei manchen Sachen schwertue. In den letzten vier Jahren ist es deshalb vor allem öfters vorgekommen, dass ich so die ein oder andere Übung falsch gemacht habe und daraufhin von meiner Lehrerin angeschrien wurde [...] (Narration 19, Zeile 1-4).

Unpassende und wenig objektive Äußerungen hinsichtlich der Leistung finden sich also sowohl von Seiten der Schülerinnen als auch von Lehrerinnenseite, bisweilen wirken diese bewusst provokant:

Sie [Anm. die Freundin] ist etwas fester gebaut und hatte ca. ein Jahr lang eine Schiene an ihrem Bein. Nachdem sie ihre Schiene abbekommen hat, musste sie ihr Bein schonen und hat das der Lehrerin auch gesagt. [...] Jedenfalls waren wir dann einmal im Garten laufen und meine Freundin lief am Schluss, als sie an der Lehrerin vorbeilief, fragte diese, warum sie so langsam laufe und ob sie nicht schneller sein kann. (Narration 22, Zeile 2-9).

Dass die Lehrerin in diesem Beispiel auf verschiedenen Ebenen Unterschiedliches kommuniziert, macht es für die Schülerin nahezu unmöglich, sich dieser Anfeindungen zu erwehren. So wird auf der Informationsebene die Frage vermittelt, ob das Mädchen nicht schneller laufen könne, obwohl die Lehrerin sehr genau weiß, dass sie es nicht kann, und auf der Appellebene erfährt die Schülerin eine Aufforderung (Lauf schneller!), der sie aus oben genannten Gründen nicht nachkommen kann (Schulz von Thun, 2019).

Verbale Kommentierungen der Leistung erfolgen also auf verschiedenste Arten und sind, sofern sie objektiv sind und fair formuliert werden, nicht nur akzeptabel, sondern im Grunde auch ein wichtiges Mittel für Feedback und somit zur Leistungsverbesserung. Gehen die Äußerungen jedoch in Auslachen über oder ändern sich in Wortwahl, Tonfall oder Lautstärke, überschreiten sie eine gewisse Grenze und wirken beleidigend und beschämend (Jannan, 2015, S. 22).

5.1.3 Körperliche Berührung

Körperliche Berührungen, die gegen den Willen zumindest einer beteiligten Person geschehen, finden sich im monoedukativen Unterricht der Mädchen sowohl unter den Schülerinnen selbst als auch zwischen Lehrenden und Lernenden. Die landläufige Annahme, dass eine intime Berührung innerhalb des weiblichen Geschlechts in den meisten Fällen als nicht störend empfunden wird und daher keine Verletzung der Intimsphäre darstellt, wird damit eindeutig widerlegt. Vielmehr ist eher das Gegenteil der Fall: Gerade weil intime Berührungen zwischen Mädchen häufig als normal oder nicht grenzüberschreitend angesehen werden, werden solche Übergriffe nur selten sanktioniert. Die Opfer stehen den Täterinnen daher zumeist wehrlos gegenüber.

Besonders nachhaltig wirkt eine solche intime Berührung, wenn sie absichtlich zur Bloßstellung des Opfers eingesetzt wird: „Aber wie gesagt kam es zwischen den Schülerinnen zu körperlicher Berührung, z.B. T-Shirt hochziehen, obwohl die Person es gar nicht wollte.“ (Narration 20, Zeile 4-6). Die Schülerinnen wissen nämlich nur zu gut, welche Körperstellen ihrer Altersgenossinnen besonders verletzbar sind und so schmerzt es ganz besonders, wenn dieses Wissen gegen eine Klassenkollegin eingesetzt wird. Dabei sind sie sich der Tatsache, dass derartige Grenzverletzungen mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht im gleichen Maße sanktioniert werden wie von einem Jungen ausgeführte Übergriffe, sehr wohl bewusst und nutzen diese Grauzone vorsätzlich aus (Hunger et al., 2017b, S. 264). Klar ist an dieser Stelle, dass es sich jedoch trotz des Fehlens eines Machtgefälles um einen Eingriff in die Zone der intimen Nähe (siehe Kapitel 3.5.1) handelt, was bei den Betroffenen mit Gefühlen wie Scham oder Ekel verbunden ist und diese zu Verhaltensweisen wie Rückzug oder Ablehnung verleitet (Heidenberger, 2018).

Auf der anderen Seite finden sich Grenzverletzungen, in denen eindeutig ein Machtgefälle vorliegt, da sie von der Lehrerin ausgehen, welche für die Schülerinnen klarerweise eine Autoritätsperson darstellt. Dabei finden sich die Mädchen häufig in einer widersprüchlichen Situation, mit der sie nur schwer umgehen können: Zwar handeln die Lehrpersonen in einem (sehr breit ausgelegten) offiziellen didaktischen Rahmen, jedoch missachten sie dabei die ansonsten in der Institution Schule streng eingehaltene professionelle Distanz (Hunger et al., 2017b, S. 266): „Einmal mussten wir Übungen am Kasten machen, wo wir den Hintern hochheben mussten. Eine Klassenkollegin hat da irgendetwas nicht richtig gemacht und dann hat sie die Lehrerin am Hintern angefasst [...]“ (Narration 4, Zeile 1-3). Zwar handelt diese Lehrerin unter dem Aspekt des Anleitens der Bewegungsausführung, doch durch die

Berührung intimer Körperteile (wie etwa auch Oberschenkel oder Hüften) stellt diese Hilfestellung für die Schülerin einen Übergriff in die Zone der intimen Nähe und damit eine Grenzverletzung dar. Auch wenn dieses Handeln möglicherweise unbewusst erfolgt, ist dies nicht weniger schlimm, da gerade beim Sichern und Helfen jeder Handgriff hinterfragt und über Handlungsalternativen nachgedacht werden sollte. Den Schülerinnen ist nämlich sehr wohl bewusst, dass die Lehrerin ihre Entscheidungen aus einem großen Pott möglicher Handlungsoptionen wählt. Umso mehr erkennen sie unhinterfragtes Handeln und fehlenden Respekt ihnen gegenüber, wenn solche oder ähnliche Situationen öfter vorkommen: „[...] das gleiche passiert auch manchmal, wenn wir Liegestütze machen müssen. Ich finde das irgendwie unpassend und komisch.“ (Narration 4, Zeile 3-4). Besonders schlimm an dem Wissen, dass eine Lehrperson häufig so handelt, ist, dass man jederzeit damit rechnen muss, dass es wieder passiert, was dazu führt, dass sich die Lernenden im Sportunterricht nicht mehr sicher fühlen können.

Grenzverletzende körperliche Berührungen treten also auch im monoedukativen Unterricht der Mädchen auf und wiegen gerade aufgrund der gleichgeschlechtlichen Situation nicht weniger schlimm. So werden Berührungen zwischen den Mädchen nämlich viel eher gebilligt als zwischen Schülerinnen und Schülern, was dazu führt, dass die Betroffenen von Seiten der Lehrenden nur selten den notwendigen Schutz zugesprochen bekommen. Doch auch der breite Konsens, dass Mädchen beim Helfen und Sichern durch weibliche Lehrkräfte keine Grenzüberschreitungen erfahren würden, erweist sich als naiver Irrglaube. Denn Eingriffe in die Zone der intimen Nähe stellen immer Grenzverletzungen dar, ganz gleich, von wem sie ausgeführt werden. Aus diesem Grund ist es notwendig, Handlungsalternativen zu erarbeiten und zu etablieren, um Unterrichtssituationen, die einen Nährboden für Grenzverletzungen bieten, wie etwa das Sichern beim Gerätturnen, für alle Beteiligten angenehm zu gestalten.

5.2 Allgemeine Verletzungen der persönlichen Scham- oder Intimgrenze

Wie eingangs bereits erwähnt sollen in diesem Unterkapitel diejenigen Grenzverletzungen näher dargestellt werden, welche sich nicht direkt auf den Körper bzw. die Körperlichkeit der Schülerinnen beziehen, die aber aufgrund ihres Entstehens im Sportunterricht für diese Untersuchung nicht weniger interessant sind. Denn auch wenn der Körper der Jugendlichen bei den beschriebenen Situationen der folgenden Kategorien nicht immer im Fokus steht, wurde die Scham- oder Intimgrenze dennoch klar überschritten. Die Begriffe Scham und Beschämung beziehen sich nämlich nicht allein auf den menschlichen Körper, sondern vor

allem auch auf das normative Selbstbild und sind daher weitaus breiter zu verstehen als landläufig angenommen (siehe Kapitel 2.1.2).

5.2.1 Öffentliche Bewertung und Leistungsvergleich

Leistung und ihre Bewertung sind zwei Aspekte, die aus unserem Schulsystem nicht wegzudenken sind. Auch wenn es viele Ansätze gibt, die versuchen, den Fokus vom Leistungsvergleich wegzulenken, wie beispielsweise verbale Beurteilung statt Ziffernnoten, ist es aufgrund der Organisation unseres Schulsystems unmöglich, auf Bewertung und Benotung gänzlich zu verzichten. Aus diesem Grund stellt sich die Frage, wie mit der Leistung der Schülerinnen und Schüler umgegangen wird, schließlich liegt das Problem vielfach nicht in der Tatsache, *dass* bewertet und benotet wird, sondern *wie* Lehrerinnen und Lehrer diese Benotung handhaben.

Gerade im Sportunterricht, in dem nicht wie in anderen Schulfächern nur kognitive Leistung abverlangt, sondern für das Gelingen verschiedener Aufgaben auch eine gewisse körperliche Konstitution vorausgesetzt wird, können Situationen der öffentlichen Bewertung und des Leistungsvergleichs schnell beschämend wirken: „Einmal mussten wir beim Weitwurf im Garten nacheinander werfen und dann wurde gemessen. Ich kann das nicht so gut, weil ich nicht so viele Muskeln habe und hab mich dann halt ziemlich unwohl gefühlt, weil alle zugeschaut haben [...]“ (Narration 21, Zeile 1-4). Dabei steht die Bewertung in direktem Zusammenhang mit dem Körperbild der Heranwachsenden, welches wiederum einen Großteil des jugendlichen Selbstwertgefühls ausmacht. Dass Schülerinnen, welche in einem solchen Leistungsvergleich nicht bestehen können, beschämt werden, liegt dabei auf der Hand (Tietjens, 2009, S. 294).

Weiters wird häufig als äußerst unangenehm beschrieben, die eigene Leistung vor anderen kundtun zu müssen: „Außerdem mag ich es gar nicht, meine Sportergebnisse vor allen Leuten sagen zu müssen.“ (Narration 13, Zeile 6-7). Dabei gibt es vor allem eine sportunterrichtliche Situation, in der das sportliche Können derart hierarchisch dargestellt wird wie in keiner anderen, nämlich der Teamwahl: „Wenn Schülerinnen die Gruppen wählen mussten, dann wurden immer die Besten zuerst gewählt und es waren natürlich immer dieselben. Es war auch deprimierend, immer als eine der letzten gewählt zu werden.“ (Narration 25, Zeile 10-12). Hierbei wird eine Situation geschaffen, in der man nicht – wie sonst üblich – von der Lehrkraft bewertet wird, sondern von den Mitschülerinnen. Und diese sind schonungslos, schließlich will man ja gewinnen. Wie sich das anfühlt, von den

Klassenkolleginnen in sportlicher Hinsicht nicht geschätzt zu werden, ist für die guten Sportlerinnen wahrscheinlich schwer bis gar nicht nachvollziehbar: „Oder auch das Gefühl, immer als letztes gewählt zu werden, da man immer nur „die Guten“ wählen soll.“ (Narration 19, Zeile 10-11).

Fakt ist, dass Situationen derartiger Leistungsschau und des Leistungsvergleichs die Schülerinnen nachhaltig prägen. Dabei wäre es in vielen Situationen gar nicht schwierig, Handlungsalternativen zu finden. Häufig besteht das Problem jedoch darin, dass sich Sportlehrkräfte der Beschämung eines solchen Leistungsvergleichs nicht bewusst sind, da sie selbst als gute Sportlerinnen und Sportler nie die Erfahrung gemacht haben, beim Wählen als Letzte übrigzubleiben (Klinge, 2009, S. 298). Umso mehr jedoch gilt es, das eigene didaktische Handeln zu hinterfragen und Handlungsalternativen im Unterricht zu etablieren.

5.2.2 Ungleiche Behandlung

Faire und objektive Behandlung und Beurteilung stellen einen wichtigen Aspekt des schulischen Zusammenlebens dar und machen neben der Sachkompetenz einen Großteil der jugendlichen Wertschätzung gegenüber einer Lehrkraft aus (ZPG Sport, 2011, S. 1). Hat eine Schülerin das Gefühl, von einer Lehrerin nicht gemocht oder unfair behandelt zu werden, zehrt das nicht nur an ihrem Selbstwertgefühl, sondern sie fühlt sich auch ausgeschlossen, ausgegrenzt und zurückgewiesen: „Die Lehrerin hatte Lieblinge und ich war nie Teil davon.“ (Narration 24, Zeile 4).

Wie schwer dies manche trifft, die sich von der Lehrerin nicht gemocht fühlen, wird anhand folgender Narration deutlich:

Letztes Jahr hatte ich eine Sportlehrerin, die manche Schüler aus meiner Sicht gar nicht mochte, dafür ein paar sehr mochte. Die, die zu denen gehört haben, die sie nicht mochte, MUSSTEN bestimmte Übungen machen, auch wenn sie es einfach nicht schaffen konnten, da sie z.B. übergewichtig waren. (Narration 12, Zeile 1-4).

In solchen Situationen laufen die Schülerinnen zwangsläufig Gefahr, sich vor den anderen öffentlich zu blamieren, was von der Lehrerin im oben angeführten Beispiel mehr oder weniger bewusst in Kauf genommen oder womöglich sogar absichtlich provoziert wird. Doch letztlich ist es nicht ausschlaggebend, ob die unfaire oder ungleiche Behandlung absichtlich oder unabsichtlich erfolgt, denn sie wirkt in jedem Fall außerordentlich kränkend:

Auch beim Gruppeneinteilen hat sie immer ihre „Lieblinge“ zusammen in eine Gruppe getan und immer, wenn diese Gruppe gewonnen hat, hat sie Zuckerl bekommen. Dann gab es auch so eine Sache, dass sie Zuckerl verteilt hat und Kinder Spiele aussuchen dürfen, wenn sie Geburtstag hatten, aber bei mir und zwei anderen Schülerinnen aus meiner alten Klasse hat sie das nicht getan. (Narration 25, Zeile 1-5).

Jugendliche reagieren also, wie wohl auch jeder Erwachsene, äußerst sensibel auf unfaire Behandlung und dabei ist es relativ egal, ob diese absichtlich oder unabsichtlich geschieht, da sie in jedem Fall verletzend wirkt. Zwangsläufig geht eine solche Verletzung nicht selten mit dem Gefühl einher, nicht gemocht zu werden, was das Ganze für die Jugendlichen umso schmerzhafter macht, schließlich ist es für niemanden angenehm, sich nicht akzeptiert zu fühlen. Aufgabe der Lehrperson ist es daher, stets Fairness und Objektivität walten zu lassen und eventuelle Geschenke oder Zugeständnisse allen Schülerinnen zu gleichen Teilen zukommen zu lassen.

5.2.3 Bedürfnisse und Möglichkeiten der Schülerinnen nicht erkennen bzw. nicht (ausreichend) darauf eingehen

Lehrerinnen und Lehrer können oder wollen aus den verschiedensten Gründen im Schulalltag nicht immer den Bedürfnissen der Lernenden gerecht werden oder auf deren Möglichkeiten adäquat eingehen. Zu diesen Gründen gehören etwa Zeitdruck, ein hohes Arbeitspensum, unflexible Arbeitszeiten oder auch eine große Schüler/innenanzahl, die es zu betreuen gilt (Klief, 2017, S. 4). Doch Lernende, die auf die Unterstützung durch ihre Lehrkräfte setzen, sind zu Recht enttäuscht, wenn dem Problem keine Bedeutung beigemessen wird und die erhoffte Hilfe ausbleibt: „Mir ging’s mal sehr schlecht im Turnunterricht und ich habe auch spontan Schmerzen bekommen. Ich habe es der Professorin erzählt, aber sie hat nur gesagt, dass ich weiterlaufen soll und dass es nichts Schlimmes ist und es vergeht.“ (Narration 1, Zeile 1-4). Zudem stellt es nicht selten eine große Überwindung dar, sich einem Erwachsenen anzuvertrauen, schließlich sind manche Themen sehr persönlich und gerade während der Pubertät eine heikle Angelegenheit: „Ich kann mich erinnern, als meine Freundin eine Entschuldigung hatte, dass sie nicht turnen darf, da sie Periodenschmerzen hatte. Daraufhin musste sie trotzdem mitturnen [...]“ (Narration 17, Zeile 1-2). Auch wenn mittlerweile allgemein bekannt ist, dass leichte Bewegung bei Menstruationsschmerzen guttut, wurde hier nicht ausreichend auf die Bedürfnisse der Schülerin eingegangen, denn hinter den geäußerten körperlichen Beschwerden stehen nicht selten auch emotionale Bedürfnisse wie Nähe oder ein offenes Ohr.

Eine weitere – wenn nicht sogar eine der größten – Herausforderungen des Lehrer/innenalltags stellt die Forderung nach einem differenzierten Unterricht dar, der alle Schülerinnen gleichermaßen fordert, niemanden über-, aber auch niemanden unterfordert. Gelingt dies nicht, so ist das nicht nur für die Lehrperson frustrierend, sondern auch für die Schülerinnen. Dabei trifft es vielfach die eher Leistungsschwachen: „Ich habe mitbekommen, wie eine Klassenkollegin, die etwas stärker gebaut war, in der Unterstufe von der Lehrerin quasi gedrängt worden ist, bestimmte Übungen zu schaffen, obwohl sie eigentlich eh schon ihr Bestes gab.“ (Narration 9, Zeile 1-3). In Situationen wie diesen sind die Schülerinnen jedoch nicht nur körperlich gefordert, auch der psychische Druck ist nicht zu unterschätzen. Zwar wäre es wünschenswert, wenn das Mädchen die Übung doch noch schaffen würde – so könnte sie ein Erfolgserlebnis für sich verbuchen – doch besteht die Gefahr, dass sie durch die Überforderung zusehends demotiviert wird.

Auch wenn es in vielen Fällen schwierig und anstrengend ist, ist es die Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern, sich der Bedürfnisse der Lernenden anzunehmen und die eigene Unterrichtsplanung sowie den Umgang mit den Schülerinnen und Schülern an deren körperliche, kognitive und emotionale Möglichkeiten anzupassen. Denn Standardphrasen, mit denen die Anliegen oder die Meinungen der Schülerinnen abgewertet werden – „Die Frau Prof. hat dann noch gesagt, dass ich überreagiere.“ (Narration 13, Zeile 4-5) – lösen kein Problem, sondern verschlimmern es mit großer Wahrscheinlichkeit noch, da sie den Jugendlichen jede Antwortmöglichkeit nehmen und das Gespräch im Grunde für beendet erklären. Die Schwierigkeiten sind damit nicht gelöst, sondern nur beiseitegeschoben und den Schülerinnen wird eindeutig vermittelt, dass sie sich keine (weitere) Hilfe erwarten können und mit ihrem Problem allein dastehen.

5.3 Situationsdeutungsangebote und Kommentare

In den Narrationen wurden vielfach nicht nur die grenzüberschreitenden Situationen an sich geschildert, sondern häufig fanden sich auch Aussagen, welche die Situationen kommentierten oder Deutungsangebote lieferten. Auf ein paar Aspekte, die besonders oft genannt wurden, soll deshalb in diesem Unterkapitel noch genauer eingegangen werden.

So war es beispielsweise vielen Schülerinnen wichtig zu betonen, dass das geschilderte Erlebnis für sie tatsächlich eine Grenzverletzung dargestellt hat. Den Jugendlichen ist nämlich bewusst, dass nicht jede Situation für jeden Menschen gleichermaßen grenzverletzend ist und sie wissen, dass sie daher mitunter Gefahr laufen, nicht

ernstgenommen zu werden. Doch Tatsache ist, dass die Lernenden ein ganz klares Gespür dafür haben, was sie für angemessen halten und was nicht, auch wenn sie dieses Gefühl bisweilen nicht genau begründen können: „Ich finde das irgendwie unpassend und komisch.“ (Narration 4, Zeile 4).

In anderen Fällen wiederum wurden sehr wohl Begründungen und Rechtfertigungen dafür geliefert, warum die Situation als grenzüberschreitend erlebt wurde: „Ich fand das nicht angemessen, da es die Lehrerin nichts angeht und es die Mitschülerin gekränkt hat.“ (Narration 6, Zeile 2-3). Dabei wissen die Schülerinnen nicht nur genau, was Recht und Unrecht ist, sondern es ist ihnen auch bewusst, dass Lehrkräfte in ihrem Tun zumeist Handlungsalternativen haben: „Mir ist das unangenehm und er hat keinen Grund mich anzuschreien.“ (Narration 3, Zeile 2-3). Eine Lehrerin oder ein Lehrer hat nämlich tatsächlich keinen Grund, Schülerinnen oder Schüler anzuschreien, da dies nicht nur didaktisch nicht vertretbar ist, sondern er oder sie auch über eine ganze Reihe von Handlungsalternativen verfügt bzw. verfügen sollte.

Ein weiterer Aspekt, der sich immer wieder in den Erzählungen fand, betraf die Sichtweise auf grenzüberschreitende Situationen. So beschrieb etwa eine Schülerin die Tatsache, dass eine Handlung von unterschiedlichen Personen zu unterschiedlichen Zeitpunkten und in unterschiedlichen Situationen stets anders verstanden werden kann, wobei sie darauf verwies, dass sich auch die eigene Sichtweise mit genügend zeitlichem und räumlichem Abstand ändern kann: „[...] aber in dem Moment fand ich das nicht ok, weil nicht jeder gleich sportlich ist und nicht jeder dasselbe leisten kann.“ (Narration 8, Zeile 4-5). Daran wird deutlich, dass die Beurteilung von Grenzverletzungen im Moment des Geschehens zu erfolgen hat und eine spätere Bewertung oder sogar eine durch eine andere (unbeteiligte dritte) Person nicht zulässig ist, da für die Einschätzung einzig und allein die Wahrnehmung des Opfers ausschlaggebend ist.

Das Bewusstsein der Schülerinnen über inkorrektes Verhalten der Lehrkräfte ist also ausgeprägt und die mit einer Grenzüberschreitung einhergehende Enttäuschung mehr als nur gerechtfertigt, schließlich sollten sich die Lernenden im Umfeld der Schule geschützt und korrekt behandelt fühlen. Dieses Rechts sind sich die Mädchen durchaus bewusst und so wird es etwa in Narration 11 (Zeile 4-5) auch indirekt eingefordert: „[...] doch eigentlich sollten wir uns ja unterstützen, statt einander auszulachen.“ Ebenso wissen die Schülerinnen nur zu gut, dass nicht alle Menschen gleich sind, vor allem nicht, wenn es ums Bewegungslernen geht, schließlich haben nicht alle die gleichen körperlichen

Voraussetzungen, Talente, außerschulischen Erfahrungen oder Ähnliches. Es ist daher logisch, dass die jugendliche Forderung nach Objektivität und Einfühlungsvermögen gerade vor den Lehrerinnen und Lehrern, welche in vielerlei Hinsicht Vorbilder sein sollten, nicht Halt macht: „Ich finde das von einer Lehrkraft nicht in Ordnung, weil nicht jeder bei jeder Übung gleich geschickt ist.“ (Narration 9, Zeile 3-4). Wird dabei nicht ausreichend auf die Bedürfnisse der Schülerinnen eingegangen, fühlen sich diese schikaniert, ganz gleich, ob der Handlungsrahmen didaktisch legitimierbar ist oder nicht: „Und obwohl ich für jede Fehlstunde eine Entschuldigung hatte, musste ich mir nochmal zusätzlich eine vom Arzt holen, was aber meiner Meinung nach (und auch gesetzlich) nicht notwendig war.“ (Narration 10, Zeile 2-4). Denn auch wenn die Lehrerin wie in diesem Fall korrekt gehandelt hat, blieb ein klärendes Gespräch mit der Schülerin, bei dem man ihren Bedürfnissen genauer auf den Grund gehen und Missverständnisse aus der Welt schaffen hätte können, offensichtlich aus.

Viele Narrationen weisen deutlich darauf hin, dass die Schülerinnen Schwierigkeiten haben, Grenzverletzungen aufzudecken und in ihrer Kränkung und Verletzung von den Erwachsenen ernstgenommen zu werden. Dabei verwundert es nicht, dass auch beschrieben wird, dass es ebenso schwierig ist, sich möglichem grenzüberschreitenden Handeln zu entziehen: „Viele Kinder haben nicht so viel Ausdauer und können oft nicht so viel laufen und trotzdem müssen sie weitermachen für ihre Noten.“ (Narration 5, Zeile 4-5). Oftmals haben die Jugendlichen keine Möglichkeit sich zu wehren, da sie der Macht der Autoritätsperson hilflos gegenüberstehen. Dabei wird auch deutlich, dass es zumeist vor allem diejenigen trifft, die als eher unsportlich gelten: „Ich selber hatte zum Glück noch nichts Schlimmes, also mir ist noch nichts passiert, da ich eigentlich immer eine der ersten war, die gewählt wurde und ganz gut im Sport bin.“ (Narration 14, Zeile 1-2). Die Wahrnehmung der Schülerinnen ist also folgende: Wer gut im Sport ist, hat ein geringeres Risiko, Opfer einer Grenzverletzung zu werden. Wer hingegen nicht so sportlich ist, läuft eher Gefahr, ausgelacht oder negativ kommentiert zu werden: „Vorweg: Ich bin nicht die sportlichste Person, deshalb kann es manchmal auch gut sein, dass ich mir bei manchen Sachen schwertue.“ (Narration 19, Zeile 1-2).

Dass das Erleben von Grenzverletzungen – egal wie harmlos diese nach außen zu sein scheinen – nachhaltig negativ wirkt, beschreibt eine Schülerin in Narration 22 (Zeile 9-10) besonders anschaulich: „Das war nicht schlimm, aber meine Freundin hat sich von da an im Turnunterricht nicht mehr wohlfühlt.“ Die Lehrperson sollte also jede Grenzverletzung

ernst nehmen und professionell darauf reagieren, denn auch wenn diese auf den ersten Blick nicht weiter schlimm wirkt, wie das eben angeführte Beispiel zeigt, kann sie für die Schülerin weitreichende Konsequenzen mit sich bringen.

Viele der Kommentierungen und Deutungsangebote verweisen also vor allem auf die Probleme, die Grenzverletzungen für die Lernenden mit sich bringen. Dazu gehört zum Beispiel, dass Lernende beim Aufzeigen einer Grenzüberschreitung häufig nicht ernstgenommen werden, da ihnen die korrekte Einschätzung einer Situation als grenzverletzend nicht zugestanden und zugetraut wird oder weil Lehrende ihr eigenes inkorrektes Verhalten nicht wahrhaben bzw. sich nicht eingestehen wollen. Eine Ausrede oder didaktische Legitimierung ist häufig schnell gefunden, schließlich sind es oft nur feine Nuancen, die den Unterschied machen. So wird etwa in Narration 19 (Zeile 6-7) betont, dass es der Ton ist, der die Musik macht: „All das ganze ist in einem recht spöttischen Ton passiert.“ Und ebenfalls in Narration 19 (Zeile 9) wird darauf hingewiesen, dass es einen Unterschied macht, ob die Kommentierungen auch andere hören können: „[...] dies hat sie nicht leise, sondern GANZ laut gesagt [...]“. Doch genau diese Nuancen sind das, was es den Schülerinnen häufig schwer macht, beim Aufdecken einer Grenzverletzung ernstgenommen zu werden. Geht das inkorrekte Verhalten auch noch von einer Lehrperson aus, welche letztlich im System Schule eine Autoritätsperson darstellt, ist es für die Lernenden noch schwieriger, ihr Leiden öffentlich zu machen. Am Ende bleibt nur noch die Enttäuschung darüber, dass Lehrkräfte eigentlich mit gutem Beispiel vorangehen sollten. Die Schülerinnen fordern in ihren Narrationen daher mit gutem Recht, dass sich Lehrerinnen und Lehrer ihrer Vorbildrolle bewusst sein und daher bestrebt sein sollten, sich keiner Grenzverletzungen schuldig zu machen. Auch mögliches grenzüberschreitendes Verhalten von Seiten der Schülerinnen sollte umgehend erkannt und entsprechend sanktioniert werden.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Das Ziel der Untersuchung war es, ausgewählte persönliche Erlebnismomente im Sportunterricht der Mädchen sichtbar zu machen und phänomenübergreifende Bezüge herzustellen, um so auf potenziell neuralgische Situationen im Unterricht in Bewegung und Sport hinweisen zu können. Dabei ging es nicht darum, die Häufigkeit von Grenzüberschreitungen zu bestimmen oder formale Grenzen zu ziehen, sondern einzig und allein um das Sichtbarmachen der Perspektive der Schülerinnen, schließlich entscheidet nur das Opfer allein, „wann es Gewalt erlebt hat und wie schwerwiegend es diese empfunden hat – nicht der Täter oder das Umfeld.“ (Jannan, 2015, S. 13ff.).

Die Auswertung der Narrationen zeigt eine große Bandbreite an Situationen, in denen die Schülerinnen Grenzverletzungen ausgesetzt sind, wobei diese sowohl von Seiten der Mitschülerinnen als auch von den Lehrerinnen ausgehen. Die in den letzten Jahren in den Blick geratene Annahme, dass Frauen ebenso wie Männer Verursacherinnen von Grenzverletzungen und Gewalthandlungen sind, bestätigt sich damit auch für den Bereich des Schulsports. Dies verwundert jedoch nicht weiter, schließlich ist es plausibel, Frauen und Mädchen als häufigere Opfer von sexualisierter Gewalt auch als Verursacherinnen in Betracht zu ziehen. Weiters muss an dieser Stelle einmal mehr mit dem heterosexuellen Kurzschluss, sprich der Annahme, dass sich Gewalt von Männern gegen Frauen und Gewalt von Frauen gegen Männer richtet, aufgeräumt werden, denn die Untersuchung der Narrationen zeigt, dass sich Grenzverletzungen und Übergriffe auch innerhalb des weiblichen Geschlechts finden lassen (Rulofs, 2016a, S. 91).

Die Forschungsfrage, inwiefern sich Grenzverletzungen im monoedukativen Sportunterricht der Mädchen finden lassen, kann daher folgendermaßen beantwortet werden: Grenzverletzungen finden im monoedukativen Unterricht der Mädchen in Bewegung und Sport in einer Vielzahl von Situationen statt, welche sich hinsichtlich der Körperzentriertheit des Fachs vor allem in die Aspekte körperliche Exponiertheit, verbale Kommentierung und körperliche Berührung einteilen lassen. Darüber hinaus wurde aber auch noch eine ganze Reihe weiterer Aspekte ins Treffen geführt, welche nicht in direktem Zusammenhang mit dem Körper der Schülerinnen stehen, die aber für diese Untersuchung nicht minder interessant waren. Diese lassen sich als öffentliche Bewertung, ungleiche Behandlung und fehlende Empathie hinsichtlich der Bedürfnisse und Möglichkeiten der Schülerinnen kategorisieren. Grenzüberschreitendes Verhalten wird im monoedukativen Sportunterricht der Mädchen weiters von allen beteiligten Parteien verübt, sprich sowohl von den

Schülerinnen als auch von den Lehrerinnen, wobei sich von Lehrkräften verübte Grenzverletzungen als besonders problematisch erweisen, da die Schülerinnen dem Lehrpersonal zumeist machtlos gegenüberstehen.

Diese Machtlosigkeit ergibt sich in vielen Fällen aus dem Dilemma, dass die Schülerinnen oft nur zu gut wissen, dass viele Verhaltensweisen ihrer Lehrerinnen didaktisch plausibilisierbar wären, weshalb ein mögliches Wehren häufig zu keinem Ergebnis führen würde. Selbst wenn die Situationen die Scham- und Intimgrenzen der Schülerinnen bereits weit überschreiten, wie beispielsweise die in Narration 4 beschriebene Berührung am Po, ist es für die Jugendlichen oft schwer bis unmöglich, sich zu widersetzen, da die Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden im System Schule stets hierarchisch vorstrukturiert sind. Weiters besteht aber auch immer die Gefahr, sich lächerlich zu machen, da eine Situation grundsätzlich auch falsch interpretiert werden könnte. Ohne die Unterstützung von Klassenkolleginnen ist ein erfolgreiches Wehren für die meisten Schülerinnen daher kaum denkbar (Hunger et al., 2017b, S. 265).

Die herausgearbeiteten Phänomene verweisen auf ein großes neuralgisches Potenzial des Sportunterrichts, wobei anzunehmen ist, dass ein nicht unbeträchtlicher Teil an grenzüberschreitenden Situationen im Zuge der Untersuchung im Verborgenen geblieben ist. Der für diese Diplomarbeit durchgeführten Studie waren nämlich nicht zuletzt auch aufgrund des jugendlichen Alters der Teilnehmerinnen und einer gewissen mit der sensiblen Phase der Pubertät einhergehenden Verslossenheit gegenüber Erwachsenen Grenzen gesetzt. So wurden manche Themen, wie etwa Gewalt unter Schülerinnen oder zwischen Lehrkräften und Schülerinnen, überhaupt nicht ins Treffen geführt, obwohl davon auszugehen ist, dass der Sportunterricht nicht frei von jeglicher Form der Gewalt ist (Hamp, 2015, S. 59). Betrachtet man nun die in der Auswertung der Kurznarrationen gewonnenen Erkenntnisse sowie die zum jetzigen Zeitpunkt in ihrem Ausmaß nur schwer einschätzbaren im Verborgenen gebliebenen Phänomenbezüge, so wird klar, dass der Sportunterricht ein breites Lernfeld für (angehende) Lehrerinnen und Lehrer darstellt. Ein „einfacher“ methodischer Hinweis, wie die Korrektur der Bewegungsausführung und die damit einhergehende Berührung in Narration 4, kann für die Schülerinnen jedoch einen beschämenden, peinvollen Moment darstellen, weshalb Berührungen, Bemerkungen und Kommentierungen hinsichtlich ihres Nutzens stets gut abgewogen werden sollten. Das Unterrichtsfach Bewegung und Sport weist demnach Besonderheiten auf, welche in anderen Fächern so nicht anzutreffen sind und so weichen auch alle Beispiele von den ansonsten in

der Schule üblichen Routinen und vorstrukturierten Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden ab. Diese Sonderstellung des Faches liegt jedoch nicht an der Institution Schule an sich, sondern ist den Gepflogenheiten des außerschulischen Sports geschuldet. Diese „eigenartige[n] Vermengung von schulischer und außerschulischer sozialer Erwartung und Routine“ (Hunger et al., 2017b, S. 268) birgt eine Vielzahl neuralgischer Momente, deren Legitimität im Rahmen des schulischen Sportunterrichts gründlich hinterfragt werden muss.

Tatsache ist nämlich, dass Sportlehrkräfte in den meisten Fällen eine ganze Reihe an Handlungsalternativen zur Verfügung steht, was den Schülerinnen oft nur allzu deutlich bewusst ist. Das Wissen darüber, dass ein großer Teil der Grenzverletzungen vermeidbar wäre, diese jedoch von den Lehrerinnen durch zum Beispiel unhinterfragtes Handeln immer wieder – bewusst oder unbewusst – in Kauf genommen werden, ist für die Lernenden erst recht enttäuschend. Dabei sind die Gründe dafür, dass fehlende Handlungsalternativen noch nicht ausreichend im Sportunterricht etabliert sind, vielfältig und reichen von alteingeschliffenen – unreflektiert übernommenen – Mustern und Ritualen bis hin zur Annahme, dass das eigene grenzüberschreitende Verhalten didaktisch erforderlich oder zumindest legitim wäre („Die Frau Prof. hat dann noch gesagt, dass ich überreagiere.“ (Narration 13, Zeile 4-5)).

Alternative didaktische Methoden für den eigenen Unterricht zu finden, wäre jedoch nach einem Sprung über den eigenen Schatten gar nicht so schwierig, schließlich gibt es für die verschiedenen unterrichtlichen Situationen eine Vielzahl an methodischen Optionen und Handlungsalternativen. So können die Schülerinnen etwa statt des öffentlichen Messens und Bewertens einer Leistung, wie in Narration 21 beschrieben, ihre Leistung selbst oder beispielsweise in Zweierteams messen. Dabei stellt die Entscheidung der Lehrkraft gegen den Frontalunterricht diesbezüglich für viele Lernende bereits eine Erleichterung dar, da bei anderen Unterrichtsformen die einzelne Schülerin bei Bewegungsausführungen nicht derart im Mittelpunkt steht. Des Weiteren können Gruppenaufgaben, die verschiedene Kompetenzen verlangen, sowie individuelle Zielabsprachen, sprich dass die Jugendlichen festlegen, was sie wann und wie lernen möchten, den Fokus vom sozialen Vergleich ablenken. Diese Möglichkeiten sollten vor allem insofern genutzt werden, als dass sie auch helfen, eines der Hauptziele des Bewegungs- und Sportunterrichts zu erreichen, nämlich den reflektierten Umgang mit individuellen Leistungen. Dazu gehört weiters das Hinterfragen von Leistungsunterschieden sowie von sozialen Vergleichsmaßstäben, wie etwa den Medien. Um das Erlangen dieser Ziele zu gewährleisten, sollte der Sportunterricht außerdem

vielfältige gleichberechtigte Bewegungs- und Sportfelder anbieten, damit individuelle Kompetenzbereiche ausgebildet werden können (Tietjens, 2009, S. 295).

Bleibt noch die Körperlichkeit an sich. Wie bereits mehrfach erwähnt stellt der Sportunterricht den Körper so sehr in den Fokus der Aufmerksamkeit, wie dies sonst in keinem anderen Unterrichtsfach geschieht, schließlich gehen alle unterrichtlichen Handlungen von ihm aus (Hunger et al., 2017b, S. 264). Deshalb finden sich im Unterricht in Bewegung und Sport auch immer wieder Situationen, in denen enger Körperkontakt sowie das Berühren intimer Stellen häufig vorprogrammiert scheinen. Dazu gehören etwa Spiele, die das aktive Decken der Gegenspielerinnen erfordern, oder auch das Helfen und Sichern beim Boden- und Geräteturnen. Doch auch wenn es beispielsweise bezüglich des Sicherns an Geräten auf den ersten Blick oft so scheint, als gäbe es keine Handlungsalternativen, stehen Lehrkräften doch einige methodische Möglichkeiten zur Verfügung, um das neuralgische Potenzial in solchen Situationen so gering wie möglich zu halten. Zuallererst sei an dieser Stelle genannt, dass stets das Prinzip der Freiwilligkeit Anwendung finden muss, das heißt, dass die Schülerinnen dem Helfen und Sichern ausdrücklich zustimmen müssen. Dabei sollte auch die Möglichkeit in Betracht gezogen werden, dass sich die Lernenden gegenseitig unterstützen und – ab einem gewissen Alter und Reifegrad – auch gegenseitig sichern. Zonen der Sicherheit können weiters beispielsweise gewährleisten, die körperliche Exponiertheit so gering wie möglich zu halten, auch wenn eine komplette Schamvermeidung dadurch nicht garantiert werden kann (Klinge, 2009, S. 299f.).

Zusammengefasst kann also festgehalten werden, dass Lehrkräfte in Bewegung und Sport verschiedene Möglichkeiten haben, um einen vielfältigen, differenzierten Unterricht zu gestalten und den Schülerinnen zu helfen, zu selbstbestimmten und reflektierten Erwachsenen zu werden. Dazu gehören beispielsweise neben kooperativen Spielen und Regelveränderungen – welche auch gemeinsam mit den Lernenden erarbeitet werden können – die mehrperspektivische Auslegung des Fachs sowie die Gestaltung von Freiraum für individuelle Unterschiede und deren Akzeptanz durch alle Beteiligten. Nicht zuletzt ist es aber auch notwendig, die Wahrnehmung individueller Schamgrenzen von Lehrkräften zu schulen, schließlich soll die Scham der Schülerinnen ernstgenommen und nicht bagatellisiert werden. Eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Schamempfinden, welche dafür eine zwingende Voraussetzung darstellt, sollte daher bereits in der Lehrer/innenausbildung erfolgen (Klinge, 2009, S. 299f.).

Weitere Maßnahmen, um Grenzverletzungen im Sportunterricht zu vermeiden und neuralgisches Potenzial zu verringern, sind etwa die Einholung von regelmäßigem anonymen Feedback, welches von Lehrkräften verlangt, einen Perspektivenwechsel zu vollziehen und das grenzüberschreitende Potenzial der eigenen didaktischen Maßnahmen wahrzunehmen, sowie die Etablierung klarer Commitments, die über die didaktische Notwendigkeit hinausgehende Bemerkungen über den Körper ebenso klar untersagen wie unpassende Kommentierungen der Leistung und das gezielte Exponieren intimer Körperstellen (Hunger et al., 2017b, S. 268). Betrachtet man abschließend die Tatsache, dass soziales Lernen bei Kindern und Jugendlichen zu einem großen Teil durch Beobachtung des Verhaltens und der Reaktionen von Erwachsenen geschieht, wird klar, dass Lehrerinnen und Lehrer für Kinder und Jugendliche eine wichtige Vorbildrolle darstellen und daher grenzüberschreitendem Verhalten sowohl von Seiten der Lernenden als auch der Lehrenden – das eigene dabei nicht ausgeschlossen! – keinen Raum lassen dürfen (Jannan, 2015, S. 13ff.).

Literatur

- Asendorpf, J. (2007). *Psychologie der Persönlichkeit*. Berlin: Springer.
- Becker, M. (2005). Wie Ohnmacht erlebt und bewältigt wird. *Fromm Forum* (9), 1–7.
- Behr, A., Meyer, R., Holzhausen, M., Kuhlmei, A. & Schenk, L. (2014). Intimsphäre wahren — aber wie? *Das Pflegemagazin*, 66 (6), 44.
- Bette, K.-H. (1989). *Körperspuren*. Berlin [u.a.]: de Gruyter.
- Blumenthal, S.-F. (2014). *Scham in der schulischen Sexualaufklärung. Eine pädagogische Ethnographie des Gymnasialunterrichts*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bödefeld, A. (2006). "... und du bist weg!". *Bullying in Schulklassen als Sündenbock-Mechanismus*. Wien [u.a.]: Lit-Verl.
- Brackenridge, C. H. (2001). *Spoilsports. Understanding and preventing sexual exploitation in sport*. London: Routledge.
- Brand, R. (2010). *Sportpsychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Broszinsky-Schwabe, E. (Hrsg.) (2011). *Interkulturelle Kommunikation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz (2018). *Pubertät: Was ist das?* Zugriff am 29. Juni 2018 unter <https://www.gesundheit.gv.at/leben/kids-teens/pubertaet/was-ist-das>.
- Bundesministerium für Bildung (2000). *Lehrplan für Bewegung und Sport an allgemein bildenden höheren Schulen - Unterstufe*. Zugriff am 30. Mai 2018 unter <http://www.bewegung.ac.at/index.php?id=173&fsize=bvnmttpxupaandy-Nokia--.shtml2--.shtml#c652>.
- Bundesministerium für Bildung (2016a). *Lehrplan Bewegung und Sport für 3-, 4- und 5-jährige Schulformen der Sekundarstufe II 2016 neu*. Zugriff am 25. Oktober 2017 unter <http://www.bewegung.ac.at/index.php?id=173>.
- Bundesministerium für Bildung (2016b). *Zahlenspiegel 2016. Statistiken im Bereich Schule und Erwachsenenbildung in Österreich*. Zugriff am 10. Juni 2018 unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bw/ueberblick/zahlenspiegel_2016.pdf?64f829.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2008). *Sicherheit im Unterrichtsgegenstand Bewegung und Sport und bei bewegungserziehlichen Schulveranstaltungen. Rundschreiben Nr. 29/2008*. Zugriff am 26. Juni 2018 unter https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2008_29.html.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019). *Koedukation*. Zugriff am 18. Februar 2019 unter <http://www.bewegung.ac.at/index.php?id=117>.
- Bundesministerium für Gesundheit und Frauen (2013). *HBSC Factsheet Nr. 06/2013. Bullying und Gewalt unter österreichischen Schülerinnen und Schülern: Ergebnisse 2010 und Trends*. Zugriff am 28. Juni 2018 unter https://www.bmgf.gv.at/cms/home/attachments/9/7/0/CH1444/CMS1427118828092/2013_factsheet__nr_6_bullying_und_gewalt.pdf.

- Bundesministerium für Gesundheit und Frauen (2014a). *HBSC Factsheet 01. Das Bewegungsverhalten österreichischer Schülerinnen und Schüler: HBSC Ergebnisse 2014*. Zugriff am 28. Juni 2018 unter https://www.bmgf.gv.at/cms/home/attachments/9/7/0/CH1444/CMS1427118828092/hbsc_2014_factsheet_bewegung.pdf.
- Bundesministerium für Gesundheit und Frauen (2014b). *HBSC Factsheet 05. Das Körpersebstbild von österreichischen Schülerinnen und Schülern: HBSC Ergebnisse 2014*. Zugriff am 29. Juni 2018 unter https://www.bmgf.gv.at/cms/home/attachments/9/7/0/CH1444/CMS1427118828092/factsheet_koerperselbstbild.pdf.
- Deegener, G. (2010). *Kindesmissbrauch: erkennen - helfen - vorbeugen*. Weinheim: Beltz.
- Die Presse (2017). *#MeToo: "41 Prozent" ist Österreichs Zahl des Jahres*. Zugriff am 4. April 2018 unter <https://derstandard.at/2000070833266/MeToo-41-Prozent-ist-Oesterreichs-Zahl-des-Jahres>.
- Die Presse (2018a). *Kommission bestätigt Missbrauch in Tiroler Skisportschulen*. Zugriff am 3. Dezember 2018 unter <https://derstandard.at/2000092936893/Missbrauch-in-Tiroler-Skisportschulen-Kommission-sieht-Bestaetigung>.
- Die Presse (2018b). *Missbrauch im Skisport: Schockstarre im Skiverband*. Zugriff am 4. April 2018 unter <https://derstandard.at/2000073970465/Missbrauch-im-Skisport-Schockstarre-im-Skiverband>.
- Dudenredaktion (o. J.). *"Grenze" auf Duden online*. Zugriff am 26. November 2018 unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/Grenze>.
- Dzikus, L. (2012). Shreds of memory: A first-person narrative of sexual acquaintance-exploitation in a youth sports experience. *Athletic Insight*, 14, 155–169.
- Elsässer, A. (1969). *Die persönliche Intimsphäre. Gefährdung und Schutz*. Augsburg: Winfried-Werk.
- Enders, U., Kossatz, Y., Kelkel, M. & Eberhardt, B. (2010). *Zur Differenzierung zwischen Grenzverletzungen, Übergriffen und strafrechtlich relevanten Formen der Gewalt im pädagogischen Alltag*. Zugriff am 26. November 2018 unter http://www.zartbitter.de/gegen_sexuellen_missbrauch/Fachinformationen/.
- Fasting, K. & Brackenridge, C. (2009). Coaches, sexual harassment and education. *Sport, Education and Society*, 14(1), 21–35.
- Fegert, J. M., Hoffmann, U., Spröber, N. & Liebhardt, H. (2013). Sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen. Aktuelle (fach-)politische Diskussion und Überblick über Definitionen, Epidemiologie, Diagnostik, Therapie und Prävention. *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz*, 56, 199–207.
- French, J. R. P. & Raven, B. H. (1959). The bases of social power. *Studies in Social Power*, 6.
- Gerlach, E. (2008). Sport, Persönlichkeit und Selbstkonzept. *Sportunterricht*, 57 (1), 5–10.
- Gerlach, E. & Brettschneider, W.-D. (2004). Sportliches Engagement und Entwicklung im Kindesalter. Eine Längsschnittstudie. *Spectrum*, 16 (1), 108–126.

- Hamp, D. (2015). *Gewaltassoziierte Verhaltensformen im Sportunterricht. Eine qualitative Analyse zur Wahrnehmung von inakzeptablem Verhalten*. Wien: Diplomarbeit.
- Heidenberger, B. (2018). *Die drei Distanzzonen - raus aus meiner Distanzzone!* Zugriff am 30. Mai 2018 unter <https://www.zeitbluten.com/news/distanzzone-distanzzonen/>.
- Hinkelmann, L. & Hinkelmann, R. (2018). *Macht und Ohnmacht. Bewältigungsstrategien und Krisenkompetenz am Beispiel von Kafkas Roman „Der Prozess“*. Heidelberg: Springer.
- Hunger, I. & Böhlke, N. (2017a). Über die Grenzen von Scham. Eine qualitative Studie zu (scham-) grenzüberschreitenden Situationen im Sportunterricht aus der Perspektive von Schüler/innen. *Forum: Qualitative Social Research*, 18 (2).
- Hunger, I., Böhlke, N. & Witte, C. (2017b). Körper im Fokus. Erlebte Grenzüberschreitungen im Sportunterricht. *Sportunterricht*, 66 (9), 264–269.
- Jannan, M. (2015). *Das Anti-Mobbing-Buch. Gewalt an der Schule - vorbeugen, erkennen, handeln*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Jud, A. (2015). Sexueller Kindesmissbrauch – Begriffe, Definitionen und Häufigkeiten. In: J. M. Fegert, U. Hoffmann, E. König, J. Niehues & H. Liebhardt (Hrsg.), *Sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen: Ein Handbuch zur Prävention und Intervention für Fachkräfte im medizinischen, psychotherapeutischen und pädagogischen Bereich*. (S. 41–49). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Kammler, T. (2013). *Anerkennung und Gewalt an Schulen. Eine evidenzbasierte und theoriegeleitete Interventionsstudie im Praxistest*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Karr-Schnieders, A. (2018). *Was verstehen wir unter: Grenzverletzungen - Übergriffen - emotionalem Missbrauch - sexualisierter Gewalt*. Zugriff am 26. November 2018 unter <https://www.efl-bistum-hildesheim.de/schutzkonzept/was-verstehen-wir-darunter>.
- Keppel, T. (2016). *Bullying in der Schule. Die Wahrnehmung und Handlungsstrategien der Lehrpersonen*. Wien: Universität Wien, Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaften.
- Kessler, D. & Strohmeier, D. (2009). *Gewaltprävention an Schulen*. Salzburg, Wien: ÖZEPS; Bundesministerium für Unterricht, Kunst u. Kultur.
- Klein, M. & Palzkill, B. (1998). *Gewalt gegen Mädchen und Frauen im Sport. Pilotstudie im Auftrag des Ministeriums für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen. Dokumente und Berichte 46*. Düsseldorf: Ministerium für Frauen, Jugend Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Klief, S. S. (2017). *Der Anti-Stress-Trainer für Lehrer. Es geht uns alle an*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Klinge, A. (2009). Die Scham ist nie vorbei. Beschämung im Schulsport - eine sportpädagogische Herausforderung. *Sportunterricht*, 58 (10), 296–301.
- Krail, A. (2013). *Scham im Sportunterricht*. Wien: Universität Wien, Institut für Sportwissenschaft.

- Krieger, C. (2011). *Sportunterricht als Erziehungsgeschehen. Zur Rekonstruktion sportunterrichtlicher Situationen aus Schüler- und Lehrersicht*. Köln: Sportverlag Strauß.
- Krowatschek, D. & Theiling, U. (2008). *Wenn mir eine dumm kommt, schlag ich zu. Gewalt und Aggression bei Mädchen*. Stuttgart: Kreuz.
- Kurz, D. (2010). *Sport im Abitur - ein Schulfach auf dem Prüfstand*. Aachen, Graz [u.a.]: Meyer & Meyer.
- Leveld, T. (1998). Intimität. Theoretische und klinische Aspekte. *Systeme*, 12 (1).
- Liessmann, K. P. (2013). *Ohne Grenzen können wir nicht leben*. Zugriff am 26. November 2018 unter <https://www.brandeins.de/magazine/brand-eins-wirtschaftsmagazin/2013/grenzen/ohne-grenzen-koennten-wir-nicht-leben>.
- Miethling, W.-D. & Krieger, C. (2004). *Schüler im Sportunterricht*. Schorndorf: Hofmann.
- Milhoffer, P. (2004). *Selbstwahrnehmung, Sexualwissen und Körpergefühl 8- 14jähriger Mädchen und Jungen unter Berücksichtigung von Kindern aus Migrantenfamilien*. Zugriff am 26. Juni 2018 unter <http://www.milhoffer.uni-bremen.de/publik/thesenderStudie.html>.
- Müller, E. & Fastenbauer, V. (2008). *Klug & Fit online. Bericht zur Erhebung der motorischen Leistungsfähigkeit 10- bis 14-jähriger österreichischer SchülerInnen. Ergebnisse und Folgerungen*. Zugriff am 10. Juni 2018 unter www.klugundfit.at/dokumente/kuf_bericht08_web.pdf.
- Neumann, F. (2017). *Sexuelle Übergriffe in Skigymnasium Stams: "Da wurde eine Tube eingeführt"*. Zugriff am 12. Februar 2019 unter <https://derstandard.at/2000068889794/Sexuelle-Uebergriffe-in-Skigymnasium-Da-wurde-eine-Tube-eingefuehrt>.
- Neumann, G. & Müller, S. (2019). *Hemmung*. Zugriff am 4. Februar 2019 unter <http://spolex.de/lexikon/hemmung/>.
- Odermatt, E. (1999). *Macht- und Ohnmachtsgefühle des Menschen aus primärtherapeutischer Sicht unter Berücksichtigung der Gehirnevolution und der ontogenetischen Entwicklung*. Zugriff am 29. April 2018 unter http://www.primaltherapy.ch/vortrag/vortrag_deutsch.htm#1.1.2.
- Olweus, D. (1995). *Gewalt in der Schule*. Bern [u.a.]: Huber.
- ORF.at Niederösterreich (2017). *Missbrauch in Schule: Dutzende Opfer befürchtet*. Zugriff am 3. Dezember 2018 unter <https://noe.orf.at/news/stories/2885133/>.
- Österreichischer Austauschdienst OeAD (2014). *Das österreichische Bildungssystem*. Zugriff am 10. Juni 2018 unter <http://www.bildungssystem.at/>.
- Pratscher, H. (1999). *Gesunder Rücken. Die Fakten* unter <https://www.pratscher.at/schulprogramm/gesunder-rucken/>.
- Raebrecht, S. (2017). *Das schwierige Gefühl der "Ohnmacht" - sind wir ohne Macht?* unter <https://www.transaktionsanalyse-online.de/das-schwierige-gefuehl-der-ohnmacht-sind-wir-ohne-macht/>.

- Riepe, L. (1998). *Kinder im Sport. Talent, Motivation und Selbsterleben*. Dörenhagen: Zindel.
- Rulofs, B. (2016a). „Jeder hat es gesehen. ... Keiner hat was gesagt.“ Machtmissbrauch und sexualisierte Gewalt im Kinder- und Jugendsport. *Sport und Gesellschaft*, 13 (1).
- Rulofs, B. (2016b). „Safe Sport“ Schutz von Kindern und Jugendlichen im organisierten Sport in Deutschland. Erste Ergebnisse des Forschungsprojektes zur Analyse von Häufigkeiten, Formen, Präventions- und Interventionsmaßnahmen bei sexualisierter Gewalt. Zugriff am 22. März 2019 unter https://www.dsj.de/fileadmin/user_upload/Handlungsfelder/Praevention_Intervention/sexualisierte_Gewalt/SafeSport-Ergebnisbericht_23.11.2016-Final.pdf
- Schäfer, M. & Herpell, G. (2010). *Du Opfer! Wenn Kinder Kinder fertigmachen*. Reinbek: Rowohlt.
- Schicklinski, K. & Hofmann, A. R. (2018). Von unbeabsichtigten Grenzverletzungen bis zu sexualisierter Gewalt im Sportunterricht. In: Schwer, M. K. W. (Hrsg.), *Sexismus und Homophobie im Sport. Interdisziplinäre Perspektiven auf ein vernachlässigtes Forschungsfeld*. (S. 55-68). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Schneider, H.-D. (2000). *Macht*. Zugriff am 24. April 2018 unter <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/macht/9039>.
- Schulz von Thun, F. (2019). *Das Kommunikationsquadrat*. Zugriff am 27. Februar 2019 unter <https://www.schulz-von-thun.de/die-modelle/das-kommunikationsquadrat>.
- Soeffner, H.-G. & Hitzler, R. (1994). Qualitatives Vorgehen - "Interpretation". In: W. H. Tack (Hrsg), *Methodologische Grundlagen der Psychologie*. (S. 98–136). Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- Stadler, L., Bieneck, S. & Pfeiffer, C. (2012). *Repräsentativbefragung Sexueller Missbrauch 2011. KFN Forschungsbericht Nr. 118*. Hannover: KFN.
- Stangl, W. (2018). *Distanzzonen und Territorialität - der Umgang mit Raum* unter <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/KOMMUNIKATION/Kommunikation-Distanz.shtml>.
- Stoll, O. & Alfermann, D. (2002). Effects of Physical Exercise on Resources Evaluation, Body Self-Concept and Well-Being Among Older Adults. *Anxiety, Stress & Coping*, 15 (3), 311–319.
- Streit, P. (2010). *Jugendkult Gewalt. Was unsere Kinder aggressiv macht*. Wien: Ueberreuter.
- Sulzbacher, C. (2014). *Mobbing in der Schule. Die Rolle der Lehrpersonen*. Wien: Universität Wien, Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft.
- Tietjens, M. (2009). Das Körperkonzept im Sportunterricht. *Sportunterricht*, 58 (10), 292–295.
- Ungerer-Röhrich, U. & Tietjens, M. (2009). Der Körper im Sportunterricht - Erkennen, Erleben und Wertschätzen. *Sportunterricht*, 58 (10).
- Weber, M. (1966). *Soziologische Grundbegriffe*. Tübingen: Mohr.

- Weigelt, L. (2010). *Berührungen und Schule – Deutungsmuster von Lehrkräften. Eine Studie zum Sportunterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weltgesundheitsorganisation (2003). *Weltbericht Gewalt und Gesundheit*.
- Wiesche, D. (2017). *Scham und Selbst im Sportunterricht*. Bochum: Ruhr-Universität Bochum, Fakultät für Sportwissenschaft.
- Wolters, P. (2010). Was Sportlehrer(inne)n an ihrem Beruf gefällt. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 22 (1), 21-40.
- Wunderlich, D. (2008). Bedeutung und Gebrauch. In: A. v. Stechow & D. Wunderlich (Hrsg), *Semantik. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*. (S. 32–52). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.
- Zimmermann, A. (1999). *Gewalt und Vandalismus: Grundlagen erfolgreicher Prävention und Intervention*. Zugriff am 13. Mai 2018 unter https://www.schulpsychologie.de/wws/bin/1852490-1854538-1-zim_gewalt.pdf.
- ZPG Sport (2011). *Unterrichtsklima. Handreichung*. Zugriff am 11. Februar 2019 unter https://lehrerfortbildung-bw.de/faecher/sport/.../handreichung_unterrichtsklima.docx.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Einteilung der Formen schulischer Gewalt (mod. n. Jannan, 2015, S. 15)..	23
Abbildung 2: Zusammenhang zwischen Bullying und psychischer Gesundheit, Beschwerdelast und Lebenszufriedenheit (Bundesministerium für Gesundheit und Frauen, 2013, S. 2).....	35
Abbildung 3: Anteil der Burschen (grün) und Mädchen (violett), die sich für zu dünn bzw. zu dick halten, nach Alter (Bundesministerium für Gesundheit und Frauen, 2014b, S. 2).	50
Abbildung 4: Durchschnittliche Dauer des sitzenden Freizeitverhaltens der 11-, 13-, 15- und 17-jährigen Schülerinnen und Schüler an Wochentagen in Stunden, nach Bereichen, Alter und Geschlecht (Bundesministerium für Gesundheit und Frauen, 2014a, S. 6)	41