

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Soziale Konstruktion von Geschlecht im Schulsport

Eine Darstellung der im Sportunterricht ablaufenden *Doing Gender*-
Prozesse und deren Wahrnehmung durch die Schüler*innen“

verfasst von / submitted by

Magdalena Ludovika Kuzmits, BEd

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

Master of Education (MEd)

Wien, 2022 / Vienna, 2022

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

UA 199 500 525 02

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

Masterstudium Lehramt
Bewegung und Sport / Psychologie und Philosophie

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Rosa Diketmüller

Zusammenfassung

Studienergebnisse zeigen, dass sich das Unterrichtsfach Bewegung und Sport in Bezug auf die soziale Konstruktion von Geschlecht in einigen Aspekten „mitschuldig“ zeige, da es sowohl zur Aufrechterhaltung traditioneller Geschlechterhierarchien beitrage, wie auch Vorstellungen von typisch weiblichen und männlichen Körpern transportiere. Zudem konnte festgestellt werden, dass Praktiken und Diskurse in Bezug auf den Sportunterricht auf ebendiesen traditionellen Vorstellungen von Körper und Geschlecht beruhen, was die Vorstellung einer binären Geschlechterordnung fördere und heteronormative Verhaltensweisen manifestiere.

Diese Arbeit stellt die Wahrnehmung der Schüler*innen auf diese Prozesse in den Fokus. Mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse von Fokusgruppeninterviews konnte festgestellt werden, dass *Doing Gender*-Prozesse von Schüler*innen in unterschiedlichen Situationen und anhand der Thematisierung vielzähliger Aspekte im und rund um den Sportunterricht verortet und wahrgenommen werden. Dennoch kommt man durch die Aussagen der Schüler*innen zur Annahme, dass sie trotz der Wahrnehmung von ablaufenden Prozessen sozialer Konstruktion von Geschlecht zur Reproduktion heteronormativer Verhaltensweisen neigen. Daraus kann abgeleitet werden, dass sie sich der Auswirkungen hinsichtlich der Aufrechterhaltung der Hierarchisierung der Geschlechter und somit der patriarchalen Geschlechterordnung bei Weitem nicht bewusst sind.

Abstract

The results of different studies show that physical education at school is guilty in some aspects of the social construction of gender, as it contributes to the maintenance of traditional gender hierarchies and conveys ideas of typically female and male bodies. In addition, it was found that practices and discourses related to physical education are based on these same traditional notions of body and gender, which promotes the idea of a binary gender order and manifests heteronormative behaviors.

The aim of this study is to focus on the students' perceptions of these processes. By means of a qualitative content analysis of focus group interviews, it was found that doing gender processes are located and perceived by students in different situations and by addressing numerous aspects in and around physical education classes. Nevertheless, the reports of the students suggest that, despite the perception of ongoing processes of social construction of gender, they tend to reproduce heteronormative behaviors, from which it can be deduced that they are not aware of the effects of these processes in the sense of maintaining the hierarchical structure of the genders and the patriarchal gender order.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Ausgangspunkt und Problemstellung	1
1.2	Forschungsfragen	1
1.3	Methodisches Vorgehen	2
2	Theoretischer Teil	3
2.1	Soziale Konstruktion von Geschlecht – Eine Einführung	3
2.1.1	Die historische Entwicklung des Begriffs „Geschlecht“	3
2.1.2	Das Geschlecht als natürliche Gegebenheit	3
2.1.3	Das Geschlecht als soziale Konstruktion	4
2.1.4	Soziale Geschlechtskategorien und deren Auswirkungen auf das gesellschaftliche Leben	4
2.2	Soziale Konstruktion von Geschlecht im gesellschaftlichen Teilsystem Sport	5
2.2.1	Historische Entwicklungen bezüglich Geschlechterfragen im Sport	5
2.2.2	Historische Entwicklungen bezüglich Geschlechterfragen im Kontext Schulsport	8
2.2.3	Prozesse der Geschlechtskonstruktion in Sportregelwerken	10
2.3	Soziale Konstruktion von Geschlecht im Sportunterricht	12
2.3.1	Körperliche Voraussetzungen und die Verkörperung von Weiblichkeit und Männlichkeit	13
2.3.2	Der Organisationsrahmen als möglicher Verstärker der Differenzen	15
2.3.3	Aspekte betreffend die Lehrperson	18
2.3.4	Unterschiedliche Bewegungsangebote aufgrund des Geschlechtes	26
2.3.5	Soziale Interaktionen zwischen Schüler*innen	29
3	Empirischer Teil	37
3.1	Ziel der Arbeit	37
3.2	Die Wahrnehmung der Schüler*innen	37
3.3	Methodisches Vorgehen	38

3.3.1	Fokusgruppendiskussion	38
3.3.2	Stichprobe und Datenerhebung	40
3.3.3	Interviewleitfaden	41
3.3.4	Transkription	42
3.3.5	Auswertung	43
3.4	Ergebnisdarstellung und Diskussion	43
3.4.1	Organisationsrahmen	44
3.4.2	Inhalte und Bewegungsangebote	47
3.4.3	Körperliche Aspekte und Leistungsfähigkeit	49
3.4.4	Lehrperson	55
3.4.5	Interaktionen zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen	57
3.4.6	Teamteaching	59
3.4.7	Soziale Interaktionen und Verhaltensweisen der Schüler*innen	62
3.4.8	Zusammenfassung	71
4	Conclusio	73
	Literaturverzeichnis	76
	Tabellenverzeichnis	83
	Anhang	84
	Anhang 1: Interviewleitfaden	84
	Anhang 2: Kodierungsleitfaden	88

1 Einleitung

1.1 Ausgangspunkt und Problemstellung

Die soziale Konstruktion von Geschlecht zeigt sich im Bewegungs- und Sportunterricht noch deutlicher als in anderen Schulfächern. Zahlreiche Aspekte im und rund um den Sportunterricht machen Prozesse in Hinblick auf *Doing Gender* sichtbar und bilden die von der Gesellschaft geprägte binäre Geschlechterhierarchie deutlich ab. Der Schulsport wird somit zur Bühne auf welcher die vorherrschende Ordnung der Geschlechter präsentiert und für die Schüler*innen zur Schau gestellt wird – wobei sich jene im Mittelpunkt des Problems befinden und sich dessen womöglich gar nicht bewusst sind.

Prozesse, Aktivitäten, organisatorische Strukturen, angenommene Grundeinstellungen und Verhaltensweisen, die geschlechtsspezifische Unterschiede im Zuge des *Doing Gender* verstärken und aufrechterhalten sind im Kontext des Bewegungs- und Sportunterrichts bereits sehr tief verankert und lassen sich anhand vieler verschiedener Aspekte verorten. Hierzu gehören unter anderem Unterschiede in den Bewegungsangeboten, die Adaption unterschiedlicher Unterrichtsstile, abhängig vom dominierenden Geschlecht der Unterrichtsgruppe, die Aufrechterhaltung der Vorstellung, dass Weiblichkeit und Sportlichkeit nicht vereinbar wären, das Vornehmen geschlechtshomogener Gruppeneinteilungen, welche in der Benachteiligung einer der beiden Gruppen resultieren und das Treffen von Annahmen über Fähigkeiten und Interessen, welche auf Geschlechtsstereotypen beruhen (Chepyator-Thomson & Ennis, 1997; Satina et al., 1998; Scraton, 1986; Wright, 1995).

Aufgrund dieser kumulierten Problematiken bezüglich *Doing Gender* im Bewegungs- und Sportunterricht soll nun die Frage in den Raum gestellt werden, wie diese Prozesse von den Schüler*innen wahrgenommen werden und ob sich eine Tendenz bezüglich Reproduktion oder Transport zeigt. Zudem ist von Relevanz, ob die wahrgenommenen Aspekte in Bezug auf *Doing Gender* von Prozessen des Zustimmens oder Ablehnens begleitet werden und inwiefern das Wahrgenommene hinterfragt und reflektiert wird. Ziel ist es also, das Phänomen der sozialen Konstruktion von Geschlecht aus Sicht der Schüler*innen zu beleuchten, um die ablaufenden Prozesse besser verstehen zu können.

1.2 Forschungsfragen

In Anlehnung an oben angeführte Überlegungen ergibt sich folgende Forschungsfrage mit den anschließenden Unterfragen:

- Wie nehmen Jugendliche Geschlecht im Zusammenhang mit dem Sportunterricht wahr?

Unterfragen:

- Wie zeigen sich aus Sicht der Schüler*innen *Doing Gender*-Prozesse im Sportunterricht?
- Inwiefern werden *Doing Gender*-Prozesse von den Schüler*innen hinterfragt?
- Inwiefern neigen sie aus ihrer Sicht dazu, jene zu reproduzieren und zu transportieren?

1.3 Methodisches Vorgehen

Der Theorieteil dieser Arbeit dient zunächst dazu, dem Forschungsgegenstand zugrunde liegende relevante Begriffe, Theorien und Konstrukte zu erläutern. Zudem wird der aktuelle Forschungsstand hinsichtlich *Doing Gender*-Prozessen im Bewegungs- und Sportunterricht dargestellt und entsprechende Aspekte, welche in Zusammenhang mit sozialer Konstruktion von Geschlecht stehen, thematisiert. Die aus der Literatur abgeleiteten Aspekte sollen später die Grundlage für den Interviewleitfaden darstellen, welcher für die Durchführung von Fokusgruppeninterviews herangezogen wurde. Die acht Proband*innen im Alter von 15 und 16 Jahren nahmen an einem von zwei Fokusgruppeninterviews teil, wobei an einem der beiden vier Mädchen teilnahmen, die den Sportunterricht für weibliche Personen besuchen und am anderen vier Jungen, die den Sportunterricht für männliche Personen besuchen. Da die Unterteilung in diese zwei Gruppen die vorherrschende Praxis im österreichischen Schulsystem darstellt, wurde die Vorgehensweise entsprechend gewählt, da auf diese Weise die aufschlussreichsten Ergebnisse erwartet wurden. An diesem Punkt soll jedoch klargestellt werden, dass dieses methodische Vorgehen keinesfalls die binäre Geschlechterordnung unterstützen soll.

Die Conclusio dient zuletzt dazu, die im empirischen Teil der Arbeit dargestellten Ergebnisse zu diskutieren und jene mit Forschungsergebnissen der im Theorieteil konsultierten Studien in Beziehung zu setzen.

2 Theoretischer Teil

2.1 Soziale Konstruktion von Geschlecht – Eine Einführung

2.1.1 Die historische Entwicklung des Begriffs „Geschlecht“

Die Ansicht, dass das soziale Geschlecht nicht unweigerlich an das biologische geknüpft ist, findet ihren Ursprung in der feministischen Theorie und erfährt in den 1970er Jahren erstmals Beachtung und folglich eine genauere Thematisierung. Primär sollte die Unterscheidung zwischen *sex* und *gender* der Konfrontation mit hegemonial geprägten Ansichten hinsichtlich der natürlich bestimmten Rollen und Funktionen der Geschlechter dienen. Jenem zufolge wären sowohl die Rolle innerhalb der Gesellschaft, wie auch die Rolle im privaten Bereich, ausschließlich durch unterschiedliche körperliche Merkmale vorherbestimmt. Folglich würde das soziale Geschlecht auf dem biologischen fundieren und dessen unweigerlichen Ausdruck und Konsequenz darstellen. Um dem entgegenzuwirken, hält die Trennung zwischen *sex* und *gender* daran fest, dass zwischen jenen keine Kausalität festzumachen ist. Ungleichheiten der Geschlechter in Hinblick auf den sozialen Status dürfen daher keinesfalls mit anatomisch-biologischen Differenzen bezüglich Körperlichkeit begründet werden (Maihofer, 1995, S. 19).

Der Ursprung des Problems der fälschlich geglaubten Verbindung zwischen biologischem und sozialem Geschlecht und der daraus resultierenden (als natürlich angenommen) Geschlechterrollen und -identitäten liegt tief in historisch, gesellschaftlich-kulturellen Debatten verankert. Sie liefern eine Definition von Verhalten, welches in einem bestimmten sozialen Umfeld in einer gewissen Zeitspanne als jeweils vorherrschend zu betrachten war. Annahmen über die Bestimmung der jeweiligen Geschlechter basieren folglich auf historisch und kulturell bedingten geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen (Pinl, 1993).

2.1.2 Das Geschlecht als natürliche Gegebenheit

Die These, welche Geschlechterrollen und -identitäten in der biologisch-anatomischen Beschaffenheit des Körpers begründet sieht, insistiert auf einer gewissen gesellschaftlichen Bedeutung körperlicher Merkmale. Das bedeutet, dass jegliche soziale, gesellschaftlich relevante Differenzen bezüglich des Verhältnisses der Geschlechter auf körperlichen Unterschieden fundieren. Das soziale Geschlecht würde demnach einer Repräsentation des biologischen Geschlechtes entsprechen (Maihofer, 1995, S. 69).

2.1.3 Das Geschlecht als soziale Konstruktion

Die bis dato vorherrschenden Ansichten darüber, dass Geschlecht als etwas von der Natur aus gegebenes, also als etwas biologisches, betrachtet werden müsse, werden mit dem Aufkommen der sozial-konstruktivistischen Theorie neu thematisiert (Hills & Croston, 2012). Körperliche Geschlechtsmerkmale werden ähnlich Nase, Ohren oder Hautfarbe als neutral gesehen (Maihofer, 1995, S. 71). Die Diskussion bewegt sich mehr in die Richtung der Idee, dass Geschlecht etwas wäre, das stets durch jegliche Art und Weise sozialer Interaktion, Praktiken und Diskurse geschaffen werde (Hills & Croston, 2012). Die Aufrechterhaltung, Reproduktion und Legitimation von auf Geschlechtskategorien basierenden institutionellen Regelungen sind somit als *Doing Gender*-Prozesse zu klassifizieren (West & Zimmermann, 1991). Geschlecht ist folglich als etwas zu bezeichnen, das von der Gesellschaft sozial konstruiert wird. Der Grundgedanke in Bezug auf die Konzeptualisierung von *Gender* sollte folglich sein, dass „Geschlecht nicht etwas ist, was wir `haben´ oder was wir `sind´, sondern etwas, was wir tun“ (Hartmann-Tews, 2003, S. 30). Die wahrgenommenen Unterschiede zwischen „Mann-Sein“ und „Frau-Sein“ bringen nicht nur unterschiedliche Erwartungen an das Verhalten von Frauen und Männern mit sich und wie sie sich in sozialen Situationen präsentieren sollen, sondern sie legitimieren auch eine Geschlechterhierarchie, die Frauen unterordnet (Connell, 2009).

2.1.4 Soziale Geschlechtskategorien und deren Auswirkungen auf das gesellschaftliche Leben

Die vorangegangenen Ausführungen implizieren das Vorhandensein unterschiedlicher Kategorien, welche unweigerlich zu einer Einteilung der Gesellschaft führen. Die Einteilung in unterschiedliche Geschlechtskategorien führt folglich weg von der Wahrnehmung einer Person als Individuum mit den ihr innewohnenden Eigenschaften und Fähigkeiten und hin zur Wahrnehmung dieser Person als Mitglied einer sozialen Kategorie. In Folge dieser angenommenen Mitgliedschaft zu einer sozialen Kategorie, in diesem Fall jene des Geschlechtes, werden Erwartungen aktiviert, welche soziale Interaktionen mit der jeweiligen Person im Wesentlichen beeinflussen (Alfermann, 1996, S. 7). Das soziale Handeln von Personen ist also unter anderem durch die Zugehörigkeit zu einer Geschlechtskategorie, welche mit der Zuordnung einer Geschlechterrolle einhergeht, bestimmt. Dabei gilt die Geschlechterrolle immer als zugeschrieben und beinhaltet nicht nur eine Beschreibung, sondern auch normative Erwartungen bezüglich Eigenschaften und Handlungsweisen (Alfermann, 1996, S. 31).

Mit der Bildung unterschiedlicher Kategorien schlittert man unweigerlich in die Etablierung einer Ordnung, beziehungsweise eines Systems. Connell (1987, S. 98f.) beschreibt den

Terminus *Gender Order* wie folgt: “a historically constructed pattern of power relations between men and women and definitions of femininity and masculinity.” Dabei bezieht er sich auf die strukturelle Bestandaufnahme einer gesamten Gesellschaft. Zudem thematisiert er den Begriff *Gender Regime*. Jener meint dasselbe, jedoch in einem geringeren Ausmaß. Er bezieht sich beispielsweise auf die Geschlechterordnung in der Institution Schule. Yvonne Hirdman (1988) beschäftigt sich mit dem Begriff *Gender System*. Sie beschreibt *Gender System* als ein System, das die Geschlechter auf der Grundlage von zwei Regeln oder Logiken in ihre jeweiligen Geschlechter unterteilt: Differenz und Hierarchie. Die Differenz bezieht sich auf die Einteilung praktisch aller Lebensbereiche und Lebensebenen in weibliche und männliche Kategorien. Die Hierarchie wird durch die männliche Bezugsnorm bestimmt: die Art und Weise, wie dem Männlichen fast automatisch ein höherer Stellenwert beigemessen wird. Zuletzt spricht Hirdman (1988) von einem *Gender Contract*. Dieser bestimme „unsichtbare“ Regeln für die Geschlechter – Regeln, die bestimmen, was Menschen tun, denken und sein sollen. Hirdman argumentiert, dass die Herrschaft der männlichen Norm bedroht sei, wenn Differenzen zwischen den Geschlechtern nicht länger aufrechterhalten werden können.

2.2 Soziale Konstruktion von Geschlecht im gesellschaftlichen Teilsystem Sport

Wie bereits diskutiert wurde, beschreibt *Doing Gender* die Errichtung von Geschlechterunterschieden, hervorgerufen durch soziale Praktiken. Gender wird daher als Ergebnis sozialer Interaktion gesehen und nicht als natürliche Gegebenheit. In Bewegung, Spiel und Sport verstärken *Doing Gender*-Prozesse den Eindruck, dass Männer eher die Fähigkeiten und Fertigkeiten aufweisen, die mit sportlichem Erfolg in Verbindung gebracht werden und dass der Männersport demnach überlegen sei. Das Ablaufen von *Doing Gender*-Prozessen vermittelt ein Gefühl, das die Differenzen als gegeben und als unweigerliche Konsequenz des biologischen Geschlechtes darstellt, nicht aber als Produkt sozialer Praktiken. Geschlecht ist vor diesem Hintergrund daher als Konstrukt zu deuten, das in diversen Kontexten und Situationen stets auf ähnliche Art und Weise präsentiert und abgebildet wird und dabei die binäre Geschlechterordnung wie auch die gelebte hegemoniale Männlichkeit festigt (West & Zimmerman, 2009).

2.2.1 Historische Entwicklungen bezüglich Geschlechterfragen im Sport

Das Problem der aufgrund des biologischen Geschlechts bestimmten Zugehörigkeit zu einer Gruppe und die damit einhergehende Akzeptanz oder Verwehrung der Teilhabe am Sport und der Umgang mit jenem, ist als eine zentrale Fragestellung der Frauen- und

Geschlechterforschung einzustufen. Das biologische Geschlecht wird im Sport somit de facto „ein zentrales, ein- und ausschließendes Unterscheidungsmerkmal wie es in kaum noch einem anderen gesellschaftlichen Feld existiert“ (Gieß-Stüber & Sobiech, 2017, S. 266). Seit jeher werden diese Ansichten transportiert und weitergegeben. Um die Auswirkungen früherer sozialer und gesellschaftspolitischer Debatten besser verstehen zu können und somit die Reproduktion und den Transport gewisser Muster tiefergehend analysieren zu können, bedarf es eines Blickes zurück.

Betrachtet man also die Inklusion der Bevölkerung im interkulturellen Vergleich bezüglich der Teilhabe am sportlichen Geschehen, so zeigt sich, dass der Zugang zum gesellschaftlichen Teilsystem Sport keineswegs ausgeglichen hinsichtlich sozialstruktureller Merkmale realisiert wurde. Klassenzugehörigkeiten, das biologische Geschlecht, wie auch das Alter spielten dabei eine wesentliche Rolle, wobei die Zugehörigkeit zur Gruppe „jung“, „männlich“ oder „höhere Schicht“, eine mögliche gesellschaftliche Teilnahme an Bewegung, Turnen und Sport erhöhte. Die Argumentation für diesen systematischen Ausschluss gewisser Bevölkerungsgruppen liegt unter anderem in den bestehenden funktionalen Bezügen zwischen körperlicher Betätigung und dem Militär begründet (Hartmann-Tews, 2003, S. 13).

Die Entwicklung in Richtung einer Ausdifferenzierung vom Sport hin zu einem Konstrukt mit dahinterliegenden Organisationen und einzunehmenden Rollen innerhalb des Systems etablierte sich in Europa im Laufe des 18. und 19. Jahrhunderts. Es wurden zunehmend Vereine gegründet, Wettbüros eröffnet und es lief alles auf eine zunehmende Professionalisierung hinaus. In dem sich im Laufe der Zeit herauskristallisierten Wettkampfklima basieren sämtliche Vorgänge und Abläufe auf generalisierten Handlungsweisen welche sich hauptsächlich an der zur Schau Stellung körperbezogener Leistungsfähigkeit und deren Steigerung orientieren. Sämtliche sportliche Handlungsweisen setzen von nun an die körperbezogene Leistung in den Fokus und alles zielt darauf ab, diese zu halten, Grenzen auszutesten, sie zu verbessern oder zu präsentieren (Stichweh, 1990).

Der gezielte Ausschluss von Mädchen und Frauen wurde in Anbetracht der im 18. und 19. Jahrhundert vorherrschenden Annahmen der Geschlechteranthropologie nicht in Frage gestellt, sondern als selbstverständlich erachtet. Mittels Vergleichen anatomischer Beschaffenheit wurden Wesenszüge abgeleitet, welche in logischer Folge einen Ausschluss von Mädchen und Frauen aus dem Inklusionsprozess herbeiführten. Im Vergleich zu Männern ließ sie die Geschlechteranthropologie als „defizitäre Wesen“ erscheinen (Hartmann-Tews, 2006, S.41). Der Mann sei kräftig, stark und aktiv, und die

Frau schwach, passiv und emotional. Gerade aufgrund dessen konnte die Kategorie Geschlecht als soziales Ordnungsmuster im Sport bestehen bleiben. Schließlich wurde von biologisch-anatomischen Voraussetzungen auf Geschlechtsmerkmale geschlossen, welche in Folge dessen als natürlich und als unveränderbar gegeben galten. Ilse Hartmann-Tews (2006, S. 41) zieht daraus den Schluss, dass „die Körperzentriertheit und die zentralen Handlungsorientierungen des Sozialsystems Sport [...] somit die Aktualisierung von Geschlechterdifferenzen [prädisponieren würden]“. Die Geltung von Zweigeschlechtlichkeit mit den einhergehenden Annahmen von der Existenz zweier sich in anatomischen, physiologischen und leistungsspezifischen Belangen unterscheidenden Geschlechtern erscheint im Sport, welcher sich durch seine Körperzentriertheit auszeichnet, somit als unverkennbar, denn „[die] Körper sind in diesem Sinne eine visuelle Empirie der – scheinbar – natürlichen Unterschiede zwischen den Geschlechtern“ (Hartmann-Tews, 2006, S. 41).

In den 1970er und 1980er Jahren wurde der Fokus auf die Verdeutlichung der Herrschaftsverhältnisse gelegt und es wurde versucht, sich von den vorherrschenden naturwissenschaftlichen Annahmen wegzubewegen, welchen zufolge weibliche und männliche Körper von Grund auf verschieden seien und welche folglich den systematischen Ausschluss von Mädchen und Frauen aus dem sportlichen Geschehen rechtfertigten. Das Entlarven von angeblich biologisch bedingten Unterschieden bezüglich Verhaltensweisen und motorischer Kompetenzen, so wie die angenommene Schwäche der Frau als ideologisch etablierte Wissensansprüche wird zum Ziel. Der Weg in Richtung der Inklusion weiblicher Personen in den sportlichen Kontext scheint bereitet. (Klein, 1983; Pfister, 1980)

Anfang der 1980er Jahre wurde der Frauen- und Geschlechterforschung schließlich auch im Rahmen der Sportwissenschaften mehr Beachtung geschenkt und es entstand ein erster wissenschaftlicher Kommunikationszusammenhang. Dieser zeigte sich zunächst in Form von Beiträgen in Büchern oder Zeitschriften. Vorrangig wurden einerseits die Geschlechterverhältnisse auf soziologischer und historischer Ebene analysiert und andererseits wurde die vorherrschende Sportpraxis aus einem feministischen Blickwinkel genauer betrachtet. Im Jahr 1991 kam es zur Gründung der Kommission „Frauenforschung in der Sportwissenschaft“ der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft (dvs), welche im Jahr 2004 in „Geschlechterforschung in der Sportwissenschaft“ umbenannt wurde. Die Einrichtung des ersten Lehrstuhls für das Gebiet „Geschlechterforschung in den Sportwissenschaften“ folgte im Jahr 1996. (Hartmann-Tews, 2006, S. 44)

In Anbetracht dieser Entwicklungen könnte man aus einer recht optimistischen Sichtweise nun davon ausgehen, dass eine Gleichstellung der Geschlechter im gesellschaftlichen Teilsystem Sport bald erreicht sein könnte. Es zeichnet sich jedoch ein anderes Bild ab. Besonders die Organisation, Hierarchisierung und Vermarktung des Leistungssportes zeigt sich diesbezüglich mitschuldig. Er ist nach wie vor nahezu durchgängig nach Geschlechtern getrennt. Diese Trennung trägt nachweislich dazu bei, dass der Männersport als anders wahrgenommen wird: nämlich als wichtiger, qualifizierter und aktueller (Fink et al., 2016; Kane, 1995). Es hat sich gezeigt, dass jene anhaltende Segregation durch Annahmen über die minderwertigen sportlichen Fähigkeiten von Frauen, Bedenken hinsichtlich der Fairness und der Notwendigkeit, Frauen vor Verletzungen zu schützen, untermauert wird (Fink et al., 2016; Kane, 1995; McDonagh & Pappano, 2010). Oft ist koedukativer Sport in der Kindheit vorgesehen, wobei die Geschlechtertrennung im Leistungssport in der frühen Adoleszenz beginnt. Die Entscheidung darüber, ob und in welchem Alter dies geschehen soll, obliegt den nationalen Leitungsgremien jedes Landes. Im Fußball variieren beispielsweise die Altersgrenzen zwischen den Ländern stark und reichen von keiner Altersgrenze für gemischtgeschlechtliche Teams in Vereinen bis hin zu keinen Bestimmungen diesbezüglich. Innerhalb Europas gibt es jedoch in den meisten Ländern Altersgrenzen für das gemischtgeschlechtliche Fußballspielen in Vereinen. Diese beziehen sich im Bereich des Kinder- und Jugendsports auf das Alter zwischen elf und 19 Jahren und sind definiert über die Bezeichnungen U11 bis U19. Es gibt nur begrenzte Informationen über die Gründe für die Festlegung bestimmter Altersgrenzen in dieser Sportart, aber sie basieren in der Regel auf Überzeugungen über die Angemessenheit des gemischtgeschlechtlichen Umfelds im sportlichen Kontext und auf Annahmen über die körperlichen Fähigkeiten von Mädchen und Frauen (Hills et al., 2020).

2.2.2 Historische Entwicklungen bezüglich Geschlechterfragen im Kontext Schulsport

Vorstellungen über zwei Geschlechter, die von Natur aus unterschiedlich seien und denen dementsprechend die jeweiligen Tätigkeitsbereiche zuzukommen hätten, wurden seit je her als Rechtfertigung für den Ausschluss von Mädchen und Frauen aus dem gesellschaftlichen Teilsystem Sport gesehen (Hartmann-Tews, 2003, S. 13f.). Adäquat wird der Sport aufgrund dessen „auch als eine machtvolle Reproduktions- und Inszenierungsstätte traditioneller männlicher Geschlechterstereotype beschrieben“ (Hartmann-Tews, 2003, S. 14). Diese systematische Benachteiligung bleibt bis ins 21. Jahrhundert aufrecht, gibt es schließlich immer noch Disziplinen zu denen bei

Wettkämpfen ausschließlich Männer zugelassen sind, wie beispielsweise der Zehnkampf, beziehungsweise jene, bei denen eine Teilnahme nur als Frau möglich ist, wie Rhythmische Sportgymnastik oder Synchronschwimmen (Hartmann-Tews, 2003, S. 14).

Im Bereich der Erziehung wurde seit jeher eine Differenzierung im Turnunterricht vorgenommen, welche sich darin zeigte, dass die Teilnahme zunächst lediglich den Jungen in höheren Schulen möglich war. Ende des 19. Jahrhunderts wurde das Fach in diesen Schulen für alle Jungen obligatorisch eingeführt. Erst später etablierte sich der Turnunterricht für Knaben in den Volksschulen und erst viel später durften auch Mädchen an diesem Unterricht teilnehmen. Hinzuzufügen ist an dieser Stelle jedoch noch, dass der Turnunterricht für Mädchen zwar gestattet war, allerdings strengen Maßnahmen und Regelungen unterlag. Diese bezogen sich besonders auf die Einhaltung strenger Differenzierungen in zeitlichen, sachlichen und sozialen Angelegenheiten. Hinzu kam noch der große gesellschaftliche Widerstand, der eine Entwicklung in Richtung ganzheitliches Lernen für Mädchen und junge Frauen lange aufhielt (Müller-Windisch, 1995; Pfister, 1995 nach Hartmann-Tews, 2003).

Bei der genaueren Betrachtung der Situationsanalyse im Hinblick auf die Inklusion von Mädchen und Frauen in das gesellschaftliche Teilsystem Sport zeigt sich bis etwa in die 80er Jahre ein Trend in Richtung Analyse der Lebenswirklichkeit von weiblichen Personen. Als Ursache für deren systematische Benachteiligung im Sport, im gesellschaftlichen, wie auch im schulischen Kontext wurden primär sozial und sozialstrukturell bedingte Defizite in deren Lebenswelten genannt. Der Fokus bewegte sich somit immer mehr in Richtung der kritischen Auseinandersetzung mit Erziehungspraktiken und Sozialisationsprozessen, welche Mädchen benachteiligten. (Kröner, 1976; Kugelman, 1980; Pfister, 1983; Scheffel, 1988)

Das Aufdecken der Unterschiede in den Entwicklungschancen für Jungen und Mädchen hatte schließlich die Erarbeitung pädagogischer Konzepte und die Einbindung feministischer Sichtweisen auf die Sportpraxis zur Folge. Das Bewegungsangebot für Mädchen wurde vor einen emanzipatorischen Hintergrund gerückt (Kröner, 1993; Rose, 1994; Scheffel, 1996). In etwa zeitgleich entwickelte sich auch eine Debatte, welche eine tiefergehende Förderung der Sozialkompetenz im Turnunterricht der Jungen forderte. Diese Entwicklung verlief jedoch eher langsam und bewegte sich im Schatten der Geschehnisse rund um das Aufkeimen emanzipatorischer Erziehungspraxen bezüglich der Einbindung von Mädchen und Frauen ins gesellschaftliche Teilsystem Sport (Combrink & Marienfeld, 2006).

Frühe Arbeiten zum Thema *Gender* im Sportunterricht konzentrierten sich auf die Chancenlosigkeit von Frauen und nahmen eine liberale Perspektive auf der Grundlage der Gleichberechtigung ein (ILEA, 1984; Leaman, 1984). Es wurde argumentiert, dass Mädchen und Frauen der Zugang zu Aktivitäten verweigert wurde, insbesondere zu Aktivitäten, die für Frauen als unangemessen erachtet wurden oder zu Aktivitäten, die dem Konzept der Weiblichkeit zuwiderliefen. Daraus folgte die Argumentation, dass sie weniger Möglichkeiten hatten als Männer, körperliche Fähigkeiten und Kompetenzen zu entwickeln. Der nach Geschlechtern differenzierte Lehrplan und die eingeschlechtliche Organisation des Sportunterrichts wurden als Praktiken auf den Prüfstand gestellt, da sie zu einem Mangel an Chancengleichheit beitragen (Leaman, 1984). Liberale Ansätze wurden jedoch zu Recht dafür kritisiert, dass sie die breiten, strukturellen Machtverhältnisse der Geschlechter, die dem Sportunterricht zugrunde liegen, außer Acht ließen (Hargreaves, 1994), und die Debatten konzentrierten sich fortan auf den Sportunterricht als Ort der Reproduktion veralteter Machtverhältnisse (Scraton, 1992). Die Forschung von Scraton bleibt ein wichtiger Forschungsgegenstand, der eine institutionelle Analyse von Geschlecht im Sportunterricht der Mädchen erlaubt. Sie zeigte, wie Ideologien der Weiblichkeit (Körperlichkeit, Sexualität und Mutterschaft) durch Sportübungen produziert und reproduziert wurden. Ziel war es die ablaufenden Prozesse genauer zu untersuchen und deren Abläufe zu verstehen, um dem Ansatz „Mädchen als Problem“ entgegenzuwirken, der von den meisten anderen Studien zu dieser Zeit verfolgt wurde. Während Scraton jedoch zeigte, dass Sport zur Reproduktion von Geschlechterverhältnissen beitrug, erkannte sie vor allem auch, dass er das Potenzial hatte, diese in Frage zu stellen und zur Stärkung von Mädchen und jungen Frauen beizutragen. Scraton schloss ihre Forschung mit einem Aufruf zu weiterer Forschung, um die unterschiedlichen Erfahrungen von Mädchen und jungen Frauen mit Sport innerhalb der weitläufigen Strukturen der Geschlechterverhältnisse zu untersuchen.

2.2.3 Prozesse der Geschlechtskonstruktion in Sportregelwerken

Vorgänge und Prozesse welche sich auf die Geschlechtskonstruktion beziehen, sind ebenso tief in Sportregelwerken verankert und sind dafür mitverantwortlich, die vorherrschenden Annahmen von der Existenz zweier sich unterscheidender Geschlechter, vor allem in Bezug auf die körperliche Leistungsfähigkeit, aufrecht zu erhalten. Um an dieser Stelle nur einige Beispiele zu nennen, sollen hier die unterschiedlichen Regeln und Maßstäbe angesprochen werden, die in Hinblick auf die Verwendung diverser Sportgeräte gelten, die differenten Leistungsanforderungen bei Sportabzeichen oder die sich geschlechtsabhängig voneinander unterscheidenden

Bekleidungsvorschriften (Gieß-Stüber & Sobiech, 2017). Forschungen zu Sportarten, in denen die Rollen von Männern und Frauen mittels Regelwerken differenziert werden, kommen daher oft zu dem Schluss, dass durch diese Vorgehensweise traditionelle Geschlechterhierarchien und Erwartungen verstärkt werden (Henry & Comeaux, 1999; Wood & Garn, 2016). So kommt es auf der Wettkampfebene fast aller Sportarten bereits ab dem elften Lebensjahr eine Trennung zwischen männlichen und weiblichen Athlet*innen. Um die angenommenen Unterschiede in Bezug auf Sportlichkeit zwischen den Geschlechtern noch zu verdeutlichen, kommt es in einigen Disziplinen sogar zum Ausschluss nicht männlicher bzw. nicht weiblicher Personen. So ist die Teilnahme an der leichtathletischen Disziplin Zehnkampf ausschließlich Männern gestattet, die Teilnahme an der eher ästhetisch orientierten Sportart Synchronschwimmen nur Frauen. Diese systematischen Zulassungsbeschränkungen ziehen sich auch in anderen Sportarten durch, welche auf einen ersten Blick nicht exkludierend erscheinen würden wie das Kunstturnen. So ist der Balken nur für Frauen zugelassen, die Ringe nur für Männer. Ilse Hartmann-Tews (2006, S. 43) kommt zu dem Schluss, dass derartige institutionelle Vorgaben „geschlechterdifferenzierend [wirken würden], wenn nicht gar geschlechtskonstituierend“. Sie bezieht sich dabei auf modifizierte Regelwerke einiger Sportarten, welche sich vor allem auf technische Rahmenbedingungen beziehen und mit Einschränkungen für Frauen einhergehen. Beispielsweise ist es für Frauen im Eishockey nicht erlaubt einen *Bodycheck* durchzuführen, welcher im Match der Männer das zentrale Element für den Ausdruck von Aggressivität und Dynamik darstellt. Als weiteres Beispiel soll das Regelwerk für den Eiskunstlauf aus dem 1990er Jahren genannt werden. Hier waren bei Wettkämpfen auf internationaler Ebene von Männern Dreifachsprünge erwünscht, während diese bei Frauen verboten waren. Den Frauen wurde in dieser Sportart also eine kraftvolle, athletische Performanz verwehrt – sie sollten in ihrer Kür eher die künstlerisch-ästhetische Komponente zum Ausdruck bringen. Vice versa wurde dieser bei der Bewertung der Kür der männlichen Athleten weniger Bedeutung geschenkt. (Hartmann-Tews, 2006, S. 43)

In Hinblick auf modifizierte Regelwerke in Trendsportarten ist oft von einer Form des wohlgemeinten (benevolenten) Sexismus die Rede. Wood und Garn (2016) griffen beispielsweise auf das Konzept der sich ändernden Standards zurück, um zu veranschaulichen, wie Regeländerungen im *Mixed Flag Football* in benevolentem Sexismus resultieren würden. Ursprünglich seien diese Regeländerungen schließlich dafür gedacht gewesen, die Sportart für Frauen inklusiver zu gestalten. Unter ihnen findet sich dabei die Vergabe von zusätzlichen Punkten für Frauen. Dies würde allerdings implizieren, dass Frauen einerseits als Teamkolleginnen anerkannt werden würden,

während jedoch gleichzeitig eine Minderwertigkeit ihrer Fähigkeiten propagiert wird. Wohlgemeinter Sexismus zeigt sich auch in anderen Sportarten wie gemischten Doppeltennis- und Softball-Ligen, bei denen Strategie und Spielstil ebenfalls auf der Wahrnehmung der Unterlegenheit der Frauen basieren. In diesen Settings neigen Männer dazu, das Spiel zu dominieren und das Gefühl zu haben, dass sie moderater spielen müssten, um Frauen entgegenzukommen und ein gemeinsames Spiel zu ermöglichen. Frauen würden auf Grund dessen außerdem oft periphere oder „Helfer“-Rollen zugewiesen werden (Lake, 2016; Wachs, 2002). Es zeigt sich also, dass an gemischtgeschlechtlichen Kontexten ausgerichtete Regeländerungen nahe mit Vorstellungen von Geschlechtsunterschieden verknüpft sind. Diese verstärken zusätzlich jene Erwartungen, die sich auf die Überlegenheit von Jungen und Männern im Sport beziehen und untermauern die Annahme, dass ihre weiblichen Teamkolleginnen weniger qualifiziert für die Teilnahme am Spiel wären (Hills et al., 2020).

2.3 Soziale Konstruktion von Geschlecht im Sportunterricht

Die in den vorangegangenen Kapiteln geschilderten Phänomene, die im Zusammenhang mit Sport und Geschlecht beobachtet werden können, sind unweigerlich ebenso im Schulsport gefestigt. Die Annahme, dass der Schulsport ein Setting bietet, in dem die „freie Bewegung“ im Vordergrund steht, wird von Alkemeyer (2003, S. 40) kritisch betrachtet, indem er den Sportunterricht als „eine Einrichtung zur geregelten Formung des Körpers, deren Ziele in der Manipulation, Zivilisierung, Disziplinierung oder Bildung bestehen können“ beschreibt. In diesem Prozess nehmen gesellschaftlich geprägte Geschlechterleitbilder eine bedeutende Rolle ein, was zur Folge hat, „dass der legitime Körpergebrauch in Form mentaler und psychischer Dispositionen bei Lehrkräften und Schüler*innen in ‚Fleisch und Blut‘ eingeht“ (Gieß-Stüber & Sobiech, 2017, S. 269).

Im folgenden Kapitel sollen nun jene Aspekte diskutiert werden, welche *Doing Gender*-Prozesse im Sportunterricht sichtbar machen. Die Grundlage für die Themenschwerpunkte dieses Kapitels liefert eine detaillierte Literaturrecherche und die Ergebnisse stellen die Basis für den Interviewleitfaden dar mit dessen Hilfe im empirischen Teil der Arbeit die Sicht der Schüler*innen auf *Doing Gender*-Prozesse im Bewegungs- und Sportunterricht untersucht wird.

2.3.1 Körperliche Voraussetzungen und die Verkörperung von Weiblichkeit und Männlichkeit

Während der Körper, einschließlich seines Baus und seiner Fähigkeiten, in anderen Schulfächern wenig bis gar nichts zur Organisation und den Rahmenbedingungen des Unterrichts beiträgt, so steht dieser im Sportunterricht stets im Mittelpunkt der Betrachtung. In anderen Fächern hat geistige Aktivität Vorrang vor der körperlichen, im Sportunterricht wird diese Behauptung umgekehrt. (Gordon et al., 2000). Die Körper der Schüler*innen werden in den Fokus genommen, sie werden eingeteilt nach Alter und Geschlecht und sie werden benotet. Doch nicht nur diese werden beobachtet, analysiert und bewertet, sondern ebenso die Körper der Lehrer*innen. Daraus folgern Berg und Lahelma (2010), dass es das System ermöglicht, Körper zu bewerten. Menschen würden sich daher so verhalten, wie es Regeln und Normen des Systems vorgeben. Zudem würden ihre Körper, und wie sie diese nutzen, die Ordnung und das System in welchem wir leben, abbilden.

Wright (1996) untersuchte beispielsweise in einer Studie, wie sich Schüler*innen und Lehrer*innen in geschlechtsspezifischen Diskursen über Fähigkeiten und Körper in Bezug auf den Sportunterricht verorten. Als sie gebeten wurden, ihr eigenes Engagement und ihre Einstellung zum Sportunterricht sowie ihre Wahrnehmung anderer zu reflektieren, war das dominierende Thema, das aus den Interviews hervorging, eines der „Komplementarität“. Die Proband*innen thematisierten konstruierte männliche und weibliche Körper und ihre körperlichen Fähigkeiten in Bezug aufeinander. Männliche Körper wurden als stark, unabhängig und geschickt beschrieben, weibliche als das Gegenteil – zerbrechlich, fürsorglich und körperlich weniger leistungsfähig. Obwohl es in einigen Kommentaren von den befragten Schüler*innen und Lehrer*innen Beispiele für Widersprüche und Herausforderungen gab, waren diese in der Minderheit und wurden größtenteils innerhalb und durch stärkere dominante Diskurse hegemonialer, heterosexueller Beziehungen eingeschränkt. Den befragten weiblichen Personen bot der Sportunterricht weder Erfahrungen noch Ressourcen, um ihnen zu helfen, eine andere körperliche Identität als das Gegenteil von Männern zu entwickeln.

Jungen werden andere körperliche Voraussetzungen zugeschrieben, welche auch eingefordert werden. Entspricht man nicht den Erwartungen, so droht man von Gleichaltrigen ausgegrenzt zu werden. Der Begriff Männlichkeit bezieht sich dabei auf die Art und Weise, wie Jungen *Jungen* darstellen (Tischler & McCaughtry, 2011). Gard (2006, S. 784) beschreibt Männlichkeit als „*process of becoming and being male*“. Jedoch gibt es nicht nur die eine Art, ein Junge zu sein (d. h. eine einzigartige Männlichkeit). Forschende

haben erklärt, dass multiple Männlichkeiten in jedem gegebenen sozialen Kontext wirken (Connell, 1995; Connell & Messerschmidt, 2005; Gard, 2006; Mac an Ghaill, 1994; Parker, 1996), und dass Männlichkeit nicht etwas ist, das ein Junge entweder hat oder hat nicht hat, noch ist es etwas, das zunimmt und abnimmt (Tischler & McCaughtry, 2011). Obwohl hegemoniale Männlichkeit die Existenz mehrerer Männlichkeiten impliziert, bleiben einige Männlichkeiten oft unbemerkt (Tischler & McCaughtry, 2011). Connell (2008, S. 133) beschreibt das Phänomen wie folgt:

The existence of a hegemonic masculinity is one reason for the illusion that there is only one kind of masculinity. If people focus on the dominant pattern, or the dominant definition of masculinity, they can fail to see the alternative patterns that also exist.

Die Idee der Verkörperung mehrerer Männlichkeiten lässt vermuten, dass diese Hierarchien entstehen lässt, die durch sozialen Praktiken geschaffen werden (Tischler & McCaughtry, 2011). In den meisten sozialen Kontexten erlangt dabei eine Form der Männlichkeit Vorrang vor anderen. Connell und Messerschmidt (Connell & Messerschmidt, 2005) stellen fest, dass bestimmte Männlichkeiten gesellschaftlich zentraler sind oder stärker mit Autorität und sozialer Macht assoziiert werden als andere. Dominante Männlichkeiten sind hegemonial durch kollektive soziale Praktiken konstruiert, sie sind kein natürliches Phänomen (Tischler & McCaughtry, 2011). So nimmt diese Hierarchie auch unweigerlich in den schulischen Alltag Einzug. Beispielsweise beeinflussen schulweite Richtlinien, administrative Prioritäten, Lehrplan, Richtung und Art der von Lehrpersonen geschenkte Aufmerksamkeiten, pädagogische Praktiken und Peer-Kulturen gemeinsam die Entstehung bestimmter übergeordneter Männlichkeiten, die gegenüber anderen mehr geschätzt werden (Smith, 2007).

Je mehr die jeweilige Verkörperung des Männlichen mit Formen übereinstimmt, die gesellschaftlich am meisten geschätzt und unterstützt werden, desto wahrscheinlicher wird die Männlichkeit eines Jungen auch privilegiert. Dominante Männlichkeiten erreichen also einen hegemonialen Status, was bedeutet, dass sie sich als die einzige Art und Weise als männlich zu gelten, etablieren und so zur Selbstverständlichkeit werden, wie ein Junge zu sein hat. Alle anderen Formen von Männlichkeiten werden dabei als abnormal oder abweichend angesehen. Repräsentiert wird hegemoniale Männlichkeit durch körperliche Leistung, die in sozialen Kontexten inszeniert wird. Körper werden verwendet, um bestimmte Männlichkeiten zu symbolisieren und darzustellen, und eine kompetente körperliche Leistung wird für heranwachsende Jungen zu einem wichtigen Gradmesser dafür, ob sie Männlichkeit richtig darstellen oder nicht. Für Forschende auf

diesem Gebiet ist es daher gleichermaßen wichtig, Jungenkörper als Objekte und Akteure sozialer Praxis anzuerkennen (Tischler & McCaughtry, 2011).

Zu Merkmalen, die im sportlichen Setting zu einem Status verhelfen, der von hegemonialer Männlichkeit geprägt ist, gehören Kraft, Schnelligkeit, Muskelmasse, Fitness, ein athletischer Körper, Akzeptanz von Verletzungsrisiken und mangelndes Einfühlungsvermögen für andere (Bramham, 2003; Davison, 2000; Drummond, 2003; Hickey, 2008; Pringle, 2008).

Bei Beobachtungen des Sportunterrichtes konnten Larsson et al. (2009) feststellen, dass durch dessen heteronormativen Charakter und damit auch durch dessen Ablauf und Gestaltung die Dominanz einiger Jungen gegenüber anderen aufrechterhalten wurde. Sie stellten außerdem fest, dass die Lehrkräfte sich zwar der ungleichen Machtverhältnisse bewusst waren, diese Dominanz jedoch als normal angesehen und daher nicht in Frage gestellt wurde.

Die konsultierten Studien zeigen also, dass der Sportunterricht Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit transportiert und diese in Form von Körperidealen und erwarteten oder sogar geforderten Charaktereigenschaften an die Schüler*innen weitergibt. Diese an sie gestellten Anforderungen, welche sich aus sozialer Interaktion zu ergeben scheinen, werden offenbar nur selten hinterfragt und scheinen nur allzu oft unreflektiert übernommen zu werden. Als Mädchen die physischen und psychischen Eigenschaften eines *Mädchens* verkörpern zu müssen und als Junge jene eines *Jungen*, wird offenbar zu einer indirekten Forderung, mit welcher sich Schüler*innen im Zuge des Bewegungs- und Sportunterrichts konfrontiert sehen.

2.3.2 Der Organisationsrahmen als möglicher Verstärker der Differenzen

Der Bewegungs- und Sportunterricht bleibt selbst in koedukativen Schulen jenes Fach, das meist geschlechtergetrennt unterrichtet wird. Bedenken über die Qualität des Unterrichts hinsichtlich des Erlebens, der Erfahrung und der Wahrnehmung durch die Schüler*innen sind bei der Aufrechterhaltung dieser Praxis als ausschlaggebend zu betrachten (Hills & Croston, 2012). Stimmen, die sich für den koedukativen Sportunterricht aussprechen, argumentieren dies mit dessen emanzipatorischer Zielsetzung. Im Vergleich zu Begegnungen im Klassenzimmer, fallen diese in der Turnhalle oder am Sportplatz viel extensiver aus, was dazu führt, dass Vorurteile leichter überwunden werden können (Gieß-Stüber, 2012). Dem gegenüber stehen Ergebnisse von Unterrichtsforschungen, die den koedukativen Unterricht mit Benachteiligungen und Selbstwertminderung in Verbindung bringen, besonders für die Mädchen. Dies ist besonders dann der Fall, wenn

dem Unterricht keine ausreichend bewusste Auseinandersetzung mit Zielen, thematisierten Bewegungsinhalten oder Sozialisationsbedingungen zugrunde liegen (Gieß-Stüber, 2012; Mutz & Burrmann, 2014).

Der monoedukative Sportunterricht soll vor allem Mädchen dabei helfen, die gebotenen Lernmöglichkeiten voll und ganz nutzen zu können. Schließlich konnte festgestellt werden, dass sich der Lernerfolg der Mädchen durch die Anwesenheit ihrer männlichen Kollegen oft als eingeschränkt erweist, da sich die Qualität des Lernklimas aufgrund von Hänseleien, Belästigung und Ausgrenzung, welche vermehrt im koedukativen Unterricht auftreten, immens verschlechtert (Derry & Phillips, 2004; Hannon & Ratliffe, 2007; C. Jackson, 2002; Osborne et al., 2002). Mutz und Burrmann (2014) konnten diesbezüglich feststellen, dass der monoedukative Unterricht für Mädchen eine Vielzahl an Vorteilen hervorbringt. Zu nennen sind das positivere Selbstkonzept in Bezug auf den Sport, die Tatsache, dass sie sich weniger Sorgen machen und die bessere Benotung der sportlichen Leistungen. Letzteres führen Mutz und Burrmann (2014) auf den fehlenden Vergleich mit den Leistungen der Gruppe der Jungen zurück. Einfluss auf das Wohlbefinden der Mädchen im Sportunterricht haben zudem jene Aspekte, die sich auf Thematiken wie Verlegenheit und Bloßstellung in Hinsicht auf die Selbstpräsentation beziehen, welche in Bezug auf den koedukativen Unterricht eher als Hindernis gesehen werden (Derry, 2002). Hinsichtlich des Selbstbewusstseins soll an dieser Stelle noch erwähnt werden, dass jenes im geschlechtergetrennten Unterricht auch bezüglich des Spielverhaltens in Teamspielen als höher einzustufen ist (McCaughtry, 2006). Ebenso können Präferenzen der Lehrpersonen hinsichtlich einer möglichst hohen Homogenität der Gruppen, sowie auch verfügbare Ressourcen als Gründe dafür genannt werden, weshalb dieses Fach einer Geschlechtertrennung unterliegt (Lines & Stidder, 2003). Hintergründe für diese Bedenken lassen sich in verschiedenen Aspekten des Unterrichts verorten, wie beispielsweise der männlichen Dominanz bezüglich des Unterrichtens im Team, im unterschiedlichen Raumaneignungsverhalten der Geschlechter, im oft feindseligen Verhalten der Schüler*innen untereinander, wobei besonders das Necken, Ärgern und das Herunterspielen von erbrachten Leistungen gemeint ist, sowie in Zweifeln über bestimmte Teile des Lehrplans, welche als typisch weiblich und typisch männlich gelten und somit auch nur mit diesem einen Geschlecht in Verbindung gebracht werden. Annahmen über die körperliche Überlegenheit von Jungen, sowie die Differenz zwischen den Fähigkeiten, Fertigkeiten, Verhaltensweisen und Erfahrungen der unterschiedlichen Geschlechter untermauern diese Ansichtsweisen, halten die traditionelle vorherrschende Geschlechterhierarchie aufrecht und resultieren für alle Gruppen in erheblichen Nachteilen hinsichtlich einer ganzheitlichen Lernerfahrung (Hills & Croston, 2012).

Beim getrennten Unterrichten von Mädchen und Jungen im Fach Bewegung und Sport wird Geschlecht also als dichotom dargestellt, wobei die beiden propagierten Ausprägungen in männlich und weiblich zusätzlich einer hierarchischen Ordnung zu unterliegen scheinen, wobei den Fähigkeiten der Jungen ein höherer Stellenwert eingeräumt wird und deren Leistungen mehr Beachtung geschenkt wird (Berg & Lahelma, 2010). Während die Gruppe der Jungen im Schulsystem allgemein eher als die schwächere Gruppe gesehen wird (Arnesen et al., 2008), so kehrt sich dies im Fach Bewegung und Sport um und sie werden hier als „Gewinner“ dargestellt (Berg & Lahelma, 2010).

Anhand der dargestellten Aspekte zeigt sich, dass die Verteidigung beider Unterrichtsorganisationsformen, sowohl monoedukativ, als auch koedukativ, eine in sich schlüssige Argumentation aufweist. Dennoch scheint es, dass die Schwierigkeiten, die im Zusammenhang mit koedukativem Sportunterricht thematisiert werden, durch monoedukativen Unterricht nur verlagert werden und sich in anderen Lebensbereichen wieder zeigen. Daraus resultiert, dass der koedukative Unterricht möglicherweise gerade aufgrund der kumuliert vorkommenden *Gender*-Prozesse als geeignete Möglichkeit dienen kann, im Sinne des *Undoing Gender* zu intervenieren. Forschungen zu gemischtgeschlechtlichen Kontexten im sportlichen Umfeld, die Veränderungen der Wahrnehmung von Geschlechterhierarchien belegen, führen die Ergebnisse auf die Gleichbehandlung, Gemeinsamkeiten und Überschneidungen körperlicher Leistungen und das Sammeln gemeinsamer Erfahrungen zurück. Zwar scheint selbst in jenen Kontexten hegemoniales Denken bestehen zu bleiben, jedoch in weniger ausgeprägter Form. Dies wird vor allem darauf zurückgeführt, dass es in gemischtgeschlechtlichen Settings weniger zu Annahmen kommt, die die Leistungsfähigkeit in Beziehung zum Geschlecht setzen. Zudem steigt die Akzeptanz sich überschneidender Fähigkeiten (Hills et al., 2020). Die gemischtgeschlechtliche sportliche Betätigung im Allgemeinen bietet zudem die Möglichkeit, sich gemeinsam im Sport zu messen. Der gemeinsame Wettbewerb durchbricht binäre Denkmuster, die Geschlechterunterschiede oft normalisieren und hervorheben, während die Überschneidung der sportlichen Fähigkeiten von Männern und Frauen ignoriert bleibt (Fink et al., 2016; Kane, 1995; Musto, 2014). Kane (1995) legt nahe, dass Sport aufgrund der Annahme männlicher Überlegenheit oft nach Geschlechtern getrennt wird, ohne zu berücksichtigen, ob es angemessen oder notwendig ist. Die Forschung zur gemischtgeschlechtlichen Sportausübung konnte einige persönliche und soziale Vorteile derartiger Kontexte aufdecken, unter ihnen die Generierung eines neuen Blickwinkels auf die sportlichen Fähigkeiten von Mädchen und Frauen (Hills et al., 2020). Darüber hinaus wurde festgestellt, dass Sportausübung in

gemischtgeschlechtlichen Kontexten einen sozialen Nutzen hat, der die Heteronormativität in Frage stellen kann, die häufig den Interaktionen zwischen Männern und Frauen zugrunde liegt (Segrave, 2016). Maclean (2015) argumentiert, dass gemeinsames sportliches Training einen Raum schaffen kann, in dem traditionelle Vorstellungen heterosexueller Beziehungen rekonstruiert werden. In ihrer Studie, die sie im Rahmen des Karatetrainings durchführte, konnte sie feststellen, dass sich Freundschaften zwischen Männern und Frauen von traditionellen Erwartungen bezüglich sexueller Beziehungen entfernten und dass Frauen, ebenso wie Männern, Leistungsfähigkeit und Kenntnisse in der Sportart zugeschrieben wurden. Dies führte zu respektvolleren und gerechteren Beziehungen.

Um das Potenzial, das das koedukative Unterrichtssetting beinhaltet, nutzen zu können und alle genannten Vorteile zur Umsetzung zu bringen, bedarf es nach Mutz und Burrmann (2014) aber einer Umstellung der Herangehensweise. Die Art des Unterrichtens muss sich ändern, um die pädagogischen Möglichkeiten, die dieses Setting bietet, voll und ganz ausschöpfen zu können. Sie schlagen vermehrt Arbeit im fachdidaktischen Bereich vor, die Entwicklung neuer Konzepte, eine Änderung der Lehrpläne im Sinne einer Anpassung an das koedukative Setting, sowie neuen Input im Bereich der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften. Schließlich zeigt eine Vielzahl an Beiträgen, dass eine unreflektierte Umsetzung koedukativen Sportunterrichts eher zu einer Betonung der Unterschiede führt, als zu deren Abbau beizutragen (Bräutigam, 2011; Gramespacher, 2008b; Kleindienst-Cachay et al., 2008; Scheffel, 1996).

2.3.3 Aspekte betreffend die Lehrperson

2.3.3.1 Annahmen über körperliche Leistungsfähigkeit der Schüler*innen

Annahmen über Fähigkeiten und körperliche Leistungsparameter aufgrund des Geschlechtes auf Seiten der Lehrpersonen erweisen sich als einer der Hauptgründe für die unterschiedliche Planung und Gestaltung des monoedukativen Sportunterrichts. Berg und Lahelma (2010) konnten in ihrer Interviewstudie feststellen, dass die angenommene höhere Kompetenz der Jungen sogar der Grund sei, weshalb die interviewten Lehrpersonen einen koedukativen Sportunterricht ablehnen würden. Firley-Lorenz (1997) berichtet in diesem Zusammenhang von der höher eingestuften Kompetenz der Jungen als Grund dafür, den Unterricht mit Schülern zu bevorzugen. Sie bezieht sich dabei ausschließlich auf Aussagen weiblicher Lehrpersonen und ordnet der Übereinstimmung mit dem Sport- und Bewegungsverständnis der Jungen ebenso eine übergeordnete Rolle zu.

Die Ergebnisse von Berg und Lahelma (2010) zeigen außerdem, dass Jungen vor allem in Bezug auf Sportspiele eine viel rauere und aggressivere Spielweise an den Tag legen würden, wodurch nur jene, die dieses Verhalten ebenso zeigen, am Spiel teilnehmen könnten. Zusätzlich sprachen sie den Jungen ebenso eine höhere Kompetenz in Bezug auf Sport zu. Laut den Proband*innen hätten die Mädchen also wegen ihres Körpers von Grund auf nicht dieselben Voraussetzungen für das Spiel wie die Jungen und würden deshalb dem Ausschluss unterliegen. Dies sei auch der Grund dafür, weshalb eine der weiblichen Lehrpersonen angab, Sportspiele im Unterricht ausschließlich in einer „abgeschwächten Trainingsvariante“ durchzuführen. Diese sei leichter, was den Mädchen eine reibungslosere Teilnahme und Durchführung ermöglichen würde. Ein männlicher Proband gab an, dass er gelegentlich auch Mädchen bei den Sportspielen mitmachen lassen würde, allerdings nur wenn diese in ihrer Freizeit in einem Verein spielen würden oder dementsprechende Fähigkeiten und Fertigkeiten aufweisen würden. Von dieser Vorgehensweise würden vor allem jene Mädchen profitieren, da er ihnen die Möglichkeit geben würde, an einem „ernsthaften“ Spiel teilzunehmen. Er folgert weiter, dass die Jungen diese Mädchen nur aufgrund ihrer Kompetenz auf dem Spielfeld akzeptieren würden. Ähnliche Ansichten hatte diesbezüglich die weibliche Lehrperson der Klasse. Wenn Mädchen gelegentlich am Sportunterricht der Jungen teilnehmen würden, dann würde das daran liegen, dass sie gut seien. Würden Jungen jedoch am Sportunterricht der Mädchen teilnehmen, so geschehe dies rein aus Spaß. Diese Ansichten der Probanden würden folglich vermitteln, dass die Kompetenz der Jungen das wäre, was die Mädchen anstreben sollten (Berg & Lahelma, 2010).

Dieses Phänomen ist ebenso bei der Gruppeneinteilung in koedukativen Settings zu beobachten, wenn beispielsweise von der Lehrperson gefordert wird, dass jeweils gleichgeschlechtliche Teams gegeneinander spielen sollten. Dies impliziert automatisch die Ansicht, dass eine der Gruppen besser für das jeweilige Sportspiel geeignet wäre, als die andere und de facto werden diese Ansichten den Schüler*innen durch eben beschriebene Vorgehensweise vermittelt und zumeist unreflektiert im Raum stehen gelassen (Berg & Lahelma, 2010). Thorne (1993, S. 65) nennt dies eine von der Lehrperson errichtete „Geschlechtergrenze“ (*Gender Boundary*). Wird eine solche errichtet, so existiert die Gruppe nicht mehr als Ganzes, sondern wird in zwei Teile geteilt, welche unabhängig voneinander, also völlig separat, bestehen. Es heißt in Folge dessen auch nicht mehr „die Mädchen und die Jungen“, sondern „die Mädchen“ und „die Jungen“, die nun auch als zwei voneinander unabhängige Gruppen wahrgenommen werden. In diesem Prozess spielen besonders identitätsbildende Faktoren eine wichtige Rolle, die letztendlich ausschlaggebend sind für die Bildung zweier getrennter Kollektive. Diese

werden dabei als Gegensätze gesehen und zum Teil sogar als antagonistisch wahrgenommen (Thorne, 1993, S. 65).

Werden *Gender Boundaries* etabliert, so geht dies mit einem wiederholten Auftreten stereotypisierter Verhaltensweisen und einem Gefühl des Leistungsdruckes gegenüber dem anderen Geschlecht einher. Begleitet wird dies zudem von einer Reihe intensiver Emotionen, die sich vor allem als Scham, Wut und Angst, aber auch als Aufregung oder Begeisterung zeigen. Durch Situationen wie diese werden wiederkehrende Themen hervorgerufen, zu denen sich Ansichten, automatisierte Verhaltensweisen und kulturelle Vorstellungen bezüglich Geschlecht bereits manifestiert haben. Muster, die dem widersprechen und eine Änderung der Sichtweise bewirken könnten, werden dadurch nicht bewusst (Thorne, 1993, S. 66).

Zwar sei es möglich, dass einzelne Jugendliche diese Grenze überwinden können, jedoch nur wenn sie von der Lehrperson als individuell existierend wahrgenommen werden. Wechselt die Lehrperson und deren Wahrnehmung wieder auf die Gruppenebene (z.B. die Jungen als Gruppe), so geht sie wieder einen Schritt zurück und orientiert sich an der „Geschlechtergrenze“ und dem damit verbundenem Verständnis von Unterschieden zwischen den Gruppen. Was folgt, sind Differenzen in den Anweisungen und Instruktionen, abhängig vom Geschlecht der Schüler*innen (Berg & Lahelma, 2010).

Gender Boundaries zu entkräften und den Schüler*innen somit den Übertritt zu erleichtern, ist nur schwer zu erreichen, da es sich um einen Teufelskreis im Zuge der geschlechtlichen Identitätsfindung handelt. Zudem kann der Übertritt für Schüler*innen durch organisatorische Rahmenbedingungen, Instruktionen von Seiten der Lehrpersonen oder indirekt kundgetane Annahmen über die körperliche Leistungsfähigkeit deutlich erschwert werden. Die zu Beginn dieses Kapitels geschilderte Vorgehensweise zur Gruppeneinteilung in männlich und weiblich dient als passendes Beispiel für erschwerte Bedingungen *Gender Boundaries* zu überwinden. Mädchen nur unter bestimmten Bedingungen zu ermöglichen, an einem gemischtgeschlechtlichen Sportspiel teilnehmen zu dürfen, erschwert ihnen diesen Weg der Überschreitung enorm. Ihnen die Teilnahme nur zu erlauben, wenn sie in ihrer Freizeit in einem Verein spielen würden, und Jungen die Möglichkeit jedoch zu jeder Zeit gegeben ist, macht deutlich, dass das Überschreiten von *Gender Boundaries* für Mädchen und Jungen unterschiedlich ist (Berg & Lahelma, 2010). Die Problematik der unterschiedlich hohen Hürde im Zusammenhang mit *Gender Boundaries* stellt ebenso im Hochleistungssport ein enorm komplexes Themenfeld dar, das für Angehörige verschiedener Geschlechtsidentitäten, die nicht in das binäre Schema passen, oft mit struktureller Diskriminierung einhergeht. So wird beispielweise über die

Teilnahme von Transfrauen an Frauenbewerben in der Öffentlichkeit hitzig debattiert. Die Grenzziehung mittels der regulativ bestimmten Messung des Testosteronwerts, wie medial ausgetragene Debatten über Geschlechtsidentitäten betroffener Spitzensportler*innen, greift auf demütigende Weise deren Selbstbild an und wirft Fragen hinsichtlich der Schaffung alternativer Trennkriterien in den Raum (Bammer, 2022).

Bezüglich körperlicher Voraussetzungen und physischer Leistungsfähigkeit wird von Lehrpersonen auch die Pubertät als Grund für die Trennung der Geschlechter im Sportunterricht angegeben, da sich in dieser Entwicklungsphase der Hormonhaushalt auf unglaublich schnelle Weise ändern würde (Berg & Lahelma, 2010). Besonders männliche Jugendliche wären in dieser Phase voller Energie, die sie loswerden müssten, wofür sich die Zeit des Sportunterrichts besonders anbieten würde. In der Studie von Berg und Lahelma (2010) wird noch einmal genau auf die Gedankengänge eines Probanden bezüglich der Beziehung zwischen pubertärer Entwicklung und der im finnischen Lehrplan angeführten unterschiedlichen Bedürfnisse der Geschlechter eingegangen. Diesbezüglich behauptete er, dass Jungen und Mädchen getrennt unterrichtet werden, weil sie auf die körperlichen und geistigen Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen, die in der Pubertät auftreten, vorbereitet werden müssten. Diese Unterschiede resultieren seiner Meinung nach aus der hormonellen Entwicklung. Er stellte fest, dass „die unterschiedlichen Bedürfnisse der Geschlechter“ und „Unterschiede in Wachstum und Entwicklung“ (National Board of Education, 2004), wie sie im finnischen Lehrplan angegeben sind, im Sportunterricht als geringere Anforderungen an die Leistungen der Mädchen interpretiert werden können.

In derselben Studie konnte festgestellt werden, dass betreffend die Leistungsfähigkeit nicht nur in Bezug auf das Allgemeine ein Konsens bestand, sondern auch in Bezug auf das Spezielle. So gibt es offen ausgesprochene Meinungen über unterschiedlich angeborene Begabungen betreffend verschiedener sportlicher Richtungen. Unter anderem wurde auch die Ansicht kundgetan, dass Mädchen ein besseres Rhythmusgefühl aufweisen würden, was auf natürliche Ursachen zurückgeführt wurde. Dies würde im Wesen der Frau liegen und sei angeboren. Zwar würden einzelne männliche Jugendliche ebenso ein gutes Rhythmusgefühl an den Tag legen, jedoch wurden eindeutig Unterschiede zwischen den Geschlechtern gemacht, welche mit dem biologischen Geschlecht und angeblich angeborener Fähigkeiten gerechtfertigt wurden (Berg & Lahelma, 2010).

2.3.3.2 Die Lehrperson als Vorbild

Die Rollen von Vorbildern, die die Teilnahme von Kindern und Jugendlichen an körperlicher Aktivität beeinflussen, ändern sich im Laufe der Zeit (WHO, 2004). In der frühen Kindheit sind die Eltern die wichtigsten Vorbilder, mit dem Eintritt in die Schule gewinnen Freund*innen und Lehrer*innen an Bedeutung, im Jugendalter Sportler*innen, Trainer*innen und Prominente (Sabo et al., 1998; Sabo et al., 1999). Kinder und Jugendliche neigen dazu, Rollenmodelle unterschiedlich zuzuschreiben, wobei Mädchen eher Eltern als Vorbilder nennen, während Jungen häufiger Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens wie Sportstars nennen. Dieser Unterschied könnte zum Teil auf den Mangel an weiblichen sportlichen Vorbildern für Mädchen zurückzuführen sein. Wichtig zu erwähnen ist an dieser Stelle noch, dass die Selbstwirksamkeit in Bezug auf Vorbilder eine bedeutende Rolle spielt. Die *Role Model*-Ähnlichkeit in Bezug auf Geschlecht, Alter und Fähigkeiten fördert die Selbstwirksamkeit und motiviert somit. Prominente inspirieren am ehesten zur Nachahmung, wenn sie von Beobachtern als mit ihrem Leben verbunden wahrgenommen werden und wenn ihr Erfolg erreichbar scheint. Wirksame Vorbilder müssen also nicht die herausragendsten Sportler*innen sein, sondern können aus der Schule (andere Schüler*innen oder Lehrer*innen) oder von zu Hause (Eltern oder Geschwister) kommen (Bailey et al., 2004).

Lehrpersonen können somit eine bedeutende Rolle im Leben von Kindern und Jugendlichen darstellen. Im monoedukativen Setting wird die gleichgeschlechtliche Wahl der Lehrperson daher oft mit eben jener Vorbildfunktion begründet (Berg & Lahelma, 2010). Vor allem im Sportunterricht würden Kinder und Jugendliche eine starke Persönlichkeit des gleichen Geschlechtes brauchen, um sie in ihrer Identitätsfindung zu bestärken, so hört man oft Stimmen, die einen monoedukativen Unterricht befürworten. Laut sind folglich auch die Rufe nach männlichen Lehrpersonen, da der Lehrberuf statistisch gesehen, doch eher eine Berufssparte darstellt, welche sich in weiblicher Hand befindet. In Österreich waren zuletzt (Schuljahr 2019/20) von den gemeldeten Lehrpersonen knapp drei Viertel weiblich (Statistik Austria, 2021). Gründe dafür, weshalb es besonders im Bewegungs- und Sportunterricht einer gleichgeschlechtlichen Lehrperson bedarf, werden mit der ständig präsenten Körperlichkeit und der Verkörperung des Männlichen und Weiblichen begründet (Berg & Lahelma, 2010).

Berg und Lahelma (2010) liefern diesbezüglich äußerst interessante Ergebnisse aus Sicht von Lehrpersonen. Sie zeigen, dass einige wenige weibliche Lehrpersonen sich einerseits nicht als ausreichend qualifiziert wahrnehmen, um Jungen zu unterrichten und dass sie andererseits der Auffassung wären, dass der weibliche Körper nicht die nötigen

Voraussetzungen hätte, um als Vorbild für die Jungen zu fungieren. In den Interviews, die im Zuge der Studie gemacht wurden, entstand also ein Diskurs über die Notwendigkeit männlicher Vorbilder. Aus den Interviews kristallisiert sich heraus, dass das Unterrichten der Gruppe der Jungen als leichter wahrgenommen wird als das Unterrichten von jener der Mädchen. Dies wurde vor allem mit Motivationsproblemen und dem „natürlichen Bewegungsdrang der Jungen“ begründet. Dennoch wird das Unterrichten von Jungen nicht als Aufgabe von Lehrerinnen gesehen, und das obwohl der Lehrberuf statistisch gesehen immer noch weiblich ist. Die Hauptargumente, die von weiblichen Lehrpersonen genannt wurden, welche gegen das Unterrichten von Jungen sprechen, konzentrieren sich auf die Annahme, dass es für das Unterrichten von Jungen im Sport unumgänglich sei, eine Autoritätsposition einzunehmen, wofür männliche Lehrperson besser geeignet seien. Aus den Interviews geht hervor, dass Lehrpersonen mit dem Begriff „männliches Vorbild“ explizit ein Bild eines Körpers mit physischer Leistungskraft meinen, was von einem „weiblichen Vorbild“ nicht erwartet werden würde (Berg & Lahelma, 2010). Die Rolle eines Vorbildes wird also unterschiedlich konnotiert, woraus folgt, dass von Lehrpersonen, abhängig davon welche Gruppe sie unterrichten, unterschiedliche psychische und physische Qualifikationen und Voraussetzungen erwartet werden. Die Fähigkeiten der männlichen Lehrkräfte im Sportunterricht wurden also höher eingestuft als die der weiblichen, und einige der Lehrpersonen (weiblich und männlich) bezweifelten die Fähigkeit von Frauen, Jungen zu unterrichten. Keine der Lehrpersonen zweifelte an der Fähigkeit männlicher Lehrer, Mädchen zu unterrichten. Argumentiert wird diese Sichtweise mit dem Einnehmen einer Autoritätsposition, wobei angenommen wird, dass jene von männlichen Lehrpersonen eher eingenommen werden kann. Darüber hinaus wäre es im Sportunterricht nur dann möglich, eine Autoritätsposition einzunehmen, wenn die Lehrkraft körperliche Kompetenz nachweisen könne. Im Gegensatz zu Lehrenden anderer Fächer scheint die Autorität von Sportlehrkräften daher durch die körperliche Leistungsfähigkeit definiert zu sein (Berg & Lahelma, 2010). Interessant ist des Weiteren, dass diese Autorität als gefährdet gilt, wenn die körperliche Leistungsfähigkeit im Alter nachlässt (Webb & Macdonald, 2007).

Während männliche Sportlehrkräfte sich selbst als maskulines Vorbild in Hinblick auf Verhalten und Auftreten sehen, neigen weibliche Sportlehrkräfte dazu, sich selbst mit Begriffen zu beschreiben, die mit Weiblichkeit in Verbindung gebracht werden: eine mütterliche Persönlichkeit und eine Frau, die mit ihrem weiblichen Körper zurecht kommt (Holland et al., 2007).

Wird die Wahrnehmung von Sportlehrkräften in Bezug auf das Verhältnis von Schülerinnen zu ihrem Körper betrachtet, so zeigt sich, dass viele dieses Verhältnis als gestört bezeichnen würden. Viele Mädchen hätten keine natürliche Einstellung zu ihrem Körper und daher müsse diese gelehrt werden. Ebenso bezogen sich die Lehrkräfte auf die „Natur“, wenn sie Unterschiede in der Sprache oder im Verhalten eines Jungen oder Mädchens argumentierten (Berg & Lahelma, 2010). Es scheint, als würden sie das biologische Geschlecht der Schüler*innen heranziehen, um deren Verhältnis zu ihrem Körper zu beurteilen. Die Bezugsnorm scheint die Natur zu sein. Nach demselben Prinzip werden soziale Unterschiede als „natürlich“ gesehen (Bourdieu, 2001; McNay, 1999). Bezüglich der Wahrnehmung des Verhältnisses der Jungen zu ihrem Körper geben die konsultierten Studien keinerlei Auskunft.

Schüler*innenbeobachtungen bezüglich Sportlehrkräften und deren Körpern zeigen, dass sich die Jugendlichen stets an hierarchischen *Gender*-Ideologien orientieren, um Aussagen darüber zu treffen. Daraus folgt, dass die Körper von Sportlehrkräften als heteronormativ beschrieben werden. Sie seien demnach entweder weiblich oder männlich und infolgedessen als Gegensätze zu beschreiben. Der männliche Körper mit seinen sportlichen Fähigkeiten wird zumeist als Norm gesehen (Berg & Lahelma, 2010). Unabhängig vom Geschlecht erwarten die Schüler*innen von den Sportlehrkräften Sportlichkeit, Partizipation und Leistungsfähigkeit, welche als Parameter für die Legitimation der Autorität in ihrem Expertisebereich, dem Sport, gesehen wird (Brown & Evans, 2004; Webb & Macdonald, 2007). Die Expertise wird dabei in den jeweiligen traditionell geschlechtstypischen Bereichsfeldern erwartet. Eine deutsche Studie berichtet in diesem Zusammenhang von Diskriminierungserfahrungen, mit welchen sich ausschließlich weibliche Lehrpersonen konfrontiert sehen müssen (Firley-Lorenz, 1997). Die befragten Sportlehrerinnen berichten von Situationen der Hinterfragung ihrer Fachkompetenz, Untergrabung ihrer Autorität und sogar von physischen Übergriffen. Die Diskriminierungserfahrungen beziehen sich dabei auf unterschiedliche Bereiche im Kontext Schule, wobei als Aggressoren sowohl Schüler als auch Kollegen zu nennen sind.

Berg und Lahelma (2010) erwähnen in ihrer Diskussion der Forschungsergebnisse einer Studie zu *Gender*-Prozessen im Sportunterricht einen Probanden, der von den ihm entgegengebrachten geschlechtsspezifischen Erwartungen abweicht. Er demonstrierte mit Begeisterung seine Fähigkeiten im rhythmisch-kreativen Bereich vor den Jugendlichen und stellt sich somit offen gegen vorherrschende Ansichten bezüglich als traditionell weiblich oder männlich wahrgenommener Sportarten. Berg und Lahelma (2010) gehen

davon aus, dass jener Lehrer diesen Handlungsspielraum möglicherweise deswegen hat, weil er ausreichend andere Kompetenzen aufweisen könne, die als typisch männlich wahrgenommen werden. Aufgrund dessen sei seine Männlichkeit nicht in Gefahr. Dennoch interpretieren Berg und Lahelma dies als Hinweis auf die Möglichkeit eines rekonditionierten geschlechtlichen Habitus, der vielschichtig, komplex und offen zu sein scheint und beziehen sich dabei auf Forschungsergebnisse von David Brown (2005).

Der Unterricht der Jungen sei zudem oft von einer Art Wettkampf geprägt, welcher mit der männlichen Lehrkraft geführt wird. Dabei rückt die Präsentation von als männlich konnotierten sportlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Vordergrund. Durch die Vergleiche mit anderen und der Art, wie jene mit ihrem Körper umgehen, scheint gegenseitiger Respekt hervorgerufen zu werden (Berg & Lahelma, 2010).

2.3.3.3 Sprache und Instruktionen

Sprache ist eine Art die Gesellschaft abzubilden und transportiert daher ebenso Rollenbilder. Die Art und Weise wie wir sprechen, hat somit Effekte auf unser Verhalten. Zudem beeinflusst Sprache unsere Wahrnehmung und folglich auch das Bild, das wir von unserer Umgebung und der Welt, in der wir leben, haben. Sprache beeinflusst daher ständig unser Denken und Handeln und zeigt sich bezüglich *Doing Gender*-Prozessen im Wesentlichen mitverantwortlich. (Elsen, 2020)

Im Schulsport birgt besonders das Sportspiel ein enormes Potenzial, Prozesse sozialer Konstruktion von Geschlecht durch den Sprachgebrauch hervorzurufen. Gerade hier lässt sich eine Vielzahl an Begrifflichkeiten finden, die Momente der sprachlichen Differenzierung ausschließen. Mannschaft, Torwart und Siegerteam sollen hier nur beispielhaft für sportspielspezifische Terminologien genannt werden, die im Bewegungs- und Sportunterricht besonders häufig Gebrauch finden und nur das männliche Geschlecht ansprechen.

Durch den alltäglichen Gebrauch derartiger Formen, die alle außer das männliche Geschlecht ausschließen, wird die Verwendung dieser toleriert und als selbstverständlich erachtet. Die Sprache die wir verwenden, hat Einfluss auf unser Denken, unsere Einstellungen und in Folge dessen auf unser Handeln, weshalb Momente sprachlicher Differenzierung von großer Bedeutung sind. Die Effekte zeigen sich im Ausschluss von nicht männlichen Schüler*innen, welcher sich zunächst nur auf der sprachlichen Ebene zeigt. Die alleinige Verwendung des generischen Maskulinums zieht daher unweigerlich eine sprachliche Diskriminierung mit sich, welche die erwünschte Gleichstellung der

Geschlechter negativ beeinflusst (Horvath & Sczesny, 2015; Verwecken & Hannover, 2015).

Es gilt daher, den eigenen Sprachgebrauch zu reflektieren und sich der Wichtigkeit eines *gender*-sensiblen Umgangs mit anderen bewusst zu werden, um folglich das Voranschreiten in Richtung einer Gleichstellung der Geschlechter zu bewirken. Besonders bezüglich Lehr- und Lernsituationen scheint eine Sensibilisierung und Berücksichtigung besonders von Nöten (Elsen, 2020).

2.3.4 Unterschiedliche Bewegungsangebote aufgrund des Geschlechtes

Noch in den Jahren nach der Jahrtausendwende lassen sich Prozesse der Differenzierung in Hinblick auf die Gestaltung des Unterrichts erkennen. Studien verorten diesbezüglich sowohl *Doing Gender*-Prozesse in der Auswahl der Aktivitäten, wie auch im Anforderungsprofil (Berg & Lahelma, 2010; Hills, 2006; Hills & Croston, 2012). Die Auswahl der Bewegungsangebote spricht dabei eher die Interessensbereiche der Jungen an. Dies belegen die Ergebnisse der SPRINT-Studie, welche sich der Analyse des deutschen Schulsports widmet. Sie zeigen, dass kleine und große Sportspiele, unter ihnen Basketball, Fußball und Handball, neben dem Turnen zu den am häufigsten thematisierten Inhalten im Schulsport gehören. Es werden somit vorrangig Inhalte thematisiert, die als wettkampf- und körperbetont beschrieben werden und eher den Wünschen und Interessen der Jungen folgen (Gerlach et al., 2005). Studienergebnisse zeigen, dass Unterschiede im Bewegungsangebot häufig als Norm angenommen und daher nicht hinterfragt werden (Hills, 2006). Ein möglicher Grund für die Differenzierung in den Bewegungsangeboten könnte in den unterschiedlichen Sportbiographien und in den Präferenzen hinsichtlich der Ausübung diverser Sportarten männlicher und weiblicher Lehrkräfte festgemacht werden. Gramespacher (2008a) konnte zeigen, dass sich diese bei weiblichen und männlichen Sportlehrkräften im Wesentlichen voneinander unterscheiden und dass Lehrkräfte bei der Gestaltung des Sportunterrichts von ihren sportlichen Vorlieben beeinflusst werden.

Forschungsergebnisse hinsichtlich der Vermittlung von Sportarten an diversen Studienorten zeigen außerdem, dass Ballsport hauptsächlich von Männern (87%) und Gymnastik hauptsächlich von Frauen (97%) gelehrt wird (Marienfeld, 2004, S. 11). Dies führt dazu, dass ästhetisch-expressive Bewegungshandlungen im Schulsport von männlichen Lehrkräften gar nicht bis kaum thematisiert werden (Kleindienst-Cachay et al., 2008). Es kommt also dazu, dass sich die im Laufe der Professionalisierung aufgenommen Informationen und Wissensbestände hinsichtlich

Geschlechterdifferenzierungen in unterschiedlichen Sportarten zu Denk- und Handlungsmustern festigen und dementsprechend auch so in Form des heimlichen Lehrplanes an die Schüler*innen weitergegeben werden (Gieß-Stüber & Sobiech, 2017, S. 272). Der heimliche Lehrplan stellt ein Gegenstück zum offiziell niedergeschriebenen Lehrplan dar. Der Begriff leitet sich von der englischen Terminologie „*hidden curriculum*“ ab, welche vom Kulturanthropologen Philip W. Jackson geprägt wurde (Jackson, 1975). Während eines der Ziele des Lehrplanes des Faches Bewegung und Sport die Gleichbehandlung darstellt, hat der heimliche Lehrplan die Reproduktion vorherrschender gesellschaftlicher Hierarchien, Verhältnisse und Bedingungen zur Folge, was unweigerlich zur Aufrechterhaltung der patriarchal geprägten Gesellschaftsordnung führt (Valtin, 2001, S. 346). Die Krux der Ziele im Sinne der Gleichbehandlung, die Lehrpläne und Bildungsstandards verfolgen, ist, dass der heimliche Lehrplan Sozialisationsprozesse in Gang setzt, die sich enorm auf die Lernerfahrungen und somit auch auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen auswirken (Kandzora, 1996). Zusammenfassend kommt es durch den heimlichen Lehrplan zum Transport von Stereotypen, Wertungen und Vorstellungen bezüglich der Kategorie Geschlecht, welche unter anderem die Überlegenheit des Männlichen präsentieren und somit unerwünschte Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung von Schüler*innen zur Folge haben können.

Dies zeichnen auch Studienergebnisse von Kurz und Fritz (2008) ab. Ihre Untersuchungen zum Stand der motorischen Basisqualifikationen bei Schüler*innen lassen auf eben diese geschlechterdifferenzierende Vermittlung von Sportarten schließen. Die Ergebnisse zeigen in Hinsicht auf fehlende motorische Basisqualifikationen erhebliche Geschlechtsunterschiede. In Bezug auf ballspielorientierte Inhalte wird 36% der Mädchen ein Förderbedarf zugeschrieben, während sich der Prozentsatz der Jungen, die in diesem Bereich als förderbedürftig eingestuft werden, auf lediglich 12% beläuft. Hinsichtlich rhythmisch orientierten Inhalten belaufen sich die Zahlen auf 24% bei den weiblichen und 53% bei den männlichen Jugendlichen.

Ein Beispiel für ein Bewegungsangebot, das ausschließlich im koedukativen Setting thematisiert wird, ist jenes der Standardtänze. Um auf Thorne (1993) zurückzukommen, sollen diese in Bezug auf *Borderwork* analysiert werden, jedoch kommt es hier zu einer anderen Art der „Geschlechtergrenze“ (*Gender Border*). Viel eher ist in diesem Fall von einem *Gender Play* zu sprechen. Die sportliche Betätigung wird in diesem Fall zu einem darstellerischem Akt (Butler, 1990), welcher erzwungene Heterosexualität zum Ausdruck bringt (Rich, 1980).

Im Zusammenhang mit der Thematisierung von Standardtänzen im koedukativen Sportunterricht konnte festgestellt werden, dass in diesem Setting von männlichen Sportlehrkräften ganz besonderer Wert auf höfliches Verhalten gegenüber Mädchen gelegt wurde, insbesondere in Bezug auf die Sprachverwendung (Berg & Lahelma, 2010).

Am Beispiel einer anderen Sportart sollen die immer noch gegebenen Unterschiede im sportartspezifischen Förderangebot diskutiert werden. Fußball soll hier als Beispiel dienen. So bestehen in Bezug auf Chancen, Karrierewege, Aufmerksamkeit und Finanzierung weiterhin geschlechtsspezifische Unterschiede sowohl im Breitensport als auch auf professioneller Ebene. Diese strukturellen Unterschiede werden durch soziale Praktiken, Diskurse, Richtlinien und Regeln untermauert, die Fußball weiterhin mit Männlichkeit in Verbindung bringen (Hills et al., 2020). Forschungen haben durchwegs gezeigt, dass Kenntnisse, Fähigkeiten und Kulturen im Fußball als männlich identifiziert werden und dass eben diese Ansichten durch informelle, aber auch formelle Praktiken aufrechterhalten werden. Die angesprochenen informellen Praktiken beziehen sich dabei auf den Ausschluss oder das Necken von Mädchen, formelle Praktiken beziehen sich beispielsweise auf die Organisation von Sportangeboten in Schulen, wobei vor allem die aufgrund des Geschlechts gebotenen unterschiedlichen Möglichkeiten im Bereich des Freizeitsports nach der Schule gemeint sind (Clark & Paechter, 2007; Hills, 2006; Jeanes, 2011; Pfister, 2010). Diese sozialen Praktiken stellen ein *Doing Gender* dar, indem sie traditionelle Verständnisse von Geschlechterunterschieden aufrechterhalten und in Erinnerung rufen, oft trotz der nachweisbaren fußballerischen Fähigkeiten und Interessen von Mädchen (Hills et al., 2020).

Vice versa ist auch zu beobachten, dass sich weibliche Domänen gebildet haben. Neben den Sportarten Synchronschwimmen und rhythmischer Sportgymnastik, die ja ohnehin ausschließlich weibliche Athletinnen zu Wettkämpfen zulassen, sticht vor allem der Gesundheits- und Fitnesssport heraus, der sich mit dem Fokus auf rhythmischen Bewegungsformen und Entspannungstechniken, etabliert hat (Gieß-Stüber & Sobiech, 2017). Der Grund weshalb hauptsächlich Frauen jene an Gesundheit und Ästhetik orientierten Sportarten ausüben, liegt möglicherweise an dem für Frauen und Männer different vermittelten Körperumganges. Demnach wird Frauen immer noch der Gesundheitsaspekt und die Sorge um den eigenen Körper, sowie ein ästhetisches Auftreten näher gebracht, während bezüglich des männlich geprägten Körperumganges Härte und Durchsetzungskraft in den Fokus rücken (Meuser, 2005, S. 284).

2.3.5 Soziale Interaktionen zwischen Schüler*innen

Wenn es um die Thematik der Zugehörigkeit im Klassenverband geht, spielt die Geschlechtsklassifikation nicht selten eine wesentliche Rolle. Jener Zeitpunkt der ausgehenden Kindheit ist dabei von besonderer Bedeutung. Es ist das Alter, in dem die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht über Praktiken körperlicher Inszenierung besondere Relevanz erlangt (Gildemeister & Robert, 2008, S. 93). Körperstile, Spiele und Rituale rücken in den Fokus, wobei besonders deren Wahrnehmung und Zustimmung, wie auch Anerkennung von Gleichaltrigen wichtig ist (Sobiech, 2013, S. 232). Das Pflegen gleichgeschlechtlicher Freundschaften und die Zugehörigkeit zu einer gleichgeschlechtlichen Peergroup stellen in dieser Entwicklungsphase wichtige Handlungsmuster und Verhaltensweisen dar, um Bestätigung zu erlangen. In Anlehnung an Gildemeister und Robert (2008) bezeichnen Giess-Stüber und Sobiech (2017, S. 273) dies als „zentrale Vergesellschaftungsmodi“. Um eine gewisse Geschlechtsidentität zu erhalten und zu festigen, gilt es, sich an diese von der Gesellschaft vorgegebene Richtlinien zu halten, besonders für Jungen. Denn bei der Herstellung von Männlichkeit, beziehungsweise Weiblichkeit, zeigt sich, dass Jungen deutlicher an homosoziale Gruppen gebunden sind, als Mädchen. Können Jungen keinen Bezug zu gleichgeschlechtlichen Peergroups aufweisen, so ist die Gefahr einer Stigmatisierung enorm groß und die Wahrscheinlichkeit der sozialen Ausgrenzung zu unterliegen, steigt (Gildemeister & Robert, 2008, S. 100; Meuser et al., 2006, S. 166). Im Gegensatz dazu ist es für Mädchen leichter, diese Vorgaben zu durchbrechen. Fühlen sich Mädchen in Peergroups von Jungen eher zugehörig, so bedeutet dies für sie nicht automatisch Abwertung oder Ausgrenzung (Sobiech, 2011).

Dennoch bleibt Heteronormativität auch im Sportunterricht die Vorgabe. Dies geht mit dem Drang einher, sich einer der beiden von der Gesellschaft definierten Geschlechtergruppen zugehörig fühlen zu müssen. Heteronormativität bedingt dabei die Art und Weise, wie sich Individuen an einer bestimmten Bewegungsaktivität beteiligen und anhand ihres Verhaltens als Mädchen oder Junge klassifiziert werden können. Larsson et al. (2011) untersuchten im Zuge ihrer Studie unter anderem Verhaltensweisen im Sportunterricht, welche von den Jugendlichen als typisch männlich oder typisch weiblich klassifiziert wurden. So ging die Anerkennung als „normales“ oder heterosexuelles Mädchen mit einem femininen Erscheinungsbild, einem guten koordinativen und rhythmischen Können und Selbstvertrauen beim Partnertanz einher. Umgekehrt wird mangelndes Selbstvertrauen und Zurückhaltung in Ballspielen, im Sinne der Verweigerung aggressiv und konkurrenzfähig erscheinen zu wollen, dem Charakter eines sich heteronormativ verhaltenden Mädchen zugeschrieben. Jungen, die diese

Position einnehmen, könnten als feminin gesehen werden – es sei denn, sie haben eine Art Statusmarker, der als „heterosexuelles Alibi“ dienen kann, wie beispielsweise beliebt und sportlich zu sein. Als „normaler“ oder heterosexueller Junge anerkannt zu werden, setze ein maskulines Auftreten und Selbstvertrauen voraus. Mädchen, die diese Charaktereigenschaften und dieses Verhalten an den Tag legen, könnten als männlich wahrgenommen werden, wenn sie nicht entsprechend eine Art Marker haben, der als „heterosexuelles Alibi“ dienen kann, wie beispielsweise ein feminines Aussehen. (Larsson et al., 2011)

Es konnte festgestellt werden, dass Schüler*innen Raum gegeben werden muss, um soziale Zugehörigkeiten erproben und präsentieren zu können. Der Bewegungs- und Sportunterricht bietet einen solchen Raum, wobei hier neben *Doing Gender* auch das Phänomen des *Doing Pupil* hinzukommt. Dies bezeichnet die Anforderung an die Schüler*innen sich unter der Komponente Leistungsdruck in das soziale Gefüge der Klasse einzufinden und eine adäquate Beziehung zu Lehrpersonen und Mitschüler*innen aufzubauen (Kampshoff, 2000). Breidenstein und Kelle (1998) verorten im Schulalltag eine Überlagerung von *Doing Pupil* und *Doing Gender*. Betrachtet man speziell den Sportunterricht, so kann dennoch beobachtet werden, dass *Doing Gender* in den Vordergrund rückt, während *Doing Pupil* weniger Bedeutung zukommt, da eine Vielzahl an Praktiken beobachtet werden kann, die aus der Aktualisierung von Geschlecht folgern (Giess-Stüber et al., 2014).

Soziale Praktiken, die Anforderungen bezüglich Geschlechteridentitäten transportieren und *Doing Gender* zu einem zentralen Phänomen erheben, sind im Sportunterricht vielerorts zu beobachten und können sich in Form von Ausgrenzung (Hills & Croston, 2012), Demonstration körperlicher Überlegenheit (Berg & Lahelma, 2010; Hills, 2006; Hills & Croston, 2012), Teilhabe und Teilnahme (Forsyth & Lowry, 2011), sowie Beleidigungen und Demütigungen (Hills & Croston, 2012) zeigen. Auf all jene Aspekte soll im Folgenden detailliert eingegangen werden.

2.3.5.1 Beleidigung und Demütigung

Abseits jener Aspekte, die auf formale Richtlinien, den Organisationsrahmen oder das Verhalten der Lehrperson Bezug nehmen, sind *Doing Gender*-Prozesse besonders in Situationen sozialer Interaktion zu verorten. Hierbei soll zuerst auf den Ausschluss und die damit einhergehende Diskriminierung Bezug genommen werden, welche auffallend häufig weibliche Kinder und Jugendliche betrifft. Diese zeigt sich in unterschiedlichsten Formen und Ausprägungen und bewegt sich von Hänseleien bis hin zu permanentem Ausschluss aus dem Spiel. Im Zuge einer qualitativen Querschnittstudie von Hills und

Croston (2012) an englischen Schulen, welche *Doing Gender*-Prozesse im koedukativen Sportunterricht aus der Sicht von 12- bis 13-jährigen Mädchen untersuchte, konnte beobachtet werden, dass die gesellschaftlich und sozial festgelegten Normen bezüglich der Kategorie Geschlecht von den Schüler*innen praktiziert und in gewisser Weise sogar verstärkt wurden.

Berichte von Schüler*innen über Beleidigungen, Demütigungen oder Provokationen im Bewegungs- und Sportunterricht werden von ihnen dabei auffallend häufig mit individueller Leistungsfähigkeit in Verbindung gebracht (Hills & Croston, 2012). So gaben einige Mädchen in der Interviewstudie von Hills und Croston (2012) an, dass sie sich allein aufgrund der gegebenen Möglichkeit geärgert oder gedemütigt zu werden, unter Druck gesetzt, ängstlich und unwohl fühlten. Dies würde vor allem im Kontext von Teamspielen der Fall sein, da in diesem Setting die Auffälligkeit und Öffentlichkeit von Fehlern in Bezug auf Gewinnen und Verlieren als besonders intensiv wahrgenommen werden würde. Das Setting im Allgemeinen und somit in weiterer Folge die Lehrperson, welche für den organisatorischen Rahmen verantwortlich ist, scheint von den Schüler*innen als Grund für derartige Vorfälle genannt zu werden. Sie würden teilweise die Schuld daran tragen, einen Kontext zu schaffen, in dem es nicht genügend Auswahl für Aktivitäten gebe, was unweigerlich zur Demütigung Einzelner führen würde. Diesbezüglich überwiegen Bedenken in Hinsicht auf fehlerhaftes sportliches Verhalten oder einer geringeren körperlichen Leistungsfähigkeit, welche dann in Folge zu Beleidigungen und Demütigungen führen würden. Ein anderer wesentlicher Aspekt in diesem Zusammenhang scheint die Selbstdarstellung zu sein. Laut der Studie würde alleine die Tatsache, dass man möglicherweise von jemandem beobachtet werden könnte, ein unangenehmes Gefühl hervorrufen, selbst wenn eine gute sportliche Leistung vorliegen würde. Häufig würde dies im Kontext der Anwesenheit von Personen anderen Geschlechtes der Fall sein und besonders Mädchen betreffen.

Sorgen darüber, Hänseleien, Demütigung, Beleidigungen oder unangenehme Situationen ertragen zu müssen, scheinen für Mädchen also mit Bedenken verwoben zu sein, sich nicht in angemessener Weise präsentieren zu können. Die Studie zeigt weiters, dass Demütigungen im gemischtgeschlechtlichen Kontext besonders dann auftreten würden, wenn eine Sportart als Gegensatz zu Weiblichkeit wahrgenommen wird, Erwartungen an den Wettbewerbserfolg geknüpft sind und wenn die sportlichen Anforderungen die Fähigkeiten der Schüler*innen übersteigen. Sorgen über eine angemessene Selbstdarstellung würden sich zudem zuspitzen, wenn Bedenken bezüglich körperlicher

Leistungsfähigkeit oder mangelnder Erfahrung dominieren würden. Nach Hills und Croston (2012) sei dies vor allem bei Mädchen der Fall.

Soziale Kontexte in denen gute Ergebnisse, erfolgreich gemeisterte Wettkampfsituationen und die Demonstration von Fähigkeiten und Wissen privilegiert werden, scheinen verbalen Übergriffen, welche mit Erniedrigungen zu tun haben, in gewissem Maße einen Raum zu geben. Hills und Croston (2012) sehen den Grund dafür, dass Jungen weniger oft beleidigende Kommentare hinnehmen müssen in deren Möglichkeiten körperliche Stärke zu zeigen. Das würde bedeuten, dass ihnen in den vorherrschenden Aktivitäten relevantere Erfahrungen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse zugesprochen werden würden.

Darüber hinaus könnte die Tatsache, dass Jungen Mädchen necken als Teil einer „normalen“ heterosexuellen Interaktion zwischen Jugendlichen gesehen werden. Diese Interpretation würde jedoch nahe legen, im Sinne des *Undoing Gender* zu intervenieren, indem Assoziationen von Hänseleien mit Männlichkeit und Heterosexualität beseitigt werden würden, beispielsweise durch die Wahrnehmung von solchen, welche von Mädchen ausgehen und deren Ahndung (Hills & Croston, 2012).

Die fortwährende Bezeichnung von Beleidigungen und Hänseleien als männliche Verhaltensweise zeigt die Hartnäckigkeit der Annahme einer heteronormativen Welt. Zugleich würde dies auch ihre Fähigkeit zeigen, diese Annahme trotz Inkonsistenz und Widersprüchen aufrecht zu erhalten (Butler, 2004).

Den Kindern und Jugendlichen wird also indirekt vermittelt, dass Beleidigungen, welche von Jungen ausgehen und Konflikte, welche von ihnen initiiert wurden, als gängiges Verhalten aufgefasst werden und damit ein Hinterfragen dieser Verhaltensweisen als vergeblich betrachtet werden können. Die Mädchen werden dabei in die Rolle jener gedrängt, über deren Spielverhalten geurteilt werden darf, während das der Jungen als Norm gesehen wird.

2.3.5.2 Ausgrenzung

Der Aspekt der Ausgrenzung zieht sich ebenso konstant durch den Sportunterricht und zeigt nicht weniger Potential hinsichtlich unterschiedlicher Vorgänge sozialer Konstruktion von Geschlecht wie die davor genannten. Ähnlich wie zuvor beschrieben, scheinen es wieder zum größten Teil die Mädchen zu sein, die Nachteile in ihrer sportlichen Entwicklung daraus ziehen.

Oft wird der Effekt der Ausgrenzung einzelner Spieler*innen dabei mit der Aussicht auf einen Sieg oder eine Niederlage begründet. Das Ziel ein Spiel zu gewinnen, scheint also die Situation erheblich zu beeinflussen ein Verhalten in Richtung der Exklusion zu verstärken. Die vorherrschende Annahme, Mädchen würden bei Ballspielen schlechter performen, beziehungsweise eine geringere sportliche Leistung zeigen, trägt dabei im Wesentlichen zur Ausgrenzung jener bei. Diese würde sich dadurch zeigen, dass ihnen wenig bis kaum der Ball zugespielt werde und wenn dies geschehe, dann nur mit dem Wissen, dass die Spielerin, welcher der Ball zugepasst wird, auch tatsächlich als gute Spielerin bekannt wäre. Zudem komme, dass jegliche Handlungen, die Mädchen im Spiel zeigen würden, kaum Achtung geschenkt werde. (Hills & Croston, 2012)

Interviews, welche mit Schüler*innen zu diesem Thema geführt wurden, bestätigten binäre Denkmuster der Jugendlichen. Dennoch konnten in Studien Prozesse der Inklusion in koedukativem, wie auch Prozesse der Exklusion in monoedukativem Setting beobachtet werden, woraus geschlossen werden kann, dass der Ordnungsrahmen nicht als Ursache, sondern eher als Verstärker des Phänomens betrachtet werden kann. Folglich kann dieser auch dabei helfen, *Doing Gender*-Prozesse umzukehren und ermöglicht es Lehrkräften, im Sinne des *Undoing Gender* zu intervenieren. Zu erkennen, wann Inklusion stattfindet und dieses Wissen zu nutzen, kann dabei helfen, binäres Denken zu stoppen und eine Basis zu bilden, von der aus auf positivere Beziehungen zwischen Gleichaltrigen hingearbeitet werden kann. Da Exklusionsprozesse im Sportunterricht primär im Setting Sportspiel beobachtet werden konnten, wird vorgeschlagen, mittels angepasster Aktivitäten zu intervenieren. So sollen Übungs- und Spielformen welche das Zusammenspiel fördern vermehrt angeboten werden, sowie Spielvariationen, in welchen besonders das Passen von Bedeutung ist und dementsprechend auch gefordert wird. Zudem soll mehrmals betont werden, dass der Sieg nicht das Ziel ist und Gewinnen nicht im Vordergrund steht, da dies die Dominanz jener Spieler*innen mit der höchsten Erfolgswahrscheinlichkeit fördert und leistungsschwächere vermehrt der Exklusion zum Opfer fallen. (Hills & Croston, 2012)

2.3.5.3 Motivation, Partizipation und Verweigerung

Die Teilnahme am Sportunterricht, beziehungsweise die Verweigerung jener, erweist sich als ein Phänomen, das ebenso wie eine Vielzahl bisher aufgelisteter anderer Aspekte, abhängig vom Geschlecht unterschiedlich ausfällt. Es wurde bereits festgestellt, dass das Geschlecht einen Einfluss darauf hat, wie Erfahrungen im Sportunterricht von Schüler*innen interpretiert werden (Pissanos & Allison, 1993). Darüber hinaus wird in einer Studie von Forsyth und Lowry (2011) der Nutzen des Sportunterrichts ausschließlich

von Mädchen in Frage gestellt. Dies scheint nicht verwunderlich, wurde in einer Vielzahl von Studien festgestellt, dass hauptsächlich Mädchen und junge Frauen von negativen Erfahrungen im Sportunterricht berichten (Hills & Croston, 2012; Mulvihill et al., 2000; Oliver et al., 2009).

Ansichten, dass Weiblichkeit und Sportlichkeit nur schwer vereinbar wären, könnten einen wesentlichen Teil dazu beitragen, dass die Partizipation im Sportunterricht vor allem bei Mädchen als mangelhaft einzustufen ist. Aspekte, die zu jenen Ansichten der Unvereinbarkeit führen, belaufen sich auf unterschiedlichste Elemente und Gesichtspunkte des Sportunterrichts. Unter ihnen finden sich die Dominanz der Jungen im koedukativen Sportunterricht, Unterrichtsstile von Lehrenden und der Unmut über das Tragen von Sportkleidung (Forsyth & Lowry, 2011). All jene Aspekte können mit der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985) in Verbindung gebracht werden. Im Zentrum der Theorie steht die Unterscheidung zwischen autonomen und kontrollierenden Motivationsformen (Hagger & Chatzisarantis, 2008). Autonome und somit intrinsische Formen der Motivation werden mit erfolgreichem Engagement in bestimmten Aktivitäten über einen längeren Zeitraum in Verbindung gebracht. Erstere wird vor allem mit erfolgreichem Engagement in Aktivitäten in Beziehung gesetzt, die über einen längeren Zeitraum andauern (Chatzisarantis et al., 2003; Vansteenkiste et al., 2004). Forsyth und Lowry (2011), die die Ursachen für hohe und niedrige Motivation im Schulsport untersuchten, griffen bei der Durchführung ihrer Studie daher auf die Selbstbestimmungstheorie zurück, um das Motivationslevel von Schüler*innen in Bezug auf den Sportunterricht zu quantifizieren. Sie stellten fest, dass Schüler mehr motiviert sind, am Sportunterricht teilzunehmen als Schülerinnen und dass jene Schüler*innen, die sich für einen zusätzlichen Sportkurs einschrieben, generell sehr hohe Motivation aufweisen würden, unabhängig vom Geschlecht.

Es scheint also schwieriger zu sein, Mädchen für den Sportunterricht zu motivieren. Ursachen hierfür könnten ablaufenden Prozessen der sozialen Konstruktion von Geschlecht zu Grunde liegen, durch welche propagiert wird, dass die Fähigkeiten von Mädchen in anderen Bereichen als dem sportlichen zu verorten wären. Es ist wichtig herauszufinden woher derartige Ansichten rühren, wie die Thematik von Schüler*innen erfasst und reflektiert wird und welche Ursachen sie dem Phänomen zuschreiben, mit dem Ziel eine höhere Partizipation und somit einen Schritt in Richtung Gleichstellung zu erreichen.

Überlegenheit und Dominanz

Ein immer wiederkehrendes Thema in Debatten um *Gender*-Prozesse im Sportunterricht bezieht sich auf die Dominanz und Überlegenheit der Jungen, welche von diesen stets zu präsentieren versucht wird (Berg & Lahelma, 2010; Hills, 2006; Hills & Croston, 2012). Hills (2006) beschreibt die Dominanz der Jungen im Sportunterricht als „symbolisch“ und bezieht sich dabei auf Diskurse und Verhaltensweisen, die seit jeher die Machtverhältnisse in der Geschlechterordnung prägen. Unter genauerer Betrachtung des gesellschaftlichen Teilsystems Sport lassen sich Prozesse herauskristallisieren, die auf der Darstellung symbolischer Macht basieren und somit die Aufrechterhaltung geschlechtsspezifischer Machtverhältnisse unterstützen. Dies hat besonders Einflüsse auf die Teilnahme von Frauen am Sport. Mädchen und junge Frauen, die Weiblichkeit als unvereinbar mit Sportlichkeit wahrnehmen, neigen dazu, traditionelle Vorstellungen von Körperlichkeit in Zusammenhang mit Geschlecht beizubehalten, was zu einer Verweigerung an der Teilnahme an Sport führt (Hills, 2006).

Hills und Croston (2012) versuchen wahrgenommene Unterschiede zwischen den Geschlechtern hinsichtlich Überlegenheit und Dominanz mit Erfahrungen und Sozialisation in Verbindung zu bringen und sehen dies als geeignete Möglichkeit, um einerseits Stereotype männlicher Überlegenheit in Frage zu stellen und andererseits festzustellen, dass Weiblichkeit und Sportlichkeit nicht unvereinbar wären.

Die Sportart, bei der ganz besonders von der Dominanz und Überlegenheit der Jungen im Schulsport ausgegangen wird, ist das Fußballspiel. Eine von Hills (2006) durchgeführte Studie zeigt auf, dass Mädchen das Fußballspiel symbolisch als etwas wahrnehmen, dass eindeutig eine Grenze zwischen ihren körperlichen Fähigkeiten und jenen ihrer männlichen Kollegen ziehe und dadurch die Differenzen betone. Vor diesem Hintergrund konnte außerdem festgestellt werden, dass die Mädchen, die an der Studie teilnahmen, sich am Spiel beteiligen und eine Teilnahme nicht verweigern würden, es aber trotzdem eindeutig als typisch männliche Aktivität beschreiben. Zudem gaben sie an, einen Ausschluss aufgrund dessen als akzeptabel zu betrachten und erwarteten diesen sogar.

2.3.5.4 Die Betonung eines guten Umgangs

Werden Klassen im Bewegungs- und Sportunterricht monoedukativ unterrichtet, so wird in den wenigen Einheiten die gemeinsam abgehalten werden, besonders der gute Umgang und Respekt gegenüber der anderen Gruppe betont, was nicht zwingend in Praktiken resultiert, welche im Sinne des *Undoing Gender* zu intervenieren versuchen. Es ist jener Diskurs über gute Manieren, der besonders dann betont wird, wenn der Unterricht

koedukativ erfolgt. Dabei wird im Speziellen ein gutes, respektvolles Verhalten dem weiblichen Geschlecht gegenüber zum Thema gemacht. Interessant ist, dass zwar Mädchen und Jungen während der meisten Schulstunden zusammen sind, aber gerade im gemeinsamen Sportunterricht über gute Umgangsformen gesprochen wird. Dies weist auf die implizite obligatorische Heteronormativität dieser Situationen hin, in denen der Körper, der Umgang mit jenem, sowie das Bild, das man von jenem hat, das Ziel der Bildung ist. Es deutet auch darauf hin, dass beispielsweise sexistische Witze im Sportunterricht nicht unbedingt in Frage gestellt werden, wenn keine Mädchen oder Frauen daran teilnehmen. (Berg & Lahelma, 2010)

3 Empirischer Teil

3.1 Ziel der Arbeit

Das Erforschen und Interpretieren von Wahrnehmungen, Erfahrungen und Assoziationen in Bezug auf den Sportunterricht aus der Sicht von Jugendlichen verspricht ein tiefergehendes Verständnis von ablaufenden Prozessen der sozialen Konstruktion von Geschlecht im schulischen Setting. In Folge dessen kann dies auch als Ausgangspunkt dafür betrachtet werden, um einen erweiterten Blickwinkel auf die Themen Körperlichkeit und geschlechtsübergreifende Beziehungen im Sport sowie deren Wechselwirkungen zu ermöglichen. Durch die Untersuchungen sollen des Weiteren aufschlussreiche Ergebnisse hinsichtlich des Umganges mit normativen Geschlechterverständnissen, deren Auflösung und damit verbundene Diskurse über mögliche alternative Wege der *Gender*-Arbeit im Bewegungs- und Sportunterricht geliefert werden. Da es sich bei den erhobenen Daten um Berichte und Erzählungen von Schüler*innen handelt und diese einen direkten Bezug zu deren Lebenswelt aufweisen, stützt sich diese Arbeit auf Sichtweisen der Jugendlichen und rückt deren Wahrnehmung hinsichtlich ablaufender Prozesse in den Fokus der Aufmerksamkeit.

3.2 Die Wahrnehmung der Schüler*innen

Schüler*innen zuzuhören und ihnen Aufmerksamkeit zu schenken, ist der Schlüssel dafür, einen qualitativ hochwertigen Sportunterricht zu bieten, welcher für jedes einzelne Individuum von Wert ist und optimale Lernmöglichkeiten bereitstellt (Solmon, 2003). Ganzheitliche Lernerfahrungen ermutigen junge Menschen schließlich, körperlich aktiv zu sein und einen Lebensstil anzunehmen, der ihre Gesundheit und ihr Wohlbefinden fördert (MacPhail, 2010; MacPhail & O'Sullivan, 2010). Wichtig bei der Kommunikation erweist sich vor allem eine adäquate Umgebung, die sich für die soziale Interaktion zwischen Schüler*innen, wie auch zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen eignet. Dies bietet einzigartige Möglichkeiten, auf Informationen über die Meinungen und Perspektiven der Schüler*innen zuzugreifen. Zusammenfassend kann die Betrachtung der subjektiven Wahrnehmung der Erfahrungen von Schüler*innen im Sportunterricht zu einem besseren Verständnis des Lehrens und Lernens führen (Dyson, 2006), weshalb sich diese Arbeit auch auf eben diese Methode stützt.

3.3 Methodisches Vorgehen

3.3.1 Fokusgruppendifkussion

Für die Bearbeitung der Forschungsfrage wurde in dieser Arbeit die Fokusgruppendifkussion als Instrument der Datenerhebung ausgewählt. Es handelt sich dabei um eine Methode der qualitativen Forschung, bei der es darum geht, einen gewissen Themenbereich mit einer vorher festgelegten Gruppe von Personen zu diskutieren (Hennink, 2007, S. 4). Sie eignet sich besonders gut dafür, tiefe Einblicke, Ansichtsweisen, Perspektiven, sowie Meinungen effizient abzubilden (Masadeh, 2012). Die Gruppendifkussion konzentriert sich auf ein bestimmtes Thema und untersucht normalerweise nur eine begrenzte Anzahl von Themen, um den Teilnehmern genügend Zeit zu geben, die Themen im Detail zu diskutieren. Das Ziel besteht nicht darin, einen Konsens zu den diskutierten Themen zu erzielen, sondern eine Reihe von Antworten zu erhalten, die ein besseres Verständnis bezüglich der Einstellungen, Verhaltensweisen, Meinungen oder Wahrnehmungen der Proband*innen in Hinblick auf unterschiedliche Aspekte des Forschungsgegenstandes generieren. Die entstehende Diskussion zwischen den Teilnehmenden ist dabei als Schlüsselement der Fokusgruppendifkussion zu sehen, da diese Situation die Möglichkeit bietet, das Thema aus Blickwinkeln zu betrachten, die Forschenden möglicherweise verborgen geblieben wären (Hennink, 2007, S. 6).

Die Fokusgruppenforschung beabsichtigt es also, eine Reihe unterschiedlicher Sichtweisen auf das Forschungsthema zu identifizieren und die Probleme aus der Perspektive der Proband*innen zu betrachten. Sie unterscheidet sich von anderen qualitativen Methoden in ihrem Zweck, ihren Komponenten und dem Prozess der Datenerhebung. Für den Forschungszweck ist außerdem die Tatsache von besonderer Bedeutung, dass dabei eine Diskussion innerhalb der Gruppe entsteht, welche es ermöglicht, in einer Sitzung mehr und tiefergehende Informationen zu sammeln, als dies bei Einzelinterviews der Fall wäre (Hennink, 2007, S. 4). Ein wichtiger Bestandteil erfolgreicher Fokusgruppendifkussionen ist dabei die Entwicklung eines freien, nicht bedrohlichen Umfelds. Die Teilnehmenden sollen sich in der Gruppe wohlfühlen und keine Angst davor haben, ihre Erfahrungen und Ansichten zu teilen. Es darf auf keinen Fall die Annahme bestehen, dass auf die Kundgebung persönlicher Erfahrungen Spott oder gar eine Verurteilung durch die anderen Teilnehmenden folgt (Hennink, 2007, S. 6).

Dem ist noch hinzuzufügen, dass sich die Methode der Fokusgruppendifkussion außerdem durch einige Merkmale auszeichnet, deren gegenteiliger Effekt sich bei der

Durchführung von Einzelinterviews zeigt. So sind beispielsweise die künstliche Natur von Standardinterviewverfahren, der mögliche Einfluss der forschenden Person durch Kommentare auf Aussagen der Befragten und Einschränkungen durch den vorab festgelegten Ablauf der Befragung bei Einzelinterviews zu nennen, welche von Hennink und Diamond (1999), wie auch von Flick (2002) als Grund für die Entstehung und zunehmende Etablierung von Fokusgruppeninterviews genannt werden. Ein weiterer Vorteil dieser Methode in der qualitativen Sozialforschung zeigt sich in der Annahme, dass der Kontext einer Gruppendiskussion eine gewisse Freiheit und Spontaneität generiert und den am Interview Teilnehmenden eine größere Kontrolle über die im Dialog angesprochenen Themen verleiht. Von Bedeutung ist in dieser Hinsicht besonders die Schaffung einer Gruppendynamik, welche es den Teilnehmenden erleichtert, bestimmte Themen, die sie gerade beschäftigen, hervorzubringen und zu diskutieren. Schließlich besteht die Absicht darin, die Aufmerksamkeit von der Dominanz der interviewenden Person abzulenken und sich darauf zu konzentrieren, eine Diskussion zwischen den Teilnehmenden über bestimmte Themen zu erzeugen (Hennink, 2007, S. 5).

Der Moderation kommt dabei eine besondere Rolle zu. Ihre Aufgabe ist es, das Gespräch anzuregen und Interaktionen zwischen den Teilnehmenden entstehen zu lassen, welche schließlich die Grundlage der Datenerhebung darstellen (Brüggen & Willems, 2009). Die Gruppendiskussion wird von einer geschulten Moderation geleitet, die in jeden Themenbereich einführt und die Diskussion so moderiert, dass detaillierte Informationen zu jedem Aspekt gewonnen werden. Die Fragen, die die Moderation verwendet, um die Diskussion anzuregen, sind sorgfältig konzipiert. Sie wurden durch eine tiefgehende Reflexion und Recherche entwickelt und sollen aber möglichst spontan erscheinen (Hennink, 2007, S. 6). Vor allem indem Fragen gestellt werden, soll das Gespräch am Laufen gehalten werden, was gleichzeitig den positiven Effekt hat, die Teilnehmenden immer wieder zurück zum Thema zu führen, sollte sich eine Tendenz entwickeln, sich eher einem anderen Thema zu nähern. Sie soll also sicherstellen, dass tatsächlich alle Gesichtspunkte, welche von Bedeutung für die Beantwortung der Forschungsfrage sind, thematisiert werden und dabei gleichzeitig mögliche auftretende Unklarheiten unter den Proband*innen zu beseitigen (Brüggen & Willems, 2009).

Die Flexibilität die der Rolle der Moderation zukommt, bringt einige Vorteile mit sich, jedoch birgt sie ebenso Nachteile. Zum einen kann der Forschungsgegenstand durch ein gezieltes Fragenstellen der Moderation von unterschiedlichen Seiten beleuchtet werden, wodurch ausreichend Informationen zur Beantwortung der Fragestellung erhalten werden. Zum anderen jedoch, birgt die ausschließlich vorteilhaft geglaubte Flexibilität die Gefahr,

den Ablauf der Diskussion negativ zu beeinflussen, indem sie diese in eine bestimmte Richtung lenkt und damit die Ergebnisse verfälscht. Die Dominanz einzelner Teilnehmenden könnte einen ähnlichen Effekt zeigen und somit ebenfalls die Ergebnisse beeinflussen. Zuletzt ist die individuelle Arbeits- und Interpretationsweise von Forschenden zu nennen, welche sich verfälschend auf die Ergebnisse auswirken kann. (Brüggen & Willems, 2009).

3.3.2 Stichprobe und Datenerhebung

Die Datenerhebung im Rahmen dieser Forschungsarbeit erfolgte an einem Wiener Gymnasium in der Sekundarstufe zwei. Es wurden zwei Fokusgruppeninterviews mit jeweils vier Proband*innen zwischen 15 und 16 Jahren durchgeführt, wobei eines der beiden Gespräche mit Schüler*innen durchgeführt wurde, die den Bewegungs- und Sportunterricht für weibliche Personen besuchen und ein zweites Gespräch mit jenen, die den Bewegungs- und Sportunterricht für männliche Personen besuchen. An dieser Stelle soll angemerkt werden, dass diese Vorgehensweise der Unterteilung in weiblich und männlich keinesfalls die binäre Geschlechterordnung unterstützen oder befürworten soll. Da dies jedoch die vorherrschende Unterrichtspraxis im österreichischen Schulsystem betreffend des Schulsports darstellt, wurden auf Grund dessen in Bezug auf die Forschungsfrage durch diese Art und Weise des Vorgehens die aufschlussreichsten Ergebnisse erwartet.

Die Teilnehmer*innen der beiden Fokusgruppen stammten jeweils aus derselben Jahrgangsstufe, waren jedoch nicht zwingend Teil derselben Sportgruppe, wobei jedoch darauf geachtet wurde, dass die Teilnehmenden einander kannten. Im Sinne der Fokusgruppenforschung stellt dies einen wesentlichen Aspekt dar, um tiefgehende, persönliche Einblicke in deren Ansichtsweisen zu bekommen und deren Wahrnehmung bezüglich diverser sozialer Prozesse valide abzubilden.

Im österreichischen Schulsystem sind für die Jahrgangsstufe neun, in diesem Fall für die fünfte Klasse Gymnasium, drei Schulstunden Bewegungs- und Sportunterricht pro Woche vorgesehen. Diese sind so in den Stundenplan integriert, dass der Unterricht einmal pro Woche als Einzelstunde und einmal als Doppelstunde abgehalten wird. Der Sportunterricht erfolgt monoedukativ, Mädchen werden von einer weiblichen Lehrperson unterrichtet und Jungen von einer männlichen. Den Unterrichtenden bleibt jedoch die Möglichkeit gegeben, den Unterricht zusammen abzuhalten, vorausgesetzt es ist genügend Platz in der Turnhalle und am Sportplatz vorhanden. In den Sportgruppen, aus denen Proband*innen für die Befragung herangezogen wurden, wird diese Möglichkeit

auch genutzt, weshalb sich die konsultierten Gruppen besonders gut für die Befragung eignen. Die Unterrichtenden einigten sich darauf, die Einzelstunde wie vorgesehen geschlechtergetrennt abzuhalten und die Doppelstunde geschlechterübergreifend, weshalb die befragten Schüler*innen sowohl mit dem monoedukativen, als auch mit dem koedukativen Setting vertraut sind.

Die Proband*innen sind unterschiedlicher ethnischer Herkunft und gehören jeweils demselben Geschlecht an. Sowohl die Gruppe, die den Sportunterricht für weibliche Personen besucht, als auch die Gruppe, die den Sportunterricht für männliche Personen besucht, sind nicht nur in Bezug auf die am Interview teilnehmenden, sondern in Bezug auf die ganze Gruppe als geschlechtshomogen zu beschreiben. Im Folgenden sollen sie daher als „die Gruppe der Mädchen“ und „die Gruppe der Jungen“ bezeichnet werden.

3.3.3 Interviewleitfaden

Die vorhergehende Literaturrecherche zeigt in Bezug auf *Doing Gender* im Sportunterricht ein breites Spektrum an Forschungsthemen, die in sieben große Themenfelder unterteilt werden sollen. Diese umfassen den Organisationsrahmen, Inhalte und Bewegungsangebote, körperbezogene Aspekte und Leistungsfähigkeit, Aspekte betreffend die Lehrperson, Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktionen, Teamteaching und Interaktionen mit der anderen Gruppe.

In einem ersten Block galt es zu Beginn des Fokusgruppeninterviews zunächst wahrgenommene Unterschiede bezüglich des Unterrichts in der eigenen Gruppe und des Unterrichts gemeinsam mit der anderen Gruppe zu diskutieren. Im Mittelpunkt stand hier vor allem die Frage danach, in welchen Situationen von den Schüler*innen Unterschiede bezüglich des Geschlechtes gemacht werden. So galt es herauszufinden, ob die Anwesenheit der anderen Gruppe bestimmte Verhaltensweisen zu Tage brachte, die im monoedukativen Unterricht möglicherweise unterlassen worden wären. Das zweite Themenfeld beabsichtigte es, die Wahrnehmung der Schüler*innen auf behandelte Inhalte und Bewegungsangebote zu betrachten. Zum einen sollten Informationen in Hinblick auf sich möglicherweise unterscheidende Inhalte gewonnen werden und zum anderen sollten Bewegungssituationen verortet werden, in denen unterschiedliche Wertungen von Seiten der Schüler*innen sichtbar werden. Ähnliches gilt auch für den Themenblock drei, der sich auf körperliche Aspekte und die Leistungsfähigkeit bezieht. Im Fokus steht hier das Interesse, ob die Leistungsfähigkeit an Bewegungsinhalte geknüpft gesehen wird, individuell interpretiert wird oder in Vergleichen mit der anderen Gruppe betrachtet wird. Besonders interessant scheint diesbezüglich auch die Einschätzung der Leistung der

jeweils anderen Gruppe zu sein. Aufgrund von Erkenntnissen, welche aus der vorhergegangenen Literaturrecherche stammen, wird der Lehrperson eine wichtige Rolle hinsichtlich der Vermeidung, Provokation oder Thematisierung von *Doing Gender*-Prozessen zugeschrieben. Drei Themenblöcke widmen sich daher in einem weiten Verständnis der Funktion der Lehrkraft. Diese beziehen sich auf die Lehrperson selbst, auf Interaktionen von Schüler*innen mit der Lehrperson und auf das gemeinsame Unterrichten geschlechtsheterogener Lehrpersonen im Team. Der letzterwähnte zur Thematik Teamteaching wurde im Theorieteil nicht diskutiert, da der Forschungsstand als rückständig zu bezeichnen ist und kaum Ergebnisse vorliegen. Da der Rolle der Lehrperson im Allgemeinen jedoch eine hohe Relevanz in Bezug auf *Gender*-Prozesse im Unterricht zugeschrieben wird, wurde diese Kategorie dem Leitfaden hinzugefügt. Zuletzt, an Relevanz jedoch nicht weniger anhabend als die zuvor besprochenen Themenblöcke, wird die Betrachtung sozialer Interaktionen mit Mitgliedern der jeweils anderen Gruppe forciert.

3.3.4 Transkription

Von den beiden Fokusgruppeninterviews wurden Transkripte angefertigt, die anschließend analysiert wurden und deren Ergebnisse im anschließenden Kapitel dargestellt werden. Da der Inhalt der Diskussionen im Fokus steht, wurde die Vorgehensweise der wörtlichen Transkription gewählt, Dialekte wurden ins Hochdeutsche gesetzt, schwer zu übersetzende Dialektausdrücke wurden übernommen und den Redefluss störende Lautäußerungen wurden nicht transkribiert. Nach jedem Sprechbeitrag wurde ein Absatz gesetzt, es folgt auf einen Sprecher*innenwechsel also eine Leerzeile. Weitere Transkriptionsregeln, die zur Anwendung kamen, sind nach Kuckartz (2022, S. 166–169) in nachstehender Tabelle aufgelistet.

B1, B2, ..., B8	Beiträge der Befragten
I	Beiträge der Interviewerin
(...)	Pause
((lacht))	Nonverbale Aktivität wie zum Beispiel „lachen“
(unv.)	Unverständliche Wörter oder Passagen

Tabelle 1: Transkriptionsregeln

Die Fokusgruppendiskussion mit den Befragten B1 bis B4 fand am 18.03.2022 statt. An ihr nahmen Schülerinnen teil, die den Sportunterricht für weibliche Personen besuchen. Ihre Sprechbeiträge sind in Transkript 1 dokumentiert. Die Befragten B5 bis B8, die den Sportunterricht für männliche Personen besuchen, nahmen an der Fokusgruppendiskussion am 28.03.2022 teil. Deren Sprechbeiträge erscheinen im Transkript 2.

3.3.5 Auswertung

Um die Daten auszuwerten, wurde nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) vorgegangen. Die dem Interviewleitfaden zugrunde liegenden Thematiken definieren demnach die Kategorien, wobei im Zuge der Auswertung vereinzelt Unterkategorien hinzugefügt wurden. Dies wird damit begründet, dass die Proband*innen im Zuge der Interviews auf Aspekte zu sprechen kamen, die von Relevanz erschienen, zu denen jedoch die Literaturrecherche, welche die Grundlage für den Interviewleitfaden darstellte, keine Ergebnisse lieferte. Im Anhang ist der Kodierungsleitfaden ersichtlich. Er dient dazu, die Codes geordnet und übersichtlich aufzulisten, um eine genaue Analyse der Diskussionsbeiträge wie auch Vergleiche zwischen den Gruppen zu ermöglichen.

3.4 Ergebnisdarstellung und Diskussion

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse präsentiert und diskutiert. Sämtliche personenbezogene Bezeichnungen, sowohl in Bezug auf die Teilnehmenden als auch in Bezug auf die Lehrpersonen, wurden pseudonymisiert. Die Proband*innen sollen im Folgenden mit Pseudonym, Alter und Geschlecht aufgelistet werden, um die Darstellung der Ergebnisse anschaulicher zu gestalten.

B1: Sarah, 15 Jahre, weiblich

B2: Marie, 15 Jahre, weiblich

B3: Azra, 15 Jahre, weiblich

B4: Theresa, 16 Jahre, weiblich

B5: Yousef, 15 Jahre, männlich

B6: Peter, 15 Jahre, männlich

B7: Jakob, 15 Jahre, männlich

B8: Julian, 15 Jahre, männlich

3.4.1 Organisationsrahmen

Die meisten Befragten geben an, mit dem Organisationsrahmen und dem Ablauf des Sportunterrichtes sowie mit der Abwechslung von monoedukativer und koedukativer Gestaltung zufrieden zu sein. Auffallend ist jedoch, dass hauptsächlich Aussagen weiblicher Befragter eine allgemeine negative Einstellung zum koedukativen Setting annehmen lassen.

Sarah: „[...] Und aber ansonsten ist es eigentlich gar nicht so schlimm.“ (Z 28-29, T1)

Marie: „[...] wenn man es mit einem Freund zusammen macht, ist es glaub ich nicht so komisch.“ (Z 39-41, T1)

Theresa: „[...] also wenn sie es nicht unangenehm für uns machen, dann ist es eh nicht so schlimm.“ (Z 43-46, T1)

Die Gruppe der Jungen hingegen bringt vermehrt ihre Bedenken zum Ausdruck, dass die Gruppe der Mädchen keine Lust auf gemeinsamen Sportunterricht hätte. In diesem Zusammenhang werden besonders Ballspiele und Krafttraining thematisiert, da die Motivation der beiden Gruppen besonders hinsichtlich dieser Inhalte unterschiedlich zu sein scheint. Die Schilderungen der Jungen zeigen in jedem Fall, dass sie die Gruppe der Mädchen als demotiviert, ablehnend und distanziert wahrnehmen.

Peter: „Meistens stehen die generell so in der Ecke, in so Gruppen.“ (Z 70, T2)

Julian: „Während die Jungs halt schwitzen und so alles geben, machen die Mädchen, also die meisten, einige, nichts. Die geben sich halt wenig Mühe.“ (Z 72-73, T2)

Peter und Julian berichten von ihren Beobachtungen, nach denen Mädchen die aktive Teilnahme am Sportunterricht verweigern würden. Die Art und Weise wie sie ihre Wahrnehmung schildern, zeigt, dass sie das wenig verwundert. Sie teilen Mädchen einer Kategorie zu und erwarten demnach von ihnen, wie Alfermann (1996) dies beschreibt, die dieser Kategorie gesellschaftlich zugeteilten Charakteristika. Julian bemerkt während er spricht diesen Trugschluss, bessert sich aus und betont damit, dass er nicht alle Mädchen meine. Im zweiten Teil seiner Aussage fällt er jedoch wieder in das Muster zurück und spricht wieder von den Mädchen als Gruppe.

Jakob betont, dass er den gemeinsamen Sportunterricht für wichtig erachte, obwohl ihm von der Gruppe der Mädchen das Gefühl vermittelt wird, dass sie jenen womöglich eher

ablehnen würden. Zudem äußert er in diesem Zusammenhang seine Bedenken bezüglich des Transportes *gender*-spezifischer Rollenzuschreibungen im Sportunterricht.

Jakob: „Also ich finde, dass es wichtig ist, dass man mischt, aber teilweise denke ich mir halt, die Mädchen haben nicht wirklich Bock, mit uns zu turnen.“ (Z 20-21, T2)

Jakob: „Ich finde, dass sich da das Rollenbild so bisschen zum Ausdruck bringt. Das finde ich halt blöd, aber, keine Ahnung, ich weiß nicht, was wir dagegen tun sollen. Also das ist eher so, vielleicht die Aufgabe der Lehrer. Weiß ich nicht.“ (Z 75-77, T2)

Unterschiede zwischen den beiden Settings machen die Jugendlichen vor allem daran fest, dass sie sich im geschlechtshomogenen Setting nicht verstellen müssen und sie selbst sein können. Theresa thematisiert diesbezüglich die Herausforderungen, mit denen sich junge Frauen konfrontiert sehen, wenn sie menstruieren und bringt ihre Bedenken hinsichtlich möglicher peinlicher Situationen im gemeinsamen Unterricht mit den Jungen zum Ausdruck. Sarah gibt an, dass sie besonders die Durchführung bestimmter Kräftigungsübungen, konkret Squats, in Anwesenheit der Gruppe der Jungen als unangenehm empfindet. Wobei sich die Gruppe der Mädchen in diesem Zusammenhang also eher auf körperliche Aspekte bezieht und damit hauptsächlich ein Unwohlfühlen beim Durchführen diverser Übungen meint, geben die Jungs an, dass sie im koedukativen Sportunterricht aus Gründen der Rücksichtnahme nicht sie selbst seien würden. Sie verweisen damit auf ihre Annahme, den Anforderungen im Sportunterricht eher gewachsen zu sein als ihre weiblichen Kolleginnen und präsentieren so verbal ihre körperliche Überlegenheit. Dies bringt besonders ein Wortwechsel zwischen Jakob, Peter und Julian zum Ausdruck.

Jakob: „Wir sind aufdringlicher, finde ich. Wenn wir ohne die Mädchen turnen. Ich will das jetzt nicht so sagen, ich bin rücksichtsvoller wenn ich mit den Mädchen turne ((lacht)). Das ist irgendwie komisch zu sagen.“ (Z 83-85, T2)

Peter: „Sicher. Man fetzt nicht.“ (Z 89, T2)

Julian: „Unter den Jungs ist man einfach mehr einer selbst. Irgendwo, wenn die Mädchen halt reinkommen, ist man schon so bisschen so anders. Also man ist dann nicht mehr so frei irgendwie.“ (Z 91-93, T2)

Von Seiten der Mädchen zeigt sich der Vorwurf, dass sich die Jungen nicht ausreichend mit den Problematiken, die im koedukativen Sportunterricht auftreten, auseinandersetzen

würden. Theresa weist an dieser Stelle darauf hin, dass für Jungen *Doing Gender*-Prozesse im Sportunterricht sogar verborgen bleiben würden.

Theresa: „Es ist wirklich so! Also ich habe das Gefühl, es fällt nur den Mädchen auf, was halt, so was alles so in einer Sportstunde passiert und wie Mädchen behandelt werden versus halt Jungs. Und Jungs fällt das halt dann gar nicht auf, weil es die halt meistens zum Teil auch kaum interessiert. Und vielleicht die über was anderes nachdenken. So im Kopf was anderes haben.“ (Z 1269-1273, T1)

Theresa begründet das von ihr wahrgenommenes mangelndes Interesse der Jungen an *gender*-spezifischen Thematiken mit der nicht gegebenen Notwendigkeit, sich damit beschäftigen zu müssen. Für die Jungen wäre keine Notwendigkeit gegeben, sich mit *Doing Gender*-Prozessen im Sport auseinanderzusetzen, da sie nicht im selben Ausmaß von deren Auswirkungen betroffen wären, wie Mädchen. Für Theresa ist die Beschäftigung mit *Gender*-Fragen folglich typisch weiblich.

Bezüglich des Themenblockes „Organisationsrahmen“ wird in beiden Gruppen, ohne dass das konkret von der Moderatorin angesprochen wurde, auch über den Ort der Durchführung des Sportunterrichtes debattiert, weshalb dies bei der Kategorienbildung im Nachhinein induktiv als Unterkategorie hinzugefügt wurde. In der Gruppe der Mädchen wurde in Bezug auf den Unterricht am Sportplatz darüber gesprochen, dass jener öfter von der Gruppe der Jungen in dieser Form durchgeführt werde. Auf die Frage nach dem Wunsch öfter hinauszugehen, wurde mit Ablehnung reagiert. Eines der Mädchen fügt jedoch hinzu, dass es sich vorstellen könnte öfter hinauszugehen, wenn das Wetter schöner wird. Das Wetter kam hinsichtlich des dislozierten Unterrichtes in der Gruppe der Jungen nicht zur Sprache. Außer der schlechten Luft im Turnsaal gaben sie keine besonderen Gründe dafür an, weshalb sie den Sportunterricht im Freien bevorzugten.

Ein letzter Aspekt, der in dem Fokusgruppeninterview der Gruppe der Mädchen eingebracht wurde und dessen Betrachtung vor dem Hintergrund von *Doing Gender*-Prozessen im Sportunterricht interessant sein könnte, bezieht sich auf die Demonstration von Übungen oder Bewegungsaufgaben durch die Lehrperson oder andere Schülerinnen. Ein Mädchen gibt diesbezüglich an, dass sie es so empfindet, dass Übungen eher dann vorgezeigt werden, wenn die Gruppe der Jungs ebenso anwesend ist. Die anderen Probandinnen stimmen ihr zu, können jedoch keinen Grund nennen, wieso dies eventuell so sein könnte.

Sarah: „Uns wurden auch irgendwie noch nie Übungen vorgezeigt, wenn wir nur Mädchen waren. Ist mir noch nie aufgefallen, dass Übungen vorgezeigt wurden von wem anderen. Immer nur wenn wir mit den Jungs gemischt sind.“ (Z 544-546, T1)

3.4.2 Inhalte und Bewegungsangebote

Die Ergebnisse, welche selbstverständlich auf der Wahrnehmung der Jugendlichen beruhen und somit nicht zwingend mit den tatsächlich umgesetzten Bewegungsangeboten der Lehrpersonen übereinstimmen müssen, zeigen, dass die Gruppe der Mädchen ein breiter gefächertes Verständnis von Sport in all seinen Facetten aufweist, als die Gruppe der Jungen. Mehrere ihrer Aussagen lassen vermuten, dass sie das Feld „Sport“ lediglich in zwei Gebiete unterteilen würden, die sich einerseits auf Ballspiele und andererseits auf Kraftsport belaufen würden. So gibt Julian beispielsweise an, dass ein guter Sportunterricht beide Felder gleich oft behandeln sollte, das Spielerische, wie auch das Kräftigende.

Julian: „Finde ich beides gut, aber man sollte beides gleich oft machen.“ (Z 183, T2)

Die Annahme, dass die Gruppe der Jungen den Sport in diese beiden Felder unterteilen würde, stützen auch Jakobs Wortmeldungen in der Passage, in der sich die Befragten über den Lehrplaninhalt „Bodenturnen“ austauschen. Er kann den Begriff nicht korrekt zuordnen und würde ihn spontan dem Krafttraining zuordnen.

Jakob: „Was macht man da? Ist das Krafttraining?“ (Z 315, T2)

Hinsichtlich der Frage nach häufig thematisierten Inhalten und Schwerpunktsetzungen gaben beide Gruppen an, dass vor allem im Sportunterricht der Jungen der Ballsport im Fokus stehen würde. Die Antworten der Jungen basierten auf ihren bisherigen Erfahrungen, während deutlich erkennbar ist, dass die Antworten der Mädchen auf Annahmen über den Unterricht der Jungen basierten, die sich aus ihrer Wahrnehmung herauskristallisierten. So schließen jene aufgrund der Spielweise der Gruppe der Jungen darauf, dass diese das Thema Ballspiele im Unterricht öfter durchnehmen würden.

Marie: „Aber auch so beim Spielen zum Beispiel merkt man halt schon, dass die Jungen das öfter machen und dass sie auch ein bisschen besseres Teambuilding haben, weil sie glaub ich auch weniger sind und weil sie öfter so etwas machen.“ (Z 940-942, T1)

Theresa: „Und ich mein, wir wissen halt eigentlich nicht so viel von den Jungs, aber wir sehen halt schon bisschen wenn wir mit denen zusammen sind wie die spielen.“ (Z 964-966, T1)

Über das Thema Ballsport wurde generell in beiden Fokusgruppen ausführlich diskutiert, jedoch meist in direktem Zusammenhang mit dem Unterricht der Jungen. Während also die Mädchen Aussagen über Ballsport in Bezug auf den koedukativen Unterricht oder den monoedukativen Unterricht der Jungen tätigten, kam das Thema Ballsport im monoedukativen Unterricht der Mädchen in der Fokusgruppendifkussion der Jungen nicht zur Sprache.

Ein Schwerpunkt, der bis zum Zeitpunkt des Interviews offenbar nur im Sportunterricht der Gruppe der Mädchen thematisiert wurde, ist das Bodenturnen. So gaben die Jungen an, dass sie zu diesem Themenbereich bisher kaum Kontakt hatten, wobei einem der Befragten der Begriff sogar weitgehend unbekannt war. Auch beziehnehmend auf die vergangenen Schuljahre scheint im Sportunterricht der Jungen dieser Teil des Sportes überwiegend ausgenommen worden zu sein. Diese Tatsache ist den Mädchen selbstverständlich nicht entgangen, was sie auch zur Sprache bringen. Sie betonten diesbezüglich vor allem die Ungerechtigkeit in den unterschiedlichen Anforderungen.

Marie: „Ich würde auch schauen, dass die Jungs und Mädchen genau dasselbe machen. Also, dass nicht die Jungen jetzt nie diese Kür machen, also diese Balanceübungen, weil das jetzt und (...), also weil das nicht für Jungs ist, sondern sie müssen das auch machen, damit es dasselbe ist, damit sie gleich, damit man sie auf dasselbe benotet. Weil man muss sie benoten. Damit man das genau gleich beurteilen kann.“ (Z 1244-1248, T1)

Davon jedoch, dass das Bodenturnen einen Schwerpunkt im Unterricht der Mädchen darstellen würde, wurde in der Fokusgruppendifkussion der Jungen ausgegangen. Die Schilderungen der inhaltsspezifischen Wahrnehmungen der Jungen, sowie deren Reaktionen zeigen, dass sie diesen Bereich des Sportes als typisch weiblich wahrnehmen und belächeln.

Yousef: „Das [Bodenturnen] machen die Mädchen die ganze Zeit ((lacht)).“ (Z 306, T2)

Auf die Frage, im Unterricht vermehrt Bodenturnen thematisieren zu wollen, reagiert die Gruppe der Jungen ablehnend. Alle negieren. Julian setzt mit einer seiner Aussagen das Turnen sogar in direkten Kontrast zu Krafttraining und betont nach Yousefs Aussage somit die von der Gruppe der Jungen wahrgenommen Unterschiede bezüglich der Bewegungsinhalte.

Julian: „Nein. Da finden wir Kraftübungen schon besser.“ (Z 400, T2)

Jakob bestätigt dies und gibt an einem anderen Zeitpunkt des Interviews wiederholt an, dass er gerne Kraftsport betreibe und gerne mit Gewichten arbeiten würde.

Jakob: „Also ich mache eigentlich ganz gern Kraftsport. Ich habe mal gesehen, dass wir Gewichte haben, aber ich verstehe nicht, wieso wir sie nicht benutzen. Also, die liegen da irgendwie immer im Turnsaal rum, keine Ahnung.“ (Z 173-175, T2)

Im anderen Fokusgruppeninterview stand die Gruppe der Mädchen dem Thema Kraftsport größtenteils neutral gegenüber. Sie gaben an, sowohl in monoedukativ, als auch koedukativ gestalteten Stunden, oft Kräftigung in Form von Zirkeltrainings durchzuführen, werteten diese Tatsache aber nicht. Erst in weiterer Folge des Interviews gab eines der Mädchen an, Kraftsport nach einem langen Schultag zu anstrengend zu finden, was die anderen zum Teil bestätigten. Konkret gibt sie an, Yoga oder Aufwärmübungen zu präferieren.

Sarah: „Wenn eh alle einen anstrengenden Tag hatten, muss ich jetzt kein Zirkeltraining machen. Ich finde, es ist dann auch keine große Änderung im Unterricht, wenn ich sage, wir machen stattdessen jetzt Yoga und Aufwärmübungen.“ (Z 1239-1242, T1)

Im Anschluss an dieses Zitat soll nun umrisshaft die Sichtweise der Mädchen auf Aufwärmübungen diskutiert werden. Auffallend ist nämlich, dass an mehreren Stellen des Fokusgruppeninterviews der Mädchen Aufwärmübungen als eigenständiger und auch als möglicher allein stehender Inhalt im Sportunterricht gesehen wird. In ihrer Wahrnehmung ist Aufwärmen offenbar als körperliche Betätigung ausreichend und kann als alleiniger Inhalt einer Unterrichtsstunde stehen. So äußert sich Marie in einem Wortwechsel mit den anderen Probandinnen bezüglich Differenzen in den Bewegungsangeboten der beiden Gruppen beispielsweise wie folgt:

Marie: „Ich glaube, die verbinden Sport auch einfach nur mit so Fußball oder irgendwie solchen Spielen und nicht mit so Aufwärmen oder so Sachen, die meistens eher die Mädchen machen.“ (Z 1275-1277, T1)

3.4.3 Körperliche Aspekte und Leistungsfähigkeit

Die an den Fokusgruppeninterviews teilnehmenden Schüler*innen wurden zu einem Zeitpunkt der Diskussion nach der Einschätzung ihrer körperlichen Leistung gefragt, die von beiden Gruppen als sehr unterschiedlich eingeschätzt wurde. Trotz des durchwachsenen Zeitabstandes zwischen der Durchführung dieser Studie und jener von Wright (1996) decken sich die Ergebnisse. Die Jugendlichen sprachen über konstruierte

weibliche und männliche Körper, sowie über deren unterschiedliche Stärken. Männliche Körper wurden als stark beschrieben, weibliche Körper als beweglich. Dementsprechend schrieben sich die Schüler*innen auch ihre Stärken und Schwächen zu.

Azra: „Ich würde sagen, wenn es um Kraft geht, sind die Jungs weiter oben, aber wenn es eher um Beweglichkeit geht, wie Gymnastik, wo man das Gefühl hat, dass die Jungs im Unterricht das irgendwie nicht durchziehen, obwohl die Lehrerin sagt, dass sie das auch machen müssen, sind die Mädchen glaube ich ein bisschen besser darin.“ (Z 931-934, T1)

Azras Aussage lässt sogar vermuten, dass sie die sportlichen Fähigkeiten von Mädchen generell als so gering einschätzt, dass sie ihnen nur in jenen Bereichen eine gewisse Überlegenheit einräumt, in denen die Jungen in ihrer Wahrnehmung nur gering trainiert zu sein scheinen. Diskurse über männliche Überlegenheit werden vor dem alten Hintergrund also neu aufgerollt, bleiben bezüglich der inhaltlichen Schwerpunkte auf Seiten der Mädchen jedoch unverändert.

Wenig überraschend sind demnach die Antworten der Schüler*innen, die sich auf die Einschätzung ihrer körperlichen Leistungsfähigkeit beziehen. Während die Jungen angaben, dass der Sportunterricht nicht fordernd sei und sie nur sehr selten an ihre Grenzen kämen, waren die Aussagen diesbezüglich in der Fokusgruppe der Mädchen dem entgegengesetzt. Betroffen macht die Tatsache, dass die Mädchen ihre sportliche Leistung niedriger angaben, als diese tatsächlich zu sein scheint, da sie von ihrer Lehrperson ausnahmslos als sportlich beschrieben werden.

Marie: „Genug.“ (Z 153, T1)

Sarah: „Also ich bin jetzt kein Spitzenathlet, aber geht schon.“ (Z 155, T1)

Azra: „Gerade noch an der Grenze würde ich sagen.“ (Z 157, T1)

Theresa: „Es kommt drauf an, wie man gelaunt ist, erstens. Und was für eine Aufgabenstellung wir von den Lehrern bekommen. Und ich glaub, wenn es anstrengend ist, ja, dann ist es halt anstrengend. Und wenn es nicht anstrengend ist, dann (...), keine Ahnung, machen wir halt mit.“ (Z 163-166, T1)

Die Angaben der Mädchen zeugen davon, dass die in ihren Köpfen angenommene Unvereinbarkeit von Weiblichkeit und Sportlichkeit nicht hinterfragt oder angefochten wird. Ähnlich wie Hirdman (1988) in ihrer Theorie zum *Gender Contract* angibt, scheinen sich die Mädchen eine Rolle in der Geschlechterhierarchie zugeschrieben zu haben, deren

zugeordnete Regeln sie nun befolgen. Diesen Aspekt betreffend erscheint interessant, dass die Gruppe der Jungen sehr wohl ein Bewusstsein hinsichtlich ablaufender *Doing Gender*-Prozesse generiert zu haben scheint.

Jakob: „Ich glaube, sie gehen halt auch ein bisschen davon aus. Ihnen wird das halt auch eingetrillert. Weiß nicht.“ (Z 777-778, T2)

Jakobs Aussage, die oben angeführt ist, stammt aus einem Wortwechsel mit den anderen Befragten, welchem das Thema Motivation und Leistungsfähigkeit zu Grunde liegt. Die Befragten sprechen darüber, dass die beiden Gruppen die Sporthalle mit unterschiedlicher Motivation betreten würden, dass der Gruppe der Mädchen der Antrieb fehlen würde und dass sich deren Beteiligung am Sportunterricht in Grenzen halten würde. Indem er die genannten Aspekte hinterfragt, zeugen Jakobs Angaben in diesem Zusammenhang von erhöhter Sensibilität in Bezug auf *Doing Gender*-Prozesse im Sport. Ein gewisses Bewusstsein zeigt sich auch an einer anderen Stelle der Fokusgruppendifkussion der Jungen. Sie sprechen über die Einführung von Regeln im Spiel, die Jugendliche abhängig vom Geschlecht einhalten müssen. Als Beispiel soll eine Regel genannt werden, die es Jungen vorschreibt nur mit der schwächeren Hand werfen zu dürfen. Diese wurde so konkret auch im Interviewleitfaden gelistet und in beiden Gruppen diskutiert. Die Teilnehmenden beider Diskussionsrunden stellen die Einführung derartiger Regeln in Frage und bringen diese mit dem Konzept des Benevolentem Sexismus in Zusammenhang.

Peter: „Ist das nicht bisschen deprimierend? Ist doch quasi eine Beleidigung. Also, keine starke, aber das ist ja als würde man sagen: ‚Ihr seid schwach.‘ [...] Und: ‚Die anderen, ihr Jungs, ihr seid stark.‘ Das finde ich eigentlich nicht so cool.“ (Z 578-584, T2)

Genau wie die Gruppe der Jungen, hinterfragt auch die Gruppe der Mädchen diese Vorgehensweise. Sie stellen sich ebenso die Frage, nach dem Sinn hinter derartigen Praktiken und glauben die Antwort in der Chancengleichheit gefunden zu haben. Benevolenter Sexismus würde demnach zur Anwendung kommen, wenn es das Ziel wäre, für Mädchen und Jungen gleiche Ausgangbedingungen zu schaffen. Damit würde de facto jedoch auch die Annahme einhergehen, dass Jugendliche aufgrund ihres Geschlechtes nicht gleichermaßen für Sportspiele geeignet wären.

Sie hinterfragen somit Praktiken, die Schüler*innen aufgrund ihres Geschlechtes bestimmte Fähigkeiten oder Stärken zu- oder abschreiben. Dennoch stellen die beiden Gruppen eine angenommene männliche Überlegenheit im Sport allgemein, wie auch im

Sportunterricht nicht in Frage. In der Gruppe der Jungen wird dies nur von Julian direkt angesprochen.

Julian: „Naja, man versucht einfach den Kraftunterschied wettzumachen.“ (Z 530, T2)

Julian: „Dann sind die meistens unterlegen.“ (Z 34, T2)

Julian: „Und die haben dann halt Angst davor, dass wir sie abschießen.“ (Z 537, T2)

Die anderen stimmen ihm jedoch jeweils mit bestätigenden Lautäußerungen zu und reagieren auf einige seiner Aussagen mit lachen. Ein einziges Mal kontert Peter und stellt die von der Gruppe der Jungen angenommene Unterlegenheit der Mädchen in Frage. Er kommt jedoch nicht dazu, sein Argument darzustellen, da die anderen seinen Protest sofort im Keim ersticken.

Diskussionen über männliche Überlegenheit im Kontext des Sportunterrichtes kamen in der Gruppe der Mädchen zwar auch auf, allerdings nicht in demselben Ausmaß. Sarah äußert diesbezüglich nur ihre Bedenken, in unangenehme Situationen zu kommen, wenn sie nicht dieselbe Leistung bringen würde, wie ihre männlichen Kollegen. Da sie dies eher nebenbei erwähnt und ihre Aussage nicht zu rechtfertigen versucht, könnte diese Ansicht bereits so tief in ihr verankert sein, dass sie dies nicht weiter hinterfragt.

Sarah: „Man hat so bisschen Angst, dass einem irgendwas passiert, was einen sehr peinlich dastehen lässt, glaub ich. Also eben irgendein Unfall oder so etwas. Oder wenn man nicht so sportlich ist wie die, dass es irgendwie komisch ist.“ (Z 71-73, T1)

Sorgen bezüglich einer angemessenen Darstellung ihrer Fähigkeiten, Gefühle die sich um peinliche Situationen drehen oder Angst davor bloßgestellt zu werden, sind für einige Mädchen mit Bedenken verknüpft, ihre Weiblichkeit nicht angemessen zu präsentieren. Kommen noch Hänseleien dazu, lässt dies ihre Verunsicherung zusätzlich wachsen. Diese scheinen vermehrt im koedukativen Setting vorzukommen, wenn Sport als antithetisch zu Weiblichkeit erlebt wird, wenn Erwartungen an Wettbewerbserfolge geknüpft sind und wenn die Anforderungen an Schüler*innen ihre wahrgenommenen Fähigkeiten übersteigen.

Während der Vergleich der Leistungsfähigkeit der beiden Gruppen in der Fokusrunde der Jungen viel detaillierter diskutiert wurde, lässt die Gruppe der Mädchen diesbezüglich eher eine gewisse Gleichgültigkeit vermuten. Sie nehmen den Sportunterricht als äußerst anstrengend wahr und vermitteln den Eindruck von Desinteresse bezüglich ihrer Leistungsfähigkeit im Vergleich mit jener der Jungen. Während in der

Fokusgruppendiskussion der Jungen also der Vergleich mit der Gruppe der Mädchen im Vordergrund stand, debattierten die Schülerinnen über ihre mangelnden körperlichen Voraussetzungen und Fähigkeiten am Sportunterricht erfolgreich teilzunehmen, unabhängig von den Leistungen ihrer männlichen Kollegen. Sie stellen sich als dem Sportunterricht nicht gewachsen dar und verstärken somit ein weiteres Mal ihre Annahme, dass Weiblichkeit und Sportlichkeit nicht vereinbar wären.

Sarah: „Man will nach so etwas anstrengendem irgendwie erst mal nach Hause und duschen und diesen Sport wegwaschen.“ (Z 1368-1369, T1)

Theresa: „Ich kann dann manchmal nicht gehen, hab dann ur die Schmerzen. Dann haben wir Montag wieder Turnen und dann müssen wir wieder was leisten und dann sagen sie: ‚Ja, wenn du Sport machst, dann hast du eh keine Krämpfe mehr, dadadadada.‘ Und ich denke mir so, ich hatte am Freitag bis Sonntag jetzt noch Schmerzen, überhaupt noch Montag und dann muss ich wieder was machen, so, keine Ahnung. Ich will schon meinen Körper und meine Füße so ein bisschen ausruhen. Dass es mir wieder besser geht und dass es nicht jedes Mal anstrengend ist.“ (Z 1322-1328, T1)

Bezüglich des Themenblockes „Körperliche Aspekte und Leistungsfähigkeit“ in welchem unter anderem auch Situationen des Unwohlfühls im eigenen Körper thematisiert werden sollten, kamen die weiblichen Befragten vermehrt auf einschränkende Umstände zu sprechen, die die Menstruation mit sich bringen würde. Ihre Äußerungen lassen vermuten, dass sie der Ansicht wären, dass dies etwas wäre, wofür man sich schämen müsste. Sie sehen ihre Weiblichkeit hier also ein weiteres Mal als einschränkend im Zusammenhang mit Sport.

Theresa: „Und halt, es ist halt manchmal so, dass wir Mädchen unsere Tage haben und wenn wir dann Binden tragen und so, dann sind die meistens so ur groß und dann halt mit Leggings und da fühlt man sich dann halt immer ur unangenehm wenn man laufen muss und dann sind Jungs hinten und dann ist das so voll komisch.“ (Z 57-60, T1)

Azra: „Und unter Mädchen ist es einem irgendwie generell weniger unangenehm weil die kennen sich ja auch damit aus und für die ist das alles normal und für die Jungs, die sehen das jetzt, boah, komisch. Die kennen das nicht.“ (Z 75-77, T1)

Zuletzt soll in diesem Themenblock mangelndes Selbstvertrauen aufgrund körperlicher Gegebenheiten thematisiert werden. Es wurde davon ausgegangen, dass dies wesentlich mehr Raum der Diskussion einnehmen würde, als die tatsächlich der Fall war. Nach den

im Theorieteil dargestellten Ergebnissen der Studie von Berg und Lahelma (2010), die zeigen, dass Lehrpersonen dazu neigen, das biologische Geschlecht der Schüler*innen heranzuziehen, um deren Verhältnis zu ihrem Körper zu beurteilen, wurde davon ausgegangen, dass diese Thematik eher in der Fokusgruppendifkussion der weiblichen Personen erörtert werden würde. Die befragten Lehrperson scheinen als Bezugsnorm also die Natur herangezogen zu haben, um Rückschlüsse auf das Verhältnis von Individuen auf ihren Körper zu ziehen, wobei nach einem ganz ähnlichen Prinzip soziale Unterschiede als „natürlich“ gesehen werden (Bourdieu, 2001; McNay, 1999). Aus Sicht der Schüler*innen wurden sich deckende Antworten erwartet. De facto äußerten auf die Frage nach Situationen im Sportunterricht, die ein Unwohlgefühl hervorrufen würden, nur die Jungen ihre Bedenken, die im Zusammenhang mit Äußerlichkeiten standen. Sie thematisierten Unbehagen, mit welchem sich einige ihrer Mitschüler konfrontiert sehen, wenn es um Schulveranstaltungen wie Sommersportwochen geht. Konkret hinsichtlich Situationen rund um den Wassersport. In Yousefs Argumentation zeigt sich hinsichtlich der Debatte des idealen Körpers ein Bewusstsein von der Konstruktion typisch männlicher und weiblicher Körper, die er zu entkräften versucht.

Yousef: „Die tun mir richtig leid, weil, ich will jetzt keine Namen nennen oder so, aber wenn wir jetzt zum Beispiel auf die Sommersportwoche fahren, dann ist die Debatte, dass irgendwer nicht schwimmen gehen mag, weil dann die Mädchen dort sind und so. Das finde ich halt blöd. Vielleicht könnte man im Sport einbringen, dass auch wenn man übergewichtig ist, dass man halt auch akzeptiert wird, ohne, dass man halt irgendwie auf dieses Idealbild (unv.).“ (Z 417-422, T2)

In weiterer Folge der Diskussion sprechen die Jungen darüber, wie diese Thematik aus Sicht der Mädchen aussehen könnte. Aufgrund ihrer geschilderten Erfahrungen kommen sie zu dem Schluss, dass die Verwirklichung des Idealbildes eher einen Aspekt darstellt, der die Mädchen beschäftigt. Sie gehen also von den ihnen anezogenen geschlechtsspezifischen Einstellungen hinsichtlich des Körperbildes aus und schreiben den Mädchen ein höheres Interesse an einem idealen Körper zu. Tatsächlich jedoch wurde ein Unwohlsein aufgrund körperlicher Gegebenheiten in der Fokusgruppendifkussion der Schülerinnen zu keinem Zeitpunkt diskutiert.

Julian: „Ja, vielleicht sogar schlimmer als bei den Jungs. Weil, Jungs sind ja meistens so, da sehen das einige als Spaß. Die nehmen es mit Humor. Aber Mädchen interessiert das um einiges mehr.“ (Z 432-434, T2)

3.4.4 Lehrperson

Marie: „Glaub ich, liegt auch am Lehrer von den Jungen. Ich glaub die haben ein anderes Verhältnis zu ihm, als wir zu unseren Lehrerinnen und ich glaub er ist auch ein bisschen, ich weiß nicht, ich glaub er ist bisschen lockerer mit ihnen. Also so, die besprechen sich auch bisschen mehr.“ (Z 402-405, T1)

Die beiden Gruppen dürften nach eigenen Aussagen ein konträres Verhältnis zu ihren Lehrpersonen haben. Während die Jungen ihre Lehrperson als jemanden beschreiben, mit dem sie sehr gut auskommen würden, mit dem sie scherzen würden und den sie als Coach und sogar als Freund sehen, beschreibt die Gruppe der Mädchen das Verhältnis zur ihrer Lehrperson als konkurrenzbasiert. Sowohl sie, als auch die Lehrerin würden ständig gegeneinander arbeiten. Ebenso würden sie selten, wenn gar nie, Lob von ihrer Lehrerin bekommen. Feedback basiere stets auf Negativem, während die männliche Lehrperson stets das Positive hervorheben würde.

Azra: „Ich habe auch das Gefühl, es wird von dem männlichen Sportlehrer anders formuliert, als von unserer weiblichen Sportlehrerin. „Ja, das passt nicht, dein Bein streckst du da nicht richtig aus.“ Beim männlichen Sportlehrer ist das eher so: „Ja, streck das bisschen aus, dann sieht das besser aus und du schaffst das schon.““ (Z 1134-1137, T1)

Dennoch beschreiben sie sie als „schon lieb und ab und zu eh auch einfühlsam aber bisschen so auf zack zack“ (Z 281, T1). Die Schülerinnen schreiben ihrer Lehrerin also geschlechtsspezifische Qualifikationen und Voraussetzungen zu, die von ihr verlangt werden, wenn sie die Gruppe der Mädchen unterrichtet (Berg & Lahelma, 2010). Die Gruppe der Jungen hingegen fokussiert sich bei der Beschreibung ihrer Lehrperson zunächst auf dessen Qualifikationen als Lehrer. Erst später wird über seine zwischenmenschlichen Stärken gesprochen.

Yousef: „Unser Lehrer ist recht gut.“ (Z 446, T2)

Julian: „Irgendwie, er ist wie ein Freund. Er verarscht uns auch ab und zu und so. Er macht so Späße und das finde ich eigentlich gut.“ (Z 457-458, T2)

Die Aussagen der Schüler*innen zeichnen im Vergleich mit den Ergebnissen der konsultierten Studien demnach ein gegenteiliges Bild des Verhältnisses zu ihrer Lehrperson ab. Ein Konkurrenzverhältnis mit ihrer Lehrperson beschrieben eher die Schülerinnen, wobei dieses nicht auf der Präsentation körperlicher Stärken zu basieren

scheint, sondern mehr auf Gegenseitigkeit beruhendem Erschweren von Unterrichtsbedingungen. Im Gegensatz dazu, beschreiben die Schüler die Beziehung zu ihrer Lehrperson als innig, freundschaftlich und locker. Man könnte auf Grund dessen davon ausgehen, dass dementsprechend eher die Jungen ein Vorbild in ihrer Lehrperson sehen könnten, womit die Argumentation, des lebensweltnahen sportlichen Vorbildes in jedem Fall seine Rechtfertigung erhält (WHO, 2004).

Dass die Schüler*innen in ihrer Wahrnehmung ein konkurrenzbasiertes Verhältnis zu ihrer Lehrerin pflegen, merkt auch Marie an. Sie schreibt ihrer Lehrerin die Schuld zu, in unangenehme Situationen zu kommen, wobei sie stets den Rückhalt ihrer Mitschülerinnen bekommt. Ihre Bedenken wurden von anderen Mädchen geteilt, die ebenso wie sie auch der Meinung waren, dass die Anwesenheit von Jungen die Möglichkeiten bloßgestellt zu werden, erhöhen würde.

Marie: „Also es kann sein, dass ich mir das ein bisschen eingebildet hab oder so, aber zum Beispiel beim Zirkeltraining mussten die Übungen vorgezeigt werden und es wurden beide genommen, also auch Mädchen und Jungen und es wurden schon mehr Mädchen auch geholt. Aber halt so bei Springübungen und so wurden auch nur Mädchen genommen und man hat halt schon gemerkt wie die Jungs anfangen zu lachen und so. Also es war schon bisschen vermehrt, dass wir irgendwie komische Sachen machen, also komisch, vor ihnen vor allem diese Übungen vorzeigen müssen. War irgendwie bisschen komisch, dass wir solche Übungen vorzeigen mussten, wo es halt was zu lachen gibt, so zu sagen.“ (Z 366-374, T1)

Ebenso äußert Theresa ihre Bedenken darüber, von den Lehrpersonen nicht gleich behandelt zu werden, wie ihre männlichen Kollegen. Sie spricht die Situation des Wegräumens an und lässt damit einerseits anklingen, dass dies in den Augen der Lehrenden eindeutig die Aufgabe der Mädchen sei und andererseits betont sie damit ein weiteres Mal das aus ihrer Sicht schwierige Verhältnis, das die Mädchen zu ihrer Lehrerin pflegen würden, welches sich dadurch auszeichnen würde, sich gegenseitig Steine in den Weg zu legen.

Theresa: „[...] Und ich habe auch das Gefühl, wenn die Mädchen dann schon bei der Tür stehen, um halt wieder in die Kabine zu gehen, dann rufen die Lehrerinnen immer die Mädchen und nie die Jungs. Die sind die ersten, die da immer rausgehen.“ (Z 386-389, T1)

Einen weiteren Unterschied im Umgang der Lehrpersonen mit den beiden Gruppen machen die Mädchen an deren Zuvorkommen gegenüber der Gruppe der Jungen fest.

Daraus schließen sie, dass ihnen, als Mädchen, in ihrem Alter mehr Verantwortung zugeschrieben werden würde als den Jungen. Diese Vermutung ließen sie auch bereits davor schon anklingen, als sie darüber debattierten, dass ihnen nie Übungen vorgezeigt werden würden, wenn sie unter sich wären, ohne die andere Gruppe.

Sarah: „Ich habe das Gefühl sie werden so behandelt, als wären sie noch jünger. Es wird irgendwie besser auf sie aufgepasst.“ (Z 1075-1076, T1)

Trotz der zwischenmenschlich nicht so gut funktionierenden Beziehung zu ihren Lehrerinnen und der sehr positiv ausfallenden Beschreibung des Lehrers der Jungen, würden die Mädchen keinen männlichen Sportlehrer bevorzugen. Sie begründen dies neben der Tatsache, dass sie keinen körperlichen Kontakt zu männlichen Lehrpersonen haben möchten, wie beispielsweise in Situationen des Helfens oder Sicherns, mit auf Geschlechtsstereotypen basierenden Annahmen rund um Einfühlsamkeit. Sie nehmen weibliche Lehrpersonen als verständnisvoller, vertraulicher und toleranter wahr und schreiben männlichen Lehrpersonen, wenn auch mit Ausnahmen, diese Charakteristiken ab.

Theresa: „[...] so was ich halt auch gehört habe, könnte man zu ihm auch mit persönlichen Sachen gehen und er würde es halt verstehen. Obwohl er ein Mann ist.“ (Z 656-658, T1)

Azra: „Und ich hatte ihn auch als Deutschlehrer und bei ihm ist es bekannt, dass er sich gut einfühlen kann und Kinder gut versteht und selber Kinder hat und man kennt das einfach von ihm. Bei ihm wäre es auch etwas anders als bei dem Sportlehrer von den Jungs aus unserer Klasse.“ (Z 644-647, T1)

Dass ausgerechnet die besagte männliche Lehrperson aus dem Muster fällt, könnte den ihr zugeschriebenen geschlechtsspezifisch typisch weiblichen Charaktereigenschaften zu Grunde liegen. Auch der Verweis auf die Tatsache dass der Lehrer Kinder hat und folglich Kinder und Jugendliche gut verstehe, bestärkt Azra in ihrer Annahme, dass er nicht das hegemonial Männliche verkörpere, sondern sich vielmehr durch typisch mütterliche Eigenschaften auszeichne.

3.4.5 Interaktionen zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen

Peter: „Ich habe nicht wirklich das Gefühl, dass das unsere Bezugspersonen sind, wenn wir zu ihnen Herr Professor und Frau Professor sagen.“ (Z 625-626, T2)

Obwohl es im Setting Schule bekannt zu sein scheint, dass Sportlehrkräfte im Vergleich zu Unterrichtenden anderer Fächer eine persönlichere Beziehung zu ihren Schüler*innen aufbauen können, gab keine der befragten Personen an, mit persönlichen Anliegen zu ihnen zu kommen. Weder die Gruppe der Mädchen, noch jene der Jungen würden in ihnen eine Vertrauensperson sehen. Zu beobachten ist, dass die Gruppe der Jungen in ihrer Argumentation sachlich bleibt, wohingegen die Mädchen Vermutungen anstellen, dass ihre Sportlehrerinnen nicht professionell mit dem ihnen entgegengebrachtem Vertrauen umgehen würden.

Marie: „Also es hat nichts gegen die Sportlehrer direkt, aber ich glaub in der Schule generell Probleme, psychische oder so, würde ich nicht gern besprechen. Ich glaub das geht dann schon irgendwie rum.“ (Z 333-335, T1)

Theresa: „Man bekommt es schon irgendwie mit, dass die Lehrer reden, halt so. Ich hab das Gefühl, egal was ist, man könnte mit den Lehrern reden und egal was ist, es könnte sich herumsprechen und die Lehrer reden ja auch. Ich hab das Gefühl, halt unter uns persönlich, würde jemand zu mir mit Problemen kommen, ich würde auch so zu einer Freundin gehen und ja so, das das. Ich habe das Gefühl, das ist vielleicht auch bei den Lehrern so. Dass nicht jeder so professionell damit umgeht.“ (Z 341-347, T1)

Hinsichtlich des Ansprechens persönlicher Anliegen wird in der Fokusgruppendifkussion der Mädchen außerdem die Debatte über Ausreden im Sportunterricht neu aufgerollt. Sie schildern Situationen, in denen die Lehrerinnen ihnen mit Abweisung und Ignoranz gegenüber treten, wenn sie mit körperlichen Beschwerden zu ihnen kommen würden. So sehen sie keinen Grund darin, ihre Sorgen, Wünsche oder Bedenken mit ihnen teilen zu wollen.

Sarah: „Aber ich würde schon sagen, dass ich anderen Lehrern mehr vertrauen würde als meinem Sportlehrer, weil wenn ich schon sage, ich habe Schmerzen und da wird schon gesagt, ja das ist eine Ausrede, will ich gar nicht wissen was jetzt ist wenn ich jetzt persönliche Probleme habe. Und ich habe auch nicht das Gefühl, das würde sie irgendwie interessieren.“ (Z 349-353, T1)

Fallen die Reaktionen der Lehrkräfte wirklich so aus, wie in der Wahrnehmung der Schülerinnen geschildert, so dürfte dies nicht verwunderlich sein, da ein Mädchen in der Diskussion zugibt, tatsächlich regelmäßig Ausreden zu erfinden, um nicht am Sportunterricht teilnehmen zu müssen. Da sie ihre Aussage in der ersten Person Plural formuliert, verweist sie damit ebenso auf ihre Mitschülerinnen und positioniert die Gruppe der Mädchen ein weiteres Mal fernab von sportlichem Interesse.

Theresa: „Mhm, ja. Ich habe das Gefühl, die Turnlehrer sind halt immer so (...), wir haben irgendwie ur was gegen Sport, dass wir halt nie so mitmachen wollen und so. Und dass wir das wirklich als Ausrede benutzen, obwohl es nicht wirklich so ist. Und dann nehmen sie das immer irgendwie als Ausrede, dass wir halt keinen Bock auf Sport haben, deswegen sagen wir, dass es uns nicht gut geht und dann sagen die so, wir sollen trotzdem mitmachen.“ (Z 316-321, T1)

3.4.6 Teamteaching

Wenn im Team unterrichtet wird, so dürfte dies die Lehrpersonen in ihrer Art und Weise zu unterrichten beeinflussen. In beiden Fokusgruppendifkussionen wurde davon berichtet, dass die Lehrperson im Teamteaching mit der Lehrperson der jeweils anderen Gruppe anders auftreten würde. Unterschiede in den beiden Gruppen zeigen sich diesbezüglich darin, dass die Gruppe der Mädchen angab, dass ihre Lehrerinnen im Teamteaching dominanter und strenger auftreten würden, was die Gruppe der Jungen so bestätigen würde. Ihr Sportlehrer würde im Teamteaching dementsprechend in den Hintergrund treten.

Theresa: „Ja, das sagen voll viele. Also zum Beispiel jetzt in meiner Gruppe, Klasse, wird halt die ganze Zeit herumgesprochen, dass die Lehrerin die wir haben, das ist halt so voll eine liebe, und halt wenn sie alleine unterrichtet, aber dann, wenn die anderen da sind, halt ihre anderen Partner, Kollegen, da sind, dann ist sie halt immer voll anders drauf. Ja, keine Ahnung. Halt, unterrichtet dann irgendwie ur anders. [...]Ich kann es nicht wirklich erklären. Aber, strenger.“ (Z 508-516, T1)

Theresa beschreibt ihre Lehrerin mit Eigenschaften, die geschlechtsspezifisch typisch weiblich konnotiert sind. Im monoedukativen Unterricht nehmen die Schülerinnen sie als eine liebenswürdige Person wahr, die ihnen offenbar auch mehr Aufmerksamkeit schenkt. Im gemeinsamen Unterricht ändert sich dies jedoch. Die Wahrnehmung der Schülerinnen zeigt, dass sie ihre Unterrichtsstrategie umstellen würde. Bezugnehmend auf die Studie von Berg und Lahelma (2010) könnte die Lehrerin ihren Umgang mit den Schüler*innen deshalb verändern, da sie sich in ihrer gewohnten Art zu Unterrichten nicht als geeignete Lehrperson für die Gruppe der Jungen sehen könnte. Sie könnte meinen, dass sie in ihrem gewohnten Unterrichtsstil nicht dominant genug auftreten würde, um den Respekt der Gruppe der Jungen zu erlangen.

Weshalb aber der Sportlehrer der anderen Gruppe hingegen in den Hintergrund tritt, ist mit Hilfe der Ergebnisse der im Theorieteil bearbeiteten Studien nicht zu erklären. Die Wahrnehmung der Schüler*innen bezüglich seines Verhaltens in Interaktionen mit

anderen Lehrpersonen, genauer mit den Lehrerinnen der anderen Gruppe, zeigt prinzipiell Gegenteiliges.

Sarah: „Also beim Erklären ist es meistens... Also eigentlich ist eher der Turnlehrer von den Jungen glaub ich eher so im Hintergrund und erklärt dann nur so Details oder ermahnt ab und zu jemanden der nicht zuhört, aber es erklären meistens eher die Sportlehrerinnen.“ (Z 584-587, T1)

Sarah hebt jedoch einen bedeutenden Punkt hervor, nämlich, dass in der Wahrnehmung der Schüler*innen, trotz der dominanten Aufttrittsweise der Lehrerinnen, dennoch die männliche Lehrperson dafür verantwortlich zu sein scheint, dass Ruhe und Ordnung herrschen. Während also die Lehrerinnen für die Instruktionen verantwortlich sind, hält sich der Lehrer im Hintergrund, achtet darauf, dass alle zuhören, niemand den Unterricht stört und greift offenbar ein, wenn die Situation dies erfordert.

Die Gruppe der Jungen gibt ebenso an, ihren Lehrer eher im Hintergrund stehend wahrzunehmen. Übernimmt er jedoch das Anleiten, so dürfte der Gruppe der Jungen durch sein Auftreten vermittelt werden, in der Anwesenheit von weiblichen Personen Stärke zeigen zu müssen.

Julian: „Aber sobald die Frau Professor Gruber ins Spiel kommt, ist er irgendwie total anders. Wir sollen dann nur noch komplett an unsere Grenzen gehen. Halt einfach nur Kraftsport machen. Spielerisches sehe ich da eigentlich nichts.“ (Z 637-639, T2)

In Julians Wahrnehmung leitet der Lehrer somit Prozesse ein, die dazu führen, Kraft, Athletik und Sportlichkeit zu präsentieren. Er bringt dies dabei in Zusammenhang mit der Anwesenheit der Lehrerin und interpretiert die Vorgehensweise seines Lehrers somit als vorherrschende soziale Praxis. Er gibt an, dass ihm beigebracht wird, wie er sich in Anwesenheit weiblicher Personen zu präsentieren habe und wie auf eine geeignete Art und Weise Männlichkeit zur Schau gestellt werden kann.

Ein anderer Junge der Gruppe spricht an, wie andererseits auch heteronormative Weiblichkeit von Lehrpersonen gelebt und präsentiert wird. Yousef beschreibt in diesem Zusammenhang eine Situation, in welcher typisch geschlechtsnormative Rollenverteilungen im Sport thematisiert und verhandelt werden.

Yousef: „So sexistisch. Wir mussten letztes Jahr immer zum Park laufen und es sind so viele Mädchen immer gegangen und wenn Jungs mal gegangen sind, hat sie immer gesagt: ‚So, Jungs! Lauft jetzt ein bisschen!‘ Also: ‚Ihr müsst schon laufen!‘ Und bei

Mädchen hat sie nichts gesagt. Und sie selber geht auch immer. Ich habe sie noch nie laufen gesehen.“ (Z 462-467, T2)

Yousef schildert somit eine Situation in welcher ihm von der Lehrperson vermittelt wird, wie sich Mädchen und Jungen im Sportunterricht zu verhalten hätten, was von ihnen gefordert werde und in welchem Ausmaß welche Leistungen von ihnen erbracht werden sollten. Durch die Handlungsweisen und Aussagen der Lehrerin dürfte ihm vermittelt werden, dass er als Junge die Strecke zum Park durchlaufen müsse, während es für Mädchen in Ordnung wäre, Pausen einzulegen oder gar die gesamte Strecke zu gehen. Yousefs Aussage bestätigt somit ebenso wieder die Vermutung, im Sportunterricht *Doing Gender*-Prozesse verorten zu können. Selbst wenn die Schilderung seiner Wahrnehmung das Geschehene nicht zur Gänze korrekt abbilden sollte, so lässt sich zumindest sagen, dass in den Köpfen der Jugendlichen bestimmte Vorstellungen über typisch weibliches und typisch männliches Verhalten im Sport existieren. Zugleich verdeutlicht er, dass er dies in Frage stellt, über die Vorstellungen reflektiert und jene ebenso hinterfragt.

Ein weiterer Aspekt betreffend des gemeinsamen Unterrichtens im Team, welcher vor dem Hintergrund sozialer Konstruktion von Geschlecht im Sportunterricht besonders interessant zu beleuchten sein scheint, bezieht sich auf die Trennung der Gruppen. Obwohl nämlich im Teamteaching beide Lehrpersonen für die gesamte Gruppe zuständig sind und gleichermaßen auf die Schüler*innen zugehen sollten, unabhängig vom Geschlecht, so zeigt sich in der genaueren Betrachtung der Aufzeichnungen doch anderes.

Marie: „Also eigentlich eh ausgeglichen, also irgendwie kümmert sich eh meistens jeder um seine eigenen.“ (Z 601-602, T1)

Yousef: „Die Frauen sind für die Mädchen zuständig und die Männer für die Jungs.“ (Z 675, T2)

Trotz des koedukativen Rahmens bleiben demnach Ansichten und Vorstellungen aufrecht, welche sich auf das gemeinsame Sporttreiben beziehen. Dies belegen Aussagen von Teilnehmer*innen beider Fokusgruppendifkussionen. Was den Schüler*innen im monoedukativen Unterricht vermittelt wird, nämlich, dass Mädchen im Sportunterricht von einer Frau unterrichtet werden sollten und Jungen von einem Mann, zieht sich ebenso in den koedukativen Unterricht hinein. Die Schüler*innen nehmen dies auch so wahr und zeigen in ihrer Argumentation keine Anzeichen des Hinterfragens oder Anfechtens. Dies wirkt problematisch, denn wenn überhaupt keine Fragen hinsichtlich bestimmter Vorgehensweisen oder in diesem Fall Organisationsrahmen gestellt werden,

so dürften die Gründe für die Jugendlichen ganz klar und deutlich definiert sein. Es wird vermutet, dass für sie die Ursachen in geschlechtsnormativen Rollenzuschreibungen liegen.

3.4.7 Soziale Interaktionen und Verhaltensweisen der Schüler*innen

Nach dem Auswertungsprozess wurden in der Struktur dieses Kapitels einige Veränderungen vorgenommen. Da vermehrt unterschiedliche Partizipation der Gruppen thematisiert wurde und dies vermehrt mit Anerkennungs- und Missachtungsprozessen in Verbindung zu bringen war, wurde die Partizipation als Unterkapitel hinzugefügt und das Überkapitel wurde im Zuge der Ergebnispräsentation von „Interaktionen zwischen den Schüler*innen“ (vgl. Theorieteil der Arbeit und Interviewleitfaden) zu „Verhalten der Schüler*innen“ umbenannt. Dies erschien hinsichtlich einer klaren und nachvollziehbaren Ergebnisdarstellung sinnvoll und schlüssig.

Beleidigung und Demütigung

Berichte über Situationen, in denen Schüler*innen gedemütigt oder bloßgestellt werden, werden oft vor dem Hintergrund des Präsentierens oder Vorzeigens geschildert. Besonders Situationen in denen einzelne Personen vor der Gruppe Übungen vorzeigen sollen, werden von anderen dafür genützt, jene zu belächeln, zu demütigen oder bloßzustellen. In der Gruppe der Mädchen wurde das Gekicher von Seiten der Jungen auf körperliche Aspekte zurückgeführt. Die Angst bloßgestellt, gehänselt oder ausgelacht zu werden, scheint für Mädchen mit Bedenken einherzugehen, ihre Weiblichkeit nicht in angemessener Form präsentieren zu können. Das Lachen der Jungen vermittelt ihnen also ein weiteres Mal das Gefühl, dass Weiblichkeit im Sport ein Hindernis darstellt und somit schwierig mit Sportlichkeit zu vereinbaren wäre.

Marie: „[...] aber halt so bei Springübungen und so wurden auch nur Mädchen genommen und man hat halt schon gemerkt wie die Jungs anfangen zu lachen und so.“ (Z 369-371, T1)

Während Maries Kommentar auf Demütigung von Seiten der Jungen abzielt, so bezieht sich Theresas Aussage auf Hänseleien zwischen Freundesgruppen unter Mädchen.

Theresa: „Zum Beispiel, ich glaube es ist immer so, was mir halt meistens aufgefallen ist, dass wenn ein Mädchen jetzt was vorzeigen muss oder irgendwas machen muss und dann gibt es eine Gruppe von Mädchen die auf einmal kichern oder so lachen und so

unnötige Sachen machen. Und das wird dann halt irgendwie so zu Konflikten.“ (Z 877-880, T1)

Theresa beschreibt eine Situation, die Konfliktpotenzial birgt und schildert auch deren Ausgang. Ihre Aussage lässt erahnen, dass nicht zwingend ein Grund für die Demütigung anderer erforderlich ist, sondern dass sich unter den Mädchen Gruppen formen, die Situationen im Sportunterricht als Möglichkeit nutzen, andere auszulachen oder bloßzustellen. Der Sport scheint als Medium gebraucht zu werden, Auseinandersetzungen auszutragen und Konflikte zu thematisieren. Die Gruppe der Jungen hingegen beschreibt keine Situationen, in denen Sport als Medium der Konfliktaustragung zwischen ihnen gebraucht wird. Sie thematisieren generell keine Situationen im Sportunterricht die von Jungen dazu missbraucht werden andere Jungen bloßzustellen. Sie geben an, dass Necken, Beleidigen und Bloßstellen eher Verhaltensweisen darstellen, die von Mädchen im Sport zu erwarten sind.

Überlegenheit und Dominanz

Jakob: „Aber stell dir mal vor, es wäre so, dass wir jetzt nur mit der linken Hand schießen dürfen. Glaubst du, dass sich die dann mehr trauen?“ (Z 546-547, T2)

Ein immer wiederkehrendes Thema in der Koedukationsdebatte beläuft sich auf die Annahme männlicher Überlegenheit. Dieses wurde ebenso in den Fokusgruppeninterviews mehrmals aufgegriffen und verhandelt. Die Jungen stellten ihre Überlegenheit im Sport nicht in Frage. Ihre Artikulation zeugt davon, dass sie ihre angenommene Überlegenheit als selbstverständlich ansehen, welche sie auf biologische Ursachen zurückführen. Sie verhandeln in Bezug auf die Überlegenheitsdebatte Möglichkeiten, die Chancen ihrer weiblichen Kolleginnen anzugleichen, anstatt die Ursachen der angenommenen Überlegenheit neu zu durchdenken. Gleichzeitig ist ein Verständnis ablaufender *Doing Gender*-Prozesse zu verorten. Einige der Jungen stellen die Etablierung von Regeln, die darauf abzielen, Mädchen mehr Raum im Spiel zu geben, in Frage und bringen diese mit dem Konzept des benevolentem Sexismus in Zusammenhang. Durch das Einführen derartiger Regeln würde den Mädchen vermittelt werden, im sportlichen Wettkampf nur eine Chance zu haben, wenn die Stärke ihrer männlichen Kollegen verringert wird. Im Interview genannten Beispiel durch das Werfen mit der schwächeren Hand bei Abwurfspielen. Sie verhandeln im Zuge dessen auch Möglichkeiten, ihren Kolleginnen mehr Raum zu geben, sie besser ins Spiel einzubinden und ihnen das Gefühl zu vermitteln, eine wichtige Komponente im Team zu sein.

Jakob: „Ich würde auch versuchen, die Mädchen mehr zu animieren, vielleicht. Ihnen halt einfach den Ball in die Hand zu drücken und zu sagen: ‚Schieß!‘ So halt irgendwie.“ (Z 594-596, T2)

Versuche Handlungsstrategien abzuleiten verlieren sich jedoch und münden in Zweifel und Ratlosigkeit. Es zeigt sich, dass sich Jakob der ablaufenden Prozesse bewusst ist, sich jedoch nicht als fähig einschätzt, durch seine Handlungen oder Verhaltensweise Einflüsse auf seine Umwelt auszuüben, welche Prozesse sozialer Konstruktion von Geschlecht eingrenzen würden.

Jakob: „Also das Rollenbild können wir nicht verändern, aber, weiß nicht. Ist blöd halt.“ (Z 588, T2)

In der Fokusgruppendifkussion der weiblichen Personen wurde debattiert, dass die Annahme der Jungen im Sport mehr zu leisten dazu führen würde, eine Hierarchie unter den Geschlechtern zu etablieren. Die Mädchen vermuten, dass sich die Jungen durch ihre Annahme im Sportunterricht überlegen zu sein, bestimmte Vorteile einzuräumen versuchen und sich das Recht nehmen, über die Empfindungen und Meinungen ihrer Kolleginnen zu urteilen. Dies ist an mehreren Stellen der Fokusgruppeninterviews zu vernehmen. So beschreibt Marie beispielsweise eine Situation des gemeinsamen Wegräumens von Sportgeräten und paraphrasiert eine für sie typische Aussage der Jungen in Bezug auf Machtverhältnisse, Überlegenheit und damit verbundene geforderte Privilegien.

Marie: „Also: ‚Sie übertreibt voll, die macht eh nichts in Sport. Jetzt könnt ihr das noch wegräumen!‘ oder so. Irgendwie bisschen komisch.“ (Z 439-440, T1)

Theresa thematisiert in diesem Zusammenhang auch ihre Wahrnehmung hinsichtlich des Urteilens über andere. Während die Jungen über das Verhalten der Mädchen urteilen würden, wäre dies umgekehrt nicht der Fall. Sie geht sogar so weit, dass die Gruppe der Jungen ihre Position nützen würde, die Meinungen der Mädchen zu unterdrücken und ihnen keinen Raum zu freier Äußerung zu geben.

Theresa: „Ja, also wie sie es gesagt hat. Man wird auch jetzt nicht diskutieren, weil es heißt dann wieder: ‚Die Mädchen machen Drama und haben immer was zu sagen.‘ Und ja, deswegen sagt man dann einfach gar nichts mehr dazu.“ (Z 417-419, T1)

Therasas Aussage stammt, wie auch Maries Aussage davor, aus einer Passage des Fokusgruppeninterviews in der über die unterschiedliche Rollenverteilung beim

Wegräumen der Sportgeräte debattiert wird. Beide nehmen die Hierarchisierung in der Klassenkonstellation wahr und stellen diese in Frage. Gleichzeitig sind sie jedoch nicht bereit dazu den Aufwand aufzubringen, diese anzufechten oder die Verhältnisse neu zu ordnen.

Mangelnde Bereitschaft sozialer Konstruktion von Geschlecht entgegenzuwirken zeigt sich auch in Bezug auf den Themenblock „Dominanz“. Die Jugendlichen verorten zwar Felder, in denen die jeweiligen Gruppen zu dominieren scheinen, artikulieren dies jedoch mit einer gewissen Selbstverständlichkeit. Die Zuordnung der Felder, in welchen Mädchen und Jungen dominieren, überschneidet sich mit den Ergebnissen der Literaturrecherche. Die Jungen würden demnach bei der Durchführung von Ballsportarten in den Vordergrund treten, während Mädchen dies bei Kräftigungsübungen für Beine und Bauch täten. Besonders auffällig ist an dieser Stelle auch die spezifische Zuordnung bestimmter Körperteile, die durch das Training angesprochen werden sollten. Es zeigen sich keine Momente des Hinterfragens oder der Reflexion. Suchen nach Ursachen bleiben aus.

„Außer beim Ballsport, ja. Bei den Ballsportarten sind wir meistens im Vordergrund.“
(Peter, Z 762-763, T2)

„In keinen ((lacht)).“ (Yousef, Z 790, T2, Anm.: auf die Frage nach Situationen, in denen die Mädchen in den Vordergrund treten)

„Vielleicht bei Bein- und Bauchübungen, aber sonst eigentlich gar nicht.“ (Julian, Z 792, T2, Anm.: auf die Frage nach Situationen, in denen die Mädchen in den Vordergrund treten)

Gruppenbildung und Ausgrenzung

Sarah: „Und das ist halt auch bei Ballspielen zum Beispiel, wenn man in Gruppen spielt, dass jetzt nur die Jungs den Ball haben und eher weniger zu den Mädchen passen.“ (Z 79-80, T1)

Prozesse sozialer Konstruktion von Geschlecht konnten auch in Spielsituationen belegt werden und werden besonders durch Erzählungen von Mädchen bezüglich des Ausschlusses ersichtlich. Dies untermauern ebenso die Ergebnisse der im Theorieteil konsultierten Studien. So wurde die Problematik, dass im koedukativen Unterricht der Ausschluss der Mädchen eine große Herausforderung darstellt, auch in der vorliegenden Interviewstudie mehrfach aufgerollt und diskutiert. Während einige der Mädchen ihre sportlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten geringer einstufen als jene der Gruppe der

Jungen, wie besonders bei Ausführungen hinsichtlich sportlicher Leistungsfähigkeit im gleichnamigen Kapitel dieser Arbeit ersichtlich ist, so setzten sich andere dieser Annahme entgegen, wenn sie sie zunächst auch bestätigten.

Sarah: „Auch wenn jetzt Jungs wählen, wählen sie immer zuerst andere Jungs. Wahrscheinlich auch weil sie besser sind als wir, aber wir können ja nicht einmal zeigen, dass wir auch was können, wenn wir den Ball nicht bekommen in solchen Spielen.“ (Z 791-794, T1)

Sarah führt den Grund für den Ausschluss der Mädchen also auf die höher geschätzte sportliche Leistung der Gruppe der Jungen zurück, stellt gleichzeitig aber die Behauptung in den Raum, ebenso gute Leistungen erbringen zu können, wenn die Möglichkeiten da wären, diese präsentieren zu können.

Marie: „Oder er wird dir einmal zugepasst und dann schafft man es gerade nicht und dann sind sie so: ‚Okay, der schießen wir nicht mehr zu.‘“ (Z 764-765, T1)

Marie gibt mit ihrer Aussage zu erkennen, dass sie sich dessen bewusst ist, dass die Aussicht auf einen Sieg die Situation beeinflussen würde. Macht man im Spiel einen Fehler, der Auswirkungen auf den Ausgang des Spiels haben könnte, so wird das als Grund gesehen, die betreffende Person aus dem Spiel auszugrenzen. Die Ergebnisse vorhergehender Studien unterstreichend bezieht sie sich mit ihrer Aussage ausschließlich auf den Ausschluss von Mädchen aus dem Spiel.

Marie: „Und da kann man aber auch nicht üben und besser werden.“ (Z 771, T1)

Der Ausschluss aus dem Spiel wird in der Fokusgruppendifkussion der Mädchen auch als Grund dafür gesehen, die eigene sportliche Leistung nicht verbessern zu können. Er wird als Hindernis in der Entwicklung gesehen, was bestätigt, dass die angenommene geringere Leistung der Mädchen nicht auf körperliche oder biologische Ursachen zurückgeführt wird. Regelmäßiges Training wird als alleinige Komponente herangezogen, um die sportliche Leistung zu verbessern. An dieser Stelle ist somit ersichtlich, dass sich die Gruppe der Mädchen geschlossen gegen Annahmen ausspricht, die Leistungsfähigkeit mit dem biologischen Geschlecht in Verbindung bringen.

Eine Situation, in der eine besondere Form der Gruppenbildung, der Einbindung und des Ausschlusses sichtbar wird, ist der Prozess der Teambildung mittels Wählen. Wie sich vor allem im Interview der Gruppe der Mädchen zeigt, wird von Erlebnissen, die mit diesen Situationen in Verbindung gebracht werden, mit vielen Emotionen berichtet. Bei den

jeweiligen Sportgruppen dürften dabei aber unterschiedliche Aspekte im Vordergrund stehen, die herangezogen werden, um ein Team zusammenzustellen. Das Hauptkriterium eine Person ins eigene Team zu wählen, wird bei beiden Gruppen mit der sportlichen Leistung angegeben. Dann jedoch ist auffällig, dass die Motive der beiden Gruppen hinsichtlich der Teambildung auseinander gehen. Während die Gruppe der Mädchen soziale Faktoren, wie Freundschaften, Sympathie oder die gemeinsame Vergangenheit mit einer Person bei der Teambildung als Kriterium anführt, dürfte dies bei der Gruppe der Jungen nicht zur Debatte stehen.

Marie: „Und es ist auch was Persönliches. Also wenn zum Beispiel drei Mädchen jetzt zum Beispiel in einem Team sind, schon gewählt, und dann sind zwei Mädchen übrig, eines mögen die nicht und die wird dann auch ganz bestimmt nicht gewählt.“ (Z 809-811, T1)

Im Fokusgruppeninterview der Jungen wurde zu dem Thema weniger debattiert. Sie sprachen hauptsächlich über die Gefühlslage von Personen, die übrig bleiben, weil sie nicht den Kriterien entsprechen, die herangezogen werden, um das Team zusammenzustellen. Für sie dürften die Gründe, sich für oder gegen bestimmte Personen zu entscheiden also klar ersichtlich sein. In der Gruppe der Mädchen wurden die Motive der Jungen jemanden zu wählen, doch genauer erörtert. Sie geben an, dass sie die sportliche Leistung als alleiniges Merkmal heranziehen, um eine Person ins Team zu wählen.

Theresa: „Die Besten ((lacht)).“ (Z 824, T1)

Azra: „Nur nach der Leistung.“ (Z 828, T1)

Sarah: „Nur gewinnen.“ (Z 830, T1)

Sportliche Leistungsfähigkeit und der Wille zum Sieg werden also auch hier wieder als typisch männlich konnotiert wahrgenommen.

Partizipation und Verweigerung

Julian: „Ja, also einige spielen auch aktiv mit. Aber viele gehen auch einfach in die Ecke und versuchen sich ganz hinten vor den Bällen zu verstecken.“ (Z 543-554, T2)

Wenn mangelnde Partizipation in den Diskussionen angesprochen wurde, so wurde diese im sportlichen Bereich immer der Gruppe der Mädchen angelastet, während diese im organisatorischen Bereich (Auf- und Abbau von Sportgeräten etc.) von beiden Gruppen

der jeweils anderen angehängt wurde. Verweigerung wurde anhand unterschiedlicher Aspekte in beiden Gruppen thematisiert, fast ausschließlich im Zusammenhang mit dem koedukativen Unterricht. So schreiben die Jungen den Mädchen mangelnde Partizipation zu und diese würden das bestätigen. Das zeigt sich an Aussagen einiger Mädchen, denen die anderen nicht widersprachen. Da Partizipation an viele Stellen diskutiert wurde, wurde im Laufe des Fokusgruppeninterviews auch die Frage an die Teilnehmenden gerichtet, wie die jeweils andere Gruppe über sie und ihre Partizipation sprechen würde.

Marie: „Vielleicht auch, dass wir ein bisschen unnötig sind, glaub ich, würden sie auch bisschen sagen.“ (Z 96-97, T1)

Azra: „Vielleicht so: Bewegt euch!“ (Z 99, T1; Azra auf die Frage, wie die Jungen die Partizipation der Mädchen beschreiben würden)

Die Erwartungen der beiden Mädchen in Bezug auf die Einschätzungen der anderen Gruppe werden bestätigt. Mangelnde Partizipation im Unterricht wird ausschließlich als weibliche Verhaltensweise gesehen. In der Fokusgruppendifkussion der Jungen wird mangelnde Partizipation auch mit Konflikten in Verbindung gebracht. Sie stellen die Aussicht auf einen Sieg an oberste Stelle und finden einen Grund für einen möglichen Misserfolg ein weiteres Mal in den Verhaltensweisen ihrer weiblichen Mitschülerinnen.

Yousef: „Ich kann nur von mir reden. Aber wenn jetzt irgendein Mädchen nicht macht und wir haben gerade so ein Ballspiel und ich kämpfe, dass wir gewinnen und ich sehe, so ein Mädchen macht nichts und lässt sich mit Absicht abschießen und sowas. Das würde mich so aufregen. Aber ich würde nichts sagen und so.“ (Z 736-739, T2)

Die in den Interviews thematisierten Erzählungen bestätigen und unterstreichen binäre Denkmuster bezüglich des Verhaltens der Jugendlichen. Wie auch zahlreiche vorhergegangene Aspekte am Sportunterricht für die Jugendlichen einen Kontrast zum Wesen weiblicher Personen darstellen, so ist dies auch bei Diskussionen hinsichtlich der Partizipation zu erkennen. Sportliches Engagement wirkt für die Jugendlichen auch hier wieder typisch männlich konnotiert. Ebenso sind keine Momente der Differenzierung zu erkennen, Verallgemeinerungen hinsichtlich geschlechtsspezifischen Verhaltens stechen hervor.

Mangelnde Partizipation wird, wie bereits erörtert, als typisch weiblich beschrieben und besonders im Kontext von Ballspielen erörtert. Dies korreliert mit den Ergebnissen der Studie von Forsyth und Lowry (2011), die die Partizipation im Sportunterricht mit der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1985) in Verbindung bringen. Da

Ballspiele von den Jugendlichen, wie in den vorhergegangenen Unterkapitel erläutert, als ein Inhalt wahrgenommen wird, in welchem die Gruppe der Jungen im Vordergrund steht und im Spielverlauf dominiert, so werden Ballspiel von der Gruppe Mädchen vice versa als Inhalt wahrgenommen, hinsichtlich welchem sie ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht ausreichend unter Beweis stellen können. In Anlehnung an die Selbstbestimmungstheorie kann nun behauptet werden, dass sich die Gruppe der Mädchen aufgrund unterschiedlicher Aspekte in Teamspielen nicht als wirksam erlebt, wie ihre Aussagen auch nahelegen. Es kann davon ausgegangen werden, dass ihre intrinsische Motivation demnach niedrig anzusetzen ist, was ausschlaggebend für das Partizipationslevel zu sein scheint.

Distanz und Unsicherheit

Das Verhältnis zwischen Nähe und Distanz unter Berücksichtigung der Kategorie Geschlecht scheint sich im Denken der Jugendlichen in Form von Verhaltensregeln gefestigt zu haben. Sobald Kooperation mit Mitschüler*innen eines anderen Geschlechtes gefragt ist, dürften sich die Jugendlichen bestimmten Verhaltensweisen verpflichtet fühlen. So gibt ein Mädchen zum Beispiel an, dass im gemischtgeschlechtlichen Unterricht Situationen aufkommen würden, in denen Kooperation gefragt ist und welche sie als unangenehm einstufen würde.

Sarah: „Unangenehm ist, genau. Und aber ansonsten ist es eigentlich gar nicht so schlimm. Wir sind ja doch bisschen distanzierter.“ (Z 28-29, T1)

Sarah beschreibt die Gruppe der Mädchen als distanzierter und platziert sie damit etwas im Hintergrund. Ebenso gibt Jakob an, das Verhalten der Mädchen als introvertiert zu erleben, beinahe als würden sie Situationen des Aufeinandertreffens vermeiden wollen.

Jakob: „Aber sie sind halt ziemlich introvertiert. Wir spielen dann halt mehr als sie. Es ist irgendwie komisch, also, ja.“ (Z 40-42, T2)

Das Verhältnis zwischen Nähe und Distanz zwischen den beiden Gruppen dürfte eng mit Unsicherheiten hinsichtlich des Auftretens verknüpft sein. Situationen, die die Möglichkeit bieten, beobachtet zu werden, wie bei der Durchführung von Kräftigungsübungen, dürften ein besonders unwohles Gefühl in den Jugendlichen hervorrufen, wobei dies besonders in der Fokusgruppendifkussion der Mädchen diskutiert wurde.

Sarah: „Wo Körperkontakt gefragt ist oder eben so wie sie eben erwähnt hat Squats wo man sich so komisch bewegen muss, man kann da so komisch hinschauen und so.“ (Z 36-37, T1)

Während die Gruppe der Mädchen Situationen als unangenehm einstufen würde, welche durch die Präsentation des eigenen Körpers charakterisiert sind, so bezeichnet die Gruppe der Jungen Situationen als unangenehm, in welchen sie von typisch heteronormativen Verhaltensweisen abweichen sollten. Eine Kür der Disziplin Bodenturnen präsentieren zu müssen, würden sie in der Anwesenheit der anderen Gruppe als unangenehm einschätzen und Unsicherheit verspüren, während sie sich davor in der gleichgeschlechtlichen Gruppe jedoch nicht scheuen würden. Daraus kann man schließen, dass besonders im koedukativen Setting Situationen aufkommen können, die die Jugendlichen dazu zwingen, typisch heteronormative Verhaltensweisen abzulegen.

Anerkennung und Missachtung

Anerkennungs- und Missachtungsprozesse scheinen in enger Verbindung mit *Doing Gender*-Prozessen zu stehen. In Erzählungen, in welchen sich die Jugendlichen auf Anerkennung oder Missachtung im Sportunterricht beziehen, spielt stets das Geschlecht der beteiligten Personen eine wesentliche Rolle, woraus sich schließen lässt, dass sich heteronormative Erwartungen und Handlungsansprüche in den Denkmustern der Jugendlichen manifestiert haben.

Marie: „Ja. Oder wenn irgendwie ein Spiel fast zu Ende ist und jemand schießt einen Korb bei Basketball, dann wird es halt [anerkannt]. Aber wenn man beispielsweise verliert und jemand hat einen Fehler gemacht, ein Mädchen, dann wird es halt so richtig komisch erwähnt. Also so: ‚Ja war eh klar, dass wir verlieren, wir haben diese Mädchen im Team, also ein Mädchen im Team‘ oder so.“ (Z 699-703, T1)

Sarah: „Die kriegen so, die haben immer so Aggressionsprobleme auf einmal. Wenn ein Mädchen einen Fehler macht, dann ist es immer so: ‚Ja, was machst du!‘“ (Z 709-710, T1)

Ein immer wiederkehrendes Thema in der Fokusgruppe der Mädchen ist Aggression und Wut. Sie schreiben diese Emotionen ausschließlich ihren männlichen Kollegen zu und bringen diese mit Situationen des Wettkampfes in Zusammenhang. Demnach stellt der Wille auf den Sieg und damit einhergehende aufbrausende Verhaltensweisen im Spiel für die Mädchen ein typisch männliches Merkmal dar. Dies deckt sich mit den Ergebnissen von Hills und Croston (2012), die Beleidigungen und Demütigungen im Sportunterricht

besonders während Teamspielen beobachteten. Dieses Setting fördere die Möglichkeit Missachtung zu erfahren, da Fehler öffentlicher präsentiert werden und was folglich auch die Unsicherheit steigern. Auch in dieser Studie wird die Angst bloßgestellt und kritisiert zu werden von Mädchen diskutiert.

Die Ergebnisse vorliegender Arbeit beschränken Missachtungsprozesse allerdings nicht nur auf koedukative Unterrichtssituationen. Die Gruppe der Mädchen gab an, im monoedukativen Setting ebenso Missachtung gegenüber Mitschülerinnen zu praktizieren, wobei diese in dem Fall nicht mit Teamspielen in Verbindung gebracht wird, sondern eher auf die individuelle Leistung Bezug nimmt.

In der Fokusgruppendifkussion der Jungen wurde dem Themenblock kaum Aufmerksamkeit geschenkt. Daraus ist zu schließen, dass es ihnen einerseits schwer fallen könnte über diese Prozesse zu sprechen oder diese andererseits als selbstverständlich erachten und folglich aus ihrer selektiven Wahrnehmung ausgrenzen.

Aussagen über Verhaltensweisen der Jungen und wie sie diese wahrnehmen und interpretieren, können daher nur auf Grundlage von Erzählungen der Gruppe der Mädchen getätigt werden. Jenen zufolge dürften Anerkennungs- und Missachtungsprozesse innerhalb der Gruppe der Jungen in einem gemäßigteren Ausmaß zu beobachten sein. Die Gruppe der Jungen wird als zusammengehörig und Interaktionen innerhalb ihr als kollegial wahrgenommen.

Sarah: „Wenn da einer einen Fehler macht, dann machen sie sich eher darüber ein bisschen lustig. Aber eher so freundschaftlich untereinander.“ (Z 725-726, T1)

Auch bezüglich dieses Themenblockes sind hinsichtlich Verhaltensweisen und deren Wahrnehmung und Interpretation Geschlechterdifferenzen zu verzeichnen. Anhand der Schilderung der Erzählungen der Jugendlichen wird vermutet, dass die auftretenden Verhaltensweisen nicht vom biologischen Geschlecht abhängig zu sein scheinen, sondern viel mehr dem Phänomen der sozialen Konstruktion von Geschlecht zu verschulden sind.

3.4.8 Zusammenfassung

Bezugnehmend auf die Forschungsfrage, wie auch auf die Unterfragen, können anhand der Diskussionsbeiträge der Schüler*innen Hypothesen abgeleitet werden, die im Folgenden dargestellt werden sollen.

Zunächst kann aus den Ergebnissen der Forschung die Hypothese abgeleitet werden, dass Jugendliche in gemischtgeschlechtlichen Settings dem Drang nach

Selbstverwirklichung nicht nachkommen, da sie sich in inhomogenen Gruppen zu verstellen glauben müssen. Es fällt ihnen schwer, ihre eigenen Vorstellungen in Bezug auf ihre Geschlechteridentität anzunehmen und diese gegen die von ihnen erwarteten Vorstellungen durchzusetzen.

Zudem kann festgestellt werden, dass die Schüler*innen in Bezug auf sportliche Interessen deutliche Unterschiede zwischen den Geschlechtergruppen festmachen. Diese Unterschiede werden durch Argumentationen gestützt, die auf körperlichen, sozialen und psychischen Differenzen zwischen den binären Geschlechterausprägungen beruhen. In der Wahrnehmung der Interessensfelder der Jugendlichen zeichnen sich somit eindeutige Muster ab, die mit heteronormativen Interessensverteilungen der Jugendlichen in Verbindung zu bringen sind.

Außerdem lässt sich die Hypothese formulieren, dass die Schüler*innen ihre sportlichen Fähigkeiten abhängig von ihrem biologischen Geschlecht, welches die Grundlage für die Einteilung in die Sportgruppen darstellt, unterschiedlich einschätzen und diese Einschätzung die Mitglieder der anderen Gruppe auch spüren lassen. Durch Witze, Lästereien und abfällige Bemerkungen wird besonders auf Seiten der Jungen versucht, ein Hierarchieverhältnis herzustellen, das sie mit ihren höher eingeschätzten sportlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten über den Mädchen positionieren soll.

Hinsichtlich der Wahrnehmung der Lehrpersonen, dem Verhältnis zwischen Lehrperson und Schüler*innen sowie sozialen Interaktionen kann festgestellt werden, dass Mädchen und Jungen ein unterschiedliches Verhältnis zu ihren Lehrpersonen pflegen. Gegensätzlich zu den im Theorieteil vorgestellten Studien haben die Jungen jedoch ein persönlicheres Verhältnis zu ihrer Lehrperson, während das Verhältnis der Gruppe der Mädchen zu ihren Lehrerinnen eher als schwierig beschrieben wird. Es mangelt an Zusammenarbeit und Vertrauen.

Zuletzt kann festgestellt werden, dass Jugendliche deutliche heteronormative Muster in ihren eigenen Verhaltensweisen sowie in jenen ihrer Kolleg*innen festmachen. Sie schreiben den jeweiligen Gruppen Charakteristiken und Verhaltensweisen zu, die auf Geschlechtsstereotypen basieren und unterstreichen somit eine binäre Denkweise in Hinsicht auf Geschlecht.

4 Conclusio

Die vorangegangenen Ausführungen, die auf einer tiefgehenden Literaturrecherche und darauf aufbauend auf einer qualitativen Untersuchung basieren, lassen vermuten, dass *Doing Gender*-Prozesse im Sportunterricht als weitgehend verankert gesehen werden können. Die Ergebnisse der Interviewstudie lassen die Annahme plausibel erscheinen, dass die Einteilung der Schüler*innen in die Geschlechtskategorien weiblich und männlich dazu beiträgt, sie nicht als Person mit individuellen Eigenschaften und Fähigkeiten wahrzunehmen, sondern als Mitglied einer sozialen Kategorie. Somit werden abhängig von der zugeteilten Geschlechtskategorie Erwartungen aktiviert, die sich auf die Art und Weise der zwischenmenschlichen Interaktion mit der Person auswirken (Alfermann, 1996, S. 7). Die Schilderungen der befragten Personen bezüglich diverser Situationen im Sportunterricht und ihren Verhaltens- und Handlungsweisen, sowie ihre Einschätzung hinsichtlich der Wahrnehmung derselben Situationen ihrer Mitschüler*innen zeigt, dass sie typische geschlechtsspezifische Eigenschaften und Verhaltensweisen ihrer jeweiligen andersgeschlechtlichen Kolleg*innen erwarten, umgekehrt die an sie gestellten Erwartungen aber nicht unbedingt verkörpern und darstellen. Als Beispiel soll hier die Annahme der Gruppe der Jungen angeführt werden, die der Gruppe der Mädchen ein wesentlich höheres Interesse an der Verkörperung eines Idealbildes zuschreibt, wobei Aspekte bezüglich Selbstvertrauen und dem Wohlfühlen im eigenen Körper ausschließlich in der Fokusgruppendifkussion der Jungen thematisiert wurde. Die Gruppe der Mädchen ließ zu keiner Zeit durch ihre Äußerungen vermuten, dass sie die Verwirklichung eines ihnen gesellschaftlich vorgegebenen Idealbildes anstreben würden.

Neben der Tatsache, oder möglicherweise gerade aufgrund dessen, dass die Schüler*innen der jeweils anderen Gruppe geschlechtsspezifische Eigenschaften zuschreiben und ebenso auf Geschlechtsstereotypen basierende Verhaltensweisen erwarten, kann festgestellt werden, dass sie Geschlecht als etwas wahrnehmen, das gegeben ist und dass dieses die Voraussetzungen, die man in den Sportunterricht mitbringt, im Wesentlichen beeinflusst. Es wird demnach als etwas gesehen, das die sportlichen Erfolge, Interessen und Fähigkeiten vorherbestimmt und wird stets ausschließlich in seinen dichotomen Ausprägungen wahrgenommen. Die Schüler*innen bringen mit den Ausprägungen weiblich und männlich jeweils unterschiedliche sportlich relevante Eigenschaftszuschreibungen in Verbindung, erwarten diese von ihren Mitschüler*innen und schreiben sich diese auch selbst zu. Während die Probanden sich selbst mit Stärke, Motivation und Spaß am Sport identifizieren, so erkennen sie der

anderen Gruppe, den Mädchen, all jenes ab. Sie sehen sie als jenen Teil des Teams, der den Erfolg minimiert. Vice versa bringen die Probandinnen Verhaltensweisen ihrer männlichen Kollegen mit typisch hegemonial männlichen Eigenschaftszuschreibungen in Verbindung. Sie nehmen sie im Zusammenhang mit Sport als ehrgeizig, aggressiv und leistungsorientiert wahr.

Inwiefern die Differenzierung in die Kategorien männlich und weiblich durch den Organisationsrahmen mitbestimmt ist und wie dieser die Wahrnehmung der Schüler*innen beeinflusst, kann auf Basis der vorliegenden Daten nicht geklärt werden. Die Möglichkeiten die sich durch eine koedukative Unterrichtsform ergeben, einschließlich der Rückbildung des Denkens in geschlechtsspezifischen Mustern, soll an dieser Stelle in Anlehnung an Scraton (1992) zwar angemerkt, allerdings nicht weiter ausgeführt werden, da dies nicht den Gegenstand vorliegender Forschungsarbeit darstellt.

Wie im Theorieteil angeführt, erscheint es Ertrag bringend im Sinne des *Undoing Gender* eine *gender-sensible* Sprache durchzusetzen. Trotz der in den Fokusgruppeninterviews mehrmals auf diese Thematik anspielenden Leitfragen, scheint dem in der Wahrnehmung der Schüler*innen hinsichtlich *Doing Gender*-Prozessen (noch) keine allzu große Bedeutung zuzukommen. Ebenso zeugt ihre verwendete Sprache von einem nicht allzu sehr ausgeprägten Bewusstsein hinsichtlich der Auswirkungen, die dies mit sich bringen kann.

In diesem abschließendem Teil der Arbeit scheint es noch wichtig zu betonen, dass besonders hinsichtlich der Aspekte betreffend die Lehrpersonen keine zwingend wahren Handlungsweisen abgebildet wurden, sondern Schüler*innen ihre Wahrnehmungen schilderten. Dementsprechend darf nicht davon ausgegangen werden, dass thematisierte Situationen so detailgetreu im Sportunterricht abliefen. Im Zusammenhang mit Erfahrungsberichten gilt es schließlich zu berücksichtigen, dass unterschiedliche Aspekte Einflüsse auf die Wahrnehmung und folglich auch auf deren Darstellung haben. Um explizit Handlungsweisen der Lehrpersonen und damit verbundene *Doing Gender*-Prozesse zu erforschen, müssten Unterrichtssituationen beobachtet und im Rahmen einer qualitativen Querschnittsstudie betrachtet werden. Es steht natürlich außer Frage, dass ein Vergleich der geschilderten Wahrnehmungen der Schüler*innen mit tatsächlich ablaufenden Prozessen von hoher Bedeutung und großen Forschungsinteresse wären. Es wird also ein Feld aufgedeckt, bezüglich dessen Forschungsbedarf besteht und hinsichtlich dessen ein genauerer Blick hinter Geschehnisse geworfen werden muss.

Es konnten Prozesse, Diskurse und Handlungsweisen analysiert werden, welche in Zusammenhang mit der sozialen Konstruktion von Geschlecht im Schulsport auftreten und die patriarchale Geschlechterordnung abbilden. Außerdem konnte gezeigt werden, dass Prozesse sozialer Konstruktion von Geschlecht von Schüler*innen in vielfältigen Situationen und anhand breit gefächelter Aspekte wahrgenommen werden, deren Macht hinsichtlich der Etablierung einer hierarchischen Ordnung der Geschlechter jedoch unterschätzt wird. Schließlich tendieren die Schüler*innen eher zu einer gewissen Reproduktion und zum Transport der von ihnen als heteronormativ klassifizierten Verhaltensweisen, als diese zu hinterfragen und die Idee klassischer Geschlechterrollen zu verwerfen. Es scheint wenig Bewusstsein hinsichtlich der Konsequenzen vorhanden zu sein, die Prozesse sozialer Konstruktion von Geschlecht mit sich bringen. Dennoch soll die Behauptung in den Raum gestellt werden, dass die Wahrnehmung von Prozessen sozialer Konstruktion von Geschlecht einen ersten Schritt in die Richtung einer frei bestimmten Geschlechteridentität gesehen werden kann.

Klar ist in jedem Fall, dass der Sportunterricht einen Raum bietet, in welchem Geschlechtsidentitäten dargestellt, verhandelt, gelebt oder auch inszeniert werden. Auch wenn sich in den Köpfen der Jugendlichen möglicherweise bereits Denkmuster ausgebreitet haben, die von einer Einteilung der Gesellschaft in weiblich und männlich abweichen, so bleibt der Sport doch als Feld definiert, welches in Bezug auf daran Teilhabende eine eingeschränkte Sichtweise hinsichtlich Geschlecht propagiert und nicht nur zu einer dichotomen Einteilung der Teilnehmenden tendiert, sondern damit einhergehend auch heteronormative Verhaltensweisen sichtbar macht und festigt.

Abschließend soll daher im Sinne des *Undoing Gender* die Frage gestellt werden, ob die Thematisierung und das Bewusstmachen der ablaufenden Prozesse zu einem Akt des Hinterfragens und Reflektierens führen können, um die Schüler*innen bei der Entwicklung einer eigenen Geschlechteridentität, unabhängig von heteronormativen Vorgaben zu unterstützen. Diesen Überlegungen sollte in weiteren Forschungsarbeiten mehr Gewicht beigemessen werden, denn schlussendlich ist die „Anatomie nur so lange unser Schicksal, wie die gesellschaftlichen Verhältnisse sie dazu machen“ (Meulenbelt, 1988, S. 32).

Literaturverzeichnis

- Alfermann, D. (1996). Geschlechterrollen und geschlechtstypisches Verhalten. Kohlhammer.
- Alkemeyer, T. (2003). Formen und Umformungen. Die Bedeutung von Körpersoziologie und Historischer Anthropologie für eine kritisch-reflexive Sportpädagogik. In F. Elk & E. Bannmüller (Hrsg.), *Ästhetische Bildung* (S. 38–64). Afra.
- Arnesen, A.-L., Lahelma, E., & Öhrn, E. (2008). Travelling discourses on gender and education. The case of boys' underachievement. *Nordisk Pedagogik*, Vol. 28, 1–14.
- Bailey, R., Wellard, I., & Dismore, H. (2004). Girls' Participation in Physical Activities and Sports. Benefits, Patterns, Influences and Ways Forward. World Health Organisation.
- Bammer, M. (2022). Binäre Trennung und nicht-binäre Geschlechtsidentität. In P. R. Tarmann (Hrsg.), *Dictionarium der Sportethik* (S. 22–27). Johannes Martinek Verlag.
- Berg, P., & Lahelma, E. (2010). Gendering processes in the field of physical education. *Gender and Education*, 22(1), 31–46. <https://doi.org/10.1080/09540250902748184>
- Bourdieu, P. (2001). *Masculine Domination*. Stanford University Press.
- Bramham, P. (2003). Boys, Masculinities and PE. *Sport, Education and Society*, 8(1), 57–71.
- Bräutigam, M. (2011). Schülerforschung. In E. Balz, M. Bräutigam, W. Mietling, & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (S. 65–94). Meyer & Meyer.
- Breidenstein, G., & Kelle, H. (1998). Geschlechteralltag in der Schulklasse. *Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur*. Juventa.
- Brown, D. (2005). An economy of gendered practices? Learning to teach physical education from the perspective of Pierre Bourdieu's embodied sociology. *Sport, Education and Society*, 10(1), 3–23. <https://doi.org/10.1080/135733205298785>
- Brown, D., & Evans, J. (2004). Reproducing Gender? Intergenerational Links and the Male PE Teacher as a Cultural Conduit in Teaching Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(1), 48–70. <https://doi.org/10.1123/jtpe.23.1.48>
- Brüggen, E., & Willems, P. (2009). A Critical Comparison of Offline Focus Groups, Online Focus Groups and E-Delphi. *International Journal of Market Research*, 51(3), 1–15. <https://doi.org/10.1177/147078530905100301>
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.
- Butler, J. (2004). *Undoing Gender*. Routledge.
- Chatzisarantis, N., Hagger, M., Biddle, S., Smith, B., & Wang, J. (2003). A Meta-Analysis of Perceived Locus of Causality in Exercise, Sport and Physical Education Contexts. *J. Sport Exerc. Psychol.*, 25. <https://doi.org/10.1123/jsep.25.3.284>
- Clark, S., & Paechter, C. (2007). 'Why can't girls play football?' Gender dynamics and the playground. *Sport, Education and Society*, 12(3), 261–276. <https://doi.org/10.1080/13573320701464085>
- Combrink, C., & Marienfeld, U. (2006). Parteiliche Mädchenarbeit und reflektierte Jungenarbeit im Sport. In I. Hartmann-Tews & B. Rulofs (Hrsg.), *Handbuch Sport und Geschlecht* (S. 275–285). Hofmann.
- Connell, R. W. (1987). *Gender and power. Society, the person and sexual politics*. Polity Press.
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. Polity Press.

- Connell, R. W. (2008). Masculinity construction and sports in boys' education. A framework for thinking about the issue. *Sport, Education and Society*, 13(2), 131–145. <https://doi.org/10.1080/13573320801957053>
- Connell, R. W. (2009). *Gender*. Polity Press.
- Connell, R. W., & Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic Masculinity. Rethinking the Concept. *Gender & Society*, 19(6), 829–859. <https://doi.org/10.1177/0891243205278639>
- Davison, K. (2000). Boys' bodies in school. *Physical education. Journal of Men's Studies*, 8(2), 255–262.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self Determination in Human Behavior*. Plenum.
- Derry, J. A. (2002). Single-sex and coeducation physical education: Perspectives of adolescent girls and female physical education teachers. (Research). *Melpomene Journal*, 21(3), 21–29.
- Derry, J. A., & Phillips, D. A. (2004). Comparisons of Selected Student and Teacher Variables in All-Girls and Coeducational Physical Education Environments. *Physical Educator*, 61(1), 23–34.
- Drummond, M. (2003). The Meaning of Boys' Bodies in Physical Education. *Journal of Men's Studies*, 11, 131–139.
- Dyson, B. P. (2006). Students' perspectives in physical education. In D. Kirk, D. MacDonald, & M. O'Sullivan (Hrsg.), *The Handbook of Physical Education* (S. 326–346). Sage.
- Elsen, H. (2020). *Gender—Sprache—Stereotype*. Narr Francke Attempto Verlag.
- Fink, J. S., LaVoi, N. M., & Newhall, K. E. (2016). Challenging the gender binary? Male basketball practice players' views of female athletes and women's sports. *Sport in Society*, 19(8–9), 1316–1331. <https://doi.org/10.1080/17430437.2015.1096252>
- Firley-Lorenz, M. (1997). „Wie wollen Sie denn eine Fußballstunde bewerten?“ Diskriminierungen von Sportlehrerinnen in der Schule. In G. Friedrich & E. Hildenbrandt (Hrsg.), *Sportlehrer-in heute: Ausbildung und Beruf*. Czwalina.
- Flick, U. (2002). *An Introduction to Qualitative Research*. Sage Publications.
- Forsyth, S., & Lowry, R. (2011). “You don't have fun if you are not with your friends”. What students say about participating in physical education. *Moving People, Moving Forward*. AISEP International Association for Physical Education in Higher Education, Limerick, Ireland.
- Gard, M. (2006). More art than science. Boys, masculinities and physical education research. In D. Kirk, D. MacDonald, & M. O'Sullivan (Hrsg.), *Handbook of physical education* (S. 784–795). Sage.
- Gerlach, E., Kussin, U., Brandl-Bredenbeck, H. P., & Brettschneider, W. (2005). Der Sportunterricht aus Schülerperspektive. In *Deutscher Sportbund* (Hrsg.), *DSB SPRINT-Studie. Eine Untersuchung des Schulsports in Deutschland* (S. 115–152). Meyer & Meyer.
- Gieß-Stüber, P. (2012). Geschlechterforschung und Sportdidaktik. In M. Kampshoff & C. Wiepcke (Hrsg.), *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik* (S. 273–286). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18984-0_20
- Giess-Stüber, P., Grimminger, E., & Möhwald, A. (2014). Students in physical education between doing pupil and doing gender – An exploratory video analysis. *Gender and Sports Conference*. Gender and Sports Conference, Copenhagen.

- Gieß-Stüber, P., & Sobiech, G. (2017). Zur Persistenz geschlechtsbezogener Differenzsetzungen im Sportunterricht. In G. Sobiech & S. Günter (Hrsg.), *Sport & Gender. (Inter)nationale sportsoziologische Geschlechterforschung. Theoretische Ansätze, Praktiken und Perspektiven* (S. 265–280). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13098-5_19
- Gildemeister, R., & Robert, G. (2008). *Geschlechterdifferenzierungen in lebenszeitlicher Perspektive. Interaktion—Institution—Biografie.* VS Verlag. <https://www.morawa.at/detail/ISBN-2244020636070/Gildemeister-Regine/Geschlechterdifferenzierungen-in-lebenszeitlicher-Perspektive>
- Gordon, T., Holland, J., & Lahelma, E. (2000). *Making spaces. Citizenship and difference in school.* Palgrave Mcmillan.
- Gramespacher, E. (2008a). Die Tradierung geschlechtsstereotyper Wertvorstellungen im Schulsport. *Sportwissenschaft*, 38(1).
- Gramespacher, E. (2008b). Gendermainstreaming in der Schul(sport)entwicklung. Eine Genderanalyse an Schulen. VDM.
- Hagger, M., & Chatzisarantis, N. (2008). Self-determination Theory and the psychology of exercise. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 16, 26–28. <https://doi.org/10.1080/17509840701827437>
- Hannon, J. C., & Ratliffe, T. (2007). Opportunities to Participate and Teacher Interactions in Coed versus Single-Gender Physical Education Settings. *Physical Educator*, 64(1), 11–20.
- Hargreaves, J. (1994). *Sporting Females: Critical Issues in the History and Sociology of Women's Sports.* Routledge.
- Hartmann-Tews, I. (2003). Soziale Konstruktion von Geschlecht im Sport. Neue Perspektiven der Geschlechterforschung im Sport. In I. Hartmann-Tews, P. Gieß-Stüber, M. Klein, C. Kleindienst-Cachay, & K. Petry (Hrsg.), *Soziale Konstruktion von Geschlecht im Sport* (S. 13–28). Leske und Budrich.
- Hartmann-Tews, I. (2006). Soziale Konstruktion von Geschlecht im Sport und in den Sportwissenschaften. In I. Hartmann-Tews (Hrsg.), *Handbuch Sport und Geschlecht* (S. 40–53). Hofmann.
- Hennink, M. (2007). *International Focus Group Research. A Handbook for the Health and Social Sciences.* Cambridge University Press.
- Hennink, M., & Diamond, I. (1999). Using Focus Groups in Social Research. In A. Memnon & R. Bull (Hrsg.), *Handbook of the Psychology of Interviewing.* John Wiley and Sons Ltd.
- Henry, J. M., & Comeaux, H. P. (1999). Gender egalitarianism in coed sport: A case study of american soccer. *International Review for the Sociology of Sport*, 34(3), 277–290.
- Hickey, C. (2008). Physical education, sport and hyper-masculinity in schools. *Sport, Education and Society*, 147–161. <https://doi.org/10.1080/13573320801957061>
- Hills, L. A. (2006). Playing the field(s): An exploration of change, conformity and conflict in girls' understandings of gendered physicality in physical education. *Gender and Education*, 18, 539–556.
- Hills, L. A., & Croston, A. (2012). 'It should be better all together': Exploring strategies for 'undoing' gender in coeducational physical education. *Sport, Education and Society*, 17(5), 591–605. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.553215>
- Hills, L. A., Maitland, A., Croston, A., & Horne, S. (2020). 'It's not like she's from another planet': Undoing gender/redoing policy in mixed football. <http://bura.brunel.ac.uk/handle/2438/20881>

- Hirdman, Y. (1988). Genussystemet-reflexioner kring kvinnors sociala underordning. *Kvinnovetenskapligtidskrift*, [Journal of Gender Science], 3, 49-63. - References—Scientific Research Publishing. *Kvinnovetenskapligtidskrift*, 3, 49–63.
- Holland, J., Gordon, T., & Lahelma, E. (2007). Temporal, Spatial and Embodied Relations in the Teacher's Day at School. *Ethnography and Education*, 2, 221–237. <https://doi.org/10.1080/17457820701350673>
- Horvath, L. K., & Sczesny, S. (2015). Reducing womens lack of fit with leadership. Effects of the wording of job advertisms. *European Journal of Work and Organizational Psychology*.
- Inner London Education (ILEA). (1984). Providing Equal Opportunities for Girls and Boys in Physical Education.
- Jackson, C. (2002). Can Single-sex Classes in Co-educational Schools Enhance the Learning Experiences of Girls and/or Boys? An Exploration of Pupils' Perceptions. *British Educational Research Journal*, 28(1), 37–48. <https://doi.org/10.1080/01411920120109739>
- Jackson, P. W. (1975). Einübung in eine bürokratische Gesellschaft. Zur Funktion der sozialen Verkehrsformen im Klassenzimmer. In J. Zinnecker (Hrsg.), *Der Heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht* (S. 19–34). Beltz.
- Jeanes, R. (2011). 'I'm into high heels and make up but I still love football': Exploring gender identity and football participation with preadolescent girls. *Soccer & Society*, 12(3), 402–420. <https://doi.org/10.1080/14660970.2011.568107>
- Kampshoff, M. (2000). Doing gender und doing pupil – erste Annäherungen an einen komplexen Zusammenhang. Oder: Welche Erträge bieten sozialkonstruktivistische Ansätze für die feministische Schulforschung? In D. Lemmermöhle (Hrsg.), *Lesarten des Geschlechts. Zur De- Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung* (S. 189–204). Leske und Budrich.
- Kandzora, G. (1996). Schule als vergesellschaftete Einrichtung. Heimlicher Lehrplan und politisches Lernen. In B. Claußen & R. Geißler (Hrsg.), *Die Politisierung des Menschen* (S. 71–89). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kane, M. J. (1995). Resistance/Transformation of the oppositional binary: Exposing sport as a continuum. *Journal of Sport and Social Issues*, 19, 191–218.
- Klein, M. (Hrsg.). (1983). *Sport und Geschlecht*. Rowohlt.
- Kleindienst-Cachay, C., Kastrup, V., & Cachay, K. (2008). Koedukation im Sportunterricht—Ernüchternde Realität einer löblichen Idee. In *Sportunterricht* (Bd. 57, Nummer 4, S. 99–104).
- Kröner, S. (1976). *Sport und Geschlecht. Eine soziologische Analyse sportlichen Verhaltens in der Freizeit*. Czwalina.
- Kröner, S. (Hrsg.). (1993). *Annäherungen an eine andere Bewegungskultur*. Centaurus.
- Kuckartz, U. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz.
- Kugelman, C. (1980). *Koedukation im Sportunterricht*. Limpert.
- Kurz, D., & Fritz, T. (2008). Das Bewegungskönnen der Kinder – eine Bestandsaufnahme. In Innenministerium des Landes NRW (Hrsg.), *Kinder I(i)eben Sport* (S. 20–27). Scheidsteger.
- Lake, R. J. (2016). 'Guys don't whale away at the women': Etiquette and gender relations in contemporary mixed-doubles tennis. *Sport in Society*, 19(8–9), 1214–1233. <https://doi.org/10.1080/17430437.2015.1067773>

- Larsson, H., Fagrell, B., & Redelius, K. (2009). Queering physical education. Between benevolence towards girls and a tribute to masculinity. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14, 1–17. <https://doi.org/10.1080/17408980701345832>
- Larsson, H., Redelius, K., & Fagrell, B. (2011). Moving (in) the heterosexual matrix. On heteronormativity in secondary school physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(1), 67–81. <https://doi.org/10.1080/17408989.2010.491819>
- Leaman, O. (1984). *Sit on the Sidelines and Watch the Boys Play. Sex Differentiation in Physical Education*. Longman.
- Lines, G., & Stidder, G. (2003). Reflections on the mixed- and single-sex PE debate. In *Equity and Inclusion in Physical Education* (S. 65–90). Routledge.
- Mac an Ghaill, M. (1994). *The making of men. Masculinities, sexualities, and schooling*. Open University Press.
- Maclean, C. (2015). Friendships worth fighting for: Bonds between women and men karate practitioners as sites for deconstructing gender inequality. *Sport in Society*, 19, 1–11. <https://doi.org/10.1080/17430437.2015.1096249>
- MacPhail, A. (2010). Listening to Pupils' Voices. In R. Bailey (Hrsg.), *Physical Education for Learning. A Guide for Secondary Schools* (S. 228–238). Continuum International.
- MacPhail, A., & O'Sullivan, M. (Hrsg.). (2010). *Young People's Voices in Physical Education and Youth Sport*. Routledge.
- Maihofer, A. (1995). *Geschlecht als Existenzweise: Macht, Moral, Recht und Geschlechterdifferenz*. Helmer.
- Mariénfeld, U. (2004). Geschlechterneutralität im Sportstudium? *dvs-Informationen*, 19(4), 11–12.
- Masadeh, M. (2012). Focus Group: Reviews and Practices. *International Journal of Applied Science and Technology*, 2, 63–68.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Technik*. Beltz.
- McCaughy, N. (2006). Working politically amongst professional knowledge landscapes to implement gender-sensitive physical education reform. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(2), 159–179. <https://doi.org/10.1080/17408980600708379>
- McDonagh, E., & Pappano, L. (2010). Playing with the boys: Why separate is not equal. *Perspectives on Politics*, 8(1), 323–325.
- McNay, L. (1999). Gender, habitus and the field. Pierre Bourdieu and the limits of reflexivity. *Theory, Culture & Society*, 16(1), 95–117.
- Meulenbelt, A. (1988). *Wie Schalen einer Zwiebel oder wie wir zu Frauen und Männern gemacht werden*. Verl. Frauenoffensive.
- Meuser, M. (2005). Frauenkörper – Männerkörper. Somatische Kulturen der Geschlechterdifferenz. In M. Schroer (Hrsg.), *Soziologie des Körpers* (S. 271–294). Suhrkamp.
- Meuser, M., Bilden, H., & Dausien, B. (2006). Riskante Praktiken. Zur Aneignung von Männlichkeit in den ersten Spielen des Wettbewerbs. In *Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte* (S. 163–178). Barbara Budrich.
- Müller-Windisch, M. (1995). *Aufgeschnürt und außer Atem. Die Anfänge des Frauensports im viktorianischen Zeitalter*. Campus.
- Mulvihill, C., Rivers, K., & Aggleton, P. (2000). Views of young people towards physical activity: Determinants and barriers to involvement. *Health Education*, 100, 190–199. <https://doi.org/10.1108/09654280010343555>

- Musto, M. (2014). Athletes in the Pool, Girls and Boys on Deck: The Contextual Construction of Gender in Coed Youth Swimming. *Gender & Society*, 28(3), 359–380. <https://doi.org/10.1177/0891243213515945>
- Mutz, M., & Burrmann, U. (2014). Sind Mädchen im koedukativen Sportunterricht systematisch benachteiligt? *Sportwissenschaft*, 44(3), 171–181. <https://doi.org/10.1007/s12662-014-0328-x>
- National Board of Education. (2004). National core curriculum for basic education. http://www.oph.fi/ops/english/POPS_net_new_4.pdf.
- Oliver, K., Hamzeh, M., & Mccaughtry, N. (2009). Girly Girls Can Play Games / Las Niñas Pueden Jugar Tambien: Co-Creating a Curriculum of Possibilities With Fifth-Grade Girls. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28, 90–110. <https://doi.org/10.1123/jtpe.28.1.90>
- Osborne, K., Bauer, A., & Sutliff, M. (2002). Middle School Students' Perceptions of Coed versus Non-Coed Physical Education. *Physical Educator*, 59(2), 83–89.
- Parker, A. (1996). The Construction of Masculinity within Boys' Physical Education. *Gender and Education*, 8(2), 141–158. <https://doi.org/10.1080/09540259650038824>
- Pfister, G. (Hrsg.). (1980). *Frau und Sport. Frühe Texte*. Fischer.
- Pfister, G. (1983). *Geschlechtsspezifische Sozialisation und Koedukation im Sport*. Bartels & Wernitz.
- Pfister, G. (2010). Women in sport – gender relations and future perspectives. *Sport in Society*, 13(2), 234–248. <https://doi.org/10.1080/17430430903522954>
- Pinl, C. (1993). Vom kleinen zum großen Unterschied. 'Geschlechterdifferenz' und konservative Wende im Feminismus. Konkret Literatur Verlag.
- Pissanos, B. W., & Allison, P. C. (1993). Students' constructs of elementary school physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64(4), 425–435. <https://doi.org/10.1080/02701367.1993.10607596>
- Pringle, R. (2008). „No rugby - No fear“. Collective stories, masculinities and transformative possibilities in schools. *Sport Education and Society*, 13, 215–237. <https://doi.org/10.1080/13573320801957103>
- Rich, A. (1980). Compulsory heterosexuality and lesbian existence. *Journal of Women in Culture and Society*, 5, 631–660.
- Rose, L. (1994). Bewegungs- und sportorientierte Mädchensozialarbeit. Zwischenbilanz eines Modellprojekts. In *Senatsverwaltung für Arbeit und Frauen (Hrsg.), Kein Platzverweis für Frauen. Dokumentation der Fachtagung zur Situation von Frauen im Sport* (S. 105–116).
- Scheffel, H. (1988). Wir spielen unser eigenes Spiel. Mädchen im koedukativen Sportunterricht. In M. Buschmann & S. Kröner (Hrsg.), *Frauen in Bewegung* (S. 41–57). Czwalina.
- Scheffel, H. (1996). *MädchenSport und Koedukation. Aspekte einer feministischen SportPraxis*. Afra.
- Scranton, S. (1992). *Shaping Up to Womanhood: Gender and Girls' Physical Education*. Open University Press.
- Segrave, J. O. (2016). Challenging the gender binary: The fictive and real world of quidditch. *Sport in Society*, 19(8–9), 1299–1315. <https://doi.org/10.1080/17430437.2015.1067783>
- Smith, J. (2007). 'Ye've got to 'ave balls to play this game sir!' Boys, peers and fears. The negative influence of school-based 'cultural accomplices' in constructing hegemonic

- masculinities. *Gender and Education*, 19(2), 179–198.
<https://doi.org/10.1080/09540250601165995>
- Sobiech, G. (2011). Die „Logik der Praxis“. Zur Herstellung einer kompetenten Mitgliedschaft im Frauenfußball. *Spectrum der Sportwissenschaften. Zeitschrift der Österreichischen Sportwissenschaftlichen Gesellschaft (ÖSG)*, 23(2), 41–69.
- Sobiech, G. (2013). Mädchen spielen Fußball. Positionierungschancen in ‚männlich‘ dominierten Spiel-Räumen. In B. Bütow, R. Kahl, & A. Stach (Hrsg.), *Körper Geschlecht Affekt. Selbstinszenierungen und Bildungsprozesse in jugendlichen Sozialräumen* (S. 217–238). Springer VS.
- Solmon, M. (2003). Student issues in physical education classes. Attitude, cognition and motivation. In S. Silverman & C. Ennis (Hrsg.), *Student Learning in Physical Education. Applying Research to Enhance Instruction* (S. 147–164). Human Kinetics.
- Statistik Austria. (2021). Lehrerstatistik. file:///C:/Users/Magdi/AppData/Local/Temp/lehrerinnen_und_lehrer_inkl._karenzierte_im_schuljahr_201920_nach_schultyp.pdf
- Stichweh, R. (1990). Sport -Ausdifferenzierung, Funktion, Code. *Sportwissenschaft*, 20(4), 373–389.
- Thorne, B. (1993). *Gender play. Girls and boys in school*. Open University Press.
- Tischler, A., & McCaughtry, N. (2011). PE Is Not for Me. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(1), 37–48. <https://doi.org/10.1080/02701367.2011.10599720>
- Valtin, R. (2001). Geschlechtsspezifische Sozialisation in der Schule—Folgen der Koedukation. In W. Gieseke (Hrsg.), *Handbuch der Frauenbildung* (S. 345–354). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Soenens, B., & Lens, W. (2004). How to Become a Persevering Exerciser? Providing a Clear, Future Intrinsic Goal in an Autonomy-Supportive Way. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 26, 232–249. <https://doi.org/10.1123/jsep.26.2.232>
- Verwecken, D., & Hannover, B. (2015). Yes I can! Effects of gender fair job descriptions on children’s perceptions of job status, job difficulty, and vocational self-efficacy. *Social Psychology*, 46, 76–92.
- Wachs, F. L. (2002). Leveling the playing field. Negotiating gendered rules in coed softball. *Journal of Sport and Social Issues*, 26(3), 300–316.
- Webb, L., & Macdonald, D. (2007). Dualing with gender: Teachers’ work, careers and leadership in physical education. *Gender and Education*, 19(4), 491–512. <https://doi.org/10.1080/09540250701442674>
- West, C., & Zimmerman, H. (2009). Accounting for Doing Gender. *Gender & Society*, 23(1), 112–122.
- West, C., & Zimmermann, D. H. (1991). Doing Gender. In J. Lorber & S. A. Farrell (Hrsg.), *The Social Construction of Gender* (S. 13–37). Sage.
- Wood, Z. C., & Garn, A. C. (2016). Leveling the playing field? Perspectives and observations of coed intramural flag football modifications. *Sociology of Sport Journal*, 33(3), 240–249.
- World Health Organisation (WHO). (2004). *Social Science Research Initiative on Adolescent Sexual and Reproductive Health: Synopsis of on-going research*. Department of Reproductive Health and Research, World Health Organisation.
- Wright, J. (1996). The construction of complementarity in physical education. *Gender and Education*, 8, 61–79.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Transkriptionsregeln	42
---------------------------------------	----

Anhang

Anhang 1: Interviewleitfaden

Vorstellung der Forschungsfrage

Zusichern der Anonymität

Aufklärung über Schweigepflicht

Kurzes Vorstellen der Teilnehmenden

Themenbereich	Hauptfrage	Unterfragen
Organisationsrahmen (Monoedukation vs. Koedukation)	Ihr habt fallweise gemeinsam mit den Jungs/Mädls Unterricht – wie geht es euch als Jungs/Mädls im gemeinsamen Unterricht?	Wie geht es euch im Unterricht ohne die Jungs/Mädls? Worin liegen die Unterschiede?
Inhalte und Bewegungsangebote	Wenn ihr an den Sportunterricht mit eurer Lehrerin/eurem Lehrer denkt – welche Inhalte werden thematisiert? Vergleicht dies mit dem gemeinsamen Unterricht mit den Jungs/Mädls – welche Inhalte werden da thematisiert?	Werden Schwerpunkte gesetzt oder gibt es jeweils Besonderheiten? Was denkt ihr, wird im Unterricht der Jungs/Mädls vermehrt gemacht? Wo wären eure Interessen? Wenn ihr mitentscheiden dürft – was würdet ihr euch wünschen?
Körperbezogene Aspekte und Leistungsfähigkeit	Wie schätzt ihr euer Können ein? Wie schätzt ihr im Vergleich dazu die Jungs/Mädls ein? (Warum glaubt ihr ist das so?) In welchen Situationen fällt das besonders auf? Wo haben Mädchen/Jungen Vorteile? Wie geht es euch damit?	Wie sehen das andere in eurer Klasse? Stellt euch vor, ihr müsst eine Kür im Bodenturnen präsentieren und die andere Gruppe ist auch dabei. Wie geht es euch in derartigen Situationen? Was denkt ihr? Was glaubt ihr, wie es Schüler*innen geht, die das nicht so gut können, dicker sind, ...?

		Fühlt ihr euch gewissen Anforderungen aufgrund eurer körperlichen Voraussetzungen manchmal nicht gewachsen? Was sind das für Anforderungen?
Lehrperson	Wie seht ihr eure Lehrperson?	Wie geht sie/er mit euch um? Wie geht sie/er mit den Mädls/Jungs um, wenn sie auch dabei sind? Gibt es Momente, in denen Jungs/Mädls häufiger einbezogen werden? In welchen Bereichen verortet ihr Situationen, in denen vermehrt die Mädls/Jungs angesprochen werden? Ich habe im Unterricht bereits mehrmals beobachtet, dass die Lehrperson für Mädchen und Jungen unterschiedliche Regeln einführt. Zum Beispiel wenn die Jungs in diversen Ballspielen nur mit der schwächeren Hand werfen dürfen. Wie wird das argumentiert? Wie sehr ihr das? Was würdet ihr gegebenenfalls anders machen?
L-S-Interaktionen	In welchen Situationen kommt ihr auf eure Lehrperson zu?	Was sind Themen, die ihr mit eurer Lehrperson bespricht? Mit welchen Fragen kommt ihr zu ihr/ihm? Wie geht sie/er damit um? Worüber sprecht ihr mit eurer Lehrperson nicht?
Teamteaching	Wie verhält sich eure Lehrerin/euer Lehrer im gemeinsamen Unterricht mit der Lehrerin/dem Lehrer der	Welche Inhalte (Spiele, Aufgaben, Übungen oder Wettkämpfe) leitet sie/er an, welche die andere Lehrperson?

	Mädls/Jungs?	Gibt es vielleicht Situationen, in denen sie oder er in den Hintergrund tritt? Wer der beiden ist das? Beschreibt diese Situationen. Wann tritt sie/er in den Vordergrund? Was sind das für Situationen? (Situationen des Anleitens, des Sicherns und Helfens, Situationen des Eingreifens?) Wie würdet ihr die Rollen-/Aufgabenverteilung zwischen den beiden Lehrenden sehen?
Interaktionen mit der anderen Gruppe	In welchen Situationen funktioniert die Zusammenarbeit mit den Mädls/Jungs gut? In welchen nicht so gut?	Denkt an den gemeinsamen Unterricht mit den Mädls/Jungs: In welchen Situationen werden eure Leistungen anerkannt? In welchen Situationen fühlt ihr euch ausgegrenzt/nicht wahrgenommen? Was sind das für Situationen? Wie läuft das ab? Wie geht es euch damit? Wann treten Konflikte auf? Zwischen wem und was ist der Auslöser dafür? In welchen Situationen würdet ihr sagen, ist eher die Gruppe der Mädls/Jungs dominant? Denkt dabei vor allem an Spielsituationen, Gruppenarbeiten, Übungssituationen, Wettkampfsituationen. Stellt euch eine Wahlsituation vor: Zwei Personen wählen und so werden Teams gebildet. Beschreibt diese Situation.
Offenes, Ausblick,	Gibt es noch etwas, das euch dazu einfällt? Gibt es etwas,	

Idealvorstellungen	das ihr noch sagen wollt? Wie soll eurer Meinung nach der ideale Unterricht mit den Jungs/Mädls aussehen? Was wären Idealvorstellungen? Wenn ihr eine Lehrperson wärt, was würdet ihr anders machen? Wenn morgen alles so wäre, wie es für euch perfekt wäre: Wie würde das aussehen? Woran würdet ihr erkennen, dass das gut passt?	
---------------------------	---	--

Anhang 2: Kodierungsleitfaden

Kategorie	Ankerbeispiel	Zentrale Aussage
A: Organisations- rahmen		
Unterkategorie 1: Monoedukation vs. Koedukation	B1: „Also es gibt ein paar Übungen die gemischt werden mit den Jungs wo man jetzt eine Aufgabe mit den Jungs machen muss, die manchmal ein bisschen [...] unangenehm ist, genau. Und aber ansonsten ist es eigentlich gar nicht so schlimm. Wir sind ja doch bisschen distanzierter.“ (Z 23-29, T1)	B1: Empfindet die Ausführung einiger Übungen im koedukativen Sportunterricht als unangenehm.
	B2: „Aber ich glaub man versteht sich auch gut mit den Jungen aus den anderen Klassen, also ich glaub nicht, dass, also ich mein wenn man es mit einem Freund zusammen macht, ist es glaub ich nicht so komisch.“ (Z 39-41, T1)	B2: Sieht Vertrautheit als Entlastung.
	B4: „Es kommt basically auf die Jungs darauf an, halt ja, wie sie sind und wie sie sich verhalten. Wenn sie sich eigentlich eh so, also wenn sie sich verhalten, halt jetzt nicht, also wenn sie es nicht unangenehm für uns machen, dann ist es eh nicht so schlimm.“ (Z 43-46, T1)	B4: Die Jungs beeinflussen durch ihr Verhalten das Wohlbefinden der Mädchen im Sportunterricht.
	B1: „Uns wurden auch irgendwie noch nie Übungen vorgezeigt, wenn wir nur Mädchen waren. Ist mir noch nie aufgefallen, dass Übungen vorgezeigt wurden von wem anderen. Immer nur wenn wir mit den Jungs gemischt sind.“ (Z 544-546, T1)	B1: Im monoedukativen Unterricht der Mädchen, werden keine Übungen vorgezeigt.
	B7: „Also ich finde, dass es wichtig ist, dass man mischt, aber teilweise denke ich mir halt, die Mädchen haben nicht wirklich Bock, mit uns zu turnen. Also ich finde, es kommt auch immer bisschen darauf an, wie das Verhältnis zu denen ist und so. Ja, ich habe	B7: Die Mädchen erwecken den Eindruck, nicht mit den Jungen gemeinsam Sportunterricht haben zu wollen.

	manchmal das Gefühl, dass die dann nicht so Bock haben wenn wir dann zum Beispiel einen Ball (unv.).“ (Z 20-24, T2)	
	B8: „Wenn wir Ballspiele spielen, dann überhaupt nicht.“ (Z 28, T2)	B8: Die Mädchen nehmen nicht gerne an gemeinsamen Ballspielen mit den Jungen teil.
	B8: „Mir gefällt das Krafttraining eigentlich nicht mit den Mädchen. Weil die nehmen das nicht, also nicht alle, aber einige von ihnen nehmen es nicht so ernst. Vor allem, ja, die machen nicht gerne mit.“ (Z 66-68, T2)	B8: Das Krafttraining mit den Mädchen macht keinen Spaß, weil sie es nicht ernst nehmen.
	B6: „Meistens stehen die generell so in der Ecke, in so Gruppen.“ (Z 70, T2)	B6: Die Mädchen beteiligen sich am gemeinsamen Unterricht oft nicht und bleiben untereinander.
	B8: „Während die Jungs halt schwitzen und so alles geben, machen die Mädchen, also die meisten, einige, nichts. Die geben sich halt wenig Mühe.“ (Z 72-73, T2)	B8: Die Jungs leisten im koedukativen Sportunterricht mehr als die Mädchen.
	B7: „Ich finde, dass sich da das Rollenbild so bisschen zum Ausdruck bringt. Das finde ich halt blöd, aber, keine Ahnung, ich weiß nicht, was wir dagegen tun sollen. Also das ist eher so, vielleicht die Aufgabe der Lehrer. Weiß ich nicht.“ (Z 75-77, T2)	B7: Im koedukativen Sportunterricht werden Rollenbilder verwirklicht.
	B7: „Wir sind aufdringlicher, finde ich. Wenn wir ohne die Mädchen turnen. Ich will das jetzt nicht so sagen, ich bin rücksichtsvoller wenn ich mit den Mädchen turne ((lacht)). Das ist irgendwie komisch zu sagen.“ (Z 83-85, T2)	B7: Ist rücksichtsvoller im Sport, wenn Mädchen dabei sind.
	B6: „Sicher. Man fetzt nicht.“ (Z 89, T2)	B6: Es werden keine starken Würfe auf

		Mädchen ausgeführt.
	B8: „Unter den Jungs ist man einfach mehr einer selbst. Irgendwo, wenn die Mädchen halt reinkommen, ist man schon so bisschen so anders. Also man ist dann nicht mehr so frei irgendwie.“ (Z 91-93, T2)	B8: Die Jungs treten anders auf, wenn Mädchen anwesend sind.
	B4: „Es ist wirklich so! Also ich habe das Gefühl, es fällt nur den Mädchen auf, was halt, so was alles so in einer Sportstunde passiert und wie Mädchen behandelt werden versus halt Jungs. Und Jungs fällt das halt dann gar nicht auf, weil es die halt meistens zum Teil auch kaum interessiert. Und vielleicht die über was anderes nachdenken. So im Kopf was anderes haben.“ (Z 1269-1273, T1)	B4: Die Jungen nehmen <i>Doing Gender</i> -Prozesse im Vergleich zu Mädchen im Sportunterricht nicht wahr.
Unterkategorie 2: Ort der Durchführung	B3: „Oder sie gehen auch auf jeden Fall öfter hinaus als wir. Weiß nicht wieso. Aber die haben sich auch drüber beschwert. Boah, wir müssen heut wieder raus! Und so.“ (Z 135-137, T1)	B3: Die Jungen haben öfter draußen Sportunterricht als die Mädchen.
	B2: „Vielleicht wenn es bisschen wärmer ist eher hinausgehen. Weil es ist ein bisschen stickig dann. Aber ich glaub dann gehen wir eh eher hinaus.“ (Z 147-148, T1)	B2: Die Gruppe der Mädchen möchte eher hinausgehen, wenn es wieder wärmer wird.
	B4: „[...] Ansonsten sind die Jungs meistens immer draußen oder spielen.“	B4: Der Sportunterricht der Jungen findet meistens draußen statt.
	B5: „Ja, wenn man Turnen hat und es ist immer so stickig im Turnsaal. Es stinkt immer und es wird fast nie gelüftet.“ (Z 280-281, T2)	B5: Die schlechte Luft im Turnsaal ist ein Grund dafür, lieber rausgehen zu wollen.
B: Inhalte und Bewegungsangebote	B2: „Und meistens spielen wir entweder ein Ballspiel, oder manchmal so – also jetzt gerade üben wir Wallsit und Plank Stellungen, also so mit dem eigenen Gewicht. Oder eben ein Krafttraining	B2: Im monoedukativen Unterricht der Mädchen werden Ballspiele gespielt und Krafttraining

	oder so.“ (Z 105-108, T1)	durchgeführt.
	B1: „Naja, wenn wir mit den Jungs normalerweise was machen, dann spielen wir eh nur Ballspiele oder irgendwie so ein Gegeneinander.“ (Z 116-117, T1)	B1: Im koedukativen Unterricht werden viele Ballspiele gespielt.
	B3: „Ja also wenn wir in Mädchengruppen sind, dann machen wir meistens irgendwie so Partnerübungen und das passiert eher weniger wenn nur Jungs dabei sind. Vielleicht auch weil wir mehr sind, aber trotzdem.“ (Z 119-121, T1)	B3: Im Unterricht der Mädchen werden öfter Partnerübungen durchgeführt, als im gemeinsamen Unterricht.
	B2: „Stimmt. Nur spielen.“ (Z 126, T1)	B2: Die Jungen spielen im Sportunterricht nur.
	B1: „Fußball.“ (Z 133, T1)	B1: Die Jungen spielen viel Fußball.
	B2: „Aber auch so beim Spielen zum Beispiel merkt man halt schon, dass die Jungen das öfter machen und dass sie auch ein bisschen besseres Teambuilding haben, weil sie glaub ich auch weniger sind und weil sie öfter so etwas machen.“ (Z 940-942, T1)	B2: Die Jungs haben ein besseres Teambuilding weil sie öfter spielen.
	B1: „Ähm, mussten die Jungs eigentlich überhaupt eine Gymnastikprüfung machen?“ (Z 947, T1)	B1: Weist darauf hin, dass die Jungs möglicherweise keine Gymnastikprüfung machen mussten.
	B4: „Das frage ich mich auch gerade.“ (Z 949, T1)	B4: Fragt sich, ob die Jungen eine Gymnastikprüfung machen mussten.
	B3: „Die Lehrerin meinte, sie mussten das machen, aber ich habe nie gehört, dass sie das machen mussten.“ (Z 951-952)	B3: Trotz der Behauptung der Lehrerin, bestehen Zweifel bezüglich der Durchführung einer Gymnastikprüfung im Sportunterricht der

		Jungen.
	B4: „Halt, wir können sagen, ich hab das Gefühl, wir sind dann aber auch nur mit den Jungs zusammen wenn wir dieses Zirkeltraining machen und wenn wir spielen. Ansonsten sind die Jungs meistens immer draußen oder spielen. Und ich mein, wir wissen halt eigentlich nicht so viel von den Jungs, aber wir sehen halt schon bisschen wenn wir mit denen zusammen sind wie die spielen.“ (Z 962-966, T1)	B4: Im gemeinsamen Unterricht wird ein Zirkeltraining durchgeführt oder gespielt. Die Spielweise der Jungs lässt vermuten, dass sie viel spielen.
	B1: „Wenn eh alle einen anstrengenden Tag hatten, muss ich jetzt kein Zirkeltraining machen. Ich finde, es ist dann auch keine große Änderung im Unterricht, wenn ich sage, wir machen stattdessen jetzt Yoga und Aufwärmübungen.“ (Z 1239-1242, T1)	B1: Bevorzugt nach einem anstrengendem Schultag Yoga und Aufwärmübungen.
	B2: „Ich würde auch schauen, dass die Jungs und Mädchen genau dasselbe machen. Also dass nicht die Jungen jetzt nie diese Kür machen, also diese Balanceübungen, weil das jetzt und (...), also weil das nicht für Jungs ist, sondern sie müssen das auch machen, damit es dasselbe ist, damit sie gleich, damit man sie auf dasselbe benotet. Weil man muss sie benoten. Damit man das genau gleich beurteilen kann.“ (Z 1244-1248, T1)	B2: Würde als Lehrperson gleiche Inhalte für beide Gruppen unterrichten. Mädchen und Jungen sollten gleiche Voraussetzungen in Hinblick auf die Notengebung haben.
	B2: „Ich glaube, die verbinden Sport auch einfach nur mit so Fußball oder irgendwie solchen Spielen und nicht mit so Aufwärmen oder so Sachen, die meistens eher die Mädchen machen.“ (Z 1275-1277, T1)	B2: Die Jungen verbinden Sport nur mit Ballsport. Aufwärmübungen sind etwas, das eher die Mädchen machen.
	B1: „Mädchen haben irgendwie voll den strengen Lehrplan, den man auf jeden Fall einhalten muss und bei Jungs ist es so: „Ja, was wollt ihr machen? Ja, wir können rausgehen. Ja, wir können Fußballspielen.“ Und sowas. Und „Ja,	B1: Für Mädchen ist der Sportunterricht streng nach Lehrplan gestaltet, der der Jungen ist offener.

	kommt, wir spielen jetzt gemeinsam was mit den Mädchen.“ (Z 1279-1289, T1)	
	B5: „Volleyball.“ (Z 105, T2)	B5: Die Jungen spielen oft Volleyball.
	B8: „Naja, allgemein Spiel. So spielerische Sachen.“ (Z 107, T2)	B8: Die Inhalte des Unterrichts der Jungen umfassen hauptsächlich Spielerisches.
	B5: „Wir haben meistens mit ihnen in einer Doppelstunde Unterricht. Und da machen wir halt immer Kraftsport. Aber das wäre halt wenn wir ohne die Mädchen wären nicht anders.“ (Z 150-152, T2)	B5: Im gemeinsamen Unterricht wird Kraftsport thematisiert.
	B7: „Also ich mache eigentlich ganz gern Kraftsport. Ich habe mal gesehen, dass wir Gewichte haben, aber ich verstehe nicht, wieso wir sie nicht benutzen. Also, die liegen da irgendwie immer im Turnsaal rum, keine Ahnung.“ (Z 173-175, T2)	B7: Macht gerne Kraftsport.
	B8: „Finde ich beides gut, aber man sollte beides gleich oft machen.“ (Z 183, T2)	B8: Kraftsport und Spielerisches sollte ausgeglichen sein.
	B8: „Nicht überwiegend Krafttraining und nicht überwiegend spielerische Dinge. Ja, finde ich eigentlich gut so wie es gerade ist.“ (Z 187-188, T2)	B8: Die Inhalte des Sportunterrichtes setzen sich gleichermaßen aus Krafttraining und Spielerischem zusammen.
	B8: „Das haben wir glaube ich noch nie gemacht.“ (Z 304, T2)	B8: Glaubt, Bodenturnen noch nie thematisiert zu haben.
	B5: „Das machen die Mädchen die ganze Zeit ((lacht)).“ (Z 306, T2)	B5: Bodenturnen wird im Sportunterricht der Mädchen viel gemacht.
	B8: „Also die Mädchen reden oft davon, dass sie das machen. Aber ich glaube,	B8: Bodenturnen ist ein Inhalt im Sportunterricht

	wir Jungs haben das noch nie gemacht.“ (Z 308-309, T2)	der Mädchen, aber nicht im Sportunterricht der Jungen.
	B7: „Was macht man da? Ist das Krafttraining?“ (Z 315, T2)	B7: Kennt den Begriff „Bodenturnen“ nicht.
	B7: „Wir haben mal so Koordinationstraining mit den Mädchen gemacht. Mit Leitern und so, aber ich weiß nicht, ob das Bodenturnen ist.“ (Z 325-327, T2)	B7: Glaubt, dass das Arbeiten mit Koordinationsleitern Bodenturnen sein könnte.
	B8: „Nein. Da finden wir Kraftübungen schon besser.“ (Z 400, T2)	B8: Die Gruppe der Jungen möchte Bodenturnen nicht thematisieren und bevorzugt Kraftübungen.
C: Körperbezogene Aspekte und Leistungsfähigkeit	B4: „Und halt, es ist halt manchmal so, dass wir Mädchen unsere Tage haben und wenn wir dann Binden tragen und so, dann sind die meistens so ur groß und dann halt mit Leggings und da fühlt man sich dann halt immer ur unangenehm wenn man laufen muss und dann sind Jungs hinten und dann ist das so voll komisch.“ (Z 57-60, T1)	B4: Die Menstruation verhindert in mancher Hinsicht eine unbeschwerte Teilnahme am koedukativen Schulsport und bewirkt ein Unwohlsein auf Seiten der betroffenen Mädchen.
	B1: „Man hat so bisschen Angst, dass einem irgendwas passiert, was einen sehr peinlich dastehen lässt, glaub ich. Also eben irgendein Unfall oder so etwas. Oder wenn man nicht so sportlich ist wie die, dass es irgendwie komisch ist.“ (Z 71-73, T1)	B1: Hat Bedenken, dass im koedukativen Unterricht peinliche Situationen entstehen könnten, möglicherweise aufgrund unterschiedlicher Leistungsfähigkeit.
	B3: „Und unter Mädchen ist es einem irgendwie generell weniger unangenehm weil die kennen sich ja auch damit aus und für die ist das alles normal und für die Jungs, die sehen das jetzt, boah, komisch. Die kennen das nicht.“ (Z 75-77, T1)	B3: Die Jungen finden es komisch, wenn Mädchen Binden tragen.

	B2: „Genug.“ (Z 153, T1)	B2: Schätzt ihre Leistung im Sportunterricht als ausreichend ein.
	B1: „Also ich bin jetzt kein Spitzenathlet, aber geht schon.“ (Z 155, T1)	B1: Hat im Sportunterricht keine Probleme bezüglich der Leistungsfähigkeit.
	B3: „Gerade noch an der Grenze würde ich sagen.“ (Z 157, T1)	B3: Schätzt ihre Leistung als grenzwertig ein.
	B4: „Es kommt drauf an, wie man gelaunt ist, erstens. Und was für eine Aufgabenstellung wir von den Lehrern bekommen. Und ich glaub, wenn es anstrengend ist, ja, dann ist es halt anstrengend. Und wenn es nicht anstrengend ist, dann (...), keine Ahnung, machen wir halt mit.“ (Z 163-166, T1)	B4: Wenn der Sportunterricht anstrengend ist, macht die Gruppe der Mädchen nicht mit.
	B1: „Mir wäre es lieber, wenn wir es manchmal ein bisschen spontaner entscheiden könnten, was wir machen. Weil wir sind alle müde nach einem langen Schultag. Wir sind sowieso schon dreimal in den dritten Stock gerannt, wenn wir dann noch einen Wallsit machen und danach noch einen Plank und jeder ist müde und das kann keiner, dann müssen wir das gleich nochmal machen, einfach weil wir an einem Tag müde waren und das stört mich ein bisschen.“ (Z 175-180, T1)	B1: Der Sportunterricht kann nach einem langen Schultag zu anstrengend sein.
	B1: „An manchen Stellen, ja.“ (Z 225, T1)	B1: Empfindet den Sportunterricht an manchen Stellen als zu fordernd.
	B4: „Ich glaube, es würde nicht so fordernd sein, würden wir es täglich machen und so. Täglich immer aufgewärmt sein und uns daran gewöhnen. Es würde nicht so	B4: Findet den Sportunterricht anstrengend, da er nicht täglich stattfindet.

	anstrengend sein.“ (Z 227-229, T1)	
	B3: „Also jetzt als Beispiel. Wenn jemand seine Tage hat und es geht ihm nicht gut, aber man muss trotzdem dasselbe leisten wie alle anderen aber es ist doch anstrengend weil man dann eben auch diesen Druck hat und dann noch Krämpfe dazu. Und die Lehrer, es juckt die halt gefühlt nicht. Man sagt ihnen, man hat voll die Bauchschmerzen: ‚Ja das wird schon, ja das ist egal, das kann nicht so schlimm sein.‘ Und so.“ (Z 250-255, T1)	B3: Es ist nicht gerechtfertigt, während der Menstruation dasselbe leisten zu müssen wie die anderen auch.
	B2: „Weil das führt ja dazu, dass sie schlechter sind, oder halt irgendwie.“ (Z 449-450, T1)	B2: Nur mit der schwächeren Hand werfen zu dürfen, führt dazu, dass die Jungen schlechter spielen.
	B4: „Vorsprung. Dass wir Vorsprung kriegen.“ (Z 452, T1)	B4: Dadurch, dass die Jungen nur mit der schlechteren Hand werfen dürfen, bekommen die Mädchen einen Vorsprung.
	B1: „Also ich finde, es hört sich einfach komisch an, wenn jetzt ein Lehrer sagt, so ihr müsst jetzt absichtlich schlechter sein, weil die Mädchen können das ja eh nicht und ihr müsst deswegen schlechter sein.“ (Z 456-458, T1)	B1: durch das Einführen derartiger Regeln wird den Mädchen das Gefühl vermittelt, nicht so gut wie die Jungen zu spielen.
	B1: „So ich mein, sie können ja gleich schießen, sie können ja bisschen darauf achten. Ich glaub da muss man nicht extra mit der anderen Hand schießen.“ (Z 462-463, T1)	B1: Die Jungen sollen statt mit der schwächeren Hand zu werfen, auf ihren Wurf achten.
	B3: „Ich würde sagen wenn es um Kraft geht, sind die Jungs weiter oben, aber wenn es eher um Beweglichkeit geht, wie Gymnastik, wo man das Gefühl hat, dass die Jungs im Unterricht das irgendwie nicht durchziehen, obwohl	B3: Die Jungen sind bei kraftspezifischen Inhalten überlegen, die Mädchen in Gymnastik.

	die Lehrerin sagt, dass sie das auch machen müssen, sind die Mädchen glaube ich ein bisschen besser darin.“ (Z 931-934, T1)	
	B4: „Ja, wir machen das kaum. Halt nicht, dass wir jedes Mal was wirklich Anstrengendes machen. Es gibt dann halt manchmal so, am Freitag, wenn wir zwei Stunden haben, ist der Sportunterricht viel strenger gemacht und voll viel. Und ich weiß nicht, ob ich die einzige bin, aber ich habe da immer Krämpfe, so den ganzen Samstag und Sonntag.“ (Z 1312-1316, T1)	B4: Findet den Sportunterricht in der Doppelstunde sehr anstrengend.
	B4: „Ich kann dann manchmal nicht gehen, hab dann ur die Schmerzen. Dann haben wir Montag wieder Turnen und dann müssen wir wieder was leisten und dann sagen sie: ‚Ja, wenn du Sport machst, dann hast du eh keine Krämpfe mehr, dadadadada.‘ Und ich denke mir so, ich hatte am Freitag bis Sonntag jetzt noch Schmerzen, überhaupt noch Montag und dann muss ich wieder was machen, so, keine Ahnung. Ich will schon meinen Körper und meine Füße so ein bisschen ausruhen. Dass es mir wieder besser geht und dass es nicht jedes Mal anstrengend ist.“ (Z 1322-1328, T1)	B4: Hat nach der Doppelstunde am Freitag das ganze Wochenende lang Schmerzen. Es ist nicht ausreichend Zeit zur Regeneration.
	B4: „Das ist unangenehm, man schwitzt einfach und man stinkt und die Lehrer so: ‚Ja, es stinkt. Macht die Fenster auf!‘ Und man hat dann einfach keine Kraft mehr zum Schreiben und Zuhören. Und der Lehrer redet und dann geht es rein und dann wieder raus.“ (Z 1347-1350, T1)	B4: Nach dem Sportunterricht ist man so verausgabt, dass man in den folgenden Unterrichtsstunden nichts mehr leisten kann.
	B1: „Man will nach so etwas anstrengendem irgendwie erst mal nach Hause und duschen und diesen Sport wegwaschen. Wir hätten ja eigentlich duschen, aber die können wir nicht benutzen, weil sie uns die Zeit	B1: Aufgrund der Anstrengung und mangelnder Körperhygiene wäre es besser, den Sportunterricht in die

	dafür nicht geben. Deswegen, Sport letzte Stunde wäre schon etwas angenehmer.“ (Z 1368-1371, T1)	letzten Stunden zu legen.
	B2: „Ich glaube, wenn ich nicht erleichtert bin, dass es vorbei ist.“ (Z 1429, T1)	B2: Eine gute Sportstunde zeichnet sich dadurch aus, dass man nicht erleichtert ist, wenn sie vorbei ist.
	B2: „Also wenn ich mich nicht so freu, so „endlich!“, sondern wenn ich mir denke, so jetzt hätte ich schon noch so zehn Minuten oder so weiterspielen können oder so.“ (Z 1433-1434, T1)	B2: Eine gute Sportstunde zeichnet sich dadurch aus, dass man danach nicht erschöpft ist, sondern noch ein wenig mitmachen könnte.
	B8: „Dann sind die meistens unterlegen.“ (Z 34, T2)	B8: Wenn im koedukativen Sportunterricht Ballspiele gespielt werden, ist die Gruppe der Mädchen meistens unterlegen.
	B8: „An die Grenzen nicht wirklich. Ich finde, es ist halt nicht genug Belastung für die Muskulatur und so, dass man da an die Grenzen kommt. Vielleicht für ein paar schon.“ (Z 214-216, T2)	B8: Kommt im Sportunterricht nicht an seine Grenzen.
	B8: „Eigentlich nur bei Ausdauertraining.“ (Z 222, T2)	B8: Kommt nur während eines Ausdauertrainings an seine Grenzen.
	B6: „Ja, bei Ausdauertraining einmal vielleicht. Ein, zwei Mal.“ (Z 224, T2)	B6: Ist bisher kaum an seine Grenzen gekommen, nur beim Ausdauertraining.
	B8: „Die Mädchen würden das bei beidem so sehen. Sowohl beim Krafttraining als auch beim Ausdauertraining.“ (Z 230-231, T2)	B8: Aus der Sicht der Jungen würden die Mädchen beim Krafttraining und Ausdauertraining an ihre Grenzen kommen.

	B5: „Wenn sie es gescheit machen.“ (Z 237, T2)	B5: Wenn die Mädchen die Übungen korrekt ausführen, kommen sie an ihre Grenzen.
	B8: „Ja, wenn sie es wirklich ernst nehmen und es auch ordentlich machen. Würden die Mädchen schon an ihre Grenzen kommen.“ (Z 239-240, T2)	B8: Würden die Mädchen die Übungen korrekt ausführen, würden sie an ihre Grenzen kommen.
	B6: „Ich meine, manche Schüler, ich rede jetzt nicht nur von den Mädchen, sind halt sehr unmotiviert und sie machen dann halt gar nichts. Dann können sie gar nicht an ihre Grenzen kommen. Wenn sie halt einfach so unmotiviert sind, dass sie halt einfach fast nichts machen.“ (Z 248-251, T2)	B6: Ein Großteil der Mädchen ist unmotiviert und bringt sich in den Sportunterricht nicht ein.
	B8: „Der Großteil der Mädchen auf jeden Fall.“ (Z 255, T2)	B8: Der Großteil der Mädchen ist unmotiviert.
	B6: „Von den Jungs ein paar. Weniger halt.“ (Z 257, T2)	B6: Unter den Jungs gibt es weniger unmotivierte.
	B6: „Die tun mir richtig leid, weil, ich will jetzt keine Namen nennen oder so, aber wenn wir jetzt zum Beispiel auf die Sommersportwoche fahren, dann ist die Debatte, dass irgendwer nicht schwimmen gehen mag, weil dann die Mädchen dort sind und so. Das finde ich halt blöd. Vielleicht könnte man im Sport einbringen, dass auch wenn man übergewichtig ist, dass man halt auch akzeptiert wird, ohne, dass man halt irgendwie auf dieses Idealbild (unv.).“ (Z 417-422, T2)	B6: Manche der Jungen möchten vor den Mädchen nicht schwimmen gehen, weil sie übergewichtig sind.
	B8: „Ja, aber es kommt auf die einzelnen Personen an, die halt sowas verabscheuen, sag ich mal. Können die Lehrer nicht so viel tun. Können höchstens sagen, können mit einer Strafe drohen, aber sonst können die	B8: Es gibt Personen in der Klasse, die die Körper übergewichtiger Mitschüler*innen verabscheuen.

	eigentlich nicht so viel machen.“ (Z 424-426, T2)	
	B8: „Ja, vielleicht sogar schlimmer als bei den Jungs. Weil, Jungs sind ja meistens so, da sehen das einige als Spaß. Die nehmen es mit Humor. Aber Mädchen interessiert das um einiges mehr.“ (Z 432-434, T2)	B8: Mädchen haben eher Probleme damit, selbstbewusst in ihrem Körper aufzutreten.
	B8: „Naja, man versucht einfach den Kraftunterschied wettzumachen. Aber ich finde das eigentlich ur unnötig. Weil die Mädchen bemühen sich auch gar nicht. Ich sehe, vor allem bei Ballspielen, wie Völkerball oder Dodgeball oder sonst was, dass die immer in der Ecke stehen.“ (Z 530-533, T2)	B8: Durch das Einführen unterschiedlicher Regeln für Mädchen und Jungs wird versucht, den Kraftunterschied wettzumachen. Mädchen stehen bei Ballspielen nur in der Ecke.
	B8: „Und die haben dann halt Angst davor, dass wir sie abschießen.“ (Z 537, T2)	B8: Die Mädchen haben Angst, von den Jungen abgeworfen zu werden.
	B5: „Keine Ahnung. Ich glaube das ist nicht so motivierend.“ (Z 574, T2)	B5: Wenn die Jungen nur mit der schwächeren Hand werfen dürfen, demotiviert das die Mädchen.
	B6: „Ist das nicht bisschen deprimierend? Ist doch quasi eine Beleidigung. Also, keine starke, aber das ist ja als würde man sagen: ‚Ihr seid schwach.‘“ (Z 578-579, T2)	B6: Wenn die Jungen nur mit der schwächeren Hand werfen dürfen, wird den Mädchen das Gefühl vermittelt, dass sie schwach sind.
	B6: „Und: ‚Die anderen, ihr Jungs, ihr seid stark.‘ Das finde ich eigentlich nicht so cool.“ (Z 583-584, T2)	B6: Wenn die Jungen nur mit der schwächeren Hand werfen dürfen, wird ihnen das Gefühl vermittelt, dass sie stärker sind. Steht dem

		negativ gegenüber.
	B8: „Also wenn schon, würde ich versuchen, den Mädchen einen kleinen Vorteil zu geben, aber nicht so, die Stärke von den Jungs wettzumachen. Also das finde ich irgendwie unnötig.“ (Z 590-592, T2)	B8: Würde den Mädchen in Ballspielen durch Regeladaptierungen einen kleinen Vorteil geben.
	B8: „Ja weil das männliche Geschlecht vom Körper her einfach das stärkere ist.“ (Z 769, T2)	B8: Das männliche Geschlecht ist das körperlich stärkere.
	B8: „Also vom Körperbau und von der Kraft her. Ist der Mann eigentlich stärker.“ (Z 773, T2)	B8: Der Mann hat einen kräftigeren Körperbau.
	B7: „Ich glaube, sie gehen halt auch ein bisschen davon aus. Ihnen wird das halt auch eingetrillert. Weiß nicht.“ (Z 777-778, T2)	B7: Die Mädchen bekommen eingetrichtert, dass sie schwächer wären.
D: Lehrperson		
Unterkategorie 1: Beschreibung der Lehrperson	B2: „Schon lieb und ab und zu eh auch einfühlsam aber bisschen so auf zack zack. Also schon so als wäre es ihr eigenes Ding und es ist ab und zu so eine Gegenarbeit, also jeder arbeitet gegen sie und sie arbeitet gegen uns aber es ist eigentlich eh voll okay.“ (Z 281-284, T1)	B2: Die Lehrerin ist lieb, ab und zu einfühlsam und auf „zack zack“. Die Schülerinnen stehen mit ihr in einem Konkurrenzverhältnis.
	B2: „Also es kann sein, dass ich mir das ein bisschen eingebildet hab oder so, aber zum Beispiel beim Zirkeltraining mussten die Übungen vorgezeigt werden und es wurden beide genommen, also auch Mädchen und Jungen und es wurden schon mehr Mädchen auch geholt. Aber halt so bei Springübungen und so wurden auch nur Mädchen genommen und man hat halt schon gemerkt wie die Jungs anfangen zu lachen und so. Also es war schon bisschen vermehrt, dass wir irgendwie komische Sachen machen, also komisch, vor ihnen vor allem diese Übungen vorzeigen müssen. War	B2: Die Lehrer*innen bringen die Schülerinnen bewusst in unangenehme Situationen.

	irgendwie bisschen komisch, dass wir solche Übungen vorzeigen mussten, wo es halt was zu lachen gibt, so zu sagen.“ (Z 366-374, T1)	
	B4: „[...] Und ich habe auch das Gefühl, wenn die Mädchen dann schon bei der Tür stehen um halt wieder in die Kabine zu gehen, dann rufen die Lehrerinnen immer die Mädchen und nie die Jungs. Die sind die ersten die da immer rausgehen.“ (Z 386-389, T1)	B4: Es werden von den Lehrerinnen immer nur die Mädchen zurückgerufen, um wegzuräumen.
	B3: „Mir ist noch aufgefallen, es werden mehr die Wünsche von den Jungs berücksichtigt, bilde ich mir ein. Sie sagen so: Wir wollen rausgehen und Fußballspielen und dann wird das meistens gemacht. Wenn wir jetzt dasselbe sagen würden, wäre es: ‚Nein, wir bleiben drinnen und machen das und das, weil wir haben das schon geplant.‘“ (Z 396-400, T1)	B3: Die Lehrpersonen gehen vermehrt auf die Wünsche der Jungen ein.
	B2: „Glaub ich, liegt auch am Lehrer von den Jungen. Ich glaub die haben ein anderes Verhältnis zu ihm, als wir zu unseren Lehrerinnen und ich glaub er ist auch ein bisschen, ich weiß nicht, ich glaub er ist bisschen lockerer mit ihnen. Also so, die besprechen sich auch bisschen mehr.“ (Z 402-405, T1)	B2: Die Jungen haben ein lockereres Verhältnis zu ihrem Lehrer.
	B1: „Eben als wir bei diesem Zirkeltraining die Aufgaben vorgeführt haben und vorgezeigt, gab es immer ein Mädchen, die hat die Übung nicht so ganz verstanden und sie musste das über einen längeren Zeitraum immer so vorzeigen, beziehungsweise üben, mit der Lehrerin. Das ist doch etwas peinlich und bloßstellend sowas. Wenn ich jetzt in ihrer Position wäre, ich würde, keine Ahnung, beginnen zu weinen. Weil es so unangenehm ist.“ (Z 535-540, T1)	B1: Die Lehrerin hat eine Schülerin vor allen anderen in eine unangenehme Situation gebracht.

	B3: „Aber es ist irgendwie ein bisschen komisch, wieder bei diesem Zirkeltraining waren alle Lehrer bei uns und haben halt geschaut, dass alle die Übungen richtig machen und dann ist da dieser Sportlehrer zu mir gekommen und hat mich so komisch angeschaut, so „das musst du anders machen“, das ist doch bisschen komisch, weil der dann so voll große Augen macht und man fühlt sich so bisschen komisch, als wenn die Sportlehrerin zu mir kommt. Weil bei ihr, man hat doch ein näheres Verhältnis zu ihr, weil man sie doch jeden Sportunterricht sieht.“ (Z 607-613, T1)	B3: Vom Lehrer ausgebessert zu werden, ist unangenehm. Zur Lehrerin hat man ein näheres Verhältnis.
	B1: „Ich denke, dass es eben so ist, dass sie uns helfen kann. Weil ich möchte jetzt eben nicht an der Hüfte gepackt werden, weil ich kein Rad kann von einem männlichen Sportlehrer.“ (Z 620-622, T1)	B1: Möchte keine Hilfestellung mit Körperkontakt von einem männlichen Sportlehrer.
	B2: „Man fühlt sich als Jugendlicher auch irgendwie wohler, wenn man jemanden hat, der vom selben Geschlecht ist und der auch, vielleicht sich ein bisschen besser in dich hineinversetzen kann, weil sie ja auch so alt waren wie wir und wussten, dass der Körper sich so verändert und so. Ich glaube es ist bisschen für das Wohlerfühlen.“ (Z 624-627, T1)	B2: Man fühlt sich bei einer Lehrperson desselben Geschlechtes wohler.
	B1: „Ich möchte jetzt auch keinem männlichen Sportlehrer erklären, dass mein Zyklus sich jetzt verändert hat und dass ich damit nicht rechnen konnte und, dass ich deswegen jetzt im Sport nicht mitmachen kann. Ich glaube, er würde es nicht verstehen und dann auch keine Rücksicht auf mich nehmen.“ (Z 629-633, T1)	B1: Männliche Sportlehrer haben kein Verständnis für Umstände, die während der Menstruation auftreten.
	B3: „Und ich hatte ihn auch als Deutschlehrer und bei ihm ist es bekannt, dass er sich gut einfühlen	B3: Der besagte Lehrer zeichnet sich durch Einfühlsamkeit aus,

	kann und Kinder gut versteht und selber Kinder hat und man kennt das einfach von ihm. Bei ihm wäre es auch etwas anders als bei dem Sportlehrer von den Jungs aus unserer Klasse." (Z 644-647, T1)	weshalb Schüler*innen mit persönlichen Anliegen zu ihm kommen.
	B4: „Also meine Schwester, also Meier ist der Klassenvorstand von meiner Schwester gerade und ja, so was ich halt auch gehört habe, könnte man zu ihm auch mit persönlichen Sachen gehen und er würde es halt verstehen. Obwohl er ein Mann ist.“ (Z 655-658, T1)	B4: Männliche Lehrer bringen für gewöhnlich kein Verständnis für persönliche Probleme auf. Professor Meier stellt eine Ausnahme dar.
	B4: „Und so, also ich kann kurz was dazu sagen. Ich habe das Gefühl auch jetzt bei den Lehrpersonen ist es so, dass Lehrer eine Klasse viel besser behandeln als die andere Klasse und deswegen kommt es halt manchmal dazu, dass dann die Mädchen halt manchmal sagen, „ja die hat es nicht mal richtig gemacht. Wir können das auch!“ und so. Und halt manchmal sind die Lehrer auch irgendwie so Auslöser von so kleinen Streitereien. Weil wenn eine Klasse so besser behandelt wird als die andere, dann fühlt man sich schon irgendwie so ur ausgeschlossen und komisch. Dann sagt man halt was dazu und dann denken die anderen Mädchen, dass man die halt nicht mag, aber es kommt auf die Lehrperson an.“ (Z 889-897, T1)	B4: Durch das Bevorzugen einer Klasse lösen die Lehrer*innen Konflikte aus.
	B3: „Als könnten wir alles.“ (Z 1017, T1)	B3: Die Lehrpersonen behandeln die Mädchen, als könnten sie alles.
	B4: „Also als könnten, also sie erwarten halt von uns irgendwie so voll vieles, als wären wir Erwachsene, halt, wir sind Jugendliche, wir verstehen schon manche Sachen, aber gleichzeitig sind wir noch immer Kinder. Verstehen Sie?	B4: Die Lehrpersonen verlangen von den Mädchen zu viel und schreiben ihnen zu viel Verantwortung zu.

	Und ähm, ich habe das Gefühl auch so, ich weiß nicht ob nur mir das so vorkommt, aber bei mir zu Hause wird mit mir besser umgegangen, als wie in der Schule.“ (Z 1019-1023, T1)	
	B1: „Ich habe das Gefühl, dass manche Lehrer von uns einfach nur genervt sind.“ (Z 1051, T1)	B1: Manche Lehrer*innen sind von der Gruppe der Mädchen genervt.
	B4: „Man kommt rein und fühlt es.“ (Z 1055, T1)	B4: Die Lehrerin lässt die Gruppe der Mädchen spüren, dass sie von ihnen genervt ist.
	B1: „Ich habe das Gefühl sie werden so behandelt, als wären sie noch jünger. Es wird irgendwie besser auf sie aufgepasst.“ (Z 1075-1076, T1)	B1: Die Lehrer*innen behandeln die Gruppe der Jungen behutsamer.
	B3: „Man kriegt das Gefühl, der Lehrer von den Jungs ist eher so ihr persönlicher Coach.“ (Z 1091-1092, T1)	B3: Das Verhältnis der Jungen zu ihrem Lehrer ist eher jenes, wie zu einem persönlichen Coach.
	B3: „Die, ich weiß nicht. Das ist so, sie sind einfach viel persönlicher miteinander und, ich weiß nicht woher das kommt. Aber würde ich das mit uns vergleichen, unsere Sportlehrerin ist einfach unsere Sportlehrerin. Nicht mehr.“ (Z 1096-1098, T1)	B3: Das Verhältnis der Jungen zu ihrem Lehrer ist ein engeres.
	B1: „Ja. Und die Jungs bekommen viel öfter so: ‚Ja, hast du gut gemacht. Du hast dich gesteigert.‘ Und wir bekommen das nicht. Zum Beispiel bei diesem Wallsit, okay, du bekommst ein Hakerl. Du hast es gemacht. Aber kein ‚Ja, du hast es gut gemacht, obwohl ich weiß, dass es dir schwer fällt‘. (Z 1102-1105, T1)	B1: Die Jungen werden öfter gelobt.
	B4: „Ja, das ist auch eine Sache. Ich habe das Gefühl, wenn man was	B4:

	Schlimmes macht, was Schlechtes macht oder wenn man in irgendwas nicht gut ist, bekommt man ein Minus. Bekommt man: ‚Okay, du hast das nicht gemacht, blablabla‘. Und wenn man was Gutes macht, kein Plus: ‚Du hast gut mitgearbeitet‘. Ja, man wird einfach nicht gelobt, aber für schlechte, dann wird es halt ur gesteigert und dann für das Gute, das merkt man nicht.“ (Z 1112-1117, T1)	
	B4: „Und deswegen hab ich das Gefühl, dass die meisten dann auch kein, like, keine harte Leistung und so zeigen, weil für was zeig ich harte Leistung wenn ich eh nichts bekomme, so, ich werde nicht dafür gelobt, kein Plus, kein nichts, dann bringt es nichts.“ (Z 1121-1124, T1)	B4: Die meisten Mädchen bekommen keine positive Rückmeldung und wollen deswegen auch nichts leisten.
	B1: „Man wird überhaupt nicht motiviert. Das einziges was passiert: ‚Ja, du machst das voll schlecht!‘ Und dann ist man nur demotiviert und dann hat man auch wirklich keine Lust, sich sowas anzuhören.“ (Z 1130-1132, T1)	B1: Die Mädchen bekommen nur Tadel zu hören und das demotiviert.
	B3: „Ich habe auch das Gefühl, es wird von dem männlichen Sportlehrer anders formuliert, als von unserer weiblichen Sportlehrerin. ‚Ja, das passt nicht, dein Bein streckst du da nicht richtig aus.‘ Beim männlichen Sportlehrer ist das eher so: ‚Ja, streck das bisschen aus, dann sieht das besser aus und du schaffst das schon.“ (Z 1134-1137, T1)	B3: Die Formulierungen des männlichen Lehrers sind motivierender.
	B2: „Nicht so: ‚Du machst das falsch.‘ Sondern: ‚Mach das, dann ist es noch besser.‘ Oder so.“ (Z 1139-1140, T1)	B2: Der männliche Sportlehrer hebt in seinen Kommentaren das Positive hervor.
	B1: „Ja. Und da könnten die Lehrer ein bisschen mehr darauf achten. Weil es fällt doch auf, wenn ein Mädchen jetzt die ganze Zeit nicht spielt. Da wird	B1: Die Lehrpersonen setzen sich nicht für die Mädchen ein.

	kaum was gesagt. Ich habe noch nie mitbekommen, dass irgendeine Lehrerin gesagt hat: „Ja, passt den Ball auch zu den Mädchen!“ (Z 1211-1214, T1)	
	B1: „Und ich als Lehrer würde auch bisschen mehr auf meine Schüler eingehen.“ (Z 1239, T1)	B1: Die Lehrerin geht nicht ausreichend auf ihre Schüler*innen ein.
	B6: „Unser Lehrer ist recht gut.“ (Z 446, T2)	B6: Der Lehrer, der die Gruppe der Jungen unterrichtet, ist ein recht guter Lehrer.
	B6: „Auch Spaßig.“ (Z 455, T2)	B6: Der Lehrer der Jungen geht auch Spaßig mit ihnen um.
	B8: „Irgendwie, er ist wie ein Freund. Er verarscht uns auch ab und zu und so. Er macht so Späße und das finde ich eigentlich gut.“ (Z 457-458, T2)	B8: Der Lehrer der Jungen ist wie ein Freund.
	B8: „Ja, schon. Manchmal fragen halt die Lehrer was wir für Vorschläge haben, was wir machen können. Und oft werden die Vorschläge von den Mädchen bevorzugt. Wieso weiß ich nicht, aber es ist so.“ (Z 701-703, T2)	B8: Die Vorschläge der Mädchen werden oft bevorzugt.
Unterkategorie 2: L-S-Interaktionen	B1: „Oft wird einem auch gesagt, ja das ist jetzt eh nur eine Ausrede, mach jetzt mit.“ (Z 314, T1)	B1: Die Lehrerin nimmt die Anliegen der Schülerinnen oft nicht ernst.
	B4: „Mhm, ja. Ich habe das Gefühl, die Turnlehrer sind halt immer so (...), wir haben irgendwie ur was gegen Sport, dass wir halt nie so mitmachen wollen und so. Und dass wir das wirklich als Ausrede benutzen, obwohl es nicht wirklich so ist. Und dann nehmen sie das immer irgendwie als Ausrede, dass wir halt keinen Bock auf Sport haben, deswegen sagen wir, dass es uns nicht gut geht und dann sagen die so, wir sollen trotzdem mitmachen.“ (Z 316-	B4: Gibt zu, im Sportunterricht tatsächlich Ausreden zu suchen.

	321, T1)	
	B2: „Ich würde generell zu keinem Lehrer gehen, weil ich glaube, vielleicht sagen sie, ich bin vertrauenswürdig oder so. Also es hat nichts gegen die Sportlehrer direkt, aber ich glaub in der Schule generell Probleme, psychische oder so, würde ich nicht gern besprechen. Ich glaub das geht dann schon irgendwie rum.“ (Z 332-335, T1)	B2: Möchte mit Lehrpersonen nichts Persönliches besprechen.
	B4: „Auf jeden Fall. Man bekommt es schon irgendwie mit, dass die Lehrer reden, halt so. Ich hab das Gefühl, egal was ist, man könnte mit den Lehrern reden und egal was ist, es könnte sich herumsprechen und die Lehrer reden ja auch. Ich hab das Gefühl, halt unter uns persönlich, würde jemand zu mir mit Problemen kommen, ich würde auch so zu einer Freundin gehen und ja so, das das. Ich habe das Gefühl, das ist vielleicht auch bei den Lehrern so. Dass nicht jeder so professionell damit umgeht.“ (Z 341-347, T1)	B4: Lehrpersonen gehen möglicherweise nicht professionell mit ihnen anvertrauten Angelegenheiten um.
	B1: „Aber ich würde schon sagen, dass ich anderen Lehrern mehr vertrauen würde als meinem Sportlehrer, weil wenn ich schon sage, ich habe Schmerzen und da wird schon gesagt, ja das ist eine Ausrede, will ich gar nicht wissen was jetzt ist wenn ich jetzt persönliche Probleme habe. Und ich habe auch nicht das Gefühl, das würde sie irgendwie interessieren.“ (Z 349-353, T1)	B1: Sieht in der Sportlehrerin keine Vertrauensperson.
	B3: „So sie sagen: „Ja, okay, ihr könnt immer zu mir kommen wenn es euch nicht gut geht.“ Aber wenn du das dann machst, dann sind sie voll streng zu dir. So: „Ja, nein, das geht schon.“ Sie geben dir so einen falschen Eindruck einfach. So, sie sagen, dass sie nett sind und auf einmal sind sie so.“ (Z	B3: Die Lehrerin vermittelt einen falschen Eindruck und interessiert sich eigentlich nicht für die Anliegen der Schülerinnen.

	1151-1154, T1)	
	B3: „Ich würde allgemein als Lehrerin mit meinen Schülerinnen mehr kommunizieren und eben so Grenzen setzen und so. Weil, so, wenn ich jetzt nicht privat mit meinen Schülern rede, weiß ich nicht, wie es ihnen tatsächlich geht mit meinem Unterricht und ich würde auch nach einer gewissen Bewertung fragen auch manchmal, so: „Wie findet ihr meinen Unterricht überhaupt?“ (Z 1228-1232, T1)	B3: Würde als Lehrperson mehr auf ihre Schülerinnen zugehen.
	B3: „Wir haben eben gar nichts zu sagen. Wir müssen das tun, was die Lehrerin sagt, oder wir kriegen eine schlechte Note.“ (Z 1236-1237, T1)	B3: Die Schülerinnen dürfen im Sportunterricht nicht mitentscheiden.
	B5: „Das würde ich aber auch keinem Lehrer erzählen.“ (Z 613, T2)	B5: Würde mit keiner Lehrperson über Persönliches sprechen.
	B7: „Ich habe nicht wirklich das Gefühl, dass das unsere Bezugspersonen sind, wenn wir zu ihnen Herr Professor und Frau Professor sagen.“ (Z 625-626, T2)	B7: Durch die Bezeichnung „Professor*in“ wird das Verhältnis zu Lehrpersonen beeinflusst.
Unterkategorie 3: Teamteaching	B4: „Ja, das sagen voll viele. Also zum Beispiel jetzt in meiner Gruppe, Klasse, wird halt die ganze Zeit herumgesprochen, dass die Lehrerin die wir haben, das ist halt so voll eine liebe, und halt wenn sie alleine unterrichtet, aber dann, wenn die anderen da sind, halt ihre anderen Partner, Kollegen, da sind, dann ist sie halt immer voll anders drauf. Ja, keine Ahnung. Halt, unterrichtet dann irgendwie ur anders.“ (Z 508-512, T1)	B4: Ihre Lehrerin unterrichtet anders, wenn sie im Team mit einem Kollegen unterrichtet.
	B4: „Ich kann es nicht wirklich erklären. Aber, strenger.“ (Z 516, T1)	B4: Die Lehrerin verfolgt im Teamteaching einen strengeren Unterrichtsstil.

	B3: „Sie verhalten sich eben anders und strenger den eigenen Schülern gegenüber zu denen sie eigentlich im Einzelunterricht viel netter sind.“ (Z 518-519, T1)	B3: Die Lehrerinnen sind im gemeinsamen Unterricht mit Kolleg*innen strenger zu ihren Schülerinnen.
	B1: „Also beim Erklären ist es meistens... Also eigentlich ist eher der Turnlehrer von den Jungen glaub ich eher so im Hintergrund und erklärt dann nur so Details oder ermahnt ab und zu jemanden der nicht zuhört, aber es erklären meistens eher die Sportlehrerinnen.“ (Z 584-587, T1)	B1: Bei Instruktionen steht die weibliche Lehrperson im Vordergrund. Schüler*innen ermahnen, fällt in den Tätigkeitsbereich der männlichen Lehrperson.
	B2: „Also eigentlich eh ausgeglichen, also irgendwie kümmert sich eh meistens jeder um seine eigenen. Und ich finde es auch irgendwie bisschen gut, dass der Sportlehrer nicht zu uns kommt und sagt: ‚Ich halte dich‘. Das ist schon ein bisschen unangenehm glaube ich, so kurz. Aber ja, wenn jeder bei seinen Schüler*innen bleibt, ist es eigentlich eh ausgeglichen. Passt.“ (Z 601-605, T1)	B2: Die Lehrpersonen kümmern sich jeweils um ihre eigenen Schüler*innen.
	B5: „Aber Müller mag ich nicht, Frau Professor Müller. So sexistisch. Wir mussten letztes Jahr immer zum Park laufen und es sind so viele Mädchen immer gegangen und wenn Jungs mal gegangen sind, hat sie immer gesagt: ‚So, Jungs! Lauft jetzt ein bisschen!‘ Also: ‚Ihr müsst schon laufen!‘ Und bei Mädchen hat sie nichts gesagt. Und sie selber geht auch immer. Ich habe sie noch nie laufen gesehen.“ (Z 462-467, T2)	B5: Am Weg zum Park fordert die Sportlehrerin die Jungen immer dazu auf, zu laufen, die Mädchen aber nicht.
	B8: „Ja, schon. Also er ist auf jeden Fall mehr, er ist wie so ein Standardlehrer, sag ich mal. Ganz normal halt. Er ist weder gemein, noch überaus, ... Ganz normal halt. Neutral.“ (Z 480-482, T2)	B8: Im Teamteaching verhält sich der Sportlehrer anders – normal.
	B8: „Ja. Also ich glaube, der Herr Professor Bauer lässt sich sehr von der	B8: Im Teamteaching mit den Lehrerinnen der

	Frau Professor Müller und Gruber mitziehen.“ (Z 631-632, T2)	anderen Gruppe, sind die Lehrerinnen dominanter im Auftreten.
	B8: „Aber sobald die Frau Professor Gruber ins Spiel kommt, ist er irgendwie total anders. Wir sollen dann nur noch komplett an unsere Grenzen gehen. Halt einfach nur Kraftsport machen. Spielerisches sehe ich da eigentlich nichts.“ (Z 637-639, T2)	B8: Im Teamteaching mit Frau Professorin Gruber vermittelt der Lehrer der Jungen ihnen das Gefühl, an ihre Grenzen gehen zu müssen.
	B5: „Hintergrund. ((lacht))“ (Z 650, T2)	B5: Der Lehrer der Gruppe der Jungen tritt im Teamteaching eher in den Hintergrund.
	B8: „Eher Hintergrund, ja.“ (Z 651, T2)	B8: Der Lehrer der Jungen tritt im Teamteaching eher in den Hintergrund.
	B8: „Weil, so die Idee wöchentlich Kraftsport zu machen, kommt eigentlich von den Frau Professoren. Nicht vom Herrn Professor.“ (Z 658-659, T2)	B8: Im Teamteaching bestimmen die Lehrerinnen den Inhalt.
	B5: „Die Frauen sind für die Mädchen zuständig und die Männer für die Jungs.“ (Z 675, T2)	B5: Jede Lehrperson hat auf ihre eigenen Schüler*innen zu achten.
E: Soziale Interaktionen		
Unterkategorie 1: Beleidigung und Demütigung	B2: „[...] aber halt so bei Springübungen und so wurden auch nur Mädchen genommen und man hat halt schon gemerkt wie die Jungs anfangen zu lachen und so.“ (Z 369-371, T1)	B2: Die Jungen lachen in Situationen in denen Körperlichkeit betont wird über die Mädchen.
	B4: „Zum Beispiel, ich glaube es ist immer so, was mir halt meistens aufgefallen ist, dass wenn ein Mädchen jetzt was vorzeigen muss oder irgendwas machen muss und dann gibt es eine Gruppe von Mädchen die auf	B4: Demütigung eines Mädchens durch andere Mädchen führt zu Konflikten zwischen Freundesgruppen.

	einmal kichern oder so lachen und so unnötige Sachen machen. Und das wird dann halt irgendwie so zu Konflikten.“ (Z 877-880, T1)	
	B8: „Aber die Mädchen sind meistens, also oft lachen die einen aus.“ (Z 350, T2)	B8: Die Mädchen lachen im Sportunterricht oft über Personen, die etwas vorzeigen müssen.
	B8: „Vor allem letztens, als wir so ein Spiel gespielt haben, Himmel und Hölle, da mussten auch einige was vorzeigen und ich habe oft so ein Gekicher gehört so von den Mädchen.“ (Z 354-356, T2)	B8: Wenn etwas vorgezeigt wird, nützen die Mädchen die Möglichkeit über andere zu lachen.
Unterkategorie 2: Überlegenheit und Dominanz	B4: „Ja, also wie sie es gesagt hat. Man wird auch jetzt nicht diskutieren, weil es heißt dann wieder, die Mädchen machen Drama und haben immer was zu sagen. Und ja, deswegen sagt man dann einfach gar nichts mehr dazu.“ (Z 417-419, T1)	B4: Den Mädchen wird vermittelt, dass ihre Meinung im Vergleich mit der der Jungen falsch ist und dass sie dazu neigen, gewisse Angelegenheiten zu dramatisieren.
	B3: „Zum Beispiel wenn man einen Ball irgendwo hier im Brustbereich bekommt und man sagt, es tut schon weh, dann ist es wieder ein: ‚Nein, tu nicht so, ich hab nicht so stark geschossen!‘ Und es tut trotzdem weh.“ (Z 431-433, T1)	B3: Die Jungen nehmen die Mädchen nicht ernst und werfen ihnen vor, zu dramatisieren.
	B2: „Also: ‚Sie übertreibt voll, die macht eh nichts in Sport, jetzt könnt ihr das noch wegräumen oder so.‘ Irgendwie bisschen komisch.“ (Z 439-440, T1)	B2: Die Mädchen werden von den Jungen herumkommandiert, weil die Jungen meinen, dass sich die Mädchen am sportlichen Geschehen nicht beteiligen würden. Die Jungen räumen sich daher eine Vormachtstellung ein.
	B7: „Aber stell dir mal vor, es wäre so, dass wir jetzt nur mit der linken Hand	B7: Dürften die Jungen nur mit der

	schießen dürfen. Glaubst du, dass sich die dann mehr trauen?“ (Z 546-547, T2)	schwächeren Hand werfen, so würden sich die Mädchen auch nicht mehr in das Spiel einbringen.
	B7: „Also das Rollenbild können wir nicht verändern, aber, weiß nicht. Ist blöd halt.“ (Z 588, T2)	B7: Verweigerung der Mädchen an Ballspielen teilzunehmen, ist auf das Rollenbild zurückzuführen, nicht auf körperliche Fähigkeiten.
	B6: „Eigentlich nie.“ (Z 756, T2)	B6: Im gemeinsamen Sportunterricht sind die Jungen nie im Vordergrund.
	B6: „Außer beim Ballsport, ja. Bei den Ballsportarten sind wir meistens im Vordergrund.“ (Z 762-763, T2)	B6: Die Jungen dominieren im Ballsport.
	B5: „In keinen. ((lacht))“ (Z 790, T2)	B5: Die Mädchen stehen nie im Vordergrund.
	B8: „Vielleicht bei Bein- und Bauchübungen, aber sonst eigentlich gar nicht.“ (Z 792, T2)	B8: Die Mädchen dominieren wenn es um Bein- und Bauchübungen geht.
Unterkategorie 3: Gruppenbildung und Ausgrenzung	B1: „Und das ist halt auch bei Ballspielen zum Beispiel, wenn man in Gruppen spielt, dass jetzt nur die Jungs den Ball haben und eher weniger zu den Mädchen passen.“ (Z 79-80, T1)	B1: Beim Ballspielen passen die Jungen nicht zu den Mädchen.
	B4: „Es ist halt auch wie Sarah vorher gesagt hat. Es ist halt meistens so, wenn wir Spiele spielen, dass wir manchmal von den Jungs eben ausgeschlossen werden. Und da so mit diesen Ballpässen und so, da spielen die Jungs halt irgendwie nur untereinander und so.“ (Z 86-89, T1)	B4: Vor allem im Kontext von Spielsituationen grenzen die Jungen die Mädchen aus.
	B3: „Ja, ausgegrenzt. Wenn wir jetzt wieder ausgezählt werden, mit diesem	B3: Als einziges Mädchen im Team der

	eins, zwei, drei und ich bin dann in einem Volleyballteam allein mit Jungs, wird mir der Ball zum Beispiel weniger zum Aufschlagen gegeben oder sonst was.“ (Z 760-762, T1)	Jungen wird man ausgegrenzt.
	B2: „Oder er wird dir einmal zugepasst und dann schafft man es gerade nicht und dann sind sie so: ‚Okay, der schießen wir nicht mehr zu.‘“ (Z 764-765, T1)	B2: Macht ein Mädchen einen Fehler, so führt dies dazu, dass die Jungen sie nicht mehr anspielen.
	B2: „Und da kann man aber auch nicht üben und besser werden. Das ist irgendwie komisch. Also da schießt man einfach aus Reflex oder einfach aus Prinzip nicht mehr zu diesen.“ (Z 771-773, T1)	B2: Wird man im Spiel ausgegrenzt, so kann man sich auch nicht verbessern.
	B1: „Auch wenn jetzt Jungs wählen, wählen sie immer zuerst andere Jungs. Wahrscheinlich auch weil sie besser sind als wir, aber wir können ja nicht einmal zeigen, dass wir auch was können, wenn wir den Ball nicht bekommen in solchen Spielen.“ (Z 791-794, T1)	B1: Jungen wählen immer zuerst andere Jungen, möglicherweise aufgrund der höher eingeschätzten Fähigkeiten. Aber weil Mädchen im Spiel ausgegrenzt werden, können sie nicht zeigen, was sie können.
	B4: „Aber ich glaub, es ist so, wenn die Mädchen wählen, es ist eigentlich generell bei Jungs und Mädchen, als erstes werden die allerbesten genommen und dann bleiben halt die schlechteren über. Und dann suchen, und dann wird dann halt geschaut wer noch gut ist und so. Keine Ahnung.“ (Z 804-807, T1)	B4: Sowohl Mädchen, als auch Jungen, wählen zuerst die besten Spieler*innen ins Team.
	B2: „Und es ist auch was Persönliches. Also wenn zum Beispiel drei Mädchen jetzt zum Beispiel in einem Team sind, schon gewählt, und dann sind zwei Mädchen übrig, eines mögen die nicht und die wird dann auch ganz bestimmt nicht gewählt.“ (Z 809-811, T1)	B2: Wenn Mädchen wählen, spielen auch Beziehungen zueinander eine Rolle.

	B4: „Ja... Also es kommen als erstes die Besten und dann die Freunde und dann die übrig bleiben.“ (Z 813-814, T1)	B4: Wenn Mädchen wählen, wählen sie zuerst die besten Spieler*innen, dann Freund*innen.
	B4: „Die Besten ((lacht)).“ (Z 824, T1)	B4: Die Jungen berücksichtigen beim Wählen der Teams nur die Leistung.
	B3: „Nur nach der Leistung.“ (Z 828, T1)	B3: Die Jungen ziehen die Leistung als alleiniges Kriterium heran, um ihre Mitspieler*innen auszuwählen.
	B1: „Nur gewinnen.“ (Z 830, T1)	B1: Beim Wählen des Teams steht für Jungen der Wille zum Sieg im Fokus.
	B4: „Weil, ich habe auch das Gefühl bei den Jungs ist das so, die verstehen sich alle untereinander. Jungs haben, also bis jetzt, sich immer verstanden. Die sind alle so nett zueinander. Also keine Ahnung, ja sie verstehen sich auch alle und nehmen aber auf jeden Fall nur die besten. Bei denen gibt es keine Freundschaft. Die nehmen immer nur die besten.“ (Z 832-836, T1)	B4: Da sich die Jungen ohnehin alle miteinander verstehen, spielen freundschaftliche Beziehungen beim Wählen keine Rolle.
	B2: „Also ab und zu. Aber nicht so krasse die sich auf die Weise auswirken... Also man ist dann schon so: ‚Der war schon komisch‘. Man ist nicht mehr befreundet und man wählt trotzdem den.“ (Z 846-848, T1)	B2: Jungen lassen Konflikte in der Freundschaft im Sport beiseite.
	B4: „Bei Mädchen ist es glaub ich schlimmer als bei den Jungs. Weil ich hab das... Ja, bei den Jungs ist es halt so, wenn sie streiten, nach ein paar Tagen sind sie halt irgendwie wieder gut.“ (Z 852-854, T1)	B4: Mädchen sind nachtragender als Jungen.

	B4: „Aber bei Mädchen ist es so, wenn ihr euch einmal streitet, dann ist irgendwie die Freundschaft zu Ende und ja, es wird dann auf jeden Fall ur komisch sein und so. Und sie verstehen sich dann nicht mehr so gut.“ (Z 860-862, T1)	B4: Wenn sich Mädchen streiten, sind die Auswirkungen fataler.
	B2: „Jeder hat dann so ein paar Freundinnen hinter sich und dann artet das auch immer so bisschen aus, so auf die ganze Klasse.“ (Z 864-865, T1)	B2: Ein Streit unter Freundinnen führt dazu, dass alle anderen Mädchen Partei ergreifen.
	B3: „Ja, man hat das Gefühl, dass einfach mehr Gruppen sind. Also wie sie gemeint hat. Bei Jungs ist es einfach so, die verstehen sich einfach alle gut, aber Mädchen, da sind eher so Freundesgruppen, die man auch wirklich erkennt.“ (Z 867-869, T1)	B3: Gruppendynamische Prozesse spielen bei Mädchen eine bedeutendere Rolle als bei Jungen.
	B2: „Hm. Nicht, dass zum Beispiel das Team ist Jungs gegen Mädchen, sondern dass man das mischt. Und dass es halt wirklich, ich würde einfach von Anfang an so machen, dass jeder zum Beispiel einmal den Ball haben muss. Einfach damit jeder sich beteiligt und niemand ausgeschlossen wird von den anderen.“ (Z 1206-1209, T1)	B2: Es sollten spezielle Regeln eingeführt werden, um den Ausschluss einiger Personen zu vermeiden. Zudem sollten Teams gemischtgeschlechtlich zusammengestellt werden.
	B1: „Wenn man sich, wenn ich mich jetzt äußere als Mädchen, es wird nicht darauf geachtet von den Jungs. Vielleicht kriege ich den Ball einmal und das war es dann.“ (Z 1219-1220, T1)	B1: Macht man als Mädchen auf Prozesse des Ausgrenzens aufmerksam, so zeigt dies keine nachhaltige Wirkung.
	B5: „Ja, halt auch Ballspiele. Weil die halt keinen Bock auf uns haben.“ (Z 60, T2)	B5: Die Jungen spielen nicht gerne Ballspiele mit den Mädchen, weil sie deren Abneigung spüren.
Unterkategorie 4: Partizipation und	B2: „Vielleicht auch dass wir ein bisschen unnötig sind, glaub ich,	B2: Wenn sich die Jungen zum

Verweigerung	würden sie auch bisschen sagen.“ (Z 96-97, T1)	gemischtgeschlechtlichen Unterricht äußern würden, würden sie sagen, dass die Mädchen sich nicht am Unterricht beteiligen.
	B3: „Vielleicht so: Bewegt euch!“ (Z 99, T1)	B3: Die Jungen würden sagen, dass die Mädchen sich nicht am Sportunterricht beteiligen.
	B4: „Keine Ahnung ob es nur mir aufgefallen ist, aber es kommt mir so vor, dass wenn wir manchmal Turnen mit den Jungs haben, dass wir Mädchen danach am Ende irgendwie immer alles aufräumen müssen.“ (Z 376-378, T1)	B4: Die Jungen beteiligen nicht am Aufräumen und überlassen diese Arbeit den Mädchen.
	B4: „Und die Jungs gehen dann immer irgendwie direkt zur Kabine und ja, halt am Ende müssen irgendwie immer die Mädchen alles aufräumen und ich sehe irgendwie keinen Jungen der irgendwie mithilft oder so.“ (Z 384-386, T1)	B4: Die Jungen helfen nach dem Sportunterricht nicht mit, die verwendeten Geräte wegzuräumen.
	B3: „Ich habe in diesem ganzen Schuljahr wo wir Sport haben, noch kein einziges Mal gesehen, wie die Jungs uns irgendwas aufgeräumt haben.“ (Z 391-392, T1)	B3: Die Mädchen räumen die Sportgeräte der Jungen weg, aber nicht umgekehrt.
	B3: „Nein. Es ist so ein Routine-Ding geworden einfach.“ (Z 410, T1)	B3: Die Mädchen fordern die Jungen nicht auf, beim Wegräumen mitzuhelfen, weil sie sich mit dieser Arbeit abgefunden haben.
	B4: „Halt, es ist so, wenn man sich an etwas dran gewöhnt, dann sagt man einfach nichts mehr dazu. Es ist einem egal.“ (Z 412-413, T1)	B4: Etablierte Aufgabenverteilungen werden nicht hinterfragt.
	B3: „Ja, man will gar nicht beginnen zu diskutieren.“ (Z 415, T1)	B3: Es ist keine Bereitschaft da, die Arbeit aufzuwenden,

		etablierte Aufgabenverteilungen neu zu gestalten.
	B8: „Zum Beispiel wenn wir im Turnsaal sind und Geräte her- oder wegräumen müssen, dann müssen wir meistens die schwereren Sachen tragen. Oder mehr wegtragen.“ (Z 492-494, T2)	B8: Die Jungen bringen sich beim Her- und Wegräumen von Sportgeräten mehr ein.
	B8: „Aber, halt, die Lehrer sagen: ‚So, räumt jetzt mal alle weg!‘ Und die Mädchen gehen nicht hin und lassen das halt andere machen. Und dann machen das meistens wir.“ (Z 500-502, T2)	B8: Die Mädchen gehen der Forderung wegzuräumen nicht nach.
	B7: „Aber ich glaube, man darf das halt jetzt nicht damit verwechseln, dass das halt jetzt Jungs machen, weil das schwer ist, weil vielleicht weil die Mädchen einfach keinen Bock darauf haben. Wir haben ja auch keinen Bock darauf, aber, also, ja.“ (Z 504-506, T2)	B7: Die Aufgabenverteilung beim Wegräumen ist nicht stereotypisch geschlechtsabhängig.
	B8: „Ja, also einige spielen auch aktiv mit. Aber viele gehen auch einfach in die Ecke und versuchen sich ganz hinten vor den Bällen zu verstecken.“ (Z 543-554, T2)	B8: Manche Mädchen spielen mit, aber viele verweigern bei Ballspielen aufgrund von Angst vor Bällen die Partizipation.
	B8: „Also, es hat nichts gebracht. Die haben jetzt nicht irgendwie, also von einigen hatten die auch, glaub ich, Angst vor den Bällen. Aber, dass wir da mit dem schwächeren Arm geworfen haben, hat nichts geändert. Das heißt also für mich einfach, dass sie keinen Bock darauf haben.“ (Z 566-569, T2)	B8: Das Einführen bestimmter Regeln bewirkt keine vermehrte Partizipation der Mädchen, weshalb deren mangelnde Partizipation auf Desinteresse zurückgeführt wird.
	B7: „Ich würde auch versuchen, die Mädchen mehr zu animieren, vielleicht. Ihnen halt einfach den Ball in die Hand zu drücken und zu sagen: ‚Schieß!‘ So halt irgendwie.“	B7: Es sollten Strategien entwickelt werden, die Mädchen mehr einzubinden und zu motivieren.

	B5: „Ich kann nur von mir reden. Aber wenn jetzt irgendein Mädchen nicht macht und wir haben gerade so ein Ballspiel und ich kämpfe, dass wir gewinnen und ich sehe, so ein Mädchen macht nichts und lässt sich mit Absicht abschießen und sowas. Das würde mich so aufregen. Aber ich würde nichts sagen und so.“ (Z 736-739, T2)	B5: Konfliktsituationen treten auf, wenn beispielsweise während eines Ballspieles unterschiedliche Interessen bestehen.
Unterkategorie 5: Distanz und Unsicherheit	B1: „Unangenehm ist, genau. Und aber ansonsten ist es eigentlich gar nicht so schlimm. Wir sind ja doch bisschen distanzierter.“ (Z 28-29, T1)	B1: Die Mädchen bleiben in Situationen sozialer Interaktion mit den Jungen eher auf Distanz.
	B1: „Wo Körperkontakt gefragt ist oder eben so wie sie eben erwähnt hat Squats, wo man sich so komisch bewegen muss, man kann da so komisch hinschauen und so.“ (Z 36-37, T1)	B1: Die Mädchen fühlen sich im gemischtgeschlechtlichen Kontext besonders in Situationen unwohl, in denen Körperkontakt gefragt ist oder bei der Durchführung von Übungen, die vermehrt Blicke der Jungen auf sich ziehen.
	B3: „Ich glaube, wenn man den Jungen, mit dem man zusammenarbeitet doch länger kennt, glaube ich und sich auch mit dem versteht. Aber wenn ich jetzt mit einem Jungen zusammenarbeiten muss, jetzt zum Beispiel aus ihrer Klasse und ich kenne ihn überhaupt nicht und jetzt muss ich irgendwie irgendwas mit ihm kooperieren, das ist voll komisch.“ (Z 669-673, T1)	B3: Es ist unangenehm, mit Jungen zusammenzuarbeiten die man nicht gut kennt.
	B7: „Aber sie sind halt ziemlich introvertiert. Wir spielen dann halt mehr als sie. Es ist irgendwie komisch, also, ja.“ (Z 40-42, T2)	B7: Die Mädchen verhalten sich im gemeinsamen Sportunterricht distanziert.
	B8: „Also vor den Jungs würde es mir	B8: Vor der Gruppe der Jungen vorturnen zu

	nichts ausmachen.“ (Z 346, T2)	müssen, wird nicht mit unangenehmen Emotionen in Verbindung gebracht.
Unterkategorie 6: Anerkennung und Missachtung	B3: „Wenn wir gewinnen.“ (Z 693, T1)	B3: Die Leistung der Mädchen wird von den Jungen in Situationen des Siegens anerkannt.
	B2: „Ja. Oder wenn irgendwie ein Spiel fast zu Ende ist und jemand schießt einen Korb bei Basketball, dann wird es halt. Aber wenn man beispielsweise verliert und jemand hat einen Fehler gemacht, ein Mädchen, dann wird es halt so richtig komisch erwähnt. Also so: ‚Ja war eh klar, dass wir verlieren, wir haben diese Mädchen im Team, also ein Mädchen im Team‘ oder so.“ (Z 699-703, T1)	B2: Die Jungen führen das Verlieren eines Ballspiels auf Fehlverhalten von Mädchen zurück.
	B4: „Und sie werden dann halt auch immer voll wütend auf einmal.“ (Z 705, T1)	B4: Die Jungen werden wütend, wenn sie ein Spiel verlieren.
	B4: „Die kriegen so, die haben immer so Aggressionsprobleme auf einmal. Wenn ein Mädchen einen Fehler macht, dann ist es immer so: ‚Ja, was machst du!‘“ (Z 709-710, T1)	B4: Macht ein Mädchen im Spiel einen Fehler, zeigen die Jungen ihm gegenüber aggressives Verhalten.
	B3: „Die werden immer voll aggressiv.“ (Z 712, T1)	B3: Die Jungen werden in Spielsituationen aggressiv.
	B4: „Sie werden immer ur aggressiv. Und wenn du mal was Gutes machst dann: ‚Ja, gut gespielt. Gut gespielt.‘“ (Z 714-715, T1)	B4: Anerkennung von Seiten der Jungen für spielerische Leistungen der Mädchen erfolgt nur im Allgemeinen, nicht im Speziellen.
	B1: „Wenn da einer einen Fehler macht, dann machen sie sich eher darüber ein bisschen lustig. Aber eher so freundschaftlich untereinander.“ (Z	B1: Unter den Jungen werden Fehler nicht mit Abneigung bestraft, sondern mit Humor

	725-726, T1)	genommen.
	B4: „Ja, aber sie meinen es nicht ernst.“ (Z 728, T1)	B4: Negative Kommentare zu spielerischem Fehlverhalten sind unter den Jungen nicht ernst gemeint.
	B1: „Aber wenn zum Beispiel eine von uns einen Fehler machen würde, wären sie wütend.“ (Z 730-731, T1)	B1: Auf Fehler eines Mädchens reagieren die Jungen mit Wut, auf Fehler von Jungen nicht.
	B4: „Keine Ahnung, wir sagen nichts.“ (Z 737, T1)	B4: Die Mädchen äußern sich zu Fehlern im Spiel nicht.
	B3: „Kann passieren.“ (Z 739, T1)	B3: Fehler sind Teil des Spiels und kommen vor.
	B2: „Irgendwie, es sagt niemand was. Da ist irgendjemand einfach stolz oder (unv.).“ (Z 741, T1)	B2: Unter Mädchen wird Anerkennung und Missachtung nicht verbalisiert.
	B4: „Wir lachen dann einfach irgendwie so.“ (Z 743, T1)	B4: Fehler werden unter Mädchen mit Humor genommen.
	B3: „Ja, wenn es vor allem irgendwie unter Freunden ist, so da kann man so Scherze machen. Die nehmen das einem nicht böse, aber wenn ich jetzt irgendeiner sage: „Boah, das hast du jetzt schlecht gemacht!“, das geht einfach nicht.“ (Z 749-751, T1)	B3: Nicht befreundeten Personen darf nicht mit Missachtung gegenüber getreten werden. Befreundete Personen hingegen nehmen dies mit Humor.
	B2: „Man nimmt es auch nicht so ernst glaube ich.“ (Z 753, T1)	B2: Spielerisches Fehlverhalten wird von Mädchen nicht so ernst genommen.
	B3: „Bei diesem Wallsit zum Beispiel gab es eben ein paar Mädchen aus unserer Gruppe die auch eben, weil man muss ja eben fünf Minuten lang diesen Wallsit machen und die waren	B3: Eine Gruppe von Mädchen tendiert dazu, die Erfolge anderer nicht anzuerkennen.

	eben eine der letzten und man hat eben gemerkt, auch in ihrer Klasse gibt es eine Gruppe von Mädchen die einen sehr verurteilen. So: „Ja, die macht das gar nicht richtig! Ich hab das auch genauso gemacht und mir hat sie gesagt, dass ich niedriger sitzen soll!“, also die Lehrerin.“ (Z 882-887, T1)	
	B7: „So, ich finde, das ist jetzt egal ob es ein Mädchen oder ein Junge ist, wenn mich jemand am Sport hindert und ich möchte das aber gerade jetzt durchziehen. Also da würde es dann schon bisschen zum Konflikt kommen. Wenn mich beim Laufen zum Beispiel die ganze Zeit jemand eingrenzt oder wenn ich beim Krafttraining, beim Zirkeltraining, dann meine nächste Übung machen will und da dann noch wer sitzt, das geht mir dann schon auf die Nerven. Muss jetzt nichts mit den Mädchen zu tun haben.“ (Z 744-750, T2)	B7: Am Sport treiben gehindert zu werden, lässt Wut entstehen.