

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

**„Mädchenförderung im Sportunterricht – Eine Interventionsstudie
zum sportlichen Fähigkeitskonzept in Koedukation und
Monoedukation“**

verfasst von / submitted by

Sarah Oppeneiger, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien, 2023 / Vienna, 2023

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

UA 199 500 507 02

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

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Lehrverbund
Unterrichtsfach Bewegung und Sport Lehrverbund
Unterrichtsfach Englisch Lehrverbund

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Rosa Diketmüller

Abstract

Koedukation ist seit der Entstehung ein viel diskutiertes Thema, auch in Bezug auf den österreichischen Sportunterricht. Aus der Umsetzung entstandenen Nachteile für das physische Selbstkonzept der Mädchen wurden in zahlreichen Studien untersucht und dokumentiert. Obwohl Koedukation im Sportunterricht in Österreich nicht die Regel ist, findet die Unterrichtsform gelegentlich an Mittelschulen aufgrund eines Mangels an qualifizierten Lehrkräften oder geeigneten Sportstätten Anwendung. Dies ist auch der Fall an der Schule, die Gegenstand dieser Forschung ist und somit den Anlass für die vorliegende Studie bildet. Mittels dieser empirischen Arbeit wird ermittelt, inwiefern sich das physische Fähigkeitskonzept der Mädchen im Sportunterricht nach einer fünfwöchigen monoedukativen Intervention im Sportunterricht verändert. Der monoedukative Sportunterricht wurde mittels Unterrichtsmodellen aus der Schriftenreihe *Mädchen im Turnsaal* mit speziellem Fokus auf die Förderung des Selbstkonzepts der Mädchen geplant und umgesetzt. In einer Mixed-Methods-Studie wurden die Einstellungen gegenüber Sport, dem Sportunterricht und das Selbstkonzept der Schülerinnen vor und nach der Intervention mittels Fragebögen und Gruppendiskussionen erfasst. Die Auswertung der quantitativ und qualitativ erhobenen Ergebnisse zeigte keine besonderen Veränderungen im sportlichen Selbstkonzept der Mädchen nach der fünfwöchigen Intervention. Die Studie erbrachte jedoch wichtige Erkenntnisse bezüglich der Mädchenförderung im Sportunterricht, welche als Handlungsimplicationen in dieser Arbeit näher erörtert werden.

Abstract

Coeducation in physical education (PE) in Austria has been a widely discussed topic ever since its introduction. A disadvantage to the girls' physical self-concept is often the result of coeducation in PE and has been researched and documented in numerous studies. Teaching PE in a coeducational setting is not the norm in Austria, however it does take place in some schools due to a lack of qualified sports teachers or suitable sports facilities. This is also the case at the school, which is subject of this research, thus providing the motivation for the present study. This study aims to determine the extent to which the physical self-concept of girls in physical education changes after a five-week intervention *monoeducation*. The intervention was carried out by planning the lessons with the series called *Mädchen im Turnsaal* with a specific focus on promoting the girls' self-concept. The general attitude towards sports and the PE lessons as well as the self-concept of the girls was determined before and after the intervention via questionnaires and group discussions. The analysis of the quantitative and qualitative results did not reveal significant changes in the girls' sports-related self-concept after the five-week intervention. Nevertheless, the study yielded valuable insights for the empowerment of girls in PE, which are discussed in this paper.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Koedukation	2
2.1 Geschichte der Koedukation	2
2.2 Koedukationsdebatte	3
2.3 Reflexive Koedukation im Sportunterricht	5
2.4 Geschlechtersensibler Unterricht	6
2.5 Jungenförderung im Sport	8
2.6 Koedukation heute – Verankerung im österreichischen Lehrplan	10
2.6.1 Unterrichtsprinzip: Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung	10
2.7 Rolle der Lehrperson	12
2.8 Fazit: Koedukation, ja oder nein?	13
3. Mädchenförderung	13
3.1 Parteiliche Mädchenarbeit	14
3.2 FrauenForum Bewegung und Sport	15
3.2.1 Ziele	15
3.2.2 Schriftenreihe Mädchen im Turnsaal	16
3.3 Mädchenförderung – warum eigentlich?	19
4. Selbst- und Fähigkeitskonzept im Sport	21
4.1 Selbstkonzept	21
4.2 Das Selbst als soziale Konstruktion	22
4.3 Sportliches Fähigkeitskonzept bei Jugendlichen	23
4.4 Ursachen für Unterschiede im Selbstkonzept	24
5. Empirische Studie	25
5.1 Forschungsfrage	26
5.2 Interventionsstudie	26
5.2.1 Setting	27
5.2.2 Auswahl der Stundenbilder	28
5.2.3 Stundenbilder	28
5.2.4 Durchführung Studie	40
5.3 Forschungsmethode – Mixed Methods	41
5.3.1 Fragebögen	43
5.3.2 Gruppendiskussionen	44
5.4 Auswertungsmethoden	45
5.4.1 Auswertung Fragebögen	45
5.4.2 Evaluative qualitative Inhaltsanalyse	49
6. Auswertung und Darstellung der Ergebnisse	51
6.1 Fragebögen	51
6.1.1 Wichtigkeit Sport (t1)	52
6.1.2 Einstellung zum Sportunterricht (t1)	52
6.1.3 Selbstkonzept im Sportunterricht (Pre)	54
6.1.4 Physisches Fähigkeitskonzept (t1)	54
6.1.5 Einstellung zum Sportunterricht (t2)	56
6.1.6 Selbstkonzept im Sportunterricht (t2)	57
6.1.7 Physisches Fähigkeitskonzept (t2)	58
6.1.8 Erkenntnisse zum Sportunterricht mit Mädchen	59
6.1.9 Erreichung der Lernziele	60
6.1.10 Offene Fragen	62
6.2 Gruppendiskussion	62
6.2.1 Leitfaden	63

6.2.2	Kategorien	64
6.2.3	Ergebnisbericht Gruppendiskussion PRE	64
6.2.4	Ergebnisse Gruppendiskussion Post	67
6.3	<i>Gegenüberstellung und Interpretation der Ergebnisse</i>	69
7.	Diskussion	71
7.1	<i>Beantwortung der Forschungsfrage</i>	72
7.2	<i>Erreichung der Ziele</i>	75
7.3	<i>Handlungsimplikationen</i>	76
8.	Conclusio und Limitationen	79
9.	Literaturverzeichnis	82
10.	Abbildungsverzeichnis	86
11.	Tabellenverzeichnis	86
12.	Transkripte	86
13.	Anhang	87

1. Einleitung

Die Debatte bezüglich des koedukativen Sportunterrichts entfaltete sich in den 1970er Jahren und bleibt bis heute ein fortwährendes Thema. Die Ansichten über den koedukativen Sportunterricht spalten sich in zwei Richtungen. Ursprünglich beabsichtigte die Koedukation, tradierte Geschlechterrollen aufzubrechen und die langjährige Benachteiligung von Mädchen im Bildungssystem zu beenden (Kugelman, Röger & Weigelt, 2006). Obwohl einige Studien positive Aspekte aufzeigen, spiegelt die Realität sowie die Mehrheit der Forschungsergebnisse ein gegenteiliges Bild wider. Mutz und Burrmann stellen eine systematische Benachteiligung von Mädchen im Rahmen des koedukativen Sportunterrichts fest (2014). Zusätzlich zu diesen Ergebnissen berichten die Autor:innen von einem sehr negativen sportlichen Selbstkonzept der Schülerinnen. Die Forschungsarbeit von Mutz und Burrmann (2014) öffnet spannende Ansichten und Einblicke in das Gebiet des sportlichen Selbstkonzepts von Schüler:innen. Das Selbstkonzept von Individuen wird häufig erforscht, da es sich um ein operationalisierbares Konzept handelt und Personen selbst Aussagen darüber machen können. Harter erkennt dies bereits 1985 und identifiziert das *Sportkonzept* und das *Aussehen* als Teilbereiche des allgemeinen Selbstkonzepts von Kindern und Jugendlichen. Alfermann, Stiller und Würth vertieften die Untersuchung des Selbstkonzepts im sportlichen Kontext und legen den Fokus auf die Komponenten *körperlicher Fähigkeiten* und *physischer Attraktivität* (2003). Auch sie erkennen eine tendenziell negativere Wahrnehmung des sportlichen Selbstkonzepts bei Mädchen im Sport.

Das FrauenForum für Bewegung und Sport erkennt diese Herausforderungen frühzeitig und versucht der Benachteiligung von Mädchen im Sport bereits seit 1994 aktiv entgegenzuwirken. In den Schriftenreihen *Mädchen im Turnsaal* behandelt der Verein, in dem sowohl Bewegungspädagog:innen als auch Wissenschaftler:innen tätig sind, relevante Themen zur gezielten Förderung von Mädchen im Sport. Die praxisorientierten Unterrichtsmodelle stellen für Sportlehrkräfte, die Mädchen unterrichten, eine wertvolle Ressource dar, um die Schülerinnen im Sportunterricht gezielt zu unterstützen.

Während der koedukative Sportunterricht in vielen Bundesländern in Deutschland die Norm ist, ist per Gesetz in Österreich der Sportunterricht ab der Sekundarstufe 1 geschlechtergetrennt vorgesehen. Eine dieser Ausnahmen bildete der Sportunterricht an meiner Schule, eine Mittelschule in Wien, in der von der 5. bis zur 8. Schulstufe koedukativ unterrichtet wurde. Beobachtbare Benachteiligungen und Unzufriedenheit der Mädchen im koedukativen Umfeld führten mich zu meinem Forschungsthema. Aufgrund der Möglichkeit

die Mädchen von den Jungen zu trennen und eine Zeit lang monoedukativ zu unterrichten sowie meinem bereits vorhandenem Interesse im Gebiet der Mädchenförderung und der Zeitschriften *Mädchen im Turnsaal*, entstand die folgende Forschungsfrage:

Inwiefern ändert sich das physische Fähigkeitskonzept der Mädchen im Sportunterricht durch die Intervention Monoedukation, mit ausgearbeiteten Konzepten zur Förderung der Selbst und Sozialkompetenz?

Um diese Frage beantworten zu können, wurde im Rahmen dieser Arbeit eine 5-wöchige Intervention durchgeführt. Die Auswirkungen dieser Intervention wurden mittels einer Mixed-Methods-Forschung aus quantitativer und qualitativer Teilstudie ausgewertet. Die Arbeit besteht demnach aus einem theoretischen Teil, in dem die grundlegenden Konzepte wie Koedukation, Monoedukation und das Selbstkonzept im Sport dargestellt werden, um den Kontext zu schaffen. Im empirischen Teil werden die methodische Vorgehensweise, von der Datenerhebung über die Datenaufbereitung bis zur Datenauswertung, detailliert erläutert. In Kapitel 6 werden die Ergebnisse präsentiert und analysiert, gefolgt von einer umfassenden Diskussion in Kapitel 7. Die Arbeit schließt mit einem Fazit sowie einer Reflexion über die Limitationen der Forschungsarbeit.

2. Koedukation

Koedukation bedeutet *gemeinschaftliche Erziehung* und leitet sich aus dem lateinischen *co* (=zusammen) und *educatio* (=Erziehung, aufziehen) ab (Neuenhausen, 2016, S. 147). Es beschreibt die gemeinschaftliche Erziehung der beiden Geschlechter, meist im Schulkontext. Der Gedanke hinter Koedukation ist der pädagogische Nutzen der Gleichberechtigung und Chancengleichheit, die über die reine Fachkompetenz einer Stunde, hinausgeht. Durch die Koedukation sollen tradierte Geschlechterrollen aufgebrochen und die Benachteiligung der Mädchen dauerhaft beendet werden. (Kugelman et al., 2006). Obwohl der Gedanke und das Konzept sehr fortschrittlich scheinen, scheiterte es im Sportunterricht oft an der qualifizierten und reflektierten Umsetzung (Möller, 2007). In diesem Kapitel wird die lang diskutierte Debatte darüber, ob die Koedukation förderlich für beide Geschlechter ist, ausführlich behandelt. Um diese Diskussion zu verstehen, wird zunächst der geschichtliche Hintergrund von Koedukation dargelegt.

2.1 Geschichte der Koedukation

Der Beginn der Koedukationsdebatte geht zurück bis in das 19. Jahrhundert, wo Frauenbewegungen die Teilhabe am öffentlichen Schulleben und den Zugang zum Abitur für

Mädchen forderten (Neuenhausen, 2016). Zunächst blieb es aber bei geschlechtergetrenntem und geschlechterspezifischem Unterricht, was auf den Unterschied und die Differenzen der Geschlechter verhaftet wurde. Ähnlich war es in Österreich, wo nach der Eröffnung des ersten Mädchenlyzeums 1873 in Graz und des ersten Mädchengymnasiums 1982 in Wien, die ersten Mädchen die Matura als Externistinnen absolvieren durften. Ein Ende der Trennung der Geschlechter als Ausbildungszweig in der Schulbildung erfolgte dann 1962 mit einem neuen Schulgesetz wo ab dem Zeitpunkt alle Mädchen Zugang zu allen Bildungseinrichtungen hatten (BMBWF, 2023). Im Nachbarland Deutschland wurde dann Ende der 1960er Jahre Koedukation eingeführt und „somit formal Chancengleichheit zwischen den Geschlechtern hergestellt“ (Neuenhausen, 2016, S.148). Einige Jahre später, im Jahr 1975, folgte auch Österreich und führte koedukativen Unterricht als Standard, mit einigen Ausnahmen, an allen öffentlichen Schulen ein. (BMBWF, 2023). Dass diese Chancengleichheit vorerst nur am Papier galt, zeigte sich in den folgenden Jahren bei Bildungschancen, Berufswahl sowie Führungspositionen (Neuenhausen, 2016). Zudem wurde im Jahr 2000 in Österreich erstmals von „Bewusster Koedukation“ gesprochen und dies als didaktischer Grundsatz im *Lehrplan 99* eingeführt (BMBWF, 2023). Nach und nach wurden Themen wie *Gender Mainstreaming*, *Gender-* und *Diversity-Kompetenz* oder *Geschlechtssensibler Unterricht* behandelt und in den Lehrplan aufgenommen. *Gender Mainstreaming* ist ein Konzept für eine geschlechtergerechte Kinder- und Jugendhilfe, was von da an in allen Bereichen angewendet werden sollte (Organisationen, Personalpolitik, Schule, ...) (Wallner, 2010). Mit der Erstellung all dieser Ideen und Konzepte wird klar, dass koedukativer Unterricht nicht zielführend ist, wenn dieser nicht reflektiert und durchdacht unterrichtet wird (BMBWF, 2023). Das gleichzeitige Unterrichten von Mädchen und Jungen bedeutet nicht automatisch Gleichberechtigung. Mit der Einführung des koedukativen Sportunterrichts begann die Debatte darüber, ob er besser für beide Geschlechter sei - und diese Diskussion setzt sich bis heute fort.

2.2 Koedukationsdebatte

Die Debatte um Koedukation entstand aufgrund anhaltender Ungleichheiten und Bildungsbenachteiligungen gegenüber Mädchen, die paradoxerweise trotz des Ziels der Geschlechtergleichstellung verstärkt wurden. Diese Benachteiligung zeigte sich bereits zu Beginn der Koedukationsforschung in der Wahl von Wahlpflichtfächern, Berufsaussichten und der Männerdominanz in Führungspositionen (Kreienbaum, 2004). Kreienbaum (2004) identifiziert vier Hauptphasen in der Koedukationsdebatte, die im Folgenden näher erläutert werden:

Als *Koedukationseuphorie* wird die erste Phase, der Anfang des koedukativen Unterrichts in den 1960er und 1970er Jahren bezeichnet, da es hier eine neue, fortschrittliche Veränderung

war, die Jungen und Mädchen gleichstellen sollte. Die Phase der Euphorie hielt nicht lange an und ging schon Ende der 1970er und Anfang 1980er Jahre in die *Koedukationskritik* über. Kreienbaum benennt „Sexistische Schulbücher, patriarchale Strukturen in Kollegien, schlechtere Chancen von Abiturientinnen in Studium und Beruf sowie die eingeschränkte Berufswahl von Haupt- und Realschülerinnen“ als Gründe für die Kritik (2004, S.690). Die Kritik entstand zudem aus koedukativem Unterricht, der keinesfalls pädagogisch durchdachte Konzepte enthielt, sondern lediglich als sogenannte *Koinstruktion* durchgeführt wurde. Hier werden die Schüler:innen gleichzeitig unterrichtet, jedoch ohne einen Fokus auf das Miteinander oder Reflektionen über Geschlechterrollen (Kugelman et al., 2006). Zu dieser Zeit wurden vermehrt Gründe gesucht, warum und wie die Koedukation auch im Sport funktionieren sollte. Die Kompetenz der Lehrkräfte wurde ebenfalls analysiert und dabei wurde festgestellt, dass häufig die Einstellungen der Lehrpersonen das Problem darstellte, indem sie die traditionellen Geschlechterrollen eher verstärkten anstatt sie aufzubrechen. (Wurzel, 1994 zit. n. Kugelman et al., 2006). Kurzzeitig gab es in dieser Phase sogar Überlegungen zur Wiedereinführung von Mädchenschulen unter neuen, feministischen Vorsätzen (Kreienbaum, 2004). Zeitgleich aber änderte sich der Fokus auf Konzepte zur Mädchenforderung, die Kreienbaum als dritte Phase benennt. Diese Konzepte haben hauptsächlich das Ziel, die Gleichstellung von Mädchen und Jungen zu fördern und wurden in Form von Mädchen AGs, Zeitungsprojekten, Selbstbehauptungskursen und Mädchen und Technik-Initiativen umgesetzt. Schülerinnen sollten so aktiv gefördert werden, um auch nach der Schule in Studium und Job gleiche Chancen zu haben. Ende der 1980er und Anfang der 1990er Jahre folgte schließlich auch die *Jungenförderung* als Reaktion auf die Erkenntnisse, Jungen differenzierter zu betrachten und traditionelle Assoziationen wie Jungs als Machos, Lieblingsschüler und Konkurrenz der Mädchen aufzulösen (Kreienbaum, 2004). Die separate Förderung beider Geschlechter reichte jedoch langfristig nicht aus, um den koedukativen Unterricht effektiv zu gestalten. Faulstich-Wieland versuchte hier anzusetzen und kreierte 1991 den Begriff *Reflexive Koedukation*, der speziell und erstmals die methodisch - didaktische Umsetzung von Koedukation behandelte. „Um die Gemeinsame Erziehung fruchtbar werden zu lassen, muss man reflektieren, was man tut um im Sinne des Ziels eines gelingenden Miteinanders der Geschlechter nötigenfalls geeignete Maßnahmen ergreifen“ sagt Kreienbaum (2004) über die reflexive Koedukation.

Die Konzepte der reflexiven Koedukation und des geschlechtersensiblen Unterrichts sind somit aus der Koedukationsdebatte hervorgegangen und bieten interessante Ansätze für den Sportunterricht. In den folgenden Kapiteln wird ausführlich beschrieben, welche Vorteile die Umsetzung dieser Konzepte für den koedukativen Sportunterricht sowohl für Mädchen als auch für Jungen haben könnte.

2.3 Reflexive Koedukation im Sportunterricht

Koedukativer Sportunterricht braucht eine gleichberechtigte Interaktion zwischen den Geschlechtern anstatt oft unbewusst, geschlechterstereotype Zuweisungen zu verstärken. *Reflexive Koedukation* „beabsichtigt eine qualitative Aufwertung des gemischtgeschlechtlichen Unterrichts, in dem beide Geschlechter entsprechend ihren Entwicklungsmöglichkeiten gefördert werden“ (Voss, 2002, S.62). Wie bereits erwähnt, wurde die reflexive Koedukation erstmals 1991 von Faulstich-Wieland erwähnt und als mögliche Lösung für Ungleichheiten im Unterricht vorgestellt. Wie der Name schon sagt, geht es bei Reflexiver Koedukation um reflektierten und bewussten Unterricht, der methodisch und didaktisch die Geschlechterverhältnisse in der Stunde zum Thema macht. Zusätzlich sollten traditionelle Geschlechterrollen thematisiert und aufgelöst werden und Jungen und Mädchen gleichwertig in allen Bereichen der Sport- Bewegungs- und Körperkultur gefördert werden (Schmerbitz & Seidensticker, 2001).

Schmerbitz und Seidensticker (2001) identifizieren im Sportunterricht einige konkrete Ziele der reflexiven Koedukation, die im folgenden Abschnitt aufgeführt werden:

- Es sollte angestrebt werden, dass alle Sportarten für beide Geschlechter gleichermaßen attraktiv werden und stereotype Vorstellungen aufgebrochen werden.
- Es sollte dem Hierarchien-Denken in verschiedenen Sportarten entgegengewirkt werden.
- Unterschiedliche Voraussetzungen der Schüler:innen sollten unabhängig von Geschlecht zugelassen und gefördert werden
- Für Jungen sollten Klischees wie Männerdominanz im Sport abgebaut werden
- Es sollte das Durchsetzungsvermögen der Mädchen im Sport sowie ihre Interessen gefördert werden
- Gleichzeitig sollten Unsicherheiten und Selbstbeschränkungen der Mädchen entgegengewirkt werden.

In den Zielen geht es aktiv darum, Geschlechterrollen aufzubrechen und zum Beispiel „typisch männlichen Sport“ wie Fußball auch für Mädchen attraktiv zu machen. Egal in welchen Sportarten, Jungen und Mädchen sollten in ihren individuellen Voraussetzungen gefördert werden. Darüber hinaus sollten Jungen bezüglich der männlichen Dominanz sensibilisiert werden und Mädchen in ihrer Selbstsicherheit im Sport gestärkt werden.

Neben den abgeleiteten Zielen von Schmerbitz und Seidensticker (2001) spricht auch Diketmüller (2009) von *reflexiver Koedukation*. In ihrer Beschreibung des Konzepts legt sie auch Wert darauf, geschlechtsbezogene Konflikte in den Unterrichtsstunden zu thematisieren,

anzusprechen oder gegebenenfalls auch zu inszenieren (z. B. durch die Konfrontationsmethode), um sie dann gemeinsam zu lösen. Hierdurch werden Schüler:innen in dem Moment mit ihrem Verhalten konfrontiert und lernen dabei in der Zukunft anders zu agieren. Die Mischung aus geschlechtstypischen und geschlechtsneutralen Themen sollten dann mit einem Fokus auf Selbstbestimmung und Problemorientierung unterrichtet werden (Diketmüller, 2009). Selbstverständlich ist eine Vielfalt an Themen erforderlich, da ein ausschließlicher Fokus auf Geschlechterthemen nicht förderlich wäre. Reflexive Koedukation versucht also beide Geschlechter in ihrer Vielfalt zu fördern, anstatt traditionelle Geschlechterrollen zu verstärken oder Konflikte zwischen den Geschlechtern zu ignorieren. Ähnlich und erweitert werden die Ideen dann im Konzept des *Geschlechtersensiblen Sportunterrichts*, welches im folgenden Teil dieser Arbeit näher beschrieben wird.

2.4 Geschlechtersensibler Unterricht

Geschlechtersensibler Unterricht rückt mit dem Neuen Lehrplan und der Kompetenzorientierung mehr und mehr in den Vordergrund (Diketmüller, 2017). „Erziehung zur Gleichstellung der Geschlechter“ (bm:ukk, 2011), lautet das Unterrichtsprinzip im Österreichischen Lehrplan, nach dem alle Lehrkräfte ihren Unterricht gestalten sollten. Gramespracher (2008, S.51) beschreibt das Konzept wie folgt:

Geschlechtersensibilität im Schulsport bedeutet, die Unterschiede sowie die Unterscheidungsprozesse zwischen den Geschlechtern nicht nur zu erkennen, sondern auch und vor allem wahrzunehmen, durch welche Prozesse im Schulsport geschlechtsbezogenen soziale Ungleichheiten unter den Schüler(innen) entstehen.

Die Idee setzt also bei der reflexiven Koedukation an und führt sie weiter aus indem sie nicht nur Konflikte zwischen den Geschlechtern zu lösen versucht, sondern sich auch mit den vorherrschenden Prozessen beschäftigt. Gramespracher (2008) sieht die Wahl der Inhalte im Sportunterricht als essenziell, um geschlechtersensibel unterrichten zu können. Ohne Infragestellung der Wichtigkeit der Inhalte des Unterrichts, setzt Diketmüller (2017) aber noch eine weitere Kompetenz voraus. Die *Genderkompetenz*. Sie stellt die Grundlage des geschlechtersensiblen Unterrichtes dar und kann wiederum in vier Kompetenzbereiche eingeteilt werden. Grünewald-Hunder und v. Gunten (2009) beschreiben diese (zit.n.bm:ukk, 2011, S. 37-39):

1. Fachwissen zu Gender

Genderwissen wie aktuelle Diskurse, Begriffe und Forschungsergebnisse sowie methodisch-didaktisches Wissen für den Unterricht zählen zu dieser Kompetenz. Darüber hinaus sollte

auch Wissen über Geschlechterverhältnisse (Hierarchien, Machtverhältnisse in allen Bereichen) und gesetzliche Rahmenbedingungen vorhanden sein.

2. Methodisch-didaktische Fähigkeiten

Es sollte eine gendergerechte Sprache verwendet werden und die Unterrichtsinhalte und Materialien entsprechend angepasst werden. Zudem sollte der Unterricht auf die Vorerfahrung, das Vorwissen und die Interessen der Schüler:innen abgestimmt werden.

3. Sozial-pädagogische Fähigkeiten

Diese Kategorie beinhaltet zum einen die Wahrnehmung der Klassendynamik unter dem Genderaspekt, als auch die Wahrnehmung der einzelnen Schüler:innen, Eltern und Kolleg:innen bezüglich ihrer Genderbiografien. In diesem Kontext sollten alle Aspekte, wie beispielsweise Religion, ethnische und soziale Herkunft, miteinbezogen werden. Gleichzeitig wird auch an einem konstruktiven Umgang mit geschlechterbedingten Konflikten gearbeitet.

4. Personale Fähigkeiten

Diese Kompetenz bezieht sich auf die Lehrperson selbst und umfasst das Wissen über die eigene Genderbiografie sowie den eigenen Standpunkt. Besonders wichtig sind jedoch die reflexive Haltung, die Vorbildfunktion und die selbstkritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Denken und Handeln.

Diese vier Kompetenzen bilden die Genderkompetenz, die für einen gendersensiblen Unterricht unerlässlich ist. Frohn und Süßenbach bringen einen weiteren Aspekt ein und betonen das "Ausbalancieren von Dramatisierung und Entdramatisierung der Kategorie Geschlecht im Sportunterricht" (2012, zitiert nach Neuber, 2020, S. 86). Mit anderen Worten, es geht darum, Geschlecht nicht übermäßig zu betonen oder zu dramatisieren, aber auch nicht zu ignorieren oder herunterzuspielen. Stattdessen sollte eine angemessene Berücksichtigung des Geschlechts erfolgen, die es ermöglicht, die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Geschlechtern anzuerkennen, ohne dabei stereotype oder einseitige Vorstellungen zu verstärken. Ein ausgewogenes Herangehen an die Geschlechterthematik im Sportunterricht kann dazu beitragen, dass Mädchen und Jungen gleichermaßen unterstützt und gefördert werden, ohne dass eine Geschlechterkategorie dominierend oder ausschließend wirkt.

Wie zuvor bereits erwähnt, ist aber auch die Wahl der Inhalte essenziell, um geschlechtsbezogene Benachteiligungen im Unterricht zu vermeiden. Gramespracher (2008) stellt fest, dass dieser Aspekt viel zu wenig berücksichtigt worden ist und verweist auf die Problematik der geschlechtsstereotypen Wertvorstellungen im Sport. Sie argumentiert, dass

sich die traditionellen Vorstellungen vom starken Mann und der anmutigen Frau auch in Schulsportarten zeigen und wir gewisse Sportarten mit den Geschlechtern konnotieren (Jungen = Sportsportarten, Mädchen = Tanz/Gymnastik, Leichtathletik). Zudem sind die Lehrpläne teilweise immer noch stark sportartenorientiert und (re-)produzieren dadurch, oft unbewusst die traditionellen Geschlechterrollen. Als Lehrperson gilt es Voraussetzungen zu schaffen, um diese klassischen Stereotype mit der richtigen Wahl der Inhalte aufzubrechen (Gramespracher, 2008). Zusätzlich sollte die Lehrperson ihre persönlichen Einstellungen zu verschiedenen Sportarten reflektieren und eine offene Haltung gegenüber allen Sportarten einnehmen. Es ist notwendig die persönlichen Präferenzen und die eigene Sportsozialisation zurückzustellen und sich auf eine ausgeglichene Mischung aller Sportarten zu konzentrieren. Ideen für die Umsetzung benennt Gramespracher (2008) und schlägt einen Fokus auf mehrperspektivischen Schulsport, die Wünsche der Schüler:innen sowie auf Sportarten die keinem Geschlecht zugeordnet werden (e.g. Klettern, Rope skipping,...) vor. Um einen geschlechtersensiblen Sportunterricht zu ermöglichen, bedarf es einer Lehrperson, die diese Anforderungen erfüllt sowie einer Anpassung und Erneuerung der Sportlehrpläne. Neben den Konzepten der reflexiven Koedukation und des geschlechtssensiblen Unterrichts entwickelten sich auch Ansätze zur reinen Mädchenförderung, die in dieser Arbeit ausführlich erklärt werden. Ebenso werden Ideen zur Jungenförderung im Sport kurz im folgenden Teil aufgegriffen.

2.5 Jungenförderung im Sport

Nachdem Konzepte zur Mädchenförderung bereits in den 1980er Jahren im Diskurs waren, entstanden Ende der 1990er dann auch Konzepte zur *Jungenförderung*. Zu Beginn ging es in der Jungenarbeit hauptsächlich um antisexistische Arbeit, also darum, das Verhalten der Jungen zu thematisieren und es zu verbessern (Koch-Priewe, Niederbacher, Textor & Zimmermann, 2009). Auch in den folgenden Jahren beschäftigte sich die Jungenarbeit weiterhin mit Defiziten, wie beispielsweise der Beziehungs- und Bindungsarbeit der Jungen (Neuber, 2015). Es wurden demnach die Themen behandelt, in denen Jungen weniger Stärken zeigten, mit dem Ziel, diese zu verbessern und auszugleichen. Anschließend haben Schmerbitz und Seidensticker (1997) dann einen Grundstein gelegt und den Beitrag *Sportunterricht und Jungenarbeit* nach einer Forschung veröffentlicht. Die Aspekte der Arbeit zielen vermehrt auf die Selbstkompetenz der Jungen, die Wahrnehmung vom eigenen Körper und die Sensibilität, aber auch auf die Sozialkompetenz in der Gruppe ab. Die beiden Autoren behandeln somit ebenso die „Schwächen“ des männlichen Geschlechts im Sportunterricht. Obwohl die Arbeit für ihre Zeit fortschrittlich wirkt, fehlen darin reflektierte Ziele, die darauf abzielen die stereotypen Wertvorstellungen der Geschlechter im Sport aufzulösen. Stattdessen konzentriert sie sich ausschließlich auf die männlichen Schwächen und versucht

diese in Stärken umzuwandeln. Nach Kritik an den Modellen der Jungenförderung, entstanden ein paar Jahre später neue Modelle, die nicht mehr an den Schwächen, sondern an den Interessen und Stärken der Jungen ansetzten (Riederle, 2003; Neuber, 2003). Auch die Emotionslage der Jungen im Sport wurde 2003 von Combrink und Marienfeld erstmals zum Hauptthema in der Jungenarbeit. Sie schreiben über die Ängste von Jungen im Sportunterricht und wie man diese reflektieren und zulassen kann. Zusätzlich wird auch die *Identität* der jungen Männer in den Jahren danach vermehrt zum Thema gemacht.

Neuber (2015) ist ein bedeutsamer Vertreter der Jungenförderung, der das Variablenmodell im Sport, angelehnt an das Variablenmodell von Winter und Neubauer (1998, zit.n. Neuber, 2015) aufgreift. Im Modell von Winter und Neubauer (1998, zit.n. Neuber, 2015) geht es hauptsächlich darum, die verschiedenen Erwartungen und Anforderungen von und an Jungen auszubalancieren. Das haben sie mittels verschiedener Spannungsfelder wie z.B. Konzentration und Integration oder Leistung und Entspannung gemacht, wobei in jeder Kategorie ein positiver Aspekt des Jungenseins vorkommt. Neuber (2015) hat das Ursprungsmodell mit der sportpädagogischen Theorie und Praxis kombiniert und neue Begriffspaare für das Variablenmodell im Sport erstellt. *Gewinnen und Verlieren*, Kooperation und Konkurrenz oder *Sensibilität und Kraft* sind einige der acht Begriffspaare, die aber keinen Gegensatz darstellen sollen. In allen Beschreibungen der Begriffspaare stehen Tipps zur Förderung von Jungen zu den jeweiligen Themen. Als Beispiel, in der Kategorie *Gewinnen und Verlieren* „ist es nötig, das Leisten und Wettkämpfen zu variieren, zu relativieren und je nach Zielgruppe auch zu reflektieren“ (Neuber, 2015, S.154). Neuber fokussiert insbesondere darauf, den Umgang mit Gewinnen und Verlieren zu thematisieren, um bestimmte Verhaltensmuster aufzubrechen und zu reflektieren. Mit diesem Konzept erstellt Neuber (2015) einen Vorschlag für einen ganzheitlichen, reflektierten Sportunterricht mit Jungen, der traditionelle Genderstereotypen aufgreift aber auch aktiv die Stärken und Interessen der jungen Männer fördert. Neuber betrachtet das Variablenmodell zur Jungenförderung als einen wünschenswerten und zentralen Bestandteil in der Aus- und Fortbildung von männlichen Sportlehrkräften.

Nachdem nun die verschiedenen Konzepte im Kontext der Koedukation (außer der Mädchenförderung, die noch behandelt wird) im Diskurs dargestellt wurden, soll nun der Blick auf den österreichischen Lehrplan für Bewegung und Sport geworfen werden. Es wird erörtert, inwiefern Koedukation im Sport eine Option ist und wie das Unterrichtsprinzip zur *Gleichstellung der Geschlechter* umgesetzt werden kann. Dieses Kapitel dient der Vollständigkeit und rundet die Betrachtung ab.

2.6 Koedukation heute – Verankerung im österreichischen Lehrplan

Koedukation hat sich in Österreich im Sportunterricht nicht durchgesetzt und somit werden die Geschlechter nach der Volksschule, ab der 5. Schulstufe grundsätzlich getrennt unterrichtet. An manchen Mittelschulen wird jedoch von der 5. bis zur 8. Schulstufe koedukativ unterrichtet, was aber vermehrt an einem Mangel an geprüften Sportlehrer:innen sowie Turnsälen oder Sportstätten liegt. Im Gegensatz dazu, wird an allgemeinbildenden höheren Schulen in der Sekundarstufe 1 schon geschlechtergetrennt unterrichtet und in der Sekundarstufe 2 ist das, mit ein paar Ausnahmen, (e.g. Sportrealgymnasien) auch der Fall.

Die Regelung zum geschlechtergetrennten Sportunterricht ist auch im Schulorganisationsgesetz unter §8b festgelegt:

1. „Der Unterricht in Bewegung und Sport ist ab der 5. Schulstufe getrennt nach Geschlechtern zu erteilen, sofern im Folgenden nicht anders bestimmt wird. ...“
2. Keine Trennung der Geschlechter im Sportunterricht bei/in „zu geringer Schülerzahl ... Freigegenstände[n] ... unverbindliche[n] Übungen ... sportliche[n] Schwerpunkte in Sonderformen ..., wenn der Unterricht gleichzeitig durch mehrere Lehrerinnen und Lehrer erfolgt und wenn dies aus inhaltlichen Gründen (zB Tanz, Schwimmen, Freizeitsportarten) zweckmäßig ist.“ (RIS, 2023).

Laut dem Gesetz sollte der Sportunterricht, wenn möglich also immer geschlechtergetrennt unterrichtet werden. Trotz dieser Vorgaben ist die Realität, insbesondere an Mittelschulen zum Teil eine andere.

Koedukation wurde im Sportunterricht in der Sekundarstufe also nicht umgesetzt. Gründe dafür waren sicherlich auch die fehlende Instruktion und Ausbildung der Lehrkräfte. Als Unterstützung der Lehrkräfte und zur Qualitätssicherung wurde im Jahr 2011 das Unterrichtsprinzip *Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern* vom Bundesministerium erstellt. Der Gedanke hinter Unterrichtsprinzipien und wie sie in der Schule umgesetzt werden sollten, wird demnach im nächsten Kapitel ausgeführt.

2.6.1 Unterrichtsprinzip: Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung

Unterrichtsprinzipien sind vom Bundesministerium erstellte Bildungs- und Erziehungsaufgaben, die abseits des Lehrplans im jeweiligen Unterrichtsfach von Lehrer:innen und Erzieher:innen zu berücksichtigen sind (BMBWF, 2023). Diese Prinzipien gelten in allen Fächern, Schularten und dem gesamten Schulkontext und die „aufgegriffenen

Fragstellungen sind Lebensbezogenheit, Anschaulichkeit und übergreifende Problemorientierung“ (BMBWF, 2023). Die Themen orientieren sich am aktuellen Diskurs und Forschungsstand und die derzeitigen Prinzipien laut BMBWF 2023 sind anbei aufgelistet:

- Gesundheitsförderung
- Interkulturelle Bildung
- Leseerziehung
- Medienbildung
- Politische Bildung
- *Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung*
- Sexualpädagogik
- Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung
- Verkehrs- und Mobilitätserziehung
- Wirtschaftserziehung und Verbraucher/innenbildung

All diese Prinzipien greifen aktuelle Probleme und den Förderungsbedarf darin auf, welche in Lehrplänen teilweise keinen Platz finden.

Das Unterrichtsprinzip *Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung* ist für diese Arbeit interessant und wurde früher (2011) noch *Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern* genannt. Im Jahr 2018 wurde das Prinzip unter einem neuen Namen als Grundsatzерlass veröffentlicht. Es enthält Ziele, Kompetenzen sowie Rahmenbedingungen und Umsetzungsmöglichkeiten und soll für Schulen als Orientierungsrahmen dienen. Obwohl der gesamte Inhalt des Erlasses extrem relevant ist, scheint er zu wenig konkrete Handlungsvorschläge zu beinhalten und könnte für Schulen oder Lehrpersonen überwältigend wirken. Grundsätzlich sind die Themen, Ziele und Kompetenzen breit gefächert und behandeln die Gleichstellung in jeder Hinsicht und vor jedem Hintergrund (Religion, Kultur, Soziale Herkunft, ...). Ebenso strebt das Prinzip den „Abbau von kulturell tradierten Geschlechterstereotypen und Rollenzuweisungen“ an (BMBWF, 2023). Darüber hinaus wird als wichtigste Rahmenbedingung der „Aufbau einer diversitätsorientierten Genderkompetenz“ benannt (BMBWF, 2023), die die Basis des Unterrichtsprinzips bildet und in jedem Lehrer:innenkollegium vermittelt werden soll. Die Unterrichtsprinzipien und Erlässe sind auf der Website des Bildungsministeriums unter Unterrichtsprinzipien zu finden. Im Jahr 2011 wurde zusätzlich eine Handreichung mit Informationen zur Umsetzung der Gleichstellung erstellt, die Anregungen für den Unterricht bietet. In dem Kapitel „Vorschläge, Fragen und Anregungen für den Unterricht“ finden sich konkrete Deskriptoren die, obwohl mittlerweile etwas veraltet, immer noch nützlich sind. Die Tipps in der Datei zu Bewegung und Sport verweisen alle auf die Schriftenreihe des *FrauenForum Bewegung und Sport*, welche im Kapitel zur Mädchenförderung noch ausführlich vorgestellt und erläutert werden.

Mit der Entwicklung der Unterrichtsprinzipien wurde einerseits versucht, die bestehenden Geschlechterunterschiede auszugleichen und andererseits möglicherweise die gescheiterte Koedukation aufzugreifen und die Erkenntnis zu nutzen, um schneller eine Gleichstellung von Frauen und Männern zu erreichen.

2.7 Rolle der Lehrperson

Vor der Zusammenfassung des Kapitels zur Koedukation muss noch auf die entscheidende Rolle der Lehrperson hingewiesen werden. Die Umsetzung der Ziele von reflexiver Koedukation oder geschlechtersensiblen Sportunterrichts hängt maßgeblich von der persönlichen Einstellung und dem Verhalten der Lehrperson ab. Hier spielt die persönliche Sportsozialisation mit den Lieblingssportarten sowie der Einstellung zu koedukativem Sportunterricht eine bedeutende Rolle. Früher wurde in Befragungen zum Thema Koedukation eine sehr negative Haltung gegenüber Koedukation festgestellt, was natürlich nicht förderlich für die Umsetzung war (Endemann, 1986; Zipprich, 1999 zit.n. Voss, 2002). Die tradierten Geschlechterrollen, Annahmen und Stereotype im Sport wurden eher als Hürde betrachtet, als dass man sie verändern oder aufbrechen wollte.

Die Haltung der Lehrperson bleibt auch heute noch von entscheidender Bedeutung für den Sportunterricht für Mädchen und Jungen, getrennt oder gemischt und hat sich hoffentlich durch neue Erkenntnisse aus der Forschung, Lehrpläne und Unterrichtsprinzipien zum Positiven gewendet, insbesondere um tradierte Geschlechterrollen aufzulösen und zu verändern. Neben der Haltung und der Einstellung der Lehrperson, bleibt die Durchführung des koedukativen Unterrichts eine große Herausforderung. Egal ob es um reflexive Koedukation, geschlechtersensiblen Unterricht, Jungen- oder Mädchenförderung im monoedukativen Setting geht, der Anspruch an die Lehrperson ist hoch. Einerseits soll man geschlechtsbedingte Konflikte oder Diskrepanzen, egal ob versteckt oder offensichtlich, sofort erkennen und behandeln, gleichzeitig aber auch Benachteiligung, Ungleichheiten oder die Reproduktion der typischen Geschlechterrollen gar nicht erst ermöglichen. Zugleich sollte die Lehrperson ihr Handeln und ihre Rolle als Frau oder Mann ständig kritisch reflektieren und zudem ein gutes Vorbild für das Geschlecht sein, ohne aber die klassischen Geschlechterrollen zu reproduzieren (Schmerbitz & Seidensticker, 2001). Dies sind einige der komplexen Anforderungen an die Lehrpersonen, deren Einfluss auf den Unterricht und die Schüler:innen nicht zu unterschätzen sind. Natürlich ist es schwierig, allen Anforderungen jederzeit gerecht zu werden, aber das Bewusstsein über die eigene Rolle ist der erste Schritt zum erfolgreichen, wertfreien und geschlechtersensiblen Sportunterricht. Obwohl sich koedukativer Sportunterricht in Österreich nicht durchgesetzt hat, bleibt die wichtige Rolle der Lehrperson auch im geschlechtergetrennten Unterricht bestehen.

2.8 Fazit: Koedukation, ja oder nein?

Bevor wir zum Hauptthema dieser Arbeit, der Mädchenförderung, übergehen, ist es wichtig, die Koedukationsdebatte möglichst umfassend aufzuarbeiten. Die Einführung und Umsetzung der Koedukation stellte eine Herausforderung dar und möglicherweise hat auch der Mangel an angemessener Aus- und Fortbildung zu dem Rückgang des koedukativen Sportunterrichts an Schulen geführt. Auch die gesellschaftlichen und institutionellen Differenzen im Sport erschweren den erfolgreichen koedukativen Sportunterricht. Dazu gehören die personenbezogene Sportsozialisation, unbewusste Geschlechterstereotype und Vorurteile, die eine Rolle spielen. (Kugelman et al., 2006). Aber genau aus diesen Gründen ist es notwendig, bei der Selbstreflexion der Lehrpersonen anzusetzen und die Aus- und Fortbildungen im Sportunterricht mit Fokus auf die aktuellen Theorien des geschlechtssensiblen Sportunterrichts zu erneuern. Dadurch erhält Koedukation im Sport eine fruchtbare Chance, Geschlechterstereotype aufzubrechen und eine gleichberechtigte, respektvolle und inklusive Lernumgebung zu schaffen. (Kugelman et al., 2006). Die Frage danach, ob Koedukation sinnvoll ist oder nicht, lässt sich also nicht einfach mit einem klaren *ja* oder *nein* beantworten. Ein Versuch dahingehend lautet: *nein* - so wie sie früher und leider auch heute noch oft unterrichtet wird: unreflektiert und ohne pädagogischem Konzept; *ja* – als geschlechtssensibler und reflexiver Unterricht, der aktiv versucht die tradierten Geschlechterrollen aufzubrechen. Zusätzlich sollten Überlegungen in die Diskussion miteinbezogen werden, für welches Unterrichtsziel welche Organisationsform die zielführendste ist.

3. Mädchenförderung

Nachdem Koedukation, geschlechtssensibler Unterricht und die Jungenförderung ausführlich diskutiert wurden, widmet sich diese Arbeit nun dem Hauptthema: Mädchenförderung. Zuvor muss diese noch eingeordnet werden, da reine Förderkonzepte eher von einem defizitorientierten Zugang ausgehen, welcher aber in dieser Arbeit mit der Mädchenförderung, nicht gemeint ist. Grundsätzlich sollte der Sportunterricht heutzutage nicht die Jungen und Mädchen separat fördern, sondern das Konzept des Gender Mainstreaming als großes Ziel für den Sportunterricht vor Augen haben. „Gender Mainstreaming verweist erneut darauf, dass Schulsport geschlechtssensibel zu gestalten ist.“ (Gramespracher, 2008, S. 51). Gender Mainstreaming bedeutet, die Unterschiede der Mädchen und Jungen zu erkennen, und sie angepasst und diese zu fördern. Zudem sollte sich jede Sportlehrkraft überlegen, für welchen Inhalt, welche Unterrichtsform (koedukativ oder monoedukativ) sinnvoll ist, sodass sich die

Schüler:innen in allen Kompetenzbereichen weiterentwickeln können. Während also das Gendermainstreaming versucht, Jungen und Mädchen gleichermaßen zu fördern, geht es in dieser Studie nur um die Mädchen, weshalb nun die Konzepte zur Mädchenförderung weiter erklärt werden.

Wie zuvor erwähnt, entstanden Konzepte zur Mädchenförderung bereits früh nach der Einführung von Koedukation. Eines dieser Konzepte wurde parteiliche Mädchenarbeit genannt und wird im Anschluss erläutert.

3.1 Parteiliche Mädchenarbeit

In den 1970er Jahren entstand die sogenannte *parteiliche Mädchenarbeit*, die ursprünglich nicht auf den Sport fokussiert war und ihre Wurzeln in der neuen Frauenbewegung hatte. Diese Ansätze wurden entwickelt, um auf die Benachteiligung von Mädchen in verschiedenen Bildungsbereichen und im öffentlichen Leben aufmerksam zu machen (Combrink & Marienfeld, 2006). Ein grundlegendes Prinzip der parteilichen Mädchenarbeit lautet: "die Arbeit in geschlechtshomogenen Gruppen und Räumen" (Klees, Marburger & Schuhmacher, 1992, zit.n. Combrink & Marienfeld, 2006, S. 276). Dieser Ansatz spielt auch heute noch eine bedeutende Rolle in der Mädchenförderung. Eine wichtige Erkenntnis, die früh gewonnen wurde, zeigt, dass sich Mädchen in geschlechtergetrennten Gruppen eher von stereotypen Geschlechterrollen lösen können als in gemischten Gruppen (Combrink & Marienfeld, 2006).

Die parteiliche Mädchenförderung im Sport begann dann ab 1990 in Vereinen und Verbänden, wo spezielle Konzepte zur Integration junger Damen entwickelt wurden. Bis zu diesem Zeitpunkt wurden die Leistungen von Mädchen im Sport weniger wertgeschätzt und anerkannt und sie waren im Vereinssport deutlich in der Unterzahl (Combrink & Marienfeld, 2006). Die Hauptanmerkung an die parteiliche Mädchenarbeit ist, dass sie „keine konkrete Methode, sondern eine Haltung ist, die von den Übungsleiterinnen, Betreuerinnen, Sozialpädagoginnen etc. eingenommen wird“ (Combrink & Marienfeld, 2006, S.278). Die folgenden Prinzipien werden benannt:

- Sport in einem Rahmen ohne geschlechterstereotypischen Rollen
- Räumlich und geschlechtergetrennter Unterricht
- Nur weibliche Instruktorinnen
- Fachliche Kompetenz sowie authentische, geschlechtsreflektierte Vorbildfunktion der Lehrerin
- Mädchen stärken damit sie sich in koedukativen Settings wohlfühlen

Um die Mädchen in ihrem Selbst zu fördern, sollten sie in all ihren Stärken und Schwächen akzeptiert werden. Zugleich sollte der Unterricht selbstbestimmt, problemorientiert und vielfältig sein. Hierdurch können die Schülerinnen lernen „Raum einzunehmen, eigene Grenzen zu erfahren, die eigene Kraft wahrzunehmen, mit verschiedenen Bewegungsformen zu experimentieren und vielfältige Körpererfahrung zu machen, sich über Geschlechterstereotype im Sport hinweg zu setzen, sich mit Konflikten auseinanderzusetzen und gemeinschaftliches Handeln zu erfahren“ (Combrink & Marienfeld, 2006, S.41). Alle benannten Ziele der parteilichen Mädchenarbeit wurden schon früh erkannt und sind notwendig um junge Damen im Sportunterricht oder Vereinssport sowie auch außerhalb des Sports im Alltag und Beruf zu fördern und vor allem in ihrer Selbstkompetenz zu stärken. Bestimmte Methoden werden von Combrink und Marienfeld (2006) nicht benannt, aber sie sprechen von verschiedenen Projekten, die bereits 1993 von Rose durchgeführt wurden und die Prinzipien der parteilichen Mädchenförderung inkludieren.

Wallner (2010) spricht auch von der Mädchenarbeit, fokussiert sich aber nicht nur auf den schulischen Kontext, sondern mehr auf den politischen und gesellschaftlichen Aspekt. Wallner betont die Bedeutung der Parteilichkeit für Mädchen, welche ähnlichen Prinzipien wie die oben genannten von Combrink und Marienfeld (2006) beinhaltet, aber zusätzlich die Rechte der Mädchen, auch gegenüber Jungen, ihre eigenen Bedürfnisse und das Vorleben von Werten und Orientierung miteinbezieht (2010). Seit Beginn des koedukativen Unterrichts ist die Mädchenförderung ein wichtiges Thema und ein vielerforschtes Gebiet, das sich kontinuierlich weiterentwickelt. In Österreich gibt es als Beispiel das *FrauenForum für Bewegung und Sport*, das sich in diesem Gebiet auf dem aktuellen Stand der Forschung befindet und gleichzeitig die Grundlage dieser Forschungsarbeit bildet. Daher werden im folgenden Teil das *FrauenForum* und die Schriftenreihe ausführlich vorgestellt.

3.2 FrauenForum Bewegung und Sport

Der Verein *FrauenForum Bewegung und Sport* wurde 1994 von Bewegungs- und Sportpädagoginnen in Krems gegründet. Das Ziel des Vereins ist es, Sportlehrerinnen bei ihrem Unterricht mit dem Fokus auf die Mädchenförderung zu unterstützen. Mit der Namensänderung von *Leibesübungen* auf *Bewegung und Sport*, wurde auch der Verein 2006 umbenannt (früher FrauenForum Leibesübungen) (FFBSP, 2023). In den folgenden Kapiteln werden die Ziele, Themen und auch die Hefte näher präsentiert.

3.2.1 Ziele

Das Hauptziel des Vereins ist „geschlechterkompetenten Unterricht im Fach Bewegung und Sport für Mädchen an den Schulen zu fördern und Bewegungspädagog*innen für die Besonderheiten des Faches zu sensibilisieren“ (FFBSP, 2023). Das Fach Bewegung und Sport bietet eine wertvolle Möglichkeit Mädchen ganzheitlich, aber besonders ihre Selbstkompetenz zu stärken. Zur Selbstkompetenz gehören Selbstbestimmung, Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen, Selbstreflexion sowie alle weiteren Aspekte des *Selbst*, welche später noch näher besprochen werden. Aspekte wie diese werden in Kombination mit emanzipatorischen Inhalten in Unterrichtsmodellen thematisiert und wurden in Zusammenarbeit mit der sportpädagogischen Abteilung der Universität Wien erstellt. Die Unterrichtsmodelle sollten Sportpädagoginnen dabei helfen, geschlechtersensibel zu arbeiten und ihre eigene Position zu reflektieren und zu festigen (FFBSP, 2023). Der Verein zielt einerseits auf alle Pädagog:innen im Bereich Bewegung und Sport ab, denen Geschlechterkompetenz wichtig ist und die aktiv die geschlechterstereotypen Rollen im Sport und der Gesellschaft aufbrechen und ändern wollen. Andererseits versuchen sie mit den Inhalten auch das Sportverhalten der Mädchen und jungen Damen verständlicher zu machen, um sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu begleiten und zu stärken.

Der Verein verfolgt seine selbsternannten Ziele und Aufgaben durch Aus- und Fortbildungen zu Schwerpunktthemen, die Veröffentlichung der Schriftenreihe *Mädchen im Turnsaal* sowie die Bereitstellung neuester Informationen und Links zu aktuellen Themen der Mädchenförderung im Sport sowie zu Bildung und Unterricht im Kontext von Frauen- und Geschlechterforschung. Die spezifischen Themen und die methodische und didaktische Umsetzung dieser Ansätze werden im nächsten Kapitel genauer diskutiert.

3.2.2 Schriftenreihe Mädchen im Turnsaal

2022 war ein besonderes Jahr - das 20. Jubiläum der Schriftenreihe *Mädchen im Turnsaal* und somit 20 Ausgaben der Hefte für Bewegungserzieher:innen. Die Themen der Hefte variieren von Jahr zu Jahr und orientieren sich am aktuellen Forschungs- und Diskussionsstand (Diketmüller, 2022). Die vielfältigen Themengebiete haben aber immer eines gemeinsam: die feministisch - emanzipatorische Mädchenarbeit. Um einen kleinen Einblick in die Themen der Hefte zu geben, folgt im Anschluss eine Auflistung der Titel aller Ausgaben:

2002 Mädchen stärken – Selbst verteidigen

2003 Menstruation

2004 Wilde Spiele

2005 Essstörungen

2006 Auf den Punkt gebracht

2007 *An die Grenzen gehen*
 2008 *Räume erkunden, erweitern, nutzen*
 2009 *Gerne Mädchen sein*
 2010 *Mädchenarbeit – Bubenarbeit*
 2011 *Körper wahrnehmen – bewegen – erleben*
 2012 *Am Puls der Zeit bleiben*
 2013 *Kompetenzorientierung als Unterrichtschance*
 2014 *Magic Moments – Emotionen, die bleiben*
 2015 *Diversität und Intersektionalität*
 2016 *Mädchen gestalten ihren Sportunterricht*
 2017 *Neuer Lehrplan – geschlechtersensibel monoedukativ und koedukativ umgesetzt*
 2018 *Achtsamkeit und Haltung*
 2019 *Wild auf Leistung – Fördern durch Fordern im Sportunterricht*
 2021 *Empowerment durch Genderwissen – Arbeitsblätter für den (Online-) Unterricht*
 2022 *Wild, bunt, sanft*

Da der Sportunterricht in Österreich in der Sekundarstufe überwiegend geschlechtergetrennt unterrichtet wird, können alle Themen dieser Hefte mit Mädchen gut umgesetzt werden. Obwohl es nicht das Ziel ist oder war mit „Mädchenthemen“ die Geschlechterrollen zu verstärken, haben sich zu Beginn die Hefte *Selbstverteidigung* (2002), *Menstruation* (2007), *Essstörungen* (2005), *Körperwahrnehmung* (2011), *Grenzüberschreitungen* (2007) und *Raumerweiterung* (2008) stark durchgesetzt (Diketmüller, 2022). Das könnte möglicherweise daran liegen, dass bestimmte Themen wie Menstruation oder Essstörungen in der Vergangenheit mit einer negativen Behaftung versehen waren und daher als "Tabu Themen" galten. Dadurch wurden sie in der pädagogischen Praxis und im Unterricht häufig vermieden oder nicht offen angesprochen. Durch diese Hefte erhalten Lehrer:innen konkrete Unterrichtsmodelle, die sie direkt im Unterricht anwenden können, um auch diese „schwierigen Themen“ anzusprechen und einen methodisch - didaktisch durchdachten Unterricht zu gestalten, der zugleich Mädchen gezielt fördert.

Neben den bereits genannten Themen sind *Empowerment* und *Partizipation* wichtige Bestandteile der Mädchenarbeit und werden in den Heften *Gerne Mädchen sein* (2009), *Mädchen gestalten ihren Unterricht* (2016) und *Empowerment durch Genderwissen* (2021) thematisiert. Diketmüller spricht hier die Notwendigkeit dieser Themen an: „Gerade für Personen oder Gruppen, die Benachteiligung, Abwertung oder „Anders-Sein“ erfahren, ist es wichtig, dass Unterschiede positiv gesehen werden können...“ (2022, S.7). Für viele Mädchen ist es oft neu und ungewohnt, über die eigenen Stärken zu sprechen, ihren Körper wahrzunehmen und über ihr sportliches *Ich* nachzudenken. Genau diese Themen sind aber so wichtig um selbstbestimmt zu handeln, Selbstbewusstheit auszustrahlen und als Frau im Sport Wertschätzung zu erfahren (Diketmüller, 2022). Hierbei helfen die Hefte; zum Beispiel in *Mädchen gestalten ihren Unterricht* (2016) geht es in vielen Stundenbildern um

selbstbestimmtes handeln. In „Unterricht gestalten – Rhythmus mit Gegenständen, Alltagsmaterialien und dem eigenen Körper“ (2016) gestalten Schülerinnen den ganzen Unterricht selbst und erstellen verschiedene Rhythmen. In „Fördern durch Fordern“ (2016), erfinden Schülerinnen eigene Challenges und treten gegeneinander an. Im Heft *Empowerment durch Genderwissen* (2021) wird klar deutlich, wie man durch Wissen und Fakten über Frauen und Männer im Sport, selbst mehr Wertschätzung erfahren kann. In den Stundenbildern werden neben Faktenwissen „Who is who? – Frauenportraits“, auch die aktuellen Diskussionen wie „Gender-Pay-Gap“ und die Sportbekleidung im Hinblick auf „Aussehen oder Funktion im Vordergrund“ zum Thema gemacht. Trotz der Bedeutung dieser Themen weist Diketmüller (2022) darauf hin, dass es wichtig ist, die Geschlechterdifferenzen nicht übermäßig zu dramatisieren. Eine zu starke Betonung dieser Unterschiede könnte dazu führen, dass die Vielfalt der Mädchen in den Hintergrund gedrängt oder verändert wird.

Genau diese *Vielfalt* der Mädchen wird in den Heften immer wieder als Thema aufgegriffen, da die *Diversität* und *Intersektionalität* der Schülerinnen für Bewegungserzieherinnen oftmals eine große Herausforderung darstellen (Diketmüller, 2022). Faktoren wie *Alter*, *Herkunft*, *Ethnizität*, *sexuelle Orientierung* und *Bildungshintergrund* werden also mehr und mehr miteinbezogen, da diese einen oft größeren Einfluss auf die Sportsozialisation der Mädchen haben als rein das Geschlecht selbst. Die Stundenbilder im Heft *Diversität und Intersektionalität* (2015) inkludieren genau diese Faktoren und machen sie zum Stundenthema wie zum Beispiel in „Muslimische Mädchen im Sportunterricht“, „Alleine-Sein als Belastung“. „Die Außenseiterin im Sportunterricht“, oder „Ausgrenzung – Ein Thema im Unterricht aus Bewegung und Sport“. Im Zuge dessen nennt Diketmüller (2022) einen interessanten Ansatz, der die Geschlechtertrennung im Sport in Frage stellt. Sie weist darauf hin, dass immer wieder auch andere Aspekte wie Leistung, Interesse oder Alter geeignetere Indikatoren für Gruppierungen im Schulsport darstellen könnten. Die Differenzierung nach Motivation und Können im Sport könnte tatsächlich viele Vorteile haben, aber zugleich auch problematisch in der Umsetzung sein, da Vorurteile entstehen könnten, dass bestimmte Gruppen besser oder schlechter sind.

Ab 2017 orientierten sich die Ausgaben dann an dem *neuen Lehrplan* und somit auch der Standardisierung. Die Kompetenzorientierung wird bereits seit 2013 in der Ausgabe "Kompetenzorientierung als Unterrichtschance" thematisiert und ab 2017 werden in jedem Unterrichtsmodell die verschiedenen Kompetenzbereiche - Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz – inkludiert. Unter diesem Aspekt nennt Diketmüller (2022) eine Gefahr, nämlich dass durch die Vergleich- und Messbarkeit der neuen Standards sowie der Output Orientierung im Sport der Fokus auf Mädchenarbeit verloren gehen könnte. Gleichzeitig wird

die Kompetenzorientierung aber auch als Chance gesehen, da die Benennung konkreter Ziele in der Handlungskompetenz, den Unterricht, unabhängig von Geschlecht, verbessern kann (Diketmüller, 2022).

Zum Abschluss darf in der Vorstellung der Schriftenreihe der Fokus auf die aktuellen Trends nicht fehlen, um die Inhalte der Hefte attraktiv und interessant zu machen für die Jugendlichen. Diketmüller (2022) erklärt die Wichtigkeit dieser Trends, da sie „Möglichkeiten der kritischen Auseinandersetzung mit aktuellen Phänomenen (z.B. Healthism, Lookism, ...) aber auch der verstärkten Einbindung aktueller Medien ...“ zeigt. Besonders die reflexive und kritische Auseinandersetzung mit solchen Trends ist für jugendliche Mädchen notwendig, um sie in ihrer Selbstkompetenz zu fördern. Diverse Trends finden sich in den Heften *Magic Moments* (2014), *Am Puls der Zeit bleiben* (2012), *Achtsamkeit und Haltung* (2018) und *Wild auf Leistung* (2019) wieder.

Die Schriftenreihen *Mädchen im Turnsaal* sind insgesamt eine sehr wertvolle Ressource für Bewegungserzieherinnen, um Mädchen im Sportunterricht ganzheitlich auf allen Ebenen und in den Kompetenzen zu fördern. Die darin enthaltenen Unterrichtsmodelle bieten wichtige Denkanstöße zu aktuellen Themen, helfen Schülerinnen dabei, ihre Selbstkompetenz zu stärken und festigen gleichzeitig die Rolle und Vorbildfunktion der weiblichen Sportpädagogin. Genau diese Ziele stehen hinter dem Verein *FrauenForum Bewegung und Sport*.

3.3 Mädchenförderung – warum eigentlich?

Die offensichtlichen Gründe, warum Mädchenförderung notwendig ist, wurden bereits ausführlich diskutiert. Neben den historischen Erkenntnissen zur Benachteiligung von Mädchen, veröffentlichten Mutz und Burrmann 2014, die mittlerweile viel zitierte Studie, „Sind Mädchen im koedukativen Sportunterricht systematisch benachteiligt?“ In ihrer Studie erforschen sie mittels Daten aus verschiedenen Schulen in Deutschland ob, wie der Titel schon sagt, Mädchen im geschlechtergemischten Sportunterricht durch das System eine Benachteiligung erfahren. Konkret werden drei Hypothesen untersucht (Mutz & Burrmann, 2014, S.175 ff):

1. *Mädchen* empfinden den Schulsport als negativer*
2. *Mädchen* berichten ein negativeres Fähigkeitskonzept im Sport*
3. *Mädchen* werden systematisch schlechter benotet*

In den Hypothesen wird von *Mädchen** ausgegangen, die koedukativ unterrichtet werden im Vergleich zu a) *Jungen, die koedukativ unterrichtet werden* und b) *Mädchen, die*

geschlechtergetrennt unterrichtet werden. Mittels der Daten der SPRINT-Studie die 2004 von Heim, Brettschneider, Hofmann und Kussin erfasst wurden, führten Mutz und Burrmann eine multiple Regressionsanalyse durch. Die Fragebögen mit 2989 Befragten aus verschiedenen Schulen und Bundesländern in Deutschland wurden dann in die Kategorien der Hypothesen eingeteilt. Die Hypothese *Sorgen vor dem Sportunterricht* wurde mittels der Frage „Was fühlst du, wenn du an deinen nächsten Sportunterricht denkst?“ und Abstimmungsmöglichkeiten von 1=*Stimmt nicht* bis 4=*Stimmt genau* zu Statements wie „Im Sportunterricht mache ich mir Sorgen, ob ich auch alles schaffe oder frage ich mich, ob meine Leistung ausreicht, ...“ erforscht. Aussagen zum Thema *Fähigkeitskonzept im Schulsport*, wie zum Beispiel „Ich lerne sehr schnell neue Übungen im Sportunterricht“ oder „Es fällt mir schwer, im Sportunterricht etwas Neues zu lernen“ verhalfen der zweiten Hypothese zu einer Antwort. Zum Schluss wurde die dritte Hypothese ganz einfach mit der Frage über die letzte Sportnote überprüft. Zusätzlich wurden die Faktoren *Alter, Schulform, Koedukation oder Monoedukation, Sportgeräte im Elternhaus, sportbezogene Familienaktivitäten* und *eigene sportliche Vorerfahrung* erfragt und in die Analyse miteinbezogen (Mutz & Burrmann, 2014, S.176).

In der Auswertung der Ergebnisse mittels multiplen Regressionsmodellen bestätigen sich alle drei Hypothesen – Mädchen im koedukativen Sportunterricht haben ein schlechteres sportliches Fähigkeitskonzept, empfinden den Unterricht als negativer und bekommen schlechtere Sportnoten. Die Jungen wurden, aufgrund der Aussagen, jeweils als Referenzwert angenommen, jedoch bestätigte auch der Vergleich mit Mädchen die monoedukativ unterrichtet werden, die Annahmen mit unterschiedlicher Signifikanz. Mutz und Burrmann (2014) sprechen hier von einer systematischen, aber nicht beabsichtigten Benachteiligung von Mädchen im koedukativen Sportunterricht und schlagen aufgrund der Ergebnisse der Studie eine Veränderung im Sportunterricht vor. Eine konkrete Schlussfolgerung der Autor:innen ist die Einführung von Monoedukation sowie eine Teilzeit-Trennung, welche Gieß-Stüber bereits 1993 vorschlägt (Gieß-Stüber, 1993 zit.n. Mutz & Burrmann, 2014). Zum anderen sprechen sie über die Notwendigkeit von geschlechtersensiblen Unterricht und reflexiver Koedukation. Die Ideen zur "Entwicklung geeigneter fachdidaktischer Konzepte, eine Anpassung der Lehrpläne oder die Aus- und Weiterbildung der Sportlehrkräfte" wurden schon vor einiger Zeit eingeführt, haben jedoch offenbar nicht den gewünschten Erfolg gebracht, um eine wirkliche Gleichberechtigung der Geschlechter im Sportunterricht zu garantieren (Mutz & Burrmann, 2014, S.179). Abschließend ziehen Mutz und Burrmann (2014) ein Fazit, das die Veränderung auf institutioneller Ebene betrifft. Gleichzeitig verweisen die Autor:innen aber auf das Alter der Daten (2004) und hoffen auf eine Verbesserung des Unterrichts seit der durchgeführten Studie bis zum heutigen Zeitpunkt. Die Studie greift die alte Debatte der Koedukation wieder auf, und präsentiert klare Argumente warum diese für Mädchen mehr Nachteile als Vorteile bringt. Die

Ergebnisse zum sportlichen Fähigkeitskonzept und dem Selbstbild der Mädchen im Sport sind erschreckend und bilden zugleich eine wichtige Überleitung zum Hauptthema dieser Studie. Daher werden sie im nächsten Kapitel genauer analysiert und untersucht.

4. Selbst- und Fähigkeitskonzept im Sport

Das Selbstbild und Fähigkeitskonzept von Mädchen im Sportunterricht ist aufgrund verschiedener Faktoren, wie im letzten Kapitel und der Studie von Mutz und Burrmann (2014) erläutert, oft sehr negativ. Aus diesem Grund erfolgt im folgenden Teil eine kritische Auseinandersetzung mit diesem Thema, wofür es zunächst die Begriffsbestimmungen benötigt.

4.1 Selbstkonzept

Das Selbstkonzept ist die Idee wie man sich selbst in Bezug auf die eigenen Fähigkeiten, Einschätzungen, Vorstellungen und Eigenschaften sieht. Es gibt zahlreiche Ansätze über die Theorie und die genaue Zusammensetzung des Selbstkonzepts welche von verschiedenen Autor:innen unterschiedlich betrachtet und analysiert werden. William James hat die Begriffe *Selbst* und *Identität* in die Psychologieliteratur 1890 eingeführt. Zudem unterscheidet er zwischen dem *empirischen Ich - Me* und *the pure ego – I* (James 1890, zit.n. Stelter, 1996, S. 23). Aus dem *pure ego* kann sich der Mensch in seiner Identität entwickeln und gleichzeitig bietet es die Fähigkeit zur Selbstreflexion. Worüber genau dann reflektiert wird, ist das *empirical self*, das heute *Selbstkonzept* genannt wird (James 1890, zit.n. Stelter, 1996, S. 23). Einen weiteren, vermutlich verständlicheren Versuch zur Definition der Konzepte machen Frey und Hausser Jahre später (Frey & Hausser, 1987 zit.n. Stelter, 1996). Die Autoren versuchen ebenso die Begriffe *Identität*, *Selbst* und *Selbstkonzept* zu definieren und voneinander abzugrenzen. Demnach ist das *Selbst* ein theoretisches Konstrukt aber zugleich die Voraussetzung für menschliche Interaktion. Die *Identität* ist später entstanden und kann als Synonym zum *Selbst* verwendet werden, ist aber für die Forschung nicht unbedingt operationalisierbar da sie ein komplexes Phänomen ist. *Selbstkonzepte* hingegen, „sind ein Produkt dieses reflexiven Prozesses. Dieses lässt sich messen, beschreiben und in empirisch feststellbare Hypothesen einbauen, denn es lässt sich an der sprachlichen Äußerung der Person über ihre Selbst-Konzepte festmachen“ (Frey & Hausser, 1987 zit.n. Stelter, 1996, S. 22). Die Definition von Frey und Hausser bedeutet, dass Menschen über ihr Selbstkonzept nachdenken, reflektieren und Aussagen machen können. Aus diesem Grund ist das Selbstkonzept auch ein vielerforschtes Gebiet, da es im Gegensatz zum *Selbst* und zur *Identität* leichter operationalisierbar ist. Es gibt verschiedene Ansätze, um das Selbstkonzept messbar zu machen. Einen Ansatz präsentiert Harter und erstellt 1985 in „The Self-perception

profile for children“ verschiedene Faktoren, die das Selbstkonzept von Kindern und Jugendlichen bilden. Diese fünf Faktoren sind *Kognitive Kompetenz*, *Peerakzeptanz*, *Sportkompetenz*, *Aussehen* und *Sozial angepasstes Verhalten* (Harter, 1985, zit.n. Perri et al., 2019). Um das Selbstkonzept der Kinder und Jugendlichen zu erforschen, stimmen diese auf Skalen zu verschiedenen Aussagen in den fünf Kategorien ab (Harter, 1985, zit.n. Perri et al., 2019). Mittels verschiedenen Auswertungsskalen kann dann eine Aussage über das Selbstkonzept der Jugendlichen gemacht werden. Die Benennung der *Sportkompetenz* als eigenen Faktor, unterstreicht die Wichtigkeit vom sportlichen Fähigkeitskonzept auf das generelle Selbstkonzept von Schüler:innen (Harter, 1985 zit.n. Perri et al., 2019). In Kombination mit dem Faktor *Aussehen*, bilden sie die zwei optischen und objektiven Einflüsse des Selbstkonzepts, die sich vor allem im Jugendalter durch die körperlichen und pubertären Veränderungen stark auf das Selbstbild auswirken.

Neben der Bedeutung der Sportkompetenz und des Aussehens ist es wichtig zu beachten, dass der Sportunterricht auch einen sozialen Rahmen vorgibt, der das Selbstkonzept der Schüler:innen beeinflussen kann. Aus diesem Grund werden im nächsten Kapitel die beiden Faktoren *Peerakzeptanz* und *sozial angepasstes Verhalten* von Harter (1985) unter dem Aspekt *Das Selbst als soziale Konstruktion* von Gergen (1991) und Stelter (1996) analysiert.

4.2 Das Selbst als soziale Konstruktion

Einen interessanten Aspekt in der Konstruktion des *Selbst*, der für diese Arbeit relevant ist, zeigt diese Definition: „Das Selbst als soziale Konstruktion entwickelt sich in der aktiven Auseinandersetzung mit der gesellschaftlich-sozialen Umwelt“ (Gergen 1991, zit.n. Stelter 1996, S. 61). Der Sportunterricht ist ein soziales Umfeld, in dem miteinander interagiert wird und somit auch das Selbstkonzept der Schülerinnen mitbeeinflusst wird. Harter nennt die beiden Faktoren *Peerakzeptanz* und *sozial angepasstes Verhalten*. Für Gergen bedeuten die Kategorien zum einen eine bestimmte Intention in einer Gruppe zu verfolgen und diese auch zu erreichen und zum anderen im sprachlichen Austausch dafür verstanden und akzeptiert zu werden (1991, zit.n. Stelter, 1996). Die Kommunikation, Selbstdarstellung sowie das Verhalten im sozialen Umfeld sind also maßgeblich an der „Aushandlung“ des *Selbst* und somit auch am Selbstkonzept beteiligt. Oswald, Valkanover und Conzelmann sind der gleichen Meinung und sprechen in ihrem Werk davon, dass „nebst dem Nachdenken über das eigene Tun, verbale und nonverbale Rückmeldungen von Gleichaltrigen und Lehrpersonen“ das Selbstkonzept einer Person massiv beeinflussen (2013, S., 258). Somit ist dieser theoretische Hintergrund für die Studie relevant, da der Sportunterricht als sozialer Rahmen umgeben von Gleichaltrigen und einer Lehrperson einen großen Einfluss auf das Selbstkonzept der Schüler:innen hat. Die Miteinbeziehung dieses Wissens ist daher auch notwendig für die Auswertung der Ergebnisse.

Nachdem das Selbstkonzept nun unter dem Aspekt des sozialen Konstrukts sowie der Zusammensetzung bei Kindern- und Jugendlichen definiert wurde, widmet sich das nächste Kapitel der Verbindung des Selbstkonzepts und des sportlichen Fähigkeitskonzepts. Dabei werden theoretische Konstrukte sowie Beispiele aus Studien näher erläutert.

4.3 Sportliches Fähigkeitskonzept bei Jugendlichen

Ähnlich wie für das Selbstkonzept gibt es auch für das sportliche Fähigkeitskonzept zahlreiche Studien, die den Fokus auf jugendliche Mädchen oder Jungen legen. Um das Konzept für den Forschungsteil dieser Arbeit besser zu verstehen, werden in diesem Kapitel verschiedene relevante Studien vorgestellt und miteinander verglichen. Viele dieser Studien sind sich einig, dass der Körper und das sportliche Fähigkeitskonzept in der Jugendphase eine entscheidende Rolle für die Entwicklung des Selbstkonzepts spielen - noch wichtiger als im Erwachsenenalter (Tietjens, 2009). Alfermann, Stiller und Würth erforschten 2003 das physische Selbstkonzept bei sportlich aktiven Jugendlichen in Abhängigkeit von sportlicher Leistungsentwicklung und Geschlecht. In diesem Beitrag wird vom *physischen Selbstkonzept* gesprochen, welches sich aus „der subjektiven Wahrnehmung der *körperlichen Fähigkeiten* (Kraft, Beweglichkeit, Koordination, Ausdauer und Schnelligkeit) ... [und] der *physischen Attraktivität* (Einstellung zum eigenen Körper) zusammensetzt“ (Alfermann et al. 2003, S. 136-137). Die Autor:innen beziehen sich in ihrer Forschung auf das Modell von Shavelson et al. (1976), mit welchem das Selbstkonzept multidimensional erforscht werden kann. Die oben genannten Faktoren der Kategorien *körperliche Fähigkeiten* und *physische Attraktivität* wurden also mithilfe von Skalen ermittelt. Ergebnisse der Studie zeigen, dass im Übergang vom Kindesalter zur Pubertät und mit der Veränderung des Körpers, eine überwiegend negative Einstellung zum physischen Selbstkonzept vorherrscht. Das könnte mit dem konstanten Vergleich mit Peers sowie dem Interesse am eigenen Körper und dem eigenen Aussehen zusammenhängen. Die Fragestellung über die Wahrnehmung des Selbstkonzepts in der sportlichen Entwicklungsphase von Kindern und Jugendlichen innerhalb eines Jahres, zeigte allerdings keine signifikanten Ergebnisse. Die Geschlechterunterschiede hingegen schon. Ergebnisse der Studie zeigen, dass Jungen ein positiveres Selbstkonzept in Bezug auf die körperlichen Fähigkeiten und die physische Attraktivität haben als die Mädchen (Alfermann et al., 2003). Hierzu gibt es viele vergleichbare Ergebnisse anderer Studien was auf stereotypische Zuweisungen und Geschlechterrollen zurückzuführen ist (z.B. Jungen = gut in Mathe und Sport) (Brettschneider et al., 1997; Mrazek, 1987). Gleichzeitig stellen Brettschneider und Kleine (2002) aber auch fest, dass Mädchen eine realistischere Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten vorweisen.

Aus der Studie von Alfermann et al. ergibt sich ein wichtiges Fazit: Mädchen sollten in Leistungswettkämpfen und sozialen Situationen nur mit Mädchen verglichen werden, was in offiziellen Wettkämpfen ohnehin der Fall ist. Diese Erkenntnis ist auch für den Sportunterricht wichtig und legt nahe, dass geschlechtergetrennter Sportunterricht für das physische Selbstkonzept der Mädchen Vorteile haben könnte. Die zweite Fragestellung über die physische Attraktivität, fällt auch bei Mädchen deutlich niedriger aus, was auch in anderen Forschungen oft belegt wird. Alfermann et al. (2003) begründen dies mit Schönheits- und Schlankkeitsidealen mit denen Mädchen häufiger konfrontiert sind und die oft im Sport und vor allem im Leistungssport durch knappe Kleidung verstärkt werden. Daher empfehlen die Autor:innen Bewegungspädagog:innen und Trainer:innen einen bewussten, offenen Umgang mit den Themen rund um die physische Attraktivität.

In ähnlicher Weise diskutiert auch Tietjens (2009) in ihrer Forschung über die Unterschiede im physischen Selbstkonzept von Mädchen und Jungen. Auch sie stellt fest, dass Mädchen im Vergleich zu Jungen eine niedrigere Bewertung ihrer körperlichen Attraktivität und Leistungsfähigkeit aufzeigen. Dies begründet sie damit, dass das Aussehen und der Körper in der Lebenswelt von jugendlichen Mädchen eine besondere Bedeutung haben. Im Gegensatz dazu sind Jungen im Jugendalter insgesamt zufriedener mit ihrem Aussehen und geben an, dieses besser verändern oder beeinflussen zu können. Mädchen hingegen, denken mehr über ihre „Körperpräsentation“ nach und haben zudem vermehrt gesundheitliche Probleme die oft Schönheitsidealen geschuldet sind (Tietjens, 2009). Dieser sogenannte „Schereneffekt“ tritt ab der Pubertät ein, was bedeutet, dass der Unterschied im physischen Selbstkonzept vor dem 12. Lebensjahr nicht, oder jedenfalls nicht in diesem Ausmaß, erkennbar ist. Wie zuvor bereits erwähnt, ist dies auf die Entwicklung des pubertären Körpers sowie der Sozialisation des weiblichen und männlichen Körpers zurückzuführen (Tietjens, 2009). Obwohl es noch nicht genug Längsschnittstudien im Zusammenhang von Alter und dem physischen Selbstkonzept gibt, wird davon ausgegangen, dass diese geschlechterbedingten Differenzen im Laufe des Alters abnehmen.

4.4 Ursachen für Unterschiede im Selbstkonzept

Bisher wurden rein die Ergebnisse der Studien zum Selbstkonzept und den Differenzen der beiden Geschlechter dargestellt. In diesem Kapitel sollten konkrete Gründe für die Unterschiede gesammelt und analysiert werden. Laut Tietjens orientiert sich das geschlechtsbezogene Selbstkonzept an „Gedanken und Vorstellungen eines Individuums bezüglich des eigenen Geschlechts“ (2009, S.56). Damit meint Tietjens die Geschlechterrollen die gesellschaftlich und kulturell als typisch männlich oder typisch weiblich gesehen werden, aber unabhängig vom biologischen Geschlecht sind (2009). Der aktuelle Sportunterricht

repliziert leider auch heutzutage oftmals noch diese Geschlechterrollen und verstärkt sie, was im Kapitel der Koedukation bereits behandelt wurde. Demnach fokussiert typisch weiblicher Sport auf die Ästhetik, Individualisierung, wenig Körperkontakt und eine geringere Intensität, während typisch männlicher Sport als wettkampf- und teamsportorientiert sowie grundsätzlich intensiver und mit mehr Körperkontakt angesehen wird (2009). All diese Stereotype des geschlechtsbezogenen Selbstkonzepts beeinflussen das physische Fähigkeitskonzept von Mädchen und Jungen und sollten durch geschlechtersensiblen Sportunterricht reflexiver Koedukation oder Monoedukation aufgelöst werden. In einer neueren Studie von Ketelhut, Milatz, Wehlan und Zschätzsch (2013) werden ähnliche Ergebnisse über das sportliche Fähigkeitskonzept von Mädchen und Jungen auf die Koedukation im Sportunterricht zurückgeführt. Im Unterricht wird die Leistung von Schülerinnen direkt mit der von Schülern verglichen und dadurch automatisch abgewertet. Auch diese Erkenntnis vom beeinflussten Selbstkonzept durch den Leistungsvergleich geht in die Debatte der Koedukation mit ein.

Nach den Begriffsbestimmungen von *Selbstkonzept* und dem *sportlichen Fähigkeitskonzept* bei jugendlichen Mädchen und Jungen und der Darstellung verschiedener Studien im Schul- und Sportkontext, lässt sich ein klarer Trend erkennen. Mädchen weisen eine deutlich geringere Einschätzung ihres physischen Selbstkonzepts im Sportunterricht vor. Nach der Studie von Mutz und Burmann (2014), die auf das Verschulden von koedukativen Sportunterricht hinweisen, haben auch andere Autor:innen zuvor schon den geschlechtergetrennten Unterricht im Kontext des sportlichen Fähigkeitskonzepts in Frage gestellt. Eine Zusammenfassung aus den Studien ist also erstens, dass koedukativer Sportunterricht aufgrund des direkten Leistungsvergleiches von Jungen und Mädchen sowie zweitens, der Verstärkung der typischen Geschlechterrollen zu einem geringeren Selbstkonzept und sportlichen Fähigkeitskonzept der Mädchen führt. Aus den besprochenen Arbeiten folgt demnach die Schlussfolgerung, dass sich monoedukativer Sportunterricht besser auf das physische Selbstkonzept der Mädchen auswirkt.

5. Empirische Studie

Im Theorieteil dieser Arbeit wurde das Thema Koedukation im Sportunterricht sowie die daraus entstandenen Forschungsgebiete Mädchenförderung, Jungenförderung und gendersensibler Unterricht umfassend erörtert. Die gegenwärtige Situation der Geschlechtergleichstellung im österreichischen Sportunterricht lässt jedoch noch viele Fragen offen und bietet Raum für weitere Forschungen und Verbesserungen im Unterricht. In diesem Kontext wird der Fokus der vorliegenden Studie festgelegt und die Forschungsfrage sowie die Relevanz der Untersuchung im nächsten Abschnitt geklärt.

5.1 Forschungsfrage

Aus der Literatur rund um den koedukativen Sportunterricht und der Fragestellung über die Gleichstellung der Geschlechter, kristallisieren sich einige Nachteile für die Mädchen im koedukativen Setting heraus. Basierend auf Studien, wie der von Mutz und Burrmann (2014) über das negative Fähigkeitskonzept der Mädchen sowie meinen persönlichen Beobachtungen an einer 5.Schulstufe einer Mittelschule im koedukativen Sportunterricht, bestätigen sich die Annahmen über die benachteiligte Position von Mädchen. Aus diesem Grund und wie bereits erwähnt, ist die Mädchenförderung mittels den Schriftenreihen *Mädchen im Turnsaal* der Hauptfokus und bildet das Konzept für die Umsetzung dieser Forschung. Demnach wurde im Zuge der Literaturrecherche und der persönlichen Beobachtungen als Sportlehrerin die folgende Forschungsfrage aufgestellt:

Inwiefern ändert sich das physische Fähigkeitskonzept der Mädchen im Sportunterricht durch die Intervention Monoedukation, mit ausgearbeiteten Konzepten zur Förderung der Selbst und Sozialkompetenz?

In dieser Interventionsforschung wird versucht, die Lücke in der Mädchenforschung zwischen Theorie und Praxis zu schließen und dadurch Aussagen über das sportliche Selbstkonzept der Mädchen im Sportunterricht zu tätigen. Das Forschungsgebiet ist von großer Relevanz für Sportlehrer:innen, Schülerinnen und das FrauenForum Bewegung und Sport, da es wichtige Erkenntnisse für die Förderung von Mädchen im Sportunterricht liefert. Um weitere nützliche und relevante Informationen aus dieser Studie zu gewinnen, werden zusätzlich noch folgende untergeordneten Fragestellungen beantwortet:

- *Inwiefern erreichen die Schülerinnen die Ziele im Bereich der Selbstkompetenz durch die Stundenbilder aus der Schriftenreihe Mädchen im Turnsaal?*
- *Welche Handlungsimplicationen ergeben sich aus dieser Intervention?*

Am Ende dieser Arbeit werden im Kapitel der Zusammenfassung und Diskussion alle Forschungsfragen beantwortet. Zuvor wird jedoch erläutert, wie die Erkenntnisse und Ergebnisse erlangt wurden, um die Forschungsfragen angemessen zu beantworten.

5.2 Interventionsstudie

Um die Forschungsfrage zu beantworten, wurde eine 5-wöchige Interventionsstudie mit einer 5. Schulstufe einer Mittelschule durchgeführt. In der Studie wurden die Mädchen von den

Jungen im Sportunterricht getrennt und anschließend für 5 Wochen nach den Unterrichtsmodellen der Schriftenreihe *Mädchen im Turnsaal* in einem monoedukativen Setting unterrichtet. Die genauen Umstände, Inhalte und die Durchführung der Studie werden in diesem Teil der Arbeit detailliert präsentiert.

5.2.1 Setting

Der Ausgangspunkt der Forschung ist eine Mittelschule in Wien. Der Sportunterricht an der Schule wird aufgrund von einem Mangel an geprüften Sportlehrer:innen sowie Turnsälen oder anderen Sportstätten von der 5. bis zur 8. Schulstufe koedukativ unterrichtet. Die Direktorin versucht so einen qualitativ hochwertigen sowie methodisch-didaktisch durchdachten Unterricht zu garantieren, in dem immer mindestens eine Lehrperson die unterrichtet, im Fach Bewegung und Sport geprüft ist. Ich unterrichtete an der Schule drei erste Klassen, 5. Schulstufe, mit jeweils 4 Stunden pro Woche. In allen drei Klassen wurde der Sportunterricht von mir in Zusammenarbeit mit drei verschiedenen männlichen Kollegen durchgeführt, die in meinem Fall alle geprüfte Sportlehrer waren. Das Teamteaching mit drei Kollegen in drei Klassen ermöglichte mir einen spannenden Einblick in die verschiedenen Unterrichtsmethoden der Kollegen. Die unterschiedlichen Kombinationen aus Lehrer:innenteams beeinflusste nicht nur den Unterricht, sondern auch die Dynamik der Klasse, aber vor allem auch mein Verhalten und Handeln als weibliche Lehrperson. Aus meiner persönlichen Beobachtung und Reflexion ließ sich feststellen, dass der koedukative Unterricht in allen 3 Klassen unterschiedlich gut funktionierte. Besonders in einer der drei Klassen hatte ich das Gefühl, dass die Mädchen im Sportunterricht wenig Motivation und Begeisterung zeigten, insbesondere im Vergleich zu den anderen ersten Klassen. Basierend auf meinen Beobachtungen und Reflexionen des koedukativen Sportunterrichts, entdeckte ich das Forschungsgebiet und entwickelte die Forschungsfrage. Nach der Vorstellung meiner Idee und der Abklärung mit dem Kollegen und der Direktorin, war es möglich, die Klasse für den Rest des Schuljahres 5 Wochen lang zu trennen und die beiden Gruppen im Sport monoedukativ zu unterrichten. Platztechnisch war dies aufgrund der Ausweichmöglichkeit nach draußen möglich, und nur die Absprache über die Benutzung der Anlagen mit den/dem Sportkollegen notwendig. Die Interventionsstudie lief über fünf Wochen hinweg und enthielt 12 Einheiten mit den Schülerinnen der Klasse. Die Dauer und Frequenz der Intervention befindet sich laut Korte (2021) in einem angemessenen Zeitraum für eine schulbasierte Studie. Nachdem die Durchführung der Studie seitens Eltern, Schüler:innen, Kolleg:innen und der Direktorin genehmigt wurde, begann meine Planung der Stundeninhalte und Unterrichtsmodelle.

5.2.2 Auswahl der Stundenbilder

Wie bereits erwähnt, basierte die Entwicklung meiner Forschungsfrage auf meinen Beobachtungen und Annahmen über die Zufriedenheit und Motivation der Mädchen im Sportunterricht. Darüber hinaus spielte die Studie von Mutz und Burrmann 2014, in der das Fähigkeitskonzept, die Einstellung zum Sportunterricht und die Sportnote der Mädchen im koedukativen Unterricht erforscht wurde, eine essenzielle Rolle in der Themenfindung und später dann in der Konkretisierung der Forschungsfrage. Um also das physische Fähigkeitskonzept der Schülerinnen zu erforschen, wurde zuerst ein Fragebogen und eine Gruppendiskussion über das aktuelle Selbstkonzept im Sport durchgeführt. Die beiden Messinstrumente werden im Kapitel der Forschungsmethoden noch ausführlich beschrieben. Die Auswahl der Stundenbilder orientierte sich dann grundsätzlich an Themen rund um die Selbstkompetenz von Schülerinnen in den Heften *Mädchen im Turnsaal*. Nach der ersten Eingrenzung der Themen wurden die Unterrichtsmodelle dann mittels der Literatur über das *Selbst* und das physische Fähigkeitskonzept ausgewählt und an manchen Stellen adaptiert (Alfermann et al., 2003). Themen rund um das *Selbst* wie Selbstwahrnehmung, Selbstbestimmung, Selbstvertrauen und Selbsteinschätzung wurden für die Interventionsstudie als Stundenbilder ausgewählt. Die konkrete Relevanz der einzelnen Stundenbilder für die Studie wird anschließend im Detail analysiert und begründet.

5.2.3 Stundenbilder

Bei der Auswahl der Stundenbilder wurde darauf geachtet, eine Verbindung zum *Selbst* der Mädchen in den Unterrichtsstunden herzustellen. Ein großer Fokus war demnach das generelle Selbstkonzept im Sportunterricht, die subjektive Wahrnehmung der *körperlichen Fähigkeiten* sowie der *physischen Attraktivität*, die das physische Fähigkeitskonzept laut Alfermann et al. (2003) bilden. Hierbei spielt die Reflexion während und am Ende der jeweiligen Unterrichtsstunde eine wesentliche Rolle für die Intervention und die Ergebnisse. Um die Relevanz jedes Stundenbilds für die Interventionsstudie zu verstehen, folgt im Anschluss eine detaillierte Beschreibung der 10 Unterrichtsmodelle. Die Vorstellung der Stundenbilder bietet nicht nur einen Einblick in die Themen, sondern unterstreicht auch die Relevanz dieser Hefte für die Mädchenförderung im Sportunterricht.

Diversität „kämpfend“ erleben und ausleben

Die erste Einheit der Interventionsstudie orientiert sich an dem Stundenbild von Mrazek (2015) mit dem Titel *Diversität „kämpfend“ erleben und ausleben*. Das Hauptthema im Bereich der Fachkompetenz ist Kampf, genauer gesagt – das Kämpfen gegen andere Mitschülerinnen mit

dem Ziel, die Regeln der Zweikämpfe zu befolgen, neue Regeln aufzustellen, wenn notwendig, sowie die Stopp Regel jederzeit zu befolgen. Das interessante Ziel für unsere Forschung liegt im Bereich der Selbstkompetenz: *die eigenen Grenzen, körperlich und mental, in einer Kampfsituation wahrnehmen und beschreiben können*. Mit diesem Stundenziel sollten die Schülerinnen lernen, auf ihren eigenen Körper sowie ihr Wohlbefinden zu hören und Stopp zu sagen, sobald es unangenehm oder zu viel wird. Die *Selbstwahrnehmung* ist in dieser Stunde der Hauptfokus des Selbstkonzepts. Im physischen Fähigkeitskonzept geht es um die Wahrnehmung der körperlichen Fähigkeiten und in dieser Stunde wird die eigene Kraft wahrgenommen und reflektiert. Mrazek erwähnt zusätzlich noch, dass Kampf oft als männlicher Sport gesehen wird und es deswegen umso wichtiger ist, diese „Verhaltensmuster“ aufzubrechen und neue Wege und Denkweisen für junge Frauen zu eröffnen“ (2015, S.24). Die Mädchen sollten in der Stunde lernen, sich mit schwierigen Kampsituationen auseinanderzusetzen und ihre eigene Stellung gegenüber körperlichem Handeln und kämpfen zu überdenken und zu erweitern.

In der Stunde sind nach dem Aufwärmen zwei Hauptteile geplant. Der erste Teil beinhaltet ein Teamkampfspiel, während der zweite Teil die Schülerinnen in eine Eins-gegen-Eine-Situation bringt, in der sie auf sich allein gestellt sind. Nach dem ersten Teamkampf, in dem ein Team die „Beute“ des anderen stehlen muss, während das andere Team diese verteidigt, gibt es nach der ersten Runde eine kurze Zwischenreflexion. In dieser werden die Schülerinnen gefragt, ob sie für ihr eigenes Wohlbefinden und ihre Grenzen noch mehr Regeln einführen würden, da zu Beginn sehr wenige Regeln definiert wurden (außer Stopp, kein beißen, kratzen treten, ...). Reflexionsfragen sind hier zum Beispiel: „Wie fühlst du dich im Kampf mit deinen Mitschülerinnen?“ „Brauchst du mehr Regeln im Spiel damit du dich wohler fühlst?“ „Soll die Spielzeit etc. adaptiert werden?“

Nach der Zwischenreflexion geht es dann in eine nächste Runde, gefolgt von dem zweiten Hauptteil. Hier kämpfen die Schülerinnen gegeneinander und versuchen die andere Person vom Weichboden zu drücken, werfen oder ähnliches. Die Regeln werden wieder von den Schülerinnen zuvor bestimmt. In der Abschlussreflexionsrunde beantworten die Schülerinnen die folgenden Fragen zuerst auf einem Zettel für sich und erst danach werden sie in der offenen Runde diskutiert:

Wie hast du dich im Kampf mit deinen Mitschülerinnen gefühlt?

Wie sieht eine erfolgreiche Kampfposition aus?

Wie intensiv bist du in den Kampf gegangen?

Wie hast du den intensiven Körperkontakt mit deinen Mitschülerinnen erlebt?

In welchen Situationen war die Stopp Regel für dich hilfreich?

(Mrazek, 2015, S. 25)

Durch die Fragen werden die Schülerinnen nochmal explizit auf die eigene Wahrnehmung ihrer körperlichen Fähigkeit und auf jene ihrer Kraft aufmerksam gemacht und reflektieren diese somit im Kontext ihres physischen Fähigkeitskonzepts im Sportunterricht.

Zwischen Kooperieren und Konkurrieren

Dieses Unterrichtsmodell von Göttinger aus dem Heft *Mädchenarbeit* (2010) wurde als Idee für eine Stunde der Forschung gewählt, da Schülerinnen über sich selbst in den gegensätzlichen Situation *Konkurrenz* und *Kooperation* lernen. Der Untertitel der Stunde ist „Was tun mit Geschlechterstereotypen im Sport?“. Dies bezieht sich die traditionellen Rollen von Mädchen und Jungen in diesem Kontext. Eine klassische Zuordnung wäre daher, dass Mädchen im Sportunterricht eher eine Vorliebe für kooperative Aktivitäten haben weniger und darauf aus sind, gegeneinander anzutreten und das Gewinnen als weniger wichtig empfinden. Im Gegensatz dazu bevorzugen Jungen "sportliche Aktivitäten, bei denen der Wettbewerb und die Konkurrenz im Vordergrund stehen und der kommunikative Aspekt eher untergeordnet ist" (Göttinger, 2010, S. 10). Genau diese Zuweisungen gilt es laut Göttinger mit diesem Stundenbild ein Stück weit aufzubrechen und durch die Gegensätze von Konkurrenz und Kooperation können neue Ansichten für die Schülerinnen ermöglicht werden. Die Ziele der Fachkompetenz für die Stunde sind: *Schülerinnen können... in Wettkampfsituationen an ihre Grenzen gehen und in Kooperationsspielen ihre Motivation und Aufmerksamkeit auf das Ziel des Spiels lenken* welche eher generell formuliert sind, da es um keine spezifische Sportart geht. Im Bereich der Selbstkompetenz geht es diesmal um die *Selbstbeobachtung* sowie *Selbstwahrnehmung* und konkret um die Fragen: „Wie fühle ich mich als Teamplayer?“ und „Wie fühle ich mich als Einzelkämpferin?“ Die formulierten Lernziele zielen darauf ab, dass die Schülerinnen ihre Wahrnehmung und ihr Verhalten in den beiden gegensätzlichen Situationen (Konkurrenz vs. Kooperation) reflektieren und beschreiben können, um ein besseres Verständnis für ihr eigenes Wohlbefinden und Handeln zu entwickeln. Hierfür arbeiten die Schülerinnen mit einem Stimmungsbarometer, der die Situation einfacher beschreibbar macht.

Die Stunde beginnt mit einem Aufwärmen, gefolgt von der konkurrenzorientierten Übung, einem Cross Parcours. Nach dem Wettkampf reflektieren die Schülerinnen ihr Wohlbefinden und beantworten die Frage „Wie fühle ich mich im Wettkampf und Konkurrenzkampf?“ mit einem Stimmungsbarometer. Gleich im Anschluss folgen kooperationsorientierte Übungen mit Fokus auf die Zusammenarbeit. Danach wird wieder reflektiert und die Frage „Wie fühle ich mich bei Kooperationsübungen mit meinen Mitschülerinnen?“ *erfragt*. In einer offenen Reflexionsrunde werden dann Schülerinnen gebeten, ihre Erfahrungen zu teilen. Auch die typischen Geschlechterzuweisungen werden in der Stunde thematisiert und analysiert. Zusammenfassend wird in diesem Stundenbild erneut der Schwerpunkt auf die Wahrnehmung

gelegt. Diesmal ermöglichen die gegensätzlichen Situationen, Kooperieren versus Konkurrieren, eine vielfältigere Erfahrung und somit auch fundiertere Aussagen darüber. Die Reflexionsfragen spielen wie immer eine sehr wichtige Rolle, um die Schülerinnen auf ihr Selbst aufmerksam zu machen. „Warum fühle ich mich im Wettkampf oder in der Kooperation wohler – was sagt das über mich aus?“ „Wie steht das in Verbindung mit meinem physischen Fähigkeitskonzept?“ All diese Fragen werden in der Reflexionsrunde angesprochen und führen hoffentlich zu erkenntnisreichen Erklärungen bezüglich des Selbst- und Fähigkeitskonzepts der Schülerinnen.

Selbstwahrnehmung am Beispiel der Pulsmessung

Im dritten Unterrichtsmodell der Interventionsstudie geht es, wie der Titel schon verrät, um die Selbstwahrnehmung am Beispiel der Pulsmessung von Bauer in der Ausgabe vom Jahr 2016. Alfermann et al. (2003) sprechen von der Wahrnehmung der körperlichen Fähigkeiten und in dieser Stunde wird die *Ausdauerfähigkeit* mittels des Pulses wahrgenommen. Darüber hinaus nimmt auch die Selbsteinschätzung einen Teil der Stunde ein, da die Schülerinnen teilweise versuchen ihren erwarteten Puls schon vorab einzuschätzen. Auf der Ebene der Fachkompetenz ist das Ziel der Stunde die Technik des Pulsmessens anwenden zu können. Das bedeutet diesen zu ertasten, zu zählen und anschließend zu berechnen. Um das Selbstkonzept im Kontext dieses Inhalts zu berücksichtigen, werden drei Lernziele im weiteren Kompetenzbereich formuliert: Schülerinnen... *können den eigenen Puls wahrnehmen, spüren die Reaktion vom Puls auf Belastungsveränderungen und können den eigenen Puls einschätzen*. Diese Stunde widmet sich gezielt der Wahrnehmung eines allgegenwärtigen physiologischen Mechanismus, dem im Alltag der Schülerinnen wahrscheinlich nicht viel Beachtung geschenkt wird.

Nachdem das Pulsmessen zu Beginn der Stunde erklärt und geübt wird, gibt es im ersten Teil dann verschiedene Belastungsstufen, in denen die Schülerinnen jeweils danach ihren Puls messen und die Veränderungen spüren sollten. Die Lehrperson fragt zwischendurch immer wieder, wie sich der Puls verändert und welche weiteren körperlichen Veränderungen damit einhergehen. Anschließend wird im zweiten Teil der Stunde in einem Stationsbetrieb der Puls vor und nach der jeweiligen Station gemessen und zusätzlich der erwartete Puls zuvor eingeschätzt. Zu diesem Zeitpunkt haben die Schülerinnen schon ein Gespür für den eigenen Puls und müssen durch Überlegungen zur Intensität der Aufgaben, den neuen Puls einschätzen. Nach dieser Übung wird eine Zwischenreflexionsrunde mit Fragen über die Puls- und Belastungsveränderungen, die Schwierigkeit des Einschätzens und der Erholung des Pulses durchgeführt. Die Stunde endet mit einem Ausklang, in der die Schülerinnen am Boden liegen und ihren Puls und die Atmung noch einmal bewusst spüren sollen. Reflektiert wird am

Ende noch, was die Schülerinnen über sich selbst erfahren haben, was der Puls über unseren Körper aussagt und warum es wichtig ist, den eigenen Puls spüren und wahrnehmen zu können.

Anstrengung und Selbstwahrnehmung

Die nächste Sportstunde im Rahmen der Interventionsforschung bleibt bei dem gleichen Fokus, der Selbstwahrnehmung und verwendet ein Modell von Göttinger im Heft *Wild auf Leistung* (2019). In dieser Stunde werden die *körperlichen Fähigkeiten*, insbesondere *Kraft* und *Schnelligkeit*, unter Berücksichtigung der Anstrengung behandelt. Dies macht die Stunde relevant im Kontext der Forschungsarbeit da sich das physische Selbstkonzept aus diesen Fähigkeiten zusammensetzt (Alfermann et al., 2003). Für die Wahrnehmung der Anstrengung wird eine Skala für das sogenannte *subjektive Belastungsempfinden* verwendet. Diese 15-stufige Skala wurde 1970 von Borg erstellt, wobei für den Sportunterricht ein 7-stufiges Modell verwendet wird. Das subjektive Belastungsempfinden „ist die Anstrengung, die Sportler/innen während der Belastung wahrnehmen. Es vereinigt gleichzeitig alle Aspekte der Beanspruchung, also lokale Empfindungen der aktiven Muskulatur und Herz-Kreislaufgrößen...“ (Göttinger, 2019, S.11). Mittels der Skala kann dieses komplexe Konzept anschaulich gemacht werden.

Die Inhalte der Stunde sind eine Tabata Einheit, gefolgt von einem Verfolgungsfangspiel mit Staffelcharakter und einer Abschlussentspannung. Die Fachkompetenzziele behandeln demnach die Absolvierung des Tabata Trainings und der taktisch klugen Laufstrategie im Fangspiel. Im Bereich der Selbstkompetenz geht es in dieser Stunde darum, die Ziele „*Schülerinnen... können sich mit dem Thema Leistung und Anstrengung bewusst auseinandersetzen, können ihr Anstrengungsempfinden in eine 7-stufige Selbsteinschätzungsskala einordnen und können sich für ein individuell passendes Leistungsniveau entscheiden*“, zu erreichen (Göttinger, 2019, S. 10). Die Skala wird gleich zu Beginn der Stunde erklärt und vorgestellt, sodass die Schülerinnen damit vertraut werden, da sie die Skala nach allen drei Teilen der Stunde ausfüllen.

Das Aufwärmen in dieser Einheit ist besonders wichtig, da die Schülerinnen durch Impulsfragen bereits zum Konzept des *subjektiven Belastungsempfindens* hingeleitet werden. Die Fragen inkludieren die persönliche Stimmung und Leistungsfähigkeit der Mädchen an dem Tag sowie konkrete Fragen über die Anstrengung während des Aufwärmens. Göttinger nennt den Aufwärmteil „sich auf das Thema einstimmen – miteinander sprechen“ (Göttinger, 2019, S. 11). Die Impulsfragen, welche mit den Mitschülerinnen besprochen werden, aktivieren das Wissen über und die Wahrnehmung von Leistung und Anstrengung bereits zu Beginn der Stunde. Nach dem Hauptteil und dem Ausfüllen der Skala, kommen die Schülerinnen in eine

Schlussentspannung und legen sich im Turnsaal verteilt auf Matten in eine gemütliche Position. Diese Phase ist besonders wichtig, da sie ermöglicht, die gesamte Stunde sowie die eingesetzte Anstrengung zu spüren und zu reflektieren. Es folgt eine kurze Gedanken- und Reflexionsreise, die durch die Lehrperson angeleitet wird (Göttinger, 2019, S.13-14). Am Ende der Stunde treffen sich alle noch einmal im Mittelkreis und ohne viel anzuleiten, fragt die Lehrerin ob die Schülerinnen etwas von dieser Stunde teilen möchten. Obwohl Anstrengung fast immer ein Teil einer Sportstunde ist, wird diese nur selten reflektiert. In diesem Stundenbild steht die subjektive Wahrnehmung der Anstrengung im Mittelpunkt und hilft so den Schülerinnen sich selbst in Bezug auf Leistung, Grenzen und ihre Fähigkeiten, besser kennenzulernen.

Achtsamkeitsübungen im Stationsbetrieb

„Achtsamkeit lässt uns erkennen, was im gegenwärtigen Augenblick in uns und um uns herum geschieht“ – *Tim Nhat Hanh* (zit.n. Bauer, 2018, S.14). Genau diese Achtsamkeit soll in dieser Stunde gespürt und mit dem Unterrichtsmodell von Bauer (2018) umgesetzt werden. Der bisherige Schwerpunkt auf dem Selbst und der Selbstwahrnehmung wird in dieser Phase erweitert. Neben der Achtsamkeit gegenüber dem eigenen Körper liegt nun auch ein Fokus auf dem achtsamen Miteinander mit anderen. Diketmüller erklärt dies „ist ein wichtiger Beitrag zu einer gelingenden Entwicklungs- und Gesundheitsförderung, die nicht beschämt, sondern bestärkt und Möglichkeiten des Umgangs mit körperlichen Grenzen eröffnet“ (2018, S. 8). Bauer plant diese Achtsamkeit in einem Stationsbetrieb umzusetzen, welcher paarweise absolviert wird. Einen kleinen Einblick in die Inhalte der jeweiligen Stationen geben die Namen: „Atmung, Zeitlupe, Bewusst gehen – bewusst laufen, Dialog mit dem Körper, Führen lassen, Muskeln spüren...“ sowie einige mehr. Die Stationen zielen bewusst auf das Spüren des eigenen Körpers, aber auch die Wahrnehmung und Achtung der Partnerin ab. Um diese Aufgaben für die Schülerinnen zu erleichtern, liegen bei allen Stationen Kärtchen mit sehr genauen Angaben zur Durchführung der Station sowie ein kurzer Absatz mit einer Erklärung zur Relevanz. Ein Beispiel von dem Absatz der Station 7. *Kopf an Kopf*: „Wir sind es gewohnt, uns permanent zu beschäftigen. Je mehr wir beschäftigt und fremdbestimmt sind, desto schwerer fällt es, uns selbst bewusst wahrzunehmen. Deshalb kann es richtig guttun, hin und wieder aus diesem Korsett auszubrechen, sich abzuschotten und in sich hineinzuhören“ (Bauer, 2018, S. 16).

Nach einer kurzen Einleitung auf allen Kärtchen, geht es dann zu der genauen Anleitung für die jeweilige Übung. Diese Stunde ist für die Interventionsforschung sehr relevant, da zum ersten Mal auch die physische Attraktivität, die den zweiten Teil des physischen Fähigkeitskonzepts laut Alfermann et al. bildet (2003), inkludiert ist. Bauer benennt folgendes

Ziel in der Geschlechterkompetenz: „Die Schülerinnen können ihren eigenen Körper positiv wahrnehmen und sich auf Mitschülerinnen einlassen“ (2018, S. 14). Durch den Inhalt und die Aufgaben der Stationen, werden Schülerinnen bewusst zur Wahrnehmung des eigenen Körpers geführt und lernen sich so besser kennen. Auch im Ziel der Selbstkompetenz geht es um das Erkennen der eigenen Kompetenzen sowie das Einlassen auf Neues (Bauer, 2018). Zu Beginn der Stunde ist es wichtig den Schülerinnen den Inhalt näher zu bringen und die Themen Achtsamkeit und Wahrnehmung besonders hervorzuheben. Fragen wie zum Beispiel „Was ist Achtsamkeit?“ „Wann ist oder sollte man achtsam sein?“ und „Wem gegenüber kann man achtsam sein?“ können hier bei der Einführung sehr hilfreich sein. Nach dem Stationsbetrieb folgt auch in dieser Stunde eine Reflexion, wobei die Schülerinnen die Fragen zuerst für sich beantworten und diese danach in einer offenen Reflexionsrunde besprechen. Die Reflexionsrunde dient dazu, ein allgemeines Stimmungsbild der behandelten Inhalte zu erfassen. Zusätzlich soll die Verbindung zwischen Achtsamkeit und einer positiven Einstellung gegenüber dem eigenen Körper und der Partnerin erneut besprochen und reflektiert werden. Dadurch wird den Schülerinnen verdeutlicht, wie bedeutsam Achtsamkeit ist.

Selbstverteidigung beginnt im Kopf – Gewalt an Frauen

Eine Einzelstunde der Studie wird genutzt, um ein wichtiges Thema aufzugreifen und ausführlich zu diskutieren. Die Stunde wurde von Höfinger-Hampels Unterrichtsmodell mit dem Titel *Selbstverteidigung beginnt im Kopf* inspiriert und ausgeweitet auf das Thema Gewalt an Frauen. Der Aufbau der Einheit beinhaltet zunächst eine Diskussionsrunde, gefolgt von der praktischen Erprobung von Verteidigungsstrategien. Anschließend werden Tipps zur Körpersprache für potenzielle Opfer sowie Informationen über Schwachstellen der potenziellen Täter vermittelt. Dies wird ergänzt durch das Erlernen einer stabilen Verteidigungsposition und durch einfache Befreiungsgriffe. Demnach sind die Ziele der Fachkompetenz wie folgt: *Schülerinnen... können Strategien zur Verteidigung, Schwachstellen des Täters benennen, können von einer Opferhaltung und einer starken Position unterscheiden und können die richtige Reihenfolge der Strategien beschreiben.* Auch wenn die Kompetenzen wichtig sind, geht es bei Selbstverteidigung, wie der Titel schon sagt, sehr viel um die eigene Haltung und Einstellung. Daher ist das zentrale Ziel, den Schülerinnen genau das zu vermitteln. Hierbei helfen die genannten Lernziele im Bereich der Selbstkompetenz, wie eine selbstbewusste Körperhaltung als Verteidigung, von eigenen Erfahrungen berichten, diese reflektieren und analysieren und gleichzeitig auch die Erfahrungen anderer ernst nehmen und objektiv besprechen. Die Diskussion und der Erfahrungsaustausch über mögliche Verteidigungsstrategien sowie die Bewusstmachung und Einschätzung gefährlicher Situationen sind zentrale Aspekte der Selbstverteidigung. Ganzheitlich betrachtet könnten diese sogar bedeutsamer sein als die reinen Befreiungsgriffe.

Die Lehrerin hat in dieser Stunde eine besonders wichtige Rolle, da sie alle Erfahrungen, Berichte und Bemerkungen ernst nehmen muss, um diese situationsgerecht und gemeinsam mit den Schülerinnen zu reflektieren. Außerdem ist es ihre Verantwortung, eine respektvolle und wertfreie Atmosphäre zu schaffen, in der sich die Schülerinnen ermutigt fühlen, von persönlichen Erfahrungen zu berichten. Sie sollte den Schülerinnen das Gefühl vermitteln, dass diese Stunde ein sicherer Rahmen ist, um Gedanken und Gefühle im Zusammenhang mit dem Thema Gewalt gegen Frauen, zu besprechen. Darüber hinaus muss die Lehrperson in Fällen, die die Sicherheit der Mädchen betreffen oder betroffen haben könnten, eine angemessene Einschätzung vornehmen und gegebenenfalls die Informationen dem Klassenvorstand mitteilen. Dieses Unterrichtsmodell ist relevant für die Forschung da die Schülerinnen in dieser Stunde viel über sich selbst, ihre Haltung und ihre Körpersprache lernen.

Grenzen erkennen im Stationsbetrieb

Dieses Stundenbild zielt auf die Wahrnehmung der eigenen körperlichen Fähigkeiten und des physischen Selbstkonzepts ab, da Schülerinnen in dieser Stunde selbstbestimmt arbeiten und selbst erkennen, wo ihre persönlichen Grenzen sind. Dikemüller betont „insbesondere die Wahrnehmung der eigenen Körpergrenzen und der Körperperipherie ermöglicht neue Sichtweisen auf den eigenen Körper“ (2011, S. 8). Darüber hinaus sollten die Schülerinnen im Vorfeld auch ihre eigenen Grenzen einschätzen, was wiederum die Reflexion über ihre körperlichen Fähigkeiten fördert. Die Idee zu diesem Stundenbild kommt aus dem Heft 2007 von *Bauer*, und wird mittels einem Stationsbetrieb durchgeführt, indem motorische Aufgaben bewältigt werden. Die Aufgaben werden zu Beginn vorgezeigt und erklärt. Nach einem kurzen Diskurs mit einer Partnerin schätzen die Schülerinnen ein, wie viele Punkte sie bei den jeweiligen Stationen erreichen können. Durch die Selbsteinschätzung werden die Schülerinnen aufgefordert, aktiv ihre Fähigkeiten zu überdenken. Nach der Durchführung der Stationen vergleichen die Mädchen ihre Einschätzungen mit ihrer erbrachten Leistung. Der Fokus dieser Stunde ist wieder der Selbstkompetenzbereich, womit das Ziel dieser Stunde für die Fachkompetenz rein die Durchführung der Stationen ist. Die Lernziele der Selbstkompetenz sind: *die Schülerinnen... können die eigenen Grenzen wahrnehmen, können sich im Stationsbetrieb nach Überlegungen mit Mitschülerinnen realistische Grenzen setzen und können sich in spezifischen motorischen Fertigkeiten und Fähigkeiten absolut und relativ einschätzen.*

In dieser Stunde ist es besonders wichtig, die Schülerinnen zu motivieren, ihre Grenzen auszutesten und dadurch neue Erfahrungen in ihrem eigenen Körper zu machen. Die Aufgaben an den Stationen sind einfach und so gewählt, dass jede Schülerin sich selbst zu

neuen Bestleistungen herausfordern kann. Danach ist die Reflexion dieser Grenzen wichtig, um die Entwicklung dieser wahrzunehmen. Es sagt viel über die Willensstärke im Sport aus, wie weit man an die eigenen körperlichen Grenzen geht und diese noch verschieben kann. Die Lehrperson betont immer wieder, dass es um die eigenen Grenzen geht und diese nicht mit den Mitschülerinnen verglichen werden sollen. In der Zwischenreflexion nach dem ersten Durchgang fragen sich die Schülerinnen dann:

- „Wie war deine Einschätzung? Neigst du zu Überschätzung oder Unterschätzung deiner Leistung?“
- „Wie fühlt es sich an die eigenen Grenzen zu übertreffen oder nicht zu erreichen?“
- „Hört auf euch selbst und überlegt euch für den zweiten Durchgang bei welchen Stationen ihr eure Grenzen verschieben könnt?“

Um die individuellen Leistungsgrenzen zu verschieben, ist es notwendig, dass die Schülerinnen Willensstärke zeigen und sich selbst motivieren. Gleichzeitig sollten sie akzeptieren, wenn sie diese Grenzen bei einigen Stationen bereits erreicht haben. In dieser Stunde werden die Mädchen indirekt dazu aufgefordert, ihre persönlichen körperlichen Fähigkeiten in verschiedenen Bereichen (Kraft, Koordination, Schnelligkeit, ...) auszutesten, einzuschätzen und zu reflektieren. Stundeninhalte wie diese, bei denen Schüler:innen sich ausschließlich mit sich selbst messen und herausfordern, sind in vielen Entwicklungsphasen äußerst bedeutend und lehrreich. Oft fällt es Kindern und Jugendlichen schwer, sich nicht mit anderen zu vergleichen, sondern sich darauf zu konzentrieren, ihre eigenen Leistungen zu übertreffen.

Über Hindernisse gemeinsam zum Ziel

Bisher lag der Fokus der Unterrichtseinheiten auf der Selbstkompetenz, welcher noch beibehalten wird, aber zusätzlich wird nun auch die Sozialkompetenz inkludiert. In dieser Stunde geht es um Zusammenarbeit, Aufmerksamkeit, Verantwortung und Mut. Dieses Unterrichtsmodell wurde von Göttinger im Jahr 2018 in der Ausgabe „Achtsamkeit und Haltung“ veröffentlicht. In dieser Stunde wird besonderer Wert auf Achtsamkeit gegenüber der Partnerin sowie sich selbst gelegt. Dies wird durch einen Hindernisparcours praktisch umgesetzt. Die Fachkompetenzziele sind auch in dieser Einheit wieder nebensächlich, und beschreiben den selbständigen Aufbau und das sichere Absolvieren der Hindernisse. Der Fokus dieser Stunde liegt, wie schon erwähnt im Sozial- und Selbstkompetenzbereich, da sich die Schülerinnen gegenseitig mit verbundenen Augen durch den Parcours führen müssen. Göttinger benennt die Lernziele der Sozialkompetenz: *Schülerinnen können....*

Verantwortung übernehmen und nicht sehende Mitschülerinnen achtsam und sicher durch den Hindernisparcours führen und Vertrauen in ihren Mitschülerinnen aufbauen (2018, S.18). Die Lernziele im Bereich der Selbstkompetenz fokussieren auf das Entwickeln von

Selbstvertrauen sowohl in sich selbst als auch in die Partnerin. Zudem werden die Reflexion und der Vergleich der Erfahrungen zwischen sehender und nicht sehender Position betont. (Göttinger, 2018).

Zu Beginn der Stunde bauen die Schülerinnen selbstständig die Stationen des Parcours in Kleingruppen auf. Nachdem die Sicherheit der Stationen durch die Lehrperson kontrolliert wurde, wird der Parcours vorgezeigt und von den Schülerinnen als Übung ausgetestet. Die Lehrerin weist auf die bewusste Wahrnehmung der Hindernisse, Schwierigkeiten und Übergänge in der Proberunde hin, denn kurz danach wird der Parcours blind bewältigt. In Zweier-Teams werden nun einer Schülerin die Augen verbunden, die nur durch die Anweisungen der Partnerin die Hindernisse bewältigen soll. Vor dem Start weist die Lehrerin die Mädchen erneut auf die Bedeutung der Sicherheit und korrekten Anweisungen hin. Zusätzlich sollen sich die Schülerinnen zuerst selbst und dann ihre Partnerin fragen, ob sie einander vertrauen. Die Teams machen sich dann gemeinsam aus, wie sie die Anweisungen geben (z.B. mit Körperkontakt, ohne) und welche Kommandos zählen. Nach jedem Durchgang werden dann beide Erfahrungen und Rollen reflektiert, um diese sichtbar zu machen. Hierzu stehen auf einem Plakat verschiedene Aussagen über die beiden Rollen in Form einer Dartscheibe und je eher diese für die Schülerinnen stimmen, desto weiter wird das Kreuz in die Mitte gemacht. Aussagen der Rolle als *Sehende* sind zum Beispiel: „Für mich als Sehende waren Vertrauen und Sicherheit wichtiger als das Gewinnen des Wettkampfs und ich habe keine Hektik aufkommen lassen“ oder „Ich als Sehende habe meinen Nicht sehenden Mitschülerinnen in jeder Sekunde das Gefühl von Sicherheit gegeben“. Aussagen als „nicht Sehende“ sind: „Ich als Nicht-Sehende hatte in jeder Sekunde das Gefühl absoluter Sicherheit“ oder „Ich als Nicht-Sehende wurde nie nervös gemacht und zur Eile angetrieben, um den Wettkampf zu gewinnen.“ (Göttinger, 2018, S. 20). Diese Aussagen helfen sehr bei der Reflexion der eigenen Rolle, aber vor allem bei der Sichtbarmachung der Rolle der anderen. Nach dieser Zwischenreflexion werden die Aufgaben getauscht und anschließend wieder reflektiert. Zum Schluss wird der Parcours noch als Wettkampf bewältigt, indem sich die Teams überlegen, wer die Rolle des „Sehenden“ und die des „Nicht-Sehenden“ übernimmt. Um die Sicherheit zu garantieren, spricht die Lehrperson noch einmal die Themen Achtsamkeit, Vertrauen und Mut an. Achtsamkeit bleibt auch im Wettkampf wichtiger als der Sieg und dies sollte den Schülerinnen bewusst werden. Die erfolgreiche Umsetzung dieses Unterrichtsmodells ist lehrreich für die jugendlichen Mädchen, da sie nicht nur Selbstvertrauen in sich und ihre Partnerin entwickeln müssen, sondern auch Mut zeigen und lernen, achtsam mit ihren Mitschülerinnen umzugehen.

Fördern durch Fordern

Das nächste Unterrichtsmodell zielt auf die Förderung der Mädchen durch gegenseitiges Herausfordern in Challenges ab und wurde von Griessel und Mrazek in der Ausgabe von 2016 veröffentlicht. In dieser Stunde ist der Fokus einerseits auf Selbstbestimmung, da die Schülerinnen sich die Challenges selbst ausdenken und gleichzeitig auf der Stärkung des sportlichen Fähigkeitskonzepts, da sich die Mädchen in ihren Stärken messen können. Für die Durchführung überlegt sich jede Schülerin eine Aufgabe, die im Eins-gegen-Eins durchgeführt werden kann und bei der es eine Gewinnerin gibt. Nach der Absprache mit der Lehrperson werden die Stationen dann im Turnsaal aufgebaut und die Namen der Schülerinnen auf Kärtchen in einer Reihe verteilt. Nachdem die Schülerinnen ihre eigenen Challenges erklärt haben, können sie jeweils die Person am Kärtchen links von ihnen herausfordern und die Siegerin der Challenge rückt dann einen Platz nach links in der Reihe. Durch dieses Format werden die Mädchen bewusst dazu angeregt, ihre individuellen Stärken wahrzunehmen und sich in sportlichen Bereichen weiterzuentwickeln und zu verbessern. Aufgrund der Möglichkeit, die erste vorgeschlagene Challenge abzulehnen, können die Schülerinnen ihre Fähigkeiten noch besser einschätzen und „ihr Körperkonzept in Bezug zu unterschiedlichen Bewegungsherausforderungen reflektieren“ (Griessel & Mrazek, 2016, S.17). Durch die selbstständige und selbstbestimmte Unterrichtsform können die Schülerinnen frei entscheiden, wie oft, wie und wen sie herausfordern. Nach den Challenges folgt eine Selbstreflexion mit Fragen über die individuellen Stärken, Verbesserungsmöglichkeiten, dem physischen Selbstkonzept sowie dem generellen Wohlbefinden, welche die Schülerinnen persönlich und für sich auf einem Zettel beantworten.

Der Schwerpunkt dieser Stunde liegt im Bereich der Selbstkompetenz, speziell auf der Wahrnehmung der eigenen sportlichen Stärken und Fähigkeiten da die Mädchen zuerst ihre eigenen Herausforderungen erstellen und danach im Wettkampf gegeneinander antreten. Mit der Freude über den Sieg sowie den Frust des Verlierens sind die Jugendlichen ständig mit der Reflexion ihrer eigenen Fähigkeiten konfrontiert. Durch die Anzahl und die Vielfalt an Challenges haben aber alle Schülerinnen die Möglichkeit auf Erfolgserlebnisse. Zusätzlich gibt die Selbstbestimmung, die in dem Rahmen dieser Stunde vorausgesetzt wird, den Schülerinnen noch mehr Verantwortung und Raum zur Entwicklung und Verwirklichung ihrer persönlichen sportlichen Fähigkeiten.

Ich bin schön, genau so, wie ich bin!

Um die Interventionsstudie abzuschließen, wird in der letzten Einheit der Fokus auf die *physische Attraktivität* (Einstellung zum eigenen Körper) dem zweiten Teil des physischen

Fähigkeitskonzepts laut Alfermann et al., gelegt (2003). Diese Einzelstunde wird zur Reflexion und zum Abschluss der Forschung genutzt und die Idee dazu kommt von Wiesinger-Russ aus dem Heft 2018. *Ich bin schön, genau so, wie ich bin*. So lautet der Titel der Phantasiereise, die das zentrale Thema dieser Stunde behandelt. Der Fokus dieser Stunde liegt ganz auf der Sozial- und Geschlechterkompetenz und Wiesinger-Russ bestimmt hier die folgenden Lernziele: Die Schülerinnen können... *ihren Körper wertschätzen, ihren weiblichen Körper mit all seinen Abweichungen von den gängigen Schönheitsidealen wertschätzen (2018, S.24)* sowie *ihre Erfahrung der Phantasiereise reflektieren und in Worte fassen*. Nach dem Fragebogen zum physischen Fähigkeitskonzept der Mädchen der vor der Interventionsforschung durchgeführt wurde, bietet die Phantasiereise zu dem Thema den perfekten Abschluss bevor der Fragebogen leicht abgeändert in der darauffolgenden Stunde wieder durchgeführt wird. Wiesinger-Russ sagt „Ziel dieser Phantasiereise ist es, durch positive Zuschreibungen die Zufriedenheit mit dem eigenen Körper zu gewinnen bzw. wieder zu erlangen“ (2018, S. 24). Die Phantasiereise hat das Ziel, den Schülerinnen zu vermitteln, dass das äußere Erscheinungsbild weniger Bedeutung haben sollte und versucht die Botschaft zu verbreiten, dass jede:r schön ist, genau so wie er/sie ist. Verschiedenste Teile des Körpers wie Haare, Augen oder Beine werden in der Gedankenreise genannt und hervorgehoben. Jede Schülerin soll in der Reise Aspekte des Körpers finden, die sie an sich mag und die sie besonders schön findet.

Vor der Phantasiereise ist es die Aufgabe der Lehrperson eine Atmosphäre zu schaffen, in der sich alle Schülerinnen wohl fühlen und auf den Inhalt der Stunde einlassen können. Das bedeutet, die Phantasiereise zuvor zu erklären, eine angenehme Stimmung zu kreieren und den Schülerinnen eine gemütliche Position zu ermöglichen in der sich alle vollkommen entspannen können (z.B. mit Matten, genug Abstand und Entspannungsmusik). Natürlich sind auch der respektvolle Umgang und die achtsame Haltung der Schülerinnen von Bedeutung, damit diese Stunde ihre Ziele erreichen kann. Die Phantasiereise endet mit einer stillen Reflexion, in der die Lehrperson die Schülerinnen an eine Frage aus der ersten Gruppendiskussion erinnert. Die Frage war „Findest du dich schön?“ welche damals niemand mit ja beantwortet hat. Diesmal fragt die Lehrperson „Was findest du an deinem Körper am schönsten?“ und schließt die Gedankenreise mit „Denk daran, du bist schön, genau so, wie du bist!“ ab. In einer kurzen offenen Reflexionsrunde werden die Schülerinnen gefragt, wie sie die Phantasiereise empfunden haben und ob sie sich darauf einlassen konnten. Da dies die letzte praktische Einheit der Interventionsstudie ist, werden die Schülerinnen abschließend noch gebeten, drei Ziele für sich selbst zu bestimmen, die ihre körperlichen Fähigkeiten und die Einstellung zum eigenen Körper betreffen. Die Ziele schreiben die Mädchen auf einen Zettel, der in ein Kuvert kommt und verschlossen von der Lehrperson an den Klassenvorstand

weitergegeben wird und zu Beginn des nächsten Schuljahres wieder ausgeteilt wird. Dies dient sowohl dazu, die Schülerinnen in einem halben Jahr daran zu erinnern als auch das Selbstkonzept in diesem Moment erneut zu reflektieren.

Die Beschreibung der Stundenbilder soll einen Einblick in die Forschung geben und die Gründe für die Auswahl der Unterrichtsthemen zeigen. Die Stundenbilder wurden alle mit dem Fokus auf das sportliche Selbstkonzept gewählt und passend nach Unterthemen gereiht. In jeder Stunde wurde die subjektive Wahrnehmung des physischen Fähigkeitskonzepts auf vielfältige Weise thematisiert und in verschiedene Stundeninhalte eingebunden.

5.2.4 Durchführung Studie

Die Studie erstreckte sich über einen Zeitraum von fünf Wochen, in denen zwei Fragebögen, zwei Gruppendiskussionen und zehn Unterrichtseinheiten durchgeführt wurden. Vor Beginn der Studie wurden die Schülerinnen ausführlich über den Ablauf informiert und die Teilnahme wurde von den Eltern genehmigt. Insgesamt nahmen 14 Schülerinnen der 5. Schulstufe an der Interventionsstudie teil. Der Ablauf gestaltete sich wie folgt: Für den ersten Termin wurde die Mädchen-Gruppe in zwei Untergruppen aufgeteilt, um die Größe der Gruppendiskussion zu reduzieren. Hier wurden der Pre-Fragebogen sowie die erste Gruppendiskussion in einer Doppelstunde durchgeführt. In den folgenden Wochen wurden dann alle Montags- und Dienstagseinheiten, welche Doppelstunden waren, für die Durchführung der Stundenbilder verwendet. Aufgrund von Feiertagen und ausgefallenen Sportstunden wurden nach Absprache mit dem Klassenvorstand drei zusätzliche Donnerstage für die Interventionsstudie genutzt. Für den *Post* - Fragebogen und die abschließende Gruppendiskussion wurde die Gruppe aus zeitlichen Gründen nicht mehr zweigeteilt. Insgesamt wurde für die Interventionsstudie also rund 20 Stunden mit den Schülerinnen gearbeitet. Der genaue Ablauf ist in der beigefügten Tabelle detailliert dargestellt.

Tab. 1: Plan der Interventionsstudie

Einheit	Datum	Inhalt
1.	Di, 24.5.22	PRE Fragebogen 1 + Gruppendiskussion (2 Gruppen)
2.	Mo, 30.5.22	Kampf 2015/ 25
3.	Di, 31.5.22	Kooperieren/ Konkurrieren 2010/11
4.	Do, 2.6.22	Puls messen – Selbstwahrnehmung 2016/15
5.	Di, 7.6.22	Anstrengung und Selbstwahrnehmung 2019/10
6.	Do, 9.6.22	Achtsamkeitsübungen im Stationsbetrieb 2018/14
7.	Mo, 13.6.22	Selbstverteidigung 2002/10
8.	Di, 14.6.22	Grenzen erkennen – Selbsteinschätzung 2007/16
9.	Mo, 20.6.22	Hindernisparcours –Selbst + Sozialkompetenz 2018/18
10.	Di, 21.6.22	Fördern durch Fordern 2016/16

11.	Do, 23.6.22	Phantasiereise – Ich bin schön 2018/24
12.	Mo 27.6.22	POST Fragebogen 2 + Gruppendiskussion 2

5.3 Forschungsmethode – Mixed Methods

Nachdem der Zeitplan der Studie detailliert beschrieben wurde, bietet sich nun die Gelegenheit, die angewandte Forschungsmethode näher zu beleuchten. Um ein umfassendes Verständnis der Auswirkungen der Intervention auf das physische Fähigkeitskonzept der Schülerinnen zu erlangen, wurde ein Mixed-Methods-Ansatz gewählt um die Forschungsfrage zu beantworten. „Unter Mixed-Methods wird die Kombination und Integration von qualitativen und quantitativen Methoden im Rahmen des gleichen Forschungsprojekts verstanden“ (Kuckartz, 2014, S.33). Die Wahl des Forschungsdesigns ist für die Beantwortung der Forschungsfrage angemessen, da beide Methoden unterschiedliche Perspektiven liefern und sich gut kombinieren lassen. Kuckartz betont auch, dass es in erster Linie um die Forschungsfrage gehen sollte, die sich an sozialen und gesellschaftlichen Problemstellungen orientiert und danach erst sollte die passende Methode, oder wie in diesem Fall, eine Mischung aus Methoden, gewählt werden (2014). Konkret werden innerhalb dieser Forschung Fragebögen, Gruppendiskussionen und Fremdbeobachtung zur Beantwortung der Forschungsfrage herangezogen. Die Fragebögen werden quantitativ ausgewertet und dienen der Erfassung des physischen Fähigkeitskonzepts der Mädchen und der Einstellung zum Sportunterricht. Mit dieser Methode können die Daten statistisch ausgewertet werden und Aussagen über die ganze Gruppe bezüglich des Selbstkonzepts der Schülerinnen der Klasse gemacht werden. Um die Themen aus den Fragebögen zu vertiefen, folgen auf die Fragebögen jeweils Gruppendiskussionen. Diese werden transkribiert und mittels einem Kategoriensystem codiert und interpretiert. Die Fremdbeobachtung der Lehrperson fließt in die Diskussion am Ende mit ein und versucht, die Ergebnisse durch interpretative Statements abzurunden. Diese umfassende Methodik erlaubt es, sowohl statistische Trends zu erkennen als auch individuelle Erfahrungen der Schülerinnen zu verstehen.

Eine alleinige monomethodische Studie wäre für die Beantwortung dieser Forschungsfrage nicht hinreichend, da die Teilnehmerinnenzahl zu begrenzt ist, um lediglich quantitative, verallgemeinerbare Schlüsse über das physische Fähigkeitskonzept und die Förderung der Mädchen im Sportunterricht zu ziehen. Zugleich ist die quantitative Auswertung von großer Bedeutung, um das Selbstkonzept und das sportliche Fähigkeitskonzept innerhalb der Klasse zu erfassen. Die qualitative Auswertung der Gruppendiskussionen ergänzt diese Perspektive und ermöglicht eine vertiefte und aussagekräftigere Analyse des sportlichen Fähigkeitskonzepts. Durch diese methodische Vielfalt wird ein umfassendes Verständnis der Zusammenhänge zwischen Interventionsstudie und Mädchenförderung erreicht. Darüber

hinaus ermöglicht die Fremdbeobachtung der Lehrperson spannende Einblicke und Aussagen über die Wirkung der Interventionsstudie. In Zusammenfassung ist der Mixed-Methods-Ansatz aufgrund der begrenzten Teilnehmeranzahl und der Charakteristik der Interventionsstudie die optimale Wahl, um die Fragestellung dieser Studie angemessen zu beantworten.

Greene, Caracelli und Graham benennen fünf verschiedene Designtypen einer Mixed-Methods Forschung: *Triangulation*, *Komplementarität*, *Entwicklung*, *Initiation* und *Expansion* (1989, zit. n. Kukartz, 2014, S.58). *Komplementarität* ist der Designtyp dieser Arbeit, der darauf abzielt, durch die Methode ein tieferes Verständnis, mehr Einblicke und fundierte Erklärungen zu erlangen. Kukartz betont „Hier geht es also um die Vervollständigung der Forschungsergebnisse und um eine erweiterte Interpretation“ (2014, S. 58). Genau das ist das Ziel der Anwendung der verschiedenen Methoden. Es soll einen ganzheitlichen Einblick, zum einen in das sportliche Selbstkonzept der Mädchen durch Fragebögen sowie in die Entwicklung dieses Konzepts während der Interventionsstudie durch die Fremdbeobachtungen, aber auch in die Gedankenwelt der Mädchen durch die Gruppendiskussionen geben. Döring (2023) betont die Wichtigkeit der Interpretationsqualität. Das bedeutet die quantitativen und qualitativen Ergebnisse zueinander in Beziehung zu setzen und als Ganzes zu interpretieren. Dies stellt zugleich ein Gütekriterium für die Mixed-Methods-Forschung dar. Trotz der gemeinsamen Interpretation am Ende, können die Teilbefunde der quantitativen und qualitativen Studie zu unterschiedlichen Ergebnissen in Bezug auf die Forschungsfrage führen. Dabei kann es vorkommen, dass die Ergebnisse entweder übereinstimmen, sich widersprechen oder sich gegenseitig ergänzen (Kelle, 2014). Auch abweichende Erkenntnisse aus den einzelnen Teilstudien, sogenannte Inkonsistenzen, müssen in die Gesamtinterpretation miteinbezogen werden (Döring, 2023).

Die vorliegende Studie kann als eine *Evaluationsstudie* betrachtet werden, da eine bestimmte Maßnahme, in diesem Fall die Intervention der Monoedukation und der Mädchenförderung, durchgeführt wird (Kukartz, 2014, S. 62). Es wird also eine Situation vor der Intervention evaluiert (*pre*) um so den Ausgangszustand zu erfahren und danach wieder (*post*), um die Wirkung der Studie zu überprüfen und die Forschungsfrage zu beantworten. Mixed-Methods-Designs sind für Evaluationsstudien und Pre-Post-Designs sind eine sehr beliebte und oft verwendete Methode (Kukartz, 2014, S.97). Im folgenden Abschnitt werden die beiden Forschungsinstrumente, die Fragebögen und die Gruppendiskussion detailliert vorgestellt und erläutert.

5.3.1 Fragebögen

Um die Forschungsfrage, *Inwiefern ändert sich das physische Fähigkeitskonzept der Mädchen im Sportunterricht ...*, innerhalb einer Interventionsstudie zu beantworten, muss der Ausgangspunkt und das aktuelle physische Fähigkeitskonzept der Mädchen erfragt werden. Dies wird mittels eines Fragebogens erledigt, welcher sich an dem von Fluch (2019) orientiert, der wiederum aus der SPRINT Studie vom Deutschen Sportbund (DSB) erstellt wurde.

In der DSB - SPRINT Studie wurde die Situation des Schulsports in ganz Deutschland im Jahr 2004 in verschiedenen Bundesländern mittels umfangreicher Fragebögen erforscht. Eine Forschung in diesem Ausmaß war und blieb die einzige bis dato. Als Ziel hat die Studie „eine aktuelle Bestandsaufnahme des Sportunterrichts im Hinblick sowohl auf seine objektiv-strukturellen Rahmenbedingungen als auch die subjektiven Perspektiven der primär beteiligten Akteure“ (Deutscher Sportbund, 2006, S.68). Im Detail versucht die Studie Informationen über den Inhalt, die Organisation und die Intensität des Unterrichts herauszufinden, gleichzeitig aber auch Daten der Sportlehrer:innen sowie die Rahmenbedingungen des Bewegungs- und Sportunterrichts zu erforschen. Grundsätzlich wollte man mit den Ergebnissen der Studie Einblicke in den Sportunterricht in Deutschland aus allen Sichtweisen (Eltern, Schüler:innen, Lehrer:innen) geben um daraus zu lernen und Verbesserungsvorschläge für die Zukunft des Sportunterrichts zu erstellen. Durch qualitative und quantitative Daten wird ein ganzheitliches Bild des Sportunterrichts in Deutschland aus 2004 gezeichnet das die Grundlage für viele weitere Forschungen bildet. Auch für die bereits erwähnte Arbeit von Mutz und Burrmann (2014) über die systematische Benachteiligung von Mädchen im Sportunterricht wurden die Daten der SPRINT – Studie verwendet. Ein kurzer Einblick in die Themen des Schülerfragebogens erklärt, warum die Daten für so viele weitere Forschungen relevant sind:

Im Schülerfragebogen der SPRINT- Studie wurden folgende Bereiche genauer erforscht (Deutscher Sportbund, 2006, 81):

- a) *Sozialklima der Lerngruppe*
- b) *Ziele, Inhalte, Organisationsformen des Sportunterrichts*
- c) *Sportlehrer:innenverhalten*
- d) *subjektive Beurteilung des Sportunterrichts und der Sportlehrkraft*

Der Umfang der Daten ermöglicht Forschungsmöglichkeiten in vielen Bereichen des Sportunterrichts. Aus diesem Grund hat auch Fluch (2019) eine adaptierte und angepasste Version des SPRINT Fragebogens für ihre Forschung über das Selbstkonzept im mono- und koedukativen Sportunterricht verwendet.

Um das physische Fähigkeitskonzept der Mädchen in meiner Studie vor der Intervention zu erfassen, wurde eine adaptierte Version des Fragebogens von Fluch (2019) und dem DSB (2006) verwendet. In einem fünfseitigen Fragebogen wurden zunächst sozio-demographische Daten erfasst, gefolgt von der generellen Einstellung zum Sport und Sportunterricht. Besondere Aufmerksamkeit galt einer Vielzahl von Fragen und Aussagen, die darauf abzielten, das sportliche Fähigkeitskonzept der Schülerinnen zu erfassen. Wie zuvor bereits beschrieben ist der Fragebogen allein nicht ausreichend für die Studie, weshalb direkt im Anschluss eine Gruppendiskussion mit den Schülerinnen durchgeführt wurde. Dies ermöglichte eine tiefere und ganzheitlichere Erfassung der Einstellung der Mädchen sowie die detailliertere Analyse bestimmter Situationen und Aussagen. Der verwendete Leitfaden der Gruppendiskussion wird im folgenden Teil vorgestellt.

5.3.2 Gruppendiskussionen

Aus zeitlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen wurde der qualitative Teil der Studie mittels einer Gruppendiskussion durchgeführt. In dieser Studie wird die Gruppendiskussion als *Lupenfunktion* angewendet, welche als Metapher verwendet wird und bedeutet, einen genaueren Blick auf die im Fragebogen erwähnten Statements und Einstellungen der Befragten zu werfen (Kühn & Koschel, 2018). Die Teilnehmerinnen werden in der Diskussion dazu angeregt, Themen aus dem Fragebogen auszuführen und Gründe, Motivationen oder persönliche Wahrnehmungen und Gefühle mitzuteilen. Kühn und Koschel betonen hier „Voraussetzung für die erfolgreiche Durchführung von Gruppendiskussionen ist es, dass sich die Teilnehmer im Rahmen des Gesprächs öffnen, indem sie Erfahrungen und damit verbundenen Erlebnisse schildern“ (2018, S. 35). Um das zu ermöglichen ist es wichtig, eine Atmosphäre und Stimmung zu kreieren in der die Teilnehmer:innen das Gefühl haben, ihre Gedanken und Gefühle ehrlich und offen preisgeben zu können, ohne bewertet zu werden. Diese offene Atmosphäre kann zum sogenannten *Schneeballeffekt* führen, bei dem während der Diskussion kontinuierlich an Erlebnisse und Themen angeknüpft wird. Dies kann wiederum zu spannenden Diskussionen und Einblicken führen. Für eine effektive Gruppendiskussion ist eine strukturierte Vorbereitung eines Leitfadens ebenso wichtig wie eine reflektierte und flexible Herangehensweise während der Diskussion seitens des Moderators/ der Moderatorin. Dadurch können sowohl gezielte als auch spontane Fragen gestellt werden und das Gespräch kann seinen natürlichen Verlauf nehmen, ohne dabei unnötig unterbrochen zu werden (Kühn & Koschel, 2018).

„Ein guter Leitfaden sollte dem Moderator Sicherheit vermitteln und als Rückhalt dienen, ihn aber nicht unter Druck setzen.“ (Kühn & Koschel, 2018, S. 202). Der vorliegende Leitfaden für diese Gruppendiskussion wurde unter Berücksichtigung der Literatur von Kühn und Koschel

(2018) entwickelt und kann je nach Situation flexibel angepasst werden. Er dient dazu, wichtige Themen und Fragen, die besprochen werden sollten im Blick zu behalten sowie gegebenenfalls Impulse zu geben, um die Diskussion anzuregen. Der/Die Moderator:in soll also Vorwissen miteinbringen, während der Diskussion aber auch an Themen anknüpfen und nachhaken sowie durch subjektive Interpretationen noch mehr über das Gesagte erfahren.

Bei der Erstellung des Leitfadens wurden bestimmte Phasen verfolgt; die *Einführungsphase*, die *Warm-Up-Phase*, der *Hauptteil* und der *Schluss*teil (Kühn & Koschel, 2018). Die erste Phase dient der Erklärung der Rahmenbedingungen und Regeln, gefolgt von der Warm-Up-Phase, in der eine angenehme Gesprächsbasis geschaffen werden sollte mit einem sanften und lockeren Einstieg in das Themengebiet. Der Hauptteil dient dann der richtigen Diskussion und dem Austausch an Erfahrungen, Meinungen und Erlebnissen, gefolgt von dem Abschlussteil, in dem wichtige Aspekte noch einmal zusammengefasst und mögliche Schlussfolgerungen gezogen werden. Neben der Orientierung an den Phasen wurden bei der Erstellung des Leitfadens folgende Tipps berücksichtigt (Kühn & Koschel 2018):

- Fragen offen gestalten
- einzelne Themen zunächst nicht weiter aufgreifen oder vertiefen, sondern später in die Diskussion miteinbauen
- Schülerinnen diskutieren lassen
- provokative Aussagen überlegen
- Schlüsselfragen positionieren
- Befragte zurückspielen und anknüpfen
- Stimuli Material erstellen

Mithilfe dieser Kriterien wurde der Leitfaden erstellt und in Themenblöcke aufgeteilt, in denen teilweise auch Stimuli Material (Emojis) verwendet wurde. Der Leitfaden dieser Forschung befindet sich im Anhang dieser Arbeit zusammen mit dem Transkript der Gruppendiskussion. Die Auswertung der Gruppendiskussion wird anschließend im Kapitel der Methodenauswertung genauer dargestellt.

5.4 Auswertungsmethoden

Nach der Beschreibung der Messinstrumente der Studie werden im nächsten Kapitel die Auswertungsmethoden der Fragebögen sowie der Gruppendiskussionen beschrieben. Dabei wird erläutert, wie die gesammelten Daten analysiert und interpretiert wurden, um die Forschungsfragen der Studie zu beantworten.

5.4.1 Auswertung Fragebögen

Ziel der Fragebogenerhebung ist es, das sportliche Selbstkonzept der Mädchen darzustellen und relevante Ergebnisse sowie Unterschiede im Vorher-Nachher-Vergleich für die Studie zu ermitteln. Aufgrund der kleinen Teilnehmerinnenanzahl (n=14) wird hauptsächlich die deskriptive Statistik der Fragen und Items als Ergebnisse dargestellt. Dabei erfolgt ein Vergleich der Mittelwerte sowie der Häufigkeiten der Fragen. In der Auswertung werden die quantitativen Daten mit verbalen Statements ergänzt. Dies geschieht, um die Ergebnisdarstellung der Studie sinnvoller zu gestalten, wie es von Kuckartz (2014) empfohlen wird.

Im kommenden Abschnitt werden die relevanten Items des Fragebogens ihren jeweiligen Kategorien zugeordnet und in einer Tabelle veranschaulicht. In der Auswertung und Ergebnisdarstellung werden verschiedene Aussagen und Fragen je nach Aussagekraft herangezogen. Die Darstellung zielt darauf ab, den Leser:innen einen Überblick über die Kategorien und Items zu vermitteln und präsentiert lediglich ausgewählte Beispiele, die auch für die Ergebnisinterpretation herangezogen wurden.

Tab. 2: Item Übersicht PRE

Item Übersicht PRE		
Wichtigkeit Sport	3) Sportunterricht in der Schule	(1) nicht wichtig (5) sehr wichtig
	4) Sport im Verein	(1) nicht wichtig (5) sehr wichtig
	5) Sport außerhalb des Vereines	(1) nicht wichtig (5) sehr wichtig
Einschätzung Sportlichkeit	6) So sportlich schätze ich mich selbst ein	(1) völlig unsportlich (5) sehr sportlich
Positive Einstellung zum Sportunterricht	8a) Im Sportunterricht merke ich gar nicht, wie die Zeit vergeht	(1) stimmt gar nicht (5) stimmt genau
	8c) Im Sportunterricht versuche ich mich immer anzustrengen	(1) stimmt gar nicht (5) stimmt genau
	8d) Ich freue mich jedes Mal auf den Sportunterricht	(1) stimmt gar nicht (5) stimmt genau
	8e) Im Sportunterricht gebe ich nicht auf, egal wie schwierig es ist	(1) stimmt gar nicht (5) stimmt genau
Negative Einstellung zum Sportunterricht	8b) Ich drücke mich so oft es geht vor dem Sportunterricht	(1) stimmt gar nicht (5) stimmt genau
	8f) Am liebsten möchte ich den Sportunterricht abwählen	(1) stimmt gar nicht (5) stimmt genau
Sorgen vor dem Sportunterricht	7a) Ich spüre ein komisches Gefühl im Magen	(1) stimmt gar nicht (5) stimmt genau
	7b) Ich frage mich, ob meine Leistung ausreicht	(1) stimmt gar nicht (5) stimmt genau

	7c) Ich bin aufgeregt	(1) stimmt gar nicht (5) stimmt genau
	7d) Ich mache mir Sorgen, ob ich auch alles schaffe	(1) stimmt gar nicht (5) stimmt genau
	7e) Ich habe starkes Herzklopfen	(1) stimmt gar nicht (5) stimmt genau
	7f) Ich denke daran, was passiert, wenn ich schlecht abschneide	(1) stimmt gar nicht (5) stimmt genau
generelles Selbstkonzept im Sportunterricht	10a) Ich lerne sehr schnell neue Übungen im Sportunterricht	(1) stimmt gar nicht (5) stimmt genau
	10b) Ich kann im Sportunterricht viel von meinem sportlichen Können und Wissen nutzen	(1) stimmt gar nicht (5) stimmt genau
	10c) Im Sportunterricht lerne ich schnell Neues	(1) stimmt gar nicht (5) stimmt genau
	10d) Ich bin sehr gut im Sportunterricht	(1) stimmt gar nicht (5) stimmt genau
	10e) Ich lerne im Sportunterricht schneller als andere	(1) stimmt gar nicht (5) stimmt genau
	10) Ich bin im Sportunterricht besser als die anderen in meiner Klasse	(1) stimmt gar nicht (5) stimmt genau
	10g) Ich bin im Sportunterricht einfach nicht gut	(1) stimmt gar nicht (5) stimmt genau
Physisches Fähigkeitskonzept		
Körperliche Aktivität		
Kraft	11i) Ich bin stark	(1) stimmt gar nicht (5) stimmt genau
Ausdauer	11a) Bei Ausdauerläufen mache ich nicht schnell schlapp	(1) stimmt gar nicht (5) stimmt genau
	11e) Ich kann eine lange Zeit Sport treiben, ohne müde zu werden	(1) stimmt gar nicht (5) stimmt genau
Schnelligkeit	11g) Im Vergleich zu anderen kann ich schneller laufen	(1) stimmt gar nicht (5) stimmt genau
Beweglichkeit	11c) Ich kann mich geschickt bewegen	(1) stimmt gar nicht (5) stimmt genau
Koordination	11h) Ich kann gut balancieren	(1) stimmt gar nicht (5) stimmt genau
Physische Attraktivität		
Einstellung zum eigenen Körper	11b) Ich mag meinen Körper so wie er ist	(1) stimmt gar nicht (5) stimmt genau
	11d) Nicht viele andere sehen besser aus als ich	(1) stimmt gar nicht (5) stimmt genau
	11f) Ich finde meinen Körper schön	(1) stimmt gar nicht (5) stimmt genau

Tab. 2: Item Übersicht Fragebogen PRE

Die folgende Tabelle präsentiert lediglich die Items und Kategorien des ersten Fragebogens vor der Intervention. Der zweite Fragebogen umfasst nicht nur die zuvor vorgestellten Items, sondern auch zusätzliche Aussagen und offene Fragen zum monoedukativen Sportunterricht nach der fünfwöchigen Intervention mit den Mädchen. Diese zusätzlichen Items und Fragen werden in *Tabelle 3* aufgeführt.

Tab. 3: *Item Übersicht POST*

Item Übersicht POST		
Monoedukativer Sportunterricht		
Erkenntnisse zum Sportunterricht mit Mädchen	5a) Der Sportunterricht nur mit Mädchen hat mir gefallen.	(1) stimmt gar nicht (5) stimmt genau
	5b) Ich fand den Unterricht abwechslungsreich.	(1) stimmt gar nicht (5) stimmt genau
	5c) Die Inhalte waren auf Mädchen abgestimmt.	(1) stimmt gar nicht (5) stimmt genau
	5e) Ich kann meine Stärken im Sportunterricht mit Mädchen zeigen.	(1) stimmt gar nicht (5) stimmt genau
	5f) Ich habe viel über mich gelernt im Sportunterricht.	(1) stimmt gar nicht (5) stimmt genau
	5g) Ich möchte gern öfter mit Mädchen turnen.	(1) stimmt gar nicht (5) stimmt genau
Erreichung Ziele		
Selbstwahrnehmung	9b) Ich kann meinen eigenen Puls spüren, und merke wann der Puls stärker wird.	(1) stimmt gar nicht (5) stimmt genau
	9c) Ich kann auf meinen Körper hören und merke wie es mir geht.	(1) stimmt gar nicht (5) stimmt genau
	9d) Ich kann meinen Körper positiv wahrnehmen	(1) stimmt gar nicht (5) stimmt genau
	9e) Ich merke, wenn mein Körper müde ist	(1) stimmt gar nicht (5) stimmt genau
	9g) Ich merke, wann mir eine Situation zu viel wird (z.B im Kampf).	(1) stimmt gar nicht (5) stimmt genau
Selbsteinschätzung	9a) Ich kann meine eigene Leistungsfähigkeit einschätzen.	(1) stimmt gar nicht (5) stimmt genau
	10d) Ich kann meine Grenzen im Sport einschätzen.	(1) stimmt gar nicht (5) stimmt genau
	10e) Ich weiß, dass ich manchmal im Sport noch mehr geben könnte.	(1) stimmt gar nicht (5) stimmt genau
	10f) Ich kann meine Grenzen im Sport verschieben.	(1) stimmt gar nicht (5) stimmt genau
	10g) Ich kann mein Können im Sport einschätzen.	(1) stimmt gar nicht (5) stimmt genau
Sozialkompetenz	10a) Ich kann mich auf meine Mitschülerinnen einlassen.	(1) stimmt gar nicht (5) stimmt genau
	10c) Ich kann zu meinen Mitschülerinnen Vertrauen aufbauen.	(1) stimmt gar nicht (5) stimmt genau

6) Was ist dir aus den letzten 6 Wochen Sportunterricht nur mit Mädchen besonders in Erinnerung geblieben?
7) Was war im Sportunterricht nur mit Mädchen anders ?
8) Das möchte ich zum Sportunterricht und zur Leitung des Sportunterrichts mit Mädchen sagen:
11) Das hat mir im Sportunterricht mit Mädchen sehr gefallen/nicht gefallen :

Tab. 2: Item Übersicht Fragebogen POST

5.4.2 Evaluative qualitative Inhaltsanalyse

Um die Gruppendiskussionen auszuwerten, wird eine evaluative qualitative Inhaltsanalyse nach Kukartz und Rädiker (2022) angewendet. Bei dieser Form der Inhaltsanalyse steht die „Einschätzung, Klassifizierung und Bewertung von Inhalten durch die Forschenden im Mittelpunkt“ (Kukartz & Rädiker, 2022, S. 157). Das bedeutet, dass nicht jedes Statement der Diskussion einer Kategorie zugeteilt wird, wie das in der inhaltlich strukturierten Analyse der Fall ist, sondern bei dieser Form der qualitativen Auswertung geht es viel mehr um die Interpretation und Zuordnung des Gesagten als Gesamtes durch die Forschungsleitende Person. Die Aufnahmen werden also zuerst bewertet und daraus dann Kategorien gebildet, welche in manchen Fällen dieser Studie ordinaler und manche nominaler Art sind (Kukartz & Rädiker, 2022). Nach der Kategorienbildung wird der Inhalt evaluativ codiert und danach können Zusammenhänge, Aussagen und Interpretationen in Bezug auf die Forschungsfragen formuliert werden. Die Analyse erfolgt ausschließlich durch die menschliche Interpretation der Fälle seitens der Forscherin. Um den Vorgang zu veranschaulichen, benennen Kukartz und Rädiker für die evaluative qualitative Inhaltsanalyse sieben Phasen, welche im folgenden Teil näher erklärt werden (2022, S. 159):

1) Initiierende Textarbeit, Memos, Fallzusammenfassungen

In der ersten Phase werden die Daten genau gelesen, wichtige Aspekte kommentiert oder markiert und bereits für die Erstellung der Bewertungskategorien gedanklich eingeordnet. Hierbei ist es essenziell sich einen Überblick über die genannten Themen, Einstellungen und wichtigen Details der Aufnahmen der Teilnehmer:innen zu machen (Kukartz & Rädiker, 2022).

2) Bewertungskategorien festlegen

Die nächste Aufgabe ist die Erstellung der Bewertungskategorien, die nicht immer völlig neu erfunden werden müssen, sondern oft aus dem bereits bestehenden Diskurs zum Thema stammen. Teilweise entstehen sie auch aus dem vorliegenden Datenmaterial selbst. Kukartz und Rädiker begründen die Auswahl der Bewertungskategorien mit ihrer Wichtigkeit und dem Zusammenhang des Projekts und der Forschungsfrage (2022). Man sollte sich also immer fragen, inwiefern die Kategorie die Beantwortung der Forschungsfrage unterstützt (Kukartz & Rädiker, 2022).

3) Relevante Textstellen identifizieren und codieren

Nun geht es an die Identifizierung relevanter Textstellen, um diese dann nach Informationen in die richtigen Kategorien einzuordnen, zu codieren. Hierbei ist es hilfreich, wenn die Textstellen bereits zuvor thematisch codiert wurden, sodass Phase zwei und drei eventuell gleichzeitig gemacht werden können. Es ist auch möglich, dass im Laufe der Codierung aus bestehenden Kategorien weitere Unterkategorien erstellt werden (Kukartz & Rädiker, 2022).

4) Ausprägungen der Bewertungskategorie entwickeln

In dieser Phase werden zunächst alle codierten Segmente unter ihrer Bewertungskategorie aufgelistet und danach bezüglich ihrer Ausprägung unterschieden. Die Ausprägung bedeutet hier, inwiefern die Codierungen die Kategorie unterstützen, welche im Normalfall zwischen zwei und drei Ausprägungen variieren. Laut Kukartz und Rädiker könnten diese Einteilungen so aussehen (2022, S.161):

- Hohe Ausprägung der Kategorie
- Geringe Ausprägung der Kategorie
- Nicht zu klassifizieren, d.h. die vorhandene Information reicht nicht aus, um eine zuverlässige Zuordnung eines Falls zu einer der definierten Ausprägungen vornehmen zu können

Trotz der genauen Einteilung der Kategorien, ist das Ziel am Ende eine ganzheitliche Bewertung der codierten Fälle zu machen.

5) Alle Fälle bewerten und codieren

In Phase fünf werden die restlichen Fälle und Textstellen codiert und in die Bewertungskategorien mit der jeweiligen Ausprägung eingestuft. Neben der reinen Codierung ist es auch wichtig, Textstellen und Zitate zu markieren, die danach im Forschungsbericht verwendet werden können und die Interpretationen hervorheben und unterstreichen (Kukartz & Rädiker, 2022).

6) Einfache und komplexe Analysen

Die codierten Daten können nun einfach oder komplex in dieser Reihenfolge und je nach Notwendigkeit analysiert werden. Zu Beginn ist eine verbale und deskriptive Beschreibung der bewertenden Kategorien, ihrer Ausprägungen und ihrer Bedeutung notwendig. Kukartz & Rädiker erwähnen hier „[die] Ergebnisse in Bezug auf eine bestimmte Bewertungskategorie lassen sich in zwei Richtungen darstellen: statistisch-tabellarisch und qualitativ-interpretativ“ (2022, S. 168). Die unterschiedlichen Darstellungsformen werden später anhand von Beispielen in der Ergebnisdarstellung der Forschung näher beschrieben und erklärt.

7) *Ergebnisse verschriftlichen, Vorgehen dokumentieren*

In der letzten Phase werden dann die Ergebnisse präsentiert, wobei zuvor die Ausprägung und Wichtigkeit der bewertenden Kategorien erklärt werden müssen, sodass sich die Leser:innen auskennen. Erst danach werden alle Ergebnisse mit Zitaten, Zusammenhängen und Besonderheiten präsentiert (Kukartz & Rädiker, 2022).

Die sieben Phasen der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse laut Kukartz und Rädiker (2022) werden für die Auswertung der Gruppendiskussion verfolgt und im Rahmen der Ergebnisdarstellung noch einmal erwähnt. Mit dieser Auswertungsmethode haben Forschende mehr Freiheit und können somit eine ganzheitliche Interpretation der Ergebnisse garantieren. Zusätzlich betonen Kühn und Koschel (2018) in ihrem Werk zu Gruppendiskussionen die Bedeutung einer offenen Grundhaltung bei der Auswertung sowie die kritische Überprüfung der Interpretationen aus unterschiedlichen Blickwinkeln. Auch die Gruppendynamik soll nicht außer Acht gelassen werden und gemeinsam mit dem Leitfaden der Diskussion in die Analyse miteinbezogen werden.

Nach einer umfassenden Darstellung des empirischen Teils dieser Forschung folgt im Anschluss die Auswertung und Darstellung der quantitativen und qualitativen Ergebnisse.

6. Auswertung und Darstellung der Ergebnisse

In diesem Kapitel erfolgt die Auswertung der Daten aus den Fragebögen. Anschließend wird der detaillierte Prozess der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse der Gruppendiskussion sowie die daraus entstandenen Ergebnisberichte präsentiert. Die Diskussion und Interpretation sämtlicher Ergebnisse werden schließlich in Kapitel 7 vorgenommen.

6.1 Fragebögen

Im folgenden Abschnitt dieser Arbeit werden die Items gemäß den zuvor dargestellten Kategorien analysiert. 12 Teilnehmerinnen haben an beiden Erhebungsterminen (t1, t2) teilgenommen, da jeweils zwei Schülerinnen an den Tagen fehlten. Zuerst werden die Ergebnisse der Fragebögen, die vor der Intervention (PRE, t1) durchgeführt wurden, dargestellt, gefolgt von den Ergebnissen der Fragebögen nach der Intervention (POST, t2). Dabei werden nicht alle Ergebnisse der Fragebögen vorgestellt, sondern lediglich die relevanten. Die Darstellung erfolgt thematisch und nach den zuvor bestimmten Kategorien.

6.1.1 Wichtigkeit Sport (t1)

Zu Beginn wurde im Fragebogen die Wichtigkeit von Sport in verschiedenen Kontexten erfragt, um eine Idee zu bekommen, welchen Stellenwert Sport im Leben der 10- bis 12-jährigen Schülerinnen hat. Die Grafik unten zeigt die verschiedenen Kontexte: Sportunterricht in der Schule, im Verein und außerhalb des Vereins auf der X-Achse und die Anzahl der Schülerinnen auf der Y-Achse. Man kann erkennen, dass der Großteil der Schülerinnen den Sportunterricht in der Schule als wichtig empfinden. Im Gegensatz dazu, ist der Vereinssport für die Jugendlichen nicht so wichtig, jedoch der Sport außerhalb des Vereins für alle Mädchen mittel bis sehr wichtig. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sowohl der schulische als auch der Freizeitsport von den Schülerinnen als wichtig empfunden wird.

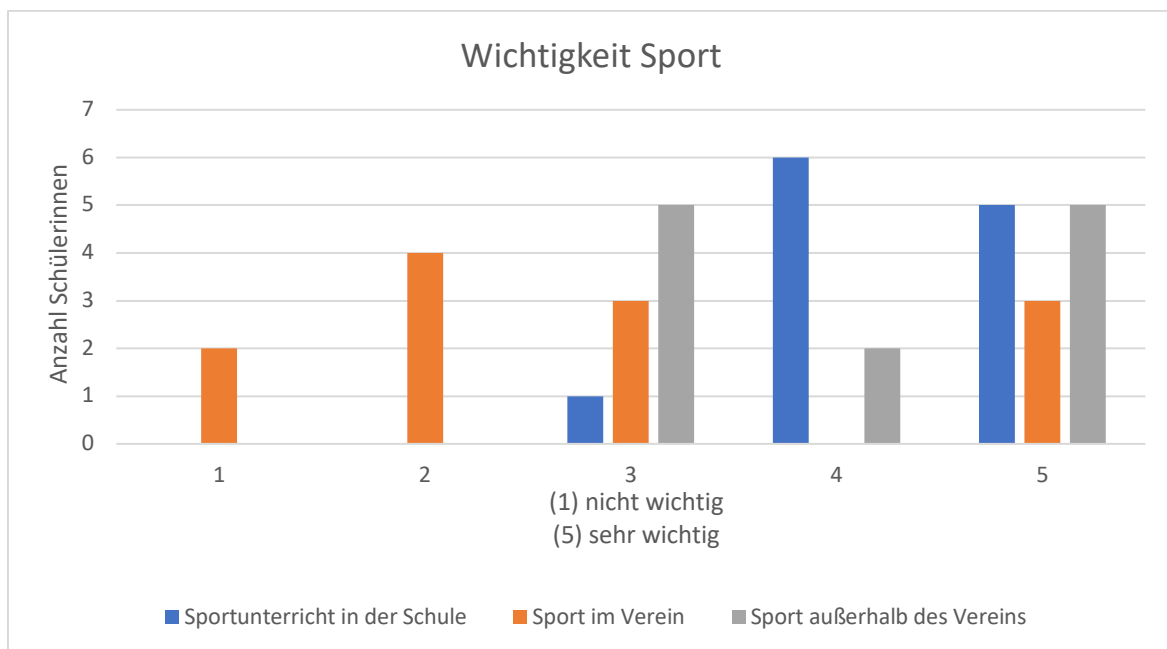


Abb. 1: Wichtigkeit Sport (t1)

6.1.2 Einstellung zum Sportunterricht (t1)

Durch verschiedene Aussagen wie beispielsweise "Ich merke gar nicht, wie die Zeit im Sportunterricht vergeht" oder "Ich freue mich jedes Mal auf den Sportunterricht", die von den Schülerinnen auf einer Skala von (1) *stimmt gar nicht* bis hin zu (5) *stimmt genau* bewertet werden konnten, lassen sich Rückschlüsse auf die Einstellung der Schülerinnen zum Sportunterricht ziehen. Die folgende Grafik zeigt zunächst nur die positiven Aussagen, die eine klare Bestätigung der positiven Einstellung zum Sportunterricht verdeutlicht. Statements über das empfundene Zeitgefühl während des Unterrichts, die Bereitschaft zur Anstrengung und Leistung sowie die Vorfreude auf den Sportunterricht zeichnen ein ganzheitliches Bild einer positiven Einstellung. Die Schülerinnen zeigen somit im koedukativen Setting eine grundsätzlich positive Haltung gegenüber dem Sportunterricht.

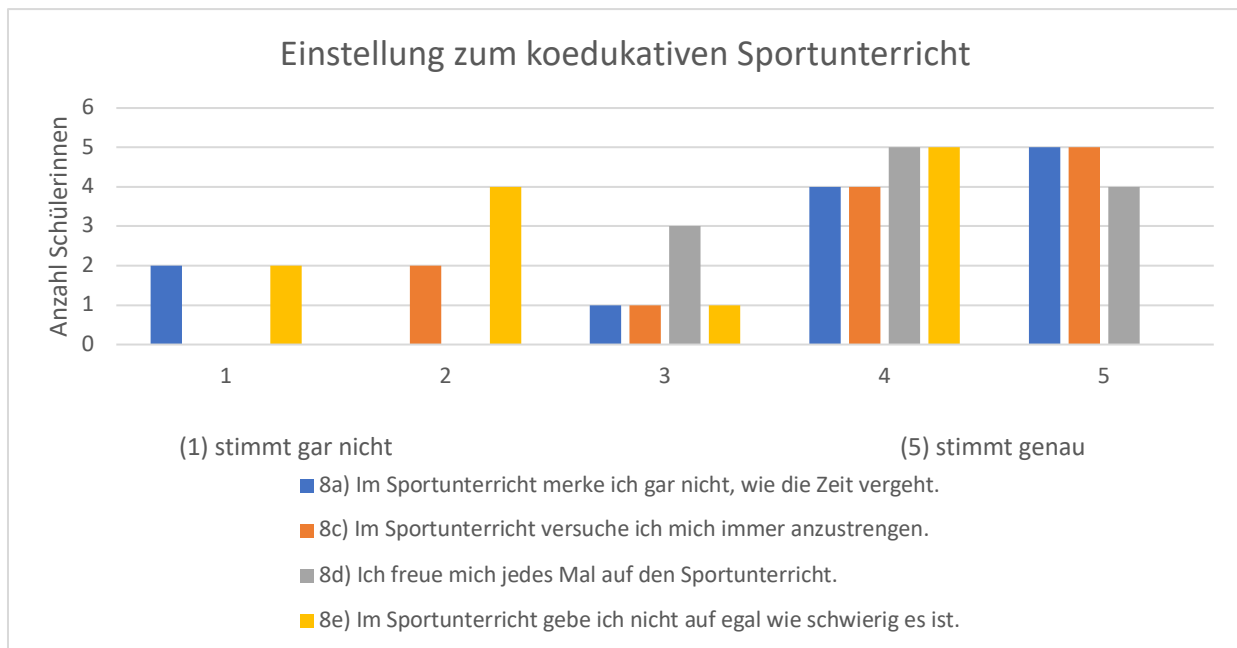


Abb. 2: Einstellung zum Sportunterricht (t1)

Obwohl die Einstellung zum Sportunterricht ziemlich positiv bewertet wurde, offenbart die nächste Grafik (Abb.3) interessante und gegensätzliche Ergebnisse. In dieser sind die Items der Kategorie „Sorgen vor dem Sportunterricht“ dargestellt und wurden mittels 7 Aussagen erfragt. Die Aussagen inkludieren physische Merkmale der Aufregung, wie Herzklopfen oder „ein komisches Gefühl im Magen“ aber auch Aufregung, ob die eigene Leistung ausreicht. Die Grafik zeigt Mittelwerte im unteren bis mittleren Bereich ($m=2,88$; $s=1,7$). Höhere Mittelwerte bedeuten, dass diese Aussagen eher auf die Schülerinnen zutreffen. Dies zeigt, dass sich ungefähr die Hälfte der Schülerinnen Gedanken über ihre Leistung im Unterricht machen und vor den koedukativen Sportstunden aufgeregt sind.

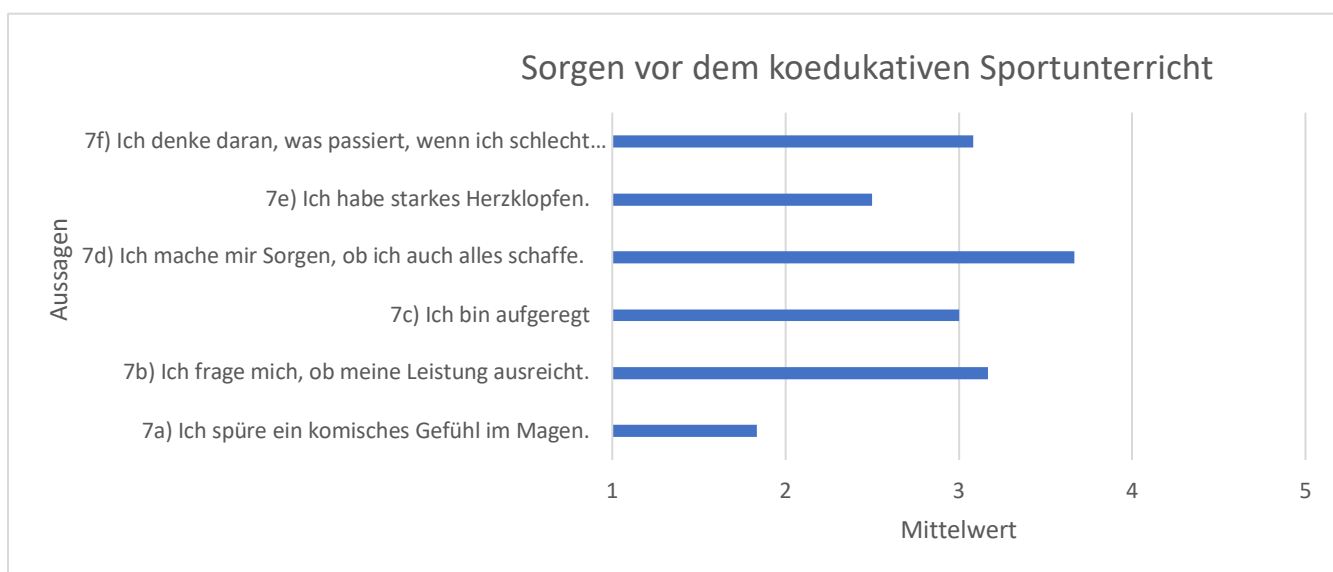


Abb. 3: Sorgen vor dem Sportunterricht (t1)

6.1.3 Selbstkonzept im Sportunterricht (Pre)

Die vorliegende Grafik (Abb.4) gibt Auskunft über das generelle Selbstkonzept der jugendlichen Mädchen im Sportunterricht, welches mittels Aussagen über die eigene Leistung, den Lernprozess, die Lerngeschwindigkeit und den Vergleich mit Mitschülerinnen erforscht wurde. Als Tendenz lässt sich anhand der hohen Mittelwerte ein grundsätzlich positives Selbstkonzept der Schülerinnen vor der Intervention feststellen. Die Aussagen 10a bis 10d zeigen Mittelwerte von 3,3 bis 4, was als sehr hoch eingestuft werden kann. Im Gegensatz dazu schneiden die beiden Aussagen 10f) "Ich bin im Sportunterricht besser als die anderen in meiner Klasse" ($m = 1,75$) und 10e) "Ich lerne im Sportunterricht schneller als die anderen" ($m = 2,5$) etwas schlechter ab. Dies lässt darauf schließen, dass die Schülerinnen ihr sportliches Selbstkonzept im Vergleich mit anderen Mitschüler:innen etwas niedriger bewerten. Insgesamt betrachtet schätzen die Schülerinnen jedoch ihre Leistung und Lernfähigkeit im koedukativen Sportunterricht relativ hoch ein.

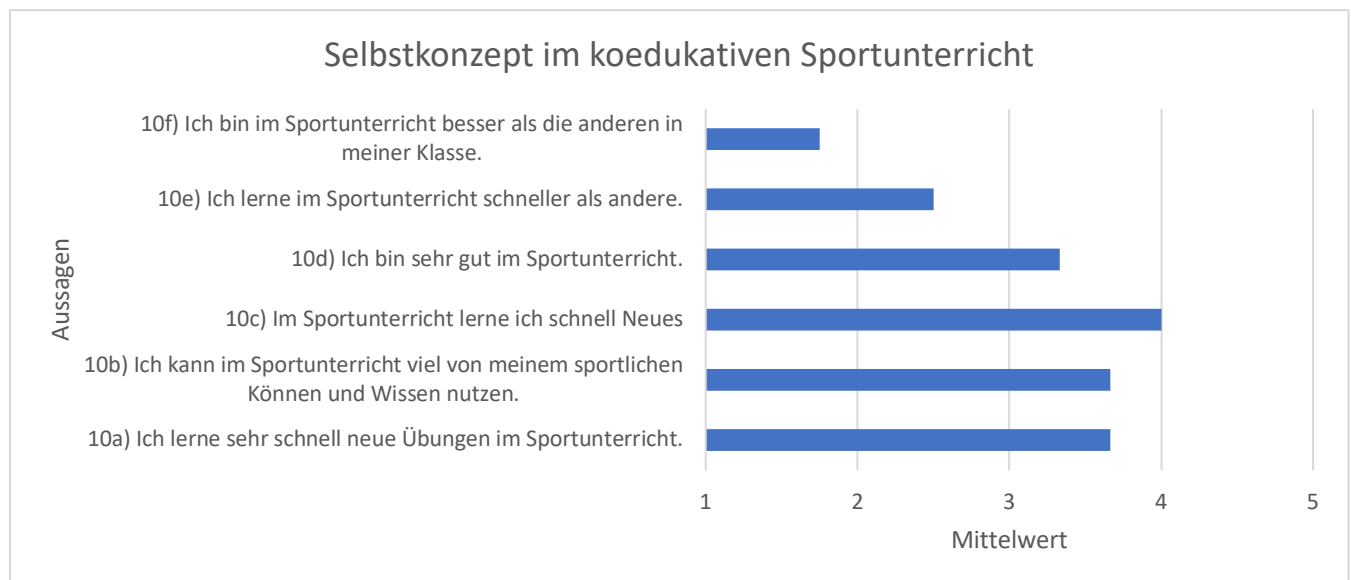


Abb. 4: Selbstkonzept im Sportunterricht (t1)

6.1.4 Physisches Fähigkeitskonzept (t1)

In diesem Kapitel der Ergebnisdarstellung geht es um das physische Fähigkeitskonzept, das sich aus den körperlichen Fähigkeiten sowie der physischen Attraktivität zusammensetzt (Alfermann et. al, 2003). Es wurde mittels der folgenden Aussagen versucht, ein Bild über die eigenen körperlichen Fähigkeiten zu zeichnen:

- Kraft: 11i) „Ich bin stark“ ($m=3$; $s=1,14$)
- Ausdauer: 11a) „Bei Ausdauerläufen mache ich nicht schnell schlapp.“ ($m=2,75$; $s=0,55$)

11e) „Ich kann eine lange Zeit Sport treiben, ohne müde zu werden.“

(m=3,5; s= 1,14)

- Schnelligkeit: 11g) „Im Vergleich zu anderen kann ich schneller laufen.“ (m=3,5; s=1,79)
- Beweglichkeit: 11c) „Ich kann mich geschickt bewegen.“ (m=3,5; s= 2,51)
- Koordination: 11h) „Ich kann gut balancieren.“ (m=3,42; s=1,14)

Die Analyse von Abbildung 5 verdeutlicht, dass zahlreiche Mittelwerte im Bereich zwischen 3 und 3,5 liegen, was auf eine mittlere Einschätzung der persönlichen körperlichen Fähigkeiten hinweist. Allerdings schätzen sich die Schülerinnen bei dem Statement in der Ausdauerkategorie 11a) "Bei Ausdauerläufen mache ich nicht schnell schlapp" etwas schlechter ein, mit einem Mittelwert von 2,75 (s=1,14).

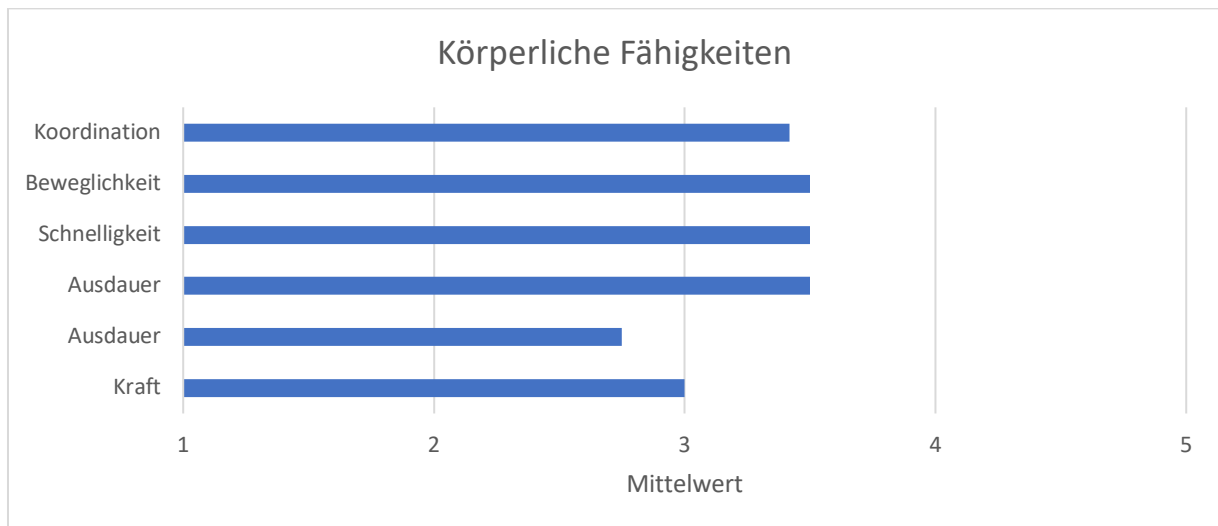


Abb.5: Körperliche Fähigkeiten (t1)

Um das gesamte physische Fähigkeitskonzept zu erfassen, wurden auch Fragen zur physischen Attraktivität gestellt. Diese Fragen zielen hauptsächlich auf das Aussehen und den eigenen Körper ab:

- 11b) „Ich mag meinen Körper so wie er ist.“ (m=3; s=0,89)
- 11d) „Nicht viele sehen besser aus als ich.“ (m= 1,83; s= 2,30)
- 11f) „Ich finde meinen Körper schön“ (m= 2,92; s= 1,29)

Die Bewertungen der beiden Aussagen zum eigenen Körper (11b,f) liegen relativ nahe bei der Mitte (3), was auf eine neutrale Einschätzung hindeutet. Im Gegensatz dazu stimmen nur wenige Schülerinnen der Aussage über ihr Aussehen im Vergleich zu anderen Personen zu, was durch den niedrigen Mittelwert von m = 1,8 in Abbildung 6 deutlich wird.

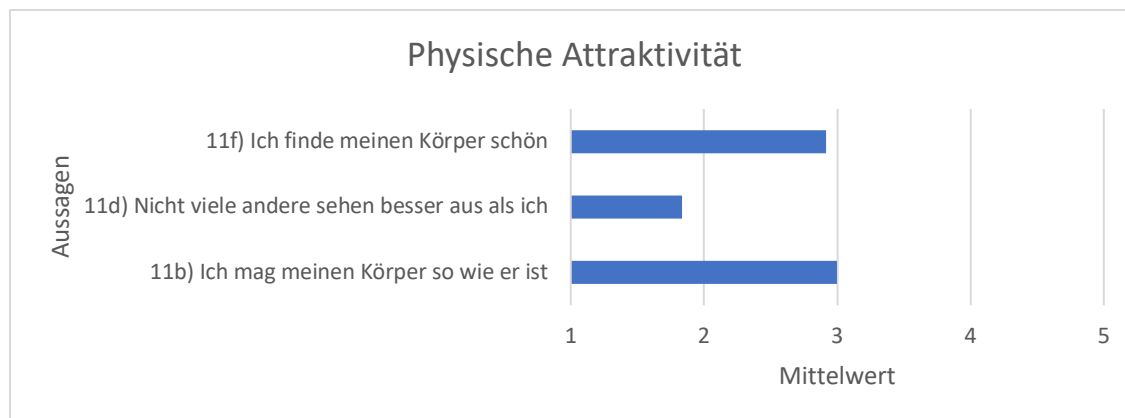


Abb.6: Physische Attraktivität (t1)

Nachdem die Ergebnisse der Fragebögen vor der Intervention betrachtet wurden, richtet sich nun der Fokus auf die Analyse der Fragebögen nach der 5-wöchigen Intervention zur Mädchenförderung. Hierbei werden die Veränderungen in den Einstellungen und Wahrnehmungen der Schülerinnen im Hinblick auf das physische Fähigkeitskonzept und die Mädchenförderung im Sportunterricht genauer untersucht.

6.1.5 Einstellung zum Sportunterricht (t2)

Die Einstellung zum Sportunterricht bleibt auch nach der Intervention sehr positiv, wie aus Abbildung 8 hervorgeht. Dieselben vier Aussagen wurden erneut bewertet und es lässt sich ein noch positiveres Bild im Vergleich zu vor der Intervention erkennen, mit Mittelwerten von 3,25 bis 4,3 (s= 1,9)

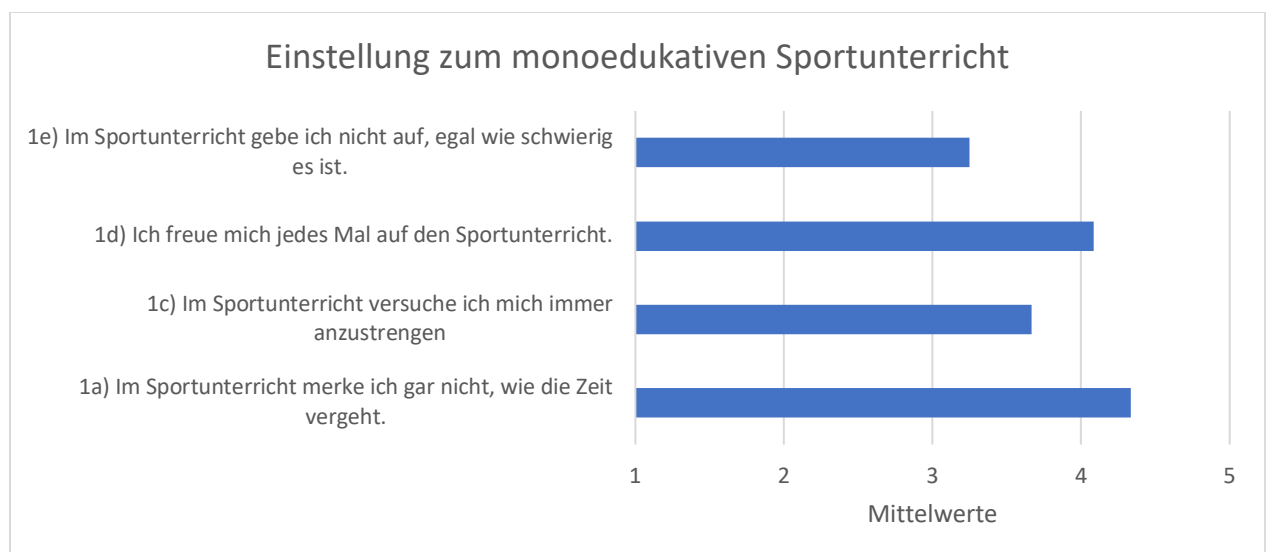


Abb. 7: Positive Einstellung zum Sportunterricht (t2)

Die nachfolgende Abbildung (Abbildung 8) veranschaulicht die durchschnittlichen Werte bezüglich der Sorgen im Hinblick auf den monoedukativen Sportunterricht. Deutlich erkennbar

ist, dass der Trend nach unten geht, da 5 von 6 Werten unterhalb der Hälfte (3) liegen. Somit verringern sich die Bedenken der Schülerinnen im Vergleich zum koedukativen Sportunterricht (siehe Abb. 4).

Im Gegensatz zu dem abnehmenden Trend der Sorgen vor dem Unterricht, steigt der Durchschnittswert der Aussage "Ich frage mich, ob meine Leistung ausreicht" leicht an. Demnach machen sich die Schülerinnen auch im Rahmen des monoedukativen Settings Gedanken darüber, ob ihre Leistung ausreichend ist.

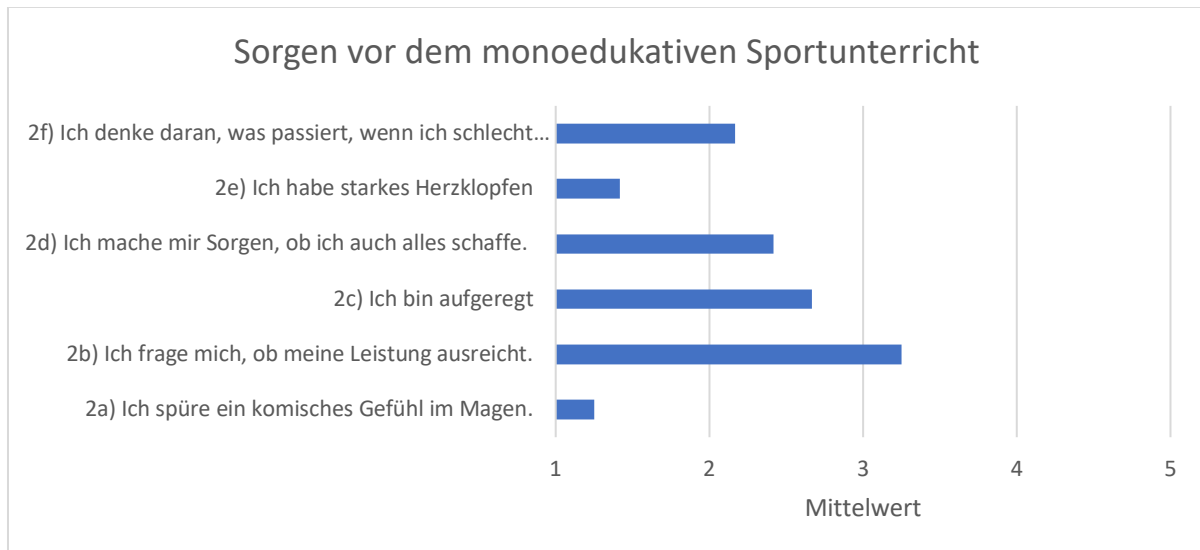


Abb. 8: Sorgen vor dem Sportunterricht (t2)

6.1.6 Selbstkonzept im Sportunterricht (t2)

Anschließend an die Sorgen wurde erneut das generelle Selbstkonzept im Sportunterricht erfragt. Tatsächlich zeigen die Ergebnisse nach der Intervention ähnliche, jedoch höhere Durchschnittswerte. Dies spiegelt sich in der Abbildung 9 in den Aussagen 3a-d wider, bei denen äußerst hohe Mittelwerte von 3,6 bis 3,8 festzustellen sind. Interessanterweise sind die Mittelwerte für die Aussagen "Ich lerne im Sportunterricht schneller als andere" ($m=2,5$; $s=2,07$) sowie "Ich bin im Sportunterricht besser als die anderen in meiner Klasse" ($m=1,75$; $s=2,79$) exakt dieselben, wie in der Befragung vor der Intervention. Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass sich die Mädchen auch im Vergleich mit ihren Mitschülerinnen nicht als überlegen einschätzen.

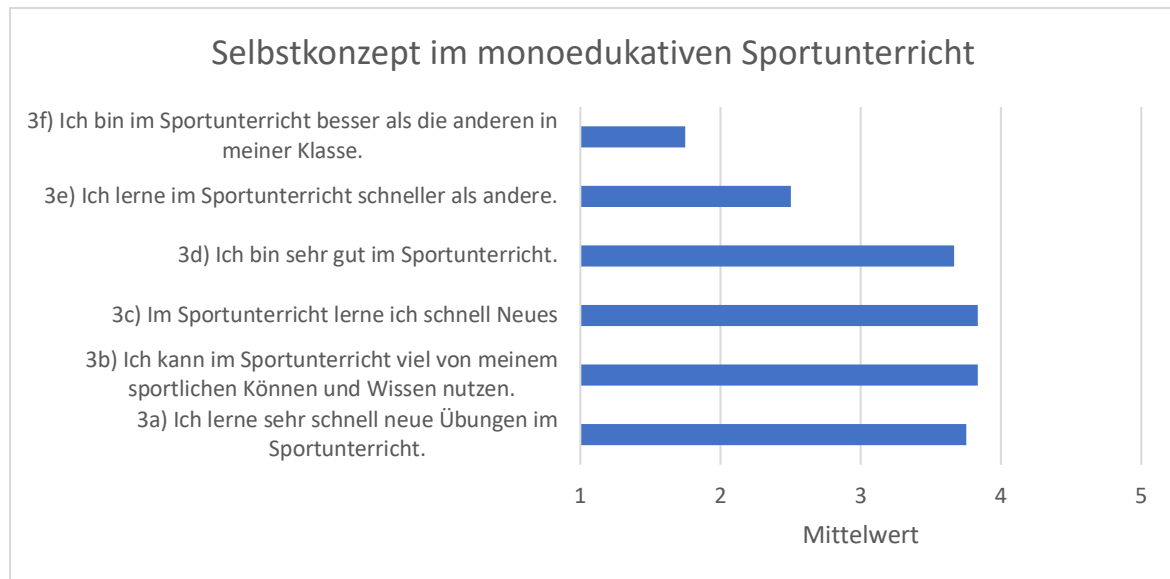


Abb. 9: Selbstkonzept im Sportunterricht (t2)

6.1.7 Physisches Fähigkeitskonzept (t2)

In der folgenden Grafik sind die beiden Kategorien des physischen Fähigkeitskonzepts zusammengefasst. Aus der Abbildung wird deutlich, dass das physische Fähigkeitskonzept auch nach der Intervention nicht wesentlich gestiegen ist. In manchen Kategorien (Koordination, Schnelligkeit und Ausdauer), liegen die Mittelwerte sogar unter den Werten vor der Intervention. Für eine Verbesserung in dieser Kategorie, sei es in Bezug auf die Leistung, sowohl auch auf die Einschätzung der Schülerinnen, war die Interventionsdauer wahrscheinlich zu kurz. Diese spannenden Ergebnisse werden im Diskussionsteil genauer interpretiert.

Auch die Einstellung zum eigenen Körper, die physische Attraktivität (4b, 4d, 4f), bleibt tendenziell negativ, jedoch zeigt die Aussage 4d "Nicht viele andere sehen besser aus als ich" eine leichte Steigerung im Mittelwert.

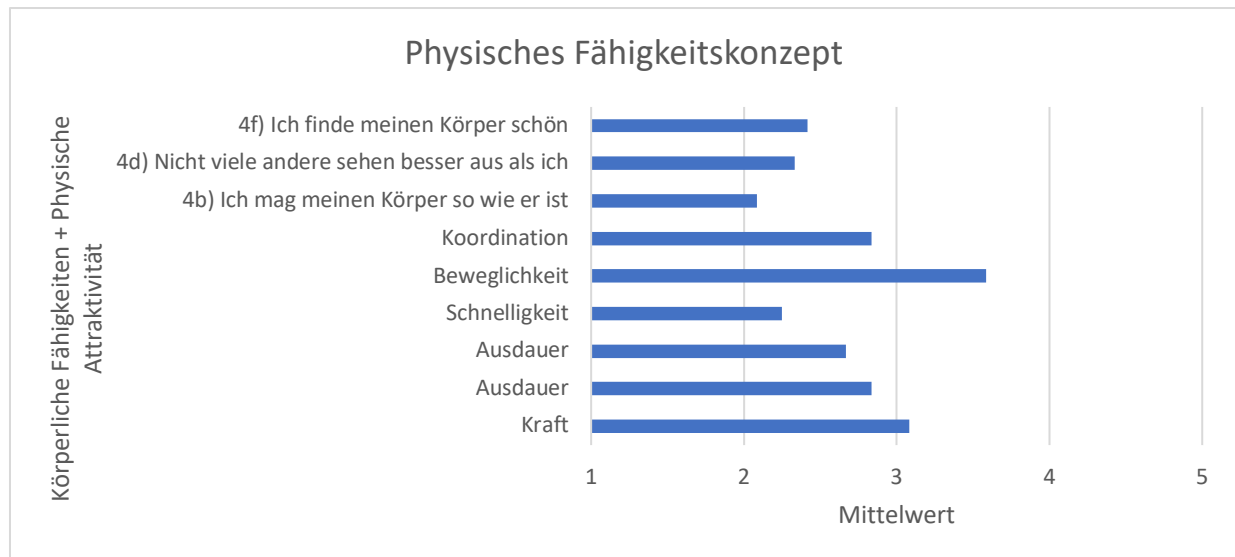


Abb. 10: Selbstkonzept im Sportunterricht (t2) (s= 1,63)

6.1.8 Erkenntnisse zum Sportunterricht mit Mädchen

Im zweiten Fragebogen nach der Intervention wurden zusätzliche Fragen eingeführt, um Erkenntnisse über das allgemeine Empfinden im Kontext des monoedukativen Unterrichts sowie über die Erreichung der Lernziele im Bereich Selbstwahrnehmung, Selbsteinschätzung und Sozialkompetenz zu gewinnen. Diese Befragungen bieten nicht nur spannende Einblicke für potenzielle Handlungsempfehlungen, sondern auch für den Einsatz der Hefte *Mädchen im Turnsaal*. Die nachfolgende Auswertung präsentiert diese Ergebnisse.

In der nachfolgenden Grafik (Abb. 11) wurden vielfältige Erkenntnisse in Bezug auf die Unterrichtsinhalte, die eigenen Stärken sowie die Meinung der Mädchen zum monoedukativen Sportunterricht erhoben. Eine deutliche Zustimmung zu den Aussagen ist erkennbar. Die überwiegende Mehrheit der Mädchen empfand den Sportunterricht mit Mädchen als äußerst positiv, wobei 10 von 12 Schülerinnen angeben, "gerne öfter mit Mädchen zu turnen". Zudem fällt auf, dass alle Schülerinnen bei der Aussage "Ich kann meine Stärken im Sportunterricht mit Mädchen zeigen" die Antwortoptionen 4 oder 5 gewählt haben (m=4,75). Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass sich Mädchen im geschlechtergetrennten Sportunterricht mehr zutrauen.

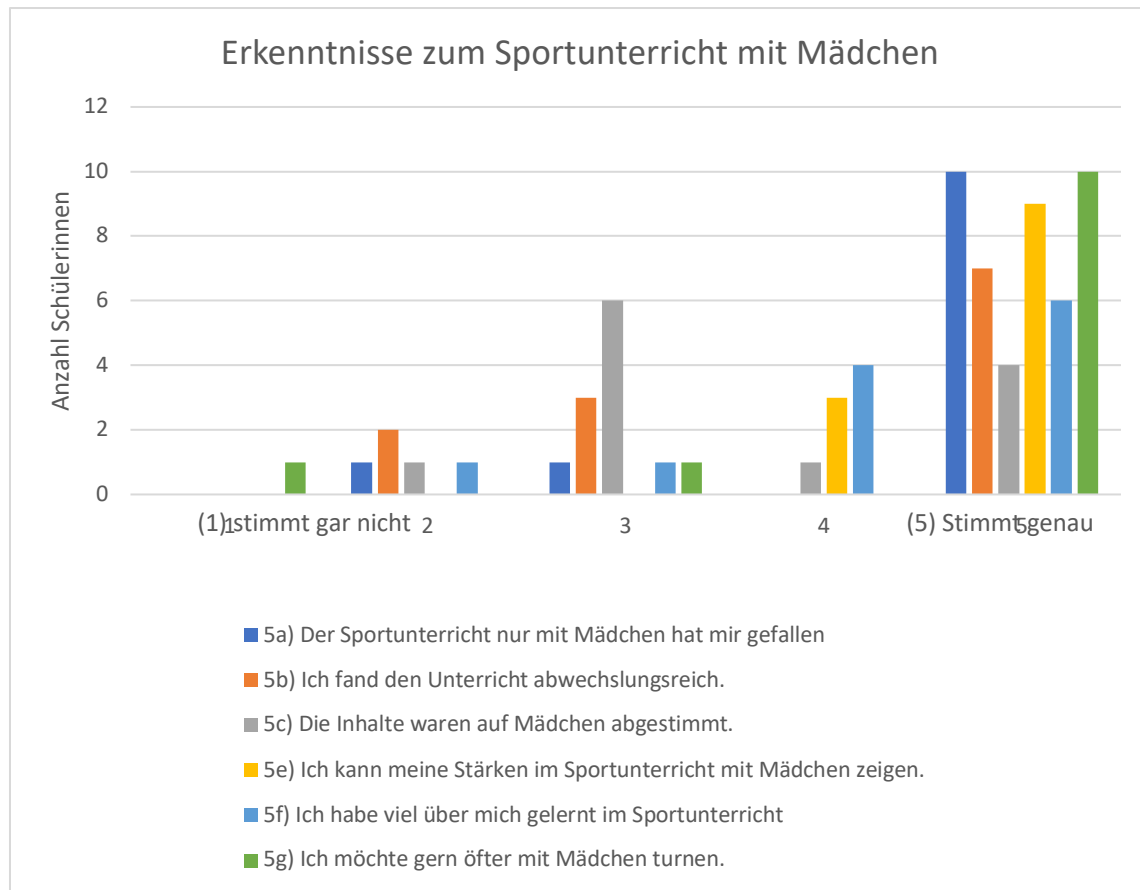


Abb. 11: Erkenntnisse zum Sportunterricht mit Mädchen (t2)

6.1.9 Erreichung der Lernziele

Wie bereits erwähnt, beleuchtet der zweite Fragebogen zusätzlich inwiefern die Lernziele des weiteren Kompetenzbereichs nach eigenem Empfinden der Schülerinnen erreicht wurden. Diese Ergebnisse sind besonders spannend, da sie Einblicke in die selbst erlebte Wirksamkeit der ausgewählten Stundenbilder der Schriftenreihen *Mädchen im Turnsaal* liefern.

Die Aussagen zur Lernzielerreichung der Selbstwahrnehmung lauten:

- 9b) „Ich kann meinen eigenen Puls spüren und merke, wann der Puls stärker wird.“
- 9c) „Ich kann auf meinen Körper hören und merke, wie es mir geht.“
- 9d) „Ich kann meinen Körper positiv wahrnehmen.“
- 9e) „Ich merke, wann mein Körper müde ist.“
- 9g) „Ich merke, wann mir eine Situation zu viel wird.“

Diese Statements fallen insgesamt sehr positiv aus, wie in Grafik 12 zu sehen ist ($m=2,9-4,8$). Viele Schülerinnen geben an, dass sie in verschiedenen Situationen eine gute Selbstwahrnehmung ihres Körpers haben. Dies weist auf eine erfolgreiche Umsetzung der Lernziele hin, die darauf abzielen, die Selbstwahrnehmung und das Selbstvertrauen der Schülerinnen im Sportunterricht zu stärken.

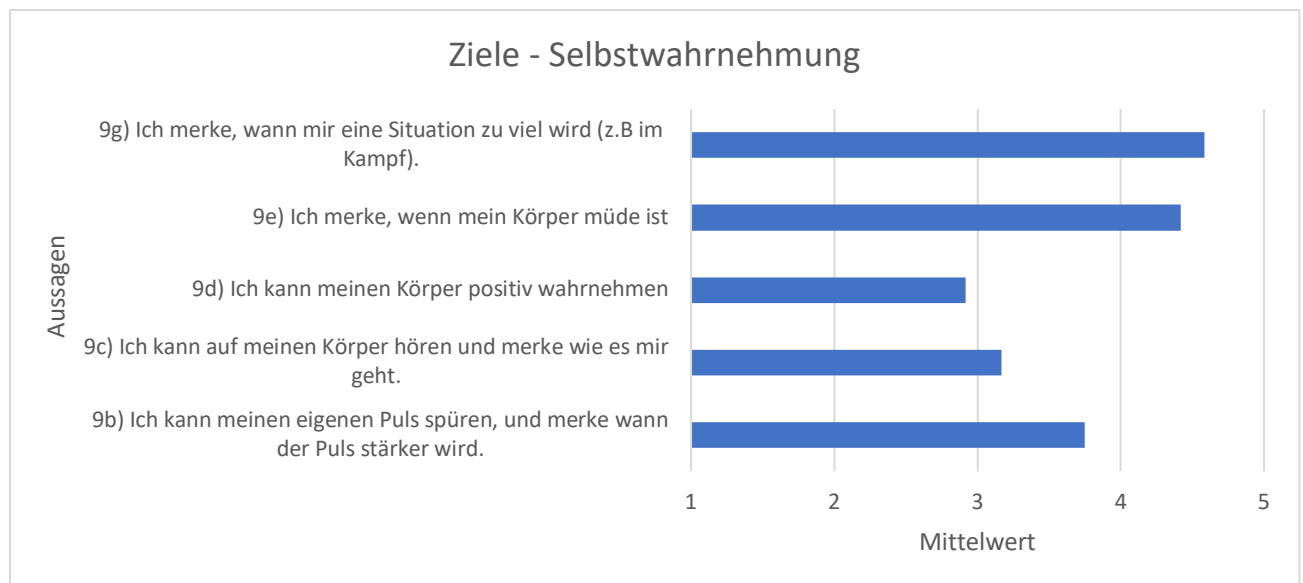


Abb. 12: Ziele - Selbstwahrnehmung (t2)

Neben der Selbstwahrnehmung nahm auch die Selbsteinschätzung einen wichtigen Platz in der Intervention ein und war Teil einiger Unterrichtseinheiten. Diese Ziele wurden mittels Aussagen über die Einschätzung des eigenen Könnens, der Grenzen und der Leistungsfähigkeit erfragt. Die Abbildung 13 zeigt deutlich, dass es eine hohe Zustimmung zu diesen Aussagen gibt, da alle Mittelwerte über oder gleich 3,5 liegen. Daraus lässt sich schließen, dass die Schülerinnen durch die Unterrichtsmodelle viel über die Einschätzung ihrer eigenen Leistungsfähigkeit gelernt haben.

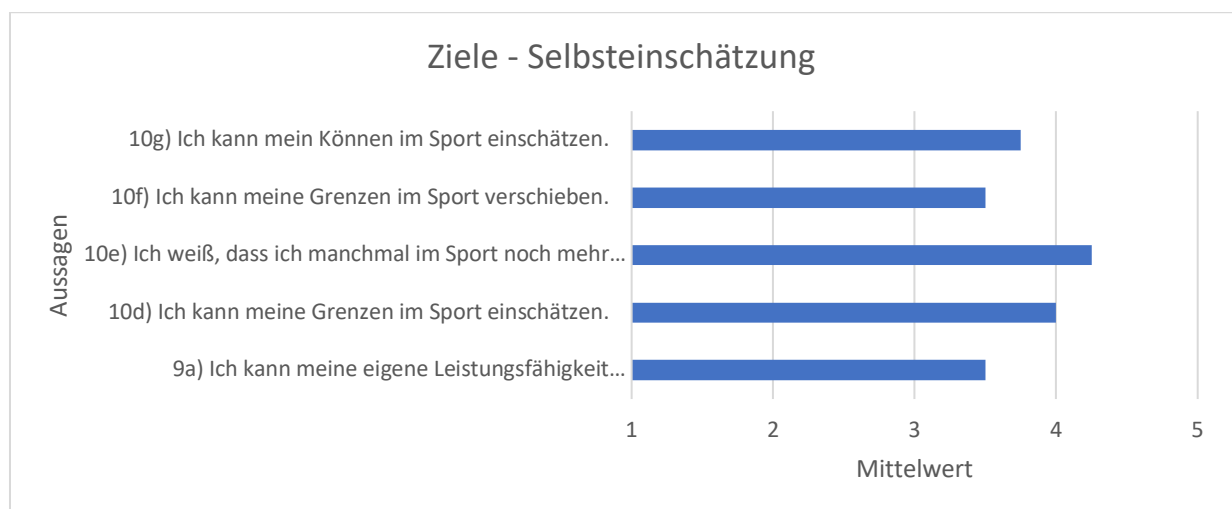


Abb. 13: Ziele - Selbsteinschätzung (t2)

Die letzte Kategorie widmete sich der Sozialkompetenz, die durch zwei Aussagen erfasst wurde, wie in Abbildung 14 grafisch dargestellt. Die Zustimmung zu den Aussagen "Ich kann mich auf meine Mitschülerinnen einlassen" und "Ich kann zu meinen Mitschülerinnen Vertrauen aufbauen" war ebenfalls außerordentlich hoch mit einem Mittelwert von 4,3. Obwohl die Sozialkompetenz nicht den Hauptfokus der Studie bildete, war sie dennoch von Relevanz,

da das Selbstkonzept stark von der sozialen Umwelt beeinflusst wird – ein Aspekt, der sich wiederum auf die Forschungsfrage auswirkt. Die positiven Ergebnisse in dieser Kategorie zeigen, dass die Intervention auch einen positiven Einfluss auf die Sozialkompetenz der Schülerinnen hatte.

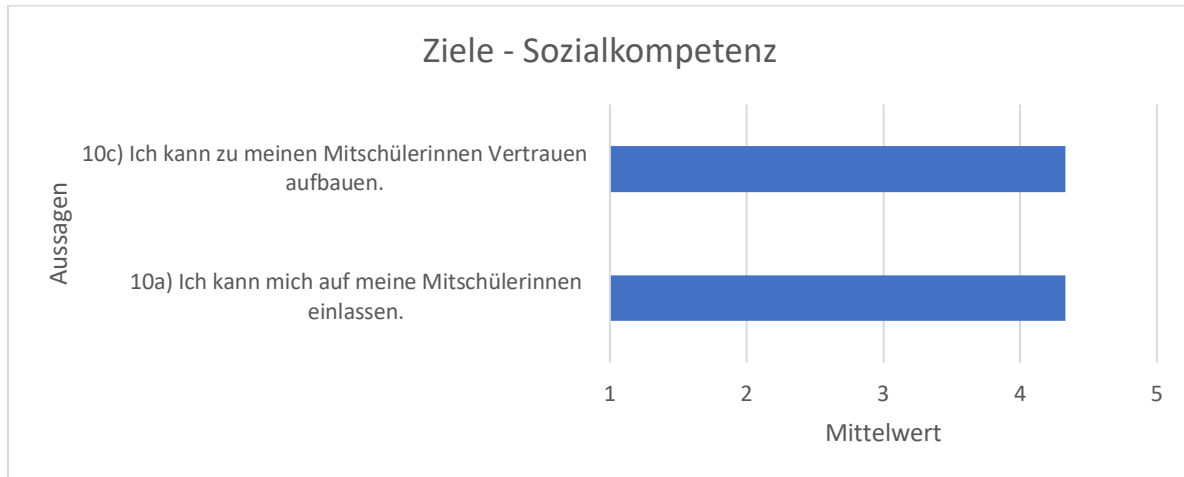


Abb. 14: Ziele - Sozialkompetenz (t2)

6.1.10 Offene Fragen

Obwohl der Großteil der Fragebögen aus standardisierten Aussagen der SPRINT- Studie bestand, wurden beide Fragebögen mit einigen offenen Fragestellungen ergänzt, um mehr Details und Meinungen der Schülerinnen zu erfassen. Interessanterweise antworteten bereits im Fragebogen vor der Intervention fünf Schülerinnen auf die Frage "Was soll sich im Sportunterricht verändern?" mit "Mädchen und Jungs getrennt". Darüber hinaus bestätigte das schriftliche Feedback im Fragebogen das generelle Wohlbefinden der Schülerinnen im monoedukativen Sportunterricht. Ein paar Beispielsantworten auf die Frage „Was war im geschlechtergetrennten Unterricht anders?“ lauteten: „Macht mehr Spaß“, „Dass wir offen sein konnten“ und „Alle haben sich wohler gefühlt“. Weitere Antworten im Hinblick auf das Feedback zu den Unterrichtseinheiten waren: "Die Inhalte haben mir sehr gefallen", "macht viel Spaß", "es war cool" sowie "macht viel Spaß und ist nicht so schwer". Obwohl die Antworten nicht sehr ausführlich sind, spiegeln sie den positiven Eindruck der Mädchen wider. Dieses schriftliche Feedback ergänzt die quantitativen Ergebnisse und unterstreicht die positiven Effekte der Intervention auf die Schülerinnen.

6.2 Gruppendiskussion

Nach der ausführlichen Ergebnisdarstellung der quantitativen Studie, widmet sich dieses Kapitel der qualitativen Teilstudie. Hier werden spannende Erkenntnisse aus den Gruppendiskussion präsentiert, wobei zuvor der verwendete Leitfaden sowie die zugrundeliegenden Kategorien erläutert werden.

6.2.1 Leitfaden

Nachdem die Kriterien des Leitfadens bereits im Kapitel der Methodik bestimmt wurden, wird hier der originale, auf die Fragestellung abgestimmte Leitfaden besprochen. Unter Einhaltung der Tipps aus Kühn und Koschel (2018) wie die Fragen offen zu gestalten, provokative Aussagen einzubauen und Stimuli Material zu erstellen, wurden ein warm up und drei Themenblöcke erstellt. Zu Beginn wurde die sogenannte Eisbrecherfrage gestellt, die sehr generell und offen formuliert war, um die Teilnehmerinnen zur Diskussion anzuregen. Diese Studie verwendete eine Reihe von Eisbrecherfragen, um das Thema einzuleiten darunter Fragen wie "Wie empfindet ihr Sport im Allgemeinen? Und wie sieht es mit dem Sportunterricht an eurer Schule aus?", "Wie habt ihr den Sportunterricht in der Volksschule erlebt?" oder "Wie häufig betreibt ihr Sport?". Danach ging es thematisch fließend über zum Themenblock A *Sport und Sportunterricht an der Schule* mit der konkreten Frage: „Was fällt euch spontan zum bisherigen Sportunterricht in der Schule ein? An welche Bilder, Gefühle, Erfahrungen, Namen oder Situation denkt ihr da?“. Mit dieser Frage soll die aktuelle Gefühls- und Stimmungslage zum Sportunterricht erfragt und diskutiert werden. Die zusätzliche Frage nach den assoziierten Bildern und Gefühlen sollte dazu dienen, die Beantwortung der Frage zu erleichtern und zu interessanteren Antworten zu führen. Anschließend wurde das Thema mit Block B weiter eingengt, um gezielte Aussagen zum Selbst- und Fähigkeitskonzept der Mädchen zu erforschen. Die Aussage „Ich bin schön, und ich kann viel/ bin sportlich“ wurde in den Raum gestellt, um dies indirekt zu erforschen. Die Schülerinnen sollten beurteilen, ob sie diese Aussage über sich selbst oder andere sagen würden. Daraufhin wurde die Frage speziell auf den Sportunterricht zugeschnitten und mit dem physischen Fähigkeitskonzept kombiniert. Aufgrund der abstrakten Natur des Themas war es herausfordernd, direkte Antworten und Aussagen zum Selbst- und Fähigkeitskonzept zu erhalten. Daher sollte die Beurteilung dieser Aussage dabei helfen, tiefergehende Antworten zu erlangen. Der abschließende Themenblock zielt darauf ab, durch provokative Aussagen und Beispiele zur Koedukation und Monoedukation die Meinungen der Schülerinnen zu erfragen. Dies wird durch die Verwendung von Emojis als Stimulus Material erleichtert. Im Anschluss werden konkret die möglichen Vor- und Nachteile der beiden Unterrichtsformen erfragt sowie um Anregungen für die Zukunft gebeten. Der Leitfaden dient somit als Orientierung und Organisation der Themen, kann jedoch jederzeit von diesem, wenn die Diskussion in eine andere Richtung verläuft, abweichen.

Die Gruppendiskussion nach der Intervention (*post*) diene hauptsächlich als Nachbesprechung und Evaluation des monoedukativen Settings. Die erste Frage „Was kommt euch in den Kopf – Wie fandet ihr den Unterricht nur mit Mädchen?“ wurde erneut mithilfe von Emojis beantwortet, um eine allgemeine Stimmungslage zu erfassen. Danach wurden gezielte

Fragen gestellt, die sich mit dem Inhalt, den Unterschieden zur Koedukation und bestimmten Situationen aus der 5-wöchigen Intervention befassen. Eine Frage zielte auf die Hauptthemen der Stunden ab, um das Bewusstsein der Schülerinnen dafür zu schärfen und zur Reflexion anzuregen. Der Leitfaden dieser Gruppendiskussion wurde etwas offener formuliert, um die Eindrücke der Schülerinnen nicht in eine bestimmte Richtung zu lenken. Mit der abschließenden offenen Diskussion wurde die Studie abgerundet und brachte spannende Einblicke in die Erfahrungen der Schülerinnen.

Nach der Vorstellung der verwendeten Leitfäden, folgt nun die Bestimmung und Auflistung des Kategoriensystems.

6.2.2 Kategorien

Wie bereits im Methodenteil dieser Arbeit beschrieben, erfolgt die Auswertung der Gruppendiskussion als evaluative qualitative Inhaltsanalyse nach Kukartz und Rädiker (2022). In der ersten Phase der Auswertung der Gruppendiskussion wurde sich ein Überblick über die generellen Themen, die Stimmung zum sportlichen Selbstkonzept aber auch die Einstellung bezüglich Koedukation im Sportunterricht verschafft und gedanklich eingeordnet. Danach wurden die Bewertungskategorien erstellt, welche sich sehr am generellen Diskurs des Themas orientieren. Somit sind die Hauptbewertungskategorien: *Erfahrungen Sportunterricht Volksschule*, *Sportunterricht jetzt*, *Einstellung Koedukation*, *Einstellung Monoedukation*, *sportliches Selbstkonzept* und *Anregungen Zukunft*. In der Gruppendiskussion nach der Intervention gibt es zusätzlich noch die Kategorie *Unterschiede von Koedukation und Monoedukation*. Die Hauptkategorien wurden teilweise noch in Unterkategorien unterteilt, wie zum Beispiel in *positive Gefühle zu Koedukation* und *negative Gefühle zu Koedukation* in der Hauptkategorie *Einstellung Koedukation*. Daraufhin wurden die relevanten Textstellen identifiziert und farblich codiert. Die codierten Segmente wurden in ihrer Ausprägung bestimmt, wobei diese Analyse mit einer hohen, geringen und keiner Ausprägung arbeitet. In einem nächsten Schritt und Phase fünf wurden Zitate die später die Interpretation oder die Ergebnisdarstellung unterstreichen sollten bereits extra markiert und kommentiert. Danach wurden alle Bewertungskategorien, Unterkategorien und Textstellen mit ihrer Ausprägung in eine Tabelle eingetragen, die zur besseren Übersicht dient. Die Tabelle befindet sich im Anhang dieser Arbeit. Als letzte Phase der evaluativen qualitativen Inhaltsangabe folgt nun der Ergebnisbericht, der auf Besonderheiten, Zusammenhänge und Beispiele aus den Gruppendiskussionen eingeht.

6.2.3 Ergebnisbericht Gruppendiskussion PRE

Die Rückblicke auf den Sportunterricht in der Volksschule offenbaren bereits eine leicht negative Meinung zur Koedukation, die vor allem aus den Erfahrungen in den gemeinsamen Umkleideräumen resultiert (70; 284; 290). Mit zunehmendem Alter empfanden die Mädchen ein Unwohlsein beim Umziehen in Anwesenheit der Jungen. Darüber hinaus benannten sie weitere Situationen, in denen sie sich aufgrund der Jungen unwohl fühlten:

274. S8: Ja oder wir mussten so stehen und die anderen mussten unten durch (Grätschstand) und...

276. S8: Ja voll unangenehm da mussten die Jungs unter einem durch

277. S9: ja das war unguut, wenn da jemand durchkriecht

Dieses Empfinden der Mädchen deutet bereits in der Volksschule auf erste Anzeichen pubertärer Schamgefühle im koedukativen Setting hin.

Der Übergang zum Sportunterricht in der Mittelschule wird anfangs überwiegend positiv wahrgenommen, hauptsächlich aufgrund der getrennten Umkleiden und der Anwesenheit von Sportlehrkräften beider Geschlechter (77; 295; 297; 298). Dennoch werden auch das höhere Leistungsniveau und die vielfältigen Inhalte angesprochen. Auf die Frage nach diesem Empfinden deuten jedoch viele Antworten auf ein eher negatives sportliches Selbstkonzept hin. Einige Schülerinnen geben in diesem Kontext an, unsportlich zu sein (95-100). Durch gezieltes Nachfragen wurde versucht, die Gründe für das negative Selbstkonzept genauer zu erforschen, was darauf hinwies, dass der Vergleich mit anderen eine entscheidende Rolle spielt, wie etwa die Aussage „weil die anderen viel besser sind“ (107:S3). Es wird rasch deutlich, dass viele der negativen Gedanken der Mädchen auf die Jungen zurückzuführen sind. Dies wird auch durch die im Diskurs entwickelte Unterkategorie Probleme Koedukation Jungen deutlich, in der sich elf Zitate befinden. Diese Zitate beschreiben das Unwohlsein der Mädchen und ihre negativen Gefühle, die aufgrund von Aussagen oder dem Verhalten der Jungen entstehen. Ein paar Beispiele hierfür sind:

127. Der ... schreit immer, wenn man einen Fehler macht

221.S4: Manchmal schreien die einen so an, wenn man nicht gut genug spielt und werden gleich angefressen und so...

223. S5: Oder, wenn man in einem Jungs Team ist und sie sagen schieße dorthin und wenn man es nicht macht dann sind sie gleich voll böse.

Die Beispiele verdeutlichen, dass die Leistung und Fähigkeiten der Mädchen im Sportunterricht von den Jungen nicht wertgeschätzt, sondern vielmehr kritisiert und abgewertet werden. Der negative Umgang miteinander im Sportunterricht scheint die Mädchen, verständlicherweise, stark zu belasten.

Ähnlich negativ ist die Meinung der Mädchen, als sie zu einer bestimmten Situation gefragt werden, nämlich dem Seilklettern im koedukativen Setting. Dieses Szenario wurde für die Diskussion gewählt, da es tatsächlich genauso von meinem Kollegen im Unterricht durchgeführt wurde. Die Schülerinnen äußerten einheitliche Reaktionen und gaben an, sich *peinlich, traurig und erschrocken* zu fühlen (148-159; 173; 328-333; 339; 342; 403; 407), bis hin zu Aussagen wie "man stirbt einfach innerlich" (162: S4). Diese Reaktionen deuten alle auf ein sehr niedriges sportliches Selbstkonzept hin, das anscheinend durch das koedukative Setting verstärkt wird. Diese Interpretation wird auch durch die Erkenntnisse aus der nächsten Kategorie *Gefühle Sportunterricht Monoedukation* gestützt. Das Szenario Seilklettern wurde diesmal im geschlechtergetrennten Unterricht betrachtet und von den Schülerinnen bewertet. Die Reaktionen fielen hier deutlich positiver aus und die Mädchen begründeten dies mit:

352.S11: ich würde mich halt schon freuen, weil es ist halt chilliger als wenn die ganze Klasse da ist und ich glaub nicht dass die Mädchen halt über andere lachen

355.S6: ja wenn ich es nicht schaffe ist es mir eigentlich egal weil es sind ja nur Mädchen

In vielen Äußerungen wird deutlich, dass die Schülerinnen die Meinung teilen, dass es nur mit Mädchen angenehmer ist, da die Atmosphäre freundlicher ist und niemand ausgelacht wird (165; 232; 234-235; 239; 350; 352; 354-356; 403; 412). Diese Aussagen untermauern somit die Interpretation hinsichtlich des Wohlbefindens der Mädchen. Es scheint, dass das geschlechtergetrennte Setting eine positivere und unterstützende Umgebung für die Schülerinnen schafft.

Allerdings gibt es auch einige wenige positive Rückmeldungen zum koedukativen Sportunterricht. Drei Schülerinnen finden Mädchen langweilig und daher den gemischten Unterricht lustiger (392; 395; 397). Zusätzlich gibt eine andere Schülerin eine interessante Antwort auf die Frage, wann sie an der Koedukation gut findet: „Wenn man zB Völkerball spielt und man dann gewinnt, weil die Jungs gut spielen“ (212: S2). Obwohl diese Aussage eine positive Haltung zur Koedukation zeigt, beinhaltet sie gleichzeitig ein niedriges sportliches Selbstkonzept, da sie indirekt darauf hinweist, dass die Mädchen selbst nicht gut spielen können. Diese Abhängigkeit des Selbstkonzepts von den sportlichen Leistungen führt uns zur nächsten, gleichnamigen Kategorie.

Die Aussage "Ich bin schön und sportlich" wurde verwendet, um Einschätzungen bezüglich der eigenen körperlichen Fähigkeiten und physischen Attraktivität zu ermitteln. Einige Schülerinnen äußern, dass sie zwar sportlich, aber nicht schön seien (183; 367-369). Auf die Frage, ob sie diesen Satz über ihre Mitschülerinnen sagen würden, antworten alle mit "ja". Auch weitere Fragen zum Fähigkeitskonzept im Sport bestätigen die negativen Emotionen.

Die Schülerinnen nennen unterschiedliche Gründe hierfür, wie allgemeine Nervosität oder die Sorge, die gestellten Aufgaben nicht bewältigen zu können. Um diesen Abschnitt des Selbstkonzepts abzurunden und die Verbindung zurück zur Koedukation und den Mitschülern zu schaffen, verdeutlicht ein weiteres Beispiel erneut das negative sportliche Fähigkeitskonzept, das sich aus dem Vergleich mit den Jungen ergibt:

229.S4: Die Jungs haben aber irgendwie den Vorteil, dass sie stärker sind, beim Schießen schießt ein Mädchen zum Beispiel immer irgendwo hin und die wissen immer wohin

Dies Aussage zeigt, dass die Schülerin den Jungen in bestimmten sportlichen Aktivitäten eine Überlegenheit zuschreibt. Diese Wahrnehmung deutet darauf hin, dass die Mädchen sich in Gegenwart der Jungen im Sportunterricht mit ihnen vergleichen und dadurch ein niedrigeres Selbstkonzept entwickeln.

In der Gruppendiskussion wurde wiederholt das problematische Verhalten der Jungen gegenüber den Mädchen thematisiert. Ein Beispiel verdeutlicht, wie stark der Druck der Mädchen zu sein scheint: „Oder manchmal sind die auch nicht so schlecht drauf und sind nicht böse, wenn man irgendwas falsch macht und so“ (213: S2). Diese Äußerung deutet darauf hin, dass die Mädchen möglicherweise das Gefühl haben, den Jungen in gewisser Weise verpflichtet zu sein, keine Fehler zu machen. Das legt nahe, dass die Mädchen unter einem ständigen Druck stehen, alles korrekt zu machen und den Erwartungen der Jungen zu entsprechen. Ein weiteres Beispiel verdeutlicht die negative verbale und non-verbale Kommunikation zwischen den Geschlechtern: „Also wenn man jetzt was falsch macht dann lachen die einen aus und dann wenn die was falsch machen kuckt man eigentlich nur rum und dann denken sie man schaut sie an und sagen: Was kuckst du so, halts’ Maul und so“ (407: S7). Diese Interaktionen tragen vermutlich dazu bei, dass die Mädchen ein negatives Selbstkonzept entwickeln. Daher kann man interpretieren, dass die Mädchen ohne die Anwesenheit der Jungen ein besseres Selbstkonzept im Sportunterricht haben, da sie sich nicht im direkten Vergleich mit den vermeintlich stärkeren Jungen sehen.

Diese Diskussion bietet somit eine tiefere Einsicht in die Hintergründe der negativen Gedanken und Gefühle der Mädchen in Bezug auf ihr sportliches Selbstbild. Die erörterten Beispiele verbinden die Ergebnisse der Fragebögen mit konkreten Situationen und erleichtern das Verständnis der zugrundeliegenden Ursachen.

6.2.4 Ergebnisse Gruppendiskussion Post

In der Gruppendiskussion nach der Intervention wurde zunächst nach den allgemeinen Erfahrungen des geschlechtergetrennten Unterrichts gefragt. Eine Schülerin fasst alle anderen

Aussagen gut zusammen und berichtet: „Also ohne Jungs fühlt man sich viel wohler und man traut sich mehr und man hat keine Angst ausgelacht zu werden“ (473: S8). Sehr viele Rückmeldungen bestätigen eine gesteigerte Zufriedenheit und eine verbesserte Konzentration (468; 470-476; 483; 503-507). In der Rückfrage, wer sich im monoedukativen Setting wohler gefühlt hat, zeigen alle Schülerinnen einstimmig auf. Auch die Beurteilung der Atmosphäre, welche mittels dem Stimuli Material beantwortet wurde, zeigt fast ausschließlich positive Emojis. Lediglich eine Schülerin fand es teilweise langweilig und zu ruhig nur mit den Mädchen (426,509).

Eine spannende Erkenntnis für den zukünftigen Unterricht ergibt sich aus der Frage, welche Themen und Inhalte die Schülerinnen überrascht haben. Viele Schülerinnen berichten hier von der Stunde über Frauengewalt, in der persönliche Erfahrungen geteilt und Strategien zur Selbstverteidigung besprochen wurden. Während der Diskussion über Frauengewalt sowie im anschließenden Feedback wurde deutlich, dass die Mädchen ein großes Bedürfnis nach Austausch und Diskussion zu diesem Thema, aber auch zu vielen anderen Themen hatten. Sportstunden, die Raum für Reflexion, Feedback und Diskussion bieten, werden von den Schülerinnen sehr positiv aufgenommen und sollten vermehrt in den Unterricht integriert werden.

In einer letzten Frage über die Wirkung des getrennten Unterrichts auf die sportlichen Fähigkeiten antwortet eine Schülerin: „Naja, man traut sich halt mehr, und dann wird man wahrscheinlich auch schneller besser“ (520: S2). Diese Aussage enthält einen wichtigen Aspekt in Bezug auf das Selbstkonzept. Sie könnte so interpretiert werden, dass die Mädchen im Laufe der Zeit ein stärkeres Selbstbewusstsein in Bezug auf ihre physischen Fähigkeiten entwickeln könnten, wenn sie im Sportunterricht ohne Jungen unterrichtet werden, wie bereits zuvor interpretiert. Abschließend schlagen einige Schülerinnen in den Anregungen für die Zukunft eine Mischung aus Monoedukation und Koedukation vor (512-514; 517).

Sämtliche Erkenntnisse aus dieser Gruppendiskussion lassen sich auf das gesteigerte Wohlbefinden der Schülerinnen im geschlechtergetrennten Sportunterricht zurückführen. Die Mädchen berichten von einem angenehmeren Umfeld und spüren eine gesteigerte Bereitschaft, sich mehr zu engagieren und sich selbst mehr zuzutrauen. Diese positiven Veränderungen könnten langfristig zu einer Verbesserung ihres Selbstkonzepts im Sport führen.

6.3 Gegenüberstellung und Interpretation der Ergebnisse

Nach den Erkenntnissen der Auswertung der Fragebögen und der Ergebnisse der Gruppendiskussionen, folgt die kritische Diskussion und Interpretation dieser Ergebnisse. Dabei werden Grafiken verwendet, um die Gegenüberstellungen der Daten vor und nach der Intervention zu präsentieren. Im ersten Vergleich (Abb. 15) wurden die Mittelwerte aller Aussagen der Kategorie *Sorgen vor dem Sportunterricht* jeweils *vor* und *nach* der Intervention zusammengefasst und im Folgenden dargestellt ($t1: m=2,88; s=1,56$) ($t2: m=2,19; s=1,41$). Die Abbildung zeigt, dass die Sorgen der Schülerinnen nach der Intervention im monoedukativen Sportunterricht abgenommen haben. Diese Entwicklung wird durch bestimmte Äußerungen in den Gruppendiskussionen zusätzlich gestützt. Ein konkretes Beispiel hierfür ist die Situation mit dem Seilklettern, bei der die Sorgen bezüglich der Aufgabe im gemischten Unterricht sehr hoch waren und im getrennten hingegen deutlich geringer. Ebenso unterstreicht der problematische Umgangston und die abwertenden Kommentare der Jungen, welche in den Diskussionen zur Sprache kamen, die Sorgen der Schülerinnen im koedukativen Sportunterricht. Die Berichte über diese Dynamik zwischen den Mädchen und Jungen der Klasse ziehen sich durch die gesamte Studie und sind in unterschiedlichen Äußerungen erkennbar. Die Schülerinnen betonen vermehrt, dass sie sich ohne Jungen einfach wohler fühlen und es weniger peinlich ist. Das eigentliche Ziel von Koedukation laut Kugelman et al. ist „die Wahrnehmung, Anerkennung und Wertschätzung der jeweils „anderen““ (2006) und wird in diesem Setting leider verfehlt.

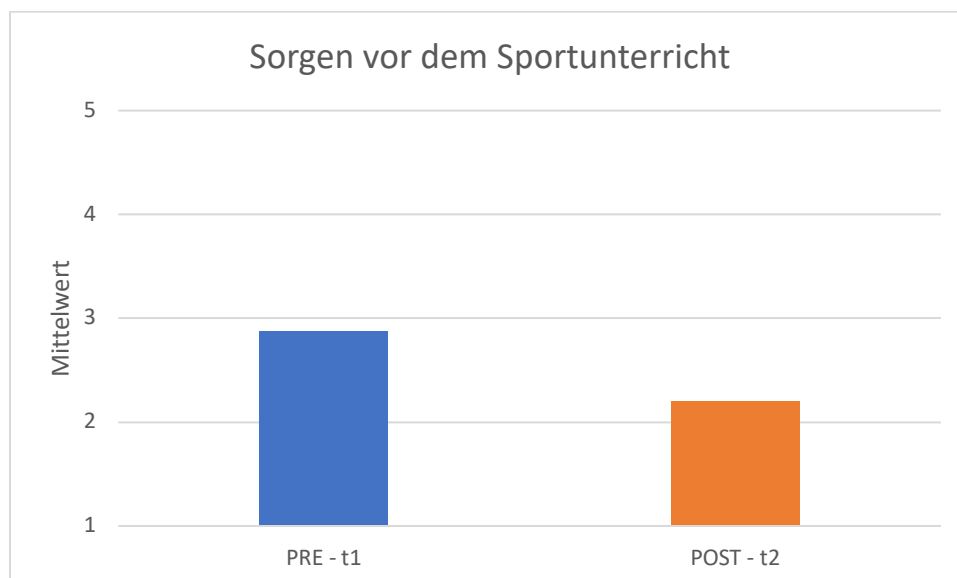


Abb. 15: Sorgen vor dem Sportunterricht (t1 vs t2)

Im Vergleich zu den Sorgen im Sportunterricht verändert sich das Selbstkonzept im Sportunterricht nur minimal, wie in der Abbildung 16 deutlich wird. Die Aussagen in dieser Kategorie umfassen die Wahrnehmung der Lernfähigkeit, das eigene Können sowie den

Vergleich der Leistung mit Mitschüler: innen. Die Analyse der Mittelwerte aller Aussagen zeigt nach der Intervention lediglich eine minimale Steigerung des Selbstkonzepts um 0,07. Dies legt nahe, dass das Selbstkonzept der Mädchen im Rahmen dieser sechs betrachteten Aussagen vor und nach der Studie relativ gleichbleibt. Im Hinblick auf die Wahrnehmung der Lernfähigkeit gibt eine Schülerin an, dass durch das gesteigerte Wohlbefinden im Unterricht ihr Selbstvertrauen wächst und dadurch langfristig eine Verbesserung ihrer Leistungsfähigkeit erwartet werden kann (S2:520). Diese Aussage könnte auch als Erklärung für die tendenziell moderate Entwicklung in der entsprechenden Grafik dienen. Es ist möglich, dass eine längere Interventionsdauer erforderlich ist, um eine deutliche Steigerung im sportlichen Selbstkonzept der Schülerinnen festzustellen. (t_1 : $m= 3,15$; $s= 1,32$) (t_2 : $m=3,22$; $s=1,29$)

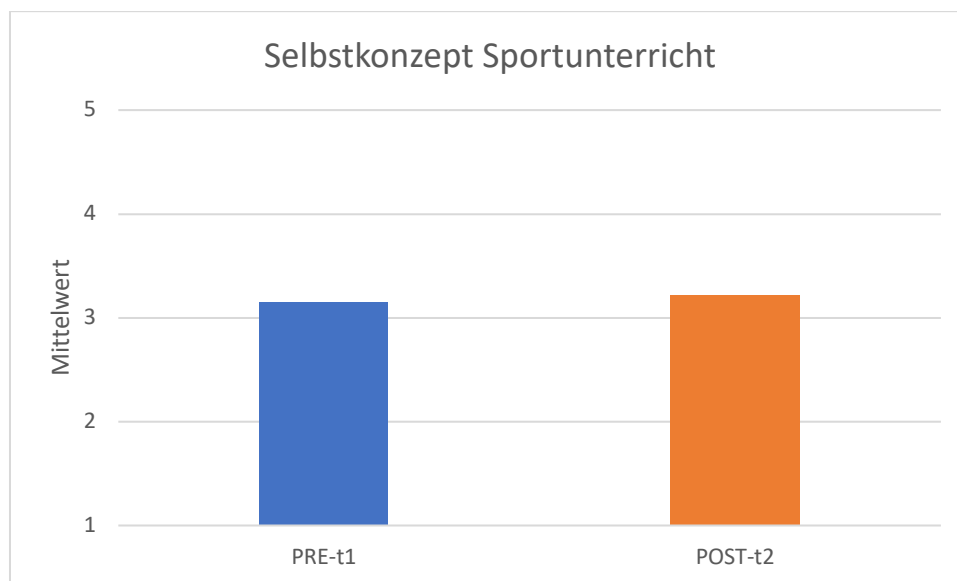


Abb16: Selbstkonzept Sportunterricht (t_1 vs t_2)

Im abschließenden Vergleich vor und nach der Intervention wird in Abbildung 17 das physische Fähigkeitskonzept dargestellt. Interessanterweise zeigt sich trotz des Trends des steigenden Wohlbefindens der Mädchen im geschlechtergetrennten Setting eine minimale Abnahme des physischen Fähigkeitskonzepts nach der Studie. Eine mögliche Erklärung für diese Ergebnisse könnte in den Unterrichtsinhalten liegen. Es könnte sein, dass die intensive Auseinandersetzung mit dem Thema Selbstkonzept und die geringere Betonung auf die körperlichen Fähigkeiten dazu geführt haben, dass diese Fähigkeiten nicht genügend gefördert wurden, um innerhalb von fünf Wochen spürbare Verbesserungen zu zeigen beziehungsweise die nicht erwartete Wirkung auf diesen Ebenen auch realistisch gut eingeschätzt werden kann

Bemerkenswert ist auch, dass trotz der intensiven Arbeit an der Einstellung zum eigenen Körper keine signifikante Verbesserung in Bezug auf die physische Attraktivität festgestellt wurde. Dies wirft Fragen auf, ob die gewählten Methoden und Ansätze zur Förderung eines

positiven Körperbildes ausreichend effektiv waren oder ob möglicherweise zusätzliche Maßnahmen und Zeit erforderlich sind, um nachhaltige Veränderungen in diesem Bereich zu bewirken. Dieses Ergebnis könnte darauf hinweisen, dass die Arbeit am physischen Selbstkonzept komplexer ist und langfristiger angelegt werden muss, um eine spürbare Verbesserung zu erzielen. (t1: m=3,05; s= 1,55;) (t2: m=2,66; s= 1,37)

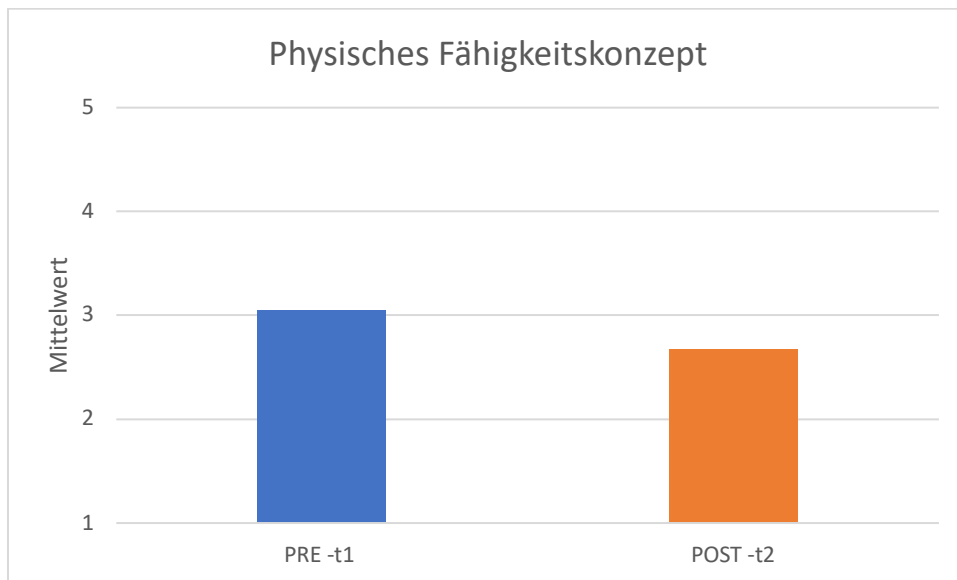


Abb.17: Physisches Fähigkeitskonzept (t1 vs t2)

Nachdem die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Studie umfassend dargelegt wurden, richtet sich der Fokus nun auf die kritische Diskussion und Interpretation dieser Befunde. Dabei werden die Erkenntnisse in Bezug auf die Forschungsfrage dieser Arbeit analysiert, hinterfragt und in einen breiteren Kontext eingeordnet.

7. Diskussion

In diesem Teil der Arbeit werden nun die bereits detailliert dargestellten Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Forschung in einen Gesamtzusammenhang gebracht und diskutiert. Neben der Diskussion liegt der Fokus vor allem auch auf der Beantwortung der Forschungsfragen. Hierfür erneut die Forschungsfragen:

Inwiefern ändert sich das physische Fähigkeitskonzept der Mädchen im Sportunterricht durch die Intervention Monoedukation, mit Fokus auf die Förderung der Mädchen mithilfe der Schriftenreihe Mädchen im Turnsaal?

Sowie die untergeordneten Forschungsfragen:

- *Inwiefern erreichen die Schülerinnen die Ziele im Bereich der Selbstkompetenz durch die Stundenbilder aus der Schriftenreihe Mädchen im Turnsaal?*
- *Welche Handlungsimplicationen ergeben sich aus dieser Intervention?*

7.1 Beantwortung der Forschungsfrage

Um die primäre Forschungsfrage zu beantworten, müssen zunächst alle Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Teilstudie zusammengefasst und gemeinsam interpretiert werden. Das sportliche Selbstkonzept war der Hauptfokus sowohl der Fragebögen als auch der Gruppendiskussionen, da es laut der Literatur als ein operationalisierbares Konzept betrachtet wird (James 1980, Frey & Hausser 1987; Mutz & Burrmann, 2014). Angelehnt an die Studie von *Mutz & Burrman* (2014) und *Fluch* (2019) wurden die Fragebögen adaptiert und angewandt, welche zum Ziel hatten, das sportliche Selbstkonzept vor der Intervention und im koedukativen Setting zu erfassen. Der gleiche, erweiterte Fragebogen sollte dann nach der Intervention Auskunft über Veränderungen im Bereich des physischen Fähigkeitskonzepts der Mädchen geben. Diese Ergebnisse wurden dann durch die Gruppendiskussionen vertieft. Aus dem Vergleich der Fragebögen geht hervor, dass sich das auf den Sportunterricht bezogene Selbstkonzept nach dem geschlechtergetrennten Unterricht nur minimal verbesserte. Ebenfalls zeigt das physische Fähigkeitskonzept mit den Aussagen zu körperlichen Fähigkeiten und physischer Attraktivität keine Steigerung nach der Intervention, sondern eher eine minimale Abnahme der Werte. Die Diskussion vor der Mädchenförderung bestätigte das niedrige Selbstkonzept in einigen Aussagen der Schülerinnen, doch in der zweiten rückte dieses Thema in den Hintergrund. Hier konzentrierten sich die Diskussionen hauptsächlich auf die positiven Aspekte des monoedukativen Sportunterrichts, was zu einer weiteren wichtigen Erkenntnis führt.

Das Thema *Sorgen im Sportunterricht* in den Fragebögen als auch in den Diskussionen liefert aufschlussreiche Einblicke in die Faktoren, die das Wohlbefinden der Schülerinnen im Sportunterricht beeinflussen. Aus dem ersten Fragebogen wird deutlich, dass die Sorgen der Schülerinnen im Sportunterricht relativ hoch sind. Diese Sorgen spiegeln die Befürchtung wider, nicht genügend Leistung zu erbringen oder mit möglichen Misserfolgen umzugehen. In der darauffolgenden Gruppendiskussion, die unmittelbar auf den Fragebogen folgt, wird kontinuierlich ein gemeinsames Thema in Bezug auf die Sorgen genannt – nämlich die Interaktion und die Dynamik zwischen den Jungen und Mädchen. In vielen Aussagen in der Diskussion nennen die Mädchen Situationen, in denen sie von den Jungen bezüglich ihrer Leistung ausgelacht, unter Druck gesetzt oder abwertend kommentiert wurden. Aus der Diskussion wird deutlich, dass viele der im Sportunterricht empfundenen Sorgen auf die Interaktionen mit den Jungen zurückzuführen sind. In dieser Hinsicht kann ein Bogen zum

Selbstkonzept gespannt werden. Gergen beschreibt das *Selbst* als eine "soziale Konstruktion", da es sich "im Netzwerk oder System sozialer Beziehungen" entwickelt (1991, zit. N. Stelter, 1996, S. 59). Das bedeutet, dass das Selbstbild durch die Kommunikation mit Peers und die Interaktion mit der Umwelt geformt wird. Gergen betont ebenfalls die Bedeutung der "sozialen Akzeptanz", die für jedes Individuum im Alltag in verschiedenen Situationen erstrebenswert ist (1991, zitiert nach Stelter, 1996). Wie im Theorieteil dieser Arbeit bereits geklärt wurde, ist das Selbstkonzept, speziell auch das sportliche Selbstkonzept Teil des gesamten *Selbst*. Somit treffen Gergens Begründungen zur Formung des Selbst auch auf das physische Fähigkeitskonzept zu (1991 zit.n. Stelter, 1996). Für diese Studie bedeutet das wiederum, dass durch die fehlende soziale Akzeptanz im Sportunterricht, welche die Mädchen im koedukativen Setting erfahren, ihr sportliches Selbstkonzept massiv geschwächt wird. Dies trifft natürlich nicht auf alle Teilnehmerinnen zu, da es auch eine Frage der Persönlichkeit ist, inwiefern das Selbst durch andere geformt wird. In den vorliegenden Beispielen dieser Studie lässt sich diese „soziale Ablehnung“ vor allem durch die Sprache und das Verhalten im sozialen Raum beobachten (Stelter, 1996). Folglich ist die Art und Weise, wie herabwertende Kommentare aufgenommen werden, sowie das Verhalten in sozialen Situationen von großer Bedeutung für den Einfluss auf das individuelle Selbstkonzept. Zusammenfassend lassen sich aus der quantitativen Studie hauptsächlich die Sorgen der Schülerinnen erkennen und aus der qualitativen werden die Gründe dafür deutlich.

Um das Thema der Sorgen im Sportunterricht abzurunden, ist es von Bedeutung festzuhalten, dass die Sorgen vor dem Sportunterricht nach der Intervention tatsächlich abnehmen. Obwohl die Schülerinnen nach wie vor darüber nachdenken, was passieren könnte, wenn ihre Leistung nicht ausreicht, ist dies nicht mehr in demselben Ausmaß wie zuvor der Fall. Wie erwartet wird aus der zweiten Gruppendiskussionen deutlich, dass sich alle Schülerinnen im geschlechtergetrennten Unterricht deutlich wohler fühlen. Die Mädchen begründen ihr gesteigertes Wohlbefinden mit dem respektvollen Umgang untereinander und dem angenehmen sozialen Raum, in dem sie sich selbstbewusster einschätzen und mehr zutrauen.

Während die Sorgen der Schülerinnen abnehmen, bleibt das Selbstkonzept im Sportunterricht nahezu unverändert, und die Ergebnisse zum physischen Fähigkeitskonzept zeigen im zweiten Fragebogen sogar eine geringere Bewertung. Eine mögliche Interpretation für das schlechtere Abschneiden in der Kategorie der körperlichen Fähigkeiten könnte auf den begrenzten Fokus der Intervention in diesem Bereich zurückzuführen sein. Die Stundenbilder konzentrierten sich hauptsächlich auf das *Selbst* und ließen die einzelnen Fähigkeiten wie Kraft, Ausdauer, Schnelligkeit, Koordination und Bewegung eher außen vor. Darüber hinaus war der Zeitraum der Intervention zu kurz, um eine signifikante Leistungssteigerung in diesen

Bereichen zu erzielen, was möglicherweise zu einem positiveren Selbstkonzept geführt hätte. Ähnliche Schlussfolgerungen ziehen auch Oswald et al. (2013), die feststellen, dass selbst ihre 10-wöchige Intervention zu kurz war, um Veränderungen im sportbezogenen Fähigkeitskonzept herbeizuführen.

Es ist ebenfalls anzumerken, dass die Verbesserung der physischen Attraktivität, erhoben in der Frage, ob die Schülerinnen sich selbst als schön und attraktiv wahrnehmen, in diesem Alter eine komplexe Herausforderung darstellt. Zahlreiche Studien haben bereits gezeigt, dass Jugendliche, insbesondere Mädchen, in dieser Entwicklungsphase oft mit Körperunzufriedenheit zu kämpfen haben (Wertheim & Paxton, 2012; Korte, 2021). Ein *biopsychosoziales Modell* erklärt diesen Trend durch die körperliche Entwicklung sowie psychologische, soziale und kulturelle Faktoren, die zu einem negativen Körperbild beitragen können (Wertheim & Paxton, 2012 zit.n. Korte, 2021). Die Tatsache, dass keine bedeutende Veränderung in Bezug auf die physische Attraktivität festgestellt wurde, könnte somit auch auf die Herausforderungen dieser Entwicklungsphase zurückzuführen sein.

Nichtsdestotrotz kristallisiert sich aus den Diskussionen eine eindeutig positive Meinung zum monoedukativen Sportunterricht heraus. Das Wohlbefinden der Schülerinnen verbessert sich stark, sowie das Selbstvertrauen und der Mut, schwierige Aufgaben zu probieren und zu bewältigen. Basierend auf den Äußerungen in den Diskussionen, den Fremdbeobachtungen und unter Berücksichtigung von Gergens Konzept des *sozial konstruierten Selbst*, lässt sich feststellen, dass die Schülerinnen im geschlechtergetrennten Setting ein tendenziell positiveres Selbstkonzept entwickeln oder zumindest auf dem Weg dorthin sind (Gergen, 1991, zit. n. Stelter, 1996). Gergen erklärt, dass das *Selbst* durch die bewusste Interaktion mit dem sozialen Umfeld geformt wird und wenn diese Interaktionen positiv sind, hat dies ebenfalls eine positive Auswirkung auf das individuelle Selbstkonzept (1991, zit.n. Stelter, 1996). In dem Kontext dieser Studie sollte somit der wertschätzende Umgang unter den Mädchen und die angenehme und bestärkende Atmosphäre im Sportunterricht eine positive Auswirkung auf das Selbstkonzept der Mädchen haben. Auch Mutz und Burrmann (2014) sind sich einig, dass mit der Trennung der Geschlechter und somit der Trennung von den Leistungen der Jungen, das Selbstvertrauen der Mädchen aufgebaut werden kann. Wann und inwiefern sich das auf die einzelnen Fähigkeiten und die physische Attraktivität auswirkt, um dies auch in einem Fragebogen zu erkennen, bedarf weiterer Forschung.

Ein Versuch die Forschungsfrage dieser Arbeit zu beantworten, folgt also im Anschluss: Während die Ergebnisse darauf hindeuten, dass sich die Sorgen vor dem Sportunterricht verringert haben, wurde das physische Fähigkeitskonzept der Mädchen im Sportunterricht

durch die Intervention Monoedukation mit Fokus auf die Förderung der Mädchen nur minimal verändert. Zusammenfassend legen die Ergebnisse aber nahe, dass die Geschlechtertrennung im Sportunterricht positive Auswirkungen auf das Wohlbefinden und Selbstkonzept der Schülerinnen haben kann, während der Einfluss auf die physische Attraktivität und einzelnen Fähigkeiten weiterer Forschung bedarf.

7.2 Erreichung der Ziele

Die Forschungsfrage zur Zielerreichung bezüglich der Selbstkompetenz durch die Intervention wurde erstellt, um Erkenntnisse über die Wirksamkeit der Unterrichtsmodelle zu gewinnen. Die Stundenbilder in der Schriftenreihe *Mädchen im Turnsaal* behandeln essenzielle Themen, die alle ein gemeinsames Ziel verfolgen: die Förderung der Mädchen im Sportunterricht. Aus der detaillierten Beschreibung der Stundenbilder in Kapitel 5 wurde ersichtlich, dass die ausgewählten Modelle für diese Forschung alle Ziele im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenz behandeln. Es wurde versucht durch die intensive Beschäftigung mit dem *Selbst* und dem Selbstkonzept, sowie der Reflexion darüber, eine positive Veränderung bei den Mädchen zu bewirken. Um die Erreichung der Ziele zu evaluieren, wurden im Fragebogen nach der Intervention verschiedene Statements in den Bereichen der Selbst- und Sozialkompetenz bewertet. Die Zielerreichung basiert auf den subjektiven Eindrücken der Schülerinnen sowie den Beobachtungen der Lehrperson. Selbstwahrnehmung und Selbsteinschätzung bildeten hier den Fokus. Obwohl kein direkter Vorher-Nachher-Vergleich in diesen Kategorien möglich ist, bieten die Auswertungen interessante Einblicke in die Zielerreichung und zukünftige Handlungsmöglichkeiten. Die hohen Mittelwerte in der Kategorie der Selbstwahrnehmung zeigen, dass die Schülerinnen ihre Fähigkeit in diesem Bereich sehr hoch einschätzen und die Ziele der Stundenbilder erfolgreich umgesetzt wurden. Die Fremdbeobachtung der Zielerreichung im Bereich der Selbstwahrnehmung gestaltet sich zwar herausfordernd, doch dank der Reflexionsfähigkeit der Schülerinnen lassen sich dennoch Rückschlüsse ziehen. In den Reflexionen während und nach den Stunden, teilen die Schülerinnen spannende Einblicke und versuchen ihre Erfahrungen mit der Selbstwahrnehmung in Worte zu fassen. Die Wichtigkeit dieser Kompetenz erwähnt auch Diketmüller (2011) und sieht es als essenzielle Aufgabe ein stabiles Selbst- und Körperkonzept im Jugendalter aufzubauen und zu stärken. Als Beobachterin wurde deutlich, dass die Schülerinnen im monoedukativen Setting die Gelegenheit hatten, sich sowohl in Bezug auf sich selbst als auch auf ihre sportlichen Fähigkeiten besser kennenzulernen, da es weniger Ablenkungen und Störungen gab und dadurch mehr Raum und Zeit für Reflexion und Diskussion zur Verfügung standen. Die Bedeutung der Reflexion nennen auch Oswald et al. (2013) die in ihrer Interventionsstudie die reflexive Sportvermittlung als eigenes Prinzip verwenden, um Veränderungen im Selbstkonzept der Schülerinnen hervorzurufen. In der

reflexiven Sportvermittlung wird der Unterricht immer wieder für Reflexionen der eigenen Fähigkeiten und Einstellungen unterbrochen, was zu einer positiven Veränderung des Selbstkonzepts verhelfen soll.

Die Zielerreichung hinsichtlich der Selbsteinschätzung der Schülerinnen wurde ebenfalls sehr positiv bewertet. In den Unterrichtseinheiten wurde viel mit dem Erkennen, Einschätzen und Verschieben der eigenen Grenzen gearbeitet, was für die sportliche Entwicklung des Fähigkeitskonzept sehr wertvoll war. Bauer (2007) bestätigt, dass die Selbsteinschätzung den Schülerinnen ermöglicht, ihre eigenen Grenzen besser zu erkennen und gleichzeitig ihre individuellen Stärken zu identifizieren. Insgesamt trägt eine gesunde und realistische Selbsteinschätzung maßgeblich zur positiven Entwicklung des sportlichen Fähigkeitskonzepts bei, indem sie die Schülerinnen dazu befähigt, sich selbst besser zu verstehen, ihre Fähigkeiten zu verbessern und ein positives Selbstbild im sportlichen Kontext zu entwickeln. Amesberger und Stadler sprechen ebenfalls von der Bedeutung der Selbsteinschätzung in den Bildungsstandards und betonen, dass Schülerinnen und Schüler mithilfe verschiedener Methoden lernen sollten, ihre Fähigkeiten realistisch und positiv einzuschätzen (2014).

Neben den bereits genannten Erkenntnissen war die Anwendung der reflexiven Sportvermittlung von Oswald et. al (2013), bei der während und nach jeder Stunde die eigenen Fähigkeiten und Einstellungen reflektiert werden, meines Erachtens notwendig, um die Ziele in den Bereichen der Selbst- und Sozialkompetenz zu erreichen. Diese Methode war im Großteil der Stundenbilder der Schriftenreihe inkludiert. Diese Vorgehensweise wird durch Korte (2021) unterstützt, der betont, dass sich Reflexionen und Diskussionen positiv auf das Körperbild von jugendlichen Mädchen auswirken können. Der große Rede- und Diskussionsbedarf der Mädchen half ihnen dabei, sich uneingeschränkt auf die Reflexionen einzulassen und so wertvolle Erkenntnisse über sich selbst zu gewinnen.

Trotz der Überprüfung der Ziele im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenz ausschließlich nach der Intervention zeigt das erhaltene positive Feedback, dass die Stundenbilder erfolgreich dazu beigetragen haben, die Schülerinnen in diesen Kompetenzbereichen zu fördern.

7.3 Handlungsimplicationen

Aus den empirischen Ergebnissen der Forschung sowie der Literaturrecherche, ergeben sich zahlreiche Handlungsimplicationen für den Sportunterricht an der Schule. Da die Intervention rein die Auswirkungen auf die Mädchen erforschte, beziehen sich die folgenden Handlungsvorschläge ebenso nur auf Vorteile für die Schülerinnen im Sportunterricht. Zudem

gelten die Implikationen nicht als Garantie, um mit allen Klassen und Gruppen zu funktionieren, sondern basieren rein auf den Ergebnissen dieser Studie mit der Gruppe von 10 bis 11-jährigen Schülerinnen.

Als erste und wichtigste Erkenntnis lässt sich im monoedukativen Setting ein besseres Wohlbefinden der Mädchen und geringere Sorgen vor dem Sportunterricht erkennen. Durch die angenehme und ruhigere Atmosphäre im geschlechtergetrennten Unterricht können sich die Schülerinnen viel mehr auf die eigenen sportlichen Fähigkeiten, ganz ohne den Leistungsvergleich mit dem anderen Geschlecht, sowie auf ihr Selbstkonzept konzentrieren und dadurch auf lange Sicht eine positivere Entwicklung aufweisen. Doch rein die Trennung der Geschlechter reicht nicht aus, um einen positiven Einfluss auf das *Selbst* der Mädchen zu bewirken – die Schülerinnen müssen speziell und in den einzelnen Fähigkeiten und Kompetenzen gefördert werden. Hierbei bieten die Hefte *Mädchen im Turnsaal* die notwendige Unterstützung. Für diese Intervention wurden nur die Unterrichtsmodelle die thematisch zum *Selbstkonzept* passen gewählt, während es aber für alle Kompetenzen und viele weitere Themenbereiche passende Stundenbilder gibt. Um die Erkenntnisse der Studie nochmal miteinzubeziehen, sind im Anschluss Handlungsimplicationen speziell im Bereich des sportlichen Selbstkonzepts dargestellt.

Für den zukünftigen Sportunterricht ist es essenziell, weiter an dem Aufbau eines stabilen Selbstkonzepts mit passendem Körperkonzept zu arbeiten. Dies soll vor allem durch das Erweitern und Aufbrechen stereotyper Geschlechternormen gewisser Sportarten sowie durch neue Wahrnehmungserlebnisse versucht werden (Diketmüller, 2011). Zudem begründet Diketmüller „dass die bewusste und aufmerksame Wahrnehmung des eigenen Körpers und seiner Bedürfnisse Voraussetzung für eine gelungene Entwicklung des Selbstbewusstseins ist“ (2011, S. 8). Der Inhalt dieses Statements wurde auch tatsächlich so in der Intervention beobachtet, da sich die Schülerinnen durch die intensivere Beschäftigung mit ihrem Körper und dem *Selbst* wohler fühlten und somit selbstbewusster wirkten. Diese Erkenntnis zeigt, dass die Schülerinnen einen vertrauten Rahmen brauchen, in dem sie sich wohlfühlen, was leider oft im koedukativen Setting nicht der Fall ist. Diketmüller (2011) ist gleicher Meinung und spricht für den monoedukativen Unterricht, da dieser keine stereotypen Geschlechterrollen vorgibt, nach denen sich die Mädchen verhalten müssen. Somit ist die Arbeit mit der Selbst- und Körperwahrnehmung durch vielfältige Methoden und Themenbereiche im monoedukativen Unterricht eine notwendige Instanz, um Mädchen in ihrer Selbstkompetenz zu fördern.

Eine Vorgehensweise zur positiven Entwicklung des physischen Fähigkeitskonzepts mit den *körperlichen Fähigkeiten* (Kraft, Ausdauer, Schnelligkeit, Beweglichkeit und Koordination) sowie der *physischen Attraktivität* (Einstellung zum eigenen Körper), kann durch einen Fokus in den einzelnen Fähigkeiten über einen längeren Zeitraum erreicht werden (Alfermann et al., 2003). In den Heften finden sich viele Stundenbilder, die speziell die körperlichen Fähigkeiten fokussieren und wenn diese wiederholt und intensiv trainiert werden, kommt es durch eine Leistungssteigerung auch zu einem besseren sportlichen Fähigkeitskonzept. Obwohl das koedukative Setting für einige Schülerinnen im Leistungsvergleich z.B. bei Ausdauerläufen oder Sprints motivierend sein könnte, könnte es für viele aber genauso demotivierend sein. Da die Leistungen hier ohnehin nicht mit den Jungen verglichen werden müssen, sollten die einzelnen Fähigkeiten mit Wettkampfcharakter somit im getrennten Unterricht stattfinden.

Die physische Attraktivität, also die Einstellung zum eigenen Körper der Schülerinnen, erweist sich in diesem Alter aufgrund verschiedener Faktoren als sehr negativ (Korte, 2021). Nichtsdestotrotz verhelfen die Stundenbilder aus der Schriftenreihe des Frauenforums für Bewegung und Sport, die spezifisch das Aussehen und das positive Körperbild der Mädchen behandeln, auf lange Sicht zu einer positiveren Einstellung zum eigenen Körper. In den Stunden, wo der eigene Körper das Hauptthema ist, sollten die Schülerinnen auf jeden Fall von den männlichen Klassenkameraden getrennt werden, besonders weil die Phase für Mädchen sehr schwierig sein kann und vor allem, weil die Entwicklung des Körpers bei den Geschlechtern unterschiedlich ist. Zudem braucht es für die Themen rund um den Körper und das Aussehen einen respektvollen und vertrauensvollen Umgang, der im monoedukativen Unterricht eher vorhanden ist. Besonders weil die Schülerinnen eine schwierige Phase der Entwicklung durchmachen, sollten die Themen im Sportunterricht oft behandelt werden, sodass die Mädchen einen Raum haben, in dem sie ihre Anliegen besprechen können. Die Rolle des Sportunterrichts und der Lehrerin ist hierbei extrem wichtig und wertvoll und sollte daher nicht unterschätzt werden. Der Sportunterricht bietet oft den einzigen Rahmen und die Möglichkeit, die Themen rund um den weiblichen Körper zu behandeln. Die Wichtigkeit dieser Aufgabe wird auch in den Heften immer wieder betont und die Stundenbilder machen es jeder Lehrperson möglich, die Themen reflektiert und durchdacht zu unterrichten, sodass jegliche negative Behaftung mancher Themen genommen wird (z.B. Menstruation, Sexualität, Body Image, Essstörungen). Die Lehrperson muss sich in ihrer Rolle als Vorbildfunktion bewusst sein und selbst ein positives Körperkonzept ausstrahlen. Offene und ehrliche Diskussionen und Reflexionen über Zweifel sowie auch die Wertschätzung und Dankbarkeit gegenüber dem eigenen Körper können den Mädchen zu einem zufriedeneren Körperbild verhelfen (Korte, 2021).

Eine weitere wichtige Erkenntnis aus der Studie ist die Notwendigkeit, den Umgang zwischen Mädchen und Jungen zu verbessern. Die Diskussionen in der Intervention haben gezeigt, dass viele der Sorgen vor dem Unterricht, sowie das negative sportliche Fähigkeitskonzept der Mädchen durch das Verhalten und die Kommentare der Jungen verstärkt werden. Hier ist es unerlässlich, als Lehrperson sofort einzuschreiten, das Verhalten anzusprechen und zu behandeln. Präventive Maßnahmen und klare Regeln für einen wertschätzenden und respektvollen Umgang miteinander können dazu beitragen, solche Situationen vorab zu vermeiden. Auch wenn eine Trennung der Geschlechter im Sportunterricht nach den Rahmenbedingungen möglich ist und Vorteile für das Wohlbefinden der Mädchen bietet, sollte die Problematik weiterhin besprochen und reflektiert werden, da das Verhalten ansonsten möglicherweise in einem anderen Setting fortgesetzt wird. Falls die Trennung aus verschiedenen Gründen nicht möglich ist, muss der koedukative Unterricht zukünftig anders gestaltet werden, idealerweise nach den Prinzipien der reflexiven Koedukation.

Als gesamte Handlungsimplication, welche aus dieser Forschung entstanden ist, empfiehlt sich eine teilweise oder mehrheitliche Trennung der Geschlechter im Sportunterricht im Alter von 10 bis 14-Jährigen. Der Vorschlag zur Trennung basiert auf den erörterten Argumenten der Ergebnisse der empirischen Forschung sowie der Literatur. Genauso gibt es aber auch Gründe, warum Schüler:innen gelegentlich gemeinsam unterrichtet werden sollten. Einerseits geht es darum, die traditionellen Geschlechterrollen aufzubrechen und zu hinterfragen, was in der aktiven Auseinandersetzung mit dem anderen Geschlecht erreicht werden kann. Andererseits sorgt eine abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung für mehr Freude bei den Schüler:innen, und bestimmte Spiele lassen sich als gesamte Klasse besser durchführen und werden dadurch spannender. Letzterer Grund wurde auch in der Gruppendiskussion von den Mädchen mehrmals genannt. Jedoch sollte bei der Wahl des gemischten Unterrichts das Prinzip der reflektiven Koedukation als entscheidendes Kriterium gelten, nach dem der Unterricht gestaltet werden sollte. Ohne Zweifel sollte der Großteil jedoch im monoedukativen Setting und nach den Prinzipien der Mädchenförderung stattfinden um die Aspekte des sportlichen Selbstkonzepts, des Körperbildes und der individuellen Fähigkeitsförderung umfassend zu behandeln. Außerdem ist das gesteigerte Wohlbefinden der Mädchen und die geringeren Sorgen vor dem Sportunterricht ein überzeugender Grund für die Geschlechtertrennung, sofern die Rahmenbedingungen es ermöglichen. Mit all diesen Handlungsimplicationen und den Unterrichtsmodellen aus den Heften *Mädchen im Turnsaal* können Mädchen im Sport ganzheitlich gefördert werden.

8. Conclusio und Limitationen

Die vorliegende Arbeit verfolgte das Ziel, die Auswirkungen einer fünfwöchigen Intervention auf das physische Fähigkeitskonzept von Schülerinnen zu erforschen. Die Intervention erfolgte in Form einer Monoedukation, bei der Mädchen von Jungen im Sport getrennt unterrichtet wurden. Sie wurde mit einer 5. Schulstufe einer Wiener Mittelschulklasse durchgeführt. In den Stunden der Intervention wurden die Schülerinnen nach Unterrichtsmodellen der Schriftenreihe des FrauenForum für Bewegung und Sport *Mädchen im Turnsaal* (2002-2022) mit einem besonderen Fokus auf die Förderung des Selbstkonzepts der Mädchen angewandt. Die Studie verwendete einen Mixed-Methods Ansatz, bei dem quantitative Daten aus Fragebögen und qualitative Erkenntnisse aus Gruppendiskussionen vor und nach der Intervention erhoben wurden.

Der primäre Fokus dieser Intervention lag auf der Untersuchung von Veränderungen im physischen Selbstkonzept der Teilnehmerinnen. Trotz der Durchführung der Intervention zeigten die Ergebnisse keine oder nur minimale Veränderungen im sportbezogenen Selbstkonzept der Mädchen. Allerdings ergab sich ein wichtiges Erkenntnis in Bezug auf die Sorgen der Mädchen vor dem Sportunterricht. Die Studie zeigte, dass die Schülerinnen im monoedukativen Setting deutlich weniger Sorgen vor dem Sportunterricht haben als im koedukativen Unterricht. Daraus lässt sich schließen, dass die Geschlechtertrennung im Sport eine angenehmere und positivere Umgebung bot, in der die Mädchen sich körperlichen Aktivitäten ohne den Druck, den sie im gemischten Sportunterricht erleben, widmen konnten.

Ein weiteres bedeutsames Erkenntnis betrifft die Stärkung der Selbstkompetenz der Schülerinnen durch die Intervention. Das Feedback der Mädchen deutete darauf hin, dass der Fokus in den Stunden auf das *Selbst* und das Selbstkonzept sehr positiv aufgenommen wurde. Die Schülerinnen zeigten ein gesteigertes Bewusstsein für ihre Selbstwahrnehmung und die Intervention half dabei, ihre eigenen Stärken und Grenzen zu erkennen.

Dennoch ist es wichtig, die Limitationen dieser Studie zu berücksichtigen. Die Dauer der fünfwöchigen Intervention könnte möglicherweise nicht ausreichend gewesen sein, um Veränderungen im Selbstkonzept der Teilnehmerinnen herbeizuführen. Zudem war die Stichprobengröße vergleichsweise klein, was die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse einschränkt. Zusätzlich wurde in der zweiten Gruppendiskussion das Selbstkonzept nicht ausreichend thematisiert, was möglicherweise die umfassende Untersuchung der Auswirkungen der Intervention auf diesen speziellen Bereich beeinflusst haben könnte.

Zusammenfassend beleuchtet diese Interventionsstudie die komplexe Beziehung zwischen Monoedukation, dem Selbstkonzept und den Sorgen von Schülerinnen im Sportunterricht.

Obwohl die Intervention keine nennenswerten Veränderungen im sportbezogenen Selbstkonzept der Mädchen bewirkte, trug sie zur Reduzierung ihrer Sorgen im Sportunterricht bei. Der Fokus auf das Selbstkonzept in den Unterrichtsmodellen hatte einen positiven Einfluss auf die Selbstkompetenz der Mädchen und ihr Verständnis für ihre physischen Fähigkeiten. Als Handlungsimplication für zukünftigen Sportunterricht ergibt sich aus der Studie die Monoedukation die mehr Vorteile für die Mädchen mit sich bringt, mit der Ausnahme und Abwechslung zur Koedukation. Die Limitationen der Arbeit unterstreichen die Notwendigkeit für längere Interventionen, größere Stichproben und sorgfältig gestaltete qualitative Diskussionen, um ein umfassendes Verständnis für die Auswirkungen von monoedukativen Interventionen auf das Selbstkonzept und das Wohlbefinden von Schülerinnen zu erhalten.

9. Literaturverzeichnis

- Alfermann, D., Stiller, J. & Würth, S. (2003). Das physische Selbstkonzept bei sportlich aktiven Jugendlichen in Abhängigkeit von sportlicher Leistungsentwicklung und Geschlecht. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 35(3), 135-143.
- Amesberger, G., & Stadler, R. (2014). *Bildungsstandards für Bewegung und Sport*. Handreichung für kompetenzorientiertes Lernen und Lehren. Universität Salzburg.
- Bachner, J., Sturm, J.D. & Demetriou Y. (2021). Accelerometer-Measured Physical Activity and Sedentary Behavior Levels and Patterns in Female Sixth Graders: The CReActivity Project. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(1), 1-17.
- Bauer, S. (2007). Stationsbetrieb – ein Angebot zum Erkennen der persönlichen Grenzen. *Mädchen im Turnsaal*, 6, 16-17.
- Bauer, S. (2016). Selbstwahrnehmung am Beispiel der Pulsmessung. *Mädchen im Turnsaal*, 14-15.
- Bauer, S. (2018). Achtsamkeitsübungen im Stationsbetrieb. *Mädchen im Turnsaal*, 14 -17.
- Brettschneider, W.-D. & Kleine, T. (2002). *Jugendarbeit in Sportvereinen. Anspruch und Wirklichkeit*. Schorndorf: Hofmann.
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019, 12.Juli). Wichtige Meilensteine und Maßnahmen zur Geschlechtergleichstellung im österreichischen Bildungswesen. Zugriff am 12. Juni 2023 unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/gd/meilensteine.html>
- Bundesministerium für Bildung (2011). Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern. Informationen und Anregungen zur Umsetzung ab der 5. Schulstufe. Zugriffen am 12. Juni 2023 unter https://www.google.com/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=0CAIQw7AJahcKEwjoozRkMWAAxUAAAAAHQAAAAAQAw&url=https%3A%2F%2Fpubshop.bmbwf.gv.at%2Findex.php%3Frefex_media_type%3Dpubshop_download%26refex_media_file%3D192_up_gleichstellung_5stufe_2016.pdf&psig=AOvVaw3nAR835TtOIPKDAJD764c6&ust=1691311545750720&opi=89978449
- Combrink, C. & Marienfeld, U. (2006). Parteiliche Mädchenarbeit und reflektierte Jungenarbeit im Sport. In I. Hartmann-Tews & B. Rulofs (Hrsg.), *Handbuch Sport und Geschlecht* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 158, S. 275-285). Schorndorf: Hofmann.
- Demetriou, Y. & Bachner, J. (2019). A school- based intervention based on self-determination theory to promote girls' physical activity: study protocol of the CReActivity cluster randomised controlled trial. *BMC Public Health*, 19(519), 1-9.
- Deutscher Sportbund. (2006). *DSB-SPRINT-Studie: Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland*. Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Diketmüller, R. (2007). Fachdidaktik geschlechtersensiblen Unterrichtens. Ein Beitrag zur Mädchen- und Bubenarbeit. In K. Kleiner (Hrsg.), *Inszenieren, differenzieren*,

- reflektieren. Wege sportdidaktischer Kompetenz (S.143-157). Purkersdorf: Verlag Brüder Hollinek.
- Diketmüller, R. (2009). Geschlecht als didaktische Kenngröße - Geschlechtersensibel unterrichten im mono- und koedukativen Schulsport. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S. 245-259). Balingen: spitta
- Diketmüller, R. (2010). Mädchenarbeit und Empowerment. *Mädchen im Turnsaal*, 9, 6-9.
- Diketmüller, R. (2011). Wahrnehmung und Körperwahrnehmung in der Bewegungsarbeit mit Mädchen. *Mädchen im Turnsaal*, 10, 6-9.
- Diketmüller, R. (2017). Geschlechtersensibel mono- und koedukativ unterrichten. *Mädchen im Turnsaal*, 16, 6-9.
- Diketmüller, R. (2018). Achtsamkeit und Haltung zur Bestärkung von Mädchen im Sportunterricht. *Mädchen im Turnsaal*, 17, 6-8.
- Diketmüller, R. (2022). Wild, bunt, sanft. 20 Jahre Zeitschrift „Mädchen im Turnsaal“, *Mädchen im Turnsaal*, 20, 6-8.
- Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (6.Aufl.). Berlin/Heidelberg: Springer.
- FrauenForum Bewegung und Sport (2023). Zugriff am 12. Juni 2023 unter <https://www.ffbsp.at/>
- Faulstich-Wieland, H. (1991) Koedukation – enttäuschte Hoffnungen? Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Göttinger, B. (2010). Zwischen Kooperieren und Konkurrieren. *Mädchen im Turnsaal*, 10-12.
- Göttinger, B. (2018). Die Mädchen überwinden Hindernisse und erreichen ihr Ziel. *Mädchen im Turnsaal*, 18-20.
- Göttinger, B. (2019). Eine Einheit zum Thema Anstrengung und Selbstwahrnehmung. *Mädchen im Turnsaal*, 10-14.
- Gramespracher, E. (2008). Die Tradierung geschlechtsstereotyper Wertvorstellungen im Schulsport. *Sportwissenschaft*, 38 (1), 51-64.
- Gramespracher, E. (2011). Genderbezogene Phänomene im Schulsport. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim: Juventa.
- Griessel, I. & Mrazek, S. (2016). Fördern durch Fordern – eine Challenge im Turnsaal. *Mädchen im Turnsaal*, 17-18.
- Höfinger- Hampel, E. (2002). Selbstverteidigung beginnt im Kopf. *Mädchen im Turnsaal*, 10-11.
- Kelle, U. (2014). Mixed Methods. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 153–166). Springer VS.
- Ketelhut, S., Milatz, F., Wehlan, E., Zschätzsch, D. (2013). Geschlechtsspezifische Unterschiede im physischen Selbstkonzept bei Berliner Schülerinnen und Schülern.

In: F. Mess, M. Gruber & A. Woll, (Hrsg.), Sportwissenschaft grenzenlos?! (S. 247- S.262) Feldhaus Edition: Czwalina.

- Koch-Prieue, B., Niederbacher, A., Textor, A. & Zimmermann, P. (2009). *Jungen – Sorgenkinder oder Sieger? Ergebnisse einer quantitativen Studie und ihre pädagogischen Implikationen*. Wiesbaden: VS.
- Korte, J. (2021). *Körperunzufriedenheit bei Mädchen im Jugendalter: Eine Mixed-Methods-Interventionsstudie im Sportunterricht*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Kreienbaum, M.A. (2004) Schule: Zur reflexiven Koedukation. In R. Becker, B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung* (S.689- 696). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kugelman, C., Röger, U. & Weigelt, Y. (2006). Zur Koedukationsdebatte: Gemeinsames oder getrenntes Sporttreiben von Mädchen und Jungen. In I. Hartmann-Tews & B. Rulofs (Hrsg.), *Handbuch Sport und Geschlecht – Status Quo und Perspektiven für Forschung, Lehre und Sportpraxis* (S. 260-274). Schorndorf: Hofmann.
- Kukartz, U. (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kukartz, U., Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5.Aufl). Weinheim: Beltz.
- Kühn, T. & Koschel, K. (2018). *Gruppendiskussion: Ein Praxis - Handbuch*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Ludwig, P. (2003). Partielle Geschlechtertrennung -enttäuschte Hoffnungen? Monoedukative Lernumgebungen zum Chancenausgleich im Unterricht auf dem Prüfstand. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49(5), 640–656.
- Möller, U. (2007) Koedukation in der geschlechtsreflektierten Offenen Jugendarbeit – zum Stand der Diskussion im Kreisjugendring München-Stadt. *BAG Mädchenpolitik* 8,16-24.
- Mrazek, J. (1987). Struktur und Entwicklung des Körperkonzept im Jugendalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologische und pädagogische Psychologie*. 1, 1-13.
- Mrazek, S. (2015). Diversität „kämpfend“ erleben und ausleben. *Mädchen im Turnsaal*, 24-27.
- Mutz, M.& Burrmann, U. (2014). Sind Mädchen im koedukativen Sportunterricht systematisch benachteiligt? Neue zu einer alten Debatte. *Sportwissenschaft* 44 (3), 177-181.
- Neuber, N. (2003). Früh übt sich, was ein Meister werden will!? – Zum Umgang mit Leistung und Erfolg in der bewegungsorientierten Jungenarbeit. *Motorik* 26 (3), 106-116.
- Neuber, N. (2015). Jungenförderung im Sport – von der Jungenarbeit im Sportunterricht zum Variablenmodell im Sport. In C. Blomberg, N. Neuber (Hrsg.), *Männliche Selbstvergewisserung im Sport* (145-165). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Neuber, N. (2020). Mädchen und Jungen als Zielgruppe im Sport. In N. Neuber, (Hrsg.), *Fachdidaktische Konzepte Sport* (S. 71-93). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

- Neuenhausen, B. (2016). Koedukation. In K. Ziemer, H. Ameln-Haffke, B. Badstieber, D. Baldin, M. Becker-Mrotzek, M. Bernasconi, ... U. Böing (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (147-149). Deutschland: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Oswald, E., Valkanover, S. & Conzelmann, A. (2013). Die Implementation einer Intervention zur Veränderung des Selbstkonzepts im Sportunterricht. *Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung* 35 (2), 255-273.
- Perri, D., Dose, C., Görtz-Dorten, A., Woitecki, K., Breuer, D., Döpfner, M. (2019). Erfassung des Selbstkonzepts von Kindern und Jugendlichen: Validierung einer Modifizierten Fassung des Self-Perception Profiles for Children nach Harter in einer klinischen Stichprobe. *Zeitschrift für klinische Psychologie und Psychotherapie*, 48 (3), S.121-129
- Pfister, G. & With-Nielsen N. (2010). Ida spielt ihr eigenes Spiel – „doing gender“ im Sportunterricht. *Spectrum* 22(2), 43-63.
- Rechtsinformationssystem des Bundes (2023). *Gesamte Rechtsvorschrift für Schulorganisationsgesetz*. Zugriff am 15. Juni 2023 unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265>
- Riederle, J. (2003). *Kampfspiele machen Spaß und unterstützen Jungen in ihrer persönlichen Entwicklung*. Bochum: Bibliovie.
- Schmerbitz, H. & Seidensticker, W. (1997). Sportunterricht und Jungenarbeit. *Sportpädagogik*, 21 (6), 25-37.
- Schmerbitz, H. & Seidensticker, W. (2001). Koedukativer Sportunterricht. Grundsätze und Beispiele geschlechterbewussten Unterrichtens. In AUTOR Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, *Mädchen und Jungen im Sportunterricht*. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Stelter, R. (1996). *Du bist wie dein Sport. Studien zur Entwicklung von Selbstkompetenz und Identität*. Schorndorf: Verlag Hoffmann.
- Tietjens, M. (2009). *Physisches Selbstkonzept im Sport*. Hamburg: Czwalina Verlag.
- Voss, A. (2002). Koedukativer Sportunterricht pro und kontra. Empirische Befunde zur Sicht von Lehrerinnen und Lehrern. In C. Kugelman & Ch. Zipprich (Hrsg.), *Mädchen und Jungen im Sportunterricht. Beiträge zum geschlechtssensiblen Unterrichten* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 125, S. 61-71). Hamburg: Czwalina
- Wallner, C. (2010). Vom *Feminismus* zum Genderkonzept. Mädchenarbeit im Wandel von Gesellschaft und Politik. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit* 41, 4–19.
- Wiesinger-Russ, A. (2018). Phantasiereise: Ich bin schön, genau so, wie ich bin!. *Mädchen im Turnsaal*, 24-25

10. Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Wichtigkeit Sport (t1)	52
Abb. 2: Einstellung zum Sportunterricht (t1)	53
Abb. 3: Sorgen vor dem Sportunterricht (t1).	53
Abb. 4: Selbstkonzept im Sportunterricht (t1)	54
Abb.5: Körperliche Fähigkeiten (t1)..	55
Abb.6: Physische Attraktivität (t1)..	56
Abb. 7: Einstellung zum Sportunterricht (t2)	56
Abb. 8: Sorgen vor dem Sportunterricht (t2)	57
Abb. 9: Selbstkonzept im Sportunterricht (t2).	58
Abb. 10: Selbstkonzept im Sportunterricht (t2).....	59
Abb. 11: Erkenntnisse zum Sportunterricht mit Mädchen (t2)	60
Abb. 12: Ziele - Selbstwahrnehmung (t2)	61
Abb. 13: Ziele - Selbsteinschätzung (t2)	61
Abb. 14: Ziele - Sozialkompetenz (t2)	62
Abb. 15: Sorgen vor dem Sportunterricht (t1 vs t2)	69
Abb16: Selbstkonzept Sportunterricht (t1 vs t2)	70
Abb.17: Physisches Fähigkeitskonzept (t1 vs t2)	71

11. Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Plan der Interventionsstudie.....	40
Tab. 2: Item Übersicht - Fragebogen PRE.....	46-47
Tab. 3: Item Übersicht - Fragebogen POST.....	48-49

12. Transkripte

Die Transkripte liegen bei der Autorin dieser Arbeit auf, und können auf Anfrage angefordert werden.

13. Anhang

Pre- Gruppendiskussion Leitfaden

Kühn, T. & Koschel, K. (2018). *Gruppendiskussion: Ein Praxis - Handbuch*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Tipps

- Fragen offen gestalten um in keine Richtungen zu lenken
- Einzelne Themen zunächst nicht weiter aufgreifen oder vertiefen sondern erst später in der Diskussion einbauen
- Schülerinnen diskutieren lassen
- Provokative Aussagen überlegen
- Schlüsselfragen positionieren
- Befragte zurückspiegeln, anknüpfen
- Nicht zu viele Fragen, keine Detailfragen
- Stimuli Material erstellen

Warm up

Eisbrecherfrage: Was denkt ihr so über Sport? Wie viel Sport macht ihr? Auch außerhalb der Schule? Warum machst du Sport? Wie findet ihr den Sportunterricht generell? Wie war der Sportunterricht in der Volksschule? War dieser anders?

Themenblock A

Sport und Sportunterricht in der Schule

Was fällt euch spontan zum bisherigen Sportunterricht in der Schule ein? An welche Bilder, Gefühle, Erfahrungen, Namen oder Situation denkt ihr da?

Themenblock B

Selbstkonzept und Fähigkeitskonzept im Sport

„Ich bin schön, und ich kann viel/ bin sportlich“ – wer würde diese Aussage von euch machen? – und jetzt eine andere Frage, zu wem würdet ihr diese Aussage sagen hier in der Klasse?

Wie fühlt ihr euch im Sportunterricht? Wer denkt, dass sie viel schafft im Sportunterricht?

Themenblock C

Koedukation vs. Monoedukation

Stimuli Material: Emojis

Verschiedene Emojis liegen am Tisch – Ich nenne Situationen im Sportunterricht und die Schülerinnen reagieren mit Emojis, so wie sie sich in dieser Situation fühlen/würden und beschreiben und begründen dies.

nennt Vorteile von koedukativem/monoedukativem Sportunterricht
nennt Nachteile von koedukativem/monoedukativem Sportunterricht

Was wünscht ihr euch vom Sportunterricht in Zukunft?

Stellt euch vor ihr hättet eine Minute Zeit, um einer neuen Lehrperson zu sagen was ihr euch vom Sportunterricht erwartet, was wäre das?

Post Gruppendiskussion Leitfaden

Kühn, T. & Koschel, K. (2018). *Gruppendiskussion: Ein Praxis - Handbuch*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Tipps

- Fragen offen gestalten, um in keine Richtungen zu lenken
- Einzelne Themen zunächst nicht weiter aufgreifen oder vertiefen – später
- Flip Chart vorbereiten
- Schülerinnen diskutieren lassen
- Provokative Aussagen überlegen
- Schlüsselfragen positionieren
- Befragte zurückspiegeln, anknüpfen
- Nicht zu viele Fragen, keine Detailfragen
- Stimuli Material erstellen

Warm up

Emojis: Was kommt euch in den Kopf– wie fandet ihr den Unterricht nur mit Mädchen?

Themenblock A

Modoedukativer Sportunterricht – 5 Wochen Intervention

- Inhalt, Ablauf, Besonderheiten
- Was war anders Unterricht nur mit Mädchen?
- Um welche Themen denkt ihr ist es gegangen im Unterricht in den letzten 6 Wochen?

Themenblock B

Zielerreichung und Fähigkeitskonzept im Sport

- Emojis: Ich kann meine sportliche Leistung gut einschätzen
- Emojis: Ich kann auf meinen Körper hören.
- Emojis: Ich merke, wann ich verspannt bin.
- Aussage bewerten: *Ich kann alles schaffen, wenn ich trainiere – ja oder nein?*

Themenblock C

Koedukation vs. Monoedukation - Fazit

- Was hat euch weniger gefallen
- Was war unerwartet, was hat euch überrascht?
- Vorteile von koedukativem Sportunterricht
- Nachteile von koedukativem Sportunterricht
- Abschlussfazit