

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Qualitative Analyse der Wahrnehmung der Differenzkategorien „Gender“
und „Class“ im Bewegungs- und Sportunterricht – Eine Vergleichsstudie in
Österreich

verfasst von | submitted by

Vanessa Matousek BEd

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

Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2024

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) Unterrichtsfach
Bewegung und Sport Unterrichtsfach Englisch

Betreut von | Supervisor:

Dr. Stefan Meier

Kurzfassung

Gegenstand der hier vorgestellten Masterarbeit ist die Wahrnehmung von Sportlehrerinnen und Sportlehrern von Heterogenitätsmerkmalen der Schülerinnen und Schülern mit besonderem Fokus auf die Kategorien „Gender“ und „Class“. Auf Basis von Interviews werden die Aussagen in Bezug auf die individuelle Wahrnehmung und zugehörige Kompetenzen diskutiert.

Nachdem ein kurzer Überblick der wichtigsten thematischen Hintergründe gemacht wird, widmet sich der Großteil der Arbeit der empirischen Forschung. Da persönliche Ansichten am besten in einem Gespräch erfasst werden können, wurde das halbstrukturierte Interview als Erhebungsmethode ausgewählt.

Das Ziel dieser Masterarbeit ist es mittels empirischer Daten zu untersuchen, wie die Probandinnen und Probanden ihre Schülerinnen- und Schülergruppen bezüglich deren Geschlecht und sozioökonomischem Hintergrund wahrnehmen und inwiefern sie Kompetenzen in diesem Bereich mitbringen. Zusammengefasst zeigen die Ergebnisse, dass die interviewten Personen zahlreiche Genderkompetenzen besitzen, welche mit der Differenzkategorie „Class“ in Verbindung gebracht werden können. Nichtsdestotrotz geht aus den Daten hervor, dass Wahrnehmungslücken, wie das Nicht Beachten von „diversen“ Kindern und Jugendlichen, vorhanden sind und ausschließlich das männliche oder weibliche Geschlecht wahrgenommen wird.

Abstract

The subject of this master's thesis is the PE teachers' perception of heterogeneity characteristics of pupils with a special focus on the categories "gender" and "class". Based on interviews, the statements are discussed in relation to individual perceptions and associated competencies.

After a brief overview of the most important thematic background, the majority of the work is devoted to empirical research. As personal views are best captured in a conversation, the semi-structured interview was chosen as the method of data collection.

The aim of this master's thesis is to use empirical data to investigate how the test subjects perceive their student groups in terms of their gender and socio-economic background and to what extent they have skills in this area. In summary, the results show that the interviewees have various gender competencies that can be associated with the difference category "class". Nevertheless, the data displays that there are gaps in perception, such as not paying attention to "diverse" children and adolescents, and that only the male or female gender is perceived.

Inhalt

Kurzfassung	1
Abstract	3
Vorwort	6
Einleitung	1
1.2. Forschungsstand	3
2. Theoretischer Teil.....	6
2.1. Begriff der Heterogenität	6
2.1.1. Heterogenitätsbegriff in der Pädagogik	6
2.2. Differenzkategorie Geschlecht.....	8
2.2.1. Doing Gender	10
2.2.2. Undoing Gender	10
2.2.3. Geschlechterrollen	11
2.2.4. Geschlechterstereotypen	12
2.2.5. Gendersensible Pädagogik	12
2.3. Differenzkategorie Class.....	15
2.4. Intersektionalität.....	16
2.4.1. Theoretische Modelle der Intersektionalitätsforschung.....	17
2.5. Heterogenität im Fach Bewegung und Sport.....	19
2.5.1. Heterogenitätsdimensionen im Sportunterricht	19
2.5.2. Umgang mit Heterogenität	22
2.5.3. Genderkompetenz.....	24
2.5.4. Fachdidaktische Perspektiven	25
2.5.5. Die Sonderstellung des Bewegungs- und Sportunterrichts in Bezug auf Heterogenität und Inklusion	29
2.6. Das Gymnasium und Heterogenität.....	30
2.6.1. Umgang mit Heterogenität bei Gymnasialschülerinnen und -schülern.....	31
3. Empirische Untersuchung	32
3.1. Methodisches Vorgehen	32
3.1.1. Fragestellung	32
3.1.2. Stichprobenbeschreibung	33
3.1.3. Erhebungsmethode.....	34
3.1.4. Auswertungsmethode.....	36
3.2. Ergebnisse	40

3.2.1. Kategorie Gender	43
3.2.2 Kategorie Methodische Überlegungen	52
3.2.3. Class.....	55
3.2.4 Zusammenfassung und Vergleiche der Ergebnisse.....	57
4. Diskussion.....	60
4.1 Limitationen	66
4.2 Implikationen und Ausblick	67
Literaturverzeichnis.....	69
Abbildungsverzeichnis.....	76
Tabellenverzeichnis.....	77
Anhang	77
Erhebungsinstrument.....	77
Transkriptionen	79

Vorwort

An dieser Stelle möchte ich mich für all die Unterstützung bedanken, die ich im Laufe meines Studiums und beim Verfassen dieser Masterarbeit erhalten habe.

Ein besonderes Dankeschön gilt meinen Eltern, welche mir dieses Studium ermöglicht haben. Ein weiterer Dank ist an meine Freundinnen und Freunde, als auch die restlichen Familienmitglieder gerichtet, welche mich während dieser Zeit sowohl emotional als auch tatkräftig unterstützt haben.

Darüber hinaus gilt ein Dank an alle Professorinnen und Professoren, welche freiwillig an dieser empirischen Forschung teilgenommen haben. Ohne deren aktive Beteiligung hätte diese Arbeit nicht entstehen können.

Abschließend möchte ich Assoz. Prof. Dr. Stefan Meier meinen Dank aussprechen. Er ist mir mit einer sehr guten und persönlichen Betreuung zur Seite gestanden und hat mir mit seinen Ideen zu dieser Arbeit verholfen.

Einleitung

Die Wahrnehmung und Bewertung von Unterschieden unter Schülerinnen und Schülern durch Sportlehrpersonen spielen in der pädagogischen Praxis und den zwischenmenschlichen Beziehungen im schulischen Kontext eine entscheidende Rolle. Vor allem die Differenzkategorie „Gender“ wird von vielen Sportlehrerinnen und Sportlehrern als eine bedeutende und oft ausschlaggebende Dimension im Unterricht wahrgenommen (Wagner et al., 2021). Empirische Studien haben gezeigt, dass geschlechtsspezifische Unterschiede im Sportunterricht zu unterschiedlichen Erfahrungen und Wahrnehmungen bei Schülerinnen und Schülern führen können. Beispielsweise fühlen sich einige Schülerinnen durch an männliche Bedürfnisse angepasste Unterrichtsinhalte benachteiligt und ziehen sich infolgedessen häufig in den Hintergrund des Unterrichtsgeschehens zurück (Bartsch et al., 2022).

Die Klassifikation von Geschlecht in männlich und weiblich, geschlechterspezifische Verhaltensweisen sowie die Zuweisung geschlechtstypischer Rollen prägen maßgeblich den schulischen Alltag, in dem Schülerinnen und Schüler ihr Geschlecht erleben und repräsentieren. Der Einfluss des Geschlechts ist insbesondere im schulischen Kontext hinsichtlich der Leistungen von erheblicher Bedeutung. Demnach stellt das Bildungssystem einen wesentlichen Faktor für die Reduzierung von Ungleichheiten bezüglich der Bildungschancen dar. Die Schule sowie der Grad der Professionalisierung der Lehrkräfte spielen bei der Konstruktion von Geschlecht und der Gestaltung von Geschlechterverhältnissen eine zentrale Rolle (Faulstich-Wieland, 2006). Lehrkräften kommt eine wesentliche Verantwortung im Unterricht zu, da sie Geschlechterdifferenzen adressieren und in weiterer Folge minimieren sollen.

Diese Beobachtungen werfen wichtige Fragen darüber auf, wie Sportlehrerinnen und Sportlehrer die Kategorie „Gender“ in ihrem Unterricht wahrnehmen und welche Strategien sie entwickeln, um mit den daraus resultierenden Herausforderungen umzugehen.

Meine Motivation zur Themenwahl ergibt sich aus der Tatsache, dass ich selbst als Schülerin erlebt habe, mich in den Hintergrund zu rücken, wenn wir koedukativen Unterricht hatten. Damals hatte ich das Gefühl, dass die Geschlechterdifferenzen von den Lehrpersonen hervorgehoben wurden und ich mich in zahlreichen Situationen sehr unwohl gefühlt habe. Die Hauptfragestellung, welcher im Zuge dieser Masterarbeit nachgegangen wird, lautet wie folgt:

„Wie nehmen österreichische Sportlehrerinnen und Sportlehrer die Differenzkategorie ‚Gender‘ im Bewegungs- und Sportunterricht wahr?“

Demnach liegt der Fokus auf den Wahrnehmungen von Sportlehrerinnen und Sportlehrern bezüglich des Geschlechtes und den damit verbundenen Ausdrucksweisen der Schülerinnen und Schülern. Weiters soll erforscht werden, welche Kompetenzen und Lösungsansätze die Lehrpersonen im Bereich „Gender“ mitbringen. Zusätzlich befasst sich diese Arbeit mit der Differenzkategorie „Class“, da nur Probandinnen und Probanden ausgewählt werden, welche an einer sozial angesehenen Schule unterrichten. Im weiteren Schritt soll erforscht werden, ob ein Zusammenhang zwischen den Heterogenitätsmerkmalen „Gender“ und „Class“ besteht.

Die Forschung gliedert sich in zwei Teile, zu Beginn werden die wichtigsten theoretischen Hintergründe hermeneutisch bearbeitet. Es werden einige Begriffsbestimmungen bezüglich der Heterogenität und den genannten Differenzkategorien erläutert und im schulischen Kontext detailliert beleuchtet. Den zweiten Teil der Arbeit bildet die empirische Untersuchung: Die ausgewählten Sportlehrerinnen und Sportlehrer werden mittels halbstrukturierten Interviews aufgenommen. Anschließend wird die dokumentarische Methode eingesetzt, um die qualitativen Daten auszuwerten. Diese wird als passend eingestuft, da sie das persönliche Denken und Handlungswissen miteinbezieht (Bohnsack, 2003). Die Ergebnisse zeigen, dass die Lehrpersonen einige Genderkompetenzen mitbringen, jedoch die Gruppen nur als weiblich oder männlich wahrnehmen.

Abschließend werden die dargestellten Ergebnisse diskutiert, mit vorhandener Literatur verglichen und Limitationen und mögliche Ausblicke dieser Forschung erläutert.

1.2. Forschungsstand

Das Forschungsfeld der Heterogenität im Sportunterricht hat sich in den letzten Jahren besonders auf die persönlichen Ansichten und Wahrnehmung der Lehrpersonen fokussiert (Rischke et al., 2019; Wagner et al., 2021; Zimlich et al., 2018). Die aktuelle Studie von Wagner et al. (2021) schafft mittels quantitativen Erhebungsinstrumenten einen Überblick über die Wichtigkeit von Differenzkategorien aus Sicht von deutschen Lehrpersonen im Sportunterricht. Durch die Nutzung eines Fragebogens konnten fast 1000 Sportlehrerinnen und Sportlehrer an der Studie teilnehmen, weshalb sie als sehr aussagekräftig eingestuft werden kann. 21,5 Prozent der befragten Lehrpersonen gaben an, dass die Differenzkategorie „Gender“ sehr relevant für den Sportunterricht ist und nur 3,7 Prozent äußerten, dass diese Kategorie für sie als nicht relevant eingestuft werden kann. Diese Daten machen sichtbar, dass die Wahrnehmung und Kategorisierung des Geschlechts von Sportlehrerinnen und Sportlehrern genauer erforscht werden sollte. Dadurch, dass in dieser Studie nur ein Überblick über die Wichtigkeit der verschiedenen Perspektiven der Heterogenität geliefert wird, stellt es sich als interessant heraus eine Differenzkategorie genauer mittels qualitativer Forschungsmethoden zu untersuchen und somit die bereits bestehenden Ergebnisse zu hinterfragen und ergänzen. Im Kontext der geschlechtsspezifischen Forschung ist der Aspekt der Intersektionalität unumgänglich (Bartsch, 2021). Dieser beinhaltet, dass Differenzen nicht als separat, sondern überschneidend wahrgenommen werden. Lutz und Amelina (2017) kommen in ihrer Forschung zu dem Schluss, dass Diskriminierung, oder kritisch zu betrachtende Sichtweisen, erst durch die wechselseitige Beziehung von Differenzkategorien sichtbar wird. Insbesondere die Kategorien „Race“, „Class“ und „Gender“ werden von ihnen als relevante Verbindung angesehen. Das Konzept der sich überlagernden Differenzkategorien findet daher auch in der vorliegenden Arbeit an Bedeutung. Aus diesem Grund müssen bei der Forschung dieser Arbeit Einflussfaktoren wie der Standort und die Art der Schule, welche oftmals Informationen über den sozioökonomischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler preisgeben, in die Auswahl der zu interviewten Lehrpersonen, als auch der Reflexion miteinbezogen werden. Diese Überlegungen basieren auf der Ansicht, dass Differenzen erst in sozialen Prozessen entstehen und nicht klar ist, welche Personen welche Unterschiede als relevant ansehen (Koller, 2014).

Mit dem fachdidaktischen Umgang von Heterogenität, und somit den methodisch-didaktischen Entscheidungen von Sportlehrkräften beschäftigen sich Meier und Reuker in ihrer Studie aus dem Jahr 2022 (Meier & Reuker, 2022). In ihrer Arbeit erforschen sie mittels eines Scoping Reviews Beiträge, welche sich mit den fachdidaktischen Perspektiven von Sportlehrpersonen innerhalb der Ziel-, Konstrukt- und Unterrichts-Ebene im Umgang mit Heterogenität beschäftigen. In der vorliegenden Forschung wird es interessant zu beobachten sein, ob die ausgewählten Interviewpartnerinnen und -partner die Kompetenz besitzen, etwaige methodische Entscheidungen treffen zu können. Zusätzlich lassen sich im fachdidaktischen Diskurs in Bezug auf Heterogenität verschiedene Zielsetzungen erkennen, welche Sportlehrpersonen verfolgen, um den Bewegungs- und Sportunterricht so gut wie möglich zu gestalten (Meier & Reuker, 2022). Dadurch, dass die Qualität des eigenen Unterrichts eine hohe subjektive Wahrnehmung mit sich bringt, stellt es sich als erstrebenswert heraus, diese Komponente genauer zu betrachten und Parallelen beziehungsweise Unterschiede zwischen den Probandinnen und Probanden zu untersuchen.

Als Ergänzung zur Wahrnehmung und Gliederung von Heterogenitätsmerkmalen im Bewegungs- und Sportunterricht aus der Sicht der Lehrpersonen haben Bartsch et al. (2022) die Perspektiven von Schülerinnen und Schülern zu dem Thema mittels quantitativer Daten eingeholt und kritisch betrachtet. Es ist festzustellen, dass der Durchschnitt der befragten Schülerinnen und Schüler das persönliche Geschlecht als eher nicht relevant für den Sportunterricht ansehen. Da auch diese Studie durchgeführt wurde, um einen groben Überblick zu schaffen, stellt es sich als wesentlich heraus Sportlehrkräfte zu dieser Thematik genauer zu befragen. Des Weiteren erscheint es sinnvoll sein zu erforschen, ob die Mehrheit der in dieser Forschung befragten österreichischen Lehrkräfte die Angaben der Schülerinnen und Schülern aus Deutschland teilen.

Weber (2005) ist eine der Autorinnen, welche sich mit dem Thema der Intersektionalität in der Schule befasst und sowohl ethnische, als auch geschlechtliche Zuschreibungsprozesse von Lehrerinnen und Lehrern in gymnasialen Oberstufen untersucht. Sie erforscht, dass gegenderte Ethnisierungsprozesse, welche in der Schule ablaufen, sozioökonomische Ungleichheiten dethematisieren können (Weber, 2005). Zusätzlich zeigt die Studie von Wellgraf (2012), dass soziale Ungleichheiten in verschiedenen Schultypen von der Gesellschaft produziert werden und die Heterogenitätsmerkmale Geschlecht und Ethnizität sozialstrukturelle Probleme darstellen, welche oftmals verschleiert werden. Aufgrund dieser

intersektionalen Forschungen fokussiert sich diese Arbeit auf die Kategorien „Class“ und „Gender“. Es wird sich als interessant herausstellen, ob Überschneidungen zwischen den Heterogenitätsmerkmalen anhand der Aussagen und Erzählungen von Sportlehrerinnen und Sportlehrern, welche an einer sozial angesehen weiterführenden Schule unterrichten, festzustellen sind. Die folgende Arbeit liefert einen zusätzlichen Beitrag zu dem Gebiet der Intersektionalitätsforschung und versucht die bisher am wenigsten erforschte Komponente „Class“ im schulischen Kontext anhand des Faches Bewegung und Sport genauer zu beleuchten. Helsper et al. (2008) erforschen, dass gymnasiale Bildung zur Produktion von Ungleichheiten beiträgt. Es wird demnach bedeutend sein herauszufinden, ob diese Annahme auch auf heutige Sportlehrerinnen und Sportlehrer zutrifft, oder die Lehrpersonen einen reflektierten Unterricht praktizieren und passend auf die Verschiedenheit der Kinder und Jugendlichen eingehen.

2. Theoretischer Teil

Dieser Teil der Arbeit befasst sich mit relevanten Konzepten und Ansichten zu den Themen „Gender“, „Class“, Heterogenität und dem damit verbundenen Konzept der Intersektionalität. Zusätzlich soll ein Bezug zum Kontext Schule und Bewegungs- und Sportunterricht hergestellt werden. Die folgenden Kapitel sollen Aufschluss über verschiedene in der Literatur verankerte Meinungen geben und als Basis für die Interpretation der erhobenen qualitativen Daten dienen.

2.1. Begriff der Heterogenität

Um den Heterogenitätsbegriff genauer untersuchen und analysieren zu können, ist es unumgänglich zuerst einen allgemeinen Blick auf dieses Konzept zu werfen. „Heterogen“ lässt sich aus den griechischen Wörtern „heteros“ und „genos“ ableiten, welche „anders“ oder „abweichend“ und „Art“, „Gattung“ oder „Geschlecht“ bedeuten. Allgemein kann der Begriff als Verschiedenartigkeit oder als eine uneinheitliche Zusammensetzung von Dingen definiert werden (Trautmann & Wischer, 2011). Diese Definitionen finden beispielsweise in den Bereichen der Naturwissenschaft oder der Soziologie Anwendung, erweisen sich jedoch als sehr breit gefächert und teilweise als zu ungenau. Bei Menschen kann das Konzept nur auf eine Vergleichsgruppe angewendet werden, bei welcher ein bestimmtes Vergleichskriterium festgelegt wird (Hagedorn, 2010). Heterogenität wird nur dann sichtbar, wenn ein direkter Vergleich möglich und sichtbar ist. Dies bedeutet, dass Differenzen und Heterogenitätsmerkmale nicht automatisch bestehen, sondern innerhalb sozialer Prozesse konstruiert werden (Wenning, 2007). Es ist demnach nicht eindeutig, wann und von wem welche Unterschiede als relevant angesehen werden. Zusätzlich ist festzustellen, dass in manchen Situationen bestimmte Differenzkategorien zur Gänze ausgeblendet werden (Koller, 2014).

2.1.1. Heterogenitätsbegriff in der Pädagogik

Der Heterogenitätsbegriff hat vor allem seit Beginn der 2000er Jahre in der pädagogischen Forschung und Literatur stark an Bedeutung gewonnen (Budde, 2012). Parallel zur Entwicklung und der demographischen sowie gesellschaftlichen Veränderung der Welt ändern sich Ansichten und Konzepte im pädagogischen Kontext. So ist festzustellen, dass bevor der Begriff der Heterogenität existierte, oftmals der Ausdruck Differenz im erziehungswissenschaftlichen Setting verwendet wurde. Es stellt sich als unklar heraus, ob das Konzept der Heterogenität die Probleme des Differenzbegriffs beseitigt oder abschwächt. Ähnlich zur Heterogenität kann der Begriff der Differenz nicht eindeutig

definiert oder in Situationen als allgemein geltend betrachtet werden. Ende der 90er Jahre können demnach fünf Bedeutungsdimensionen identifiziert werden. Die *Differenz als Produkt sozialer Ungleichheiten* beschreibt Differenzen wie das Geschlecht, die Rasse oder die Herkunft, welche durch sozial eingebettete Ordnungssysteme sichtbar werden (Lutz & Wenning, 2001). Des Weiteren kann die *Differenz als deskriptiver Unterschied* verstanden werden, bei welchem die beschreibende Bedeutungsdimension im Fokus steht und den Unterschieden keine hierarchische Ordnung zu Grunde liegen (Bilden, 1980). Wenn die Differenz als *Andere* beziehungsweise *nicht-Identische* angesehen wird, liegt das Hauptaugenmerk auf der Andersartigkeit und gilt als Gegenbewegung für die Normalitätsvorstellungen. In der vierten Bedeutungsdimension *Differenz als Ungleichartigkeit/ positive Ressource* werden Differenzen zwar als wertend hervorgehoben, jedoch wird nur auf das Neue und Positive eingegangen (Höhne et al., 2005). Dies bedeutet, dass für die identifizierte „andersartige“ Gruppe positive Attribute und Interessen hervorgehoben werden und dementsprechend zu berücksichtigen sind. Spricht man von „*Differenz als Differenzierung*“ sind damit soziale und institutionelle Prozesse gemeint, welche darauf abzielen, heterogene Individuen in allen gesellschaftlichen Ebenen einzugliedern oder im pädagogischen Sinne bestmöglich zu fördern und unterstützen (Durkheim, 1997).

Die oben aufgelisteten Bedeutungsdimensionen machen sichtbar, dass Differenzen auf verschiedene Arten aufgefasst und verarbeitet werden können. Zudem ist es möglich einige Bedeutungsfelder in den Erziehungswissenschaften gleichzeitig wahrzunehmen, was die Debatte des Heterogenitätsdiskurses weiter entfacht. Anhand einiger erziehungswissenschaftlicher Publikationen lässt sich feststellen, dass in diesem Kontext Heterogenität überwiegend als Herausforderung oder Problem dargestellt wird, welches eine entsprechende Handlung oder Lösung erfordert (Hagedorn et al., 2010; Hinz & Walthes, 2009; Katzenbach, 2007). Im Gegensatz zu dem evaluativen Bedeutungsbegriff wird bei der erziehungswissenschaftlichen Haltung die notwendige Reaktion auf Ungleichheiten verdeutlicht. Nichtsdestotrotz wurden zahlreiche Schriften publiziert, welche plädieren, Heterogenität als Chance und Möglichkeit zu betrachten (Prengel, 2007; Rebel, 2011). Diese Ansichtsweise fordert die Menschen auf, ihre eigenen Einstellungen und Gedanken zu der Thematik zu ändern, um einen positiven Umgang zu generieren. Budde (2012) kritisiert jedoch, dass einige Autorinnen und Autoren, welche Heterogenität als Chance sehen, nicht genau definieren, welche Möglichkeiten es in dieser Hinsicht gibt. Dementsprechend kann

man erneut auf das Problem der Begriffsungenauigkeit und Interpretationsproblematik verweisen. Ein weiterer Aspekt der Heterogenität im Bereich der Pädagogik ist die didaktische Komponente, welche in dem Kontext als weitgehend herausfordernd gilt (Wischer, 2009). Es stellt sich die Frage, wie mit der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler umgegangen werden soll und welche Methoden als sinnvoll erachtet werden. Laut Trautmann und Wischer (2008) kann man weitgehend sogar von einer „didaktischen Herausforderung“ sprechen, die nicht eindeutig lösbar ist. Das Unterrichtskonzept der Differenzierung und Individualisierung gelangt durch diesen problematischen Diskurs immer mehr an Bedeutung. Des Weiteren steht die didaktische Vielfalt der Lehrpersonen klar im Fokus. Denn diese werden zusätzlich dazu aufgefordert, den Frontalunterricht mit anderen Unterrichtskonzepten, welche einen vielfältigen Einsatz von Materialien und Sozialformen inkludieren, abzuwechseln (Prenzel, 2007).

Ferner lassen sich im schulischen Kontext vier Merkmale der Heterogenität verzeichnen, anhand welcher Schülerinnen und Schüler oftmals von Lehrpersonen beurteilt und kategorisiert werden. Die *Wissensbasis* bildet das erste Merkmal und umfasst die unterschiedlichen Kenntnisse über bestimmte Themen als auch persönliche Fähigkeiten. Lernende, welche bereits ein Repertoire an Wissen mitbringen, müssen weniger Informationen als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler aufnehmen und stechen somit aus der Gruppe hervor (Wellenreuther, 2005). Das zweite Merkmal bildet die *Intelligenz*, welche sowohl die Kapazität, als auch die Speicherung der Informationsaufnahme umfasst. Schülerinnen und Schüler, denen es leicht fällt, sich Inhalte zu merken und auch wiederzugeben, haben im Unterricht einen klaren Vorteil. Das nächste Merkmal, durch welches sich Heterogenität bemerkbar macht, ist *Motivation*. Lernende fallen einerseits auf, wenn sie sehr motiviert, wissbegierig und neugierig sind, oder wenn sie im Gegensatz dazu eher lernfaul, unmotiviert und ängstlich sind. Des Weiteren sind *metakognitive* Unterschiede maßgeblich für die individuelle Bewertung, da sie Strategien für die Lösung von Problemen beinhalten und diese entscheidend für die schulische Leistung sind (Wellenreuther, 2005).

2.2. Differenzkategorie Geschlecht

Im pädagogischen Kontext führte die Beleuchtung von Genderthemen schon zu einigen Erkenntnissen und thematisierte damit verbundene kritische Debatten beispielsweise über Koedukation (Eisenbraun, 2014). Nichtsdestotrotz ist das Heterogenitätsmerkmal „Geschlecht“ ein Thema, welches nicht immer bewusst und reflektiert wahrgenommen wird. Die Arbeiten der amerikanischen Philosophin Judith Butler, welche sich auf die

Genderforschung spezialisierte, gelten als Vorreiter für die Auseinandersetzung mit diskursiven Ordnungen des Geschlechts. Butler (1990) führt den Begriff „heterosexuelle Matrix“ ein und bezeichnet damit eine kulturelle Matrix, durch welche Geschlechtsidentität (gender) verständlich wird. Durch eine Analyse der Verwendung der Begriffe „sex“ und „gender“ macht Butler (1993) deutlich, dass Normvorstellungen von Geschlecht diskursiv hergestellt werden. Wenn von dem Merkmal Geschlecht gesprochen wird, wird oft eine körperliche und natürliche Geschlechterbinarität (sex) imaginiert und weiterführend entsprechende binäre Geschlechtsidentitäten mit Begehren des anderen Geschlechts konstruiert. Von „binär“, beziehungsweise im Allgemeinen einer binären Kodierung, spricht man, wenn im Hinblick auf eine Zuordnung, wie in diesem Fall das Geschlecht, eine genaue Grenze zwischen zwei Ausprägungen vorhanden ist. Die genderspezifische Beschreibung „one is one's gender to the extent that one is not the other gender, a formulation that presupposes and enforces the restriction of gender within that binary pair“ (Butler, 1993:30) macht deutlich, dass das Geschlecht und die dementsprechende Identität erst durch Differenzen und Ausschlüsse sichtbar gemacht und konstruiert werden. Villa (2013) führt diese Ansichten weiter und beschreibt, dass Identität auch aus dem besteht, was man nicht ist. Somit Frau-sein gleich nicht-Mann-sein bedeutet und eine heterosexuelle Identität auf eine nicht-homosexuelle Identität beruht, was wiederum an den Ansatz der binären Kodierung anknüpft. Natürlich gibt es noch weitere Formen der sexuellen Identität, auf welche jedoch in der vorliegenden Arbeit mit „sexueller Vielfalt“ verwiesen wird. Seit im Dezember 2018 die Einführung einer dritten Geschlechtsoption sowohl im Deutschen Bundestag als auch in der österreichischen Regierung umgesetzt wurde, gewann neben der Gender-Debatte auch der allgemeine Umgang mit den unterschiedlichen Geschlechtern immer mehr an Bedeutung (BMI, 2018). Die Geschlechterzuordnung „divers“ ermöglicht sich außerhalb der binären Kategorisierung einordnen zu können. Insbesondere in der erziehungswissenschaftlichen Forschung stellt sich die Frage, wie man sensibel und angemessen mit diesen Differenzen umgehen und weiterführend die bereits bestehenden Ansichtsweisen zu dem Thema Geschlecht adaptieren und verändern sollte. Es ist anzuführen, dass in dieser Arbeit der Begriff Geschlecht verwendet wird, wenn auf das biologische Geschlecht verwiesen und deshalb hauptsächlich vom englischen Begriff „Gender“ Gebrauch gemacht wird, um auf die Geschlechtsidentität und das damit verbundene Heterogenitätsmerkmal einzugehen.

2.2.1. Doing Gender

In der sozial- als auch erziehungswissenschaftlichen Theorie ist die Ansicht, dass die soziale Wirklichkeit andauernd interaktiv hergestellt sowie stetig reproduziert wird, von hoher Bedeutung (Bräu & Schlickum 2015). Das Konzept „Doing Gender“ wurde von mehreren Autorinnen und Autoren entwickelt und weitergeführt und hält die alltäglichen Hervorbringungen geschlechtlicher Unterscheidungen fest (Garfinkel, 1967; Kessler & McKenna, 1978; West & Zimmermann, 1987). Insbesondere durch den persönlichen Kleidungsstil sowie die Art und Weise, wie man sich bewegt, spricht und präsentiert, gibt sich der Großteil der Menschen als „Frau“ oder „Mann“ zu erkennen und trägt somit zu einer „Normalitätserwartung“ bei. Doch das „Doingkonzept“ kann auch auf sich und weitere Formen der Heterogenität übertragen werden. Abhängig von der Situation lässt sich allgemein von „Doing Difference“ sprechen und es wird damit markiert, dass verschiedene Heterogenitätsmerkmale vor oder neben das Geschlecht rücken können (West & Fenstermaker, 1995).

2.2.2. Undoing Gender

Der Begriff „Undoing Gender“ wurde als erstes von Stefan Hirschauer (1994) eingeführt und positionierte sich gegen die allgegenwärtige Relevanzannahme von Geschlecht. Das Ziel dieser Ansichtsweise ist der Abbau von Geschlechterungleichheit mithilfe der Herstellung von Geschlechtsneutralität. Durch die Omnipräsenz von Geschlecht bestimmt dieses den Beginn einer Interaktion, jedoch muss im weiteren Verlauf dem Geschlecht nicht zwingend mehr Bedeutung zugeschrieben werden und es kann somit „sozial vergessen“ werden (Hirschauer, 2001). Wichtig dabei ist, dass dieser Prozess nicht automatisch eingeleitet werden kann, sondern eines bewussten internen Aktes bedarf. Francise Deutsch (2007) hat diese Thematik weiter verfolgt und kritisiert ebenfalls, dass das Konzept „Doing Gender“ hauptsächlich für die Erforschung von Anpassungs- und Reproduktionsformen verwendet wird und man deshalb den Gedanken von „Undoing Gender“ anwenden sollte, wenn es um den Abbau von Ungleichheiten geht. Die Notwendigkeit von Geschlechterbewusstsein und die entsprechende Erweiterung des Wissens wird durch folgendes Zitat deutlich:

“If gender consciousness is needed for the undoing of gender, effective forms to foster it must be built on knowledge“ (Stromquist & Fischman, 2009, S. 470).

Um das beschriebene „Undoing Gender“ zu erreichen gibt es pädagogische Maßnahmen, welche deutlich machen, dass „gender“ nicht als irrelevant angesehen werden darf. Dabei

handelt es sich um eine konkrete Unterstützung gegen Diskriminierung sowie einer expliziten Thematisierung von Ungleichheiten und der Genderseparierung. Als Basis für die Aufbrechung von sozial verankerter Geschlechtsadäquatheit gilt die Dramatisierung als auch Entdramatisierung von Geschlecht. Dies umfasst nicht nur das Hinterfragen, sondern auch Aneignen von geschichtlich und sozial verankertem Wissen bezüglich Geschlechtergemeinschaften und Geschlechterdifferenzen, sowie dessen kurz beleuchteten Annahmen (Bräu & Schlickum 2015). Die Entdramatisierung befasst sich mit einer Festmachung, welche nicht auf das Geschlecht bezogen ist und erinnert somit an das früher beschriebene Konzept „Doing Difference“ (West & Fenstermaker, 1995).

2.2.3. Geschlechterrollen

Innerhalb des Rahmens der sozialen Konstruktion des Geschlechts erfolgt eine Kategorisierung in die Geschlechterkategorien Frau oder Mann, welche gesellschaftliche Erwartungen bezüglich spezifischer Eigenschaften und Fähigkeiten der Geschlechter hervorruft. Dieses kollektive Wissen über geschlechtsspezifische Merkmale und Verhaltensweisen wird durch Geschlechterstereotypen und Geschlechterrollen näher erläutert. Das Konzept der Geschlechterrollen beschreibt konkret die sozial geteilten Verhaltensweisen, die Frauen und Männern zugeschrieben werden (Connell, 2013). Innerhalb der Gesellschaft bestehen daher differenzierte Vorstellungen und Erwartungen bezüglich der Rollen, die Frauen und Männer erfüllen sollen. Diese Erwartungen werden als Geschlechterrollenerwartung bezeichnet und tragen zu den konstruierten Geschlechtsunterschieden in der Gesellschaft bei. Konformes Verhalten innerhalb dieser Rollen wird unterstützt, während abweichendes Verhalten, das außerhalb der Erwartungen der Geschlechterrollen liegt, sanktioniert wird (Alfermann, 1996). Die Hauptursache für Geschlechtsunterschiede liegt laut Heß (2010) in Beruf und Alltag in der Zuweisung dieser typischen, gesellschaftlich hergestellten Geschlechterrollen. Folglich wird Frauen die familiäre Rolle im Kontext von Innenbeziehungen zugeschrieben, während Männern die berufliche Rolle im Rahmen von Außenbeziehungen zugesprochen wird. Rollenzuweisungen und -erwartungen tragen zur Manifestation der sozialen Konstruktion des Geschlechts bei und tragen zur Entstehung von Geschlechtsunterschieden bei. Denn die in der Gesellschaft vermittelte Einstellung zu Geschlechterrollen beeinflusst maßgeblich die Wahrnehmung der Geschlechter. Diese Kategorisierung führt zu einer normativen Auswirkung geschlechtsspezifischen Verhaltens gemäß den Geschlechterrollen.

2.2.4. Geschlechterstereotypen

Das Konzept der Geschlechterstereotypen ist eng verwoben mit dem Konzept der Geschlechterrollen. Geschlechterstereotypen stellen allgemein akzeptierte Annahmen über typische Charaktereigenschaften von Frauen und Männern dar, während Geschlechterrollen normative Erwartungen bezüglich des Verhaltens innerhalb dieser Rollen darstellen (Doblhofer & Küng, 2008). In der Gesellschaft sind Geschlechterstereotypen als kollektives Wissen über das Verhalten und die Merkmale von Frauen und Männern vorhanden. Diese Stereotypen werden nach ihrer Wirkung in präskriptive und deskriptive eingeteilt. Präskriptive Stereotypen beschreiben Eigenschaften und Verhaltensweisen, die als typisch für Frauen oder Männer angesehen werden, während deskriptive Stereotypen beschreiben, wie Frauen und Männer sein sollten. Innerhalb der Gesellschaft wird nur Verhalten akzeptiert, das mit diesen Stereotypen übereinstimmt, andernfalls drohen Ausgrenzungen, oder andere Sanktionen (Athenstaedt & Alfermann, 2011). Gemäß deskriptiver Stereotypen werden Frauen einfühlsame und Männer dominante Eigenschaften zugeschrieben. Diese sozialen Stereotypen können insbesondere die Entwicklung von Mädchen beeinträchtigen (Connell, 2013). Es ist wichtig, diese sozialen Strukturen von den Prozessen der Stereotypisierung zu unterscheiden, die das spezifische Wissen über Stereotypen in bestimmten Kontexten verwenden, um eine Beeinflussung zu erzielen. Dieses Wissen über Stereotypen kann sowohl bewusst als auch unbewusst angewendet werden und wird während der Kindheit erworben, wobei sich dieser Lernprozess bis ins Erwachsenenalter erstreckt. Geschlechterstereotypen werden neben Einstellungen, Rollen und Wahrnehmungen der Geschlechter im Rahmen impliziter Geschlechtertheorien eingeordnet (Weber, 2005).

2.2.5. Gendersensible Pädagogik

Die sogenannte ‚gendersensible Pädagogik‘ befasst sich mit der individuellen Bedürfnisorientierung von Mädchen und Jungen. Angesichts der oben beschriebenen zugewiesenen Geschlechterrollen und -stereotypen ist es von besonderer Relevanz, eine genderbewusste Pädagogik zu implementieren. Dabei ist es entscheidend, Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte sowie den schulischen Rahmen in dem Konzept der genderbewussten Pädagogik einzubeziehen, um sicherzustellen, dass die Einzigartigkeit der Schülerinnen und Schüler nicht durch geschlechtsspezifische Zuschreibungen eingeschränkt wird. Die anhaltende Bedeutung von Geschlechterrollen und -stereotypen in Schulen führt dazu, dass Schülerinnen und Schüler entsprechend ihres Geschlechts behandelt und beurteilt werden. Die Forderung nach einer gendersensiblen Pädagogik findet allerdings nur langsam Eingang in politischen Diskussionen und ihre Weiterentwicklung hängt stark von engagierten

Lehrkräften ab, die auf der Organisationsebene der Schule tätig sind. Allerdings liegt die Verantwortung für die Umsetzung des Gender Mainstreaming, als Top-Down-Ansatz, das bedeutet, eine auf Gleichstellung orientierte Organisation im Rahmen der Zielformulierung und Umsetzung, bei der Schulleitung und muss in den Strukturen der Schule verankert werden (Welte, 2008). Lehrkräfte, die zur Geschlechterdemokratie im Unterricht beitragen, können kommen und gehen, aber die Ziele und Ideen, die in den Strukturen der Schule verankert sind, bleiben bestehen. Im österreichischen Bildungswesen gibt es nur wenige Beispiele für die Verfolgung dieses Prinzips (Schneider, 2005).

Es ist zu erwähnen, dass geschlechtssensibel bedeutet, das Verhalten jedes Individuums als einzigartig anzuerkennen und nicht nach Geschlecht zu differenzieren. Das Konzept dieses Geschlechtsbewusstseins betont das „Doing Gender“, wessen Konstruktionsprozess in einem früheren Teil der Arbeit beschrieben wurde und geht nicht von einem spezifischen Mann- oder Frau-Sein aus. Das bedeutet, sich der Bedeutung des sozialen Geschlechts bewusst zu sein und die gesellschaftliche Konstruktion dessen zu erkennen. Dabei wird die Sensibilität für sozial geprägte Verhaltensweisen, Rollenzuschreibungen und Stereotypen betont. Diese Voraussetzungen müssen gegeben sein, um Geschlechtssensibilität und folglich Geschlechtergerechtigkeit über geschlechtsspezifische Handlungsmöglichkeiten und Maßnahmen zu erreichen. Geschlechterbewusstsein soll bestehende Geschlechterstereotypen aufbrechen und feste Geschlechterrollen thematisieren (Bartsch, 2012). Denn bereits vermittelte oder geprägte Geschlechterbilder beeinträchtigen die individuelle Entwicklung eines Individuums lebenslang und sind nur schwer zu verändern. Daher ist es besonders wichtig, bereits in der Jugend im Kontext von Familie und Schule Konzepte von Männlichkeit und Weiblichkeit zu entwickeln. Eine wichtige Rolle spielen hierbei Bezugspersonen wie Eltern, Freunde, aber auch Lehrkräfte, von denen Kinder und Jugendliche die jeweilige Geschlechtsinszenierung nachahmen (Budde & Venth, 2010). Gendersensible Pädagogik beschreibt im Kontext Schule ein gesellschaftlich relevantes Vorgehen, um bestehende Geschlechterrollen und -stereotypen im schulischen Kontext zu durchbrechen und in Zukunft zu verhindern. Es ist von Bedeutung, dieses Vorgehen bereits im Kindergartenalter einzuführen und bis zur Sekundarstufe II fortzusetzen. Dabei geht es darum, die Verhaltensweisen von Mädchen und Jungen bewusst durch geschlechtsspezifische Handlungsmöglichkeiten zu beeinflussen und zu erweitern. Ein typisches Beispiel wäre, eine Erzählung, oder Thematisierung von Märchen, in denen die Prinzessin den Prinzen vor dem Bösewicht rettet. Aufgrund unterschiedlicher

Sozialisationshintergründe bringen Kinder und Jugendliche verschiedene Erfahrungen in die Schule ein und treffen auf unterschiedliche Lebenswelten.

Das Ziel der geschlechtersensiblen Pädagogik ist nicht die Bildung einer Zweigeschlechtlichkeit von Mädchen und Jungen, sondern die Förderung von Chancengleichheit (Schneider, 2002). Zusätzlich soll man sich bewusst mit geschlechtsspezifischen Verhaltensweisen auseinandersetzen und daraus resultierend verschiedene Handlungsmöglichkeiten und Methoden konkret anwenden. Konkret bezieht sich dies auf schulische Rahmenbedingungen und Strukturen wie Lehrpläne, Schulbücher sowie innerschulische Wertvorstellungen und Leitbilder (Wiepcke, 2012). Als Lehrkraft ist es erforderlich, diese Gegebenheiten zu hinterfragen und innerhalb der individuellen Möglichkeiten zu verändern oder zu erweitern. Bestehende Geschlechterverhältnisse sollen aufgebrochen und vermieden werden, um die Individualität jedes Schülers und jeder Schülerin zu fördern. Mädchen und Jungen soll nicht vorgeschrieben werden, wie sich ihr Geschlecht verhalten soll. Die gendersensible Pädagogik konzentriert sich gezielt auf die Interaktion zwischen Lehrkräften und Schülerinnen sowie Schülern und erfordert eine kontinuierliche Reflexion des eigenen Denkens und Handelns seitens der Lehrkraft. Im Kontext der schulischen Bildung ist es essenziell, dass sich Schülerinnen und Schüler frei von ihren zugeschriebenen und festgefahrenen Geschlechterrollen und -stereotypen aufgrund ihres biologischen Geschlechts entwickeln können. Die individuellen Interessen und Fähigkeiten sollen ohne Einschränkung und unabhängig von Geschlechterstereotypen entfaltet werden können. Eine umfassende Sichtweise im Rahmen der Diversität ist das anzustrebende Ziel der geschlechtersensiblen Pädagogik, was bedeutet, gleiche Lernchancen für alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von Geschlecht, Religion, ethnischer Herkunft oder sexueller Orientierung zu bieten. Individualität und Vielfalt außerhalb vorgegebener Modelle sollen durch Handlungsspielräume gefördert werden. Diese neuen Ansätze und Möglichkeiten tragen zur Identitätsentwicklung bei und beseitigen geschlechtsspezifische Hemmungen. Dieser pädagogische Prozess soll die gesellschaftlichen Geschlechterverhältnisse berücksichtigen und somit der Vielfalt des Menschen gerecht werden. Eine Voraussetzung für geschlechtersensible Pädagogik ist die Auseinandersetzung mit der eigenen Person als Lehrkraft, da das eigene Denken und Handeln maßgeblich die geschlechtsspezifischen Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler beeinflussen kann, wo Nachahmung eine Folge ist. Die persönliche Haltung wird stark durch geschlechtstypische Verhaltensweisen beeinflusst. Selbstreflexion kann hierbei helfen, diese

erworbenen geschlechtsspezifischen Eigenschaften zu erkennen. Geschlechtersensibles Handeln bedeutet, sich der unterschiedlichen Behandlung der Geschlechter bewusst zu sein und darüber zu reflektieren (Schneider & Tanzberger, 2003).

2.3. Differenzkategorie Class

Im Schulkontext lässt sich feststellen, dass ein Zusammenhang zwischen der Bildungsbeteiligung und der Zugehörigkeit der sozialen Herkunft erkennbar ist. Eine Positionierung entlang der im Durchschnitt niedrigeren sozialen Schicht kann mit einem niedrigeren Bildungserfolg in Verbindung gebracht werden (Greißler, 2005). Schulen wird eine Sonderstellung im Bereich der Bildungs- und Teilhabechancen der Schülerinnen und Schüler zugewiesen. Bildungszertifikate können oft entscheidend für den weiteren Lebensweg der Lernenden sein und sollten daher auf individuellen Leistungen und nicht auf der Herkunft oder dem sozialen Status der Eltern basieren. Trotz diesem Wissen lassen sich häufig Differenzen innerhalb der Bildungsbeteiligung aufgrund von unterschiedlichen sozialen Gruppen sowie Migrationshintergründen beobachten (Geißler, 2005). Insbesondere Studien aus den USA und Westeuropa befassen sich mit der strukturellen Benachteiligung von Personen, welche aus sozioökonomisch deprivierten sozialen Klassen stammen (Bräu & Schlickum, 2015). Die Figur „katholisches Arbeitermädchen vom Lande“ wurde in den 1960er Jahren in Deutschland ein Symbol für die Benachteiligung von gewissen Schülerinnen- und Schülergruppen und markiert die Überschneidung von mehreren Differenzkategorien, welche als „Intersektion“ bezeichnet werden kann (Walgenbach, 2011). Es lässt sich weiter anhand Publikationen Ende des 20ten Jahrhunderts erkennen, dass die soziale Konstruktion von Differenz ein essenzielles Forschungsfeld im Schul- und Bildungsbereich darstellt und dessen Analysen und Interpretationen weitgehend auf sozial- und geisteswissenschaftliche Disziplinen wie die Soziolinguistik, Ethnologie und Bildungssoziologie basieren (Mehan, 1992). Die schulischen Prozesse der Klassenzugehörigkeit werden von den meisten Studien durch Interviewtechniken sowie ausgewählten ethnographischen Daten untersucht und zeigen „Praktiken des Unterscheidens, durch die soziale Kategorien ihre Wirkung entfalten“ (Falkenberg & Kalthoff, 2008, S. 811). Zu frühen bedeutsamen Studien in dem Feld der Sozialwissenschaften zählen die ethnographischen Fallstudien von Woods (1979) und Ball (1981), welche die soziale und leistungsbezogene Differenzierung an ausgewählten Schulen in Großbritannien erforschten und somit auf die Reproduktion von sozialen Ungleichheiten aufmerksam machen.

2.4. Intersektionalität

Es scheint essenziell zu betonen, dass die oben angeführten Differenzkategorien „Gender“ und „Class“ oftmals nicht isoliert betrachtet werden können, sondern in einer Wechselbeziehung miteinander stehen. Dieses offene Konzept wird am häufigsten als „Intersektionalität“ bezeichnet und kann sich auf alle überschneidenden Heterogenitätsmerkmale beziehen (Bartsch, 2021). Da die Merkmale „Race“, „Class“ und „Gender“ sozial hergestellt und reproduziert werden, werden diese Differenzen oft überschneidend wahrgenommen und in weiterer Folge häufig zusammen erforscht (Budde, 2013). Der Intersektionalitätsbegriff kann bis zur „Black Feminism“ und „Critical Race“ Theory des angloamerikanischen Raums zurückgeführt werden. Auch wenn damals in der zweiten Hälfte des 20ten Jahrhunderts der Begriff nicht explizit verwendet wurde, haben schwarze, lesbische oder feministische Mitglieder des Boston Combahee River Collective die Grundgedanken der Intersektionalität vertreten (Bartsch, 2021). Die Gruppe setzte sich für die Interessen von Frauen ein, unabhängig davon, welche Hautfarbe sie besaßen oder zu welcher sozialen Schicht sie gehörten. Zu den bedeutendsten antirassistischen Aktivistinnen zählt die amerikanische Juristin Crenshaw, welche 1989 veröffentlichte, dass intersektional entstehenden Diskriminierungen schwarzer Frauen mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte. Sie verglich dabei erstmals die Entstehung von Diskriminierung mit einer Straßenkreuzung:

Consider an analogy to traffic in an intersection, coming and going in all four directions. Discrimination, like traffic through an intersection, may flow in one direction, and it may flow in another. If an accident happens in an intersection, it can be caused by cars traveling from any number of directions and, sometimes, from all of them. Similarly, if a Black woman is harmed because she is in the intersection, her injury could result from sex discrimination or race discrimination. (Crenshaw, 1989, S. 149).

Diese Beschreibung von Diskriminierung schwarzer Frauen verbildlicht, dass die Ursprünge von wahrgenommenen Differenzen nicht immer eindeutig sind, jedoch das Resultat durch gleichzeitiges Aufeinandertreffen sichtbar wird. Zusätzlich verdeutlicht Crenshaw (1989), dass in manchen Fällen die Kategorie „Gender“ und in anderen die Kategorie „Race“ hauptsächlich für den Auslöser eines „Diskriminierungsunfalles“ verantwortlich ist. Demnach können die Ursachen aus einer oder mehreren Richtungen stammen. Diese Kreuzung lässt sich jedoch nicht nur auf diese eine Personengruppe anwenden, sondern kann

in gleicher oder konträrer Weise von weißen Frauen oder Männern erlebt werden (Chebout, 2011). Welche Differenzkategorien auf die jeweilige Person zufließen, ist individuell erlebbar.

Neben den oben erwähnten Kategorien „Gender“, „Class“ und „Race“ argumentieren Winker und Degele (2009) das Heterogenitätsmerkmal „Body“ in intersektionalen Analysen miteinzubeziehen. Diese Ungleichskategorie wird als wichtig begründet, da sie mit Faktoren wie Alter oder Behinderung mit Körperlichkeit eng verbunden ist und somit die Relevanz und soziale Konstruktion des Körperbilds in der Gesellschaft verdeutlicht und untersucht.

2.4.1. Theoretische Modelle der Intersektionalitätsforschung

Der Prozess der sozialen Konstruktion von Differenzkategorien kann nicht eindeutig bestimmt oder untersucht werden. Aus diesem Grund sind mehrere wissenschaftliche Modelle zur Erforschung von überschneidenden Heterogenitätsmerkmalen vorhanden und können angewendet werden.

McCall (2005) unterscheidet in diesem Forschungsbereich zwischen *inter-*, *intra-*, und *antikategorialen* Zugangsweisen und verleiht in seinen Erläuterungen der Kategorie „Behinderung“ eine besondere Bedeutung. Die *antikategoriale* Komplexität erachtet Kategorisierungen von Subjekten oder Identitätskonzepten als eine machtvollere Strategie, welche die Funktion des Ausschlusses sowie der Normierung besitzen. Demnach werden anhand dieses Modells „Normalität“ als auch „Abweichung“ hinterfragt, sowie Differenzkategorien, welche sozial konstruiert werden, als problematisch angesehen (Bräu & Schlickum, 2015). Der *intrakategoriale* Zugang bezieht sich auf Differenzen innerhalb einer bestimmten Kategorie oder Gruppe. Demnach liegt der Hauptfokus auf der Inhomogenität und nicht einer vermeintlichen Homogenität. Dies bedeutet, dass die Kategorie „Schüler mit Behinderung“ keine homogene Gruppe aufweist, sondern aus Individuen besteht, welche sich durch weitere Merkmale stark unterscheiden. Der *interkategoriale* Ansatz ist auf die Makroebene zurückzuführen und beschäftigt sich demnach mit den Beziehungen zwischen den einzelnen Differenzkategorien und dadurch entstehende Subgruppen (McCall, 2005).

Ein weiteres in der Intersektionalitätsforschung weitverbreitetes Modell ist die Mehrebenenanalyse (Winker & Degele, 2009). Für die beiden Soziologen Winker und Degele (2009) ergibt sich deduktiv aus der Gesellschaft ein Analyseraster mit den Kategorien „Gender“, „Class“, „Race“ und „Body“, welche in einem oberen Abschnitt der

Arbeit bereits erwähnt wurden. Des Weiteren identifizieren sie drei Untersuchungsebenen: Struktur, Identität und Repräsentation. Diese stehen in einer wechselseitigen Beziehung zueinander und sollen dazu beitragen eindeutige Ergebnisse zu erlangen. Dafür ist insbesondere die letztgenannte Ebene verantwortlich, welche herrschaftssoziologisch, in anderen Worten bedeutet das, dass sie in Verbindung mit Klassen-, Geschlechter-, Körperverhältnissen sowie Rassismus steht und bereits konstruiert ist. Im Gegensatz dazu wird die Identitäts- und Strukturebene offen und induktiv durch den Forschungsprozess hergeleitet. Somit können weitere bisher nicht genannte Differenzen für die Befragten relevant sein (Winker & Degele, 2009). Budde (2013) kritisiert jedoch, dass der Mehrebenenansatz offene methodologische als auch methodische Fragen aufweist und es sich als unklar darstellt, wie die verschiedenen Ebenen und Kategorien entlang der Identitätsebene zusammenhängen und inwiefern Fragen empirisch bearbeitet werden können.

Der „Doing Difference“ Ansatz ist ein Modell, welches in dem beschriebenen Forschungsfeld als einflussreich gilt. Der Begriff ist an das bereits an einer anderen Stelle beschriebene Konzept „Doing Gender“ angelehnt und befasst sich demnach mit der sozialen und nicht natürlichen Herstellung der Kategorie (West & Zimmermann, 1987). Fenstermaker und West (1995) sehen die Heterogenitätsmerkmale „Gender“, „Class“ und „Race“ als gleichzeitig ablaufende Prozesse an, welche dynamisch, anpassungsfähig und veränderbar sind und erst in sozialen Settings und Interaktionen eine konkrete Bedeutung erlangen. Jedoch wirkt es bedeutsam zu erwähnen, dass diese Prozesse nicht willkürlich, sondern sozial eingebunden sind. Die beiden Soziologen Fenstermaker und West (1995) erwähnen in diesem Kontext den Begriff „Rechenschaftspflicht“, um auf die Aufforderung aller Menschen zu verweisen, die individuelle Zugehörigkeit zu „Gender“, „Race“ oder „Class“ eindeutig zum Ausdruck zu bringen und zusätzlich die normativen Erwartungen der Gesellschaft zu erfüllen. Durch diese Ausdrucksweisen lassen sich Zugehörigkeiten oder Zurückweisungen zu anderen Akteurinnen und Akteuren feststellen, welche einen intersektionalen Charakter aufweisen können (Bräu & Schlickum, 2015). Das „Doing Difference“ Modell legt seinen Fokus demnach auf die soziale Interaktion, stetige Produktion und Verhandel- und Veränderbarkeit von Differenzkategorien. Je nach sozialer Situation rücken bestimmte Differenzen in den Vorder- oder in den Hintergrund, wodurch ein wechselseitiges Verhältnis entsteht. Als problematisch erweist sich, dass dieses Konzept den Begriff „Race“ nicht aus historischer, sondern als Ergebnis einer situativ abhängigen

Interaktion ansieht und demnach einige Aspekte dieses Ansatzes als nicht relevant erachtet. Zusätzlich definieren Fenstermaker und West (1995) die Differenzkategorie „Class“ als Prozesse der Klassifikation und vernachlässigen demnach Verbindungen zu ökonomischen, sozialen oder politischen Strukturen (Bräu & Schlickum, 2015).

2.5. Heterogenität im Fach Bewegung und Sport

Dem Sportunterricht wird im schulischen Kontext oftmals eine Art Sonderstellung zugesprochen, da heterogene Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Voraussetzungen gemeinsam sportliche Ziele verfolgen und physische Aktivitäten ausführen müssen. Aufgrund des verpflichtenden Charakters sowie oft normativ vorgegebenen Leistungsniveaus entwickeln auf der einen Seite einige Schülerinnen und Schüler Strategien, um nicht oder nur wenig am Sportunterricht teilnehmen zu müssen. Auf der anderen Seite sind viele auch maßlos unterfordert (Bräutigam 2011). Um diese Reaktionen zu vermeiden, ist es essentiell, dass Sportlehrerinnen und Sportlehrer die Differenzen und unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden nicht nur wahrnehmen, sondern auch adäquat und situationsgerecht auf ihre Bedürfnisse achten und reagieren.

Im folgenden Teil der Arbeit werden verschiedene Dimensionen von Heterogenität im Sportunterricht genauer beleuchtet und mögliche Umgangsweisen sowie als notwendig erachtete Kompetenzen von Lehrpersonen betrachtet.

2.5.1. Heterogenitätsdimensionen im Sportunterricht

Sportmotorische Tests geben Auskunft über die generelle motorische Leistungsfähigkeit und werden sehr gerne im Kinder- und Jugendbereich als Richtwert herangezogen. Somit konnten Bös et al. (2008) feststellen, dass zum damaligen Zeitpunkt die allgemeinen motorischen Fähigkeiten der 6- bis 18-Jährigen bereits um 6% schlechter wurden als noch 30 Jahre zuvor. Zusätzlich wurde neben einem hohen Unterschied zwischen motorisch fitten und motorisch unfitten Kindern und Jugendlichen eine große Diskrepanz bezüglich sozialstrukturellen Heterogenitätsmerkmalen identifiziert. Aus diesem Grund werden sportlich relevant angesehene Differenzen in diesem Teil genauer betrachtet.

2.5.1.1. *Geschlecht*

Abhängig vom Sozialkontext erfahren bereits junge Mädchen und Buben geschlechtertypische Verhaltenserwartungen, welche mit bestimmten männlichen und weiblichen Vorstellungen in Verbindung stehen (Burrmann et al., 2015). Dazu kommt, dass in der Erziehung die Sportkultur oftmals ein geschlechterspezifisches Bild weitergegeben

wird und in den Medien sieht man häufig Werbungen mit dem „typisch männlichen“ Sportler und der „typisch weiblichen“ Sportlerin (Burrmann, 2005). Aus diesem Grund sollten sich Lehrpersonen stets über das bereits genauer erläuterte „Doing Gender“ Konzept bewusst sein. Es wurde festgestellt, dass im frühen Kindesalter kaum geschlechterspezifische Unterschiede bezüglich der Leistungsfähigkeit oder sportlichen Verhaltensweisen zu beobachten sind. Lediglich die von Eltern gekaufte Kleidung oder das Equipment lässt sich geschlechtsmäßig unterscheiden (Burrmann et al., 2015). Besonders ab dem Jugendalter und der Pubertät lassen sich eindeutige Divergenzen im Sportverhalten und in der sportbezogenen Entwicklung zwischen den Geschlechtern feststellen. Jungen betreiben im Durchschnitt mehr Teamsportarten und Rückschlagspiele. In Bezug auf physische Veränderungen weisen sie zusätzlich einen höheren Anstieg von Muskelmasse auf. Außerdem entwickeln Jungen mit steigendem Alter in der Regel bessere koordinative und konditionelle Fähigkeiten. Im Allgemeinen ist bei Mädchen bereits ab dem Kindesalter eine bessere Beweglichkeit zu erkennen. Es ist überdies erwähnenswert, dass sie eher Einzelsportarten betreiben (Wagner et al., 2006). Die Studie von Bartsch et al. (2022), welche die Wahrnehmungen und Ansichtsweisen von Schülerinnen und Schülern zu dem Thema Heterogenität im Bewegungs- und Sportunterricht erforscht, belegt, dass der Unterricht oftmals auf die Bedürfnisse der Buben ausgerichtet ist und sich Mädchen deshalb oft benachteiligt oder unwohl fühlen.

2.5.1.2. Soziale Herkunft

Wie in einem früheren Teil der Arbeit schon angesprochen wurde, bildet die Differenzkategorie „Class“ ein oftmals essenzielles Merkmal in der Heterogenitätsforschung. In dieser Kategorie nimmt man an, dass die persönliche Lebensführung und der Lebensstil von den sozioökonomischen Lebensverhältnissen abhängen. Sport kann als kulturelle Ressource angesehen werden, weshalb einige Familien schon früh ihre Kinder in diesem Bereich fördern wollen. Dadurch entwickeln sich wiederum sozial bedingte Unterschiede (Burrmann et al., 2015). Kinder und Jugendliche, die in einem eher ärmlichen sozialen Umfeld aufwachsen, werden beispielsweise aufgrund der mangelnden Wohnfläche oder finanziellen Möglichkeiten diesbezüglich weniger gefördert. Nichtsdestotrotz können beengte Wohnverhältnisse auch dazu führen, dass sich Kinder viel in der freien Natur bewegen und sich dort kompensatorisch mit Gleichgesinnten sportlich betätigen (Burrmann, 2005). Thiel und Cachay (2003) untersuchten die Art und Ausprägung sozialer Ungleichheit im organisierten Sport. Sie stellten durch empirische

Untersuchungen fest, dass die Beteiligung von Faktoren wie Beruf, Bildung, Alter, Geschlecht oder Ethnizität abhängt. Die schichtzentrierten Untersuchungen ergaben, dass Personen, welche der mittleren oder oberen Sozialschicht zugeordnet werden können, häufiger aktive Mitglieder in Sportvereinen sind als Personen aus den unteren Sozialschichten. Des Weiteren kann ein sozial bedingter Unterschied zwischen der Wahl der Sportarten als auch der Häufigkeit und Intensität der sportlichen Betätigung festgestellt werden. Allgemein konnte belegt werden, dass Personen, welche einen bestimmten Sport mit hoher Intensität betreiben und dementsprechend eine hohe Leistungsfähigkeit aufweisen, eher aus einem Elternhaus mit hohem sozialem Status stammen (Thiel & Cachay, 2003). Im Sportunterricht spielt nicht nur das durch Vorerfahrung bedingte Leistungsniveau eine Rolle, auch der soziale Status der Eltern hat oftmals einen Einfluss auf das vorhandene sportliche Equipment der Kinder. In weiterer Folge beeinflusst diese Komponente auch das Ansehen der Schülerinnen und Schüler in einer Klasse, denn wessen Eltern gute finanzielle Mittel aufweisen, haben oftmals Markensportschuhe, sowie Markengewand an. Außerdem können sie es sich leisten auf schulbezogene Sportwochen mit dem passenden Sportequipment ausgestattet zu sein (Burrmann et al., 2015).

2.5.1.3. Kultur und Ethnizität

Im Sportunterricht sind kulturell bedingte Unterschiede sehr gut zu beobachten, da im schulischen Kontext oftmals viele verschiedene Lebensformen aufeinandertreffen. Körperpraktiken sowie die körperliche Präsentation sind in verschiedenen Kulturen unterschiedlich ausgeprägt und stehen oftmals eng mit dem Glauben, persönlichen Werten oder Ansichten in Verbindung. Männliche Schüler, welche aus einer Kultur stammen, die mit stark ausgebildeten Männlichkeitsvorstellungen in Verbindung stehen, assoziieren sich selbst oftmals mit körperlich aggressiven Sportarten (Klein 2004). Als problematisch können in diesem Kontext die geschlechtsbezogenen Rollen und Zuschreibungen angesehen werden. Mädchen und Frauen aus vorherrschend islamischen Staaten haben häufig religionsbedingt nur sehr eingeschränkte Möglichkeiten Sport zu betreiben. Die Gründe dafür reichen von Körperverhüllung bis hin zu explizitem Sportverbot. Im Gegensatz dazu kann generell die Aussage getroffen werden, dass sich Jungen mit Migrationshintergrund viel sportlich betätigen (Mutz, 2009). Nichtsdestotrotz zeigt die Studie von Hoenemann et al. (2021), dass die Partizipation von deutschen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund höher am organisierten Sport ist als die der Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Daraus kann geschlossen werden, dass Personen mit Migrationshintergrund seltener an

organisiertem Sport teilnehmen als jene ohne Migrationshintergrund. Zusätzlich konnte ein Zusammenhang zwischen der Schulform und dem Anteil an Mitgliedern eines Sportvereins festgestellt werden. Je höher der Bildungsgradient, desto höher war die organisierte sportliche Beteiligung, demnach stehen diese beiden Aspekte in einem direkten linearen Zusammenhang (Hoenemann et al., 2021). Dies kann wiederum mit dem Aspekt „Class“ in Zusammenhang gebracht werden, da Menschen mit Migrationshintergrund vielfach eher unteren sozialen Schichten zugehören und demnach oftmals nicht die finanziellen Mittel besitzen, um am organisierten Sport teilzunehmen. Da die sportlichen Möglichkeiten im privaten Umfeld der Kinder und Jugendlichen nicht ausgeglichen sind, scheint es noch essenzieller zu sein, dass sie im Schulsport dieselben Chancen erleben sich sportlich zu betätigen und dass Sportlehrpersonen ihnen einen angemessenen Kompetenzerwerb ermöglichen (Burrmann et al., 2015).

2.5.2. Umgang mit Heterogenität

Wie im vorherigen Abschnitt erläutert, gibt es einige Heterogenitätsmerkmale, durch welche sich Schülerinnen und Schüler im Sportunterricht unterscheiden und somit verschiedene Voraussetzungen und Motivationen mit sich bringen. Sportlehrpersonen wird hierbei eine Rolle der Inklusion und Teilhabechance für alle Lernenden zugeschrieben, welche oftmals unbewusst durch persönliche Wahrnehmungen und soziale Zuschreibungsprozesse nicht erfüllt werden kann (Wagner et al., 2021). Jedoch sind Sportlehrerinnen und Sportlehrer durch ihren Bildungsauftrag dazu aufgerufen, die Schülerinnen und Schüler bestmöglich individuell zu fördern und sind daher verpflichtet, sich mit den wahrgenommenen Unterschieden der Lernenden auseinanderzusetzen. Wenning (2007) identifiziert in diesem Kontext drei Möglichkeiten, um mit der angesprochenen Heterogenität umzugehen. Zum einen *ignorieren* manche Sportlehrpersonen die Heterogenität einer Sportgruppe und versuchen alle Personen gleich zu behandeln, egal welche Voraussetzungen oder persönlichen Einstellungen die Individuen der Gruppe mitbringen. Dies ist eine Strategie, welche es der Lehrperson vereinfacht, den Unterricht durchzuführen, aber sie verfestigt abermals soziale Ungleichheiten innerhalb der Schülerinnen- und Schülerschaft. Eine weitere Umgangsform bildet die *Reduzierung* und der anschließende *Abbau* oder die *Unterdrückung* von der Norm abweichenden Personen. Die wahrgenommene Differenz wird hierbei negativ bewertet und durch die Einführung von beispielsweise Sportförderunterricht oder Kopftuchverbot versucht zu minimiert. Der Umgang mit Heterogenität durch *Akzeptanz* umfasst die Anerkennung der Differenzen der Schülerinnen und Schüler sowie diese als Lehr

und Lernmöglichkeit zu betrachten (Balz et al., 2011). Demnach würde bei Anwendung dieser Strategie die Lehrperson kein Kopftuchverbot verhängen, sondern mit den Betroffenen über sportlich adäquate Alternativen und Möglichkeiten sprechen.

Für Sportlehrpersonen kann sich der Umgang mit Heterogenität als schwierig herausstellen, da ein Spannungsfeld zwischen der schulischen Norm und den individuellen Unterschieden herrscht. Wichtig ist, dass dieses nicht einseitig aufgelöst wird und somit kein Homogenisierungsversuch entsteht (Balz et al., 2011). Ein passender Umgang mit den Differenzen der Kinder und Jugendlichen umfasst die Anerkennung und Wahrnehmung dieser. Es ist jedoch wesentlich, dass die Unterschiede als dynamisch betrachtet werden, welche sich verändern können und deshalb immer wieder neu analysiert und bewertet werden sollten. Generell ist ein reflektiver Umgang mit Differenzen erstrebenswert, um identifizierte Benachteiligungen durch eine Adaptation der pädagogischen Praxis bestmöglich zu beheben (Balz et al., 2011). Jedoch ist anzuführen, dass ein zielführender Umgang mit Heterogenität eine anspruchsvolle Aufgabe für Sportlehrpersonen darstellt. Dadurch, dass das Bildungssystem immer inklusiver gestaltet wird, benötigen Lehrpersonen unterschiedliche Kompetenzen sowie fachdidaktische Ansätze, um mit den verschiedenen Lerngruppen bestmöglich umgehen zu können (Meier & Reuker 2022).

2.5.2.1. Aspekt der Wertschätzung

Bei der Arbeit mit heterogenen Gruppen ist ein wertschätzender Umgang einer der wichtigsten Aspekte, um ein inklusives und lernfreundliches Klima zu schaffen. Es ist essenziell, dass im Sportunterricht keine Bewertung aufgrund der Verschiedenheit der Lernenden, sondern eine Wertschätzung praktiziert wird. Wischer (2007) hebt die Wichtigkeit einer respektvollen und inklusiven Atmosphäre hervor, durch welche sich Lernende weder ausgeschlossen noch verurteilt fühlen. Um diese Wertschätzung erfolgreich vermitteln zu können, müssen Lehrpersonen eine angemessene Einstellung und Weltoffenheit mitbringen. Eine positive Haltung entlang dieser Ebene kann den Schülerinnen und Schülern Lernerfolge ermöglichen und eine positive individuelle Entwicklung ermöglichen.

2.5.2.2. Reflexionsfähigkeit

Um den oben genannten adäquaten Umgang mit Heterogenität als Sportlehrperson zu erreichen, ist eine angemessene Reflexionsfähigkeit unumgänglich. Damit Unterricht inklusiv gestaltet werden kann, müssen Vorurteile und Stigmatisierungen aufgebrochen und die eigene Haltung offengelegt werden (Ruin et al., 2016). Wie bereits erwähnt ist es

essenziell auf der einen Seite die Heterogenität der Gruppe aktiv wahrzunehmen und auf der anderen Seite Gemeinsamkeiten zu finden. Eine kritische Auseinandersetzung mit den Individuen einer Gruppe hilft der Lehrperson passende Maßnahmen für die folgenden Unterrichtseinheiten zu treffen. Diese innerliche Auseinandersetzung muss stetig stattfinden, da sich Gruppen und deren Interessen stetig verändern. Des Weiteren ist es notwendig, dass bereits in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung Kompetenzen für diesen Bereich erworben werden und ein Schwerpunkt auf das Fördern und Fordern gelegt wird (Albers & Filipiak, 2021).

2.5.3. Genderkompetenz

Der bewusste Umgang mit „Gender“ wird als Vorgang beschrieben, welcher die „Geschlechterdifferenzierung ins Zentrum gesellschaftlicher Prozesse“ rückt und somit sozial konstruiert wird (Hartmann-Tews, 2003, S. 19). Dies beschreibt den Vorgang des „Doing Gender“, auf welchen in dieser Arbeit in einem oberen Abschnitt Bezug genommen wurde. Auf Basis dieser Grundlagen bedeutet Genderkompetenz für Sportlehrkräfte, dass sie über die Prozesse des „Doing Gender“ informiert und weiterführend in der Lage sind geschlechtsbezogene Körper-, Bewegungs-, als auch sportpraktische Zuschreibungen zu erkennen, hinterfragen und reflektieren. Diese internen Prozesse sollten nicht nur bei der Lehrperson selbst, sondern auch bei Schülerinnen und Schülern erkannt werden. Diese entscheidenden Erkenntnis- und Wahrnehmungsschritte bilden die Basis für den weiterführenden Schritt der geschlechtsbezogenen Entwicklungs- und Fördermöglichkeiten (Sobiech, 2010). Im Konkreten wird die Genderkompetenz in der Literatur nicht nur unterschiedlich definiert, sondern auch aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet. Metz-Göckel und Roloff (2002) beziehen sich beispielsweise auf die kognitiven Aspekte der Genderkompetenz und definieren das „Grundwissen über gesellschaftliche Strukturdaten“, die „Kenntnis des Forschungsstandes“ sowie das „kontextbezogene Detailwissen“ als Grundbestandteile einer kompetenten, geschlechtersensiblen Lehrperson. Weiters bestimmt Wolters (2006) Teilkompetenzen der Genderkompetenz, welche an das Konzept der pädagogischen Professionalität angehängt wurden. Diese Kompetenzen umfassen das Entwickeln eines Selbstverständnisses von der Gleichwertigkeit der Geschlechter, das Besitzen von Handlungsmöglichkeiten für Reaktionen auf geschlechtsbezogene Konflikte sowie das Reflektieren über Geschlechterverhältnisse mit adäquater Fachsprache und sich für Geschlechterfragen verantwortlich fühlen (Wolters, 2006). Budde (2011) bezieht sich bei der Genderkompetenz jedoch auf das allgemeine Verständnis von Kompetenzen und

verweist dabei auf die zusammenhängenden Elemente des „Wollens, Wissens und Könnens“. „Wollen“ beschreibt dabei die Motivation, sich für Gleichstellung und gegen Geschlechterhierarchien einzusetzen. „Wissen“ bezieht sich sowohl auf das Erkennen der erwähnten Geschlechterhierarchien, als auch auf stereotype Zuschreibungen und das Erkennen der entstehenden Wirkungen. „Können“ umfasst die Handlungsebene von Lehrpersonen und definiert die Verfügbarkeit von notwendigen Unterrichtsmethoden, um gendersensible Unterrichtsinhalte zu entwickeln (Budde, 2011). Ein geschlechtersensibler Sportunterricht kann in der Regel ohne eine bewusste Genderkompetenz der Lehrperson nicht stattfinden, weshalb Befürworterinnen und Befürworter des geschlechtersensiblen Unterrichts schon seit einiger Zeit versuchen, geschlechterreflektierte Inhalte in Lehrplänen zu verankern. Diese sind jedoch ohne eine gewisse Genderkompetenz nicht durchführbar (Faulstich-Wieland, 2006). Eine mögliche Lösung wird in der reflexiven Koedukation im Bewegungs- und Sportunterricht gesehen, welche den Unterricht anhand seiner Relevanz für die körper-, als auch bewegungs- und sportbezogene Entwicklung von Mädchen und Buben in der Planung, Durchführung und anschließenden Evaluation reflektiert. Dabei wird insbesondere auf geschlechtstypische Interessen und die Vermeidung von Stereotypisierungen geachtet. Dieser explizite Fokus auf die Geschlechterzugehörigkeit der Lernenden kann als Dramatisierung bezeichnet werden. Im nächsten Schritt geht es um eine Entdramatisierung der Geschlechterdifferenzen. Dies bedeutet in anderen Worten auf keine geschlechterspezifischen Besonderheiten einzugehen (Faulstich-Wieland, 2006). Um von einer angemessenen Genderkompetenz sprechen zu können, müssen Lehrpersonen in der Lage sein, stetig eine Balance zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung situationsangepasst herzustellen (Weber, 2006). Debus (2012) schlägt zusätzlich eine dritte Strategie vor, welche als Nicht-Dramatisierung bezeichnet wird. Hierbei handelt es sich um eine Herangehensweise, bei welcher die Individualität, Vielfalt und Kompetenzen im Mittelpunkt stehen und das Geschlecht bei den Lehrenden nur gedanklich präsent, aber nicht zum Thema gemacht wird (Debus, 2012). Seit 2016 ist es sogar möglich an der Hauptuniversität Wien die Studienrichtung Inklusive Pädagogik zu studieren (SSC Lehrerinnenbildung, 2024). Dies kann als wichtiger Schritt für die angesprochene Thematik angesehen werden.

2.5.4. Fachdidaktische Perspektiven

Durch die vielen Merkmale, anhand welcher sich Schülerinnen und Schüler voneinander unterscheiden können, benötigt ein adäquater und situationsgerechter Umgang im

Sportunterricht ein weites Repertoire an fachdidaktischen Überlegungen. Scheid und Friedrich (2015) entwickelten ein Modell für inklusiven Sportunterricht, welches neben didaktischen Planungs- auch Entscheidungsprozesse beinhaltet.



Abbildung 1: Drei-Ebenen-Modell der Unterrichtsentwicklung inklusiven Sportunterrichts (Friedrich & Scheid, 2015, S.5)

Die Ziel-Ebene des Modells beinhaltet die theoretischen Planungselemente des inklusiven Bewegungs- und Sportunterrichts und fungiert als sogenannte „Checkliste“ (Scheid & Friedrich, 2015). Hierbei geht es sowohl um eine Berücksichtigung als auch Einschätzung der jeweiligen Gruppe, Situation und Zielsetzung. Auf dieser Ebene ist die Auseinandersetzung mit den eben genannten Themen essenziell, um einen inklusiven Unterricht gewährleisten und die Lernenden bestmöglich fördern zu können. Im Idealfall entsteht hierbei ein Lehr-Lern-Prozess, welcher der Lehrperson hilft, das gewünschte Unterrichtsvorhaben zu beschreiben und zu reflektieren (Meier & Reuter, 2022). Die Konstrukt-Ebene basiert auf den Überlegungen der vorhergehenden Zielsetzungen und umfasst didaktische und methodische Konzepte sowie Gestaltungsansätze. Vor allem internationale inklusive Modifikationsmodelle können dieser Ebene zugeordnet werden. Beispiele hierfür sind das TREE- und STEP-Konzept. Die beiden Konzepte bekommen ihren Namen aufgrund der Abkürzung der englischen Wörter „Teaching Style“, „Rules“, „Equipment“ und „Environment“, sowie „Space“, „Task“, „Equipment“ und „People“. Das in Australien entwickelte TREE-Modell umfasst notwendige Adaptionen in den Bereichen „Unterrichtsstil“, „Regeln“, „Umwelt“ und „Material“, um einen inklusiven Sportunterricht gewährleisten zu können (Australian Sports Commission, o.D.). Das STEP-Modell umfasst ebenfalls Adaptionenmöglichkeiten und ist ein Akronym für „Lernumwelt“,

„Aufgabenstellung“, „Material“ und „Menschen“. Black und Williamson (2011) plädieren hierbei auf die Wichtigkeit der adäquaten und situationsabhängigen Gruppenzusammenstellung. An dieser Stelle existieren innerhalb des Konzeptes fünf verschiedene „Formen sportlicher Betätigung“, welche Lehrpersonen bei der Entscheidungsfindung behilflich sein können (Schoo, 2013). Es gibt die sogenannten „Open“, „Modified“, „Parallel“ und „Separate Activities“ als auch den „Disability Sport“ (Black & Williamson, 2011). Diese Gruppenformen umfassen eine gemeinsame Sportteilnahme ohne Adaptationen, eine gemeinsame Teilnahme mit Adaptationen, eine gemeinsame Teilnahme mit verschiedenen wählbaren Varianten und eine Form der Sportteilnahme, bei welcher Einzelpersonen oder Personengruppen die Aktivität oder das Sportspiel separat durchführen. Die letzte Gruppenform umfasst die Integration von nicht körperlich oder geistig eingeschränkten Schülerinnen und Schülern im Behindertensport, wie zum Beispiel Rollstuhl-Basketball oder Blind-Läufe (Black & Williamson, 2011).

Diese methodisch-didaktischen Überlegungen anhand ausgewählter Konzepte bilden den Grundstein für die Konstrukt-Ebene und ermöglichen einen inklusiven Sportunterricht. Die Unterrichts-Ebene bezieht sich auf die durch die Überlegungen der vorherigen Ebenen entstehende konkrete Umsetzung im Unterricht. Die Sportlehrperson muss hierbei situations- und gruppenbedingte Entscheidungen treffen und Adaptionen vornehmen. Es gibt unterschiedliche Lehr- und Planungsstrategien, auf welche die Lehrperson zurückgreifen kann. In der Literatur ist jedoch oftmals verortet, dass kooperative Lernformen in Teams den größten Erfolg hinsichtlich eines schülerinnen- und schülerorientierten, differenzierten sowie individualisierten Bewegungs- und Sportunterricht bieten (Meier & Ruin, 2015).

Die folgenden Kapitel 2.5.4.1 und 2.5.4.2 beleuchten den Umgang mit Heterogenität im Sportunterricht genauer und gehen auf inklusive Handhabungen in Schulen ein.

2.5.4.1. Individualisierung

Ein essenzieller Schwerpunkt, welcher im Hinblick auf einen adäquaten Umgang mit Heterogenität in der Schule gelegt werden sollte, ist die Individualisierung (Zauner, 2016). Dadurch, dass Schulklassen von Heterogenität geprägt sind und jede Person andere Voraussetzungen und Bedürfnisse mitbringt, ist es als Lehrperson essenziell die Schülerinnen und Schüler als Individuen wahrzunehmen. Folglich können sie auch im Bewegungs- und Sportunterricht nicht auf eine identische Art und Weise unterrichtet werden. Es gibt einige Punkte, auf welche Lehrpersonen achten müssen, um ein möglichst

lernpositives Klima für die Gruppe schaffen zu können. Der erste Schritt ist hierbei eine klare Strukturierung bei Instruktionen. Dies umfasst oftmals eine adaptierte Sprache oder eine Anpassung der Sprechgeschwindigkeit, um von allen Lernenden verstanden zu werden (Zauner, 2016). Wird auf diese erste Form der Individualisierung keinen Wert gelegt, kann es bereits für einige Schülerinnen und Schüler sehr schwer sein, dem Unterricht und den Aufgaben folgen zu können. Ein weiterer Aspekt der Individualisierung stellt die im Vorfeld geschaffene Lernumgebung dar. Um die Bewegungszeit bestmöglich zu nutzen, ist es sinnvoll die Materialien oder Stationen schon im Vorfeld so klar wie möglich vorzubereiten. Dieser Aspekt der echten Bewegungszeit stimmt mit dem von Meyer (2003) genannten zweiten Qualitätsmerkmal von gutem Unterricht überein, das die aktive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand umfasst. Jedoch sind angemessene Erholungszeiten, welche auf die jeweilige Lerngruppe angepasst sind, ebenso wichtig wie die aktiven Phasen, um den bestmöglichen Lernerfolg zu erzielen (Meyer, 2014). Im Bereich der Bewegungsmöglichkeiten und Inhalten ist es wichtig auf Vielfalt in den Bereichen Ziele, Inhalte und Methoden zu achten. Schülerinnen und Schüler sollen die Aussicht haben Ziele auf unterschiedlichen Arten und Weisen erreichen zu können. Folglich müssen individuelle Angebote bereitgestellt werden (Zauner, 2016). Des Weiteren ist es essenziell, dass die Diversität der Lernenden als wertvoll und nicht einschränkend betrachtet wird. Ein lernförderliches Unterrichtsklima, welches durch Wertschätzung und respektvollem Umgang geprägt ist, ist maßgeblich für die Erreichung der eben beschriebenen Ziele (Zauner, 2016). Zur Entwicklung eines individuell angepasstem und förderlichem Lernumfeld benötigt es Lehrpersonen, welche die individuellen Entwicklungsstände der Lernenden wahrnehmen und adäquat darauf im Unterricht reagieren. Das bedeutet, dass der Unterricht stets an die Schülerinnen und Schüler angepasst werden muss und Flexibilität oftmals einer der wichtigsten Aspekte darstellt (Wischer, 2007).

2.5.4.2. Innere Differenzierung

Der Begriff der inneren Differenzierung steht im engen Zusammenhang mit dem fachdidaktischen Aspekt der Individualisierung und erlangt in inklusiven Schulsettings an großer Bedeutung. Darunter werden Arten der Differenzierung verstanden, welche innerhalb von gemeinsam unterrichteten Lerngruppen angewendet werden. Wie im obigen Abschnitt erwähnt, ist es essenziell dabei im Unterricht so flexibel wie möglich auf die Kenntnisse und Bedürfnisse der Lernenden zu reagieren. Durch die Wahrnehmung und bewusste Reaktion auf die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler kann der optimalste Lernerfolg erzielt

werden und eine Unter- beziehungsweise Überforderung am wahrscheinlichsten vermieden werden (Vock & Gronostaj, 2017). Das allgemeine Unterrichtsziel für ein inklusives Setting sollte die individuelle Entwicklung zur Selbstständigkeit und Kooperation im Team darstellen. Zusätzlich darf die Individualität nicht verloren gehen und sollte somit die Grundlage für den Sportunterricht darstellen (Fediuk, 2008). Im Sportunterricht findet jene Art der inneren Differenzierung an zentraler Bedeutung, bei welcher die sportbezogene Verschiedenheit im Vordergrund steht. Die Lehrperson muss den Unterricht basierend auf der Bewegungserfahrung, den persönlichen Kompetenzen und Möglichkeiten der Lernenden gestalten und anpassen. Um den Schülerinnen und Schülern bestmöglich ähnliche Erfolgchancen garantieren zu können, gibt es empfohlene Prinzipien für den Bewegungs- und Sportunterricht. Das sogenannte *Handicap-Prinzip* kann besonders gut im leichtathletischen Bereich verwendet werden und umfasst die Veränderung der Strecke oder der Zeit. Um körperliche oder geistige Differenzen auszugleichen und jeder Person eine Gewinnchance zu ermöglichen, kann beispielsweise bei Lauf- oder Wurfdisziplinen die jeweilige Start- oder Wurfposition individuell angepasst und somit faire Bedingungen geschaffen werden (Fediuk, 2008). Das *Präzisionsprinzip* legt den Fokus von „die oder der beste sein“ auf ein individuell festgelegtes Präzisionsziel. Dies kann bedeuten, dass die Schülerinnen und Schüler vor einer Zielwurfübung bestimmen müssen, wie oft sie es schaffen werden, das bestimmte Ziel zu treffen, oder vor einer Laufübung angeben müssen, wie viele Runden sie laufen können. Dieses Prinzip hilft den Lernenden, sich selbst Ziele zu setzen und sich individuell verbessern zu wollen (Fediuk, 2008). Das letzte, für die innere Differenzierung bedeutsame Prinzip im Sportunterricht stellt das *Individualisierungs- beziehungsweise Mannschaftsprinzip* dar. Hier rückt die Einzelleistung in den Hintergrund und die Teamleistung in den Vordergrund. Bei diesem Prinzip werden Spielformen oder Übungen gewählt, wo die gemeinsame Leistung als Gruppe positiv sichtbar und ein gemeinsames Ziel verfolgt wird (Fediuk, 2008).

2.5.5. Die Sonderstellung des Bewegungs- und Sportunterrichts in Bezug auf Heterogenität und Inklusion

Dem Bewegungs- und Sportunterricht wird in der Schule mit dem Umgang der Heterogenität durch die körperbezogene Komponente eine besondere Rolle zugeschrieben. Küchenmeister und Schneider (2011) erklären, dass der Sportunterricht sehr gut geeignet ist, um benachteiligte Schülerinnen und Schüler zu integrieren und fördern, da diese Stunden einige Möglichkeiten zur Mitentscheidung und gemeinsamen Gestaltung bieten. Im Gegensatz zu den anderen Schulfächern ermöglicht es der Sportunterricht die Kinder und Jugendlichen

auf einer körperbezogenen und sozialen Ebene zu erleben und kennenzulernen. Dieses Privileg offenbart sehr viel Raum für Inklusion und individuelle Förderung. Des Weiteren gewährt dieses Fach einen geeigneten Rahmen für das Zusammenarbeiten von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Voraussetzungen. Wie in diesem Kapitel der Arbeit schon erwähnt, soll es den Lernenden ermöglicht werden, zu selbstständigen Individuen heranzuwachsen. In dem bewegungs- und körperbezogenen Setting können die Schülerinnen und Schüler die Chance bekommen, voneinander und miteinander zu lernen und neben gemeinsamen auch individuelle Ziele zu erreichen. Durch ein offenes Lern- und Bewegungsangebot können sich die Lernenden wie in keinem anderen Fach selbst einschätzen, in ihrem eigenen Tempo verbessern und Ziele setzen sowie viele variierende Inhalte ausprobieren (Rheker, 2011).

Des Weiteren bietet der Bewegungs- und Sportunterricht die Möglichkeit durch eine reflexive Koedukation die Differenzen und Vorurteile, welche häufig durch die Interaktion mit dem jeweils anderen Geschlecht entstehen, aufzubrechen und zu überwinden. Hierbei ist es wichtig, dass die Lehrperson die Wünsche und Bedürfnisse beider Geschlechter wahrnimmt und aktiv darauf eingeht. So gibt es zum Beispiel Mädchen, welche genauso gerne und gut wie Buben Ball spielen. Umgekehrt existieren ebenfalls Schüler, welche ungern körperbetonte Spiele ausüben und sich in gemischtgeschlechtlichen Gruppen wohler fühlen (Burrmann et al., 2011). Im Sportunterricht kann man deshalb sehr gut auf die Interessen der heterogenen Gruppe eingehen und die Schülerinnen und Schüler nicht nach Geschlecht den Gruppen zuordnen, sondern die Lernenden selbst nach Interesse entscheiden lassen. Bei diesem Konzept geht es nicht darum, Differenzen und Konflikte zu minimieren, sondern sich aktiv mit diesen auseinanderzusetzen und daraus zu lernen. Das Erleben von unterschiedlichen Ansichten, Bedürfnissen und Leistungsniveaus kann den Schülerinnen und Schülern helfen, Heterogenität als „normal“ zu verstehen und sich mehr auf die eigenen Interessen und Stärken zu konzentrieren (Burrmann et al., 2011).

2.6. Das Gymnasium und Heterogenität

Diese Arbeit befasst sich, insbesondere im praktischen Teil, mit erhobenen Daten aus zwei österreichischen Gymnasien. Aus diesem Grund wird diese Schulform im folgenden Abschnitt genauer im Hinblick auf den Umgang mit Vielfalt beleuchtet .

Das Gymnasium ist eine weiterführende Schulart, welche zusätzlich zur Mittelschule als Bildungsweg nach der Volksschulzeit gewählt werden kann. Neben den kognitiven Faktoren

der Kinder bestimmen meist die Eltern aufgrund von finanziellen Mitteln oder sozialem Status, welchen Weg ihre Nachkommen einschlagen sollen (Becker, 2000). Dadurch, dass nicht nur die Intelligenz der Lernenden für die Schulwahl entscheidend ist, meint Erhardt (2017), dass Gymnasien immer mehr Schülerinnen- und Schülerzahlen verzeichnen und deshalb „die Schülerschaft im Hinblick auf unterschiedliche Merkmale immer heterogener“ wird und „gleichzeitig hält das Gymnasium den Anspruch aufrecht, die Schule für besonders begabte zu sein“. Aus dem Grund, dass auch in der weiterführenden Schule keine homogene Schülerinnen- und Schülerschaft existiert, ist es essentiell, dass sich diese Schulform der Heterogenität bewusst ist und sich der Inklusion öffnet (Erhardt, 2017).

2.6.1. Umgang mit Heterogenität bei Gymnasialschülerinnen und -schülern

Durch die Erreichung des Bildungszertifikates „Matura“ am Ende der erfolgreich abgeschlossenen Gymnasialzeit steht besonders in dieser Schulform der Leistungsgedanke im Vordergrund. Der Lehrplan sowie die zunehmende Standardisierung und Kompetenzorientierung setzen die Schülerinnen und Schüler oftmals unter Leistungsdruck. Zusätzlich kann sich häufig der Lehrkörper aufgrund der zahlreichen Anforderungen hauptsächlich auf die zeitlich gerechte Wissensvermittlung konzentrieren. Jedoch hat das Gymnasium breitgefächerte Aufgaben und sollte die Kinder und Jugendlichen zu einer allgemeinen „Reife“ erziehen (Erhardt, 2017). Diese Reifungsprozesse können vor allem durch soziale Prozesse und der Auseinandersetzung mit Andersartigkeit entstehen. Die Lernenden sollen ein offenes und authentisches Weltbild, welches nicht von Homogenität geprägt ist, erleben. Heterogenität und Vielfalt regt zum Nachdenken an und muss daher auch in den weiterführenden Schulen thematisiert und praktiziert werden. Vergleichsstudien wie PISA, deren Name für „Programme for International Student Assessment“ steht, zeigen jedoch, dass Kinder von Akademikerinnen und Akademikern, die aus Haushalten mit einem hohen sozioökonomischen Status stammen, die Mehrheit an Gymnasien bilden (McElvany et al., 2013). Dadurch, dass das Gymnasium aufgrund der oftmals guten finanziellen Mittel nicht nur ein breitgefächertes Wissens-, sondern auch musisches, sportliches oder kreatives Angebot hat, ist es auch für Lernende, welche in diesen Bereichen Interesse zeigen, von Vorteil (Erhardt, 2017). Die Studie von Helsper, Kramer und Thiersch (2014) macht auf diese soziale Ungleichheit im Schulsystem aufmerksam und geht zusätzlich auf den daraus folgenden Schülerinnen- und Schülerhabitus ein. Wellgraf (2012) verweist auf die entstehenden Differenzen und Stereotypisierungen der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten und Hauptschülerinnen und Hauptschüler (heute Mittelschule) und kritisiert dabei die

gesellschaftliche, oftmals negative, Darstellung der Hauptschülerinnen und Hauptschüler und die daraus entstehende Wirkung auf diese. Wellgraf (2012) fordert, dass diese „Illusion der Chancengleichheit“ aufgebrochen und thematisiert wird. Deshalb ist es essenziell, dass Gymnasialschülerinnen und -schüler mit dem Thema der Vielfalt in Kontakt treten und die weiterführende Schule keine „Schule der Elite“ darstellt. Durch die aktive Wahrnehmung und Thematisierung von Unterschieden können die Lernenden zu sozial reifen Individuen heranwachsen.

3. Empirische Untersuchung

Gegenstände dieser empirischen Untersuchung sind zehn transkribierte Interviews, welche an zwei verschiedenen Schulen mit Sportlehrpersonen durchgeführt wurden. Beginnend mit der Erläuterung der Fragestellung werden im Anschluss die Stichprobe sowie die Erhebungs- und Auswertungsmethode beschrieben, bevor im nächsten Abschnitt der Arbeit die Ergebnisse der Forschung dargestellt und interpretiert werden.

3.1. Methodisches Vorgehen

3.1.1. Fragestellung

Da die von Sportlehrpersonen wahrgenommenen Unterschiede der Schülerinnen und Schüler entscheidend für deren Beurteilung und zwischenmenschliche Beziehungen sind, stellt dieser Bereich der Wahrnehmung eine wertvolle Forschungsmöglichkeit dar (Wagner et al., 2021). Eine Vielzahl an Sportlehrerinnen und Sportlehrern empfinden die Differenzkategorie „Gender“ als relevant und oftmals als ausschlaggebend im Unterricht (Wagner et al., 2021). Beispielsweise beobachten einige Lehrpersonen, dass sich Schülerinnen oftmals durch die an das männliche Geschlecht angepassten Inhalte eher unwohl fühlen und sich daher häufig in den Hintergrund des Geschehens positionieren (Bartsch et al., 2022).

Vor diesem Hintergrund stellen sich nun die Fragen, wie Sportlehrerinnen und Sportlehrer die Differenzkategorie „Gender“ in ihrem Unterricht wahrnehmen und wie mit dem Erlebten, beziehungsweise den Schülerinnen und Schülern und gewählten Inhalten, umgegangen wird. Die Forschungsfrage, welche in der vorliegenden Masterarbeit untersucht wird, lautet demnach:

„Wie nehmen österreichische Sportlehrerinnen und Sportlehrer die Differenzkategorie ‚Gender‘ im Bewegungs- und Sportunterricht wahr?“

Die folgenden Unterfragestellungen sollen dazu beitragen, einen genaueren Fokus bei den Untersuchungen zu erlangen und die Forschungsfrage umfassend beantworten zu können. Sie lauten wie folgt:

„Welche Kompetenzen und Lösungsansätze bringen österreichische Sportlehrerinnen und Sportlehrer im Bereich ‚Gender‘ mit?“

„Inwiefern konstruieren österreichische Sportlehrerinnen und Sportlehrer, welche an einer sozial angesehenen Schule unterrichten, einen Zusammenhang zwischen den Differenzkategorien ‚Gender‘ und ‚Class‘?“

3.1.2. Stichprobenbeschreibung

Für die Forschung wurden Sportlehrerinnen und Sportlehrer eines niederösterreichischen und eines Wiener Gymnasiums ausgewählt. Im Konkreten wurden zwei Schulen selektiert, welche im Vorfeld mit einem möglichst hohen sozioökonomischen Status der Eltern der Schülerinnen und Schüler in Verbindung gebracht werden konnten. Demnach wurde bei beiden Schulen auf die Schulart sowie auf den geographischen Standort geachtet. Da Gymnasien in der Regel mit einem höheren Ansehen und guten finanziellen Mitteln in Verbindung gebracht werden, war dies das erste Auswahlkriterium (Wellgraf, 2012). Die erste auserlesene Schule ist das Sportgymnasium Maria Enzersdorf, welches durch die geographische Lage und spezielle Eignungstests als geeignet eingestuft wurde. Das Gymnasium befindet sich am Rande des Wienerwaldes, Teile des Ortes liegen im Wiener Becken. Durch die Nähe zu Wien und der vielfältigen naturbelassenen Umgebung ist die Schule ein angesehenes Bildungsinstitut, um eine vielseitige Ausbildung zu erhalten (Sportgymnasium, 2024). Es wurden insgesamt drei weibliche Sportlehrerinnen und vier männliche Sportlehrer dieses Gymnasiums an drei unterschiedlichen Tagen interviewt. Sechs Interviews haben vor Ort an der Schule stattgefunden und ein Interview wurde online via Zoom durchgeführt. Das zweite ausgewählte Gymnasium ist das Kollegium Kalksburg, welches ein katholisches Privatschulwesen ist und im Speckgürtel Wiens lokalisiert ist. Es befindet sich „in einem idyllischen Winkel“ des 23. Wiener Bezirkes und möchte Schülerinnen und Schüler durch eine reichhaltige Ausbildung dazu befähigen „in einem größeren Europa erfolgreich zu bestehen“ (Kollegium Kalksburg Gymnasium, 2024). Durch die mit Kosten verbundene Ausbildung und den geographischen Standort kann auch diese Schule für die Forschung als passend eingestuft werden. Drei Interviews wurden vor Ort an einem Tag durchgeführt. Bei den Interviewpartnerinnen und -partnern handelt es sich um

eine weibliche Sportlehrerin und zwei männliche Sportlehrer. Bei der Auswahl der insgesamt zehn Probandinnen und Probanden wurde darauf geachtet, dass die Geschlechterverteilung möglichst homogen ist und die Teilnehmerinnen und Teilnehmer unterschiedlich lange Berufserfahrungen aufweisen. Die jeweilige Erfahrung im Lehrerinnen- und Lehrberuf reicht von 2 Jahren bis hin zu 38 Jahren. Die anschließende Tabelle liefert eine genaue Beschreibung der Erforschten hinsichtlich ihres Geschlechts (w=weiblich, m=männlich), der Berufserfahrung (J=Jahre) und jeweiligen Schule (SRG=Sportgymnasium Maria Enzersdorf, KKB=Kollegium Kalksburg):

Tab.1: Übersicht der interviewten Lehrpersonen

Lehrperson	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Geschlecht	w	w	w	m	m	m	m	m	w	m
Berufserfahrung	28J	10J	30J	25J	23J	15J	2J	2J	38J	37J
Schule	SRG	SRG	SRG	SRG	SRG	SRG	SRG	KKB	KKB	KKB

3.1.3. Erhebungsmethode

Um die Breite, Tiefe und Qualität der individuellen Denkstrukturen der Probandinnen und Probanden erfassen zu können, basiert diese Forschung auf einer qualitativen Forschungsmethode, welche durch Offenheit und Interaktivität gekennzeichnet ist (Niebert & Gropengießer, 2014). In der Sozialforschung stellt das Interview eine häufige Form der qualitativen Datenerhebung dar. Es ermöglicht ein Problem „von innen heraus“ zu erforschen und ist einem „Alltagsgespräch“ sehr nahe (Misoch, 2019). Das für die Forschung gewählte Interview kann dem halbstrukturierten Interview zugeordnet werden, da ein Leitfaden erstellt wurde, welcher relevante Themen vorgibt. Um den Probandinnen und Probanden ein möglichst vertrautes und angenehmes Gefühl zu bieten und ihnen großen Aufwand zu ersparen, wurden fast alle Interviews in der jeweiligen Schule abgehalten. Es wurde darauf geachtet, dass ein ruhiger Raum, wie beispielsweise ein leeres Klassen-, Konferenzzimmer oder die Bibliothek gewählt wurde, um eine passende Interviewatmosphäre zu kreieren (Mey & Mruck, 2011). Zusätzlich wurde jedes an dem Schulort abgehaltene Interview in einer gemütlichen Sitzposition an einem Tisch abgehalten. Laut Mey und Mruck (2011) ist es wichtig, dass Interviews an Tischen abgehalten werden,

da sonst „ein Gegenübersitzen ohne Tisch“ zumeist ein „Beine-Übereinanderschlagen und Arme-vor-der-Brust-Verschränken mit dem Ziel einer Nähe-Distanz-Regulation“ hervorruft. Um zusätzlich ein entstehendes Machtverhältnis zu verhindern, wurden die Sessel nicht gegenüber, sondern schräg oder leicht nebeneinander platziert. Das via Zoom durchgeführte Interview konnte trotz des abweichenden Ortes durch den Zusatz des Videos in vergleichbarer Atmosphäre abgehalten und somit als ebenbürtig angesehen werden.

3.1.3.1. Leitfaden

Um sicherzustellen, dass die Forschungsfragen beantwortet werden können und der Fokus während der Interviews nicht verloren geht, wurde, wie bereits kurz erwähnt, im Vorhinein ein Leitfaden erstellt. Dieser diente als Anhaltspunkt für die Forscherin, aber musste nicht strikt eingehalten werden, da die persönlichen Erzählungen der Interviewten im Vordergrund standen. Beim Erstellen des Leitfadens wurde darauf geachtet, dass die Fragen klar und in einer angemessenen Alltagssprache formuliert sind und er sowohl übersichtlich als auch in einer logischen Struktur gestaltet ist (Niebert & Gropengießer, 2014). Im Leitfaden kommen zusätzlich einige von Gropengießer (2007) empfohlene Interventionen zur Anwendung, welche dazu beitragen, die ausgewählten Forschungsfragen so gut wie möglich beantworten zu können. Der gewählte *offene Einstiegsimpuls* „Beschreibe bitte, wie es dir gefällt das Fach Bewegung und Sport hier zu unterrichten“ (Anhang, S.77) gibt der Interviewpartnerin, oder dem Interviewpartner die Gelegenheit langsam im offenen Gespräch anzukommen und ohne inhaltliche Vorgaben die persönlichen Ansichten erzählen zu können. Die *Aufgabenstellung* „Stell dir vor du möchtest in einer deiner Sporteinheiten tänzerische Elemente mit den Buben machen, oder Fußball mit den Mädchen spielen und dann fallen Aussagen wie ‚Warum müssen wir das machen, das ist ja eher was für Mädchen/Burschen‘ und einige sind schon im Vorhinein eher unmotiviert. Wie würdest du mit so einer Situation umgehen?“ zielt darauf ab, die Probandin oder den Probanden zielgerichtet auf das bestimmte Thema anzusprechen und die persönlichen Überlegungen zu dem geschilderten Problem erfassen zu können (Anhang, S.78). Durch *vertiefende Interventionen* wie „Hast du Beispiele, wie du mit den von dir genannten Geschlechtern umgehst, oder versuchst du alle gleich zu unterrichten?“, oder „Hast du Beispiele aus dem Bewegungs- und Sportunterricht, wodurch diese Gleich- oder Ungleichheit deutlich und sichtbar wird?“ haben die Funktion das Gespräch nach den Einstiegsfragen in die für die Forscherin entscheidende Richtung zu leiten. Durch die letzte gewählte Intervention, die sogenannte *Schluss-Intervention*, „Möchtest du noch etwas ansprechen, das dir zu dem Thema wichtig ist und noch nicht

gesagt wurde?“ sollen die interviewten Personen die Gelegenheit bekommen, für sie Relevantes anzusprechen und gegebenenfalls den Interviewverlauf zu kommentieren (Niebert & Gropengrieß, 2014). Ein zusätzlicher bedachter Aspekt ist, dass die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner bewusst nicht mit geschlechtsspezifischen Vokabeln konfrontiert werden, damit ihre persönlichen Wahrnehmungen und Einstellungen bestmöglich untersucht werden können.

3.1.4. Auswertungsmethode

In der rekonstruktiven Sozialforschung wird die dokumentarische Methode als vielfältig einsetzbare Methode zur Auswertung von qualitativen Daten angesehen. Aufgrund der zentralen Stellung der Diskursanalyse, als auch den elaborierten Verfahren, wird diese Methode als geeignet für die Auswertung und Interpretation von Alltagskommunikation und aufgezeichneten Interviews angesehen. Anhand dieser passenden Charakteristika wurde die dokumentarische Methode als Auswertungsmethode für diese Forschungsarbeit ausgewählt. Grundlage der dokumentarischen Methode stellt die Unterscheidung zwischen *kommunikativ-generalisierendem Wissen* und *konjunktivem Wissen* dar (Bohnsack, 2003). Das erstere umfasst das theoretische, als auch reflexiv verfügbare Wissen der Befragten. Es wird explizit wiedergegeben und enthält wertende, als auch normative Aussagen, welche mit Intentionalität und Zweckrationalität verbunden sind. Das *konjunktive Wissen* hingegen beinhaltet implizites Wissen, welches das persönliche Denken und Handlungswissen bestimmen. In der Sozialisation wird dieses handlungsgeleitete Wissen aufgrund von Erfahrungen als habitualisiertes und erfahrungsbasiertes Wissen bezeichnet, welches kollektiv geteilte Orientierungen enthält. Aus diesem Grund sind konjunktive Erfahrungen bestimmend für die Sozialisation von Individuen, welche mit einer Gruppe geteilt werden können (Bohnsack, 2003). In dem gewählten Forschungssetting umfassen die konjunktiven Erfahrungen den Erfahrungsraum der zwei verschiedenen Schulen, an welchen die Sportlehrerinnen und Sportlehrer arbeiten, als auch den konjunktiven Erfahrungsraum der Sportlehrerinnen- und Sportlehrerzugehörigkeit, welche alle Erforschten miteinander teilen.

Ein weiterer Kern der Theorie, auf welche die dokumentarische Methode basiert, ist die Auffassung, dass Alltagshandlungen und Ansichten, welche als *Commonsense* eingestuft werden, sozial konstruiert sind (Bohnsack, 2003). Forschungsgegenstand der gewählten Methode ist ein Wechsel der Analyseeinstellung durch eine Rekonstruktion der Alltagskonstruktionen. Mannheim (1980) spricht von einer „Einklammerung des Geltungscharakters“, um hervorzuheben, dass die dokumentarische Interpretation

Bewertungen der gesprochenen Inhalte der Probandinnen und Probanden ausblendet und der Fokus auf dem liegt, *wie* die Personen den Diskurs bearbeiten. Bei dieser Forschungs- und Interpretationsmethode wird nicht die Gültigkeit der getroffenen Aussagen überprüft, sondern die Herstellung dieses Wissens untersucht und reflektiert (Bohnsack, 2003).

3.1.4.1. Analyseschritte

Bohnsack (2013) gibt eine zweistufige Art der Analyse vor, um den konjunktiven Sinn des qualitativen Datenmaterials zu rekonstruieren. Zuerst soll das Datenmaterial nach dem *Was*-Konzept betrachtet und somit sinngemäß zusammengefasst werden. Folglich wird die Forschungsarbeit übersichtlich und nach Themen geordnet und kann im nächsten Schritt das *wie* der Inhalte bearbeiten. Im folgenden Abschnitt werden die verschiedenen für die Arbeit relevanten Analyse- und Interpretationsarten genauer beschrieben.

Die *formulierende Interpretation* zielt darauf ab, die in der Kommunikation angesprochenen Themen und Inhalte zusammenzufassen und in einer angemessenen wissenschaftlichen Sprache zu paraphrasieren. Die Paraphrasen dienen dazu, den Sachverhalt klar und deutlich wiederzugeben und somit die inhaltliche Essenz der Interviews auszuarbeiten. Die Erstellung von themenzentrierten Überschriften verleiht den Transkripten zusätzlich mehr Übersicht und ist somit für die weiteren Analysen hilfreich (Bohnsack, 2021). Überdies wird in der Interpretation unterschieden, ob die Themen von den Probandinnen und Probanden oder der Forscherin hervorgerufen wurden. Im darauffolgenden Schritt werden gesprochene Textstellen basierend auf ihrer thematischen Bedeutung für die Fragestellungen oder die Vergleichbarkeit mit den anderen Erforschten ausgewählt. Hierbei gilt es herauszufinden, „was“ die zentralen Themen des Einzelinterviews sind (Bohnsack, 2021).

Die *reflektierende Interpretation* befasst sich hingegen mit den impliziten und habitualisierten Orientierungen der Erforschten, welche während den aufgezeichneten Gesprächen erfasst werden können. Diesem Ansatz liegt die Annahme zugrunde, dass die jeweiligen Orientierungen auf den konjunktiven Erfahrungen der Befragten basieren (Bohnsack, 2003). Diese Interpretationsart kann als passend für dieses Forschungsprojekt betrachtet werden, da untersucht wird, wie und auf welche Art und Weise die Erforschten auf bestimmte konstruierte Muster von Geschlecht zurückgreifen, in welchem Kontext diese relevant werden und inwiefern die Kategorie „Gender“ durch die Individuen mit anderen Kategorien verbunden werden. Insbesondere die Auflösung von theoretischem und empirischem Wissen der untersuchten Themen trägt dazu bei, das *wie* der getroffenen

Aussagen der Befragten unvoreingenommen analysieren zu können. Laut Bohnsack (2013) ergeben sich „Selbstinterpretationen und Intentionen“ nach dem habitualisierten Handlungswissen der Akteurinnen und Akteure und „erst auf der Basis dieser vorreflexiven Bedeutungsstrukturen konstituieren sich Intentionen, Zwecke und Motivunterstellungen“. Dadurch, dass diese Sinnesebene auf einer sozialen, interaktiven und kollektiven Reproduktion von habitualisierten Wissbeständen der Erforschten zu verorten ist, können die Prozessstrukturen des Handelns durch Erzählungen und Beschreibungen der Probandinnen und Probanden untersucht werden (Bohnsack, 2013). Diese habituellen Prozesse werden bei den interviewten Sportlehrerinnen und Sportlehrern mit einem Fokus auf die Herstellung und Relevanz von Geschlecht untersucht. Nohl (2009) betont zusätzlich die Wichtigkeit der Unterscheidung der verschiedenen Textsorten während des Interpretationsprozesses. *Erzählungen* sind durch Anfangs- und Endpunkte der beschriebenen Handlungsabläufe gekennzeichnet. Sie können sowohl Zeit-, als auch Ortsbezüge beinhalten. Zeitliche Übergänge werden oftmals mit den Worten „dann“ gekennzeichnet. *Beschreibungen* sind feststehende oder wiederkehrende Handlungsabläufe, welche oftmals die Expressionen „immer“ oder „häufig“ beinhalten (Nohl, 2009). *Argumentationen* können als Stellungnahme zu Motiven oder Gründen des eigenen oder fremden Handelns beschrieben werden, welche durch eine behauptende oder begründende Funktion gekennzeichnet sind. Typische Argumente für eine gewisse Entscheidung sind „weil es sich angeboten hat“ oder „weil das gerade passte“ (Nohl, 2009). Ähnlich zu den Argumentationen werden *Bewertungen* verwendet, um einen bestimmten Sachverhalt oder das eigene oder fremde Handeln zu bewerten (Nohl, 2009).

Die angeführten Textsorten können laut Nohl (2009) verschachtelt und ständig abwechselnd auftreten und durch diese textbezogenen Trennungen ist es möglich, das „atheoretische Wissen“ herauszufiltern. Dieses kann als kollektives und konjunktives Wissen verstanden werden, welches durch eine gemeinsame Praxis entsteht (Bohnsack, 2003). Aus dem Grund, dass dieses implizite Wissen nur erzählt oder beschrieben werden kann, wird den narrativen Interviews eine große Bedeutung in der Sozialforschung zugeschrieben. Demnach können für diese Masterarbeit aufgezeichneten Gespräche für die Untersuchung der verschiedenen Wahrnehmungen als passend eingestuft werden (Nohl, 2009).

Die letzten Schritte der dokumentarischen Forschungsmethode umfassen sowohl die Bildung von Kategorien oder Typen als auch eine komparative Analyse dieser (Bohnsack, 2013). Das Ziel der ersten Phase der Typenbildung ist die Findung eines gemeinsamen

Orientierungsrahmens, oder Orientierungsproblems der verschiedenen untersuchten Fälle, welcher als *Basistypik* bezeichnet werden kann. Für eine möglichst valide Typenbildung ist es hierbei essenziell, die verschiedenen Erfahrungsräume sowohl getrennt voneinander, als auch gemeinsam zu betrachten. Diese können durch sozialmilieu-, geschlechts- oder generationstypische Aspekte sichtbar werden (Bohnsack, 2021). In der vorliegenden Forschungsarbeit ist die Basistypik der gemeinsame Erfahrungsraum der Geschlechts- und Genderproblematik im Sportunterricht. In der verschiedenen Art und Weise der Bewältigung und dem Umgang mit dem gemeinsamen Orientierungsrahmen lassen sich die fallspezifischen Erfahrungsräume erkennen. Bohnsack (1989) hebt die Wichtigkeit des Vergleichs in Bezug auf die Bildung von Typiken hervor und meint:

Der Kontrast in der Gemeinsamkeit ist fundamentales Prinzip der Generierung einzelner Typiken und ist zugleich die Klammer, die eine ganze Typologie zusammenhält. Die Eindeutigkeit der Typik ist davon abhängig, inwieweit sie von anderen auch möglichen Typen ‚abgegrenzt‘, die Unterscheidbarkeit von anderen Typiken gesichert werden kann. Die Unterscheidbarkeit zweier Typiken lässt sich am deutlichsten an (mindestens) zwei Fällen herausarbeiten, die in Bezug auf die eine Typik Gemeinsamkeiten aufweisen, in Bezug auf die andere Typik aber kontrastieren. (Bohnsack, 1989, S. 374)

Anhand dieser Zeilen wird deutlich, dass die Bildung von Typiken einen langwierigen Prozess darstellt, welcher mit den Erfahrungsdimensionen und dem jeweiligen Orientierungsrahmen verknüpft ist. Nohl (2009) verdeutlicht zusätzlich zu der eben beschriebenen sinngenetischen Typenbildung eine soziogenetische Typenbildung, welche darauf abzielt, die sozialen Zusammenhänge zu analysieren. In der vorliegenden Forschung unterscheidet sich in sozialer Hinsicht der gemeinsame Orientierungsrahmen durch das unterschiedliche Lebensalter, Geschlecht sowie der unterschiedlich langen Berufserfahrung. Aus dem Grund, dass diese Variationen nur durch eine angemessen hohe Fallzahl an Interviews festgestellt und untersucht werden können, wurde die ungefähre Anzahl an Interviews im Vorfeld bestimmt. Nohl (2009) gibt an, dass die Auswahl der Vergleichsdimensionen auf dem Forschungsinteresse und der Stichprobe beruht und deshalb auf den Überlegungen der Forscherinnen und Forscher basiert.

Die komparative Analyse untersucht, ob in Bezug auf die gewählte Thematik noch weitere Orientierungen erkenn- und typisierbar sind. Zusätzlich werden die Ergebnisse der

unterschiedlichen Teilnehmerinnen und Teilnehmer miteinander verglichen, Gemeinsamkeiten und Differenzen herausgearbeitet und auf Basis dieser Analysearbeit mögliche Schlüsse gezogen. Folglich stellt die komparative Analyse einen bedeutenden Teil dieser Masterarbeit dar. Um die Potenziale der komparativen Analyse auszuschöpfen, ist es essenziell sich der Wichtigkeit des Vergleichs bewusst zu sein. Ein Fall wird erst dann als relevant angesehen, wenn er mit anderen innerhalb dieses Typen zugeordneten Falles verglichen werden kann. Das in den verschiedenen Fällen gefundene „Gemeinsame“ kann als „Tertium Comparationis“ bezeichnet werden, welches Kontraste sichtbar macht und in den Phasen der vergleichenden Interpretation zu finden ist (Nohl, 2009).

3.1.4.2. MAXQDA

Für die Transkription, als auch die spätere Kodierung der Interviews, wurde die Software ‚MAXQDA‘ verwendet. Durch diese kann die Abspielgeschwindigkeit der einzelnen Audiodateien individuell angepasst werden. Zusätzlich werden automatisch Zeitmarker gespeichert und somit die Textstellen mit den dazugehörigen Stellen in der Audiodatei verknüpft. ‚MAXQDA‘ unterstützt diesen Prozess, indem bei den jeweiligen Textpassagen die angehörige Stelle im Interview abgespielt werden kann. Die Bezeichnung für die interviewende und interviewte Person muss manuell eingegeben werden. Für diese Arbeit wurden die Lehrpersonen aus dem Sportgymnasium Maria-Enzersdorf als ‚Srg‘ und die Lehrpersonen aus dem Kollegium Kalksburg als ‚KKB‘ bezeichnet. Um die Lehrerinnen und Lehrer unterscheiden zu können, hat jede Person eine Nummer bekommen, welche nach der angegebenen Schulbezeichnung angeführt wird. Die interviewende Person wird als ‚I‘ betitelt. Mit Hilfe dieser Software kann man anschließend die Transkripte kategorisieren und die verschiedenen Über- und Unterkategorien als separate Dokumente speichern. Dieser Schritt ist für die weitere Analyse der Daten essenziell.

3.2. Ergebnisse

Im folgenden Teil der Masterarbeit wird die Auswertung der empirischen Untersuchungen anhand der dokumentarischen Methode, welche im vorangegangenen Teil ausführlich erläutert wurde, realisiert. Die Texte der zehn transkribierten Interviews werden den Überkategorien ‚Gender‘, ‚methodische Überlegungen‘ und ‚Class‘ zugeordnet und spezifisch anhand der zugehörigen Unterkategorien ‚geschlechtsbezogene Beschreibungen‘, ‚gendersensible Sprache‘, ‚Beschreibungen mit stereotypischen Merkmalen‘, ‚Umgang mit Geschlecht‘, ‚methodische Überlegungen in Bezug auf Gender‘, ‚Gründe für die Auswahl der methodischen Überlegungen‘, ‚soziale Stellung der Schule‘, ‚Vorteile von sozialer

Stellung der Schule‘ und ‚Nachteile von sozialer Stellung der Schule‘ kategorisiert und sowohl miteinander verglichen, als auch in Beziehung zueinander gesetzt. Diese Typiken wurden aufgrund des Forschungsinteresses und mit Hilfe der formulierenden Interpretation festgelegt. Die Beforschten sprechen in unterschiedlicher Art und Weise die herausgefilterten Themen an,. In der angeführten Tabelle (Tabelle 2) werden die verschiedenen deduktiv gebildeten Kategorien und dadurch entstehenden Unterkategorien, Definitionen, als auch Ankerbeispiele, welche für die Auswertung verwendet wurden, dargestellt.

Tab.2: *Kategorien und Unterkategorien und die dazugehörigen Definitionen und Ankerbeispiele*

Kategorie	Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiel
Gender	Geschlechtsbezogene Beschreibungen	Beschreibungen, welche sich auf ein bestimmtes Geschlecht beziehen	„Man muss es halt einfach anpassen, also es ist schon ein Unterschied beim Unterrichten, weil ja die Bewegungsbereitschaft eine ganz andere ist, also Burschen, Mädels, vom Einsatz her“ (SRG 6, Position 6)
	Gendersensible Sprache	Sprachliche Ausdrücke, welche bewusst alle Personen ansprechen	„...es macht mir eine riesen Freude mit den Schülerinnen und Schülern dort gemeinsam zu arbeiten, beziehungsweise ihnen etwas neues beizubringen“ (SRG 8, Position 2)
	Beschreibungen mit stereotypischen Merkmalen	Beschreibungen, welche geschlechtstypische Aussagen beinhalten	„Naja also mit den Burschen gemeinsam, also bei den Kleinen ist es schon ein Unterschied, ob du nur Mädchen hast oder Burschen und Mädchen. Das ist einfach wilder, rauer, ein bisschen robuster“ (SRG 3, Position 8)

	Umgang mit Geschlecht	Die Nennung von Beispielen im Umgang mit einem bestimmten Geschlecht	„Mit denen kann man ein bisschen härter umgehen und ein bisschen härter umgehen, die nehmen das manchmal gar nicht so wirklich wahr, weil sie diese Kommunikation untereinander schon gewohnt sind“ (KKB 2, Position 8)
Methodische Überlegungen	Methodische Überlegungen in Bezug auf Gender	Methodische Überlegungen, welche im Bereich Gender genannt werden	„Also planen tu ich so, wenn ichs jetzt aufs Klettern beziehe, wurscht ob ich jetzt Burschen und Mädels, oder Anfänger und Fortgeschrittene hab, plane ich die Stunden eigentlich gleich, weil ich mache immer unterschiedliche Anforderungsniveaus und jeder ordnet sich dann dort eh automatisch ein“ (KKB1, Position 10)
	Gründe für die Auswahl der methodischen Überlegungen	Die Nennung von Gründen für die Auswahl der methodischen Überlegungen	„Aber auch Dodgeball, oder so soziale Spiele, also so Strategiespiele da passt das auch super, also da finde ich es auch richtig gut, also eigentlich viel spannender wenn die Buben auch mitspielen“ (SRG1, Position 10)
Class	Soziale Stellung der Schule	Beschreibungen der Schule, welche die sozial-ökonomische Stellung beschreiben	„Aber natürlich sind die meisten da von der Umgebung und die sind zum Großteil von gut verdienenden Eltern und das merkt man schon“ (SRG6, Position 12)

	Vorteile von sozialer Stellung der Schule	Beschreibungen der sozio-ökonomischem Stellung der Schule, welche mit positiven Erfahrungen in Zusammenhang gebracht werden können	„Einfach wenn man jetzt zum Beispiel außerschulische Dinge macht, die zusätzlich Kosten verursachen eigentlich nie ein Problem“ (Srg_5, Position 12)
	Nachteile der sozialen Stellung der Schule	Beschreibungen der sozio-ökonomischem Stellung der Schule, welche mit negativen Erfahrungen in Zusammenhang gebracht werden können	„Ich mein man merkt natürlich dann schon immer wieder auch wenn dann Kinder dabei sind wo die Eltern so in ihrem Beruf aufgehen, dass sie wenig Zeit für die Kinder haben, die sind dann noch speziell anhänglicher sag ich jetzt mal. Die suchen dann noch mehr deinen Kontakt, weil sie eine Bezugsperson brauchen mit der sie offensichtlich mehr Kontakt aufnehmen wollen, oder mehr Zeit verbringen oft als mit den Eltern, weil am Abend nimmer mehr viel zeit ist und sie eh schlafen gehen müssen“ (KKB2, Position 16)

3.2.1. Kategorie Gender

Geschlechtsbezogene Beschreibungen

Alle Beforschten nennen in den Interviews Beispiele oder Erzählungen, welche der Kategorie *Geschlechtsbezogene Beschreibungen* zugeordnet werden können. Diese thematische Einteilung weist die meisten Zuordnungen mit relevanten Aussagen, welche qualitativ gut analysierbar sind, auf. Die Lehrpersonen benutzen geschlechtsbeschreibende Ausdrücke wie „Burschen“, „Schüler“, „Buben“, „Geräteturner“ und „Basketballer“, um auf von ihnen männlich wahrgenommene Schüler zu verweisen und die Ausdrücke „Mädels“,

„weibliche Schülerinnen“, „Mädchen“, „Geräteturnerinnen“, „Schülerinnen“, „Fußballerin“, „Basketballerin“, „Frauen“ und „Ballsportlerin“, um von wahrgenommenen weiblichen Schülerinnen zu sprechen. Das Transkript des Interviews *Srg_4* und das Transkript des Interviews *KKB_3* weisen beide ein Vorkommen einer geschlechtsspezifischen Beschreibung auf und sind somit die aufgezeichneten Gespräche mit den wenigsten identifizierten Codes in dieser Kategorie. Ein Grund dafür könnte sein, dass es sich bei dem erstgenannten Transkript um das kürzeste Interview mit 7 Minuten und 4 Sekunden handelt. Die Lehrperson erwähnt im Gespräch, „dass nicht alle Schüler dieselben Voraussetzungen haben“ und dass „viele Schüler Schwächen in bestimmten Bereichen“ haben (*Srg_4*, Position 16). In diesem Teil des offen gestalteten Gesprächs nimmt die Lehrperson zum Großteil nur männlich zugeordnete Schüler wahr, wenn es um körperliche Unterschiede im Bewegungs- und Sportunterricht geht. Die zweite Lehrperson, deren transkribiertes Interview am wenigsten identifizierte geschlechtsspezifische Bezeichnungen aufweist, benutzt den Ausdruck „also für mich ist ein Riesenunterschied, ob du wirklich als Junger einsteigst oder jetzt im gesetzten Alter wie du das jetzt empfindest“, um auf die Veränderung der Wahrnehmung und Ausdrucksweise in den vergangenen Jahren von männlichen Sportlehrpersonen zu verweisen (*KKB_3*, Position 2). Im Gegensatz dazu wurden im Transkript des Interviews *Srg_1* die meisten geschlechtsspezifischen Beschreibungen (12) markiert. Da es sich hierbei nicht um das längste aufgenommene Gespräch handelt, sind andere Gründe für die Vorkommnisse anzunehmen. Die Lehrperson benutzt geschlechtsbezogenen Bezeichnungen wie „Buben, die man nicht kennt, die man nicht namentlich ansprechen kann, die sind schon ein bisschen wilder, ein bisschen mühsamer, hören weniger zu“ und „da sind die Buben einfach viel ungenauer, viel wilder, viel sorgloser, viel irgendwie, hauen sich irgendwie drüber, weil sie es vielleicht auch anders angehen“ wenn sie über persönlich wahrgenommene Unterschiede zwischen den Geschlechtern spricht und auf männliche Schüler verweisen möchte (*Srg_1*, Position 8; *Srg_1*, Position 10). Beschreibungen wie „dann ist es schon mit den Mädels einfacher“ und „bei Mädels, da kommt alles ein bisschen langsamer zum Fließen“ werden von der interviewten Person verwendet, um von weiblich wahrgenommenen Schülerinnen und deren Verhaltensweisen und Auftreten zu sprechen (*Srg_1*, Position 8; *Srg_1*, Position 10). Insgesamt ist festzustellen, dass die untersuchten Sportlehrerinnen und Sportlehrer als betrachtete Gruppe 42-mal Bezeichnungen für weiblich wahrgenommene Schülerinnen und 48-mal Bezeichnungen für männlich wahrgenommene Schüler verwenden. Dadurch, dass die gewählte Stichprobe aus sechs männlichen und vier weiblichen Personen

zusammengesetzt ist, lässt sich annehmen, dass die beiden Geschlechter gleichermaßen Bezeichnungen sowohl für weiblich wahrgenommene Schülerinnen als auch für männlich wahrgenommene Schülerinnen und Schüler verwendet und keine verbalen Zuordnungen für „diverse“ Personen vorgenommen werden. Es konnte identifiziert werden, dass die vier Transkripte mit den am meisten verwendeten geschlechtsspezifischen Bezeichnungen von den weiblichen interviewten Personen stammen (Srg_1; Srg_2; Srg_3; KKB_2). Im Interview *Srg_1* erzählt die Lehrperson „ahm dann ist es schon mit den Mädels einfacher. Aber Buben, die ich kenne das finde ich in Ordnung, das passt gut, würde auch gut passen“ (Srg_1, Position 8). Anhand dieser persönlichen Wahrnehmung kann man annehmen, dass die Lehrperson gewohnt ist mit Schülerinnen den Bewegungs- und Sportunterricht durchzuführen und sich deshalb wohler fühlt dieses Geschlecht zu unterrichten sowie zusätzlich das weibliche vor dem männlichen Geschlecht wahrnimmt. Ferner lässt sich erkennen, dass die Sportlehrperson die Einschätzung der männlich wahrgenommen Gruppe vom Bekanntheitsgrad abhängig macht und Buben, welche sie besser kennt, als einfacher zum Unterrichten einstuft. Im Interview *Srg_2* wurde gleich zu Beginn des Gespräches der Unterschied zwischen dem weiblichen und männlichen Geschlecht von der Lehrperson angesprochen: „Spannend für mich war, ich habe ja eben Schule gewechselt, dass finde ich hier der Unterschied jetzt zwischen Burschen und Mädels vom Verhalten her viel größer ist als in meiner alten Schule“ (Srg_2, Position 4). Es ist zu erkennen, dass die Lehrperson generell annimmt, dass es einen Unterschied zwischen den wahrgenommenen Geschlechtern gibt, es aber von der jeweiligen Institution abhängt, wie stark diese Diskrepanz zu erkennen ist. Im Interview *Srg_3* beschreibt die Lehrperson die Gruppe mit den Worten „Also natürlich vorrangig Mädchen, also hauptsächlich Mädchen im Sport von der ersten bis zur achten Klasse. Sehr sportaffin, sehr sportwillig, sehr, großteils strukturiert, großteils mit viel Spaß dabei, manchmal auch kostet es ein bisschen Überwindung den Mädchen, wenn sie Sportarten machen, die sie normal nicht machen, weil bei uns auch sehr viele im Verein sind“ (Srg_3, Position 4). Diese persönliche Wahrnehmung lässt erkennen, dass die Lehrperson davon ausgeht, dass man als weibliche Sportlehrperson vorrangig nur weibliche Schülerinnen wahrnimmt. Diese Annahme wird auch im Transkript des Interviews *KKB_2* durch die markierte Beschreibung „mein Prinzip war eigentlich immer die Mädchen so breitgefächert wie möglich zu unterrichten“ sichtbar (KKB_2, Position 20). Diese kodierten Elemente zeigen, dass die interviewten weiblichen Sportlehrpersonen vor allem am Anfang des aufgezeichneten Gesprächs geschlechtsbezogene Beschreibungen verwenden, um die Wahrnehmung von weiblichen Schülerinnen auszudrücken. Die weiteren interviewten

Sportlehrpersonen beschreiben ihre Gruppe mit den Worten „grundsätzlich habe ich nur Burschen, aber beim Supplieren kommts halt immer wieder dazu, dass ich die Mädels halt auch unterrichte. Und da kommt es halt eben darauf an, wie die Klasse generell ist“, „es sind genauso Schüler da wo ich mich frage, warum sie da sind in der Oberstufe und das frage ich sie auch oft dann warum sie das da gewählt haben, wenn sie sich gar nicht bewegen wollen und es viele Dinge gibt, die sie gar nicht interessieren“ und „Also bei einer reinen Burschen-Klasse da ist es ultra laut und jeder will sich matchen und immer mehr, mehr, mehr“ (Srg_7, Position 6; „Srg_5, Position 14; KKB_1, Position 8). Diese persönlichen Beschreibungen machen deutlich, dass weibliche und männliche Personen im Bewegungs- und Sportunterricht oftmals unterschiedlich und getrennt wahrgenommen werden. Die geschlechtsspezifischen Beschreibungen der interviewten Personen geben Auskunft über die geschlechtsbezogene Wahrnehmung der einzelnen Probandinnen und Probanden und verdeutlichen, dass in einigen Gesprächen die verbale Trennung zwischen dem weiblichen und männlichen Geschlecht häufig verwendet wird. Die folgenden Kategorien und komparativen Analysen geben einen genaueren Einblick in die Wahrnehmung des Bereiches ‚Gender‘ und versuchen den Umgang mit dieser Thematik genauer zu beleuchten.

Gendersensible Sprache

Die Probandinnen und Probanden tätigen als gesamte Gruppe Aussagen, welche der Kategorie ‚Gendersensible Sprache‘ zugeordnet werden können. Insgesamt werden in den Transkripten einige Aussagen erfasst, welche keinen Unterschied der wahrgenommenen Geschlechter hervorheben, sondern Ausdrucksweisen beinhalten, welche bewusst die Schülerinnen- und Schülergruppe als Gesamtes betrachten. Es werden die Bezeichnungen „Schülerinnen und Schüler“, „Schüler und Schülerinnen“, „Kinder“, „Jugendliche“, „die Jahrgänge“, „Unterstufenklassen“, „Oberstufenklassen“, „die Oberstufe“, „die Unterstufe“, „Oberstufenschüler und -schülerinnen“, „Leute“, „Spitzenleute“, „Männlein und Weiblein“ und „die Klassen“ verwendet, um von der gesamten Schülerinnen- und Schülerschaft zu sprechen. Zusätzlich benutzen ein paar Lehrpersonen geschlechtersensible Ausdrücke für Lehrerinnen und Lehrer, wie „Lehrerinnen und Lehrer“, „Lehrperson“, „Personal“ und „Lehrkörper“. Die Transkripte der Interviews *Srg_3* und *Srg_5* weisen einige analysierbare geschlechtssensible Bezeichnungen auf, weshalb sich annehmen lässt, dass die interviewten Lehrpersonen bewusst, oder unbewusst einen inklusiven sprachlichen Rahmen kreieren. Im Interview *Srg_3* bezeichnet die Lehrperson die Sportgruppe häufig als „Kinder“ (8 mal) und benutzt zusätzlich die Ausdrücke „hoffentlich können wir da viel dazu beitragen, dass das

so bleibt, also im Breitensport, aber auch im Leistungssport und Männlein und Weiblein zusammen, miteinander und so ist ganz wichtig, in jeder Altersstufe“ und „das fehlt zum Beispiel Jugendlichen, die in berufsbildenden Schulen nur eine Stunde Sport oder so haben“, um die Wichtigkeit des gemeinsamen Sporttreibens von Mädchen und Burschen hervorzuheben (Srg_3, Position 24; Srg_3, Position 20). Diese Gewichtung ist auch in dem Transkript von Interview *Srg_5* durch Beschreibungen wie „aber, dass da in der Fünften und Sechsten die Zeit nicht trainingsmäßig sinnvoll genutzt wird von den Jugendlichen, das ist schon enorm“, „aber die Leute, die da in der Umgebung wohnen“ und „deshalb denke ich schon, dass es einen Unterschied macht, ob Kinder jetzt da in die Schule gehen und viel Sport und Bewegung machen“ erkennbar. Durch diese persönlichen Wahrnehmungen wird deutlich, dass die Sportlehrpersonen das jeweilige Geschlecht der Schülerinnen und Schüler als nicht ausschlaggebend betrachten, sondern andere Faktoren bedeutender für ihre persönliche Betrachtung sind: Bewegung und Sport ist essenziell für eine gesunde Entwicklung von Jugendlichen, unabhängig des Geschlechts. Das Interview *KKB_3* weist mit den 2 kategorisierten Elementen „dass du in der sportlichen Szene immer weniger Spitzenleute hast in den Klassen, das heißt das hat sich, finde ich, ziemlich verändert“ und „was den Unterricht oft mühsam gemacht hat, weil du nicht mehr so viele sportlich talentierte Leute hast“ die geringste Anzahl an geschlechtssensiblen Sprachverwendungen auf (*KKB_3*, Position 6). In diesem Transkript ist auffällig, dass sowohl die Verwendung von geschlechtsspezifischen als auch gendersensiblen Beschreibungen sehr gering ist. Es lässt sich somit annehmen, dass für die Sportlehrperson das Geschlecht der jeweiligen Kinder und Jugendlichen nicht relevant ist, aber die Gruppe auch nicht als gemeinsames und inklusives Konstrukt betrachtet wird. Einige interviewte Lehrpersonen verwenden gendersensible Ausdrücke, um positive Wahrnehmungen bezüglich der Sportgruppe oder persönlich gesammelte Erfahrungen im Lehrerinnen- und Lehrerberuf bewusst auf alle involvierten Personen zu beziehen. Insgesamt machen 8 positive Beschreibungen „es macht mir eine Riesenfreude mit den Schülerinnen und Schülern dort gemeinsam zu arbeiten, beziehungsweise ihnen etwas Neues beizubringen“, „beziehungsweise dieses Zwischenmenschliche mit den Schülerinnen und Schülern macht enormen Spaß und zu sehen, wie sich die Kinder entwickeln und verbessern ist einfach sehr schön zu sehen im Unterricht“, „mit der Oberstufe, da ist es doch ganz anders, viel amikaler, viel offener, viel verbundener, man kann sich auch besser in sie hineinversetzen und auch von der Sprache her ist es weniger gekünstelt“, „weil es Kinder sind, die großteils motiviert sind sich sportlich

zu betätigen“, „allgemein kommts aufs Alter an, wir haben sie ja von 11 bis 18, aber in der Regel talentiert, in der Regel motiviert und motivierbar und in der Regel auch sehr leistungsorientiert, die wollen da was weiterbringen, aber auch so, dass der Spaß eigentlich nie zu kurz kommt“, „sehr gut gefällt mir die Arbeit mit den Schülerinnen, oder beziehungsweise wie die Schülerinnen auf die Arbeit einsteigen und Schülern auch“, „diese Offenheit der Kinder mir gegenüber, das war schon besonders toll, habe ich gefunden“ und „weil wir halt viele bewegungsbegabte Kinder haben und vor allem auch bewegungsfreudige Kinder“ deutlich, dass die Mehrheit der interviewten Lehrpersonen die Schülerinnen und Schüler als eine Gruppe betrachtet, in welcher das jeweilige Geschlecht der Kinder keine große Rolle spielt (Srg_7, Position 2; Srg_6, Position 10; Srg_5, Position 2; Srg_4, Position 4; Srg_2, Position 2; KKB_2, Position 6; Srg_1, Position 4). Man kann erkennen, dass die Probandinnen und Probanden den Beruf aus mehreren Gründen sehr gerne ausüben und sie die Kinder und Jugendlichen nicht anhand genderbezogener Komponenten, sondern den positiven Eigenschaften beschreiben. Im Gegensatz zu den positiv verwendeten gendersensiblen Bezeichnungen gibt es nur drei Vorkommnisse von gendersensiblen Ausdrücken, welche mit einem negativen Kontext in Verbindung gebracht werden können. Im Interview *Srg_7* benutzt die Sportlehrperson den gendersensiblen Ausdruck „ersten Jahrgänge“, um zu beschreiben, dass diese „sehr frech und auch unerzogen teilweise“ sind (Srg_7, Position 4). Zusätzlich verwendet die Lehrperson im Interview *KKB_1* das Wort „Kinder“ und beschreibt es näher mit dem Adjektiv „anstrengend“, um die Sportgruppe mit negativen Eigenschaften, aber ohne Anführung des Geschlechts, zu charakterisieren. Wie oben schon angeführt macht die Person in Interview *KKB_3* von gendersensiblen Bezeichnungen Gebrauch, wenn sie über das fehlende sportliche Talent der Gruppe und dem zusammenhängenden „mühsam[en]“ Bewegungs- und Sportunterricht spricht (KKB_3, Position 6). In dieser Kategorie ist außerdem auffällig, dass nicht nur die Schülerinnen und Schüler, sondern auch die Lehrerinnen und Lehrer oftmals als Gesamtgruppe, ohne Nennung des Geschlechts beschrieben oder angesprochen werden. Insgesamt werden 7 Textsequenzen in insgesamt 6 Transkripten kategorisiert, welche das Lehrpersonal als Gesamtes betrachten. Die Aussagen „es liegt an dem Personal, dann muss ich halt politisch an dem Punkt ansetzen und schauen, dass in den nächsten fünf bis zehn Jahren genügend Leute nachkommen“, „einfach irgendwie versuchen über die Lehrkräfte Lust am Sport vermitteln, dass die dann in der Freizeit auch was weitermachen“, „ich glaub also, dass die Lehrkraft persönlich, also menschlich einfach auch einen großen Einfluss hat“ und „dass die Sportlehrer die Leute sind, die die meisten Stunden mit den Kindern verbringen“ zeigen, dass die Probandinnen und

Probanden die Rolle der Lehrperson im Allgemeinen und auch speziell die Rolle der Sportlehrperson als sehr wichtig und einflussreich erachten (Srg_5, Position 16; KKB_1, Position 28; Srg_1, Position 18; Srg_2, Position 18). Zusätzlich lässt sich erkennen, dass die Mehrheit der Interviewten die Bedeutung der Lehrperson nicht vom Geschlecht abhängig macht, sondern die erziehende und lehrende Funktion ohne genderbezogenes Ausdrücken hervorheben.

Beschreibungen mit stereotypischen Merkmalen

Beim Kodieren der Interviews konnten einige Instanzen markiert werden, welche mit stereotypischen Ansichten des Geschlechts in Verbindung gebracht werden können. Auffällig ist, dass drei der interviewten Lehrpersonen keine stereotypischen Aussagen tätigen und zwei weitere nur eine Kodierung in dieser Kategorie verzeichnen. Die meisten Aussagen, welche den stereotypischen Merkmalen zugeordnet werden können, weist das Interview *Srg_2* auf. Die Lehrperson verwendet Aussagen wie „also die Burschen sind laut und wild und so halt“, „dafür haben die Burschen schon sehr oft als Gruppe viel mehr Energie“ und „dass die Burschen halt einfach unter Anführungszeichen besser spielen als die Mädchen“, um auf einige Verhaltensweisen hinzuweisen, die oftmals bei Burschen wahrgenommen werden (*Srg_2*, Position 4; *Srg_2*, Position 10; *Srg_2*, Position 12). Zusätzlich lässt sich in dem Transkript eine Kodierung erkennen, welche die typisch wahrgenommenen Verhaltensweisen der Mädchen anspricht: „die Mädels sind eher ruhig und angepasst und brav und machen immer das, was man ihnen sagt“ (*Srg_2*, Position 4). Im Gegensatz zu den eben beschriebenen wahrgenommenen Stereotypen erwähnt die Sportlehrperson ein Beispiel, welches bewusst eine stereotypische Wahrnehmung verneint: „also Fußball bei den Mädchen würde ich sagen ist bei uns total angenommen“ (*Srg_2*, Position 20). Es ist zu beobachten, dass weitere Probandinnen und Probanden diese Ansicht teilen: „Also Fußball für Mädchen ist überhaupt keine Besonderheit mehr, das hat sich komplett geändert, das ist ganz normal bei uns und das spielen sie auch sehr gerne, egal in welcher Schulstufe“, „also wenn Mädchen Fußball spielen ist das glaub ich meistens nicht so ein großes Problem“ (*Srg_3*, Position 22; *Srg_1*, Position 22). Dazu werden einige Textstellen in den Transkripten kodiert, welche stereotypische Wahrnehmungen in Bezug auf das männliche Geschlecht hervorheben: „Das ist einfach wilder, rauer, ein bisschen robuster“, „Dafür halt auch robuster, lauter oft, bei Spielen muss man sie auch oft bremsen“, „ja natürlich, weil die Burschen einfach anders sind, also es ist ein Unterschied, es ist ein Geschlechterunterschied“, „Also die haben nicht gleich so ein bisschen herumgereizt und

‚das ist jetzt anstrengend‘, ‚das woll ma nimmer‘, die haben sich da reingehaut, das hat ihnen nix gemacht“, „also die sind irgendwie leistungsbereiter möcht ich fast sagen“, „also bei einer reinen Burschen-Klasse da ist es ultra laut und jeder will sich matchen und immer mehr, mehr, mehr“, „Buben, die man nicht kennt, die man nicht namentlich ansprechen kann, die sind schon ein bisschen wilder, ein bisschen mühsamer, hören weniger zu, also oder nehmen mich auch nicht als die wahr, die hier das Kommando führt, führen sollte, wie auch immer“, „da sind die Buben einfach viel ungenauer, viel wilder, viel sorgloser, viel irgendwie, hauen sich irgendwie drüber, weil sies vielleicht auch anders angehen“ und „das funktioniert bei Buben immer, die spielen gerne auch eine Stunde nur Fußball“ (Srg_3, Position 8; Srg_3, Position 14; KKB_2, Position 8; KKB_1, Position 8; Srg_1, Position 8; Srg_1, Position 10; Srg_1, Position 12). Diese kodierten Elemente machen deutlich, dass vor allem das männliche Geschlecht mit einigen Stereotypen in Verbindung gebracht wird und die interviewten Sportlehrpersonen diese vermehrt bei den männlichen Schülern wahrnehmen. Das typisch wahrgenommene Verhalten und Auftreten der weiblichen Schülerinnen beschreiben drei Interviewte als „eher ruhig und angepasst und brav und machen immer das was man ihnen sagt“, „so ein bisschen herumgeraunzt und ‚das ist jetzt anstrengend‘, ‚das woll ma nimmer““, „Mädchen waren da oft gleich beleidigt oder ja“ und „bei den Mädels geht das teilweise halt einfacher und schneller“ (Srg_2, Position 4; KKB_2, Position 8; KKB_2, Position 12). Man kann erkennen, dass die typisch männlich wahrgenommenen Schüler von einigen Lehrpersonen als aktiv, aufgeweckt und wild erlebt werden. Im Gegensatz dazu werden die stereotypisch wahrgenommenen Mädchen eher als ruhig, träge und brav beschrieben. Ob diese Wahrnehmungen den Umgang mit den verschiedenen Geschlechtern beeinflussen wird sich in der nächsten Kategorie erkennen lassen. Auffällig ist die Wahrnehmung von Geschlechterdifferenzen innerhalb des Kollegiums, unter anderem ist dies in der Aussage „die Männer [sind] einfach ganz anders als die Frauen und [sie reiben] auch immer so ein bisschen aneinander irgendwie“ erkennbar (Srg_2, Position 18). Zusätzlich führt die Lehrperson Verhaltensweisen und Wortmeldungen von Kolleginnen und Kollegen an, welche dazu führen, Stereotype im Schulkontext herzustellen: „kommst jetzt, das müsst ihr Schaffen, weil ihr seid Burschen“ und „ja die Mädchen brauchen immer lange zum Umziehen“ (Srg_2, Position 18). Diese einzelne Beobachtung zeigt, dass manche Lehrpersonen ihr persönliches Verhalten und ihre Aussagen oftmals nicht wahrnehmen und reflektieren und dadurch das Verhalten der Kinder und Jugendlichen unbewusst steuern.

Umgang mit Geschlecht

Es ist festzustellen, dass jede Probandin und jeder Proband mindestens eine Beschreibung oder Aussage tätigt, welche der Kategorie ‚Umgang mit Geschlecht‘ zugeordnet werden kann. Bei Betrachtung der verschiedenen beschriebenen Handlungsweisen fällt auf, dass mehr als die Hälfte der Interviewten die Kommunikation an das zu unterrichtende Geschlecht anpasst. Fünf der Betroffenen geben an bei Mädchen die Sprache bewusst zu verändern: „vielleicht flirtet man mit den Mädchen mehr, oder ist freundlicher wahrscheinlich“, „ich glaube auch, dass ich in der Wortwahl durchaus vielleicht eine Spur weniger direkt bin, wenn Mädels dabei sind, um ehrlich zu sein“, „dann versuche ich trotzdem das nie mit irgendwie so, mit Druck oder irgendwie böse von außen, sondern eher versuche ich zu finden, was wollen sie denn machen, oder wie kann ich sie motivieren, obwohl ich mir eigentlich was anderes denken würde“, „bei den Mädchen musst du oft motivieren und sie mehr loben und sagen ‚so, das war jetzt schon gut, du wirst besser‘“ und „aber auch was so umgangssprachliche Kraftausdrücke im Sport angeht, die versuche ich natürlich definitiv auszusparen“ (KKB_3, Position 12; Srg_4, Position 8; Srg_2, Position 8; Srg_6, Position 8). Die letzte Sportlehrperson hebt die veränderte Sprache bezüglich des männlichen Geschlechts hervor: „mit denen kann man ein bisschen härter reden und ein bisschen härter umgehen, die nehmen das manchmal gar nicht so wirklich wahr, weil sie diese Kommunikation untereinander schon gewohnt sind“ (KKB_2, Position 8). Diese Ergebnisse zeigen, dass die Probandinnen und Probanden vor allem auf das weibliche Geschlecht bei ihrer Sprachwahl beim Unterrichten achten, da dieses ohne angepasste Sprache oftmals als „beleidigt“ wahrgenommen wird (KKB_2, Position 12). Zwei der zehn interviewten Bewegungs- und Sportlehrpersonen geben an, dass ihnen beim Umgang mit den Schülerinnen und Schülern das „Geschlecht egal“ ist (Srg_7, Position 8). Zwei Personen nennen den Altersfaktor als entscheidend für den jeweiligen Umgang (Srg_2; Srg_6). Wiederum eine andere Sportlehrperson beschreibt, dass es darauf ankommt, wie gut man die Kinder kennt (Srg_1, Position 8). Zusätzlich erwähnt der Proband im Interview KKB_1, dass er „beim Sichern oder Helfen“ das „mit einer gewissen Hemmung“ bei den Mädchen gemacht hat (KKB_1, Position 14). Interessant zu beobachten ist, dass diese Art des Unwohlseins nur eine männliche Person in Bezug auf das weibliche Geschlecht äußert. Zusätzlich gibt diese Person an, dass dies „anfangs“ ein größeres Problem darstellte und somit die Berufserfahrung auch eine Rolle spielt. Eine weitere Auffälligkeit ist die Erwähnung des Umgangs mit Mädchen, wenn koedukativ unterrichtet wird. Hier beschreibt

eine Lehrperson, „dass die Mädchen nicht zu kurz kommen“ dürfen und man darauf achten muss, „dass die Burschen nicht nur vorgeben, sie wollen heute das Spielen und die Mädchen werden irgendwie dazwischen reingestellt, sondern heute entscheiden einmal die Mädchen und die Burschen müssen sich anpassen“ und dass das „oft gar nicht so einfach“ ist (Srg_3, Position 8). Nichtsdestotrotz macht dieselbe Person deutlich, dass „Männlein, Weiblein zusammen, miteinander und so ganz wichtig [ist], in jeder Altersstufe“ (Srg_3, Position 24). Diese Ansicht teilt die Lehrperson im Interview Srg_7 und appelliert an eine „offene Gesellschaft“, die sich „entwickeln sollte und diesen Bildungsauftrag haben wir halt“ (Srg_7, Position 18).

3.2.2 Kategorie Methodische Überlegungen

Methodische Überlegungen in Bezug auf Gender

Folgend auf die Kategorie ‚Gender‘ weist die aus den Interviews hervorgehende Interessensrichtung ‚Methodische Überlegungen‘ die höchste Anzahl an qualitativ analysierbaren Vorkommnissen auf. Zu dieser Gattung werden alle Wortmeldungen gezählt, welche eine Änderung, Anpassung oder bewusste Gleichbleibung des Unterrichtsvorhabens und der genauen Unterrichtsplanung als auch eine Begründung beinhalten. Drei Lehrpersonen (Srg_1; KKB_1; KKB_2) weisen mit 8 Beschreibungen die höchste Anzahl in der Unterkategorie ‚Methodische Überlegungen in Bezug auf Gender‘ auf. Im Interview Srg_1 erwähnt die Sportlehrperson methodische Überlegungen in Bezug auf „Buben“, „Mädels“ und „koedukativ“ geplante Einheiten (Srg_1, Position 12; Srg_1, Position 10; Srg_1, Position 12). Unterrichtsbezogene Gedankengänge, welche das männlich wahrgenommene Geschlecht beinhalten, sind „und ich müsste für einen Mann supplieren, dann würde ichs mir ehrlich gesagt einfach machen und ich würde sagen, Buben, was wollts spielen, Fußball oder das“ und „sie wissen, dass wir das von Zeit zu Zeit machen und wir sagen auch he das ist wichtig und Rhythmus und spielen das dann auch immer wieder auf so private Situationen, dass man das ja durchaus brauchen kann, wenn man da dann gute Moves hat und so“ (Srg_1, Position 12; Srg_1, Position 22). Im Interview KKB_1 erwähnt die Lehrperson ebenso methodische Überlegungen bezüglich des männlichen Geschlechts und erwähnt dabei öfters Aspekte des nicht gendersensiblen Sprachgebrauchs der Kinder und Jugendlichen „dann sagen die so ja nur Frauen machen so Liegestütz und dann sag ich drauf, ja welche Frauen kennst du die so Liegestütz machen, da versteh ich deine Aussage nicht“ (KKB_1, Position 30). Die dritte Lehrperson mit den meisten Vorkommnissen in dieser Kategorie betont vor allem den Aspekt der Freiwilligkeit „man konnte auch die Burschen

begeistern, aber das war natürlich eine Sache, die freiwillig war als Freifach“ (KKB_2, Position 22). Es ist zu erwähnen, dass in dieser Unterkategorie sieben der zehn interviewten Sportlehrerinnen und Sportlehrer eine methodische Überlegung im Bereich der Koedukation, also des gemischtgeschlechtlichen Unterrichts, erwähnen. Genannte Beispiele hierfür sind „in Sportkunde achte ich zum Beispiel darauf, also ich mache jetzt mit den Klassen ganz neu, eine Kollegin und ich haben uns Gedanken dazu gemacht, warum es im Sport eigentlich viele Vorurteile gibt und dann haben wir auch über sexuelle Orientierung geredet und jetzt haben wir gerade das Thema Menstruationszyklus und Leistungsbereitschaft“, „das ist bei uns in der Oberstufe schon oft so beim Unterrichten, dass zum Beispiel tänzerische Elemente auch von Frauen unterrichtet werden koedukativ“, „aber auch die Burschen ein bisschen bremsen, so, he wir sind heute miteinander, lasst sie auch zum Ball kommen oder so“, „teilweise haben wir das System auch so aufgelöst, dass wir so etwas wie in die Richtung wie Schwerpunkte angeboten haben und das konnte man dann wählen und das war dann auch gemischtgeschlechtlich“, „was ich auch gemacht habe war manchmal für das Schulfest so Volkstänze mit den 2ten oder 3ten Klassen, für die ganze Klasse, also wo Burschen und Mädchen tanzen sollten miteinander“, „also planen tu ich so, wenn ichs jetzt aufs Klettern beziehe, wurscht ob ich jetzt Burschen und Mädels, oder Anfänger und Fortgeschrittene hab, plane ich die Stunden eigentlich gleich“ und „dort in den Stunden, wo wir zu viele Gruppen für drei Turnsäle sind, habe ich immer was im Kopf, was man gut koedukativ machen könnte“ (Srg_7, Position 18; Srg_6, Position 18; Srg_3, Position 10; Srg_2, Position 6; KKB_2, Position 22; KKB_1, Position 10; Srg_1, Position 12). Des Weiteren lässt sich feststellen, dass in den transkribierten Interviews von drei der zehn interviewten Lehrpersonen (Srg_2; Srg_4; Srg_7) nur jeweils zwei Elemente, welche dieser Unterkategorie zuzuordnen sind, kodiert wurden. Alle drei Lehrpersonen betonen in verschiedener Art und Weise die Wichtigkeit, Mädchen und Buben möglichst gleich zu unterrichten oder behandeln, „aber wenn jetzt Mädels mir eine ähnliche Einstellung geben wie jetzt die Burschen, dann behandle ich die alle genau gleich“, „so wird das dann mehr oder weniger behandelt, wenn du nicht Tanzen willst, oder nicht Fußball spielen willst. Also ich behandle die Sportarten da ziemlich gleich und kommuniziere das auch so“, „nein, also in der Planung würde ich sagen nein, im Umgang eventuell“ (Srg_7, Position 6; Srg_4, Position 18; Srg_2, Position 8).

Gründe für die Auswahl der methodischen Überlegungen

Diese Unterkategorie ‚Gründe für die Auswahl der methodischen Überlegungen‘ der übergeordneten Kategorie ‚methodische Überlegungen‘ umfasst die Nennung von Gründen der unterschiedlichen bewussten methodischen Vorgehensweisen der verschiedenen Sportlehrpersonen. Insgesamt können 38 Kodierungen in den zehn Transkripten diesem Themenbereich zugeordnet werden und jede interviewte Lehrperson nennt zwischen zwei und sechs Gründen für die persönlichen Entscheidungen im Sportunterricht. Zwei Lehrpersonen betonen, dass die Dynamik der Gruppe „spannender“, „lustiger“ und „angenehmer“ ist, wenn man koedukativen Unterricht betreibt (Srg_1, Position 10; KKB_1, Position 8). Zusätzlich begründet eine weitere Lehrperson die persönlichen Entscheidungen damit, dass es „lässig“ war mit den „Interaktionen“, wenn Mädchen und Burschen gemeinsam in einer Sportgruppe waren (KKB_3, Position 16). Weitere Begründungen für die genannten methodischen Überlegungen umfassen den „Lehrplan“ und den „Bildungsauftrag“ (KKB_1, Position 30; Srg_7, Position 18). Die beiden Lehrpersonen beschreiben diese Aspekte des Unterrichtens näher mit „Rhythmik ist ja auch im Lehrplan und ich habe ihnen von Anfang an gesagt wir machen natürlich den Unterricht lehrplankonform, also wir werden nicht nur Fußball spielen“ und „weil wenn sie jetzt schon solche Gedanken haben mit ‚ja das ist ja nur was für Mädels oder nicht‘ wird das ja immer wieder weitergegeben, auch wenn sie erwachsen sind, sozusagen halt diese Gedanken in ihrem Kopf bleiben. Und ich finde halt, dass das nicht so gehört und halt eine offene Gesellschaft entwickeln sollte und diesen Bildungsauftrag haben wir halt“ (KKB_1, Position 30; Srg_7, Position 18). An diesen genannten „Bildungsauftrag“, welchen Lehrpersonen erfüllen sollten, schließt sich die Person des Interviews Srg_6 an und meint, dass man sich Gedanken darüber machen soll „warum es im Sport eigentlich viele Vorurteile gibt“ und dann genau über diese „totgeschwiegenen Themen“ wie „sexuelle Orientierung“ und „Menstruationszyklus und Leistungsbereitschaft“ im Unterricht mit den Schülerinnen und Schülern sprechen sollte (Srg_6, Position 18). Die Sportlehrperson im Interview Srg_2 begründet die Entscheidung regelmäßig koedukativen Unterricht durchzuführen damit, dass es auf verschiedene Arten „gewinnbringend“ ist (Srg_2, Position 12). Besonders Mädchen sollen von der Motivation und dem sportlichen Können der Buben profitieren. Für die Burschen ist es wiederum auf der „sozialen Ebene“ „ein Vorteil“, wenn sie auf die Mädchen Rücksicht nehmen und diese in die Sportgruppe integrieren (Srg_2, Position 12). Diese Ansicht wird auch im Transkript des Interviews Srg_3 sichtbar, „manchmal habe ich das

Gefühl, dass man dann die Mädchen mehr motivieren muss, dass sie sich auch einbringen, aber auch die Burschen ein bisschen bremsen“ (Srg_3, Position 10). Ein weiterer Grund für die methodischen Überlegungen, welcher von zwei Lehrpersonen genannt wird, ist die Leistung der Kinder und Jugendlichen. Man solle durch die „physischen Unterschiede“ und die dadurch entstehende unterschiedliche „Leistungsstärke“ „Rücksicht nehmen“ (Srg_4, Position 8). Die zweite Lehrperson teilt diesen Fokus auf die Leistung und erklärt: „da achte ich jetzt quasi aufs Leistungsbezogene, also da gehts um die Anforderungsniveaus und da überlege ich mir nicht vorher so, ah, das ist eher was für die Burschen, oder das ist eher was für die Mädels“ (KKB_1, Position 10). Zusätzliche genannte Gründe umfassen sowohl das Alter als auch das Verhalten der jeweiligen Gruppe und das eigene Alter, Können und die Einstellung der Sportlehrerin oder des Sportlehrers.

3.2.3. Class

Die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner wurden bewusst über den Status ihrer Schule und den zusammenhängenden sozioökonomischen Status der Schülerinnen und Schüler, beziehungsweise deren Familien, befragt. Zusätzlich wird in dem erzählgenerierten Interviews untersucht, ob positive oder negative Erfahrungen diesbezüglich erwähnt werden. Es ist festzustellen, dass alle zehn interviewten Lehrpersonen die soziale Stellung der Schülerinnen- und Schülerschaft als eher hoch einordnet.

Soziale Stellung der Schule

Die Sportlehrerinnen und Sportlehrer beschreiben die soziale Stellung der jeweiligen Schule als „sehr hoch“, „überdurchschnittlich“, „eher weiter oben angesiedelt“ und generell als die „gehobenere Schicht“, wo „finanziell mehr dahinter“ ist (KKB_1, Position 18; Srg_1, Position 14; Srg_2, Position 14; Srg_3, Position 16). Außerdem sind „die Schülerinnen und Schüler eher dem mittleren bis höheren Stand zuzuordnen“, haben einen „sehr gute[n] Background“, „[kommen] von sehr guten Familien“, beziehungsweise „gut verdienenden Eltern“ und können als „die Betuchteren“ beschrieben werden (Srg_7, Position 12; Srg_4, Position 10; Srg_6, Position 12; Srg_5, Position 12; KKB_2, Position 16). Abschließend beschreibt eine Person, dass „eine gewisse Auslöse [da] ist“ und meint damit, dass in dieser Schule bereits im Vorhinein eine Selektion stattfindet, welche nicht gut situierte Familien ausschließt (KKB_3, Position 32).

Vorteile von sozialer Stellung der Schule

Neun der zehn interviewten Personen nennen mindestens eine positive Auswirkung auf die Schülerinnen und Schüler oder die Schule durch die vorherige Beschreibung des sozialen Stellenwerts. Vier Sportlehrpersonen nennen die guten finanziellen Mittel der Eltern als besonderen Vorteil für die Schule und den Unterricht, „also ich hatte jetzt noch nie ein Problem Aktivitäten zu machen, die jetzt vielleicht etwas kosten oder so, dass irgendjemand sagen würde ‚oh Gott, das können wir uns nicht leisten‘, oder ‚nein, das wollen wir nicht ausgeben dafür‘“, „einfach wenn man jetzt zum Beispiel außerschulische Dinge macht, die zusätzliche Kosten verursachen eigentlich nie ein Problem“, „Vorteile, also es kommt halt seltener dazu, dass welche bei Projektwochen, Tagen oder sowas das Geld nicht herholen können und die Mittel dazu nicht hätten, dass sie nicht mitfahren können, also das würde ich als größten Vorteil sehen“ und „aber bei uns war das schon auch so, dass der Sportunterricht und zum Beispiel, dass wir noch immer auf alle Schikurse fahren und auf alle Sommersportwochen und so, alles was gesetzlich möglich ist, das haben wir gesagt, das machen wir“ (Srg_2, Position 14; Srg_5, Position 12; Srg_7, Position 12; KKB_3, Position 24). Einige beschreiben positive Auswirkungen und Entwicklungen der Kinder und Jugendlichen, welche die jeweilige Schule besuchen, „die Kinder [sind] sehr selbstbewusst bei uns“, „die Schüler haben ein bestimmtes Image nach außen vertreten“ und „wurde[n] sehr angesehen“, „das Niveau hier ist wirklich gut“ (Srg_4, Position 12; Srg_6, Position 16). Die Schülerinnen und Schülerschaft wird generell als „top Kinder“ bezeichnet und mit einer „Insel der Seligen“ verglichen (KKB_2, Position 16; Srg_4, Position 10). Ein weiterer genannter positiver Effekt der sozial gut situierten Familien, aus welchen die meisten Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Schule stammen, ist der Sport. „Sport [hat] in vielen Familien einen großen Stellenwert“ und „durch die finanzielle Möglichkeit der Eltern [sind es] sportlichere Kinder“ und deshalb gibt es auch „wenig übergewichtige Leute“ an den Schulen (Srg_1, Position 14; KKB_3, Position 32). Ein zusätzlicher positiver Effekt, welcher sich auf die Schule bezieht, sind die „gute[n] Ressourcen“ und dass die „Schule sehr viel bieten [kann]“ (KKB_1, Position 18).

Nachteile von sozialer Stellung der Schule

Es werden weniger Nachteile als Vorteile in dieser Kategorie genannt, da nur sieben von den zehn Befragten mindestens eine Aussage treffen, welche der Unterkategorie ‚Nachteile von sozialer Stellung der Schule‘ zugeordnet werden kann. Im vorherigen Teil der

Ergebnisdarstellung wird sichtbar, dass die Schülerinnen und Schüler, welche die beiden Schulen der interviewten Lehrpersonen besuchen, mit einer relativ hohen sozialen Stellung in Zusammenhang gebracht werden können. Der meistgenannte negative Faktor, welcher mit dem sozialen Ansehen verbunden ist, sind Variationen von Druck. Zum einen gibt es einen „große[n] soziale[n] Druck also mit Gewand, auch mit technischen Geräten“ (Srg_2, Position 14). Diesem Argument schließt sich die Lehrperson im Interview Srg_3 an und meint, „da kommen manche mit Topausrüstung, die wirklich weit über der 1000er Grenze ist vom Outfit und andere müssen es sich halt ausborgen, weil sie gar nichts haben, weil sie halt einmal im Jahr am Schikurs Schifahren und andere sind, halt Zweitwohnsitz Kitzbühel und so und haben halt Garnituren ohne Ende, das macht schon was aus“. Zum anderen üben die Eltern auch Druck auf ihre Kinder aus „man merkt auch, dass die Eltern sehr viel Druck machen, dass die Kinder irrsinnig viel machen müssen neben dem Regelunterricht“ (KKB_1, Position 18). Der letztgenannte Aspekt, welcher mit Druck in Zusammenhang gebracht werden kann, sind die Anforderungen an die Lehrperson. Man ist „gefordert gut zu unterrichten“ und „wenn keine vernünftigen Inputs da sind, dann bekommt man durchaus mal Probleme (Srg_4, Position 12). Ein zusätzlicher Nachteil, welcher von zwei Sportlehrpersonen angesprochen wird, ist die fehlende Zeit der Eltern, „man einfach merkt, dass die Eltern einfach wenig Zeit haben für sie, weil sie halt beruflich voll drinnen sind und da merkt man, dass nicht alle glücklich sind“ und „man merkt natürlich dann schon immer wieder auch wenn dann Kinder dabei sind, wo die Eltern so in ihrem Beruf aufgehen, dass sie wenig Zeit für die Kinder haben, die sind dann noch speziell anhänglicher, sag ich jetzt mal“ (Srg_5, Position 12; KKB_2, Position 16). Ein weiterer Nachteil, der sich dadurch ergibt, dass „sie zuhause alles bekommen“ ist das teilweise schlechte Verhalten und der „fehlende Bezug zur Realität“ (Srg_7, Position 12).

3.2.4 Zusammenfassung und Vergleiche der Ergebnisse

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Gruppe der befragten Lehrpersonen häufig geschlechtsbeschreibende Ausdrücke verwendet, um auf männlich oder weiblich wahrgenommene Schülerinnen und Schüler zu verweisen. Es wurde festgestellt, dass weibliche Lehrpersonen tendenziell mehr geschlechtsbezogene Bezeichnungen verwendeten als männliche Lehrpersonen. Einige Interviewte äußerten persönliche Wahrnehmungen und Vorlieben, wie etwa die Präferenz für das Unterrichten von Schülerinnen oder die Annahme, dass es größere Verhaltensunterschiede zwischen den Geschlechtern gibt. Zusätzlich deuten die Ergebnisse darauf hin, dass im Bewegungs- und Sportunterricht männliche Schüler und

weibliche Schülerinnen oft unterschiedlich wahrgenommen und behandelt werden. Die Verwendung geschlechtsbezogener Beschreibungen kann Einblicke in die geschlechtsbezogene Wahrnehmung der Lehrpersonen geben und verdeutlicht, dass eine verbale Trennung zwischen den Geschlechtern häufig vorkommt. Nichtsdestotrotz ist zu verzeichnen, dass die meisten Sportlehrerinnen und Sportlehrer bewusst oder unbewusst eine inklusive Sprache verwenden, die die gesamte Schülerinnen- und Schülerschaft als eine Einheit betrachtet. Zusätzlich werden auch geschlechtersensible Ausdrücke für Lehrkräfte genutzt. Diese Verwendung gendersensibler Sprache deutet darauf hin, dass die Lehrpersonen bemüht sind, eine inklusive Umgebung zu schaffen, in der das Geschlecht der Schülerinnen und Schüler keine Rolle spielt. Einige Lehrpersonen betonen sogar die Bedeutung der Lehrkräfte als Gesamtgruppe, ohne geschlechtsspezifische Unterscheidungen zu machen. In Bezug auf stereotype Merkmale zeigen einige Lehrpersonen Tendenzen, geschlechtsspezifische Klischees zu verwenden. Insbesondere werden männliche Schüler oft als laut, wild und energiegeladen wahrgenommen, während weibliche Schüler eher als ruhig, angepasst und gehorsam beschrieben werden. Diese stereotypen Wahrnehmungen spiegeln sich ebenfalls in den Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler wider, beispielsweise wird Fußball immer noch als eine typisch männliche Sportart angesehen. Es ist jedoch auch zu erkennen, dass einige Lehrpersonen diese Stereotypen bewusst hinterfragen und sogar ablehnen, indem sie positive Beispiele für das Engagement von Mädchen im Fußball anführen. Darüber hinaus gibt es Wahrnehmungen von Geschlechterdifferenzen innerhalb des Lehrerkollegiums, wobei männliche und weibliche Lehrkräfte als unterschiedlich wahrgenommen werden. Einige Lehrpersonen geben an, dass männliche Kollegen sich gegenseitig herausfordern oder sogar stereotype Erwartungen an die Schülerinnen und Schüler äußern. Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse, dass trotz Bemühungen um gendersensible Sprache einige Lehrpersonen noch stereotype Vorstellungen über die Geschlechter haben und diese auch im Unterrichtsumfeld reproduzieren. Bezüglich des Umgangs mit Geschlechterdifferenzen wird festgestellt, dass die Kommunikation und der Umgang mit den Schülerinnen und Schülern je nach Geschlecht häufig variiert. Ein Großteil der befragten Lehrpersonen gibt an, die Sprache bewusst anzupassen, insbesondere bei Mädchen. Dabei wird eine freundlichere und motivierende Ansprache bevorzugt, während grobe oder umgangssprachliche Ausdrücke vermieden werden. Einige Lehrpersonen betonen jedoch, dass ihnen das Geschlecht ihrer Schülerinnen und Schüler beim Unterrichten unwichtig ist, während andere den Altersfaktor oder die persönliche Kenntnis der Kinder als entscheidend für den Umgang ansehen. Eine männliche Lehrperson gibt zu,

anfangs beim Umgang mit Mädchen eine gewisse Hemmung verspürt zu haben, die jedoch mit zunehmender Berufserfahrung nachließ. Es wird auch darauf hingewiesen, dass bei koedukativem Unterricht darauf geachtet werden muss, dass Mädchen nicht benachteiligt werden und dass die Schülerinnen und Schüler beider Geschlechter gleichberechtigt behandelt werden. Dies wird als Herausforderung beschrieben, die jedoch wichtig für die Entwicklung einer offenen und inklusiven Gesellschaft ist. Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass der Umgang mit Geschlechterdifferenzen im Unterrichtsumfeld eine komplexe und vielschichtige Angelegenheit ist, die von verschiedenen Faktoren beeinflusst wird, dazu zählen persönliche Einstellungen, Erfahrungen und pädagogische Ansätze.

Es lässt sich zusätzlich feststellen, dass methodische Überlegungen im Zusammenhang mit „Gender“ im Sportunterricht bei den Interviewten häufig auftreten und verschiedene Aspekte des Unterrichts beeinflussen. Einige Lehrpersonen betonen die Bedeutung von koedukativem Unterricht, da sie die dadurch entstehende Dynamik und Interaktion in der Gruppe als positiv empfinden. Sie führen an, dass der Unterricht spannender und angenehmer ist, wenn Mädchen und Burschen gemeinsam unterrichtet werden. Des Weiteren werden methodische Überlegungen bezüglich des Lehrplans und des Bildungsauftrages genannt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Sportlehrpersonen auf die Notwendigkeit hinweisen, Vorurteile im Sportunterricht anzusprechen und eine offene Gesellschaft zu fördern. Sie sehen es als ihre Aufgabe, Themen wie sexuelle Orientierung und den Einfluss des Menstruationszyklus auf die Leistungsbereitschaft anzusprechen, um mögliche Vorurteile abzubauen und Wissenslücken zu schließen. Ein weiterer Grund für die methodischen Überlegungen ist die Leistung der Schülerinnen und Schüler. Die befragten Sportlehrpersonen bezeugen, Rücksicht auf die unterschiedliche Leistungsstärke aufgrund physischer Unterschiede zu nehmen und den Unterricht entsprechend anzupassen. Dabei soll das Geschlecht keine Rolle spielen, sondern die individuellen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden. Insgesamt demonstrieren die Resultate, dass die methodischen Überlegungen im Sportunterricht in Bezug auf „Gender“ vielfältig sind und verschiedene Aspekte des Unterrichts beeinflussen können. Es wird betont, wie wichtig es ist, eine inklusive Umgebung zu schaffen, um allen Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden.

In den Resultaten wird deutlich, dass die Lehrpersonen die soziale Stellung der Schülerinnen und Schüler als eher hoch einschätzen. Sie beschreiben die Schülerinnen und Schüler als aus Familien stammend, die finanziell gut situiert sind und einen hohen gesellschaftlichen Status

genießen, Die Vorteile dieser sozialen Stellung liegen vor allem in den finanziellen Mitteln der Eltern. Dadurch können Aktivitäten und außerschulische Angebote problemlos finanziert werden, was den Schülerinnen und Schülern vielfältige Entfaltungsmöglichkeiten eröffnet. Zudem werden positive Entwicklungen bei den Kindern und Jugendlichen beobachtet, wie ein hohes Selbstbewusstsein, ein gutes Image und eine hohe Leistungsfähigkeit. Auch wird hervorgehoben, dass Sport in diesen Familien einen hohen Stellenwert hat, was zu sportlicheren Kindern und weniger Übergewicht führt. Darüber hinaus verfügen die Schulen über gute Ressourcen und können den Schülerinnen und Schülern viel bieten. Allerdings werden auch einige Nachteile genannt. Ein Hauptfaktor ist der soziale Druck, dem die Kinder sowie die Lehrpersonen ausgesetzt sind. Dieser Druck äußert sich sowohl in materiellen Anforderungen, wie etwa dem Erwerb von Kleidung und technischen Geräten, als auch in den Erwartungen der Eltern an ihre Kinder und die Lehrpersonen. Zudem wird die fehlende Zeit der Eltern für ihre Kinder als nachteilig betrachtet, da sie oft beruflich stark eingebunden sind. Ein weiterer Nachteil ist das teilweise schlechte Verhalten einiger Schülerinnen und Schüler sowie deren fehlender Bezug zur Realität aufgrund der ausgiebigen finanziellen Unterstützung durch ihre Eltern. Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse, dass die soziale Stellung der Schule und der Schülerinnen und Schüler sowohl positive als auch negative Auswirkungen auf den Unterricht und das Schulklima haben kann, jedoch die positiven Argumente der Lehrpersonen überwiegen.

Diese Ergebnisse liefern wichtige Einblicke in die Genderdynamiken im Bildungsbereich und können dazu beitragen, Sensibilität für geschlechtsbezogene Sprache und Interaktionen zu fördern.

4. Diskussion

In diesem Abschnitt der Arbeit wird eine erneute Berücksichtigung der theoretischen Grundlagen vorgenommen, um sie mit den Ergebnissen der empirischen Untersuchung zu verbinden. Zentrales Ziel dieser Arbeit ist es, durch die Erfahrungsberichte und Erzählungen von Sportlehrpersonen aufzuzeigen, inwiefern die Differenzkategorie „Gender“ im Sportunterricht wahrgenommen wird.

Anhand der oben dargestellten Ergebnisse lässt sich feststellen, dass einige der Probandinnen und Probanden geschlechtsspezifische Einteilungen vornehmen, obwohl nicht nach der Erhebung dieser Differenz gefragt wurde. Dies weist Gemeinsamkeiten mit der Studie von Bartsch et al. (2019) auf, da besonders die befragten Lehrkräfte aus der

Sekundarstufe II eine dichotome Geschlechterbeschreibung bei der Charakterisierung von geflüchteten und nicht-geflüchteten Heranwachsenden im Bewegungs- und Sportunterricht gesetzt haben. So wie in der vorliegenden Arbeit wurden die Sportlehrerinnen und Sportlehrer in den Interviews nicht nach Differenzen zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen gefragt, sondern diese Einteilung wurde vom Großteil selbst gesetzt. Dies lässt darauf hindeuten, dass Lehrpersonen, welche an einer höheren Bildungsinstitution beschäftigt sind, eher eindeutige Kategorisierungen bezüglich dem Geschlecht vornehmen. Aus den Ergebnissen geht hervor, dass keiner der befragten Sportlehrerinnen und Sportlehrern verbale Zuordnungen für „diverse“ Personen verwendet. Diese fehlende Kategorisierung kann mit der Studie von Wagner et al. (2021) in Zusammenhang gebracht werden. Durch die Beantwortung eines Fragebogens konnte darin festgestellt werden, dass die Mehrheit der Probandinnen und Probanden die sexuelle Orientierung der Schülerinnen und Schülern als nicht relevant für den Sportunterricht einordnet (Wagner et al., 2021). Diese Irrelevanz könnte erklären, weshalb keine anderen geschlechtsbezogenen Beschreibungen, außer jene, die auf das männliche und weibliche Geschlecht zutreffen, vorgenommen wurden und generell von einer heterosexuellen Gruppe ausgegangen wird. In den Interviews spricht eine männliche Lehrperson von unbewusstem Flirten mit dem weiblichen Geschlecht, was die Annahme einer heterosexuellen Gruppe unterstützt. Nichtsdestotrotz geht durch die Wahrnehmungen der Sportlehrerinnen und Sportlehrern hervor, dass oftmals das jeweilige Geschlecht der Schülerinnen und Schüler als nicht ausschlagend betrachtet wird, sondern viel mehr der Sport als essenziell für eine gesunde Entwicklung der Jugendlichen im Allgemeinen angesehen wird. Diese aus den Ergebnissen hervorgehende Tendenz stimmt nicht mit der quantitativen Studie von Wagner et al. (2021) überein, da bei seiner Auswertung sichtbar wurde, dass lediglich 3,7 Prozent der Befragten angaben, dass die Differenzkategorie „Gender“ für sie nicht relevant für den Sportunterricht sei. Zusätzlich weist Gramespacher (2008) in seiner Studie darauf hin, dass Sportlehrerinnen und Sportlehrer oftmals über geschlechtstypische Sportbiografien verfügen und diese eigenen Vorlieben in die Gestaltung des Unterrichts einfließen lassen und somit Geschlechterstereotypen reproduzieren. Dies wirft die Frage auf, ob die interviewten Personen, welche bewusst keine geschlechtsbezogenen Bezeichnungen verwendet haben, im Unterricht geschlechtstypische Inhalte vermitteln, oder auch auf der Unterrichtsebene bewusst inklusiv agieren. Die vorliegenden Ergebnisse zeigen zusätzlich, dass die Befragten die Bedeutung der Rolle als Lehrperson als genderneutral beschreiben, für die eher die organisierende und anleitende Funktion im Vordergrund steht. Außerdem kann man anhand

der Interviews erkennen, dass die Kinder und Jugendlichen oftmals nicht anhand genderbezogenen Komponenten, sondern positiven Eigenschaften beschrieben werden. Diese hervorgehenden Ansichtsweisen der Probandinnen und Probanden können mit den Überzeugungen von Wischer (2007) verknüpft werden nämlich, dass Lehrerinnen und Lehrer ein Homogenisierungsdenken ablegen und weiters die heterogenen Gruppen als etwas Positives wahrnehmen und die Auseinandersetzung als eine bereichernde Chance auffassen sollen. In den Ergebnissen wird deutlich, dass mehrheitlich Mädchen und Buben mit stereotypischen Eigenschaften beschrieben werden. Weibliche Schülerinnen werden häufig als ruhig, träge und brav definiert, welche im Sportunterricht öfters motivationalen Zuspruch benötigen. Dies stimmt mit den Ergebnissen der Studie von Bartsch et al. (2019) überein, in welchen sichtbar wird, dass Mädchen im Sportunterricht als das schwächere Geschlecht wahrgenommen werden. Eine Lehrperson reflektiert den Sprachgebrauch der Kolleginnen und Kollegen und verdeutlicht somit, dass nicht jede Sportlehrerin und jeder Sportlehrer ihr beziehungsweise sein Verhalten reflektiert. Gleichzeitig deutet sie darauf hin, dass durch stereotypische Äußerungen das Verhalten der Schülerinnen und Schüler unbewusst gesteuert wird. Diese kritische Wahrnehmung und Reflexion deutet darauf hin, dass manche Lehrpersonen bereits in der Lage sind Reflexionsprozesse bezüglich Genderaspekten im Unterricht durchzuführen, jedoch andere Kolleginnen und Kollegen noch weitere Genderkompetenzen erwerben müssen. Diehm et al. (2017) betont zudem, dass die Schule maßgeblich an diesen Re-Produktionsprozessen von Differenzen beteiligt ist und deshalb auf allen Ebenen Reflexionen stattfinden sollten. Aus den Ergebnissen geht hervor, dass typisch männlich wahrgenommene Schüler von einigen Lehrpersonen als aktiv, aufgeweckt und wild erlebt werden. Die Beschreibungen können durch die videobasierte Praxeographie von Wilm (2021) unterstützt werden, da die Resultate demonstrieren, dass „die Kinder ebenfalls dem stereotypen Bild der raufenden, aktiven Jungen erfüllen, die demnach eine andere Art der Ansprache benötigen würden“. Die andere Art der Kommunikation findet sich auch in den Ergebnissen dieser Arbeit wieder, da mehr als die Hälfte der interviewten Lehrpersonen beschreiben die Sprache an das jeweilige Geschlecht anzupassen. Die weiblichen Befragten betonen hierbei einen rauerer Umgangston mit den Buben und die männlichen Befragten einen ausgewählten Umgangston mit den Mädchen. Wilm (2021) macht zusätzlich auf das stereotype Bild der männlichen Lehrperson aufmerksam, welches besagt, dass männliche Lehrpersonen sich besser in das männliche Geschlecht hineinversetzen können und demnach besser für die Konfliktlösung geeignet seien. Diese Annahme kann durch die Wahrnehmung der befragten Sportlehrpersonen

unterstützt werden, da diese oftmals angeben, dass es mehr Überlegungen benötigt, das nicht gewöhnlich zu unterrichtende Geschlecht zu unterrichten und manchmal auch die richtigen Lösungsansätze fehlen.

Eine weitere zentrale Fragestellung dieser Arbeit stellen die Kompetenzen und Lösungsansätze im Bereich „Gender“ dar. Einige der befragten Lehrpersonen geben an besonders bei koedukativem Unterricht auf die Mädchen zu achten, damit diese nicht benachteiligt werden. Diese bewusste Beachtung der Chancengleichheit ist ein möglicher Lösungsansatz für das in der Studie von Bartsch et al. (2022) identifizierte Problem, dass Mädchen sportbezogene Differenzkategorien als relevant erachten und vor allem Schülerinnen diese Kategorien stärker wahrnehmen, da die Interessen der Mädchen im Sportunterricht oftmals wenig Beachtung finden. Zusätzlich können die Beschreibungen der befragten Lehrpersonen mit der reflexiven Koedukation in Verbindung gebracht werden und somit kann angenommen werden, dass die Mehrheit der interviewten Sportlehrpersonen essenzielle Kompetenzen in diesem Bereich mitbringen (Gramespacher, 2009). Ein Sportlehrer gibt an seine gesamte Gruppe, also Mädchen wie auch Buben, auf Themen wie Menstruation und Sport zu sensibilisieren. Auch Faulstich-Wieland (1991) und Gieß Stüber (1992) betonten damals schon die Wichtigkeit den männerbestimmten historischen Standpunkt zu korrigieren und reflexive Koedukation zu nutzen, um die Mädchen und Jungen auf nicht geschlechtstypische Themen aufmerksam zu machen. In den eben erwähnten Studien wurden beispielsweise weiblich oder männlich konnotierte Sportbegriffe sowie -arten reflektiert. Außerdem führten unter anderem männliche Sportlehrer mit den Schülergruppen rhythmische Bewegungsformen durch, um bewusst der Männerbestimmtheit entgegen zu wirken und somit etwas zur Genderkompetenz beizutragen. Die Ergebnisse der vorliegenden Masterarbeit umfassen zusätzlich die Gründe für die methodischen Überlegungen der Sportlehrerinnen und Sportlehrer. Hierbei ist zu erwähnen, dass die populärsten Überlegungen bei einem koedukativem Setting jene sind, dass Mädchen von der Motivation und dem sportlichen Können der Buben profitieren sollen und die Buben eher im Bereich der Sozialkompetenz dazu lernen können, wenn sie die Mitschülerinnen integrieren und auf diese auch Rücksicht nehmen müssen. Diese methodische Überlegung wird durch Bolz et al. (2016) unterstützt, welche angeben, dass unterrichtsspezifische Ziele die Förderung von Empathie und sozialer Kompetenz umfassen sollten. Weitere methodische Entscheidungen, welche aus den Ergebnissen hervor gehen, sind die Adaptationen des eigenen Verhaltens je nach Alter und Verhalten der jeweiligen

Gruppe. Diese Ergebnisse können mit der Bilanz der Studie von Wagner et al. (2021) verglichen werden: In den Resultaten wird gezeigt, dass die befragten Sportlehrkräfte den personalen Unterschieden zwischen den Schülerinnen und Schülern die höchste Relevanz zuschreiben. Wagner et al. (2021) gibt zusätzlich an, dass man aufgrund der Körperlichkeit des Faches glauben hätte können, dass körperorientierte Unterschiede der meist genannte Faktor wäre. Auch die Ergebnisse der Arbeit zeigen, dass Faktoren wie das sportbezogene Können der Kinder und Jugendlichen und das Gewicht zwar vereinzelt genannt werden, jedoch nicht von der Mehrheit der Befragten erwähnt wird. Meier und Reuker (2022) geben an, dass in einigen Beiträgen, welche sich mit fachdidaktischen Perspektiven im Sportunterricht auseinandersetzen, eine Ermöglichung einer gleichberechtigten Teilnahme und Teilhabe als Bildungsziel hervorgehoben wird. Dies lässt sich teilweise in den Ergebnissen wiederfinden. Eine Lehrperson betont, dass die Schülerinnen und Schüler oftmals bestimmte Inhalte aussuchen durften und niemals zu etwas bestimmten gezwungen wurden. Wieder eine andere weibliche Lehrperson beschreibt, dass es ihr vor allem in Suppliertunden mit Buben einfacher fällt, diese zu fragen, was sie in der Bewegungs- und Sportstunde machen wollen. Einerseits könnte man diese Beispiele als aktive Mitsprache und Mitgestaltungsprozesse beschreiben, andererseits könnte die Erfahrung der Suppliertunde als einfachster Weg gewertet werden, in der die Lehrperson keine besonderen Kompetenzen angewendet hat, sondern sich möglicherweise nicht auf die zusätzliche Stunde vorbereiten wollte. Als eine weitere zentrale Zielsetzung von Sportunterricht wird in einigen veröffentlichten Schriften der Aspekt der Wertschätzung und der Haltung gegenüber Heterogenität genannt (Meier & Reuker, 2022). In den Ergebnissen lässt sich besonders eine Tendenz für die Wertschätzung einer heterogenen Gruppe bezüglich des Geschlechts erkennen. Die Gruppen werden oftmals als spannender oder aufgeweckter beschrieben, wenn koedukativer Unterricht stattfindet. Hierbei stellt sich die Frage, ob die Lehrpersonen auch die Zielsetzung der Wertschätzung von Heterogenität im Sinn haben, oder genannte Faktoren wie die Anzahl an Turnsälen, oder das gemeinsame Unterrichten von bestimmten Inhalten die methodische Entscheidung des gemischtgeschlechtlichen Unterrichtens mehr beeinflussen.

Ein weiterer essenzieller Aspekt dieser Arbeit ist es, einen möglichen Zusammenhang zwischen den Differenzkategorien „Gender“ und „Class“ zu beleuchten. Aus den Ergebnissen geht hervor, dass neun der zehn interviewten Sportlehrpersonen positive Auswirkungen der sozialen Stellung der Schule nennen. Dies stimmt nicht mit den

Ergebnissen der Studie von Wagner et al. (2021) überein, da ökonomische Aspekte wie Einkommen und Besitz der Familie als eher nicht relevant bewertet werden. Ein Grund hierfür könnte sein, dass die Lehrerinnen und Lehrer der zwei ausgewählten Schulen an Standorten unterrichten, wo die Familien der Kinder und Jugendlichen tendenziell wohlhabend sind und die Lehrpersonen deshalb direkt die Auswirkungen auf den Unterricht erleben können. Lehrende, welche nicht an vergleichbaren Schulen unterrichten, wissen eventuell nicht, was für positive Auswirkungen sich durch diesen Faktor ergeben könnten. Auch in der Studie von Bartsch et al. (2022) wird in den Resultaten sichtbar, dass die befragten Schülerinnen und Schüler sozioökonomische und soziale Hintergründe als nicht relevant für den Sportunterricht erachten. Entweder erfahren die Befragten der Studie einen Unterricht, in dem soziale Unterschiede überwunden werden können, oder dieses Heterogenitätsmerkmal entfaltet ihre Wirkung eher im Hintergrund und kann dadurch quantitativ nicht ausreichend erfasst werden (Bartsch et al., 2022). Durch die beschriebenen Wahrnehmungen der Sportlehrerinnen und Sportlehrer kann diese Differenzkategorie genauer betrachtet werden und es wird sichtbar, dass sich die finanziellen Mittel und der soziale Status der Familien vor allem im privaten Bereich positiv auswirken. Sport wird als positiver Effekt genannt, welchen sozial gut situierte Familien mit ihren Kindern ausüben und diese dadurch im Bewegungs- und Sportunterricht einen Vorteil haben. Zudem ist die Entwicklung und Entfaltung durch Sport der Kinder und Jugendlichen ein positiver Faktor, welcher genannt wird. Burrmann (2020) unterstützt diese Ergebnisse und erklärt, dass Schülerinnen und Schüler, welche aus guten sozialen Schichten stammen und das Gymnasium besuchen, eher dazu neigen sportlich aktiv zu sein und einige Sporterfahrungen außerhalb der Schule sammeln können, welche sie in der Schule nutzen. Den außerschulischen Sporterfahrungen spricht die Studie von Wagner et al. (2021) auch eine hohe Bedeutung zu, da die Sportlehrerinnen und Sportlehrer diesen Unterschied als sehr relevant einstufen. Dies könnte bedeuten, dass die interviewten Lehrpersonen dieser Masterarbeit einen Zusammenhang zwischen den finanziellen Möglichkeiten der Familien und dem Sportunterricht erkennen und somit einige Differenzkategorien miteinander verknüpfen. Ein Bereich, welcher mit den Ergebnissen von Wagner et al. (2021) übereinstimmt, ist die Ausstattung mit Sportkleidung, welche als eher nicht relevant bewertet wird. Aus den Ergebnissen geht hervor, dass eine sportbezogene Grundausrüstung bei jeder und jedem vorhanden ist, es jedoch Kinder und Jugendliche gibt, welche überdurchschnittlich viel und teures Sportequipment und -gewand besitzen. Dieser Aspekt wird zwar erwähnt, aber als nicht ausschlaggebend für den Unterricht bewertet. Der Druck,

der dadurch für andere Kinder und Jugendliche entsteht, immer das Neueste besitzen zu müssen, wird als negativer Faktor der sozialen Stellung genannt. Mergele et al. (2020) zeigen in ihrer Studie, dass im Erwerb kognitiver Fähigkeiten die sozialen Hintergründe eine große Rolle spielen und Kinder, die geringe Sozialkompetenzen aufweisen, häufig mit einem schwächeren Sozialverhalten der Eltern in Verbindung gebracht werden können. Dies bedeutet, dass der sozioökonomische Status, wie von der Mehrheit der interviewten Lehrpersonen beschrieben, eine Auswirkung auf einige Lebensaspekte der Kinder und Jugendlichen hat. In den Ergebnissen ist auffällig, dass in den Gesprächen zu dem Thema ‚sozialer Status‘ die befragten Sportlehrerinnen und Sportlehrer keine genderbezogene Sprache verwenden, sondern geschlechtssensible und inklusive Ausdrücke benutzen. Es lässt sich hinterfragen, ob dies bewusst oder unbewusst geschieht. Wenn man annimmt, dass dieser Sprachgebrauch bewusst gewählt wurde, kann dies ein Indiz für Genderkompetenz der Lehrpersonen sein. Sie haben demnach innerhalb dieses Themas bewusst die Gruppe als Gesamtheit angesehen und keine Personen ausgegrenzt oder missachtet. Dies kann mit der Nicht-Dramatisierungs-Strategie von Debus (2012) in Zusammenhang gebracht werden, da bei dieser geschlechtssensiblen Herangehensweise das Geschlecht der Schülerinnen und Schüler bewusst nicht zum Thema gemacht wird, sondern die individuelle Vielfalt und Kompetenzen im Mittelpunkt stehen. Dadurch kann man anhand der vorhandenen Ergebnissen annehmen, dass die Differenzkategorie „Class“ in gewissen Maßen mit dem Heterogenitätsmerkmal „Gender“ in Zusammenhang steht. Es kann vermutet werden, dass Lehrpersonen, welche an einer Schule unterrichten, die durch einen meist hohen sozioökonomischen Status der Familien der Schülerinnen und Schüler geprägt ist, eine geschlechterreflektierende Pädagogik besitzen, bei welcher eine hohe Flexibilität und Genderkompetenz erforderlich ist. Nichtsdestotrotz zeigen die Ergebnisse, dass die Lehrpersonen im Bereich der Geschlechterforschung Wahrnehmungslücken, wie das Nicht-Beachten von „diversen“ Personen aufweisen, welche durch reflektierende Übungen aufgelöst werden könnten.

4.1 Limitationen

Eine Limitation der aktuellen Forschung betrifft die Anzahl an Probandinnen und Probanden und damit verbunden die Anzahl an Schulen. Um eindeutige und valide Schlüsse aus den Ergebnissen ziehen zu können, wäre eine Erweiterung in diesen Bereichen sinnvoll. Zusätzlich wäre eine länderübergreifende Studie in diesem Interessenbereich eine Möglichkeit wertvolle Erkenntnisse in der Gender-, Intersektionalitäts-, und

Heterogenitätsforschung zu gewinnen. Obwohl versucht wurde, alle Interviews möglichst einheitlich zu gestalten, könnte die jeweilige Gemütslage der Probandinnen und Probanden dennoch einen Einfluss auf die Qualität der gegebenen Antworten haben. Eine weitere Einschränkung betrifft den Fokus auf die beiden Heterogenitätsdimensionen „Klasse“ und „Geschlecht“. Diese Differenzmerkmale bieten zwar wesentliche Einblicke in die Wahrnehmung von Sportlehrkräften sowie deren Ansichten und genderbezogenen Kompetenzen, jedoch gibt es weitere Differenzmerkmale, die ebenfalls einer genaueren Betrachtung bedürfen.

4.2 Implikationen und Ausblick

Wie diese Studie zeigt, sind ausschließlich textbasierte Methoden für die Erforschung der Wahrnehmung von Sportlehrpersonen nicht ausreichend. Die Wahrnehmung der Differenzkategorien „Class“ und „Gender“ kann hierfür als Beispiel genannt werden. Erst durch die narrativen Erzählungen der interviewten Professorinnen und Professoren lassen sich die verschiedenen Ansichten und Umgangsweisen zu diesem Thema eingehend erfassen. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Schilderungen der Befragten die Resultate von Überblicksstudien zur Heterogenität im Sportunterricht weiter ergänzen und einen detaillierteren Einblick in die Thematik ermöglichen (Bartsch et al., 2019; Bartsch et al., 2022; Wagner et al., 2021).

Eine „offene Gesellschaft“, die sich „entwickeln sollte und diesen Bildungsauftrag haben wir halt“ beschreibt eine Lehrperson in den Interviews, als über den Umgang mit den verschiedenen Geschlechtern gesprochen wurde (Srg_7, Position 18). Diese Aussage wird in diesem Kontext beispielhaft verwendet, um zu verdeutlichen, dass sich einige Lehrpersonen ihrer Rolle bewusst sind und eine kontinuierliche Entwicklung erforderlich ist, um den Wandel der Zeit zu reflektieren. In Bezug auf „Gender“ bedeutet das, dass man Kindern und Jugendlichen keine bestimmten geschlechtsspezifischen Rollen zuschreiben darf, sondern jedes Kind als Individuum angesehen werden soll, unabhängig von der jeweiligen sexuellen Orientierung oder Zuordnung. Aus der Arbeit geht hervor, dass dieser Bereich mehr erforscht werden sollte, da der Aspekt der sexuellen Orientierung von keiner Lehrperson angesprochen wird und generell von einer heterosexuellen Gruppe ausgegangen wird. Dies wäre ein sinnvolles Forschungsgebiet, um herauszufinden, wie Lehrpersonen mit diesem Thema im schulischen Kontext umgehen und inwiefern „diverse“ Schülerinnen und Schüler Unterstützung erhalten oder im System unterdrückt werden.

Zusätzlich liefert diese Arbeit einen Beitrag zu dem Gebiet der Intersektionalitätsforschung. Das Heterogenitätsmerkmal „Class“ gilt als wenig erforschte Komponente und wurde hier somit im schulischen Kontext genauer beleuchtet. Es lässt sich feststellen, dass die Ergebnisse die Forschung und Annahmen von Helsper et al. (2008) nicht unterstützen. Laut dessen damaliger Studie wurde belegt, dass eine gymnasiale Bildung zur Produktion von Ungleichheiten beiträgt. Besonders im Zusammenhang mit dem sozioökonomischen Status wird sichtbar, dass die interviewten Sportlehrerinnen und Sportlehrer gendersensible Ausdrücke verwenden und somit Ungleichheiten entgegenwirken. Dies lässt folgern, dass bereits in den letzten Jahren ein Umdenken hinsichtlich der Bewusstmachung von hergestellten Differenzen im gymnasialen Kontext stattgefunden hat.

Demnach scheinen weitere empirische Forschungen in diesem Feld empfehlenswert zu sein, um eine eindeutige Entwicklung festzustellen zu können. In folgenden Studien wäre es interessant ebenfalls den Mittelschulbereich in Bezug auf Differenzherstellungen zu beleuchten und mögliche Zusammenhänge und Unterschiede in diesen beiden schulischen Bereichen zu erforschen. Sinnvoll würde es auch scheinen, denselben Fragebogen mit einer großen Anzahl unterschiedlicher Probandinnen und Probanden durchzuführen, um diese Ergebnisse miteinander vergleichen zu können.

Literaturverzeichnis

- Albers, T., & Filipiak, A. (2021). Internationalisierung in der inklusionsorientierten Lehrerbildung - ein Lehr- und Forschungsprojekt. *wbv*, 67–78.
- Alfermann, D. (1996). *Geschlechterrollen und geschlechtstypisches Verhalten*. Kohlhammer.
- Athenstaedt, U., & Alfermann, D. (2011). *Geschlechterrollen und ihre Folgen: Eine sozialpsychologische Betrachtung*. Kohlhammer.
- Australian Sports Commission. (o. J.). Sports Ability. Using Tree. Zugriff am 15.08.2023 unter https://www.sportaus.gov.au/sports_ability/using_tree#:~:text=The%20TREE%20model%20is%20a%20practical%20tool%20designed,inclusive%20of%20students%20with%20a%20range%20of%20abilities.
- Balz, E. (2011). Perspektiven als Bildungskategorien. In M. Krüger & N. Neuber (Hrsg.), *Bildung im Sport*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94026-7_11
- Bartsch, F. (2021). Zur sozialen Konstruktion von geflüchteten Schüler durch Sportlehrkräfte - Einblicke in ausgewählte qualitative und quantitative Befunde. *IMPULSE - Das Wissenschaftsmagazin der Deutschen Sporthochschule Köln*, 26(2), 20-27.
- Bartsch, F., Hartmann-Tews, I., Wagner, I., & Rulofs, B. (2019). Flucht–Migration–Gender: Differenzwahrnehmungen im Sportunterricht durch Lehrkräfte. *Sport und Gesellschaft*, 16(3), 237–264. <https://doi.org/10.1515/SuG-2019-0016>
- Bartsch, F., Wagner, I., & Rulofs, B. (2021). Unterschiede zwischen Schüler*innen im Sportunterricht in der Wahrnehmung von Lehrkräften: Entwurf einer Strukturierung auf Basis einer quantitativen Befragung von Sportlehrkräften. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 51(3), 277-289.
- Bartsch, F., Wagner, I., & Rulofs, B. (2022). Perspektiven von Schüler*innen auf Differenzkategorien im Sportunterricht: Ergebnisse einer quantitativen Fragebogenerhebung in der Sekundarstufe 1. *German Journal of Exercise and Sport Research*.
- Bartsch, S., & Methfessel, B. (2012). Haushaltslehre – Vom Emanzipations- zum Kompetenzdiskurs. In M. Kampshoff & C. Wiepcke (Eds.), *Handbuch Genderforschung und Fachdidaktik* (S. 199-212). Springer Fachmedien.
- Becker, R. (2000). Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52, 450-475.
- Bilden, H. (1980). Geschlechtsspezifische Sozialisation. In K. Hurrelmann & D. Ullrich (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 777-812). Weinheim/Basel: Juventa.

- Black, K., & Williamson, D. (2011). Designing inclusive physical activities and games. In A. Cereijo-Roibas, E. Stamatakis, & K. Black (Hrsg.), *Design for sport*. Farnham, UK: Gower.
- Bohnsack, R. (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht – Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (9. Aufl.). Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2021). Praxeologische Wissenssoziologie. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 22(1), 87-106. <https://doi.org/10.3224/zqf.v22i1.08>
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., & Nohl, A. M. (2013). Einleitung. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, & A. M. Nohl (Eds.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung* (3rd ed., S. 9-29). Springer Verlag.
- Bös, K., Oberger, J., Lämmle, L., Opper, E., Romahn, N., Tittlbach, S., Wagner, M., Woll, A., & Worth, A. (2008). Motorische Leistungsfähigkeit von Kindern. In W. Schmidt (Hg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 137-157). Hofmann.
- Bräu, K., & Schlickum, C. (2015). *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht: Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen*. Verlag Barbara Budrich.
- Bräutigam, M. (2011). *Sportdidaktik: Ein Lehrbuch in 12 Lektionen* (4., unver. Aufl.). Meyer & Meyer.
- Budde, J. (2011). Gendersensible Schule. In H. Faulstich-Wieland (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität und Differenz* (S. 99–119). Baltmannsweiler: Scheider
- Budde, J. (2012). Die Rede von Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 13(2), Art. 16. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1202160>
- Budde, J. (2013). *Unscharfe Einsätze: (Re-) Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Springer VS.
- Budde, J., & Venth, A. (2010). *Genderkompetenz für lebenslanges Lernen: Bildungsprozesse geschlechterorientiert gestalten*. Bertelsmann Verlag.
- Bundesministerium des Innern und für Heimat. (2018). Presse. Zusätzliche Geschlechtsbezeichnung "divers" für Intersexuelle eingeführt. Zugriff am 01.09.2023 unter <https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/pressemitteilungen/DE/2018/12/drittes-geschlecht.html>
- Burrmann, U. (2005). Zur Vermittlung und intergenerationalen „Vererbung“ von Sportengagements in der Herkunftsfamilie. In U. Burrmann (Hrsg.), *Sport im*

- Kontext von Freizeitengagements Jugendlicher (S. 207–266). Sport und Buch Strauß.
- Burmann, U., Mutz, M., & Zender, U. (2011). Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Ein empirisch fundierter Vergleich zwischen Sportvereinen und Schulsport-AG's. *sportunterricht*.
- Burmann, U., Mutz, M., & Zender, U. (2015). *Jugend, Migration und Sport. Kulturelle Unterschiede und die Sozialisation zum Vereinssport*. Springer VS.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.
- Butler, J. (1993). *Bodies that Matter: On the Discursive Limits of 'Sex'*. Routledge.
- Chebout, L. (2011). Wo ist Intersectionality in bundesdeutschen Intersektionalitätsdiskursen? – Exzerpte aus dem Reisetagebuch einer Travelling Theory. In S. Smykalla & D. Vinz (Hrsg.), *Intersektionalität zwischen Gender und Diversity. Theorien, Methoden und Politiken der Chancengleichheit* (S. 43–57). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Connell, R. (2013). *Gender: Geschlecht und Gesellschaft*. Springer Fachmedien.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139–167.
- Debus, K. (2012). Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung in der geschlechterreflektierten Bildung. Oder: (Wie) Kann ich geschlechterreflektiert arbeiten, ohne geschlechtsbezogene Stereotype zu verstärken? In *Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungen, Geschlecht und Bildung* (S. 149-158). Berlin: Dissens e.V.
- Deutsch, F. M. (2007). Undoing Gender. *Gender & Society*, 21(1), 106-127. <https://doi.org/10.1177/0891243206293577>
- Doblhofer, D., & Küng, Z. (2008). *Gender Mainstreaming: Gleichstellungsmanagement als Erfolgsfaktor – das Praxisbuch*. Springer Medizin Verlag.
- Durkheim, E. (1997). Erziehung und Gesellschaft. In F. Baumgart (Hrsg.), *Theorien der Sozialisation* (S. 44-57). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Eisenbraun, V., & Uhl, S. (Hrsg.). (2014). *Geschlecht und Vielfalt in Schule und Lehrerbildung*. Waxmann.
- Erhardt, M. (2017). Das Gymnasium und die Inklusionsidee. *Pädagogische Rundschau*, 71(2), 187-196.
- Falkenberg, M., & Kalthoff, H. (2008). Das Feld der Bildung: Schulische Institutionen, Schulbevölkerung und gesellschaftliche Integration. In H. Willems (Hrsg.), *Lehr(er)buch Soziologie* (Bd. 2, S. 797–816). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Faulstich-Wieland, H., & Traut-Mattauch, E. (2006). Einführung in Genderstudien. Stuttgart: UTB. [Rezension]. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27(4), 437-439. <https://doi.org/10.25656/01:11258>
- Fediuk, F. (2008). *Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe. Menschen mit und ohne Behinderungen gemeinsam im Sport*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Greißler, R. (2005). Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn: Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (S. 71-100). Weinheim: Juventa Verl.
- Gropengießer, H. (2007). Theorie des erfahrungsbasierten Verstehens. In D. Krüger & H. Vogt (Hrsg.), *Theorien in der biologiedidaktischen Forschung*. Springer-Lehrbuch. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Hagedorn, J., Schurt, V., Steber, C., & Waburg, W. (Hrsg.). (2010). *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Halsey, A. H., Sharp, R., Jackson, P., & Davies, B. (1981). A Case Study of Secondary Schooling [Review of *Beachside Comprehensive: A Case Study of Secondary Schooling*, by S. J. Ball]. *British Journal of Sociology of Education*, 2(3), 275–291.
- Hartmann-Tews, I., Gieß-Stüber, P., Klein, M.-L., Kleindienst-Cachay, C., & Petry, K. (2003). *Soziale Konstruktion von Geschlecht im Sport*. Leske + Budrich
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen - die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(1), 63-80. <https://doi.org/10.25656/01:4336>
- Heß, P. (2010). *Geschlechterkonstruktionen nach der Wende: Auf dem Weg einer gemeinsamen Politischen Kultur?* VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hinz, R., & Walthes, R. (2009). *Heterogenität in der Grundschule: den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen*. Beltz-Verlag.
- Hirschauer, S. (1994). Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46(4), 668-692.
- Hirschauer, S. (2001). Das Vergessen des Geschlechts. Zur Praxeologie einer Kategorie sozialer Ordnung. In B. Heintz (Hrsg.), *Geschlechtersoziologie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (S. 208-235). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Hoenemann, S., Köhler, M., Kleindienst-Cachay, C., et al. (2021). Migration und Sport – eine empirische Studie zur Untersuchung der Partizipation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund am organisierten Sport. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 16(1), 53–61.

- Höhne, Th., Kunz, Th., & Radtke, F.-O. (2005). *Bilder von Fremden. Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen*. Frankfurt am Main: Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.
- Katzenbach, D., & Schroeder, J. (2007). "Ohne Angst verschieden sein können". Über Inklusion und ihre Machbarkeit. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 58(6), 202–213.
- Kessler, S. J., & McKenna, W. (1978). *Gender: An Ethnomethodological Approach*. New York: The University of Chicago Press.
- Koller, H.-C. (2014). Einleitung: Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. In H.-C. Koller, R. Casale, & N. Ricken (Hrsg.), *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts* (S. 9-18). Schöningh.
- Küchenmeister, D., & Schneider, T. (2011). Sport ist Teilhabe! *Aus Politik und Zeitgeschichte APuZ*, 61(16-19), 3-8.
- Liell, C. (2003). Jugend, Gewalt und Musik: Praktiken der Effervescenz in der HipHop-Szene. In U. Luig & J. Seebode (Eds.), *Ethnologie der Jugend: Soziale Praxis, moralische Diskurse und inszenierte Körperlichkeit* (S. 123–153). Münster.
- Lutz, H., & Amelina, A. (2017). *Gender, Migration, Transnationalisierung: Eine intersektionelle Einführung*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Lutz, H., & Wenning, N. (2001). Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten. In H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 11–24). Wiesbaden: Springer.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. (Orig. 1922–1925)
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11., aktualisierte und überarbeitete Aufl.). Beltz Verlag.
- McCall, L. (2005). The complexity of intersectionality. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 30(3), 1771–1800.
- McElvany, N., Gebauer, M. M., Bos, W., & Holtappels, H. G. (Hrsg.). (2013). *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 17: Daten, Beispiele und Perspektiven; Sprachliche, kulturelle und soziale Heterogenität in der Schule als Herausforderung und Chance der Schulentwicklung*. Beltz Juventa.
- Mehan, H. (1992). Understanding Inequality in Schools: The Contribution of Interpretative Studies. *Sociology of Education*, 65(1), 1-20. <https://doi.org/10.2307/2112686>
- Meier, S., & Reuker, S. (2022). Fachdidaktische Perspektiven zum Umgang mit Heterogenität im inklusiven Sportunterricht: Ein kritisch-konstruktiver Überblick. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 10(1), 76-99. <https://doi.org/10.5771/2196-5218-2022-1-76>
- Meier, S., & Ruin, S. (Hrsg.). (2015). *Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport*. Berlin: Logos Verlag.

- Metz-Göckel, S., & Roloff, C. (2002). Genderkompetenz als Schlüsselqualifikation. In S. Metz-Göckel et al. (Hrsg.), *Dokumentation zum Abschlussbericht des Begleitprojektes „Gender Mainstreaming (GM)“ im BMBF-Programm „Neue Medien in der Bildung – Förderbereich Hochschule*. Dortmund und Bremen.
- Mey, G., & Mruck, K. (2011). Qualitative Interviews. In G. Naderer & E. Balzer (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung in Theorie und Praxis. Grundlagen, Methoden und Anwendungen* (2., korrigierte Aufl., S. 257–288). Wiesbaden: Gabler.
- Meyer, H. (2003). Zehn Merkmale guten Unterrichts. Empirische Befunde und didaktische Ratschläge. *Pädagogik*, 10(55), 36–43.
- Meyer, H. (2014). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews*. Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg.
- Mutz, M. (2009). Sportbegeisterte Jungen, sportabstinente Mädchen? Eine quantitative Analyse der Sportvereinszugehörigkeit von Jungen und Mädchen mit ausländischer Herkunft. *Sport und Gesellschaft*, 6(2), 95–121.
- Niebert, K., & Gropengießer, H. (2014). Leitfadengestützte Interviews. In D. Krüger, I. Parchmann, & H. Schecker (Hrsg.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 121–132). Berlin/Heidelberg: Springer Spektrum.
- Nohl, A. M. (2009). *Interview und Dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis* (3. Aufl.). Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prenzel, A. (2007). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik* (4. Aufl.). Springer VS.
- Rebel, K. (2011). *Heterogenität als Chance nutzen lernen*. Bad Heilbrunn.
- Rheker, U. (2011). *Alles ins Wasser. Spiel und Spaß für Anfänger* (3. überarbeitete Auflage, Bd. 1). Meyer & Meyer Sport.
- Rischke, A., & Reuter, S. (2019). Wie verändert sich Sportunterricht durch Inklusion? *Sportunterricht*, 68(4), 163–168.
- Ruin, S., Meier, S., Leineweber, H., Klein, D., & Bühren, C. (2016). *Inklusion im Schulsport*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Scheid, V., & Friedrich, G. (2015). Ansätze zur inklusiven Unterrichtsentwicklung. In S. Meier & S. Ruin (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport* (S. 35–51). Berlin: Logos Verlag.
- Schneider, C. (2002). Die Schule ist männlich?! Wiener Schulen auf dem Weg von der geschlechtssensiblen Pädagogik zur geschlechtssensiblen Schulentwicklung. In *SWS Rundschau*, 42(4), 464–488.
- Schneider, C. (2005). Abschied vom dualen Geschlechterkonzept: Gender Mainstreaming in der Schule. In *Umwelt & Bildung*, 05(4), 17–19.
- Schneider, C., & Tanzberger, R. (2003). *Unterrichtsprinzip "Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern": Informationen und Anregungen zur Umsetzung ab der*

5. *Schulstufe* (2. Aufl., D. Guggenberger, Hrsg.). Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Abteilung für Geschlechtsspezifische Bildungsfragen (V/3)

- Schoo, M. (2013). Inklusiver Sportunterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64(3), 99-105.
- Sobiech, G. (2010). Gender als Schlüsselqualifikation von (Sport-)Lehrkräften. In N. Fessler, A. Hummel, & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 554–569). Schorndorf: Hofmann.
- Stromquist, N. P., & Fischman, G. E. (2009). Introduction: From Denouncing Gender Inequities to Undoing Gender in Education: Practices and Programmes Toward Change in the Social Relations of Gender. *International Review of Education*, 55(5/6), 463–482. <https://doi.org/10.1007/s11159-009-9142-0>
- Thiel, A., & Cachay, K. (2003). Soziale Ungleichheit im Sport. In W. Schmidt, I. Hartman-Tews, & W.-D. Brettschneider (Eds.), *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 275-295). Hofmann.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule: eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag
- Trautmann, M., & Wischer, B. (2008). Das Konzept der Inneren Differenzierung – eine vergleichende Analyse der Diskussion der 1970er Jahre mit dem aktuellen Heterogenitätsdiskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(9), 159-172.
- Villa, P. I. (2013). Verkörperung ist immer mehr. In H. Lutz, M. T. H. Vivar, & L. Supik (Hrsg.), *Fokus Intersektionalität* (Geschlecht und Gesellschaft, Band 47). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19550-6_11
- Vock, M., & Gronostaj, A. (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung Abt. Studienförderung.
- Völcker, M. (2013). [Rezension des Buches *Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung* von S. Wellgraf, 2012]. *Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR)*, 12(2).
- Wagner, P., Woll, A., Singer, R., & Bös, K. (2006). Körperlich-sportliche Aktivität: Definitionen, Klassifikationen und Methoden. In K. Bös & W. Brehm (Hrsg.), *Handbuch Gesundheitssport* (2. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Walgenbach, K. (2011). Intersektionalität als Analyseparadigma kultureller und sozialer Ungleichheiten. In J. Bilstein, J. Ecarius, & E. Keiner (Hrsg.), *Kulturelle Differenzen und Globalisierung* (S. 117-130). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92859-3_7
- Weber, D. (2005). *Geschlechterkonstruktion und Sozialpsychologie: Theoretisches Modell mit Analyse in Studien zum Pflegeberuf*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wellenreuther, M. (2005). Lehren und Lernen - aber wie? Fragen, Irrtümer, Antworten. In J. Oelkers, K. Czerwenka, & M. Wellenreuther (Hrsg.), *Erziehen - Lehren - Lernen: zu Kontinuitäten, Brüchen und Neuorientierungen im pädagogischen Denken* (S. 73-102). (Oldenburger Universitätsreden: Vorträge, Ansprachen, Aufsätze; Band 159). Universität Oldenburg, Bibliotheks- und Informationssystem.

Wellgraf, S. (2012). *Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung*. Bielefeld: transcript Verlag. Erziehungswissenschaftliche Revue, 12.

Welte, H. (2008). Gender Mainstreaming als Konzept zur Förderung von geschlechtersensibler Bildung: Eine kritische Betrachtung. In *Wissensplus: Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung*, 26(Sonderausgabe Wissenschaft: WIPÄD im Theorie-Praxis Dialog, 5-07/08), 59–64.

Wenning, N. (2007). Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In S. Boller, E. Rosowski, & T. Stroot (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt* (S. 21–31). Beltz.

West, C., & Fenstermaker, S. B. (1995). Doing Difference. *Gender & Society*, 9(1), 8-37.

West, C., & Zimmermann, D. (1987). Doing gender. *Gender and Society*, 1(2), 125-151.

Wiepcke, C. (2012). Wirtschaftsdidaktik und Geschlechterforschung. In M. Kampshoff & C. Wiepcke (Eds.), *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik* (S. 299–315). Springer Fachmedien.

Winker, G., & Degele, N. (2009). *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. transcript.

Wischer, B. (2007). Heterogenität als komplexe Anforderung an das Lehrerhandeln. Eine kritische Betrachtung schulpädagogischer Erwartungen. In S. Boller, E. Rosowski, & T. Stroot (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt* (S. 32-42). Weinheim: Beltz.

Wischer, B. (2009). Der Diskurs um Heterogenität und Differenzierung. Beobachtungen zu einem schulpädagogischen ‚Dauerbrenner‘. In B. Wischer & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft auf dem Prüfstand. Schulbezogene Forschung und Theoriebildung von 1970 bis heute* (S. 69-96). Weinheim & Basel: Juventa.

Wolters, P. (2006). *Bewegung unterrichten. Fallstudien zur Bewegungsvermittlung in der Institution Schule*. Hamburg: Czwalina.

Woods, P. (1979). *The Divided School*. Routledge.

Zauner, N. (2016). Alle in Bewegung?! Prinzipien und Merkmale eines inklusiv gestalteten Bewegungs- und Sportunterrichts in der Primar- und Sekundarstufe. In E. Feyerer & W. Prammer (Hrsg.), *Inklusion konkret: Gestaltung inklusiven Unterrichts* (S. 27-35). BZIB.

Zimlich, M., Kapaun, S., & Kramp, C. (2018). "Auch in der normalen Klasse musst du differenzieren": Rekonstruktion methodischer Gestaltungsprinzipien eines inklusiven Sportunterrichts. *Leipziger sportwissenschaftliche Beiträge*, 59(1), 29-42.

Abbildungsverzeichnis

Abb.1.: Drei-Ebenen-Modell der Unterrichtsentwicklung inklusiven Sportunterrichts
(Friedrich & Scheid, 2015, S.5).....S.26

Tabellenverzeichnis

Tab.1:	Übersicht der interviewten Lehrpersonen.....	S.34
Tab.2.:	Kategorien und Unterkategorien und die dazugehörigen Definitionen und Ankerbeispiele.....	S.41

Anhang

Erhebungsinstrument

Leitfaden

Rahmen: Klärung der Teilnahmebedingungen, Datenschutz, Klärung offener Fragen, Einverständnis, Starten der Aufnahme

Einstieg:

„Du darfst in dem Interview alles erzählen, was du möchtest, und du musst keine Fragen beantworten die du nicht beantworten möchtest. Ich werde nun ein paar Fragen stellen, welche als Erzählimpulse dienen sollen. Im Anschluss werde ich eventuell noch an ein paar interessanten Stellen Fragen stellen.“

„Beschreibe bitte wie es dir gefällt das Fach Bewegung und Sport hier zu unterrichten, wie lange bist du schon als Lehrperson tätig bist und wie lange dieses Fach schon an dieser Schule unterrichtest.“

Fragen zu der Sportgruppe/ „Geschlecht“:

„Wie würdest du die Kinder und Jugendlichen beschreiben, welche du in Bewegung und Sport unterrichtest?“

-> falls Mädchen oder Burschen angesprochen werden: „Unterrichtest du auch manchmal ein anderes wie von dir angesprochenes Geschlecht? Wenn ja, gestaltest du deinen Sportunterricht in derselben Weise wie für die von dir angesprochenen Gruppe oder achtest du auf andere Dinge?“

„Beschreibe bitte anhand deiner Erfahrungen, ob du dich wohler fühlst ein bestimmtes Geschlecht zu unterrichten?“

-> Wenn ja: „Hast du Situationen, oder Erfahrungen aus dem Bewegungs- und Sportunterricht wie du mit dem bestimmten Geschlecht umgehst?“

-> Wenn nein: „Hast du Beispiele wie du mit den von dir genannten Geschlechtern umgehst, oder versuchst du alle gleich zu unterrichten?“

„Hast du Beispiele welche in diesem Kontext herausfordernd oder gewinnbringend sind?“

Fragen zu „Class“:

„Wie würdest du die soziale Stellung deiner Schule und dadurch verbundenen Möglichkeiten, oder Einschränkungen im Unterricht beschreiben?“

„Würdest du deine Sportgruppe als „Chancengleich“ beschreiben, oder gibt es Unterschiede, welche gewisse Personen einschränken?“

-> Wenn kein Beispiel genannt wird: „Hast du Beispiele aus dem Bewegungs- und Sportunterricht wodurch diese Gleich- oder Ungleichheit deutlich und sichtbar wird?“

„Inwiefern denkst du hat die Schule, an der man unterrichtet Einfluss auf die Schülerinnen und Schüler und den Bewegungs- und Sportunterricht?“

Fragen zu „Gender und Diversity Management“:

„Stell dir vor du möchtest in deiner Sporteinheit tänzerische Elemente mit den Buben machen, oder Fußball mit den Mädchen spielen und dann fallen Aussagen wie

„Warum müssen wir das machen das ist ja eher was für Mädchen/Burschen!?“ und einige sind schon im Vorhinein eher unmotiviert. Wie würdest du mit so einer Situation umgehen?“

„Kannst du von einer ähnlichen Situation in deinem Bewegungs- und Sportunterricht berichten?“

Abschluss:

„Dann sind wir am Ende angekommen. Möchtest du noch etwas ansprechen, dass dir zu dem Thema wichtig ist und noch nicht gesagt wurde?“

Danken und Beenden der Aufnahme

Transkriptionen

Bei Bedarf können die Transkriptionen des Audiomaterials sowie die Kategorisierungen bei der Verfasserin dieser Masterarbeit eingeholt werden.