

# Zur Koedukationsdebatte: Gemeinsames oder getrenntes Sporttreiben von Mädchen und Jungen

*Claudia Kugelmann, Ulrike Röger & Yvonne Weigelt*

## Abstract

Nach einem Rückblick auf die bisherige Koedukationsdebatte in der Sportpädagogik und der Diskussion aktueller Überlegungen, werden Empfehlungen für die Praxis des Sportunterrichts gegeben. Dabei stehen weniger Differenzen und Defizite der jeweiligen Geschlechter im Blickfeld. Vielmehr werden (a) auf sport- und bewegungspädagogischer Ebene individuelle Potentiale berücksichtigt und (b) auf didaktischer Ebene die Grundfrage des modernen Sportunterrichts behandelt, d.h. wie ein Inhalt unter bestimmten Zielsetzungen und Perspektiven für eine Adressatengruppe zum Thema werden kann. Schließlich wird (c) auf institutionell-politischer Ebene gefordert, dass der Gedanke des Gender Mainstreaming über den Sportunterricht hinaus ein zentraler Bestandteil des Schulprogramms sein sollte.

1	Einführung: Fallbeispiele aus dem Sportunterricht .....	260
2	Beginn der Debatte im Sportunterricht: Eine „heile Welt“ wird gestört .	261
3	Die Theorie schreitet voran – die Praxis bleibt zurück.....	262
4	Reflexive Koedukation und ihre Varianten – eine pragmatische Lösung	265
4.1	Mädchenparteilichkeit .....	266
4.2	Jungenarbeit .....	266
5	Koedukation ja, aber wie? .....	267
5.1	Sport- und bewegungspädagogische Ebene – Förderung individueller Potentiale.....	268
5.2	Didaktische Ebene – Vielfalt der Themen im situativen Kontext .....	270
5.3	Institutionell-politische Ebenen – Gender Mainstreaming im Schulprogramm und in der Bildungspolitik.....	271

## 1 Einführung: Fallbeispiele aus dem Sportunterricht

Szene: Die 6. Klasse Realschule, 9 Mädchen, 10 Jungen, spielt Völkerball. Die Kinder wissen schon von früheren Stunden, wie das geht und bekunden ihre Freude oder ihr Missfallen bezüglich des Spiels. Während die Jungen bei der Mannschaftswahl schon ganz aufgeregt sind, zeigen die Mädchen eher Desinteresse und

fragen, ob sie nicht etwas anderes spielen bzw. sich ganz anders bewegen könnten. Das Spiel läuft. Hitzige Ballwechsel charakterisieren das Spiel, begleitet von aufregenden Rufen der Kinder. Nachdem sich allerdings die meisten Mädchen absichtlich haben treffen lassen und die Jungs fast unter sich weiterspielen, greift die Lehrerin ein. Sie lässt das Spiel unter folgender Voraussetzung noch einmal von vorn beginnen. L.: „Die Jungs schießen ab jetzt nur auf die Beine und auch nicht so straff, weil die Mädchen vor diesen harten Bällen Angst haben und dann gar nicht mehr richtig mitmachen“. Diese Forderung löst wiederum bei den Jungs Empörung aus „dann brauchen wir ja gar nicht mehr weiterspielen, das macht ja so nicht den geringsten Spaß“. Die Mädchen halten dem entgegen: „Wenn ihr uns weiter so hart abschießt, dann spielen wir eben alleine“.

Die Lehrerin steht vor einem Problem. Sie ist nicht allein damit – viele ihrer Kolleginnen und Kollegen erleben alltäglich unterschiedliche Interessen, Verhaltensweisen und Leistungsorientierungen von Jungen und Mädchen im Sport und stellen fest, dass es meist unmöglich ist, allen gerecht zu werden (vgl. Wurzel, 2004). Sind diese und ähnliche Situationen unabänderlich?

Kaum ein anderes Thema wird in der Sportpädagogik bereits seit so langer Zeit und derart kontrovers diskutiert wie das des koedukativen Sportunterrichts. Die Schwierigkeiten, die in einer Vielzahl von Erfahrungsberichten deutlich werden, scheinen auch heute noch nicht gelöst. Vor diesem Hintergrund werden wir im folgenden Beitrag die bisherige Koedukationsdebatte im Bereich der Sportpädagogik aufgreifen, ihre historischen und theoretischen Argumentationslinien nachzeichnen und neue, derzeit aktuell diskutierte Überlegungen vorstellen. Auf dieser Basis werden Empfehlungen für die Praxis des Sportunterrichts abgeleitet.

## **2 Beginn der Debatte im Sportunterricht: Eine „heile Welt“ wird gestört**

Während in anderen schulischen Fächern die koedukative Unterrichtsform bereits weitgehend realisiert war, bekamen Jungen und Mädchen im Fach „Leibeserziehung“ noch Mitte der 1970er Jahre ganz selbstverständlich je spezifische Inhalte, Ziele, Räume und Anforderungen zugewiesen, wie es vermeintlich ihrem Wesen entsprach (vgl. Jost, 1977). Weitgehende Unterstützung fand die Geschlechtertrennung zu dieser Zeit auch in der Theorie der „Leibeserziehung“. So stellte bspw. Mester (1969, S. 141) für neun- bis elfjährige Kinder fest: „Die Jungen entdecken

ihre Vorliebe für Wettkampf und Kampfformen, während die Mädchen ihre Neigung für Tanz- und Reigenformen beibehalten.“

Gleichzeitig erfolgten während dieser Zeit erste Anstöße für die Veränderung der Konzeption eines nach Geschlechtern getrennten Unterrichts der Leibeserziehung bzw. des Sports in der Schule (vgl. Funke, 1974; Brehm, 1975; Engel & Küpper, 1975; Petersen, 1975; Buchbinder & Buchbinder, 1975; Kröner, 1976; Brodtmann & Jost, 1977; Kugelmann, 1980; Funke, Heine & Schmerbitz, 1981). Sie alle verfolgten mit ihren theoretischen Beiträgen bzw. mit ihren ersten Unterrichtsversuchen das Ziel der Gleichbehandlung und Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen. Gerade bei Sport, Spiel und Bewegung, wo die Begegnung der Geschlechter sozusagen hautnah stattfindet, schien die Chance größer, Vorurteile und Geschlechterstereotype zu überwinden.

Die Argumentation dieser frühen Verfechter/innen der Koedukation beruhte auf der Vorstellung, tradierte Geschlechterrollen „aufbrechen“ zu müssen und die ungleiche, die Mädchen weitgehend benachteiligende Behandlung der Geschlechter gerechter zu regeln. Durch Bewegungsangebote, die jeweils für das andere Geschlecht typisch sind (z.B. Fußball für Mädchen und Seilhüpfen oder Tanz für Jungen), sollten – letztlich im Sinne der zu dieser Zeit vorherrschenden Defizittheorie der Geschlechterforschung (vgl. Hartmann-Tews, 2003, S. 15 f.) – besonders die Defizite der Mädchen, aber auch die Sozialisationslücken der Jungen, ausgeglichen werden. Vor allem aber sollten Jungen und Mädchen allmählich und langfristig das Sporttreiben in gemischten Gruppen auch in ihrer Freizeit für selbstverständlich halten. Erziehung *zum* Sport war ebenso wichtig wie Erziehung durch Sport. Jedoch konnte das Ziel der Durchsetzung des koedukativen sportlichen Handelns in- und außerhalb der Schule damals nicht erreicht werden – die Bildung gemischter Sportgruppen wurde ebenso wenig selbstverständlich, wie die gleichberechtigte Einbeziehung der Mädchen in das Sportspiel. Tanzen war eben „Weiberkram“, während Fußball „richtiger Sport“ und damit höherwertiger und Männersache war. Rollengewohnheiten waren anscheinend doch nicht so einfach zu verändern, wie man sich das in der Theorie vorstellte.

### **3 Die Theorie schreitet voran – die Praxis bleibt zurück**

Ausgelöst durch die Bildungsreform Ende der 1970er Jahre wurde der gemeinsame Unterricht von Jungen und Mädchen in den 1980er Jahren selbstverständlich. Auch Sport war davon nicht ausgeschlossen – warum auch die Mädchen und Jungen nur

in einem Fach trennen. Folglich verhalten zur schließlich fast flächendeckenden Durchsetzung des geschlechtsheterogenen Sportunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland<sup>1</sup> eher organisatorische<sup>2</sup> als pädagogische Gründe.

Gleichzeitig war diese Phase jedoch – ähnlich wie bereits zuvor in den 1970er Jahren – durch ein Fehlen überzeugender sportpädagogischer Konzepte für die Realisierung des koedukativen Sportunterrichts in der Schule gekennzeichnet. In der Unterrichtspraxis setzte sich ein zwar ähnliches, jedoch dem Grundsatz nach völlig verschiedenes Unterrichtskonzept durch – die *Koinstruktion*. Dabei sind Mädchen und Jungen zwar am selben Ort anwesend, erfahren jedoch keinen oder zu wenig Ansporn, gemeinsam Sport zu betreiben oder sich mit geschlechtsbedingten Konflikten auseinanderzusetzen. Besonderheiten oder Gemeinsamkeiten im sportlichen Können und Interesse werden nicht zum Thema von Sportunterricht gemacht, sondern als wesensmäßig und selbstverständlich wahrgenommen.<sup>3</sup>

Die theoretische Reflexion konzentrierte sich während dieser Zeit auf die Suche nach noch überzeugenderen Begründungen für einen koedukativen Sportunterricht für Mädchen und Jungen. Daneben wurde nach den Ursachen der noch unbewältigten Probleme der Koedukation und nach besseren didaktischen Konzepten geforscht, um die erzieherischen Absichten realisieren zu können (vgl. Brodtmann & Kugelman, 1984; Kröner & Pfister, 1985; Alfermann, 1992; Blumenthal, 1993). Dabei wurde Kritik an der Rollentheorie als der bislang vorherrschenden Bezugstheorie laut. Sie konnte nicht ausreichend erklären, warum die bisherigen Konzepte von Sportunterricht das Koedukationsproblem nicht lösen konnten (vgl. Brodtmann & Kugelman, 1984; Kugelman, 1996b, S. 275). Diese Theorie ist von der Vorstellung geprägt, Rollen seien durch individuelles Wollen und Bemühen veränderbar. Sie vernachlässigt jedoch den Einfluss gesellschaftlicher Strukturen auf die Geschlechterverhältnisse, auf die der Einzelne nur bedingt einwirken kann. Folglich herrschte in den 1980er Jahren weitgehende Einigkeit darüber, dass die auf diesem Ansatz beruhende Konfrontationsmethode in koedukativen Unterrichtskonzepten (z.B. Fußball und Seilspringen als Anstoß zum gegenseitigen „Kennen lernen“) die beteiligten Schüler/innen überfordert.

---

<sup>1</sup> In Baden-Württemberg und Bayern blieb der Sportunterricht ab der 5. Klasse getrennt.

<sup>2</sup> Stundenpläne und Hallenpläne wurden dadurch erleichtert und der Mangel an weiblichen Sportlehrkräften gemildert.

<sup>3</sup> Der Alltag des Sportunterrichts in gemischten Klassen ist bis heute vielerorts von dieser Auffassung bestimmt (vgl. Wurzel, 2004).

Teile dieser Kritik an der Rollentheorie berücksichtigend, beschriften Brodtmann und Kugelmann (1984) mit dem Ansatz einer „Geschlechtsrollen-Kultur“ einen erweiterten Argumentationsweg. Die Geschlechtsrolle wird von ihnen nicht mehr als verinnerlichter Charakterzug einer Persönlichkeit begriffen, den es im koedukativen Sportunterricht „aufzubrechen“ gilt. Vielmehr ist die Geschlechtsrolle Ausdruck einer männlichen bzw. weiblichen Kultur, die beide gleichwertig nebeneinander stehen und denen sich die einzelnen Mädchen und Jungen nicht immer eindeutig zuordnen lassen. Die Unterschiede innerhalb einer Geschlechtsgruppe sind oft größer als die zwischen den Geschlechtern. Grundlegendes Ziel des koedukativen Sportunterrichts soll deshalb sein, dass Unterschiede zwischen den jeweiligen geschlechtsspezifischen Kulturen durch die Schüler/innen wahrgenommen werden, die jeweils andere Kultur kennen gelernt und anerkannt und damit als Bereicherung der eigenen Möglichkeiten erkannt wird (vgl. Brodtmann & Kugelmann, 1984).

Die Stärke dieses Ansatzes ist in der Absicht zu sehen, Erziehung *zum* Sport – Erweiterung sportlicher Handlungsfähigkeit – und Erziehung *durch* Sport – Stärkung der Toleranz gegenüber dem Fremden – gezielt zu vereinbaren. Die Schwäche dieser Sichtweise besteht darin, dass sie zwar den Einfluss historischer Prozesse auf die Geschlechterverhältnisse berücksichtigt, nicht aber die damit verbundene Wertehierarchie wahrnimmt. Diese wird im Unterricht folglich nicht bewusst, wohl aber in der Bewegung sinnlich begreifbar und spürbar. Da der Habitus einer männlichen Bewegungskultur – Härte, Kraft, Durchsetzungsermögen, wie sie vor allem im Sportspiel verlangt sind – einen höheren gesellschaftlichen Stellenwert genießt als der weibliche – Eleganz, Weichheit, Nachgiebigkeit, was man bei Tanz und Gymnastik braucht, – kann ein gleichberechtigter Austausch der bewegungskulturellen Werte nicht so ohne weiteres gelingen.

Ein neuer Aspekt gewann jedoch im Kontext des koedukativen Sportunterrichts Kontur – die Kompetenz der Lehrenden. Die Berichte über Sportlehrkräfte, die durch geschlechtstypische Verhaltensweisen kein gutes Vorbild für die Veränderung von Rollenklischees sind, sondern die Differenzen eher vertiefen, häuften sich (vgl. Wurzel, 1994). Mit Recht fordern deshalb Brodtmann und Kugelmann (1984) auch in Bezug auf die Geschlechtsrollenidentität ein „modellhaftes Lehrerverhalten“. Es wird davon ausgegangen, dass die Heranwachsenden ohne Unterstützung ihrer Lehrkräfte mit der Aufgabe, das Geschlechterrollenkonzept zu erweitern, überfordert sind. Die Lehrenden sollen ihre eigene Befangenheit in ihrer Ge-

schlechtsrolle erkennen und überwinden und so Vorbilder für Schüler/innen sein (vgl. Kugelmann, 1996a, 1996b, 1997).

Auch wenn die theoretische Diskussion bis Ende der 1980er Jahre weit vorangeschritten ist, ist es bis dahin nicht gelungen, allgemein gültige Lösungen für die Probleme des koedukativen Sportunterrichts zu entwickeln.

#### **4 Reflexive Koedukation und ihre Varianten – eine pragmatische Lösung**

Ein entscheidender Impuls für den Fortgang der Koedukationsdiskussion kam aus Nordrhein-Westfalen. Hier wurde die Forderung nach „reflexiver Koedukation“ und nach „geschlechtssensiblen Unterricht“ in allen Schulfächern zu einer Grundlage der Curriculumrevision in den späten 1990er Jahren. Auch das Fach Sport nahm diesen Grundsatz auf und verankerte das Nachdenken über Voraussetzungen und Begleiterscheinungen des gemeinsamen Sporttreibens und Sportlernens von Mädchen und Jungen im Lehrplan. Zahlreiche andere Bundesländer folgten diesem Beispiel. Die Problematik war fortan aus der Aus- und vor allem der Weiterbildung von Sportlehrkräften nicht mehr wegzudenken.

Parallel dazu entwickelten sich zwei weitere Argumentationsstränge: Die Idee der Mädchenparteilichkeit und – etwas später – die Forderungen nach verstärkter Jungenarbeit (vgl. Combrink & Marienfeld, i. d. Bd.). Diese Ansätze sind nicht so sehr aus Theoriebezügen der Genderforschung abgeleitet, als vielmehr aus der alltäglichen Not im pädagogischen Umgang mit Mädchen und Jungen entstanden. Frohn (2004) z.B. beschreibt, wie sogar in der Grundschule – im Gegensatz zur gängigen Meinung – immer wieder die Jungen und Mädchen *als Gruppe* problematische Situationen verursachen. Die einen folgen dem männlichen Überlegenheitsimperativ und überfordern und gefährden sich dabei häufig. Die anderen fühlen sich abgewertet und werten sich gleichzeitig selbst ab. Sie können dadurch nicht zeigen, was wirklich in ihnen steckt. Verschärft hat sich die Situation der Geschlechterdifferenz dadurch, dass Schülerinnen und Schüler aus Migrationsfamilien andere kulturelle Muster und, damit verbunden, oft andere, relativ traditionelle Auffassungen von Weiblichkeit und Männlichkeit in die Schule bringen. Für sie und mit ihnen kann Koedukation eine Quelle vielfacher Verunsicherungen und Widerstände sein.

## 4.1 Mädchenparteilichkeit

Resigniert konstatiert Scheffel (1996, S. 56) „...dass es bis heute noch nicht gelungen ist, befriedigende Konzeptionen für einen gemeinsamen Sportunterricht für Mädchen und Jungen zu erarbeiten“. Sie macht die Erfahrung, dass koedukativer Sportunterricht oft die ungerechten Geschlechterverhältnisse eher vertieft als sie abzubauen. Sie vertritt deshalb das Konzept der Mädchenparteilichkeit nachdrücklich, bei dem es darum geht, Mädchen in ihrer je besonderen Körper-, Bewegungs- und Sportentwicklung wahrzunehmen. Mädchen sollen im Sportunterricht in den Vordergrund gestellt werden und sollen z.B. lernen, ihre Stärken zu erkennen und zu entwickeln, sich Raum zu nehmen, sich von fremden Wertmaßstäben zu lösen und sich gegen gewalttätige Übergriffe zu wehren. Sicher besteht bei konsequenter Anwendung des Prinzips der Mädchenparteilichkeit die Gefahr, dass im gemischten Sportunterricht die Jungen dadurch systematisch benachteiligt werden oder dies zumindest so wahrgenommen wird. Deshalb kann die besondere Förderung von Mädchen eher in nach Geschlecht getrennten Gruppen und Klassen realisiert werden. In der Koedukation muss vielmehr der Leitgedanke des „geschlechtssensiblen“ Unterrichtens das Geschehen steuern, das bewusste Hinschauen auf beide Geschlechter und das pädagogische Fingerspitzengefühl, bzw. das sportdidaktische Know-how, um den Schülerinnen und Schülern in ihren individuellen Bedürfnissen gerecht werden zu können.

Als positiv ist beim Ansatz der Mädchenparteilichkeit zu werten, dass er die Sportlehrkräfte dazu auffordert, die Mädchen in einem System wie dem Sport, in dem männliche Dominanz selbstverständlich scheint, zu stärken.<sup>4</sup> Heute hat sich die Gewissheit durchgesetzt, dass es bestimmte Themen gibt – z.B. Körperbewusstsein, Raumerfahrung, Leisten, Spielen – bei denen Mädchen im Sinne des „Empowerment“ in besonderer Weise unterstützt werden sollten (vgl. Kugelmann, 1992, 2001; Frohn, 2004; Wurzel, 2004).

## 4.2 Jungenarbeit

Nicht immer sind die Jungen die Gewinner – auch im Sport. Laut Schmerbitz, Schulz & Seidensticker (1997) werden sie durch gewisse Bedingungen des Sportunterrichts in ihren Entfaltungsmöglichkeiten oft erheblich eingeschränkt. Die

---

<sup>4</sup> Ein nachahmenswertes Beispiel für mädchenorientierten Sportunterricht geben Rosa Diketmüller et al. mit ihrer Zeitschrift „Mädchen im Turnsaal“ (seit 2003).

Autoren erläutern, inwiefern Jungen durch einen im männlichen Rollenverständnis vorherrschenden „Überlegenheitsimperativ“ z.T. erhebliche Persönlichkeits- und Identitätsfindungsprobleme aufweisen und dabei dem gesellschaftlichen Männlichkeitszwang unterliegen, der sie zu „typisch“ männlichen Verhaltensweisen im Sportunterricht veranlasst – z.B. in Form einer ablehnenden Haltung gegenüber „typisch“ weiblichen Sportarten wie dem Tanzen.

Darauf aufbauend bedeutet Jungenarbeit für Schmerbitz et al. (1997, S. 30) „eine behutsame Veränderung des männlichen Selbstverständnisses und eine Erweiterung des eigenen Verhaltensrepertoires. Jungenarbeit steht für die Aneignung bzw. das Zulassen bisher vernachlässigter Verhaltenskompetenzen und für eine Stärkung des Selbstwertgefühls“. Damit soll zur persönlichen Entwicklung der Jungen, aber auch zu einer verbesserten Interaktion mit anderen Menschen, mit Jungen und mit Mädchen, beigetragen werden. Im Sportunterricht sollen bezüglich der Jungen z.B. Zielstellungen verfolgt werden wie die Stärkung des Selbstwertgefühls, das Spüren des eigenen Körpers und Empfindsamkeit für andere, Erkennen und Reflektieren der Ursachen von Aggression und Gewalt.

Das Verdienst dieses Ansatzes besteht darin, dass die „Not“ der „Kleinen Helden“ (vgl. Schnack & Neutzling, 1990) ernst genommen und im alltäglichen Unterricht nach Lösungen gesucht wird. Kritisch anzumerken ist die Tendenz, dass Jungen auf das pädagogische Bild der „guten“ Männlichkeit zugeschnitten werden sollen. Ein solcher normativer Zwang verkennt die pädagogische Bedeutung dessen, was Jungen am Kämpfen, Lautsein, Rangeln, Gefahrensuchen, sich Messen, denn eigentlich bewegt. Neuere Ansätze begegnen dieser Kritik und setzen nicht die Normen einer „neuen“ Männlichkeit, sondern machen Jungen das Angebot identitäts- und entwicklungsfördernder Erlebnisräume.

## **5 Koedukation ja, aber wie?**

Wo ist die Debatte heute angelangt? Was können wir daraus lernen und welche Fragen sind noch zu beantworten?

Der heutige Stand der Diskussion weist zunächst darauf hin, dass es in der Koedukationsfrage vermutlich nie einfache Antworten geben wird – die historisch und gesellschaftlich bedingten Geschlechterverhältnisse sind kompliziert; Veränderungen geschehen nur allmählich. Die institutionellen und individuellen Anteile am „doing gender“ sind unlösbar miteinander verknüpft. Außerdem wird es angesichts der unterschiedlichen und z.T. widersprüchlichen theoretischen Erklärungen und



Lösungsvorschläge weiterhin eine beachtliche Kluft zwischen Theorie und Praxis geben.

Deshalb ist in der Aus- und Weiterbildung die Problematik der Geschlechterordnung im Sport und Sportunterricht weiterhin ein wichtiges Thema, um das Gelingen der Koedukation in den Bereich des Möglichen zu rücken. Die eigene Geschlechtsidentität, die unbewussten Rollenklischees und Vorurteile und ihre individuellen und gesellschaftlichen Ursachen könnten dabei ins Bewusstsein rücken und zu Veränderungen anregen. Ohne diese kritische Selbstreflexion ist „geschlechtersensibles“ Handeln im Sportunterricht nicht möglich. Das Prinzip des „Gender Mainstreaming“ also, das sich inzwischen in fast allen öffentlichen Bereichen durchsetzt und das darauf zielt, bei allen Entscheidungen die Interessen und Bedürfnisse beider Geschlechter zu beachten, muss zur Leitlinie im Studium und in Weiterbildungsangeboten werden.

An den Schulen und im Sportunterricht selbst muss auf mehreren Ebenen gehandelt werden, soll Koedukation gelingen – auf der pädagogischen, der didaktischen und der institutionell-politischen. Konkret könnte dies so aussehen:

## **5.1 Sport- und bewegungspädagogische Ebene – Förderung individueller Potentiale**

Ausgangspunkt sind weniger Differenzen und Defizite der jeweiligen Geschlechter; vielmehr werden individuelle Eigenschaften und Fähigkeiten von Jungen und Mädchen wahrgenommen, die es jeweils zu fördern gilt (vgl. Gieß-Stüber, 2000). Dabei sind die Heranwachsenden auch verstärkt in ihrem Interesse für Sportarten zu unterstützen, die von den gängigen Geschlechterstereotypen abweichen. In Anlehnung an die aktuelle Diskussion in der (sportwissenschaftlichen) Geschlechterforschung (vgl. Hartmann-Tews, 2003) gehört zu diesem Ansatz, gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern zu reflektieren, dass Unterschiede zwischen den Geschlechtern keine von der Natur gegebenen, objektiven Tatsachen darstellen. Vielmehr werden diese Unterschiede erst sozial konstruiert („doing gender“) und erscheinen dann im Ergebnis selbstverständlich und natürlich (vgl. Wolters, 2002; Frohn, 2004). Im Mittelpunkt des Unterrichts müssen Ziele stehen wie die Anerkennung der eigenen Kompetenzen und der Stärken der anderen, die Toleranz gegenüber dem Fremden, das Aushalten von Unsicherheit im sozialen Miteinander,

das Vermeiden von Typisierungen. Der Gedanke des „Empowerment“<sup>5</sup>, das Ziel, die jungen Menschen zu stärken und kompetent für die Anforderungen des Lebens zu machen, steht hier im Zentrum. Dies kann nur gelingen, wenn die Lernenden an der Gestaltung des Unterrichts beteiligt werden und Gelegenheit zur selbst- und mitverantwortlichen Teilhabe erhalten.

Dieser Ansatz lässt in Sinne einer „Pädagogik der Vielfalt“ (vgl. Prengel, 1995) eine wünschenswerte Vielfalt und Differenzen zwischen den am koedukativen Sportunterricht beteiligten Schülerinnen und Schülern zu. Dies macht das pädagogische und didaktische Handeln im Sportunterricht nicht besonders leicht, erscheint aber insgesamt als ein Weg, der sich von unnötigen Klischees und Zuschreibungen entfernt.

*Reflexion des eingangs aufgeführten Fallbeispiels:*

*Die Lehrerin hat Regeländerungen vorgenommen, die sich auf die Jungen und Mädchen als Gruppe bezogen. Durch diese spezielle Abwandlung hat sie nach Geschlecht und gleichzeitig pauschal nach Können differenziert. Sie hat die Schüler/innen jedoch nicht an der Problemlösung beteiligt und stößt deshalb auf Widerstand bei allen. Die Jungen finden das Weiterspielen sinnlos, wenn sie nur auf die Beine und nur sanft abwerfen dürfen; den Mädchen wird suggeriert, dass es für sie grundsätzlich zu schwierig und zu hart sei. Dabei finden die Spielerfahrenen unter ihnen keine Berücksichtigung. Durch diese Pauschalisierungen werden Klischees verstärkt, die Jungen geradezu in eine dominante Rolle gedrängt. Regeländerungen, die nur ein Geschlecht betreffen, sollten vermieden werden, um nicht – trotz guter Absichten – gerade dadurch die Geschlechterdifferenzen zu bekräftigen. Die Lehrerin könnte stattdessen das Problem des misslungenen Spielens den Kindern zur Lösung auftragen. Sie könnte ihnen Spielvariationen vorschlagen, wie sie in der Spielliteratur leicht zu finden sind (z.B. Brodtmann & Jost, 1977) oder selbst solche finden und in kleineren Gruppen damit experimentieren lassen. Die weniger Erfahrenen hätten in der kleinen Gruppe Gelegenheit, sich zu ihren Interessen zu äußern. Wenn die Sache selbst – das Spiel – und die Einzelnen in ihrer Individualität im Mittelpunkt der Lösungsvorschläge stehen, verliert die Geschlechterproblematik an Brisanz.*

---

<sup>5</sup> Ein Begriff, der aus der amerikanischen Gemeindepsychologie stammt (vgl. Stark, 1996).

## 5.2 Didaktische Ebene – Vielfalt der Themen im situativen Kontext

Die Grundfrage des modernen Sportunterrichts besteht darin, zu klären, wie ein Inhalt unter bestimmten Zielsetzungen/Perspektiven für eine bestimmte Adressatengruppe zum Thema werden kann. Basketball oder Fußball werden vermutlich in einer homogenen 12. Jungenklasse anders gestaltet als in einer reinen Mädchengruppe im 6. Schuljahr. Und in gemischten Klassen wird der Umgang der Jungen und Mädchen miteinander dann zum Thema, wenn der Spielprozess ins Stocken gerät und einige vom Spiel ausgeschlossen werden. Je nach Situation, nach Vorgeschichte, mittelfristiger Planung und pädagogischer Absicht, wird dann „Koedukation“ eher mädchen- oder jungensorientiert sein oder aber beide Geschlechter gleichermaßen betreffen. Das kann bedeuten, dass es zeitweise getrennte Gruppen gibt, oder dass zwischen erfahrenen und unerfahrenen Mitspielern und Mitspielerinnen differenziert wird. Die Lehrkräfte und die Schüler/innen sind dabei gemeinsam dafür verantwortlich, dass ihr Spielen, Bewegen, Sporttreiben gelingt, denn der Sportunterricht ist ein fortwährender Verständigungsprozess zwischen den Lehrenden und Lernenden (vgl. Funke-Wieneke, 1995).<sup>6</sup>

*Reflexion des Fallbeispiels: Die Lehrerin hat ganz selbstverständlich zugelassen, dass das Spiel am Wettkampfgedanken orientiert war. Das begann schon mit der Mannschaftswahl und ging weiter mit der Spielidee, die Schwächeren möglichst schnell vom Platz zu schießen. Dieser Thematik schlossen sich die Mädchen nicht an. Sie solidarisierten sich miteinander als Gruppe, obwohl nicht alle gleich unerfahren waren im Werfen und Fangen und suchten ihr eigenes „Thema“ – die Kränkung und Verweigerung. Eine Lösung könnte darin bestehen, dass die Lehrerin sich mit den Kindern darauf verständigt, wie sinnvoll es wäre, wenn alle möglichst lange am Spiel beteiligt sein könnten – Thema „Alle spielen mit“. Auch hier könnten Regeländerungen weiterhelfen. Oder ein anderes Spiel könnte sich als geeigneter herausstellen als ausgerechnet dieses alte, taktisch wenig anspruchsvolle Völkerball-Spiel und Anlass zum Thema „Klug spielen lernen“ werden.*

---

<sup>6</sup> Beispiele für solchen Unterricht finden sich in den Themenheften der Zeitschrift *Sportpädagogik* „Mädchen spielen Fußball“ (vgl. Kugelmann & Sinning, 2004) und „Fußballevnts“ (vgl. Kugelmann & Weigelt, 2006).

### **5.3 Institutionell-politische Ebenen – Gender Mainstreaming im Schulprogramm und in der Bildungspolitik**

Der Sportunterricht allein ist überfordert, problematische Verhaltensweisen zu verändern, die in der Gesellschaft verbreitet und im familiären Bereich und in der Gleichaltrigengruppe langfristig zur Gewohnheit wurden. Dies gilt für alle sozialen und personalen Erziehungsprozesse, besonders aber für solche im Zusammenhang mit der Geschlechterordnung. Die Heranwachsenden bringen ihre Gewohnheiten und Vorurteile in die Schule mit, sie sind in einem Alter, in dem die Betonung der Geschlechtsidentität wichtig für die Stabilisierung des Selbstbewusstseins ist und sie orientieren sich an den Bezugspersonen, vor denen sie Respekt haben und denen sie vertrauen. Veränderungen im pädagogischen Sinne können nur gelingen, wenn auch das Umfeld diese Veränderungen wünscht, wenn Schule und Bildungspolitik die entsprechenden Vorgaben und Möglichkeiten einräumen. Konkret bedeutet dies, dass der Gedanke des Gender Mainstreaming ein zentraler Bestandteil des Schulprogramms sein sollte. Alle Entscheidungen, die im Schulleben getroffen werden, müssen daraufhin geprüft werden, welche Bedeutung sie für Lehrer/innen, für Schüler/innen haben und ob ein Geschlecht dadurch benachteiligt wird. Dies kann z.B. relevant sein bei der Gestaltung des Pausenhofs, bei der Planung von Schulfesten, bei der Verteilung von finanziellen Ressourcen und personellen Aufgaben. Bildungspolitisch ist zu wünschen, dass Strukturen und Gesetze die Gleichberechtigung und Chancengleichheit von Frauen und Männern ermöglichen, vielleicht sogar erzwingen. Dies betrifft z.B. die Lehrpläne oder Qualifikationsangebote für Schulleiter/innen.

*Reflexion des Fallbeispiels: In einer Schule, in der Geschlechtersensibilität in allen Fächern zum Programm gehört, in einem Schulleben, in dem das gemeinsame Spielen von Mädchen und Jungen (Pause, Feste, Ausflüge) gewollt und gefördert wird, in einer Fachschaft „Sport“, in der sich männliche und weibliche Lehrpersonen gegenseitig unterstützen, um Schwächen auszugleichen, wird es zu der oben beschriebenen Szene nicht so leicht kommen. Zum einen würden die Kinder der 6. Klasse anspruchsvollere Spiele als „Völkerball“ bevorzugen, die mehr Variationen der Spielidee zulassen, zum anderen würde die Lehrerin, die augenscheinlich von Sportspieldidaktik nicht viel versteht, sich von der Kollegin oder dem Kollegen beraten lassen oder auch mal die Klassen tauschen. Vielleicht hat sie ihre Stärken ja ganz woanders, im Turnen oder in den Bewegungskünsten.*

Fazit: Koedukation wird ein spannendes Thema bleiben. Lassen wir nicht locker, im Sportunterricht mit den Mädchen und Jungen daran zu arbeiten!

## Literatur

- Alfermann, D. (1992). Koedukation im Sportunterricht. *Sportwissenschaft*, 22 (3), 323-343.
- Blumenthal, E. (1993). Koedukativer Sportunterricht – Chance sozialer Erfahrungen oder Erfahrung ungleicher Chancen? *sportunterricht*, 42, 300-304.
- Brehm, W. (1975). *Sport als Sozialisationsinstanz traditioneller Geschlechtsrollen*. Gießen: Lollar.
- Brodtmann, D. & Jost, E. (1977). Koedukation im Sportunterricht. *Zeitschrift für Sportpädagogik*, 1 (1). (Materialien zum Seminarthema Koedukation).
- Brodtmann, D. & Kugelmann, C. (1984). Mädchen und Jungen im Schulsport. *Sportpädagogik*, 8 (2), 8-16.
- Buchbinder, D. & Buchbinder, U. (1975). Zur Frage der Einführung in den koedukativen Sportunterricht – ein Bericht über einen Unterrichtsversuch in zwei 6. Klassen zur Veränderung der Unterrichtspraxis. *sportunterricht*, 24 (8), 268-272.
- Diketmüller, R., Bauer-Pauderer, G., Wiesinger-Ruß, A., Bauer, S. & Höfinger-Hampel, L. (Hrsg.) (2003-2005). *Mädchen im Turnsaal* [Schriftenreihe des FrauenForumLeibeserziehung (FFL)]. Wien.
- Engel, R. & Küpper, D. (1975). Koedukation im Sportunterricht – Versuch einer Bestimmung des aktuellen Diskussionsstandes und der Möglichkeiten empirischer Erfassung. *sportunterricht*, 24 (8), 257-262.
- Frohn, J. (2004). Reflexive Koedukation auch im Sportunterricht der Grundschule? *sportunterricht*, 53 (6), 163-168.
- Funke, J. (1974). Geschlechtsspezifische Sozialisation im Schulsport. In ADL (Hrsg.), *Sozialisation im Sport*. Schorndorf: Hofmann.
- Funke, J., Heine, E. & Schmerbitz, H. (1981). Wir üben für eine Zirkusvorstellung. Jungen und Mädchen gestalten ihren Turnkurs selbst. In W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Sportunterricht* (S. 5-10). München: Beltz.
- Funke-Wienecke, J. (1995). Vermitteln. *Sportpädagogik*, 19 (5), 10-17.
- Gieß-Stüber, P. (2000). *Gleichberechtigte Partizipation im Sport? Ein Beitrag zur geschlechtsbezogenen Sportpädagogik*. Butzbach-Griedel: Afra.
- Hartmann-Tews, I. (2003). Soziale Konstruktion von Geschlecht: Neue Perspektiven der Geschlechterforschung in der Sportwissenschaft. In I. Hartmann-Tews, P. Gieß-Stüber, M.-L. Klein, C. Kleindienst-Cachay, & K. Petry (Hrsg.), *Soziale Konstruktion von Geschlecht im Sport* (S. 13-27). Opladen: Leske + Budrich.

- Jost, E. (1977). Zum Problem der Koedukation im Sportunterricht. In E. Brodtmann & E. Jost (Hrsg.), *Koedukation im Sportunterricht* (S. 2-13). Hamburg: Czwalina.
- Kröner, S. (1976). *Sport und Geschlecht. Eine soziologische Analyse sportlichen Verhaltens in der Freizeit*. Hamburg: Czwalina.
- Kröner, S. & Pfister, G. (1985). *Nachdenken über Koedukation im Sport*. Hamburg: Czwalina.
- Kugelmann, C. (1980). *Koedukation im Sportunterricht*. Bad Homburg: Limpert.
- Kugelmann, C. (1992). Mädchenparteilichkeit für mehr Miteinander. *Sportpädagogik*, 16(1), 54-56.
- Kugelmann, C. (1996a). *Starke Mädchen – schöne Frauen? Weiblichkeitszwang und Sport im Alltag*. Butzbach-Griedel: Afra.
- Kugelmann, C. (1996b). Koedukation im Sportunterricht – 20 Jahre Diskussion und kein Ende. *Sportwissenschaft*, 26(3), 272-289.
- Kugelmann, C. (1997). Sportlehrerinnen im Alltag – Frauen zwischen Weiblichkeitszwang und Widersetzlichkeit. In G. Friedrich & E. Hildenbrandt (Hrsg.), *Sportlehrer/in heute – Ausbildung und Beruf* (S. 11-24). Hamburg: Czwalina.
- Kugelmann, C. (2001). Handlungsleitbilder und Körperideale für Frauen - Grenzerfahrungen im Sport. In G. Anders & E. Braun-Laufer (Hrsg.), *Grenzen für Mädchen und Frauen im Sport?* (Dokumentation des Workshops vom 7. Nov. 2000, S. 19 – 36). Köln: Sport und Buch Strauß.
- Kugelmann, C. & Sinning, S. (Hrsg.) (2004). Mädchen spielen Fußball. Themenheft. *Sportpädagogik*, 28(3).
- Kugelmann, C. & Weigelt, Y. (Hrsg.) (2006). „Fußballevents organisieren“ Themenheft. *Sportpädagogik*, 30(3).
- Mester, L. (1969). *Grundfragen der Leibeserziehung*. Braunschweig: Westermann.
- Petersen, U. (1975). Geschlechtsrollen im Sport – ein Unterrichtsversuch. *sportunterricht*, 24(8), 272-277.
- Pregel, A. (1995). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske + Budrich.
- Scheffel, H. (1996). *MädchenSport und Koedukation: Aspekte einer feministischen SportPraxis*. Butzbach-Griedel: Afra.
- Schmerbitz, H., Schulz, G. & Seidensticker, W. (1997). Sportunterricht und Jugendarbeit. *Sportpädagogik*, 21(6), 25-37.
- Schnack, D. & Neutzling, R. (1990). *Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit*. Reinbek: Rowohlt.
- Stark, W. (1996). Empowerment. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.), *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung* (S. 17-18). Schwabenheim: Peter Sabo.
- Wolters, P. (2002). Koedukation im Sportunterricht – Zwischen Gleichheit und Differenz. *sportunterricht*, 51(6), 178-183.

- Wurzel, B. (1994). Schwerpunktheft „Sportlehrerinnen“. *sportunterricht*, 43 (4).
- Wurzel, B. (2004). Koedukation zum Thema machen. Lehrerverhalten im koedukativen Unterricht. *Sportunterricht*, 53 (7), 197-202.