

Gertrud Pfister & Ninna With-Nielsen

Ida spielt ihr eigenes Spiel – „doing gender“ im Sportunterricht

IDA PLAYS HER OWN GAME – DOING GENDER IN PHYSICAL EDUCATION

Zusammenfassung

Wie in vielen westlichen Ländern sind auch in Dänemark Kinder und Jugendliche in hohem Maße sportlich aktiv. Allerdings sinkt das Interesse an Bewegungsaktivitäten mit steigendem Alter, vor allem bei den Mädchen. Bei der Suche nach Ursachen für das wachsende Desinteresse von Mädchen an Sport- und Bewegungsaktivitäten gerät die Schule ins Blickfeld, nicht zuletzt weil dort sportliche Kompetenzen vermittelt und Interessen geweckt werden sollten. Allerdings zeigen die Ergebnisse vorliegender Untersuchungen, dass der Schulsport sich häufig an den Erwartungen der Jungen orientiert und Mädchen in vieler Hinsicht marginalisiert.

Ziel dieses Beitrags ist es, die Rolle von Mädchen im Sportunterricht eines dänischen Gymnasiums zu rekonstruieren. Er basiert auf den Ergebnissen eines Forschungsprojekts und erzählt in Form einer Fallstudie die Geschichte eines Mädchens, das sich selbst als unsportlich, feminin und attraktiv, eben als „normal“, beschreibt, und auch von den anderen Schülerinnen und Schülern so wahrgenommen wird. Die Geschichte basiert auf Interviewaussagen und auf Videoaufnahmen des Unterrichts, die deutlich machen, wie ein „normales“ Mädchen auf die Anforderungen, die im Schulsport gestellt werden, reagiert, wie sie sich ihrer Identität entsprechend inszeniert und wie sie dem Unterricht aus ihrer Perspektive Sinn und Bedeutung verleiht. Idas Verhalten kann aus einer institutionellen Sichtweise als Schulsportverweigerung interpretiert werden. Übernimmt man aber die Perspektive Idas, dann eröffnen sich neue Aspekte und Deutungsmuster dieses bekannten Phänomens.

Schlagnote: Sportunterricht – Koedukation – Mädchen

Abstract

Just like young people in many Western countries, Danish children and adolescents are highly active in sports. However, with increasing age this interest in physical activity diminishes, especially among girls. In the search for the causes of girls' waning interest in sport and physical activities as they get older, one should not overlook the role played by schools, not least because it is here that sporting interests are supposed to be awakened and sports skills fostered. The results of available studies, however, show that physical education classes are frequently oriented to the expectations of the boys while the girls are in many respects marginalised.

The aim of this article is to reconstruct the role girls play in PE lessons at a Danish high school. It is based on the results of a research project and, in the form of a case study, narrates the story of a girl who describes herself as unathletic, feminine and attractive – i.e. as a 'normal' girl – and who is also perceived as such by the other students, both male and female. The narrative is based on statements made in interviews and video clips of the lessons, all of

which illustrate clearly how a 'normal' girl reacts to the demands of PE, how she acts out her identity and how she gives her own meaning to the lessons. From an institutional point of view, Ida's behaviour can be interpreted as a rejection of PE classes. If, however, one looks at things from Ida's perspective, one detects new aspects and other modes of interpretation of this well-known phenomenon.

Key words: physical education – coeducation – girls

1 Einleitung

Dänemark ist eines der wenigen Länder, in denen es zahlreiche und leicht zugängliche Sport- und Bewegungsmöglichkeiten und -gelegenheiten für beide Geschlechter gibt. In einer Umfrage der Europäischen Kommission zum Thema Sport und Gesundheit berichteten etwa 90 % der Däninnen und Dänen, dass in ihrem Wohnumfeld viele Möglichkeiten, informell und/oder organisiert Sport zu treiben, vorhanden sind (European Commission, 2010).

Die Beteiligung an Sport- und Bewegungsaktivitäten ist daher auch relativ hoch, variiert allerdings in Abhängigkeit von Wohnort, Alter, Geschlecht und sozialem Status. In einer repräsentativen Untersuchung erklärten 80 % der Befragten, wenigstens eine Stunde pro Woche sportlich aktiv zu sein.¹ 56 % der erwachsenen Bevölkerung tun dies häufig und regelmäßig. Am Sport im engeren Sinn beteiligen sich mehr Männer als Frauen; Männer sind auch häufiger als Frauen in einem Sportverein engagiert (Pilgaard, 2008, S. 38-39).

Kinder und Jugendliche sind die aktivste Bevölkerungsgruppe; so beteiligen sich 84 % der 7- bis 15-Jährigen regelmäßig an Bewegungsaktivitäten (Pilgaard, 2008, S. 21). Dabei sinkt allerdings das Interesse an Sport und Bewegung mit steigendem Alter, vor allem bei den Mädchen. Im Alter von 16 Jahren sind 24,3 % der Mädchen, aber nur 18,2 % der Jungen, weniger als 2 Stunden in der Woche in ihrer Freizeit sportlich aktiv (Rheinländer & Nielsen, 2007).

Ähnliche Tendenzen wurden auch in anderen europäischen Ländern nachgewiesen. So zeigte die 2006 in 41 Ländern durchgeführte HBSC²-Studie, dass im Alter von 13 Jahren 25 % der Jungen und 19 % der Mädchen, im Alter von 15 Jahren aber nur noch 19 % der Jungen und 12 % der Mädchen fünf oder mehr Tage in der Woche mindestens 60 Minuten mit hoher Intensität sportlich aktiv sind, wie es in den meis-

¹ In diesem Beitrag verwende ich Sport und sportlich als übergreifende Begriffe, die sich sowohl auf den Sport im Sinne von Wettkampfsport als auch auf freizeitsportliche Aktivitäten beziehen.

² Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) ist ein internationales Forschungsprojekt, das in Kooperation mit dem WHO Regional Office for Europe in 41 Ländern durchgeführt wird. Siehe zum Projekt und den Ergebnissen <http://www.hbsc.org/index.htm> (Abruf am 15. Februar 2010). Die in dem Projekt erhobenen Daten informieren über Trends, müssen aber mit Vorsicht interpretiert werden, da die spezifischen Bedingungen in den einzelnen Ländern die Befragungsergebnisse erheblich beeinflussen können.

ten Gesundheitsempfehlungen gefordert wird. Dies sind allerdings Durchschnittswerte, die große Unterschiede zwischen dem Sportengagement der Kinder und Jugendlichen in den verschiedenen Ländern verdecken. So entspricht die körperliche Aktivität im Alter von 15 Jahren bei 29 % der slovakischen Mädchen Expertenempfehlungen. Dagegen erreichen nur 5 % der Mädchen aus Frankreich und Portugal diese Vorgaben (World Health Organisation, 2009). In allen erfassten Ländern und in allen Altersstufen sind Mädchen weniger sportlich aktiv als Jungen. Die in vielen Ländern durchgeführten quantitativen Untersuchungen und qualitativen Studien zum koedukativen Sportunterricht bestätigen die HBSC-Ergebnisse: Sie lassen ebenfalls ein verbreitetes Desinteresse der Schülerinnen an sportlichen Aktivitäten erkennen.³ Einen dramatischen Rückgang des Interesses an Sport und Bewegung bei den Mädchen konstatierte beispielsweise auch die Women’s Sport and Fitness Foundation in Großbritannien: “There is a crisis in women’s sport and fitness in the UK. More than 80 % of women and girls are not doing enough physical activity to benefit their health. Young women are now half as active as young men. The situation is forecast to get even worse over the next ten years” (<http://www.womeninsportconference.com/Homepage.asp> (Abruf am 15. Februar 2010)).

Bei der Suche nach Ursachen für das mit zunehmendem Alter wachsende Desinteresse von Mädchen an Sport- und Bewegungsaktivitäten gerät die Schule ins Blickfeld, nicht zuletzt weil dort sportliche Kompetenzen vermittelt und Interessen geweckt werden sollten.

In Dänemark ist der Sportunterricht in allen Schultypen und Altersstufen obligatorisch und koedukativ. Mädchen und Jungen werden gemeinsam, und zwar immer von einer männlichen und einer weiblichen Lehrkraft, unterrichtet. Laut Curriculum sollen im Schulsport sowohl “Jungensportarten” wie Fußball und Basketball als auch von Mädchen bevorzugte Bewegungsaktivitäten wie Tanz und Gymnastik angeboten werden. Allerdings ergaben Untersuchungen, dass im Unterricht Ballspiele dominieren, nicht zuletzt, weil sich die Mehrzahl der Schüler für andere Angebote nicht interessiert. Bei Sportspielen engagieren sich vor allem die sportlich leistungsfähigen Jungen, und die Lehrkräfte nutzen dieses Engagement, um die Schüler bei Laune zu halten und Chaos in der Sportstunde zu vermeiden. Untersuchungen in verschiedenen Ländern ergaben, dass sich der Schulsport in starkem Maße an den Zielen und Prinzipien des organisierten Sports orientiert und – zumindest idealtypisch – auf Wettkampf und Überbietung konzentriert ist. Versuche, von diesem Sportverständnis abzuweichen und neue Regeln, beispielsweise bei Spielen, einzuführen, stoßen bei vielen Jugendlichen, vor allem bei den Jungen, auf Ablehnung. Sie wollen verständlicherweise so spielen, wie es ihnen massenmedial vermittelt wird.

Diese Form des Sports kommt den körperlichen Voraussetzungen und den vom Mediensport und von traditionellen Rollenmodellen geprägten Interessen der Jungen entgegen und lässt sich mit den ebenfalls von den Medien beeinflussten Selbstkonzepten der Mädchen nur schwer vereinbaren. Kein Wunder, dass der

³ Siehe auch die umfangreiche Literatur über Koedukation im Sportunterricht in Deutschland; u. a. Faulstich-Wieland, 1991; Scheffel, 1996; Kugelmann, 1999; Schmolze, 2007.

Sportunterricht bei Jungen beliebter ist als bei den Mädchen, dass Mädchen sich häufig nicht aktiv am Schulsport beteiligen oder sogar den Unterricht schwänzen. Wehner (2005, S. 32) kommt aufgrund der Ergebnisse einer Fragebogenuntersuchung zu folgendem Fazit: „Die meisten Mädchen fühlen sich im traditionellen Sportunterricht nicht aufgehoben, die wenigsten ... können allerdings ihre Bedürfnisse artikulieren, sondern verweigern die Teilnahme“. Dies ergaben auch zahlreiche weitere überwiegend quantitative Untersuchungen, die meist keine Nachfragen und Einsichten in die Hintergründe zulassen. In diesen Studien wird das Verhalten der Mädchen häufig als abweichend von im Sportunterricht geltenden Normen und Regeln charakterisiert und auf Desinteresse und/oder „Unsportlichkeit“ zurückgeführt. Auch die Lehrkräfte halten die Mädchen aufgrund ihrer geringen Beteiligung am Unterricht für weniger qualifiziert und leistungsfähig als die Jungen (Flintoff & Scraton, 2001; Garrett, 2004; Rich, 2004; Jørgensen, 2006; Fernández-Balboa & Muros, 2006; Wolters & Gebken 2005; Wehner 2005; Couturier, Chepko & Coughlin, 2007).

Gleichzeitig zeigen Untersuchungen auch, dass der Sportunterricht an vielen Schulen als Arena der Inszenierung von hegemonialer Männlichkeit dient und damit Mädchen auf marginalisierte Positionen verweist (Green, 1998; Ennis, 1999; Fairclough, Stratton, & Baldwin, 2002; Danmarks Evalueringsinstitut, 2004; Gard, 2006). Nur in relativ wenigen Studien wurde versucht, die Perspektive der Mädchen einzunehmen und festzustellen, wie sie mit den Anforderungen im Sportunterricht umgehen. Ziel dieses Beitrags ist es, dieser zentralen Frage nachzugehen. Er basiert auf den Ergebnissen eines Forschungsprojekts und erzählt in Form einer Fallstudie die Geschichte Idas, die Geschichte eines Mädchens, das sich selbst als unsportlich, feminin und attraktiv, eben als „normal“, beschreibt und auch von den anderen Schülerinnen und Schülern so wahrgenommen wird. Die Geschichte basiert auf Interviewaussagen und auf Videoaufnahmen des Unterrichts, die deutlich machen, wie ein „normales“ Mädchen auf die Anforderungen, die im Schulsport gestellt werden, reagiert, wie sie sich ihrer Identität entsprechend inszeniert und wie sie dem Unterricht aus ihrer Perspektive Sinn und Bedeutung verleiht. Idas Verhalten kann aus einer institutionellen Sichtweise als Schulsportverweigerung interpretiert werden. Übernimmt man aber die Perspektive Idas, dann eröffnen sich neue Aspekte und Deutungsmuster dieses bekannten Phänomens.

2 Theoretische Überlegungen

Der Beitrag basiert auf einem konstruktivistischen Verständnis von Geschlecht, das individuelle, interaktive und gesamtgesellschaftliche Perspektiven integriert. Wie zahlreiche andere sozial-konstruktivistisch argumentierende Sozialwissenschaftler(innen) betont Judith Lorber (2005, S. 6), dass Gesellschaften „gendered“ sind, das heißt Geschlecht als Sinnzuweisung und Ordnungskategorie nutzen. Arbeit, Familie und andere zentrale Bereiche der Gesellschaft sind in einer Weise organisiert, die die Bevölkerung in zwei Kategorien einteilt, in „Männer“ und „Frauen“, denen jeweils geschlechtstypische Positionen mit unterschiedlichem Status zugeordnet werden. Daher ist Geschlecht auf der gesellschaftlichen Ebene als ein binäres System zu verstehen, das Ungleichheit und Hierarchien re-produziert. Geschlecht

hat aber auch und vor allem eine individuelle Seite. Es ist im Körper und in der Identität der Menschen verankert und wird in Interaktionen bewusst oder unbewusst inszeniert. Geschlecht ist daher nicht etwas, was wir sind oder was wir haben, sondern etwas, was wir tun (Bing, & Bergvall, 1996; Søndergaard, 1996; Staunæs, 2004; Lorber, 2005). Rakow (1986, S. 19) betont: “Gender is both something we do and something we think with, both a set of social practices and a system of cultural meaning.” Durch die Inszenierung von Geschlecht und die Wahrnehmung, Interpretation und Beurteilung der Umwelt mit Hilfe von dichotomen Geschlechterkategorien re-produzieren wir Geschlechtsunterschiede und “once the differences have been constructed, they are used to reinforce the ‘essentialness’ of gender” (West & Zimmermann, 1991, S. 24).

In und durch soziales Handeln eignen sich Menschen, als aktiv Lernende, Geschlecht an und damit auch die “richtige” Art als Frau oder als Mann zu interagieren, zu denken, zu sprechen und zu fühlen, abhängig vom und angepasst an den jeweiligen Kontext. Auf diese Weise „gendern“ Menschen sich selbst ... “...in each moment of speaking and being we each reinvent ourselves inside the male/female dualism, socially, psychologically, and physically” (Davies, 1999, S. 85).

Dabei sind sich die Vertreter(innen) der Genderforschung einig, dass Geschlecht auf zahlreiche und verschiedene Weise konstruiert und präsentiert werden kann und dass es große Unterschiede zwischen Gruppen und Individuen in beiden Geschlechterkategorien gibt. Die vielfältigen Geschlechterentwürfe und die zahlreichen Formen des „doing gender“ sind dabei von individuellen Voraussetzungen, der jeweiligen Situation und insgesamt dem kulturellen Umfeld abhängig (z. B. Stormhøj, 1998; Connell, 2002; Staunæs, 2004). Dies gilt auch für den Sportunterricht, wo Mädchen und Jungen einerseits die dominanten und geschlechertypischen “Drehbücher” kennen und ihnen auch weitgehend folgen, wo sie aber auch die Möglichkeit haben, eigene Vorstellungen zu entwickeln, ihre „Rollen“ zu interpretieren und in einem vorgegebenen Rahmen selbstbestimmt zu agieren. Nach Connell (2002) und anderen „Sozialkonstruktivisten“ (z. B. Staunæs, 2004; Stormhøj, 1998) gibt es unzählige Formen der Weiblichkeit und Männlichkeit, die unter anderem abhängig sind von der jeweiligen Situation sowie der Art der Beziehungen und Interaktionen. Der Sportunterricht bietet beispielsweise ganz andere Möglichkeiten Geschlecht zu inszenieren, als die Büroarbeit oder eine Party.

Geschlecht und Körper sind untrennbar miteinander verflochten. Connell versteht Geschlecht als “soziale Verkörperung” (social embodiment), wobei Körper sowohl Objekte als auch Subjekte sozialen Handelns sind. Soziales Handeln schließt immer auch den Körper und körperliche Aktivitäten mit ein, die ihrerseits wiederum soziale Normen und Regeln, Wahrnehmungen, Interpretationen und Urteile beeinflussen (Connell, 2002, S. 47). Das Konzept der sozialen Verkörperung bietet einen wichtigen Ansatz zum Verständnis des Sportunterrichts, der als gesellschaftliche Institution auf einem regulierten und kontrollierten sozialen und körperlichen Handeln basiert. Dabei ist zu berücksichtigen, dass der Sport im Sinn des Wettkampfsports (nicht unbedingt der Sportunterricht) eine Institution ist, die systematisch körperliche Leistungen vergleicht, Unterschiede registriert und Hierarchien konstruiert. Gleichzeitig ist der Wettkampfsport ein System, das eine systematische Geschlechtertren-

nung betreibt, aber implizit die Leistungen der Frauen an denen der Männer misst. Geschlecht als „social embodiment“ spielt daher eine zentrale Rolle im Sport und auch im Sportunterricht.

3 Das Projekt „Geschlechterkonstruktionen im Sportunterricht“⁴

Fragen und Ziele

In diesem Beitrag werden Ergebnisse eines vom Institut für Sportwissenschaften der Universität Kopenhagen unterstützten Projekts vorgestellt, in dem es um Inszenierungen von Geschlecht im Sportunterricht ging. Ziel war es, das Verhalten von sowie die Interaktionen und Beziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern im koedukativen Sportunterricht zu erforschen und festzustellen, welchem offiziellen und welchem heimlichen Lehrplan die Schüler(innen) in ihrem Sportunterricht folgen. Untersucht wurden unter anderem ihre Beteiligung an den verschiedenen Angeboten im Unterricht, aber auch ihre Selbstdarstellungen in verschiedenen Situationen und Kontexten.

Von besonderem Interesse war die Frage, wie die Bedingungen des Schulsports die Möglichkeiten von Mädchen, dem Sporttreiben Sinn und Bedeutung zu verleihen, beeinflussen, und wie Schülerinnen auf Vorgaben im Unterricht in Abhängigkeit von ihren „Weiblichkeitsprojekten“ mit Anpassung, Verweigerung und/oder Widerstand reagieren. Dieser Beitrag fokussiert die Widersprüche zwischen Sport in engem Sinn und den Weiblichkeitsentwürfen von Schülerinnen. Die dabei beobachtbaren Reaktionen zahlreicher Schülerinnen können, wie schon erwähnt, aus institutioneller Sicht als Schulsportverweigerung gedeutet werden.

Vorgehensweisen und Methoden

Zielgruppe waren 42 Gymnasialschülerinnen und -schüler im Alter von 16 und 17 Jahren. An dänischen Gymnasien ist Koedukation in allen Fächern Prinzip, wobei im Sportunterricht jeweils zwei Klassen zusammen von zwei Lehrkräften, einem Lehrer und einer Lehrerin, unterrichtet werden. Diese Klassenstufe wurde gewählt, weil viele Schüler und noch mehr Schülerinnen in diesem Alter die Lust an Sport verlieren und die Teilnahme am regulären Sportunterricht verweigern. Hintergründe und Ursachen dieses Phänomens zu erforschen, war eines der Ziele des Projekts.

In der ersten Projektphase wurden Informationen über die „offiziellen“ Ziele und Inhalte des Sportunterrichts eingeholt, die in einem offiziellen vom Unterrichtsministerium herausgegebenen Leitfaden zusammengestellt sind (STX-bekendtgørelse, 2008). Vor Beginn des Projektes wurde die Schulleitung kontaktiert, die das Forschungsvorhaben genehmigte und Unterstützung zusagte. Danach wurde den Schüler(inne)n sowie den Lehrkräften das Vorhaben vorgestellt und es wurde um

⁴ Wichtige Teilergebnisse des Projekts wurden in der Magisterarbeit von With-Nielsen (2007) auf Dänisch veröffentlicht.

Unterstützung bei der Durchführung der Untersuchung gebeten. Dazu waren alle, die Schüler(innen) ebenso wie die beiden Lehrkräfte, bereit.

Im nächsten Schritt wurden mit Hilfe eines kurzen Fragebogens Informationen über die Schüler/innen der ausgewählten Klasse gesammelt. Die Fragen bezogen sich unter anderem auf Alter und Geschlecht, Familienverhältnisse, Freizeitinteressen sowie Sport- und Bewegungsaktivitäten der Jugendlichen.

Einblick in die konkreten Abläufe im Sportunterricht lieferten Videoaufzeichnungen, die an drei aufeinanderfolgenden Wochen gemacht wurden. Diese Aufzeichnungen informierten über die Inhalte des Sportunterrichts, in dem in der Beobachtungsperiode Ballspiele, vor allem Basketball und Volleyball, dominierten. Außerdem lieferten sie Einblick in die Lehrmethoden der Sportlehrkräfte und ihr Verhalten im Unterricht.

Acht Schüler(innen), sechs Mädchen und zwei Jungen, stellten sich uns für Interviews zur Verfügung. Sie repräsentieren die verschiedenen Schüler(innen)gruppen in der Klasse im Hinblick auf Geschlecht, ethnische Herkunft und sportliches Engagement in der Freizeit. Die Gruppe der interviewten Schüler(innen) bestand aus drei dänischen Mädchen und drei Schülerinnen, deren Familien aus der Türkei, dem Iran und dem Irak stammen, sowie einem dänischen und einem irakischen Jungen. Vier Mädchen und einer der beiden Jungen waren außerhalb der Schule sportlich aktiv.

Die Interviews wurden von der Co-Autorin in der Schule in den Wochen nach den Videoaufzeichnungen durchgeführt. Zentrale Fragen waren in einem Leitfaden vorgegeben. Sie bezogen sich auf die Erfahrungen in und mit dem Sport in der Schule und in der Freizeit, auf die Ziele und Motive, Vorlieben und Abneigungen sowie auf die Beziehungen zu den Mitschülern und Mitschülerinnen. Außerdem wurden die Schüler(innen) gebeten, ihre Meinung über Mädchen und Jungen im Sportunterricht mitzuteilen und auch zu erzählen, wie sie sich selbst im Schulsport verhalten, insbesondere, wie sie dort als Jungen oder Mädchen agieren und/oder reagieren.

Die Interviews boten den Schüler(inne)n aber auch Raum für narrative Berichte, das heißt, die Schüler(innen) konnten sich frei zu Themen ihres Interesses äußern. Sie berichteten offen über ihre Meinungen zum Sportunterricht und über Beobachtungen und Erfahrungen, die sie während der Sportunterrichtsstunden gemacht hatten. Die Aussagen in den Interviews und die Beobachtungen im Unterricht ergänzten einander, und die Kombination der Erhebungsergebnisse ermöglichte es, die Einstellungen, aber auch die Aktionen und Reaktionen der Jugendlichen zu rekonstruieren. Die Berichte in den Interviews lieferten zudem Informationen, wie die Gesprächspartner(innen) das Verhalten der anderen Schüler(innen) wahrnahmen, interpretierten und beurteilten.

Die Interviews wurden transkribiert und einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen (Mayring, 2000). Nach Altheide (1987, S. 68) dient diese Methode dazu "to document and understand the communication of meaning as well as to verify theoretical relationships". Die Texte werden dabei mittels eines Kategoriensystems zergliedert und schrittweise analysiert. In einem weiteren strukturierenden Analyseschritt wurden die einer bestimmten Kategorie zugeordneten Interviewpassagen verdichtet und

systematisch weiter abstrahiert, wobei immer wieder Rückgriffe auf die originalen Textstellen erfolgten. Dadurch ließ sich ein differenzierter Überblick über bestimmte Typen und Muster von Einstellungen und Verhaltensweisen erstellen, es war aber auch möglich, Variationen und Abweichungen vom "Typischen" zu identifizieren. Hauptaufgabe der beteiligten Wissenschaftlerinnen war die hermeneutische Aufdeckung und Interpretation der in den Aussagen enthaltenen Sinnstrukturen. Interpretation ist dabei als diszipliniert-intuitiver und reflexiv-kontrollierter Versuch der Erkenntnisgewinnung zu verstehen (Kleining, 1982; Klein, 1983).

Die Videoaufzeichnungen erfassten zum Teil die gesamte Klasse, zum Teil einzelne Schüler(innen) oder Gruppen von Jugendlichen, wobei sowohl die theoretischen Überlegungen als auch explorative Beobachtungen im Sportunterricht und im Klassenzimmer zur Auswahl der Personen und (Inter)Aktionen herangezogen wurden (Rosenstein, 2002). Die Filme wurden im Hinblick auf "signifikante Momente" durchgesehen und ausgewählte Szenen vor dem Hintergrund der entsprechenden Interviewpassagen interpretiert. Mit den Lehrkräften wurden informelle Gespräche geführt. Sie standen auch zur Verfügung, wenn nach den Interviews oder Beobachtungen spezifische Nachfragen notwendig waren.

4 Ergebnisse des Gesamtprojekts

Um die im nächsten Kapitel geschilderte Fallstudie verstehen zu können, muss diese zunächst in den Gesamtkontext des Projekts gestellt werden. Deshalb sollen an dieser Stelle zunächst in gebotener Kürze die wichtigsten Ergebnisse des Projekts „Geschlechterkonstruktionen im Sportunterricht“ vorgestellt werden. Zusammenfassend ist festzustellen, dass die an der Studie beteiligten Jungen und Mädchen Bewegungsaktivitäten und Sport in unterschiedlicher Weise erlebten und beurteilten. Dies gilt für den Sportunterricht ebenso wie für das Sporttreiben in der Freizeit. Die meisten Jungen berichteten in der Fragebogenuntersuchung, dass sie gerne Sport treiben und dass Sport und Wettkampf ihnen Spaß machen. In ähnlicher Weise äußerten sie sich auch in den Interviews. So meinte Jakob: *„Klar, ich trainiere, ich will einen Platz im Team ... Sport ist super, aber nur, wenn es auch um etwas geht.“* Ali betont das Gemeinschaftsgefühl im Sport, aber auch für ihn ist Wettkampf ein „Bonus“, auch wenn es nur ein Wettspiel im Sportunterricht ist. Mädchen erlebten dagegen den normierten und wettkampforientierten Sportunterricht als problematisch: *„...Alles dreht sich um Training und Wettkampf, und alles ist vorgeschrieben und festgelegt. Wenn man das nicht so kann, dann ist man außen vor“*, beklagte sich Dina. Dies bestätigt unter anderem auch Line, die insbesondere die „Eliteorientierung“ des Sportunterrichts kritisierte.

Die Schüler hielten es für selbstverständlich, dass im schulischen Sportunterricht in ähnlicher Weise wie im Sportverein Training, Leistungssteigerung und Wettkampf im Mittelpunkt stehen. So ist es für Jakob kein „richtiger“ Sport, wenn *„man nicht ernsthaft trainiert“* und seine Leistungen verbessert. Zahlreiche Jungen beteiligen sich an denselben sportlichen Aktivitäten, verfolgen dieselben Ziele und zeigen dasselbe Verhalten im Sportunterricht wie in den Vereinen oder in informellen Gruppen, in denen sie in ihrer Freizeit Sport treiben. Die Mädchen nannten dagegen

häufig Gesundheit oder gutes Aussehen als Ziele ihres Sportengagements. *„Ich möchte gerne ein bisschen abnehmen, so eine gute Figur haben ... aber man fühlt sich auch besser, man fühlt sich wohl, wenn man gesund ist“* meinte Line. Ida betonte dagegen, dass sie dünn genug ist, meinte aber auch: *„Ich weiß, Sport ist gesund, auch wenn man dünn ist.“*

Die Aussagen der Schülerinnen und Schüler entsprechen den Ergebnissen quantitativer Studien, unter anderem einer repräsentativen Fragebogenuntersuchung, in der dänische Jugendliche über ihre Freizeit und über die Gründe für ihre Beteiligung an Bewegungsaktivitäten berichteten (Ringgaard & Nielsen, 2004).

Eine im Projekt erfolgte Durchsicht der vom Unterrichtsministerium publizierten Richtlinien ergab, dass der Sportunterricht drei Hauptbereiche abdecken soll und dass jedem Bereich 25 % der für den Sportunterricht zur Verfügung stehenden Zeit zugewiesen ist. Die drei Bereiche sind Ballspiele, Gymnastik/Tanz sowie andere Sportarten nach Wahl, unter anderem Schwimmen, Leichtathletik, Klettern. Die Lehrkräfte können frei entscheiden, was sie in den restlichen 25 % der Zeit anbieten (STX-bekendtgørelse, 2008). Das bedeutet, dass Ballspiele ganz „offiziell“ 50 % der Sportstunden füllen können.

Im Schulalltag halten sich die Lehrkräfte allerdings kaum an diese Richtlinien, sie haben vielmehr hohes Maß an Freiheit bei der Gestaltung ihres Sportunterrichts. In der Regel dominiert Sport mit dem Ziel der Steigerung quantitativer Leistungen und/oder der Überbietung im Wettkampf den Unterricht. Obwohl die Schüler(innen) laut Lehrplan unterschiedliche Bewegungsformen und -kulturen kennenlernen und erleben sollen, erhalten sie in Wirklichkeit dazu kaum Gelegenheit. Informelle Gespräche mit den Lehrkräften und die Interviews mit den Schülerinnen und Schülern ergaben, dass die am Projekt teilnehmenden Jugendlichen nur während einer kurzen Periode im Tanz unterrichtet worden waren. Dagegen hatten bereits zweimal jeweils mehrere Wochen lang Ballspiele auf dem Stundenplan gestanden.

Die Untersuchungsergebnisse von Jørgensen (2006, S. 38) bestätigen diesen Eindruck. Er fand heraus, dass Ballspiele etwa 70 % der dem Sportunterricht zugewiesenen Zeit beanspruchen, während Tanz und Gymnastik in nur 10 % der Unterrichtszeit thematisiert werden.

Eine offizielle Begutachtung des Sportunterrichts an dänischen Gymnasien bestätigt Jørgensens Ergebnisse. Die Gutachter stellten fest, dass sich die Mehrheit der Schüler nur durch Spiele, vor allem Fußball, zum Mitmachen im Unterricht bewegen ließ. Für die Lehrer sei es am einfachsten, heißt es in dem Bericht, einen Ball in die Halle zu werfen, um die Schüler zu beschäftigen. Die Gutachter kamen zu folgendem Schluss: *„Der Schwerpunkt auf den Spielen bedeutet, dass der Unterricht den Erwartungen der Jungen, aber nicht der Mädchen entspricht. Die besten Spieler dominieren das Spiel mit dem Ergebnis, dass viele Mädchen einfach aufgeben“* (Danmarks Evalueringsinstitut, 2004, S. 15). Der Ausrichtung des Unterrichts entspricht die Benotungspraxis: Die Schüler(innen) werden überwiegend im Hinblick auf ihre Leistungen in den Spielen, das heißt im Hinblick auf ihre technischen Fertigkeiten und ihr taktisches Können bewertet (<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=123334#B1>, Abruf am 15. Februar 2010).

Ähnliche Erkenntnisse über die große Bedeutung von Spielen und Wettkämpfen sowie über die damit zusammenhängende dominante Rolle der Jungen im Sportunterricht liegen aus anderen Ländern, unter anderem aus dem UK und Australien vor (u. a. Green, 1998; Ennis, 1999; Fairclough, Stratton, & Baldwin, 2002; Klomsten, Marsh, & Skaalvik 2005; Gard, 2006). Wehner (2005, S. 32) beschreibt die Verhältnisse an einer deutschen Hauptschule folgendermaßen: „Mädchen ... hatten durchweg das Gefühl, dass nur das gemacht werde, was die Jungs wollten. Es sei meistens nur Fußball ... und Basketball gespielt worden, die Jungs hätten nie abgegeben und viel zu hart gespielt.“

Die Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung und die Aussagen in den Interviews im Kontext der „Geschlechterkonstruktionstudie“ ließen zudem erkennen, dass die Jugendlichen Männlichkeit und Weiblichkeit als Gegensätze verstehen, die in unterschiedlichen Bereichen des hierarchisch strukturierten Sportfeldes positioniert sind (siehe auch With-Nielsen, 2007). Jungen werden ganz selbstverständlich – von der überwiegenden Mehrheit der Schüler(innen) – als interessiert am und begabt im Sport wahrgenommen und als den Mädchen im Hinblick auf sportliche Fähigkeiten und Fertigkeiten überlegen imaginiert.

So stellte Iram im Interview kategorisch fest: *„Jungen sind stärker als Mädchen und können mehr als wir“*, und Dina ergänzte: *„Ja, in den Ballspielen sind sie auf jeden Fall besser“*. Jakob vertrat die Ansicht, dass es zwar sportliche Aktivitäten gebe, in denen Mädchen besser seien als Jungen, dass aber Jungen stolz darauf seien, den Mädchen in vielen Sportarten überlegen zu sein.

Die Annahme, dass Jungen besser im Sport sind als Mädchen, basiert dabei auf einem Sportverständnis, das sich auf die bei Jungen und Männern beliebten Sportarten bezieht. Aktivitäten wie Tanz und Gymnastik, für die sich Mädchen interessieren und bei denen sie sich auszeichnen, werden – von den Jungen, aber auch den Mädchen selbst – nicht ernst genommen und auch nicht als „richtiger Sport“ anerkannt. *„Ich bin nicht sportlich, ich kann nicht gut mit Bällen umgehen. Ich bin gut in Gymnastik, aber das zählt ja nicht“* so die Feststellung von Line. Für Jungen wie Ali sind Gymnastik und Tanz *„Mädchensache, so etwas zu Musik oder so“*. Jakob fügt hinzu: *„Als Junge gilt man sozusagen als feminin ... das ist nicht so toll. Und die Lehrer erwarten es ja auch nicht, dass wir gut in Tanz und Gymnastik sind.“*

Informelle Beobachtungen und Gespräche mit Lehrkräften machten deutlich, dass beide, der Lehrer und die Lehrerin, zur dominanten Rolle der Jungen im Sportunterricht beitragen. Ihr Verhalten in den Sportstunden entsprach in vieler Hinsicht stereotypen Frauen- und Männerrollen. Dies gilt unter anderem für die Verteilung von Aufgaben im Unterricht. Wenn beispielsweise Ballspiele auf dem Lehrplan standen, war es die Lehrerin, die sich den Anfänger(inne)n widmete und der Lehrer, der die besten Spieler(innen) trainierte. Wenn beim „Aufwärmen“ Gymnastikübungen eingesetzt wurden, demonstrierte die Lehrerin, wie die Übungen aussehen sollten. In den Interviews berichteten die Jugendlichen, dass beide Lehrkräfte von den Jungen bessere Leistungen erwarteten als von den Mädchen. Dies bestätigte Ida: *„Ich glaube, dass die Lehrer höhere Erwartungen an Jungen haben als an Mädchen. Klar,*

die sagen nicht, dass wir schlechter sind, aber irgendwie ist es ok, wenn wir etwas nicht können oder nicht mitmachen wollen.“

Damit verstärkten die Lehrkräfte Unterschiede zwischen den Geschlechtern und boten den Jungen bessere Möglichkeiten als den Mädchen, Anerkennung und Status im Sportunterricht zu erlangen (siehe auch Wright, 1999; Rønholt, 2002; Brown & Evans, 2004; Rich, 2004; With-Nielsen, 2007). Videoaufzeichnungen und Interviews im Kontext des „Geschlechterkonstruktionsprojekts“ ergaben, dass Jugendliche und Lehrkräfte stereotype Vorstellungen über Mädchen und Jungen haben, die weder die Unterrichtsrealität erfassen, noch die Hintergründe des geschlechtstypischen Verhaltens vieler Schüler(innen) berücksichtigen. Bei einer Übung im Dribbeln, bei der die Schüler(innen) bei einem Fehler ausschieden, forderte beispielsweise der Sportlehrer die Jungen auf, sich anzustrengen. *„Ihr wollt doch nicht früher rausfliegen als die Mädchen.“* Als später Würfe auf den Korb geübt wurden, meinte der Lehrer zu den Mädchen: *„Ihr müsst mit beiden Händen werfen, ihr seid zu schwach mit einer Hand.“*

Obwohl es in der Klasse durchaus „unsportliche“ Jungen gab und Mädchen, die als „sportlich“ galten und in den Teams der Jungen mitspielen wollten und konnten, änderte dies nichts an der generellen Einstellung der Lehrkräfte und ihrem Verhalten gegenüber den Schülerinnen und Schülern.

Die Ergebnisse der Gesamtstudie zeigten den Sportunterricht als Institution, die Geschlechterunterschiede und -hierarchien re-produziert. Er bietet, nicht zuletzt wegen der permanenten Zurschaustellung des Körpers und der Demonstration körperlicher Leistungen, vielfältige Gelegenheiten für die Aneignung und Präsentation von Geschlecht. Der Fokus auf Ballspielen und Wettkämpfen entspricht den Erwartungen und Kompetenzen der Jungen, trägt zu einer Marginalisierung der Schülerinnen bei und vermittelt den Eindruck, dass Mädchen diejenigen Qualitäten und Kompetenzen fehlen, die Jungen und Männer zum Sporttreiben befähigen.

Hier stellt sich die Frage, wie Schülerinnen reagieren, wenn sie mit einem als „männlich“ definierten Sportkonzept konfrontiert werden, das ihren Vorstellungen und Wünschen kaum entspricht (Jørgensen, 2006, S. 41). Man muss aber auch fragen, wie es dazu kommt, dass Sport- und Bewegungsaktivitäten dem einen oder dem anderen Geschlecht zugewiesen und als männlich oder weiblich etikettiert werden und wie ein „degendering“ von Sport und Bewegung und damit eine Einbeziehung der Mädchen und der Jungen in „gegengeschlechtliche“ Aktivitäten ermöglicht werden können. Diese Fragen lassen sich allerdings auf der Basis der in diesem Projekt erzielten Erkenntnisse nicht beantworten.

5 Idas Geschichte

Nachfolgend sollen in einer Fallstudie, der Geschichte von Ida, Erfahrungen und Verhaltensstrategien im Sportunterricht aufgezeigt werden, die typisch für eine ganze Gruppe von Mädchen sind und die in der Literatur häufig pauschal als Schulsportverweigerung etikettiert werden. Diese Mädchen suchen Anerkennung nicht aufgrund sportlicher Leistungen, sondern auf der Basis ihres Aussehens und Auftre-

tens. Sie setzen demonstrativ auf die Inszenierung ihrer Weiblichkeit und lehnen sportliche Aktivitäten ab, die sie nicht mit ihrer Identität und ihrem Image als attraktive Frau vereinbaren können. Ein typisches Beispiel für eine solche Selbstinszenierung ist Ida.

Ida strebt nicht nach guten Noten im Sportunterricht oder nach einer Verbesserung ihrer sportlichen Fertigkeiten. Wenn sie die Wahl hätte, würde sie überhaupt nicht am Schulsport teilnehmen. In ihrer Freizeit beteiligt sie sich nicht an sportlichen Aktivitäten, im Sportunterricht ist sie ein „normales“, ein „typisches“ Mädchen, das sich bei vielen Übungen aus dem Unterricht „ausklinkt“. Die Strategien dieser „typischen Mädchen“, sich mehr oder weniger offen der Teilnahme am Schulsport zu verweigern, wurden in verschiedenen Studien aus mehreren Ländern beschrieben.⁵

Der Sportunterricht – Spaß als alternatives Gegenprogramm zur sportlichen Leistung

Ida ist überzeugt, dass sie nicht die notwendigen Voraussetzungen mitbringt, um im Sportunterricht erfolgreich zu sein. Ihrer Meinung nach ist dies aber nicht ihre Schuld, sondern die der Lehrkräfte, die den Sportunterricht in einer Weise gestalten, dass er nicht ihren Möglichkeiten und Fähigkeiten entspricht. *„Es ist so doof, dass wir so oft Jungensport haben – da kann ja ein Mädchen wie ich nicht mitmachen ...“*.

Ida fühlt sich daher nicht als passives Opfer von Marginalisierungsprozessen, obwohl ihr bewusst ist, dass sie im Sportunterricht eine Außenseiterin ist. Sie kann damit leben, weil sie eine gute Erklärung für ihre Außenseiterrolle hat: Es liegt am Sportunterricht, der sich an den Voraussetzungen und Interessen der Jungen orientiert. Ida weigert sich, an den Leistungsstandards der männlichen Schüler gemessen und danach beurteilt zu werden. Zudem hält sie den Sportunterricht für unwichtig, für ein „Zusatzangebot“ und nicht für einen Teil des „normalen“ Unterrichts. Daher nutzt sie den Schulsport als Gelegenheit, frei von den Zwängen des Regelunterrichts im Klassenzimmer ihren eigenen Interessen nachzugehen.

Ida will *„etwas vom Sportunterricht haben“*, und das kann sie nicht, wenn sie an den von den Lehrkräften vorgegebenen Übungen teilnimmt. Dabei würde sie sich nur blamieren. Das bedeutet aber nicht, dass sie passiv ist, sie hat vielmehr ein eigenes „Programm“. Häufig nutzt sie den Sportunterricht zu einem Schwatz mit ihren Freundinnen. *„Ich hab es aufgegeben, mit den Jungen mitzuhalten. Ich nutze die Zeit, um mit den Mädchen rumzuhängen und Spaß zu haben ... News auszutauschen“*. Und wenn dann alles gesagt ist, erfinden die Mädchen ihr eigenes Sportprogramm. Sie tanzen herum, wetteifern, wer die lustigsten Bewegungen machen kann, oder versuchen, einen Gymnastikball in ein enges T-Shirt zu stecken. Ihrem Erfindungsreichtum sind kaum Grenzen gesetzt. *„Wir spielen Ball, aber so, dass es mehr Spaß macht, so mehr relaxed. Und wir lachen über uns, wenn wir uns blöd anstellen. Wir sehen dabei so doof aus, aber das macht es ja so lustig.“*

⁵ Siehe u. a. Wright, 1996; Garret, 2004; Jørgensen, 2006; Fernández-Balboa, & Muros, 2006. Siehe auch die Beiträge in der Zeitschrift Sportpädagogik, (2), 2005.

Ida und ihre Freundinnen verändern den Sportunterricht, sie integrieren neue Elemente mit dem Fokus auf Spaß, Kommunikation und Gemeinschaft. Die Tatsache, dass diese Mädchen, wenn auch nach eigenen Vorstellungen und Regeln, aktiv sind, zeigt, dass ihr Verhalten nicht als Mangel an Bewegungsfreude interpretiert werden kann. Es ist vielmehr ein Protest gegen die Zumutungen der Geschlechterhierarchie im Sportunterricht, in dem die Jungen das alleinige Sagen haben. Es ist ein Protest gegen die Orientierung des Schulsports an den Interessen der Jungen, aber auch ein Protest gegen einen Unterricht, der einseitig Leistung, Wettkampf und Überbietung betont.

So sind eben die Mädchen ...

Der Rückzug der Mädchen aus dem „normalen“ Unterricht wird von den anderen Schülern und den Lehrkräften nicht als Protest, sondern als normales Verhalten unsportlicher Mädchen interpretiert. Ihre Aktivitäten gelten nicht als „Sport“ und sie werden daher nicht ernst genommen, sondern weitgehend ignoriert. Wie die Videoaufnahmen zeigen, reagierten weder die Lehrkräfte noch die Mitschüler(innen) auf das Verhalten von Idas „Girl Group“. Auch in den Interviews, in denen ausgewählte Schüler(innen) über ihre Erlebnisse im Sportunterricht erzählten, wurde Ida nicht erwähnt. Die Informanten erzählten vielmehr begeistert von Nanna, einem sportlichen Mädchen, das mit den Jungen im Basketball mithalten kann. Allerdings meinten vor allem die Jungen, dass Nanna eine Ausnahme ist und dass Mädchen generell unsportlich sind.

Warum aber kümmern sich die Sportlehrer(innen) nicht um Ida? Haben sie es aufgegeben, sie für sportliche Aktivitäten zu interessieren und sie in den Unterricht zu integrieren? Ida ernst zu nehmen, würde allerdings bedeuten, den traditionellen Sportunterricht, der an den Interessen vieler Mädchen vorbeigeht, in Frage zu stellen und Alternativen zu finden.

Idas Verhalten im Sportunterricht könnte als Opposition oder sogar als aktiver Widerstand gegen die etablierten Ziele und Praktiken im Sportunterricht interpretiert werden. Damit würde man aber Idas Absichten missdeuten. Ihr Ziel ist es nicht, die Teilnahme am Sportunterricht zu verweigern, ihr geht es ausschließlich darum, dem Schulsport *„etwas abzugewinnen“* und ihm damit aus ihrer Perspektive Sinn und Bedeutung zu geben.

Sport schadet dem „weiblichen“ Image

Ida nennt aber noch einen weiteren Grund für ihr „abweichendes“ Verhalten in den Sportstunden. Sie hat Angst, dass die Beteiligung an kämpferischen und anstrengenden Sportarten ihrem Image und ihrem Aussehen schaden könnte: *„Ich meine, wenn ich dann rot im Gesicht werde, weil es so anstrengend ist, dann denke ich – o nein...und wenn ich anfangen zu schwitzen, das ist ganz schrecklich, ich will ja nicht mit nassen und verschwitzten Haaren rumlaufen. Dann lass ich es etwas langsamer angehen, auch dann, wenn es mir Spaß macht. Ich glaube, dass viele Mädchen so denken wie ich... ich meine, wir wollen doch nicht aussehen wie Freaks. Ich will auf jeden Fall gut aussehen.“*

„Gut aussehen“ bedeutet für Ida auch, die „richtigen Klamotten“ anzuhaben, das heißt Kleidung die ihre Weiblichkeit betont. Sportbekleidung entspricht nicht ihren Vorstellungen von modischem Chic, deshalb weigert sie sich auch, sich für den Sportunterricht umzuziehen. *„Normalerweise trage ich keine Sportklamotten, und wenn ich es tue, dann sehen die fast genauso aus wie meine normale Kleidung. Ich möchte ja nicht aussehen wie ein Clown.“* Ihrer Meinung nach ist Sportkleidung hässlich. Auf die Frage, was denn so hässlich sei, sagt sie: *„Tja, diese weiten T-Shirts und die grässlichen Trainingsanzug-Hosen, und überhaupt ...“* Ida treibt ihren „Sport“ in „normaler“ Kleidung. Die Videoaufnahmen zeigen, dass Ida im Sportunterricht ein hautenges bauchfreies Top trägt, und, obwohl es heiß ist, eine lange schwarze Hose.

Ihre Weigerung, sich sportgerecht zu kleiden, macht deutlich, dass es ihr im Sportunterricht nicht darum geht, ihre Leistungen zu verbessern, sondern dass für sie ihr Aussehen wichtiger ist als das Streben nach sportlichem Erfolg. Damit klinkt sich Ida aus den Regelvorgaben der Sportwelt aus. Sie verweigert sich sportlichen Rationalitätsprinzipien, vor allem der Optimierung der Leistungsvoraussetzungen und dem Streben nach Leistungssteigerung.

Außerhalb der Sporthalle bevorzugt Ida Röcke oder Kleider, auffallenden Schmuck und hochhackige Schuhe, also Bekleidung, die in westlichen Gesellschaften mit demonstrativer Weiblichkeit konnotiert wird (u. a. Stormhøj, 1998). Damit fällt Ida auf, weil die meisten Mädchen der Klasse flache Schuhe und Jeans tragen und die muslimischen Mädchen mit Hosen, langen Oberteilen und Kopftüchern in die Schule kommen. Kleidung ist immer verbunden mit „doing gender“ und „doing ethnicity“, der Präsentation eines bestimmten von Geschlecht und Kultur abhängigen Images und der öffentlichen Verhandlung von Identität. Mit ihrer Inszenierung demonstriert Ida attraktive Weiblichkeit nach dänischen Vorstellungen. Sie signalisiert, ohne dass ihr dies bewusst ist, Weiblichkeit in einem ethnischen und kulturellen Kontext (Lorber, 1991; Stormhøj, 1998; Jagger, 2000; Staunæs, 2004).

Idas Aussagen, aber auch die Videoaufzeichnungen zeigen deutlich, dass Ida attraktiv und sexy sein möchte, und sie erweist sich dabei als Mode- und Make-Up-Expertin. Um sich in „richtiger“ Weise in Szene zu setzen, trägt sie modische Kleidung von „angesagten“ Marken und Firmen; Make-up und Frisur entsprechen den neuesten Trends. Ganz wichtig ist es ihr aber auch, sich nicht nur graziös, sondern auch witzig und insbesondere weiblich zu bewegen (siehe auch Whitson, 1994; Stormhøj, 1998). Idas Bemühen, „gut“ auszusehen und feminin zu wirken, behindert oder verbietet die Beteiligung an einem „normalen“ Sportunterricht. Für sie ist es undenkbar, in asexuellen Sportklamotten, schwitzend, mit rotem Gesicht, zerlaufendem Make-up und zerzausten Haaren attraktiv und vor allem weiblich zu wirken. Auch die Ergebnisse einiger anderer Studien zeigen, dass manche Mädchen die Beteiligung am Sportunterricht einschränken oder ganz vermeiden, weil sie befürchten, dass sportliche Aktivitäten ihrem oft mühsam hergestellten guten Aussehen schaden (Whitson, 1994, S. 357; Horne, Tomlinson, & Whannel, 1999, S. 115).

Anerkennung durch Weiblichkeitsinszenierungen

Idas Auftreten und Verhalten ist nicht nur geschlechts- sondern auch alterstypisch. Stormhøj (1998) kommt in ihrer Dissertation zu dem Schluss, dass 16-17-jährige Jugendliche in besonderem Maße dazu tendieren, Weiblichkeit und Männlichkeit demonstrativ in Szene zu setzen. Sie erklärt dies mit den Anforderungen, mit denen sich diese Alterskohorte auseinandersetzen muss: „Teenagers are in a phase of change and transition, bodily, mentally and socially, in which their task is to succeed in developing competences and self-perceptions which enable them to enter grown-up subject positions, feminine as well as masculine“ (Stormhøj, 1998, S. 242). In dem Bemühen, ihre „Normalität“ zu beweisen und die Anerkennung der Gleichaltrigen zu erlangen, tendieren die Jugendlichen in dieser Lebensphase dazu, Geschlechtsunterschiede zu betonen. Ida und Mädchen wie sie erhalten Bestätigung für ihr „doing gender“, erkaufen dies aber mit ihrer Marginalisierung im Sportunterricht. Sie akzeptieren die fehlende Anerkennung im Sport, weil es für sie viel wichtiger ist, als „richtige“, und das heißt für sie attraktive, Frau zu gelten, denn als gute Sportlerin.

Ida leistet auf der einen Seite Widerstand gegen die „Zumutung“, an einem Sportunterricht teilzunehmen, der nicht ihren Bedürfnissen und Interessen entspricht. Sie unterwirft sich aber auf der anderen Seite geltenden, insbesondere medial transportierten Schönheits- und Weiblichkeitsidealen und sie trägt zur Re-Produktion eben dieser Ideale und zur „Normalisierung“ der damit verbundenen Zwänge für Mädchen und Frauen bei.

6 Ida im Urteil ihrer Mitschüler(innen)

Die Videoaufzeichnungen lassen erkennen, dass zahlreiche Mädchen im Sportunterricht „*ihr eigenes Ding am Laufen haben*“, so die Bezeichnung Idas für das Verhalten der Mitschülerinnen, die den Anweisungen der Lehrkräfte nicht oder nur teilweise Folge leisten. Die anderen Schüler und Schülerinnen machen sich darüber keine Gedanken, für sie ist dies „normal“.

In den Interviews wurde Ida nicht namentlich erwähnt. Dies überrascht nicht, weil die Schüler(innen) nur über Mitschüler(innen) berichteten, die ihnen auffielen und in irgendeiner Weise etwas „Besonderes“ waren. Ida gehört nicht zu dieser Gruppe, sie ist ein „typisches“ Mädchen. Nach den Aussagen der Schüler(innen) sind Idas Prioritäten und Verhaltensmuster typisch für die „meisten“ Mädchen: die hohe Bedeutung, die sie ihrem Aussehen zumisst, und ihre Weigerung, am „richtigen“ Sportunterricht teilzunehmen.

Die beiden befragten Jungen, Ali und Jakob, finden es zwar nicht gut, dass die Mädchen sich aus dem Unterricht ausklinken, der „unsportlichen“ Kleidung ihrer Mitschülerinnen können sie aber durchaus eine positive Seite abgewinnen: *Wir haben ja viele Muslims*, meinte Ali, *und die ziehen sich ja nicht um für den Sport. Aber eigentlich machen das auch die dänischen Mädchen nicht. Das, was die anhaben, ist ja kein richtiger Sportdress. Die haben ihre normale Kleidung an oder so enge Aerobicanzüge. Die sehen richtig toll aus in den Klamotten.* Und Jakob ergänz-

te: „Das macht richtig Spaß, die anzusehen. Deshalb ist es ja auch so gut, dass wir zusammen Sport haben“ (beide Jungen grinsen).

Die Aussagen der Jungen deuten darauf hin, dass die Kleidung und das Auftreten der Mädchen die Aufmerksamkeit auf das Aussehen und den Körper lenken. Es sind aber nicht sportlich aktive, sondern sexualisierte Körper, die zur Betrachtung und Beurteilung einladen und die Mädchen so zu Objekten machen.

7 Diskussion

In diesem Beitrag wurden Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt zum „doing gender“ im Schulsport vorgestellt. Im Mittelpunkt der Fallstudie stand Ida, ein „unsportliches“ Mädchen, das im Sportunterricht ihre eigenen Vorstellungen verwirklicht und in einer Weise „sportlich“ aktiv ist, die sie für sich selbst für sinn- und lustvoll hält. Idas Beteiligung am Schulsport ist typisch für viele Mädchen und eng mit ihren Vorstellungen von Weiblichkeit verbunden. Idas Aktivitäten sind als „doing gender“-Inszenierung geplant und werden auch von den Mitschüler(inne)n so wahrgenommen. Idas Inszenierung von Weiblichkeit ist mit dem Widerstand gegen normative Sportvorstellungen und Sportpraktiken verbunden. Damit re-produziert sie aber gleichzeitig normative gesellschaftliche Geschlechterideale, -normen und -rollen inner- und außerhalb des Unterrichts.

Dabei erscheint vor allem Idas Fokussierung auf ihre erotisch/sexuelle Attraktivität problematisch. Wenn Mädchen sich an medial vermittelten sexualisierten Schönheits- und Weiblichkeitsidealen orientieren, ihr Auftreten den medialen Vorgaben und Vorbildern entsprechend gestalten und Aussehen und Erotik als Identitätsanker nutzen, tragen sie selbst zu ihrer Marginalisierung bei. Sie verfestigen Geschlechterstereotype, unter anderem über das schöne und schwache Geschlecht, und lassen Persönlichkeitsmerkmale sowie sportliche und intellektuelle Kompetenzen von Mädchen als zweitrangig erscheinen. Die Auseinandersetzung mit Geschlechteridealen und -inszenierungen der Schüler(innen) ist ein wichtiges Thema, nicht nur des Sportunterrichts und der Schule, sondern auch der Erziehung generell. Wie die Literatur zu diesem Beitrag erkennen lässt, wird „doing gender“ im Sportunterricht nicht thematisiert, und es ist zu bezweifeln, dass in anderen Fächern eine intensive Auseinandersetzung mit den medial vermittelten Idealen und den Geschlechterkonstruktionen und -inszenierungen der Schüler(innen) stattfindet. In den Interviews hielten es Jungen und Mädchen für selbstverständlich, dass viele Mädchen nicht am Sportunterricht teilnehmen, vor allem dann, wenn es um Leistungsvergleiche und körperbetonte kämpferische Auseinandersetzungen geht. Mädchen wie Ida müssen sich für ihr Verhalten im Sportunterricht nicht entschuldigen, es gilt als „normal“. Es gilt als normal, dass viele Mädchen sich aus dem Unterricht ausklinken, sich dem Leistungsstreben und dem Leistungsvergleich verweigern und durchaus Spaß daran haben, „schlecht“ im Sport zu sein.

Das Agieren Idas und ihrer Freundinnen kann aus schulinstitutioneller Sicht als eine Form der Schulsportverweigerung gedeutet werden. Manche der von Ida vorgebrachten Argumente zeigten sich auch in Untersuchungen in Deutschland. Auf der Basis der vorliegenden Erkenntnisse identifizierten Wolters und Gebken (2005)

Ursachen, die mit der Institutionalisierung des Schulsports, den Unterrichtsmethoden und -inhalten, mit den Beziehungen zwischen den Schülern/Schülerinnen oder auch dem Verhalten der Lehrkräfte zu tun haben. Ihr Fokus lag allerdings nicht auf dem Geschlecht der Schüler(innen) und auf ihrem „doing gender“.

Die im Projekt „Geschlechterkonstruktionen im Sportunterricht“ beobachteten Verhaltensweisen der „Sportverweigerinnen“ lassen sich vor allem auf der Unterrichts- und der Beziehungsebene verorten. Im Unterschied zu den meisten von Wolters und Gebken (2005), Hietzge (2005) oder Stobrawe (2005) erwähnten Beobachtungen und Beispielen fühlt sich Ida allerdings nicht als Opfer, sondern eher als eine Rebellin. Sie ist durchaus aktiv, auch wenn sie sich kaum am „offiziellen“ Unterricht beteiligt, sondern die Unterrichtszeit mit eigenen Aktivitäten füllt. Sie fühlt sich auch nicht als Mädchen benachteiligt, wenn sie bei leistungsorientierten Sportspielen nicht mithalten kann. Sie klinkt sich einfach aus und nutzt den Schulsport als soziale Arena, um sich als attraktiv und weiblich zu präsentieren.

Ihr Rückzug aus dem Schulsport bedeutet allerdings auch, dass es Jungen überlassen bleibt, den Sportunterricht zu definieren und – zusammen mit den Lehrkräften – Ziele und Inhalte nach ihrem „Geschmack“ (Bourdieu, 1984) und ihren geschlechtstypischen Vorlieben zu bestimmen. In diesem Sportunterricht haben nur die „wilden“ sportlichen Mädchen eine Chance, eine den Jungen entsprechende Position einzunehmen. Ihre Integration in den Sportunterricht bedeutet aber nicht, dass die Ziele und Inhalte des Unterrichts grundsätzlich in Frage gestellt würden, im Gegenteil, die sportlichen Erfolge der „wilden“ Mädchen scheinen die „Geschlechterneutralität“ des Schulsports zu beweisen. Sie laufen zudem Gefahr, als „Tomboys“ etikettiert und damit als Mädchen marginalisiert zu werden. Ihre „männlichen“ Kompetenzen und Verhaltensmuster verschaffen ihnen Anerkennung im Sportunterricht, aber nicht notwendigerweise auch im Klassenzimmer, und es ist fraglich, ob ihre sportlichen Leistungen das Stereotyp des „unsportlichen“ Mädchens grundsätzlich widerlegen und verändern können.

Die Haltung der Lehrkräfte gegenüber den Rebellinnen ist ambivalent. Auf der einen Seite lehnen sie das Verhalten der „unsportlichen“ Mädchen ab, weil es den von ihnen anvisierten Zielen und dem Sinn, den sie dem Sportunterricht zuweisen, widerspricht. Andererseits lassen sie es zu, dass Mädchen sich verweigern und den Vorschriften und Vorgaben nicht folgen. In der von uns untersuchten Klasse konzentrierten sich die Lehrkräfte auf die Jugendlichen, die sich aktiv am Sportprogramm beteiligten. Sie versuchten nicht, die „unsportlichen“ Mädchen zum Mitspielen zu bewegen, und sie veränderten auch nicht ihre Unterrichtskonzepte in einer Weise, die den Interessen der Mädchen besser Rechnung getragen hätte. Frühere Untersuchungen zeigten allerdings, dass es sehr schwierig ist, Jungen für als „weiblich“ geltende sportliche Aktivitäten, wie Gymnastik und Tanz, zu interessieren. Dies kann unter anderem auch damit zusammenhängen, dass Jungen einem starken Druck ausgesetzt sind, sich nach den Regeln und Normen der „hegemonialen Männlichkeit“ (Connell, 1995) zu verhalten. Die Lehrkräfte antizipieren das Desinteresse der männlichen Schüler am „Mädchensport“ und geben in der Regel den Forderungen der Jungen nach, weil sie Konflikte mit den Schülern und Widerstand im Unterricht nicht riskieren wollen. Die Weigerung der Mädchen, sich am Unterricht zu

beteiligen, hat dagegen keine negativen Folgen, weil Mädchen nicht mit lautem Protest, sondern mit Schwänzen, Passivität oder – wie Ida – „alternativen Aktivitäten“ reagieren. In dieser Weise tragen die Lehrkräfte zur Marginalisierung „unsportlicher“ Mädchen und zur Aufrechterhaltung eines männlich dominierten Sportunterrichts bzw. der Geschlechterdifferenz im Sportunterricht bei (Wright, 1996; Garrett, 2004).

Insgesamt ist festzustellen, dass der im Rahmen des Projektes beobachtete Sportunterricht für viele Mädchen, aber auch die „unsportlichen“ Jungen, die hier nicht im Fokus der Beobachtung standen, Probleme aufwirft. Er weckt bei der Mehrzahl der Jugendlichen weder Begeisterung, noch motiviert er für lebenslanges Sporttreiben oder vermittelt allen Schülern und Schülerinnen die sportlichen Fertigkeiten, die sie zum Sporttreiben außerhalb der Schule befähigen.

Es stellt sich hier die Frage, inwieweit sich die in einer Fallstudie gewonnenen Einsichten auf andere Klassen, Schulen und Jugendliche in Dänemark und in anderen westlichen Ländern übertragen lassen. Verallgemeinerungen sind immer problematisch, vor allem auch wenn man die von Schule zu Schule und von Land zu Land unterschiedlichen Traditionen und Kulturen des Sportunterrichts sowie die verschiedenen Geschlechterarrangements berücksichtigt. Allerdings deuten Studien aus verschiedenen Ländern darauf hin, dass die Marginalisierung von Mädchen im Schulsport weit verbreitet ist (vgl. auch Wolters & Gebken, 2005). So folgerten Larsen, Fagrell und Redelius (2009, S. 1) auf der Basis ihrer mit qualitativen Methoden durchgeführten Untersuchung:

The teachers were aware of the dominance of (some of the) boys in the gym, but this dominance seemed to be regarded as something normal or natural ... they leaned on traditional ideas about gender in relation to sport and physical activity, and avoided challenging gender stereotypes. These strategies, which we label benevolence towards girls and a tribute to masculinity, are successful insofar as the pupils adhere to the same traditional ideas and do not resist gender stereotypes that are called upon by the teachers.

8 Perspektiven

Die Geschlechterdifferenzen und -hierarchien im Schulsport machen eine Reform des Sportunterrichts unabdingbar, eine Reform mit dem Ziel, beide Geschlechter, insgesamt aber Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Fähigkeits- und Fertigniveaus, mit unterschiedlicher sozialer und ethnischer Herkunft und mit unterschiedlichen Interessen zu erreichen. Bemühungen in dieser Richtung gibt es, und es wäre gut, Informationen über Ideen und „best practices“ auszutauschen (u. a. Zipprich & Kugelman, 2002; Frohn, 2007; Schmolze, 2007). Zudem wäre es wichtig, „Selbstverständlichkeiten“ über die Jungen und die Mädchen und ihre Sportinteressen zu verflüssigen und zu fragen, wie und warum bestimmte Aktivitäten dem einen oder dem anderen Geschlecht zugewiesen werden. Hier ist eine Abkehr von essentialistischen Vorstellungen notwendig. Die weit verbreitete Überzeugung, dass die Vorliebe für oder Abneigung gegen bestimmte Sportformen mit dem „Wesen“ der Geschlechter zu erklären ist, kann unter anderem durch einen Blick in die Geschichte oder in die Bewegungspraktiken in anderen Kulturen wider-

legt werden. Gymnastik war beispielsweise im 19. Jh. Männersache und Tanz ist in vielen Kulturen noch heute eine Domäne der Männer.

Inwieweit allerdings eine Neuausrichtung des Sportunterrichts gelingt, muss offen bleiben, nicht zuletzt, weil die Botschaften und Bilder des Mediensports großen Einfluss auf die Jugendlichen ausüben. Allerdings können Medien durchaus auch dazu eingesetzt werden, stereotype Vorstellungen aufzubrechen. Dies zeigt beispielsweise das wachsende Interesse am und Engagement von Mädchen im Fußball, das den vereinten Bemühungen von Fußballvereinen und -verbänden, Pädagogen und Pädagoginnen sowie der Massenmedien zu verdanken ist. Dabei mögen die Interessen und Motive der genannten Gruppen und Organisationen unterschiedlich und durchaus auch egoistisch sein, an der Wirksamkeit der „Mädchenfußball-Initiativen“ ist nicht zu zweifeln.

Literatur

- Altheide, D. L. (1987): Ethnographic content analysis. *Qualitative Sociology*, 10 (1), 65-77.
- Bing, J. M., & Bergvall, V. L. (1996). The question of questions: Beyond binary thinking. In V. L. Bergvall, J. M. Bing, & A. F. Freed (Eds.), *Rethinking language and gender research: Theory and practice* (pp. 1-30). London: Longman.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste*. Harvard University Press: Cambridge, MA.
- Brown, D., & Evans, J. (2004). Reproducing gender: intergenerational links and the male PE teacher as a cultural conduit in teaching physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 48-70.
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. Berkeley: University of California Press.
- Connell, R. W. (2002). *Gender*. Cambridge: Polity.
- Couturier, L. E., Chepko, S., & Coughlin, M. A. (2007). Whose Gym Is It? Gendered Perspectives on Middle and Secondary School Physical Education. *Physical Educator*, 64, 152-158.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2004). *Idræt i folkeskolen*. <http://www.eva.dk/projekter/2003/idraet-i-folkeskolen/projektprodukter/idraet-i-folkeskolen/view> (Abruf am 15. Februar 2010).
- Davies, B. (1999). *A Body of Writing. 1990-1999*. Oxford: AltaMira Press.
- Ennis, C. D. (1999). Creating a culturally relevant curriculum for disengaged girls. *Sport, Education and Society*, 4, 31- 49.
- European Commission. (2010). *Special Eurobarometer: Sport and Physical Activity*. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_334_en.pdf (Abruf am 15. Februar 2010).
- Fairclough, S., Stratton, G., & Baldwin, G. (2002). The contribution of secondary school physical education to lifetime physical activity. *European Physical Education Review*, 8 (1), 69-84.
- Faulstich-Wieland, H. (1991). *Koedukation - enttäuschte Hoffnungen?* Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft. (S. 136-148).
- Fernández-Balboa, J.-M., & Muros, B. (2006). The Hegemonic Triumvirate – Ideologies, Discourses, and Habitus in Sport and Physical Education: Implications and Suggestions. *Quest*, 58 (2), 197-221.

- Flintoff, A., & Scraton, S. (2001). Stepping into Active Leisure? Young Women's Perceptions of Active Lifestyles and their Experiences of School Physical Education. *Sport, Education & Society*, 6, 5-21.
- Frohn, J. (2007). *Mädchen und Sport an der Hauptschule: Sportsozialisation und Schulsport von Mädchen mit niedrigem Bildungsniveau*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Gard, M. (2006). More art than science? Boys, masculinities and physical education research. In D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan (Eds.), *Handbook of Physical Education*. Thousand Oaks: Sage.
- Garrett, R. (2004). Negotiating a Physical Identity: Girls, Bodies and Physical Education, *Sport, Education and Society*, 9 (2), 223-237.
- Green, K. (1998). Philosophies, ideologies and the practice of physical education, *Sport, Education and Society*, 3 (2), 125-143.
- Hietzge, M. (2005). Schulsportverweigerung oder: sich verweigernder Schulsport. *Sportpädagogik*, 29 (2), 36-38.
- Horne, J., Tomlinson, A., & Whannel, G. (1999). *Understanding Sport. An introduction to the sociological and cultural analysis of sport*. Spon Press: London & New York.
- Jagger, E. (2000). Consumer Bodies. In P. Hancock et al. (Eds.), *The body, culture and society. An Introduction*. Buckingham: Open University Press.
- Jørgensen, P. (2006). Drengene, pigerne og gymnasieidrætten i det 20. århundrede. In A. L. Poulsen & E. Trangbæk (Hrsg.), *Kvinder, køn og krop – Kulturelle fortællinger. Idræthistorisk årbog 2006*. (S. 33-44). Syddansk Universitetsforlag.
- Klein, M. (1983). Zur Methodologie Qualitativer Sozialforschung. In P. Becker, *Quantitative oder qualitative Sozialforschung in der Sportsoziologie* (dvs-Protokolle, 8, S. 15-52). Clausthal-Zellerfeld.
- Kleining, G. (1982). Umriss zu einer Methodologie qualitativer Sozialforschung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 34 (3), 225-253.
- Klomsten, A. T., Marsh, H. W., & Skaalvik, E. M. (2005). Adolescents Perceptions of Masculine and Feminine Values in Sport and Physical Education: A Study of Gender Differences. *Sex Roles*, 52, 625-636.
- Larsson, H., Fagrell, B., & Redelius, K. (2009). Queering Physical Education. Between Benevolence towards Girls and a Tribute to Masculinity. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14 (1), 1-17.
- Lorber, J. (1991). Dismantling Noah's Ark. In J. Lorber, & S. A. Farrell (Eds.), *The Social Construction of Gender*. California: Sage Publications.
- Lorber, J. (2005). *Breaking the Bowls: Degendering and Feminist Change*. New York: W.W. Norton & Company.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]*, 1 (2).
- Pilgaard, M. (2008). *Danskernes motions- og sportsvaner 2007 – nøgletal og tendenser*. Idrættens Analyseinstitut.
- Rakow, L. (1986). Rethinking Gender Research in Communication. *Journal of Communication*, 36, 18-34.
- Rheinländer, T. & Nielsen, G. A. (2007). *Unge livsstil og dagligdag 2006*. Kræftens Bekæmpelse & Sundhedsstyrelsen.
- Rich, E. (2004). Exploring teachers' biographies and perceptions of girls' participation in physical education. *European Physical Education Review*, 10, 215-240.

- Ringgaard, L. W. & Nielsen, G. A. (2004). *Fysisk aktivitet i dagligdagen blandt 16 – 20-årige i Danmark*. Kræftens Bekæmpelse & Sundhedsstyrelsen.
- Rønholt, H. (2002). 'It's Only the Sissies': Analysis of Teaching and Learning Processes in Physical Education: A Contribution to the Hidden Curriculum. *Sport, Education & Society*, 7, 25-36.
- Rosenstein, B. (2002). Video Use in Social Science Research and program evaluation. *International Journal of Qualitative Studies*, 1 (3), 1-38.
- Schmolze, C. (2007). *Koedukation im Sportunterricht. Notwendigkeiten und Möglichkeiten der Differenzierung*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Søndergaard, D. M. (1996). *Tegnet på kroppen – Køn: Koder og konstruktioner blandt unge i academia*. København: Museum Tusulanums Forlag.
- Staanæs, D. (2004). *Køn, etnicitet og skoleliv*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Stobrawe, M. (2005) Sport? Das bringt doch nichts! *Sportpädagogik*, 29 (2), 16-19.
- Stormhøj, C. (1998). *Kønnet vi tænker, kønnet vi gør*. Ph.d. afhandling, nr.7, København: Sociologisk Institut.
- STX-bekendtgørelse. (2008). <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=120566#Bil28>; <http://www.womeninsportconference.com/Homepage.asp> (Abruf am 15. Februar 2010).
- Wehner, D. (2005). Wenn Mädchen sich verweigern. *Sportpädagogik*, 2, 32-35.
- West, C., & Zimmermann, D. H. (1991). Doing Gender. In J. Lorber, & S. A. Farrell (Eds.), *The Social Construction of Gender*. California: Sage Publications.
- Whitson, D. (1994). The Embodiment of Gender: Discipline, Domination, and Empowerment. In S. Birell, & C. L. Cole (Eds.), *Women, Sport and Culture*. Human Kinetics.
- With-Nielsen, N. (2007). *Kønnet i gymnasiets idrætsundervisning – En undersøgelse af det sociale køns (re)produktion*. Master Thesis. University of Copenhagen.
- Wolters, P. & Gebken, U. (2005). Schulsportverweigerer. *Sportpädagogik*, 2, 2-9.
- World Health Organization. (2009). *A snapshot of the health of young people in Europe – a report prepared for the European commission conference on youth health, Brussels, Belgium, 9-10 July 2009*. <http://94.23.50.42/youth/documents/A%20snapshot%20of%20the%20health%20of%20young%20people%20in%20Europe.pdf>; <http://www.womeninsportconference.com/Homepage.asp> (Abruf am 15. Februar 2010).
- Wright, J. (1996). The construction & complementarity in Physical Education. *Gender and Education*, 8 (1), 61-79.
- Wright, J. (1999). Changing gendered practices in physical education: working with teachers. *European Physical Education Review*, 6, 102-118.
- Zipprich, C. & Kugelmann, C. (2002). *Mädchen und Jungen im Sportunterricht: Beiträge zum geschlechtssensiblen Unterrichten*. Hamburg: Czwalina.