



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Mädchenförderung und Koedukation im Sportunterricht –
eine qualitative Studie anhand des Ländervergleiches
Frankreich und Österreich“

Verfasserin

Corinna Anja Matousek

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im Februar 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 482 299

Studienrichtung lt. Studienblatt: UF Bewegung und Sport, UF Psychologie und Philosophie

Betreuerin: Ass. Prof. Dr. Mag. Rosa Diketmüller

Abstract

Die vorliegende Diplomarbeit befasst sich mit dem Thema Mädchenförderung und Koedukation. Wie der Titel aussagt, wird die Thematik anhand des Ist-Zustandes in den Ländern Frankreich und Österreich erörtert. Ziel ist es, ein- und dasselbe Unterrichtssystem in seiner praktischen Anwendung im Kontext zweier unterschiedlicher Schulsysteme zu vergleichen und die gelebte Realität der Mädchenförderung in beiden Ländern zu erfassen.

Der Schwerpunkt des ersten Teils liegt auf der Theorie: Begriffsbestimmungen, der geschichtliche Hintergrund in Österreich und Frankreich sowie die aktuelle Diskussion zum Thema sollen die Basis der Arbeit darstellen.

Der zweite Teil der Arbeit umfasst die praktische Analyse von sechs geführten Interviews, von denen drei in Frankreich und drei in Österreich realisiert wurden.

Die Auswertung der Interviews ergab, dass im schulischen Alltag Österreichs von dem Versuch „Reflexiver Koedukation“ gesprochen werden kann, in Frankreich beinhaltet die „Mixité“ nach wie vor Aspekte, die Mädchen benachteiligen, insbesondere bei der Leistungsbeurteilung und der Ausübung von Mannschaftssportarten.

Aus diesen Erkenntnissen sowie der literarischen Recherche resultieren am Ende der Arbeit „Konsequenzen für den Schulsport“ mit konkreten Handlungsempfehlungen, die Lehrenden Ängste in Bezug auf Koedukation im Sportunterricht nehmen soll und praktische Anwendung finden kann.

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst habe und nur die ausgewiesenen Hilfsmittel verwendet habe. Diese Arbeit wurde weder an einer anderen Stelle eingereicht (z. B. für andere Lehrveranstaltungen) noch von anderen Personen (z. B. Arbeiten von anderen Personen aus dem Internet) vorgelegt.

Purkersdorf, im Februar 2013

Inhaltsverzeichnis

Eidesstattliche Erklärung.....	5
Danksagung.....	11
1 Einleitung.....	13
2 Begriffsbestimmungen.....	17
2.1 Koedukation.....	17
2.2 Koinstruktion.....	17
2.3 Sex und Gender.....	18
2.4 Geschlechtererziehung.....	19
2.5 Der heimliche Lehrplan.....	20
3 Koedukation in Österreich.....	23
3.1 Geschichte der Koedukation in Österreich.....	23
3.1.1 Einleitung.....	23
3.1.2 Entwicklung der allgemeinen Koedukation.....	23
3.1.3 Entwicklung der Koedukation im Sportunterricht.....	27
3.2 Situation des Unterrichtsfaches Bewegung und Sport in Österreich.....	29
3.2.1 Rechtliche Verankerung.....	29
3.2.2 Verankerung im Lehrplan Bewegung und Sport.....	30
3.2.3 Universitäre Ausbildung	31
4 Koedukation in Frankreich.....	33
4.1 Geschichte.....	33
4.1.1 Allgemeine Koedukation.....	33
4.1.2 Entwicklung der Koedukation im Sportunterricht.....	35
4.2 Situation des Unterrichtsfaches „EPS“ in Frankreich.....	39
4.2.1 Rechtliche Verankerung.....	40
4.2.2 Verankerung im Lehrplan „EPS“.....	40
4.2.3 Universitäre Ausbildung.....	43

5 Koedukativer Sportunterricht in der Diskussion	44
5.1 Ausgewählte Aspekte.....	44
5.1.1 Rollenbilder und Geschlechterverhältnisse.....	44
5.1.2 Körper und Koedukation.....	48
5.2 Bewertung der Koedukation im Sportunterricht.....	49
5.2.1 Reflexive Koedukation.....	49
5.2.2 Kritik.....	50
5.2.3 Unbeabsichtigte Nebenwirkungen.....	51
5.2.4 Verhältnis: Pro und Contra.....	54
6 Empirischer Teil: Ergebnisanalyse der Interviews.....	56
6.1 Methode	56
6.2 Leitfaden.....	56
6.3 Qualitative Inhaltsanalyse.....	58
6.3.1 Analyse der Entstehungssituation und Beschreibung der Interviews.....	58
6.3.2 Analysetechnik und Definition der Analyseeinheit.....	59
6.3.3 Auswertung der Interviews nach Kategorien.....	59
6.4 Resümee.....	76
6.5 Ländervergleich.....	78
7 Mädchenförderung	80
7.1 Mädchenförderung und Jungenarbeit	80
7.2 Mädchenförderung in der Diskussion.....	81
7.3 Ergebnisse aus den Interviews.....	84
7.3.1 Allgemeine Erkenntnisse.....	84
7.3.2 Ländervergleich.....	86
7.3.3 Resümee.....	87
8 Konsequenzen für den koedukativen Sportunterricht.....	89
8.1 Theoretische Einbettung.....	89
8.2 Analyse zweier Kernproblematiken.....	90

8.2.1 Szenario 1: Dominanz der Burschen bei Mannschaftssportarten.....	91
8.2.2 Szenario 2: Mangelnde Motivation bei typisch „weiblichen“ Sportarten.....	92
8.3 Empfehlungen für den koedukativen Sportunterricht.....	93
9 Fazit, Schlussfolgerung & Ausblick.....	95
Literaturverzeichnis.....	97
Elektronische Medien.....	99
Anhang.....	101
Transkriptionen der deutschsprachigen Interviews.....	101
Herr A.	101
Frau V.	106
Herr K.....	112
Transkription der französischsprachigen Interviews.....	117
Herr J.-B.....	117
Herr G.....	128
Herr T.....	134
Lebenslauf.....	143

Danksagung

Die vorliegende Diplomarbeit konnte nur durch die und mit der Unterstützung verschiedener Personen in meinem Umfeld zu Stande kommen.

Ich bedanke mich bei meinen Eltern, die mich während meines ganzen Studiums liebevoll unterstützt haben, ob aus der Ferne, wenn ich im Ausland war oder in ihrer Nähe.

Ich danke meiner lieben Freundin und Weggefährtin Miriam, die immer ein offenes Ohr für mich hat. Ein großes Dankeschön gebührt auch Tanja, für ihre Wärme und Kritikfähigkeit.

Außerdem bedanke ich mich bei meinem Großvater Klaus Reichenbach für die Korrekturlesearbeit.

Weiters danke ich meinem großartigen französischen Netzwerk: Guillaume, für all seine Hilfe bei der Suche nach Fahrrädern, Diktiergeräten, Museums- und Einkaufstouren, Delphine und natürlich meinen Interviewpartnern Jean-Bernard, Geoffrey und Thomas.

Ich bedanke mich vor allem und ebenso herzlich bei Frau Ass. Prof. Dr. Mag. Rosa Dikemüller, die meine Arbeit nicht nur formell angenommen hat, sondern mich in jeder Hinsicht hervorragend unterstützt hat.

Schließlich danke ich Aron für die Stabilität, das Dasein und all die gemeinsame Zeit.

1 Einleitung

Die Thematik der Koedukation, die ich zum Gegenstand meiner Diplomarbeit gewählt habe, wird in den Sportwissenschaften bereits seit Jahrzehnten diskutiert und ihre Vor- und Nachteile werden von verschiedenen Autoren und Autorinnen sehr unterschiedlich dargestellt. Im Folgenden stelle ich die wichtigsten Eckpunkte in aller Kürze dar:

Zu Beginn der Koedukationsdebatte im 19. Jahrhundert ging es um den rein „physischen“ Zugang zu Bildungseinrichtungen für Mädchen und Frauen. Dass danach große Unterschiede im Umgang mit männlichen und weiblichen Schülern und Schülerinnen üblich waren, aus dem eine Benachteiligung der Frauen resultierte, ist unumstritten (vgl. Grünewald-Huber, 1997, S. 29). Um diese Ungleichheiten aufheben zu können, müssen diese Unterschiede analysiert und anschließend angemessene alternative Strategien gefunden werden.

Bei der Einführung der Koedukation in Deutschland wurde damit argumentiert, dass „im koedukativen Sportunterricht die Chance bestünde (...), sowohl sportübergreifende als auch sportimmanente Rollenstereotype im Sinne des Hierarchieabbaus der Geschlechter verändern zu können.“ (Scheffel, 1996, S. 50)

Pilz, G. (1983, S. 123) führt aus: „Koedukativer Sportunterricht wird bewusst gefordert, um gesellschaftliche Geschlechtsrollenzuschreibungen zu überwinden.“

Grünewald-Huber (1997, S. 32) hingegen beschreibt drei unterschiedliche Faktoren als Hindernisse, um eine weitreichende gesellschaftliche Wandlung vorantreiben zu können: Die Interessenentwicklung von Schülerinnen und Schülern, die Entwicklung ihrer Selbsteinschätzung und das Kommunikationsverhalten der Geschlechter.

In der Fachliteratur findet man außerdem die Unterscheidung zwischen den beiden Termini „Koedukation“ und „Koinstruktion“. Unter Koinstruktion wird der organisatorische Zusammenschluss für das gemeinsame Unterrichten von Mädchen und Jungen verstanden, allerdings unter Miteinflussnahme aller gegebenen Umstände und der gelebten Unterrichtspraxis (vgl. Scheffel, 1996, S. 49 f.).

Zu der gerade genannten, gelebten Unterrichtspraxis gehört das dominierende Verhalten von männlichen Schülern ihren Mitschülerinnen gegenüber: Mädchen erhalten weniger Aufmerksamkeit und Kritik, treten weniger in Interaktion mit Lehrenden, werden eher zu kontrollierenden Tätigkeiten ermutigt, werden mehr für Versagen als für Stören kritisiert, sehen sich eher der Erwartung von Fleiß und Sauberkeit gegenüber als der von kreativer Denkfähigkeit, lernen früh, sich unterzuordnen und anzupassen (vgl. Birmily, 1991, S. 22).

Koedukation hingegen erweitert den Begriff der Koinstruktion und umfasst die gemeinsame Erziehung beider Geschlechter.

Schrodt (1997, S. 97) bestätigt, dass es sogar Lehrerinnen und Lehrern, die ein geschärftes Bewusstsein für die Phänomene der Koedukation haben, schwer fällt, einerseits ihre eigene Einstellung und ihre Handlungsmuster zu verändern und andererseits Einstellungsveränderungen in ihrem Umfeld zu erzielen.

Diese kurze Darstellung einiger wichtiger theoretischer Aspekte spielt zwar eine große Rolle im Diskurs um Koedukation und Mädchenförderung, jedoch stellt für mich der darauffolgende Transfer gewonnener Erkenntnisse in die Praxis einen wesentlich wichtigeren Prozess dar. Abgesehen davon genügt meiner Meinung nach nicht die Analyse der Vor- und Nachteile von Koedukation, um Rückschlüsse auf die gezielte Förderung von Mädchen und jungen Frauen im Sportunterricht zuzulassen. Daher möchte ich in der vorliegenden Arbeit erörtern, was Mädchenförderung heißt, wie Mädchenförderung im unterrichtlichen Konzept der Koedukation gesehen wird und welche Chancen und Grenzen ihr zugeschrieben werden.

Dabei bediene ich mich des Vergleichs mit einem Land, in dem Koedukation im Sportunterricht seit Jahrzehnten zur Normalität gehört: Frankreich. Anhand von episodischen Interviews werde ich drei französische Sportlehrer in Frankreich interviewen und die gewonnenen Erkenntnisse in den wissenschaftlichen und historischen Hintergrund einordnen. Anschließend soll ein Vergleich mit den Aussagen der in Niederösterreich koedukativ unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer gezogen werden.

Mein Ziel ist es, ein- und dasselbe Unterrichtssystem in seiner praktischen Anwendung im Kontext zweier unterschiedlicher Schulsysteme zu vergleichen. Koedukation stellt seit Jahrzehnten einen selbstverständlichen, fixen Bestandteil des französischen Sportunterrichtes dar und diese Tatsache steht in deutlichem Gegensatz zu österreichischen Gegebenheiten. Hier wird dieses System nämlich (bisher) lediglich punktuell als Schulversuch oder als Bestandteil der modularen Oberstufe erprobt.

Auf das Thema „Koedukation und Mädchenförderung“ wurde ich durch unterschiedliche Ereignisse und eigene Erfahrungen aufmerksam: Einerseits unterrichtete ich im Zuge meines Studiums in unterschiedlichen Schulen, sowohl reine Mädchen- und reine Jungensklassen als auch Klassen, die koedukativ geführt werden.

Andererseits wurde das Thema bei einem sechsmonatigem Aufenthalt im Rahmen des Sprachassistentenprogrammes des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur

von September 2011 bis März 2012 erneut für mich greifbar: Ich arbeitete an einem französischen Lycée und hatte im Zuge dessen die Möglichkeit, französischen Schulalltag zu erleben.

Koedukation wird hier – wie bereits eingangs erwähnt auch im Sportunterricht – als Selbstverständlichkeit gesehen und ist die allgemeine Norm. Im Austausch mit einem der französischen Sportlehrer konnte ich auch ein gewisses Maß an Erstaunen feststellen ob der Tatsache, dass in Österreich „immer noch“ monoedukativer Sportunterricht auf der Tagesordnung steht. Während der Unterrichtsstunden, in denen ich hospitierte, fiel mir auf, dass diese Selbstverständlichkeit mehrere positive aber auch negative Aspekte in sich trägt.

Diesen werde ich mich in meiner Arbeit ebenso widmen wie folgenden Fragen: Auf welche Umstände ist es zurückzuführen, dass innereuropäisch in der schulischen Landschaft solche Unterschiede festzustellen sind? Wie ist dies historisch zu erklären? Wie sieht die Situation in Österreich bzw. Frankreich aus?

Den thematischen Schwerpunkt lege ich dennoch auf Österreich, das Land, in dem ich selbst unterrichtet wurde und unterrichten werde. Wird der geschlechtergetrennte Sportunterricht in absehbarer Zeit Veränderungen unterliegen?

Meine Hauptfragestellungen lauten daher:

- Inwieweit wird Mädchenförderung im Zuge der Koedukation berücksichtigt?
- Werden spezielle Maßnahmen für Mädchenförderung gesetzt?
- Mit welchen Problemen sehen sich die Lehrkräfte im Zuge des koedukativen Unterrichts konfrontiert?
- Existieren im gemeinschaftlichen Sporttreiben von Mädchen und Jungen typische Rollenbilder und / oder -klischees?
- Gibt es länderspezifische Unterschiede zwischen Frankreich und Österreich? Wenn ja, welche?

Neben der Betrachtung historischer Gegebenheiten und der aktuellen Unterrichtspraxis liegt mein Forschungs- und Untersuchungsschwerpunkt somit in der zukünftigen Gestaltung koedukativen Bewegungs- und Sportunterrichts in Österreich im Sinne einer funktionierenden Mädchenförderung und Jungenarbeit.

Um dem mir sehr wichtigen Praxisbezug gerecht zu werden, folgt auf die Erarbeitung der theoretischen Grundlagen und der Ergebnisanalyse der Interviews im letzten Kapitel mei-

ner Arbeit ein Handlungsleitfaden, der Empfehlungen für die koedukative Schulpraxis darstellt. Dieser Leitfaden soll Bewegungs- und Sportlehrenden auf unterschiedlichen Ebenen Hilfestellung geben: Positive Erfahrungen der Lehrkräfte werden genauso einfließen wie der aktuelle methodisch-didaktische Forschungsstand. Es sollen die wichtigsten praxisrelevanten Ergebnisse aufgearbeitet werden und der Öffentlichkeit, primär jedoch den Lehrpersonen für Bewegung und Sport zur Verfügung gestellt werden. Ziel ist es, Lehrenden hinsichtlich koedukativem Sportunterricht Unsicherheiten zu nehmen und Strategien für einen konstruktiven, gemeinsamen Unterricht sowie Möglichkeiten der Mädchenförderung aufzuzeigen.

Ich hoffe mit der vorliegenden Arbeit, Denkanstöße und Mut für diese in Österreich noch ungewohnte Unterrichtsform des Faches Bewegung und Sport sowie die damit einhergehende neuartige Methodik und Didaktik geben zu können.

Durch meine persönliche Entwicklung – Schülerin, Studentin, und nun bald Lehrerin und Pädagogin – war und bin ich Betroffene und Beteiligte zugleich. Wie schwierig es ist, Vorurteile, Geschlechterzuschreibungen und bestehende Strukturen zu (ver)ändern, ist mir besonders zur Zeit aus diesen verschiedenen Perspektiven bewusst.

Dass die Schule ein rein rechtlich gleichberechtigter Lernraum für beide Geschlechter ist, kann als Basis gesehen werden. Dennoch ist sie (nach wie vor!) von überwiegend männlichen Strukturen geprägt. Dieses Empfinden hatte ich selber das erste Mal bewusst in meiner eigenen Klasse in der Oberstufe: Obwohl wir 16 Mädchen und 8 Burschen in der Klasse hatten, dominierten doch die wenigen Jungen. Es gibt mehr Lehrerinnen als Lehrer – trotzdem existieren die Vorurteile, dass männliche Schüler in Technik, Mathematik und Naturwissenschaften besser, generell aktiv, laut und dominant seien. Die Mädchen sollen hingegen schüchtern, zurückhaltend, passiv, angepasst und brav, in Sprachen und künstlerischen Fächern begabter sein. Mit diesen Wesens- und Geschlechtszuschreibungen war ich bereits mehrfach konfrontiert und habe auch dagegen angekämpft. Das schlug sich vielleicht auch in meinem damaligen Berufswunsch nieder: Ich wollte Pilotin werden. Doch aufgrund meiner schwachen Augen blieb mir dieser Wunsch verwehrt. Als Pilotin hätte ich mich als Frau in einem männlich dominierten Beruf behaupten müssen. Als Lehrerin (und ich bin mir sicher, dass mir diese Berufung noch mehr als die der Pilotin entspricht) hoffe ich, tatsächlich noch mehr bewirken zu können, da ich dort wirken werde, wo Verhaltensmuster und Stereotype ihren Anfang nehmen: In der Erziehung. Einen ersten Beitrag hoffe ich bereits mit dieser Arbeit leisten zu können.

2 Begriffsbestimmungen

2.1 Koedukation

Der Begriff „Koedukation“ leitet sich aus dem Lateinischen ab: *Cum* heißt mit, in Wortverbindungen ergibt sich *co* oder *con* daraus. *Educare* heißt erziehen (vgl. Schaub & Zenke, 2007, „Koedukation“). So ergibt sich daraus *coeducare*, was „miteinander erziehen“ bedeutet.

Im Duden (1996, „Koedukation“) finden wir folgende inhaltliche Beschreibung: „Koedukation ist die gemeinsame Erziehung von Jungen und Mädchen im öffentlichen Bildungswesen“. Darüber hinaus wird vermerkt, dass sich die Koedukation im schulischen Bereich erst im 20. Jahrhundert durchsetzte.

In Herders pädagogischem Wörterbuch (2007, S. 208) wird in Bezug auf das Wort Koedukation eine positive Wertung vorweggenommen: „Durch Koedukation bietet sich für Jungen und Mädchen die Möglichkeit ungezwungener, natürlicher gegenseitiger Begegnung und Kontaktnahme als Voraussetzung des späteren engen Zusammenlebens beider Geschlechter.“

Da die Diskussion zum Thema Vor- und Nachteile der Koedukation in den Sportwissenschaften immer noch Aktualitätswert hat und noch kein inhaltlicher Konsens gefunden wurde, würden dieser rein positiven Stellungnahme wohl einige Autorinnen und Autoren widersprechen. Die Betonung des Wortes „Möglichkeit“ in Herders Definition zeigt auf, wie stark das Potenzial und die Chancen der Koedukation von ihrer Durchführung abhängen. Dies unterstreicht auch Lenzen (1989, S. 868), indem er wie folgt schreibt:

„Die koedukative Praxis zu verändern, die bisher vorwiegend in gemischt-geschlechtlichem Unterricht, Koinstruktion, bestand, ohne die Koedukation aufzugeben, ist zum pädagogischen Programm einer Neuorientierung der Geschlechterbeziehung geworden.“ (Lenzen, 1989, S. 868)

2.2 Koinstruktion

Um den häufig missverständlichen Gebrauch der Termini 'Koedukation' und 'Koinstruktion' zu verhindern, soll im Nachfolgenden eine Abgrenzung der Begriffe Klarheit schaffen.

Unter Koinstruktion wird das „gemeinsame Miteinander von Mädchen und Jungen im Unterricht“ verstanden (Voss, 2002, S. 62). Die gemischtgeschlechtliche Organisation des Unterrichts steht in diesem Zusammenhang im Vordergrund, es geht also nicht um die gemeinsame Erziehung auf inhaltlicher Basis, sondern lediglich um die gemeinsame Unter-

richtung von männlichen Schülern und weiblichen Schülerinnen in ein und demselben Raum. Hierbei werden unterschiedliche Vorerfahrungen, Geschlechterstereotype und geschlechtsspezifische Bedürfnisse nicht berücksichtigt.

2.3 Sex und Gender

Aufgrund des häufig fachlich inkorrekten Gebrauchs der beiden Begriffe „Sex“ und „Gender“ soll an dieser Stelle der terminologische Unterschied bewusst gemacht werden. Auch im deutschsprachigen Raum hat sich der Gebrauch der englischsprachigen Fachsprache mit jenen beiden Begriffen bewährt, da zwei unterschiedliche Definitionen für das Wort „Geschlecht“ ermöglicht werden:

„Sex“ ist das biologische und physiologische Geschlecht, das naturgegeben ist und daher einem Körper in der Regel unveränderbar anhaftet. Somit werden „Mann“ und „Frau“ zu den beiden Kategorien von Sex, wobei diese scheinbar eindeutige Unterscheidung auch nicht unumstritten ist (vgl. Kolip & Kuhlmann, 2005, S. 53 f.).

Der Begriff „Gender“ ermöglicht hingegen eine Erweiterung: Das Geschlecht ist nicht naturgegeben statisch und unbewegt, sondern ein soziales und gesellschaftliches Konstrukt, das durchaus veränderbar ist (vgl. Voss, 2002, S. 63).

Dieses eben genannte soziale und gesellschaftliche Konstrukt bezieht sich auf „Lebensbedingungen von Frauen und Männern, auf geschlechtsspezifische Rollenzuschreibungen, Werte, Macht und Einfluss.“ (Kolip & Kuhlmann, 2005, S. 75).

Im Handwörterbuch Psychologie wird der Begriff Gender als soziale Strukturkategorie bezeichnet, wobei natürlich die Sichtweise – in diesem Falle jene der feministischen Sozialwissenschaften – das Verständnis eines Begriffs immer mitbestimmt. (vgl. Asanger, 1999, S.195) Die Strukturkategorie umfasst eine Reihe an Vorgaben / Konsequenzen, mit denen sich die sozial Zugeordneten konfrontiert sehen:

„Einem bestimmten Geschlecht zuzugehören heißt, einen bestimmten sozialen Ort zugewiesen zu bekommen: oben/unten, in der Familie/in der Außenwelt, in der Genealogie, in der Arbeitsverteilung und in den kultisch-religiösen Räumen.“ (Asanger, 1999, S. 195)

Zugleich macht die Definition darauf aufmerksam, dass mit der Geschlechtszugehörigkeit nicht mehr nur die soziale Schicht über Positionen, Funktionen und Lebenschancen des Individuums bestimmen, und macht somit die Bedeutung des Diskurses um diese Kategorien bewusst (vgl. Asanger, 1999, S. 195).

Wie eine solche Kategorienzugehörigkeit überhaupt erst entsteht, erklärt Kugelmann folgendermaßen:

„'Gender' im Sinne eines sozial konstruierten Geschlechts entsteht durch Repräsentation einerseits – durch Gestik, Mimik, Habitus, die Art wie wir uns kleiden und darstellen – und Zuschreibung andererseits – durch Erwartungen die wir unserem sozialen Gegenüber entgegenbringen.“ (Kugelmann, 2002, S. 14)

Diese Zuschreibungen in Form von Erwartungen sind nicht durchwegs negativ zu beurteilen. Mädchen und Jungen, die in der Pubertät auf der Suche nach ihrer persönlichen Geschlechteridentität sind, brauchen ein gewisses Maß an Stabilität. In dieser unsicheren Phase der Identitätssuche kann die Zuschreibung „männlich“ und „weiblich“ inklusive der daraus resultierenden Erwartungshaltungen als Orientierungshilfe dienen, Abgrenzungen vornehmen und Sicherheit geben. Dennoch sind die in anderen Zusammenhängen durch Erwartungshaltungen und Zuschreibungen hervorgerufenen negativen Effekte nicht außer Acht zu lassen (vgl. Kugelmann, 2002, S. 14).

Den Ursprung der Entstehung von Geschlechtscharakteren sieht Kessels (2002, S. 48) in der vermeintlichen Rückführung auf die Natur: Das Wesen der Frau sei durch Emotionalität und Passivität gekennzeichnet, wodurch sie sich hervorragend für personenbezogene Dienstleistungen eigne. Dem Mann hingegen werde eine naturgegebene Rationalität und Aktivität zugeschrieben (vgl. Kessels, 2002, S. 48).

2.4 Geschlechtererziehung

Aus den vorangehenden Kapiteln geht hervor, dass Geschlechtsidentitäten, -zuschreibungen und -charaktere existieren, die beachtliche (Aus-)Wirkungen auf den Menschen im gesellschaftlichen Kontext haben. Schaub und Zenke (2007) erklären den Ursprung dieser Geschlechterkonstruktionen wie folgt: „Identität, Bildungs- und Berufschancen sowie Lebensräume und –weisen sind nach wie vor stark von geschlechtsspezifischer Sozialisation abhängig.“

Im Zuge der sogenannten geschlechtsspezifischen Sozialisation, der Geschlechtererziehung, lernen Kinder und Jugendliche auf unterschiedlichen Ebenen den individuellen und sozialen Umgang mit Geschlecht. Mädchen und Jungen sollen gleichermaßen gefördert und sensibilisiert werden. Das Ziel ist eine „bewusste, befriedigende und verantwortungsvolle Gestaltung der eigenen Geschlechtlichkeit und den daraus erwachsenden Aufgaben.“ (Schaub & Zenke, 2007, „Genderforschung und Gendering“). Dieses Ziel kann nur

erreicht werden, wenn die unterschiedlichen Dispositionen und Merkmale der Geschlechter mit den Schülerinnen und Schülern thematisiert werden:

„[Die Geschlechtererziehung] kann den Werten und Normen, die sich aus Menschenrechten und Verfassungsauftrag ergeben, nur gerecht werden, wenn sie die vielfältigen Formen der Ungleichheit zwischen Frauen und Männern aufzeigt und auf ihre Wurzeln zurückführt, die Schüler und Schülerinnen zur Mitwirkung bei der Überwindung von Benachteiligungen befähigt und entschieden gegen Diskriminierung und Ausbeutung der Mädchen und Frauen eintritt.“ (ebda)

Diese Definition macht deutlich, dass die männliche Suprematie einen fixen Bestandteil des schulischen Alltages darstellt. Mädchenförderung und Jungenarbeit spielen also bei der Geschlechtererziehung eine gleichwertige Rolle, um eine dauerhafte Veränderung der manifestierten Geschlechtsstereotypen erzielen zu können.

Eine Bezeichnung für Unterricht, in dem Geschlechtererziehung stattfindet, also Mädchen und Jungen gleichermaßen gefördert werden sollen, nennt man „geschlechtersensibles Unterrichten“.

Zipprich (2002, S. 83) hält fest, dass weder im monoedukativen noch im koedukativen Sportunterricht Geschlechtsstereotypisierungen vermindert werden können – geschlechtersensibler Unterricht ist Grundsatz, um Veränderungen erzielen zu können.

Eine ausführliche Erörterung dazu folgt im Kapitel „Chancen und Maßnahmen zur Mädchenförderung“.

2.5 Der heimliche Lehrplan

In den vorigen Kapiteln waren Geschlechtsstereotype, -kategorisierungen und -zuschreibungen Thema. Daran wird nun mit dem „heimlichen Lehrplan“ als Gegenstand dieses Teiles der Arbeit angeschlossen: Wie bereits zuvor geht es um Werte und Normen, die als Zuschreibung und in weiterer Folge als Kategorisierungen genützt werden. Die Funktionen und Auswirkungen, die diese Kategorisierungen haben, sind die Inhalte des sogenannten „heimlichen Lehrplans“ (vgl. Valtin, 2002, S. 346).

Selbstverständlich ist es die Verpflichtung der Institution Schule, jeden Schüler und jede Schülerin unabhängig von Geschlecht, Herkunft, Religion, sozialer Hintergrund usw. zu achten und gleichberechtigt zu behandeln. Jedoch passieren Verallgemeinerungen, Pauschalisierungen und Kategorisierungen, die eine Reproduktion der gesellschaftlichen Verhältnisse zur Folge haben – und dies zumeist unbewusst und unbemerkt von den Beteiligten (vgl. Gieß-Stüber, 2002, S. 55).

„Der heimliche Lehrplan transportiert Geschlechtsstereotype, kulturelle Wertungen und Bilder von Weiblichkeit und Männlichkeit, die u.a. die gesellschaftliche Zweitrangigkeit der Frau und den Überlegenheitsanspruch des Mannes beinhalten und pädagogisch unerwünschte Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung haben.“ (Valtin, 2001, S. 346)

Die Autorinnen Schnorrenberg und Völkel (in Pfister, 1988, S. 63) beschreiben den heimlichen Lehrplan als Instrument zur „Unterdrückung der Mädchen in der Schule“ und betonen, dass „Bildungsziele an den Interessen von Männern und Jungen orientiert“ seien. (ebda, S. 64)

Die Konsequenzen des heimlichen Lehrplans zeichnen sich demnach primär in persönlichen Entwicklungstendenzen der Schülerinnen und Schüler ab: Selbstvertrauen, das Bewusstsein für eigene Fähigkeiten sowie das Selbstbild werden entscheidend geprägt (vgl. Valtin, 2001, S. 348 f.).

Da der heimliche Lehrplan von Lehrerinnen und Lehrern unbewusst transportiert wird, ist ein Bewusstmachen seiner Existenz und deren Auswirkungen entscheidend, um eine Sensibilisierung der Beteiligten zu erzielen.

Sowohl Valtin (2001, S. 346 f.) als auch Schnorrenberg und Völkel (1988, S. 63) konstatieren unterschiedliche Faktoren, die den „heimlichen Lehrplan“ beeinflussen:

1. Hierarchische Struktur in der Schule: Es gibt wenige Frauen in höheren Positionen, mit denen sich Schülerinnen identifizieren können. Generell gilt: Je höher der Bildungsgrad, desto weniger Frauen sind vertreten (vgl. Valtin, 2001, S. 346) .
2. Unterrichtsmaterialien: Viel Unterrichtsmaterial repräsentiert immer noch traditionelle Rollenbilder. Für Schülerinnen fehlt die Möglichkeit zur Identifikation mit höherem Bildungsniveau (ebda). Schnorrenberg und Völkel (1988, S. 62) machen darüber hinaus auf die Zuschreibung geschlechtsspezifischer Attribute auf inhaltlicher Ebene wie beispielsweise aktiv - passiv, unabhängig - abhängig etc. aufmerksam.
3. Einstellung der Pädagoginnen und Pädagogen: Erwartungen, die die Lehrenden – meist unbewusst – an die Mädchen und Jungen stellen, sind häufig traditionsgebunden und werden von den Schülerinnen und Schülern verinnerlicht (vgl. Valtin, 2001, S. 346).
4. Interaktionsstrukturen: Mehrere Autoren und Autorinnen (Lenzen, 1989, S. 871; Schnorrenberg & Völkel, 1988, S. 66 f.; Kugelmann, 2002, S.; Rendtorff, 2003, S. 172 f.; Valtin, 2002, S. 347) stimmen darin überein, dass die männlichen Schüler

einen großen Teil der Aufmerksamkeit der Lehrkräfte einfordern und diesen auch bekommen. Das zeigt sich in der Häufigkeit von Lob und Tadel, Aufgerufen werden und selbstständiger Mitarbeit der Jungen im Unterricht (vgl. Valtin, 2001, S. 347).

5. Schnorrenberg und Völkel (1988, S. 64) ergänzen ein weiteres Kriterium, nämlich die Sprache: „So stehen männliche Begriffe für beide Geschlechter, tatsächlich ist implizit aber nur das männliche Geschlecht gemeint.“ (ebda)

Bei dieser Argumentation sollte man jedenfalls die zweifellos stattgefundenene Entwicklung zum Thema „Sprache und Gender“ in den letzten Jahren berücksichtigen, die unter anderem zu einer geschlechtsspezifischen Präzisierung einschlägiger Begriffe geführt hat.

Abschließend kann festgehalten werden, dass die existierende, formale Gleichberechtigung der Geschlechter im System Schule nicht ausreicht, „um die Vorurteile der erwachsenen Lehrkräfte in Bezug auf die von ihnen unterstellten und erwarteten geschlechtstypischen Begabungsunterschiede usw. aufzulösen.“ (Rendtorff, 2003, S. 171).

3 Koedukation in Österreich

3.1 Geschichte der Koedukation in Österreich

3.1.1 Einleitung

Die Geschichte der Koedukation in Österreich ist – zumindest abschnittsweise – eng mit der deutschen Historie verbunden. Darüber hinaus muss zwischen der allgemeinen Koedukation und der Koedukation im Sportunterricht differenziert werden. Im nachfolgenden Kapitel wird die historische Entwicklung der Koedukation zusammengefasst.

Diese kann grob in vier Bereiche gegliedert werden: Die Forderung und spätere Erfüllung des rein physischen Zuganges von Mädchen zu Bildungsstätten, die Forderung nach Gleichberechtigung, die Einführung der Koedukation und die erneut aufgeflamnte Diskussion um die Sinnhaftigkeit der Koedukation bezüglich der Entwicklungschancen der Jungen und Mädchen.

3.1.2 Entwicklung der allgemeinen Koedukation

Um der im 18. Jahrhundert aufstrebenden Leistungsgesellschaft sowie der neuen Trennung von Arbeits- und Familienleben gerecht werden zu können, war der Schulbesuch – auch für Mädchen – notwendig. Der Ruf nach einer Bildung für Mädchen im Laufe der Industrialisierung wurde somit immer lauter. Die Arbeit der Frauen sollte demnach nicht mehr auf den Haushalt beschränkt sein, sondern Frauen sollten dazu befähigt werden, auch Arbeiten außerhalb des häuslichen Bereiches auszuüben. Hierbei wurde der schulischen Laufbahn nicht nur eine bildende Funktion zugeschrieben, auch standen Verhaltensnormen gleichermaßen im Zentrum des schulischen Wirkungsbereiches (vgl. Pfister, 1988, S. 12; Kugelman, 1980, S. 11 f.).

Wenngleich im 16. Jahrhundert noch keine allgemeine Schulpflicht bestand und der Besuch von Bildungsstätten ausschließlich den oberen Gesellschaftsschichten vorbehalten war, wurde die Geschlechtertrennung an Österreichs Schulen verordnet. Sie wurde jedoch schon bald aus organisatorischen Gründen aufgehoben bzw. umgangen und blieb lediglich an Schulen bestehen, die eigene Fächer oder Schularten für Mädchen und Jungen vorgesehen hatten oder in größeren Einzugsgebieten mit besonders hohen Zahlen von Schülern und Schülerinnen (vgl. Österreich Lexikon, 2004, S. 215, Band 2 H-Q).

Faulstich-Wieland (1991, S. 10) schreibt, dass es im 18. Jahrhundert die ersten ausformulierten Konzeptionen zur Mädchenerziehung gab. Demnach brauchten Mädchen keine formale Bildung, sondern waren zur Gattin, Mutter und Hausfrau bestimmt. Wichtige philoso-

phische Denker und Vertreter dieser Auffassungen waren Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Heinrich Pestalozzi (1746-1827) und Joachim Heinrich Campe (1746-1818).

„Am Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts geriet Westeuropa in seinen sozialen, kulturellen, politischen und ökonomischen Beziehungen und Grundlagen in einen Umbruch.“ (Scheffel, 1996, S. 15).

Die Auswirkungen der technisch-ökonomischen Revolution in England sowie der politisch-sozialen Umbrüche Frankreichs wurden spürbar: Mehrere entscheidende Schritte in der Geschichte der Pädagogik und Schulbildung in Österreich und Deutschland wurden vollzogen. Schule, Bildung und Unterricht gewannen an Bedeutung: In Österreich wurde 1774 die Schul- bzw. Unterrichtspflicht unter Maria Theresia eingeführt. Sie galt für alle sechs- bis zwölfjährigen Jungen und Mädchen. Darüber hinaus wurde die Schulbildung von der Kirche auf den Staat übertragen und das Bildungswesen an Gesetze und Verordnungen gebunden (vgl. Österreich Lexikon, 2004, S. 380 f., „Unterricht und Erziehung“, Band 3 R-Z.).

Zu den weiteren Aufgaben des Bildungswesens gehörte es, die vorherrschenden Machtstrukturen zu stabilisieren. Daher unterschieden sich die Bildungsmöglichkeiten für Mädchen und junge Frauen zu dieser Zeit stark von jenen der Jungen: Fach- und Mittelschulen waren für Mädchen nicht zugänglich. Höhere Bildung wurde somit lediglich durch Offizierstochter-Institute, Institute der Englischen Fräulein usw. ermöglicht. Der überwiegenden Anzahl der jungen Mädchen und Frauen blieb eine höhere Bildung jedoch verwehrt (vgl. Österreich Lexikon, 2004, S. 420 f., „Frauenbewegung“, Band 1 A-G.).

Im Jahr 1869 wurde das so genannte Reichsvolksschulgesetz verabschiedet, das die Schulpflicht auf 8 Jahre ausweitete. Im Zuge dessen wurde der Schulbesuch für Mädchen obligatorisch, ab dem Jahr 1872 durften sie maturieren.

1892 wurde die erste Gymnasialklasse für Mädchen gegründet, ab 1919 durften auch Maturaabsolventinnen die Hochschulen und Universitäten besuchen.

Im Jahr 1918 setzte der damalige Unterstaatssekretär im Innenministerium (entspricht dem heutigen Posten des Bildungsministers / der Bildungsministerin) und Schulreformer Otto Glöckel (1874-1935) die so genannte Wiener Schulreform österreichweit durch: Mädchen und Jungen sollten eine ausreichende Schulbildung bekommen, wobei Chancengleichheit, ein demokratischer Erziehungsstil, soziale Integration und die weitere Distanzierung bis zur Ausschaltung des Einflusses der Kirche im Mittelpunkt stand (vgl. Österr. Lexikon, 2004, S. 502 „Otto Glöckel“, Band 1 A-G).

Der Besuch eines Gymnasiums stand Mädchen somit seit 1918 frei, weswegen in den darauf folgenden Jahren die Anzahl der Mädchenschulen und -gymnasien stetig zunahm (vgl. Österreich Lexikon, 2004, S. 420 f., „Frauenbewegung“, Band 1 A-G).

Die Bildungs- und Schulpolitik wurde erstmalig Sache der Parteien:

„In dieser bis heute andauernden staatlichen-parteilpolitischen Phase wurde die Bildungspolitik zum Gegenstand der Auseinandersetzung zwischen konkurrierenden Parteien, wobei vor allem gesellschaftspolitische Zielsetzungen im Mittelpunkt des Interesses stehen.“ (vgl. Österreich Lexikon, 2004, S. 380 f., „Unterricht und Erziehung“, Band 3 R-Z.).

In Deutschland wurde die Schulpflicht erstmals 1717 verordnet – bis zu ihrer Umsetzung dauerte es jedoch etwa 100 Jahre (vgl. Pfister, 1988, S. 14). Zudem waren in Deutschland die „Allgemeinen Bestimmungen“ aus dem Jahr 1872 üblich: Für die höheren Jahrgänge wurde die Geschlechtertrennung empfohlen, in den Volksschulen hingegen wurde überwiegend koedukativ unterrichtet, allerdings aus organisatorisch-ökonomischen Gründen (vgl. Lenzen, 1989, S. 869). Auch wenn der Unterricht koedukativ war, so waren die Inhalte doch verschieden: So sollten Mädchen besondere Kenntnisse in Bereichen erlangen, die für Hausfrauen und Mütter von Bedeutung seien.

Auch wenn Mädchen in Österreich und Deutschland zu unterschiedlichen Zeitpunkten erstmals Schulbildung ermöglicht wurde, so war eine Gleichstellung der Geschlechter in beiden Fällen in weiter Ferne. Im Gegenteil – laut Pfister (1988, S. 12) wurde die Geschlechterdivergenz durch biologische Wesenszuschreibungen neu legitimiert. Außerdem waren die Verantwortungsbereiche klar verteilt: Männer waren für die Erwerbstätigkeit und Frauen für den Haushalt sowie die Kindererziehung zuständig. Die innerfamiliäre Dominanz des Mannes wurde durch die gängigen patriarchalen Strukturen verstärkt (ebda, S. 13, S. 25).

In der Zeit des Nationalsozialismus wurden die pädagogischen Werte verlagert sowie das Schulsystem einigen Veränderungen unterzogen. Pfister bekräftigt dies:

„Die bildungspolitischen Konzepte und Maßnahmen des Nationalsozialismus zielten darauf ab, „völkische“ Menschen zu erziehen, die ihre Aufgabe gegenüber Rasse, Volk und Führer erfüllten.“ (ebda)

Die Bildungschancen der Mädchen und jungen Frauen wurden demnach bedeutend reduziert, da sie lediglich auf die Rolle als Frau, als Mutter und als Hausfrau vorbereitet werden sollten. Die Jungen sollten zu ideologisch angepassten jungen Männern werden: Das

Bestreben, die Kinder und Jugendlichen bereits mit nationalsozialistischem Gedankengut zu erziehen, war in allen Bereichen des schulischen Lebens spürbar (ebda)

Das Schulgesetzwerk (auch „Erste Schulnovelle“) erweiterte in Österreich im Jahr 1962 die Unterrichtspflicht auf neun Jahre (vgl. Österr. Lexikon, 2004, S. 380 „Unterrichtspflicht“ Band 2).

Die zweite Schulnovelle aus dem Jahr 1975 verankerte das noch heute gültige Schulunterrichtsgesetz (SCHUG). Die Koedukation wurde im Zuge dessen in Österreich gesetzlich fixiert und ist seit 1976 Regelfall an österreichischen Schulen. Dazu ein Zitat aus der zweiten Schulorganisationsnovelle, die die allgemeine Zugänglichkeit an österreichischen Schulen regelt:

§ 4 (1): Die öffentlichen Schulen sind allgemein ohne Unterschied der Geburt, des Geschlechtes, der Rasse, des Standes, der Klasse, der Sprache und des Bekenntnisses zugänglich. Aus organisatorischen oder lehrplanmäßigen Gründen können jedoch Schulen und Klassen errichtet werden, die nur für Knaben oder nur für Mädchen bestimmt sind, sofern dadurch keine Minderung der Organisation eintritt. (5. Schulorganisationsnovelle 1975: 177-179)

1982 ratifizierte Österreich die Konvention zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau.

Ende der 1970er und Anfang der 1980er Jahre kam es zur sogenannten „Koedukationsdebatte“, einer kritischen Bewegung gegen die eingeführte Koedukation. Sie beschränkte sich die ersten 10 Jahre auf Deutschland, in den 90er Jahren begann sie auch in Österreich. Zu den wichtigsten feministischen Lehrerinnen und Schulforscherinnen gehören in diesem Zusammenhang Gertrud Pfister, Gabriele Naundorf, Carola Wildt, Hannelore Faulstich-Wieland und Ilse Brehmer (vgl. Bermily et al. 1991, S. 23). In der Debatte wird auf die im vorigen Absatz dargestellte Diskrepanz zwischen allgemein gedachtem Zustand (Gleichberechtigung) und dem tatsächlichen Zustand (keine Gleichberechtigung) aufgebaut. In mehreren Studien weisen die Autorinnen darauf hin, dass durch die Einführung der Koedukation noch keine Gleichberechtigung erreicht werden konnte. Formaler Gleichheit folgt faktische Ungleichheit.

Die Koedukationsdebatte kann als Ausgangsbasis einer bis heute anhaltenden Diskussion bezeichnet werden, die den Diskurs und dem folgend die Entwicklung des Themas Gleichberechtigung bis heute stark beeinflusst. Eine ausführliche Darstellung der Verankerung in den aktuellen Gesetzestexten und relevanter Unterrichtsprinzipien folgt in Kapitel 3.2.1.

3.1.3 Entwicklung der Koedukation im Sportunterricht

Bis in das 19. Jahrhundert waren Sporttreiben, Trainieren und Wettkämpfen der männlichen Bevölkerung vorbehalten – die wenigen Frauen, die sich wider die üblichen Konventionen körperlich betätigten, waren seltene Ausnahmen (vgl. Grupe, 2007, S. 35).

Folglich war der Turn- und Sportunterricht ausschließlich für Jungen konzipiert. „Erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts wurde für Mädchen Turnen und Gymnastik zu einem verbindlichen Unterrichtsfach, zunächst nur an Gymnasien, dann auch an den Mittel- und Volksschulen.“ (Grupe, 2007, S. 35).

Kugelman (1980, S. 13) unterstreicht die divergierenden Hintergründe des geschlechtergetrennten Sportunterrichtes:

„Die Gegensätzlichkeit männlicher und weiblicher Leibesübungen trat deutlich hervor, als um die Jahrhundertwende der 'Sport' sich immer mehr durchsetzte, der, im Spiel- und Leistungsgedanken, als rein männliche Angelegenheit gesehen wurde.“

Daraus resultierend entwickelte sich eine weibliche Bewegungssozialisation als Gegenpol zu jenem männlich konstruierten Lebensbereich, der von „typisch weiblichen Bewegungsformen“ gekennzeichnet war. Gymnastik- und Haltungsübungen, Tänze und gesellige Spiele waren die wesentlichen Bestandteile dieser sportlichen Erziehung, die die Grundlage für die jungen Mädchen sein sollte „um als gesunde Frauen ihre Aufgabe als Ehefrau und Mutter gewissenhaft erfüllen zu können“. (Grupe, 2007, S. 35 f.; vgl. Kugelman, 1980, S. 13).

Biologische, medizinische und naturwissenschaftliche Annahmen verstärkten die „notwendige“ Differenzierung der Sportarten, die für Männer geeignet sind und denen, die für Frauen geeignet sein sollten: Gängige Meinungen waren, dass Frauen weniger Herz- und Lungenvolumen hätten, daher körperlich nicht zu länger anhaltenden Ausdauerleistungen imstande wären, dass eine zu kräftige Muskulatur das Gebären erschwere und dass sich Frauen während der Menstruation nicht sportlich betätigen sollten (vgl. Grupe, 2007, S. 37).

Zudem wurde in der damaligen Gesellschaft ein strenges, moralisch-sittliches Verhalten von Jungen und Mädchen verlangt. Dass Mädchen und Jungen gemeinsam Sport treiben, sich bewegen, unter Umständen schwitzen etc. galt damals als „unsittlich“.

Grupe (2007, S. 38) führt aus:

„Solche medizinischen ‚Tatsachen‘ wurden durch sittliche und moralische Argumente ergänzt, und zusammen genommen stützen sie die Auffassung, daß (sic!) Turnen und

Sport getrennt für Knaben und Mädchen zu unterrichten sei, erteilt von Turn- und Sportlehrerinnen für Mädchen und -lehrern für Knaben.“

Zu der Zeit des Nationalsozialismus (1933-1945) galt der Sportunterricht als ein Grundpfeiler der Jugenderziehung, denn er bot die Möglichkeit, die Schülerinnen und Schüler bereits frühzeitig in die nationalsozialistische Staatsideologie einzubinden. Das Ziel war es, gesunde, kämpferische, körperlich starke Menschen „heranzuzüchten“, die später den Anforderungen des Kampfes gewachsen wären. Die politische Indoktrination stand im Vordergrund.

Zu jener Zeit gab es eine strenge Trennung der Geschlechter: Der Sportunterricht für die Schüler glich dem Exerzieren, Mädchen sollten wiederum in ihre Rolle als Mutter, Hausfrau und „Volksgenossin“ hineinwachsen (vgl. Scheffel, 1996, S. 43; Pfister, 1988, S. 31).

Die geschlechtsspezifische Praxis des Bewegungs- und Sportunterrichtes war somit über lange Zeit Normalität.

Etwa ab den 1970er und 1980er Jahren erweiterten die Frauen ihr Bewegungsrepertoire und begannen mit der Ausübung „männlicher“ Sportarten. Die neuen Argumente, die nun erstmals gegen den geschlechtergetrennten Unterricht sprachen, lauteten: Frauen und Männer sollen nicht auf unnatürliche Weise getrennt werden. Frauen könnten ebenso wie Männer den sportlichen Anforderungen eines Bewegungsunterrichtes nachkommen. Die neuen medizinischen und naturwissenschaftlichen Forschungsergebnissen unterstützen nun die Koedukations-Befürworter und Befürworterinnen in ihrer bzw. ihren Argumentation für einen gemeinsamen Bewegungs- und Sportunterricht.

In Deutschland setzte sich die Koedukation im Sportunterricht der Grund- bzw. Volksschulen in den 1960er Jahren durch, die höher bildenden Schulen folgten etwa 10 Jahre später. Ein Beleg für diese thematische Uneinigkeit scheint die Situation in Deutschland zu sein: Einige Bundesländer unterrichten koedukativ, andere monoedukativ (vgl. Faulstich-Wieland, 1991, S. 138).

Elflein (2002, S. 194) kritisiert die „unreflektierte“ Art und Weise der Einführung der Koedukation in Deutschland. Ohne das dazugehörige (primär pädagogische) Fachwissen hätte man hier – begründet auf der Tatsache des akuten LehrerInnenmangels – die Institutionalisierung vorangetrieben. Abgesehen von dem Aspekt der Koinstruktion, den er wie viele seiner Kolleginnen und Kollegen kritisiert, nennt er fachliche Argumente für einen getrenntgeschlechtlichen Unterricht: Auf individuelle Begabungen könne weniger eingegangen werden und in fachlicher Hinsicht biete der gemeinsame Sportunterricht weniger Förderungsmöglichkeiten (ebda).

In weiterer Folge hat sich die Situation erneut verändert und die Diskussion um die Koedukation im Fach Bewegung und Sport weiterleben lassen: Die ursprünglichen Hoffnungen nach Chancengleichheit, weniger Diskriminierung der Frauen sowie einen Abbau der gesellschaftlichen Benachteiligungen der Frauen wurden durch die Koedukation nicht erfüllt. Im Gegenteil: Einige Autoren und Autorinnen behaupten, dass die Umstände durch die Erfüllung der Koedukation sich sogar verschlechtert hätten (vgl. Gruppe, 2007, S. 40 f.).

3.2 Situation des Unterrichtsfaches Bewegung und Sport in Österreich

In Österreich hat das Unterrichtsfach Bewegung und Sport heute eine Sonderstellung inne: Es wird vom Volksschuleintitt bis zum 10. / 11. Lebensjahr koedukativ unterrichtet. Danach folgt ab der 5. Schulstufe eine Geschlechtertrennung, wobei Mädchen von Sportlehrerinnen und Jungen von Sportlehrern unterrichtet werden.

„Für die meisten Schüler, Eltern, Lehrer und auch Sportlehrer ist diese Sonderstellung des Sportunterrichts innerhalb des Fächerkanons selbstverständlich. Sie wird – sehr vordergründig und pauschal – erklärt mit den unterschiedlichen Interessen und Neigungen von Jungen und Mädchen, mit der geschlechtsspezifischen sportlichen Leistungsfähigkeit, mit moralischen und ethischen Bedenken.“ (Kugelman in Größing, 1980, S. 11)

Unter bestimmten Umständen, beispielsweise aus organisatorischen Gründen, und in Schulen mit sportlichem Schwerpunkt oder bei konkreten Unterrichtsinhalten (Schwimmen, Tanz etc.), können Ausnahmen gemacht werden. Für Jungen bzw. Mädchen im Fach Bewegung und Sport gilt offiziell ein und derselbe Lehrplan.

3.2.1 Rechtliche Verankerung

Im allgemeinen Teil des österreichischen Lehrplans für allgemein bildende höhere Schulen finden sich mehrere Anknüpfungspunkte an die Themen Mädchenförderung, Geschlechtergleichheit und Rollenbilder. Hier wird die „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ als Unterrichtsprinzip explizit genannt (vgl. Lehrplan, allgemeiner Teil, S. 5).

Des Weiteren wird im Bildungsbereich „Mensch und Gesellschaft“ ausformuliert: „Die Schülerinnen und Schüler sind zu einem verantwortungsbewussten Umgang mit sich selbst und mit anderen anzuleiten, insbesondere in den Bereichen Geschlecht, Sexualität und Partnerschaft. Sie sollen lernen, Ursachen und Auswirkungen von Rollenbildern, die den Geschlechtern zugeordnet werden, zu erkennen und kritisch zu prüfen.“ (ebda)

Im zweiten Teil der allgemeinen didaktischen Grundsätze ist der 8. Absatz dezidiert der bewussten Koedukation und deren Erklärung gewidmet. Darin wird eine Unterscheidung vom Terminus Koinstruktion vorgenommen, indem der bewussten Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischen Vorurteilen eine hohe Bedeutung beigemessen wird. Inhaltlich sollen der Unterricht sowie die Unterrichtsinhalte gleichermaßen an den Bedürfnissen und Interessen der Schülerinnen wie auch aller Schüler orientiert sein. Ferner werden die unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer dazu angehalten, ihre Umgangsformen mit und ihre Erwartungshaltungen gegenüber den Schülerinnen und Schülern zu reflektieren.

„Unterricht in geschlechtshomogenen Gruppen kann zu einer Erweiterung des Verhaltens- und Interessensspektrums von Mädchen und Knaben beitragen. Daher kann es im Zusammenhang mit speziellen Themen oder Situationen sinnvoll sein, unter Beachtung der im § 8a des Schulorganisationsgesetzes sowie der auf Grund dieser Bestimmung ergangenen Verordnung festgelegten Voraussetzungen den Unterricht nach Geschlechtern getrennt durchzuführen.“ (vgl. Lehrplan, allgemeiner Teil, S. 9)

3.2.2 Verankerung im Lehrplan Bewegung und Sport

Das österreichische Schulorganisationsgesetz regelt den monoedukativen Ablauf des Unterrichtsfaches Bewegung und Sport ab der 5. Schulstufe. Ausnahmen sind laut Paragraph 8b (2) möglich, wenn

- im Zuge von Freigegegenständen oder unverbindlichen Übungen „sofern diese Unterrichtsveranstaltungen auf Sportarten beschränkt sind, bei denen vom Standpunkt der unterschiedlichen Leistungsfähigkeit und der koedukativen Führung kein Einwand besteht“
- durch eine zu geringe Schüler- und Schülerinnenanzahl der planmäßige Pflichtunterricht in Bewegung und Sport nicht zustande käme
- gleichzeitig mehrere Lehrende die Führung des Unterrichtes innehaben.

(vgl. Schulorganisationsgesetz, § 8b Führung des Unterrichtsgegenstandes Bewegung und Sport)

Im Fachlehrplan des Faches Bewegung und Sport wird unter dem Aspekt „Bildungs- und Lehraufgaben“ festgehalten, dass die Schülerinnen und Schüler zum „Umgang mit Geschlechterrollen im Sport und Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Interessen und Bedürfnisse“ befähigt werden sollen.

Die didaktischen Grundsätze enthalten die Anforderung an die Lehrkräfte, dass die Bildungs- und Lehraufgaben in den jeweiligen Schulstufen unter der Berücksichtigung alters- und entwicklungsspezifischer Konditionen vermittelt werden sollen. „Diese Schwerpunkte sind den Teilbereichen des Lehrstoffes (Bewegungshandlungen) gleichmäßig zu-

zuordnen und auch unter Beachtung geschlechtsspezifischer Anliegen festzulegen.“ (Lehrplan AHS Unterstufe, Bewegung und Sport, S. 2).

Außerdem bieten die unterschiedlichen Bildungsbereiche Sprache und Kommunikation, Mensch und Gesellschaft, Natur und Technik, Gesundheit und Bewegung sowie Kreativität und Gestaltung Thematisierungs- und Sensibilisierungschancen in Bezug auf geschlechtsspezifische Themen. Dabei ist insbesondere der letzte Bildungsbereich „Kreativität und Gestaltung“ eigens zu erwähnen, da diese „zu den wesentlichen Anliegen des Unterrichtsgegenstandes Leibesübungen sowohl für Mädchen als auch für Knaben traditionelle und zeitgenössische Formen der Bewegung und ihre Entwicklung in Tanz, Gymnastik und Bewegungstheater zählen“. (Lehrplan AHS Unterstufe, Bewegung und Sport, S. 2)

3.2.3 Universitäre Ausbildung

Nach der genaueren Betrachtung der Lehrpläne für Österreichs höher bildende Schulen und den daraus resultierenden Anforderungen an die Lehrenden, soll nun die Ausbildung der zukünftigen Pädagoginnen und Pädagogen in den Mittelpunkt rücken. Im allgemeinen Universitäts-Studiengesetz ist die „Gleichbehandlung von Frauen und Männern sowie die Gleichwertigkeit der Frauen- und Geschlechterforschung mit anderen Forschungsbereichen“ unter Paragraph 3, Punkt 7 verankert. Dazu wird ausgeführt: „Dies erscheint in Anbetracht der vielerorts noch deutlich vorhandenen Abwehrhaltung und strukturellen Diskriminierung gegenüber diesen Fachbereichen dringend erforderlich.“ (UniStG, 1997, S. 64)

Im Lehramtsstudium des Faches Bewegung und Sport ist geschlechtssensibler Unterricht in der Ausbildung für spätere Lehrer und Lehrerinnen verankert. Lehrveranstaltungen, die inhaltlich auf Mädchenförderung bzw. Jungenarbeit Bezug nehmen, sollen die werdenden Lehrenden dazu befähigen, kompetent geschlechtssensiblen Unterricht abzuhalten.

Das fachspezifische Qualifikationsprofil für das Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ beinhaltet laut Paragraph 15 „die Kompetenz, bei Schülerinnen und Schülern konditionelle und koordinative Grundlagen des Bewegungshandelns (...) auszubilden und deren individuelle Leistungsfähigkeit entwicklungsgemäß, geschlechts- und könnensspezifisch differenziert zu verbessern.“ (Mitteilungsblatt der Universität Wien, 2004, Stück 43, Nr. 267, §15)

Zugleich sollen die Absolventen und Absolventinnen die Fähigkeit erlangen,

„die eigene geschlechterspezifische Körper- und Bewegungssozialisation kritisch zu reflektieren sowie das soziale Phänomen Sport im Hinblick auf seine geschlechterbezogene Strukturiertheit zu analysieren. Dazu zählt das Wissen um zentrale Theorien und Befunde der Frauen- und Genderforschung. Auf dieser Basis sollen die Studierenden Grundsätze geschlechtersensiblen Unterrichtens sowie bewusster Koedukation in

Bewegung und Sport sowohl praktisch erfahren als auch in der eigenen Lehrtätigkeit didaktisch umsetzen.“ (ebda)

Im zweiten Studienabschnitt beinhaltet Paragraph 27.1. des Studienplans für das Lehramtsstudium im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ alle Lehrveranstaltungen zur allgemeinen und speziellen Fachdidaktik des Schulsports. Im Zuge all jener acht Lehrveranstaltungen mit insgesamt 14 Wochenstunden wird besonders Wert auf die geschlechtersensible Fachdidaktik sowie geschlechtersensiblen und geschlechtsrollenkritischen Unterricht gelegt.

Das Prüfungsfach „Frauen- und Genderforschung“ (Paragraph 27.2) umfasst eine einstündige Lehrveranstaltung mit dem Titel „Geschlechtersensibles Unterrichten: Mädchen- und Bubenarbeit“. Diese Lehrveranstaltung wird im universitären Rahmen getrenntgeschlechtlich abgehalten und erlaubt somit eine Fokussierung auf geschlechtsspezifische Themen und Unterrichtsinhalte.

4 Koedukation in Frankreich

4.1 Geschichte

Die Recherchen zur Geschichte der Koedukation gestalteten sich – trotz der Möglichkeit, französische (Sport-)Bibliotheken vor Ort zu nutzen – relativ schwierig. Die historischen Daten differieren in den verschiedenen Quellen, gehen zum Teil von den Beschlussdaten aus, andere von denen der tatsächlichen Umsetzung. Zudem existieren wenige thematisch zusammenhängende Texte, jedoch viele inkongruente soziologische, pädagogische und philosophische Studien, Quellen und Abrisse, aus denen die nachfolgende Zusammenfassung entstanden ist.

4.1.1 Allgemeine Koedukation

Die allgemeine schulische Bildung stand in Frankreich wie in Österreich und Deutschland (vergleiche Kapitel 4) lange unter dem Einfluss der Kirche. Frankreich war überwiegend katholisch geprägt womit sich eine Geschlechtertrennung in den Schulen durchsetzte. Die Schulbildung war generell den Nachkommen hoher Stände vorbehalten und nicht allgemein zugänglich (vgl. Rogers, 2004, S. 17).

Während der französischen Revolution 1789 bis 1799 blieb die Trennung der Geschlechter in den Schulen bestehen, wenngleich dies nur für die jenen Anteil der Bevölkerung Relevanz hatte, der sich eine Schulbildung ohnedies leisten konnten. Obgleich die Erziehung eine egalisierende Wirkung auf Mädchen und Jungen haben sollte, wurde an der Separation aufgrund moralischer Bedenken festgehalten. Für Mädchen stand eine häusliche Erziehung im Vordergrund, die jungen Frauen sollten auf ihre Rolle als Mutter, Gattin und Hausfrau vorbereitet werden, um so einen wichtigen Beitrag zur „Verteidigung“ des Landes zu leisten (vgl. Néaumet, S. 57 f.; vgl. Faulstich-Wieland, 1991, S. 10).

Rousseaus Einfluss sei an dieser Stelle abermals und besonders in Zusammenhang mit Frankreich genannt: In seinem pädagogischen Hauptwerk „L'Émile“ (1762) erläutert Rousseau gemäß seinem Prinzip der natürlichen Erziehung, welche Bildungskonzeptionen er für Jungen und Mädchen als sinnvoll erachtet. Die Autorin Legrand (1970, S. 23) unterstreicht die starke Differenzierung zwischen den beiden Geschlechtern: Mädchen und Frauen schreibt Rousseau Sanftheit, Mütterlichkeit und mangelnden Verstand zu. Diese Eigenschaften scheinen sie ideal für die Rolle der Hausfrau und Mutter zu prädestinieren. Trotz dieses minderwertigen Bildes der Frau hat Rousseau die schulisch-pädagogische Entwicklung Frankreichs nachhaltig mitgeprägt unter anderem, weil er neben Émiles Er-

ziehung auch die Erziehung für Sophie – das weibliche Äquivalent zu Émile – beschreibt (vgl. Néaumet, 1980, S. 58 f.).

Erst 100 Jahre später kommt es nach und nach zu einer Veränderung als am 28. März 1882 im Zuge des Gesetzes „Ferry“ – benannt nach dem damaligen Kultusminister Lois Jules Ferry – die allgemeine, verpflichtende Unterrichtung beider Geschlechter im Alter von sechs bis dreizehn Jahren bestimmt wird (ebda, S. 66).

„L’instruction primaire est obligatoire pour les enfants des deux sexes âgés de six ans révolus ; elle peut être donnée soit dans les établissements d’instruction primaire ou secondaire, soit dans les écoles publiques ou libres, soit dans les familles par le père de famille lui-même ou toute personne qu’il aura choisie.“ (Loi Ferry, 1882, Artikel 4)

Aus der Formulierung dieses ersten Bildungsgesetzes geht hervor, dass die Ausbildung und Erziehung nicht verpflichtend in einem schulischen Rahmen stattfinden muss, sondern auch häuslicher Unterricht durch andere Personen möglich war. Im Jahr 1936 wurde diese Bildungspflicht um zwei Jahre, also für alle Sechs- bis Fünfzehnjährigen, erweitert. Dieser Sachverhalt ist bis heute bestehen geblieben: Es gibt in Frankreich wie in Österreich keine Schulpflicht, sondern eine Bildungspflicht (vgl. Héry, 2003, S. 81 f.).

In der französischsprachigen Literatur findet man bereits im Jahr 1892 erste Publikationen zum Thema Koedukation. Der erste Vorreiter, der für die Koedukation eintrat, war Paul Robin (1837 – 1912). Er gründete ein Waisenhaus, in dem Mädchen und Jungen zwischen vier und sechzehn Jahren gemeinsam gelehrt wurden und auch den Alltag teilten. Außerdem gründete Robin eine der ersten pädagogischen Zeitschriften mit dem Namen „l’éducation intégrale“ (vgl. Demeulenaere-Douyère, 2003, S. 127 f.).

Seine sehr positive Einstellung zum Thema Koedukation zeigt sich in folgender Textpassage seines pädagogischen Bildungsjournals:

„Avoir appris les mêmes choses sur les mêmes bancs, c’est être en voie de s’entendre (...), Les garçons deviennent moins brusques, moins secs, plus délicats et plus gracieux ; les jeunes fillette plus franches d’allure et moins légères d’esprit, moins affectées de niaiseries, moins perdu dans les chiffons. Et d’ailleurs, il n’y a pas deux sciences, deux vérités, une pour les hommes et l’autre pour les femmes ; il n’y en a qu’une seule pour tout le monde.“ (Robin in Demeulenaere-Douyère, 2003, S. 130)

Mit dieser damals sehr unkonventionellen Einstellung hatte Robin nicht nur Erfolg, sondern stieß auch auf Widerstände. Dennoch gilt er als der wichtigste Wegbereiter der Koedukation, der jene neuartige Idee der gemeinsamen Unterrichtung der Geschlechter erstmals der breiten Öffentlichkeit näher brachte (vgl. ebda, S. 131 f.).

1924 wurde das „Loi Bérard“ verabschiedet, das die Lehrpläne der Sekundarstufe sowie das „Baccalaureat“ (entspricht der österreichischen Matura) zwischen Mädchen und Jun-

gen vereinheitlichte. Dennoch überwog die Trennung der Geschlechter in der schulischen Landschaft (vgl. Héry, 2003, S. 78).

Ab den 1950er Jahren wurden in zunehmendem Maße Schulen im Primar- und Sekundarbereich gegründet, die die Erziehung und Unterrichtung beider Geschlechter vornahmen. Infolgedessen entstand eine starke Demokratisierungsbewegung innerhalb des Regelschulwesens, die vor allem die Chancengleichheit konzeptionell vertrat. Am 11. Juli des Jahres 1959 folgte die bisher größte Reform der Schulbildung in Frankreich: Im Zuge des Gesetzes „Haby“ – benannt nach dem Minister für Bildung und Erziehung – wurde die allgemeine Koedukation für alle öffentliche Schulformen festgelegt. Strukturelle Veränderungen waren folglich ein Kennzeichen dieser durch Umbrüche geprägten Ära des französischen Schulwesens (vgl. Zancarini-Founel, S. 30).

Der bis heute gültige Erlass aus dem Jahr 1982 umfasst den Kampf gegen die explizit erwähnte Gefahr der geschlechtsspezifischen Zuschreibungen, die im Zuge des koedukativen Unterrichts passieren können und betont die Verantwortlichkeit der Lehrenden in Bezug auf die Bekämpfung jener Vorurteile. Im November des darauffolgenden Jahres wurde die Ausformulierung dieser Inhalte veröffentlicht::

„Le système éducatif devra apporter sa contribution à la lutte contre les discriminations ou inégalités attachées à la situation des femmes.“ (Note de service n 83 - 454 du 10 novembre 1983)

4.1.2 Entwicklung der Koedukation im Sportunterricht

Bis in das 18. und 19. Jahrhundert galten in Frankreich für Bewegung und Sport ähnliche Konventionen wie in Österreich und Deutschland. Die damalige sportliche Sozialisation der Kinder und Jugendlichen ist daher durchaus vergleichbar (siehe Kapitel 4.1.3): Wie im deutschsprachigen Raum wurden Jungen zum Sporttreiben angehalten, um sie körperlich zu kräftigen, für Mädchen galt es hingegen als „unschicklich“, sich körperlich zu betätigen (vgl. Grupe, 2007, S. 35).

Wie in Kapitel 5.1.1 vermerkt, nahmen die Leitgedanken Rousseaus starken Einfluss auf die Bildungs- und Unterrichtsprogramme. Diese Tatsache schlug sich auch im Bewegungs- und Sportunterricht nieder, indem Rousseau seine Leitidee der natürlichen Erziehung anwandte:

„Rousseau a enrichi la pédagogie de l'éducation physique d'une notion nouvelle et féconde, la notion d'éducation naturelle Par ses principes, il ouvre la voie aux méthodes modernes d'Éducation physique. Son influence pratique fut en effet immédiate.“ (Legend, 1970, S. 24)

Im 19. Jahrhundert gab es für Schülerinnen und Schüler in Frankreich nur getrennte Schulen. In allen Volksschulen für Jungen wurde am 27. Jänner 1880 das damalige Äquivalent des Bewegungs- und Sportunterrichts „Gymnastique“ eingeführt. Der Unterricht umfasste überwiegend Übungen, die dem zukünftigen militärischen Zweck dienen sollten. Die Instrumentalisierung des Körpers stand im Vordergrund (vgl. Néaumet, 1981, S. 66).

Zwei Jahre später, 1882, wurde „Gymnastique“ auch in den Mädchenschulen im Primarbereich verankert. Bis zur Umsetzung desgleichen dauerte es jedoch noch einige Jahrzehnte, da die jeweiligen Gemeinden die Organisation des Unterrichtes inne hatten (vgl. Legrand, 1970, S. 167).

Abgesehen vom organisatorischen Aspekt gilt für die verzögerte Umsetzung die Tatsache, dass Freizeitsport für die bürgerliche Gesellschaft kaum einen Stellenwert hatte und darüber hinaus besonders für Mädchen ungebräuchlich war. Der Bereich sportlicher Aktivitäten war nach wie vor stark männlich dominiert. Ursache und Wirkung zugleich war die Tatsache, dass sportliche Helden, Idole und Größen ausschließlich dem männlichen Geschlecht angehörten (vgl. Gleyse, 2010, S. 3).

Von 1790 bis in das 20. Jahrhundert wurde der Bewegungs- und Sportunterricht Frankreichs von mehreren, verschiedenen Strömungen und Persönlichkeiten geprägt, die ihre jeweiligen Konzepte von Körperlichkeit, Bewegung und Sport vertraten. Zweifellos sind diese nicht isoliert, sondern im jeweiligen Kontext der wirkenden, historischen Umstände und vorhergehenden Konzeptionen zu betrachten. Nachfolgend werden die wesentlichsten Ansätze in aller Kürze dargestellt:

- Der französische Pädagoge Amoros (1779 – 1848) erarbeitete eine sportliche Konzeption, die auf philosophisch-pädagogischen Erkenntnissen und konkreten Elementen der Methoden Pestalozzis, Gutsmuths und Jahns beruhte. Er berücksichtigte bei seinen überwiegend gymnastischen Übungen die Anatomie, Physiologie und mechanische Prinzipien. Amoros gilt als der Begründer der französischen Gymnastik (vgl. Legrand, 1970, S. 30 ff.; Néaumet, 1981, S. 53).
- Im Rahmen seines sportlichen Programms war es Clais (1782 – 1854), der erstmals die Wichtigkeit und Notwendigkeit körperlicher Aktivität auch für „werdenden Mütter“ thematisierte (Legrand, 1970, S. 41 ff.).
- Triat (1813 – 1881) entwickelte die „Méthode de parquet“ („Fussboden-Methode), die abgesehen von Muskelkräftigung auch einen hygienischen Aspekt mit ver-

pflichtenden Massagen und Duschen einschloss. Bei dieser Übungsmethode wurden die Inhalte für jeden Schüler individuell zusammengestellt, wobei auf überflüssige Hilfsmittel verzichtet werden sollte (ebda S. 44 f., S. 128).

- Um 1850 entstand die „École de Joinville“ mit ursprünglich militärischen Ambitionen, die sich jedoch immer mehr der Öffentlichkeit zu wandte. Im Zuge der sich ausbreitenden Wirksamkeit wurden immer wieder neue Richtlinien formuliert. Ab 1918 war es das erklärte Ziel, einen Lehrplan zu entwerfen, der für die gesamte Nation gelten und wirklich Eingang in die Schule finden konnte. Demnach wurden Mädchen von der Volksschule bis zu höher bildenden Schulen – also im Alter von 6 bis 18 Jahren – miteinbezogen. Bis zum Jahr 1930 entstand ein Konvolut von Regelwerken und Lehrplänen, die unter dem Titel „La méthode française“ in die Sportgeschichte eingingen (vgl. Néaumet, 1981, S. 64).
- Georges Demeny (1850 – 1917) gilt als Begründer der wissenschaftlichen „Éducation physique“, nachdem er erstmals physiologisch-anatomische Zusammenhänge mit einbezog und somit den wissenschaftlichen Hintergrund von Bewegung und Sport einem breiteren Publikum präsentierte und in seiner Anwendung verständlich machte (vgl. Legrand, 1970, S. 57 ff.; Néaumet, 1981, S. 67).
- Georges Hébert (1875 – 1957) gilt als der Entwickler der „Méthode naturelle“, deren Leitgedanke lautete „Être fort pour être utile“ („Stark sein, um nützlich zu sein“). Die Methode wurde in Schulen, Ausbildungsstätten und für das französische Militär wirksam und fand darüber hinaus international Beachtung. Erwähnt seien hier die Parallelen zur Methode des „natürlichen Turnens“ von Streicher (1891 – 1985) und Gaulhofer (1885 – 1941). Neben der sportlichen Bewegung rückten moralische Aspekte wie Tapferkeit, Hilfsbereitschaft und Selbstlosigkeit in den Mittelpunkt. Legrand (1970, S. 72) führt diesbezüglich aus: „L'éducation physique doit être morale“.
- Eine weitere prägende Figur der französischen Sportgeschichte ist Alice Milliat (1884 – 1957), die sich erstmalig für die Ausübung und Anerkennung von Frauensport engagierte. 1921 rief Alice Milliat die „fédération sportive féminine internationale“ (FSFI) ins Leben und arbeitete im Rahmen dieser Organisation an der Umsetzung mehrerer internationaler Sportwettkämpfe, die explizit für Frauen abgehalten wurden (vgl. Gleyse, S. 3).

Wie Néaumet (1981, S. 67) ausführt, ist es schwierig unter dieser Fülle an divergierenden Ansätzen die Leitlinien für den Bewegungs- und Sportunterricht herauszufiltern. Zusammenfassend bleibt zu erwähnen, dass alle bisher genannten Persönlichkeiten einen nachhaltigen Einfluss auf die Sportwissenschaften und damit die Konzeption des Faches „EPS“ hatten.

Generell bleibt festzuhalten, dass im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts eine Aufwertung von Bewegung und Sport sowie Sportunterricht stattfand. Es kristallisierte sich – überwiegend aufgrund des Einflusses oben genannter Persönlichkeiten – in Frankreich eine Praxis des Sporttreibens heraus, der sowohl in der Gesellschaft als auch in der Schule eine große Bedeutung als gesundheitsfördernde Maßnahme beigemessen wurde. Mediziner und Pädagogen stimmten darin überein, dass Bewegung und Sport sowohl auf der gesundheitlichen Ebene sowie der pädagogischen Ebene Positives bei den Lernenden bewirken könnten. Des Weiteren wurde „EPS“ das Vermögen zugeschrieben, Lastern vorbeugen zu können (vgl. Danvers, 2009, S. 193; Gleyse, 2010, S. 4 f.).

Die sportliche Betätigung im schulischen Rahmen für Mädchen und junge Frauen blieb bis zum Mai 1923 gesetzlich nicht verankert. In diesem Jahr wurde eine rein rechtliche Gleichstellung des Bewegungs- und Sportunterrichts für Jungen und Mädchen in einem Rundbrief des Ministeriums öffentlich verkündet:

„Dans l'enseignement féminin, elle n'est pas envisagée de façon officiel avant la circulaire du 2 mai 1923, qui lui fait bénéficier de l'assimilation de l'enseignement féminin à l'enseignement masculin.“ (Danvers, 2009, S. 193)

Offiziell ist „EPS“ (Bewegung und Sport) also seit Beginn des 19. Jahrhunderts auch in den höher bildenden Lehrplänen verpflichtend verankert, wenngleich eine tatsächliche Veränderung der Lehrgepflogenheiten erst später umgesetzt wurde. Erst gegen Ende des ersten Weltkrieges wurde der Gesetzestext tatsächlich praxiswirksam und ermöglichte jungen Mädchen eine verfassungsgemäße Schulausbildung (vgl. Néaumet, 1980, S. 67 f.; Gleyse, 2010, S. 7).

Wie Néaumet (1980, S. 67) ausführt, wurde im Jahr 1928 das „Institut nationale de l'Éducation physique“ gegründet, das man fünf Jahre später in die „École normale d'Éducation physique“ umbenannte. Diese Institution ist seit diesem Zeitpunkt für die Ausbildung der zukünftigen EPS-Lehrerinnen und Lehrer verantwortlich.

Wie in Kapitel 5.2 erwähnt, kam es im Jahr 1959 zur Einführung der Koedukation. Die Verordnung galt auch für das Fach „Éducation physique et sportive“, von der „École maternelle“ (Kindergarten und Vorschule) bis zum Lycée (Oberstufe). Dennoch wurde die Geschlechtertrennung in Bewegung und Sport, unter anderem wegen struktureller Umwälzungen, nach der Verabschiedung des „Loi Haby“ nicht umgehend durchgesetzt. Von der tatsächlichen Aufnahme in den gelebten Schulalltag des Bewegungs- und Sportunterrichts kann man daher erst seit der Mitte der 1970er Jahren sprechen (vgl. Attali, Ottogalli-Mazzacavallo & Saint-Martin, 2008, S. 243).

Im Laufe dieser Veränderungen während der 1960er und 1970er Jahre kam es zu einer Aufwertung des Gegenstandes EPS. Dies geschah durch einen Bedeutungswandel, der Bewegung und Sport erneut mit Gesundheit und Wohlbefinden gleichsetzte. Das Individuum solle seine Persönlichkeit hinsichtlich moralischer, physischer und intellektueller Fähigkeiten durch Sport vervollkommen (vgl. Danvers, 2009, S. 194; Gleyse, , S. 13).

Dennoch verlief die Zunahme an Wertschätzung des Faches nicht ohne Widerstände. Attali, Ottogalli-Mazzacavallo und Saint-Martin (2008, S. 252) bestätigen, dass noch in den 1960er Jahren die Wahl der Sportarten mit dem Geschlecht gleichzusetzen waren. Tanz und übrige körperliche Ausdrucksmittel waren klar für Mädchen bestimmt. Erst nach und nach konnten die Rollenbilder aufgebrochen werden und zumindest auf dem Papier der Lehrpläne Gleichheit schaffen.

Trotzdem betont auch Danvers (2009, S. 194), dass verhältnismäßige aktuelle Publikationen aus dem Jahr 2005 die nach wie vor wirkenden Schwierigkeiten für Mädchen und Frauen, Zugang zu Sport zu finden, beschreiben. Diese Problematik werde besonders in städtischen Gebieten sichtbar. Hier seien Frauen bis heute oft mit religiösen Beschränkungen, einem unpassenden Sportangebot sowie finanziellen Barrieren konfrontiert.

Gleyse (2010, S. 19) bekräftigt die Argumentation Danvers' wie folgt und hält kritisch fest, dass die Koedukation von einer Gleichstellung der Geschlechter noch weit entfernt sei:

„En EPS, la discrimination des filles qui vaut pour les enseignants (réussites aux concours), vaut aussi pour les élèves. La mixité est très loin d'être l'égalité.“

4.2 Situation des Unterrichtsfaches „EPS“ in Frankreich

Das Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ entspricht in Frankreich – wie bereits aus Kapitel 5.1. hervorgeht – der „éducation physique et sportive“ (kurz: EPS). Der Schwerpunkt dieses Faches liegt – wie unschwer aus dem Namen zu erkennen ist, denn *éducation*

heißt Erziehung – nach wie vor auf der (gemeinsamen!) Erziehung der Schülerinnen und Schüler.

Bis in das 20. Jahrhundert wurde in Frankreich wie in Österreich und Deutschland von « coinstruction » und « coéducation » gesprochen. Diese Begriffe wurden in der Zwischenkriegszeit abgelöst und man sprach überwiegend von „gémiation“. Heute wird in Frankreich für den gemeinsamen Unterricht beider Geschlechter das Wort « mixité » verwendet, wobei dieses erst um das Jahr 1950 aufkam, als sich die Einführung der Koedukation anbahnte. Es stammt aus dem Lateinischen *miscere* und bedeutet mischen oder mengen (vgl. Zancarini-Fournel, 2004, S. 25).

4.2.1 Rechtliche Verankerung

Das nachfolgende Gesetz vom Juli 1989 hat bis heute seine Gültigkeit und verpflichtet alle am Schulleben beteiligten Personen die Gleichstellung von Mann und Frau zu berücksichtigen.

„Les écoles, les collèges, les lycées et les établissements d'enseignement supérieur (...) contribuent à favoriser l'égalité entre les hommes et les femmes.“ (Schulgesetz, loi n°89-486 du 10 juillet 1989, 1.Artikel)

1997 wurde ein Rundschreiben mit dem Namen „Mission de l'enseignant“ veröffentlicht, das sich an alle schulischen Einrichtungen, Universitäten sowie Lehrenden und zukünftigen Lehrenden richtete und auf das im vorab erwähnten Gesetz des 10. Juli 1989 direkten Bezug nimmt. In der Einleitung wird auf die Verpflichtung hingewiesen, jede Diskriminierung aufgrund des Geschlechtes zu vermeiden:

„Le Professeur (...) participe au service public d'éducation qui s'attache à transmettre les valeurs de la République, notamment l'idéal laïque qui exclut toute discrimination de sexe, de culture ou de religion.“ (Rundschreiben N°97-123, 25.März 1997)

Zusammenfassend kann demnach festgehalten werden, dass die Gleichberechtigung beider Geschlechter sowie die Vermeidung der Diskriminierung von Frauen bzw. Mädchen im schulischen Rahmen klar verankert ist und hierbei dem Lehrenden ein großer Teil der Verantwortung zugewiesen wird.

4.2.2 Verankerung im Lehrplan „EPS“

Die Regierung Frankreichs veröffentlichte über die offizielle Seite für Schule und Erziehung zu Beginn des Schuljahres 2012 / 2013 ein Dossier. Darin wird die Aufgabe des Schulsports wie folgt zusammengefasst:

„Le sport scolaire contribue à promouvoir le respect de l'éthique et des valeurs éducatives et humanistes du sport. Il joue un rôle déterminant dans l'accès des jeunes au sport et donne sens au "vivre ensemble" et à l'apprentissage de la vie associative. (...) C'est un atout privilégié pour l'égalité des chances et pour la formation citoyenne des jeunes.“

Folglich wird dem Unterricht „EPS“ eine besondere Wirkung in Bezug auf die soziale Kompetenz der Jugendlichen beigemessen. Gleichwohl die Förderung von Mädchen und Jungen nicht explizit erwähnt wird, kann davon ausgegangen werden, dass diese unter dem Aspekt Chancengleichheit und der gemeinsamen Ausbildung beider Geschlechter mitgedacht sind.

Der Lehrplan des Faches „EPS“ für die „collèges“ wurde im August 2008 aktualisiert. Darin ist keine Verankerung der Mädchenförderung oder Jungenarbeit zu finden. Allgemein wird angemerkt, dass der Bewegungs- und Sportunterricht die Möglichkeit bieten soll, Mädchen und Jungen neue Erkenntnisse über sich selbst und anderen zu erlangen.

„L'EPS aide filles et garçons à acquérir de nouveaux repères sur eux et sur les autres, de nouveaux pouvoirs moteurs et gagner en efficacité.“ (Bulletin officiel spécial n° 6 , 2008, S. 1)

Im französischen Lehrplan „EPS“ wird also allgemein auf die Gleichberechtigung der Geschlechter hingewiesen. Darüber hinaus wird aber nicht näher auf Mädchenförderung oder Jungenarbeit eingegangen. Vielmehr bezieht sich der Lehrplan auf die Benotung der Schülerinnen und Schüler. Die zu unterrichtenden Sportarten sind im Lehrplan klar verankert und werden sowohl im Collège als auch im Lycée nach Kategorien differenziert. Der Unterricht in Bewegung und Sport wird in „Zyklen“ abgehalten, das heißt, über den Zeitraum mehrerer Wochen beinhalten die Unterrichtseinheiten die Vermittlung ein und derselben Sportart. Da die französischen Schülerinnen und Schüler auch im Fach Bewegung und Sport bzw. „EPS“ verpflichtend maturieren müssen („baccélaureat“), finden meist am Ende der Zyklen Prüfungen zu den jeweiligen Inhalten statt (vgl. allgemeiner Lehrplan Collège EPS, S. 7f.).

Im Sommer 2012 wurde das „baccélaureat“ in „EPS“ reformiert. Im Laufe des Schuljahres haben die Schüler und Schülerinnen nun Prüfungen in den Sportarten der Kategorien „CP“ 1 bis 5 zu absolvieren. Das „CP“ der Sportkategorien steht hier für „Competences propres“, also Eigenkompetenzen. In der nun folgenden Darstellung wird vom Lehrplan des Lycée ausgegangen. Sie soll helfen, die Erläuterung zur teilweise differierenden Beurteilung von Mädchen und Jungen im Anschluss nachzuvollziehen:

1. CP 1: Mittelstreckenlauf, Hürdenlauf, Staffellauf, Diskuswurf, Speerwurf, Hochsprung, Weitsprung, Kurzstreckenschwimmen, Distanzschwimmen

2. CP 2: Klettern, Orientierungslauf, Rettungsschwimmen
3. CP 3: Sportakrobatik, Aerobic, Zirkuskünste, Tanzen, Turnen, rhythmische Sportgymnastik
4. CP 4: Basketball, Fußball, Handball, Rugby, Volleyball, Badminton, Tischtennis, französisches Boxen, Judo
5. CP 5: Langstreckenlauf, Krafttraining, Ausdauerschwimmen, Step

(vgl. Bulletin officiel spécial n° 5, 2012)

Für die Sportarten der Kategorien CP1 und CP2 gibt es für Mädchen und Jungen unterschiedliche Bewertungssysteme. Diese beinhalten konkret Skalen (eine für die Leistungen der Mädchen, die andere für die Leistungen der Jungen) mit Zeiten, Distanzen und Weiten, für die jeweils Punkte vergeben werden. Ein Großteil der Endjahresnote bzw. des „baccélaureats“ ergibt sich aus diesen Teilleistungen.

Für die Beurteilung der Sportarten der Kategorie CP3 wird keine Differenzierung zwischen Mädchen und Jungen vorgenommen (ebda).

Ganz im Gegenteil dazu wird bei der Leistungsfeststellung der Mannschaftssportarten (Kategorie CP 4) eine Unterscheidung zwischen den Geschlechtern gemacht. Für die Benotung gibt es jedoch keine Skalen, da die Beurteilung lediglich bei dem Lehrenden liegt. Die Bildung heterogener Gruppen ist besonders bei Leistungsabnahmen laut Lehrplan zu vermeiden. Im Absatz 1 des Lehrplanes wird insbesondere auf die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen und die daraus resultierende Notwendigkeit, zwischen den Leistungen zu differenzieren, hingewiesen.

„Que les poules soient mixtes ou pas, les évaluateurs ont la responsabilité de tenir compte des différences garçons/filles dans les appréciations qualitatives et le passage à la note. Les appréciations et notes sont attribuées sans comparer les prestations des filles avec celles des garçons.“ (ebda)

Bei der Leistungsabnahme der Kategorie CP 5 geht es weniger um die sportliche Eigenleistung sondern um Trainingsplanung, Einschätzen des eigenen Könnens und unter Mitbeziehung dieses Wissens konkrete Ausführung der genannten Sportarten.

Wenn abschließend die Lehrpläne des Faches Bewegung und Sport bzw. „EPS“ in Österreich und Frankreich verglichen werden sollen, so fällt auf, dass österreichische Lehrende wesentlich mehr Freiraum in der Gestaltung des Unterrichts haben. Frankreichs Lehrplan orientiert sich stark an an einem klar definierten Sportartenkanon und den entsprechenden Leistungsabnahmen.

4.2.3 Universitäre Ausbildung

Im Zuge der universitären Ausbildung der Studierenden des Faches „EPS“ gibt es keine Lehrveranstaltungen, die das Thema „Sex, Gender, Mädchen- oder Jungenförderung“ bereits im Titel anführen.

5 Koedukativer Sportunterricht in der Diskussion

5.1 Ausgewählte Aspekte

5.1.1 Rollenbilder und Geschlechterverhältnisse

Ursprünglich wurde der Abbau von Geschlechterverhältnissen, -rollenklischees und -rollenzuschreibungen als eine der großen Chancen des koedukativen Sportunterrichts angesehen. Dies änderte sich allerdings in den letzten Jahrzehnten und schlug teilweise sogar in das Gegenteil um:

„Wenn man genauer hinsieht, wie Weiblichkeit und Männlichkeit entstehen, kommt man nicht daran vorbei festzustellen, dass Sport und Sportunterricht eher zur Erzeugung eng definierter Rollenklischees beitragen als dazu Veränderungsprozesse voranzubringen.“ (Kugelmann, 2002, S. 14)

Auch Gieß-Stüber (2002, S. 51) bekräftigt dies: „Geschlechtertypisierungen, -polarisierungen und -hierarchisierungen sind in die Institution Schule eingebettet.“ Geschlecht ist nicht etwas, das alle Schülerinnen und Schüler automatisch „haben“ oder „sind“, sondern es ist ein komplexes Konstrukt, das sich aus Interaktion, Kommunikation, Erfahrungen, Handlungen, Verhältnisbestimmungen, Darstellungen und Zuschreibungen zusammenfügt.

Darstellungen und Zuschreibungen werden an dieser Stelle von der Autorin Gieß-Stüber (ebda) strikt getrennt:

„Darstellungen“ umfasst alles, was die Geschlechterzugehörigkeit repräsentiert wie beispielsweise Kleidung, Namen, Fähigkeiten, Bewegungsweisen, Mimik, Gestik, Haltungen, etc. In der Biografie eines jeden Mädchens und Jungen werden diese Darstellungen – und besonders in der Schule – vollzogen, verstärkt und gelernt.

„Die Entwicklung eines geschlechtsspezifischen Habitus bezieht sich vor allem darauf, wie sich jemand kleidet, sich bewegt, sich in der Öffentlichkeit benimmt (Necken, Ärgern, Raufen, Schlagen), Sport betreibt – all das ist Ausdruck des Ich.“ (Kugelmann, 2002, S. 14)

Unter „Zuschreibungen“ wird die Vereinfachung der Welt im Sinne von Erwartungen und Mustern, die in das Schema „männlich“ oder „weiblich“ eingeordnet werden können, verstanden. Hierdurch erlangt der Mensch als soziales Wesen Sicherheit in seiner komplexen Lebenswelt. Männlichkeits- und Weiblichkeitsbilder repräsentieren die Geschlechter als simples System, das die Konstruktion von Geschlechterverhältnissen beinahe einfordert (vgl. Gieß-Stüber, 2002, S. 52 f.).

Jeder Mensch hat sein persönliches, biographisch geprägtes Bild von „männlich“ und „weiblich“, was Lebenswelt, Rollenbilder, Normen- und Wertvorstellungen betrifft.

Die Tatsache, dass Lehrerinnen und Lehrer in die Konstruktion und Reproduktion von Geschlechterverhältnissen involviert sind, bestätigt die Vermutung, dass „Doing gender“ in der Institution Schule stattfindet. Auch die Unterrichtenden tragen eine geschlechtsspezifische Lebensbiographie in sich. Sie fungieren in ihrem Mann- oder Frau-Sein als Modell und sind ebenso wie die Schülerinnen und Schüler in die bestehende Geschlechterordnung eingebunden.

Außerdem wird häufig „die Sache selbst“ - also die Unterrichtsinhalte und Sportarten – mit Geschlechtszuschreibungen versehen. So gibt es Konnotationen von „männlichen“ Sportarten wie Fußball, Gewichtheben, Kraftsport, Kampfsportarten etc. und „weibliche“ Sportarten wie Tanz, Aerobic, Rhythmik und Reiten. Jene sind stark von der jeweiligen gesellschaftlichen Prägung der Schülerinnen und Schüler abhängig.

Valtin (2001, S. 346) fasst zusammen: „Bei den Geschlechtsrollenstereotypen handelt es sich um Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata, die kulturell produziert und jeweils individuell konstruiert werden und somit veränderbar sind.“

Die Komplexität des Themas wird durch die folgende modifizierte Darstellung des didaktischen Dreiecks von Gieß-Stüber (2002, S. 54) deutlich:

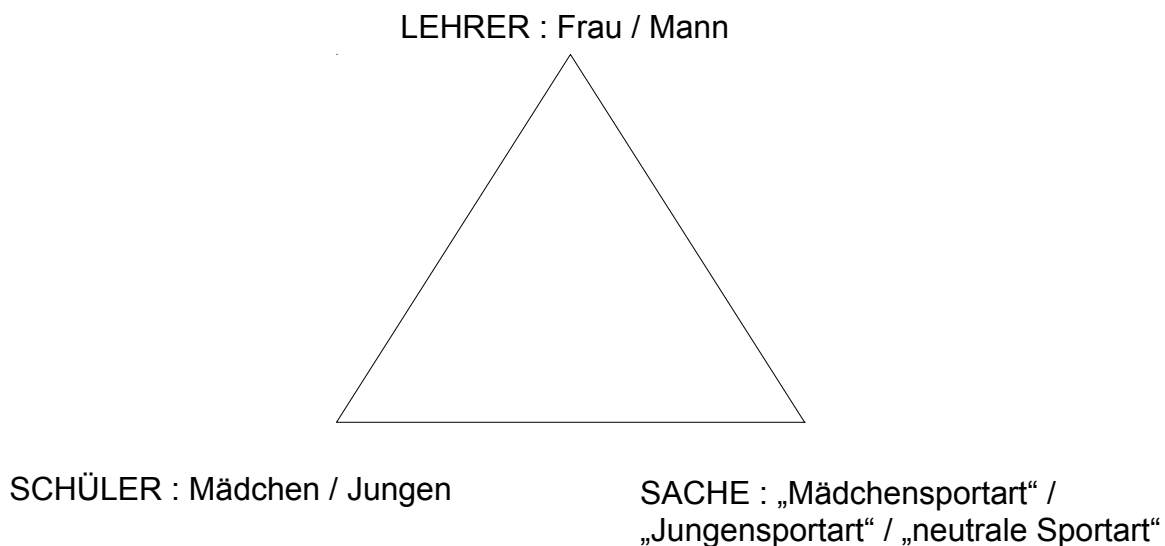


Abb.1: „Didaktisches Dreieck“ aus der Perspektive des Systems der Zweigeschlechtlichkeit.

Bei genauerer Betrachtung wird klar, dass die Unterrichtsstunden je nach Vermittler oder Vermittlerin, je nach Inhalt und je nach Empfängerinnen oder Empfängern unterschiedlich verlaufen bzw. die Inhalte unterschiedlich aufgenommen und abgespeichert werden, dass die Motivation und Freude der Schülerinnen und Schüler variieren werden usw. Potenzial für Komplikationen entsteht durch die jeweiligen, mitgetragenen Lebens- und Bewegungsbiografien der beteiligten Personen sowie die mannigfaltigen Beziehungsgeflechte unter den Beteiligten.

Im Nachfolgenden sollen einige Beispiele gebracht werden, die das Konfliktpotenzial von ko- oder monoedukativ geführtem Sportunterricht anhand dieser Abbildungen zeigen sollen. Hierzu kann leicht errechnet werden, dass es insgesamt 12 Kombinationsmöglichkeiten gibt, ob eine männliche oder weibliche Sportlehrkraft Mädchen und / oder Jungen mit geschlechtsneutralen, „mädchentypischen“ oder „jungentypischen“ Inhalten unterrichtet.

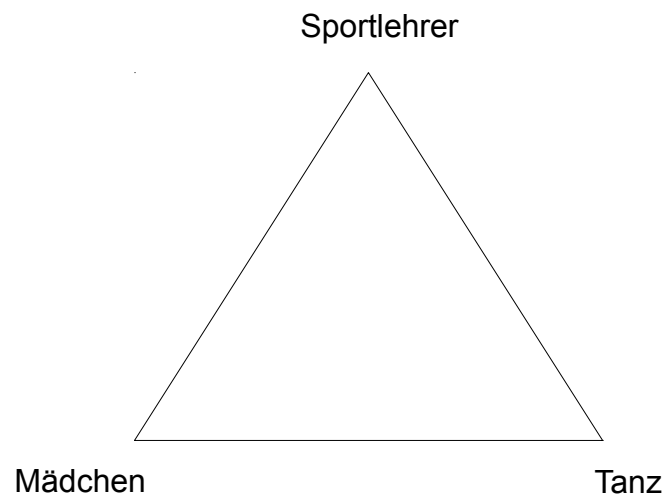


Abb. 2: „Didaktisches Dreieck“ aus der Perspektive des Systems der Zweigeschlechtlichkeit (mod. n. Gieß-Stüber, 2002, S. 54).

Eine männliche Sportlehrkraft unterrichtet in einer reinen Mädchenklasse Tanz. Nehmen die Schülerinnen die Inhalte gerne an? Wie geht es dem Sportlehrer bei der Vermittlung einer „typisch weiblichen Sportart“? Kann er diese authentisch lehren?

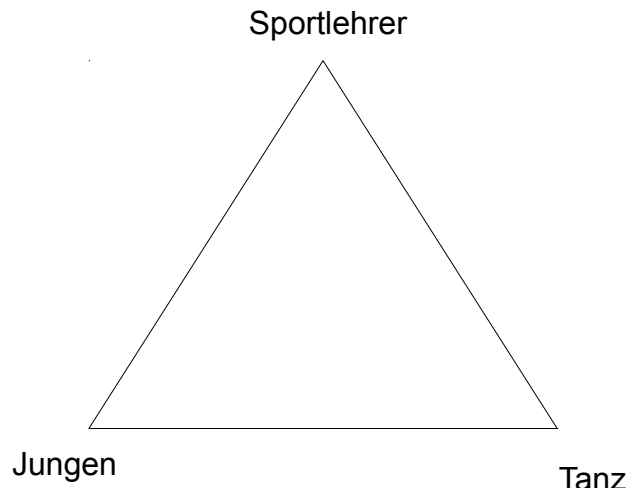


Abb. 3: „Didaktisches Dreieck“ aus der Perspektive des Systems der Zweigeschlechtlichkeit (mod. n. Gieß-Stüber, 2002, S. 54).

Eine männliche Sportlehrkraft unterrichtet in einer reinen Jungenklasse Tanz. Wie nehmen die Schüler die Inhalte an? Wie geht es dem Sportlehrer bei der Vermittlung einer „typisch weiblichen Sportart vor den männlichen Schülern? Kann er Tanz authentisch lehren?

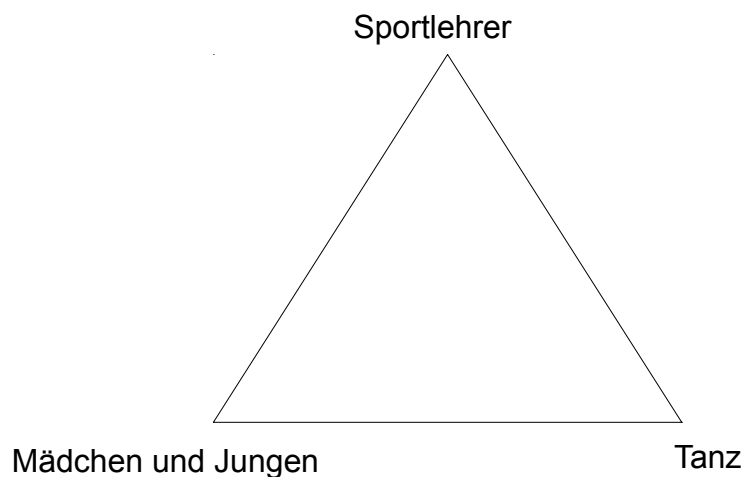


Abb. 4: „Didaktisches Dreieck“ aus der Perspektive des Systems der Zweigeschlechtlichkeit (mod. n. Gieß-Stüber, 2002, S. 54).

Eine männliche Sportlehrkraft unterrichtet in einer gemischtgeschlechtlichen Klasse Tanz. Nehmen die Schülerinnen und Schüler die Inhalte gerne an? Gibt es geschlechtsspezifische Reaktionen auf den Inhalt? Unterrichtet der Lehrer überzeugend Tanz?

Dasselbe Gedankenexperiment ließe sich nun mit allen übrigen Kombinationsmöglichkeiten ebenso erarbeiten: Wie gestaltet sich der Unterricht einer Sportlehrerin, die „typisch weibliche“ sportliche Inhalte mit Mädchen, Jungen und gemischtgeschlechtlichen Klassen erarbeitet? Wie läuft der Sportunterricht hingegen ab, den ein Sportlehrer mit „typisch männlichen“ Inhalten mit Mädchen, Jungen und in gemischtgeschlechtlichen Klassen füllt? Was ereignet sich in Sportstunden, die von einer Sportlehrerin und „typisch männlichen“ Inhalten mit Mädchen, Jungen und gemischtgeschlechtlichen Klassen gestaltet wird? Wie gestaltet sich der Unterricht bei der Aneignung „geschlechtsneutraler“ Inhalte? Wie sieht es jeweils mit der Vermittlung von Geschlechtsrollenstereotypen aus?

Zipprich (2002, S. 82 f.) kommt in ihrer qualitativen Studie zu dem Schluss, dass sowohl im geschlechtshomogen als auch im geschlechtsheterogen geführten Sportunterricht gleichermaßen die bestehenden Geschlechterverhältnisse reproduziert werden.

5.1.2 Körper und Koedukation

In Bezug auf das Unterrichtsfach Bewegung und Sport spielt der Körper als offenes Merkmal und Medium der Geschlechtlichkeit eine nicht wegzudenkende Rolle und erweitert den Diskurs über die Koedukation um diesen Faktor.

Kugelmann (2002, S. 11) betont, dass die geschlechtsspezifische Sozialisation der Mädchen und Jungen im Sportunterricht von erheblicher Wichtigkeit für die spätere Entwicklung der Jugendlichen sei. Dies begründet sie auch mit der offenkundigen Präsenz des Körpers: „Im Sportunterricht werden die im Prozess der Selbstfindung auftretenden Veränderungen und Schwierigkeiten virulent, weil hier der Körper-in-Bewegung ins Zentrum des Geschehens gerät.“ (ebda).

Gieß-Stüber (2002, S. 54) unterstreicht die Aussagen der Autorin Kugelmann und betont die Bedeutsamkeit des Körpers erneut, indem sie diesen als wichtigsten Bezugspunkt für die Konstruktion von „Weiblichkeit“ und „Männlichkeit“ beschreibt:

„In Bewegung und mit dem Körper wird 'Geschlecht' *dargestellt* und bezogen auf Bewegung und Körper werden Erwartungen, Interpretationen, Eigenschaften und Bewertungen aus eine geschlechtsbezogenen Perspektive *zugeschrieben*.“ (ebda)

Auch Kröner (1988, S. 99) betont die Bedeutsamkeit des Dualismus im Sportunterricht: Einerseits wird der Körper als benützbare Werkzeug relevant, andererseits hat die Kommunikation zwischen den Geschlechtern eine alternierende Bedeutung.

Zusammenfassend herrscht also Einigkeit ob des Einflusses des Körpers auf die Konstruktion von Geschlecht und über die Relevanz von Bewegung während der Identitätsbil-

derung von Mädchen und Jungen. Dabei kritisieren mehrere Autorinnen und Autoren (Scheffel, 1992, S. 118 f.), dass der männliche Körper als Norm fungiert. Der weibliche Körper hingegen wird als defizitär und minderwertig angesehen. Daher muss sich die Frau an ihrem männlichen Gegenüber orientieren, messen und vergleichen. In keinem anderen koedukativ geführten Fach bekommen Mädchen die Leistungsunterschiede so deutlich vor Augen geführt wie in Bewegung und Sport.

Scheffel (1992, S. 120 f.) verleiht dieser These Nachdruck, indem sie belegt, dass Mädchen mit zunehmendem Alter immer weniger Selbstwertgefühl haben. Ihrer Meinung nach verstärkt der koedukative Sportunterricht diese Tendenz, „da der Körper der wichtigste Ort ist, an dem sich individuelle, soziale und kulturelle Geschichten treffen, das heißt am Umgang mit dem Körper von Frauen und Mädchen werden die sexistischen Prinzipien unserer Gesellschaft manifest.“ (Scheffel, 1992, S. 121).

Summa summarum wird dem Einfluss der Koedukation in Bezug auf Körperlichkeit, Identität und Entwicklung von den Autorinnen und Autoren kein positives Zeugnis ausgestellt.

5.2 Bewertung der Koedukation im Sportunterricht

5.2.1 Reflexive Koedukation

In der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion zum Thema Koedukation wird überwiegend der Begriff der „reflexiven Koedukation“ benutzt. Er setzt einen Erziehungsrahmen voraus, in dem Jungen und Mädchen gleichberechtigt ohne die Konfrontation mit Geschlechtsrollenstereotypen und Geschlechterhierarchien nebeneinander Sport treiben können. Ein befriedigendes, konstruktives, gerechtes Miteinander für beide Geschlechter soll das Ziel des Unterrichtes sein (vgl. Voss, 2002, S. 62).

Die pädagogische Ausbildung und die persönliche Feinfühligkeit der Lehrerinnen und Lehrer spielen hierbei eine entscheidende Rolle. Erst eine solche Geschlechtersensibilität ermöglicht erfolgreiche „reflexive Koedukation“. Voss (ebda) drückt diese Zielsetzung folgendermaßen aus:

„Eine reflexive Koedukation, die ein Geschlechterverhältnis im Sinne eines gleichberechtigten Zusammenlebens intendiert, muss (...) zunächst einmal die Konstruktionsmechanismen von Geschlecht sowie der Geschlechterverhältnisse reflektieren, um in einem zweiten Schritt ein emanzipatorisches Miteinander der Geschlechter im schulsportlichen Alltag zu installieren.“ (ebda)

Weiters entwickelt sie ein erweitertes Modell zur reflexiven Koedukation, das in ein bereits bestehendes Schulsportmodell von Größing (1983, S. 41 zit. In Voss 2002, S. 67) integriert wird. Darüber hinaus nennt sie vier Ansätze einer reflexiven Koedukation, die für die Praxis des Sportunterrichts relevant sind:

1. Integration der sozialen Kategorie „Geschlecht“ in die persönliche Gestaltung des Sportunterrichts und Reflexion der geschlechtsspezifischen Sport- und Bewegungssozialisation: Hierbei wird eine Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler angestrebt, wobei sowohl die Sport- und Bewegungssozialisation der Lehrpersonen als auch die der Schülerinnen und Schüler mit einbezogen wird (vgl. Voss, 2002, S. 68 f.).
2. Möglichkeiten pluraler Erfahrungen von Geschlecht: Beide Geschlechter sollen die Möglichkeit für divergente Bewegungserfahrungen haben. Das Ziel ist dabei die Überwindung der Geschlechterpolaritäten (ebda, S. 69).
3. Didaktisch-methodische Maßnahmen im Sinne der reflexiven Koedukation: Konflikte, die im Zuge des gemeinsamen Sporttreibens auftreten, sollen verarbeitet und gelöst werden. Mädchenförderung und Jungenarbeit steht im Fokus der effektiven Umsetzung (ebda, S. 69 f.).
4. Der veränderte Blick auf die Unterrichtsinhalte: Hier steht die Reflexion der gebotenen Unterrichtsinhalte im Vordergrund. Darüber hinaus können unterschiedliche Sport-, Spiel- und Bewegungsformen angestrebt werden, welche die Eigenständigkeit und Entscheidungsfähigkeit der Schülerinnen und Schülern fördern sollen (ebda, S. 70).

Im Zuge der reflexiven Koedukation wird vorgeschlagen, eine zeitweise Trennung der Geschlechter vorzunehmen, um auf eventuelle geschlechtsspezifische Interessen besser eingehen zu können. Gleichzeitig sei an dieser Stelle erwähnt, dass eine solche Trennung mit viel Fingerspitzengefühl durchgeführt werden muss, um kein Leistungsgefälle aufgrund sportlicher Inhalte zu suggerieren.

Das Konzept bzw. die Idee der reflexiven Koedukation scheint noch nicht bis Frankreich durchgedrungen zu sein.

5.2.2 Kritik

Im Rahmen der seit nunmehr 40 Jahren bestehenden Diskussion um den koedukativen Sportunterricht wurde der anfängliche Optimismus nach und nach von kritischen Stimmen abgelöst. Im Nachfolgenden sollen die häufigsten Kritikpunkte erläutert werden.

Eines der maßgeblichen und oftmals genannten Argumente gegen den koedukativen Sportunterricht ist der Umstand, dass bei den Lehrenden große Unsicherheit darüber herrscht, was konkrete Maßnahmen zum tatsächlichen Abbau von Geschlechterrollenkli-schees angeht. Die Umsetzung der reflexiven Koedukation wird damit erheblich erschwert und manifestierte Rollenbilder bleiben bestehen. In diesem Fall ist koedukativer Sportun-

terricht weder positiv noch neutral, sondern trägt sogar dazu bei, dass tradierte Geschlechtsstereotype erhalten bleiben (vgl. Elflein, 2002, S. 194).

Pilz (1983, S. 123f.) bestätigt dies genauso wie Kugelmann, Röger und Weigelt (2006, S. 264).

„Unbestritten ist die Tatsache, dass im Sportunterricht der Gender-Aspekt meist unbeachtet bleibt und dass in der alltäglichen Praxis des koedukativen Sportunterrichts eine gleichberechtigte Interaktion zwischen Mädchen und Jungen häufig vergeblich versucht wird. Dieser Mangel trägt zur Aufrechterhaltung herkömmlicher Geschlechterverhältnisse bei.“ (Kugelmann, 2002, S. 12)

Kritisch zu sehen ist auch die Betrachtung der geschlechtsspezifischen Differenzen zwischen Mädchen und Jungen hinsichtlich physischer Kapazitäten und Entwicklungsstadien. Daraus könnten unterschiedliche Leistungsniveaus und Interessen resultieren, die wiederum der Grund für ein gespanntes Verhältnis zwischen Mädchen und Jungen im koedukativen Sportunterricht sein können (vgl. Faulstich-Wieland, 1991, S. 14).

Auch die Präsenz des Körpers selbst (vgl. Kapitel 5.1.2) als offenes Merkmal und einsetzendes Werkzeug im Sportunterricht birgt die Gefahr, zu Unsicherheit und Hemmungen zu führen. Besonders in der Umbruchphase der Pubertät kann es für Schülerinnen und Schüler problematisch sein, sich ungezwungen vor dem anderen Geschlecht zu bewegen und gleichzeitig darzustellen. Segard (2006, S. 44) bestätigt dies und führt aus:

„Il est vrai que ce cas de figure renvoie au droit à l'erreur lors d'apprentissages d'une manière générale, mais la dimension affective de l'échec est renforcée quand les remarques désobligeantes fusent du côté des élèves de l'autre sexe.“

Ein weiterer Nachteil ist – wie aus den Niederschriften mehrerer Autorinnen und Autoren (vgl. Rosenbichler & Vollmann, 1991, S. 22; Scheffel, 1996, S. 54) hervorgeht – die geschlechtsspezifische Ungleichverteilung der Aufmerksamkeit, die Lehrkräfte den Lernenden schenken. Dabei fordern männliche Lernende erfolgreich mehr Aufmerksamkeit von den Unterrichtenden ein als weibliche.

5.2.3 Unbeabsichtigte Nebenwirkungen

Die Tatsache, dass Lehrerinnen und Lehrer in die Konstruktion und Reproduktion von Geschlechterverhältnissen involviert sind, bekräftigt Gieß-Stüber (2002, S. 50 f.) mithilfe folgender empirischer Ergebnisse:

1. Unreflektierte Koedukation (um nicht zu sagen Koinstruktion) führt vor allem bei Mädchen zu selbstwertmindernden und benachteiligenden Erfahrungen.

2. Sportunterricht, der eher an der Lebenswelt und somit auch „jungentypischen“ Sportarten orientiert ist, führt bei Mädchen zu Ablehnung und Bewegungsunlust.
3. Schülerinnen und Schüler tendieren dazu, bei Entscheidungsmöglichkeit „geschlechtsadäquate“ Fächer zu wählen. Die scheinbar „freie Wahl“ wird also zu einer „unfreien Wahl“, da sie sich nach den allgemeinen Wertorientierungen der Gesellschaft richtet.
4. Die spezifische Förderung der Schülerinnen und Schüler konzentriert sich daher meist auf Sportarten, die im Rahmen der „geschlechtsadäquaten“ Bewegungsräume situiert sind. Es kommt selten zu Ausnahmen.

(vgl. Gieß-Stüber, 2002, S. 50 f.)

Punkt 3 und 4 bemerkt und kritisiert auch der französische Autor Segard (2006, S. 5), der hier besonders auf die im Lehrplan vermerkten Sportarten hinweist, die die Schülerinnen und Schüler wählen müssen: „(...) les élèves, dans leur grande majorité, ressentent comme une forme de violence l'obligation qui leur est faite de participer à des activités qui ne paraissent pas correspondre à leur nature sexuée.“ (ebda)

Valtin (2001, S. 349) bestätigt die Aussagen Kugelmanns, Gieß-Stübers und Segards, indem sie annimmt, dass die Ausbildung geschlechtskonformer Interessen eine Folge des koedukativen Unterrichts ist. An dieser Stelle ist auf den „heimlichen Lehrplan“ zu verweisen, nach dem Mädchen und Jungen suggestiv lernen, welche Interessen typisch „männlich“ und typisch „weiblich“ sind. Besonders im Jugendalter wird nach Stabilität gesucht und ein Aufbegehren gegen die genormten Geschlechterzuschreibungen kommt selten vor. Valtin (ebda) belegt dies mit Studien, die zeigen, dass Jungen, welche reine Jungengymnasien besuchen, sich überdurchschnittlich für sprachlich-literarische Fächer interessieren. Mädchen auf Mädchenschulen hingegen wählen eher naturwissenschaftliche und mathematische Fächer im Vergleich zu Schülerinnen, die gemischtgeschlechtliche Schulen besuchen. Folglich zeigen die Ergebnisse, dass koedukativer Unterricht zwar keine Leistungsunterschiede, wohl aber die geschlechtsspezifische Differenzierung von Interessen verstärkt (vgl. Valtin, 2001, S. 350).

In Frankreich ist man mit einem weiteren Problem konfrontiert: Bei der Auswertung des „baccélaureats“ am Ende jedes Schuljahres wird offensichtlich, dass die Schülerinnen im Durchschnitt schlechtere Noten im Sportunterricht bekommen als ihre männlichen Kolle-

gen. Da sich die Note aus den Teilleistungen des gesamten Schuljahres zusammensetzen (vergleiche Kapitel 4.2.2), stellt sich die Frage, wieso Mädchen durchschnittlich schlechter bewertet werden.

Segard (2006, S. 5) stellt hierzu zwei Thesen auf: Als erste Hypothese gilt, dass die im Lehrplan enthaltene Liste der Sportarten („APSA“ = activités physiques, sportives et artistiques) überwiegend Mannschaftssportarten, Kampfsport etc. enthält, kurz gesagt, eher „männlich konnotierte“ Sportarten.

Auf die konstante Diskrepanz der letzten Jahre zwischen den Noten der Mädchen und Jungen wurde mit dem „bulletin“ vom Juli 2012 reagiert (vergleiche Kapitel 4.2.2, CP 5), das explizit auf die Unterschiede und die dementsprechend erforderliche, differenzierte Benotungsweise hinweist. Dennoch hält sich als zweite Hypothese die Art der Leistungsbeurteilung: Der direkte Vergleich beider Geschlechter bei der Ausübung überwiegend „männlicher“ Sportarten fällt naturgemäß zugunsten der Jungen aus.

„Les deux hypothèses explicatives qui viennent d'être évoquées, somme toute crédibles, montrent que l'évaluation au baccalauréat est source d'iniquité entre les sexes.“ (Segard, 2006, S. 7)

Als denkbare Lösungsstrategie schlägt Segard eine Adaption des Bewertungsschemas vor.

Voss (2002, S. 63) kommt zu dem Ergebnis, dass weiblichen Sportlehrenden eine entscheidende Vorbildwirkung von ihren Schülerinnen zugeschrieben wird. Außerdem orientieren sich junge Mädchen und Frauen häufig und besonders im Vergleich zu männlichen Schülern an den verbreiteten Schönheitsidealen und streben somit nach kaum erreichbaren Zielen.

„Da die Identität des Menschen durch sein körperliches Selbstbild entscheidend geprägt ist, hat der Sportunterricht durch Angebote geeigneter Körper- und Bewegungserfahrungen diese Identitätsentwicklung zu fördern. In der sportlichen Praxis wird diese aber, besonders bei Mädchen, eher gehemmt.“ (Voss, 2002, S. 66)

In der französischen Fachliteratur (Segard, 2006, S. 42 f.) werden die Lehrenden von „EPS“ unter anderem zwei Kategorien zugeordnet: Der „Séducteur“ (der Verführer) und der „Rivale“. Der „Verführer“ positioniert sich in diesem Falle „neben“ den Schülerinnen und Schülern und verändert seine Kommunikation: Verbaler Charme und Kommunikation auf Augenhöhe mit den Lernenden wird Konfrontation und Sanktion vorgezogen.

Der „Rivale“ bzw. die „Rivalin“ bezieht sich auf die jeweiligen gleichgeschlechtliche Schüler und Schülerinnen. Segard (ebda, S. 43) beschreibt die Sonderrolle, die der Sportunterricht dabei inne hat: In keinem anderen Fach werden die Lehrenden derart auf die Probe gestellt was ihr gegenwärtiges fachspezifisches Können und ihre Fähigkeiten betrifft.

„Cette situation est d'autant plus l'occasion d'une forme de revanche que cet enseignant utilise son statut pour exercer son pouvoir, à propos de certaines situations perçues par l'élève comme sources d'injustice.“

Diese beiden Rollen, die die Lehrenden teilweise innehaben, können nur als Resultat des koedukativ geführten Unterrichts entstehen.

Unter „unbeabsichtigte Nebenwirkungen“ sind selbstverständlich auch positive Aspekte zu verstehen, die aber in diesem Kapitel nicht diskutiert werden sollen, da sie anschließend beleuchtet werden.

5.2.4 Verhältnis: Pro und Contra

In der folgenden Grafik werden die wichtigsten – teilweise gerade diskutierten – Argumente für und gegen den koedukativen Sportunterricht übersichtlich dargestellt. Ergebnisse aus den vorangegangenen Kapiteln sind ebenfalls berücksichtigt.

KONTEXT	PRO: Chancen und Möglichkeiten	CONTRA: Grenzen und Gefahren
PERSÖNLICHE ENTWICKLUNG	Verständnis zwischen Jungen und Mädchen, gemeinsame positive Erlebnisse, Spaß	Selbstwertmindernde Erfahrungen, Verhaften in Geschlechtsrollenstereotypen
SOZIALES	Realitätsnah, Beitrag zur Chancengleichheit	Anpassung an die männliche Norm
INHALT	Bereichernde Sportbiografie durch ein umfassendes Sportartenangebot (sowohl „Mädchen-“ als auch „Jungensportarten“)	Differenzen bei Mannschaftssportarten, mangelnde Motivation bei typischen „Mädchen-“ oder „Jungensportarten“
LEISTUNG	Leistungsanreize	Motivations- und Leistungsreduktion durch Heterogenität
LEHRERINNEN-	Identifikation mit Lehrenden durch	Mangelnde Authentizität bei „ge-

ROLLE	Vorbildwirkung	gengeschlechtlichen“ Aktivitäten, Verführer- und Kumpelrolle
ROLLEN / STEREOTYPE	Abbau von Geschlechtsrollenklischees	Gefahr der Verstärkung
KÖRPER	Verständnis, Akzeptanz und Kennenlernen, natürlicher Umgang mit Gegenüber	Hemmungen, körperliche Unterlegenheit der Mädchen wird offensichtlich
DOMINANZ	Mädchenförderung und Jungenarbeit bieten die Chance, Selbstvertrauen und Durchsetzungsvermögen zu lernen	Schüler dominieren den Unterricht, bekommen mehr Aufmerksamkeit, Mädchen „gehen unter“
ORGANISATION	Vielfältige organisatorische Möglichkeiten	Organisationsschwierigkeiten bei etwaiger Trennung (reflexive Koedukation)

Abb. 5: Pro und Contra des koedukativen Sportunterrichts unter dem Aspekt der Mädchenförderung

6 Empirischer Teil: Ergebnisanalyse der Interviews

6.1 Methode

Bei den von mir geführten Interviews bediente ich mich des problemzentrierten Interviews, um qualitative Daten der Interviewpartner erheben zu können. „Beim problemzentrierten Interview verbindet sich ein Leitfaden, dessen Struktur vorher vom Forscher ausgearbeitet worden ist und der zur thematischen Orientierung während des Interviews dient, mit den frei erzählenden Sequenzen der Befragten“ (Lamnek, 2002, S. 177). Die offen gestellten Fragen zielen darauf ab, Standpunkte, persönliche Erfahrungen, Meinungen, Erlebnisse und Fallbeispiele zu thematisieren, um Aufschluss über das Thema der Koedukation und Mädchenförderung zu geben. Im Zuge des problemzentrierten Interviews sollen Erzählstimuli dazu beitragen, eine offene Gesprächssituation zu schaffen, denn „bei dieser Form des Interviews tritt (...) der Gesprächscharakter sehr verstärkt in den Vordergrund“ (ebda).

Das im Vorfeld erarbeitete theoretische Hintergrundwissen zum Gegenstand Koedukation und Mädchenförderung nimmt auf die Interviews selbst keinen Einfluss, um den interviewten Personen die Möglichkeit einer individuellen, un gelenkten Konzepterstellung und Fragenbeantwortung zu geben. „Die theoretischen Vorüberlegungen des Forschers sind demnach nachrangig“ (ebda).

6.2 Leitfaden

Der Interviewleitfaden dient dazu, einer offenen Gesprächsform Struktur und Orientierung zu geben. Der im Vorhinein erarbeitete Leitfaden enthält offen formulierte Fragen. Trotzdem wird flexibel auf die Antworten des Gesprächspartners eingegangen. Vertiefendes Nachfragen ist ebenso Teil dieses „flexiblen“ Interviews wie die Umformulierung von Fragen während des Gespräches.

Die zentralen Fragestellungen lauten:

- Inwieweit wird Mädchenförderung im Zuge der Koedukation berücksichtigt? Werden spezielle Maßnahmen für Mädchenförderung im koedukativen Sportunterricht gesetzt? Wenn ja, welche?
- Existieren im gemeinschaftlichen Sporttreiben zwischen Mädchen und Jungen typische Rollenbilder und / oder -klischees?
- Mit welchen Problemen sehen sich die Lehrkräfte im Zuge des koedukativen Unterrichts konfrontiert?

- Gibt es länderspezifische Unterschiede in Bezug auf den koedukativen Sportunterricht und die Mädchenförderung zwischen Frankreich und Österreich? Wenn ja, welche?

Beginn	Das Interview verwende ich für meine Diplomarbeit, bei der es um Koedukation und Mädchenförderung geht. Das Gespräch wird selbstverständlich vertraulich behandelt und anonymisiert.
Eckdaten des Lehrenden	Wie lange unterrichten Sie bereits? Welche Fächer unterrichten Sie? Wie alt sind Ihre SchülerInnen?
Einzelheiten und Beispiele zum Thema	Sie unterrichten Mädchen und Jungen in Sport gemeinsam. Wie geht es Ihnen dabei?
	Wenn Sie konkret an die letzte Woche denken – gab es bestimmte Vorfälle, die Ihnen zum Thema Mädchen/Jungen einfallen?
Verhalten der Mädchen	Können Sie erzählen, wie Sie die Mädchen in Ihrem Unterricht erleben? Wie verhalten sie sich im Vergleich zu den Jungen in Bezug auf die Schüler-Lehrer-Beziehung, die Leistung, die Kommunikation und innerhalb der Gruppe?
	Wie erleben Sie die Mädchen bei Sportspielen? Gibt es da ein „typisches Mädchenverhalten“? Wie erleben Sie sie beim Tanz? Gibt es da ein „typisches Mädchenverhalten“?
Verhalten der Jungen	Wie erleben Sie die Jungen im Unterricht? Bei Sportspielen? Beim Tanz? Gibt es ein „typisches Jungenverhalten“?
Rollenbilder	Wenn Sie das Verhalten der Mädchen beschreiben – welche Rollen verkörpern sie? Wie verkörpern sie sie? Wie zeigt sich das im Unterricht? Können Sie ein Beispiel nennen?
Dominanz	Erleben Sie die Mädchen oder Jungen als dominanter? Wie erklären Sie sich das?
Vorteile / Nachteile	Also würden Sie zusammenfassend sagen, dass koedukativer Unterricht viel / wenig hilft, dass Mädchen und Jungen ein harmonisches miteinander lernen?
Förderung	Setzen Sie in Ihrem Unterricht gezielte Maßnahmen, um Mädchen zu fördern? Können Sie ein Beispiel nennen? Setzen Sie gezielte Maßnahmen um Jungen zu fördern? Können Sie ein Beispiel nennen?
Trennung	Gibt es auch Unterrichtseinheiten im Sportunterricht, in denen Mädchen und Burschen getrennt unterrichtet werden? Wenn ja, warum? Zu welchem Anlass? Und bei welchen Themen? Wann war das das letzte Mal der Fall?
Resümee	Können Sie nochmal resümierend die Vor- und Nachteile des gemeinsamen Unterrichts zusammenfassen?
Ausblick	Wie sehen Sie die Zukunft? Wie sieht Ihr idealer Sportunterricht in 20 Jahren aus?
Abschluss	Gibt es für Sie noch etwas, das offen geblieben ist?

Vielen Dank für das Gespräch!

6.3 Qualitative Inhaltsanalyse

Im Nachfolgenden werden die Interviews nach der Methode von Mayring (vgl. Lamnek, 2005, S. 517 ff.) inhaltlich ausgewertet.

Als Grundlage der Analyse dienen die Interviewtranskriptionen, die im Anhang der Arbeit zu finden sind. Das Ziel der Auswertung ist die Beantwortung der zentralen Fragestellungen, die in Kapitel 6.2 dargestellt wurden.

6.3.1 Analyse der Entstehungssituation und Beschreibung der Interviews

Aus dem Interviewleitfaden geht hervor, dass für die Beantwortung der Fragen ein gewisses Maß an Erfahrung im koedukativen Sportunterricht Voraussetzung sein sollte. Daher galt als Einschlusskriterium für die Wahl der interviewten Personen eine Unterrichtszeit von mindestens fünf Jahren, in der Mädchen und Buben gemeinsam gelehrt wurden.

Die Kontaktaufnahme mit den zu interviewenden Lehrkräften erfolgte im Oktober per Email und Telefon. Da meine Reise nach Frankreich gut geplant werden sollte, war ich besonders bei meinen französischen Interviewpartnern auf eine fixe Zusage angewiesen. Die Kontakte entstanden teilweise im Schuljahr 2011/2012, als ich als Sprachassistentin in der Region Lille arbeitete. Daher interviewte ich zwei Lehrer des Lycées, in dem ich arbeitete. Ein weiterer Kontakt wurde mir durch einen Freund vermittelt, der in seinem Fußballclub einen Sportlehrer kannte. Drei der Interviews wurden in Niederösterreich geführt und drei in Frankreich in der Region Lille. Die interviewten Personen sind zwischen 31 und 57 Jahre alt und haben dementsprechend verschiedene Unterrichtserfahrung. Diese liegt zwischen 6 und 30 Jahren. Alle Gespräche wurden ohne Zeitdruck geführt und dauerten zwischen 10 und 47 Minuten, wobei auffallend ist, dass die in Frankreich realisierten Interviews mindestens 25 Minuten dauerten, also signifikant länger als die in Österreich. Eine mögliche Erklärung hierfür ist die eher außergewöhnliche Situation, dass jemand aus dem Ausland anreist, um Recherchen für eine Diplomarbeit anzustellen. Bei den in Frankreich abgehaltenen Interviews wurde den Interviewpartnern zu Beginn ausführlich der Sinn und Zweck des Interviews erläutert. Eine Erklärung der Sachlage in Österreich war außerdem unabdingbar und eröffnete eine persönliche Gesprächsbasis, indem mir meine Gegenüber sehr großes Interesse entgegen brachten und sich sichtlich bemühten, alle meine Fragen ausführlich zu beantworten. In Frankreich fanden die Interviews in einem Nebenraum einer Sporthalle bzw. in der Wohnung eines Lehrers statt. In Niederösterreich

nutzten wir Sprechstundenzimmer und Klassenzimmer der jeweiligen Schulen. Nach Absprache mit den Gesprächspartnern wurden alle Interviews mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Meine Interviewpartner und -partnerinnen habe ich in der Transkription mit den jeweiligen Anfangsbuchstaben ihrer Vornamen bezeichnet. Die Transkriptionen der Interviews sind im Anhang der Arbeit zu finden.

6.3.2 Analysetechnik und Definition der Analyseeinheit

Als Analysetechnik wird das inhaltsanalytische Verfahren mit strukturierendem Schwerpunkt nach Mayring gewählt, wobei Kategorien gebildet werden. „Kategorien sind Merkmale des Textes, die der Forscher durch Lektüre der Interviewprotokolle ermittelt hat, um den Text beschreiben zu können“ (Lamnek, 2005, S. 519).

Diese ergeben sich teilweise aus dem Leitfaden (vgl. Kapitel 6.2) und werden ergänzt von Themen, die für mehrere Befragte relevant waren. Somit wird eine systematische Analyse der einzelnen Aussagen der Interviewpartner und -partnerinnen möglich. Eine Analyseeinheit ist dann relevant, wenn sie sich inhaltlich nachdrücklich auf die genannte Kategorie bezieht.

6.3.3 Auswertung der Interviews nach Kategorien

Im Nachfolgenden werden die Interviews nach Kategorien ausgewertet. Diese ergeben sich aus dem Leitfaden und ermöglichen eine systematische Analyse der einzelnen Aussagen der Interviewpartner und -partnerinnen.

Die Kategorien sind: Einzelheiten, Beispiele und Probleme zum Thema (I), Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen (II), Rollenbilder (III), Verhalten bei „typisch“ männlichen bzw. weiblichen Sportarten (IV), Dominanz (V), Vor- und Nachteile der Koedukation (VI), LehrerInnen-Rolle, LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung (VII), Trennung im Unterricht (VIII) und Ausblick und Zukunftsvisionen (IX).

Das Thema der Mädchenförderung wird bei der nachfolgenden Ergebnisanalyse ausgespart, da es in Kapitel 7 gesondert dargestellt werden wird.

I) Einzelheiten, Beispiele und Probleme zum Thema

Am Beginn des Interviews stand die Frage, wie es den Unterrichtenden in den koedukativ geführten Sportstunden ginge und ob ihnen ein konkretes Beispiel aus der Praxis einfiel. Bei dieser für den Einstieg sehr bewusst offen gewählten Frage wurden unterschiedliche

Aspekte und gleichzeitig die Bereiche, die für die Beteiligten wohl hohe Priorität haben, angesprochen.

Frau V äußert sich teilweise positiv („*es ist spannend, es ist interessant*“, Z 209), aber auch negativ („*Ich sag ganz ehrlich, die Erfahrung mit den Burschen fehlt mir a bissl. Einfach auf was die reagieren, was Ernst ist, was noch Spiel ist*“, Z 209-211).

Herr K bestätigt im Interview, dass es ihm beim Unterrichten sehr gut ginge (Z 463-467).

Sowohl **Frau V** als auch **Herr K** erzählen Beispiele, in denen Berührungsängste zwischen Jungen und Mädchen Thema wurden:

Frau V führt aus: „*Generell ist es schon so, aber deswegen mach mas ja auch, dass sie schon teilweise Berührungsängste haben. Also wenn wir sagen 'Geht's zu Zweit zusammen!' und es is' a ungerade Zahl, dann ist das der Klassiker 'Da mag ich nicht'. Und da versuchen wir dann halt gegenzusteuern.*“ (Z 228-231).

Herr K: „*Also in der ersten Klasse haben wir Springschnurspringen in verschiedenen Varianten gemacht, also so auch dann durch die große Schnur durchlaufen, wo sie dann von allein über partnerweise und die ganze Gruppe gemeinsam mit Handfassung durchlaufen sollten. Und es war ganz schwierig, dass die Mädchen den Buben und umgekehrt da die Hände geben.*“ (Z 470-474).

Herr A thematisiert zu Beginn das negativ wirkende Verhalten der männlichen Teilnehmer am Sportunterricht. „*Es gibt nur immer wieder diese klassischen Kleinigkeiten mit ein paar – eher wahrscheinlich von der männlicheren Seite – die jetzt weniger Rücksicht nehmen, sich dann unterfordert fühlen und vielleicht auch ein bisschen Aggressionen zu den Mädchen rüberlassen.*“ (Z 22-25).

Der französische „EPS“-Lehrer **Monsieur J.-B** kritisiert die Koedukation im Collège. Schwierigkeiten sieht er auch im „Lycée“ bei Mannschaftssportarten („*En sport co je trouve que c'est loin d'être une bonne chose.*“, Z 661 f.), da sich durch unterschiedliche Kräfteverhältnisse, Motorik und Entwicklungsstadien große Diskrepanzen zwischen Schülerinnen und Schülern ergeben. Dabei betont er den Unterschied zwischen Mädchen und Jungen, zwischen Frauen und zukünftigen Männern: „*La mixité est problématique par le fait que les rapports de force sont complètement différent, la puissance et d'existence même entre je veux dire la femme et le futur-homme, sont totalement différents aussi.*“ (Z 659-661). Der gemeinsame Unterricht bei Individualsportarten und das Lehren an sich läuft in seinen Augen ohne Probleme ab. (Z 657 f.).

Auch **Monsieur G** thematisiert zu Beginn des Gespräches die Problematik, die er in den Mannschaftssportarten wahrnimmt. Aufgrund der körperlichen Differenzen zwischen Buben und Mädchen haben letztere bei Mannschaftssportarten Probleme, sich in Duellen und direkten Konfrontationen durchzusetzen und gehen in den Spielen unter. Als Auswirkung beschreibt G wenig Arbeitswillen bei den Mädchen, schlechte Stimmung und ein Nicht-Erfüllen des Sinns der Koedukation. *„Oui. Les problèmes qu'on rencontre essentiellement sont en sports collectifs. Où les différences entre physionomie et physique font que dans les confrontations, dans les duels dès qu'il y a un impact, le dès qu'il y a un resserrement du contact il y un écart assez grand physiquement entre les garçons et les filles. Donc parfois, les filles ont du mal; parfois, les filles sont un peu noyé dans la masse. Eh c'est donc l'ambiance elle est pas bonne, la mixité elle n'a pas de sens, elles travaillent pas.“* (Z 1141; 114-1146; 1163 f.).

Monsieur T erzählt von einem Vorfall, bei dem sich aus organisatorischen Gründen drei Klassen eine Sporthalle teilen mussten und umgehend beschlossen wurde, Fußball zu spielen. Die Sportart werde häufig präferiert, weil sie relativ unkompliziert in der Durchführung sei: *„C'est vrai qu'on donne une grosse part en fait à l'activité foot peut être parce que c'est une activité qui est facile à enseigner qui ne nécessite pas d'arbitre et compagnie.“* (Z 13590-1362). Basketball wurde als Alternative für die Mädchen angeboten, dennoch blieb die Hauptaktivität das Fußball spielen. Die Mädchen zeigten daraufhin wenig Interesse, blieben inaktiv als wäre es kein „richtiger Unterricht“. Monsieur T gibt zu, dass die Entscheidung, Fußball zu spielen auf Kosten der Mädchen passiert: *„Mais, c'est quand même au détriment finalement des filles.“* (Z 1363). Anschließend stellt sich Monsieur T selbst die Fragen, wer die Mädchen dazu bringt, sich so zu verhalten. Ist es die Arte des Unterrichts? Sind es die Lehrenden? Sind es die vorgegebenen Sportarten?

Die zu Beginn der Gespräche angesprochenen Schwierigkeiten werden demzufolge von sehr persönlichen Erlebnissen der Lehrenden untermauert. Bestehende Berührungspunkte, die Jungen und Mädchen im gemeinsamen Unterricht haben, negatives Verhalten von Schülern den Schülerinnen gegenüber, unterschiedliche Entwicklungsstadien und die Probleme bei Mannschaftssportarten aus denen nach Einschätzung der französischen Lehrenden Benachteiligungen der Mädchen resultieren (alle drei französischen Lehrer erwähnten an dieser Stelle Schwierigkeiten!). Anhand dieser ersten Problematiken wird bereits in der ersten Kategorie ein Großteil der theoretisch erarbeiteten Recherchen thematisch abgedeckt. Die Aussagen der Lehrenden stimmen demnach mit der wissenschaftlichen Literatur überein: In Kapiteln 5.1.2 und 5.2.2 wurden Berührungspunkte, Hemmun-

gen, körperliche Divergenz bis zu verbalen und körperlichen Übergriffen auf Mädchen erörtert.

II) Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen

Bezüglich der Differenzen zwischen Mädchen und Jungen, die im Sportunterricht relevant werden und von den interviewten Lehrenden angesprochen wurden, werden nachfolgend die Aspekte Leistung und Kommunikation im Detail beleuchtet.

Frau V beschreibt die Mädchen hinsichtlich der Kommunikation untereinander als besonders „*kooperativ und willig*“ (Z 242) und bemerkt, dass sie das Gefühl hat, „*die sind einen Quantensprung weiter in der Entwicklung als die Burschen*“ (Z 242 f.). Hinsichtlich der Leistung sieht sie in ihren Klassen (10, 11 und 12jährige) noch keine starken Unterschiede: „*Bei den Leistungen geht's noch nicht so auseinander, von den Interessen auch noch nicht so und drum, nachdem wir eh alles fördern sollen, bei allen. Mach mas miteinander, also keine Frage!*“ (Z 271-274).

Auch die beiden Lehrenden **Herr K** und **Herr A** stellen fest, dass sich Burschen und Mädchen hinsichtlich der Kommunikation unterscheiden: „*(...) Dass die Mädchen grundsätzlich mehr kommunizieren,*“ vermerkt Herr K (Z 504 f.).

Herr A bestätigt die Beschreibung seines Kollegen: „*In den Anfängen, in den niedrigeren Schulstufen ist natürlich eher noch eine Trennung zwischen Männchen und Weibchen. Da ist's auch so, dass fast die Mädels mehr reden, lachen, tuscheln. Die Burschen tun halt ihren Sport machen und weiter oben, da ist dann erstens ein bisschen dieses Balzverhalten, was man sehen kann und da beginnt dann auch eine Durchmischung der Geschlechter.*“ (Z 49-54). Lehrer A beschreibt seine Schülerinnen als „*ein bisschen zurückhaltender, vorsichtiger*“. (57 f.). In Bezug auf sportspezifische Leistungsunterschiede nennt Herr A „*abgesehen von den Typischen, die sich einfach auf die Entwicklung des Körpers beschränken*“ (Z 40 f.) eine Differenz in der Motivation bzw. Gruppendynamik („*Das heißt, wenn es um irgendwelche Aufgaben geht, ist da mehr, dass man sich pusht, höher, weiter, größer, schneller, stärker. Das ist bei den Mädels eher nicht so (...) ich will's jetzt nicht ganz verneinen*“, Z 42- 44).

Herr K hält fest, dass er die Leistungen seiner Schülerinnen und Schüler abhängig von individuellen und interessens-spezifischen Vorlieben bewertet. Dennoch stimmt er in diesem Punkt mit Herrn A überein und äußert über die Burschen in seinen Klassen: „*Man*

kann's auch nicht sagen, dass sie leistungsbereiter sind, aber irgendwie halt schneller motiviert.“ (Z 497 f.).

Monsieur J.-B beschreibt die Kommunikation und den Umgang der Schülerinnen und Schüler untereinander als sehr respektvoll und gesund („*Donc du je dirais du respect des gars par rapport aux filles.*“, Z 833 f.). Die Unterschiede hinsichtlich der sportlichen Leistungen sieht er „*à tout niveau.*“ (Z 772). Aufgrund der differierenden körperlichen Voraussetzungen erachtet er die spezielle Förderung individueller Fortschritte der einzelnen Schülerinnen und Schüler als entscheidend. Als Beispiel nennt er Laufleistungen in der Leichtathletik, bei denen der Fokus auf der Leistungssteigerung jedes einzelnen Schülers und jeder einzelnen Schülerin liegt. Nach den Bedürfnissen des und der Einzelnen wird ein Arbeitskonzept entworfen, das den individuellen Interessen entgegen kommt und durchführbar ist („*ça reste individuelle et ça reste tout à fait possible*“, Z 781 f.).

Monsieur G beschreibt wie seine Kolleginnen und Kollegen die physischen Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen, die er als natürlichen Bestandteil der körperlichen Entwicklung der Geschlechter berücksichtigt: „*Donc il y a une différence physique qui est presque naturelle.*“ (Z 1204). Zur Kommunikation meint G, dass in Mannschaftssportarten zeitweise Spannungen entstehen, aber abgesehen davon „die Koedukation die Welt widerspiegelt („*la mixité, ça reflète tout à fait le monde*“, Z 1214). Die Realisierung der Koedukation sieht G als Abbildung der (sozialen) Realität in all ihrer Komplexität, und inkludiert für ihn somit die Kommunikation zwischen den Geschlechtern.

Lehrer T erklärt, dass sich die Bewertung der sportlichen Leistungen mit der Schullaufbahn ändert: In den unteren Klassen, in denen die physiologischen Unterschiede noch keine starken Auswirkungen haben, werden beide Geschlechter gleich beurteilt. Am Ende der „5ème, 4ème“ (7. und 8. Schulstufe) jedoch wird mit der Differenzierung begonnen. Die Bewusstmachung dieser Unterschiede – die am der „Schlüsselstelle“ der Pubertät relevant werden – spielt für T eine wichtige Rolle, wenngleich sie nicht diskriminierend wirken darf: „*Et puis au final, je pense, que les différences, elles sont nécessaire à prendre en compte. Mais elles doivent pas être discriminatoire quoi.*“ (Z 1402 f.). Dabei meint er insbesondere eine positive Diskriminierung der Schülerinnen nach dem Prinzip „*du bist ein Mädchen, du bist schwach, du bekommst eine gute Note.*“ (Z 1403 f.).

Als Fazit bleibt eine von der Mehrheit der Lehrenden erkannte, divergierende Kommunikationsform beider Geschlechter: Mädchen werden als ruhiger empfunden, Burschen als aktiver. Außerdem stellen alle Unterrichtenden Differenzen in der sportlichen Leistungsfähig-

keit fest. Auf diese wird – je nach Alter – verschiedenartig reagiert. Der unterschiedliche sportliche Einsatz wird aber nicht nur auf physiologische Gegebenheiten zurückgeführt, sondern auch auf abweichende Motivation, die sportlichen Biografie und individuellen Einflussfaktoren etc. Bei Sportspielen und Wettkämpfen werden die männlichen Teilnehmer des Unterrichts überwiegend als motivierter wahrgenommen.

III) Rollenbilder

Eine der zentralen Fragestellungen war, ob im gemeinsamen Sporttreiben Rollenbilder oder -klischees festzustellen sind und falls ja, wie und wo diese sichtbar werden, in welcher Form sie verkörpert werden und ob dies anhand eines Beispiels erklärt werden kann.

Frau V kritisiert im Zuge der Frage nach den Rollenbildern das Sozialverhalten einiger männlicher Schüler: *„Da gibt's einige und das sind dann doch fast immer nur die Burschen, dass die halt zum Beispiel auch Herräumen, Wegräumen, Sichern, Helfen, solche Dinge, dass die da doch eher nicht so dabei sind, die Burschen.“* (Z 312 f.). Trotzdem erwähnt sie unterschiedliche Rollenbilder in unterschiedlichen Klassen, sodass *„man kann es jetzt nicht generell sagen“* (Z 321).

Herr K sieht *„da und dort, wenn man so will, weibliche Verhaltensweisen und umgekehrt auch männliche.“* (Z 543 f.). Als einziges „typisches Rollenbild“, in das die Mädchen hineinfallen, nennt er die Kommunikation: *„Sicher is' es bei Mädels bisschen anders, wenn sie sich so in Kleingruppen zusammentun, verhalten sie sich eher mädchenhaft, wenn man so will, und die Burschen sind dann halt eher cool ned und ja machen irgendwas anstatt dass sie sich jetzt da irgendwie Geschichten erzählen.“* (Z 547-549).

Herr A nennt ein Klischee in Bezug auf das Rollenverhalten von Mädchen: *„Wir sind Mädchen, wir versuchen, nicht zu schwitzen und ja ich weiß nicht, ich darf nicht rot werden im Gesicht und so Geschichten. Was dann natürlich in den höheren Klassen Thema wird mit Make Up und so.“* (Z 78-80).

Monsieur J.-B sagt zu den Rollenbildern, dass er keine Generalisierungen vornehmen möchte. (Z 871 f.). Er merkt lediglich an, dass es Mädchen gibt, die aufgrund ihrer Biografie und persönlicher Bedürfnisse ein bestimmtes Bild von sich selbst vermitteln wollen. Dies sei sehr persönlich und individuell. *„Donc je pourrais pas faire un langage général sur les filles.“* (Z 876).

Monsieur G sieht eine einheitliche Rolle für Mädchen und Jungen: die der Schülerinnen und Schüler, die ihre jeweiligen Aufgaben zu erfüllen haben. Dabei bemerkt er dennoch einen Unterschied zwischen Mädchen und Jungen, denn die Mädchen seien „*plus scolaires que les garçons. Elles sont plus soucieuses*“ (Z 1252) - also bei schulischen Aufgaben strebsamer als ihre männlichen Mitschüler. G sieht hierin ein Zeichen von Reife. Darüber hinaus bemerkt er, dass die Atmosphäre in Klassen mit hohem Mädchenanteil gemäßiger ist und demnach Arbeit in Bezug auf Verständnis füreinander und Beobachtung untereinander ermöglicht: „*Il faut reconnaître que l'ambiance est en général plus calme, plus posé. Et on peut faire des choses de qualités dans la compréhension, dans l'observation, dans la gestion de la classe.*“ (Z 1258 f.; 1261-1263). Außerdem bezieht sich Monsieur G, wie auch Herr A, auf die körperliche Rolle der Mädchen und bekräftigt, dass sie im Vergleich zu ihren Schulkollegen vermehrt auf Frisur, Kleidung und Schminke achten: „*On pourrais dire que parfois, dans les classes, les filles, c'est un peu la caricature des beaux cheveux. Les garçons (..), ils font moins attentions à cet aspect physique, à l'aspect bien coiffé, bien maquillé, bien habillé.*“ (Z 1225-1228).

Monsieur T sieht die Rollen innerhalb der Klasse ähnlich wie Monsieur G. Er spricht von sozialen Rollen, auf die die Schülerinnen und Schüler allerdings wenig Einfluss haben, da er als Lehrender die Rollenverteilung inne hat. (Z 1525-1529). Dabei achtet er besonders darauf, keine geschlechtsspezifischen Unterscheidungen vorzunehmen. „*Je leur pose pas la question enfin ça s'impose avec la séance avec le thème de travail. Et puis, ils tiennent des rôles ouais tous un peu différent et je fais pas de distinction.*“ (Z 1531-1533). Jeder Schüler und jede Schülerin lebt die in der Stunde entstandenen und mit dem Unterrichtsthema zugeordneten Rollen unterschiedlich.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass weder in Österreich noch in Frankreich generalisierte Rollenbilder oder -klischees existieren. Divergierende Verhaltensmuster stellen jedoch alle Lehrenden fest: Mädchen werden teilweise als strebsamer und „braver“ empfunden, die in größerer Anzahl eine ruhige Atmosphäre in der Klasse schaffen. Lediglich ein Interviewpartner beschreibt das Bild einer weiblichen Schülerin, die nicht schwitzen oder rot werden möchte, weil es ihr unangenehm ist. Abgesehen davon haben alle Schüler und Schülerinnen Aufgaben innerhalb des unterrichtlichen Rahmens zu erfüllen, die unabhängig von diversen Rollenbildern gesehen werden, auch wenn – wie bereits erwähnt – diesen in unterschiedlicher Art und Weise nachgekommen wird.

IV) Verhalten bei typisch „männlichen“ bzw. „weiblichen Sportarten“

Im Zuge des Interviews wurden die Unterrichtenden nach dem Verhalten der Schülerinnen und Schüler bei typisch „männlich“ und „weiblich“ konnotierten Sportarten gefragt. Die Ergebnisse sehen wie folgt aus:

Herr K hält diesbezüglich fest: *„Ich hab in reinen Burschen manchmal so kleine Tanzchoreographien ausprobiert und geübt und da war die Motivation oft ned so hoch, ja. Aber da glaub ich, dass die Mädels eher bereit sind oder dass es ihnen mehr taugt einfach.“* (Z 522-525). Eine größere Hemmschwelle sieht K auch, *„(...) wenn ich so wirklich an Aerobic oder sowas denk, wo es vielleicht peinlich sein könnte, wo man nicht so cool ist.“* (Z 530 f.). Sowohl Herr K als auch Frau V bezeichnen den Zugang der Lehrkraft als entscheidend dafür, ob das Umsetzen einer geschlechtsspezifischen Sportart im koedukativen Unterricht gelingt oder nicht.

Lehrerin V ist der Meinung, dass *„diese Klischees jetzt da die sind meiner Meinung nach, die sind veraltet. Weil es gibt in jeder Klasse Ausnahmen und Burschen, die gerne tanzen. Kann man nicht generell sagen. Oder ich würde es nicht generell sagen.“* (Z 261-264). Außerdem betont sie, dass der Einfluss des Elternhauses in diesem Falle nicht zu unterschätzen sei. Darüber hinaus erläutert sie eine Zurückhaltung auf Seite der Mädchen, wenn es um „Männersportarten“ wie beispielsweise Fußball geht. Daher *„versuchen wir das halt zu umgehen, dass man eben halt nicht solche Klassiker hernimmt, wo sie sich sofort auseinander teilen“* (Z 283-285) und *„man muss sich halt natürlich überlegen, wie macht man das, damit da jetzt keine klassische Klischeetrennung passiert.“* (Z 286-288).

Hinsichtlich der „weiblichen“ Sportarten führt **Herr A** aus: *„Ja da ist, glaub ich, die Hemmschwelle bei den Mädels ein bisschen geringer, also die stellen sich einfach hin und bewegen sich und so. (...) Aber wo die Burschen sich ein bisschen genieren oder glauben 'Wir können das nicht machen, wir sind ja keine Mädchen.' Und da im Prinzip lockerer sind eben wahrscheinlich auch durch die Vorbildung, dass die Mädels halt immer noch klischeehaft eher tanzen.“* (Z 66-71).

Auf die Frage, wie in seinem Unterricht die Ausübung typisch „weiblicher“ Sportarten abläuft, antwortet **Monsieur J.-B.**, dass er keinerlei solche Sportarten mit den Schülerinnen und Schülern macht, weil er nicht wüsste, wie. (Z 910). Er führt weiter aus, dass an seiner Schule fünf Sportlehrer angestellt sind und es daher keine „weiblichen Aktivitäten“ gäbe (*„Il y a aucune femme prof de sport qui veut donc dire qu'il y a pas d'activité féminine.“*; Z

913 f.). Weiter erklärt er, dass im Falle der Durchführung spezifischer Sportarten sie sich an Schülern orientierten, nie an Schülerinnen: *„Alors là eh hh eh h, quand on fait des choses spécifique, elles sont elles sont pour pour les les gars et jamais pour les filles.“* (Z 921 f.). Auf die Frage wie es den Mädchen dabei ginge, erklärt er, dass es eine kleine Minderheit gibt, die mithalten könne (Z 933 f.).

Monsieur G beschreibt Rollenstereotype, die insbesondere in den Köpfen der männlichen Lernenden nach wie vor manifestiert sind: *„Que ce soit la danse, ou l'acro-gym, la gym, même si pour eux, dans leur représentation, c'est pas des sports. Mais la représentation des garçons, la gym c'est juste pour les filles.“* (Z 1234 f.; 1236 f.). Jene „weiblichen“ Sportarten sind nach der weit verbreiteten Auffassung der Burschen kein Sport. Dementsprechend stellt G fest, dass die Schülerinnen den Umgang damit natürlich erleben und keine Probleme haben, sich frei zu bewegen – im Gegensatz zu ihren männlichen Schulkollegen.

Lehrer T möchte von keinem „typisch männlichen“ oder „typisch weiblichen“ Verhalten sprechen, da dies in seinen Augen von mehreren Faktoren wie der Biografie und Prägung, Alter, der aktuellen Situation usw. abhängig sei. (Z 1482 f.). Beispielsweise kann ein Mädchen, wenn es in einer Jungengruppe Handball spielt, als passive Spielerin gelten. In einer reinen Mädchengruppe ist sie aber die „Spielmacherin“. *„C'est bizarre parce qu'on pourrait dire y a un comportement typiquement fille: c'est des passeuses en sport co. Mais c'est pas vrai parce que quand elles sont en fille entre elles, c'est p'us un comportement de filles parce qu'au final elles sont dribbleuses.“* (Z 1484-1487). Bei tänzerischen Aktivitäten stellt Monsieur T nur marginale Unterschiede fest, auch wenn er die Mädchen durch die kulturelle Prägung als diejenigen einschätzt, die *„plus nombreuse à danser dans leur chambre euh avec un micro face à leur miroir que les garçons“*. (Z 1499 f.).

Bis auf einen Lehrer, der aufgrund mangelnder Methodik und Didaktik keine Sportarten für Mädchen lehrt, stimmen die Unterrichtenden überein: Auch wenn Pauschalisierungen und Verallgemeinerungen vermieden werden, bestätigen sie doch, dass Burschen „cool“ sein wollen und bei „weiblich“ konnotierten Sportarten eher Hemmschwellen haben, wodurch die mangelnde Motivation zum Thema im koedukativen Sportunterricht wird. Mädchen haben hingegen Probleme, sich in männlich dominierte Sportarten einzufinden. Dies bestätigen alle Interviewpartner und -partnerinnen und findet sich auch in der theoretischen Aufarbeitung wieder (vgl. Kapitel 5.1.1).

V) Dominanz

Die Frage nach der Dominanz, also wer im Unterricht lauter ist, den Ton in der Gruppe angibt, Entscheidungen trifft und viel Raum einnimmt, wurde bei der überwiegenden Zahl der Interviews im Rahmen der vorhergegangenen Fragen bereits angeschnitten.

Frau V vergleicht ihre jetzige Klasse, in der die Jungen dominieren, mit ihren früheren Klassen: *„Da waren's auch die Burschen. Also tendenziell schon, aber ich möcht's nicht so in eine 'des is fix so'.“* (Z 330-331).

Herr K bestätigt: *„Wahrscheinlich ist es schon häufiger, dass die Burschen dominieren.“* (Z 557).

Herr A führt zu dem Thema Dominanz aus: *„Man könnte schon sagen, dass die Burschen eher dominanter sind, eher tonangebend sind und die Mädels dem nachfolgen, es aber dann natürlich auch im Mädelsbereich immer einige gibt, die da ausreißen und manchmal auch da den Ton angeben und mal lauter sein können und auch der gesamten Gruppe sagen und ihre Meinung kundtun. Aber generell würde ich das auf der Burschenseite sehen, auch gruppendynamisch. Einfach weil lauter, weil vielleicht in derselben Altersklasse auch meistens körperlich ein bisschen stärker, was sie – weil sie es auch noch nicht gewohnt sind oder so – dann auch ausnützen oder besser, nicht darauf achten.“* (Z 88-93; 108-111).

Der französische **Kollege J.-B** sagt, dass die Burschen dominieren, aber die Mädchen das „Spiel“ anleiten. Er begründet dies mit der Art und Weise wie unserer Gesellschaft funktioniert. Männer üben Macht aus, aber Frauen prägen Meinungen und beeinflussen die der Männer: *„J'dirais (..) dominant les garçons mais qui est-ce qui mènent le jeu, les filles.“* (Z 882 f.).

Monsieur G stimmt J.-B zu, indem er bestätigt, dass Jungen im Sport ihre Präsenz zeigen und „ihren“ Raum einnehmen. *„Les garçons imposent leur présence, ils viennent, le sport pour eux c'est leur terrain, c'est leur classe. Il faut qu'ils soient là.“* (Z 1270). Mädchen gehen andere Wege, um sich durchzusetzen, was sie laut Monsieur G auch erfolgreich schaffen. Trotzdem dominieren die Burschen, indem sie ihrem Bewegungsdrang nachkommen. *„Oui, de part leur présence les garçons dominant, ils s'imposent ils ont besoin d'activité ils ont une énergie.“* (Z 1275 f.). Eine ähnliche Art der Dominanz stellt er bei Mannschaftssportarten fest, bei denen die Schüler den Raum stark einnehmen.

Monsieur T beschreibt eine Klasse, in der überwiegend Mädchen sind, die er demnach auch als dominant erlebt. Außerdem stellt er einen direkten Zusammenhang zwischen der Anzahl der Mädchen bzw. Burschen und dem jeweiligen Dominanzverhalten dar: *„En fait donc j'ai envie d'te dire que la que la la do la domination qu'elle soit garçon ou fille dans une classe, elle elle s'exprime en fonction du nombre de fille ou de garçon qu'y a dans cette classe quoi.“* (Z 1542-1542). Außerdem betont T, dass es immer Ausnahmen gäbe. (Z 1546). Wenn ein starkes Mädchen oder ein starker Junge im Unterricht präsent ist, hat sie oder er viel Einfluss auf den Unterricht. Monsieur T bezieht die Dominanz auf individuelles Verhalten, nicht auf das Geschlecht und beschreibt dieses als kulturelle Konstruktion: *„Ça reste pour moi ça reste encore le fait de l'individu plutôt que euh d'une d'une vraiment une différence garçon/fille quoi après euh c'est toujours pareil c'est culturellement on se dit garçon c'est celui euh qui va euh aller dehors au charbon si y a un problème, c'est c'lui qui va réparer la voiture et donc c'est culturellement peut être un rôle dominant qui a qui a été construit depuis très longtemps par la la société.“* (Z 1548-1523). Das Dominanzgefälle empfindet er daher von Klasse zu Klasse und Jahr zu Jahr unterschiedlich. (Z 1557 f.)

Zum Thema Dominanz stimmen die österreichischen mit den französischen Lehrkräften überein: Auch wenn auf Generalisierungen weitestgehend verzichtet wird, denn *„es gibt Klassen, da sind die Burschen dominant und es gibt Klassen, da sands ned.“* (Z 327) und *„es gibt auch manchmal Gruppen, wo die Mädchen sehr stark sind und da ziemlich in Machtpositionen sind, wenn man so sagen will.“* (Z 560-562). Dennoch ist der gemeinsame Konsens klar: Die Burschen dominieren unter anderem durch ihre körperliche Präsenz koedukative Sportgruppen. An dieser Stelle kann auf das Kapitel 5.1.2 hingewiesen werden, das die Thematik der Dominanz und der körperlichen Überlegenheit darlegt.

VI) Vor- und Nachteile der Koedukation

Resümierend wurden die Lehrkräfte gegen Ende des Interviews gebeten, die Vor- und Nachteile – die im Laufe des Gespräches bereits thematisiert wurden – die der koedukative Sportunterricht für sie persönlich ausmacht, zu nennen.

Lehrerin V sieht den *„Vorteil, dass Burschen und Mädels, miteinander umgehen lernen. Stärken und Schwächen der anderen Seite kennenlernen.“* (Z 412 f.).

Herr K bezeichnet – übereinstimmend mit Frau V – als Vorteil, dass *„die Beziehungsgeflechte untereinander auf dieser sportlichen Ebene auch anders wachsen können.“* (Z 592 f.).

Der **Lehrende A** sieht die Vorteile im koedukativen Sportunterricht wie seine Kollegen und Frau V in der *„Heranführung an das Gegenüber, an das andere Geschlecht. Einfach den guten Umgang miteinander, den respektvollen Umgang miteinander zu lernen.“* (Z 171-173). Darüber hinaus bemerkt er die positiven Effekte auf das Klassenklima durch gemeinsame Erlebnisse im Sport und weil *„man im Prinzip auch gerade am Anfang durchs Spielerische dem anderen nahe geführt wird, sieht, wie es dem anderen Geschlecht bei gewissen Dingen geht oder sozusagen, wo wer Stärken hat, wo wer Schwächen hat. Und dass es auch zum Klassenklima extrem viel beiträgt, einfach, dass du im Sport gemeinsam was erlebst, gemeinsam, was durchmachst, gewisse Dinge schaffst. Dann vielleicht auch gruppodynamisch anders zusammenwächst.“* (Z 121-126). Außerdem stellt er sich die Frage, wie ein harmonisches Miteinander möglich sein soll, *„wenn ich das auch im Sportunterricht schon trenne. Ja, also wenn ich im Prinzip eine Gleichstellung haben möchte, muss ich auch eine Gleichstellung im Sinne von Sport durchführen.“* (Z 131 f.).

In der Globalität sieht **J.-B** die positiven Aspekte der „mixité“, denn sie spiegelt die Lebensrealität wieder: Männer und Frauen, die in der Gesellschaft zusammenleben (*„Et puis la réalité c'est l'homme et la femme dans la société.“*, Z 1010 f.).

Monsieur G nennt keine konkreten Vorteile, doch er sieht im schulischen Leben nur Vorteile (*„pour la vie scolaire je vois que les avantages“*, Z 1300 f.).

Auch **Lehrer T** schließt sich dieser Meinung an, indem er den gemeinsamen Unterricht als Möglichkeit für Mädchen und Jungen sieht, für das spätere Zusammenleben zu profitieren (*„C'est qu'au final apprendre à vivre ensemble.“*, Z 1648), wobei er die Möglichkeit ein verbessertes, kulturelles Verständnis für Frauen in der Gesellschaft zu entwickeln, betont (*„par rapport à comment on traite les femmes, par rapport à comment euh on les regarde, par rapport à aux tenues vestimentaires, par rap- par rapport à tout ce qui fait au final la société après quoi c'est c'est réussir à y participer un petit peu“*, Z 1653-1656).

Als klaren Nachteil sieht **Frau V** die Dominanz der Burschen: *„Ah wie gesagt, wenn eine bei dieser einen Klasse die Burschen so dominant sind, dann stell ichs für mich selber auch grad in Frage, ob das sinnvoll ist, ob da die Mädels nicht zu kurz kommen.“* (Z 337-339). Daraus resultiert für sie auch das Problem der Aufmerksamkeits-Ungleichverteilung, das sie wie folgt ausdrückt: *„Und meistens is es dann so, dass die Aufmerksamkeit bei den Burschen hängen bleibt. Und weil einfach die Burschen da so dominant sind, dass es*

halt vom Verhalten her, und da is es meiner Meinung nach ein bissl nachteilig.“ (Z 215 f.; 222 f.). Außerdem äußert Frau V, dass „Turnen auch dafür da sein soll und kann, dass sie sich mal austoben können. Das fällt dann eher weg natürlich.“ (Z 414 f.). Dies käme vor allem bei höheren Klassen zum Tragen, wenn die Burschen Rücksicht nehmen, aber „sich nie austoben“ (Z 420) können.

Herr K nennt administrative Nachteile „von der bürokratischen Seite her, dass einfach zwei Lehrer eingestellt werden und das Ganze auch teurer ist.“ (Z 590 f.).

Lehrer A nennt als primären Nachteil eine „Unterforderung oder (...) nicht Eingehen auf das Leistungsspektrum, weil du ja eine sehr inhomogene Gruppe hast. Aber das hast du natürlich auch in einem reinen Burschenunterricht, in einem reinen Mädchenunterricht. Also ich glaube, die Bedürfnisse abzudecken, ist sicher in einem getrennten Unterricht leichter.“ (Z 174-177; Z 179).

Der französische **Kollege J.-B** stimmt jener Ausführung von **Herrn A** zu und nennt als Nachteil eine Hemmschwelle bezüglich des sportlichen Könnens der Schülerinnen und Schüler („un frein à, je vais dire, à à pouvoir pousser plus loin les savoir-faire.“, Z 974 f.). Diese entsteht durch unterschiedliche Niveaus und scheint für J.-B besonders für Schüler problematisch. Er nennt das Beispiel eines Mädchens, das besonders stark beim Laufen der 500 Meter ist: Im Gegensatz zu den Burschen hat sie die Möglichkeit, mit ihren männlichen Kollegen zu konkurrieren. „Par contre les garçons, si la classe est dominante fille, (...) l'enseignement va être plus sur les savoir-faire du groupe majoritaire fille qui veut donc dire que frein dans l'épanouissement des savoir-faire.“ (Z 980-983). Besonders starke Jungen profitieren laut J.-B – hinsichtlich der sportlichen Leistung – weniger vom koedukativen Unterricht, denn eine Leistungssteigerung kann schwerer erzielt werden („la performance sera moindre parce que le garçon va pas être tiré vers le haut hein.“, Z 984 f.).

Monsieur G sieht aufgrund der unterschiedlichen Niveaus Nachteile bei der Ausführung von Mannschaftssportarten, bei denen es zu direkten Gegenüberstellungen kommt. Gleichzeitig merkt er an, nicht allen Schülerinnen und Schülern gerecht werden zu können: „(...) le problème de pratique que tu as pas les temps ni le place pour progresser tous le monde. C'est juste en sport co, ou il y a des confrontation.“ (Z 1303 f.)

Auch **Monsieur T** spricht ähnliche Nachteile in Bezug auf den gemeinsamen Sportunterricht an. Er erlebt die „mixité“ als potenzielle Gefahr von Hemmschwellen – besonders, wenn sie nicht schrittweise eingeführt wird und es um „geschlechtsspezifische“ Sportarten

geht. Auch die Gefahr der Vermittlung von Stereotypen erwähnt T („*pas rester dans les stéréotypes*“, Z 1670 f.).

Die Auswertung der Vor- und Nachteile ergibt einen gemeinsamen Konsens aller interviewten Personen: Die Vorteile liegen demnach hauptsächlich im Bereich des sozialen Miteinanders. Als Nachteil wird überwiegend die Inhomogenität innerhalb der Klasse (vgl. Kapitel 5.1.2) wahrgenommen, die als ein „Limit nach oben“ bei männlichen Schülern beschrieben wird. Die Lehrenden haben Schwierigkeiten damit, allen Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden und sie sportlich optimal zu fördern.

VII) LehrerInnen-Rolle, SchülerInnen-LehrerInnen-Beziehung

Diese Kategorie resultiert nicht aus einer gezielt gestellten Frage, sondern ergab sich aus den Interviews, da beinahe alle Lehrkräfte auf dieses Thema zu sprechen kamen.

Frau V schildert eine Beobachtung, die sie betreffend unterschiedlicher disziplinärer Gewohnheiten von Jungen und Mädchen gemacht hat: „*Prinzipiell bei den koedukativen Klassen ist mir schon aufgefallen, dass die Burschen auf Kollegen eher hören, auf männliche, ist zwar unguat, aber es ist so, fällt mir immer wieder auf, dass die eher auf männliche Kollegen hören als auf Frauen.*“ (Z 245-248).

Herr A bestätigt diese These aus Sicht eines männlichen Lehrers: „*Ja, was man sagen muss ist, dass doch die Mädels im Turnunterricht mehr sozusagen auf den Lehrkörper hören, das heißt, es ist doch es ist eher ein zurückhaltenderes Kommunizieren, sie sind ruhiger, aber wenn du was sagst, wird das eher umgesetzt. Also 'braver' wenn man das so ausdrücken will.*“ (Z 33-36).

Herr K spricht seine Rolle als Lehrender und die Beziehung zu seinen Schülerinnen und Schülern nicht an.

Monsieur J.-B beschreibt die Rolle des Lehrers in Interaktion mit den Mädchen als affektives „Spiel der Verführung“ und mit den Burschen als „Spiel der Macht“: „*Je dirais globalement les filles dans un jeux de séduction, les garçons dans un jeux de pouvoir.*“ (Z 754 f.). Er bekräftigt, dass man als Lehrender diesen Spielen nicht verfallen darf. Seiner Meinung nach ist es ein Prozess zu lernen, den Schülerinnen und Schülern nicht gefallen zu wollen. (Z 757).

Monsieur G bestätigt, dass die Schüler sich mit ihm messen wollen und er somit die Rolle des Herausforderers inne hat: *„Les garçons sont encore très dans la compétition, dans la confrontation, dans le fait de se mesurer. Donc moi j'ai une rapport avec eux un peu de compétiteur.“* (Z 1185 f.). Die Beziehung zu den Mädchen beschreibt G als wesentlich schulischer, gemäßiger: *„Elles sont très vite souvent dans l'optique de progrès, de faire son travail scolaire et on a une relation un peu plus tempéré, un peu moins compétitive, un peu plus scolaire en fait.“* (Z 1188-1190). Dennoch hält auch er fest, dass Affinitäten zwischen Lehrenden und ihren Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Geschlechter deren Beziehung nachhaltig beeinflussen können: *„Affinité ça peut exister parfois entre masculin féminin ça peut changer les rapports.“* (Z 1195 f.).

Die Beziehung von Lehrenden und Lernenden gegenseitigen Geschlechtes scheint auch für **Frau V** und **J.-B** Thema zu sein: *„Aber sag ich ganz ehrlich die Erfahrung mit den Burschen fehlt mir a bissl. Einfach auf was die reagieren, was Ernst ist, was noch Spiel ist.“* (Z 208-210).

Monsieur J.-B erklärt, dass er lange Zeit Schwierigkeiten hatte, Mädchen zu unterrichten. Erst seit etwa 3 bis 4 Jahren hat er tatsächlich Freude daran: *„J'ai mis longtemps à apprécier à enseigner à des filles. J'ai toujours eu de la difficulté à enseigner des filles. Eeh maintenant j'veux dire depuis 3-4 ans, j'y prends, j'dirais du plaisir.“* (Z 853-855). Außerdem erklärt er, dass seine Sicht, dass seine Beziehung und sein Standpunkt zu den Mädchen wohl nie objektiv sein wird ob der Tatsache, dass er ein Mann ist und alles von seiner Beziehung abhängt, die er zu Frauen pflegt (*„j'vais dire que dans la relation avec les les les filles mon point de vue n'est pas forcément objectif par le fait que je suis homme et que tout dépend de ma relation à la femme, hein. Z 850-852).*

Monsieur T erwähnt wie seine beiden französischen Kollegen die Gefahr des typischen, männlichen Stereotypen des Sportlehrers, dem nachgesagt wird, Schülerinnen zu nahe zu kommen, mit dem T nicht spielt (*„le beau stéréotype du prof de sport, mais au final, moi, je joue pas là dessus en fait“, Z 1417 f.*). Er stellt außerdem fest, dass die Kommunikation abhängig vom Geschlecht Unterschieden unterliegt, auch wenn er versucht, keine Differenzierung vorzunehmen. Im Gegenteil, er praktiziert auch mit den Mädchen einen lockeren Umgang (*„montrer pas mal de décontraction avec les filles avec les garçons“, Z 1419 f.*).

Resümierend fällt auf, dass der Unterricht mit gegengeschlechtlichen Lehrenden und Schülerinnen bzw. Schülern zu unterschiedlichen Problemen führen kann, was bereits in

Kapitel 4.1.1 behandelt wurde: Schüler hören weniger auf weibliche Lehrerinnen, was in Kombination mit mangelnder Erfahrung seitens der Lehrenden zu weniger Freude am Unterricht mit dem anderen Geschlecht führen kann. Das Abgleiten in die „Verführer-Rolle“ im Umgang männlicher Sportlehrer mit Schülerinnen oder das Austragen von „Hahnenkämpfen“ zwischen männlichen Sportlehrern und Schülern sind die prägnantesten Ergebnisse aus den geführten Interviews in Bezug auf die LehrerInnen-SchülerInnen-Rolle. Die Komplexität jener Beziehung mit dem besonderen Aspekt der Lehrer-SchülerIn-Beziehung wurde in Kapitel 5.1.1 und 5.2.3 erörtert.

VIII) Trennung im Unterricht

Auf die Frage, ob eine zeit- oder teilweise Trennung der Geschlechter im koedukativen Sportunterricht von den Lehrenden praktiziert wird und wenn ja, unter welchen Umständen, wurde von den Interviewpartnern und -partnerinnen sehr unterschiedlich reagiert und dementsprechend differierend beantwortet.

Bei der Frage, ob die Schülerinnen und Schüler manchmal im Unterricht gezielt getrennt würden, antwortete **Herr A**: *„Nein, nein. Also das hat ja dann keinen Sinn, es sollte ja ein gemeinsamer Unterricht sein. Deshalb warum dann trennen? Zumal es einfach auch logistisch nicht wirklich durchführbar ist. Und da wir auch zu zweit im Turnsaal sind. Auch von den Räumlichkeiten her, ich mein, es könnte einer laufen gehen. Also eine Teilung prinzipiell in zwei Aktivitäten oder Gruppen, ja – aber nicht geschlechterspezifisch.“* (Z 162-164; Z 166-168).

Sowohl **Herr K** als auch Frau V bestätigten, dass sie die Schülerinnen und Schüler manchmal trennen, wenn sie selbst es wollen (*„die Kinder schreien eh danach“*, Z 388). Diese Trennung passiert dann nicht aufgrund bestimmter Aktivitäten, sondern auf Wunsch der Schülerinnen und Schüler selbst (*„also da geht's eher weniger ums Fachliche, sondern eher ums Soziale, dass man sieht, ok heute geht's gar nicht und dann, ja.“*, Z 402-404). Herr K nennt als Grund der Trennung auch organisatorische Aspekte: *„Es geht vor allem um die organisatorischen Rahmenbedingungen, wenn zum Beispiel zwei Turnsäle vorhanden sind für eine Gruppe, und dann dann kommt's öfter vor, dass Burschen halt Fußball spielen wollen und Mädchen was anderes.“* (Z 579-582).

Frau V hält fest, dass eine Trennung dennoch nicht das Ziel sei, *„sondern dass sie lernen, miteinander auszukommen. Und das geht nur, wenn wir's miteinander machen.“* (Z 396 f.).

Der französische **Lehrer J.-B** verneint die Frage nach der Trennung der Geschlechter im koedukativen Sportunterricht: „*Ici non. Non.*“ (Z 969)

Monsieur G gibt hingegen an, die Schülerinnen und Schüler zeitweise und speziell bei den problematischen Mannschaftssportarten zu trennen: „*En sports co, je les sépare quelquefois, mais ça dépend de niveau, progrès, performances, compétences.*“ (Z 1296 f.). Es stünde dann allerdings nicht die Trennung nach Geschlechtern im Vordergrund, sondern eine Trennung nach Niveau, Fortschritt, Leistung und Fähigkeiten.

Monsieur T beschreibt eine Trennung der Geschlechter im Unterricht, die sich eher natürlich ergibt, wenn es keine konkreten Lehrinhalte gibt, beispielsweise am Ende des Jahres, wenn Turniere gespielt werden und die Gruppeneinteilung nicht von ihm übernommen wird. „*C'est vrai que t'as t'as quand même un un regroupement naturel des filles entre elles et des garçons.*“ (Z 1633 f.) Dann möchte er die Schülerinnen und Schüler nicht zwangsbeglücken. Im regulären Unterricht kommt eine Trennung für T allerdings nicht in Frage, da er den Umgang und die gegenseitige Akzeptanz der Mädchen und Jungen fördern will: „*J'ai envie d'apprendre justement à poser le regard sur une fille et qui soit accepté à poser le regard sur un garçon et en étant accepté de pouvoir se juger fille/garçon mutuellement de pouvoir rentrer en contact fille/garçon sans sans que ce soit mal perçu ou que ce soit raillerie.*“ (Z 1636-1640). Das Ziel für T ist somit, ein gewisses Maß an Selbstverständlichkeit im Umgang beider Geschlechter miteinander zu erreichen, ohne dass jemand Spott oder Verhöhnung fürchten muss. Darüber hinaus erwähnt T, dass die Trennung der Geschlechter im wettkampforientierten Sport ohnehin üblich sei und für Schülerinnen und Schüler in Vereinen somit präsent.

Zusammenfassend wird deutlich, dass zwei Sportlehrende aus Österreich eine teilweise Trennung praktizieren – aufgrund „sozialer“ Faktoren. Ein französischer Lehrer trennt Mädchen und Buben zeitweise bei Mannschaftssportarten. Die restlichen drei Lehrenden unterrichten stets koedukativ – aufgrund der sozialen Lerneffekte, die sie sich davon erhoffen. Interessant ist an dieser Analyse, dass ein und dasselbe Argument für gänzlich konträre Handlungsweisen herangezogen wird.

IX) Ausblick und Zukunftsvisionen

Der Blick in die Zukunft sollte einen Ausblick, offene Wünsche und Visionen in den Mittelpunkt des Gespräches stellen. Außerdem sollte das Ende des Interviews nicht ad hoc sein

und zugleich den Lehrkräften die Möglichkeit bieten, Wichtiges und noch nicht Gesagtes zu artikulieren.

Frau V wünscht sich für die Zukunft *„viel kleinere Gruppen. Turnsäle, die gut ausgestattet sind, nämlich immer. Ja, es wär' auch nicht schlecht, wenn wir da so ein bisschen Videoequipment hätten, wo wir auch einmal was zeigen und besprechen können. Wobei die Zeit ist ja eh nicht. Ja, mehr Zeit wär' natürlich auch nicht schlecht.“* (Z 429-433).

Herr A schließt sich ihrem Wunsch an: *„Auf alle Fälle mehr Stunden als aktuell.“* (Z 185).

Die französischen Kollegen sehen dies genauso: **Monsieur J.-B** hält fest, dass man nicht erwarten könne, in zwei Stunden pro Woche, von denen als reine Bewegungszeit 35 bis 40 Minuten bleiben, *„richtige Arbeit“* zu machen (Z 1091-1093).

Auch **Monsieur G** stimmt zu und betont dabei die Wichtigkeit des Unterrichtsfaches „EPS“ für die Schülerinnen und Schüler, die außerhalb der Schule keinen Sport machen: *„Deux heures par semaine, c'est pas suffisant. Et surtout pour les élèves qui fait pas le sport en dehors de l'école.“* (Z 1335 f.)

Monsieur T stellt eine gewisse Schnellebigkeit in Bezug auf Sport fest. Es werden Sportarten präferiert, die „leicht zu konsumieren“ sind. Um dem gegenzusteuern, würde T gerne „neue Aktivitäten“ in den Sportunterricht integrieren, um die Schülerinnen und Schüler zu motivieren und neue Aspekte zu integrieren. (Z 1720-1722). Er übt Kritik am aktuellen Lehrplan „EPS“, der wenig Spielraum und viele traditionelle Sportarten enthält. *„(...) faut essayer d'avoir plus d'activité nouvelle pour encore donner de la motivation aux gamins et puis développer encore leur capacité de réflexion, de créativité motrice et compagnie.“* (Z 1724-1726).

Als allgemeiner Konsens kristallisiert sich bei den Lehrenden der Wunsch nach mehr Zeit bzw. mehr Stunden für den Bewegungs- und Sportunterricht heraus. Mehr Zeit wünschen sich alle interviewten Lehrenden. Darüber hinaus sind es organisatorische Wünsche die Ausstattung betreffend sowie eine Modifizierung des Lehrplans (Monsieur T), die den Sportunterricht in den Augen der Interviewpartner verbessern könnten.

6.4 Resümee

Im Anschluss werden die zentralen Fragestellungen zusammengefasst. Die Beantwortung der ersten und letzten Frage zum Thema Mädchenförderung und Koedukation wird in Kapitel 7 vorgenommen

- Existieren im gemeinschaftlichen Sporttreiben zwischen Mädchen und Jungen typische Rollenbilder und / oder -klischees?

Die direkte Frage nach der Existenz von Rollenbildern oder -klischees wurde sowohl von den österreichischen als auch von den französischen Lehrenden verneint. Auch wenn Generalisierungen vermieden werden, so gewinnt man dennoch während der Analyse der einzelnen Interviewkategorien den Eindruck, dass zumindest Geschlechterzuschreibungen im Zuge des koedukativen Unterrichts keine Seltenheit und beinahe unumgänglich sind: Generell und insbesondere bei Sportspielen und Wettkämpfen werden die männlichen Teilnehmer des Unterrichts als dominanter und motivierter wahrgenommen; sie wollen „cool“ sein und ihre Männlichkeit unter Beweis stellen. Mädchen hören besser auf Lehrkräfte, sind strebsamer und bewirken eine ruhigere Klassenatmosphäre. Bei der Ausübung „weiblicher“ Sportarten haben Burschen höhere Hemmschwellen und fordern mehr Aufmerksamkeit von ihren Lehrerinnen und Lehrern ein.

- Mit welchen Problemen sehen sich die Lehrkräfte im Zuge des koedukativen Unterrichts konfrontiert?

Lehrkräfte, die koedukativ „Bewegung und Sport“ bzw. „EPS“ unterrichten, sind mit Schwierigkeiten vielfältiger Art und Weise konfrontiert: Als das meist thematisierte Problem kann die Inhomogenität (die unter einem anderen Blickpunkt gerade die positiven Seiten der Koedukation ausmacht) der Klasse gelten, da der Unterricht an Komplexität gewinnt und hohe Anforderungen an die Lehrenden stellt. Die Sorge, nicht allen Schülerinnen und Schülern in gewünschtem Ausmaß gerecht werden zu können, wurde mehrfach geäußert – besonders in Bezug auf Mädchen – die im Unterricht „untergehen“ und die Ungleichverteilung der Aufmerksamkeit. Unterschiede hinsichtlich der körperlichen Entwicklung und der Kommunikation untereinander sowie mit den Lehrerinnen und Lehrern (vgl. LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung) bieten hierbei Konfliktpotenzial für den gemeinsamen Unterricht.

Darüber hinaus erkennen die Lehrenden Probleme, die das Verhalten der Schülerinnen und Schüler betreffen: Berührungängste und Distanzierung vom anderen Geschlecht, negatives Verhalten von Schülern den Schülerinnen gegenüber, der Einfluss leistungshemmender Faktoren etc.

Als persönliche Schwierigkeit wurde mehrfach die mangelnde Erfahrung mit der Unterrichtung des anderen Geschlechts bzw. den „Sportarten des anderen Geschlechts“ genannt.

Dies kann zu Folge haben, dass die Lehrenden die Arbeit mit demselben Geschlecht als leichter erleben und infolgedessen lieber machen.

6.5 Ländervergleich

Zweifellos sind die sechs geführten Interviews (drei in Niederösterreich und drei im Nord-Pas-de-Calais) nicht repräsentativ für die jeweiligen Regionen bzw. Länder. Dennoch kann ein Einblick in die Arbeit der Lehrenden gewonnen werden und im Anschluss stellt ein Vergleich die prägnantesten Unterschiede zwischen den Aussagen der österreichischen und den Aussagen der französischen Lehrerinnen und Lehrern dar.

Inhaltlich können zwischen den in Österreich und Frankreich bzw. den Regionen Niederösterreich und Nord-Pas-de-Calais geführten Interviews wenige Unterschiede in Bezug auf koedukativ geführten Sportunterricht ausgemacht werden. Zwei Abweichungen sind dennoch festzustellen:

Eine erste Ungleichheit ergibt sich in der LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung: In Österreich wurden nur Lehrende interviewt, die jeweils zu zweit in den Klassen unterrichteten. Im Gegensatz dazu leiten die Lehrerinnen und Lehrer in Frankreich ihre Klassen alleine. Hierdurch – und das ging auch aus den Interviews hervor – wird die Problematik der Lehrerrolle „Séducteur“ und „Rivale“ eher relevant, als wenn die Lehrkräfte beide Geschlechter vertreten (vgl. Kapitel 5.2.3).

Ein zweiter auffälliger Unterschied scheint im System verankert zu liegen: Im Zuge der mit den französischen Lehrkräften geführten Gespräche wurde mehrfach auf die sich ergebenden Nachteile der Koedukation hingewiesen, die besonders in den Mannschaftssportarten zum Tragen kommen. Die männliche Dominanz wurde hier wiederholt als Problem dargestellt, da die Mädchen Schwierigkeiten haben, mitzuhalten bzw. sich durchzusetzen (vgl. Kapitel 5.2.3).

Dieses Thema nahm in den in Niederösterreich geführten Interviews kaum Platz ein. Eine Hypothese dazu ist, dass diese Differenzen durch den streng vorgegebenen Sportartenkanon, der im französischen „EPS“-Lehrplan verankert ist, entsteht: Infolgedessen sind die Möglichkeiten für Sportlehrende in Frankreich relativ eingeschränkt was alternative Sportarten angeht (vgl. Kapitel...). Weiters sind einige Sportarten enthalten, die männlich konnotiert werden (Rugby, französisches Boxen, Fußball, Basketball usw.). Im Vergleich zu dem in Österreich relativ offen gehaltenen Lehrplan scheint Frankreich sich am Sportartenkonzept zu orientieren und der sportartspezifischen Ausbildung der Lernenden eine große Bedeutung beigemessen zu werden.

Auch die Tatsachen, dass der Unterricht in Zyklen abläuft, am Ende jedes Zyklus eine Leistungsfeststellung steht und sich diese an festgelegten Bewertungsskalen orientiert, spricht für ein sehr schulisch-strukturiertes System, das wenig Freiraum für individuelle sportliche Präferenzen und Begabungen lässt. Im Zuge dieses straffen Systems Mädchenförderung in der Koedukation zu berücksichtigen, erscheint ein schwieriges Unterfangen.

7 Mädchenförderung

7.1 Mädchenförderung und Jungenarbeit

Parallel zur Konzeptbildung der „Reflexiven Koedukation“ entwickelten sich die Ideen zur Mädchenförderung und Jungenparteilichkeit (auch Mädchenparteilichkeit und Jungenarbeit). Jene Konzepte können als eine Alternative bzw. Weiterentwicklung der Konzepte der Koedukation gesehen werden und entstanden weniger im Zuge eines wissenschaftlichen Diskurses, sondern vielmehr aus der realen Schulpraxis, in der Lehrkräfte immer wieder erneut mit Konflikten der beiden Geschlechter als Gruppe konfrontiert waren (vgl. Kugelman, Röger & Weigelt, 2006, S. 265).

Den Konzepten der Mädchenförderung und Jungenarbeit liegen der geschlechtersensible Unterricht sowie die reflexive Koedukation zu Grunde. Zipprich (2002, S. 83) hält fest, dass weder im monoedukativen noch im koedukativen Sportunterricht Geschlechtsstereotypisierungen vermindert werden können – geschlechtssensibler Unterricht ist somit Voraussetzung, um Veränderungen erzielen zu können.

Kugelman (2002, S. 16) nennt jene Faktoren, die ein Verhaften in existierenden Rollenklischees und daraus resultierenden Identitätszwang einhergehen:

Betonung des Wettbewerbcharakters, rigide und öffentlich gemachte Leistungsbeurteilung, Spiel- und Sportregeln, die sportlich weniger geschickte Kinder herabsetzen, Bevorzugung der Lauten und sportlich leistungsfähigen Schülerinnen und Schüler bei der Auswahl von Inhalten und Verteilung von Belohnung, Bevorzugung der Jungen im geschlechtsheterogenen Unterricht, Lehrerinnen und Lehrer, die ihr Geschlechtsrollenverhalten nicht reflektieren können (oder wollen) und gerade deshalb in den überkommenen Klischees verhaftet sind. (ebda)

Das Ziel der Mädchen- und Jungenarbeit ist es, für beide Geschlechter bestehende, traditionelle Rollenbilder zu durchbrechen und den Identitätszwang aufzulösen. In Bezug auf Jungen beinhaltet dies die Distanzierung vom gesellschaftlich vorgegebenen Männlichkeitszwang: Jungen sind stark, Jungen zeigen keinen Schmerz, Jungen kämpfen gerne usw. (vgl. ebda, S. 18). Selbstverständlich können weder „die Mädchen“ noch „die Jungen“ pauschal als Gruppe gesehen werden, die nach einem bestimmten Schema funktioniert. Dennoch sind sie gleichsam gesellschaftlichen Zwängen ausgesetzt – unabhängig von individueller Lebensweise, Biografie, Veranlagung und Persönlichkeit (vgl. ebda).

Mädchenarbeit im Sportunterricht	Jungenarbeit im Sportunterricht
Motto: wider die Geschlechterhierarchie <i>stärken und erweitern</i>	Motto: wider den Überlegenheitsimperativ <i>stärken und sensibilisieren</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Selbstwertgefühl • Spiel- und Bewegungsräume • Kraft • Erfolgszuversicht • Durchsetzungsvermögen • Mensch-Welt-Erfahrungen • geschlechtsspezifische Begrenzungen • Deutung von Bewegungssituationen 	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstwertgefühl • Emotionalität • mein Körper – dein Körper • Nachdenklichkeit • Sportverständnis • Kommunikations- und Konfliktfähigkeit • Freundschaft / Gemeinschaft

Abb. 6: Mädchen- und Jungenarbeit im Sportunterricht (mod. n. Kugelman in Kugelman & Zipprich, 2002, S. 17)

7.2 Mädchenförderung in der Diskussion

Nach diesem Kurzeinblick in die Mädchen- und Jungenarbeit wird im Anschluss, um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen, der Fokus auf die Mädchenförderung gerichtet – wenngleich beide Programme selbstverständlich gleichberechtigt nebeneinander stehen.

Auch wenn generell davon ausgegangen werden kann, dass in den letzten Jahrzehnten ein Prozess des Umdenkens in Gang gebracht wurde, da die klare Zuordnung der Geschlechter nach Sportarten aufgelockert wurde, sind Mädchen und Frauen trotzdem immer wieder mit Zugangsbarrieren zu „typisch männlichen“ Sportarten konfrontiert (vgl. Kugelman, 2002, S. 15). An dieser Stelle wird Mädchenarbeit bzw. Mädchenparteilichkeit relevant: „Parteilichkeit für Mädchen beinhaltet eine bewußte (sic!) Zuwendung, eine bewusste Gleichbehandlung von Mädchen und meint auch die Möglichkeit zur (partiellen) geschlechtsspezifischen Differenzierung im Sportunterricht.“ (Scheffel, 1992, S. 126)

Ziel ist – wie bereits beschrieben – die Auflösung bestehender Geschlechtsrollen und Identitätszwänge. Hier setzte die Mädchenparteilichkeit an, um Mädchen im geschlechtersensiblen Sportunterricht durch die Stärkung des Selbstwertgefühls, Erfolgszuversicht und Durchsetzungsvermögen zu fördern. Mädchen soll bewusst gemacht werden, dass Kraft, Schnelligkeit, Lautsein und andere „männliche Attribute“ etwas Positives sind und dass sie

das Recht haben, Raum einzunehmen und erfolgreich zu sein. Je nachdem, in welchem Ausmaß Mädchen „rollenadäquat“ sozialisiert und an geschlechtsspezifische Rollen gewöhnt sind, wird ein Sportunterricht, der nach dem Prinzip der Mädchenförderung konzipiert ist, anfangs ungewohnt sein (Kugelman, 2002, S. 16). Hierbei ist es besonders wichtig, Mädchen nicht zu überfordern, indem man sie zu oft aus ihrer „Komfortzone“ herausholt, weil ein Rückzug in die gewohnte Rolle Sicherheit gibt (ebda). Trotzdem sollen genug Möglichkeiten geschaffen werden, in denen „Schülerinnen ihre bisher vernachlässigten Stärken entdecken und entwickeln und ihre Erfahrungsräume dort erweitern lernen, wo sie durch geschlechtsspezifische Begrenzungen eingeschränkt sind.“ (Kugelman, 2002, S. 16 f.).

Einige Beispiele für mädchenparteiliche Unterrichtsinhalte wären Stunden zu den Themen Ringen, Raufen, Boxen, Trampolinspringen, Rugby, Selbstverteidigung, Distanzen schaffen und verteidigen, von und über Hindernisse springen usw.

Die Autorin Scheffel (1996, S. 222 ff.) beschreibt als Empfehlung sieben didaktische Prinzipien, deren Einhaltung sie für den koedukativen Bewegungs- und Sportunterricht für wichtig hält. Diese lauten: Prinzip Mädchenparteilichkeit, Prinzip Wertschätzung, Prinzip Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit, Prinzip Problemorientierung und Konfliktfähigkeit, Prinzip Variabilität und Vielfalt der Inhalte, Prinzip Erfahrungsoffenheit und Prinzip Alltagsbezug. Diketmüller (2006, S. 4) ergänzt das Prinzip „Geschlechtergerechter Sprachgebrauch“. Da die Benennung der Prinzipien für sich spricht, wird auf eine genauere Darstellung verzichtet.

In Bezug auf Förderungsmöglichkeiten in geschlechtssensibel geführtem, monoedukativen Sportunterricht beschreibt Diketmüller (2002, S. 103) drei Kategorien.

- Erkennen der spezifischen Situation der Mädchen und Frauen im Sport und in der Sportkultur im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Phänomenen und Entwicklungen: Unter Berücksichtigung individueller Bedürfnisse, Neigungen und Biografien sollen Mädchen umfassende Bewegungs- und Sporterfahrungen machen (inner- und außerschulischer Bereich), ihre Handlungsfähigkeit erweitern sowie Selbstbestimmung und Eigeninitiative in Bezug auf sportliche Aktivitäten erhöhen.
- Förderung des Raum- und Körpererlebens von Mädchen sowie Reflexion der bereits internalisierter Rollenbilder: Anhand dieses Punktes sollen die Zusammenhänge von Bewegungsraum, Körperraum und sozialem Raum ins Bewusstsein gerückt werden. Außerdem liegt der Fokus auf der Körperwahrnehmung der Schülerinnen, der Thema-

tisierung von Schönheitsidealen, Grenzverletzungen in Bezug auf Körper und Raum sowie der Entwicklung und Stärkung von Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl.

- Förderung von gesundheitsorientiertem Verhalten von Mädchen bei sportlichen Aktivitäten und im leistungsorientierten Training: Das primäre Augenmerk für die Schülerinnen liegt in der Erfahrungen körperlicher Belastung, dem Streben nach der Integration von gesundheitsfördernder Bewegung in den Alltag, dem bewussten Umgang mit Stresssituationen sowie einem entsprechenden Ausgleich und der Thematisierung der Problematik Menstruation und Sport. (vgl. Diketmüller, 2002, S. 102 ff.)

In der Diskussion, die Mädchenarbeit, Mädchenparteilichkeit und Empowerment betrifft, wurden die Prinzipien und Ziele in den letzten Jahrzehnten immer wieder neu erarbeitet, umformuliert und verändert. Nach Diketmüller (2010, S. 7) müsse eine „Neubestimmung der Mädchenarbeit jenseits des traditionellen Defizit-Zugangs liegen.“ Mädchen sollen dabei selbstbestimmt sportlich aktiv werden und Entscheidungen treffen können, die jenseits tradierter Geschlechtsrollenstereotypen liegen.

Rauw (2001, S. 38 f.) nennt folgende zwei Prinzipien für eine innovative Mädchenarbeit:

- Mädchenarbeit als Erfahrungsraum von Autonomie und Befreiung

Mädchen soll ein Raum angeboten werden, in dem sie sich frei von Normierungen – also befreit – bewegen und ausdrücken können, Stärken und Schwächen zeigen können, Meinungen sagen und wertgeschätzt werden (vgl. Rauw, 2001, S. 38).

- Mädchen nehmen sich als Subjekt ihres Lebens wahr

Im Rahmen der Mädchenarbeit werden Mädchen aktiv und erleben sich als Handelnde, die ihr Leben selbst bestimmen und Entscheidungen treffen, ihr eigenes Lebenskonzept entwerfen (ebda, S. 39).

Als Prämissen ergeben sich:

- Mädchenarbeit ohne Mädchenbild
- Das Interesse der Mädchen zum Ausgangspunkt machen
- Partizipation

- Kontakt zwischen Mädchen und Frauen

(vgl. Rauw, 2001, S. 40ff.)

Resümierend sind also unterschiedliche Ansätze zur Mädchenförderung festzustellen. Allen gemein ist, dass eine Stärkung der Mädchen und eine Reflexion über bestehende Geschlechterrollen sowie die Lösung akut auftretender Probleme im Zentrum der Interessen stehen.

Scheffel (1996, S. 222) führt aus: „Ziel soll sein, die eng gesteckten Grenzen 'weiblicher' Bewegungssozialisation zu erweitern, ermutigende und grenzüberschreitende Gegenerfahrungen zu ermöglichen und so Mädchen physisch und psychisch zu stärken.“

Diketmüller (2002, S. 104) stellt fest, dass geschlechtssensibles Unterrichten im Fach Bewegung und Sport darauf abzielt, dass „Mädchen ihren Körper und ihre Stärken erleben und sich ihren Raum nehmen können (ohne ständig vom anderen Geschlecht gestört und massiv auf die Weiblichkeitsrolle festgelegt zu werden).“

Um einen Bewegungs- und Sportunterricht bieten zu können, der jenen hohen Ansprüchen gerecht wird, braucht es dementsprechend ausgebildete und motivierte Lehrkräfte. Denn die Beziehung der Lehrenden zu ihren Schülerinnen ist in der Mädchenarbeit entscheidend: „Das 'Herzstück der Mädchenarbeit' liegt in der Beziehung und dem Kontakt zwischen der Pädagogin und den Mädchen. Denn in dieser Begegnung transportiert sich die gegenseitige Sichtweise voneinander, Erwartungen aneinander und die Echtheit von Interesse und Neugier.“ (Rauw, 2001, S. 43)

Die Aufgaben in Bezug auf die Planung einer geschlechtssensiblen Unterrichtseinheit seitens der Lehrkräfte, fasst Diketmüller (2006, S. 7) folgendermaßen zusammen:

LehrerInnen müssen bei der Planung nicht nur über ein hohes Methodenrepertoire hinsichtlich der ausgewählten Inhalte verfügen, um die Themen an die Bedürfnisse und Interessen der Schülerinnen anpassen zu können, sondern benötigen auch ein fundiertes Wissen über die Zielgruppe der Mädchen sowie über Begründungsmodelle im Zusammenhang von Sport und Geschlecht, da dieses Einfluss auf mögliche pädagogische Interventionen haben kann.

7.3 Ergebnisse aus den Interviews

7.3.1 Allgemeine Erkenntnisse

Im Zuge des Interviews wurden die Lehrenden gefragt, ob sie spezielle Maßnahmen setzen, um die Mädchen im koedukativen Sportunterricht zu fördern. Unter Voraussetzung einer zustimmenden Antwort, wurde um ein Beispiel gebeten.

Die **Lehrerin V** erklärt, dass sie Maßnahmen zur Mädchenförderung setze, *„die san dann meistens sehr ad hoc“* (Z 347). Sie reagiert demnach spontan in der Situation, wenn es notwendig wird: *„(...) man sieht eh gleich, was das Problem ist und dann versucht man halt ihnen entgegen zu kommen.“* (Z 353 f.). Als Beispiel nennt sie die Gruppeneinteilung bei Spielen: Wenn Frau V merkt, dass sich die Mädchen bei einem Spiel schwächer fühlen oder tatsächlich schwächer sind, *„dann gibt’s auf jeden Fall eine Freundin dazu.“* (Z 350 f.).

Herr K verneint die Frage, ob er im Unterricht Maßnahmen zur Mädchenförderung einsetze. (Z 572). Er versuche *„eher umgekehrt, den Druck rauszunehmen, da eine Rolle spezifisch spiegeln zu müssen.“* (Z 574 f.).

Der **Lehrende A** nennt auf die Frage nach der Mädchenförderung ein Beispiel: *„Wie schon gesagt, die Mädels sind meistens ruhiger, insofern muss man versuchen, den Mädels da Gehör zu schenken. Und auch die Burschen darauf aufmerksam zu machen, dass es da einen zweiten Block gibt, der Interessen hat und die es auch miteinzubeziehen gibt. Aber genauso wie man versuchen muss, ruhigere Burschen mal ans Wort kommen zu lassen.“* (Z 140-144). Als Konkretisierung nennt er die Situation, dass er die Schülerinnen und Schüler auswählen lässt, was gespielt wird und versucht, einen Ausgleich zu schaffen indem er abwechselnd unterschiedliche Wünsche aus unterschiedlichen Gruppen innerhalb der Klasse annimmt. *„Also nicht, dass die Lautesten gewinnen.“* (Z 148). Außerdem bemüht sich A, *„es immer gleich anzugehen. Weil wenn ich dann dadurch schon eine Differenzierung herbeiführe. Aber ich mein, ich muss schon schauen wo ist wer, wo ist Förderungsbedarf.“* (Z 155-157).

Monsieur J.-B nennt Förderungen, die er Mädchen im Rahmen der Individualsportarten zukommen lässt. Er bemüht sich, eine Methodik und Didaktik anzuwenden, die insbesondere auf die Bedürfnisse der Individuen und somit auf die Mädchen zugeschnitten ist und sich von den Bedürfnissen der Jungen unterscheidet (*„d’adapter une pédagogie qui soit effectivement plus spécifique au besoin je dis bien de l’individu et donc de la la femme, qui est différent des besoins de l’homme.“*, Z 943-945). Beispielsweise nennt er bei Ausdauerläufen die unterschiedliche Intention der Burschen und Mädchen: Burschen laufen leistungsorientierter, Mädchen laufen, um einen gesundheitsfördernden Effekt zu haben und sich wohl zu fühlen. (Z 947-949). Außerdem thematisiert J.-B bei Kräftigungsübungen welchen (teilweise unterschiedlichen) Effekt welche Übung auf Mädchen bzw. Jungen hat und nennt Übungen, um das „Bauchkorsett“ zu stärken. Insbesondere weist er dann auf die Kräftigungsmöglichkeit des Uterus hin. (Z 951 f.). In diesen Fällen seien auch die Bur-

schen interessiert, denn es ermögliche eine Entmystifizierung des andersgeschlechtlichen Körpers: *„Ça permet de démystifier aussi le corps et d'en parler sainement et de pouvoir apporter l'intérêt de la différence entre: Un exercice pour les hommes ne va pas avoir le même effet pour les femmes parce que la morphologie est différente.“* (Z 955-958).

Monsieur G setzt nach eigenen Angaben nicht viele mädchenfördernde Maßnahmen im Unterricht ein, denn im Großen und Ganzen wird für dieselbe Sache gearbeitet. *„En général, le travail c'est le même, on travail pour le même chose.“* (Z 1294 f.)

Monsieur T berücksichtigt das Prinzip der Mädchenförderung im Rahmen seines Unterrichts nicht. (Z 1597). Er achtet vermehrt darauf, Gruppen in Bezug auf die unterschiedlichen Bedürfnisse und Niveaus zu bilden. Diese haben in seinen Augen wenig mit dem Geschlecht zu tun: *„J'essaie de faire des groupes en fonction des besoins dans l'activité et pas vraiment par rapport aux sexes des élèves.“* (Z 1598 f.).

7.3.2 Ländervergleich

Die Frage ob die Unterrichtenden im Zuge des Bewegungs- und Sportunterrichts bzw. „EPS“ mädchenfördernde Maßnahmen einsetzen, verneinte in Österreich ein Lehrer, in Frankreich zwei. Die Analyse der Handlungsweisen, die eingesetzt werden, um Mädchen im koedukativen Unterricht zu unterstützen, werden in unterschiedlichen Bereichen sichtbar:

Frau V erklärt, dass sie die Schülerinnen spontan unterstützt, wenn sich diese unwohl oder schwach fühlen. Explizit nennt sie Spielsituationen, in denen die Mädchen „eine Freundin dazu kriegen“.

Herr A schenkt Schülerinnen besonders Gehör, da sie sonst eher leise sind. Er versucht bei Entscheidungen, nicht die Lautesten gewinnen zu lassen, sondern alle miteinzubeziehen. Damit setzt er einen Kontrapunkt zu den Verhaltensmustern, die ein Verhaften in den existierenden Rollenklischees verursachen. (vgl. Kapitel 7.1).

Monsieur J.-B nennt Förderungsmaßnahmen, die besonders in Individualsportarten zum Tragen kommen. Dabei macht er sich unterschiedliche Bedürfnisse und Neigungen bewusst. Darüber hinaus rückt er die (Aus-)Wirkung von Übungen anhand körperlich-biologischer Tatsachen den Schülerinnen und Schülern ins Bewusstsein.

Es fällt schwer, mithilfe der Aussagen dieser drei Lehrenden einen Vergleich zwischen Niederösterreich und dem Nord-Pas-De-Calais anzustellen.

Vielmehr wird eine nicht praktizierte Mädchenförderung aus anderen Aussagen der Lehrerinnen und Lehrer ersichtlich: Wenn J.-B beispielsweise sagt, dass es keine speziellen In-

halte für Mädchen im koedukativen Unterricht gäbe – wenn etwas Spezifisches gemacht werde, orientiere sich das an der männlichen Norm. (Z 921 f.).

Insgesamt ist festzuhalten, dass scheinbar keiner der Lehrenden ein konkretes Konzept von Mädchenförderung präsent hat und verfolgt. Die didaktischen und methodischen Maßnahmen scheinen eher Spontanhandlungen zu sein, die keinem konkreten Prinzip folgen. Frau V drückt die Unsicherheit aus: *„Aber natürlich wär's fein, wenn man da so ein paar Handlungsmöglichkeiten hätte, wo man dann sagen könnte: 'ah da hab ich ja gelernt', da könnt ma jetzt des oder des ausprobieren.“* (Z 368-370).

Auch in Frankreich scheint die Situation ähnlich zu sein, und es sind große Unsicherheiten auf Seite der Pädagogen vorhanden. In Bezugnahme auf Kugelmann (2002, S. 16), die Faktoren nennt, die ein Verhaften in existierenden Rollenklischees verursachen, wirkt die Lage in Frankreich etwas prekärer als in Österreich: Durch den eng gefassten Kanon und die Orientierung am Sportartenkonzept, werden einige jener Faktoren erfüllt, wie beispielsweise die Betonung des Wettbewerbcharakters und rigide, öffentlich gemachte Leistungsbeurteilung.

7.3.3 Resümee

Wie bereits in Kapitel 2.3.2 erwähnt, beschreiben die Lehrenden zu 50% keine Maßnahmen zur Mädchenförderung, die im Unterricht getroffen werden.

Die Thematik scheint im französischen Schulsport kaum Platz einzunehmen, in Österreich hingegen eher wahrgenommen. In Frankreich entsteht der Eindruck, dass im Schul- und Bildungssystem der Mädchenförderung als wichtigem Aspekt des gemeinsamen Schulsports wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird. Darüber hinaus konnte während der Recherchen kein Hinweis darauf gefunden werden, dass das Thema innerhalb der universitären Ausbildung der zukünftigen „EPS“ Lehrenden berücksichtigt wird.

Im Gegensatz dazu scheint der Diskurs in Österreich etwas fortgeschrittener. Auch die universitäre Verankerung weist auf das Bewusstsein für die Problematik hin.

Bei den Lehrkräften ist eine Unsicherheit in Bezug auf das Thema Mädchenförderung spürbar: Entweder, sie findet im Sportunterricht ohnedies keine Anwendung, oder sie wird anhand von Spontanhandlungen gelebt, im Zuge derer die Rücksichtnahme auf „die Mädchen“ als Gruppe relevant wird.

Keiner der Lehrenden scheint sich mit konkreten Konzepten der Mädchenförderung beschäftigt zu haben. Die Auflösung bestehender Identitätszwänge und Geschlechterrollenklischees wird in keinem Interview explizit erwähnt. Auffallend ist, dass sich alle interviewten

Lehrerinnen und Lehrer sichtlich bemühen, keine Generalisierungen vorzunehmen: *„Ich kann das ned so verallgemeinern“* (Z 502), *„kann man nicht generell sagen oder ich würde es nicht generell sagen“* (Z 263 f.), *„j'veux pas faire de généralité“* (Z 1220), *„je pourrais pas mettre une généralité sur les filles ou une généralité sur les garçons la dessus“* (Z 878).

Ein abschließendes Resümee mit Blick auf eine Verbesserung der Mädchenförderung im koedukativ geführten Bewegungs- und Sportunterricht inkludiert somit den erneuten Hinweis darauf, wie entscheidend die Ausbildung und das Engagement der zukünftigen, sowie die Fortbildung der aktiven Lehrerinnen und Lehrer ist.

Dies geht auch daraus hervor, dass die Unterrichtenden sich teilweise überfordert fühlen: *„Wenn's viele so Auffällige sind, dann muss man sich irgendwann vierteln als Lehrer, weil man kann ned Vier gleichzeitig bändigen, während der Kollege auch Vier bündigt, nämlich individuell. Da ist man dann sogar zu zweit überfordert. Und wenn man dann noch die Mädels fördern soll, dann geht's meiner Meinung nach ned.“* (Z 362-364).

Im nachfolgenden Kapitel sollen anhand bisher theoretisch gehaltenen Analysen und Interviewauswertungen konkrete Handlungsvorschläge entwickelt werden, um einen Ansatz für Möglichkeiten der praktischen Umsetzung zu zeigen.

8 Konsequenzen für den koedukativen Sportunterricht

8.1 Theoretische Einbettung

Wie aus den hervorgegangenen Kapiteln ersichtlich wurde, stellt qualitativ wertvoller, koedukativ geführter Sportunterricht hohe Anforderungen an die jeweiligen Lehrenden. Diese sehen sich mit der Schwierigkeit und dem Anspruch konfrontiert, alle Schülerinnen und Schüler gleichberechtigt zu behandeln, gleichermaßen zu berücksichtigen sowie in gleicher Weise individuell zu fördern. Dass dies angesichts der unterschiedlichen biographischen Vorbildung, Begabungen, Bedürfnisse und integrierter Rollenbilder eine komplexe Angelegenheit ist, liegt auf der Hand.

Brodthmann (1984, S. 195) schlägt die Einbettung in ein methodisch-theoretisches Konzept vor, um das gemeinsame Sporttreiben in fünf Schritten nach und nach zu erleichtern:

1. Allmähliches Gewöhnen an gemeinsames Handeln: Mädchen und Jungen sollen mithilfe kleiner, kooperativer Spiele oder Spiele mit Wettkampfcharakter das gemeinsame Sporttreiben als eine positive Erfahrung wahrnehmen.
2. Vielfalt sportlicher Sinnorientierungen nutzen: Die Schülerinnen und Schüler sollen unter diesem Aspekt eine Erweiterung ihrer sportlichen Handlungskompetenzen erfahren. Das übliche Gelände und Bewegungsumfeld soll verlassen werden, um neue Bereiche kennen zu lernen, die für alle beteiligten Schülerinnen und Schüler neu sind.
3. Betonen des Körpererlebens: Bewegungsinhalten, die mit einer besonderen Intensität besetzt sind (beispielsweise Trampolin springen und Schaukeln), wird in diesem Zusammenhang hohe Bedeutung beigemessen.
4. Modellhaftes LehrerInnenverhalten: Wenn Schülerinnen und Schüler mit negativen Emotionen wie Schmerz, Enttäuschung etc. im Sportunterricht konfrontiert sind, können Lehrerinnen und Lehrer durch persönliche, wohlwollende Betreuung ein positives Klima und LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnis schaffen.
5. Probleme und Lösungen begreifen lernen: Wenn im gemeinsamen Sportunterricht Probleme auftreten und diese mit den Schülerinnen und Schülern gezielt bearbeitet werden, kann dies zu einem bereichernden, konstruktiven Klima beitragen.

(vgl. Brodthmann, 1984, S. 195 f.)

Kugelmann (1980, S. 144) kommt als Folge ihrer Feldforschung zu dem Ergebnis, dass die Einführung der Koedukation nicht ohne eine Verhaltensänderung der Lehrerinnen und Lehrer vonstatten gehen kann. Um ein konstruktives Lernklima für Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen, muss der Unterricht dauerhaft Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten bieten, im Zuge derer Probleme aufgearbeitet werden können. Im Besonderen nennt sie das Unterrichtsgespräch als Rahmen für das Bewusstmachen und Lösen von Konflikten sowie die Gruppenbildung als wichtigstes System, in dem Integration von Mädchen und Jungen wirksam wird. Didaktische Überlegungen der Lehrkraft und Variationsmöglichkeiten der Gruppenbildung sollten hier nicht fehlen, um den integrativen Prozess zu ermöglichen. Außerdem konstatiert Kugelmann (ebda), dass der leistungs- und konkurrenzorientierte Sport für den koedukativen Unterricht nicht geeignet sei, da die Divergenz von Jungen und Mädchen in diesem Zusammenhang sichtbar werde und eine Distanzierung der Geschlechter mit sich bringen könne. Außerdem sollte eine bewusst durchgeführte, reflexive Koedukation das gemeinsame sportliche Handeln allen Beteiligten immer wieder ins Bewusstsein gerufen werden.

Man kann davon ausgehen, dass Kinder und Jugendliche, die in die 5. Schulstufe eintreten, bereits eine geschlechtsspezifische Sozialisation gelernt haben und „in sich tragen“. Daher ist zu Beginn des Unterrichts Vorsicht geboten: Bewertungen seitens der Lehrkräfte sind zu vermeiden und erst nach und nach können gewohnte Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in Frage gestellt werden (vgl. ebda, S. 146 f.).

„So lange die Schule in ihrer Gesamtheit, das Elternhaus und die übrige, außerunterrichtliche Umwelt, gegenläufige Sozialisationseinflüsse darstellen, ist auch hier höchstens ein sehr verzögerter Lernfortschritt zu erwarten.“ (ebda, S. 147) Demnach kann konstruktive Koedukation dann zum Abbau von Geschlechtsrollenklischees beitragen und Mädchen und Jungen stärken, wenn sie ganzheitlich gelehrt und integriert wird. Hierbei sollte das schulische Umfeld gänzlich miteinbezogen werden.

8.2 Analyse zweier Kernproblematiken

Nachfolgend werden zwei typische Szenarien, die im koedukativen Bewegungs- und Sportunterricht relevant werden können, analysiert. Dazu werden Beispiele aus den geführten Interviews hinzugezogen, die mehrfach genannt bzw. als problematisch betitelt wurden. Anschließend werden die zugrunde liegenden Stereotypen, daraus resultierende Problematiken sowie mögliche Handlungsvorschläge dargestellt.

8.2.1 Szenario 1: Dominanz der Burschen bei Mannschaftssportarten

- Beschreibung

Es wird Basketball gespielt, die Gruppen werden per Zufallssystem bestimmt, und es ergeben sich gemischtgeschlechtliche Gruppen, die in etwa gleich viele Mädchen wie Burschen umfassen. Das Spiel beginnt, die Schüler passen sich die Bälle schnell zu, werfen Körbe und nehmen das Spielfeld überwiegend ein. Die Mädchen laufen mit, haben aber kaum Ballkontakte und verlieren nach und nach an Raum und Bewegung.

- Stereotypen

Burschen sind geübter und geschickter im Umgang mit Bällen, können stärker bzw. besser fangen und passen. Die Motivation der Mädchen beim Basketball spielen hält sich in Grenzen, sie haben weniger Kraft.

- Problematik

Daraus resultiert eine Dynamik, die für Mädchen nicht förderlich ist: Die Schüler freuen sich am Spiel und an den gemachten Punkten, sind motiviert, laufen und nehmen viel Raum ein. Die Mädchen bemühen sich zu Beginn, jedoch geht die Motivation durch die wenigen Ballkontakten und die männliche Dominanz verloren. Je mehr sich die Mädchen daraufhin zurückziehen, desto weniger werden sie von ihren Mitschülern als Mitglieder der Mannschaft gesehen. Infolgedessen bekommen Mädchen den Ball noch seltener zugespielt, fühlen sich ausgegrenzt und bestätigen dadurch vice versa ihren Mitspielern die weibliche „Unterlegenheit“.

- Handlungsvorschlag

Mädchenförderung sollte bereits vor dem Szenario erfolgt sein, um die Situation gar nicht erst entstehen zu lassen. In ein aktuelles Spiel einzugreifen gestaltet sich deswegen schwierig, weil alle Maßnahmen zur direkten Stärkung der Mädchen diskriminierend wirken und auf ihre Schwäche aufmerksam machen. (Beispiele hierfür: Bevor ein Korbversuch gespielt wird, müssen davor innerhalb des Teams zumindest zwei Ballkontakte von einem Mädchen gespielt worden sein. Oder: Burschen müssen mit ihrem schwächeren Arm spielen.)

Daher sollte ein koedukativ geführtes Sportspiel wohl überlegt und geplant sein. Im Vorhinein kann eine Stärkung der Mädchen erfolgen, indem Techniken erprobt werden, der Umgang mit dem Ball geübt wird und auf diesem Weg Selbstsicherheit gewonnen werden kann. Ein weiterer Aspekt ist das Thema Raum (ein-)nehmen und verteidigen. Diese

Übungsphasen sollten auch mit Erfolgen und Spaß verbunden sein, damit die Motivation und Freude auf ein „richtiges“ Spiel erhalten bzw. geweckt wird. Erste Spiele sollten in kleineren Gruppen gespielt werden, wobei homogene Gruppen zu bevorzugen sind. Es wäre für beide Seiten deprimierend, wenn das stärkste Mädchen mit dem schwächsten Jungen spielen muss – oder umgekehrt. Nach und nach werden die Gruppen erweitert.

8.2.2 Szenario 2: Mangelnde Motivation bei typisch „weiblichen“ Sportarten

- Beschreibung

Eine neue Stunde beginnt und die Lehrerin stellt das Stundenthema vor: Aerobic. Die Schüler zeigen sich alles andere als begeistert, sagen, dass das doch „Mädchensache“ sei und was ihnen das bringe, zu „tanzen“. Die Mädchen sehen abwartend zu, äußern sich aber nicht dazu.

- Stereotypen

Burschen machen weder Aerobic noch tanzen sie, denn sie brauchen „richtigen Sport“, bei dem sie sich auspowern können. Aerobic und Tanz ist Mädchensache.

- Problematik

Aerobic wird generell mit Tanz in Verbindung gebracht und ist daher in den Augen der Schüler „Frauensache“. Die Problematik besteht nun im Speziellen darin, dass der weibliche Sport abgewertet wird, was sich auf die Motivation der Mädchen auswirken kann und außerdem angenommen wird, dass es geschlechtsspezifische Sportarten gibt, die per se einem Geschlecht zugeschrieben werden. Gleichzeitig bietet sich hier die Chance, Geschlechtsrollenzuschreibungen aufzubrechen.

- Handlungsvorschlag

Den Burschen eine Alternative zu bieten, ist nicht zu empfehlen, da sie dadurch in ihrer abweisenden Haltung gegenüber „Mädchensportarten“ bestätigt werden würden. Das Thema sollte jedenfalls mit den Schülerinnen und Schülern im Unterricht besprochen werden. Den Burschen, die sich gegen Aerobic wehren, sollte klar gemacht werden, dass auch Männer immer getanzt haben und dies auch sehr männlich sein kann. Nicht umsonst gibt es viele Fitnesstrainer und Tänzer (Break Dance, HipHop etc.). Anschließend kann sehr wohl Rücksicht genommen werden, da das offene Zur-Schau-Stellen des Körpers in ungewohnten Bewegungsräumen unangenehm sein kann. Eine Möglichkeit wäre, die Schülerinnen und Schüler eine eigene, kurze Choreographie entwerfen zu lassen. Dabei können ihnen Hilfestellungen durch das Vorzeigen von Bewegungskombinationen ge-

geben werden, die zur Autonomie und Selbstbestimmtheit aufrufen, Variabilität und Kreativität ermöglichen und in denen sich Schülerinnen und Schüler wohl fühlen. Die Gruppen sollten sich die Lernenden selbst aussuchen können. Die Möglichkeit einer Präsentation kann für einige motivierend wirken, sollte aber nicht unter Druck und jedenfalls freiwillig passieren.

8.3 Empfehlungen für den koedukativen Sportunterricht

Der vorliegende Handlungsleitfaden ist das Resultat aus den erarbeiteten, theoretischen Grundlagen, der Analyse der geführten Interviews und der soeben genannten Konzepte der Mädchenförderung. Selbstverständlich stellt er keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Generell bleibt festzuhalten, dass es keine „Rezepte“ für guten Unterricht geben kann, denn Lehren und Lernen unterliegt vielen Einflussfaktoren und ist in seiner Gesamtheit ein höchst komplexes Gebilde. Didaktik und Methodik, die an einem bestimmten Tag, in einer bestimmten Stunde, mit einer bestimmten Klasse, mit bestimmten Schülern und Schülerinnen, mit einem bestimmten Lehrenden oder einer bestimmten Lehrenden gelingt, kann unter der Veränderung eines Faktors anders ausfallen. Daher ist zu beachten, dass guter koedukativer Sportunterricht den Lehrkräften viel Sensibilität, detailliertes theoretisches Hintergrundwissen und ein umfangreiches Methodenrepertoire abverlangt.

- Seien Sie sich der eigenen Rolle als Lehrende / Lehrender bewusst. Reflektieren Sie die eigene Geschlechterkonzeption, die Sie in sich tragen und auf welche Art und Weise Sie diese den Schülerinnen und Schülern präsentieren. Machen Sie sich Ihre Vorbildwirkung bewusst, die Sie auf die Schülerinnen und Schüler haben.
- Gewöhnen Sie die Schülerinnen und Schüler allmählich an den gemeinsamen Unterricht! Beginnen Sie mit Sportarten, die „geschlechtsneutral“ sind, aus denen also kein Geschlecht Vorteile aufgrund spezifischer Vorkenntnisse ziehen kann! Die Vermeidung von Körperkontakt der Schülerinnen und Schüler untereinander kann zu Beginn hilfreich sein. Vorschläge für mögliche Unterrichtsinhalte wären Spiele oder Bewegungsformen wie Zirkuskünste, Slacklines, Spiel- und Übungsformen aus der Erlebnispädagogik, Wandern etc.
- Entwerfen Sie ein geeignetes Bewertungssystem, das weder Jungen noch Mädchen benachteiligt, sondern Vergleiche fair ermöglicht.
- Achten Sie auf eine Gleichbehandlung der Geschlechter. Dies mag vielleicht „eh klar“ sein, jedoch sollten dabei die Aspekte Aufmerksamkeit, Zuspruch und Tadel

besonders berücksichtigt werden. Wenn Sie sich unsicher sind, bitten Sie einen Kollegen oder eine Kollegin, Ihren Unterricht hinsichtlich der genannten Thematik zu hospitieren. Das bringt Klarheit, wie viel Aufmerksamkeit bei welchem Geschlecht liegt.

- Beachten Sie bei der Auswahl von Inhalten, die von den Schülerinnen und Schülern getroffen werden darf, dass Zurückhaltende auch mitentscheiden.
- Scheuen Sie eine Geschlechtertrennung bei bestimmten Inhalten nicht! Diese kann sehr nützlich sein und Raum für die Entwicklung beider Geschlechter bieten. Thematisieren, diskutieren und begründen Sie die zeitweise Trennung mit ihren Schülerinnen und Schülern.
- Adaptieren Sie Spielregeln unter Umständen so, dass leistungsschwächere Spieler und Spielerinnen ebenso Aufgaben haben, in denen sie sich erfolgreich fühlen können.
- Schaffen Sie bewusst Raum für Feedback, die Thematisierung etwaiger Schwierigkeiten etc.
- Berücksichtigen Sie den Aspekt „Raum“: Wie viel Raum nehmen Burschen ein, wie viel Mädchen? Bei welchen Sportarten verändert sich die Verteilung im Raum? Achten Sie darauf, dass keine Ungleichverteilung entsteht.
- Nehmen Sie bei Burschen und Mädchen Rücksicht auf die Schwierigkeit, den Körper im Unterricht offen präsentieren zu müssen.
- Fördern Sie die Schülerinnen und Schüler in Sportarten, die nicht „geschlechtsadäquat“ sind. Es sollte zur Normalität gehören, dass „Burschen tanzen und Mädchen Fußball spielen“.
- Orientieren Sie die Unterrichtsinhalte an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler.
- Benützen Sie stets eine geschlechtergerechte Sprache.

9 Fazit, Schlussfolgerung & Ausblick

Meiner Meinung nach ist der koedukative Bewegungs- und Sportunterricht derjenige, der im Vergleich zu monoedukativem Unterricht mehr Herausforderung für die Lehrenden darstellt. Die Heterogenität der Gruppe, sie es nun auf leistungsorientierter oder individueller Ebene, erschwert es, allen Schülerinnen und Schülern gerecht werden zu wollen. Gleichzeitig bietet der Unterricht aber die Möglichkeit, sich seiner eigenen geschlechtsspezifischen Sozialisation bewusst zu werden, eigene Handlungen und Aktionsmuster zu hinterfragen und – das sei an dieser Stelle als wichtigster Aspekt hervorgehoben – die Möglichkeit, tatsächlich Geschlechtsstereotypen aufzubrechen und Mädchen in ihrer persönlichen und sportlichen Entwicklung zu fördern. Ich bin überzeugt, dass qualitativ hochwertig geführter koedukativer Sportunterricht das Potenzial bietet, Verständnis für das Gegenüber und Freude am gemeinsamen Miteinander zu erleben. Dafür braucht es jedoch konkrete inhaltliche und methodische Zugangsweisen, die über den rein motorischen Unterricht hinausgehen.

Die in Österreich kritische Haltung gegenüber der Koedukation im Sportunterricht steht im starken Kontrast zur Selbstverständlichkeit, mit der dem Thema in Frankreich begegnet wird. Aufgrund der Geschichte wird dies nachvollziehbar. Dennoch bietet das stark strukturierte französische Schulsystem meiner Meinung nach wenig Spielraum für Mädchenförderung und variable Sportangebote, die auf die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler zugeschnitten sind. Aus den Interviews wurde ersichtlich, dass im Zuge des Sportunterrichts in dieser Organisationsform nach wie vor Aspekte enthalten sind, die benachteiligende Wirkung auf Mädchen haben.

Demgegenüber wird zu beobachten sein, ob – und wenn ja, in welcher Form – der schulische Sportunterricht in Österreich in näherer Zukunft Veränderungen unterliegen wird, die in Richtung eines koedukativen Sportunterrichts zielen.

Mein persönliches Fazit ist in jedem Fall die Erkenntnis, dass die Ausbildung bezüglich der Thematik „Mädchenförderung und Koedukation“ wichtig ist. Fortbildungen und Seminare für Lehrkräfte, die bereits viel Berufserfahrung würden die Problematik vergegenwärtigen und eine Sensibilisierung für den Gegenstand mit sich bringen.

Nach der Recherche, den geführten Interviews in Frankreich und Österreich und dem Erstellen der vorliegenden Arbeit, fühle ich mich hochmotiviert, die Herausforderung des koeduktiven Sportunterrichtes anzunehmen und hoffe, dass sich mir diese Chance bieten wird. Es schließt sich der Kreis zu meiner Einleitung: Ich sehe hier einen guten Arbeitsbereich für meinen Anspruch und das Bestreben, im Zuge des Sportunterrichtes Gutes bewirken zu können.

Literaturverzeichnis

- Asanger, R & Wenninger, G. (Hrsg.). (1999). *Handwörterbuch Psychologie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Assemblée nationale (Hrsg.). (2004). *1881-1882: Lois Ferry, École publique gratuite, laïque et obligatoire*. Zugriff am 16. Jänner 2013 unter <http://tice33.ac-bordeaux.fr/Ecolien/LinkClick.aspx?fileticket=QqfBJibuyrM%3D&tabid=4589&mid=11912&language=fr-FR>
- Attali, M., Ottogalli-Mezzacavallo, C. & J. Saint-Martin. (2008). Mixité et éducation physique et sportive (1959 – 1975), Les résistances de l'école. In R. Rogers & F. Thébaud, F. (Hrsg.), *Voyageuses*. (CLIO. Histoire, femmes et sociétés. Band 28, S. 243-260). Toulouse: Clio et Presses Universitaires du Mirail.
- Brodthmann, D. (1984). Mädchen und Jungen im Schulsport. In P. Elflein (2002). *Sportpädagogik und Sportdidaktik*. (Band 8) Hohengehren: Schneider-Verlag.
- Bruckmüller, E. (Hrsg.). (2004). *Österreich Lexikon*. Wien: Verlagsgemeinschaft Österreich. Band 1,2, 3.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.). (2003). *Lehrplan Allgemein bildende höhere Schule, Allgemeiner Teil*. Zugriff am 14. Jänner 2013 unter http://www.bewegung.ac.at/uploads/media/Allgemein_bildende_hoehere_Schule-Allgemeiner_Teil.pdf
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.). (2003). *Lehrplan Bewegung und Sport, Unterstufe*. Zugriff am 15. Jänner 2013 unter http://www.bewegung.ac.at/uploads/media/Bewegung_und_Sport_-_Unterstufe.pdf
- Danvers, F. (2009). *S'orienter dans la vie: une valeur suprême? Dictionnaire de sciences humaines*. Villeneuve d'Asq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Demeulenaere-Douyère, C. (2003). Un précurseur de la mixité: Paul Robin et la coéducation des sexes. In F. Thébaud & M. Zancarini-Fournel (Hrsg.), *Coéducation et mixité*. (CLIO. Histoire, femmes et sociétés. Band 18, S. 125-132). Toulouse: Clio et Presses Universitaires du Mirail.
- Diketmüller, R. (2002). „Bewusste Koedukation“ und „geschlechtssensibles Unterrichten“ in der österreichischen Leibeserziehung. In C. Kugelman & C. Zipprich (Hrsg.), *Mädchen und Jungen im Sportunterricht*. (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Band 125, S. 97-107). Hamburg: Czwalina.
- Diketmüller, R. (2006). Mädchenspezifische Zugänge in der Bewegungs- und Sportvermittlung „auf den Punkt gebracht“. *Mädchen im Turnsaal: Auf den Punkt gebracht*, 4-7.
- Diketmüller, R. (2010). Mädchenarbeit und Empowerment. *Mädchen im Turnsaal: Mädchenarbeit*, 6-9.
- Faulstich-Wieland, H. (1991). *Koedukation - enttäuschte Hoffnungen?*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Gieß-Stüber, P. (2002). Die Verstrickung von Lehrerinnen und Lehrern in die Konstruktion und Reproduktion von Geschlechterverhältnissen im Sportunterricht. In C. Kugelman & C. Zipprich (Hrsg.), *Mädchen und Jungen im Sportunterricht*. (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Band 125, S. 49-46). Hamburg: Czwalina.
- Gleyse, J. (2010). *L'éducation physique comme analyseur de l'histoire de la mixité dans les écoles (1882-2008)*. Tréma (32/2010), 69 - 92. Zugriff am 3. Februar 2013 unter <http://trema.revues.org/1153>
- Grupe, O. (2007). *Einführung in die Sportpädagogik*. Sport und Sportunterricht, Band 6. Schorndorf: Hofmann.

- Grünewald-Huber, E. (1997). *Koedukation und Gleichstellung: eine Untersuchung zum Verhältnis der Geschlechter in der Schule*. Chur [u.a.] : Ruedger.
- Héry, É. (2003). Quand le baccalauréat devient miste. In F. Thébaud & M. Zancarini-Fournel (Hrsg.), *Coéducation et mixité*. (CLIO. Histoire, femmes et sociétés. Band 18, S. 77-90). Toulouse: Clio et Presses Universitaires du Mirail.
- Keller, A. & Novak, F. (2007). *Heders pädagogisches Wörterbuch*. Erfstadt: Hohe.
- Kessels, U. (2002). *Undoing Gender in der Schule. Eine empirische Studie über Koedukation und Geschlechtsidentität im Physikunterricht*. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Kugelmann, C. (1980). Koedukation im Sportunterricht. In S. Größing (Hrsg.) *Sport. Aus der Wissenschaft für die Praxis*. Limpert: Bad Homburg.
- Kugelmann, C. (2002). Geschlechtssensibel unterrichten – eine sportdidaktische Herausforderung. In C. Kugelmann & C. Zipprich (Hrsg.), *Mädchen und Jungen im Sportunterricht*. (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Band 125, S. 11-20). Hamburg: Czwalina.
- Kugelmann, C., Röger, U. & Y. Weigelt. (2006). Zur Koedukationsdebatte: Gemeinsames oder getrenntes Sporttreiben von Mädchen und Jungen. In I. Hartmann-Tews & B. Rulofs (Hrsg.). *Handbuch Sport und Geschlecht*. (S. 260-274). Schorndorf: Hofmann.
- Kolip, P & Kuhlmann, E. (2005). *Gender und Public Health. Grundlegende Orientierungen für Forschung, Praxis und Politik*. Weinheim, München: Juventa-Verlag.
- Lamnek, S. (2002). Qualitative Interviews. In E. König & Zedler, P. (Hrsg.). *Qualitative Forschung*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Legrand, F. (1970). *L'éducation physique au 19e et au 20e siècle*. Paris: Colin-Bourrelier.
- Lenzen, D. (Hrsg.). (1989). *Pädagogische Grundbegriffe*. Band 1. Aggression bis Interdisziplinarität. Reinbek bei Hamburg: Rowolth.
- Ministère de l'Éducation nationale (2008). *Programmes du collège. Programmes de l'enseignement d'éducation et sportive*. Bulletin officiel spécial n° 6. Zugriff am 20. Jänner 2013 unter http://media.education.gouv.fr/file/special_6/21/6/programme_EPS_general_33216.pdf
- Ministère de l'Éducation nationale (2012). *Bulletin officiel spécial n° 5*. Zugriff am 20. Jänner unter http://cache.media.education.gouv.fr/file/special_5_men/99/9/competences_propres_4_220999.pdf
- Ministère de l'Éducation nationale (hrsg.). (2013). *Le sport scolaire: L'essentiel*. Zugriff am 28. Jänner 2013 unter <http://www.education.gouv.fr/cid61272/annee-scolaire-2012-2013-dossierde-rentree.html#22>
- Néaume, P. (1981). *Les institutions éducatives et sportives en France*. Paris: Éditions Vigot.
- Pilz, G. (1983). Koedukation im Sportunterricht – ein Beitrag zum Abbau geschlechtsspezifischer Rollenklischees?. In M. Klein (Hrsg.). *Sport und Geschlecht* (S. 123-135). Reinbek bei Hamburg: Rowolth.
- Rauw, R. (2001). „Was ich will!“ Zur Weiterentwicklung der Mädchenarbeit. In R. Rauw & I. Reinert (Hrsg.). *Perspektiven der Mädchenarbeit. Partizipation, Vielfalt, Feminismus*. S 29-48. Opladen: Leske + Budrich.
- Rendtorff, B. (2003). *Kindheit, Jugend und Geschlecht. Einführung in die Psychologie der Geschlechter*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- République Française (1989). *Journal officiel de la république française. Lois et décrets*. Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation, Zugriff am 28. Jänner unter http://www.legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo_pdf.jsp?

- Rogers, R. (2004). Introduction. In R. Rogers (Hrsg.), *La mixité dans l'éducation. Enjeux passés et présents*. (Collection sociétés, espaces, temps, S. 25-34). Lyon: ENS Éditions.
- Rosenbichler, U. & Vollmann, M. (1991). Als die Mädchen zu den Buben kamen und was wir daraus lernten. In E. Birmily (Hrsg.), *Die Schule ist männlich: zur Situation von Schülerinnen und Lehrerinnen*. Wien: Verlag für Gesellschaftskritik.
- Schaub, H. & Zenke, K. (2007). *Wörterbuch Pädagogik*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Scheffel, H. (1992). Koedukation im Wandel – wie erleben Mädchen den koedukativen Sportunterricht? In S. Kröner & Pfister, G. (Hrsg.), *Frauen-Räume. Körper und Identität im Sport*. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Scheffel, H. (1996). *MädchenSport und Koedukation – Aspekte einer feministischen Sportpraxis*. Butzbach-Griedel: Afra-Verlag.
- Schnorrenberg, K. & Völkel, K. (1988). Koedukation oder: Die Anpassung an das allgemein Männliche. In G. Pfister (Hrsg.), *Zurück zur Mädchenschule? Beiträge zur Koedukation*. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Valtin, R. (2001). Geschlechtsspezifische Sozialisation in der Schule – Folgen der Koedukation. In W. Gieseke (Hrsg.), *Handbuch zur Frauenbildung*. (S. 345-354). Opladen: Leske + Budrich.
- Voss, A. (2002). Koedukativer Sportunterricht pro und kontra. Empirische Befunde zur Sicht von Lehrerinnen und Lehrern. In C. Kugelmann & C. Zipprich (Hrsg.), *Mädchen und Jungen im Sportunterricht*. (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Band 125, S. 61-72). Hamburg: Czwalina.
- Weiß, J. (Red.). (1996). *Duden - das Neue Lexikon*. Band 5. Mannheim, Wien: Dudenverlag.
- Zancarini-Fournel, M. (2004). Coéducation, gémination, co-instruction, mixité: débats dans l'Éducation nationale (1882 – 1976). In R. Rogers (Hrsg.), *La mixité dans l'éducation. Enjeux passés et présents*. (Collection sociétés, espaces, temps, S. 25-34). Lyon: ENS Éditions.
- Zipprich, C. (2002). „Endlich stören die Jungen die Mädchen nicht mehr“ - Interviews mit Lehrkräften zur Geschlechtertrennung. In C. Kugelmann & C. Zipprich (Hrsg.), *Mädchen und Jungen im Sportunterricht*. (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Band 125, S. 73-85). Hamburg: Czwalina.

Abbildungsverzeichnis

Abb.1: „Didaktisches Dreieck“ aus der Perspektive des Systems der Zweigeschlechtlichkeit.....	45
Abb. 2: „Didaktisches Dreieck“ aus der Perspektive des Systems der Zweigeschlechtlichkeit (mod. n. Gieß-Stüber, 2002, S. 54).....	46
Abb. 3: „Didaktisches Dreieck“ aus der Perspektive des Systems der Zweigeschlechtlichkeit (mod. n. Gieß-Stüber, 2002, S. 54).....	47
Abb. 4: „Didaktisches Dreieck“ aus der Perspektive des Systems der Zweigeschlechtlichkeit (mod. n. Gieß-Stüber, 2002, S. 54).....	47
Abb. 5: Pro und Contra des koedukativen Sportunterrichts unter dem Aspekt der Mädchenförderung.....	55
Abb. 6: Mädchen- und Jungenarbeit im Sportunterricht (mod. n. Kugelman in Kugelman & Zipprich, 2002, S. 17).....	81

Anhang

Transkriptionen der deutschsprachigen Interviews

Herr A.

Befragter : Herr A., 31 Jahre
Dauer : 17:01
Interviewerin : Corinna Anja Matousek
Datum / Zeit : 4. Dezember 2012, 16:15 bis 16.33

I: Kleine technische Panne.

2 A.: Also dann nochmal.

4 I.: Auf ein zweites! (LACHT) Gut, also, das Gespräch verwende ich für meine Diplomarbeit, es geht um Mädchenförderung und Koedukation, wie du jetzt schon weiß. Und das Gespräch wird anonymisiert und natürlich vertraulich behandelt. Also, wie lang unterrichtest du schon an der Schule?
6

A.: Ja, wie du auch schon weißt 5 Jahre, ohne Unterrichtspraktikum. Mhm.

8 I.: Gut. Und du hast die Fächer – lass mich raten – Physik und Sport?

10 A.: Das ist absolut korrekt. Und ich habe Schüler im Alter von bis sozusagen, also aktuell eine 3. Klasse und eine 5. Klasse.

I.: In Sport, sprich Mädels und Burschen zusammen?

12 A.: Ja genau, richtig natürlich in Physik sind es andere Fächer.

I.: Ok. Alles klar. Und wie geht's im Sportunterricht koedukativ?

14 A.: Es läuft gut, für mich auf alle Fälle. Für die Schüler weitestgehend auch. Es war am Anfang sicher eine Herausforderung, aber der kann man sich stellen und dann (..)

16 I.: Ok also du meinst gerade in der ersten, zweiten Gymnasium, wo die Umgewöhnung stattfindet?

18 A.: Ja, genau am Anfang halt. Es ist was Ungewöhnliches. Und natürlich, da muss man die Schüler auch heranzuführen.

20 I.: Ja, klar. Wenn du konkret an die letzte Woche denkst, gibt es da irgendeinen Vorfall, wo das Thema Mädchen und Burschen dir aufgefallen ist im Unterricht?

22 A.: (...) Ahh was Konkretes nicht. Es gibt nur immer wieder diese klassischen Kleinigkeiten mit ein paar, eher wahrscheinlich von der männlicheren Seite, die jetzt weniger Rücksicht nehmen, sich dann unterfordert fühlen und vielleicht auch ein bisschen Aggressionen zu den Mädchen überlassen.
24

26 I.: Okay. Mhm. Wie äußert sich das dann?

28 A.: Sei es jetzt, dass man bei irgendwelchen Spielen zu schubsen anfängt, grundlos sozusagen, oder dann auch ein bisschen herumschimpft oder solche Gebärden mehr oder weniger.

- 30 I.: Kannst du vielleicht umreißen, wie du die Mädchen erlebst in deinem Unterricht? Also
32 wie verhalten sie sich im Vergleich zu den Burschen jetzt in Bezug auf die Lehrer-
Schüler-Beziehung?
- 34 A.: Ja, was man sagen muss ist, dass doch die Mädels im Turnunterricht mehr sozusagen
auf den Lehrkörper hören, das heißt, es ist doch es ist eher ein zurückhaltenderes
36 Kommunizieren, sie sind ruhiger, aber wenn du was sagst, wird das eher umgesetzt.
Also „braver“ wenn man das so ausdrücken will. Aber generell die Motivation, irgendet-
was zu tun, ist dann doch etwas geringer.
- 38 I.: Gut das wäre eh meine nächste Frage gewesen. Wie sieht es leistungstechnisch aus?
Gibt es da große Unterschiede zwischen den Geschlechtern?
- 40 A.: Aaaaahm abgesehen von den Typischen, die sich einfach auf die Entwicklung des Kör-
pers beschränken, ist eben innerhalb der Gruppen bei den Burschen eher eine größere
42 Gruppendynamik festzustellen. Das heißt, wenn es um irgendwelche Aufgaben geht,
ist da mehr, dass man sich pusht, höher, weiter, größer, schneller, stärker. Das ist bei
44 den Mädels eher nicht so, ich will's jetzt nicht ganz verneinen, es gibt dann auch es
kommt immer auf die Situationen und auf die Schüler drauf an, wo sie sich dann bei
46 gewissen Sachen total anfeuern und los starten. Und dann auch mal den Ehrgeiz ha-
ben, den Burschen eines auszuwischen. Und ja.
- 48 I.: Okay. Spannend. Wie sieht's aus mit der Kommunikation?
- 50 A.: Ähm das ist gemischt, also unterschiedlich, in den Anfängen, in den niedrigeren Schul-
stufen ist natürlich eher noch eine Trennung zwischen Männchen und Weibchen. Da
52 ist's auch so, dass fast die Mädels mehr reden, lachen, tuscheln. Die Burschen tun halt
(..) ihren Sport machen und weiter oben, da ist dann erstens ein bisschen dieses Balz-
verhalten (LACHT), was man sehen kann und da beginnt dann auch eine Durchmi-
54 schung der Geschlechter.
- 56 I.: Mhm. Wie erlebst du die Mädchen bei Sportspielen konkret, gibt es ein unter Anfüh-
rungszeichen typisches Mädchenverhalten?
- 58 A.: Kreischend. (LACHT). Ja, nein. Insgesamt sind sie schon ein bisschen eher zurückhal-
tender, vorsichtiger, brauchen wahrscheinlich zum Starten ein bisschen länger Zeit, um
60 sich dann wirklich gehen zu lassen, aber dann können sie auch genauso einen einen
Elan entfalten Da sind jetzt die Burschen einfach schneller dabei, aber das bleibt dann
62 mehr oder weniger konstant oder gleich. Also die sind vielleicht schneller zu motivieren,
sind schneller Feuer und Flamme. Und bei den Mädels braucht das ein bisschen Zeit.
Ja.
- 64 I.: Und umgekehrt wenn du an – wieder unter Führungszeichen – typische „weibliche
Sportarten“ denkst wie Aerobic, Tanzen oder so. Wie geht's da?
- 66 A.: Ja, da ist glaub ich die Hemmschwelle bei den Mädels ein bisschen geringer, also die
stellen sich einfach hin und bewegen sich und so. Also auch nicht alle aber. Aber wo
68 die Burschen sich ein bisschen genießen oder glauben „wir können das nicht machen,
wir sind ja keine Mädchen“. Und da im Prinzip lockerer sind, eben wahrscheinlich auch
70 durch (..) die Vorbildung, dass die Mädels halt immer noch klischeehaft eher tanzen
und. Jetzt vom Bewegungsgefühl würde ich jetzt gar nicht unbedingt den Mädels ein
72 besseres zuschreiben. Also da gibt's sicher auch Burschen, die ein gutes Bewegungs-
gefühl haben, aber das muss sich halt erst mal entwickeln oder das Trauen, das raus-
74 zulassen.
- 76 I.: Ja, das führt mich gleich zur nächsten Frage. Nämlich wenn du das Verhalten der Mäd-
chen beschreibst, was verkörpern sie? Gibt es da noch in den Köpfen verankerte Kli-
schees?

- 78 A.: Natürlich, sicherlich. Und auch „wir sind Mädchen, wir versuchen, nicht zu schwitzen“
 80 und ja ich weiß nicht „ich darf nicht rot werden im Gesicht“ und so Geschichten. Was
 82 dann natürlich in den höheren Klassen Thema wird mit Make Up und so. Also, insofern
 84 sind die Burschen etwas unkomplizierter, weil die halt einfach kein Make Up im Gesicht
 86 haben und da ist es auch nicht als schlimm oder peinlich gesehen, wenn man einen ro-
 88 ten Kopf hat. Also eine gewisse Hemmschwelle vor der Bewegung ist sicher eher bei
 90 den Mädchen zu sehen. Und bei den Burschen, wenn die sich in der Pause zanken,
 92 sieht das ja auch wieder anders aus als ein Mädelsstreit, natürlich.
- 86 I.: Um nochmal auf die Rollenbilder zurückzukommen – siehst du sie, werden sie im Un-
 88 terricht erkennbar?
- 88 A.: Naja, jein. Man könnte schon sagen, dass die Burschen eher dominanter sind, eher
 90 tonangebend sind und die Mädels dem nachfolgen. Also insofern könnte man ein sol-
 92 ches Rollenbild sehen. Es aber dann natürlich auch im Mädelsbereich auch immer einige
 94 gibt, die da ausreißen und manchmal auch da den Ton angeben und mal lauter sein
 96 können und auch der gesamten Gruppe sagen und ihre Meinung (..) ahh kundtun. Aber
 98 generell würde ich das auf der Burschenseite sehen, auch gruppendynamisch. Und (..) ja,
 100 ich glaub, das ist die Geschichte, die man groß im Sport, die Klassischen sehen kann.
- 96 I.: Fällt dir dazu vielleicht ein Beispiel ein?
- A.: Ähm (..). Naja wenn es (..) darum geht, zu entscheiden, was jetzt gespielt werden soll.
 98 Wo die Mädels gern sich zurück halten bzw. am liebsten gar nichts machen. Und das
 100 eher leise oder nicht kundtun und die Burschen gleich voll Elan ihre Vorschläge raus
 102 brüllen und dafür eintreten, dass das auch durchgesetzt wird.
- I.: Ja.
- 102 A.: Wo auf der anderen Seite dann, wenn es nicht das Spiel wird, recht schnell aufgege-
 104 ben wird oder resigniert wird. Oder mitgemacht wird, was ja im Prinzip gut für den Un-
 106 terricht ist. Aber bei den Burschen, wenn jetzt mal Volleyball gespielt wird, kommt kein
 108 Spiel zustande, weil sie keine Lust haben.
- 106 I.: Mhm, mhm. Okay. Die nächste Frage passt auch wieder hervorragend dazu. Also er-
 108 lebst du die Mädchen oder die Burschen als dominanter im Unterricht?
- 108 A.: Ja, also wie schon gesagt, würde ich die Burschen so sehen. Einfach weil lauter, weil
 110 weil vielleicht in derselben Altersklasse auch meistens körperlich ein bisschen stärker,
 112 was sie – weil sie es auch noch nicht gewohnt sind oder so – dann auch ausnützen
 114 oder besser, nicht darauf achten.
- 112 I.: Mhm. Wie ist es eigentlich mit dem Verhältnis? Also sind sie da anzahlmäßig den Mäd-
 114 chern auch überlegen?
- 114 A.: Ganz unterschiedlich, also ganz unterschiedlich. In meiner 3. Klasse ist es fast ausge-
 116 glichen. Und in der 5. (..), ja da sind schon mehr Burschen. Und dementsprechend ist
 118 natürlich auch die Dynamik. Also, in einer Klasse mit wenigen Burschen sind die sicher
 120 weniger dominant als in einer Klasse, wo es eher ausgeglichen ist. Wie in meiner 3.
 122 zum Beispiel.
- I.: Ja, mhm. Also würdest du zusammenfassend sagen, dass koedukativer Unterricht viel
 120 oder wenig hilft, damit Mädels und Burschen ein harmonisches Miteinander lernen?
- A.: Ich glaube schon, dass es hilft, dass es auch viel hilft, weil man im Prinzip auch gera-
 122 de am Anfang durchs Spielerische dem anderen nahe geführt wird, sieht, wie es dem
 124 anderen Geschlecht bei gewissen Dingen geht oder sozusagen, wo wer Stärken hat,
 124 wo wer Schwächen hat. Und dass es auch zum Klassenklima extrem viel beiträgt, ein-

- 126 fach, dass du im Sport gemeinsam was erlebst, gemeinsam, was durchmachst, gewisse Dinge schaffst. Dann vielleicht auch gruppendynamisch anders zusammenwächst. Also sehe ich das schon (..) gut und nämlich auch, wenn wir uns die Rollenbilder anschauen, wenn ich das auch im Sportunterricht schon trenne – wie möchte ich sie dann zusammenführen?
- 128
- 130 I.: Später dann, meinst du?
- A.: Ja, also wenn ich im Prinzip eine Gleichstellung haben möchte, muss ich auch eine Gleichstellung im Sinne von Sport durchführen. Und es ist nicht jedes Mädels körperlich unterlegen und das können sie auch beweisen. Oder vielleicht sind sie ein bisschen schwächer, aber geschickter. Und da ist das dann auch an den Burschen zu sehen „aha, da sagen die mir aber, wo es lang geht“.
- 132
- 134
- 136 I.: Also du würdest es positiv bewerten?
- A.: Auf alle Fälle, ja.
- 138 I.: Mhm. Wie sieht es aus mit der Förderung. Setzt du im Unterricht gezielte Maßnahmen, um die Mädels zu fördern?
- 140 A.: Naja. Wie schon gesagt, die Mädels sind meisten ruhiger in sofern muss man versuchen, den Mädels da Gehör zu schenken. Und auch die Burschen darauf aufmerksam zu machen, dass es da einen zweiten Block gibt, der Interessen hat und die es auch miteinzubeziehen gibt. Aber genauso wie man versuchen muss, aber ruhigere Burschen mal ans Wort kommen zu lassen.
- 142
- 144
- I.: Ja.
- 146 A.: Und versuchen auch einen einen Ausgleich zu schaffen im Sinne von „wenn wir uns wünschen können, was wir spielen“, dass da abgewechselt wird. Also an einem Tag machen die, an einem Tag machen die. Also nicht, dass die Lautesten gewinnen. Und auch auch wenn ich jetzt Burschen und Mädchen, die eine Seite kann den Vorschlag machen, die andere, dann auch nicht immer dieselben den Vorschlag machen. Im Prinzip jeder auch mal sein Lieblingsspiel spielen kann.
- 148
- 150
- 152 I.: Das heißt, das sind jetzt Förderungen, die du sowohl den Mädchen als auch den Burschen zukommen lässt?
- 154 A.: Klar. Natürlich. Weil. Es sind alles Menschen. (LACHT) Man muss ja sie halt versuchen, es immer gleich anzugehen. Weil wenn ich dann dadurch schon eine Differenzierung herbeiführe. (..) Aber ich mein, ich muss schon schauen, wo ist wer, wo ist Förderungsbedarf. (..) Die Schwächen sehen und die Stärken ausbauen und dann auch die Schwächen stärken. Aber im Prinzip sollte man ja zuerst einmal versuchen, die Stärken eines jeden zu fördern.
- 156
- 158
- 160 I.: Ja. Guut, Und gibt es auch Unterrichtseinheiten bei euch, wo die Mädchen und die Burschen dann getrennt werden?
- 162 A.: Nein, nein. Also das hat ja dann keinen Sinn, es sollte ja ein gemeinsamer Unterricht sein. Deshalb warum dann trennen? Zumal es einfach auch logistisch nicht wirklich durchführbar ist.
- 164
- I.: Ahja.
- 166 A.: Und da wir auch zu zweit im Turnsaal sind. Auch von den Räumlichkeiten her, ich mein, es könnte einer Laufen gehen. Also eine Teilung prinzipiell in zwei Aktivitäten oder Gruppen, ja – aber nicht geschlechterspezifisch.
- 168
- I.: Mhm. Alles klar. Kannst du nochmal resümierend jetzt die Vor- und Nachteile des gemeinsamen Unterrichts für dich zusammenfassen?
- 170

172 A.: Mhm. Also als Vorteil seh' ich auf alle Fälle die Heranführung an das Gegenüber, an
das andere Geschlecht. Einfach den guten Umgang miteinander, den respektvollen
174 Umgang miteinander zu lernen. Zu wissen über die anderen Stärken und Schwächen.
176 Ahm. Nachteil natürlich ist in manchen Bereichen eine Unterforderung oder eine nicht
ganz so, nicht eingehen auf das Leistungsspektrum, weil du ja eine sehr inhomogene
178 Gruppe hast. Aber das hast du natürlich auch in einem reinen Burschenunterricht, in ei-
nem reinen Mädchenunterricht. Es kann nicht jeder Wunsch befriedigt werden, also
180 nicht jeder kann glücklich gemacht werden. Es gibt sicher welche, denen die einzelnen
Stunden dann weniger gefallen. Also ich glaube, die Bedürfnisse abzudecken, ist si-
cher in einem getrennten Unterricht leichter. Und da die Schüler zufrieden zu stellen.
182 (..) Aber lern- und entwicklungsmäßig, glaube ich, hilft es ihnen, hilft ihnen der ge-
mischte Unterricht mehr.

184 I.: Jetzt abschließend noch ein kurzer Ausblick. Wie siehst du die Zukunft? Wie sieht für
dich der ideale Sportunterricht aus in 20 Jahren?

A.: Der ideale Sportunterricht in 20 Jahren? Auf alle Fälle mehr Stunden als aktuell.

186 I.: Ja.

188 A.: Also die Kinder brauchen wieder mehr Bewegung. Und da müssen wir in der Schule
schon anfangen. Und dann vielseitig. Also bloß nicht nur eine Sache machen lassen,
190 Im Prinzip auch, (..) wenn es für mich eine Hackn ist, Betreuung. Also nicht dann die
Kinder ja „macht's was ihr wollt und einen Ball reinwerfen und gib ihm“. Sondern doch
192 bis zum Ende auch wenn es in der letzten Klasse ist, Programm fahren, Dinge vorzei-
gen, näher bringen, kennenlernen. Den Kindern einfach die verschiedenen Möglichkei-
194 ten zu zeigen, die es gibt im Sport. Näherbringen und die Begeisterung dafür zu we-
cken.

196 I.: Mhm. Gibt's noch was, das für dich offen geblieben ist zum Thema? Etwas, das du
noch loswerden willst?

A.: Nein, nein. Ich bin wunschlos glücklich. Und hoffe, du auch. (LACHT)

198 I.: Ja, danke. Okay, dann vielen Dank für das Gespräch!

A.: Ich danke.

Frau V.

Befragte : Frau V., 43 Jahre
Dauer : 18:15
Interviewerin : Corinna Anja Matousek
Datum / Zeit : 5. Dezember 2012, 12.12 bis 12.30

- 200 I.: Okay, gut. Also, wie gesagt, ich verwende das Interview für meine Diplomarbeit zum Thema Mädchenförderung und Koedukation. Wie lange unterrichtest du schon?
- 202 V.: Ich bin jetzt im 5. Dienstjahr. Ohne Unterrichtspraktikum.
I.: Ahja. Und was hast du für ein Zweifach?
- 204 V.: Geografie.
I.: Eeh und wie alt sind die Kids, die du hast im koedukativen Unterricht?
- 206 V.: Ich hab jetzt eine erste Klasse, also da sans 10. Und eine zweite Klasse, da sind's 11, 12.
- 208 I.: Mhm. Wie geht's dir beim koeduktiven Unterrichten?
V.: Es ist spannend, es ist interessant. Aber, sag ich ganz ehrlich, die Erfahrung mit den Burschen fehlt mir a bissl. Einfach auf was die reagieren, was Ernst ist, was noch Spiel ist, des ist a bissl (...). Aber das is' eine Lerng'schicht. Und prinzipiell find' ich's gut, für die Klassendynamik und allen, ja, diverseste Gründe gibt's. Aber es ist manchmal nicht einfach. Einfach weil man, oder ich, vor allem immer drauf schaut, dass sich möglichst alle viel bewegen und auch alle, die Aufmerksamkeit kriegen, die sie brauchen. Und zwar olle. Und des ist natürlich fü zu fü. Und meistens is' es dann so, dass die Aufmerksamkeit bei den Burschen hängen bleibt. So, wie es in der einen Klasse jetzt ist. Bei den bissl älteren, also zweite Klasse. Und bei den bei der anderen Klasse, da geht das leichter, weil die einfach als Klasse homogener sind.
- I.: Ahja.
- 220 V.: Die sind einfach noch nicht so, die ham nicht so ein soziales Problem miteinander. Und die anderen, bei schwierigen Klassen ist es definitiv schwierig, die Aufmerksamkeit den Mädchen auch zu geben. Und weil einfach die Burschen da so dominant sind, dass es halt vom Verhalten her (...) und da is es meiner Meinung nach ein bissl nachteilig.
- 224 I.: Mhm okay. Wenn du konkret an die letzte Woche denkst, gibt's da irgendwas, das dir sofort einfällt zum Thema Burschen / Mädchen? Irgendwelche Konfliktsituationen oder etwas anderes?
- 226 V.: (...). Mmmh. Mädchen und Burschen jetzt untereinander. Also nicht nur letzte Woche. Generell ist es schon so, aber deswegen mach mas ja auch, dass sie schon teilweise Berührungängste haben. Also wenn wir sagen „geht's zu Zweit zusammen“ und es is a ungerade Zahl, dann ist das der Klassiker „da mag ich nicht“. Und da versuchen wir dann halt gegenzusteuern.
- 232 I.: Das heißt, sie suchen sich schon immer zusammen – Mädels, Mädels / Burschen, Burschen?
- 234 V.: Ja, ja. Aber das ändert sich dann wenn mas länger macht. So was ich gesehen hab von den Kollegen. Dass das dann irgendwann wurscht is'. Ich mein oder hat's dann wieder andere Gründe, warum jetzt wieder nicht. Ich mein, jetzt sans vorpubertär. 2
- 236

238 Jahre sind's dann mitten drin, da is' dann wieder anders. Aber ja, wir versuchen dem
halt einfach so gegenzusteuern. Aber das ist der Klassiker.

240 I.: Wenn du an die Mädchen denkst im Unterricht. Wie erlebst du sie? Also zum Beispiel
jetzt in Bezug auf die Lehrer-Schüler-Kommunikation oder Beziehung?

242 V.: (...) Angenehm. Also die Mädels sind witzigerweise also vor allem bei dieser Klasse
jetzt, bei den 2 sind sie irrsinnig kooperativ und willig. Man hat das Gefühl, die sind
244 einen Quantensprung weiter in der Entwicklung als die Burschen. Mit ein, zwei Ausnah-
men. Bei der anderen Klasse is' das, gibt's jetzt keine Unterschiede zwischen also find'
246 ich als Frau die Kommunikation mit den Burschen und den Mädels. Prinzipiell bei den
koedukativen Klassen ist mir schon aufgefallen, dass die Burschen auf Kollegen eher
248 hören, auf männliche, ist zwar unguat, aber es ist so, fällt mir immer wieder auf, dass
die eher auf männliche Kollegen hören als auf Frauen. Aber es ist jetzt für mi ned so a
250 Drama, also wenn ma das mal kapiert hat und darauf ein bisschen Rücksicht nimmt,
dann geht das schon.

I.: Mhm, okay. In Bezug auf die Leistung, gibt's da gravierende Unterschiede?

252 V.: Zwischen den Mädchen und den Burschen. (..) Najo, joo. Jeder hat so seine individuel-
len Schwerpunkte, aber da kann man jetzt auch nicht generell sagen „die Burschen
254 sind mehr so und die Mädels sind mehr so“, weil es gibt sowohl als auch. Und tenden-
ziell natürlich, wenn man einen Fußball einhaut und schaut, was passiert, naja, dann
256 werden sich die Burschen drauf stürzen und es gibt aber Gott sei Dank immer mehr
Mädels, die da auch, die da genauso mitrennen. Bei den Kleinen sowieso und auch bei
258 den Größeren sieht ma das. Und das is' ja Sinn der Sache, das ma das fördern. Und
umgekehrt wenn ma jetzt Gymnastik oder Musik irgendwas machen, wie wir bei den
260 letzten Stunden gesehen haben, machen auch die Burschen mit. Also es is' immer
auch eine Motivationsfrage. Also diese Klischees jetzt da die sind meiner Meinung
262 nach, also das kann man, die sind veraltet. Weil es gibt in jeder Klasse Ausnahmen
und Burschen, die gerne tanzen. Kann man nicht generell sagen. Oder ich würde es
264 nicht generell sagen.

266 I.: Mhm. Und jetzt die Kommunikation – is' da irgendwas anders zwischen Mädels und
Burschen?

268 V.: Also wenn sie Gruppenarbeiten machen oder so in Gruppen irgendwas, dann reden's
miteinander ganz normal. Sie sitzen den ganzen Tag in der Klasse miteinander. Also da
270 gibt's ja überhaupt ka Problem. Außer, sie streiten gerade. Aber dann is' wurscht, ob
jetzt grad ein Bursch' mit am Bursch', Mäd'l mit Mäd'l oder untereinander. Also das is' ja
272 nicht anders. Und drum ist es auch bei den Kleinen, meiner Meinung nach, auch bei
den Leistungen geht's noch nicht so auseinander, von den Interessen auch noch nicht
274 so und drum nachdem wir eh alles fördern sollen, bei allen. Mach mas miteinander, also
keine Frage, ja!

276 I.: Ja, okay. Wie erlebst du die Mädchen bei Sportspielen oder bei „typisch männlichen
Sportspielen“? Wie haben es jetzt eh schon kurz angesprochen.

278 V.: Ja, also. Natürlich gibt's immer wieder welche. Je nach dem. Ich denk mir mal, das is'
ja die Prägung von Daheim auch natürlich. Natürlich. Und naaja da is' es halt natürlich
280 (..) Fußball deswegen schwierig, weil sich die Burschen draufstürzen und die Mädels
sofort von sich aus sagen „jo, is jetzt nicht mei Lieblingssportart“ und drum. Aber da
282 schau ma halt immer. Supergau wäre Burschen gegen Mädels Fußball spielen. Also
das wäre der Klassiker meiner Meinung nach. Also ja, man kann's mal ausprobieren.
Aber es wird nicht gut funktionieren. Und wir, I, versuchen das halt zu umgehen, mit
284 dass man eben halt nicht solche Klassiker hernimmt, wo sie sich sofort auseinander
teilen. Sondern eben. Natürlich spielen wir Fußball auch amal, aber nicht jetzt als

286 Schwerpunkt und scho gar ned. Also man kann's natürlich einbauen, aber man muss
 288 sich halt natürlich überlegen, wie macht man das, damit da jetzt keine klassische Kli-
 290 scheidentrennung passiert. Natürlich rennen die Buben Vollgas zum Fußball, aber Bälle
 292 sowieso allgemein. Aber bei der Klasse jetzt, die ah sieht man jetzt auch grad Bälle su-
 294 per, alle hin, wurscht ob Bursch' oder Mädels. Und natürlich gibt's welche, Burschen
 296 oder Mädels, die „Ball oh ned meins“. Also da seh' ich jetzt keine groben Unterschiede.

292 I.: OK. Und beim Tanzen also so nicht nur Tanzen, sondern auch Aerobic oder „typisch
 weibliche Sportarten“ unter Anführungszeichen?

294 V.: Da hab ich gesehen eben heuer eh auch, wenn die Studenten es machen und man es
 296 gut beobachten kann. Wenn es gut gemacht ist, dann sind alle dabei. Also das hat
 298 mich ganz ehrlich auch überrascht, dass eben auch die Burschen und nämlich nicht ei-
 300 ner is' auf der Seitn gesessen und hat gesagt „das interessiert mich nicht, das mach
 302 ich nicht“. Also überhaupt nicht, wobei man dazu sagen muss, dass war wirklich gut ge-
 304 macht. Das war glaub ich die, ich weiß es nicht. Aber die hat Aerobicstunden sonst
 306 auch, also die hat, das war nicht das erste Mal, dass die Studentin was mit Schülern
 macht, glaub ich. Also ja, es is' der Zugang wie man's verkauft auch und auch, wie sie
 drauf sind und so. Also es ist durchaus möglich, aber natürlich, wenn man jetzt keinen
 besonders guten Draht hat oder das nicht besonders gut kann und auch mit der Be-
 geisterung rüberbringt, ist es natürlich schwierig. Aber auch, gibt's auch wieder Mädels,
 die sagen „na Tanzen, naaaa“. Und wenn das jetzt nicht die super Stunde ist, also jaaa.
 Sowohl als auch.

I.: Ja. Wenn du ans Verhalten von den Mädchen denkst, gibt's für dich spezielle Rollen,
 die sie verkörpern? Oder ein Rollenverhalten?

V.: Ja, ich überleg' grad. Es ist eh super, wenn man vergleicht 2 Klassen. Weil. (..) Ich
 überleg' grad, wer wie beim Geräteaufbauen. Also wie gesagt, bei der einen Klasse da
 ist es halt charakteristisch, dass die Burschen prinzipiell beim Sozialverhalten ned alle
 natürlich – aber da gibt's einige – und das sind dann doch fast immer nur die Burschen,
 ein paar, ah, dass die halt zum Beispiel auch Herräumen, Wegräumen, Sichern, Helfen
 solche Dinge, dass die da doch eher nicht so dabei sind, die Burschen. Das is' jetzt bei
 der einen Klasse extrem, bei der anderen Klasse, die Kleineren, da wäre mir da jetzt
 nichts aufgefallen, dass man da irgendwie gravierend sagen kann. Da ist vielleicht so-
 gar eher so, dass da – weil ja doch auch da bei den Kleinen ein Entwicklungsunter-
 schied zu sehen ist – dass da manche schon bissl Richtung Pubertät gehen von den
 Mädels, die sich dann doch schon auch gern zur Seite stellen und sagen „na da wart
 ma jetzt mal bis die anderen aufgebaut haben, weil ich tu jetzt irgendwas anderes“.
 Also da ist es eher wieder umgekehrt. Also man kann es jetzt nicht generell sagen.

I.: Hm. Wir haben vorher auch schon kurz drüber gesprochen über die Dominanz – wen
 empfindest du als dominanter, Burschen oder Mädels?

V.: Ich sag bei der einen Klasse, die Burschen.

I.: Ja auch mit der Aufmerksamkeit, was du gesagt hast?

V.: Ja genau. Und bei der anderen Klasse (..) könnt ich's jetzt nicht sagen. Sie sind näm-
 lich gleich viele. Weil das kommt natürlich, auf das kommt's auch an. Na also wie ge-
 sagt, es gibt Klassen, da sind die Burschen dominant. Und es gibt Klassen, da sand's
 ned. Und wenn ich mich zurückerinnere, an die letzten Klassen, die ich da so gehabt
 hab. Da waren's auch die Burschen. Also tendenziell schon, aber ich möcht's nicht so
 in eine in einen „des is' fix so“. Es gibt auch Klassen, wo die Mädels auffallen, jetzt ned
 in Turnen, aber halt auch eine Frage der Anzahl, wie viel der Prozentsatz jetzt ist.

- 334 I.: Also würdest du zusammenfassend sagen, dass der koedukative Unterricht gut ist oder schlecht ist oder kann er das Miteinander zwischen Burschen und Mädels fördern?
- 336 V.: Ein förderndes Miteinander auf jeden Fall, weil in Turnen geht's ja nicht ohne Miteinander, weil außer wir machen alle a ganze Stund' nur Liegestütz, dann gangats vielleicht. Also fördernd auf jeden Fall. Ah wie gesagt, wenn eine bei dieser einen Klasse die Burschen so dominant sind, dann stell ich's für mich selber auch grad' in Frage, ob das sinnvoll ist, ob da die Mädels nicht zu kurz kommen. Aber das gilt jetzt nicht nur für Turnen, sondern für alle Fächer. Da muss ma halt schaun, wie man des, wobei das jetzt nichts ändert, wenn man's fix auseinander tut, weil dann lernen's den Umgang auch ned mitanand. Also nur da das Gegensteuern is' halt, muss ma halt, bin ich ganz ehrlich, wie gesagt eingangs schon erwähnt, bin ich ein bisschen überfordert. Weil Vorbereitung – Uni, na!
- 342 I.: Mhm. Und gib't's bestimmte Maßnahmen, die du setzt, um jetzt gezielt die Mädels zu fördern?
- 344 V.: Ja. Die san dann meistens sehr ad hoc, weil man's ja meistens in der Situation aaahm einfach, wenn's um Gruppenteilung geht zum Beispiel, dass man sagt, OK gleich viele Mädels oder wenn sich die Mädels irgendwie eh schon, wenn wir irgendwas spielen, wo die Mädels eh glauben, sie sind schwächer, dann gib't's auf jeden Fall eine Freundin dazu. Und ja oder oft is' auch so, dass wir sagen „Gruppen frei einteilen, zu dritt zusammen“ oder. Aber es kommt immer auf den Bezug an, ohne Beispiel ist es schwierig, ja. Aber man merkt's eh glei, man sieht eh gleich, was das Problem ist und dann versucht man halt ihnen entgegen zu kommen mit Freundin dazu oder mehrere beieinander und ja.
- 352 I.: Aber das heißt, das sind dann eher spontane Geschichten, die du nicht planst?
- 354 V.: Ja., weil sowas kann man nicht vorbereiten. Außer man hat halt wirklich ein Problem wie bei der einen Klasse und da geht's darum und da haben wir zum Beispiel da war am Anfang haben wir gesagt, wenn olle ned aufpassen, muss es halt irgendwas geben und wenn das funktioniert, dann können's nachher wieder spielen oder Hausnummer. Da haben wir dann festgestellt, OK, da sind die Mädels immer die Armen. Also es gibt jetzt keine Kollektivstrafen sozusagen mehr, sondern es gibt halt einzelne. Aber das ist dann, wenn's viele so auffällige sind, dann muss man sich irgendwann vierteln als Lehrer, weil man kann ned 4 gleichzeitig bändigen während der Kollege auch 4 bändigt, nämlich individuell. Da ist man dann sogar zu zweit überfordert. Und wenn man dann noch die Mädels fördern soll, dann geht's meiner Meinung nach ned, also. Is' aber wie gesagt, ist halt besonders. (...) Bei der anderen Klasse, wie gesagt, haben wir das Problem jetzt nicht so, und da muss man sich vorher auch nichts überlegen, aber natürlich, wenn's dann akut so ist, dann geht das meistens spontan. Aber natürlich wär's fein, wenn man da so ein paar Handlungsmöglichkeiten hätte wo man dann sagen könnte ah da hab ich ja gelernt, da könnt ma jetzt des oder des ausprobieren.
- 366 I.: Gut und umgekehrt für die Burschen – irgendwelche Förderungsgeschichten?
- 368 V.: Ja, na zum Beispiel wie geht man jetzt mit jemandem um, der nicht zu kräftig ist oder nicht so gerne Fußball spielen oder so. Also der Sinn ist definitiv da. Die Burschen fördern (..) in dem Sinn, dass ma jetzt – ja, selbiges eigentlich. Wenn wir sehen ok die wollen jetzt da nicht. Sagen wir nehmen wir wieder das Beispiel Tanzen her, jo dann reden wir halt kurz mit ihm oder nimmt einen zweiten halt dazu oder sagt halt „schau, ich kann das eh auch nicht“: (..) Motivation ganz normal halt wie immer. Also da seh' ich jetzt gar nicht so. Also, natürlich kann man's mit diversen Interessen fördern, dass ma sagt also schaut's her bei den Burschen sagen wir eher wenn des passt, dann spielen wir nachher noch irgendein Ballspiel und bei den Mädels gib't's halt dann irgendein an-

382 deres, je nachdem, was ihnen halt gerade taugt. Bei den Burschen geht's natürlich viel
384 leichter, weil ma sagt wenn's passt, spielen wir nachher Fußball und das passt immer,
386 weil das geht sonst, ja (..)

I.: Ok, ja. Und gibt es auch Einheiten, wo ihr gezielt dann trennt?

388 V.: Naja also das Lustige ist, die Kinder schreien eh danach, nämlich ab der ersten „kön-
390 nen wir da getrennt“ und so. Und wenn sie sich das oft nachhaltig wünschen, dann ma-
392 chen wir das auch manchmal. Aber ich seh' jetzt bei den Kleinen noch nicht so den
394 Sinn, weil wir ja vor allem Grundlagendinge machen, Technikgeschichten machen. Wo
396 es eigentlich, das alle brauchen. (...) Aber natürlich, wenn man sieht, dass die über-
haupt nicht miteinander können, so wie in der 2. Klasse jetzt oder wo es grobe Unter-
schiede gibt, da lassen wir uns dann halt was einfallen, wo ma sie, wo wir sagen „ok
jetzt dürft ihr euch trennen“. Ja, das schon auch. Aber das Ziel ist es nicht, dass wir sie
dauernd trennen, sondern dass sie lernen, miteinander auszukommen. Und das geht
nur, wenn wir's miteinander machen.

398 I.: Aber gibt's dann bestimmte Themen wo ihr sagt „ok jetzt wäre es sinnvoll, sie zu tren-
nen“?

400 V.: Themenmäßig eher weniger, sondern eher, eher (..) oh, wie soll ich sagen, tagesver-
402 fassungsabhängig, wo man merkt, OK heute sind sie dermaßen unaufmerksam oder
404 heute haben sie gestritten oder sie haben Schularbeit gehabt also, da geht's eher we-
406 niger ums Fachliche, sondern eher ums Soziale, dass man sieht, ok heute geht's gar
408 nicht und dann, ja. (...) Und es ist ja auch oft so, dass man sich was vornimmt „ja wir
machen da jetzt weiter beim Hausnummer Gerätturnen“ und dann stellt man fest, es
geht heut' gar nicht, weil die Aufmerksamkeit ist gar nicht gegebene naja und dann ist
das einfach zu gefährlich und wenn's dann noch ein soziales Problem untereinander
gibt, na dann brauchen wir gar nicht anzufangen, weil dann scheitern wir schon beim
Aufbauen, da tut sich schon der erste weh. Ja.

410 I.: Gut und resümierend die Vorteile und Nachteile von koeduktiven Unterricht, was fällt
dir da ein?

412 V.: Vorteil, dass die Burschen und Mädels, miteinander umgehen lernen. Stärken und
414 Schwächen der anderen Seite kennenlernen. Nachteile ist sicher auf dem, dass sie oft
416 glauben – und dass Turnen auch dafür da sein soll und kann – dass sie sich mal austoben
418 können. Das fällt dann eher weg natürlich. Und ich hab's auch gehört von Größere-
420 ren, also Ältere hab ich jetzt noch nicht, also Oberstufe noch nicht, aber da hab ich nur
422 gehört von Kollegen, dass sich die Burschen lustigerweise vor allem beschwert haben,
424 dass sie sich eben in einem Turnsaal – und die sind auch ziemlich viele – da können's,
426 natürlich nehmen sie Rücksicht, weil sie halt schon in der Oberstufe sind, aber sie sa-
gen, sie können sich nie austoben, sie können nie wirklich (..) Also halt ohne Rücksicht
zu nehmen. Also ja, aber sie tun sich ja sonst auch weh. (...) Natürlich, wenn ich immer
auf jemand Schwächeren aufpassen muss, ist das was anderes, als wenn ich mit lau-
ter Gute spiele. Ist ja komplett wurscht, ob das jetzt Mädels oder Burschen sind. (..) Das
Problem ist ja leider immer noch so, dass gute Mädchen bei den Ballsportarten
jetzt ned generell so ist, sondern eher eher halt die Ausnahmen. Die dann vor allem
gern und mit den Burschen mithalten können. (..) Aber prinzipiell von dem sozialen Ver-
halten und so ist es eine gute Geschichte.

428 I.: Mhm. Wie sieht für dich der ideale Sportunterricht aus in 20 Jahren?

V.: Kleinere Gruppen, viel kleinere Gruppen. Turnsäle, die gut ausgestattet sind, nämlich
430 immer. Und ned Schwimmbäder, die dann zu sperren und wir dann leider zu Fuß ge-

- 432 hen. (...) Ja, es wär' auch nicht schlecht, wenn wir da so ein bisschen Videoequipment
hätten, wo wir auch einmal was zeigen und besprechen können. Wobei, die Zeit ist ja
434 eh nicht. Ja, mehr Zeit wär' natürlich auch nicht schlecht. Stundeneinheiten mit Pau-
sen, Hölle ja. Also manchmal sans früher geht nimmer, manchmal später könnten wir
436 länger machen. Also da gibt's ganz viele Sachen. Ahm, wobei wir hier ja eh halbwegs
gesegnet sind mit Sportstätten, wenn's jetzt nicht grad ums Schwimmbad geht. Aber
kleinere Gruppen, mehr Platz, mehr Raum auf jeden Fall.
- 438 I.: OK und ist jetzt noch irgendwas offen für dich zum Thema, was du noch loswerden
willst?
- 440 V.: Nein, eigentlich nicht, wir haben jetzt eh eine ganze Bandbreite abgeklappert. (LACHT)
- I.: Ok, dann sag ich vielen Dank für das Interview.
- 442 V.: Danke auch.

Herr K.

Befragter : Herr K., 38 Jahre
Dauer : 10.25
Interviewerin : Corinna Anja Matousek
Datum / Zeit : 3. Dezember 2012, 12.23 bis 12.43

- 444 I: Also, ich hab dir schon gesagt, dass ich Diplomarbeit schreibe jetzt bei der Rosa Dikemüller und bei meinem Thema geht's um Mädchenförderung und Koedukation. Du unterrichtest ja auch koedukativ, gell?
- 446 K.: Mhm.
- I.: Und ähm wie lange schon?
- 448 K.: Wie lange schon? (...) Na seit 6, 7 Jahren ca.
- I.: Mhm okay.
- 450 K.: Na, seit 8 Jahren eigentlich, jetzt, wenn ich nachrechne.
- I.: Mhm, seit 8 Jahren schon, okay, gut. Und das war immer koedukativ der Unterricht?
- 452 K.: Das war immer auch koedukativ, ich hatte verschiedene Klassen, aber es war immer auf jeden Fall eine Klasse dabei, das war eine Integrationsklasse.
- 454 I.: Ahja.
- K.: Das heißt, ich hab immer koedukativ unterrichtet.
- 456 I.: Mhm. Was hast du für ein zweites Fach?
- K.: Psychologie und Philosophie.
- 458 I.: Ahja. Ich auch. (LACHT) Ähm jo. Und wie alt sind deine Schülerinnen und Schüler? Also gerade die, die du jetzt eben koedukativ unterrichtest?
- 460 K.: Die ich jetzt unterrichte sind erste, zweite Klasse, 10, 11 Jahre so.
- I.: Aha, passt. Und im Unterricht, wie geht's dir da dabei, wenn du Burschen und Mädels zusammen hast?
- 462 K.: Gut.
- 464 I.: Gut?
- K.: Ja.
- 466 I.: Also positiv, die Antwort. Wenn du an die letzte Woche denkst – gibt es da irgendeinen Einfall, der dir einfällt zum Thema Mädchen und Burschen?
- 468 K.: Ja. (LACHT)
- I.: Ok, erzähl ihn bitte.
- 470 K.: Also, in der ersten Klasse haben wir Springschnurspringen in verschiedenen Varianten gemacht, also so auch dann durch die große Schnur durchlaufen, wo sie dann von allein über partnerweise und die ganze Gruppe gemeinsam mit Handfassung durchlaufen sollten. Und es war ganz schwierig, dass die Mädchen den Buben und umgekehrt da die Hände geben.
- 472
- 474 I.: Mhm.

- 476 K.: Aber sonst ja, – also das dürfte gerade ein Thema sein in der Klasse, dass sie da Be-
rührungsängste haben.
- 478 I.: Und das waren die 12 Jährigen?
K.: Das waren die 10jährigen.
- 480 I.: 10jährigen. Mhm, ja, spannend! Gut ähm und wenn du jetzt so an die Mädels denkst in
deinem Unterricht, wie erlebst du die vom Verhalten her? Also zum Beispiel in Bezug
482 auf die Schüler-Lehrer Beziehung?
K.: Ganz normal. (LACHT)
- 484 I.: Okay also nicht nicht aufregend anders als die Burschen?
K.: Nein.
- 486 I.: Okay.
K.: Ich mein, es gibt sehr viele individuelle Unterschiede, aber die würde ich jetzt ned un-
488 bedingt den Geschlechtern zuordnen.
I: Gut.
- 490 (UNTERBRECHUNG DURCH ZWEI SCHÜLERINNEN)
- I.: Okay. Ähm und fallen dir ähm unterschiedliche Verhaltensweisen auf, in Bezug auf die
492 Leistung?
K.: In Bezug auf die Leistung. Naja, in manchen Bereichen sind die Buben, in manchen
494 Zeiten, in manchen Gruppen (LACHT)
I.: Ja. (lacht).
- 496 K.: Also, das ist wirklich sehr unterschiedlich und sehr individuell zu betrachten, finde ich.
Man kann's auch nicht sagen, dass sie leistungsbereiter sind, aber irgendwie halt
498 schneller motiviert, wenn es um irgendeine (..) zum Beispiel Laufleistung geht, Ausdauer-
leistung. Aber es ist sehr interessensspezifisch, es gibt auch Mädchen, die sehr moti-
500 viert sind bei Ausdauerleistungen.
I.: Okay.
- 502 K.: Ich kann das ned so verallgemeinern. (LACHT)
I.: Mhm, okay. Und in Bezug auf die Kommunikation – gibt es da noch Unterschiede?
- 504 K.: (...) Da gibt es tendenziell glaub ich schon Unterschiede. Dass die Mädchen grund-
sätzlich mehr kommunizieren. (..) Auch über, wie soll ich sagen, wenn's irgendwo Kon-
506 flikte gibt oder so, sind die Mädchen eher, die, die kommen oder auch miteinander das
ausmachen. Die Burschen das eher halt versuchen anders zu lösen.
- 508 I.: Mhm
K.: Auf andere Art und Weise zu lösen, ja, körperlich eher.
- 510 I.: Mhm, ok. Ähm wie erlebst du die Mädels in Sportspielen, in Sportspielen generell?
K.: Ist auch sehr unterschiedlich, ned. In manchen Mädchengruppen sind halt paar Ver-
512 einsspielerinnen drinnen, die das Ganze halt (...) wie soll ich sagen, (..) stärker steu-
ern, ja. Und in anderen Gruppen, ja, is' es halt anders. (LACHT).
- 514 I.: (LACHT) Okay, gut, also aber wenn, es gibt kein spezifisches Mädchenverhalten, was
du jetzt pauschalisieren könntest oder so?
- 516 K.: Nein. (LACHT)

- 518 I.: Und wenn du an „typisch weibliche Sportarten“ denkst wie Tanzen, Aerobic oder solche Geschichten – ist es da vielleicht anders?
- 520 K.: Das hab ich in koedukativen Gruppen (..) schon sehr lang ned gmacht. (..) Wir haben schon heuer so Chachacha gemacht und so, aber da war eine Tanzlehrerin da und (..) da war's eigentlich auch ganz okay. Da haben die Burschen, die Mädchen sich ähnlich verhalten sag ich mal. Ich hab in reinen Burschen manchmal so kleine Tanzchoreographien ausprobiert und geübt und da war die Motivation oft ned so hoch, ja. Aber da glaub ich, dass die Mädels eher bereit sind oder, dass es ihnen mehr taugt einfach.
- 522
- 524
- 526 I.: Also lassen sich die Burschen sehr wohl auch auf Mädchensportarten ein. Würdest du das so sagen?
- 528 K.: Ich glaub, grundsätzlich schon, ja. Es kommt drauf an welcher Zugang und in welchem Rahmen auch. Wahrscheinlich in koeduktiven Gruppen schwieriger.
- I.: Ja.
- 530 K.: Ist jetzt wenn ich so wirklich an Aerobic oder sowas denk – wo es vielleicht peinlich sein könnte (LACHT), wo man nicht so cool ist.
- 532 I.: Mhm das ist für die Burschen immer Thema.
- 534 K.: Ich mein, wenn es um Paartanz geht, ist es schon wieder was anderes. Weil dann is' es – zumindest in dem speziellen Fall – so aufgebaut worden, dass das so in der Linie mal die Grundschritte und so eingeübt wurden und dann erst partnerweise und dadurch war das die Scheu, diesen Schritt einfach erst zu machen, dass war mehr die Konzentration auf die Technik als auf die Interaktion. Ja.
- 536
- 538 I.: Mhm. Ähm und wenn du an die, an die Rollen denkst, die die Mädchen haben im Unterricht so –
- 540 K.: Mhm.
- 542 I.: gibt es da irgendwelche spezifischen Rollen, die sie einnehmen oder was verkörpern sie für dich?
- 544 K.: Hm. (LACHT). (...) (RÄUSPERT SICH) Also ich denk an Mädchen und Buben und seh' da und dort, wenn man so will, weibliche Verhaltensweisen und umgekehrt auch männliche. Also.
- 546 I.: Ja.
- 548 K.: Sicher is' es bei Mädels bisschen anders, wenn sie sich so in Kleingruppen zusammmentun, verhalten sie sich eher mädchenhaft, wenn man so will, und die Burschen sind dann halt eher cool ned und, ja, machen irgendwas anstatt dass sie sich jetzt da irgendwie Geschichten erzählen. Sowas kann man vielleicht eher am ehesten als Unterscheidung feststellen.
- 550
- 552 I.: Mhm.
- K.: Kann ich eher. Ja.
- 554 I.: Ja. So vom Dominanzverhalten her, wenn du an den Unterricht denkst – Burschen oder Mädels dominierend?
- 556 K.: (..) Kommt wieder auf die Truppe drauf an. In manchen Gruppen gib't's auch, also wahrscheinlich ist es schon häufiger, dass die Burschen dominieren. Vor allem in Gruppen, wo so Dynamik entsteht, wo 3, 4 Burschen drin sind, da halt a stärkere Dynamik haben schon oder mitbringen. Das ist natürlich in Gruppen dominierend, aber das is' auch in reinen Burschengruppen so, dass die dann die Gruppen dominieren. Aber es
- 558
- 560

- 562 gibt auch manchmal Gruppen, wo die Mädchen sehr stark sind und da ziemlich in Machtpositionen sind, wenn man so sagen will.
- I.: Hängt das dann auch mit der Anzahl zusammen? Also?
- 564 K.: Ned unbedingt, eher mit den Persönlichkeiten.
- I.: Mhm, okay. (..) Insgesamt – würdest du es als Vor- oder Nachteil sehen, den gemeinsamen Unterricht?
- 566 K.: Ich find's gut.
- 568 I.: Mhm, ok. (LACHT) (..) Und jetzt fast schon abschließend. Gibt es gezielte Maßnahmen, die du setzt, um einerseits die Mädels, andererseits die Burschen zu fördern?
- 570 K.: Ja. (LACHT)
- I.: Was wär' das zum Beispiel bei den Mädels?
- 572 K.: Also, die Mädchen als Mädels zu fördern? (..) Ah nein. (LACHT)
- I.: Okay. Und bei den Burschen auch nichts konkretes?
- 574 K.: Nein. Ich versuch eher umgekehrt, den Druck rauszunehmen, da eine Rolle spezifisch spiegeln zu müssen.
- 576 I.: Mhm, ja. Und gibt's auch Unterrichtseinheiten, wo sie getrennt werden?
- K.: Manchmal wenn sie das das starke Bedürfnis da ist von der Schülerseite, ja.
- 578 I.: Aha. Das bezieht sich dann auf bestimmte Themen oder Inhalte?
- K.: Naja es bezieht sich eher, also es geht vor allem um die organisatorischen Rahmenbedingungen, wenn zum Beispiel 2 Turnsäle vorhanden sind für eine Gruppe, und dann dann kommt's öfter vor, dass Burschen halt Fußball spielen wollen und Mädchen was anderes und das geht eher in die Richtung als, also eher Ballspiele, obwohl Fußball schon tendenziell eher burschenlastig ist, aber es doch auch immer wieder Mädels gibt, die dann bei den Burschen mitspielen, also ist es dann auch wieder gemischt manchmal, ja.
- 586 I.: Ja , okay. Und wann war das das letzte Mal? Kommt das häufig vor?
- K.: Das kommt immer wieder mal vor, ja. Aber es ist ned der Regelfall.
- 588 I.: Ja. (..) Gut und zusammenfassend, die Vor- und Nachteile von koedukativen Unterricht, was fällt dir da schlagartig ein?
- 590 K.: Schlagartig... Naja die Nachteile sind wahrscheinlich, die jetzt von der bürokratischen Seite her, dass einfach 2 Lehrer eingestellt werden, die und das Ganze auch teurer ist, ja – aber Vorteil ist, dass die Beziehungsgeflechte untereinander, auf dieser sportlichen Ebene oder mit dem körperlichen Auseregehen auch anders wachsen können.
- 592
- 594 I.: Mhm, Ja. Wenn du an die Zukunft denkst, wie wird dein idealer Sportunterricht aussehen so in 20 Jahren oder so?
- 596 K.: Mein idealer Sportunterricht in 20 Jahren? (LACHT) Ich liege im Liegestuhl, (...)
- I.: (LACHT)
- 598 K.: die Schüler beschäftigen sich mit verschiedenen Themen selbstständig, kommen, um sich ein Feedback zu holen (LACHT) und haben Freude an der Bewegung und am Miteinander.
- 600
- I.: Das klingt gut, ja. (LACHT) Okay. Gibt's für dich noch irgendwas, was offen geblieben ist jetzt zum Thema?
- 602

K.: Na, eigentlich nicht.

604 I.: Okay, dann sag ich mal danke für das Gespräch!

K.: Gerne!

Transkription der französischsprachigen Interviews

Herr J.-B.

Befragter : Herr J.-B., 57 Jahre
Dauer : 47:31
Interviewerin : Corinna Anja Matousek
Datum / Zeit : 13. Dezember 2012, 12.14 bis 13.03

606 I.: Voilà. Vous êtes prêt pour commencer?

J.: Oui, oui, oui, oui, en toute simplicité, hein. (LACHT)

608 I.: Bon. Bien sûr que cette interview sera anonyme. Et voilà.

610 J.-B.: Oui oui. Je je précise aussi, dans ma manière de de voir les choses en en EPS et de fonctionnement, c'est que outre le fait que je sois prof d'EPS, je suis aussi sophrologue.

612 I.: Mhm.

614 J.-B.: Et donc j'ai mon cabinet sophrologique, qui veut donc dire que ma conception d'EPS elle est fortement sous-tendu eeh sur le principe de ressource dès la sophrologie. Voilà. Donc je vais avoir aussi peut-être parfois des, soit un langage vous me dirais si ehh mon langage est compréhensible ou pas, parce que je peux avoir des termes comme ça qui sont peut-être plus du domaine de la sophro que du domaine de l'EPS et dans une conception qui est effectivement certainement différente parce que plus humanitaire, plus humaniste.

620 I.: Oui, c'est très intéressante. Donc on peut voir des plusieurs aspects.

J.-B.: Voilà.

622 I.: Bon. Et depuis combien de temps êtes-vous enseignant d'EPS?

624 J.-B.: (LACHT) J'ai eu mon diplôme en 1976, je suis marié en 76 77 mon diplôme j'ai eu mon diplôme en 1977, j'ai un cursus professionnel qui est assez diffi je dirais qui est pas classique autrement je suis j'ai réintégré l'éducation national en 1992, donc ça fait 30 ans. Ça fait quand-même 30 ans, oui, oui.

I.: Okay. Et quel ages ont vos élèves?

628 J.-B.: Quel âges ont. Alors je suis étant ici, de la 2ndes à la Terminale, je vais dire 15 à 18 ans.

630 I.: 15 à 18 ans. Mhm..

632 J.-B.: J'ai pas fait 30 ans ici, hein. Dans mes 30 ans de carrière, j'étais même, j'ai travaillé d'abord dans le (..) j'étais en niveau éducation nationale avec les handicapés moteurs et psychomoteurs sur Berck, Berck sur Mer. Donc eh là un bon bout de temps. Par le fait que Je suis aussi diplômé masseur holystique donc dans tout ce qui est domaine du corps par le toucher et dans l'expression du non-dit. Eh donc là, j'ai travaillé avec les handicapé moteur et psychomoteur sur Berck. À la suite de comme j'habitais Roubaix, j'ai été rapatrié ici, mais comme j'ai aussi des formations en analyste transactionnelle et en PNL, en programmation neuro-linguistique, les inspecteurs m'ont demandé de pouvoir travailler dans les zones de violence, donc dans les ZEP, ici. donc là, j'étais essentiellement avec des projets sur des 6eme à la 3éme, donc des 10-15 ans 10-14

642 ans. Ça j'ai fait ça pendant 12 ans en zone de remplacement, je sillonnais les établis-
644 sements, essentiellement des collèges, collèges ZEP. Collège à zone difficile et à zone
646 de violence. La fatigue de tout cela, m'ont fait aussi je veux dire grosso modo – je ne
vais pas rentrer dans les détails – rentrer dans un lycée d'enseignement général
donc je suis ici. Sur un poste particulier, mais néanmoins voilà, je suis avec des élèves
de 2ndes à Terminales. Oui, voilà.

I.: Dans vos cours d'EPS, les filles et garçons sont mélangés.

648 J.-B.: Oui.

I.: Comment ça se passe ?

650 J.-B.: Comment ça c'est passe. Je dirais (..) bien. Bien, parce que la mixité est intégré en
652 France, hein. Eeeeh même si des questionnements peuvent se poser. au niveau de
654 l'EPS moi, je dis (..) pour des pour en lycée, je parle pas du collège, en lycée pas dé-
656 rangeant du tout dans tout ce qui est sport individuel. Eeh en mon sens dérangeant par
658 le fait que les motricités sont totalement différentes du fait aussi des des âges et des
660 pubertés, là en lycée la jeune fille est déjà femme que le jeune homme sort à peine de
662 sa eeh prends juste conscience des poils qui poussent. Donc eeh sur les sports néan-
664 moins sur les sports individuels je trouve au niveau de l'enseignement que ça ne pose
666 pas de problème. Par contre dans les sports collectifs je dit que là, le sport individuel,
la mixité est problématique par le fait que les rapports de force sont complètement dif-
férent, la puissance et d'existence même entre je veux dire la femme et le futur-
homme, sont totalement différents aussi. En sport co je trouve que c'est pas, c'est loin
d'être une bonne chose. Par contre sur les en collège là doublement, je crois que le les
(..) que la mixité n'est pas une bonne chose pour moi. Par le fait que dans ma concep-
tion ici, dans mon approche de l'EPS c'est que chacun puisse être dans le ressenti de
ses capacités et de ses savoir-faires. Eh donc ça devient véritablement du travail qui
est à limite individuel. Donc qu'on soit garçon ou fille, la consigne elle est là puisque
c'est simplement dans les ressentis de ses propres capacités.

668 Eeeeh même si des questionnements peuvent se poser. au niveau de l'EPS moi, je dis (..) au niveau de l'EPS moi, je dis (..) pour des pour en lycée, je parle pas du collège, en lycée pas dérangeant du tout dans
670 tout ce qui est sport individuel. Eeh en mon sens dérangeant par le fait que les motrici-
672 tés sont totalement différentes du fait aussi des des âges et des pubertés, là en lycée
674 la jeune fille est déjà femme que le jeune homme sort à peine de sa eeh prends juste
676 conscience des poils qui poussent. Donc eeh sur les sports néanmoins sur les sports
678 individuels je trouve au niveau de l'enseignement que ça ne pose pas de problème.
680 Par contre dans les sports collectifs je dit que là, le sport individuel, la mixité est problé-
682 matique par le fait que les rapports de force sont complètement différent, la puissance
684 et d'existence même entre je veux dire la femme et le futur-homme, sont totalement
686 différents aussi. En sport co je trouve que c'est pas, c'est loin d'être une bonne chose.
688 Par contre sur les en collège là doublement, je crois que le les (..) que la mixité n'est
pas une bonne chose pour moi. Donc sur le plan social. Eeeeh même si des question-
nements peuvent se poser. au niveau de l'EPS moi, je dis (..) pour des pour en lycée,
je parle pas du collège, en lycée pas dérangeant du tout dans tout ce qui est sport indi-
viduel. Eeh en mon sens dérangeant par le fait que les motricités sont totalement diffé-
rentes du fait aussi des des âges et des pubertés, là en lycée la jeune fille est déjà
femme que le jeune homme sort à peine de sa eeh prends juste conscience des poils
qui poussent. Donc eeh sur les sports néanmoins sur les sports individuels je trouve au
niveau de l'enseignement que ça ne pose pas de problème. Par contre dans les sports
collectifs je dit que là, le sport individuel, la mixité est problématique par le fait que les
rapports de force sont complètement différent, la puissance et d'existence même entre
je veux dire la femme et le futur-homme, sont totalement différents aussi. En sport co je

692 trouve que c'est pas, c'est loin d'être une bonne chose. Par contre sur les en collège là
doublement, je crois que le les (..) que la mixité n'est pas une bonne chose pour moi.

694 D'ailleurs, ehhh dans les cours de mixité je veux dire nous étant en mixité dans les cours
de sports collectifs, ben à part quand c'est une affaire d'échauffement ou là ça devient
696 je dirais un travail qui est individualisé dès l'instant où il y a un travail de mise en place
de schéma tactique ou de oui je veux dire de schéma tactique, eh bien il y a le groupe
698 des filles et le groupe des garçons, donc on ne pratique plus la mixité dès l'instant où
on travaille même dans le contenu d'une séance la tactique par le fait que les repères
700 dans l'espace, les relations aux autres, donc la vie sociale et la puissance musculaire
est totalement différente. Donc la mixité là, c'est un leurre que de croire qu'on est en
702 mixité quand on fait du sport co. Je parle du lycée. Eeeeh même si des questionne-
ments peuvent se poser. au niveau de l'EPS moi, je dis (..) pour des pour en lycée, je
704 parle pas du collège, en lycée pas dérangeant du tout dans tout ce qui est sport indivi-
dual. Eeh en mon sens dérangeant par le fait que les motricités sont totalement diffé-
706 rentes du fait aussi des des âges et des pubertés, là en lycée la jeune fille est déjà
femme que le jeune homme sort à peine de sa eeh prends juste conscience des poils
708 qui poussent. Donc eeh sur les sports néanmoins sur les sports individuels je trouve au
niveau de l'enseignement que ça ne pose pas de problème. Par contre dans les sports
710 collectifs je dit que là, le sport individuel, la mixité est problématique par le fait que les
rapports de force sont complètement différent, la puissance et d'existence même entre
712 je trouve que c'est pas, c'est loin d'être une bonne chose. Par contre sur les en collège
là doublement, je crois que le les (..) que la mixité n'est pas une bonne chose pour moi.

714 I.: N'est pas ?

J.-B.: En EPS n'est pas un bonne chose.

716 I.: Eh pourquoi ?

718 J.-B.: Parce que j'ai encore plus. On a les des jeunes filles qui à l'âge de 10 ans sont ré-
glé, elles sont déjà femme. Et les petits bonhommes de 10 ans c'est encore des petits
720 garçons quoi. Donc eh là on se trouve véritablement confronter avec des des modes
de fonctionnement qui sont totalement différent, hein. Donc la mixité donc et le travail
722 qui nous aient demandé qui est un travail commun au niveau au niveau des matières
et bien on a des psychomotricités qui sont totalement différentes d'une personne à
724 l'autre. Donc on on peut pas faire, gérer un travail efficace sur l'éducation physique,
hein. Donc je je trouve que c'est pas, ça me semble pas être une bonne chose. Et y
726 compris dans le sport individuel. Si on veut faire de je dirais de quand je dis si on veut
faire de la qualité au niveau de notre pédagogie et de notre contenu, sachant que moi,
728 j'appelle faire de la qualité d'être dans le développement des capacités des capa-
cités et des savoirs faire et des potentiels individuels. Et que bien sûr entre un enfant
730 de un petit garçon de 10 ans et une jeune fille de 10 ans, leur capacité et leur savoir
faire sont totalement différent. Donc je ne peux moi, en tout cas, je trouve pas ma sa-
732 tisfaction dès l'instant où il y a mixité par le fait que les capacités d'une fille à l'âge de 12
ans et les capacités d'un garçon de ne serait-ce que par leur morphologie biologique
734 étant totalement différente, on ne peut pas aller travailler sur du spécifique. Donc en
collège, je trouve dommage moi la mixité en EPS. Pas en lycée.

736 I.: Mhm, d'accord. Si vous vous pensez à la semaine dernière – est-ce qu'il y a des mo-
ments concrets qui vous viennent à l'esprit concernant le rapport filles / garçons?

738 J.-B. (LACHT) (..). Eeh non. Sur mes cours de la semaine dernière concernant les rap-
ports fille-garçons (..) non rien ne me vient. Non non oui oui mais dans le sens où je
veux dire en tant que prof, je suis je suis en face d'un individu, qui a qui a son propre

740 projet, qui a son propre potentiel. Donc qu'il soit fille ou garçon, je m'en fout. Il m'ex-
742 prime son ou je verbal enfin dans l'expression, elle peut être dans le non-verbal. Le
744 verbal c'est que 20 % de de l'expression, ensuite le corps c'est 80 %. quand On voit ça
et ensuite dans leur projet, qui n'est pas le mien. Moi, le seul projet que j'ai c'est de
pouvoir les accompagner dans le leur. Moi, j'ai pas de projets pour les élèves.

Eh donc par rapport à ça, c'est humaniste. Je vais dire qu'il soit garçon ou fille, peu im-
746 porte, j'ai un individu en face de moi qui a une demande, parce qu'il a un projet, je peux
y répondre, ou je peux pas y répondre, mais en EPS, si je peux y répondre, bien j'y ré-
748 ponds, quoi. Hein. Donc dessus à mon niveau garçons/filles non, maintenant au niveau
de le le l'interactivité dans la classe, je trouve que dans l'ensemble c'est très, très saint,
750 l'interactivité garçons/filles dans les cours elle est c'est très respectueux, donc je vois
rien rien d'exceptionnel et de spécifique.

752 I. : Est-ce que vous remarquez des différences entre les filles et les garçons en ce qui
concerne la relation élèves-profs?

754 J.-B. : Ah oui ouioui. Je dirais globalement les filles dans un jeu de séduction, les gar-
çons dans un jeu de pouvoir. Oui, voilà. Donc à la limite quelque part, combat de coq
756 avec les garçons, normal, il faut qu'ils s'affirment les loulous hein. Et puis les filles jeu
de séduction hein dans lequel à ne pas tomber pas tomber dedans je dirais quand j'ai
758 des collègues qui tombe dedans je dis c'est pas notre métier ça hein (LACHT) non
parce que pas je vais dire moi pas d'affectif hein dans le cours d'abord pas à chercher
760 à plaire en tant que prof j'ai très longtemps chercher ça ça m'a valu euh psychologiquement,
je pense que c'est c'est pas épanouissant et c'est stressant sur l'individu parce
762 que c'est rendre rendre l'autre responsable de sa de son propre bien-être et donc ne
pas chercher à plaire et je pense que c'est en ne cherchant pas à plaire qu'on peut ef-
764 fectivement être qu'on peut plaire aux élèves mais non pas plaire affectivement qu'on
peut être dans son identité de prof donc mais par contre, les, je vais dire dans les filles
766 il y a tout il y a bien sûr tout ce jeu là qui est un jeu affectif légitime dans lequel moi en
tout cas, je me refuse de d'adhérer.

768 I. : Je vois. Est ce que vous remarquez des différences entre les filles et les garçons en ce
qui concernent les performances sportives ?

770 J.-B. : Oui inévitablement oui-oui (..) ah oui oui-oui.

I.: Est ce que vous pouvez donner un exemple ?

772 J.-B.: Euh je vais dire euh à tout niveau, du fait de la puissance musculaire du fait de euh
je dirais de euh en exemple je vais dire en athlé on. Si si on fait le même le là, on vient
774 de terminer les épreuves BAC du 3x500, bin les garçons i' vont tourner entre entre 1'20
et par 500 entre 1'20 et 2 minutes et les filles entre 2 minutes et 3 minutes 30 hein voi-
776 là en sprint en sprint idem hein par contre quand je dis sur le sur le l'activité individuelle
ne pose pas de problème par le fait que si on fait un travail sur le propre potentiel et les
778 savoir-faires de l'élève qu'on soit sur un départ de sprint ou qu'on soit sur une course
comme ça de demi-fond. Ta valeur actuellement elle est de 2'35 ton projet c'est de des-
780 cendre à 2'30 ou ta valeur 1'30 et ton projet c'est de descendre à 2'20 ok on va mettre
on va mettre en place je dirais une technique de travail ça ça reste individuelle et ça
782 reste tout à fait possible.

I.: Donc il y a des barèmes individuels ?

784 J.-B.: Voilà hein et donc c'est vrai qu'il y a je dis moi en sport individuel il y a la possibilité
sur un plan pédagogique de pouvoir adapter au mieux au mieux hein parce qu'avec
786 des classes de 35 c'est pas toujours évident mais d'adapter au mieux quelque chose
un peu plus à la carte hein sur le potentiel mais donc, c'est pour ça que la mixité en

788 sport individuel me semble pas être problématique par contre, c'est vrai que les exi-
790 gences sont euh de perf euh les exigences techniques et de performance bien sûr sont
792 là différentes puisque les puissances musculaires sont différentes puis.. non simple-
794 ment les puissances musculaires voilà. (...) Les les vécus, les vécus sportifs aussi sont
796 différents des garçons et des filles hein. Donc euh donc effectivement ça se retrouve
798 en EPS et et c'est vrai aussi que les les morphologies eeh font que bin le eeh je vais
800 dire les le les changements de corps (..) font que les les filles moins bien très souvent
moins bien dans leurs pompes euh ça ça a forcément une interaction sur les résultats,
les performances qui sont là donc je vais dire parfois plus timorée chez la chez la fille
ou la femme parce que ce sont déjà des femmes euh et puisque les garçons sont plus
en combat de coq euh beaucoup plus à prouver à prouver leur puissance et leur valeur
de mâle quoi hein donc les performances s'y retrouvent hein on a besoin de plaire aus-
si à la copine et donc eeh voilà je me je me sors les tripes mais je vais faire 1'20
comme ça la copine elle va aaah voilà hein. (LACHT)

802 I.: Bon. Et les différences entre les filles et les garçons concernant la communication?

J.-B.: À mon niveau comme de la façon de communiquer?

804 I.: Oui ou sois en groupe.

J.-B.: Eeeeh eeeeh certainement beaucoup plus oui à faire attend eeh plus eeehhh cer-
806 tainement beaucoup plus délicat dans les termes à utiliser et moi, mon cru si on tra-
808 vaille en gym il faut vraiment eeh eeh si le le travail du bassin est très important eeh, il
810 faut vraiment avec les filles il faut mettre des gants, faire attention dans les propos
812 qu'on peut qu'on peut tenir des l'instant et donc il faut j'irai avoir une langages qui ne
814 sois pas du tout sexué. Par rapport mais essentiellement technique hein et donc faire
816 attentions je trouve il y a beaucoup plus de sensibilité aux niveau de le la la de l'élève
818 fille que de l'élève garçons de sensibilité dans les termes qu'on et de frustrations ou de
820 vexations dans les termes qu'on peut utiliser. Donc là, moi en tout cas, je fais attention
822 à la façon dans je vais parler. Si je suis avec le public qui est plus féminin comme là
comme en gym ou avec les garçons, comme avec des garçons on peut être plus dans
du rendre dedans. De dire un mec « putain, tu es complètement, tu es une grand bour-
rin, là » les garçons, ils va le vivre. Euh déjà la fille, tu vois, la phrase que je viens d'uti-
liser en disant « putain »... Ça, attention, Jean, moi c'est c'est une express-, – Jean,
c'est moi – (LACHT), c'est une expression que j'utilise souvent « roh putain » j'ai souv-
j'ai j'ai souvent j'ai souvent des élèves qui disent « non on, dites pas ça, on est pas pu-
tains » j'dis c'est pas c'est simplement une expression, mais donc attention quoi, hein
attention bien sûr.

824 I.: Mhm, mhm. Et la communication en sein du groupe, comment ça se passe? Entre les
filles et entre entre les garçons?

J.-B.: Je le disais là tout à l'heure. Moi je la trouve je la trouve très très saine entre garçon
826 et fille. Il y a des couples qui existe qui sont là, qui sont constitués, qui respecte le fait
828 que ce soit en cours et pis ou alors à qui on peut dire « le temps le temps des petits bi-
sous, c'est pas maintenant, maintenant on est en cours on arrête ça quoi ». Et ça, c'est
830 respecté. Bon, le jeu le jeu de séduction et de flirt, c'est sûr qu'il existe. Mais je vais
832 dire qui est légitime, qui est normal à ces ages là. Donc je trouve, pour moi c'est
quelque chose de très sain ce qui se passe dans la mixité là hein. Avec du du resp- du
j'dirais du respect, je trouve beaucoup de respect des garçons se rendant compte j'di-
834 rais d'une puissance musculaire d'une force qui est différente. Donc du j'dirais du res-
pect des gars par rapport aux filles. Hein. (..) C'est c'est les filles qui mènent le jeu
dans l'histoire, c'est les filles qui mènent le jeu, oui. (LACHT)

836 I.: Comment est-ce que vous percevez les filles pendant les activités sportive?

J.-B.: (LACHEN)

838 I.: Est-ce qu'il y a un comportement typiquement fille ou féminin?

J.-B.: Oui, oui. (UNTERBRECHUNG DURCH SCHÜLER) C'était quoi la question?

840 I.: S'il y a un comportement typiquement fille ou comment vous percevez les filles pendant les cours.

842 J.-B.: Oui. Moi, je je dirais oui. Oui, oui. Eeh il y a il y a quand-même grosso modo il y a
844 un comportement d'élève. Ils sont là pour apprendre, ils sont là en cours et ça c'est nous, les profs, qui j'dirais qui mettons ça en place. Bon.

Par contre, c'est, c'est vrai que eeh c'est moins direct, j'vais dire, c'est à mon sens moi ça
846 a plus sujet à des cancons, qu'à des, que de pouvoir trancher directement et trancher dans le vif. Moi je pense je trouve avec les garçons c'est plus facile de tran- de tran-
848 cher. Avec les filles c'est « ah oui, mais monsieur ceci monsieur cela » et pis ou faut faire attention bin oui mais. (..) Aujourd'hui bon il y a beaucoup beaucoup d'interaction
850 qui se mettent dedans. Hein. Alors maintenant j'vais dire que dans la relation avec les les les filles mon point de vue n'est pas forcément objectif par le fait que je suis homme
852 et que tout dépend de ma relation à la femme hein. (..) Donc dessus j'ai j'vais dire là je me je me je me confie. Eeh j'ai j'ai mis j'ai mis longtemps à apprécier à enseigner à
854 des filles. J'ai toujours eu de la difficulté à enseigner à des filles. Eeh maintenant j'veux dire depuis 3-4 ans, j'y prends, j'dirais, j'y prends du plaisir. Mais effectivement je
856 trouve c'est plus (...) Moi, je dis souvent les garçons c'est une 2 CV, hein, on peut aller remplacer une bougie. Les filles sont des ferraris, hein.

858 I.: (LACHT) Oui.

J.-B.: Donc il faut aller, faut aller régler doucement les choses. Alors c'est c'est de la belle
860 voiture, c'est de la ferrari quoi hein. C'est de l'horlogerie, enfin ou du du être un concessionnaire de ferrari c'est pas pareil qu'un concessionnaire de 2 CV. Avec les garçons
862 on peut être une 2 CV. Avec les filles, moi, c'est c'est parfois même, l'image que je me donne avec, si j'ai des classes qui me sont un peu plus difficile, j'me dis, « Jean, regarde-les
864 comme des belles ferraris, et donc vas y sur le réglage quoi hein » !

J.-B.: Voilà. (LACHT)

866 I.: C'est un bonne image, j'aime bien. Ähm. Et donc, non, bon, vous avez déjà dit comment vous percevez les garçons.

868 J.-B.: Mmmh.

I.: Et si vous décrivez le le comportement des filles – est-ce qu'il y a des rôles qu'elles
870 jouent ou comment est-ce qu'elles incarnent ces rôles?

J.-B.: Les filles, est-ce qu'elles jouent des rôles ? (..) Je pense qu'on peut on peut pas gé-
872 néraliser en disant les filles jouent jouent des rôles. Des filles vont jouer des rôles de part de part leur leur vécu, de part l'image qu'elles veulent véhiculer, de part les be-
874 soins d'affection ou je dis moi je pense que les les demandes d'amour (que) d'amour dans dans le bon sens du terme, donc les demandes de reconnaissance mais ça, c'est
876 c'est individuel, donc je pourrais pas faire un langage général sur sur les filles. Mais comme sur les gars, là je reviens sur le fait que en tout cas, la dessus c'est un regard
878 de l'être et de l'humanité, c'est un regard humaniste. Hein et je pourrais pas mettre une généralité sur les filles ou une généralité sur les garçons la dessus.

880 I.: Mhm, bon. Qui est-ce que vous percevez comme dominant ? Ce sont les garçons ou les filles?

- 882 J.-B.: (LACHT). Eeeh. J'dirais (..) dominant les garçons mais qui est-ce qui mènent le jeu, les filles.
- 884 I.: Mhm. (LACHT)
- 886 J.-B.: C'est le c'est le rapp- c'est le rapport humain, quoi. C'est c'est ce qui, moi, je vais dire, c'est c'est notre c'est notre société hein. Bien sur c'sont c'sont les les hommes à part Angela Merkel mais c'sont les hommes qui sont qui sont a pouvoir. Mais quand il y a la révolution française, ce sont les femmes qui sont dans la rue et puis ce sont les rois qui qui sont guillotinéés parce que c'est une action essentiellement de femmes qui sont dans la rue. Et quand une femme descend dans la rue on le voit encore actuellement dans les pays arabes, hein quand quand c'est quand c'est les les femmes qui se mettent qui se mettent à parler, à râler, les hommes, ils mouillent, les hommes ils ont peur, hein et et ils capitulent. Donc j'veux dire et là, dans dans la, c'est à mon avis c'est ce c'est ce rapport. (..) Et on le voit dans la nature dans le, chez les animaux et les mammifères. Euh c'est c'est le roi, c'est le lion, mais quand la lionne, elle veut pas, lion, il i' repart la queue entre les pâtes hein. Donc euh c'est qui est-ce qui est dominant, c'est c'est le lion, mais qui est-ce qui mène le jeu, c'est la lionne. Bon c'est pareil on est des mammifères quoi. (LACHT)
- 890 I.: Donc en résumé, diriez vous que la mixité en EPS est plutôt positive ou plutôt négative ? Pour l'ensemble des filles et garçons?
- 902 J.-B.: Plutôt positive plutôt positive (...) dans dans une vision outre l'EPS dans une vision sociale et dans une vision eeh eeh sociale et humaniste ou de de relation de relation sociale et de relation homme-femme. Au travers précisément de l'EPS s'i' y avait pas une mixité si on était pas en mixité ça ne me dérangerait pas par rapport au contenu de l'EPS mais là y a la mixité et c'est pas (..) ça me semble une bonne chose si je prends l'EPS comme une matière globale eeeeh qui permet comme une matière qui permet d'aller dans la globalité de l'équilibre de l'individu.
- 908 I.: Mhm. Comment est-ce que vous percevez les filles si vous faites des choses typiquement filles? Comme par exemple la danse ou la gymnastique?
- 910 J.-B.: Je fais pas parce que je sais pas faire. Voilà. Alors et c'est vrai qu'ici au lycée: 5 hommes profs du sports!
- 912 I.: Il n'y a aucun aucun femme?
- 914 J.-B.: Il y a aucune femme de, aucune femme prof de sport qui veut donc dire qu'i' y a pas d'activité féminine ! En sport qui fait aussi que bah on a adapté et on a un système de fonctionnement qui fait que la mixité marche bien dans les activités qu'on propose. Maintenant c'est vrai que si on avait une à mon avis une collègue femme y aurait des activités qui seraient plus adaptées à la fille et donc là on ferait sauter et ça poserait à mon avis pas de problème on ferait sauter la mixité.
- 920 I.:Bon et au contraire, si vous faites des choses typiquement masculin, comment est-ce que ça se passe et spécialement pour les filles?
- 922 J.-B.: Alors là ehheh ehh, quand on fait des choses spécifique, elles sont elles sont pour pour les les gars et jamais pour les filles. Voilà. Parce qu'on est à mon avis un corps professoral ici homme.
- 924 I.: Mhm.
- 926 J.-B.: Voilà. Et moi, c'est vrai que d'aller proposer quelque chose de spécifique pour les filles je sais pas faire, je sais pas faire. (LACHT) Donc eeh à cette question je peux pas répondre.
- 928 I.: Oui, je vois.

- 930 J.-B.: C'est vrai que dans les lycées, dans les collèges où je suis allé et il y avait là beaucoup beaucoup de filles, là effectivement, enfin de prof, de prof femme là les profs femmes, là il y avait des activités qui, qui étaient proposées exclusivement aux filles. Et
932 tout passait bien et c'était bien et ça c'était bien c'est sûr c'était bien.
- 934 I.: Et les filles elles peuvent se débrouiller pour faire pour faire des activités plutôt masculines dans l'EPS?
- 936 J.-B.: Oui, oui alors y a y en a toujours c'est des minorités, les filles un peu garçon manqué ou alors pour pouvoir exister dans le groupe des gars oui y en a qui rentre dedans. Mais là là aussi quand c'est de l'activité spécifiquement masculine et qu'il y a une fille
938 qui rentre dedans. Ça fausse le jeu les garçons soient ils se retiennent soient (...) Ah merde, c'est peut-être, pardon, excusez-moi! (UNTERBRECHUNG DURCH TELEFONAT)
- 940 J.B.: Excusez moi!
- 942 I.: Pas de problème! (..) Est ce que vous mettez en œuvre des dispositifs spécifiques pour faire progresser les filles ou les garçons?
- 944 J.-B.: Oui. Surtout dans les sports individuels. il y a possibilité de pouvoir, même si c'est pas à la carte, d'adapter une pédagogie qui soit effectivement plus plus spécifique au
946 besoin je dis bien de l'individu et donc de la femme qui est différent des besoins de l'homme.
- 948 I.: Est-ce que vous pouvez donner un exemple?
- 950 J.-B.: Exemple eehhh... à la limite, dans dans un programme de course de longue durée, je dirais ça, les garçons qui sont peuvent prendre un programme qui va plus axé sur le combat et la performance et les filles plus sur l'ascétisme et le sport loisir. Je vois ici en
952 en en gym dans des propositions de renforcement musculaire. Moi, je propose, à la carte, du travail au niveau du maintien de la sangle abdominale qui va être dans des
954 exercices très spécifiques sur le plan profond, qui vont permettre à l'utérus de pouvoir être maintenu et musclé en prévision des enfants. Donc là, il peut y avoir des spécificités. Quand j'en parle comme ça, aux élèves, même dans un échauffement, en disant
956 ça c'est du spécifique femme, donc les garçons sont aussi intéressés. Ça permet de démystifier aussi le corps et d'en parler sainement et de de de pouvoir apporter l'intérêt de la différence entre : Un un exercice pour les hommes ne va pas avoir le même effet
960 pour les femmes parce que la morphologie est différente hein. Et de pouvoir préciser aux filles quand on fait de la gym, c'est vrai que dans les exercices, moi, je fais, du fait que la morphologie est différente et du fait que la construction du corps – ils en sont encore dans la construction du corps. C'est à prendre en considération et là, on peut
962 faire des choses effectivement spécifiques, je dis cet exemple, d'exercice soit de musculation, soit de maintien, soit de placement du bassin, qui va être spécifique à la femme, parce qu'il y a un utérus qui qui va être appelé à prendre la vie. Tout ceci est à prendre en considération. Voilà.
- 964 I.: Est-ce qu'il y a des séances où filles et garçons sont séparés?
- 966 J.-B.: (..) Ici non. (..) Non.
- 970 I.: Mhm. Okay. Est-ce que vous pouvez résumer les avantages et les désavantages de la mixité? Pour vous personnellement.
- 972 J.-B.: Comme ça. Avantages et désavantages. (..) Eeeeh. Il faut que je réfléchisse, là. (LACHT) (...) Qu'est qu'il aurait comme ... (..) Alors, je vais dire eeh eeh. Certainement, la mixité en désavantage : un frein à, je vais dire, à à à pouvoir pousser plus loin les savoir-faire. Puisque les niveaux sont différents et que une classe c'est 34 et on prend quand même une homogénéité, une globalité que j'veux dire, sur un plan EPS,
- 976

978 eh moins de performance font que ceux qui ehh auraient peut-être le potentiel, ... Une
980 une une fille qui est très forte, je dirais, en 500 ehh si elle est très forte, et qu'elle vaut,
982 qu'elle est en dessous des 2 minutes, elle va pouvoir courir avec les garçons qui vont
984 les faire en 1 minute 20. (...) Par contre les garçons, si la classe est dominante fille,
986 j'vais dire à limite, l'enseignement va être plus sur les savoir-faire de du groupe majori-
988 taire fille qui veut donc dire que frein dans l'épanouissement des savoir-faire ou l'évolu-
990 tion j'dis bien les savoir-faire et je parle pas de performance. Mais à la limite, disons
992 performance, la performance sera moindre parce que le garçon va pas être tiré vers le
994 haut hein. Je veux dire, il y a peut-être ça. (...) Cependant moi j'y vois, parce que j'ai
pas, moi, l'EPS je vais dire j'en ai rien à foutre, c'est qu'un outil. Moi, j'en ai rien à foutre
que mes élèves, ils sachent faire une appui tendu-renversé. Mais vraiment.(LACHT)
Par contre l'outil qu'on me donne c'est de (...) je peux travailler avec l'appui tendu-ren-
versé, je peux travailler avec la roulade avant, si c'est de la gym, je peux travailler
avec des sport co, je peux travailler avec d'la course, je peux travailler avec la détente,
je peux travailler avec la natation, j'ai plein d'outil. J'ai plein d'outil pour faire quoi. Pour
faire que l'individu qui est en face de moi puisse s'épanouir et être serein et en harmo-
nie corps-esprit. Ça c'est le concept de sophrologie. Mettre l'esprit et le corps en har-
monie et j'ai plein d'outil qui sont là. (...) C'était quoi la question, pourquoi j'ai dit ça?

I.: Les avantages et les désavantages de la mixité.

996 J.-B.: Ouais, je ne sais plus pourquoi je suis parti sur (...) oui donc oui oui. Ah oui, c'était
998 les avantages. Donc, je parlais que c'est un désavantage sur le plan de la perfor-
1000 mance. Bon, je sais plus pourquoi j'ai dit ça. Bon, un trou. Ça reviendra peut être. (...)
1002 oui je voulais rebondir sur les avantages. Mince alors. J'ai le trou là. (...) Oui que j'en
avais rien à foutre de l'appui tendu-renversé. Bin oui mais je vois pas pourquoi c'est au
niveau des avantages. Ça c'est un concept, un concept de pédagogie de relation. Bon
je sais pas. Pourtant, je (...) oui voilà oui c'est c'est là que j'y vois l'aspect positif dans
l'être dans sa globalité.

1004 I.: C'est pas grave. Vous avez parlez de la globalité, plus globale, plus sociale.

1006 J.-B.: Ah oui. C'est là où je vois les aspects positive. Dans sa globalité (...) effectivement,
1008 la mixité c'est des réalités de vie, on est dans une réalité de vie. Je regretterais qu'il y
1010 ait p'us la mixité. Il y a des mouvements français qui, mouvements politiques qui
1012 peuvent en parler, plus d'extrême droite d'ailleurs... Moi je trouve ça dommage, parce
que c'est sortir d'une réalité et effectivement ça fait (...) ça pourrait provoquer des sé-
grégations eehh négatives quoi. Et puis la réalité c'est l'homme et la femme quoi dans
la société hein. Donc eh ça je trouve que c'est. J'y vois plus, dans ce principe là, pas
dans le principe de performance d'EPS. Mais dans ce principe là j'y vois plus de béné-
fices, de points positifs quoi. Je regretterais s'il n'y avait plus la mixité!

1014 I.: Depuis combien de temps la mixité existe en France?

1016 J.-B.: Ça a commencé quand j'étais en quelle classe? Eeh, je suis rentré ici au lycée, ça
1018 commencé je suis rentré en Seconde donc je suis rentré en 16 ans donc, j'ai du rentrer
en 72, non pas 72 non, 56-66 euh j'suis né en 56 si soix...cinquante six, en 70, 70-71 la
mixité en France depuis 1971, ça doit être quelque chose comme ça. 1970, dans ces
eaux là.

1020 I.: Mhm, mhm d'accord. (...) Comment est-ce que vous voyez le futur? Comment est-ce
que vous voyez l'EPS idéal, si ça existe, dans environ 20 ans?

1022 J.-B.: En France? (LACHT) Je me suis jamais posé la question de comment comment je
1024 pourrais imaginer l'EPS idéal. (...) Ehhhh (...) alors, matériellement parlant, je veux dire
des effectifs, la la (...). La possibilité justement de pouvoir travailler sur la réalisation de
l'individu donc dans sur son équilibre et sur son harmonie corps-esprit. Eehh et que ça,

1026 il faut des effectifs plus réduit, des enseignants mieux formés, même si en EPS, je
1028 trouve qu'en France on est des enseignants en tout cas dans les corps des ensei-
gnants. À mon avis l'EPS les profs les profs d'EPS sont certainement les mieux formé
1030 parce que - à mon avis - parce que dans le cycle de formation, on a psychologie et pé-
dagogie important dans le cycle de formation. Que les autres profs, c'est des des ten-
1032 tateur d'un savoir avec les licence master 1 et master 2. C'est des belles têtes mais
alors ils ont ils ont, dans leur enseignement on oublie la pédagogie et la psychologie,
1034 qu'en l'EPS on y est profondément. Donc même si je trouve qu'effectivement il y a une
bonne formation je pense que moi moi j'aimerais que l'EPS puisse se dégager de l'édu-
1036 cation physique et sportifs mais qu'on puisse véritablement voir comme un outi' une
multitude de ressource d'outils et de moyen pour un objectif qui est eeeeh l'harmonie
1038 de l'individu qui est en face de nous, corps-esprit. Et quand je dis harmonie corps-es-
prit de l'individu, l'harmonie c'est véritablement que au travers du corps donc de l'EPS,
1040 de l'EP je dirais que chacun individu puisse être conscient dans ses ressentis et dans
ce qu'il est de ses propres capacités, ses propres valeurs, ses propres savoir-faire qui
1042 sont différent. (..) Donc de pouvoir amener à ça. Ça, ça serait dans l'idéal. Comment
faire? J'en sais trop rien. En tout cas c'est pas en 2h par semaine qu'on peut penser
1044 faire quelque chose hein. 2 heures qui c'est résume en 1h20, 1h30 maximum. Donc il
n'y a aucune acquisition. Moi, c'est ce que je dis aux inspecteurs. Vous me faites rire
1046 dans les acquisitions. Une heure et demi par semaine eeh on le sait bien qu'à haut ni-
veau - moi, j'étais sportif de haut niveau – si j'passais un entraînement, bin l'entraîne-
1048 ment que j'avais fait deux jours avant, il était perdu. Il fallait que je recommence, parce
que l'acquisition, elle est pas là. (...) Donc là, c'est du l'utopie. Ça veut donc dire que
1050 tout ce qui est apprentissage comme là, on va leur apprendre l'appui tendu-renversé,
mais on en a rien à branler quoi. Moi, personnellement, j'en ai rien j'en ai rien à foutre,
1052 parce que c'est pas avec l'appui tendu-renversé,... ils vont peut-être même jamais sa-
voir faire un appui tendu-renversé. Par contre qu'au travers de l'appui tendu-renversé,
1054 ils puissent prendre conscience de toutes des chaînes énergétiques qui fonctionnent et
des sensations à partir des pieds ou à partir du mains jusqu'à la pointe de pieds donc
1056 de d'un équilibre et d'une d'une ligne énergétique dans le corps qui va pouvoir leur ser-
vir et d'être à l'écoute de ce corps dans les sensations que celui-ci envoie. (...) Là,
1058 okay. Mais là, c'est le sophrologue qui va parler là, tu vois, c'est pas le prof du sport.
Mais effectivement je vais dire quand je parle comme ça avec avec les les collègues
1060 aussi là ça les intéressent, avec les élèves, ça ça les intéressent aussi. Quand je parle
dès l'échauffement où je suis dans les ressentis et dans le sensitif, dans le kinesthé-
1062 sique eh bin je dit que là les élèves me le disent ils comprennent quelque chose, parce
qu'ils sentent. Et c'est pas du cognitif. Alors ça à mon avis, c'est de l'EPS idéal. (..) Le
1064 fait avec les élèves en sprint eh de qui court vite j'en ai rien à foutre, mais dès l'instant
où on fait un travail de d'image mental de la la du champion du monde là eeeh du
100m eeeh bolt eeeeh, le jamaïcain.

1066 I.: Usain Bolt.

1068 J.-B.: Oui, Usain Bolt. Que dessus je leur demande de regarder puis que je fais un travail
au travers de la sophrologie et donc de la relaxation et la concentration d'image mental
1070 d'Usain Bolt qui vole plus qu'il ne court sur un 100m. À partir de ce moment là pour
quand on a intégré ces ressentis comme ça de papillon ou d'oiseau et qu'on vole.
1072 Qu'on sait les sensations... Alors le sprint eh moi je l'ai vu avec les élèves les perfor-
mances sont profondément amélioré. Moi je me souv.. je m'en foutais qu'ils améliorent
1074 leurs performances. Eux, ils étaient contents parce que dans le système c'était impor-
tant au niveau du BAC d'avoir une belle note. Donc ils ont amélioré leur ... Mais c'est
qui qui me retourne aussi c'est jamais on a pensé ça, puis jamais on a ressenti ces
1076 choses là, jamais des filles qui me disent « moi, j'ai toujours cru que j'avais un cul qui
était lourd, et là j'ai me senti légère ». Ah à partir de ce moment là on va je veux dire là

1078 mon métier commence je vais dire, eeh. Si au niveau l'idéal, au niveau prof de sport si
1080 on peut solliciter des choses comme ça. Donc avec une autre connaissance, mais
1082 avec effectivement un regard différent et c'est vrai qu'avec des effectifs qui serait plus
1084 réduits, on pourrait ensuite quand une fille dit « je me suis jamais senti aussi lé-
gère et j'ai toujours pensé que j'avais un cul qui était lourd » là c'est on peut s'mettre
aussi à travailler sur l'image d'elle même, sur les ressentis et comment elle peut pro-
gresser. Ça, ce serait pour moi l'EPS idéal. (..) Avec l'utilisation de ces moyens qui
nous sont donnés, des moyens sportifs.

1086 I.: Mhm.
J.-B.: Mais c'est de l'utopie, à mon avis. (LACHT)

1088 I.: Pour finir, est-ce qu'il y a des choses que vous voulez dire?
J.-B.: Ah bin j'en ai déjà dit beaucoup. (LACHT) Euh, non, nonnon. Ah comment, non, je
1090 pense que j'en ai bien dit sur, à la fois sur l'EPS tel que je le conçois en France, que je
1092 la trouve vraiment pas bonne. Du fait ne serait-ce que des 2 h, des 2h avec des
classes qui vont à 35 à 40 quoi il faut pas croire qu'on peut faire faire du bon, du vrai
1094 boulot, hein. Mais néanmoins je vais dire on a une métier qui est eeeeh (..) qui nous
offre beaucoup de possibilité en tout cas dans le développement personnel je veux dire
1096 on a une métier si on le désire qui nous permet, à nous en tant qu'individu de de (...)
pouvoir pouvoir ne pas stagner. De pouvoir être aussi nous-même enseignants de pou-
voir être en évolution. (..) Hein. Voilà.

1098 I.: Ah bon. Merci beaucoup pour cette interview.
J.-B.: C'est moi qui vous remercie.

1100 I.: Eh bon appétit!
J.-B.: Merci, oui oui!

Herr G.

Befragter : Herr G., 40 Jahre
Dauer : 23:59
Interviewerin : Corinna Anja Matousek
Datum / Zeit : 11. Dezember 2012, 12.20 bis 12.44

1102 I. :Voilà, bon – tu es prêt?

G. : Oui.

1104 I. : D'accord, on commence. Comme je l'ai déjà dit, j'utilise cet interview pour mes mé-
1106 moires donc le sujet c'est la mixité. Bien sûr que l'interview sera anonyme. Depuis
combien de temps est-ce que tu es enseignant d'EPS?

G. : Depuis, äh, Septembre 1998, donc ça fait 14 ans.

1108 I. : Mhm. Et quel ages ont tes élèves?

G. : Au lycée ça va de 15 à 18. 15,16,17,18.....

1110 I. : Et tu as tous?

G. : Oui. Seconde, première, terminale les classes du lycée.

1112 I. : Dans tes cours d'EPS, les filles et garçons sont mélangés.

G. : Oui.

1114 I. : Comment ça se passe?

G. : Et ben, le programme d'ajoute à la mixité. Dans les textes officiels la mixité est re-
1116 commandé donc déjà de manière légale, on est pas obligé de mélanger garçons filles.
En gros, comment ça se passe, les programmes sont les mêmes. Les groupes dans un
1118 groupe-classe sont parfois, parfois font qu'il y a une séparation. C'est pas selon le ni-
veau de pratique en fait et parfois c'est une fille et un garçon, 3 filles, un garçon, sans
1120 faire de statistique globalement il y a quand-même parfois une parfaite répartition les
filles on le même niveau que les garçons dans certains activités et pas dans autres.
1122 Bon an mal an la mixité, elle se met en place selon les activités déjà, les activités spor-
tives et puis elle se gère voilà, avec le niveau et l'activité.

1124 I. : Mhm.

G. : Il y a pas de questions, il y a d'évaluation différent sauf en athlétisme ou en natation.
1126 À cause de différences physiologiques. Comme c'est dans tout ce qui est chronométré
il y a des barème différents. Il y a des barèmes garçons et de barèmes filles, même
1128 s'ils continuent de travailler sur le même sujet donc même, si le contenu du travail est
le même, ils ne sont pas évalué sur le même barèmes. C'est pareil, les barèmes sont
1130 en athlétisme, en natation. En gym, les codes ne sont pas les mêmes parce qu'il y a
(..) fédéral ... donc on se sert de ce barème là. Il n'y a pas de barème commun et je
1132 préfère faire des différence ateliers. En gymnastique, en athlétisme et tous les sports
chronométrés ils sont les barèmes différents. En sports collectifs, il y a un barème
1134 commun, en sport du racket il y a un barème commun aussi. Dans les sports de gym-
nastiques, athlétisme et aussi tous les sports chronométrés ont des barèmes différents
1136 donc on fonctionne séparément. Ce qui nous empêche pas de travailler la même
chose.

- 1138 I. : Bon, okay, par rapport de différences (..) si tu penses à la semaine dernière est ce qu'il
 1140 y a des moments concrète qui ta viens à l'esprit par concernant le rapport fille
 garçon ???
- G. : Oui. Les problèmes qu'on rencontre essentiellement sont en sports collectifs.
- 1142 I. : Mhm.
- G. : Où les différences entre physionomie et physique font que dans les confrontations,
 1144 dans les duels dès qu'il y a un impact, le dès qu'il y a un resserrement du contact il y
 1146 un écart assez grand physiquement entre les garçons et les filles. Donc parfois dans
 1148 les sport co, l'osmose, elle ne prend pas bien. Donc parfois, les filles ont du mal; par-
 fois, les filles sont un peu noyé dans la masse. Elles sont parfois éloignés, elles ont du
 mal à s'exprimer. Sauf si elles ont vraiment un vécu très fort dans cet activité là. Donc
 c'est surtout dans les sports collectifs où la mixité elle est plus difficile à là eehh elle est
 1150 moins positif.
- I. : Mhm.
- 1152 G. : Parce que les filles et il faut dire que les garçons ont de mal à donner le ballon aussi
 on va dire depuis les filles ralent un peu parce que (..) comment elles allent. Donc c'est
 1154 là où on a des difficultés. Donc dans toutes les autres activités ça gêne pas. Une fois
 qu'ils sont en confrontation l'un contre l'autre, soit le garçon est plus fort, il gagne s'il
 1156 est moins fort, il perd et puis dans les activités individuels, on gère le travail y a pas de
 soucis c'est très sympa. C'est vraiment dans les sport co qu'on a du soucis si il faut
 1158 pour bien gérer cette mixité parfois moi mais on sports collectifs, je prends la décision
 en sport collectif de séparer quelquefois les garçon-filles pour que l'intérêt c'est le pro-
 grès de l'élève, pour que le progrès puisse se voir quand-même. Si je mets des filles
 1160 avec des garçons sachant qu'elles vont jamais avoir le ballon, elles travaillent pas.
- 1162 I. : Beh oui.
- G. Eh c'est donc l'ambiance elle est pas bonne, la mixité elle n'a pas de sens, elles tra-
 1164 vaillent pas. On ne discutent ça c'est une décision personnelle quoi.
- I. : Okay, mhm mhm.
- 1166 G. : Dans le texte, la mixité, elle est encouragé, mais elle est pas obligatoire. On nous in-
 vite, on nous incite à le faire, mais on ne nous oblige pas. Si je décide un jour de faire
 1168 un groupe que avec des garçons je suis pas hors la loi.
- I. : On comment est-ce que ça marche pour toi ? Il y a deux groupes en fait ou vous êtes
 1170 à deux ?
- G. : Oh non, je suis tout seul.
- 1172 I. : D'accord et ça marche ?
- G. : Oui donc je gère entre deux groupes différents; on alterne par phase on sépare un
 1174 peu l'espace en deux. Souvent les consignes restent les mêmes. Le tout c'est que (...)
 Les groupes de travail soient homogène entre eux. Donc eh si parfois je pense que
 1176 pour l'homogénéité du travail, il faut séparer, je sépare.
- Parfois, c'est pas la peine donc on reste mélanger. Si le niveau est le même, y a pas. (..)
 1178 C'est pourquoi dans les sport de racket, j'ai fais de groupe de quatre par terrain c'est
 pas gênant d'avoir deux filles, deux garçons, trois garçons, une fille, si le niveau de
 1180 pratique est le même donc là, dans ce cas là, c'est parfait. C'est vraiment dans les
 sports co où on s'en rend compte.
- 1182 I. : D'accord, mhm. Est-ce que tu remarques des différence entre les filles et les garçons
 en ce qui concerne la relation élèves-profs?

1184 G. : Ehh, oui, oui, forcément justement. Les garçons sont dont la maturité n'est pas la
1186 même. Les garçons sont encore très dans la compétition, dans la confrontation, dans
1188 le fait de se mesurer. Donc moi j'ai un rapport avec eux un peu de de compétiteur
1190 c'est un peu comme ça que eux le percevoive là. Avec les filles, c'est pas du tout la
1192 même chose. Elles sont très vite souvent dans l'optique de progrès, de faire son travail
1194 scolaire et on a une relation un peu plus tempéré, un peu moins compétitive, un peu
1196 plus scolaire en fait. C'est une relation plus scolaire, en général. Les garçons sont très
dans la compet encore, on a une relation compétitive, oui. Après au fil des années en
terminal ça se voit moins, il sont plus dans l'objectif du BAC, ils ont compris que c'est
une sport scolaire et pas de sport fédéral et on commence à avoir des rapport plus
équilibrés. (..) Après le fait que je sois un homme. La présence féminin, c'est pas le
même rapport non plus l'aspect soumission enfin soumission entre guillemet. Affinité ça
peut exister parfois (...) entre masculin féminin ça peut changer les rapports.

I. : Oui, ça c'est sûre.

1198 G. : Mhm.

I. : Bon eh (..) Nous somme encore chez les différences entre les filles et les garçons.
1200 Concernant les performances sportive?

G. : Oui. Physiologiquement de tout façon il y a forcément des différences entre garçons-
1202 filles et garçons a partir de 15-16 ans parce que les garçons prennent en masse mus-
culaire, déjà c'est physiologique, ils prennent plus en masse musculaire que les filles.
1204 Donc il y a une différence physique qui est presque naturelle. En dehors d'élèves qui
seraient spécialiste parce qu'ils sont une fille sportive peut être aussi performante
1206 qu'un garçon sportif. Mais là on est à l'école donc on est pas dans une spécialité spor-
1208 tive sur le sport et pour la masse, il y des grosses différences physiques entre les filles
et garçons. Le niveau moyen, le niveau moyen des garçons est plus puis physique-
ment plus performant que ehhh (..) c'est physiologiquement, c'est musculaire.

1210 I. : Mhm, okay. Et concernant la communication, les filles et les garçons ?

G. : Entre eux alors ? Meeh boh, dur de répondre pour moi, ça fait 15 ans que je fonc-
1212 tionne comme ça donc c'est des rapport normaux, des rapports sociaux. Je n'ai rien à
dire en dehors des aspects. Les sport collectifs, qui créent des tensions en dehors, je
1214 pense que la mixité c'est une bonne chose ça reflète tout à fait le monde c'est normal,
sachant qu'on est à l'école on est pas dans un objectif de perf' donc eeh y a des rela-
1216 tions d'entraides. Ils passent un diplôme, ils sont pas en concurrence les uns avec les
autres, c'est pas un concours c'est une bonne chose c'est assez représentatif du
1218 monde.

I. : Okay. Et... comment est-ce que tu perçois les filles pendant les activités sportives?
1220 Est-ce qu'il y a un comportement typiquement « fille » ou « féminin » ?

G. : (...) Je veux pas faire de généralité, donc je dirais NON, je n'en vois pas. Parce que
1222 c'est vraiment juste une question de vécu moi par rapport à ma discipline soit ils ont un
vécu et une habitude de travail ou une vécu sportif. Il y en a qui n'en ont pas, mais
1224 c'est valable aussi chez les garçons au début, j'aime pas je sais pas.

On peut pas dire que les filles sont mois courageuse que les garçons. On pourrais dire
1226 que parfois, dans les classes les filles, c'est un peu la caricature des beaux cheveux.
Les garçons même s'ils font moins attentions à cet aspect physique, à l'aspect bien
1228 coiffé, bien maquillé, bien habillé ils viennent après le cours. On peut pas faire de cari-
cature je crois que ça dépend surtout de (..) ceux qui ont eu un vécu, qui ont eu l'habi-
1230 tude de faire du sport ils le font. Mais non, je dirais non, il y a pas de comportement ty-
piquement féminin.

- 1232 I. : Et si tu fais le trucs typiquement fille comme la danse ? Est-ce que ça change ?
- 1234 G. : Ce qui change c'est chez les garçons. (LACHT) Les garçons ont quand même une
 1236 idée assez arrêtée sur certaines activités. Que ce soit la danse, ou l'acro-gym, la gym,
 1238 même si pour eux, dans leur représentation, c'est pas des sports. Uh non non, un gym-
 1240 naste, Homme – femme, c'est difficile. Mais la représentation des garçons, la gym c'est
 juste pour les filles. Donc du coup là, le rapport s'inverse les garçons ont un peu de
 mal de se mettre en avant, passer devant tout le monde. Que les filles, en dehors de
 celle de part le fait de l'adolescence qui n'aime pas se montrer, sont plus à l'aise dans
 des activités comme ça forcément là le rapport s'inverse.
- 1242 Mais c'est dans les représentations, la France n'a pas une culture gym donc dans la tête
 1244 de nos garçons qui ne pensent qu'à jouer au foot ou au basket, et (..) pour eux, la gym
 c'est un sport de fille alors que quand on voit ce que font les gymnastes c'est surtout
 un sport difficile en fait que ce soit pour les filles ou les garçons alors la c'est sur les re-
 présentations.
- 1246 I. : Bon, okay. Si tu décris le comportement des filles – quels rôles est-ce qu'elles jouent?
 Et comment est-ce qu'elles incarnent les rôles ?
- 1248 G. : Bonne question. (..) on a tellement eu l'habitude de fonctionner ensemble. Mais les
 1250 rôles sont c'est quoi là ? Ils ont tous le même rôle, tous travail; après les rôles qu'on
 1252 peut attribuer c'est sur la gestion de groupe, organiser le travail, préparer un échauffe-
 1254 ment, arbitrer, gérer, gérer les files de travail on peut faire le constat quand même que
 1256 les filles sont plus scolaires que les garçons. Elles sont plus soucieuses de tout ce qu'il
 1258 y a autour de la pratique en elle-même, un peu plus scolaire en fait que les garçons qui
 foncent dedans, ce qu'ils veulent (..) c'est un problème de maturité. Les garçons aussi
 ils ont des représentations, ils veulent gagner, ils veulent faire leurs courses que le pa-
 pier soit bien rendu mal rendu, ils s'en foutent. (..) Les filles, elles tempèrent un peu
 l'ambiance de classe et quand on a beaucoup de filles dans une classe, il faut recon-
 naître que l'ambiance est en général plus calme, plus posé.
- 1260 Ça se ressent peut être parfois en terme de contenu, de performance, le fait d'aller un peu
 1262 moins loin parce que eehh ehhh l'investissement physique est un petit peu moindre.
 Mais c'est quand même une ambiance est plus calme plus sereine pour travailler. Et on
 1264 peut faire des choses de qualités dans la compréhension, dans l'observation, dans la
 gestion de la classe. J'organise, j'aide ma partenaire eeh en ce sens, on peut, je sais
 pas si on peut, faire une caricature, quand il y a des filles ça calme un peu l'ambiance
 de classe.
- 1266 I.: Ah bon. (..) Qui est ce que tu perçois comme dominant les garçons ou les filles ?
- G. : Dans la pratique sportive toujours hein ? On reste dans le cadre du cours d'EPS ?
- 1268 I. : Oui.
- G. : Ça dépend, ça dépend ce qu'on appelle par dominant si c'est je suis présent (..) enfin.
 1270 Les garçons imposent leur présence parfois ils imposent leur présence. Ils viennent
 (..), le sport pour eux c'est leur terrain, c'est leur classe. Il faut qu'ils soient là. C'est un
 1272 problème de maturité. À l'arrivée, je pense que les filles en général arrivent toujours, si
 elles ont envie de faire quelque chose elles le font. Elles passeront pas par les che-
 1274 mins de la force, elles passeront pas (..) c'est une autre façon de fonctionner. Donc est
 ce qu'il y a des dominants? Oui, de part leur présence les garçons dominant, ils s'im-
 1276 posent ils ont besoin d'activité ils ont une énergie. Après qui a raison à la fin je sais
 pas. (LACHT)
- 1278 Il y avait un jeu un peu, comment dire il y a les brutes, sans faire de caricature, il y a les
 brutes qui prennent la place et qui petit à petit, bon an mal an vont faire leur chemin

- 1280 quand même et réussir à trouver leur place. Pour moi, dans la confrontation, donc eeh
 1282 les filles vont peut être un peu plus négocié ? Un peu plus s'adapter ou (..) ont peut
 être moins besoin de se montrer.
- Donc il est difficile de répondre. Si c'est dominant d'un point de vue physique oui les gar-
 1284 çons dominant, ils arrivent et ils prennent la place voilà ils prennent la place, c'est mon
 terrain, c'est mon place, je suis là, eh. Pareil – ça dépend de (...) sports co ils sont
 1286 les mecs qui prennent la place, en gym c'est la place pour travailler. Il y a pas de ré-
 ponse, je pense.
- 1288 I. : Donc, en résumé, diriez-tu que la mixité en EPS est plutôt positive ou négative pour
 l'ensemble des filles et des garçons?
- 1290 G. : Apparemment à moi, c'est positive. (..) Il n'a y pas de séparation garçons filles. Il y a
 1292 une séparation niveau, progrès, compétences, problèmes, thèmes. Pour moi, c'est plu-
 tôt positive.
- 1294 I. : Est-ce que tu mets en œuvre des dispositifs spécifiques pour faire progresser les
 filles? Est-ce que vous pouvez donner un exemple?
- 1296 G. : Oui, oui, mais pas beaucoup. En général, le travail c'est le même, on travail pour le
 même chose. En sports co, je les sépare quelquefois, mais ça dépend de niveau, pro-
 grès, performances, compétences.
- 1298 I. : D'accord. Est-ce que tu peux résumer les avantages et des désavantages de la
 mixité?
- 1300 G. : Mhm. Bon moi, comme j'ai déjà dit vraiment pour la vie scolaire je vois que les avan-
 1302 tages, mais en niveau des performances sportifs, parfois les exercices (..) eeh. En ni-
 veau de disant vie scolaire, donc pas forcément très haut niveau et très évalué, dans
 1304 une classe en niveau pratique ça porte que des filles et que des garçons, ta le pro-
 blème de pratique que tu as pas les temps ni le place ni pour progresser tous le monde
 1306 veut vraiment chercher l'excellence. Il y des collègues, des collègues différents et quel-
 quefois il's arrivent de se mélanger, quelque sont très, très bons, quelque sont très,
 1308 très faibles. Et donc, tout ça (...) Donc je (..) parfois encore, quelquefois c'est pas bon.
 Les garçons sont très performants, les filles très performantes. On vois pas (...) C'est
 1310 juste en sport co, ou il y a des confrontation. En handball, il y a du contacts, en football
 1312 il y a du contacts, dans le basket, il y a du contact. C'est que en sports collectifs ou on
 pourrais trouver une convention de la discipline. Mais là on est dans les problèmes pra-
 tique, tous que qui est autour de l'organisation eeh tout va bien, tout ça.
- 1314 I. : Oui. Comment est-ce que tu vois le futur? Comment est-ce que tu vois l'EPS idéal
 dans 20 ans?
- 1316 G. : Il faut faire attention que je dit pas de bêtises. (LACHT) Non mais moi, je, le problème
 c'est que c'est une système d'avant et moi, je m'ai fait adapter. Dès que donc eeh
 1318 d'avoir les textes officiels, je m'adapte à ces textes là, donc ou je me rends compte eeh
 forcément j'ai l'impression que ça se passe bien, que les élèves ont bien compris. Eeh
 1320 donc j'ai l'impression que ça change pas. Il faudrait changer ce serait plus d'heures par
 semaine, ça, c'est une autre problème. En gros, deux heures par semaine c'est pas
 suffisant.
- 1322 I. : Mhm.
- 1324 G. : Et après dans la mesure on cherche pas de tout à faire de la compétition, dans le
 cadre de cours d'EPS non plus eh. Il y a pas de raison de (..) on vois pas une évolu-
 1326 tion vers la séparation garçons / filles. Ou ça voudrais dire qu'on change des objectifs.
 Qu'on cherche maintenant eeh de faire des sports scolaire, en vie scolaire. On sépare
 pas garçons / filles, on sépare garçons / filles par activités.

1328 C'est pas comme en club, parce que là, je suis prof d'EPS depuis depuis eeh, mais je suis
je suis éducateur, entraîneur, et ça c'est mon travail. (..) Donc ehhs nous, on espère
1330 que ça changera pas, c'est notre travail, le sport à l'école. S'il y a une prof du foot qui
vient, un prof de racket qui vient, sépare le bons et les moins bon, sépare les garçons
1332 et les filles. Uh là, ce serait mal pour nous, c'est notre travail. Donc comment je vois de
temps en temps... Je vois pas de grands choses et j'espère que ça changera pas.

1334 I. : Okay, mhm. Est-ce qu'il y a quelque chose que tu veux dire pour finir?

G. : Eehh. (...) Eehh oui. C'est une grand message. Deux heures par semaine, c'est pas
1336 suffisant. Et surtout pour les élèves qui fait pas le sport en dehors de l'école. (..) Il y en
a de plus en plus, il y a les problèmes des (..) il y a des problèmes des comment dire
1338 de présentation. Il y a beaucoup d'élèves qui sont sur leur Wii et l'ordinateur, il y a le
mal bouffe, il y a beaucoup des gamins qui – il y a les sportifs aussi qui sont très bon, il
1340 sont très performantes, mais il y a une grosse masse qui n'est pas bon et qui passe
leur temps avec n'importe quoi, vers la télé etc. Ce serait deux heures de plus, s'il y'au-
1342 rais une demande à faire, ce serait cella là.

I. : Mhm, okay. Ehhs, merci beaucoup pour cette interview!

1344 G. : Bon de rien, avec plaisir!

Herr T.

Befragter : Herr T., 41 Jahre
Dauer : 35:40
Interviewerin : Corinna Anja Matousek
Datum / Zeit : 18. Dezember 2012, 16.20 bis 16.55

- 1346 I. : Donc, Voilà c'est une interview pour pour mes mémoires de fin d'étude dont le sujet est la mixité et la discrimination positive à l'égard des filles en EPS. Thomas depuis combien de temps êtes-vous enseignant en EPS ?
- 1348 T. : J'ai obtenu le CAPES en 2003. Du coup, ça fait quasiment 10 ans que j'enseigne maintenant.
- 1350 I. : D'accord. Et quel âge ont vos élèves ?
- 1352 T. : Mes élèves euh sont des collégiens. Du coup, ils ont entre 11 et 15 ans, en règle générale, s'il y a pas de retard.
- 1354 I. : Ok super. Euh si vous pensez à à la semaine dernière, est-ce qu'il y a des moments concrets qui te viennent à l'esprit euh concernant les rapports euh fille/garçon ?
- 1356 T. : Eeuh alors pour te donner un exemple concret de la semaine dernière, c'est vrai qu'il y a un truc qui est qui est arrivé d'assez particulier. C'est qu'en fait, on n'avait pas les installations disponibles pour tous les profs. Du coup, on s'est retrouvé euh à trois trois
- 1358 profs dehors en fait sur des sur un seul plateau euh de hand, qui peut faire foot aussi et des installations style basket quoi. (..) Et du coup, euh d'emblée, c'est vrai que on
- 1360 donne une grosse part en fait au, à l'activité foot peut être parce que c'est une activité, je m'disais, j'y pensais vraiment la semaine dernière, je m'disais c'est, ou c'est une activité qui est facile à enseigner qui ne nécessite pas d'arbitre et compagnie. donc du
- 1362 coup, on a fait jouer ça. Mais, c'est quand même au détriment finalement des filles. (...) Parce que tu te rend compte à part quelque fille qui jouent et en plus en club au foot à
- 1364 Wattrelos, parce que ça existe euh y a quand même une grosse part qui est réservé au sport des garçons. Et puis au final, même si on donne un ballon euh pour pouvoir donner une alternative aux filles et faire du basket euh ça reste euh l'activité prioritaire ça
- 1366 reste ça a resté le foot. Et au final les filles, elles ont fini par se désintéresser un petit peu. Comme c'était pas vraiment une heure cadrée euh d'enseignement. Et c'était plutôt euh un peu comme on voulait. Elles sont restées un peu inactives et je trouve ce
- 1368 rapport là i' il il est il est souvent souvent euh on retrouve souvent présent c'est que elles se mettent un peu plus en retrait. Alors est-ce que c'est l'enseignement ? Est-ce que c'est le prof qui fait ça ? Est-ce que c'est les activités qui font ça qui sont proposées ? Mais en tout cas, il y a vraiment un retrait au détriment des garçons sur l'EPS au collège ouais actuellement.
- 1370
- 1372
- 1374 I. : D'accord. Et est ce que tu as remarqué des différences entre les entre les deux entre les filles et les garçons en ce qui concerne les relations avec le prof, avec toi ?
- 1376
- 1378 T. : Bin en fait les, dans la relation prof-élèves. (..) Moi là maintenant tout de suite quand tu me demandes, je pense ne pas faire de distinction fondamentale dans l'approche.
- 1380 Après, il est sûr que je m'adresse pas de la même manière à un petit frêle et à un grand costaud s'il y a un problème qui se passe. Je ne m'adresse pas de la même manière non plus à une fille frêle et à une une fille qui est casse-pieds. Mais je pense que
- 1382 je ne fais pas de différence vraiment garçons/filles. C'est plus dans. (...) La différence, moi, pour moi, elle se fait dans dans le feeling avec le gamin quoi. Y a y a des y a des
- 1384

1386 filles qui sont, et j'en ai en tête, qui sont super récalcitrante et qui sont chiantes, et avec
1388 lesquelles je ne m'adresse pas du tout de la même manière euh que si elles étaient
1390 qu'elles étaient plus cool et donc je fais pas trop de différence. Moi personnellement,
1392 je fais pas trop de différence garçon/fille dans la relation avec avec moi. Je peux pas
1394 parler sur pour les autres collègues parce que donc prof/élève, du coup, je parle que
1396 de mon expérience. Après je pense que, en terme de performance sportive, si ça
1398 pouvait être l'objet de la question, les, je, on essaie en fait, en règle générale, en 6ème
1400 de ne pas faire de différence euh au niveau des barèmes de perf, de performance. C't
1402 à dire qu'au final euh jusqu'en fin de 5ème euh on essaie de faire les barèmes à peu
1404 près pareil, parce qu'on se rend compte que physiquement, elle sont capables, filles
1406 comme garçons de produire la même performance sportive. Par contre, à partir de
1408 la période charnière de l'adolescence. C'est à dire fin fin 5ème-4ème. (...) Là, il faut
1410 commencer à différencier un petit peu les perfs parce qu'au final, on se rend compte
1412 que de toute façon au lycée et dans le sport fédéral, on y est, on y est relativement
1414 vite. Au lycée, ça commence déjà à faire des barèmes de performance avec fille/gar-
1416 çon séparés. Et c'est vrai qu'il faut quand même s'adapter. On lance pas le même
1418 disque en athlé ou on lance pas le même poids en athlé si on est une fille ou un gar-
1420 çon. Et puis au final, je pense, que les différences, elles sont nécessaires à prendre en
1422 compte. Mais elles doivent pas être euh discriminatoire quoi. Ça doit pas être t'es t'es
1424 fille t'es faible donc tu t'auras une meilleure note. Non c'est un barème qui doit être ame-
1426 né progressivement quoi. Donc en gros euh ouais je suis un peu la dessus après.
1428 J pense qu'il faut justement vraiment comme j'disais se caler sur la période euh char-
1430 nière de l'adolescence, où où au final, faut qu'on prenne en compte le fait que que
1432 dans l'évolution euh de la maturité fille/garçon c'est pas pareil et qu'c'est (...) Et qu'on
1434 n'a plus les mêmes attentes, les mêmes motivations, les m- les mêmes envies de prati-
1436 quer. Mais mais après vraiment, début, ch't'dis, début 6ème non et puis au fur et à me-
1438 sure de la scolarité au collège ouais plus en troisième quoi du coup.

1412 I. : Tu disais eeh que tu faisais pas de différence grosso modo entre les filles et les gar-
1414 çons. Mais inversement, est-ce que eux euh font une différence ? C'est à dire est-ce
1416 que les filles s'adressent différemment euh à toi que les garçons ?

1418 T. : Bin y est sûr que les filles, euh elles elles s'ad- s'adressent différemment. Mais par
1420 exemple j'ai cru comprendre par des discussions avec les profs que que les filles
1422 elles pouvaient dire: "Ah il est séduisant". Ah le beau stéréotype du du prof de sport
1424 quoi. Mais au final, moi je joue pas là dessus en fait. C'est que j'essaie de déconner
1426 avec elle quand quand c'est possible, de de montrer pas mal de décontraction avec les
1428 filles avec les garçons de. Je je taquine les garçons autant que les filles quand quand
1430 je les apprécie justement. Et puis que j'peux, et pis j'trouve que y a du répondant. Mais
1432 euh c'est sûr qu'un garçon ne s'adresse pas de la même manière pour répondre à ta
1434 question qu'une fille à à moi. Mais je vois pas vraiment, j'arriverais pas à t'dire, tu vois
1436 si si c'est l'objet du truc. J'arriverais pas à pouvoir dire que la fille euh à une à une fa-
1438 çon de parler vraiment différente du garçon quoi. Ça dépend vraiment, ch't'dis. Y a des
1440 filles qui s'adressent très mal. D'autres un peu sur sur la séduction. Des garçons ti-
1442 mides. Des garçons euh prttt. Ça ça change un peu quoi.

1428 I. : Mhm, d'accord.

1430 T. : Je trouve que c'est très individuels comme (...) eeeuh truc.

1432 I. : Ok c'est intéressant le et le sinon t'avais quelque chose, tu voulais rajouter quelque
1434 chose sur la communication au sein du groupe ?

1436 T. : Ah ouais au fait y avait un exemple qui, pour pour te dire un peu au fait, y a un
1438 exemple, c'est, il m'est arrivé d'enseigner en lycée à une classe qui était en BEP secré-
1440 tariat. Et la classe c'était une classe qui était uniquement composée de filles. C'était

1436 que des filles ! Et du coup, c'est vrai que là par exemple, la communication au sein du
groupe, elle est elle est différente. C'est à dire que moi, je m'adresse je m'adressais
1438 pas pareil à ce groupe de fille pour les amener vers la pratique sportive que si j'avais
eu à faire à un groupe de garçon en maçonnerie par exemple. C't à dire que là elles
1440 sont en BEP secrétariat. Y en a eu beaucoup en fait qui a qui avaient pas forcément
envie, qui étaient pas forcément, qui étaient pas forcément à fond. Et du coup, c'est
1442 vrai que j'étais plus sur la sur la concertation, sur le sur le po sur la discussion de se
dire euh de se dire bin essayer de les motiver d'une d'une autre manière que, que vrai-
1444 ment trancher comme les garçons, où en se disant bin c'est comme ça c'est
comme ça quoi. Mais d'un autre côté, j'pense qu'à un moment donné t'es obligé de
1446 passer par là. C'est qui m'est arrivé de me prendre la tête avec elles, en disant mais
euh mais vous foutez rien quoi, comme les garçons ne foutent rien ou comme (..)

I. : Hmm, bien sûr.

1448 T. : C'est vrai que les. Ouais après, c'est. Je pense qu'enseigner, tu vois, il faut, il faut
réussir à cerner le public qu'y a devant soi et se dire euh moi je veux arriver à leur ap-
1450 prendre quelque chose et comment je marche quoi. Et c'est ça qui est qui est important
à faire. C'est que après euh si i' faut s'adresser d'une d'une différente manière on va
1452 j'vais essayer de le faire pour justement arriver à ce que j'ai envie de voir.

I. : D'accord, d'accord c'est c'est intéressant (..) Est-ce que, comment est-ce que tu per-
1454 çois les filles dans le, pendant les activités sportives? Est-ce qu'il y a un comportement
spécifique ou ou par exemple dans de des activités qui leur sont plus plutôt réservé,
1456 oui, est-ce qu'il y a un comportement spécifique ?

T. : Tu parles de quoi comme activité réservée ?

1458 I. : Comme la danse, je sais pas ou la gymnastique ou d'autres ?

T. : Euh bin là comme j'ai une classe, en fait j'ai une classe de 6ème euh cette année.
1460 donc du coup euh j'fais quand même pas mal de hand donc avec fille/garçon et séparé
et démixé parc'que c'est l'entraînement euh de section sportive mais si je te parle dans
1462 mon cours EPS c'est vrai qu'on a vécu et là j'en suis plein, en plein dedans euh ch'suis
dans un cycle danse là et c'est vrai que j'aurai j'aurai envie de dire qu'y a des compor-
1464 tements qu'on retrouve euh en plus grande majorité chez les filles mais on peut pas
parler non plus de comportement typiquement fille quoi euh je te donne un exemple en
1466 sport co par exemple, les filles, elles vont avoir plus tendance à être des passeuses
que des dribbleuses en cours mixte c'est à dire que tu prends fille/garçon. Tu fais des
1468 équipes ... mixtes et tu te rends compte que la fille, à part la fille un peu tête brulée, elle
va être plutôt passeuse. Mais le truc c'est que euh de dire que du coup les filles c'est
1470 des passeuses. C'est pas vrai ! Parce que si tu prends ces même filles dans un groupe
démixé tu te rends compte que elles sont elles sont actrices du jeu quoi. C't à dire que
1472 tu t'retrouvés avec des gamines qui dribblent, qui, qui provoque qui qui vont et et du
coup, ch'pense que notre rôle, c'est pas d'se dire, c'est pas d'se dire qu'on va, on va
1474 pas les mettre ensemble. On va mettre que les filles d'un côté, les garçons de l'autre
parce que comme ça, elles vont jouer. c'est de pouvoir trouver des solutions pour que
1476 euh avec ce qu'elles savent faire en groupe démixé. Dire bin voilà tu sais faire ça là.
bin tu le fais là avec les garçons et tu prends tes responsabilités à, à ce moment là.
1478 toujours pareil, je pense que c'est beaucoup plus facile de le faire en 6ème-5ème que
de le faire en 4ème-3ème parce qu'y a une différence de physique, y a une différence
1480 d'accélération qu'y a pas en 6ème, y a une différence euh de euh de vécu qu'y a pas
pas encore en 6ème et je pense que c'est plus facile. Donc, la question, elle est elle
1482 est aussiposable dans ce sens là. C'est que (...) mixé / démixé ça dépend le niveau
de classe. ça dépend peut être l'âge des (..) qu'il y ait un comportement typiquement
1484 fille euh bin c'est bizarre parce qu'on pourrait dire y a un comportement typiquement

1486 fille : c'est des passeuses en sport co. Mais c'est pas vrai parce que quand elles sont
1488 en fille entre elles, c'est p'us un comportement de filles parce qu'au final elles sont drib-
1490 bleuses. (...) Donc, j'aur-, j'avais pas envie de dire qu'y avait un comportement typique-
1492 ment fille quoi euh. En ce qui concerne la danse dont dont je te parlais. J'ai fais, chuis
1494 actuellement ch'te dis en cycle danse en 6ème là et j'trouve y a pas de différence fla-
1496 grante entre les filles les garçons euh ni au niveau de la créativité ou de l'exécution des
1498 mouvements ç't'à dire que t'as des garçons qui sont dans leur délire un peu jeux vidéo
1500 euh un peu truc et ils vont te créer un truc qui est très danse contemporaine parce que
1502 c'est de la danse contemporaine qu'on fait. On fait pas de la danse classique. Et du
1504 coup bé. ça passe quoi c'est c'est de la créativité ça ça crée c'est ce qu'on veut en en
danse contemporaine. Après si on devait parler de danse classique, ch'pense que les
filles culturellement au départ euh parce que ce qu'elles voient à la télé, parce que ce
que c'qu'on leur enseigne chez eux quand elles arrivent au collège à 12 ans. Elles ont
quand même vécu 12 années à à voir des images à voir des trucs. C'est vrai qu'elles
sont plus euh je pense à l'filles sont certainement plus nombreuse à danser dans leur
chambre euh avec un un micro face à leur miroir que les garçons. Ça on est clair, c'est
culturel Mais après nous à l'école justement le but du jeu c'est d'rendre un p'tit peu euh
la part des choses et de de pouvoir dire. Tu sais faire ça tu peux faire ça aussi et de
euh travailler et pas pas renforcer ces comportements euh qui sont qui sont inscrit
culturellement.

1506 I. : Ok et inversement le chez les garçons euh j'imagine que t'as répondu en partie à la
question ou si ce n'est totalement quoi mais le euh chez les chez les garçons est ce
que tu trouve aussi des comportements spécifiques?

1508 T. : Ben justement ouais ouais comme si par rapport aux garçons j'pense qu' c'est un peu
1510 un peu la même chose et et on se ren- moi que ce soit garçon ou fille. Je pense je
1512 pense qu'y a pas de de comportement typiquement typiquement quelque chose. Je
1514 pense que ça reste ça reste un comportement euh du vécu c'qui se euh ça dépend la
situation dans la quelle est le garçon ou la fille et moi_j' un peu plus ça. Mais par
contre, tu peux (...) pas aller contre euh le le culturel et ce qui s'enseigne euh et ce
qu'on voit bien sûr dans la culture française.

1516 I. : Si eeh en terme de comportement (..) Est-ce que tu retrouve un rôle ou est-ce que tu
tu trouves que les les filles ont ont un rôle particulier à jouer ou est-ce qu'elles jouent
un rôle particulier?

1518 T. : D'accord bin après euh bin rôle en fait rôle rôle ça me fait penser à rôle un rôle so-
1520 ciaux en gros rôle d'arbitre, de joueur, d'observateur, de juge, de pareur en gym. Et
1522 j'pense que nous qui soit garçon ou fille, en fait, on essaye souvent de leur faire tenir
des rôle euh à tous les les élèves sans distinction de sexe. C'est à dire que que une
1524 fille peut être pareur un garçon pareur une fille juge observateur joueur arbitre et et ...
1526 du coup moi cette mixité en fait euh j'essaie pas vraiment de faire de de de différence.
1528 J'me euh ch'fais pas de différence dans les rôle et est-ce que est-ce qu'ils tiennent des
rôles différents j'ai envie de dire non puisque c'est moi qui les impose les rôles. Donc,
1530 c'est pas eux qui se proposent. d'toute manière "ah moi j'peux faire arbitre ouais vas-y
1532 va arbitrer" non pour moi ça marche pas comme ça c'est c'est t'as des points qui sont
attribués à l'arbitrage. T'auras des points qui sont arbitrés euh attribués au rôle de juge
ou de pareur en en gym et tout le monde y passe et tout le monde tout le monde a l'ap-
prentissage de ce rôle là. Et du coup, euh j'peux pas vraiment parler de rôle spontané
quoi. tu vois c'est pas ... je leur pose pas la question enfin ça ça ça s'impose avec la
séance avec le thème de travail. Et puis, et puis ils tiennent des rôles ouais tous un
peu différent et j'fais pas de distinction (..)

- 1534 I. : Mhm, ok. Eh donc euh sinon par contre une question toujours euh dans le dans la dif-
 1536 férence est-ce que tu perçois une différence de dans la en terme de domination, c'est à
 dire est-ce que tu t'as l'impression que les garçons ou les filles sont plutôt dominant?
- 1538 T. : Ouais ça c'est intéressant comme question c'est du coup bah ça revient un petit peu à
 ce qu'on disait par rapport au caractère typiquement fille ou typiquement garçon. C'est
 1540 que euh là, euh j'ai une classe de 6ème qui est euh composée en majorité de filles tu
 vois et du coup, t'as l'impression que les gens qui ont la, les personnes qui ont la main
 1542 mise sur sur les décisions, sur la séance, sur le les trucs c'est les filles. et du coup les
 garçons sont un peu en retrait par rapport à ce groupe fille. En fait donc j'ai envie d'te
 1544 dire que la que la la do la domination qu'elle soit garçon ou fille dans une classe, elle
 elle s'exprime en fonction du nombre de fille ou de garçon qu'y a dans cette classe
 1546 quoi. après y a forcément des exceptions. y a par exemple un garçon casse-pied ou
 une fille casse-pied euh j'ai dans la tête euh un garçon casse-pied. j'ai dans la tête une
 1548 fille que j'ai eu du mal à gérer l'année dernière, par exemple et qui avait un caractère
 très dominant et une grosse emprise sur le groupe et tu vois, c'est ça reste pour moi ça
 1550 reste encore le fait de l'individu plutôt que euh d'une d'une vraiment une différence gar-
 çon/fille quoi après euh c'est toujours pareil c'est culturellement on se dit garçon c'est
 1552 celui euh qui va euh aller dehors au charbon si y a un problème, c'est c'lui qui va répa-
 rer la voiture et donc c'est culturellement peut être un rôle dominant qui a qui a été
 1554 construit depuis très longtemps par la la société. et mais j pense que après en cours
 d'EPS. Bin moi j'vois pas une une réelle différence sachant que si la classe est est
 1556 const- constituée en en majorité de filles ça ça s'inverse un peu quoi au final c'est pas
 forcément. Euh ça peut ça peut être différent d'une d'une année sur l'autre et d'une
 classe sur (à) l'autre.
- 1558 I. : OK mhm mhm. En fait euh pour résumer est-ce que tu penses que la la mixité en EPS
 est plutôt plutôt positif pour l'ensemble des filles et des garçons ou négatif?
- 1560 T. : Moi, je pense que la mixité est ... est p- 100% positive pour en cours d'EPS ch'te dit
 1562 ça c'est qu'en fait euh pour moi ça s'impose parce que ça doit être le reflet de c'qui de
 cette intégration de des filles et des garçons et du savoir vivre ensemble qui au final
 1564 est une de nos missions à nous c'est que on veut former un citoyen on veut pas former
 un un champion de de hand ou un champion de foot. Euh donc au final on s'en foot un
 1566 peu le le soucis c'est de de pouvoir faire interagir ces ces filles et ces garçons en-
 semble. et justement dans le respect des des règles de l'établissement qui font les
 1568 règles au final de la société euh en générale. donc l'EPS euh il faut le préciser souvent,
 c'est que ça reste l'éducation en gros l'éduca- j'aime bien dire l'éducation par le sport
 1570 quoi. Donc dans nos missions, dans nos missions d'éducation par le sport ouais. dans
 une mission de de perf' et de de s'dire ah on va faire un groupe compétitif on va ma-
 1572 chin et on va désinhiber hein. Bin ouais c'est vrai que c'est plus facile par exemple
 dans un groupe de danse on se heurte à moins de problème si on met les filles les gar-
 1574 çons et les filles [tape régulièrement sur la table] d'un côté et les garçons de l'autre.
 Parce que y a pas le regard de l'autre, y a pas cette gêne euh [de nouveau tape sur la
 1576 table] quand par exemple un garçon touche une fille on n'a pas on se dit pas ah il
 drague en 6ème on a des des mots comme ça qui fusent et qui qui inter- interfèrent un
 1578 peu sur le sur le sur le cours. mais en gros si t'arrives à régler ça pour moi t'as t'as t'as
 appris la mixité. c'est une mixité ça s'impose ça s'impose pas en fait ça ça ça se tra-
 1580 vaille et c'est une de nos mission et donc pour moi je dis oui parce que j'ai pas envie
 de faire un cours démixé comme à l'ancienne où dans les années 40 les filles les gar-
 1582 çons étaient d'un côté et puis au final t'as pas de communication. T'as pas de savoir-
 vivre t'as t'as t'as toujours des des vieux comportements après qui qui resurgissent
 1584 dans les familles dans les trucs ouais essayer de euh pour moi c'est positif quoi positif,
 ouais.

- I. : Donc que ce soit autant pour pour les élèves que le profs, pour toi ou pour les profs ?
- 1586 T. : Bin pour nous dans nos missions tu vois c'est vrai que c'est intéressant ce que tu me
1588 dis. peut être que au final eux n'y trouve pas leur compte quoi de temps en temps i'
1590 s'dit " oh on s'fait chier" ou "ouais y nous regarde" ou euh ça ça peut être perçu comme
1592 ça mais ouais c'est une grosse mission à nous de pouvoir lever tous ces tous ces
1594 freins quoi mais je pense qu'on y arrive pas tout le temps hein mais d'être capable de
justement d'y penser. De d'se dire bin c'est une richesse quand même de pouvoir inter-
agir fille/garçon faire interagir fille/garçon je 'pense pour la créativité pour les trucs et et
du coup sympa de pouvoir l'faire. Mais bon faut pas c'est un travail compliqué à mener
quoi.
- I. : Mhm mhm, ok ok super. Est-ce tu tu mets des des dispositifs spécifiques pour faire
1596 progresser le les filles en particulier ou les garçons en particulier ? Et si oui, est-ce que
tu as un exemple ?
- 1598 T.. : Je mets pas moi j'mets pas non j'mets pas de dispositifs en place pour faire progres-
1600 ser uniquement les filles ou les les garçons euh j'essaie de faire des groupes en fonc-
1602 tion des besoins dans l'activité et pas vraiment par rapport aux sexes des élèves c'est
1604 à dire qu'en gros je fais plus des groupes de besoins que des groupes euh sexués
1606 fille/garçons après euh par exemple pour prendre l'activité que tu, que t'annonçait p't
1608 être comme une activité fille que j'trouve pas forcément fille non plus mais c'est la gym,
1610 la gym ou danse. par exemple danse danse au départ les filles les garçons je les laisse
1612 choisir c'est à dire que naturellement les filles les garçons i' s'mettent euh pas en-
1614 semble c'est à dire que les garçons i' restent ensemble les filles restent ensemble et
1616 i'émerge des comportements qui sont différent des filles des garçons c'est à dire qu't'as
1618 des t'as des filles qui créent des choses des garçons qui créent des choses euh les
1620 garçons ils sont plus à base de jeux vidéo de de de petits combats et compagnie les
1622 filles elles sont plus à base de choré qu'elles peuvent voir de reproduction quoique par
1624 exemple la choré du chinois machin le truc yum style ah gniam gniam ouais ouais le
1626 truc gamma style tout le monde le fait donc au final i' reproduisent quand même pas
1628 mal c'qui voient et et ch'pense que ça c'est imposé comme le truc de la danse en c'mo-
ment. Bref au final là le les garçons les filles produisent des choses et après c'est moi
qui progressivement euh met des dispositifs en place pour que justement ces idées
elles euh elles fusionnent quoi elles se mélangent alors je dis par exemple "bin dans
votre groupe vous intégrez euh un garçon et vous devez piqué un mouvement du gar-
çon, l'a- l'associé avec un mouvement d'une fille" et pis voilà et puis progressivement
ça fait au final ça fait c'est ça qui est riche dans la mixité c'est que ça fait euh une
une choré qui a emprunté un peu de de geste de geste des garçons, des filles qui sont
mixés ensemble et et ça passe. En gym euh on a fait des ateliers euh on a un atelier
euh appuie tendu-renversé, un atelier roulade, atelier saut. Et bin en fonction d'ces
d'ces de ces ateliers là, ch'faisais des groupes de de niveau. En me disant, ah toi t'as
besoin de ça t'as encore besoin de de travailler euh le blocage au niveau des épaules,
le repou- repousser sur les mains, euh gagner euh une fois et d'passer euh la verticale
haute ces choses là bin ch'fais des groupes et puis j'mets que ce soit garçon ou fille
j'les mets d'un côté pour que pour qu'i'bossent quoi. mais pas en non pas d'un côté et
d'l'autre quoi. ch'peux pas j'aime pas faire ça non ch'fais pas ça
- I. : Du coup c'est une très bonne transition pour la question suivante là. Eeh est-ce qu'il y
1630 a des séances où le où les garçons et filles sont séparés ?
- 1632 T. : Bin ça peut être envisageable quand en fait c'est envisageable quand j'ai pas un ob-
1634 jectif d'apprentissage que par exemple on fait des tournois en fin d'année on on fait des
trucs où on doit pas se prendre la tête et et du coup par affinité c'est vrai que t'as t'as
quand même un un regroupement naturel des filles entre elles et des garçons entre

1636 elles (..) du coup j'le j'le contrais pas quand j'ai pas besoin de le contraindre. Mais euh
1638 mais j'aime pas au cours des séances parce que j'ai envie d'apprendre justement à à
1640 poser le regard sur une une fille et qui soit accepté [tape du poing sur la table] à poser
1642 le regard sur un garçon et en étant accepté de pouvoir se juger fille/garçon mutuelle-
1644 ment de pouvoir euh rentrer en contact fille/garçon sans sans que ce soit mal perçu ou
que ce soit raillerie et compagnie et du coup c'est donc j'é- j'évite de l'faire et après et
c'est ça que dans le sport fédéral on fait une distinction euh fille/garçon mais pasque et
j'le répète t'as une équité au départ et i'faut euh dans les sports de performance pou-
voir partir de l'équité au départ et et c'est pour ça qu'on fait ça. Mais mais nous l'EPS
c'est pas du sport quoi c'est pas uniquement le sport fédéral quoi c'est pas (...)

1646 I. : Mhm mhm et sinon est-ce que tu peux résumer euh les avantages, les désavantages
de la mixité ?

1648 T. : Alors la mixité euh, pour parler des avantages j'pense que c'est un apprentissage de
1650 la vie euh qui leur sera réservé plus tard c'est qu'au final apprendre à vivre ensemble
1652 euh c'est que qu'chose que nous, comme ch'te disais en EPS euh on s'attache à faire
1654 donc pour moi c'est c'est un avantage c'est un avantage de de pouvoir vivre c'qui va
1656 s'passer plus tard [tape du poing] en terme de relation homme/femme en term- en
1658 terme de de comportement qui sont déjà et d'façon culturelle euh avec toutes les dé-
1660 rives qui qui s' qui s'comportent par rapport à la place des femmes dans la société par
1662 rapport à ces trucs là, par rapport à comment on traite les femmes, par rapport à com-
1664 ment euh on les regarde, par rapport à aux tenues vestimentaires, par rap- par rapport
1666 à tout ce qui fait au final la société après quoi c'est c'est réussir à y participer un petit
peu. on n'y arrive pas totalement. j'en suis entièrement convaincu mais on essaye en
gros donc à l'avantage de la mixité c'est déjà ça d'avoir pouvoir être le reflet un peu de c'qui
va s'passer plus tard et d'avoir en parler justement à ces jeunes là et qui sont des fu-
tures citoyen. ça c'est sûr. Ch'pense que ça favorise l'émulation et la recherche quand
c'est bien fait comme ch'te parlais dans les exerc- exercices de danse toi tu cherches
les garçons toi tu cherches les filles vous vous mettez ensemble euh toi par exemple
euh bin tu vas apporter cette petite touche là pasque tu l'as vu dans ton dans ton vécu
de de nana [tape du poing] toi tu vas l'apporter dans ton vécu de de garçon et puis au
final on va on va réussir à faire quelque chose qui qui est riche qui est plus varié que
simplement garçons et filles et filles d'un côté.

1668 Les désavantages après c'est qu'ça peut bloquer certain élève si elle est pas amené
1670 progressivement cette mixité c'est ç'veux dire comme ch'te disais euh en danse euh
1672 c'est parc'que chuis en danse en ce moment avec les 6ème d'avoir se dire ou ou les
1674 passeuses en sport co hein c'est d'avoir se dire euh pas rester dans dans les stéréo-
1676 types quoi et ça ça peut bloquer une fille qu'on lui dise bah voilà vient va va avec tous
1678 les garçons là et pis tu vas jouer au foot. Bin, ça doit pas être amener comme ça. elle
va se dire "ouais ch'ai pas jouer." "chuis chuis nul." "j'vais servir à rien". Et t'as envie de
dire mais mais non tu tu sais le faire avant. fais-le fais e'fin fais c'que tu ce que tu peux
faire. Et voilà ça doit être amener progressivement j'pense s'non ç'va nous bloquer ? Et
et cette mixité j'pense qu'elle est aussi plus ou moins difficile à à gérer et à travailler
selon les classes. parce que y a des classes qui l'accepteraient volontier euh comme je
l'ai dis avant en 6ème, on l'acceptera plus qu'en 3ème où y a un réel travail à faire euh
pour qu'ça pour qu'ça ça soit plus plus facilement acceptée.

1680 I. : Ok mhm. Et sinon est-ce que tu comment est-ce que tu vois le futur ? L'EPS idéale ?

1682 T. : Euh l'IP- L'EPS idéal euh j'pense que (..) 'fin com- déjà comment j'la vois dans l'futur
pasque l'EPS idéale euh c'est une autre question c'est que comment on pourrait ...

1684 Alors l'EPS dans l'futur déjà ch'pense que si tu euh tu rajoutes une vingtaine d'année à
l'EPS ch'pense qu'y aura sensiblement euh pas beaucoup d'évolution par rapport à

1686 c'qui c'qui s'propose actuellement euh pour la simple et bonne raison que y en a déjà
1688 pas mal qui ont écrit sur la mixité en EPS que ça a été même un thème de du CAPES
1690 quand moi j'ai passé le CAPES euh j'crois c'était en 2000- en 2003 euh i'parlait d'la
1692 mixité en EPS justement et euh avec euh les avantages les désavantages des trucs
1694 donc ch'pense qu'la question a déjà été soulevée et que avant on démixait que mainte-
1696 nant on mixe est-ce qu'on reviendra sur l'EPS démixé ? Je je pense pas je pense par
1698 contre que y a de plus en plus un un renfort pour la pratique sportive compétitive et par
1700 l'intégration des des éducateurs sportifs euh des cadres fédéraux et puis j'ai l'impres-
1702 sion qu'on c'est marrant l'histoire on a t'as l'impression qu'c'est un éternel recommen-
1704 cement pasque euh l'EPS est est un peu plus très novatrice et en retrait par rapport
1706 aux sports fédéral qui qui commencent à s'imposer par tous ces sports qui qui sont fa-
1708 cile d'accès et rapide euh du fitness euh des sports pour moi je les appelle euh j'l'ap-
1710 pelle euh un p'tit peu les sports consommation quoi des sports des sports à la carte
1712 quoi et et du coup les sports à la carte tu rentre pas vraiment dans dans l'esprit du truc
1714 dans une vrai_f- dans une réel formation c'est un peu un sport zapping quoi ch'pense
1716 que la société elle commence à faire un peu la part belle à tous ces sports zapping et
1718 et ducoup j'me dis on va peut être être là d'dans quoi sport consommation quoi foot
1720 salle une heure et demi une heure et puis t'as pas t'as pas d'engagement t'as pas d'li-
1722 cence euh un coup d'escalade euh à là-bas un coup de fitness du du RPM le vélo l'ma-
1724 chin. J'pense que ça s'impose un peu comme ça et du coup d'garder tous ces sports
1726 euh ah qui sont euh un peu euh le fondement de l'EPS ça ça s'perd ça s'perd p't-êt' un
p'tit peu quoi (...). Tu le vois un p'tit peu comme des fast food ou des ouais c'est ça
ouais 'fin j'espère qu'on tombera pas là-d'ssus mais euh voilà j'ai j'ai peur que ça voilà
qu'ça qu'ça zappe un peu trop vite et 'fin nous ch'pense qu'en EPS on gardera ça
parce qu'on est attentif par rapport à ça mais mais c'est dur après de de justement faire
toujours cette différence entre l'éducation physique et sportive et le sport qui est prati-
qué de façon fédérale (TIPPT AUF DEN TISCH) et avec différentes formes et et diffé-
rents groupements qui sont pas pas les même que nous. Après euh ch'espère quand
tu m'parles d'EPS idéal comment j'vois l'EPS idéal euh si je pouvais c'est c'est d'me
dire "j'aimerais bien pouvoir augmenter les les moyens nécessaires pour proposer des
activités nouvelles. c''t_à dire des activités pas des activités euh des activ- activités
nouvelles qu'on creuse quoi c''t_à dire être capable de d'organiser là au collège par
exemple, on est sur des cycles escalades qui dou- durent douze séances bin êt'e ca-
pable un moment donné de d'emmener ces gamins là quelque part en réel pour pour
voir l'escalade nature pour pour voir pourquoi pourquoi c'est comme ça euh pourquoi
on grimpe euh essayer en fait de transporter les les gamins au-delà de de not' de notre
notre collège quoi. c''t_à dire que l'rayonnement j'trouve qu'il est pas assez important
j'aimerais qu'y qu'y plus de de possibilité de d'ensuit' aller euh sur des activités qui euh
qui sont créative quoi pas pas rester sur des activités trop trop traditionnelles pasque
faut faire du sport essayer de d'avoir plus de plus d'activité nouvelle pour encore euh
euh donner de la motivation aux gamins et puis euh développer encore leur capacité
de de réflexion d'créativité motrice et compagnie quoi

I. : Ok est-ce que tu voulais rajouter quelque chose à tout ça ?

1728 T. : Bin non écoute ch'pense que (...) j'ai à peu près répondu euh aux questions. J'ai pas
l'impression d'avoir des choses à raconter. (LACHT)

1730 I. : Ok non mais très bien bin je te remercie beaucoup

T. : Pas de problème!

Lebenslauf

Persönliche Daten

Vor- und Zuname: Corinna Anja Matousek
Geburtsdaten: 23. August 1986, Wien
Familienstand: ledig
Staatsbürgerschaft: Österreich / Deutschland

Ausbildung

1992 - 1997: Vor- und Volksschule Kindermanngasse 1170 Wien
1997 - 1999: HIB Bundesgymnasium Boerhaavegasse 1030 Wien
1999 - 2005: BG BRG Purkersdorf, neusprachlicher Zweig
Juni 2005: Matura im BG/BRG Purkersdorf
ab Sept. 2005 Lehramtsstudium der Fächer "Psychologie und Philosophie" sowie "Geografie und Wirtschaftskunde" an der Universität Wien
ab Februar 2007 Lehramtsstudium "Bewegung und Sport" sowie "Psychologie und Philosophie"
Sept. 2009 - Jän. 2010 Studium "Bewegung und Sport" an der Universität Orléans, Frankreich (ERASMUS)
Sept. 2011 - März 2012 Sprachassistentin in Lille / Tourcoing

Zusatzausbildungen

1994 – 2000: Tanzausbildung an der Ballettschule der Wiener Staatsoper
1995 – 2009: Klavierausbildung bei Privatlehrern sowie der Musikschule Purkersdorf

Beruflicher Werdegang

2007 – 2011 Kundenbetreuung sowie Schmuckgestaltung in der Firma Gemmini (Auhof-Center, Albert Schweizer Gasse 6, 1140 Wien)
2007 – 2012 Leitung des Allgemeinen Kinder- und Jugendturnens, Verein ATUS Purkersdorf
seit 2008 Leitung des Kurses Wirbelsäulengymnastik und Konditionstrainings, Verein ATUS Purkersdorf