Durch die Brille der Lehrperson: Wie Geschlecht im Sportunterricht konstruiert wird

Raphael Willi
Pädagogische Hochschule, Fachhochschule Nordwestschweiz
Universtität Basel
raphael.willi@fhnw.ch

Abstract
Dieses Projekt soll einen Beitrag leisten zur Diskussion um die Herstellung von Geschlecht durch die Lehrpersonen im mono- und koedukativen Sportunterricht in der Schweiz. Die Lehrpersonen bereiten je eine Sportlektion zu den geschlechterspezifischen Sportarten Fussball und Tanz vor (Lamprecht et al., 2020) und halten diese anschliessend. Diese Unterrichtsrealisation wird mit statischen Kameras und einer Brillenkamera gefilmt, welcher der Lehrperson aufgesetzt wird. Die Aufnahmen der Lehrpersonen-Perspektiven werden in einem Stimulated Recall Setting (Calderhead, 1981) herangezogen und dienen als Ausgangspunkt für ein Narratives Interview (Schütze, 1983), welches mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 1999; Nohl, 2017) ausgewertet wird. Dabei geht es vor allem um unbewusste und implizite Wissensbestände (Mannheim, 1980) – auffindbar in den Strukturen der Geschichten von Erfahrungen – und die daraus resultierenden Orientierungen der Lehrperson. Diese Analyseergebnisse hinsichtlich bewusstem und unbewusstem Lehrpersonen-Wissen sowie -Orientierungen werden mit Goffmans (1977) und West und Zimmermans (1987) Geschlechter-Theorien versucht zu erklären. Als relevant wird dies erachtet, da der Lehrperson ein besonderer Stellenwert hinsichtlich des Abbaus bzw. des Aufrechterhaltens von stereotypen Bewegungs- und Verhaltensvorstellungen von Mädchen und Jungen im Kontext der Schule zugeschrieben wird (Mutz & Burrmann, 2014; Sobiech, 2010).

Keywords
Gender; Sportunterricht; Stimulated Recall; Narratives Interview; Dokumentarische Methode.

Forschungsstand

Durch die Einführung der Koedukation in den kognitiven Fächern in den 60er-Jahren und im Fach Sport in den 70er-Jahren wurde Geschlecht zum Thema gemacht (Sobiech, 2010). Zuvor wurden die Geschlechter getrennt mit unterschiedlichen Inhalten und Zielsetzungen unterrichtet (Sobiech, 2010). Im Rahmen hiervon ist die sportdidaktische Behandlung von Geschlecht stark mit der Koedukationsdebatte verbunden (Gieß-Stüber, 2012; Sobiech, 2010; Kugelmann et al., 2006). Zusammengefasst werden in diesem Diskurs zwei Ansatzpunkte vertreten: Gemäss Alfermann (1992) sind die optimale Entfaltung und die Leistungsförderung Argumente der Gegner des koedukativen Sportunterrichts, während geschlechtergemischte Interaktionen, Auflösung von Geschlechtergrenzen und die Realisation sozialer Ziele Argumente der Befürworter des koedukativen Sportunterrichts darstellen. Zudem orientieren sich letztere eher am Begriff Gender, während für die Gegner der Begriff Sex als relevant erachtet wird (Alfermann, 1992; Gramespacher, 2011).

Durch die Einführung der Koedukation wurde eine Verbesserung der sportlichen Leistung der Mädchen nicht erreicht (Sobiech, 2010). Zudem nahmen Mädchen den koedukativen Schulsport negativer wahr (Mutz & Burrmann, 2014) und hatten bei Teamsportarten signifikant weniger Spielanteil (Hannon & Ratliffe, 2007). Des Weiteren können Flintoff und Scraton (2001) empirisch aufzeigen, dass sich Mädchen im koedukativen Sportunterricht, welcher auf einem

maskulin konnotierten Sportverständnis basiert, von den Jungen beobachtet und durch die Lehrperson weniger geschätzt fühlen können. Solche Befunde führten im deutschsprachigen Raum zum Konzept der Mädchenparteilichkeit (Kugelmann, 1980), welches als eine «bewusste Hinwendung zu Mädchen» (Scheffel & Sobiech, 1991, S. 41) verstanden wurde. Dabei versuchte eine Sportlehrerin Defizite in der Sport- und Bewegungssozialisation der Mädchen zu beheben und ihnen die Möglichkeit zu geben, «sich von fremden Wertemassstäben zu lösen» (Sobiech, 2010, S. 560). Bei den Jungen war man wenig später auch der Auffassung, dass sie in ihrer Entfaltung eingeschränkt seien und dass dies durch einen sogenannten «Überlegenheitsimperativ» (Schmerbitz & Seidensticker, 1997, S. 26), also durch das Nichtzulassen von einer weichen und sensiblen Seite, begünstigt werde. Dabei attestierten Sportpädagogen*innen vor allem dem Sportlehrer eine wichtige Rolle, um durch ihn den Schülern alternative Männlichkeitsbilder zu vergegenwärtigen (Sobiech, 2010). In diesem Zusammenhang spricht man auch vom Konzept der Jungenarbeit (Schmerbitz & Seidensticker, 1997, S. 26). Man trennte also die beiden Geschlechter nach anfänglicher Koedukation wieder, was sich wiederum als nicht förderlich für den Abbau von Geschlechterstereotypen bzw. Ungleichheiten herausstellte.

Im Gegenteil: diese «Dramatisierung von Geschlecht» (Budde, 2006, S. 87) oder «Gefahr der Reifizierung» (Kampshoff & Wiepcke, 2012, S. 2) mündete eher in eine «Verfestigung der Annahmen über differente Verhaltensmerkmale von Mädchen und Jungen» (Sobiech, 2010, S. 562). Darauf folgte die Erkenntnis, dass «ohne reflexive Haltung sich auch bei formaler Gleichheit Ungleichheiten einstellen, die Geschlechterhierarchien wiederum verfestigen können» (Sobiech, 2010, S. 560) und das Konzept der reflexiven Koedukation (Frohn, 2004; Kugelmann, 1999) etablierte sich allmählich. Die reflexive Koedukation sieht eine phasenweise Trennung der Geschlechter bei gewissen Inhalten und Zielen vor. Die Erfahrungen im monoedukativen Unterricht gilt es jedoch dann im koedukativen Sportunterricht wieder einfliessen zu lassen, um «Einsicht in die gleichwertige Verschiedenheit der Geschlechter entwickeln zu können» (Sobiech, 2010, S. 560). Parallel zur reflexiven Koedukation rückten Konzepte geschlechtssensiblen Unterrichtens ins Zentrum. Dabei zielten diese Konzepte auf eine Chancengleichheit zwischen den Geschlechtern ab, indem gleiche Rechte und Entfaltungsmöglichkeiten existieren sollen (Sobiech, 2010). Diese Herangehensweise betrachtet die Lehrperson als zentralen Schlüssel hinsichtlich der Realisierung gendersensiblen und -gerechten Sportunterrichts.

In diesem Kontext sprechen Metz-Göckel und Roloff (2002) von einer Genderkompetenz als Schlüsselqualifikation. Diese setzt das Wissen voraus, dass geschlechterbezogene Zuschreibungen sozial konstruiert werden (Sobiech, 2010). Zudem gilt es, die sozial konstruierten Festlegungen im Alltag, welche in Verhalten und Einstellungen eingeschrieben sind, zu erkennen und eine Fähigkeit zu entwickeln, um damit vielfältige und gendersensible Gestaltungschancen zu realisieren (Kunert-Zier, 2005; Sobiech, 2010). Gramespacher (2007) kann nachweisen, dass Sportlehrpersonen eine zu gering ausgebildete Genderkompetenz vorweisen, um geschlechtssensiblen Unterricht zu realisieren. Dabei sollen Doing Gender Prozesse (West & Zimmerman, 1987) jedoch nicht lediglich auf der Unterrichtsebene Gegenstand sein, sondern auch auf einer strukturellen Ebene (Kreienbaum, 2004, S. 586) thematisiert werden. Gemäss Hoven (2017) lässt sich die Frage nach der Genderkompetenz von Sportlehrkräften im koedukativen Sportunterricht differenziert beantworten. Denn es zeigt sich in seiner quantitativen Erhebung, dass Sportlehrkräfte «über ein höheres Mass an Genderkompetenz, als es die überwiegend sehr kritischen Literaturbeiträge haben befürchten lassen» (Hoven, 2017, S. 287) verfügen. Jedoch nimmt die Ausprägung der Genderkompetenz von ihrer «Subdimension Wollen über das Wissen bis hin zum Können ab» (Hoven, 2017, S. 287). Mit anderen Worten ist die Bereitschaft genderkompetenten Sportunterricht zu halten höher als die Ausprägung des vorhandenen Gender-Wissens und der praktischen Anwendungen im Sportunterricht. Somit wird ersichtlich, dass vor allem der Lehrperson bei der Realisierung von gendersensiblem Sportunterricht eine zentrale Rolle zukommt und nicht der alleinigen unreflektierten Organisationsform. Ich als Autor konnte keine Studien finden, welche die bewusste und unbewusste Herstellung von Geschlecht durch

die Lehrperson im mono- und koedukativen Sportunterricht auf der gymnasialen Stufe untersuchte. Dies betrachte ich aber als zentral, um bei den formal qualifiziertesten Sportlehrpersonen eine Aneignung einer Genderkompetenz, welche ihrerseits wiederum für einen gendersensiblen Sportunterricht unabdingbar zu sein scheint, unterstützen zu können. Dies führt mich zu folgender Forschungsfrage mit ihren Unterfragen:

Wie konstruieren gymnasiale Sportlehrpersonen Geschlecht in ihrem Unterricht?

a. Welche geschlechtsspezifischen Erfahrungen lassen sich durch Narrationen identifizieren?
b. Welche geschlechtsspezifischen Situationen lassen sich durch Beobachtung identifizieren?
c. Wie werden die geschlechtsspezifischen Orientierungsrahmen durch Narrationen hergestellt und inwiefern unterscheiden sie sich?
d. Welche typologischen Differenzen in Bezug auf den monoedukativen und koedukativen Sportunterricht lassen sich dabei ableiten?

Theorie

In diesem Forschungsprojekt wird die Rekonstruktion der Erfahrungspraxis bzw. des Erfahrungswissens und der Beobachtungen in der Unterrichtsforschung verankert. Der Unterricht, welcher in einem institutionellen Rahmen stattfindet, charakterisiert sich durch interdependente Beziehungen zwischen einem Unterrichtsgegenstand, geplanten und rational gesteuerten Lern- und Lehrtätigkeiten sowie intuitiven und ausserplanmässigen Lern- und Lehrprozessen (Kiel, 2010, S. 733). Folglich wird Erfolg nicht nur «im absichtsvollen Handeln von Pädagogen gesehen, sondern Erfolg ist das Ergebnis komplexer Rahmenbedingungen» (Kiel, 2010, S. 733). Diese angesprochene Komplexität beinhaltet auch das soziale Geschlecht.

Goffman (1977) ist nicht nur einer der ersten Soziologen, der sich mit Face-to-Face-Interaktionen beschäftigt, sondern er liefert auch einen systematischen Analyserahmen, welche die Herstellung sozialer Geschlechtsordnung zu erfassen versucht. Mit seinen differenzierten Begrifflichkeiten zur Erfassung des sozialen Geschlechts und mit dem Konzept *Institutionelle Reflexivität* bestehend aus *Institutional Genderism* und *Genderism* kann ein Naturalisierungsprozess analysiert werden (Goffman, 1977), der vor allem auch im Sportunterricht vermutet werden kann. Denn Goffman (1977) betrachtet Sex als Code, welcher für soziale Interaktionen und soziale Strukturen verantwortlich ist und welcher für die Konzeptualisierung einer fundamentalen Natur des Menschen dient. Dabei haben «very slight biological differences» (Goffman, 1977, S. 302) soziale Konsequenzen, welche im Zusammenhang stehen mit einem «vast, integrated body of social beliefs and practices» (Goffman, 1977, S. 302). Neben der Theorie Goffmans (1977) wird auch mit jener von West und Zimmermans (1987) gearbeitet. Ihr Artikel "Doing Gender" (West & Zimmerman, 1987) richtet die Aufmerksamkeit auf das Tun in sozialen Gegebenheiten. Dabei verstehen West und Zimmerman (1987) Gender als «a routine accomplishment embedded in everyday interaction» (S. 125) und stellen die Frage "Can we ever not do gender?" (S. 137). West und Zimmerman (1987) liefern mit *Sex*, *Sex Kategorie* und *Gender* drei analytische Kategorien zur Erfassung dieses Tuns – des Doing Gender – welche im Kontext des Schulsports als anschlussfähig verstanden werden.

Methodologie und Methode

Dieses Projekt bedient sich einem rekonstruktiven sozialwissenschaftlichen Zugang. Sozialwissenschaften sind empirische Wissenschaften und somit Erfahrungswissenschaften (Bohnsack, 1999, S. 12). Gemäss Bohnsack (1999) besteht in der rekonstruktiven Sozialforschung nicht eine deduktive, sondern eine reflexive Beziehung zwischen der Forschungspraxis und den methodischen Regeln (Bohnsack, 1999, S. 10). Im Kontrast zu hypothesenprüfenden Methodologien manifestiert sich bei der rekonstruktiven Sozialforschung ein «grundlegend anderes

Verhältnis zur Alltagspraxis im allgemeinen [sic], welches nicht nur die Praxis der Forscher, sondern auch die der Erforschten tangiert» (Bohnsack, 1999, S. 10). Denn die Bildung von Theorien und Typen entwickelt sich auf «der Grundlage der Rekonstruktion der Erfahrungspraxis der Erforschten bzw. auf der Grundlage der Rekonstruktion des Erfahrungswissen, welches für diese Alltagspraxis konstitutiv ist» (Bohnsack, 1999, S. 10). Dabei können Erinnerungen an Erfahrungen mittels Stimulus ausgelöst bzw. erleichtert werden.

Stimulated Recall (SR) Studien nehmen bestimmte, zuvor generierte Anreiz zu Hilfe, um kognitive Prozesse in einem anschliessenden Interview besser in Erinnerung rufen zu können (Lyle, 2003; Messmer, 2015; Ryan & Gass, 2012; Schönfeld, 2019). Bloom (1953) versteht unter SR die Möglichkeit eines Menschen "to relive an original situation with vividness and accuracy if he is presented with a large number of the cues or stimuli which occured during the original situation" (S. 161). Dieser Stimulus kann durch Audiodaten (Bloom, 1953), Videodaten (Pirie, 1996; Radišić & Baucal, 2016) und Textdaten (Lindgren & Sullivan, 2003) oder durch eine Kombination verschiedener Daten (Bauer et al., 2019) ausgelöst werden. Eine grosse Anzahl von Studien, welche sich in der Mehrzahl mit videobasierten SR befassen, lässt sich im Bereich der Bildung ausmachen (Gazdag et al., 2019). Als vorteilhaft kann bei der SR Methode der holistische Zugang zu kognitiven Prozessen, die Erfassung der Domänenspezifität und die Beibehaltung eines naturalistischen Kontexts erachtet werden (Lyle, 2003, S. 871). Obwohl der Zugang zu kognitiven Prozessen mit SR möglich ist, birgt dieser aber auch Risiken. Calderhead (1981) spricht von verschiedenen Faktoren, welche in drei Hauptkategorien eingeordnet werden können: 1. Faktoren, die das Erinnern und Verbalisieren der Gedanken der Interviewpartner negativ beeinflussen können. 2. Faktoren, welche die Erhebung von SR Daten beeinflussen. In diesem Zusammenhang spricht Calderhead (1981) von der Wichtigkeit, wie die Interviewten für das Interview vorbereitet und hinsichtlich ihren zu tätigenden Kommentaren instruiert werden. 3. Faktoren, welche die bewusste Wahrnehmung der Probanden limitieren. Es geht hierbei um Automatismen und um ein unbewusstes Wissen. In diesem Zusammenhang spricht Calderhead (1981) von "tacit knowledge, which has perhaps been developed through experience, trial and error, may be involved in a sizeable part of the teacher's everyday cognitive activity" (Calderhead, 1981, S. 213). Des Weiteren können a priory Theorien als Erklärungen für das Ergebnis gewisser Gedanken herangezogen werden und so die eigentliche direkte Introspektion überlagern (Nisbett & Wilson, 1977). Da sich das Forschungsprojekt jedoch nicht ausschliesslich für die bewussten Strukturen, sondern vor allem für die unbewussten interessiert, kann der dritte Faktor eher als Zugang verstanden werden als als Risiko einer Verfälschung. Während die SR Methode lediglich Zugang zu unbewussten Strukturen verschaffen kann, diese Strukturen aber nicht damit analysiert werden können, zielt die Dokumentarische Methode (DM) (Bohnsack et al., 2013; Nohl, 2017) mit erzählgenerierenden Interviews (Narrationen) als Analyseinstrument genau auf diese unbewussten Strukturen ab.

Gemäss Squire (2008, S. 42) sind Erzählungen (Narrative) bedeutungsvoll und sequentiell, beziehen sich auf menschliche Erfahrungen, repräsentieren somit Erfahrungen und werden herangezogen damit Menschen sich und der Welt einen Sinn geben können. Dieses Verständnis nimmt sich das Narrative Interview nach Schütze (1983) zu Hilfe. Es versucht Geschichten zu erheben, indem es durch einen Erzählstimulus Stegreiferzählungen auszulösen versucht. Diese sollen möglichst unreflektiert geäussert werden und sollen einen Beginn, einen Prozess und ein Ende beinhalten. Dabei kann durch den Zusammenhang zwischen Geschichten und Erfahrungen von einem reichen Erkenntnisgewinn ausgegangen werden (Messmer, 2011).

Diese Beziehung greift die DM nach Bohnsack et al. (2013) und Nohl (2017) auf. Gemäss Nohl (2017) geht es bei dieser Methode grundsätzlich darum, dass versucht wird, die in der Wirklichkeit eingebundene Handlungspraxis durch den Zusammenhang zwischen den subjektiv handlungspraktischen Erfahrungen und die sich daraus formende Handlungsorientierung (unbewusste Strukturen) zu erschliessen. Dieser Zusammenhang kann mithilfe erzählgenerierenden

Interviews erfasst werden. Bei der Methode unterscheidet man zudem zwischen immanentem und dokumentarischem Sinngehalt. Sehr reduziert kann festgehalten werden, dass sich ersteres auf das Was und letzteres auf das Wie bezieht. Während das Was bzw. der Inhalt der Geschichten mit der formulierenden Interpretation analysiert werden kann, wird das Wie bzw. die Struktur der Erzählungen des Narrativen Interviews mit der reflektierenden Interpretation und mit der Typenbildung analysiert.

Design

Im Vorfeld der Haupterhebung wurden zwei narrative Pilotinterviews durchgeführt und anschliessend transkribiert. Nach der ersten Datenerhebung wird der Korpus nun erweitert, um Ergebnisse zu verfeinern und auszudifferenzieren. Mittels SR und einer Fokussierung auf die Sportarten Tanzen und Fussball werden Forschungsergebnisse empirisch weiter angereichert. Nach der finalen Pilotierung im September 2021 soll die Haupterhebung mit vier Lehrpersonen bestehende aus zwei Sportlehrerinnen und zwei Sportlehrern durchgeführt werden. Dabei wird je eine weibliche und je eine männliche Sportlehrperson im monoedukativen bzw. koedukativen Sportunterricht untersucht. In einer ersten Phase werden die Lehrpersonen gebeten die Unterrichtsthemen Fussball und Tanzen schriftlich vorzubereiten. Anschliessend werden sie bei der Umsetzung dieser Planung nicht nur von einer statischen und einer schwenkenden Kamera gefilmt, sondern die Sichtweisen der Lehrperson selbst wird mit einer Brillenkamera aufgezeichnet. Ausschliesslich die Aufnahmen der Brillenkamera werden als Erzählstimulus in einer zweiten Phase in einem narrativen Interview Verwendung finden. Die Lehrpersonen wie auch ich können dabei die Brillenkamera-Aufnahme bei den als relevant empfundenen Stellen stoppen, um das erzählgenerierende Interview zu lancieren und elaborieren. Darüber hinaus können die abgegebene Unterrichtsplanung und Beobachtungsnotizen als zusätzliche Stimuli herangezogen werden. Diese Interviews werden anschliessend transkribiert und mit der DM hinsichtlich Gender ausgewertet. Die im Herbst 2021 stattfindende Erhebung mit zwei Sportlehrpersonen sollen erste Ergebnisse in Form der reflektierenden Interpretation, welche an der Tagung vorgestellt werden.

Referenzen

Alfermann, D. (1992). Koedukation im Sportunterricht. *Sportwissenschaft, 22*(3), 323-343.

Bauer, A., Reinhold, P., & Sacher, M. (2019). Erhebung der experimentellen Performanz (Physik-)Studierender. In C. Maurer (Hrsg.), *Naturwissenschaftliche Bildung als Grundlage für berufliche und gesellschaftliche Teilhabe* (S. 632-635). Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik

Bloom, B. S. (1953). Thought-Processes in lectures and discussions. *The Journal of General Education, 7*(3), 160-169.

Bohnsack, R. (1999). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung* (3. Aufl.). Springer Fachmedien.

Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., & Nohl, A.-M. (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (3., aktualisierte Aufl.). Springer VS. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-19895-8_1

Budde, J. (2006). Dramatisieren – Differenzieren – Entdramatisieren. Männlichkeitskonstruktionen im Unterricht. *Der Deutschunterricht, 58*(1).

Calderhead, J. (1981). Stimulated recall: A method for research on teaching. *British journal of educational psychology, 51*(2), 211-217. https://onlinelibrary.wiley.com/doiabs/10.1111/j.2044-8279.1981.tb02474.x

Flintoff, A., & Scraton, S. (2001). Stepping into Active Leisure? Young Women's Perceptions of Active Lifestyles and their Experiences of School Physical Education. *Sport, Education and Society, 6*(1), 5-21.

Frohn, J. (2004). Reflexive Koedukation auch im Sportunterricht der Grundschule? *Sportunterricht, 53*(6), 163-168.

Gazdag, E., Nagy, K., & Szivák, J. (2019). "I Spy with My Little Eyes." The use of video stimulated recall methodology in teacher training – The exploration of aims, goals and methodological characteristics of VSR methodology through systematic literature review. *International Journal of Education Research, 95*, 60-75.

Gieß-Stüber, P. (2012). Geschlechterforschung und Sportdidaktik. In M. Kampshoff & C. Wiepcke (Hrsg.), *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik* (S. 273-286). Springer VS.

Goffman, E. (1977). The Arrangement between the Sexes. *Theory and Society, 4*(3), 301-331.

Gramespacher, E. (2007). *Gender Mainstreaming in der Schul(sport)entwicklung. Eine Genderanalyse an Schulen*. PhD.

Gramespacher, E. (2011). Schulsport genderkompetent gestalten. In D. Krüger (Hrsg.), *Genderkompetenz und Schulwelten. Alte Ungleichheiten – neue Hemmnisse* (S. 153-177). VS Verlag.

Hannon, J. C., & Ratliffe, T. (2007). Opportunities to participate and teacher interactions in coed versus single-gender physical education settings. *Physical Educator, 64*(1), 11-20.

Hoven, S. (2017). *Geschlechtergerechtigkeit im koedukativen Sportunterricht. Eine empirische Analyse zur Genderkompetenz von Sportlehrkräften in der gymnasialen Sekundarstufe I.* PhD.

Kampshoff, M., & Wiepcke, C. (Eds.). (2012). *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik*. Springer VS.

Kiel, E. (2010). Unterrichtsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3 Aufl., S. 773-790). VS Verlag.

Kreienbaum, M. (2004). Schule: Zur reflexiven Koedukation. In R. Becker & K. B. (Hrsg.), *Handbuch der Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (S. 582-589). VS.

Kugelmann, C. (1980). *Koedukation im Sportunterricht*. Limpert.

Kugelmann, C. (1999). Koedukation oder Geschlechtertrennung im Schulsport der 90er Jahre. In LandesinstitutfürSchuleundWeiterbildung (Hrsg.), *Mädchen und Jungen im Schulsport* (S. 44-58). Kettler.

Kugelmann, C., Roger, U., & Wetgelt, Y. (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). hofmann.

Kunert-Zier, M. (2005). *Erziehung der Geschlechter. Entwicklungen, Konzepte und Genderkompetenz in sozialpädagogischen Feldern*. VS.

Lamprecht, M., Bürgi, R., & Stamm, H. (2020). *Sport Schweiz 2020. Sportaktivität und Sportinteresse der Schweizer Bevölkerung*. BASPO.

Lindgren, E., & Sullivan, K. P. H. (2003). Stimulated recall as a trigger for increasing noticing and language awareness in the L2 writing classroom: A case study of two young female writers. *Language Awareness, 12*(3-4), 172-186. https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09658410308667075

Lyle, J. (2003). Stimulated Recall: A Report on Its Use in Naturalistic Research. *British Educational Research Journal, 29*(6), 861-878. https://doi.org/10.1080/0141192032000137349

Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Suhrkamp.

Messmer, R. (2015). Stimulated Recall als fokussierter Zugang zu Handlungs-und Denkprozessen von Lehrpersonen. *Forum: Qualitative Social Research, 16*(1).

Messmer, R. (2011). Pragmatismus und seine Rezeption in der deutschen Sportpädagogik. *Sportwiss, 41*(3), 233-242. https://doi.org/10.1007/s12662-011-0199-3

Metz-Göckel, S., & Roloff, C. (2002). Genderkompetenz als Schlüsselqualifikation. *Journal für Hochschuldidaktik, 13*(1), 7-10.

Mutz, M., & Burrmann, U. (2014). Sind Mädchen im koedukativen Sportunterricht systematisch benachteiligt? Neue Befunde zu einer alten Debatte. *Sportwissenschaft, 44*(3), 171-181.

Nisbett, R. E., & Wilson, T. D. (1977). Telling more than we can know: Verbal reports on mental processes. *Psychological review, 84*(3), 231. https://psycnet.apa.org/record/1978-00295-001

Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitung für die Forschungspraxis* (5. Aufl.). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16080-7

Pirie, Susan E. B. (1996). *Classroom Video-Recording When, Why and How Does It Offer a Valuable Data Source for Qualitative Research?*. [S.l.] : Distributed by ERIC Clearinghouse, https://eric.ed.gov/?id=ED401128

Radišić, J., & Baucal, A. (2016). Using video-stimulated recall to understand teachers‘ perceptions of teaching and learning in the classroom setting. *Psihološka istraživanja, 19*(2), 165-183. https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=548977

Ryan, J., & Gass, S. (2012). Stimulated Recall. In R. Barnard & A. Burns (Hrsg.), *Researching Language Teacher Cognition and Practice International Case Studies* (S. 144-161). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781847697912

Scheffel, H., & Sobiech, G. (1991). «Ene, mene, muh, raus bist du?» Die Raumaneignung von Mädchen und Frauen durch Körper und Bewegung. In B. Palzkill, H. Scheffel, & G. Sobiech (Hrsg.), *Bewegungs(t)räume. Frauen Körper Sport* (S. 31-46). Frauenoffensive.

Schmerbitz, H., & Seidensticker, W. (1997). Sportunterricht und Jugendarbeit. *Sportpädagogik, 46*(6), 25-37.

Schönfeld, K. (2019). Zur Erfassung kognitiver Aktivität im Sportunterricht – Methodische Reflexion einer Video-Stimulated-Recall-Studie. In J. Wibowo, C. Krieger, & F. Bükers (Hrsg.), *Aktivierung im Sportunterricht* (S. 80-89). Universität Hamburg.

Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis, 13*(3), 283-293.

Sobiech, G. (2010). Gender als Schlüsselqualifikation von (Sport-)Lehrkräften. In N. Fessler, A. Hummel, & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 554 - 569). Hofmann-Verlag.

Squire, C. (2008). Experience-Centred and Culturally-Oriented Approaches to Narrative. In M. Andrews, C. Squire, & M. Tamboukou (Hrsg.), *Doing Narrative Research* (S. 42-63). SAGE. https://dx.doi.org/10.4135/9780857024992

West, C., & Zimmerman, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender & Society, 1*(2), 125-151.