

Diversität und Intersektionalität:

Achtsam und wertschätzend mit der Vielfalt der Mädchen im Schulsport umgehen

Die letzten Jahrzehnte der pädagogischen Arbeit mit Mädchen waren recht abwechslungsreich. Fast jedes Jahrzehnt brachte neue Ansätze, politische Grundpositionen und Konsequenzen für die pädagogische Arbeit mit Mädchen (und Buben) mit sich. Derzeit sind Diversity-Konzepte in Forschung, Politik und Pädagogik im Trend. Aufbauend auf einem kurzen Überblick über die verschiedenen Stationen der Mädchenförderung wird dargestellt, welche Konsequenzen aktuelle Diversitätskonzepte für Bewegung und Sport mit Mädchen (in der Schule) haben können. Gerade angesichts der aktuellen Debatte um Flüchtlinge in unserem Land stellt dieses Heft einen wichtigen Beitrag dafür dar, wie bedeutsam ein achtsamer und wertschätzender Umgang mit der Vielfalt von Menschen für ein gemeinsames Miteinander ist und wie dies beispielhaft im Unterrichtsfach Bewegung und Sport umgesetzt werden kann.

Mädchen zwischen Frauenförderung, Gender-Mainstreaming und Diversity-Management

Von der traditionellen Geschlechtertrennung und Koedukationsdebatte ...

Während es zu Beginn des vergangenen Jahrhunderts zunächst noch darum ging, Leibeserziehung für Mädchen verpflichtend in der Schule zu verankern und nachhaltig zu sichern (*Diketmüller & Ullmann, 1999*), so schwappten in den Umbruchjahren Anfang der 1970er emanzipatorische Ansätze in Form der Koedukationsdebatte in die Diskussion um die Leibesübungen. In Folge führte man in einem Großteil der deutschen

Bundesländer ab Mitte der 1970er die Koedukation im Schulsport ein, um Mädchen dadurch gleiche Chancen und Möglichkeiten zu bieten. In Österreich beschränkte man sich auf die bloße Diskussion und behielt die Geschlechtertrennung nach der Volksschule bei. Hier hing man stärker der Annahme an, dass Sport und Sportunterricht für Mädchen andere Sinndimensionen als für Buben zu bieten hätte.

... zu Mädchenförderung und emanzipatorischen Ansätzen ...

Es waren in Folge v.a. die Ansätze der Mädchenarbeit und Mädchenförderung, um die Interessen der Mädchen aufzugreifen und so nicht nur sozialisationsbedingte „Defizite“ auszugleichen, sondern Mädchen, die „anders“ als Buben seien, als gleichwertig anzuerkennen, und dies unabhängig von männlichen Wert- und Vergleichsmaßstäben. Auf wissenschaftlicher und politischer Ebene wurden jedoch immer mehr Stimmen laut, die nach den Wirkungen dieser Ansätze fragten. Es zeigte sich, dass Mädchen- und Frauenförderung v.a. nur dann wirksam werden kann, wenn Männer und Frauen gemeinsam für die Veränderung einer Gesellschaft verantwortlich sind und auch Bubenarbeit ein Thema im Fach Schulsport ist.

... zu Gender-Mainstreaming ...

Aus wissenschaftlicher Sicht wurden nicht mehr nur die Geschlechterunterschiede angeschaut, sondern gefragt, wie diese hergestellt werden. Politisch erhoffte man sich von der Strategie des Gender-Mainstreaming eine größere

Wirksamkeit für Veränderungen, indem in allen Prozessen und Entscheidungen geprüft werden soll, wie sich diese auf Frauen und Männer auswirken. D.h., es ist nicht mehr Aufgabe von Frauen, die Situation von Mädchen und Frauen zu verändern, sondern Personen in Führungspositionen in Organisationen – egal welchen Geschlechts – sind für Veränderungen verantwortlich, indem sie die Kategorie Geschlecht immer mitberücksichtigen. Für Schule und Schulsport bedeutet dies, dass Schulleitung und Lehrkräfte in all ihren Planungen und Entscheidungen überlegen müssen, welche Auswirkungen diese für Geschlechterverhältnisse haben (z.B. Curricula, Inhalte, Verteilung von Turnsälen, Teilnahme an Schulsportarten/-wettkämpfen, ...). In der sportwissenschaftlichen Forschung finden sich zunehmend Arbeiten zu Männerforschung und Sport, zur Bedeutung von Lehrkräften als Role-Models für Mädchen und Buben, zur Bedeutung schulischer Umgebungen und Vorgaben und generell zu Fragen, wie Macht und Männlichkeit im Sport verhandelt werden. Die Verankerung von Genderansätzen in der Aus- und Fortbildung sowie in der praktischen Umsetzung im Schulsport ist dabei weniger einheitlich. Zu tun hat dies durchaus auch damit, dass angesichts der großen Heterogenität in der Gesellschaft verallgemeinernde Aussagen wie „Mädchen sind ...“ oder „Buben sind ...“ immer schwerer haltbar sind. Einerseits glauben viele, dass Frauen (in unserer westlichen Welt) ohnedies gleichberechtigt sind und Mädchen und Frauen alles möglich ist, wenn sie nur wollen. Andererseits rücken andere „Ungleichheitsfaktoren“

wie beispielsweise Ethnizität/Migration, Religion, Alter, Bildungshintergrund, sexuelle Orientierung usw. stärker in den Blickpunkt.

... zu Diversity und Intersektionalität

Aktuell überwiegt der Eindruck, dass die Kategorie Geschlecht (Gender) als alleiniges Erklärungsmodell für soziale Ungleichheit „abgedankt“ hat und von „Diversity“ abgelöst wurde: Aus Gender- oder Gleichbehandlungsbeauftragten wurden Diversity-Verantwortliche, Gender-Themen werden im Konzept des Diversity-Managements „mitgedacht“ und subsummiert.

Der englische Begriff Diversity wird oft mit Vielfalt, Heterogenität oder Diversität übersetzt, Diversität bezieht sich in der deutschsprachigen Literatur eher auf gesellschaftliche Unterscheidungsmerkmale (Rulofs, 2014). Bedeutsam sind diese Unterschiede insofern, als diese Differenzen die Chancen auf Teilhabe in sozialen Systemen beeinflussen.

Das Konzept des Diversity-Managements, das mittlerweile in verschiedenen politischen Feldern verankert ist, zielt darauf ab, die Vielfalt und Verschiedenartigkeit in Gruppen und Organisationen als Vorteil zu sehen und zu fördern.

Dieser Schwenk zur Berücksichtigung von Diversität ist angesichts der Erkenntnis der letzten zwei Jahrzehnte durchaus berechtigt, da soziale Ungleichheit häufig auch durch andere Faktoren als das Geschlecht bedingt ist und sich die verschiedenen Faktoren wechselseitig verstärken, abschwächen oder verändern.

Während in der angloamerikanischen Geschlechter-, Ungleichheits- und Migrationsforschung Geschlecht, Klasse und

„Rasse“ als die zentralen Kategorien der Unterdrückung gelten, stellen die folgenden Faktoren die Kern-Dimensionen von Diversity-Management dar:

Kerndimensionen der sozialen Ungleichheit bzw. Achsen der Differenz

- Geschlecht
- Alter
- Dis-/Ability (Fähigkeiten/Behinderung)
- Ethnie/Nationalität/Migrationshintergrund
- Religion/Weltanschauung
- Sexuelle Orientierung

In anderen Arbeiten finden sich weitere Dimensionen wie Bildungshintergrund, Einkommen/sozialer Status, sozialräumliche Besonderheiten usw. (Winker & Degele, 2009; Hagemann-White, 2011; Gieß-Stüber, Burrmann, Radtke, Rulofs & Tiemann, 2014).

Erkannt worden ist, dass soziale Ungleichheit nicht nur ein mehrfaktorielles, sondern auch ein komplexes Geschehen ist. So werden beispielsweise Geschlechterunterschiede oftmals erst im Zusammenwirken zweier oder mehrerer Determinanten sichtbar, die man in sogenannten „intersektionalen“ Studien analysiert.

So wird z.B. das Aufholen der Mädchen im Bildungsbereich oft so kommentiert, dass als Folge der Emanzipationsbestrebungen und Mädchenförderung „die Buben die Bildungsverlierer seien“. Nach Kronberger (Pichler, 2015; Solga & Dombrowsky, 2009) belegen neuere Studien klar, dass der Analysefokus einzig auf die Kategorie Geschlecht zu kurz gefasst ist. Der Prototyp der Bildungsbenachteiligung trifft nicht alle Buben gleichermaßen, sondern vorwiegend den „Migrantensohn aus bildungs-schwachen Familien“ (Hormel, 2011, S. 216). Schulbildung passt dort offenbar

nicht zu deren männlichen Identität, während Mädchen mit demselben Hintergrund in der Schule gut sein dürfen. Diese Befunde treffen jedoch nicht für den Sport und Schulsport zu, wo v.a. auch Buben mit Migrationshintergrund einen Ort der Anerkennung und Identifikation finden können.

Neben der Analyse der Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Dimensionen fragt man daher auch, wie Organisationen (z.B. Schulen, Sportvereine) über Zuschreibungsprozesse derartige Gruppendifferenzen herstellen und über Ein- und Ausschlussmechanismen aufrechterhalten.

Intersektionale Analysen im Sport

Ethnie/Nationalität/Migrationshintergrund

Unter die Kategorie Ethnie / Ethnizität fällt ein sehr heterogenes Spektrum an Phänomenen wie Hautfarbe, Abstammung/Region, Geschichte, Sprache, Kultur, Habitus, Religion und Nationalität. Hormel (2011) hat gezeigt, dass man in Organisationen sehr oft ethnische Zuschreibungen durch generalisierende Aussagen über die Türkinnen, die Schwarzen, die Mädchen vom Land usw. vornimmt, über die organisationsintern diskriminierungswirksame Gruppendifferenzen hergestellt und aufrechterhalten werden. So hat Grimminger (2009) in einer Interviewstudie zur interkulturellen Kompetenz von Sportlehrkräften festgestellt, dass bis auf wenige Ausnahmen Lehrkräfte in diese „kulturalistische Falle“ tappen, indem Verhaltensweisen von SchülerInnen oftmals nur mit dem kulturellen Hintergrund erklärt werden („Türkische Buben“ sind ...).

Aus sportwissenschaftlicher Sicht lässt sich die Studienlage so zusammenfassen, dass Migration und Herkunft mit

Geschlecht und Sporttreiben sehr stark korrelieren. Mädchen und Frauen mit Migrationshintergrund sind generell weniger bewegungs- und sportaktiv als Männer und auch weniger als „inländische“ Mädchen und Frauen (Kleindienst-Cachay, Cachay & Bahlke, 2012; Burrmann, 2014; für Österreich: Witoszynskyj & Moser, 2010). Aber auch hier zeigen sich starke Unterschiede zwischen Mädchen verschiedener Nationen, der Bildungsnähe der Eltern sowie religiösen Einstellungen. Gleichzeitig hängt es aber auch von der Art und Organisationsform des Sporttreibens ab, ob und in welcher Form Mädchen und Frauen mit Migrationshintergrund Möglichkeiten zur Beteiligung finden bzw. Ausschlussmechanismen wirksam werden.

Studien zu Bewegungsmaß und -intensität von Kindergartenkindern in Wien zeigen beispielsweise, dass – wenn man nur die Determinante Geschlecht analysiert – es zwischen Mädchen und Buben nur mittlere Unterschiede gibt. Zieht man allerdings den Migrationshintergrund (Muttersprache/gesprochene Sprache in der Familie) als Analyse-kriterium hinzu, so zeigen sich hoch signifikante Geschlechterunterschiede zwischen Buben mit Migrationshintergrund, die die höchsten Aktivitätslevels haben, und Mädchen mit Migrationshintergrund, die die niedrigsten Werte aufweisen (Diketmüller et al, 2014). Als Konsequenz gilt es, Modelle der Bewegungsförderung im Kindergarten zu entwickeln, die an diesem differenzierten Wissen ansetzen, die achtsam und differenziert fördern, ohne zu stigmatisieren und gleichzeitig alle Kinder in ihrer Bewegungsvielfalt unterstützen, ohne zu benachteiligen.

Für Lehrkräfte sind interkulturelle Kompetenzen (Wissen, Haltung, Handeln) daher unabdingbar, um nicht in

interkulturelle Fallen zu tappen. Viele Sportlehrkräfte nehmen jedoch die kulturell heterogene Zusammensetzung der Schülerschaft überwiegend als problematisch, denn als Chance wahr (Grimminger, 2009, S. 31). Zudem erfolgt die Wahrnehmung von Mädchen und Buben mit Migrationshintergrund stark geschlechterstereotyp und fokussiert sich vorwiegend in Beispielen über türkische Mädchen und Buben. Da die Zuschreibungen der Mädchen stark auseinandergehen von „unterwürfig“ bis hin zu „rebellisch“, von „Sportmuffeln“ bis hin zu „begeisterten Fußballspielerinnen“, scheinen die generalisierenden kulturalistischen und geschlechtsstereotypen Zuschreibungen wenig gerechtfertigt zu sein. Geschlechterspezifika finden sich auch in Aussagen zu typischen „Überschneidungssituationen“, wenn in vielen Interviews von dem Macho- und Mackerverhalten türkischer Buben, der Nicht-Teilnahme muslimischer Mädchen im Sport- und Schwimmunterricht und vom Umgang mit Essensvorschriften zu Zeiten des Ramadan gesprochen wird. Erste Studien, die Geschlecht und Ethnie/Migrationshintergrund intersektional aufgreifen, stellen daher eine wichtige Grundlage für eine reflexive Interkulturalität im Sport und die Entwicklung interkultureller Kompetenzen von Sportlehrkräften dar.

Religion

Die Interkulturalitätsdebatte steht häufig in Verbindung mit religiösen Einstellungen und Vorgaben und sie betrifft vorwiegend muslimische Mädchen und Frauen, deren Bewegungsverhalten angesichts der Verhüllung, Geschlechtertrennung und stärkeren Beaufsichtigung sowie dem Virginitätsgebot und der Ehre der Familie zur Diskussion steht (Walseth & Fastig, 2003). Bewegung und Sport sind in radikaleren gesellschaftlichen Auslegungen für viele

muslimische Mädchen und Frauen unmöglich, was wir mit unserem westlich-orientierten Verständnis als Unterdrückung interpretieren. Aus religiöser Sicht ist Mädchen und Frauen Sport jedoch nicht untersagt, im Gegenteil: Im Koran finden sich Aussagen, wonach jede und jeder Reiten, Schwimmen und Bogenschießen können sollte, um gesund zu bleiben und zu überleben. U.a. hat Pfister (2000) gezeigt, wie sich trotz gesellschaftlich-religiöser Restriktionen eigene Frauensportorganisationen entwickeln, internationale Frauenspiele abgehalten werden konnten und Rekorde selbst im Tschador möglich waren. Benn, Pfister und Jawad (2011) haben in ihrem Werk „Muslim Women and Sport“ Beispiele und Erfahrungen zusammengetragen, wie muslimische Frauen in vorwiegend muslimisch orientierten Ländern (z.B. Iran, Irak, Bahrain, Syrien, Oman, Türkei, Bosnien-Herzegowina, ...) oder als muslimische Migrantinnen in westlichen Staaten Sport sehen und gestalten (können). Zusammenfassend plädieren Benn, Pfister und Jawad mit ihrer Charta für den Respekt religiöser Werthaltungen von muslimischen Mädchen und Frauen und fragen danach, wie Umgebungen gestaltet werden können, in denen ein Sporttreiben von Mädchen und Frauen möglich ist.

In koedukativen Schulsportmodellen zieht das Gebot der Geschlechtertrennung für muslimische Mädchen viele Teilnahmediskussionen und Freistellungsversuche nach sich. In Österreich wird der Sportunterricht ab der Sekundarstufe nach Geschlechtern getrennt angeboten, wodurch dieses Problem obsolet ist. Dennoch stellt ein respektvoller Umgang für die Bewegungserzieherinnen durchaus eine Herausforderung dar: Wie können Kleidungsvorschriften sicher umgesetzt (Kopftuch, Burkini, ...) bzw. nach Geschlechtern getrennte Räume bzw. Raumzugänge organisiert

werden? Wie können religiöse Vorgaben bei außerschulischen Sportveranstaltungen wie Schikursen oder Sportwochen angemessen berücksichtigt werden und wo liegen Grenzen? Wie können Inhalte (und ggf. Wettkämpfe) angesichts von Fastenvorschriften in Ramadan bzw. Muharrem (vgl. *Wiesinger-Russ & Bauer in diesem Heft*) im Jahresplan berücksichtigt und gestaltet werden? Mittlerweile liegen erste Arbeiten auch für Österreich vor, wie Schülerinnen und Lehrerinnen diese Thematik im Fach „Bewegung und Sport“ sehen, wo sie Handlungspotenziale orten und welche Veränderungsmöglichkeiten entwickelt werden.

Zusammenfassend zeigt sich, dass ein achtsamer und respektvoller Umgang mit den religiösen Werthaltungen (nicht nur) muslimischer Mädchen möglich und bereichernd für alle am Sportunterricht Teilnehmenden ist und die (durch Geschlechtertrennung erleichterte) verpflichtende Teilnahme am Sportunterricht allen Mädchen, egal welcher Religion und Herkunft, ihr Anrecht auf einen Zugang zur Vielfalt an Bewegungs- und Sportmöglichkeiten sicherstellt.

Viele Lehrerinnen wünschen sich auch von der Unterrichtsbehörde mehr Sicherheit, wie in verschiedenen Problemsituationen umgegangen werden kann.

Sexuelle Orientierung

Eine Diversitätskategorie, die wir auch in diesem Heft in Form eines Unterrichtsbeispiels von Bauer-Pauderer aufgreifen, stellt die sexuelle Orientierung dar. Zum einen geht es um sexuelle Orientierungen und „Begehren“ (heterosexuell, homosexuell, bisexuell). Im Sport werden nach wie vor Menschen diskreditiert oder benachteiligt, wenn sie nicht dem „üblichen“ heterosexuellen Begehren entsprechen. Sehr augenscheinlich wird

dies z.B. im Fußballsport, wo Homosexualität bei Männern bis vor kurzem ein absolutes Tabu war (kaum Outings bei Profifußballern) und mit vielen Abwertungsprozessen und Benachteiligungen versehen war, während sie bei Frauen à priori unterstellt wird.

Zum anderen wird die Kategorie Geschlecht zunehmend schwieriger definierbar. Geschlecht wird in unserer Gesellschaft der Einfachheit halber in „Männer“ und „Frauen“ geteilt. Im Englischen unterscheidet man jedoch zwischen dem biologischen (sex) und dem sozialen Geschlecht (gender).

Auf biologischer Ebene (Sex: Männer XY, Frauen XX) finden sich aber in gar nicht so geringem Ausmaß Zwischenformen (Intersex), die genetisch, anatomisch und/oder hormonell nicht immer eindeutig dem einen oder anderen Geschlecht zuordenbar sind und unterschiedliche Auswirkungen auf das Aussehen haben. Im Sport wird dieser Aspekt v.a. dann relevant, wenn Intersex-Personen mit einem größeren Ausmaß an männlichen Hormonen im Wettkampf als Frauen antreten bzw. sich die Frage stellt, ob bzw. in welcher Geschlechterkategorie sie überhaupt teilnehmen dürfen. Günter (2015) hat sich mit diesem Phänomen am Beispiel von Medienberichten über Caster Semanya eingehend auseinandergesetzt.

Auch auf der Ebene des sozialen Geschlechts (Gender) gibt es zunehmend mehr Personen, die sich mit der Geschlechterrolle, die ihnen bei der Geburt aufgrund ihrer äußeren Geschlechtsmerkmale zugewiesen wurde, nur unzureichend oder gar nicht beschreiben können bzw. sich nicht damit identifizieren können. So genannte Transgender-Personen wechseln ihre Rolle von Mann zu Frau (Transfrau) oder von Frau zu Mann (Transmann). Die traditionellen Geschlechterrollen von männlich und

weiblich werden damit jedoch nicht in Frage gestellt. Der Rollenwechsel kann auch durch chirurgische Eingriffe oder geschlechtsangleichende Maßnahmen verstärkt werden.

Als Unterformen von Transgender finden sich Formen der Androgynie, wo die Geschlechtsidentität gleichmäßig zwischen weiblich und männlich verteilt ist und Außenstehenden oft nicht klar ist, ob es sich um Männer oder Frauen handelt. Bi-Gender-Personen wechseln bewusst/unbewusst zwischen primär männlichem und primär weiblichem Selbstverständnis. Cross-Dressing-Personen spielen mit Identitäten, indem sie vorwiegend markante Kleidung des anderen Geschlechts tragen. Spätestens seit Conchita Wursts Sieg beim Eurovisions-Song-Contest ist in Österreich in nahezu allen Gesellschaftsschichten der Begriff der DragQueen (DragKing) bekannt, bei dem Personen Elemente beider Geschlechter zu einer Kunstfigur verbinden (Frau mit Bart), „aber am Abend (...) immer noch gerne in dem Körper [sind], in dem wir geboren wurden“ sind (Anm: Conchita Wurst ist privat außerhalb ihres Kunstlebens ein homosexueller Mann). Zur Thematik von Transgender finden sich im Bereich der Sportwissenschaften bislang kaum Studien. In Schulen und in der Sportpraxis wird in letzter Zeit vermehrt von Situationen berichtet, wo man praktische Fragen diskutiert hat, welche der Umkleieräume / Toiletten Transgender- oder Intersex-Personen verwenden sollen und wie man in Organisationen Strukturen schafft, damit Beteiligte achtsam und wertschätzend in Diskussions- und Entscheidungsprozesse eingebunden werden können.

Da aber gerade auch der Sport mit seinem Wettkampf- und Organisationssystem sehr stark auf der traditionellen Geschlechterordnung basiert und eine patriarchal und oftmals männlich domi-

nierte Geschlechterdualität stützt, in der fallweise auch homophobe Äußerungen (unhinterfragter bzw. unkritischer) Bestandteil von Fankulturen sind, greifen wir diese Diversitätsdimension in diesem Heft auf, da wir der Meinung sind, dass ein umfassend wertschätzender Umgang gerade im Sportunterricht erlernt werden kann. Ein Bewusstmachen für im Alltag und in der Sportkultur oftmals gebräuchliche Redewendungen der Abwertung von Personen, indem man sie als „schwul“ bezeichnet, kann ein erster Zugang dazu sein.

Dis-/Ability

In der Literatur wird weiters die Dimension Dis-/Ability (Fähigkeiten / Behinderung) aufgeführt. Hierzu finden sich vielfältige Studien, wie sich Diskriminierungs- und Exklusionsprozesse in wechselseitiger Wirkung von Geschlecht und Dis-/Ability verstärken. Ähnlich wie bei der Kategorie Alter, die Benachteiligungen qua Geschlecht noch verstärkt („doppelte Marginalisierung“), finden sich Belege für schwierigere Bedingungen für behinderte Frauen als für behinderte Männer im Sport (Tiemann, 2002).

Das hochaktuelle Thema der Inklusion, das sich in diesem Kontext anbieten würde, wird in diesem Heft jedoch bewusst nicht angesprochen. Dafür wäre ein eigenes Schwerpunktheft angebracht.

Diversity-Management als Hintergrundkonzept für pädagogische Maßnahmen

Diversity-Management wurde ursprünglich für Profit-Organisationen konzipiert. Man ging von der Annahme aus, dass heterogene Systeme erfolgreicher und flexibler sind als homogen zusammengesetzte. Von der Unterschiedlich-

keit der Mitglieder einer Organisation erhofft man sich, dass sie in Problem-situationen vielschichtigerer Erfahrungen einbringen können, kreativer und innovativer sind sowie flexibler auf Veränderungen reagieren können. Um die Vorteile heterogener und vielfältiger Gruppen nutzen zu können, ist die Planung und Umsetzung von Organisationsprozessen und Praktiken wichtig, um das Potenzial der Mitglieder bestmöglich einbinden und nutzen zu können.

Dieses Konzept wurde mittlerweile auch in verschiedene politische und pädagogische Felder übertragen (Diversity-Management in Bildungs- und Sportorganisationen) mit der Zielsetzung, die verschiedenen Diversitätsdimensionen in Planung und Umsetzung zu berücksichtigen, um die Vielfalt von Menschen als Vorteil einzubringen und langfristige soziale Ungleichheit zu verringern.

Diversität umsetzen

Insgesamt finden sich drei verschiedene Ebenen, auf denen Diversity-Management umgesetzt werden kann, um einen Wandel der Organisationskultur zu erreichen (Gieß-Stüber, 2014):

1. Ebene der Organisation

Maßnahmen zur Veränderung der Strukturen in Richtung sozialer Öffnung (Leitbilder, Change Management, Aus- und Fortbildung, Unterstützungsstrukturen)

2. Ebene der Gruppen

Reflektieren gruppenbezogener Prozesse (Ein- und Ausschlussmechanismen, Regeln des respektvollen Miteinanders, Funktionen und Besetzungen, ...)

3. Ebene der Individuen

Förderung individueller Kompetenzen zum Umgang mit Vielfalt (Aus- und Fortbildungen)



Für den schulischen Kontext finden sich noch einige Ergänzungen:

Kein (didaktisch inszeniertes) Markieren von Schülerinnen als „anders“

Aus der Interkulturalitätsforschung ist bekannt, dass das – oft gutgemeinte – unreflektierte Ansprechen von Diversity-Faktoren oft genau das Gegenteil des Beabsichtigten erreicht, nämlich die Betonung, Verstärkung und Aufrechterhaltung der Unterschiede und damit einhergehend nicht selten auch eine weitere Marginalisierung. Gerade im sprachlichen Bereich sind es oft Nuancen, die entweder ein Gefühl von Abwertung oder selbstbestimmter, wertschätzender Einbringung auslösen können.

So sollte man nicht konkreten Schülerinnen, die z.B. Migrationshintergrund haben, Fragen wie „Du kommst doch aus XY, erzähl doch mal, welche Tänze man dort tanzt.“ stellen, sondern offene Fragen an das gesamte Plenum richten, wo sich die SchülerInnen freiwillig einbringen können, wie z.B. „Wer von euch kennt Tänze aus anderen Ländern oder Kulturen?“

Schaffung von Gelegenheiten für Differenzenerfahrungen

Es ist wichtig, Gelegenheiten zu schaffen, in denen Schülerinnen – freiwillig – ihre Geschichten und ihre Erfahrungen einbringen können. Für die Planung ist das Wissen um und die Berücksichtigung der Wechsel-/Wirkungen der verschiedenen Ungleichheitsdimensionen wichtig. Sport birgt durchaus auch die Gefahr, Differenzen symbolisch zu verstärken. Um die integrationsfördernden Potenziale des Sports zu aktivieren, bedarf es vielmehr ganz gezielter Maßnahmen für die Erreichung eines besseren und wertschätzenden Miteinanders. Diversity-Management schlägt dafür die Einrichtung konkreter Strukturen und Prozesse in den Organisationen vor. Grimminger (2010) plädiert für die Schaffung von Gelegenheiten der (freiwilligen) Einbindung bzw. für ein Aufgreifen von Fremdheits- bzw. Ungleichheitserfahrungen als Bildungsanlass. Um konstruktiv mit Differenzen umgehen zu können, sind Reflexionsprozesse mit Fremdheits- bzw. Ungleichheitserlebnissen nötig.

Wichtig ist, ein Gefühl der Zugehörigkeit zu vermitteln und ein WIR-Gefühl zu erfahren, was durch die gleichwertige Anerkennung trotz Verschiedenheit und die Entwicklung gemeinsamer Ziele möglich ist. In der Literatur werden häufig Teamaufgaben eingesetzt, in der (1) zum Aushandeln befähigt, die Konfliktfähigkeit gefördert wird, um Selbstständigkeit und Offenheit zu stärken, (2) eine Kultur der Anerkennung aufgebaut wird, (3) ein Gefühl der Zugehörigkeit entwickelt wird und (4) der Umgang mit Grenzen geschult wird.

Achtsam und reflektiert mit der Vielfalt von Menschen umgehen

Angesichts der zunehmend pluraler und heterogener werdenden Gesellschaft ist

Schule ein Ort geworden, wo sich Menschen in ihrem unmittelbaren Lebensalltag mit unterschiedlichen Weltbildern, Einstellungen und Lebensformen begegnen. Dafür sind Diversity-Kompetenzen gefragt, die entlang der verschiedenen Ungleichheitsdimensionen auf den Ebenen des Wissens, der Haltung und der Handlung angesiedelt sind. Die oben vorgestellten intersektionalen Analysebeispiele verdeutlichen, wie wichtig ein differenzierter Blick bei Planung und

Umsetzung ist. Sie zeigen aber auch, dass ein achtsamer und wertschätzender Umgang mit Heterogenität und Vielfalt auch viele Chancen und Vorteile für Organisationen und die Gesellschaft birgt. Dieses Heft mit seinen vielen Umsetzungsbeispielen soll einen kleinen Beitrag zu mehr Toleranz und für ein wertschätzendes Miteinander zeigen.

Literatur

- Benn, T., Pfister, G., & Jawad, H. (Eds.). (2011). *Muslim Women and Sport*. London: Routledge.
- Burrmann, U. (2014). Integration aus (sport-)soziologischer Perspektive. In DOSB (Hrsg.), *Expertise. Diversität, Inklusion, Integration und Interkulturalität* (S. 21–27). DOSB: Frankfurt.
- Diketmüller, R., Studer, H., et al. (2014). *KinderGärten. Projektbericht*. Online unter: kindergarten.univie.ac.at
- Diketmüller, R. & Ullmann, J. (1999). Von der Frauenbewegung zur Frauenforschung. Entwicklungen und Perspektiven in den Sportwissenschaften. In I. Birkhan, E. Mixa, S. Rieser & S. Strasser (Hrsg.), *Innovationen 1. Standpunkte feministischer Forschung und Lehre*. Printmedia Austria: Wien.
- Gieß-Stüber, P. (2014). Interkulturalität im und durch Sport. In DOSB (Hrsg.), *Expertise. Diversität, Inklusion, Integration und Interkulturalität* (S. 28–34). DOSB: Frankfurt.
- Gieß-Stüber, P., Burrmann, U., Radtke, S., Rulofs, B. & Tiemann, H. (2014). Diversität, Inklusion, Integration und Interkulturalität. Bewährte Strategien und Entwicklungsperspektiven für den organisierten Sport. In DOSB (Hrsg.), *Expertise. Diversität, Inklusion, Integration und Interkulturalität* (S. 35–42). DOSB: Frankfurt.
- Grimminger, E. (2010). *Interkulturelle Kompetenz im Schulsport. Evaluation eines Fortbildungsberichts*. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler.
- Günter, S. (2015). „Mönch und Jungfrau“. Eine Diskurs- und Dispositivanalyse zur medialen Konstruktion abweichender Geschlechtlichkeit der südafrikanischen 800 Meterläuferin Caster Semenya. In R. Diketmüller (Hrsg.), *Auf- und Umbrüche sportwissenschaftlicher Geschlechterforschung*. Hamburg: Czwalina.
- Hagemann-White, C. (2011). *Intersektionalität als theoretische Herausforderung für die Geschlechterforschung*. In S. Smykalla, & D. Vinz (Hrsg.), *Intersektionalität zwischen Gender und Diversity. Theorien, Methoden und Politiken der Chancengleichheit*. (S. 20–33). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Hormel, U. (2011). Intersektionalität von Geschlecht und Ethnizität: Zur Konstitution benachteiligungsrelevanter Unterscheidungen im Bildungssystem. In S. Smykalla, & D. Vinz (Hrsg.), *Intersektionalität zwischen Gender und Diversity. Theorien, Methoden und Politiken der Chancengleichheit*. (S. 216–230). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Kleindienst-Cachay, C., Cachay, K. & Bahlke, S. (2012). *Inklusion und Integration. Eine empirische Studie zur Integration von Migrantinnen und Migranten im organisierten Sport*. Schorndorf: Hofmann.
- Pfister, G. (2000). Rekorde im Tschador. *Zeitschrift für KulturAustausch*, (1). http://www.ifa.de/zfk/themen/00_1_sport/dpfister.htm (28.4.2004)
- Pichler, E. (1.8.2015). Pädagogik: Souverän im Klassen-Kampf. *Die Presse*.
- Rulofs, B. (2014). Diversität und Diversitäts-Management – Auslegungen der Konzepte für die Entwicklung von Sportorganisationen. In DOSB (Hrsg.), *Expertise. Diversität, Inklusion, Integration und Interkulturalität* (S. 7–13). DOSB: Frankfurt.
- Solga, H. & Dombrowsky, R. (2009). *Soziale Ungleichheit in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf*. (Arbeitspapier 171). Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Tiemann, H. (2002). Frauen mit starkem Rückgrat – Spitzensportlerinnen mit Körperbehinderung. In G. Pfister (Hrsg.), *Frauen im Hochleistungssport* (S. 141–148). Hamburg: Czwalina.
- Walseth, K & Fasting, K. (2003). Islam's view on physical activity and sport. *International Review for the Sociology of Sport*, 38(3), 45–60.
- Winker, G. & Degele, N. (2010). *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld: Transcript.
- Witoszynskij, C. & Moser, W. (2010). *Integration und soziale Inklusion im organisierten Sport*. Wien: Sportministerium.