

Aus dem Institut für Soziologie und Genderforschung
der Deutschen Sporthochschule Köln
Geschäftsführende Leiterin: Univ.-Prof. Dr. Ilse Hartmann-Tews

**Sportunterricht im Kontext von Flucht und Migration:
Empirische Analysen zur sozialen Konstruktion von geflüchteten
Schüler*innen durch Sportlehrkräfte**

Von der Deutschen Sporthochschule Köln
zur Erlangung des akademischen Grades

Doktorin der Philosophie

angenommene Dissertation

vorgelegt von

Fabienne Bartsch

aus

Remscheid

Köln 2021

Erste Gutachterin: Univ.-Prof. Dr. Ilse Hartmann-Tews

Zweite Gutachterin: Univ.-Prof. Dr. Petra Gieß-Stüber

Vorsitzender des Promotionsausschusses: Univ.-Prof. Dr. Mario Thevis

Datum der Disputation: 09.07.2021

Eidesstattliche Versicherungen

gem. § 7 Abs. 2 Nr. 4 und 5 der Promotionsordnung der Deutschen Sporthochschule Köln,
20.02.2013

Hierdurch versichere ich:

Ich habe diese Arbeit selbständig und nur unter Benutzung der angegebenen Quellen und technischen Hilfen angefertigt; sie hat noch keiner anderen Stelle zur Prüfung vorgelegen. Wörtlich übernommene Textstellen, auch Einzelsätze oder Teile davon, sind als Zitate kenntlich gemacht worden.

Hierdurch erkläre ich, dass ich die „Leitlinien guter wissenschaftlicher Praxis“ der Deutschen Sporthochschule Köln eingehalten habe.

Datum und Unterschrift

Vorwort

Die Studien und Veröffentlichungen dieser Dissertation sind innerhalb des Projektes „Schulsport2020“ (Gesamtleitung: Univ.-Prof. Dr. Jens Kleinert) entstanden, das ich über die Dauer von dreieinhalb Jahren als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Teilprojekt „Heterogenität und Förderung von Inklusion“ (Teilprojektleitung: Univ.-Prof. Dr. Bettina Rulofs, Univ.-Prof. Dr. Thomas Abel, Dr. Helga Leineweber) unterstützen durfte. Das Projekt wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (FKZ 01JA1622). Während im Projekt eine große Bandbreite an Heterogenitätskategorien analysiert wird, die im schulsportlichen Kontext von Relevanz sind, fokussiere ich mit dieser Arbeit eine spezifische Facette in diesem Themenfeld: Flucht und Migration.

Mein Dank gilt den Menschen, die mich in dieser anspruchsvollen Zeit begleitet und mir zur Seite gestanden haben. An erster Stelle möchte ich Univ.-Prof. Dr. Ilse Hartmann-Tews für ihre engagierte Betreuung meiner Arbeit und ihre umsichtige Förderung darüber hinaus danken. Herzlichen Dank für die bereichernden Denkanstöße und konstruktiven Anmerkungen, die wesentlich zum Gelingen dieser Arbeit und meiner wissenschaftlichen Weiterentwicklung beigetragen haben. Bei Univ.-Prof. Dr. Petra Gieß-Stüber möchte ich mich für die Übernahme des Zweitgutachtens und ihre hilfreichen Rückmeldungen zu meinem Vorhaben im Rahmen von Konferenzen und ähnlichen Kontexten bedanken.

Einen ganz besonderen Dank möchte ich Univ.-Prof. Dr. Bettina Rulofs aussprechen, die es mir ermöglicht hat, im Projekt zu promovieren und einen Bereich von Heterogenität in meiner Dissertation zu vertiefen. Auch für ihre fachliche Beratung und die tolle Unterstützung bei der Umsetzung der gesamten Arbeit möchte ich ihr von ganzem Herzen danken.

Dank gebührt zudem meinen Kolleg*innen aus dem Institut für Soziologie und Genderforschung und dem „Schulsport2020/2030“-Projekt, die mir mit wertvollen Anregungen und lieben Worten in den vergangenen Jahren beigestanden haben. Für das Korrekturlesen der Arbeit und Finden von letzten Fehlern danke ich Abraham Stehmer und Brit Hoffmann.

Auch den Sportlehrkräften, die mit ihrer Zeit und Erfahrung die zugrunde liegenden Datenerhebungen ermöglicht haben, bin ich sehr dankbar.

Nicht vergessen möchte ich Dennis Kirschsieper, Karin Pohl, Annika Meyer, Anastasia Zaluga, Ulrike Schiewe, Julia Eiffler und meine Eltern und Geschwister, die mich während der Entstehung dieser Arbeit alle auf ihre eigene Art und Weise unterstützt haben.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	6
2. Forschungsübersicht	16
2.1 Migrationssoziologische Forschungsarbeiten zum außerschulischen Sport.....	16
2.2 Migrationsbezogene Forschungsarbeiten zum schulischen Feld	19
2.3 Forschungsarbeiten zu Migration und Interkulturalität im Sportunterricht	23
2.4 Ableitungen für die eigene Untersuchung	26
3. Theoretischer Bezugsrahmen	28
3.1 Sozialkonstruktivismus	28
3.2 Gendersensible Migrationsforschung.....	30
3.3 Postkolonialismus	33
3.4 Intersektionalität	37
3.5 Ableitung der Forschungsfragen	40
4. Methodische Vorgehensweise.....	42
4.1 Qualitative Studie	42
4.2 Quantitative Studie	47
5. Publikationen	52
5.1 Artikel I: Flucht – Migration – Gender: Differenzwahrnehmungen im Sportunterricht durch Lehrkräfte	52
5.2 Artikel II: Sportunterricht im Kontext von Flucht und Migration – eine postkoloniale Perspektive.....	53
5.3 Artikel III: Intersections of forced migration and gender in physical education....	54
5.4 Artikel IV: Students from refugee backgrounds in physical education: A survey of teachers' perceptions.....	55
6. Diskussion und Einordnung der empirischen Befunde	56
6.1 Zentrale Deutungsmuster	56
6.1.1 Irritationen und Othering.....	57
6.1.2 Viktimisierungen und Vulnerabilisierungen	58
6.1.3 Bedrohungs- und Impulsivitätsvorstellungen	59
6.1.4 Assimilationserwartungen	61
6.1.5 Disziplinierungs- und Erziehungsansprüche.....	62
6.1.6 Tradierung monolingualer Standards	64
6.2 Unterschiede in den Deutungsmustern.....	65
6.2.1 Geschlechterbezogene Unterschiede.....	65

6.2.2 Unterschiede in Bezug auf den Migrationshintergrund	68
6.2.3 Schulformbezogene Unterschiede	70
6.2.4 Unterschiede in Bezug auf die Beschulungsform	73
6.3 Reflexion des Forschungsprozesses	76
7. Résumé und Ausblick.....	82
Literaturverzeichnis.....	90
Anhang	107
<i>Zusammenfassung</i>	107
<i>Abstract</i>	109
<i>Publikationsliste der kumulativen Dissertation</i>	111

1. Einleitung

Ein Blick zurück in die Vergangenheit zeigt, dass Wanderungsbewegungen grundsätzlich kein neues Phänomen sind. Dass einzelne Personen oder Menschengruppen ihre Herkunftsregionen verlassen und in anderen Gegenden ansässig werden, hat es aus historischer Perspektive fast überall und zu allen Zeiten gegeben. Gleichwohl haben sich das Ausmaß und die Formen von Migration im Laufe der Jahre maßgeblich verändert (Mecheiril, 2016). Aktuell drängen Kriege, militärische Konflikte, Umweltkatastrophen und andere Notlagen so viele Menschen wie nie zuvor dazu, ihre Heimat zu verlassen. Ende 2019 erreichte die Zahl der weltweit gewaltsam und unfreiwillig vertriebenen Personen mit 79,5 Millionen einen neuen Rekord (Hoher Flüchtlingskommissar der Vereinten Nationen [UNHCR], 2020).¹ Die überwiegende Mehrheit der Vertriebenen versucht, innerhalb ihres Heimatlandes oder in angrenzenden Staaten in Sicherheit zu gelangen (UNHCR, 2020). Viele Schutzsuchende haben allerdings keine andere Wahl, als ihre vertraute Umgebung zu verlassen und in weit entfernten Weltgegenden auf Zuflucht zu hoffen, z. B. in den Ländern Europas.

Größere Fluchtbewegungen nach Europa waren insbesondere in den Jahren 2015 und 2016 infolge sich zuspitzender globaler Entwicklungen (v. a. in Syrien, Afghanistan, Eritrea und im Irak) zu verzeichnen. Die Zahl der Asylanträge in der Europäischen Union (EU) hat sich zwar seit Ende 2016 wieder deutlich verringert, ist aber im historischen Vergleich immer noch verhältnismäßig hoch (Statista, 2019). Im Jahr 2019 lag die Anzahl der erstmaligen Asylbewerber*innen in den Mitgliedsstaaten der EU bei 656.920 (Statista, 2020). Innerhalb der EU gehörte Deutschland 2019 neben u. a. Zypern, Malta, Griechenland und Luxemburg zu den zehn Staaten, die je eine Million Einwohner*innen die meisten Asylsuchenden aufgenommen haben. In absoluten Zahlen wurden in Deutschland im Jahr 2019 mehr Asylbewerber*innen als in jedem anderen EU-Land registriert – insgesamt 142.450 (Statista, 2020). Im globalen Kontext ist Deutschland damit derzeit das Land, das nach der Türkei, Kolumbien, Pakistan und Uganda die höchste Anzahl an geflüchteten Personen beherbergt (1,1 Millionen) (UNHCR, 2020). Unter den in Deutschland ankommenden Personen befinden sich zahlreiche Kinder und Jugendliche. Im Zeitraum zwischen 2015 und 2019 wurden insgesamt 1.667.026 Asylerstanträge erfasst, von denen sich 637.791

¹ Diese Zahl schließt alle vom UNHCR erfassten Personen ein, die Ende 2019 von Verfolgung, Konflikten, Gewalt, Menschenrechtsverletzungen oder Ereignissen, die die öffentliche Ordnung ernsthaft störten, betroffen waren. Diese Personen werden vom UNHCR in vier Subgruppen unterteilt: Flüchtlinge (26 Millionen), Binnenvertriebene (45,7 Millionen), Asylsuchende (4,2 Millionen), ins Ausland vertriebene Venezolaner*innen (3,6 Millionen) (UNHCR, 2020).

(38%) auf Minderjährige bezogen (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019).

Die Begriffe *Flüchtling* und *Asylsuchende*r*, die den skizzierten statistischen Angaben zugrunde liegen, sind für die vorliegende Arbeit von hoher Relevanz. Gemäß der Genfer Flüchtlingskonvention von 1951 bezieht sich der Terminus *Flüchtling* auf jede Person, die sich

„aus der begründeten Furcht vor Verfolgung wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung [...] außerhalb des Lande befindet, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzt, und den Schutz dieses Landes nicht in Anspruch nehmen kann oder wegen dieser Befürchtungen nicht in Anspruch nehmen will“ (UNHCR, 1951, Art. 1).

Als *Asylsuchende* gelten Personen, die um Aufnahme und internationalen Schutz gebeten haben und bei denen noch nicht entschieden wurde, ob sie den Flüchtlingsstatus erhalten (UNHCR, 2020). Da die Begriffe *Flüchtling* und *Asylsuchende*r* eher abwertend konnotiert sind, wird im Rahmen dieser Arbeit in der Regel von Geflüchteten oder Personen mit Fluchthintergrund gesprochen. Der Konstruktionscharakter, der mit solchen Bezeichnungen einhergeht, kommt im weiteren Verlauf der Arbeit zur Sprache.

Die Zahlen zu Flucht und Asyl verdeutlichen insgesamt, dass Migrationsphänomene für die gesellschaftlichen Zusammenhänge der Gegenwart eine große Bedeutung haben und dass wir in einem Zeitalter leben, für das Migration konstitutiv ist (Mecheril, 2016). Dass Migrationsprozesse Tatsache sind und die gesellschaftliche Realität in Deutschland beeinflussen, erkennt Mecheril (2016) mit dem maßgeblich durch ihn geprägten Begriff der *Migrationsgesellschaft* an. Mecheril verweist mit diesem Terminus darauf, dass Migration ambivalente Wandlungsprozesse auslöst, die sich auf alle gesellschaftlichen Strukturen auswirken und weitreichende Folgen für die migrierten Personen und die Aufnahmegeellschaft haben. Migration fungiert diesem Verständnis nach einerseits als „bedeutender Motor gesellschaftlicher Veränderung und Modernisierung“ (Mecheril, 2010, S. 8), durch den neue Lebensweisen, Sprachen und Erinnerungen in die Gesellschaft Einzug halten. Andererseits fordert Migration etablierte Ordnungsstrukturen heraus und zieht unweigerlich Aushandlungsprozesse mit sich. Diese finden zwischen dem schon Bekannten und Bestehenden und dem *Fremden* und Neuen statt und sind in Macht- und Dominanzverhältnisse sowie Fragen der Ressourcenverteilung eingebettet (Foroutan & İköz, 2016).

Bildungsinstitutionen wie die Schule stellen einen zentralen gesellschaftlichen Vermittlungs- und Sozialisationskontext dar und sind gemäß Messerschmidt (2020) mit ihrem

Einfluss auf die gesellschaftliche Wissenskonstitution und Bewusstseinsbildung entscheidend an diesen Aushandlungsprozessen beteiligt. Die Art und Weise wie Fluchtbewegungen im Setting der Schule diskutiert und pädagogisch gestaltet werden, formt das kollektive Wissen zu diesem Bereich und strukturiert die allgemeine Wahrnehmung von Geflüchteten sowie ihre Platzzuweisung in der Gesellschaft, die sich daraus ergibt (Messerschmidt, 2009). Schulen und ihre Lehrkräfte sind folglich in die Ausgestaltung migrationsgesellschaftlicher Lebens- und Zugehörigkeitsverhältnisse involviert und haben „großen Einfluss auf die gesellschaftlichen Selbstbilder und darauf, ob die Tatsache der Migration darin integriert wird oder ob diese etwas Äußeres bleibt, das es lediglich zu organisieren und zu regulieren gilt“ (Messerschmidt, 2020, S. 122).

Die schulische Praxis hat sich bereits stark für eine migrationsgesellschaftliche Öffnung eingesetzt und hat zweifelsohne einen großen Anteil daran, dass sich viele Geflüchtete bislang gut in ihrer neuen Umgebung einleben konnten. Nicht ohne Grund sprechen junge Geflüchtete der Schule eine orientierungs- und sinngabende Funktion im Aufnahmeland zu und nehmen Lehrkräfte als Vertrauenspersonen wahr, die wichtige soziale und emotionale Unterstützung leisten (Adam & Inal, 2013; Metzner, Zimmer, Wolkwitz, Wlodarczyk, Wichmann & Pawils, 2018). Gleichwohl gibt es laut Messerschmidt (2020) Indizien dafür, dass sich in Schulen und bei den dort Tätigen defizitorientierte und homogenisierende Sichtweisen auf geflüchtete Schüler*innen ausgebildet haben, die dadurch zu *Fremden* bzw. *Anderen* gemacht werden. Kulturalisierungen, bei denen „sowohl die Verhaltensweisen von Individuen als auch gesellschaftliche Verhältnisse [vorschnell] kulturell interpretiert und auf diesen Aspekt reduziert werden“ (Reindlmeier, 2006, S. 236), spielen ebenfalls in diesen Prozess hinein.

Raum für solche Vorgänge gibt das in Deutschland vorherrschende „Normalitätsbild der Institution Schule“ (Steinbach, Shure & Mecheril, 2020, S. 25), das sich laut Wenning (1996) maßgeblich auf der Grundlage nationalstaatlicher Ideen entwickelte. Messerschmidt (2020) wirft einen ähnlichen Punkt auf und weist darauf hin, dass das Schulwesen und das heutige Verständnis von Bildung wesentlich während der europäischen Aufklärung geformt wurden, als sich entgegen der postulierten Gleichheitsbekundungen Bilder europäischer Überlegenheit ausbreiteten, die in Kolonialisierungsprozessen ihren Ausdruck fanden. Diese Vorstellungen wirken bis heute nach. So gehen die schulischen Strukturen nach wie vor von monolingualen, -religiösen und -kulturellen Voraussetzungen bei den Heranwachsenden aus und fordern eine habituelle Kongruenz der Schüler*innen mit der weißen, akademischen Mittelschicht ein (Gogolin, 1994; Karakaşoğlu & Klinkhammer, 2016). Lehrer*innen in Deutschland weisen zum Großteil keine eigenen Migrations- bzw.

Fluchterfahrungen auf (Statistisches Bundesamt, 2020) und sind Teil der deutschsprachigen Mittelschicht (Weis, 2017), d. h. sie reproduzieren in diesen Vorstellungen ihre eigene Kultur. Dass im schulischen Kontext in der Regel erwartet wird, dass die Schüler*innen in der deutschsprachigen und christlich-orientierten Mittelschicht sozialisiert wurden und einen entsprechenden Habitus verinnerlicht haben, greift Mecheril (2004) anknüpfend an Bourdieu mit dem Begriff der „habituellen Disponiertheit“ auf (S. 148). Er verweist damit auf das

„Zusammenspiel von Gewohnheiten des Denkens, des Empfindens, des Handelns, des Geschmacks und des Urteilens, das Zusammenspiel von aus Erfahrungen resultierenden Dispositionen, welche die Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Zusammenhängen anzeigen“ (Mecheril, 2004, S. 148).

Neben diesen übergreifenden Orientierungen, die die Schullandschaft in Deutschland grundlegend prägen, wirken vermutlich auch die Fachlogiken der einzelnen Schulfächer in Form fachkultureller Deutungsmuster in die gegenwärtigen Verhältnisse ein. Diese Logik ist im Fach Sport, das im Zentrum der vorliegenden Arbeit steht, im besonderen Maße durch die Exponiertheit des Körpers, die besonderen Lernorte (Sporthallen, Schwimmbäder) und die starke Anlehnung an das außerschulische Sportsystem bestimmt. Letzteres hat sich – historisch betrachtet – lange Zeit an den Interessen der weißen und männlichen Mittel- und Oberschicht ausgerichtet und ist nach wie vor ein Ort, an dem traditionelle Stereotype, die sich auf das Geschlecht und die Herkunft beziehen, tief verwurzelt sind (Azzarito, 2016; Hartmann-Tews, 2006). Ungeachtet dessen gilt der Sport als verbindende Instanz, der eine besonders hohe Integrationskraft zugeschrieben wird (Thiel & Seiberth, 2020). Ferner kennzeichnet sich die hiesige Sportkultur durch ihre Orientierung an westlichen Körper-, Bekleidungs- und Schönheitsidealen (durchtrainierte Körper, freizügiger Kleidungsstil) und dem Leistungsprinzip aus (Günter, 2017; Meier & Ruin, 2019). Klinge (2007) arbeitet heraus, dass Sportlehrkräfte in Deutschland weitestgehend in diesem leistungs- und körperorientierten Wettkampfsportsystem sozialisiert wurden und Deutungen vom Sport entwickelt haben, die sich aus den dort vorherrschenden Normen, Werten und Idealen speisen. Sie können vor diesem Hintergrund „gewissermaßen als gesellschaftliche Gruppe aufgefasst werden, die kultur- und disziplinspezifische Formen des Habitus ausbildet und ihre Realitätskonstruktionen über gemeinsame Denk- und Handlungsmuster teilt“ (Ernst & Miethling, 2018, S. 210). Im Gegensatz zu Sportlehrkräften bringen geflüchtete Heranwachsende meist nur geringe Deutschkenntnisse mit. Zudem konnten sie aufgrund von Kriegen, der Flucht und dem Leben in Camps mitunter gar keine bzw. nur weit zurückliegende Schul- und Sporterfahrungen sammeln, die obendrein vermutlich nicht oder nur teilweise mit der westlichen Schul- bzw. Sportkultur korrespondieren.

Dieser Bruch mit den institutionalisierten Erwartungen der hiesigen Schul- und Sportkultur kann die eingespielten pädagogischen Handlungs- und Deutungsroutinen von Sportlehrkräften verunsichern und irritieren. Gieß-Stüber, Grimminger-Seidensticker und Möhwald (2020) weisen in diesem Kontext darauf hin, dass „in der Interaktion von Menschen mit sehr unterschiedlichen Lebensgeschichten [...] bisherige Wahrnehmungs-, Orientierungs- und Handlungsmuster ins Wanken geraten und Fremdheitsgefühle entstehen“ können (S. 37). Wenn Lehrkräfte ihre Fremdheitsgefühle undifferenziert zum Ausdruck bringen und geflüchteten Schüler*innen das Gefühl vermitteln, die Normalitätserwartungen nicht zu erfüllen, kann sich dies auf die Bildungsprozesse der Betroffenen auswirken und darin münden, dass sie sich selbst als „Differenz zum ‚Normalen‘“ deuten (Niedrig & Seukwa, 2010, S. 184; Schroeder, 2003). Insbesondere für geflüchtete Schüler*innen, die durch die erfahrenen Kriegs- und Fluchterlebnisse bereits vorbelastet sind, hat dies mitunter gravierende Folgen für die eigene Leistungsfähigkeit und Belastbarkeit (Seukwa, 2018).

Nahe liegend ist, dass Sportlehrkräfte – insbesondere, wenn sie erst wenige Gelegenheiten hatten, mit geflüchteten Heranwachsenden in Kontakt zu treten – ihr Wissen über diese Gruppe an gesellschaftlichen Deutungsmustern ausrichten, die medial gerahmt sind. Medien haben als zentrale gesellschaftliche Vermittlungsinstanz mit ihrem Ansatz, über Geflüchtete zu kommunizieren, eine große Bedeutung für die öffentliche Meinungsbildung. Sie können Wahrnehmungs- und Bewertungsprozesse beeinflussen und damit die Weichen für potentiell diskriminierende Urteile und Handlungsweisen stellen (Ruhrmann, 2017). Inhaltsanalytische Studien, die Ruhrmann (2017) zusammenfassend aufbereitet, machen deutlich, dass im medialen Diskurs um Flucht und Migration grundsätzlich das Negative vorherrscht. Oft selbstverständlich genutzte Sprachbilder wie „Flüchtlingswelle“, „Flüchtlingschwemme“ und „Flüchtlingslawine“, die Assoziationen von Bedrohung und Handlungsbedarf hervorrufen (Schicha, 2019, S. 140), leisten hierzu ihren Beitrag. Spezifisch für die sogenannte *Flüchtlingskrise* im Jahr 2015 identifizieren Hemmelmann und Wegner (2016) neben medialen Darstellungen, die Humanität und Solidarität mit Geflüchteten zum Ausdruck bringen, zahlreiche Berichte, die Geflüchtete in die Nähe von Kriminalität, Wirtschaftsflucht und Terroranschlägen rücken.

Als jüngste Zäsur im medialen Sprechen über Geflüchtete, die zu einer Verschärfung bestehender Deutungsmuster geführt hat, gilt die Kölner Silvesternacht 2015/2016, in der zahlreiche Frauen im Bereich des Kölner Hauptbahnhofs massiven sexuellen Belästigungen ausgesetzt waren. Dass die Berichterstattung in den Medien sich hierbei weniger auf die Übergriffe an sich bezog, sondern v. a. die nationalen und religiösen Hintergründe der Beschuldigten in den Vordergrund stellte, zeigt Messerschmidt (2018, 2020) auf. *Köln*

wurde in der Folge als Resonanzboden genutzt, um nordafrikanische und geflüchtete Männer als Bedrohung zu inszenieren. In diesen „neuen Bedrohungsszenarien [...] ‚gefährlich fremder Männer‘“ werden laut Tunç (2017) Bilder transportiert,

„die auch schon lange vor den Silvestervorfällen Bestandteil ethnisierten bzw. religionisierter Männlichkeitsdiskurse waren und sich mit neuen Diskurssträngen über Gefahren der Zuwanderung geflüchteter Männer (muslimischen Glaubens) vermischen“ (S. 120).

Kontrastiert werden die Vorstellungen von männlicher Täterschaft Krause (2017) zufolge mit Vulnerabilitäts- und Viktimisierungsdiskursen, die die leidenden Körper als besonders schützenswert erachteter Gruppen (v. a. geflüchtete Frauen und Kinder) hervorheben. Eng mit diesem Diskurs verflochten ist das Fremdbild der rückständigen muslimischen Frau, der als vermeintlich Gefangener ihrer Religion bzw. des muslimischen Patriarchats oftmals jegliche Handlungsmacht aberkannt wird (Messerschmidt, 2020). Niedrig und Seukwa (2010) greifen diese Gender-Konstruktionen auf und illustrieren, dass „echten Flüchtlingen“ vermeintlich weibliche Eigenschaften wie Passivität und Hilflosigkeit zugewiesen werden (S. 185). Geflüchtete, die diesem Opferklischee nicht entsprechen und „männlich“ auftreten (selbstbewusst, fordernd, energisch), gelten derweil nicht als „echte Flüchtlinge“ und haben eher mit Skepsis und Ablehnung zu rechnen (Niedrig & Seukwa, 2010, S. 185).

In der sportbezogenen Berichterstattung, die vermutlich eine wichtige Bezugsgröße für den Sportunterricht darstellt und auf diesen abfärben kann, lassen sich ähnliche Deutungsmuster identifizieren, die auf *Migrationsandere* rekurrieren. Themen wie das Tragen des Kopftuchs und Barrieren beim koedukativen Sporttreiben, die sich vornehmlich auf das als problematisch beschriebene Sportverhalten muslimischer Migrantinnen beziehen, dominieren hier die Diskussion (Klein, 2011; Schaoua & Keiner, 2006). Klein (2011) rekonstruiert in diesem Zusammenhang, wie muslimische Frauen in Abgrenzung zur westlichen Fitnessorientierung und zum Bild der modernen europäischen Frau zu einer „Problemgruppe [konstruiert werden], die besonderer Hilfe und Unterstützung bedarf“ (S. 133). Im Einzelfall gelten sie wiederum als Personen, die sich durch den Sport in gewisser Hinsicht von den Leitlinien des Islam befreit haben (Klein, 2011). Diese Zentrierung auf spezifische Ausschnitte kann den Blickwinkel auf die Gruppe muslimischer Migrantinnen nachhaltig verengen (Schaoua & Keiner, 2006).

Forschungsarbeiten wie die von Müller (2010) geben Anlass zu der Annahme, dass auch Sportler, die nicht den gängigen Vorstellungen der westlichen Mehrheitsgesellschaft entsprechen, medial transportierten nationalen und ethnischen Stereotypen ausgesetzt sind. „Die häufige Verwendung dieser Stereotypen verleiht ihnen den Status von sozialen

Tatsachen“ (Thiel & Seiberth, 2020, S. 2). Van Sterkenburg, Knoppers und De Leeuw (2010) zeigen, dass insbesondere schwarze Athleten von solchen Zuschreibungen betroffen sind. Sie werden medial – im Sinne eines „mind-body dualism“ – als von Natur aus starke Sportler und gleichzeitig als taktisch-strategisch und kognitiv unterlegen gekennzeichnet (van Sterkenburg et al., 2010, S. 822). Einzuordnen ist dieser Dualismus vor dem Hintergrund, dass intellektuelle Qualitäten in westlichen Gesellschaften im Allgemeinen höher bewertet werden als körperlicher bzw. sportlicher Erfolg (Sabo & Jansen, 1998). In diesen Bildern spiegeln sich also stets auch gesellschaftliche Hierarchieverhältnisse wider, die sich historisch entwickelt haben – insbesondere zu Zeiten des Kolonialismus.

Zielstellung der Arbeit

Ausgehend von den skizzierten Hintergründen ist es das zentrale Anliegen dieser Arbeit, Grundlegendes darüber zu erfahren, wie Sportlehrkräfte geflüchtete Schüler*innen im Sportunterricht sozial konstruieren. Qualitative und quantitative Zugänge werden genutzt, um diese Konstruktionen systematisch zu erschließen. Die Art und Weise, wie Lehrkräfte über Geflüchtete sprechen und ihre Gedanken über sie ausdrücken, ist hierbei von besonderem Interesse.

Die Perspektive der Sportlehrkräfte wird in diesem Projekt als Ausgangspunkt gewählt, da sie mit ihren Einstellungen, Überzeugungen und Wahrnehmungen die alltäglichen Interaktionen im Fach Sport maßgeblich prägen. Ihre Vorstellungen von geflüchteten Schüler*innen bilden den Rahmen dafür, wie sie diesen Schüler*innen im Sportunterricht begegnen, mit ihnen umgehen und wie sie den Unterricht mit ihnen gestalten. Mit ihren Anschauungen können sie geflüchtete Schüler*innen ermutigen, aber auch davon abhalten, an bestimmten Sportaktivitäten teilzunehmen und sich im Sportunterricht zu engagieren. Sie stecken damit die Entwicklungsmöglichkeiten geflüchteter Heranwachsender ab und können ihnen darüber hinaus (unterschwellig) vermitteln, wie sie sich (als junge geflüchtete Frau bzw. junger geflüchteter Mann) im heutigen Deutschland zu verhalten haben. In ihrer Vorbildrolle haben Lehrer*innen mit ihren Deutungen zudem einen entscheidenden Einfluss auf das Bild, das Mitschüler*innen von Geflüchteten entwickeln (Soriano & Cala, 2019). Sie können somit mitgestalten, inwiefern geflüchtete Schüler*innen von ihren Klassenkamerad*innen im Sportunterricht willkommen geheißen, akzeptiert und einbezogen werden.

Erste Aufschlüsse zu diesem Forschungsanliegen liefern bestehende Arbeiten, die sich mit migrationsbezogener Heterogenität und Interkulturalität in Sport, Schule und Sportunterricht auseinandersetzen (siehe zweites Kapitel). Allerdings haben sich bislang nur

wenige sportunterrichtsbezogene Studien detailliert mit Fluchtmigration² befasst, die mit besonderen Herausforderungen für die Betroffenen gekoppelt ist (u. a. Kriegserlebnisse, Traumatisierungen, unsicherer Aufenthaltsstatus, Leben in Camps und Sammelunterkünften, fehlende familiäre Einbindung, Sprachbarrieren, geringe finanzielle Ressourcen). Auch wenn geflüchtete Schüler*innen eine heterogene Gruppe darstellen und sich in vielfältiger Hinsicht voneinander unterscheiden, können das gemeinsam geteilte Merkmal der Flucht sowie die damit potentiell einhergehenden Begleitumstände spezifische Deutungsmuster bei Lehrkräften hervorrufen, die einer detaillierten Analyse bedürfen. Auf dieser Grundlage setzt sich die vorliegende Arbeit mit der folgenden übergreifenden Frage auseinander: **Wie werden geflüchtete Schüler*innen von Lehrer*innen im Sportunterricht sozial konstruiert?** Um eine umfängliche Antwort auf diese Fragestellung zu finden, werden in den einzelnen Publikationen dieser Dissertation differenzierende Unterfragestellungen verfolgt, die im weiteren Verlauf dieser Schrift sowie in den einzelnen Veröffentlichungen gedanklich angebahnt werden.

Publikationen der kumulativen Dissertation

Nachgegangen wird den Forschungsfragen in vier Publikationen, die jeweils qualitätssichernde Peer-Review-Verfahren bei den jeweiligen Fachzeitschriften durchlaufen haben. Hintergrundinformationen zu den vier dissertationsrelevanten Publikationen liefert die folgende Einordnung.

1. **Bartsch, F.**, Hartmann-Tews, I., Wagner, I. & Rulofs, B. (2019). Flucht – Migration – Gender: Differenzwahrnehmungen im Sportunterricht durch Lehrkräfte. *Sport und Gesellschaft*, 16(3), 237-264.

Auf Grundlage der eingangs skizzierten diskursiv und medial kursierenden Bilder von Geflüchteten, die sich u. a. an Geschlechterstereotypen orientieren und damit eine binäre Geschlechterordnung reproduzieren, geht der Beitrag der Frage nach, inwiefern Sportlehrkräfte geflüchtete Schüler*innen als *Andere* wahrnehmen und ob in diesen Wahrnehmungen geschlechterbezogene Konstruktionen von *Anderssein* zum Tragen kommen. Um Antworten auf diese Frage zu ermitteln, werden 31 Interviews mit Sportlehrkräften

² Treibel (2003) weist darauf hin, dass eine eindeutige Unterscheidung zwischen Fluchtmigration und anderen Formen der Migration aus migrationssoziologischer Sicht nicht immer möglich ist, da Überschneidungen bestehen. Im Fachdiskurs gilt Fluchtmigration als „eine spezifische Form von unfreiwilliger und erzwungener Migration, die von besonderen Notlagen begleitet wird“ (Frieters-Reermann, 2013, S. 12).

unter Rückgriff auf konstruktivistische, intersektionale und postkoloniale Theoriebezüge diskursanalytisch ausgewertet.

2. **Bartsch, F.** (2020). Sportunterricht im Kontext von Flucht und Migration – eine postkoloniale Perspektive. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 8(2), 99-119.

Die postkoloniale Perspektive hat sich in der ersten Veröffentlichung als ertragreiche Analysefolie erwiesen. Da sie in deutschsprachigen Arbeiten zum Sportunterricht bisher kaum ergründet wurde, setzt sich dieser Artikel zum Ziel, die bisher vernachlässigte postkoloniale Betrachtungsweise für den Sportunterricht auszuloten und als analytisches Instrument zu erproben. Die Frage, inwieweit bei Sportlehrkräften hinsichtlich ihrer unterrichtlichen Gestaltung und in Bezug auf geflüchtete Schüler*innen kolonial geprägte Diskurse Bedeutung erlangen, steht hierbei im Mittelpunkt. Auf Basis von Interviews mit 31 Sportlehrer*innen werden drei Untersuchungsbereiche näher beleuchtet: *Vermittlung von Gehorsam und Disziplin, Weitergabe westlich-christlich geprägter Normen und Werte und Tradierung monolingualer Standards*.

3. **Bartsch, F. & Rulofs, B.** (2020). Intersections of forced migration and gender in physical education. *Frontiers in Sociology*, 5(539020), 1-14. <https://doi.org/doi:10.3389/fsoc.2020.539020>

Diese Publikation ist im Schwerpunktheft „Gender and Racial Bias in Sport Organizations“ des Journals erschienen. Sie baut die Befunde und theoretischen Perspektiven der vorangegangenen Artikel aus, wobei der internationale Forschungsdiskurs und die Rolle des Sportunterrichts als zentrale Organisations- und Sozialisationsinstanz verstärkt in den Blick genommen werden. Im Fokus der Analyse stehen vier im Interviewmaterial identifizierte Deutungsmuster (*victimization and vulnerabilization, notions of threat and impulsivity, claims for assimilation and normalization, demands for discipline*).

4. **Bartsch, F., Wagner, I. & Rulofs, B.** (2021). Students from refugee backgrounds in physical education: A survey of teachers' perceptions. *European Physical Education Review*. <https://doi.org/10.1177/1356336X211000766>

Dieser Beitrag erweitert die drei qualitativen Studien um eine quantitative Perspektive. Im Zentrum steht die Frage, wie Sportlehrkräfte geflüchtete Schüler*innen und ihre Integration im Sportunterricht wahrnehmen. In die Untersuchung fließen Daten von 491 Sportlehrer*innen ein, die mittels explorativer Faktorenanalyse, t-Tests und einfaktorieller Varianzanalysen ausgewertet werden. Da die Forschungsliteratur und die Ergebnisse der

qualitativen Studien wahrnehmungsbezogene Unterschiede der Lehrkräfte hinsichtlich Geschlecht, Migrationshintergrund und Schulform nahe legen, werden diese Variablen in der Analyse systematisch berücksichtigt

Aufbau der Dissertationsschrift

Um die vier Publikationen angemessen in den Forschungsdiskurs einzubetten und die Forschungslücke zu identifizieren, erfolgt in Kapitel zwei zunächst eine komprimierte Darstellung des aktuellen Forschungsstandes. An diese Übersicht schließt sich im dritten Kapitel der dieser Arbeit zugrunde liegende theoretische Bezugsrahmen an. Dieser setzt sich aus sozialkonstruktivistischen, postkolonialen und intersektionalen Ansätzen zusammen, die durch die Entwicklung einer gendersensiblen Migrationsforschung Einzug ins Forschungsfeld erhalten haben. Hintergrundinformationen zum methodischen Vorgehen bei der qualitativen und der quantitativen Untersuchung sind dem vierten Kapitel zu entnehmen. Das fünfte Kapitel enthält die vier wissenschaftlichen Publikationen im Original. Im sechsten Kapitel werden die zentralen Befunde der Veröffentlichungen vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsdiskurses und der theoretischen Rahmung zusammenfassend diskutiert. Die Reflexion des Forschungsprozesses rundet das Kapitel ab. Résumé und Ausblick komplettieren die Arbeit.

2. Forschungsübersicht

Der Sportunterricht ist im Schnittpunkt von Sport- und Schulsystem angesiedelt. Um diesen unterschiedlichen Systemlogiken Rechnung zu tragen, werden im Folgenden neben dem schulsportbezogenen Forschungsstand auch relevante Forschungslinien zum außerschulischen Sport und zum allgemeinen schulischen Kontext berücksichtigt. Grundsätzlich ist diese Darstellung als Forschungsübersicht zu verstehen, die darauf zielt, die wesentlichen forschungsbezogenen Entwicklungen in den Sport-, Sozial- und Erziehungswissenschaften nachzuzeichnen. Da Fluchtmigration als eine Ausprägung von Migration gilt (Treibel, 2003), umfasst der Forschungsüberblick neben Arbeiten zu Fluchtmigration auch allgemeinere Befunde zu Migration.

2.1 Migrationssoziologische Forschungsarbeiten zum außerschulischen Sport

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Sport und Migration in Deutschland war lange Zeit von Vorstellungen geprägt, die den Sport als grundsätzlich verbindendes und integrativ wirkendes Mittel verklärten (Thiel & Seiberth, 2020). Angestoßen durch die Arbeit von Bröskamp (1994) zu *Körperlicher Fremdheit* entwickelte sich in den 1990er Jahren eine zunehmend kritische Sichtweise auf die Zusammenhänge von Integration, Migration und Sport (Thiel & Seiberth, 2020). Bröskamp (1994) zog auf Grundlage des Habitusansatzes von Bourdieu die Annahme, dass Sport per se integrativ sei, grundlegend in Zweifel. Er arbeitete heraus, dass Körperpraktiken, die in der einen Kultur als selbstverständlich gelten, in einer anderen als irritierend wahrgenommen werden können. Mit ihrer Ausarbeitung zu Rassismus, die dafür sensibilisiert, dass rassistische Weltbilder im Feld des Sports vermutlich in besonderer Art und Weise aufscheinen, da sie sich stark am Körper manifestieren, dockten Alkemeyer und Bröskamp (1996) an diese Forschungsperspektive an.

Arbeiten, die explizit das von Alkemeyer und Bröskamp (1996) aufgeworfene Thema Rassismus und Sport weitergeführt haben, lassen sich im deutschsprachigen Raum kaum identifizieren. Die Forschungslinie zu Fremdheit im organisierten Sport wird hingegen v. a. von Seiberth (2010) fortgesetzt. Er deckt auf, dass der Blick auf die *Fremden* im Sportkontext lange Zeit von einer defizitorientierten Sichtweise bestimmt war (Seiberth, 2010). Zugleich stellt Seiberth (2010) das von Bröskamp (1994) genutzte Verständnis von Kultur, über das Fremdheit in großem Maße festgeschrieben wird, infrage. Die Annahme, „Menschen können aufgrund der ihnen einmal und für immer gegebenen ‚Kultur‘ nur in ganz bestimmter Weise handeln“, wird somit zur Diskussion gestellt (Seiberth, 2010, S. 82).

Zuschreibungsprozesse, die auf solchen Mutmaßungen basieren, gilt es auch für die vorliegende Arbeit im Blick zu behalten.

Jenseits der Arbeiten zu Fremdheitsphänomenen machen quantitative Analysen zur Sportvereinsbeteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund³ den Schwerpunkt der sportsoziologischen Migrationsforschung der letzten Jahre aus (Thiel & Seiberth, 2020). Bei diesen Arbeiten handelt es sich vielfach um Sekundäranalysen, die auf den Daten größerer Befragungen (z. B. PISA, Shell, SOEP) basieren (u. a. Mutz, 2012; Nobis & El-Kayed, 2019). Obwohl Sportvereine mittlerweile mehr Menschen mit Migrationshintergrund inkludieren als jede andere Freizeitorganisation (Braun & Nobis, 2012), belegen diese Arbeiten, dass Menschen mit Migrationshintergrund – primär Mädchen und Frauen – in Sportvereinen anteilmäßig nach wie vor unterrepräsentiert sind. Nobis und El-Kayed (2019) machen allerdings darauf aufmerksam, dass dieser Befund nicht verkürzt werden dürfe und dass weitere Aspekte wie das Herkunftsland, sozioökonomische Faktoren (v. a. der Bildungshintergrund) und die Migrationsgeneration die Sportvereinsbeteiligung beeinflussen. Eine aktuelle Studie zur Sportvereinsbeteiligung von geflüchteten Heranwachsenden kommt zu einem ähnlichen Befund (Gambaro, Kemptner, Pagel, Schmitz & Spieß, 2020). Auch hier zeigen die vertiefenden Analysen, dass sich Unterschiede in der Beteiligung insbesondere durch den familiären Hintergrund erklären lassen.

Trotz dieser Hinweise auf verschiedenste Einflussfaktoren wird die Unterrepräsentation von (weiblichen) Personen mit Migrationshintergrund in Sportvereinen oft kulturalistisch gedeutet und vereinfachend auf religiöse oder kulturelle Differenzen zurückgeführt (Thiel & Seiberth, 2020). Hierbei gerät aus dem Blick, dass die Gruppe der Menschen mit Migrationshintergrund hochgradig heterogen ist (z. B. hinsichtlich ihrer Werte, Normen, Einstellungen) und sich sportliche Aktivität und die Zugehörigkeit zur muslimischen Religionszugehörigkeit, die oftmals selbstverständlich gemeint ist, keinesfalls ausschließen (Walseth & Fasting, 2003). Von den Forschungsergebnissen zu Fremdheit im Sport ausgehend (Gieß-Stüber et al., 2020; Seiberth, 2010), ist vielmehr zu vermuten, dass die divergierende Sportpartizipation durch individuelle Überzeugungen sowie die in Sportorganisationen eingeschriebenen Werte und Erwartungen zu erklären ist. Gieß-Stüber et al. (2020) fassen übergreifend zusammen, dass „die Dynamiken und Mechanismen, warum jemand Zugang oder keinen Zugang zum (vereinsorganisierten) Sport hat, komplexer [sind] als

³ In vielen Studien wird die Bezeichnung *mit Migrationshintergrund* als objektive und statistisch eindeutig fassbare Kategorie verstanden, die sich an der Definition des Statistischen Bundesamtes orientiert. Aus Perspektive der Theorien, die für diese Arbeit erkenntnisleitend sind (Sozialkonstruktivismus, Intersektionalität, postkoloniale Theorien), geht dieser Begriff allerdings mit sozialen Konstruktionen und Zuschreibungen einher (siehe vertiefend Kapitel drei).

ein ausschließlicher Rekurs auf den Migrationsstatus von Personen erklären könnte“ (S. 39f.). Dass Erklärungsansätze für menschliches bzw. sportbezogenes Handeln auch außerhalb von Nation, Religion und Ethnie liegen, sollte auch hinsichtlich geflüchteter Menschen und für den Kontext des Sportunterrichts mitbedacht werden.

Diese Ergebnisse mitdenkend, rückt eine jüngste Forschungsperspektive die Herstellung von Andersartigkeit und Fremdheit – im Fachdiskurs auch *Othering* genannt⁴ – in der sportbezogenen Forschung in den Mittelpunkt (Nobis, 2020). Die Analyse von deutschsprachiger Forschungsliteratur zu Sport, Migration und Integration deutet darauf hin, dass Forschende selbst Andersheit und Fremdheit konstruieren und reproduzieren, z. B. durch

„die unscharfe Verwendung von Begriffen, die Verwechslung oder Gleichsetzung von theoretischen Konstrukten (z. B. von Kultur und Migrationshintergrund oder von Religion und Staatsbürgerschaft), die Unterbetonung (und zum Teil auch die Ausblendung) von Rassismus und Diskriminierung (etwa zur Erklärung geringerer Sportpartizipationsraten von Mädchen mit Migrationshintergrund), die Markierung und Problematisierung der Sonderbarkeit migrantischer Gruppen, die zu unreflektierte Übernahme von Zitaten anderer Autor*innen oder Akteur*innen“ (Nobis, 2020, o. S.).

Die Frage nach der Integration von Geflüchteten im Sport stellt einen weiteren aktuellen Schwerpunkt der sportbezogenen Migrationsforschung dar (Thiel & Seiberth, 2020), der für den deutschen Kontext bislang erst ansatzweise durch Studien ausgelotet wurde (u. a. Feuchter & Janetzko 2018; Michelini, Burrmann, Nobis, Tuchel & Schlesinger, 2018). Spaaij et al. (2019) arbeiten in einem international angelegten Review heraus, dass verschiedene, miteinander wechselwirkende Faktoren (z. B. sozioökonomischer Status, Religion, Geschlecht und Sexualität), den Eingewöhnungsprozess von Geflüchteten und ihren Zugang zu bzw. ihr Interesse an Sport und körperlicher Aktivität beeinflussen können. Die Bezugnahme auf intersektionale Zugänge, die deutlich machen, dass Probleme oder Erfahrungen nicht unreflektiert bzw. ausschließlich dem Status als *Flüchtling* zugeschrieben werden sollten, kann daher fruchtbar sein. Allerdings weisen Spaaij et al. (2019) auch darauf hin, dass ein vollwertiger intersektionaler Ansatz in diesem Forschungsbereich erst noch entwickelt werden muss. Überdies plädieren sie dafür, die Hinterlassenschaften des Kolonialismus in der Forschung zu diesem Themengebiet nicht außen vor zu lassen, z. B. indem mitreflektiert wird, dass es meist weiße, westliche Wissenschaftler*innen sind, die über die Erfahrungen und Stimmen der *Anderen* schreiben (Spaaij et al., 2019).

Insgesamt weist der Forschungsabriss darauf hin, dass Arbeiten, die sich mit Fremdheitsphänomenen und *Othering* im Sportkontext beschäftigen, wichtige Bezugspunkte für die

⁴ Eine ausführliche Definition des *Otheringkonzepts* folgt im dritten Kapitel.

eigenen Untersuchungen darstellen. Diese Arbeiten sensibilisieren dafür, dass im Sportkontext oft nicht der Migrations- bzw. Fluchthintergrund an sich das entscheidende Kriterium ist, sondern das Zusammenwirken verschiedenster dahinter liegender Faktoren (sozioökonomische Bedingungen, familiärer Hintergrund). Auch die Rolle von institutionellen Strukturen und Deutungsroutinen sollte in diesem Zusammenhang nicht unterschätzt werden. Überdies ist auf Basis der Forschung stets die Gefahr einer Reproduktion von Unterschieden durch die eigene Forschungstätigkeit mitzudenken. Es ist daher ratsam, das eigene Forschungsvorhaben kritisch zu reflektieren, um nicht als Ko-Konstrukteur*in von Fremdheit in Erscheinung zu treten. Des Weiteren zeichnet sich ab, dass die sportbezogene Forschung zu Fluchtmigration noch erhebliche empirische Lücken aufweist, die es zu füllen gilt. Auch der Verweis auf postkoloniale und intersektionale Theoriebezüge ist ernst zu nehmen und zu prüfen.

2.2 Migrationsbezogene Forschungsarbeiten zum schulischen Feld

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Migration im schulischen Kontext lässt sich anhand eines Phasenmodells rekonstruieren, das Nieke (1986) federführend entwickelt hat. Als erste Phase identifiziert Nieke die *Ausländerpädagogik*, die eine stark defizitorientierte, kompensatorische und segregierende Grundhaltung gegenüber migrantischen Schüler*innen einnahm. Als zweite Periode ermittelt er die *Kritik an der Ausländerpädagogik*, in der die defizitäre Sichtweise auf *Ausländer*innen* und die Ausblendung sozialstruktureller Benachteiligungen beanstandet wurden. Die *Interkulturelle Pädagogik*, die eine multikulturelle und plurale Gesellschaft als Kontext anerkennt, gilt als dritte Phase. Mecheril (2004) hat dieses Modell fortgeschrieben und die *Kritik und Reflexion Interkultureller Pädagogik* als weitere Phase benannt. Er entfaltet die Kritik an der *Interkulturellen Pädagogik* in erster Linie am aufgeladenen Kulturbegriff. Aus seinem Blickwinkel verleitet die Nutzung des Begriffs dazu, kulturell bedingte Unterschiede (*Wir – die Anderen*) zu betonen, was der Vorstellung in sich geschlossener Kulturen bzw. kulturell homogener Staaten in die Hände spielt. Diese Perspektivverschiebung, mit der die Verengung auf kulturelle Differenzen überwunden werden soll, schlägt sich auch auf begrifflicher Ebene nieder. Mecheril (2004) formuliert für diese Ausrichtung den Begriff der *Migrationspädagogik*. Mit der Etablierung des migrationspädagogischen Ansatzes, der sich in besonderem Maße mit der Aufarbeitung von Prozessen des Anders- bzw. Fremdmachens und damit verknüpfter Zugehörigkeitsordnungen befasst, hat zugleich ein rassismus- und kolonialkritischer Standpunkt in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften Einzug gehalten (Mecheril, 2016; Messerschmidt, 2020).

Neben diesen Abhandlungen im Bereich der Theoriebildung liegen zahlreiche empirische Untersuchungen zum Themenfeld vor, die an dieser Stelle nicht in Gänze abgebildet werden können (für eine Übersicht siehe Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration [SVR Migration], 2020; Scherr & Niemann, 2012). Viele dieser Studien sind in der empirischen Bildungsforschung verortet und vergleichen die Bildungssituation von Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund. Sie weisen Bildungsbenachteiligungen von Heranwachsenden mit Migrationshintergrund in allen Phasen bzw. Bereichen der schulischen Bildung nach, die sich in erster Linie durch die soziale Herkunft, die in der Familie gesprochene Sprache und die geringere Vertrautheit mit den Strukturen des deutschen Bildungssystems erklären lassen (Scherr & Niemann, 2012; SVR Migration, 2020). Erkennbar wird, dass diese Benachteiligungen auch mit der besuchten Schulform in Verbindung stehen. So besuchen Jugendliche mit Migrationshintergrund überdurchschnittlich häufig eine Hauptschule, während sie an Gymnasien unterrepräsentiert sind (SVR Migration, 2020). Ein ähnliches Bild zeichnet sich für geflüchtete Schüler*innen ab, die sich in Nordrhein-Westfalen eher an Hauptschulen sammeln (SVR Migration, 2018). Geflüchteten, deren Anerkennung und Zugehörigkeit im Aufnahmekontext oft prekär ist, wird so auch im hierarchisch strukturierten Schulsystem eine marginalisierte Position zugewiesen, die Bildungsungleichheiten und Benachteiligungen reproduziert. Darüber hinaus hat diese Verteilung zur Folge, dass es auch ein Stück weit von der Schulform abhängig ist, in welcher Regelmäßigkeit bzw. Selbstverständlichkeit Lehrkräfte geflüchteten Schüler*innen und solchen mit Migrationshintergrund begegnen. Möglich ist, dass sich dies auch in ihren Konstruktionen von Geflüchteten niederschlägt.

Riegel (2016) zeigt, dass Benachteiligungen von Schüler*innen mit Migrationshintergrund auch in Form von Unterstellungen und *Otherringprozessen* auftreten können, die von Pädagog*innen ausgehen. Sie deckt auf, dass Pädagog*innen gerade in Situationen, die sie als uneindeutig bewerten und in denen sie sich unsicher und überfordert fühlen, auf altbewährte Deutungsmuster und Ordnungspraxen zurückgreifen, wodurch es zu *Otherring* kommt (Riegel, 2016). Genährt werden diese *Otherringprozesse* durch öffentliche Repräsentationen von Heranwachsenden mit Migrationshintergrund, die Fegter (2013) mit Schwerpunkt auf Jungen mit türkisch-muslimischem Hintergrund analysiert hat. Sie arbeitet heraus, dass Jungen mit türkisch-muslimischem Hintergrund im Vergleich zu *deutschen* Jungen oft als bedrohlich konstruiert werden und dass Aggressivität bei *deutschen* Jungen in gewissem Maße erwünscht und toleriert ist, während aggressives Verhalten von muslimischen Jungen eher mit Kriminalität und Macho-Verhalten in Verbindung gebracht wird (Fegter, 2013). Diese Konstruktionen führen laut Fegter (2013) dazu, dass den

fremd markierten „Jungmännern“ der „Kind-Status“ und die damit verbundene Zuwendung von pädagogischen Fachkräften verwehrt bleiben (S. 38).

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung spezifisch mit geflüchteten Schüler*innen in der Schule steht bislang noch am Anfang. Behrensen und Westphal (2009) bezeichnen das Thema „junge Flüchtlinge“ im Jahr 2009 noch als „blinden Fleck“ in der Forschungslandschaft (S. 45). Mittlerweile sind jedoch einige Übersichtsarbeiten zu verzeichnen, die als Reaktion auf die gestiegene Anzahl an jungen Geflüchteten zu verstehen sind. Bei diesen jüngeren Arbeiten handelt es sich zum Großteil um literatur- und theoriebasierte Werke, welche die Thematik für den Schul- und Bildungsbereich ausloten (u. a. Ermel, 2018; von Dewitz, Massumi & Grießbach, 2016). Des Weiteren wurden in den letzten Jahren mehrere empirische Studien durchgeführt, die die Perspektiven geflüchteter Schüler*innen in den Mittelpunkt rücken (Gambaro et al., 2020; Lechner & Huber, 2017; Niedrig, Seukwa & Schroeder, 2002; World Vision Deutschland & Hoffnungsträger Stiftung, 2016).

Eine repräsentative quantitative Studie mit geflüchteten Kindern im Alter von 12 Jahren und Jugendlichen im Alter von 14-17 Jahren zeigt, dass sich 80% der Befragten in der Schule in Deutschland wohlfühlen (Gambaro et al., 2020). Dass es geflüchteten Heranwachsenden in der Schule grundsätzlich gut gefällt, legen weitere Studien nahe (Lechner & Huber, 2017; Niedrig et al., 2002; World Vision Deutschland & Hoffnungsträger Stiftung, 2016), die zugleich Kritikpunkte an den bestehenden Verhältnissen aufdecken. So berichten junge Geflüchtete von Diskriminierungen und Stereotypisierungen durch einzelne Lehrer*innen (Niedrig et al., 2002) und Kommunikationsproblemen im schulischen Alltag (Lechner & Huber, 2017). Einzuordnen ist dies vor dem Hintergrund, dass geflüchtete Heranwachsende die deutsche Sprache im Regelfall erst im Aufnahmekontext erwerben, wobei sie vielfach keine Möglichkeit haben, diese außerschulisch weiter zu erproben (z. B. durch sozial-räumliche Segregation in Wohngebieten und Sammelunterkünften). Erschwerend hinzu kommt, dass an Schulen in Deutschland ein *monolingualer Habitus* vorherrscht (Gogolin, 1994), der die Erstsprachen migrantischer Schüler*innen abwertet und mit der Erwartung verknüpft ist, dass Schüler*innen bereits vor dem Schuleintritt Kenntnisse der deutschen Sprache ausgebildet haben (Scherr & Niermann, 2012). Weitere Schwierigkeiten resultieren aus der Unsicherheit und Angst, abgeschoben zu werden (World Vision Deutschland & Hoffnungsträger Stiftung, 2016). Wenn die Aufenthaltsdauer nicht abzusehen ist, sind auch die Chancen ungewiss, die Bildungslaufbahn im Aufenthaltsland zu durchlaufen. Dies kann laut Scherr und Niermann (2012)

Bildungsanstrengungen entmutigen. Zudem wird die teils lange Wartezeit auf den Beginn des Schulbesuchs als belastend und frustrierend beschrieben (Lechner & Huber, 2017).

Dass geflüchtete Heranwachsende im Setting der Schule durch die geringe Anzahl an Lehrkräften mit eigener Migrations- bzw. Fluchterfahrung vielfach keine Rollenvorbilder finden, an denen sie sich orientieren können und von denen sie Unterstützung erfahren, kann als weitere Variable in der Erklärung für Bildungsungleichheiten betrachtet werden (Scherr & Niermann, 2012). Karakaşoğlu (2000) zeigt anhand von Interviews, dass sich Lehrkräfte mit Migrationshintergrund ihrem Selbstverständnis nach tatsächlich verstärkt um Lernende mit Migrationshintergrund bemühen und den Lehrberuf durchaus „als soziokulturelle Mission und gezielte Unterstützung für die Gruppe der Menschen mit Migrationshintergrund“ begreifen (S. 435). Laut Georgi, Ackermann und Karakaş (2011) fördern Lehrkräfte mit Migrationshintergrund Schüler*innen mit Migrationsgeschichte insgesamt bewusster und setzen sich stärker für ihre Bildungskarrieren ein als ihre Kolleg*innen ohne Migrationshintergrund. Die Daten legen ebenfalls nahe, dass Lehrer*innen mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer Bildungsbiographie stärker für diskriminierende Zuschreibungen gegenüber Schüler*innen sensibilisiert sind (Georgi et al., 2011). Die Lehrkräfte selbst beschreiben ihre Migrationsbiographie und die damit verknüpften Erfahrungen als Ressource, die es ihnen ermöglicht, Schüler*innen mit Migrationshintergrund emphatisch und wertschätzend gegenüber zu treten ohne sie zu stigmatisieren (Georgi et al., 2011).

Weitere Schwierigkeiten für geflüchtete Schüler*innen resultieren aus der Beschulungsform (separierte Beschulung in internationaler Klasse/Vorbereitungsklasse⁵ vs. integrative Beschulung in Regelklasse). So berichten geflüchtete Schüler*innen von Problemen in getrennten Vorbereitungsklassen, da die Lernenden dort sehr unterschiedliche Voraussetzungen aufweisen und der Unterricht dort oft als schleppend wahrgenommen wird. Einige Schüler*innen fühlen sich durch diese Umstände in den separaten Klassen nicht ernst genommen (Lechner & Huber, 2017). Hinweise dafür, dass es von großer Relevanz ist, die Sorge der Schüler*innen anzuerkennen und die unterschiedlichen Beschulungsformen im Auge zu behalten, liefert eine qualitative Studie unter der Leitung von Karakayalı (Karakayalı, 2020a, 2020b; Karakayalı, Groß, Heller & Kahveci, 2020). Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Lehrkräfte und Schulleitungen neuzugewanderte Schüler*innen durch ihr Sprechen und Handeln zu *Anderen* machen – unabhängig von der Beschulungsform. Allerdings wirken sich diese Vorstellungen über angenommene

⁵ Die Bezeichnung für die Beschulung von geflüchteten Schüler*innen in separierten Klassen variiert von Bundesland zu Bundesland. In Nordrhein-Westfalen wird meist von *internationalen (Förder-)Klassen* gesprochen, in Berlin ist der Begriff *Willkommensklassen* geläufig (Karakayalı, 2020a).

kulturelle Differenz in den Beschulungsformen unterschiedlich aus. Während in den Regelklassen keine Auffälligkeiten zu verzeichnen sind, kommen die Forscher*innen zu dem Schluss, dass sich die Vorstellungen von Andersartigkeit und Fremdheit in den Willkommensklassen in der Unterrichtsgestaltung niederschlagen. So formulieren die dort tätigen Lehrkräfte die Weitergabe von Kulturtechniken (v. a. Sprache, Regeln) als prominentes Ziel (Karakayalı et al., 2020).

Die Empirie veranschaulicht insgesamt, dass die überwiegende Mehrheit der geflüchteten Heranwachsenden gerne zur Schule geht. Zugleich berichten die Schüler*innen von wahrgenommenen Diskriminierungen – teils ausgeübt durch Lehrkräfte. Um die Perspektive der geflüchteten Schüler*innen ernst zu nehmen und ihre Erzählungen zu würdigen, scheint es sinnvoll, die Prozesse in den Blick zu nehmen, die diese Diskriminierungen konstituieren. Diese Schwerpunktsetzung ermöglicht es, den migrationspädagogischen Empfehlungen Folge zu leisten und die lang ausgeblendeten Prozesse des Fremd- und Andersmachens zu betrachten. Ferner erscheint es aufgrund des Forschungsstands relevant, die Schulform, die Beschulungsform geflüchteter Schüler*innen und die Migrationserfahrungen der Lehrkräfte in den Untersuchungen zu reflektieren.

2.3 Forschungsarbeiten zu Migration und Interkulturalität im Sportunterricht

Die sportunterrichtsbezogene Forschung in diesem Feld orientiert sich grundlegend an den Entwicklungen in den sozial- und erziehungswissenschaftlichen Mutterdisziplinen. Gleichwohl spiegeln sich für den Sportunterricht nicht alle Feinheiten der übergreifenden theoretischen Debatte wider (Gieß-Stüber et al., 2020). Von großer Tragweite für das Fach Sport in Deutschland war der pädagogische Interkulturalitätsdiskurs, der seit den 1990er Jahren in der Sportpädagogik und -didaktik aufgegriffen wird (Möhwald, 2019). Maßgebend ist seitdem das von Gieß-Stüber (1999) und Erdmann (1999) begründete Konzept der *Interkulturellen Bewegungserziehung*, das die Aufmerksamkeit auf interkulturelle Lernprozesse und Fremdheitserfahrungen im Kontext von Bewegung, Spiel und Sport richtet. Das Konstrukt der Fremdheit, das auf identitätstheoretischen und sozialpsychologischen Überlegungen beruht, bildet das theoretische Fundament dieses Ansatzes. Es lenkt den Blick darauf, dass variierende sportbezogene Orientierungen durch verschiedenste Hintergründe beeinflusst werden und dass das Zusammentreffen von Menschen mit unterschiedlichen Normalitätsvorstellungen Konflikte, aber auch Bildungsanlässe hervorrufen kann (Gieß-Stüber, 1999; Gieß-Stüber et al., 2020).

Auf Basis des Rahmenkonzepts der *Interkulturellen Bewegungserziehung* wurden neben didaktischen Leitideen (Gieß-Stüber, 1999, 2008) und Praxisbeispielen (Gramespacher &

Grimminger, 2005; Leineweber & Kloock, 2005) verschiedene empirische Studien hervor- gebracht (u. a. Grimminger, 2009; Möhwald, 2019) (für eine Übersicht siehe Möhwald, 2019). Eine wichtige Grundlage für die vorliegende Arbeit stellt die Untersuchung von Grimminger (2009) dar, die sich der interkulturellen Kompetenz von Sportlehrkräften wid- met. Die Autorin arbeitet mittels qualitativer Interviews heraus, dass Sportlehrer*innen he- terogene Lerngruppen vielfach als problematisch wahrnehmen und das (interkulturelle) Konfliktpotenzial im Fach Sport als besonders hoch einschätzen. Des Weiteren konnten in den Interviews Geschlechterstereotypisierungen und Kulturalisierungen nachgewiesen werden, die sich vorrangig auf Schüler*innen mit türkischem Hintergrund beziehen. Schü- lerinnen mit türkischen Wurzeln gelten bei den Befragten überwiegend als sportdistanziert und inaktiv, was mit Befunden aus dem internationalen Forschungsdiskurs korrespondiert (Benn, Dagkas & Jawad, 2011; Benn & Pfister, 2013; van Doodewaard & Knoppers, 2016). Jedoch zeigen sich im Datenmaterial von Grimminger (2009) auch abweichende Äußerungen, in denen Mädchen mit türkischem Background als „rebellisch“ und „begeis- terte Fußballerinnen“ beschrieben werden (S. 31). Dies knüpft an Befunde aus der (sport- bezogenen) Geschlechterforschung an, die den „Wandel traditioneller Bilder von Weib- lichkeit“ aufzeigen und darlegen, dass das aktuelle Mädchen/-Frauenbild auch „starke“ und „harte“ Mädchen bzw. Frauen umfasst (Sobiech, 2013, S. 219). Jungen mit türki- schem Hintergrund werden in der Studie von Grimminger (2009) als ehrgeizig, leistungs- orientiert und sportaffin, zugleich aber auch als dominant, überreagierend und machohaft beschrieben. Diese Befundlage wird in Teilen durch eine niederländische Untersuchung untermauert, die darlegt, dass Jungen mit Migrationshintergrund im Fach Sport durch Lehrkräfte als *Andere* abgewertet und als disziplinierungsbedürftig wahrgenommen wer- den (van Doodewaard & Knoppers, 2016).

Des Weiteren zeigt eine Studie aus der Schweiz, dass Sportlehrkräfte mitunter einem mig- rationsbezogenen Bias unterliegen und Schüler*innen mit Migrationshintergrund eher als defizitär bzw. negativer als Schüler*innen ohne Migrationshintergrund wahrnehmen (Stei- ger, 2019). In eine ähnliche Richtung deuten Untersuchungen, die mithilfe konstruktivisti- scher, intersektionaler und postkolonialer Theorien aufzeigen, dass die Wahrnehmungen von Lehrkräften in der westlichen Welt von eurozentrischen Denkmustern und Assimilati- onserwartungen gerahmt sind, die im Sportunterricht in besonderem Maße bedient wer- den (Azzarito, Simon & Marttinen, 2017; Barker, 2019; van Doodewaard & Knoppers, 2016). Auf diese Theorien wird im Kontext sportbezogener Unterrichtsforschung im deutschsprachigen Raum zwar auch Bezug genommen, allerdings ist insbesondere die postkoloniale Perspektive bislang noch vernachlässigt.

Obendrein ergab eine in den USA durchgeführte Befragung, dass Sportlehrerinnen eine positivere Einstellung zu kulturell diversen Schüler*innen haben als ihre Kollegen und sich im Umgang mit ihnen wohler fühlen (Columna, Foley & Lytle, 2010). Dieser Befund steht im Einklang mit den Ergebnissen allgemeinerer Untersuchungen, die darauf hindeuteten, dass die Einstellungen und Wahrnehmungen gegenüber Geflüchteten und Personen mit Migrationshintergrund von den persönlichen Merkmalen der Befragten wie Geschlecht und Bildungsniveau beeinflusst werden. So bestehen Hinweise darauf, dass Frauen und Personen mit höherem Bildungsniveau tendenziell eine positivere Einstellung gegenüber Geflüchteten und Menschen mit Migrationshintergrund haben (Bešić, Paleczek & Gasteiger-Klicpera, 2020).

Die skizzierten Arbeiten konnten das Themenfeld weit erschließen. Jedoch haben sich im deutschsprachigen Kontext bislang nur wenige Untersuchungen mit geflüchteten Schüler*innen bzw. ihrer Wahrnehmung durch Lehrkräfte beschäftigt (mit Ausnahme von Abele, 2017; Gebken, Süßenbach, Krüger & van de Sand, 2016; Gieß-Stüber & Knechtel, 2017; Krüger & Gebken, 2017). Diese ersten Studien beschäftigen sich mit didaktisch-methodischen Hinweisen zum Umgang mit neuzugewanderten Schüler*innen und tragen auf Basis von Interviews Chancen und Herausforderungen zusammen, die sich aus der Beschulung dieser Gruppe ergeben. Im internationalen Kontext ist die Forschung auf diesem Gebiet bereits etwas breiter aufgestellt. Studien aus dem angloamerikanischen Raum haben gezeigt, dass der Schulsport integrative Potentiale besitzt und ein Setting ist, in dem geflüchtete Heranwachsende Zugehörigkeit und Orientierung erfahren können (Doherty & Taylor, 2007; Harwood, Sendall, Heesch & Brough, 2021; Uptin, Wright & Harwood, 2013). Diese Potentiale werden jedoch nicht allen Geflüchteten in vollem Umfang zuteil und bleiben insbesondere Mädchen und jungen Frauen mit Fluchterfahrung verwehrt (Harwood et al., 2021; Uptin et al., 2013). Geflüchtete Schüler*innen berichteten weiterhin, dass sie mitunter mit Diskriminierung und Vorurteilen im Sportunterricht konfrontiert sind, die von ihren Lehrer*innen oder Mitschüler*innen ausgehen (Doherty & Taylor, 2007).

Aus der Forschungsübersicht zum Sportunterricht geht hervor, dass Lehrkräfte mitunter Zuschreibungen gegenüber migrantischen Schüler*innen vornehmen, die sich unübersehbar geschlechterbezogen herausbilden. Jedoch scheint nicht nur das Geschlecht der Schüler*innen, sondern auch das Geschlecht der Lehrkräfte hierbei eine Rolle zu spielen, weshalb eine gendersensible Perspektive in dieser Arbeit eingenommen wird. Obendrein legt der Status Quo nahe, dass sozialkonstruktivistische, intersektionale und postkoloniale Ansätze fruchtbar sein könnten, um Differenzwahrnehmungen gegenüber

Migrationsanderen abzubilden. Der postkoloniale Standpunkt wurde im deutschen Forschungskontext allerdings bislang kaum erschlossen. Da postkoloniale Theorien international bereits einen etablierten Referenzrahmen darstellen, scheint es sinnvoll, diese Betrachtungsweise nun auch für die deutschsprachige Forschung auf die Probe zu stellen. Augenscheinlich ist ferner, dass der Forschungsstand zu geflüchteten Schüler*innen im Sportunterricht bzw. ihrer Wahrnehmung durch Lehrkräfte defizitär ist und dass kaum empirische Studien für Deutschland vorliegen. Diese sind angesichts der migrationsgesellschaftlichen Entwicklungen jedoch dringend erforderlich.

2.4 Ableitungen für die eigene Untersuchung

Die Forschungsübersicht demonstriert, dass sich die migrationsbezogene Forschung in den Erziehungs-, Sozial- und Sportwissenschaften dynamisch entwickelt hat und dass zahlreiche Studien vorliegen, die wichtige Anknüpfungspunkte für die vorliegende Arbeit bereithalten. Untersuchungen, die sich gezielt mit Geflüchteten auseinandersetzen, die oftmals mit besonderen Notlagen konfrontiert sind und aufgrund dessen spezifische Deutungsmuster und Assoziationsketten evozieren können, bestehen für die drei Settings – Schule, Sport und Sportunterricht – indes nur in Ansätzen. Spezifisch für den Sportunterricht lassen sich keine deutschsprachigen Studien identifizieren, die im Detail analysieren, wie Sportlehrkräfte geflüchtete Schüler*innen sozial konstruieren und welche Deutungsmuster vorliegen – zumindest sind sie der Autorin nicht bekannt. Wissen darüber zu generieren, wie Sportlehrkräfte geflüchtete Schüler*innen konstruieren ist jedoch von elementarer Bedeutung. Lehrkräfte tragen als Vermittler*innen von Bewegung, Spiel und Sport eine besondere pädagogische Verantwortung für die Persönlichkeitsentwicklung von Heranwachsenden und haben angesichts des schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrages die Aufgabe, jedem und jeder Schüler*in – auch geflüchteten – unvoreingenommen zu begegnen (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSB NRW], 2005). Festgezurrite Annahmen über Geflüchtete können dies unterlaufen und die Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten geflüchteter Schüler*innen limitieren, weshalb dieser Thematik hier eine Bühne gegeben wird.

Diese Schwerpunktsetzung greift zugleich den sich abzeichnenden Wandel in den Forschungsabsichten zu Migration auf, der quer über alle drei Referenzfelder (außerschulischer Sport, Schule, Sportunterricht) zu beobachten ist: Es wird zunehmend auf die Notwendigkeit verwiesen, „die Perspektive zu wechseln und die Prozesse zu betrachten, die Gruppen als anders konstituieren und Differenz vereindeutigen“ (Messerschmidt, 2016, S. 59). Diese Forderung findet auf theoretischer Ebene im migrationspädagogischen Ansatz

(Mecheril, 2016) ihre Entsprechung. Da der migrationspädagogische Ansatz v. a. auf sozialkonstruktivistischen, postkolonialen und intersektionalen Theoriebezügen basiert, finden diese in der vorliegenden Arbeit prominente Berücksichtigung. Die Literatur zeigt überdies, dass sich die Vorgänge des Fremd- und Andersmachens in besonderem Maße geschlechterbezogen herausbilden (z. B. Grimminger, 2009; Messerschmidt, 2020; van Doodeward & Knoppers, 2016), weshalb die Genderperspektive systematisch in dieses Promotionsprojekt einfließt. Da sich sozialkonstruktivistische, gendersensible, postkoloniale und intersektionale Ansätze offenbar in besonderem Maße dazu eignen, Deutungen in Bezug auf Geflüchtete aufzuschlüsseln, bilden sie das theoretische Fundament dieser Arbeit.

Zu berücksichtigen sind außerdem empirische Hinweise darauf, dass verschiedene sozialstrukturelle Aspekte der Lehrkräfte und der Institution Schule auf die Deutungen und sozialen Konstruktionen einwirken. Konkret haben sich das Geschlecht (Columna et al., 2010) und die Migrationserfahrungen der Lehrkräfte (Georgi et al., 2011; Karakaşoğlu, 2000), die Schulform (SVR Migration, 2018) und die Schulungsform von geflüchteten Schüler*innen (Karakayalı, 2020a, 2020b; Karakayalı et al., 2020) als potentiell wichtige Referenzkriterien herauskristallisiert, die es vertiefend in den Blick zu nehmen gilt.

3. Theoretischer Bezugsrahmen

Im Folgenden werden die für diese Arbeit erkenntnisleitenden Theoriebezüge dargelegt. Da sozialkonstruktivistischen Ideen hierbei eine grundlegende Rolle zukommt, markieren sie den Einstieg in das Kapitel. Erläuterungen zu den weiteren theoretischen Ansatzpunkten (gendersensible Migrationsforschung, Postkolonialismus, Intersektionalität), die an dieser Analyseperspektive ansetzen, folgen im Anschluss.

3.1 Sozialkonstruktivismus

Sozialkonstruktivistische Ansätze sind vielfältig und lassen sich unterschiedlichen Denkschulen zuordnen, z. B. der Wissenssoziologie (Berger & Luckmann, 1966) und der Ethnomethodologie (Garfinkel, 1967). Die übergreifende Annahme sozialkonstruktivistischer Forschung liegt darin, dass soziale Wirklichkeit sowie einzelne soziale Phänomene nicht objektiv gegeben sind, sondern in sozialen Prozessen konstruiert und (re-)produziert werden (Riegel, 2016). Soziale Wirklichkeit ist daher als etwas Dialektisches und Dynamisches zu verstehen. Eine weitere Prämisse dieser Theorierichtung ist, dass sich menschliches Handeln und gesellschaftliche Strukturen gegenseitig bedingen und gesellschaftliche Phänomene durch Sozialisations-, Habitualisierungs- und Institutionalisierungsprozesse tradiert werden (Riegel, 2016; Tuma & Wilke, 2016). Diese Tradierung hat zur Folge, dass soziale Wirklichkeit in vergleichbaren Strukturen oftmals ähnlich wahrgenommen und mitunter kollektiv gedeutet wird. Gleichwohl sind Konstruktionsprozesse immer subjektiv und abhängig von der beobachtenden Person und ihren persönlichen Erfahrungen und Einstellungen (Hormel & Scherr, 2016). Soziale Wirklichkeit kann also von jedem Individuum anders wahrgenommen und gedeutet werden, wobei die sozialen Strukturen einen Orientierungsrahmen vorgeben.

Die grundlegende Idee der *Konstruiertheit* findet sich in vielen Wissenschaftsdisziplinen und Theoriegerüsten wieder (Tuma & Wilke, 2016). In der Geschlechterforschung ist die Frage nach der sozialen Konstruktion von Geschlecht ein großes Thema. Den Grundstein für die sozialkonstruktivistische Betrachtungsweise von Geschlecht legte der bis heute nachwirkende Satz von de Beauvoir (1951): „Man wird nicht als Frau geboren, man wird es“ (S. 265). Die Erkenntnis, dass Geschlecht und Zweigeschlechtlichkeit sozial konstruiert sind, setzte sich in der Geschlechterforschung wesentlich mit den Arbeiten von Butler (1990) und Hagemann-White (1988) durch, die in ihrer „Null-Hypothese“ formulierte, „daß es keine notwendige, naturhaft vorgeschriebene Zweigeschlechtlichkeit gibt, sondern nur verschiedene kulturelle Konstruktionen von Geschlecht“ (S. 230). In der Folge wurde die

soziale Wirklichkeit zweier Geschlechter als Resultat historischer Entwicklungsverläufe und kontinuierlicher sozialer Praxen verstanden, die die alltäglichen Theorien von Zweigeschlechtlichkeit, in die Machtverhältnisse eingeschrieben sind, fortwährend bedienen (Wetterer, 2010). Sozialkonstruktivistische Ansätze in der Geschlechterforschung befassen sich gemäß Wetterer (2010) seitdem vorrangig mit sozialen Prozessen, die Zweigeschlechtlichkeit (re-)produzieren und diese als natürlich und selbstverständlich kennzeichnen. An diesen Prozessen wirken die geschlechtlich markierten Gesellschaftsmitglieder durch ihr Denken und Handeln selbst mit. Sie sind also aktiv daran beteiligt, Geschlecht hervorzubringen und Wissen darüber zu stabilisieren (Wetterer, 2010). Diese Erkenntnisse konnten auch auf die sportwissenschaftliche Geschlechterforschung übertragen werden (Hartmann-Tews, 2006; Hartmann-Tews, Gieß-Stüber, Klein, Kleindienst-Cachay & Petry, 2003).

Die Bezeichnung *mit Migrationshintergrund* kann aus einem sozialkonstruktivistischen Blickwinkel heraus ebenfalls als Differenzkonstruktion gedeutet werden. So verweist Horvath (2017) darauf, dass der Begriff nicht als „selbstverständlich relevantes Personenmerkmal“ vorausgesetzt werden könne und dass er als Fremdzuschreibung von außen dazu diene, „Grenzen zu ziehen, Zugehörigkeiten auszudrücken und soziale Ordnungen zu deuten und zu strukturieren“ (S. 199). Im schulischen Feld und in vielen anderen Bereichen ist die Verwendung des Begriffs überwiegend mit negativen Konnotationen und Stigmatisierungen verknüpft, sodass die Nutzung bei den entsprechend markierten Personen eher auf Ablehnung stößt (Horvath, 2017). Bräu (2015) weist zudem darauf hin, dass der Begriff *Migrationshintergrund* binär strukturiert ist und meist nur die Seite, der ein Migrationshintergrund attestiert wird, explizit benannt wird. Die Seite, die als Regelfall gilt und für die keine Markierung erforderlich ist, nimmt meist eine bevorzugte Position ein. Während eine Seite also als *normal* angesehen wird, gilt die andere Seite als Abweichung von dieser Norm (Bräu, 2015). Problematische Effekte können daraus resultieren, dass der angenommene Normalfall oft mit (unbewussten) Bewertungsmaßstäben verbunden ist, die ihn als positiv erscheinen lassen, während Abweichungen als weniger richtig gelten. Dies kann mit Diskriminierungserfahrungen für die abweichenden Personen gekoppelt sein. Im schulischen Feld zeigt sich dies beispielsweise in persönlichen oder auch strukturellen Diskriminierungen (Bräu, 2015).

Damit im Einklang gehen Niedrig und Seukwa (2010) davon aus, dass es sich bei dem Begriff des *Flüchtlings* ebenfalls um eine Differenzkonstruktion handelt, die neben einer politisch-rechtlichen auch eine soziale Komponente hat. So beschreibt Schroeder (2003), dass „Flüchtlinge als ein Produkt institutionellen Handelns in der Ankunftsgesellschaft“

gedeutet werden können (S. 422), da ihnen der Flüchtlingsstatus, der mit bestimmten Auflagen verbunden ist, erst als Fremdzuschreibung durch das Asylrecht zuteil wird. Diese Markierung erscheint umso kritischer, da aus migrationssoziologischer Sicht eine eindeutige Unterscheidung zwischen Fluchtmigration und anderen Formen der Migration, die oft mit weniger Restriktionen im Aufnahmeland verbunden sind, kaum möglich ist (Treibel, 2003). Verschärft wird diese Konstruktion dadurch, dass die entsprechend markierten Personen mitunter sozialen Zuschreibungen und Stigmatisierungen ausgesetzt sind, die teils mediale Ursprünge haben (Niedrig & Seukwa, 2010).

Insgesamt ist festzuhalten, dass die sozialkonstruktivistische Sichtweise darauf zielt, Differenzkonstruktionen und ihre hierarchisierenden Effekte offenzulegen, wodurch sie eine wertvolle Perspektive bei der Analyse fremd- und andersmachender Prozesse eröffnet. Sie macht die Relevanz deutlich, soziale Kategorien im Allgemeinen und die Kategorie des *Flüchtlings* im Besonderen kritisch zu reflektieren und infrage zu stellen. Hinweise aus der gendersensiblen Migrationsforschung, die auf sozialkonstruktivistischen Prämissen beruht und nachfolgend im Fokus steht, könnten dies unterstützen.

3.2 Gendersensible Migrationsforschung

Die Anfänge der Migrationssoziologie liegen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und sind untrennbar mit der von Park und Thomas begründeten Chicagoer School verbunden (Treibel, 2003). Ihr ist auch die Entwicklung der ersten mehrstufigen Einwanderungs- bzw. Integrationsmodelle zuzuschreiben. Weitere Stufenmodelle, die die Assimilation – also die Anpassung der Einwandernden an die Mehrheitsgesellschaft – als wünschenswertes Ziel ausriefen, wurden in der Folge im anglo-amerikanischen Raum erarbeitet (Treibel, 2003). Für Deutschland legte Esser (2009) eine Integrationstheorie vor, die Integration über vier Dimensionen operationalisiert: Kulturation, Platzierung, Interaktion, Identifikation. Mit der Dimension *Kulturation* verweist Esser darauf, dass Individuen bestimmte kulturelle Kenntnisse und sozial erwünschte Fähigkeiten benötigen (v. a. Sprachkenntnisse, Wissen über dominante Normen und Werte), um sinnvoll miteinander interagieren zu können. *Platzierung* bezieht sich auf die Besetzung sozialer Positionen (z. B. im Arbeitsleben) und ist eng mit dem Erwerb von Partizipationsmöglichkeiten wie Staatsbürgerschaft und Wahlrecht verbunden. Zur *Interaktion* zählt die Pflege von sozialen Beziehungen (Freundschaften, Nachbarschaftsbeziehungen) im Aufnahmekontext. *Identifikation* umfasst die emotionale Zuwendung zu einem sozialen System und seinen Mitgliedern (Esser, 2009).

Insgesamt haben die skizzierten Ansätze, die einen strukturierten Zugang zu integrationsbezogenen Fragen bieten, einen wichtigen Beitrag zur Erforschung von Niederlassungspraktiken geleistet. Allerdings wurden ihnen gegenüber auch Einwände erhoben. Forscher*innen kritisierten beispielsweise, dass sie „von der Differenzprämisse eines signifikanten (Kultur-)Unterschieds zwischen Einheimischen und Eingewanderten“ ausgehen und Migrant*innen einseitig als *Bringschuldige* oder auch *Integrationsunwillige* adressieren (Lutz & Amelina, 2017, S. 35). Rassismuserfahrungen und restriktive Migrationspolitiken, mit denen Einwandernde konfrontiert werden, geraten so ins Abseits. Weitere Kritik entfaltete sich daran, dass diese Theorien gesellschaftliche Geschlechterverhältnisse ausblenden und davon ausgehen, dass Migrationsprozesse geschlechterneutral verlaufen (Lutz & Amelina, 2017).

Die migrationssoziologische Theoriebildung hat also lange Zeit ohne die Berücksichtigung von Geschlechterverhältnissen stattgefunden. Zugleich herrschte gemäß Amelina und Friz Trzeciak (2019) bis in die 1990er Jahre hinein ein „male bias“ in der Forschung vor (S. 4), in dessen Fahrwasser „Männer als prototypische Wanderer“ und (eigenständig) migrierende Frauen eher „als Ausnahme“ bzw. als Begleitung ihrer Männer betrachtet wurden (Lutz & Huxel, 2018, S. 77). Dies hat sich mittlerweile verändert und weibliche Migrationsbiographien, die das Bild von Migrantinnen als passiv und abhängig in Zweifel ziehen, erhalten seit einigen Jahren mehr Aufmerksamkeit (Amelina & Friz Trzeciak, 2019). Dass eine gendersensible Sichtweise auf Migration die Wissenschaft erreicht hat, führen Amelina und Friz Trzeciak primär auf Impulse aus der Geschlechterforschung zurück. Als zentralen Anstoß, der die Migrationsforschung beeinflusst hat, benennen sie den Paradigmenwechsel hin zu einer sozialkonstruktivistischen Betrachtungsweise von Geschlecht. Diese Wende hat dazu beigetragen, dass sich auch in der Migrationsforschung eine sozialkonstruktivistische Lesart und der „Doing-Migration-Ansatz“⁶ verbreiten konnten. Letzterer

„beruht auf der sozialkonstruktivistisch, wissenssoziologisch und intersektionalitätstheoretisch beeinflussten Einsicht, dass ‚Migration‘ nicht lediglich eine Praxis der räumlichen Bewegung ist, sondern im Kern durch ein Zusammenspiel von institutionellen Routinen, routinisierten Verhaltensweisen, Machtbeziehungen und (vergeschlechtlichten, ethnifizierten/rassifizierten, klassenspezifischen) Wissensbeständen erzeugt wird“ (Amelina & Friz Trzeciak, 2019, S. 10).

⁶ Die interaktionistische Ausrichtung des Sozialkonstruktivismus, die eng mit den Ansätzen des „Doing Gender“ und „Doing Migration“ verwoben ist und das aktive, wechselseitige Tun und Ausüben von Geschlecht bzw. Migrationsprozessen fokussiert, hat die sozialkonstruktivistische Perspektive geprägt. Sie steht allerdings nicht im Zentrum dieser Arbeit, in der es vorrangig um Sprachroutinen geht. Im Mittelpunkt steht die Art und Weise, wie Lehrkräfte über geflüchtete Schüler*innen sprechen, welche Deutungsmuster dahinter liegen und welche Wissensbestände damit transportiert und ggf. verfestigt werden.

Als weiterer Impuls aus der Geschlechterforschung gilt die Erkenntnis, dass sich Ungleichverhältnisse nicht eindimensional erklären lassen, sondern auf dem Wechselwirken unterschiedlicher Differenzkategorien basieren (Amelina & Friz Trzeciak, 2019). Die Einsicht, dass es sich bei Migration um ein sozial konstruiertes Phänomen handelt und dass Migrationsbiographien durch weitere Faktoren abseits der Migrationserfahrung beeinflusst werden, hat die Migrationssoziologie verändert und die Migrations- und Geschlechterforschung einander nähergebracht. Auch wenn beide Forschungsfelder eine spezifische historische Prägung haben und keinesfalls gleichgesetzt werden können, so zeigen sich jedoch verbindende Elemente, die Messerschmidt (2020) auf den Punkt bringt:

„Sowohl beim Thema Geschlecht wie beim Thema Migration zeigt sich, wie Eigenschaftszuschreibungen zu Ungleichheit führen. [...] Beide ringen mit den Bedeutungen der Differenzen. Beiden geht es darum, dass aus Differenzen nicht Diskriminierungen werden. Beide haben von Diskriminierungsgeschichte zu berichten, und das ist es, was sie verbindet. In beiden Feldern geht es also um die Folgen von Differenz“ (S. 37).

Gemeinsam ist den beiden Disziplinen obendrein, dass sich sowohl Geschlecht als auch nationale Herkunft für Naturalisierungen eignen, die sich insbesondere am Körper festmachen lassen (Messerschmidt, 2020). So sind körperliche Geschlechtermerkmale dazu genutzt worden, um männliche Dominanz bzw. die Zweitrangigkeit der Frau zu untermauern. Unterscheidungen in Hautfarbe und Körperformen sind markiert worden, um die Überlegenheit europäischer Gesellschaften zu begründen. Diese Merkmale sind nicht von sich selbst heraus mit Hierarchien aufgeladen, sondern werden über die ihnen zugeschriebene Deutung plausibilisiert (Messerschmidt, 2020).

Die vorangegangenen Abschnitte spiegeln wider, dass der Geschlechterperspektive in der Migrationssoziologie lange Zeit keine Priorität zugesprochen wurde. Erst in den letzten Dekaden konnte sich eine gendersensible Sichtweise auf Migrationsprozesse konstituieren, die eine differenzierte Analyse von Migrationsphänomenen ermöglicht. Im Zuge dieser Entwicklung haben sich zentrale Einsichten aus der Geschlechterforschung in der Migrationssoziologie festgesetzt, die sich auf ein sozialkonstruktivistisches Verständnis von Migration und das intersektionale Paradigma beziehen. Dies hat zu einer Annäherung von Migrations- und Geschlechterforschung geführt, die auch in der sportwissenschaftlichen Forschung zu beobachten ist (Klein, 2011; Schaoua & Keiner, 2006). Die in diesem Schnittfeld angesiedelten Arbeiten machen von postkolonialen Theoriebezügen Gebrauch, die dabei helfen, die gegenwärtigen Vorstellungen von Migrant*innen zu begreifen. Diesen theoretischen Implikationen soll im nachfolgenden Kapitel Rechnung getragen werden.

3.3 Postkolonialismus

Postkoloniale Theorien folgen der Annahme, dass die europäische Kolonialgeschichte die heutigen globalen Verhältnisse entscheidend konstituiert hat (Amelina & Friz Trzeciak, 2019). Angenommen wird, dass die koloniale Vergangenheit auch für den deutschen Kontext eine wichtige Bedeutung hat – auch wenn die Kolonialzeit Deutschlands kürzer als die anderer europäischer Länder war (Messerschmidt, 2009). Der Historiker Osterhammel (2006) bezeichnet den Kolonialismus als eine bedeutende Etappe der Weltgeschichte, die von 1500 bis 1960 anhielt. Nach dem Ende des Ersten Weltkrieges unterstanden Osterhammel (2006) zufolge etwa zwei Fünftel der damaligen Weltbevölkerung – mehr als sechshundert Millionen Menschen – kolonialen Mächten, wobei sich der Großteil der Kolonien in Asien, gefolgt von Afrika, Ozeanien und Amerika befand. Auch wenn die Durchsetzung kolonialer Herrschaft nicht überall gleich verlief, können Gemeinsamkeiten ausgemacht werden. So gelten koloniale Praktiken allgemein als durch Gewalt aufgebaute „Herrschaftsbeziehungen zwischen Kollektiven“ (Osterhammel, 2006, S. 21). Die Kolonialisierung der Welt fand jedoch nicht nur auf territorialer, sondern auch auf ideologischer Ebene statt. Castro Varela und Dhawan (2005) erläutern, dass der Kolonialismus auch als „zivilisatorische Mission“ anzusehen ist, „die den kolonisierten Ländern ‚Reife‘ und ‚Freiheit‘ bringen“ sollte (S. 15). Obwohl der Kolonialismus aus historischer Perspektive als abgeschlossenes Kapitel gilt, gehen postkoloniale Theorien davon aus, dass „das Koloniale mit seinen Verbrechen und den diesen zugrunde liegenden Überzeugungen [...] trotz der Befreiung von kolonialer Herrschaft nicht überwunden“ ist (Messerschmidt, 2018, S. 39). Darauf spielt auch der Begriff der *Postkolonialität* an, mit dem zum Ausdruck kommen soll, dass sowohl die Überwindung kolonialer Herrschaftszusammenhänge als auch deren Gegenwärtigkeit nicht zu vernachlässigen sind.

Um die Beziehungen zwischen Vergangenheit und Gegenwart aufzuarbeiten, nehmen postkoloniale Arbeiten, die auf sozialkonstruktivistische, feministische und intersektionale Theorien zurückgreifen, in erster Linie die kolonial gesäten und in die Gegenwart eingewobenen Denkmuster der Unter- und Überlegenheit in den Blick. Said (1978) arbeitet in der postkolonialen Schlüsselpublikation „Orientalism“ heraus, dass die Grundstruktur dieser Muster darin besteht, die nicht-europäischen *Fremden* konträr zur europäischen Bevölkerung als rückständig, korrekturbedürftig und unaufgeklärt zu kennzeichnen. Stabilisiert werden diese mit Bewertung unterfütterten Muster dadurch, dass sie als Fakten dargestellt werden, gegen die es keine Einwände zu formulieren gibt (Castro Varela & Sarfert, 2020). Als Beleg für diesen vorgeblichen Sachverhalt wurden bzw. werden primär biologistische Gründe herangezogen, was die enge Verbindung zwischen kolonialem und

rassistischem Gedankengut unterstreicht (Messerschmidt, 2020). Laut Leiprecht (2016) handelt

„es sich bei Rassismus um historische und gesellschaftliche Hervorbringungs- und Reproduktionsprozesse von Ideen, Vorstellungen, (Alltags-) Theorien, Repräsentationen, Wissen u.Ä. zu ‚Großgruppen‘ [...], die als ‚Rassen‘ konstruiert, zueinander in ein hierarchisches Verhältnis gesetzt [...] werden“ (S. 226).

Diese Konstruktionen, die bestimmte Differenzlogiken und Deutungsschemata transportieren, zeichnen sich durch „*Außen-Innen-Imaginationen*“ aus, d. h. der Vorstellung, dass Zusammenhänge zwischen der äußeren Erscheinung (v. a. Hautfarbe, Körperformen), aber auch Sprache und Religion und den Eigenschaften und Fähigkeiten von Personen bestehen (Leiprecht, 2016, S. 227; Herv. i. O.). Die rassistische Idee von der physischen Visualisierung von Eigenschaften war ein zentraler Leitgedanke der kolonialen Mission, der ihr zugleich den Anschein einer natürlichen Notwendigkeit verlieh (Hund, 2006). Neben abstammungsbezogenen Unterschieden wurden vermeintlich westliche Tugenden wie z. B. Ordnung, Gehorsam und Disziplin, die den *Fremden* abgesprochen wurden, genutzt, um die koloniale Rechtfertigungslogik zu begründen. Ähnliches ist für die von den Kolonisor*innen zum Maßstab gesetzten christlichen Normen und Werte zu konstatieren, die nicht nur in das Leben in den Kolonien hineinwirkten, sondern auch die gegenwärtige Gesellschaft und die Schullandschaft in Deutschland prägen (Karakasoğlu & Klinkhammer, 2016). Ungleichheiten wurden zur Kolonialzeit ebenfalls an Sprache ausgemacht, was zu einer Abwertung indigener Sprachen führte. Auch dieses Muster wirkt bis heute fort und spiegelt sich an dem in Deutschland und an deutschen Schulen währenden (*Neo-*)*Linguizismus* wider, der sich durch die Delegitimierung außereuropäischer Sprachen äußert und auf die Durchsetzung einer deutschen Einheitssprache zielt (Dirim, Castro Varela, Heinemann, Khakpour, Pokitsch & Schweiger, 2016).

Obwohl die koloniale Rechtfertigungslogik eigentlich nicht aufgebrochen werden sollte und die Kolonisor*innen am Machterhalt interessiert waren, wurden die kolonisierten Gesellschaften dazu gedrängt, sich an den skizzierten westlichen Standards auszurichten. Der Sport und der Sportunterricht galten zu Kolonialzeiten als probates Mittel, um dieses Ziel anzubahnen und die kolonisierten Gesellschaften im Sinne der westlich-christlichen Kolonisor*innen zu erziehen (Chepyator-Thomson, 2014; Günter, 2017). Die Grundidee, dass die Kultivierung oder Disziplinierung der *Anderen* im Sport in besonderer Weise und mehr als in anderen Bereichen gefördert werden kann, hat bis heute nicht an Attraktivität verloren und lässt sich auch im zeitgenössischen Sport bzw. Sportunterricht nachzeichnen. Auch heutzutage werden Assimilationserwartungen im Fach Sport artikuliert, die sich an postkolonialen Differenzkonstruktionen anlehnen (Azzarito, 2016; Dowling

& Flintoff, 2018; Hastie, Martin & Buchanan, 2006). Die kontinuierliche Reproduktion dieser Ideen erhält asymmetrische Machtverhältnisse und koloniale Auffassungen von *Anderen* aufrecht.

Said (1978) und Spivak (1985) arbeiteten zur Analyse dieser Vorstellungen, die gravierende Folgen für die Betroffenen haben können, das Konzept des *Othering* aus, das Karakayalı (2020a) hilfreich zusammenfasst:

„*Othering*, zum Teil als ‚Ver-Andern‘ (Reuter, 2011) oder ‚Different-machen‘ (Castro Varela & Dhawan, 2005) ins Deutsche übersetzt, beschreibt Prozesse, in denen Gruppen diskursiv, symbolisch sowie durch soziale Praxen als komplementär unterschiedliche ‚Andere‘ erzeugt und festgeschrieben und einem ‚Wir‘ gegenübergestellt werden. Dem ‚Anderen‘ werden dabei v. a. negative, abgewertete Eigenschaften, Verhaltensweisen und Wertmaßstäbe zugeordnet, die häufig ihren Ursprung in kolonialen Verhältnissen haben [...]. *Othering* erfüllt dadurch auch die Bestätigung einer Normalität, des – vermeintlich – Richtigen, und wirkt produktiv, indem diese Konstruktionen sowohl Ausschlüsse als auch Zugehörigkeit produzieren“ (S. 121; Herv. i. O.).

Riegel (2016) macht deutlich, dass diese Prozesse des *Othering* nicht unbedingt absichtsvoll geschehen, sondern „routinierten und institutionalisierten Praxen und hegemonialen Deutungsmustern“ folgen, die Gesellschaft und Schule dominieren (S. 310). Außerdem zeigt sich, dass *Othering* entlang von Sexismen verläuft, die Europa als Ort der Geschlechtergerechtigkeit und nicht-europäische Regionen als frauenfeindlich und reaktionär markieren (Ali-Lingen & Mecheril, 2020; Messerschmidt, 2020). Dies manifestiert sich daran, dass westliche und nicht-westliche Männer als in sich homogene und konträre Gruppen konstruiert werden: Während der westliche Mann als modern und tolerant erscheint, gilt der nicht-westliche Mann als patriarchal, gewalttätig und intolerant (Messerschmidt, 2020). Ähnliches ist für die nicht-westliche Frau – insbesondere die Verschleierte – zu beobachten, die im Gegensatz zur vermeintlich gebildeten, modernen und emanzipierten westlichen Frau als fremdbestimmt, ungebildet, traditionell und unemanzipiert charakterisiert wird (Messerschmidt, 2020). Dietze (2017) beschreibt dieses Phänomen als „Ethnosexismus“, womit sie auf Formen von Sexismus anspielt, die sich auf „ethnisch ‚andere‘ beziehen“ und denen „sexualisierte Rassismen“ und eine „Kulturalisierung von Geschlecht“ zugrunde liegen (S. 293).

Das Thema *Emanzipation* stellt einen zentralen Untersuchungsgegenstand postkolonialer Forschung dar. Der Hintergrund ist, dass die Idee der Emanzipation laut Castro Varela und Sarfert (2020) zu Zeiten der Kolonisierung in besonderem Maße eingespannt wurde, um die Besiedlung anderer Weltgegenden als sozialen Auftrag zu legitimieren. Als zentrales Manöver hierbei machen sie die Konstruktion des „*unterdrückten weiblichen*

Subjekts“ aus, das Argumente für die Durchsetzung eines „*modernes Regimes*“ lieferte (Castro Varela & Sarfert, 2020, S. 23; Herv. i. O.). Dieses Narrativ zu befreiender Weiblichkeit (durch europäische Männer) rechtfertigte nicht nur koloniale Praxen, sondern hielt zugleich die Stimme und die Handlungsmacht der *anderen* Frau klein. Ausgeblendet blieb dabei, dass sexualisierte Übergriffe durch weiße Europäer in den deutschen Kolonien keine Seltenheit waren und die Täter strafrechtlich kaum zur Rechenschaft gezogen wurden (Castro Varela & Sarfert, 2020). Auch wenn sich die Zeiten verändert haben und mit Vergleichen zwischen damals und heute behutsam umzugehen ist, machen Castro Varela und Sarfert (2020) auf überdauernde Muster aufmerksam, die die Rolle des weißen Mannes betreffen:

„Er ist der Retter; derjenige, der die Freiheit bringt und schützt. Ein fataler Diskurs, der zum einen *alle* Frauen in die Position der Schutzbedürftigen katapultiert, dabei die nicht weißen Männer dämonisiert und gleichsam die Frauen entlang der imaginierten Zugehörigkeit spaltet und zu unvereinbaren Antagonistinnen erklärt“ (S. 25; Herv. i. O.).

Diese hierarchisierenden Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit finden auch in anderen feministischen Ansätzen Berücksichtigung. Beispielsweise im von Connell (2015) entwickelten Konzept der *Hegemonialen Männlichkeit*, das seit den 1980er Jahren in der Geschlechterforschung zum Einsatz kommt, um Über- und Unterordnungsverhältnisse im Allgemeinen und speziell die Macht von Männern über Frauen und die Dominanz von Männern über andere (meist ethnisch marginalisierte und homosexuelle) Männer zu analysieren. *Hegemoniale Männlichkeit* gilt hierbei als eine Form von Männlichkeit, die es bestimmten Männern erlaubt, eine führende gesellschaftliche Position einzunehmen und dabei andere Gruppen abzuwerten (Connell, 2015). Aktuell sind es v. a. weiße, heterosexuelle Männer, die eine solche Vormachtstellung einnehmen können (Messerschmidt, 2020).

Die postkoloniale Sichtweise macht darauf aufmerksam, dass sich Bilder von Europäer*innen und *Anderen* über Jahrhunderte ausgebildet haben. Als besonders prägende Zeit gilt der europäische Kolonialismus, der bis heute nachwirkt. Um zu analysieren, wie Lehrkräfte geflüchtete Schüler*innen konstruieren und welche Bilder sie von ihnen verinnerlicht haben, kann diese Perspektive ein hilfreiches Analyseinstrument sein. Ferner macht die postkoloniale Lesart deutlich, dass sich Bilder von *Fremden* und *Otherringprozesse* in prägnanter Form geschlechterbezogen entfalten. Um diesen Hinweis theoretisch fundiert in die vorliegende Arbeit einzubinden, beruft sich das folgende Unterkapitel auf den Intersektionalitätsansatz, der sein Augenmerk auf die Verschränkungen unterschiedlicher Differenzkategorien richtet.

3.4 Intersektionalität

Unter dem Einfluss der vorangegangenen Theorieperspektiven haben sich Ansätze entwickelt, die betonen, dass Differenzen nicht separat bzw. losgelöst voneinander betrachtet werden dürfen. Für diese Ansätze existieren unterschiedliche Fachtermini, wobei sich *Intersektionalität* als Oberbegriff für diese Theorierichtung in der Debatte festgesetzt zu haben scheint (Riegel, 2016). Auch wenn nicht von einem in sich geschlossenen Konzept auszugehen ist, zeichnet sich die intersektionale Blickrichtung gemäß Lutz und Amelina (2017) insgesamt durch einen übergreifenden Fokus aus: Die Wechselwirkungen von Differenzkategorien (v. a. *race*, *class*, *gender*), die, wenn man sie in den Blick nimmt, Diskriminierungen erst sichtbar machen. Der intersektionale Standpunkt rekuriert damit darauf, dass sich verschiedene Differenzkategorien in ihrem Wirken gegenseitig beeinflussen und überlagern, wodurch eine eindimensionale und rein additive Betrachtung von Differenzverhältnissen überwunden wird (Riegel, 2016).

Neben *gender* ist in dieser Arbeit insbesondere die Kategorie *race* von Bedeutung, die in Deutschland aufgrund der nationalsozialistischen Vergangenheit oft abgelehnt oder aber kursiviert wird, um zu biologistischen Vorstellungen in Distanz zu treten, die Menschen in *Rassen* einteilen (Leiprecht, 2016). Als Alternativen konnten sich im deutschsprachigen Raum die Begriffe *Ethnizität* und *Kultur* etablieren, die ähnliches implizieren, aber mitunter als neutraler und unvorbelasteter gelten (Leiprecht, 2016). Jedoch ist auch an diesem nominalen Austausch Kritik geäußert worden. U. a. von Mecheril (1997), der darauf aufmerksam macht, dass rassistische Praktiken und Denkschemata auch in Deutschland an der Tagesordnung stehen, auch wenn sie nicht explizit so benannt werden: Es gibt „nur einen Namen, der die Gewalttätigkeit nicht unterschlägt: ‚Rasse‘. Das Wort ist böse, es sticht, es tut weh – kein anderes Zeichen, das besser passte“ (Mecheril, 1997, S. 198). Im angloamerikanischen Raum ist der Begriff weniger mit Skepsis belegt. Er wird dort in der kritischen Auseinandersetzung mit Rassismus bemüht, um diesen – v. a. auch in seinem Zusammenwirken mit anderen Diskriminierungsformen – anzuprangern und zu dekonstruieren (Leiprecht, 2016).

Genau hier ist auch die Intersektionalitätsperspektive zu verorten, die ihre Wurzeln im angloamerikanischen Black Feminism und der Critical Race Theory hat. Auch wenn der Intersektionalitätsbegriff damals noch nicht explizit auftauchte, wurden seine Grundgedanken zuerst von den Angehörigen des 1974 in Boston gegründeten Combahee River Collective vertreten, bei denen es sich um schwarze, lesbische Feminist*innen handelte (Combahee River Collective, 2000 [1977]; hooks, 1981). Die Mitglieder dieser Gruppe

kritisierten, dass sich der damalige Feminismus überwiegend mit den Lebenswelten und Anliegen weißer Mittelschichtsfrauen befasste und dabei vorgab, die Interessen aller Frauen zu berücksichtigen (Combahee River Collective, 2000 [1977]; hooks, 1981). Im Jahr 1989 formulierte die US-amerikanische Juristin und antirassistische Aktivistin Crenshaw in ihrer Veröffentlichung „Demarginalizing the intersection of race and sex“ den Einwand, dass die intersektional komponierten Diskriminierungserfahrungen schwarzer Frauen in feministischen und antirassistischen Debatten zu wenig Beachtung erhalten. Konkret bezog sie sich dabei auf schwarze Frauen, die in den 1970er Jahren bei General Motors ihren Job verloren und dagegen gerichtlich vorgingen. Der entscheidende Punkt bei diesem Fall war, dass für die beiden Differenzkategorien (*gender*, *race*) – jeweils einzeln betrachtet – keine Diskriminierung belegbar war. Dass sich beide Diskriminierungsformen – Sexismus und Rassismus – in Person der geschassten Mitarbeiterinnen überlagerten, konnte durch die damals bestehenden Antidiskriminierungsgesetze nicht adäquat aufgefangen werden. Um dieses Defizit zu bearbeiten, brachte Crenshaw (1989) den Begriff der Straßenkreuzung (engl. *intersections*) in die Diskussion ein, der seitdem als Oberbegriff für diesen Ansatz Pate steht:

„Consider an analogy to traffic in an intersection, coming and going in all four directions. Discrimination, like traffic through an intersection, may flow in one direction, and it may flow in another. If an accident happens in an intersection, it can be caused by cars traveling from any number of directions and, sometimes, from all of them. Similarly, if a Black woman is harmed because she is in the intersection, her injury could result from sex discrimination or race discrimination“ (S. 149).

Die in den USA angestoßene Debatte begann sich in der Folge im europäischen und auch im deutschsprachigen Raum auszubreiten, wo sie zunächst von schwarzen Feminist*innen im Kontext der Gender Studies aufgegriffen wurde (z. B. FeMigra, 1994). In Deutschland entstanden im weiteren Verlauf verschiedene Auslegungen und Weiterentwicklungen (u. a. Walgenbach, 2007⁷; Winker & Degele, 2009). Gemein ist den meisten, dass sie auf die Relevanz verschiedener gesellschaftlicher Ebenen und Felder verweisen (handelnde Subjekte, soziale Repräsentationen und Diskurse, Institutionen), die ineinandergreifen und dabei Diskriminierungsformen und Hierarchieverhältnisse ineinander verflochten

⁷ Walgenbach kritisiert in ihrer Ausarbeitung (2007) die Metapher der Straßenkreuzung, weil dadurch die Vorstellung von in sich geschlossenen und voneinander unabhängigen Differenzkategorien suggeriert werde, die sich mechanisch überschneiden. Sie bevorzugt daher den Begriff der „Interdependenz“, wodurch sie betonen möchte, dass „Differenzen nicht mehr *zwischen* (distinkt und oder verwoben gedachten) Kategorien wirksam sind, sondern innerhalb einer Kategorie“ (S. 24; Herv. i. O.). Trotz ihrer Abgrenzung schließt Walgenbach (2007) grundsätzlich an die Gedankengänge von Intersektionalität an. Auch Messerschmidt (2020) sieht in Walgenbachs Akzentuierung keinen Gegensatz zum Intersektionalitätsbegriff, der sich im internationalen Raum als einschlägige Bezeichnung in diesem Feld durchgesetzt hat und daher auch in dieser Arbeit als Leitbegriff genutzt wird.

wirksam machen. Von analytischem Interesse dabei ist, wie diese verschiedenen Bereiche miteinander in Beziehung stehen und dabei „gesellschaftliche Strukturkategorien auf Subjekte und deren Subjektivierung einwirken und gleichzeitig die Subjekte genau diese Strukturen generieren und affirmieren“ (Lutz & Amelina, 2017, S. 23). Das bedeutet in der Konsequenz, dass bei intersektionalen Untersuchungen die diskursiven, institutionellen und historischen Gegebenheiten einen hohen Stellenwert haben und daher zu berücksichtigen sind (Lutz & Amelina, 2017).

Festzuhalten ist, dass sich Intersektionalität im angloamerikanischen Raum und mittlerweile auch in Deutschland zu einem anerkannten, aber zugleich auch kontrovers diskutierten Ansatz profiliert hat, der sich auch in der sportwissenschaftlichen Forschung etablieren konnte (z. B. Azzarito, 2016; Benn et al., 2011; Benn & Pfister, 2013). Reibungspunkte bestehen dahingehend, wie viele und welche Differenzkategorien abseits der Trias von *race*, *class* und *gender* in intersektionale Untersuchungen einzubeziehen sind (Riegel, 2016). Auch sind Befürchtungen geäußert worden, dass sich der Intersektionalitätsdiskurs zu stark auf Kategorien und Differenzen versteife (Castro Varela & Dhawan, 2015). Nicht zuletzt haben Vertreter*innen der Frauen- und Geschlechterforschung Bedenken formuliert, dass durch die Diskursverschiebung hin zu Intersektionalität ihre wesentliche Bezugskategorie (Geschlecht) verwässert und relativiert werde (Casale & Rendtorff, 2008). Damit einhergehend sind immer wieder die Komplexität und Offenheit von Intersektionalität sowie die unspezifischen methodischen Zugänge beanstandet worden (Bührmann, 2009). Während die Anwendung der intersektionalen Perspektive in der empirischen Forschung sicherlich immer noch mit Unsicherheiten verbunden ist, kommt Davis (2008) zu dem Schluss, dass es paradoxerweise gerade die mangelnde Präzision ist, die sie zu einem fruchtbaren heuristischen Werkzeug für die kritische feministische Forschung macht.

Die Idee von sich überlagernden Differenzkategorien soll auch die vorliegende Arbeit bereichern. So ist bei der Bearbeitung der Forschungsfragen stets zu bedenken, dass sich Konstruktionen von Geflüchteten nicht eindimensional erfassen lassen, sondern nur durch das Mitdenken weiterer Kategorien. Den intersektionalen Implikationen folgend, sind zudem das Untersuchungssetting, die institutionellen Strukturen und die diskursiven Hintergründe in den Analysen mit zu reflektieren. Die Strukturen und dominierenden Diskurse, die den Sportunterricht, die Schule und den Sport in Deutschland maßgeblich prägen und die in den vorangegangenen Kapiteln zur Sprache kamen, werden daher in den Studien kontinuierlich rekapituliert.

3.5 Ableitung der Forschungsfragen

Vor dem Hintergrund des skizzierten Forschungsstandes, der Darstellung einer zunehmend gendersensiblen Forschungsperspektive auf Migration sowie sozialkonstruktivistischer, postkolonialer und intersektionaler Ansätze wurden in den einzelnen Kapiteln Schlussfolgerungen für die vorliegende Untersuchung abgeleitet. Auf dieser Grundlage soll im Folgenden die erkenntnisleitende Frage dieser Arbeit – **Wie werden geflüchtete Schüler*innen von Lehrer*innen im Sportunterricht sozial konstruiert?** – in zwei konkrete Forschungsfragen und daran anknüpfende Unterfragen überführt werden.

Die erste Forschungsfrage fokussiert die Deutungsmuster, die in den Äußerungen sichtbar werden, die Sportlehrkräfte über geflüchtete Schüler*innen tätigen. Sie lautet: **Welche Deutungsmuster kommen zum Ausdruck, wenn Sportlehrkräfte über geflüchtete Schüler*innen sprechen und wie können diese Muster vor dem Hintergrund des theoretischen Bezugsrahmens interpretiert werden?**

Hergeleitet von den theoretischen Bezügen werden zur Beantwortung dieser Frage in den einzelnen Publikationen vertiefende Foki gesetzt, die sich in drei Unterfragen formulieren lassen:

*Inwiefern nehmen Sportlehrkräfte beim Sprechen über geflüchtete Schüler*innen Konstruktionen von Normalität und Andersheit vor?*

Inwiefern wird in den Deutungsmustern der Sportlehrkräfte (implizit) koloniales Gedankengut aktualisiert?

Inwieweit zeigen sich in den Deutungsmustern Verflechtungen von Geschlechterkonstruktionen und migrations-/fluchtbezogenen Konstruktionen und inwieweit spielen weitere Differenzkategorien (z. B. Religion, Kultur) hier mit rein?

Die zweite Forschungsfrage nimmt auf Basis des Forschungsstandes die Bedeutung sozialstruktureller Aspekte für die Ausformung der Deutungsmuster in den Blick und lautet: **Inwiefern unterscheiden sich die Deutungsmuster und sozialen Konstruktionen der Sportlehrkräfte in Bezug auf geflüchtete Schüler*innen hinsichtlich verschiedener sozialstruktureller Aspekte der Akteur*innen und der Institution Schule?**

Der Schwerpunkt liegt dabei auf vier spezifizierten Fragen:

Inwiefern unterscheiden sich die Deutungsmuster und sozialen Konstruktionen hinsichtlich des Geschlechts der Sportlehrkräfte?

Inwiefern unterscheiden sich die Deutungsmuster und sozialen Konstruktionen zwischen Sportlehrkräften mit und ohne Migrationshintergrund?

Inwiefern unterscheiden sich die Deutungsmuster und sozialen Konstruktionen in Bezug auf die Schulform, an der die Sportlehrkräfte tätig sind (Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium, Berufsschule)?

*Inwiefern unterscheiden sich die Deutungsmuster und sozialen Konstruktionen der Sportlehrkräfte hinsichtlich der Form, in der geflüchtete Schüler*innen beschult werden (Regelklasse, internationale Klasse)?*

4. Methodische Vorgehensweise

Die Datenerhebung des Promotionsvorhabens fand eingebettet in die Untersuchungen des Projekts „Schulsport2020“ statt, das sich auf einer übergeordneten Ebene mit den Themen Heterogenität und Inklusion im Sportunterricht befasst. Um den Schwerpunkt zu Flucht in den Erhebungen vorzubereiten, wurden neben der Aufarbeitung der wissenschaftlichen Literatur flankierende Maßnahmen von der Autorin getroffen. Diese zielten darauf ab, einen umfangreichen und praxisnahen Einblick ins Untersuchungsfeld zu erhalten. Zu den vorbereitenden Maßnahmen zählte eine zweitägige Hospitation in der internationalen Förderklasse einer Hauptschule, die durch Gespräche mit geflüchteten Schüler*innen, dem Klassenlehrer und dem Sportlehrer der Klasse abgerundet wurde. Ergänzend wurden informelle Gespräche mit zwei weiteren Lehrkräften, die in internationalen Förderklassen unterrichtet haben und einem ehrenamtlichen Flüchtlingskoordinator geführt. Darüber hinaus erhielt die Autorin die Möglichkeit, eine große Flüchtlingsunterkunft in Köln zu besuchen. Die aus diesen Erfahrungen gewonnenen Einsichten konnten in die sich anschließende Datenerhebung hineingetragen werden, die sich aus einem qualitativen und einem quantitativen Part zusammensetzt. Für die Beantwortung der ersten Forschungsfrage wurde der qualitative Strang zurate gezogen. Die Annäherung an die zweite Forschungsfrage erfolgte auf Basis beider Stränge. Die Arbeit lässt sich hierdurch methodisch im Bereich der Mixed-Methods-Forschung verorten (Flick, 2016). Die beiden methodischen Ansätze wurden parallel angewendet und in der Ergebnisauswertung und -darstellung miteinander verknüpft wurden.

4.1 Qualitative Studie

Die qualitativen Daten machen den Kern dieser Arbeit aus und bilden das Fundament von drei Publikationen, die dieser Dissertationsschrift zugrunde liegen (Bartsch, 2020; Bartsch et al., 2019; Bartsch & Rulofs, 2020). Die Daten stammen aus einer Interviewstudie mit Sportlehrer*innen, die das übergeordnete Ziel verfolgte, Differenzwahrnehmungen und die Relevanz verschiedener Differenzkategorien (z. B. Geschlecht, Behinderung) für die Teilhabe am Sportunterricht zu analysieren. Die in der Dissertation genutzten Daten und erarbeiteten Befunde stellen einen auf Fluchtmigration fokussierten Ausschnitt aus dieser breit angelegten Studie dar.

Stichprobe

Im Rahmen der übergeordneten Studie wurden zwischen Februar und Juli 2017 31 Einzelinterviews mit Sportlehrkräften aus Nordrhein-Westfalen realisiert. Die Auswahl der Interviewpartner*innen fand orientiert an bestimmten Kriterien statt (Akremi, 2014). Dazu gehörten eine Unterrichtstätigkeit im Fach Sport in Nordrhein-Westfalen, eine ungefähre Gleichverteilung hinsichtlich des Geschlechts sowie die Berücksichtigung der verschiedenen Schulformen Grund-, Haupt-, Real-, Gesamt-, Berufsschule und Gymnasium. Die Beachtung des Geschlechts wurde als relevant bewertet, da auf Basis der Literatur zu erwarten war, dass Frauen und Männer unterschiedliche Sichtweisen auf die Themen Heterogenität und Inklusion im Allgemeinen und Flucht und Geflüchtete im Speziellen haben (Bešić et al., 2020; Columa et al., 2010). Das Anliegen, unterschiedliche Schulformen in die Befragung einzubeziehen, zielte darauf ab, zunächst einen grundsätzlichen und schulformübergreifenden Einblick in das bislang unterbeforschte Themenfeld zu erhalten, um später davon ableitend vertiefende Forschungsperspektiven formulieren zu können. Außerdem war es von Bedeutung, dass die Befragten Sportunterrichtserfahrungen mit geflüchteten Schüler*innen vorweisen konnten. 13 der 31 Befragten hatten praktische Erfahrungen in internationalen Förderklassen, in denen Schüler*innen mit Zuwanderungshintergrund in separierter Form beschult werden, bis ihre Sprachkenntnisse den Besuch von regulären Klassen erlauben. Die anderen Interviewpartner*innen besaßen Lehrerfahrungen in Regeklassen, in denen eine gemeinsame Beschulung von Schüler*innen mit und ohne Fluchterfahrung stattfindet. Die Rekrutierung erfolgte über E-Mail-Anschreiben an Schulen und über private Kontakte. Unter den Befragten waren 18 Männer und 13 Frauen, das Durchschnittsalter lag bei 40 Jahren (27-58 Jahre). Alle Studienteilnehmer*innen verfügen über die deutsche Staatsangehörigkeit und fühlen sich zum christlichen Glauben bzw. keiner Religionsgemeinschaft zugehörig. Mit Ausnahme von zwei Lehrkräften, die in den USA und Rumänien geboren wurden, kamen alle Befragten in Deutschland zur Welt.

Datenerhebung

Die Generierung des Datenmaterials fand mittels problemzentrierter Interviews statt, die ein gängiges Erhebungsverfahren in der Migrations- und Rassismusforschung darstellen (El-Mafaalani, Waleciak & Weitzel, 2016). Bei dieser Form des Interviews, die von Witzel (2000) entwickelt wurde, liegt eine konkrete Themen- oder Problemvorgabe vor, welche die interviewten Personen in ihren persönlichen Kontext einordnen sollen. Das Interview findet leitfadengestützt statt, erlaubt jedoch Freiheiten in der Fragestellung. Die Herausforderung bei der Gesprächsführung liegt darin, sich auf das ausgewählte Thema zu

fokussieren, ohne das Gespräch allzu stark zu lenken. Es geht bei dieser Form des Interviews explizit darum, die subjektiven Perspektiven der Befragten in den Vordergrund zu stellen und ihre Ansichten zu einem bestimmten Thema zu erfassen (Witzel, 2000).

Die Interviews dauerten im Durchschnitt 45 Minuten. Der Einstieg in die Befragungssituation erfolgte über erzählgenerierende Fragen nach der eigenen Sportbiografie, dem Verständnis von gutem Sportunterricht und der Auslegung der Begriffe *Heterogenität* und *Inklusion*. Daran anknüpfend wurden die Lehrer*innen in offener Form nach für sie relevanten Unterschieden zwischen Schüler*innen im Sportunterricht befragt. Im Anschluss wurden seitens der Interviewleitung einzelne Differenzkategorien hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit für die sportunterrichtliche Teilhabe zur Diskussion gebracht. Auch das Thema Fluchtmigration wurde von den Interviewenden gezielt angesprochen und mittels folgender übergeordneter Fragen in den Interviews platziert: *Spielen der Fluchthintergrund und die damit verbundenen Lebensumstände der Schüler*innen aus Ihrer Perspektive eine Rolle im Sportunterricht oder eher nicht bzw. inwiefern? Welche Chancen und Herausforderungen ergeben sich im Sportunterricht mit geflüchteten Schüler*innen? Wie gestalten Sie den Sportunterricht, an dem geflüchtete Schüler*innen teilnehmen?* Die bewussten Nachfragen zielten darauf ab, das noch wenig erschlossene Forschungsfeld grundlegend auszuloten und die individuellen Konstruktionen und Deutungsmuster der Lehrkräfte hinsichtlich geflüchteter Schüler*innen zu ermitteln, die ggf. auch kollektiv vorhanden sind.

Datenanalyse

Der empirische Zugriff in den Interviews fand über die Erhebung und Analyse von Deutungsmustern statt, wodurch das Vorgehen einer qualitativ-rekonstruktiv orientierten Forschungslogik folgt (Bögelein & Vetter, 2019). Die Deutungsmusteranalyse wurde in den 1970er und 1980er Jahren federführend von Oevermann in die soziologische Debatte in Deutschland eingeführt (Bögelein & Vetter, 2019). Laut Lüders und Meuser (1997) ist die Deutungsmusteranalyse besonders fruchtbar, wenn sie in „Situationen sozialer Krisen“ durchgeführt wird, also „in solchen Situationen, in denen die kulturelle Reproduktion des Selbstverständlichen zunehmend in Frage gestellt wird“ und sich altbewährte und neu aufkommende Deutungsmuster in der Auseinandersetzung befinden (S. 73). Eine solche Situation ist auch für die Phase der Interviewdurchführung anzunehmen, die durch mediale, gesellschaftliche und politische Diskussionen rund um die sogenannte *Flüchtlingskrise* in den Jahren 2015 und 2016 geprägt war.

Kennzeichnend für die Deutungsmusteranalyse ist, dass sie auf der Suche nach Erklärungen über die individuelle Ebene hinausgeht und soziale Strukturen als handlungsleitende

und rahmengebende Komponente anerkennt (Lüders & Meuser, 1997). Sie ist somit für die Bearbeitung von Fragestellungen geeignet, die sich nicht nur für die Orientierungen von Akteur*innen interessieren, sondern auch für die gesellschaftliche Bedingtheit dieser Orientierungen und die Art und Weise wie sich gesellschaftliche Diskurse in ihnen ablagern (Bögelein & Vetter, 2019). Bögelein und Vetter (2019) beschreiben Deutungsmuster als „kollektiv geteilte Wissensbestände“ (S. 14), die Individuen Bewertungs- und Handlungsorientierungen bereitstellen und ihnen dabei helfen, komplexe Situationen auszu-deuten und zu bewältigen. Deutungsmuster werden im Rahmen von Sozialisationsprozessen und in der Auseinandersetzung mit medialen und gesellschaftlichen Diskursen erworben und geformt (Bögelein & Vetter, 2019). Sie weisen eine hohe Stabilität und Gültigkeit auf, wobei sie grundsätzlich als transformierbar und entwicklungs offen gelten (Bögelein & Vetter, 2019; Lüders & Meuser, 1997). Zu berücksichtigen ist, dass Deutungsmuster, obwohl sie „eine Form kollektiven Wissens“ darstellen, „zugleich (in Form von individuellen Derivationen) im Subjekt wirksam werden“ können (Bögelein & Vetter, 2019, S. 15). Diese individuellen Adaptionen bzw. Variationen von Deutungsmustern, die auch in der vorliegenden Arbeit eine Rolle spielen, lassen sich u. a. durch unterschiedliche familiäre und milieuspezifische Hintergründe erklären, in die Individuen beim Erwerb von Wissensbeständen eingebettet sind (Bögelein & Vetter, 2019). Auch Lüders und Meuser (1997) weisen darauf hin, dass „der Geltungsbereich eines Deutungsmusters [...] zwischen der Gesamtgesellschaft und einzelnen sozialen Gruppen“ variiert (S. 59).

Im Gegensatz zu anderen qualitativen Ansätzen (objektive Hermeneutik, dokumentarische Methode) ist für die Deutungsmusteranalyse kein spezifisches bzw. einheitliches Auswertungsverfahren erarbeitet worden. Lüders und Meuser (1997) zufolge lassen sich Deutungsmuster über verschiedene Wege der qualitativen Sozialforschung einholen. Konsens besteht darin, dass die Erstellung von Typologien mittels fallkontrastierender Vergleiche über den gesamten Textkorpus hinweg ein probates Vorgehen darstellt (Lüders & Meuser, 1997; Ullrich, 1999).

„Ein Deutungsmuster wird also rekonstruiert, indem alle Stellungnahmen zu einem definierten Bezugsproblem systematisch hinsichtlich der Gemeinsamkeiten und Unterschiede miteinander verglichen werden. Sobald dabei typische, d. h. mehrfach vorzufindende und konsistente (sinnhafte) Begründungen und Situationsdefinitionen erkennbar sind, kann von einem sozialen Deutungsmuster ausgegangen werden“ (Ullrich, 1999, S. 443).

Dieser Grundgedanke war auch für die vorliegende Arbeit handlungsleitend. Da der Deutungsmusteransatz kein bestimmtes Analyseverfahren nahelegt, wurde zur systematischen Auswertung ein diskursanalytisches Verfahren (Jäger, 2003) herangezogen, das fallkontrastierende Vergleiche fordert und dadurch die Identifikation von Deutungsmustern

stützt. Die Auswertung sah konkret wie folgt aus: Um die Deutungsmuster der befragten Lehrkräfte herauszuarbeiten, wurden die Interviews zunächst vorbereitend entlang der im Leitfaden thematisierten Inhalte basiscodiert. Dieser Schritt zielte darauf ab, die Menge des Datenmaterials handhabbar zu machen und die Sequenzen für eine nachfolgende vertiefende Analyse vorzustrukturieren. Die zum Thema Flucht codierten Textpassagen aller Interviews wurden im Anschluss unter einem diskursanalytischen Fokus orientiert an Jäger (2003) ausgewertet und interpretiert. Jägers Analyseverfahren kam hierbei zur Anwendung, da es mit der Deutungsmusteranalyse kompatibel ist und bereits von ihr erprobt wurde, um die Diskursverschränkung von Ethnisierung und Sexismus in einer Interviewstudie zu analysieren. Konkret zielte ihre Untersuchung darauf ab, die Art und Weise näher zu beleuchten, wie über das Geschlechterverhältnis von Migrant*innen und Geflüchteten gesprochen wird. Zu diesem Zweck entwickelte sie ein fünfschrittiges Vorgehen, das darauf ausgerichtet ist, den eng verwobenen Diskurs von Ethnisierung und Sexismus sukzessive zu verdichten. Angelehnt an Jäger (2003) erfolgten im Rahmen der Interviewauswertung die folgenden Analyseschritte, die in den einzelnen Publikationen teils leicht modifiziert bzw. ergänzt wurden:⁸

1. *Historische Aufbereitung und Vergegenwärtigung der Diskurse:* Im Zuge dieses ersten Schrittes wurden die Diskursstränge um Flucht/Migration und Geschlecht sowie ihre Verschränkungen unter Berücksichtigung der gegenwärtigen Verhältnisse und historischen Entwicklungen aufgearbeitet. Um die aktuelle Diskursverschränkung zu skizzieren, wurden diskursanalytische Arbeiten zur *Flüchtlingskrise* und zur Kölner Silvesternacht 2015/2016 zu Rate gezogen. Postkoloniale Forschungsarbeiten kamen zum Tragen, um die Diskursverschränkung aus einer historischen Perspektive zu beleuchten.

2. *Generierung der empirischen Grundlage und grundlegende Analyse der inhaltlichen Struktur:* Dieser Schritt umfasste die Auswahl der Interviewteilnehmer*innen und die Durchführung der Interviews. Wie das Vorgehen in diesen Bereichen aussah, ist in den vorherigen Passagen geschildert worden. Diese Stufe schloss auch die grundlegende Analyse der Interviews in ihrer inhaltlichen Struktur ein. Jäger (2003) folgend beinhaltete diese Strukturanalyse die Identifikation der in den Interviews angesprochenen Themen sowie der genutzten Redefiguren. Redefiguren und Muster, die in dieser ersten Sichtung

⁸ Die Analyseschritte wurden auch im Artikel „Sportunterricht im Kontext von Flucht und Migration – eine postkoloniale Perspektive“ verfolgt, der nicht auf die Analyse der Verschränkungen von Flucht und Gender ausgerichtet ist. Das von Jäger (2003) entwickelte Instrument erwies sich in der Analyse aber als durchaus gewinnbringend, um den postkolonialen Diskurs um Flucht/Migration (abseits von Geschlecht) nachzuzeichnen.

der Interviews auffielen, waren z. B. *Wir* – die *Anderen*, Tradierung monolingualer Standards.

3. *Synoptische Analyse*: In dieser Analysephase stand der Fallvergleich im Mittelpunkt. Vergleichskriterien, die in der vorliegenden Interviewstudie herangezogen wurden, sind das Geschlecht sowie die Migrationserfahrungen der Lehrkräfte, die Schulform, an der sie tätig sind und die Beschulungsform der geflüchteten Schüler*innen (Regelklasse vs. internationale Klasse).

4. *Feinanalyse markanter Textpassagen*: Im Zuge des vierten Analyseschrittes wurde eine Feinanalyse von Textpassagen durchgeführt, in denen postkoloniale Motive und Verschränkungen von Flucht und Geschlecht im Mittelpunkt standen. Hier ging es darum, herauszuarbeiten, inwiefern Alltagsdiskurse im Sprechen der Lehrkräfte über die Schüler*innen reproduziert werden. Um dies zu untersuchen, fokussierte die Analyse semantische und linguistische Aspekte, wie sprachliche Anspielungen, bildhafte Sprache, Wortwiederholungen.

5. *Einbettung der Befunde in den diskursiven Kontext*: Die erarbeiteten Ergebnisse wurden in diesem Schritt auf den diskursiven Kontext bezogen und vor diesem Hintergrund eingeordnet. Von Interesse war es herauszufinden, inwiefern sich die gesellschaftlichen Diskurse in den Deutungsmustern der Lehrkräfte widerspiegeln.

4.2 Quantitative Studie

In zeitlicher Überschneidung mit der Interviewstudie wurde im Rahmen des übergeordneten Forschungsprojektes eine Fragebogenerhebung mit Sportlehrkräften zu den Themen Heterogenität und Inklusion im Sportunterricht durchgeführt. Der eingesetzte Fragebogen enthielt neben Fragen zu soziodemographischen Daten und übergreifenden inklusions- und heterogenitätsbezogenen Themen (Einstellungen, Kompetenzen, Relevanz von Unterschieden zwischen Schüler*innen) auch eine Itematterie, die sich auf die Erfahrungen der Sportlehrkräfte mit geflüchteten Schüler*innen bezog. Die Auswertung dieser Itematterie und die Diskussion der Befunde machen den Inhalt des vierten dissertationsrelevanten Artikels aus (Bartsch et al., 2021).

Konstruktion des Erhebungsinstruments

Die Entwicklung der Items zu geflüchteten Schüler*innen im Sportunterricht erfolgte in mehreren Schritten. Zunächst wurden bestehende Studien und Fragebögen zu Migration, Integration (und Sport) gesichtet (z. B. Braun & Finke, 2010; Han-Broich, 2012; Kleindienst-Cachay, Cachay & Bahlke, 2012). Da keines der vorhandenen Instrumente für die Beantwortung der Forschungsfragen geeignet erschien, wurde auf Grundlage der vorhandenen Arbeiten ein neues Instrument konstruiert. Dieses wurde mit im Beruf stehenden Sportlehrkräften und innerhalb des erweiterten Projektteams, welches Forscher*innen mit Expertise im Bereich der Sportdidaktik, Sportsoziologie und Inklusionsforschung umfasst, diskutiert. Das Ergebnis mehrerer Diskussions- und Anpassungsrunden war ein Block aus 19 Items, zu dem die Befragten mithilfe einer fünfstufigen Likert-Skala Stellung beziehen sollten. Das Antwortspektrum reichte von 1 bis 5 (1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = teils teils, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft völlig zu). Konkret waren die Lehrkräfte gebeten, sich im Rahmen der Befragung mit folgenden Items auseinanderzusetzen:

- Schüler/-innen mit und ohne FH [= Fluchthintergrund] lernen im Sportunterricht voneinander.
- Schüler/-innen ohne FH haben im Sportunterricht Berührungsängste gegenüber Schüler/-innen mit FH.
- Der koedukative Sportunterricht ist für Schüler/-innen mit FH eine ungewohnte Erfahrung.
- Schüler/-innen mit und ohne FH unterstützen sich gegenseitig im Sportunterricht.
- Schüler/-innen mit FH verbessern im Sportunterricht ihre sprachlichen Fähigkeiten.
- Schüler/-innen mit FH bringen sportbezogene Vorkenntnisse aus ihren Herkunftsländern in den Sportunterricht ein.
- Schüler/-innen mit FH sind in Entscheidungsprozesse im Sportunterricht eingebunden.
- Schüler/-innen mit FH wirken im Sportunterricht abgelenkt bzw. unkonzentriert.
- Zwischen Schüler/-innen mit und ohne FH kommt es im Sportunterricht zu Kommunikationsschwierigkeiten.
- Schüler/-innen mit FH können ihre Wünsche und Bedürfnisse in den Sportunterricht einbringen.
- Schüler/-innen mit FH werden von Schüler/-innen ohne FH im Sportunterricht akzeptiert.
- Schüler/-innen mit FH machen im Sportunterricht motiviert mit.
- Schüler/-innen mit FH bleiben im Sportunterricht eher unter sich.

- Schüler/-innen mit FH vertreten im Sportunterricht abweichende Ansichten über Geschlechterrollen im Vergleich zu Schüler/-innen ohne FH.
- Der Umgang mit Körperkontakt bzw. Nähe ist für Schüler/-innen mit FH im Sportunterricht eine ungewohnte Erfahrung.
- Schüler/-innen mit FH äußern im Sportunterricht Sorgen über ihre Zukunft.
- Schüler/-innen mit FH lernen im Sportunterricht für sie ungewohnte Sportarten und Bewegungsformen.
- Zwischen Schüler/-innen mit und ohne FH kommt es im Sportunterricht zu Konflikten.
- Schüler/-innen mit FH übernehmen im Sportunterricht Aufgaben bzw. Funktionen (z. B. Teamkapitän/-in, helfen und sichern, organisieren).

Vorgehen und Stichprobe

Die Untersuchung wurde durch die Ethikkommission der Deutschen Sporthochschule Köln genehmigt und fand im Jahr 2017 in Nordrhein-Westfalen statt. Die Akquise der Teilnehmer*innen erfolgte über E-Mail-Korrespondenz an Schulen, private Kontakte und mit Unterstützung der Bezirksregierung, die es ermöglichte, Lehrkräfte im Rahmen von Dienstbesprechungen zu befragen. Interessierte, die sich dazu bereit erklärten, an der Erhebung teilzunehmen, erhielten Fragebögen samt Einverständniserklärungen und falls benötigt frankierte Rückumschläge. Die Studienteilnahme, die anonymisiert und freiwillig war, nahm in etwa 25 Minuten in Anspruch. Die Stichprobe belief sich auf $N = 958$ Sportlehrer*innen. Da nicht alle Teilnehmer*innen Erfahrungen mit geflüchteten Schüler*innen im Sportunterricht aufwiesen und die entsprechenden Items ausließen, reduzierte sich die für die Auswertung gültige Fallzahl auf $N = 491$.

Das Alter dieser Personen liegt zwischen 23 und 65 Jahren ($M = 39.17$, $SD = 10.28$). 201 (40,9%) der Teilnehmenden sind männlich und 288 (58,7%) weiblich, zwei Personen haben keine Angaben zum Geschlecht gemacht. Die Stichprobe bildet somit die Geschlechterverteilung der Sportlehrkräfte in Nordrhein-Westfalen im Schuljahr 2016/2017 ab. Damals waren 41,8% der Sportlehrkräfte männlich und 58,2% weiblich (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSW NRW], 2017). Einen Migrationshintergrund, definiert nach Statistischem Bundesamt (2020) als eigene nicht-deutsche Staatsangehörigkeit oder ein Elternteil mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit, weisen 33 (6,7%) der Befragten auf. Die Befragten sind an verschiedenen Schulformen tätig, die das deutsche Schulsystem in seinen grundlegenden Ausprägungen repräsentieren: Grund-, Haupt-, Real-, Gesamtschule, Gymnasium, Berufskolleg. 197 (40,1%) sind an Grundschulen tätig, 143 (29,1%) an Gymnasien, 55 (11,2%) an Gesamtschulen, 40

(8,1%) an Hauptschulen, 37 (7,5%) an Berufskollegs und 19 (3,9%) an Realschulen. Die relative Verteilung der befragten Sportlehrer*innen nach Schulformen unterscheidet sich dadurch leicht von der Situation im Schuljahr 2016/2017. Damals waren 31,6% der Sportlehrkräfte an Grundschulen, 24,8% an Gymnasien, 18,3% an Gesamtschulen, 9,8% an Realschulen, 9,5% an Berufskollegs und 6% an Hauptschulen beschäftigt (MSW NRW, 2017).

Auswertungsstrategie

Die Auswertung der Daten erfolgte mithilfe von IBM SPSS Statistics (Version 26). Zur grundlegenden Aufbereitung des Datensatzes wurden zunächst die invertiert gepolten Items umcodiert. Anschließend wurde die interne Konsistenz der Item-Skala mittels Cronbachs α bestimmt. Im Falle geringer Trennschärfen ($< .30$) wurden einzelne Items näher geprüft und gegebenenfalls entfernt (Bühner, 2011). In einem nächsten Schritt wurden die Items – nachdem ihre Eignung für faktoranalytische Modelle sichergestellt wurde (KMO = .83; MSA $> .66$; Bartlett's Test: $\chi^2 = 1840.602$, $df = 120$; $p < .000$) – einer Faktorenanalyse unterzogen, um eine Übersicht über die Faktorenstruktur zu erhalten. Da das neu entwickelte Erhebungsinstrument zuvor noch nicht zum Einsatz kam und daher einen explorativen Charakter hat, fiel die Wahl auf eine explorative Faktorenanalyse. Die Extraktion der Faktoren fand auf Basis einer Hauptachsenanalyse statt, die – anders als die Hauptkomponentenanalyse – nicht lediglich der Informationsreduktion dient, sondern darauf zielt, die Korrelation der Items durch wenige, gleichförmige Faktoren vorauszusagen (Bühner, 2011). Die Bestimmung der Faktorenanzahl erfolgte mittels Parallelanalyse (Horn, 1965), die als verlässliche und erprobte Extraktionsmethode gilt (Bühner, 2011) und eine Drei-Faktoren-Lösung vorschlug. Ergänzend wurden der Scree-Plot und die theoretischen Hintergründe in das Extraktionsverfahren miteinbezogen. Gemäß Bühner (2011) wurde zur Klärung und Vereinfachung der Datenstruktur eine (oblique) Promax-Rotation gewählt, bei der die Faktoren korreliert sein dürfen. Items mit einer niedrigen Ladung ($< .40$) wurden sukzessive aus der Analyse entfernt, da die Annahme bestand, dass nur höhere Ladungen substantielle Werte darstellen (Field, 2009). Die extrahierten Faktoren wurden mit Cronbachs α auf Reliabilität getestet, bevor sie entsprechend der theoretischen Konzeptualisierung benannt und interpretiert wurden.

Anschließend wurde für jeden Faktor ein Mittelwert berechnet, der die Grundlage für die weiterführende Analyse bildete. Um diesen Mittelwert zu erhalten, wurden die jeweiligen Items eines Faktors addiert und durch die Anzahl der Items im Faktor dividiert. Diese neuen Variablen wurden gespeichert und auf Mittelwertunterschiede zwischen Gruppen

untersucht. Im Fokus standen hierbei Unterschiede hinsichtlich des Geschlechts, des Migrationshintergrunds und der Schulform der Lehrkräfte. Durch die Sichtung von Q-Q-Plots konnte visuell sichergestellt werden, dass die Daten annähernd normalverteilt sind und sich für parametrische Testverfahren eignen (Field, 2009). Für die Merkmale Geschlecht und Migrationshintergrund wurden t-Tests für unabhängige Stichproben durchgeführt (Field, 2009). Die Gruppenunterschiede bezüglich der Schulform wurden mithilfe einer einfaktoriellen Varianzanalyse überprüft. Um die in der Varianzanalyse sichtbar gewordenen Gruppenunterschiede zu konkretisieren, kam aufgrund unterschiedlicher Gruppengrößen und Varianzhomogenität der Post-Hoc-Test GT2 nach Hochberg zur Anwendung (Field, 2009).

5. Publikationen

5.1 Artikel I: Flucht – Migration – Gender: Differenzwahrnehmungen im Sportunterricht durch Lehrkräfte

Bartsch, F., Hartmann-Tews, I., Wagner, I. & Rulofs, B. (2019). Flucht – Migration – Gender: Differenzwahrnehmungen im Sportunterricht durch Lehrkräfte. *Sport und Gesellschaft*, 16(3), 237-264.

Abstract: Im vorliegenden Beitrag wird vor dem Hintergrund diskursiv verhandelter Topoi über Geflüchtete untersucht, inwiefern Sportlehrkräfte geflüchtete Schüler*innen als ‚Anderere‘ wahrnehmen. Angesichts der binären Geschlechterordnung, die sowohl im Sport als auch im Diskurs um Geflüchtete reproduziert wird, liegt der Schwerpunkt hierbei auf der geschlechterbezogenen Konstruktion von ‚Anderssein‘. Dafür werden der Forschungsstand und konstruktivistische und postkoloniale Theoriebezüge skizziert sowie 31 Interviews mit Sportlehrkräften unter einem diskursanalytischen Fokus ausgewertet. Die Befunde legen nahe, dass der Umgang mit geflüchteten Schüler*innen mit dem Normalitätsverständnis der Interviewten und der Institution Schule bricht. Darüber hinaus lassen sich fluchtbezogene Konstruktionsmuster erkennen, die durch die Körperzentrierung des Sportunterrichts besonders aktualisiert und von den Befragten geschlechtstypisierend und kulturell ausgedeutet werden.

5.2 Artikel II: Sportunterricht im Kontext von Flucht und Migration – eine postkoloniale Perspektive

Bartsch, F. (2020). Sportunterricht im Kontext von Flucht und Migration – eine postkoloniale Perspektive. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 8(2), 99-119.

Abstract: Der Beitrag untersucht, inwieweit bei Sportlehrkräften hinsichtlich ihrer unterrichtlichen Gestaltung und in Bezug auf geflüchtete Schüler*innen kolonial geprägte Diskurse zum Tragen kommen. Hierzu werden drei theoretisch abgeleitete Untersuchungsbereiche genauer beleuchtet: Vermittlung von Gehorsam und Disziplin, Weitergabe westlich-christlich geprägter Normen und Werte, Tradierung monolingualer Standards. Die Untersuchungsgrundlage bilden Interviews mit 31 Sportlehrer*innen aus unterschiedlichen Schulformen, die vor dem Hintergrund einer postkolonialen Theorieperspektive und mittels eines diskursanalytischen Verfahrens ausgewertet werden. Die Befunde liefern Ansatzpunkte für die Aktualität bzw. Kontinuität kolonialer Elemente im Sportunterricht.

5.3 Artikel III: Intersections of forced migration and gender in physical education

Bartsch, F. & Rulofs, B. (2020). Intersections of forced migration and gender in physical education. *Frontiers in Sociology*, 5(539020), 1-14. <https://doi.org/doi:10.3389/fsoc.2020.539020>

Abstract: Rising refugee movements have affected global society in general and the social system of sports in particular. The main structures and discourses of the sports system are also reflected in physical education (PE) at schools, which can, therefore, be regarded as an integral part of it. PE can play a significant role in the sports biographies of young people from refugee backgrounds. It is the only organizational framework of sports that all children and adolescents experience, and for many young people from refugee backgrounds it is the first and sometimes the only context in which they come into contact with sports in the host country. Consequently, PE teachers have a special opportunity to support students from refugee backgrounds in discovering their sports-related interests and to encourage them to deepen these interests outside school. Research suggests that teachers interact with learners from refugee backgrounds with stereotypical expectations for how they should behave and act. These expectations are structured along gender specific logics, with male persons from refugee backgrounds often being classified as violent and threatening and female individuals from refugee backgrounds as fragile and oppressed. Against this background, through an interview study with 31 PE teachers from schools in Germany, we investigate teachers' perspectives on young people from refugee backgrounds. Specifically, we examine which intertwined gendered and racialized patterns of perception and interpretation become apparent when PE teachers talk about this group of students. Constructivist, intersectional, and postcolonial approaches are used to analyze the interviews and answer the research questions. The analytical screening of the interviews reveals that gendered and racialized perceptions of threat and vulnerability dominate the teachers' mindsets. Four main patterns that follow these gendered and racialized thoughts can be detected in the data material: victimization and vulnerabilization, notions of threat and impulsivity, claims for assimilation and normalization, and demands for discipline. These perceptions can influence the developmental opportunities of students from refugee backgrounds and reduce their participation and involvement in school sports and out-of-school sports contexts. Based on these results, we discuss strategies that might support (future) teachers in breaking stereotypes and overcoming narrow perceptions of young people from refugee backgrounds

5.4 Artikel IV: Students from refugee backgrounds in physical education: A survey of teachers' perceptions

Bartsch, F., Wagner, I. & Rulofs, B. (2021). Students from refugee backgrounds in physical education: A survey of teachers' perceptions. *European Physical Education Review*. <https://doi.org/10.1177/1356336X211000766>

Abstract: Sport and physical education (PE) are considered important platforms for introducing people from refugee backgrounds to their new environment. However, studies dealing with the specific role of PE in this context are scarce, although it is often the first and sometimes only setting in which people from refugee backgrounds come into contact with sport in the host country. To this end, this study attempts to shed light on how teachers—considered key actors in the resettlement process—perceive students from refugee backgrounds and their integration in PE. In this study, teachers' perceptions are defined as individually constructed truths influenced by biographical circumstances (migration experiences), socio-demographic characteristics (gender) and the environment (school type). We used integration theories to operationalise teachers' perceptions, from which we derived a three-dimensional structure: cultural, structural-positional and communicative-interactive dimensions. Drawing on this theoretical foundation, quantitative data from a questionnaire administered to 491 PE teachers in Germany were analysed using exploratory factor analysis, t-tests and variance analysis. The factor analysis resulted in a three-factor solution. The mean value comparison of the factors on the descriptive level revealed that the communicative-interactive dimension had slightly higher values than the other two dimensions. Furthermore, there were significant differences in perceptions in terms of gender and school type. Based on our findings, we suggest that teachers should be made aware that their views on students are never neutral and are shaped by various factors, especially gender and school type.

6. Diskussion und Einordnung der empirischen Befunde

Die vier Veröffentlichungen haben vielfältige Einzelergebnisse zutage gebracht, die im Folgenden mit Bezug auf die beiden zentralen Forschungsfragen und unter Berücksichtigung des Forschungsstands und des Theoriegerüsts zusammengeführt werden. Zunächst werden die im Rahmen der Interviews identifizierten Deutungsmuster, in denen sich die Vorstellungen von Lehrkräften hinsichtlich geflüchteter Schüler*innen im Sportunterricht widerspiegeln, eingeordnet und diskutiert. Die Ausführungen sollen auch die erste Forschungsfrage beantworten: **Welche Deutungsmuster kommen zum Ausdruck, wenn Sportlehrkräfte über geflüchtete Schüler*innen sprechen und wie können diese Muster vor dem Hintergrund des theoretischen Bezugsrahmens interpretiert werden?**

Sowohl die Interviews als auch die schriftliche Befragung lassen individuelle Derivationen dieser Deutungsmuster erkennen, die mit dem Geschlecht und den Migrationserfahrungen der Befragten, der Schulform sowie der Beschulungsform von Geflüchteten in Zusammenhang stehen. Diese Differenzierung, die den Schwerpunkt des Kapitels 6.2 bildet, zielt auf die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage ab: **Inwiefern unterscheiden sich die Deutungsmuster und sozialen Konstruktionen der Sportlehrkräfte in Bezug auf geflüchtete Schüler*innen hinsichtlich verschiedener sozialstruktureller Aspekte der Akteur*innen und der Institution Schule?** Das Kapitel schließt mit der Reflexion des Forschungsprozesses, der nicht frei von inhaltlichen und methodischen Limitationen war und der eigenen Rolle als Forscherin ab.

6.1 Zentrale Deutungsmuster

Aus den qualitativen Daten lassen sich über die drei Veröffentlichungen (Bartsch, 2020; Bartsch et al., 2019; Bartsch & Rulofs, 2020) hinweg sechs zentrale Deutungsmuster von Sportlehrkräften in Bezug auf geflüchtete Schüler*innen ermitteln. Der Fokus liegt auf solchen Deutungsmustern, die an die theoretischen Ankerpunkte anschließen und mitunter erst durch ihr kritisches Potential sichtbar werden. Dieses kritische Potential ist in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Migration in pädagogischen Kontexten bislang noch unausgeschöpft (Messerschmidt, 2020), weshalb es hier im Vordergrund steht. Grundsätzlich ist aber zu betonen, dass in den Interviews auch Deutungen von geflüchteten Schüler*innen vorliegen, die nicht den kritisch-feministischen bzw. postkolonialen Diskurs widerspiegeln. Aufgrund der Fragestellungen und des gewählten Theorierahmens können diese Äußerungen jedoch hier nicht prominent abgebildet werden (siehe auch Kapitel 6.3). Für die identifizierten Deutungsmuster, die in den nächsten Absätzen unter

Einbezug der Literatur zur Diskussion gestellt werden, wurden folgende Bezeichnungen gewählt: *Irritationen und Othering, Viktimisierungen und Vulnerabilisierungen, Bedrohungs- und Impulsivitätsvorstellungen, Assimilationserwartungen, Disziplinierungs- und Erziehungsansprüche und Tradierung monolingualer Standards.*

6.1.1 Irritationen und Othering

Die Interviews zeigen, dass der Umgang mit geflüchteten Schüler*innen für einen Großteil der Lehrkräfte zum Befragungszeitpunkt noch etwas Neues bzw. Besonderes ist. Viele sind im Zuge der gestiegenen Zuwanderung in den Jahren 2015 und 2016 zum ersten Mal mit geflüchteten Heranwachsenden (im Sportunterricht) in Berührung gekommen (Bartsch et al., 2019). Vor diesem Hintergrund und angesichts dessen, dass Schulen in Deutschland in der Regel von monolingualen, -religiösen und -kulturellen Voraussetzungen bei Schüler*innen ausgehen (Gogolin, 1994; Karakaşoğlu & Klinkhammer, 2016), lässt sich gut einordnen, dass die Sportlehrkräfte von Situationen mit Geflüchteten berichten, die ihre Normalitätserwartungen irritieren. Diese *Irritationen* beziehen sich primär auf die Sprachkenntnisse der Schüler*innen, ihre religiösen Hintergründe, ihre sportbezogenen Vorerfahrungen und ihre (potentiellen) Leidensgeschichten im Kontext von Flucht, Krieg und Gewalt (Bartsch et al., 2019). Diese Faktoren sind bislang unbekanntes Terrain für die Lehrkräfte, die mehrheitlich in Deutschland sozialisiert wurden und in nur zwei Fällen eine familiäre Migrationsgeschichte aufweisen. Insgesamt sprechen diese Hintergrundinformationen dafür, dass die im Interviewmaterial identifizierten Brüche mit den pädagogischen Normalitätserwartungen in erster Linie aus den unterschiedlichen Biographien und Lebenssituationen resultieren, in die Sportlehrkräfte und Geflüchtete eingebettet sind (Gieß-Stüber et al., 2020). Zum Tragen kommt hier die von Mecheril (2004) beschriebene „habituelle Disponiertheit“ (S. 148) der Individuen.

Konkret sichtbar werden diese Irritationen und Brüche daran, dass Lehrkräfte Schüler*innen ohne Fluchterfahrung als Norm und geflüchtete Schüler*innen als von dieser Norm abweichende *Andere* beschreiben. Die Interviewpartner*innen nutzen in diesem Zusammenhang zum einen homogenisierende und zum anderen abgrenzende und bipolare Zuschreibungen, die sich auf emotionale Probleme, aber auch auf die besondere Schüchternheit, Zurückhaltung, Motivation, Wissbegierde und Dankbarkeit beziehen, die Geflüchteten zugesprochen werden (Bartsch et al., 2019). Zum Vorschein kommt hier das in der postkolonialen Forschung verankerte Konzept des *Othering* (Said, 1978; Spivak, 1985). Typisch und gleichzeitig problematisch ist, dass damit meist eine Distanzierung verbunden ist, die die *Anderen* abwertet und ihnen negative Eigenschaften zuschreibt. Allerdings wird die klassische Definition von *Othering* in den Gesprächen auch aufgebrochen, indem

geflüchteten Schüler*innen Eigenschaften attestiert werden, die sie in einem positiven Sinne von den Schüler*innen ohne Fluchterfahrung unterscheiden. So werden sie beispielsweise immer wieder als motivierter, dankbarer und wissbegieriger als die *normalen* Schüler*innen ohne Fluchtgeschichte beschrieben (Bartsch et al., 2019). Ungeachtet dessen beinhalten aber auch diese eher positiven Einschätzungen Differenzierungen, die auf eine klare Dichotomie zwischen *Wir* und die *Anderen* hindeutet. Insgesamt ergänzen diese empirischen Befunde zu *Othering* im Sportunterricht die Studienergebnisse von Riegel (2016), die herausgearbeitet hat, dass *Othering* gerade in solchen Situationen relevant wird, die Lehrkräfte als uneindeutig und überfordernd bewerten und Unsicherheit hervorrufen. *Othering* und das damit verknüpfte Zurückgreifen auf altbewährte Deutungsmuster kann vor diesem Hintergrund auch als Weg der Lehrkräfte verstanden werden, die für sie neuen Anforderungen im Sportunterricht der Migrationsgesellschaft zu bewältigen, für die bislang noch keine erprobten Handlungsorientierungen vorliegen (Bögelein & Vetter, 2019).

6.1.2 Viktimisierungen und Vulnerabilisierungen

Ein weiteres Deutungsmuster der Sportlehrkräfte bezieht sich auf *Viktimisierungen und Vulnerabilisierungen*, die in erster Linie hinsichtlich geflüchteter Schülerinnen hervorgebracht werden (Bartsch et al., 2019; Bartsch & Rulofs, 2020). Da Frauen und Mädchen im Kontext der Flucht besonderen Gefahren wie sexualisierter und geschlechterbasierter Gewalt ausgesetzt sind (Schouler-Ocak & Kurmeyer, 2017), was auch medial immer wieder Thema ist, ist dieser Befund zunächst nicht überraschend. Dieses Ergebnis spricht dafür, dass Lehrkräfte für potentielle Negativerlebnisse sensibilisiert sind, was im positiven Sinne dazu beitragen kann, dass geschlechterbezogene Leidens- und Gewalterfahrungen, die nicht von der Hand zu weisen sind, ernst genommen und anerkannt werden.

Ungeachtet dessen zeigt sich in den Interviews, dass die befragten Lehrkräfte geflüchtete Schülerinnen mehrfach pauschalisierend und auf spekulativer Basis als vulnerable und traumatisierte Opfer beschreiben. Diese *Viktimisierungen und Vulnerabilisierungen* zeichnen sich durch eine prägnante Konstruktion von Geschlechterbinarität sowie fluchtbezogene und kulturalisierenden Zuschreibungen aus (Bartsch et al., 2019; Bartsch & Rulofs, 2020). Sie verengen damit den Blick und werden den komplexen Lebensrealitäten geflüchteter Schülerinnen nicht gerecht. Vielmehr verleiten spekulative Zuschreibungen solcher Art dazu, andere lebensgeschichtliche Aspekte außer Acht zu lassen, wodurch den Betroffenen Handlungsmacht abgesprochen wird. Geflüchtete Mädchen werden so zu ohnmächtigen Opfer stilisiert, wodurch ihre individuellen Hintergründe und Ressourcen im Verborgenen bleiben (Krause, 2017). Diese Beschreibungen verweisen zugleich auf das

postkoloniale Muster der fragilen und zu befreienden *fremden* Frau, in das neben geschlechterbezogenen Zuschreibungen auch Kulturalisierungen und Religionisierungen miteinfließen (Castro Varela & Sarfert, 2020). Obendrein spiegelt sich in diesen Äußerungen das „Konzept des ‚Flüchtlings als Opfer‘“ (Niedrig & Seukwa, 2010, S. 185) wider, das durch dichotome Geschlechterkonstruktionen strukturiert ist. So lässt sich in den Interviews erkennen, dass geflüchtete Schülerinnen in den Konstruktionen der Lehrkräfte durch die ihnen zugeschriebene Opferrolle mit dem Bild des *echten Flüchtlings* korrespondieren, der Schutz wirklich verdient hat (Bartsch et al., 2019; Bartsch & Rulofs, 2020).

Insgesamt unterstützen diese Befunde aus dem Sportunterricht die Ausführungen empirischer Arbeiten aus anderen gesellschaftlichen Kontexten, die bereits zuvor aufdecken konnten, dass geflüchtete Mädchen, Frauen und Kinder oft als besonders leidend und schutzwürdig wahrgenommen werden (Krause, 2017; Messerschmidt, 2020; Niedrig & Seukwa, 2010). Die Ergebnisse dieser Arbeit deuten ferner darauf hin, dass die Konstruktionen der Lehrkräfte durch das Setting des Sportunterrichts nochmal eine besondere Färbung erhalten. So können Aspekte, die Vulnerabilität signalisieren und aktualisieren (z. B. Narben, körperliche Verletzungen), gerade im Fach Sport in den Fokus geraten (Bartsch et al., 2019; Bartsch & Rulofs, 2020). Schließlich bildet der Körper das zentrale Darstellungs- und Handlungsmedium im Sport(-Unterricht), so dass davon auszugehen ist, dass die körperlichen Merkmale der Akteur*innen dort in besonderem Maße zum Thema werden und Aufmerksamkeit erregen (Alkemeyer & Bröskamp, 1996). Insbesondere der Schwimmunterricht, in dem besondere Bekleidungsregeln vorliegen, scheint – so Aussagen aus den Interviews – Vorstellungen von Verletzlichkeit und Verwundbarkeit zu triggern (Bartsch & Rulofs, 2020). Dass der Sportunterricht nochmal spezifische Konstruktionen hervorruft, ist v. a. in Anbetracht des Intersektionalitätsansatzes von Relevanz, der den Untersuchungskontext als wichtiges Analysekriterium benennt (Crenshaw, 1989).

6.1.3 Bedrohungs- und Impulsivitätsvorstellungen

Als drittes Deutungsmuster lassen sich in den Interviews *Bedrohungs- und Impulsivitätsvorstellungen* erkennen, die sich primär auf geflüchtete Jungen beziehen. Sie werden von den Interviewten als eher wild, verletzungsmächtig, zügellos und aggressiv beschrieben (Bartsch et al., 2019; Bartsch & Rulofs, 2020). Vergleichbare Beobachtungen, die *fremde* Männer als hypermaskulin und patriarchal kennzeichnen und in denen sich Geschlechterkonstruktionen mit Konstruktionen von Kultur und Religion vermengen, wurden bereits für andere gesellschaftliche Kontexte empirisch dokumentiert (Fegter, 2013; Messerschmidt, 2018, 2020; Tunç, 2017). Hervorzuheben sind hier die Medienanalysen zu den Ereignissen rund um die Kölner Silvesternacht 2015/2016, die aufdecken konnten, dass die schon

bestehenden kolonial geprägten Männlichkeitsvorstellungen infolgedessen eine Verschärfung erfahren haben und dass *fremde* Männer seit *Köln* in besonderem Maße als rückständig und gefährlich gelten (Messerschmidt, 2018, 2020). In eine ähnliche Stoßrichtung weist die Untersuchung von Fegter (2013), die für den Bildungskontext eruiert wurde, dass „ethnisch markierte Jungenmännlichkeit“ im Vergleich zu *deutscher* „Jungenmännlichkeit“ eher als bedrohlich und kriminell repräsentiert wird (S. 34). Diese Konstruktionen können dazu führen, dass nicht-*deutschen* Jungen der „Kind-Status“ und die damit verbundene Zuwendung der Pädagog*innen verwehrt bleiben (Fegter, 2013, S. 38). Ähnliche Konstruktionen lassen sich auch im Interviewmaterial der vorliegenden Untersuchung erkennen (Bartsch et al., 2019; Bartsch & Rulofs, 2020).

Außerdem zeigen die eigenen Daten, dass geflüchteten Jungen mitunter nicht nur der „Kind-Status“ (Fegter, 2013, S. 38), sondern auch der Flüchtlingsstatus verweigert wird (Bartsch et al., 2019; Bartsch & Rulofs, 2020). Dies untermauert die empirischen Befunde von Niedrig und Seukwa (2010), die herausgearbeitet haben, dass der Diskurs um Geflüchtete dichotom strukturiert ist und sich in einen Opfer- und einen Bedrohungsdiskurs unterteilen lässt. Männliche Geflüchtete, die dem Opferklischee in der öffentlichen Wahrnehmung oft nicht entsprechen und andere Assoziationen als Leid und Hilflosigkeit hervorrufen, sind eng mit dem Bedrohungsdiskurs verknüpft. Sie gelten laut Niedrig und Seukwa (2010) daher weniger als *echte* und *wahre Flüchtlinge*. Hierbei gerät aus dem Blick, dass humanitäre Krisen wie Kriege alle Geschlechter betreffen und dass auch männliche Körper verwundbar sind und Leid im Kontext von Krieg und der Flucht erfahren haben (Schröder, Zok & Faulbaum, 2018). Die potentielle Verletzlichkeit aller Individuen – unabhängig ihres Geschlechts – bleibt so unausgesprochen. Stattdessen werden Personen, die die erforderlichen normativen Merkmale eines *echten Flüchtlings* nicht zu erfüllen scheinen – meist Männer –, sogar eher verdächtig, ihr Land nicht verteidigt zu haben und das Sozialsystem des Aufnahmelandes zu missbrauchen (Szczepanik, 2016).

Darüber hinaus lässt sich auf Basis der Daten konstatieren, dass die Konstruktionen von geflüchteten Jungen vermutlich auch durch das spezifische Setting des Sportunterrichts gerahmt sind. So legen vereinzelte Interviewpassagen nahe, dass die Nutzung von Spielgeräten wie Schlägern oder Bällen Bedrohungsvorstellungen aktualisiert (Bartsch & Rulofs, 2020). Dieser Befund untermauert die Relevanz des intersektionalen Anliegens, den Untersuchungskontext bei der Analyse von Ungleichheitsstrukturen einzubeziehen (Crenshaw, 1989).

6.1.4 Assimilationserwartungen

Die Befragten artikulieren in den Interviews allgemein ein hohes Bewusstsein für geschlechterbezogene Unterdrückungspraktiken und patriarchalische Geschlechterverhältnisse, die die Teilhabe von geflüchteten Mädchen am Sportunterricht beeinflussen können und daher ernst zu nehmen sind (Bartsch, 2020; Bartsch et al., 2019; Bartsch & Rulofs, 2020). Gleichzeitig offenbart das Datenmaterial aber auch *Assimilationserwartungen*, die auf den westlich-christlich orientierten Normalitätsannahmen der Befragten basieren. Sie zeigen sich in den Interviews insofern, als dass dort immer wieder westlich-christlich geprägte Standards als modern und selbstverständliche Grundlage interpersoneller Ordnungen im Fach Sport definiert werden. Der Islam und v. a. geflüchtete muslimische Schülerinnen werden in diversen Interviewpassagen als Abweichung von dieser Norm und als an vormodernen Traditionen Festhaltende charakterisiert (Bartsch, 2020; Bartsch et al., 2019; Bartsch & Rulofs, 2020). Die im Interviewmaterial identifizierten *Assimilationserwartungen* zielen also primär auf weibliche Geflüchtete ab, die aufgrund ihres kulturellen und religiösen (muslimischen) Hintergrunds vielfach als problematisch wahrgenommen werden (Bartsch, 2020; Bartsch et al., 2019; Bartsch & Rulofs, 2020). Diese Beobachtung verweist erneut darauf, dass intersektionale Verflechtungen in diesem Feld immer wieder relevant werden (Crenshaw, 1989).

Um die Notwendigkeit der Assimilation zu legitimieren, rekurren die Befragten auf sexualisierte und ethnisierte Defizitdiskurse (Bartsch, 2020; Bartsch et al., 2019; Bartsch & Rulofs, 2020), denen die postkolonial geprägte Idee der Emanzipation inhärent ist (Castro Varela & Sarfert, 2020). Inhalt dieser Diskurse sind Vorstellungen von unterdrückten weiblichen Kolonialsubjekten, die aus Perspektive mancher Studienteilnehmer*innen der Befreiung aus den vermeintlich repressiven vormodernen Geschlechterverhältnissen des Islam bedürfen (Bartsch, 2020; Bartsch et al., 2019; Bartsch & Rulofs, 2020). Als *Befreier* bieten sich in den Interviews männliche Lehrkräfte an (Bartsch & Rulofs, 2020), wodurch Parallelen zum postkolonialen Diskurs um die Rolle des weißen Mannes, des *Retters*, erkennbar werden (Castro Varela & Sarfert, 2020). Diese Beobachtung wird in Kapitel 6.2.1 vertieft.

Nach Meinung einiger Befragter lassen sich diese Assimilationsprozesse im Sport(-Unterricht) besser als in anderen Fächern bzw. Kontexten umsetzen (Bartsch, 2020; Bartsch & Rulofs, 2020), was an bereits existierende Befunde anschließt, die eurozentrische Denkmuster und Assimilationserwartungen im Sport fokussieren (Azzarito et al., 2017; Barker, 2019; van Doodewaard & Knoppers, 2016). Dass der Sportunterricht als vielversprechendes Setting wahrgenommen wird, um die geflüchteten Mädchen aus ihren als defizitär

gekennzeichneten Strukturen zu befreien und sie an die westliche Welt heranzuführen, begründen die Interviewpartner*innen mit seiner meist koedukativen Struktur und der Körperorientierung. Einige Lehrer*innen nutzen diese Möglichkeiten gezielt aus und bauen systematisch Organisations- und Bewegungsformen mit (geschlechtergemischtem) Körperkontakt in ihren Sportunterricht ein, um Assimilationsprozesse einzuleiten (Bartsch, 2020; Bartsch et al., 2019; Bartsch & Rulofs, 2020). Assimilationsbemühungen spiegeln sich also auch in der Gestaltung und pädagogischen Ausrichtung des Unterrichts wider, was an die Befunde Karakayalis anschließt (Karakayali, 2020a, 2020b; Karakayali et al., 2020).

Die damit verbundenen Absichten der Lehrkräfte sind vielfach wohl gemeint und zielen auf eine Verbesserung der Situation für die Mädchen ab. Jedoch werden durch solche Erzählungen, die dominante Diskurse über *Migrationsandere* fortführen, Denkweisen von kultureller und religiöser Andersartigkeit aktualisiert und patriarchale Geschlechterrollenvorstellungen von unterdrückten muslimischen Mädchen gefestigt (Karakayoğlu & Klinkhammer, 2016; Messerschmidt, 2020). Diese Vorstellungen weisen insgesamt Parallelen zum außerschulischen Sportdiskurs um muslimische Mädchen und Frauen auf, in dem sie als Problemgruppe konstruiert werden, die besonderer Unterstützung bedarf (Klein, 2011). In den Hintergrund rückt so, dass es sich bei Mädchen und Frauen mit Migrations- und Fluchtgeschichte um eine heterogene Gruppe handelt und dass Sport und die Zugehörigkeit zum Islam keinesfalls automatisch kollidieren (Walseth & Fasting, 2003). Nicht zuletzt vernachlässigen diese Narrationen, dass die Orientierung an kulturellen und religiösen Traditionen und vertrauten Strukturen auch eine identitätsstiftende Qualität hat und als stabilisierende Ressource im ungewohnten Aufnahmekontext dienen kann (Karakayoğlu & Klinkhammer, 2016). Bagatellisiert wird so, dass das Erfüllen von Assimilationserwartungen unweigerlich mit einer Distanzierung von der eigenen Herkunft und Familie verbunden ist. Dieses Lossagen von den eigenen Wurzeln kann, v. a. wenn es auf Druck von außen erfolgt, zu Entfremdungen führen und problematische Effekte für die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden nach sich ziehen (Azzarito, 2016).

6.1.5 Disziplinierungs- und Erziehungsansprüche

Als fünftes Deutungsmuster lassen sich in den Interviewdaten *Disziplinierungs- und Erziehungsansprüche* erkennen, die die Befragten im Sportunterricht mit geflüchteten Schüler*innen bisweilen in besonderem Maße erheben (Bartsch, 2020; Bartsch et al., 2019; Bartsch & Rulofs, 2020). Diese Ansprüche schlagen sich in erster Linie in den internationalen Förderklassen nieder, die überwiegend von etwas älteren Schülern mit Flucht- und Zuwanderungsgeschichte besucht werden. Die Lehrkräfte strukturieren den

Sportunterricht in diesen Klassen straff und richten ihn eher geschlossen und lehrer*innenzentriert aus, wodurch partizipative Gedanken in den Hintergrund geraten (Bartsch, 2020; Bartsch & Rulofs, 2020). Dieser Befund geht Hand in Hand mit der Beobachtung, dass einige Lehrkräfte den Sportunterricht in den internationalen Förderklassen besonders intensiv, aber zugleich eher basal gestalten. Ein Indiz dafür ist, dass der Schwerpunkt dort überwiegend auf eher eindimensionalen Bewegungsformen, traditionellen Inhalten (z. B. Fitness-/Krafttraining, Ausdauertraining, Ballspiele) sowie imitierenden Abläufen liegt (Bartsch, 2020; Bartsch & Rulofs, 2020). Mit dieser Art des Sportunterrichts reagieren die Befragten auf ihre Erfahrungen in den internationalen Klassen und auf dort auftretende Herausforderungen wie Kommunikationsprobleme, Regelmisssachtungen und die unausgewogene Geschlechterzusammensetzung, die in diversen Interviewpassagen zur Sprache kommen (Bartsch, 2020; Bartsch & Rulofs, 2020). Aus einer postkolonialen Perspektive heraus wecken die beschriebenen Unterrichtsstile und -inhalte jedoch zugleich Assoziationen an den kolonialen Einsatz des Sportunterrichts, der auf die Erziehung, Disziplinierung und Kultivierung der kolonisierten Gesellschaften ausgerichtet war (Chepyator-Thomson, 2014). Die unterrichtliche Gestaltung kann vor diesem Hintergrund durchaus als Bemühen interpretiert werden, die Körper- und Bewegungspraktiken der geflüchteten Schüler*innen in westliche Bahnen zu lenken. In diese Richtung weiterdenkend kann die unterrichtliche Gestaltungsweise auch als Weg verstanden werden, hierarchische Machtstrukturen aufrechtzuhalten, in denen der Westen dominiert und die *Anderen* eine untergeordnete bzw. nachahmende Rolle einnehmen (Castro Varela & Sarfert, 2020; Messerschmidt, 2020). Relativierend ist anzumerken, dass viele Lehrkräfte geflüchtete Jungen im Sportunterricht auch würdigen und sie als talentierte und motivierte Sportler anerkennen. Im Zusammenhang mit diesen Würdigungen tauchen jedoch auch vereinzelte Äußerungen auf, die die kognitiven und beruflichen Qualitäten der Schüler in Frage stellen. Diese Beobachtung knüpft an den von Macht- und Hierarchieverhältnissen durchzogenen „mind-body dualism“ an, den van Sterkenburg et al. (2010, S. 822) näher beschreiben.

Insgesamt decken sich die Ergebnisse mit Befunden anderer Studien, die bereits nachweisen konnten, dass (Sport-)Lehrkräfte gegenüber Schüler*innen mit Migrationshintergrund oftmals einen eher autoritären und rigiden Unterricht praktizieren (Bryan & Atwater, 2002; van Doodewaard & Knoppers, 2016). Gleichwohl ist zu unterstreichen, dass eine solche Unterrichtsgestaltung natürlich auch unabhängig vom Flucht- und Migrationshintergrund der Schüler*innen zum Tragen kommt. Es werden also keinesfalls nur Geflüchtete mit solchen Herangehensweisen konfrontiert, sondern alle Schüler*innen. Gleichzeitig deutet sich in den Interviews an, dass dieses Bestreben v. a. in internationalen Förderklassen Bedeutung erlangt. Dies knüpft an bestehende Forschung an (Karakayali, 2020a,

2020b; Karakayalı et al., 2020) und wird zum Anlass genommen, die Relevanz der Beschulungsform (Regelklasse vs. internationale Förderklasse) für die Konstruktion von geflüchteten Schüler*innen in Kapitel 6.2.4 vertiefend zu beleuchten.

6.1.6 Tradierung monolingualer Standards

Ein weiteres Deutungsmuster, das im Datenmaterial zur Geltung kommt, bezieht sich auf die Sprachverhältnisse im Sportunterricht. Den Interviews sind mehrere Sequenzen zu entnehmen, in denen Deutsch als alleinige Sprache im Sportunterricht proklamiert und anderen Sprachen Einhalt geboten wird (Bartsch, 2020). Diese Passagen, die die *Tradierung monolingualer Standards* im Sportunterricht umschreiben, lassen sich insbesondere bei den Gesprächen mit den in internationalen Förderklassen tätigen Befragten ermitteln (Bartsch, 2020), was an die Befunde von Karakayalı andockt (Karakayalı, 2020a, 2020b; Karakayalı et al., 2020). Einzuordnen ist dies vor dem Hintergrund, dass diese Klassen in besonderem Maße auf die Vermittlung von Deutschkenntnissen zielen und dort eine Fülle unterschiedlicher Sprachen aufeinandertrifft. Überdies ist die Vermittlung der deutschen Sprache zweifelsohne ein zentrales Kernanliegen von Schule in der Migrationsgesellschaft, da nur so der Zugang zu Bildung und Arbeit gewährleistet werden kann. Obendrein sind Lehrkräfte durch einen Beschluss der Kultusministerkonferenz auch ganz offiziell dazu angehalten, diesem Anliegen nachzukommen und ihre Schüler*innen, unabhängig von Schulform, -stufe und -fach, in der Ausbildung ihrer (bildungs-)sprachlichen Kompetenz zu unterstützen (Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2013).

Ungeachtet dessen ist aus einer postkolonialen Analyseperspektive anzuerkennen, dass die Entscheidungsgewalt, bestimmte Sprachen als gültige bzw. ungültige Kommunikationsmedien zu markieren, auch mit Macht- und Unterdrückungspraxen einhergeht, die kolonial gerahmt sind (Karakayaşoğlu & Mecheril, 2019). So wurden Ungleichheiten bereits zu Kolonialzeiten an Sprache ausgemacht, was mit einer Abwertung bzw. einem Verbot nicht-europäischer Sprache verbunden war (Dirim et al., 2016). Die Nicht-Akzeptanz der von Migrant*innen gesprochenen Sprachen und die Diskriminierung von Mehrsprachigkeit finden sich in ähnlicher Form in den Interviews, in denen bisweilen das Selbstverständnis vom *monolingualen Habitus* der Schule (Gogolin, 1994) durchsickert. Im Sinne eines (*Neo-*)*Linguizismus* (Dirim et al., 2016) lässt sich erkennen, dass Deutsch als Sprache der Mehrheitsgesellschaft von den Interviewpartner*innen wiederholt als Norm konstruiert wird. Abweichungen von dieser Norm werden von manchen Sportlehrkräften unmissverständlich zurückgewiesen. Die Interviews legen nahe, dass dies v. a. auf die Aussagen der Gymnasiallehrkräfte zutrifft (Bartsch, 2020). Gymnasien sind stark von klassisch-

humanistischen Bildungsidealen beeinflusst, die auf europäischen Narrativen aufbauen. Geformt wurden diese Narrative während der europäischen Aufklärung, die parallel zum Kolonialismus stattfand und Bildern europäischer Überlegenheit und Vernunft den Weg bereitere (Messerschmidt, 2020). Aus postkolonialem Blickwinkel kann die Durchsetzung monolingualer Räume auch als „Herrschaftssicherung“ der Repräsentant*innen der Mehrheitsgesellschaft interpretiert werden (Heinemann & Dirim, 2016, S. 202). Insgesamt lässt der Ausschluss als störend und befremdlich wahrgenommener nicht-europäischer Sprachen Ressourcen und Potentiale verstreichen und ignoriert die Wirklichkeit der Migrationsgesellschaft in Deutschland (Heinemann & Dirim, 2016).

Insgesamt konnten auf Basis der Forschungsliteratur und des theoretischen Rahmens sechs zentrale Deutungsmuster im Interviewmaterial identifizieren werden. In diese Muster spielen neben hegemonialen Vorstellungen über Normalität auch bipolare Geschlechterkonstruktionen sowie Konstruktionen von Kultur, Religion und Sprache hinein. Diese Konstruktionen sind eng miteinander verwoben und lassen sich in ihren Ursprüngen bis in die Kolonialzeit zurückverfolgen.

6.2 Unterschiede in den Deutungsmustern

Darüber hinaus ergeben sich aus der Literatur und der Analyse der Deutungsmuster Ansatzpunkte dafür, dass das Geschlecht der Lehrkräfte (Bartsch et al., 2019; Bartsch & Rulofs, 2020; Columa et al., 2010), ihre Migrationserfahrungen (Georgi et al., 2011; Karakaşoğlu, 2000), die Schulform (Bartsch, 2020; Bartsch et al., 2019; SVR Migration, 2018) und die Beschulungsform (Bartsch, 2020; Bartsch et al., 2019; Bartsch & Rulofs, 2020; Karakayalı, 2020a, 2020b; Karakayalı et al., 2020) die Deutungsmuster prägen. Darauf, dass Deutungsmuster in individuellen Ausprägungen auftreten, die auf die unterschiedlichen Hintergründe der Akteur*innen zurückzuführen sind, haben bereits Bögelein und Vetter (2019) sowie Lüders und Meuser (1997) in ihren Ausführungen verwiesen. Dieser Aspekte steht daher – auch unter Einbezug der quantitativen Daten (Bartsch et al., 2021) – im Mittelpunkt der nachfolgenden Teilkapitel.

6.2.1 Geschlechterbezogene Unterschiede

Wie bereits dargestellt, bringt die Analyse der Interviews Passagen zum Vorschein, in denen sich Sportlehrkräfte als *Beschützer* der vermeintlich hilflosen geflüchteten Mädchen inszenieren (Bartsch & Rulofs, 2020). Ebenso bestehen Sequenzen, in denen die Befragten geflüchtete Jungen in Abgrenzung zum scheinbar fortschrittlichen und liberalen Lebensentwurf des westlichen Mannes als aggressiv und bedrohlich kennzeichnen (Bartsch

et al., 2020; Bartsch & Rulofs, 2020). Auffällig ist, dass prägnante Aussagen, die dieser Argumentationslinie folgen, in den Gesprächen insbesondere von den männlichen Befragten getätigt werden (Bartsch et al., 2020; Bartsch & Rulofs, 2020). Äußerungen von Sportlehrerinnen, die in diese Stoßrichtung deuten, liegen zwar auch vor, sind jedoch weniger umfangreich und zudem inhaltlich weniger einschlägig. Die Interviews legen also durchaus geschlechterbezogene Unterschiede in den Konstruktionen und Deutungen der Lehrkräfte nahe, was jedoch auch mit dem Sample der qualitativen Untersuchung in Verbindung stehen kann.

Um dieser Beobachtung genauer auf den Grund zu gehen und sie für eine größere Stichprobe zu prüfen, wurden die Daten der quantitativen Fragebogenerhebung herangezogen und im Anschluss an eine auf Komprimierung abzielende explorative Faktorenanalyse anhand von Mittelwertvergleichen nach Geschlecht analysiert (Bartsch et al., 2021). Da keine*r der Befragten bei der Abfrage des Geschlechts die Option „sonstiges“ angab, wurden t-Tests mit den beiden Gruppen „männlich“ und „weiblich“ durchgeführt. Die Ergebnisse der qualitativen und der quantitativen Erhebung können aufgrund der unterschiedlichen methodischen Vorgehensweise und der voneinander abweichenden Erhebungsinstrumente nicht direkt miteinander in Bezug gesetzt werden und sind daher als grundsätzlich autonom zu verstehen. Die Kombination der methodisch unterschiedlich fundierten Ergebnisse kann dennoch gewinnbringend sein.

Die Berechnungen verdeutlichen, dass sowohl weibliche als auch männliche Lehrkräfte geflüchtete Schüler*innen und ihre Situation im Sportunterricht grundsätzlich positiv einschätzen und dass die Mittelwerte der beiden Gruppen auf den ersten Blick nicht weit auseinanderliegen. Die detailliertere Analyse bringt allerdings signifikante Wahrnehmungsunterschiede von männlichen und weiblichen Lehrkräften hinsichtlich zwei im Material identifizierter Faktoren zutage. Konkret legen die quantitativen Befunde nahe, dass Sportlehrerinnen geflüchtete Schüler*innen und ihre Integration im Sportunterricht signifikant positiver wahrnehmen als ihre Kollegen (Bartsch et al., 2021). Die Befunde beider Erhebungsformen weisen hinsichtlich bestehender Geschlechterunterschiede in der pädagogischen Wahrnehmung also in eine ähnliche Richtung. Sie sprechen insgesamt dafür, dass Sportlehrer geflüchtete Schüler*innen und den Sportunterricht mit ihnen als problematischer und kritischer wahrnehmen als ihre Kolleginnen. Welche Gründe hinter diesen geschlechterbezogenen Unterschieden liegen könnten, ist Thema der nachfolgenden Abschnitte.

Ein theoretischer Baustein, der dazu beitragen kann, die geschlechterbezogenen Unterschiede in den Konstruktionen der Lehrkräfte aufzuschlüsseln, ist das Konzept der *Hegemonialen Männlichkeit* (Connell, 2015), das aktuell im Zusammenhang mit Geschlechterdiskursen in der Migrationsgesellschaft immer wieder als Referenz ins Feld geführt wird (Messerschmidt, 2020). Es verweist darauf, dass bestimmte Mechanismen im Geschlechterverhältnis dafür sorgen, dass Verhältnisse, in denen Männer eine dominante und Frauen eine inferiore Position einnehmen, immer wieder legitimiert werden. Überdies akzentuiert Connell (2015), dass Männlichkeit nicht nur die Verhältnisse zwischen den Geschlechtern, sondern auch die Verhältnisse von Männlichkeiten untereinander strukturiert. Dominanz- und Unterordnungsverhältnisse spielen demzufolge nicht nur zwischen den Geschlechtern eine Rolle, sondern auch innerhalb der Gruppe von Männern. Diese komplexen Verhältnisse, in die Männlichkeit als Strukturierungskategorie hineinwirkt, lassen sich auch in den Interviews nachweisen, wie die Beispiele oben zeigen.

Insgesamt kann die Abwertung der geflüchteten Schülerinnen als schwächere Gruppe und der geflüchteten Schüler als niedrigere Männer durch weiße Lehrer vor diesem Hintergrund als Absicherung gesellschaftlicher Macht gedeutet werden, die sich für diejenigen ergibt, die das Ideal hegemonialer Männlichkeit erfüllen. Dieses Ideal ist in westlichen Verhältnissen aktuell nach wie vor auf heterosexuelle, weiße Männer mit hohem Sozialstatus zugeschnitten (Messerschmidt, 2020), was sicherlich vom Großteil der befragten Lehrer erfüllt wird. Für die vorliegende Arbeit ist obendrein mitzudenken, dass sich hegemoniale Ansprüche durch die Machtasymmetrie, die der Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung innewohnt, möglicherweise noch verstärken. Ähnliches ist für das Untersuchungssetting des Sportunterrichts zu konstatieren. So wird der Sport oft als männlich geprägtes Feld beschrieben, in dem stereotype und traditionelle Männlichkeitsideale in besonderem Maße reproduziert werden (Hartmann-Tews, 2006).

Möglich ist, dass diese hegemonialen Muster auch in das Ankreuzverhalten der Lehrer im Fragebogen eingewoben sind. Dies kann nicht nachgeprüft werden und bleibt daher eine Vermutung. Hilfreich ist an dieser Stelle die Argumentation von Columna et al. (2010), die in einer in den USA realisierten Fragebogenerhebung nachweisen konnten, dass Sportlehrerinnen eine positivere Einstellung gegenüber kulturell diversen Schüler*innen haben und sich in ihrer Umgebung wohler fühlen als ihre Kollegen. Als mögliche Erklärung führen sie an, dass Frauen in den USA historisch gesehen lange Zeit der Unterdrückung durch eine männlich dominierte Gesellschaft ausgesetzt waren, insbesondere im Bereich der Bildung, und dass auch heutzutage noch nicht von einer Gleichstellung der Geschlechter auszugehen ist. Sportlehrerinnen sind daher möglicherweise sensibler für

Diskriminierungen als Sportlehrer (Columna et al., 2010). Auch wenn Columna et al. (2010) in ihren Gedanken noch eine neue Facette aufgreifen, so zielt der Kern ihrer Begründung auch auf Über- und Unterordnungsverhältnisse ab, die auf Geschlechterhierarchien basieren.

6.2.2 Unterschiede in Bezug auf den Migrationshintergrund

Die Auswertung der Interviews zeigt, dass sich das Sprechen der Lehrkräfte mit Migrationshintergrund in Bezug auf geflüchtete Schüler*innen nicht merklich von dem ihrer Kolleg*innen ohne Migrationshintergrund unterscheidet. Allerdings lassen sich in der qualitativen Untersuchung auch nur zwei Lehrkräfte identifizieren, die eine Migrationsbiographie aufweisen, weshalb diese Beobachtung nicht sehr aussagekräftig ist. Die quantitative Studie ist hier aufschlussreicher, wobei das N der Sportlehrkräfte mit Migrationshintergrund auch hier verhältnismäßig klein ausfällt. Die 33 Studienteilnehmer*innen mit Migrationshintergrund und die 458 ohne Migrationshintergrund weisen ein ähnliches Ankreuzverhalten auf. Es treten keine signifikanten Wahrnehmungsunterschiede zwischen Sportlehrkräften mit und ohne Migrationshintergrund hervor (Bartsch et al., 2021). Neben den nicht vorhandenen Unterschieden bietet das kleine N der befragten Sportlehrkräfte mit Migrationshintergrund in den Stichproben der Studien einen interessanten Ansatzpunkt für die Diskussion.

Da der *Migrationshintergrund* in der qualitativen Studie kein Kriterium bei der Zusammenstellung des Samples war, kann die geringe Teilnehmer*innenquote der Befragten mit Migrationsbiographie dort dem Zufall geschuldet sein. Auch wenn die Fragebogenerhebung keinen Anspruch auf Repräsentativität erhebt, ist die Lage hier aufgrund der relativ großen Stichprobe anders zu bewerten. Dass sich von 491 Studienteilnehmer*innen nur bei 33 (6,7%) ein Migrationshintergrund nachweisen lässt, ist v. a. vor dem Hintergrund, dass im Erhebungsjahr 2017 23,6% der Gesamtbevölkerung in Deutschland ein Migrationshintergrund zugesprochen wurde (Statistisches Bundesamt, 2018), ein bemerkenswerter Befund. 2019 lag der Anteil bereits bei 26,0% (Statistisches Bundesamt, 2020). Bei den Lehrer*innen, die 2017 an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland unterrichtet haben, ist der Anteil derer mit Migrationshintergrund mit rund 8% zu beziffern (Medien dienst Integration, 2018). Für das Jahr 2019 nennt das Statistische Bundesamt (2020) einen Wert von 11%. Statistiken, die spezifisch auf Sportlehrkräfte mit Migrationsbiographie Bezug nehmen, sind der Autorin nicht bekannt. Die Daten legen insgesamt nahe, dass die sich migrationsbedingt ausdifferenzierende Schüler*innenschaft bislang keine Entsprechung auf Seiten der Lehrkräfte findet und dass Lehrkräfte mit Migrations- und Fluchthintergrund an Schulen in Deutschland unterrepräsentiert sind. Ähnliches lässt sich

für die vorliegenden Studien konstatieren. Welche möglichen Konsequenzen sich daraus für die Einordnung der Befunde ergeben, soll im Folgenden auf Basis wissenschaftlicher Referenzliteratur diskutiert werden.

In der Diskussion um die schulischen Benachteiligungen von Heranwachsenden mit Migrationshintergrund wird seit einigen Jahren die bildungspolitische Forderung artikuliert, mehr Lehrkräfte mit Migrationsbiographie für die Arbeit in der Schule zu gewinnen (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge & Gemeinnützige Hertie-Stiftung, 2011). Hinter diesem Appell verbirgt sich die Annahme, dass Lehrkräfte mit Migrationshintergrund „eine hohe sozio-kulturelle Nähe“ zu Schüler*innen mit Migrationshintergrund aufweisen und über „entsprechend geteilte Normalitätserwartungen“ verfügen, die „zu positiven Bildungskarrieren und damit zur Überwindung gruppenspezifischer Bildungsbenachteiligung beitragen“ (Scherr & Niermann, 2012, S. 871). Eng damit verknüpft ist die Erwartung, dass Lehrer*innen mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer Herkunft über ähnliche Erfahrungen und besondere interkulturelle Kompetenzen verfügen, die es ihnen ermöglichen, ein tiefgehendes Vertrauensverhältnis zu Schüler*innen mit Migrationshintergrund und ihren Eltern aufzubauen (Strasser & Steber, 2010). Obwohl die Forschungslage in diesem Bereich dürftig ist und mit etwaigen Hoffnungen vorsichtig umgegangen werden muss, geben die bestehenden Studien Anlass zu der Annahme, dass Lehrkräfte mit Migrationsbiographie durchaus als Vorbilder und Fürsprecher*innen für Schüler*innen mit Migrationshintergrund bedeutsam werden können (Georgi et al., 2011; Karakaşoğlu, 2000). Die bestehenden Daten unterstreichen, dass sich Lehrkräfte mit Migrationshintergrund ihren Aussagen zufolge verstärkt für Lernende mit Migrationshintergrund starkmachen und aufgrund ihrer Biographie für Diskriminierungen und Fremdheitserfahrungen sensibilisiert sind (Georgi et al., 2011; Karakaşoğlu, 2000).

Obwohl sich im qualitativen Datenmaterial keine Unterschiede zwischen Lehrkräften mit und ohne Migrationshintergrund ausfindig machen lassen, ist auf Basis dieser Forschungslage nicht auszuschließen, dass die identifizierten Deutungsmuster womöglich anders ausgefallen wären, wenn mehr Sportlehrkräfte mit Migrationshintergrund an den Interviews teilgenommen hätten. Kennzeichnend für die eigene Stichprobe ist, dass die Befragten kaum Migrationserfahrungen und schon gar keine Fluchterfahrungen aufweisen (Bartsch, 2020; Bartsch & Rulofs, 2020). Die Normalitätshorizonte der Interviewten sind daher vermutlich in besonderem Maße von verinnerlichten monokulturellen und -lingualen Erwartungen geprägt, die sich aus ihrer Biographie speisen.

Gleichwohl sind diese Thesen mit Vorsicht zu betrachten. Schließlich zeigen sich in der quantitativen Erhebung keine signifikanten Wahrnehmungsunterschiede zwischen Sportlehrkräften mit und ohne Migrationshintergrund (Bartsch et al., 2021). Darüber hinaus birgt die starke Fokussierung auf Migrationserfahrungen und die damit verknüpfte dichotome Unterscheidung in Lehrkräfte mit und ohne Migrationshintergrund die Gefahr der (Re-)Produktion von Differenz. Schließlich werden Lehrkräfte so in erster Linie auf ihren Migrationshintergrund reduziert und in homogenisierender Art und Weise über die Annahmen definiert, die gemeinhin mit dieser Differenzkategorie assoziiert sind (Rotter & Schlickum, 2013). So wird die stereotype Vorstellung (re-)produziert, dass es sich bei Lehrenden mit Migrationshintergrund um eine einheitliche Gruppe handelt, mit der besondere Hoffnungen verbunden sind. Die individuellen und höchst unterschiedlichen Biographien dieser Pädagog*innen sowie ihre fachlichen Kompetenzen geraten so in den Hintergrund. Ferner besteht das Risiko, dass Lehrkräfte durch die Verengung auf ihren Migrationshintergrund zu Expert*innen für Schüler*innen mit Migrationshintergrund gemacht werden, die so ebenfalls eine Homogenisierung erfahren und als besonders förderbedürftig und unterstützungswürdig erscheinen (Massumi, 2014). Insgesamt ist im Diskurs um Lehrkräfte eine Umdeutung des Migrationshintergrunds zu beobachten: Während er bei Schüler*innen eher negativ konnotiert ist, gilt er bei Lehrkräften als Stärke und Benefit, wodurch diese eine Stigmatisierung erfahren und unter Druck geraten, in interkultureller Hinsicht möglichst viel zu bewirken (Akbaba, 2017).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass mit der Differenzkategorie *Migrationshintergrund* reflektiert umzugehen ist, da sie Differenzzuschreibungen festigt und *Otherringprozesse* – auch in Bezug auf Lehrkräfte – begünstigt. Dennoch lässt sich auf Grundlage der Forschung vermuten, dass mit einer vielfältigeren Lehrer*innenschaft wahrscheinlich auch eine größere Bandbreite an Perspektiven, Erfahrungen und Deutungen hinsichtlich geflüchteter Schüler*innen verbunden wäre. Die Erhöhung des Anteils an Sportlehrkräften mit Migrations- und Fluchthintergrund ist hierbei sicher kein „Allheilmittel“, denn es gilt das pädagogische Können aller Lehrkräfte in der Migrationsgesellschaft und die schulischen Strukturen im Gesamten in den Blick zu nehmen (Massumi, 2014, S. 92). Aber: „Die Präsenz von Lehrkräften mit Migrationshintergrund könnte möglicherweise dazu beitragen, ein positiveres Bild von Minderheiten und ein realistischeres Bild vom Leben mit pluralen Lebensformen in der Migrationsgesellschaft zu entwickeln“ (Massumi, 2014, S. 92).

6.2.3 Schulformbezogene Unterschiede

Die Interviewauswertung liefert Hinweise darauf, dass wahrnehmungsbezogene Unterschiede in Bezug auf die Schulform vorliegen. So fällt ins Auge, dass die in der

Grundschule tätigen Befragten im Gegensatz zu den Lehrkräften an weiterführenden Schulen kaum Geschlechterdifferenzierungen mit Blick auf Geflüchtete vornehmen (Bartsch et al., 2019). Außerdem wird deutlich, dass insbesondere die Lehrkräfte des Gymnasiums die Sprachkenntnisse der geflüchteten Schüler*innen als Schlüsselproblematik benennen und als Ausgangspunkt für *Otheringprozesse* wählen (Bartsch, 2020).

Da mit Gruppenvergleichen in qualitativer Forschung behutsam umzugehen ist und die Ergebnisse der qualitativen Stichprobe geschuldet sein können, wurde der quantitative Datensatz bemüht, um diesen ersten Eindrücken nachzugehen (Bartsch et al., 2021). Die quantitativen Daten wurden mittels einer Varianzanalyse nach Schulform ausgewertet. Dabei zeigt sich, dass die Lehrkräfte aller Schulformen geflüchtete Schüler*innen und ihre Integration im Sportunterricht grundsätzlich eher positiv bewerten. Im Detail werden allerdings hinsichtlich aller drei im Material identifizierter Faktoren (kommunikativ-interaktiv, kulturell, strukturell-positional) signifikante Unterschiede in Bezug auf die Schulform ersichtlich. Sportlehrer*innen der Grundschule nehmen geflüchtete Schüler*innen und ihre Integration im Sportunterricht auf kommunikativ-interaktiver und kultureller Ebene positiver wahr als ihre Kolleg*innen von anderen Schulformen. Auf der strukturell-positionalen Ebene verzeichnen die Sportlehrkräfte der Berufsschule die optimistischsten Werte (Bartsch et al., 2021). Auch hier ist die Verknüpfung der qualitativen und quantitativen Ergebnisse aufgrund der unterschiedlichen methodischen Herangehensweise mit Vorsicht zu betrachten. Dennoch legen die Befunde insgesamt nahe, dass schulformbezogene Unterschiede in den Konstruktionen bestehen im Zuge derer Grundschullehrkräfte weniger differenzorientiert über geflüchtete Schüler*innen berichten und den Sportunterricht mit ihnen positiver wahrnehmen als ihre Pendanten von anderen Schulformen. Die folgenden Passagen versuchen, Erklärungen für diese Unterschiede ausfindig zu machen.

Anzunehmen ist, dass das Alter der Schüler*innen ein zentraler Grund für die schulformbezogenen Wahrnehmungsunterschiede der Lehrkräfte ist. So ist zu berücksichtigen, dass zwischen Schüler*innen der Grundschule und Schüler*innen der Sekundarstufe II des Gymnasiums und der Berufsschule erhebliche Altersunterschiede bestehen. Diese sind vermutlich auch dafür verantwortlich, dass Grundschullehrkräfte eher geschlechterneutral über geflüchtete Schüler*innen im Sportunterricht sprechen. Bei Lehrkräften an weiterführenden Schulen lassen sich hingegen die für die Migrationsgesellschaft typischen Geschlechterdiskurse ausfindig machen, in denen von der Rückständigkeit und Bedrohlichkeit der *Anderen* die Rede ist (Ali-Lingen & Mecheril, 2020; Messerschmidt, 2020). Mithinein spielt hier sicherlich auch, dass v. a. ältere geflüchtete Schülerinnen sichtbare religiöse bzw. kulturelle Symbole (Kopftuch, Burka) tragen, an denen sich

Wahrnehmungen von Fremdheit und Andersheit im besonderen Maße manifestieren (Messerschmidt, 2020).

Dass sich Sportlehrkräfte der Grundschule positiver über Geflüchtete äußern als ihre Kolleg*innen, hat aller Voraussicht nach auch etwas mit den Entwicklungsmöglichkeiten zu tun, die Kindern in der Regel eher zugestanden werden als Jugendlichen. So haben geflüchtete Jugendliche ihre sport- und schulbezogenen Primärerfahrungen schätzungsweise bereits in der Bewegungs- und Schulkultur ihrer Herkunftsgesellschaft gemacht, die ggf. von der westlichen Schul- bzw. Sportkultur abweicht. Nahe liegend ist, dass die Jugendlichen entsprechende Wertorientierungen und Geschlechterbilder ausgebildet haben. Geflüchtete Kinder wurden hingegen über einen kürzeren Zeitraum oder gar nicht im Herkunftsland sozialisiert. Ihnen wird daher von den befragten Grundschullehrkräften vermutlich eher die Möglichkeit eingeräumt, einen Habitus auszubilden, der mit der westlichen Schul- und Sportkultur im Einklang steht (Harwood et al., 2021; Mecheril, 2004). Zudem ist es denkbar, dass Lehrkräfte der Grundschule optimistischer in Bezug auf Fragen der Integration waren, weil sie davon ausgegangen sein könnten, dass Kinder jüngeren Alters einander im Sportunterricht offener und ohne Vorurteile begegnen. Diese Hoffnung besteht auf Seiten der Lehrkräfte, die mit älteren Schüler*innen an weiterführenden Schulen arbeiten, wahrscheinlich weniger, da Wertorientierungen und Geschlechterrollenbilder im Jugendalter bereits stärker ausgeprägt sind als in der Kindheit (Priess & Lindberg, 2011).

In diesem Zusammenhang ist davon auszugehen, dass die Konstruktionen der Lehrkräfte von unterschiedlichen Zielorientierungen beeinflusst werden, die von Schulform zu Schulform variieren. Während es in der Grundschule v. a. um die Persönlichkeitsentwicklung und die Vermittlung von Grundfertigkeiten geht, die auf den weiterführenden Schulen fortgeführt werden kann, stehen die Sportlehrkräfte in der Berufsschule vor der Aufgabe, ihre Schüler*innen auf den kurz bevorstehenden Eintritt ins Berufsleben vorzubereiten (MSB NRW, 2020). Gerade bei geflüchteten Heranwachsenden, die im fortgeschrittenen Alter nach Deutschland gekommen sind und aufgrund der Flucht bislang nur wenig Schulbildung erfahren haben, kann dies ein schwieriges Unterfangen sein, das die Wahrnehmungen der Befragten trübt. Zugleich zeigen die Befunde, dass es gerade Berufskolleg-Lehrkräfte sind, die geflüchteten Schüler*innen besonders viel Verantwortung und Mitbestimmungsmöglichkeiten im Sportunterricht zugestehen. Möglicherweise möchten sie so dieser Problematik entgegenwirken.

Für die Erklärung nicht außer Acht zu lassen sind zudem die Ergebnisse zu den geschlechterbezogenen Wahrnehmungsunterschieden, die zeigen, dass v. a. weibliche Lehrkräfte ein positives Bild von geflüchteten Schüler*innen haben. Da die Mehrheit der Grundschullehrkräfte in der Befragung weiblich ist (84%), liegt es nahe, dass sich Schulform und Geschlecht in diesem Bereich gegenseitig überlagern, sodass die Ergebnisse in enger Verknüpfung betrachtet werden müssen. In den weiterführenden Schulen ist die Geschlechterzusammensetzung bei den Lehrkräften ausgeglichener, was mit einer insgesamt etwas negativeren Wahrnehmung korrespondiert.

Der Eindruck aus den Interviews, dass v. a. Gymnasiallehrkräfte *Othering* entlang von Sprachverhältnissen vornehmen (Bartsch, 2020), konnte durch die Fragebogenerhebung nicht überprüft werden, weshalb dieser Befund nicht überbewertet werden sollte. Gleichwohl ist er ernst zu nehmen, da er schwerwiegende Konsequenzen für Geflüchtete im gymnasialen Sportunterricht nach sich ziehen kann. Einzuordnen ist der Befund vor dem Hintergrund, dass Schüler*innen mit Migrationshintergrund grundsätzlich an Gymnasien unterrepräsentiert sind und dass auch geflüchtete Schüler*innen eher weniger an dieser Schulform vertreten sind (SVR Migration, 2018; 2020). Gymnasiallehrkräfte setzen sich in ihrem Alltag also vornehmlich mit Schüler*innen auseinander, die den religiösen, kulturellen und lingualen Normalitätserwartungen entsprechen (Gogolin, 1994; Karakaşoğlu & Klinkhammer, 2016). Mithinein spielt hier sicherlich auch, dass das Gymnasium stark auf europäischen Narrativen aufbaut und dass es in den vergangenen Jahrhunderten immer wieder an der Stabilisierung von Privilegien für bevorzugte Gruppen beteiligt war (Gogolin, 1994).

6.2.4 Unterschiede in Bezug auf die Beschulungsform

Die qualitativen Analysen untermauern, dass die sozialen Konstruktionen der Sportlehrkräfte neben der Schulform auch mit der Beschulungsform der geflüchteten Schüler*innen in Verbindung stehen. So weisen die Ergebnisse darauf hin, dass Konstruktionen von Fremdheit und Andersartigkeit maßgeblich durch die separate und strukturell verankerte Beschulung von Geflüchteten in internationalen Klassen vorangetrieben werden (Bartsch, 2020; Bartsch et al., 2019; Bartsch & Rulofs, 2020). Internationale Klassen bestehen schwerpunktmäßig an weiterführenden Schulen und setzen sich überwiegend aus männlichen Zugewanderten mit nur geringen Deutschkenntnissen zusammen. Das Kernanliegen dieser Klassen ist die Sprachbildung. Die Interviews bringen zutage, dass gegenüber Schüler*innen dieser Klassen eine ausgeprägte Differenzwahrnehmung vorliegt (Bartsch, 2020; Bartsch et al., 2019; Bartsch & Rulofs, 2020). Diese geht mit Disziplinierungs- und Erziehungsansprüchen einher, die mutmaßlich in Teilen auf die dominierende

Konstruktion der männlichen Geflüchteten als wild und ungestüm zurückzuführen sind. Diese Ansprüche manifestieren sich in einem eher geschlossenen und eng getakteten Unterrichtsstil, der den Schüler*innen nur geringe Partizipations- und Entfaltungsmöglichkeiten eröffnet (Bartsch, 2020; Bartsch & Rulofs, 2020).

Welche Beschulungsform für geflüchtete Schüler*innen im Aufnahmekontext am günstigsten ist, ist ein unterbeforschtes und zugleich kontrovers diskutiertes Thema (El-Mafaalani & Massumi, 2019). Als Vorteile separierter Klassen werden die gezielte Deutschförderung und die individuellen Fördermöglichkeiten für Geflüchtete genannt. Als Nachteile einer Separierung gelten die limitierten Kontaktmöglichkeiten zu Schüler*innen aus Regelklassen und die Gefahr der Stigmatisierung und Ausgrenzung (El-Mafaalani & Massumi, 2019). Die bereits angesprochene Studie um Karakayalı (Karakayalı, 2020a, 2020b; Karakayalı et al., 2020), die sich gezielt mit diesem Spannungsfeld auseinandergesetzt hat, kann dabei helfen, die oben skizzierten Befunde einzuordnen. Ein zentraler Befund von Karakayalı und Kolleg*innen ist, dass Lehrkräfte unabhängig von der Beschulungsform über essentialistische Vorstellungen von neuzugewanderten Schüler*innen verfügen, die stark von Kulturalisierungen und homogenisierenden *Wir-Sie*-Konstruktionen im Sinne von *Othering* durchsetzt sind (Karakayalı et al., 2020). Dieses Ergebnis korrespondiert mit den Befunden der selbst durchgeführten Studie. Darüber hinaus zeigen sich weitere Parallelen. So weisen Karakayalı et al. (2020) ebenfalls nach, dass sich das Wissen der Lehrkräfte je nach Beschulungspraxis unterschiedlich auswirkt. Analog zu den Untersuchungen dieses Projektes zeigen Karakayalı et al. (2020), dass die Vorstellungen von Andersartigkeit die Unterrichtsgestaltung der Lehrkräfte in den Willkommensklassen maßgeblich prägen, indem sie spezifische Inhalte und Notwendigkeiten für diese Klassen formulieren. Sowohl in der Studie von Karakayalı et al. (2020) als auch in der eigenen Untersuchung sehen Lehrkräfte in den separierten Klassen ihre Aufgabe neben der Vermittlung von Deutschkenntnissen v. a. in der Weitergabe der in Deutschland verbreiteten Kulturtechniken und Verhaltensmuster, die den neuzugewanderten Schüler*innen mitunter abgesprochen werden. (Fehlende) Sprachkenntnisse verschmelzen so mit spezifischen Verhaltenszuschreibungen (Karakayalı, 2020a), was an den rassistischen Diskurs anknüpft (Leiprecht, 2016). Basierend auf der Vorstellung einer (kulturellen) Andersartigkeit, wird so das Einhalten von Regeln als Kern von Unterricht definiert. Die Ressourcen und mitgebrachten Erfahrungen der geflüchteten Heranwachsenden bleiben so ausgeblendet.

Dass *Othering*prozesse in separierten Klassen in besonderer Art und Weise wirksam werden, begründen Karakayalı et al. (2020) mit verschiedenen Argumenten, die auch als

Erklärungsfolie für diese Arbeit in Betracht zu ziehen sind. Sie verweisen darauf, dass für Willkommensklassen kaum ministeriale Vorgaben und verbindliche Standards vorliegen, an denen sich die dort unterrichtenden Lehrkräfte orientieren können. Um diese Leerstelle zu füllen, entwickeln Lehrkräfte eigene Unterrichtsziele, die sich an ihren Annahmen zu kultureller Andersartigkeit und Fremdheit orientieren (Karakayalı et al., 2020). Darüber hinaus liegen der Einrichtung separierter Klassen für Zugewanderte spezifische Normalitätsvorstellungen zugrunde, die sich an den Sprachkenntnissen der Schüler*innen manifestieren. Die vorherrschende Normalitätsvorstellung an Schulen in Deutschland ist, dass die Schüler*innen in Deutschland aufgewachsen sind, ihre Schullaufbahn ausschließlich dort absolviert haben und (monolingual) deutschsprachig aufgewachsen sind (Gogolin, 1994; Karakaşoğlu & Klinkhammer, 2016).

Einzuordnen ist dies vor dem Hintergrund, dass Schule nicht außerhalb gesellschaftlicher Strukturen gedacht werden darf. Sie ist als Teil der Gesellschaft zu verstehen, der gesellschaftliche Ordnungsvorstellungen und Strukturen vermittelt, verfestigt, aber auch verändert (Steinbach et al., 2020). Wenning (1996) macht darauf aufmerksam, dass sich die gegenwärtigen schulischen Strukturen und Normalitätserwartungen wesentlich in den vergangenen zwei bis drei Jahrhunderten im Zuge nationalstaatlicher Entwicklungen herausgebildet haben. Durch die Verstaatlichung von Schule im 17. und 18. Jahrhundert etablierte sich nicht nur das Erziehen und Unterrichten durch den Staat, sondern auch eine Erziehung im Sinne des Staates, die die *Formung* deutscher Staatsbürger*innen zum Ziel hatte (Wenning, 1996). Eine zentrale Rolle bei der Durchsetzung dieses Anliegens spielte die Ausbildung der Schüler*innen im Standarddeutsch. Der Schulbesuch wurde so zum zentralen Mittel, um Deutschland als einheitliche Sprachgemeinschaft und Sprachkenntnisse des Deutschen als nationale Zugehörigkeit zu bestimmen. Die selbstverständliche Bevorzugung der deutschen Sprache im heutigen Schulkontext hängt also eng mit dem historischen Prozess der Nationenbildung zusammen, der bis heute nachwirkt und weitergeführt wird (Steinbach et al., 2020). Das Eindringen *anderer* Sprachen in diesen Kontext kann aus einem postkolonialen Blickwinkel heraus als Bedrohung des imaginären „einheitlichen monolingualen Wir [...], das Deutsch spricht und sich als Nation wahrnimmt“ (Heinemann & Dirim, 2016, S. 203), verstanden werden. Die Institutionalisierung von Vorbereitungsklassen, die Mehrsprachigkeit ausquartiert, kann in Anbetracht dessen gewissermaßen als Versuch interpretiert werden, das Nationale zu schützen und die schulischen Routinen von dem Erfordernis einer migrationsgesellschaftlichen Öffnung zu bewahren (Karakayalı, 2020b).

Separierte bzw. segregierende Klassen für neuzugewanderte Schüler*innen stellen insgesamt das Resultat eines institutionell festgeschriebenen Differenzierungsprozesses dar, dem Deutschkenntnisse als Norm zugrunde liegen. Die vorliegende Arbeit und die Berliner Untersuchung untermauern, dass sich diese segregierende Beschulungspraxis mit dem Differenzwissen der Lehrkräfte verbindet, das so „zum strukturierenden Moment der Unterrichtsgestaltung“ wird (Karakayalı, 2020a, S. 134). Die separate bzw. segregierende Beschulung von neuzugewanderten Schüler*innen führt also in der Wahrnehmung der Lehrkräfte zu einer Pointierung der Segregierten und so zu einer spezifischen Problem- bzw. Differenzwahrnehmung dieser ausgelagerten Gruppe. Die räumliche Trennung von Schüler*innen, die der sprachlichen Norm entsprechen und solchen, die als förderbedürftig gelten, produziert bzw. perpetuiert also insgesamt das Wissen um mutmaßliche Differenzen (Karakayalı, 2020a).

6.3 Reflexion des Forschungsprozesses

Zurückblickend auf die vorangegangenen Analysen und den Forschungsprozess sollen nachfolgend drei Aspekte einer kritischen Reflexion unterzogen werden. Das Hauptaugenmerk liegt zunächst auf der Rolle und Positionierung der Autorin im Forschungsvorgang und darauf, dass die Untersuchungen die Perspektive der Lehrkräfte in den Mittelpunkt rücken und den Standpunkt geflüchteter Schüler*innen ausblenden. Abschließend geht es darum, dass sich diese Arbeit sowohl in inhaltlicher als auch in methodischer Hinsicht in einem Spannungsfeld zwischen der Konstruktion und Dekonstruktion von Differenzen bewegt hat.

Rolle und Position der Autorin

Wie die befragten Sportlehrkräfte ist die Verfasserin dieser Arbeit selbst in die bestehenden gesellschaftlichen Hierarchieverhältnisse eingebunden und hat eigene Normalitätserwartungen ausgebildet. So sind die vorgestellten Analysen aus einer vergleichsweise privilegierten Position heraus entstanden, die sich aus der Vita der Autorin als Forscherin, Weiße und Angehörige der deutschsprachigen Mehrheitsgesellschaft ergibt. Auch wenn diese Aspekte zusammen im Autor*innenteam reflektiert und kontrolliert wurden, können die Analysen nicht losgelöst davon betrachtet werden – zumal die Co-Autor*innen auch aus diesen privilegierten Verhältnissen stammen. Riegel (2016) folgend ist daher nicht auszuschließen, dass die Ausführungen auch Leerstellen, Fokussierungen oder Überbetonungen beinhalten, die auf die eigene Perspektivität und Situiertheit zurückzuführen sind. Beispielsweise können die biographischen Parallelen der Autorin zu den hier fokussierten Sportlehrkräften (Lehramtsstudium, leistungs- und wettkampfsportorientierte

Sportbiographie, ähnliche soziale Position) dazu geführt haben, dass ihr Sprechen über geflüchtete Schüler*innen besonders verstehend und wohlmeinend eingeordnet wurde. Möglich ist jedoch auch, dass die Verfasserin mit den Äußerungen aufgrund dessen besonders kritisch umgegangen ist, wodurch die eigene Involviertheit in den Forschungsprozess und die eigene Privilegiiertheit vernachlässigt wurden (Riegel, 2016).

Anders als die befragten Lehrkräfte verfügt die Autorin – abgesehen von diversen Praktika im Rahmen des Studiums – über keine lehrbezogenen Erfahrungen in der schulischen Sportpraxis und mit geflüchteten Schüler*innen im Sportunterricht. Daher ist auch die Möglichkeit, die es der Forscherin gestattet, die Aussagen der befragten Lehrkräfte einzuordnen und zu deuten, kritisch zu reflektieren. Schließlich ist sie – anders als die Befragten – nicht Tag für Tag mit den Herausforderungen der Schulpraxis konfrontiert und hat daher auch eine andere Perspektive auf das Geschehen. Um die Effekte der eigenen Position zu kontrollieren, hätten die Ausführungen mit den Lehrkräften diskutiert werden müssen, was eine Option für zukünftige Forschungsarbeiten sein kann. Die Analyseergebnisse sind daher im Sinne qualitativer Forschung als eine Version sozialer Wirklichkeit zu verstehen, die – um das Gütekriterium der Intersubjektivität einzulösen – in Diskussionen mit den Co-Autor*innen, in Institutskolloquien und auf Fachkonferenzen abgesichert wurde (Helfferich, 2011).

Hinzu kommt, dass die Autorin keine eigenen Migrations- und Fluchterfahrungen aufweist und keine persönlichen Erfahrungen mit Diskriminierungen gesammelt hat, die sich z. B. auf Sprache und Hautfarbe beziehen. Wie geflüchtete Schüler*innen die Aussagen und Handlungen von Lehrkräften im Fach Sport also wirklich wahrnehmen und welche Wirkungen diese auf sie haben, kann die Verfasserin folglich nur auf Basis bestehender Forschung antizipieren. Ihr Blick richtet sich also eher aus einer Außenperspektive auf das Untersuchungsfeld, was sicherlich hilfreich ist, um im Forschungsprozess unvoreingenommen vorzugehen. Jedoch reproduzieren diese Umstände auch gewisse Hierarchieverhältnisse, da die Wissensproduktion und die Deutungshoheit in dieser Arbeit von einer weißen, europäischen Forscherin ausgehen. Auf diese Problematik haben bereits Spaaij et al. (2019) in ihrem Review aufmerksam gemacht.

Zudem ist anzumerken, dass die Analysen im Zuge einer Dissertation erfolgt sind und neben dem wissenschaftlichen Nutzen auch einen persönlichen Nutzen für die Autorin selbst haben. Dieser Aspekt darf nicht verschwiegen werden, da die Arbeit in einem thematisch sensiblen Feld verortet ist, in dem ethische Gesichtspunkte eine wichtige Rolle spielen. So wird in der Fluchtforschung gefordert, dass Forschung in diesem Kontext über

den rein wissenschaftlichen Nutzen hinausgehen und auch einen praktischen Nutzen für die Lebenswelten Geflüchteter haben sollte (Unger, 2018). Um dieser Forderung nachzukommen, werden ableitend von den Befunden im nächsten Kapitel Vorschläge für die Lehrer*innenbildung in der Migrationsgesellschaft formuliert, die dazu beitragen sollen, geflüchteten Schüler*innen eine gleichberechtigte Teilhabe am Sportunterricht zu ermöglichen.

Wer steht im Mittelpunkt und welche Perspektive bleibt im Hintergrund?

Obendrein ist das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit, das auf den Konstruktionsprozessen von Sportlehrkräften liegt, kritisch zu besprechen. Einerseits gestattet es diese Schwerpunktsetzung, mehr darüber zu erfahren, wie die mit verhältnismäßig viel Einfluss ausgestatteten Pädagog*innen geflüchtete Schüler*innen sozial konstruieren. So können die Mechanismen ergründet werden, die geflüchtete Schüler*innen aus einer bevorzugten Position heraus zu *Anderen* konstituieren. Andererseits geht mit einer solchen Fokussierung eine Vernachlässigung und Auslassung anderer Perspektiven einher. So macht Riegel (2016) darauf aufmerksam, dass *Othering* und die Reproduktion hegemonialer Machtverhältnisse auch durch Auslassungsprozesse im Forschungsprozess entstehen können. In diesem Fall sind damit die geflüchteten Schüler*innen gemeint, deren Sichtweise aufgrund der Forschungsfragen nicht im Vordergrund stand. Dadurch, dass sie in der Arbeit nicht selbst zu Wort gekommen sind, besteht die Gefahr, *Othering* und hegemoniale Verhältnisse insofern zu reproduzieren,

„als dass die Perspektiven und die Subjektivität von denjenigen Personen ausgeblendet und ignoriert werden, die zu Anderen gemacht werden, [...] deren Situation aus einer hegemonialen Perspektive nicht weiter von Interesse ist“ (Riegel, 2016, S. 241).

Für die Autorin ergibt sich daraus die Konsequenz, in nachfolgenden Analysen die Perspektive der geflüchteten Schüler*innen in den Mittelpunkt zu stellen, um sie als handelnde Subjekte sichtbar zu machen (Riegel, 2016). Diese zukünftigen Forschungsarbeiten sollten möglichst partizipativ ausgerichtet sein, um nicht nur über geflüchtete Schüler*innen, sondern mit ihnen auf Augenhöhe zu forschen. Dadurch kann laut Unger (2018) gewährleistet werden, „dass Studien nicht rein wissenschaftliche Ziele verfolgen, sondern konkrete Anliegen der Partner/innen aus den Lebenswelten aufgreifen, um gemeinsam Problemlösungen zu entwickeln“ (Abs. 43).

Reproduktion von Fremdheit

Der letzte Reflexionspunkt, auf den im Sportkontext jüngst Nobis (2020) verwiesen hat, bezieht sich auf eine weitere Facette von *Othering* durch Forschende und ihr Vorgehen.

So ist auch für diese Arbeit selbstkritisch zu hinterfragen, inwiefern bestimmte methodische und inhaltliche Entscheidungen *Otheringprozesse* herausgefordert oder verstärkt haben. Hier kann bereits bei der Wahl des Forschungsthemas angesetzt werden. Das Thema *geflüchtete Schüler*innen* ist gesellschaftlich äußerst relevant und zugleich unterbeforscht (Behrens & Westphal, 2009). Eine grundlegende Auseinandersetzung mit diesem Feld ist also dringend geboten – auch um Benachteiligungen aufzudecken, deren Bestehen die Forschung nahelegt (Scherr & Niermann, 2012). Gleichwohl gehen schon mit dieser thematischen Fokussierung bzw. Hervorhebung *Otheringprozesse* einher, weil die Gruppe der geflüchteten Schüler*innen explizit in den Mittelpunkt gestellt und so suggeriert wird, dass es sich um eine gesondert zu beforschende Gruppe handelt. Diese Ambivalenz ergibt sich daraus, dass Unterschiede einerseits erst thematisiert werden müssen, um soziale Benachteiligungen und Diskriminierungen aufzudecken und zu beheben; andererseits werden Unterschiede so erst betont und gesellschaftlich festgeschrieben, was die Auflösung von Kategorien und Zuschreibungen erschwert (Messerschmidt, 2020). Dieser Ambivalenz begegnet man an weiteren Stellen dieser Arbeit, u. a. bei der Betrachtung der Interviewfragen (Bartsch, 2020; Bartsch et al., 2019; Bartsch & Rulofs, 2020). Auch wenn versucht wurde, die Eingangsfragen nach den wahrgenommenen Unterschieden zwischen Schüler*innen und der Relevanz von Fluchterfahrungen möglichst offen zu formulieren, legen diese Fragen Kategorisierungen bereits nahe und sind möglicherweise im Kern gar nicht so offen. Womöglich haben sie das Sprechen der Lehrkräfte über geflüchtete Schüler*innen unter Bezugnahme auf die herausgearbeiteten Deutungsmuster so erst provoziert und gepushed.

Auch die Auswertung und Darstellung der Deutungsmuster ist zu reflektieren. So ist zu bedenken, dass die theoretischen Bezugspunkte, die einen kritisch-feministischen und postkolonialen Ansatz verfolgen (Crenshaw, 1989; Messerschmidt, 2020), rahmende für die Deutungsmusteranalyse waren. Andere Deutungen bzw. Themen, die diesen Diskurs nicht widerspiegeln, wurden in dieser Arbeit eher ausgeblendet, was eine Limitation darstellt. Zugleich hat dies dazu beigetragen, dass die bisher für den Sportunterricht vernachlässigte postkoloniale Betrachtungsweise grundlegend und mit Tiefgang ergründet werden konnte. Hierdurch ist es gelungen, neue Einsichten zu gewinnen, die sonst vermutlich nicht in den Aufmerksamkeitsfokus geraten wären.

Anzusprechen ist ebenfalls der Umgang mit Interviewzitatzen, die aus Gründen der Nachvollziehbarkeit in jedem Fall in den Ergebnisteil zu integrieren sind. Gleichwohl kann die Wiederholung von Äußerungen, die stereotype Diskurse und Deutungsmuster transportieren, zu *Othering* beitragen, wenn die Zitatübernahme unreflektiert und ohne Einordnung

geschieht (Nobis, 2020). Um dieser Problematik zu begegnen, wurde in der Arbeit eine dekonstruierende Analyseperspektive eingenommen und der Einordnung von Zitaten viel Raum gegeben. Das Einhalten dieser dekonstruierenden Perspektive gestaltete sich allerdings bei der Nutzung von Begrifflichkeiten schwierig, die auf Flucht- und Migrationserfahrungen verweisen. So fand auch die Autorin keinen anderen Weg als Begriffe wie *geflüchtete Schüler*innen* und *Schüler*innen mit Migrationshintergrund* zu nutzen, die Zuschreibungen und Abgrenzungen nach sich ziehen können (Bräu, 2015; Scherr & Niermann, 2012) und deren Verwendung in der Arbeit an diversen Stellen selbst kritisiert wurde. Zumindest wurde immer wieder auf die kritischen Aspekte dieser Kategorisierungen verwiesen.

Ähnliches ist für den Fragebogen zu konstatieren. Dort wurden in den Itemformulierungen Abgrenzungen zwischen geflüchteten und nicht-geflüchteten Schüler*innen vorgenommen, die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen bereits andeuten (Bartsch et al., 2021). Dies ist kritisch zu betrachten, da Unterschiede durch Forschende so bereits im Vorhinein gesetzt und festgeschrieben werden. Insgesamt hat sich die Erstellung des quantitativen Erhebungsinstruments als schwierig dargestellt, da das Thema so komplex und vielschichtig ist; quantitative Forschung aber eher auf Standardisierung und Messbarkeit abzielt (Döring & Bortz, 2016). Die quantitative Erhebung ist dennoch als wichtig und bedeutsam zu betrachten, da durch sie Einstellungen und Wahrnehmungen einer großen Gruppe eingefangen werden konnten. In Anbetracht der Projektstruktur und der vorhandenen Zeit war sie zudem zweckmäßig. Zukünftige Fragebogenerhebungen zu dem Thema sollten allerdings noch differenzierter ausgerichtet sein, um die Gefahr von *Otherring* weiter zu reduzieren. Möglich wäre dies, indem Items zu Flucht mit Items zu anderen Themen durchmischt oder weniger abgrenzende Formulierungen genutzt werden.

Mit Blick auf die Fragebogenerhebung ist zudem anzuführen, dass mit der Theorie von Esser (2009) eine Rahmung gewählt wurde, die – wie es für quantitative Erhebungen erforderlich ist – einen erprobten, operationalisierbaren, strukturierten und anschlussfähigen Zugang zu migrationsbezogenen Fragen (im Sportkontext) bereitstellt. Gleichwohl steht Essers Theorie (2009) als eurozentrisch und assimilationsorientiert in der Kritik (Lutz & Amelina, 2017). Um dies aufzufangen, wurde dieser Ansatz durch die Implikationen anderer Autor*innen ergänzt, die Assimilationsabsichten im Sport kritisch hinterfragen (Dukic, McDonald & Spaaij, 2017; Spaaij, 2012) und den reziproken Charakter und die *Bringschuld* der Aufnahmegesellschaft für Integrationsprozesse betonen (Anhut & Heitmeyer, 2008; Elling, De Knop & Knoppers, 2001). Eingebettet ist die quantitative Erhebung in

dieser Dissertationsschrift überdies in eine insgesamt kritische und gendersensible Perspektive, die die skizzierten Kritikpunkte auffängt und ihnen begegnet.

Außerdem ist in der Arbeit immer wieder von geflüchteten Jungen und Mädchen sowie Sportlehrerinnen und Sportlehrern die Rede. Diesen Bezeichnungen liegt die Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit zugrunde, die queertheoretische Perspektiven und die Vielfalt der Geschlechter vernachlässigt. Ein Versuch, diese Ordnung aufzubrechen, stellt die Nutzung des Gendersterns in den Ausführungen und die Abfrage des Geschlechts in der Fragebogenerhebung dar, bei der die Option „sonstiges“ angeboten wurde (Bartsch et al., 2021). Insgesamt spiegeln sich in der Arbeit jedoch dichotome Geschlechterkonfigurationen von Weiblichkeit und Männlichkeit wider (Wetterer, 2010), was auch daran liegt, dass der Diskurs um Geflüchtete entsprechend strukturiert ist (Niedrig & Seukwa, 2010). An diesem Beispiel zeigt sich erneut, dass sich die Arbeit in einem spannungsgeladenen und kontrovers diskutierten Feld bewegt hat, in dem die Grenzen zwischen Konstruktion und Dekonstruktion von Differenzen verschwimmen.

7. Résumé und Ausblick

Das zentrale Ziel dieser Arbeit war es, grundlegendes Wissen darüber zu generieren, wie Lehrkräfte geflüchtete Schüler*innen im Sportunterricht der Migrationsgesellschaft sozial konstruieren. Um diesem Anliegen nachzukommen, wurde zunächst der migrations- und fluchtbezogene Forschungsstand für den außerschulischen Sport, die Schule und den Sportunterricht nachgezeichnet. Die Erkenntnisse aus der Forschung wurden anschließend in einen theoretischen Bezugsrahmen überführt, der sozialkonstruktivistische, gendersensible, postkoloniale und intersektionale Ansätze zusammenbringt. Auf dieser Basis erfolgte die Präzisierung und Ableitung der Forschungsfragen. Wie die Erhebung des qualitativen und quantitativen Datenmaterials strukturiert war, schilderte der Methodikteil. Im vorangegangenen Kapitel wurden schließlich die zentralen Befunde der Studien zusammenfassend unter Einbezug von Limitationen diskutiert und in die bestehende Literatur eingeordnet. Dieses abschließende Kapitel hat den Zweck, die Befunde zu bündeln, die Stärken der Arbeit herauszustellen und empiriebasiert Konsequenzen für die Forschung und die Lehrer*innenbildung in der Migrationsgesellschaft herzuleiten.

Zusammenfassung der Ergebnisse

Welche Deutungsmuster kommen zum Ausdruck, wenn Sportlehrkräfte über geflüchtete Schüler*innen sprechen und wie können diese Muster vor dem Hintergrund des theoretischen Bezugsrahmens interpretiert werden?

Mit Blick auf die erste Forschungsfrage ist zu konstatieren, dass die Analysen des qualitativen Interviewmaterials sechs zentrale Deutungsmuster zutage treten lassen. Diese Muster beinhalten hegemoniale Vorstellungen von Normalität und Andersheit und aktualisieren an verschiedenen Stellen koloniales Gedankengut. Ersichtlich wird zudem, dass sich die Deutungsmuster durch eine enge Verflechtung von geschlechter- und migrations-/fluchtbezogenen Konstruktionen auszeichnen, die mit Kulturalisierungen und Religionsierungen einhergehen. Im Detail zeigt das Muster *Irritationen und Othering*, dass die befragten Sportlehrkräfte beim Sprechen über geflüchtete Schüler*innen bisweilen Konstruktionen von *Wir* und die *Anderen* hervorbringen im Zuge derer Geflüchtete als homogene Gruppen erscheinen (Bartsch et al., 2019). Diese *Otheringprozesse* (Said, 1978; Spivak, 1985), bei denen auf bewährte Ordnungen und Bilder zurückgegriffen wird, basieren auf pädagogischen Normalitätserwartungen, die durch den Umgang mit dem bislang eher ungewohnten Schüler*innenklientel herausgefordert werden. Dass Sportlehrkräfte gegenüber geflüchteten Schüler*innen *Othering* vornehmen, geschieht nicht zwangsläufig

absichtsvoll, sondern folgt altbewährten Routinen, strukturell verankerten schulischen Praxen und gesellschaftlichen Deutungsmustern, in die hegemoniale Vorstellungen eingeschrieben sind (Riegel, 2016). Die Ausführungen zu *Viktimisierungen und Vulnerabilisierungen* machen deutlich, dass Lehrkräfte geflüchtete Schülerinnen bisweilen als hilflose Opfer konstruieren (Bartsch et al., 2019; Bartsch & Rulofs, 2020). Diese Konstruktionen, die mit dem „Konzept des ‚Flüchtlings als Opfer‘“ (Niedrig & Seukwa, 2010, S. 185) und der kolonialen Vorstellung der schutzwürdigen und zu befreienden *Fremden* (Castro Varela & Sarfert, 2020) im Einklang stehen, erfahren durch die körperlichen Bezüge des Fachs Sport vermutlich eine Aktualisierung (Bartsch et al., 2019; Bartsch & Rulofs, 2020). Insgesamt untermauert dieses Deutungsmuster im Sinne von Intersektionalität (Crenshaw, 1989), dass Geschlechterkonstruktionen und migrations-/fluchtbezogene Konstruktionen stark miteinander verwoben sind und dass dort auch Konstruktionen von Religion und Kultur zum Tragen kommen. Ähnliches ist für die identifizierten *Bedrohungs- und Impulsivitätsvorstellungen* festzustellen, die primär in Bezug auf geflüchtete Schüler ihre Wirkung entfalten (Bartsch et al., 2019; Bartsch & Rulofs, 2020). Sie werden in den Interviews als eher wild und aggressiv gekennzeichnet, wodurch ihnen der „Kind-Status“ (Fegter, 2013, S. 38) und die Anerkennung als *wahrer Flüchtling* (Niedrig & Seukwa, 2010) vorenthalten bleiben. Denkbar ist, dass solche Vorstellungen, die an die medialen Diskurse der Kölner Silvesternacht 2015/2016 anschließen (Messerschmidt, 2020; Tunç, 2017), durch die im Sportunterricht genutzten Utensilien (Schläger, Bälle) nochmal verstärkt werden (Bartsch & Rulofs, 2020).

Assimilationserwartungen kommen in den Interviews primär gegenüber geflüchteten Mädchen zum Vorschein, die für den Sportunterricht als eher problematisch beschrieben werden (Bartsch, 2020; Bartsch et al., 2019; Bartsch & Rulofs, 2020). Um dies zu begründen, machen die Befragten von postkolonialen Diskursen Gebrauch, die sich auf die Idee der Emanzipation und des weißen Mannes als *Retter* stützen (Castro Varela & Sarfert, 2020). Die Befragten setzen diese Diskurse mitunter auch in die Tat um und versuchen gezielt, westlich-christlich orientierte Standards im Sportunterricht zu vermitteln. Hierfür passen sie die Gestaltung des Sportunterrichts an und betonen die koeduktiven, interaktiven und körperzentrierten Komponenten (Bartsch, 2020; Bartsch & Rulofs, 2020). Des Weiteren spiegeln sich in den Daten *Disziplinierungs- und Erziehungsansprüche* wider, die vorrangig geflüchteten Jungen in internationalen Förderklassen gelten (Bartsch, 2020; Bartsch et al., 2019; Bartsch & Rulofs, 2020). Diese Ansprüche manifestieren sich in einem straffen, geschlossenen und auspowernden Unterrichtsgeschehen, das Erinnerungen an den kolonialen Sportunterricht weckt (Chepyator-Thomson, 2014). Vereinzelt lassen sich Passagen identifizieren, in denen geflüchtete Jungen im Sinne eines „mind-body dualism“

zwar als gute Sportler, aber zugleich auch als kognitiv unterlegen beschrieben werden (van Sterkenburg et al., 2010, S. 822). Im Deutungsmuster zur *Tradierung monolingualer Standards* offenbart sich, dass Lehrkräfte mitunter versuchen, die Sprachen der geflüchteten Schüler*innen im Sportunterricht einzudämmen. Dieses Muster zeigt sich in erster Linie mit Blick auf internationale Förderklassen, in denen eine große sprachliche Heterogenität vorhanden ist (Bartsch, 2020). Da diese Klassen primär auf den Spracherwerb zielen, sind diese Eindämmungsversuche durchaus nachvollziehbar. Gleichzeitig werten sie die Sprachen geflüchteter Schüler*innen im Sinne eines (*Neo-*)*Linguizismus* ab (Dirim et al., 2016) und aktualisieren so postkoloniale Macht- und Hierarchieverhältnisse. Der nationalstaatlich etablierte *monolinguale Habitus* der Schule wird so bewahrt (Gogolin, 1994).

Inwiefern unterscheiden sich die Deutungsmuster und sozialen Konstruktionen der Sportlehrkräfte in Bezug auf geflüchtete Schüler*innen hinsichtlich verschiedener sozialstruktureller Aspekte der Akteur*innen und der Institution Schule?

Zur zweiten Forschungsfrage ist zu resümieren, dass die herausgearbeiteten Deutungsmuster und Konstruktionen oft nicht pauschal zum Ausdruck kommen, sondern differenziert betrachtet werden müssen. Dieser Befund schließt an die theoretischen Ausführungen zum Deutungsmusteransatz an, in denen darauf aufmerksam gemacht wird, dass Deutungsmuster trotz ihrer grundsätzlich kollektiven Ausrichtung auch in individuellen Adaptionen auftreten (Bögelein & Vetter, 2019; Lüders & Meuser, 1997). Die qualitativen und quantitativen Analysen weisen *geschlechterbezogene Unterschiede* in den Deutungsmustern und Konstruktionen der Lehrkräfte nach. Sportlehrerinnen schätzen Geflüchtete im Sportunterricht positiver ein und äußern sich weniger kritisch ihnen gegenüber als Sportlehrer (Bartsch et al., 2020; Bartsch & Rulofs, 2020; Bartsch et al., 2021). Anknüpfend an das Konzept der *Hegemonialen Männlichkeit* (Connell, 2015) ist denkbar, dass die Äußerungen bzw. das Antwortverhalten der Sportlehrer auf die Absicherung männlicher Privilegien ausgerichtet sind. Untermauert wird dieser Befund durch das ohnehin bestehende Machtgefälle zwischen Lehrkräften und Schüler*innen sowie das eher männlich konnotierte Untersuchungsfeld des Sports (Hartmann-Tews, 2006). Die Daten deuten darauf hin, dass in den Konstruktionen und Deutungsmustern keine (signifikanten) Unterschiede zwischen *Sportlehrkräften mit und ohne Migrationshintergrund* bestehen (Bartsch et al., 2021). Bei der Analyse der Stichprobenszusammensetzung zeigt sich allerdings, dass Lehrkräfte mit Migrationsbiographie in den Samples nur marginal vertreten sind. Auf Grundlage der Forschung (Georgi et al., 2011; Karakaşoğlu, 2000) ist nicht auszuschließen, dass die identifizierten Deutungsmuster womöglich widersprüchlicher bzw.

heterogener ausgefallen wären, wenn die Stichproben stärker die migrationsgesellschaftlichen Verhältnisse abgebildet hätten. Jedoch sind auch in dieser Vermutung wieder Zuschreibungen von Differenz enthalten (Rotter & Schlickum, 2013).

Überdies legen sowohl die qualitativen als auch die quantitativen Befunde *schulformbezogene Unterschiede* in den Deutungsmustern und Konstruktionen der Lehrkräfte nahe. Kernergebnis ist, dass Sportlehrkräfte der Grundschule geflüchtete Schüler*innen besonders positiv wahrnehmen (Bartsch et al., 2021). Ansatzpunkte für die Erklärung dieser schulformbezogenen Unterschiede sind das Alter der Schüler*innen, die unterschiedlichen Zielorientierungen und historischen Entwicklungen der jeweiligen Schulformen (Gogolin, 1994) sowie die Über-/Unterrepräsentanz von Schüler*innen mit Migrations- und Fluchthintergrund an bestimmten Schultypen (SVR Migration, 2018, 2020). Auch die Ergebnisse zu Geschlecht sind mitzudenken: Die überwiegende Mehrheit der Lehrkräfte an Grundschulen in der Befragung ist weiblich, sodass sich Schulform und Geschlecht gegenseitig überlagern. Weiterhin zeigt sich in den qualitativen Daten, dass die *Beschulungsform* auf die Deutungsmuster der Sportlehrkräfte einwirkt. *Otheringprozesse* werden zwar auch unabhängig von der Beschulungsform augenscheinlich, gleichwohl kommen sie beim Sprechen über geflüchtete Schüler*innen in separierten internationalen Förderklassen nochmal verschärft zum Ausdruck (Bartsch, 2020; Bartsch et al., 2019; Bartsch & Rulofs, 2020). Orientiert an Karakayalı (Karakayalı, 2020a, 2020b; Karakayalı et al., 2020) ist anzunehmen, dass die räumliche Separation die Differenz- bzw. Problemwahrnehmung der Lehrkräfte in Bezug auf geflüchtete Schüler*innen verstärkt. Die Trennung von Schüler*innen entlang von Sprachkenntnissen stabilisiert also vermutlich Wissen um Unterschiede, das in der Konsequenz zum Kern der Unterrichtsgestaltung wird.

Stärken und Mehrwert der Arbeit

Neben den im Reflexionsteil aufgeworfenen Limitationen und Schwächen verfügt die Arbeit über einige Stärken, die nicht unbeachtet bleiben sollen. So greift die Arbeit mit der Fluchtthematik einen Schwerpunkt auf, der in der deutschsprachigen Forschung zum Sportunterricht bislang erst wenig bedacht wurde. Die Befunde dieser Untersuchung erweitern daher nicht nur die bereits bestehenden sportunterrichtsbezogenen Erkenntnisse zu Migration und Interkulturalität (u. a. Grimminger, 2009; Möhwald, 2019), sondern leisten einen wichtigen Beitrag zur grundlegenden Betrachtung des Sportunterrichts im Kontext von Fluchtbewegungen. Zugleich ist die Thematik gesellschaftlich aktuell und relevant, sodass die Ergebnisse nicht nur für sich stehen, sondern einen klaren Bezug zur

migrationsgesellschaftlichen Realität (Mecheril, 2016) und zu den Lebenswelten von Sportlehrkräften und geflüchteten Schüler*innen in Deutschland aufweisen.

Daneben berufen sich die Analysen auf die postkoloniale Sichtweise, die in der deutschsprachigen Sportunterrichtsforschung bis dato kaum verfolgt wurde. Dabei spielt diese Theorieperspektive in der allgemeinen sozial- und erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung eine immer bedeutendere Rolle (Mecheril, 2016; Messerschmidt, 2020). Auch die internationale Forschung zum Sportunterricht lässt erahnen, dass der Einsatz postkolonialer Theorien zu neuen Einblicken und Erkenntnissen führen kann (u. a. Azarito et al., 2017; Chepyator-Thomson, 2014; van Doodewaard & Knoppers, 2016). Dieses Promotionsprojekt hat vor diesem Hintergrund dazu beigetragen, die bisher vernachlässigte postkoloniale Betrachtungsweise für die deutschsprachige Sportunterrichtsforschung grundlegend auszuloten und als analytisches Instrument zu erproben. Dass hiermit eine neue Perspektive in der Erforschung des Sportunterrichts in Deutschland eingenommen wird, wurde auch in den Gutachten zu Bartsch (2020) hervorgehoben.

Darüber hinaus ist die in der Arbeit vorgenommene Verzahnung qualitativer und quantitativer Methoden, die methodische Kenntnisse in beiden Bereichen erfordert, als Stärke zu bezeichnen. Die qualitative Studie hat dabei geholfen, zentrale Deutungsmuster und grundlegende Derivationen zu identifizieren, die in der quantitativen Untersuchung für eine größere Stichprobe geprüft wurden. Dieses Vorgehen hat Erkenntnisse geliefert, die wesentlich aussagekräftiger und umfassender sind als die jeweiligen Ergebnisse aus nur einem der beiden Zugänge. Die Kombination der beiden Stränge hat so letztlich zu einer Art Validierung der Befunde geführt (Flick, 2016).

Zukünftige Forschungsperspektiven

Wie bereits angedeutet, empfiehlt es sich für die weiterführende Forschung in diesem Feld, den Fokus auf die Erfahrungswelten geflüchteter Schüler*innen im Sportunterricht zu richten und ihnen Artikulationsfreiräume einzuräumen. Dies ermöglicht es, ihre Erlebnisse im Sportunterricht anzuerkennen und mit denen der Sportlehrkräfte abzugleichen. Ratsam scheint hier eine möglichst partizipative Ausrichtung zu sein, die die Sichtweisen Geflüchteter ernst nimmt und perspektivisch darauf zielt, potentielle Missstände im Sportunterricht zu beheben. Zu berücksichtigen ist hierbei, dass die Forschung mit Geflüchteten ethische und moralische Herausforderungen birgt und Re-Traumatisierungen auslösen kann, was es durch ein sensibles Vorgehen im Forschungsprozess aufzufangen gilt (Mackenzie, McDowell & Pittaway, 2007; Pittaway, Bartolomei & Hugman, 2010). Sinnvoll sind ebenso Untersuchungen (z. B. Beobachtungen), die die interaktionistische Ausrichtung

des Sozialkonstruktivismus aufgreifen und Interaktionen von Sportlehrkräften und geflüchteten Schüler*innen sowie von Schüler*innen untereinander in den Blick nehmen, um herauszuarbeiten, wie Hierarchieverhältnisse und Positionierungen im Sportunterricht konkret hergestellt oder aufgebrochen werden.

Auf theoretischer Ebene bietet es sich für sportunterrichtsbezogene Untersuchungen im Kontext von Flucht und Migration an, die postkoloniale Perspektive weiter zu elaborieren und zu vertiefen. Ebenso könnte es Sinn machen, Ansätzen der Critical Race Theory und der Critical Whiteness Studies einen Zugang in die deutschsprachige Forschung zum Sportunterricht zu eröffnen. Diese Ansätze, die an die postkoloniale Sichtweise anschließen, sind im internationalen Kontext bereits etabliert (u. a. Barker, 2019; Dowling & Flintoff, 2018; McDonald, 2013). Sie haben das Potential, die bereits bestehenden Konzepte zu Fremdheit und Interkulturalität zu ergänzen (u. a. Gieß-Stüber, 1999, 2008; Grimlinger, 2009; Möhwald, 2019) und die erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Arbeiten zum Sportunterricht in Deutschland zu bereichern. Letztlich könnte so die von Alkemeyer und Bröskamp (1996) eingeschlagene Forschungslinie zu Rassismus und Sport (1996), die in den letzten Jahren ins Stocken geraten ist, fortgeführt werden.

Aufschlussreich könnten obendrein Studien sein, die der Frage nachgehen, warum Personen mit Migrationshintergrund nur in seltenen Fällen den Sportlehrer*innenberuf ergreifen und welche Barrieren ihren Zugang erschweren. Hierzu liegen bislang nur wenige Erkenntnisse vor (Dorn, 2016; Kleindienst-Cachay, 2019), die es auszubauen gilt, um das monokulturelle und -linguale Selbstverständnis des Fachs auszuhebeln und es für die migrationsgesellschaftliche Wirklichkeit zu öffnen.

*Ableitungen für die Lehrer*innenbildung in der Migrationsgesellschaft*

Die Befunde untermauern insgesamt, dass Sportlehrkräfte beim Umgang mit geflüchteten Schüler*innen vor komplexen Herausforderungen stehen. Sie sind auf der einen Seite dazu aufgefordert, auf Unterschiede einzugehen und die realen Umbruchs- und Gewalterfahrungen geflüchteter Schüler*innen anzuerkennen, die gerade im Sportunterricht und den damit verbundenen Unterrichtssituationen (körperliche Nacktheit, Umkleidesituationen, Berührungen) relevant werden können. Auf der anderen Seite gilt es, Schüler*innen nicht auf ihre Fluchtbiographie, Kultur, Religion, Sprache und ihr Geschlecht zu reduzieren, um eine Festschreibung von Identitäten zu verhindern. Der reflexive Umgang mit den migrationsgesellschaftlichen Macht- und Hierarchieverhältnissen, aber auch mit den eigenen, biografisch gerahmten Vorstellungen von Zugehörigkeit stellt daher eine zentrale pädagogische Aufgabe für Sportlehrkräfte in der Migrationsgesellschaft dar. Dass dem so

ist, wird durch das Teilhabe- und Integrationsgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen bestärkt, das Grundsätze formuliert, die auch für Schule und Lehrkräfte gelten (Ministerium des Inneren des Landes Nordrhein-Westfalen, 2012). Dort heißt es u. a., dass „das Bewusstsein der Menschen mit und ohne Migrationshintergrund für gegenseitige Offenheit, Toleranz, Respekt und Veränderungsbereitschaft“ (Art. 1 § 2, Abs. 1) zu fördern ist, dass „das Land [...] die sozialen, kulturellen und ökonomischen Potentiale und Leistungen der Zugewanderten“ anerkennt“ (Art. 1 § 2, Abs. 2) und dass neben dem „Erlernen der deutschen Sprache“ auch „die Wertschätzung der natürlichen Mehrsprachigkeit [...] von besonderer Bedeutung“ ist (Art. 1 § 2, Abs. 3).

Um dies anzubahnen, ist es wichtig, (angehende) Sportlehrkräfte auf diese Aufgabe vorzubereiten und sie dafür zu sensibilisieren, dass sie über eine nicht zu unterschätzende Deutungsmacht in Bezug auf (geflüchtete) Schüler*innen verfügen. Spezifisch für den Sportunterricht sollte hierbei vermittelt werden, dass gerade dieser ein Ort ist, an dem sich geschlechter- und migrationsbezogene Deutungsroutrinen hartnäckig halten (Azzarito, 2016; Hartmann-Tews, 2006). Diese Forderungen sind grundsätzlich nicht neu. Auf diese Notwendigkeiten haben bereits in der Vergangenheit einige Forscher*innen hingewiesen (z. B. Gieß-Stüber, 2008; Grimminger, 2009). Die Erkenntnisse dieser Arbeit bestärken diese Appelle nochmal und unterstreichen, dass postkoloniale Einschreibungen und die Verflechtungen von migrations- und geschlechterbezogenen Zuschreibungen in der Aus- und Weiterbildung von Sportlehrer*innen zukünftig verstärkt zum Thema gemacht werden sollten. Dafür ist es erforderlich, bisher vernachlässigte Theorieperspektiven (v. a. Intersektionalität, Postkolonialismus), die sich explizit mit diesen Themen befassen, in der Sportlehrer*innenbildung mehr Bedeutung zu schenken. Insbesondere der postkolonialen Perspektive, die die historische Genese von Fremdheitsdiskursen beleuchtet, sollte hierbei (mehr) Platz eingeräumt werden. So ist anzunehmen, dass Kenntnisse über in der Vergangenheit Liegendes (v. a. Kolonialismus, Nationalsozialismus) Lehrpersonen im Hier und Jetzt durchaus dazu befähigen können, einen „zuschreibungsreflexiven Habitus“ zu entwickeln, der „einen kritischen und reflexiven Umgang mit dem eigenen Denken und Tun erlaubt“ (Steinbach et al., 2020, S. 39f.).

Die Auseinandersetzung mit diesen Inhalten kann (angehende) Pädagog*innen darin unterstützen, der eigenen historisch gewachsenen Position und Privilegien gewahr zu werden und zu hinterfragen, wie pädagogisches Denken und Handeln Schüler*innen zu *Anderen* macht, woran Unterscheidungen festgemacht und wie Unterschiede wahrgenommen werden (Messerschmidt, 2020). Dies kann Pädagog*innen dazu anregen, die Umgangsweisen mit Schüler*innen sowie dahinter liegende Wahrnehmungen und normative

Vorstellungen zu prüfen und sich von selbstverständlich gewordenen Deutungsmustern zu trennen. In Erinnerung gebracht wird so ebenfalls, dass Schüler*innen schulischen Normalisierungsprozessen unterworfen sind, an denen Lehrkräfte durch ihr Sprechen und Handeln mitwirken. Gleichwohl ist zu bedenken, dass pädagogische Normalitätsvorstellungen und Deutungsmuster in die bestehenden gesellschaftlichen Strukturen und schulischen Ordnungen mit ihren hegemonialen Vorstellungen von Monolingualität und Monokulturalität eingebettet sind (Riegel, 2016). Es ist sehr herausfordernd, diese Muster zu reflektieren und zu transformieren, wenn die äußeren Bedingungen sie weiterhin stabilisieren und einfordern.

Umso wichtiger ist es, (angehenden) Sportlehrer*innen neben den theoretischen, aber vielleicht auch eher abstrakten Inhalten, konkrete pädagogische Konzepte für Praxis an die Hand zu geben. Für das Fach Sport ist hier in jedem Fall auf das Konzept der *Interkulturellen Bewegungserziehung* zu verweisen, das auf Basis des Fremdheitsbegriffs didaktischen Leitideen (Gieß-Stüber, 1999, 2008) und Praxisbeispiele (Gramespacher & Grimminger, 2005; Leineweber & Kloock, 2005) für den Unterricht bereithält. Darüber hinaus scheint es sinnvoll, Sportlehramtsstudierende auch mit anwendungsbezogenen Konzepten aus der allgemeinen Pädagogik vertraut zu machen, die auf das selbstreflexive Unterrichten in der Migrationsgesellschaft ausgerichtet sind. Zu nennen sind hier beispielsweise die *Rassismuskritische Pädagogik* (Fereidooni, 2019) und die *Global Citizenship Education* (Andreotti & Souza, 2012). Die selbstreflexive Grundhaltung, die diese Konzepte anmahnen, sollten sich jedoch nicht nur Sportlehrkräfte, sondern auch Forscher*innen zu eigen machen. Eigene Deutungsmuster und Konstruktionen kritisch zu reflektieren ist schließlich nicht nur Aufgabe von Sportlehrkräften, sondern auch von Forschenden.

Literaturverzeichnis

- Abele, J. (2017). Möglichkeiten der Integration von Geflüchteten durch Schulsport und außerschulische Sportangebote. *Sportunterricht*, 66(2), 182-184.
- Adam, H. & Inal, S. (2013). *Pädagogische Arbeit mit Migranten- und Flüchtlingskindern. Unterrichtsmodule und psychologische Grundlagen*. Weinheim: Beltz.
- Akbaba, Y. (2017). *Lehrer*innen und der Migrationshintergrund – Widerstand im Dispositiv*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Akreml, L. (2014). Stichprobenziehung in der qualitativen Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 265-282). Wiesbaden: Springer VS.
- Ali-Lingen, U. & Mecheril, P. (Hrsg.) (2020). *Geschlechterdiskurse in der Migrationsgesellschaft. Zu »Rückständigkeit« und »Gefährlichkeit« der Anderen*. Bielefeld: transcript.
- Alkemeyer, T. & Bröskamp, B. (1996). Einleitung – Fremdheit und Rassismus im Sport. In B. Bröskamp & T. Alkemeyer (Hrsg.), *Fremdheit und Rassismus im Sport: Tagung der dvs-Sektion Sportphilosophie vom 9.-10. 9. 1994 in Berlin* (S. 7-40). Sankt Augustin: Academia.
- Amelina, A. & Friz Trzeciak, M. (2019). Gender Mobile und Gendered Mobilities. Paradigmatische Grundlagen der gendersensiblen Migrationsforschung. In A. Röder & D. Zifonun (Hrsg.), *Handbuch Migrationssoziologie* (S. 1-28). Wiesbaden: Springer VS.
- Andreotti, V. & Souza, L. (2012). Introduction: (Towards) global citizenship education „otherwise“. In V. Andreotti & L. Souza (Hrsg.), *Postcolonial perspectives on global citizenship education* (S. 1-8). New York: Routledge.
- Anhut, R. & Heitmeyer, W. (2008). Disintegration, recognition, and violence: A theoretical perspective. *New Directions for Youth Development*, 11, 25-37.
- Azzarito, L. (2016). "Permission to speak": A postcolonial view on racialized bodies and PE in the current context of globalization. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 87(2), 141-150.
- Azzarito, L., Simon, M. & Marttinen, R. (2017). 'Up against Whiteness': Rethinking race and the body in a global era. *Sport, Education and Society*, 22(5), 635-657.
- Barker, D. (2019). In defence of white privilege: Physical education teachers' understandings of their work in culturally diverse schools. *Sport, Education and Society*, 24(2), 134-146.

- Bartsch, F. (2020). Sportunterricht im Kontext von Flucht und Migration – eine postkoloniale Perspektive. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 8(2), 99-119.
- Bartsch, F., Hartmann-Tews, I., Wagner, I. & Rulofs, B. (2019). Flucht – Migration – Gender: Differenzwahrnehmungen im Sportunterricht durch Lehrkräfte. *Sport und Gesellschaft*, 16(3), 237-264.
- Bartsch, F. & Rulofs, B. (2020). Intersections of forced migration and gender in physical education. *Frontiers in Sociology*, 5(539020), 1-14. <https://doi.org/doi:10.3389/fsoc.2020.539020>
- Bartsch, F., Wagner, I. & Rulofs, B. (2021). Students from refugee backgrounds in physical education: A survey of teachers' perceptions. *European Physical Education Review*. <https://doi.org/10.1177/1356336X211000766>
- Behrensen, B. & Westphal, M. (2009). Junge Flüchtlinge – ein blinder Fleck in der Migrations- und Bildungsforschung. In L. Krappmann, A. Lob-Hüdepohl, A. Bohmeyer & S. Kurzke-Maasmeier (Hrsg.), *Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven* (S. 45-58). Bielefeld: Bertelsmann.
- Benn, T., Dagkas, S. & Jawad, H. (2011). Embodied faith: Islam, religious freedom and educational practices in physical education. *Sport, Education and Society*, 16(1), 17-34.
- Benn, T. & Pfister, G. (2013). Meeting needs of Muslim girls in school sport: Case studies exploring cultural and religious diversity. *European Journal of Sport Science*, 13(5), 567-574.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1969). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Bešić, E., Paleczek, L., Rossmann, P., Krammer, M. & Gasteiger-Klicpera, B. (2020). Attitudes towards inclusion of refugee girls with and without disabilities in Austrian primary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 24(5), 463-478.
- Bögelein, N. & Vetter, N. (2019). Deutungsmuster als Forschungsinstrument – Grundlegende Perspektiven. In N. Bögelein & N. Vetter (Hrsg.), *Der Deutungsmusteransatz* (S. 12-38). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bräu, K. (2015). Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht – eine Einführung. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen im Kontext von Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (S. 17-32). Leverkusen: Barbara Budrich.

- Braun, S. & Finke, S. (2010). *Integrationsmotor Sportverein – Ergebnisse zum Modellprojekt "spin – sport interkulturell"*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Braun, S. & Nobis, T. (2012). *Expertise DOSB. Freiwilliges Engagement von Personen mit Migrationshintergrund im Sport*. Frankfurt a. M.: Deutscher Olympischer Sportbund.
- Bröskamp, B. (1994). *Körperliche Fremdheit: zum Problem der interkulturellen Begegnung im Sport*. Sankt Augustin: Academia.
- Bryan, L. & Atwater, M. (2002). Teacher beliefs and cultural models: A challenge for science teacher preparation programs. *Science Education*, 86(6), 821-839.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson Studium.
- Bührmann, A. (2009). Intersectionality – ein Forschungsfeld auf dem Weg zum Paradigma? Tendenzen, Herausforderungen und Perspektiven der Forschung über Intersektionalität. *Gender: Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 1(2), 28-44.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2015). *Das Bundesamt in Zahlen 2015: Asyl, Migration und Integration*. Zugriff am 10.11.2020 unter https://www.bamf.de/Shared-Docs/Anlagen/DE/Statistik/BundesamtinZahlen/bundesamt-in-zahlen-2015.pdf?__blob=publicationFile&v=16
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016). *Das Bundesamt in Zahlen 2016: Asyl, Migration und Integration*. Zugriff am 10.11.2020 unter https://www.bamf.de/Shared-Docs/Anlagen/DE/Statistik/BundesamtinZahlen/bundesamt-in-zahlen-2016.pdf?__blob=publicationFile&v=16
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2017). *Das Bundesamt in Zahlen 2017: Asyl, Migration und Integration*. Zugriff am 10.11.2020 unter https://www.bamf.de/Shared-Docs/Anlagen/DE/Statistik/BundesamtinZahlen/bundesamt-in-zahlen-2017.pdf?__blob=publicationFile&v=14
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2018). *Das Bundesamt in Zahlen 2018: Asyl, Migration und Integration*. Zugriff am 10.11.2020 unter https://www.bamf.de/Shared-Docs/Anlagen/DE/Statistik/BundesamtinZahlen/bundesamt-in-zahlen-2018.pdf?__blob=publicationFile&v=16
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2019). *Das Bundesamt in Zahlen 2019: Asyl, Migration und Integration*. Zugriff am 10.11.2020 unter https://www.bamf.de/Shared-Docs/Anlagen/DE/Statistik/BundesamtinZahlen/bundesamt-in-zahlen-2019.pdf?__blob=publicationFile&v=5

- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge & Gemeinnützige Hertie-Stiftung (2011). *Lehrkräfte mit Migrationshintergrund – Handlungsempfehlungen zum Netzwerkaufbau*. Zugriff am 11.02.2021 unter https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Daten/lehrkrmighigru_handlungsempf-1.pdf
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. London: Routledge.
- Casale, R. & Rendtorff, B. (Hrsg.). *Was kommt nach der Genderforschung? Zur Zukunft der feministischen Theoriebildung*. Bielefeld: transcript.
- Castro Varela, M. & Dhawan, N. (2005). *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung* (1. Aufl.). Bielefeld: transcript.
- Castro Varela, M. & Dhawan, N. (2015). *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung* (2. komplett überarb. und erweiter. Aufl.). Bielefeld: transcript.
- Castro Varela, M. & Sarfert, N. (2020). Befreiung als Beherrschung. Emanzipation und Viktimisierung unter rassistischen Bedingungen. In U. Ali-Lingen & P. Mecheril (Hrsg.), *Geschlechterdiskurse in der Migrationsgesellschaft. Zu »Rückständigkeit« und »Gefährlichkeit« der Anderen* (S. 17-39). Bielefeld: transcript.
- Chepyator-Thomson, J. (2014). Public policy, physical education and sport in English-speaking Africa. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(5), 512-521.
- Columna, L., Foley, J. & Lytle, R. (2010). Physical education teachers' and teacher candidates' attitudes toward cultural pluralism. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(3), 295-311.
- Combahee River Collective (2000) [1977]. A black feminist statement. In W. Kolmar & F. Bartkowski (Hrsg.), *Feminist theory – a reader* (S. 272-277). Mountain View: Mayfield Publishing.
- Connell, R. W. (2015). *Der gemachte Mann. Konstruktionen und Krisen von Männlichkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *The University of Chicago Legal Forum*, 140, 139-167.
- Davis, K. (2008). Intersectionality as buzzword: A sociology of science perspective on what makes a feminist theory successful. *Feminist Theory*, 9(1), 67-85.
- de Beauvoir, S. (1951). *Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau*. Hamburg: Rowohlt.

- Dietze, G. (2017). *Sexualpolitik. Verflechtungen von Race und Gender*. Frankfurt a. M., New York: Campus.
- Dirim, İ., Castro Varela, M., Heinemann, A., Khakpour, N., Pokitsch, D. & Schweiger, H. (2016). Nichts als Ideologie? Eine Replik auf die Abwertung rassismuskritischer Arbeitsweisen. In M. Castro Varela & P. Mecheril (Hrsg.), *Die Dämonisierung der Anderen* (S. 83-94). Bielefeld: transcript.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Doherty, A. & Taylor, T. (2007). Sport and physical recreation in the settlement of immigrant youth. *Leisure/Loisir*, 31(1), 27-55.
- Dorn, E. (2016). *Interkulturelle Kompetenz im Schulsport – Sportlehrer/innen mit Migrationshintergrund im Spannungsfeld von bildungspolitischen Erwartungen und schulischer Realität*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Dowling, F. & Flintoff, A. (2018). A whitewashed curriculum? The construction of race in contemporary PE curriculum policy. *Sport, Education and Society*, 23(1), 1-13.
- Dukic, D., McDonald, B. & Spaaij, R. (2017). Being able to play: Experiences of social inclusion and exclusion within a football team of people seeking asylum. *Social Inclusion*, 5(2), 101-110.
- Elling, A., De Knop, P. & Knoppers, A. (2001). The social integrative meaning of sport: A critical and comparative analysis of policy and practice in the Netherlands. *Sociology of Sport Journal*, 18(4), 414-434.
- El-Mafaalani, A. & Massumi, M. (2019). *Flucht und Bildung: frühkindliche, schulische, berufliche und non-formale Bildung*. Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien der Universität Osnabrück.
- El-Mafaalani, A., Waleciak, J. & Weitzel, G. (2016). Methodische Grundlagen und Positionen der qualitativen Migrationsforschung. In D. Maehler & H.-U. Brinkmann (Hrsg.), *Methoden der Migrations- und Integrationsforschung. Ein interdisziplinärer Forschungsleitfaden* (S. 61-96). Wiesbaden: Springer VS.
- Erdmann, R. (Hrsg.) (1999). *Interkulturelle Bewegungserziehung*. Sankt Augustin: Academia.
- Ermel, O. (2018). Schule im Kontext Flucht. In J. Bröse, S. Faas & B. Stauber (Hrsg.), *Flucht, Herausforderungen für Soziale Arbeit* (S. 157-171). Wiesbaden: Springer VS.

- Ernst, C. & Miethling, W.-D. (2018). Eine berufsbiographische Entwicklungstypologie vor bildungstheoretischem Hintergrund. In P. Kuhn & R. Laging (Hrsg.), *Studien zur Bildungstheorie und Sportdidaktik* (S. 205-228). Wiesbaden: VS Verlag.
- Esser, H. (2009). Pluralisierung oder Assimilation? Effekte der multiplen Inklusion auf die Integration von Migranten. *Zeitschrift für Soziologie*, 38(5), 358-378.
- Fegter, S. (2013). Von raufenden Jungs und türkischen Jungmännern. Oder: Wie männliche Aggressivität Erziehungswirklichkeiten in der Migrationsgesellschaft ordnet. In I. Diehm & A. Messerschmidt (Hrsg.), *Das Geschlecht der Migration – Bildungsprozesse in Ungleichheitsverhältnissen* (S. 23-42). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- FeMigra (1994). Wir, die Seiltänzerinnen. Politische Strategien von Migrantinnen gegen Ethnisierung und Assimilation. In C. Eichhorn & S. Grimm (Hrsg.), *Gender Killer. Texte zu Feminismus und Politik* (S. 49-63). Berlin, Amsterdam: Edition ID-Archiv.
- Fereidooni, K. (2019). *Racism-Critical Pedagogy for Teachers and Multipliers in the Education Sector*. Berlin: Schwarzkopf-Stiftung Junges Europa.
- Feuchter, M. & Janetzko, A. (2018). „Refugees Welcome in Sports“ – Bewegungsangebote für Geflüchtete im Spannungsfeld zwischen Integrationsforderung und Partizipationszwang. *Sport und Gesellschaft*, 15(1), 31-62.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE.
- Flick, U. (2016). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (7. völlig überarb. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.
- Foroutan, N. & İköz, D. (2016). Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S.138-151). Weinheim, Basel: Beltz.
- Frieters-Reermann, N. (2013). Migration und Flucht als Themenkomplex Globalen Lernens. Ausgewählte Denkanstöße. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36(4), 12-15.
- Gambaro, L., Kemptner, D., Pagel, L., Schmitz, L. & Spieß, C. (2020). Erfolge, aber auch weiteres Potential bei der schulischen und außerschulischen Integration geflüchteter Kinder und Jugendlicher, *DIW Wochenbericht*, 87(34), 579-589.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Gebken, U., Süßenbach, J., Krüger, M. & van de Sand, S. (2016). Sportunterricht mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern. *Sportpädagogik*, 40(3-4), 58-62.

- Georgi, V., Ackermann, L. & Karakaş, N. (2011). *Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Gieß-Stüber, P. (1999). Der Umgang mit Fremdheit – Interkulturelle Bewegungserziehung jenseits von Ausgrenzung oder Vereinnahmung. In R. Erdmann (Hrsg.), *Interkulturelle Bewegungserziehung* (S. 43-60). Sankt Augustin: Academia.
- Gieß-Stüber, P. (2008). Reflexive Interkulturalität und der Umgang mit Fremdheit im und durch den Sport. In P. Gieß-Stüber & D. Blecking (Hrsg.), *Sport – Integration – Europa* (S. 234-248). Baltmannsweiler: Schneider.
- Gieß-Stüber, P., Grimminger-Seidensticker, E. & Möhwald, A. (2020). Von Interkultureller Kompetenz und sportpädagogischem Können in postmigrantischen Gesellschaften. Grundlagen und Weiterentwicklung eines Forschungsprogramms. In K. Petry (Hrsg.), *Sport im Kontext globaler Zusammenarbeit* (S. 31-41). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Gieß-Stüber, P. & Knechtel, S. (2017). Die Öffnung des Schulsports zur Welt – Impulse durch Zuwanderung. *Sportunterricht*, 66(2), 169-174.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gramespacher, E. & Grimminger, E. (2005). „In vier Stunden um die Welt“ – Schüler/innen der Staudinger Gesamtschule Freiburg ziehen in die sportliche Fremde. In P. Gieß-Stüber (Hrsg.), *Interkulturelle Erziehung im und durch Sport* (S. 134-145). Münster: LIT.
- Grimminger, E. (2009). *Interkulturelle Kompetenz im Schulsport. Evaluation eines Fortbildungskonzeptes*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Günter, S. (2017). Postkoloniale Denk- und Deutungsmuster im Feld des Sports. In G. Sobiech & S. Günter (Hrsg.), *Sport & Gender. (Inter-)nationale sportsoziologische Geschlechterforschung. Theoretische Ansätze, Praktiken und Perspektiven* (S. 121-137). Wiesbaden: Springer VS.
- Hagemann-White, C. (1988). Wir werden nicht zweigeschlechtlich geboren. In C. Hagemann-White & M. Rerrich (Hrsg.), *FrauenMännerBilder. Männer und Männlichkeit in der feministischen Diskussion* (S. 224-235). Bielefeld: AJZ.
- Han-Broich, M. (2012). *Ehrenamt und Integration. Die Bedeutung sozialen Engagements in der (Flüchtlings-)Sozialarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Hartmann-Tews, I. (2006). Soziale Konstruktion von Geschlecht im Sport und in den Sportwissenschaften. In I. Hartmann-Tews & B. Rulofs (Hrsg.), *Handbuch Sport und Geschlecht* (S. 40-54). Schorndorf: Hofmann.
- Hartmann-Tews, I., Gieß-Stüber, P., Klein, M.-L., Kleindienst-Cachay, C. & Petry, K. (Hrsg.) (2003). *Soziale Konstruktion von Geschlecht im Sport*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Harwood, G., Sendall, M. C., Heesch, K. C., & Brough, M. (2021). A Bourdieusian analysis exploring the meaning of sport for young women from refugee backgrounds in an Australian state high school. *Sport, Education and Society*, 26(2), 175-187.
- Hastie, P. A., Martin, E. & Buchanan, A. M. (2006). Stepping out of the norm: An examination of praxis for a culturally-relevant pedagogy for African-American children. *Journal of Curriculum Studies*, 38(3), 293-306.
- Heinemann, A. & Dirim, İ. (2016). "Die sprechen bestimmt (schlecht) über mich" – Sprache als ordnendes Prinzip im Bildungssystem. In E. Arslan & K. Bozay (Hrsg.), *Bildungsungleichheiten und Symbolische Ordnung in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 199-214). Wiesbaden: Springer VS.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Einzelinterviews* (4. überarb. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Hemmelmann, P. & Wegner, S. (2016). Flüchtlingsdebatte im Spiegel von Medien und Parteien. Ein Überblick. *Communicatio Socialis*, 49(1), 21-38.
- Hoher Flüchtlingskommissar der Vereinten Nationen [UNHCR] (1951). *Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 28. Juli 1951*. Berlin: UNHCR.
- Hoher Flüchtlingskommissar der Vereinten Nationen [UNHCR] (2020). *Global trends. Forced displacement in 2019*. Kopenhagen: UNHCR.
- hooks, b. (1981). *Ain't I a woman?: Black women and feminism*. Cambridge: South End Press.
- Hormel, U. & Scherr, A. (2016). Ungleichheiten und Diskriminierung. In A. Scherr (Hrsg.), *Soziologische Basics* (S. 299-308). Wiesbaden: Springer VS.
- Horvarth, K. (2017). Migrationshintergrund – Überlegungen zu Vergangenheit und Zukunft einer Differenzkategorie zwischen Statistik, Politik und Pädagogik. In I. Miethe, A. Tervooren & N. Ricken (Hrsg.), *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderungen und Exklusionsdrohung* (S. 197-216). Wiesbaden: VS Verlag.
- Hund, W. (2006). *Negative Vergesellschaftung. Dimensionen der Rassismusanalyse*. Münster: Westfälisches Dampfboot.

- Jäger, M. (2003). Die Kritik am Patriarchat im Einwanderungsdiskurs. Analyse einer Diskursverschränkung. In R. Keller, A. Hirseland, W. Schneider & W. Viehöver (Hrsg.), *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse* (S. 421-437). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Karakaşoğlu, Y. (2000). *Religiöse Orientierungen und Erziehungsvorstellungen. Eine empirische Untersuchung zu Orientierungen bei türkischen Lehramts- und Pädagogik-Studentinnen im Ruhrgebiet*. Frankfurt a. M.: IKO Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Karakaşoğlu, Y. & Klinkhammer, G. (2016). Religionsverhältnisse. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 294-310). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Karakaşoğlu, Y. & Mecheril, P. (2019). Pädagogisches Können. Grundsätzliche Überlegungen zu LehrerInnenbildung in der Migrationsgesellschaft. In D. Cerny & M. Oberlechner (Hrsg.), *Schule – Gesellschaft – Migration. Beiträge zur diskursiven Aushandlung des schulischen Lern- und Bildungsraums aus theoretischer, empirischer, curricularer und didaktischer Perspektive* (S. 17-31). Opladen: Barbara Budrich.
- Karakayalı, J. (2020a). Spot the difference: Differenzwissen im Kontext von Segregation in Vorbereitungsklassen für neuzugewanderte Schüler*innen. In U. Ali-Lingen & P. Mecheril (Hrsg.), *Geschlechterdiskurse in der Migrationsgesellschaft. Zu »Rückständigkeit« und »Gefährlichkeit« der Anderen* (S. 119-141). Bielefeld: transcript.
- Karakayalı, J. (2020b). Rassismuskritische Perspektiven auf Segregation in der Schule – zur Einleitung. In J. Karakayalı (Hrsg.), *Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule* (S. 7-26). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Karakayalı, J., Groß, S., Heller, M. & Kahveci, C. (2020). Kulturalisierung statt Curriculum? Natio-ethno-kulturelle Differenzzuschreibungen im Kontext von Vorbereitungsklassen für neuzugewanderte Schüler*innen. In J. Karakayalı (Hrsg.), *Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule* (S. 107-124). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Klein, M.-L. (2011). Migrantinnen im Sport: Zur sozialen Konstruktion einer ‚Problemgruppe‘. In S. Braun & T. Nobis (Hrsg.), *Migration, Integration und Sport: Zivilgesellschaft vor Ort* (S. 125-135). Wiesbaden: Springer VS.
- Kleindienst-Cachay, C. (2019). Sportlehrerinnen mit türkisch-muslimischem Hintergrund – Boundary Crossing auf dem Weg in den Beruf. In J. Frohn, E. Gramespacher & J. Süßenbach (Hrsg.), *Stand und Perspektiven der sportwissenschaftlichen*

- Geschlechterforschung: Jahrestagungen der dvs-Kommission Geschlechterforschung 2012 und 2018* (S. 70-78). Hamburg: Feldhaus Edition Czwalina.
- Kleindienst-Cachay, C., Cachay, K. & Bahlke, S. (2012). *Inklusion und Integration. Eine empirische Studie zur Integration von Migranten und Migrantinnen im organisierten Sport*. Schorndorf: Hofmann.
- Klinge, A. (2007). Entscheidungen am Körper. Zur Grundlegung von Kompetenzen in der Sportlehrerausbildung. In W.-D. Miethling & P. Gieß-Stüber (Hrsg.), *Beruf: Sportlehrer/in. Über Persönlichkeit, Kompetenzen und Professionelles Selbst von Sport- und Bewegungslehrern* (S. 25-38). Baltmannsweiler: Schneide
- Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK] (2013). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013*. Zugriff am 04.08.2019 unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf
- Krause, U. (2017). Die Flüchtling – der Flüchtling als Frau. Genderreflexiver Zugang. In C. Ghaderi & T. Eppenstein (Hrsg.), *Flüchtlinge – Multiperspektivische Zugänge* (S. 79-93). Wiesbaden: Springer VS.
- Krüger, M. & Gebken, U. (2017). Sportunterricht für Seiteneinsteiger. *Sportunterricht*, 66(2), 175-181.
- Lechner, C. & Huber, A. (2017). *Ankommen nach der Flucht. Die Sicht begleiteter und unbegleiteter junger Geflüchteter auf ihre Lebenslagen in Deutschland*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Leineweber, H. & Kloock, B. (2005). „Fußball einmal anders“ – Ein Projekttag mit der Lesing-Förderschule und der Turnsee Grund- und Hauptschule. In P. Gieß-Stüber (Hrsg.), *Interkulturelle Erziehung im und durch Sport* (S. 146-157). Münster: LIT.
- Leiprecht, R. (2016). Rassismus in der Schule. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 226-242). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Lüders, C. & Meuser, M. (1997). Deutungsmusteranalyse. In R. Hitzler & A. Honer (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik* (S.57-79). Opladen: Leske + Budrich.
- Lutz, H. & Amelina, A. (2017). *Gender, Migration, Transnationalisierung. Eine intersektionale Einführung*. Bielefeld: transcript.
- Lutz, H. & Huxel, K. (2018). Migration und Geschlecht. In I. Gogolin, V. Georgi, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik* (S. 76-81). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Mackenzie, C., McDowell, C. & Pittaway, E. (2007). Beyond 'Do No Harm': The challenge of constructing ethical relationships in refugee research. *Journal of Refugee Studies*, 20(2), 299-319.
- Massumi, M. (2014). Diversität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – zur Bedeutung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund. *Haushalt & Bildung*, 3(1), 87-95.
- Mecheril, P. (1997). Rassismuserfahrungen von Anderen Deutschen. Eine Einzelfallbetrachtung. In P. Mecheril & T. Teo (Hrsg.), *Psychologie und Rassismus* (S. 175-201). Reinbek: Rowohlt.
- Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mecheril, P. (2010). Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In P. Mecheril, M. Castro Varela, İ Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.), *Bachelor | Master: Migrationspädagogik* (S. 7-22). Weinheim, Basel: Beltz.
- Mecheril, P. (2016). Migrationspädagogik – ein Projekt. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 8-30). Weinheim, Basel: Beltz.
- Mediendienst Integration (2018). *Lehrer mit Migrationshintergrund – "Vielfalt ist eine Aufgabe für alle"* [Sonderauswertung des Statistischen Bundesamtes aus dem Mikrozensus 2017 für den Mediendienst Integration (10.10.2018)]. Zugriff am 06.11.2020 unter <https://mediendienst-integration.de/artikel/vielfalt-ist-eine-aufgabe-fuer-alle.html>
- Meier, S. & Ruin, S. (2019). Leistung, Normierung und inklusiver Sport – paradoxe Verhältnisse? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 88(1), 13-26.
- Messerschmidt, A. (2009). *Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Messerschmidt, A. (2016). Involviert in Machtverhältnisse – rassismuskritische Professionalisierungen für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft. In A. Doğmus, Y. Karakaşoğlu & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 59-70). Wiesbaden: Springer VS.
- Messerschmidt, A. (2018). Selbstbilder in der postnationalsozialistischen Gegenwart. *Jalta. Positionen zur jüdischen Gegenwart*, 2, 38-46.
- Messerschmidt, A. (2020). *Fremd werden. Geschlecht – Migration – Bildung*. Wien: Löcker.
- Metzner, F., Zimmer, I., Wolkwitz, P., Wlodarczyk, O., Wichmann, M. & Pawils, S. (2018). Soziale Unterstützung bei unbegleitet und begleitet geflüchteten Jugendlichen und

- jugen Erwachsenen nach der Ankunft in Deutschland: Ergebnisse einer Befragung in „Willkommensklassen“ an Hamburger Berufsschulen. *Zeitschrift für Flüchtlingsforschung*, 2(1), 3-31.
- Michellini, E., Burrmann, U., Nobis, T., Tuchel, J. & Schlesinger, T. (2018). Sport offers for refugees in Germany. Promoting and hindering conditions in voluntary sport clubs. *Society Register*, 2(1), 19-38.
- Ministerium des Inneren des Landes Nordrhein-Westfalen (2012). *Gesetz zur Förderung der gesellschaftlichen Teilhabe und Integration in Nordrhein-Westfalen und zur Anpassung anderer gesetzlicher Vorschriften*. Zugriff am 08.02.2021 unter https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_de-tail_text?anw_nr=6&vd_id=13197&ver=8&val=13197&sg=0&menu=1&vd_back=N
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSB NRW] (2005). *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen*. Zugriff am 08.02.2021 unter https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_text_anzeigen?v_id=100000000000000000524
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSB NRW] (2020). *Schulformen*. Zugriff am 07.12.2020 unter <https://www.schulministerium.nrw.de/themen/schulsystem/schulformen>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSW NRW] (2017). *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht – 2016/17*. Düsseldorf: MSW NRW.
- Möhwald, A. (2019). *Umgang mit Fremdheit im Sportunterricht. Eine videobasierte Studie mit Inhalten der Interkulturellen Bewegungserziehung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Müller, M. (2010). Ethnische und funktionale Differenzierung: Zur Relevanz ethnisch-nationaler Zuschreibungen im Profifußball. In M. Müller & D. Zifonun (Hrsg.), *Ethnowissen* (S. 399-421). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mutz, M. (2012). *Sport als Sprungbrett in die Gesellschaft? Sportengagements von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und ihre Wirkung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Niedrig, H. & Seukwa, L. (2010). Die Ordnung des Diskurses in der Flüchtlingskonstruktion: Eine postkoloniale Re-Lektüre. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 5(2), 181-194.
- Niedrig, H., Seukwa, L. & Schroeder, J. (2002). Lernen in „totalen Räumen“. Ausgrenzung und Marginalisierung afrikanischer Flüchtlingsjugendlicher im deutschen Bildungssystem. In U. Neumann, N. Niedrig, J. Schroeder & L. Seukwa (Hrsg.), *Wie offen ist*

- der Bildungsmarkt? Rechtliche und symbolische Ausgrenzungen junger afrikanischer Flüchtlinge im Bildungs-, Ausbildungs- und Beschäftigungssystem* (S. 19-32). Münster: Waxmann.
- Nieke, W. (1986). Multikulturelle Gesellschaft und interkulturelle Erziehung. Zur Theoriebildung in der Ausländerpädagogik. *Die Deutsche Schule*, 78(4), 462-473.
- Nobis, T. (2020). *Othering in und durch sportbezogene Forschung: Über die Konstruktion, Markierung und Institutionalisierung der Anderen mit Migrationshintergrund*. Zugriff am 10.01.2021 unter <https://www.ph-freiburg.de/dvs-tagung2020/keynotes.html>
- Nobis, T. & El-Kayed, N. (2019). Social inequality and sport in Germany: A multidimensional and intersectional perspective. *European Journal for Sport and Society*, 16(1), S. 5-26.
- Osterhammel, J. (2006). *Kolonialismus. Geschichte – Formen – Folgen*. München: C. H. Beck.
- Pittaway, E., Bartolomei, L. & Hugman, R. (2010). 'Stop stealing our stories': The ethics of research with vulnerable groups. *Journal of Human Rights Practice*, 2(2), 229-251.
- Priess, H. & Lindberg, S. (2011). Gender Intensification. In R. Levesque (Hrsg.), *Encyclopedia of Adolescence* (S. 1135-1142). New York: Springer.
- Reindlmeier, K. (2006). Alles Kultur? Der ‚kulturelle Blick‘ in der internationalen Jugendarbeit. In G. Elverich, A. Kalpaka & K. Reindlmeier (Hrsg.), *Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 235-261). Frankfurt a. M., London: IKO Verlag.
- Reuter, J. (2011). *Geschlecht und Körper. Studien zur Materialität und Inszenierung gesellschaftlicher Wirklichkeit*. Bielefeld: transcript.
- Riegel, C. (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript.
- Rotter, C. & Schlickum, C. (2013). Lehrkräfte mit Migrationshintergrund als Forschungsgegenstand. Fortschreibung einer Differenzmarkierung? In K. Bräu, V. Georgi, Y. Karakaşoğlu & C. Rotter (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis* (S. 59-68). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Ruhrmann, G. (2017). Diskriminierung in den Medien. In A. Scherr, A. El-Mafaalani & G. Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 367-385). Wiesbaden: Springer VS.
- Sabo, D. & Jansen, S. (1998). Prometheus Unbound: Constructions of Masculinity in Sports Media. In L. Wenner (Hrsg.), *MediaSport* (S. 202-220). London: Routledge.

- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration [SVR Migration] (2018). *Schule als Sackgasse? Jugendliche Flüchtlinge an segregierten Schulen*. Zugriff am 27.11.2020 unter https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publicationen/2018/Maerz/SVR-FB_Bildungsintegration.pdf
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration [SVR Migration] (2020). *Ungleiche Bildungschancen. Fakten zur Benachteiligung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem*. Zugriff am 19.02.2021 unter https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2019/03/2020_Kurz_und_Buendig_Bildung_final.pdf
- Said, E. (1978). *Orientalism*. New York: Pantheon.
- Schaoua, N. & Keiner, R. (2006). Sport, Ethnizität und Geschlecht. In I. Hartmann-Tews & B. Rulofs (Hrsg.), *Handbuch Sport und Geschlecht* (S. 139-149). Schorndorf: Hofmann.
- Scherr, A. & Niermann, D. (2012). Migration und Kultur im schulischen Kontext. In U. Bauer, U. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Erziehungs- und Bildungssoziologie* (S. 863-882). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Schicha, C. (2019). *Medienethik. Grundlagen – Anwendungen – Ressourcen*. München: UVK Verlag.
- Schouler-Ocak, M. & Kurmeyer, C. (2017). *Abschlussbericht: Study on Female Refugees. Repräsentative Untersuchung von geflüchteten Frauen in unterschiedlichen Bundesländern in Deutschland*. Berlin: Charité Universitätsmedizin.
- Schroeder, J. (2003). Umbruch und Bewältigung. Reflexionen zu einem widerständigen Kategorienpaar aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In U. Neumann, H. Niedrig, J. Schroeder & L. Seukwa (Hrsg.), *Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien* (S. 411-426). Münster: Waxmann.
- Schröder, H. Zok, K. & Faulbaum, F. (2018). Gesundheit von Geflüchteten in Deutschland – Ergebnisse einer Befragung von Schutzsuchenden aus Syrien, Irak und Afghanistan. *WIdO-monitor*, 15(1), 1-20.
- Seiberth, K. (2010). *Fremdheit im Sport. Ein theoretischer Entwurf. Erscheinungsformen, Erklärungsmodelle und pädagogische Implikationen*. Tübingen: Eberhard-Karls-Universität Tübingen.
- Seukwa, L. (2018). Handlungsfähigkeit und Heteronomie – eine kompetenztheoretische Perspektive auf fluchtmigrationsbedingte Bildungskontinuitäten. In J. Bröse, S. Faas

- & B. Stauber (Hrsg.), *Flucht, Herausforderungen für Soziale Arbeit* (S.73-93). Wiesbaden: Springer VS.
- Sobiech, G. (2013). Mädchen spielen Fußball. Positionierungschancen in ‚männlich‘ dominierten Spielräumen. In B. Bütow, R. Kahl & A. Stach (Hrsg.), *Körper Affekt Geschlecht. Selbstinszenierungen und Bildungsprozesse in jugendlichen Sozialräumen* (S. 217-238). Wiesbaden: Springer VS.
- Soriano, E. & Cala, V. (2019). What attitudes toward refugees do future European teachers have? A comparative analysis between France and Spain. *Sustainability*, 11(66), 1-13.
- Spaaij, R., Broerse, J., Oxford, S., Luguetti, C., McLachlan, F., McDonald, B., Klepac, B., Lymbery, L., Bishara, J. & Pankowiak, A. (2019). Sport, refugees, and forced migration: A critical review of the literature. *Frontiers in Sports and Active Living*, 1(47), 1-18.
- Spivak, G. (1985). The Rani of Sirmur: An essay in reading the archives. *History and Theory*, 24(3), 247-272.
- Statista (2019). *Anzahl der Asylanträge (Erstanträge) in Deutschland von 1991 bis 2020*. Zugriff am 11.02.2021 unter <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/154286/umfrage/asylantraege-erstantraege-in-deutschland-seit-1995/>
- Statista (2020). *Europäische Union: Anzahl der erstmaligen Asylbewerber* in den Mitgliedsstaaten im Jahr 2019*. Zugriff am 11.02.2021 unter <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/459422/umfrage/asylbewerber-in-den-laendern-der-eu/>
- Statistisches Bundesamt (2018). *Bevölkerung mit Migrationshintergrund 2017 um 4,4 % gegenüber Vorjahr gestiegen*. Zugriff am 06.11.2020 unter https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2018/08/PD18_282_12511.html
- Statistisches Bundesamt (2020) *Bevölkerung mit Migrationshintergrund 2019 um 2,1 % gewachsen: schwächster Anstieg seit 2011*. Zugriff am 29.01.2021 unter www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2020/07/PD20_279_12511.html;jsessionid=2A307607803FC80139031A24BC28F19D.internet8741
- Steiger, J. (2019). Überzeugungen Sport unterrichtender Lehrpersonen über Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Eine Repertory Grid Studie. In E. Christophel, M. Hemmer, F. Korneck, T. Leuders & P. Labudde (Hrsg.), *Fachdidaktische Forschung zur Lehrerbildung* (S. 239-250). Münster: Waxmann.
- Steinbach, A., Shure, S. & Mecheril, P. (2020). The racial school. Die nationale Schule und ihre Rassekonstruktionen. In J. Karakayalı (Hrsg.), *Unterscheiden und Trennen*.

- Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule* (S. 24-45). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Strasser, J. & Steber, C. (2010). Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund – Eine empirische Reflexion einer bildungspolitischen Forderung. In J. Hagedorn, V. Schurt, C. Steber & W. Waburg (Hrsg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung* (S. 97-126). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Szczepanik, M. (2016). The “good” and “bad” refugees? Imagined refugeehood(s) in the media coverage of the migration crisis. *Journal of Identity and Migration Studies*, 10(2), 23-33.
- Thiel, A. & Seiberth, K. (2020). Migration und Sport. In A. Röder & D. Zifonun (Hrsg.), *Handbuch Migrationssoziologie* (S. 1-24). Wiesbaden: Springer VS.
- Treibel, A. (2003). *Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht*. Weinheim, München: Beltz Juventa.
- Tuma, R. & Wilke, R. (2016). Zur Rezeption des Sozialkonstruktivismus in der deutschsprachigen Soziologie. In S. Moebius & A. Pluder (Hrsg.), *Handbuch Geschichte der deutschsprachigen Soziologie* (S. 1-29). Wiesbaden: Springer VS.
- Tunç, M. (2017). Männlichkeitskonzepte im Migrationskontext. In U. Sielert, H. Marburger & C. Griese (Hrsg.), *Sexualität und Gender im Einwanderungsland. Öffentliche und zivilgesellschaftliche Aufgaben. Ein Lehr- und Praxishandbuch* (S. 114-126). München: Oldenbourg.
- Ullrich, C. (1999). Deutungsmusteranalyse und diskursives Interview. *Zeitschrift für Soziologie*, 28(6), 429-447.
- Uptin, J., Wright, J. & Harwood, V. (2013). “It felt like I was a black dot on white paper”: Examining young former refugees’ experience of entering Australian high schools. *Australian Educational Researcher*, 40, 125-137.
- van Doodewaard, C. & Knoppers, A. (2016). Perceived differences and preferred norms: Dutch physical educators constructing gendered ethnicity. *Gender and Education*, 30(2), 187-204.
- van Sterkenburg, J., Knoppers, A. & De Leeuw, S. (2010). Race, ethnicity, and content analysis of the sports media: a critical reflection. *Media, Culture & Society*, 32(5), 819-839.
- von Dewitz, N., Massumi, M. & Grießbach, J. (2016). *Neu zugewanderte Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene. Entwicklungen im Jahr 2015*. Köln: Mercator-Institut für

- Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.
- von Unger, H. (2018). Ethische Reflexivität in der Fluchtforschung. Erfahrungen aus einem soziologischen Lehrforschungsprojekt. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 19(3), Art. 6, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-19.3.3151>
- Walgenbach, K. (2007). Gender als interdependente Kategorie. In K. Walgenbach, G. Dietze, A. Hornscheidt & K. Palm (Hrsg.), *Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität* (S. 23-64). Op-laden: Barbara Budrich.
- Walseth, K. & Fasting, K. (2003). Islam's view on physical activity and sport: Egyptian women interpreting Islam. *International Review for the Sociology of Sport*, 38(1), 45-60.
- Weis, M. (2017). *Rassismuskritische Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern*. Julius-Maximilians-Universität Würzburg: Würzburg University Press
- Wenning, N. (1996). *Die nationale Schule: öffentliche Erziehung im Nationalstaat*. Münster, New York: Waxmann
- Wetterer, A. (2010). Konstruktion von Geschlecht: Reproduktionsweisen der Zweigeschlechtlichkeit. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie* (S. 126-136). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Winker, G. & Degele, N. (2009). *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheit*. Bielefeld: transcript.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(1), Art. 22, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228>
- World Vision Deutschland & Hoffnungsträger Stiftung (2016). *Angekommen in Deutschland – Wenn geflüchtete Kinder erzählen*. Zugriff am 30.06.2020 unter <https://www.worldvision.de/sites/worldvision.de/files/pdf/World-Vision-Studie-2016-Angekommen-in-Deutschland.pdf>

Anhang

Zusammenfassung

Die gesellschaftliche Realität in Deutschland ist gegenwärtig stark durch Flucht- und Migrationsphänomene geprägt. Schulen sind als zentraler Vermittlungs- und Sozialisationskontext wesentlich in die Ausgestaltung migrationsgesellschaftlicher Wirklichkeit involviert. Die Art und Weise wie Fluchtbewegungen im Setting der Schule verhandelt und von Lehrkräften thematisiert werden, formt das kollektive Wissen über Geflüchtete sowie ihre Platzzuweisung in der Gesellschaft, die sich daraus ergibt. Ernst zu nehmen sind daher empirische Hinweise darauf, dass Lehrkräfte in Bezug auf geflüchtete Schüler*innen eine eher defizitorientierte Perspektive aufweisen, die auf monolingual bzw. monokulturell ausgerichteten Normalitätserwartungen basiert. Anzunehmen ist ferner, dass Lehrkräfte ihre Vorstellungen an medial kursierenden Bildern von Geflüchteten ausrichten, die oftmals das Negative betonen und ethnisierte Geschlechterstereotype vermitteln. Für Sportlehrkräfte gilt obendrein, dass sie aufgrund ihrer Sozialisation vermutlich eine eher leistungsorientierte Deutung von Schule und Sport verinnerlicht haben, die geflüchtete Schüler*innen aufgrund ihrer Biographie mitunter nicht immer erfüllen können. Dieser Bruch mit den institutionalisierten Erwartungen der hiesigen Schul- und Sportkultur kann die eingespielten pädagogischen Deutungsroutinen von Sportlehrkräften irritieren, die durch weitere Faktoren gerahmt sind (z. B. Geschlecht und Migrationserfahrungen der Lehrkräfte). Dies wirft die grundsätzliche Frage auf, wie Lehrkräfte geflüchtete Schüler*innen im Sportunterricht sozial konstruieren und welche Deutungsmuster sie in Bezug auf diese Gruppe von Schüler*innen aufweisen.

Um eine umfängliche Antwort auf diese übergeordnete Fragestellung zu finden, werden in den vier Publikationen dieser kumulativen Dissertation differenzierende Unterfragestellungen verfolgt, die sich aus den skizzierten Hintergründen sowie konstruktivistischen, gendersensiblen, postkolonialen und intersektionalen Theorieansätzen ergeben. Der Schwerpunkt liegt dabei auf den folgenden Forschungsfragen: 1) Welche Deutungsmuster kommen zum Ausdruck, wenn Sportlehrkräfte über geflüchtete Schüler*innen sprechen und wie können diese Muster vor dem Hintergrund des theoretischen Bezugsrahmens interpretiert werden? 2) Inwiefern unterscheiden sich die Deutungsmuster und sozialen Konstruktionen der Sportlehrkräfte in Bezug auf geflüchtete Schüler*innen hinsichtlich verschiedener sozialstruktureller Aspekte der Akteur*innen und der Institution Schule? Für eine adäquate Bearbeitung dieser Forschungsfragen werden Daten aus einer qualitativen Interviewstudie und einer Fragenbogenerhebung mit Sportlehrkräften herangezogen. Der

empirische Zugriff in den Interviews findet über die Analyse von Deutungsmustern statt, welche durch ein diskursanalytisches Verfahren gestützt wird. Die Aufbereitung der quantitativen Daten erfolgt mittels explorativer Faktorenanalyse und Mittelwertvergleichen.

Die empirischen Befunde verdeutlichen, dass die Deutungsmuster der Sportlehrkräfte hegemoniale Vorstellungen von Normalität und Andersheit beinhalten und mitunter postkoloniales Gedankengut in Bezug auf geflüchtete Schüler*innen transportieren. Ersichtlich wird zudem, dass sich die Deutungsmuster durch eine enge Verflechtung von geschlechter- und migrations-/fluchtbezogenen Konstruktionen auszeichnen, die mit Kulturalisierungen und Religionisierungen einhergehen. Diese Deutungsmuster erfahren durch die körperlichen Bezüge des Fachs Sport und die dort genutzten Utensilien (Bälle, Schläger) vermutlich eine Aktualisierung. Darüber hinaus ist zu konstatieren, dass die herausgearbeiteten Deutungsmuster und sozialen Konstruktionen nicht pauschal zum Ausdruck kommen, sondern differenziert betrachtet werden müssen. So zeigt sich, dass das Geschlecht der Lehrkräfte, die Schulform, an der sie tätig sind und die Form, in der geflüchtete Schüler*innen beschult werden (internationale Klasse vs. Regelklasse), die Deutungsmuster rahmen. Die Analysen unterstreichen das gewinnbringende Potential der postkolonialen Perspektive, die neue und bisher vernachlässigte Erkenntnisse hervorgebracht hat und die es daher zu vertiefen gilt. Darüber hinaus verweisen die Ergebnisse auf die Notwendigkeit, Rassismus, postkoloniale Einschreibungen und die Verflechtungen von migrations- und geschlechterbezogenen Zuschreibungen in der Aus- und Weiterbildung von Sportlehrer*innen zukünftig verstärkt zum Thema zu machen.

Abstract

Social reality in Germany is currently strongly influenced by flight and migration phenomena. Schools are significantly involved in shaping this reality of migration society as a central context of mediation and socialisation. The way in which refugees' movements are mediated in schools and addressed by teachers shapes the collective knowledge of people from refugee backgrounds and their place in society. Therefore, empirical indications that teachers tend to have a deficit-oriented perspective of students from refugee backgrounds based on monolingual or monocultural expectations of normality should be taken seriously. Furthermore, it can be assumed that teachers adjust their ideas to images of people from refugee backgrounds circulating in the media, which often emphasise negative aspects and convey ethnicised gender stereotypes. For physical education (PE) teachers, it is also the case that, due to their socialisation, they have probably internalised a more performance-oriented interpretation of school and sport, which students from refugee backgrounds are sometimes not always able to fulfil due to their biographies. This break with the institutionalised expectations of the school and sports culture in Germany may irritate the established pedagogical interpretation routines of PE teachers, which are also framed by other factors (e.g. the gender and migration experiences of the teachers). This raises the fundamental question of how teachers socially construct students from refugee backgrounds in PE and what patterns of interpretation they have in relation to this group of students.

To find a substantial answer to this overarching question, the four publications of this cumulative dissertation pursue differentiating sub-questions that result from the outlined backgrounds as well as constructivist, gender-sensitive, postcolonial and intersectional theoretical approaches. The focus lies on the following research questions: 1) Which patterns of interpretation are expressed when PE teachers talk about students from refugee backgrounds, and how can these patterns be interpreted against the background of the theoretical frame of reference?; 2) To what extent do the patterns of interpretation and social constructions of PE teachers differ with regard to various socio-structural aspects of the actors and the institution of school? To adequately address these research questions, data from a qualitative interview study and a questionnaire survey with PE teachers are used. The empirical access in the interviews takes place through analysis of patterns of interpretation, which is supported by a discourse-analytical procedure. The quantitative data are analysed by means of exploratory factor analysis and mean value comparisons.

The empirical findings reveal that PE teachers' patterns of interpretation contain hegemonic notions of normality and otherness and sometimes convey postcolonial ideas in

relation to students from refugee backgrounds. It also becomes apparent that the patterns of interpretation are characterised by a close intertwining of gender and migration/refugee-related constructions, which go hand in hand with culturalisations and religionisations. These patterns of interpretation are probably actualised by the physical references of PE and the utensils used there (e.g. balls, rackets). Furthermore, it is important to note that the patterns of interpretation and social constructions that have been identified are not expressed in a general way, but must be considered in a differentiated manner. Ultimately, it appears that the teachers' gender, the type of school in which they work and the form in which students from refugee backgrounds are educated (international class vs. regular class) frame the patterns of interpretation. The analyses underline the valuable potential of the postcolonial perspective, which has brought forth new and hitherto neglected insights and which should therefore be deepened. Furthermore, the results point to the necessity of making racism, postcolonial inscriptions and the intertwining of migration- and gender-related attributions a stronger topic in the education and training of PE teachers.

Publikationsliste der kumulativen Dissertation

1. **Bartsch, F.**, Hartmann-Tews, I., Wagner, I. & Rulofs, B. (2019). Flucht – Migration – Gender: Differenzwahrnehmungen im Sportunterricht durch Lehrkräfte. *Sport und Gesellschaft*, 16(3), 237-264.
2. **Bartsch, F.** (2020). Sportunterricht im Kontext von Flucht und Migration – eine postkoloniale Perspektive. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 8(2), 99-119.
3. **Bartsch, F.** & Rulofs, B. (2020). Intersections of forced migration and gender in physical education. *Frontiers in Sociology*, 5(539020), 1-14. <https://doi.org/doi:10.3389/fsoc.2020.539020>
4. **Bartsch, F.**, Wagner, I. & Rulofs, B. (201). Students from refugee backgrounds in physical education: A survey of teachers' perceptions. *European Physical Education Review*. <https://doi.org/10.1177/1356336X211000766>