



Dissertation im Fach
Sportdidaktik

mit dem Titel

**Schüler*innen mit syrischer Fluchtbiografie
im Sportunterricht – eine Rekonstruktion ihres Erlebens**

zur Erlangung des akademischen Grades

Dr. phil.

durch die Fakultät für Human- und
Sozialwissenschaften
der Bergischen Universität Wuppertal

Vorgelegt von
Hanna Luisa Königs
aus Köln

Wuppertal 2023

Erstgutachterin: Prof Dr. Judith Frohn

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Bettina Rulofs

Hiermit erkläre ich, dass ich die von mir eingereichte Dissertation mit dem Titel „Schüler*innen mit syrischer Fluchtbiografie im Sportunterricht – eine Rekonstruktion ihres Erlebens“ selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst habe. Ich habe nur die in der Dissertation angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle wörtlich oder inhaltlich übernommenen Stellen als solche unter Angabe der Quellen gekennzeichnet. Die Dissertation habe ich in der gegenwärtigen oder einer anderen Fassung keinem anderen Fachbereich und keiner anderen wissenschaftlichen Hochschule vorgelegt. Bisher habe ich keine Promotionsversuche vorgenommen.

Wuppertal, den 15.05.2023

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich meine Dankbarkeit allen Personen ausdrücken, die mich auf dem Weg der Promotion begleitet und unterstützt haben.

Mein ganz besonderer Dank gilt meiner Betreuerin Prof. Dr. Judith Frohn, die mir die Promotion ermöglicht hat und mich auf dem gesamten Weg unterstützt, motiviert und gefördert hat. Der stetige Austausch sowie die konstruktiven Anregungen haben mir ein fachliches sowie persönliches Wachstum ermöglicht, wofür ich außerordentlich dankbar bin.

Darüber hinaus möchte ich mich bei Frau Prof. Dr. Bettina Rulofs für die Übernahme des Zweitgutachtens bedanken.

Großer Dank gebührt auch den Schüler*innen, die an der Interviewstudie teilgenommen haben und mir Einblicke in ihr Erleben gewährt haben.

Bedanken möchte ich mich außerdem bei Tanja Hackenbroich für den gewinnbringenden Austausch, ihre Unterstützung sowie ihren motivierenden Zuspruch.

Meinen Eltern Hildegard und Harald Königs, meiner Schwester Lisa Königs, meinem Partner Marvin Kurz sowie meinen Freund*innen danke ich für ihre Geduld, ihr Verständnis und ihre Unterstützung in dieser herausfordernden Zeit und dafür, dass sie immer an mich geglaubt haben.

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|-------|--|----|
| 1 | Einleitung..... | 1 |
| 2 | Geflüchtete in Deutschland | 4 |
| 2.1 | Fluchtbewegungen nach Deutschland..... | 4 |
| 2.2 | Zur Situation geflüchteter Kinder und Jugendlicher in Deutschland | 8 |
| 2.3 | Politische Lage in Syrien – ein cursorischer Überblick..... | 12 |
| 2.4 | Syrisches Schulsystem..... | 14 |
| 3 | Flucht und Migration – eine begriffliche Auseinandersetzung..... | 16 |
| 4 | Forschungsstand..... | 18 |
| 4.1 | Migrationsbezogener Forschungsstand im Kontext von Schule und Unterricht..... | 18 |
| 4.2 | Migrationsbezogener Forschungsstand zum Sportunterricht..... | 21 |
| 4.3 | Fluchtbezogener Forschungsstand im Kontext von Schule und Unterricht..... | 23 |
| 4.4 | Fluchtbezogener Forschungsstand zum Sportunterricht..... | 28 |
| 5 | Forschungsdiesiderat..... | 31 |
| 6 | Theoretischer Bezugsrahmen..... | 32 |
| 6.1 | Zur theoretischen Konturierung des Erlebens..... | 32 |
| 6.2 | Das Erleben aus handlungstheoretischer Perspektive..... | 34 |
| 6.2.1 | Grundlagen der handlungstheoretischen Perspektive..... | 35 |
| 6.2.2 | Handlungssituationen | 37 |
| 6.2.3 | Handlungsphasen | 41 |
| 6.2.4 | Subjektive Situationsdefinition | 44 |
| 6.2.5 | Kompetenzeinschätzung in Bewegungssituationen unter Effizienz- und Kongruenzperspektive..... | 50 |
| 6.2.6 | Zusammenfassung | 51 |
| 7 | Empirischer Zugang | 52 |
| 7.1 | Zur Begründung des qualitativen Ansatzes | 53 |
| 7.2 | Erhebungsmethode | 55 |
| 7.3 | Feldzugang..... | 60 |
| 7.4 | Sample der Datenerhebung..... | 61 |
| 7.5 | Auswertungsmethode..... | 65 |
| 8 | Ergebnisdarstellung und -einordnung..... | 69 |
| 8.1 | Sportunterricht als innerschulischer Ort der Kompensation | 69 |

| | | |
|-----|--|-----|
| 8.2 | Bedeutsamkeit von sportlichen sowie sportunterrichtlichen Vorerfahrungen | 75 |
| 8.3 | Begegnung auf Augenhöhe – über die Beziehung zur Sportlehrkraft .. | 90 |
| 8.4 | Sprachfördernde Maßnahmen der Sportlehrkraft..... | 106 |
| 8.5 | Fehlende Rücksichtnahme auf die Religionspraktik Ramadan | 112 |
| 8.6 | Relevanz von Mitschüler*innen und Zugehörigkeit im Sportunterricht | 119 |
| 8.7 | Geschlechterstereotype im Sportunterricht..... | 126 |
| 9 | Resümee und Ausblick..... | 132 |
| 9.1 | Zusammenfassung der Ergebnisse | 133 |
| 9.2 | Bilanzierung der Ergebnisse | 138 |
| 9.3 | Mehrwert der Arbeit | 140 |
| 9.4 | Reflexion des eigenen Forschungsprozesses | 143 |
| 9.5 | Zukünftige Forschungsperspektiven | 147 |
| | Literaturverzeichnis | 150 |
| | Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen | 166 |
| | Anhang..... | 167 |

1 Einleitung

Weltweit sind derzeit ca. 108 Millionen¹ Menschen auf der Flucht. Es ist davon auszugehen, dass diese Zahl zukünftig weiter ansteigt, da bereits in den letzten Jahren Fluchtbewegungen aus unterschiedlichen Ländern auf der ganzen Welt enorm zugenommen haben. Die Gründe, aus denen Menschen aus ihren Heimatländern fliehen und in anderen Ländern Schutz suchen, sind sehr unterschiedlich; häufig sind es jedoch Kriege, Gewalt, Umweltkatastrophen, Perspektivlosigkeit sowie andere Notlagen (UNHCR, 2021). Sowohl im Heimatland als auch auf dem Fluchtweg haben diese Menschen häufig verschiedenste Formen von Gewalt erfahren sowie lebensbedrohliche Situationen erlebt, woraus oftmals sowohl psychische als auch physische Belastungen und Erkrankungen resultieren. Laut der Studie von Schröder, Zok und Faulbaum (2018) zu der Gesundheit von geflüchteten Menschen in Deutschland zeigen „mehr als zwei Fünftel aller Befragten [...] Anzeichen einer depressiven Erkrankung“ (Schröder, Zok & Faulbaum, 2018, S. 1). Außerdem zeigen verschiedene Studien auf, dass Menschen mit Fluchtbiografie im Vergleich zur „Allgemeinbevölkerung“ (Zito, 2017, S. 242) aufgrund kriegs- und fluchtbedingter Erfahrungen deutlich stärker von „psychischer Belastung und Traumatisierungen“ (Zito, 2017, S. 242) betroffen sind (Fazel & Stein, 2002; Schwarz-Nielsen & Elklitt, 2009; Zito, 2017).

Im Zeitraum von 2015 bis 2022 haben mehr als 2,5 Millionen Menschen Schutz in Deutschland gesucht (BAMF, 2022). Von den in Deutschland 2,5 Millionen Schutzsuchenden sind ein Drittel Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren (BAMF, 2022). Diese Kinder und Jugendlichen unterliegen – ab einem Alter von sechs Jahren und spätestens drei Monate, nachdem sie den Antrag auf internationalen Schutz gestellt haben (Amtsblatt der Europäischen Union, 2013, § 14 Abs. 2) – der in Deutschland festgelegten allgemeinen Schulpflicht

¹ Unter den 108 Mio. Menschen sind ca. 27,1 Mio. Flüchtlinge (darunter 29,4 Mio. Flüchtlinge unter dem Mandat von UNHCR, 5,9 Mio. Palästina-Flüchtlinge unter UNRWA-Mandat), 62,5 Mio. Binnenvertriebene, 5,4 Mio. Asylsuchende und 5,4 Mio. Venezolaner, die ins Ausland vertrieben wurden (UNHCR, 2022).

(Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2005; UNHCR, 1951, Art. 1). Neben der Schulpflicht haben Kinder und Jugendliche mit Fluchtbiografie ebenso das Recht auf gleichberechtigte Teilhabe an Bildung, Erziehung sowie individueller Förderung unabhängig von deren Geschlecht, Herkunft, Religion oder sexueller Orientierung (Schulgesetz Nordrhein-Westfalen, § 1). Infolgedessen hält die gesellschaftliche Veränderung Einzug in Schule und Unterricht und betrifft alle Unterrichtsfächer gleichermaßen, so auch das Unterrichtsfach Sport.

Der Sportunterricht weist jedoch im Vergleich zu allen anderen Unterrichtsfächern Besonderheiten auf. So steht der Körper wie in keinem anderen Unterrichtsfach im Mittelpunkt unterrichtlicher Handlungen, er wird beobachtet, präsentiert, bewertet und sogar berührt. So sind Schüler*innen beispielsweise bei Hilfestellungen mit Berührungen seitens der Lehrkraft oder auch seitens der Mitschüler*innen konfrontiert. Ebenso sind bei verschiedenen Sportarten beispielsweise Kontaktsportarten, Berührungen oder auch Beobachtungen sowie Präsentationen unvermeidbar. Darüber hinaus unterscheidet sich der Sportunterricht mit Blick auf die Geräuschkulisse oder auch hinsichtlich der häufig nicht vorstrukturierten Umgebung beispielsweise in Sporthallen, auf Außenplätzen oder in Schwimmbädern.

Vor dem Hintergrund möglicher fluchtbedingter physischer und psychischer Belastungen sowie Traumatisierungen (Schröder, Zok & Faulbaum, 2018; Zito, 2017), landestypischer, kultureller und religiöser Unterschiede, einem womöglich anderen Zugang zu Bewegung und Sport (Frohn & Grimminger-Seidensticker, 2020) sowie fluchtbedingter Schulabstinenz stellt sich die Frage, wie Schüler*innen mit Fluchtbiografie den Sportunterricht mit seinen Besonderheiten wie beispielsweise die Exponiertheit des Körpers erleben und interpretieren.

Das nun folgende **2. Kapitel** stellt zunächst die Fluchtbewegungen nach Deutschland ab 1980 dar und skizziert daraufhin die Hauptstaatsangehörigkeiten, die in Deutschland zu verzeichnen sind. Da sich die vorliegende Arbeit mit Kindern und Jugendlichen beschäftigt, befasst sich das darauf aufbauende Unterkapitel mit der Situation geflüchteter Kinder und Jugendlicher in Deutschland. Syrien stellt seit 2015 bis heute das zugangsstärkste Herkunftsland in

Deutschland dar, weshalb das nächste Unterkapitel einen kursorischen Überblick über die politische Lage in Syrien gibt sowie die Skizzierung des syrischen Schulsystems vornimmt.

Es folgt das **3. Kapitel**, welches sich mit einer theoretischen Rahmung von Flucht und Migration auseinandersetzt. In diesem Kapitel wird unter anderem der Terminus des „Flüchtlings“ auf politisch-rechtlicher Grundlage geklärt sowie darüber hinaus aus migrationssoziologischer Sicht kritisch beleuchtet.

Das anschließende **4. Kapitel** gibt einen Überblick über zentrale Ergebnisse des migrationsbezogenen sowie fluchtbezogenen Forschungsstandes, welche jeweils sowohl Schule und Unterricht im Allgemeinen als auch den Sportunterricht im Konkreten betreffen.

Resultierend aus den vorangegangenen Kapiteln folgt im **5. Kapitel** das Forschungsdesiderat sowie die Ableitung der zentralen Forschungsfrage.

Dadurch, dass das Erforschen des Erlebens von Schüler*innen mit syrischer Fluchtbiografie den Mittelpunkt dieser Promotionsarbeit darstellt, widmet sich das **6. Kapitel** der theoretischen Rahmung des Forschungsgegenstandes – dem Erleben. Dafür wird zunächst die vollzogene Suchbewegung skizziert. Daraus resultierend folgt die theoretische Rahmung des Erlebens aus handlungstheoretischer Perspektive. Dafür werden eingangs der Grundlagen der handlungstheoretischen Perspektive dargestellt. Darauf aufbauend folgt die Auseinandersetzung mit Handlungssituationen sowie Handlungsphasen. Es folgt die Darstellung der subjektiven Situationsdefinition, welche für das Erleben zentral ist, gefolgt von der Kompetenzeinschätzung in Bewegungssituationen unter Effizienz- und Kongruenzperspektive. Nach einer kurzen Zusammenfassung des theoretischen Teils widmet sich das **7. Kapitel** der Darstellung des empirischen Zugangs. Dieses Kapitel umfasst sowohl die Begründung des qualitativen Ansatzes als auch die Ausführung des methodischen Vorgehens. Das nachfolgende Unterkapitel befasst sich mit der angewendeten Erhebungsmethode der Studie, indem zum einen die Wahl von leitfadengestützten Einzelinterviews begründet und zum anderen der Interviewaufbau dargestellt wird. Es schließt sich die Darstellung des Feldzuganges an, gefolgt von dem Sample der Datenerhe-

bung. Das Kapitel wird durch die Darstellung und die Begründung der Auswertungsmethode abgerundet.

Das **8. Kapitel** widmet sich der Ergebnisdarstellung und -einordnung mit Blick auf die Forschungsfrage der Promotionsarbeit. So werden die erhobenen Ergebnisse dargestellt und mit Blick auf das theoretische Fundament ausgewertet. Die einzelnen Unterkapitel enden jeweils mit einer Diskussion sowie der Einordnung in aktuelle Fachdiskurse. Resultierend daraus schließt sich das **9. Kapitel** an, welches eine Zusammenschau der Ergebnisse liefert.

Die Arbeit endet mit einem Resümee sowie einem Ausblick, dem **10. Kapitel**. In diesem Kapitel erfolgt eine Zusammenfassung der Ergebnisse der Studie sowie die Reflexion des eigenen Forschungsprozesses, woraus zukünftige Forschungsperspektiven abgeleitet werden.

2 Geflüchtete in Deutschland

Das nachfolgende Kapitel skizziert aktuelle sowie vergangene Fluchtbewegungen nach Deutschland, worauf aufbauend die zugangsstärksten Staatsangehörigkeiten in Deutschland aufgeführt werden. Dadurch, dass Syrien seit 2015 das zugangsstärkste Herkunftsland ist und die Promotionsarbeit sich aus diesem Grund auf Kinder und Jugendliche mit syrischer Fluchtbiografie fokussiert, folgt anschließend daran ein kurzer kursorischer Überblick über die politische Lage in Syrien einerseits und die Darstellung des syrischen Schulsystems andererseits.

2.1 Fluchtbewegungen nach Deutschland

Mit Blick auf die Aufnahmeländer, in denen Menschen Schutz suchen, wird deutlich, dass eine der größten Gruppen von gewaltsam vertriebenen Menschen Binnenvertriebene darstellen; also Menschen, die innerhalb ihres Landes auf der Flucht sind, und Menschen, die in Nachbarländern Zuflucht suchen (UNHCR, 2021). Gleichwohl zählt Deutschland weltweit nach den Ländern Türkei, Kolumbien, Uganda und Pakistan zu einem der fünf Länder, das weltweit

am meisten Flüchtlinge aufnimmt (Statista, 2022; UNHCR, 2021).

Das nachfolgende Diagramm verdeutlicht die Entwicklung von Fluchtbewegungen nach Deutschland seit dem Jahr 1953.

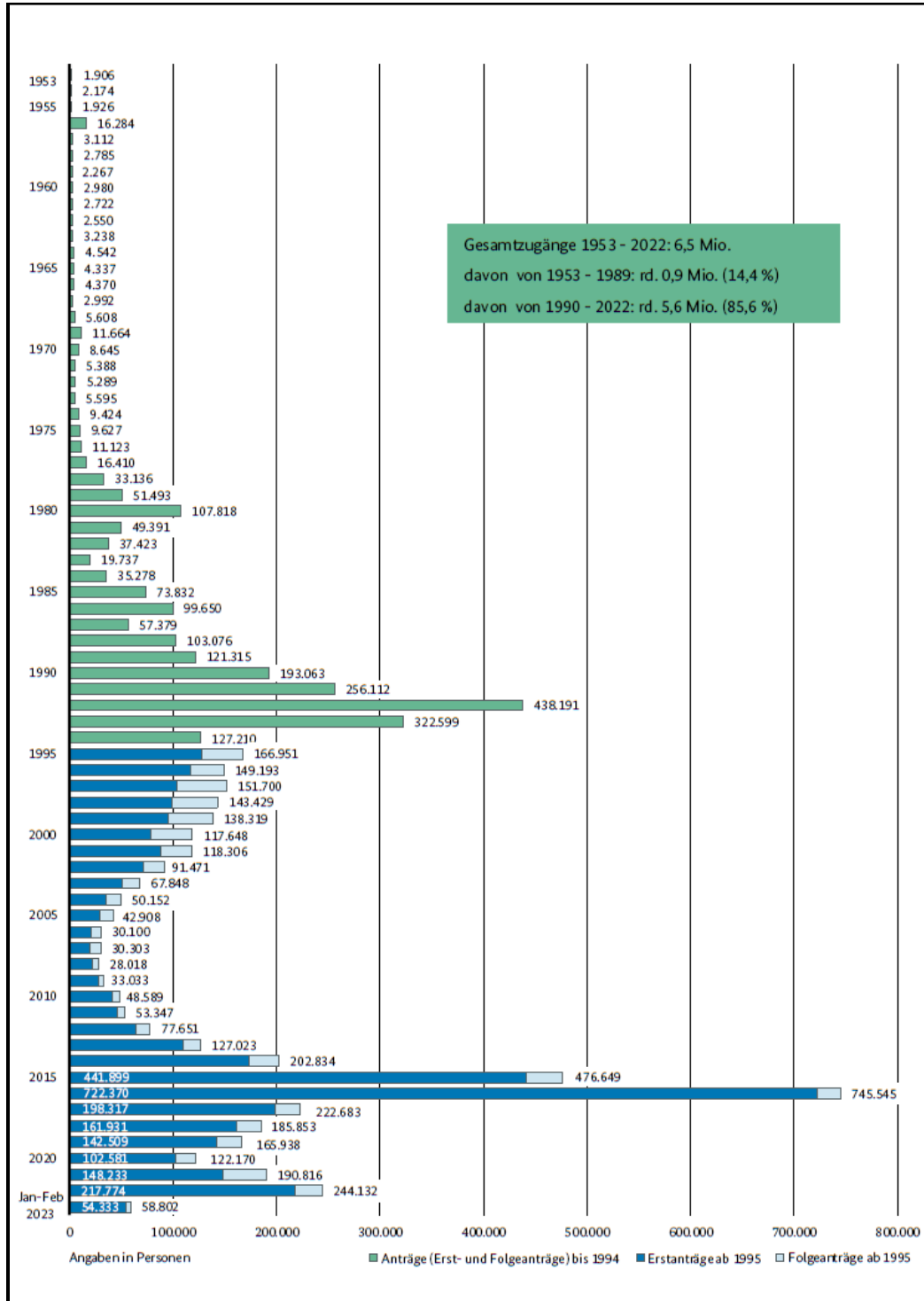


Abb. 1: Entwicklung der Asylantragszahlen seit 1953 (BAMF, 2021)

Deutlich wird, dass es historisch gesehen Fluchtbewegungen nach Deutschland schon immer gegeben hat, sich die Fluchtbewegungen ab dem Jahr 2015 jedoch zu vergangenen insbesondere durch die hohe Anzahl geflüchteter Menschen, die in Deutschland Zuflucht suchen, unterscheiden.

So zeigt sich, dass im Jahr 1980 der erste größere Anstieg von über 100.000 Asylanträgen in Deutschland zu verzeichnen ist. Grund dafür ist vor allem der Militärputsch in der Türkei, welcher viele Menschen dazu zwingt, ihr Heimatland zu verlassen und unter anderem in Deutschland Schutz zu suchen. Danach nehmen die Antragszahlen über mehrere Jahre ab und bleiben bis 1988 unter 100.000 Asylanträgen pro Jahr. Im Jahr 1988 (103.076 Anträge) ist im Vergleich zum Vorjahr (57.379 Anträge) dann jedoch eine Zunahme von ca. 80 % zu verzeichnen. Herkunftsländer waren insbesondere Polen, damaliges Jugoslawien, Türkei, Iran, Libanon und Sri Lanka.

Im Jahr 1993 werden dann erstmalig über 400.000 Asylanträge aufgrund des damaligen Jugoslawienkrieges in Deutschland gestellt, was die bislang meisten Asylanträge seit der Aufzeichnung im Jahr 1953 darstellen. Zwischen den Jahren 1995 und 2001 werden dann zwar deutlich weniger Anträge erfasst, trotzdem sind es auch hier über den gesamten Zeitraum knapp 1 Million Menschen, die in Deutschland Schutz suchen. In diesem Zeitraum sind vor allem Spätaussiedler zu verzeichnen (BAMF, 2022).

Nach dem Jahr 2001 nehmen die Asylantragszahlen wieder stetig ab, bis im Jahr 2014 erstmalig seit 1953 über 470.000 Anträge in Deutschland erfasst werden. In den darauffolgenden Jahren 2015 und 2016 werden in Deutschland knapp 1,2 Mio. Erstanträge gestellt, was mehr als doppelt so viele Anträge als im Vergleich zum Jahr 1993 sind. Grund hierfür ist vor allem der Krieg in Syrien, welcher sich bereits im Jahr 2011 andeutet. In den darauffolgenden Jahren nehmen die Antragszahlen wieder deutlich ab, bis sie im Jahr 2022 aufgrund des Ukrainekrieges wieder ansteigen.

Menschen, die in Deutschland einen Asylantrag stellen, kommen aus unterschiedlichen Herkunftsländern. Trotz der unterschiedlichen Herkunft ist jedoch hervorzuheben, dass seit dem Anstieg im Jahr 2015 Syrien bis heute mit großem Abstand das zugangsstärkste Herkunftsland in Deutschland darstellt

(BAMF, 2023; BAMF, 2015). Die nachfolgenden Abbildungen zeigen exemplarisch die Zahlen der Hauptstaatsangehörigkeiten im Jahr 2015 sowie im Februar 2023 in Deutschland auf.

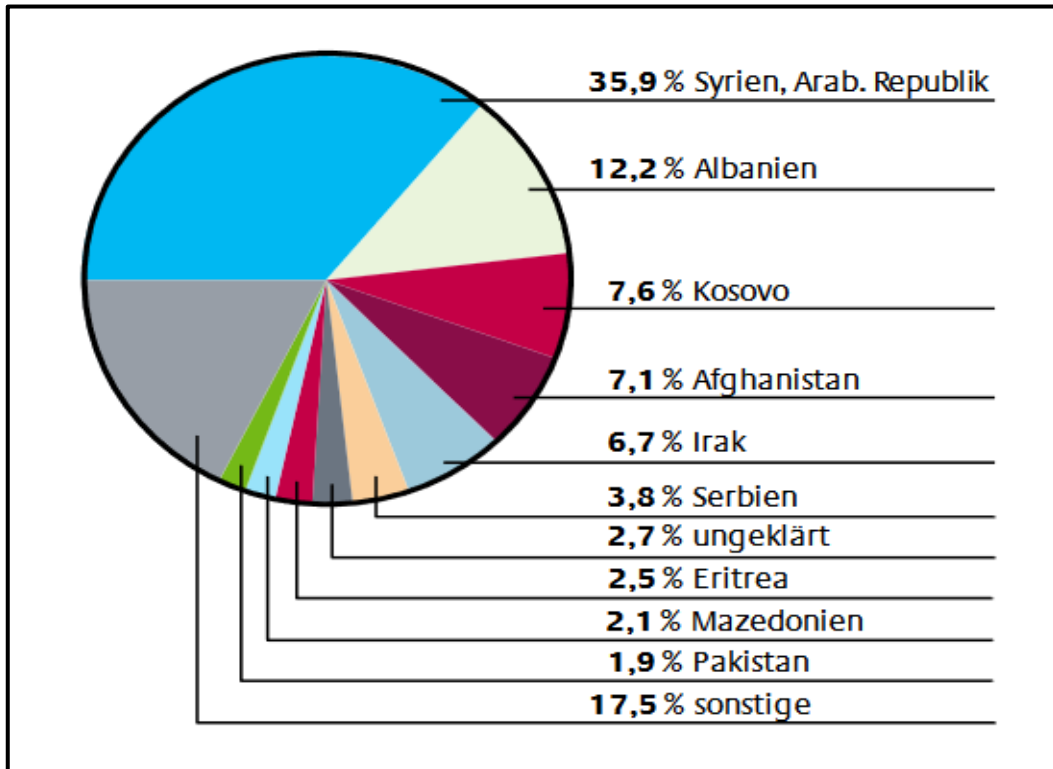


Abb. 2: Die zehn zugangsstärksten Staatsangehörigkeiten des Jahres 2015 (BAMF, 2015)

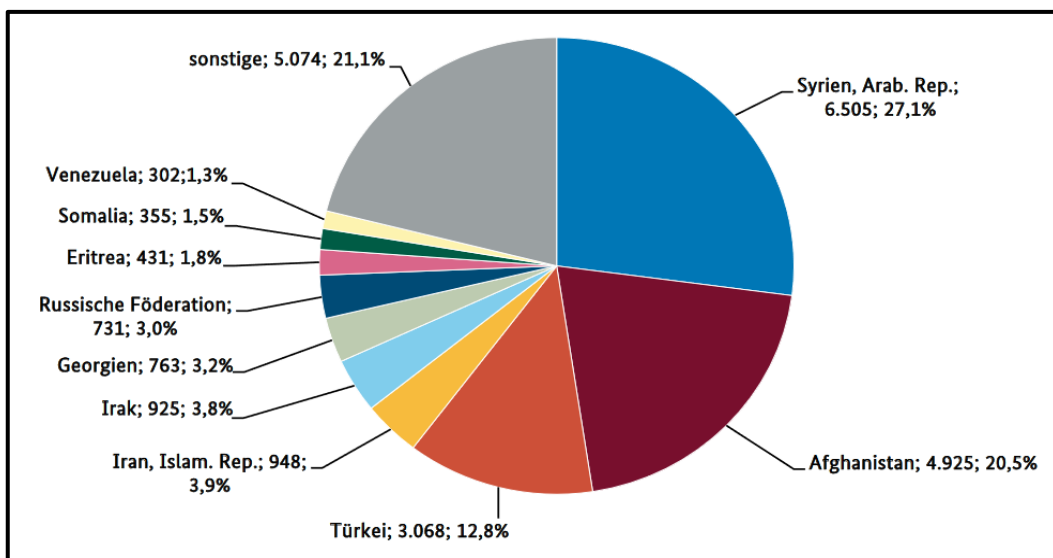


Abb. 3: Hauptstaatsangehörigkeiten im Februar 2023 – Gesamtzahl der Asylanträge 24.027 (BAMF, 2023)

Im Vergleich der beiden Abbildungen wird ersichtlich, dass Syrien im Jahr 2015 mit 35,9 % die zugangsstärkste Staatsangehörigkeit ebenso wie im Februar 2023 mit 27,1 % darstellt.

2.2 Zur Situation geflüchteter Kinder und Jugendlicher in Deutschland

Wie bereits in der Hinführung dieser Arbeit deutlich geworden ist, sind unter den in Deutschland lebenden geflüchteten Menschen eine hohe Anzahl an Kindern und Jugendlichen zu verzeichnen. So werden 2015 insgesamt ca. 476.649 Asylanträge gestellt, 30 % davon betreffen Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren (World Vision Studie, 2016). Die vorliegende Arbeit fokussiert Kinder und Jugendliche mit Fluchtbiografie, weshalb sich dieses Unterkapitel der Situation geflüchteter Kinder und Jugendlicher in Deutschland widmet. Um die Situation von geflüchteten Kindern und Jugendlichen in Deutschland konkretisieren zu können, werden sowohl mögliche Belastungen, die sie im Heimatland als auch jene, die sie auf dem Fluchtweg und im Ankunftsland erlebt haben bzw. erleben, ausgeleuchtet.

Selbstverständlich sind geflüchtete Erwachsene ebenso wie geflüchtete Kinder und Jugendliche mit fluchtbedingten Belastungen sowie Herausforderungen konfrontiert und leiden häufig unter Traumata. Kinder und Jugendliche sind jedoch im Besonderen betroffen, weil die Phase der Kindheit als auch die der Jugend eine sehr prägende ist (Maywald, 2017; Hartwig, Mennen & Schrapper, 2018). Hinzu kommt, dass Kinder und Jugendliche zum einen besonders schutz- und hilfsbedürftig und zum anderen mehr noch als Erwachsene auf Menschen angewiesen sind, die ihnen helfen und sie unterstützen. Die nachfolgende Abbildung zeigt, dass Kinder und Jugendliche mit Fluchtbiografie zu unterschiedlichen Zeitpunkten mit verschiedenen psychischen sowie physischen Extremerfahrungen konfrontiert wurden und häufig immer noch werden.

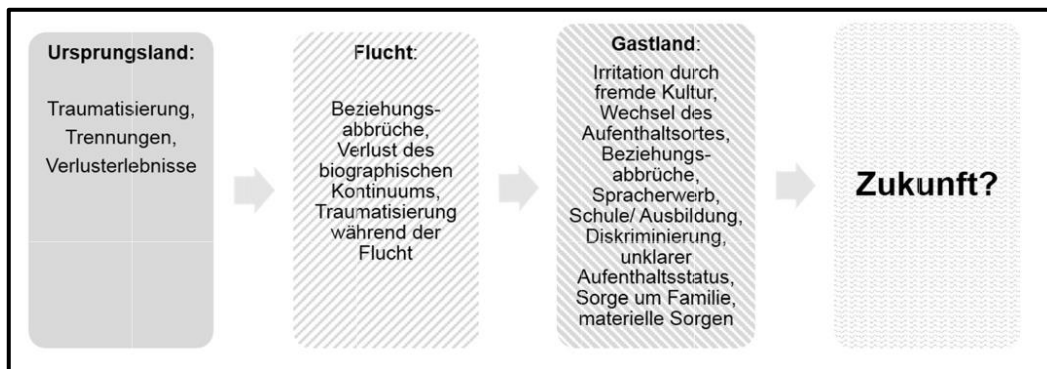


Abb. 4: Häufig multiple sequentielle Traumatisierung bei Kindern und Jugendlichen mit Fluchtbiografie (Fegert, Plener & Kölich, 2015)

Ersichtlich wird, dass geflüchtete Kinder und Jugendliche psychische sowie physische Extremerfahrungen bereits im Herkunftsland erleben. Gründe dafür sind häufig Krieg, Verfolgung, Diskriminierung oder auch Zwangsverheiratungen sowie Zwangsrekrutierungen (Berthold, 2014; Rieger, 2010). So berichten befragte Kinder und Jugendliche beispielsweise häufig von Bombenangriffen oder Zerstörungen, die sie im Heimatland miterlebt haben.

Mit der Flucht aus dem Heimatland werden Kinder und Jugendliche häufig von Teilen der Familie oder sogar gänzlich von ihren Familien oder nahestehenden Personen getrennt, was häufig zu einer unüberschaubaren geografischen Streuung von beispielsweise Familienmitgliedern führt. Neben Familienmitgliedern verlieren Kinder und Jugendliche durch die Flucht auch Freundschaften und sind gezwungen, eine Vielzahl an Beziehungen abzubauen (Lechner & Huber, 2017). Auch wenn einige von ihnen versuchen den Kontakt zu Freund*innen aus dem Heimatland aufrechtzuerhalten, unterstreichen die Ergebnisse der World Vision Studie vor allem, dass Kinder und Jugendliche den Abbruch oder den Verlust als besonders belastend wahrnehmen und jene Personen häufig vermissen (World Vision Studie, 2016).

Auch auf den Fluchtwegen werden sie mit besonderen Herausforderungen konfrontiert und erfahren häufig traumatische Erlebnisse. So sind viele Kinder und Jugendliche mit Fluchtbiografie häufig über lebensgefährliche Fluchtrouten beispielsweise über Landwege oder auch über das Mittelmeer (Berthold, 2014)

nach Deutschland geflohen. Befragungen zufolge leiden viele Kinder und Jugendliche auch nach Ankunft in Deutschland unter den traumatisierenden Erlebnissen auf den Fluchtrouten (World Vision Studie, 2016).

Darüber hinaus zeichnet sich ab, dass viele geflüchtete Familien und somit auch die Kinder und Jugendlichen mehrere Monate, wenn nicht sogar mehrere Jahre auf der Flucht sind, was sowohl psychisch als auch physisch extrem belastend und herausfordernd ist. Sie kommen immer wieder in neuen Umgebungen an, werden gegebenenfalls wieder abgeschoben oder weitergeleitet. Ängste, Unsicherheiten sowie unsichere Zukunftsperspektiven sind somit ein beständiger Teil der Lebensrealität geflüchteter Kinder und Jugendlicher (Lechner & Huber, 2017; World Vision Studie, 2016).

Im Zielland angekommen, fühlen sich Kinder und Jugendliche mit Fluchtbiografie aufgrund von Sprachbarrieren, neuen Umgebungen, neuer Kultur sowie neuen oder auch anderen Regeln und Normen häufig orientierungslos, überfordert oder unsicher (Lechner & Huber, 2017).

Erschwerend kommt hinzu, dass viele geflüchtete Familien nach ihrer Ankunft in Deutschland in zentralen Unterkünften untergebracht sind, wo häufig kaum oder keine Privatsphäre gegeben ist und dementsprechend wenig Möglichkeiten bestehen, sich zurückzuziehen. So haben Kinder und Jugendliche beispielsweise nur sehr selten ein eigenes Zimmer (de Paiva Lareiro, 2019; Baier & Siegert, 2018). Zudem sind vor allem zentrale Unterkünfte kaum oder gar nicht auf die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen ausgerichtet. Es fehlt oftmals an Möglichkeiten wie zum Beispiel Räumlichkeiten oder freie Plätze, in denen Kinder und Jugendliche sich aufhalten oder spielen können, wodurch nicht zuletzt auch Gelegenheiten eingeschränkt werden, mit Gleichaltrigen in Kontakt zu treten (Lechner & Huber, 2017). Darüber hinaus führt die Unterbringung in zentralen Unterkünften häufig zu sozialer Isolation, worunter insbesondere Kinder und Jugendliche leiden. Verstärkt wird die Isolation dadurch, dass Kinder und Jugendliche mit Fluchtbiografie aus bürokratischen Gründen häufig lange auf den Schulbeginn warten müssen. So haben geflüchtete Kinder und Jugendliche vor Beginn des Kindergartens resp. der Schulzeit kaum Möglich-

keiten Freundschaftsbeziehungen zu anderen Kindern und Jugendlichen außerhalb der Unterkünfte zu knüpfen (Lechner & Huber, 2017; World Vision Studie, 2016; Werdermann, 2017). So geben befragte Kinder und Jugendliche mit Fluchtbiografie an, Freundschaften vor allem mit jenen Kindern und Jugendlichen zu schließen, die sie aus der zentralen Unterkunft kennen, die aus dem gleichen Land kommen oder zumindest auch eine Fluchtbiografie zu verzeichnen haben. Den Verlust von alten Freundschaftsbeziehungen aus dem Heimatland zu verarbeiten, paart sich folglich mit der Herausforderung, neue Freundschaften in Deutschland zu schließen (World Vision Studie, 2016).

Neben der Unterbringung in zentralen Unterkünften ist auch die dezentrale Unterbringung in privaten Wohnungen häufig sehr beengt, sodass Kinder und Jugendliche auch hier kaum oder keine Möglichkeiten haben, sich zurückzuziehen, um beispielsweise ihren Bedürfnissen nachzugehen, ihre Hausaufgaben zu erledigen oder zu lernen (Lechner & Huber, 2017). Darüber hinaus fehlt es sowohl in zentralen als auch in dezentralen Unterkünften häufig an kindgerechten oder auch schulgerechten Ausstattungen wie zum Beispiel der Zugriff auf einen eigenen Schreibtisch oder auf eigene Bücher (de Paiva Lareiro, 2019).

Neben jenen aufgeführten Herausforderungen und Problemen, die die Lebensrealität vieler geflüchteter Kinder und Jugendlicher bestimmt, zeichnet sich grundsätzlich ab, dass viele Kinder und Jugendliche mit Fluchtbiografie nach Ankunft in Deutschland mit gesellschaftlicher Ausgrenzung oder sogar struktureller Diskriminierung konfrontiert werden (Eisenhuth, 2015). Überdies haben Kinder und Jugendliche häufig Angst, abgeschoben zu werden, wodurch sie oftmals in permanenter Unsicherheit leben (World Vision Studie, 2016). Zudem greifen sie bei Sorgen oder Problemen häufig nicht auf Eltern oder Verwandte zurück, da diese selbst mit jener Unsicherheit konfrontiert sind, sich überfordert fühlen oder unter Perspektivlosigkeit sowie den Folgen der Flucht leiden (Meier, 2010, S. 170). Vielmehr unterstützen Kinder und Jugendliche häufig ihre Eltern und übernehmen große Verantwortung beispielsweise indem sie ihre Eltern bei Behördengängen begleiten und als Dolmetscher*innen fungieren, was nicht zuletzt ihre eigene freie Zeit in Anspruch nimmt (Lechner & Huber, 2017; Gravelmann 2018; Plafky, 2018; Wieland, 2018).

Obgleich aller Unsicherheiten, Irritationen, Herausforderungen sowie Neuheiten geben 2019 über 60 % der befragten Kinder und Jugendlichen an, sich in Deutschland nach einer gewissen Zeit wohl und willkommen zu fühlen. Zudem können sich viele Kinder und Jugendliche mit Fluchtbiografie perspektivisch vorstellen, in Deutschland wohnen zu bleiben, auch wenn sie Angehörige, Verwandte oder Freunde, die noch in den jeweiligen Herkunftsländern sind, vermissen (Lechner & Huber, 2017; de Paiva Lareiro, 2019).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass viele Kinder und Jugendliche mit Fluchtbiografie sowohl im Heimatland als auch auf dem Fluchtweg extreme psychische sowie physische Erfahrungen erleiden mussten und zum Teil Traumata erlitten haben, die sowohl auf das alltägliche Leben als auch auf den schulischen Kontext Auswirkungen haben können. Zudem erweist sich die oftmals prekäre Lebenssituation in Deutschland ebenfalls als besonders herausfordernd.

2.3 Politische Lage in Syrien – ein cursorischer Überblick

Dadurch, dass Syrien seit 2015 bis heute als zugangsstärkstes Herkunftsland in Deutschland zu verzeichnen ist, beleuchtet dieses Kapitel die politische Lage in Syrien, indem ein cursorischer Überblick erfolgt.

Seit mehr als zehn Jahren herrscht in Syrien Krieg. Der Auslöser dafür war ein zunächst friedlicher Protest im Süden Syriens Anfang 2011. Dieser Protest und auch alle folgenden richteten sich gegen das autoritäre Regime unter dem Machthaber Baschar al-Assad und wurden durch den sogenannten Arabischen Frühling² ausgelöst.

Die Demonstrierenden forderten insbesondere den Rücktritt des Präsidenten sowie eine politische Reform und die Freiheit der Bevölkerung. Die Proteste zogen sich zunehmend durch das gesamte Land und wurden sowohl von dem

² Der Arabische Frühling wurde durch einen Tunesier hervorgerufen, der sich aus Protest gegen die in dem Land Tunesien vorherrschenden schlechten Lebensbedingungen selbst anzündete. Seither entstanden sowohl in Nordafrika als auch im Nahen und Mittleren Osten Massenproteste, die sich dem des Tunesiers anschlossen (Wieland, 2020).

Militär als auch von den Milizen versucht, gewaltsam zu unterbinden. So stiegen mit der Zunahme der Proteste auch die Verhaftungen, bei denen Protestierende häufig getötet wurden. Bereits zu diesem Zeitpunkt flohen hunderte Menschen in angrenzende Länder wie den Libanon oder die Türkei. Die zunächst friedliche Bewegung am Anfang des Jahres endete Mitte des Jahres 2011 in einem Bürgerkrieg zwischen der sogenannten freien Syrischen Armee, den Oppositionellen und der Regierungsarmee. Daraufhin gruppierten sich neben der freien Syrischen Armee immer mehr Menschen nach ihrer Herkunft und Religion, woraufhin sich die Lage immer weiter zuspitzte (Wieland, 2020).

Im Jahr 2012 verübte die Terrorgruppe „radikal islamische al-Nusra-Front“, die der Terrorgruppe al-Quaida angehört, etliche Anschläge auf unterschiedliche syrische Truppen. Darüber hinaus wurde die syrische Zivilbevölkerung von unterschiedlichen Terrorgruppen sowie Milizen immer wieder angegriffen, wodurch hunderte Menschen starben. Bereits Ende 2012 waren über eine halbe Million Menschen aus Syrien auf der Flucht. Zuflucht suchten sie insbesondere in der Türkei, dem Libanon, in Jordanien sowie im Irak. 2013 setzte die syrische Regierung chemische Waffen ein, und zeitgleich eroberte die „ISIS“ die Stadt ar-Raqqa, was dazu führte, dass sich verschiedene islamische Gruppierungen zusammenschlossen. Jene Gruppierungen verfolgten das Ziel, die Regierung zu stürzen und einen muslimischen Staat zu gründen. Dadurch stieg die Zahl der Geflüchteten im Jahr 2014 auf ca. 2,6 Millionen Menschen. Im Jahr 2014 wurde dann der sogenannte Islamische Staat (IS) in Syrien gegründet, woraufhin vielfache Hinrichtungsvideos als Propaganda verbreitet wurden. Daraufhin rief der damalige amerikanische Präsident Barack Obama zur gemeinsamen Bekämpfung des IS sowohl im Irak als auch in Syrien auf. Der IS reagierte darauf mit weiteren Hinrichtungsvideos und gewaltsamer Eroberung der kurdischen Stadt Kobane, was etliche weitere syrische Menschen zur Flucht zwang. 2015 waren aufgrund des weiter anhaltenden Krieges in Syrien Millionen Syrer auf der Flucht im eigenen Land, in umliegende Nachbarländer und nach Europa, so auch nach Deutschland. Daraufhin beteiligten sich verschiedene europäische Staaten an der Bekämpfung des IS. Der Krieg in Syrien hält bis heute an und hat mehrere hunderttausend Todesopfer gefordert

sowie etliche Menschen zur Flucht aus dem Heimatland gezwungen. So wurden zwölf Jahre nach Beginn des Bürgerkrieges in Syrien im Jahr 2022 ca. 72.000 Asylanträge von Menschen aus Syrien gestellt, die Schutz in Deutschland suchen (Wieland, 2020; Schulte von Drach, 2018; UNHCR, 2018).

2.4 Syrisches Schulsystem

Nach dem kursorischen Überblick über die politische Lage in Syrien skizziert dieses Unterkapitel das syrische Schulsystem inklusive des Sportunterrichts, um die schulunterrichtliche sowie sportunterrichtliche Ausgangslage der interviewten Kinder und Jugendlichen mit syrischer Fluchtbiografie zu beleuchten. Grundsätzlich ist festzuhalten, dass trotz des bestehenden Schulsystems in Syrien eine Vielzahl von syrischen Kindern und Jugendlichen die Schule aufgrund des Krieges³ nicht besuchen konnte und somit nicht selten mehrere Jahre der Schulabstinenz zu verzeichnen hat. Die Schulabstinenz setzt sich ebenso auf der Flucht und darüber hinaus vorerst auch im Aufnahmeland, wie beispielsweise Deutschland, aufgrund von bürokratischen Abläufen sowie örtlichen Zuweisungen weiter fort (BMZ, 2021). Unter Berücksichtigung dessen, dass aufgrund des Krieges in vielen Teilen des Landes keine oder nur in abgeschwächter Form eine Beschulung möglich war, wird nachfolgend das reguläre syrische Schulsystem skizziert, welches für Kinder und Jugendliche vor allem vor Beginn des Krieges maßgebend war.

Grundsätzlich besteht in Syrien eine allgemeine Schulpflicht von insgesamt neun Jahren. Der Primarbereich teilt sich insgesamt in zwei Zyklen ein. Der erste Zyklus umfasst sechs Jahre Grundschulzeit und der zweite Zyklus umfasst drei Jahre der sogenannten mittleren Schule (BMW, 2023). Im Primarbereich sind die Fächer Arabisch, zwei Fremdsprachen, Gesellschaftskunde, Mathematik, Naturwissenschaften, Gesundheit sowie Religionslehre verpflichtend (KMK, 2017). Der Sportunterricht als solcher wird dabei nicht explizit aufgeführt, ist jedoch im Bereich Gesundheit anzusiedeln. Wird der Primarbereich mit seinen zwei Zyklen erfolgreich abgeschlossen erlangen die Schüler*innen

³ Im Jahr 2019 sind ca. 40 % aller Schulen in Syrien beschädigt, zerstört oder werden als Unterkunft für geflüchtete Menschen innerhalb Syriens genutzt (UNHCR, 2019).

dadurch den mittleren Schulabschluss und können darauf aufbauend den Sekundarbereich von insgesamt drei Jahren freiwillig anschließen. Im Sekundarbereich können die Schüler*innen zwischen unterschiedlichen Richtungen/Bereichen bzw. Abschlüssen wählen. Insgesamt gibt es zwei verschiedene Abschlussformen und eine Abschlussform für palästinensische geflüchtete Menschen. Der allgemeinbildende Sekundarschulabschluss (naturwissenschaftlicher oder geisteswissenschaftlicher Zweig) und der berufsbildende Sekundarschulabschluss (industrieller, kaufmännischer oder hauswirtschaftlicher Zweig) bilden die beiden möglichen Richtungen. Sowohl im allgemeinbildenden Bereich als auch im berufsbildenden Bereich wird das Fach Sport explizit ausgewiesen. Im allgemeinbildenden Bereich umfasst der Sportunterricht sowohl in der 10. als auch in der 11. Klasse zwei Schulstunden à 45 Minuten. In der 12. Klasse reduziert sich der Umfang des Faches auf eine Schulstunde à 45 Minuten. Im berufsbildenden Bereich umfasst das Fach Sport in allen Bereichen (industrieller, kaufmännischer und hauswirtschaftlicher Zweig) hingegen dauerhaft nur eine Schulstunde à 45 Minuten (KMK, 2017).

Die dritte Möglichkeit des Sekundarbereiches ist für palästinensische geflüchtete Menschen vorbehalten und ist ähnlich wie der berufsbildende Sekundarschulabschluss von Fachministerien aufgebaut. Nach dem Sekundarbereich besteht die Möglichkeit den Post-Sekundar- und Tertiärbereich anzuschließen. Die unterschiedlichen Möglichkeiten sind abhängig von dem jeweils absolvierten Sekundarbereich. Der Post-Sekundar- und Tertiärbereich wird an dieser Stelle nicht weiter aufgeführt, da sich die vorliegende Arbeit ausschließlich mit Kindern und Jugendlichen beschäftigt, die noch schulpflichtig sind (BMWi, 2023; KMK, 2017).

Abschließend ist festzuhalten, dass das gesamte syrische Bildungssystem einer starken Zentralisierung unterliegt. So werden Lehrpläne, Schulbücher, aber auch Prüfungen vom sogenannten Bildungsministerium zentral organisiert sowie strukturiert (BMWi, 2023).

3 Flucht und Migration – eine begriffliche Auseinandersetzung

Nach den ersten beiden einführenden Kapiteln zu Geflüchteten in Deutschland, dient das folgende Kapitel der Klärung des Terminus „Flüchtling“ auf politisch-rechtlicher Grundlage sowie der kritischen Auseinandersetzung im gesellschaftlichen sowie schulischen Kontext. Der Terminus des Flüchtlings wurde gemäß der Genfer Flüchtlingskonvention im Jahre 1951 definiert und besteht seither unverändert. Demzufolge gilt eine Person als Flüchtling, die:

„aus der begründeten Furcht vor Verfolgung wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung sich außerhalb des Landes befindet, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzt, und den Schutz dieses Landes nicht in Anspruch nehmen kann oder wegen dieser Befürchtungen nicht in Anspruch nehmen will; oder die sich als staatenlose infolge solcher Ereignisse außerhalb des Landes befindet, in welchem sie ihren gewöhnlichen Aufenthalt hatte, und nicht dorthin zurückkehren kann oder wegen der erwähnten Befürchtungen nicht dorthin zurückkehren will“ (UNHCR, 1951, Art. 1).

Gemäß der Genfer Flüchtlingskonvention sind Menschen erst dann anerkannte Flüchtlinge, wenn sie ein bereits abgeschlossenes Asylverfahren vorweisen können⁴. Jenes abgeschlossene Verfahren hat zur Folge, dass diese Menschen den sogenannten Flüchtlingsschutz genießen, was mit rechtlichen Konsequenzen verbunden ist. Beispielsweise ist damit eine Aufenthaltserlaubnis für drei Jahre oder der Anspruch auf einen sogenannten privilegierten Familiennachzug verbunden (BAMF, 2022; Bundesministerium für Justiz, 1992). Demzufolge wird der Begriff des Flüchtlings im Sinne eines „politisch-rechtliche[n] und soziale[n] Konstrukt[s]“ (Niedrig & Seuwka, 2010, S. 181) verwendet.

Abgesehen von dem politisch-rechtlichen Kontext wird in Fachkreisen diskutiert, ob Flucht als eine Unterkategorie von Migration als sogenannte Flucht-migration verstanden werden kann (Eppenstein & Ghaderi, 2017; Scherr &

⁴ Von Menschen, die als anerkannte Flüchtlinge gelten, sind Asylsuchende, Asylantragstellende sowie schutz- bzw. bleibeberechtigte Personen abzugrenzen. Asylsuchende sind Menschen, die vorhaben, einen Antrag auf Asyl zu stellen, die jedoch bislang nicht als sogenannte Asylantragstellende erfasst sind. Asylantragstellende sind Personen, die sich in einem noch un abgeschlossenen Asylverfahren befinden. Schutzberechtigte bzw. Bleibeberechtigte sind dagegen Personen, die infolge eines Abschiebungsverbots in Deutschland bleiben dürfen und somit entweder eine Asylberechtigung, einen Flüchtlingsschutz oder einen subsidiären Schutz erhalten (BAMF, 2022).

Scherschel, 2019) oder ob Flucht eine eigenständige Kategorie abbildet. Flucht kennzeichnet insbesondere die sogenannte Abwanderung „als alternativlose Möglichkeit der Überlebenssicherung“ (Scherr & Scherschel, 2019, S. 35), was den zentralen Unterschied zur Migration als eine freiwillige Verlagerung des Lebensmittelpunkts (Treibel, 2003) herausstellt. Demnach wäre die Flucht als „eine spezifische Form von unfreiwilliger und erzwungener Migration, die von besonderen Notlagen begleitet wird“ (Frieters-Reermann, 2013, S. 12) zu verstehen.

Aus migrationssoziologischer Sicht ist jedoch eine Abgrenzung zwischen freiwilliger und unfreiwilliger bzw. erzwungener Abwanderung aus dem Heimatland schwierig (Treibel, 2003), da nicht selten Überschneidungen zu verzeichnen sind, die jene Unterscheidung erschwert oder gar verschwimmen lässt (Scherr & Scherschel, 2019). Darüber hinaus haben sowohl Menschen mit Migrations- als auch jene mit Fluchtbiografie oftmals ähnliche Herausforderungen wie Akkulturationsprozesse oder den Spracherwerb zu bewältigen. Nichtsdestotrotz wird darauf verwiesen, dass die Ergänzung des Zwangs sowie eine Zu- bzw. Unterordnung zu Migration nur sehr milde beschreibt, warum Menschen aus ihren Heimatländern fliehen müssen und dass das Nicht-Fliehen, häufig den Tod bedeutet (Eppenstein & Ghaderi, 2017).

Unter Berücksichtigung der aufgeführten Aspekte orientiert sich die vorliegende Arbeit an der migrationssoziologischen Sicht und versteht Flucht somit als eine Form der Migration.

Unabhängig der Einordnung von Flucht als Unterkategorie von Migration oder als eigenständige Kategorie ist die Bezeichnung von Menschen als Flüchtling jedoch vor allem im sozialen bzw. gesellschaftlichen und somit auch im schulischen Kontext kritisch zu betrachten. Durch die Bezeichnung als Flüchtling werden Menschen „auf ihre Fluchtbiografie reduziert und unter Rückgriff auf Homogenisierungen und stigmatisierende Zuschreibungen subsumiert und zu ‚Anderen‘ herabgesetzt“ (Bartsch et al., 2019, S. 238). Hinsichtlich des schulischen Kontextes und somit auch im Kontext des Sportunterrichts hat der politisch-rechtliche Status der Kinder und Jugendlichen wenig Relevanz. Mit der

Bezeichnung als Flüchtling besteht somit die Gefahr, dass die Individualität eines Menschen unerkannt bleibt oder übersehen und von Stigmatisierung sowie Homogenisierung überlagert wird. Kinder und Jugendliche mit Fluchtbiografie haben somit das Merkmal der Flucht als Gemeinsamkeit, darüber hinaus bestehen jedoch vielfältige sowie individuelle Unterschiede (Bartsch et al., 2019; Zito, 2017; Brücker et al., 2019). Überdies ist der Begriff des Flüchtlings medial geprägt, was vor allem eine abwertende sowie negative Konnotation mit sich bringt (Bartsch et al., 2019; Niedrig & Seukwa, 2010). Auf Grundlage der aufgeführten Gründe wird in dieser vorliegenden Arbeit entsprechend auf die Bezeichnung des Flüchtlings außerhalb der „sozial konstruierte[n] ‚Kategorie des Flüchtlings‘“ (Bartsch et al., 2019, S. 239) verzichtet (El-Mafaalani & Massumi, 2019; Niedrig & Seukwa, 2010). Stattdessen wird von Kindern und Jugendlichen mit Fluchtbiografie oder auch von geflüchteten Kindern und Jugendlichen oder Geflüchteten gesprochen.

4 Forschungsstand

Da Flucht als eine Form von Migration verstanden werden kann, werden nachfolgend zentrale Ergebnisse des migrationsbezogenen sowie des fluchtbezogenen Forschungsstandes im Kontext von Schule und Unterricht sowie mit Blick auf den Sportunterricht dargestellt. Dafür werden sowohl Forschungsergebnisse aus der Erziehungswissenschaft als auch aus der Sportpädagogik herangezogen.

4.1 Migrationsbezogener Forschungsstand im Kontext von Schule und Unterricht

Aufgrund der Vielzahl migrationsbezogener Arbeiten folgt eine komprimierte Übersicht über zentrale Ergebnisse, die für die vorliegende Arbeit inhaltlich von besonderem Interesse sind.

Der aktuelle migrationsbezogene Forschungsstand ist geprägt von unterschiedlichen Diskussionssträngen der letzten Jahre. Nieke (2000) bildet die

Entwicklung jener Diskussionsstränge in seinem Phasenmodell zusammenfassend ab.

Das Modell lässt sich in fünf Phasen einteilen. Die erste Phase kennzeichnet die „Ausländerpädagogik als Nothilfe“ (Nieke, 2000, S. 14) für Kinder und Jugendliche von Gastarbeiter*innen mit der Fokussierung auf die vermeintliche Andersartigkeit und dem daraus resultierenden defizitorientierten Blick. Die darauffolgende Kritik an der sogenannten Ausländerpädagogik stellt die zweite Phase dar. Kritisiert wird insbesondere, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund als anders herausgestellt werden. So werden jene als „Gruppe mit besonderer Bedürftigkeit, mit Defiziten im Vergleich zur Normalität, d. h. zur Situation der Einheimischen“ (Nieke, 2000, S. 16) verstanden, wodurch eine enorm heterogene Gruppe von Kindern und Jugendlichen homogenisiert wird. So werden Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund auf diesen reduziert sowie stigmatisiert und zudem oftmals als defizitär und bedürftig wahrgenommen. Strukturelle Benachteiligungen werden dadurch häufig nicht gesehen oder gar anerkannt. In der dritten Phase werden aus der angeführten Kritik entsprechende Konsequenzen abgeleitet wie beispielsweise die Differenzierung

„zwischen dem, was weiterhin an Förderung für die Kinder und Jugendlichen ausländischer Herkunft für erforderlich gehalten wurde, und der neu hinzutretenden Aufgabe der Vorbereitung auf ein Leben in einer dauerhaft multikulturellen Gesellschaft“ (Nieke, 2000, S. 17).

Daraus erwächst das Konzept „einer Interkulturellen Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft“ (Nieke, 2000, S. 17), in dem Menschen mit Migrationshintergrund nicht der Forderung nach Akkulturation oder Assimilation nachkommen sollen. Aufgrund der Kritik und den daraus resultierenden Konsequenzen wird der Blick geöffnet, indem nicht mehr nur Menschen mit Migrationshintergrund, sondern allgemein ethnische Minderheiten in den Blick genommen werden. Darauf folgt die fünfte und letzte Phase, die sich der interkulturellen Erziehung und Bildung in einer „pluralen und damit auch multikulturellen Gesellschaft“ (Nieke, 2000, S. 19) als Bestandteil von Allgemeinbildung widmet (Nieke, 2000). Interkulturelle Erziehung und Bildung sowie die darin hervorge-

brachte interkulturelle Kompetenz erweisen sich als das bis heute dominierende Konzept und stellen die Grundlage für die nachfolgenden Ergebnisse des aktuellen migrationsbezogenen Forschungsstandes dar.

Grundsätzlich zeigt sich, dass verschiedene Studien aus dem Bereich der Bildungsforschung die Bildungssituation von Schüler*innen mit Migrationshintergrund und Schüler*innen ohne Migrationshintergrund vergleichend in den Blick nehmen. So zeichnet sich ab, dass insbesondere Schüler*innen mit Migrationshintergrund in unterschiedlichen Phasen der Bildung wie beispielsweise in der Primar- ebenso wie in der Sekundarstufe eingeschränkte Bildungschancen zu verzeichnen haben und demnach von daraus resultierender Bildungsbenachteiligung betroffen sind (Scherr & Niemann, 2012; SVR Migration, 2021). So weisen Schüler*innen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Schüler*innen ohne Migrationshintergrund schlechtere schulische Kompetenzen auf (SVR Migration, 2021). Vor allem Schüler*innen mit türkischem Migrationshintergrund erzielen in der Schule unterdurchschnittliche Ergebnisse in verschiedenen Bereichen. Allerdings ist auch hervorzuheben, dass Schüler*innen mit Migrationshintergrund nicht grundsätzlich von Bildungsbenachteiligung betroffen sind, beispielsweise weisen Schüler*innen mit spanischem oder vietnamesischem Migrationshintergrund häufig überdurchschnittliche Ergebnisse auf (SVR Migration, 2021). Bildungsbenachteiligung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund lassen sich demzufolge insbesondere durch sozioökonomische Rahmenbedingungen der Familien begründen. Sowohl das Bildungsniveau als auch fehlende Deutschkenntnisse der Eltern sowie häufig fehlende Kenntnisse über das deutsche Bildungssystem wirken sich negativ auf die Bildungschancen von jenen Kindern und Jugendlichen aus und lassen sich – von einzelnen Ausnahmen abgesehen – vor allem bei Schüler*innen mit Migrationshintergrund nachweisen (Becker & Lauterbach, 2010; Maaz et al., 2010; SVR Migration, 2021). Die Bildungschancen von Schüler*innen mit Migrationshintergrund werden zusätzlich durch die Zuweisung auf die jeweiligen Schulformen negativ beeinflusst (SVR Migration, 2021). So besuchen Schüler*innen mit Migrationshintergrund deutlich häufiger die Hauptschule als vergleichs-

weise Schüler*innen ohne Migrationshintergrund, was jene Bildungsbenachteiligung zusätzlich unterstreicht (Scherr & Niemann, 2012; SVR Migration, 2021). Darüber hinaus erfahren Schüler*innen mit Migrationshintergrund Benachteiligungen auch durch Lehrkräfte und Pädagog*innen, die Studien zufolge aufgrund von Überforderung sowie Unsicherheit Schüler*innen mit Migrationshintergrund homogenisieren, stigmatisieren und sie darüber hinaus in unterrichtlichen Situationen bewusst ausgrenzen (SVR Migration, 2021). Zudem erfahren Schüler*innen mit Migrationshintergrund, dass Lehrkräfte und Pädagog*innen sich distanzieren und weniger zugewandt zeigen als im Vergleich zu Schüler*innen ohne Migrationshintergrund (Fegter, 2013). Erschwerend kommt außerdem hinzu, dass es deutlich weniger Lehrkräfte mit Migrationshintergrund als ohne Migrationshintergrund gibt, wodurch sich Schüler*innen mit Migrationshintergrund häufig nicht mit ihren Lehrkräften identifizieren können (Scherr & Niemann, 2012). Haben Lehrkräfte hingegen einen Migrationshintergrund, so profitieren vor allem Schüler*innen mit Migrationshintergrund davon, da jene Lehrkräfte sich oftmals verstärkt für Schüler*innen mit Migrationshintergrund einsetzen, diese stärker berücksichtigen sowie einbinden. Grund hierfür ist, dass sie aufgrund eigener Erfahrungen in ihrer Bildungsbiografie empathischer und sensibler für Schüler*innen mit Migrationshintergrund sind (Karakasoğlu, 2000; Georgi et al., 2011).

4.2 Migrationsbezogener Forschungsstand zum Sportunterricht

Mit Blick auf den Sportunterricht zeigt sich, dass Schüler*innen mit Migrationshintergrund hier besonders häufig auf diesen reduziert und dahingehend mit Stereotypisierungen sowie Zuschreibungen konfrontiert werden. Sportlehrkräfte nehmen Schüler*innen mit Migrationshintergrund häufig negativer wahr als jene ohne Migrationshintergrund. Dies liegt Ergebnissen zufolge an der Überforderung durch kulturelle Heterogenität und dem damit verbundenen fehlenden handlungsleitenden Wissen einerseits sowie fehlender interkultureller Kompetenz andererseits (Grimminger, 2009; Steiger, 2019). Sportlehrkräfte geben zwar an, dass sie über interkulturelles Wissen verfügen, jenes jedoch

im Sportunterricht nicht um- bzw. einsetzen können (Grimminger, 2009). Fehlendes Wissen zeigt sich bei unterrichtenden Sportlehrkräften aus Schüler*innensicht auch in Bezug auf Religionspraktiken, da Sportlehrkräfte zu wenig Rücksicht auf leistungseinschränkende Praktiken nehmen (Frohn & Grimminger, 2011). Gleichzeitig beschreiben Sportlehrkräfte Religionspraktiken wie beispielsweise Ramadan oder auch Verhüllungsgebote in Bezug auf sportunterrichtliche Leistungen als einschränkend sowie hemmend (Frohn & Grimminger, 2011), was bei Schüler*innen häufig innere Konflikte sowie Unsicherheit auslöst (Sobiech, 2008).

Darüber hinaus zeichnet sich im Sportunterricht die enge Verwobenheit von sozialer Lage, Ethnizität sowie Geschlecht ab (Frohn & Grimminger, 2011; Weber, 2003). So werden beispielsweise Jungen mit türkisch-muslimischem Hintergrund im Sportunterricht ausgehend von den Lehrkräften häufig als bedrohlich konstruiert (Fegter, 2013). Zudem beschreiben Sportlehrkräfte das Verhalten von Jungen mit türkisch-muslimischem Hintergrund häufig als machohaft (Frohn & Grimminger, 2011; Grimminger, 2009; Fegter, 2013), was sich aus Sportlehrer*innenperspektive insbesondere durch Dominanz auszeichnet. Gleichzeitig werden Schüler mit türkisch-muslimischem Hintergrund häufig als sportaffin sowie auffällig ehrgeizig beschrieben (Frohn & Grimminger, 2011), was bei den Lehrkräften einerseits zu Akzeptanz und Bewunderung gegenüber den Schülern führt, andererseits jedoch auch kritisch und abwertend bewertet wird (Bröskamp, 1994).

Im Gegensatz dazu werden Mädchen mit türkisch-muslimischem Hintergrund von Sportlehrkräften häufig als angepasst, passiv, hilfsbedürftig, zurückgezogen sowie sportlich abgewandt beschrieben (Kiesel & Volz, 2002; Benn, Dagkas & Jawad, 2011; Benn & Pfister, 2013; Karakaşoğlu & Klinkhammer, 2016; Messerschmidt, 2020; Grimminger, 2009). Das zurückhaltende Verhalten der Schülerinnen im Sportunterricht begründen Sportlehrkräfte vor allem mithilfe religiöser sowie kultureller Zugehörigkeit (Frohn & Grimminger, 2011; Benn, Dagkas & Jawad, 2011; Benn & Pfister, 2013;). Neben jenen negativ konno-

tierten Beschreibungen werden türkisch-muslimische Mädchen im Sportunterricht Ergebnissen zufolge gleichzeitig auch als „Powermädchen“ (Frohn & Grimminger, 2011, S. 168) oder auch als „begeisterte Fußballerinnen“ (Grimminger, 2009, S. 31) beschrieben.

Demnach zeigen diese Ergebnisse zum einen die divergierende Sicht von Sportlehrkräften hinsichtlich Schüler*innen mit Migrationshintergrund. Zum anderen wird dadurch deutlich, dass Schüler*innen mit Migrationshintergrund häufig als homogene Gruppe dargestellt werden, dies jedoch keineswegs sind (Thiel & Seiberth, 2020), wie es beispielhaft die Ergebnisse von Grimminger (2009) verdeutlichen.

Darüber hinaus zeigen Ergebnisse, dass der Sportunterricht aus Sportlehrer*innensicht im Vergleich zu anderen Unterrichtsfächern einerseits Integrationspotenziale bereithält, andererseits jedoch auch Konfliktpotenziale bietet. Konflikte lassen sich unter anderem durch eine höhere „emotionale Beteiligung“ (Grimminger, 2009, S. 31) im Vergleich zu anderen Unterrichtsfächern begründen und sind aus Sicht der Sportlehrkräfte vermehrt bei Schülern mit türkischstämmigem Migrationshintergrund zu beobachten (Grimminger, 2009). Auch das (körperliche) Austragen von Konflikten ist aus Sportlehrer*innensicht insbesondere bei türkischstämmigen Schülern zu beobachten (Grimminger, 2009). Um Konflikte einzudämmen bzw. vermeiden zu können, fordern Lehrkräfte Studien zufolge vor allem von Schüler*innen mit Migrationshintergrund angepasstes Verhalten, welches bei Missachtung entsprechend schnell sanktioniert wird (Barker, 2019; van Doodewaard & Knoppers, 2016; Grimminger, 2009).

4.3 Fluchtbezogener Forschungsstand im Kontext von Schule und Unterricht

Nach dem migrationsbezogenen Forschungsstand werden in diesem Unterkapitel zentrale Ergebnisse fluchtbezogener Forschung im Hinblick auf das schulische Feld beleuchtet.

Bis 2009 wird das Thema Bildung und Flucht als „blinder Fleck der Migrations- und Bildungsforschung“ (Behrensen & Westphal, 2009, S. 45) bezeichnet und

findet somit kaum Beachtung in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung. Anlässlich der Fluchtbewegung Ende 2014, die damit ansteigenden Flüchtlingszahlen und der damit verbundenen gesellschaftlichen Relevanz nehmen sich immer mehr Forscher*innen des bislang lückenhaften Forschungsstandes an (Behrensen & Westphal, 2009; El-Mafaalani & Massumi, 2019; Behrensen, 2017).

Grundsätzlich wird sowohl durch theoretische als auch durch empirische Arbeiten deutlich, dass geflüchtete Schüler*innen enorm heterogene Bildungsvoraussetzungen aufweisen. Deren differente Bildungsbiografien sind durch die kriegsbedingte Situation im Heimatland, häufig lange Fluchtwege, unterschiedliche Herkunftsländer und den damit verbundenen unterschiedlichen Vorkenntnissen durch unterschiedliche Bildungssysteme sowie die oftmals langen Wartezeiten in Deutschland bis zum Schulbeginn geprägt (Brücker et al., 2019; El-Mafaalani, 2021; Korntheuer, 2016; El-Mafaalani & Massumi, 2019). Die langen Wartezeiten bis zum Schulbeginn lösen bei Kindern und Jugendlichen mit Fluchtbiografie, so zeigen es empirische Ergebnisse, Frustration aus, da sie sehr häufig gerne die Schule in Deutschland besuchen wollen (Lechner & Huber, 2017). Ebenso ist empirisch belegt, dass sich lange Unterbrechungen von Bildungsbiografien negativ auf den Schulerfolg auswirken (Massumi, 2019; El-Mafaalani & Massumi, 2019).

Darüber hinaus zeigt sich, dass sich nach Schuleintritt in Deutschland die Prüfung der Kompetenzen von geflüchteten Schüler*innen häufig auf deren Deutsch- und Mathematikkenntnisse beschränkt, weshalb weitere Kompetenzen häufig unbeachtet bleiben (SVR Migration, 2021; Seukwa, 2006; El-Mafaalani, 2021).

Hinzu kommt, dass die meisten geflüchteten Schüler*innen die deutsche Sprache erst nach der Ankunft in Deutschland erlernen (Lechner & Huber, 2017; World Vision Studie, 2016; van de Sand, 2020), was häufig zur Folge hat, dass sie zunächst in Integrations- bzw. Vorbereitungsklassen oder Hauptschulen beschult werden (SVR Migration, 2021). So sind Schüler*innen mit Fluchtbiografie an Hauptschulen häufig überrepräsentiert, dafür an Realschulen sowie an Gymnasien unterrepräsentiert (Stanat et al., 2019).

Mit Blick auf Integrations- bzw. Vorbereitungsklassen zeigt sich, dass Schüler*innen mit Fluchtbiografie aufgrund heterogener Lernvoraussetzungen häufig wenig individuelle Förderung erfahren und individuelle Potenziale häufig unbeachtet bleiben (Massumi, 2019). Darüber hinaus fühlen sich geflüchtete Schüler*innen in Integrations- bzw. Vorbereitungsklassen häufig ausgegrenzt sowie separiert. Zudem berichten Schüler*innen mit Fluchtbiografie, dass sie sich in der Schule in Deutschland als Außenseiter*in oder auch einsam fühlen (Gambaro et al., 2020). Hinzukommt, dass die Beschulung in separaten Klassen häufig dazu führt, dass sie wenig Möglichkeiten haben, soziale Kontakte mit Schüler*innen aus anderen Klassen zu knüpfen oder sich am schulischen Leben bzw. am Schulalltag zu beteiligen (Karakayalı et al., 2019). Verschiedene Studien zeigen jedoch auf, dass soziale Kontakte zu Schüler*innen, die in Deutschland aufgewachsen sind, sich positiv auf integrative Prozesse auswirken können (Gambaro et al., 2020; Lechner & Huber, 2017; El-Mafaalani, 2021; Otto et al., 2016; Karakayalı et al., 2020). Kontrastierend zu dem Ergebnis, dass sich geflüchtete Schüler*innen in Integrationsklassen separiert fühlen, zeigen empirische Ergebnisse jedoch auch auf, dass geflüchtete Schüler*innen sich in Regelklassen nicht ausreichend berücksichtigt fühlen (Massumi, 2019).

Zudem zeichnet sich in empirischen Studien ab, dass geflüchtete Schüler*innen im Schulalltag mit kulturellen Zuschreibungen, Stigmatisierung, Ausgrenzung sowie Diskriminierung konfrontiert werden (Lechner & Huber, 2017; El-Mafaalani & Kemper, 2017; El-Mafaalani, 2021; Karakayalı et al., 2017). Dies wird aus Schüler*innensicht vor allem durch sprachlich abwertende Äußerungen deutlich (Karakayalı, 2020a; 2020b; Karakayalı et al., 2020). Schüler*innen mit Fluchtbiografie berichten insbesondere in Integrations- bzw. Vorbereitungsklassen davon, seitens der Lehrkräfte stigmatisiert zu werden sowie das Gefühl vermittelt zu bekommen, anders zu sein (Karakayalı et al., 2020).

Es zeigt sich jedoch auch, dass Lehrkräfte in Regelklassen Schüler*innen mit Fluchtbiografie systematisch vor allem in Bezug auf Lerngelegenheiten ausschließen und somit ausgrenzen (Jording, 2022; El-Mafaalani, 2021). Dies ist

unter anderem darauf zurückzuführen, dass sich Lehrkräfte im Umgang mit geflüchteten Schüler*innen häufig überfordert und allein gelassen fühlen. Ihnen fehlen teils grundlegende interkulturelle Handlungskompetenzen oder teils auch die Erweiterung derselben ebenso wie konkrete Handlungshinweise für die für sie oftmals unbekanntes Situationen (El-Mafaalani, 2021; Massumi, 2019; Gambaro et al., 2020; Thomas, 2016). Problematisch erscheint dabei, dass sich das Handeln der Lehrkräfte/der Umgang der Lehrkräfte mit geflüchteten Schüler*innen negativ auf die Lernmotivation dieser Schüler*innen auswirkt (Osterman, 2000). Die Lernmotivation von Schüler*innen mit Fluchtbiografie ist aufgrund eines oftmals unsicheren Aufenthaltsstatus und der Angst, abgeschoben zu werden, ohnehin zum Teil eingeschränkt (Scherr & Niermann, 2012; Lechner & Huber, 2017).

Des Weiteren wird theoretisch beleuchtet, dass Schüler*innen mit Fluchtbiografie neben altersspezifischen Entwicklungsaufgaben zusätzlich mit fluchtspezifischen Herausforderungen konfrontiert sind. Herausgestellt werden dahingehend unter anderem Sprachbarrieren, Akkulturationsleistungen, beengte Wohnverhältnisse, die häufig fehlenden Rückzugsmöglichkeiten und die damit häufig einhergehende fehlende Privatsphäre sowie die Bewältigung von fluchtbedingten Traumata (Gebken, Süßenbach, Krüger & van de Sand, 2016; Blossfeld et al., 2016; Gambaro et al., 2020). Empirische Studien zeigen auf, dass sich sowohl Rahmenbedingungen als auch die Bewältigung von Traumata auf den (schulischen) Alltag von geflüchteten Schüler*innen auswirken können (Massumi, 2019; Korntheuer, 2016; Seukwa, 2006). Traumatische Erlebnisse können beispielsweise Schlafstörungen und die dadurch hervorgerufene Müdigkeit, Konzentrations- und Disziplinprobleme sowie die Vermeidung von Schule und Unterricht auslösen, was die schulische Teilhabe beeinflusst (Metzner & Mogk, 2016).

Darüber hinaus werden die Auswirkungen des coronabedingten Lockdowns auf Schüler*innen mit Fluchtbiografie diskutiert. So scheinen Kinder und Jugendliche mit Fluchtbiografie im besonderen Maße von negativen Auswirkungen der Schulschließungen betroffen gewesen zu sein. Die häufig schlechte

digitale Ausstattung, die beengte Wohnsituation sowie fehlende oder mangelnde Deutschkenntnisse der Bezugspersonen werden als zusätzlich erschwerende Faktoren für Schüler*innen mit Fluchtbiografie herausgestellt (Engzell, Frey, Verhagen, 2020; Gambaro et al., 2020). Zudem nimmt Schule insbesondere für geflüchtete Schüler*innen eine stabilisierende sowie strukturierende Funktion ein (Fazel et al., 2012; Bistritzky, 2013), was durch den Lockdown nur bedingt gegeben war. Überdies wird aufgezeigt, dass Schüler*innen aufgrund des Lockdowns keine Möglichkeiten hatten, Schul-AGs zu besuchen. Diese wurden jedoch empirischen Ergebnissen zufolge vor den coronabedingten Schulschließungen von Schüler*innen mit Fluchtbiografie im besonderen Maße genutzt (Gambaro et al., 2020).

Trotz häufig negativer Erfahrungen und der aufgezeigten Einschränkungen, Herausforderungen sowie den erlebten Ausgrenzungserfahrungen wird immer wieder auf einen „Habitus der Überlebenskunst“ (Seukwa, 2006) verwiesen, was das oftmals motivierte, selbstständige sowie positiv eingestellte Verhalten von Schüler*innen mit Fluchtbiografie unterstreicht (Seukwa, 2006). Es zeichnet sich ab, dass geflüchtete Schüler*innen dem Bildungssystem gegenüber grundlegend positiv eingestellt sind. So zeigen verschiedene Studien auf, dass es Schüler*innen mit Fluchtbiografie grundsätzlich in der Schule in Deutschland gefällt (Lechner & Huber, 2017; Niedrig et al., 2002; World Vision Studie, 2016). 80 % der befragten geflüchteten Schüler*innen fühlen sich in der Schule in Deutschland wohl und verspüren überdies häufig ein hohes Gefühl der Schulzugehörigkeit, was sich positiv auf deren Lernmotivation sowie -erfolg auswirkt (Gambaro et al., 2020). Schüler*innen mit Fluchtbiografie führen ihr schulisches Wohlbefinden unter anderem auf Freundschaftsbeziehungen zu Mitschüler*innen zurück, die sie in der Schulzeit pflegen können (Gambaro et al., 2020). Aufgrund des Verlusts alter Freundschaftsbeziehungen (World Vision Studie, 2016; Gambaro et al., 2020) sind neue Freundschaftsbeziehungen für Schüler*innen mit Fluchtbiografie von besonderer Bedeutung (Gambaro et al., 2020). Die Studie von Gambaro et al. (2020) stellt in diesem Zusammenhang außerdem heraus, dass über 90 % der befragten Schüler*innen mit Fluchtbiografie angeben, von anderen Mitschüler*innen gemocht zu werden.

4.4 Fluchtbezogener Forschungsstand zum Sportunterricht

Dieses Unterkapitel beleuchtet zentrale Ergebnisse fluchtbezogener Forschung zum Sportunterricht. Grundsätzlich zeichnet sich ab, dass eine Vielzahl theoretischer Auseinandersetzungen im Hinblick auf Schüler*innen mit Fluchtbiografie im Sportunterricht zu verzeichnen sind, jedoch deutlich weniger empirische Studien.

Insbesondere das mögliche Potenzial des Sportunterrichts, zur Sprachbildung und -förderung beizutragen, wurde umfassend theoretisch beleuchtet. Im Hinblick auf mögliche Potenziale rückt vor allem der sprachensible (Sport-)Unterricht, der die Teilhabe aller Schüler*innen, im Besonderen jedoch Schüler*innen mit Fluchtbiografie bzw. jene mit Sprachbarrieren, gewährleisten oder vereinfachen soll, in den Fokus (Gebken, Süßenbach, Krüger & van de Sand, 2016; Arzberger & Erhorn, 2013; Gebken & Krüger, 2017). Empirische Ergebnisse unterstreichen jene theoretischen Auseinandersetzungen und weisen besondere Potenziale des Sportunterrichts in Bezug auf Sprachbildung sowie -förderung nach (van de Sand, 2020). Das Potenzial kann jedoch nur ausgeschöpft werden, wenn der Sportunterricht seitens der Lehrkraft entsprechend vorbereitet sowie vorstrukturiert wird. Somit ist der Sportunterricht nicht per se sprachbildend oder sprachfördernd. Als besonders wirksame sowie unterstützende Maßnahmen werden unter anderem Erklärungen von der Lehrkraft im Unterricht hervorgehoben, die durch körperliche Bewegungen unterstützt werden, oder auch der bewusste Einsatz von Medien beispielsweise in Form von Lernvideos (van de Sand, 2020).

Empirisch wird außerdem aufgezeigt, dass die unterrichtende Lehrkraft als Sprachvorbild fungiert und dahingehend eine zentrale Rolle im Sportunterricht einnimmt, weshalb seitens der Sportlehrkraft auf eine verständliche sowie variationsreiche Sprache geachtet werden soll (Gebken, Süßenbach, Krüger & van de Sand, 2016).

In empirischen Arbeiten wird vorrangig die Perspektive der Lehrkräfte auf Schüler*innen mit Fluchtbiografie fokussiert (Bartsch, Hartmann-Tews, Wag-

ner & Rulofs, 2019; Bartsch & Rulofs, 2018; Bartsch, 2020). Studien verdeutlichen in Bezug auf Sportlehrkräfte, dass Sportlehrerinnen gegenüber Schüler*innen mit Fluchtbiografie positiver und weniger kritisch eingestellt sind als vergleichsweise Sportlehrer (Columna, Foley & Lytle, 2010). Zudem kommunizieren Sportlehrkräfte Uneinigkeit darüber, ob eine Erweiterung spezifischer Kompetenzen für die Arbeit mit geflüchteten Schüler*innen nötig und sinnvoll ist. So wünschen sich einige Lehrkräfte eine Erweiterung spezifischer Kompetenzen im Umgang mit geflüchteten Schüler*innen insbesondere in den Bereichen Sach- Selbst- und Methodenkompetenz, andere wiederum sehen hier keine Bedarfe, da sie beispielsweise auf bestehende Heterogenitätskonzepte zurückgreifen (Bartsch & Rulofs, 2020).

Empirische Ergebnisse bringen überdies postkoloniales Gedankengut bei Sportlehrkräften zutage. Dies zeigt sich insbesondere in der Interaktion mit geflüchteten Schüler*innen, indem Sportlehrkräfte westlich-christlich geprägte Wertvorstellungen als Normvorstellungen annehmen und im Sportunterricht weitergeben (Bartsch, 2020). Zudem homogenisieren Sportlehrkräfte geflüchtete Schüler*innen häufig und heben auf Wir-Sie-Konstruktionen ab (Bartsch, 2021). Durch jene Konstruktionen wird Othering⁵ hervorgerufen oder verstärkt und Grenzen zwischen Schüler*innen mit und ohne Fluchtbiografie gezogen. Außerdem werden Grenzen entlang dichotomer Geschlechterzuschreibungen vollzogen (Bartsch, Hartmann-Tews, Wagner & Rulofs, 2019). So zeigt sich, dass Sportlehrkräfte geflüchtete Schülerinnen häufig als hilfsbedürftig, zurückgezogen sowie passiv, geflüchtete Schüler hingegen eher als wild oder auch aggressiv wahrnehmen. So stehen die Wahrnehmungen der Lehrkräfte über geflüchtete Jungen häufig kontrastiv zu den Erwartungen, die Lehrkräfte in Bezug auf geflüchtete Kinder und Jugendliche haben. Jene Erwartungen sind häufig medial geprägt und heben auf ein Bild hilfsbedürftiger, ängstlicher sowie zurückgezogener geflüchteter Person ab (Bartsch, Hartmann-Tews, Wagner &

⁵ Unter dem Konzept des Otherings wird der Prozess verstanden, der Personen oder ganze Gruppen zu sogenannten Anderen konstruiert und Differenzen zum Vorschein bringt. So findet ein Vergleich zwischen dem Eigenen und dem scheinbar Fremden statt, nicht zuletzt um eine Ab- und Ausgrenzung des Fremden zu schaffen (Said, 1978; Kessler & Plöcker, 2010).

Rulofs, 2019). Überdies zeigt sich, dass Sportlehrkräfte zum Teil hegemoniale Normalitätsvorstellungen aufrechterhalten, verstärken sowie aktualisieren (Bartsch, 2021).

Mit Blick auf die Lehrkraft ist außerdem hervorzuheben, dass Schüler*innen mit Fluchtbiografie ihre Lehrkräfte häufig als Bezugsperson ansehen. Problematisch ist dahingehend jedoch, dass es nur selten Lehrkräfte mit Fluchtbiografie gibt und eine Identifikation mit Lehrkräften dementsprechend erschwert ist (Scherr & Niermann, 2012; van de Sand, 2020).

Mit Blick auf die geflüchteten Schüler*innen und deren Beteiligung an außerunterrichtlichen Sportangeboten zeigt sich, dass im Vergleich zu Schüler*innen ohne Migrations- oder Fluchtbiografie nur die Hälfte der Schüler*innen mit Migrations- oder Fluchtbiografie an Sport-AGs teilnehmen. Dahingehend wird außerdem deutlich, dass insbesondere Mädchen mit Fluchtbiografie nochmals deutlich geringer vertreten sind als vergleichsweise Jungen mit Fluchtbiografie (Gambaro et al., 2020).

Zur Perspektive geflüchteter Schüler*innen gibt es im deutschsprachigen Raum bislang kaum empirische Forschungsergebnisse. Die bestehenden Studien forschen über Schüler*innen mit Fluchtbiografie und nehmen kaum Bezug auf deren Perspektive bzw. Sichtweise auf den Sportunterricht. Dafür konnte im internationalen Raum herausgestellt werden, dass durch den Sportunterricht Zugehörigkeit sowie Orientierung erfolgt, was jedoch ausschließlich von Schülern, nicht aber von Schülerinnen erlebt wird (Uptin, Wright & Harwood, 2013; Doherty & Taylor, 2007; Harwood et al., 2021). Darüber hinaus wird deutlich, dass geflüchtete Schüler*innen sowohl von ihren unterrichtenden Sportlehrkräften als auch ausgehend von ihren Mitschüler*innen Diskriminierung, vor allem aufgrund vorherrschender Vorurteile, erfahren (Doherty & Taylor, 2007).

5 Forschungsdesiderat

Der Überblick über den migrations- und fluchtbezogenen Forschungsstand hat verdeutlicht, dass es sowohl literatur- und theoriebasierte als auch empirische Arbeiten im schulischen Feld im Allgemeinen und in Bezug auf den Sportunterricht im Besonderen gibt. Mit Blick auf den fluchtbezogenen Forschungsstand wird jedoch deutlich, dass dieser insbesondere hinsichtlich empirischer Arbeiten überschaubar und zum Teil lückenhaft ist.

Zwar werden unterschiedliche Themen im Kontext des (Sport-)Unterrichts diskutiert, dabei zeichnet sich jedoch ab, dass vor allem über Schüler*innen mit Fluchtbiografie weniger mit ihnen gesprochen wird. Im internationalen Raum sind kleinere empirische Studien zu verzeichnen, die junge Erwachsene mit Fluchtbiografie retrospektiv zu ihrer Schulzeit und somit auch hinsichtlich des Sportunterrichts befragen. Der Fokus in Bezug auf den Sportunterricht liegt allgemein vor allem aber im deutschsprachigen Raum insbesondere auf der Perspektive der Lehrkräfte und deren Sicht auf geflüchtete Schüler*innen. Dies hat zur Folge, dass die Perspektive der Schüler*innen mit Fluchtbiografie im Sportunterricht bislang unerforscht bleibt. Dadurch, dass Schüler*innen als „Ko-Konstrukteure des Schulsports“ (Bräutigam, 2011) verstanden werden, die durch ihre Teilhabe den Unterricht sowohl mitgestalten und gleichzeitig auch mitbestimmen (Krieger, Heemsoth & Wibowo, 2020, S. 114) und zudem „als erkennende und reflektierende Personen imstande sind, sich ein differenziertes Bild von sich selbst und ihrem Schulsport zu machen“ (Bräutigam, 2011, S. 65) ist es jedoch unabdingbar, diese Forschungslücke zu schließen.

Auffällig ist außerdem, dass sowohl literatur- und theoriebasierte als auch empirische Arbeiten häufig nicht zwischen Migration und Flucht unterscheiden. Auch wenn Flucht als eine Form von Migration verstanden werden kann, ist bereits deutlich geworden, dass aus migrationssoziologischer Sicht Menschen mit Migrationshintergrund sowie Fluchtbiografie zum Teil ähnliche aber zum Teil auch andere oder noch zusätzliche Herausforderungen zu bewältigen haben. Hinzu kommt, dass sowohl literatur- und theoriebasierte als auch empirische Arbeiten nur sehr selten zwischen unterschiedlichen Herkunftsländern

geflüchteter Personen unterscheiden. Dabei sind sowohl Fluchtgründe, Fluchtrouten, (traumatische) Erfahrungen im Heimatland, auf der Flucht sowie im Aufnahmeland ebenso wie die Sprache oder Kultur von Menschen unterschiedlicher Herkunftsländer höchst heterogen. So teilen Kinder und Jugendliche mit Fluchtbiografie lediglich das Merkmal, dass sie aus ihrem Heimatland geflohen sind.

Die vorliegende Arbeit setzt somit an den bislang lückenhaften Forschungsstand an, indem die Perspektive von Schüler*innen mit Fluchtbiografie fokussiert und folgende Frage bearbeitet wird: **Wie erleben Schüler*innen mit syrischer Fluchtbiografie ihren Sportunterricht in Deutschland?**

So widmet sich diese Arbeit konkret syrischen Schüler*innen und deren Erleben im Sportunterricht in Deutschland. Die Studie bezieht sich auf syrische Schüler*innen, da – wie bereits deutlich geworden ist – Syrien seit 2015 bis heute das zugangsstärkste Herkunftsländ in Deutschland darstellt.

Ziel ist es, Schüler*innen mit syrischer Fluchtbiografie hinsichtlich des Sportunterrichts in Deutschland Gehör zu verschaffen, ihre Perspektive bzw. ihr Erleben wahr- und ernstzunehmen, wodurch sie selbst und ihre Sicht auf den Sportunterricht Anerkennung erfahren und gleichzeitig für die Gestaltung des Sportunterrichts produktiv gemacht werden können.

6 Theoretischer Bezugsrahmen

Den Mittelpunkt dieser Promotionsarbeit bildet das Erforschen des Erlebens von Schüler*innen mit syrischer Fluchtbiografie im Sportunterricht in Deutschland, weshalb sich das nachfolgende Kapitel der theoretischen Konturierung des Erlebens widmet.

6.1 Zur theoretischen Konturierung des Erlebens

Bei der Suche nach einem für das Erleben geeigneten theoretischen Bezugsrahmen fällt auf, dass sich viele Arbeiten mit dem Erleben von Schüler*innen

im Sportunterricht beschäftigen und als Grundlage für entsprechende Forschungsvorhaben nutzen (u. a. Miethling & Krieger, 2004; Lange, 1985; Hunger et al., 2017; Hunger, 2000; Reimann-Pöhlsen, 2017; Böhlke, 2019; Balz et al., 2017). So definiert beispielsweise die Erlebnispädagogik das Erleben als etwas Subjektives und Individuelles (Paffrath, 2017; Michl, 2020). Zudem wird zwischen verschiedenen Formen des Erlebens wie z. B. das sogenannte ganzheitliche, unmittelbare oder auch herausfordernde Erleben (Reuker, 2017) unterschieden. Dadurch, dass es sich bei der Erlebnispädagogik um eine handlungsorientierte Methode handelt, wird das Erleben neben den begrifflichen Auseinandersetzungen jedoch nicht weiter theoretisch gerahmt.

Mit Blick auf sportpädagogische Arbeiten zeigt sich, dass diese das Erleben häufig selbstverständlich verwenden oder als bekannt voraussetzen und dementsprechend ebenfalls keine konkrete theoretische Rahmung vornehmen (Balz et al., 2017; Miethling & Krieger, 2004; Reimann-Pöhlsen, 2017). So konturieren beispielsweise Balz et al. (2017) das Spielerleben von Schüler*innen im Sportunterricht, fokussieren bei der theoretischen Konturierung des Forschungsgegenstandes jedoch vor allem das Spielen aus Schüler*innensicht und setzen das Erleben als bekannt voraus. Auch Reimann-Pöhlsen (2017) beleuchtet das Erleben von Schüler*innen im Sportunterricht in Bezug auf Niederlagen. Hierbei konturiert sie zwar Niederlagen theoretisch, setzt das Erleben jedoch ebenfalls als bekannt voraus.

Andere Arbeiten setzen sich hingegen intensiver mit dem Erleben auseinander und versuchen dieses theoretisch zu konturieren. Beispielsweise nähern sich Hunger (2000) und Böhlke (2019) diesem mithilfe eines sozialkonstruktivistischen Bezugsrahmens an und konzeptualisieren das Erleben in Anlehnung an Schütz (1971) sowie Berger und Luckmann (2018) als etwas Subjektives, was in Bezug auf einen bestimmten Kontext und aufgrund von vorhandenen Wissensbeständen konstruiert wird. Darüber hinaus beleuchtet Ehni (2010) Erleben im Kontext des mehrperspektivischen Sportunterrichts und nimmt dahingehend vor allem eine begriffliche Differenzierung zwischen Erleben, Erfahrun-

gen sowie Erlebnissen vor. Zudem hebt er die Wechselwirkung zwischen Erleben und Handeln hervor und bezieht diese auf konkrete Bewegungssituationen im Sportunterricht. Außerdem grenzt Ehni soziale Erlebnisse (Erleben von Mitschüler*innen und Lehrkräften) von materiellen Erlebnissen im Sportunterricht (Erleben von Materialien) ab (Ehni, 2010).

Zusammenfassend zeigt sich, dass das Erleben in vielen wissenschaftlichen Arbeiten vornehmlich alltagstheoretisch verwendet wird oder als bereits bekannt vorausgesetzt wird. Folglich bleiben theoretische Konturierungen häufig aus oder gehen nicht über eine begriffliche Klärung hinaus. Für die vorliegende Arbeit ist eine explizite theoretische Konzeptualisierung des Erlebens als Forschungsgegenstand jedoch grundlegend. Hierfür wird im nachfolgenden Kapitel das Erleben aus handlungstheoretischer Perspektive (Nitsch, 2004a; Nitsch, 2004b; Hackfort, 1983) betrachtet.

6.2 Das Erleben aus handlungstheoretischer Perspektive

Dieses Kapitel widmet sich der theoretischen Konturierung des Erlebens auf Grundlage der handlungstheoretischen Perspektive. Dafür werden zunächst die Grundlagen der handlungstheoretischen Perspektive dargestellt. Aufbauend darauf folgt die Beleuchtung der sogenannten Handlungssituation, die damit verbundenen Grundkomponenten, deren Konstellationen zueinander sowie die Doppeldeterminiertheit der Komponenten und die grundlegende Verortung des Erlebens. Daran schließt sich die Zeitperspektive des Handelns an, welche für das Erleben eines Individuums zentral ist. Anschließend wird die triadische Phasenstruktur von Handlungssituationen bezüglich der Verankerung des Erlebens betrachtet. Des Weiteren werden die subjektive Situationsdefinition, die damit verbundenen Emotionen und die daraus resultierenden Handlungsspielräume betrachtet. Abschließend folgt die Konkretisierung von Kompetenz- sowie Valenzeinschätzungen in Bewegungssituationen unter Betrachtung der Effizienz und Kongruenz.

6.2.1 Grundlagen der handlungstheoretischen Perspektive

Die Grundlage der handlungstheoretischen Perspektive bildet das epistemologische Subjektmodell nach Groeben und Scheele. Dieses setzt ein Menschenbild voraus, „das [dem Menschen] grundsätzliche Handlungsfähigkeiten und somit die Möglichkeit zur Selbstbestimmung und Selbstverantwortung unterstellt“ (Groeben, 1986, S. 59 ff.). Ausgegangen wird von einem Subjekt, welches neben Handlungsfähigkeit ebenso über Reflexions-, Kommunikations- und Sprachfähigkeit verfügt. Demzufolge ist der Mensch in der Lage, rational zu denken und zu handeln (Groeben, 1986; Groeben, 1988). Darüber hinaus setzt das epistemologische Subjektmodell die Möglichkeit der Entwicklung eines Menschen voraus (Groeben, 1988). Eine bewusste Abgrenzung wird insbesondere zu dem behavioralen Modell vorgenommen, welches den Menschen als passiv sowie von der Umwelt bzw. seiner Umgebung kontrolliert versteht (Mietzel, 1998). Grundlegend setzt das Konstrukt des Behaviorismus ein sogenanntes Reiz-Reaktion-Schema voraus, welches besagt, dass auf bestimmte äußere Reize (Input) bestimmte Reaktionen (Output) folgen. Somit beschränkt sich jenes theoretische Konstrukt des Behaviorismus im Gegensatz zu dem epistemologischen Subjektmodell auf das beobachtbare Verhalten eines Menschen. Innere Prozesse wie beispielsweise Interpretationen von einer bestimmten Situation werden im Behaviorismus als Blackbox bezeichnet, bleiben dabei jedoch ohne Erklärung oder konkrete Auseinandersetzung (Groeben & Scheele, 1977). Diese sind jedoch für die vorliegende Arbeit zentral.

Die nachfolgenden Postulate des handlungstheoretischen Ansatzes unterstreichen die Grundsätze des epistemologischen Subjektmodells einerseits und die Abgrenzung zum Konstrukt des Behaviorismus andererseits. Insgesamt beinhaltet der handlungstheoretische Ansatz vier Postulate, die sowohl theoriekonstituierende Grundannahmen sowie spezifizierende Postulate beinhalten (Nitsch, 2004b).

Die theoriekonstituierenden Grundannahmen beinhalten sowohl das Postulat des Handlungsprimats als auch das des Systempostulats. Das Postulat des Handlungsprimats hebt darauf ab, dass das Handeln eines Individuums den

Ausgangspunkt der handlungstheoretischen Perspektive darstellt. Von Handeln wird gesprochen, „wenn ein Verhalten unter subjektiven Absichten, d. h. intentional in aktiver Auseinandersetzung mit der Umwelt organisiert wird“ (Nitsch, 2004a, S. 13). Dies beinhaltet sowohl das „absichtliche Tun [...] als auch absichtliches Unterlassen“ (Nitsch, 2004a, S. 13). Dabei lassen sich Handlungen in Denk-, Sprach- sowie Bewegungshandlungen (Nitsch, 2004a) unterteilen. Das zweite Postulat, das Systempostulat, definiert das Handeln als ein „ganzheitliches, komplexes Geschehen“ (Nitsch, 2004a, S. 13). So bedingen sich das Handeln und das Erleben gegenseitig, wodurch eine Verknüpfung von der Außenwelt und der Innenwelt (subjektive Sichtweise bzw. Erleben)⁶ stattfindet. Das Handeln eines Individuums wird durch innere Prozesse wie die subjektive Bewertung einer Situation beeinflusst, eine Situation wiederum beeinflusst unser Erleben und schafft den Rahmen, in dem wir Handeln und Erleben (Nitsch, 2004a; Nitsch 2004b).

Die spezifizierenden Postulate beinhalten das Intentionalitäts- sowie das Situationspostulat. Das Intentionalitätspostulat setzt voraus, dass menschliches Handeln aufgrund eines bestimmten Zieles bzw. Zweckes ausgeführt wird (Nitsch, 2004b). Demnach setzt die Intentionalität sowohl die Willentlich- als auch die Wissentlichkeit eines Individuums voraus. Die Willentlichkeit hebt auf die Autonomie und auf die daraus resultierende Selbstbestimmung eines Menschen ab. Demzufolge gehen mit der Willentlichkeit die Entschlossenheit sowie die Zielstrebigkeit zum Handeln einher (Quinten, 1994). Die Wissentlichkeit beinhaltet dagegen die sogenannte Gegenstandsbezogenheit des Handelns „auf Grundlage interner Repräsentationen“ (Nitsch, 2004b, S. 58).

Das vierte Postulat, das Situationspostulat, legt zugrunde, dass jedes Handeln in einen „bedeutungsstrukturierten situativen Kontext“ (Nitsch, 2004b, S. 58) integriert ist, was zur Folge hat, dass Handeln nicht losgelöst, sondern immer an Situationen bzw. Kontexte gebunden ist.

Neben den vier Postulaten, die das menschliche Handeln kennzeichnen, gibt es weitere konkretisierende Merkmale, die zugleich für die Konturierung des

⁶ Die Innensicht, die subjektive Sichtweise sowie das Erleben werden auf Grundlage der theoretischen Folie synonym verwendet.

Erlebens zentral sind. So ist ein Merkmal, dass Handlungen immer in einem sogenannten Verhaltensraum stattfinden, der sowohl physikalisch als auch sozial vorstrukturiert ist (Nitsch, 2004b). Somit wird Handeln unter anderem geprägt durch sogenannte Merkmale der Umwelt. Handeln ist demnach „nicht die Reaktion auf einzelne Reize, sondern auf eine ganzheitlich erlebte Situation“ (Lersch, 1962, S. 461). Das Handeln und somit auch das Erleben eines Individuums ist folglich in bestimmte Kontexte eingebunden (Nitsch, 2004b) und wird auf Grundlage sogenannter subjektiver Bewertungsprozesse, in die aktuelle Absichten eingebettet sind, definiert und vollzogen. Die jeweiligen Absichten können in „unterschiedlichen Realisierungs- oder Aktivitätsformen zum Ausdruck kommen“ (Nitsch, 2004b, S. 60). So können sowohl hinter gleich wirkenden, ebenso wie hinter unterschiedlich wirkenden Handlungen gleiche, aber auch unterschiedliche subjektive Bedeutungen stehen. Infolgedessen strukturiert die jeweilige Situation das, was ein Individuum erlebt. Gleichzeitig können über Handlungen die Absichten bzw. die jeweils individuellen Bedeutungsstrukturen des Handelnden offenbart und erkennbar werden, wodurch die enge Verbindung zwischen dem Erleben und dem Handeln eines Menschen ersichtlich wird (Groeben & Scheele, 1977; Nitsch, 2004b; Laucken, 1989). So ist das Erleben eines Individuums „sowohl Ergebnis wie Voraussetzung des Handelns“ (Rubinstein, 1984, S. 28).

6.2.2 Handlungssituationen

Nach den Grundlagen der handlungstheoretischen Perspektive sowie der Darstellung der einzelnen Postulate konkretisiert das folgende Unterkapitel Handlungssituationen, die damit verbundenen Grundkomponenten, deren Konstellation sowie deren Doppeldeterminiertheit, da diese aufgrund der reziproken Beziehung zwischen Handeln und Erleben auch für das Erleben eines Individuums von Bedeutung sind.

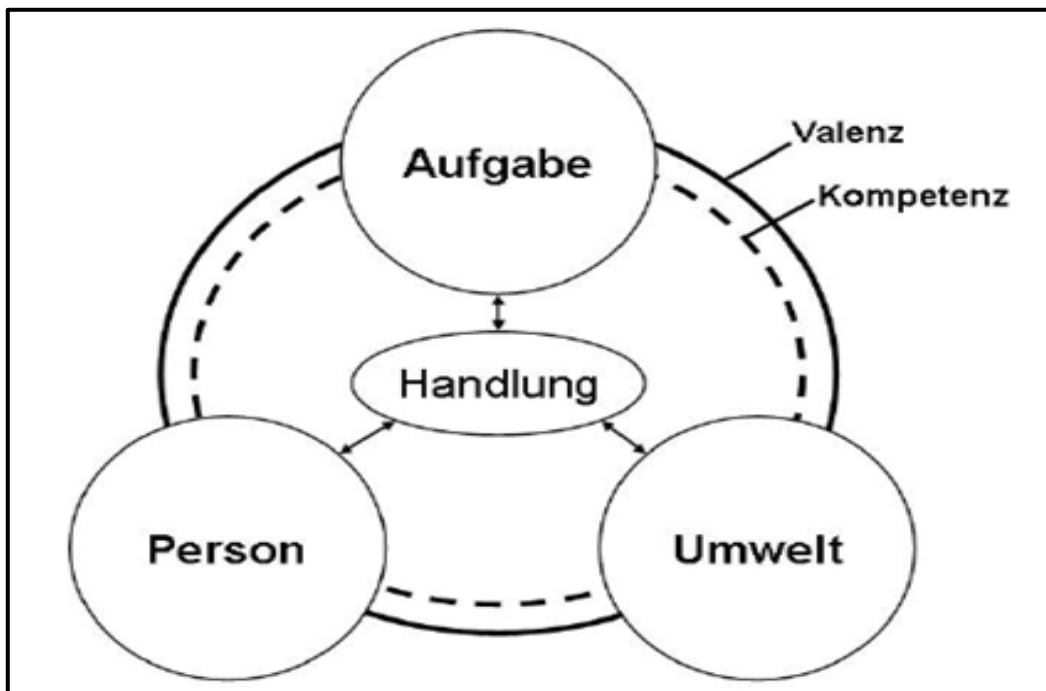


Abb. 5: Grundkomponenten der Handlungssituation (Nitsch, 2004b, S. 95)

Grundsätzlich erfasst die Handlungssituation die Personen-, Umwelt- sowie Aufgabenkomponente und deren wechselseitige Verbindung zueinander. Die Komponente Person hebt auf die individuellen Fähigkeiten eines Individuums ab und wird als sogenannte Handlungsvoraussetzung bezeichnet. Die Umweltkomponente rahmt die vorhandenen Bedingungen bzw. die „Umstände und Möglichkeiten“ (Nitsch, 2004b, S. 99), die in Bezug auf eine Handlung gegeben sind. Mit der Komponente Aufgabe werden hingegen die zu lösenden Anforderungen einer Aufgabe⁷, welche auch als Handlungserfordernisse bezeichnet werden, abgedeckt. Die einzelnen Komponenten werden sowohl von der Handlungsvalenz als auch von der Handlungskompetenz gerahmt (Nitsch, 2004b). Die Handlungsvalenz bezieht sich auf die sogenannte handlungsbezogene Aufforderungsstruktur einer jeweiligen Situation, also inwiefern eine Situation Aufforderungs- und Anregungscharakter zum Handeln beinhaltet. Die

⁷ Somit „stellen sich Aufgaben immer dann, wenn – ohne eigenes Zutun – etwas Erwünschtes nicht von selbst eintritt bzw. nicht erhalten bleibt oder etwas Unerwünschtes eintritt bzw. nicht von selbst wieder entfällt“ (Nitsch, 2004b, S. 94).

Handlungsvalenz gibt somit Aufschluss darüber, welche Bedeutung eine Person einer Handlungssituation beimisst. Liegt beispielsweise eine geringe individuelle Bedeutsamkeit in Bezug auf die Handlungssituation vor, können Situationen zum Beispiel als lästig erlebt werden (Nitsch, 2004b). Zudem beinhaltet die Handlungsvalenz jene Folgen, die daraus entstehen, dass eine Situation bewältigt oder eben nicht bewältigt wird. Die Handlungsvalenz „ergibt sich aus Art, Ausmaß, Unmittelbarkeit und Dauer der positiven und negativen Folgen, die die Bewältigung bzw. Nicht-Bewältigung der jeweiligen Situation nach sich zieht“ (Nitsch, 2004b, S. 96).

Die Handlungskompetenz bezieht sich hingegen auf die Einschätzung der eigenen Kompetenzen sowie deren Wirksamkeit zur Bewältigung der jeweiligen Situation. Dabei wird geprüft, wie erfolgreich eine Handlung sein könnte und welcher Aufwand damit verbunden ist (Nitsch, 2004b, S. 96). Abhängig von der eigenen Handlungskompetenz werden Situationen als komplex, über- oder unterfordernd, unangenehm, peinlich oder auch einfach angemessen oder angenehm erlebt.

Folglich werden das menschliche Handeln und demnach auch das Erleben eines Menschen sowohl von den drei Komponenten (Person, Umwelt, Aufgabe), der handlungsbezogenen Aufforderungsstruktur und der damit verbundenen individuellen Bedeutsamkeit und der eigenen Kompetenzen maßgeblich mitbestimmt sowie reguliert.

Darüber hinaus unterliegen Handlungen einer sogenannten Doppeldeterminiertheit, welche auf die subjektive Wirklichkeit einerseits und die objektive Wirklichkeit andererseits abhebt sowie auf den drei Grundkomponenten (Person, Aufgabe, Umwelt) fußt (Nitsch, 1986, S. 202). Die objektive Wirklichkeit wird auch als „physikalische Welt“ (Nitsch, 2004b, S. 97) bezeichnet und zielt auf Situationen ab, die „unabhängig von der subjektiven Wahrnehmung und Bewertung der betroffenen Person [...] und zwar auf Grundlage physikalischer, chemischer oder biologischer Gesetzmäßigkeiten“ (Nitsch, 2004b, S. 97) existieren. Die subjektive Wirklichkeit hebt hingegen auf die sogenannte phänomenale Wirklichkeit ab, die auch als „erlebte Welt“ bezeichnet wird und beinhaltet die individuelle Einordnung sowie die Bewertung einer Situation bzw. einer

Komponente ausgehend von einem Individuum. So nimmt ein Individuum „die objektiv gegebenen Faktoren der eigenen Person, der Umwelt und der Aufgabe wahr, interpretiert und bewertet sie (definiert die Situation für sich) und bezieht ihr Handeln auf diese Situationsdefinition“ (Hackfort, 1983, S. 40).

Das Erleben bildet sich demnach in der subjektiven Wirklichkeit (erlebte Welt) ab und ist genauso wie das Handeln situationsgebunden (Nitsch, 2004b). Situationen haben somit „nicht eine vorbestehende, feste Bedeutung, sondern sie werden im aktuellen Bezug zu uns gedeutet, ihnen wird von uns Bedeutung zugeschrieben“ (Nitsch, 2004b, S. 98).

Zentral sind demnach sowohl bereits vergangene Handlungen bzw. bereits vergangenes Erleben, ebenso wie aktuelle Handlungen/aktuelles Erleben genauso wie zukünftige Handlungen/zukünftiges Erleben, wie es die nachfolgende Abbildung zeigt.

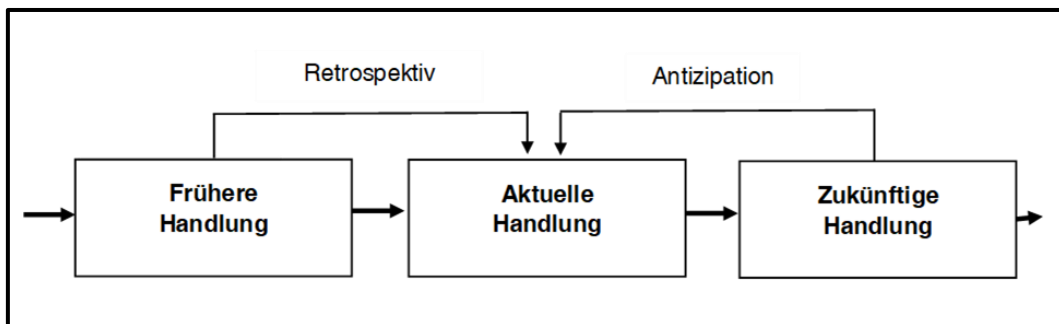


Abb. 6: Zeitperspektive des Handelns (Nitsch, 2004b, S. 70)

So beeinflussen frühere Handlungen bzw. bereits Erlebtes retrospektiv das aktuelle Erleben bzw. die aktuellen Handlungen und jene wiederum antizipativ zukünftige. Demnach beeinflusst die individuelle Handlungsgeschichte einer Person, also das, was eine Person bereits erlebt und wie sie bereits gehandelt hat, die aktuellen sowie zukünftigen Handlungen und die damit verbundene Organisation einer Handlung (Nitsch, 2004b). Folglich kann, wie oben bereits ausgeführt, ein und dieselbe Situation von verschiedenen Personen unterschiedlich bewertet und schließlich erlebt werden. So können beispielsweise Situationen oder Handlungen als unangenehm erlebt werden, weil diese zuvor

noch nie erlebt worden sind. Gleichzeitig können Situationen auch als angenehm erlebt werden, weil sie beispielsweise schon oft und zudem positiv erlebt worden sind.

6.2.3 Handlungsphasen

Aufbauend auf den Grundkomponenten einer Handlungssituation ebenso wie auf der zeitlichen Perspektive beleuchtet die nachfolgende Abbildung die aufeinanderfolgenden Handlungsphasen, die sowohl für das Handeln als auch für das Erleben relevant sind.

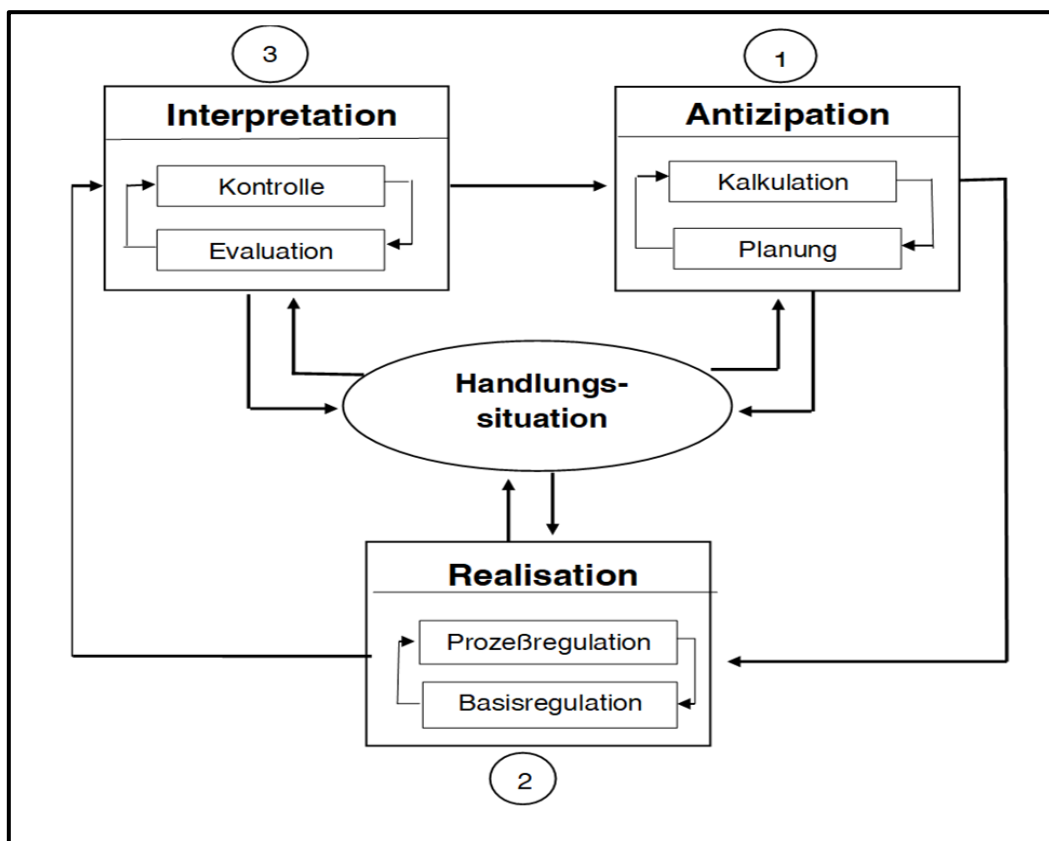


Abb. 7: Triadische Phasenstruktur der Handlung (Handlungszyklus) (Nitsch, 2004b, S. 112)

Die erste Phase ist die Antizipationsphase. In dieser Phase kalkuliert und plant die Person die möglichen Handlungen auf Grundlage der eigenen subjektiven Bewertungen und Einschätzungen. In die Bewertung und Einschätzung werden bereits gemachte Erfahrungen und aktuell relevante Informationen einbezogen. In dieser Phase findet der Kalkulationsprozess ebenso wie auch der

Planungsprozess statt. Im Kalkulationsprozess wird die Ausgangssituation grundlegend interpretiert: „Muß [sic] und kann ich etwas tun, um die Situation für mich günstig zu halten oder günstig zu gestalten, und welche Konsequenzen wird das jeweils haben?“ (Nitsch, 2004b, S. 113). Es werden Pläne sowohl bewertet als auch nachfolgend ausgewählt (Quinten, 1994). Im Gegensatz zu dem Kalkulationsprozess bezieht sich der Planungsprozess explizit auf die Planung von Handlungen und der „Entwicklung von Möglichkeiten der gezielten Situationsveränderung“ (Nitsch, 2004b, S. 113). Diese beiden Prozesse, der Kalkulations- sowie Planungsprozess, bedingen sich gegenseitig.

Nach der Phase der Antizipation schließt sich die Phase der Realisation an. Im Anschluss an den zuvor gefassten Entschluss werden in jener zweiten Phase die innerlich gefassten Pläne umgesetzt. Das Ergebnis ist für andere als Handlung zu erkennen. Die Realisierungsphase beinhaltet die Prozess- sowie die Basisregulation, welche sich ebenfalls gegenseitig bedingen. Die Prozessregulierung beinhaltet „die planbezogene Ausführung einer Handlung“ und zielt darauf ab, wie „Handlungsplan und konkrete Situation [...] miteinander in Beziehung gebracht“ (Nitsch, 2004b, S. 115) werden. Die Basisregulation hebt dagegen darauf ab, möglichst „günstige Voraussetzungen für die Handlungsausführung zu schaffen“ (Nitsch, 2004b, S. 117).

In der dritten und letzten Phase, der Interpretationsphase, wird dann das, was im inneren Prozess geplant worden war, mit dem verglichen, was umgesetzt wurde. Relevante Fragen können hier sein:

„Inwieweit waren die der Handlung zugrunde gelegten Intentionen und Pläne grundsätzlich situationsangemessen, inwieweit konnten sie auch umgesetzt werden, und woran lag es, dass dies gelang oder misslang?“ (Nitsch, 2004a, S. 20).

Auch hierbei laufen zwei Teilprozesse ab: der Kontrollprozess und der Evaluationsprozess. Im Kontrollprozess wird kontrolliert, ob und wie die Handlung abgelaufen ist und wie sie ursprünglich geplant worden war. Es findet also ein sogenannter Abgleich von Plan und Durchführung (Nitsch, 2004a; Nitsch, 2004b), ein „Soll-Ist-Vergleich“ (Quinten, 1994, S. 43) statt. In der Evaluationsphase „wird die Handlungsausführung einschließlich ihrer Grundlagen und Folgen retrospektiv bewertet“ (Nitsch, 2004a, S. 20). Die subjektive Bewertung

erfolgt vor allem unter der Betrachtung von zwei Aspekten: der Effizienzeinschätzung, d. h. wie viel Aufwand für welche Art und welchen Umfang von Effekt nötig war, und der Kausalattribution, die sich auf die sogenannte Optimierung von noch bevorstehenden Handlungen bezieht (Nitsch, 2004a). Zu berücksichtigen ist, dass es sich hierbei um ein automatisches Regulationssystem handelt und dem Individuum somit nicht immer alle Phasen reflexiv sind.

Die unterschiedlichen Prozesse des Bewusstseins einer Handlung sind grundsätzlich abhängig von der Aufmerksamkeit eines Individuums. Das, worauf ein Individuum seine Aufmerksamkeit lenkt, ist wiederum entscheidend für das, was eine Person erlebt (Cranach et al., 1980). Die Struktur der Aufmerksamkeit wird auch als „Figur-Hintergrund-Beziehung“ (Kallweit, 2019, S. 145) bezeichnet. Das Prinzip der „Figur-Hintergrund-Beziehung“ ist wie die Situation auf einer Bühne. Bestimmte Aspekte stehen im Vordergrund der Bühne und werden mit Hilfe eines Scheinwerfers betont, andere stehen eher im Hintergrund. Diese Beziehung von Figur und Hintergrund impliziert, dass der Fokus, also die Aufmerksamkeit, unterschiedlich und variabel ist. „Die meisten Dinge sind uns nur sehr, sehr am Rand gegenwärtig, aber dann kann sich die Situation plötzlich verändern und damit auch die Struktur unserer Aufmerksamkeit. Etwas Anderes schiebt sich nach vorne, Anderes umgibt dies in nahem Abstand und wieder Anderes tritt zurück in periphere Bewusstseinsbereiche“ (Marton, Booth & Murmann, 2014, S. 155). Ein Individuum erlebt also nicht immer alles gleich, sondern es hängt davon ab, was aktuell im Vordergrund des Erlebens und was im Hintergrund des Erlebens steht. Grundlegend ist dafür, dass Handlungen aufgrund eines bestimmten Zweckes⁸ sowie eines bestimmten Zieles⁹ durchgeführt werden, die mit Prozessen des Bewusstseins verknüpft sind. Das Bewusstsein eines Individuums lässt sich in Situations-, Selbst-, Ziel-, Gegenstands- und Prozessbewusstsein unterscheiden. Eine Person ist sich über eine spezifische Situation, in welcher sie sich befindet, bewusst (Situationsbewusst-

⁸ „Unter Zweck werden die antizipierten und angestrebten Handlungsfolgen verstanden“ (Nitsch, 2004b, S. 81).

⁹ „Unter Ziel wird das antizipierte und angestrebte Handlungsergebnis verstanden“ (Nitsch, 2004b, S. 81).

sein) und weiß, dass sie diese durch eigenes Handeln oder Nicht-Handeln verändern bzw. beeinflussen kann (Selbstbewusstsein). Darüber hinaus ist sich eine Person bewusst darüber, dass mit einer Handlung immer auch ein bestimmtes Ziel (Zielbewusstsein), welches in einen inhaltlichen Kontext eingebunden ist (Gegenstandsbewusstsein) verfolgt wird. Das Bewusstsein darüber, dass Handlungen gewissen Prozessen bzw. Verläufen unterliegen, zielt auf das sogenannte Prozessbewusstsein ab (Nitsch, 2004a; Nitsch 2004b).

6.2.4 Subjektive Situationsdefinition

Situationen haben, so ist bereits deutlich geworden, keine feststehende Bedeutung, sondern sie werden individuell interpretiert und eingeordnet (Nitsch, 2004b), wodurch ein und dieselbe Situation von verschiedenen Menschen unterschiedlich bewertet und schließlich erlebt werden kann. Demzufolge unterscheidet sich auch das darauf aufbauende Handeln. Die nachfolgende Abbildung stellt die Kopplung von Situation und Handlung dar, in der sowohl die Komponenten der Handlungsvalenz als auch der Handlungskompetenz relevant werden.

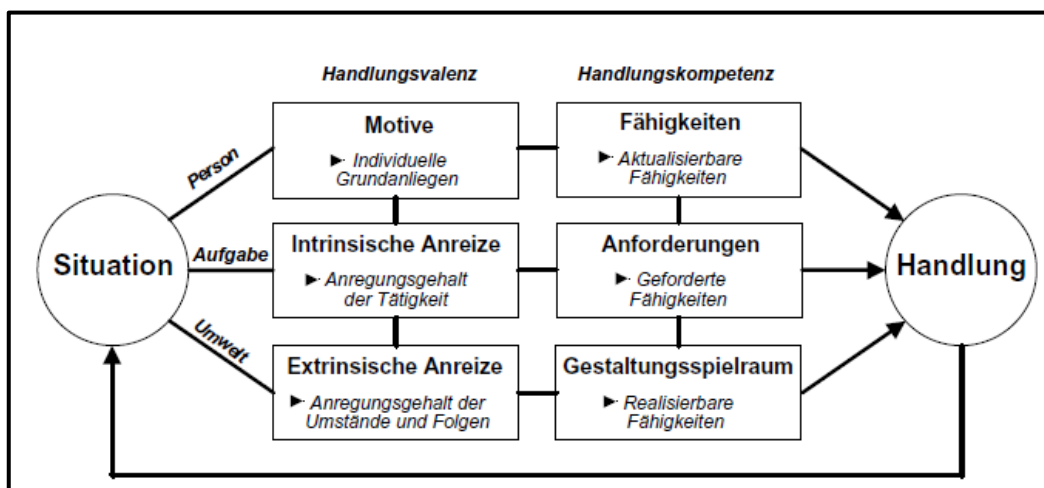


Abb. 8: Grundaspekte subjektiver Situationsdefinition in der Situations-Handlungs-Kopplung (Nitsch, 2004a, S. 16)

Wie ein Individuum handelt, hängt maßgeblich davon ab, durch welche Motive die Handlung ausgelöst wird, die das individuelle Grundanliegen befriedigen kann. Beeinflusst werden die Motive der Person durch die jeweiligen intrinsischen Anreize (Aufgabenfaktor) und darüber hinaus durch die extrinsischen

Anreize (Umweltfaktor). Ist beispielsweise der Nutzen größer als der erwartete Schaden und werden durch eine Handlung gleichzeitig die individuellen Grundanliegen befriedigt, ist es sehr wahrscheinlich, dass eine Person handeln wird und die Situation höchstwahrscheinlich positiv erleben wird (Nitsch, 2004a). Andersherum wird eine Person eine zu bewältigende Situation negativ erleben, „wenn die Situationsbewältigung ungewiß [sic] erscheint und bei einem Versagen hohe negative Konsequenzen erwartet werden“ (Nitsch, 2004b, S. 100). Inwiefern eine Situation für eine Person zu bewältigen ist, hängt ebenso von den Fähigkeiten der Person ab, welche wiederum mit den jeweiligen Anforderungen, also den geforderten Fähigkeiten (Aufgabenfaktor) abgeglichen und ins Verhältnis zum selbst wahrgenommenen Gestaltungsspielraum gesetzt werden. Maßgeblich beeinflusst wird eine Handlung demnach von dem „subjektiv wahrgenommene[n] Verhältnis von Erfolgswahrscheinlichkeit und zu erbringendem Aufwand“ (Nitsch, 2004a, S. 16). So ist zu festzuhalten, dass „wenn die Bewältigung einer Situation weder zu leicht noch zu schwer erscheint und dabei ein Erfolg maximal ‚honoriert‘ wird“ (Nitsch, 2004b, S. 100), die Motivation zu Handeln am höchsten sein und die Situation entsprechend positiv erlebt wird. Für das Einschätzen und Erleben von Situationen sowie Handlungen ist somit auch die „subjektive Kalkulierbarkeit“ (Nitsch, 2004a, S. 16) zentral. Kann eine Person eine Situation subjektiv nur schwer kalkulieren, weil ihr beispielsweise bestimmte Informationen fehlen oder unklar sind, so können sich diese Faktoren hemmend auf die Handlung einer Person auswirken. Dies kann bei der jeweils betroffenen Person Unsicherheiten auslösen (Nitsch, 2004b). Demzufolge beeinflussen innere Prozesse, also das Erleben, unser Handeln bzw. ob und wie wir handeln, maßgeblich.

Sowohl die Valenz- als auch die Kompetenzeinschätzung werden zum einen von aktuellen Gegebenheiten und zum anderen von bereits gemachten Erfahrungen beeinflusst, da diese sich in „Einschätzungsmustern verfestigt haben“ (Nitsch, 2004b, S. 100). Für die subjektive Situationsdefinition sind somit sowohl die vergangenen als auch die aktuellen Situationen relevant. Jede erlebte Situation und Handlung bringt Erfahrungen mit sich, welche für weitere Situati-

onsdefinitionen bewusst oder unbewusst abgespeichert werden. So wird aufgrund jeder subjektiven Situationsdefinition der eigene Bewertungs- und Erlebenshorizont aktualisiert sowie erweitert. Dieser ist eng verbunden mit dem Selbstkonzept eines Individuums einerseits und Emotionen als Grundlage für die subjektive Bedeutungsbeimessung andererseits. Das Selbstkonzept beinhaltet das Wissen darüber, „was die eigene Person ausmacht. Neben persönlichen Eigenschaften und Fähigkeiten, die man besitzt, gehören zu diesem Wissen auch Neigungen, Interessen und typische Verhaltensweisen“ (Lohaus & Vierhaus, 2019, S. 204). Das Wissen über die eigene Person kann durch die geistigen Fähigkeiten, das körperliche Erscheinungsbild, die sozialen Kompetenzen sowie die sozialen Beziehungen ersichtlich werden (Behrens, 2010). Eng mit dem Selbstkonzept verbunden ist der Selbstwert:

„Der Selbstwert resultiert als affektive Komponente des Selbst aus den Bewertungen der eigenen Person oder von Aspekten, die die eigene Person ausmacht. Somit können sich die Bewertungen auf Persönlichkeitseigenschaften, Fähigkeiten oder aber auch auf das eigene emotionale Erleben beziehen“ (Lohaus & Vierhaus, 2019, S. 204).

Konturiert wird der Selbstwert über die Bewertung der eigenen Person und die damit verbundenen Eigenschaften und Fähigkeiten. Der Selbstwert dagegen resultiert aus den unterschiedlichen subjektiven Situationsdefinitionen und die damit verbundene Prüfung, ob auf Grundlage der eigenen Fähigkeiten die Situation bewältigt werden kann oder nicht. Somit haben sowohl der Selbstwert sowie das Selbstkonzept Einfluss auf das Erleben und das damit verbundene Handeln bzw. Nicht-Handeln.¹⁰ Die subjektive Bewertung einer Situation kann jedoch auch von der Umwelt und den Aufgaben, welchen man sich stellt, hergestellt, geprägt, bestärkt oder abgeschwächt werden (Quinten, 1994). Das bedeutet, dass das Selbstkonzept und der Selbstwert bedeutsam für das sind, was eine Person erlebt, da sowohl die Fähigkeiten als auch die Eigenschaften über die eigene Person gespeichert sind. Überdies werden das Selbstkonzept

¹⁰ Das Selbstkonzept in Verbindung mit Bewegungen wird auch als „Bewegungsselbstkonzept“ (Quinten, 1994, S. 28) bezeichnet. Das Bewegungsselbstkonzept beinhaltet das eigene Selbstkonzept in Bezug auf die „Auseinandersetzung mit dem eigenen Bewegungsverhalten“ (Quinten, 1994, S. 28).

und somit auch der Selbstwert als Teil der Identität eines Menschen angesehen. Identität

„wird zusammenfassend als ein komplexer Prozeß [sic] der Verarbeitung selbstbezogener Erfahrungen und Wissensbestandteile innerhalb der Person-Umwelt-Auseinandersetzung verstanden; sie stellt einen Vorgang der Selbstverortung und des Entwerfens eines Selbstbildes dar. Selbstkonzepte sind Bestandteile der Identität“ (Quinten, 1994, S. 28).

Aus handlungstheoretischer Perspektive beeinflusst das Handeln unsere Persönlichkeit ebenso wie unsere Identität und „umgekehrt sind an der Handlungsregulation identitätsdynamische Vorgänge beteiligt“ (Quinten, 1994, S. 134). So werden in der Konstellation von Person, Umwelt und Aufgabe das eigene Selbst und die eigenen Fähigkeiten immer wieder von der Person selbst eingeschätzt.

Neben dem Selbstkonzept und dem damit verbundenen Selbstwert beeinflussen ebenso Emotionen das Erleben und das Handeln eines Individuums und somit auch die subjektive Situationsdefinition (Hackfort, 2003; Nitsch, 1986). Der handlungstheoretische Ansatz nach Nitsch und Hackfort legt eine kognitiv-emotional-funktionale Perspektive zugrunde, wodurch eine funktionelle Bedeutung von Emotionen deutlich wird (Hackfort, 1999). Die wesentlichen Funktionen von Emotionen sind zum einen die Orientierungsfunktion, die Strukturierungsfunktion als auch die Aktivierungsfunktion. Die Orientierungsfunktion „signalisiert Art und Ausmaß der persönlichen Relevanz einer Situation“ (Nitsch, 2004a, S. 21). Die Strukturierungsfunktion erzeugt dagegen sogenannte Handlungstendenzen und die Aktivierungsfunktion verändert das sogenannte Aktivierungsniveau (Nitsch, 2004b).

Darüber hinaus lassen sich Emotionen in unterschiedliche Bestandteile gliedern, die unter anderem auf weitere Funktionen jener verweisen.¹¹ Emotionen lassen sich in die kognitive Komponente, die subjektive Erlebenskomponente, die physiologische Komponente, Ausdruckskomponente und in die motorische Verhaltenskomponente einteilen (Nitsch, 2004b). Die kognitive Komponente bezieht sich auf die persönliche Relevanz, die ein Individuum einer Situation beimisst (Mess, 2006). Somit sorgt jene Komponente für die „Einschätzung bzw. Bewertung relevanter Aspekte der Welt“ (Mess, 2006, S. 107) und bezieht sich somit auf jegliche Bewertungsprozesse, Ursachenzuschreibungen, Kategorisierungen und Benennungen. Die subjektive Erlebenskomponente beinhaltet den sogenannten subjektiven Gefühlszustand eines Individuums (Nitsch, 2004b) und wird als einer der zentralen Aspekte von Emotionen verortet. In dieser Komponente wird das Erleben erfasst, wofür es „kognitiver Voraussetzungen und kognitiver Prozesse, die uns allerdings nicht immer bewusst sind“ (Mess, 2006, S. 106) bedarf. Die physiologische Komponente bezieht sich auf körperliche Veränderungen einer Person, die durch Emotionen ausgelöst werden, beispielsweise durch verstärkte Schweißbildung oder Muskelanspannungen bei Angstepfinden (Mess, 2006). Die Ausdruckskomponente beinhaltet den Ausdruck von Emotionen etwa durch Gestik oder Mimik (Nitsch, 2004b). Die fünfte Komponente ist die von außen erkennbare motorische Verhaltenskomponente, die sich beispielsweise anhand von Abwehr oder auch sogenannten Kontrollmaßnahmen zeigt (Nitsch, 2004b).

Darüber hinaus lassen sich Emotionen aufgrund zeitlicher Einteilung in prä-

¹¹ Weitere Konkretisierungen des Begriffs finden mittels einer Abgrenzung zu den Begriffen Gefühl, Affekt und Stimmung statt. Emotionen werden als Oberbegriff von Gefühlen und auch von Erleben verstanden, Gefühle hingegen werden als Unterbegriff markiert (Otto, Euler & Mandl, 2000). Stimmungen sind im Gegensatz zu Emotionen überdauernde und weniger intensive Emotionen (Otto, Euler & Mandl, 2000), Affekte dagegen sind punktuelle bzw. kurzfristige sowie intensive Emotionen (Otto, Euler & Mandl, 2000). Häufig gehen Affekte „mit einem Verlust der Handlungskontrolle einher“ (Otto, Euler & Mandl, 2000, S. 13). Demnach sind Emotionen in ihrer Dauer zeitlich begrenzt, kürzer als Stimmungen, aber länger andauernd als Affekte und in ihrer Intensität weniger stark als Affekte, aber stärker als Stimmungen. Hackfort und Schlattmann (1995) betonen, dass Emotionen: „als deutlich konturiert[er] gesehen werden und den Wertbezug der Situationswahrnehmung widerspiegeln“ (Hackfort & Schlattmann, 1995, S. 6). Gefühle stellen dagegen „ein diffuseres Erleben dar“ (Hackfort & Schlattmann, 1995, S. 6).

aktionale, peri-aktionale sowie post-aktionale Emotionen unterscheiden (Hackfort & Birkner, 2006). Die prä-aktionalen Emotionen sind Emotionen vor einer Handlung. Eine prä-aktionale Emotion wäre beispielsweise Angst, die eine Person empfindet, weil sie nicht weiß, ob ihre Handlungskompetenzen oder die Handlungsvalenzen ausreichend sind, um die Situation zu bewältigen. Gleichwohl könnte sich eine Person auf eine bestimmte Handlung oder Situation freuen, beispielsweise wenn ein besonderes Ereignis in der Zukunft ansteht (Nitsch & Hackfort, 1981). Die peri-aktionalen Emotionen sind dagegen Emotionen, die während einer Handlung auftreten wie beispielsweise der Spaß an einer bestimmten Bewegungsausführung (Nitsch & Hackfort, 1981). Die post-aktionalen Emotionen hingegen sind jene, die zeitlich gesehen nach einer Handlungssituation relevant werden. So kann eine Person beispielsweise Freude erlebt haben, weil sie die Situation oder eine konkrete Handlung sehr gut bewältigt hat (Nitsch & Hackfort, 1981).

Aus der subjektiven Situationsdefinition, dem damit einhergehenden Selbstkonzept und den verbundenen Emotionen werden die Möglichkeiten des eigenen Handelns in Form von Handlungsspielräumen definiert. Dabei wird zwischen dem subjektiven und dem objektiven Handlungsspielraum unterschieden, woraus sich drei unterschiedliche Konstellationen von möglichen Diskrepanzen der jeweiligen Handlungsspielräume ergeben (Hackfort, 1983). Die erste Konstellation hebt auf eine mittige Überschneidung des subjektiven und des objektiven Handlungsspielraums ab. Hierbei werden mögliche Handlungsspielräume durch das Individuum nicht wahrgenommen bzw. erkannt. In der zweiten Konstellation schließt der subjektive den objektiven Handlungsspielraum ein. In diesem Fall überschätzt das Individuum in Bezug auf die objektiven Gegebenheiten seine eigenen Fähigkeiten. Die dritte Konstellation ist im Gegensatz zu der zweiten umgekehrt, hier schließt der objektive den subjektiven Handlungsspielraum ein. Das Individuum nimmt in dieser Konstellation seine eigenen Fähigkeiten als nicht übereinstimmend bzw. nicht passend für die objektiven Gegebenheiten wahr. Die objektiven Handlungsspielräume werden durch das Individuum nicht erkannt.

6.2.5 Kompetenzeinschätzung in Bewegungssituationen unter Effizienz- und Kongruenzperspektive

Das folgende Unterkapitel spezifiziert die subjektive Situationsdefinition in Bezug auf Bewegungssituationen unter Betrachtung der Effizienz- und Kongruenzperspektive, da diese Arbeit sich mit dem Erleben im Sportunterricht beschäftigt. Dafür wird insbesondere Quinten herangezogen, weil er jene subjektiven Situationsdefinitionen auf Bewegungssituationen konkretisiert. Dass die subjektive Situationsbewertung von der individuellen Kompetenz ebenso wie von der Valenz beeinflusst wird, ist bereits deutlich geworden (siehe Kapitel 6.2.4). Für Bewegungssituationen nimmt Quinten weitere Differenzierungen vor, die sowohl die Wirksamkeit (Kontrolle) als auch die Stimmigkeit (Identifikation) von Bewegungshandlungen in den Blick nehmen, wie es die nachfolgende Abbildung verdeutlicht.

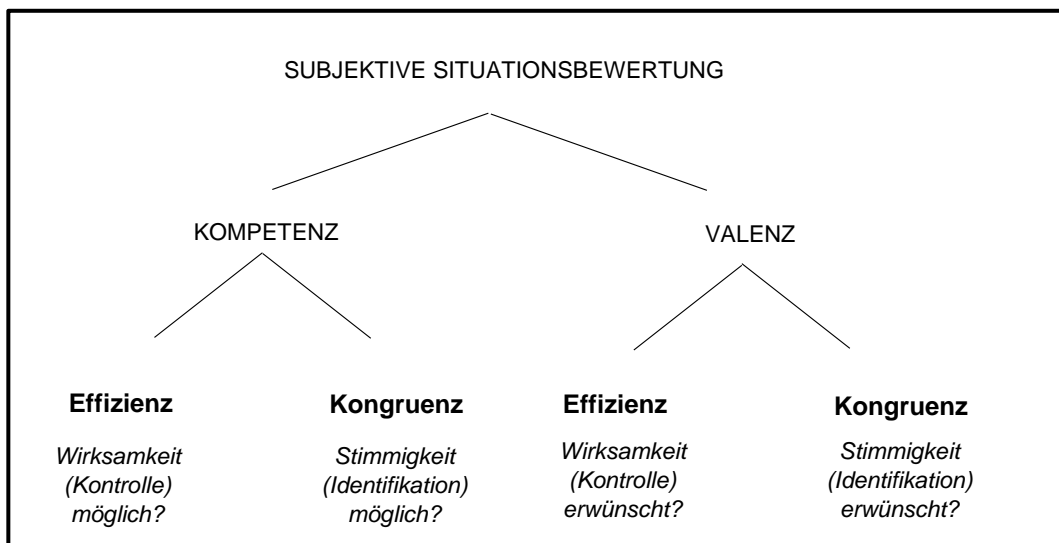


Abb. 9: Kompetenzeinschätzung in Bewegungssituationen unter Effizienz- und Kongruenzperspektive (Quinten, 1994, S. 58)

Bei der Effizienzeinschätzung findet eine Prüfung der eigenen Bewegungsfertig- und -fähigkeiten sowie deren Wirksamkeit in Bezug auf die materielle und soziale Umwelt statt (Quinten, 1994). Demnach nimmt die „Effizienz [...] Bezug auf das Verhältnis zwischen den eingesetzten Ressourcen und dem geplanten Ergebnis einer Handlung“ (Quinten, 1994, S. 25). Die Kongruenz hebt dagegen darauf ab, dass sich das handelnde Subjekt sowohl mit den sogenannten

Handlungsausführungen einer Bewegung als auch mit den daraus resultierenden Handlungsfolgen identifizieren sowie diese akzeptieren kann (Quinten, 1994). Zudem findet eine Prüfung darüber statt, „ob die Identifikation mit der Handlungsausführung und dem -ergebnis unter den gegebenen Bedingungen möglich ist“ (Quinten, 1994, S. 57). Im Mittelpunkt der Kongruenzeinschätzung steht somit das Prüfen der Stimmigkeit der jeweiligen Situation im Abgleich mit der eigenen Person und den eigenen Fähigkeiten. So findet bei der Kongruenzeinschätzung eine Selbsteinschätzung in direkter Auseinandersetzung mit der aktuellen Situation statt. Bei dieser Einschätzung kann vom Individuum „Lust- bzw. Unlust“ (Quinten, 1994, S. 169) erlebt werden, jene Bewegung auszuführen oder eben nicht, je nachdem, wie die Stimmigkeit und die Identifikation sind. In einer optimalen Handlungssituation kann sowohl Kongruenz als auch Effizienz hergestellt und eine Verbindung zwischen den beiden Aspekten geschaffen werden.

6.2.6 Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der handlungstheoretische Ansatz von einer reziproken Beziehung zwischen Handeln und Erleben ausgeht. Darüber hinaus wird das epistemologische Menschenbild zugrunde gelegt, welches von einem reflexiven, rationalen und handlungsfähigen Menschen ausgeht. Der handlungstheoretische Ansatz fußt auf insgesamt vier Postulaten, die das Handeln und somit auch das Erleben konkretisieren.

Ausgangspunkt einer jeden Handlungssituation sind die drei Grundkomponenten Aufgabe, Person und Umwelt, deren Konstellationen untereinander und die damit verbundene Valenz sowie Kompetenz. Ebenso zentral ist die zeitliche Perspektive von Handeln und Erleben. Das aktuelle Erleben und Handeln werden sowohl von dem bereits Erlebten und den verbundenen Handlungen beeinflusst und haben zugleich Auswirkungen auf noch bevorstehendes Erleben und Handeln, weshalb die Zeitperspektive und die individuelle Lebensgeschichte von großer Bedeutung sind. Handlungen lassen sich außerdem in eine sogenannte triadische Phasenstruktur einteilen, wobei für das Erleben be-

sonders die erste und dritte Phase (Antizipation und Interpretation) entscheidend sind. Die Antizipationsphase bezieht sich auf die Kalkulation sowie Planung von Handlungen, die mithilfe subjektiver Einschätzung und Bewertung erfolgt. Die Interpretationsphase beinhaltet zum einen die Kontrollprozesse, innerhalb derer ein Abgleich der inneren Planungsprozesse mit der tatsächlich umgesetzten Handlung stattfindet. Zum anderen beinhaltet die Interpretationsphase die Evaluation, in der die jeweilige Handlungsausführung inklusive der Folgen retrospektiv bewertet wird.

Den Kern des Erlebens bildet die subjektive Situationsdefinition, da hier sowohl die Kopplung von Situation und Handlung begründet wird als auch die einzelnen Komponenten (Person, Aufgabe, Umwelt) unter dem Valenz- und Kompetenzaspekt bewertet und individuell eingeschätzt werden, woraufhin eine Form von Handlung erfolgt. Deutlich wurde, dass Situationen nicht eine feste bzw. vorbestehende Bedeutung haben, sondern jedes Individuum eine Situation entsprechend unter Berücksichtigung des gewünschten Zieles, der damit verbundenen Bedeutungsbeimessung, dem Selbstkonzept und den Emotionen für sich persönlich bewertet sowie einordnet.

Bezüglich Bewegungssituationen sind neben Kompetenz und Valenz insbesondere die Effizienz- und Kongruenzperspektive, also die Wirksamkeit (Kontrolle) und die Stimmigkeit (Identifikation) mit einer Bewegung entscheidend.

7 Empirischer Zugang

Die Studie verwendet einen qualitativen Forschungszugang und zielt darauf ab, das Erleben von Schüler*innen mit syrischer Fluchtbiografie im Sportunterricht zu rekonstruieren und zu analysieren. Dieses vorliegende Kapitel begründet die Auswahl der qualitativen Sozialforschung als hierfür geeigneten Forschungsansatz und expliziert darauf aufbauend die im Rahmen der Studie angewendete Erhebungsmethode, den Feldzugang, das Sample der Datenerhebung sowie die Auswertungsmethode.

7.1 Zur Begründung des qualitativen Ansatzes

Für diese Studie bietet sich der qualitative Forschungsansatz an, da das Ziel qualitativer Forschung unter anderem darin besteht, „Prozesse zu rekonstruieren, durch die die soziale Wirklichkeit in ihrer sinnhaften Strukturierung hergestellt wird“ (Lamnek & Krell, 2016, S. 44). Darüber hinaus hat qualitative Forschung „den Anspruch, Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus Sicht des handelnden Menschen zu beschreiben“ (Flick et al., 2008, S. 14) und somit die „Sichtweisen der beteiligten Subjekte, die subjektiven und sozialen Konstruktionen ihrer Welt“ (Flick et al., 2008, S. 17) zu erforschen. Der Sportunterricht und das Erleben im Sportunterricht stellt für Schüler*innen mit Fluchtbiografie einen Ausschnitt sozialer Wirklichkeit dar, da sie sowohl der Schulpflicht unterliegen als auch gleichzeitig das Recht auf Bildung haben; dies bezieht sich auf alle Unterrichtsfächer, so auch den Sportunterricht. Die Beschulung im Fach Sport gehört folglich zu einem Teil sozialer Wirklichkeit von geflüchteten Schüler*innen.

Grundsätzlich geht die qualitative Forschung von einem bestimmten Menschenbild aus, welches den Menschen als „interpretierendes, weltentwerfendes, Wirklichkeit erst erzeugendes Wesen“ (Marotzki, 2004, S. 181) versteht. Jenes Menschenbild legt entsprechend auch die vorliegende Studie zugrunde.

Zudem gründet die qualitative Forschung auf vier theoretischen Grundannahmen, welche die Wahl eines qualitativen Forschungsansatzes für diese Studie legitimieren. Die erste Grundannahme lautet: „Soziale Wirklichkeit lässt sich als Ergebnis gemeinsam in sozialer Interaktion hergestellter Bedeutungen und Zusammenhänge verstehen“ (Flick et al., 2008, S. 20). Diese Annahme bezieht sich sowohl auf subjektive Deutungsrahmen von handelnden Personen als auch darauf, dass Menschen „auf der Basis von gemeinsam geteilten Bedeutungen“ (Flick et al., 2008, S. 20) handeln. Um das Erleben und die Interpretationen eines Individuums verstehen zu können, ist Fremdverstehen (Lamnek & Krell, 2016, S. 44) essenziell, da nur durch Fremdverstehen das Erleben von Individuen sichtbar gemacht werden kann. Ohne Fremdverstehen wäre es nicht möglich, innere Prozesse sowie subjektive Sichtweisen zu rekonstruieren

und zu interpretieren. Das Verständnis über das Fremdverstehen und darüber, andere Menschen, ihre Sichtweisen und Interpretationen rekonstruieren zu können, stellt das Fundament dieser Arbeit dar. Ebenso grundlegend ist die „Annahme einer Reziprozität der Perspektiven, d. h., dass Interaktionspartner in der Lage sind, sich gedanklich in die Position des jeweils anderen hineinzusetzen“ (Lamnek & Krell, 2016, S. 44).

Die zweite Grundannahme fußt darauf, dass eine „beständige alltägliche Herstellung einer gemeinsamen Welt“ (Flick et al., 2008, S. 20) existiert, wodurch der „Prozesscharakter, die Reflexivität und Rekursivität sozialer Wirklichkeit“ (Flick et al., 2008, S. 20) entstehen.

Eine weitere und somit dritte Grundannahme der qualitativen Forschung geht davon aus, dass sich jeder Mensch in „unterschiedlichen Lebenslagen“ (Flick et al., 2008, S. 20) befindet „die durch Indikatoren wie Einkommen, Bildung, Beruf, Alter, Wohnsituation usw. ‚objektiv‘ bestimmbar werden“ (Flick et al., 2008, S. 20), welche subjektiv gedeutet, interpretiert und eingeordnet werden können.

Die vierte theoretische Grundannahme qualitativer Forschung schließt an die vorangegangenen drei Annahmen an und bezieht sich auf die Kommunikation; konkret darauf, dass durch Kommunikation soziale Wirklichkeit von Individuen von innen nach außen sichtbar und rekonstruierbar gemacht werden kann (Friebertshäuser & Langer, 2013). Der Kommunikation wird daher eine zentrale Bedeutung zugeschrieben (Flick et al., 2008).

In dieser Studie werden die Wirklichkeitskonstruktionen der Schüler*innen mit Fluchtbiografie mittels qualitativer Befragung zugänglich gemacht.

„Qualitative Befragungen arbeiten mit offenen Fragen, lassen den Befragten viel Spielraum beim Antworten und berücksichtigen die Interaktion zwischen Befragten und Interviewer sowie die Eindrücke und Deutungen des Interviewers als Informationsquellen“ (Bortz & Döring, 2006, S. 309).

Durch die Offenheit der qualitativen Befragung ist es möglich, den subjektiven Relevanzsetzungen der Schüler*innen sowie deren Erzähllogik zu folgen, was für die Rekonstruktionen der erlebten Wirklichkeit von zentraler Bedeutung ist. Die erlebte Wirklichkeit der Befragten enthält nicht zuletzt deren Interpretatio-

nen, die nach Schütz den ersten Grad der Konstruktion darstellen, die sozialwissenschaftliche Interpretation dagegen wird als „Konstruktion zweiten Grades“ (Schütz, 1971, S. 7) verstanden.

Grundsätzlich handelt es sich bei der vorliegenden Studie um eine explorative Studie (Bortz & Döring, 2006), da wissenschaftliche Erkenntnisse über die Schüler*innenperspektive mit syrischer Fluchtbiografie bislang rar sind. Die für eine explorative Studie charakteristische Offenheit soll auch in dieser Studie eine mögliche vorschnelle inhaltliche Einschränkung verhindern.

7.2 Erhebungsmethode

Nach der Explikation der methodologischen Prämissen der Studie wird in diesem Unterkapitel das leitfadengestützte Interview als Erhebungsmethode sowie der Interviewaufbau dargestellt.

Das Leitfadengestützte Einzelinterview

Die Daten der Schüler*innen wurden von der Interviewerin mittels leitfadengestützter Einzelinterviews erhoben. Um das Erleben von Schüler*innen rekonstruieren und anschließend analysieren zu können, eignet sich besonders die Methode des teilstandardisierten Leitfadeninterviews.

Der Leitfaden dient dabei für die Interviewerin einerseits als Stütze während der Interviewdurchführung, andererseits bietet dieser die Möglichkeit, konkret auf die einzelnen Schüler*innen einzugehen, ihren Erzählungen über das Erleben im Sportunterricht den nötigen Raum zu gewähren und Relevanzsetzungen der Befragten zu folgen. So setzte dieses Verfahren „zwar themenzentrierte Impulse [...], gleichermaßen [werden] die Deutungs- und Artikulationspielräume der Befragten jedoch kaum einschränkt [...]“ (Hunger, 2000, S. 64). Durch die flexible Gesprächsführung und durch die „Offenheit bezüglich der Handhabung des Leitfadens“ (Reinders, 2005, S. 153) ist es den befragten Schüler*innen möglich, individuelle und „nichtstandardisierte Antworten“ (Trautmann, 2010, S. 73) zu geben und somit über ihr Erleben im Sportunterricht individuell sprechen zu können. Dies ist insbesondere mit Blick auf mögliche Sprachbarrieren zwischen den befragten Schüler*innen mit Fluchtbiografie

und der Forscherin relevant. Jene Offenheit kann den Schüler*innen Erzählsicherheit geben. Dennoch müssen zumindest grundlegende Fähigkeiten zur Kommunikation bei den Befragten vorhanden sein, um Einblicke in das Erleben der Schüler*innen erhalten zu können (Heinzel, 2000). Konkret bedeutet dies für das Interview, dass die Befragten die deutsche Sprache zumindest so weit beherrschen mussten, dass sie in der Lage waren, die Fragen zu verstehen und zu beantworten. Im Falle von Sprachbarrieren wurden Hilfskarten herangezogen, die die Schüler*innen beim Verstehen der Fragen und Beantworten derselben unterstützen sollten. Insgesamt wurden drei Hilfskarten entwickelt (siehe Anhang). Die erste Karte bildet einen traurigen und einen fröhlichen Smiley ab. So konnten die befragten Schüler*innen bei Bedarf auf einen der beiden Smileys zeigen und somit ihr Erleben im Sportunterricht unterstreichen. Die zweite Karte bildet eine Sportlehrerin und einen Sportlehrer ab und wurde vor allem in Verbindung mit dem fünften Themenkomplex, welcher sich den Sportlehrkräften widmet, eingesetzt. Die dritte Hilfskarte bildet eine Mannschaft aus verschiedenen Kindern ab und wurde insbesondere bei dem dritten Themenkomplex, welcher Bezug auf Mitschüler*innen nimmt, eingesetzt. Sowohl auf der zweiten als auch auf der dritten Hilfskarte finden sich zusätzlich arabische Übersetzungen der einzelnen Bilder.

Interviewaufbau

Der Interviewaufbau gliedert sich in die folgenden Phasen (Reinders, 2005):

- Einstiegsphase
- Aufwärmphase
- Hauptphase I mit Fokus auf Sondierungsfragen
- Hauptphase II mit Fokus auf Ad-hoc-Fragen
- Ausklang

Die Einstiegsphase wird dafür genutzt, die Schüler*innen über das Vorgehen zu informieren und alle organisatorischen Aspekte zu klären, wie das Einholen der Einverständniserklärung (Reinders, 2005), welche vorab von den Erzie-

hungsberechtigten der Schüler*innen unterschrieben wurde. Für die Umsetzung war es zu Beginn der Interviews besonders wichtig, deutlich zu machen, dass es keine falschen Antworten gibt, sondern die Schüler*innen selbst als Expert*innen ihrer Lebenswelt fungieren, denn nur sie selbst können über ihre Innenperspektive und ihr individuelles Erleben berichten. Dadurch, dass die Schüler*innen als Expert*innen ausgewiesen wurden, wurde nicht zuletzt auch versucht, Antworten im Sinne der sozialen Erwünschtheit einzuschränken (Reinecke, 1991).

Nach der Einstiegsphase schließt sich die sogenannte Aufwärmphase an, in der sich die Interviewerin und die zu interviewenden Schüler*innen aufeinander einstellen können. In dieser Phase wird „das Thema des Interviews [...] eingeführt und der Befragte mit dem Interaktionsschema vertraut gemacht“, mit dem Ziel, „eine vertrauensvolle und entspannte Atmosphäre zu schaffen“ (Vogl, 2015, S. 107). Das Thema wurde im Rahmen dieser Untersuchung in der Aufwärmphase jedoch nicht explizit genannt. Um das Problem der Reifizierung möglichst zu reduzieren (Gildemeister & Wetterer, 1992) wurde der Bezug zum Heimatland – mit Blick auf den syrischen Sportunterricht – erst am Ende des Interviews hergestellt, wenn die Schüler*innen bis dahin nicht selbst den Bezug hergestellt hatten.

Die erste Frage jener Aufwärmphase forderte die befragten Schüler*innen auf, über ihre letzte Sportstunde zu erzählen, die durch die aktuelle COVID-19-Situation entweder nur in veränderter Form stattgefunden hat oder bereits etwas länger zurücklag. Falls die Schüler*innen keinen Anfang für ihre Erzählungen finden konnten, gab es Fragen, die zum Erzählen motivieren und auch die Erinnerungen unterstützen sollten, wie beispielsweise:

- Was habt ihr in eurer letzten Sportstunde gemacht?
- Wie beginnt eine typische Sportstunde bei euch?
- Was klappt gut im Sportunterricht? Wo gibt es im Sportunterricht Probleme oder Herausforderungen?
- Dürft ihr im Sportunterricht mitbestimmen?
- Wie endet eine typische Sportstunde?

- Vermisst du deinen Sportunterricht während Corona?
- Freust du dich auf den Sportunterricht, wenn er wieder stattfindet?

Neben jenen Fragen, die die Schüler*innen bei möglichen Erzählanfängen unterstützen sollten, wurden zudem sogenannte Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen entwickelt; diese kamen zum Einsatz, wenn der Redefluss während des Interviews unterbrochen wurde. So wurden beispielsweise für die Interviewfrage: „Stell dir vor, du dürftest dir für die nächste Sportstunde etwas wünschen, was wäre das? Erzähl mal.“ nach Bedarf folgende Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen eingesetzt: „Warum würdest du dir genau das wünschen?“ oder „Machst du die Sportart auch in der Freizeit?“ oder „Was bereitet dir daran besondere Freude?“.

Aufbauend auf die Aufwärmphase, folgen die beiden Hauptphasen des Interviews (Reinders, 2005): Hauptphase I mit Fokus auf Sondierungsfragen und Hauptphase II mit Fokus auf Ad-hoc-Fragen. Die erste Hauptphase wurde mithilfe eines Leitfadens in Form von Erzählimpuls konzipiert. Die Erzählimpulse dienen dazu, verschiedene Themenfelder anzuleiten. Die sogenannten Impulsfragen sollen die zu interviewenden Schüler*innen zum Reden motivieren. Die Themen werden dabei nicht explizit benannt, sodass die Schüler*innen keine Hemmungen haben, über ein konkretes Themenfeld zu sprechen, und sich frei und offen äußern. Insgesamt wurden sieben Themenkomplexe entwickelt:

Der erste Themenkomplex bezieht sich auf den Sportunterricht allgemein sowie auf Strukturen und Abläufe des Sportunterrichts. Darüber hinaus wird auch erfragt, ob die Interviewten sich auf ihren Sportunterricht freuen, was ihnen besonders gut gefällt oder, wenn sie sich nicht auf den Sportunterricht freuen, welche Gründe es dafür gibt.

Der zweite Themenkomplex behandelt die unterschiedlichen Unterrichtsinhalte im Sportunterricht. Die Schüler*innen werden hier sowohl zu den Inhalten als auch zu ihren inhaltlichen Wünschen im Sportunterricht befragt. Ausgehend von den jeweiligen Antworten der Befragten wurde zudem ein Bezug zum außerschulischen bzw. außerunterrichtlichen Sporttreiben hergestellt.

Die Befragung zu Mitschüler*innen im Sportunterricht bildet den dritten Themenkomplex. Die befragten Schüler*innen sollen darüber berichten, wie sie ihre Mitschüler*innen im Sportunterricht erleben, wie sie zu ihnen stehen und wie sie sich ihren Mitschüler*innen gegenüber fühlen. In diesem Zusammenhang wird außerdem das erlebte Klassenklima thematisiert.

Daran anknüpfend folgt der vierte Themenkomplex. Dieser beleuchtet das erlebte Klassenklima in Bezug auf Mitschüler*innen. In diesem Zusammenhang werden die interviewten Schüler*innen dazu befragt, in welchen Teams sie sich besonders wohl bzw. unwohl fühlen.

Der fünfte Themenkomplex widmet sich den Sportlehrer*innen. Hier werden die Schüler*innen dazu befragt, wie sie ihre unterrichtende Sportlehrkraft erleben, was sie positiv bzw. negativ wahrnehmen und wie sie die Benotung durch die Sportlehrkraft empfinden.

Im sechsten Themenkomplex steht die eigene Person der Befragten im Mittelpunkt. Im Rahmen dieses Komplexes wird unter anderem erfragt, ob die Schüler*innen sich im Sportunterricht wohlfühlen, wie sie sich selbst und ihre sportliche Leistung bewerten.

Der letzte Themenkomplex bezieht sich auf den deutschen sowie den syrischen Sportunterricht. Die Fragen heben auf mögliche Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten ab, die die Befragten im Sportunterricht in Syrien erlebt haben und im Sportunterricht in Deutschland erleben.

Nach der ersten Hauptphase mit den jeweiligen Impulsfragen folgt die zweite Hauptphase des Interviews, die Fragen fokussiert, die bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht beantwortet wurden und noch erfragt werden sollen (Reinders, 2005). Diese Interviewphase wird im Gegensatz zu der ersten Hauptphase aktiv von dem*der Interviewer*in geleitet (Vogl, 2015).

Nach den beiden abgeschlossenen Hauptphasen folgt die Schlussphase, welche unter anderem dazu dient, letzte Fragen zu klären. Dadurch, dass die befragten Schüler*innen im letzten Themenkomplex von dem erlebten syrischen Sportunterricht berichten und somit möglicherweise an das Leben in Syrien oder sogar an die Flucht erinnert wurden, standen nach dem Interview Schulpsycholog*innen oder Schulsozialarbeiter*innen bereit, die die Schüler*innen

bei Bedarf in Anspruch nehmen konnten. So sollte insbesondere eine mögliche Retraumatisierung ausgeschlossen bzw. professionell aufgefangen werden. Grundsätzlich wurde nach jedem Interview „sichergestellt [...], dass beim Kind keine negativen Affekte bestehen bleiben, die durch das Interview ausgelöst wurden“ (Vogl, 2015, S. 108).

7.3 Feldzugang

Die Akquise nach Schüler*innen mit syrischer Fluchtbiografie erwies sich aufgrund der COVID-19-Pandemie als herausfordernd, da die meisten Schulen aufgrund von Ansteckungsgefahr zu dieser Zeit kaum oder zum Teil sogar keine externen Personen im Schulgebäude zugelassen haben. Die Zahl der Schulen, die sich auf die Interviewanfrage inklusive eines Hygienekonzepts zurückmeldeten, fiel außerordentlich gering aus. Bei konkreten Nachfragen wurde zwar ein allgemeines Interesse an der Teilnahme bekundet, jedoch gleichzeitig auf die COVID-19-Pandemie verwiesen, wodurch es meist zu einer Absage für die Interviews kam. Problematisch waren neben den bereits erwähnten eingeschränkten Zugangsmöglichkeiten auch die Durchführung der Interviews aufgrund der räumlichen Kapazitäten, welche für die Einhaltung von Abstandsregeln und Hygienemaßnahmen zur Sicherheit der Schüler*innen sowie der Interviewerin essenziell waren.

Nach anfänglichen Schwierigkeiten bei der Gewinnung der Interviewpartner*innen konnten jedoch ausreichend Schüler*innen mit syrischer Fluchtbiografie für die Interviewstudie gewonnen werden. Die Interviews fanden schließlich vor Ort in den Schulen, die die Schüler*innen besuchten, statt, damit sie über ihr Erleben im Sportunterricht möglichst in der alltäglichen, „natürlichen Welt“ (Lamnek, 2010, S. 30) erzählen konnten. Aufgrund der COVID-19-Situation fanden die Interviews nicht wie geplant in der Sporthalle statt, sondern unter Einhaltung eines von der Forscherin entwickelten und mit den Schulen abgestimmten Hygienekonzepts in größeren Klassenräumen der Schule.

Eine weitere Besonderheit, die ebenso der COVID-19-Pandemie geschuldet war, war der Ausfall des kompletten Sportunterrichts zu Beginn der Pandemie.

Diese Maßnahme wurde allerdings mit der Zeit gelockert, wodurch der Sportunterricht unter bestimmten Bedingungen, jedoch häufig in veränderter Form stattfinden durfte. So fand der Sportunterricht in den Schulen, in denen die Interviews durchgeführt wurden, ausschließlich im Freien statt, es waren keine Mannschaftssportarten gestattet, ebenso wurde auf Spiele und Sportarten mit Körperkontakt verzichtet. Jene Veränderungen des Sportunterrichts galt es insbesondere bei der späteren Interviewdurchführung zu beachten. Die zunächst geplante situationsnahe Interviewform – im Vorfeld der Studie war geplant, die Interviews im Anschluss an eine Sportstunde zu führen –, die auf das unmittelbare Erinnern setzte und als Gedächtnisstütze dienen sollte, musste entsprechend angepasst werden. Nach einigen Überlegungen erwies sich die Durchführung von retrospektiven Interviews als sinnvoll und zielführend, da ein Ende der COVID-19-Pandemie und deren Auswirkungen auf den Sportunterricht nicht abzusehen war.

7.4 Sample der Datenerhebung

Die Interviewdurchführung fand im Zeitraum zwischen August und November 2020 statt. Insgesamt haben 35 Schüler*innen an der Interviewstudie teilgenommen, darunter 23 Jungen und 12 Mädchen. Die unterschiedliche Anzahl von Jungen und Mädchen ist darauf zurückzuführen, dass mehr Jungen als Mädchen mit Fluchtbiografie in Deutschland leben und zur Schule gehen¹². Ein Junge aus der 5. Klasse, 12 Jahre alt, stellte den jüngsten Teilnehmer dar, die jüngste Teilnehmerin war 13 Jahre alt und ebenfalls in der 5. Klasse. Die älteste Schülerin, die an der Befragung teilgenommen hat, war in der 12. Klasse und 19 Jahre alt, der älteste Junge, der an der Befragung teilgenommen hat, war 17 Jahre alt und in der 11. Klasse. Die nachfolgende Tabelle gibt Aufschluss

¹² Zu Beginn der Fluchtbewegung im Jahr 2015 lag der prozentuale Anteil der Jungen im Alter von 11 bis 16 Jahren bei 61,4 % der Anteil der Mädchen dagegen bei 38,6 %. Im Alter von 16 bis 18 Jahren lag der prozentuale Anteil der Jungen bei 78,4 %, der Anteil der Mädchen bei 20,6 %. Im Alter von 18 bis 25 Jahren lag der prozentuale Anteil sogar bei 80,3 % bei den Jungen und bei 19,7 % bei den Mädchen. Bei der Interviewdurchführung im Jahr 2020 lag der prozentuale Anteil der Jungen im Alter von 11 bis 16 Jahren bei 55,3 %, der der Mädchen dagegen bei 44,7 %. Im Alter von 16 bis 18 Jahren lag der prozentuale Anteil der Jungen bei 66,3 %, der der Mädchen bei 33,7 %. Im Alter von 18 bis 25 Jahren lag der prozentuale Anteil sogar bei 70,3 % bei den Jungen und bei 29,7 % bei den Mädchen.

über die Anzahl der teilnehmenden Schüler*innen sowie deren Jahrgangsstufen.

| Jahrgangsstufen | Anzahl |
|------------------------|---------------|
| 5. Klasse | 3 |
| 6. Klasse | 3 |
| 7. Klasse | 7 |
| 8. Klasse | 5 |
| 9. Klasse | 14 |
| 10. Klasse | 1 |
| 11. Klasse | 1 |
| 12. Klasse | 1 |

Tab. 1: Verteilung nach Jahrgangsstufen

Bei der Auswahl der Schulen wurde darauf geachtet, dass verschiedene Schulformen abgedeckt wurden. Die Interviews wurden an Haupt- und Realschulen, Gymnasien sowie Gesamtschulen in den Klassenstufen 5 bis 12 durchgeführt. Die verschiedenen Schulformen sowie die unterschiedlichen Klassenstufen sollten die Vielschichtigkeit des Feldes erfassen. Da für diese Studie sowohl ausreichende sprachliche, kognitive sowie interaktive Fähigkeiten und zudem Erinnerungsvermögen notwendig sind, um über das individuelle Erleben im Sportunterricht sprechen zu können, wurden keine Schüler*innen der Grundschule befragt. Die Befragung von Grundschüler*innen bedarf einer anderen, dem Alter entsprechenden, angemessenen Planung und Durchführung als die von älteren Kindern und Jugendlichen (Vogl, 2021).

Die meisten Schüler*innen, die an der Interviewstudie teilgenommen haben, leben seit ca. zwei Jahren in Deutschland. Die Interviews dauerten zwischen sechs und dreißig Minuten. Die Länge der Interviews war stark davon abhängig, ob es mögliche Verständnisschwierigkeiten oder Sprachbarrieren gab und wie kommunikativ der oder die Befragte war. Die Interviews an der Hauptschule fielen mit sechs bis zehn Minuten kürzer aus als jene, die am Gymnasium mit sechs bis dreißig Minuten durchgeführt wurden.

Um an der Studie teilnehmen zu können, mussten die Schüler*innen eine syrische Fluchtbiografie aufweisen, und, wie oben bereits beschrieben, die deutsche Sprache so weit beherrschen, dass eine Interviewführung mit eventueller Unterstützung (Hilfskarten) möglich war. Auf den Einsatz eines Dolmetschers/-einer Dolmetscherin wurde verzichtet, um Fehlerquellen durch Übersetzung zu vermeiden. Zudem sollten die Befragten über ihr subjektives, inneres Erleben im Sportunterricht berichten und dabei nicht durch noch eine weitere, fremde Person möglicherweise gehemmt und/oder beeinflusst werden. Eine Hemmung durch die Forscherin selbst ist selbstverständlich nicht auszuschließen. Allerdings erweist es sich als umso schwieriger, ein „Vertrauensverhältnis“ (Strübing et al., 2018) herzustellen, je mehr fremde Personen am Interview beteiligt sind. Ein solches Vertrauensverhältnis zwischen Interviewerin und Befragten erscheint jedoch für das Erforschen der subjektiven Sichtweisen essenziell.

In Einklang mit forschungsethischen Prinzipien der qualitativen Sozialforschung, wurde den Interviewteilnehmer*innen vor Beginn der Interviewdurchführung die Anonymisierung ihrer Daten zugesichert. Die Anonymisierung ermöglichte es den Teilnehmer*innen offen und frei über bestimmte Themen zu sprechen, ohne Rückschlüsse auf ihre Person befürchten zu müssen. Die Namen der Interviewteilnehmer*innen wurden demnach unkenntlich gemacht und durch einen zugewiesenen Code ersetzt. Jedem*jeder Interviewteilnehmer*in wurde eine Ziffer und ein Buchstabe zugeordnet. Der Buchstabe verweist auf die Schule, auf die der*die Schüler*in geht, die Ziffer auf die Person. Zudem wurde der Code jedes Schülers/jeder Schülerin um „w“ für weiblich, „m“ für männlich oder „d“ für divers ergänzt. Die letzte Zahl des Codes bezieht sich auf das jeweilige Alter der Befragten. Das nachfolgende Beispiel verdeutlicht die vorgenommene Anonymisierung: 1w = A-1w15 oder 2m = A-2m15. Somit bekam die erste befragte Schülerin den Code A-1w und der nächste Schüler derselben Schule den Code A-2m. Es findet also immer eine Zuweisung zur Schule statt und die Schüler*innen einer Schule sind durchnummeriert. Die Nummerierung der Schüler*innen erfolgte unsystematisch und ist unabhängig

von der Person. Die nachfolgende Tabelle umfasst die Angaben aller Teilnehmer*innen dieser Studie, inklusive des Einzugsgebietes, der Schulform, der Codes, der Klasse, des Alters, des Geschlechts sowie das Datum der Interviewdurchführung.

| Einzugs- gebiet | Schulform | Code | Klasse | Alter | Geschlecht | Interviewdatum |
|----------------------------|-------------------|-------------|---------------|--------------|-------------------|-----------------------|
| Bergheimer Raum (A) | Hauptschule | A-1w15 | 9. Klasse | 15 Jahre | weiblich | 01.10.2020 |
| Bergheimer Raum (A) | Hauptschule | A-2w15 | 9. Klasse | 15 Jahre | weiblich | 01.10.2020 |
| Bergheimer Raum (A) | Hauptschule | A-3m15 | 9. Klasse | 15 Jahre | männlich | 01.10.2020 |
| Bergheimer Raum (A) | Hauptschule | A-4m16 | 9. Klasse | 16 Jahre | männlich | 01.10.2020 |
| Bergheimer Raum (A) | Hauptschule | A-5m16 | 9. Klasse | 16 Jahre | männlich | 01.10.2020 |
| Bergheimer Raum (A) | Hauptschule | A-6m15 | 9. Klasse | 15 Jahre | männlich | 01.10.2020 |
| Bergheimer Raum (A) | Hauptschule | A-7m16 | 9. Klasse | 16 Jahre | männlich | 01.10.2020 |
| Bergheimer Raum (A) | Hauptschule | A-8m15 | 9. Klasse | 15 Jahre | männlich | 01.10.2020 |
| Bergheimer Raum (A) | Hauptschule | A-9w13 | 7. Klasse | 13 Jahre | weiblich | 01.10.2020 |
| Bonner Raum (B) | Gesamt- schule | B-1m12 | 6. Klasse | 12 Jahre | männlich | 30.09.2020 |
| Bonner Raum (B) | Gesamt- schule | B-2m14 | 8. Klasse | 14 Jahre | männlich | 30.09.2020 |
| Bonner Raum (B) | Gesamt- schule | B-3m14 | 8. Klasse | 14 Jahre | männlich | 30.09.2020 |
| Bonner Raum (B) | Gesamt- schule | B-4m14 | 8. Klasse | 14 Jahre | männlich | 30.09.2020 |
| Bonner Raum (B) | Gesamt- schule | B-5m13 | 7. Klasse | 13 Jahre | männlich | 30.09.2020 |
| Bonner Raum (B) | Gesamt- schule | B-6m14 | 8. Klasse | 14 Jahre | männlich | 30.09.2020 |
| Bonner Raum (B) | Gesamt- schule | B-7w12 | 6. Klasse | 12 Jahre | weiblich | 30.09.2020 |
| Bonner Raum (B) | Gesamt- schule | B-8m13 | 7. Klasse | 13 Jahre | männlich | 30.09.2020 |
| Bonner Raum (B) | Gesamt- schule | B-9w15 | 9. Klasse | 15 Jahre | weiblich | 30.09.2020 |
| Bonner Raum (B) | Gesamt- schule | B-10m13 | 7. Klasse | 13 Jahre | männlich | 30.09.2020 |
| Bonner Raum (B) | Gesamt- schule | B-11m19 | 12. Klasse | 19 Jahre | männlich | 30.09.2020 |

| Einzugs- gebiet | Schulform | Code | Klasse | Alter | Geschlecht | Interviewdatum |
|----------------------------|-------------------|-------------|---------------|--------------|-------------------|-----------------------|
| Bonner Raum (B) | Gesamt- schule | B- 12w16 | 9. Klasse | 16 Jahre | weiblich | 30.09.2020 |
| Bergheimer Raum (C) | Gymnasium | C- 1m13 | 7. Klasse | 13 Jahre | männlich | 28.09.2020 |
| Bergheimer Raum (C) | Gymnasium | C- 2m13 | 7. Klasse | 13 Jahre | männlich | 28.09.2020 |
| Jülicher Raum (D) | Gymnasium | D-1w11 | 5. Klasse | 11 Jahre | weiblich | 21.08.2020 |
| Jülicher Raum (D) | Gymnasium | D-2w14 | 8. Klasse | 14 Jahre | weiblich | 21.08.2020 |
| Jülicher Raum (D) | Gymnasium | D-3w17 | 11. Klasse | 17 Jahre | weiblich | 21.08.2020 |
| Kölner Raum (E) | Gesamt- schule | E-1w12 | 6. Klasse | 12 Jahre | weiblich | 26.08.2020 |
| Kölner Raum (E) | Gesamt- schule | E-2m16 | 9. Klasse | 16 Jahre | männlich | 26.08.2020 |
| Kölner Raum (E) | Gesamt- schule | E-3m15 | 9. Klasse | 15 Jahre | männlich | 26.08.2020 |
| Kölner Raum (E) | Gesamt- schule | E-4m15 | 9. Klasse | 15 Jahre | männlich | 26.08.2020 |
| Kölner Raum (E) | Gesamt- schule | E-5m13 | 7. Klasse | 13 Jahre | weiblich | 26.08.2020 |
| Kölner Raum (F) | Realschule | F-1m11 | 5. Klasse | 11 Jahre | männlich | 23.09.2020 |
| Kölner Raum (G) | Gesamt- schule | G-1w16 | 10. Klasse | 16 Jahre | weiblich | 18.09.2020 |
| Kölner Raum (H) | Hauptschule | H- 1m15 | 9. Klasse | 15 Jahre | männlich | 01.11.2020 |
| Kölner Raum(I) | Realschule | I-1m11 | 5. Klasse | 11 Jahre | männlich | 01.11.2020 |

Tab. 2 Übersicht über die interviewten Schüler*innen und die jeweiligen Schulen, die sie besuchen

7.5 Auswertungsmethode

Um die mündlich durchgeführten Interviews auswerten und analysieren zu können, bedarf es zunächst einer Transkription aller Interviews. Die Transkription macht das „empirische Material interpretativen Prozeduren zugänglich“ (Flick, 1995, S. 195), indem diese für wissenschaftliche Analysen dauerhaft verfügbar werden (Kowal & O’Connell, 2005).

Die insgesamt 35 durchgeführten Interviews wurden somit zunächst vollständig mit Hilfe des Transkriptionsprogrammes f4 verschriftlicht. Alle Interviews wurden nach dem ersten Transkriptionsdurchgang nochmals angehört, wodurch mögliche Fehler korrigiert werden konnten. Die Transkription folgte dem Regelsystem der inhaltlich-semanticen Transkription und den Vorgaben zur einheitlichen Schreibweise, wie sie bei Dresing und Pehl zu finden sind (Dresing & Pehl, 2018). Grundlegend sieht diese Art der Transkription eine wörtliche Transkription vor, wobei jedoch für die Lesefreundlichkeit und ein besseres Verständnis kleinere Anpassungen vorgenommen werden. Diese betreffen beispielsweise „Wortverschleifungen“, die „an das Schriftdeutsch angelehert“ werden, beispielsweise „‘hamma‘ wird zu ‚haben wir‘“ (Dresing & Pehl, 2018, S. 21). Ebenfalls werden stotternde Passagen geglättet, wenn sie nicht fundamental für die spätere Analysearbeit sind.

Nach der Transkription der Audiodateien wurden die einzelnen Interviews analysiert. Die Analyse folgt der Inhaltsanalyse nach Mayring mit Hilfe des induktiven Vorgehens, da der Forschungsgegenstand bis zu diesem Zeitpunkt noch unerforscht ist und sich die Kategorien somit aus dem Interviewmaterial herausbilden (Mayring, 2015). Dadurch, dass das Datenmaterial anhand des Interviewleitfadens bereits eine Art Rahmung erfahren hat, wird das induktive Vorgehen durch das Deduktive ergänzt, indem die theoretischen Vorüberlegungen bei der Kategoriendefinition mitberücksichtigt worden sind. Dabei wird auch der bisherige Forschungsstand berücksichtigt (Mayring, 2010). Das grundlegende Vorgehen orientiert sich jedoch an dem Prozessmodell der induktiven Kategorienbildung nach Mayring (2010). Zum induktiven Vorgehen erklärt Mayring (2015):

„Eine induktive Kategoriendefinition [...] leitet die Kategorie direkt aus dem Material in einem Verallgemeinerungsprozess ab, ohne sich auf vorab formulierte Theoriekonzepte zu beziehen“ (Mayring, 2015, S. 85).

Zwar wurde vorab das Erleben als solches grundlegend theoretisch konturiert, jedoch gibt es bislang keine Theoriekonzepte zum Erleben von (geflüchteten) Schüler*innen im Sportunterricht. Ziel des induktiven Vorgehens ist die Ent-

wicklung eines für die Fragestellung passenden Kategoriensystems mit entsprechenden Über- und Unterkategorien, welches die Aussagen, die sich auf die Forschungsfrage beziehen, widerspiegelt (Mayring, 2010). Durch die Bildung eines Kategoriensystems werden die Inhalte des Interviewmaterials zusammengefasst. Das Datenmaterial wird dabei auf das Wesentliche reduziert. Durch die Kategorien kann das Material abstrakt repräsentiert werden. Die untenstehende Abbildung von Mayring (2010) bildet das hier in der Arbeit verwendete Prozessmodell induktiver Kategorienbildung nach Mayring ab (S. 84).

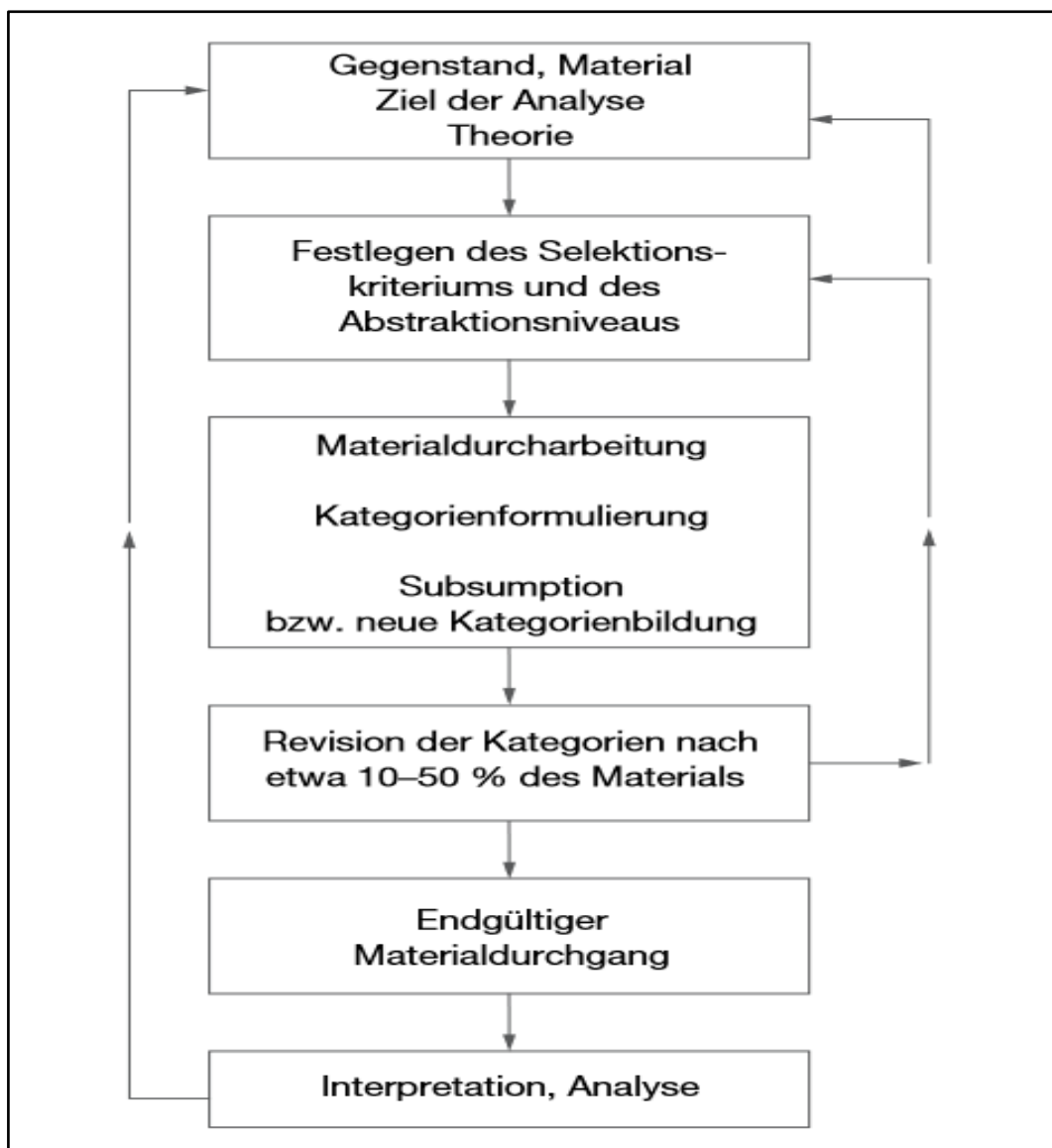


Abb. 10: Prozessmodell induktiver Kategorienbildung

Ausgangspunkt der Inhaltsanalyse ist die Bestimmung des Themas der Kategorienbildung (Mayring, 2010, S. 84). Dadurch wird ein sogenanntes Selektionskriterium eingeführt, welches darüber entscheidet, welche Teile des Materials das Fundament der anstehenden Definition der Kategorien sein soll (Mayring, 2010). Das Ziel dieses Vorgehens ist, dass „Unwesentliches, Ausschmückendes, vom Thema Abweichendes ausgeschlossen wird“ (Mayring, 2010, S. 85) und der Fokus somit auf das Wesentliche für die Beantwortung der Fragestellung gelegt wird. Die Fragestellung stellt im gesamten Analyseprozess den Bezugspunkt dar. Darüber hinaus wird im Prozess des induktiven Vorgehens „das Abstraktionsniveau der zu bildenden Kategorien“ (Mayring, 2010, S. 85) festgelegt. Anhand des festgelegten Abstraktionsniveaus wird das gesamte Datenmaterial untersucht. Wird das „Selektionskriterium im Material erfüllt [...], wird möglichst nahe an der Textformulierung unter Beachtung des Abstraktionsniveaus die erste Kategorie als Begriff oder Kurzsatz formuliert“ (Mayring, 2010, S. 85). Darauf aufbauend folgt die sogenannte Subsumption – dabei wird bei jedem weiteren Selektionskriterium, welches im Datenmaterial gefunden wird, geprüft, ob es sich zu der bereits bestehenden Kategorie zuordnen lässt oder es einer neuen Kategorie bedarf (Mayring, 2010). Ist ein Großteil des Materials auf diese Weise bearbeitet und zugeordnet worden, wird eine „Revision des Kategoriensystems“ (Mayring, 2010, S. 85) angeschlossen. Die Revision prüft, „ob die Kategorien dem Ziel der Analyse nahekommen, ob das Selektionskriterium und das Abstraktionsniveau vernünftig gewählt worden ist“ (Mayring, 2010, S. 85). Ergeben sich keine Veränderungen wird mittels des aufgeführten Vorgehens weiterverfahren. Dieser Schritt des Prozesses generiert noch weitere, neue Kategorien (Mayring, 2010). Ist das gesamte Vorgehen abgeschlossen, ist das Ergebnis „ein System an Kategorien zu einem bestimmten Thema, verbunden mit konkreten Textpassagen“ (Mayring, 2010, S. 85). Auf Grundlage des induktiven Vorgehens folgt die Interpretation der Kategorien und des Materials mit dem Fokus auf die Fragestellung.

8 Ergebnisdarstellung und -einordnung

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Interviews mit Blick auf die Forschungsfrage und in Bezug auf das theoretische Fundament der handlungstheoretischen Perspektive dargestellt. Im Fokus steht das Erleben von syrischen geflüchteten Schüler*innen im Sportunterricht in Deutschland. Dafür wurden insgesamt sieben Kategorien gebildet, die nachfolgend ausgearbeitet und mit Aussagen der befragten Schüler*innen illustriert werden:

1. Sportunterricht als innerschulischer Ort der Kompensation
2. Bedeutsamkeit von sportlichen sowie sportunterrichtlichen Vorerfahrungen
3. Begegnung auf Augenhöhe – über die Beziehung zur Sportlehrkraft
4. Sprachfördernde Maßnahmen der Sportlehrkraft
5. Zur fehlenden Rücksichtnahme auf die Religionspraktik Ramadan im Sportunterricht
6. Relevanz von Mitschüler*innen und Zugehörigkeit im Sportunterricht
7. Geschlechterstereotype im Sportunterricht

Nach der Ausarbeitung der einzelnen Kategorien werden im Anschluss an jede Kategorie die Ergebnisse der eigenen Studie in den bestehenden Forschungsstand eingeordnet und dahingehend diskutiert.

8.1 Sportunterricht als innerschulischer Ort der Kompensation

Die Interviews legen nahe, dass viele Befragte den Sportunterricht als innerschulischen Ort der Kompensation erleben, was aus Sicht dieser insbesondere durch den Vergleich zu anderen Unterrichtsfächern akzentuiert wird und als zentrales Merkmal des Sportunterrichts herausgestellt wird. Dabei wird die ganzheitliche Ausrichtung des Sportunterrichts im Besonderen hervorgehoben. Einhergehend damit wird der Bewegungsreichtum, die körperliche Anstrengung und Auslastung bzw. körperliche Aktivität des Faches Sport unterstrichen und wertgeschätzt.

„I¹³: Okay und freust du dich auf deinen Sportunterricht?

B¹⁴: Ja (...) ja natürlich. (lacht)

I: Warum?

B: Weil ehrlich das macht einfach Spaß und (...) ähm (...) man macht was anderes als ähm Unterricht und sowas.“ (A-8m15)

„B: vor allem also wo man jetzt (...) keine Ahnung ähm (...) vor Tafel sitzt vor dem Lehrer man macht ja Mathe oder Physik (...) Unterricht oder was man braucht ja wieder so wo man sich ja wieder bewegt (...) weil wenn man jetzt immer auf dem Tisch sitzt (...) auf dem Stuhl das ist ja auch nicht gesund (...) ja.“ (D-3w17)

„I: Wo freust du dich besonders drauf?

B: Also wenn wir spielen dürfen freu ich mich sehr (...) aber so auf den anderen normalen Unterricht freu ich mich auch (...) besser als (...) Unterricht so als aufschreiben.“ (D-2w14)

Unterschiede zu anderen Fächern werden von vielen befragten Schüler*innen eindeutig benannt. Vor allem wird der Sportunterricht häufig im Vergleich zu anderen Fächern als „besser“ bewertet. Die Befragten explizieren oftmals, dass das Fach Sport nicht mit Unterricht im gewohnten Sinne gleichzusetzen ist. Konkret verbinden viele befragte Schüler*innen den Sportunterricht mit einem größeren Freiheitsgrad. Das Unterrichtsfach Sport findet im Gegensatz zu anderen Unterrichtsfächern in den meisten Fällen nicht in einem räumlich begrenzten Klassenraum, sondern in Sporthallen oder auf Sportplätzen statt. Anders als in Klassenräumen haben die Schüler*innen dort mehr Platz, um sich freier, weitläufiger und individueller bewegen zu können. Im Gegensatz zum Sportunterricht müssen Schüler*innen in anderen Unterrichtsfächern deutlich mehr und vor allem auf zugewiesenen Plätzen sitzen, wodurch eine gewisse Ordnung deutlich und vorgegeben wird. Neben der räumlichen Komponente wird die Bewegungsfreiheit der Schüler*innen auch durch das (Stil-)Sitzen stark eingeschränkt, weshalb viele Befragte besonders den Ausgleich zu anderen Fächern, den der Sportunterricht bietet, wertschätzen und hervorheben. Damit einhergehend wird im direkten Vergleich zwischen Sportunterricht und anderen Fächern von befragten Schüler*innen die Tätigkeit des Schreibens moniert. Schreiben setzt feinmotorische Bewegungen voraus und hält wenig Potenzial bereit, von normierten Strukturen abzuweichen. Beim Schreiben stehen die deutsche Sprache und das Erlernen dieser deutlich mehr im Fokus, als

¹³ I steht für Interviewende Person

¹⁴ B steht für befragte Person

es im Sportunterricht bei Bewegungen der Fall ist. Aus Schüler*innensicht wird dem Sportunterricht folglich eine nachrangige Bedeutung von Schrift und Sprache bescheinigt, weshalb auch die Kompensation von möglichen (sprachlichen) Schwierigkeiten im Sportunterricht relevant wird. Deutlich geworden ist, dass der Sportunterricht aus Sicht der befragten Schüler*innen nicht mit stillem Sitzen sowie Schreiben, sondern mit körperlicher Aktivität verbunden wird. Körperliche Aktivitäten des Sportunterrichts werden von den Befragten vor allem aus gesundheitlicher Perspektive honoriert.

„I: Wann hattest du denn deine letzte Sportstunde?

B: Am Freitag.

I: Okay und was habt ihr da gemacht?

B: Wir haben, also wir sind fünf Runden gelaufen so Marathon

I: Ah okay und wie fandest du das?

B: Gut

I: Warum? Kannst du erzählen, warum das gut war?

B: Weil man sich bewegt und dann Kalorien verbrennt, das mag ich.

I: Und freust du dich auf deinen Sportunterricht? [...]

B: Ja.

I: Und warum? Erzähl mal.

B: Weil ich mich danach besser fühle, also nach Sport.“ (A-5m16)

„I: Kannst du dich an deine letzte Sportstunde erinnern? Was habt ihr da gemacht?

B: Also wir hatten vorhin vor einer Stunde Sport und wir sind um die Turnhalle gelaufen vier Runden (...) Ausdauerlauf und ich fand das ganz gut (...) für unseren Körper (...) und ja.“ (B-2m14)

„I: Und freust du dich auf den Sportunterricht?

B: Ja ich freue mich darauf.

I: Warum?

B: Weil das gibt mir Energie also der Sportunterricht.

I: Und was machst du besonders gerne im Sportunterricht?

B: Diese Marathonrunde mache ich besonders gerne.“ (A-2w15)

„I: Kannst du dich [...] an deine letzte Sportstunde erinnern?

B: wir haben draußen Sport gemacht, weil in der Halle waren schon die anderen Klassen [...] wir haben da, waren da hatte eine Lehrerin so Leitern gebaut. Und wir sollten so Choreos ausdenken, so hüpfen oder auf einem Bein hüpfen [...] ja und das hat mir Spaß gemacht [...] und mit der also wir hatten zwei Minuten, danach sollten wir ganz schnell immer die gleiche Choreo hin und her machen. Ja und das hat mir Spaß gemacht.“ (D-1w11)

Der positive Blick auf Sportunterricht wird von vielen Befragten auch damit begründet, dass dieser eine zum Teil kraftspendende, energieliefernde sowie gesundheitsfördernde Wirkung im Vergleich zu anderen Fächern besitzt, weshalb dieser besonders hervorgehoben wird und aus Schüler*innensicht zur Verbes-

serung des Wohlbefindens beiträgt. Die von den Befragten aufgeführten Auswirkungen des Sportunterrichts werden insbesondere durch die körperliche Anstrengung hervorgerufen.

Des Weiteren stellen die Interviews heraus, dass viele befragte Schüler*innen ihren Sportunterricht mittels positiver Emotionen wie beispielsweise Freude oder Spaß verknüpfen. Dahingehend ist anzunehmen, dass die bisher gemachten Erfahrungen im deutschen Sportunterricht vornehmlich positiv waren, sodass das Fach Sport mit positiven Emotionen konnotiert wird. Konkret werden sowohl die (Vor-)Freude auf den Sportunterricht als auch die Freude am Sportunterricht mehrfach von den Befragten genannt, um das Erleben des Sportunterrichts zu konkretisieren.

Mit Blick auf die handlungstheoretische Perspektive ist die Vorfreude auf den Sportunterricht den prä-aktionalen Emotionen zuzuordnen. Prä-aktionale Emotionen beziehen sich auf Emotionen vor einer jeweiligen Handlung, hier vor einer entsprechenden Sportunterrichtsstunde und haben eine Vorbereitungs- und Signalfunktion. Die Signalfunktion oder auch Orientierungsfunktion beschreibt eine Funktion von Emotionen, wie hier die Freude auf den Sportunterricht. Bei der Signalfunktion werden subjektive Bedeutungen einer Situation für ein Individuum deutlich. Damit wird auch markiert, wie wichtig und wie relevant eine Situation für ein Individuum ist, was immer auch mit der subjektiven Situationsdefinition zusammenhängt (Nitsch, 2004b). Peri-Emotionen beziehen sich auf Emotionen während einer Handlung – hier während einer Sportunterrichtsstunde – und haben eine Orientierungs- und Kontrollfunktion. So zeigt sich, dass sogenannte subjektive Situationsdefinitionen auch durch Emotionen (sowohl positive als auch negative) beeinflusst werden (Nitsch & Hackfort, 1981).

Ergebniseinordnung

Das Ergebnis der ersten Kategorie, dass die befragten Schüler*innen den Sportunterricht gerne besuchen, weil sie diesen positiv erleben, deckt sich mit unterschiedlichen Studien, die herausgestellt haben, dass geflüchtete Kinder und Jugendliche sich grundsätzlich in der Schule, so auch im Sportunterricht

in Deutschland wohlfühlen (Lechner & Huber, 2017; Niedrig et al., 2002; World Vision Studie, 2016; Gambaro et al., 2020). Die zu Beginn der Studie vermutete Problematik, dass der Sportunterricht in Deutschland wegen „seiner ganzheitlichen Ausrichtung und der ihm immanenten Körperlichkeit“ (Bartsch et al., 2019, S. 238) in Zusammenhang mit möglichen fluchtbedingten physischen sowie psychischen Extremerfahrungen negativ erlebt werden könnte, bestätigt sich an dieser Stelle nicht. Auffällig ist insbesondere, dass Schüler*innen explizit den körperlichen Ausgleich zu anderen sitzenden und bewegungsarmen Unterrichtsfächern und die damit verbundene Gesundheitsförderung im Sportunterricht unterstreichen und wertschätzen. Obgleich dieses Ergebnis unter dem Aspekt der sozialen Erwünschtheit (Reinecke, 1991) zu betrachten ist, scheint die dem Fach immanente Körperlichkeit entgegen der anfänglichen Vermutungen spannungslösend erlebt zu werden und wird explizit als positiver Effekt des Sportunterrichts aufgeführt.

Der Aspekt des Ausgleichs ist nochmals mit Blick auf die Fluchtbiografie der befragten Schüler*innen und deren Wohnsituationen besonders interessant. Studien belegen, dass Menschen, somit auch Kinder und Jugendliche, mit Fluchtbiografie oftmals in beengten Wohnverhältnissen leben (Gebken & Krüger, 2017; Brücker et al., 2016) und mit diesen häufig unzufrieden sind, weil sie als belastend wahrgenommen werden (Brücker et al., 2016). Mit Blick auf eben jene Wohnsituationen von geflüchteten Personen und den damit einhergehend eingeschränkten Bewegungsräumen erfährt das ausgleichende Potenzial des Sportunterrichts demnach besondere Bedeutung. Im Sportunterricht können sich die Schüler*innen großräumig bewegen und mögliche inner- wie außerschulische Einschränkungen der Bewegungsfreiheit kompensieren.

Der Sportunterricht bietet den Ergebnissen zufolge auch die Möglichkeit, fluchtbedingte sprachliche Barrieren und Herausforderungen zu umgehen, da die Befragten Schrift und Sprache im Sportunterricht weniger Bedeutung zumessen als in anderen Unterrichtsfächern. Die aus Schüler*innensicht ausgleichende Wirkung des Sportunterrichts (Gerlach et al., 2006; Altenberger et al.,

2005; Brettschneider & Kramer, 1978; Hummel, Erdtel & Adler, 2006) wird somit nicht nur bestätigt, sondern mit Blick auf die Fluchtbiografie der Befragten der eigenen Studie erweitert.

Unter dem Aspekt des Ausgleiches erscheint auch die Überlegung von Balz (2014) interessant, der anregt, die pädagogischen Perspektiven des Sportunterrichts durch die der Katharsis zu erweitern. Dementsprechend sollen sportunterrichtliche Handlungen ein „spannungslösendes ‚Sich-Befreien‘“ (S. 201) anregen, wodurch eine „reflektierte Kompensation individueller, schulischer u. gesellschaftlicher Belastungen“ (S. 202) erfolgen kann. Die Befunde der eigenen Studie bestärken die Bedeutsamkeit der von Balz (2014) vorgeschlagenen Erweiterung der sportunterrichtlichen Perspektiven in Form von Katharsis und weiten diese mit Blick auf die Bedeutsamkeit für Schüler*innen mit Fluchtbiografie aus. Folgt man jener Vorstellung von Balz, könnte der Sportunterricht bestenfalls Möglichkeiten bieten, fluchtbedingte Belastungen zu kompensieren, z. B. der durch sprachliche Herausforderungen aufgebaute Druck, die eingeschränkten Bewegungsfreiräume durch beengte Wohnverhältnisse oder sogar fluchtbedingte psychische sowie physische Extremerfahrungen.

Interessant erscheint hieran vor allem, dass die generelle Beliebtheit des Faches (Brettschneider & Kramer, 1978; Hummel et al., 2006; Cárcamo, 2012) eben auch von Kindern mit Fluchtbiografie betont wird. Hiernach scheint die Fluchtbiografie diesbezüglich keinen Einfluss zu nehmen.

Hierbei bilden sich wider Erwarten keine nennenswerten alters- oder geschlechtsbezogenen Unterschiede ab. Sowohl Schülerinnen als auch Schüler der eigenen Studie führen altersübergreifend auf, dass sie den Sportunterricht als Lieblingsfach bezeichnen würden. Überdies heben die Befragten der eigenen Studie die Freude am Sportunterricht als besonderes Kennzeichen hervor; auch Schüler*innen ohne Fluchtbiografie bezeichnen dies als Charakteristikum für den Sportunterricht (Hargasser & Kuhn, 2020).

Insofern zeigen sich grundsätzliche Parallelen in Bezug auf die aus Schüler*innensicht (mit oder ohne Fluchtbiografie) identifizierten zentralen Ziele des

Sportunterrichts, wie zum Beispiel die Bedeutsamkeit des gesundheitlichen Aspektes oder den Ausgleich zu anderen Unterrichtsfächern. Darüber hinaus wird sowohl in der eigenen Studie als auch in Studien, die nicht explizit Schüler*innen mit Fluchtbiografie erforschen, deutlich, dass das Wohlbefinden im Sportunterricht höher ist als in anderen Unterrichtsfächern; Schüler*innen besuchen gerne den Sportunterricht, jedoch nicht genauso gerne die Schule (Heemsoth & Miethling, 2012; Wydra, 2008; Gerlach et al., 2006).

8.2 Bedeutsamkeit von sportlichen sowie sportunterrichtlichen Vorerfahrungen

Um das Erleben des deutschen Sportunterrichts zu beschreiben, greifen viele der befragten Schüler*innen auf bereits gemachte Erfahrungen zurück und kontrastieren diese mit den aktuellen Erfahrungen. Diese Kategorie gibt Aufschluss darüber, welche Bedeutsamkeit sport(unterrichtliche) Vorerfahrungen für das Erleben des deutschen Sportunterrichtes haben.

Die Befragten nehmen sowohl Bezug auf die sportunterrichtlichen Vorerfahrungen als auch auf die sportlichen Vorerfahrungen, die sie im außerschulischen Rahmen in Syrien gemacht haben. Hier werden vorhandene beziehungsweise nicht vorhandene Vorerfahrungen von den befragten Schüler*innen deutlich markiert und stellen ein Bindeglied zwischen den bereits gemachten Erfahrungen und dem aktuellen Erleben im deutschen Sportunterricht dar.

Von einem handlungstheoretischen Standpunkt aus betrachtet sind sport(unterrichtliche) Vorerfahrungen der befragten Schüler*innen von zentraler Bedeutung, weil sowohl vergangene Situationen und Handlungen als auch das vergangene Erleben, also die „subjektive Sicht der eigenen Handlungsgeschichte“ (Nitsch, 2004b, S. 71), eine entscheidende Rolle für das aktuelle Erleben spielen und dieses beeinflussen (Nitsch, 2004b). Frühere Handlungen und Erfahrungen wirken sich folglich retrospektiv¹⁵ auf aktuelle Handlungen sowie auf

¹⁵ „Jede Einzelhandlung ist objektiv zugleich Nachwirkung und Vorbereitung einer anderen Handlung; die Organisation unter subjektiven Absichten beinhaltet zugleich einen Rückgriff (Retrospektion) auf vorangegangene und einen Vorgriff auf zukünftige Handlungen (Antizipation)“ (Nitsch, 2004b, S. 70).

das Erleben im deutschen Sportunterricht aus, welche dann wiederum zukünftige Handlungen und das damit verbundene Erleben beeinflussen (Nitsch, 2004b).

Die sportunterrichtlichen Vorerfahrungen im Heimatland verbinden viele befragte Schüler*innen insbesondere mit gewaltsamen Methoden der Sportlehrkraft. So berichten einige Schüler*innen davon, im syrischen Unterricht geschlagen worden zu sein, wie es die nachfolgenden Beispiele zeigen.

„I: Jetzt habe ich noch eine Frage Du hast ja eben schon von Syrien erzählt dass ihr euch da so aufgestellt habt und die Lehrerin hat dann was vorgemacht (...) kannst du das nochmal genauer erzählen?

B: Also bei uns, wie sie wissen, gab's in der Schule halt, dass die Lehrerin die Kinder auch schlagen dürfen, wenn die nicht zuhören oder nicht mitmachen und so weiter (...) deswegen niemand hat sich getraut, nicht mitzumachen oder so [...] wir standen wirklich alle in Reihe, ohne ein einziges Wort zu sagen und haben alle mitgemacht also so niemand hatte den (unv.¹⁶) nicht mitzumachen oder so ähm ja dann sie vorne gestanden und so Dehnungen gemacht, die wir auch mitmachen mussten und ja manchmal mussten wir auch im Kreis um den Schulhof so laufen ja das war das typischste was so passiert [...] alles war nicht so ordentlich und in einer Reihe außer die Schüler, weil die einfach nur Angst haben [...] Jeder Schüler hatte Angst vor dem Lehrer.“ (G-1w16)

„I: Wir haben ja die ganze Zeit über den Sportunterricht geredet (...) kannst du dich denn auch noch an den Sportunterricht in Syrien erinnern?

B: Ja ganz doll ja (...) ich war auf zwei Schulen, weil ich da gemobbt wurde, deswegen musste ich auch irgendwann mal wechseln (...) und (...) Generell meine Eltern dachten nur, dass ich mich nicht wohlfühle, weil wenn man da geschlagen wird, ist das normal deswegen [...] von den Lehrern und das war normal da (...) das fand ich sehr blöd.“ (E-1w12)

Aus Schüler*innensicht wurden Disziplin und Gehorsam im Sportunterricht in Syrien durch die Erzeugung von Angst erreicht, die von der unterrichtenden Lehrkraft bewusst eingesetzt wurde. Die Vorerfahrungen der befragten Schüler*innen sind ausgehend von dem syrischen Sportunterricht somit vor allem von einem hierarchischen Lehrer*innen-Schüler*innen-Verhältnis geprägt. Es zeigt sich, dass die erfahrene Dominanz der (Sport-)Lehrkräfte in Syrien den befragten Schüler*innen sehr präsent ist.

Die Sportlehrkräfte liefern im Sinne der handlungstheoretischen Perspektive und mit Blick auf die subjektive Situationsdefinition den sogenannten Anregungsgehalt, welcher Auswirkungen auf das Erleben der Schüler*innen hat

¹⁶ Unverständliche Wörter

(Nitsch, 2004b). Aus Sicht der befragten Schüler*innen wirken die dominanten sowie gewaltsamen Umgangsformen der syrischen Sportlehrkräfte demotivierend und hemmend auf das eigene Verhalten im Sportunterricht. Dadurch, dass aus Schüler*innensicht „hohe negative Konsequenzen erwartet werden“ (Nitsch, 2004b, S. 100) im Sinne von Schlägen, wird höchstwahrscheinlich bei den Schüler*innen „psychischer Streß“ (Nitsch, 2004b, S. 100) ausgelöst.

Darüber hinaus stehen hier die Gefühle von Angst konträr zu dem laxen Unterrichtsstil der Lehrkraft, der sich oftmals durch fehlende Unterrichtsstrukturen und fehlende Vorgaben für die Schüler*innen zeigt. Die befragten Schüler*innen berichten über oftmals wenig Engagement sowie Gleichgültigkeit seitens der syrischen Sportlehrkräfte – sowohl gegenüber der Unterrichtsgestaltung als auch der Unterrichtsdurchführung. Fehlende Transparenz und Verlässlichkeit sind die Folge. Das geringe Engagement sowie die Gleichgültigkeit spiegeln sich aus Sicht der Befragten in den Inhalten des syrischen Sportunterrichts wider.

„B: Manchmal [...] hat der so Spielzeug in die Mitte so gelegt, dass wir auch damit spielen konnten, zu zweit oder zu dritt, wie wir auch wollen also in Syrien war denen eher egal irgendwie, was man macht, weißt du weil (...) ja so einen richtigen Sportlehrer gab es auch nicht. Zum Beispiel ein Mathelehrer hat dann auch ähm einfach so mitgemacht.“ (G-1w16)

„B: Bei Sportunterricht sind wir immer raus auf den Schulhof gegangen, haben immer nur gespielt [...] ich weiß nur dass wir immer gespielt haben im Sportunterricht

I: Immer?

B: Ja [...] Nur die größeren Klassen (...) haben, hab' ich also gesehen, glaub' ich, dass die Basketball gespielt haben.“ (D-2w14)

„B: Ja bei uns war so (...) meistens haben die uns alles frei gelassen (...) wir haben meistens Verstecken gespielt so (...) die haben uns frei gelassen im Sportunterricht.

I: Durftet ihr also selber einfach machen was ihr wolltet?

B: Ja.“ (E-5m14)

Deutlich wird, dass der syrische Sportunterricht aus Perspektive der Befragten oftmals wenig oder keine Strukturen hatte und ferner auch kein angeleiteter Sportunterricht stattgefunden hat. Die syrischen Sportunterrichtsstunden gleichen, so die befragten Schüler*innen, vielmehr einer Bewegungsstunde, die die Schüler*innen selbst gestalten sollten. Die geforderte Eigenregie verlangt

von den Schüler*innen insbesondere das selbstständige Handeln unter eigener Verantwortung und rückt damit die Sportlehrkraft als leitende Person in den Hintergrund des Sportunterrichts. Hinzu kommt, dass der syrische Sportunterricht laut den befragten Schüler*innen meistens draußen stattgefunden hat, da häufig keine Sporthallen zur Verfügung standen.

„B: Also (...) wir hatten nicht so Turnhalle (...) wir hatten einfach Fußballspielplatz und da oben ist ein Basketballspielplatz (...) wenn wenn wir joggen gehen (...) dann durch die Stadt so (...) wo man laufen kann.“ (E-3m16)

„B: Aalso (...) das war schon anders als hier (...) der Lehrer (...) wir hatten eine Sporthalle, aber die war nicht an der Schule dran (...) die war draußen (...) die war immer draußen (...) wir waren immer draußen (...) im Winter konnten wir keinen Sport machen (...) weil die Schule sich das nicht leisten konnte, so eine Sporthalle zu haben (...) aber ähm wir hatten auch mal mit anderen Schulen gespielt und so weiter [...] also das war entweder Fußball oder Basketball (...) und noch was anderes gabs nicht glaube ich.“ (E-4m15)

„B: Ja bei uns war so (...) wir hatten da kein keine Halle (...) so ich erinner' mich, dass wir keine Halle da hatten (...) wir hatten so 'ne Schulhof, da haben wir da immer trainiert und so.“ (E-5m14)

Die Interviewpassagen zeigen deutlich, dass das freie Gestalten als auch die fehlenden Rahmenbedingungen des syrischen Sportunterrichts negativ konnotiert werden. Der extrinsische Anreiz, der sogenannte Anregungsgehalt, ist aus handlungstheoretischer Perspektive eher gering ausgeprägt (Nitsch, 2004b), weil die Schüler*innen häufig auf sich selbst gestellt waren und somit die Anreize durch die Lehrkraft, unterschiedliche Materialien oder auch Räumlichkeiten ausblieben.

Der deutsche Sportunterricht wird in der Wahrnehmung der Schüler*innen kontrastierend zum syrischen auf Grundlage eines detaillierten Lehrplanes inklusive vorgegebener Abläufe, Strukturen und Routinen von der unterrichtenden Sportlehrkraft geplant, angeleitet und durchgeführt. Viele befragte Schüler*innen können diesbezüglich nicht auf Vorerfahrungen zurückgreifen, weshalb der deutsche Sportunterricht als besonders organisiert und strukturiert erlebt wird. Zudem wird der deutsche Sportunterricht als regelgeleitet erlebt. Sowohl die Organisation und Struktur als auch die Regeln des deutschen Sportunterrichts honorieren und schätzen die befragten Schüler*innen.

„B: Ich geh‘ erst mal darauf ein, welcher welcher Unterricht besser durchgeführt wird (...) auf jeden Fall der hier in Deutschland, glaub ich (...) ja also der hier in Deutschland (...) würde ich sagen, weil es ist halt ein bisschen mehr organisiert
I: Und das magst du?

B: Ja, genau (...) halt und der Lehrer schon eine Woche vor dem Unterricht einen Plan hat, was was wir dann im Unterricht machen werden, dass das also das hat auch in Syrien stattgefunden, also da hat der Lehrer auch immer einen Plan (...) aber auch (...) einen alternativen Plan, den man dann direkt dann machen konnte dürfte genau (...) nicht wie hier in Deutschland wie zum Beispiel ähm (...) ok heute machen wir Frisbee das heißt heute machen wir Frisbee (...) egal was ist genau.“ (B-4m14)

„B: In Syrien wir hatten da keine Halle (...) genau (...) da draußen war das aber ein groß (...) war schön also ich sage nicht (...) aber war nicht so Regeln also keine Regeln zum Beispiel (...) die meinten also ihr spielt Fußball okay also zwei Mannschaften (...) spielt Fußball.

I: Und das wars dann?

B: Genau (...) also da hat der Lehrer nichts gesagt (...) da mach‘ das nicht nicht so, ist schlecht (...) spiel so anders (...) nein, einfach mach zwei Mannschaften und spielt.“ (E-2m16)

Ungeachtet dessen, dass die Organisation, die Strukturen und Abläufe ebenso wie die Regelgeleitetheit des deutschen Sportunterrichts von den befragten Schüler*innen wertgeschätzt wird, erleben sie dies gleichzeitig als neu und unbekannt, da sie nur selten auf entsprechende (Vor-)Erfahrungen zurückgreifen können.

„B: Obwohl wir auch Sportunterricht hatten, aber weil nicht so echten Sportunterricht [...] Das ist schon ein großen Unterschied [...] bei uns nimmt man Sportunterricht nicht so ernst (...), man nimmt das einfach nicht ernst, [...] man nimmt das einfach nicht ernst (...) und ich weiß, als ich damals in Grundschule war (...) wir gehen zum Hof (...) also zuerst kommt die Sportlehrer zu uns (...) oder manchmal in höheren Klassen 5., 6. Dann gehen wir selber zum Schulhof (...) ja (...) wir durften uns selber aussuchen, was wir machen (...) entweder (...) machen wir Sprungseil oder (...) die Jungs haben dann (...) meistens immer Fußball gespielt [...] wird durften das eigentlich selber aussuchen (...) was wir machen.“ (D-3w17)

„B: Ist einfach anders als in Syrien (...) in Syrien wir machen nur rennen, rennen, rennen, aber hier machen wir so richtig Sport (...), Fußball, Basketball und so.“ (B-6w14)

„I: Habt ihr immer Fußball gespielt?

B: Ja

I: Okay (...) durftet ihr euch das selber aussuchen?

B: Genau (...) ähm der Lehrer hat immer so ‘ne Wählen gemacht (...) also welche Thema wollt ihr am besten machen (...) und dann der mehr Prozent also an diesem Thema hat, dann spielen wir immer (...) und wir waren immer ähm (...) viele Jungs (...) in unserer Klasse (...) also wenige Mädchen deswegen (...) war Fußball immer der erste (...) aber die ähm Mädchen haben andere (...) Sachen gemacht (...) genau.

I: Ah, okay, also die haben dann nicht mit euch Fußball gespielt?

B: Tanzen oder irgendwie so also die haben nicht mit uns gemacht (...) Fußball war nur Jungs (...) ja.“ (E-2m16)

„I: Kannst du mal erzählen wie du so deinen Sportunterricht findest?

B: Ich finde es ganz cool

I: Ja, warum?

B: ähm die Sportunterricht ist hier viel besser als bei uns in Syrien, weil [...] bei uns gabs keine echte Sportunterricht, sondern einfach die geben uns einen Ball und sagen spiel Fußball oder lauf einfach durch die Halle oder so [...] aber hier zum Beispiel kam der Lehrer oder Lehrerin, die erklären uns.“ (B-3m14)

Die sportunterrichtlichen Vorerfahrungen aus Syrien, die sowohl durch Gleichgültigkeit hinsichtlich der inhaltlichen Gestaltung als auch durch die unzureichende Unterrichtsorganisation geprägt waren, führen dazu, dass viele befragte Schüler*innen den deutschen Sportunterricht als einen „echten“ Sportunterricht bezeichnen, in dem sie unter didaktischer Anleitung sportspezifische Kompetenzen erlernen können. Folglich haben die befragten Schüler*innen ein normiertes Bild davon, wie ein Sportunterricht zu sein hat und in Folge dessen eine Bewertung als echt oder unecht vorzunehmen, wobei dahingehend die soziale Erwünschtheit mitzudenken ist. Hinzukommt, dass der Sportunterricht aus Schüler*innensicht in Deutschland einer gewissen Ernsthaftigkeit unterliegt und als vollwertiges Unterrichtsfach gelehrt wird, welches für alle Schüler*innen verpflichtend ist, was von den befragten Schüler*innen ebenfalls besonders wertgeschätzt wird (D-3w17; B-3m14). Aus Schüler*innensicht trägt besonders das Vermitteln von spezifischen Sportarten dazu bei, dass das Gefühl der Ernsthaftigkeit geweckt wird (B-6w14). Die Vermittlung von sportspezifischen Kompetenzen sowie die Vermittlung von spezifischen Sportarten im deutschen Sportunterricht führt bei vielen Befragten dazu, dass sie diesen als vielfältig, neu, abwechslungsreich und weniger eintönig beschreiben.

„B: Aber ich find ja hier gut, dass wir abwechselnd ähm Bereich machen (...), also einmal mit Ball, einmal keine Ahnung was (...) ja ich find' das eigentlich gut.“ (D-3w17)

„B: Ja, mega, also es macht echt Spaß hier, weil [...] man lacht dabei, man macht verschiedene Sachen ja jede Stunde oder man hat verschiedene Themen.“ (G-1w16)

Durch den wenig gesteuerten Sportunterricht in Syrien fehlen den Befragten nicht selten grundlegende sportspezifische Kompetenzen. Die Befragten nennen verschiedene Sportarten, die sie bis dato noch nie praktiziert hatten, wie es exemplarisch am nachfolgenden Zitat deutlich wird.

„B: Hier zum Beispiel erklären die uns verschiedene Sportarten so wie Schwimmen, Badminton, [...] Fußball, Basketball, Tischtennis [...] das hab' ich noch nie eigentlich gespielt, also in Syrien hab' ich das nie gespielt [...] nur hier [...] als ich hier kam und Sportunterricht, das hab' ich hier gespielt.“ (B-3m14)

Resümierend werden folgende Aspekte von den befragten Schüler*innen als Grundlage eines echten Sportunterrichts genannt: Organisiertheit, Strukturiertheit, Ernsthaftigkeit, Vielfalt der Unterrichtsinhalte, Multiperspektivität, Vermittlung von sportspezifischen Kompetenzen, äußere Rahmenbedingungen wie Räumlichkeiten und/oder sportspezifische Bekleidung.

Die zum Teil fehlenden und/oder anderen Erfahrungen mit Bewegung und Sport sind nicht zuletzt auch auf den Krieg in Syrien zurückzuführen, wodurch häufig keine oder nur eine eingeschränkte Beschulung möglich war und ist. Lange Zeiten der Schulabstinenz oder Unterrichtsausfälle sind nicht untypisch, wodurch die fehlenden und anderen Schul- und Sport Erfahrungen zusätzlich begründet sind.

„B: Als ich nach Deutschland gekommen bin, war ich ungefähr zehn so (...) ja, nein, sagen wir mal elf oder zwölf sagen wir mal (...) ich war auch ein oder zwei Jahre nicht zur Schule gegangen (...) also ein Jahr in Syrien nicht und hier in Deutschland musste ich auch ein Jahr warten also.“ (G-1w16)

„B: Und Papa meinte immer, geh nicht in Syrien in die Schule, weil es da ja manchmal gefährlich ist (...) sie wissen ja, Krieg und so (...) und da hat mein Vater gesagt, nein, geh nicht zur Schule (...) also ich wollte zur Schule reingehen, aber mein Vater hat mich nicht gelassen.“ (B-3m14)

„B: In Syrien ich war in Kindergarten (...) und nur einen Monat eine halbes Monat war ich noch in der Schule erste Klasse und dann ist Krieg gekommen und wir sind nach Türkei gegangen.“ (A-3m15)

„B: In Syrien war sehr gefährlich, ich bin aus dem Haus gar nicht rausgegangen, auch wenn, dann nur kurz zum Kiosk und dann wieder zurück ganz schnell, weil (...) die dort auch Kinder so genommen haben und so weiter.“ (G-1w16).

Diese Interviewausschnitte zeigen, dass viele Befragte insbesondere durch den Krieg in Syrien keine Chance auf Bildung hatten und keine Möglichkeit, zur Schule und zum Sportunterricht zu gehen.

Darüber hinaus wird deutlich, dass unbeliebte oder beliebte Sportunterrichtsinhalte immer auch in Verbindung mit den eigenen Kompetenzen stehen. Mittels der handlungstheoretischen Perspektive findet in Bezug auf die eigenen Kom-

petenzen und die geforderten Aufgaben immer eine sogenannte Effizienzeinschätzung statt, die eine Prüfung der eigenen Fertig- und Fähigkeiten in Bezug auf die jeweils aktuelle Aufgabe vornimmt (Quinten, 1994). Entsprechend des Ergebnisses der jeweiligen Prüfung erfolgt eine Handlung oder eine Unterlassung jener. Herauszustellen sind besonders zwei Szenarien, die in den Interviews häufig auftreten. Zum einen, dass Fertig- und Fähigkeiten für ein jeweiliges Sportunterrichtsthema gering eingeschätzt werden (z. B. durch fehlende oder andere Vorerfahrungen) und das Interesse daran trotzdem nicht abnimmt. Dies kann beispielsweise daran liegen, dass äußere Gegebenheiten wie zum Beispiel die Materialien, die Sporthalle oder auch zugehörige und/oder leitende Personen, wie zum Beispiel Mitschüler*innen oder Sportlehrkräfte, anregend sind. Trotz fehlendem oder nicht ausreichendem Können, kann eine Identifizierung stattfinden und ferner auch das Interesse bestehen, „die Bewegung zu kontrollieren (lernen)“ (Quinten, 1994, S. 60). Dies wird anhand des nachfolgenden Beispiels exemplarisch deutlich.

„B: Also ich find' Fußball eigentlich ganz cool (...) aber ich komm' nie mit (...) ich weiß nie, wie das geht, aber ich find das ganz cool.“ (E-1w12)

Die Schülerin verweist in dieser Aussage darauf, dass das Unbekannte, also unbekannte Sportunterrichtsinhalte oder spezifische Sportarten, Interesse und Neugierde wecken, diese kennenzulernen. Häufig besteht ein breites Interesse an ganz unterschiedlichen Unterrichtsinhalten im Sportunterricht, was durch eine oftmals motivierende und offene Haltung gegenüber dem Sportunterricht und dessen Inhalten unterstrichen wird.

„I: Und gibt es auch irgendwas, wo du sagst das findest du nicht so cool?
B: ähm
I: Oder magst du nicht so gerne?
B: Eigentlich finde ich alles gut [...] es gibt nichts, was ich nicht so gerne mag
I: Also wenn du etwas abschaffen dürftest im Sportunterricht, würdest du alles so lassen?
B: Ja.“ (E-1w12)

„B: Basketball wie gesagt (...) ähm (...) und dann diese typischen Spiele beim Sportunterricht finde ich zum Beispiel Hühnerleiter (...) oder (...) wir hatten auch schon mal so ein Linienspiel [...] ich finde es auch ganz ganz cool, dass wir manchmal die Hoverboards, ne wie heißen die nochmal? (...) Das sind sowas Ähnliches wie Skateboards nur mit zwei Rädern (...) ähm und das find ich auch ganz cool, dass wir dann so rumfahren dürfen.“ (E-1w12)

Ein zweites Szenario beinhaltet, dass fehlende Fertig- und Fähigkeiten auch dazu führen können, dass Unterrichtsinhalte ungern praktiziert und als unbeliebt erlebt werden. Fehlende Fertig- und Fähigkeiten können aus Schüler*innensicht ebenso Desinteresse gegenüber einer bestimmten Thematik auslösen oder verstärken.

„B: Ja, manchmal haben wir Tanzen (...), ich freu mich gar nicht darauf (...) so tanzen so ist nicht mein Ding (...) Ja, ich (...) keine Ahnung (...) mit Tanzen hab' ich gar nichts zu tun (...) halt so (...) ist langweilig finde ich, so Sachen machen.“ (E-5m13)

„B: Zum Beispiel Hopila [...] wenn wir das machen, das mag ich nicht (...), ich bin zu schlecht darin (...) einmal hatten wir das, [...] da war ich gar nicht interessiert (...) mir war dann langweilig (...), man muss ja immer in diesem Kreis drehen.“ (B-3m14)

„B: Ja, also vor Corona haben wir immer am Anfang im Kreis gesessen und dann hat einer immer so Dehnübungen vorgemacht und das hat mich eigentlich nicht so interessiert, weil die meisten konnte ich nicht. (lacht)“ (F-1m11)

„B: Manchmal ist bisschen langweilig (...), weil die machen so (...) etwas mit Springen [...] irgendwie, das ich nie in meinem Leben gemacht habe (...) deswegen das kommt so ein bisschen peinlich (...) ich mag sowas nicht zu machen (...) ich mag immer (...) etwas zu machen, was ich weiß.“ (E-2m16)

„B: ähm ja Frisbee (...) das finde ich nicht schön (...) weil (...), ich kann das halt nicht und wenn ich irgendwas nicht kann, dann machts mir auch nicht so viel Spaß (...) deswegen (...) ja.“ (E-6m13)

„B: In Syrien war es besser, aber ich habe hier auch noch nicht alles gesehen (...) also ich weiß das noch nicht

I: Also findest du den Sportunterricht besser in Syrien?

B: Ja, weil ich das hier noch nicht kenne.“ (A-3m15)

Die befragten Schüler*innen verweisen in den Aussagen darauf, dass fehlendes Können dazu führen kann, dass Gefühle wie Unsicherheit, Unwohlsein oder auch Bloßstellung erlebt oder noch verstärkt werden und sich somit hemmend auf Handlungen im Sportunterricht auswirken. Zudem kann mangelnde Kompetenz dazu führen, dass Schüler*innen bestimmte Situationen, Handlungen oder Ausführungen als peinlich erleben. Das mangelnde Kompetenzerleben ist auf den fehlenden und/oder anderen Sportunterricht in Syrien zurückzuführen. Die eigenen Fertig- und Fähigkeiten werden auch als sogenanntes Fähigkeitskonzept bezeichnet und beziehen sich auf die Fähigkeiten einer Person, die dieser zur Verfügung stehen (Nitsch, 2004b). In diesem Fall werden die eigenen Fertig- und Fähigkeiten von der Person als unzureichend gewertet

in Bezug auf die vorliegende Aufgabe beziehungsweise Anforderung – in der eigenen Studie sind dies fehlende Fähigkeiten im Bereich Tanzen, Frisbee, Dehnen usw. Diese Einschätzung der eigenen Fähigkeiten führt dann entsprechend zu einer Reaktion (Durchführung oder Unterlassung einer Handlung) – in der eigenen Studie: Wunsch wird geäußert, lieber nicht mitzumachen, um sich möglichst nicht vor der Gruppe zu blamieren. Aus handlungstheoretischer Perspektive muss „Handeln kongruent sein, d. h. das Handlungssubjekt muß sich unter den gegebenen Bedingungen mit den Handlungsfolgen und mit der Handlungsausführung identifizieren können“ (Quinten, 1994, S. 25).

Die exemplarischen Zitate zeigen deutlich, dass es an Identifizierung mit bestimmten Bewegungsausführungen mangelt, die aufgeführten Inhalte nicht mit den subjektiven Interessen¹⁷ übereinstimmen und sich häufig nicht mit den vorhandenen Kompetenzen decken. Als Folge dessen sind Desinteresse, aber auch Abneigung oder Langeweile sowie negatives Erleben von etwaigen Sportunterrichtsinhalten zu erkennen. Neben der Identifizierung spielt ebenso die „subjektive Kalkulierbarkeit“ (Nitsch, 2004b, S. 100) eine entscheidende Rolle für das Erleben. Ist eine Bewegung wie beispielhaft bei dem Schüler E-5m13 subjektiv nicht kalkulierbar, so wird diese tendenziell eher negativ erlebt. So sind Bewegungen oder Aufgaben leichter zu kalkulieren, wenn diese bereits bekannt sind und/oder sogar beherrscht werden, wie zum Beispiel durch außerschulische Sportbeteiligung beispielsweise durch Vereinssport.

„B: Fußball mag ich besonders gerne.

I: Ah okay und warum?

B: Ich war mal Kapitän in Syrien, also im Fußballverein in Syrien.

I: Also hast du richtig professionell gespielt?

B: Ja genau [...] ich habe vorne gespielt, also im Angriff.“ (A-9w13)

¹⁷ Nitsch spricht in diesem Rahmen von einem sogenannten Interessenkonzept oder auch von einem „individuellen Grundanliegen“ (Nitsch, 2004b, S. 99), welches sich auf die Interessen und die Motivation einer Person bezieht. Das Interessenkonzept verweist auf aktuelle ebenso wie zukünftige Bedürfnisse einer Person (Nitsch & Hackfort, 1981). So können bestimmte sportunterrichtliche Inhalte (z. B. Frisbee, Tanzen o. Ä.) gegensätzlich zu dem bestehenden Interessenkonzept und dem „individuellen Grundanliegen“ sein und entsprechend dadurch eher ungerne praktiziert werden, auch die Motivation dafür fällt dann eher gering aus.

„B: Ich mag gerne Sport, ich geh ja auch eigentlich immer schwimmen drei Mal in der Woche. Im Schwimmverein (...) aber leider ist ja jetzt ähm ausgefallen [...] Ich mag gerne schwimmen (...) aber auch andere Sportarten (...) Ja eigentlich mag ich auch alles (...) aber schwimmen mag ich am aller meisten.“ (D-1w11)

„I: Was findest du denn besonders gut an deinem Sportunterricht?

B: Ja (...) Fußball (...) Boxen und Fußball halt (...) ähm so meine Lieblingsachen so

I: Und machst du das auch in der Freizeit?

B: Ja mhm (...) ich bin seit vier Jahren in 'ne Verein (...) Fußballverein (...) manchmal geh' ich dann auch Boxen trainieren, kommt drauf an (...) in letzter Zeit nicht mehr wegen Corona und so.“ (E-5m14)

„I: Was machst du denn besonders gerne im Sportunterricht?

B: Fußball [...] Ich bin da schon in einem Fußballteam angemeldet (...) da geh' ich halt zum Beispiel (...) ähm zwei Mal die Woche und zum Beispiel Samstag, Sonntag hab' ich dann Spiel (...) und wir haben ja großen Garten da spiel' ich auch manchmal, wenn's mir langweilig ist, mit meinem Bruder [...] und von Syrien dann nach Türkei (...) da hab', da hat mein Vater sehr viel über Fußball erzählt, zum Beispiel Fußball (...) ähm ist halt sehr gute Sportart (...) da hab' ich ähm überlegt, dass ich das auch spiele (...) da hab' ich das halt trainiert, da mit meinem Bruder (...) haben wir auch viel trainiert.“(C-2m13)

Die Interviewpassagen zeigen, dass favorisierte ebenso wie unbeliebte Sportunterrichtsinhalte oftmals auf die bereits gemachten oder nicht gemachten Vorerfahrungen zurückzuführen sind. Die befragten Schüler*innen verweisen darauf, dass sie in Vereinen, hier beispielsweise im Fußballverein oder Schwimmverein, aktiv sind oder waren und dadurch Handlungen, Situationen oder Aufgaben im Sportunterricht für sie subjektiv besser kalkulierbar sind. Dadurch sind geforderte Fertig- und Fähigkeiten, Folgen und Konsequenzen einer Handlung gut bzw. besser einzuschätzen (Nitsch, 2004b). Infolgedessen können Sportarten, die außerschulisch betrieben werden, ein Sicherheitsgefühl auslösen und sich zugleich fördernd sowie motivierend auf das sportunterrichtliche Handeln sowie auf das positive Erleben im Sportunterricht auswirken (Nitsch, 2004b). Dies verdeutlicht außerdem, dass außerschulische Sportbeteiligung insbesondere für geflüchtete Schüler*innen, die zum Teil keine oder auch andere sportliche Vorerfahrungen in Syrien gemacht haben und dadurch häufig kaum sportspezifische Kompetenzen besitzen, wichtig und hilfreich sein können, auch für die Bewältigung und Beteiligung im sportunterrichtlichen Rahmen. Im Sportverein lernen die Schüler*innen nicht nur sportspezifische Bewegung kennen, sondern auch sportbezogene sowie sporttypische Regeln, Abläufe und Strukturen, die sie unter anderem im Sportunterricht anwenden und

mittels des Unterrichts ausbauen können. Demzufolge kann eine Art Lerntransfer vom außerschulischen Sporttreiben auf den Sportunterricht erfolgen oder zumindest angeregt werden.

In den Interviews kristallisiert sich ferner heraus, dass auch innerschulisch erlernte oder selbstangeeignete (in Syrien meist nicht durch die Sportlehrkraft gesteuert oder angeleitet) Bewegungskompetenzen Auswirkungen auf das Erleben des aktuellen Sportunterrichts haben. Es zeigt sich, dass befragte Schüler verhältnismäßig oft die Sportart Fußball als favorisierten Sportunterrichtsinhalt nennen.

„I: Was machst du denn besonders gerne in deinem Sportunterricht?
B: Ich spiele gerne Fußball.“ (B-5m12)

„B: Also ich wünsch' mir immer, dass wir am Ende Fußball spielen [...] immer Fußball [...] das macht Spaß.“ (A-7m15)

„I: Wenn du dir jetzt etwas für die nächste Sportstunde wünschen dürftest (...) was wäre das?
B: Fußball [...], weil das macht mir viel mehr Spaß eigentlich.“ (B-3m14)

„I: Was würdest du dir als Thema wünschen?
B: Lieblings war Fußball (...) das war schon cool.“ (E-4m17)

„I: Was machst du denn besonders gerne im Sportunterricht?
B: Fußball.“ (C-2m13)

Dass auffällig viele befragte Schüler Fußball als Lieblingssportart im Sportunterricht angeben, könnte darin begründet liegen, dass im Rahmen des syrischen Sportunterrichts die Jungen häufig eigenständig (manchmal auch von der Lehrkraft eingeleitet aber wenig gesteuert) Fußball gespielt haben und sich somit in dieser Sportart besonders sicher und wohl fühlen und diese dadurch den Befragten besonders viel Spaß bereitet, auch weil entsprechende Kompetenzen vorhanden sind.

„B: In Syrien [...] die meinten also, ihr spielt Fußball okay, also zwei Mannschaften (...) spielt Fußball.“ (E-2m16)

„B: Die Jungs haben dann (...) meistens immer Fußball gespielt.“ (D-3w17)

Hinzukommt, dass im Sportunterricht in Deutschland überdurchschnittlich oft Fußball gespielt und unterrichtet wird, sodass die befragten Schüler*innen auch die vorhandenen Kompetenzen gut und häufig anwenden können.

Überdies wird durch die Interviews deutlich, dass die subjektive Kalkulierbarkeit besonders durch Teamarbeit bzw. mit Hilfe von Mannschaftssportarten maximiert werden kann, da die Bewältigung der Aufgabe nicht nur auf einer Person lastet. Eine einzelne Person muss folglich nicht alle Bewegungsabläufe beherrschen, sondern die Bewältigung betrifft die gesamte Gruppe (in unterschiedlichem Umfang). Die Interviews legen nahe, dass die befragten Schüler*innen besonders aus diesem Grund Mannschaftssportarten favorisieren.

„B: Ähm mit Gruppenarbeit also ich finde gerne wie Themen, was mit Ball zu tun hat (...) wie Basketball oder Volleyball sind ja cool (...) man macht ja so in so einem Teamarbeit (...) man muss das nicht alles einzeln machen.“ (D-3w17)

„I: Fußball (...) Warum?“

B: Hm also, weil das ja so Spaß macht [...] ja Teamwork, das finde ich auch schön.“ (C-2m13)

Die befragten Schüler*innen heben hervor, dass sportunterrichtliche Teamarbeit sowohl die Freude und den Spaß als auch das Gefühl der Sicherheit maximiert.

Ergebniseinordnung

Die Ergebnisse dieser Kategorie stellen heraus, dass ein Großteil der Befragten aufgrund der Kriegs- und Fluchtsituation, der damit verbundenen Schulabstinenz (El-Mafaalani & Massumi, 2019; Gebken & Krüger, 2017) und des, der Befragung zufolge, niedrigeren Stellenwerts des Sportunterrichts keine, kaum oder andere sportliche sowie sportunterrichtliche Vorerfahrungen aufzuweisen haben, wodurch Annahmen sowie Ergebnisse von anderen Arbeiten bestätigt werden (Burrmann, 2017; Benn & Pfister, 2013; Lütgerodt & Sinning, 2020; Bartsch, 2021). Vermutungen, dass Kinder und Jugendliche mit Fluchtbiografie einen anderen Zugang zu Bewegung und Sport haben (Mutz & Müller, 2017; Frohn & Grimminger-Seidensticker, 2020) werden somit durch die Befunde der eigenen Studie bestätigt und konkretisiert. Trotz fehlenden oder anderen Vorerfahrungen zeigt sich, dass die Befragten ein grundlegendes Verständnis aufweisen, wie der deutsche Sportunterricht funktioniert bzw. abläuft. Dieses Ergebnis steht entgegen anfänglicher Annahmen, dass Schüler*innen mit Fluchtbiografie möglicherweise ein differentes Sportverständnis aufweisen (Benn & Pfister, 2013; Frohn & Grimminger-Seidensticker, 2020).

Überdies zeigen die Ergebnisse, dass ein Abgleich zwischen dem syrischen Sportunterricht sowie der damit verbundenen Sportsozialisation und dem Unbekannten (der deutsche Sportunterricht) stattfindet. So zeigt sich der Sportunterricht in Deutschland und die Inhalte dessen teils different zu jenem in Syrien, wodurch sich Abweichungen zu dem „vertrauten Bezugs-, Handlungs- und Orientierungsrahmen“ (Möhwald, 2019, S. 70) abzeichnen. Dies hat unter anderem zur Folge, dass der „vertraute Eigenraum“ (Möhwald, 2019, S. 70) – in der eigenen Studie der syrische Sportunterricht – hinterfragt wird. Dies hat wiederum zur Folge, dass „alles was außerhalb dessen liegt [...] zunächst different und unvertraut“ (Möhwald, 2019, S. 70) erscheint.

Trotz der Unbekanntheit vieler sportunterrichtlicher Inhalte, wird der deutsche Sportunterricht als echt und besser im Vergleich zum syrischen beschrieben. In diesem Zusammenhang schätzen die Befragten insbesondere die Strukturiertheit ebenso wie die Klarheit des deutschen Sportunterrichts, womit sie unwissentlich auf die Merkmale guten Unterrichts abheben (Hargasser & Kuhn, 2020; Meyer, 2017) und unterstreichen somit die Bedeutsamkeit jener.

Zudem stellen die Interviews heraus, dass bislang unbekannte Sportunterrichtsinhalte zu einem Gefühl von Unsicherheit, Irritation und Unwohlsein hervorrufen, was sich mit Befunden bestehender Arbeiten deckt (Benn & Pfister, 2013; Möhwald, 2019), die ebenfalls unterstreichen, dass das Unbekannte dann irritierend wirkt, wenn es „nicht in Bestehendes, in das Eigene, eingeordnet werden kann“ (Möhwald, 2019, S. 71).

Dass unbekannte Sportunterrichtsinhalte und demzufolge fehlende Kompetenzen negative Gefühle hervorrufen und die Ausführung solcher Sportunterrichtsinhalte als unangenehm, hemmend oder peinlich beschrieben werden, deckt sich zudem mit Ergebnissen anderer Studien, die zwar nicht explizit Schüler*innen mit Fluchtbiografie untersuchen, jedoch herausstellen, dass nicht ausgebildete oder nicht vorhandene sportspezifische Fähigkeiten das Erleben von Scham hervorrufen können (Kudling, 2017; Wiesche, 2017; Klinge & Wiesche, 2017). So werden die Ergebnisse bestätigt und zugleich mit Blick auf die Fluchtbiografie der Befragten der eigenen Studie erweitert, da diese flucht- und kriegsbedingt besonders häufig keine, kaum oder andere sportliche sowie

sportunterrichtliche Vorerfahrungen vorzuweisen haben und diese sich entsprechend auf das Verhalten sowie die Gefühle im Sportunterricht auswirken.

Kontrastierend zu den Gefühlen Unsicherheit, Irritation und Unwohlsein zeigen die Ergebnisse der eigenen Studie zum anderen auf, dass das Erleben von unbekanntem Sportunterrichtsinhalten positive Gefühle im Sinne von Interesse sowie Neugier wecken kann, was sich insbesondere anhand offener und aufgeschlossener Verhaltensweisen der Befragten abzeichnet. Folglich gibt es einen Zusammenhang zwischen Sportunterrichtsinhalten und den Gefühlen von Schüler*innen. Dieses Ergebnis deckt sich mit Ergebnissen aus anderen Studien, die sich nicht explizit auf Schüler*innen mit Fluchtbiografie beziehen und dennoch aufzeigen, dass es eine Verknüpfung zwischen der Motivation und dem Wohlergehen von Schüler*innen und den sportunterrichtlichen Inhalten gibt (Burrmann & Mutz, 2016).

Interessant ist ebenfalls, dass sich die präferierten Sportunterrichtsinhalte von Schüler*innen mit Fluchtbiografie kaum von jenen von Schüler*innen ohne Fluchtbiografie unterscheiden. Als besonders beliebt gelten Fußball, Volleyball sowie Basketball, wie es auch anhand der Studie des Deutschen Sportbundes ersichtlich wird (Gerlach et al., 2006). Jene Präferenzen sind oftmals auf sportliche Aktivitäten zurückzuführen, die in der Freizeit betrieben werden. So zeigen die Ergebnisse der eigenen Studie, dass eine außerschulische Sportbeteiligung von den Befragten als unterstützend und hilfreich wahrgenommen wird, da dort erlernte sportbezogene Kompetenzen auf den Sportunterricht übertragen werden können. Diese Ergebnisse decken sich mit jenen, die aufzeigen, dass Schüler*innen ohne Fluchtbiografie von außerschulischen Sportereferenzen im Sportunterricht profitieren, da diese Sicherheit vermitteln können und auch eine gewisse Übertragbarkeit möglich ist, (Krieger, Heemsoth & Wibowo, 2020). Durch diese Ergebnisse wird die Bedeutsamkeit von außerschulischen Sportangeboten für geflüchtete Schüler*innen unterstrichen und hebt die unterstützende Wirkung jener in Bezug auf den Sportunterricht hervor (Rulofs, 2009). Hierbei ist jedoch kritisch mitzudenken, dass Kinder und Jugendliche mit Fluchtbiografie zwar in ihrer Freizeit sportlich aktiv sind, jedoch deutlich

weniger in Sportvereinen sowie Schul-AGs vertreten sind als Kinder und Jugendliche ohne Fluchtbiografie (Gambaro et al., 2020), was sich ebenso mit anschlussfähigen Ergebnissen zu Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund deckt (Burrmann & Nobis, 2007; Fussen & Nobis, 2007; Mutz, 2009; Hoenemann et al., 2020). Die bereits älteren Studien über Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund ebenso wie jüngste Studien über Kinder und Jugendliche mit Fluchtbiografie zeigen deutlich auf, dass die Schwelle, Mitglied in einem Sportverein zu werden, fortwährend zu hoch ist.

Mitzudenken sind neben der Aktivität in einem Sportverein auch außerunterrichtliche Sportbeteiligung wie beispielsweise in Sport-AGs, die nachweislich die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchtbiografie fördert (Gambaro et al., 2020; Kindler et al., 2015). Darüber hinaus besteht auch in jener innerschulischen Beteiligung die Möglichkeit, fehlende Vorerfahrungen auszugleichen und von dem Erfahrungsaufbau im Sportunterricht zu profitieren. Doch auch hier zeigen Studien eine geringere Teilnahme von Schüler*innen mit Fluchtbiografie im Vergleich zu Schüler*innen ohne Fluchtbiografie (Gambaro et al., 2020), obwohl insbesondere schulinterne Sportangebote sowohl niederschwelliger als auch einfacher umsetzbar (Fahrwege, Kosten usw.) sind als vergleichsweise die Mitgliedschaft in einem Sportverein. Nicht zuletzt können jene Angebote auch den Aufbau von neuen Freundschaftsbeziehungen fördern; dies zählt ebenfalls als zentraler Aspekt einer erfolgreichen Integration (Gambaro et al., 2020) und wird ausgehend von den Befragten der eigenen Studie als zentral erachtet.

8.3 Begegnung auf Augenhöhe – über die Beziehung zur Sportlehrkraft

Die Bedeutsamkeit der Beziehung zur unterrichtenden Sportlehrkraft attestieren nahezu alle interviewten Schüler*innen. Besonders häufig wird die Begegnung auf Augenhöhe hervorgehoben, die sich insbesondere anhand einer wohlwollenden und unterstützenden Haltung ausgehend von der Sportlehrkraft zeigt.

Angstfreie Beziehung

Es zeichnet sich ab, dass die Beziehung zur Sportlehrkraft in Deutschland ausgesprochen positiv erlebt wird. Die Befragten führen insbesondere gewaltfreie Umgangsformen und Methoden, konkret keine Androhung oder Ausübung von physischer sowie psychischer Gewalt, als zentrale Begründung für eine positiv erlebte Beziehung zur Sportlehrkraft an. In Folge dessen erleben die Schüler*innen einen respektvollen und aner kennenden Umgang seitens der unterrichtenden Sportlehrkraft.

Das in Syrien erlebte hierarchische Lehrer*innen-Schüler*innen-Verhältnis wird in Deutschland aus Sicht der Interviewten insbesondere durch flache Hierarchien zwischen Sportlehrer*innen und Schüler*innen sowie durch Partizipation aufgebrochen.

„B: Man hat keine Angst vor den Lehrern man [...] kann mit denen so oft man möchte, nachfragen ähm man lacht dabei.“ (G-1w16)

Die Schülerin verweist in dieser Aussage darauf, dass die Umgangsformen der deutschen Sportlehrkräfte klar präferiert und überdies wertgeschätzt werden. Dies hängt vor allem damit zusammen, dass die Befragten im deutschen Sportunterricht keine Angst vor der unterrichtenden Sportlehrkraft haben und somit weniger Anspannung und mehr Sicherheit verspüren. Besonders wird die Möglichkeit des wiederholten Nachfragens unterstrichen, wodurch den befragten Schüler*innen ermöglicht wird, Unklarheiten anzusprechen und dadurch ihr Wissen über sportspezifische Inhalte zu erweitern; hierdurch wiederum kann die Sicherheit im Handeln erlangt oder maximiert werden. Für Schüler*innen mit Fluchtbiografie ist eine angstfreie Beziehung zur unterrichtenden Sportlehrkraft fundamental. So können Unklarheiten und Unverständnis verringert werden, wodurch sie dem Sportunterricht besser folgen können; dies führt wiederum vermutlich dazu, dass das Wohlbefinden gesteigert wird. Dadurch ist schließlich eine individuelle Förderung und Forderung der befragten Schüler*innen möglich.

Hilfsbereitschaft und Fehlerakzeptanz

Durchweg zeichnet sich in den Interviews ab, dass aus Sicht der befragten Schüler*innen die generelle Hilfsbereitschaft in diversen Unterrichtssituationen, die die unterrichtenden Sportlehrkräfte in Deutschland den Befragten entgegenbringen, von großer Bedeutung ist. Die von der Lehrkraft ausgehende Bereitschaft zur Hilfe und Unterstützung wirkt sich aus Sicht der Befragten positiv auf die Beziehung zu ihrer Sportlehrkraft aus, da sie dadurch einen gewissen Rückhalt erfahren. Hierdurch gewinnen die befragten Schüler*innen unter anderem ein Gefühl von Sicherheit.

Einhergehend mit der Hilfsbereitschaft zeigt sich, dass die befragten Schüler*innen eine gewisse Fehlerakzeptanz der Sportlehrkraft, wie beispielsweise bei fehlendem sportspezifischem Können, registrieren und dies als fördernd erleben.

„I: Und wie findest du denn deine Lehrerin?

B: Gut (...) Sie ist wirklich nett (...)

I: Warum findest du sie so nett? Erzähl mal

B: Sie schreit nicht, wenn ich eine Sache falsch mache (...) und sie, also wenn ich eine Sache nicht kann, dann hilft sie mir (...) das ist nett.“ (B-7w12)

„B: Der geht gut mit uns um ja (...) Er schreit auch nicht so oft.“ (B-13w16)

„B: Der ist cool [...] Hauptsache ist bei mir nicht schlimm, dass man bei ihm ein, zwei, drei oder vier Mal ähm also etwas falsch also durchführt (...) sondern der nimmt halt immer wie gesagt mit Humor.“ (B-4m14)

„I: Und wie findest du deinen Sportlehrer?

B: Gut (...) ja (...) der ist gut und auch nett (...) der hilft auch, wenn ich was nicht verstehe, das ist gut.“ (A-5m16)

„B: Was schön ist, ist zum Beispiel, dass der Lehrer auch (...) ähm (...) sozusagen, wenn man Fragen hat, der hilft immer dabei.“ (G-1w16)

Die Schüler*innen schätzen es besonders, dass Fehler keine Folgen – wie z. B. Schreien der Lehrkraft – nach sich ziehen und ein respekt- und verständnisvoller Umgang zwischen Sportlehrkräften und Schüler*innen vorherrscht. Sie heben dies u. a. deshalb hervor, weil sie in anderen Unterrichtsfächern bereits andere Erfahrungen gesammelt haben.

Anknüpfend an die handlungstheoretische Perspektive wirkt sich die Umwelt-determinante (Nitsch, 2004b), in der eigenen Studie die Sportlehrkraft, fördernd auf das positive Erleben der befragten Schüler*innen aus. Die positiven Reaktionen sowie der wertschätzende Umgang seitens der Sportlehrkraft (durch die

Fehlerakzeptanz, das Anbieten von Hilfe, die Möglichkeit, angstfrei nachfragen zu können) bestärken das positive Erleben im Sportunterricht. Aus Sicht der befragten Schüler*innen signalisieren die Sportlehrkräfte, dass Unklarheiten und/oder Unverständnis keine „hohe negative Konsequenzen“ (Nitsch, 2004b, S. 100) nach sich ziehen, wodurch der „psychische Streß“ (Nitsch, 2004b, S. 100) der Befragten vermutlich gering ist oder nicht existiert. Die Sportlehrkraft wirkt somit als extrinsischer Anreiz positiv auf die sportunterrichtlichen Handlungen der Befragten. Die Sportlehrkraft setzt anregende sowie positive Handlungsvoraussetzungen (Nitsch, 2004b) und fördert zudem die Wissensaneignung sowie die Wissenserweiterung der befragten Schüler*innen.

Positive Charaktereigenschaften

Des Weiteren verbinden viele befragte Schüler*innen mit der unterrichtenden Sportlehrkraft besonders positive Charaktereigenschaften¹⁸; dies verstärkt die Beziehung zur Sportlehrkraft positiv. Die Zuwendung zur Sportlehrkraft wird an verschiedenen Stellen implizit, aber auch explizit deutlich, indem die Schüler*innen die Lehrkraft mit anerkennenden Adjektiven – höflich, humorvoll, nett oder fair – beschreiben.

„B: Der ist (...) ich finde den sehr nett [...] ähm der macht halt coole Sachen mit uns und der erklärt auch tolle Sachen.“ (B-13w16)

„B: Ja, die ist nett (...) die ist richtig nett mit uns (...) Also zum Beispiel, wenn wir sagen, wir wollen Fußball spielen, dann sie hört uns zu (...) sie macht was wir dann wollen.“ (A-8m15)

„B: Ich finde den gut (...) Er ist nett (...) ich mag den.“ (A-1w15)

„B: Ganz nett höflich (...) ich finde den ganz nett ja [...], manche Sportlehrer und so weiter Lehrerin (...) sind so unhöflich (...) weil die dann böse sind (...) wenn wir die Aufgaben zum Beispiel nicht machen, dann (...) mach' fünf Liegestütze und so weiter, aber unser Lehrer ist nicht so.“ (B-2m14)

„B: Der ist auch nicht so streng (...) in der letzten Stunde hatten wir unnormal Spaß, wir haben viel gelacht und es war witzig ähm oder zum Beispiel ein Junge hat auf der Matte sowas ganz anderes gemacht, was uns zum Lachen gebracht hat oder so, aber da war der Lehrer dann nicht so streng und hat dann mitgelacht [...], das ist das schönste was es so gibt [...], wenn der Lehrer auch so ein bisschen auch manchmal mitmacht oder mitlacht oder so.“ (G-1w16)

¹⁸ Auch hier ist der Aspekt der möglichen sozialen Erwünschtheit mitzudenken.

Ein allgemein netter und gelassener Umgang, ausgehend von der Sportlehrkraft, wird mehrfach honoriert. Dieser hat wiederum eine motivierende Auswirkung auf das sportunterrichtliche Handeln der Befragten. Aus Schüler*innensicht wird ferner auch der Humor von Sportlehrkräften als besonders positiv vermerkt. Durch den Humor der Sportlehrkraft und das dadurch gemeinsame Lachen, exemplarisch verdeutlicht bei der Schülerin G-1w16, entsteht eine lockere und für die Schüler*innen besonders positive Unterrichts Atmosphäre, die mit wenig Anspannung verbunden ist.

Freundschaftliches Verhältnis

Über die humorvolle Beziehung hinaus wird zugleich von einigen befragten Schüler*innen das Verhältnis zu ihrer Sportlehrkraft als freundschaftliches wahrgenommen. Beides steht in Kontrast zu dem syrischen Schüler*innen-Lehrer*innen Verhältnis, das stark hierarchisch geprägt war. Die Interviews legen nahe, dass die Befragten die Beziehung zur deutschen Sportlehrkraft auf Augenhöhe erleben.

„B: Der hat immer so uns als Freunde genommen (...) alles war normal, deswegen waren wir auch besser (...) also, weil ich den mag, hab' ich alles immer besser gemacht (...) genau.“ (E-2m16)

„B: Ja, eigentlich könnte man den als Freund (lacht) ähm sehen.“ (F-1m11)

Aus Schüler*innensicht wirkt sich das als freundschaftlich wahrgenommene Verhältnis motivierend auf die Schüler*innen und ihre sportlichen Leistungen aus. Die „freundschaftliche“ Ebene zur Sportlehrkraft ist Ausdruck einer hierarchisch eher flachen Beziehung, welche durch Vertrauen und ein Gefühl des Miteinanders geprägt ist.

Aus handlungstheoretischer Perspektive wirkt sich das freundschaftlich gefärbte Beziehungsverhältnis zur Sportlehrkraft positiv auf das Erleben im Sportunterricht aus, weil jenes als extrinsischer Anreiz dient. Das freundschaftliche Verhältnis stellt somit einen hohen Anregungsgehalt für die Befragten dar (Nitsch, 2004b).

In den Interviews kristallisiert sich heraus, dass die befragten Schüler*innen eine freundschaftlich gefärbte soziale Beziehung zur Sportlehrkraft häufig vom

Alter der Lehrkraft abhängig machen. Ist die Lehrkraft jünger, so wird dieser unter anderem Nahbarkeit sowie Verständnis zugeschrieben. Dies könnte vor allem in einer geteilten Lebenswelt begründet sein.

„B: Das Wichtige ist, wir hatten einen jüngeren Lehrer (...) bekommen, der Referendar war (...) und der hat uns mal zugehört und hat uns andere Teams vorgeschlagen, die wir mögen sollen (...) das war schon cool (...) fand ich (...) Ich fand den echt gut (...) wer wir hatten auch mal andere Lehrer, die waren alt (...) aber ich feier' das, wenn wenn der Lehrer so jung ist (...) weil der versteht uns so mehr (...) der versteht uns besser ja genau.“ (E-4m15)

Bei dem jüngeren Sportlehrer handelt es sich wohl um einen Referendar, womit möglicherweise Flexibilität und mehr Schüler*innenorientierung einhergeht. Ebenso spricht der Schüler davon, dass er seine Sportlehrkraft „feiert“, was eine gewisse Art von Verherrlichung impliziert. Dadurch verleihen die befragten Schüler*innen der Sportlehrkraft nicht zuletzt auch die Anerkennung und Wertschätzung im Gegensatz zu der weniger schüler*innenorientierten Lehrkraft. Über das emphatische Verhalten der Sportlehrkraft wird außerdem die Möglichkeit eröffnet, sich mit dieser auf einer emotionalen Ebene in Verbindung zu setzen. Nahbar wird die unterrichtende Sportlehrkraft beispielsweise auch dadurch, dass diese sich zum Teil an sportlichen Aktivitäten im Sportunterricht beteiligt.

„I: Und hast du eine Sportlehrerin oder einen Sportlehrer?
B: Einen Sportlehrer habe ich
I: Und wie findest du den?
B: Der ist super [...], super toll ja
I: Warum? [...]
B: Der kann richtig Fußball spielen [...]
I: Also wir haben einmal Fußball gespielt mit dem und der war in meiner Mannschaft (...) der hat so viele Tore gemacht [...] Ja (...) so manchmal machen wir so happy hour (...) und dann der Lehrer [...] spielt mit uns ein bisschen.“ (E-3m16)

Der befragte Schüler E-3m16 äußert sich konkret über das Zusammenspiel am Ende einer Sportunterrichtsstunde, die sogenannte „happy hour“. Diese Beschreibung impliziert eine gewisse Art der Limitation mit Blick auf die Zeit sowie auf die Häufigkeit. Durch die Limitation wird dieser Teil der Unterrichtsstunde zu etwas Besonderem. Die Schüler*innen haben in dieser Phase die Möglichkeit, sich mit dem Sportlehrer, welcher professionell als Fußballspieler tätig war, zu messen; dies erscheint für den befragten Schüler besonders spannend

und aufregend. Dadurch, dass die Sportlehrkraft mit den Schüler*innen gemeinsam spielt, erleben die Befragten ihre Lehrkraft auf Augenhöhe. Älteren Lehrkräften hingegen werden Unnahbarkeit sowie Unverständnis zugeschrieben. Nicht geteilte Lebenswelten werden von den Befragten deutlich markiert.

„B: Es gibt so manchmal so tanzen nach ähm (...) tanzen wie die Lehrer das sagen [...], da mussten wir so nach der Lehrerin mit den Tüchern tanzen (...) und das fand ich dann nicht so schön. Mochten wir so gar nicht

I: Hättest du lieber getanzt, so wie du das wolltest?

B: Also die ganze Klasse, das zusammen wollte nicht so, denn die Lehrer (...) machen irgendwie (...) also keiner von uns aus der Klasse mag das. Ich auch nicht. Die Lehrer nehmen so immer so altmodische Lieder (...) die so langsam bewegen sind

I: Also es wär' cooler, wenn man mal so ein aktuelles Lied nimmt?

B: Ja (...) was so zum Beispiel die ganze Klasse möchte.“ (D-2w14)

Deutlich wird, dass aus Schüler*innensicht die Lehrkraft in dem exemplarisch aufgeführten Beispiel die Lebenswelt der zu unterrichtenden Schüler*innen nicht berücksichtigt. Aus Sicht der befragten Schülerin wird insbesondere die Auswahl der Tanzart sowie die Auswahl der Lieder kritisiert.

Dadurch, dass das Schulsystem und der Sportunterricht für die Befragten aufgrund der Fluchtbiografie zum Teil noch neu oder unbekannt sind, kann sich besonders der Aspekt der Nahbarkeit anregend auf das Handeln der befragten Schüler*innen auswirken, da sie dadurch möglicherweise ein Gefühl der Sicherheit vermittelt bekommen.

Gehör schenken

Darüber hinaus äußern die befragten Schüler*innen den Wunsch, dass die Lehrkräfte den Schüler*innen Gehör schenken und ihren Wünschen und Anregungen in Bezug auf die sportliche Unterrichtsgestaltung Relevanz beimessen sollten. Aus Schüler*innensicht ist die Berücksichtigung konkreter Bedürfnisse wichtig und trägt wesentlich zu einer positiven Bewertung der Sportlehrkraft sowie zu einer positiven Beziehung zu dieser bei.

„B: Die Lehrerin ist auch korrekt und nett (...) und wir sagen manchmal so, wir wollen Fußball spielen und dann sagte sie ja, wir machen zuerst mal zum Beispiel Volleyball spielen wir und danach spielen wir am Ende Fußball mit der ganzen Klasse.“ (A-7m16)

Der befragte Schüler beschreibt seine Sportlehrerin als „korrekt“, dies verdeutlicht, dass die Sportlehrkraft und ihre Handlungen erwartbar und abschätzbar

sind, wodurch die Handlungssicherheit der befragten Schüler*innen gefördert wird. Mit Blick darauf, dass für die befragten Schüler*innen sowohl das Schul- und Unterrichtssystem als auch konkret der Sportunterricht in Deutschland neu und unbekannt sind oder waren, stellen Abschätzbarkeit, Erwartbarkeit sowie Sicherheit zentrale Dimensionen dar, auch um Strukturen und Muster der unterrichtenden Sportlehrkraft und des Sportunterrichts allgemein zu erkennen. Zudem zeigt sich, dass die Sportlehrkraft den befragten Schüler*innen im Sportunterricht die Möglichkeit des Kompromisses einräumt, dies beinhaltet ein Mitspracherecht und eine gegenseitige Verständigung. Hierdurch fühlen sich die Befragten in ihren Wünschen und Erwartungen gesehen und ernst genommen. Deutlich wird dadurch, dass die befragten Schüler*innen am Sportunterricht teilhaben statt teilnehmen; dies wird durch die unterrichtende Sportlehrkraft gesteuert und wirkt sich positiv auf die Beziehung zu dieser aus. Dadurch wird das Gefühl verstärkt, ein gleich- und vollwertiges Mitglied des Sportunterrichts und der Klassengemeinschaft zu sein. Mit Blick auf die Fluchtbiografie und darauf, dass sich die befragten Schüler*innen möglicherweise anders fühlen als die anderen Schüler*innen (weil sie beispielsweise Strukturen, Abläufe, Sportarten usw. nicht kennen oder auch anders kennen), ist dieses Gefühl essenziell für das Wohlbefinden im Sportunterricht. Besonders im Hinblick auf die hierarchischen Beziehungsstrukturen des syrischen Schulsystems und Sportunterrichts wird diese anerkennende und respektvolle Beziehung zur deutschen Sportlehrkraft von vielen Befragten offensichtlich als wichtig erachtet und wertgeschätzt.

Die positiv erlebten Eigenschaften der Sportlehrkräfte und die darauf aufbauende positive Beziehung zu dieser regen viele befragte Schüler*innen im Sinne der sogenannten Aufforderungsstruktur an und erhöhen somit den Anregungsgehalt der Handlungsbedingungen (Nitsch, 2004b), wodurch gleichzeitig die Motivation der befragten Schüler*innen im Sportunterricht gesteigert wird.

Favorisierte Lehrkraft

Des Weiteren wird die positive Beziehung zur Sportlehrkraft durch die Benennung als „Lieblingslehrkraft“ pointiert.

„B: Ich finde, die ist nett, die ist auch [...] meine Lieblingslehrerin halt.“ (A-7m16)

„B: Der ist eigentlich mein Lieblingslehrer aus der Schule (...) weil bei dem muss man sich nicht immer melden und eigentlich egal, was man macht, bleibt der ja komplett ruhig [...] Ja der ist einfach nur total nett und wenn man etwas Besonderes will, besonderes Thema (...) dann macht der das auch und versteht es.“ (F-1m11)

Dass die befragten Schüler*innen ihre Sportlehrkraft als Lieblingslehrkraft bezeichnen, zeigt, dass diese vor allem im Vergleich zu anderen Lehrkräften positiv heraussticht, als besser bewertet wird und von den Befragten bevorzugt wird. Die Bezeichnung könnte durch das Vertrauensverhältnis zwischen den befragten Schüler*innen und der unterrichtenden Sportlehrkraft begründet sein, was mit positiven Gefühlen verbunden ist. Dies wird exemplarisch anhand des Beispiels des Schülers F-1m11 unterstrichen, da dieser ein ruhiges und konstantes Verhalten der Sportlehrkraft hervorhebt, dieses wertschätzt und als Begründung für die Benennung als Lieblingslehrkraft anführt. Das konstante Verhalten der Sportlehrkraft beinhaltet ferner auch die Kalkulierbarkeit dieser. Mit Blick auf die Fluchtbiografie der befragten Schüler*innen sind Kalkulierbarkeit, Transparenz sowie Erwartbarkeit essenziell, um sich mit noch unbekanntem oder neuen Strukturen oder Ordnungen zurechtzufinden. Eine Einschätzung sowie Einordnung von leitenden Personen, in der eigenen Studie die Sportlehrkräfte, durch die Schüler*innen wird durch Kalkulierbarkeit vereinfacht.

Des Weiteren wird die Benennung als Lieblingslehrkraft unter anderem mit den Freiheiten, die die Sportlehrkraft einräumt (bzw. einräumen kann), begründet.

Aus handlungstheoretischer Sicht werden eingeräumte Freiheiten im Sportunterricht insbesondere positiv erlebt, weil dies die Intentionalität und somit auch die sogenannte Willentlichkeit der Schüler*innen verstärkt (Nitsch, 2004b). Dadurch erleben Schüler*innen Handlungsautonomie (Nitsch, 2004b), d. h., dass sie zum Teil selbst über Handlungen und Inhalte im Sportunterricht bestimmen beziehungsweise mitbestimmen können. Die Interviews legen nahe, wie wichtig eine gewisse Selbstbestimmung (Nitsch, 2004b) aus Sicht der befragten Schüler*innen ist, um den Unterricht und die Beziehung zur unterrichtenden Sportlehrkraft positiv zu erleben.

Überdies wird ebenso das sportliche Können der unterrichtenden Sportlehrkräfte mehrfach hervorgehoben, welches sich aus Sicht der befragten Schüler*innen motivierend auswirkt, wie es sich exemplarisch an den nachfolgenden Beispielen zeigt:

„B: Mein Lehrer ist auch ähm (...) korrekt also ich mag den unnormal

I: Ja?

B: Ja (...) der war auch im Fußballverein (...) zweite Liga war der oder so

I: Also der spielt gut Fußball?

B: Ja genau, deswegen mag ich den auch

I: Okay (...) und was genau magst du noch an deinem Lehrer?

B: Der ist korrekt (...) der war immer korrekt zu uns.“ (E-2m16)

„B: Ja, sie weiß, was sie macht (...) also (...) sie weiß genau, was sie macht [...], sie zeigt Übungen [...], so richtige Übungen und [...] weil manche Lehrer sind halt (...) nicht so [...], aber [...] meine Lehrerin ist (...) ich find die cool halt (...) die kann (...) gut trainieren.“ (E-5m13)

Die befragten Schüler heben das ausgeprägte Können der Sportlehrkräfte hervor, wie beispielsweise das eines Lehrers, der in der Vergangenheit professionell Fußball gespielt hat, oder das einer Lehrerin, die besonders gute Trainingsformen vermittelt. Die unterrichtenden Sportlehrkräfte stellen aus Sicht der befragten Schüler somit eine Vorbildfunktion dar. Dass die Sportlehrkraft als Vorbild dient, wird größtenteils von Schülern weniger von Schülerinnen angeführt. Die befragten Schüler können sich vermutlich im Gegensatz zu den befragten Schülerinnen eher mit ihrer unterrichtenden Sportlehrkraft identifizieren. Die explizite Benennung der Sportlehrkraft als Vorbild könnte durch die Zielgröße begründet sein, worauf besonders die befragten Schüler hinarbeiten möchten. Sportlichkeit stellt einen Leitwert für Jungen dar. Dass Fußball für viele Befragte einen hohen Stellenwert einnimmt, zeigt sich exemplarisch am nachfolgenden Beispiel eines Schülers:

„B: Also wir sind ja halt von Syrien dann nach Türkei (...) da hab' da hat mein Vater sehr viel über Fußball erzählt, zum Beispiel Fußball (...) ähm ist halt sehr gute Sportart (...) da hab' ich ähm überlegt, dass ich das auch spiele (...) da hab' ich das halt trainiert, da mit meinem Bruder (...) haben wir auch viel trainiert und dann sind wir halt nach Deutschland geflogen.“ (C-2m13)

Deutlich wird, dass der befragte Schüler enorm viel Erwartung in die Sportart Fußball legt, was dadurch begründet sein könnte, dass der Vater dem Fußball hohe Bedeutung zuschreibt. Dies wiederum ist vermutlich darauf zurückzuführen

ren, dass Fußball allgemein einen hohen Stellenwert einnimmt und professionelle Fußballspieler*innen als Vorbild gesehen werden, da sie gewisse Privilegien genießen und sich mehr leisten können. Mit Blick auf die Fluchtbiografie und die möglicherweise damit verbundene Perspektivlosigkeit wird diesen Aspekten eine große Relevanz zugeschrieben. Hinzukommt, dass Fußball in vielen Ländern, so auch in Syrien, Nationalsport ist und dementsprechend einen hohen Stellenwert hat.

Keine Begegnung auf Augenhöhe – negative Beziehungsstruktur

Negative Aspekte über die Beziehungen zu der unterrichtenden Sportlehrkraft zeigen sich in den Interviews weniger, werden aber dennoch erwähnt.

Die Interviews verdeutlichen, dass insbesondere befragte Schüler das Bevorzugen von bestimmten Schüler*innen und das damit einhergehende Vernachlässigen von anderen Schüler*innen erleben; dies beeinflusst die Beziehung zur unterrichtenden Sportlehrkraft negativ.

Die Schüler berichten von fehlender Berücksichtigung seitens der Lehrkraft beispielsweise bei bestimmten Interessen oder in Form von nicht gesehener und honorierter Anstrengungsbereitschaft bzw. vollbrachter Leistungen.

Aus handlungstheoretischer Perspektive steigt die Motivation, wenn ein „Erfolg maximal ‚honoriert‘ wird“ (Nitsch, 2004b, S. 100) und entsprechend schwindet die Motivation, wenn Erfolge, Anstrengungsbereitschaft sowie Bemühungen nicht honoriert werden, wie es in den nachfolgenden Beispielen deutlich wird.

Dass individuelle Anstrengungsbereitschaft von unterrichtenden Sportlehrkräften nicht gesehen wird, akzentuiert das Gefühl der Ungerechtigkeit sowie das Gefühl der fehlenden Anerkennung.

„B: Na gut (...) also [...] nicht gerade freundlich [...] Sie ist freundlich gegenüber den einen gegenüber den anderen nicht also [...], sie hat sozusagen irgendwie solche Lieblingsschülerinnen nur Schülerinnen (...) und dann gibt es zum Beispiel solche Leute wie mich (...) oder wie meine Freunde, die sind dann außen vor.“ (C-1m13)

„B: Wenn ähm (...) wenn ich halt ein bisschen unfair eingeschätzt werde (...) mag ich das nicht
I: Von der Note her meinst du?
B: Genau, genau und auch vor allem [...] wenn man versucht, sein Bestes zu geben und (...) und trotzdem wird das halt nicht vom Lehrer berücksichtigt.“ (B-11m19)

Das exemplarische Zitat von Schüler C-1m13 zeigt, dass aus Sicht des befragten Schülers die unterrichtende Sportlehrkraft bestimmte Schüler ausgrenzt und somit zugleich absondert. Aus Sicht der Befragten nimmt die unterrichtende Sportlehrkraft eine Kategorisierung von Schüler*innen vor. Diese Kategorisierung seitens der Sportlehrkraft könnte das möglicherweise bestehende Gefühl des Andersseins und der Ausgrenzung, welches häufig aufgrund der Fluchtbiografie besteht, zusätzlich negativ verstärken.

Mit Blick auf den handlungstheoretischen Rahmen können jene negativ erlebten Situationen abgespeichert und in zukünftigen Situationen als eine Art Schablone aufgelegt werden, wodurch nachfolgende Situationsdefinitionen entsprechend beeinflusst werden (Nitsch, 2004b).

Darüber hinaus berichten befragte Schüler*innen von schwer lesbaren Stimmungen ihrer Sportlehrkraft, die durch Launenhaftigkeit ausgelöst werden. Aus Schüler*innensicht fehlen Sinnhaftigkeit sowie Transparenz bezogen auf die Handlungen sowie Reaktionen der Sportlehrkraft, wodurch vor allem die Nachvollziehbarkeit stark eingeschränkt ist.

„B: Also manchmal ist der zu uns [...] frech, weil der (...) zum einem mal (...) war ich neben meinem Freund, der hat [...] einmal die Maske ein bisschen runter gemacht, damit der Wasser trinkt (...) und dann hat der direkt die Wasserflasche weggeworfen (...) und das auf die anderen gesprüht (...) Ja und dann haben die Ärger bekommen (...) und kein Grund (...) weil das darf man ja machen, die hatten auch Abstand [...] Manchmal sind wir laut, also an diesem Tag waren wir nicht laut (...) wir waren normal (...) brav (...) und da war er wütend, aber (...) ich weiß nicht, wann er wütend ist [...], also manchmal ist der nett, manchmal nicht (...) ich kann nicht genau sagen, wann wann genau also warum.“ (B-3m14)

Deutlich wird, dass sich die fehlende Nachvollziehbarkeit der Handlungen seitens der Sportlehrkraft negativ auf die Beziehung zwischen den befragten Schüler*innen und der unterrichtenden Sportlehrkraft auswirkt. Verschärfend kommt hinzu, dass für die Befragten aufgrund der Fluchtbiografie vieles neu ist, auch die Sportlehrkräfte und das Verhalten dieser. Das Verhalten der

exemplarisch aufgeführten Sportlehrkraft könnte Unsicherheiten und/oder Irritationen hervorrufen oder sogar verstärken.

Ergebniseinordnung

Freundschaftliches Verhältnis zur Sportlehrkraft

Ausgehend von Studien, die die Sportlehrer*innenperspektive auf Schüler*innen mit Fluchtbiografie in den Blick nehmen und herausstellen, dass Sportlehrkräfte diese Schüler*innen häufig als Andere konstruieren und aufgrund postkolonialen Gedankengutes mit teils übermäßiger Strenge entgegentreten (Bartsch, 2020; Bartsch, Hartmann-Tews, Wagner & Rulofs, 2019), war zu vermuten, dass die befragten Schüler*innen der eigenen Studie ihre Sportlehrkräfte tendenziell negativ, übermäßig streng sowie weniger zugewandt erleben. Jene Annahmen wurden jedoch mittels der eigenen Befunde größtenteils nicht bestätigt. Die sich hier abzeichnende Lücke zwischen der Schüler*innen- und der Lehrer*innenperspektive unterstreicht nicht zuletzt die Bedeutsamkeit der dezidierten Erforschung spezifischer Akteur*innengruppen im Sportunterricht (Miethling & Krieger, 2004; Krieger, Heemsoth & Wibowo, 2020; Theis, 2010).

Entgegen der aufgeführten Studien über die Sportlehrer*innenperspektive attestieren die Befragten der eigenen Studie ihrer unterrichtenden Sportlehrkraft Offenheit als auch Hilfsbereitschaft. Damit knüpfen die eigenen Ergebnisse jedoch an jene von Wojnar (2014) an, die ausweist, dass Sportlehrkräfte kultureller Heterogenität gegenüber offen eingestellt sind.

Darüber hinaus zeigt die eigene Studie auf, dass die Befragten das Verhältnis zu ihrer Sportlehrkraft überwiegend als freundschaftlich, wenig angespannt und respektvoll beschreiben. Dieser eigene Befund wird von Studien untermauert, die betonen, dass Schüler*innen mit Fluchtbiografie ihre Lehrkräfte – dementsprechend auch ihre Sportlehrkräfte – häufig als Vertrauenspersonen wahrnehmen, die ihnen wichtige soziale sowie emotionale Unterstützung bieten können (Adam & Inal, 2013; Metzner, Zimmer, Wolkwitz, Wlodarczyk, Wichmann & Pawils, 2018).

Dass die Befragten der eigenen Studie ihre unterrichtende Sportlehrkraft positiv bewerten und mit jener vor allem aufgrund von engagiertem Verhalten zufrieden sind, untermauern zahlreiche Studien zur Schüler*innenperspektive, die zwar nicht explizit Schüler*innen mit Fluchtbiografie in den Blick nehmen, jedoch ebenfalls sowohl positive Bewertungen von Sportlehrkräften als auch die Zufriedenheit mit jenen zutage bringen (Hargasser & Kuhn, 2020; Meier & Ruin, 2018, Altenberger et al., 2005; Gerlach et al., 2006; Hummel et al., 2006).

Individuelle Förderung sowie gleichberechtigte Teilhabe

Die Ergebnisse der eigenen Studie legen außerdem nahe, dass die Sportlehrkräfte aus Sicht der Befragten vor allem bei fluchtspezifischen Herausforderungen unterstützend wirken. So erhalten die Befragten beispielsweise bei sprachlichen Schwierigkeiten zusätzliche Hilfsangebote und wirksame Unterstützung wie das Angebot des unlimitierten Nachfragens. Indem Sportlehrkräfte die fluchtspezifische Herausforderung anerkennen und diese beispielsweise mittels spezifischer Unterstützungsmaßnahmen berücksichtigen, fühlen sich die befragten Schüler*innen der eigenen Studie individuell gefördert und ausreichend unterstützt. Durch diese Befunde wird insbesondere die Bedeutsamkeit von individueller Förderung deutlich, die unter anderem bereits von Loser (1980) herausgestellt worden ist. Darüber hinaus zeigt die eigene Studie auf, dass die Forderung nach gleichberechtigter Teilhabe (BAMF, 2018) seitens der unterrichtenden Sportlehrkräfte ernst genommen und größtenteils umgesetzt wird; dies hat sich nicht zuletzt für den schulischen Erfolg als essenziell erwiesen.

Konträr zu den eigenen Ergebnissen stehen allerdings jene von Wojnar (2014), die zum Vorschein bringen, dass Sportlehrkräfte durch das Prinzip der Gleichbehandlung spezifische Herausforderungen, die sich durch kulturelle sowie ethnische Heterogenität ergeben, teils ignorieren und dadurch angemessene Unterstützung verfehlen.

Angemessene Unterstützung gepaart mit dem Gefühl der Akzeptanz und Anerkennung sind, so verdeutlicht es das Datenmaterial der eigenen Studie, grundlegend für ein generelles positives Gefühl ebenso wie für eine motivierte Haltung von Schüler*innen mit Fluchtbiografie im Sportunterricht. Dies knüpft

an bestehende Studien an, in denen ersichtlich wird, dass Schüler*innen mit Fluchtbiografie, die sich von ihrer unterrichtenden (Sport-)Lehrkraft unterstützt und akzeptiert fühlen, ein stärkeres Zugehörigkeitsgefühl zur Lerngruppe verspüren, was sich wiederum positiv auf das Selbstbewusstsein sowie die Lernmotivation jener Schüler*innen auswirken kann (Gambaro et al., 2020; Kia-Keating & Ellis, 2007). Die eigenen Befunde werden zusätzlich von jenen von Osterman (2000) untermauert, die zwar nicht explizit Schüler*innen mit Fluchtbiografie in den Blick nimmt, jedoch ebenfalls die positive Auswirkung von dem Gefühl der Zugehörigkeit als auch das der Anerkennung auf die Lernmotivation herausstellt. So beweisen sowohl die eigenen Ergebnisse als auch die der anderen Studien, dass es einen Zusammenhang zwischen dem Lehrer*innenverhalten und dem Erleben von Schüler*innen gibt (Miethling, 1977; Müller-Wolf & Miethling, 1986).

Präferenz von Alter und Geschlecht gegenüber der Sportlehrkraft

Vor dem Hintergrund, dass Studien zur Sportlehrer*innenperspektive offenlegen, dass Sportlehrerinnen geflüchteten Schüler*innen sowie allgemein Heterogenitätsdimensionen gegenüber positiver eingestellt sind als Sportlehrer (Columna, Foley & Lytle, 2010; Bešić, Paleczek & Gasteiger-Klicpera, 2020; Bartsch et al., 2019; Frohn & Grimminger-Seidensticker, 2020) war zu vermuten, dass sich dies im Erleben der geflüchteten Schüler*innen der eigenen Studie widerspiegelt. Die eigenen Interviews stellen jedoch vielmehr heraus, dass die Befragten keine geschlechtliche Präferenz gegenüber ihrer unterrichtenden Sportlehrkraft äußern, was auch aus den Ergebnissen von Theis (2010) hervorgeht. So stehen die eigenen Befunde konträr zu jenen, die herausstellen, dass Schüler zum Teil weibliche Sportlehrkräfte herabsetzen sowie negativer bewerten als männliche Sportlehrkräfte (Gerlach et al., 2006, S. 147; Firley-Lorenz, 2004).

Ungeachtet dessen präferieren die Befragten der eigenen Studie jüngere Sportlehrkräfte, was somit an Studien anknüpft, die zwar nicht explizit Schüler*innen mit Fluchtbiografie in den Blick nehmen, jedoch ebenso herausstellen, dass jüngere Sportlehrkräfte bevorzugt werden, wodurch sich das Alter als

zentral für die Bewertung von Sportlehrkräften erweist (Gerlach et al., 2006; Theis, 2010).

Fehlende Anerkennung seitens der Sportlehrkraft

Neben den überwiegend positiven Bewertungen der Sportlehrkräfte berichten die Befragten der eigenen Studie jedoch auch über negativ erlebte Situationen mit der unterrichtenden Sportlehrkraft. So verweisen befragte Schüler*innen vor allem darauf, dass sie sich in ihren sportlichen Leistungen und der damit verbundenen Anstrengungsbereitschaft nicht ausreichend anerkannt und berücksichtigt fühlen. Diese eigenen Befunde decken sich mit jenen von Miethling und Krieger (2004), die ebenfalls das Erleben von Ungerechtigkeit unter anderem im Hinblick auf die Leistungsbewertung sowie auf die Ungleichbehandlung im Vergleich zu Mitschüler*innen herausstellen. Miethling und Krieger erforschen zwar nicht explizit Schüler*innen mit Fluchtbiografie, die Ergebnisse stellen sich jedoch angesichts der Gemeinsamkeiten als anschlussfähig heraus. Interessant erscheinen dahingehend auch Studien, die darauf verweisen, dass durch anhaltend fehlende Berücksichtigung oder Anerkennung von Leistungen bzw. Anstrengungsbereitschaft sowohl das Selbstwertgefühl als auch das Selbstkonzept von Schüler*innen fortwährend negativ beeinflusst werden können (Miethling & Krieger, 2004; Brehm & Voitländer, 2001).

Überforderung seitens der Sportlehrkräfte

Mit Blick auf Studien zu der Sportlehrer*innenperspektive fällt auf, dass diese die zunehmende Heterogenität der Schüler*innenschaft als überfordernd sowie belastend wahrnehmen (Weber, 2003; Grimminger, 2009; Mutz & Müller, 2017). Dies spiegelt sich zum Teil in den eigenen Ergebnissen wider und könnte die in der eigenen Studie herauskristallisierte fehlende Anerkennung von sportlichen Leistungen und Anstrengungsbereitschaft ausgehend von der Sportlehrkraft erklären. Daran schließen sich auch die empirischen Befunde von Bartsch (2021) an, in denen deutlich wird, dass Sportlehrkräfte geflüchteten Schüler*innen gegenüber teils negativ eingestellt sind und sich ihnen gegenüber entsprechend verhalten. (S. 57f.).

8.4 Sprachfördernde Maßnahmen der Sportlehrkraft

Im Hinblick darauf, wie die befragten Schüler*innen ihren Sportunterricht erleben, nehmen verständnisfördernde Maßnahmen der unterrichtenden Sportlehrkraft einen zentralen Stellenwert ein – vor allem in Anbetracht der häufig auftretenden sprachlichen Herausforderung der Schüler*innen aufgrund der Fluchtbiografie.

Die Interviews legen nahe, dass ausgehend von der unterrichtenden Sportlehrkraft die sprachliche Verständlichkeit von Erklärungen und Anweisungen, wiederholende und weiterführende Erklärungen sowie das Ermöglichen von Verständnisfragen seitens der befragten Schüler*innen als besonders hilfreich, unterstützend, fördernd sowie essenziell erlebt werden, um am Sportunterricht teilhaben zu können. Diese verständnisfördernden Maßnahmen seitens der Sportlehrkraft fördern zum einen die Bewältigung der sportunterrichtlichen Aufgaben und zum anderen den Abbau von sprachlichen Barrieren sowie die Förderung von sportspezifischer Fachsprache.

„I: Okay und magst du deinen Sportlehrer?

B: Ja

I: Was findest du gut?

B: Er ist immer nett (...) und ich verstehe ihn auch.“ (A-6m15)

„B: Ich mag meinen Sportlehrer sehr (...) so der ist echt sehr (...) sehr gut im (...) Sport und erklärt uns alles sehr schön.“ (E-6m13)

„B: Also meine Lehrerin ist sehr, sehr gut (...) ja ähm sie ist sehr (...) nett (...) und sie ist auch sehr (...) also sie erklärt uns alles sehr gut.“ (E-3m15)

„I: Wie findest du den?

B: Ich finde den gut

I: Warum? Was ist denn gut an ihm?

B: Man kann ihn verstehen und man kann sich mit ihm unterhalten und ich weiß, was ich da machen muss.“ (A-2w15)

„I: Und du hast ja einen Sportlehrer (...) wie findest du den?

B: Gut (...) gut

I: Warum? Erzähl mal

B: Weil der gut erklärt, also mir erklärt und (...) und er ist sehr ruhig und man kann mit ihm reden.“ (A-4m16)

„B: Wenn man was nicht versteht, wiederholt er [...], der ist echt gut (...) der erklärt halt gut, der erklärt auch mehrere Male und wenn man immer noch Fragen hat, erklärt der wieder.“ (G-1w16)

„I: Okay also du verstehst alles?

B: Also, wenn es irgendwelche Begriffe gibt, die man nicht versteht, erklärt das jemand oder auch der Lehrer selber (...) also die erklären dann die Regeln und wie das funktioniert.“ (H-1m15)

„B: Also die haben so [...] Spiele genannt (...) und dann hat der Lehrer halt ständig gefragt, halt am Anfang [...] hat sie ständig gefragt ähm ähm, ob das Spiel jemand erklären kann (...) wenn sich keiner gemeldet hat, dann hat sie erklärt und dann hab' ich das alles verstanden.“ (F-1m11)

Aus Sicht der befragten Schüler*innen ermöglicht die unterrichtende Sportlehrkraft sowohl einen Austausch über Unterrichtsinhalte, indem auch Raum für Nachfragen bei Unklarheiten, beispielsweise durch sprachliche Herausforderungen, eingeräumt wird. Konkretisiert wird das Nachfragen dadurch, dass die unterrichtende Sportlehrkraft den befragten Schüler*innen gewährt, nahezu unlimitiert Fragen stellen zu können. Dies könnte darin begründet sein, dass die unterrichtende Lehrkraft empathisch ist und mögliche fluchtspezifische Schwierigkeiten anerkennt, mit denen auch Verständnisprobleme durch sprachliche Hürden einhergehen. Die befragten Schüler*innen honorieren die unterstützenden Maßnahmen der Sportlehrkraft.

Mit Blick auf die handlungstheoretische Perspektive sind sportunterrichtliche Situationen aufgrund der sprachlichen Barrieren schwer verständlich und dadurch zugleich schlecht kalkulierbar. Durch spezifische Maßnahmen der Sportlehrkraft wird das Verständnis der befragten Schüler*innen gefördert. Dadurch steigt zunehmend das sprachliche Verständnis, wodurch sportunterrichtliche Handlungen besser kalkulierbar werden (Nitsch, 2004b).

Darüber hinaus werden aus Sicht der befragten Schüler*innen wiederholende Erklärungen seitens der Sportlehrkraft besonders positiv hervorgehoben. Beim Nachfragen müssen die befragten Schüler*innen selbst aktiv werden und Fragen formulieren, bei wiederholenden Erklärungen wird dagegen die unterrichtende Sportlehrkraft aktiv und erklärt auf verschiedene Weise mehrfach. Aus Schüler*innensicht wird dies insbesondere dann relevant, wenn Inhalte, Aufgaben oder Erklärungen nicht beim ersten Mal oder auch darüber hinaus nicht verstanden werden. Neben den wiederholenden Erklärungen als solche werden auch Verständnisfragen ausgehend von der Sportlehrkraft akzentuiert und als verständnisfördernd erlebt. Auch hier wird die unterrichtende Sportlehrkraft

aktiv und fragt nach, ob Inhalte wirklich verstanden worden sind. Die Schüler*innen erleben die Möglichkeit des unlimitierten Nachfragens, Verständnisnachfragen sowie wiederholende Erklärungen zielführend für die Aufgabenbewältigung im Sportunterricht.

Zudem nehmen die befragten Schüler*innen die Erklärungen der Sportlehrkraft als theoretisch fundiert wahr, was die bereits thematisierte Ernsthaftigkeit des deutschen Sportunterrichts verstärkt bzw. zusätzlich unterstreicht. Bewegungsausführung sowie Hintergrundinformationen werden dadurch verständlich und nachvollziehbar, wodurch die Umsetzung von Bewegungen oder Aufgaben überhaupt erst möglich oder zumindest erleichtert wird.

„B: Ja die erklären uns halt alles ähm [...], die erklären das gut, wie es mit Muskeln und wie man das richtig macht und ähm und warum ist das gut ähm ja.“ (B-3m14)

Aus Schüler*innensicht fördern überdies vor allem Bewegungsdemonstrationen seitens der Sportlehrkraft das Verständnis im Sportunterricht. Durch Bewegungsdemonstrationen rückt die Sprache zunächst in den Hintergrund, da das Verständnis über die Demonstration geschaffen wird. Die befragten Schüler*innen haben dadurch die Möglichkeit, auch ohne sprachliche Kenntnisse oder mit nur wenig sprachlichen Kenntnissen (die zum Teil aufgrund der Fluchtbiografie nicht ausreichend sind), Aufgaben im Sportunterricht verstehen und umsetzen zu können. Die Maßnahmen der Sportlehrkräfte wirken sich entsprechend positiv auf die Partizipation der befragten Schüler*innen aus. Darüber hinaus können die sprachliche Kompetenz einerseits sowie das sportspezifische Wissen andererseits erweitert werden.

„B: (lacht) Also manchmal, wenn der nur erklärt also so mündlich, wenn er nur erklärt, dann kann es sein, dass ich manchmal nicht verstehe, aber oft ist halt so die Lehrerin ähm oder der Lehrer steht dann auf und zeigt das auch einmal.“ (G-1w16)

„I: Verstehst du ihn bei den Erklärungen auch immer?
B: Ja, also ich verstehe nicht alles, aber wenn wir einen Probelauf machen, dann sehe ich das und verstehe das auch.“ (A-3m15)

„B: Ja, also manchmal sagt der, setzt dich eine Runde auf die Bank (...) die anderen machen eine Runde und dann guckst du zu (...) und dann (...) also wenn ich ein Spiel nicht kenne, dann melde ich mich und dann sagst du wie was ist das für ein Spiel oder wie geht dieses Spiel.“ (H-1m15)

Aus Sicht der befragten Schüler*innen sind sprachliche Inhalte im Sportunterricht für sie oftmals unverständlich. Die Befragten markieren jedoch, dass selbst gravierende Verständnisprobleme mittels der Kombination von sprachlichen Erklärungen und physischen Demonstrationen zu der Minimierung oder sogar Überwindung sprachlicher Barrieren führen können.

Von handlungstheoretischem Standpunkt aus betrachtet ermöglicht die soziale Umwelt, in diesem Fall die Sportlehrkraft, mittels bewusst eingesetzter unterstützender sowie verständnisfördernder Maßnahmen, dass die befragten Schüler*innen die sportspezifischen Aufgaben verstehen und durchführen können sowie ihr Wissen, ihre Kompetenzen und ihr bisheriges Repertoire an Erfahrungen aktualisieren beziehungsweise erweitern (Quinten, 1994) und darüber hinaus am Sportunterricht teilhaben können. Die Sportlehrkräfte tragen somit durch ihre unterstützenden Handlungen zur Erschließung der Situationen bei; dies kann zukünftige Situationen und Situationsdefinitionen entsprechend produktiv beeinflussen.

Ergebniseinordnung

Die Ergebnisse der eigenen Studie haben zutage gebracht, dass die Befragten dem Sportunterricht aufgrund seiner Körperlichkeit im Vergleich zu anderen Unterrichtsfächern eine nachrangige Bedeutung von Sprache und Schrift bescheinigen; hierdurch werden Befunde anderer Studien unterstrichen, die dies ebenso herausgestellt haben (van de Sand, 2020; Drexel, 1975; Kleindienst-Cachay et al., 2012).

Ungeachtet dessen erachten die Befragten der eigenen Studie das Erlernen der deutschen Sprache und ganz konkret auch der sportspezifischen Sprache als essenziell, um im Sportunterricht Anweisungen und Erklärungen verstehen und Aufgaben umsetzen zu können; dies untermauert ebenso die Befunde verschiedener Studien (Bartsch, 2020; van de Sand, 2020). Das Erlernen der deutschen Bildungs- und Fachsprache ist nicht zuletzt ein zentrales Ziel von Schule und somit auch von Sportunterricht, da diese zum einen den Zugang zu Bildung ermöglicht und zum anderen als Schlüssel von Integrationsprozessen verstanden wird (BAMF, 2018; Bartsch, 2020).

Obwohl die Befragten dem Sportunterricht hinsichtlich seiner Körperlichkeit weniger Bedeutung von Sprache attestieren, bescheinigen sie ihm zugleich genau deshalb besonderes Potenzial, mittels nonverbaler Kommunikation Verständnis zu schaffen. Dass der Sportunterricht aus den genannten Gründen der Körperlichkeit Potenziale der Sprachförderung und dem damit verbundenen Sprachverständnis bereithält, zeichnet sich neben den eigenen Befunden auch in zahlreichen anderen Studien ab (Meier, 2010; Kleindienst-Cachay et al., 2012; Frenzel, 2016; van de Sand, 2020). So schreiben die Schüler*innen der eigenen Studie insbesondere Bewegungsdemonstrationen oder Probendurchläufe eine besonders unterstützende sowie verständnisfördernde Funktion zu. Dabei erleben sie vor allem Lehrer*innendemonstrationen als positiv und hilfreich; dies deckt sich mit Studien, die sich zwar nicht explizit mit geflüchteten Schüler*innen beschäftigen, die Wirksamkeit jener jedoch ebenso zutage bringen wie die Ergebnisse der eigenen Studie (Theis, 2010).

Neben den nonverbalen Möglichkeiten erachten die Interviewten der eigenen Studie jedoch auch die Möglichkeit des mehrfachen Nachfragens als auch wiederholende Erklärungen als Unterstützungsmaßnahme im Hinblick auf das Verständnis im Sportunterricht. Mit Blick auf die Effektivität von sprachfördernden Unterstützungsmaßnahmen stellen Studien heraus, dass die Verknüpfung von Gesagtem und Bewegung für die Sprachförderung besonders wirksam ist (Arzberger, Erhorn & Sültz, 2013; Krüger & Süßenbach, 2018).

Dass Sportlehrkräfte aus Sicht der Befragten der eigenen Studie auf Unterstützungsmaßnahmen zurückgreifen, deckt sich mit den Ergebnissen über die Sportlehrer*innenperspektive, in denen deutlich wird, dass diese bewusst von „sprachbildende[n] Unterstützungstechniken“ (Bartsch, 2020, S. 111) Gebrauch machen.

Die von den befragten Schüler*innen der eigenen Studie unterstützend erlebten Maßnahmen werden, so stellen es auch verschiedene Studien heraus, als wichtige Aspekte eines sprachsensiblen Sportunterrichts verstanden, welcher

für alle Schüler*innen, und für Schüler*innen mit Sprachbarrieren im Besonderen, von Bedeutung ist (van de Sand, 2020, S. 279; Weber & Gebre, 2019; Gebken & Krüger, 2017).

Dadurch, dass ein sprachsensibler Sportunterricht samt sprachfördernden Maßnahmen von der unterrichtenden Lehrkraft initiiert werden muss, kommt der Lehrkraft, so zeigen es die eigenen Interviews als auch aufgeführte Befunde anderer Studien, eine zentrale Rolle zu. Die eigenen Befunde verweisen auf eine unterstützende Beziehung zwischen den Befragten und der Sportlehrkraft, was sich nicht zuletzt anhand eines lernförderlichen sowie schüler*innenorientierten Klimas im Sportunterricht abzeichnet. So werden nicht zuletzt Ergebnisse unterstrichen, die die Offenheit der Sportlehrkräfte gegenüber der Sprachbildung im Sportunterricht herausstellen (Frohn & Grimminger-Seidensticker, 2020). Dahingehend erscheinen Studien interessant, die herausstellen, dass sich sowohl eine gute Schüler*innen-(Sport-)Lehrer*innenbeziehung als auch eine positive Lernumgebung förderlich auf die Sprachförderung auswirken (Helmke, 2017; Meyer, 2017).

Durch die eingesetzten Unterstützungsmaßnahmen fördern die Sportlehrkräfte die sprachlichen Kompetenzen ebenso wie die Teilhabe am Sportunterricht und kommen so der Forderung der Kultusministerkonferenz (2013) nach, „allen Kindern und Jugendlichen unabhängig von ihrer Herkunft umfassende Teilhabe an Bildung und Chancen für den größtmöglichen Bildungserfolg zu eröffnen“ (Kultusminister Konferenz, 2013, S. 2). Darüber hinaus fordert die Kultusministerkonferenz (2013) von Schulen und somit auch von Lehrkräften, dass ein Beitrag zur „erfolgreichen Gestaltung von Integrationsprozessen“ (Kultusminister Konferenz, 2013, S. 2) geleistet wird.

Ungeachtet dessen stellen Studien jedoch heraus, dass es trotz des sprachfördernden Potenzials des Sportunterrichts unabdingbar ist, dass unterrichtende Sportlehrkräfte Sprachanlässe schaffen und über Sprache reflektieren, um Sprachbarrieren nachhaltig reduzieren zu können (Frohn & Grimminger-Seidensticker, 2020; Krüger & Süßenbach, 2018).

8.5 Fehlende Rücksichtnahme auf die Religionspraktik Ramadan

Aus den Interviews geht hervor, dass sowohl Religion als auch das Ausüben von Religionspraktiken im Sportunterricht von den befragten Schüler*innen wenig selbst thematisiert werden. Die Interviews zeigen, dass lediglich eine befragte Schülerin über Religion, konkret über die Religionspraktik Ramadan und die Relevanz im Sportunterricht berichtet. Befragte Schüler äußern sich dagegen nicht zu der Thematik.

Es zeigt sich, dass die Schülerin, die die Religionspraktik Ramadan ausübt, eine fehlende Rücksichtnahme wahrnimmt. Die fehlende Rücksichtnahme, so moniert die Befragte, gehe ausschließlich von den Sportlehrkräften aus, jedoch nicht von Mitschüler*innen.

„B: Die ist ja ein bisschen streng (...) ja und bei mir ist das so, jetzt also in vergangenen Jahren, als ich mit ihr keinen Sport hatte, darf ich jetzt in Ramadan (unv.), denn das war sich vom Essen und Trinken verzichten (...) den ganzen Tag (...) und da kann man ja eigentlich keine anstrengende Sachen mitmachen (...) also die Lehrer haben ja damals gesagt, ich muss nicht mitlaufen, aber ich kann natürlich leichte Sachen mitmachen (...) bei ihr (...) muss ich leider alles machen (...) anstrengende oder nicht (...) ich war so kaputt nach dem Sportunterricht.“ (D-3w17)

Die Schülerin hat das Verhalten der Lehrkraft als unangenehm und wenig empathisch erlebt. Die Befragte kann die Reaktion der Sportlehrkraft nicht nachvollziehen und kritisiert diese scharf. Aus Sicht der Schülerin nimmt die unterrichtende Sportlehrkraft keine Rücksicht darauf, dass die Schülerin während der Religionspraktik Ramadan den ganzen Tag auf Essen und Trinken verzichtet. Aus Sicht der Schülerin fehlt ihr die nötige Energie, um den Sportunterricht wie gewöhnlich bewältigen zu können. Die Ressourcen der Schülerin reichen nicht aus, um die Anforderungen des Sportunterrichts während des Ramadans bewältigen zu können. Als Folge dessen erlebt die Befragte das Gefühl der Überforderung. Um Konflikte mit der Sportlehrkraft zu vermeiden, beteiligt sie sich trotz Überforderung und Erschöpfung am Sportunterricht. Durch einen Vergleich zu früheren Sportlehrkräften in Deutschland wird das negative Gefühl gegenüber der jetzigen Lehrkraft zusätzlich unterstrichen, da diese mehr Rücksicht auf die fehlende Energie der Schülerin während der Zeit des Ramadans genommen haben.

Aus handlungstheoretischer Perspektive schätzt die Schülerin ihre Handlungskompetenz (Nitsch, 2004b) im Zuge der subjektiven Situationsdefinition aufgrund eingeschränkter Energie durch den Verzicht auf Essen und Trinken gering ein. Die von der Lehrkraft im Sportunterricht geforderten Bewegungsaufgaben sind aus Sicht der betroffenen Schülerin nicht oder nur schwer zu bewältigen. Die Umsetzung der Aufgabenanforderung (Nitsch, 2004b) scheint für die befragte Schülerin nicht möglich und das erfolgreiche Absolvieren der Aufgabe mit großer Wahrscheinlichkeit nicht erreichbar.

Aus Sicht der befragten Schülerin thematisiert die unterrichtende Sportlehrkraft die Religion sowie die Religionspraktik in besonderem Maße und lenkt dadurch den Fokus der Aufmerksamkeit auf die Schülerin und deren Religionspraktik Ramadan. Dies kann zur Folge haben, dass die betroffene Schülerin im Klassenverband aufgrund der Religionszugehörigkeit als anders beziehungsweise als besonders herausgestellt wird. Dies bestärkt vermutlich das möglicherweise bereits bestehende Gefühl aufgrund der Fluchtbiografie und anderer Nationalität geothert zu werden. Das Gefühl nicht dazuzugehören beziehungsweise anders als die anderen Schüler*innen zu sein, ist bei der befragten Schülerin präsent.

Des Weiteren zeigen die Interviews, dass die Versäumnisse, die durch Ramadan innerhalb des Sportunterrichts entstanden sind, durch außerschulisches Engagement versucht werden auszugleichen.

„B: Also ich bin ja (...) vor den Herbstferien sollten wir drei Kilometer laufen (...) ja (...) ich bin ja die drei Kilometer vor den Herbstferien gelaufen, aber dadurch, dass es so warm ist, könnte ich nicht so viel (...) schaffen (...) ich hab' wirklich nicht so viel geschafft (...) also ich hab' mein Bestes gegeben (...) Aber nach den Herbstferien, ja die das hat die ja natürlich nicht so gut gefallen (...) ähm nach den Herbstferien hab' ich ja rück trainiert (...) also ich hatte in den Herbstferien ja auch gelaufen bei mir im Dorf, danach hab' ich ihr gezeigt (...) ähm wie ich ja gelaufen bin (...) das war eigentlich 'ne gute Zeit (...) also ich hab' zwei dazu (...) bekommen (...) des dann war die zufrieden (...) das hat ihr gut gefallen (...) also die hat gesehen dass ich ja mich bemüht habe (...) ja und das hat ihr gut gefallen.“ (D-3w17)

Deutlich wird, dass die Schülerin die Kritik der Lehrkraft bezüglich des Ramadans wahrnimmt und bewusst versucht, die nicht erbrachten sportunterrichtlichen Leistungen außerschulisch nachzuholen. Dies zeigt, dass die Schülerin

aufgrund des von der unterrichtenden Sportlehrkraft entstandenen Drucks in eigener Verantwortung und über die reguläre Sportunterrichtszeit hinaus handelt, um dadurch ihre sportunterrichtlichen Leistungen zu verbessern und um möglicherweise nicht im Klassenverband aufzufallen. Die Schülerin zeigt des Weiteren auf, dass sie ihrer Sportlehrkraft „gefallen“ will. Sie will den Anforderungen der Sportlehrkraft entsprechen sowie als Person inklusive ihrer sportlichen Leistungen gesehen, anerkannt und wertgeschätzt werden.

Mit Blick auf die handlungstheoretische Perspektive erlebt die Schülerin Druck ausgehend von der unterrichtenden Lehrkraft. Die „sekundären Folgen“ (Nitsch, 2004b, S. 99), hier möglicherweise eine Art Bestrafung mittels schlechter Benotung aufgrund von fehlender „Aufgabenbewältigung“ (Nitsch, 2004b, S. 99) bewegt die Schülerin, über den regulären Sportunterricht hinaus zu üben, um die durch Ramadan bedingten Einschränkungen auszugleichen und vor allem, um die „sekundären Folgen“ (Nitsch, 2004b, S. 99) möglichst gering zu halten.

Dadurch, dass die Sportlehrkraft die Praktik Ramadan ignoriert, indem sie das ausnahmslose Mitmachen der Schülerin fordert, wird diese Thematik auch bei den Mitschüler*innen aufgegriffen und diskutiert. Im Gegensatz zu der Lehrkraft, die wenig Empathie sowie Rücksichtnahme zeigt, zeigen die Mitschüler*innen insbesondere Akzeptanz gegenüber ihren Mitschüler*innen und deren Religionspraktiken. Die Mitschüler*innen der befragten Schülerin sind tolerant, zeigen Mitgefühl und Verständnis. Die Befragte erlebt das Verhalten der Mitschüler*innen als Unterstützung und bestärkt sie in dem Gedanken, dass die Sportlehrkraft zu wenig auf ihre Belange eingeht. Die Mitschüler*innen hingegen zeigen aus Sicht der Schülerin empathisches Verhalten, das sie sich auch von ihrer Sportlehrkraft wünscht, aber nicht erlebt.

„B: Vor allem die anderen, die mit mir waren, haben gesagt, geh zum Schulleiter oder so ich habe gesagt, ich will mit ähm mit diesem Lehrerin irgendwie nicht, dass ich irgendwie (...) nicht Streit komme, aber wie soll ich das nennen (...) dass wir irgendwie (...) die Meinung nicht gleich sind (...) die hat gesagt, ja ich soll mitmachen (...) ich mach einfach mit [...] anstrengende oder nicht [...] Ja, das war super anstrengend, aber ich hab' trotzdem geschafft (...) aber ich weiß noch wie meine Freunde sich damals aufgeregt haben, dass ich nicht zum Schulleiter gegangen bin.“ (D-3w17)

Dadurch, dass die Mitschüler*innen sich kritisch gegen die Maßnahmen der Sportlehrkraft äußern und somit die betroffene Schülerin unterstützen, wird das Gemeinschaftsgefühl verstärkt. Die Schülerin bekommt von ihren Mitschüler*innen emotionale Unterstützung und Zuspruch. Verschärfend kommt hinzu, dass die Mitschüler*innen das Gefühl der Ungerechtigkeit gegenüber ihrer Mitschülerin zum Ausdruck bringen und in diesem Zusammenhang das Aufsuchen der Schulleitung fordern, um das aus ihrer Sicht ungerechte Handeln der Lehrkraft zu markieren. Gleichzeitig wird die Schülerin dadurch jedoch auch als etwas Besonderes, als anders im Vergleich zu allen anderen Schüler*innen herausgestellt, die die Praktik Ramadan laut der Schülerin nicht ausüben. Dadurch wird die Schülerin zwar von ihren Mitschüler*innen unterstützt, gleichzeitig jedoch auch von der Klassengemeinschaft abgesondert und aufgrund von religiösen Praktiken anders behandelt und rückt in den Fokus der Aufmerksamkeit.

Durch das Beispiel wird deutlich, dass ein sensibler Umgang mit Religion und Religionspraktiken unabdingbar ist, um nicht das Gefühl zu vermitteln, dass Schüler*innen aufgrund von religiösen Praktiken nicht zur Klassengemeinschaft gehören, ausgeschlossen oder bloßgestellt werden. Die Interviews legen nahe, dass der Wunsch, dazuzugehören und nicht als anders herausgestellt zu werden, substantiell ist, um das Gefühl der Fremdheit zu minimieren oder gar nicht erst aufkommen zu lassen. Es zeigt sich, dass das exemplarisch aufgezeigte Verhalten der Sportlehrkraft den Prozess des Othering verschärft.

Ergebniseinordnung

Die Ergebnisse der eigenen Studie bringen zutage, dass die unterrichtende Sportlehrkraft aus Sicht der Befragten das Ausüben der Religionspraktik Ramadan als negativ sowie problematisch einstuft. Dieses Ergebnis der eigenen Studie deckt sich zum einen mit Befunden verschiedener Studien, die hervorheben, dass insbesondere muslimische Mädchen und Frauen aufgrund religiöser Praktiken oftmals als Problemgruppe konstruiert werden (Bartsch, 2021; Klein, 2011; Karakaşoğlu & Klinkhammer, 2016; Messerschmidt, 2020). Zum anderen unterstreicht das eigene Ergebnis jene Studien, die ausweisen, dass

Sportlehrkräfte Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund gegenüber zum Teil negativ eingestellt sind (Karakayalı & zur Nieden, 2019). Ergänzend sind die Ergebnisse des SVRs Migration (2017) zu betrachten, die herausstellen, dass die Einstellungen der Lehrkräfte abhängig von deren Alter sind. So zeigt sich, dass jüngere Lehrkräfte, so auch Sportlehrkräfte, offener sowie toleranter eingestellt sind als ältere Lehrkräfte (SVR Migration, 2017). Diesbezüglich ist mitzudenken, dass ältere (Sport-)Lehrkräfte in ihrer Ausbildung weniger Wissen über den Zusammenhang von Religion bzw. Religionspraktiken und Sportunterricht vermittelt bekommen haben als jüngere Lehrkräfte; dies ist nicht zuletzt auch auf die gesellschaftliche Relevanz zurückzuführen. Die eigenen Befunde stellen ferner heraus, dass der unterrichtenden Sportlehrkraft das Wissen über die Praktik Ramadan und den damit verbundenen Umgang mit jener fehlt. Die eigenen Ergebnisse knüpfen an die Befunde der SVR Migration Studie (2017) an, die aufdeckt, dass die Hälfte aller befragten Lehrkräfte angibt, dass sie wenig bis gar nichts über Muslim*innen und muslimische Praktiken wissen.

Weitergedacht erscheint dahingehend auch die Diskussion über die „Verschränkung von muslimischer Tradition und traditionellen Geschlechterrollenvorstellungen“ (Karakasoğlu, 2020, S. 85) interessant, die sowohl zu vereinfachten Stereotypen als auch zu „heteronormativ strukturierte[n] Wahrnehmungsperspektiven“ (Karakasoğlu, 2020, S. 85) beitragen und nicht zuletzt auch auf fehlendes Wissen zurückgeführt werden kann. So werden muslimische Frauen und Mädchen häufig als unterwürfig, rückständig sowie hilfsbedürftig dargestellt, die westlichen Frauen und Mädchen werden als emanzipiert, selbstständig sowie frei gegenübergestellt (Karakasoğlu, 2020; Bartsch, 2020; Seukwa, 2006).

Überdies betonen Studien, dass (Sport-)Lehrkräfte mit Migrationshintergrund mehr Verständnis, Empathie sowie eine stärkere Sensibilisierung für Schüler*innen mit Flucht- oder Migrationshintergrund auf- und mitbringen als vergleichsweise Lehrkräfte, die keinen Migrationshintergrund verzeichnen (Georgi et al., 2011; Scherr & Niemann, 2012; Karakasoğlu, 2000). Hierdurch werden die Befunde der eigenen Studie bestätigt, da die unterrichtende Sportlehrkraft

der Schülerin zufolge keine Fluchtbiografie und auch keinen Migrationshintergrund hat. (Sport-)Lehrkräfte mit Migrationshintergrund können, so betont es unter anderem Massumi (2014), dazu beitragen, „ein positiveres Bild von Minderheiten und ein realistisches Bild vom Leben mit pluralen Lebensformen in der Migrationsgesellschaft zu entwickeln“ (S. 92). Ausgehend von den Befunden anderer Studien als auch von jenen der eigenen Studie würden Kinder und Jugendliche mit Fluchtbiografie oder Migrationshintergrund so möglicherweise mehr Toleranz sowie Akzeptanz ausgehend von den (Sport-)Lehrkräften erfahren als vergleichsweise von Lehrkräften ohne Fluchtbiografie oder Migrationshintergrund.

Das Ergebnis der eigenen Studie, dass die Sportlehrkraft in Hinblick auf die Religionspraktik Ramadan und der daraus resultierenden Energielosigkeit der Schülerin keine modifizierte Sportleistungserbringung zulässt bzw. toleriert, knüpft an Befunde anderer Studien an, die ebenso herausstellen, dass Sportlehrkräfte in Deutschland häufig westlich-christlich geprägte Werte als Normalitätsannahmen voraussetzen und gleichzeitig andere Werte als Abweichung einordnen (Bartsch, 2020; Bartsch, 2021; Messerschmidt, 2020). Dadurch, dass die Sportlehrkraft der eigenen Studie keine modifizierte Sportleistung aufgrund von der Religionspraktik Ramadan zulässt, lenkt sie den Blick weg von dem Individuum als solchem samt individuellen Bedürfnissen hin zu dem übergeordneten sowie homogenisierenden Konstrukt der Religion und die damit verbundene Praktik. Ebenso betonen die eigenen Befunde, dass die Sportlehrkraft auf die von ihr bekannten Handlungsmuster zurückgreift und entsprechende Modifizierungen im Verhalten nicht zulässt und sich dadurch wenig flexibel zeigt. So werden Ergebnisse von Studien untermauert, die aufzeigen, dass der Wunsch nach Selbstbestimmung ausgehend von Muslim*innen „nicht in einem allgemeinen Verhältnis von säkularer Schule und religiösen Individuen verhandelt, sondern als illegitimer religiöser Anspruch von Integration verweigernden Muslim*innen“ (Karakaşoğlu, 2020, S. 85) verstanden wird.

Überdies bringen die eigenen Befunde zutage, dass sich die Sportlehrkraft kompromisslos zeigt und sich zudem die Machtposition als Lehrperson zunutze

macht. So reduziert sie durch ihr Handeln die Teilhabechancen der Schülerin am Sportunterricht während der Zeit des Ramadans, wodurch diese vor allem Ablehnung und fehlende Anerkennung erlebt. Dies unterstreicht Ergebnisse von Studien, die aufdecken, dass Menschen aufgrund ihrer islamischen Religionszugehörigkeit Diskriminierung sowie Ausgrenzung erfahren (El-Tayeb, 2016; Bröse, 2018, Shooman, 2014; Attia, 2013). Darüber hinaus zeigen Studien, dass Diskriminierungserfahrungen sich negativ auf die schulische Leistung von Kindern und Jugendlichen auswirken können (Baysu et al., 2011; Berry et al., 2010).

In Anbetracht des Machtgefüges zwischen der betroffenen Schülerin und der unterrichtenden Sportlehrkraft werden ebenso Diskurse über postkoloniale Theorien relevant, in denen deutlich wird, dass vermeintlich rückständige Kulturen bzw. Traditionen aufgelöst werden sollen – mit dem Ziel der vollkommenen Anpassung, wobei jene Anpassung der sogenannten Fremden gemäß kolonialer Legitimierung niemals vollständig vorgesehen ist (Castro Varela & Dhanwan, 2015).

Die Schülerin der eigenen Studie fühlt sich durch das Verhalten der Sportlehrkraft anders im Vergleich zu ihren Mitschüler*innen. Dies ruft bei ihr Unwohlsein sowie Unsicherheit hervor, da sie das Gefühl hat, als anders konstruiert zu werden. So zeigt das eigene Datenmaterial den vielfach aufgeführten und diskutierten Otheringprozess bzw. speziell muslimisches Othering (Riegel, 2016; Castro Varela & Mecheril, 2016; Bröse, 2018; Fegter, 2013) ausgehend von der unterrichtenden Sportlehrkraft auf, wodurch die Schülerin der eigenen Studie insbesondere Ausgrenzung sowie das Gefühl von Fremdheit erlebt und eine Abgrenzung durch die Klasse erfährt.

Dadurch, dass sich die Lehrkraft der eigenen Studie wenig offen für religiöse Vielfalt zeigt, erscheint ebenso der Diskurs des „monoreligiösen Habitus der multireligiösen Schule“ (Karakışoğlu & Klinkhammer, 2016) anschlussfähig. Dieser knüpft an den monolingualen Habitus der multikulturellen Schule nach Gogolin (1994) an, in dem von einem „christlich-säkularen Selbstverständnis“

(Bartsch, 2020) ausgegangen wird, welche religiöse Pluralität inklusive der verschiedenen Religionspraktiken ausschließt. So offenbart es sich auch in den eigenen Ergebnissen, indem die Sportlehrkraft zum einen wenig bis gar kein Verständnis hinsichtlich der Praktik Ramadan aufbringt und zum anderen die Schülerin und die von ihr ausgeübte Religionspraktik nicht akzeptiert sowie darüber hinaus Abweichungen in Form von veränderter Leistung nicht toleriert bzw. akzeptiert.

8.6 Relevanz von Mitschüler*innen und Zugehörigkeit im Sportunterricht

Aus der Analyse der Interviews ließ sich eine weitere Kategorie herausarbeiten, die die Mitschüler*innen der Befragten sowie die Relevanz von Zugehörigkeit im Sportunterricht in den Fokus der Aufmerksamkeit stellt. Ein Teil der Gemeinschaft zu sein und das Gefühl zu haben, dazuzugehören, ist für die befragten Schüler*innen, den Interviews zufolge, enorm wichtig.

Dabei zeichnet sich insbesondere der Wunsch der Befragten ab, neue soziale Kontakte zu Mitschüler*innen zu knüpfen bzw. diese kennenzulernen, um Anschluss innerhalb des Klassenverbandes zu finden und dadurch den individuellen Kontaktkreis zu erweitern. Darüber hinaus äußern die befragten Schüler*innen ferner auch das Bedürfnis, bereits bestehende Kontakte zu Mitschüler*innen weiter zu vertiefen.

„B: Ähm ja, aber meine Freunde wollen halt immer mit seinen Freunden im Team sein (...) mir ist das eigentlich egal (...) weil dann kann ich andere noch besser kennenlernen (...) Also ich würde jetzt nicht nur meine Freunde wählen (...) sondern welche, die ich gerade erst als Freunde hab' oder welche, die ich noch nicht kennengelernt habe (...) um die halt besser kennenzulernen (...) ähm (...) dann wär' es mir egal, auch wenn mein bester Freund mit einem aus meiner (...) (unv.) in einem Team ist, das wär mir komplett egal (...) Hauptsache, ich wär mit welchen (...) ähm wo die ich noch mit denen ich noch nicht so viel Zeit verbringe.“ (I-1m11)

„I: Und gibt es etwas worauf du dich besonders freust im Sportunterricht?

B: Hm also für Sport Spielstunde und also wir machen manchmal Spiel Zombieball und so weiter (...) Fußball (...) Laufen, Sprinten, Wettrennen und so weiter

I: Und warum magst du diese Sachen besonders gerne? Kannst du mir das kurz erklären?

B: Hm also (...) Spielstunde hat man einfach Spaß und man spielt mit Freunde (...) man lernt sich kennen (...) das ist gut.“ (B-2m14)

Die Beispiele zeigen auf, dass soziale Kontakte besonders im Sportunterricht eine zentrale Rolle einnehmen. Sportunterrichtliche Teams sowie Sportspiele bieten die Möglichkeit neue soziale Kontakte zu knüpfen oder zu vertiefen. Gleichzeitig können von der Sportlehrkraft zusammengestellte Mannschaften jedoch auch das Gefühl des Unwohlseins auslösen, wenn die Mannschaftsteilnehmer*innen unbekannt sind oder nicht zu den näheren Kontaktpersonen der befragten Schüler*innen gehören. Es zeichnet sich demnach ein schmaler Grat ab, zwischen dem Interesse, neue Mitschüler*innen mittels sportunterrichtlicher Handlungen kennenzulernen und dadurch das eigene Wohlbefinden zu steigern, und dem Auslösen oder Verstärken von Unwohlsein durch unbekannte Mannschaftsteilnehmer*innen.

„I: Und dürft ihr denn oft Teams selber wählen? Oder macht das eher die Lehrerin?“

B: Ne also jetzt bei Frau R. (...) durften wir immer, dürfen wir glaub' ich immer selber wählen [...], aber bei Frau H. ähm (...) hat sie immer so gezählt

I: Und war das für dich okay?

B: Also manchmal fand ich das nicht okay (...) denn dann war ich dann nicht mit meinen Freundinnen in einer Gruppe [...] Aber wenn man so ganz alleine in einer Gruppe ist (...) ohne die Freunde mit denen man so im Unterricht immer zusammen ist (...) ist es dann nicht mehr so schön.“ (D-2w14)

„I: Gibt es ein Team, wo du dich besonders wohlfühlst?“

B: Ja, wenn ich mit meine Freunde da in einem Team bin.“ (B-4m14)

„B: Nein, aber Hauptsache ich hab' vielleicht ein, zwei Freunde in meinem Team und das wars (...) Hauptsache, irgendwie, es geht mir nicht gerade darum, beim Sportunterricht der Beste zu sein, sondern irgendwie Spaß daran zu haben, also (...) ich würd dann meine Freunde nehmen, anstelle von die, die richtig gut sind.“ (C-1m13)

Diese Beispiele zeigen, dass das Wohlbefinden der befragten Schüler*innen steigt, wenn sie mit Freund*innen in einer Mannschaft sind. Freundschaftsbeziehungen und das damit verbundene Gefühl der Zugehörigkeit nehmen offensichtlich einen höheren Stellenwert ein, als gewinnen zu wollen. Dies wiederum unterstreicht, wie wichtig Peerbeziehungen insbesondere für Schüler*innen mit Fluchtbiografie sind. Sind Freunde in den Teams der Befragten, so löst dies das Gefühl von Sicherheit aus. Die befragten Schüler*innen fühlen sich dadurch verbunden zu den Mitschüler*innen und weniger alleine.

Mitzudenken ist auch, dass besonders der Sportunterricht die Relevanz von sozialen Kontakten pointiert. Im Gegensatz zu anderen Unterrichtsfächern ist

im Sportunterricht beispielsweise keine feste Sitzordnung vorgesehen. Sitzplätze müssen in verschiedenen Situationen (z. B. bei Besprechungen oder Anleitungen in Sitzkreisen) während des Sportunterrichts von den Schüler*innen immer wieder selbst gewählt und gefunden werden. Die Interviews zeigen, dass insbesondere solche Situationen im Sportunterricht für die befragten Schüler*innen, die häufig weniger Mitschüler*innen (gut) kennen und/oder weniger Freunde in der Klasse haben, eine Herausforderung darstellt und zu Gefühlen wie Unsicherheit, Irritationen sowie Unwohlsein führen kann.

Die Interviews legen außerdem nahe, dass das Gefühl der Zugehörigkeit auch über Nationalitäten und/oder Kulturen definiert wird. Viele befragte Schüler*innen fühlen sich im Sportunterricht erheblich wohler, wenn Mitschüler*innen ebenso nicht gebürtig aus Deutschland oder aus dem gleichen Heimatland kommen und infolgedessen ähnliche Erfahrungen gemacht haben. Die befragten Schüler*innen fühlen sich dann verbundener zu diesen Mitschüler*innen. Dadurch zeigt sich ebenso, dass die Identifikation mit Mitschüler*innen einfacher ist, wenn diese ebenfalls eine Fluchtbiografie zu verzeichnen haben, aus dem gleichen Land kommen oder einen Migrationshintergrund aufweisen. Dies könnte darin begründet sein, dass Schüler*innen mit Fluchtbiografie oftmals gleichartige Erfahrungen aufgrund der Flucht gemacht haben und vermutlich auch mit ähnlichen oder gleichen Problematiken und Herausforderungen allgemein, im schulischen und auch im sportunterrichtlichen Alltag konfrontiert werden und sie sich dadurch verstanden und verbunden fühlen.

„B: Jetzt die Schule, wo ich bin, da ist fast eins oder zwei die Deutsch sind, der Rest sind Ausländer (...) viele sind aus meinem Land und aus meiner Kultur und so weiter und ich versteh mich jetzt mit denen noch viel besser (...) ja und die haben auch irgendwie, was ich gemerkt habe, die gleiche Schwäche wie ich, also die können zum Beispiel auch nicht so perfekt gut lesen oder [...] alles verstehen oder so (...) man hat das Gefühl dann eher, dass man hier richtig ist und jeder dasselbe nicht kann.“ (G-1w16)

Es zeigt sich, dass sowohl die Mitschüler*innen als auch die Klassenzusammensetzung einen enormen Einfluss auf das Wohlbefinden der befragten Schüler*innen haben. In diesem Interviewausschnitt betont die befragte Schülerin die Verbundenheit zu Mitschüler*innen mit Migrations- oder Fluchtbiografie und das positive Gefühl, welches daraus resultiert. Aus Sicht der befragten

Schülerin wird die Verbundenheit ebenso durch gleichartige Schwächen oder Herausforderungen unterstrichen.

Von Mitschüler*innen akzeptiert zu werden, zeichnet sich als grundlegendes Bedürfnis der befragten Schüler*innen ab. Um den Gefühlen, die durch den Prozess des Otherings entstanden sind, entgegenzuwirken, sind soziale Kontakte und Freundschaften zu Mitschüler*innen, insbesondere für Schüler*innen mit Fluchtbiografie fundamental wichtig – vor allem, um das Gefühl der Zugehörigkeit zu generieren, sich als ein Teil der Gemeinschaft zu fühlen und nicht aufgrund der Fluchtbiografie und der damit verbundenen Herausforderungen als anders markiert zu werden.

„I: Hast du dich hier in Deutschland [im Sportunterricht] immer wohl gefühlt? Oder manchmal auch unwohl?

B: Ne also gar nicht (...) also in der alten Schule ähm da hab' ich manchmal schon so gefühlt, dass ich so ganz anders bin als die, 'ne weil die haben alles direkt gecheckt und so weiter (...) das hat mich schon so traurig gemacht, aber die konnten nichts dafür und ich auch nicht.“ (G-1w16)

Die Schülerin stellt heraus, dass das Gefühl, anders zu sein, belastend ist und gleichzeitig das Gefühl von Traurigkeit hervorruft. Es zeigt sich, dass die Schülerin über entsprechend belastende Situationen reflektiert und weniger ihre Mitschüler*innen, sondern vielmehr die Gegebenheiten, die aufgrund der Fluchtbiografie relevant werden (sprachliche Barrieren, mangelnde Kenntnis von Sportarten oder Strukturen und Abläufen sowie andere fluchtbedingte Herausforderungen), dafür verantwortlich macht.

Soziale Kontakte und Freundschaften fördern laut der befragten Schüler*innen überdies den offenen Umgang mit Fragen oder Unklarheiten. Soziale Kontakte und Freundschaften stellen für die befragten Schüler*innen eine soziale Ressource dar, auf die sie beispielsweise bei sprachlicher Unklarheit oder Fragen zurückgreifen können. Darüber hinaus stellen sich Erklärungen von Schüler*innen zu Schüler*innen als nahbarer heraus, wie es die nachfolgenden Zitate unterstreichen:

„B: Manchmal erklär[en] [...] auch die Kinder, weil die das Spiel schon aus der Grundschule kennen.“ (I-1m11)

„B: Hm (verneinend) also die haben so [...] Spiele genannt (...) und dann hat der Lehrer halt ständig gefragt, halt am Anfang, also am Anfang wars 'ne Lehrerin (...) hat sie ständig gefragt, ähm ähm ob das Spiel jemand erklären kann (...) wenn sich keiner gemeldet hat, dann hat sie erklärt und dann hab' ich das alles verstanden (...), außer manche Spiele, aber dann haben mir immer meine Freunde geholfen und gesagt, was wir machen müssen.“ (F-1m11)

„B: Also einer aus meiner Klasse hat das halt so erklärt (...) dann ähm (...) hab' ich schon verstanden.“ (I-1m11)

Deutlich wird, dass die befragten Schüler ihre Mitschüler*innen als unterstützend erleben. Auf die Hilfe der Mitschüler*innen zurückzugreifen ist niederschwelliger als die unterrichtende Sportlehrkraft um Hilfe zu fragen.

Im Umkehrschluss zeigt sich, dass die befragten Schüler*innen Angst haben, zurückgewiesen zu werden, wenn sie kaum oder keine Mitschüler*innen des Sportunterrichts kennen.

„B: Damit man sich mehr traut, was zu fragen, ist ähm (...) wenn man die ganze Klasse gut kennt und jeden so jeden so gut versteht.“ (G-1w16)

Demzufolge verbinden die Befragten soziale Kontakte im Sportunterricht mit einer Form der Sicherheit.

Von einem handlungstheoretischen Standpunkt aus betrachtet können sich Mitschüler*innen positiv oder auch negativ auf das Erleben und Handeln der Befragten auswirken. Wird durch die Anwesenheit oder Handlungen der Mitschüler*innen das Gefühl von Sicherheit und Wohlbefinden erlebt, kann sich das aktivierend auf die Handlungen im Sportunterricht auswirken. Ebenso umgekehrt. Wird durch die Anwesenheit oder Handlungen der Mitschüler*innen das Gefühl von Unsicherheit und Unwohlsein erlebt, kann sich das hemmend auf die Handlungen im Sportunterricht auswirken (Nitsch, 2004b).

Ergebniseinordnung

Fremdheit im und durch Sport

Die Ergebnisse bringen zutage, dass sich die befragten Schüler*innen im Sportunterricht aufgrund ihrer Fluchtbiografie teilweise fremd oder anders fühlen. In diesem Zusammenhang wird der Diskurs über Fremdheit im und durch Sport (Möhwald, 2019; Grimminger, 2009; Gieß-Stüber, 2008; Seiberth, 2010; Messerschmidt, 2020) besonders interessant. Hierbei wird unter anderem

deutlich, dass Fremdheit auch „in Form von Personen erfahren werden“ (Möhwald, 2019, S. 71) kann und insbesondere durch den Vergleich zwischen dem Eigenen und dem Fremden (Haußer, 1995) sowie dem Herausstellen von möglichen Unterschieden erlebt wird, so wie es auch in den eigenen Befunden deutlich wird. Überdies betonen Gambaro et al. (2020), dass sich viele geflüchtete Schüler*innen im Unterricht, so auch im Sportunterricht, als Außenseiter*innen fühlen; dies ist unter anderem auch auf fluchtspezifische Herausforderungen (z. B. Akkulturationsleistung, Aufbau neuer Freundschaftsbeziehungen) zurückzuführen (Burrmann, 2017) und unterstreicht die Ergebnisse der eigenen Studie.

(Gruppen-)Zugehörigkeit bzw. Nicht-Zugehörigkeit

Darüber hinaus verweisen die Befragten darauf, dass sie eine Zugehörigkeit zu Mitschüler*innen verspüren, die ebenfalls eine Fluchtbiografie oder einen Migrationshintergrund aufweisen und das Gefühl von Nicht-Zugehörigkeit bzw. Fremdheit sowie Andersartigkeit hingegen im Vergleich zu Mitschüler*innen ohne Fluchtbiografie oder Migrationshintergrund empfinden. Diese hebt nicht zuletzt auf die sogenannte (soziale) Identität ebenso wie auf das Selbstkonzept eines Individuums ab (Mummendey, 1987; Tajfel, 1978). Mummendey ebenso wie Tajfel stellen heraus, dass sowohl das Selbstkonzept als auch die (soziale) Identität eines Individuums Einfluss auf das Gefühl der Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen hat, wie es auch in den eigenen Interviews deutlich wird. Diese Ergebnisse unterstreichen jenes von Miethling und Krieger (2004), die zwar nicht explizit Schüler*innen mit Fluchtbiografie untersuchen, jedoch herausstellen, dass Gruppenbeziehungen im Sportunterricht sowohl Identifikation als auch Abgrenzung im Sinne von „Wir/Ich und die anderen“ (Miethling & Krieger, 2004, S. 117) hervorrufen können.

Zugehörigkeit bzw. Nicht-Zugehörigkeit erleben die Befragten der eigenen Studie insbesondere aufgrund von Unterschieden beispielsweise in Bezug auf Vorerfahrungen, Kultur oder sprachlichen Kompetenzen zwischen Schüler*innen mit und ohne Fluchtbiografie oder Migrationshintergrund. Mit Blick auf ge-

flüchtete Schüler*innen gewinnt so die Auseinandersetzung mit (Gruppen-)Zugehörigkeit bzw. Nicht-Zugehörigkeit (Osterman, 2000) an zusätzlicher Bedeutsamkeit. Die eigenen Interviews unterstreichen nicht zuletzt, dass Zugehörigkeit ein grundlegendes menschliches Bedürfnis darstellt (Maslow, 1943) und für die befragten Schüler*innen von zentraler Bedeutung ist, um sich als Teil der Klasse im Sportunterricht und dort auch wohl zu fühlen

Peer-Beziehungen

Die Diversität geflüchteter Schüler*innen wird besonders offenbar, indem sich einige Befragte der eigenen Studie fremd und wenig zugehörig fühlen, andere wiederum offen und interessiert sind, neue soziale Kontakte zu knüpfen sowie neue Freundschaftsbeziehungen aufzubauen. Die Offenheit ebenso wie das Interesse, neue Freundschaftsbeziehungen zu schließen, untermauern die Befunde von Gambaro et al. (2020), in denen 80 % der befragten geflüchteten Schüler*innen angeben, in der Schule leicht neue Freund*innen finden zu können oder bereits gefunden zu haben. Bemerkenswert ist hierbei vor allem, dass mehr Schüler*innen mit Fluchtbiografie angeben, neue Freund*innen finden zu können, als Schüler*innen ohne Fluchtbiografie (S. 583), was die Offenheit der Befragten der eigenen Interviews zusätzlich hervorhebt.

Dass sich Peer-Beziehungen positiv auf das Erleben im (Sport-)Unterricht auswirken wird anhand der eigenen Befunde aufgezeigt und knüpft an Ergebnisse weiterer Studien an (Deinet et al., 2018; Bohnsack, F., 2013). Überdies stellen sowohl die eigenen Befunde als auch die von anderen Studien heraus, dass durch Peer-Beziehungen die schulische Motivation gefördert und gleichzeitig die Leistungsangst minimiert werden können (Cox et al., 2009; Cox et al., 2008; Oswald, Valkanover & Conzelmann, 2013; Burrmann, 2017). Die aufgeführten Studien beziehen sich zwar nicht explizit auf Schüler*innen mit Fluchtbiografie, sind jedoch angesichts der Gemeinsamkeiten anschlussfähig. Darüber hinaus gewinnen Peer-Beziehungen für Schüler*innen mit Fluchtbiografie an zusätzlicher Bedeutung, da diese neu in Deutschland und in der Schule sind und dadurch oftmals (bedingt auch durch die Aufenthaltsdauer) noch keine oder

wenige Peer-Beziehungen aufgebaut haben, wodurch der Diskurs der Peer-Beziehungen auf den Aspekt der Fluchtbiografie ausgeweitet werden kann.

So bestätigt sich die anfängliche Vermutung, dass der Sportunterricht neben den Herausforderungen und der Gefahr von Ab- und Ausgrenzung sowie Fremdheitserfahrungen ebenso besondere Potenziale bereithält, mit Mitschüler*innen in Kontakt zu treten. Das eigene Datenmaterial wird durch Studien untermauert, die hervorheben, dass sportliche Aktivitäten Gefühle der Zugehörigkeit zur Aufnahmegesellschaft verstärken und zudem den Aufbau von (interethnischen) Freundschaftsbeziehungen fördern können (Gerber et al., 2011; Galily, Leitner & Shimion, 2013; Allen, Drane, Byon & Mohn, 2010; Burrmann, 2017). Grundsätzlich bedarf es jedoch einer reflektierten, interkulturellen sportpädagogischen Ausrichtung des Sportunterrichts, um entsprechende Potenziale freizusetzen (Möhwald, 2019), hierbei ist insbesondere die unterrichtende Sportlehrkraft von außerordentlicher Bedeutung (Meier, 2010; van de Sand, 2020).

8.7 Geschlechterstereotype im Sportunterricht

Die Interviews zeigen, dass die befragten Schüler*innen an verschiedenen Stellen im Interview Geschlecht als zentrale Differenzkategorie anführen und dabei auf deren Zweigeschlechtlichkeit verweisen. Geschlecht als zentrale Differenzkategorie wird insbesondere dann herangezogen, wenn die Befragten die sportlichen Leistungen sowie das Sozialverhalten ihrer Mitschüler*innen plausibilisieren wollen. Darüber hinaus wird die Differenzierung auch entlang von Freundschaftsbeziehungen sowie in Bezug auf sportunterrichtliche Gruppenkonstellationen relevant. Aus Schüler*innensicht stellt Geschlecht demzufolge ein zentrales Ordnungsmuster im Sportunterricht dar, worüber die Befragten sich ihrer eigenen geschlechtsbezogenen Zugehörigkeit vergewissern und gleichzeitig ihre Mitschüler*innen einer geschlechtlichen Einordnung unterziehen. Grundsätzlich zeigt sich, dass sowohl Schülerinnen als auch Schüler negativ erlebte Situationen im Sportunterricht überwiegend auf bestimmte Verhaltensmuster ihrer Mitschüler*innen zurückführen und dabei explizit auf Geschlecht Bezug nehmen. Über das Herausstellen von geschlechterstereotypen

Verhaltensweisen vergewissern sich die Befragten ferner auch der eigenen geschlechtlichen Identität, wodurch gleichzeitig ebenso eine bewusste Abgrenzung stattfindet.

„Im Fußball die streiten immer und schubsen“ – Geschlechterstereotype aus Schülerinnenperspektive

Befragte Schülerinnen zeichnen die Jungen im Sportunterricht als körperlich überlegen sowie rücksichtslos und dominant, wodurch sie auf tradierte Geschlechterstereotype im Sport abheben und diese gleichwohl reproduzieren.

„I: Und gibt es auch etwas, was du nicht gerne magst?

B: Fußball

I: Warum? Erzähl mal

B: Weil ähm (...) im Fußball die streiten immer und schubsen dann, das mag ich nicht.“ (B-9w15)

„B: Ich will mit Mädchen spielen, weil die sind meine Freunde und ich mag mit Mädchen spielen (...) nicht mit Jungs (...) Weil wenn ich mit Jungs spielen, die machen so (zeigt eine schubsende Bewegung) (...) oder die schießen dann so feste (...) ich mag das einfach nicht.“ (B-7w12)

Dass Jungen aus Sicht der befragten Mädchen in sportunterrichtlichen Situationen vor allem ein raues Verhalten zeigen, wird von jenen negativ sowie störend erlebt. Aus Schülerinnensicht werden besonders die für spezifische Sportarten als konstitutiv erkannten körperlichen Auseinandersetzungen sowie körperliche Härte moniert und als konfliktgeladen bewertet, weshalb bestimmte Sportarten weniger favorisiert werden. Befragte Schülerinnen versuchen den körperlichen Auseinandersetzungen ausgehend von den Jungen aus dem Weg zu gehen bzw. möchten jene vermeiden. Mit Blick auf die handlungstheoretische Perspektive wirkt sich folglich das Verhalten der Schüler hemmend auf das der Schülerinnen aus (Nitsch, 2004a, S. 16). Das dominante Verhalten von Jungen führt entsprechend dazu, dass sich Mädchen zurückziehen und Sportarten wie beispielsweise Fußball ungern praktizieren sowie Stereotype verfestigt werden.

Daraus resultierend bevorzugen die befragten Schülerinnen homogene Gruppenkonstellationen, da jene weniger hemmend sind und für mehr Wohlbefinden, Sicherheit und Stabilität sorgen. Dies zeigt sich verstärkt auch anhand

selbst gewählter Gruppenkonstellationen, die vornehmlich entlang der Differenzkategorie Geschlecht ebenso wie entlang geschlechtshomogener Freundschaftsbeziehungen gebildet werden.

„I: Wenn deine Lehrerin jetzt Teams einteilt und du keine Wahl hast, in welches Team du kommst (...) gibt es da irgendwelche Teams, in denen du dich besonders wohlfühlst oder besonders unwohl fühlst?

B: Gab's einmal glaube ich (...) also persönlich mir jetzt wäre es unwohl in eine Gruppe zu gehen, wo nur Jungs sind und ich das einzige Mädchen bin oder wir zwei Mädchen sind (...) weil wie gesagt, an der alten Schule habe ich nicht so mit allen Jungs gesprochen und dann, wenn ich dann alleine in der Gruppe wäre, dann hätten die alle zusammen geredet und Spaß gehabt und mitgemacht und ich wär dann alleine in einer Ecke so.

I: Und da würdest du dich dann unwohl fühlen?

B: Nein, wenn man alleine in einer Jungsgruppe (...) das wär' auch einem Jungen alleine in einer Mädchengruppe nicht so wohl denke ich.“ (G-1w16)

Geschlechtergemischte Mannschaften oder solche, in denen Jungen oder Mädchen unterrepräsentiert sind, können Unsicherheiten, Unwohlsein oder auch Unbehagen auslösen. Geschlecht ist demnach ein zentraler Bezugspunkt bzw. ein zentrales Ordnungsmuster sportunterrichtlicher Interaktion, wobei auf deren Zweigeschlechtlichkeit verwiesen und hinsichtlich seiner Relevanz immer wieder aktualisiert wird. Überdies unterziehen die Befragten ihre Mitschüler*innen einer geschlechtlichen Einordnung, worüber sie sich gleichzeitig ihrer eigenen geschlechtsbezogenen Zugehörigkeit vergewissern.

Die Interviews stellen jedoch auch heraus, dass die befragten Mädchen kein generelles Problem haben, sportunterrichtliche Handlungen mit Jungen gemeinsam durchzuführen, sondern vielmehr auf raue sowie körperlich dominierende Verhaltensweisen in bestimmten Sportarten, beispielsweise Fußball (B-9w15; B-7w12), abheben oder sich auf die Unterrepräsentation von Mädchen oder Jungen beziehen. Vielmehr zeigen sich die meisten offen dafür, auch mit Jungen im Sportunterricht zu interagieren. Dies wird etwa dadurch deutlich, dass die Mannschaftsbildung von Seiten der Schülerinnen nicht ausschließlich entlang von Geschlechtskategorien durchgeführt werden müssen, wodurch die Bedeutung der Kategorie Geschlecht relativiert wird.

„I: Ist es für dich egal, ob du mit Jungs oder Mädchen zusammenspielst?

B: Ja, ist mir egal (...) ich hab' kein Problem mit den beiden.“ (B-9w15)

„Wenn der Ball kommt, dann schreien die und dann laufen die weg“ – Geschlechterstereotype aus Schülerperspektive

Aus Sicht der befragten Schüler erscheinen die Mitschülerinnen als leistungsschwach, unmotiviert sowie desinteressiert. Dadurch stellen die Jungen eine Art Über- und Unterordnung her, anhand derer eine Ab- und Aufwertung von sportlichen Leistungen sowie dem daraus folgenden Sozialverhalten einhergeht. Konkret zeigt sich, dass die befragten Jungen den Mädchen ihre sportliche Leistungsfähigkeit gänzlich absprechen, weisen sich selbst mit einer höheren körperlichen Leistungsfähigkeit aus und konstatieren die Höherwertigkeit männlicher Sportleistungen. Bei den befragten Jungen zeigt sich eine größere sowie generelle Abneigung, gemeinsam mit ihren Mitschülerinnen in einer Mannschaft zu spielen.

„I: Jetzt hast du nur Jungs gewählt, würdest du auch Mädchen wählen?

B: Nein

I: Warum?

B: Die können das nicht spielen.“ (B-1m12)

„B: Wir hatten (...) Fußball gespielt, die Mädels konnten auch nicht spielen (lacht)

I: Ne?

B: Ne die konnten gar nicht spielen.“ (E-4m15)

„B: Die Mädchen haben Angst vorm Ball [...] Ja halt so, ja wenn der Ball kommt (...) dann schreien die und dann laufen die weg.“ (B-10m13)

„B: Also Mädchen sind nicht immer so aktiv bei Sport (...) sind immer am Bank sitzen oder chillen oder reden über was anderes und so (...) aber Jungs mag ich, mit Jungs mehr.“ (B-8m13)

„I: Und gibt es ein Team wo du dich besonders wohlfühlst?

B: Ja, wenn ich mit meine Freunde in einem Team bin und auch ähm es gibt manchmal (...) ähm legt der (...) ähm Lehrer nur Mädchen in mein Team (...) finde ich auch jetzt nicht so gut, weil die anderen haben ähm also eine bessere Chance zu gewinnen

I: Weil die mehr Jungs haben?

B: Ja und also unsere Mädchen (...) die sind halt nicht so gut (...) bei anderem ähm die sind halt nicht so sportlich (...) sozusagen, und spielen halt nicht, meistens mit sitzen auf dem Bank (...) und dann sind wir so drei, vier Jungs (...) gegen die restliche Klasse (...) und wir sind 29 Kinder (...) und wir haben mehr Jungs als Mädchen (...) dann wird das schon unfair.“ (B-11m19)

„I: Keine Mädchen?
B: Nein, keine Mädchen
I: Warum?
B: Gar nicht (...) nein (...) auch wenn die manchmal mit uns spielen, die machen nichts, die stehen nur rum und die reden
I: Und das findest du blöd?
B: [...] die sagen, wir wollen mit euch spielen, aber die spielen nicht mit uns, die stehen einfach nur.“ (B-8m13)

Aus Sicht der befragten Jungen verweigern die Mädchen bewusst spielerische, körperliche sowie wettkampforientierte Auseinandersetzung, was bei den Jungen Frustrationsmomente hervorruft. Die befragten Schüler äußern geschlechtsbezogene Zuschreibungen und heben mit Blick auf die sportliche Leistungsfähigkeit auch auf das fehlende Engagement der Schülerinnen („sind immer am Bank sitzen oder chillen oder reden über was anderes“, „die machen nichts, die stehen nur rum und reden“) ab. In Folge dessen erachten die befragten Jungen Mädchen nicht als würdige Gegnerinnen, mit denen sie sich in Bezug auf sportliche Leistungsfähigkeit messen können. Aufgrund der beständigen Aktualisierung von Geschlechterstereotypen im Sport und der damit einhergehenden eigenen Höherstellung in Bezug auf Leistung und die entstehende Frustration in Bezug auf das sportliche Verhalten der Mädchen lehnen die Befragten geschlechtergemischte Mannschaften explizit ab bzw. wählen bei freier Teamzusammenstellung keine Mädchen in ihre Mannschaft. Folglich zeigt sich an verschiedenen Stellen in den Interviews, dass sie die Kategorie Geschlecht im Sportunterricht entlang von körperlicher Leistung konstruieren, diese beständig mit Bedeutung versehen und dadurch ein patriarchalisch sowie hierarchisch geprägtes Geschlechterverhältnis reproduzieren. Indem sich die befragten Schüler von den Schülerinnen abgrenzen entsteht sowohl geschlechtsbezogene Identifikation als auch geschlechtliche Zugehörigkeit. Vermeintliche Geschlechterdifferenzen werden durch diese Prozesse aufrechterhalten und manifestiert.

Ergebniseinordnung

Dass die Befragten der eigenen Studie Geschlecht im Sportunterricht als zentralen Bezugspunkt sowie als zentrale Differenzkategorie anführen, deckt sich

mit Befunden verschiedener Diskurse, die in der sportwissenschaftlichen Geschlechterforschung schon lange präsent sind und umfangreich diskutiert werden (Menze-Sonneck, 2015; Hirschauer, 2001; Gieß-Stüber & Sobiech, 2017, S. 265; Frohn, 2020, S. 94; Schülein, 2020; Koekok & Knoppers, 2020).

Überdies wird deutlich, dass die Befragten der eigenen Studie Bezug auf die Zweigeschlechtlichkeit nehmen, indem sie sich selbst und andere demgemäß kategorisieren. Jenes eigene Ergebnis erweist sich deckungsgleich zu Befunden anderer Studien, die darauf verweisen, dass die Gesellschaft ebenso wie das Schulsystem und folglich die einzelnen Unterrichtsfächer als ein binäres System zu verstehen sind und anhand von Zweigeschlechtlichkeit vorstrukturiert und angeordnet sind, woran sich Schüler*innen entsprechend orientieren sowie zu- und einordnen (Schülein, 2020; Gieß-Stüber & Sobiech, 2017; Pfister & With-Nielsen, 2010). Die angeführten Studien untersuchen zwar nicht explizit Schüler*innen mit Fluchtbiografie, erweisen sich aber für die eigene Studie als anschlussfähig, da sich Parallelen zwischen Befunden von Schüler*innen mit und ohne Fluchtbiografie abzeichnen.

Indem die Schülerinnen der eigenen Studie ihre Mitschüler als dominant, rücksichtslos sowie körperlich überlegen und Schüler dagegen ihre Mitschülerinnen als leistungsschwach, wettkampfscheu sowie desinteressiert beschreiben, stellt das eigene Datenmaterial in Übereinstimmung mit zahlreichen anderen Studien die Reproduktion von tradierten Geschlechterstereotypen durch die Schüler*innen heraus (Glorius, 1998; Theis, 2010; Frohn, 2020, Klein et al., 2011). Dem eigenen Ergebnis zufolge werden ebenso Studien interessant, die ausweisen, dass insbesondere Jungen Sport unter der Leistungs- und Konkurrenzperspektive betreiben, der Sportunterricht maßgeblich darauf ausgerichtet ist und somit vor allem Jungen bedient (Frohn, 2020; Klein et al., 2011; Pfister & With-Nielsen, 2010), was beispielsweise das aus Schülerinnensicht erlebte dominante Verhalten begründen würde.

Die eigenen Befunde machen außerdem deutlich, dass die Schülerinnen sich aufgrund des Verhaltens der Jungen im Sportunterricht teils zurückziehen, um körperliche Auseinandersetzungen zu umgehen. Jenes Phänomen haben un-

ter anderem auch Pfister & With-Nielsen (2010) erforscht, die das Zurückziehen von Mädchen im Sportunterricht als eine Art, mit Konflikten umzugehen, ausweisen (Cockburn & Clarke, 2002; Pfister & With-Nielsen, 2010). Das durch das eigene Datenmaterial deutlich gewordene Zurückziehen von Mädchen im Sportunterricht könnte neben dem Vermeiden von körperlicher Auseinandersetzung auf einen weiteren Aspekt zurückgeführt werden. Studien zeigen, dass Mädchen mit Fluchtbiografie oder Migrationshintergrund in ihrer Freizeit weniger Sport treiben als vergleichsweise Jungen mit Flucht- oder Migrationshintergrund (Burrmann & Mutz, 2015), wodurch bei Mädchen möglicherweise sportliche Unsicherheit vor allem im direkten Zusammenspiel mit Jungen auftreten könnte.

Das Ergebnis der eigenen Studie, dass eine geschlechtsbezogene Zugehörigkeit sowie Abgrenzung unter anderem anhand sportunterrichtlicher Gruppenkonstellationen stattfinden und die Befragten geschlechtshomogene Mannschaften präferieren, knüpft an bestehende Befunde verschiedener Studien an, die unterstreichen, dass Schüler*innen sich in gleichgeschlechtlichen Mannschaften wohler fühlen als in geschlechtergemischten und diese bewusst aufsuchen (Menz-Sonneck, 2015; Gieß-Stüber, Grimminger & Möhwald, 2016). Da die aufgeführten Ergebnisse der anderen Studien nicht explizit Schüler*innen mit Fluchtbiografie erforschen, wird deutlich, dass vermutete Unterschiede zu Schüler*innen ohne Fluchtbiografie nicht auftreten.

9 Resümee und Ausblick

Der Ausgangspunkt dieser vorliegenden Arbeit war es, dass immer mehr Menschen aus unterschiedlichen Herkunftsländern, darunter zahlreiche Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter, in Deutschland Schutz vor Krieg, Not, Perspektivlosigkeit und anderen Bedrohungen suchen. Durch die Schulpflichtigkeit der Kinder und Jugendlichen erhält die gesellschaftliche Veränderung Einzug in Schule und Unterricht und betrifft alle Unterrichtsfächer gleichermaßen, so auch den Sportunterricht. Vor dem Hintergrund möglicher fluchtbeding-

ter psychischer und physischer Extremerfahrungen einerseits und der Annahme eines anderen Zugangs zu Bewegung und Sport andererseits hat sich diese Arbeit der Frage gewidmet, wie Schüler*innen mit syrischer Fluchtbiografie den Sportunterricht in Deutschland erleben. Das zentrale Ziel dieser Arbeit war es demnach, das Erleben jener Schüler*innen zu rekonstruieren sowie mögliche Bedarfe herauszufinden, um die Teilhabe aller Schüler*innen im Sportunterricht ermöglichen bzw. verbessern zu können.

Um diesem Anliegen nachzukommen, wurde zunächst sowohl der migrationsbezogene als auch der fluchtbezogene Forschungsstand im Kontext von Schule und Unterricht und konkret zum Sportunterricht aufgearbeitet. Daraus resultierend zeichnete sich ab, dass bislang vor allem die Lehrer*innenperspektive in Bezug auf geflüchtete Schüler*innen erforscht wurde, die Perspektive von Schüler*innen mit Fluchtbiografie jedoch unbeachtet blieb. Bislang wurde vor allem über geflüchtete Schüler*innen im Sportunterricht und weniger mit ihnen gesprochen. So hat die vorliegende Arbeit an jenem Forschungsdesiderat angesetzt, indem das Erleben von syrischen geflüchteten Schüler*innen im Sportunterricht erforscht wurde. Bei der Suche nach einer für das Erleben geeigneten theoretischen Konturierung fiel auf, dass das Erleben durch die häufig selbstverständliche Verwendung bislang nicht ausreichend theoretisch konturiert wurde. In dieser Arbeit erfolgte die Konturierung mittels der handlungstheoretischen Perspektive.

Darauf aufbauend erfolgte die Darstellung und Begründung des empirischen Zugangs sowie die Ergebnisdarstellung entlang der sieben Kategorien. Die Ergebnisse wurden im Anschluss vor dem Hintergrund bestehender Forschungsergebnisse eingeordnet sowie diskutiert. Im nachfolgenden Unterkapitel werden die Ergebnisse der Studie zusammengefasst. Im Anschluss daran wird der eigene Forschungsprozess reflektiert und davon ausgehend auf mögliche zukünftige Forschungsperspektiven verwiesen.

9.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Das folgende Unterkapitel stellt die Ergebnisse der Studie ausgehend von der zugrunde liegenden Forschungsfrage „Wie erleben Schüler*innen mit syrischer

Fluchtbiografie ihren Sportunterricht in Deutschland?“ in konzentrierter Form dar.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich in der Auswertung der Interviews insgesamt sieben Kategorien herauskristallisiert haben, die das Erleben der Schüler*innen detailliert darstellen: *der Sportunterricht als innerschulischer Ort der Kompensation, die Bedeutsamkeit von sportunterrichtlichen Vorerfahrungen, die Beziehung zur unterrichtenden Sportlehrkraft, sprachfördernde Maßnahmen der Sportlehrkraft, die fehlende Rücksichtnahme in Bezug auf das Ausüben der Religionspraktik Ramadan, die Relevanz von Mitschüler*innen und die Zugehörigkeit im Sportunterricht sowie Geschlechterstereotype im Sportunterricht.*

Die Befragten stellen den Sportunterricht insbesondere als innerschulischen Ort der Kompensation vor allem im Vergleich zu anderen Unterrichtsfächern heraus und unterstreichen die damit häufig einhergehenden positiven Emotionen wie Spaß oder Freude. Der kompensatorische Aspekt stellt aus Schüler*innensicht eines der zentralen Merkmale des Sportunterrichts dar. Der Sportunterricht wird von den befragten Schüler*innen vor allem wegen seines Bewegungsreichtums, der körperlichen Aktivität und Auslastung sowie dem daraus resultierenden Wohlbefinden wertgeschätzt. Ebenso wird der gesundheitliche Aspekt des Faches, der aus Sicht der Befragten insbesondere aufgrund der ganzheitlichen Ausrichtung erlebt wird, akzentuiert. Darüber hinaus heben die Befragten den hohen Freiheitsgrad des Sportunterrichts im Vergleich zu anderen Unterrichtsfächern heraus, wodurch das Fach Sport für sie nicht mit Unterricht im gewohnten Sinne gleichzusetzen ist.

Des Weiteren zeigt sich, dass die sportunterrichtlichen Vorerfahrungen das aktuelle Erleben im deutschen Sportunterricht maßgeblich beeinflussen. Der Sportunterricht in Syrien wurde von den Befragten rückblickend vor allem als wenig strukturiert und unorganisiert erlebt. So glich dieser den Schüler*innen zufolge vielmehr einer frei gestaltbaren Bewegungsstunde, in dem der Fokus nur selten auf der Vermittlung von theoretischen und sportspezifischen Kompetenzen liegt. Verschärfend kommt hinzu, dass die Befragten häufig aufgrund

von kriegsbedingter Schulabstinenz keine oder nur wenige (Sport-)Unterrichtserfahrungen sammeln konnten. Dahingehend stellen die Interviews heraus, dass sich die fehlenden bzw. nicht zu vergleichenden Vorerfahrungen zum einen auf die sportunterrichtlichen Strukturen, Regeln und Abläufe beziehen und zum anderen auf sportspezifische Fertig- und Fähigkeiten, die im Sportunterricht relevant sind.

Kontrastierend zu dem syrischen Sportunterricht erleben die befragten Schüler*innen den Sportunterricht in Deutschland als besonders strukturiert, organisiert, normiert, vielfältig sowie abwechslungsreich. Aufgrund dessen bezeichnen die befragten Schüler*innen den deutschen vor allem im Vergleich zum syrischen als „echten“ Sportunterricht. Neue und unbekannte Sportunterrichtsinhalte in Deutschland führen bei den Befragten einerseits zu besonderer Interessiertheit, jene Inhalte kennenzulernen bzw. zu erlernen, und andererseits dazu, dass sie diese Sportunterrichtsinhalte ungern praktizieren, da sie Angst vor Bloßstellung haben. Besondere Sicherheit erleben die Befragten insbesondere hinsichtlich Mannschaftssportarten, da hierbei nicht nur die individuelle Leistung entscheidend ist, sondern vor allem die des Teams. Darüber hinaus zeigt sich, dass das Favorisieren einzelner Sportunterrichtsinhalte häufig auf außerschulisch sowohl im informellen als auch im formellen Rahmen gemachte Vorerfahrungen zurückzuführen ist.

Die Beziehung zur unterrichtenden Sportlehrkraft zeichnet sich als eine weitere zentrale Kategorie ab. Festzuhalten ist, dass die befragten Schüler*innen ihre Beziehung zur unterrichtenden Sportlehrkraft überwiegend positiv sowie auf Augenhöhe erleben. Die Beziehung zur Sportlehrkraft beschreiben sie als angstfrei, respektvoll sowie unterstützend. Darüber hinaus unterstreichen die Befragten vor allem die Hilfsbereitschaft sowie die häufige Fehlerakzeptanz ausgehend von der unterrichtenden Sportlehrkraft. Damit verbunden heben sie deren wohlwollendes sowie offenes Verhalten gegenüber den Schüler*innen hervor, was sich aus der Sicht der Befragten nicht zuletzt positiv auf die Lernsituationen im Sportunterricht auswirkt. Die sowohl freundschaftlich anmutende Beziehung zur Sportlehrkraft als auch die Nahbarkeit zu jener hat aus Sicht der

Befragten oftmals eine anregende sowie motivierende Wirkung auf die Beteiligung im Sportunterricht. Neben dem positiv erlebten Verhältnis zur Sportlehrkraft führen manche Schüler*innen jedoch auch die Ungleichbehandlung von sich sowie von Mitschüler*innen an, wodurch bei ihnen das Gefühl der Abgrenzung innerhalb der Klasse hervorgerufen oder gar verstärkt wird. In diesem Zusammenhang verweisen die Befragten zudem auf die zum Teil fehlende Honorierung ihrer sportlichen Leistungen.

Als eine weitere zentrale Kategorie haben sich die sprachfördernden Maßnahmen ausgehend von der Sportlehrkraft herausgestellt. Die Befragten verweisen vor allem darauf, dass die unterrichtende Sportlehrkraft fluchtbedingte Sprachbarrieren wahrnimmt und mittels verschiedener Unterstützungsmaßnahmen darauf reagiert. Obwohl die Befragten dem Sportunterricht weniger Bedeutsamkeit von Sprache und Schrift attestieren, kommt es aufgrund von Sprachbarrieren zu Verständnisproblemen im Sportunterricht. Dahingehend erleben die Schüler*innen Maßnahmen wie Bewegungsdemonstrationen oder auch Probedurchläufe im Hinblick auf die Verständnis- sowie Sprachförderung als nützlich, hilfreich sowie unterstützend. Ebenso werden wiederholte sowie ausführliche Erklärungen oder die Möglichkeit des mehrfachen (Nach-)Fragens wertgeschätzt und als helfend sowie förderlich registriert. Aus Sicht der Interviewten führen jene Unterstützungsmaßnahmen dazu, dass Anweisungen, Erklärungen oder Anleitungen besser oder in Gänze verstanden werden. Dies begünstigt folglich die Teilhabe am Sportunterricht und fördert den Aufbau und die Erweiterung der deutschen sowie der sportspezifischen Sprache.

Darüber hinaus erlebt eine befragte Schülerin seitens der Lehrkraft Verständnislosigkeit hinsichtlich des Ausübens der Religionspraktik Ramadan. Zusätzlich erlebt die Schülerin die Sportlehrkraft durch die fehlende Rücksichtnahme auf die mit der Praktik oftmals verbundene Energielosigkeit als wenig empathisch, rücksichtslos und unangenehm. Neben der fehlenden Rücksichtnahme hebt die Schülerin ebenso hervor, dass die Lehrkraft durch die Thematisierung der Religionspraktik Ramadan und der damit verbundenen eingeschränkten Möglichkeit, sich im Sportunterricht zu beteiligen, die betroffene Schülerin in

besonderem Maße in den Fokus der Klasse stellt. Jenes zum Teil sogar ablehnende Verhalten der Lehrkraft führt bei der betroffenen Schülerin zu Unsicherheit und vermittelt ihr darüber hinaus das Gefühl, bloßgestellt sowie ausgegrenzt zu werden. Aus Sicht der Befragten fehlt der unterrichtenden Sportlehrkraft grundlegendes Wissen über jene Praktik und der damit verbundenen Bedeutung, was vor allem daran deutlich wird, dass sie einen „monoreligiösen Habitus“ (Arani, 2020, S. 177) zugrunde legt. Ihre Mitschüler*innen hingegen erlebt die befragte Schülerin als rücksichtsvoll, solidarisch sowie empathisch.

Überdies stellen die Interviews heraus, dass die Befragten den Wunsch äußern, weitere soziale Kontakte knüpfen zu wollen, um dazuzugehören und als ein vollwertiges Mitglied der Klassengemeinschaft angesehen zu werden. Es zeigt sich, dass der Sportunterricht besondere Möglichkeiten bietet, neue Freundschaftsbeziehungen aufzubauen und dadurch das Gefühl von Zugehörigkeit zu erzeugen. Dennoch hält der Sportunterricht aufgrund seiner besonderen Rahmenbedingungen auch Herausforderungen bereit, die die Schüler*innen vor allem im Hinblick auf Ausgrenzungserfahrungen thematisieren. Auffällig ist außerdem, dass sich die Befragten wohler, weniger fremd bzw. anders fühlen, wenn ihre Mitschüler*innen ebenfalls eine Fluchtbiografie bzw. einen Migrationshintergrund haben oder der gleichen Nationalität bzw. Kultur angehören. Für die befragten Schüler*innen gewinnen Mitschüler*innen außerdem mit Blick auf Verständnisprobleme an Bedeutung, da sie auf deren niederschwellige Unterstützungsleistungen zurückgreifen können.

Mit Blick auf Freundschaftsbeziehungen werden auch sportunterrichtliche Gruppenkonstellationen relevant, wodurch geschlechtsbezogene Zugehörigkeit sowie Differenzierung vorgenommen werden. Grundsätzlich zeigt sich, dass die Befragten Geschlecht als zentrale Differenzkategorie anführen und dabei auf das Konzept der Zweigeschlechtlichkeit verweisen, vor allem, wenn sie sportliche Leistungen sowie das Sozialverhalten ihrer Mitschüler*innen plausibilisieren wollen. So heben sowohl interviewte Mädchen als auch Jungen auf geschlechterstereotypes Verhalten ihrer Mitschüler*innen im Sportunterricht ab und reproduzieren dadurch jene Geschlechterstereotype gleichwohl.

Befragte Mädchen erleben ihre Mitschüler häufig als dominant, rücksichtslos sowie körperlich überlegen und monieren insbesondere das körperlich unkontrollierte Verhalten ihrer Mitschüler. Das hat unter anderem zur Folge, dass sich befragte Schüler*innen zurückziehen, da diese körperliche Auseinandersetzungen vermeiden wollen. Interviewte Schüler hingegen nehmen ihre Mitschülerinnen als leistungsschwach, unmotiviert, wettkampfscheu sowie desinteressiert wahr, wodurch sie auf die Höherwertigkeit der eigenen sportlichen Leistung proklamieren. Infolgedessen präferieren sowohl Schülerinnen als auch Schüler geschlechtshomogene Mannschaften im Sportunterricht. Allerdings wird die Bedeutung der Kategorie Geschlecht relativiert, indem die befragten Schüler*innen angeben, dass sie gemeinsame Interaktionen nicht in Gänze ablehnen. Dabei zeichnet sich jedoch bei den befragten Mädchen eine größere Offenheit als bei den Jungen ab.

9.2 Bilanzierung der Ergebnisse

Mit Blick auf die Ergebnisse der Studie lässt sich zusammenfassend festhalten, dass die befragten Schüler*innen den Sportunterricht sowohl positiv als auch negativ erleben. Die Befragten honorieren vor allem die körperliche Auslastung sowie den gesundheitlichen Aspekt, den sie im Sportunterricht erleben. Dies steht den Vermutungen entgegen, dass die Befragten das körperbetonte Fach Sport aufgrund von psychischen sowie physischen Extremerfahrungen negativ erleben.

Darüber hinaus wird im Vergleich zu anderen Fächern deutlich, dass vor allem der Sportunterricht mit seinen Freiräumen den Befragten soziale Interaktionen ermöglicht, die sie aus ihrer Perspektive vor allem unterstützend nutzen. So stellen sie beispielsweise Mitschüler*innen bei Unklarheiten Fragen während die Sportlehrkraft erklärt.

Mit Blick auf die oftmals anderen oder fehlenden Sportunterrichtserfahrungen erleben die befragten Schüler*innen jedoch Interesse und Neugier einerseits sowie Unsicherheit und Unwohlsein andererseits. Ob sie sich beim Ausführen von (unbekannten) Sportunterrichtsinhalten wohl fühlen, wird von gemachten

Vorerfahrungen, der Beziehung zu ihren Mitschüler*innen als auch von der Beziehung zur Sportlehrkraft und deren Gestaltung und Durchführung des Sportunterrichts beeinflusst. Die Sportlehrkraft nimmt, so konnten es die Interviews herausstellen, eine zentrale Rolle ein und beeinflusst das Erleben der befragten Schüler*innen maßgeblich. So kann die Lehrkraft dazu beitragen, dass sich Schüler*innen mit Fluchtbiografie im Sportunterricht wohl, wertgeschätzt sowie respektiert fühlen, die Potenziale des Sportunterrichts für sich nutzen und zudem teilhaben können. Erleben sie den Sportunterricht positiv und können die Potenziale des Sportunterrichts nutzen, wird dieser sogar als innerschulischer Ort der Kompensation wahrgenommen. Entscheidend ist dahingehend, welche Beziehung die Sportlehrkraft zu den Befragten pflegt, ob sie sich offen und hilfsbereit oder verschlossen und abweisend zeigt oder auch ob die Lehrkraft die Schüler*innen hinsichtlich sportunterrichtlicher Inhalte ein- oder ausschließt oder aufgrund ihrer Fluchtbiografie bzw. aufgrund von Religionspraktiken sogar bewusst ausgrenzt sowie als anders herausstellt. Interkulturelle Kompetenz sowie ein offener und positiver Umgang mit Heterogenität seitens der Sportlehrkraft sind demnach für eine gleichberechtigte Partizipation unerlässlich.

Darüber hinaus beeinflusst die Beziehung zur Sportlehrkraft auch, ob befragte Schüler*innen sich trauen, bei Unverständlichkeiten nachzufragen oder eben nicht. Das Nachfragen ist für Schüler*innen mit Fluchtbiografie und vor allem für die, die Sprachbarrieren haben, essenziell, um dem Sportunterricht folgen und gleichzeitig an diesem teilhaben zu können. Dass der Körper im Mittelpunkt von sportunterrichtlichen Handlungen steht, erweist sich aus Sicht der befragten Schüler*innen als positiv, da dadurch Schrift und Sprache in den Hintergrund rücken und der Körper bewusst eingesetzt werden kann, um Sprache zu unterstützen und somit Verständnis zu generieren. So setzten den Befragten zufolge Sportlehrkräfte ihren Körper beispielsweise für Bewegungs-demonstrationen bewusst ein, was den Schüler*innen beim Verstehen zu Gute kommt.

Neben der Beziehung zur unterrichtenden Sportlehrkraft sowie dem bewussten und produktiven Einsatz des Körpers, spielt ebenso die Gestaltung des Unterrichts eine entscheidende Rolle. Hierbei ist beispielsweise die sprachensible

Gestaltung des Sportunterrichts bedeutsam, die allen Schüler*innen gleichermaßen die Teilhabe am Sportunterricht ermöglicht.

Auch die Beziehung zu Mitschüler*innen kann, so zeigen es die Ergebnisse der Interviews, von der Sportlehrkraft beeinflusst werden. Hier ist vor allem das Wissen über Flucht und Fluchtbiografie der Schüler*innen wichtig, damit die Lehrkraft den Umgang mit Heterogenität vermitteln und gewissermaßen vorleben kann. So können Sportlehrkräfte Gruppenkonstellationen, die für Schüler*innen mit Fluchtbiografie im Sportunterricht ebenfalls von großer Bedeutung sind, bewusst steuern, sodass beispielsweise Ausgrenzungen von Schüler*innen aufgrund der Fluchtbiografie reduziert werden können.

Darüber hinaus können Sportlehrkräfte außerunterrichtliche oder auch außerschulische Sportangebote vermitteln, wodurch Schüler*innen die Möglichkeit bekommen, Sporterfahrungen sammeln, möglicherweise noch fehlende Sportkompetenzen aufbauen sowie die Bewegungskultur auch außerhalb des Sportunterrichts erschließen zu können.

9.3 Mehrwert der Arbeit

Diese Promotionsarbeit rekonstruiert das Erleben von Schüler*innen mit syrischer Fluchtbiografie im Sportunterricht. Damit greift die Studie nicht nur eine gesellschaftlich aktuelle sowie relevante Thematik auf, sondern stellt zugleich die unmittelbar betroffenen Personen, die ebenso einer gesellschaftlich marginalisierten Gruppe angehören, in den Mittelpunkt der Forschung. Diese Arbeit schenkt demzufolge Schüler*innen mit Fluchtbiografie im Hinblick auf den Sportunterricht in Deutschland Gehör und spricht somit nicht nur über sie, sondern vor allem mit ihnen. Dadurch hatten die Befragten die Möglichkeit, sich zu verbalisieren und folglich auch auf gesellschaftlicher Ebene sowohl gehört als auch anerkannt zu werden. Deutlich geworden ist, dass die Befragten über ihre eigene Lebenswelt im Sportunterricht nachdenken sowie detailliert darüber kommunizieren können. Hierdurch ist ebenso unterstrichen worden, dass auch Menschen mit Sprachbarrieren oder noch zum Teil fehlenden Sprachkompetenzen adäquate Interviewpartner*innen darstellen.

Dass Schüler*innen eine der zentralen Akteursgruppen in Schule und Unterricht und so auch im Schulsportgeschehen darstellen, ist in der Schulsportforschung allgegenwärtig und wird mittels dieser Arbeit nochmals unterstrichen. Denn nur, wenn auch die Ko-Konstrukteur*innen berücksichtigt und gehört werden, ist es möglich, den (Sport-)Unterricht so zu optimieren oder anzupassen, dass eine Teilhabe aller Schüler*innen gewährleistet werden kann. So konnte die bislang vernachlässigte Perspektive geflüchteter Schüler*innen offengelegt werden, um sie für die deutschsprachige Sportunterrichtsforschung grundlegend auszuloten.

Dadurch, dass sich diese Arbeit mit Heterogenität und Diversität im Sportunterricht beschäftigt, werden auf schulischer, aber auch auf gesellschaftlicher Ebene aktuelle und zugleich zentrale Querschnittsthemen abgebildet. Sowohl migrationsbezogene Heterogenität bzw. Fluchtmigration von Schüler*innen als auch Diversität haben geschlechts-, alters- sowie schulformübergreifende Relevanz. So können die Ergebnisse dieser Studie einerseits für unterschiedliche Jahrgangsstufen produktiv sowie zugänglich gemacht werden, andererseits auf verschiedene Schulformen übertragen werden. Mit Blick auf die aktuell wieder steigenden Flüchtlingszahlen, aber auch die für die Zukunft prognostizierte steigende Entwicklung von Fluchtbewegungen (UNHCR, 2021) wird es auch zukünftig unumgänglich sein, sich mit jener Thematik im sportpädagogischen und sportunterrichtlichen Rahmen auseinanderzusetzen, um die Partizipation aller Schüler*innen gewährleisten zu können. Dahingehend liefert diese Arbeit ein differenziertes Fundament. Zudem besteht ebenso die Möglichkeit, Rückschlüsse im Hinblick auf andere Bildungseinrichtungen, Angebote im außerschulischen sowie außerunterrichtlichen Sportbereich zu ziehen.

Die Befragten dieser Studie erleben den Sportunterricht in Deutschland positiv, motivierend sowie kompensierend, wodurch das enorme Potenzial des Sports bzw. Sportunterrichts unterstrichen und zugleich auf den spezifischen Kontext Flucht ausgeweitet wird. So konnte aufgezeigt werden, dass das oftmals unterschätzte Unterrichtsfach Sport vor allem hinsichtlich schulischer, aber auch außerschulischer Integration einen zentralen Stellenwert einnimmt. Im Hinblick

auf die Integration von Schüler*innen mit Fluchtbiografie leistet das Fach Sport der eigenen Studie zur Folge einen grundlegenden Beitrag zur Integration und kann als Sprungbrett in Schule und Gesellschaft verstanden werden. Dahingehend ist vor allem deutlich geworden, dass sich Schüler*innen mit Fluchtbiografie trotz vorhandener Sprachbarrieren sowie fehlender oder anderer Vorerfahrungen als kompetent erleben können. Jenes Kompetenzerleben kann sich wiederum positiv auf die Selbstwirksamkeit und das damit verbundene Selbstkonzept auswirken. Sowohl das Kompetenzerleben als auch die Selbstwirksamkeit bzw. das positive Selbstkonzept lassen sich auf andere Unterrichtsfächer, aber auch auf alltägliche Bereiche außerhalb des schulischen Rahmens transferieren und können so zu einer gelungenen Integration beitragen. Selbstverständlich sind Sport und Sportunterricht nicht als Allheilmittel zu verstehen. Anhand der Studie ist deutlich geworden, dass der Sport bzw. Sportunterricht durchaus Herausforderungen bereithält und auch Exklusions- oder Diskriminierungserfahrungen hervorrufen kann. Demzufolge bedarf es strukturierter Vor- und Nachbereitung seitens der Sportlehrkräfte ebenso wie eine angemessene Aus- und Weiterbildung von (Sport-)Lehrkräften, um das aufgezeigte Potenzial vollständig ausschöpfen zu können und um gleichzeitig beispielsweise Exklusions- oder Diskriminierungserfahrungen vorbeugen oder entgegenwirken zu können. Die vorliegende Studie konnte herausstellen, dass Sportlehrkräfte neben den bereits vorhandenen sowie angewendeten Kompetenzen hinsichtlich des Umgangs mit geflüchteten Schüler*innen Bedarfe im Hinblick auf Heterogenitätskompetenzen haben. Diesbezüglich kristallisieren sich vor allem Defizite im Bereich religiöser Vielfalt heraus. Schule und Unterricht stellen einen zentralen gesellschaftlichen Vermittlungs- und Sozialisationskontext dar, indem gesellschaftliche Aushandlungsprozesse stattfinden (Mecheril, 2016). Infolgedessen tragen (Sport-)Lehrkräfte als zentrale Akteur*innen des (Sport-)Unterrichts eine nicht zu unterschätzende Verantwortung unter anderem in Bezug auf „gesellschaftliche Selbstbilder“ (Messerschmidt, 2020, S. 122). Anhand der eigenen Befunde ist außerdem deutlich geworden, dass Grenzziehungen hinsichtlich „natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten bzw. Nicht-Zugehörigkei-

ten“ (Mecheril, 2016) relevant sind. Mit Blick darauf, ob „gesellschaftliche Differenz- und Dominanzverhältnisse“ verstärkt oder reduziert werden, wird folglich von den (Sport-)Lehrkräften maßgeblich beeinflusst. Bereits bestehende Arbeiten (Gieß-Stüber, 2008; Grimminger, 2009) verweisen zwar schon auf die Notwendigkeit, den Umgang mit Interkulturalität und Fremdheit als einen obligatorischen Bestandteil der Sportlehrer*innenausbildung anzuerkennen; diese vorliegende Arbeit unterstreicht jedoch die Dringlichkeit der Implementierung nochmals, da die Auswertung der Interviews deutlich gezeigt hat, dass Sportlehrkräfte einen enormen Einfluss darauf haben, wie (geflüchtete) Schüler*innen ihren Sportunterricht erleben. Demzufolge rückt sowohl der tertiäre als auch der quartäre Bereich der (Sport-)Lehrer*innenbildung in den Fokus. Um Veränderungen bzw. Anpassungen in Schule und Unterricht nachhaltig umsetzen und etablieren zu können, bedarf es jedoch auch der Überarbeitung auf institutioneller sowie politischer Ebene, sodass die Forderung des professionellen Umgangs mit kultureller Vielfalt, konkret mit geflüchteten Schüler*innen, nicht allein an (Sport-)Lehrkräfte gerichtet ist. Abgeleitet aus der eigenen Studie sind vor allem sportunterrichtliche Vorerfahrungen, die Rekonstruktion von Geschlechterstereotypen sowie der Umgang mit Religion und religiösen Praktiken von besonderer Relevanz.

9.4 Reflexion des eigenen Forschungsprozesses

Das vorliegende Unterkapitel beschäftigt sich mit der Reflexion des eigenen Forschungsprozesses, indem sowohl die Rolle als auch die Position der Forscherin beleuchtet werden. Darüber hinaus wird zum einen die Problematik der Reifizierung im Zuge von Forschung zu Schüler*innen mit Fluchtbiografie reflektiert. Zum anderen werden Differenzkategorien, sprachliche Herausforderungen sowie soziale Erwünschtheit der befragten Schüler*innen in den Blick genommen.

Rolle und Position der Forscherin

Dadurch, dass die Verfasserin dieser Promotionsarbeit den Interviewleitfaden erarbeitet als auch die Interviews durchgeführt, ausgewertet sowie anschließend eingeordnet hat, ist sie Teil des Forschungsprozesses und hat diesen

folglich beeinflusst. Demzufolge ist sowohl die Rolle als auch die Position der Forscherin mitzudenken und zu reflektieren.

Die Verfasserin und zugleich Forscherin ist eine erwachsene Person, weiß, weiblich, trägt die deutsche Staatsangehörigkeit, spricht muttersprachlich deutsch und ist akademisch. Darüber hinaus gehört sie der Mehrheitsgesellschaft in Deutschland an und bekleidet somit eine gesellschaftlich vergleichbar privilegierte Position. Die Befragten hingegen sind Kinder und Jugendliche mit syrischer Fluchtbiografie, die ein offizielles Asylverfahren durchlaufen haben oder aktuell noch durchlaufen, um eine Aufenthaltsgenehmigung in Deutschland zu erlangen. Demnach lässt sich hier ein ungleiches Verhältnis sowohl hinsichtlich des Alters als auch mit Blick auf den sozioökonomischen Status zwischen der Forscherin und den Befragten erkennen, was die Interviews möglicherweise beeinflusst haben könnte. Die aufgeführten Merkmale der Forscherin ebenso wie die von den Befragten sind jedoch unveränderbar, wodurch die Beeinflussung durch diese Merkmale nicht in Gänze zu vermeiden ist. Während des gesamten Promotionsprozesses hat die Forscherin mittels der Reflexion ihre Rolle, ihre Position sowie das bestehende Verhältnis mitgedacht und kritisch hinterfragt. Darüber hinaus war die Selbstreflexion auch essenziell, um sogenannte Überbetonungen (Riegel, 2016) bestimmter Merkmale (wie die Dramatisierung von fluchtbedingten Traumata auf das körperbetonte Fach Sport) von den Befragten zu vermeiden.

Um mögliche Überbetonungen sowie Fehlerquellen einzugrenzen und gleichzeitig die Datenauswertung abzusichern (Helfferich, 2011) wurde fortwährend auf einen kollegialen Austausch zurückgegriffen. Gleichwohl wurde die Arbeit sowohl im Rahmen von Institutskolloquien als auch auf Fachtagungen vorgestellt, diskutiert sowie reflektiert.

Differenzkategorien

Die vorliegende Studie untersucht das Erleben von syrischen geflüchteten Schüler*innen im Sportunterricht, wodurch das Problem der Kategorisierung relevant wird. Durch die Kategorisierung in *Schüler*innen mit syrischer Fluchtbiografie* werden jene von Schüler*innen ohne Fluchtbiografie abgegrenzt und

zugleich als anders hervorgehoben. Dadurch besteht gleichzeitig die Gefahr, dass Schüler*innen mit Fluchtbiografie sowohl *geothert* als auch homogenisiert werden. Nicht zuletzt bleiben dadurch andere soziale Merkmale unbeachtet, die Schüler*innen unabhängig von dem Merkmal der Fluchtbiografie ausmachen, wie zum Beispiel Geschlecht oder soziale Klasse. Die isolierte Betrachtung einer sozialen Kategorie (Walgenbach, 2012), hier Ethnizität der befragten Schüler*innen, stellt somit einen limitierenden Aspekt dieser Studie dar. Die Forscherin ist sich durchaus der intersektionalen Forderung, „dass soziale Kategorien wie Gender, Ethnizität, Nation oder Klasse nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihren ‚Verwobenheiten‘ oder ‚Überkreuzungen‘ analysiert werden müssen“ (Walgenbach, 2012, S. 81) bewusst. Nichtsdestotrotz ist jene Kategorisierung bzw. Subjektivierung¹⁹ (Butler, 2001) für die Sichtbarmachung, Akzeptanz sowie Anerkennung von spezifischen Möglichkeiten oder Herausforderungen durch beispielsweise fluchtbedingte physische sowie psychische Extremerfahrungen essenziell. Denn nur durch eine solche Sichtbarmachung mittels sprachlicher Benennung ist sowohl soziales Verständnis als auch gesellschaftliche und somit auch schulische Anerkennung möglich. Sowohl Verständnis als auch Anerkennung bedarf es, um unter anderem Handlungsfähigkeit zu eröffnen. So ist es möglich, bestehende, gegebenenfalls exkludierende sowie diskriminierende Strukturen oder Praktiken, die im Sportunterricht relevant werden bzw. aus Schüler*innensicht erlebt werden, aufzudecken und sie daraufhin zu verändern. Dadurch wiederum kann gleichberechtigte Partizipation aller Schüler*innen ermöglicht werden sowie Potenziale oder auch Herausforderungen des Sportunterrichts sichtbar gemacht und gefestigt werden.

Sprachliche Herausforderung

¹⁹ Butler (2001) definiert ein Individuum als reale Person, wohingegen das Subjekt „als sprachliche Kategorie aufzufassen ist, als Platzhalter, als in Formierung begriffene Struktur. Individuen besetzen die Stelle, den Ort des Subjekts [...], und verständlich werden sie nur, soweit sie gleichsam zunächst in der Sprache eingeführt werden. Das Subjekt ist die sprachliche Gelegenheit des Individuums, Verständlichkeit zu gewinnen und zu reproduzieren, also die sprachliche Bedingung seiner Existenz und Handlungsfähigkeit“ (S. 15f.).

Zu berücksichtigen sind überdies die sprachlichen Herausforderungen während des Interviews, die durch die zum Teil fehlenden Deutschkenntnisse entstanden sind. Dadurch, dass die Interviews auf Deutsch durchgeführt wurden, konnten die Befragten nicht in ihrer Muttersprache antworten. Die Hinzunahme einer Dolmetscherin oder eines Dolmetschers wurde vor Beginn der Interviews als denkbare Option geprüft und aufgrund von möglichen Fehlern, die durch mehrfache Übersetzungen entstehen könnten, nicht umgesetzt. So wurden die Interviews gemäß dem sprachlichen Verständnis der Befragten konzipiert. Unterstützend wirkte hierbei insbesondere der Einsatz von Hilfskarten. Letztlich beherrschten nahezu alle befragten Schüler*innen die deutsche Sprache jedoch so gut, dass die Interviews wie geplant durchgeführt werden konnten und die zu interviewenden Schüler*innen umfassend auf die ihnen gestellten Fragen antworten konnten.

Soziale Erwünschtheit

Ein weiterer kritisch zu reflektierender Aspekt dieser Studie ist die soziale Erwünschtheit, die mit Blick auf die Interviews nicht unbeachtet bleiben soll. Die Interviews der Studie fanden sowohl aufgrund der Covid-19-Pandemie als auch aus organisatorischen Gründen in den jeweiligen Schulen der befragten Schüler*innen statt, weshalb der möglicherweise limitierende Aspekt der sozialen Erwünschtheit mitzudenken ist. So könnten die räumlichen Gegebenheiten der Schule die Antworten der Schüler*innen beeinflusst haben, weil die befragten Schüler*innen mögliche Rückschlüsse auf Schulnoten befürchteten. Dahingehend ist ebenso die Ungewissheit in Bezug auf das Asylverfahren für das Beantworten der Interviewfragen nicht unerheblich. Aufgrund jener Ungewissheit könnten die Befragten sozial erwünscht antworten, um mögliche Nachteile hinsichtlich des Aufenthaltes zu vermeiden.

Des Weiteren ist das zuvor thematisierte hierarchische Verhältnis zwischen der Forscherin und den befragten Kindern und Jugendlichen mitzudenken. Jenes Verhältnis könnte die soziale Erwünschtheit zusätzlich verschärfen, da die Befragten mögliche Sanktionen oder soziale Ablehnung aufgrund des hierarchischen Verhältnisses befürchten könnten.

Die Interviews haben jedoch gezeigt, dass die Befragten detailliert über ihr Erleben im Sportunterricht berichten konnten und sich zudem sowohl positiv als auch negativ hinsichtlich ihres Sportunterrichts und den damit verbundenen Personen (Lehrkraft, Mitschüler*innen) geäußert haben. Dies spricht gegen die Annahme sozial erwünschter Antworten, wenngleich soziale Erwünschtheit im Rahmen von Interviewstudien stets bedacht werden muss.

9.5 Zukünftige Forschungsperspektiven

Auf Grundlage dieser Promotionsarbeit und der Reflexion des eigenen Forschungsprozesses werden im nachfolgenden Kapitel mögliche zukünftige Forschungsperspektiven eröffnet.

Grundsätzliches

Grundsätzlich wäre es mit Blick auf zukünftige Forschungsarbeiten interessant, die geführten Interviews möglichst situationsnah durchzuführen. So können die befragten Schüler*innen unmittelbar nachdem sie am Sportunterricht teilgenommen haben, darüber berichten, wodurch nicht zuletzt die Erinnerungen noch präsenter sind, als bei einem retrospektiven Bericht über jenes Erleben. Darüber hinaus wäre grundsätzlich der bereits ausgeführte limitierende Aspekt der sozialen Erwünschtheit mitzudenken, indem die Interviews möglichst nicht in Räumen stattfinden, in denen der reguläre Sportunterricht abgehalten wird. So könnten die Befragten möglicherweise unbefangener über ihr Erleben im Sportunterricht berichten.

*Dolmetscher*in*

In der vorliegenden Studie wurde überdies zur Vermeidung von (Übersetzungs-)Fehlern auf den Einsatz einer Dolmetscherin/eines Dolmetschers verzichtet, weshalb ausschließlich Schüler*innen interviewt wurden, denen es möglich war, auf die entsprechenden Interviewfragen, wenn auch mithilfe von Unterstützungsmaßnahmen (Hilfskarten) zu antworten. Für zukünftige Forschungen wäre es demnach interessant, Schüler*innen mit Fluchtbiografie in verschiedenen Phasen nach ihrer Ankunft in Deutschland zu befragen und demnach verschiedene Phasen des Erlebens im Sportunterricht in den Blick

zu nehmen. So könnten Unterstützungsangebote optimiert oder auch angepasst werden, damit letztendlich die Teilhabe aller Schüler*innen bedarfsgerecht gewährleistet werden kann.

Verschiedene Schulformen, Altersstufen sowie Herkunftsländer

Ebenfalls wäre es sinnvoll, Studien durchzuführen, die mit Blick auf verschiedene Schulformen, Altersstufen sowie verschiedene Herkunftsländer auf potenzielle Unterschiede und Gemeinsamkeiten abheben. Hinsichtlich der Schulformen wäre es von besonderem Interesse zu erforschen, ob und welche Konzepte unterschiedliche Schulformen nutzen, um die Teilhabe aller zu ermöglichen und ob sich Unterschiede oder auch Gemeinsamkeiten bei den jeweiligen Schulformen erkennen lassen. Hinsichtlich der Altersstufen ebenso wie mit Blick auf verschiedene Herkunftsländer wäre es überdies interessant zu erforschen, ob, und wenn ja, welche spezifischen Bedarfe aus Sicht der Befragten oder auch aus Sicht der Lehrer*innen bestehen und durch welche Angebote die Teilhabe aller sichergestellt werden kann. Aufgrund dessen, dass Schüler*innen mit Fluchtbiografie eine enorm heterogene Gruppe sind und sich lediglich das Merkmal der Flucht teilen, wäre es sinnvoll, Schüler*innen aus vielen verschiedenen Herkunftsländern zu befragen, um möglichst breitgefächert detaillierte Informationen zu erlangen, um darauf aufbauend Konzepte erarbeiten bzw. konkretisieren zu können.

Langzeitstudie

Für anschließende Forschungsprojekte wäre es darüber hinaus interessant, eine Langzeitstudie durchzuführen. So könnte das Erleben über einen längeren Zeitraum hinweg erfasst werden, um davon ausgehend mögliche Verbesserungen, Verschlechterungen oder auch neue bzw. andere Herausforderungen herausstellen zu können. So könnten nicht zuletzt noch stärkere Rückschlüsse auf die Aus- und Weiterbildung von (angehenden) Lehrkräften gezogen werden, um vor allem bestehende Strukturen anzupassen bzw. auszuweiten oder auch zu verstärken.

Schule – Verein

Laut bestehender Studien sind Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund immer noch deutlich weniger im Sportverein vertreten als jene ohne Migrationshintergrund (Gambaro et al., 2020). Gleichwohl hat die vorliegende Promotionsarbeit gezeigt, dass Schüler*innen mit Fluchtbiografie durch außerschulische Sportbeteiligung Sicherheit und Selbstvertrauen aufgebaut haben; dies wirkt sich wiederum positiv auf den Sportunterricht aus. Demzufolge wären Verzahnungen zwischen der Schule, dem Sportunterricht und den Sportvereinen sinnvoll. So könnten Schüler*innen mit Fluchtbiografie einen niederschweligen Weg in einen Verein finden und im Umkehrschluss erlernte Kompetenzen im Sportunterricht nutzen und diese einbringen. Im Hinblick auf zukünftige Forschungsperspektiven wäre es demnach interessant, in den Blick zu nehmen, welche möglichen Verbindungen zwischen der Schule, dem Sportunterricht und den Sportvereinen bereits bestehen, welche und inwieweit jene genutzt werden und an welcher Stelle möglicherweise nachjustiert werden könnte. Demzufolge wären perspektivisch ebenso Studien interessant, die explizit auf außerschulische ebenso wie auf außerunterrichtliche Sportbeteiligung von Schüler*innen mit Fluchtbiografie abheben. So könnten in diesem Zusammenhang aus Schüler*innenperspektive mögliche Gründe für die Beteiligung oder Nicht-Beteiligung aufgedeckt werden.

Literaturverzeichnis

- Adam, H., & Inal, S. (2013). *Pädagogische Arbeit mit Migranten- und Flüchtlingskindern: Unterrichtsmodule und psychologische Grundlagen*. Pädagogik Praxis. Beltz.
- Allen, J., Drane, D., Byon, K., & Mohn, R. (2010). Sport as a vehicle for socialization and maintenance of cultural identity. International students attending American universities. *Sport management review*, 13(4), 421–434.
- Altenberger, H., Erdnöß, S., Fröbus, R., Höss-Jelten, C., Oesterhelt, V., Sigleitmaier, F., & Stefl, A. (2005). *Augsburger Studie zum Schulsport in Bayern*. Auer.
- Amtsblatt der Europäischen Union (2013). *Richtlinie 2013/33/EU des europäischen Parlaments und des Rates. Zur Festlegung von Normen für die Aufnahme von Personen, die internationalen Schutz beantragen*.
- Arani, A. Y. (2020). Die multireligiöse Schule als Ort von Diskriminierung. In J. Willems (Hrsg.), *Religion in der Schule. Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung* (S. 163–188). transcript Verlag.
- Arzberger, C., Erhorn, J., & Sültz, J. (2013). *Sprachförderung in Bewegung: Sprachbewusster Sportunterricht und bewegter Deutschunterricht*. Universität Hamburg.
- Attia, I. (2013). Privilegien sichern, nationale Identität revitalisieren: Gesellschafts- und handlungstheoretische Dimension der Theorie des antimuslimischen Rassismus im Unterschied zu Modellen von Islamophobie und Islamfeindlichkeit. *Journal für Psychologie*, 21(1), 1–31.
- Baier, A., & Siegert, M. (2018). *Die Wohnsituation Geflüchteter*. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Balz, E. (2014). Katharsis als pädagogische Perspektive? Ein Plädoyer für bewussten Bewegungsausgleich. *Sportunterricht*, 63(7), 201–206.
- Balz, E., Bindel, T., & Frohn, J. (2017). Wie Kinder ihren Sportunterricht erleben – Studien zum Grundschulsport. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 5(1), 45–67.
- 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. (2021). *Sportunterricht im Kontext von Flucht und Migration: Empirische Analysen zur sozialen Konstruktion von geflüchteten Schüler*innen durch Sportlehrkräfte*. Deutsche Sporthochschule Köln.
- 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. (2018). „Das kann wirklich nicht jeder!?!“: Zur Bedeutung von interkultureller Kompetenz für den Umgang mit Heterogenität in Bezug auf Schüler/-innen mit Fluchthintergrund im Sportunterricht. In J. Kleinert, & J. Wolf (Hrsg.), *Schulsport 2020: Aktuelle Forschung und Perspektiven in der Sportlehrerbildung* (S. 27–49). Academia Verlag.

- Bartsch, F., & Rulofs, B. (2020). Intersections of forced migration and gender in physical education. *Frontiers in Sociology*, 14(5), 1–14.
- Baysu, G., Phalet, K., & Brown, R. (2011). Dual Identity as a Two-Edged Sword. *Social Psychology Quarterly*, 74(2), 121–143.
- Becker, R., & Lauterbach, W. (2010). Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In R. Becker, & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 3–53). Springer VS.
- Behrens, C. (2010). *Bewegungsgestaltung aus Schülerperspektive. Eine empirische Studie zum Erleben von Gestalten, Tanzen und Darstellen*. Dissertation an der deutschen Sporthochschule Köln.
- Behrensen, B. (2017). *Was bedeutet Fluchtmigration? Soziologische Erkundungen für die psychosoziale Praxis*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- 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). 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. L., & Luckmann, T. (2018). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Fischer Taschenbuch Verlag.
- Berthold, T. (2014). *In erster Linie Kinder. Flüchtlingskinder in Deutschland*. Deutsches Komitee für UNICEF.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2010). Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(3), 17–43.
- Bešić, E., Paleczek, L., & Gasteiger-Klicpera, B. (2020). Don't forget about us: attitudes towards the inclusion of refugee children with(out) disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 24(2), 202–217.
- Bistrizky, H. (2013). *Schule*. In A. Hubertus, & S. Inal (Hrsg.), *Pädagogische Arbeit mit Migranten- und Flüchtlingskindern. Unterrichtsmodule und psychologische Grundlagen* (S. 39–59). Beltz.
- Blossfeld, H.-P., Bos, W., Daniel, H.-D., Hannover, B., Köller, O., Lenzen, D., Roßbach, H.-G., Seidel, T., Tippelt, R., & Wößmann, L. (2016). *Integration durch Bildung. Migranten und Flüchtlinge in Deutschland*. Waxmann.
- Böhlke, N. (2019). *Wie Jugendliche mit psychischen Störungen Sport erleben. Eine qualitative Studie*. Feldhaus Edition Czwalina.
- Bohnsack, F. (2013). *Wie Schüler die Schule erleben: Zur Bedeutung der Anerkennung, der Bestätigung und der Akzeptanz von Schwäche*. Verlag Barbara Budrich.

- Bohnsack, R. (2013). Die dokumentarische Methode in der Bild- und Fotointerpretation. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 75–98). Springer VS.
- Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Springer Medizin Verlag.
- Bräutigam, M. (2011). Schülerforschung. In E. Balz, M. Bräutigam, W.-D. Miethling, P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (S. 65–94). Meyer & Meyer Verlag.
- Brehm, W., & Voitländer, A. (2001). Der Sinn des Sportunterrichts aus Schülersicht. In H. Altenberger, S. Hecht, V. Oesterhelt, M. Scholz, & M. Weitzl (Hrsg.), *Im Sport lernen mit Sport leben* (S. 71–79). Ziel-Verlag.
- Brettschneider, W.-D., & Kramer, H. J. (1978). *Sportliche Interessen bei Schülern und Jugendlichen*. Bartels & Wernitz.
- Bröse, J. (2018). Migration und Arbeitsmarkt. In J. Bröse, S. Faas, & B. Stauber (Hrsg.), *Flucht. Herausforderungen für Soziale Arbeit* (S. 203–221). Springer VS.
- Bröskamp, B. (1994). Körperliche Fremdheit. Zum Problem der interkulturellen Begegnung im Sport. Academia Verlag.
- Brücker, H., Croisier, J., Kosyakova, Y., & Kröger, H., Pietrantuono, G., Rother, N., & Schupp, J. (2019). *Geflüchtete machen Fortschritte bei Sprache und Beschäftigung*. DIW-Wochenbericht.
- Brücker, H., Rother, N., & Schupp, J. (2016). *IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten: Überblick und erste Ergebnisse*. IAB- Forschungsbericht.
- Bundesministerium für Justiz. (1992). *Asylgesetz*.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2018). *Das Bundesamt in Zahlen. Asyl, Migration und Integration*. Zugriff am 13.03.2023 unter https://bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/BundesamtinZahlen/bundesamt-in-zahlen-2018.pdf?__blob=publicationFile&v=14
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2015). *Das Bundesamt in Zahlen. Asyl, Migration und Integration*. Zugriff am 02.05.2023 unter https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/BundesamtinZahlen/bundesamt-in-zahlen-2015.pdf?__blob=publicationFile&v=16
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2021). *Das Bundesamt in Zahlen. Asyl, Migration und Integration*. Zugriff am 13.03.2023 unter https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/BundesamtinZahlen/bundesamt-in-zahlen-2021.pdf?__blob=publicationFile&v=5
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2022). *Das Bundesamt in Zahlen*. Zugriff am 13.03.2023 unter https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/BundesamtinZahlen/bundesamt-in-zahlen-2022-asyl.pdf?__blob=publicationFile&v=8
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2023). *Aktuelle Zahlen*. Zugriff am 02.05.2023 unter https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/AsylinZahlen/aktuelle-zahlen-februar-2023.pdf?__blob=publicationFile&v=3
- Bundesministerium für Wirtschaft und Klimaschutz (2023). *Syrien*. Zugriff am 20.03.2023 unter <https://www.bq-portal.de/db/L%C3%A4nder-und-Berufsprofile/syrien>

- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2021). *Menschen auf der Flucht*. Zugriff am 20.03.2023 unter <https://www.bmz.de/de/themen/flucht>
- Burmann, U. (2017). Integration von geflüchteten Heranwachsenden im und durch (Schul-) Sport?! *Sportunterricht*, 66(6), 163–169.
- Burmann, U., & Mutz, M. (2015). Zur Beteiligung junger Migrantinnen und Migranten am Vereinssport. In U. Burmann, M. Mutz, & U. Zender (Hrsg.), *Jugend, Migration und Sport. Kulturelle Unterschiede und die Sozialisation zum Vereinssport* (S. 69–90). Springer VS.
- Burmann, U., & Mutz, M. (2016). Selbstberichtete Angst im Sportunterricht: Eine Analyse unter besonderer Berücksichtigung des Geschlechts und der ethnischen Herkunft. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge*, 57(1), 95–119.
- Burmann, U., & Nobis, T. (2007). Sportbeteiligung, Gesundheit und freiwilliges Engagement. In D. Sturzbecher, & D. Holtmann (Hrsg.), *Werte, Familie, Politik, Gewalt – was bewegt die Jugend? Aktuelle Ergebnisse einer Befragung* (S. 143–196). Lit Verlag.
- Butler, J. (2001). *Das Subjekt der Unterwerfung*. Edition Suhrkamp.
- Cárcamo, J. (2012). *Der Sportunterricht aus Sichtweise der deutschen und chilenischen Schüler und Schülerinnen: Eine empirische Untersuchung unter besonderer Berücksichtigung des Bundeslandes Saarland und der Región de la Araucanía*. Universität des Saarlandes, Saarbrücken.
- Castro Varela, M. & Dhawan, N. (2015). *Postkoloniale Theorie*. Eine kritische Einführung. transcript.
- Castro Varela, M., & Mecheril, P. (2016). Die Dämonisierung der Anderen. Einleitende Bemerkungen. In M. Castro Varela, & P. Mecheril (Hrsg.), *Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart* (S. 7–20). transcript.
- Cockburn, C., & Clarke, G. (2002). “Everybody’s looking at you!”: Girls negotiating the “femininity deficit” they incur in physical education. *Womens Studies International Forum*, 25, 651–665.
- Columna, L., Foley, J. T., & Lytle, R. K. (2010). Physical Education Teachers’ and Teacher Candidates’ Attitudes Toward Cultural Pluralism. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(3), 295–311.
- Cox, A., Duncheon, N., & McDavid, L. (2009). Peers and teachers as sources of relatedness perceptions, motivation, and affective responses in physical education. *Research quarterly for exercise and sport*, 80(4), 765–773.
- Cox, A. E., Smith, A. L., & Williams, L. (2008). Change in physical education motivation and physical activity behavior during middle school. *The Journal of adolescent health: official publication of the Society for Adolescent Medicine*, 43(5), 506–513.
- Cranach, M., Kalbermatten, U., Indermühle, K., & Gugler, B. (1980). *Zielgerichtetes Handeln*. Huber.
- de Paiva Lareiro, C. (2019). *Ankommen im deutschen Bildungssystem. Bildungsbenachteiligung von geflüchteten Kindern und Jugendlichen*. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.

- Deinet, U., Gumz, H., Muscutt, C., & Thomas, S. (2018). Wie erleben Kinder die Ganztagschule? In U. Deinet, H. Gumz, C. Muscutt, & S. Thomas (Hrsg.), *Offene Ganztagschule – Schule als Lebensort aus Sicht der Kinder. Studie, Bausteine, Methodenkoffer* (S. 87–96). Verlag Barbara Budrich.
- Doherty, A., & Taylor, T. (2007). Sport and physical recreation in the settlement of immigrant youth. *Leisure/Loisir*, 31(1), 27–55.
- Dresing, T., & Pehl, T. (2018). *Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Eigenverlag.
- Drexel, G. (1975) Sprechhandlungen des Lehrers im Sportunterricht. *Sportwissenschaft*, 5(2), 162–184.
- Ehni, H. (2010). Sportunterricht in den Perspektiven des Handelns und Erlebens. In P. Neumann, & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht* (S. 43–51). Hofmann.
- Eisenhuth, F. (2015). *Strukturelle Diskriminierung von Kindern mit unsicheren Aufenthaltsstatus. Subjekte der Gerechtigkeit zwischen Fremd- und Selbstpositionierung*. Springer VS.
- El-Mafaalani, A. (2021). *Wozu Rassismus? Von der Erfindung der Menschenrassen bis zum rassismuskritischen Widerstand*. Verlag Kiepenheuer & Witsch.
- El-Mafaalani, A., & Kemper, T. (2017). Bildungsteilhabe geflüchteter Kinder und Jugendlicher im regionalen Vergleich. Quantitative Annäherungen an ein neues Forschungsfeld. *Zeitschrift für Flucht- und Flüchtlingsforschung* 1(2), 173–217.
- 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-Tayeb, F. (2016). *Undeutsch. Die Konstruktion des Anderen in der Postmigranten Gesellschaft*. transcript.
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2020). Learning Loss Due to School Closures During the COVID-19 Pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 118(17), 1–100.
- Eppenstein, T., & Ghaderi, C. (2017). Perspektiven auf Flüchtlinge und Fluchtdynamiken – Eine Einführung. In C. Ghaderi, & T. Eppenstein (Hrsg.), *Flüchtlinge – Multiperspektivische Zugänge* (S. 79–93). Springer VS.
- Fazel, M. & Stein, A. (2002). The mental health of refugee children. *Archives of disease in childhood*, 87(5), 366–370.
- Fazel, M., Reed, R. V., Panter-Brick, C., & Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: risk and protective factors. *Lancet*, 379(9812), 266–282.
- Fegert, J., Plener, P. L., & Kölch, M. (2015). Traumatisierung von Flüchtlingskindern. Häufigkeiten, Folgen und Interventionen. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 63(4), 380–389.
- 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). Barbara Budrich.
- Firley-Lorenz, M. (2004). *Gender im Sportlehrerberuf: Sozialisation und Berufstätigkeit von Sportlehrerinnen in der Schule*. Afra-Verl.

- Flick, U. (1995). *Qualitative Forschung. Theorien, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flick, U., Von Kardorff, E., & Steinke, I. (2008). Wie qualitative Forschung gemacht wird – paradigmatische Forschungsstile. In U. Flick, E. Von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 13–29). Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Frenzel, B. (2016). „Morgen konnte ich nicht Schule zu besuchen, weil ich ein schlechtes Brieg bekomme.“ Über die besonderen Herausforderungen unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge und ihrer Lehrerinnen und Lehrer. In C. Benholz, F. Magnus, & C. Niederhaus (Hrsg.), *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis* (S. 19–28). Waxmann.
- Friebertshäuser, B., & Langer, A. (2013). Interviewformen und Interviewpraxis. In B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 437–456). Beltz.
- Frieters-Reermann, N. (2013). Migration und Flucht als Themenkomplex Globalen Lernens. Ausgewählte Denkanstöße. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36(4), 12–15.
- Frohn, J. (2020). Geschlecht im Sportunterricht – (Re-)Konstruktionen aus der Sicht von Schüler*innen. In J. Frohn, E. Gramespacher, & J. Süßenbach (Hrsg.), *Stand und Perspektiven der sportwissenschaftlichen Geschlechterforschung. Jahrestagung der dvs-Kommission Geschlechterforschung 2012 und 2018*. (S.79–85). Feldhaus Edition Czwalina.
- Frohn, J., & Grimminger, E. (2011). Zum Umgang mit Heterogenität im Sportunterricht – Genderkompetenz und interkulturelle Kompetenz von Sportlehrkräften. In E. Balz, M. Bräutigam, W.-D. Miethling, P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (S. 154–173). Meyer & Meyer.
- Frohn, J., & Grimminger-Seidensticker, E. (2020). Zum Umgang mit Heterogenität im Sportunterricht. In E. Balz, M. Bräutigam, W.-D. Miethling, & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (S. 242–272). Meyer & Meyer.
- Fussan, N., & Nobis, T. (2007). Zur Partizipation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Sportvereinen. In T. Nobis, & J. Baur (Hrsg.), *Soziale Integration vereinsorganisierter Jugendlicher* (S. 277–297). Sportverlag Strauß.
- Galily, Y., J. Leitner, M., & Shimion, P. (2013). The effects of three Israeli sports programs on attitudes of Arabs and Jews toward one another. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 5(4), 243–258.
- Gambaro, L., Kemptner, D., Pagel, L., Schmitz, L., & Spieß, C. K. (2020). Erfolge, aber auch weiteres Potential bei der schulischen und außerschulischen Integration geflüchteter Kinder und Jugendlicher, *DIW Wochenbericht*, 87(34), 579–589.
- Gebken, U., & Krüger, M. (2017). Sportunterricht für Seiteneinsteiger. *Sportunterricht*, 66(6), 175–181.
- Gebken, U., Süßenbach, J., Krüger, M., & van de Sand, S. (2016). Sportunterricht mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern: Förderung sprachlicher und soziokultureller Integration im und durch Sport. *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*. Waxmann.
- Gerber, M, Gerlach, E., & Pühse, U. (2011). Integration in den Sport – Integration durch Sport: ausgewählte Befunde aus dem quantitativem SSINC Survey. *Sportunterricht* 60(8), 228–232.
- Gerlach, E, Kussin, U., Brandl-Bredenbeck, H.-P., & Brettschneider, W.-D. (2006). Der Sportunterricht aus Schülerperspektive. In J. Becker (Hrsg.), *DSB-Sprint-Studie: Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 115–152). Meyer & Meyer.
- Gieß-Stüber, P. (2008). Reflexive Interkulturalität und der Umgang mit Fremdheit im und durch Sport. In P. Gieß-Stüber, & D. Blecking (Hrsg.), *Sport – Integration – Europa: Beiträge für die Sportlehrerbildung* (S. 249–264). Schneider Verlag.
- Gieß-Stüber, P., Grimminger, E., & Möhwald, A. (2016). Kooperative Bewegungsaufgaben als Spielräume für doing gender. Videographische Mikroanalysen im Sportunterricht. *Leipziger sportwissenschaftliche Beiträge*, 57(1), 120–141.
- Gieß-Stüber, P., & Sobiech, G. (2017). Zur Persistenz geschlechtsbezogener Differenzsetzungen im Sportunterricht. In G. Sobiech, & G. Sandra (Hrsg.), *Sport & Gender- (inter)nationale sportsoziologische Geschlechterforschung. Theoretische Ansätze, Praktiken und Perspektiven* (S. 265–280). Springer VS.
- Gildemeister, R., & Wetterer, A. (1992). Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In R. Gildemeister, A. Wetterer, G.-A. Knapp (Hrsg.), *Traditionen Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie* (S. 201–254). Kore Verlag.
- Glorius, S. (1998). *Zur Akzeptanz von Ballspielen bei Schülerinnen und jungen Frauen. Ein Beitrag zur Ermittlung beeinflussender Faktoren im Kontext des Sportunterrichts*. Verlag Dr. Kovac.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann.
- Gravelmann, R. (2018). *Berufliche Integration junger Flüchtlinge. Praxishilfe für die soziale Arbeit*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Grimminger-Seidensticker, E. (2009). *Interkulturelle Kompetenz im Schulsport: Evaluation eines Fortbildungskonzepts*. Schneider-Verlag Hohengehren.
- Groeben, N. (Hrsg.). (1986). *Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehenderklärenden Psychologie*. Francke Verlag.
- Groeben, N. (1988). Explikation des Konstrukts „Subjektive Theorie“. In N. Groeben, D. Wahl, J. Schlee, & B. Scheele (Hrsg.), *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts* (S. 17–24). Francke.
- Groeben, N., & Scheele, B. (1977). *Argumente für eine Psychologie des Reflexiven Subjekts: Paradigmenwechsel vom behavioralen zum epistemologischen Menschenbild*. Steinkopff.
- Hackfort, D. (1983). *Theorie und Diagnostik sportbezogener Ängstlichkeit. Ein situationsanalytischer Ansatz*. Deutsche Sporthochschule Köln.
- Hackfort, D. (1999). Emotion und sportliches Bewegungshandeln. In M. Jerusalem, & R. Pekrun (Hrsg.), *Emotion, Motivation und Leistung* (S. 269–289). Hogrefe.

- Hackfort, D. (2003). *Studientext Entwicklungspsychologie 1. Theoretisches Bezugssystem, Funktionsbereiche, Interventionsmöglichkeiten*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hackfort, D., & Birkner, H.-A. (2006). Funktionen von Emotionen. In M. Tietjens, & B. Strauß (Hrsg.), *Handbuch Sportpsychologie. Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport* (S. 165–177). Hofmann.
- Hackfort, D., & Schlattmann, A. (1995). Die Stimmungs- und Befindensskalen (SBS). *Arbeitsinformationen Sportwissenschaften*, Heft Nr. 7.
- Hargasser, P., & Kuhn, P. (2020). Manchmal liegt es an den Lehrern. Oder: Guter Sportunterricht aus der Perspektive von Schülerinnen. *Sportunterricht*, 69(7), 301–306.
- Hartwig, L., Mennen, G., & Schrapper, C. (2018). *Handbuch soziale Arbeit mit geflüchteten Kindern und Familien*. Beltz Juventa.
- 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.
- Haußer, K. (1995). *Identitätspsychologie*. Springer VS.
- Heemsoth, T., & Miethling, W.-D. (2012). Schülerwahrnehmungen des Unterrichtsklimas. Entwicklung eines Fragebogens und Befunde zum Sportunterricht. *Sportwissenschaft*, 42(4), 228–239.
- Heinzel, F. (2000). *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Beltz Juventa.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Klett.
- Hirschauer, S. (2001). Das Vergessen des Geschlechts. Zur Praxeologie einer Kategorie sozialer Ordnung. In B. Heintz (Hrsg.), *Geschlechtersoziologie* (S. 208–235). Westdeutscher Verlag.
- Hoenemann, S., Köhler, M., Kleindienst-Cachay, C., Zeeb, H., & Altenhöner, T. (2020). Migration und Sport – eine empirische Studie zur Untersuchung der Partizipation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund am organisierten Sport. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 16(1), 53–61.
- Hoher Flüchtlingskommissar der Vereinten Nationen [UNHCR] (1951). *Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 28. Juli 1951*. UNHCR.
- Hoher Flüchtlingskommissar der Vereinten Nationen [UNHCR] (2019). *Global Trends. Forced displacement in 2019*. UNHCR.
- Hoher Flüchtlingskommissar der Vereinten Nationen [UNHCR] (2021). *Global trends. Forced displacement in 2021*. UNHCR.
- Hoher Flüchtlingskommissar der Vereinten Nationen [UNHCR] (2022). *Mid-Year Trends*. UNHCR.
- Hummel, A., Erdtel, M., & Adler, K. (2006). Schulsport zwischen Leistungsoptimierung und Entwicklungsförderung – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung des Sportunterrichts an sächsischen Schulen. In A. Hummel, & M. Schierz

- (Hrsg.), *Studien zur Schulsportentwicklung in Deutschland* (S. 137–170). Hofmann.
- Hunger, I. (2000). *Handlungsorientierungen im Alltag der Bewegungserziehung. Eine qualitative Studie*. Hofmann.
- Hunger, I., Böhlke, N., & Witte, C. (2017). Körper im Fokus. Erlebte Grenzüberschreitungen im Sportunterricht. *Sportunterricht*, 66(9), 264–269.
- Jording, J. (2022). *Flucht, Migration und kommunale Schulsysteme. Differenzierungspraxen und Partizipationsbedingungen in der Grundschule*. transcript.
- Kallweit, N. (2019). *Kindliches Erleben von Krieg und Frieden. Eine phänomenografische Untersuchung im politischen Lernen des Sachunterrichts*. Springer Spektrum.
- Karakaşoğlu, Y. (2000). *Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen: Eine empirische Untersuchung zu Orientierungen bei türkischen Lehramts- und Pädagogik-Studentinnen in Deutschland*. Iko-Verlag.
- Karakaşoğlu, Y. (2020). Der Islam und die Muslim*innen als Provokation schulischer Normalitätsvorstellungen. In H. Behr, & M. Kulaçatan (Hrsg.), *Kultur und soziale Praxis. Migration, Religion, Gender und Bildung: Beiträge zu einem erweiterten Verständnis von Intersektionalität* (S. 83–106). transcript.
- Karakaşoğlu, Y., & Klinkhammer, G. (2016). Religionsverhältnisse. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 294–310). Beltz.
- Karakayalı, J. (2020a). Spot the difference. Differenzwissen im Kontext von Segregation in Vorbereitungsklassen für neuzugewanderte Schüler*innen. In U. Lingen-Ali, & P. Mecheril (Hrsg.), *Geschlechterdiskurse in der Migrationsgesellschaft. Zu »Rückständigkeit« und »Gefährlichkeit« der Anderen* (S. 119–140). 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). 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). Beltz Juventa.
- Karakayalı, J., & zur Nieden, B. (2019). Segregation als Diskriminierungserfahrung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(6), 888–903.
- Karakayalı, J., zur Nieden, B., Kahveci, Ç., Groß, S., & Heller, M. (2017). Die Kontinuität der Separation. Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Kontext historischer Formen der separierten Beschulung. *Die deutsche Schule*, 109(3), 223–235.
- Kessl, F., & Plößler, M. (2010). Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen – eine Einleitung. In F. Kessl, & M. Plößler (Hrsg.), *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen* (S. 7-17). Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kia-Keating, M., & Ellis, H. B. (2007). Belonging and connection to school in resettlement: young refugees, school belonging, and psychosocial adjustment. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12(1), 29–43.

- Kiesel, D., & Volz, F. R. (2002). „Anerkennung und Intervention“. Moral und Ethik als komplementäre Dimensionen interkultureller Kompetenz. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 49–62). Leske + Budrich.
- Kindler, M., Ratcheva, V., & Piechowska, M. (2015). Social networks, social capital and migrant integration at local level - European literature review, *IRiS Working Paper Series*.
- 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. 125–137). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kleindienst-Cachay, C., Cachay, K., & Bahlke, S. (2012). *Inklusion und Integration: Eine empirische Studie zur Integration von Migrantinnen und Migranten im organisierten Sport*. Hofmann.
- Klinge, A., & Wiesche, D. (2017). Scham und Beschämung im Schulsport – eine Einführung. In A. Klinge, & D. Wiesche (Hrsg.), *Scham und Beschämung im Schulsport. Facetten eines unbeachteten Phänomens* (S. 11–20). Meyer & Meyer.
- Koekoek, J., & Knoppers, A. (2020). Gender Categorizations During Group Work in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39(2), 196–205.
- Korntheuer, A. (2016). *Die Bildungsteilhabe junger Flüchtlinge. Faktoren von Inklusion und Exklusion in München und Toronto*. Waxmann.
- Kowal, S., & O’Connell, D. (2005). Zur Transkription von Gesprächen. In U. Flick., E. von Kardorff, I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 437–446). Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Krieger, C., Heemsoth, T., & Wibowo, J. (2020). Schüler*innenforschung. In E. Balz, C. Krieger, W.-D. Miethling, & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (S. 114–147). Meyer & Meyer.
- Krüger, M., & Süßenbach, J. (2018). Sprachbildung im Fokus der Professionalisierung angehender Sportlehrkräfte. Annäherungen an ein Mauerblümchen im sportpädagogischen Inklusionsdiskurs. *Leipziger sportwissenschaftliche Beiträge*, 59(1), 110–133.
- Kudling, J. (2017). Maßnahmen zum Umgang mit Schamsituationen im Sportunterricht: Bewertungen aus LehrerInnen – und SchülerInnenansicht. In D. Wiesche, & A. Klinge (Hrsg.), *Scham und Beschämung. Facetten einer unbeachteten Dimension von Schulsport* (S. 135–147). Meyer & Meyer.
- Kultusminister Konferenz. Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule (2013). Zugriff am 07.04.2023 unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf
- Kultusminister Konferenz. Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen (2017). *Grundstruktur des Bildungswesens in Syrien*. Zugriff am 21.03.2023 unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/ZAB/BV_Anlagen/SY_2017_Grundstruktur_des_Bildungswesens.pdf
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung*. Beltz.
- Lamnek, S., & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung*. Beltz.
- Lange, J. (1985). Schüler und Schülerperspektive im Sportunterricht: Theoretisches und Empirisches zu einem aktuellen Thema. In Deutsche Vereinigung für

- Sportwissenschaft (Hrsg.), *Schülerperspektive in der sportpädagogischen Unterrichtsforschung* (S. 60–74). Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft.
- Laucken, U. (1989). *Denkformen der Psychologie. Dargestellt am Entwurf einer Logographie der Gefühle*. Huber.
- Lechner, C., & Huber, A. (2017). *Ankommen nach der Flucht. Die Sicht begleiteter und unbegleiteter junger Geflüchteter auf ihre Lebenslagen in Deutschland*. Deutsches Jugendinstitut.
- Lersch, P. (1962). *Aufbau der Person*. Barth.
- Lohaus, A., & Vierhaus, M. (2019). Selbstkonzept. In A. Lohaus, & M. Vierhaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor* (S. 203–219). Springer VS.
- Loser, F. (1980). Alltäglicher Unterricht und die Erforschung des unterrichtlichen Alltags. In F. Thiemann (Hrsg.), *Konturen des Alltäglichen. Interpretationen zum Unterricht* (S. 133–166). Scriptor.
- Lütgerodt, N., & Sinning, S. (2020). „Sport, das ist die beste Form zu integrieren“ – Wie gestalten Sportlehrkräfte die integrativen und interkulturellen Prozesse im Sportunterricht für geflüchtete Kinder und Jugendliche? In C. Theis, H. Rudi, L. L. Trautmann, M. Zühlke, & T. Bindel (Hrsg.), *Bewegte Freizeiten als Referenzen institutioneller Bildung: Tagungsband der DGfE-Jahrestagung Kommission Sportpädagogik vom 28.–30. November 2019 in Mainz* (S. 45–56). Academia.
- Maaz, K., Baumert, J., & Trautwein, U. (2010). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer, & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit. Revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Studien zur Schul- und Bildungsforschung* (S. 69–102). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Marotzki, W. (2004). Qualitative Biographieforschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 175–186). Rowohlt.
- Marton, F., Booth, S., & Murmann, L. (2014). *Learning and awareness*. Routledge.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.
- Massumi, M. (2014). Diversität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – zur Bedeutung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund. *Haushalt & Bildung*, 3(1), 87 – 95.
- Massumi, M. (2019). *Migration im Schulalter. Systemische Effekte der deutschen Schule und Bewältigungsprozesse migrierter Jugendlicher*. Peter Lang.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Beltz.
- Maywald, J. (2017). Geflüchtete Kinder als Träger eigener Rechte. In L. Hartwig, G. Mennen, & C. Schrappner (Hrsg.), *Handbuch sozialer Arbeit mit geflüchteten Kindern und Familien* (S. 52–60). Beltz.
- Mecheril, P. (2016). Migrationspädagogik – ein Projekt. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 8–30). Beltz.

- Mess, U. (2006). Zum Forschungsstand der Emotionspsychologie – eine Skizze. In R. Schützeichel (Hrsg.), *Emotionen und Sozialtheorie. Disziplinäre Ansätze* (S. 104–124). Campus.
- Meier, M. (2010). Zum ersten Mal im Leben umarmt. Sport und Spiel als Mehrwert für Kinderflüchtlinge. In P. Dieckhoff (Hrsg.), *Kinderflüchtlinge. Theoretische Grundlagen und berufliches Handeln* (S.169–181). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meier, S., & Ruin, S. (2018). Frag doch mal uns! Potenziale und Herausforderungen im inklusiven Sportunterricht aus Schülerperspektive. *Leipziger sportwissenschaftliche Beiträge*, 59(1), 67–87.
- Menze-Sonneck (2015). (Un)doing Gender im koedukativen Sportunterricht. In K. Bräu, & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht – Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (S. 181–193). Budrich.
- Messerschmidt, A. (2020). *Fremd werden. Geschlecht – Migration – Bildung*. Löcker.
- Metzner, F., & Mogk, C. (2016). Auswirkungen traumatischer Erlebnisse von Flüchtlingskindern auf die Teilhabemöglichkeiten im Alltagsleben und in der Schule: Erfahrungen aus der Flüchtlingsambulanz für Kinder und Jugendliche am Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf. In G. Markmann, & C. Osburg (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung in der Schule. Impulse für die inklusive Praxis* (S. 48–63). Schneiderverlag Hohengehren.
- Metzner, F., Zimmer, I., Wolkwitz, P., Wlodarczyk, O, Wichmann, M., & Pawils, S. (2018). Soziale Unterstützung bei unbegleitet und begleitet geflüchteten Jugendlichen und jungen Erwachsenen nach der Ankunft in Deutschland: Ergebnisse einer Befragung in „Willkommensklassen“ an Hamburger Berufsschulen. *Zeitschrift für Flucht- und Flüchtlingsforschung*, 2(1), 3–31.
- Meyer, H. (2017). *Was ist guter Unterricht?* Cornelsen.
- Michl, W. (2020). *Erlebnispädagogik*. Ernst Reinhardt.
- Miethling, W.-D. (1977). *Lehrer- und Schülerverhalten im Sportunterricht. Analysen und Innovationen für Schüler, Lehrer und Studenten*. Limpert.
- Miethling, W.-D., & Krieger, C. (2004). *Schüler im Sportunterricht: Die Rekonstruktion relevanter Themen und Situationen des Sportunterrichts aus Schülersicht (RETHESIS). Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport*. Hofmann.
- Mietzel, G. (1998). *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*. Hogrefe Verlag.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung. (2005). *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen*. Ritterbach Verlag GmbH.
- Möhwald, A. (2019). *Umgang mit Fremdheit im Sportunterricht: Eine videobasierte Studie auf Basis der interkulturellen Bewegungserziehung*. Springer VS.
- Müller-Wolf, H.-M., & Miethling, W.-D. (1986). *Sportunterricht. Das Lehrverhalten von Sportlehrern. Analysen, Zusammenhänge, praktische Konsequenzen*. Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.
- Mummendey, H.-D. (1987). *Die Fragebogen-Methode. Grundlagen und Anwendungen in Persönlichkeits-, Einstellungs- und Selbstkonzeptforschung*. Hogrefe.

- Mutz, M. (2009). Sportbegeisterte Jungen, sportabstinente Mädchen? Eine quantitative Analyse der Sportvereinszugehörigkeit von Jungen und Mädchen mit ausländischer Herkunft. *Sport und Gesellschaft*, 6(2), 95–121.
- Mutz, M., & Müller, J. (2017). Ethnische Heterogenität im Schulsport. *Sportunterricht*, 66(12), 366–371.
- 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). Waxmann.
- Niedrig, H., & Seukwa, H. (2010). Die Ordnung des Diskurses in der Flüchtlingskonstruktion: Eine postkoloniale Re-Lektüre. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 5(2), 181–193.
- Nieke, W. (2000). *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierung im Alltag*. Leske + Budrich.
- Nitsch, J. R. (1986). Zur handlungstheoretischen Grundlegung der Sportpsychologie. In H. Gabler, J. R. Nitsch, & R. Singer (Hrsg.), *Einführung in die Sportpsychologie. Teil 1: Grundthemen* (S. 188–270). Hofmann.
- Nitsch, J. R. (2004a). Die handlungstheoretische Perspektive: Ein Rahmenkonzept für sportpsychologische Forschung und Intervention. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 11(1), 10–23.
- Nitsch, J. R. (2004b). *Einführung in die Sportpsychologie. Teil 1: Grundthemen*. Hofmann.
- Nitsch, J. R., & Hackfort, D. (1981). Stress in Schule und Hochschule – eine handlungspsychologische Funktionsanalyse. In J.R. Nitsch (Hrsg.), *Stress. Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen* (S. 263–311). Huber.
- Oswald, E., Valkanover, S., & Conzelmann, A. (2013). Die Implementation einer Intervention zur Veränderung des Selbstkonzepts im Sportunterricht. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35(2), 255–27.
- Osterman, K. F. (2000). Students' Need for Belonging in the School Community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323–367.
- Otto, J. H., Euler, H. A., & Mandl, H. (Hrsg.). (2000). *Emotionspsychologie: Ein Handbuch*. Beltz Psychologie Verlags Union.
- Otto, J., Migas, K., Austermann, N., & Bos, W. (2016). *Integration neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher ohne Deutschkenntnisse. Möglichkeiten, Herausforderungen und Perspektiven*. Waxmann.
- Paffrath, F. H. (2017). *Einführung in die Erlebnispädagogik*. Ziel-Verlag.
- Pfister, G., & With-Nielsen, N. (2010). Ida spielt ihr eigenes Spiel – „doing gender“ im Sportunterricht. *Spectrum*, 22(2), 43–63.
- Plafky, C. S. (2018). Familien mit Fluchterfahrung im Kontext Sozialer Arbeit. In B. Blank, S. Gögercin, K. E. Sauer, & B. Schramkowski (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft* (S. 539–550). Springer VS.
- Quinten, S. (1994). *Das Bewegungsselbstkonzept und seine handlungregulierenden Funktionen. Eine theoretische und empirische Studie am Beispiel Bewegungslernen im Tanz*. Bps-Verlag.

- Reimann-Pöhlsen, I. (2017). *Niederlagen im Sportunterricht: Bewältigungsstrategien von Grundschulkindern*. transcript.
- Reinders, H. (2005). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden*. R. Oldenbourg.
- Reinecke, J. (1991). Intervieweffekte und soziale Erwünschtheit: Theorie, Modell und empirische Ergebnisse. *Journal für Sozialforschung*, 31(3), 293–320.
- Reuker, S. (2017). Erlebnispädagogik: Möglichkeiten erlebnispädagogischer Bewegungsaktivitäten im Schulsport. *Sportpädagogik*, 40(1), 2–7.
- Riegel, C. (2016). *Bildung, Intersektionalität, Othring. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. transcript.
- Rieger, U. (2010). Kinder auf der Flucht. In P. Dieckhoff (Hrsg.), *Kinderflüchtlinge. Theoretische Grundlagen und berufliches Handeln* (S. 21–26). VS Verlag.
- Rubinstein, S. L. (1984). *Grundlagen der Allgemeinen Psychologie*. Volk und Wissen.
- Rulofs, B. (2009). „Wir sind dabei!“ Mädchen und Frauen mit Zuwanderungsgeschichte im Sport. Innenministerium des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration [SVR Migration] (2017). Wie gelingt Integration? Asylsuchende über ihre Lebenslagen und Teilhabeperspektiven in Deutschland. Zugriff am 20.03.2023 unter https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2023/01/SVR-FB_Wie_gelingt_Integration-8.pdf
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration [SVR Migration] (2021). Ungleiche Bildungschancen. Fakten zur Benachteiligung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem. Zugriff am 20.03.2023 unter <https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2021/09/SVR-Fakten-zu-ungleichen-Bildungschancen-2023.pdf>
- Said, E. (1978). *Orientalism*. Pantheon.
- Scherr, A., & Niemann, D. (2012). Migration und Kultur im schulischen Kontext. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer, & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 863–882). Springer VS.
- Scherr, A., & Scherschel, K. (2019). *Fluchtaspekte. Wer ist ein Flüchtling? Grundlagen einer Soziologie der Zwangsmigration*. Vandenhoeck & Ruprecht Verlage.
- 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.
- Schulte von Drach, M. (2018). *Der syrische Bürgerkrieg im Überblick*. Zugriff am 03.05.2023 unter <https://www.sueddeutsche.de/politik/syrien-krieg-chronologie-ueberblick-1.2652348>
- Schüle, J. (2020). Schüler_innen zwischen Hampelmännern und Turnkünsten. Materielle Dimensionen von Geschlechterpraktiken während des Sportunterrichts. In J. Conrads, & J. von der Heyde (Hrsg.), *Bewegte Körper – bewegtes Geschlecht* (S. 55–72). Barbara Budrich.
- Schütz, Alfred (1971). *Gesammelte Aufsätze. Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Martinus Nijhoff Verlag.

- Schwarz-Nielsen, K. H., & Eklitt, A. (2009). An evaluation of the mental status of rejected asylum seekers in two Danish asylum centers. *Torture: quarterly journal on rehabilitation of torture victims and prevention of torture*, 19(1), 51–59.
- Seiberth, K. (2010). *Fremdheit im Sport. Ein theoretischer Entwurf. Erscheinungsformen, Erklärungsmodelle und pädagogische Implikationen*. Hofmann.
- Seukwa, L. H. (2006). *Der Habitus der Überlebenskunst. Zum Verhältnis von Kompetenz und Migration im Spiegel von Flüchtlingsbiographien*. Waxmann.
- Shooman, Y. (2014). »...weil ihre Kultur so ist«. Narrative des antimuslimischen Rassismus. transcript.
- Sobiech, G. (2008). Ethnisch-kulturelle Konflikte im Sportunterricht der Hauptschule? *Sportunterricht*, 57(8), 244–249.
- Steiger, J. (2019). *Migrationsbedingte Heterogenität im Sportunterricht*. Springer VS.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Mahler, N., Weicher, S., & Henschel, S. (Hrsg.). (2019). Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In P. Stanat, S. Schipolowski, N. Mahler, S. Weirich, & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich* (S. 326–330). Waxmann.
- Statista (2022). *Ranking der zehn Länder mit den meisten aufgenommenen anerkannten Flüchtlingen*. Zugriff am 16.03.2023 unter <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/12786/umfrage/aufnahmelaender-von-fluechtlingen/>
- Strübing, J., Hirschauer, S., Ayaß, R., Krähnke, U., & Scheffer, T. (2018). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. *Zeitschrift für Soziologie*, 47(2), 83–100.
- Tajfel, H. E. (1978). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. Academic Press.
- Theis, R. (2010). *Sportunterricht aus Schülerperspektive: Eine qualitative Studie über Sichtweisen und Wünsche der Hauptschüler und Gymnasiasten zu ihrem Sportunterricht*. Hofmann.
- Thiel, A., & Seiberth, K. (2020) Migration und Sport. In A. Röder, & D. Zifonun (Hrsg.), *Handbuch Migrationssoziologie* (S. 1–24). Springer VS.
- Thomas, A. (2016). *Interkulturelle Psychologie*. Hogrefe.
- Trautmann, T. (2010). *Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Treibel, A. (2003). *Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht*. Beltz Juventa.
- 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(1), 125–137.
- van de Sand, S. (2020). *Sprachbildung im Sportunterricht der Grundschule – eine explorative Studie unter besonderer Berücksichtigung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler*. Universität Duisburg-Essen.
- van Doodewaard, C., & Knoppers, A. (2016). Perceived differences and preferred norms: Dutch physical educators constructing gendered ethnicity. *Gender and Education*, 30(2), 187–204.

- Vogl, S. (2015). *Interviews mit Kindern führen: Eine praxisorientierte Einführung. Grundlagentexte Methoden*. Beltz Juventa.
- Vogl, S. (2021). Mit Kindern Interviews führen: Ein praxisorientierter Überblick. In I. Hedderich, J. Reppin, & C. Butschi (Hrsg.), *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit* (S. 142–157). Verlag Julius Klinkhardt.
- Walgenbach, K. (2012). Intersektionalität als Analyseperspektive heterogener Stadträume. In E. Scambor, & F. Zimmer (Hrsg.), *Die intersektionelle Stadt. Geschlechterforschung und Medien an den Achsen der Ungleichheit* (S. 81–92). transcript.
- Weber, M. (2003). *Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede*. Leske + Budrich.
- Weber, K., & Gebre, V. (2019). Gemeinsamer Sportunterricht von Schüler*innen mit und ohne Fluchthintergrund. *Sportunterricht*, 68(4), 175–178.
- Werdermann, D. (2017). Gesetzliche Grundlagen. In L. Hartwig, G. Mennen, & C. Schrapper (Hrsg.), *Handbuch. Soziale Arbeit mit geflüchteten Kindern und Familien* (S. 176–183). Beltz.
- Wieland, C. (2020). *Syrien. Kriege und Konflikte*. Zugriff am 21.03.2023 unter <https://www.bpb.de/themen/kriege-konflikte/dossier-kriege-konflikte/54705/syrien/>
- Wieland, N. (2018). Minderjährige Flüchtlinge und ihre Familien: Identität und Identitätsentwicklung. In L. Hartwig, G. Mennen, & C. Schrapper (Hrsg.), *Handbuch. Soziale Arbeit mit geflüchteten Kindern und Familien* (S. 354–369). Beltz.
- Wiesche, D. (2017). *Scham und Selbst im Sportunterricht*. Ruhr-Universität Bochum.
- Wojnar, M. (2014). *Sichtweisen und Kompetenzen von LehrerInnen mit kultureller Vielfalt im Schulsport*. Diplomarbeit an der Universität Wien.
- World Vision Deutschland & Hoffnungsträger Stiftung (2016). *Angekommen in Deutschland – Wenn geflüchtete Kinder erzählen*. Zugriff am 20.03.2023 unter <https://www.worldvision.de/sites/worldvision.de/files/pdf/World-Vision-Studie-2016-Angekommen-in-Deutschland.pdf>
- Wydra, G. (2008). *Qualitative und quantitative Aspekte des Sportunterrichts*. Universität Saarbrücken.
- Zito, D. (2017). Flüchtlinge als Kinder – Kinderflüchtlinge. In C. Ghaderi, & T. Eppenstein (Hrsg.), *Flüchtlinge. Multiperspektivische Zugänge* (S. 235–256). Springer VS.

Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen

Abbildungen

| | |
|---|----|
| Abbildung 1 Entwicklung der Asylantragszahlen seit 1953 (BAMF, 2021)..... | 5 |
| Abbildung 2 Die zehn zugangsstärksten Staatsangehörigkeiten des Jahres 2015 | 7 |
| Abbildung 3 Hauptstaatsangehörigkeiten im Februar 2023 – Gesamtzahl der Asylanträge 24.027 | 7 |
| Abbildung 4 Häufig multiple sequentielle Traumatisierung bei Kindern und Jugendlichen mit Fluchtbiografie (Fegert, Plener & Kölch, 2015) | 9 |
| Abbildung 5 Grundkomponenten der Handlungssituation (Nitsch, 2004, S. 95) | 38 |
| Abbildung 6 Zeitperspektive des Handelns (Nitsch, 2004b, S. 70) | 40 |
| Abbildung 7 Triadische Phasenstruktur der Handlung (Handlungszyklus) (Nitsch, 2004, S. 112)..... | 41 |
| Abbildung 8 Grundaspekte subjektiver Situationsdefinition in der Situations- Handlungs-Kopplung (Nitsch, 2004a, S. 16) | 44 |
| Abbildung 9 Kompetenzeinschätzung in Bewegungssituationen unter Effizienz- und Kongruenzperspektive (Quinten, 1994, S. 58) | 50 |
| Abbildung 10 Prozessmodell induktiver Kategorienbildung | 67 |

Tabellen

| | |
|---|----|
| Tabelle 1 Verteilung nach Jahrgangsstufen | 62 |
| Tabelle 2 Übersicht über die interviewten Schüler*innen und die jeweiligen Schulen, die sie besuchen | 65 |

Anhang

Anhang A: 1. Hilfskarte



Anhang B: 2. Hilfskarte



Anhang C: 3. Hilfskarte

