

SPORTUNTERRICHT IM KONTEXT VON FLUCHT UND MIGRATION – EINE POSTKOLONIALE PERSPEKTIVE

von Fabienne Bartsch

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

Schlüsselwörter: Fluchtmigration, Interviews, postkoloniale Theorie, Sportlehrkräfte, Sportunterricht

PHYSICAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF FLIGHT AND MIGRATION – A POSTCOLONIAL PERSPECTIVE

ABSTRACT | This paper examines the extent to which physical education teachers reveal colonial discourses with regard to their teaching methods and with regard to refugee students. For this purpose, three theoretically derived areas will be examined in more detail: The transfer of obedience and discipline, the transmission of western-christian norms and values, and the transmission of monolingual standards. The research is based on interviews with 31 physical education teachers from different types of schools, which are analyzed against the background of a postcolonial theoretical perspective and by means of discourse analysis. The findings provide starting points for the topicality and continuity of colonial elements in physical education.

Key Words: forced migration, interviews, physical education, physical education teachers, postcolonial theory

SPORTUNTERRICHT IM KONTEXT VON FLUCHT UND MIGRATION – EINE POSTKOLONIALE PERSPEKTIVE

1 | EINLEITUNG

Fluchtmigration ist in den letzten Jahren weltweit zu einer der bedeutsamsten Migrationsformen avanciert (Seukwa, 2016). Die Zahl der Schutzsuchenden, die unfreiwillig und erzwungenermaßen vor Kriegen, militärischen Konflikten, diktatorischen Regimes und ökologischen Entwicklungen fliehen, steigt fortwährend (Hoher Flüchtlingskommissar der Vereinten Nationen, 2019). Aus postkolonialer Perspektive sind diese Fluchtursachen unmittelbar mit den bis heute nachwirkenden kolonialen Interventionen und Expansionen der vergangenen Dekaden verflochten.¹ Territoriale Grenzziehungen sowie Ausbeutungs- und Unterwerfungsmechanismen, ausgeübt durch die europäischen Kolonialmächte, werden in diesem Zusammenhang als elementare Wurzeln gegenwärtiger Fluchtbewegungen gedeutet (Fröhlich, 2018). Ungeachtet der Verantwortung für die prekäre Situation in vielen ehemaligen Kolonien bzw. heutigen Kriegs- und Krisengebieten wird die Ankunft von Schutzsuchenden in den europäischen Aufnahmeländern eher als Bedrohung bestehender Ordnungsstrukturen wahrgenommen und mitunter abgewehrt (Çiçek & Messerschmidt, 2018). Auch die deutschen Bildungsinstitutionen und die dort etablierten Normalitätsordnungen geraten durch die aktuellen Flucht- und Migrationsprozesse in Aufruhr. Eine von den Aufnahmegesellschaften und ihren schulischen Einrichtungen oftmals eingeforderte Strategie, um diese Irritationen zu eliminieren, ist die Anpassung bzw. Assimilation der *Fremden*, die „das Abstreifen jeder Differenz“ verlangt (Messerschmidt, 2018a, S. 82).

Während der europäischen Kolonialherrschaft wurden in besonderem Maße der Sport und der Sportunterricht zur Anbahnung von Assimilationsprozessen genutzt. Mittels körperlicher Aktivitäten sollten die kolonisierten Gesellschaften im Sinne der westlich-christlichen Kolonisor*innen erzogen, kultiviert und zivilisiert werden (Chepyator-Thomson, 2014; Günter, 2017). Der britische Kolonialismus orientierte sich hierbei maßgeblich an der Ideologie der *Muscular Christianity*. Diese basiert auf der Vorstellung, dass Sport und Leibeserziehung besondere Potenziale besitzen, einen tugendhaften Charakter zu entwickeln, der sich durch Gehorsam, Loyalität, Respekt, Unterordnung, Selbstbeherrschung und Selbstaufopferung auszeichnet (Hastie, Martin & Buchanan, 2006; Watson & Parker, 2014). Diese Zielsetzungen, die dem Primat der Erziehung durch Sport folgen, treffen jedoch keinesfalls nur auf den britischen Kolonialsport zu, sondern lassen sich auch in der von Jahn zu Beginn des 19. Jahrhunderts initiierten deutschen Turnbewegung sowie in der politisch aufgeladenen Leibeserziehung des Nationalsozialismus ermitteln (Messmer, 2017; Peiffer, 1987). Der Grundgedanke, dass sich die Förderung von gesellschaftlich geschätzten Tugen-

1 Aus historischer Perspektive wird *Kolonialismus* als „eine Herrschaftsbeziehung zwischen Kollektiven [verstanden], bei welcher die fundamentalen Entscheidungen über die Lebensführung der Kolonisierten durch eine kulturell andersartige und kaum anpassungswillige Minderheit von Kolonialherren unter vorrangiger Berücksichtigung externer Interessen getroffen und tatsächlich durchgesetzt werden. Damit verbinden sich in der Neuzeit in der Regel sendungsideologische Rechtfertigungsdoktrinen, die auf der Überzeugung der Kolonialherren von ihrer eigenen kulturellen Höherwertigkeit beruhen“ (Osterhammel, 2006, S. 21). Die Kolonisierung der Welt durch Länder Europas wird als bedeutendes Merkmal der Weltgeschichte zwischen 1500 und 1960 verstanden (Osterhammel, 2006).

den und Werten im Unterrichtsfach Sport in besonderer Art und Weise und mehr als in anderen Bereichen vorantreiben lässt, hat auch heutzutage nicht an Attraktivität verloren (Messmer, 2017). So attestieren internationale Forschungsarbeiten dem Sportunterricht des 21. Jahrhunderts nach wie vor einen kolonisierenden bzw. formenden Charakter, der sich u. a. aus curricular verankerten eurozentrischen Programmatiken von Schönheit, Gesundheit, Hygiene, Fitness und körperlicher Aktivität speist (Azzarito, 2016; Dowling & Flintoff, 2018; Hastie et al., 2006; McDonald, 2013).

Für den deutschsprachigen Raum fehlen grundlegende Untersuchungen, die sich mit kolonialen Spuren im Sportunterricht auseinandersetzen, sodass hier eine Forschungslücke auszumachen ist. Diese scheint vor allem mit Blick auf die Zahl der in Deutschland gestellten Asylanträge gegeben, die seit dem historischen Tiefstand im Jahr 2006 (30.100 Anträge) kontinuierlich gestiegen ist und 2016 mit 745.545 Anträgen ihren Höhepunkt erreichte (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2020). Im Zeitraum zwischen 2015 und 2018 wurden insgesamt etwa 1,5 Millionen Asylantragstellende in Deutschland verzeichnet, von denen sich mehr als ein Drittel im minderjährigen Alter befanden (Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen, 2018). Das deutsche Schulsystem hat folglich in den letzten Jahren zahlreiche junge Geflüchtete aufgenommen, die durch ihre erst unlängst erfolgte Immigration, die mitunter geringen Sporterfahrungen sowie ihre kulturellen und sprachlichen Hintergründe vermutlich besonders Gefahr laufen, als *andersartig* und somit als *anpassungswürdig* wahrgenommen zu werden. Dass geflüchtete Schüler*innen aufgrund ihrer Flucht-, Kriegs- und Vertreibungserfahrungen über äußerst komplexe Biografien, „pluri-kontextuelle Sozialisationserfahrungen“ sowie reichhaltige Ressourcen und Kompetenzen verfügen, die nicht nivelliert bzw. missachtet werden dürfen (Seukwa, 2016, S. 200), gerät hierbei bisweilen aus dem Fokus.

Der vorliegende Beitrag untersucht vor dem skizzierten Hintergrund, inwiefern in Bezug auf geflüchtete Schüler*innen Diskurse² vorliegen, die an koloniale Leitgedanken zur Ausrichtung und Gestaltung des Sportunterrichts anschließen. Fokussiert werden hierbei drei Bereiche: *Vermittlung von Gehorsam und Disziplin, Weitergabe westlich-christlich geprägter Normen und Werte* sowie *Tradierung monolingualer Standards*. Die Basis der Untersuchung stellt eine Interviewstudie mit Sportlehrer*innen³ dar, die unter Bezugnahme auf postkoloniale Theorien sowie mithilfe eines diskursanalytischen Vorgehens ausgewertet wird.

2 | THEORETISCHER BEZUGSRAHMEN UND FORSCHUNGSSTAND

Im Folgenden wird das theoretische Fundament der Untersuchung skizziert. Hierzu stehen zunächst die Grundgedanken postkolonialer Ansätze im Fokus, an die sich Erläuterungen zur Verknüpfung dieses Theoriegerüsts mit dem Sport(-Unterricht) anschließen.

2 Unter *Diskursen* werden in dieser Arbeit institutionalisierte gesellschaftliche Redeweisen verstanden, die eine machtvolle Wirkung besitzen und das Handeln von Menschen beeinflussen. Von analytischem Interesse ist in diesem Zusammenhang neben den Redehalten und der Art und Weise, wie über etwas gesprochen wird, auch das, was nicht direkt gesagt wird bzw. nicht sagbar ist. Diskurse haben eine historische Komponente, da sie „von der Vergangenheit durch die Gegenwart in die Zukunft ‚fließen‘ und sich dabei immer wieder neu reproduzieren“ (Jäger, 2008, S. 378).

3 Die diesem Artikel zugrundeliegende Studie wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1622 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

2.1 | POSTKOLONIALE THEORIEN

Postkoloniale Theorien bedienen sich u. a. feministischer, konstruktivistischer sowie intersektionaler Zugänge und werden in unterschiedlichen Disziplinen wie den Literatur-, Sozial- und Erziehungswissenschaften aufgegriffen. Eine elementare Annahme dieser Theoriesicht ist, dass „das Koloniale mit seinen Verbrechen und den diesen zugrunde liegenden Überzeugungen [...] trotz der Befreiung von kolonialer Herrschaft nicht überwunden“ ist (Messerschmidt, 2018b, S. 39). Der Begriff der *Postkolonialität* verweist folglich auf die Unabgeschlossenheit und die Gegenwärtigkeit der Kolonialgeschichte, ohne dabei eine ungebrochene Persistenz anzunehmen. Koloniales Gedankengut manifestiert sich aus dieser Perspektive zuvorderst in kolonial gesäten und in die Gegenwart eingewobenen Diskursen von kulturell rückständigen, sozial korrekturbedürftigen und unaufgeklärten *Fremden* einerseits sowie überlegenen, gebildeten und modernen Europäer*innen andererseits (Messerschmidt, 2018b). Solche Weltbilder gewinnen aktuell, eingebettet in neu aufkommende Rassismen und sich verfestigende rechtspopulistische Bewegungen, wieder an Kontur (Messerschmidt, 2018a) und schlagen sich vermutlich in der zunehmenden Abneigung der Bevölkerung gegenüber Geflüchteten nieder (Zick, Küpper & Berghahn, 2019).

Die partielle Anpassung der *Fremden* an die herrschenden Normen und Werte kann vor diesem Hintergrund als Strategie verstanden werden, um den skizzierten diskursiven Kraftfeldern zu entfliehen und nicht mehr als defizitär zu gelten. Der postkoloniale Theoretiker Bhaba hat diese Prozesse im Kontext imperialer Herrschaft mit dem aus der Zoologie entlehnten Begriff der *Mimikry* (engl. *mimicry* = Nachahmung) beschrieben. *Mimikry* kann in diesem Zusammenhang als Resultat des Anpassungsdrucks, also „als ein Ausdruck der europäischen Zivilisierungsmission“ und ihrem „Begehren nach einem reformierten, erkennbaren Anderen verstanden werden“ (Castro Varela & Dhawan, 2015, S. 230). Zugleich erkennt Bhaba in der *Mimikry* eine gewisse Handlungsmacht der Kolonisierten, die durch die Nachahmung zu hybriden Subjekten werden, die den Kolonisator*innen äußerst ähnlich, jedoch nicht mit ihnen identisch sind. Eine vollkommene Anpassung der *Fremden* kann diesem Verständnis nach nie wirklich gelingen und ist in der auf Ungleichheit fußenden kolonialen Rechtfertigungslogik letztlich auch nicht vorgesehen (Castro Varela & Dhawan, 2015). Nachvollziehen lässt sich dies an zur Norm erhobenen westlichen Körperstandards (z. B. weiße Hautfarbe, definierte Körper), die in den Kolonien durchgesetzt werden sollten, aber gleichzeitig dazu genutzt wurden, um die Überlegenheit der weißen Welt gegenüber den Körpern der *Primitiven* zu bestätigen (Bale & Cronin, 2003). Ähnliches ist für vermeintlich westliche Tugenden wie z. B. Ordnung, Gehorsam, Disziplin, Pünktlichkeit und Regelbewusstsein festzustellen, die den Kolonisierten abgesprochen wurden und ihnen daher – z. B. durch Sport und Bewegung sowie schulische Bildung – aufkotroyiert werden sollten. Entsprechendes gilt für die von den Kolonisator*innen zum Maßstab gesetzten westlich-christlichen Normen und Werte, die nicht nur in das Leben in den Kolonien hineinwirkten, sondern auch auf die gegenwärtige Schullandschaft in Deutschland Einfluss nehmen. Karakaşoğlu und Klinkhammer (2016) sprechen hierbei in Anlehnung an Gogolin (1994) vom christlich dominierten „monoreligiösen Habitus der multireligiösen Schule“ (S. 299), d. h. einem christlich-säkularen Selbstverständnis, das mit der Nichtanerkennung religiöser Pluralität gekoppelt ist. Bezeichnend für die Kontinuität des kolonialen Diskurses steht ebenfalls der in Deutschland und an deutschen Schulen währende (*Neo-*

Linguizismus, der sich durch die Delegitimierung außereuropäischer Sprachen artikuliert und auf die Durchsetzung einer deutschen Einheitssprache zielt.⁴ Solche Diskreditierungen in Bezug auf Sprache und darüber hinaus sprachliche Strukturmerkmale wurden bereits in der Kolonialzeit herangezogen, um Hierarchien sowie Unterwerfungen indigener Bevölkerungsgruppen zu begründen (Dirim, Castro Varela, Heinemann, Khakpour, Pokitsch & Schweiger, 2016). Die Etablierung der Kolonialsprachen in den Kolonien diente letztlich dazu, die Kolonisierten „aus der ‚Dunkelheit‘ ans ‚Licht‘ des ökonomischen Fortschritts und der intellektuellen Entwicklung zu bringen“ (Castro Varela & Dhawan, 2015, S. 38). Diese aus der Literatur herausgeschälten postkolonialen Kernmuster bzw. Praxen (*Vermittlung von Gehorsam und Disziplin, Weitergabe westlich-christlich geprägter Normen und Werte, Tradierung monolingualer Standards*) bilden im Folgenden das analytische Grundgerüst der Arbeit.

2.2 | POSTKOLONIALISMUS UND SPORT(-UNTERRICHT)

Der Sport und der Postkolonialismus teilen ein wesentliches gemeinsames Thema: den Körper (Bale & Cronin, 2003). Trotz dieses zentralen Anknüpfungspunkts wurden die beiden Perspektiven bislang eher selten zusammengeführt (Günter, 2017). Postkoloniale Theoretiker*innen (z. B. Bhaba, Said, Spivak) haben Fragen im Zusammenhang mit dem Sport weitestgehend vermieden und ebenso wurde die postkoloniale Analyseperspektive in den Sportwissenschaften lange Zeit außen vor gelassen. Insbesondere im internationalen Raum hat sich dies in den letzten Jahren verändert (Günter, 2017). Dies spiegelt sich auch an der Anzahl von Einführungswerken und Übersichtsartikeln zur Verknüpfung der beiden Themenfelder wider, die zumeist in der Sportsoziologie, der Sportgeschichte und im Bereich „Sport for Development and Peace“ verortet sind (z. B. Carrington, 2015; Clevenger, 2017). Diese und andere überwiegend englischsprachige Veröffentlichungen finden bzw. fanden in den deutschsprachigen Sportwissenschaften allerdings nur wenig Beachtung, sodass dort insgesamt eine schwache Rezeption und Nutzbarmachung postkolonialer Ansätze zu konstatieren ist (Günter, 2017). In einer der wenigen sportwissenschaftlichen Untersuchungen mit postkolonialen Bezügen im deutschsprachigen Raum konnten Tschirren, Günter und Weigelt-Schlesinger (2013) im Rahmen von außerschulischen Schwimmkursen für Migrantinnen herausarbeiten, dass die Ziele des Unterrichts primär in der Vermittlung westlicher Körperstandards und der Errettung der vermeintlich unterdrückten muslimischen Frauen liegen.

In puncto Sportunterricht identifiziert Wright noch im Jahr 2006 einen bemerkenswerten Mangel an sportunterrichtlicher Forschung, die postkoloniale Gesichtspunkte berücksichtigt. Erst vor wenigen Jahren haben Forscher*innen unter Bezugnahme auf postkoloniale Ansätze und angrenzende Theorien (z. B. Critical Race Theory, Critical Whiteness Studies) damit begonnen, koloniale Einschreibungen im Sportunterricht zu dekonstruieren. Inzwischen liegen vor allem im englischsprachigen Kontext einige Arbeiten vor, die sich sowohl literaturbasiert (z. B. Azzarito, 2016; Chepyator-Thomson, 2014) als auch auf empirischer Basis (z. B. Dowling & Flintoff, 2018; Hastie et al., 2006; McDonald, 2013; van Doodewaard & Knoppers, 2018) mit diesem Gegenstandsbereich aus-

4 Ähnliche Gedanken weist das Konzept von Gogolin (1994) zum *monolingualen Habitus der multikulturellen Schule* auf.

einandersetzen. Inhaltsanalysen von gegenwärtigen Schulsport-Lehrbüchern und Sport-Curricula zeigen beispielsweise, dass diese kolonial verankerte Mythen von Rasse, Hautfarbe und Sprache reproduzieren und das Fach Sport als *weißen* und europäischen Raum konstruieren (Dowling & Flintoff, 2018; McDonald, 2013). In der Forschung wird angenommen, dass diese eurozentrischen Setzungen handlungsgenerierend wirken und ihren Niederschlag in kongruenten Formen der Pädagogik und Bewertung finden (Hastie et al., 2006).

In der deutschsprachigen Forschung zum Sportunterricht stellt der Rekurs auf postkoloniale Theorien aktuell noch ein Novum dar. Dies ist sicherlich auch auf die erst langsam aufkeimende Rezeption postkolonialer Ansätze in den Mutterdisziplinen (v. a. Sozial- und Erziehungswissenschaften) zurückzuführen. Dass sich die postkoloniale Perspektive auch im Setting des Sportunterrichts als ertragreich erweist, deutet sich in einer jüngst abgeschlossenen Studie an (Bartsch, Hartmann-Tews, Wagner & Rulofs, 2019). In dieser konnte herausgearbeitet werden, dass Wahrnehmungen von Sportlehrkräften hinsichtlich geflüchteter Schüler*innen durch eine Kombination aus geschlechtstypisierenden, orientalisierenden und kulturalisierenden Zuschreibungen dominiert sind. Weibliche Geflüchtete werden von den Befragten in der Untersuchung eng mit dem Konzept des *Flüchtlings als Opfer* assoziiert und somit als *echte* Flüchtlinge perzipiert. Männliche Geflüchtete hingegen werden eher als wild und aggressiv konstruiert, wodurch sie den Erwartungen zuwiderlaufen, die an *wahre* und leidende Flüchtlinge gestellt werden. Die Studie untermauert zudem, dass der Sportunterricht mit seiner Ausrichtung an körperlichen sowie leistungsorientierten Bezugsnormen für diese Prozesse ein besonders fruchtbares Setting darstellt, was zusätzlich durch die separate und strukturell verankerte Beschulung von Geflüchteten in internationalen Förderklassen forciert wird (Bartsch et al., 2019).

Ferner existieren thematisch nahe liegende Arbeiten, die sich mit Interkulturalität und Konstruktionen von Fremdheit im Sportunterricht auseinandersetzen (z. B. Frohn & Grimminger, 2011; Gieß-Stüber, 2008; Grimminger, 2009). Grimminger (2009) konnte in einer Studie zu interkultureller Kompetenz sowohl ethnozentrierte als auch synergieorientierte Verhaltensmuster bei Sportlehrkräften identifizieren. Im Kontrast zur Synergieorientierung, die auf ein pluralistisches Integrationsverständnis verweist, geht die Ethnozentrierung eher mit dem Streben nach Assimilation einher. Dass diese divergierenden Muster auch hinsichtlich geflüchteter Schüler*innen bestehen, deutet sich in einer daran anknüpfenden Untersuchung an (Bartsch & Rulofs, 2018). Hinweise für teils undifferenzierte Perspektiven von Lehrkräften auf ihre Schüler*innen liefert überdies eine jüngst in der Schweiz abgeschlossene Arbeit zu migrationsbedingter Heterogenität im Sportunterricht (Steiger, 2019). Die Befunde verweisen darauf, dass Sportlehrkräfte einem migrationsbezogenen Bias unterliegen und Schüler*innen mit Migrationshintergrund negativer wahrnehmen als Schüler*innen ohne Migrationshintergrund (Steiger, 2019).

Insgesamt zeigt sich, dass die postkoloniale Perspektive im Kontext sportbezogener Unterrichtsforschung im deutschsprachigen Raum bislang erst punktuell exploriert wurde. Da die Thematik momentan international verstärkt aufgegriffen wird, scheint es sinnvoll, diese Betrachtungsweise nun auch für den deutschsprachigen Kontext zu erproben. In Anbetracht der skizzierten Hintergründe steht in diesem Beitrag die folgende übergeordnete Forschungsfrage im Zentrum:

Inwieweit spiegeln sich bei Sportlehrkräften hinsichtlich ihrer unterrichtlichen Gestaltung und in Bezug auf geflüchtete Schüler*innen kolonial geprägte Diskurse wider?

Im Detail sollen hierbei die nachstehenden Forschungsperspektiven bearbeitet werden:

- Inwieweit wird der Sportunterricht zur Vermittlung von Gehorsam und Disziplin eingesetzt und dabei (implizit) koloniales Gedankengut aktualisiert?
- Inwieweit werden im Sportunterricht im Sinne eines monoreligiösen Habitus westlich-christlich geprägte Normen und Werte weitergegeben?
- Inwieweit werden im Sportunterricht im Sinne eines (Neo-)Linguizismus monolinguale Standards tradiert?

3 | METHODISCHE VORGEHENSWEISE

Die Untersuchung bedient sich eines qualitativen Forschungszugangs und fußt auf einer Interviewstudie mit Sportlehrer*innen, welche mit dem übergeordneten Ziel durchgeführt wurde, Differenzwahrnehmungen und die Relevanz verschiedener Differenzkategorien (z. B. Flucht, Geschlecht, Behinderung) für die Teilhabe am Sportunterricht zu analysieren. Zu diesem Zweck wurden zwischen Februar und Juli 2017 insgesamt 31 Einzelinterviews mit Sportlehrkräften aus Nordrhein-Westfalen durchgeführt. Die hier vorgestellten Befunde stellen einen Ausschnitt aus dieser Studie dar.

Die Auswahl der Interviewpartner*innen folgte einem kriterien- bzw. theoriegeleiteten Prinzip (Akremi, 2014). Um zunächst einen grundsätzlichen und schulformübergreifenden Einblick ins Themenfeld zu erhalten, fand hierbei, neben einer ungefähren Gleichverteilung hinsichtlich des Geschlechts, die Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Schulformen (Grund-, Haupt-, Real-, Sekundar-, Gesamt-, Berufsschule, Gymnasium) Berücksichtigung. Darüber hinaus wurde darauf Wert gelegt, dass die Befragten Erfahrungen im Umgang mit geflüchteten Schüler*innen aufweisen.

13 Interviewte verfügen über praktische Unterrichtserfahrungen in sogenannten *internationalen Förderklassen*, in denen Schüler*innen mit Zuwanderungs- bzw. Fluchthintergrund in separierter Form beschult werden, bis ihre Sprachkenntnisse den Besuch von Regelklassen zulassen. Die weiteren Befragten weisen Lehrerfahrungen in Regelklassen auf, in denen gemeinsamer Unterricht von allen Schüler*innen stattfindet. Akquiriert wurden die Sportlehrkräfte zum einen über persönliche Kontakte, zum anderen via E-Mail-Anschreiben an Schulen. Von den Befragten sind 18 männlich und 13 weiblich, ihr durchschnittliches Alter liegt bei rund 40 Jahren (27-58 Jahre) (Tab. 1: Stichprobenbeschreibung, siehe Anhang). Alle besitzen die deutsche Staatsbürgerschaft, bekennen sich zum christlichen Glauben oder fühlen sich keiner Religion zugehörig. Bis auf zwei Lehrkräfte, die in den USA bzw. in Rumänien geboren wurden, kamen alle Befragten in Deutschland zur Welt.

Das Datenmaterial wurde mittels problemzentrierter Interviews (Witzel, 2000) generiert, die eine gängige Erhebungsform in der Migrations- und Rassismusforschung darstellen (El-Mafaa-lani, Waleciak & Weitzel, 2016). Ausgehend von einem rahmengebenden Leitfragenkatalog, eröffnen sie die Möglichkeit, gehaltvolle Narrationen mittels vertiefter Nachfragen anzuregen. Die durchschnittliche Länge der Interviews beträgt 45 Minuten. Der Einstieg in die Interviews erfolgte über erzählgenerierende Fragen nach der eigenen Sportbiografie, dem Verständnis von gutem Sportunterricht und der Auslegung der Begriffe *Heterogenität* und *Inklusion*. Anschließend wurden die Lehrkräfte in zunächst offener Form nach für sie relevanten Unterschieden zwischen

Schüler*innen im Fach Sport befragt. Darauf aufbauend wurden seitens der Interviewenden vertiefend einzelne Differenzkategorien hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit für die sportunterrichtliche Teilhabe zur Diskussion gebracht, auch das Thema Flucht. Die bewusste Nachfrage zielte darauf ab, das noch wenig ausgelotete Forschungsfeld grundlegend zu erschließen und die individuellen Wahrnehmungen und Einstellungen der Befragten hinsichtlich Geflüchteter zu ermitteln, die ggf. auch kollektiv bzw. institutionell vorhanden sind. Den Interviewten wurden in diesem Kontext die folgenden Leitfragen gestellt: Spielen der Fluchthintergrund und die damit verbundenen Lebensumstände der Schüler*innen aus Ihrer Perspektive eine Rolle im Sportunterricht oder eher nicht bzw. inwiefern? Welche Chancen und Herausforderungen ergeben sich im Sportunterricht mit geflüchteten Schüler*innen?

Das Dilemma der Reifizierung von Differenz, das mit einer solchen gezielten thematischen Aktualisierung seitens der Forschenden einhergeht (Budde, 2013), lässt sich an dieser Stelle nicht in Gänze auflösen; gleichwohl wurde es im Forschungsprozess mit reflektiert, um zumindest die Nachwirkungen abzumildern.

Da sich postkoloniale Ansätze methodologisch vor allem an der Diskursanalyse Foucaults orientieren (Castro Varela & Dhawan, 2015), kam zur Aufbereitung des Datenmaterials für diesen Beitrag ein daran angelehntes Verfahren zum Einsatz, das Stamann, Janssen und Schreier (2016) als „diskursanalyse-fundierende qualitative Inhaltsanalyse“ bezeichnen. Hierzu wurden die Interviews zunächst vorbereitend entlang der im Leitfaden thematisierten Inhalte basiscodiert. Die zum Thema Flucht codierten Textpassagen aller Interviews wurden im Anschluss unter einem diskursanalytischen Fokus in Anlehnung an Jäger (2003) ausgewertet und interpretiert. Orientiert an Jäger (2003), wurden in diesem Rahmen die folgenden Analyseschritte durchgeführt:

- Theoretische Aufbereitung und historische Einordnung der untersuchten Diskurse;
- Analyse der Transkripte hinsichtlich dieser Diskurse;
- synoptische Analyse;
- Feinanalyse markanter Textpassagen;
- Einbettung der Befunde in den diskursiven Kontext und Ableitung übergreifender Aussagen.

Die analytische Hauptarbeit fand im Zuge des vierten Schritts statt, der auf die Offenlegung kolonialer Muster innerhalb des Materials zielte und eine semantische Auseinandersetzung mit dem Transkriptkorpus erfordert. Die hintergründige Annahme hierbei war, dass Sprache eine „unhintergehbare Bedingung des Denkens“ darstellt (Castro Varela & Khakpour, 2019, S. 33) und „nicht nur unterwirft, sondern ebenso die rassistisch unterwerfbaren Subjekte erzeugt“ (Castro Varela, 2019, S. 4).

4 | ERGEBNISDARSTELLUNG UND -EINORDNUNG

Im weiteren Verlauf werden die Ergebnisse im Hinblick auf die Forschungsfragen dargelegt und im theoretischen Fundament verortet. Aufgrund der Forschungsfragen wird der Analysefokus nachfolgend auf solche Regelmäßigkeiten im Material gelenkt, die postkolonial gedeutet werden können. Diese werden entlang der drei differenzierten Forschungsperspektiven beleuchtet: *Vermittlung von Gehorsam und Disziplin, Weitergabe westlich-christlicher Normen und Werte sowie Tradierung monolingualer Standards*. Hierbei geht es darum, die Wirkmächtigkeit der kolonialen

Vergangenheit herauszuarbeiten, die in die Gegenwart eingeschrieben ist und der sich kaum jemand entziehen kann. Keinesfalls ist es das Ziel, einzelne Lehrkräfte bloßzustellen.

4.1 | VERMITTLUNG VON GEHORSAM UND DISZIPLIN

Aus den Interviews geht hervor, dass die Lehrkräfte den Sportunterricht in internationalen Förderklassen, die zum Großteil bzw. teils ausschließlich von männlichen Geflüchteten im jungen Erwachsenenalter besucht werden, als besonders herausfordernd empfinden. Neben der unausgewogenen Geschlechterzusammensetzung werden sprachliche Hürden und das Nichtbefolgen von Regeln als zentrale Schwierigkeiten in diesen Klassen benannt. Verschärfend hinzukommt, dass die Befragten angeben, keine angemessene Vorbereitung auf die Tätigkeit im internationalen Klassenverbund erhalten zu haben. Die Lehrkräfte beschreiben das Unterrichten in diesem Setting insgesamt als anstrengend und kennzeichnen die Teilnehmenden eher als impulsiv und laut.

„Teilweise sind die [Schüler*innen aus der internationalen Förderklasse] auch aufbrausend, zum Beispiel, wenn es um Regelverstöße geht [...]. Dann wird lauthals getönt und geschrien, was man so in dem Ausmaß auch nicht in Regelklassen findet“ (GY8w, 82).⁵

„Häufig sind Neuankömmlinge super aufbrausend noch und sehr aufgedreht und laut, launisch“ (GY8w, 80).

Auf Basis der Interviews ist zu vermuten, dass sich die Wahrnehmung der Geflüchteten als aufbrausend und unruhig stellenweise in der Gestaltung des Sportunterrichts widerspiegelt. Dieser wird in den internationalen Förderklassen mitunter besonders straff strukturiert und eher geschlossen sowie lehrer*innenzentriert organisiert.

„Die Dinge, die eher von der engen Führung weggehen, werden bei den IFK-lern [Schüler*innen der internationalen Förderklassen] häufiger vermieden, weil sie [...] ein Problem haben, sich an Regeln zu halten [...]. Das heißt, dass die Führung noch ein bisschen enger ist“ (BK2m, 60).

„Es geht hier [in den internationalen Förderklassen] wirklich darum, wenige Spiele, ganz einfach und klar, erst mal funktionieren zu lassen [...], also eine ganz klare Struktur vorzugeben. Und dann kann man irgendwie, wenn das endlich klappt, weitergehen in mehr Freiraum. Aber möglichst kontrolliert, möglichst eng und auch ganz klare Regeln und auch ganz klare Sanktionen. Das heißt, sofort Abbruch der Stunde oder ... also Konsequenzen folgen lassen. Weil sonst, ja, sprengen die Schüler einem jegliche Stunde. Und das heißt, da muss eine ganz klare Struktur und Konsequenz hinter sein“ (GY7w, 31).

Die Lehrpersonen reagieren mit dieser kontroll- und sanktionsorientierten Unterrichtsstruktur auf ihre realen Erfahrungen in den internationalen Förderklassen und berichten in diesem Kontext von

5 Die Notation der Interviewzitate setzt sich wie folgt zusammen: 1) Schulform, an der der/die Interviewte tätig ist (GS = Grundschule, HS = Hauptschule, RS = Realschule, SEK = Sekundarschule, GY = Gymnasium, GE = Gesamtschule, BK = Berufskolleg); 2) Nummer, die anzeigt, als wievielte Lehrkraft der jeweiligen Schulform die interviewte Person befragt wurde; 3) Geschlecht (w = weiblich, m = männlich); 4) Paragraf, unter dem das Zitat im Interviewtranskript zu finden ist.

ernst zu nehmenden und nicht zu unterschätzenden Herausforderungen in der sportunterrichtlichen Praxis, die womöglich mithilfe einer solch engen Unterrichtsgestaltung aufgefangen werden sollen. Aus postkolonialen Blickwinkel wecken die geschilderten Unterrichtsstile und die dahinter liegende Wahrnehmung der Geflüchteten als ungestüm indes Assoziationen an die Instrumentalisierung des Sports während des Kolonialismus (Chepyator-Thomson, 2014; Watson & Parker, 2014). Damit einhergehend zeichnet sich ab, dass die Befragten den Sportunterricht in den internationalen Förderklassen besonders intensiv und „auspowernd“ (BK1m, BK3m, BK4m) gestalten. Dies zeigt sich daran, dass vorwiegend traditionelle und kompetitive Inhalte wie Ausdauertraining (z. B. Seilspringen, Hallenbiathlon), Fitness/Krafttraining (z. B. Liegestütze, Klimmzüge, Situps) und Kleine Spiele (z. B. Zombieball) thematisiert werden.

„Dann machen wir immer ein superhartes Aufwärmtraining, abwechselnd, der Referendar, der [...] eine Zusatzausbildung zum Fitnesstrainer [...] absolviert hat. [...]. Er ist natürlich super durchtrainiert und ich bin eben durch das Fußballspielen und so weiter eben auch an extreme Aufwärmprogramme gewöhnt“ (BK4m, 31).

„Da machen wir Kraftstationen oder schon auf Leistung aus [...]. Oder letzte Woche haben wir einen Hallenbiathlon gemacht in Gruppen, wo insgesamt 40 Runden gelaufen werden mussten. Und dann muss man was abwerfen und wenn ich nicht treffe, muss ich eine Strafrunde machen [...]. Und dann gerne einfache Spiele [...]. So was, wo man einen abwerfen muss, wo man sich hinsetzen muss [...]. Wo man ohne Körperberührung und dabei noch einen Urschrei ausgeben kann“ (BK1m, 43).

Diese Textpassagen sind neben den oben skizzierten Herausforderungen (Geschlechterzusammensetzung, Sprache, Regeln, fehlende Vorbereitung auf die Situation) vor dem Hintergrund zu verankern, dass die Befragten aussehenden körperlichen Aktivitäten durchaus eine unterstützende Komponente hinsichtlich der Bewältigung fluchtbedingter Belastungen zusprechen (z. B. Traumata, fehlende familiäre Einbindung). Aus einer postkolonialen Perspektive heraus eröffnen die dargelegten Inhalte und Vermittlungsansätze, die eher militaristisch anklagen, indes Anknüpfungspunkte an den kolonialen Einsatz des Sports, der auf die Zivilisierung und Disziplinierung der *Fremden* mittels harter körperlicher Ertüchtigung ausgerichtet war (Watson & Parker, 2014). In dieser Stoßrichtung lassen sich auch die westlichen Fitnessideale von durchtrainierten Körpern verorten, die insbesondere in der ersten Aussage (BK4m, 31) durchschimmern. In den Interviews kristallisiert sich ferner heraus, dass die Befragten den Sportunterricht, bezogen auf geflüchtete Schüler*innen, bisweilen gezielt zum Aufzeigen von Regeln und Ordnungsstrukturen nutzen und ihn entsprechend inszenieren.

„So ein bisschen Regelbewusstsein und solche Geschichten. Klar, kann im Sport natürlich auch super vermittelt werden. Das Halten an Regeln, was passiert, also Sanktionen, wenn man sich nicht an Regeln hält? Sei es Gelbe Karte oder Verwarnung oder auf die Bank setzen oder solche Geschichten. Klar, so was lernen die Flüchtlinge natürlich auch. Also mir wurde aus der Flüchtlingsklasse oft zurückgemeldet, dass ... so gerade das ... so dieses Regelbewusstsein,

dass die einfach da sehr große Probleme mit haben. Dass wir sie immer wieder auf so was hinweisen müssen. Weil sie eben lange Zeit ... oder auch dieses System Schule eben auch lange Zeit nicht so gelebt haben oder das vielleicht auch gar nicht so kennen in der Form. Das ist eine andere ... also anders sozialisiert in der Hinsicht“ (GY5m, 71-74).

Der Lehrer verweist in dieser Aussage darauf, dass geflüchtete Schüler*innen aufgrund von Kriegen, der Flucht und dem Leben in Aufnahmelagern mitunter gar keine bzw. nur weit zurückliegende Schul- und Sportunterrichtserfahrungen gemacht haben. Zudem zeichnet er die Herkunftstaaten der geflüchteten Schüler*innen als eher diktatorisch und autoritär geführte Länder aus, in denen sie mit abweichenden Zielsetzungen und Anforderungen im Schulsystem und im Fach Sport konfrontiert waren. Unter diesen Prämissen erscheint es plausibel, wenn Lehrkräfte geflüchteten Schüler*innen die Regeln und Rituale ihres Sportunterrichts näherbringen und sie mit diesen vertraut machen. Von einem postkolonialen Standpunkt aus betrachtet, kann diese Vorgehensweise jedoch gleichzeitig als Erziehungsversuch nach westlichem Muster gedeutet werden, der darauf abzielt, die geflüchteten *Fremden* unter Einsatz von Sanktionen an das deutsche Regelwerk heranzuführen, wodurch diese unterschwellig als disziplinos und der westlichen Welt unterlegen erscheinen. Darüber hinaus fällt auf, dass die Versuche, Regeln und Gehorsam zu vermitteln, mitunter von Reglementierungs- und Instruktionsabsichten durchzogen sind.

„Denke ich, ist für die [Schüler*innen der internationalen Förderklassen] ja ganz wichtig, Anweisungen befolgen zu lernen. Das heißt, wenn eine mündliche Anweisung gegeben wird, die in eine Bewegung umzusetzen. Zum Beispiel habe ich mit denen letzte Stunde Festhalten und Loslassen geübt. Ja, weil, das ist natürlich, wenn dann jemand sagt, halt das mal fest und der lässt das dann fallen, dann, und er ist gerade in einem Praktikum und soll da einen Job vielleicht bekommen, dann wäre es ja schlecht. Also, die müssen gerade solche praktischen Sachen lernen. Und deshalb ist also Anweisungen geben und die setzen die Anweisungen dann um“ (BK4m, 26).

Der Sportlehrer weist in diesem Interviewausschnitt ein ausgeprägtes Problembewusstsein für die beruflichen Perspektiven der geflüchteten Schüler*innen auf und richtet seine unterrichtliche Gestaltung auf eine Verbesserung der Jobaussichten aus. Gleichwohl lassen sich angesichts der eindimensionalen didaktischen Inszenierung, der rigiden Befehlsstruktur und der nur geringen Partizipations- und Mitbestimmungsmöglichkeiten postkoloniale Strukturen des Sportunterrichts erkennen. Ebenfalls sind in dieser Sequenz Bezüge zu Bhabas Konzept der *Mimikry* auszumachen, welches die erzwungene Nachahmung bzw. Spiegelung der Herrschenden durch die *Anderen* beschreibt (Castro Varela & Dhawan, 2015).

4.2 | WEITERGABE WESTLICH-CHRISTLICHER NORMEN UND WERTE

Die Befragten gehören, bis auf wenige Ausnahmen, die sich keiner Religion zugehörig fühlen, den christlichen Konfessionen an. Diese Zugehörigkeit spiegelt sich in den Interviews insofern wider, als dass die Lehrpersonen westlich-christlich geprägte Normen als Maßstab setzen und bisweilen

eine Übernahme dieser durch die Geflüchteten begrüßen würden. Diese Wertvorstellungen beziehen sich insbesondere auf Religions- und Geschlechterverhältnisse, die von den Interviewten zumeist in Kombination miteinander aufgegriffen werden:

„Ich bin nicht religiös, überhaupt nicht und stehe auch vielen Religionen sehr kritisch gegenüber oder der Instrumentalisierung von Religion stehe ich sehr kritisch gegenüber. Trotzdem bin ich überzeugt von Werten und verlange auch, dass man mir die Hand gibt zum ersten Treffen und so weiter. Dass man mich anguckt, dass man Sport treibt, wo man sich berührt, auch mit Männern und Frauen oder Mädchen und Jungs. Und da gibt es natürlich extreme Anfangsschwierigkeiten. Die sich aber glücklicherweise bisher relativ schnell auflösen. Das Mädchen, was mir erst nicht die Hand geben wollte, die ist inzwischen die, die am meisten irgendwie nach vorne prescht und da irgendwie den Kontakt sucht“ (GY2m, 53).

Der Lehrer distanziert sich in dieser Interviewpassage zu Beginn klar von religiösen Vorgaben und Tendenzen. Dennoch scheinen in seiner Aussage Diskurse durch, in denen westlich-christlich geprägte Standards als modern und säkularisiert elaboriert und im Sinne des *monoreligiösen Habitus der multireligiösen Schule* als selbstverständliche Grundlage interpersoneller Ordnungen im Fach Sport sedimentiert werden (Karakaşoğlu & Klinkhammer, 2016). Der Islam und muslimische Schülerinnen, die in diesem Zitat in besonderem Maße adressiert werden, werden hingegen als Abweichung von dieser Norm und als an vormodernen Traditionen Festhaltende charakterisiert (z. B. hinsichtlich des Berührungsverbots). Das Überwinden bzw. „Auflösen“ dieser vermeintlich rückständigen Traditionen mit dem Ziel, sich auf die westlich-christliche Norm hinzubewegen, klingt hierbei als erstrebenswerte Perspektive durch. Dass die Orientierung an religiösen Richtlinien und vertrauten Strukturen auch eine identitätsstiftende Qualität aufweist und als Halt bzw. Stabilität spendende Ressource im ungewohnten Aufnahmekontext dienen kann (Karakaşoğlu & Klinkhammer, 2016), bleibt hierbei unberücksichtigt. Im Interview mit demselben Lehrer kommen im weiteren Verlauf erneut religiöse Bezugspunkte zur Sprache. Die Themen geschlechtsbezogene Gleichberechtigung und Kopftuch stehen diesmal im Fokus:

„Ein kritischer Umgang auch mit festgefahrenen Strukturen des Islams, wie zum Beispiel der fehlenden Gleichberechtigung der Frau. Das sind schon wichtige Dinge und da halte ich es auch [...] für einen wichtigen Faktor, dass man die Gleichberechtigung der Frau in den Vordergrund stellt. Und das lässt sich im Sport natürlich gut umsetzen. [...]. Ich finde das Kopftuch auch sehr kritisch. Ich bin da auch der Meinung, dass es immer noch ein Symbol ist der Unterdrückung und ich spreche auch mit Eltern darüber. [...]. Generelles Verbot würde ich da nicht gut finden, aber eine Einwirkung auf 'ne kulturelle Veränderung finde ich schon notwendig“ (GY2m, 164-167).

Darüber, dass im Islam, wie auch in anderen Religionen, nach wie vor patriarchalisch und hierarchisch geprägte Geschlechterbilder bestehen, die aus der Perspektive westlicher Demokratien nicht akzeptabel erscheinen, besteht weitestgehend Konsens – auch darüber, dass Wege aus diesen

Unterdrückungsverhältnissen aufgezeigt werden müssen. Ungeachtet dessen ist festzuhalten, dass diese Unterdrückungsdiskurse, wie sie auch im Zitat durchscheinen, in ihrer Engführung zu Generalisierungen führen, die die vielfältigen Geschlechter- und Rollenbilder, die in muslimisch geprägten Strukturen gelebt werden, vernachlässigen (Becher & El-Menouar, 2013). Diese Engführung spiegelt sich im Zitat im gewählten Topos des *unterdrückten Kopftuchmädchens* wider, welcher auf gesellschaftlich tief verankerten Zuschreibungen basiert, die bereits im Kolonialismus festgeschrieben wurden (Karakasoğlu & Klinkhammer, 2016). Diese Muster sind weiterhin im Denken und Handeln sich als zweifelsohne westlich identifizierender Individuen präsent und die Grundlage der „Ideologie einer christlich-westlich zivilisierten, ›weißen‹ Überlegenheit“, die „vielfach mit der Behauptung ethnisch-religiös-kultureller und rassistischer Geschlechter-Differenzen“ operiert (Melter & Schäferling, 2016, S. 285). Das Ablegen dieser vermeintlichen Differenzen und eine „kulturelle Veränderung“ im Sinne einer Angleichung an die vorherrschenden Standards werden in der Interviewpassage als Notwendigkeit postuliert, die mithilfe des Sportunterrichts forciert werden sollen. Wie dies im Fach Sport konkret inszeniert werden kann, deutet sich im folgenden Zitat an:

„Die Mädchen haben natürlich, hatte ich eben schon erklärt, auch Kontaktschwierigkeiten. Gerade jetzt, wenn ich solche Projekte mache, wie sowas mit Pyramiden oder Akrobatik. Mache ich aber ganz extra natürlich. Genau das, weil ich sie zwingen möchte, eben gegenseitig unterstützend da zu arbeiten, Hilfestellung, Sozialkompetenz. Das hat ja alles einen Sinn, warum ich das mache. Nicht jetzt da irgendein Spiel mache, wo sie fern voneinander sind“ (RS2m, 25).

4.3 | TRADIERUNG MONOLINGUALER STANDARDS

Dem Sprachvermögen der geflüchteten Schüler*innen attestieren die Interviewten, die nahezu alle im deutschen Sprachraum geboren wurden, im Sportunterricht im Vergleich zu anderen Schulfächern eine eher nachrangige Bedeutung. Als Gründe führen sie v. a. die Handlungs- und Körperorientierung des Fachs und den damit korrespondierenden nonverbalen Charakter an. Gleichzeitig nehmen sie die zu Beginn oftmals fehlenden Deutschkenntnisse der Geflüchteten als herausfordernd wahr und berichten von Situationen, in denen sich sprach- und kommunikationsbedingte Spannungen einstellten.

„Langsam, einfache Worte, fünfmal, Hände und Füße. Also mit Hilfe der Mitschüler dann zum Teil. Also wir probieren es irgendwie aus. Also, ich kenne keine der anderen Sprachen, wir haben einen Schüler, der spricht Englisch. Ichweigere mich eigentlich aber auch, mit ihm Englisch zu sprechen. Weil ich denke, ich mache das mit den anderen, da spreche ich auch Deutsch und wir wollen versuchen, das mit Deutsch erst mal zu klären und hinzukriegen. Und mittlerweile sind die auch so weit, dass die das verstehen, eigentlich. Ja, außer, sie wollen nicht“ (GY8w, 53).

Aus der Aussage geht hervor, dass die Lehrerin der Förderung von Deutschkenntnissen eine große Relevanz zuspricht und, um dies auch selbst einzulösen, verschiedene sprachbildende Unterstützungstechniken nutzt (z. B. Wiederholungen, körpersprachliche Untermauerungen, Einbindung von Mitschüler*innen). Da das Beherrschen der Sprache des Aufnahmelandes im Allgemeinver-

ständnis als Schlüssel für erfolgreiche Integrationsprozesse und als Voraussetzung für den Aufbau vertrauensvoller zwischenmenschlicher Beziehungen gilt, erscheint dies schlüssig. Aus postkolonialer Perspektive bieten sich für die Interviewsequenz gleichwohl weitere Deutungen an – insbesondere hinsichtlich der Weigerung der Lehrerin, auf Englisch zu kommunizieren. Anknüpfend an das Konzept des *(Neo-)Linguizismus* (Dirim et al., 2016) lässt sich erkennen, dass Deutsch als Sprache der Mehrheitsgesellschaft als Norm konstruiert wird; Abweichungen von dieser Norm werden kompromisslos abgelehnt. Das Geltendmachen solcher monolingualer Räume aus machtvollen Positionen heraus kann immer auch als „Herrschaftssicherung“ der Repräsentant*innen der Mehrheitsgesellschaft verstanden werden (Heinemann & Dirim, 2016, S. 202). Bisweilen münden solche normativen Setzungen im Sportunterricht auch in rigiden Sprachverboten:

„Arabisch im Unterricht ist verboten oder überhaupt, sich mit jemand zu unterhalten in der Muttersprache. Wollen wir nicht zulassen, weil wir ja in einer Schule, wo Deutsch die Hauptsprache ist, sind und ihr Deutsch lernen wollt und wir euch dabei unterstützen wollen“ (BK3m, 24).

Das Motiv des Lehrers, die geflüchteten Schüler*innen durch Sprachverbote beim Erlernen der deutschen Sprache unterstützen zu wollen, wird in diesem Zitat deutlich. Dadurch, dass er die Relevanz von sprachlicher Bildung anerkennt, leistet er einer Forderung der Kultusministerkonferenz (2013) Folge, die den Erwerb (bildungs-)sprachlicher Kompetenzen als Aufgabe aller Schulformen, -stufen und -fächer versteht (Krüger et al., 2019). Aus einem postkolonialen Blickwinkel lässt sich in der Passage indes eindeutig das Selbstverständnis vom *monolingualen Habitus der Schule* (Gogolin, 1994) identifizieren, das mit der Nichtakzeptanz der von den Migrant*innen gesprochenen Sprachen und der Diskriminierung von Mehrsprachigkeit einhergeht (Dirim et al., 2016). Ohne die Schwierigkeiten schmälern zu wollen, die sich aus fehlenden Deutschkenntnissen und sprachlicher Pluralität im Fach Sport ergeben können, lässt dieser systematische Ausschluss als störend und befremdlich wahrgenommener nichteuropäischer Sprachen Potenziale ungenutzt und verkennt die Wirklichkeit der Migrationsgesellschaft in Deutschland (Heinemann & Dirim, 2016). Dies scheint, so legen die Interviews nahe, in ausgeprägter Form im Sportunterricht der Gymnasien vorzukommen. Diese sind im besonderen Maße von klassisch-humanistischen Bildungsidealen beeinflusst, die auf europäischen Narrativen aufbauen, und sie haben nach wie vor einen eher elitären Charakter.

5 | FAZIT

Der Beitrag ist der Frage nachgegangen, inwieweit bei Sportlehrkräften hinsichtlich ihrer unterrichtlichen Gestaltung und in Bezug auf geflüchtete Schüler*innen kolonial geprägte Diskurse zur Geltung kommen. Hierzu wurden die aus einer postkolonialen Theorieperspektive abgeleiteten Felder *Vermittlung von Gehorsam und Disziplin*, *Weitergabe westlich-christlich geprägter Normen und Werte* und *Tradierung monolingualer Standards* unter einem diskursanalytischen Fokus systematisch beleuchtet. Die Analyse des erhobenen Datenmaterials lässt die Aktualität kolonialer Einschreibungen im Fach Sport erkennen und belegt die Kontinuität verschiedener Diskurselemente, die teils offenliegen, vor allem jedoch in subtiler Form zutage treten.

Über eine Rekonstruktion der Inhalte, Vermittlungsansätze und Unterrichtsstile lässt sich nachzeichnen, dass die befragten Lehrkräfte im Sportunterricht mit Geflüchteten zuweilen einen besonderen Disziplinierungs- und Erziehungsanspruch erheben. Dieser wird didaktisch-methodisch entsprechend gerahmt; und zwar anhand eines geschlossenen Unterrichts, der eher auf eindimensionale Bewegungsformen und militärisch anmutende Impulse setzt und die Schüler*innen weniger als mitbestimmende Akteur*innen versteht. Dieser Befund steht im Einklang mit bereits bestehenden Erkenntnissen aus der internationalen Lehrer*innenforschung, aus denen hervorgeht, dass (angehende) Lehrkräfte gegenüber Schüler*innen mit Migrationshintergrund oftmals einen besonders autoritären und rigiden Unterricht praktizieren (Bryan & Atwater, 2002; Olmedo, 1997). Gleichwohl ist zu betonen, dass solche unmissverständlichen Konzepte, die nur wenig Spielraum seitens der Schüler*innen zulassen, natürlich auch unabhängig vom Flucht- und Migrationshintergrund der Heranwachsenden eingesetzt werden. Es werden also keinesfalls nur Geflüchtete mit solchen Herangehensweisen konfrontiert, sondern alle Schüler*innen. Gleichzeitig deutet sich in den Interviews an, dass dieses Bestreben nicht alle Schüler*innen im gleichen Maße betrifft, sondern v. a. in internationalen Förderklassen zum Tragen kommt. Diese bestehen vor allem an Berufskollegs und weiterführenden Schulen und setzen sich vorwiegend aus männlichen Zugewanderten mit nur geringen Deutschkenntnissen zusammen, die sich in der mittleren und späten Adoleszenz befinden. Die Beobachtung, dass Lehrkräfte des Fachs Sport ihre Erziehungsbemühungen, die auf Ordnung, Demut und Tüchtigkeit abzielen, vornehmlich auf Jungen mit nichtwestlichem Einwanderungshintergrund ausrichten, korrespondiert mit empirischen Daten aus den Niederlanden (van Doodewaard & Knoppers, 2018).

Obendrein ist in den Interviews erkennbar, dass westlich-christlich geprägte Wertvorstellungen die Normalitätsannahmen der Sportlehrkräfte vorstrukturieren und leiten. Der Islam, der in der öffentlichen Darstellung vergleichsweise negativ behaftet ist, wird als mit diesen Annahmen kollidierend wahrgenommen (Karakaşoğlu & Klinkhammer, 2016). Dies zeigt sich in den Interviews insbesondere an geschlechtsbezogenen Vorstellungen von unterdrückten weiblichen Geflüchteten, die in Form von Emanzipations- und Befreiungsansprüchen in der sportunterrichtlichen Gestaltung widerhallen. Exemplarisch hierfür wurde der Topos des *unterdrückten Kopftuchmädchens* herausgearbeitet. Dieser leitet aus der Modernitätsannahme der eigenen, säkular-christlich geprägten Geschlechterverhältnisse die notwendige Befreiung der geflüchteten Mädchen bzw. jungen Frauen aus den vermeintlich repressiven vormodernen Geschlechterverhältnissen des Islam ab (Karakaşoğlu & Klinkhammer, 2016). In dieser Hinsicht werden dem Sportunterricht in den Interviews aufgrund seiner meist koedukativen Ausrichtung und der ihm inhärenten körperlichen Nähe besondere Potenziale attestiert. Diese sollten aus Sicht einzelner Befragter verstärkt aktiviert werden, um die Abgewöhnung als problematisch wahrgenommener Traditionen und religiöser Orientierungen voranzutreiben. Dass der Sport hierfür als probates Mittel erachtet wird, bekräftigt die Befunde bereits vorliegender Arbeiten (Tschirren et al., 2013; van Doodewaard & Knoppers, 2018).

Mit Blick auf Sprachverhältnisse zeigen sich in den Interviews Passagen, in denen auf den deutsch-monolingualen Habitus der Schule insistiert und anderen Sprachen im Sport Einhalt geboten wird. Diese Sequenzen lassen sich insbesondere bei den in internationalen Förderklassen tätigen Lehrpersonen ausfindig machen. Einzuordnen ist dies vor dem Hintergrund, dass

diese Klassen in besonderem Maße auf den Erwerb von Deutschkenntnissen zielen und dort eine Vielzahl unterschiedlicher Nationen und Sprachen zusammentrifft. Deutsch den Status als alleinig gesetzter Sprache im Sportunterricht zuzugestehen, kann hierbei einen gemeinsamen Orientierungsrahmen schaffen und den Aufbau sinnstiftender Verbindungen zum Aufnahme-land fördern. Überdies ist die Vermittlung der deutschen Sprache zweifelsohne ein unerlässliches Kernanliegen der Schule in der Migrationsgesellschaft, da nur so der Zugang zu zentralen Ressourcen wie Bildung sichergestellt werden kann. Ungeachtet dessen ist anzuerkennen, dass die Entscheidungsgewalt, bestimmte Sprachen als gültige bzw. ungültige Kommunikationsmedien im Unterricht zu markieren, auch mit Macht- und Unterdrückungspraxen einhergeht (Karakaoğlu & Mecheril, 2019).

Karakaoğlu und Mecheril (2019) machen in diesem Sinne darauf aufmerksam, dass die Lehrer*innenbildung in der Migrationsgesellschaft nicht auf einseitige Interventionen wie die Vermittlung von Deutsch als Zweit- und Fremdsprache verkürzt werden dürfe, sondern, dass es auch darum gehen müsse, die eigene (Macht-)Position und historisch gewachsene Herrschaftsverhältnisse kritisch zu reflektieren. Allerdings werden (angehende) Sportlehrpersonen bislang kaum für diesen Gegenstandsbereich sensibilisiert, geschweige denn, darauf vorbereitet. So liegen gegenwärtig zwar diverse Dokumente dazu vor, wie Schulen und Lehrpersonen mit geflüchteten Schüler*innen umgehen sollen (z. B. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2018; Shah, 2015). Diese Empfehlungen beschäftigen sich allerdings primär mit Fragen der Sprachvermittlung und dem Umgang mit psychischen Folgen der Flucht, die zweifelsohne von großer Relevanz sind. Pädagogische Konzepte des interkulturellen Lernens und migrationspädagogische Themen (z. B. Diskriminierung, Rassismus, Erinnerungsarbeit), die inhaltliche Schnittmengen zur postkolonialen Theorie aufweisen, werden in diesen Schriften indes nur am Rande oder gar nicht zum Thema gemacht. Gleiches lässt sich für die postkoloniale Perspektive selbst feststellen. Eine Marginalisierung dieser Felder ist ebenso für die erste Ausbildungsphase des sportbezogenen Lehramts zu konstatieren, wie eine Dokumentenanalyse von Modulhandbüchern deutscher Universitäten zeigt (Schneider, 2019). Dabei ist bereits in früheren Arbeiten (Gieß-Stüber, 2008; Grimminger, 2009) auf die Notwendigkeit hingewiesen worden, den Umgang mit Fremdheit als zentralen Bestandteil der Sportlehrer*innenbildung in der Migrationsgesellschaft anzuerkennen und interkulturelle Kompetenz bei (angehenden) Pädagog*innen zu fördern. Dass die Implementierung dieser Bereiche in die Aus- und Weiterbildung von Sportlehrpersonen nach wie vor von großer Bedeutung ist, wird durch diesen Beitrag bestärkt. Mithilfe der postkolonialen Perspektive konnte darüber hinaus geschärft werden, dass die historische Genese und Kontextualisierung von Diskursen um Fremdheit hierbei eine stärkere Rolle einnehmen sollten. So ist anzunehmen, dass Kenntnisse über in der Vergangenheit Liegendes (z. B. Kolonialismus, Nationalsozialismus) Lehrpersonen im Hier und Jetzt durchaus dazu befähigen, Umgangsweisen mit Schüler*innen sowie dahinter liegende Wahrnehmungen und Beweggründe besser verstehen und kritisch hinterfragen zu können. Hierbei könnte es sich anbieten, die postkoloniale Perspektive gezielt mitaufzugreifen, deren Mehrwert „im Aufzeigen der Partikularitäten, Verengungen und blinden Flecken vermeintlich universaler oder eben nicht-normativer Begriffe und Theorien im (sozial-)wissenschaftlichen Feld“ liegt (Reuter & Villa, 2010, S. 23).

Die vorliegende Arbeit zielte darauf ab, diskursive Nachwirkungen kolonialer Herrschaft im Sportunterricht zu untersuchen. Hierbei ging es in erster Linie darum, die bisher vernachlässigte postkoloniale Betrachtungsweise grundlegend auszuloten und als analytisches Instrument zu erproben. Um einen reichhaltigen Einblick in die postkoloniale Betrachtung des Sportunterrichts gewähren zu können, wurden andere Themen aus den Interviews sowie (induktive) Kategorien, die nicht den postkolonialen Diskurs widerspiegeln, in diesem Beitrag ausgeblendet. Diese Fokussierung stellt gleichsam eine Verengung und somit eine Limitation der Arbeit dar. Gemeinsam mit den befragten Lehrkräften habe ich mich als Forscherin hierbei in einem Spannungsfeld zwischen der Reproduktion und Dekonstruktion von Diskursen bewegt. Auch das gewählte Untersuchungsformat hat in dieses Spannungsfeld hineingewirkt, da Interviews als konstruiertes Dialogsetting unweigerlich zu gemeinschaftliche Diskurs-(Re-)Produktionen zwischen Forschenden und Beforschten führen (Polder, 2009). Dass das Thema Flucht von den Interviewenden in die Gesprächssituation hineingetragen wurde, kann zur zusätzlichen Pointierung beigetragen haben (Budde, 2013). Darüber hinaus ist es möglich, dass meine eigenen biografischen Erfahrungen und theoretischen Vorannahmen die Durchführung der Interviews und ihre Deutung beeinflusst haben. Um diesen Limitationen zu begegnen und andere Lesarten kontrollierend einzuholen, wurden ausgewählte Interviewpassagen und mögliche Interpretationen innerhalb des Forschungsteams und in einem institutsinternen Forschungskolloquium abgeglichen und diskutiert. Eigene Annahmen und Bezugssysteme kritisch zu reflektieren, ist also nicht nur Aufgabe von Sportlehrpersonen, sondern auch von Forschenden.

LITERATUR

- Akreml, L. (2014). Stichprobenziehung in der qualitativen Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 265-282). Wiesbaden: Springer VS.
- Azzarito, L. (2016). "Permission to Speak": A Postcolonial View on Racialized Bodies and PE in the Current Context of Globalization. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 87 (2), 141-150.
- Bale, J. & Cronin, M. (Eds.) (2003). *Sport and Postcolonialism*. Oxford: Berg Publishers.
- 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* (Brennpunkte der Sportwissenschaft) (S. 27-48). Baden-Baden: Academia Verlag.
- Becher, I. & El-Menouar, Y. (2013). *Geschlechterrollen bei Deutschen und Zuwanderern christlicher und muslimischer Religionszugehörigkeit* (Forschungsbericht 21). Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Bryan, L. A. & Atwater, M. M. (2002). Teacher beliefs and cultural models: A challenge for science teacher preparation programs. *Science Education*, 86 (6), 821-839.
- Budde, J. (2013). Einleitung: Unschärfe Einsätze – (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. In J. Budde (Hrsg.), *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 7-26). Wiesbaden: Springer VS.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2020). *Aktuelle Zahlen. Ausgabe: Dezember 2019*. Zugriff am 23.01.2020 unter https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/AsylinZahlen/aktuelle-zahlen-dezember-2019.pdf?__blob=publicationFile&v=3
- Carrington, B. (2015). Post/Colonial Theory and Sport. In R. Giulianotti (Hrsg.), *Routledge Handbook of the Sociology of Sport* (pp. 105-115). New York: Routledge.
- Castro Varela, M. (2019). Gewaltverhältnisse und Sprache. In J. Dorer, B. Geiger, B. Hipf & V. Ratkovic (Hrsg.), *Handbuch Medien und Geschlecht. Perspektiven und Befunde der feministischen Kommunikations- und Medienforschung* (S. 1-8). Wiesbaden: Springer VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Castro Varela, M. & Dhawan, N. (2015). *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung* (2. komplett überarbeitete und erweiterte Auflage). Bielefeld: transcript.
- Castro Varela, M. & Khakpour, N. (2019). Sprache und Rassismus. In B. Hafenecker, K. Unkelbach & B. Windmaier (Hrsg.), *Rassismuskritische Politische Bildung. Theorien – Konzepte – Orientierungen* (S. 33-45). Frankfurt/Main: Wochenschau Verlag.
- Chepyator-Thomson, J. R. (2014). Public policy, physical education and sport in English-speaking Africa. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19 (5), 512-521.
- Çiçek, A. & Messerschmidt, A. (2018). Anfeindungen der Differenz. Nation und Geschlecht in der deutschen Migrationsgesellschaft. In A. Langer, C. Mahs & B. Rendtorff (Hrsg.), *Jahrbuch für Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Weiblichkeit – Ansätze zur Theoretisierung* (S. 113-123). Opladen: Barbara Budrich.
- Clevenger, S. M. (2017). Sport history, modernity and the logic of coloniality: A case for decoloniality. *Rethinking History: The Journal of Theory and Practice*, 21 (4), 586-605.
- Dirim, İ., Castro Varela, M., Heinemann, A., Khakpour, N., Poktisch, D. & Schweiger, H. (2016). Nichts als Ideologie? Eine Replik auf die Abwertung rassismuskritischer Arbeitsweisen. In M. Castro Varela & P. Mecheril (Hrsg.), *Die Dämonisierung der Anderen* (S. 83-94). Bielefeld: transcript Verlag.
- Dowling, F. & Flintoff, A. (2018). A whitewashed curriculum? The construction of race in contemporary PE curriculum policy. *Sport, Education and Society*, 23 (1), 1-13.
- El-Mafaalani, A., Waleciak, J. & Weitzel, G. (2016). Methodische Grundlagen und Positionen der qualitativen Migrationsforschung. In H.-U. Brinkmann & D. Maehler (Hrsg.), *Methoden der Migrations- und Integrationsforschung. Ein interdisziplinärer Forschungsfaden* (S. 61-95). Wiesbaden: Springer VS.

- Frohn, J. & Grimminger, E. (2011). Zum Umgang mit Heterogenität im Sportunterricht. Die Bedeutsamkeit von Genderkompetenz und Interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften. In E. Balz, M. Bräutigam, W.-D. Miethling & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports. Forschungsstand und Befunde* (S. 154-173). Aachen: Meyer & Meyer.
- Fröhlich, C. (2018). Flucht als Herausforderung neokolonialer Herrschaftsstrategien. *Zeitschrift für Friedens- und Konfliktforschung, Sonderband 2*, 99-124.
- Gieß-Stüber, P. (2008). Reflexive Interkulturalität und der Umgang mit Fremdheit im und durch den Sport. In P. Gieß-Stüber & D. Blecking (Hrsg.), *Sport – Integration – Europa* (S. 234-248). Baltmannsweiler: Schneider.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Grimminger, E. (2009). *Interkulturelle Kompetenz im Schulsport. Evaluation eines Fortbildungskonzeptes*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Günter, S. (2017). Postkoloniale Denk- und Deutungsmuster im Feld des Sports. In G. Sobiech & S. Günter (Hrsg.), *Sport & Gender. (Inter-)nationale sportsoziologische Geschlechterforschung. Theoretische Ansätze, Praktiken und Perspektiven* (S. 121-137). Wiesbaden: Springer VS.
- Hastie, P. A., Martin, E. & Buchanan, A. M. (2006). Stepping out of the norm: An examination of praxis for a culturally-relevant pedagogy for African-American children. *Journal of Curriculum Studies*, 38 (3), 293-306.
- Heinemann, A. & Dirim, İ. (2016). „Die sprechen bestimmt (schlecht) über mich“ – Sprache als ordnendes Prinzip im Bildungssystem. In E. Arslan & K. Bozay (Hrsg.), *Bildungsungleichheiten und Symbolische Ordnung in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 199-214). Wiesbaden: Springer VS.
- Hoher Flüchtlingskommissar der Vereinten Nationen [UNHCR] (2019). *Global Trends. Forced Displacement in 2018*. Genf: UNHCR.
- Jäger, M. (2003). Die Kritik am Patriarchat im Einwanderungsdiskurs. Analyse einer Diskursverschränkung. In R. Keller, A. Hirseland, W. Schneider & W. Viehöver (Hrsg.), *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse* (S. 421-437). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jäger, M. (2008). Diskursanalyse: Ein Verfahren zur kritischen Rekonstruktion von Machtbeziehungen. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung* (S. 378-383). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Karakaşoğlu, Y. & Klinkhammer, G. (2016). Religionsverhältnisse. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 294-310). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Karakaşoğlu, Y. & Mecheril, P. (2019). Pädagogisches Können. Grundsätzliche Überlegungen zu LehrerInnenbildung in der Migrationsgesellschaft. In D. Cerny & M. Oberlechner (Hrsg.), *Schule – Gesellschaft – Migration. Beiträge zur diskursiven Aushandlung des schulischen Lern- und Bildungsraums aus theoretischer, empirischer, curriculärer und didaktischer Perspektive* (S. 17-31). Opladen: Barbara Budrich.
- Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen. (2018). *Geflüchtete und migrierte Kinder in Deutschland. Ein Überblick über die Trends der letzten drei Jahre*. Zugriff am 24.01.2020 unter <https://www.unicef.de/bl-ob/178376/1637bee598b37086a9c0a5110419a95c/gefluechtete-und-migrierte-kinder-in-deutschland-2015-2018-data.pdf>
- Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK]. (2013). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013*. Zugriff am 04.08.2019 unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf
- Krüger, M., Kaulvers, J., Haller, P., Lakehal, S., Mavruk, G., van de Sand, S., Süßenbach, J. & Gebken, U. (2019). Sprachbildung im Sportunterricht. Begriffe, Grundlagen und Perspektiven. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 7 (1), 84-105.
- McDonald, B. (2013). The reproduction of biological 'race' through physical education textbooks and curriculum. *European Physical Education Review*, 19 (2), 183-198.
- Melter, C. & Schäfferling, S. (2016). Geschlechterverhältnisse. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 277-293). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Messerschmidt, A. (2018a). Alltagsrassismus und Rechtspopulismus. In M. Gomolla, E. Kollender & M.

- Menk (Hrsg.), *Rassismus und Rechtsextremismus in Deutschland. Figurationen und Interventionen in Gesellschaft und staatlichen Institutionen* (S. 80-92). Weinheim: Beltz Juventa.
- Messerschmidt, A. (2018b). Selbstbilder in der postnationalsozialistischen Gegenwart. *Jalta. Positionen zur jüdischen Gegenwart*, 2, 38-46.
- Messmer, R. (2017). Frisch, fromm, fröhlich, frei. In H.-U. Grunder (Hrsg.), *Mythen, Irrtümer, Unwahrheiten – Essays über „das Valsche“ in der Pädagogik* (S. 46-53). Bad Heilbrunn: J. Klinkhardt.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2018). *Integration und Deutschförderung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler*. Zugriff am 29.01.2020 unter https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Integration/Integration-u_-Deutschfoerderung-neu-zugewanderter-SuS.pdf
- Olmedo, I. M. (1997). Challenging old assumptions: Preparing teachers for inner city schools. *Teaching and Teacher Education*, 13 (3), 245-258.
- Osterhammel, J. (2006). *Kolonialismus. Geschichte – Formen – Folgen*. München: C. H. Beck.
- Peiffer, L. (1987). *Turnunterricht im Dritten Reich. Erziehung für den Krieg?* Köln: Pahl-Rugenstein Verlag.
- Ploder, A. (2009). Wollen wir uns irritieren lassen? Für eine Sensibilisierung der Methoden qualitativer Forschung zur interkulturellen Kommunikation durch postkoloniale Theorie. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 10 (1), Art. 42, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0901426>
- Reuter, J. & Villa, P.-I. (2010). Provincializing Soziologie. Postkoloniale Theorie als Herausforderung. In J. Reuter & P.-I. Villa (Hrsg.), *Postkoloniale Soziologie. Empirische Befunde, theoretische Anschlüsse, politische Intervention* (S. 11-46). Bielefeld: transcript Verlag.
- Schneider, L. (2019). *Wie viel Inklusion steckt in der Aus- und Fortbildung für Sportlehrer*innen? Eine Dokumentenanalyse der Modulhandbücher von Sportlehrer*innenstudiengängen in Deutschland und Fortbildungskatalogen aus Nordrhein-Westfalen*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Deutsche Sporthochschule Köln.
- Seukwa, L. H. (2016). Flucht. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 196-210). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Shah, H. (2015). *Flüchtlingskinder und jugendliche Flüchtlinge in der Schule*. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg.
- Stamann, C., Janssen, M. & Schreier, M. (2016). Qualitative Inhaltsanalyse – Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 17 (3), Art. 16, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1603166>
- Steiger, J. (2019). Überzeugungen Sport unterrichtender Lehrpersonen über Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Eine Repertory Grid Studie. In E. Christophel, M. Hemmer, F. Korneck, T. Leuders & P. Labudde (Hrsg.), *Fachdidaktische Forschung zur Lehrerbildung* (S. 239-250). Münster: Waxmann.
- Tschirren, K., Günter, S. & Weigelt-Schlesinger, Y. (2013). Körper im Kulturkonflikt. Zur Vermittlung und Aushandlung von Normen und Werten im Feld von Schwimmkursen für Frauen mit Migrationshintergrund. *Freiburger Zeitschrift für GeschlechterStudien*, 19 (1), 31-48.
- van Doodewaard, C. & Knoppers, A. (2018). Perceived differences and preferred norms: Dutch physical educators constructing gendered ethnicity. *Gender and Education*, 30, 187-204.
- Watson, N. J. & Parker, A. (2014). Muscular Christianity and Sports Ministry. In N.J. Watson & A. Parker (Eds.), *Sport and the Christian Religion: A Systematic Review of Literature* (pp. 44-62). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1 (1), Art. 22, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228>
- Wright, J. (2006). Postmodern, poststructural and postcolonial research in physical education. In D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.), *Handbook of Physical Education* (S. 59-75). London: Sage.
- Zick, A., Küpper, B. & Berghahn, W. (2019). *Verlorene Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19*. Bonn: Dietz Verlag.

Anhang

Tab. 1 Stichprobenbeschreibung

Kürzel	Alter	Geschlecht	Schulform	Erfahrungen in internationaler Klasse
BK1m	41	männlich	Berufskolleg	X
BK2m	44	männlich	Berufskolleg	X
BK3m	46	männlich	Berufskolleg	X
BK4m	49	männlich	Berufskolleg	X
BK5w	46	weiblich	Berufskolleg	X
BK6m	29	männlich	Berufskolleg	X
GE1m	50	männlich	Gesamtschule	
GE2m	38	männlich	Gesamtschule	
GE3w	51	weiblich	Gesamtschule	
GE4w	38	weiblich	Gesamtschule	
GE5m	50	männlich	Gesamtschule	
GE6m	35	männlich	Gesamtschule	
GE7m	32	männlich	Gesamtschule	
GS1w	58	weiblich	Grundschule	
GS2w	34	weiblich	Grundschule	
GY1w	27	weiblich	Gymnasium	X
GY2m	48	männlich	Gymnasium	X
GY3m	30	männlich	Gymnasium	X
GY4m	38	männlich	Gymnasium	X
GY5m	33	männlich	Gymnasium	X
GY6m	36	männlich	Gymnasium	
GY7w	31	weiblich	Gymnasium	X
GY8w	31	weiblich	Gymnasium	X
GY9w	33	weiblich	Gymnasium	
GY10m	28	männlich	Gymnasium	
HS1w	53	weiblich	Hauptschule	
HS2m	46	männlich	Hauptschule	
RS1w	31	weiblich	Realschule	
RS2m	50	männlich	Realschule	
RS3w	46	weiblich	Realschule	
SEK1w	51	weiblich	Sekundarschule	