



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Muslimische Schülerinnen im Sportunterricht – eine empirisch, qualitative Studie über kulturelle Differenzen und deren Umgang aus Sicht der Sportlehrerinnen

Verfasserin

Carina Tautzsky

angestrebter Akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaft (Mag.rer.nat.)

Wien, im Jänner 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 482 347

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramtsstudium UF Bewegung und Sport und
UF Französisch

Betreuerin:

Ass. Prof. Mag. Dr. Rosa Diketmüller

Danksagung

Ich möchte mich bei allen bedanken, die mir während meiner Studienzeit und meiner Diplomarbeit zur Seite gestanden sind.

Besonders möchte ich mich bei meinem Freund, Martin, bedanken, der in den letzten Monaten sehr geduldig mit mir war und mich in schwierigen Zeiten motiviert, bestärkt und unterstützt hat.

Außerdem möchte ich mich bei meinen Freunden, Sigi, Karin, Claudia, Martina und Olli für ihre Hilfe bedanken.

Ein großes Dankeschön gilt selbstverständlich meinen Eltern, die mich während meiner ganzen Studienzeit unterstützt und angespornt haben.

Zuletzt möchte ich mich bei meiner Diplomarbeitsbetreuerin, Frau Ass. Prof. Mag. Dr. Rosa Diketmüller bedanken, die mich anfangs auf den richtigen Weg leitete und mich anschließend frei arbeiten ließ.

Danke!

Abstract

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit den kulturellen Differenzen muslimischer und nichtmuslimischer Schülerinnen im Sportunterricht. Die Verkörperung ethnischer und kultureller Werte und Normen einer Gesellschaft kommen besonders im Sport, wo der Körper im Zentrum steht, zum Tragen. Auf Grund der steigenden muslimische Bevölkerung in Österreich, ist ein Vergleich von muslimischen und nichtmuslimischen Mädchen naheliegend. Im theoretischen Teil werden bereits existierende Forschungen behandelt, welche sich auf die Möglichkeiten und Einschränkungen sportlicher Aktivitäten muslimischer Mädchen beziehen. Weiters wird der Umgang mit der kulturellen Vielfalt an Schulen, speziell im Gymnasium, dargestellt. Der empirisch-qualitative Teil stellt den Hauptteil der Arbeit dar. Er beinhaltet eine Befragung von acht Sportlehrerinnen an Wiener Gymnasien zu diesem Thema. Die Hauptfragestellungen lauten „Welche kulturellen Differenzen werden im Sportunterricht durch die Teilnahme muslimischer Mädchen spürbar, und wie gehen Lehrerinnen damit um?“ Die Interviews wurden auf Tonband aufgezeichnet und anschließend mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass kulturelle Differenzen der muslimischen und nichtmuslimischen Schülerinnen im Sportunterricht auftreten. Die Differenzen beziehen sich hauptsächlich auf das Verhüllungsgebot, das Virginitätsgebot, das Gebot der Geschlechtertrennung und das Gebot der Beaufsichtigung. Auf Grund dieser Gebote konnten vor allem Unterschiede in der Kleidung, in der Körperpräsentation, in der Teilnahme am Schwimmunterricht und an Sportwochen eruiert werden.

„Wo keine Differenzen mehr bestehen oder zugelassen werden, eben weil sie dem Ethos der Verständigung zuwiderlaufen, dort gibt es keinen Dissens mehr, keine Auseinandersetzung, vermutlich aber auch kein Lernen.“

(Gieß-Stüber, 1999, S.38)

INHALTSVERZEICHNIS

1.	EINLEITUNG.....	1
1.1.	PROBLEMAUFRISS.....	1
1.2.	ÜBERBLICK ÜBER DIE ARBEIT	3
2.	MUSLIMINNEN IN ÖSTERREICH.....	4
2.1.	HISTORISCHE ENTWICKLUNG	4
2.2.	AUSWIRKUNGEN AUF DAS SCHULSYSTEM	5
3.	ETHNISCH-KULTURELLE DIFFERENZEN IM SPORT.....	8
3.1.	KÖRPERLICHE FREMDHEIT IM SPORT	8
3.2.	ZUM PROBLEM DER INTERKULTURELLEN BEGEGNUNG IM SPORT.....	11
3.3.	DIFFERENZ UND GLEICHHEIT IM SPORTUNTERRICHT	13
4.	MUSLIMISCHE MIGRANTINNEN UND IHR VERHÄLTNISS ZUM SPORT	15
4.1.	SPORT UND ISLAM	15
4.2.	SPORTLICHES ENGAGEMENT VON MIGRANTINNEN	17
4.3.	MUSLIMISCHE SCHÜLERINNEN IM SPORTUNTERRICHT	19
4.3.1.	<i>Besondere Stellung des Sportunterrichts</i>	<i>22</i>
4.3.2.	<i>schulrechtliche Lage in Bezug auf muslimische Mädchen</i>	<i>23</i>
4.4.	MUSLIMISCHE ELTERN UND IHRE BEDENKEN GEGEN DEN SPORTUNTERRICHT.....	25
5.	WELCHES BILD HAT DIE ÖSTERREICHISCHE GESELLSCHAFT VON MUSLIMINNEN?	31
5.1.	ZUSCHREIBUNGEN AN DIE MUSLIMISCHE FRAU.....	31
5.1.1.	<i>Wirkung des Kopftuches in der christlichen Gesellschaft.....</i>	<i>32</i>
5.1.2.	<i>Wie empfinden jugendliche MigrantInnen der zweiten Generation die österreichische Gesellschaft in Bezug auf MigrantInnen?</i>	<i>32</i>
6.	SICHTWEISEN, DENK- UND HANDLUNGSMUSTER VON LEHRERINNEN	34
6.1.	UMGANG MIT MULTIKULTURALITÄT AN DER SCHULE	34
6.2.	ASSOZIATIONEN MIT KOPFTUCHTRAGENDE SCHÜLERINNEN.....	39
6.2.1.	<i>Sichtweisen von Lehrerinnen der gymnasialen Oberstufe in Bezug auf Mädchen mit Kopftuch.....</i>	<i>39</i>
6.2.2.	<i>Sichtweisen von LehrerInnen der gymnasialen Oberstufe in Bezug auf untypisch, provokative Mädchen mit Migrationshintergrund.....</i>	<i>43</i>
6.3.	ZUSAMMENFASSUNG	45
7.	METHODISCHES VORGEHEN	47
7.1.	DAS PROBLEMZENTRIERTE INTERVIEW	47
7.2.	AUSWAHL DER INTERVIEWPARTNERINNEN	47
7.3.	ABLAUF DER INTERVIEWS	48
7.4.	INTERVIEWLEITFADEN	48
8.	AUSWERTUNG DER INTERVIEWS	54
8.1.	TRANSKRIPTION DER DATEN.....	54
8.2.	QUALITATIVE INHALTSANALYSE.....	54
8.3.	DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE.....	55
8.3.1.	<i>Interview A.....</i>	<i>55</i>
8.3.2.	<i>Interview B.....</i>	<i>63</i>
8.3.3.	<i>Interview C.....</i>	<i>70</i>
8.3.4.	<i>Interview D</i>	<i>76</i>
8.3.5.	<i>Interview E.....</i>	<i>83</i>
8.3.6.	<i>Interview F.....</i>	<i>89</i>
8.3.7.	<i>Interview G</i>	<i>95</i>
8.3.8.	<i>Interview H</i>	<i>102</i>
9.	INTERPRETATION DER ERGEBNISSE	111
10.	ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK.....	139
11.	LITERATUR	142
12.	EIDESSTAATLICHE ERKLÄRUNG.....	146
13.	ANHANG	147

1. Einleitung

1.1. Problemaufriss

Auf Grund des zunehmenden Migrationsanteils entwickeln sich die westlichen Industrieländer immer mehr zu einer multikulturellen Gesellschaft. Eine Begegnung unterschiedlicher Kulturen findet statt. Der Sport wird oft für Integrationszwecke herangezogen, da sprachliche Barrieren leichter zu überwinden zu sein scheinen und die Annahme von einem allgemein gültigen Sportverständnis besteht. Die Theorie, dass gerade durch körperliche Bewegung kulturellen Charakteristiken verstärkt zum Ausdruck kommen, bleibt dabei unberücksichtigt. Wird der Körper als Leib-Seele-Einheit betrachtet, so kann nachvollzogen werden, dass die inneren Werte und Normen, die im Sozialisationsprozess nach und nach angeeignet wurden, im Körper ihre Gestalt annehmen. Kurz gesagt, der Körper ist kulturell geprägt. Auf Grund von kulturell-unterschiedlichen Körperauffassungen kann es in interkulturellen Begegnungen im Sport zu Fremdheitserfahrungen kommen.

In der vorliegenden Arbeit wird die interkulturelle Begegnung im Schulsport beleuchtet. Das Interesse richtet sich auf die Begegnung von muslimischen und nichtmuslimischen Schülerinnen, da der Migrationsanteil der islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich sehr hoch ist. Besonders für muslimische Mädchen scheint der Sportunterricht in der Schule nicht immer mit den religiösen und traditionellen Werten ihrer Herkunft vereinbar zu sein. Aber auch die Sportlehrerinnen sind im Umgang mit unterschiedlichen Körper- und Sportauffassungen gefordert.

Das führt zu den zwei zentralen Fragestellungen der Arbeit:

- Welche kulturellen Differenzen werden im Sportunterricht durch die Teilnahme muslimischer Mädchen spürbar?
- Wie gehen Sportlehrerinnen mit der Andersartigkeit der muslimischen Schülerinnen um?

Der Erkenntnisgewinn der Forschungsfragen erfolgt mit einer empirisch qualitativen Methode. Hierfür werden Interviews mit Sportlehrerinnen geführt. Für eine bessere

Vergleichbarkeit der Ergebnisse wird ein Interviewleitfaden erstellt. Die zentralen Aspekte der Befragung beziehen sich auf die äußerliche Erscheinung der Schülerinnen, ihre Einstellung zum Sport, ihre Interessen, ihre Leistung, ihr Verhalten, die Beziehungsgeflechte, innermuslimische Unterschiede, den koedukativen Unterricht sowie außerschulische Sportsituationen.

Bisher wurden einige deutschsprachige Studien (Bröskamp, 1996, Kleindienst Cachay, 1998, 2007, Boos-Nünning & Karakaşoğlu, 2004) sowie aus anderen europäischen Ländern (Sport in Bewegung, 2006) zu Migrantinnen im Sport veröffentlicht. Das Interesse an der Multikulturalität in Europa steigt und die Interkulturalität gewinnt an Bedeutung. Die vorliegende Arbeit untersucht das Sporttreiben muslimischer Schülerinnen in Österreich. In einer österreichischen Studie (Diplomarbeit von Göttinger, 2004) wurden bereits muslimische Mädchen zu ihrem Sportunterricht befragt. Die Arbeit hat sich zum Ziel gesetzt auftretende Differenzen in der sportlichen Begegnung mit Schülerinnen dieser Religionszugehörigkeit aufzuzeigen und den Umgang der Lehrerinnen mit kulturellen und religiösen Unterschieden zu erforschen.

Auf Grund der vorhandenen Literatur wird angenommen, dass es ethnisch-kulturelle Differenzen in Bezug auf Körper- und Sportauffassungen gibt.

Es besteht die Annahme, dass Unterschiede hinsichtlich des äußerlichen Erscheinungsbildes, der Einstellung zum Sport, der Interessen, der Leistung, des Verhaltens, der Beziehungsgeflechte, der Herkunft, den koedukativen Unterricht sowie der außerschulischen Sportsituationen zu erwarten sind.

Es ist darüberhinaus anzunehmen, dass kulturelle Differenzen von den Sportlehrerinnen im Unterricht eher nicht berücksichtigt werden, da sie (oft fälschlicherweise) dem Prinzip der Gleichbehandlung folgen

1.2. Überblick über die Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in zwei Teile. Den ersten Teil bildet der wissenschaftstheoretische Teil der Arbeit:

Kapitel 2 gibt Auskunft über die muslimische Bevölkerung in Österreich und den Schulen. Zusätzlich wird kurz die Stellung der islamischen Religionsgemeinschaft in Österreich skizziert.

Das Kapitel 3 behandelt das grundlegende Thema der ethnisch-kulturellen Differenzen im Sport. Zu Beginn wird körperliche Fremdheit mit Hilfe des Habitus- und Geschmacksbegriff erklärt, um anschließend auf die Probleme der interkulturellen Begegnung im Sport näher eingehen zu können.

Im vierten Kapitel wird auf den Sportbezug von muslimischen Migrantinnen näher eingegangen. Themen, wie der Islam und das sportliche Engagement werden behandelt. Weiters werden herausfordernde Situationen mit muslimischen Schülerinnen im Schulsport erläutert und die besondere Rolle des Sportunterrichts aufgezeigt.

Das fünfte Kapitel beschäftigt sich mit den Sicht-, Denk- und Handlungsweisen von Lehrerinnen bezogen auf muslimische Schülerinnen. Herkunfts- und geschlechtsspezifische Zuschreibungen werden erörtert. Kopftuchtragende Mädchen stehen dabei im Mittelpunkt.

Den zweiten Teil bildet der empirische Teil der Arbeit:

Das sechste Kapitel widmet sich dem methodischen Vorgehen sowie dem Feldzugang und dem Interviewleitfaden.

Die Auswertungsergebnisse werden im siebten Kapitel dargestellt. Die Interviews werden einzeln zusammengefasst und die Bedeutungstragenden Aussagen verschiedenen Kategorien zugeteilt.

Im 8. Kapitel erfolgt eine Interpretation der Daten. Die Ergebnisse werden auf Gemeinsamkeiten und Differenzen untersucht.

Im Kapitel 9 werden die wichtigsten Forschungsergebnisse zusammengefasst und abschließende Thesen formuliert.

2. MuslimInnen in Österreich

2.1. Historische Entwicklung

Um einen Überblick über den aktuellen gesellschaftlichen Kontext zu geben, werden zu Beginn die Entwicklung der muslimischen Bevölkerung sowie der Umgang Österreichs mit der islamischen Glaubensgemeinschaft dargestellt. Der stetig anwachsende Islam-Anteil wirkt sich auf die österreichische Gesellschaft und ihre Strukturen maßgeblich aus.

In der letzten Volkszählung von 2001 gehörten 338 998 Menschen mit muslimischem Bekenntnis der österreichischen Gesellschaft an. Das sind 4,2 % der Gesamtbevölkerung, wovon 7,8% in Wien leben. Dieser Prozentsatz liegt über dem landesweiten Durchschnitt und zeigt, dass ein großer Anteil der muslimischen Bevölkerung im Ballungszentrum Wien lebt. 1991 waren nur 158 776 MuslimInnen in Österreich beheimatet. Dies entspricht 2% der Gesamtbevölkerung. (Statistik Austria, 2001, S.65) Der muslimische Anteil der österreichischen Gesellschaft hat sich somit innerhalb eines Jahrzehntes mehr als verdoppelt. Laut einer Schätzung der islamischen Glaubensgemeinschaft im Jahr 2006 sollen bis zu 400 000 MuslimInnen, das entspricht 4,9%, in Österreich leben. Die Abbildung der islamischen Glaubensgemeinschaft veranschaulicht die genannten Zahlen:

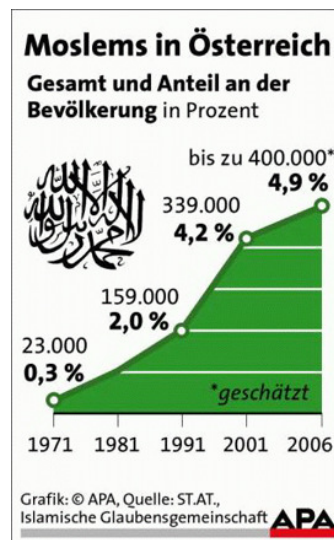


Abbildung 1: Moslems in Österreich
(Quelle: http://religion.orf.at/projekt03/news/0605/ne060515_islam_oesterreich_fr.htm www.religion.orf.at, 20.11.2009)

Wie diese Grafik zeigt, nimmt die islamische Glaubensgemeinschaft einen immer größer werdenden Teil der Bevölkerung in Österreich ein. Die muslimische Bevölkerung setzt sich hauptsächlich aus MigrantInnen mit türkischer (36%), bosnischer (19%) und ex-jugoslawischer (10%) Staatsbürgerschaft zusammen. 28% der MuslimInnen besitzen auch die österreichische Staatsbürgerschaft (Statistik Austria, 2001, S.65).

Auf Grund dieser geänderten Zusammensetzung der Bevölkerung sind auch Veränderungen im gesellschaftlichen Bereich erwartbar. Die staatliche Anerkennung der islamischen Religionsgemeinschaft hat hierfür bereits 1912 den Grundstein gelegt, wodurch eine freie und öffentliche Religionsausübung ermöglicht wurde. Der Islam genießt dadurch eine besondere Stellung in Österreich, da Österreich der erste christlich-europäische Staat war, der den Islam offiziell anerkennt hat (Hössli, 2006, S. 40). Die Freiheit, die Religion öffentlich praktizieren zu können, ist sicherlich ein Grund für viele religiöse MuslimInnen gewesen, nach Österreich zu kommen (Schlaffer, 2009, S. 32). Eine Dialogbereitschaft ist somit aus österreichischer Sicht vorhanden. Österreich kann daher als Vorbildfunktion für Europa gesehen werden. Die staatliche Anerkennung des Islam in Österreich ist jedoch nicht mit der gesellschaftlichen Akzeptanz gleichzusetzen. Vorurteile und Ängste gegenüber dem Islam sind in der Gesellschaft nach wie vor weit verbreitet. Diese gilt es durch Integrationsarbeit abzubauen. Die Schule ist für die Integration der muslimischen Bevölkerung einer der wichtigsten Pfeiler dieses Vorhabens (Hössli, 2006, S. 9).

2.2. Auswirkungen auf das Schulsystem

Ein wachsender Islam-Anteil in der Bevölkerung führt auch zu einem wachsenden Islam-Anteil der SchülerInnen an den allgemein bildenden Schulen. Deshalb werden im österreichischen Schulsystem interkulturelle Schwerpunkte gesetzt.

Im Schuljahr 2007/08 lag der Anteil der SchülerInnen nicht deutscher Umgangssprache laut Statistik Austria bei ca. 16%. Wien war mit einem AusländerInnenanteil von knapp 40% unangefochten an der Spitze. Unter den ausländischen SchülerInnen sind große heterogene Unterschiede festzustellen. Schülerinnen mit nicht deutscher Alltagssprache des ehemaligen Jugoslawien und der Türkei, welche mit Abstand die größten muslimischen

MigrantInnengruppen in Österreich bilden, sind besonders stark in den Volksschulen, Hauptschulen, Sonderschulen und Polytechnischen Schulen vertreten. Hingegen sind SchülerInnen mit nicht deutscher Alltagssprache mit einer anderen Herkunft auch häufig in der AHS und BHS zu finden (Statistik Austria, 2007/2008, S.26).

Die Tatsache, dass 40% der SchülerInnen in Wien eine nicht deutsche Umgangssprache pflegen, spiegelt die kulturelle Vielfalt an den Wiener Schulen wieder. Besonders die Bezirke 2, 15, 16 und 20 liegen mit mehr als 40% Migrationsanteil in der Bevölkerung im Spitzenfeld Wiens. (<http://www.wien.gv.at/statistik/daten/pdf/ausland-bezirk.pdf>, 22.12.2009). Die Kulturen treffen aufeinander, und es können bedrohlich wirkende Erfahrungen mit dem Fremden entstehen. Auf Grund dieser Begegnung der Kulturen lassen sich Konflikte oft nicht vermeiden, was integrative Maßnahmen in den Schulen verstärkt erforderlich machen würde:

Die kulturelle Vielfalt in der Schule hat eine neue Bestimmung des Lehrplans in den 1990-er Jahren hervorgerufen. Es handelt sich um das Unterrichtsprinzip des interkulturellen Lernens. „Durch das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ soll ein Beitrag zum gegenseitigen Verständnis, zum Erkennen von Unterschieden und Gemeinsamkeiten und zum Abbau von Vorurteilen geleistet werden.“ (http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/interkult_lernen.xml, 14.10.2009)

Das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur verweist ausdrücklich darauf, dass in homogen-ethnischen Gruppen auf das Interkulturelle Lernen nicht verzichtet werden darf.

Seit 1983 findet ein islamischer Religionsunterricht in den öffentlichen Schulen statt (Hössli, 2006, S. 41). Ali El Ghoubashy, Gymnasiallehrer für Bildnerische Erziehung, Werken und islamischen Religionsunterricht skizziert die Chance des Religionsunterricht wie folgt: „Der Islamunterricht ist die beste Möglichkeit, das Selbstbewusstsein der muslimischen Schülerinnen und Schüler zu stärken, sich selbst zu finden und sich selbst von den schweren Traditionen der Eltern und jeweiligen Länder zu befreien. Meistens findet eine große Auseinandersetzung mit anderen Themen und Religionen statt, zum Beispiel Christentum,

Judentum, wodurch sie die Chance haben, sich selbst zu hinterfragen und die anderen ohne Ängste und ohne Vorurteile besser zu verstehen.“ (ebda, S.60).

Rund 35 000 SchülerInnen werden von 300 LehrerInnen an insgesamt 2700 Standorten in ganz Österreich unterrichtet. Der Unterricht wird in Deutsch abgehalten. Die IGGIÖ, islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich, ist für die Qualitätssicherung des Islamunterrichts verantwortlich.

(<http://www.derislam.at/islam.php?name=Themen&pa=showpage&pid=192>, 5.10.09)

Die IGGIÖ möchte ferner einen Beitrag für die gegenseitige Akzeptanz leisten und über Unklarheiten des islamischen Glaubens aufklären. Hierfür bietet sie ein Dialogprogramm für Schulen an, dessen Ziel es ist „...Wissensstoff aus dem Unterricht zu vertiefen, einen authentischen Einblick in die Lebenswelt der Muslime zu gewinnen und durch die Verbindung von lebendiger Information mit praktischer Begegnung einen Zugang zu dem oft emotionsgeladenen Thema „Islam“ zu finden, der das Zusammenleben in gegenseitigem Verständnis und Respekt fördert.“

(<http://www.derislam.at/islam.php?name=Themen&pa=showpage&pid=40>, 5.10.09)

Die Beschreibung der Begegnung des Islams als emotionsgeladen lässt auf negative Erfahrungen mit diesem Thema schließen. Die IGGIÖ geht von einer negativen Einstellung dem Islam gegenüber aus und nimmt es sich zum Ziel den SchülerInnen den Islam näher zu bringen und Vorurteile abzubauen.

Nicht nur die islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich, sondern auch ein internationaler, gemeinnütziger sowie konfessionell und politisch neutraler Verein, versucht die beiden Glaubensgemeinschaften einander näher zu bringen. Die NCBI (National Coalition Building Institute) bietet seit 2001 Programme, welche die Begegnung mit MuslimInnen thematisieren, für Schulklassen an. Ein interreligiöses Team gibt MuslimInnen und NichtmuslimInnen die Möglichkeit zu diesem Thema Fragen zu stellen und Unklarheiten zu beseitigen sowie Vorurteile zu reflektieren (Hössli, 2006, S. 137).

3. Ethnisch-kulturelle Differenzen im Sport

3.1. körperliche Fremdheit im Sport

Das folgende Teilkapitel soll die Entstehung der ethnisch-kulturellen Differenzen im Sport aufzeigen. Das Verhalten eines Menschen ist kulturell geprägt. Über den Körper werden die erlernten Normen und Werte nach außen transportiert. Deshalb kommt es besonders in sportlichen Situationen, wo der Körper im Zentrum steht, zu einem Aufeinandertreffen unterschiedlicher Haltungen, welches ein gewisses Konfliktpotential in sich birgt

Die Problematik der interkulturellen Begegnung im Sport sieht Bröskamp in der körperlichen Fremdheit. Die körperliche Fremdheit versucht er mit der Fremdheit körperbezogener Habitus- und Geschmacksformen zu erklären. Die praxeologische Soziologie von Bourdieu, der diese Begriffe geprägt hat, scheint eine optimale Ausgangsposition zu bilden, da das Körperliche im Zentrum des Sozialen steht (Bröskamp, 1996, S. 105). Bourdieu spricht von Habitus als inkorporierte Sozialstruktur. Die Praxis des täglichen Lebens einer Gesellschaft nimmt im Körper ihre Gestalt an. Der Habitus ist abhängig von der Lebensweise, der sozialen Schicht, dem Geschlecht, der ethnischen Zugehörigkeit sowie von dem eigenen Verhalten. Der Habitus stellt die Grundlage aller Wahrnehmungen, Handlungen und Entscheidungen dar. (Bourdieu, 1982, S. 277). Bröskamp (1994, S.105) beschreibt in einen nächsten Schritt den Habitus in Bereichen wie den Sport „Vermittelt über den körperlichen Habitus und damit über die gesellschaftliche Ordnung in ihrer körperlich-praktizierten und gelebten Gestalt gewinnt die Sozialstruktur auf der Ebene der Lebensstile in scheinbar belanglosen kulturellen Vorlieben, Handlungen und Praktiken, z.B. in der alltäglichen Sportpraxis, ihre vertraute Gestalt“ Zusammenfassend lässt sich der Habitusbegriff als die Körper gewordene Kultur erklären (Bröskamp, 1994, S.123).

Der Geschmacksbegriff ist wie der Habitus kulturell geformt. Er bezeichnet einen kulturellen Code, der dem Bewusstsein kaum zugänglich ist. Der Körper drückt

„den jeweils inkorporierten, kulturellen Code auch in seiner äußeren Beschaffenheit und in seinen Praktiken symbolisch aus; gruppen- und schichtspezifische kulturelle Normen, Werte, Einstellungen, Glaubensformen haben sich objektiviert in Figur, Frisur, Gestik, der Art, seinen Körper zu halten, ihn zu pflegen, ihn zu kleiden usw.“ (Bourdieu, 1982, S. 310)

Anhand des Geschmacks werden körperliche Präsentationsformen wahrgenommen und bewertet. Weichen die Geschmacksnormen der wahrnehmenden und der wahrgenommenen Person zu sehr voneinander ab, äußert sich der Geschmack oft in Ablehnung bestimmter Arten der körperlichen Präsentation (Bourdieu, 1982, S.125).

Aus dem vom Habitus geprägten Verhalten und den Geschmack entsteht ein entsprechender Lebensstil.

In Sportsituationen, in denen die körperliche Andersheit implizit erfahren wird, und diese nur schwer zu begreifen ist, münden kulturelle Unterschiede häufig in körperlicher Fremdheit.

Bröskamp betont, dass die körperliche Fremdheit als allgemeine kulturelle Fremdheit verstanden werden kann, die sowohl in autochthonen, mit unterschiedlich soziokulturellen Hintergrund, wie allochthonen Begegnungen auftreten kann. Er fügt jedoch hinzu, dass die Wahrscheinlichkeit der Fremdheitserfahrungen bei Interaktionen zwischen Einheimischen und Migranten deutlich sichtbar ist (1994, S.109).

Jede Gesellschaft hat ihren eigenen Umgang mit dem Körper herausgebildet. Alltägliche körperliche Gewohnheiten, wie Gehen, Laufen, seinen Körper pflegen, Essen und Trinken sind gesellschaftlich geprägt. Diese Körpertechniken werden in einer kulturellen Gruppe als selbstverständlich angesehen. Aber auch die Wahrnehmung des eigenen Körpers und des anderen ist eine kulturelle Auffassung (1994, S.77).

Abraham (1998, S.201) spricht von einer Wechselbeziehung von Körper und Seele:

„Was wir sind, sind wir durch unseren Körper. Wie wir die Welt wahrnehmen und was wir in der Welt realisieren, geschieht körperlich und was wir erleben, was uns geschieht, hinterlässt Spuren im Körper, schreibt sich als Erinnerung, Narbe, Ausdruck in den Körpern ein.“

Der körperliche Umgang ist sozusagen in einem sozialen Kontext zu sehen. Bröskamp (1994, S.77) verweist hier auf den Begriff der somatischen Kultur, die er als „Kodex der guten Sitten“ bezeichnet. Boltanski (1976, S.154) versteht unter der somatischen Kultur die Körpernutzung und -darstellung sowie die damit verbundenen Wert- und Normsysteme einer sozialen oder ethnischen Gruppe:

„die alltäglichsten körperlichen Handlungen auszuführen, zu gehen, sich anzukleiden, sich zu ernähren, sich zu waschen, sich zu schminken und, für einige, zu arbeiten, die korrekte Art, in der physische Interaktionen mit anderen abzulaufen haben, die Distanz zu einem Partner, die man aufrecht zu erhalten hat, die Art, in der man ihn anzusehen, zu berühren hat, die Gesten, die auszuführen in seiner Gegenwart angemessen sind und zwar abhängig von seinem Geschlecht, seinem Alter, davon, ob er ein Verwandter, ein Freund, ein Fremder ist, ob er derselben Sozialschicht angehört oder nicht, von Ort und Tageszeit; schließlich und vielleicht in besonderem Maß, die korrekte Art, von seinem Körper zu reden, von seinem äußeren Anblick und den physischen Empfindungen.“

Das Körperliche variiert nach Boltanski nicht nur auf der interkulturellen Ebene sondern auch auf der intrakulturellen Ebene. Das entwickelte Körperkonzept ist weiterhin schichtspezifisch, alters- und geschlechtsspezifisch zu unterscheiden. Auch Palzkill (1990, S.66) betont die Verkörperung gesellschaftlicher Verhältnisse und Machtstrukturen und hebt besonders die geschlechtsspezifische kulturelle Aneignung hervor:

„Körperhaltungen, Gesten und auch äußere Körperformen sind nicht biologisch festgelegt, sondern werden je nach Kultur und sozialem Umfeld unterschiedlich angeeignet. Im kulturellen Produkt ‚Körper‘ vergegenständlichen sich gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsstrukturen, insbesondere das patriarchale, hierarchische Geschlechterverhältnis.“

Sport ist als eine Dimension der somatischen Kultur zu begreifen. Die Teilnahme einer Sportart hängt von den körperbezogenen Vorstellungen und den körperlichen Normen dieser Sportart ab. Werden bestimmte Normen einer Sportart von einer Gruppe akzeptiert, so ist eine hohe Partizipation zu erwarten. Hingegen verlangt eine Sportart gewisse Präsentationsformen des Körpers, die der somatischen Kultur einer Gruppe nicht angehören, so wird sich das in einer geringen Partizipation zeigen. (Bröskamp, 1994, S.78, 79)

In interkulturellen Sportsituationen, wie es im Sportunterricht mit muslimischen und nichtmuslimischen Schülerinnen der Fall ist, wird die körperliche Andersheit einer Gruppe implizit erfahren. Gewohnte Handlungsmuster, die als scheinbar ‚normal‘ gelten, werden aufgebrochen. „Sichtbarkeit erlangen kulturelle Hintergrunderwartungen erst, wenn die stillschweigend als ‚normal‘ vorausgesetzten sozialen Regeln des Alltagshandelns nicht bestätigt werden.“ (ebda, S.81).

3.2. Zum Problem der interkulturellen Begegnung im Sport

Aufbauend auf der Grundlage der soeben skizzierten Problematik der körperlichen Fremdheit, wird in einem nächsten Schritt auf die Problematik der interkulturellen Begegnung im Sportunterricht näher eingegangen.

Der Sport wird als Ort der zwangslosen Begegnung von unterschiedlichen Kulturen gesehen. Ihm wird eine große Bedeutung für integrative Maßnahmen zugeschrieben. Sprachliche und kulturelle Barrieren scheinen im Sport leicht zu überwinden zu sein Bröskamp (1994, S.5) schreibt von einem „Glauben an den universalen Körper“ (Bröskamp, 2006, S. 120). Bröskamp und Gebauer (vgl. Bröskamp, 1994, Gebauer, 1996) betonen, dass es sich hierbei um einen Irrglauben handle. Der Körper ist ein Medium, der in einem sozialen Kontext eingebettet ist, er ist kulturell geprägt ist. „Körperliche Differenzen sind als gesellschaftlich geformte zu verstehen und die sozialen Distinktionen als im Körper der Athleten inkorporiert zu begreifen.“ (Gebauer, 1996, S. 84). Für die Migrationssituation würde das bedeuten, dass die Rede nicht von einem ethnizistischen Kulturalismus sein kann (Bröskamp, 2006, S.121). Menschen mit Migrationshintergrund entwickeln ihre eigenen körperlich kulturellen Präferenzen.

Eine Studie zu Sportbegegnungen zwischen deutschen und türkischen Mädchen im Sportunterricht zeigt, wie sich interkulturelle Probleme manifestieren können. Sportlehrerinnen gaben an, dass durch die Teilnahme türkischer Schülerinnen am Sportunterricht, dieser vielfach anders verläuft, als sie es gewohnt sind. Die geschilderten Probleme beziehen sich dabei nicht nur auf die Sportausübung, sondern auch auf die Umkleide- und Duscmöglichkeiten (Bröskamp, 1994, S.68).

Religiös erzogene Mädchen „lehnten es ab, sich in Gegenwart anderer Mädchen umzuziehen, oder sich nach dem Sportunterricht gemeinsam mit anderen zu duschen.“ (Huth & Noak, 1979; zit. n. Bröskamp, 1994, S. 69). Die Gründe, warum sich türkisch-muslimische Schülerinnen nicht nackt zeigen wollen, liegen einerseits in dem internalisierten Nacktheitstabu, andererseits schämen sie sich, dass sie aus religiös-kulturellen Vorschriften die Scham- und Achselbehaarung entfernt haben (Kleindienst Cachay, 1998, S. 116).

Gibt es in der Sportausübung gewisse Unstimmigkeiten mit der somatischen Kultur einer Gruppe, so wirkt sich das auf die Partizipation der jeweiligen Sportart aus. Das ist vor allem beim Schwimmunterricht festzustellen. Aus religiösen Gründen, dürfen sich MuslimInnen

nicht unbedeckt zeigen und insbesondere Frauen nicht ohne Kopfbedeckung (Bröskamp, 1994, S. 69). Diese Haltung führt zu einem Konflikt mit dem Schulgesetz, denn der Schwimmunterricht ist für alle Pflicht. In Wien haben die Schülerinnen der islamischen Glaubensgemeinschaft die Möglichkeit, den Schwimmunterricht im Jörger-Bad zu absolvieren. In diesem Bad gibt es Schwimmzeiten, in denen ausschließlich Frauen im Bad sind. In den anderen Bundesländern findet meist eine informelle Regelung zwischen den Eltern und der Direktion statt (Hössli, 2006, S.69).

Körperauffassungen können aber auch innerhalb einer Sportart differieren (Bröskamp, 1994, S. 79). Eine Sportlehrerin studierte mit einer türkischen Mädchengruppe türkische Volkstänze im Sportunterricht ein. Die körperbezogenen Verhaltensstandards der türkischen Mädchen zeigte sich im Tragen von langer, weiter Kleidung und viel Schmuck (Schluppmann 1981; zit. N. Bröskamp, 1994, S. 70).

Dieses Beispiel zeigt, dass kulturelle Differenzen nicht immer problematisch sein müssen. Die körperliche Andersartigkeit führt jedoch häufig zu negativen Reaktionen bei den SchülerInnen: „wo, das Körperliche im Zentrum der Aufmerksamkeit steht, kann die Konfrontation mit der Andersartigkeit kulturell geprägter Körpereinstellungen bei Angehörigen beider Ethnien Abneigungen gegenüber den Körperauffassungen der jeweils anderen Gruppe hervorrufen.“ (Bröskamp, 1994, S.71)

Im Sportunterricht steht im Gegensatz zu anderen Unterrichtsfächern der Körper im Mittelpunkt. Dadurch werden kulturelle Differenzen auf der Ebene des Körperlichen besonders spürbar.

Einige Sportlehrerinnen genießen den Umgang mit türkischen Schülerinnen im Sportunterricht. Sie empfinden sie sehr begeisterungsfähig, diszipliniert, motiviert und emotional (ebda, S.75).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass kulturelle Differenzen im Sportunterricht zum Ausdruck in „unterschiedlichen Gestiken, Reaktions- und Spielweisen, Präsentationen des Körpers in Haltungen, Aussehen, Posen, Auftreten usw.“ (ebda, S.80) kommen. Häufige

Konflikte zwischen deutschen und türkischen Mädchen im Sport beziehen sich auf „die Bekleidung, die Figur, das Aussehen, und das sportliche Können“ (ebda, S.71).

Um das Problem der interkulturellen Begegnung im Sport verstehen zu können, müssen Zusammenhänge zwischen somatischer Kultur, Körperverständnis und Sportauffassung berücksichtigt werden (ebda, S.79).

3.3. Differenz und Gleichheit im Sportunterricht

Die Schule als Ort einer Begegnung unterschiedlicher Individuen zeigt eine zunehmende Heterogenität der SchülerInnenenschaft. Heterogenität kann sich beispielsweise in der Leistung, im soziokulturellen und ethnischen Hintergrund oder im Geschlecht äußern. Ethnische und geschlechtliche Heterogenität korreliert häufig mit unterschiedlichen Sportauffassungen und -interessen. Kinder aus sozial schwachen Familien und Familien mit Migrationshintergrund weisen häufig motorische Defizite auf (Kleindienst Cachay & Vogel, 2008, S.216). Das kann einerseits an ungünstigen Wohnverhältnissen liegen, andererseits an fehlender Unterstützung seitens der Eltern. Aber auch weltanschaulich religiöse und kulturelle Gründe, wie es bei muslimischen Familien oft festzustellen ist, sind dafür verantwortlich (ebda, S. 218). Für eine Erreichung der zentralen Ziele des Sportunterrichts, die Förderung des/der Einzelnen und die Bindung an den Sport, ist ein angemessener Umgang mit der Heterogenität erforderlich (ebda, S.216).

Laging (2005, S.137) spricht von einer zunehmenden Sensibilität der Heterogenität, welche er mit den neuen Unterrichtsmethoden, die auf die Förderung Einzelner abzielen, begründet. Er betont, dass die Differenz immer in Abhängigkeit von der Gleichheit zu sehen ist, denn ohne die Gleichheit ist die Differenz nicht erkennbar.

Im Sportunterricht skizziert er diese Spannung von Gleichheit und Differenz wie folgt: „Will ich über Differenzen im Bewegen von Kindern sprechen, dann setze ich voraus, dass sie sich im Hinblick auf ihr Bewegen gleichen“ (ebda, S.137).

Die Differenz im Sportunterricht bezieht sich auf die „Bewegungsvoraussetzungen, -interessen, -absichten“ (ebda, S.139) sowie auf die Ausdrucksmöglichkeiten über den Körper. Bewegungen sind als „Teil des Menschen als Teil ihrer Welt“ (ebda, S. 140) zu betrachten.

Die Schule sowie auch der Sport sind bemüht, Ungleiches zu Gleichem machen zu wollen. Diese Gleichbehandlung führt zur Anpassung an bestimmte Normen. Die Differenz, als Abweichung der Norm, wird in diesem Sinne als störend empfunden (ebda, S. 138, 139).

Im Kontext der Migration ist damit eine Anpassung der Normen der Mehrheitsgesellschaft gemeint, wodurch keine gleiche, individuelle Förderung der SchülerInnen gegeben ist.

Laging (ebda, S. 140) führt aus, dass eine Gleichheit in den Zugangsmöglichkeiten zum Sport genauso wichtig ist wie ein konstruktiver Umgang mit der Differenz durch Differenzieren. Besonders Mädchen mit Migrationshintergrund sollte ein gleicher Zugang zum Sport ermöglicht werden. Im Sportunterricht ist dabei besonders darauf zu achten, dass keine ethnisch-kulturellen Differenzen zu Diskriminierung führen und schließlich in einer negativen Einstellung im Sport enden (Kleindienst Cachay & Vogel, 2008, S.220-221). Dies würde dem Hauptziel der Bewegungserziehung, ein Binden an den Sport, in der Schule entgegenstehen.

Eine Differenzierung im Sportunterricht verlangt eine Erkennung und Respektierung der Differenzen des jeweils anderen.

4. Muslimische Migrantinnen und ihr Verhältnis zum Sport

4.1. Sport und Islam

In diesem Kapitel wird das Verhältnis des Islam zum Sport erläutert. Der Islam, wie so oft fälschlicherweise behauptet, steht einer körperlichen Ertüchtigung prinzipiell nicht im Weg. Ausschlaggebend für die existierenden ethnisch-kulturellen Differenzen ist nicht der Islam als Religion, sondern die Richtlinien islamischer Kulturen. Fehlende Ressourcen im Bereich Freizeit und Sport sowie Sport an der Schule dürfen natürlich nicht außer Acht gelassen werden.

Der Islam steht sportlichen Aktivitäten prinzipiell positiv gegenüber. Im Islam wird der Mensch als Leib-Seele-Geist-Einheit betrachtet (Zarghami, 1997).

Ein arabisches Sprichwort besagt, dass sich das gesunde Gehirn nur im gesunden Körper befindet. Die Gesundheit nimmt dadurch einen wichtigen Stellenwert in der islamischen Lehre ein. MuslimInnen sollen sich daher für die Gesunderhaltung ihres Körpers einsetzen. Negative Beeinflussungen der Gesundheit wie „Nikotin- und Alkoholkonsum, Unsauberkeit des Körpers oder Bewegungsmangel“ sind zu unterlassen (Hassan & Schwendemann, 2005, S.9).

Der Islam spricht sich für Bewegung aus. Der Mensch ist dazu verpflichtet, seinen Körper gesund zu halten. Bewegungen findet man auch in muslimischen Pflichten, wie z.B. der Derwischentanz, das ritualisierte Laufen während der Pilgerfahrt in Mekka und sogar im muslimischen Gebetsritual „namaz“ (vgl. Hassan & Schwendemann, 2005, Mihciyazgan 1996, S.100).

Mihciyazgan (1996) sowie auch Hassan und Schwendemann (2005) sprechen sich für einen *bewegungsfreundlichen* Islam aus. Mihciyazgan definiert den Islam aber gleichermaßen als *sportfeindlich*. Das Wohlbefinden des Körpers steht im Mittelpunkt, jedoch nicht die Steigerung der Leistungsfähigkeit des Körpers (Mihciyazgan, 1996, S. 101).

Hassan und Schwendemann (2005, S.9) sehen es notwendig, den Sport nicht separat zu betrachten, sondern in Abhängigkeit der Religion.

Der Sport hat sich auch in muslimischen Gesellschaften verankert. Die Mehrheit der Muslime zeigt großes Interesse und Begeisterung für den Sport (Mihciyazgan, 1996, S.101).

Sportarten wie Schwimmen und Reiten werden vom Propheten Mohamed sogar explizit erwähnt. Demnach sollen diese Sportarten in der Erziehung gefördert werden. Hössli (2006, S.70) erwähnt aber im gleichen Atemzug die Existenz der Richtlinien einer Gesellschaft. Richtlinien islamischer Kulturen sind beispielsweise die Geschlechtertrennung und Verhüllung der Sexualität, wodurch eine Sportausübung beeinflusst werden kann. Im Normalfall treten diese Vorschriften erst in der Pubertät ein. Ob es tatsächlich zu einer Einschränkung der sportlichen Ausübung führt, hängt von der religiös-kulturellen Orientierung ab.

Nach Hassan und Schwendemann (2005, S.7) gibt es keine Einschränkungen in Bezug auf die Sportinhalte in islamischen Gesellschaften: „Alle bekannten Sportarten werden heutzutage in allen islamischen Gesellschaften allerdings mit unterschiedlichen Regeln praktiziert. So wird z.B. der Schwimmsport von Frauen in bestimmten islamischen Gesellschaften nicht in der Öffentlichkeit gezeigt, sondern nur in Frauen vorbehaltenen Räumen und Gruppen.“

Der Schulsport wird in islamischen Gesellschaften nach Geschlechtern getrennt ausgeführt. Viele Schulen haben Vorschriften für die Kleidung im Sportunterricht festgelegt. Der Sportunterricht dient zur willkommenen Abwechslung zum Regelunterricht (ebda, S.14).

Mihciyazgan (1996, S.102) verweist aber auf die Schattenseiten des Sportunterrichts in muslimischen Gesellschaften. Gründe sind fehlende, finanzielle Ressourcen und das Desinteresse der Förderung seitens der Eliten. Eine Förderung des Frauensports gibt es kaum. Saudi-Arabien ist das einzige Land, in dem der Sportunterricht verboten ist. Auch in der Türkei wird dem Sportunterricht nur eine geringe Bedeutung an der Schule beigemessen. Er ist zwar fixer Bestandteil des Unterrichtsplans, jedoch fällt der Sportunterricht im Winter auf Grund von fehlenden Hallen an den meisten Schulen aus. Im Sommer wird der Schulhof für die sportliche Betätigung genutzt. Auf Grund der schlechten Bezahlung sind SportlehrerInnen nur wenig motiviert und sehen sich gezwungen einen zweite Job auszuführen (Mihciyazgan, 1996, S.103).

Mihciyazgan beschreibt zwei gegensätzliche Prozesse, die gegenwärtig in muslimischen Gesellschaften ablaufen: „Versportung“ und „Re-Islamisierung“. Sie spricht von „Codierungsprozessen“, die hauptsächlich den Frauenkörper betreffen: „Es scheint als machten sich Turnschuh und Schleier gegenseitig Konkurrenz.“ Unklar ist für sie, welche Codierung mehr Handlungsmöglichkeiten der Frauen bietet.

4.2. Sportliches Engagement von Migrantinnen

Das sportliche Engagement der Mädchen mit Migrationshintergrund beschränkt sich einerseits nur auf einige Sportarten, andererseits spielen wieder die islamischen Richtlinien eine tragende Rolle, weil mit Eintreten der Pubertät die gesellschaftlichen Normen kaum mehr Platz für das Ausüben sportlicher Aktivitäten lassen. Trotzdem sind auch für streng-gläubige muslimische Mädchen sportliche Aktivitäten unter gewissen Voraussetzungen möglich.

Laut Hartmann Tews und Luetkens (2003, S. 299) zählt Sport zu den beliebtesten Freizeitbeschäftigungen der Jugendlichen in Deutschland. Mädchen nehmen im Verhältnis zu Jungen weniger am organisierten Sport teil. Betrachtet man die Partizipation der Mädchen mit Migrationshintergrund, so ist festzustellen, dass diese kaum vertreten sind. Jungen mit Migrationshintergrund und jene ohne sind gleichermaßen stark in organisierten Sportgruppen präsent. Bei den Mädchen hingegen sind jene mit Migrationshintergrund deutlich unterrepräsentiert. Zudem sind junge Frauen mit dem Sport in der Schule und dem zeitlichen Aufwand ihres Sporttreibens häufiger unzufrieden.

Die Studie „Viele Welten leben“ bezieht sich auf die Lebensorientierung von Migrantinnen. (Boos-Nünning & Karakaşoğlu, 2005). Im Gegensatz zu anderen Freizeitbeschäftigungen spielt der Sport nicht so eine wichtige Rolle für die Mädchen. (Boos-Nünning & Karakaşoğlu, 2004, S.7) Trotzdem wird der Wunsch nach mehr Möglichkeiten Sport zu treiben von knapp 45% der befragten Mädchen geäußert. Davon spricht sich eine Mehrheit für Selbstverteidigungskurse aus (ebda, S.10).

Die Vereinsteilnahme muslimischer Mädchen bezieht sich vor allem auf Kampfsportarten und Fußball. Hier findet man hochsportive und sehr erfolgreiche Frauen im Leistungssport. Sportarten, wie Fußball und Tae-Kwon-Do, sind im islamischen Kulturkreis beliebt, wodurch den Mädchen der Zugang zum Sport erleichtert wird. Kampfsportarten für Frauen werden einerseits auf Grund des Verteidigungswerts andererseits auf Grund der Bekleidungsregel akzeptiert. Aus den gleichen Gründen werden Sportarten wie Turnen, Tanz, Schwimmen oder Leichtathletik kaum angenommen (Kleindienst Cachay, 2007, S. 70).

Das Sportengagement der Mädchen mit Migrationshintergrund korreliert ebenso mit dem Bildungsniveau, wie bei Mädchen ohne Migrationshintergrund (vgl. ebda, S.23, Boos-Nünning, 2004, S.15).

Die Sportbeteiligung und der Wunsch nach mehr Sport steigt mit dem sozialen Status (Boos-Nünning & Karakaşoğlu, 2005, S.16)

Die Religion steht, wie so oft angenommen, der sportlichen Betätigung nicht im Weg. Im Gegenteil, religiös erzogene Mädchen treiben öfters Sport als weniger religiös erzogene Mädchen. Kopftuchtragende Mädchen sind aber weniger sportlich aktiv als Mädchen, die kein Kopftuch tragen. Mädchen treiben häufiger Sport, wenn sie die Erlaubnis haben, sich an öffentlichen Orten aufzuhalten und sich in geschlechtshomogenen Gruppen zu bewegen (ebda, S.24 & 28). Das niedrige Sportengagement der Mädchen korreliert mit der Befolgung der traditionellen religiösen Vorschriften sowie deren Intensität in der Ausübung.

Mit Einsetzen der Pubertät kommt es häufig zu einem Abbruch des organisierten Sports. Das Sportverbot muss nicht mit der ersten Regelblutung erfolgen. Ein Sportverbot wird dann erteilt, wenn der Körper erkennbar weibliche Züge annimmt (Kleindienst Cachay, 2007, S.25).

In der türkisch-muslimischen Auffassung werden bestimmte Sportausführungen der Mädchen ab der Pubertät als unehrenhaft bezeichnet. Das „Wippen der Brüste“ bei der Sportart Leichtathletik könnte die Phantasie der Männer anregen, wodurch die Folge eine Verletzung der Ehre ist (Kleindienst Cachay, 1998, S.120). Die Ehre spielt bei türkisch-muslimischen Familien eine große Rolle. Zugebilligte Freiheiten der Töchter werden von Nachbarn und Bekannten beobachtet. Die Folge sind Vorhaltungen an die Eltern. Das Bild der Familie darf nach außen nicht geschädigt werden, wodurch den Mädchen nicht mehr Freiräume gestattet wird (ebda, S.120).

Die Forschungsergebnisse von Kleindienst Cachay (2007, S. 69) zu „Mädchen und Frauen mit Migrationshintergrund im Sport“ haben ergeben, dass eine stärkere Beteiligung am Sport, speziell muslimischer Mädchen, möglich ist. Dies erfordert spezielle Angebote, die für die Interessen der Mädchen in Bezug auf Sportinhalte und Rahmenbedingungen eintreten. Das bedeutet, in einem weiteren Schritt, dass die Heterogenität der Musliminnen Berücksichtigung finden muss. Kleindienst Cachay (2007, S.69) erwähnt einige Voraussetzungen für eine sportliche Betätigung streng religiös-kulturell orientierter Frauen:

- Geschlossene Räume, die keine Sicht von außen erlauben
- Weibliche Übungsleiterinnen, wenn möglich aus derselben Ethnie
- Für Mädchen: kein Übungsbetrieb in den Abendstunden

Die Notwendigkeit geschlossener Räume für eine sportliche Beteiligung muslimischer Frauen wurde auch von Kühler, Projektleiterin interkultureller Sportkurse, betont: „Another important point ist the need to find rooms in which the Muslim women are absolutely sure that they will not be observed by men“ (Gieß-Stüber & Kühler, 2008, S. 293).

Kühler hat auch am eigenen Leibe erfahren, dass das Vertrauen zu Übungsleiterinnen bei muslimischen Frauen eine wichtige Rolle spielt. Auf Grund ihrer Ethnie gestaltete sich der Zugang zu muslimischen Frauen zu Beginn schwierig. „I noticed that it was easier for my Turkish colleagues to deal with the Muslim women (ebda, S.290). Um muslimischen Frauen den Sport näher zu bringen, könnten, ihrer Meinung nach Frauen mit Migrationshintergrund zu Übungsleiterinnen ausgebildet werden um in weiterer Hinsicht das Sporttreiben in ihrer Gemeinschaft anzukurbeln. „These women would be role models in their individual communities, acting as a link to other women and girls who are otherwise difficult to reach.“ (ebda, S.291).

4.3. Muslimische Schülerinnen im Sportunterricht

In diesem Kapitel wird Bezug auf die herausfordernden Situationen mit muslimischen Schülerinnen im Schulalltag und im Sportunterricht genommen. Es wird aufgezeigt, dass sich diese besonders im Fach „Bewegung & Sport“ manifestieren.

Die Schule ist ein Ort der Begegnung von SchülerInnen unterschiedlicher Herkunft. Die Heterogenität der Schülerschaft führt zu einem Aufeinandertreffen unterschiedlicher Kulturen. Auf Grund des hohen Anteils von SchülerInnen mit türkischer und ex-jugoslawischer Herkunft, die sich zum Großteil zum muslimischen Glauben bekennen (siehe 2.2), nimmt der Islam an den Schulen eine bedeutende Rolle ein. Der Islam hebt sich von der westlichen Kultur ab und wird hauptsächlich in negativem Zusammenhang erwähnt. Themen, wie die Unterdrückung der Frau oder die Zwangsheirat, die mit dem Islam in keiner Verbindung stehen, sondern lediglich Herkunftsbezogene Traditionen sind, werden in den Medien immer wieder aufgerollt und dem Islam zugeschrieben. Diese abwertende Darstellung der IGGIÖ führt nicht selten zu Islamophobie (Hössli, 2006, S.9).

Um die Integration muslimischer SchülerInnen anzukurbeln und Vorurteile abzubauen verfasste die NCBI Schweiz ein Buch, das als Hilfestellung im Umgang mit MuslimInnen in der Schule dienen soll. Das Buch „Muslimische Kinder in der Schule“, welches auch einen Österreich- und Deutschland-Bezug enthält, thematisiert unter anderem herausfordernde Fragestellungen und mögliche Lösungsansätze.

Zu den herausfordernden Situationen mit muslimischen Mädchen im Schulalltag zählen insbesondere (Hössli, 2006, S. 68-97):

- der Schwimm- und Sportunterricht
- außerschulische Veranstaltungen, wie Sport- und Projektwochen
- der Umgang mit Mädchen, die ein Kopftuch tragen
- der Umgang mit muslimischen Eltern
- der Sexualkundeunterricht
- Spannungen zwischen muslimischen und nichtmuslimischen Schülerinnen
- Das Vernachlässigen der Schule von einigen muslimischen Mädchen, da sie familiären Anforderungen nachkommen müssen
- In seltenen Fällen Zwangsverheiratung

Diese Themensammlung, welche auf LehrerInnen- und Elterngespräche basiert, zeigt, dass herausfordernde Situationen besonders in den Unterrichtsfächern „Bewegung und Sport“ und „Biologie und Umweltkunde“ zum Tragen kommen. Wie bereits erwähnt, steht der Körper im Sportunterricht im Mittelpunkt (siehe 3.2.), wie auch bei der Sexualerziehung im Biologieunterricht. Das Körperliche wird in diesen beiden Fächern stärker thematisiert als in den anderen Unterrichtsfächern, wodurch ethnisch-kulturelle Differenzen über den Körper zum Vorschein kommen.

Bei Zuschreibungen im Alltag ist Vorsicht geboten. Die muslimische Gesellschaft ist auf Grund ihrer Verstreutheit sehr heterogen zu betrachten. Aber auch MuslimInnen derselben Herkunft unterscheiden sich in ihren Lebenslagen. Unterschiedlichste Faktoren beeinflussen die Lebenslagen der muslimischen Bevölkerung in Österreich (Kleindienst Cachay, 1998, S.114):

- Die Aufenthaltsdauer und die Zugehörigkeit einer Einwanderungsgeneration
- Die Nationalität (Türkei, Ex-Jugoslawien, Iran, Ägypten, Tschetschenien,...) und die Zugehörigkeit einer bestimmten Volksgruppe
- Die Intensität der Religionsausübung
- Die Traditionen, Werte, Normen einer Herkunft
- Das Wohnumfeld
- Das Bildungsniveau
- Die Soziale Herkunft (Schichtzugehörigkeit)

Besonders für muslimische SchülerInnen spielt die Religion eine große Rolle in ihrem Leben. Aus der österreichischen Studie „Leben in zwei Welten“ (Weiss, 2006, S.165) ist die Religion für 56% der Jugendlichen türkischer Herkunft von großer Bedeutung. Von den befragten Jugendlichen gehören 80% der Jugendlichen türkischer Herkunft der islamischen Glaubensgemeinschaft an.

Die Untersuchung der islamischen Riten und Vorschriften ergab, dass fast alle MuslimInnen im Ramadan fasten und islamische Feste feiern. Zwei Drittel der Jugendlichen trinken keinen Alkohol und nur ein Fünftel der Jugendlichen betet regelmäßig. Für ein besseres Verständnis dieses scheinbar widersprüchlichen Verhältnisses zu den Geboten betrachtet Khorchide diese Riten unter dem Aspekt der kollektiven und individuellen Praktiken. Die individuellen

Praktiken finden ihren Ausdruck in der persönlichen Handlung. Die kollektiven Praktiken sind jene Riten, die in der Gruppe ausgeführt werden. (Weiss, 2007, S.227) Sie unterliegen der sozialen Kontrolle und sind Teil der „islamischen kollektiven Identität“ (ebda, S. 228) Da viele Jugendliche die kollektiven Praktiken durchführen, scheint das Gemeinschaftliche wichtig für die Herausbildung einer gemeinsamen Identität zu sein.

Es ist an der Zeit, dass der Schulsport die Bildungsvoraussetzungen und Sportvorlieben einer kulturell, pluralen Schülerschaft anerkennt und diese bei den Rahmenvorgaben der Unterrichtsgestaltung berücksichtigt (Bröskamp, 1998, S.52).

4.3.1. Besondere Stellung des Sportunterrichts

Der Sportunterricht ist im Gegensatz zu außerschulischen Sporteinrichtungen nicht freiwillig. Schulpflichtige SchülerInnen, egal ob mit Migrationshintergrund oder ohne, müssen am Sportunterricht teilnehmen. Die Schule ist demnach ein fixer Bestandteil für eine Begegnung von MuslimInnen und NichtmuslimInnen im sportlichen Kontext.

Betrachtet man die geringe Partizipation der Mädchen mit Migrationshintergrund in Sportvereinen, so scheint die Schule auch oft der einzige Ort einer gemeinsamen sportlichen Betätigung zu sein. Die Schule kann den Mädchen den Sport näher bringen und sie bei etwaigen Zugangsschwierigkeiten unterstützen (Kleindienst Cachay, 2007, S.75). Der Schulsport kann sportfernen Bevölkerungsgruppen den Zugang zum Sport ermöglichen und sie zu weiteren Sporttreiben animieren. Der Schulsport als erlaubter Raum der sportlichen Betätigung von Mädchen mit Migrationshintergrund nimmt dadurch eine wichtige Rolle ein.

Lehrerinnen sehen im Sportunterricht ein hohes Integrationspotential. Sie wollen die Integration von SchülerInnen mit Migrationshintergrund fördern, indem sie eine spezielle Unterrichtsgestaltung, die auf soziales Lernen basiert, anbieten. Eine Übertragung der Integration auf gesellschaftliche Bereiche wird von den Lehrkräften misstrauisch gesehen (Seidenstücker, 2005, S.82).

In Deutschland werden immer wieder Anträge für eine Befreiung des Sportunterrichts gestellt, da sich der koedukativ geführte Sportunterricht mit dem Gebot der Geschlechtertrennung und der Körperverhüllung nicht vereinbaren lässt. Auf Grund des monoedukativ geführten Unterrichts in Österreich stellt die Sportteilnahme muslimischer Mädchen nur in Bezug auf den Schwimmunterricht und die Sportwochen ein Problem dar.

Trotz dieser Diskrepanzen zeigen sich muslimische Mädchen mit dem Sportunterricht durchaus zufrieden. Türkisch-muslimische Mädchen bewerten den Sportunterricht sogar tendenziell positiver als ihre deutschen Kolleginnen (ebda, S.80).

Die positive Bewertung des Schulsports lässt auf ein hohes Engagement der Schülerinnen deuten. Aufgabe der Sportlehrerinnen ist es, hier anzuknüpfen und sie weiterhin für den Sport zu begeistern. Ziel ist es diese Schülerinnen auch zu außerschulischen Sportaktivitäten zu animieren.

4.3.2. schulrechtliche Lage in Bezug auf muslimische Mädchen

Kopftucherlass

Das Tragen des Kopftuches durch muslimische Schülerinnen ist durch einen Erlass im Juni 2004 an österreichischen Schulen offiziell erlaubt. Der Anlass hierfür war eine Linzer Hauptschülerin, der man vorschreiben wollte das Kopftuch abzulegen. Der Landesschulratspräsident stellte klar, dass eine Bekleidungs Vorschrift die garantierte Religionsvorschrift nicht einschränken dürfe.

(<http://www.derislam.at/islam.php?name=Themen&pa=showpage&pid=190>, 14.11.2009)

Sowohl Schülerinnen wie auch Lehrerinnen sind in Österreich berechtigt ein Kopftuch im Unterricht zu tragen. In der Schweiz, beispielsweise, ist es Lehrerinnen verboten ein Kopftuch zu tragen. In Deutschland gibt es keine einheitliche Regelung. Einige deutsche Bundesländer haben ein Kopftuchverbot bereits verhängt (Hössli, 2006, S.72-73).

Sportkleidung

Im Sportunterricht darf die Kleidung die Bewegungsfreiheit nicht einschränken und ein Gefahrenpotential beinhalten. Außerdem muss die Kleidung hygienisch sein, das bedeutet atmungsaktiv, schweißsaugend und gut waschbar (Rundschreiben des Stadtschulrates für Wien, Nr. 20, 2003).

Als Hilfestellung für die islamische Kopfbedeckung im Sportunterricht wurde vom Landesschulrat Salzburg Bezug genommen. Hierbei darf keine Verletzungsgefahr durch Käämme und Haarnadeln bestehen. Außerdem ist eine Fixierung um den Hals aus Sicherheitsgründen nicht erlaubt. (http://bsr.tsn.at/pix_db/documents/Sport-Salzburg.pdf, 22.12.2009).

Schwimmkleidung

Im Schwimmunterricht ist in Bezug auf die Baderegeln der städtischen Bäder (Mitteilung des Fachinspektorats für Bewegung und Sport zum Thema Schulschwimmen in städtischen Hallenbädern, 29.10.2009), auf eine „saubere, übliche Badebekleidung“ seitens der LehrerInnen zu achten. Die Nennung „übliche“ setzt voraus, dass eine einheitliche Vorstellung der Badebekleidung in der österreichischen Gesellschaft existiere. In einem nächsten Satz wird weiters erwähnt, dass der Burkini, ein Ganzkörperschwimmanzug mit Kopfbedeckung, in den öffentlichen Schwimmbädern gestattet ist. Leggings und T-Shirts sind von der erlaubten Badebekleidung auszuschließen.

Schmuck

Hinsichtlich der Vermeidung von Verletzungen müssen jeglicher Schmuck und Uhren im Sportunterricht entfernt werden. (Rundschreiben des Stadtschulrates für Wien, Nr. 20, 2003)

Bewegungserziehliche Schulveranstaltungen

Schulveranstaltung, innerhalb sowie außerhalb des Schulgebäudes, sind als Verpflichtung der SchülerInnen anzusehen. Eine Übernachtung außerhalb des Wohnortes zählt zu den

möglichen Gründen für ein Fernbleiben. (Rundschreiben des Stadtschulrates für Wien zum Thema Richtlinien für bewegungserziehliche Schulveranstaltungen, Nr. 1, 2009, S.3)

Religiöse Feiertage

Muslimischen SchülerInnen ist es gestattet, zu den islamischen religiösen Feiertagen, Ramadan- und Pilger- und Opferfest, auf ein Ansuchen hin vom Unterricht fern zu bleiben. (http://www.bmukk.gv.at/medienpool/13671/islamische_feiertage_06_08.pdf; 22.12.2009)

Der Fastenmonat stellt keine Ausnahme in Bezug auf den Sportunterricht dar, weil sich viele an das Fastengebot halten, auch, wenn sie noch nicht dazu verpflichtet sind: „Das persönliche Fasten entbindet einen muslimischen Schüler/eine muslimische Schülerin nicht von der aktiven Teilnahme am Schwimm- oder Sportunterricht.“ (http://bsr.tsn.at/pix_db/documents/Sport-Salzburg.pdf; 22.12.2009)

4.4. Muslimische Eltern und ihre Bedenken gegen den Sportunterricht

Die Eltern muslimischer Schülerinnen haben häufig keinen Einblick in das Schulgeschehen, da ihnen die persönlichen Erfahrungen mit dem österreichischen Schulsystem fehlen. Aus diesem Grund fürchten sie um das Wohl ihrer Töchter.

In islamischen Kulturen bestehen oft Erziehungsrichtlinien, die dem Sporttreiben entgegenstehen. Werte und Normen, die sich mit einem uneingeschränkten Sportverhalten nicht vereinbaren lassen sind das:

- Virginitätsgebot
- Verhüllungsgebot & Nacktheitstabu (auch vor Mädchen)
- Gebot der Geschlechtertrennung
- Berührungsverbot der Geschlechter
- Gebot der Beaufsichtigung

(vgl. Kleindienst Cachay, 1998, S. 115 & 2007, S.26)

Das Virginitätsgebot schränkt die Mädchen im Sportunterricht ein, weil während der Menstruation das Benützen eines Tampons zum Schutze der Jungfernhaut nicht gestattet ist. Der Ramadan lässt sich mit dem Sporttreiben vereinbaren (Kleindienst Cachay, 2005, S. 48).

Diese Gebote zeigen, dass die Involvierung der muslimischen Mädchen in das westliche Sportsystem zu Auseinandersetzungen mit den muslimischen Eltern führen kann. Die geringe Sportbeteiligung muslimischer Mädchen und Frauen wird oftmals auf den niedrigen Stellenwert des Sports im Islam geschoben.

Bröskamp und Amiraux (1996, S.125) betonen jedoch, dass muslimische Frauen auch gerne Sportaktivitäten nachgehen würden. Sie sehen sich sogar Allah gegenüber verpflichtet dazu, ihren Körper zu pflegen und ihn gesund zu halten (siehe 4.1.).

Allerdings sei für sie der soziale Druck in öffentlich zugänglichen Sportangeboten zu groß. Eine unbefangene Sportpartizipation wäre nicht möglich, da der Körper-Aspekt bei ihnen eine andere Rolle spielt. Eine Einverleibung ihrer religiösen Werthaltungen soll im Sport gewährleistet sein. Die Tatsache, dass sich muslimische Frauen zum Teil ihre eigenen sozialen Räume des Sports erschließen, kann als „Abwehr von Erfahrungen körperlicher Fremdheit gedeutet werden“ (ebda, S.124) sowie gleichermaßen als „Verteidigung der eigenen Werte“ (ebda, S.117).

Religiöse Werte werden aufrechterhalten und neuere sportlich-körperliche Werte wie modische Ästhetik abgelehnt. Ethnische Vereine werden folglich gegründet, wenn der Migrationshintergrund keine Beachtung in den bisherigen Vereinen findet.

Eine Berücksichtigung der Auseinandersetzung mit Wertvorstellungen der Zugewanderten, die Körperempfinden und Sport betreffen sowie eine Beteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund auf allen Ebenen des Sports könnte dieses Problem der Abgrenzung lösen (Boos-Nünning & Karakaşoğlu, 2003, S. 328).

Auch im Schulsystem werden Räume für muslimische Gesellschaften zur Verfügung gestellt. Der Zulauf zu islamischen Schulen kann ebenfalls auf die Unzufriedenheit mit dem österreichischen Schulsystem zurückgeführt werden (ebda, S.126).

Abuzahra, im Vorstand der Jungen Musliminnen Österreich, und Osman, Vorsitzender der Muslimischen Jugend Österreich, wiesen in dem Seminar „Was sollten Lehrerinnen über muslimische Schülerinnen wissen?“¹ explizit darauf hin, dass bestimmte Traditionen herkunftsspezifisch zu betrachten sind.

Gewisse Werte und Normen beziehen sich auf gewisse Länder. Das Gebot der Geschlechtertrennung ist beispielsweise eine traditionelle Überlieferung der ländlichen Türkei, die sich im Laufe der Zeit entwickelt hat. Es gibt aber genauso gut türkisch-muslimische Frauen, die sich diesem Gebot widersetzen (Boos-Nünning, & Karakaşoğlu, 2003, S. 332). Das Gebot der Geschlechtertrennung steht in keinem Zusammenhang mit dem Islam. Auch das Machtverhältnis der Älteren gegenüber den Jüngeren beziehungsweise der Männer gegenüber den Frauen ist hauptsächlich eine türkische Tradition. Der Islam spricht sich für die Gleichberechtigung von Mann und Frau aus. Die patriarchalische Unterdrückung der Frau, die in islamischem Kontext fälschlicherweise immer wieder zur Sprache kommt, ist folglich nicht auf die Religion zurückzuführen.

Eine Heterogenität der muslimischen Gesellschaft ist auch in der Interpretation des Korans, der heiligen Schrift des Islam, festzustellen. Das ist auch ein Grund, warum Übersetzungen des Korans nicht erwünscht sind. Der Koran wird je nach religiöser Einstellung ausgelegt. (Abuzahra & Osman)

Bezieht sich ein Mädchen bei der Debatte der Geschlechtertrennung auf den Koran, so wäre es nicht zielführend, ihre Anschauungen mit einer eigenen Interpretation des Korans zu widerlegen. Eine Anerkennung der Problemlage, kann allerdings in einem weiteren Gespräch mit den Eltern zu einem Abbau von Misstrauen der Schule und dem Sport gegenüber beitragen (Boos-Nünning, & Karakaşoğlu, 2003, S. 332).

Ein Hintergrundwissen über die kulturellen Werte ist daher von gleicher Bedeutung wie ein Hintergrundwissen über die religiösen Werte.

¹ eine Veranstaltung des Vereins EFEU (Erarbeitung feministischer Erziehungs- und Unterrichtsmodelle) am 26.11.2009

Da bei sportlichen Einschränkungen immer nur die Rede von den muslimischen Mädchen ist, wird in diesem Sinne auf die Geschlechterrollenaufteilung Bezug genommen:

Boos- Nünning und Karakaşoğlu (2005, S.270) konnten in ihrer Studie feststellen, dass ein Wandel der Geschlechterbeziehungen in Familien mit Migrationshintergrund erfolgt. Traditionelle Geschlechterrollen werden flexibel gehandhabt. Mädchen und junge Frauen gehen „von einem Konzept der Geschlechteregalität aus“ (ebda). 40% der Mädchen türkischer Herkunft sind der Meinung, dass sie eine lockere bzw. zu lockere Erziehung genießen. 7% fühlen sich gelegentlich streng bzw. zu streng erzogen (ebda, S. 258).

Allerdings fühlt sich ein Teil der türkisch-muslimischen Mädchen von der Religion nicht akzeptiert und unterdrückt (ebda, S. 269).

Die österreichische Studie „Leben in zwei Welten“ (Weiss, 2007, S.158) kam zu dem Erkenntnis, dass eine Unterstützung der traditionellen Geschlechtsrollenbilder viel öfter von den Jugendlichen türkischer Herkunft erfolgt als von anderen Ländern. Die männlichen Jugendlichen weisen dabei eine konservativere Haltung als die weiblichen Jugendlichen auf. 47% der türkischstämmigen Buben und 35% der türkischstämmigen Mädchen akzeptieren es, dass Mädchen frühzeitig auf ihre spätere Rolle in der Familie vorbereitet werden sollen (ebda, S.160). 33% der Jugendlichen mit türkischer Herkunft sind der Meinung, dass Frauen und Männer miteinander zu freizügig umgehen (ebda, S.158).

In Deutschland orientieren sich viele Eltern türkischer Herkunft an einer geschlechtsspezifischen Erziehung, wie sie in der ländlichen Türkei üblich ist. Im Kontext der Migration wird auf eine Wunschvorstellung der Eltern hingewiesen, die nicht eins zu eins übernommen werden kann.

Eine geschlechtsspezifische Erziehung in türkischer Sicht beginnt in der Volksschule. Frauen sind für die Erziehung der Mädchen und Männer für die Erziehung der Buben verantwortlich. Jungen genießen viel mehr Freiheit als die Mädchen, welche stark an das Haus und die Familie gebunden werden. Es wird von ihnen erwartet, dass sie im Haushalt mithelfen und die jüngeren Geschwister betreuen. Im Alter von ca. 12 Jahren sollte das Mädchen seine Rolle im Haushalt, welche sich in Schamhaftigkeit, Zurückhaltung, Gehorsamkeit und Ehrenhaftigkeit

äußert, übernommen haben. Diese Erziehungsrichtlinien sollen dem Jungen zum Familienoberhaupt und Versorger und das Mädchen zur Hausfrau und Mutter vorbereiten (Boos-Nünning & Karakaşoğlu, 2007, S. 104/105).

Die Geschlechtlichkeit soll von Frau und Mann nicht negiert, sie soll lediglich kontrolliert werden. Dies geschieht durch eine klare Geschlechterrollenverteilung der Räume - Innenräume für die Frauen, Außenräume für die Männer. Die Verhüllung und die Vermeidung von Körper- und Sichtkontakt zum anderen Geschlecht betont einerseits die Geschlechtlichkeit und ermöglicht andererseits gleichsam eine Begegnung der Geschlechter in diesem Rahmen. Diese Maßnahmen stehen für eine Gleichheit aller Menschen. Das Kopftuch sowie die Verhüllung der muslimischen Frau stehen für die Ergebenheit in den Willen Gottes, für eine symbolische Bedeutung ihres Körpers, welcher einen sexuellen Reiz für das männliche Geschlecht darstellt und für die Möglichkeit sich mit Männern im öffentlichen Raum aufzuhalten (Boos- Nünning und Karakaşoğlu, 2003, S.330, 331).

Auch für den männlichen Körper sind Kleidungs Vorschriften festgelegt: Sie sollen sich nicht auffällig oder aufreizend kleiden (Hössli, 2006, S. 70).

Auf Grund der rundlichen Formen wird der weibliche Körper als sinnlich und aufreizend wahrgenommen. Eine Verhüllung des Körpers soll reizvolle Empfindungen der Männer nicht aufkommen lassen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es auf Grund religiös-traditioneller Erziehungsnormen zu möglichen Bedenken seitens der Eltern und der Schülerinnen gegen den Sportunterricht führen kann:

- Keine Geschlechtertrennung im Sport- oder Schwimmunterricht
- Männliche Lehrkräfte im Sportunterricht
- Gemeinschaftsduschen (auch geschlechtergetrennte Gemeinschaftsduschen können ein Problem darstellen)
- Keine Einzelumkleidekabinen
- Keine geschlechtergetrennten Umkleidekabinen
- Zu enge, kurze oder aufreizende Sport- oder Schwimmkleidung
- Körperkontakt zwischen den Geschlechtern

- Befürchtung, dass die Jungfernhaut verletzt werden könnte
- Schädigung des Rufes des Mädchens und der Familie in der Verwandtschaft und muslimischen Gemeinschaft

(Hössli, 2006, S.70)

5. Welches Bild hat die österreichische Gesellschaft von MuslimInnen?

5.1. Zuschreibungen an die muslimische Frau

Wenn die Rede von einer muslimischen Frau ist, so stellt man sich eine verhüllte Frau vor, die keinerlei Rechte gegenüber ihrem Mann besitzt, eine Frau, die rückständig ist und sich nur im häuslichen Bereich aufhält (Gemende, M., Munsch, Ch. & Weber-Unger Rotino St., 2007, S.9). Sie wird als Opfer einer patriarchalischen Gesellschaft gesehen.

Eine Verfestigung dieser Vorurteile kann auf Grund von Differenzen zu der europäischen Frau entstehen. Auf Grund von ethnisch-abwertenden Zuschreibungen ergibt sich eine Aufwertung der dominanten Gesellschaft. Daraus resultiert eine Haltung, welche die eigenen Normen und Werte begünstigt. Weber spricht von einem „hierarchischen Verhältnis zwischen autochthonen und allochthonen Frauen“ (Weber, 2003, S.56). Sie führt dieses Verhältnis weiter aus und unterteilt in legitime und illegitime Formen der Weiblichkeit. Zu den legitimen Formen von Weiblichkeit, welche sich auf die autochthonen Frauen beziehen, zählen ein hoher Bildungsgrad, eine anspruchsvolle Berufstätigkeit, ein ökonomischer Erfolg, die Unabhängigkeit von Männern, die erotische Attraktivität und religiöser Liberalismus. Hingegen zählen zu den illegitimen Formen von Weiblichkeit, welche sich auf die allochthonen Frauen beziehen, ein niedriger Bildungsgrad, eine anspruchslose Berufstätigkeit, eine Familienorientierung, eine patriarchal-autoritäre Unterdrückung, eine unattraktive Aufmachung, ein muslimischer Fundamentalismus (ebda, S.57). Folglich findet eine Diskriminierung und Ausgrenzung gegenüber muslimische MigrantInnen seitens der Dominanzgesellschaft statt.

Andrea Saleh, Frauenbeauftragte der Islamischen Religionsgemeinde Wien, widerspricht dem Bild der unterdrückten muslimischen Frau und betont die Gleichwertigkeit von Frau und Mann aus der Überlieferung. Sie bekennt sich dennoch dazu, dass die Praxis häufig anders aussieht und Diskriminierung sehr wohl stattfindet. Allerdings, spricht sie hier von einer allgemeinen Diskriminierung der Frau, welche sich nicht nur auf islamische Frauen, sondern auf alle Frauen bezieht. In islamischen Gemeinschaften werden häufig Machtansprüche seitens der Männer mit der Religion begründet. Diese Praktiken haben meist nichts mit der Religion zu tun. Ihrer Meinung nach ist ein Bewusstsein für die Unterscheidung von Religion und Tradition in Österreich erstrebenswert.

(<http://www.derislam.at/islam.php?name=Themen&pa=showpage&pid=50>, 26.11.2009)

5.1.1. Wirkung des Kopftuches in der christlichen Gesellschaft

Das Kopftuch, gilt als ein Symbol, das in der Öffentlichkeit mit Rückständigkeit, Unterdrückung der Frau, Mangel an Integrationsbereitschaft, sowie mit Ablehnung der westlichen Moderne in Verbindung gebracht wird (Auernheimer et al., 2001, S.43). Besonders türkischen Frauen werden traditionelle Geschlechterrollen und Emanzipationsdefizite vorgehalten (Weber, 2007, S.91). Das Kopftuch hat eine negative und diskriminierende Bedeutung in der Bevölkerung. Orthodox gekleidete muslimische Frauen stoßen bei Bewerbungen oft auf Ablehnung bei den Betrieben. Als Begründung wird die negative Signalwirkung für die Kunden erwähnt (Auernheimer et al., 2001, S.43).

Auernheimer et al. haben diesbezüglich ein Feldexperiment zur Fremdenfeindlichkeit durchgeführt. Eine Studentin fragte einmal in Jeans und Pullover Passanten um Auskunft, das andere Mal mit Kopftuch. In beiden Kleidungsstilen sprach sie entweder in perfektem Deutsch oder in einer fremden Sprache. Die Hilfsbereitschaft der Passanten korrelierte mit dem äußerlichen Erscheinungsbild. In Jeans und Pullover hatten sich 85% um eine Auskunft bemüht. Mit Kopftuch und akzentfreiem Deutsch erhielt sie nur zu 70% Hilfe. Lediglich 55% zeigten sich bei einer Kombination mit einer Fremdsprache hilfsbereit (ebda, S.42).

Das Kopftuch als Symbol der islamischen Kultur erzeugt im christlich geprägten Westen Vorurteile, die sowohl Begegnungen mit, als auch das Verhalten gegenüber Musliminnen beeinflussen. Die geringere Hilfsbereitschaft der Gesellschaft gegenüber Frauen, die ein Kopftuch tragen, zeigt die Diskriminierung muslimischer Frauen.

5.1.2. Wie empfinden jugendliche MigrantInnen der zweiten Generation die österreichische Gesellschaft in Bezug auf MigrantInnen?

Im Rahmen einer qualitativen Befragung von jugendlichen MigrantInnen zur Etablierung des Islam und ethnischer Minoritäten muslimischer Herkunft in Österreich wurden unter anderem die Frage „Wie empfindest du die österreichische Gesellschaft in Bezug auf Migranten?“

ausgewertet (Ornig, 2006, Diplomarbeit). Es konnte bei den meisten Jugendlichen ein differenzierter Eindruck (ebda, S. 112, 120, 127, 143, 158) festgestellt werden, da positive und negative Erfahrungen mit der Gesellschaft gemacht wurden. Eine positive Tendenz der österreichischen Gesellschaft gegenüber MigrantInnen konnte von zwei der befragten Jugendlichen vernommen werden (ebda, S.143, 150). Die restliche acht Jugendlichen hatten einen gegenteiligen Eindruck. Die Vorurteile, mit denen sie konfrontiert werden, beziehen sich auf das Wegnehmen der Arbeitsplätze (ebda, S. 111, 127,) aber auch auf die Angst vor dem Fremden (ebda, S. 127, 175). „Ich glaube, dass viele Menschen Angst vor Fremden haben und deswegen vielleicht sogar rassistisch werden“ (ebda, S. 127).

Negative Stimmungen wurden im Zusammenhang mit der FPÖ (ebda, S. 112, 175) erwähnt. Die positive bzw. negative Haltung gegenüber MigrantInnen wurde auch auf die Bildung zurückgeführt: „Ich kann es nicht verstehen, wie man einen Menschen nur nach seiner Herkunft oder Hautfarbe oder seiner Religion beurteilen kann, und finde es sehr negativ und eingeschränkt“ (ebda, S. 112). Acht der Jugendlichen haben bereits Erfahrung mit Diskriminierungen oder offenen Rassismus machen müssen (ebda, S. 200).

Eine Verallgemeinerung der Einstellung gegenüber MigrantInnen wird von den Jugendlichen vermieden. Trotz der unterschiedlichen Einstellungen konnte eine negative Tendenz festgestellt werden.

6. Sichtweisen, Denk- und Handlungsmuster von Lehrerinnen

6.1. Umgang mit Multikulturalität an der Schule

In einer Studie (Auernheimer, van Dick, Petzel & Wagner 1996; zit. n. Auernheimer, van Dick, Petzel & Wagner, 2001, S.19) über den Umgang mit Multikulturalität an den Schulen, wurde festgestellt, dass LehrerInnen dazu neigen, kulturelle Unterschiede zu ignorieren sowie deren mögliches Konfliktpotential zu leugnen. Gleichmaßen konnte eine gewisse Unsicherheit im Umgang mit kulturellen Differenzen festgestellt werden. Interkulturelle Differenzen, wie das Tragen eines Kopftuches, wurden als wenig bedrohlich eingestuft, wodurch kein Anlass zu pädagogischen Handeln besteht. Hingegen wurden interkulturelle Konfliktsituationen durchaus als bedrohlich eingestuft. Diese konträren Ergebnisse führen Auernheimer et al. auf die allgemeine Nicht-Bedrohlichkeit zurück, jedoch wirken einzelne Situationen, die mit Schwierigkeiten verbunden werden, bedrohlich (ebda, S.22).

Die auftretenden kulturellen Differenzen im Sport führen oftmals zu Überforderungen der Lehrkräfte. Um Stereotypisierung zu vermeiden, werden Unterschiede oft ignoriert, wodurch individuelle Förderungen übergangen werden. (Gieß-Stüber, 2005, S.28)

SchülerInnen mit Migrationshintergrund weisen laut Pisa hohe schulische Leistungsdefizite auf. Faktoren, wie Sozialstatus und Sprache, führen zu einer Benachteiligung im Bildungssystem (bifie). Nicht selten müssen SchülerInnen mit Migrationshintergrund von einer höheren in eine mittlere Schule umsteigen, da auf die vorhandenen Defizite nicht mehr eingegangen werden kann. Eine frühzeitige Deutschförderung und der Abbau negativer Ressentiments werden als mögliche Förderung für eine Chancengleichheit dieser SchülerInnen gesehen (Schlaffer, 2009, S.24). Bildungserfolgreiche Schülerinnen mit Migrationshintergrund kommen kaum zur Sprache. Eine empirische Befragung bildungserfolgreicher, türkischer StudentInnen ergab, dass sie Entscheidungen zu ihrer Schullaufbahn nicht den LehrerInnen überließen, sondern selbst in die Hand nahmen. Üblicherweise vertrauten die Eltern in dieser Hinsicht den Lehrkräften. Es wurde berichtet, dass ihnen von den Lehrkräften empfohlen wurde einen niedrigen Schulabschluss anzustreben, da ihnen die entsprechende Leistungsfähigkeit für das Abitur nicht zugetraut wurde (Leenen, Grosch & Kredit, 1990, zit. n. Weber, 2003, S.74). Ethnische Zuschreibungen, wie aus dieser Untersuchung ersichtlich, erzeugen diskriminierendes

Verhalten seitens der Schule. Weber (2003, S. 75) deutet dieses Verhalten als Entlastung für die LehrerInnen um an ihren Routinen festzuhalten, anstatt vorhandene Ungleichheit im Bildungssystem auszugleichen. Erfolgreiche, türkische SchülerInnen werden ausschließlich in Zusammenhang mit einer Ablösung ihrer Familie und der Anpassung an die deutsche Kultur gebracht (ebda, S.89). Sie werden als untypisch bezeichnet. Ihre Unabhängigkeit wird dabei von den LehrerInnen besonders hervorgehoben. Sie gelten als Ausnahme und sind bei den LehrerInnen beliebt, da sie die schulische Bildung hoch schreiben. Eine selbstständige und bildungserfolgreiche Schülerin wird die Fähigkeit der Aneignung beider Kulturen als positiv zugeschrieben: „die steht zwischen den Kulturen, Also die kann beides, die beherrscht eben beides“ (ebda, 139). Bildung scheint hier die Lücke zwischen den Kulturen zu schließen.

Zur Vermeidung einer starren Einflussnahme des Islams betont Auernheimer (Auernheimer, 1994, zit. n. Weber, 2003, S.75) die Beachtung der Einflussnahme beider Kulturen, jener des Einwanderungs- und jene des Auswanderungslandes, in der Migrationssituation. Inwiefern die beiden Kulturen Einfluss haben scheint in der interkulturellen Pädagogik umstritten zu sein. Die kulturalistische Position legt MigrantInnen auf ihre Kultur und Herkunft fest, wodurch ein kultureller Rassismus entstehen kann. Hingegen vertritt die universalistische Position eine dynamische Auffassung von Kultur. Kulturelle Normen und Werte sind in sich sehr heterogen und modifizieren sich ständig. Dieser Ansatz läuft Gefahr, kulturelle Diskriminierung und Entfremdung zu verleugnen (Weber, 2003, S.76).

In einer Studie über den Umgang mit Differenz an der gymnasialen Oberstufe in einer deutschen Großstadt, waren der kulturalistische sowie der universalistische Ansatz vertreten. Es konnte festgestellt werden, dass eine Betonung der ethnischen Herkunft der SchülerInnen zu einer Dramatisierung kultureller Differenzen führen kann, welche in Folge in eine Diskriminierung und Bildungsbenachteiligung von allochthonen SchülerInnen münden. Ein Ignorieren der ethnischen und kulturellen Differenzen kann wiederum in schweigende Assimilationsforderungen münden, woraus strukturelle Benachteiligungen resultieren (ebda, S. 117). Folgend wird der Umgang mit der kulturellen Vielfalt der SchülerInnen auf vier Schulen bezogen dargestellt.

Wirtschaftsgymnasium 1

Die Pluralisierung der SchülerInnenenschaft durch Migration wird am Wirtschaftsgymnasium 1 von vielen LehrerInnen als belastend empfunden. Es wird von einem Schockerlebnis der LehrerInnen gesprochen. Die Verhaltensweisen der SchülerInnen werden als fremd wahrgenommen und die Situation als dramatisch beschrieben. Die für die zugewanderte Schülerschaft verwendete Metapher „Lawine“ zeigt die bedrohliche Wirkung, welche die SchülerInnen auf die LehrerInnen haben.

„Und das hat sich jetzt dahingehen geändert, dass mit einem Mal wie eine Lawine die Schule zu über fünfzig Prozent von türkischen Schülern in Anspruch genommen wurde. Und dann saßen wir da, und da wußten wir überhaupt nicht weiter. Und da wußten wir nicht weiter wegen der Verhaltensweisen, die für uns so geballt fremd waren/ also unkontrolliertes Verhalten gegeneinander, gegen Lehrer, so hochgradig emotional, unkonzentriert, laut, nicht politisch irgendwie motiviert, sondern einfach so im Kontext motiviert, auch nicht unbedingt hoch motiviert zur Schule zu gehen, sondern in der Schule zu sein, sondern in der Sozialanstalt/ also man kann sich da wohl fühlen/ ja, und das war also für viele auch ein richtiger Schock/ also ein Schockerlebnis, weil auch das Repertoire des Lehrers, was über Vernunftsteuerung läuft, natürlich so nicht funktionierte mehr.“ (ebda, S.87)

Der Versuch, die SchülerInnen mit Migrationshintergrund in das gewohnte harmonische Schulleben zu integrieren, sei gescheitert, da türkische SchülerInnen dies verweigert und sich von den anderen abgegrenzt hätten. Die meisten LehrerInnen berichten von ethnischen Gruppenbildungen, wofür häufig das Verwenden der türkischen Sprache verantwortlich gemacht wird. Es wird angenommen, dass die türkische Sprache für Lästerungen gegenüber ihren MitschülerInnen herangezogen wird (ebda, S.88). Im Kollegium wurden in Bezug auf die Lebenssituation von türkischen SchülerInnen traditionelle Werte und Normen, welche mit der westlichen Kultur nicht vereinbar wären, erwähnt. Zum anderen wurden türkische Geschlechterbeziehungen in Bezug auf Männerherrschaft und Frauenunterdrückung geäußert.

Gymnasium

In einem Gymnasium, in welchem SchülerInnen aus 19 unterschiedlichen Staaten vertreten sind, spiele die ethnische Zusammensetzung der Schülerschaft keine Rolle. Die Schule sei bemüht, die Gemeinsamkeiten der SchülerInnen zu betonen.

„Also es hat, glaube ich, wirklich etwas damit zu tun, dass wir eben sagen, wir wollen das Gemeinsame: Du bist eine Türkin in Deutschland, aber nicht primär die Türkin, sondern du bist primär also eine Schülerin jetzt hier von ((nennt den Namen seiner Schule))“ (ebda, S.94)

Der Lehrer betont weiters, dass die Herkunft im Leben der SchülerInnen bedeutungslos sei, indem er von kulturellen Angleichungsprozesse in Bezug auf Essen und Medienkonsum berichtet. Die Schule sei bemüht SchülerInnen verschiedener Herkunft als Individuen zusammenzuführen. Die meisten interviewten LehrerInnen meinten, dass ethnisch-kulturelle Differenzen in der Schule nicht zu bemerken seien. Eine Schülerin sowie eine Lehrerin äußerten sich allerdings zu Feindseligkeiten zwischen ethnischen Gruppen (ebda, S. 94-95).

Gesamtschule

In der Gesamtschule findet die ethnische Vielfalt der SchülerInnen im Fremdsprachenunterricht ihre Beachtung. Die SchülerInnen haben die Möglichkeit Türkisch als zweite lebende Fremdsprache zu wählen (ebda, S.100). Außerdem wären Informationsmaterial auch in türkisch herausgegeben (ebda, S.104) Wie auch im Wirtschaftsgymnasium werden ethnische Gruppierungen und die familiäre Geschlechtererziehung bei türkischen SchülerInnen hervorgehoben. Eine Lehrerin spricht von Schwierigkeiten mit türkischen Jungen, da diese sie als weibliche Autoritätsperson nicht wertschätzen. Sie begründet ihre Aussage, indem sie auf den geringen Wert der Mütter dieser Gesellschaft hinweist: „die Mütter ja in diesen Familien in der Regel überhaupt nicht zählen“ (ebda, S.101). Differenzen bezüglich bestimmter Erziehungsrichtlinien zeigen sich in der Verpflichtung der Eltern Klassenfahrten für türkische Mädchen bei einer Neuanschuldung zu gewähren.

„Ein großes Problem ist immer, und da wird sofort bei der Anmeldung darauf geachtet, dass die Schule darauf besteht, dass die türkischen Mädchen an Klassenreisen auch ab der Pubertät noch teilnehmen, häufig wird sogar ein Kontrakt mit den Eltern darüber geschlossen, da werden sie bei der Aufnahme sofort darauf hingewiesen, dass die Schule darauf besteht, ne? Das kann man nicht immer so durchziehen dann, aber es wird als Problem sofort angesprochen, weil die Schule das weiß, ne? Dass viele Mädchen ab der Pubertät nicht mehr an solchen Fahrten teilnehmen können“ (ebda, S.104).

Interkultureller Arbeit wird laut einer Türkischlehrerin wenig Aufmerksamkeit in der Schule geschenkt. Die Lehrerin fühlt sich in der Thematisierung migrationsbedingter Erfahrungen im Unterricht alleine gelassen. Es bestehe kein Interesse seitens der Schulleitung und der Lehrerschaft interkulturelle Fortbildungskurse zu besuchen und zu Interkulturalität im Unterricht zu arbeiten.

„G: Man muss ja auch wirklich oft darüber reden, man muss wirklich die Lehrer dazu zwingen, interkulturelle Fortbildungskurse auch einmal zu besuchen, ne? Das fehlt, das sehe ich so.“

I: Mhm

G: Aber auch ((lacht)) die Schulleitung weiß das nicht.

I: Ja

G: Ich meine die Schulleitung fordert das auch nicht

I: Ja

G: Im Gegenteil, wenn ich das fordere, werde ich da immer gebremst anstatt gefördert zu werden“ (ebda, S.104)

Wirtschaftsgymnasium 2

Im Wirtschaftsgymnasium 2 werden kaum Äußerungen zur kulturellen Vielfalt getätigt. Auf Grund unterschiedlicher Einstellungen zu diesem Thema finden keine Diskussionen im Kollegium statt. Die konträren Ansichten der LehrerInnen sollen anhand von zwei Beispielen aufgezeigt werden. Ein Lehrer hebt hervor, dass kulturelle Pluralität nur bis zu einem gewissen Grad an der Schule akzeptiert werde und bezieht sich dabei auf die KollegInnen und die Schulleitung, indem er ein Beispiel einer Schülerin mit Kopftuch anführt.

„E: Und ich habe dann auch mit einigen anderen Kollegen gesprochen und mit der Schulleitung, weil wir ja in dieser Hinsicht wenig Erfahrungen im Umgang mit Vertretern von Verschleierung oder Kopftüchern haben, das ist ja die erste Form der Verschleierung. Ich würde sicherlich einen Tschador nicht anerkennen, und ich glaube, die Schulleitung auch nicht

I: Das heißt, diese Schülerin würde hier nicht aufgenommen auf diese Schule, oder was bedeutet das?

E: Also wenn jemand hier mit Tschador oder mit so einem Ding da herumlaufen würde, also das würde ich nicht akzeptieren, nicht? Das macht auch niemand, nicht?“ (ebda, S.111-112)

Die gegensätzliche Position einer Lehrerin äußert sich in der Befürwortung von Vielfalt an der Schule und das damit verbundene Entwicklungspotential.

„G: Wir nehmen ja eigentlich jeden auf, der sich hier anmeldet und differenzieren nicht

I: Mhm

G: Also das kann man sicherlich tun, ne? Man kann ja einfach sagen, wir nehmen keinen mehr auf. Aber das machen wir nicht, würden wir auch nie tun. Also ich unterstütze das sehr, ne? Je mehr jetzt andere Einflüsse hier in die Schule hereingetragen werden, desto positiver kann sich das nur gestalten, ne?“ (111)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass gegensätzliche Ansichten an den Schulen sowie auch zum Teil innerhalb der Schulen bestehen. Das Gymnasium, welches die Gleichheit aller SchülerInnen betont, vertritt den universalistischen Ansatz während das

Wirtschaftsgymnasium 1, das kulturelle Spezifika türkischen SchülerInnen zuschreibt, den kulturalistischen Ansatz einnimmt. Die beiden anderen Schulen befinden sich zwischen diesen Extrempositionen.

6.2. Assoziationen mit kopftuchtragende Schülerinnen

Auf Grund von Stigmatisierungen von Kopftuchträgerinnen in den Medien sowie auch in der wissenschaftlichen Literatur kamen Auernheimer et al (ebda, S.11) Zweifel bei der selbstverständlichen Akzeptanz des Kopftuchs bei LehrerInnen auf, woraufhin sie Gruppendiskussionen mit LehrerInnen unterschiedlicher Schultypen durchführten. Obwohl in einer Gruppendiskussion Unbehagen zum Ausdruck kam, wurde dieses nicht eingestanden und eine Thematisierung des Kopftuches als überflüssig empfunden. Kopftuchtragende Mädchen wurden in Zusammenhang mit einer repressiven Familienkultur gebracht und folglich bemitleidet (ebda, S. 51). In einer weiteren Gruppendiskussion kam zum Vorschein, dass eine Diskussion über das Kopftuch nur bei befürchteten Problemen der Kopftuchträgerinnen zur Stande käme. Über den provokativen Charakter des Kopftuchs für die Gesellschaft waren sich alle einig. In der dritten Gruppendiskussion waren LehrerInnen aus Schulen mit einem ausdrücklich interkulturellen Profil anwesend. Die Gesprächsrunde war von einer individualisierenden Sichtweise geprägt - es wurden unterschiedliche Motive für das Tragen eines Kopftuches erwähnt. Das Ignorieren des Kopftuchs empfanden die LehrerInnen als unangemessen. Ein Teilnehmer nannte auch die Wichtigkeit die eigene Wahrnehmung in der interkulturellen Interaktion einzubeziehen und sich das Befremden einzugestehen, sodass dieses Befremden zu einem produktiven Lernanlass dienen könne (ebda, S.55).

6.2.1. Sichtweisen von Lehrerinnen der gymnasialen Oberstufe in Bezug auf Mädchen mit Kopftuch

In diesem Kapitel werden herkunfts- und geschlechtsspezifische Zuschreibungen in Bezug auf das Kopftuch dargestellt. Eindrücke von und Erfahrungen mit kopftuchtragenden Mädchen

von LehrerInnen der gymnasialen Oberstufe beziehen sich hauptsächlich auf Einschränkungen, Leistungs- und Emanzipationsdefizite.

Muslimische Religiosität als Bildungshindernis in der gymnasialen Oberstufe

„Also wir haben hier zwei Mädchen aus Pakistan, das geht dann da sogar so weit, die sind total verschleiert, die geben dem Lehrer, wenn er ihnen zum Abitur gratuliert, nicht die Hand, weil sie keinen Männern die Hand geben dürfen. Und die lernen natürlich hier bei uns in der Philosophie universalistische Denkweisen kennen und kommen natürlich auch in Konflikt mit sich selber dadurch schon, wenn sie es wirklich an sich heran lassen. Und die lassen das dann an sich heran und verarbeiten das so ganz für sich intern, das ist natürlich schwierig, gerade wenn sie mit den Fragen im weitesten Sinne von moralischen Entscheidungen, also eigenständigen moralischen Entscheidungen konfrontiert werden, dann merken sie, dass ihre Entscheidungen immer schon vorgedacht sind. Das hat der Koran schon so oder der Ausleger, der Hodscha hat das schon so formuliert für mich, wie ich mich da zu entscheiden habe, die haben gar kein Dilemma. (...) Die haben das Dilemma nicht. Sie haben ein klares Bild, was sie dürfen und nicht dürfen, was sie wollen und was sie auch nicht heran lassen, (...) Dann sehen sie in den Fächern, wie Philosophie die Frage, also setzen sich mit der Frage auseinander, wie komme ich zu einer Sinnggebung, wie kommen andere zu einer Sinnggebung. Da sehen sie dann, dass sie in der vorgekauften Sinnggebung leben, in der religiös engen Sinnggebung“ (Weber, 2003; zit. n. Weber, 2007, S. 94).

Der Lehrer wertet die muslimische Religiosität ab, indem er sie als „vorgekaute Sinnggebung“ bezeichnet. Er behauptet, dass auf Grund der Hörigkeit gegenüber geistlichen Autoritätspersonen, die muslimischen Mädchen über keine Eigenständigkeit verfügten. Die Kontaktvermeidung der Mädchen zu Männern sieht er als verpflichtend an und unterstellt ihnen, dass dies ihr eigener Wille sei. Die Forderung nach Anpassung an universalistische Denkweisen seitens des Lehrers würden sich mit der islamischen Religionsausübung nicht vereinbaren lassen.

Verbindung von Kopftuch und schulischer Leistungsfähigkeit

„A: Und da war dann noch Aydan. Aydan war für mich so am schwersten, und das war eine Türkin, die auch Kopftuch trägt. Also, ich will mal so sagen, die Türkinnen, die Kopftuch tragen, und jetzt unsere pakistanischen Mädchen, das sind Welten.

I: Was meinen Sie damit?

A: Das sind Welten in der Fähigkeit, den Anforderungen der Schule Folge zu leisten, sowohl von der Bereitschaft als auch von den Fähigkeiten, so weit ich das beobachtet habe bisher.

I: Woran liegt das?

A: Keine Ahnung, woran das liegt. Ich habe im Vorsemester auch noch eine Türkin, die Kopftuch trägt. Die scheint mir aber auch etwas heller zu sein, was das auch immer ist. Also da über Intelligenz Aussagen zu machen, das mag ich nicht tun, das kann ich nicht tun. Weil ich weiß auch nicht, wie stark die eingeschränkt werden zu Hause.“ (Weber, 2003, S. 131)

Die Lehrerin berichtet von Schwierigkeiten mit einer Schülerin und stellt diese in einem Zusammenhang mit dem Kopftuch. Sie zieht eine Verbindung von Aydan und zwei pakistanischen Schülerinnen, die auch ein Kopftuch tragen und fasst diese in einer Kategorie zusammen: „die Türkinnen, die Kopftuch tragen, und jetzt unsere pakistanischen Mädchen, das sind Welten“. Auf Nachfrage bezieht sie diese Aussage auf die Leistungsfähigkeiten der Schülerinnen. Ihrer Meinung nach, hätten die Schülerinnen geringere Fähigkeiten in Bezug auf ihrer MitschülerInnen, den Anforderungen der Schule zu genügen. Außerdem seien sie weniger bereit sich anzustrengen. Eine Erklärung hat sie vorerst nicht parat. Dann führt sie eine weitere kopftuchtragende Schülerin als Ausnahme an, indem die dieses Mädchen als intelligenter als die anderen bezeichnet. Die Aussage „Die scheint mir aber auch etwas heller zu sein“ impliziert, dass kopftuchtragende Mädchen weniger intelligent seien. Im gleichen Atemzug nimmt sie ihre Aussage über die Intelligenz von Mädchen, die ein Kopftuch tragen, wieder zurück. Als mögliche Begründung für die schulische Leistungsfähigkeit nennt die Lehrerin das Ausmaß der persönlichen Freiheit der Mädchen, welche durch häusliche Gebundenheit eingeschränkt sein könnte. Interessant ist hier auf die Studie „Leben in zwei Welten“ (Weiss, 2007, S.170) zu verweisen, die das Kopftuch in keinen Zusammenhang mit dem Bildungsniveau der Schülerinnen stellen konnte.

Verbindung von Kopftuch und Erziehung

„R: Bei dem, was wir bisher gemacht haben, hat sie im schriftlichen Bereich gute Ergebnisse gebracht, im mündlichen Bereich ist sie sehr zurückhaltend, hängt möglicherweise mit ihrem eigenen Thema zusammen, das Sie jetzt interessiert, die Herkunft, Tradition, Erziehung.

I: Ist da aus Ihrer Erfahrung

R: Ja

I: Dass türkische Mädchen generell zurückhaltender wären?

R: Wenn die zu Hause noch in den etwas konservativeren Kreisen groß werden, ja. Wenn die schon länger im Westen leben, hier geboren worden sind, auch leben mit Geschwistern, die schon länger hier sind, dann nehmen sie doch sehr schnell unsere westlichen Errungenschaften, in Führungszeichen meine ich einmal, an und dann eskaliert das. Dann geht das manchmal in das andere Extrem, dann sind sie mir zu lebhaft.

I: Mhm

R: Weil die machen ihre Hausarbeiten, die haben ja auch kaum, nur mit Bruder heraus, mit Vater heraus, nur in Begleitung, ne? So die richtige ganz klassische türkische Familie, soweit ich das beurteilen kann natürlich immer nur. Aber das ist manchmal ein ganz angenehmes Klientel, und aufgrund ihrer Kleidung schätze ich einmal, dass sie zu diesen traditionelleren, konservativeren Kreisen noch zu zählen ist.

I: Was fällt Ihnen an der Kleidung auf?

R: Mit, wie nennt man das Kopftuch da.“ (Weber, 2003, S.130)

Der Lehrer berichtet über eine starke Zurückhaltung der mündlichen Mitarbeit von Kopftuchtragenden Schülerinnen. Traditionalismus und Erziehung werden als Begründung genannt. Mädchen, die sich bereits an die „westlichen Errungenschaften“ angeglichen haben sind ihm zum Teil zu lebhaft. Das kann auf Disziplinschwierigkeiten zurückzuführen sein, die er mit zurückhaltenderen Schülerinnen mit Kopftuch nicht hat. Diese würden aufgrund ihrer eingeschränkten Bewegungsfreiheit viel Zeit zu Hause verbringen, wodurch sie ihre Hausaufgaben erledigten. Das findet er sehr lobenswert. Das Kopftuch verbindet der Lehrer mit der konservativen, klassischen türkischen Familie.

Ethnische Unterschiede in Bezug auf Mädchen, die ein Kopftuch tragen

„Diese beiden pakistanischen Mädchen haben ja, diese zwei Freundinnen sind angetreten mit Kopftuch und dieser langen Kleidung auch immer. Die haben also ihre Religion und ihre weibliche Rolle mit Kopftuch haben die vertreten und verteidigt und massiv auch im Sportunterricht mit allem drum und dran. Das ist also auch so weit gegangen ((lacht kurz auf)), dass uns das auf den Wecker gefallen ist, die wollten nicht mit auf Projektfahrt und ähnliches, weil sie kein Fenster hatten, wo sie nach Osten beten konnten und solche Geschichten. Da haben wir, also irgendwo war dann auch mal so eine Grenze, wo wir gesagt haben, jetzt müsst ihr Euch einmal entscheiden, ob ihr hier zur Schule gehen wollt oder nicht, Ihr könnt nicht ewig eine Extrarolle kriegen. Da sind die türkischen Mädchen etwas anpassungsbereiter, aber vielleicht sind sie zu angepasst, auch zu Hause zu so viel Anpassung gezwungen, dass es ihnen dann nicht gelingt, hier genügend Eigenständigkeit zu entwickeln“ (ebda, S.131-132).

Die Verhüllung der pakistanischen Mädchen wird besonders hervorgehoben und im Kontext mit ihrer Religion und ihrer weiblichen Rolle gebracht. Dann geht die Lehrerin auf den Sportunterricht ein, indem diesbezüglich bereits Konflikte aufkamen. Durch die Wortwahl „vertreten und verteidigt und massiv“ werden die Mädchen selbst als Akteurinnen genannt. Das zeigt, dass die Mädchen zu ihren Werten und Normen stehen bzw. diese verinnerlicht zu haben scheinen, da üblicherweise angenommen wird, dass die Eltern die Mädchen vom Sporttreiben fernhalten wollen. Das Beispiel einer Projektfahrt soll die Schwierigkeiten mit der Religiösität aufzeigen. Die Mädchen wollten daran nicht teilnehmen, da ihnen kein Fenster nach Osten hin für ihre Gebete zur Verfügung stand. Die Aussage „und solche Geschichten“ lassen weitere Forderungen der Schülerinnen vermuten, die hier nicht näher erläutert wurden. Die LehrerInnen sind über die speziellen Forderungen der SchülerInnen genervt, wodurch die Mädchen in diesem Fall vor die Wahl gestellt wurden, sich anzupassen

oder die Schule zu verlassen. Mit türkischen Mädchen gebe es keine derartigen Auseinandersetzungen, da sich diese mehr anpassen würden. Diese positive Zuschreibung wird im gleichen Satz negativ beurteilt, weil sie wiederum „zu angepasst“ seien. Selbstständiges Handeln könnte auf Grund eines repressiven Elternhauses in der Schule nicht verwirklicht werden.

Verbindung von Kopftuch und Gymnasium

Das Gymnasium ist eine Schulform, in der die Selbstständigkeit der SchülerInnen einen hohen Stellenwert hat. Eigenständige und selbstbewusste Schülerinnen passen folglich gut in das Gymnasium. Hingegen scheinen Mädchen mit Kopftuch, die eingeschränkt und autoritätshörig zu sein scheinen, weniger gut in diese Schulform zu passen. Allgemein betrachtet werden Genderpraktiken laut Weber (2007, S.100) „als dysfunktional für die Teilhabe an höherer Bildung disqualifiziert, wenn eine kulturelle Differenz zur Dominanzgesellschaft damit verbunden wird.“ Die Bewahrung kultureller Eigenheiten wird in einem negativen Zusammenhang mit der gymnasialen Bildung gesehen.

6.2.2. Sichtweisen von LehrerInnen der gymnasialen Oberstufe in Bezug auf untypisch, provokative Mädchen mit Migrationshintergrund

Bisher wurden die Mädchen mit Kopftuch ins Visier genommen. Die türkischen Schülerinnen seien allerdings, laut einem Lehrer, in zwei Gruppen einzuteilen:

„Ja also die türkischen Schülerinnen, die zerfallen ja in verschiedene Gruppen. Es gibt Schülerinnen, die also relativ verschlossen sind, ich sage einmal in Verbindung mit Kopftuch tragen, und die dann also ziemlich einseitig ausgerichtet sind dann offensichtlich, ja? Also auch das Kopftuch als Scheuklappe, ja? Also offensichtlich so. Es gibt aber auch den Typus hier, der also, ich will einfach einmal behaupten, der sich zum Teil auch provokant verhält, also übertrieben, ja? Und was dann dazu gehört, na Gott, das sind alles so Symbole, ich sage einmal, Herumfuchteln mit irgendwelchen Zigaretten und so groß tun irgendwie so oder die dann einen in ganz merkwürdige private Gespräche verwickeln vor der Klasse.“ (Weber, 2003, S.128)

Auf der einen Seite gibt es die introvertierten türkischen Mädchen, die ein Kopftuch tragen. Auf der anderen Seite gibt es die extrovertierten türkischen Mädchen, die sich provokativ

verhalten, weil sie nach Freiheit streben. Das äußert sich in Verhaltensweisen, wie demonstratives Rauchen oder private Kontaktaufnahme zum Lehrpersonal.

Das folgende Beispiel bezieht sich auf das provokative Verhalten der zweiten Gruppe, welches sich in der äußerlichen Erscheinung manifestiert:

„G: Also ich kann einmal sagen, bei manchen türkischen Schülerinnen ist mir das direkt also persönlich schon etwas unangenehm, also wie sie sich dann so, ich sage einmal, also diese Art von Freizügigkeit, die sie sich dann so herausnehmen zu demonstrieren und die vielleicht gar nicht vorhanden ist, ja? Das ist bei türkischen Schülerinnen in der Regel nicht der Fall, dass sie sich so exzessiv verhalten

I: Was steckt dahinter, hinter

G: Also

I: Diesem so exzessiven Verhalten?

G: Die, bei denen ich das nun so sehe, das hat mich immer sehr verwundert, ja? Versuchen Sie nun auch irgendwo nach außen hin vielleicht in ihrem Sinne attraktiv zu gestalten möglicherweise, ja? Ich meine, ich kann das natürlich so nicht wahrnehmen, was sie sich halt darunter so vorstellen, ja?

I: Was meinen sie mit attraktiv?

G: Ja, entsprechend angezogen. Sie legen da einen gewissen Wert darauf, wie sie gerade so erscheinen mit ihrer Kleidung, und also ich kann nur sagen, das ist also irgendwie, die machen das ganz betont, ja? Das ist, wo sich deutsche Schülerinnen wohl normaler verhalten können, einfach offensichtlich, ja? Die sind zwar in dem Sinne auch freizügig, aber sie demonstrieren das nicht einfach so. Die benehmen sich einfach, ich sage einmal so, sie benehmen sich einfach natürlich, ja? Das ist dann auch ganz normal, uns also damit kommt man dann auch nicht in Verlegenheit irgendwie, wenn sich jemand natürlich benimmt in seinem Verhalten, dann benimmt er sich, dann habe ich da nichts auszusetzen, ja?“ (ebda, S.136).

Das freizügige Verhalten der Mädchen empfindet der Lehrer als unangenehm. Er verweist auf die allgemeine Einschränkung der Mädchen, indem er hervorhebt, dass diese Freiheiten in Wirklichkeit nicht existieren. Auf Grund dieser Tatsache betrachtet er dieses „exzessive“ Verhalten als untypisch. Das Verhalten wird auf eine attraktive Aufmachung, welche für diese Mädchen von großer Wichtigkeit erscheint, bezogen. Mit den Worten „in ihrem Sinne“ scheint der Lehrer eine andere Vorstellung von Attraktivität zu besitzen. Den Kleidungsstil bezeichnet der Lehrer als sehr freizügig. Er erwähnt auch deutsche Schülerinnen, die sich attraktiv kleiden, allerdings scheint dieses Verhalten, welches der Lehrer mit den Worten „normal“ und „natürlich“ bezeichnet, von ihm akzeptiert zu werden. Der Lehrer nimmt das

exzessive Verhalten der türkischen Mädchen als unnatürlich wahr. Diese Haltung korreliert mit der gesellschaftlichen Erwartung der Zurückhaltung von Mädchen türkischer Herkunft.

Auch eine Kollegin äußert sich zu der freizügigen Kleiderwahl dieser Mädchen:

„Also vor ein paar Jahre ist es uns aufgefallen, das kam im Gespräch auf einer Konferenz, dass sie wirklich so angezogen sind, dass wir mit den Mitschülern dann Probleme haben können, weil sie eben so reizvoll sind.“ (ebda, S.138)

Die Kleiderwahl dieser Mädchen scheint für mehrere LehrerInnen mit Schwierigkeiten in Verbindung gebracht zu werden, sodass das Thema bereits im Lehrerkollegium aufgerollt wurde. Die äußerliche Erscheinung der Mädchen wird insofern als problematisch eingestuft, als das die Schülerinnen zu reizvoll für ihre Mitschüler sein könnten.

6.3. Zusammenfassung

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Stereotype über muslimische Mädchen und Frauen in der österreichischen Gesellschaft existieren, welche auch vor dem Lehrerzimmer nicht halt machen. Mädchen mit Kopftuch gelten nach Meinung und aus der Erfahrung der LehrerInnen als intellektuell beschränkt und autoritätshörig. Diese vielfach pauschalieren Zuschreibungen legen nahe, dass es LehrerInnen vielfach an Hintergrundwissen von interkulturellen Inhalten fehlt.

Das anfangs erwähnte Unterrichtsprinzip des Interkulturellen Lernens (2.2.) setzt interkulturelle Kompetenzen bei den LehrerInnen voraus. Bis heute ist interkulturelles Lernen nicht bzw. kaum in der Ausbildung des Lehramtsstudiums verankert. Es besteht lediglich ein Angebot von frei wählbaren Seminaren für Interessierte. Die Tatsache, dass interkulturelles Lernen ein allgemeines Unterrichtsprinzip seit den neunziger Jahren ist, hat jedoch noch nicht zu einer durchgängigen verpflichtenden Verankerung in den Studienplänen des Lehramtsstudiums geführt.

Die Ursache der fehlenden Hilfestellung in der Ausbildung führt einerseits zu einer Gleichbehandlung der SchülerInnen, in der Unterschiede nicht (mehr) wahrgenommen werden, andererseits zu einer Stereotypisierung kultureller und traditioneller Normen und

Werte. Der Umgang mit kulturellen Differenzen hängt jedoch nicht nur von der Kompetenz der LehrerInnen ab, sondern auch von dem institutionellen Rahmen der Schule. Auenheimer (2001, S.14) betont, dass in Bezug auf die Wahrnehmung und das Verhalten der LehrerInnen die Schulkultur eine entscheidende Einflussgröße spielt.

7. Methodisches Vorgehen

Um die Frage nach den kulturellen Differenzen muslimischer und nichtmuslimischer Mädchen sowie deren Umgang seitens der Lehrerinnen beantworten zu können, wurde die Methode des problemzentrierten Interviews gewählt. Das methodische Vorgehen wird folgend erläutert. Zuerst wird die Methode des problemzentrierten Interviews vorgestellt. Anschließend wird Bezug auf die Forschung hinsichtlich der Auswahl der Interviewpartnerinnen, den Ablauf der Interviews und den Interview-Leitfaden genommen.

7.1. Das problemzentrierte Interview

Das problemzentrierte Interview zählt zu den offenen, halbstrukturierten Verfahren der qualitativen Forschung (Mayring, 2002, S.67). Es fokussiert eine bestimmte Problemstellung unter der Berücksichtigung eines offenen und vertrauensvollen Gesprächs. Der/Die Interviewte soll die Möglichkeit haben, sich frei zu den Fragen zu äußern (ebda, S.68). Ein erheblicher Vorteil dieser qualitativen Methode ergibt sich für Mayring (ebda, S. 69) daraus, dass der Interviewte „ehrlicher, reflektierter, genauer und offener als bei einem Fragebogen oder einer geschlossenen Umfragetechnik“ antwortet. Ein Interviewleitfaden lenkt dabei das Gespräch auf bestimmte Fragestellungen hin. Der Leitfaden ermöglicht eine Standardisierung der Daten, sodass das Vergleichen mehrerer Interviews erleichtert wird. Ad-hoc-Fragen werden eingesetzt, wenn diese im Leitfaden nicht vorkommen und für das weitere Gespräch von Bedeutung sind (ebda, S.70).

7.2. Auswahl der Interviewpartnerinnen

Auf Grund des hohen Anteils der SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Wien wurden Sportlehrerinnen, die an der AHS im Wiener Raum tätig sind, in die Studie einbezogen.

Es wurde darauf geachtet, dass die Lehrerinnen an Schulen in unterschiedlichen Bezirken, mit unterschiedlich hohem Migrationsanteil arbeiten.

Die interviewten Lehrerinnen unterrichteten an Schulen aus dem 2., 3., 6., 11., 16., 20. und 23. Bezirk. Aus dem Gymnasium des 2. und jenem des 16. Bezirks wurden jeweils zwei Lehrerinnen befragt. Ähnliche Ergebnisse können einen Aufschluss über den Einfluss der Schulkultur ergeben. Eine junge Lehrerin unterrichtet an zwei Schulen, wodurch sie die Situation an der Schule im 3. Bezirk und im 20. Bezirk vergleichen konnte.

7.3. Ablauf der Interviews

Eine Kontaktaufnahme zu den Interviewpartnerinnen erfolgte in den meisten Fällen über e-mail, in zwei Fällen persönlich und telefonisch. Ort und Zeit der Interviews wurden fast immer telefonisch vereinbart. Die Interviews fanden in einer vertrauten Umgebung statt. Die Hälfte der Interviews wurden in der Schule durchgeführt, wovon zwei in der Sprechstunde und zwei nach dem regulären Unterricht erfolgten. Zwei weitere Interviews fanden bei den befragten Personen zu Hause, eines an der Sportuniversität und eines in einem Cafe nahe der Schule, statt. Die Interviews wurden alle im Zeitraum vom 17.11.09 bis zum 3.12.09 durchgeführt.

Die Hälfte der Interviews war zeitlich knapp gemessen, wodurch ich die Situation ein wenig angespannt empfand. Die meisten Lehrerinnen boten mir das Du-Wort an, welches ich auf Grund der teilweise kurzen Umstellung nicht immer einhalten konnte. Vor dem Interview wurden die Lehrerinnen über die Tonbandaufnahme informiert, was von allen Befragten akzeptiert wurde. Natürlich wurde im gleichen Atemzug erwähnt, dass es sich um eine anonyme Befragung handelt. Bevor das Diktiergerät zum Einsatz kam, wurde nach der Anzahl der Dienstjahre gefragt. Außerdem wurden die Lehrerinnen auf das Forschungsinteresse noch einmal hingewiesen.

7.4. Interviewleitfaden

Der Leitfaden setzt sich aus vorformulierten Fragen, die auf der Theorie basieren, zusammen. Die Erstellung eines Leitfadens erfordert immer eine Auseinandersetzung mit der Thematik. Der Interview-Leitfaden dient zur Eingrenzung der relevanten Thematik. Die Reihenfolge der

Befragung spielt bei dem problemzentrierten Interview keine Rolle, wichtig ist nur, dass alle Themenbereiche abgedeckt werden (Friebertshäuser, 2003, S. 375). Zu den Gefahren des Interview-Leitfadens zählt Friebertshäuser die strikte Frage-Antwort-Struktur, welche keinen Platz für eigens relevante Themen lässt. In diesem Zusammenhang ist die Beeinflussung des Zeitfaktors zu benennen. Zeitmangel kann zu einem schnellen Durchgang der Fragen führen, wodurch der Informationsgewinn nur gering ist. Dabei besteht die Gefahr von Suggestivfragen (ebda, S. 377).

Im Folgenden werden die Makro- und Mikrodimensionen der Befragung aufgelistet:

Makroebene: Schulsituation

- Wie groß ist der Anteil der muslimischen Schülerinnen und Schüler an Ihrer/Deiner Schule? Hat sich der Anteil der muslimischen Schülerinnen und Schüler seit Ihrem/Deinem Berufseinstieg verändert?
- Gibt es gewisse Vorgaben von der Schule wie mit muslimischen Schülerinnen und Schülern umgegangen werden soll?

Makroebene: Körperpräsentation/Kleidung

Welche kulturellen Differenzen gibt es in der äußerlichen Erscheinung?

- Kleiden sich Mädchen mit Migrationshintergrund anders im Sportunterricht?
- Gibt es Mädchen, die ein Kopftuch im Sportunterricht tragen? Worauf ist hierbei besonders zu achten? Welche Einschränkungen sind die Folge? Welche Rolle nehmen Kopftuchtragende Mädchen im Sportunterricht ein?
- Was löst das für ein Gefühl bei Ihnen/Dir aus, wenn ein Mädchen im Sportunterricht mit Kopftuch erscheint?
- Werden gewisse Sportinhalte auf Grund von einschränkender Kleidung gemieden?
- Welche kulturellen Differenzen gibt es in Bezug auf die gemeinsamen Umkleieräume und Duschen?

Makroebene: Einstellung

Gibt es Unterschiede in der Einstellung zum Sport?

- Gibt es Unterschiede im sportlichen Engagement/in der sportlichen Motivation? Welche?
Haben Sie/Hast Du dafür eine Erklärung?
- Welche Unterschiede gibt es in den Motiven für die sportliche Betätigung?
- Ist es schon einmal vorgekommen, dass ein unterschiedliches Sportverständnis in ein und derselben Sportart auftrat? /Gab es kulturell-unterschiedliche Annahmen über ein Spiel? Wie haben Sie/hast Du darauf reagiert?

Makroebene: Interessen

Gibt es einen Zusammenhang zwischen den Interessen der Mädchen und ihrer Herkunft?

- Gibt es Unterschiede in den Interessen der sportlichen Betätigung? Welche?
- Gibt es Unterschiede in der Ablehnung sportlicher Inhalte? Welche?
- Welche Konsequenzen hat das für den Sportunterricht?

Makroebene: Leistung

Gibt es Unterschiede in Bezug auf die Leistung der Schülerinnen?

- Sind Leistungsunterschiede der Mädchen mit und jener ohne Migrationshintergrund festzustellen? Welche?
- Bringen muslimische Mädchen andere Erfahrungen im Sportunterricht mit? Gibt es unterschiedliche Voraussetzungen?
- Wie berücksichtigen Sie/berücksichtigst Du das im Unterricht?

Makroebene: Verhalten

Wie verhalten sich muslimische Mädchen in gewissen Situationen im Vergleich zu nichtmuslimischen Mädchen?

- Gibt es Unterschiede im Spielverhalten von Mädchen mit Migrationshintergrund und jenen ohne? Welche?
- Wie verhalten sich Mädchen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu jenen ohne Migrationshintergrund, wenn Themen wie Gesundheit, Essen oder Menstruation angesprochen werden?/ Löst die Thematik über Gesundheit, Essen und Menstruation ethnisch-kulturell unterschiedliche Reaktionen aus?
- Wie wirkt sich der Ramadan/Fastenmonat auf den Sportunterricht aus?

Makroebene: Beziehung zu den Schülerinnen und ihren Eltern

Welche Beziehung haben Sie/hast Du zu den Mädchen und ihren Eltern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu jenen ohne Migrationshintergrund?

- Wie würden Sie Ihre/würdest Du Deine Beziehung zu den muslimischen Mädchen beschreiben? Was wissen Sie/weißt Du über ihre Erziehung und ihre außerschulischen Tätigkeiten?
- Können Sie sich/Kannst Du Dich an Situationen mit muslimischen Mädchen erinnern, in denen Sie sich/Du Dich unwohl fühlten/fühltest?
- Haben Sie/Hast Du gleich viel Kontakt zu den Eltern muslimischer wie nichtmuslimischer Schülerinnen? Welche ethnisch-kulturellen Unterschiede ergeben sich im Dialog mit den Eltern?
- Thematisieren Sie/Thematisierst Du kulturelle Differenzen im Sportunterricht?

Makroebene: Verhältnis der Mädchen zueinander

Welche Beziehung haben die Mädchen unterschiedlicher Herkunft zueinander und wie gehen sie mit kulturellen Differenzen im Sportunterricht um?

- Wie ist das Verhältnis der Mädchen mit Migrationshintergrund zu jenen ohne Migrationshintergrund? Gibt es Gruppenbildungen? Gibt es ausländerfeindliche Äußerungen? Gab es Situationen in denen die Schülerinnen untereinander keinen Körperkontakt wollten?

- Wie gehen die Schülerinnen mit den kulturellen Differenzen im Sportunterricht um? Sind sie neugierig gegenüber anderen Kulturen oder lehnen sie diese ab?

Makroebene: außerschulischer und koedukativer Unterricht

Welche kulturellen Unterschiede treten bei Sportaktivitäten außerhalb des Turnsaals auf?

- Wie hoch ist die Teilnahme muslimischer Mädchen im Gegensatz zu nichtmuslimischen Mädchen auf Sportwochen? Wie reagieren Sie/reagierst Du, wenn ein muslimisches Mädchen nicht teilnehmen möchte?
- Welche kulturellen Differenzen gibt es in Bezug auf den Schwimmunterricht? Nehmen alle muslimischen Schülerinnen am Schwimmunterricht teil? Welche Alternativen gibt es für sie? Was tragen die Mädchen beim Schwimmen?
- Wie agieren muslimische Mädchen in koedukativen Stunden?

Makroebene: Ausnahmeregelungen

Gibt es für muslimische Mädchen Ausnahmeregelungen im Sportunterricht? Welche?

Makroebene: Innermuslimische Unterschiede

Können Sie/Kannst Du Beispiele für ethnische Unterschiede innerhalb der muslimischen Schülerinnen benennen?

Makroebene: Unterstützung

- Diskutieren Sie/Diskutierst Du die kulturellen Differenzen und die daraus entstehende Konfliktsituationen mit Ihren/Deinen Kolleginnen? Wie äußern sich andere Sportlehrerinnen zu kulturellen Differenzen im Sportunterricht?
- Sind Sie/Bist Du manchmal mit der kulturellen Vielfalt überfordert, so dass Sie sich/Du Dir eine Unterstützung von außen in Form von Fortbildungen oder Supervisionen wünschen würden/würdest?

Makroebene: Konsequenzen

- Inwiefern führt die Teilnahme muslimischer Schülerinnen zu einer anderen Herangehensweise im Sportunterricht?
- Welche Chancen und Herausforderungen ergeben sich folglich für einen Sportunterricht mit muslimischen und nichtmuslimischen Schülerinnen?
- Welche drei Tipps würden Sie/würdest Du einer angehenden Sportlehrerin für den Umgang mit kulturellen Differenzen geben?
- Möchten Sie/Möchtest Du zu diesem Thema noch etwas hinzufügen, was noch nicht zur Sprache kam?

8. Auswertung der Interviews

Dieses Kapitel gibt Aufschluss über die Datenauswertung der qualitativen Inhaltsanalyse, welche mit Hilfe der Transkription erfolgt. Die Ergebnisse der einzelnen Interviews werden zusammengefasst dargestellt. Anschließend werden Protokollsätze zu den Mesoebenen der jeweiligen Makroebene zugeteilt.

8.1. Transkription der Daten

Um eine genaue Auswertung der Interviews zu ermöglichen, wurden die Interviews zuerst schriftlich erfasst. Eine vollständige Textverfassung erfolgte mit Hilfe der wörtlichen Transkription (Mayring, 2002, S.89). Für eine bessere Lesbarkeit der Dokumente, wurde die Übertragung in normales Schriftdeutsch vorgenommen. Das bedeutet, der Dialekt wurde bereinigt, Satzbaufehler behoben und der Stil geglättet (ebda, S. 91). Auf Grund dessen, dass die inhaltlich-thematische Ebene bei der Befragung im Vordergrund stand, konnte diese Protokolltechnik angewandt werden. Zur Vereinfachung des Lesetextes wurde die Interpunktion angewandt. Zu Beginn eines Redebeitrages wurde die Sprecherin mit einem Buchstaben versehen. Der Interviewerin wurde mit „I“ gekennzeichnet. Um eine Anonymisierung der Interviewpartnerinnen zu erreichen wurde jede von ihnen mit einem Buchstaben des Alphabetes versehen. Außerdem wurden Namen, die auf Personen oder die Schule schließen lassen wie folgt dargestellt: (Name). Füllwörter wie „mhm“, die keine Bedeutung für die Interpretation haben, wurden bei der Transkription nicht weiter berücksichtigt.

8.2. Qualitative Inhaltsanalyse

Die qualitative Inhaltsanalyse eignet sich besonders für Auswertungsverfahren des problemzentrierten Interviews (Flick, S. 138). Die Auswertung der Daten erfolgt mit Hilfe der qualitativen Inhalstanalyse nach Mayring, welche Textelemente zueinander in Beziehung setzt. Das Material wird dabei zerlegt und nach strenger Methode schrittweise analysiert. Hierfür werden die Daten bestimmten Kategorien zugeteilt (Mayring, 2002, S.114).

Mayring bezieht sich auf drei Grundformen der qualitativen Inhaltsanalyse: der Zusammenfassung, der Explikation und der Strukturierung. Die Zusammenfassung hat eine Reduktion des Materials zum Ziel, sodass die Materialfülle überschaubar ist. Vorab müssen Kategorien definiert werden, um anschließend das Material Zeile für Zeile durchzuarbeiten. Passende Textstellen verhelfen zu einer Bezeichnung der Kategorie. Die Explikation dient einer Erweiterung des Verständnisses, indem Textstellen zusätzlich erläutert werden. Mayring spricht von einer „Kontextanalyse“, die in Bezug auf direktes Material im Text sowie auch in Bezug auf zusätzliches Material erfolgt.

Die Strukturierung zielt auf eine strukturierte Eingrenzung des Materials ab, sodass nur die wichtigen Aspekte für die zuvor festgelegten Kriterien herangezogen werden. Das gefilterte Material muss eine eindeutige Zuordnung ermöglichen. Hierfür benötigt es oft mehrere Durchgänge bis die endgültigen Kategorien feststehen (ebda, S. 115-118).

Die Kategorien der Makroebene weichen von jenen des Interviewleitfadens ab. Es wurde in fünf Bereiche für die Auswertung unterteilt:

- Anteil der muslimischen Schüler/innenschaft
- Körperpräsentation/Kleidung
- Bezug der Schülerinnen zum Sport
- Beziehungsebene
- Umgang der Lehrerinnen mit der kulturellen Vielfalt

8.3. Darstellung der Ergebnisse

8.3.1. Interview A

Bezirk: 6. Bezirk

Dienstjahre: 36

Wo: bei der befragten Lehrerin zu Hause

Datum: 17.11.09

Zeit: 17:08 – 17:48

A schätzt, dass 10-15% der SchülerInnen muslimisch sind. (Z 4-5). A empfindet den Anteil der muslimischen SchülerInnen hoch und begründet dies dadurch, dass die Schule ein muslimisches Zentrum mit islamischem Glaubensunterricht ist. (Z 3-4). Der Anteil der muslimischen SchülerInnen an der Schule hat sich für A sehr verändert, zu Beginn unterrichtete A noch keine muslimischen SchülerInnen. (Z 7-8).

A meint, dass es seitens der Schule keine Vorgaben für den Umgang mit muslimischen SchülerInnen gibt (Z 11-12) und sieht das positiv (Z 14).

A erlaubt den Schülerinnen im Turnunterricht ein Kopftuch zu tragen (Z 17). A sieht das Kopftuch als sehr praktisch im Sportunterricht an, da keine Haare im Gesicht hängen. (Z 20-21) Einschränkungen gibt es für A dadurch keine (Z 23). Schülerinnen, die im Sport ein Kopftuch tragen, schickt A zu zwei Schülerinnen der achten Klasse, die ihr Kopftuch vorbildlich ohne Spangen binden, um sich dort Tipps zu holen. (Z 17-19; Z 29-30). Bei der Sportkleidung gibt es, laut A, sonst keine Unterschiede außer, dass muslimische Mädchen hin und wieder ein langes T-Shirt tragen, wobei das auch bei nichtmuslimischen Schülerinnen zu sehen ist. (Z 25-27)

Beim Schwimmen haben muslimische Mädchen oft lange Hosen getragen. Seit kurzem, meint A, sei dies jedoch verboten und nur mehr die Burkinis erlaubt. (Z 33-35) Eine Schülerin trug einmal einen Burkini um auf Sportwoche mitfahren zu können. (Z 53-54)

Der Schwimmunterricht stellt für A ein Problem dar, weil die Eltern eine Teilnahme der muslimischen Mädchen oft nicht gewähren. (Z 32-33) A verweist diese Mädchen auf das muslimische Schwimmen im Jörgerbad. Obwohl alle Schwimmzeiten nachgeholt werden müssten, verlangt A nur das Erbringen der Stunden eines Semesters. (Z 35-38) A sieht das problematisch, kann sich das aber auf Grund ihres Alters erlauben. (Z 168-171) Das Angebot des muslimischen Schwimmens wird nur zu einem Teil angenommen, die anderen gehen im Regelunterricht schwimmen. (Z 42-45)

Die Forderung einiger muslimischer Schülerinnen, dass Buben und Lehrer nicht in den Turnsaal kommen dürfen, weist A zurück. A betont, dass weiterhin die Möglichkeit bestehen muss, die Turnsäle zu wechseln oder Material zu holen. (Z 60-64). A hat einmal die Erfahrung gemacht, dass ein sportbegeistertes Mädchen beim koedukativen Unterricht nicht mitgeturnt hat. A hat daraufhin der Schülerin erklärt, dass ein gemeinsames Sporttreiben in

Österreich normal sei, woraufhin die Schülerin einsichtig war und meinte, sie würde das nächste Mal mitmachen. (Z 66-71) A ist der Ansicht, dass ein Gespräch, Empathievermögen, eine Gleichbehandlung und Toleranz im Umgang mit muslimischen Schülerinnen entscheidend sind. Auf Grund dieser Haltung sei beispielsweise das Kopftuch nichts Auffälliges für die Schülerinnen. Thematisierungen werden von A abgelehnt. (Z 71-73; Z 77-79; Z 82-83; Z 225; Z 230-231)

A ist der Meinung sportliche, muslimische Schülerinnen zu haben. Die muslimischen Mädchen sind jedoch, laut A, allgemein unsportlicher als ihre Mitschülerinnen. A führt das auf familiäre Gründe zurück. A fügt hinzu, dass unter den nichtmuslimischen Mädchen auch viele unsportlich sind. (Z 89-92)

Als das größte Problem werden von A die Skikurse bezeichnet, da sich die SchülerInnen nicht für den Schnee interessieren und die Eltern keinen Bezug zum Schnee haben. (Z 95-99)

A vermutet, dass das generelle Wegfahren der Mädchen als verboten gesehen wird. Diese Tatsache macht sie, laut A, zu Außenseitern, vor allem dann, wenn der Skikurs auf Grund von ihnen nicht zu Stande kommt. (Z 100-104) A sieht sich in der Hinsicht machtlos, weder Gespräche mit den Schülerinnen noch mit den Eltern können die Mädchen bewegen mitzufahren. (Z 111-112; Z 114; Z 118-119) Ein Grund, der hingenommen werden muss, ist beispielsweise, dass das Mädchen nicht außer Haus schlafen darf. (Z 216-218) A glaubt, dass die Mädchen eine Skikursteilnahme als Sünde ansehen. (Z 115-116)

Ein unterschiedliches Sportverständnis muslimischer und nichtmuslimischer Schülerinnen wäre A noch nicht aufgefallen. (Z 123)

A ist der Ansicht, dass muslimische Schülerinnen ein geringeres Interesse für Schwimmen haben und auch weniger gut schwimmen können. Muslimische SchülerInnen können im Gegensatz zu SchülerInnen ohne Migrationshintergrund oft nicht schwimmen. Ein Grund liegt nach A darin, dass muslimische SchülerInnen den Schwimmunterricht in den Volksschulen seltener besuchen. (Z 125-130)

A ist der Meinung, dass muslimische Mädchen während des Ramadans oft Ausreden benutzen um nicht mitturnen zu müssen. A rät ihnen dann sich nicht zu sehr anzustrengen. (Z 140-144)

A sieht keinen Unterschied in Bezug auf ihr Verhältnis zu den muslimischen und nichtmuslimischen Schülerinnen. (Z 150)

Die Beziehung zu den Eltern muslimischer Schülerinnen sieht A eingeschränkt. A empfindet die muslimischen Männer als sehr intolerant, weil sich die Frauen verhüllen müssen während die Männer in kurzen Hosen außer Haus gehen. Die Mütter und die Mädchen werden von A als arm und von der Religion unterdrückt bezeichnet. A betont, dass das eine rein innere Einstellung ist. Bei häufigen Entschuldigungen im Schwimmunterricht lässt A die Eltern in die Schule kommen. Diese haben dann die Wahl die Mädchen mitschwimmen zu lassen oder in das muslimische Schwimmen zu geben. Wenn es sich um zugängliche Familien handelt, geben die Väter meist in schwierigen Situationen nach. (Z 155-162)

Wie sich die Beziehung der muslimischen zu den nichtmuslimischen Mädchen gestaltet, hängt, laut A, von den Mädchen selbst ab. Aufgeschlossene Mädchen, die überall mitmachen sind integriert im Gegensatz zu Mädchen, die sich von den anderen abwenden oder sich nur in ihrer Sprache unterhalten. Es handelt sich in Einzelfällen, laut dem islamischen Religionslehrer, um Mädchen aus fundamentalistischen Familien, die alles ablehnen. A weist zwei Mädchen immer wieder darauf hin, nicht türkisch zu reden. Ausländerfeindliche Äußerungen gibt es bei den Mädchen keine. (Z 173-192)

Laut A ziehen sich muslimische Mädchen meistens in den Duschen um. (Z 197-198) Beim Duschen nach dem Schwimmen behalten alle Schülerinnen ihren Badeanzug an, auch die nichtmuslimischen Mädchen. (Z 207-208)

A kann keine innermuslimischen Unterschiede benennen. (Z 215)

Kulturelle Probleme im Sportunterricht werden unter den SportlehrerInnen besprochen. (Z 220)

A fühlt sich keineswegs mit der kulturellen Vielfalt überfordert (Z 225) und wünscht sich auch keine Unterstützung in dieser Hinsicht. (Z 227)

Die Begegnung muslimischer und nichtmuslimischer Schülerinnen im Sportunterricht sieht A als eine doppelte Chance der Integration, einerseits die Schule als wichtigste Institution der Integration, andererseits der Sport, der sich hierfür besonders eignet. (Z 234-238)

Protokollsätze:

Anteil der muslimischen Schülerschaft

P1: A schätzt, dass 10-15% der SchülerInnen muslimisch sind. (Z 4-5).

P2: Der Anteil der muslimischen Schülerinnen hat sich sehr gesteigert, zu Beginn unterrichtete A keine muslimischen SchülerInnen. (Z 7-8)

Körperpräsentation/Kleidung

Sportkleidung

P3: Muslimische Schülerinnen tragen im Sportunterricht ein Kopftuch. (Z 17)

P4: A sieht das Kopftuch als sehr praktisch im Sportunterricht an, da keine Haare im Gesicht hängen. (Z 20-21)

P5: A schickt oft die Mädchen, die ein Kopftuch im Sportunterricht tragen, zu zwei Schülerinnen der Oberstufe, welche ihr Kopftuch vorbildlich binden.

P6: Abgesehen vom Kopftuch gibt es keine Unterschiede in der äußerlichen Erscheinung. (Z 25-27)

Schwimmkleidung

P7: Beim Schwimmen haben muslimische Mädchen zum Teil lange Hosen getragen, seit kurzem sind nur mehr Burkinis erlaubt. (Z 34-35)

Umziehen & Duschen

P8: Muslimische Mädchen ziehen sich meistens in den Duschen um. (Z 197-198)

P9: Beim Duschen nach dem Schwimmen behalten alle Schülerinnen ihren Badeanzug an, auch die nichtmuslimischen Mädchen. (Z 207-208)

Assoziationen der Lehrerinnen mit dem Kopftuch

P10: A hat keine besonderen Emotionen, wenn sie ein Mädchen mit Kopftuch sieht. (Z 223)

Bezug der Schülerinnen zum Sport

Einstellung zum Sport

P11: A ist der Ansicht sportbegeisterte muslimische Mädchen zu haben, wodurch sie keinen Unterschied feststellen kann. (Z 89)

Verhalten (Sport, Menstruation, Ramadan)

P12: Ein unterschiedliches Sportverständnis muslimischer und nichtmuslimischer Schülerinnen wäre A noch nicht aufgefallen. (Z 123)

P13: A gewährt den fastenden Mädchen sich in den Sportstunden während des Ramadans weniger anzustrengen. (Z 143-144)

Interessen

P14: Muslimische Schülerinnen zeigen kein Interesse für den Schnee. (Z 96-97)

P15: Muslimische Mädchen haben ein geringeres Interesse für Schwimmen. (Z 126)

Leistung

P16: Muslimische Schülerinnen sind laut A unsportlicher als ihre Mitschülerinnen. (Z 90)

P17: Muslimische SchülerInnen können im Gegensatz zu SchülerInnen ohne Migrationshintergrund oft nicht schwimmen. (Z 128-129)

Außerschulischer & koedukativer Sportunterricht

P18: Das Angebot des muslimischen Schwimmens wird nur zu einem Teil angenommen, die anderen gehen im Regelunterricht schwimmen. (Z 42-45)

P19: Obwohl alle Schwimmzeiten nachgeholt werden müssten, verlangt A nur das Erbringen der Stunden eines Semesters. (Z 35-38)

P20: Auf Grund der geringen Teilnahme der muslimischen Schülerinnen kommen Skikurse manchmal nicht zu Stande und die Mädchen werden zu Außenseitern. (Z 101-104)

P21: A vermutet, dass das alleinige Wegfahren der Mädchen als verboten gesehen wird. (Z 100-101)

P22: A glaubt, dass die Schülerinnen selbst eine Teilnahme als Sünde sehen. (Z 115-116)

P23: Gespräche mit den Schülerinnen und deren Eltern bezüglich der Skikursteilnahme sind sinnlos. (Z 114; Z 118-119)

P24: Die Forderung einiger muslimischer Schülerinnen, dass Buben und Lehrer nicht in den Turnsaal kommen dürfen, weist A zurück. (Z 60-64)

Innermuslimische Unterschiede

P25: A kann keine innermuslimischen Unterschiede benennen. (Z 215)

Beziehungsebene

Beziehungen der Schülerinnen mit Migrationshintergrund zu jenen ohne Migrationshintergrund

P26: Aufgeschlossene Mädchen, die überall mitmachen sind integriert im Gegensatz zu Mädchen, die sich von den anderen abwenden oder sich nur in ihrer Sprache unterhalten. (Z 173-191)

P27: Ausländerfeindliche Äußerungen gibt es bei den Mädchen keine. (Z 191-192)

Lehrerinnen-Schülerinnen-Beziehung

P28: Es gibt keinen Unterschied in der Beziehung zu den muslimischen und nichtmuslimischen Schülerinnen. (Z 150)

Lehrerinnen-Eltern-Beziehung

P29: Die Beziehung zu den Eltern muslimischer Schülerinnen sieht A eingeschränkt. (Z 153)

P30: A empfindet die muslimischen Männer als sehr intolerant, weil sich die Frauen verhüllen müssen während die Männer in kurzen Hosen außer Haus gehen. (Z 150-153)

P31: Die Mütter und die Mädchen werden von A als arm und von der Religion unterdrückt bezeichnet. (Z 155-156)

P32: Bei häufigen Entschuldigungen im Schwimmunterricht lässt A die Eltern muslimischer Mädchen in die Schule kommen. (Z 158)

P33: Wenn es sich um zugängliche Familien handelt, geben die Väter meist in schwierigen Situationen nach. (Z 160-162)

Umgang der Lehrerinnen mit der kulturellen Vielfalt

Sichtweise der Lehrerinnen

P34: A ist der Ansicht, dass ein Gespräch, Empathievermögen, eine Gleichbehandlung und Toleranz im Umgang mit muslimischen Schülerinnen entscheidend sind. (Z 71-73; Z 77-79; Z 82-83; Z 230)

P35: Thematisierungen werden von A abgelehnt. (Z 225; Z 231)

Austausch im Kollegium

P36: Kulturelle Probleme im Sportunterricht werden unter den SportlehrerInnen besprochen. (Z 220)

Überforderung

P37: A fühlt sich keineswegs mit der kulturellen Vielfalt überfordert. (Z 225)

Fortbildungen & Supervisionen

P38: A wünscht sich keine Unterstützung in dieser Hinsicht. (Z 227)

Chancen & Herausforderungen einer Begegnung im Sport

P39: Die Begegnung muslimischer und nichtmuslimischer Schülerinnen im Sportunterricht sieht A als eine doppelte Chance der Integration, einerseits die Schule als wichtigste Institution der Integration, andererseits der Sport, der sich hierfür besonders eignet. (Z 234-238)

8.3.2. Interview B

Bezirk: 16. Bezirk

Dienstjahre: 22

Wo: Schule

Datum: 20.11.09

Zeit: 10:10 – 10:52

Bei einem Ausländeranteil von 80% schätzt B 30% der SchülerInnen muslimisch ein. Der Großteil sind kroatisch-serbische und türkische Kinder. (Z 3-6) B stellt fest, dass immer mehr SchülerInnen mit Migrationshintergrund das Gymnasium besuchen. (Z 8)

B hebt hervor, dass die LehrerInnen alle bemüht sind die muslimischen SchülerInnen zum Mitmachen anzuregen. Es gebe für sie keine Sonderregelungen. Für B ist es das Wichtigste, dass die Kinder im Unterricht mitmachen unter welchen Bedingungen auch immer. (Z 13-16)

Im Sportunterricht, wenn die Mädchen unter sich sind, hat man sich darauf geeinigt, dass die Mädchen ihr Kopftuch ablegen. Der Erlass, welcher besagt, dass aus Sicherheitsgründen das Kopftuch mitsamt den Nadeln im Sportunterricht nicht getragen werden darf, wirkt dabei sehr unterstützend. Wenn sie von Buben gesehen werden könnten, tragen sie ein kleines Kopftuch, welches erlaubt ist. (Z 19-29; Z 36) Streng religiös muslimische Mädchen haben meist langärmelige Shirts an, andere muslimische Mädchen ziehen sich genauso an wie alle anderen auch. (Z 99-102) B bemitleidet die verhüllten Mädchen oft im Sommer. (Z 104-105)

Im Schwimmunterricht ziehen muslimische Mädchen oft Leggings, Radlerhosen, T-Shirts, kurze und lange Schwimmtrikots und seit kurzem auch Burkinis an. B empfindet die zum Teil sehr modischen Burkinis, nicht sehr hygienisch, da sie oft unelastisch und aus Baumwolle sind. Der Stoff saugt sich an und es bilden sich Blasen. (Z 71-78) Die Sportlehrerinnen empfehlen den Mädchen Radlerhosen aus Nylonmaterial und enge T-Shirts, da dies auch von den Bademeistern akzeptiert wird. (Z 80-83) Der Burkini-Erlass wird als unterstützend gesehen, da es keine Diskussionen mehr über eine adäquate Schwimmkleidung mit dem Bademeister gibt. (Z 65-69) Bis vor einigen Jahren fand der Schwimmunterricht in den dritten Klassen statt. Auf Grund der Menstruation haben die meisten muslimischen Mädchen während der Schwimmstunden in anderen Klassen mitgeturnt. Deshalb wurden die Schwimmereinheiten auf die zweite Klasse verlegt. (Z 45-60; Z 332-333) Mittlerweile schwimmen alle mit. (Z 85)

B meint, dass sie zu den Eltern muslimischer Schülerinnen weniger Kontakt hat, da diese wenig Interesse an der Bildung zeigen. Sie kommen oft nicht, wenn sie aufgefordert werden. Das Interesse der Eltern ist aber allgemein sehr gering. (Z 265-267) In Gesprächen mit den Vätern muslimischer Schülerinnen, kommt es hin und wieder vor, dass diese Frauen nicht akzeptieren und ungut sind. In solchen Fällen nimmt sich B einen männlichen Administrator zur Seite. B meint, dass man als Frau sehr selbstbewusst auftreten muss. (Z 94-97; Z 242-247; Z 385) Der Dialog mit den muslimischen Müttern gestaltet sich schwierig, da sie oft kein Deutsch können. B nimmt sich dann oft die Töchter hinzu um mit ihnen gemeinsam Formulare auszufüllen. (Z 234-236)

Die Beziehung von B zu den muslimischen und nichtmuslimischen Schülerinnen gestaltet sich gleich. (Z 262)

Wenn B ein Kopftuchtragendes Mädchen sieht, versteht sie nicht, wie sie in unserer Kultur so weiterleben kann, aber sie akzeptiert es. Ihrer Meinung nach „verschandeln“ sich die Mädchen damit. Sie geben vor darauf stolz zu sein, aber der Wille des Vaters kommt auch immer zum Vorschein. (Z 109-116)

Muslimische Mädchen, sowie die meisten Mädchen mit Migrationshintergrund treiben außerschulisch keinen Sport, weil sie keine Unterstützung bekommen und zu Hause mithelfen müssen. Im Schulsport sind sie motiviert und froh, wenn sie sich bewegen können. (Z 119-124; Z 129-130)

B behauptet, dass die meisten SchülerInnen der Schule leistungsschwach sind. (Z 128)

Zwischen den Interessen der Schülerinnen und ihrer Herkunft gibt es keinen Zusammenhang. (Z 141; Z 144)

B akzeptiert es nicht, dass muslimische Mädchen während des Ramadans nicht mitturnen oder mitschwimmen. Das ist für sie kein Entschuldigungsgrund. B versteht auch nicht, warum die Mädchen vor der Pubertät fasten, obwohl es vom Gesetz her nicht so vorgesehen wird. Sie vermutet, dass sie dazu gedrängt werden. (Z 150-160; Z 172-175) Der Termin für den Cross Country Lauf wird so eingerichtet, dass er außerhalb des Ramdans stattfindet. (Z 162-165)

Religiöse und finanzielle Gründe sind für eine Nicht-Teilnahme an Sportwochen ausschlaggebend. Trotz Bemühungen der Schule, dürfen die meisten muslimischen Schülerinnen nicht mitfahren, da eine Übernachtung außer Haus nicht gestattet wird. Bisher wurde die 70% Marke immer erreicht. (Z 176-180; Z 197-206)

Von einigen Schülerinnen wird eine besondere Form der islamischen Ernährung praktiziert, sodass sie auf ihr eigenes Essen angewiesen sind. (Z 183-195)

B erwähnt, dass die türkischen Schülerinnen sehr in den Familien verankert sind und zu Hause mithelfen müssen. Die Mütter sprechen auch oft kein Deutsch. (Z 210-212; Z 218-220) Serbo-kroatische Schülerinnen sind hingegen offener und weniger an die Familien gebunden. (Z 214-215)

Im Turnunterricht verstehen sich die Mädchen untereinander gut. Da in dem Bezirk ein großer Ausländeranteil lebt, sind die Kinder gewohnt mit SchülerInnen unterschiedlicher Nationalität zusammen zu sein. Es gibt keine Gruppenbildungen oder ausländerfeindliche Äußerungen. B weiß aus ihren Erzählungen, dass sich die Freundschaften der muslimischen Mädchen auf die Schule beschränken, da sie zu Hause sehr gebunden sind. (Z 270-278; Z 289-291)

Der koedukative Unterricht stellt prinzipiell kein Problem für die muslimischen Mädchen dar, allerdings glaubt B, dass Berührungen eventuell schon ein Problem wären. B nimmt an, dass es sich hier um ein allgemeines Pubertätsproblem handle. (Z 280-283)

B spricht in allen ersten oder zweiten Klassen das Thema der Regel an, da sie das Gefühl hat, dass die Mädchen nicht viel über ihren Körper wissen. Alle Mädchen hören aufmerksam zu und haben die Möglichkeit Fragen zu stellen. Auffallend ist, dass die muslimischen Mädchen eine größere Scheu vor ihrem Körper haben als ihre Mitschülerinnen und keine Ahnung haben, wie sie mit einem Tampon oder einer Binde umgehen sollen. Tampons werden von den muslimischen Mädchen nicht benutzt, da das Jungfernhäutchen reißen könnte. B vermutet, dass muslimische Schülerinnen mit ihren Müttern darüber nicht reden können, da es sich um ein Tabuthema in dieser Religion handelt. (Z 270-313; Z 334-339)

B ist der Ansicht, dass das Schamgefühl allgemein gesehen größer wird. Die Mädchen möchten sich nicht nackt voreinander zeigen und ziehen den Badeanzug an bevor sie ihre Unterhose ausziehen oder sie stellen sich bei Einzelkabinen an. Im normalen Turnunterricht scheint es kein Problem zu sein, da sie nicht duschen. (Z 315-321; Z 344-347)

Kulturelle Differenzen werden im Kollegium viel diskutiert. Die Sportlehrerinnen haben lange dafür gekämpft die muslimischen Schülerinnen gleich behandeln zu können. (Z 350-352) Fortbildungen oder Supervisionen benötigt B keine. (Z 359-360)

B hat gelernt mit der kulturellen Vielfalt an der Schule umzugehen. Akzeptanz und Selbstbewusstsein sind für sie entscheidend. Ausnahmeregelungen gibt es keine. Womit sie

ein Problem hat, ist das Machogehabe der Buben in der Oberstufe, welches sie die Sportlehrerinnen auf den Sportwochen spüren lassen. Außerdem müssen Väter oft vorgeladen werden, da sich ihre Töchter um die Geschwister kümmern müssen, anstatt am Nachmittagsunterricht teilzunehmen. (Z 354-356; Z 375-385)

B sieht eine Begegnung muslimischer und nichtmuslimischer Schülerinnen im Sportunterricht als Chance die anderen Kulturen so zu akzeptieren, wie sie sind. B weiß nicht, was sie von der muslimischen Kultur an Positivem im Sport lernen könnte, da der Sport in ihrer Kultur einen niedrigen Stellenwert hat. B glaubt, dass die Mädchen ohne Migrationshintergrund erkennen, wieviele Freiheiten sie genießen. (Z 364-370)

Protokollsätze:

Anteil der muslimischen Schülerschaft

P1: B schätzt, dass 30% der SchülerInnen muslimisch sind. (Z 5-6)

P2: Immer mehr SchülerInnen mit Migrationshintergrund besuchen das Gymnasium. (Z 8)

Körperpräsentation/Kleidung

Sportkleidung

P3: Wenn die Mädchen unter sich sind, tragen sie kein Kopftuch im Sportunterricht. (Z 21-22)

P4: Wenn sie von Buben gesehen werden könnten, tragen sie ein kleines Kopftuch. (Z 22-29)

P5: Streng religiös muslimische Mädchen haben meist langärmelige Shirts an. (Z 99; Z 102)

P6: B bemitleidet die verhüllten Mädchen oft im Sommer. (Z 104-105)

Schwimmkleidung

P7: Im Schwimmunterricht ziehen muslimische Mädchen oft Leggings, Radlerhosen, T-Shirts, kurze und lange Schwimmtrikots und seit kurzem auch Burkinis an. (Z 65; Z 71-81)

Umziehen und Duschen

P8: B stellt ein allgemein größer werdendes Schamgefühl bei ihren Schülerinnen fest. (Z 315-322)

Assoziationen der Lehrerinnen mit dem Kopftuch

P9: B versteht nicht, wie ein Mädchen in unserer Kultur ein Kopftuch tragen kann. (Z 109-110)

P10: Ihrer Meinung nach verschandeln sich die Mädchen, wenn sie ein Kopftuch tragen. (Z 111-112)

Bezug der Schülerinnen zum Sport

Einstellung zum Sport

P11: Muslimische Mädchen sind froh, wenn sie sich im Sportunterricht bewegen können, da sie sonst kaum Sport treiben. (Z 119-124; Z 129-130)

Verhalten (Sport, Menstruation, Ramadan)

P12: B akzeptiert es nicht, dass muslimische Mädchen während des Ramadans nicht mitturnen oder mitschwimmen. (Z 155-156; Z 159-160; Z 175)

P13: Muslimische Mädchen wissen wenig über ihren Körper Bescheid. Sie haben eine größere Scheu vor ihrem Körper als ihre Mitschülerinnen. (Z 312-313)

P14: Muslimische Mädchen wissen oft nicht, wie sie mit einem Tampon oder einer Binde umgehen sollen. (Z 307-311; Z 337-339)

P15: Muslimische Mädchen dürfen keinen Tampon verwenden, da das Jungfernhäutchen reißen könnte. (Z 334-336)

Interessen

P16: Zwischen den Interessen der Schülerinnen und ihrer Herkunft gibt es keinen Zusammenhang. (Z 141; Z 144)

Leistung

P17: Die meisten Schülerinnen der Schule sind leistungsschwach. (Z 128)

Außerschulischer & koedukativer Sportunterricht

P18: Während der Menstruation sind muslimische Mädchen nicht mit geschwommen. Deshalb wurde der Schwimmunterricht auf die ersten und zweiten Klassen verlegt. (Z 45-46; Z 331-333)

P19: Mittlerweile schwimmen alle Mädchen mit. (Z 85)

P20: Religiöse und finanzielle Gründe sind für eine Nicht-Teilnahme an Sportwochen ausschlaggebend. (Z 199-200)

P21: Die meisten muslimischen Schülerinnen dürfen nicht auf Sportwoche mitfahren. (Z 176-180)

P22: Der koedukative Sportunterricht stellt kein Problem für die Mädchen dar. (Z 280)

P23: B glaubt, dass Berührungen zwischen Mädchen und Buben egal welcher Religionszugehörigkeit im Pubertätsalter problematisch sein können. (Z 280-283)

Innermuslimische Unterschiede

P24: Türkische Schülerinnen sind sehr in die Familie eingebunden und müssen zu Hause viel mithelfen, worunter soziale Kontakte leiden. (Z 210-211; Z 218)

P25: Serbo-kroatische Schülerinnen sind hingegen offener und weniger an die Familien gebunden. (Z 214-215)

Beziehungsebene

Beziehungen der Schülerinnen mit Migrationshintergrund zu jenen ohne Migrationshintergrund

- P26: Die Mädchen verstehen sich im Turnunterricht gut. (Z 270-271)
- P27: Es gibt keine Gruppenbildungen oder ausländerfeindliche Äußerungen im Turnunterricht. (Z 277-278)
- P28: Die Freundschaften der muslimischen Mädchen beschränken sich auf die Schule. (Z 272-273)
- P29: Die Schülerinnen sind es in dem Bezirk gewohnt mit Schülerinnen unterschiedlicher Herkunft zusammen zu sein. (Z 289-291)

Lehrerinnen-Schülerinnen-Beziehung

- P30: Die Beziehung von B zu den muslimischen und nichtmuslimischem Schülerinnen gestaltet sich gleich. (Z 262)

Lehrerinnen-Eltern-Beziehung

- P31: Es besteht oft wenig Kontakt zu den Eltern muslimischer Schülerinnen. (Z 265)
- P32: Weibliches Lehrpersonal wird zum Teil von den Vätern nicht akzeptiert. In solchen Fällen zieht B einen männlichen Administrator zum Gespräch hinzu. (Z 94-97; 246-247)
- P33: B ist der Ansicht, dass sie einen selbstbewussten Umgang mit den Vätern muslimischer Schülerinnen pflegen muss. (Z 244)
- P34: Der Dialog mit den muslimischen Müttern gestaltet sich schwierig, da sie oft kein Deutsch können. B nimmt sich dann meist die Töchter hinzu um mit ihnen gemeinsam Formulare auszufüllen. (Z 219-220; 234-236)

Umgang der Lehrerinnen mit der kulturellen Vielfalt

Sichtweise der Lehrerinnen

- P35: Für B ist es das Wichtigste, dass die Kinder im Unterricht mitmachen unter welchen Bedingungen auch immer. (Z 15-16)
- P36: Ausnahmeregelungen gibt es für B keine. (Z 14)

P37: Akzeptanz und Selbstbewusstsein sind für B entscheidend. (Z 375; Z 385)

Austausch im Kollegium

P38: Kulturelle Differenzen werden im Kollegium viel diskutiert. (Z 350)

Überforderung

P39: B hat gelernt mit der kulturellen Vielfalt umzugehen. (Z 354)

Fortbildungen & Supervisionen

P40: B benötigt keine Fortbildungen oder Supervisionen. (Z 359-361)

Chancen & Herausforderungen einer Begegnung im Sport

P41: B sieht es als Chance die anderen Kulturen so zu akzeptieren wie sie sind. (Z 364)

P42: B weiß nicht, was sie von den muslimischen Schülerinnen im Sportunterricht an Positivem lernen soll, da dieser einen niedrigen Stellenwert bei ihnen hat. (Z 366-367)

8.3.3. Interview C

Bezirk: 16. Bezirk

Dienstjahre: Unterrichtspraktikantin

Wo: Sportuniversität, Auf der Schmelz

Datum: 20.11.09

Zeit: 12:05 – 12:23

C glaubt, dass der Anteil der muslimischen SchülerInnen an der Schule sehr hoch ist, obwohl es nicht so sichtbar ist, da nur wenige ein Kopftuch tragen. In ihrer Klasse befinden sich beispielsweise vier Türcinnen, die alle kein Kopftuch tragen. (Z 3-6)

C hat nichts Schriftliches der Schule über den Umgang mit muslimischen SchülerInnen bekommen. Sie weiß nur, dass die Mädchen normal mitturnen müssen und dass für den Sportunterricht ein kleines Tuch, welches hinten gebunden wird und ohne Spangen fixiert wird, vorgesehen ist. (Z 9-13)

C vermutet bei einem muslimischen Mädchen, welches im Turnunterricht eine lange Jogginghose, eine Kapuzenjacke und ein Kopftuch trägt, dass die Eltern sehr streng sind. Da die Klasse von C allgemein als bewegungsfaul bezeichnet wird, ist die lange Kleidung auf Grund des Schwitzens nicht einschränkend. (Z 22-25) Das Binden des Kopftuches führt lediglich dazu, dass C manchmal nach dem Turnunterricht auf die Schülerin warten muss. (Z 154-155)

C hat kein Problem, wenn ein Mädchen im Sportunterricht mit Kopftuch erscheint, sie akzeptiert ihre Religion. Kopftuchtragende Mädchen bekommen für sie trotzdem einen besonderen Stellenwert, weil sie einfach anders aussehen und auffallen. (Z 32-34; Z 36-38)

Diskussionen über das Kopftuch haben bereits mit anderen Sportlehrerinnen, welche das Kopftuch meist als gefährlich und das Schwitzen als negativ ansehen, stattgefunden. (Z 34-35) C hört gerne bei Diskussionen über den Schwimmunterricht zu um Handlungsmöglichkeiten für später zu sammeln. (Z 171-176) C empfindet die kulturelle Vielfalt als spannend und fördernd. (Z 186) Sie wünscht sich auch Supervisionen und Fortbildungen in dieser Hinsicht. (Z 184)

Die Einstellung zum Sportunterricht hängt, laut C, vom Typ ab und wie sie es von zu Hause aus gewohnt sind. (Z 51-52) Das Kopftuchtragende Mädchen ist beispielsweise sehr motiviert im Sport. (Z 46-49) C habe gehört, dass muslimische Mädchen spielerisch lustiger sein würden, könne das aber selbst nicht feststellen. (Z 55-56)

Einen Zusammenhang zwischen den Interessen der Mädchen und ihrer Herkunft kann C nicht entdecken. (Z 59)

Die Leistungen der Schülerinnen sind nach C wiederum typabhängig. (Z 62)

In einer koedukativen Stunde hatte das Kopftuchtragende Mädchen einmal nicht mitgeturnt, weil sie nicht mit den Buben turnen wollte. In der darauf folgenden koedukativen Einheit waren nur zehn SchülerInnen anwesend und da hat dasselbe Mädchen mit Straßenkleidung mitgeturnt. (Z 68-74)

C hat bisher keine Erfahrung mit Sportwochen und berichtet von einer Sprachreise, von der vier oder fünf Schülerinnen zu Hause geblieben sind. C vermutet, dass sie nicht auswärts schlafen dürfen oder aus finanziellen Gründen zu Hause bleiben müssen. Sie ist sich aber sicher, dass das Kopftuchtragende Mädchen von ihrem Vater die Erlaubnis nicht bekommen hat. (Z 82-84)

Bisher hat C keinen Kontakt zu den Eltern gehabt. (Z 90)

C scheint ein besseres Verhältnis zu den muslimischen Mädchen zu haben, weil sie diese als reifer als die anderen, welche oft noch sehr kindisch sind, empfindet. Diese Reife begründet sie mit einer höheren Verantwortung der Familie gegenüber. (Z 99-109) C hat eine besondere Beziehung zu einem bosnischen Mädchen, das ihre Kultur so interessant zu schildern weiß. C hat das Gefühl von ihr etwas über die Kultur lernen zu können. (Z 90-95)

Die Beziehungen der Mädchen zueinander haben, laut C, nichts mit der Ethnie zu tun, sondern sind persönlich begründet. (Z 115-117) Die SchülerInnen mit Migrationshintergrund machen oft über ihre Kultur Witze und ärgern sich gegenseitig damit. C empfindet das in keiner Weise als unangenehm und glaubt auch nicht, dass es für die SchülerInnen unangenehm sei. (Z 120-128)

Im Sportunterricht wurden keine kulturellen Differenzen von C thematisiert. (Z 132) Bis auf die schwer auszusprechenden Namen der Schülerinnen, merkt C nicht, dass einige Mädchen aus anderen Kulturen kommen. (Z 147-148) C ist aber auch der Ansicht, dass muslimische Mädchen arm sind, da sie zwischen den Eltern und der Schule stehen. Aus diesem Grund soll das Gespräch mit den Eltern gesucht werden. (Z 176-179)

C ist der Meinung, dass ein Interesse der SchülerInnen für andere Kulturen vorhanden ist. (Z 137)

Im Schwimmunterricht hat C bisher keine Erfahrungen gesammelt. (Z 150; Z 152)

C nimmt an, dass das Umziehen unter Mädchen kein Problem darstellt. (Z 158)

Innermuslimische Unterschiede sind C bisher nicht aufgefallen. (Z 167-168)

Die Begegnung muslimischer und nichtmuslimischer Schülerinnen im Sportunterricht sieht C insofern als eine Herausforderung, als dass man versucht einerseits keine Unterschiede bei den Mädchen zu machen, andererseits auf kulturell-religiöse Charakteristiken Rücksicht nimmt. Muslimische Mädchen sollen nicht als besonders angesehen werden, weil sie anders sind sondern als normal angesehen werden und gleich viel Aufmerksamkeit wie alle anderen

bekommen. (Z189-195) Eine Chance der Begegnung unterschiedlicher Kulturen sieht C im Reflektieren über kulturelle Charakteristiken, wie die Körperpräsentation beim Schwimmen. (Z 198-201)

Protokollsätze:

Anteil der muslimischen Schülerschaft

P1: C ist der Meinung, dass der Anteil der muslimischen SchülerInnen an der Schule hoch ist, diese aber kaum sichtbar sind. (Z 3-4)

Körperpräsentation/Kleidung

Sportkleidung

P2: Ein muslimisches Mädchen trägt eine lange Kleidung und ein Kopftuch im Turnunterricht. (Z 18-19)

P3: Im Sportunterricht ist ein kleines Tuch, welches hinten gebunden und ohne Nadeln fixiert wird, erlaubt. (Z 11-12)

P4: Die Kleidung des muslimischen Mädchens wird von C nicht als einschränkend wahrgenommen. (Z 22)

Schwimmkleidung

P5: C hat bisher keine Erfahrungen im Schwimmen gemacht. (Z 152)

Umziehen & Duschen

P6: C nimmt an, dass das gemeinsame Umziehen kein Problem für die Mädchen darstellt. (Z 158)

Assoziationen der Lehrerinnen mit dem Kopftuch

P7: C hat keinen Konflikt mit dem Kopftuch und meint, dass es nichts Besonderes ist. Es gehört zu ihrer Religion. (Z 32-34)

P8: Kopftuchtragende Mädchen haben für C einen besonderen Stellenwert, da sie auffallen. (Z 36-38)

Bezug der Schülerinnen zum Sport

Einstellung zum Sport

P9: Die Einstellung zum Sport ist laut C vom Typ und vom familiären Umfeld abhängig. (Z 51-52)

Verhalten (Sport, Menstruation, Ramadan)

P10: C habe gehört, dass muslimische Mädchen spielerisch lustiger sein würden, könne das aber selbst nicht feststellen. (Z 55-56)

Interessen

P11: Es gibt keinen Zusammenhang zwischen den Interessen der Mädchen und ihrer Herkunft. (Z 59)

Leistung

P12: Die Leistungen der Schülerinnen sind nach C wiederum typabhängig. (Z 62)

Außerschulischer & koedukativer Sportunterricht

P13: C hat keine Schwimmstunden. (Z 150)

P14: C vermutet, dass vier oder fünf muslimische Schülerinnen von einer Sprachreise zu Hause geblieben sind, weil sie entweder nicht auswärts schlafen durften oder aus finanziellen Gründen. (Z 82-83)

P15: Ein Kopftuchtragendes Mädchen hatte bei der ersten koedukativen Einheit nicht mitgeturnt, bei der zweiten mit Straßenkleidung. (Z 68-76)

Innermuslimische Unterschiede

P16: Innermuslimische Unterschiede werden nicht festgestellt. (Z 167-168)

Beziehungsebene

Beziehungen der Schülerinnen mit Migrationshintergrund zu jenen ohne Migrationshintergrund

P17: Die Beziehungen der Mädchen zueinander haben nichts mit der Ethnie zu tun, sondern sind persönlich begründet. (Z 115-117)

P18: Die Schülerinnen mit Migrationshintergrund scherzen oft über ihre eigene Kultur. (Z 123-126)

Lehrerinnen-Schülerinnen-Beziehung

P19: C hat ein besseres Verhältnis zu den muslimischen Schülerinnen, weil sie auf Grund der familiären Verantwortung reifer sind als ihre Mitschülerinnen. (Z 99-109)

P20: C hat eine besondere Beziehung zu einem bosnischen Mädchen, das ihre Kultur so interessant zu schildern weiß. (Z 90-93)

Lehrerinnen-Eltern-Beziehung

P21: C hat bisher keinen Kontakt zu den Eltern gehabt. (Z 90)

Umgang der Lehrerinnen mit der kulturellen Vielfalt

Sichtweise der Lehrerinnen

P22: Kulturelle Differenzen werden im Sportunterricht nicht thematisiert. (Z 132)

P23: Im Sportunterricht fällt es C nicht auf, dass die Schülerinnen aus unterschiedlichen Kulturen kommen. (Z 147-148)

P24: C ist der Ansicht, dass schulische Angelegenheiten mit den Eltern muslimischer Mädchen geklärt werden sollen, da die armen Mädchen zwischen der Schule und der Familie stehen. (Z 176-179)

Austausch im Kollegium

P25: C hört gerne bei kulturellen Diskussionen zu, um Handlungsmöglichkeiten zu sammeln. (Z 175-176)

Überforderung

P26: Die kulturelle Vielfalt wird als spannend und fördernd empfunden. (Z 186)

P27: C hat das Gefühl von einem muslimischen Mädchen etwas über die Kultur lernen zu können. (Z 94-95)

Fortbildungen & Supervisionen

P28: C würde gerne an Fortbildungen und Supervisionen über kulturelle Vielfalt teilnehmen. (Z 184)

Chancen & Herausforderungen einer Begegnung im Sport

P29: Eine Herausforderung ist die Schülerinnen einerseits gleich zu behandeln, andererseits ihren kulturell-religiösen Hintergrund zu berücksichtigen. (Z 189-192)

P30: Eine Chance ist das Reflektieren über kulturelle Charakteristiken. (Z 198-201)

8.3.4. Interview D

Bezirk: 20. Bezirk & 3. Bezirk
Dienstjahre: 1
Wo: bei der befragten Lehrerin zu Hause
Datum: 23.11.09
Zeit: 17:15

D unterrichtet an zwei Schulen gleichzeitig. Sie vergleicht die beiden Schulen miteinander. D meint, dass sie im 3. Bezirk keine muslimischen Schülerinnen habe. Im 20. Bezirk schätzt sie den Anteil der muslimischen Mädchen, die ein Kopftuch tragen, auf 50%. (Z 3-7; Z 61-65)

Es gibt keine Vorgaben im Umgang mit muslimischen SchülerInnen seitens der Schule, nur dass ihre Feste akzeptiert werden sollen. Die SchülerInnen werden zu diesen Festen vom Sportunterricht freigestellt. (Z 10-13)

Wenn die muslimischen Mädchen von einem männlichen Geschlecht gesehen werden könnten, tragen sie eine lange Kleidung und ein Kopftuch im Sportunterricht. Wenn sie unter sich sind, legen sie das Kopftuch ab. (Z 16-20; Z 201) Laut D gibt es auf Grund der Kleidung keine Einschränkungen in der Sportausübung. Die einzige Einschränkung liegt in der Spontaneität und im Zeitaufwand. Wenn D spontan nach draußen gehen möchte, muss vorhin erst das Kopftuch gebunden werden, wofür die Mädchen zum Teil lange brauchen. (Z 22-28) D findet es ein wenig mühsam, dass sie dadurch nicht so spontan sein können. (Z 33-34)

D findet, dass die Schülerinnen im 20igsten, wo extrem viele mit Migrationshintergrund sind, wenig motiviert sind. Wenn sie nicht mitturnen, kümmern sie sich nur um ihr Äußeres. (Z 37-41; Z 67) Die Schülerinnen im 3. Bezirk setzen nur aus, wenn es nicht anders geht. (Z 46-48)

Sie turnen mit, wenn sie die Regel haben im Gegensatz zu jenen im 20sten, die keinen Tampon verwenden, da sie Angst haben, dass das Jungfernhütchen reißen könnte. D kann diesen Grund nicht nachvollziehen, da ihrer Meinung nach, das Jungfernhütchen bei jeglichen Bewegungen reißen kann. Außerdem ist sie für eine Bewegung während der Menstruation. (Z 48-58) D akzeptiert es grundsätzlich nicht, während der Menstruation nicht mitzuturnen, außer sie erhält eine schriftliche Entschuldigung der Eltern. (Z 241)

D bezieht sich in ihrem Vergleich hauptsächlich auf Schülerinnen mit Migrationshintergrund, von denen mehr als die Hälfte muslimisch sind und Schülerinnen ohne Migrationshintergrund.

Schülerinnen mit Migrationshintergrund spielen sehr gerne Fußball. Das machen sie auch außerhalb der Schule. (Z 72-73) Prinzipiell treiben sie in ihrer Freizeit aber wenig Sport. (Z 101) Mädchen mit Migrationshintergrund wollen, laut D, nur spielen, das Üben lehnen sie ab. (Z 78-82; Z 85-86) Eine Leistungsverbesserung streben sie im Sportunterricht nicht an, sie wollen nur Spaß haben. (Z 89-91)

Diese Mädchen haben ein Ballgefühl. Sie sind sehr gut im Fußball, was sie auch selbst betonen. (Z 73-74; Z 76) Ansonsten sind sie leistungsmäßig schwach. Sie sind schlecht gedehnt und haben eine schwache Muskulatur. D ist der Meinung, dass sie von zu Hause keine Unterstützung bekommen. (Z 97-99; Z 156) Die meisten Schülerinnen, die vorhin in die Hauptschule gegangen sind, haben im Turnunterricht nie viel erbringen müssen. Meistens haben sie nur gespielt. (Z 145-148) Für D bedeutet das, dass sie ihre Anforderungen heruntersetzen muss. Sie möchte diese Schülerinnen aber weiterhin vielseitig fordern. Die anderen Sportlehrerinnen haben bereits resigniert und spielen nur mehr im Sportunterricht. (Z 103-108)

Die Beziehung gestaltet sich zu den Schülerinnen im 20sten anders als zu jenen im Dritten. Die Mädchen im 20sten sind demotiviert und unsportlich, wodurch D ganz anders in den Unterricht hineingeht als wie wenn die Schülerinnen diszipliniert sind, aufpassen und überall mitmachen, wie es im Dritten der Fall ist. (Z 124-131; Z 139-140)

Eine Beziehung zu den Eltern ist nicht vorhanden. (Z 133-134)

D ist der Ansicht, dass Schülerinnen mit Migrationshintergrund im Klassenverband integriert sind. Gruppenbildungen seien dennoch zwischen Mädchen mit Migrationshintergrund und jenen ohne erkennbar. (Z 162-170) Ausländerfeindliche Äußerungen gibt es keine. Auffällig ist nur, dass die Mädchen mit Migrationshintergrund einen nicht angesehenen Sprachgebrauch pflegen. (Z 172; Z 177-179)

Auf Grund der 70% Regel kommen nur wenige Sportwochen in der Schule im 20sten zu Stande. (Z 203-208)

D hatte bisher erst einen Schwimmunterricht und bei dem haben alle mitgemacht. Ein muslimisches Mädchen hatte mit Burkini daran teilgenommen. D lernte ihr und einer zweiten Schülerin schwimmen. (Z 215-219)

Koedukativer Unterricht hat bisher keiner stattgefunden. (Z 225)

D akzeptiert es, wenn die muslimischen Mädchen während des Ramadans an heißen Nachmittagen anstrengende Aktivitäten auslassen. (Z 234-238; Z 248-250)

D hat beobachtet, dass sich muslimische Mädchen am Klo oder in den Duschkabinen umziehen. D weiß nicht, ob es sich dabei nur um muslimische Mädchen handelt. (Z 253-255)

Muslimische Schülerinnen brauchen sehr lange für das Umziehen, aber die anderen Schülerinnen sind auch nicht schnell. (Z 257-258)

D kann keine innermuslimischen Unterschiede feststellen. Sie weiß oft nicht, woher die Schülerinnen sind. (Z 261-262)

D tauscht sich über das demotivierende Verhalten der Schülerinnen im 20sten mit ihren Kolleginnen aus. (Z 266-271)

D meint, dass sie keine Supervisionen oder Fortbildungen in Bezug auf die kulturelle Vielfalt braucht, da sie in der Schule im 20sten, in der ein sehr hoher Migrationsanteil vorhanden ist, nicht bleiben möchte. (Z 274-275)

Als Chance sieht sie die Kompetenzen der Mädchen im Fußball. Dadurch können sie diese Sportart, zu welcher D wenig Bezug hat, den anderen näher bringen. (Z 286-290)

Protokollsätze:

Anteil der muslimischen Schülerschaft

P1: Im 20. Bezirk gibt es extrem viele muslimische SchülerInnen. 50% der muslimischen Schülerinnen tragen ein Kopftuch. (Z 3-5; Z 212)

P2: Im 3. Bezirk unterrichtet D keine muslimischen Schülerinnen. (Z 3)

Körperpräsentation/Kleidung

Sportkleidung

P3: Wenn die Mädchen unter sich sind, legen muslimische Mädchen das Kopftuch ab. (Z 19-20)

P4: Wenn sie von den Buben gesehen werden können, tragen muslimische Mädchen eine lange Kleidung und ein Kopftuch. (Z 16-19; Z 201)

P5: Mädchen mit Migrationshintergrund sind sehr auf ihr Äußeres bedacht. (Z 38-41; Z 67)

Schwimmkleidung

P6: D hatte bisher erst eine muslimische Schülerin im Schwimmen unterrichtet und die hat einen Burkini getragen. (Z 215-216)

Umziehen & Duschen

- P7: D hat beobachtet, dass sich muslimische Mädchen am Klo oder in den Duschkabinen umziehen. D weiß nicht, ob es sich dabei nur um muslimische Mädchen handelt. (Z 253-255)
- P8: Muslimische Schülerinnen brauchen sehr lange für das Umziehen, aber die anderen Schülerinnen sind auch nicht schnell. (Z 257-258)

Assoziationen der Lehrerinnen mit dem Kopftuch

- P9: D findet es ein wenig mühsam, wenn sie im Sportunterricht auf Grund des Kopftuches nicht spontan handeln kann. (Z 33-34)

Bezug der Schülerinnen zum Sport

Einstellung zum Sport

- P10: Schülerinnen mit Migrationshintergrund sind im Sportunterricht demotiviert. (Z 39)

Verhalten (Sport, Menstruation, Ramadan)

- P11: Mädchen mit Migrationshintergrund verwenden keinen Tampon, da das Jungfernhäutchen reißen könnte. (Z 49)
- P12: Mädchen mit Migrationshintergrund bringen Entschuldigungen, um während der Menstruation nicht mitturnen zu müssen. (Z 241-242)
- P13: D akzeptiert es grundsätzlich nicht, während der Menstruation nicht mitzuturnen. (Z 53-55)
- P14: Mädchen mit Migrationshintergrund mögen, laut D, nur spielen, das Üben lehnen sie ab.
- P15: Mädchen mit Migrationshintergrund streben keine Leistungsverbesserung an, sie wollen nur Spaß haben. (Z 89-91)

P16: D akzeptiert es, wenn muslimische Mädchen während des Ramadans an heißen Nachmittagen anstrengende Aktivitäten auslassen. (Z 234-238; Z 248-250)

Interessen

P17: Schülerinnen mit Migrationshintergrund spielen sehr gerne Fußball. (Z 72-73)

Leistung

P18: Mädchen mit Migrationshintergrund sind gut in Fußball. Sie haben ein gutes Ballgefühl. (Z 73; Z 76)

P19: Mädchen mit Migrationshintergrund sind, laut D, leistungsschwach. (Z 97-99; Z 156)

Außerschulischer & koedukativer Sportunterricht

P20: Auf Grund der 70% Regel kommen nur wenige Sportwochen im 20. Bezirk zu Stande. (Z 204-208)

P21: Aus sozialen und religiösen Gründen fahren die Schülerinnen oft nicht auf Sportwochen mit. (Z 212-213)

P22: D hatte in ihrem Schwimmunterricht nur ein muslimisches Mädchen, welches bei ihr schwimmen gelernt hat. (Z 215-216)

P23: Koedukativer Unterricht hat bisher keiner stattgefunden. (Z 225)

Innermuslimische Unterschiede

P24: D weiß oft nicht woher die Mädchen kommen und kann daher keine innermuslimischen Unterschiede äußern. (Z 261-262)

Beziehungsebene

Beziehungen der Schülerinnen mit Migrationshintergrund zu jenen ohne Migrationshintergrund

P25: Die Schülerinnen mit Migrationshintergrund sind integriert. (Z 162)

P26: Zwischen Schülerinnen ohne und jenen mit Migrationshintergrund gibt es dennoch Gruppenbildungen. (Z 163-164)

P27: Es gibt keine ausländerfeindlichen Äußerungen. (Z 172)

Lehrerinnen-Schülerinnen-Beziehung

P28: Die Beziehung zu den Schülerinnen ohne Migrationshintergrund gestaltet sich laut D besser, da diese disziplinierter und motivierter sind als Schülerinnen mit Migrationshintergrund. (Z 124-131)

Lehrerinnen-Eltern-Beziehung

P29: Eine Beziehung zu den Eltern ist nicht vorhanden. (Z 133-134)

Umgang der Lehrerinnen mit der kulturellen Vielfalt

Sichtweise der Lehrerinnen

P30: D möchte alle Schülerinnen fordern, auch wenn Schülerinnen mit Migrationshintergrund wenige Voraussetzung mitbringen. (Z 106-108)

P31: D muss ihre Anforderungen an die Schülerinnen niedriger ansetzen. (Z 103)

P32: D ist auf Grund ihrer demotivierten und unsportlichen Schülerinnen mit Migrationshintergrund unzufrieden. (Z 125; Z 278)

Austausch im Kollegium

P33: D tauscht sich mit ihren Kolleginnen über das demotivierende Verhalten der Mädchen im 20. Bezirk aus, wobei dieses auf den Schulstandort und weniger auf die Kultur bezogen wird. (Z 265-268)

Überforderung

P34: D fühlt sich mit dem demotivierenden Verhalten der muslimischen Schülerinnen und jenen mit Migrationshintergrund überfordert. (Z 270-271)

Fortbildungen & Supervisionen

P35: D meint, dass sie keine Supervisionen oder Fortbildungen in Bezug auf die kulturelle Vielfalt braucht, da sie in der Schule im 20sten, in der ein sehr hoher Migrationsanteil vorhanden ist, nicht bleiben möchte. (Z 274-275)

Chancen & Herausforderungen einer Begegnung im Sport

P36: D sieht die Kompetenzen der Mädchen mit Migrationshintergrund im Fußball insofern als Chance, als dass sie den anderen Mädchen diese Sportart näher bringen können. (Z 286-290)

8.3.5. Interview E

Bezirk: 2. Bezirk

Dienstjahre: 27

Wo: Besprechungszimmer, Schule

Datum: 24.11.09

Zeit: 16:44-17:22

E schätzt, dass 20 bis 30% der SchülerInnen muslimisch sind. (Z 4) Der Anteil der muslimischen SchülerInnen ist seit ihrem Berufseinstieg deutlich gestiegen. (Z 6; Z 9)

Seitens der Schule gibt es keine Vorgaben, wie mit ihnen umgegangen werden soll. (Z 12)

Die meisten muslimischen Mädchen tragen im Turnunterricht ein Kopftuch, da sie auf Grund der Fenster von den Buben gesehen werden können. (Z 15-18) Das Kopftuch wird locker um den Kopf geschwungen, wobei die Gefahr besteht, dass sie sich einwickeln könnten. In Situationen, in denen das Kopftuch für E gefährlich erscheint, müssen sie das Kopftuch ablegen. (Z 25-39)

Wenn E ein kopftuchtragendes Mädchen im Sportunterricht sieht, macht sie sich Gedanken über die Sicherheit und über das Empfinden des Mädchens. In ihren jüngeren Jahren war der Umgang mit dem Kopftuch eine Herausforderung, weil sie sehr unsicher aufgrund ihrer Unkenntnis der gesetzlichen Lage war. (Z 45-51)

E ist der Ansicht, dass muslimische Mädchen die Religion als Vorwand benutzen, um nicht mitschwimmen zu müssen. (Z 54-56; Z 71-77)

E kann keine ethnisch-kulturellen Unterschiede in Bezug auf das Sportarteninteresse (Z 85) sowie auch in Bezug auf die Einstellung im Sport feststellen. E spricht lediglich von einem allgemeinen größeren sportlichen Interesse. (Z 87-88).

Auch leistungsmäßig gebe es keine Unterschiede zwischen muslimischen und nichtmuslimischen Schülerinnen. (Z 104-107)

Muslimische Schülerinnen haben weder ein anderes Sportverständnis (Z 102), noch verhalten sie sich in gewissen Situationen anders als ihre Mitschülerinnen. (Z 108-112)

Auf Grund von Sprachproblemen gestaltet sich die Beziehung zu den Eltern muslimischer Mädchen für E schwieriger. Im Sportunterricht hat E jedoch prinzipiell wenig Kontakt zu ihnen. (Z 117-120)

Die Beziehung zu allen Schülerinnen gestaltet sich gleich. (Z 115)

E erwähnt, dass sie sich unwohl fühlen würde, wenn zwei Mädchen mit Migrationshintergrund auf einem Ausflug in ihrer Sprache kommunizieren, da sie befürchtet sie würden zu Außenseitern. (Z 134-139) Trotz des Verständnisses für Gespräche in der Muttersprache, unterbindet E fremdsprachige Unterhaltungen in der Klasse, da sie diese als Geheimsprache betrachtet. (Z 142-148) Aus der Sicht von E gibt es keinen Bedarf nach einer Thematisierung kultureller Differenzen, da keine vorhanden sind. (Z 150; Z 266)

E spricht von einem guten Zusammenleben in der Schule (Z 269-270). Muslimische Schülerinnen sind im Klassenverband integriert. (Z 140) E meint, dass man die Herkunft der SchülerInnen nicht merkt. Alle werden als gleichwertig und offen dargestellt. (Z 133-134) E behauptet, dass dieses positive Schulklima durch die frühere Förderung des sozialen Lernens, welches sich auf ethnische Gruppen fokussierte, geprägt wurde. (Z 250-255)

Wenn muslimische Mädchen nicht in ein öffentliches Schwimmbad gehen wollen, müssen sie zu dieser Zeit betreut werden und die Einheiten im muslimischen Schwimmen nachholen. Laut E kam dies einmal vor. (Z 152-157)

Einige wenige Schülerinnen fasten während des Ramadan. E unterstützt diese Schülerinnen und akzeptiert es, wenn sie bei anstrengenden Inhalten aussetzen. (Z 159-165)

E glaubt nicht, dass kulturelle Differenzen beim Umziehen existieren. Sie stellt eine allgemeine Scheu fest, sich vor den anderen nackt zu zeigen. (Z 170-175)

Die meisten Mädchen, die ein Kopftuch tragen, sowie jene die aus streng religiösen Familien sind, dürfen, laut E, nicht auf Skikurse mitfahren, da sie nicht die Erlaubnis haben außer Haus zu schlafen. Für männliche Geschwister gilt dieses Verbot jedoch nicht. (Z 181-189) E ist der Ansicht, dass sich muslimische Mädchen aus Selbstschutz für eine Skikursteilnahme nicht einsetzen. (Z 214-216) Bei religiösen Gründen hat E keine Chance daran etwas zu ändern. E bemitleidet daraufhin die Mädchen und ist wütend auf die Eltern. (Z 191-195)

E ist der Meinung, dass je nördlicher die SchülerInnen wohnen, desto europäisierter sind sie. Arabische, ägyptische Schülerinnen würden eher ein Kopftuch tragen als andere. (Z 198-200)

E findet es sehr ungewöhnlich, wenn junge Mädchen ein Kopftuch tragen, wodurch ihrer Meinung nach die Gefahr besteht, diese Mädchen wegen ihres Kopftuches als Außenseiterinnen zu betrachten. (Z 204-207)

Kulturelle Differenzen sind kaum ein Thema in der Schule. Besondere Einzelfälle, wie ein eigenartiger muslimischer Schüler oder Väter, die mit Lehrerinnen nicht reden wollen, werden im Kollegium schon stark diskutiert. E sieht das Verhalten der Väter als machomäßig, welches keine Akzeptanz unter den Lehrerinnen findet. (Z 221-232)

E fühlt sich mit der kulturellen Vielfalt keineswegs überfordert (Z 234) und wünscht sich diesbezüglich auch keine Unterstützung. Sie würde jedoch gerne die arabische Sprache erlernen. (Z 237-239)

E bemerkt keine kulturellen Differenzen im Sportunterricht, wodurch dieser lediglich als Vehikel für eine Thematisierung kultureller Vielfalt, welche in den Klassen allgemein bei ihnen stattfindet, gesehen wird. Zu kultureller Vielfalt wird meistens in den ersten Klassen gearbeitet. Hierfür werden auch Sportstunden zur Verfügung gestellt. (Z 245-249)

Protokollsätze:

Anteil der muslimischen Schülerschaft

P1: E schätzt den Anteil der muslimischen SchülerInnen auf 20-30%. (Z 4)

P2: Die Zahl der muslimischen SchülerInnen ist seit ihrem Berufseinstieg mehr geworden. (Z 6; Z 9)

Körperpräsentation/Kleidung

Sportkleidung

- P3: Die meisten muslimischen Mädchen tragen im Turnunterricht ein Kopftuch, da sie auf Grund der Fenster von den Buben gesehen werden könnten. (Z 15-18)
- P4: In Situationen, in denen das locker umgebundene Kopftuch zur Gefahr wird, muss es abgelegt werden. (Z 25-39)

Schwimmkleidung

- P5: Muslimische Mädchen fallen auf Grund ihrer Kleidung im Schwimmen nicht auf. (Z 23)

Umziehen & Duschen

- P6: E stellt eine allgemeine Scheu vor einander nackt zu sein, fest. Ihrer Meinung nach gibt es keinen Zusammenhang mit der Religion. (Z 170-175)

Assoziationen der Lehrerinnen mit dem Kopftuch

- P7: Wenn E ein kopftuchtragendes Mädchen im Sportunterricht sieht, macht sie sich Gedanken über die Sicherheit und über das Empfinden des Mädchens. (Z 45-47)
- P8: In ihren jüngeren Jahren war der Umgang mit dem Kopftuch eine Herausforderung, weil sie sich sehr unsicher war, was die Mädchen dürfen. (Z 48-51)
- P9: Bei jüngeren kopftuchtragenden Mädchen besteht die Gefahr, sie auf Grund ihres Kopftuches als Außenseiterinnen zu deklarieren. (Z 204-207)

Bezug der Schülerinnen zum Sport

Einstellung zum Sport

- P10: Es gibt keine ethnisch-kulturellen Unterschiede mehr in der Einstellung zum Sport. (Z 87)
- P11: E bemerkt ein allgemein größeres Interesse im Sport im Gegensatz zu früher. (Z 87-88)

Verhalten (Sport, Menstruation, Ramadan)

- P12: Muslimische Mädchen haben das gleiche Sportverständnis wie ihre Mitschülerinnen. (Z 102)
- P13: Es gibt keine Unterschiede im Verhalten. (Z 109-112)
- P14: Während des Ramadans akzeptiert E, dass fastende Schülerinnen bei anstrengenden Inhalten aussetzen. (Z 159-165)

Interessen

- P15: E kann keine ethnisch-kulturellen Unterschiede in Bezug auf das Sportarteninteresse feststellen. (Z 85)

Leistung

- P16: Es gibt keine Leistungsunterschiede zwischen muslimischen und nichtmuslimischen Schülerinnen. (Z 104-107)

Außerschulischer & koedukativer Sportunterricht

- P17: Muslimische Mädchen benutzen teilweise die Religion als Vorwand um nicht mitschwimmen zu müssen. (Z 54-56; Z 71-77)
- P18: Bis auf eine muslimische Schülerin haben bisher alle am Schulschwimmen teilgenommen. (Z 154)
- P19: Die meisten Mädchen, die ein Kopftuch tragen, sowie jene die aus streng religiösen Familien sind, dürfen, laut E, nicht auf Skikurse mitfahren, da sie nicht die Erlaubnis haben außer Haus zu schlafen. Für männliche Geschwister gilt dieses Verbot jedoch nicht. (Z 181-189)
- P20: E ist der Ansicht, dass sich muslimische Mädchen aus Selbstschutz für eine Skikursteilnahme nicht einsetzen. (Z 214-216)
- P21: Bei religiösen Gründen ist E machtlos. Sie bemitleidet daraufhin die Mädchen und ist wütend auf die Eltern. (Z 191-195)

Innermuslimische Unterschiede

P22: Je nördlicher die SchülerInnen wohnen, desto europäisierter sind sie. (Z 198-199)

P23: Arabische, ägyptische Schülerinnen tragen eher ein Kopftuch als andere. (Z 199-200)

Beziehungsebene

Beziehungen der Schülerinnen mit Migrationshintergrund zu jenen ohne Migrationshintergrund

P24: E spricht von einem guten Zusammenleben in der Schule (Z 269-270).

P25: Muslimische Schülerinnen sind im Klassenverband integriert. (Z 140)

Lehrerinnen-Schülerinnen-Beziehung

P26: Die Beziehung gestaltet sich zu allen Schülerinnen gleich. (Z 115)

Lehrerinnen-Eltern-Beziehung

P27: Der Kontakt zu den Eltern ist im Sportunterricht gering. (Z 119-120)

P28: Auf Grund von Sprachproblemen gestaltet sich die Beziehung zu den Eltern muslimischer Mädchen für E schwieriger als zu den anderen Eltern. (Z 117-118)

Umgang der Lehrerinnen mit der kulturellen Vielfalt

Sichtweise der Lehrerinnen

P29: Trotz des Verständnisses für Gespräche in der Muttersprache, unterbindet E fremdsprachige Unterhaltungen in der Klasse, da sie diese als Geheimsprache betrachtet. (Z 142-148)

P30: Aus der Sicht von E gibt es keinen Bedarf nach einer Thematisierung kultureller Differenzen, da keine vorhanden sind. (Z 150; Z 266)

Austausch im Kollegium

P31: Kulturelle Differenzen sind kaum ein Thema in der Schule. (Z 221)

P32: Einzelne Konfliktsituationen, wie ein eigenartiger muslimischer Schüler oder Väter, die mit Lehrerinnen nicht reden wollen, werden im Kollegium aber stark diskutiert. (Z 221-232)

Überforderung

P33: E fühlt sich mit der kulturellen Vielfalt keineswegs überfordert. (Z 234)

Fortbildungen & Supervisionen

P34: E wünscht sich diesbezüglich keine Unterstützung. Sie würde jedoch gerne die arabische Sprache erlernen. (Z 237-239)

Chancen & Herausforderungen einer Begegnung im Sport

P35: Der Sportunterricht wird nur als Vehikel für eine Thematisierung kultureller Vielfalt gesehen. (Z 246-247)

8.3.6. Interview F

Bezirk: 11. Bezirk

Dienstjahre: 16

Wo: Cafe neben Schule

Datum: 25.11.09

Zeit: 12:00 – 12:22

F traut sich keine Angabe über den Anteil der muslimischen SchülerInnen an ihrer Schule zu. (Z 3-5) Auf Grund der gestiegenen Anzahl der Mädchen, die ein Kopftuch tragen, hat F den Eindruck, dass sie mehr muslimische SchülerInnen haben als zu ihrem Berufseinstieg. (Z 7-9)

Über den Umgang mit muslimischen SchülerInnen gibt es keine Vorgaben von der Schule, nur vom Fachinspektorat. (Z 12-13)

Muslimische Schülerinnen kleiden sich genauso im Sportunterricht wie ihre Mitschülerinnen. Einmal kam ein scheinbar streng religiöses, muslimisches Mädchen mit schwarzer, langer Leggings und einem langen Shirt bei heißen Temperaturen in den Sportunterricht. F ließ sie daraufhin die Einheit über im Schatten stehen. (Z 15-24) F nimmt an, dass die muslimischen Mädchen, die sie unterrichtet, nicht streng religiös sind, da alle das Kopftuch im Sportunterricht ablegen. (Z 26, Z 33-36) Im Schwimmunterricht tragen die Mädchen zum Teil lange Kleidung wie eine Leggings und ein T-Shirt. (Z 66)

F merkt keine ethnisch-kulturellen Unterschiede in der Einstellung zum Sport (Z 38-40) sowie auch nicht im Sportverständnis. (Z 44-45)

F glaubt nicht, dass die sportlichen Interessen von der Herkunft abhängig sind, aber sie hat oft keine Ahnung, welche der Mädchen muslimisch sind. (Z 47) Teilweise lehnen die muslimischen Mädchen das Schwimmen ab, obwohl F der Meinung ist, dass es sich bei den Zwölfjährigen, für welche der Schwimmunterricht vorgesehen ist, um die Entscheidung der Eltern handelt. (Z 50-51) F erwähnt aber auch, dass zwei tschetschenische Mädchen, die anfangs vom Vater aus nicht schwimmen gehen durften und auch selber nicht wollten, vom Schwimmunterricht so begeistert waren, dass sie am Längsten im Wasser blieben. Laut F waren sie so fasziniert, weil sie es nicht gewohnt waren. (Z 55-56; 58-60)

F stellt fest, dass muslimische Mädchen weniger gut schwimmen können als ihre Mitschülerinnen, wobei es auch unter den anderen Schwächere gibt. (Z 54) F hatte bisher ein einziges Mädchen, das in das muslimische Schwimmen ging. Auf Grund des weiten Weges und den ungünstigen Zeiten am Nachmittag, wird dieses Angebot nicht genutzt. (Z 57; Z 62-64)

F meint, dass sich muslimische Mädchen nicht anders wie ihre Mitschülerinnen verhalten, sie fügt jedoch wieder hinzu, dass sie oft nicht weiß, wer von den Mädchen muslimisch ist. (Z 68; Z 71; Z 75)

Für F gestaltet sich die Beziehung zu den muslimischen Mädchen und ihren Eltern genauso wie zu den nichtmuslimischen Mädchen und ihren Eltern. (Z 78) Im Sportunterricht ist der Kontakt zu den Eltern gering. (Z 78-79)

Die muslimischen Mädchen haben eine gute Beziehung zu den nichtmuslimischen Mädchen. (Z 85) Laut F gibt es keine ausländerfeindlichen Äußerungen, da zu viele SchülerInnen mit Migrationshintergrund vorhanden sind. (Z 89) Die Schülerinnen zeigen Interesse gegenüber anderen Kulturen. (Z 92)

Kulturelle Differenzen werden im Sportunterricht nicht thematisiert, da sie für F nicht vorhanden sind. Beim Schwimmen und bei Sportwochen hält sich F an die festgelegten Regelungen. (Z 123-125) F ist es wichtig alle Schülerinnen gleich zu behandeln. (Z 136) F erkundigt sich lediglich über die verbleibende Zeit des Ramadans und motiviert ihre fastenden Schülerinnen. (Z 94-96) Die Schülerinnen turnen in dieser Zeit normal mit. Auf Grund des Ramadans wurde der Herbstlauf verlegt. (Z 116-117) Die muslimischen SchülerInnen bekommen während des Ramadan Festes frei. (Z 114)

Koedukativer Unterricht ist den muslimischen Mädchen im Normalfall egal. F berichtet von einem einzigen Mal, wo ein Mädchen nicht mitturnte. Ein anderes Mal setzte ein muslimisches Mädchen schnell ein Kopftuch auf, als ein Mann den Turnsaal betrat. (Z 98-100)

Muslimische Mädchen sind nur zu einem geringen Teil auf Sportwochen vertreten. Es sind viele Kopftuchtragende Mädchen darunter. Als Grund wird angegeben, dass sie nicht außer Haus schlafen dürfen. (Z 103-107)

F stellt ein allgemein größeres Schamgefühl bei den Mädchen beim Umziehen und Duschen fest. Muslimische wie nichtmuslimische Mädchen verdecken sich, sie ziehen ihren Badeanzug an und dann erst die Unterhose aus. (Z 109-112)

Innermuslimische Unterschiede werden keine wahrgenommen. F hebt hervor, dass sie oft die Herkunft der Schülerinnen nicht weiß. (Z 121)

Regelungen werden unter den LehrerInnen diskutiert, sonst sind kulturelle Differenzen kein Thema. (Z 127) F benötigt keine Unterstützung in dieser Hinsicht, da für sie alle Schülerinnen gleich sind. (Z 130)

Sie sieht die Begegnung muslimischer und nichtmuslimischer Mädchen im Sportunterricht weder als Chance noch als Herausforderung, da es für sie normal ist. (Z 133)

Protokollsätze:

Anteil der muslimischen Schülerschaft

P1: F traut sich keine Angabe über den Anteil der muslimischen SchülerInnen an ihrer Schule zu. (Z 3-5)

P2: Auf Grund der gestiegenen Anzahl der Mädchen, die ein Kopftuch tragen, hat F den Eindruck, dass sie mehr muslimische SchülerInnen haben als zu ihrem Berufseinstieg. (Z 7-9)

Körperpräsentation/Kleidung

Sportkleidung

P3: Muslimische Schülerinnen kleiden sich genauso im Sportunterricht wie ihre Mitschülerinnen. (Z 24)

P4: Muslimische Mädchen tragen kein Kopftuch im Sportunterricht. (Z 33-34)

Schwimmkleidung

P5: Im Schwimmunterricht tragen die Mädchen zum Teil lange Kleidung wie eine Leggings und ein T-Shirt. (Z 66)

Umziehen & Duschen

P6: F stellt ein allgemein größeres Schamgefühl bei den Mädchen beim Umziehen und Duschen zu früher fest. (Z 109-112)

Assoziationen der Lehrerinnen mit dem Kopftuch

P7: F assoziiert nichts mit einem Mädchen, das ein Kopftuch trägt. (Z 30)

Bezug der Schülerinnen zum Sport

Einstellung zum Sport

P8: Laut F gibt es keine Unterschiede in der Einstellung zum Sport. (Z 38; Z 40)

Verhalten (Sport, Menstruation, Ramadan)

- P9: Es gibt keine ethnisch-kulturelle Unterschiede in Bezug auf das Sportverständnis. (Z 44-45)
- P10: F meint, dass sich muslimische Mädchen nicht anders wie ihre Mitschülerinnen verhalten, sie fügt jedoch hinzu, dass sie oft nicht weiß, wer von den Mädchen muslimisch ist. (Z 68; Z 71; Z 75)
- P11: Die Schülerinnen turnen während des Ramadans normal mit. (Z 116)
- P12: Auf Grund des Ramadans wurde der Herbstlauf verlegt. (Z 116-117)
- P13: F erkundigt sich bei den Mädchen über die verbleibende Zeit des Ramadans und motiviert ihre fastenden Schülerinnen. (Z 94-96)

Interessen

- P14: Teilweise lehnen zwölfjährige muslimische Mädchen das Schwimmen ab. F vermutet, dass es sich um eine Entscheidung der Eltern handelt. (Z 50-51)
- P15: Zwei muslimische Mädchen, welche anfangs nicht schwimmen gehen wollten und durften, waren vom Schwimmunterricht extrem begeistert, da sie es, laut F, nicht gewohnt waren. (Z 55-56; 58-60)

Leistung

- P16: F stellt fest, dass muslimische Mädchen weniger gut schwimmen können als ihre Mitschülerinnen, wobei es auch unter denen Schwächere gibt. (Z 54)

Außerschulischer & koedukativer Sportunterricht

- P17: Bisher hatte nur ein einziges Mädchen das Angebot des muslimischen Schwimmens genutzt. Laut F ist der Weg für die jungen Mädchen zu weit. (Z 62-64)
- P18: Koedukativer Unterricht ist den muslimischen Mädchen im Normalfall egal. (Z 100)

P19: Muslimische Mädchen, besonders jene, die ein Kopftuch tragen, sind nur zu einem geringen Teil auf Sportwochen vertreten, weil sie nicht außer Haus schlafen dürfen. (Z 103-107)

Innermuslimische Unterschiede

P20: Innermuslimische Unterschiede werden keine wahrgenommen. (Z 121)

Beziehungsebene

Beziehungen der Schülerinnen mit Migrationshintergrund zu jenen ohne Migrationshintergrund

P21: Die muslimischen Mädchen haben eine gute Beziehung zu den nichtmuslimischen Mädchen. (Z 85)

P22: Laut F gibt es keine ausländerfeindlichen Äußerungen, da zu viele SchülerInnen mit Migrationshintergrund vorhanden sind. (Z 89)

P23: Die Schülerinnen zeigen Interesse gegenüber anderen Kulturen. (Z 92)

Lehrerinnen-Schülerinnen-Beziehung

P24: Die Beziehung gestaltet sich zu allen Mädchen gleich. (Z 78)

Lehrerinnen-Eltern-Beziehung

P25: Im Sportunterricht ist der Kontakt zu den Eltern gering. (Z 78-79)

P26: Die Beziehung gestaltet sich zu allen Eltern gleich. (Z 78)

Umgang der Lehrerinnen mit der kulturellen Vielfalt

Sichtweise der Lehrerinnen

P27: Kulturelle Differenzen werden im Sportunterricht nicht thematisiert, da sie für F nicht vorhanden sind.

P28: Beim Schwimmen und bei Sportwochen hält sich F an die festgelegten Regelungen. (Z 123-125)

P29: F ist es wichtig alle Schülerinnen gleich zu behandeln. (Z 136)

Austausch im Kollegium

P30: Regelungen werden unter den LehrerInnen diskutiert, sonst sind kulturelle Differenzen kein Thema an der Schule. (Z 127)

Überforderung

P31: F fühlt sich mit der kulturellen Vielfalt nicht überfordert. (Z 130)

Fortbildungen & Supervisionen

P32: F benötigt keine Supervisionen oder Fortbildungen zu der kulturellen Vielfalt, da für sie alle Schülerinnen gleich sind. (Z 130)

Chancen & Herausforderungen einer Begegnung im Sport

P33: Für F ist diese Begegnung weder eine Chance noch eine Herausforderung, sondern ganz normal. (Z 133)

8.3.7. Interview G

Bezirk: 2. Bezirk

Dienstjahre: 23

Wo: Besprechungszimmer, Schule

Datum: 1.12.09

Zeit: 16:24 – 17:00

G schätzt, dass 20-25% der SchülerInnen ihrer Schule muslimisch sind. (Z 3) G ist der Ansicht, dass der Anteil der muslimischen SchülerInnen mit österreichischer Staatsbürgerschaft steigt. (Z 7-9; Z 11-12)

G erwähnt, dass muslimischen Schülerinnen, die nicht am Schulschwimmen teilnehmen wollen, die Möglichkeit haben müssen einen anderen Schwimmunterricht zu besuchen. (Z 16-19) Außerdem wird ihnen gewährt den Unterricht am Freitag früher zu verlassen um ihren religiösen Anliegen, dem Freitagsgebet, nachzugehen. Es gab diesbezüglich einen Fall in der Schule. (Z 19-29; Z 37-40) Laut Stadtschulrat soll auf religiöse Gegebenheiten Rücksicht genommen werden. (Z 104-106)

Die SchülerInnen werden als vorurteilsfrei und tolerant bezeichnet. Die Bereitschaft zu einer Zusammengehörigkeit scheint gegeben zu sein. (Z 228-230; Z 258) Stellt sich ein/eine SchülerIn jedoch permanent außerhalb der Gruppe und schafft sich dadurch einen Vorteil, wie der Schüler, der jeden Freitag früher geht, wird das von den anderen nicht akzeptiert. Die Gründe sind ihnen egal. (Z 30-34; Z 230-236; Z 260-264) Ethnische Gruppenbildungen gibt es keine. (Z 238) Ausländerfeindliche Äußerungen kommen hin und wieder zwischen SchülerInnen unterschiedlicher Herkunft vor. Die SchülerInnen scheinen das selbst im Griff zu haben. (Z 241-245) G versucht diesen Äußerungen auf den Grund zu gehen und spricht mit den SchülerInnen und deren Eltern. (Z 247-255)

Bei den Mädchen der Oberstufe hat G den Eindruck, dass die muslimischen Mädchen weniger sportlichen Aktivitäten nachgehen. Sie sind nicht so enthusiastisch wie die anderen und lassen sich im Turnunterricht gehen. (Z 62-68) G ist sich aber unsicher, ob das religionsabhängig ist, da auch nichtmuslimische Mädchen diesen Eindruck machen. (Z 69-73; Z 121-122)

In Bezug auf die Sportkleidung erwähnt G, dass einige Mädchen im Turnunterricht das Kopftuch tragen wollen. G erwähnt, dass sie aus Sicherheitsgründen das Kopftuch im Sport ablegen lassen muss. Sie bemüht sich, das den Mädchen auch so zu vermitteln, dass sie das akzeptieren. Im Normalfall wird diese Forderung angenommen. (Z 77-91)

G empfindet das Tragen eines Kopftuches im Sportunterricht als nicht adäquat. (Z 94-97)

Wenn ein Mädchen während des Ramadans nicht mitschwimmen kann, wie es einmal der Fall war, weil die Gefahr besteht Wasser zu schlucken, so akzeptiert das G. (Z 108-111)

Wenn die Schülerinnen von Anfang an den Sportunterricht in Österreich genossen haben, gibt es keine Unterschiede in den Interessen. (Z 142-146)

Leistungsunterschiede können mit der Religion nicht in Verbindung gebracht werden. (Z 151)

G beschreibt zwei Typen von muslimischen Mädchen. Die einen nehmen alles hin, auch wenn es ungerecht ist und die anderen regen sich extrem auf um sich für die Gerechtigkeit einzusetzen. Letzteren erkennen oft nicht die Grenzen und vergreifen sich im Ton. G meint, dass sich bei diesen Mädchen viel aufgestaut haben muss. Beide Typen werden von G als unterdrückt vom familiären Umfeld angesehen. G meint, dass diese Schülerinnen aus Familien stammen, von denen sie die Mütter kaum kennt, die kein Deutsch sprechen und selbstgeschriebene Entschuldigungen der Schülerinnen unterschreiben. (Z 156-186)

Der Kontakt zu den SchülerInnen und zu den Eltern wird an dieser Schule sehr gepflegt. Zu den Vätern der muslimischen Schülerinnen hat G oft mehr Kontakt als zu deren Mütter. G erwähnt, dass oft ein schriftlicher Kontakt zu ihnen besteht. Muslimische Väter seien, laut G, manchmal sehr distanziert, förmlich und unterwürfig, sodass sie sich nicht sicher ist, ob diese Wertschätzung ernst gemeint ist. (Z 188-207) G erwähnt, dass ihre Schülerinnen oft aus Mischfamilien, in denen nur ein Elternteil muslimisch ist, kommen. Diese Familien empfindet sie sehr zugänglich. (Z 213-225)

Die Beziehung zu den Mädchen gestaltet sich von G aus zu allen gleich. Oft weiß sie das Religionsbekenntnis der Schülerinnen nicht. (Z 211-212)

Die Skikursteilnahme wird auf Grund der muslimischen Schülerinnen, die nicht außer Haus schlafen dürfen, zunehmend schlechter. G vermutet aber, dass es auch an finanziellen Gründen, welche die Eltern oft nicht zugeben, liegt. (Z 266-277)

Koedukativen Stunden sind für die jüngeren Schülerinnen kein Problem. Die älteren muslimischen Mädchen lassen ihr Kopftuch auf, wobei auch schon vorkam, dass sie auf das Kopftuch vergessen haben, weil es gerade spannend war. Einmal hat ein Mädchen auf ihr Kopftuch vergessen und war so entsetzt, als sie von Jungen gesehen wurde, dass sie ihr T-Shirt über den Kopf zog, sodass sie ihren nackten Oberkörper entblöbte. (Z 279-288)

Während des Ramadans gibt es hin und wieder Schwächeanfälle oder Kreislaufprobleme bei anstrengenden Aktivitäten. In solchen Fällen dürfen die Schülerinnen aussetzen. (Z 293-302)

G kann keine ethnischen Unterschiede innerhalb der muslimischen Mädchen feststellen, dafür kennt sie sich zu wenig aus. (Z 313-314)

G bespricht kulturelle Differenzen mit ihren KollegInnen, wenn es sich um Animositäten oder Misstrauensaspekte handelt. (Z 328-329) Sie selbst fühlt sich durch die kulturelle Vielfalt

nicht überfordert. (Z 334) Sie hat nicht das Gefühl, dass sie Supervisionen oder Fortbildungen in dieser Hinsicht bräuchte. (Z 339-340) G ist allerdings der Ansicht, dass in anderen Schulen, in denen der Anteil durchaus höher ist, eine Hilfestellung und Fortbildungen womöglich schon gebraucht werden. G ist der Meinung, dass die LehrerInnen nicht alles abdecken können und fände es gut, wenn es die Möglichkeit gebe, Experten in Konfliktsituationen als Hilfestellung heranzuziehen. (Z 369-393)

G versucht die Gruppe zuerst so zu nehmen, wie sie ist, und sieht sich dann an, wie die Schülerinnen miteinander umgehen und welche Probleme auftauchen. (Z 329-331; Z 362-366) Sie versucht die Hintergründe dieser Probleme herauszuarbeiten und informiert sich gegebenenfalls darüber. In Bezug auf die muslimischen Schülerinnen informiert sie sich über gesetzliche Gegebenheiten, über die Religionsausübung, aber auch über Bräuche und Sitten. Außerdem versucht sie sich ein Bild über die allgemeine familiäre Situation zu machen. (Z 334-339; Z 359-360)

G sieht den Sportunterricht als eine Chance den Mädchen viele sportliche Aktivitäten nahe zu bringen sowie in Situationen, in denen Unterschiede, Schwierigkeiten oder andere Auffassungen auftreten, Verständnis zu schaffen und auf einen Konsens zu kommen. (Z 349-352)

Protokollsätze:

Anteil der muslimischen Schülerschaft

P1: G schätzt, dass 20-25% der SchülerInnen ihrer Schule muslimisch sind. (Z 4)

P2: Der Anteil der muslimischen SchülerInnen mit österreichischer Staatsbürgerschaft steigt. (Z 7-9; Z 11-12)

Körperpräsentation/Kleidung

Sportkleidung

P3: Es gibt keine Unterschiede in der Kleidung. (Z 77)

P4: Muslimische Mädchen tragen kein Kopftuch im Sportunterricht, da es aus Sicherheitsgründen von G so gewünscht wird. (Z 77-84)

P5: Wenn Buben anwesend sind, tragen muslimische Mädchen ein Kopftuch. (Z 282)

Schwimmkleidung

P6: Es gibt keine Unterschiede in der Schwimmkleidung. (Z 112)

Assoziationen der Lehrerinnen mit dem Kopftuch

P7: G empfindet das Tragen eines Kopftuches im Sportunterricht als nicht adäquat. (Z 94-97)

Bezug der Schülerinnen zum Sport

Einstellung zum Sport

P8: G hat den Eindruck, dass muslimische Schülerinnen in der Oberstufe weniger enthusiastisch sind als ihre Mitschülerinnen. Sie ist sich aber unsicher, ob das religionsabhängig ist, da auch nichtmuslimische Mädchen diesen Eindruck machen. (Z 62-73; Z 121-122)

Verhalten (Sport, Menstruation, Ramadan)

P9: G unterscheidet zwei Typen von muslimischen Schülerinnen, jene, die alles hinnehmen, auch wenn es ungerecht ist und jene, die sich extrem aufregen um sich für die Gerechtigkeit einzusetzen. Beide Typen werden von G als unterdrückt vom familiären Umfeld angesehen. (Z 156-166)

P10: Während des Ramadans gibt es hin und wieder Schwächeanfälle oder Kreislaufprobleme bei anstrengenden Aktivitäten. In solchen Fällen dürfen die Schülerinnen aussetzen. (Z 293-302)

P11: Es gibt keine Unterschiede im Sportverständnis. (Z 133)

P12: Es gibt keinen Unterschied im Umgang mit der Menstruation. (Z 321-324)

Interessen

P13: Wenn die Schülerinnen von Anfang an den Sportunterricht in Österreich genossen haben, gibt es keine Unterschiede in den Interessen. (Z 142-146)

Leistung

P14: Leistungsunterschiede können mit der Religion nicht in Verbindung gebracht werden. (Z 151)

Außerschulischer & koedukativer Sportunterricht

P15: Im Schwimmen machen alle normal mit. (Z 112)

P16: Muslimische Schülerinnen nehmen oft nicht an Skikursen teil, da sie nicht außer Haus schlafen dürfen. (Z 268-269)

P17: Auf Grund der geringen Teilnahme muslimischer Mädchen ist es schwierig die 70% Marke zu erreichen. (Z 267)

P18: Koedukativen Stunden sind vor allem für die jüngeren Schülerinnen kein Problem. (Z 279-280)

P19: Auch für die älteren Mädchen verläuft der koedukative Sportunterricht unproblematisch. Es kommt sogar vor, dass auf das Kopftuch vergessen wird. (Z 281-284)

Innermuslimische Unterschiede

P20: G kann keine ethnischen Unterschiede innerhalb der muslimischen Mädchen feststellen. (Z 313-314)

Beziehungsebene

Beziehungen der Schülerinnen mit Migrationshintergrund zu jenen ohne Migrationshintergrund

P21: Die Schülerinnen werden als tolerant und vorurteilsfrei bezeichnet. (Z 229; Z 258)

- P22: Die Bereitschaft einer Zusammengehörigkeit ist gegeben. (Z 229-230)
- P23: Die SchülerInnen akzeptieren es nicht, wenn sich ein/e SchülerIn permanent außerhalb der Gruppe stellt und dadurch einen Vorteil erhält. (Z 30-34; Z 230-236; Z 260-264)
- P24: Ausländerfeindliche Äußerungen kommen hin und wieder vor. Die SchülerInnen scheinen das selbst im Griff zu haben. (Z 241-245)

Lehrerinnen-Schülerinnen-Beziehung

- P25: Die Beziehung zu den Mädchen gestaltet sich von G aus zu allen gleich. (Z 211)
- P26: G weiß oft das Religionsbekenntnis der Schülerinnen nicht. (Z 212)

Lehrerinnen-Eltern-Beziehung

- P27: Der Kontakt zu den Eltern wird in der Schule gepflegt. Manche Familien sind aber kaum zugänglich. (Z 183; Z 206-207)
- P28: G hat mehr Kontakt zu den Vätern der muslimischen Schülerinnen als zu den Müttern, von denen sie oft nicht viel weiß, die kein Deutsch sprechen und nur unterzeichnen, was ihre Töchter geschrieben haben. (Z 183-186, Z 188)
- P29: Oft verläuft der Kontakt zu den muslimischen Eltern schriftlich. (Z 192)
- P30: Muslimische Väter sind manchmal sehr distanziert, förmlich und unterwürfig, sodass sich G nicht sicher ist, ob diese Wertschätzung ernst gemeint ist. (Z 188-207)

Umgang der Lehrerinnen mit der kulturellen Vielfalt

Sichtweise der Lehrerinnen

- P31: G versucht die Gruppe zuerst so zu nehmen, wie sie ist, und sieht sich dann an, wie die Schülerinnen miteinander umgehen und welche Probleme auftauchen. (Z 329-331; Z 362-366)
- P32: G versucht die Hintergründe dieser Probleme herauszuarbeiten und informiert sich gegebenenfalls darüber. In Bezug auf die muslimischen Schülerinnen informiert sie

sich über gesetzliche Gegebenheiten, über die Religionsausübung, aber auch über Bräuche und Sitten. Außerdem versucht sie sich ein Bild über die allgemeine familiäre Situation zu machen. (Z 334-339; Z 359-360)

Austausch im Kollegium

P33: Wenn es sich um Animositäten oder Misstrauensaspekte handelt, werden kulturelle Differenzen mit den KollegInnen besprochen. (Z 328-329)

Überforderung

P34: G fühlt sich mit der kulturellen Vielfalt nicht überfordert. (Z 334)

Fortbildungen & Supervisionen

P35: G braucht keine Supervisionen oder Fortbildungen in dieser Hinsicht. (Z 339-340)

Chancen & Herausforderungen einer Begegnung im Sport

P36: G möchte den Mädchen viele sportliche Aktivitäten näher bringen. (Z 349-350)

P37: G will in Situationen, in denen Unterschiede, Schwierigkeiten oder andere Auffassungen auftreten, Verständnis schaffen und auf einen Konsens kommen. (Z 351-352)

8.3.8. Interview H

Bezirk: 23. Bezirk

Dienstjahre: 24

Wo: Besprechungszimmer, Schule

Datum: 3.12.09

Zeit: 12:20 – 12:53

H schätzt, dass 20% der SchülerInnen muslimisch sind. (Z 5-6) Sie kann nicht behaupten, dass der Anteil der muslimischen SchülerInnen seit ihrem Berufseinstieg mehr geworden wäre. H hat bereits an drei Schulen unterrichtet und bemerkt, dass der Anteil stark nach Bezirk variiert. Im 13. Bezirk hat sie keine muslimischen SchülerInnen unterrichtet. Im 12. Bezirk waren viele türkische und auch bosnisch-kroatische Kinder. Im 23. Bezirk gibt es wieder weniger muslimische SchülerInnen. (Z 8-13)

Seitens der Schule gibt es keine Vorgaben im Umgang mit muslimischen SchülerInnen. (Z 16) H erwähnt lediglich die Vorgabe des Stadtschulrates bezüglich des muslimischen Schwimmens. (Z 16-17) Die Schülerinnen schwimmen alle im regulären Unterricht mit. (Z 19)

Muslimische Mädchen tragen lange Leggings, Langarm-T-Shirts und Badehauben im Schwimmunterricht. (Z 21-22) Nachdem sie das Wasser verlassen, wickeln sie sich sofort in ihre Handtücher ein. (Z 22-23)

Im Sportunterricht gibt es kaum Unterschiede in der Kleiderwahl. Muslimische Mädchen tragen immer lange Hosen und Kurzarm-T-Shirts. Kopfbedeckung haben sie keine. (Z 33-35) Es gibt prinzipiell wenige Mädchen an der Schule, die ein Kopftuch tragen.

H meint, dass sie von vielen Schülerinnen das Religionsbekenntnis nicht weiß. An ihrer Schule sind SchülerInnen mit unterschiedlichsten Nationalitäten, die muslimisch sein könnten. (Z 43-45)

H empfindet es beklemmend, wenn sie Mädchen mit Kopftuch sieht. Sie bemitleidet die Mädchen und denkt dabei an Zwang und Vorurteile der Unterdrückung sowie Diskriminierung. (Z 47-49)

H stellt fest, dass sich manche muslimische Mädchen auf den Sportunterricht besonders freuen. Sie erzählt von drei Kopftuch tragenden Schülerinnen einer sechsten Klasse, bei denen sie das Gefühl hat, dass sie sich im Sportunterricht von ihren Fesseln befreien und sich austoben können. (Z 55-66)

H bereitet den Sportunterricht so vor, dass die Aufgaben für alle Schülerinnen lösbar sind. (Z 51-54) Es gebe keine ethnisch-kulturellen Unterschiede in den Voraussetzungen der Schülerinnen. (Z 54-55) Leistungsunterschiede hängen oft von ihrem bisherigen Sportunterricht ab. Je länger die Schülerinnen an der Schule sind, desto weniger Unterschiede

gibt es. (Z 103-109) H erwähnt dennoch, dass Schülerinnen aus den arabischen, asiatischen und europäischen Ländern weniger sportliche Voraussetzungen haben. (Z 98-99)

Ein unterschiedliches Sportverständnis ist bisher noch nicht aufgetreten. (Z 73)

H ist der Ansicht, dass Kinder aus arabischen Ländern oder Indien im Sport benachteiligt sind. Sie werden als wenig sportlich bezeichnet. Ihre Interessen liegen im Tanz, vor allem Bauchtanz und in Konzentrationsübungen sowie Yoga. (Z 76-80) Die Sportinhalte in der Schule sind ihnen oft fremd. (Z 82)

H erwähnt, dass muslimische Schülerinnen nicht so wild im Sport wären, bezieht diese Annahme aber nicht auf die Religion. (Z 112-115) Im Spielverhalten der Mädchen, kann H keine Unterschiede erkennen. Das sei lediglich vom Typ abhängig. (Z 117) In Bezug auf die Menstruation gebe es auch keine kulturellen Unterschiede. Muslimische wie nichtmuslimische Mädchen turnen zum Teil nicht mit, wenn sie die Regel haben. (Z 120-124)

Laut H gibt es in der Beziehung zu den Mädchen keinen Unterschied. (Z 127) H erwähnt nur, dass sie einmal bewusst ein muslimisches Mädchen für einen Freiplatz auf der Sportwoche ausgewählt hat, da diese meist einen geringeren finanziellen Hintergrund haben. (Z 128-134)

H hat im Sportunterricht keinen Kontakt zu den Eltern, nur hin und wieder, wenn es um die Skikurse geht. (Z 136-137) Wenn die Eltern muslimischer Mädchen von vornherein gegen eine Teilnahme sind, dann kann H nichts daran ändern. Einmal durfte ein muslimisches Mädchen aus gesundheitlichen Gründen nicht auf Skikurs mitfahren. Auf Grund der Höhe wäre es zu gefährlich für die Lunge. Die Eltern ließen sie nie irgendwo teilnehmen und schirmten sie von allem ab. (Z 138-146; Z 193-197)

Das Verhältnis der Mädchen zueinander ist, laut H, davon abhängig, wie lange sie im Klassenverband sind. (Z 157-158) Wenn die Mädchen mit Migrationshintergrund, wobei es sich oft um muslimische Mädchen handelt, in eine schon fünf Jahre lange Klassengemeinschaft einsteigen, werden sie leicht zu Außenseiterinnen und bleiben unter sich. (Z 160-161; Z 290-292) Ein muslimisches Mädchen, welches in der ersten Klasse noch nicht laufen konnte, bekam in der siebenten Klasse die Möglichkeit am Ultimatewettkampf teilzunehmen. Ihre Mitschülerinnen waren so sozial, und haben ihr die Gelegenheit gegeben mitzumachen, obwohl sie nicht unter den besten war. (Z 86-93) H kann nicht behaupten, dass es Gruppenbildungen zwischen muslimischen und nichtmuslimischen Mädchen gibt. (Z 166) Laut einer Kollegin haben zwei muslimische Mädchen einer Parallelklasse im Turnunterricht immer wieder eine Außenseiterrolle. H erwähnt, dass sie das beim Schwimmen bemerkt hat,

da sie nicht schwimmen konnten und etwas anderes anhaben als die anderen. (Z 171-181) Laut ihrer Kollegin durften die beiden auch nicht auf Skikurs mitfahren. (Z 185) Auf Grund der Tatsache, dass sich muslimische Mädchen oft am Klo oder in den Duschen umziehen, haben die anderen Mädchen das Gefühl, dass sie sich von der Gruppe entfernen und sich einen Vorteil verschaffen. (Z 247-264)

Der koedukative Sportunterricht, in dem ein direkter Kontakt nicht besteht, findet oft in den Oberstufenklassen statt. Es gibt diesbezüglich keine unterschiedlichen Verhaltensweisen der Mädchen. (Z 200-203)

Während des Ramadans gibt es fastende Schülerinnen, die ganz normal mitturnen und andere, die vor allem am Nachmittag zum Teil aussetzen. (Z 240-245)

Kulturelle Differenzen werden von H im Sportunterricht nicht thematisiert, da H keine kulturellen Differenzen wahrnimmt (Z 169; Z 188), obwohl sprachübergreifende Themen und Projekte zur Vielfalt immer wieder stattfinden. (Z 212-213)

H fühlt sich mit der kulturellen Vielfalt in der Schule nicht überfordert. (Z 270) Sie möchte diesbezüglich keine Fortbildungen oder Supervisionen. (Z 283) Der Schwimmunterricht und die Skikurse werden im Kollegium besprochen, wobei nach Lösungen gesucht wird, dass muslimische Schülerinnen daran teilnehmen können wie alle anderen. (Z 266-268) H ist der Ansicht, dass sich ihre Schule sicherlich in einem bevorzugten Umfeld befindet. Soziale Schwierigkeiten würden in diesem Bezirk nur gering auftreten. (Z 326; Z 329-331)

Für H ist es wichtig in den Unterricht unvoreingenommen hineinzugehen und ihre Pläne umzusetzen. Ihr ist es wichtig alle Schülerinnen gleich zu behandeln. Sie lehnt es ab sich ein Konzept für muslimische Schülerinnen zu Recht zu legen. Erst, wenn dann eine bestimmte Situation oder ein Problem auftritt, überlegt sie sich wie sie damit fertig wird. (Z 313-323) Sofern kein massives Problem vorhanden ist, sondern es sich nur um eine Tatsache handelt, besteht für H kein Thematisierungsbedarf. An erster Stelle steht bei H die Bewegungszeit. Diese Zeit möchte sie nicht für eine Diskussion über kulturelle Differenzen und unterschiedliche Ausprägungen der sportlichen Aktivität nutzen. (Z 271-281)

Als eine Herausforderung der Begegnung im Sport sieht H die Thematisierung der Integration. (Z 290-293) Sie erzählt von einem arabischen Mädchen, das einen Tag zuvor im Sportunterricht in Tränen ausgebrochen ist. Es handelt sich um ein Mädchen, das von den anderen abgelehnt wird. H muss diesen Fall mit dem Klassenvorstand in nächster Zeit thematisieren. (Z 293-310)

Protokollsätze:

Anteil der muslimischen Schülerschaft

- P1: H schätzt, dass 20% der SchülerInnen muslimisch sind. (Z 5-6)
- P2: H kann nicht behaupten, dass der Anteil der muslimischen SchülerInnen seit ihrem Berufseinstieg mehr geworden wäre. (Z 8)
- P3: Der Anteil der muslimischen SchülerInnen variiert stark nach Bezirk. (Z 9-13)

Körperpräsentation/Kleidung

Sportkleidung

- P4: Muslimische Mädchen tragen immer lange Hosen und kurzärmelige T-Shirts im Sportunterricht. (Z 33-34)
- P5: Es gibt keine Kopftuchtragenden Mädchen im Sportunterricht. (Z 34)

Schwimmkleidung

- P6: Im Schwimmunterricht tragen muslimische Mädchen lange Leggings, langärmelige T-Shirts und Badehauben. (Z 21-22)

Umziehen & Duschen

- P7: Muslimische Mädchen ziehen sich meist am Klo oder in den Duschen um. (Z 247-253)

Assoziationen der Lehrerinnen mit dem Kopftuch

- P8: H empfindet es beklemmend, wenn sie Mädchen mit Kopftuch sieht. Sie bemitleidet die Mädchen und denkt dabei an Zwang und Vorurteile der Unterdrückung und Diskriminierung. (Z 47-49)

Bezug der Schülerinnen zum Sport

Einstellung zum Sport

P9: Manche muslimische Mädchen freuen sich besonders, wenn sie aktiv sein können. (Z 55-66)

Verhalten (Sport, Menstruation, Ramadan)

P10: Ein unterschiedliches Sportverständnis ist bisher noch nicht aufgetreten. (Z 73)

P11: H erwähnt, dass muslimische Schülerinnen nicht so wild im Sport wären, bezieht diese Annahme aber nicht auf die Religion. (Z 112-115)

P12: Es gibt muslimische wie nichtmuslimische Mädchen, die im Turnunterricht aussetzen, wenn sie die Regel haben. (Z 122-123)

P13: Während des Ramadans gibt es fastende Schülerinnen, die ganz normal mitturnen und andere, die vor allem am Nachmittag zum Teil aussetzen. (Z 240-245)

Interessen

P14: Die Interessen der Schülerinnen aus Indien und arabischen Ländern liegen im Tanz vor allem im Bauchtanz und in Konzentrationsübungen sowie Yoga. (Z 78; Z 80)

Leistung

P15: Es gibt keine ethnisch-kulturellen Unterschiede in den Voraussetzungen der Schülerinnen. (Z 54-56)

P16: Schülerinnen aus den arabischen, asiatischen und europäischen Ländern haben weniger sportliche Voraussetzungen. (Z 79; Z 98-99)

Außerschulischer & koedukativer Sportunterricht

P17: Die Schülerinnen schwimmen alle im regulären Unterricht mit. (Z 19)

P18: Die Eltern muslimischer Mädchen verbieten oft eine Skikursteilnahme ihrer Töchter. (Z 185; Z 191-197)

P19: Einmal durfte ein muslimisches Mädchen aus gesundheitlichen Gründen nicht mitfahren. (Z 138-147)

P20: Es gibt keine unterschiedlichen Verhaltensweisen der Mädchen in koedukativen Stunden. (Z 200; Z 203)

Innermuslimische Unterschiede

P21: H ist der Ansicht, dass Kinder aus arabischen Ländern oder Indien einen Nachteil in der Sportlichkeit gegenüber den anderen haben. (Z 76-78)

Beziehungsebene

Beziehungen der Schülerinnen mit Migrationshintergrund zu jenen ohne Migrationshintergrund

P22: Das Verhältnis der Mädchen zueinander ist, laut H, davon abhängig, wie lange sie im Klassenverband sind. (Z 157-158)

P23: Da muslimische Mädchen oft später in den Klassenverband dazukommen, gestaltet sich die Integration schwieriger. (Z 160-161; Z 290-292)

P24: H kann nicht behaupten, dass es Gruppenbildungen zwischen muslimischen und nichtmuslimischen Mädchen gibt. (Z 166)

P25: Auf Grund der Tatsache, dass sich muslimische Mädchen oft am Klo oder in den Duschen umziehen, haben die anderen Mädchen das Gefühl, dass sie sich von der Gruppe entfernen und sich einen Vorteil verschaffen. (Z 247-264)

Lehrerinnen-Schülerinnen-Beziehung

P26: Es gibt keinen Unterschied in der Beziehung zu den Mädchen. (Z 127)

Lehrerinnen-Eltern-Beziehung

P27: H hat kaum Kontakt zu den Eltern. (Z 136)

Umgang der Lehrerinnen mit der kulturellen Vielfalt

Sichtweise der Lehrerinnen

- P28: Kulturelle Differenzen werden von H im Sportunterricht nicht thematisiert, da H keine kulturellen Differenzen wahrnimmt. (Z 169; Z 188)
- P29: Für H ist es wichtig in den Unterricht unvoreingenommen hineinzugehen und ihre Pläne umzusetzen. (Z 313-314; Z 317)
- P30: Sie lehnt es ab sich ein Konzept für muslimische Schülerinnen zu Recht zu legen. (Z 318-319)
- P31: Sofern kein massives Problem vorhanden ist, sondern es sich nur um eine Tatsache handelt, besteht für H kein Thematisierungsbedarf. (Z 279-281)
- P32: H möchte die wertvolle Bewegungszeit nicht für eine Diskussion über kulturelle Differenzen und unterschiedliche Ausprägungen der sportlichen Aktivität nutzen. (Z 271-277)

Austausch im Kollegium

- P33: Der Schwimmunterricht und die Skikurse werden im Kollegium besprochen, wobei nach Lösungen gesucht wird, dass muslimische Schülerinnen daran teilnehmen können wie alle anderen. (Z 266-268)

Überforderung

- P34: H fühlt sich mit der kulturellen Vielfalt in der Schule nicht überfordert. (Z 270)

Fortbildungen & Supervisionen

- P35: H wünscht sich keine Supervisionen oder Fortbildungen über die kulturelle Vielfalt. (Z 283)

Chancen & Herausforderungen einer Begegnung im Sport

P36: Als eine Herausforderung der Begegnung im Sport sieht H die Thematisierung der Integration. (Z 290-293)

9. Interpretation der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Protokollsätze der einzelnen Interviews miteinander verglichen und auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede überprüft. Am Ende eines jeden Kapitels erfolgt eine Zusammenfassung

Anteil der muslimischen Schülerschaft

Vier Lehrerinnen (B, E, G, H) schätzen den Anteil der muslimischen SchülerInnen an ihren Schulen zwischen 20 und 30%. A glaubt, dass 10 bis 15% muslimisch sind.

C und F nennen keine Zahlen, wobei C einen hohen Anteil vermutet:

„Ich glaube der Anteil ist relativ hoch, aber man sieht es nicht so wirklich, da wir nur wenige Kopftuchtragende Schülerinnen haben, behaupte ich jetzt einmal.“ (C; Z 3-4)

„Das kann ich wirklich nicht sagen. Da wäre jede Zahl eine Spekulation.“ (F; Z 5)

Zwei Lehrerinnen teilen die Ansicht, dass der Anteil der muslimischen SchülerInnen sehr nach dem Bezirk variiert:

„Du, im 3. Bezirk habe ich eigentlich keinen und im 20. ziemlich hoch, also ca. die Hälfte, wobei bezogen auf die Kopftuchkinder, sozusagen, ich weiß ja nicht, wie viele davon kein Kopftuch tragen.“ (D; Z 3-5)

„(...) ich habe schon sozusagen die 3. Schule, die erste an einer HAK, da war kein Anteil, das war im 13. Bezirk, dann kam ich in die (Name), das war die Vorschule, bevor die in der (Name) gegründet wurde, und die im 12. Bezirk, da war natürlich der Anteil größer, da waren viele türkische Kinder. Wie ich durch die Straßen gegangen bin, vor der Schule, daneben war die Hauptschule, wurde nur türkisch, bosnisch und kroatisch gesprochen, durch die Übersiedelung ist natürlich der Anteil wieder geringer.“ (H; Z 8-13)

Vier Lehrerinnen (A, B, E, F) meinen, dass der Anteil der muslimischen Schülerschaft seit ihrem Berufseinstieg gestiegen ist:

„Ja, das hat sich wesentlich verändert. Ganz am Anfang, da hatten wir niemanden.“ (A; Z 7)

„Ja, es wird immer mehr. Es kommen immer mehr auch ins Gymnasium.“ (B; Z 8)

G ist der Ansicht, dass es immer mehr muslimische SchülerInnen mit österreichischer Staatsbürgerschaft gibt:

„Ja, also es sind österreichische Staatsbürger aber trotzdem eben muslimisch, das hat sich gesteigert.“ (G; Z 11-12)

Interpretation

Der wachsende muslimische Bevölkerungsanteil in der österreichischen Gesellschaft spiegelt sich in den Aussagen der Lehrerinnen wieder. Die Hälfte der Lehrerinnen behauptet, dass der Anteil der muslimischen SchülerInnen seit deren Berufseinstieg gestiegen sei, wobei beachtet werden muss, dass sich zwei Junglehrerinnen, die diesbezüglich nicht gefragt wurden, unter den Befragten befinden.

Durchschnittlich schätzen die Lehrerinnen, dass 20 bis 30% der Schülerschaft an den Gymnasien muslimisch sind. Der Schulstandort ist dabei zu berücksichtigen. Mit über 50% muslimischer SchülerInnen ist die Schule im 20. Bezirk Spitzenreiter. Der 20. Bezirk gehört auch zu den vier Bezirken mit dem größten Migrationsanteil. (2.2) Zu hinterfragen ist die Aussage von D, die behauptet, dass sie in ihrer Schule im 3. Bezirk keine muslimischen Schülerinnen hat, da in diesem Bezirk der Migrationsanteil im Wien-Durchschnitt liegt.

Auffallend ist, dass F als einzige keine Schätzung über den Anteil der muslimischen SchülerInnen an der Schule wagt. Die Tatsache, dass sie keine ungefähre Prozentzahl angibt, lässt darauf schließen, dass sich muslimische und nichtmuslimische Schülerinnen nicht sehr stark unterscheiden dürften und ihre Daten womöglich verzerrt sind.

Körperpräsentation/Kleidung

Sportkleidung

In Bezug auf das Kopftuch äußern sich die Lehrerinnen unterschiedlich.

Zwei Lehrerinnen (A, C) geben an, dass muslimische Mädchen im Sportunterricht ein Kopftuch tragen. Das Kopftuch wird von diesen Lehrerinnen nicht als einschränkend empfunden. A sieht das Kopftuch in einem positiven Zusammenhang und hebt zwei Schülerinnen hervor, die ihr Kopftuch vorbildlich binden:

„Die binden ihr Kopftuch so, dass sie weder ein Spangerl noch sonst etwas haben und das ist für den Turnunterricht total gut. Es sind nie irgendwelche Haare im Gesicht. Ich sehe das eher positiv.“ (A; Z 19-21)

A schickt muslimische Mädchen oft zu zwei Mädchen, die das Binden des Kopftuchs besonders gut können.

Bei B, D, E und G tragen muslimische Mädchen nur dann ein Kopftuch, wenn sie von einem männlichen Geschlecht gesehen werden könnten:

„Wenn die Buben dabei sind, wie zum Beispiel am Tag der offenen Tür, wo auch die Eltern, sprich auch männliche Personen hineinkommen, dann lassen sie das Kopftuch auf, wenn sie wissen, hier sind wir unter uns, es kommt kein anderer hinein, nehmen sie das Kopftuch ab.“ (D; Z 17-20)

G und E sehen das Kopftuch in gewissen Situationen als Gefahr. In solchen Situationen müssen die Schülerinnen das Kopftuch ablegen.

Bei den anderen zwei Lehrerinnen (F, H) wird das Kopftuch im Sportunterricht abgelegt.

In der Sportkleidung gibt es sonst kaum Unterschiede. Die muslimischen Mädchen, die H unterrichtet, tragen lange Hosen und kurzärmelige T-Shirts. Bei B tragen sie meistens lange T-Shirts, bei D eine lange Kleidung, wenn sie von Buben gesehen werden könnten.

D erwähnt als einzige, dass muslimische Mädchen sehr auf ihr Äußeres bedacht sind.

Schwimmkleidung

Bezogen auf den Schwimmunterricht sind zu einem Großteil kulturell-ethnische Unterschiede im Aussehen erkennbar.

Muslimische Mädchen tragen, laut den Aussagen von vier Lehrerinnen (A, B, F und H) zum Teil lange Kleidung beim Schwimmen:

„Teilweise lange Kleidung, eine Leggings und ein T-Shirt.“ (F; Z 66)

H hat auch einige Mädchen, die Burkinis und Schwimmtrikots anhaben. Burkinis findet sie aber nicht sehr praktisch:

„Da gibt es die unterschiedlichsten Modelle, ob das hygienisch ist stelle ich in den Raum, weil es sind nämlich teilweise Modelle aus Baumwolle, die sich ansaugt. Ich denke mir die Kinder haben es total schwer, das ist ein langes und undehnbare Material, die Hose ist wie eine Jogginghose, aber aus einem nicht dehnbaren Material. Dazu noch die langen Oberteile, was auch das Wasser aufsaugt da haben sie die Luftblasen drinnen und ein Hauberl dazu. Das gibt es in modischen Farben. Und manchen haben so etwas Ähnliches wie Schwimmtrikots, das ist natürlich angenehmer. Und die gibt es kurz, lang, als Radlerhosen, die gibt es mit kurzen Ärmeln, langen Ärmeln, da gibt es die verschiedensten Modelle.“ (B; Z 71-78)

Die Einführung des Burkinis wird einerseits positiv, andererseits negativ betrachtet:

„Ich hatte auch schon Schwimmerinnen mit langen Hosen, aber das ist ja neuerdings verboten. Sie müssen ihre Burkinis tragen, ansonsten können sie nicht ins Schwimmbad.“ (A; Z 33-35)

„Da ist uns aber auch wieder diese gesetzliche Regelung entgegen gekommen. (...) Das war dann unser großes Problem, dass wir endlich die Mädchen soweit gehabt haben dass sie schwimmen, mit Leggings und mit T-Shirt und dann haben wir das Problem der Bademeister gehabt, die gemeint haben dass ist kein Schwimmanzug und da dürfen sie nicht schwimmen. Und das war dann immer so, lässt uns der Bademeister jetzt oder lässt er uns nicht, das war dann immer so ein hin und her. Aber seit es diese einheitliche Regelung gibt, dass das so ein Schwimmzeug ist quasi wird das auch angenommen, und da ist vor 2 Wochen dieser Erlass gekommen.“ (B; Z 60-61; Z 63-69)

Zwei der Lehrerinnen (E und G) meinen, dass keine Unterschiede zwischen den Mädchen vorhanden sind. C hat noch keine und D kaum Erfahrungen im Schwimmunterricht gesammelt.

Umziehen & Duschen

Ethnisch-kulturelle Unterschiede werden in Bezug auf das Umziehen, jedoch nicht auf das Duschen benannt.

Beim Umziehen der Mädchen stellen drei der Lehrerinnen (A, D, H) fest, dass muslimische Mädchen eine größere Scheu haben, sich vor den anderen auszuziehen.

„Was ich beobachte, wobei ich nicht weiß, ob es nur die Muslime sind, dass sie sich am Klo einsperren und umziehen gehen oder in die Duschkabinen, dort umziehen und dann herauskommen. Also, dass sie sich nicht vor den anderen umziehen.“ (D; Z 253-255)

D erwähnt, dass muslimische Schülerinnen sehr lange zum Umziehen brauchen.

C ist als Einzige der Ansicht, dass das gemeinsame Umziehen kein Problem darstellt.

A, B, E und F stellen eine allgemeine Scheu sich voreinander nackt zu zeigen fest:

„Ich stelle eine allgemeine Scheu fest voreinander nackt zu sein. Das hat aber nicht mit der Kultur zu tun, bei uns die Mädels genauso. Die Erstklasslerinnen würden sich am liebsten mit einem Überzug beim Schwimmen umziehen. Eine Kabine ist da und sie gehen zu dritt hinein, um sich ganz eng umzuziehen und nichts voneinander abschauen zu lassen.“ (E; Z 171-175)

„Da duschen sie sowieso alle in Badeanzügen. Und beim Umziehen verdecken sich nichtmuslimischen Schülerinnen genauso. Da ist kein Unterschied.“ (A; Z 207-208)

Assoziationen der Lehrerinnen mit dem Kopftuch

Die Lehrerinnen haben sehr unterschiedliche Ansichten in Bezug auf das Kopftuch.

A und F assoziieren nichts Besonderes mit dem Kopftuch.

D fühlt sich lediglich in ihrer Spontaneität im Sportunterricht eingeschränkt:

„(...) ich sage spontan, zum Beispiel „Wir gehen jetzt hinaus, wir turnen draußen“, und sie haben sich jedoch schon darauf eingestellt, dass wir drinnen turnen, sie haben das Kopftuch dann schon abgelegt, dann müssen wir wieder warten bis sie das Kopftuch oben haben, bis sie wieder hinausgehen dürfen.“ (D; Z 25-28)

C widerspricht sich in ihren Aussagen. Einerseits sieht sie das Kopftuch als natürlich an, andererseits bekommt es für sie einen besonderen Stellenwert:

„Für mich ist das eigentlich nichts Besonderes. Ich denke mir, dass ist ihre Religion. Ich hätte damit keinen Konflikt oder ich habe damit keinen Konflikt, dass sie das Kopftuch aufsetzen. (...) Und für mich bekommen sie schon einen besonderen Stellenwert, weil sie einfach anders ausschauen. Ich empfinde, dass nicht als negativ und nicht als positiv. Sie fallen einfach ein bisschen mehr auf.“ (C; Z 32-34; Z 36-38)

B und H bemitleiden Mädchen, die ein Kopftuch tragen:

„Ich habe mittlerweile gelernt damit umzugehen, ich verstehe es nach wie vor nicht, dass man in unserer Kultur als Frau so weiter lebt, aber akzeptiere es. Und es sind auch ganz liebe Mädchen usw., hübsche Mädchen oft, die sich da mit dem Kopftuch, meiner Meinung nach, ein wenig verschandeln, wo es mir oft leid tut. Aber wenn die Eltern oft kommen, es kommt am Anfang schon natürlich so „mein Vater verlangt das von mir.“ (B; Z 109-113)

„Ich finde es total beklemmend, dass sie sich so einem Zwang hingeben muss. Sie tut mir total leid und ich denke an alle diese Vorurteile von wegen Unterdrückung, Diskriminierung usw.“ (H; Z 47-49)

E macht sich Gedanken über das Empfinden und die Sicherheit des Mädchens:

„Das erste ist eigentlich, „Kann das irgendeinen Schaden anrichten, wenn es hinunterrutscht?“ oder „Ist es sonst irgendwie gefährdet oder für sie unangenehm?“ oder „Wie fühlt sie sich dabei“, das ist das was mir durch den Kopf geht, wenn ich sie hereinkommen sehe, wobei das hat sich auch ein bisschen geändert. In meiner jüngeren Zeit, wie ich unsicherer war, war das auch eine Herausforderung, im Sinne von meiner Autorität unter Beweis zu stellen, „darf die das oder darf die das nicht?“. Es war eine gewisse Unsicherheit bei mir selber, habe ich da festgestellt.“ (E; Z 45-51)

Außerdem meint E, dass die Gefahr bei jungen Mädchen besteht, sie auf Grund ihres Kopftuches als Außenseiterinnen zu deklarieren.

G findet das Kopftuch als nicht adäquat für den Sportunterricht.

Interpretation

Die Aussagen der Lehrerinnen bezüglich der Körperpräsentation und der Kleidung der muslimischen Schülerinnen decken sich größtenteils mit der angeführten Literatur. Es besteht

eine Tendenz, dass muslimische Schülerinnen ihren Körper mehr verhüllen als ihre Mitschülerinnen. Ethnisch-kulturelle Differenzen im Umgang mit dem Körper zeigen die unterschiedlichen Wert- und Normsysteme einer Gesellschaft wieder. Keine Differenzen diesbezüglich, lassen auf eine Anpassung an die Mehrheitsgesellschaft schließen.

Das Tragen von langer, weiter Kleidung, wie es Schlüppmann anführt (3.2), wird von den Mädchen zu einem geringen Teil praktiziert. Einige tragen lange Hosen und/oder lange T-Shirts. Die anderen kleiden sich genauso wie ihre Mitschülerinnen. Keine der Lehrerinnen erwähnt, dass muslimische Mädchen im Sportunterricht ihren Schmuck nicht ablegen würden, wodurch es keine Übereinstimmung mit Schlüppmann (3.2) in dieser Hinsicht gibt. Durch das Tragen eines Kopftuches können sich Frauen im öffentlichen Raum aufhalten (4.4). Das Tragen eines Kopftuches ist an den österreichischen Schulen erlaubt, es darf nur nicht zu einer Gefährdung im Sportunterricht führen (4.3.2). Das Gebot der Verhüllung wird größtenteils von den Schülerinnen befolgt. Das Kopftuch ist folglich auch im Sportunterricht sehr präsent, obwohl zwei Lehrerinnen angeben, dass das Kopftuch im Sportunterricht immer abgelegt wird. Die Lehrer zeigten unterschiedliche Assoziationen mit dem Kopftuch. Einige betrachteten es als Einschränkung und empfanden Mitleid (vgl. 6.2). Andere fühlten sich unsicher und unbehaglich. Und wieder andere zeigten eine selbstverständliche Akzeptanz (vgl. 6.2). Ich hatte das Gefühl, dass es für die Lehrerinnen schwierig war, mit dieser äußerlichen, kulturellen Differenz umzugehen.

Hinsichtlich des Verhüllungsgebotes (4.4) gibt es große Differenzen zwischen muslimischen und nichtmuslimischen Mädchen in der Schwimmkleidung. Die meisten muslimischen Mädchen tragen eine lange Kleidung beim Schwimmen. In einem neuen Erlass wird explizit darauf hingewiesen, dass der Burkini in städtischen Bädern gestattet ist, hingegen Leggings und T-Shirts von der erlaubten Badekleidung auszuschließen sind (4.3.2). Auf Grund dieses Erlasses sind Anpassungen der Schwimmkleidung in nächster Zeit zu erwarten.

Auf Grund des Nacktheitstabu und der Schamhaftigkeit wollen sich muslimische Mädchen nicht vor anderen Mädchen ausziehen (3.2). Die Aussagen der Lehrerinnen decken sich in diesem Punkt, jedoch ist die Differenz zu den nichtmuslimischen Mädchen gering. Nur drei Lehrerinnen geben an, dass muslimische Mädchen eine Scheu haben sich voreinander

umzuziehen. Ansonsten seien keine Unterschiede zwischen dem Mädchen erkennbar. Es besteht eine allgemeine Tendenz einer größer werdenden Scheu sich voreinander auszuziehen. Der Körper wird immer mehr zur Privatsphäre. Mädchen ohne Migrationshintergrund scheinen sich in diesem Punkt von den muslimischen Mädchen nicht stark zu unterscheiden.

Bezug der Schülerinnen zum Sport

Einstellungen zum Sport

Vier der befragten Lehrerinnen (A, C, E, F) können keine Unterschiede im sportlichen Engagement der Schülerinnen feststellen. Interessant ist die Aussage von E, welche von einer allgemein größer werdenden Motivation der Schülerinnen spricht.

„Aber im Gegenteil zu früher stelle ich ein allgemein größeres sportliches Interesse fest.“ (E; Z 87-88)

D und G haben den Eindruck, dass muslimische Schülerinnen demotivierter sind als ihre Mitschülerinnen. D bezieht diese Demotivation aber auf alle Schülerinnen mit Migrationshintergrund, welche sehr auf ihr Äußeres bedacht sind.

„Ich würde sagen nicht generell nur diese, sondern generell habe ich den Vergleich vom 3. zum 20. Bezirk. Im 20. Bezirk sind extrem viele mit Imigrationshintergrund, das heißt, nicht nur Muslime sondern auch Kroaten, Slowenen, dass die extrem hinunterziehen“ (D; Z 37-39)

„In der Oberstufe vielleicht merkt man manchmal, dass sie generell weniger, auch privat in der Freizeit, sportlich tun, dass das halt nicht so Usus ist wie vielleicht bei manchen anderen Schülern. (...) Es ist ein bisschen weniger Enthusiasmus, es ist eher so eine gewisse Bequemlichkeit, es ist so ein ‚gehen-lassen‘. Eine Notwendigkeit diesen Turnunterricht zu absolvieren, der Eindruck entsteht manchmal.“ (G; Z 63-65; Z 67-69)

B und H können diese Ansicht nicht teilen. Ihrer Meinung freuen sich die Mädchen auf den Sportunterricht, weil sie sonst kaum Gelegenheit für das Ausüben sportlicher Aktivitäten haben:

„Sie haben meistens von zuhause her nicht sehr viel Unterstützung. Das kann man eigentlich bei den meisten ausländischen Schülerinnen sagen, die sehr froh sind, dass sie sich in der Schule bewegen können, weil sie in keinen Verein gehen. Außerschulische sportliche Aktivitäten werden eigentlich nicht gemacht. Und die Mädchen werden dann auch zu Hause sehr viel eingeteilt, zum Arbeiten, zum Betreuen der Geschwister. Sie haben also auch nicht sehr viel Möglichkeit sportliche Aktivität in der Freizeit zu betreiben.“ (B; Z 119-124)

„(...) was ich manchmal feststelle, dass sie sich besonders freuen, wenn sie endlich sozusagen aktiv sein können und einmal Sport betreiben können. Ich habe das Gefühl jetzt besonders bei einer 6. Klasse, da sind drei Mädchen drinnen, die Kopftücher tragen, die in den Unterricht kommen und sich dann normal anziehen, die sind dann besonders aktiv.“ (H; Z 55-59)

Verhalten (Sport, Menstruation, Ramadan)

Sportverständnis/Spielverhalten

Fünf der befragten Lehrerinnen (A, B, C, E, F) können keine Unterschiede im Sportverständnis oder im Spielverhalten erkennen.

„Was ich weiß, sagt man ihnen nach, dass sie spielerisch lustiger sind. Ich kann das aber nicht feststellen.“ (C; Z 55-56)

„Nein, habe ich auch keine Erfahrungen gemacht.“ (E; Z 112)

H und D können diesbezüglich Unterschiede benennen:

„Sie sind vielleicht zurückhaltender, sie sind nicht so wild, draufgängerisch, das liegt natürlich an der Persönlichkeit und das hat, glaube ich, nichts mit der Religion zu tun.“ (H; Z 112-113)

„Sie lehnen generell das Üben ab sozusagen. (...) Sie wollen nur gleich spielen, spielen, spielen.“ (D; Z 79; Z 82)

G unterteilt als Einzige das Verhalten muslimischer Mädchen im Sport in zwei Typen:

„Das Eine ist dieses eher alles hinnehmen, wenn zum Beispiel dominante Brüder vorhanden sind zu Hause. Da sind die Mädchen einfach nicht gewohnt zum Beispiel bei einem Völkerballspiel sich aufzuregen oder zu sagen, ‚das war jetzt ungerecht‘ oder ‚ich bin doch nicht‘ oder ‚die hat‘ usw. Also entweder das Hinnehmen, umdrehen und weiterspielen, obwohl sie Recht hätten, ja? Oder das andere Extrem, aus derselben Situation heraus, dieses hier dann Aufdrehen. Das ist bei den Kleinen ganz stark an Einzelnen immer wieder feststellbar. Die hier ganz massiv für Gerechtigkeit eintreten, und ‚ich hab doch nicht und ich hab doch nicht‘ und ‚ich will ja nur‘, also die wirklich auf die Barrikaden gehen, wo man aber weiß, dass das in der Familiensituation so sicher nicht vorgesehen ist. Weil ja dort eher die Buben im Mittelpunkt stehen. Also die zwei Ausprägungen kommen nebeneinander, parallel vor.“ (G; Z 156-166)

Menstruation

Vier Lehrerinnen (E, F, G, H) sehen keinen Unterschied zwischen dem Verhalten muslimischer und nichtmuslimischer Mädchen während der Menstruation.

„Nein, nicht anders als bei anderen auch.“ (F; Z 75)

„Und auch von der Menstruation her habe ich nicht das Gefühl, dass sie sich noch schwerer tun darüber zu reden. Manche Mädels tun sich schwer, manche leichter, das kommt von der Familie her, wie es wahrscheinlich erklärt und gehandhabt wird. Aber genauso ist es bei muslimischen, die können entweder damit umgehen oder nicht.“ (G; Z 321-324)

D akzeptiert es eigentlich nicht, wenn Schülerinnen mit Migrationshintergrund während der Menstruation nicht mitturnen. Allerdings bringen diese dann Entschuldigungen:

„Das akzeptiere ich eigentlich nicht, aber mit der Unterschrift der Eltern trage ich das ein und kontrolliere es.“ (D; Z 242-243)

B merkt, dass muslimische Mädchen mit dem Tampon nicht umgehen können und vermutet, dass die Mädchen mit ihren Eltern darüber nicht reden können.

„und dann die praktische Anwendung von Binden und Tampons und so weiter. Da ist natürlich dann schon der große Unterschied. Ich weiß nicht, inwiefern die muslimischen Mädchen mit ihre Eltern darüber reden können oder ob das ein totales Tabuthema ist in diesen Religionen (...)“ (B; Z 306-309)

B ist der Ansicht, dass muslimische Mädchen eine Scheu vor ihrem Körper haben:

„Es ist wirklich so, dass diese Scheu vor dem Körper, das Verhüllen schon vermehrt ist.“ (B; Z 312-313)

Laut B und D dürfen die muslimischen Mädchen keinen Tampon verwenden, weil das Jungfernhäutchen reißen könnte:

„Im 20. ist das nicht der Fall, es könnte das Jungfernhäutchen reißen, deswegen nehmen sie auch keine OBs.“ (D; Z 48-50)

„Ich versuche ihnen immer wieder die Vorteile der Tampons zu vermitteln aber da merke ich dann, dass muslimische Schülerinnen das nicht verwenden dürfen. Ich muss einmal mit einem Frauenarzt darüber sprechen, weil sie behaupten, dass durch diese Tampons auch das Jungfernhäutchen reißen kann.“ (B; Z 333-336)

Ramadan

Alle Lehrerinnen haben Schülerinnen, die während des Ramadans fasten - nichts essen und nichts trinken.

Fünf Lehrerinnen (A, D, E, G, H) berichten, dass die fastenden Schülerinnen in dieser Zeit in anstrengenden Situationen zum Teil aussetzen oder sich zurücknehmen dürfen:

„(...) im Sommer, wenn es besonders heiß ist und wir Nachmittags Sport haben und sie schon so verdurstet sind, dann sagen sie, dass sie nicht mitturnen können, weil sie dann noch mehr Durst haben, sie müssen bis fünf Uhr abends warten bis sie etwas trinken dürfen. Das war dann eine wirkliche Situation, wo ich ihnen erlaubt habe, dass sie nicht mitturnen (...)“ (D; Z 235-239)

„Und wenn dann halt Dinge am Programm stehen die konditionell ein bisschen anspruchsvoll sind, dann haben wir manchmal schon ein bisschen Schwäche-, Kreislaufprobleme. Da kann es unter Umständen zu Problemen kommen. Aber dann weiß man es ja auch warum und das sind dann wieder so Dinge, wenn sie sagt sie kann jetzt den Cooper-Test nicht laufen, weil sie hat seit 14 Stunden nicht gegessen und nicht getrunken, dann nehme ich es halt als Entschuldigung. Alles andere wäre ja Unsinn.“ (G; Z 295-300)

Zwei Lehrerinnen (E, F) unterstützen ihre fastenden Mädchen:

„Es gibt nicht viele, die wirklich fasten bei uns. Manchmal kommen sie und erzählen ganz stolz, dass sie das erste Mal mitmachen und dann unterstützt man sie dann auch.“ (E; Z 164-166)

„Eventuell beim Ramadan frage ich nach ‚Wie lange noch? Das schaffen wir auch noch!‘“ (F; Z 94-95)

Zwei Lehrerinnen (F, H) geben an, dass die Mädchen während des Ramadans normal mitturnen:

„Das ist eigentlich kein Problem, sie turnen normal mit.“ (F; Z 116)

„Aber manche übergehen das einfach und machen ganz normal mit, wie wenn nichts wäre.“ (H; Z 245-246)

Der Herbstlauf wurde, laut F, wegen des Ramadans verlegt.

B akzeptiert es nicht, wenn fastende Mädchen in dieser Zeit nicht mitturnen oder mit schwimmen:

„Ich akzeptiere das nicht als Nicht-mitturnen, weil ich mir denke, dass ist einfach nicht vorgesehen. (...) Und ich denke mir, die können sehr wohl trinken usw. Und auch wenn sie sagen, und da behaupten manche Väter, sie dürfen nicht mit schwimmen, weil dann könnte sie einen Schluck Wasser trinken, das akzeptiere ich auch nicht.“ (B; Z 155-156; Z 158-160)

Interessen

Die Hälfte der befragten Lehrerinnen (B, C, E, G) sieht keinen Zusammenhang zwischen den Interessen der Mädchen und ihrer Herkunft. Interessant ist die Aussage von G, welche Bezug auf die Aufenthaltsdauer in Österreich nimmt:

„Müsste man jetzt wieder unterscheiden muslimisch zugewandert oder schon hier aufgewachsen, ich glaube, dass ist der entscheidende Unterschied. Oder auch hier zwar schon aufgewachsen aber wie wird zuhause die Religion zelebriert. Aber jetzt rein, nur vom Religionsbekenntnis her, glaube ich, nicht dass der Unterschied da ist. (...) Es ist auch die Frage, wann steigen diese Mädchen bei uns zum Beispiel in den Turnunterricht ein. Wenn die erst in der Oberstufe kommen, dann ist es natürlich schon möglich, dass sie von dem, was bisher war natürlich schon stärker geprägt sind, als wenn ein Kind von der Ersten an da ist und den Turnunterricht von Anfang an da mitmacht. Da ist dann kein Unterschied für mich. Je später umso eher vielleicht.“ (G; Z 136-139; Z 142-146)

Zwei Lehrerinnen (A, F) sind der Ansicht, dass muslimische Mädchen ein geringeres Interesse für den Schwimmsport aufweisen, wobei F vermutet, dass es sich um die Entscheidung der Eltern handelt:

„Teilweise beim Schwimmen, aber ich glaube, dass ist mehr die Entscheidung der Eltern bei den Zwölfjährigen.“ (F; Z 50-51)

„Ich hatte einmal zwei Tschetschenen, die wollten nicht schwimmen gehen, aber die durften auch vom Vater aus nicht. Der Vater hat dann doch erlaubt, dass sie im Regelunterricht mitmachen dürfen. Und das war eine Sensation für die Mädchen, die waren so begeistert, weil die das nicht gewohnt waren, die waren die ersten im Wasser und die letzten aus dem Wasser.“ (F; Z 54-56; Z 58-60)

Die Interessen der muslimischen Mädchen werden von A, D und H sehr unterschiedlich dargestellt.

A meint, dass muslimische Schülerinnen am Schnee nicht interessiert sind, da sie auch keinen Bezug dazu haben:

„(...) weil sie einfach mit dem Schnee nichts zu tun haben wollen. Die Eltern sind nie im Schnee gewesen, daher sind die Schüler gar nicht interessiert.“ (A; Z 96-97)

Laut D sind muslimische Mädchen sehr am Fußball interessiert.

H wiederum erwähnt, dass Schülerinnen aus Indien und arabischen Ländern an Bauchtanz, Konzentrationsübungen und Yoga interessiert sind.

Leistung

Vier der Lehrerinnen (A, B, D, F) sind der Ansicht, dass muslimische Mädchen leistungsschwächer sind, als ihre Mitschülerinnen. Laut D sind nicht nur muslimische Mädchen sondern allgemein Mädchen mit Migrationshintergrund unsportlicher, wobei sie im Fußball sehr gut sind.

„Von den Voraussetzung, dass sie sportlich extrem schwach sind, die kommen zum Beispiel nicht mal mit den Händen zum Boden hinunter, klassische Dehnübung, verkürzt, Muskulatur total schwach, die kriegen halt von zu Hause nicht viel mit, sportlich jetzt.“ (D; Z 97-99)

„Da spielen sie irgendwo im Park, da sind sie extrem gut, sie betonen das auch ständig im Turnunterricht, dass sie gut Fußballspielen können. (...) Genau, da haben sie wirklich das Ballgefühl, Fußball können sie spielen.“ (D; Z 73-74; Z 76)

A und F betonen, dass muslimische Mädchen im Schwimmen Leistungsdefizite aufweisen:

„Sie können viel weniger gut schwimmen. Es ist natürlich auch ein Grund, dass sie in den Volksschulen schon weniger in den Schwimmunterricht gehen, weil die österreichischen Schülerinnen im Normalfall können schwimmen aber moslemische können es nicht.“ (A; Z 126-129)

H meint, dass arabische, asiatische und europäische Mädchen weniger sportliche Voraussetzungen haben.

Vier der Lehrerinnen (C, E, G, H) sind nicht der Ansicht, dass Leistungsunterschiede zwischen den Mädchen bestehen.

Außerschulischer und koedukativer Sportunterricht

Bei fünf der Lehrerinnen (B, E, F, G, H) schwimmen alle, bis auf vereinzelte Schülerinnen im regulären Schwimmunterricht mit.

„Es wird kaum genutzt. Eine Schülerin hatte ich, die ins Jörgerbad ging, sonst machen alle im Regelunterricht mit. Der Weg ist zu weit, sie müssten durch ganz Wien fahren und die Mädchen sind erst zwölf.“ (F; Z 62-64)

„Bei uns schwimmen alle mit.“ (H; Z 19)

Das Angebot des muslimischen Schwimmens wird, laut A, auch nur zu einem Teil von den Schülerinnen angenommen.

Die zwei Junglehrerinnen können sich zu den Unterschieden im Schwimmunterricht nicht äußern, da C bisher keine Einheiten gehabt hat und D nur ein muslimisches Mädchen im Schwimmunterricht hatte.

B erwähnt dass das Schwimmen auf Grund der muslimischen Mädchen auf die ersten und zweiten Klassen verlegt wurde:

„Das Schwimmen haben wir deshalb auch auf die ersten und zweiten Klassen gelegt, weil in der dritten war das ein totales Problem. Ich versuche ihnen immer wieder die Vorteile der Tampons zu vermitteln aber da merke ich dann, dass muslimische Schülerinnen das nicht verwenden dürfen.“ (B; Z 331-335)

Laut E benutzen muslimische Mädchen manchmal die Religion als Vorwand, um nicht mit schwimmen zu müssen.

Was die Teilnahme an Sportwochen anbelangt, sind sich alle Lehrerinnen einig, dass ein Unterschied zwischen muslimischen und nichtmuslimischen Mädchen besteht. Muslimische Mädchen nehmen nur zu einem Teil an Sportwochen teil. Zwei der Lehrerinnen (E, F) geben an, dass davon hauptsächlich Mädchen mit Kopftuch betroffen sind.

Fünf der Lehrerinnen (A, C, E, F, G) erwähnen, dass die Mädchen nicht außer Haus schlafen dürfen:

„Muslimische Mädchen sind gering vertreten. Da gibt es eine Regelung der Nichtteilnahme. Die Eltern wollen meist nicht, dass die Mädchen außer Haus schlafen.“ (F; Z 103-104)

„Beim Übernachten, da haben wir keinen Einfluss, weil da gibt es eine gesetzliche Regelung, dass eine Abmeldung von der Schulveranstaltung dann gilt, wenn ich nicht möchte, dass mein Kind außerhalb des Wohnortes übernachtet, was bei den meisten muslimischen Schülerinnen der Fall ist.“ (B; Z177-180)

B, C und E betonen, dass nicht nur religiöse sondern auch finanzielle Gründe für ein Fernbleiben auf Sportwochen ausschlaggebend sind:

„Die, die nicht mitfahren aus religiösen Gründen haben wir einerseits und aus finanziellen Gründen andererseits.“ (B; Z 199-200)

„Wobei ich mir auch wieder nicht sicher bin ob nicht andere Probleme, zum Beispiel finanzielle Probleme da auch mitspielen. Das man sich hinter dem ‚na ja, im Koran steht ja sie dürfen außer Haus nicht übernachten‘, damit keine Teilnahme, passt. Ob nicht ein bisschen auch dahinter steckt ‚wir können es uns nicht so leisten‘, ‚wir genießen uns um die Beihilfe anzusuchen‘, und, und, und. Ich bin mir nicht ganz sicher.“ (G; Z 270-274)

Laut A, D und G kommen Skikurse teilweise nicht zu Stande, weil muslimische Schülerinnen meist nicht mitfahren:

„Vor allem, wenn Skikurse dann nicht zu Stande kommen und das der Grund ist, dass der Prozentsatz nicht zu Stande kommt. Es fallen natürlich andere auch weg, aber in der Summe sind die muslimischen Schülerinnen der Grund.“ (A; Z 102-103)

„Die fünfte Klasse würde auf Sommersportwoche fahren, da fahren die meisten nicht mit, das heißt, die 70 % Regel macht das ganze zunichte beziehungsweise bei Skikursen, es gibt über 1000 Schüler und es gibt bis jetzt 2 Skikurse.“ (D; Z 206-208)

E betont, dass lediglich die Mädchen nicht teilnehmen dürfen:

Die Mädchen mit Kopftuch, die fahren meistens nicht mit. Das ist für mich das größte Problem, vor allem wenn wir Geschwister an der Schule haben, der Junge darf mitfahren und das Mädchen nicht. (E; Z 181-183)

Gespräche mit den Eltern führen, laut A, B und E, meist zu nichts:

„(...) gegen die religiösen Gründe sind wir machtlos.“ (B; Z 201-202)

„Ja, aber ich habe gemerkt, wenn es um Geld geht, um Ängste der Eltern wegen Schnee, Lawinenabgang, habe ich noch eine Chance, da überhaupt nicht.“ (E; Z 194-195)

Fünf der Lehrerinnen (B, E, F, G, H) sind der Meinung, dass der koedukative Unterricht für die Mädchen unproblematisch sei.

Drei der Lehrerinnen (A, C, F) erwähnen, dass sie schon einmal in der Situation waren, in der ein Mädchen ausgesetzt hat:

„Einmal hat ein Mädchen nicht mitgeturnt und ein anderes Mal kam ein Mann in den Turnsaal um etwas zu reparieren, da hat eine Schülerin sofort ihr Kopftuch hinauf gegeben. Sonst ist das egal.“ (F; Z 98-100)

„Also, wir hatten eine Situation, da habe ich mit dem Kollegen koedukativ unterrichtet. Da hat eben das Mädchen mit dem Kopftuch gesagt ‚Was? Wir turnen heute mit den Burschen? Nein, da turne ich nicht mit. Nein Frau Professor, bitte nicht.‘ Die hat dann nicht mitgeturnt. Allerdings zwei Wochen später, da waren beide Klassen auf Sprachreise und es waren nur zehn Schüler, sechs Schüler und vier Schülerinnen, da. Da haben wir wieder gemeinsam geturnt und sie hat wohl mitgeturnt, allerdings mit normalem Straßengewand. Aber da war es plötzlich kein Problem. Ich weiß nicht, ob das an der großen Gruppe gelegen ist, dass sie damals nicht mitturnen wollte oder ob sie damals einfach keine Lust gehabt hat. Oder ob es ihr damals wirklich unangenehm war.“ (C; Z 68-76)

„Ja, wobei ich einmal die Erfahrung gemacht habe, dass ein Mädchen nicht mitgeturnt hat. Die hat sich dann hingesetzt und gesagt ‚da mach ich nicht mit‘. Das ist aber eine recht begeisterte Sportlerin. Ich habe ihr das dann zuerst gewähren lassen und habe mich dann zu ihr gesetzt und sie gefragt ‚warum nicht? Wir sind schließlich in Österreich und da ist das normal, dass wir das machen‘ und da hat sie dann gesagt ‚okay‘, dass sie das versteht und sie würde das nächste mal wieder mitmachen.“ (A; Z 66-71)

A berichtet von Mädchen, die von ihr forderten, dass keinem männlichen Geschlecht der Zutritt zum Turnsaal gewährt wird:

„Thema ist es dann geworden, wie einige gesagt haben, ‚wir wollen nicht, dass ein Lehrer oder, dass die Buben in unseren Turnsaal kommen‘. Das habe ich aber abgestellt. Das kann nicht sein, dass wir uns so einschränken, dass der Kollege nicht mehr in den Turnsaal gehen darf. Wir haben zwei Turnsäle nebeneinander. Wir tauschen oft den Turnsaal und holen uns andere Sachen. Durch dieses Verbot war das dann eigentlich okay.“ (A; Z 60-64)

B glaubt, dass Berührungen zwischen Mädchen und Buben, egal welcher Religionszugehörigkeit, im Pubertätsalter problematisch sein können.

D hat bisher noch keine Erfahrungen mit koedukativen Stunden.

Innermuslimische Unterschiede

Fünf der Lehrerinnen (A, C, D, F, G) können keine innermuslimischen Unterschiede zwischen den Mädchen feststellen.

B differenziert zwischen Schülerinnen türkischer Herkunft und jenen mit serbo-kroatischer Herkunft:

„Ich denke schon, dass Schulveranstaltungen eine Möglichkeit sind soziale Kontakte zu haben und, ich glaube schon, dass sie da ausgeschlossen sind. Auch sonst, weil die türkischen Kinder ja sehr in der Familie verankert sind, auch sehr viel zuhause mithelfen müssen und daher auch oft, wenn z.B. Geburtstagsfeiern sind, einfach nicht teilnehmen dürfen.“ (B; Z 208-212)

„Ja, also da sind die serbokroatischen Schülerinnen irgendwie offener oder von der Kultur her nicht so in der Familie gebunden.“ (B; Z 214-215)

E ist der Ansicht, dass, je weiter nördlich der Herkunftsort der muslimischen Schülerinnen liegt, die Mädchen europäisierter sind. Außerdem würden arabische und ägyptische Mädchen eher ein Kopftuch tragen.

Mädchen aus arabischen Ländern und Indien haben, laut H, einen Nachteil in der Sportlichkeit.

Interpretation

Aus der Befragung geht hervor, dass es keine relevanten Unterschiede in der Einstellung von muslimischen und nichtmuslimischen Mädchen zum Sport gibt. Die Behauptung von zwei Lehrerinnen, dass sich muslimische Schülerinnen besonders auf den Sportunterricht freuen, da sie sonst kaum die Gelegenheit zu sportlicher Aktivität haben, deckt sich auch mit den Ergebnissen von Seidenstücker (4.3.1), allerdings sind zwei Lehrerinnen auch gegenteiliger Meinung. Vor allem D, die mehr als 50% muslimische Schülerinnen unterrichtet klagt über das demotivierende Verhalten der Mädchen mit Migrationshintergrund.

Die Aussagen der Lehrerinnen bezüglich des Ramadans gleichen der Untersuchung der islamischen Riten und Vorschriften von Weiss (4.3), die behauptet, dass fast alle muslimischen SchülerInnen während des Ramadans fasten. Auf Grund der Tatsache, dass die

Mädchen den ganzen Tag nichts essen und nichts trinken, ist es ihnen von den Lehrerinnen erlaubt bei anstrengenden Aktivitäten auszusetzen. Prinzipiell wird jedoch vom Landesschulrat für Salzburg betont, dass der Ramadan keine Ausnahme darstellt, da sich viele an das Fastengebot halten, obwohl sie noch nicht verpflichtet dazu sind (4.3.2). Damit muslimische Mädchen auch ihre Leistungen beim Herbstlauf unter Beweis stellen können, wurde dieser außerhalb des Ramadans angesetzt. Insofern wird auf die muslimischen SchülerInnen und ihrer Religionsausübung Rücksicht genommen.

Laut Kleindienst Cachay (4.4) schränkt das Virginitätsgebot muslimische Mädchen im Sportunterricht ein, weil während der Menstruation das Benützen eines Tampons zum Schutze der Jungfernhaut nicht gestattet ist. Zwei Lehrerinnen haben diese Erfahrung bei ihren Schülerinnen gemacht. Eine Lehrerin stellte auch fest, dass muslimische Mädchen eine große Scheu vor ihrem Körper haben und mit Tampons und Binden nicht umgehen können.

Laut Bröskamp (3.2) kommen kulturelle Differenzen im Sportunterricht auch im Spielverhalten und der Sportauffassung der SchülerInnen vor. Bei der Befragung können nur drei Lehrerinnen diese Ansicht teilen. Eine Pädagogin ist der Ansicht, dass muslimische Mädchen das Üben ablehnen und nur spielen wollen. Diese Erkenntnis findet sich auch bei Mihciyazgan (4.1) wieder. Der Islam ist zwar bewegungsfreundlich, jedoch sportfeindlich, da nur das Wohlbefinden des Körpers im Mittelpunkt steht und eine Leistungssteigerung nicht angestrebt wird.

Interessant ist die Einteilung einer Lehrerin der muslimischen Mädchen bezüglich des Spielverhaltens in zwei Typen. Sie unterteilt dabei in zurückhaltende Mädchen, die alles hinnehmen und in aufbrausende Mädchen, die sich für die Gerechtigkeit einsetzen. Eine Einteilung in introvertierte und extrovertierte muslimische Mädchen wurde auch bei der Erhebung von Weber ersichtlich (6.2.2). In beiden Fällen verbinden die Lehrpersonen mit den introvertierten sowie auch mit den extrovertierten Mädchen eine familiäre Unterdrückung und einer Unterordnung des weiblichen Geschlechts. In der Studie von Boos- Nünning und Karakaşoğlu gehen Mädchen und junge Frauen mit Migrationshintergrund von einer Geschlechteregalität aus (4.4), wodurch ein Wandel der traditionellen Geschlechtsrollenbilder zu erkennen ist.

Hinsichtlich des Interesses der muslimischen Mädchen kann keine Verallgemeinerung getroffen werden. Zwei Lehrerinnen erwähnen, dass muslimische Mädchen teilweise das Schwimmen ablehnen, was mit der Bekleidungsregel übereinstimmt (vgl. 4.2). Das Interesse für Fußball und für Kampfsportarten, welches im islamischen Kulturkreis, laut Kleindienst Cachay, stark ausgeprägt ist (4.2), deckt sich nicht mit den Aussagen der Lehrerinnen. Lediglich eine Lehrerin macht deutlich, dass Fußball von Mädchen mit Migrationshintergrund bevorzugt wird.

Die Annahme der Hälfte der Lehrerinnen, dass muslimische Mädchen leistungsschwächer sind, lässt sich in den Ergebnissen von Boos-Nünning & Karakaşoğlu sowie von Kleindienst Cachay wiederfinden. In ihren Untersuchungen haben sie festgestellt, dass Mädchen mit Migrationshintergrund in Sportvereinen unterrepräsentiert sind, der Sport nur eine geringe Rolle in ihrer Freizeitbeschäftigung spielt und es häufig, mit Einsetzen der Pubertät zu einem Sportverbot muslimischer Mädchen führt (4.2). Die Leistungsunterschiede im Schwimmen, welche von zwei Lehrerinnen genannt wurden, können auf das eingeschränkte Sportverhalten durch das Verhüllungsgebot und das Gebot der Geschlechtertrennung zurückgeführt werden (4.4). Die Betonung einer einzigen Lehrerin, dass Mädchen mit Migrationshintergrund in der Sportart Fußball besser sind als ihre Mitschülerinnen, findet sonst keine Beachtung.

Trotz des Gebots der Geschlechtertrennung (4.4) und des Angebots mit dem muslimischen Schwimmen im Jörger-Bad (3.2) nehmen fast alle Schülerinnen am Schwimmunterricht teil. Die Tatsache, dass der Schwimmunterricht Pflicht ist und die Einheiten nachgebracht werden müssen, bewegt anscheinend die Eltern der meisten muslimischer Mädchen dazu, ihre Töchter daran teilnehmen zu lassen. Trotz der festgelegten Regelungen wird der Schwimmunterricht zum Teil von den Lehrerinnen als Problem gesehen, weil sie bemüht sind, alle Schülerinnen gleich zu behandeln.

Die geringe Teilnahme der muslimischen Mädchen auf Sportwochen sind auf das Gebot der Geschlechtertrennung und das Gebot der Beaufsichtigung zurückzuführen (4.4). Obwohl Schulveranstaltungen als Verpflichtung der SchülerInnen anzusehen sind, müssen sie im Falle von Übernachtungen nicht teilnehmen (4.3.2). Die meisten Lehrerinnen bestätigen, dass die Eltern muslimischer Mädchen davon oft Gebrauch machen. „Die Befürchtungen beziehen

sich meist auf die mangelnde Einhaltung von Sittlichkeitsgeboten. Diese gelten zwar für Mädchen und Jungen gleichermaßen, beziehen sich aber in der Praxis vor allem auf Töchter.“ (Hössli, 2006, S. 80), was von einer Lehrerin bestätigt wird. Von einer Gleichbehandlung der Geschlechter, wie es der Islam vorsieht, kann hier nicht die Rede sein. Laut Abuzahra & Osman handelt es sich um herkunftsbezogene Traditionen (4.4). Die Lehrerinnen sind um eine Teilnahme dieser Mädchen bemüht, fühlen sich aber machtlos. Die Tatsache, dass auf Grund von muslimischen Schülerinnen teilweise keine Skikurse zu Stande kommen, stimmt jene, die gerne mitfahren würden sicherlich negativ. Anstatt eines gemeinschaftsfördernden Elementes führt die Absage des Skikurses womöglich zu Spannungen zwischen den SchülerInnen. Für eine Aufrechterhaltung der Schulsikurse müssen neue Regelungen getroffen werden, dass jene, die daran teilnehmen wollen, auch weiterhin die Möglichkeit haben. Natürlich sind soziale Hintergründe auch zu berücksichtigen, wobei finanzielle Unterstützungen gegeben sind.

Das Gebot der Geschlechtertrennung wird vor allem im koedukativen Unterricht problematisch (4.3.1). Hinzu kommt das Berührungsverbot und das Verhüllungsgebot, welches zu Einschränkungen im Sporttreiben führen kann (4.4). Diese Problematik wird von den befragten Lehrerinnen nur in geringem Maße geteilt. Die Erfahrung von drei Lehrerinnen, dass ein muslimisches Mädchen im koedukativen Unterricht aussetzt, wurde bei allen drei lediglich einmal gemacht. Dies lässt auf eine Anpassung seitens der muslimischen Mädchen an die österreichischen Gegebenheiten schließen. Die Forderung einiger muslimischer Mädchen an eine Anpassung an ihre kulturellen Gewohnheiten macht deutlich, dass ein koedukativer Unterricht zu einem Gefühl der körperlichen Fremdheit (vgl. 3.1) führt.

Innermuslimische Unterschiede konnten von den Befragten kaum wahrgenommen werden. Aus den Interviews wurde zum Teil ersichtlich, dass die Lehrerinnen oft keine Ahnung haben, woher die Mädchen kommen, wodurch eine Unterscheidung nur schwer möglich ist. Eine Lehrerin ist davon überzeugt, dass Mädchen mit türkischer Herkunft viel in ihren Familien eingebunden sind und zu Hause mithelfen müssen, wodurch sie keine sozialen Kontakte pflegen können (vgl. 4.3). Die häusliche Einschränkung erschwert die Integration der Mädchen und wenn sie integriert sind, dann nur im schulischen Kontext.

Beziehungsebene

Beziehungen der Schülerinnen mit Migrationshintergrund zu jenen ohne Migrationshintergrund

Vier Lehrerinnen (B, E, F, G) sind der Ansicht, dass die Mädchen eine gute Beziehung zueinander haben:

„Ich würde sagen eine gute Beziehung.“ (F; Z 58)

„In den Klassen, in denen ich unterrichte, da merkt man nicht wo jemand herkommt, eine sehr gleichwertige, offene Klasse.“ (E; Z 133-134)

„Im Unterricht selber ist es eigentlich kein Problem, wenn sie unter sich sind gibt es mit Freundschaften kein Problem.“ (B; Z 270-271)

Drei Lehrerinnen (A, C, H) stellen fest, dass das Verhältnis der Mädchen zueinander unterschiedlich ist:

„Das kommt natürlich auf das Verhalten der Mädchen an. Es gibt muslimische Mädchen, die wirklich total lieb sind und auch völlig integriert sind und manche halt, die doch abgelehnt werden. Ein Mädchen aus Ghana, habe ich einmal gehabt. Die hat nie irgendwo mitgemacht. Die war auch völlig verschleiert in der ersten Klasse, völlig anders angezogen. Die hat sich gar nicht in unseren Kulturkreis hinein, nicht einmal annäherungsweise. Und die hat sich mit der Zeit immer mehr abgewandt. Aber wenn einer überall mitmacht, dann wird er voll aufgenommen.“ (A; Z 173-179)

„Was ich so mitkriege, hat das nichts mit ethnischen Differenzen zu tun. Das sind einfach persönliche Probleme, die sie miteinander haben. So empfinde ich es, dass sich manche verstehen und manche überhaupt nicht verstehen.“ (C; Z 115-117)

„Das ist ganz unterschiedlich, das ist je nachdem, wann sie einsteigen in die Klassen. Wenn sie von Anfang an in der Klasse dabei sind, gelingt es ihnen ganz normale Beziehungen zu ihren Klassenkameradinnen herzustellen (...)“ (H; Z 158-160)

B sieht die Freundschaften der Schülerinnen auf die Schule beschränkt:

„Was ich aber immer bemerke, wenn die Schülerinnen von Nachmittagen erzählen, dass sie daheim gebunden sind, und dass sich die Freundschaften auf die Schule beschränken.“ (B; Z 271-273)

Gruppenbildungen sind, laut D, vorhanden:

„Ich glaube, dass sie sehr wohl integriert sind im Klassenverband, trotzdem machen die rein österreichischen Mädels, die paar wenigen, die in der Klasse sind, etwas gemeinsam, wenn es um Gruppeneinteilungen geht.“ (D; Z 163-165)

Ausländerfeindliche Äußerungen kommen kaum vor. Lediglich G bezieht sich darauf:

„Ja, aber die kommen, sage ich jetzt, gegen Türken, die kommen gegen Kroaten, die kommen zwischen Serben und Kroaten wie wir wissen. Natürlich, dann heißt es wieder ‚Türken sind eh so viele da‘, das kommt. Aber dermaßen vereinzelt und so dass dann eigentlich sofort wieder fünf, sieben, acht andere sagen ‚Rede nicht so einen Blödsinn‘. Das ist bei uns im Moment, sage ich einmal, absolut im Griff.“ (G; Z ????)

Laut G und H akzeptieren es die SchülerInnen nicht, wenn sich andere, ihrer Meinung nach, einen Vorteil verschaffen:

„Wenn jetzt natürlich so Dinge passieren, wie das, was ich am Anfang erzählt habe, dass jemand sich permanent, wodurch immer, außerhalb der Gruppe stellt, dann kommt natürlich Unruhe auf. Wobei es den Schülern dann wieder egal ist, ob der wegen des Freitagsgebets sich ständig die Geschichte Stunde erspart oder aus irgendeinem anderen Grund.“ (G; Z 230-234)

„Das Problem sind eher die anderen, glaube ich, die sagen, ‚Die kapseln sich immer so ab‘.

(...) Aber sie sehen das dann, dass diese Mädchen sich den Vorteil herausnehmen sich alleine in der Dusche oder im WC umzuziehen und sie blockieren das Klo.“ (H; Z 256; Z 263-264)

Lehrerinnen-Schülerinnen-Beziehung

Es gibt kaum Unterschiede im Verhältnis der Lehrerinnen zu den Mädchen. Sechs Lehrerinnen (A, B, E, F, G, H) behaupten, dass sich ihre Beziehung zu allen Schülerinnen gleich gestaltet:

„Zu den Kindern absolut nicht.“ (A; Z 150)

„Von meiner Seite nicht, ich glaube auch von den Mädels nicht.“ (H; Z 127)

Bei den Junglehrerinnen variiert das Verhältnis zu ihren Schülerinnen. C hat ein besonderes Verhältnis zu einer muslimischen Schülerin:

„Zu ihr habe ich mehr Beziehung als zu den anderen, weil sie es irgendwie schafft ihre Kultur so interessant zu erzählen.“ (C; Z 92-94)

„Sie ist viel reifer als die anderen, kommt mir vor. Die sind oft noch so kindisch und hupfen herum und sind angefressen.“ (C; Z 99-101)

D hat ein besseres Verhältnis zu den Mädchen ohne Migrationshintergrund als zu jenen mit Migrationshintergrund:

„Ja, insofern dadurch, dass sie einfach so demotiviert sind, unsportlich sind und nichts tun wollen. Erstens sehe ich selber, dass ich grantig werde, ich gehe halt anders in den Unterricht hinein als im 3. Bezirk, wo ich weiß, dort passt alles wunderbar, wenn ich pfeife da sind sie leise, hören zu und

machen mit und muss nicht fünf Minuten warten, bis sie einmal leise sind, einmal was herräumen.“
(D; Z 125-129)

Lehrerinnen-Eltern-Beziehung

Der Kontakt zu den Eltern ist im Sportunterricht nur gering vorhanden. Drei der Lehrerinnen (E, F, H) geben an, dass sie kaum Kontakt zu den Eltern haben. B erwähnt als Einzige, dass der Kontakt zu den muslimischen Eltern sehr gering ist. Die beiden Junglehrerinnen haben bisher die Eltern ihrer Schülerinnen nicht kennengelernt.

Laut B und E gestaltet sich die Beziehung zu den muslimischen Eltern schwieriger, weil Sprachprobleme vorhanden sind.

„(...) so versuche ich die Formulare dafür mit ihnen auszufüllen, was sie aber oft nicht schaffen. Und da nehme ich mir oft die Mädchen dazu.“ (B; Z 235-236)

Für F besteht kein Unterschied in der Beziehung zu muslimischen Eltern oder nichtmuslimischen Eltern.

A sieht ihre Beziehung zu den muslimischen Eltern eingeschränkt:

„(...) zu den Eltern wahrscheinlich, vor allem zu den Männern, die in meinen Augen so intolerant sind, dass eine Frau was anziehen muss, mit Tuch und Schal und der Mann geht daneben mit kurzen Hosen. Da habe ich schon gewisse Ressentiments. Da ist meine Beziehung sicherlich eingeschränkt.“ (A; Z 150-153)

„Die Mütter sind genauso arm wie die Mädchen und stehen unter der Religion (...)“ (A; Z 155)

Als Frau wird man, laut B, von muslimischen Vätern oft nicht akzeptiert:

„(...) wenn sie es nicht einsehen und die Väter teilweise sehr ungut sind, nehme ich zu dem Gespräch meistens noch einen Mann hinzu, weil da haben wir schon einiges erlebt dass man als Frau einfach nicht so akzeptiert wird, wenn man was sagt. Und wir haben einen männlichen Administrator und den holen wir uns dazu, um die Wichtigkeit zu unterstreichen.“ (B; Z 94-97)

„Man muss als weiblicher Lehrer sehr selbstbewusst auftreten, wir haben uns an einige Dinge gewöhnt, z.B. dass einige Väter einem nicht die Hand geben. Aber, man muss als Frau doch sehr selbstbewusst auftreten, weil man als Frau nicht so akzeptiert wird.“ (B; Z 242-244)

G ist sehr bemüht den Kontakt zu allen Eltern herzustellen:

„Ja, absolut. Das ist glaube ich eine unserer Stärken, die Schüler-Eltern-Lehrer-Kontakte. Und da ist auch kein Unterschied ob das jetzt muslimische Familien sind oder nicht, wir probieren überall den gleichen Kontakt herzustellen. An manche kommt man nicht ran, aber man kommt auch an manche anderen Glaubens nicht ran.“ (G; Z 206-209)

Der Kontakt zu den muslimischen Eltern verläuft oft schriftlich und zu den Vätern distanziert:

„Oft schriftlicher Natur, mit Mitteilung und Antwort. Oder von den Vätern manchmal auch sehr distanziert, sehr korrekt, förmlich, aber in einer gewissen Distanz. Oder was ich auch schon erlebt habe eher dieses Unterwürfige, der Obrigkeit gegenüber.“ (G; Z 192-194)

Interpretation

Kulturelle Differenzen können besonders im Sportunterricht, wo der Körper im Zentrum steht, Abneigungen bei den Schülerinnen hervorrufen, wodurch es zu Konfliktsituationen zwischen muslimischen und nichtmuslimischen Mädchen führen kann (3.2). Auf Grund von gesellschaftlichen Stigmatisierungen, kann eine negative Haltung dem Islam gegenüber resultieren (2.2). Islamophobie oder ausländerfeindliche Äußerungen werden von den Lehrerinnen kaum wahrgenommen. Im Großen und Ganzen gibt es keine Probleme in der zwischenmenschlichen Beziehung von muslimischen und nichtmuslimischen Schülerinnen. Wenn sich eine Schülerin jedoch außerhalb der Gruppe stellt, egal aus welchem Grund, und einen Vorteil daraus zieht, dann kommen Spannungen auf. Daraus lässt sich schließen, dass die Schülerinnen Schwierigkeiten haben mit kulturellen Differenzen umzugehen. Sie streben eine Gleichbehandlung an, sodass, ihrer Meinung nach, die Fairness vorhanden bleibt.

Die Tatsache, dass die Junglehrerinnen Präferenzen zu ihren Schülerinnen mit oder ohne Migrationshintergrund haben, lässt auf ein innigeres, freundschaftliches Verhältnis auf Grund des jungen Altersunterschieds schließen.

Im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ ist der Kontakt zu den Eltern in geringem Maße gegeben. Schwierigkeiten in der Beziehung zu muslimischen Eltern gestalten sich seitens der Pädagoginnen einerseits auf Grund von Sprachproblemen, andererseits auf Grund von unterschiedlichen Auffassungen der Geschlechterrollen. Laut Hössli (2006, S. 95) können noch weitere Gründe, wie die Befürchtung der Einmischung in Erziehungsangelegenheiten oder Unwissenheit über das Bildungssystem ausschlaggebend sein.

Die Aussagen der Lehrerinnen über die geringe Stellung der muslimischen Frau (vgl.5.1), hinterließen bei mir den Eindruck, dass sie dafür wenig Verständnis aufbringen können und dadurch Schwierigkeiten haben, damit umzugehen.

Umgang mit der kulturellen Vielfalt

Sichtweise der Lehrerinnen

Kulturelle Differenzen werden im Sportunterricht kaum thematisiert. Die Hälfte der Lehrerinnen (C, E, F, H) betont, dass kulturelle Differenzen nicht vorhanden sind.

Kulturelle Differenzen werden von H nur in Problemsituationen angesprochen, sonst werden sie nicht weiter beachtet, da sie für H eine Tatsache sind:

„Wenn es ein massives Problem wird, dann spreche ich das natürlich an, aber nachdem ich das bei uns nicht als massives Problem sehe, sondern es ist eine Tatsache, wird das eigentlich selten thematisiert.“ (H; Z 280-282)

A, B und F meinen, dass sie alle Schülerinnen gleich behandeln:

„Die Schülerinnen akzeptieren, ihnen tolerant gegenüberzutreten und sie gleich behandeln wie die anderen, das nicht zum Thema machen.“ (A; Z 230-231)

„Ich habe ihr von Anfang an meinen Umgang gesagt, dass sie es zwar akzeptieren soll, wie es ist, aber sehr selbstbewusst fordern soll, wie der Umgang an unserer Schule gepflegt ist. Dass wir im Prinzip keine Ausnahmeregelungen akzeptieren.“ (B; Z 374-376)

„Es war ein langer Prozess, sagen wir so, weil mir das Wichtigste ist, dass die Kinder da sind und mitmachen, unter welchen Bedingungen auch immer.“ (B; Z 15-16)

Auch H ist die Bewegung der Mädchen wichtig, sodass für die Thematisierung kultureller Differenzen kein Platz bleibt:

„Aber mir ist es immer wichtig, dass sie sich bewegen können (...) Und dann ist es mir oft schade, die Zeit herzunehmen, sich zusammzusetzen und über kulturelle Differenzen oder unterschiedliche Ausprägungen der sportlichen Aktivität für das Spiel auf Grund von anderen kulturellen Hintergründen darüber diskutieren.“ (H; Z 271-272; Z 274-277)

Toleranz ist für A entscheidend:

„Dadurch, dass ich das Kopftuch als Selbstverständlichkeit hinnehme, ist es auch bei den Schülerinnen nichts Auffälliges. Es wird nicht mehr zum Thema gemacht.“ (A; Z 82-83)

G und H gehen vorurteilsfrei in den Unterricht hinein und stellen sich den auftretenden Problemen:

„Ich gehe einmal an alle gleich heran und wenn dann ein Problem auftaucht, muss ich mit dem fertig werden und es lösen, aber ich überlege mir nichts im Vorhinein.“ (H; Z 320-322)

G informiert sich über ihre Schülerinnen:

„ich versuche halt nur wenn es notwendig ist mich in irgendeiner Form schlau zu machen, einerseits über die gesetzlichen Gegebenheiten. Zweitens schon ein bisschen über die Bräuche und Sitten, nämlich dahingehend was über eine normale Religionsausübung zum Beispiel hinausginge.“ (G; Z 334-337)

Beim Schwimmen und bei Sportwochen hält sich F an die bestehenden Regelungen.

D möchte trotz niedriger Voraussetzungen die Schülerinnen mit Migrationshintergrund vielseitig fördern:

„Dass ich meine Anforderungen herunterschrauben muss, was ich bis jetzt noch nicht wirklich getan habe (...) Ich versuche halt trotzdem noch mein Programm irgendwie durchzuziehen und schaue, dass ich ihnen etwas mitgeben kann und dass ich sie nicht nur spielen lasse, sondern alles mögliche, Kraft, Koordination.“ (D; Z 104-105; Z 107-109)

C ist der Ansicht, dass bei Schwierigkeiten eine Klärung mit den Eltern erfolgen soll:

„Man kann, denke ich, nur die Eltern holen, und das mit denen klären. Die Kinder stehen irgendwie immer zwischen Schule und Elternhaus und kriegen das von beiden Seiten ab.“ (C; Z 177-179)

Austausch im Kollegium

Ein Austausch über kulturelle Differenzen ist bei den meisten Lehrerinnen vorhanden. B gibt als Einzige an, dass kulturelle Differenzen viel diskutiert werden:

„Ja, das ist bei uns ein großes Thema in der Schule. Gerade unter den Turnerinnen haben wir sehr lange gekämpft, damit wir sie soweit haben, dass wir sie gleich behandeln können, auch von den rechtlichen Seiten her.“ (H; Z 350-352)

H diskutiert im Kollegium mögliche Lösungen für den Schwimmunterricht und die Skikurse:

„Ja, also wenn es um den Schwimmunterricht oder die Nicht-Teilnahme an den Skikursen geht. Wir versuchen Lösungen zu finden, wie man die doch auch dazu bringen können, dass sie so teilnehmen können, wie alle anderen.“ (H; Z 267-269)

Drei der Lehrerinnen (A, E, G) tauschen sich bei Problemsituationen aus:

„Väter, die sich geweigert haben, mit Lehrerinnen zu reden und lieber nur mit Männern, die eher mit dem Direktor sprechen wollen, das ist nicht gut. Darüber diskutieren wir stark. Das haben wir jedoch in letzter Zeit nicht viel erlebt.“ (E; Z 222-224)

„Wenn ich merke, dass es Differenzen, Animositäten, irgendwelche Misstrauensaspekte gibt dann ja.“ (G; Z 328-329)

Als Junglehrerin hört C bei Diskussionen gerne zu:

„Ich höre einfach gerne zu, wenn sie reden, dass ich später Handlungsmöglichkeiten habe.“ (C; Z 175-176)

D bespricht das demotivierende Verhalten der Schülerinnen mit Migrationshintergrund.

Für E und F sind kulturelle Differenzen kaum Thema an der Schule:

„Ja, Regelungen werden besprochen, sonst ist das kein Thema.“ (F; Z 127)

Überforderung

Keine der Lehrerinnen fühlt sich mit der kulturellen Vielfalt überfordert:

„Nein, überhaupt nicht. Ich mache es auch nicht zum Thema.“ (A; Z 225)

„Man lernt damit umzugehen.“ (B; Z 354)

„Nein, wie gesagt für mich sind alle gleich.“ (F; Z 130)

C empfindet die kulturelle Vielfalt sehr positiv:

„Eigentlich empfinde ich es als spannend und fördernd.“ (C; Z 186)

D fühlt sich mit dem demotivierenden Verhalten der Schülerinnen mit Migrationshintergrund, welches sie in keinen Zusammenhang mit der Kultur bringt, überfordert:

„Wie gesagt es geht nicht um das Kulturelle sondern um das Sportliche, das demotivierende Verhalten.“ (D; Z 171-172)

Fortbildungen & Supervisionen

Alle Lehrerinnen bis auf C geben an, dass sie keine Supervisionen oder Fortbildungen hinsichtlich der kulturellen Vielfalt benötigen und wünschen:

„Ganz ehrlich gesagt, brauche ich das nicht wirklich, weil ich dort ehrlich nächstes Jahr nicht mehr unterrichte. Bei einem anderen Schulstandort habe ich das Problem nicht.“ (D; Z 275-277)

„Ich wüsste nicht in welche Richtung, muss ich ehrlich sagen. Dadurch, dass wir Rückhalt durch die Direktorin haben und wir das unter den Kollegen besprechen können, ist das, denke ich, für mich nicht notwendig.“ (B 359-361)

„Nachdem es für mich kein Problem ist, nein. Ich meine Supervisionen wären sowieso gut unter Lehrern aus ganz anderen Gründen, aber nicht, weil ich religiöse Mädchen verschieden behandle, das ist sicher das Letzte.“ (H; Z 284-286)

Chancen & Herausforderungen einer Begegnung im Sport

Die Aussagen der Lehrerinnen sind in diesem Punkt sehr unterschiedlich. Vier der Lehrerinnen (A, B, G, H) beziehen sich auf die Integration und die Akzeptanz der Schülerinnen, sowie auch auf das Reflektieren über Kulturen:

„Der Sportunterricht stellt sicherlich eine große Chance für die Integration der Schülerinnen dar.“ (A; Z 234-235)

„(...) wenn es irgendwelche Schwierigkeiten, Unterschiede, Auffassungsunterschiede und so weiter gibt, irgendwie zu einem Konsens zu kommen, Verständnis zu schaffen.“ (G; Z 350-352)

„dass man sich Gedanken macht, dass es nicht ganz so normal ist, zum Beispiel beim Baden alles herzuzeigen, sondern, dass es auch Kulturen gibt, die die spannenden Sachen für andere Augen aufbewahren, dass es nicht so leicht ist, sich in der Öffentlichkeit so zu kleiden, wie jetzt die Zeit dafür ist.“ (C; Z 198-201)

D hingegen meint, dass die muslimischen Mädchen, die gerne Fußball spielen, ihren Mitschülerinnen diese Sportart näher bringen können.

C sieht es als eine Herausforderung, die Schülerinnen einerseits gleich zu behandeln, andererseits auf ihren kulturell-religiösen Hintergrund Rücksicht zu nehmen:

„Herausforderungen insofern, als dass man sich überlegt, dass man eigentlich keine Unterschiede macht zwischen den Schülern, egal von wo sie kommen und trotzdem Rücksicht darauf nehmen muss, dass sie vielleicht ein Kopftuch tragen, dass sie nicht mit schwimmen gehen können und das irgendwie anders nachholen müssen. Dass sie vielleicht jetzt nicht nur dadurch etwas Besonderes sind und anders sind, sondern, dass sie ganz normal sind, wie alle.“ (C; Z 189-193)

E versteht den Sportunterricht lediglich als Vehikel für eine Thematisierung kultureller Vielfalt, F sieht diese Begegnung weder als Chance noch als Herausforderung an.

B erkennt in der islamischen Kultur nichts Positives für den Sportunterricht:

„Was ich im Sportunterricht von der muslimischen Kultur an Positivem lernen sollte, bin ich noch nicht darauf gekommen, weil der Sport nicht so einen Stellenwert hat.“ (B; Z 366-367)

Interpretation

Auf Grund der Ansichten einiger Lehrerinnen, dass keine kulturellen Differenzen vorhanden sind, werden Thematisierungen auch nicht als notwendig empfunden.

Die Tendenz der Lehrerinnen einerseits keine kulturellen Differenzen wahrzunehmen, andererseits alle Schülerinnen gleich behandeln zu wollen, kann zu einem Ignorieren der ethnischen und kulturellen Unterschieden führen. Gieß-Stüber hebt hervor, dass das Bemühen der Lehrerinnen Stereotypisierungen zu vermeiden, individuellen Förderungen oft keinen Platz lässt (6.1).

Die Antwort einer Lehrerin auf die Frage, welche Tipps sie einer angehenden Sportlehrerin im Umgang mit muslimischen Mädchen geben würde, macht deutlich, dass eine Anpassung der muslimischen Schülerinnen an die Mehrheitsgesellschaft erwartet wird (vgl. 3.3):

„sehr selbstbewusst fordern soll, wie der Umgang an unserer Schule gepflegt ist“ (B; Z 375-376)

Die Tatsache, dass lediglich eine Junglehrerin für Fortbildungen und Supervisionen in dieser Hinsicht offen ist (vgl. 6.1), zeigt das Desinteresse an interkulturellen Schwerpunkten:

„Nachdem es für mich kein Problem ist, nein. Ich meine Supervisionen wären sowieso gut unter Lehrern aus ganz anderen Gründen, aber nicht, weil ich religiöse Mädchen verschieden behandle, das ist sicher das Letzte.“ (H; Z 284-286)

Die Lehrerinnen wünschen sich keine Fortbildungen, da sie meinen, dass sie mit kulturellen Differenzen kein Problem hätten. Aus demselben Grund sehen sie auch nicht ein, warum sie kulturelle Vielfalt in der Klasse thematisieren sollten. Eine Thematisierung hätte demnach nur Sinn, wenn ein Problem auftritt. Laut Bröskamp (3.2) kann alleine die „Konfrontation mit der Andersartigkeit kulturell geprägter Körperhaltungen bei Angehörigen beider Ethnien Abneigungen gegenüber den Körperauffassungen der jeweils anderen Gruppe hervorrufen“. Außerdem ist nicht gesagt, wenn es für die Lehrerin kein Problem mit der kulturellen Vielfalt gibt, dass das Gleiche für die Schülerinnen gilt.

Die Tatsache, dass auch der Austausch der meisten Lehrerinnen über kulturelle Differenzen im Kollegium sich meistens auf Regelungen und Problemsituationen bezieht, macht deutlich, dass die kulturelle Vielfalt mehr als Bedrohung und weniger als Chance gesehen wird. Nur bei einer Junglehrerin ist das Interesse für die kulturelle Vielfalt und deren positiven Seiten festzustellen.

Keine der Lehrerinnen scheint kulturelle Differenzen in ihrem Sportunterricht bewusst zu thematisieren. Eine Überforderung auf Grund der kulturellen Differenzen im Sport scheint bei den befragten Pädagoginnen nicht gegeben zu sein. Es kann natürlich sein, dass die Differenzen auf Grund der Einflussnahme beider Kulturen in der Migrationssituation nur gering vorhanden sind (vgl. 41), jedoch laut Aussagen der Lehrerinnen sind sehr wohl ethnisch-kulturelle Unterschiede der muslimischen und nichtmuslimischen Schülerinnen vorhanden.

Eine Begegnung muslimischer und nichtmuslimischer Schülerinnen im Sportunterricht wird von der Hälfte der Lehrerinnen als Chance für eine Integration und gegenseitiger Akzeptanz gesehen.

Die Aussage von C, dass sie es als Herausforderung sieht, die Mädchen gleich zu behandeln und trotzdem ihren kulturell-religiösen Hintergrund zu berücksichtigen spiegelt sich in der Darlegung Lagings, der betont, dass das Zusammenspiel von Gleichheit und Differenz erst eine individuelle Förderung ermöglicht (3.3).

Die Aussage einer Lehrerin, dass der Sportunterricht nur als Vehikel für kulturelle Vielfalt gesehen wird, sowie die Aussage einer anderen Lehrerin, welche eine Begegnung muslimischer und nichtmuslimischer Mädchen als „normal“ (F; Z 133) bezeichnet, zeigen, dass körperliche Unterschiede ignoriert werden. Auch bei D scheint dies der Fall zu sein, da sie nur den Nutzen des fußballerischen Könnens der muslimischen Mädchen erwähnt.

10. Zusammenfassung und Ausblick

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit den kulturellen Differenzen muslimischer und nichtmuslimischer Schülerinnen im Sportunterricht. Auf Grund des wachsenden muslimischen Anteils in der Bevölkerung ist es Zeit sich mit der Begegnung von MuslimInnen und NichtmuslimInnen auseinanderzusetzen.

Ziel der Arbeit war es zu eruieren, inwiefern kulturelle Differenzen in der Sportbeteiligung muslimischer Mädchen in Österreich von den Sportlehrerinnen festgestellt werden und wie die Lehrerinnen damit umgehen.

Als theoretische Grundlage der Arbeit wurde zuerst auf die Situation der MuslimInnen in Österreich eingegangen. Die Einführung des islamischen Religionsunterrichts sowie des Unterrichtsprinzips des Interkulturellen Lernens weisen auf schulische Veränderungen hinsichtlich der Bevölkerung hin.

In einem weiteren Punkt wurden ethnisch-kulturelle Differenzen im Sportunterricht aufgezeigt. Hierfür wurde Bezug auf die Verkörperung ethnischer und kultureller Werte und Normen einer Gesellschaft genommen. Diese kommen besonders im Sport, wo der Körper im Zentrum steht, zum Tragen.

Im Kapitel 4 wurde das Sporttreiben muslimischer Migrantinnen beleuchtet. Forschungen, unter anderem von Kleindienst Cachay, Boos-Nünning und Karakaşoğlu informieren über die Möglichkeiten und Einschränkungen der sportlichen Aktivitäten muslimischer Mädchen.

Das 5. Kapitel gibt Aufschluss über die Sichtweise der österreichischen Gesellschaft auf MuslimInnen. Zuschreibungen an die muslimische Frau und Vorurteile gegenüber dem Kopftuch wurden aufgerollt.

Im letzten Kapitel des theoretischen Teils wurde der Umgang mit der kulturellen Vielfalt an den Schulen und im Speziellen im Gymnasium behandelt. Ein universalistischer Ansatz und ein kulturalistischer Ansatz waren im Gymnasium vertreten. Weiters wurde gezeigt, dass Stereotype über muslimische Mädchen auch vor dem Lehrerzimmer nicht halt machen.

Anhand des theoretischen Abschnitts wurde der Leitfaden für die problemzentrierten Interviews mit den Lehrerinnen an Wiener Gymnasien erstellt. Dieser wurde mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet.

Die Auswertung der Interviews ergab, dass bei allen Lehrerinnen kulturelle Differenzen der muslimischen und nichtmuslimischen Schülerinnen im Sportunterricht auftreten. Die Differenzen beziehen sich hauptsächlich auf

- das Verhüllungsgebot
- das Virginitätsgebot
- das Gebots der Geschlechtertrennung und
- das Gebots der Beaufsichtigung

Auf Grund dieser Gebote konnten vor allem Unterschiede in der Kleidung, in der Körperpräsentation, in der Teilnahme am Schwimmunterricht und an Sportwochen eruiert werden. Das Kopftuch ist im Sportunterricht, wie auch im gesellschaftlichen Bereich, sehr präsent und vor allem im koedukativen Unterricht nicht wegzudenken. Das gemeinsame Turnen mit den Buben stellt im Großen und Ganzen kein Problem für die Mädchen dar. Die Beziehungen der Mädchen zueinander verläuft gut, solange sich niemand von der Gruppe abgrenzt oder sich einen Vorteil verschafft. Die Tatsache, dass die meisten muslimischen Mädchen fasten, führt in den meisten Fällen zu einem Leistungsabbruch.

Hinsichtlich der Leistungen, werden muslimische Mädchen von den Lehrerinnen als schwächer eingeschätzt.

Bezogen auf die zweite Fragestellung, „Wie gehen Lehrerinnen mit den kulturellen Differenzen um?“, konnte festgestellt werden, dass kulturelle Differenzen größtenteils negiert werden und Thematisierungen folglich als nicht notwendig erachtet werden. Selbst, wenn kulturelle Differenzen eingestanden wurden, wollten die Lehrerinnen diese nicht thematisieren. Bereits Gieß-Stüber (6.1) erwähnte, dass Lehrerinnen dazu neigen Unterschiede zu ignorieren, um Stereotypisierungen zu vermeiden. Dies führe oft zu einer Überforderung der Lehrerinnen, was bei den befragten Lehrerinnen nicht der Fall war. Prof. Dr. Auernheimer, einer der bekanntesten Vertreter der interkulturellen Erziehung sieht die zentrale Kategorie der interkulturellen Erziehung in der *kulturellen Differenz*. Dieser sollte, seiner Meinung nach, nicht ausgewichen werden. Durch die ständigen Bemühungen seitens der Schule kulturelle Differenzen zu tabuisieren, lernen die SchülerInnen nicht mit ihnen umzugehen (Erdmann u. Schulz, 1999, S. 8). Mustafa Mahir, Fachmann für interkulturelle Pädagogik, ist der Ansicht, dass durch die Begegnung mit dem Fremden auch eine Begegnung mit sich selbst stattfindet. Dadurch lernen die SchülerInnen sich und die anderen zu verstehen. (Hössli, 2006, S.19) Einige Lehrerinnen sehen einerseits die Begegnung muslimischer und

nichtmuslimischer Mädchen im Sport als Chance der Integration und der Akzeptanz für andere Kulturen, andererseits wird kulturelle Vielfalt von ihnen in keiner Weise im Unterricht angesprochen. Laut Gieß-Stüber (1999, S.58) sollen Differenzen berücksichtigt werden, jedoch in kein hierarchisches Verhältnis zueinander gestellt werden. Gieß-Stüber sieht die Unterschiede als Anlass für eine Diskussion, in der Differenzen bewusst gemacht werden aber auch ihre Gleichwertigkeit verdeutlicht wird. Sie weist darauf hin, dass nicht für alle Konflikte ein Konsens gefunden werden kann, sondern dass gewisse Unterschiede auch ausgehalten werden müssen. (Neubauer, 1999, S.119)

Der Umgang mit der Andersartigkeit der jeweiligen Kulturen erfordert eine hohe Sensibilität. SportlehrerInnen müssen in der Lehramtsausbildung auf diesen Auftrag vorbereitet werden, indem „religiöse, kulturelle und soziale Einflüsse auf das Sportverhalten“ (Kleindienst Cachay, 2007, S. 75) stärker als bisher zur Kenntnis genommen und vermittelt werden.

Die Tatsache, dass interkulturelles Lernen seit den 1990-er Jahren im Lehrplan verankert ist (2.2), lässt auf eine Einbettung der interkulturellen Erziehung im Lehramtsstudium zu wünschen übrig.

Ferner sollten auch ProfessorInnen mit muslimischen Hintergrund zukünftig im Lehramtsstudium für Sport vertreten sein, um die interkulturellen Kompetenzen der StudentInnen im Sportunterricht zu fördern.

Es ist an der Zeit, die kulturelle Vielfalt anzunehmen und sie auch als Chance zu nutzen :

„It is absolutely fascinating to experience different cultures in a single room. “ (Gieß-Stüber u. Kühler, 2008, S. 293)

„Wo keine Differenzen mehr bestehen oder zugelassen werden, eben weil sie dem Ethos der Verständigung zuwiderlaufen, dort gibt es keinen Dissens mehr, keine Auseinandersetzung, vermutlich aber auch kein Lernen.“ (Gieß-Stüber, 1999, S.38)

11.Literatur

Abraham, A. (1998). *Lebensspuren. Beiträge zur Geschlechterforschung und zu einer Soziologie des Körpers und der ästhetischen Erfahrung. Aufsätze und Vorträge 1995-1998*. Pädagogische Hochschule Erfurt: Pädagogische Hochschule.

Auernheimer G., Van Dick R., Petzel T. & Wagner U. (Hrsg.). (2001). Der Umgang von Lehrerinnen und Lehrern mit interkulturellen Konflikten. In *Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler*. (Interkulturelle Studien, 8). (S.17 – 40). Opladen: Leske & Budrich.

Auernheimer G., Van Dick R., Petzel T. & Wagner U. (Hrsg.). (2001). Zur Einleitung. In *Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler*. (Interkulturelle Studien, 8). (S.7-16). Opladen: Leske & Budrich.

Amiriaux, V. & Bröskamp, B. (1996). Sportangebote islamischer Organisationen in Berlin. In B. Bröskamp & T. Alkemeyer (Hrsg.), *Fremdheit und Rassismus im Sport*. (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 72). (S. 109-130). Sankt Augustin: Academia.

Boltanski, L. (1976). Die soziale Verwendung des Körpers. In D. Kamper & V. Rittner (Hrsg.), *Zur Geschichte des Körpers* (S.138-183). München und Wien: Carl Hanser.

Boos-Nünning, U. & Karakaşoğlu, Y. (2003). Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund und Sport. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews & W.D. Brettschneider (Hrsg.), *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht*. (S. 319-338). Schorndorf: Hofmann.

Boos-Nünning, U. & Karakaşoğlu, Y. (2004). Mädchen mit Migrationshintergrund und sportliches Engagement. Auswertungen aus der Untersuchung „Viele Welten leben. Lebenslagen von Mädchen und jungen Frauen mit griechischem, italienischem, jugoslawischem, türkischem und Aussiedlerhintergrund“ (Hrsg.): Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Zugriff am 3.11.09 unter <http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/maedchen-migrantinnen-sport,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>.

Boos-Nünning, U. & Karakaşoğlu, Y. (2005). *Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann Verlag.

Boos-Nünning, U. & Karakaşoğlu, Y. (2007). Lebensbewältigung von jungen Frauen mit Migrationshintergrund im Schnittpunkt von Ethnizität und psychischer Stabilität. In M. Gemende, Ch. Munsch, Weber-Unger Rotino (Hrsg.), *Eva ist emanzipiert, Mehmet ist ein Macho. Zuschreibung, Ausgrenzung, Lebensbewältigung und Handlungsansätze im Kontext von Migration und Geschlecht*. (S. 102-121). Weinheim und München: Juventa.

Bröskamp, B. (1994). *Körperliche Fremdheit. Zum Problem der interkulturellen Begegnung im Sport*. (Sport, Spiele, Kämpfe, 2). Sankt Augustin: Academia.

Bröskamp, B. (1998). Globalisierung, ethnisch-kulturelle Konflikte und lokaler Sport. In M.J. Klein & J. Kothy (Hrsg.), *Ethnisch-kulturelle Konflikte im Sport*. (S.41-58). Hamburg: Cswalina.

Bröskamp, B. (2006). Globalisierte Körper – Sport, Habitus und transnationale soziale Räume. In D. Blecking & P. Gieß-Stüber (Hrsg.), *Sport bewegt Europa*. (S. 116-140). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Erdmann, R. & Schulz, H-G. (1999). Differenz und Bewegung - Fragen an Prof. Dr. Auernheimer. In R. Erdmann (Hrsg.), *Interkulturelle Bewegungserziehung*. (Brennpunkte der Sportwissenschaft, 19) (S. 8-21).. Köln: Sankt Augustin.

Flick, U. (2002). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. (6.Auflage). Reinbek bei Hamburg:Rowohlt.

Friebertshäuser, B. (2003). Interviewtechniken – ein Überblick. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (Studienausgabe). (S. 371-395) Weinheim & München: Juventa.

Gebauer, G. (1996). Der Körper als Symbol für Ethnizität. In B. Bröskamp & T. Alkemaeyer (Hrsg.), *Fremdheit und Rassismus im Sport*. (S. 81-85). Sankt Augustin: Academia.

Gemende, M., Munsch, Ch. & Weber-Unger Rotino St. (2007). Migration und Geschlecht - Zwischen Zuschreibung, Ausgrenzung und Lebensbewältigung. Eine Einführung. In M. Gemende, Ch. Munsch & St. Weber-Unger Rotino (Hrsg.), *Eva ist emanzipiert, Mehmet ist ein Macho. Zuschreibung, Ausgrenzung, Lebensbewältigung und Handlungsansätze im Kontext von Migration und Geschlecht*.(S. 7-48). Weinheim & München: Juventa.

Gieß-Stüber, P & Kühler, C. (2008). Without the benefit of my studies, I would certainly have put my foot in it. In P. Gieß-Stüber & D. Blecking (Hrsg.), *Sport – Integration – Europe. Widening Horizons in Intercultural Education*. (S. 288-296). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Gieß-Stüber, P. (2005). Interkulturelle Erziehung in der Lehramtsausbildung Sport – Reflexives Lernen zwischen Theorie und Praxis. In P. Gieß-Stüber, W. Schwendemann, B. Seibel (Hrsg.), *Interkulturelle Erziehung im und durch Sport in Freiburg*. (S.28–36). Münster Verlag.

Gieß-Stüber, P. (2005). Der Umgang mit Fremdheit – Interkulturelle Bewegungserziehung jenseits von Ausgrenzung oder Vereinnahmung. In P. Gieß-Stüber, W. Schwendemann, B. Seibel (Hrsg.), *Interkulturelle Erziehung im und durch Sport in Freiburg*. (S.67-74). Münster: Lit-Verlag.

Gieß-Stüber, P. (1999). Der Umgang mit Fremdheit – Interkulturelle Bewegungserziehung jenseits von Ausgrenzung oder Vereinnahmung. In R. Erdmann (Hrsg.), *Interkulturelle Bewegungserziehung*. (S. 42-60). (Brennpunkte der Sportwissenschaft, 19). Köln: Sankt Augustin.

Hartmann-Tews, I. & Luetkens, S.A. (2003). Jugendliche Sportpartizipation und somatische Kulturen aus Geschlechterperspektive. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews & W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht*. (S. 297-318). Schorndorf: Hofmann.

Hassan, S. & Schwendemann, W. (2005). Sport und Islam – ein paar Bemerkungen zu einer ungewöhnlichen Verhältnisbestimmung. In P. Gieß-Stüber, W. Schwendemann, B. Seibel (Hrsg.), *Interkulturelle Erziehung im und durch Sport in Freiburg*. (S. 7-15). Münster Verlag.

Hössli, N. (2006). *Muslimische Kinder in der Schule. As-salamu alaikum*. Schaffhausen: K2-Verlag.

Kleindienst Cachay, Ch. (1998). Sportengagement muslimischer Mädchen und Frauen in der Bundesrepublik Deutschland – Forschungsdesiderate und erste Ergebnisse eines Projektes. In M.J. Klein & J. Kothy (Hrsg.), *Ethnisch-kulturelle Konflikte im Sport*. (S.113-126). Hamburg: Cswalina.

Kleindienst Cachay, Ch. (2007). *Mädchen und Frauen mit Migrationshintergrund im organisierten Sport. Ergebnisse zu Sportsozialisation – Analyse ausgewählter Maßnahmen zur Integration in den Sport*. (Deutscher Olympischer Sportbund). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Kleindienst Cachay, Ch. & Vogel, P. (2008). Sportunterricht in heterogenen Lerngruppen. InH. Kiper, S. Miller, Ch. Palentien & C. Rohlfs (Hrsg.), *Lernarrangements für heterogene Gruppen. Lernprozesse professionell gestalten*. (S. 215-233). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Laging, R. (2005). Verschiedenheit und Gleichheit im Bildungsverständnis des Bewegungsunterrichts. In W.D. Miethling & C. Krieger (Hrsg.), *Zum Umgang mit Vielfalt als sportpädagogische Herausforderung*. (Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik, 156). (S.137-141). Hamburg: Czwalina.

Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim & Basel: Beltz.

Mihciyazgan, U. (1996). Türkische Mädchen im Sportunterricht. In B. Bröskamp & T. Alkemeyer (Hrsg.), *Fremdheit und Rassismus im Sport*. (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 72). (S. 87-109). Sankt Augustin: Academia.

Neuber, N. (1999). Vom Gewohnten zum Ungewöhnlichen – Ansatzpunkte für eine Praxis der interkulturellen Bewegungserziehung. In R. Erdmann (Hrsg.), *Interkulturelle Bewegungserziehung*. (S. 112-129). (Brennpunkte der Sportwissenschaft, 19). Köln: Sankt Augustin.

Ornig, N. (2006). *Die Zweite Generation und der Islam in Österreich : Eine Analyse von Chancen und Grenzen des Pluralismus von Religionen und Ethnien*. (Diplomarbeit). Graz: Universitätsverlag.

Palzkill, B. (1990). *Zwischen Turnschuh und Stöckelschuh: Die Entwicklung lesbischer Identität im Sport*. Bielefeld: AJZ-Verlag.

Schlaffer, E. (2009). Der junge Dialog der Kulturen – unsere Zukunft. Aktuelle Studien zu Migration und Gender. In BMUKK (Hrsg.), *Chancengerechtigkeit durch Gender-Kompetenz. Erfahrungen aus der Schulpraxis und aktuelle Forschungsergebnisse*. (Dokumentation des 2. Österreichweiten Gender Day für Schulen 2008). Zugriff am 3.11.09 unter http://www.eduhi.at/dl/Dokumentation_GenderDay_2008_Schlaffer.pdf.

Sielert, U. (2005). Ohne Angst verschieden sein (können) und die Kraft der Vielfalt nutzen. In W.D. Miethling & C. Krieger (Hrsg.), *Zum Umgang mit Vielfalt als sportpädagogische Herausforderung*. (Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik, 156). (S.55-66). Hamburg: Czwalina.

Weber, M. (2003). *Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede*. (Reihe Schule und Gesellschaft, 30). Opladen: Leske & Budrich.

Weber M. (2007). „Das sind Welten“. Intrageschlechtliche Differenzierungen im Schulalltag. In M. Gemende, Ch. Munsch & St. Weber-Unger Rotino (Hrsg.), *Eva ist emanzipiert, Mehmet ist ein Macho. Zuschreibung, Ausgrenzung, Lebensbewältigung und Handlungsansätze im Kontext von Migration und Geschlecht*. (S.91-99). Weinheim & München: Juventa.

Weiss, H. (2007). *Leben in zwei Welten. Zur Sozialisation und Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Zarghami, M. (1997). *Anthropologische Grundlagen von Spiel und Sport aus der Sicht des Islam. Die Rückbesinnung auf die Religion für die Pädagogik im allgemeinen und die Ansichten des Islam zur Sporterziehung im speziellen*. (Dissertation). Düsseldorf: Philosophische Fakultät.

12.Eidesstaatliche Erklärung

„Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit *selbstständig* verfasst habe und nur die ausgewiesenen Hilfsmittel verwendet habe. Diese Arbeit wurde daher weder an einer anderen Stelle eingereicht noch von anderen Personen vorgelegt.“

Wien, im Jänner 2010

Tauzimsky Carina

13. Anhang

Die Interviews liegen bei der Verfasserin auf.