



KIRCHLICHE
PADAGOGISCHE
HOCHSCHULE
WIEN/KREMS



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Struktureller Rassismus und Sexismus im französischen Bewegungs- und Sportunterricht“

Eine Fallstudie mit intersektionalem Blick auf Migrantinnen zweiter Generation¹ an französischen
Mittelschulen

verfasst von / submitted by

Maria Stürz, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Education (MEd)

Wien, 2024 / Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 199 500 509 02

Studienrichtung lt. Studienblatt / degree programme as
it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Bewegung und Sport Unterrichtsfach Französisch

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Rosa Diketmüller

Abstract auf Deutsch

Während heutzutage individueller Rassismus und Sexismus von einem großen Teil der Gesellschaft erkannt und bekämpft werden, bleiben strukturelle Formen dieser Diskriminierungen oft unentdeckt oder werden abgestritten. Diese sind in gesellschaftlichen Strukturen verwurzelt und führen zu Ausgrenzung und Ungleichheit.

Das Ziel dieser Arbeit besteht darin, die Einstellungen von Lehrpersonen in Frankreich bezüglich strukturellen Rassismus und Sexismus im Bewegungs- und Sportunterricht zu untersuchen. Dabei soll analysiert werden, wie sich diese Formen der institutionellen Diskriminierung auf Mädchen mit Migrationshintergrund der 2. Generation auswirken und welche zukünftigen Maßnahmen für den Bewegungs- und Sportunterricht daraus abgeleitet werden können. Die Arbeit strebt an, durch die Erforschung der Wahrnehmung und Haltung der Lehrpersonen Einblicke in die aktuelle Situation in Schulen zu gewinnen und sensibilisiert für die Komplexität und Vielfalt der sozialen Ungerechtigkeiten im Bildungssystem.

Um die Forschungsfrage zu beantworten, wurde eine qualitative Studie mit zehn problemorientierten Interviews durchgeführt. Die Stichprobe umfasst eine heterogene Auswahl von Lehrpersonen hinsichtlich Geschlechts und Alter, um verschiedene Perspektiven zu berücksichtigen.

Die Ergebnisse zeigen, dass trotz der Multikulturalität in Frankreich weiterhin Formen struktureller Diskriminierung bestehen. Die Multikulturalität hat jedoch einen positiven Einfluss auf das Zusammenleben der Schülerinnen, weil Lehrpersonen und Schülerinnen verschiedene Kulturen und Traditionen als Normalität im Alltag betrachten. Trotzdem bestehen Herausforderungen im institutionellen Kontext, wie ungleiche Ressourcenverteilung zwischen Schulen (abhängig vom Standort der Schule), die Durchsetzung des Gesetzes der Laizität und die unzureichende Unterstützung für die Integration von Migrantinnen. Klischeehafte Vorstellungen über Geschlechterrollen persistieren ebenfalls, obwohl Lehrpersonen koedukativen Unterricht bevorzugen.

Infolge der Ergebnisse wird vorgeschlagen, den geschlechtergetrennten Unterricht zu überdenken und eine umfassendere Untersuchung der Erfahrungen von Schülerinnen und Lehrpersonen durchzuführen.

¹ Das Konzept der 'zweiten Generation' impliziert nach Schneider (2016), dass es sich um Nachkommen von Personen handelt, die zugewandert sind, aber selbst keine Migrationserfahrung haben.

Abstract in English

Individual racism and sexism are recognized and actively fought against by many people today. However, the structural forms of this discrimination are often overlooked or even denied. These forms of discrimination are deeply rooted in societal structures and lead to exclusion and inequality.

The aim of this work is to examine the attitudes of teachers in France regarding structural racism and sexism in physical education classes. It seeks to analyse how these forms of institutional discrimination affect second-generation migrant girls and analyses which measures can be taken for physical education classes in the future. The work aims to gain insights into the current situation in schools and to raise awareness of the complexity and diversity of social injustices in the education system. This is achieved by exploring the perception and attitudes of teachers.

To answer the research question, a qualitative study with ten problem-oriented interviews was conducted. The sample includes a heterogeneous selection of teachers in terms of gender and age to consider various perspectives.

The results show that despite multiculturalism in France, forms of structural discrimination still exist. However, multiculturalism has a positive impact on the coexistence of students because teachers and students perceive various cultures and traditions as normality in everyday life. Nevertheless, challenges persist in the institutional context, such as unequal distribution of resources between schools, enforcement of the principle of secularism, and inadequate support for the integration of migrants. Stereotypical notions of gender roles also persist, although teachers prefer coeducational instruction.

Consequently, it is suggested to reconsider single-gender education and to conduct a more comprehensive examination of the experiences of students and teachers.

¹ Das Konzept der 'zweiten Generation' impliziert nach Schneider (2016), dass es sich um Nachkommen von Personen handelt, die zugewandert sind, aber selbst keine Migrationserfahrung haben.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
1.2 Ziele der Arbeit	4
1.3 Französische Mittelschulen als Forschungsfeld	4
2 Theoretischer Teil	6
2.1 Begriffsdefinitionen.....	6
2.1.1 Intersektionalität.....	6
2.1.2 Institutionelle Diskriminierung	7
2.1.3 Sexismus.....	8
2.1.4 Rassismus	9
2.1.5 Institutioneller Rassismus.....	9
2.2 Befunde über institutionelle Diskriminierung in Schulen	10
2.2.1 Historischer Rückblick	12
2.2.2 Benachteiligungen im Bildungssystem für Mädchen mit Migrationshintergrund	14
2.2.3 Institutioneller Rassismus.....	16
2.2.4 Kategorisierung durch die Institution Schule	17
2.3 Bildungssystem und sportbezogene Praxen im Unterricht.....	19
2.3.1 „Der geheime Lehrplan“.....	21
2.3.2 Das Gesetz der Laizität an französischen Schulen	22
2.3.3 Der Einfluss der Muttersprache auf die schulische Laufbahn.....	24
2.4 Geschlechtsspezifischer Unterricht	26
2.4.1 Geschlechterstereotype.....	29
2.4.2 Wünsche und Bedürfnisse von Mädchen im Bewegungs- und Sportunterricht	30
3. Empirischer Teil.....	32
3.1 Forschungsdesign	33
3.2 Das problemzentrierte Interview	35
3.2.1 Die Interviewplanung	36
3.2.2 Das Leitfadeninterview	37
3.3 Analyse	38
4. Auswertung der Interviews	40
4.1 Inhaltsanalytische Auswertung.....	40
4.1.1. Kurzdarstellung der Interviews	40
4.1.1.1 Person 1 – Regelkonforme Lehrperson: das Gesetz der Laizität befolgen und zum Verständnis erziehen	40
4.1.1.2 Person 2 - engagierte Lehrperson appelliert für Veränderung im französischen Schulsystem.....	42
4.1.1.3 Person 3 - Integration und Laizität: Eine Lehrperson im Spannungsfeld kultureller Vielfalt und gesetzlicher Prinzipien	44
4.1.1.4 Person 4 – Empowerment im Sportunterricht: Eine Lehrperson, die das Selbstbewusstsein und das positivem Körpergefühl bei Mädchen fördert	45

¹ Das Konzept der 'zweiten Generation' impliziert nach Schneider (2016), dass es sich um Nachkommen von Personen handelt, die zugewandert sind, aber selbst keine Migrationserfahrung haben.

4.1.1.5 Person 5 - Eine loyale Lehrperson im Dienst der Schulinstitution: kulturelle Vielfalt im Sportunterricht vermeidet jegliche Form von Diskriminierung	47
4.1.1.6 Person 6 –Mädchen im Schwimmunterricht: Sensibilität, Religion und individuelle Rücksichtnahme einer erfahrenen Lehrperson	49
4.1.1.7 Person 7 - Herausforderungen für erfahrene Lehrperson: religiöse Rücksichtnahme im Schwimmunterricht und sprachliche Barrieren	51
4.1.1.8 Person 8 - Inklusion und Vielfalt in der Bildung: Warum die Abwendung von öffentlichen Schulen zugunsten von Privatinstitutionen nicht der richtige Weg ist.....	53
4.1.1.9 Person 9 – Selbstbewusste Lehrperson: die Rolle des Kopftuchverbots im Streben nach Gleichheit und Diskriminierungsfreiheit in der Schule	54
4.1.1.10 Person 10 – soziale Lehrperson setzt sich für eine inklusive Bildung ein: Investitionen in Sprachklassen für Migrant*innen und Unterstützung für Schüler*innen mit Handicap.....	56
4.2 Vergleichende, kategoriale Auswertung	58
4.2.1 Trotz hoher Multikulturalität kein Einfluss auf Formen der Diskriminierung im Bewegungs- und Sportunterricht. « Nous sommes multiculturels - seulement 50% ont des origines françaises » (<i>Wir sind multikulturell – nur 50% haben französische Wurzeln</i>)	58
4.2.2 Finanzierungs- und Lehrmaterialmangel an Schulen am Stadtrand « Les élèves ont froid, nous n'avons pas de gymnase pour le moment » (<i>den Schüler*innen ist kalt, wir haben zurzeit keine Turnhalle</i>)	60
4.2.3 Keine Anzeichen für institutionelle Diskriminierung im Lehrplan ersichtlich – große Entscheidungsfreiheit für Lehrpersonen. « Le programme est très libre, parfois les textes ne sont pas clairs » (<i>Der Lehrplan ist sehr offen, manchmal sind die Texte nicht ganz klar</i>)	61
4.2.4 Frankeich bietet nur koedukativen BuS-Unterricht an: negative Auswirkungen auf Mädchen ersichtlich. « Je suis la première à créer de la mixité, jamais de la vie je ferais le contraire » (<i>ich bin die Erste, die die Geschlechter mischt, nie im Leben würde ich sie trennen</i>)	63
4.2.5 Wertung über Religion und geschlechterstereotype Zuweisungen wirken sich negativ auf Selbstbewusstsein der Mädchen im Bus-Unterricht aus. « Les filles se dévalorisent et manquent de confiance en elles en EPS » (Mädchen werten sich im Bewegungs- und Sportunterricht ab und haben ein fehlendes Selbstbewusstsein)	65
4.2.6 Lehrer*innen-Unbehagen bei der Thematik Diskriminierung feststellbar. « Discrimination c'est traiter une personne différemment d'une autre » (<i>Diskriminierung bedeutet eine Person ungleich einer anderen behandeln</i>)	66
4.2.7 Klare Positionierung der Lehrpersonen für den Staat – Diskriminierung gegenüber Muslim*innen erkennbar. « Ma position, c'est celle de la loi » (<i>Meine Haltung ist die des Gesetzes</i>)	67
4.2.8 Ungerechte Chancenverteilung an französischen Mittelschulen kristallisiert sich heraus. « Une école pour TOUS » (<i>Eine Schule für ALLE</i>)	70
5. Zusammenfassende Interpretation und Analyse	73
6. Fazit und Ausblick.....	81
Literaturverzeichnis.....	84
Anhang	
Interviewleitfaden.....	

¹ Das Konzept der 'zweiten Generation' impliziert nach Schneider (2016), dass es sich um Nachkommen von Personen handelt, die zugewandert sind, aber selbst keine Migrationserfahrung haben.

1 Einleitung

Die hier vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit dem Thema „*Struktureller Rassismus und Sexismus im französischen Bewegungs- und Sportunterricht*“. In den ersten Kapiteln wird der aktuelle Forschungsstand, sowie der Zusammenhang mit dem thematischen und historischen Kontext erläutert. Daraufhin wird die Methodik zur Durchführung und Analyse der qualitativen Forschung beschrieben und auf die Forschungslücke eingegangen, in welcher die Fragestellung der Arbeit bearbeitet wird. Schließlich werden die Ergebnisse der Forschung präsentiert und diskutiert, bevor ein kurzer Ausblick, sowie mögliche Lösungswege kurz angeführt werden.

Bildung gilt heutzutage in Europa als zentrale Ressource um sowohl am gesellschaftlichen Leben als auch der Arbeitswelt erfolgreich teilnehmen zu können. Ein guter Bildungsabschluss verspricht also bessere Lebenschancen. Das Bildungssystem selbst orientiert sich in Bezug auf Chancengleichheit am Leistungsprinzip. Demnach sollte „allen die gleiche Chance auf eine Bildungskarriere garantiert sein, die ihren individuellen Fähigkeiten und Leistungen entspricht“ (Geißler & Weber-Menges, 2008, S. 14). Wie es Maufrais und Couchot-Schiex in ihrem Werk schreiben, wird ein Individuum ständig mit seinen soziologischen Hintergründen wie Geschlecht, Herkunft und Ethnizität konfrontiert. Die Schule ist demnach ein Ort, wo unterschiedlichste gesellschaftliche Hintergründe aufeinandertreffen und den schulischen Kontext beeinflussen. Lehrpersonen sollten darauf Rücksicht nehmen und die kulturelle Vielfalt in ihrem Unterricht integrieren (vgl. Maufrais & Couchot-Schiex, 2017). Die Schule ist eine Institution, von der gefordert wird für Gleichberechtigung zu stehen. Fakt jedoch ist, dass im Schul- und Bildungssystem versteckte Formen der Ausgrenzung aufgrund von Ethisierung immer wieder stattfinden können, was Melter als strukturellen *Alltagsrassismus* bezeichnet (Vgl. Melter, 2009, S. 110).

Heutzutage ist sich ein großer Teil der Gesellschaft über die Existenz von individuellem Rassismus und Sexismus bewusst und versucht dagegen anzukämpfen. Anders scheint dies für den indirekten strukturellen Rassismus und Sexismus zu sein. Laut Scherr (2016) handelt es sich dabei um unterschiedliche Arten der Diskriminierung, die in gesellschaftlichen Strukturen verankert sind und zu Ausgrenzung und sozialer Ungleichheit führen können. Die Gleichstellung der Geschlechter sowie die Akzeptanz unterschiedlicher Kulturen und Herkünfte ist heutzutage immer noch weit von der Realität entfernt. Frauen müssen global gesehen nach wie vor um ihre Rechte kämpfen. Sexismus als subtile Variante wird jedoch im

Alltag oftmals nicht erkannt, da die unterschiedliche Behandlung von Mädchen und Jungen weitgehend als Norm angesehen wird (vgl. Eckes, 2008). Leider beschränkt sich dieses soziale Phänomen nicht nur auf die Politik und die Arbeitswelt, sondern betrifft auch unsere Bildungseinrichtungen. Diese wären eigentlich ein idealer Ort, um für rassistische und sexistische Erscheinungsformen zu sensibilisieren und Diskriminierungen entgegenzuwirken.

Vor allem Frankreich bietet ein ideales Feld der Forschung, da die Französische Republik mit ihren öffentlichen Institutionen die Werte *liberté, égalité, fraternité* (,Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit‘) und inzwischen auch den Laizismus stark vertreten. Die kulturelle Vielfalt und ihre Akzeptanz nehmen demnach einen zentralen Stellenwert in öffentlichen Bildungseinrichtungen ein. Diverse Artikel und Studien berichten über rassistische Vorfälle an französischen Schulen, jedoch gibt es nur wenige Recherchen über institutionellen Rassismus. Es scheint ein Phänomen zu sein, das von Leiter*innen in Institutionen gerne übersehen bzw. nicht wahrgenommen wird. Sport unterrichtende Lehrpersonen sollten sich aus einer intersektionalen Perspektive sowohl der Geschlechter- als auch der Kulturunterschiede in ihren heterogenen Klassen bewusst sein und dementsprechende Entscheidungen treffen, welche es jeder und jedem Schüler*in ermöglichen persönliche Erfolge zu erleben und an der Sportkultur teilnehmen zu können. In Institutionen existieren vielfach Formen der Stigmatisierung oder stereotyper Zuschreibungen, die implizit oder explizit erzeugt werden. Institutionelle und strukturelle Diskriminierung sind stark miteinander verflochten und treten in mehreren Bereichen unserer Gesellschaft auf. Laut Gomis werden in bestimmten Strukturen Ungleichheitsverhältnisse legitimiert und „normalisiert“ und somit Rassismus gefördert. „Wir sprechen da vor allem von historisch etablierten Verhältnissen, die immer wieder neu mit spezifischen lokalen Ausprägungen in gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Strukturen entstehen“ (Gomis, 2020, S. 3). Im Artikel 2, 3° aus dem Jahre 2008 des Gesetzes gegen Diskriminierung in Frankreich steht, dass jegliche direkte oder indirekte Diskriminierung verboten ist, um die Gesellschaft, die Gesundheit, die Bildung und den Zugang zu öffentlichen Dienstleistungen nicht zu gefährden: „Toute discrimination directe ou indirecte fondée sur un motif mentionné à l'article 1 est interdite en matière de protection sociale, de santé, d'avantages sociaux, d'éducation, d'accès aux biens et services ou de fourniture de biens et services“ (LOI n° 2008-496, 2008). Im Artikel 1 werden 24 Formen der Diskriminierung aufgezählt, wozu die ethnische Herkunft, das Geschlecht, ein Handicap, die familiäre Situation etc. zählen (vgl. ebd.). Diese verschiedenen Merkmale können sowohl einzeln als auch gleichzeitig ein Grund für

Diskriminierung sein. Es kann sich also um eine Mehrfachdiskriminierung oder mehrdimensionale Diskriminierung handeln (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2019).

In dieser Arbeit sollen die Einstellungen von Lehrpersonen in Frankreich in Bezug auf strukturellen Rassismus und Sexismus im Bewegungs- und Sportunterricht untersucht werden. Um die Bedeutung des intersektionalen Blickes auf den Bewegungs- und Sportunterricht besser zu verstehen, wird der Zusammenhang bzw. die Überschneidung von institutionellem Rassismus und Sexismus bei Mädchen mit Migrationshintergrund der 2. Generation analysiert. Aus dem aktuellen Forschungsstand und dem Forschungsinteresse ergibt sich folgende Forschungsfrage: *Welche Formen des strukturellen Rassismus und Sexismus zeigen sich im französischen Bewegungs- und Sportunterricht an Mittelschulen, wie wirken sich diese Diskriminierungsformen auf Migrantinnen 2. Generation aus und welche zukünftigen Maßnahmen für den Bewegungs- und Sportunterricht können daraus gezogen werden?* Crenshaw (1989) spricht in diesem Zusammenhang vom Konzept der Intersektionalität, welches die hierarchische Dominanz von „Rasse“, Geschlecht und Klasse beleuchtet und die daraus folgenden sozialen Ungerechtigkeiten aufzeigt. Laut Crenshaw sind die Formen der Diskriminierung komplex und vielfältig, weshalb es fast unmöglich ist soziale Ungleichheiten eindimensional zu betrachten (vgl. Crenshaw, 1989). Die Untersuchung und Präsentation von rassistischer und institutioneller Diskriminierung im französischen Schulsystem ist ein sehr sensibles und heikles Thema, da das Forschungsfeld die Grundlagen des republikanischen Integrationsmodells angreift und die Grundsätze der französischen Schule eine Gleichbehandlung und Akzeptanz von allen Schüler*innen, egal welcher Herkunft, voraussetzt.

Anhand mehrerer Befragungen wird in dieser Forschungsarbeit analysiert, ob und wie Lehrpersonen im Bewegungs- und Sportunterricht Formen der institutionellen Diskriminierung wahrnehmen und wie sie zu der aktuellen Situation in Schulen stehen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Erzählungen von persönlichen Erlebnissen und von verschiedenen Kontexten beeinflusst sind. In einer Broschüre der *Ligue des droits et libertés*, wird erklärt, dass wir Menschen oftmals von rassistischen und sexistischen Vorurteilen beeinflusst sind, auch wenn es gegen den persönlichen Willen geschieht. Unsere Weltanschauung und Werte, die uns von klein auf eingetrichtert wurden, sind geprägt von Rassismus und Sexismus. In unserem Alltag assoziieren wir oft Bilder, Nachrichten oder Modelle mit Botschaften, die unsere Kindheit geprägt haben (vgl. *Ligue des droits et libertés*,

2017, S. 7). Es gilt herauszufinden, wie Lehrpersonen damit umgehen und ob es persönliche Lösungsmodelle für diese Problematik gibt.

1.2 Ziele der Arbeit

Ein Ziel der Arbeit ist es herauszufinden, ob und in welchen Formen sich struktureller Rassismus und Sexismus im Bewegungs- und Sportunterricht in Frankreich zeigen. Das Augenmerk liegt dabei besonders auf einer Zielgruppe, die sowohl von Sexismus als auch Rassismus betroffen sein kann. Es geht in dieser Studie um Mädchen mit Migrationshintergrund 2. Generation, wobei analysiert wird auf welche Art und Weise diese Gruppe von Diskriminierungsformen betroffen ist, welche Auswirkungen und Folgen dies hat und wie dies mit dem Bewegungs- und Sportunterricht zusammenhängt. Die französische Autorin Lorcerie betont, dass bis im Jahre 2010 nur wenige Soziolog*innen interne soziale Beziehungen in Institutionen wie der Schule untersucht haben. In den Studien, die später folgten, wurde ersichtlich, dass der Großteil der Lehrpersonen keine rassistischen Verhaltensformen aufwies, jedoch zu Akteur*innen der Ethnisierung im schulischen Raum werden können. Besonders trifft dies auf kollektive Entscheidungen zu. Auch der Kontakt mit Eltern aus anderen Kulturen scheint eher vermieden zu werden (vgl. Koudedji, 2009; vgl. Lorcerie, 2010).

Es handelt sich hierbei um die Analyse eines intersektionalen Phänomens, welches die gesamte Gesellschaft betrifft. Ein weiteres Ziel ist es herauszufinden, wie Lehrpersonen zu diesem Phänomen stehen, welche Meinungen und soziale Einstellungen sie dazu haben und wie sie ihren Bewegungs- und Sportunterricht gestalten bzw. ob sie bei der Planung und Durchführung der Einheiten strukturelle und institutionelle Gegebenheiten im Hinterkopf haben. Anhand der Ergebnisse und Analysen können Schlüsse gezogen und Vorschläge für eventuelle Maßnahmen gegeben werden. An Mittelschulen können man hinkünftig Konsequenzen aus den Ergebnissen ziehen und zur Reduzierung von Diskriminierung beitragen, indem man verstärkt dahinterliegende institutionelle Kontexte in Lösungsmöglichkeiten einbindet.

1.3 Französische Mittelschulen als Forschungsfeld

Frankreich bietet ein ideales Forschungsfeld, da es eine hohe Anzahl an Einwohner*innen hat, die im Ausland geboren und später nach Frankreich gezogen sind. Laut dem *institut national de la statistique et des études économiques* leben im Jahr 2022 insgesamt 5,2 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund in Frankreich, was 7,8% der Bevölkerung ausmacht.

Davon haben 4,5 Millionen die französische Staatsbürgerschaft nicht erworben und 0,8 Millionen besitzen diese (vgl. INSEE, 2023). Der Geopolitische Berater und Autor Tertrais schreibt, dass es seit dem zweiten Kaiserreich noch nie so viele Menschen mit Migrationshintergrund in Frankreich gegeben hat. Es handelt sich vor allem um Einwanderer aus Afrika und insbesondere Nordafrika. In Westeuropa liegt Frankreich mit 26,78% der Gesamtbevölkerung an erster Stelle, was die Einwohnerzahl mit Migrationshintergrund betrifft. Im Vergleich dazu: Belgien (25,41 %), Deutschland (23,79 %), das Vereinigte Königreich (23,29 %), den Niederlanden (20,32 %), Spanien (13,56 %) und Italien (11,74 %) (vgl. Tertrais, 2021). Man kann sich die Frage stellen, wie sich die hohe Zahl an Zuwanderern auf die Schule auswirkt. Einerseits kann dies dazu führen, dass die Integration reibungslos verläuft und die Schüler*innen für verschiedene Kulturen sensibilisiert werden, andererseits kann es zu Formen der Diskriminierung aufgrund der Herkunft führen. Die Autorin Lorcerie beschäftigt sich mit dem Thema „Diversität an der Schule“ und vergleicht in ihrem Artikel verschiedene Länder und ihre Vorgehensweise zur Integration von Schüler*innen mit Migrationshintergrund. Sie vertritt den Standpunkt, dass Frankreich, im Gegensatz zu anderen Nationen, in der Schule Werte, Normen und Lebensweisen lehrt, die die nationale Einheit stärken. Die Autorin erklärt, dass der Begriff *diversité* („Vielfalt“) eine politische Ideologie darstellt und sich auf die Präsenz von Bevölkerungsgruppen in der Gesellschaft bezieht, die aufgrund ihrer Herkunft im Land als Außenseiter gesehen werden und sich auch als solche fühlen. Sie besitzen einen Minderheitenstatus und sind gefährdet in sozialen Bereichen benachteiligt zu werden (vgl. Lorcerie, 2010).

Erwähnenswert ist auch das Gesetz vom 15. März 2004, das nach dem Grundsatz der Laizität das Tragen von religiösen Symbolen und Kleidungsstücken in öffentlichen Schulen regelt. Die Schule wurde in den Mittelpunkt der Debatte rund um das Tragen des islamischen Kopftuches gerückt, da an der Schule eine große Vielfalt an Kulturen und Religionen vertreten ist. Dabei betont Lorcerie in ihrem Artikel *«la loi sur le voile »: une entreprise politique*, dass die Vertreter*innen der Schulverwaltung dazu neigten gegen das Verbot zu stimmen. Es waren jedoch nicht sie, die über das Inkrafttreten des Gesetzes entscheiden durften. Im Gegensatz zur Schulverwaltung und insbesondere der *Ligue de l'enseignement* stimmten viele Lehrpersonen für das Gesetz der Laizität und das Verbot ein Kopftuch in öffentlichen Institutionen zu tragen. Der Autorin zufolge wurde der politische Triumph durch den Verweis auf die nationale Identität legitimiert. Es bestehen jedoch weiterhin Organisationen wie die HALDE (*Haute autorité pour lutter contre les discriminations et pour*

l'égalité) oder die *ligue de l'enseignement*, die sich für eine liberale Auffassung des Gesetzes einsetzen und zum Beispiel verschleierte Frauen, die an der Begleitung von Schulausflügen teilnehmen und durch das Gesetz diskriminiert werden, unterstützen. Auch im Sport engagieren sich aktuell „Les Hijabeuses“ für eine Beteiligung von Frauen mit Hijab und Kopftuch im Sport. Im Gegensatz dazu hat sich im schulischen Bereich ein autoritäres Verständnis von Laizität verfestigt, welche jede Darstellung von religiösen Symbolen verbietet (vgl. Lorcerie, 2008).

In dieser Arbeit soll analysiert werden, wie die Institution Schule in Frankreich mit der kulturellen Vielfalt umgeht und ob sich dies positiv oder negativ auf den Schulalltag der betroffenen Kinder und Lehrpersonen auswirkt.

2 Theoretischer Teil

2.1 Begriffsdefinitionen

Zunächst werden für diese Arbeit zentrale Begriffe geklärt, um die Ergebnisse dieser Arbeit in den aktuellen Forschungsstand einordnen zu können. Es handelt sich hierbei um die Begriffe „Intersektionalität“, „Institutionelle Diskriminierung“, „Sexismus“, „Rassismus“ und „institutioneller Rassismus“.

2.1.1 Intersektionalität

Die Autoren Mugglin et al. (2022) verstehen unter „Intersektionale Analysen Diskriminierungen in einem Zusammenspiel von verschiedenen Differenzlinien – insbesondere Rassismus, Sexismus, Klassismus –, die mit der gesellschaftlichen Realität stets verflochten sind und sich nicht ohne weiteres auseinanderhalten lassen“ (Mugglin et al., 2022). Die unterschiedlichen Formen der Diskriminierung bestehen also nicht isoliert voneinander, sondern sind miteinander verwoben. Walgenbach beschreibt den Begriff „Intersektionalität“ folgendermaßen:

Unter Intersektionalität lässt sich verstehen, dass historisch gewordene Machtverhältnisse, Subjektivierungsprozesse, Diskriminierungsformen und soziale Ungleichheiten wie Geschlecht, Behinderung, Sexualität/Heteronormativität, Race/Ethnizität/Nation, oder soziales Milieu nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden, sondern in ihren „Verwobenheiten“ oder „Überkreuzungen“ (*intersections*) analysiert werden müssen. (Walgenbach, 2015, S. 291-292)

Geschichtlich gesehen geht der Begriff „intersectionality“ auf die amerikanische Juristin Kimberlé Crenshaw (1989) zurück. Erstmals trat der Begriff in historischen Debatten zum

Antidiskriminierungsrecht in Verbindung mit der Theorie des *Black Feminism* auf. Um den Begriff *intersectionality* zu verdeutlichen, benutzt Crenshaw das Bild einer Verkehrskreuzung, bei der das Zusammenspiel mehrfacher Diskriminierung anhand von Fahrzeugen geschildert wird. Sie will damit zeigen, dass Verkehr aus verschiedenen Richtungen kommt und fließt und bei einem Verkehrsunfall unterschiedlich viele Fahrzeuge verwickelt sein können. So kann es auch einer Frau mit Migrationshintergrund passieren, dass sie aufgrund ihrer Herkunft diskriminiert wird, oder aufgrund der Tatsache, dass sie eine Frau ist. Es kann auch passieren, dass sie Sexismus und Rassismus zur selben Zeit zu spüren bekommt, was dann als intersektionale Diskriminierung bezeichnet wird.

Der Begriff *intersectionality* wurde später von der Geschlechterforschung aufgegriffen und seit einigen Jahren wird er auch für weitere theoretische und sozialpädagogische Disziplinen benutzt. „Im Gegensatz zu den Begriffsfeldern ‚Diversity‘ oder ‚Heterogenität‘ zeichnet sich die Intersektionalitätsforschung bzw. -debatte dadurch aus, dass sie sich ausschließlich auf Macht- und Herrschaftsverhältnisse konzentriert“ (Walgenbach, 2015, S. 192). Aus diesem Grund wird der Begriff ‚Intersektionalität‘ oftmals mit Institutionen und öffentlichen Einrichtungen in Zusammenhang gebracht (vgl. ebd., S. 192).

2.1.2 Institutionelle Diskriminierung

Gomolla schreibt in ihrem Artikel, dass „das Wort ‚institutionell‘ die Ursachen von Diskriminierung im organisatorischen Handeln lokalisiert“ (Gomolla, 2008). Es handelt sich hierbei um zentrale gesellschaftliche Institutionen wie z.B. Bildungs- und Ausbildungssektor, Arbeitsmarkt, Gesundheitswesen und Polizei (vgl. ebd.). „Von institutionellen Diskriminierungen ist die Rede, wenn die internen Regeln, Gewohnheiten und Abläufe einer Institution – allenfalls im Verbund mit strukturellen Diskriminierungen – dazu führen, dass Angehörige bestimmter Minderheiten von der Institution regelmäßig benachteiligt werden“ (Human Rights, 2020). Es handelt sich hierbei nicht um eine unmittelbare Diskriminierung (z.B. Verachtung aufgrund der Hautfarbe), sondern um eine indirekte Diskriminierung, bei welcher die Regelungen zwar neutral formuliert sind, aber die praktische Anwendung negative Auswirkungen auf eine bestimmte Gruppe aufweist (vgl. ebd.).

Die Autor*innen Mugglin, Efionayi, Ruedin und D’Amato geben folgende Definition für institutionelle Diskriminierung: „Institutionelle Diskriminierung liegt vor, wenn Abläufe oder Regelungen von Institutionen oder Organisationen gewisse Personen und Gruppen in besonders benachteiligender Weise treffen und ausgrenzen“ (Mugglin et al., 2022). Demnach

ist „Diskriminierung nicht nur eine Folge individueller Einstellungen und Handlungen. Diskriminierung kommt vielmehr auch dadurch zustande, dass gesellschaftliche (ökonomische, politische und rechtliche usw.) Strukturen zur Verfestigung von Benachteiligungen führen“ (Scherr, 2016, S. 25). Somit werden Verhaltensweisen bestimmter Organisationen und Strukturen, die eigentlich keine diskriminierenden Absichten haben, zur „Normalität“.

2.1.3 Sexismus

Unter dem Begriff ‚Sexismus‘ versteht man laut dem *Ministère de l'éducation nationale* Diskriminierungen und Vorurteile, die sich auf die Geschlechtszugehörigkeit eines Menschen beziehen. Sexismus beruht auf kulturellen Traditionen, aber auch auf Ideologien und biologischen Unterschieden, welche Unterschiede zwischen Mann und Frau aufzeigen. Demnach wird der Begriff folgendermaßen definiert: „Tout acte, geste, représentation visuelle, propos oral ou écrit, pratique ou comportements fondés sur l'idée qu'une personne ou un groupe de personnes est inférieur du fait de son sexe, commis dans la sphère publique ou privée, en ligne ou hors-ligne, [...]“ (Ministère de l'éducation nationale, 2014). Es handelt sich hier um alle Gesten, Bilder und Handlungen, sei es verbal oder schriftlich, öffentlich oder privat, die auf der Überzeugung basieren, dass eine Person aufgrund ihres Geschlechts weniger wert ist. Es entsteht somit eine Form der Hierarchie zwischen den Geschlechtern und zugleich bildet sich eine Kategorisierung heraus, die dem jeweiligen Geschlecht bestimmte Rollen und Verhaltensweisen zuschreibt. Beide Geschlechter können von Sexismus betroffen sein, jedoch sind es in diesem Zusammenhang vorwiegend Frauen und Mädchen, die entweder bewusst oder auch unterschwellig zu „Sexobjekten degradiert werden“. Der Mann hingegen ist das starke und bevorzugte Geschlecht. Dies spiegelt sich sowohl in der Arbeitswelt, den Karrierechancen als auch dem Ausbildungsweg wider (vgl. ebd.). In der Soziologie bei Genderdiskursen und ähnlichem werden betroffene Personen als die „Anderen“, *the „Others“* bezeichnet. Bei Diskriminierungsdiskursen wird der Begriff *the „Othering“* eingesetzt.

In der Soziologie existiert der Begriff ‚Sexismus‘ sowohl auf einem individuellen als auch institutionellen Level. Richard Schaefer (2008) zufolge wird Sexismus von allen wichtigen gesellschaftlichen Institutionen aufrechterhalten. Diese Art von Diskriminierung wird in dieser Arbeit eine zentrale Rolle spielen und mehrfach wieder aufgegriffen werden.

2.1.4 Rassismus

Im Duden wird folgende Definition von Rassismus gegeben:

(meist ideologischen Charakter tragende, zur Rechtfertigung von Rassendiskriminierung, Kolonialismus o. Ä. entwickelte) Lehre, Theorie, nach der Menschen bzw. Bevölkerungsgruppen mit bestimmten biologischen oder ethnisch-kulturellen Merkmalen anderen von Natur aus über- bzw. unterlegen sein sollen. (Cornelsen Verlag GmbH, o. D.)

Wie der Autor Terkessidis feststellt, existierte der Begriff ‚Rassismus‘ vor dem 15. Jahrhundert noch nicht. Die Hautfarbe eines Menschen war mit keiner Bedeutung aufgeladen. Erst durch die Kolonialisierung entstand der Unterschied zwischen schwarz und weiß und somit ein Machtverhältnis, das bis heute anzuhalten scheint. Laut Terkessidis entsteht dadurch die „natürliche Gruppe“. Rassistische Wissensbestände hängen jedoch immer mit Epoche und Werte der Gesellschaft zusammen und können sich im Laufe der Zeit wandeln. „In dem Moment, wo die europäischen Gesellschaften angefangen haben, sich als zivilisiert zu begreifen mussten die Wilden zwangsläufig unzivilisiert sein“ (Terkessidis, 2012, S. 17-18).

Auch der Begriff ‚Racial Prejudice‘ ist in diesem Zusammenhang zu erwähnen, da er alle diskriminierenden Handlungen und Einstellungen gegenüber Menschen einschließt, die eine andere Hautfarbe oder Herkunft haben. *The Alberta Civil Liberties Research Centre (ACLRC)* analysiert Formen von Rassismus und gibt eine Erklärung zu ihrer Auffassung von *Racial Prejudice*: aufgrund des historischen europäischen Imperialismus und Kolonialismus beeinflussen auch heute noch europäische Ideologien die soziale Hierarchie, die bestimmten Menschen einen „minderwertigen Status“ zuschreibt. Geschichtlich waren dabei vor allem „nicht-Europäer*innen“, welche keine weiße Hautfarbe hatten, betroffen. Wir leben immer noch in einer Gesellschaft, welche diejenigen privilegiert, die in der Hierarchie bzw. Struktur weiter oben sind und diesem „Ideal“ am nächsten sind (vgl. ACLRC, 2021).

2.1.5 Institutioneller Rassismus

Institutionelle Formen bestimmen nach Terkessidis den Unterschied zwischen Wir und Ihnen. Das bedeutet, dass es eine bevorzugte und eine benachteiligte Gruppe in unserer Gesellschaft gibt (Terkessidis, 2012, S. 19). Die Autoren Ture und Hamilton schreiben in ihrem Werk *Black Power: Politics of Liberation in America*, dass institutioneller Rassismus weniger offensichtlich, weniger identifizierbar in Bezug auf bestimmte Personen und viel subtiler als individueller Rassismus sei. Dennoch sei dieser nicht weniger gefährlich und zerstörerisch.

Institutioneller Rassismus wurde von respektierten Kräften und wichtigen Personen etabliert, was bedeutet, dass in der Gesellschaft wesentlich weniger darüber gesprochen und geurteilt wird als über individuellen Rassismus (vgl. Ture & Hamilton, 1967). Diese Meinung vertritt auch die Soziologin Sarah Mazouz, welche in einem Interview erklärt, dass institutioneller Rassismus oftmals unbewusst von Personen oder der Bürokratie produziert wird: “the fact that you can have racism produced by the bureaucratic decisions and behaviours from people who are not actively racist, but they just produce it, without even being aware of it” (Elzas, 2021).

Auf der Seite *Dismantling Racism Works (dRworks)* finden wir den Begriff ‚Rassismus‘ in einem größeren Spektrum, wo davon ausgegangen wird, dass Rassismus in der Gesellschaft und Institutionen verankert ist und über bestimmte Strukturen seine Macht ausübt. So werden die Menschen einer Gesellschaft in ihrem Denken und Handeln beeinflusst: “Racism is different from racial prejudice, hatred, or discrimination. Racism involves one group having the power to carry out systematic discrimination through the institutional policies and practices of the society and by shaping the cultural beliefs and values that support those racist policies and practices” (dRworks, 2021).

2.2 Befunde über institutionelle Diskriminierung in Schulen

Über die ungleiche Chancenverteilung von Mädchen und Jungen und dem strukturellen Rassismus in öffentlichen Bildungseinrichtungen wird schon seit einigen Jahren debattiert. Das französische Bildungsministerium bezeichnet das Jahr 2013 als „Jahr der Gleichstellung von Mädchen und Jungen“, um das Personal des Bildungssystems auf dieses wichtige Thema hinzuweisen und Maßnahmen für die Sensibilisierung zu treffen. Außerdem fordern die Abgeordneten Frankreichs eine Überarbeitung der Lehrpläne, um Vorurteile und Rassismus aktiv zu bekämpfen (vgl. Krivade, 2022). Frankreich, das bis in den 1960er Jahre eine Kolonialnation und in den letzten Jahren ein Einwanderungsland darstellt, weist eine „ethnische“ Vielfalt auf, die zum Teil die soziale Wahrnehmung der Akteur*innen in der Schule und in der Gesellschaft begründet. In der Migrationsgeschichte Frankreichs handelt es sich hauptsächlich um Schüler*innen aus Afrika, Portugal, der Türkei und aus asiatischen Ländern wie Vietnam. Die meisten dieser Schüler*innen werden als Schüler*innen mit Migrationshintergrund wahrgenommen, was sich auf ihr tägliches Leben und ihre Schulbildung auswirkt (vgl. Felouzis, 2003, S. 13).

Diskriminierung kann auf unterschiedliche Art erfolgen. Man unterscheidet dabei aber besonders drei Ebenen: die individuelle, institutionelle und gesellschaftliche Diskriminierung. Es ist nicht immer einfach die drei Ebenen voneinander zu unterscheiden, jedoch ist es wichtig über die Existenz dieser Bescheid zu wissen und sie nicht aus den Augen zu verlieren. Das französische Gesetz *LOI n° 2008-496 du 27 mai 2008* spricht von direkter Diskriminierung, wenn eine Vorschrift oder Maßnahme explizit eine diskriminierende Ungleichbehandlung vorsieht und somit eine einzelne Person aufgrund persönlicher Eigenschaften abgewertet oder ausgegrenzt wird. Es kann sich dabei um wiederkehrende Ereignisse zwischen Schüler*innen oder auch von Schüler*innen und Lehrpersonen handeln. Bei der institutionellen oder strukturellen Diskriminierung (Gomolla & Radtke, 2009, S.19), handelt es sich um „Regeln, Gesetze, Praktiken und Abläufe der Institution“, die zu einer Benachteiligung bestimmter Personen oder Gruppen führen. Bei gesellschaftlicher Diskriminierung handelt es sich besonders um stereotype Anschauungen (z.B. einer Kultur oder eines Kontinents), die für die betroffenen diskriminierend bzw. verletzend sein können (vgl. Légifrance, 2020).

Maryse Adam-Maillet, Französischlehrerin und *Inspectrice d'académie-inspectrice régionale (IA-IPR) de lettres* der Akademie von Besançon, untersucht in ihrer Forschung Diskriminierungsformen im französischen Schulsystem aufgrund einer anderen Sprache. In einem Interview wirft sie der öffentlichen Schule vor, dass sie sich noch nicht reflexiv mit den internen systemischen Diskriminierungsmechanismen auseinandergesetzt und Lösungsansätze dafür gesucht hat. Außerdem ist sie der Meinung, dass der Bildungsauftrag, die Schüler*innen mit Alterität zu konfrontieren, nicht erfüllt bzw. nur sehr schwach durchgeführt wird und die Lehrpersonen nicht dafür ausgebildet seien gemeinsam an Fragen der Alterität und an sprachlichen als auch kulturellen Vermittlungspraktiken zu arbeiten:

[...] l'école n'a pas encore engagé en son sein de travail réflexif sur ses mécanismes systémiques internes de discrimination. D'une façon générale, tout comme les élèves manquent d'éducation globale à l'altérité inscrite dans les curriculums, les professionnels de l'école ne sont pas outillés ou formés pour travailler techniquement, en collectif, les questions d'altérité et les pratiques de médiations linguistiques et culturelles que suppose la reconnaissance de l'altérité. (Adam-Maillet, 2018, S. 147)

Von Schulen wird vorausgesetzt, dass Kinder mit Migrationshintergrund zu Hause unter angemessenen Bedingungen lernen und sich auf die Schule vorbereiten können. Auch die elterliche Unterstützung oder sonstige Hilfe wird vorausgesetzt. Folge dessen werden diese Schüler*innen diskriminiert, wenn deren Familie dem Idealbild nicht

entsprechen und die Lernprozesse ihrer Kinder am Nachmittag nicht fördern können. Dies kann dazu führen, dass in guter Absicht der/dem Schüler*in empfohlen wird nicht das Gymnasium zu besuchen, damit er/sie nicht noch mehr überfordert wird, obwohl die Fähigkeiten vorhanden wären (vgl. Scherr, 2012, S. 28).

Lorcerie geht in ihrem Artikel davon aus, dass eine institutionelle Diskriminierung in Schulen vorhanden sei. Sie ist der Meinung, dass die pädagogischen Strukturen nicht ethno-neutral sind und die Klassen oftmals nach akademischen Grad oder ethnisch-rassischer Basis zusammengesetzt werden. Demnach bekommen die Lehrpersonen mit hohem Einfluss die Klasse, die sie wählen. Die Verwaltung verschließt davor die Augen, wenn sie nicht selbst davon unmittelbar betroffen sind (vgl. Lorcerie, 2010). Außerdem werden in der Institution Schule oftmals Entscheidungen getroffen, welche auf anarchische Umstände zurückzuführen sind. Diese Entscheidungen „setzen sich aus einer Vielzahl von (vorangegangenen) Einzelentscheidungen zusammen, sie entstehen in (zufälligen) Konstellationen unter unübersichtlichen internen und externen Bedingungen, sie leiden unter unvollständiger Information und begrenzter Verantwortlichkeit“, so Gomolla und Radtke (Gomolla & Radtke, 2009, S. 266). Wird ein Entschluss gefasst, muss dieser von allen Beteiligten darstellbar und vertretbar werden. Die Mitglieder der Schule sind Teil dieses Prozesses aber kontrollieren ihn nicht, sondern führen die neuen Entscheidungen durch (vgl. ebd., S. 266).

2.2.1 Historischer Rückblick

Man stellt sich die Frage, welche intellektuellen und sozio-ökonomischen Umstände in der Geschichte zur Entstehung von Rassismus beigetragen haben. Die Zuweisung des Menschen zu einer bestimmten Gruppe geht auf das 18. Jahrhundert zurück, wo der Mensch erstmals beginnt Merkmale herauszuarbeiten, welche bestimmte Gruppen voneinander unterscheiden sollen. Dieses „Rassedenken“ führt dazu, dass bestimmte Merkmale wie z.B. die Hautfarbe als Klassifizierung eines Menschen in eine bestimmte Gruppe dienen. Rassismus wird von Mugglin et al. als „ein System von Ansichten, Überzeugungen und Praktiken definiert, die historisch entwickelte und aktuelle Herrschaftsverhältnisse legitimieren und reproduzieren“ (Mugglin et al., 2022, S. 15-16). Man geht also davon aus, dass Rassismus kein universelles Motiv ist, welches in allen Kulturen vorhanden ist, sondern ein ideologisches Konstrukt darstellt, das in bestimmten Kontexten von Eliten gefördert wird, die ihre Herrschaft über einen Teil der Menschheit rechtfertigen wollen. Rassismus beruht demnach auf dem Glauben,

dass es menschliche Rassen gibt und dass einige von ihnen den anderen überlegen sind. Hamelin und Jahan schreiben in ihrem Werk, dass es im Jahre 1630/40 den Sklavenhandel gab und dunkelhäutige Menschen ausgebeutet wurden, jedoch war noch kein „Rassedenken“ vorhanden. Die Menschen assoziierten die indigene Bevölkerung noch nicht als „minderwertigere Rasse“. Dieses Bild etablierte sich erst später und lässt sich auch am Wort „Neger“ erkennen, was einerseits „Sklave“ und andererseits „Bewohner Nigerias“ bedeutete. Verfestigt wurden diese Anschauungen im 19. Jahrhundert, wo nicht nur Frankreich und Spanien, sondern auch die restlichen europäischen Kolonialmächte Amerikas (Portugal, Großbritannien, die Vereinigten Provinzen, Schweden, Dänemark) in den Sklavenhandel verwickelt waren und bestimmte strukturelle Hierarchien vertraten (vgl. Hamelin & Jahan, 2020, S. 13-15).

Dank des Werks von Gunnar Myrdal, mit dem Titel *An American Dilemma – The Negro Problem and Modern Democracy* (1944/1962) wurde Rassismus erstmals als soziologisch relevantes Phänomen betrachtet. Er verband rassistische Diskriminierung eng mit rassistischen Vorurteilen. Diese beschreibt er als „gesamten Komplex von Werten und Überzeugungen, die auf Seiten der Mehrheitsgesellschaft hinter diskriminierendem Verhalten stehen“ (Myrdal, 1944, S. 62). Das Phänomen der institutionellen Diskriminierung trat erstmals in den USA, Anfang der 60er Jahre auf. Grund dafür waren ethnischer Politisierungs- und Mobilisierungsprozesse, die sich 20 Jahre später in Großbritannien wiederholen (vgl. Gomolla & Radtke, 2009, S. 35).

Terkessidis spricht in diesem Zusammenhang von „Rassifizierung“. Damit meint er die Festlegung einer natürlichen Gruppe mit deren Beschaffenheiten. Zugleich bedeutet das, dass es auch andere Gruppen mit anderen Merkmalen geben muss. Das heißt, der Mensch nimmt Unterschiede bei verschiedenen Gruppen wahr und konstruiert dadurch Unterscheidungskriterien, die eigentlich gar nicht notwendig wären. Diese Unterscheidungskriterien führen automatisch zu Rassifizierung und der Zuordnung zu der vermeintlichen natürlichen Gruppe oder „anderen Gruppe“ (vgl. Terkessidis, 2012, S.17; Mugglin et al., 2022; Scherr, 2016, S. 29-30).

Auch was die Geschlechter betrifft gab es laut Gomolla und Radtke bis in den 70er Jahren soziale Ungleichheiten. So schreiben sie, dass das Verhältnis von Jungen und Mädchen auf Gymnasien in Deutschland 2:1 war. Auch diese Ungleichheit widerspricht dem Prinzip der öffentlichen Schule, nämlich dass nur die individuelle Leistung zähle. Erst vor etwa fünfzig

Jahren fand eine Reformaktion statt, die das Bildungsangebot erneuern sollte. „Erreicht wurde die Veränderung der Verhältnisse nicht mit Pädagogik, sondern durch eine Politisierung der Diskussion über Ungleichheit und Ungleichbehandlung“ (Gomolla & Radtke, 2009, S. 21-22). Ab diesem Moment wurden sowohl neue Gesamt- und Oberschulen errichtet als auch bestehende Gymnasien für Jungen nun auch für Mädchen geöffnet. Diese Reformierung der Schule ging mit einer gesamtgesellschaftlichen Veränderung einher, in welcher es nicht mehr als „gerecht“ angesehen wurde, dass nur ein bestimmter Teil der Bevölkerung Zugang zu einer höheren Bildung und somit zu qualifizierten Berufspositionen habe. Seit den 80er Jahren gibt es eine neue Ungleichbehandlung im Schulsystem, nämlich jene von Migrantenkindern (vgl. ebd., S. 21-22).

2.2.2 Benachteiligungen im Bildungssystem für Mädchen mit Migrationshintergrund

Gomolla und Radtke (2009, S. 25) sind der Meinung, dass Diskriminierung ein Problem moderner Wohlfahrtsstaaten ist, wobei die Wirtschaft dieser Staaten nicht an Gleichheit und Gerechtigkeit, sondern vielmehr an Gewinn und Effizienz orientiert ist. Betrachtet man die Geschichte, scheint dies kein modernes Problem zu sein, sondern eine verankerte Denkweise, die bereits seit längerem existiert und bei welcher die Gesellschaft in eine bevorzugte und benachteiligte Bevölkerungsschicht unterteilt wird. Gomolla kritisiert stark die versteckten Selektionsstrategien aufgrund welcher bestimmt wird welche Kinder die Schule besuchen können und welche nicht. Als Zugangskriterium wird oftmals ein Aufnahmetest angelegt oder anhand des Dossiers entschieden, ob der/die Schüler*in aufgenommen wird. Es werden gezielt Schüler*innen gesucht, die der Schule den größten Nutzen versprechen. Dagegen werden schwache Sprachkenntnisse in der Unterrichtssprache sowie Auffälligkeiten als kostenträchtig und negativ angesehen und somit vermieden. Die Auswahl erfolgt also oftmals versteckt, um das „gute Image“ der Schule zu bewahren (vgl. Gomolla, 2008). „Betont wird die historisch zurückliegende Institutionalisierung der ungleichen Verteilung und Kontrolle von ökonomischen und politischen Ressourcen in den kolonisierten Gesellschaften. Ursprünglich wurde sie unter Einsatz von Gewalt durchgesetzt (u. a. Sklaverei, Genozid und Zwangseignung des Landes, beispielsweise für die US-Indianer) und wird nun durch das Gesetz und größtenteils informelle Mechanismen aufrechterhalten“ (vgl. Gomolla & Radtke, 2009, S.42). Mehrere Autoren bestätigen mit ihren Befunden, dass Schüler*innen *of color* aufgrund alltäglichen strukturellen Rassismus im Bildungssystem vermehrte Benachteiligung erfahren (vgl. Gomolla und Radtke, 2009; Fereidooni, 2011; Terkessidis, 2004).

Der Autor Philippe Coulangeon spricht in seinem Artikel (2007) über die Schwierigkeiten der Integration von Migrant*innen in Frankreich. Laut Coulangeon liegt dies daran, dass sich verschiedene Kulturen sehr stark in ihren Anschauungen und Lebensweisen unterscheiden. Dies betrifft zum Teil kulturelle Gewohnheiten, Normen und Werte, kulinarische Gewohnheiten oder Kleidung über Erziehungsstile bis hin zu festlichen oder familiären Ritualen und nachbarschaftlichem Verhalten (vgl. Coulangeon, 2007). Louveau schreibt in ihrem Artikel, dass sich kulturelle und sportliche Praktiken bei den Heranwachsenden deutlich zwischen Mädchen und Jungen unterscheiden. Besonders ist dies bei Mädchen und Jungen aus verschiedenen sozialen Schichten und Kulturen zu beobachten.

Was das sportliche Verhalten bzw. das Sport-treiben in der Freizeit betrifft, stellt Coulangeon 2007 fest, dass ein großer Unterschied zwischen Frauen und Männern besteht. Frauen scheinen generell weniger Sport in ihrer Freizeit zu treiben als Männer (siehe Tabelle 1). Vor allem Frauen mit Migrationshintergrund 2. Generation üben weniger sportliche Aktivitäten aus als Frauen, die ursprünglich aus Frankreich kommen (vgl. Coulangeon, 2007). Diese Studie zeigt zwar, dass Frauen mit Migrationshintergrund prozentuell weniger Sport treiben als Männer, jedoch sollte man beachten, dass es sich um eine Studie aus dem Jahre 2007 handelt und der Autor Frauen mit unterschiedlicher Herkunft (Türkei, Afrika, Marokko) in einer Kategorie zusammengefasst hat. Demnach lassen sich nur schwer Nuancen feststellen. Nun stellt sich auch die Frage, ob diese Zahlen im heutigen Bewegungs- und Sportunterricht Gültigkeit haben und wie die Sportlehrkräfte dazu stehen. Lässt sich allgemein sagen, dass Mädchen mit Migrationshintergrund weniger Freude am Sporttreiben haben, oder ist dies nur eine Vorstellung unserer Gesellschaft über Mädchen aus einer anderen Kultur? Beeinflusst dieses stereotype Bild die Planung des Bewegungs- und Sportunterrichts, sowie die Klassenbildung oder spielt es in der Institution keine Rolle?

	Hommes	Femmes
France	50 %	39 %
Europe du Nord	48 %	33 %
Europe du Nord 2 ^e génération	43 %	39 %
Europe du Sud	58 %	26 %
Europe du Sud 2 ^e génération	52 %	40 %
Magh/Af/Tur	42 %	32 %
Magh/Af/Tur 2 ^e génération	68 %	26 %

Tabelle 1: INSEE, 2003 – Enquête HDV (in P. Coulangeon, 2007)

2.2.3 Institutioneller Rassismus

Rassismus ist leider immer noch in unseren Institutionen stark verankert. Erst wenn dieses Problem öffentlich angesprochen und anerkannt wird, kann die Gesellschaft entsprechend handeln und Lösungen für die Integration oder Inklusion finden, so Nguyen in seinem Werk. Er bezeichnet diesen wichtigen Schritt als „politische und pädagogische Auftrag für die Zukunft“, welcher nicht nur eine Gruppe betrifft, sondern auf die Unterstützung der gesamten Gesellschaft angewiesen ist (vgl. Nguyen, 2013). Wie es Gomolla und Radtke im Kapitel 3 ihres Buches schreiben kommt „direkt institutionalisierte Diskriminierung in staatlichen deutschen Schulen sichtbar nur noch als positive Diskriminierung zur Kompensation von Nachteilen und Defiziten oder zur Wiederherstellung von (Chancen-) Gerechtigkeit vor“ (Gomolla & Radtke, 2009, S. 84). Die installierten Sonderregelungen in Schulen sorgen dafür, dass Migrantenkinder nach ihren besonderen Bedürfnissen unterrichtet und nicht diskriminiert werden. Die Akteur*innen versuchen in dieser Situation immer so zu handeln, dass es als „politisch korrekt“ angesehen wird, es ist demnach schwierig Mechanismen von Diskriminierung direkt zu beobachten (vgl. ebd., S. 84). Wie es Kammerer in ihrem Artikel schreibt, ist es wichtig zu wissen, dass sich beim versteckten Rassismus die Ablehnung nicht gegen die Nationalität oder Religionszugehörigkeit einer bestimmten Person oder eines Personenkreises richtet, sondern dass „gute“ Gründen gesucht werden, um das eigene Handeln zu rechtfertigen. Gründe für diesen versteckten Rassismus sind laut der Autorin die Angst vor Überfremdung und die daraus resultierende Ablehnung der Zuwanderer (vgl. Kammerer, 2022).

Der Autor Nguyen schreibt in seinem Paper über institutionelle Rassismus Erfahrungen von Kindern in der Institution Schule und analysiert diese Ereignisse. Es handelt sich hierbei um Beispiele, die nicht „direkt“ oder „öffentlich“ sind, dennoch aber ein Gefühl von Nicht-Akzeptanz vermitteln. Formen der Diskriminierung können auf unterschiedlicher Art und Weise stattfinden: Beleidigungen, Herabwürdigung und Mobbing, entstellte oder verfälschte Darstellung in Schulbüchern und Curricula, schlechtere Bewertungen und schlechtere Behandlungen, bis hin zu erschwertem Empfehlungen und (Bildungs-)Zugängen. Durch die Intensität und Kontinuität solcher Diskriminierungsformen werden seelisch-körperliche Wunden verursacht (vgl. Nguyen, 2013). In diesem Zusammenhang sagt Dave Chapelle in einem Interview, dass sich privilegierte Gesellschaftsgruppen und ihre Institutionen gar nicht über ihr Verhalten und ihre Privilegien bewusst ist und deshalb auf indirekte Art und Weise teilweise rassistisch handelt oder bestimmte Vorschriften als „normal“ ansieht:

Things like racism are institutional acts. It's systemic. You might not know any bigots. You feel like, 'well, I don't hate black people, so I'm not a racist.' But you benefit from racism just by the merit of the colour of your skin. There's opportunities that you have — you're privileged in ways that you may not even realize because you haven't been deprived in certain ways. We need to talk about these things in order for them to change. (Dave Chappelle, 2006)

Eine 17-jährige Gymnasiastin berichtet zum Beispiel im Paper von Nguyen von einem Vorfall, wo der Direktor am ersten Schultag ganz erstaunt zu ihr sagte, „dass sie ja fließend die deutsche Sprache spreche, als ob er dies einem Menschen mit schwarzer Hautfarbe nicht zutraue.“ Ihre guten Deutschkenntnisse wurden demnach als ungewöhnlich aufgefasst, was eine defizitorientierte, rassifizierte Zuschreibung darstellt, auch wenn sie der Direktor nicht bewusst diskriminieren wollte. Bei einem weiteren Beispiel stellt eine Sportlehrerin den Namen eines Schülers in Frage. Sie sagt folgenden Satz zum Schüler: „Muhamed du wirst doch später bestimmt Probleme haben wegen deinem Namen, willst Du ihn nicht ändern, so?“ Diese Frage kann sehr verletzend sein und überschreitet eine besonders wichtige Persönlichkeitsgrenze: die Würde des Gegenübers. Es ist nicht nur eine Beleidigung der Person, sondern stellt auch deren verbundenen soziokulturellen und religiösen Hintergrund in Frage. Hinzu kommt, dass dieselbe Lehrperson für diesen Schüler, trotz angemessener Leistung keine Realschulempfehlung, sondern eine Hauptschulempfehlung ausspricht (vgl. Nguyen, 2013). Die Forschungsergebnisse von Gomolla zeigen, dass beim Sonderschulaufnahmeverfahren (SAV) sprachliche Bildungsvoraussetzungen oftmals ignoriert werden. Dazu gehört eine mangelnde Überprüfung der muttersprachlichen Kenntnisse oder die verfrühte Umschulung in eine Vorbereitungsklasse. Später wird oftmals trotz guter Noten der Besuch der Real- oder Hauptschule empfohlen, mit der Begründung, dass die Deutschkenntnisse für einen Erfolg nicht ausreichend seien (vgl. Gomolla, 2008).

2.2.4 Kategorisierung durch die Institution Schule

Die ethnische Herkunft von Individuen stellt ein offensichtliches Unterscheidungsmerkmal zu anderen Mitgliedern der Gesellschaft dar, welche in der entsprechenden Nation geboren sind und ihre Vorfahren dort haben. Um nun den Blick auf die Bildungsdiskriminierung zu richten ist es wichtig zu wissen, dass ein solches Merkmal oftmals zu einem kategorischen Vorurteil über eine gesamte Gruppe wird. Jennessen et al. (2013, S. 58) sprechen in diesem Zusammenhang von zwei Thesen. Die *Kulturdefizit-These* nimmt an, dass die „importierte Kultur“ weniger modern sei als die eigene und mit den traditionellen, verankerten Vorstellungen, Verhaltensweisen und Haltungen nicht zu vereinbaren sei. Diese These spielt

eine wichtige Rolle, wenn es um Elternentscheidungen in der Schule geht. Die *humankapital-theoretische These* betrifft im Wesentlichen die Sozialisationsbedingungen der Schüler*innen. Es besteht das Vorurteil, dass Schüler*innen, deren Eltern aus einer niederen Bildungsschicht kommen, nicht in der Lage wären eine höhere Ausbildung zu absolvieren. Eine weitere Autorin namens Flintoff erwähnt in ihrem Werk den Begriff „*whiteness*“, welcher sich auf die vorherrschende Hautfarbe einer Gruppe von Menschen bezieht. In diesem Zusammenhang wird die weiße Hautfarbe als Privileg gesehen. Damit geht einher, dass *people of color* aufgrund ihrer Hautfarbe nicht dieselben Privilegien genießen und sogar aufgrund dessen diskriminiert werden.

De Amorim Alves schreibt in ihrer vergleichenden Studie zu schulischen Positionen und Identitätsmobilisierungen über Mädchen mit nordafrikanischem und portugiesischem Hintergrund und versucht deren Erfahrungen im französischen Schulsystem darzustellen (vgl. De Amorim Alves, 2010). Ethnografische Studien im Schulumfeld zeigen, dass sich die Beziehungen mehrerer Lehrpersonen zu nordafrikanischen Eltern als schwierig erweisen. Auch wenn die republikanische Gleichheit und der Antirassismus im französischen Diskurs vertreten sind, passiert es trotzdem, dass Lehrpersonen ihre Schüler*innen ethnisch kategorisieren, um schulische Schwierigkeiten und innerschulische Spannungen zu erklären. Solche Beurteilungen können sich durchaus auf die zukünftige Schullaufbahn und Orientierung der Schüler*innen auswirken (vgl. Perroton, 2000; Felouzis, Favre-Perroton & Liot, 2005).

Im Werk von Debarbieux et al. (2018) wird davon ausgegangen, dass der sozio-ökonomische Hintergrund von Familien und somit auch jener der Kinder, die zur Schule gehen, eine große Rolle spielt, wenn es um Diskriminierung und Gewalt geht. Demnach haben Familien mit geringerem Einkommen, welches oftmals mit Migration einhergeht, nicht die Möglichkeit ihre Kinder auf eine Privatschule oder eine Schule mit guten Referenzen zu schicken. Ein Beispiel dafür sind die Pariser Banlieues, wo es weniger Lehrpersonen mit Stammrolle, weniger erfahrene pädagogische Teams mit jungen Lehrpersonen und weniger Material gibt. In solchen Stadtvierteln lebende Kinder haben schlechtere Arbeitsbedingungen als Schüler*innen in privilegierteren Gegenden, was zu ungleichen Lernergebnissen führt, so Audin in ihrem Artikel zu den Ungerechtigkeiten in französischen Schulen (vgl. Audin, 2020). Es handelt sich in diesem Fall um eine strukturelle Diskriminierung des Staates, denn ursprünglich haben alle Kinder das gleiche Recht auf Bildung, wobei hier eine willkürliche Trennung der Gesellschaftsschichten beobachtbar ist. Diese Schullaufbahn kann sich

wiederum mit ihren Institutionen später auf die Wahl der Arbeitsstelle auswirken, wobei sich die betroffene Person wieder in Strukturen und Organisationen befindet, die seit Jahren nach bestimmten Mustern ablaufen (vgl. Debarbieux et al., 2018).

Muslimische Mädchen maghrebinischer Herkunft werden auf ihrem Bildungsweg stärker von auferlegten Zwängen der Familientradition eingeschränkt als Jungen, so Hassini (1997, S. 72). Er schreibt, dass Mädchen oftmals weniger Freiheit als ihre Brüder genießen und häufiger im Haushalt mitarbeiten müssen. Es ist eine strenge Erziehung, auf welche die Mädchen in unterschiedlicher Weise reagieren: es konnte zum Beispiel nachgewiesen werden, dass junge Nordafrikanerinnen die Schul- und Ausbildungszeit als Chance nutzen Selbstständigkeit zu erlangen, da sie nach der Heirat oftmals nicht mehr die Möglichkeit dazu haben sich schulisch weiterzubilden. Das bedeutet, dass bei diesen Mädchen gute Schulerfolge zu verzeichnen waren. Was den Bewegungs- und Sportunterricht betrifft konnte in mehreren Untersuchungen festgestellt werden, dass das Curriculum auf bestimmte zentralisierte und ‚traditionelle‘ Sportarten ausgerichtet ist. Mit diesen Sportarten geht eine unsichtbare nationale Zugehörigkeit einher, welche aber nicht direkt benannt wird. Die jungen Leute sollen die nationale Sportkultur kennenlernen, wobei Sportarten aus anderen Kulturen an den Rand gedrängt werden bzw. nicht Teil der „populären“ oder „normalen“ Sportarten sind (vgl. Flintoff, 2017, S. 213).

2.3 Bildungssystem und sportbezogene Praxen im Unterricht

Das Bildungssystem, wie wir es heute kennen, geht auf das 19. Jahrhundert zurück. Zu jener Epoche gab es einen großen Wandel, was die Institution Schule betrifft: ab nun war die Bildung nicht mehr ausgewählte gesellschaftliche Gruppen vorbehalten, sondern jede*r sollte nun Lesen, Schreiben und Rechnen lernen. In der öffentlichen Schule wurde neben diesen Kompetenzen, die es ermöglichen am gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben teilzunehmen, auch „Welt-, Menschen- und Rollenbilder sowie Haltungen, Einstellungen und Praktiken vermittelt“. Dabei ging es um kulturelle und sprachliche Verhaltensweisen, die sich lokal unterscheiden konnten. (vgl. Szporluk, 1998, S. 17; Oester & Kappus, 2005, S. 23). Diese Praktiken und Anschauungen, die früher als „Ordnung der Dinge“ galten, werden heute als Diskriminierung unterschiedlicher Form (als Sexismus, Rassismus, Klassismus, Ableismus etc.) angesehen (vgl. Kappus, 2022, S. 99). Schule kann häufig Formen der Macht darstellen und Normalitätskonstruktionen der Gesellschaft widerspiegeln. Judith Butler ist der Meinung, dass „Schule und Unterricht maßgeblich an der Herstellung „soziale[r] Normen, bezogen auf Geschlecht, Sexualität, soziale Klasse, natio-ethnokulturelle Zugehörigkeit sowie

Gesundheit und Leistungsfähigkeit“ beteiligt sind (Butler, 2014, S. 183). Das bedeutet, dass bestimmte Handlungen und Formen des Auftretens von der Gesellschaft als „normal“ betrachtet werden, also ohne Probleme akzeptiert werden, alles Abweichende jedoch hervorsticht und zu einer Kategorisierung oder Zuordnung führen kann.

Bräu behandelt in ihrem Artikel die Kategorisierung und Wahrnehmung von Differenzen bei Schüler*innen, wobei sie stark die Meinung vertritt, dass Differenzen in Schule entdramatisiert werden sollten, sie also gar nicht angesprochen werden sollten. Dies stellt einen Gedanken von Inklusion dar, bei welchem jede*r Schüler*in als Individuum betrachtet wird und nicht „in einer Zuordnung zu einer Gruppe“ besteht, wobei dies in der Praxis nicht oft zu sehen ist (vgl. Bräu, 2015, S. 28). Perrenoud ist der Meinung, dass die Schule für die Vermittlung bestimmter Inhalte entscheidet, während sie die Aneignung anderer Kenntnisse in die Hände der Sozialisation in der Familie, in Vereinen oder in den Medien legt (vgl. Perrenoud, 1984). Zahlreiche Arbeiten haben gezeigt, dass die Lehrpläne der Schulen nicht das Ergebnis einer großen Ansammlung von Wissensbeständen sind, sondern es sich vielmehr um die gezielte Selektion von verfügbaren Kenntnissen handelt (vgl. Forquin, 1990). Was den Sportunterricht betrifft, stellt Vigneron in ihrer Studie fest, dass Sportlehrkräfte oftmals populäre Sportarten wie Mannschaftssport, Rückschlagspiele (Badminton, Tischtennis ...) oder Leichtathletik in ihrem Unterricht für die Leistungskontrolle heranziehen. Tanzen und Gymnastik wird hingegen vermieden. Dies führt dazu, dass Jugendliche, die ohnehin sportlich sind, sehr einfach zu guten Noten kommen, wobei Schüler*innen, welche andere Bewegungsformen außerhalb des Unterrichts gewohnt sind, größere Schwierigkeiten haben die Prüfung gut abzuschließen. Auf die Vielfältigkeit wird jedoch nicht immer Rücksicht genommen (vgl. Vigneron, 2006).

Wie es Lentillon et al. in ihrem Artikel schreiben, ist die Schule als Institution nicht mächtig genug gegen externe Mechanismen anzukämpfen, welche geschlechterspezifische Ungleichheiten produzieren. Somit bleibt der Sport ein Bereich, der von Männern dominiert wird (vgl. Lentillon et al., 2006, S. 321). Combaz zeigt in seiner Forschung, dass Mädchen oftmals im Sportunterricht eine weniger gute Note haben als in anderen Fächern und im Vergleich zu den Burschen schlechter abschneiden. Laut dem Autor kam dieses Ergebnis aufgrund der starken Unterscheidung des Geschlechts und den jeweiligen Zuordnungen im Sport zustande. Des Weiteren zeigt er auf, dass die Bewertung im Sportunterricht je nach Alter und sozialen Zugehörigkeit variiert: je älter die Mädchen sind und je niedriger ihr sozialer Status in der Hierarchie steht, desto schlechter sind auch ihre Noten (vgl. Combaz,

1992). Poggi-Combaz ist außerdem der Meinung, dass sich die Wahrnehmung des Unterrichts von Sportlehrkräften je nach Milieu, in welchem sie arbeiten, unterscheiden. In einem privilegierten Umfeld wird der Ansatz um den "wissbegierigen und lernenden Schüler" herum konstruiert, während er in benachteiligten Umgebungen auf das "Bürgerkind" ausgerichtet ist. In sehr benachteiligten Milieus legen Sportlehrkräfte den Schwerpunkt auf Inhalte, die die Schüler*innen befähigen sich in die Gesellschaft zu integrieren und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Es geht also mehr um die sportliche Betätigung als um die didaktischen Inhalte des Sportunterrichts (vgl. Poggi-Combaz, 2002). Daraus lässt sich also schließen, dass die soziale Zugehörigkeit den Unterricht und die Konzeption der Lerninhalte beeinflussen kann. Die Frage der „Ethnizität“ ist demzufolge laut Maufrais und Couchot-Schiex (2017) stark in der Schule vertreten. Dies würde bedeuten, dass für manche Sportlehrkräfte die Schüler*innen je nach ethnischer Zugehörigkeit andere Fähigkeiten und Fertigkeiten für den Sportunterricht mitbringen.

In der Studie von Hancock und Warren wurde untersucht wie weiße Lehrpersonen ihren Unterricht gestalten und ob ihre Hautfarbe und Herkunft einen Einfluss auf ihr Lehrverhalten haben. Auch wenn die Lehrpersonen als sehr intelligent und engagiert beschrieben werden, scheinen sie sich laut der Studie den Einfluss des „Weißseins“ auf ihre beruflichen Entscheidungen nicht kritisch zu hinterfragen. „Not recognizing or choosing to acknowledge this racial blind spot poses significant threats to establishing and maintaining culturally affirming“ (Hancock & Warren, 2017). Mit diesem Satz wollen die Autoren sagen, dass weiße Lehrpersonen unbewusst und indirekt ihre Kultur in den Unterricht miteinfließen lassen und deren Ideologien vermitteln (vgl. ebd.).

2.3.1 „Der geheime Lehrplan“

Die Bildungsziele von Schulen sind in den Lehrplänen und Curricula festgelegt. In ihnen wird definiert, was als signifikant und lehrenswert gilt. Laut Gomolla und Radtke können Lehrpläne und die Inhalte von Schulbüchern als „Prototyp institutionalisierten Wissens angesehen werden, das in einem formalisierten und administrativen kontrollierten Genehmigungsverfahren sozial gültig gemacht wird“ (Gomolla & Radtke, 2009, S. 285). In diesem Zusammenhang ist der geheime oder heimliche Lehrplan zu erwähnen, welcher die Basis für die Schulgesetze und ihren Richtlinien bildet und den täglichen Schulablauf bestimmt. Der Begriff „geheimer Lehrplan“ (*hidden curriculum*) hat seinen Ursprung in Amerika, wo vom Soziologen Philip Jackson festgestellt wurde, dass es neben dem offiziellen Curriculum ein weiteres Curriculum gibt. Er definiert es als ein „curriculum of rules,

regulations, and routines, of things teachers and students must learn if they are to make their way with minimum pain in the social institution called the school“ (Jackson, 1968, S. 353). Während die Schule offiziell auf eine Gleichbehandlung aller Kinder, ungeachtet ihrer Herkunft und ihres Geschlechts, achtet, existiert daneben ein heimlicher Lehrplan, welcher die gesellschaftlichen Verhältnisse reproduziert und damit zur „Aufrechterhaltung der Ungleichheit der Geschlechter und der Schichten führt“ (vgl. Valtin, 1996). Im geheimen Lehrplan wird bestimmt, **wie** die Lerninhalte gelehrt werden sollen. Es handelt sich somit um die Sozialisierung, das Verhalten und die Anpassung der Schüler*innen und Lehrpersonen. Ziel ist es die Schüler*innen ans System anzupassen und nicht sie zu mündigen Personen zu erziehen. So werden existierende Macht und Herrschaftsverhältnisse der Gesellschaft aufrechterhalten.

Ein Beispiel des heimlichen Lehrplans wäre im Bewegungs- und Sportunterricht die unbewusste Reproduktion von Geschlechtsstereotypen. Hier handelt es sich um unbewusste Einstellungen oder Verhaltensweisen von Lehrpersonen, die zu unterschiedlichen Erwartungen, Rückmeldungen und Bewertungen führen können. Laut der Autorin Valtin repräsentieren die Geschlechterstereotypen die Frau als das zweitrangige Geschlecht, was sich negativ auf die Persönlichkeitsentwicklung der Mädchen auswirken kann (vgl. Valtin, 1996, S. 1-3). Vigneron schreibt, dass sich der Bewegungs- und Sportunterricht auf die Vermittlung ganz bestimmter, ausgewählter Sportarten konzentriert. Diese beruhen weitgehend auf institutionalisierten, wettbewerbsorientierten Sportaktivitäten, die als Teil der Kultur und somit als unterrichtswürdig angesehen werden (vgl. Vigneron, 2006).

Der Autor Arnaud stellt fest, dass Mädchen und Jungen in denselben Sportarten unterrichtet werden, welche sich auf Techniken stützen, die willkürlich nach einer männlichen Leistungs- und Normalisierungslogik ausgewählt wurden. Dazu gehören auch beispielsweise Klettern, Badminton und Zirkus, wo die vorausgesetzte Motorik wieder von Kraft, Geschwindigkeit, Stärke und Risikobereitschaft geprägt ist (vgl. Arnaud, 1996). Nun stellt sich die Frage wie Lehrpersonen im Bewegungs- und Sportunterricht heute damit umgehen, ob sie die Leistungskontrolle differenzieren und wie sie mit der Geschlechterdiskussion umgehen.

2.3.2 Das Gesetz der Laizität an französischen Schulen

Das Gesetz vom 15. März 2004, welches auch im Bildungsgesetzbuch zu finden ist, besagt, dass "in öffentlichen Schulen, Sekundarschulen und Gymnasien das Tragen von Zeichen oder Kleidungsstücken, durch die die Schüler*innen auffällig eine Religionszugehörigkeit zum

Ausdruck bringen, verboten ist" (Légitrance, 2004). Ausgehend davon, dass ein Individuum ein autonomes Ganzes darstellt, sind die Verantwortlichen in der Schule der Meinung, dass es nicht möglich ist, den/die Schüler*in von seinem familiären, kulturellen, philosophischen oder religiösen Hintergrund zu trennen. Somit trifft in Schulen eine große Vielfalt an Identitäten aufeinander und sie sind Orte, in denen sich Unterschiede auf natürliche Weise manifestieren. „Der Laizismus wird somit als eine Form der Toleranz und des Respekts gegenüber allen Sensibilitäten im Namen der individuellen Freiheit und der Gleichheit betrachtet“ (Vivarelli, 2020, S. 46).

Laut der Umfrage, die die Organisation IFOP (*Institut français d'opinion publique*) 2015 für das *Comité national d'action laïque* durchgeführt hat, finden 80% der französischen Bürger*innen, dass die Laizität sehr wichtig, wenn nicht sogar essenziell für eine französische Identität sei. Bei einer weiteren Umfrage derselben Organisation im Jahre 2018 stellte sich heraus, dass sich 93% der Lehrpersonen für dieses Gesetz ausgesprochen haben. In der Studie von Vivarelli wird bei den Befragungen deutlich, dass die Lehrpersonen sich für den Laizismus positionieren und somit den Standpunkt vertreten, dass Schüler*innen im institutionellen Bereich ihre Religionszugehörigkeit nicht zum Ausdruck bringen sollten, da dies „potenzielle Quellen für Spannungen oder Konflikte zwischen Schüler*innen“ darstellt und generell zu einer „sozialen Fragmentierung“ führt. (vgl. Vivarelli, 2020, S. 46).

Die Autoren Menard und Vivarelli stellen zudem fest, dass das Gesetz, je nach persönlicher Einstellung des Personals, unterschiedlich ausgelegt wird. Dabei unterscheiden sie den liberalen und den republikanischen Laizismus, was sich auf das Verhalten und den Entscheidungen der betroffenen Lehrpersonen im Alltag auswirkt. Lehrpersonen, die den liberalen Laizismus vertreten sind in ihrer Umgangsweise toleranter, was die religiöse Zugehörigkeit angeht. Eine Sportlehrperson in Vivarellis Befragung nimmt beispielsweise Rücksicht auf Schüler*innen, die den Ramadan ausüben und verschiebt deren Prüfung nach hinten, eine andere Lehrperson erlaubt das Kopftuch auf einer Feier, die ihrer Meinung nach „außerschulisch“ stattgefunden hat und eine dritte Lehrperson erlaubt der Mutter eines Kindes verschleiert an einer Konferenz teilzunehmen. Laut Leca legt der Liberalismus Wert auf die Vielfalt in der Gruppe, es geht vor allem um den „Schutz der Souveränität des Einzelnen, seiner Entscheidungen und seiner Rechte“ (Leca, 1991). Philosophisch gesehen wird in der liberalen Geisteshaltung die demokratische Gesellschaft als Vereinigung unterschiedlicher Individuen gesehen, die alle ihre subjektive Identität mitbringen und mit ihren Mitmenschen

zusammenleben. „Das liberale Modell privilegiert somit die bürgerliche Freiheit als Erweiterung der individuellen Freiheit in einer gemeinsamen Welt“, so Leca (ebd.).

Im Gegensatz dazu gibt es Lehrpersonen, die stark den republikanischen Laizismus vertreten. Diese republikanische Form stellt eine Vereinigung der politischen Anschauungen und des sozialen Zusammenhalts dar. Wie Dominique Schnapper erläutert, setzt sich die Basis eines guten Zusammenlebens aus einer gemeinsamen Sprache und dem Willen, gemeinsam zu leben und sich von seinen privaten Interessen abzuwenden, um zum Gemeinwohl beizutragen, zusammen (vgl. Schnapper, 2003). Ein Beispiel dafür ist eine Sportlehrperson, die sich weigert, den Ausdauerlauf in der Zeit des Ramadans zu verschieben, weil sie der Meinung ist, dass religiöse Feste den Schulalltag nicht beeinflussen sollten (vgl. Vivarelli, 2020, S. 47-48; Ménard, 2022). Dieses Modell des republikanischen Laizismus hat als Grundlage, dass jeder Bürger und jede Bürgerin als Individuum betrachtet wird, unabhängig von ihrer familiären, kulturellen, ethnischen oder religiösen Zugehörigkeit. Diese Zugehörigkeiten sind der Gesellschaft und der Republik fremd (vgl. Vivarelli, 2020, S. 49).

Das Gesetz besagt, dass die Bürger*innen im zivilen Raum, wie zum Beispiel auf der Straße, am Strand, auf öffentlichen Plätzen ihre Rechte frei ausüben können. Dazu gehört die Meinungsfreiheit, die Religionsfreiheit, die Bewegungsfreiheit etc. Das bedeutet, dass die religiöse Zugehörigkeit ausgedrückt werden kann. Der institutionelle öffentliche Raum des Staates gilt jedoch der Vereinigung der Bürger*innen und der Vertretung gemeinsamer Interessen. Hier gilt der Grundsatz der Trennung von Kirche und Staat und die Neutralitätspflicht des Staates, zum Wohle der Bürgerinnen, tritt in Kraft (vgl. ebd., S. 50). Nun stellt sich die Frage, ob dieses Gesetz für muslimische Mädchen eine Einschränkung darstellt. Besonders heikel kann dies im Bewegungs- und Sportunterricht werden, wo die Mädchen auch am Schwimmunterricht teilnehmen müssen.

2.3.3 Der Einfluss der Muttersprache auf die schulische Laufbahn

Jennessen et al. schreiben in ihrem Bericht, dass die Sprachkompetenz bzw. der Spracherwerb der Zielsprache als ausschlaggebend für den Bildungserfolg erachtet wird. Im Kontext einer ethnologischen Feldforschung wurde festgestellt, dass von den Lehrpersonen ausreichende Sprachkenntnisse vorausgesetzt werden, damit dem Unterricht gefolgt werden kann. Besitzen Schüler*innen mit Migrationshintergrund nicht ausreichende Sprachkenntnisse, so wird dies als Versagen des familiären Umfeldes gedeutet. Dies führt dazu, dass der Gebrauch der Muttersprache als „mangelnder Integrationswillen“ gedeutet wird. Die Sprache stellt demnach

einen Indikator zur gelungenen oder misslungenen Integration dar und kann somit als Diskriminierungsmerkmal betrachtet werden (vgl. Jennessen et al., 2013, S. 60). Wie es Nicolas und Stratilaki-Klein (2018) in ihrem Artikel schreiben, ist das Phänomen der Mehrsprachigkeit heutzutage in fast allen Schulen in unterschiedlichsten Ländern vorhanden, was die Lehrpersonen vor eine neue Herausforderung stellt. In Ländern wie z.B. Frankreich ist das Schulsystem nach einer monokulturellen und monolingualen Logik aufgebaut, was auch die Pädagogik der Lehrpersonen beeinflusst. Laut Nicolas und Stratilaki-Klein spielt hier die Ausbildung der Lehrpersonen eine essenzielle Rolle: viele glauben immer noch, dass Kinder mit unzureichenden französischen Sprachkenntnissen Schwierigkeiten in ihrer Schullaufbahn haben werden. Persönliche Erwartungshaltungen der Lehrpersonen sind dabei von großer Wichtigkeit. Sie sollten auf den Umgang mit sprachlichen und kulturellen Vielfalten vorbereitet werden und somit Formen der Diskriminierung in ihrem Unterricht reduzieren. Tatsächlich wird die kulturelle Vielfalt immer mehr geschätzt, wogegen eine andere Muttersprache als französisch immer noch als Hindernis für einen guten Schulerfolg gesehen wird (vgl. Nicolas & Stratilaki-Klein, 2018, S. 129).

Maryse Adam-Maillet erklärt in einem Interview, dass das französische Schulsystem stark auf die Beherrschung der französischen Sprache beharrt und Schüler*innen mit mäßigen Kenntnissen der französischen Sprache oder mit einer regionalen Varietät kein Verständnis entgegenbringt. Sie erfahren aufgrund ihrer Sprachkenntnisse oftmals Formen der Diskriminierung: „au fond, l'histoire a fait que la représentation majoritaire de l'école en France coïncide avec l'idéologie dominante de la langue française : monolithique, verticale, uniforme, anhistorique, dans une illusion de transparence et de connaissance partagées“ (Adam-Maillet, 2018, S. 145). Sie erklärt, dass aufgrund der französischen Geschichte die Sprache als Ideologie gesehen wird. Sie ist ein Sinnbild für die nationale Einheit, welche im Kontrast zur Vielfältigkeit und regionalen Verschiedenheit von Sprachen steht (vgl. ebd., S. 145).

Der Autor Scherr untersucht in seinem Werk das Phänomen der institutionellen Diskriminierung in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen, unter anderem in der Schule. Er ist der Meinung, dass dort institutionelle Diskriminierung auf unterschiedliche Faktoren zurückzuführen ist: erstens wird oftmals der besondere Förderbedarf von Schüler*innen mit Migrationshintergrund weitgehend ignoriert und relativiert, „eine qualitativ hochwertige Sprachförderung findet nicht in ausreichendem Umfang statt“ (Scherr, 2012, S.

27-28). Außerdem wird die Herkunftssprache von Schüler*innen gewöhnlich entwertet und die Annahme, dass die in Deutschland lebenden Menschen gute Deutschkenntnisse haben sollten, ist institutionell stark verankert. Diese Anschauungen sind auch im französischen Schulsystem wiederzufinden. Es geht so weit, dass es sogar wünschenswert wäre die Schüler*innen würden zu Hause mit ihren Eltern nicht mehr in der Herkunftssprache kommunizieren (vgl. ebd., S. 27-28).

2.4 Geschlechtsspezifischer Unterricht

Anders als in einigen Bundesländern in Deutschland oder Österreich gibt es im französischen Schulalltag keine Trennung nach Geschlechtern. Sei es im Bewegungs- und Sportunterricht, als auch in den anderen Unterrichtsfächern wird die Klasse in Geschlechter-gemischten Gruppen unterrichtet. Im Bewegungs- und Sportunterricht gibt es jedoch Differenzierungsmaßnahmen, wie zum Beispiel unterschiedliche geschlechtsspezifische Bewertungsmaßstäbe für die Leistung von Jungen und Mädchen. Gemäß den Prinzipien der Geschlechter- und Chancengleichheit, der Fairness und der Ethik versucht das französische Schulsystem die Koedukation aufrecht zu erhalten (vgl. Didierjean, 2015, S. 16). Der Klassenraum ist laut Debarbieux et al. jedoch kein neutraler Raum. Die Institution Schule spiegelt mit ihren Unterrichtspraxen eine starke differenzierte Behandlung von Mädchen und Jungen wider. „Par naturalisation, par habitude ou par continuité de la socialisation familiale, l'école co-produit les différences et les hiérarchies entre les filles et les garçons“ (Debarbieux et al., 2018, S. 21). Laut den Autoren wird die familiäre Sozialisation durch Normalisierung und Gewohnheit der Schule koproduziert und somit die Hierarchien zwischen Jungen und Mädchen aufrechterhalten. Unbewusst werden eher Jungen zu Wort gerufen, vermeintliche „geschlechtsspezifische Vorlieben“ werden besonders im Sportunterricht gefördert, wobei man die Jugendlichen glauben lässt, dass dies ihre „natürlichen Vorlieben“ sind (vgl. ebd., S. 21).

Der französische Lehrplan für den Bewegungs- und Sportunterricht in Mittelschulen präzisiert, dass die Schüler*innen in diesem Alter einen ausschlaggebenden Wandel von der Präadoleszenz zur Adoleszenz durchlaufen und sowohl körperliche als auch psychische und soziale Transformationen durchleben. Der Sportunterricht hat demnach die Aufgabe, allen Schüler*innen dabei zu helfen, neue Orientierungspunkte in Bezug auf sich selbst, auf andere und die Umwelt zu gewinnen und neue motorische Fähigkeiten zu entwickeln, um ein positives Selbstbild aufzubauen (vgl. Ministère de l'Education Nationale, 2008). Hier stellt

sich nun die Frage, ob ein koedukativer Unterricht der richtige Weg ist Schülerinnen dabei zu unterstützen, ihre Person zu entfalten, selbstständig Entscheidungen zu treffen und Verantwortung für sich und ihre Umwelt zu übernehmen. Angesichts der anhaltenden Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern in der Schule ist die Rückkehr zur Monoedukation eine viel diskutierte Perspektive, die in einigen Ländern bereits umgesetzt wurde. Im französischen Schulsport handelt es sich um eine Debatte, die weiterhin anhält.

Die Autorin Vigneron schreibt in ihrem Artikel, dass Jungen sowohl früher als auch heute noch im Sportunterricht bessere Leistungen aufweisen als Mädchen. Dies ist überraschend angesichts der oftmals hervorragenden Ergebnisse der Mädchen in anderen Fächern, wird aber sofort durch eine biologische Begründung abgeschwächt. Physiologisch und morphologisch gibt es zwischen Burschen und Mädchen bedeutsame Unterschiede, die zu anderen Voraussetzungen führen. Nun sollten einige Dinge jedoch kritisch hinterfragt werden: Beruhen die körperlichen und sportlichen Leistungen ausschließlich auf die biologische Dimension eines Individuums? (vgl. Vigneron, 2006). Biskup und Pfister (1999) haben festgestellt, dass das Sportverhalten von Jugendlichen geschlechtsspezifisch gefördert wird. Basierend auf stereotypen Annahmen zu den Fähigkeiten und Fertigkeiten von Frauen und Männern werden mit Jungen andere Inhalte im Sportunterricht thematisiert und praktiziert als mit Mädchen (vgl. Biskup & Pfister, 1999). Jungen erfahren tendenziell die Aufforderung an kompetitiven, explorativen und risikofreudigen Sportarten teilzunehmen, wohingegen Mädchen eher zu sinnhaften und gemäßigten Sportarten angeregt werden (vgl. Hunger, 2014, S. 18; Gieß-Stüber, 2012, S. 274). In der Schule und noch öfter im Bewegungs- und Sportunterricht wird häufig das Verhalten von Jungen entschuldigt, da die allgemeine Überzeugung gilt, dass sie in diesem Alter von „Testosteron gesteuert“ wären und ihr Hormonüberschuss zu unüberlegten Handlungen führe. Im Gegensatz dazu wird von den Mädchen erwartet, dass die brav, gut erzogen und immer gehorsam seien.

Auch Lentillon et al. kommen zum Schluss, dass der Lehrplan für den Bewegungs- und Sportunterricht der Gleichstellung der Geschlechter nicht gerecht wird. Sowohl die Schule als auch der Sportunterricht tragen zur Entstehung geschlechtsspezifischer Ungleichheiten bei. Mädchen werden demnach seltener im Bewegungs- und Sportunterricht belohnt als Jungen und Sportlehrkräfte konzentrieren sich, laut der Studie, eher auf Ergebnisse der Jungen (vgl. Lentillon et al., 2006, S. 334).

All dies geschieht im Widerspruch zum Gesetz der Gleichstellung von Mädchen und Jungen im Sportunterricht. Im Gesetz vom 8. Juli 2013 ist die Gleichbehandlung der Geschlechter niedergeschrieben und stellt eine Priorität in der Bildungspolitik Frankreichs dar:

Elle a pour finalité la constitution d'une culture de l'égalité et du respect mutuel partagée par l'ensemble des membres de la communauté éducative, élèves, personnels, parents et partenaires concourant aux missions de l'école, et garantit à chaque élève, fille ou garçon, un traitement égal et une même attention portée à ses compétences, son parcours scolaire et sa réussite (le bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 2015).

Folglich werden eine Bildung und Kultur der Gleichheit und des gegenseitigen Respekts gefordert, an welcher alle Betroffenen des Bildungssystems beteiligt sein sollen. Mädchen und Jungen sollen gleich behandelt werden und dieselben Bildungschancen haben. Außerdem besagt der Artikel L721-2 im *code de l'éducation*, dass zukünftige Sportlehrpersonen eine Ausbildung zur Sensibilisierung zur Gleichstellung von Frau und Mann und zu Maßnahmen gegen Diskriminierungsformen absolvieren müssen (vgl. République française, Artikel L721-2).

Vigneron führt in ihrem Artikel an, dass Mädchen niedrigere Noten als Burschen im Bewegungs- und Sportunterricht aufweisen. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass unsere Sportkultur Menschen nach Geschlecht, Alter, Einkommen usw. aufteilt. Die Schule hat als Ziel ein gemeinsames Wissen zu vermitteln, welches für alle gleich sein soll. Durch diese Vorgehensweise kann es jedoch laut Vigneron passieren, dass sich Differenzen zwischen den Geschlechtern nicht verringern und die motorischen Fähigkeiten der Mädchen, die im Laufe der Sozialisation und der familiären Erziehung aufgebaut werden, ignoriert werden. Soziologische Studien belegen ebenfalls, dass Jugendliche je nach Geschlecht und sozialer Herkunft unterschiedlich in kulturelle und sportliche Aktivitäten eingebunden sind. Dies wird jedoch von der Schule ignoriert (vgl. Vigneron, 2006).

Im Artikel von Didierjean wird erwähnt, dass viele Mädchen türkischer Herkunft, aber auch Lehrpersonen bei einer Befragung spontan den Schwimmunterricht ansprechen, bei welchem das Geschlecht, das Körperbild und das Fernbleiben aufgrund von religiösen und kulturellen Gründen eine große Rolle zu spielen scheinen. Mehrere Lehrpersonen beklagen die hohe Rate an Abwesenden bei Mädchen mit Migrationshintergrund im Sportunterricht. In einer Schule in Straßburg beschloss das Lehrerkollegium sogar angesichts der großen Zahl an „Freigestellten“ Schwimmzeiten für Mädchen außerhalb der Schulzeit einzurichten, um die

Angst vor den Blicken der Klassenkameraden zu verringern und ihre Schwimmkompetenzen zu verbessern (vgl. Didierjean, 2015, S. 20).

2.4.1 Geschlechterstereotype

In der Literatur stellt das Geschlecht nicht nur eine biologische, sondern auch eine soziale Kategorie dar. Im Englischen werden für die Unterscheidung dieser zwei Kategorien die Begriffe „sex“ und „gender“ benutzt. Laut Valtin bringt die Zugehörigkeit zu einem der beiden Geschlechter eine zugeschriebene Geschlechterrolle mit sich. „Mit dem Merkmal Geschlecht sind in jeder Kultur Idealvorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit verbunden, die festlegen, was als wünschenswertes, angemessenes, typisches, aber auch abweichendes Verhalten definiert ist“ (Valtin, 1996). Diese Zuschreibungen können einerseits Verhaltenssicherheit geben, andererseits aber auch erhaltenseinschränkend sein (vgl. ebd.). Kinder lernen schon sehr früh, dass bestimmte Praktiken ihrem Geschlecht entsprechen und versuchen dann unbewusst dem Geschlechtermodell anzupassen. Auch die Institution Schule spielt dabei eine wichtige Rolle. Sie reproduziert die angeblichen Erwartungen der Gesellschaft an Jungen und Mädchen. So werden im Bewegungs- und Sportunterricht Praktiken gefördert, welche weit von den alltäglichen kulturellen Feldern der Mädchen entfernt sind und dies trägt dazu bei, die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen zu vergrößern (vgl. Vigneron, 2006). Debarbieux et al. schreiben dazu in ihrem Buch, dass schon in der Primarschule diese Aufteilung der Rollen und die unbewusste Förderung bestimmter Verhaltensweisen zu beobachten sind. Laut den Autoren werden Jungen eher dazu aufgefordert den Raum zu erforschen und ihre „positive Aggressivität“ durch Bau- und Kriegsspiele auszulassen. Diese Erfahrungen fördern die Fähigkeit später bestimmte Situationen analysieren und aktiv reagieren zu können. Die Erziehung der Mädchen ist hingegen stärker auf das „Sozialverhalten“ ausgerichtet. Sie stehen fast in einer gewissen Abhängigkeit zu den Erwachsenen, während Jungen zur Selbstständigkeit und Aktivität erzogen werden. Sie werden motorisch erzogen, indem sie kräftig an die Hand genommen und sie zu Wagnis aufgefordert werden (vgl. Debarbieux et al., 2018, S. 21).

Menze-Sonneck et al. vertreten den Standpunkt, dass im Zusammenhang mit Schule häufig das Geschlecht als Unterscheidungsmerkmal verwendet wird. Dies ist beispielsweise beobachtbar, wenn Mädchen und Jungen getrennten Sport- oder anderen Unterricht erhalten, wenn bei der Auswahl von bestimmten Fächern davon ausgegangen wird, dass ein Geschlecht eher Literatur und das andere Wissenschaft wählt und bei technischen Problemen eher auf die

Hilfe des männlichen Geschlechts gehofft wird (vgl. Menze-Sonneck et al., 2015, S. 25). Laut Terret et al. sind die praktizierten kulturellen sportlichen Aktivitäten stark geschlechtsspezifisch gekennzeichnet, wenn nicht sogar durch ein „maskulines Curriculum“ definiert (vgl. Terret et al., 2006). Der Autor Pontais geht sogar noch weiter und erklärt, dass Mädchen aus der Unterschicht im Sportunterricht doppelt bestraft werden, da hier wie anderswo die Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern mit sozialen Ungleichheiten einhergehen. Demnach üben Frauen aus der Unterschicht statistisch gesehen viel weniger und nicht die gleichen Aktivitäten aus wie Frauen aus privilegierten Kreisen (vgl. Pontais, 2018).

2.4.2 Wünsche und Bedürfnisse von Mädchen im Bewegungs- und Sportunterricht

Diverse Studien und Autor*innen zeigen auf, dass Mädchen im Bildungssystem subtile Diskriminierungen erfahren (vgl. Herwartz-Emden, 2005; Mutz & Burrmann, 2014; Derry & Philipps, 2004; Flintoff, A. & Scraton, 2001). Um den Sexismus im Alltag zu bekämpfen und zu verhindern, dass der Sportunterricht Ungleichheiten produziert, müssen die Sportarten in ihren grundlegendsten Aspekten und ihren widersprüchlichen Dimensionen hinterfragt werden. „Der Bewegungs- und Sportunterricht ist kein neutrales Unterrichtsfach“, erklärt Anne Schmitt, Sportsoziologin mit Spezialisierung auf Körper- und Geschlechterfragen. Sie erklärt, dass sich vor allem Mädchen in der Pubertät beim Sporttreiben zusammen mit dem männlichen Geschlecht unwohl fühlen. Besonders prägend ist für Mädchen der gemeinsame Schwimmunterricht, das Umziehen in den Kabinen und das sozial vertretene Bild des weiblichen Geschlechts als das „schwächere Geschlecht“ (vgl. Leclercq, 2021). Die Vergabe der Noten im Bewegungs- und Sportunterricht erfolgte lange Zeit nach den erbrachten Leistungen der Schüler*innen anhand von geschlechtsspezifischen Bewertungsskalen und -tabellen. Heute ist das jedoch nicht mehr so. Die Schüler*innen müssen im Bewegungs- und Sportunterricht, als auch in den anderen Fächern bestimmte Kompetenzen erlangen, dazu gehören auch soziale Verhaltensweisen oder die motorischen Strategien, die zum Erreichen des Ziels eingesetzt werden. Die reine Leistungsbewertung war längst nicht mehr möglich, da sie sich auf biologische, physiologische und genetische Faktoren bezog und somit Ungerechtigkeiten aufwies (vgl. Vigneron, 2006). Ähnliche Ergebnisse sind in der Studie von Mutz und Burrmann ersichtlich, welche zeigen, dass Schülerinnen im koedukativen Bewegungs- und Sportunterricht leicht schlechtere Noten haben als Schüler. Laut der Autoren „liegt die Vermutung nahe, dass die schlechtere Benotung der Mädchen mit den im Sportunterricht dominierenden „männlichen“ Sportarten und Sportvorstellungen zusammenhängt“ (Mutz und Burrmann, 2014, S. 174). Demnach müsste vermehrt auf eine

differenzierte Gestaltung des Bewegungs- und Sportunterrichts geachtet werden, damit auch Mädchen für das Sporttreiben motiviert werden können, Freude daran finden und ein positives Selbstwertgefühl entwickeln können. Anders scheint dies im mono edukativen Unterricht zu sein, wo Mädchen besser ihre sportlichen Interessen und Stärken einbringen können, was ihre Motivation und Selbstwertgefühl steigert (vgl. ebd., S. 174).

Frauen und Mädchen treiben aus verschiedenen Motiven Sport. Um ihren Bedürfnissen und Wünschen gerecht zu werden, sollten im Bewegungs- und Sportunterricht nicht auf Basis von Geschlechterstereotypen Entscheidungen zu Inhalten getroffen werden, sondern die Meinung der Mädchen eingeholt werden. Aus den Befunden der Aufsatztstudie aus dem Projekt *Girls in Sport* und den Erkenntnissen von Cermusoni geht hervor, dass die Angebotsstruktur im Bewegungs- und Sportunterricht möglichst vielfältig sein sollte und verschiedenste Sportaktivitäten angeboten werden sollen. Außerdem sollten die Räumlichkeiten so konstruiert sein, dass die Möglichkeit besteht sich auszutauschen und sich zu erholen. Den Mädchen ist zudem wichtig, dass es auch die Möglichkeit gibt ohne Buben Sport zu treiben und die leitenden Personen sowohl Freude vermitteln als auch konstruktive Kritik äußern. Sie wünschen sich auch ohne Leistungsdruck Sport treiben zu können. „Oftmals erleben die Mädchen die Erbringung von Leistung jedoch als Einbahnstraße zu sozialen Hierarchien“ (Cermusoni, 2020, S. 12; Gramespacher, Weigelt-Schlesinger, 2019).

In der Studie von Vigneron wird untersucht, wie der Körperbau und die Leistungen bei Jugendlichen im Bewegungs- und Sportunterricht zusammenhängen. Es konnte ein deutlicher Unterschied bei Jungen und Mädchen festgestellt werden, was die kulturellen und sportlichen Aktivitäten betrifft. Mädchen und Jungen sind je nach ihrer sozialen Herkunft unterschiedlich stark in sportliche Aktivitäten involviert. Zudem wurde deutlich, dass sie nicht die gleichen Aktivitäten wählen und auch die verfolgten Ziele sehr unterschiedlich sind. Im Allgemeinen konnte eine höhere Sportlichkeit bei Jungen festgestellt werden. Vigneron schreibt zudem, dass bestimmte Sportarten in unserer Gesellschaft eher zu guten Noten führen als andere. Mannschaftssportarten führen demnach zu einer Steigerung der Leistungen, währen Tanz und Gymnastik das Gegenteil bewirken. Dies bedeutet, dass die Institution Schule bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich die Schüler*innen im Laufe ihrer Sozialisation angewendet haben, eher akzeptieren und wertschätzen als andere (vgl. Vigneron, 2006).

3. Empirischer Teil

Wie bereits in der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema ersichtlich wird, ist es möglich auf strukturelle Diskriminierung in französischen Schulen zu stoßen. Besonders Mädchen mit Migrationshintergrund erfahren einerseits Diskriminierung durch stereotype Geschlechterrollenzuschreibungen und andererseits durch ihre Herkunft oder ethnische Zugehörigkeit. Nachdem der theoretische Hintergrund anhand bereits bestehender Forschung und neuen Erkenntnissen abgedeckt wurde und wesentliche Zusammenhänge mithilfe geschichtlicher Ereignisse erklärt wurden, wird in der empirischen Überprüfung folgende Fragestellung behandelt:

„Welche Formen des strukturellen Rassismus und Sexismus zeigen sich im französischen Bewegungs- und Sportunterricht an Mittelschulen, wie wirken sich diese Diskriminierungsformen auf Migrantinnen 2. Generation aus und welche zukünftigen Maßnahmen für den Bewegungs- und Sportunterricht können daraus gezogen werden?“

Da es sich hier um eine Sozialforschung handelt und Daten erhoben werden, welche die subjektiven Sichtweisen auf ein bestimmtes Thema wiedergeben, werden zur Erhebung der Ergebnisse 10 problemorientierte Interviews nach Witzel (1982) mit Lehrpersonen im Fach Bewegung und Sport in französischen Mittelschulen geführt. Es werden dabei Interviewdaten erhoben, welche bei der Auswertung Interpretationsmöglichkeiten anbieten. Beim Forschungsdesign handelt es sich um eine „qualitative Forschung“, auf welche im Punkt 3.1 näher eingegangen wird.

Da strukturelle Diskriminierung ein soziales Phänomen darstellt, das in vielen Alltagsroutinen eingeschrieben ist, ist ein qualitativer Forschungsansatz zu bevorzugen. „Empirische Sozialforschung hat zum Ziel, Aussagen über die Struktur und Beschaffenheit der uns umgebenden sozialen Wirklichkeit zu machen“ (Misoch, 2015). Als Erhebungstechnik wird dabei die Befragung herangezogen. Der Fokus qualitativer Forschung liegt im Gegensatz zur quantitativen Forschung in der Entdeckung und Aufstellung neuer Theorien. Es sollen Lebenswelten bestimmter Personen untersucht, von innen heraus beschrieben werden und dabei subjektive Sichtweisen und Meinungen analysiert werden. Das Subjekt wird dabei in seiner Ganzheit betrachtet (vgl. Misoch, 2015). Ein bemerkenswerter Unterschied zwischen qualitativer und quantitativer Forschung ist die Anzahl an Fallzahlen, die in der qualitativen Forschung erheblich kleiner ausfallen (vgl. Brüsemeister, 2008, S. 19). In Bezug auf die hier aufgestellte Forschungsfrage soll keine breit aufgestellte Meinungsforschung stattfinden,

sondern die Vorstellungen und Erfahrungen eines kleinen Personenkreises entdeckt und erforscht werden. Da es sich um ein komplexes und delikates Thema handelt ist dieser Forschungszugang zu bevorzugen. Dank der persönlichen Antworten kann diese Komplexität besser nachvollzogen und die feinen Verzweigungen in den Aussagen und Gedanken der Subjekte berücksichtigt werden.

Im Anschluss werden vorerst die wichtigsten Informationen der 10 Interviews präsentiert, anschließend werden die Inhalte nach der Methode der *qualitativen Inhaltsanalyse* nach Mayring (2010) in bestimmte Kategorien sortiert und miteinander verglichen und schließlich werden die empirischen Ergebnisse der Untersuchung diskutiert und zusammenfassend dargestellt.

3.1 Forschungsdesign

Qualitative Forschungsmethoden sind seit einiger Zeit ein wichtiges Werkzeug für die sozialwissenschaftliche Forschungspraxis, so Flick, Kardorff und Steinke (1995). Sie stellt eine interdisziplinäre Forschung dar, die sich über die Sozialwissenschaft hinausstreckt und in vielen Forschungsfeldern eingesetzt wird (vgl. Flick et al., 1995, S. 3). Nach Kleining ist die „qualitative Sozialforschung ein Sammelbegriff für zum Teil sehr verschiedenartige methodologische Ansätze in Psychologie, Soziologie und Pädagogik“ (Kleining, 1995, S. 11). Im Gegensatz zur quantitativen Forschung hat die qualitative Forschung den Vorteil, dass sie die Akteur*innen mit ihrem Verhalten im ökologischen Kontext beobachtet und eine Interpretation durch diese Akteur*innen zulässt. „So wird etwa in offenen Interviews den situationsabhängigen und spontanen Reaktionen und (Selbst-)Interpretationen der Befragten zentrale Bedeutung beigemessen“ (Flick et al., 1995, S. 8). Die Autor*innen sind demnach der Meinung, dass quantitative Forschung allein der „Beschreibung der Feinstruktur sozialer Situationen“ nicht gerecht werden kann (vgl. ebd., S. 8).

Im Manual für die Durchführung qualitativer Interviews von Cornelia Helfferich (2011) wird folgende Definition für qualitative Forschungsverfahren gegeben:

Qualitative Forschungsverfahren begründen ihr Vorgehen in Abgrenzung zu quantitativen Verfahren mit dem besonderen Charakter ihres Gegenstandes: Qualitative Forschung rekonstruiert Sinn oder subjektive Sichtweisen – im Einzelnen sehr unterschiedlich gefasst z.B. als „subjektiver Sinn“, „latente Sinnstruktur“, „Alltagstheorien“ oder „subjektive Theorien“, „Deutungsmuster“, „Wirklichkeitskonzepte“ oder „-konstruktionen“, „Bewältigungsmuster“ oder „narrative Identität“. Ihr Forschungsauftrag ist Verstehen, gearbeitet wird mit sprachlichen Äußerungen als „symbolisch vorstrukturierten

Gegenständen‘ bzw. mit schriftlichen Texten als deren ‚geronnenen Formen‘. (Helfferich, 2011, 21)

Da qualitative Interviews nach Helfferich „Abschriften verbaler Erzählungen oder Aussagen“ darstellen, welche sich während eines Interviews herauskristallisieren, entsteht die Qualität der Forschung aus dem Kommunikationsprozess und der Interaktion. Daraus lassen sich nach der Autorin vier Grundprinzipien ableiten: das „Prinzip der Kommunikation“, das „Prinzip der Offenheit“, der „Umgang mit Vertrautheit und Fremdheit“ und das „Prinzip Reflexivität“. Zusammenfassend ist bei diesen Prinzipien wichtig, dass die erzählende Person ihren „Sinn“, welcher in der Kommunikation entsteht, frei entfalten kann, und dafür einen offenen Äußerungsraum hat. Außerdem spielt die Positionierung der Interviewenden Person eine wichtige Rolle, denn sie sollte sich auf die erzählende Person einlassen können und schließlich geht es noch um die Reflexion über die eigene Rolle während des Interviews und dem „rekonstruierenden Verstehensprozess“ bei der Auswertung der Texterzeugung (vgl. Helfferich, 2011, S. 24).

In der qualitativen Forschung gibt es verschiedene Erhebungsverfahren wie beispielsweise ein offenes Interview, eine Feldforschung mit vorwiegend Beobachtungen, Tonband- oder Videoaufzeichnungen von Alltagssituationen usw. Ziel dabei ist es die Welt aus der Perspektive der handelnden Person zu betrachten, nicht aus jener des/der Forscher*in und „die Praktiken sozialen Handelns in ihrer Komplexität im alltäglichen Kontext zu untersuchen“. Dabei geht es nicht nur darum herauszufinden, was der erzählenden Person bewusst ist, sondern es ist essenziell auch das implizite Wissen und Wahrnehmungen herauszufiltern und deren Bedeutung zu finden (vgl. Rosenthal, 2014, S. 15-16). Witzel schreibt in seinem Werk, dass das menschliche Handeln kein „Reflex objektiver Gegebenheiten“ ist, die Akteur*innen müssen sich in ihren Reflexionen auf gesellschaftliche Strukturen, die institutionell geregelt werden und dadurch Erwartungen an die Bürger*innen haben, beziehen. Es geht demnach um die Begründung bestimmter Handlungsmuster und der Deutung verschiedener Situationen, die Individuen „angesichts gesellschaftlicher Anforderungen formulieren“ (vgl. Witzel, 1982, S. 228).

Wenn von einem problemzentrierten Interview die Rede ist, bedeutet dies nach Witzel (1982), dass das Interview gesprächsführend, nicht-direktiv geleitet wird. Die Besonderheit daran ist, dass es dialogisch ist und am Problem orientierte und über vorgängige Kenntnisnahme formulierte Fragen und Nachfragen beinhaltet. Beim problemorientierten Interview geht es vor allem darum die Auslegung und subjektive Betrachtungsweise von Individuen

hinsichtlich eines gesellschaftlich bedeutsamen Themas zu erforschen, was in diesem Fall die indirekte strukturelle Diskriminierung ist (vgl. Misoch, 2015, S. 71). Eine Fragesammlung in einem Leitfaden hilft der interviewenden Person als Hintergrundkontrolle mit spontanen Fragen als Ergänzung. Nachdem es sich um subjektive Erlebnisstrukturen handelt, werden die Ergebnisse in einer narrativen Darstellungsform präsentiert. Auch wenn das problemorientierte interview aufgrund der Unschärfe der Datengewinnung manchmal auf Kritik stößt, ist diese Methode trotzdem für die Ermittlung indirekter Diskriminierung geeignet, da den Befragten viel Freiraum bei der Beantwortung der Fragen gelassen wird und sie sowohl erzählen als auch beschreiben und argumentieren können.

3.2 Das problemzentrierte Interview

Das problemzentrierte Interview nach Witzel lässt sich in vier Bereiche einteilen: den Kurzfragebogen, den Leitfaden, die Tonbandaufzeichnung und das Postskriptum. Im Kurzfragebogen werden biographische Informationen eingeholt. Es soll als Gesprächseinstieg dienen, wobei sich die befragte Person auf das Thema einstimmen kann und erste Gedankenprozesse aktiviert werden. „Die zweite Funktion des Kurzfragebogens besteht darin, einige zentrale, die soziale Situation des Befragten kennzeichnende Informationen aus dem Interview herauszunehmen“ (Witzel, 1985, S. 236). In diesem Interview werden die Lehrpersonen zum Einstieg befragt wie lange sie schon als Sportlehrkraft tätig sind, wie ihre berufliche Laufbahn aussieht und ob sie kurz die Schule beschreiben können, an der sie arbeiten.

Der zweite wichtige Aspekt nach Witzel ist der Leitfaden. Er soll dem Interview eine inhaltliche Struktur geben, wobei die Fragen in thematische Felder eingeteilt werden und sich die interviewende Person daran orientieren kann. Wie es der Begriff schon sagt, soll der Leitfaden nur als Orientierung für den/die Forscher*in dienen. Im Mittelpunkt steht der „Gesprächsfaden“ der interviewten Person. So kann der/die Forscher*in die bereits beantworteten Fragen fiktiv abhaken und dort einsteigen, wo noch wichtige Informationen fehlen.

Bedeutsam ist für Witzel auch die Tonbandaufzeichnung, wodurch der „gesamte Gesprächskontext und damit auch die Rolle, die der Interviewer im Gespräch spielt, erfasst wird“ (Witzel, 1985, S. 237-238). Die Aufzeichnung ermöglicht es dem/r Forscher*in situative und non-verbale Elemente beobachten zu können und ein schriftliches Transkript im Nachhinein zu erstellen. Das erleichtert die Analyse und Auslegung der Ergebnisse.

Schließlich ist es noch wichtig nach jedem Gespräch eine Postkommunikationsbeschreibung anzufertigen, welche wichtige Informationen des Gesprächs mit der Person vor und nach dem Interview festhält. Dies kann dazu beitragen „einzelne Gesprächspassagen besser zu verstehen und das Gesamtbild der Problematik inhaltlich abzurunden“ (ebd., S. 237-238). Diese vier Kategorien werden bei der Durchführung der Interviews angewandt, damit die Befragung strukturiert abläuft und die Auswertung erleichtert wird.

3.2.1 Die Interviewplanung

Die Wahl der Interviewform und der befragten Personen hängt von mehreren Gegebenheiten und Forschungsansprüchen ab. Beim Samplingverfahren nach Patton (1990) werden gewisse Personen ausgewählt, die einen bestimmten Teil der Gesamtheit repräsentieren sollen. Der Begriff *sampling* kommt aus dem englischen und bedeutet ‚Stichprobe‘ oder ‚Auswahl‘. Das Sampling erfolgt in qualitativen Studien nach bestimmten Merkmalen. In dieser empirischen Sozialforschung wurden der Beruf (Sportlehrkraft) und der Arbeitsort (Mittelschulen in Frankreich) als gemeinsame Merkmale für die zehn Lehrpersonen gewählt. Es wurde darauf geachtet, dass es sich um öffentliche Schulen handelt, die für alle zugänglich sind. Was das Geschlecht und das Alter der Lehrpersonen betrifft wurde bewusst eine Heterogenität gewählt. Fünf Sportlehrkräfte sind schon seit längerem als Lehrpersonen tätig, kennen das Schulsystem und haben langjährige Erfahrung in ihrem Bereich. Die fünf weiteren Sportlehrkräfte sind zwischen 23 und 35 Jahre alt und sind am Anfang ihrer Schulkarriere. Auch beim Geschlecht wurde darauf geachtet fünf weibliche und fünf männliche Lehrpersonen zu befragen. Da es sich um ein sozialwissenschaftlich komplexes Thema handelt, dass von persönlichen Einstellungen und Konvictionen abhängt, sollte die Gruppe der Befragten einem realen Lehrpersonenkollegium so nahe wie möglich kommen. Demnach sollen die zwei Altersgruppen und die Geschlechter eine qualitativ vergleichende Analyse der Realität in französischen Schulen ermöglichen. Zudem handelt es sich bei der erforschten Zielgruppe um junge Mädchen im Sportunterricht, was bedeutet, dass möglicherweise nicht derselbe Zugang zu einer männlichen oder weiblichen Sportlehrkraft besteht, besonders wenn es um Themen wie der Menstruation oder das Wohlbefinden im eigenen Körper geht. Auch das Alter der Lehrpersonen kann den Umgang mit den Schüler*innen beeinflussen, da junge Lehrpersonen heute an der Universität für andere Themen sensibilisiert werden als früher.

Den Lehrkräften wurden zum Großteil sehr offene Fragen gestellt, mit dem Ziel, dass sie frei erzählen können. Hier lassen sich Parallelen zwischen dem problemzentrierten und dem narrativen Interview ziehen. Der Unterschied liegt darin, dass die interviewende Person beim

problemzentrierten Interview unterbrechen oder auf die Fragestellung zurückführen kann, während beim narrativen Interview vorwiegend zugehört wird. Das freie Erzählen in beiden Formen des Interviews führt jedoch auch dazu, dass bei der Generierung des Datenmaterials unterschiedliche Darstellungsformen entstehen. Nach Kallmeyer und Schütze (1977) gibt es bei der Analyse der Interviews folgende drei Darstellungsformen: das Erzählen, das Beschreiben und das Argumentieren. Im Zentrum des Interesses eines narrativen und problemzentrierten Interviews steht das Erzählen. Es wird versucht den/die Gesprächspartner*in zum Erzählen zu motivieren, da Erzählungen näher am Erlebten und am Handlungsgeschehen sind als Beschreibungen und Argumentationen und sowohl Gefühle als auch Kognitionen enthalten. Rosenthal und Loch erklären, dass auch Beschreibungen und Argumentationen bei der Befragung eine wichtige Rolle spielen, jedoch bedarf dies keiner gezielten Fragetechnik „da diese – entsprechend den dominanten Erwartungen in Alltagskommunikationen [...] auch die anderen Textsorten für die Darstellung bestimmter Themenbereiche oder -phasen wählen. Dies ist u.a. auch dadurch bedingt, dass wir im Alltag v.a. Fragetechniken gebrauchen, die Argumentationen und Beschreibungen evozieren“ (Rosenthal und Loch, 2002, S. 5). Im durchgeführten Interview finden alle drei Darstellungsformen Verwendung, was eine flexible Interviewform voraussetzt. Zudem erfordert das Forschungsthema eine bestimmte Interviewform, da es sich um ein gesellschaftlich relevantes und konfliktreiches Thema handelt, welches das Erzählen subjektiver Erfahrungen voraussetzt. Damit bei der Auswertung Schlüsse gezogen werden können, muss die Form des Interviews einer Struktur folgen und einen hohen Grad an Vergleichbarkeit erfüllen. Der Interviewleitfaden ermöglicht dies und stellt den roten Faden für die Befragung dar.

3.2.2 Das Leitfadeninterview

Im Gegensatz zum standardisierten Fragebogen, der bei quantitativer Forschung zum Einsatz kommt, verlangt die qualitative Forschung hier einen Leitfaden, der nach Misoch (2015) eine „Steuerungs- und Strukturierungsfunktion erfüllt“. Es handelt sich um eine Steuerungsfunktion, die zur Ermittlung von verbalen Daten dient. Der Leitfaden wird von der forschenden Person erstellt. Es handelt sich um eine semi-strukturierte Technik, da dieser einerseits eine Struktur für das Interview darstellt, andererseits aber auch Spielraum fürs freie Erzählen lässt, damit die befragte Person uneingeschränkt über Gefühle und erlebte Situationen sprechen kann. Nach Misoch soll der Kommunikationsprozess im Leitfaden nach Themenkomplexen gegliedert werden, damit die Vergleichbarkeit der Daten erleichtert wird

(vgl. Misoch, 2015). So lässt sich der Interviewleitfaden dieser Arbeit in vier große Themenkomplexe einteilen: „allgemeine Bedingungen im Bewegungs- und Sportunterricht“, „kulturelle Vielfalt und indirekter Rassismus“, „Umgang mit den Geschlechtern und Formen des Sexismus“, „Institution Schule und Erfahrungen von Sexismus und Rassismus“.

Der Aufbau des Interviewleitfadens orientiert sich an den vier Phasen nach Misoch (2015): die Informationsphase, die Einstiegsphase, die Hauptphase und die Abschlussphase. In der ersten Phase wurde den befragten Personen das Thema der Forschung mitgeteilt, es wurde ihnen erklärt in welchem Kontext die Forschung stattfindet und dass die Daten vertraulich behandelt werden (Personen bleiben anonym). Dies wurde sowohl schriftlich im Vorhinein als auch mündlich zu Beginn des Interviews mitgeteilt. Es wurde ebenfalls um die Erlaubnis gefragt das Interview auf Tonband aufzeichnen zu dürfen. In der Einstiegsphase wurden die Lehrpersonen gebeten Informationen zu ihrer Karriere, ihrer Schule und ihren Klassen zu geben. Die Lehrpersonen sprechen hier über ein vertrautes Gebiet, was den Einstieg erleichtern soll und ihnen die Angst vor unerwarteten Fragen nehmen soll. Folgend werden allgemeine Fragen zur Schule, zum Sportunterricht, dem Schulsystem und den Einrichtungen gestellt. In der Hauptphase wird genauer auf die Forschungsfrage eingegangen, ohne jedoch gezielte Fragen dazu zu stellen. Die Lehrpersonen werden zur kulturellen Vielfalt, den verschiedenen Sprachen und Religionszugehörigkeiten und den Geschlechtern befragt. Schließlich werden sie gefragt, ob sie bereits Situationen der Diskriminierung erlebt haben und ob sie darüber erzählen können. In der Abschlussphase werden die Lehrpersonen aufgefordert Unerwähntes aber noch Relevantes hinzuzufügen und in der letzten Frage werden die Lehrpersonen gebeten ihre Idealvorstellung von Schule in der Zukunft zu erläutern. Durch diese letzte Frage wird nochmals der Standpunkt der Lehrpersonen klar und sie haben die Möglichkeit ihre Emotionen und Einstellungen zu der derzeitigen Situation zu äußern. Der Interviewleitfaden, der im Vorfeld der Befragung zusammengestellt wurde, ist im Anhang einsehbar.

3.3 Analyse

Zur Auswertung dieser Studie wird die *qualitative Inhaltsanalyse* nach Mayring (2010) angewandt. Dieses Verfahren wird vor allem beim Auswerten textbasierter Daten eingesetzt und soll eine qualitative Interpretation ermöglichen. Die Wahl dieser Auswertungsmethode wird damit begründet, dass sie sich durch eine Offenheit kennzeichnet und dass sie es ermöglicht das gewonnene Datenmaterial nach sinnvoll erscheinenden Kategorien einzuführen. Es erscheint als eine angemessene Methode für problemzentrierte Interviews,

bei welchen das freie Erzählen von Erfahrungen und Erlebten eine zentrale Rolle spielt. Dadurch können wichtige Passagen zur Beantwortung der Forschungsfrage herausgehoben und andere beiseitegelassen werden.

Die Analyse des Textmaterials, das durch die Transkription der Interviews gewonnen wurde, erfolgt nach einer besonderen Analyse- bzw. Auswertungstechnik. Mayring (2010) spricht in seinem Werk von drei Grundtechniken qualitativer Inhaltsanalyse: Zusammenfassungen, Explikationen und Strukturierungen. In dieser Arbeit wurde die Technik der Zusammenfassung gewählt, um das Textmaterial auf die wichtigsten Bestandteile zu reduzieren und zentrale Aussagen herauszuheben. Die angewandten Methoden sind dabei die deduktive und auch induktive Kategorienbildung. Bei der Auswertung spielt jedoch nicht nur der Inhalt des Gesagten eine Rolle, sondern auch der Gesprächskontext, die Atmosphäre während der Befragung und das Verhalten der Personen, die an der Kommunikation teilnehmen: „Die qualitative Inhaltsanalyse ordnet das zu analysierende Material in ein Kommunikationsmodell ein, um festzulegen, auf welchen Teil des Modells durch die Textanalyse Schlussfolgerungen gezogen werden sollen“ (Mayring, 2010, S. 603).

Nach der Methode von Mayring wird nach der Transkription der Interviews ein Kodierleitfaden für die Auswertung angelegt. Dieser orientiert sich nach den Fragen im Interviewleitfaden. Anschließend werden die einzelnen Kategorien gebildet und das Textmaterial mit Hilfe der allgemeinen Kategorien geordnet, wobei der Text in seiner sequenziellen Struktur neu rekonstruiert wurde. Die entstandenen Einheiten können daraufhin bearbeitet und interpretiert werden (vgl. Mayring, 2008, S. 11).

Bei der Kategorienbildung wurden sowohl induktive als auch deduktive Strategien angewendet. Als Erstes wurde die deduktive Forschungsvorgehensweise herangezogen, wobei im Vorfeld aus der Theorie einzelne Kategorien abgeleitet und dann auf das Interview übertragen wurden. Dies ermöglicht es im Nachhinein das Textmaterial nach bestimmten theoriegestützten Kategorien zu durchsuchen und einzuordnen. Die induktive Vorgehensweise ergänzt die deduktive dadurch, dass sie die im Transkript neu entdeckten Aspekte berücksichtigt und dadurch neue Kategorien entstehen können (vgl. ebd.).

Der Interviewleitfaden für diese Forschung ist in deutscher Version im Anhang einsehbar. Die französischsprachige Version kann auf Anfrage bei der Autorin erhalten werden. Gleichermaßen gilt auch für die Transkripte sowie die Audiodateien. Folgend werden zuerst die wichtigsten

Inhalte der Interviews präsentiert und dann in Kategorien eingeteilt, bevor sie schließlich ausgewertet werden.

4. Auswertung der Interviews

Wie bereits in der Methodik erwähnt, wird vorerst jedes Interview zusammenfassend mit seinen wichtigsten Informationen dargestellt. Es wurde versucht auf die unterschiedlichen Themengebiete einzugehen und einen ersten Einblick der Inhalte der problemzentrierten Interviews zu geben. Die Reihenfolge ist dabei zufallsorientiert und hat keine beabsichtigte Funktion. Folgend werden die Inhalte der zehn Interviews in acht Kategorien nach Mayring (2010) geordnet und die Ergebnisse präsentiert. Schließlich werden diese interpretiert und ausgewertet, sodass mögliche Schlussfolgerungen und Theorien hinsichtlich der Stichprobe gebildet werden können.

4.1 Inhaltsanalytische Auswertung

4.1.1. Kurzdarstellung der Interviews

4.1.1.1 Person 1 – Regelkonforme Lehrperson: das Gesetz der Laizität befolgen und zum Verständnis erziehen

Bei der ersten Person handelt es sich um einen jungen Mann, der seit 6 Jahren in einer Mittelschule in Frankreich als Sportlehrkraft arbeitet. Gleich nach seinem Schulabschluss absolvierte er mit Erfolg die Staatsprüfung und trat die Stelle in der Stadt Aubevoye an, welche ca. 10.000 Einwohner*innen hat. Die Lehrperson unterrichtet alle Jahrgangsstufen und zudem eine Klasse SEGPA (*section d'enseignement général et professionnel adapté*), in welcher nur Schüler*innen mit starken Lernschwächen sind. Die Verteilung der Schüler*innen an den französischen Mittelschulen erfolgt anhand einer geographischen Karte, nach welcher jedes Kind aufgrund seines Wohnortes zu einer Schule zugeordnet wird. Die Schüler*innen, welche die Schule besuchen, wohnen maximal 20km von der Schule entfernt und es handelt sich größtenteils um Familien aus benachteiligten sozialen Klassen.

Bei der Klassenzusammensetzung wird darauf geachtet, dass es homogene Gruppen gebildet werden, was das Geschlecht, das Leistungsniveau und das Verhalten betrifft. Durchschnittlich sind in einer Klasse 25-30 Schüler*innen. Am Ende des Schuljahres werden für das Folgejahr Veränderungen in der Klassenzusammensetzung vorgenommen, falls dies dem Lehrpersonal als notwendig erscheint.

In dieser Schule, wie auch in nahezu allen anderen Mittelschulen in Frankreich, handelt es sich um einen koedukativen Sportunterricht, wo Mädchen und Jungen gemeinsam Sport treiben. Die interviewte Person findet dieses Konzept gut, da sie der Meinung ist, dass sich außerhalb des Sportunterrichts Mädchen- und Jungengruppen nicht vermischen und deshalb der Sportunterricht eine gute Möglichkeit ist jeweils vom anderen Geschlecht zu lernen und sowohl die Stärken als auch die Schwächen zu sehen. Die Mädchen haben im Sportunterricht manchmal Angst vor neuen Sportarten wie z.B. Rugby oder Fußball aber finden dann Gefallen, sobald sie Erfolg in den abgewandelten Spielformen der Sportart haben. Im Schwimmunterricht gibt es laut der Lehrperson keine Probleme was das Schwimmoutfit, die religiöse Zugehörigkeit und somit die Teilnahme am Kurs betrifft.

Die Schule ist gut ausgestattet was die Räumlichkeiten und das Material im Sportunterricht betrifft und die Lehrperson erklärt, dass die Lehrpläne mit den Kompetenzen sehr viel Freiheit in der Ausführung lassen und nicht genau vorgeben was oder wie zu lehren und zu bewerten ist. Dies wird von der Lehrperson als angenehm empfunden.

Es gibt in dieser Schule nicht viele Kinder mit einer anderen Muttersprache als Französisch, auch wenn viele verschiedene Kulturen vorhanden sind. Demnach gibt es laut der Lehrperson keine Kommunikationsschwierigkeiten.

Für die Lehrperson bedeutet der Begriff ‚diskriminieren‘, dass man die Unterschiede zwischen den Schüler*innen hervorhebt. Somit wäre auch die Notengebung bereits diskriminierend. Für sie kommt es zu Diskriminierung, wenn keine Toleranz vorhanden ist, man sich nicht in die andere Person hineinversetzen kann oder Angst aufgrund von Unwissen hat. Bezuglich des Gesetzes, dass das Tragen religiöser Symbole verbietet, gibt es an der Schule keine offensichtlichen Probleme. Die Lehrperson ist positiv gegenüber dem Gesetz eingestellt und respektiert es in ihrem Unterricht. Die religiöse Zugehörigkeit spielt im Sportunterricht nur während des Ramadans eine Rolle, in dieser Zeit achtet die Lehrperson darauf, dass Muslim*innen Aktivitäten mit einer geringeren Intensität ausüben.

Auf die Frage, was sich in der Schule in Zukunft ändern sollte, hat die Lehrperson folgendes geantwortet: die Schule sollte mehr Wert auf pädagogische Interventionen legen, wie zum Beispiel Projekte zu verschiedener Religionszugehörigkeit, Toleranz und Offenheit gegenüber anderen Kulturen oder Lebensweisen. Aktuell wird dies von dem/der Klassenlehrperson übernommen, jedoch gibt es keinen konkreten Leitfaden dazu und es ist der Lehrperson

überlassen, wie sie den Kurs gestaltet und ob sie das Thema vertieft oder nur oberflächlich anschneidet.

4.1.1.2 Person 2 - engagierte Lehrperson appelliert für Veränderung im französischen Schulsystem

Bei der zweiten Person handelt es sich um eine weibliche Lehrperson, die nach ihrem Studium angefangen hat in Créteil (ein Viertel am Pariser Stadtrand) zu arbeiten und dann die Staatsprüfung CAPEPS positiv absolviert hat. Sie ist nun seit 9 Jahren Sportlehrkraft in der Mittelschule.

Die Lehrperson stellt fest, dass die Schüler*innen mit den Jahren unsportlicher werden und es mehr Disziplin im Bewegungs- und Sportunterricht erfordert. Sie meint, dass die COVID-Pandemie eine große Rolle dabei spielte. Die Lehrperson wechselte in eine Mittelschule in Montreuil, welche sehr nahe am Stadtzentrum von Paris ist und wo die sozialen Schichten weit auseinanderklaffen. In dieser Schule gibt es für den Bewegungs- und Sportunterricht nur eine sehr kleine, alte Halle, was dazu führt, dass der Großteil der Sportstunden im Hof der Schule gehalten werden. In Montreuil selbst gibt es zwar ein Stadion, jedoch ist es für diese Schule zu weit weg und wird bereits von anderen Schulen beansprucht. Laut der Lehrperson wird vom Schulsystem verlangt, dass sich die Lehrpersonen anpassen und Lösungen finden, wobei sie mit den Schwierigkeiten alleine gelassen werden. Auch was das Material betrifft, musste sich die Lehrperson im Kollegium rechtfertigen und darum kämpfen. Sie empfindet die Umstände als sehr schade, da sie in ihrer Unterrichtsplanung eingeschränkt ist und die Freude am Sport nicht auf die gewünschte Art und Weise vermitteln kann.

Es handelt sich um Klassen von ca. 30 Schüler*innen, wobei darauf geachtet wird die Geschlechter zu mischen. Es sind viele Kulturen und Sprachen vertreten und wie in den anderen Schulen in Frankreich auch kommen die Schüler*innen von dem Viertel, wo sich die Schule befindet.

Die Lehrperson vertritt die Meinung, dass koedukativer Bewegungs- und Sportunterricht einem monoedukativen Sportunterricht vorzuziehen sei. Sie begründet es so, dass keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern gemacht werden und das eine Geschlecht vom anderen lernen kann. Ein großes Ziel, dass sich die Lehrperson steckt, ist es die Mädchen in ihrem Selbstbewusstsein zu fördern und ihnen zu zeigen, dass sie zu hervorragenden Leistungen fähig sind.

Im Schwimmunterricht werden drei Gruppen gebildet, je nach Niveau und die Lehrperson übernimmt meist die Gruppe, die sich zwischen „Nichtschwimmer“ und „Fortgeschrittene“ befindet. In ihrer Gruppe unterrichtet sie 12-18 Kinder. Die Lehrperson mit der fortgeschrittenen Gruppe kann bis zu 30 Kinder allein unterrichten. In dieser Schule gab es zwei muslimische Mädchen, die von ihren Eltern aus dem Schwimmunterricht genommen wurden, aufgrund der Badekleidung und ihrer Religion. Im Allgemeinen spielt die Religion im Bewegungs- und Sportunterricht keine Rolle, es wird aber während des Ramadans Rücksicht genommen und manchmal gibt es Situationen, wo sich die Schüler*innen bei Körperkontakt nicht wohl fühlen aber ansonsten erwähnt die Lehrperson keine schwierigen Situationen.

Die Lehrperson schätzt die kulturelle Vielfalt an der Schule und spricht sich für die Laizität aus. Sie findet es richtig keine offensichtlichen religiösen Symbole zeigen zu dürfen. Der Lehrplan ist laut ihr sehr liberal und lässt den Lehrpersonen viel Freiheit was den Unterricht und die Bewertung angeht. In ihrem Bewegungs- und Sportunterricht legt sie den Fokus weniger auf die Leistungskontrolle, sondern vielmehr auf Kompetenzen und Fortschritte, die die Schüler*innen im Laufe des Jahres erreichen. Deshalb gibt es in den meisten Situationen auch keinen Unterschied zwischen den Geschlechtern.

Die Lehrperson ist der Meinung, dass jegliche Form von Diskriminierung mit „Nichtwissen“ und Erziehung zusammenhängt. Sie sagt, dass es in ihrer Schule, dank der kulturellen Vielfalt, weniger Rassismus gibt, dafür aber mehr Sexismus, Homophobie und Fatshaming vorhanden sind. Außerdem ist die Lehrperson der Meinung, dass im Bewegungs- und Sportunterricht vielfach Mannschaftssportarten thematisiert werden und andere Sportarten wie z.B. Rhythmisik und Tanz vergessen, wenn nicht sogar kleingeredet werden.

Zum Abschluss sagt die Lehrperson, dass das Schulsystem in Frankreich geändert werden muss, weil immer mehr Lehrpersonen die Schule aufgrund der schlechten Organisation und der Umstände verlassen. Sie findet das schade, weil sie eigentlich selbst eine sehr motivierte Lehrperson ist, die die Arbeit mit Kindern schätzt, jedoch ermöglicht ihr das System und die zu geringe Unterstützung des Staates nicht ihre Arbeit so auszuüben, wie sie es sich wünscht. Sie hat den Eindruck, dass der Staat zu wenig Geld in die Ausbildung seiner Bürger*innen investiert und alles darauf hinausläuft, dass die Familien, die das Geld dazu haben, ihre Kinder in Privatschulen geben.

4.1.1.3 Person 3 - Integration und Laizität: Eine Lehrperson im Spannungsfeld kultureller Vielfalt und gesetzlicher Prinzipien

Bei der dritten Person handelt es sich um eine Frau, die seit 25 Jahren als Sportlehrkraft an französischen Mittelschulen arbeitet und seit 22 Jahren in derselben Mittelschule unterrichtet. Sie befindet sich in Le Havre und es handelt sich um eine REP+ (*réseau d'éducation prioritaire*), welche von Schüler*innen besucht wird, die aus einer benachteiligten Gesellschaftsschicht kommen und erhebliche schulische Schwierigkeiten aufweisen. Die Lehrperson unterrichtet alle Klassen, wobei in einer Klasse etwa 23-24 Schüler*innen sind.

Für die Zusammensetzung der Klassen setzen sich die Lehrkräfte der Mittelschule am Anfang des Jahres mit den Lehrkräften der Primarschule zusammen. Bei der Einteilung wird versucht die Geschlechter aufzuteilen und die Schüler*innen je nach Benehmen zu trennen. Die Lehrperson spricht sich für den koedukativen Bewegungs- und Sportunterricht aus, da es laut ihr wichtig ist, dass die Jugendlichen früh mit dem anderen Geschlecht konfrontiert sind und vom anderen Geschlecht lernen. Auf die Frage wie sich die Mädchen im Sportunterricht fühlen sagt die Lehrperson, dass es keine Probleme gibt, was die Leistungsfähigkeit angeht, jedoch fühlen sich die Mädchen oft unwohl, wenn die Blicke auf sie gerichtet sind.

Die Lehrperson hält mit den Jüngsten Schwimmunterricht und erklärt, dass alle Mädchen einen einteiligen Badeanzug tragen sollten. Sie erklärt, dass es in diesem Alter noch keine allzu großen Schwierigkeiten gibt, was die Teilnahme am Schwimmunterricht betrifft. Auch muslimische Mädchen machen mit und tragen einen Badeanzug. Die Lehrperson erklärt, dass es in den darauffolgenden Klassen schwieriger wird und sich die Mädchen teilweise weigern in den Schwimmunterricht zu kommen. Der Lehrplan selbst ist laut der Lehrperson sehr frei und die zu erreichenden Kompetenzen sind für beide Geschlechter dieselben. Was die Leistungskriterien angeht, gibt es unterschiedliche Ansprüche für Mädchen und Jungen aber meistens versucht die Lehrperson Übungen zu finden, wo beide Geschlechter gleich benotet werden. Auch bei Mannschaftssportarten mixt die Lehrperson die beiden Geschlechter. Sie erklärt, dass die Jungen meist motivierter, aktiver und dynamischer sind, was bei den Mädchen weniger der Fall ist. Sie ist der Meinung, dass sich das Durchmischen der Geschlechter positiv auf die Haltung der Mädchen auswirkt. Muslimische Mädchen zeigen sich etwas schüchterner im Umgang mit den Jungen.

Die Schule besitzt einen kleinen Turnsaal mit einer Kletterwand und teilt den großen Turnsaal mit vier anderen Schulen. Es gibt auch die Möglichkeit auf einen Sportplatz mit einem Fußballfeld zu gehen. Die Mädchen schämen sich größtenteils sich in der Umkleidekabine

umzuziehen und kommen deshalb entweder schon mit Sportbekleidung in die Schule oder ziehen sich in den Toiletten um.

Die Lehrperson erzählt, dass es in der Schule immer wieder Schüler*innen gibt, die noch nicht lange in Frankreich leben und deshalb nicht französisch sprechen. Teilweise verständigen sie sich in Englisch, jedoch ist das nicht immer möglich. Wenn die Kinder nur ihre Muttersprache sprechen, versucht die Lehrperson mit Gesten zu erklären oder holt sich Hilfe bei anderen Schüler*innen, die dieselbe Sprache sprechen. Die Lehrperson erklärt ebenfalls, dass es sich um eine laizistische Schule handelt und sie keine Rücksicht auf den Ramadan oder andere religiöse Feste nimmt. In ihrem Unterricht werden alle gleich behandelt und es werden keine individuellen Ausnahmen gemacht. Es gibt immer wieder Probleme, was das Tragen einer Kopfbedeckung bei muslimischen Mädchen betrifft. Da das Tragen eines Kopftuches verboten ist, ziehen sie sich oft die Kapuze ihrer Jacke über den Kopf, was die Lehrperson nicht leiden kann. Sie ist eine starke Vertreterin des Gesetzes der Laizität und findet die Umsetzung wichtig, vor allem in einem Land wie Frankreich, wo viele verschiedene Kulturen aufeinandertreffen. Für die Lehrpersonen dieser Schule gibt es einmal im Jahr eine Fortbildung zum Thema Laizität.

Für eine Verbesserung der Institution Schule müsste laut der Lehrperson ein großer Komplex geschaffen werden, in welchem alle Schüler*innen der Stadt unterrichtet werden. Somit würden die Gesellschaftsschichten vermischt werden und es gäbe eine größere Vielfalt, was sich, laut ihr, positiv auf die Entwicklung und das Verhalten der Jugendlichen auswirken würde.

4.1.1.4 Person 4 – Empowerment im Sportunterricht: Eine Lehrperson, die das Selbstbewusstsein und das positivem Körpergefühl bei Mädchen fördert

Bei der vierten Person handelt es sich um eine männliche Lehrkraft, die vor 10 Jahren die Staatsprüfung positiv absolviert hat. Acht Jahre davon hat die Lehrperson als Sportlehrkraft in einer französischen Mittelschule gearbeitet und zwei Jahre davon waren Sabbatjahre. Seit einem Jahr unterrichtet sie in einer REP-Mittelschule in der Normandie, am Stadtrand von Le Havre. Es handelt sich um ein Viertel, wo viele unterschiedliche Kulturen aufeinandertreffen. Die öffentliche Schule kann jede*r aus dem Viertel besuchen, jedoch gehen die Kinder aus besser stehenden Familien vermehrt in die Privatschule. Generell sind in den Klassen mehr Mädchen als Jungen. Die Lehrperson hat das Gefühl, dass die Schüler*innen immer unsportlicher werden, wobei COVID laut ihr eine große Rolle spielt. Sie unterrichtet alle Klassen in der Mittelschule, wobei in einer Klasse zwischen 17 und 21 Schüler*innen sind

und die Klassen heterogen zusammengesetzt sind. Sie steht für den koedukativen Sportunterricht, weil das das Zusammenleben den gegenseitigen Respekt und das Miteinander fördert. Die Lehrperson erklärt, dass sie es vermeidet „männlich konnotierte“ Sportarten wie Fußball zu thematisieren. Sie glaubt, dass der Sport vielmehr mit Männlichkeit als Weiblichkeit in Verbindung gebracht wird und dies auch von den Familien so vermittelt wird, was sie als schade empfindet. Sie hat das Gefühl, dass sich die Mädchen im Sportunterricht oftmals selbst entwerten oder die Jungen negative Kommentare über ihre Leistungen und Bewegungsausführungen äußern. Sie werden von der Lehrperson als weniger wettkampfbegeistert und leistungsorientiert als die Jungen beschrieben, wobei sie viel Wert darauf legt die Mädchen zu integrieren, ihr Selbstbewusstsein zu fördern und sie für den Sport zu motivieren.

Die Lehrperson erklärt, dass Mädchen und Jungen im Schwimmunterricht gemischt sind und die Gruppen nach Niveau gebildet werden. Was die Badekleidung angeht, müssen sich alle an die Vorschriften des Schwimmbades halten.

In Bezug auf das Tragen des Kopftuchs berichtete die Lehrperson von einem Vorfall, bei dem es zu einer Auseinandersetzung mit einer Schülerin kam, die sich weigerte, ihr Kopftuch abzulegen. Die Lehrperson nahm anfangs ihrer Schulkarriere das Gesetz des Laizismus sehr ernst und setzte es auch in ihrem Unterricht durch. Mittlerweile sieht sie es etwas lockerer und erlaubt beispielsweise den Mädchen im Winter, wenn sie draußen sind, das Kopftuch zu tragen. Sie vergleicht das Tragen des Kopftuches im Winter mit dem Tragen einer Haube und versucht es dadurch rechtfertigen, damit Frieden mit den Schüler*innen herrscht. Die Lehrperson selbst ist atheistisch und findet demnach das Konzept des Laizismus gut. Sie ist jedoch bewusst, dass die muslimische Religion stärker durch das Verbot eingeschränkt wird als andere Religionen und versteht deshalb auch, dass sich Muslim*innen in der französischen Gesellschaft diskriminiert fühlen. Trotz allem erklärt sie, dass sie als Repräsentant des Staates dazu verpflichtet ist das Gesetz in der Schule umzusetzen und dies auch durchzieht. Für die Lehrperson ist das Gesetz selbst nicht diskriminierend, jedoch kann die praktische Umsetzung schnell zu einer Form der Diskriminierung werden und ist deshalb zu hinterfragen. Es gab noch keine Probleme mit den Eltern, was das Tragen des Kopftuches betrifft. Die Lehrperson erklärt, dass die Eltern das Gesetz akzeptieren, weil sie sich für ihre Kinder ein besseres Leben durch eine gute Ausbildung erhoffen.

Seit zwei Jahren findet der Bewegungs- und Sportunterricht im Pausenhof statt, weil die Turnhalle im Gymnasium umgebaut wird und dort gerade eine Baustelle ist. Die Schüler*innen haben demnach auch keine Umkleiden und ziehen sich entweder im Klo bzw. Kabine für Lehrpersonen um oder kommen bereits mit Sportkleidung in die Schule und ziehen nur ihre Sportschuhe an. Die Lehrperson erklärt, dass die Situation nicht einfach ist und sie viel Zeit verlieren würde, wenn sich alle umziehen wollen würden. Es steht genügend Material zur Verfügung, jedoch ist es schon alt.

In der Schule gibt es auch einige Schüler*innen, die erst seit kurzem in Frankreich sind und die Sprache noch nicht gut beherrschen. Laut der Lehrperson stellt dies im Bewegungs- und Sportunterricht kein großes Problem dar, weil vieles mit Gesten vorzeigbar ist.

Bei diesem Interview handelt es sich um eine Lehrperson, die sich über Formen der Diskriminierung informiert, kritisch über Sexismus und Rassismus nachdenkt und sich der sozialen Schwierigkeiten und Ungerechtigkeiten in der Gesellschaft bewusst ist. Sie sagt, „wenn sich etwas in der Schule verändern soll, dann muss es sich zuerst in der Gesellschaft ändern“. Sie scheint ein gutes Verhältnis zu den Schüler*innen zu haben und sich für diese einzusetzen. Der Lehrperson liegt vor allem Gerechtigkeit und Fairness am Herzen und sie versucht mit den Schüler*innen viel zu kommunizieren, ihre Entscheidungen zu begründen und die Bedürfnisse der Kinder zu respektieren. Eine ideale Schule wäre für sie eine Schule, wo es keinen Wettkampfgedanken und Vergleich mehr gibt.

Genauer wird auf die Themen in der Analyse und Diskussion eingegangen, wo auch konkret geäußerte Beispiele und Situationen angeführt werden.

4.1.1.5 Person 5 - Eine loyale Lehrperson im Dienst der Schulinstitution: kulturelle Vielfalt im Sportunterricht vermeidet jegliche Form von Diskriminierung

Beim fünften Interview handelt es sich um eine männliche Lehrkraft, die seit 16 Jahren in einer Mittelschule in Frankreich als Sportlehrkraft arbeitet. Bei der Schule handelt es sich um eine REP/REP+ (*réseau d'éducation prioritaire*), welche von Schüler*innen besucht wird, die aus einer benachteiligten Gesellschaftsschicht kommen und erhebliche schulische Schwierigkeiten aufweisen. Die Schule hat ebenso eine SEGPA (*Section d'enseignement général et professionnel adapté*) Klasse und eine ULIS (*unités localisées pour l'inclusion scolaire*) Klasse. In beiden Fällen handelt es sich um kleinere Effektive, wo Schüler*innen mit schulischen Schwierigkeiten oder Beeinträchtigung unterstützt und integriert werden. Die Lehrperson unterrichtet alle Altersklassen in der Mittelschule, wobei es sich immer um einen

koedukativen Sportunterricht handelt. Sie spricht sich für den koedukativen Sportunterricht aus und erklärt, dass in den ersten zwei Jahren die Mädchen oftmals körperlich weiter entwickelt sind als die Jungen und sich somit keine Schwierigkeiten beim Mixen der Gruppen ergeben. Die Beziehung ist sowohl mit den Jungen als auch den Mädchen gut und die Mädchen scheinen sich im Sportunterricht wohlzufühlen.

Die Schule legt großen Wert auf den Schwimmunterricht, wobei die Klassen in drei Gruppen eingeteilt werden: Nichtschwimmer*innen, Schwimmer*innen und fortgeschrittene Schwimmer*innen. Im ersten Jahrgang gibt es laut der Lehrperson keine Schwierigkeiten mit den Mädchen, beim Umziehen ist eine weibliche Sportlehrkraft vor Ort. Körperliches Unbehagen tritt bei den Mädchen eher erst mit 15 Jahren auf und ist auch im Schwimmunterricht zu beobachten. Was die Teilnahme am Schwimmunterricht angeht, scheint es keine größeren Schwierigkeiten zu geben, Mädchen, die ihre Tage haben, können sich vom Schwimmunterricht befreien lassen. Laut der Lehrperson gibt es auch keine Diskussionen, was den Badeanzug betrifft, die Schüler*innen halten sich an die Regeln des Schwimmbades und tragen entweder einen einteiligen oder zweiteiligen Badeanzug.

Betreffend der Infrastruktur erklärt die Lehrperson, dass die Klassenräume in Ordnung sind, jedoch kann es eng werden, wenn größere Klassen zustande kommen. Sie kritisiert vor allem die Heizung im Winter, die oftmals ausfällt oder nicht ausreichend ist. Für den Sportunterricht hingegen ist alles vorhanden: Turnhalle, Hallen fürs Boxen oder Tischtennis, Schwimmbad und Sportplatz sind in der Nähe und jedes Jahr gibt es ein bestimmtes Budget für Materialien.

Der Lehrplan wird von der Lehrperson als gut bezeichnet. Sie erklärt, dass er viel Freiraum lässt, was die Organisation und Bewertung der Kompetenzen angehen. In den ersten zwei Jahren werden Mädchen und Jungen gleich bewertet und später wird dann zwischen den Geschlechtern bei der Bewertung unterschieden.

In der Schule gibt es mehrere Kinder mit Migrationshintergrund, welche noch nicht ausreichend französisch sprechen. Im Sportunterricht wird daher entweder auf Englisch oder mit Körpersprache und Vorzeichen kommuniziert. Die Lehrperson ist der Meinung, dass es Dank der kulturellen Vielfalt weniger Diskriminierung und intolerantes Verhalten an der Schule gibt, weder bei den Schüler*innen, noch Lehrpersonen, noch der Institution selbst. Die kulturelle Herkunft hat auch keinen Einfluss auf den Sportunterricht, alle machen dieselben Übungen und Spiele.

Die Lehrperson gibt keine persönliche Meinung zum Gesetz des Tragens religiöser Symbole ab. Sie meint, dass sie nur das umsetzt, was vom Gesetz verlangt wird und dass es nicht ihre Aufgabe sei darüber zu werten.

Am Ende des Interviews betont die Lehrkraft, dass ihrer Meinung nach keine institutionelle Diskriminierung in der Schule existiert. Es ist vielmehr die Gesellschaft selbst, die Formen der Diskriminierung in die Schule bringt, wobei sie eher von individueller Diskriminierung spricht. Wenn sich also die Dinge in der Schule verbessern sollen, dann muss laut ihr an der Gesellschaft gearbeitet werden.

4.1.1.6 Person 6 –Mädchen im Schwimmunterricht: Sensibilität, Religion und individuelle Rücksichtnahme einer erfahrenen Lehrperson

Bei der interviewten Person handelt es sich um eine männliche Person, die seit 24 Jahren in einer Mittelschule in Fresnes als Sportlehrkraft tätig ist. Sie ist in dieser Schule geblieben, weil sie dort die Zusammenarbeit mit den Kolleg*innen schätzt und Projekte wie z.B. Badminton ins Leben gerufen hat und diese gerne weiterführen würde.

Die Lehrperson ist der Meinung, dass sich mit den Jahren das Verhalten der Schüler*innen „verschlechtert“ hat und es schwieriger geworden ist sie zu erziehen. Zudem ist sie der Meinung, dass es immer mehr Kinder mit besonderen Bedürfnissen oder schulischen Schwierigkeiten gibt, was manchmal zu Problemen im Unterricht führt.

Bei der Zusammensetzung der Klassen wird darauf geachtet, dass ein Gleichgewicht zwischen den Geschlechtern besteht und verhaltensauffällige Schüler*innen nicht in die gleiche Klasse kommen. Es handelt sich um Klassen zwischen 24 und 28 Schüler*innen. Laut der Lehrperson sind in der Schule unterschiedliche soziale Schichten als auch Kulturen vertreten. Sie lässt die Schüler*innen im Sportunterricht selbst die Gruppen bilden, was dazu führt, dass sich oftmals Kinder mit der gleichen Herkunft zusammenschließen. Je nach Gruppe und Kontext ist die Lehrperson für den koedukativen Sportunterricht. Sie ist der Meinung, dass beide Geschlechter von der Vermischung profitieren können. Sobald die Schüler*innen jedoch selbst die Gruppen bilden, passiert es nur selten, dass sich Jungen und Mädchen vermischen. Sie hat auch den Eindruck, dass sich die Mädchen im Bewegungs- und Sportunterricht wohl fühlen und sich den Großteil der Zeit aktiv beteiligen.

Im Schwimmunterricht werden die Klassen wieder in drei Niveaustufen eingeteilt. Die Lehrperson erzählt, dass sich manche Mädchen schämen vor den anderen umzuziehen und sich nicht gerne vor den anderen im Badeanzug zeigen. Es gab schon ein paar Gespräche mit

Mädchen, die aufgrund ihrer Religion nicht am Schwimmunterricht teilnehmen wollten. Ansonsten wird die Religion nur während der Zeit des Ramadans zum Thema, wo einige Schüler*innen zu schwach sind am Unterricht teilzunehmen oder die Lehrperson mehr Trinkpausen einlegen muss.

Was die Infrastruktur und Ausstattung der Schule betrifft ist zu erwähnen, dass die Schule vor 12 Jahren umgebaut wurde und die Klassen gut ausgestattet sind. Nachdem jedoch die Stadt gewachsen ist und daher immer mehr Schüler*innen in die Schule kommen sind die Klassenräume teilweise zu klein bzw. gibt es manchmal Probleme bei der Aufteilung der Klassenräume. Im Gegensatz dazu gibt es einen neuen Turnsaal, der sich direkt in der Schule befindet. Es gibt auch die Möglichkeit ins Stadion oder in die Schwimmhalle zu gehen und zum Umziehen stehen sowohl den Mädchen als auch den Jungen jeweils zwei Umkleidekabinen zur Verfügung.

Zur Leistungsbeurteilung und dem Lehrplan sagt die Lehrperson, dass es größtenteils ihnen überlassen ist welchen Schwerpunkt sie wann in den vier Jahren legen. Es gibt Leistungsüberprüfungen, wo sich die Ansprüche an Mädchen und Jungen unterscheidet, was die Kompetenzen betrifft werden jedoch beide gleich bewertet. Es gibt laut der Lehrperson nicht viele Schüler*innen, die kein französisch verstehen, es kann aber vorkommen. In diesem Fall zeigt die Sportlehrkraft die Übung vor oder versucht sie mit einem Übersetzer in der jeweiligen Sprache zu erklären.

Die Lehrperson erklärt, dass das Lehrerkollegium seit einigen Jahren nahezu dasselbe geblieben ist, es kommen nur manchmal Praktikant*innen oder neue Lehrpersonen, wenn eine Lehrperson in Pension geht. Zum Thema Diskrimination meint die Lehrperson, dass es bestimmte Situationen gibt, wo sich Schüler*innen untereinander schlecht behandeln aber dass es keine Formen der Diskriminierung unter Lehrpersonen oder in der Institution selbst gibt.

Auf die Frage wie eine ideale Schule aussehen sollte antwortet die Lehrperson folgendes: Es sollte eine Schule sein, die die Kapazitäten hat, jedes Kind mit seinen Eigenheiten und Schwierigkeiten aufzunehmen, zu unterstützen und durch die Schulzeit zu begleiten. Die Schule sollte ein Ort sein, wo sich alle sicher fühlen, unabhängig von Glauben, Ethnizität, Geschlecht etc. Außerdem sollte es mehr Fortbildungen für Lehrpersonen geben und in den Klassen sollten weniger Schüler*innen sein, damit die Lernqualität steigt. Dies alles ist laut der Lehrperson stark von der Gesellschaft, der Politik und den Strukturen abhängig, solange

sich die Gesellschaft nicht verändert bzw. bessert wird dies auch in der Schule nicht passieren.

4.1.1.7 Person 7 - Herausforderungen für erfahrene Lehrperson: religiöse Rücksichtnahme im Schwimmunterricht und sprachliche Barrieren

Es handelt sich hier um eine weibliche Lehrperson, die seit 25 Jahren in einer französischen Mittelschule arbeitet. 1998 absolvierte sie mit Erfolg die Staatsprüfung (CAPEPS), machte zuvor zur Absicherung aber noch ein Diplom als Gymnastiktrainerin. Laut der Lehrperson gab es in ihrer Schule eine große Veränderung, nämlich hatte die Mittelschule vor 10 Jahren einen guten Ruf und erzielte gute Ergebnisse bei der Reifeprüfung. Seitdem ist die Stadt gewachsen und die sozialen Schichten haben sich stark vermischt und die Schule liegt sehr weit hinten mit ihren Ergebnissen bei Leistungsüberprüfungen. Zudem wurde auch die Privatschule attraktiver (natürlich nur für diejenigen, die es sich leisten konnten). Es gibt auch mehr Zuwanderung aus dem Ausland laut der Lehrperson. Im Gegensatz zu ihren Kolleg*innen empfindet die Lehrperson die kulturelle Vielfalt in der Schule als positiv. Die Schulwahl erfolgt wie auch in den anderen Teilen Frankreichs nach Wohnort und da es sich um eine REP-Schule handelt sind die Klassen kleiner als gewöhnlich, mit 22-23 Schüler*innen.

Die Lehrperson spricht sich für den koedukativen Bewegungs- und Sportunterricht aus und sagt, dass sie großen Wert auf das gemeinsame Sporttreiben von Jungen und Mädchen legt. Sie erklärt, dass es mit den jüngeren Schüler*innen einfacher sei und je älter sie werden, desto eher bilden sich Gruppen von Mädchen oder Jungen. Was die Aktivität betrifft, meint sie, dass es schwieriger sei die Geschlechter bei kooperativen Sportarten zu mischen als zum Beispiel bei Partnergymnastik oder Tanz. Die Lehrperson ist der Meinung, dass es heutzutage einfacher ist die beiden Geschlechter in derselben Gruppe zu unterrichten, weil sie durch die sozialen Medien einen weltoffeneren Blick auf das andere Geschlecht bekommen und es dadurch gewohnt sind, dass keine Unterschiede mehr zwischen den Geschlechtern existieren sollten.

In der Schule kommen nahezu 50% der Familien aus Marokko. Die Lehrperson hatte bereits eine schwierige Situation im Schwimmunterricht, weil zwei muslimische Schüler*innen während des Ramadans nicht ins Wasser wollten, da sie aus Versehen Wasser schlucken könnten und dies gegen die Fastenregeln verstößen würde. Das Problem ließ sich aber schnell mit den Familien regeln. Sie sagt auch, dass sich einige Mädchen unwohl fühlen mit den Jungen gemeinsam schwimmen zu gehen.

Die Lehrperson ist für die Laizität und somit der „vollkommenen Neutralität“ in der Schule. Sie meint, dass sich die Schüler*innen von klein auf daran gewöhnen und dass es für sie zum Schulalltag gehört. Diskriminierung bedeutet für die Lehrperson jemanden auszuschließen, ohne wirklich einen Grund dafür zu haben. Das kann auf den ethnischen Hintergrund, den sozialen Status, das Aussehen, das Geschlecht, der Sprache etc. bezogen sein.

Die Lehrperson hatte schon öfters Schwierigkeiten mit Schüler*innen im Bewegungs- und Sportunterricht, die nicht französisch sprechen konnten und es auch nicht verstanden. Sie erklärt, dass das Übersetzen und zusätzliche Erklären den Unterricht verlangsamt und nicht leicht zu regeln sei. Diese Schüler*innen werden jedoch nicht bewertet, sondern nehmen nur am Unterricht teil. Laut der Lehrperson sind die Sportlichkeit und Motivation nicht auf das Geschlecht oder die Kultur zurückzuführen. Sie ist sich jedoch sicher, dass sich ein sportliches Verhalten der Eltern oder der Familie stark auf das Kind auswirkt. Es lassen sich große Unterschiede feststellen zwischen Kindern, die außerhalb der Schule einer sportlichen Aktivität nachgehen und Kindern, die viel zu Hause vor dem Bildschirm sitzen und sich nicht viel bewegen.

Auf die Frage, was die Infrastruktur der Schule betrifft, antwortet die Lehrperson, dass zurzeit kein Turnsaal zur Verfügung steht, weil er umgebaut wird. Dies bedeutet, dass der Bewegungs- und Sportunterricht im Freien stattfinden muss. Teilweise war dies sehr schwierig, vor allem im Winter, wenn es draußen kalt ist. Aus diesem Grund haben die Lehrkräfte entschlossen eine Klasse mit Turnmatten auszustatten und bei sehr schlechtem Wetter diesen Raum zu nutzen.

Mit einem Blick in die Zukunft würde sich die Lehrperson wünschen, dass das Schulsystem mehr Rücksicht auf die unterschiedlichen Bedürfnisse und Schwächen der Schüler*innen nimmt. Sie meint es sei fast unmöglich für eine Lehrperson alleine das Programm des entsprechenden Niveaus mit den Schüler*innen durchzubringen, wenn es derartige Unterschiede beim Lernfortschritt und Verständnis des Inhaltes gibt. Außerdem fühlt sie sich alleine gelassen, was die Disziplinierung betrifft. Heutzutage gibt es, laut der Lehrperson, keine Konsequenzen mehr, wenn ein/e Schüler*in etwas Gravierendes macht. Es sind die „Schwachen“, die die Konsequenzen tragen müssen und das sollte sich ihrer Meinung nach ändern. Sie hofft auf mehr Unterstützung seitens des Systems und des Schulamtes, das, laut der Lehrperson zu wenig präsent im realen Schulalltag ist und die Lehrpersonen mit ihren alltäglichen Problemen im Stich lässt.

4.1.1.8 Person 8 - Inklusion und Vielfalt in der Bildung: Warum die Abwendung von öffentlichen Schulen zugunsten von Privatinstitutionen nicht der richtige Weg ist

Es handelt sich um eine männliche Lehrperson, die seit 8 Jahren in der Schule als Sportlehrkraft arbeitet und die Staatsprüfung 2015 mit Erfolg absolvierte. Die Lehrperson unterrichtet alle Altersstufen und hat ca. 23-28 Schüler*innen in einer Gruppe. Die Schule kann von allen Kindern besucht werden, die im Umfeld wohnen. Es gibt mehrere Schüler*innen mit Migrationshintergrund 2. oder 3. Grades und die sozialen Schichten sind sehr unterschiedlich. Die Schule ist zurzeit stark besucht und es sind mehr Schüler*innen in der Schule als es die Kapazitäten erlauben, was bedeutet, dass es teilweise Platzmangel gibt. Im Bewegungs- und Sportunterricht stehen sowohl zwei Turnräume zur Verfügung als auch ein Sportplatz mit Laufbahn.

Die Lehrperson ist der Meinung, dass der Staat immer weniger Geld in die Schule investiert und sich das System immer mehr zum Privaten wendet, sei es in der Schule, als auch im Gesundheitssystem. Außerdem wird die Erziehung der Kinder schwieriger, weil zu Hause stark ihre Autonomie gefördert wird und sie es nicht mehr gewohnt sind strikte Regeln zu befolgen. Zum koedukativen Unterricht meint die Lehrperson, dass es nicht immer vorteilhaft ist die Gruppe mit den Geschlechtern zu vermischen. Sie bevorzugt es bei bestimmten Aktivitäten Mädchen und Jungen zu trennen.

Wie in den anderen Mittelschulen, werden auch hier die Schüler*innen im Schwimmunterricht in drei Leistungsgruppen eingeteilt. In der Regel müssen alle Kinder am Schwimmunterricht teilnehmen, außer sie zeigen eine ärztliche Krankschreibung vor. Im letzten Jahr waren es, laut der Lehrperson, eher die Jungen, die des Öfteren nicht am Schwimmunterricht teilgenommen haben.

Die Lehrpersonen erklärt, dass die unterschiedliche Herkunft im Unterricht keine Rolle spielt und dass hingegen Handicaps und Lernschwächen eine größere Herausforderung darstellen. Zum Lehrplan und den Vorgaben sagt die Lehrperson, dass diese im Bewegungs- und Sportunterricht relativ offen sind und den Lehrpersonen viel Freiraum gegeben wird. Sie findet dies einerseits gut, andererseits ist sie der Meinung, dass diese Freiheit Ungerechtigkeiten hervorrufen kann (z.B. bei der Notengebung, Art der Leistungskontrolle etc.). Bei der Notengebung achtet die Lehrperson sowohl auf das Erfüllen bestimmter Kompetenzen als auch auf die sportliche Leistung, die manchmal je nach Geschlecht unterschiedlich bewertet wird (vor allem wenn es um Höhe, Weite und Stärke geht). Im Unterricht legt die Lehrperson großen Wert auf die Zusammenarbeit der Schüler*innen. Nur

wenn diese gut funktioniert, kann die Aufgabenstellung erfolgreich erledigt werden. Die Lehrperson erklärt den Schüler*innen des Öfteren warum Mädchen und Jungen im Bewegungs- und Sportunterricht manchmal unterschiedliche Leistungsmaßstäbe haben, weil sich die Mädchen beschweren und auf Gleichberechtigung der Geschlechter bestehen.

Diskriminieren bedeutet für die Lehrperson jemanden oder mehrere Personen auszugrenzen und diese Personen anders zu behandeln. In der Schule gab es schon einen Fall von Mobbing aufgrund der sexuellen Orientierung eines Schülers aber ansonsten akzeptieren und tolerieren sich die Schüler*innen zum Großteil.

Die Lehrperson erzählt von einigen Schulen in Paris, wo das Gesetz der Laizität zum Problem wird, weil entweder immer weniger Schüler*innen zur Schule kommen, oder sich die Mädchen weigern das Kopftuch abzunehmen, wenn sie die Schule betreten. In ihrer aktuellen Schule gibt es keine Probleme mit dem Gesetz.

Die Lehrperson beschreibt die Mädchen als weniger wettkampforientiert als die Jungen in ihrem Unterricht und statistisch gesehen sind mehr Jungen außerschulisch sportlich aktiv als Mädchen. Auf die Frage was sich in Zukunft verändern bzw. verbessern sollte antwortet die Lehrperson Folgendes: erstens sollte die Aufteilung in den „Schulzonen“ anders erfolgen und zweitens sollten die öffentlichen Verkehrsmittel frei zugänglich werden, damit auch Familien mit wenig Einkommen ins Stadtzentrum gelangen und sich besser integrieren können. Die Einteilung in den Wohnzonen sollte nicht mehr nach dem Prinzip einer „Zielscheibe“ erfolgen (Kreise nach außen), da dadurch die unterschiedlichen Schichten untereinander bleiben, sondern die Stadt sollte wie „ein Käse“ eingeteilt werden, damit sich alle sozialen Schichten vermischen und aufeinandertreffen.

4.1.1.9 Person 9 – Selbstbewusste Lehrperson: die Rolle des Kopftuchverbots im Streben nach Gleichheit und Diskriminierungsfreiheit in der Schule

Die interviewte Person hat ihre Ausbildung als Sportlehrkraft im Jahre 2003 abgeschlossen und dann mehrmals die Staatsprüfung versucht, bis sie sie im Jahr 2011 geschafft hat und anfangen konnte als Sportlehrkraft zu arbeiten. Außer dem Schulprogramm hat sich laut der Lehrperson in der Schule nichts geändert. In ihrer Schule ist das Publikum sehr gemischt, von Kindern, die außerhalb des Stadtzentrums leben bis zu Kindern, die im Stadtzentrum leben und aus einer wohlhabenden Familie kommen. Die meisten Schüler*innen, die die Schule besuchen, sind in der Umgebung geboren. Die Klassengröße variiert zwischen 21 und 28 Schüler*innen.

Es handelt sich auch hier um einen koedukativen Bewegungs- und Sportunterricht, wobei die Lehrperson die Meinung vertritt, dass sich dies positiv auf die Schüler*innen auswirkt und sie sich dadurch verbessern können. In der Schule, wo die Lehrperson arbeitet, findet der Schwimmunterricht mit den Jüngsten statt. Es gibt nicht viele Schüler*innen, die sich des Öfteren entschuldigen lassen, jedoch nehmen die Mädchen oftmals wegen ihrer Tage nicht daran teil. Bei zu vielen Abwesenheiten wird sofort die Familie kontaktiert und das Problem geklärt.

Die Lehrperson erklärt, dass es weder generell im Bewegungs- und Sportunterricht noch im Schwimmunterricht Probleme aufgrund der religiösen Zugehörigkeit gibt.

Die Schule besitzt einen kleinen Turnsaal und einen Bewegungsraum, es gibt aber einen großen Turnsaal in der Nähe der Mittelschule, sowie auch ein Schwimmbad. Zudem darf die Lehrperson ins Stadion des Viertels gehen. Der Schule steht auch genügend Material für den Unterricht zur Verfügung. Die Lehrperson erklärt, dass es drei Umkleidekabinen gibt, eine für Mädchen, eine für Jungen und eine für Personen, die sich als nicht-binär bekennen.

Die Lehrperson ist der Meinung, dass die Lehrpläne zu hohe Anforderungen stellen, die in der Realität nicht erreichbar sind. Sie findet es zudem schade, dass immer noch nach Noten bewertet wird. Sie vertritt die Meinung, dass mit dem neuen Lehrplan zu viel Wert auf die Entwicklung bestimmter Kompetenzen, wie zum Beispiel der Sozialkompetenz, gelegt wird und das eigentliche Ziel, die Verbesserung der motorischen Fähigkeiten, aus den Augen verloren wird. Dies stellt für die Lehrperson ein großes Problem dar, da sie der Meinung ist, dass die sportliche Leistungsfähigkeit der Schüler*innen seit einigen Jahren drastisch abgenommen hat. Bei der Leistungskontrolle gibt es nur Unterschiede zwischen den Geschlechtern, wenn die Physiologie eine ausschlaggebende Rolle spielt. Die Lehrperson versucht vor allem den Lernfortschritt und nicht nach vorgegebenen Maßstäben zu bewerten.

Sie berichtet, dass es in ihrer Schule nicht viele Schüler*innen gibt, die kein französisch sprechen. Falls dies vorkommt, dann kommunizieren sie auf andere Art und Weise, was für die Lehrperson kein Problem darstellt. Für sie bedeutet « diskriminieren » jemanden aufgrund bestimmter Merkmale ausschließen, was oft zur Stigmatisierung von Personen führt, die es im Leben nicht leicht haben. Laut ihr gibt es in ihrer Schule keine Formen der Diskriminierung, weder von der Institution noch in der Schüler*innen-Lehrpersonen Beziehung. Die Lehrperson steht dem Gesetz der Laizität positiv gegenüber. Sie vergleicht das Gesetz mit der Tragepflicht einer Uniform in anderen Ländern. Sie findet das Konzept gut, da dadurch „alle

gleich“ sind. Das Verbot des Tragens eines Kopftuches vergleicht sie mit dem Verbot des Tragens bauchfreier Kleidung oder löchrigen Jeans in der Schule.

Was die Motivation und Teilnahme der Mädchen betrifft erklärt die Lehrperson, dass die jungen Mädchen in den niederen Klassen sehr motiviert sind und gerne in den Bewegungs- und Sportunterricht kommen. Mit der Zeit, je älter sie werden, nimmt dies jedoch erheblich ab. Die Lehrperson erklärt, dass dies oftmals mit ihrem Selbstwertgefühl und dem persönlichen Körperbild zusammenhängt, das sich bei den Mädchen oftmals negativ entwickelt.

Was sich in Zukunft ändern sollte, ist vor allem die Klassengröße, je weniger Schüler*innen in der Klasse sind, desto mehr kann auf jedes Individuum eingegangen werden und Rücksicht auf seine Stärken und Schwächen genommen werden. Damit das zustande kommt muss jedoch mehr finanzielle Unterstützung vom Staat kommen. Die Lehrperson erwähnt außerdem noch die Privatschule, die in ihren Augen Schüler*innen noch mehr in sozialen Kategorien einteilt. Laut ihr ist eine Schule ideal, wenn sie Schüler*innen aus allen verschiedenen Schichten und Nationen vermischt und sie gegenseitig voneinander lernen können.

4.1.1.10 Person 10 – soziale Lehrperson setzt sich für eine inklusive Bildung ein: Investitionen in Sprachklassen für Migrant*innen und Unterstützung für Schüler*innen mit Handicap

Die interviewte Person arbeitet seit 5 Jahren als Sportlehrkraft in öffentlichen Schulen. Sie hat die Staatsprüfung während ihres Masters erfolgreich bestanden, gleich darauf das Praktikumsjahr gemacht und nach dem Abschluss des Masters angefangen als Sportlehrkraft zu arbeiten. Seit drei Jahren arbeitet sie in der gleichen Mittelschule und unterrichtet alle Altersstufen. Es handelt sich um eine REP+, was bedeutet, dass die Anzahl an Schüler*innen pro Klasse geringer ist (Durchschnitt von 23 Schüler*innen pro Klasse). Wie in den anderen Schulen auch haben die Kinder aus dem Viertel Vorrang bei der Einschreibung.

Laut der Lehrperson hat sich in den letzten Jahren nicht viel geändert. Die Schüler*innen sind heutzutage nur mäßig am Sportunterricht interessiert und sind weniger motiviert. Die Ausnahme sind Schüler*innen, welche außerschulisch Sport treiben. Die Klassen werden von den Lehrpersonen am Anfang des Schuljahres zusammengestellt, wobei darauf geachtet wird, dass gleich viele Mädchen wie Jungen in einer Klasse sind und die Klasse hinsichtlich schulischer Leistungen heterogen ist. Außerdem geben sie Schüler*innen mit den gleichen Optionen in die gleiche Klasse.

Beim Sportunterricht handelt es sich um einen koedukativen Unterricht, wobei die Lehrperson aktiv versucht Mädchen und Jungen bei sportlichen Aktivitäten zu mischen. Sie findet es besser, wenn die beiden Geschlechter gemeinsam Sport treiben und miteinander Erfahrungen sammeln. Die Lehrperson stellt weniger Widerstand bei den älteren Schüler*innen fest, sobald die Gruppen gemischt werden sollten. Bei den jüngeren Schüler*innen wollen die Jungen oftmals nicht mit den Mädchen spielen und umgekehrt.

Auf die Frage wie sich die Mädchen im Sportunterricht fühlen antwortet die Lehrperson, dass dies von Mädchen zu Mädchen unterschiedlich ist: Jene, welche keinen Sport außerhalb der Schule machen glauben sie wären nicht gut und andere, die es gewohnt sind Sport zu treiben fühlen sich wohl. Die Sportlehrkraft geht nur mit den Jüngsten ins Schwimmbad. Sie meint, dass es das ideale Alter sei, weil sich die Schüler*innen noch nicht für ihren Körper schämen und sich für den Schwimmunterricht motivieren lassen. Mit den Älteren wird es etwas schwieriger, besonders mit den Mädchen, weil sie sich in ihrem Körper nicht wohl fühlen. Das führt dazu, dass sie mehrfach abwesend sind. Laut der Lehrperson lässt sich dieses Unbehagen nicht auf die Kultur oder die Religion zurückführen. Des Öfteren fragen jedoch muslimische Mädchen ob es möglich sei einen Ganzkörperbadeanzug zu tragen. Nachdem dies von den Regeln im Schwimmbad abhängig ist, dürfen die Mädchen in dieser Schule einen Badeanzug tragen, welcher Arme und Beine (bis zu den Knien) bedeckt.

Die Infrastruktur und Lernklima sind laut der Lehrperson gut. Seit es im Viertel weniger Drogenhandel und -konsum gibt, ist auch das Klima in der Schule selbst besser. Für den Sportunterricht steht eine große Turnhalle mit Tribünen, eine Turnhalle für Boden- und Geräteturnen und ein Stadion zur Verfügung. Das Schwimmbad ist in 10 Minuten zu Fuß erreichbar. Es stehen auch je zwei Umkleidekabinen zur Verfügung, jedoch werden sie nicht benutzt, weil die Schüler*innen bereits umgezogen in die Schule kommen. Dies gilt für alle Altersgruppen.

Was die Notengebung betrifft, bewertet die Lehrperson die sportlichen Aktivitäten mit Noten und die Kompetenzen mit Farben (Rot, Gelb, Grün und Dunkelgrün). In der Leichtathletik gibt es unterschiedliche Leistungskriterien für Jungen und Mädchen, ansonsten orientiert sich die Lehrpersonen an denselben Kriterien. Laut der Lehrperson ist die Motivation für den Sportunterricht nicht auf die Kultur oder die religiöse Zugehörigkeit der Schüler*innen zurückzuführen.

Da es in der Schule viele unterschiedliche Ethnizitäten gibt, ist laut der Lehrperson wenig Rassismus vorhanden. Vielmehr werden die Kinder diskriminiert, wenn sie übergewichtig sind. Was die Diskriminierung von Schüler*innen durch Lehrpersonen angeht haben einige Schüler*innen bereits von Situationen erzählt, wo dies vorgekommen ist. Jedoch ist sich die Lehrperson nicht sicher, ob es stimmt. Die Lehrperson ist für die Laizität, weil dadurch „alle gleich sind“ und sich niemand von einer anderen Gruppe ausgeschlossen fühlt. Es gibt einige Schüler*innen (etwa zehn), die des Öfteren versuchen das Gesetz zu umgehen. Sie kommen mit ihrer religiösen Kleidung in die Schule oder setzen eine Kapuze bei außerschulischen Veranstaltungen auf, was eigentlich verboten ist.

Auf die Frage was sich in 5 bis 10 Jahren ändern sollte, hat die Lehrperson geantwortet, dass in Zukunft mehr auf die Inklusion geachtet werden sollte. Der Staat sollte mehr Geld in Sprachklassen investieren und den Schüler*innen mit Migrationshintergrund ermöglichen die französische Sprache gut zu lernen. Im Moment dürfen sie den Sprachkurs für zwei Jahre besuchen und müssen dann die Regelklasse integrieren. Zudem wünscht sich die Lehrperson ausgebildetes Fachpersonal, dass Schüler*innen mit einem Handicap während des Unterrichts unterstützt und somit auch die Lehrperson entlastet, die sich auch noch um die anderen Kinder kümmern muss. Es ist ersichtlich, dass der Lehrperson die Inklusion sehr am Herzen liegt.

4.2 Vergleichende, kategoriale Auswertung

4.2.1 Trotz hoher Multikulturalität kein Einfluss auf Formen der Diskriminierung im Bewegungs- und Sportunterricht. « Nous sommes multiculturels - seulement 50% ont des origines françaises » (Wir sind multikulturell – nur 50% haben französische Wurzeln)

Die Lehrpersonen wurden zu Beginn des Interviews gefragt, wie sich ihre Klassen hinsichtlich Geschlecht, Alter und Herkunft zusammensetzen. Acht von zehn Lehrpersonen geben an, dass viele Schüler*innen eine unterschiedliche Herkunft haben oder es sich um Schüler*innen mit Migrationshintergrund handelt. Es handelt sich vor allem um muslimische Schüler*innen, Familien aus Algerien, Indien und etwas weniger aus Ländern in Afrika und Asien. Es gibt zwei Schulen mit einer stark ausgeprägten kulturellen Vielfalt, in denen es weniger Kinder mit französischer Herkunft gibt. In zwei anderen Schulen gibt es nur sehr wenige Kinder mit Migrationshintergrund. Auf die Frage, ob bei der Klassenzusammensetzung auf die kulturelle oder religiöse Zugehörigkeit geachtet wird, geben alle Befragten an, dass dies keine Rolle spielt.

Auch was die sportliche Leistung angeht, sind alle Sportlehrkräfte der gleichen Meinung: die kulturelle Herkunft oder religiöse Zugehörigkeit hat keinen Einfluss auf die sportliche Leistung. Die Lehrpersonen sind sich dabei sehr sicher, da sie schnell auf die Frage antworten und mehrmals wiederholen, dass dies keine Rolle spielt. Der Großteil der Lehrkräfte erklärt, dass die sportliche Leistung davon abhängt, wie regelmäßig die Schüler*innen außerhalb der Schule Sport treiben. Eine von den befragten Lehrpersonen gibt an, dass nicht die Kultur den Unterricht beeinflusst aber das soziale Umfeld, in welchem die Schüler*innen aufwachsen. Damit ist gemeint wie viel Zeit sich die Eltern für die Erziehung der Kinder nehmen können, welche Bücher und Filme zu Hause angesehen werden und was den Kindern beigebracht wird. Abhängig davon werden die Schüler*innen auch in der Schule eher dazu fähig sein sich zu verbessern und den Anweisungen der Lehrperson zu folgen.

Die befragten Lehrpersonen empfinden die kulturelle Vielfalt als positiv für die Schule und glauben, dass es dank dieser ausgeprägten Vielfalt weniger Probleme oder Formen der Diskriminierung hinsichtlich der ethnischen Zugehörigkeit gibt. Die Schüler*innen respektieren sich untereinander und es gibt laut der Lehrpersonen nur vereinzelte individuelle Formen des Rassismus, wobei es sich manchmal um „Scherze oder Witze“ handelt. Eine Lehrperson sagt lachend, dass sie Schüler*innen mit sehr unterschiedlichen Herkünften in ihrem Unterricht hat und sie *chocolat foncé* („dunkle Schokolade“), *chocolat clair* („helle Schokolade“) und *chocolat au lait* („Milchschokolade“) nennt.

Die einzigen Situationen, wo die Herkunft oder Religion eine Rolle spielen sind während des Ramadans, wo muslimische Schüler*innen manchmal nicht am Sportunterricht teilnehmen können, im Schwimmunterricht, wo sich muslimische Schüler*innen teilweise aufgrund der leichten Bekleidung unwohl fühlen oder sich nicht im Badeanzug zeigen wollen und bei der akrobatischen Gymnastik, wo die Mädchen teilweise vor dem Kontakt mit den Jungen zurückschrecken. Ansonsten sind laut der Lehrpersonen in der Motivation und Teilnahme keine Unterschiede hinsichtlich der Herkunft festzustellen.

Eine Lehrperson stellt in ihrem Bewegungs- und Sportunterricht fest, dass sich hinduistische Schüler*innen vom Rest der Kinder in ihrer Verhaltensweise unterscheiden: sie sind sehr diskret und zurückhaltend. Eine andere Lehrperson erzählt, dass sich in den Pausen meistens Gruppen mit Schüler*innen bilden, die die gleiche ethnische Zugehörigkeit haben. Sie bleiben oftmals unter sich und vermischen sich nicht mit den anderen. Eine dritte Lehrperson erzählt von einem muslimischen Jungen, mit dem es schwierig war, weil er keine Regeln befolgen

konnte. Die Lehrperson erklärt sich dies so, dass in muslimischen Familien oftmals die Mädchen arbeiten und brav sind und die Jungen verwöhnt werden, und keine Grenzen kennen. Nachdem sie dies erzählt hat, fügt sie jedoch hinzu, dass dieses Beispiel nichts mit der Kultur zu tun habe.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass der Bewegungs- und Sportunterricht laut der befragten Lehrpersonen nicht von der ethnischen Zugehörigkeit der Schüler*innen beeinflusst wird. Anhand der Antworten kann davon ausgegangen werden, dass alle Schüler*innen gleich behandelt werden und es keine Unterschiede oder Formen der Diskriminierung aufgrund der Herkunft gibt.

4.2.2 Finanzierungs- und Lehrmaterialmangel an Schulen am Stadtrand « Les élèves ont froid, nous n'avons pas de gymnase pour le moment » (*den Schüler*innen ist kalt, wir haben zurzeit keine Turnhalle*)

Bei der Befragung zur Infrastruktur der Mittelschulen und dem Material, dass im Fach Bewegung und Sport zur Verfügung steht, klaffen die Antworten der Lehrpersonen weit auseinander. Vier Schulen besitzen aktuell keinen Turnsaal, weil entweder gerade ein Umbau stattfindet oder in einem Fall das Budget und der Platz nicht ausreichen. Die restlichen Schulen sind gut mit Turnsälen, Gymnastik Räumen, teilweise Kletterwand und umliegenden sportlichen Infrastrukturen ausgestattet. Es wird des Öfteren erwähnt, dass die Schule die sportlichen Infrastrukturen mit anderen Schulen teilt.

Die Lehrpersonen, die zuerst auf die Infrastruktur im Allgemeinen eingehen sind sich zum Großteil einig, dass die Räume für die große Anzahl an Schüler*innen zu klein sind. Sie erklären, dass heute mehr Schüler*innen aufgenommen werden als es die Kapazitäten zulassen: eine Lehrperson sagt, dass die Schule für 830 Personen ausgelegt ist und dieses Jahr sind bereits 840 Schüler*innen aufgenommen worden. Eine andere Lehrperson erzählt, dass sie früher 12 Klassen in der Schule hatten und gut damit zurechtgekommen sind und nun auf 16 Klassen aufgestockt haben, was zu Platzmangel und weniger pädagogischen Freiheiten führt. Zwei Lehrpersonen erwähnen, dass es in der Schule Probleme mit der Heizung und den Sanitäranlagen gegeben hat. Der Rest ist mit den Einrichtungen zufrieden.

Im Bewegungs- und Sportunterricht sind fast alle Mittelschulen mit Umkleidekabinen ausgestattet. Nur eine Mittelschule hat zurzeit keine Umkleidekabinen und in zwei anderen wollen sich die Mädchen nicht gemeinsam in einem Raum umziehen. In beiden Fällen kommen die Schüler*innen entweder schon in Sportkleidung zur Schule und ziehen sich nur

die Sportschuhe an oder sie ziehen sich nacheinander in den Toiletten um. Die Sportlehrkraft ohne Umkleidekabinen verliert sehr viel Zeit, wenn sich die Schüler*innen in den Toiletten umziehen wollen, weil sie zudem 30-40 Minuten zu den Sportstätten fahren muss. Aus diesem Grund bevorzugt sie es, wenn die Schüler*innen bereits in Sportkleidung zur Schule kommen. In derselben Schule gibt es keinen Turnsaal, weshalb der Bewegungs- und Sportunterricht im Freien stattfindet. Im Winter schränkt dies die Wahl an sportlichen Aktivitäten ein, da sich die Schüler*innen so viel als möglich bewegen sollten, um nicht zu frieren und sich nicht zu verletzen.

Eine Lehrperson erzählt mit Empörung, dass sie den Bewegungs- und Sportunterricht im Schulhof abhalten musste, weil es keinen Turnsaal gab. Der Schulhof war jedoch nicht für sportliche Aktivitäten ausgelegt, weshalb sie des Öfteren improvisieren musste. Laut dieser Lehrperson wird vom Staat zu wenig Unterstützung geboten, er verlässt sich auf die Flexibilität und Kreativität der Lehrpersonen, welche für ihr Fach kämpfen müssen, damit sie Unterstützung oder Finanzierung für Materialien bekommen. Im Gegensatz dazu gibt es eine andere Schule mit großen sportlichen Einrichtungen, einem Schwimmbad in der Nähe und der Möglichkeit Rugby, Ultimate Frisbee oder Fußball im Freien zu spielen.

Mit den Materialien ist der Großteil der Lehrkräfte zufrieden. Teilweise ist das Material alt aber noch funktionstüchtig. Das Budget ist laut der Lehrpersonen in den letzten Jahren zurückgegangen und muss nun unter allen Fächern aufgeteilt werden.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass ältere Lehrpersonen mit einer Stammrolle zufriedener mit der Infrastruktur und dem zur Verfügung stehenden Material sind als einige junge Lehrpersonen, die am Stadtrand arbeiten und wenig Unterstützung vom Staat bekommen bzw. den Bewegungs- und Sportunterricht nicht sehr vielfältig gestalten können, weil es an Material und Ausstattung fehlt.

4.2.3 Keine Anzeichen für institutionelle Diskriminierung im Lehrplan ersichtlich – große Entscheidungsfreiheit für Lehrpersonen. « Le programme est très libre, parfois les textes ne sont pas clairs » (Der Lehrplan ist sehr offen, manchmal sind die Texte nicht ganz klar)

Im Interview wurden die Lehrpersonen gefragt, was der Lehrplan im Bewegungs- und Sportunterricht vorgibt, wie sie dazu stehen und wie sie die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler*innen bewerten.

Sechs Lehrpersonen geben an, dass die Vorgaben im Lehrplan sehr allgemein gehalten werden und viel Freiraum in der Planung und Durchführung der unterschiedlichen Aktivitäten lässt. Was der Lehrplan vorgibt, ist unterschiedliche Zyklen zu absolvieren und diese am Ende anhand der Überprüfung der erlangten Kompetenzen abzuschließen. Eine Lehrperson ist der Meinung, dass die Kompetenzen im Lehrplan nicht klar definiert sind. Eine andere Lehrperson findet, dass die Freiheit nicht immer einen Vorteil darstellt: Sobald die sportliche Leistungsfähigkeit von Schüler*innen aus unterschiedlichen Regionen miteinander verglichen wird, kann kein objektives Ergebnis entstehen, weil jede Lehrperson ihre eigenen Bewertungskriterien hat und die Schüler*innen nicht nach denselben Maßstäben gemessen werden.

Drei Lehrpersonen erklären, dass der Lehrplan vorgibt unterschiedliche sportliche Aktivitäten anzubieten wie zum Beispiel Schwimmen, Gymnastik, Tanz, Outdoor-Aktivitäten, Mannschaftssportarten etc. Eine Lehrperson sagt, dass sie die große Auswahl an Aktivitäten gut findet, da so die Schüler*innen viele unterschiedliche Sportarten kennenlernen können. Eine andere Lehrperson erklärt, dass der Lehrplan zu schwierige und zu viele Sachen für den Sportunterricht vorgibt und es nicht möglich sei diesen Anforderungen gerecht zu werden. Sie würde es bevorzugen den Schwerpunkt auf die Motorik und die Sozialkompetenz zu setzen, um diese zu fördern. Laut ihr bewegen sich die Kinder heutzutage zu wenig, weshalb es für sie am wichtigsten ist die Motorik zu verbessern.

Am Ende eines Zyklus werden von der Sportlehrkraft bestimmte motorische Fertigkeiten und Kompetenzen abgeprüft. Zwei Lehrpersonen erklären, dass sie zu Beginn des Zyklus die Abschlussprüfung präsentieren und dann mit den Schüler*innen daraufhin arbeiten. Für die Bewertung der Kompetenzen können die Farben dunkelgrün, hellgrün, gelb und rot benutzt werden. Die Lehrpersonen kommen gut mit diesem System zurecht, wobei die Schüler*innen und Eltern eine Notengebung mit Zahlen bevorzugen, da dies laut ihnen besser nachvollziehbar ist.

Sieben Lehrpersonen erklären, dass die Kompetenzen bei Jungen und Mädchen gleich abgeprüft werden. Die motorischen Fähigkeiten variieren zwischen den Geschlechtern, wenn es um Schnelligkeit, Kraft oder Ausdauer geht. Im Lehrplan gibt es keine Richtlinien oder Anhaltspunkte wie die motorischen Fähigkeiten in den bestimmten Altersstufen zu bewerten sind. Das entscheidet die Lehrperson selbst. Eine Lehrperson steht der differenzierten

Bewertung zwischen Jungen und Mädchen bei motorischen Leistungen kritisch gegenüber, weil laut ihr die Mädchen zum Teil gleich stark oder stärker als die Jungen sind.

Drei Lehrperson erklären, dass es für sie schwierig ist die Schüler*innen nach bestimmten Vorgaben und Zeiten zu benoten. Sie achten vielmehr auf den persönlichen Fortschritt und anhand des Fortschritts geben sie eine Note. Eine Lehrperson ist der Meinung, dass die sportliche Leistungsfähigkeit stark davon abhängt wie viel Sport die Kinder außerhalb des Unterrichts treiben und wenn ein*e Schüler*in von ihren Eltern nicht aufgefordert oder unterstützt wird sich zu bewegen, ist es auch nicht seine/ihre Schuld, wenn sie die Leistung nicht vollkommen erbringen können. Aus diesem Grund ist die Lehrperson sehr nachsichtig und versucht die Noten je nach Einsatz und Motivation auszugleichen. Die andere Lehrperson findet es besonders wichtig die Autonomie der Schüler*innen zu fördern und gibt beispielsweise eine Note für das Anleiten des Aufwärmens.

4.2.4 Frankreich bietet nur koedukativen BuS-Unterricht an: negative Auswirkungen auf Mädchen ersichtlich. « Je suis la première à créer de la mixité, jamais de la vie je ferais le contraire » (ich bin die Erste, die die Geschlechter mischt, nie im Leben würde ich sie trennen)

Die 10 Lehrpersonen wurden gefragt, was sie vom koedukativen Bewegungs- und Sportunterricht halten. In Frankreich gibt es in der Regel nur koedukativen Unterricht, die Ausnahme bilden Unterrichtssituationen, wo es die Lehrperson als sinnvoller erachtet die Geschlechter getrennt zu unterrichten. Alle Lehrpersonen sprechen sich für den koedukativen Bewegungs- und Sportunterricht aus. Sie antworten ausnahmslos sehr bestimmt und begründen ihre Meinung im weiterführenden Gespräch. Fünf der zehn Lehrpersonen finden es gut, wenn Mädchen und Jungen gemeinsam Sport treiben, weil sie dabei voneinander lernen können, es das Miteinander fördert und die Schüler*innen gemeinsam Erfahrungen sammeln. Sieben Lehrpersonen erklären, dass es für die Schüler*innen wichtig sei zu sehen zu was ein Junge und zu was ein Mädchen fähig ist. Dabei gehen sie auf stereotype Sportarten ein, die als „eher weiblich“ oder „eher männlich“ konnotiert sind. Laut der Lehrpersonen fühlen sich die Mädchen beispielsweise wohler beim Boden- und Geräteturnen als die Jungen und umgekehrt sind die Jungen selbstbewusster in Mannschaftssportarten. Es gibt jedoch auch Schüler*innen, die dieses Klischee brechen, was beweist, dass beide Geschlechter gut in der betroffenen Sportart sein können. In diesen Situationen können die Schüler*innen laut der Lehrpersonen voneinander lernen und verstehen, dass Stärken und Schwächen je nach Sportart variieren können.

Eine Lehrperson vertieft ihre Reflexion und sagt, dass für sie der Sport im Allgemeinen sehr stark als eine männliches Aktivitätsfeld angesehen wird. Dies führt dazu, dass die Mädchen von Natur aus immer im Nachteil sein werden. Sie glaubt, dass die Mädchen in unserer Gesellschaft weniger dazu aufgefordert werden sich in der Kindheit zu bewegen und motorische Fähigkeiten auszutesten und sie deshalb auch im Bewegungs- und Sportunterricht schwächere Leistungen erbringen als die Jungen. Eine andere Lehrperson empfindet es als Herausforderung, dass Jungen und Mädchen unterschiedliche Interessen haben, was das Sport treiben betrifft und Jungen eher wettkampforientiert sind und gewinnen wollen, während Mädchen danach streben ihre Leistung zu verbessern. Eine andere Lehrperson meint „*c'est important sensibiliser les femmes à faire d'autres choses que de s'occuper de leurs petits frères et leurs petites sœurs, de faire la cuisine avec maman et puis d'aller faire les courses*“, es sei wichtig vor allem die Frauen zu sensibilisieren andere Dinge in ihrer Freizeit zu tun als auf ihre kleinen Brüder und Schwestern aufzupassen, mit Mama zu kochen und einkaufen zu gehen. Bei dieser Aussage hat sie sich besonders auf maghrebinische Mädchen bezogen.

Eine Lehrperson ist der Meinung, dass die Kinder so früh wie möglich lernen sollen das andere Geschlecht zu akzeptieren, sie sollen sensibilisiert werden die Stärken und Schwächen des anderen Geschlechts anzunehmen und nicht darüber zu werten.

Die Lehrpersonen sind sich alle einig, dass man die Geschlechter gemeinsam unterrichten sollte. Es wird aber auch erwähnt, dass es nicht ausgeschlossen ist, mono edukativen Unterricht abzuhalten, wenn es zielführend für den Lerneffekt ist. Mehrere Lehrpersonen erklären, dass die Mädchen die ersten beiden Jahre körperlich weiter entwickelt und reifer sind als die Jungen. Das führt dazu, dass es einfacher ist mit den Schüler*innen dieselbe Aktivität durchzuführen. Ein weiterer Grund, warum es einfacher ist in den ersten Jahren die Gruppen zu mischen ist, dass die Schüler*innen in diesem Alter noch kindlich sind und sich weniger vor den Blicken der anderen schämen. Dies wird von zwei Lehrpersonen erwähnt. Laut der Befragten gibt es bei niemanden Probleme bezüglich Sexismus. Manchmal verhalten sich die Jungen jedoch diskriminierend gegenüber den Mädchen, wenn sie beispielsweise nicht mit einem Mädchen im Team sein wollen oder den Pass nicht an ein Mädchen abspielen wollen, weil es „schwächer“ ist. Laut der Antworten haben die Mädchen im koedukativen Unterricht keine Nachteile den Jungen gegenüber.

4.2.5 Wertung über Religion und geschlechterstereotype Zuweisungen wirken sich negativ auf Selbstbewusstsein der Mädchen im Bus-Unterricht aus. « Les filles se dévalorisent et manquent de confiance en elles en EPS » (Mädchen werten sich im Bewegungs- und Sportunterricht ab und haben ein fehlendes Selbstbewusstsein)

Bei der Befragung wie sich Mädchen im Bewegungs- und Sportunterricht fühlen, geben sechs Lehrpersonen an, dass die 11- und 12-jährigen Mädchen gerne in den Bewegungs- und Sportunterricht kommen, sich gerne bewegen und es keine Probleme gibt. Später wird es schwieriger die Mädchen fürs Sport treiben zu motivieren. Fünf Lehrpersonen erwähnen, dass es bei den 13-, und 14-Jährigen mehrere Mädchen gibt, die sich in ihrem Körper nicht wohl fühlen und sich nicht vor den anderen zeigen wollen. Also kommen sie nicht in die Schwimmhalle oder lassen sich von ihren Eltern entschuldigen. Zwei Lehrpersonen erwähnen, dass es mehr Vorfälle mit muslimischen Schüler*innen gibt, die sich im Badeanzug vor den anderen nicht wohl fühlten und deshalb vom Schwimmunterricht fern blieben oder des Öfteren aufgrund ihrer Tage nicht am Bewegungs- und Sportunterricht teilnehmen. Des Öfteren sind Mädchen den Leistungen der Jungen unterlegen, unter anderem weil das männliche Geschlecht eher dazu aufgefordert wird sich zu bewegen und sich auszupowern. Es gibt weniger Mädchen, die auch außerhalb der Schule Sport treiben, vor allem Wettkampfsport.

Drei Lehrpersonen erklären im Interview, dass bei den Mädchen die Motivation eine große Rolle spielt. Manchmal sind sie gegenüber bestimmten Sportarten wie zum Beispiel Rugby oder Ringen voreingenommen und haben Angst vor der Aktivität. Eine Lehrperson erzählt, dass es in ihrer Klasse Mädchen gibt, die beim Boden- und Geräteturnen nicht vor den Jungen vorzeigen wollen. Sobald sie sich mit der Aktivität vertraut gemacht haben und erkennen, dass sie fähig dazu sind, nehmen sie gerne daran teil. Zwei Lehrpersonen sind der Meinung, dass Mädchen motivierter sind, wenn sie Erfolgserlebnisse haben. Eine Lehrperson erklärt den Mädchen, dass sie ihre Leistung nicht mit der Leistung von jemand anderen vergleichen sollen. Vielmehr geht es darum einen individuellen Fortschritt zu erreichen.

Vier Lehrpersonen sagen, dass es zwei Arten von Mädchen gibt: die motivierten und sportlichen, die gerne zum Bewegungs- und Sportunterricht kommen und diejenigen, die etwas unsportlicher sind und dadurch schwer zu motivieren sind. Laut einer Lehrperson gibt es dafür einen ausschlaggebenden Grund: entweder setzen die Mädchen sich selbst und ihre Leistungen herab oder die Jungen machen dies. Solange dies nicht geschieht, treiben die Mädchen gerne Sport, sobald sie sich jedoch unsicher werden verlieren sie die Motivation.

Diese Lehrperson und eine weitere erklären auch, dass sich Mädchen im Allgemeinen nicht auf den Wettkampf und den Sieg fokussieren, sondern auf eine gute Ausführung achten. Anders als die Jungen haben sie weniger das Bedürfnis ihre Erfolge zu zeigen und sie mitzuteilen. Die Lehrperson ist sich dessen bewusst, dank der Fortbildungen, die sie besucht hat und versucht Mädchen und Jungen gleich viel Aufmerksamkeit zu schenken, auch wenn die Jungen mehr danach fragen. Eine zweite Lehrperson spricht ebenfalls von fehlendem Selbstbewusstsein und der Tatsache, dass sich Mädchen oft selbst abwerten im Bewegungs- und Sportunterricht. Sie hat selbst miterlebt, dass mit Mädchen im Sport anders gesprochen wird als mit Jungen, weil man von ihnen nicht viel erwartet. Sie erklärt ebenfalls mit aufgebrachter Stimme, dass der Bewegungs- und Sportunterricht das einzige Fach ist, wo die Mädchen durchschnittlich niedrigere Noten haben als die Jungen. Diese Lehrperson setzt sich aktiv gegen den Sexismus in ihrem Unterricht ein und versucht den Mädchen mehr Selbstbewusstsein zu geben.

Den Antworten zufolge gibt es keinen Unterschied hinsichtlich Motivation oder Sportlichkeit, was die kulturelle Herkunft angeht. Eine Lehrperson ist der Meinung, dass die Schüler*innen heutzutage toleranter und offener sind, was das Geschlecht betrifft. Laut ihr ist dies auf die sozialen Medien zurückzuführen.

4.2.6 Lehrer*innen-Unbehagen bei der Thematik Diskriminierung feststellbar. « Discrimination c'est traiter une personne différemment d'une autre » (*Diskriminierung bedeutet eine Person ungleich einer anderen behandeln*)

Im Interview wurden die Befragten gebeten eine Definition für den Begriff „Diskriminierung“ zu geben. Beim Stellen der Frage reagierte der Großteil ein wenig überrascht, nahezu überfordert mit der Fragestellung. Dies ist daran erkennbar, dass die Personen erstmal nicht wussten, wie sie ihre Gedanken am besten in Worte fassen sollten, die meisten überlegten anfangs, eine Lehrperson meinte scherhaft „Ich habe diesen Begriff nicht verwendet“ und eine andere antwortete „wow, hier geht es jetzt um Theoriewissen“. Bei der Beantwortung wurden häufig Verzögerungslaute wie „eeeh“, „hmm“ verwendet, welche zu längeren Pausen oder Wortwiederholungen führten.

Folgender Satz wird in fast allen Interviews als Antwort auf meine Frage gegeben: „Diskriminierung bedeutet Unterschiede zwischen Personen einer Gruppe hervorzuheben“. Eine weitere Antwort ist jene, dass „Diskriminierung bedeutet Personen aufgrund von bestimmten Kriterien wie zum Beispiel kulturelle und religiöse Zugehörigkeit, Hautfarbe oder sozialen Schicht auszuschließen und abzuwerten“. Die Befragten sind sich einig, dass

Diskriminierung nicht zu rechtfertigen sei, eine Person bezeichnet es sogar als „illegal“ und eine weitere meint, dass Diskriminierung oftmals auf Unwissenheit oder Angst zurückzuführen sei. Im Allgemeinen sind sich die Befragten in ihren Antworten einig, zwei von ihnen betonen jedoch den Unterschied zwischen positiver und negativer Diskriminierung. Unter positiver Diskriminierung verstehen sie, dass sich die Sportlehrkraft beispielsweise im Unterricht mehr um jenes Kind kümmert, dass Schwierigkeiten beim Ausführen der Aufgabenstellung hat und somit andere Kinder „vernachlässigt“. Bei der negativen Diskriminierung verstehen sie den Ausschluss einer Person oder eines Kindes aufgrund eines bestimmten Merkmals. Die Lehrpersonen sprechen in den Beispielen vor allem von individuellen Diskriminierungsformen unter den Schüler*innen, es werden weder erwachsene Personen erwähnt noch der Staat.

Drei Lehrpersonen erwähnen, dass einige Formen der Diskriminierung zwischen Schüler*innen vorhanden sind, jedoch vor allem in Form von Scherzen. Sechs Lehrpersonen sagen, dass es fast keine Formen der Diskriminierung im Sportunterricht und Allgemein gibt. Auch nicht von der Institution Schule. Vier Lehrpersonen meinen, dass es keinen Rassismus gibt, jedoch vermehrten Sexismus gegen Mädchen und Grossophobie. Die Lehrperson meint auch hier, dass es sich oftmals um Scherze zwischen den Schüler*innen handelt. Eine Lehrperson spricht mit den Schüler*innen oft darüber und versucht sie dafür zu sensibilisieren. Sie ist auch der Meinung, dass die Schule diskriminierend ist, weil die Schüler*innen nach ihren Leistungen und Fähigkeiten bestimmten Gruppen zugeordnet werden.

Eine andere Lehrperson erklärt, dass an der Schule Präventionen zur Diskriminierung gemacht werden und es bei Formen der Diskriminierung als Strafe einen Schulausschluss für einige Tage gibt. In ihrem Unterricht gibt es Schüler*innen, die erzählen, dass bestimmte Professor*innen rassistisch seien. Es ist jedoch nicht klar ob dies wirklich so ist oder sich die Schüler*innen ungerecht behandelt fühlen und es deshalb sagen.

4.2.7 Klare Positionierung der Lehrpersonen für den Staat – Diskriminierung gegenüber Muslim*innen erkennbar. « Ma position, c'est celle de la loi » (Meine Haltung ist die des Gesetzes)

Die interviewten Sportlehrkräfte wurden nach ihrer Meinung zum Gesetz der Laizität vom 15. März 2004 gefragt. Das Gesetz verbietet das Tragen auffällig religiöser Symbole in Schulen, wie zum Beispiel das Kreuz für Christen und Christinnen oder das Kopftuch für Musliminnen. Im Allgemeinen sind die Lehrpersonen einer Meinung: sie befürworten das

Gesetz der Laizität. Es kann angenommen werden, dass alle Lehrpersonen sehr entschlossen sind, was ihre Meinung betrifft, denn sie haben bei der Antwort nicht lange gezögert. Mehrmals wurde als Antwort gegeben, dass sie „Angestellte des Staates sind und die Regeln sowie Gesetze des Staates umsetzen“. Eine Lehrperson meinte, dass es ihr Job sei zu unterrichten und nicht über das Schulgesetz zu werten. In den Schulen werden Fortbildungen für Lehrpersonen zur Laizität angeboten, damit sie über die Rechte und Pflichten informiert werden und diese im Schulalltag umsetzen können.

Einige Lehrpersonen sind strenger in der Umsetzung und andere lassen den Schüler*innen mehr Freiheit, was ihren Kleidungsstil anbelangt. Als Angestellte des französischen Staates fühlen sich die Lehrpersonen verpflichtet das Gesetz in der Schule umzusetzen und zu respektieren. Der Großteil von ihnen sieht jedoch, dass muslimische Schüler*innen beim Verlassen der Schule das Kopftuch wieder aufsetzen. Dazu haben sich die Lehrpersonen nicht weiter geäußert, sie meinten nur, dass die Schüler*innen in ihrem Privatleben frei entscheiden können, was sie tragen wollen, in der Schule jedoch die Regeln befolgt werden müssen. Bis auf drei Lehrpersonen war niemand der Befragten direkt mit dem Gesetz in der Schule konfrontiert.

Bei den drei betroffenen Lehrpersonen handelt es sich erstens um eine Situation mit einer muslimischen Mutter, die mit Burka zum Elternsprechtag gekommen ist, zweitens um einen Schulausflug bzw. auch den Abschlussball und einigen Sportstunden im Freien und drittens um Schüler*innen, die versuchen das Gesetz zu umgehen. Die Lehrperson, die die Mutter mit der Burka in der Schule empfangen hat war schockiert, dass die Eltern das Gesetz der Laizität in der Schule nicht einhalten müssen. Laut der Direktorin und dem Schulgesetz sind die Eltern nicht verpflichtet dem Verbot des Tragens religiöser Symbole nachkommen.

Die zweite Lehrperson hat drei Situationen erlebt, in denen das Gesetz der Laizität zum Thema geworden ist. Bei der ersten Situation handelt es sich um einen mehrtägigen Schulausflug, wo einige Eltern beziehungsweise Schülerinnen darauf bestanden haben in ihrem Zimmer zu beten. Die Lehrperson hat dies erlaubt, da das Ausüben der Religion im Privatbereich stattgefunden hat und es nicht im Kontext Schule war. Bei der zweiten Situation handelt es sich um den Abschlussball der Mittelschule, bei dem das Thema „Freiheit“ im Mittelpunkt stand. Es kam zu Diskussionen mit muslimischen Schülerinnen, die am Abschlussball ihr Kopftuch tragen wollten. Da es sich um eine schulische Veranstaltung handelt, wäre dies normalerweise nicht erlaubt. Die Lehrpersonen haben jedoch abgestimmt

und sich für eine Ausnahme entschieden, da sie den Schülerinnen an diesen Tag viel Freiraum lassen wollten und ihnen die Freiheit geben wollten, sich zu kleiden und zu präsentieren, wie sie wollen. Bei der dritten Situation handelt es sich um eine persönliche Auslegung des Gesetzes: da die Sportlehrkraft keinen Turnsaal zur Verfügung hat, muss sie im Winter den Bewegungs- und Sportunterricht im Freien abhalten und da es im Norden Frankreichs kalt werden kann und sie selbst eine Haube trägt, hat sie den Schülerinnen erlaubt, im Freien bei kaltem Wetter das Kopftuch aufzusetzen. Sie begründet es damit, dass sie das Kopftuch nicht sehen würde, wenn eine Schülerin darüber eine Haube anziehen würde.

Die dritte Lehrperson erzählt, dass es in ihrer Schule 8-10 muslimische Mädchen gibt, die erst in der Schule selbst das Kopftuch abnehmen und sehr weite Kleidung tragen, damit man ihren Körper und ihre Haut nicht sieht. Sie versuchen auch des Öfteren eine Kapuze zu tragen, wenn der Sportunterricht im Freien stattfindet und eine Schülerin wollte das Kopftuch auf dem Weg zu einer anderen Turnhalle tragen, wurde aber gebeten es abzunehmen, da sie sich im schulischen Kontext befindet.

Eine Lehrperson vergleicht das Verbot des Tragens religiöser Kleidung mit dem Tragen einer Uniform, da dadurch alle Schüler*innen gleich sind. Sie sagt, dass es die Aufgabe der Schule sei alle Kinder gleich zu behandeln und anzusehen und dass es deshalb notwendig ist religiöse Symbole zu entfernen. Für sie ist das Verbot des Tragens religiöser Kleidung gleich wie das Verbot des Tragens von bauchfreien T-Shirts oder löchrigen Jeans. Mehrere Lehrpersonen sind der Meinung, dass die Schule den Schüler*innen nichts Böses will und dass es einfach wichtig ist mit den Schüler*innen über das Gesetz zu reden und es zu erklären. Die Lehrpersonen sagen, dass dies nicht immer einfach ist, weil die Schüler*innen in diesem Alter in der Identitätsfindung sind und äußere Faktoren wie Familie, Freunde und Gesellschaft einen großen Einfluss auf sie haben. Eine Lehrperson begründet ihre Befürwortung des Gesetzes folgendermaßen: da es in ihrer Schule viele Schüler*innen gibt, die der muslimischen Gemeinschaft angehören, findet sie es gut, dass dies nicht offen in der Schule gezeigt werden sollte, da sich ansonsten Schüler*innen mit einer anderen religiösen Zugehörigkeit in der Minderheit oder sogar ausgeschlossen fühlen könnten.

Drei Lehrkräfte erwähnen, dass sie einige Schüler*innen in ihrem Unterricht haben, die ein kleines Kreuz um den Hals tragen. Die Lehrpersonen sind sich einig, dass es einfach ist diese Halskette zu verbergen. Solange das Kreuz nicht sichtbar ist (zum Beispiel unter dem T-Shirt bleibt), gilt es auch nicht als Verstoß gegen das Gesetz. Das Abnehmen des Kopftuches stellt

dagegen eine größere Einschränkung für Musliminnen dar, da es zu ihrer Religion und damit ihrem Alltag gehört. Auch wenn das Gesetz in ganz Frankreich gilt und umgesetzt werden sollte, erklärt eine Lehrperson, dass es in manchem Schulen in Paris nicht möglich sei, da 80% der Mädchen ein Kopftuch tragen und es zu großen Spannungen kommt, wenn sie es in der Schule verpflichtend abnehmen müssen.

Ein Zitat einer jungen Lehrperson veranschaulicht besonders die Rolle, die die Lehrpersonen im französischen Schulsystem einnehmen: « *Je suis à la fois le mec qui fait appliquer la loi mais je suis en même temps le symbole de l'État. Je suis fonctionnaire, donc je dois représenter ça* ». Sie sagt, dass sie einerseits die Lehrperson ist, die das Gesetz umsetzt und dafür sorgt, dass es eingehalten wird und andererseits ein Symbol des Staates ist. Sie sagt „ich bin Staatsangestellter, also muss ich das auch repräsentieren“. Eine weitere Lehrperson sagt, dass die Schule ein Ort ist, wo die Ideen frei sind und wo jeder seine Ideen teilen kann, den anderen zuhören und mit ihnen kommunizieren kann und niemanden etwas aufgezwungen wird. Zwei der zehn Lehrkräfte sind der Meinung, dass es in der Schule wichtigere Prinzipien und Thematiken gibt als die Art und Weise wie sich jemand kleidet.

In der Diskussion über die Laizität wurde auch der Ramadan und die Einführung von Halal in der Schule erwähnt. Während des Ramadans nehmen die Sportlehrkräfte Rücksicht auf die körperliche Verfassung der Schüler*innen, weil es um ihre Gesundheit geht. Nichtsdestotrotz erklärt eine Lehrperson, dass sie eigentlich nicht Rücksicht darauf nehmen dürfte, weil es um eine religiöse Tradition geht und diese nichts mit der Schule zu tun hat. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich alle Lehrkräfte verpflichtet fühlen das Gesetz der Laizität in der Schule umzusetzen, dass es aber unterschiedliche Auslegungen zu der Art und Weise der Umsetzung gibt. Laut der Lehrpersonen gab es keine größeren Probleme mit dem Gesetz an sich und es wird auch größtenteils ohne Widerspruch von den Schüler*innen, Lehrpersonen und dem Personal umgesetzt.

4.2.8 Ungerechte Chancenverteilung an französischen Mittelschulen kristallisiert sich heraus. « Une école pour TOUS » (Eine Schule für ALLE)

Eine Lehrperson würde es wichtig finden mehr über die verschiedenen Religionen und Zugehörigkeiten mit den Schüler*innen zu sprechen. Sie will ihnen beibringen, was es heißt, tolerant zu sein, indem sie versuchen ihre Mitschüler*innen zu verstehen und sich vorstellen an ihrer Stelle zu sein. Die Lehrperson würde sich mehr Pädagogik wünschen, basierend auf die Religionszugehörigkeiten, die kulturelle Offenheit und die Weltoffenheit. Dies würde es

auch den Kindern, die aus sehr traditionellen Familien kommen, ermöglichen einen Einblick in andere Welten zu bekommen. Schließlich würde es die Lehrperson als wichtig empfinden, dass rassistische oder sexistische Bemerkungen und Vorfälle an der Schule ernster genommen werden und die Konsequenzen dafür strenger ausfallen würden, damit es nicht als „harmlos“ angesehen wird. Eine zweite Lehrperson sagt genau dasselbe: sie meint es bräuchte mehr Autorität und Konsequenzen für diskriminierende Taten, denn am Ende verlässt meistens das Opfer die Schule und die Täter*innen bleiben.

Eine andere Lehrperson würde es wichtig finden Schüler*innen mit Migrationshintergrund bei ihrer Ankunft in Frankreich besser zu unterstützen. Sie ist der Meinung, dass in vielen Fällen zwei Jahre Sprachkurs nicht ausreichend sind, damit das Kind dem Regelunterricht ohne Probleme folgen kann. Es ist jedoch verpflichtend nach zwei Jahren Sprachkurs eine Regelklasse zu integrieren. Dies führt laut der Lehrperson dazu, dass die Kinder Schwierigkeiten beim Lernen haben und teilweise ausgeschlossen sind. Zwei Lehrpersonen erwähnen, dass mehr auf Inklusion geachtet werden sollte, damit jedes Kind, unabhängig von seiner Herkunft oder seinem Handicap die Möglichkeit hat dieselbe Schule zu besuchen. Dafür muss jedoch auch das Personal ausgebildet sein bzw. Hilfe bekommen und eine Finanzierung bereitgestellt werden. Die Idealvorstellung der Lehrperson wäre „eine Schule für alle“.

Zwei Lehrpersonen geben als Antwort, dass das Schulsystem bereits viel für die Integration gemacht hat und dass es vielmehr die Probleme in der Gesellschaft sind, die in die Schule mitgebracht werden. Demnach müsste die Gesellschaft toleranter und respektvoller werden, damit auch in der Schule Formen der Diskriminierung verschwinden. Eine Lehrperson meint, dass die Institution Schule alles richtig macht und in keiner Hinsicht diskriminierend ist. Die Lehrperson wiederholt sich des Öfteren bei der Antwort auf diese Frage und bestärkt damit ihre Meinung zu diesem Thema. Die andere Lehrperson meint, dass es schwierig ist den Schüler*innen Toleranz, Respekt und ein freundliches Miteinander beizubringen, wenn dies außerhalb der Schule, in der Politik und den Medien nicht geschieht.

Eine weitere Lehrperson würde sich wünschen, dass die Wahl der Schule nicht nach geographischen Vorgaben erfolgt, sondern das Publikum bunt gemischt ist. Eine Lösung laut ihr wäre ein Campus mit mehreren Schulen, wo Kinder aus unterschiedlichen Stadtteilen zur Schule gehen. Dadurch würden die Jugendlichen nicht im gleichen Milieu bleiben, sondern ihren Horizont erweitern. Eine andere Lehrperson spricht die gleiche Problematik an, gibt

aber einen anderen Lösungsvorschlag. Sie meint die Zonen sollten nicht durch Ringe von innen nach außen entstehen, sondern die Stadt sollte wie ein Camembert in Dreieckszonen geteilt werden, damit verschieden soziale Schichten gemischt werden. Dies würde auch andere Probleme lösen wie z.B. die Einhaltung der Laizität, weniger Gewalt etc. Das Problem bei der aktuellen Aufteilung ist, dass wohlstehende Familien im Zentrum wohnen und ärmere Familien, oftmals mit Migrationshintergrund am Stadtrand leben und sich diese Klassen nie vermischen werden. Aus diesem Grund wäre ein zweiter Vorschlag der Lehrperson die Transportmittel gratis anzubieten, sodass die Bewohner der Banlieue die Möglichkeit haben ins Zentrum zu fahren und am Leben sowie Veranstaltungen teilnehmen können und sich somit besser integrieren könnten. Ein dritter Punkt ist die Finanzierung: zwei Lehrpersonen wünschen sich kleinere Klassen und mehr Budget, damit jedes Kind gefördert und je nach Fähigkeiten oder Handicap unterstützt werden kann.

Die nächste Lehrperson antwortet sehr klar auf meine Frage, dass sich die Gesellschaft ändern muss, damit sich in der Schule Dinge verändern und verbessern können. Ihre Idealschule wäre ohne Wettkampfgedanken und ohne Vergleiche, mit mehr Freundlichkeit und mehr intellektueller Ehrlichkeit, damit sich alle Schüler*innen akzeptiert fühlen. Die Notengebung sollte nicht das Selbstwertgefühl der Schüler*innen beeinflussen und die Schule sollte aufhören den Kindern zu vermitteln, dass ihr Verdienst von ihnen alleine abhängig ist. Er ist der Meinung, dass die Schulkultur von der reichen Klasse gesteuert wird und die Schule es nicht schafft die sozialen Klassen so zu mischen, dass alle Schüler*innen auf gleicher Ebene sind und die gleichen Chancen haben. Die Lehrperson erklärt, dass die Schule eine diskriminierende Institution ist, weil sie sich nicht am schwächsten Schüler*in orientiert, sondern allen die gleichen Anforderungen aufdrängt und somit die Schüler*innen in unterschiedliche Schubladen steckt. Auch wenn die Schule für alle zugänglich ist, ist sie so ausgelegt, dass sie Kinder fördert, die aus einer gutstehenden Familie kommen und die den intellektuellen Beruf von Vater oder Mutter weiterführen werden.

Eine zweite Lehrperson hat eine ähnliche Meinung dazu. Sie sagt, dass es unmöglich ist auf die individuellen Bedürfnisse jedes Schülers/jeder Schülerin einzugehen, weil es dafür zu wenig Unterstützung und Ressourcen gibt. Dies führt jedoch dazu, dass die schwachen Schüler*innen auf der Strecke bleiben, weil ihnen niemand hilft die Basis neu aufzubauen. Laut der Lehrperson ist es die Aufgabe des Schulsystems etwas zu ändern, damit jedes Kind die Chance auf Bildung hat.

Eine andere Lehrperson erscheint sehr aufgebracht gegen das Schulsystem zu sein. Auf die Frage was sich ändern sollte antwortet sie: „als erstens sollte das System aufhören alles verkehrt zu machen und die Lehrpersonen aus der Schule zu vertreiben“. Diese Lehrperson kann sich keinen anderen Beruf vorstellen als mit Kindern zu arbeiten und ihnen etwas beizubringen, jedoch macht es ihr die Schule nicht einfach. Es gibt zu wenig Ressourcen und Platz, damit sie einen qualitativ hochwertigen Unterricht gestalten könnte, bei dem die Schüler*innen etwas lernen. Sie fühlt sich vom System alleine gelassen und ausgenutzt und meint, dass es nicht nur ihr so geht. Zukünftig würde sie sich mehr Unterstützung und Finanzierung zum Wohl der Kinder und der Schule erwarten.

Schließlich erwähnt noch die letzte Lehrperson, dass sie gegen Privatschulen ist und diese das Problem der Kategorisierung von sozialen Klassen nur noch mehr verstärken. Dadurch dass es katholische, muslimische, evangelische Privatschulen gibt, vermischen sich die Kinder nicht mit anderen Zugehörigkeiten und haben somit vielleicht auch nicht die Offenheit auf Menschen mit anderen Einstellungen zuzugehen. Die Lehrperson erzählt von ihrer schönsten Erfahrung mit einer Klasse in Paris, wo sehr unterschiedliche Schüler*innen in derselben Gruppe waren: Schüler*innen deren Eltern 10k im Monat verdienen, Schüler*innen mit sehr armen Eltern, Schüler*innen mit Migrationshintergrund, die bereits schlimme Sachen miterleben mussten und Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten. Für diese Klasse wurde ein höheres Budget zur Verfügung gestellt und laut der Lehrperson waren sie sehr motiviert, es wurden verschiedene Projekte gemacht und es war angenehm mit der Klasse zu arbeiten.

5. Zusammenfassende Interpretation und Analyse

In den beschriebenen Interviews ist zu beobachten, dass es eine Tendenz zur Verneinung von institutionellem Rassismus und Sexismus im Bewegungs- und Sportunterricht an französischen Mittelschulen gibt. Die Lehrpersonen sprechen im Allgemeinen vielmehr über einen individuellen Rassismus oder Sexismus zwischen den Schüler*innen. Nichtsdestotrotz ergeben sich Hinweise auf versteckte Formen der strukturellen Diskriminierung gegenüber maghrebinischen Mädchen. Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse der Interviews interpretiert und Zusammenhänge zu der vorgestellten Literatur und dem Forschungsstand analysiert.

Bevor die Ergebnisse analysiert werden, sei darauf hingewiesen, dass diese unter einigen Kritikpunkten zu betrachten sind: Wie bereits in der Arbeit erwähnt, stellen Formen der Diskriminierung ein komplexes soziales Phänomen dar, das von verschiedenen Faktoren

abhängig ist. Aus diesem Grund ist es im Rahmen dieser Forschungsarbeit nicht möglich allgemeingültige Aussagen zu treffen, die auf alle Mittelschulen in Frankreich zutreffen. Es kann nur ein Teilbereich mit dieser vergleichbar kleinen Studie abgedeckt werden. Es handelt sich beim auszuwertenden Material um subjektive Wahrnehmungen und Beschreibungen, die von der sozialen Wirklichkeit der Befragten abhängig sind (vgl. Misoch, 2015). „Das Gehirn erzeugt lediglich ein Konstrukt der erlebten sinnlichen Welt. Obgleich es sich nicht um ein willkürliches Konstrukt handelt, so kann es sich nicht um ein objektives Bild der Wirklichkeit handeln“ (Roth, 1987, S. 235) Auch die forschende Person kann unbewusst eine Reaktion bei den Befragten auslösen oder durch ihre persönliche und emotionale Betroffenheit auf bestimmte Aussagen subjektiv reagieren. Schließlich sei noch darauf hingewiesen, dass die Messbarkeit teilweise problematisch ist, da die befragten Personen unterschiedlich sensibel auf das Thema reagieren können und es sich um einen Bereich handelt, der häufig von den Täter*innen verdeckt wird. Hussy et al. schreiben in ihrem Werk folgendes zu der Problematik der Objektivität:

Da der Prozess der Datenerhebung im qualitativen Paradigma wesentlich als soziale Situation konzipiert ist, lässt sich Objektivität (als Unabhängigkeit der Daten von der Person der Forscherin oder des Forschers) in der qualitativen Forschung kaum realisieren bzw. wird partiell nicht als realisierbar und auch nicht erstrebenswert angesehen. (Hussy et al., 2010, S. 266)

Folglich wird bei der Datenerhebung versucht dem Kriterium der Objektivität so nahe wie möglich zu kommen und zugleich wird akzeptiert, dass die Daten möglicherweise durch subjektiv Erlebten beeinflusst worden sind.

Jennessen et al. sprechen in ihrem Werk von der *Kulturdefizit-These*, nach welcher die „ausländische“ oder „importierte“ Kultur im Verhältnis zur eigenen als weniger modern angesehen wird und mit den vorherrschenden Haltungen, Einstellungen und Verhaltensweisen des Landes nicht vereinbar wäre (vgl. Jennessen et al., 2013, S. 58). In diesem Zusammenhang kann auf den Ramadan hingewiesen werden, welcher eine besonders heilige Zeit für Muslim*innen darstellt. Während des Ramadans, der einen Monat dauert, sollen die Gläubigen zwischen Sonnenaufgang und -untergang nichts essen oder trinken. Aus den Interviews geht hervor, dass diese Fastenzeit für mehrere Lehrpersonen „ein Problem“ darstellt, weil die Schüler*innen im Bewegungs- und Sportunterricht manchmal körperlich nicht in der Lage sind dieselben Leistungen zu erbringen wie die anderen, jedoch dürfte dies laut dem Gesetz der Laizität in Frankreich nicht berücksichtigt werden. Eine Lehrperson

meint „*il y a juste [...] le ramadan pour régler un petit peu les problèmes « j'ai soif, je n'ai pas soif », « je suis fatigué » mais après on discute et on arrive à trouver une solution*“, eine andere sagt „*durant le ramadan j'ai été obligé comme tous les ans de faire un petit... Un petit speech [...] parce que le ramadan c'est... C'est culturel, mais [...] j'ai l'impression aussi que ça, que le ramadan devient un peu une mode*“. Die Lehrpersonen empfinden es demnach als störend, dass sie mit dieser Tradition im Schulalltag konfrontiert werden und versuchen „dieses Problem zu lösen“ oder dagegen anzukämpfen, weil es ein religiöses Fest ist, das aber nicht Teil der ursprünglichen französischen Kultur ist. Hier wird die *Kulturdefizit-These* ersichtlich, sowie eine Form der institutionellen Diskriminierung, da die Tradition des Ramadans abgewertet und an der Schule nicht akzeptiert wird. Christliche Feste (wie zum Beispiel Weihnachten, Ostern, Maria Himmelfahrt etc.) werden jedoch als legitim erklärt bzw. wird keine Rechtfertigung als notwendig angesehen, auch wenn das Gesetz der Laizität von 1905 die absolute Religionsfreiheit und religiöse Neutralität durch die Trennung von Kirche und Staat in der Öffentlichkeit vorschreibt. Nun stellt sich die Frage warum für das katholische Fest der Geburt Jesu Feiertage vorgesehen sind und gleichzeitig die Ausübung des Ramadans als „Verstoß gegen die Laizität“ an der Schule angesehen wird. Als Angestellte des Staates und schulische Akteur*innen fühlen sich die Lehrpersonen verpflichtet sich an das Gesetz zu halten. Wie bereits in der Darstellung der Ergebnisse ersichtlich wurde, sprechen sich alle Lehrpersonen deutlich für das Konzept der Laizität aus, es gibt jedoch striktere und weniger strikte Auslegungen dazu. Es handelte sich hier um eine sensible Frage, wie sich im Laufe der Interviews herausstellen ließ, denn einige Lehrpersonen waren in ihrer Antwort kurz angebunden und fanden es unangemessen das Konzept der Laizität zu hinterfragen. Dies zeigt, dass sie hinter dem Schulgesetz und der Auslegung des Gesetzes stehen und keinen Widerspruch dulden. Die Berichte der Befragten deuten in vielen Beispielen oft auf eine Art zwischenmenschliche Diskriminierung hin, die von einzelnen Personen ausgeht. Bei genauerer Betrachtung der Gesamtheit und der Verbindungen, in denen diese Diskriminierungen auftreten, lassen sich Anzeichen für strukturelle Diskriminierungsmechanismen erkennen, die von Einzelpersonen bis hin zu höheren Ebenen reichen.

Des Weiteren wurde untersucht, wie sich Mädchen aus der Sicht der Lehrkräfte im Bewegungs- und Sportunterricht fühlen. Die Befragten geben als erste Antwort an, dass es den Mädchen gut geht und sie gerne am Unterricht teilnehmen. Bei genauerem Nachfragen wird deutlich, dass Mädchen ein geringeres Selbstbewusstsein beim Sporttreiben als Jungen

zugeschrieben wird. Die Ergebnisse stimmen größtenteils mit den Ergebnissen der Studie von Cogérino und Longchamp (2009, S. 36) überein, welche untersucht haben wie sich junge muslimische Mädchen im Bewegungs- und Sportunterricht hinsichtlich ihres Körpergefühls und der Religion fühlen. Es ließ sich herausstellen, dass das Unbehagen in kurzer oder enger Sportkleidung nicht mit der Religion oder der Herkunft zusammenhängen. Vielmehr lassen sich Unterschiede im Selbstbewusstsein je nach Geschlecht feststellen: Mädchen fühlen sich generell unwohler, wenn sie im Bewegungs- und Sportunterricht angesehen werden und eine sportliche Leistung erbringen müssen als Jungen. Auch in den geführten Interviews wurde häufig erwähnt, dass Mädchen Angst vor den Blicken der anderen haben und sich sowohl in der Sporthalle als auch im Schwimmbad unwohl fühlen und teilweise nach Ausreden suchen, warum sie nicht teilnehmen können. Größtenteils lässt sich dieses Unbehagen bei den Mädchen also verallgemeinern, jedoch gab es in den Erzählungen trotzdem ein paar spezifische Situationen, bei denen die Mädchen aufgrund ihrer Religion und Kultur vor dem Schwimmunterricht zurückschrecken. Nur eine der zehn Lehrpersonen erlaubt es den muslimischen Mädchen im Schwimmbad einen Badeanzug zu tragen, der auch Arme und Beine bis zu den Knien bedeckt. In allen anderen Schwimmbädern sind die Schüler*innen verpflichtet sich an die Kleidervorschrift zu halten. Frankreich begründet dies damit, dass der Burkini „eine Unterdrückung des weiblichen Geschlechts“ darstellen würde (vgl. Boujon, 2022). Hier lässt sich auf eine indirekte institutionelle Diskriminierung schließen, die damit gerechtfertigt wird, dass es zum „Wohle“ der muslimischen Frauen geschehe. In mehreren aktuellen Artikeln (vgl. ebd.; vgl. Constanzer, 2022; vgl. Maillard, 2022) wird die Wut der muslimischen Frauengemeinde deutlich: sie fühlen sich durch das Verbot des Tragens eines Burkinis diskriminiert und bestehen auf die Abschaffung dieses Verbots. Bei den Mädchen in den Mittelschulen scheint das Problem geringer zu sein und der Großteil passt sich den Regeln ohne Widerspruch an. Es ist festzustellen, dass die befragten Lehrpersonen diese persönliche Einschränkung nicht hinterfragen und sich strikt an die Vorschriften des Schwimmbades halten.

Aus den Gesprächen geht hervor, dass die Jungen im Sportunterricht oftmals risikofreudiger als Mädchen eingeschätzt werden und mit mehr Motivation an eine neue sportliche Aktivität herangehen. Die Mädchen brauchen hingegen etwas Zeit sich mit einer neuen Sportart anzufreunden und wollen es lieber langsam angehen. Laut der Lehrpersonen ist dies unabhängig von der ethischen Zugehörigkeit. Es führt dazu, dass die Jungen oftmals nicht mit den Mädchen in einer Gruppe sein wollen oder Kommentare äußern wie „*tu es nulle*“ (du bist

schlecht) oder „*on ne veut pas jouer avec les filles*“ (wir wollen nicht mit den Mädchen spielen). Eine Lehrperson sagt folgendes: „*des fois les garçons ils ne veulent pas forcément passer la balle à une fille parce qu’ils ont l'impression qu'elle est moins forte qu'eux et des fois ça peut créer des tensions dans les équipes parce que les filles veulent forcément jouer chez les garçons pour éviter de bah de paraître pour entre guillemets la nulle du service*“. Die Jungen wollen nicht mit den Mädchen in einer Mannschaft sein, die Mädchen hingegen schon mit den Jungen, da sie sich dadurch nicht „so schlecht“ fühlen. Geschlechtsspezifische Zuschreibungen wie zum Beispiel die Bezeichnung des weiblichen Geschlechts als das „schwache Geschlecht“ erfolgen oftmals unbewusst, weil diese Anschauungen und Werteinstellungen stark von der Geschichte geprägt sind. Wie im Dokumentarfilm „*toutes musclées*“ erklärt wird, war die Ausübung des Sports über viele Jahrhunderte hinweg weitgehend auf Männer beschränkt. Erst mit Beginn des 21. Jahrhunderts erlangten auch die Frauen Rechte bestimmte Sportarten auf hohem Niveau ausüben zu können. Auch wenn es für Frauen zweifellos eine historische Errungenschaft war, Sport treiben zu können, so ging diese Emanzipation mit neuen Vorgaben einher. Es gibt weiterhin indirekte Anforderungen, die die moderne sportliche Betätigung von Frauen prägen. Frauen dürfen nicht zu muskulös sein, sie sollten aber trotzdem trainieren, damit Körperteile wie das Gesäß, die Beine und der Bauch straff sind (vgl. ARTE, 2022). Diese Sexualisierung des weiblichen Geschlechts wirkt sich auch heute noch auf die Mädchen aus und führt dazu, dass sie weniger Selbstbewusstsein haben. Dies wird von den Lehrpersonen unterstützt, wenn sie zwischen „weiblichen“ und „männlichen“ Aktivitäten unterscheiden oder den Mädchen weniger zutrauen als den Jungen. Es wird deutlich, dass die Lehrpersonen für Mädchen eine andere Herangehensweise anwenden als für Jungen. Außerdem verhalten sich die Mädchen oftmals zurückhaltender und benötigen keine Aufmerksamkeit, während die Jungen ihre Leistungen zeigen und sich beweisen wollen.

Valtin spricht in diesem Zusammenhang von einer „unbewussten Reproduktion von Geschlechterstereotypen“. Es geht hier um ungewollte Haltungen oder Verhaltensmuster von Lehrkräften, die zu vielfältigen Erwartungen, Rückmeldungen und Beurteilungen führen können. Die Autorin betont, dass Geschlechtsstereotypen Frauen oft als nachgeordnet darstellen, was sich nachteilig auf die persönliche Entwicklung von Mädchen auswirken kann (vgl. Valtin, 1996, S. 1-3). Ein Beispiel dafür wäre die Lehrperson, die der Meinung ist, maghrebinische Mädchen sollten in der Schule die Möglichkeit haben etwas Neues zu lernen, weil sie zu Hause nur auf ihre Geschwister aufpassen müssen und der Mutter beim Einkaufen

helfen. Derartige Haltungen und Meinungen können sich im Unterricht widerspiegeln und verletzend für bestimmte Mädchen sein. Vor allem im Bewegungs- und Sportunterricht hat man als Lehrperson eine große Verantwortung, was die stereotype Zuschreibung der weiblichen und männlichen Rollen betrifft, weshalb stärker darauf geachtet werden sollte.

Die Ergebnisse zeigen, dass junge Sportlehrkräfte sensibler mit dem Thema Geschlechterrollen und Zuschreibungen bzw. Stereotype umgehen und eher darauf achten als Sportlehrkräfte, die schon länger an der Schule unterrichten. Bei Letzteren kann festgestellt werden, dass sie bei den Aktivitäten Gymnastik und Tanz von weiblichen Sportarten sprechen und Fußball als auch Ringen als männliche Sportarten bezeichnen. Außerdem scheinen die Lehrpersonen den Jungen mehr zuzutrauen als den Mädchen.

In Bezug auf den koedukativen Unterricht zeigt sich eine starke Tendenz für den gemeinsamen Bewegungs- und Sportunterricht. Dies wird damit begründet, dass die Koedukation die Interaktionen mit dem anderen Geschlecht fördert und Gelegenheiten bietet, Stereotypen zu überwinden und Vorurteile abzubauen. Ein zusätzlicher Vorteil besteht für die Lehrpersonen darin, dass Mädchen im koedukativen Unterricht möglicherweise „maskulin“ bewertete Eigenschaften wie Ehrgeiz oder Wettbewerbsorientierung stärker entwickeln können, was für die Persönlichkeitsentwicklung wichtig ist. Die Jungen könnten in Anwesenheit von Mädchen ihre sozialen Kompetenzen schärfen und sich disziplinierter verhalten. Diese kulturell stark verankerte Tendenz zum koedukativen Unterricht lässt die Lehrpersonen vergessen, dass die Geschlechtertrennung im Sport vor allem für Mädchen vorteilhaft sein kann. Sie hätten die Möglichkeit ihre Interessen vorzubringen, Führungsrollen einzunehmen und ohne die Blicke des anderen Geschlechts Aktivitäten auszuführen.

Als ebenfalls problematisch kann die fehlende Infrastruktur und das unzureichende Material in französischen Mittelschulen eingeschätzt werden. In diesem Zusammenhang konnte jedoch nicht festgestellt werden, ob und inwiefern bestimmte Einrichtungen privilegiert sind. Jedoch wurde ersichtlich, dass bestimmte Schulen über eine gute Ausstattung mit eigenen Sporthallen und ausreichendem Material verfügen, während andere Schulen keine Sporthalle zur Verfügung gestellt bekommen, keine Umkleidekabinen besitzen und unzureichend mit Material ausgestattet sind. Besonders betroffen sind Schulen am Stadtrand oder in Paris, wo es schwierig erscheint neue Infrastrukturen zu erbauen. Dies rechtfertigt jedoch nicht den Mangel an Material und die geringe Wertschätzung des Bewegung- und Sportunterrichts. Außerdem haben die Schulklassen in französischen Schulen in der Regel etwa 35

Schüler*innen, was den Unterricht manchmal erschwert. Sportlehrkräfte in Frankreich fordern vom Senat einen Finanzierungsplan, um Gemeinden bei der Schaffung oder Renovierung von Sporteinrichtungen zu unterstützen. Dadurch könnte die Förderung körperlicher Aktivitäten bereits im frühen Alter ermöglicht und die öffentliche Gesundheit verbessert werden. Ohne eine Verbesserung der Infrastruktur empfinden es die Sportlehrkräfte als schwierig den Lehrplan mit seinen Forderungen umzusetzen. Die Weltgesundheitsorganisation betont, wie wichtig es sei, bereits in der Kindheit täglich Sport zu betreiben, um die physische und psychische Gesundheit zu verbessern und die soziale Integration zu fördern. Viele Kinder haben oft nur in der Schule die Möglichkeit, körperliche und sportliche Aktivitäten zu betreiben, insbesondere wenn es um das Erlernen des Schwimmens geht. Daher ist es von entscheidender Bedeutung, sicherzustellen, dass die notwendigen Einrichtungen vorhanden sind (vgl. Varailas, 2023).

Die unzureichende Finanzierung der französischen Mittelschulen hat zur Folge, dass Privatschulen an Bedeutung gewinnen, was zu einer zunehmenden Spaltung in der Gesellschaft führt. Die Interviews zeigen, dass die Lehrpersonen dieser Entwicklung mit großer Ablehnung gegenüberstehen. Sie setzen sich für die Förderung des öffentlichen Bildungsangebots ein und betrachten die Tendenz zur vermehrten Nutzung von Privatschulen als eine Bedrohung. Es stellt sich die Frage, ob der Staat durch seine Maßnahmen und die unzureichende Unterstützung indirekt eine Diskriminierung begünstigt: Wohlhabende Familien aus einem privilegierten Umfeld haben die Möglichkeit, ihre Kinder in Privatschulen zu schicken, die in Frankreich mittlerweile einen besseren Ruf als öffentliche Schulen haben. Im Gegensatz dazu werden Familien mit niedrigerem Einkommen ihre Kinder weiterhin in öffentliche Schulen schicken müssen.

Verstärkt wird dies durch die Anwendung der "carte scolaire" in ganz Frankreich. Diese ordnet Schülerinnen bestimmten Schulen zu, die für ihre Wohngegend festgelegt sind. Allerdings führt dies oft dazu, dass Kinder aus benachteiligten Milieus unter sich bleiben und nicht mit Schüler*innen aus anderen Gesellschaftsschichten vermischt werden. Ein Beispiel hierfür sind die Pariser Banlieues, wo es weniger Lehrpersonen mit Festanstellung, weniger erfahrene pädagogische Teams mit jungen Lehrpersonen und weniger Material gibt. In den Interviews wurde deutlich, dass einige Lehrpersonen gegen diese *carte scolaire* sind, da sie genau dieses Problem erkennen. Durch die strikte Trennung der Klassen wird es für die benachteiligte Bevölkerungsschicht schwieriger, einen guten Arbeitsplatz zu finden und im Arbeitsmarkt aufzusteigen. In diesem Fall handelt es sich um eine strukturelle

Diskriminierung seitens des Staates, da ursprünglich alle Kinder das gleiche Recht auf Bildung haben, jedoch hier eine willkürliche Trennung der Gesellschaftsschichten feststellbar ist.

Grundsätzlich zeigt die Studie, dass die vielfältige kulturelle Zusammensetzung einen Vorteil für die gegenseitige Akzeptanz und ein friedliches Miteinander darstellt. Durch die unterschiedlichen Herkünfte und Sprachen der Schüler*innen empfinden es jene als "normal", unterschiedliche Kulturen und Traditionen zu haben. Diese kulturelle Vielfalt führt also auf einer individuellen Ebene nicht zu Ausschluss oder Mobbing, sondern trägt im Gegenteil dazu bei, dass die Schülerinnen und Schüler einander akzeptieren und respektieren. Es wird jedoch deutlich, dass an mehreren Schulen eine effektive Sprachunterstützung für Migrant*innen fehlt, insbesondere für diejenigen, die bei ihrer Ankunft noch kein Französisch sprechen. Die Ergebnisse lassen vermuten, dass die Unterstützung von Migrant*innen den Staat viel Geld kostet und er deshalb den Sprachenkurs nur auf 2 Jahre beschränkt, nach welchen sie eine Regelklasse integrieren müssen. Den Interviews zufolge ist dies nicht förderlich für die Entwicklung des Jugendlichen und sollte verändert werden.

Obwohl die Lehrpersonen Diskriminierung nicht offen ansprechen, konnte anhand der Schlussfragen festgestellt werden, dass es im Schulsystem einige Probleme gibt, die verbessert werden könnten. Ein entscheidender Punkt ist dabei die Zuordnung der Schüler*innen zu bestimmten Schulen. Mehrere Lehrpersonen äußern den Wunsch nach einer "Schule für alle", in welcher unterschiedliche soziale Klassen sowie Leistungsniveaus gemischt werden und die Kinder voneinander lernen können. Zudem sollte nicht allen Schüler*innen dieselbe Anforderung gestellt werden, da dies dazu führt, dass sie in Schubladen gesteckt werden. Das größte Problem scheint dabei die Finanzierung und Unterstützung des französischen Staates zu sein, die leider noch ausbleiben.

Grundsätzlich lässt sich sagen, dass die Analyse von Diskriminierung im Bewegungs- und Sportunterricht mit einem intersektionalen Ansatz komplex ist. Lehrkräfte als staatliche Angestellte neigen dazu, loyal zum Staat zu stehen und die Vorschriften sowie Gesetze zu befolgen. Dennoch zeigen die Antworten, dass einige Mädchen mit Migrationshintergrund zweiten Grades möglicherweise sowohl von Rassismus als auch von Sexismus betroffen sind, insbesondere in Bezug auf die Teilnahme am Schwimmunterricht oder während des Ramadans. In diesen Situationen scheinen kulturelle, religiöse und persönliche Wohlbefinden eine herausfordernde Rolle zu spielen. Obwohl die befragten Personen mit den Mittelschulen

insgesamt zufrieden oder sehr zufrieden sind, bedeutet dies nicht zwangsläufig, dass diese Schulen einen Raum ohne Diskriminierung darstellen.

6. Fazit und Ausblick

Ziel der vorliegenden Arbeit war es herauszufinden, ob Mädchen mit Migrationshintergrund zweiten Grades an französischen Mittelschulen im Bewegungs- und Sportunterricht von institutionellem Rassismus und Sexismus betroffen sind. Es sollte analysiert werden ob und in welcher Form sich diese Diskriminierungsformen überschneiden und wie sich das auf die Betroffenen auswirkt. Zusammenfassend ist festzustellen, dass Formen der strukturellen Diskriminierung gegenüber Migrant*innen weiterhin bestehen aber von einigen Lehrpersonen als solche abgestritten werden. Das Ziel der Masterarbeit wurde erreicht, indem die geführten Interviews transkribiert, zusammengefasst und inhaltlich analysiert wurden.

Die Untersuchung ergab, dass die Multikulturalität in Frankreich einen positiven Einfluss auf das Zusammenleben der Schüler*innen hat. Sowohl die Schüler*innen selbst als auch die Lehrpersonen und das Schulsystem sind kontinuierlich mit verschiedenen Kulturen und Traditionen konfrontiert und betrachten dies als Normalität. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass es dank der Multikulturalität weniger individuellen Rassismus gibt als in anderen Ländern. Bei genauerer Betrachtung der Lehrerantworten wird ersichtlich, dass trotz ihres zögerlichen Ausdrucks noch immer verschiedene Herausforderungen im institutionellen Kontext bestehen. Obgleich die Lehrkräfte dies nicht explizit äußern, wird deutlich, dass es ungleiche Ressourcenzuweisungen zwischen Schulen gibt, ein Mangel an Lehrmaterial an bestimmten Standorten besteht und die Unterstützung für die Integration im Bereich Sprache und Kultur unzureichend ist. Dies legt nahe, dass der Staat bestimmte Ziele für das Bildungssystem verfolgt und diese implizit umsetzt. Es wurde deutlich, dass aufgrund der fehlenden finanziellen Unterstützung und der Zuweisung von Kindern zu Schulen in ihren Wohnvierteln immer mehr Kinder private Schulen besuchen. Dies führt zu einer zunehmenden Spaltung der Gesellschaft zwischen wohlhabenden Familien, die sich den Besuch privater Schulen leisten können, und Familien in finanziell schlechteren Verhältnissen. Folglich lassen sich Vermutungen über Formen institutioneller Diskriminierung anstellen, da der Staat eigentlich allen Bürger*innen gleiche Bildungschancen garantieren sollte und keine Unterschiede zwischen Schulen oder Wohnvierteln bestehen dürften. Im Zusammenhang damit ist auch die Sprachförderung von Migrant*innen zu erwähnen, die laut den Ergebnissen unzureichend ist. In vielen Fällen führt

dies dazu, dass die Schülerinnen nach den zwei Jahren am Regelunterricht nicht problemlos teilnehmen können.

Außerdem ging aus den Untersuchungen hervor, dass nach wie vor klischeehafte Vorstellungen in Bezug auf die Rollen von Frauen und Männern persistieren. Diese Klischees betreffen traditionelle Geschlechterrollen sowie Erwartungen an Verhalten und Leistungserbringung. Zum Beispiel werden Frauen in einigen Kulturen oft mit bestimmten Eigenschaften oder Verhaltensweisen in Verbindung gebracht, die als "weiblich" gelten, während Männer bestimmten Stereotypen für das "männliche" Geschlecht unterliegen. Aus der Untersuchung ging hervor, dass französische Lehrpersonen einem koedukativen Unterricht positiv gegenüberstehen und die Trennung von Mädchen und Jungen im Sportunterricht als veraltet ansehen. Die Einstellung von Lehrpersonen, die für einen gemischtgeschlechtlichen Unterricht und gegen die Trennung von Mädchen und Jungen im Sportunterricht plädieren, steht teilweise im Widerspruch zu den festgestellten Ergebnissen, wonach Mädchen zwar gerne am Bewegungs- und Sportunterricht teilnehmen, sich jedoch mitunter unwohl fühlen oder ihre Leistungen im Vergleich zu den Jungen als minderwertig einschätzen. Die Separierung der Geschlechter zielt insbesondere darauf ab, die sportlichen Wünsche und Erwartungen der Mädchen bewusst zu berücksichtigen. Im geschlechterdifferenzierten Unterricht sollten daher vor allem Schülerinnen mehr Möglichkeiten haben, ihre sportlichen Vorlieben und Interessen einzubringen, Selbstwirksamkeit im Sport zu erleben und sich als sportlich kompetent zu fühlen. Maßnahmen wie Bildung, Bewusstseinsbildung und Vorurteilsabbau spielen eine entscheidende Rolle bei der Schaffung einer gerechteren und inklusiveren Gesellschaft. Die ausschließliche Durchführung von koedukativem Unterricht sollte demnach vom Schulsystem überdacht werden. Einerseits würden Mädchen von einem geschlechtergetrennten Unterricht profitieren, da sexistische Bemerkungen und Zuschreibungen automatisch reduziert werden. Andererseits könnte es auch ein Vorteil für alle Schüler*innen sein, da kleinere Gruppen zu einer verbesserten Unterrichtsqualität führen könnten.

Schlussendlich geht aus der Studie hervor, dass das Gesetz des Laizismus nicht immer objektiv ist und zu Diskriminierung bestimmter Personen führen kann. Es wird jedoch nicht in Frage gestellt, da es laut dem Staat die Neutralität gegenüber jeglicher Religion darstellt.

Diese Masterarbeit vermag im Rahmen ihres Umfangs nicht zu untersuchen, wie sich Migrantinnen 2. Generation tatsächlich im Bewegungs- und Sportunterricht fühlen und wie

sie zur Institution Schule und den gesetzlichen Vorschriften stehen. Für zukünftige Forschungsprojekte wäre es von Interesse, diese Zusammenhänge in einem größeren Rahmen zu verfolgen. Darüber hinaus könnte die Erfassung von Erfahrungen von Schüler*innen hinsichtlich verschiedener Formen der Diskriminierung und institutioneller Hürden aufschlussreich sein. Dabei könnten die Aussagen der Lehrpersonen mit denen der Schüler*innen verglichen und dadurch Schlussfolgerungen gezogen werden. Dies würde es ermöglichen einen umfassenderen Blick auf die Problematik zu bekommen.

Literaturverzeichnis

Antidiskriminierungsstelle des Bundes. (11.2019). *Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden*.
https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Leitfaeden/leitfaden_diskriminierung_an_schulen_erkennen_u_vermeiden.pdf?__blob=publicationFile&v=4 [abgerufen am 14.02.2024].

Arnaud, P. (1996). Le genre ou le sexe ? Sport féminin et changement social (xixe-xxe siècle). In P. Arnaud, & T. Terret, *Histoire du sport féminin : tome 2 : sport masculin-sport féminin : éducation et société*, 147-183. Paris: L'Harmattan.

Audin, I. (12.06.2020). *En Ile-de-France, les inégalités scolaires entre quartiers favorisés et défavorisés sont flagrantes*. <https://france3-regions.francetvinfo.fr/paris-ile-de-france/ile-france-inegalites-scolaires-entre-quartiers-favorises-defavorises-sont-flagrantes-1563928.html> [abgerufen am 13.02.2024].

Biskup, C., & Pfister, G. (1999). Mädchen können tanzen, Jungen Fußball spielen. Vorstellungen von Mädchen und Jungen über das eigene und das andere Geschlecht. *Sportunterricht* 48 (1), 5-15.

Boujon, J.-L. (15.05.2022). *Port du burkini à la piscine : qu'en pensent les musulmanes de Grenoble ?* Europe 1. <https://www.europe1.fr/societe/port-du-burkini-a-la-piscine-quen-pensent-les-musulmanes-de-grenoble-4111478> [abgerufen am 13.02.2024].

Bräu, K. (2015). Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht – eine Einführung. In K. Bräu, C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht*, 17-35. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich Verlag.

Brüsemeister, T. (2008). *Qualitative Forschung - ein Überblick*. Wiesbaden: GWV Fachverlage GmbH.

Butler, J. (2014). Epilogue. In B. Kleiner, N. Rose (Hrsg.), *(Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivation in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*, 181-187. Berlin und Toronto: Barbara Budrich.

Cermusoni, L. (11.02.2020). *Förderung von jungen Mädchen und Frauen im Sport*. EHSM - Bundesamt für Sport. chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.karate.ch/wp-content/uploads/EHSM-2000219_FoerderungMaedchen_AktuellerStand_Validation.pdf.pdfChappelle, D. (06.11.2006). Inside The Actors Studio: Dave Chappelle. (J. Lipton, M. Broderick, N. Lane, A. Baldwin, & A. Penn, Interviewer) [abgerufen am 14.02.2024].

Cogérino, G., & Longchamp, L. (04.2009). Religion, body and physical activity: the case of Muslim girls in PE. Religion, corps et activité physique : le cas des jeunes filles musulmanes en EPS. *Staps*, 86, 23-41. <https://doi.org/10.3917/sta.086.0023> [abgerufen am 13.02.2024].

Combaz, G. (1992). *Sociologie de l'éducation physique. Évaluation et inégalités de réussite*. Paris: PUF.

Constanzer, S. (16.05.2022). *Ce que demandent les femmes qui militent pour le burkini à Grenoble*. France Inter. <https://www.radiofrance.fr/franceinter/polemique-sur-le-burkini-a-grenoble-que-revendiquent-les-femmes-qui-militent-pour-2400025> [abgerufen am 13.02.2024].

Coulangeon, P. (2007). Les loisirs des populations issues de l'immigration, miroir de l'intégration. *Revue française des affaires sociales*, 83-111. <https://doi.org/10.3917/rfas.072.0083> [abgerufen am 13.02.2024].

Crenshaw, K. (1989). *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. University of Chicago Legal Forum: Vol. 1989, Article 8. <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8> [abgerufen am 13.02.2024].

De Amorim Alves, S. (2010). *Jeunes d'origine portugaise et maghrébine*. Migrations société, 3-4, 129-130, 13-30. <https://www.cairn.info/revue-migrations-societe-2010-3-page-13.htm#no24> [abgerufen am 12.02.2024].

De la discrimination dans le système éducatif français. (02.2018). *Les Cahiers de la LCD*, 7, 143-151.

Debarbieux, E., Alessandrini, A., Dagorn, J., & Gaillard, O. (2018). *Les violences sexistes à l'école - une oppression viriliste*.

Derry, J., & Phillips, D. (2004). Comparisons of Selected Student and Teacher Variables in All-Girls and Coeducational Physical Education Environments. *Physical Educator*, 61 (1), 23-34.

Didierjean, R. (2015). *La pratique sportive des immigrées à l'épreuve de la comparaison : l'exemple des filles d'origine turque en France et en Allemagne*. Sciences sociales et sport, 1 (8), 103 - 124. <https://www.cairn.info/revue-sciences-sociales-et-sport-2015-1-page-103.htm> [abgerufen am 13.02.2024].

dRworks. (2021). Dismantling Racism Works web workbook. <https://www.dismantlingracism.org/> [abgerufen am 13.02.2024].

Dudenredaktion . (o. J.). "Rassismus" auf Duden online. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Rassismus> [abgerufen am 13.02.2024].

Institut National de la Statistique et des Études Économiques. (13.06.2023). *L'essentiel sur... les immigrés et les étrangers*. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3633212> [abgerufen am 12.02.2024].

Elzas, S. (25.03.2021). *Academics under fire for studying race and racism in colour-blind France*. RFI. <https://www.rfi.fr/en/france/20210325-studying-race-and-racism-in-universalist-colour-blind-france-islamo-leftism-islamo-gauchisme-academia-paris> [abgerufen am 13.02.2024].

Felouzis, G. (2003). *La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences*. Revue française de sociologie, 3, 413-447. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-sociologie-1-2003-3-page-413.htm?contenu=article> [abgerufen am 12.02.2024].

Felouzis, G., Favre-Perreton, J., & Liot, F. (2005). *L'apartheid scolaire : enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. Paris: Éd. du Seuil.

Fereidooni, K. (2011). *Schule — Migration — Diskriminierung: Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen*. Wiesbaden : VS Verlag.

Flick, U., Kardorff, E., Keupp, H., Rosenstiel, L., & Wolff, S. (1995). *Handbuch qualitative Sozialforschung : Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. Weinheim: Beltz.

Flintoff, A. (21.06.2018). Diversity, inclusion and (anti) racism in health and physical education: what can a critical whiteness perspective offer? *Curriculum Studies in Health and Physical Education* (vol. 9), 207-219.

Flintoff, A., & Scraton, S. (2001). Stepping into Active Leisure? Young Women's Perceptions of Active Lifestyles and their Experiences of School Physical Education. *Sport Education and Society*, 6 (1), 5-21.

Forquin, & Jean-Claude. (1990). *École et culture*. Brüssel: De Boeck.

Gamolla, M., & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Geißler, R., & Weber-Menges, S. (2008). Migrantenkinder im Bildungssystem - doppelt benachteiligt. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 49, 14-22.

Gieß-Stüber, P. (2012). Geschlechterforschung und Sportdidaktik. In Kampshoff, & Wiepcke, *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik*, 273-286. Wiesbaden: Springer VS. https://www.researchgate.net/publication/283209883_Geschlechterforschung_und_Sportdidaktik [abgerufen am 04.01.2024].

Gomis, S. (2020). Institutionellen Rassismus erkennen — Rassismuskritik institutionalisieren, aber wie? *Überblick*, 3-6.

Gomolla, M. (18.02.2008). *Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem: Theorie, Forschungsergebnisse und Handlungsperspektiven*. Migrationspolitisches Portal. <https://heimatkunde.boell.de/de/2008/02/18/institutionelle-diskriminierung-im-bildungs-und-erziehungssystem-theorie> [abgerufen am 12.02.2024].

Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Gramespacher, E., & Weigelt-Schlesinger, Y. (2019). Was interessiert Mädchen in der Schweiz an Sportvereinen? Befunde der Aufsatztstudie aus dem Projekt Girls in Sport. In J. Frohn, E. Gramespacher, & J. Süßenbach, *Stand und Perspektiven der sportwissenschaftlichen Geschlechterforschung*, 156-161. Hamburg: Feldhaus Verlag GmbH & Co. KG.

Hamelin, D., & Jahan, S. (2020). La fabrique européenne de la race (17e-20e siècles) : Introduction. *ahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, 146, 13-26. <https://doi.org/10.4000/chrhc.14433> [abgerufen am 13.02.2024].

Hancock, S. D., & A, W. C. (2017). *White women's work : examining the intersectionality of teaching, identity, and race /*. North Carolina: Information Age Publishing.

Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: Springer Verlag .

Herwartz-Emden, L., Schurt, V., & Waburg, W. (2005). Mädchenschulen zwischen Traditionalismus und Emanzipationsanspruch. Forschungsstand und Forschungsdesiderata. *Zeitschrift für Pädagogik* 51, 342-362.

humanrights.ch. (23.04.2020). *Formen der Diskriminierung*. Diskriminierungsverbot - Dossier. <https://www.humanrights.ch/de/ipf/menschenrechte/diskriminierung/diskriminierungsverbot-dossier/juristisches-konzept/formen-der-diskriminierung/> [abgerufen am 13.02.2024].

Hunger, I. (2014). Bewegung in der frühen Kindheit. Zur Dominanz und Materialisierung alter Geschlechterbilder im pädagogischen Alltag. *Sozialmagazin*, 14-20.

Hussy, W., Schreier, M., & Echterhoff, G. (2010). Bewertung qualitativer Forschung. In *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor*, 265-272. Berlin,

Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-95936-6_8 [abgerufen am 14.02.2024].

Jennessen, S., Nicole, K., & Kotthaus, J. (01.2013). *Diskriminierung im vorschulischen und schulischen Bereich - eine sozial- und erziehungswissenschaftliche Bestandaufnahme*. Antidiskriminierungsstelle des Bundes. https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Expertise_n/expertise_diskriminierung_im_vorschulischen_und_schulischen_bereich.pdf?__blob=publicationFile [abgerufen am 12.02.2024].

Juza, C. (03.10.2022). Toutes musclées. ARTE. <https://www.arte.tv/fr/videos/RC-022998/toutes-musclees/> [abgerufen am 12.12.2023].

Kallmeyer, W., & Schütze, F. (1977). Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In D. Wegner, *Gesprächsanalysen* (S. 159-274). Hamburg: Buske.

Kammerer, C. (2022). *Versteckter und offener Rassismus an der Schule*. lernando. <https://www.lernando.de/magazin/336/Versteckter-und-offener-Rassismus-an-der-Schule> [abgerufen am 12.02.2024].

Kappus, E., Oester, & Kathrin. (10.05.2005). Schule - Nation - Migration. *Zeitschrift der ethnologischen Gesellschaft*, 20-34.

Kappus, E.-N. (2022). Strukturelle Diskriminierung im Bildungssystem. *Tangram* (46), 97-99.

Kleining, G. (1995). Methodologie und Geschichte qualitativer Sozialforschung. In Flick, Kardorff, Keupp, Rosenstiel, & Wolff, *Handbuch qualitative Sozialforschung - Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*, 11-23. Weinheim: Beltz.

Koudedji, Y. (09.07.2009). *L'ethnicité au collège. Entre compromis et contradictions*. École supérieure Lyon - thèse de science politique, Université de Montpellier. http://reseau-lcd-ecole.ens-lyon.fr/IMG/pdf/these_koudedji_ethnicitecollege_2009.pdf [abgerufen am 13.02.2024].

Krivade, A. (08.03.2022). *Lutte contre le racisme: mettre fin à la ségrégation dans les écoles et stopper la xénophobie dans les médias*. Actualité parlement européen. <https://www.europarl.europa.eu/news/fr/press-room/20220304IPR24798/racisme-stop-a-la-segregation-a-l-ecole-et-a-la-xenophobie-dans-les-medias> [abgerufen am 13.02.2024].

Leca, J. (1991). Individualisme et citoyenneté. In P. Birnbaum, & J. Leca, *Sur l'individualisme. Théories et méthodes* (S. 159 - 209). Paris: Presses de Sciences Po. <https://www.jstor.org/stable/3321633> [abgerufen am 13.02.2024].

Leclercq, N. (13.08.2021). *Mr Blanquer, voilà pourquoi votre « Vive l'EPS ! » en a fait bondir plus d'une*. ELLE. <https://www.elle.fr/Societe/News/Mr-Blanquer-voila-pourquoi-votre-Vive-l-EPS-en-a-fait-bondir-plus-d'une-3942666> [abgerufen am 13.02.2024].

Légifrance. (09.12.2020). *LOI n° 2008-496 du 27 mai 2008 portant diverses dispositions d'adaptation au droit communautaire dans le domaine de la lutte contre les discriminations*. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000018877783> [abgerufen am 13.02.2024].

Lentillon, V., Cogérino, G., & Kaestner, M. (2006). Injustice in physical education: gender and the perception of deprivation in grades and teacher support. In *Social Psychology of Education*, Vol. 9 (3), 321-339. Dordrecht: Springer. <https://doi.org/10.1007/s11218-005-5122-z> [abgerufen am 13.02.2024].

Ligue des droits et libertés. (07.2017). *Le racisme systémique - parlons-en!* Ligue des droits et libertés. https://liguedesdroits.ca/wp-content/fichiers/ldl_brochure_racisme_final_20170905.pdf [abgerufen am 13.02.2024].

Lorcerie, F. (2008). La « loi sur le voile » : une entreprise politique. *droit et société*, 68, 53-74. <https://doi.org/10.3917/drs.068.0053> [abgerufen am 13.02.2024].

Lorcerie, F. (2010). L'école et la diversité : faits et décisions. In B. Falaize, C. Heimberg, & O. & Loubes, *L'école et la nation : Actes du séminaire scientifique international*, 273-282. Lyon, Barcelone, Paris: ENS Editions. <https://books.openedition.org/enseditions/2389?lang=fr> [abgerufen am 13.02.2024].

Louveau, C. (2002). Contribution. Enquêter sur les pratiques sportives des Français : tendances lourdes et problèmes méthodologiques. In P. Mignon, & G. Truchot, *Les pratiques sportives en France : enquête 2000*. Paris : Ministère des Sports : Institut national du sport et de l'éducation physique (S. 135-154). Paris: Ministère de la Jeunesse et des Sports/INSEP.

Maillard, U. (04. 05. 2022). *Grenoble. Elle veut porter le burkini à la piscine : "le droit des femmes est mon combat"*. Actu Grenoble. https://actu.fr/auvergne-rhone-alpes/grenoble_38185/grenoble-elle-veut-porter-le-burkini-a-la-piscine-le-droit-des-femmes-est-mon-combat_50688400.html [abgerufen am 14.02.2024].

Maufrais, O., & Couchot-Schiex. (2017). S'engager dans une approche intersectionnelle en didactique de l'EPS: enjeux et défis d'une formation auprès d'enseignant-e-s stagiaires. In *Annals of the University of Craiova, Series Psychology, Pedagogy*, vol. 35(1), 67-77. Teacher Training Department, University of Craiova. https://aucpp.ro/wp-content/uploads/2017/6.%20AUC_no_35-36_Maufrais_O_Couchot-Schiex_S_pg.%2067-77.pdf [abgerufen am 14.02.2024].

Mayring, P. (2008). Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In P. Mayring, & M. Gläser-Zikuda, *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*. Weinheim, Basel: Beltz.

Mayring, P. (2010). Design. In G. Mey, & K. Mruck, *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*, 225-237. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften - Springer Fachmedien.

Ménard, C. (2022). Laïcité scolaire et justice locale en France métropolitaine : hybridation des conceptions de la laïcité dans les pratiques enseignantes. *École, religions, laïcité*, 87 - 108. <https://journals.openedition.org/cres/5909> [abgerufen am 10.02.2024].

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. (03.2015). *Le bulletin nationale de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sport*. Education gouvernement français. <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo4/MENE1500237C.htm> [abgerufen am 10.02.2024].

Ministère de l'Education Nationale. (28.08.2008). *Bulletin officiel spécial, n° 6*. Paris.

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. (21.06.2014). *Comportements sexistes et violences sexuelles - prévenir, repérer, agir*. eduscol. chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://eduscol.education.fr/document/1564/download [abgerufen am 10.02.2024].

Misoch, S. (2015). *Qualitative Interviews*. Berlin/München/Boston: De Gruyter Oldenbourg.

Mohammed, H. (1997). *L'école : une chance pour les filles de parents maghrébins*. Paris: CIEMI-Harmattan.

Mugglin, L., Efionayi, D., Ruedin, D., & D'Amato, G. (01.12.2022). *Grundlagenstudie zu strukturellem Rassismus in der Schweiz*. Swiss Forum for Migration and Population Studies (SFM). <https://www.edi.admin.ch/edi/de/home/fachstellen/frb/publikationen/Grundlagestudie-zu-strukturellem-Rassismus-in-der-Schweiz-2022.html> [abgerufen am 10.02.2024].

Mutz, M., & Burrmann, U. (2014). Sind Mädchen im koedukativen Sportunterricht systematisch benachteiligt? *Sportwiss* 44, 171–181. <https://doi.org/10.1007/s12662-014-0328-x> [abgerufen am 13.02.2024].

Myrdal, G. (1944). *An American Dilemma - The Negro Problem and Modern Democracy, Volume 2*. New York: Harper & Brothers Publishers.

Nguyen, T. Q. (2013). "Es gibt halt sowas wie einen Marionettentäter.". Schulisch-institutionelle Rassismuserfahrungen, kindliche Vulnerabilität und Mikroaggression. *ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 36, 2, 20-24. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-106206> [abgerufen am 13.02.2024].

Nicolas, C., & Stratilaki-Klein, S. (02.2018). Représentations identitaires et inclusion scolaire : l'opposition école/plurilinguisme. *Les Cahiers de la LCD* (7), 127-139.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park/London/New Delhi.

Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire - du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genf: Droz. <https://www.cairn.info/la-fabrication-de-l-excellence-scolaire--9782600014847.htm> [abgerufen am 10.02.2024].

Perroton, J. (2000). La dimension ethnique de l'expérience scolaire. *L'année socio-logique*, Vol. 50, (2), 437-468.

Poggi-Combaz, M.-P. (2002). La construction des inégalités sociales à l'école: l'EPS ne semble pas épargnée. *E-crieps*, (2), 55-68.

Pontais, C. (26.11.2018). *Des classes mixtes à l'égalité, encore un long chemin à parcourir*. Contrepied – Égalité. <https://epsetsociete.fr/des-classes-mixtes-a-legalite-encore-un-long-chemin-a-parcourir/> [abgerufen am 13.02.2024].

République française. (2013-2018). *Article L721-2 code de l'éducation*. Légifrance: https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000027683002/2018-03-15 [abgerufen am 13.02.2024].

République française. (09.12.2020). *LOI n° 2008-496 du 27 mai 2008 portant diverses dispositions d'adaptation au droit communautaire dans le domaine de la lutte contre les discriminations*. Légifrance. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000018877783> [abgerufen am 13.02.2024].

Rosenthal, G. (2014). *Interpretative Sozialforschung*. 5., aktualisierte und ergänzte Auflage, Weinheim Basel: Beltz Verlag.

Rosenthal, G., & Loch, U. (2002). Das Narrative Interview. In D. Schaeffer, & G. Müller-Mundt, *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung*, 221-232. Bern u.a.: Hans Huber Verlag.

chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/>

document/5767/ssoar-2002-rosenthal_et_al-das_narrative_interview.pdf?sequence=1 [abgerufen am 12.02.2024].

Roth, G. (1987). Erkenntnis und Realität: Das reale Gehirn und seine Wirklichkeit. In S. J. Schmidt, *Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Schaefer, R. (2008). *Sociology: A Brief Introduction*. McGraw-Hill Education.

Scherr, A. (2012/2016). *Diskriminierung - wie Unterschiede und Benachteiligungen gesellschaftlich hergestellt werden*. Wiesbaden: Springer VS.

Schnapper, D. (2003). *La Communauté des citoyens*. Paris: Gallimard.

Schneider, J. (2016). *First/Second Generation Immigrants*. Institute for Migration Research and Intercultural Studies (IMIS). Osnabrück: University of Osnabrück. https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/NESET2_AHQ4.pdf [abgerufen am 14.02.2024].

Szporluk, R. (1998). Thoughts about change. In J. Hall, *The State of the Nation. Ernest Gellner and the Theory of Nationalism*, 23-39. Cambridge: Cambridge University Press.

Terkessidis, M. (2004). *Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive*. Bielefeld.

Terkessidis, M. (2012). Institutionalisierter und struktureller Rassismus in Deutschland. Gipfel gegen Rassismus - Fachgespräch mit Experten aus Deutschland und England. *Bundeszentrale für politische Bildung*, 11-24. Berlin.

Terret, T., Cogérino, G., & Rogowski, I. (2006). *Pratiques et représentations de la mixité en EPS*. Paris: EP&S.

Tertrais, B. (26.10.2021). *La France et l'immigration : "ni une forteresse, ni une passoire"*. Expressions par Montaigne. <https://www.institutmontaigne.org/expressions/la-france-et-limmigration-ni-une-forteresse-ni-une-passoire> [abgerufen am 13.02.2024].

The CARED Collective. (2021). Racism. *Alberta Civil Liberties Research Centre*. <https://www.aclrc.com/racism> [abgerufen am 13.02.2024].

Ture, K., & Hamilton, C. V. (1967). *Black power : the politics of liberation in America*. New York: Random House. <https://mygaryislike.files.wordpress.com/2016/12/black-power-kwame-ture-and-charles-hamilton.pdf> [abgerufen am 13.02.2024].

Valtin, R. (1999). Koedukation macht Mädchen brav!? Der heimliche Lehrplan der geschlechtsspezifischen Sozialisation in der Schule. In G. Pfister, *Arbeitskreis Grundschule 1996*, 8-37. Frankfurt am Main. peDocs. urn:nbn:de:0111-pedocs-194078 [abgerufen am 13.02.2024].

Varaillas, M.-C. (30.03.2023). *Manque d'équipements sportifs au sein des collectivités et à disposition des établissements scolaires*. JO Sénat. <https://www.senat.fr/questions/base/2023/qSEQ230306047.html> [abgerufen am 13.02.2024].

Vigneron, C. (03.2006). Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire? *Revue française de pédagogie*, 11-124. <http://journals.openedition.org/rfp/146> [abgerufen am 11.02.2024].

Vivarelli, C. (2020). Conceptions de la laïcité à l'école publique française : les raisons du succès du libéralisme moral. *Éthique en éducation et en formation*, (8), 43-58. <https://doi.org/10.7202/1070032ar> [abgerufen am 03.01.2024].

Walgenbach, K. (2015). Intersektionalität - Perspektiven auf Schule und Unterricht . In K. Bräu, C. Schlickum, & (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht*, 291-307. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. Frankfurt: Campus Verlag.

Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann, *Qualitative Forschung in der Psychologie : Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (S. 227 - 255). Weinheim: Beltz. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-5630> [abgerufen am 03.01.2024].

Anhang

Interviewleitfaden

Dieser Interviewleitfaden wurde an der Arbeit des Autors Fereidooni Karim (2015) angelehnt und teilweise übernommen. Der französischsprachige Leitfaden ist bei Anfrage bei der Autorin erhältlich.

Information für die Interviewpartner*innen

Liebe Frau XXX/Lieber Herr XXX, ich danke Ihnen ganz herzlich für Ihre Bereitschaft, mit mir ein Interview zu führen. Damit ich das Interview und die daraus entstandenen Ergebnisse in meiner Masterarbeit dokumentieren kann, benötige ich Ihr Einverständnis. Außerdem würde ich das Interview gerne aufzeichnen. Sind Sie mit beiden Dingen einverstanden? Ich hoffe es geht für Sie ebenfalls in Ordnung, dass ich während des Interviews Notizen mache. Das Interview wird für einen wissenschaftlichen Zweck benutzt und alles, was Sie sagen, bleibt anonym. Falls Sie eine Frage nicht beantworten möchten oder können, ist dies kein Problem. Wenn Sie im Laufe des Interviews den Wunsch verspüren, eine Pause zu machen, können Sie mir das gerne mitteilen. Haben Sie Fragen an mich, bevor wir mit dem Interview beginnen?

Erzählgenerierende Einleitung

Wie lange arbeiten Sie bereits als Sportlehrkraft

Wie sieht Ihre berufliche Laufbahn aus?

Haben Sie das Gefühl, dass sich in der Schule im Laufe der Jahre etwas verändert hat? Wenn ja, was?

Beschreiben Sie bitte kurz die Schule, an der Sie arbeiten. Wer hat die Möglichkeit diese Schule zu besuchen?

Wie würden Sie die Zusammensetzung der Gruppen bezüglich des Geschlechts, Alters und Herkunft beschreiben?

Hat die Schule ein bestimmtes Einzugsgebiet oder ist sie für alle zugänglich?

Sportunterricht

Wen unterrichten Sie im Sportunterricht?

Wie groß sind Ihre Gruppen?

Wie ist die Situation, wenn Mädchen und Jungen gemeinsam Sport treiben?

Ist es schwierig koedukativ zu unterrichten?

Wie geht es den Mädchen im Sportunterricht?

Gibt es Situationen, in denen der Umgang mit den Schüler*innen schwierig ist?

Wie geht es Ihnen als Lehrperson dabei?

In welchen Situationen in ihrem Unterricht spielt die religiöse Zugehörigkeit eine Rolle?

Wie läuft bei Ihnen der Schwimmunterricht ab?

- a. Wie gehen die Mädchen mit dem Schwimmunterricht um?
- b. Gibt es Mädchen, die öfters nicht mitschwimmen? Wenn ja, in welchen Situationen?
- c. Gibt es Regelungen zu der Schwimmkleidung?
- d. Wie läuft der Schwimmunterricht bei Ihnen ab, wenn sich unterschiedliche Kulturen in der Gruppe befinden?
- e. Wie ergeht es Ihnen als Lehrkraft dabei?
- f. Gibt es muslimische Mädchen, die eine Burka tragen?

Wenn Sie an Ihren Sportunterricht denken: ... Momente, Situationen ... In welchen Situationen in ihrem Unterricht spielt die religiöse Zugehörigkeit eine wesentliche Rolle?

Räumlichkeiten

Denken Sie an die Räume, die in der Schule zur Verfügung gestellt werden. Gibt es genügend Platz für die Schüler*innen?

Ermöglichen die Räumlichkeiten ein gutes Lernklima?

Wie sieht es mit den Kapazitäten für den Sportunterricht aus? *Halle, Sportanlage, Schwimmbad usw.*

Werden Ihnen für den Sportunterricht genügend Materialien zur Verfügung gestellt?

Stehen den Mädchen und den Jungen getrennte Umkleidekabinen zur Verfügung, die nur von ihnen betreten werden dürfen?

Lehrplan

Wie stehen Sie zum Lehrplan und seinen Vorgaben?

Was gibt der Lehrplan für Mädchen und Jungen im Sportunterricht vor?

Wie stehen Sie zu den Anforderungen im Lehrplan? Gibt es indirekte geschlechtsspezifische Unterschiede in den Anforderungen?

Buben und Mädchen

Haben Sie einen monoedukativen oder koedukativen Sportunterricht? Wie viele Schüler*innen haben Sie in einer Gruppe?

Welche Vorgaben gibt es für die Durchführung des Sportunterrichts ganz allgemein?

Gibt es unterschiedliche Vorgaben für den Sportunterricht mit Mädchen und Jungen?

Worauf sind diese begründet? Wie setzen Sie diese Vorgaben um? Wie schätzen Sie diese Vorgaben ein?

Wie gestalten Sie, unabhängig von den Vorgaben, den Sportunterricht? Gehen Sie dabei auf Mädchen und Jungen unterschiedlich ein?

Unterscheiden sich die Anforderungen, die Sie an beide Gruppen stellen? In welcher Form? Arbeiten Jungen und Mädchen zusammen oder getrennt? Wovon hängt das ab?

Sind unterschiedliche Leistungen im Sport je nach Geschlecht feststellbar? Wenn ja, welche?

Nach welchen Kriterien vergeben Sie die Noten im Sportunterricht?

Werden Sie darum gebeten Schulempfehlungen für Ihre Schüler*innen auszusprechen? Wenn ja, was ist für Sie ausschlaggebend für eine gute Empfehlung?

Sprache

Wie würden Sie die sprachliche Situation an Ihrer Schule beschreiben? Eher als monolingual oder als mehrsprachig? Wie drückt sich dies im Klassen- und im Lehrer*innenzimmer aus?

Gibt es Schüler*innen, die in Ihrem Unterricht eine andere Sprache als Französisch sprechen? Wie gehen Sie damit um?

Gibt es manchmal Missverständnisse bzw. Verständigungsprobleme mit Schüler*innen, die eine andere Muttersprache als Französisch haben? Wenn ja, könnten Sie bitte genauer über die Situation/en erzählen?

Wie gehen Sie mit mangelnden Sprachkenntnissen im Französischen um? Welchen Einfluss hat dies auf die weitere Schulempfehlung?

Fragen zum Begriff Diskriminierung

Bevor ich nun genauer auf Ihren Alltag als Sportlehrkraft eingehe, möchte ich Sie fragen, was sie unter dem Begriff ‚Diskriminierung‘ verstehen?

Was führt Ihrer Meinung nach (im Allgemeinen) zu Diskriminierung?

Können Sie Beispiele dazu nennen? Erzählen Sie bitte mal!

Die Schule ist eine Institution, in der mehrere Kulturen und Religionen präsent sind, was zu einer kulturellen Vielfalt führt. Gleichzeitig kann dies auch Anlass für Ausgrenzung oder Benachteiligungen sein. Haben Sie bereits in Ihrem Schulalltag Diskriminierungen erlebt?

Erfahrungen mit Diskriminierung

Im Folgenden möchte ich auf Ihren Alltag im Klassenzimmer und Lehrer*innenzimmer eingehen: Erzählen Sie bitte von Erfahrungen oder Situationen, bei denen Formen der Diskriminierung aufgetreten sind.

Formen der Diskriminierung, wie z.B. Rassismus oder Sexismus sind oft nicht direkt erkennbar, vieles läuft unbewusst ab oder ist manchmal sogar „gut gemeint“. Fallen Ihnen dazu Situationen oder Beispiele ein?

Seit dem 15. März 2004 verbietet das Gesetz jegliches Tragen von religiösen Symbolen, wie z.B. das Kopftuch. Wurden Sie bereits mit diesem Gesetz konfrontiert bzw. mussten sie sich mit dem Verbot auseinandersetzen?

Wenn ja,

- Wie sind Sie damit umgegangen?
- Wie stehen Sie dazu?
- Wie haben Sie davon gehört?
- Wie haben Kolleg*innen darauf reagiert?
- Wie sind Sie damit umgegangen?
- Wie gehen andere Lehrkräfte damit um?

Eltern

Nun möchte ich auf die Eltern Ihrer Schüler*innen eingehen. Erzählen Sie bitte von Erfahrungen, die Sie mit den Eltern Ihrer Schülerinnen bezüglich Diskriminierung gesammelt haben. Gab es Anmerkungen/Sorgen?

Wie haben die Eltern auf das Kopftuchverbot reagiert?

Gab es Situationen, wo sich Eltern wegen Diskriminierung beschwert haben?

Kultur (Herkunft, Religion, kulturelle Zugehörigkeit)

Haben Ihre Schüler*innen multiple kulturelle Hintergründe?

Wie wirkt sich der kulturelle Hintergrund auf den Sportunterricht aus?

Gibt es Unterrichtssituationen, in denen der kulturelle Hintergrund zum Thema wird?

Wie stehen die Mädchen im Allgemeinen zum Sportunterricht? Sind bestimmte Muster erkennbar?

Wie würden Sie die sportlichen Leistungen der Mädchen beschreiben?

Wie stehen Mädchen mit Migrationshintergrund zum Sportunterricht? Ist ein Unterschied in der Motivation und der Haltung, gegenüber jenen mit französischem Hintergrund, erkennbar?

Würden Sie sagen, dass bestimmte Leistungen im Sportunterricht, je nach Herkunft, besser oder schlechter sind?

Reformwünsche

Was müsste sich Ihrer Auffassung nach in der Institution Schule verändern, damit Schülerinnen „mit Migrationshintergrund“ gut integriert werden?

Stellen Sie sich vor, in 5-10 Jahren haben sich die Umstände erheblich verbessert. Was hat sich verändert?

Abschlussfragen

Das wäre es von meiner Seite aus.

Gibt es etwas, was wir noch nicht angesprochen haben?

Möchten Sie mir noch etwas mitteilen?

Gibt es eine wesentliche Frage in diesem Zusammenhang, die ich Ihnen noch nicht gestellt habe?

Angelehnt und teilweise übernommen von Fereidooni, Karim (2015). [https://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/20203/1/Dissertation%20Karim%20Fereidooni\(1\).pdf](https://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/20203/1/Dissertation%20Karim%20Fereidooni(1).pdf) [abgerufen am 02.12.2023]