



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Perspektiven muslimischer Kopftuchträgerinnen im Sportunterricht“

verfasst von / submitted by

Elisabeth Schermann

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

Magistra der Naturwissenschaften (Mag.rer.nat.)

Wien, 2018/ Vienna, 2018

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

A 190 313 482

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

Lehramtsstudium UF Geschichte und  
UF Bewegung und Sport

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Rosa Diketmüller /  
degree(s) first name family name



## Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen bedanken, die mich während meiner Studienzeit und der Erstellung meiner Diplomarbeit begleitet haben.

Besonderer Dank gilt meinen Eltern, die mich in dieser Zeit mit Verständnis, Liebe und viel Geduld, auch in den schwierigen Zeiten, bestärkt und unterstützt haben.

Darüber hinaus möchte ich noch meinen Freundinnen Babsi und Vera, meiner Studienkollegin und telefonischen Seelsorgerin Tanja und vor allem meinem Freund Thomas danken, dass sie in den letzten Monaten stets ein offenes Ohr für mich hatten und mich immer wieder ermutigt haben.

Außerdem gilt ein großes Dankeschön all den Mädchen, die mir während der Interviews sehr persönliche Einblicke in ihr Leben gewährt haben und ohne die diese Arbeit überhaupt nicht zustande gekommen wäre.

Zuletzt möchte ich mich bei meiner Diplomarbeitsbetreuerin, Ass.-Prof. Mag. Dr. Rosa Diketmüller, für ihre Unterstützung, Begleitung und die aufbauenden Gespräche bedanken.

Vielen Dank!

„It's not our differences that divide us. It's our inability to recognize, accept and celebrate those differences.“

Audre Lorde

## Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	7
1.1. Problemaufriss .....	7
Ziel und Inhalt der Arbeit .....	8
1.2. Begriffsbestimmungen.....	9
1.2.2. Integration .....	10
1.2.3. Geschlecht und Gender.....	11
1.2.3.1. Intersektionalität und Othering.....	12
2. Die muslimische Bevölkerung Österreichs .....	13
2.1. Die historische Entwicklung der türkischstämmigen Minderheit in Österreich .....	13
2.2. Die Integrationsfrage .....	14
2.3. Aktuelle Kontroversen zum muslimischen Bedeckungsgebot in Österreich .....	15
3. Kopftuchträgerinnen in nicht-muslimischen Ländern .....	17
3.1. Zur Bedeutsamkeit von Kleidung.....	17
3.2. Ein spezielles Kleidungsstück: Das Kopftuch .....	18
3.3. Das Kopftuch als Stigma in der nicht-muslimischen Mehrheitsgesellschaft .....	20
3.4. Das Sportengagement muslimischer Migrantinnen .....	22
3.5. Die Problematik: Sportunterricht.....	23
4. Diversität im Kontext von Schule.....	26
4.2. Sport als Mittel zur Integration.....	28
4.3. Interkulturelles Lernen.....	29
4.4. Identität als Baustein für interkulturelles Lernen .....	31
5. Methodische Herangehensweise .....	34
5.1. Das leitfadengestützte Interview.....	34
5.2. Herausforderungen bei der Felderschließung .....	35
5.3. Durchführung der Interviews .....	36
5.4. Transkription der Interviews .....	37
5.5. Qualitative Inhaltsanalyse .....	38
5.6. Kategorienbildung nach Mayring .....	38

6.	Ergebnisse .....	40
6.1.	Angaben zur Religionsausübung.....	41
6.2.	Reaktionen des Umfelds .....	44
6.3.	Persönliches Erleben von Differenz.....	47
6.4.	Sportliche Teilhabe .....	49
6.5.	Sportkleidung .....	56
6.6.	Probleme.....	61
6.7.	Chancen.....	66
7.	Interpretation der Ergebnisse .....	70
7.1.	Religionsausübung.....	70
7.2.	Reaktionen aus dem Umfeld .....	71
7.3.	Persönliches Erleben von Differenz.....	72
7.4.	Sportliche Teilhabe .....	73
7.5.	Sportkleidung .....	76
7.6.	Probleme.....	77
7.7.	Chancen.....	79
7.8.	Resümee.....	79
8.	Fazit und Ausblick .....	81
9.	Schlussbemerkung.....	83
	Literaturverzeichnis.....	84
	Eidesstattliche Erklärung .....	90
	Anhang .....	91
	Interviewleitfaden .....	91

## Einleitung

Sport soll, wenn man der häufig postulierten olympischen Idee glauben möchte, eine offene Möglichkeit der Bewegung und Begegnung für alle, unabhängig von beispielsweise der Religion oder der Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht, sein. Besonders im schulischen Kontext sind die Verantwortung und das Bemühen groß, allen Schülerinnen und Schülern im Sportunterricht die gleichen Chancen und Möglichkeiten zur Sportausübung zukommen zu lassen. Untersuchungen (Benn & Pfister 2013; Kleindienst-Cachay, & Bahlke, 2016) zeigen allerdings immer noch Missstände in Bezug auf die Chancen und den Zugang zum Sport, vor allem für junge Frauen mit Migrationshintergrund, auf.

Durch die immer weiter fortschreitende Globalisierung und auftretende Migrationsbewegungen ist unsere Gesellschaft ethnisch und kulturell stark durchmischt. Kinder mit islamischen Wurzeln stellen einen bedeutenden Teil unseres schulischen Alltags dar und haben, bedingt durch kulturelle Diversitäten, unterschiedliche Bedürfnisse, auf die eingegangen werden muss, um Inklusion und Integration in die Gesellschaft zu fördern.

Spätestens seit den Anschlägen von 9/11 2011 war offensichtlich, dass Multikulturalismus als friedliches Zusammenleben verschiedener Kulturen kein einfaches Unterfangen ist. Zudem verstärken sich durch vermehrte Anschläge des sogenannten „Islamischen Staates“ zunehmend die negativen Assoziationen, welche mit dem Islam einhergehen. Mit der steigenden Angst vor Terror, Identitätsverlust und Überfremdung wird die Thematisierung kultureller und ethnischer Diversität in einem reflektierten und unvoreingenommenen Kontext ungemein wichtig.

### 1.1. Problemaufriss

Kleindienst-Cachay, Cachay und Bahlke (2012) führen aus, dass Mädchen mit Migrationshintergrund im Sport unterrepräsentiert sind und durch ihre speziellen Bedürfnisse nicht die gleichen Zugangsvoraussetzungen zum Sport haben wie Mädchen ohne spezielle ethnisch-kulturelle Wurzeln. Zudem wird das Kopftuch als muslimischer Bekleidungsstück immer öfter politisiert, ohne dabei die Interessen, Chancen und Bedürfnisse der Frauen, die dieser Religion angehören, im Blick zu haben. Benn und

Pfister (2013) weisen darauf hin, dass Benachteiligungen unter den Aspekten von Ethnizität, Behinderung und Gender weltweit noch immer bestehen.

Kleindienst-Cachay et al. (2012) sowie Benn und Pfister (2013) befassen sich zudem mit der sportlichen Partizipation muslimischer Schülerinnen und stellen fest, dass diese eine Minderheit darstellen. Offenbar entsteht bereits im Schulalter ein Mangel an Interesse und Engagement für den Sport. Benn und Pfister (2013) vergleichen zwei unabhängig voneinander entstandene Fallstudien aus England und Dänemark, die sich mit den Erfahrungen muslimischer Schülerinnen im Sportunterricht befassen. Daraus geht hervor, dass die Erfahrungen der Mädchen stark von den Erwachsenen, DirektorInnen, LehrerInnen und Eltern, in Abhängigkeit von ihrer eigenen kulturellen Herkunft, beeinflusst werden.

#### Ziel und Inhalt der Arbeit

Ziel dieser Forschungsarbeit ist es daher, die Sichtweisen muslimischer Schülerinnen in Österreich zu erforschen und ihr persönliches Erleben des Sportunterrichts an Schulen zu analysieren. Es sollen die Perspektiven, Chancen sowie Ängste, Hindernisse und Wünsche muslimischer Schülerinnen, welche dem Bekleidungsgebot des Islams nachkommen, aufgezeigt und thematisiert werden. Um Rückschlüsse auf die Perspektiven islamischer Schülerinnen in Österreich zu gewinnen, werden qualitative Interviews, welche durch einen Leitfaden gestützt sind, durchgeführt. Dieser dient der besseren Verarbeitung der Daten und ermöglicht zudem einen Vergleich mehrerer Interviews miteinander.

Es werden Schülerinnen, die das muslimische Bedeckungsgebot im Alltag umsetzen, auf die Untersuchung angesprochen und sie können sich freiwillig für Interviews zur Verfügung stellen. Anschließend werden die Interviews verschriftlicht und mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring bearbeitet.

Im Zuge der qualitativen Querschnittsuntersuchung sollen folgende Fragen beantwortet werden:

- Inwiefern beeinflusst das muslimische Bedeckungsgebot die körperliche Aktivität von Schülerinnen?
- Welche Problemfelder lassen sich aufgrund der kulturellen Diversität im Kontext von Schulsport identifizieren?
- Wodurch kann das Sport- und Bewegungsangebot der Schule an die Bedürfnisse muslimischer Schülerinnen angepasst werden?

Diese Arbeit gliedert sich daher in einen ersten wissenschaftstheoretischen und einen zweiten empirischen Teil.

Der erste Teil gibt im ersten Kapitel eine kurze Einführung über die Ziele und Inhalte der Arbeit und behandelt im zweiten Kapitel die historische Entwicklung und aktuelle Lage der Muslime in Österreich. Zusätzlich wird gesellschaftliche und politische Lage der Musliminnen und Muslime in Österreich beleuchtet.

Kapitel drei beschreibt die historische Entwicklung vorhandener Ressentiments und reflektiert diese aus verschiedenen Blickwinkeln.

Das vierte Kapitel erklärt das Konzept „Diversität“ und geht dabei näher auf Integrationsmechanismen im Kontext von Schule und Sport ein.

Im zweiten Teil werden in Kapitel fünf das methodische Vorgehen sowie der Zugang zum Feld und der Interviewleitfaden näher erläutert.

Kapitel sechs widmet sich der Präsentation der Ergebnisse. Die bedeutungsvollen Aussagen der Interviews werden dafür anhand festgelegter Kategorien eingeordnet und in Kapitel sieben folgt die Interpretation und theoretische Kontextualisierung der zuvor präsentierten Ergebnisse.

In Kapitel acht werden noch abschließende Bemerkungen zur vorliegenden Arbeit angefügt und Kapitel neun gibt einen prägnanten Überblick über das Fazit dieser Arbeit und weist auf mögliche weiterführende Forschungsansätze hin.

## 1.2. Begriffsbestimmungen

Um ein weiteres Verständnis in dieser sensiblen Thematik zu ermöglichen, werden an dieser Stelle ausgewählte Begriffe näher erläutert.

### *1.2.1. Migrationshintergrund und Kultur*

Fürstenau und Gomolla (2009) beschreiben den Begriff „Migrationshintergrund“ als unpräzise, da neben jenen Menschen, die eine andere Staatsangehörigkeit besitzen, auch jene, deren Eltern beziehungsweise Großeltern im Ausland geboren sind, darunter vereint werden können. Es kann in Zuwanderinnen und Zuwanderer der ersten und zweiten Generation differenziert werden, wobei die erste Generation die Eltern beschreibt, die im Ausland geboren wurden, die zweite, eben die Kinder dieser Migrantinnen und

Migranten, die bereits in Österreich geboren sind (deshalb aber noch nicht zwangsläufig die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen).

Bedingt durch Migration wird ein differenziertes Verständnis von Kultur und kulturellen Unterschieden relevant, wobei es sich jedoch bei dem Kulturbegriff um ein schwer fassbares Konstrukt, welches in unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet werden kann, handelt.

Nach Burrmann, Mutz und Zender (2015) umfasst die Kultur aus soziologischer Sicht symbolisch vermittelte, sinngabende Werte, Normen, Wissenschaften sowie Kulturtechniken einer Gemeinschaft, welche den Nutzen haben, die Welt für den Menschen besser begreifbar zu machen. Unter diesem Begriff der Kultur werden allerdings noch viele weitere Bereiche wie beispielsweise die Religion, Kunst, Mythen, das kollektive Gedächtnis sowie Moralvorstellungen subsumiert.

Radtke (2017, S.63) hingegen beleuchtet den sinngabenden Aspekt des sozialen Handelns, der für den Begriff der Kultur wesentlich ist, vor der kulturwissenschaftlichen Theorie und stellt die Perspektiven von Strukturalismus und Pragmatismus einander gegenüber. Aus Sicht des Strukturalismus sind „übersubjektive symbolische Strukturen“ ausschlaggebend dafür, was „überhaupt denk-, sag- und wünschbar ist“, bezogen auf eine Diskursebene von Text oder Symbolsequenzen. Der Pragmatismus hingegen bezieht den Kulturbegriff eher auf eine körperliche Ebene, in der soziale Praktiken als kreatives, unzweckmäßiges Handeln verortet werden. Beide Sichtweisen haben unter dem Aspekt von Reproduktion und Transformation gemein, dass menschliches Handeln nicht nur Resultat, sondern auch die Voraussetzung für kulturelle Muster wie Sitten, Gewohnheiten und Traditionen ist, was dazu führte, beide Sichtweisen zu einen. Gemeinsam betrachtet, wird ein Verständnis von Kultur, in dem Kommunikation als zentrales Element für die Entwicklung von Diskursen, Praktiken oder Ritualen und Regelungen bis hin zur verhaltensbestimmenden Moral angesehen wird, veranschaulicht.

### 1.2.2.Integration

Im Kontext von Kultur und Migration ist diese Bezeichnung der Integration ein stark politisierter Begleiter in allen Diskursen, wobei dieser Begriff einige Zeit lang synonym mit „Inklusion“ in Verwendung war. Der Ansatz von Inklusion geht allerdings, im Gegensatz zu einer synonymen Bedeutung, weit über die reine Integration hinaus. Katzenbach (2017) veranschaulicht dies anhand der Begriffsentstehung von Integration, welche von der UN-Behindertenrechtskonvention geprägt wurde und sich auf die Unterschiede in einer heterogenen Gruppe fokussiert. Inklusion hingegen soll einen Schritt weitergehen und

Unterschiede, im Sinne einer Pädagogik der Vielfalt, als selbstverständlich anerkennen. Dadurch würde ein heterogener Zustand als normal angesehen werden, was jedoch auch zur Folge hätte, dass Unterschiede womöglich tabuisiert werden und auf spezifische Bedürfnisse nicht adäquat eingegangen wird.

Kleindienst-Cachay et al. (2012) vergleichen frühe sozialwissenschaftliche Theorien des stufenhaften Integrationsprozesses, welche alle mit dem Ziel der (unvollständigen) Assimilation in der Aufnahmegesellschaft enden. Erst ab 1990 öffnet sich der Blickwinkel der sozialwissenschaftlichen Migrationsforschung hin zu einem „multi-kulturellen“ Ansatz, der keine völlige Anpassung, sondern die Anerkennung kultureller Unterschiede vorsieht.

Die migrationsbezogene Integrationsdebatte der Sportwissenschaft im deutschsprachigen Raum, welche auf den Konzepten der Sozialwissenschaft basiert, wies eine Veränderung in vier Phasen aus. Zuvor noch unbemerkt, rückten MigrantInnen ab 1970 erstmals durch ihre Abwesenheit im organisierten Sport und der damit noch ungenützten Chance einer besseren Assimilierung in den Fokus. Um 1990 trat die kulturelle Differenz zusammen mit den Themen Fremdheit, Migration und Integration ins Zentrum der Diskussionen und seit 2000 werden zudem des Öfteren empirische Einzelfragen in Zusammenhang mit dem Problem der geringen Teilhabe sowie der Fremd- und Selbstexklusion von MigrantInnen im organisierten Sport thematisiert.

### 1.2.3. Geschlecht und Gender

Nachdem von den islamischen Bedeckungsgeboten vorrangig Frauen betroffen sind, befasst sich diese Arbeit ausschließlich mit den Perspektiven weiblicher Musliminnen. Um eine Betrachtung aus diesem speziellen Blickwinkel zu ermöglichen, müssen zuvor allerdings Begrifflichkeiten zu Geschlecht und Gender näher erläutert werden.

Nach Degele (2008) kann der Geschlechtsbegriff aus drei Strömungen der feministischen Theoriebildung abgeleitet werden. Geschlecht ist demnach als interaktiv herstellbar, als sozialstrukturelles Phänomen oder als Ordnungsprinzip betrachtet werden. Alle drei Betrachtungsweisen können im Kontext der Sozialwissenschaft und Gender Studies helfen, der Frage danach, welche Bedeutung die Unterscheidung in Geschlechtern in einer Gesellschaft hat, nachzugehen. Hierbei ist allerdings zu berücksichtigen, dass sich das Fortbestehen einer Gesellschaft auf Normen, Werte, Hierarchien, Machtstrukturen und Grenzen stützt, um eine existierende Ordnung aufrechterhalten zu können. Gesellschaftlicher Wandel ist hierfür ein Stichwort, denn mit der stark politisierenden Frauenbewegung und der daraus entstandenen Frauen- und Geschlechterforschung ist

die Strömung der strukturorientierten Gesellschaftskritik entstanden, die das Geschlecht als sozialkulturelles Phänomen ansieht und vor allem strukturelle Geschlechterungleichheiten im Fokus sieht. Im Gegensatz hierzu steht der interaktionistische Konstruktivismus, der Geschlecht als interaktiv hergestelltes Phänomen ansieht und sich weniger mit Unterschieden als mit sozialen Prozessen, die zur Herstellung von Geschlechterkonstrukten führen, befasst. Das Konzept des doing gender greift an diesem Ansatz an und bringt die Frage danach, wie Geschlecht in der Interaktion entsteht, zum Ausdruck. Anders als die beiden bereits genannten Strömungen zerlegt und analysiert der diskurstheoretische Dekonstruktivismus kritisch die Begriffe und Kategorien, die der symbolischen Ordnung, denen beispielsweise die Kategorien Männlich und Weiblich, dienen. Zudem wird nach subtil im Hintergrund arbeitenden Mechanismen von Macht- und Interessensbeziehungen gesucht und versucht, nicht Aufscheinendes oder Ausgeschlossenes sichtbar zu machen.

#### 1.2.3.1. Intersektionalität und Othering

Die Erforschung der Sichtweisen von muslimischen Kopftuchträgerinnen bedingt eine Auseinandersetzung im pädagogischen Umgang mit Unterschieden, wobei die Verbindung mehrerer Differenzkategorien unter den Konzepten von Intersektionalität und Diversität näher thematisiert wird. Riegel (2016) betont hierzu, dass im pädagogischen Kontext die Gefahr besteht, durch schulische Normierungsprozesse bestehende ausgrenzende und abwertende Verhältnisse zu reproduzieren. Othering beschreibt hierbei die Abgrenzung zu den untergeordneten „Anderen“. Zudem weist Riegel (2016) darauf hin, dass im Bildungsbereich die Reflexionsfähigkeit als Schlüsselement gegen die Konstruktion solcher Differenz- und Dominanzverhältnisse angesehen werden kann, um pädagogisch professionell zu agieren.

## 2. Die muslimische Bevölkerung Österreichs

Eine Hochrechnung des Österreichischen Integrationsfonds schätzt die Zahl der in Österreich lebenden Muslime für 2016 auf fast 700.000 Menschen. Im Vergleich dazu lag die Zahl an muslimischen Mitbürgern bei der letzten Volkszählung 2001 bei 338.988 (ÖIF, 2017). Sollte diese Hochrechnung für 2016 zutreffen, würden Muslime 8% der Bevölkerung darstellen. Es stellt sich allerdings die Frage: Wer sind „diese Muslime“ in Österreich?

Häufig wird ein sehr einheitliches Bild vom Islam und seinen Gläubigen produziert, welches nach Shooman (2014, S.88) „suggeriert, sie seien in ihrem Handeln vorrangig und eindeutig von ihrer Religion bestimmt, und zwar ohne, dass eine von Raum und Zeit abhängige Interpretation der Quellen stattfindet.“ Tatsächlich aber stellt der Islam ein sehr ausdifferenziertes Bild da.

Nach Heine (2017) ist die Spaltung in Sunniten und Schiiten, den beiden größten Richtungen, zwar mit den meisten Konflikten zwischen den beiden Religionsauslegungen verbunden, jedoch für aktuelle Zuwanderungskontroversen vernachlässigbar. Die nationale Herkunft spielt hingegen noch immer eine bedeutende Rolle, da sich diese direkt auf die Auslebung der persönlichen Identität auswirkt.

### 2.1. Die historische Entwicklung der türkischstämmigen Minderheit in Österreich

Gächter (2008) führt aus, dass Österreich mit Recht als Ein- und Auswanderungsland bezeichnet werden kann, denn 1962 wurden Abkommen über die Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte geschlossen, wobei türkische Staatsbürger einen großen Teil dieser Arbeitskräfte umfassten. 1973 erreichte diese „Gastarbeiterbeschäftigung“ in Österreich mit 230.000 ausländischen Arbeitskräften ihren ersten Höhepunkt. Die angeworbenen Arbeitskräfte blieben entgegen den Erwartungen in Österreich und so kam es zum Familiennachzug ab Mitte der 1970er Jahre. Der Nachzug ist nicht offiziell dokumentiert, da viele der Familienangehörigen wahrscheinlich als „Touristen“ nach Österreich kamen. Aus dieser Zeit geht auch die vollständige Anerkennung des Islams in Österreich hervor, welche sich durch die Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich (kurz: IGGiÖ) eine rechtliche Grundlage schaffte und zudem den islamischen Religionsunterricht an Schulen ermöglichte. (vgl. Hösli, 2006).

Baldaszi, Kytir, Marik-Lebeck, Wisbauer und Fassmann (2010) geben an, dass mit 1.1.2010 183.000 Personen mit türkischer Herkunft in Österreich gezählt wurden. Die

Türkei belegte 2010 somit den dritten Platz im Ranking um die größte Zuwanderung. Rund 39% der Zuwanderer und Zuwanderinnen aus der Türkei waren 2010 im Besitz der österreichischen Staatsbürgerschaft.

Hössli (2006, S. 41) führt zudem aus, dass der Großteil der Muslime in Österreich türkischer Herkunft ist und dahinter reihen sich die Herkunftsländer Bosnien und Herzegowina sowie der Iran und der verbleibende arabische Raum.

Der häufig auftretende Begriff „Gastarbeiter“ impliziert den Gedanken, dass diese Menschen nicht auf Dauer bleiben sollten, die soeben beschriebene demografische Entwicklung zeigt jedoch ein ganz anderes Bild. Die Frage danach, wie mit diesen Menschen nun weiter umgegangen werden soll, blieb jedoch noch länger unbeantwortet.

Hössli (2006, S.40) datiert eine erste Annäherung mit bosnisch-muslimischen Soldaten bereits mit 1888 und hebt die Republik Österreich als ersten europäischen Staat, welcher den Islam offiziell anerkannt hat, positiv für sein Verständnis von Integration und Dialogbereitschaft hervor: „Man hat früh erkannt, dass Integration nicht durch restriktive Maßnahmen erreicht werden kann. Die Bereitschaft zur Integration steigt massiv, wenn die Menschen sich anerkannt und berücksichtigt fühlen; sie identifizieren sich dann schneller mit der Aufnahmegesellschaft.“

## 2.2. Die Integrationsfrage

Die Frage, wie gelungene Integration funktionieren kann, worin diese besteht und wie weit diese in Bezug auf den Erhalt der kulturellen Identität gehen soll, wird in der Literatur häufig aufgegriffen (siehe Kleindienst-Cachay, 2007; Weiss, 2007; Hössli, 2006 uvm.).

Das Zueinanderfinden zweier verschiedener Kulturen löst nach Natus (2008) Diskussionen und Ängste aus, weil häufig eine grundlegende Unvereinbarkeit beider Wertesysteme postuliert wird. Bedingt durch diese Abgrenzung und die zeitgleiche Verbreitung diverser Ängste wird die Aufforderung nach völliger Assimilation der MigrantInnen und Personen mit Migrationshintergrund intensiviert, wodurch allerdings die Rückbesinnung auf traditionelle Werte der Herkunftsländer und die Isolation von MigrantInnen sogar noch verstärkbar ist.

Weiss (2007, S. 209) betont hierzu, dass „Marginalität – als Gegenpol zur Identifikation“ gesehen werden kann und den Zustand der sozialen Isolation und Ausgrenzung für Gruppen mit Migrationshintergrund beschreibt. Als ausschlaggebend hierfür wird ein niedriger Bildungsgrad der Eltern, ein mehrheitlich eigenethnisches soziales Umfeld und der Wunsch der Eltern, in das Heimatland zurückzukehren, angesehen.

Weiss (2007, S.200) führt außerdem aus, dass das Ausmaß von Integration anhand vieler verschiedener Parameter bestimmt werden kann. So unterscheidet sie in „strukturelle Integration, Sozialintegration und ‘ethnische Identität‘“ und versucht herauszufinden, inwiefern sich diese Aspekte gegenseitig beeinflussen. Unter dem gewichtigsten Merkmal der strukturellen Integration versteht Weiss den sozialen Werdegang der Kinder mit Migrationshintergrund und spricht in diesem Sinn von schulischem Erfolg sowie vom Erwerb beruflicher Qualifikationen. Die Sozialintegration beschreibt hingegen die Zusammensetzung und Positionierung im Freundeskreis, welcher aus eigenethnischen und interethnischen Kontakten bestehen kann. Inwiefern die ethnische Identität die Integration beeinflusst, versucht Weiss anhand der Kategorien von eigenethnischem Medienkonsum, Vereinszugehörigkeit sowie dem Stellenwert religiöser Praktiken festzulegen und kommt zum Schluss, dass es eine Summe an denkbaren Integrationswegen gibt, die nicht durch eindimensionale Erklärungsansätze abgebildet werden können.

### 2.3. Aktuelle Kontroversen zum muslimischen Bedeckungsgebot in Österreich

Neben älteren und immer wieder aufflammenden Diskussionen um den Burkini als Badebekleidung und die Vollverschleierung wurde seit Jänner 2017 in Österreich im politischen Rahmen der Erstellung eines Integrationsgesetzes fieberhaft über ein Kopftuchverbot debattiert. Dieses Verbot sollte sich allerdings nicht auf die christlichen Symbole in Ämtern und Schulen beziehen und somit nur einen bestimmten Teil der Bevölkerung betreffen. Schlagwörter wie Integration, Islamismus und Vollverschleierung sind hierbei ständig in Verwendung und heizten das mit Migrationsfragen belastete politische Klima zudem an.

Pape (2005) weist darauf hin, dass es in Deutschland und Frankreich bereits zuvor Debatten um das Kopftuch der islamischen Frauen gab. Diese zeigten leider, dass sich mit solchen öffentlichen Diskussionen einige Fehlannahmen einschleichen können. In Europa lebende Musliminnen und Muslime werden dadurch zunehmend als einheitliche Gruppe angesehen, ohne ethnische Unterschiede zu berücksichtigen. Zudem wird die Glaubensausübung mit einer hohen Intensität des Glaubens gleichgesetzt, obwohl diese zwei Faktoren sehr unterschiedlich ausgelebt werden können. Verallgemeinert bekommt das Kopftuch eine Konnotation mit religiösem Fanatismus, welcher zugleich mit religiös-politischem Fanatismus und einem Ablehnen westlicher Werte assoziiert wird.

In einem Artikel der „Zeit Online“ vom März 2017 hieß es, dass der Europäische Gerichtshof über ein Verbot des Kopftuchs am Arbeitsplatz entschieden hat. Es sei

erlaubt, das Tragen eines solchen Kopftuches zu verbieten, sofern die Regelung des Arbeitgebers begründet ist und keine diskriminierende Wirkung hat. Demnach müssten jedoch generell religiöse, politische oder andere Zeichen einer bestimmten Weltanschauung verboten sein, um Kopftuchträgerinnen nicht per se zu diskriminieren. Seit Anfang April 2018 ist nun ein geplantes Kopftuchverbot für Mädchen in Kindergärten und Volksschulen im Gespräch, welches, wie die Regierung feststellt, gegen Diskriminierung und die Entstehung von Parallelgesellschaften wirken soll. Die islamische Glaubensgemeinschaft äußerte sich in diesem Zusammenhang und betonte, dass ein Verbot in Form einer symbolhaften Politik nicht zielorientiert sei. Zudem würde sich die Regierung mit einer Randerscheinung befassen, welcher ohnehin durch individuelle Beratung entgegengehalten wird und zugleich gemäßigte MuslimInnen brüskieren (vgl. Die Presse online, 2018).

Kleindienst-Cachay und Bahlke (2016) weisen darauf hin, dass auch in der sportwissenschaftlichen Integrationsdebatte über die Akzeptanz kultureller Eigenarten, wie der Verschleierung, durchaus gestritten werden kann, jedoch nicht über die Möglichkeit der Partizipation und dem Zugang zum Feld des Sportes für MigrantInnen. Auch Benn, Pfister und Jawad (2011) betonen, dass mehr Wert auf Akzeptanz und Respekt gelegt werden sollte und zudem die Entscheidungen muslimischer Frauen und deren Stimmen hörbar gemacht werden müssen.

Wie die politischen Diskussionen rund um ein Verbot von Kopftüchern sich weiterentwickeln werden, ist momentan noch nicht abzusehen, fest steht jedoch, dass gezielte Politisierung von Anderssein insbesondere dazu führen wird, bestehende Stigmata zu bestärken und dadurch vorhandene Konflikte aufrechterhalten bleiben (vgl. Benz, 2014).

### 3. Kopftuchträgerinnen in nicht-muslimischen Ländern

Berghahn und Rostock (2009) beschreiben das Kopftuch als einen sozialen Marker, mit dem seit den 1960er Jahren, in denen Gastarbeiter angeworben wurden, verschiedenste Assoziationen einhergehen. Das Bild der unterdrückten, rückständigen türkischen Frauen, die gezwungen werden, ein Kopftuch zu tragen, hat sich über Jahrzehnte manifestiert, wodurch das Kopftuch an sich als Marker für kulturelle Differenz angesehen werden kann. Zudem wird im politischen Kontext das Kopftuch als Projektionsfläche für Kontroversen, die das Zusammenleben in unserer stark globalisierten Welt thematisieren, verwendet.

#### 3.1. Zur Bedeutsamkeit von Kleidung

Um die verschiedenen Bedeutungen, welche das Kopftuch für eine muslimische Frau darstellen kann, besser zu begreifen, ist eine Auseinandersetzung mit Kleidung als komplexes sinngabendes System aufschlussreich. Niederl (2011, S.7) betont, dass „Kleidung nicht bloß die künstliche Hülle eines Körpers“ ist. Nach Grigo (2015, S. 42) ist der Körper der zentrale „Bezugspunkt, von dem persönliche Identität, in Abgrenzung zu Anderen und zur physischen Umwelt, ihren Ausgang nimmt.“

Kleidung beschreibt daher, wie Niederl (2011, S.7) ausführt, die Funktion eines nonverbal kommunizierenden Mediums, welches, wie folgt, bedeutsam wird: „Kleidung ordnet ein Individuum in ein gesellschaftliches Gefüge ein oder hebt es davon ab. Somit bedeutet Kleidung für den Körper seine gesellschaftlich-kulturelle Bestimmung.“ Weitere Funktionen, die der Bekleidung aus soziopsychologischer Sicht zugeschrieben werden, betreffen den Schutz vor physischen Bedrohungen oder Gefahren, das kulturell geprägte Schamgefühl und das Schmücken des Körpers. Der letztgenannte Aspekt wird mittlerweile in Verbindung mit sozialen Motiven als zugrundeliegender Schwerpunkt für Bekleidung angesehen. Der soziale Aspekt von Kleidung, welcher mit der Eingliederung in ein gesellschaftliches System verbunden ist, lässt deren identitätsstiftende Wirkung als naheliegend erscheinen, da sich der Mensch durch seine äußere Erscheinung in einem sozialen Gefüge präsentiert. Somit werden durch die Wahl der Kleidung, welche häufig dem „idealen Selbstbild des Trägers am nächsten steht“, verschiedene Inhalte transportiert (Ebd., 2011 S.17). Wie diese vestimentär transportierten identitätsbestimmenden Inhalte von anderen aufgenommen und entschlüsselt werden und dadurch auf unbekannte Charaktereigenschaften einer Person geschlossen wird, beschreibt der „Halo-Effekt“. Niederl (2011, S.19) weist hierzu aus, dass Merkmale wie

„Geschlecht, Alter, Attraktivität, Sexualität, Persönlichkeit, Einstellungen, Status, Gruppenzugehörigkeit, Rolle und schließlich die Stimmung“ vermittelt werden. Die Bekleidung einer Muslimin, die dem Bedeckungsgebot entspricht, kann je nach Auslegung der Religion variieren.

Adelt (2014, S. 217) führt zur Bekleidungspraxis gemäßigt bedeckter muslimischer Frauen aus, dass diese „den Körper bis zu den Hand- und Fußgelenken bedecken“ muss. Zudem sollte die Bekleidung „körperfern und undurchsichtig sein. Des Weiteren sollen Haare, Hals und Ohren bedeckt sein.“ Das genaue Aussehen der Tücher und der Grad der Unkenntlichmachung von Körperumrissen ist der jeweiligen Auslegung zuzuschreiben und meist sehr individuell an die jeweilige Person angepasst.

### 3.2. Ein spezielles Kleidungsstück: Das Kopftuch

Religiöse Kleidung kann nun allerdings nicht allein durch ihre stoffliche oder farbliche Beschaffenheit als solche klassifiziert werden. Ihre Bedeutung entsteht, wie Grigo (2015, S.12) erklärt, erst durch spezifische Zuschreibungen, „die von kulturell- historischen, diskursiven und kontextuellen Faktoren beeinflusst sind.“

Niederl (2011, S. 27) weist jedoch darauf hin, dass das Kopftuch oder auch der Schleier der Frauen bereits vor der Entstehung des Islams oder Christentums verbreitet war und somit aus historischer Perspektive nicht als Synonym für die muslimische Religion oder Kultur gilt. So gibt auch Stuiber (2014) an, dass das Tragen von Kopftüchern nicht auf den Islam zu beschränken sei, da es im Europa der 1970er und 1980er Jahre besonders am Land gebräuchlich war, dass Frauen ein Kopftuch oder Männer einen Hut trugen. Diese Tradition widerspiegelt sich aktuell noch in manchen traditionellen Trachten, wobei auch hier der religiöse Einfluss durch eine evangelische oder katholische Art der Drapierung ersichtlich wird. Genaue Angaben dazu, wie die Kleidung der muslimischen Frauen aussehen muss, damit diese das Gebot der Verhüllung erfüllt, lassen sich nach Stuiber im Koran nicht finden. Genaue Regeln hierzu wurden maßgeblich erst durch die Auslegung von männlichen Gelehrten aufgestellt, wodurch die unterschiedlichen Ausprägungen des Kopftuches zustande kommen. Die verschiedenen islamischen Glaubensgemeinschaften interpretieren die Stellen im Koran, in denen der sogenannte „Hidschab“, wörtlich übersetzt auch „Vorhang“, unterschiedlich. Aleviten sehen daher keinen Anlass für das Tragen eines Kopftuches, da nach ihrer Interpretation der Hidschab lediglich die Frauen des Propheten betrifft. Andere Auslegungen hingegen beharren auf völliger Verschleierung, welche je nach Herkunft unterschiedliche Ausprägungen annimmt.

Abbildung 1: Verschiedene Ausprägungen des Schleiers



Beispielhaft werden in Abbildung 1 verschiedene Arten der Verschleierung dargestellt, wobei Stuibler (2014) darauf verweist, dass der Nikab häufig zusammen mit dem Tschador getragen wird auf der arabischen Halbinsel sowie in Saudi-Arabien und dem Jemen. Die Burka ist hingegen in Pakistan und Afghanistan häufig vertreten. In Afghanistan wurde bis 2001 unter der Herrschaft der Taliban eine Burka-Pflicht durchgesetzt, wodurch soziale Kontrolle ausgeübt wurde.

Grigo (2015, S.25) nennt hierzu: „Strenge Kleidungsnormen werden durchgesetzt, weil Kleidung als Symbol und Gradmesser für Religiosität betrachtet wird.“ Verstöße gegen diese Normen äußern sich wie folgt: „Abweichungen von erwarteten (Kleider-) Normen in einer Gemeinschaft wirken sich in der Regel negativ auf die Beurteilung der Träger/innen aus.“ Bedingt durch die Erwartung negativer Konsequenzen steigt zudem der Druck, den spezifischen Normen der Gemeinschaft zu entsprechen, unter dem die betroffenen Personen stehen. Diese Kontrollmechanismen haben, was Geschlechternormen anbelangt, eine stützende Funktion, da bestehende Hierarchien somit aufrechterhalten werden können. Sollte sich allerdings die Art der Bekleidung rasch verändern, könnte dieser Umstand nach Grigo (2015, S.26) „mit großer Wahrscheinlichkeit als Hinweis für Veränderungen von Geschlechterrollen gedeutet werden.“

Eine weitere Sichtweise auf die Verschleierung der muslimischen Frauen in muslimischen Gesellschaften erörtert Adelt (2014, S.89), indem sie das freiwillig angelegte Kopftuch als „mobile Trennwand zwischen den Geschlechtern“ beschreibt, wodurch die Trägerinnen die autoritären Strukturen der Familie umgehen und dadurch vermehrt unabhängig agieren können. In einer nichtmuslimischen Gesellschaft kann das Tragen des Kopftuches auch Unabhängigkeit gegenüber der Familie ermöglichen, da die Familie dadurch das moralisch erwünschte Verhalten der Frauen als abgesichert ansehen könnte. Allerdings hat das Kopftuch in nichtmuslimischen Ländern nicht dieselbe Bedeutsamkeit, wie es in muslimischen Ländern der Fall ist, da dort die gesellschaftliche Teilhabe der

Frauen nicht als selbstverständlich anzusehen ist. Zudem ist das muslimische Kopftuch im nichtmuslimischen Raum als Symbol mit diversen Zuschreibungen belastet und kann sich nachteilig auf das Leben der Trägerinnen auswirken.

### 3.3. Das Kopftuch als Stigma in der nicht-muslimischen Mehrheitsgesellschaft

Das Kopftuch einer Muslimin transportiert mehr als nur den Akt der Bedeckung oder Verschleierung. Seit dem Ende des 19. Jahrhunderts kann es, wie Kreuzner (2015, S.14) ausführt, als „Symbol des kulturellen Konflikts zwischen den Kolonialmächten des Westens und den kolonialisierten Gesellschaften des Ostens“ verstanden werden. Politische Versuche der Kolonialmächte, die islamischen Gesellschaften in Ägypten und Algerien zu „entschleiern“, zielten darauf ab, die mitgebrachten gesellschaftlichen Werte durchzusetzen und das Kopftuch wurde somit zur Differenzkategorie. Aus westlicher Sicht entwickelte es sich zum „Symbol der Unterdrückung der Frauen in den islamischen Gesellschaften und damit zum Symbol für die Rückständigkeit des Orients gegenüber der westlichen Moderne“. (Ebd. S.14) Für die islamische Gesellschaft hingegen bedeutete das Kopftuch das Widersetzen gegen die Kolonialmächte und die Verteidigung der eigenen Würde und Wertvorstellungen inhärent. Bereits hier zeigte sich, dass die Entschleierung der Frauen nicht das Ziel hatte die Geschlechtergleichstellung voranzutreiben, denn koloniale Regelungen drängten Frauen aus hochqualifizierten Bereichen, zu denen sie vormals zugelassen waren. Weitere dem Kopftuch zugeschriebene Gegensätze zur modernen westlichen, liberalen und emanzipierten Identitätsvorstellung sind die Assoziationen mit Rückständigkeit, Patriarchat, islamischem Fundamentalismus sowie dem politischen Islamismus.

Diese Zuschreibungen, die der Islam und in hohem Grad kopftuchtragende Musliminnen erfahren, weisen eine Kontinuität auf, die bis heute existent ist. Shoomann (2014) unterteilt aktuelle, vor allem stark ausgeprägte, medial transportierte Stereotype gegenüber Kopftuchträgerinnen grob in das Bild der „unterdrückten“ und der „gefährlichen Muslimin“.

Kreuzner (2015) beschreibt weiters, dass diese gesamten Gegensätze, sofern sie als Bedrohung oder Gefahr aufgefasst werden, sich in den Termini der Islamfeindlichkeit oder auch Islamophobie vereinigen. Diese Begriffe zeichnen ein Negativbild des Islams, welches der westlichen Kultur völlig entgegengesetzt und nicht mit ihr vereinbar ist. Liberale, aufgeschlossene MuslimInnen stellen in den medialen Darstellungen daher oftmals die positiven Ausnahmen dar, welche der rückständigen und radikalen Norm

entgegengesetzt werden. Kopftuchträgerinnen erfahren in diesem Kontext besonders viele Vorurteile, sodass sie in den Medien häufig bildhaft mit unterschiedlichen Problemen in Zusammenhang gestellt werden. Ihr Bild wird oft für die Darstellung von Integrationsproblemen wie Arbeitslosigkeit, mangelnde Sprachkenntnisse oder Fremdheit verwendet und selbst ohne inhaltlichen Bezug zusammen mit Inhalten zu Terrorismus und Gewalt gezeigt. Ein Ablegen des Kopftuches hingegen wird mit Fortschrittlichkeit und Aufgeklärtheit assoziiert.

Shooman (2014) veranschaulicht dieses medial tradierte Bild einer Muslimin anhand von Covern und Aufmachern in zwei deutschsprachigen Zeitschriften. „Der Spiegel“ und „Stern“ zeigen dabei, wie gering die Variationsbreite ist, in der muslimische Frauen über einen längeren Zeitraum hinweg dargestellt werden. Hierbei betont Shooman (2014, S.87), dass durch Schlagzeilen wie „Allahs rechtlose Töchter“ und „Wie sie im Namen Allahs unterdrückt werden und sich dagegen wehren“ den muslimischen Frauen zwar ein bestimmtes Potential an Handlungswirksamkeit eingeräumt, „ihre Unterdrückung aber zugleich pauschal zu einem Faktum“ wird. Gesonderte schreckliche Schicksalsberichte über muslimische Frauen wurden durch die Bebilderung „gesichtslos und zu einem entindividualisierten Opfer degradiert“ (Ebd., S.86) dargestellt, wodurch der Eindruck entstehen kann, dass diese Berichte stellvertretend für die Mehrheit der Musliminnen gelten. Darüber hinaus werden als Belege vereinzelte Passagen religiöser Texte zitiert, wodurch ein implizierter Kollektivcharakter erzeugt wird, der eine individuelle örtlich und zeitlich beeinflusste Quelleninterpretation ausschließt.

Umgekehrt rücken jedoch kaum Frauen in das mediale Interesse, die ihre eigene Interpretation von Religion und Kultur durch das freiwillige Tragen des Kopftuchs ausdrücken. Shooman (2014, S. 91) erklärt diese Beobachtung damit, dass „die aus freien Stücken kopftuchtragende Frau die Deutungshoheit der Mehrheitsgesellschaft infrage stellt“ und dadurch das Kopftuch kein eindeutiges Symbol mehr wäre.

Adelt (2014) gibt im Kontrast zur stereotypen Darstellung der Kopftuchträgerin an, dass in einer von ihr durchgeführten Untersuchung als Motiv für das Tragen eines Kopftuches fast ausschließlich religiöse Gründe angegeben wurden und zudem der Faktor der Zugehörigkeit und Wiedererkennung als Muslimin zentrale Bedeutung hat. Gründe wie äußerer Zwang oder gezielte Abgrenzung zur Mehrheitsgesellschaft stellten in ihrer Untersuchung keine relevanten Aspekte dar, da diese Motive kaum genannt wurden.

### 3.4. Das Sportengagement muslimischer Migrantinnen

Obwohl Testa (2016) ausweist, dass die körperliche Fitness im Islam durch mehrere Belege positiv hervorgehoben wird, wird die Sportausübung für Musliminnen in nicht muslimischen Gesellschaften häufig eine persönliche Herausforderung.

Götterer (2004) verweist darauf, dass Probleme für muslimische Mädchen hinsichtlich der Sportausübung meist mit dem Eintreten der Pubertät einhergehen. Bestimmte Werte und Normen wie Geschlechtertrennung, das Verhüllungsgebot oder auch die enge familiäre Bindung und Geschlechterstereotype greifen in das alltägliche Leben der Frauen ein und erschweren somit auch die sportliche Teilhabe.

Kleindienst-Cachay (2007) sieht zudem als Grund für die geringe Partizipation türkisch-muslimischer Mädchen im Vereinssport die spezifischen Erziehungsnormen der Eltern und die Angst vor der Distanzierung der Töchter von der kulturell-türkischen Abstammung. Große Bedeutung für die generelle Sportablehnung oder den Austritt der Mädchen aus einem Sportverein, bei Eintritt in die Pubertät, stellt die Intensität dar, mit welcher religiöse Vorgaben praktiziert werden. Kopftuchtragende Mädchen haben demnach den geringsten Bezug zu sportlichen Freizeitaktivitäten.

Entgegen all diesen Erwartungen schafften es einige muslimische Mädchen türkischer Herkunft, sich in Deutschland im Leistungssport zu etablieren. Kleindienst-Cachay (2007, S.28) verweist in diesem Zusammenhang auf eine von ihr gestaltete qualitative Interviewstudie, welche in der Zeit von 1998 bis 2000 durchgeführt wurde und die Sportsozialisation sowie die Identitätsentwicklung von 17 muslimischen Leistungssportlerinnen behandelt. Als zentrale Begründung für die Ablehnung der Eltern gegenüber dem sportlichen Engagement der Kinder wurde die „öffentliche Präsentation des weiblichen Körpers“ genannt. Zudem war es den Mädchen nur möglich in bestimmten, den religiösen sowie traditionellen Vorgaben konformen Sportarten Fuß zu fassen. Die befragten Mädchen waren vorrangig in Kampfsportarten sowie im Fußball und Volleyball aktiv und verwiesen bei Begründungen zur Wahl der Sportart vor allem auf die Kleidungs Vorgaben. Somit ist es für Kleindienst-Cachay (2007, S. 29) nachvollziehbar, „dass Sportarten wie Turnen, Schwimmen, Rhythmische Sportgymnastik, Formen des Tanzsports, aber auch Leichtathletik von muslimischen jungen Frauen nur selten betrieben werden. Solche Sportarten werden allenfalls im Kindesalter noch toleriert!“

### 3.5. Die Problematik: Sportunterricht

Kleindienst-Cachay und Bahlke (2016) verdeutlichen, dass unverbindliche schulische Sportangebote von jungen Migrantinnen relativ häufig genutzt werden, da der staatlich organisierte geschlossene Rahmen, in dem die Sportangebote abgehalten werden, den Eltern Sicherheit vermittelt. Konfliktpotential speziell in Bezug auf muslimische Schülerinnen und deren Eltern wird unter den Aspekten der Sportkleidung, der geöffneten Örtlichkeiten und bei Wettkampffahrten, bei denen ein Kontrollverlust befürchtet wird, verortet. Weitere nicht zu unterschätzende Einflussfaktoren auf die jeweilige Sportpartizipation stellen allerdings auch Faktoren wie finanzielle Mittel, das Bildungsniveau, die persönliche Interpretation der Religion, das soziale Umfeld und der spezielle Migrationshintergrund dar.

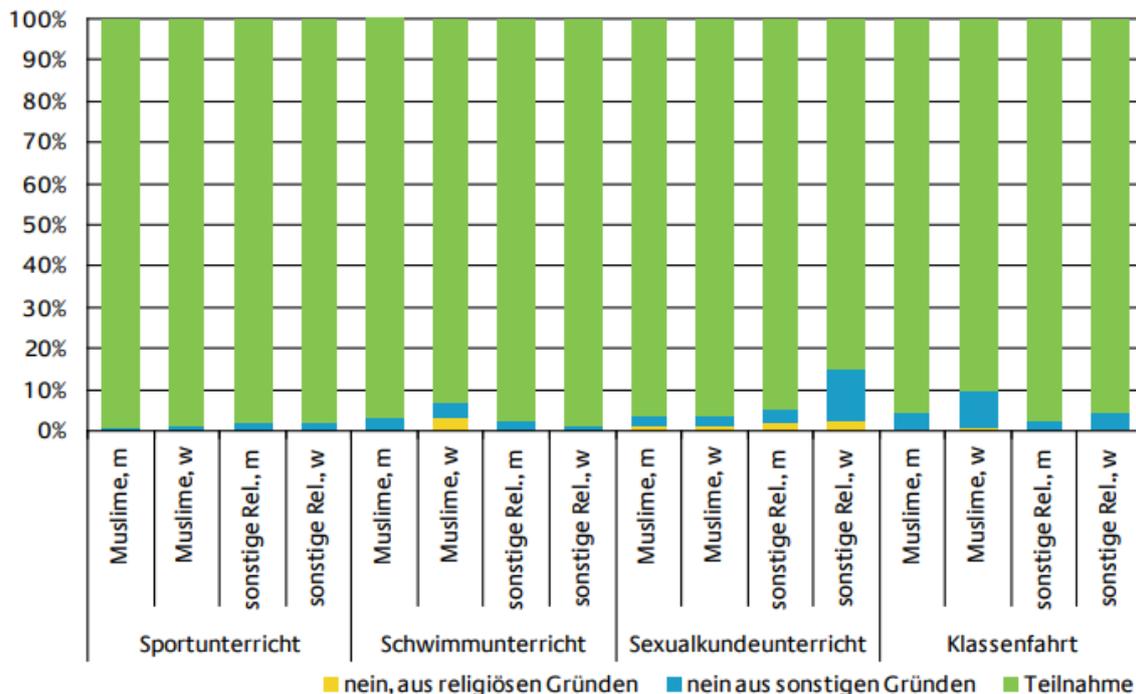
Aufgrund der Ausführung von Kleindienst-Cachay und Bahlke (2016, S.73) „denn Mädchen mit Migrationshintergrund (und deren Familien) haben meist ein höheres Sensibilitätsniveau, was das Zeigen des Körpers und den Umgang zwischen Frauen und Männern im öffentlichen Raum betrifft“ lassen sich bestimmte Problemfelder wie der koedukative Sportunterricht und der schulische Schwimmunterricht ableiten. Hössli (2006) erläutert hierzu mögliche Ansätze, wie Lehrkräfte in Österreich auf muslimische Mädchen in Bezug auf den Schwimmunterricht eingehen können. Hössli verweist hierzu für die Stadt Wien auf eine Übereinkunft des Stadtschulrates und der IGiÖ, wonach die fehlende Teilnahme am schulischen Schwimmunterricht in einem ausgewählten Bad der Stadt Wien kompensiert werden darf. In den anderen Bundesländern werden vermehrt individuelle Lösungen zwischen der Schule und den Schülerinnen vereinbart.

Auch Barz (2018) beschreibt für den Sportunterricht Exkursionen, Aufklärungsunterricht sowie im Besonderen den Schwimmunterricht als öffentlich diskutierte Problemfelder und verweist dabei auf die Studie „Muslimisches Leben in Deutschland“, die 2008 vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge veröffentlicht wurde. Die pauschale Verweigerung der Teilnahme am Sportunterricht aus religiösen Gründen, die muslimischen Schülerinnen oftmals vorgehalten wird, wird sowohl von Barz als auch von den Ergebnissen der MLD-Studie zurückgewiesen.

Die Autoren von „Muslimisches Leben in Deutschland“ (Haug, Müssig & Stichs, 2009, S.183) untersuchten die Teilnahme am Sportunterricht, Schwimmunterricht, Sexualkunde sowie an Klassenexkursionen und argumentieren zur Teilnahme am koedukativen Sportunterricht wie folgt: „Dieser Befund deutet darauf hin, dass das Thema der fehlenden Teilnahmebereitschaft von Muslimen und Musliminnen am gemischtgeschlechtlichen Sportunterricht in der öffentlichen Diskussion überschätzt wird.“ Auch die Partizipation am koedukativen Schwimmunterricht war in der Studie nicht eindeutig auf die

Religionsausübung zurückzuführen, obwohl sich in diesem Bereich Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen feststellen ließen. Für muslimische Mädchen ergab sich mit sieben Prozent eine statistisch signifikant geringere Beteiligung am Schwimmunterricht.

Abbildung 2: Partizipation an schulischen Sportangeboten in Prozent.



Quelle: Haug et al. (2009, S.192)

Hafez (2012) gibt hierzu an, dass eine mangelnde Teilnahme am Sportunterricht häufig mit fehlender Integrationsbereitschaft assoziiert wird und somit Vorurteile weiter befeuert werden. Für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund entsteht daraus ein enormer Assimilationsdruck, der sich vor allem traditionellen Normen und Werten der Herkunftskultur entgegensetzt.

### 3.5.1. Herausforderungen im und an den Sportunterricht

Tauzimsky (2010) untersuchte im Rahmen ihrer Diplomarbeit die Sichtweisen von Sportlehrerinnen bezüglich kulturell auftretender Unterschiede im Zusammenhang mit muslimischen Schülerinnen im Sportunterricht und weist hierzu deutlich aus, dass kulturelle Differenzen vorkommen. Allerdings beziehen sich diese vorrangig „auf das Verhüllungsgebot, das Virginitätsgebot, das Gebot der Geschlechtertrennung und das Gebot der Beaufsichtigung“ (Tauzimsky, 2010 S. 140). Ausgehend von diesen Geboten wird auf Unterschiede in der Bekleidung, Körperpräsentation sowie der Partizipation am

Schwimmunterricht und an Exkursionen mit Sportbezug verwiesen. Darüber hinaus wird der koedukative Unterricht, sofern das Kopftuch gestattet ist, als unproblematisch beschrieben und die Fastenzeit der Musliminnen mit einem Rückgang der Leistungsfähigkeit in Verbindung gebracht. Die von ihr befragten Lehrerinnen gaben häufig an, keine kulturellen Differenzen wahrzunehmen und sogar bei Angabe von bestehenden Unterschieden sahen die Lehrpersonen keine Notwendigkeit, diese zu thematisieren. Tazimsky (2010) führt in Anlehnung an die Forschung von Gieß-Stüber (2005) aus, dass Lehrkräfte kulturelle Unterschiede, bedingt durch die Befürchtung, vorhandene Stereotype zu rekonstruieren, eher ausblenden, was wiederum häufig eine Überforderung der Lehrkräfte zur Folge hat. Diese genannte Überforderung ließ sich allerdings durch Tazimsky's Befragung der Lehrerinnen nicht bestätigen.

Bahlke und Kleindienst Cachay (2017) sehen wiederum großes Potential im schulischen Sportangebot und verorten dort Chancen gesteigerter Teilhabe, die sich sogar durch die Einnahme von leitenden Positionen, welche mit einer gewissen Vorbildfunktion verbunden sind, äußern können.

### *3.5.2. Die Bedeutung der Sportkleidung*

Niederl (2011, S.29) beschreibt das Verhältnis muslimischer Kopftuchträgerinnen zu ihrer speziellen Kleidung in Europas Einwanderungsländern als „Zeichen ihrer neugefundenen und neuerfundenen Identität zwischen Herkunfts- und Zielland“, wodurch der Schleier der Muslimin eine viel höhere Bedeutung als die eines herkömmlichen Kleidungsstückes erhält. Neben der Markierung des Geschlechts ist das Kopftuch auch ein Erkennungsmerkmal der muslimischen Gemeinschaft und wird somit Teil der persönlichen Identität.

Kleindienst-Cachay (2007) betont sogar, dass die Wahl der ausgeübten Sportart in gewissem Maße von der jeweiligen Sportkleidung abhängig ist. Daher werden häufig Sportarten gewählt, bei denen die Sportkleidung einen großen Teil des Körpers bedeckt, da ansonst das öffentliche Zur-Schau-Stellen des Körpers für die Sportlerinnen nicht mit religiösen Moralvorstellungen vereinbar ist.

## 4. Diversität im Kontext von Schule

Gerade in den letzten Jahren wurden das Thema Migration und vor allem die Möglichkeiten der Aufnahme von MigrantInnen in die Gesellschaft immer brisanter. Beispiele misslungener Integration haben sich in der Vergangenheit angesammelt, offen bleibt jedoch die Frage nach dem „Rezept“ für gelungene Integration. Für Kinder ist ein guter Start in einer Aufnahmegesellschaft besonders wichtig, da hier der Grundstein für ihr Leben in einer multikulturellen Gesellschaft gelegt wird. In diesem Zusammenhang stellt die Institution Schule neben der Familie einen der wichtigsten Berührungspunkte dar und kann daher maßgeblich auf das (Nicht-)Gelingen Einfluss nehmen. Somit stellt sich die Frage, was es für erfolgreiche Integration braucht. Julia Schmitt (2012) nennt in Verbindung mit gelungener Integration drei Schlagwort: „Identifikation, Teilhabe und Verantwortung“. Welche Aufgaben, Potentiale und Problemfelder sich daraus für die Schule und den Unterricht ergeben und inwiefern Diversitymanagement dabei Einfluss nehmen kann, ist momentan Gegenstand der Forschung.

Um genauer auf dieses Thema einzugehen, sollte der Begriff Diversität sowie das damit verbundene Diversitymanagement genauer bestimmt werden. Häufig wird von Gender- und Diversitymanagement gesprochen, welches seinen Ursprung in der Human-Rights-Bewegung der USA hat und ein eigenes Konzept neben anderen Konzepten zu Gender Mainstreaming und Chancengleichheitsprogrammen darstellt. Für die Diversitätstheorie stellt das Geschlecht zwar einen wichtigen Faktor dar, welcher allerdings nicht wie in der Geschlechterforschung der primäre Aspekt ist. An dieser Stelle möchte ich jedoch nicht näher auf die Konzepte zu Gender- und Geschlechterforschung eingehen, sondern mich auf die verschiedenen Dimensionen von Diversität und Diversitätsmanagement konzentrieren.

Häufig wird Diversity als soziale Vielfalt oder Heterogenität beschrieben, welche auf die Möglichkeiten und Zufriedenheit einer Gruppe in einer Organisation einwirken, wobei die sich unterscheidenden Aspekte zumeist aus den Bereichen von Geschlecht, sexueller Orientierung, Alter, Nationalität, Religion oder Weltanschauung hervorgehen. Als Ziel des Diversitymanagements wird angestrebt, eine allgemeine Kultur der Wertschätzung von Unterschieden herauszubilden und somit kulturellen Wandel voranzutreiben. Das Augenmerk soll dabei weniger auf die Unterschiede gerichtet und Stereotype sowie Stigmata sollen weiter abgebaut werden. Allerdings stammt dieser Ansatz dem wirtschaftlichen Gedanken der Unternehmensoptimierung und hatte in erster Linie die ökonomische Ausschöpfung der personellen Ressourcen in einer Organisation zum Ziel.

Bendl, Hanappi-Egger und Hofmann (2004) führen aus, dass für Diversity im Zusammenhang mit der feministischen Theoriebildung der Begriff der Intersektionalität gebräuchlich ist, um den Zustand von mehreren, in Verbindung auftretenden, unterscheidenden Aspekten zu beschreiben.

Solche Aspekte werden indem sogenannten Diversity Rad von Gardenswartz und Rowe (1994, S. 23, zit. n. bm:uk, 2007, S. 32) in drei Dimensionen dargestellt, wobei den Kern dieser Merkmale die Persönlichkeit darstellt. Die internen Faktoren beschreiben beispielhaft das Alter, die Ethnizität, die sexuelle Ausrichtung oder physische Zustände. Zu den externen Faktoren werden die Religion, der Familienstand, der Ausbildungsgrad sowie die Höhe des Einkommens gezählt. Auf der organisationalen Ebene kommen noch Faktoren wie die Seniorität, der Managementstatus, der Arbeitsinhalt, die funktionale Zugehörigkeit und Interessenvertretungen hinzu. Die individuell unterschiedlichen Ausprägungen, welche noch um unzählige weitere Aspekte ergänzt werden könnten, machen Diversität aus.

Offen bleibt nach dieser theoretischen Einführung in das Konzept von Diversität oder auch Diversity, wie im besten Fall mit Vielfalt in der Schule umzugehen ist. Barker et al., (2014) empfehlen dazu neben vermehrter Differenzierung im schulischen Kontext mehr Sensibilität für die komplexen Aspekte von Migration und kulturellen Unterschieden aufzubringen und die eigenen Vorstellungen von Normalität und Konvention neu zu überdenken. Dadurch könnten zusätzliche Sichtweisen auf kulturell bedingte Problemfelder, besonders im Sportunterricht, gefunden werden.

#### 4.1. Körperbilder und die Bedeutung von Bewegung im Islam

Um die kulturellen Unterschiede muslimischer Schülerinnen besser verstehen zu können, müssen die Zuschreibungen, die der Körper im Zusammenhang mit Bewegung und Sport im Islam hat, dekonstruiert werden. Nach Dahl (2008) spielen Bewegung und Aktivität im Islam sowohl im Gebet als auch im Koran eine wichtige Rolle. Als Bestandteil der Körperpflege wird geraten, immer aktiv zu sein oder zur Moschee zu laufen. Das Gebet, welches fünf Mal am Tag vorgesehen ist, kann durch seine Fokussierung auf den Atem und die Bewegungsgrundzüge mit der Praxis im Yoga verglichen werden. Zudem wird die Bewegung im Gebet wertschätzend als gesundheitsfördernd und beruhigend für Körper und Geist bezeichnet. Weiters betont Dahl (2008), dass je nach kulturellem Hintergrund die grundsätzlich den Mann hervorhebenden Schriften des Islam unterschiedlich

ausgelegt werden. Diese Auslegungen erstrecken sich daher zwischen patriarchalen und matriarchalen Strukturen verschiedener Kulturen und Regionen, die den Islam praktizieren. Die Konsequenzen für das Rollenverständnis im Islam und die Stellung der Frau sind im Umbruch, da durch die zunehmende Globalisierung und Migration in westliche Länder eine Auseinandersetzung mit anderen Rollenbildern stattfindet. Frauenorganisationen kämpfen daher für modernere Auslegungen des Korans, in denen Textstellen unter Berücksichtigung des historischen Kontexts, in denen sie entstanden sind, betrachtet werden.

Anders als im Christentum sind nach Burrmann et al. (2015) im Islam religiöse Pflichten und Normen stark am Geschlecht orientiert, wodurch für muslimische Mädchen einige Komplikationen im Bereich des Sporttreibens in einer nicht-muslimischen Gesellschaft entstehen. In einer beispielhaften, stark konservativen Auslegung des Islams werden die freizügigen westlichen Bekleidungsnormen in Sportarten wie dem Schwimmen oder der Leichtathletik als sündhaft und als Verleitung dazu, „Ehebruch mit den Augen“ zu begehen, bezeichnet. Solch einer Auslegung steht die liberalere Auffassung des Islams entgegen, bei der die Wahl der Kleidung in den Ermessensbereich der Sporttreibenden gelegt wird, ohne dabei implizit einen Widerspruch zum Islam zu sehen.

#### 4.2. Sport als Mittel zur Integration

Sonnenschein (Erdmann, 1999) nennt bekannte Slogans wie „Sport verbindet“ oder „Sport spricht alle Sprachen“ und spricht damit Werbungen von Politik und Sportorganisationen an, die seit den 1970er Jahre nichts an ihrer Präsenz eingebüßt haben. Doch dieses öffentlich geformte Bild des Sportes auf seine realen Möglichkeiten zur Förderung von Integration ist kritisch zu hinterfragen.

Der durch Migration bedingte Wechsel in ein neues gesellschaftliches Umfeld bringt einige Herausforderungen mit sich. So müssen nach Burrmann et al. (2015) die kulturellen Unterschiede zwischen dem Herkunftsland und der Aufnahmegesellschaft miteinander in Einklang gebracht werden, wobei aber nicht mehr an eine völlige Anpassung der Einwanderer gedacht werden darf. Das Verständnis von Integration spannt nach Sonnenschein (Erdmann, 1999) den Bogen von total assimilativer, also in der Aufnahmegesellschaft verschmelzender, bis hin zur pluralistischen Eingliederung, bei der kulturelle Unterschiede anerkannt werden. Kleindienst-Cachay und Bahlke (2016, S. 198) führen aus, dass es sich bei der Integration durch Sport um einen „auf den Mechanismus fortgesetzter Inklusion basierenden Vorgang handelt, der sich analytisch in die Aspekte Interaktionen, Kulturation, Platzierung und Identifikation aufschlüsseln lässt.“

Durch die Interaktion im Sport werden Wertschätzung, Anerkennung und Teilhabe transportiert, die in weiterer Folge dazu führen, dass das Fremdheits- und Distanzempfinden abgebaut werden können. Zudem begünstigen diese Prozesse einhergehend mit der Platzierung in sozialen Netzwerken die Entwicklung einer gefestigten personalen Identität. Unter der Kulturation wird das Lernen der kulturellen Regeln und Techniken, die zur Teilhabe an der Gesellschaft befähigen, verstanden. Einen besonderen Stellenwert findet hier der Erwerb der Sprache, welcher zudem durch den Sport als soziales Gefüge gefördert wird.

Nach Breckner (2013) hat der Sportunterricht, im Gegensatz zu anderen Fächern, ein hohes Potential dafür, die soziale Integration von SchülerInnen mit Migrationshintergrund voranzutreiben, da in diesem Bereich zum Beispiel sprachliche Barrieren weniger Bedeutung haben. Zudem finden sich im Schulsport häufig Themen wie Kooperation, Fairness, Toleranz, Respekt, oder Hilfsbereitschaft ebenso wie kulturelle Inhalte wieder, welche mitunter helfen, das Selbstbewusstsein der SchülerInnen zu stärken und Spaß zu vermitteln. Durch die sozialen Kompetenzen und positiven Lernerfahrungen könnte es zu einer Übertragung auf gesellschaftliche Bereiche und somit auch zur vermehrten gesellschaftlichen Integration kommen.

Erdmann (1999) schreibt, dass der Sport bedingt durch verschiedene Aspekte, wie der offenen Aufgabengestaltung und dem unmittelbaren Erleben, zumindest günstige Voraussetzungen für die Förderung von Begegnungen mit sich bringt. Inwiefern der Sport dadurch instrumentalisiert wird, bleibt Inhalt von Diskussionen, die an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden sollen. Fest steht allerdings, dass gerade in diesem Bereich der Sport durch seine Tiefenstruktur von Bewegung, Körperlichkeit und Spiel ein hohes pädagogisches Potenzial aufweist. Es ist allerdings ein Irrtum zu glauben, dass das Feld des Sportes als universale aktive Bewegung keinen ethnisch-kulturellen Wertvorstellungen untergeordnet ist. Im Gegenteil können sogar Unterschiede manifestiert werden, denn muslimische Mädchen, die in einem anderen kulturellen Umfeld leben, unterscheiden sich in Bezug auf Verhaltens-, Präsentations- und Partizipationsmuster beim Sporttreiben sichtlich von der Norm, wodurch sich oftmals Nachteile für sie ergeben. Gefordert ist deshalb ein offener Umgang mit anderen Kulturen und eine Anerkennung von bestehenden Unterschieden.

#### 4.3. Interkulturelles Lernen

Erdmann (1999) beschreibt interkulturelle Pädagogik als selbstständigen Bereich der Erziehungswissenschaft, welche sich an dem Konstrukt der Differenz orientiert. Ziel der

interkulturellen Bewegungserziehung ist es, als Initiator für die Entwicklung neuer Ausprägungen im kulturellen Zusammenleben zu wirken. Anders als im multikulturellen Nebeneinanderleben sollen durch Anregungen und Handlungsspielräume Berührungspunkte geschaffen werden, welche zu nachhaltigen Veränderungen in der Gesamtstruktur führen. Prozesshaft soll durch interkulturelle Erziehung die eigene Kultur relativiert und als „eine unter vielen“ anerkannt werden. (Erdmann, 1999, S.55) Das Abbauen von Vorurteilen sowie die Schaffung von Toleranz und Verständnis sind Ziele, die durch das eigene kritische Hinterfragen von Werten und Normen angestrebt werden. Einen großen Stellenwert bekommt in diesem Schritt die Sensibilisierung für Stereotype und die eigene Wahrnehmung. In einem nächsten Schritt wird die Auseinandersetzung mit fremden Inhalten angestrebt, wodurch diese angeeignet und somit vertraut gemacht werden können. Die Stärkung der eigenen Identität gilt hierfür als Voraussetzung, da sonst mit Unsicherheit, Selbsthinterfragung und Entfremdung, also der Begegnung mit Fremdheit, nicht konstruktiv umgegangen werden kann. Diese Entfremdung stellt den Schlüssel dar, um Fremdheit in der Begegnung, dem Austausch und dem Dialog zu überwinden. Um interkulturelles Lernen zu veranlassen, muss daher auf die Kommunikations- und Interaktionsprozesse innerhalb einer Gruppe geachtet werden, da diese spezielle Form des Lernens nur unter den Voraussetzungen von Gleichberechtigung und Volition aller Beteiligten erreicht werden kann. Dominante Faktoren wie Werte und Normen der Mehrheitsgesellschaft müssen dabei reflektiert mitberücksichtigt werden.

In der Unterrichtspraxis ist daher nach Erdmann (1999) auf eine besondere methodisch-didaktische Aufarbeitung der Inhalte zu achten, um einen Effekt der interkulturellen Begegnung positiv gestalten zu können. Ansatzpunkte für einen solchen Unterricht sind daher ganzheitlich und richten sich nach Prinzipien wie der Angemessenheit oder der Selbsttätigkeit und Offenheit der SchülerInnen. Einen besonderen Stellenwert bekommt zudem die Unterrichtsatmosphäre, da diese zusammen mit dem Zeitmanagement im Fall von Kommunikationsproblemen für das Gelingen entscheidend ist. Einen weiteren spannenden Faktor stellt zudem der kulturelle Hintergrund der Lehrpersonen dar, der, wenn möglich, vielfältig gestreut sein sollte. Um allerdings nachhaltige Ergebnisse und Veränderungen zu erzielen, ist eine Reflexionsphase unabdingbar. Dadurch wird das Ergebnis des Unterrichts gemeinsam verortet und somit womöglich auch in andere gesellschaftliche Bereiche transferiert.

#### 4.4. Identität als Baustein für interkulturelles Lernen

Wie bereits erwähnt, hat die Identität einen hohen Stellenwert für das Gelingen von interkulturellem Lernen. Erdmann (1999, S.61) definiert den Begriff der Identität unter verschiedenen Gesichtspunkten. „Identität bezeichnet das Bild, das ein Individuum von sich im jeweiligen sozialen Kontext besitzt.“ Eine weitere Definition gibt Erdmann (1999, S.65), indem er sie als Orientierungsmaß ansieht: „Identität ist ein Wechselwirkungsprodukt der verarbeitenden Auseinandersetzung der Person mit ihrer sozialen Umwelt.“ Aus personeller Sicht ist Identität als „die gedankliche Figur zu sehen, aus der das Ich, das Selbst erkannt und bestimmt wird.“ (Erdmann; 1999, S.66) Dieses veränderbare gedankliche Bauwerk wird durch Interaktionen erstellt und durch die Lebenswelten geprägt, wobei es damit nicht unbedingt widerspruchsfrei sein muss. Patchwork-Identität bezeichnet beispielsweise das, was eine Veränderung der Lebensumstände nach sich ziehen kann und zumeist eine aktive Auseinandersetzung mit der eigenen, aus verschiedenen Teilen zusammengesetzten, Identität erfordert. Diese kann grob unterteilt werden in sinnstiftende Werte, die Interaktionsfähigkeit und ein Gefühl der Zugehörigkeit. Wenn nun die eigene Identität in Interaktion mit anderen Kulturen tritt, kommt es unweigerlich zu Momenten der Unsicherheit, da die Interpretation des anderen immer ungewiss sein wird. Bedingt durch diese Unsicherheiten werden die fremden Werte und Muster als Bedrohung wahrgenommen, was im weiteren Verlauf zu einem Rückzug zu bekannten und von der Mehrheitsgesellschaft mitgetragenen Vorstellungen führt.

##### *4.4.1. Kulturelle Identität*

Einen Teilaspekt der Identität stellt die Kohärenz zwischen dem „Ich“ und den „Anderen“ dar oder, wie Erdmann (1999, S. 101) genauer ausweist „Die Empfindung der Zugehörigkeit zu einem spezifischen Umfeld bestimmt die kulturelle Identität.“

Das Gefühl der Zugehörigkeit oder der sozialen Positionierung beschreibt Salzbrunn (2014) als Zusammenspiel von Gemeinsamkeit und Gegenseitigkeit, welches vielfältig ausdrückbar und zudem veränderbar ist. Diese individuelle und auch kollektive Zugehörigkeit kann beispielsweise unter einem religiösen Blickwinkel in der Wahl von Kleidungsstücken, wie einem Kopftuch, oder der Errichtung von Minaretten sichtbar werden. Für MigrantInnen kann diese öffentliche Form der Zugehörigkeit allerdings zu Konflikten und einem Aufzeigen von Grenzen führen. Dieses Ausleben der kulturellen Identität ist jedoch meist dem Wunsch, nicht in der Mehrheitsgesellschaft zu

verschwinden, gestiftet und durch grundlegende Identitätsbausteine wie dem Urvertrauen in das Leben, der individuellen Gestaltungskompetenz und der Konfliktfähigkeit bedingt. Auch die Bildung von Identität der Mehrheitsgesellschaft wird scheinbar erst durch die Abgrenzung des westlichen „Wir“ gegen die islamischen „Anderen“ möglich und drückt sich durch die Forderungen nach vollständiger Assimilation aus, welche in rassistische Tendenzen umschlagen kann. Kreuzner (2015, S.9) zeigt diese Gefahr am Beispiel einer Demonstration gegen die „Islamisierung des Abendlandes“, welche gegen Ende 2014 in Dresden stattfand, auf. Die „Patriotischen Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes“, kurz PEGIDA, fürchten, angefeuert durch den breiten medialen Diskurs und bestehende Stereotype eine Überfremdung durch AusländerInnen, die eine eklatante Minderheit darstellen. Islamfeindlichkeit wird in diesem Zusammenhang zur Idealisierung und Stärkung der eigenen Identität genutzt.

Weiss (2007) befasst sich genauer mit dem Terminus der Zugehörigkeit, welcher vor allem für MigrantInnen der zweiten Generation, deren Eltern noch selbst im Ausland geboren sind, bedeutsam ist. Die Verbundenheit und Identifizierung mit der Kultur des Geburtslandes und des Herkunftslandes der Eltern kann viele verschiedene Auswirkungen im Leben der Kinder mit Migrationshintergrund hervorrufen. Nach Weiss (2007, S. 190) „mag es eindeutige Identifikation geben, aber auch Ambiguität, Zwiespältigkeit oder doppelte Identifikation“ in Bezug auf das Aufnahme- und oder Herkunftsland vorkommen. Am häufigsten sind nach Weiss (2007) jugendliche MigrantInnen der zweiten Generation zwischen diesen beiden Welten positioniert, wodurch sie sich aber keinem der beiden Gesellschaftsräume völlig zuordnen können. Diese fehlende Zuordnung kann in Zusammenhang mit verinnerlichten Wertvorstellungen der Eltern und den entgegengestellten gesellschaftlichen Normen zu einer generellen Verunsicherung der jungen Menschen führen. Vor allem Jugendliche, die in sehr traditionell geprägten familiären Verhältnissen aufwachsen, laufen Gefahr, negative Erlebnisse, Ausgrenzungen und Diskriminierung zu erfahren, was dazu führen kann, dass diese sich oftmals in keiner der beiden Welten beheimatet fühlen.

#### *4.4.2. Das Kopftuch als identitätsstiftendes Merkmal*

Adelt (2014, S.159) beschreibt, dass muslimische Kopftuchträgerinnen häufig angaben, das Kopftuch als „Teil ihrer Identität“ anzusehen und sie somit ihre Persönlichkeit zwanglos nach außen transportieren können. Die von den Frauen betonte Zwanglosigkeit und Ausdrucksfreiheit der Selbstdarstellung resultiert nach Adelt (2014) aus dem Rechtfertigungsdruck, unter dem die kopftuchtragenden Frauen in nichtmuslimischen

Gesellschaften stehen, in Verbindung mit dem Wunsch, die persönliche Entscheidung zum Tragen des Kopftuchs hervorheben zu wollen.

## 5. Methodische Herangehensweise

Um konkrete Erkenntnisse über die Sichtweisen, Erfahrungen und Wünsche kopftuchtragender Schülerinnen zu ergründen, wurde eine Methode der qualitativen Forschung angewandt, da diese nach Ackermann und Rosenbusch (2002) für subjektzentrierte Forschungsarbeit besonders charakteristisch ist. Durch die Orientierung an einzelnen Individuen und die explorative Eigenschaft der qualitativen Forschung ist diese besonders geeignet, um Beweggründe für subjektive Handlungs-, Deutungs- und Erfahrungszusammenhänge der untersuchten Personen zu generieren. Nach Mayring (2015) ermöglicht die qualitative Sozialforschung zudem, eine möglichst vollständige Berücksichtigung der kontextuellen Einordnung zu erreichen, wodurch auch komplexe Wertungssysteme analysiert werden können. Krieger (2008) betont außerdem, dass für das Zusammentragen eindeutig zuweisbarer Aussagen zu einem gewissen Themengebiet die Durchführung eines qualitativen Interviews, welches auf einem Leitfaden basiert, am zweckmäßigsten ist.

### 5.1. Das leitfadengestützte Interview

Für diese Arbeit wurde aus zuvor bereits genannten Gründen für die Erstellung der relevanten Daten das leitfadengestützte Interview herangezogen, wobei der Leitfaden ein Grundgerüst an offenen Fragen beschreibt, welche die anschließende Auswertung und Bearbeitung der erhobenen Daten erleichtert und diese zudem vergleichbar macht (vgl. Krieger, 2008).

Die Erstellung des Leitfadens basiert, wie Mayring (2015) für den Zugang zur qualitativen Forschung beschreibt, auf theoriebasierten Annahmen. Der Interviewleitfaden wurde zudem in seiner Form der Alltagssprache der Adressatinnen angepasst und unter der Supervision der Betreuerin dieser Arbeit mehrfach überarbeitet. Dieser, wie Krieger (2008, S. 46) ihn nennt, „Rote Faden“ stellt allerdings keinen präzisen Gesprächsverlauf dar, sondern ist in seiner Abfolge und Struktur an individuelle Umstände und Gesprächsverläufe so anzupassen, dass der oder die Befragte möglichst uneingeschränkt antworten kann.

Krieger (2008, S.61) betont folgende wichtige Aspekte für die Verwendung der Methode des leitfadengestützten Interviews:

- Die Grundlagen für Fragestellungen ergeben sich „auf der Basis fundierter theoretischer oder empirischer Erkenntnisse (Feldkompetenz)“
- „Der Leitfaden muss eine klare Struktur besitzen.“
- Der Verlauf des Interviews sollte sich an dem Leitfaden und den Themenkomplexen orientieren, aber Raum für individuelle Anpassungen lassen.

Nach der transkribierenden Aufbereitung der Interviews wird mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring in einem weiteren Schritt das gesammelte Datenmaterial durch Reduktion, Abstraktion und Einordnung in Kategoriensysteme in mehreren Schritten wissenschaftlich analysiert und im Anschluss auf die spezielle Fragestellung dieser Arbeit hin interpretiert (vgl. Mayring, 2015).

## 5.2. Herausforderungen bei der Felderschließung

Da sich die Fragestellung dieser Forschungsarbeit an Schülerinnen richtet, musste vor der Durchführung der Interviews die Zustimmung von unterschiedlichen Stellen eingeholt werden. Zudem hat sich, bedingt durch die kontroverse gesellschaftliche Positionierung der behandelten Thematik, der Zugang zum Feld nur unter vermehrtem zeitlichem Aufwand erschlossen.

Um die Untersuchung durchführen zu können, war zuerst die Bereitschaft der Schülerinnen abzuklären sowie bei minderjährigen Schülerinnen eine Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten einzuholen. Die Kontaktaufnahme zu den Schülern erfolgte nach Absprache mit der Schulleitung und in den meisten Fällen mit Unterstützung durch eine Lehrkraft an der Schule. Sofern alle Beteiligten mit einer Untersuchung einverstanden waren, wurde, falls die entsprechende Schule nicht durch den Erlass ER III 606/2017 „Wissenschaftliche Erhebungen an Schulen“, der mit 4.9.2017 in Kraft trat ausgenommen war, ein entsprechender Antrag auf Genehmigung einer wissenschaftlichen Untersuchung bei dem diesbezüglich verantwortlichen Landesschulrat gestellt. Schulen, die vom oben genannten Erlass betroffen waren, konnten autonom über die Bewilligung einer wissenschaftlichen Untersuchung ohne die zusätzliche Genehmigung durch den verantwortlichen Landesschulrat entscheiden.

Es wurden Anfragen an insgesamt 40 Schulen in drei verschiedenen Bundesländern gestellt, woraus eine enorm hohe Rücklaufquote an negativen Antworten resultierte. Die

am häufigsten genannte Begründung für negative Rückmeldungen war die Information von nicht dem Profil entsprechenden Interviewpartnerinnen.

Weitere Rückmeldungen, die eine Untersuchung nicht ermöglichten:

- Hoher Zulauf universitärer Forschungsanträge
- Bereits laufende Untersuchungsverfahren
- Fehlende personelle oder zeitliche Ressourcen
- Sensibilität der behandelten Thematik
- Fehlende Bereitschaft der entsprechenden Schülerinnen
- Administrative Gründe
- Keine Angabe von Gründen
- Keine Rückmeldung auf die Anfrage

Aus den gesamten Anfragen ergaben sich schlussendlich 10 Interviews an vier verschiedenen Schulen in Österreich, wobei bereits nach sieben geführten Interviews eine inhaltliche Sättigung erreicht wurde.

#### *5.2.1. Auswahl der Interviewpartnerinnen*

Bei der Kontaktaufnahme mit den Schulen wurde die Fragestellung dieser Forschungsarbeit näher erörtert und besonders auf muslimische Schülerinnen, welche ein Kopftuch tragen, hingewiesen, da dieser Umstand ein zentrales Merkmal für die Auswahl der Interviewpartnerinnen darstellte. Die befragten Mädchen sollten demnach momentan mindestens die neunte Schulstufe besuchen und zudem regelmäßig ein Kopftuch tragen. Die Kontaktaufnahme mit den einzelnen Schülerinnen wurde in jeder der vier Schulen individuell organisiert und reichte von der Organisation durch die Schulleitung bis hin zur persönlichen Anfrage an die Schülerinnen in der Pause.

#### *5.3. Durchführung der Interviews*

Alle zehn Interviews wurden in geeigneten Räumlichkeiten der Schulen außerhalb der regulären Unterrichtszeit durchgeführt und die Schülerinnen waren zuvor über den Termin informiert. Jede Interviewpartnerin wurde vorab auf die Anonymität, Freiwilligkeit sowie die vertrauliche Bearbeitung und rein wissenschaftliche Verwendung der aus dem Gespräch

aufgezeichneten Inhalte hingewiesen. Zudem wurde ein kurzer Einblick über die Intentionen und Ziele meiner Forschungsarbeit gegeben, auf die voraussichtliche Dauer des Interviews verwiesen und erneut um Erlaubnis gebeten, das Gespräch auf Tonband aufzunehmen. Um eine entspannte Atmosphäre während des Interviews zu fördern, wurden den Schülerinnen vorab, sofern die Möglichkeit bestand, ein Heißgetränk und kleine Süßigkeiten angeboten.

Die Dauer der Interviews schwankte zwischen 25- 60 Minuten, was auf die persönlichen Erfahrungen der Interviewpartnerinnen zurückzuführen ist. In manchen Interviews kamen, bedingt durch die sensible Thematik, starke Emotionen oder ein ausgeprägtes Klärungsbedürfnis während des Gesprächs zum Vorschein, wodurch diese zeitliche Spannweite von etwa 35 Minuten begründet werden kann. Der Leitfaden wurde in seiner Abfolge und Intensität in gewissen Themenblöcken gelegentlich der Situation entsprechend leicht verändert und somit an die individuellen Erfahrungen und Interessen der Schülerinnen angepasst.

#### 5.4. Transkription der Interviews

Aufgrund der erreichten inhaltlichen Sättigung wurden lediglich sieben der zehn geführten Interviews für eine weitere Bearbeitung und Auswertung herangezogen. Die Gespräche wurden wörtlich mit fortlaufender Zeilennummerierung transkribiert, wobei die sprachliche Färbung der Interviewpartnerinnen größtenteils beibehalten wurde. Lediglich anfälliges Stottern wurde geglättet und Äußerungen wie „ähm“ oder „mhm“, sofern diese keinen Informationsgehalt transportierten, wurden weggelassen. Wurde eine inhaltliche Aussage durch Mimik, Gestik oder nicht eindeutige Sprache gegeben, so wurde die sinngebende Bedeutung in Klammern beigefügt. Kurze Unterbrechungen oder Stockungen im Gespräch wurden mit „..“ angezeichnet und längere Pausen während des Verlaufes wurden mit [...] gekennzeichnet. Informationen zum Kontext wurden auch in eckigen Klammern angefügt wie beispielsweise [lacht] oder [weint] (vgl. Mayring, 2015). Beiträge der Interviewerin und der Schülerinnen wurden jeweils mit einem Absatz beendet und am Satzanfang durch „I:“ für Interviewerin oder „A:“ für Interviewpartnerin A (A-G) gekennzeichnet.

## 5.5. Qualitative Inhaltsanalyse

Mayring (2015) beschreibt die qualitative Inhaltsanalyse als Methode, um Kommunikation unter Berücksichtigung des speziellen Kontextmilieus sowohl auf inhaltlicher Ebene als auch im Entstehungs- und Wirkungszusammenhang zu analysieren. Als vorteilhaft wird von Mayring dabei die Zergliederung in einzelne, zuvor bestimmte Analyseschritte beschrieben, wodurch der Ablauf überprüfbar und für Dritte verständlich gestaltet wird. Grundsätzlich müssen die jeweiligen Analyseschritte allerdings prozesshaft auf die entsprechende Aufgabenstellung individuell abgestimmt werden. Um eine explorative und hypothesengenerierende Arbeit mit der qualitativen Inhaltsanalyse zu erreichen, ist vor allem systematisch, unter Einhaltung spezifisch definierter Regeln auf bestehende Forschung aufzubauen (vgl. Mayring, 2015).

## 5.6. Kategorienbildung nach Mayring

Zentral für den Prozess der Analyse ist dabei die Ausbildung des Kategoriensystems. Mayring (2015, S. 61) führt dazu aus: „Diese Kategorien werden in einem Wechselverhältnis zwischen der Theorie (der Fragestellung) und dem konkreten Material entwickelt, durch Konstruktions- und Zuordnungsregeln definiert und während der Analyse überarbeitet und rücküberprüft.“

Um Kategorien genauer zu bestimmen und Überschneidungen zu vermeiden wurde ein Kodierleitfaden erstellt. Die daraus resultierenden Kategorien und Subkategorien werden an dieser Stelle aufgelistet:

- Religionsausübung
  - Religionspraktiken
  - Probleme bei der Ausübung
  - Teilnahme am schulischen und außerschulischen Religionsunterricht
- Reaktionen des Umfelds
  - Reaktionen aus dem näheren Umfeld
  - Reaktionen der Öffentlichkeit
- Persönliches Erleben von Differenz
  - Interaktionen in der Schule
- Sportliche Teilhabe
  - Sportliche Aktivität in den Pausen

- Teilnahme am Sportunterricht
- Teilnahme am Schwimmunterricht
- Teilnahme an schulischen Sportveranstaltungen
- Sportkleidung
  - Aussehen und Umgang mit Kleidung im Sportunterricht
  - Realisierung des Kopftuchs im Sportunterricht
- Probleme
  - Schwierige Situationen
  - Konflikte und Befürchtungen der Schülerinnen
- Chancen
  - Wünsche der Schülerinnen
  - Schöne und motivierende Momente
- Generelles Sportinteresse
  - Sportliche Praxis außerhalb der Schule

## 6. Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der einzelnen Interviews in Hinblick auf die bereits genannten Kategorien und unter Berücksichtigung der generellen Zielsetzung dieser Arbeit einander gegenübergestellt. Dafür wurden die gesprochenen Inhalte der Interviewpartnerinnen in Form von Paraphrasen sinngemäß gekürzt, weil häufig ein erneutes Nachfragen durch die Interviewerin notwendig war, um eindeutige Aussagen zu erhalten.

Um einen groben Überblick über die verschiedenen Interviewpartnerinnen zu geben, werden vorab allgemeine Angaben der Mädchen in Form einer Tabelle aufgelistet. Obwohl die Herkunft der Schülerinnen kein Auswahlkriterium darstellte, gaben alle Interviewpartnerinnen an, in zweiter oder höherer Generation türkischer Abstammung zu sein.

*Tabelle 1: Demografische Angaben der Interviewpartnerinnen*

Interview Code	Alter in Jahren (Trägt Kopftuch seit x Jahren)	Angaben zum Migrationshintergrund	Stellenwert des Sportes	Stellenwert der Religion nach eigener Angabe	Teilnahme an externem Religionsunterricht	Teilnahme an schulischem Religionsunterricht	Wichtige Bezugspersonen
A	15 (k.A.)	Türkei, 3. Generation	niedrig	Sehr wichtig	Ja	Nein	Eltern
B	17 (k.A.)	Türkei, gemischt 2. & 3. Generation	hoch	Eigentlich sehr wichtig	Nein	Nein	Keine Angabe
C	18 (8)	Türkei, 3. Generation	hoch	Sehr wichtig	Ja	Ja	Mutter und Geschwister
D	18 (6)	Türkei, 2. Generation	mittel	Sehr wichtig	Ja	Ja	Familie und Freunde
E	17 (3)	Türkei, 3. Generation	niedrig	Sehr wichtig	Ja	Ja	Familie und Freunde
F	20 (5 mit Unterbrechung)	Türkei, 2. Generation	hoch	Spielt große Rolle im Leben	Manchmal	Aktuell nicht mehr	Familie und Freunde
G	17 (6)	Türkei, 2. Generation	mittel	Ziemlich wichtig	Aktuell nicht mehr	Ja	Familie

Zudem wird in Tabelle 1 die Teilnahme am schulischen sowie am außerschulischen Religionsunterricht veranschaulicht und die als wichtig genannten Bezugspersonen werden aufgelistet. Der Stellenwert, den die Mädchen dem Sport zuweisen, wurde daran festgelegt, ob sie sich in ihrer Freizeit sportlich betätigen und anhand von ihren bewertenden Aussagen. So gab C (Z 919) beispielsweise an: „Ich liebe Sport wirklich.“ Bei gegensätzlichen Angaben oder nicht eindeutig einzuordnenden Aussagen wurde der Stellenwert des Sportes als „mittel“ eingestuft.

#### 6.1. Angaben zur Religionsausübung

Um die Mädchen besser einschätzen zu können und die unterschiedlichen Interpretationen der Religion für jedes Interview genauer zu bestimmen, wurde zu Beginn des Gesprächs nach der Ausübung der persönlichen Religionspraxis gefragt.

Wie übst du deine Religion aus und wodurch wird für andere Menschen ersichtlich, dass du religiös bist?

Interview A:

An drei Tagen in der Woche ist Unterricht in der Moschee (Z 27-28):

Freitag zwei Stunden, dort treffen sich die Freunde, Samstag und Sonntag je 4 Stunden, da war ich mal. (Z 30-33)

Zuhause nehme ich das Kopftuch ab und draußen trage ich es wieder und ich trage auch immer lange Kleidung. (Z 37)

Wir müssen fünf Mal am Tag beten und fasten auch. Dann gibt es ein Opferfest und den Ramadan halten wir auch ein. (Z 42-43)

Interview B:

Religion ist mir sehr wichtig, aber ich bin nicht extrem religiös. (316-317)

Ich bete und faste auch. (Z 333)

Interview C:

Ich trage ein Kopftuch, bete zu Hause, wir müssen fünf Mal am Tag beten. (Z 631-635)

Ich sag immer, dass in unserer Religion es nicht so religiös oder unreligiös gibt. Es gibt praktizieren und nicht praktizierend, aber ja an meinem Kopftuch, an meinem Beten und ich glaube, ich glaube, an meinem Verhalten merkt man das auch, weil

im Islam ist es ja auch wichtig, respektvoll rüberzukommen, tolerant und ich glaube, das merkt man bei mir auch. (Z 616-618)

Menschen, die nicht den Islam praktizieren, wissen nicht, wie wichtig es mir ist, deswegen kann ich's nicht in Worten fassen. Es ist ein Teil meines Lebens. (Z 612-614)

Ich trage seit 8 Jahren Kopftuch und es ist ein Teil von mir, ohne Kopftuch bin ich nicht ich. (Z 651-652)

#### Interview D:

Kopftuch, das Beten, also ich schaffe es nicht immer, aber versuche es zumindest und es gibt halt viele Kategorien, wo ich es lebe. (Z 1224-1225)

Also beispielweise müssen wir fünf Mal am Tag beten, aber das ist für sich selber, ich bete für mich, nicht für meine Eltern, niemand zwingt mich, niemand sagt, dass ich jetzt beten soll. (Z 1234-1236)

Was genau ich umsetze, kommt darauf an, wie ich gerade Lust dazu habe. (Z 1242-1242)

#### Interview E:

Ich zeige, wie wichtig mir die Religion ist, indem ich ein Kopftuch trage. (Z 1710-1711)

Sachen, die nicht erlaubt sind in unserer Religion halte ich von mir fern, wie zum Beispiel Haribos essen. (Z 1713-1714)

Ich faste und zu Hause bete ich. (Z 1729)

Wenn einer zum Beispiel wegen der Religion so runtergemacht wird, dann ist es mir sehr wichtig, dass ich auch äh denjenigen unterstütze und zeig, was eigentlich wirklich die wahre Religion ist. (Z 1737-1738)

#### Interview F:

Mein Kopftuch symbolisiert meine Religion und das sieht man auch sofort. (Z 2115-2120)

Ich bete halt fünf Mal am Tag, also wie es sich gehört. (Z 2124-2125)

Am Verhalten, man soll sich respektvoll gegenüber anderen verhalten und keine Gewalt anwenden oder schimpfen. (Z 2129-2131)

Wir halten uns an das Gesagte unseres Propheten und an den Koran. (Z 2134-2135)

Interview G:

Ich versuche so zu leben, wie es unsere Religion vorschreibt. (Z 2714-2716)

Religion ist mir ziemlich wichtig und es erleichtert mir durch die Regeln, mein Leben zu leben. (Z 2718-2720)

Kleidungs- und Verhaltensvorschriften sind mir sehr wichtig. (Z 2722)

Ich bete nicht, ich will es, aber es klappt noch nicht wegen der Schule. (Z 2730-2731)

Ich faste, meine ganze Familie tut das. (Z 2733)

Ich glaube an das Jenseits und dass man dort belohnt wird, deshalb versuche ich nicht diesseitsorientiert, sondern auch für das Jenseits zu leben. (Z 2730-2733)

Wenn ich Schwierigkeiten habe, denke ich mir, Gott wird mir schon helfen. (Z 2766-2767)

#### *6.1.1. Probleme bei der Ausübung*

Auf die Frage nach Problemen bei der Ausübung der in 6.1. beschriebenen Praktiken nennen B, E und F keine Probleme. Die anderen Mädchen geben Probleme beim Fasten, Beten und beim Tragen des Kopftuches an.

Interview A:

Am Anfang ist das Fasten schwer, aber langsam kannst du es schon. (Z 51)

Während der Menstruation dürfen wir nicht fasten, aber dann muss die Woche wiederholt werden. (Z 52-53)

Interview C:

[In der Schule] Ich fühle mich hier nicht wohl beim Beten, weil es zu unhygienisch ist. (Z 617-21)

Die Hygiene auf den Toiletten und Waschbecken ist katastrophal. (Z 623)

Interview D:

Sehe Vorurteile in Bezug auf das Arbeiten. (Z 1248)

Vorurteile gegen den Islam und das Kopftuch. (Z 1250)

Interview G:

Vorurteile zum Kopftuch, dass man, wenn man klein ist, gezwungen sind, legen sich, wenn man älter wird, dann wird man respektiert. (Z 2771-2773)

Zuerst beantwortet man die Fragen, aber nach einer Zeit eben nicht mehr, weil sie dir nicht glauben und dann kommen noch welche und fragen das Gleiche. (Z 2775-2778)

## 6.2. Reaktionen des Umfelds

Diese Kategorie beinhaltet die Frage danach, wie andere Menschen, aus Sicht der Befragten, damit umgehen, dass sie religiös sind. Unterteilt wurde hierbei jeweils in die Reaktionen der Personen, die sich im näheren Umfeld der befragten Mädchen befinden und in Reaktionen, die von fremden Personen in der Öffentlichkeit wahrgenommen werden.

### *6.2.1. Reaktionen aus dem näheren Umfeld*

#### Interview A:

Meine ganzen Freundinnen sind religiös. (Z 55)

MitschülerInnen gehen auch gut damit um. (Z 56-58)

#### Interview B:

Ich habe nette Mitschüler, weil wir alle Ausländer sind. (Z 348)

Sehr viele behaupten, dass ich eigentlich eher nicht religiös bin, weil ich mich schminke und Kopftuch trage. (Z 327-328)

#### Interview C:

Manche gehen davon aus, dass ich sehr langweilig bin und jedem aufzeige, was verboten ist. (Z 736-739)

Meine Mitschüler sind wirklich nett und dachten erst auch, dass ich langweilig und belehrend bin, aber sie mögen mich und ich mag sie. (Z 745-746)

#### Interview D:

MitschülerInnen sind eh öfter muslimisch und wer es nicht akzeptiert, tut das halt nicht, aber das sind dann eh nicht meine Freunde. [lacht kurz, weint] (Z 1261-1262)

Interview E:

Die akzeptieren das, die haben auch nichts dagegen und wir verstehen uns auch gut, auch wenn wir verschiedene Religionen haben. (Z 1759-1760)

Interview F:

In meinem Umfeld die Familie, natürlich, meine Familie ist auch religiös und Freunde und so, so wir tauschen da schon Informationen aus, wenn ich einmal nicht weiterweiß, aber so, dass die mich jetzt irgendwie ausschließen oder so, das ist nie der Fall gewesen. (Z 2180-2182)

Damals in der HLA, es war schon irgendwie unangenehm und ich habe mir so gedacht, gut, ich fühl mich so fehl am Platz, weil jeder schaut dich an, jeder aus der Klasse, die denken sich so, ja gut, die trägt jetzt Kopftuch. Mit den Schülern, die wollten nicht wirklich eine Freundschaft mit mir beginnen, habe ich so das Gefühl gehabt. (Z 2200-2205)

Als ich das Kopftuch wieder angelegt habe in der HAS, hat mich mein damaliger Klassenvorstand gefragt, wieso ich es trage. Er hat sich halt interessiert, also hat er ganz lieb, nett formuliert und nett gefragt. Und eine andere Lehrerin hat sich auch gewundert, aber so ernst und irgendwie mit so einer aggressiven Miene. (Z 2232-2242)

Interview G:

Als ich mit 11 angefangen habe, das Kopftuch zu tragen, kamen viele Fragen und Reaktionen zu meinem Kopftuch und oft hat man mir nicht geglaubt, dass ich es freiwillig trage, damit habe ich mir schwergetan. (Z 2746-2751)

### *6.2.2. Reaktionen der Öffentlichkeit*

Interview A:

Auf der Straße bin ich gefragt worden, warum ich ein Kopftuch trage. (Z 60-61)

Interview B:

Ich wurde noch nicht auf meine Religion angesprochen. (Z 356-357)

Interview C:

Ich glaub, das ist normal für jedes Mädchen mit einem Kopftuch, dass die angeschaut werden. (Z 748-749)

Erst war es für mich schlecht, angeschaut zu werden, weil ich es nicht verstand, weil ich bin ja nicht so anders und im Sommer ist es am schlimmsten, die Menschen glauben, man sitzt unter einem Ofen und fragen, ob einem nicht warm sei. (Z 751-754)

Viele glauben auch, dass die Farben des Kopftuches etwas symbolisieren, aber ich trage einfach, wonach mir ist. (Z 758-760)

Von den Blicken meistens merke ich, dass manche Menschen Angst haben, ja, und es, es macht mich traurig, weil wie kann man vor mir Angst haben, ich bin, glaub ich, die letzte Person, vor der man Angst haben muss. (Z 767-769)

#### Interview D:

Wenn man klein ist, weiß man vieles nicht und die Blicke von anderen Menschen stören. [weint] (Z 1254-1255)

Früher war es mit den Blicken schwer, aber man gewöhnt sich. [weint und lacht einmal kurz] (Z 1257)

Ich wurde öfters angesprochen, teilweise als ich klein war und noch nur mein Kopftuch aufgetragen hab, kam so eine alte Frau und hat mir gesagt: „Bist du aber jung!“ [lacht] - Und eigentlich geht sie das ja irgendwie nichts an. (Z 1267-1270)

#### Interview E:

Wurde schon ein paar Mal deswegen angesprochen. (Z 1741)

Es gab welche, die das interessiert hat und denen ich auch gerne erzählt habe, wieso ich es trage und es gab auch manche, die mich deswegen verurteilt haben. (Z 1742-1744)

Die, denen ich es erklärt habe, da habe ich mich darüber gefreut, dass sie nachfragen und nicht gleich vorurteilen. (Z 1746-1747)

Die, die es eher negativ gemeint haben, das habe ich eher ignoriert. (Z 1750-1753)  
Leute auf der Straße schauen eher immer skeptisch und die schauen zuerst, was ich an habe und so. Und so halt, die schauen eher verabscheuend. Es gibt auch manche, die mich sehr herzlich anschauen. Und darüber freu ich mich eigentlich mehr. (Z 1762-1764)

Hauptsächlich wurde ich bisher nur auf das Kopftuch angesprochen. (Z 1767)

Ich habe mit dem Kopftuch gemerkt, dass ich öfter angeschaut werde und man gewöhnt sich aber nach einer Zeit daran und ich versuch das dann zu ignorieren. (Z 2071-2074)

#### Interview F:

Ich wurde noch nie angesprochen. (Z 2176)

Ich fühle mich schon wohl, abgesehen von den Blicken jetzt, die ich ab und zu erhalte, also ich habe das noch nie bisher mit dem Kopftuch verbunden, sondern ich habe mir nur gedacht, ja gut, der schaut mich einfach nur so an, aber in letzter Zeit. Als ich öfters in Wien unterwegs war, habe ich gedacht, gut, da schaut mich jetzt schon der eine oder andere immer wieder an. (Z 2222-2227)

Ich mach mir da nichts so draus, ich schau einfach nur weg. (Z 2229)

In der Früh, wenn ich zur Bushaltestelle gehe und so Leute freundlich grüße, werde ich nicht gegen begrüßt ab und zu. Oder ich merke die Blicke, dass ich durch mein Kopftuch, die Leute dich anschauen, weil ich ja bissl heraussteche. (Z 2167-2170)

#### Interview G:

Ich bin ein paar Mal im Vorbeigehen beschimpft worden, aber das ignoriere ich, weil es sonst Streit gäbe. (Z 2780-2783)

Ich finde das einfach lächerlich, dass man auf irgendjemanden losgeht, nur weil sie eine andere Religion hat. (Z 2785-2786)

### 6.3. Persönliches Erleben von Differenz

Diese Kategorie widmet sich dem Empfinden der Mädchen in Bezug auf den Umgang mit religiösen und kulturellen Unterschieden in der Schule. Es wurde danach gefragt, wie sie sich an der Schule fühlen und wie Lehrkräfte und MitschülerInnen ihrer Meinung nach mit bestehenden Unterschieden umgehen.

#### *6.3.1. Interaktionen in der Schule*

#### Interview A:

Ich habe das Gefühl, manche sind gegen uns, wenn wir ein Kopftuch tragen, weil man merkt das schon. (Z 83-84)

Zum Beispiel beim Test. (Z 88)

Die Benotung zum Beispiel, jeden Tag machen wir eine Stundenwiederholung, wenn wir etwas nicht wissen, bekommen wir direkt ein Minus und die anderen bekommen kein Minus. (Z 90-91)

Interview B:

Ich fühle mich manchmal ausgeschlossen, weil ich Muslimin bin, aber ich akzeptiere jeden und die müssen das halt nicht tun, da kann ich nichts machen. (Z 344-346)

Interview C:

Lehrer sollen die Schüler halt nicht gleich so erniedrigen. Ich habe viele Geschichten von Freundinnen gehört und es ist wirklich Erniedrigung und so indirekt wird man veräppelt, es wird mit einem Spaß gemacht und man hat nix zu sagen. (Z 1166-1168)

Interview D:

Hier schaut man nicht auf die Religion, aber ich kenne Schulen, wo das anders ist. Dort wird geschaut, ob man wirklich religiös ist und nur dann darf man ein Kopftuch tragen und das finde ich urdumm. (Z 1316-1322)

Im Schwimmunterricht, wenn man gesagt hat, ich habe meine Tage, die haben das nicht geglaubt. [lacht] (Z 1328-1329)

Denen sollte es eigentlich wurscht sein, ob ich jetzt Muslimin bin oder nicht. (Z 1343)

Ich glaube, unsere Sportlehrerin mag uns nicht, weil sie uns nicht lobt, wenn wir etwas gut gemacht haben, sondern dann nur sagt, schade, dass du so selten da bist. (Z 1408-1416)

Ich finde, es ist wichtig, was für einen Lehrer man im Sportunterricht hat, es gibt welche, die sind wirklich komisch und andere, die machen Sport zu etwas Schönerem, aber die anderen machen halt genau das Gegenteil, dass man es hasst. (Z 1379-1382)

Interview E:

Ich fühle mich an der Schule normal, wie jeder andere. (Z 1794-1795)

Lehrer akzeptieren religiöse und kulturelle Unterschiede, soweit ich das jetzt bis zu meinem dritten Jahr gesehen habe und derweil wurde mir jetzt auch nichts gesagt. (Z 1800-1801)

#### Interview F:

Ich fühle mich hier sehr wohl, aber in der anderen Schule habe ich mich sehr unwohl gefühlt. (Z 2184-2188)

Ich habe in der anderen Schule 5 Monate das Kopftuch getragen und da habe ich auch von den Lehrern gemerkt, dass sie ein bisschen feindlich gegen mich waren. (Z 2188-2190)

Der Turnunterricht war gemischt und ich glaube, dass die nicht wirklich eine Klassengemeinschaft wollten und dort hatte ich auch angefangen, das Kopftuch zu tragen. Es war irgendwie getrennt in Österreicher und Andersstämmige, nur eben, dass ich noch bisschen mehr herausgestochen bin. (Z 2213-2220)

In meiner jetzigen Schule spüre ich keine Ausgrenzungen, ich fühle mich da nicht vernachlässigt, sondern sehr wohl. (Z 2213-2297-2300)

In meiner vorherigen Schule, das ging damals mehr hin zu Ausgrenzung und da bin ich nicht wirklich liebend gerne in die Schule gegangen. (Z 2302-2304)

Vielleicht lag es daran, dass dort nicht so viele Schüler Migrationshintergrund waren, wie in meiner jetzigen Schule. (Z 2306-2308)

#### Interview G:

Ich fühle mich an der Schule nicht anders als die anderen, manchmal halte ich mich von etwas fern, aber eigentlich gibt es keinen Unterschied. (Z 2808-2810)

Ich finde, sie passen den Unterricht so an, und passen auf, dass sich keiner so ganz betroffen fühlt, auch wenn wir z.B. über das Kopftuchverbot reden. (Z 2837-2840)

In der siebten Klasse war Spanischreise und der Lehrer ist hereingekommen und ich war die Einzige, die ein Kopftuch hatte, und ohne irgendwas zu sagen, hat er gleich mich angeschaut und hat gesagt, „mit Kopftuch kannst du nicht nach Spanien mitreisen, das weißt du schon, oder? Weil dort ist das Kopftuch an Schule verboten.“ Das könnte er mir auch persönlich sagen, damit er das jetzt nicht in der Klasse rumschreien muss. (Z 2854-2870)

#### 6.4. Sportliche Teilhabe

Diese Kategorie versucht die Sichtweisen der Schülerinnen auf die sportliche Aktivität in der Schule zu erfassen. Hierfür wurde die freiwillige Sportausübung in Pausen, Freistunden und Schulveranstaltungen sowie die verpflichtende sportliche Betätigung im Unterricht thematisiert. Da der Schwimmunterricht, Skikurse oder Sommersportwochen

besondere Anforderungen an muslimische Schülerinnen stellen, wurde diesen Aspekten des Schulsportes jeweils eine eigene Kategorie gewidmet.

#### *6.4.1. Sportliche Aktivität in den Pausen*

##### Interview A:

Manchmal sind dort Lehrer, die mit den Kindern einfach Fußball spielen. (Z 134)

Ich weiß nicht, wir machen mit meinen Freundinnen, wir machen, wir einfach nicht mit. Wir sitzen einfach. (Z 141-142)

Ich will einfach nicht. (Z 138)

##### Interview B:

Es gibt keine Möglichkeiten, sich zu bewegen und die Pausen sind zudem zu kurz. (Z 421-425)

Man kann auf den Sportplatz gehen und dort spielen, aber das mache ich nicht, weil da meistens Jungs sind und dafür habe ich keine Zeit. (Z 434-436)

##### Interview C:

Haben keine Möglichkeit, uns aktiv zu bewegen, wir dürfen auch nicht rausgehen und in den längeren Pausen können wir auch nur zum Billa oder Lidl gehen. (Z 617-33)

##### Interview D:

Ich gehe im Sommer gerne raus, aber bewegen und sowas macht ich nicht. (Z 1354)

Ja, weiß nicht wirklich wieso, eigentlich bin ich eh sportlich, aber keine Ahnung, irgendwie mag ich das nicht. (Z 1356-1357)

##### Interview E:

Man kann raus auf den Hof gehen, wenn schönes Wetter ist. Ich glaub, man kann vom Turnsaal einen Ball ausborgen und damit auch spielen mit den Freunden. (Z 1824-1825)

Ich habe es daweil noch nicht gemacht. Aber ich habe Leute gesehen, die das mal gemacht haben. Und wenn ich Lust darauf hätte, würde ich mitmachen. (Z 181827-1829)

Interview F:

Wenn das Wetter schön ist, in der Pause spielen wir am Hof Volleyball, meistens mit der Klasse, also das taugt uns sehr, das spielen wir schon seit zwei, drei Jahren so. Und sonst ja, wenn es halt so Aktivitäten an der Schule gibt wie das Turnier, Fußballturnier, Volleyballturnier oder so. (Z 23478-2381)

Interview G:

Also in den Schulhof können wir im Sommer immer und bewegte Pausen gibt es eigentlich auch, aber nicht das ganze Jahr durch. (Z 2883-2884)

Ich habe noch nie bei einer bewegten Pause mitgemacht. (Z 2885-2886)

Ich mag nicht freiwillig Sport machen. (Z 2891)

*6.4.2. Teilnahme am Sportunterricht*

Interview A:

Weil die Lehrerin gesagt hat, dass zu wenig Platz ist, turnen wir erst in den späteren Turnstunden. (Z 196-198)

Interview B:

Ich mache eigentlich alles im Sportunterricht mit, außer Laufen, das darf ich wegen dem Muskelriss nicht. (Z 474)

Manchmal spielen wir mit den Jungs und das ist für mich ganz normal und stört mich nicht. (Z 455-464)

Interview C:

Wir haben nicht gesagt, wir turnen gar nicht mit, sondern wir machen etwas weniger, weil wir auch nicht trinken dürfen und die Lehrerin hat das gar nicht verstanden und gesagt, dass wir mitmachen müssen. (Z 1012-1014)

Wenn man mich wirklich reizt, sag ich, ich turn halt dann gar nicht mit, schreiben Sie mir ein Minus hin. Dann muss ich mit diesem Minus leben. Jah, weil ich nicht sterben will. [lacht] (Z 1039-1040)

Interview D:

Wir streiten oft mit den Lehrern, wenn wir öfter nicht zum Turnen kommen und wenn wir krank oder verletzt sind, akzeptieren sie unsere Entschuldigungen manchmal nicht. (Z 1384-1389)

Eigentlich ist es mir eh wurscht. [lacht] Weil es nur turnen ist. (Z 1391)

Voriges Semester war ich sieben Mal nicht und das war halt für sie ein Problem und da müssen wir eine Prüfung machen. [lacht] Ähm Freunden und so, die waren auch dabei, wir müssen eine Prüfung machen für einen Zweier. [lacht] Wurscht ist. [lacht] (Z 1392)

#### Interview E:

Bei manchen Stunden will ich einfach nicht mitturnen, weil ich das nicht spielen will oder vielleicht Schmerzen habe. (Z 1940-1941)

Ich sage ihr einfach, dass ich nicht mitturnen will und sie geht auch nicht eher drauf so ein, weil wir schon alt genug sind, um zu entscheiden, was wir wollen und nicht wollen. (Z 1945-1946)

Wenn ich faste, dann würde ich mitlaufen, weil ich würde nicht so tun, nur weil ich faste, nicht mitturnen und so ich würde mitlaufen, aber nicht so aktiv wie die anderen. (Z 1933-1934)

Wenn ich nur einmal nicht mitturne, dann macht's nicht aus, aber wenn ich immer oft fehle oder nicht mitturne, dann müsste ich schon eine ärztliche Bestätigung bringen, was bei mir derweil noch nicht die Situation war. (Z 1948-1950)

Draußen turnen ist nicht so vergleichbar, es ist ein bisschen anders, aber ich turn trotzdem mit, mit derselben Kleidung. Und da laufen wir ja nicht und machen, sondern spielen Spiele und wenn wir stehen und wir uns gegenseitig etwas zuwerfen oder so. (Z 1975-1978)

#### Interview F:

Also, ich bin schon liebend gerne turnen gegangen. (Z 2528-2529)

Wenn es mir mal plötzlich schlecht war oder wenn ich halt Bauchkrämpfe hatte oder auch wenn ich mein Turngewand nicht mithatte, habe ich dann trotzdem auch noch mitgeturnt. (Z 2532-2533)

#### Interview G:

Ja, die Teilnahme ist jetzt nicht so streng beurteilt, also wir schauen schon, dass wir immer da sind, aber es ist ok, wenn man ab und zu fehlt. (Z 2956-2957)

Entweder sagen wir ihr in der Früh, wieso wir nicht mitturnen oder in der Stunde gehen wir zu ihr und setzen uns dann einfach hin. (Z 2959-2961)

#### *6.4.3. Teilnahme am Schwimmunterricht*

##### Interview A:

Schwimmen ist für uns eigentlich verboten, weil die Jungs dürfen uns nicht mit offenen Haaren sehen. (Z 96-97)

Letztes Jahr war ich nicht bedeckt, da bin ich schon geschwommen und dieses Jahr gehen wir nicht schwimmen, weil wir am Abend turnen haben. Ich mache dann beim Schwimmen nicht mit. (Z 96-97)

Wir müssen eine Bestätigung mitbringen, dass wir nicht schwimmen. (Z 212)

##### Interview B:

Ich darf wegen einer Verletzung nicht schwimmen und als ich in einer anderen Abteilung ohne Kopftuch war, hat sie die ärztliche Bestätigung akzeptiert und meine jetzige Lehrerin meint, ich turne nur da mit, wo es mir Spaß macht und aber nicht beim Schwimmen. (Z 386-392)

Ich schwimme nicht mit, weil ich befreit bin. (Z 386-393)

##### Interview C:

Ich habe nie verstanden [weint], wieso man Mädchen zwingen muss mitzukommen, ich war auch zwei Mal mit und bin geschwommen. (Z 678-679)

Ich hatte einfach so ein Kleid mit, eh mit diesem Bikini-Stoff und sie haben mich einfach rausgeworfen. [weint] (Z 688-691)

Ich glaub das, was mich im Sportunterricht am meisten so traumatisiert hat, sag ich mal, war das mit Schwimmen. Ich weiß, dass ich schwimmen kann und ich weiß, dass ich auch Schwimmen mag. Aber ich möchte jetzt auch nicht in der Öffentlichkeit äh schwimmen und das hat mich gestört am meisten. Ja, dass ich einfach gezwungen wurde. (Z 997-1000)

##### Interview D:

Ich bin fast mal ertrunken, seitdem bin ich wasserscheu und ich wurde von den Lehrern gezwungen, schwimmen zu gehen. (Z 1451-1453)

Die Lehrer haben gesagt, dass ich mitgehen muss, sonst bekomme ich keine Turn-Note und dass ich dann vielleicht deswegen sitzen bleibe und das nächste Jahr wiederholen muss. (Z 1469-1470)

Interview E:

Wir hatten in der Hauptschule kein Schwimmen, ich war nur einmal mit meiner Tante schwimmen und das war nicht sehr besonders aufregend und da habe ich auch noch kein Kopftuch getragen. (Z 2048-2057)

Interview F:

Bevor ich Kopftuch getragen hab, bin ich auch geschwommen von der Hauptschule aus und auch in der HLA. Ab und zu habe ich Krämpfe bekommen und es war schon anstrengend. (Z 2617-2619)

Schwimmen war problemlos, auch mit Badeanzug, es ist ja auch normal gewesen, dass man halt sowas anzieht, aber wenn man jetzt mit einem Burkini da daherkommt, ist das schon durchaus möglich, dass man dann halt irgendwie so Blicke ertragen muss oder vielleicht kommt ja auch einer zu dir, ja, was hast du denn da bitte an? (Z 2629-2633)

Wenn ich jetzt wieder schwimmen gehen müsste, müsste ich mir halt auch einen Burkini zulegen und ich denke, dass da dann schon die Leute mich im Schwimmbad ein bissl komisch anschauen. (Z 2624-2625)

Interview G:

Ich musste früher schwimmen gehen und hab es nicht gemocht, wenn sie jetzt einmal im Jahr gehen, gehe ich da einfach nicht turnen. (Z 2817-2820)

In den ersten zwei Jahren, da sind wir jede Woche gegangen und da und ich hatte so einen Taucheranzug, aber das war auch nur bis zum Knie und ich weiß nicht, ich hab mich einfach nicht wohl gefühlt dabei. (Z 2823-2825)

Ich bin gewohnt, bedeckt zu sein und vor anderen, ich fühle mich nackt, das ist ganz unterschiedlich, auch wenn es nur ganz wenig ist. (Z 2827-2829)

Das einzige, was ich nicht mag, ist schwimmen gehen. [lacht] (Z 2932)

#### *6.4.4. Sportliche Teilnahme an schulischen Sportveranstaltungen*

Interview A:

Bei Skikursen oder Sommersportwochen, da fahren wir mit. (Z 238)

Ich möchte mit Freundinnen ein schönes Erlebnis haben. (Z 240)

Mein Vater sagt: Geh einfach mit! (Z 243)

Ängste oder Befürchtungen? Nein, gibt es nicht. (Z 244-245)

Interview B:

Da kann ich wegen meiner Verletzung nicht teilnehmen. (Z 523)

Meine Eltern hätten aber nichts dagegen. (Z 528)

Interview C:

Es gäbe einen Skikurs, aber aus finanziellen Gründen fahre ich nicht mit. (Z 1052-1053)

Von der Religion her ist es kein Problem, ich gehe ugerm Skifahren. (Z 1055-1056)

Meine Eltern, halt meine Mutter ist dafür, halt sie sagt, wenn du gehen willst, dann geh hin halt, wenn du das machen willst, dann mach es. (Z 1058-1059)

Interview D:

Wenn ich teilnehmen will, mit Freunden und so, dann ist das auch ok. (Z 1504-1505)

Ich nehme auch teil, mit den Freunden eine Woche wo anders verbringen, ist was anderes, als nur zu Hause zu sein. [lacht] (Z 1509-1510)

Wenn ich eine Woche weg bin? Ich glaub [lacht], denen ist es auch ok. (Z 1511-1512)

Ängste oder Befürchtungen? Nein. (Z 1513-1514)

Interview E:

Ich habe in der Hauptschule daran teilgenommen, jetzt hatten wir das noch nicht. (Z 1953-1954)

Die Eltern ham dazu gesagt, falls ich gute Noten habe, würde ich mitfahren dürfen, auch wenn ich schlechte Noten habe, hätten sie es auch zugelassen. [lacht]

Interview F:

Also Sommersportwoche habe ich teilgenommen, aber da habe ich noch kein Kopftuch getragen. Ski und so, das interessiert mich ehrlich gesagt nicht wirklich. Aber wenn es halt so Sportaktivitäten gäben sollte, würde ich schon gerne teilnehmen. (Z 2546-2548)

Meine Eltern wären einverstanden damit. (Z 2552)

Interview G:

Beim Skikurs war ich nicht mit. (Z 2965)

Sport, das war der einzige Grund. (Z 2967)

Es muss mich interessieren, dann fahre ich auch mit. Beim Englisch Camp bin ich zum Beispiel mitgefahren. (Z 2965-2969)

### 6.5. Sportkleidung

Diese Kategorie setzt sich damit auseinander, was die Mädchen für den Sportunterricht anziehen und wie sie ihre eigene Sportkleidung bewerten. Aufgrund der zahlreichen Variationen, wie Schülerinnen das Bedeckungsgebot im Sportunterricht umsetzen, wird die Umsetzung des Kopftuchs im Sportunterricht in einer Unterkategorie genauer beleuchtet. Eine Schülerin gab an, das Kopftuch immer für den Sportunterricht abzulegen und eine weitere beschrieb, dass sie das Kopftuch ablegt und mit einer Art Haube oder dünnem Tuch, das sie darunter trägt, mitturnt. Drei der Mädchen erklärten, dass sie das Kopftuch im Sportunterricht immer tragen und ein Mädchen verwies darauf, dass sie es manchmal ablegt.

#### *6.5.1. Aussehen und Umgang mit Kleidung im Sportunterricht*

##### Interview A:

Ich trage eine lange Hose, langes Oberteil und Kopftuch. (Z 215-217)

Ich habe keine spezielle Kleidung für den Sportunterricht. (Z 222-223)

An meiner Sportkleidung ist gut, dass die Jungs mich nicht sehen. (Z 228-229)

##### Interview B:

Ich ziehe eine Jogginghose, ein Leiberl und das Kopftuch an, das ich in der Schule auch trage. (Z 495-499)

Ich fühle mich in meiner Sportkleidung ganz normal. (Z 512)

Finde gut, dass man dann nicht stinkt und es gibt nichts, was mich stört. (Z 514-516)

##### Interview C:

Meistens trage ich langärmelig, weil ich es gewohnt bin, aber kein Kopftuch. (Z 980-981)

Ich weiß nicht, ob meine Lehrerin das Gefühl kennt, [schnieft] ich hatte keinen Bikini zum Schwimmunterricht angezogen, sondern ich hatte so ein Kleid an. (Z 681-682)

Im Sportunterricht [schnieft], weil wir mit Jungs zusammengeturnt haben, habe ich oft mit einem Bandana geturnt. Das hat mich am Anfang gestört, weil, ich hab's nicht gemocht [schnieft] meinen Hals und halt das eben zu zeigen. (Z 699-702)

Weil ich klein war, war das mit dem Bandana kein Problem, aber ich wollte generell nicht mit Jungs turnen. (Z 704)

#### Interview D:

Draußen ist es egal, was ich anziehe und draußen muss die Kleidung lang sein und ein Kopftuch unbedingt. (Z 1516-1517)

Draußen trage ich mein Kopftuch mal und mal wieder nicht, wie ich Lust habe. (Z 1519)

Manchmal habe ich die Zeit nicht, es wieder rauf zu tun, dann lasse ich es an und für manche Sachen wie einen Kopfstand nehme ich es extra ab. (Z 1521-1524)

Manche Schwimmbäder haben den Burkini nicht akzeptiert oder die Lehrer haben es nicht akzeptiert und diese Taucheranzüge waren halt auch unangenehm, das pickt ja und man fühlt sich einfach voll nicht wohl. (Z 1451-1453)

Man sollte sich nicht eng anziehen und der Anzug ist wie eine zweite Haut. [Stimme bricht] (Z 1637-1639)

Im Sommer ist meine Sportkleidung ein bisschen zu heiß. (Z 1562)

Ich mag meine Sportkleidung, weil sie locker ist und ich mich in der Hose frei bewegen kann. (Z 1554)

#### Interview E:

Mein Kopftuch trage ich ab und nur mit dem Tuch, was ich darunter hab, dass meine Haare eben nicht gesehen werden, mit dem turne ich mit. (Z 1854-1855)

In den ersten Monaten, da hab ich kein Kopftuch getragen, weil meine Lehrerin gesagt hat, dass man es nicht sehen wird, halt keiner reinkommen wird und dann ist es einmal passiert, dass ein Turnlehrer gekommen ist und dann musste ich mich auch verstecken, weil ich wollte ja nicht, dass der mich so sieht. [seufzt] (Z 1859-1862)

Draußen turn ich einfach mit einem Kopftuch und die Lehrerin erlaubt es auch und es fällt mir auch nicht schwer. (Z 1889-1890)

Ich verstehe mich gut mit meiner Sportlehrerin, außer wenn das Thema Kopftuch angesprochen wird, einmal hat sie gesagt, dass ich ja ein Sportkopftuch tragen könnte, aber das will ich nicht, weil ich nicht extra eines kaufen möchte. (Z 1892-1897)

Ehrlich gesagt, zieh ich mich nicht um. Ich äh, wenn ich was Langes an habe zieh ich das eher aus und turn mit der Hose und mit dem was ich darunter an habe. (Z 1964-1965)

Keine Ahnung, das machen sehr viele von unserer Klasse. Einfach das obere Teil umziehen. (Z 1998-2000)

Falls ich schwitze, hab ich etwas dabei, dass ich mich dann umziehen könnte. (Z 2004)

Die Kleidung darf mich nicht daran hindern zu tunen, halt, weil falls was passiert oder beim Laufen oder so, wenn ich was Langes an habe, da würde es eher stören. Auf das achte ich also. (Z 1967-1968)

Wenn Jungs beim Turnen dabei sind, dann turne ich einfach mit dem, mit dem ich in die Schule gekommen bin. (Z 1973)

#### Interview F:

In der anderen Schule wollte die Lehrerin vehement, dass ich das Kopftuch für den Turnunterricht ablege und ich konnte mich nicht wirklich dagegen wehren und deswegen hab ich das dann auch gemacht. Und ich habe es dann auch ganz abgelegt. (Z 2191-2194)

Als eine Schülerin aus unserer Schule gestorben ist, hab ich mir gedacht, ich sollte was für meine Religion tun und hab mich dann wieder dafür entschieden. (Z 2159-2196)

Als ich gemerkt habe, dass im Turnunterricht auch fremde Personen reinkommen können dachte ich, dann ziehe ich mich auch dementsprechend an. Eine lange Jogginghose, ein langärmliges Oberteil und halt ein Kopfteil, halt zur Seite und dann. (Z 2461-2463)

Die Kleidung muss zumindest dreiviertelarm sein, ich hab es mir dann auch runtergezogen, falls es mir zu heiß war. (Z 2557-2558)

Das hindert mich auch nicht, irgendwie am Sportunterricht teilzunehmen. (Z 2592)

#### Interview G:

Ich trage immer lange Kleidung und Kopftuch. (Z 2975-2977)

Da mischt sich die Lehrerin nicht ein. (Z 2982)

Im Islam ist es so, dass die Mädchen verpflichtet sind, wenn nur muslimische Mädchen wären, heißt das, vom Bauchnabel bis zum Knie muss alles verdeckt sein und bei Männern eben alles, aber, was ich früher auch nicht wusste, wenn da jetzt nicht muslimische Mädchen dabei sind, gelten die gleichen Regeln wie bei

den Männern. Also dann nützt es nicht, dann muss eben auch alles verdeckt sein. (Z 2985-2991)

Ich mach es meistens so, dass ich einfach nur so ein Langärmeliges darunter anhab und wenn ich turnen hab, ziehe ich das obere aus und turn mit dem, dass ich mich nicht umziehen muss und bei der Hose, ich bin schon bei den Mädchen aber, weil es mir eben schon unangenehm ist, wenn nicht so nackt vor denen stehe, tue ich immer so, dass ich irgendwas auf mich drauf lege und dann drunter die Hose ausziehe. (Z 3003-3007)

Es ist praktisch, weil ich mich nicht ganz umziehen muss und draußen schützt mich die lange Kleidung mehr. (Z 3014-3015)

#### *6.5.2. Realisierung des Kopftuchs im Sportunterricht*

Interview A:

Ich trage ein ganz normales Kopftuch mit Nadeln. (Z 218-221)

Interview B:

Trage das Kopftuch, das ich so auch in der Schule trage. (Z 498-499)

Interview C:

Meistens trage ich langärmelig, weil ich es gewohnt bin, aber kein Kopftuch. (Z 980-981)

Wenn ich mit Jungs und Kopftuch turne, habe ich das Gefühl, dass ich mich wegen dem Kopftuch nicht so bewegen kann, aber wenn ich das Kopftuch ablege, finde ich, dass ich viel schneller rennen kann und es ist auch schön, etwas Luft zu spüren. (Z 704-706)

Ich hatte halt zwei Mal das Problem, ähm als ich halt ohne Kopftuch in den Turnsaal reingegangen bin, warn da schon Männer und ich bin sofort zurück. Ich habe dann meine Kapuze aufgesetzt. (Z 945-946)

Interview D:

Drinnen trage ich mein Kopftuch mal und mal wieder nicht, wie ich Lust habe. (Z 1516-1518)

Mit meinem Kopftuch fühle ich mich so, wie ich bin, ich trage es, seit ich 12 bin jeden Tag, wenn ich raus gehe, das ist für mich wie eine Bekleidung geworden. (Z 1530-1531)

Wenn ich mich bewege, macht es für mich keinen Unterschied, ob ich ein Kopftuch trage. (Z 1532-1533)

Es wurde halt generell nicht immer akzeptiert, dass ich mit Kopftuch turne und dass ich auch draußen ohne Kopftuch turnen muss und das war halt auch sehr schlimm. (Z 1576-1577)

#### Interview E:

Ich turne mit dem Tuch, das ich unter dem Kopftuch trage. (Z 1854-1855)

Ich habe erst hier in dieser Schule vor 3 Jahren angefangen, Kopftuch zu tragen. In den ersten Monaten, da habe ich kein Kopftuch getragen, weil meine Lehrerin gesagt hat, dass man es nicht sehen wird und halt keiner reinkommen wird. Dann ist es einmal passiert, dass ein Turnlehrer gekommen ist und dann musste ich mich verstecken, weil ich wollte ja nicht, dass der mich so sieht. [seufzt] Und dann habe ich wieder angefangen, mit Kopftuch zu turnen, aber die Lehrerin hat mir gesagt, es ist gefährlich wegen den Nadeln. Ich hab gesagt, dass ich Haftung übernehmen könnte für mich selbst und sie sagte, dass das nicht gehen würde. Dann musste ich es wieder abtragen nur mit der Haube darunter mitturnen und ja, jetzt achte ich halt darauf, dass ich halt mit dem mitturne. (Z 1857-1867)

Man kann dann meinen Hals sehen, aber den kann ich eh schnell bedecken. (Z 1869-1870)

Zu Hause habe ich ein Sportkopftuch, aber das möchte ich in der Schule nicht anziehen, weil es enger ist, als das, was ich sonst trage und da würde es mir vielleicht heiß werden. (Z 1986-1990)

#### Interview F:

Ich habe es ein paar Mal halt abgelegt im Turnunterricht, weil es ja nur rein Mädchen waren und ab und zu ist dann der Schulwart gekommen und ich dachte, das gehört sich nicht, darum habe ich es halt wieder aufgesetzt, aber hab es von der Seite gebunden, dass der Hals halt offen und frei bleibt, aber weil man vom Fenster auch in den Turnsaal reinblicken konnte und dadurch, dass die Jungs ab und zu einfach so einmal hingeschaut haben, hab ich mir gedacht, ja, ich sollte es rauf tun und hab es mir dann halt von der Seite gebunden und das hat mich auch nicht gehindert, am Sportunterricht teilzunehmen. (Z 2437-2447)

In vielen Stunden hat die Lehrerin, eben aus Verletzungsgründen, darauf bestanden, dass ich es ablegen sollte und ich hab ihr versichert, ja Frau Professor, ich passe eh schon darauf auf, es passiert eh nix und ich hab auch die Nadeln

dann runter getan und einfach trotzdem das Kopftuch zur Seite gebunden. (Z 2486-2489)

Mit dem Kopftuch turnen macht für mich keinen Unterschied. Ich hab eh bei allem also recht gut mitmachen können. (Z 2476-2478)

Ja das Kopftuch ist schon ab und zu mal verrutscht und ich hab mir gedacht, gut, jetzt muss ich es richten, wartet kurz. (Z 2483-2484)

#### Interview G:

Ich trage immer lange Kleidung und Kopftuch im Turnunterricht. (Z 2975-2977)

Ich habe vor 6 Jahren angefangen, Kopftuch zu tragen und meine Eltern meinten, ich soll noch warten, aber ich wollte das damals schon und hab mich dann aber doch ein bisschen komisch gefühlt. (Z 2743-2746)

Ich weiß nicht ohne Kopftuch, ich kann mir das jetzt einfach nicht vorstellen, ich fühle mich einfach nur nackt ohne. (Z 2753-2754)

Ich wollte nicht, dass mich meine Freunde erst ohne und dann mit Kopftuch sehen, deswegen habe ich früher angefangen. (Z 2757-2760)

Es war für mich immer schon klar, dass ich es tragen will. Meine Mutter und Geschwister sind auch bedeckt. (Z 2762-2764)

Ich hatte beim Schwimmen damals keine Badehaube, weil ich nicht so streng damit war, weil ich es ja freiwillig früher machte. (Z 2830-2834)

Früher habe ich mein Kopftuch immer abgenommen und ein anderes für den Turnunterricht raufgemacht, aber jetzt habe ich das aufgehört, weil ich dann eh immer gleich nach Hause geh und dann kann ich mich eh dort umziehen. (Z 3017-3019)

#### 6.6. Probleme

An dieser Stelle werden Inhalte der Mädchen eingeordnet, welche als problematisch, unangenehm oder schwierig beschrieben wurden. Hierbei wird in weniger bedeutsame, schwierige Situationen und konflikthafte Auseinandersetzungen unterschieden, wobei eine klare Abgrenzung dieser zwei Bereiche nicht vorgenommen werden kann und sich gegebenenfalls Inhalte auch überschneiden.

### 6.6.1. Schwierige Situationen

#### Interview A:

Manchmal kommen von einer andere Klasse die Burschen und danach spielen die einfach mit uns. Ich mag das nicht, weil bei uns ist das verboten und dann ist es für mich unangenehm. (Z 155-156)

Da muss ich dann weiter mitspielen. Pflicht. (Z 270)

Wenn wir zum Beispiel unsere Turnsachen nicht mithaben, dürfen wir nicht mitturnen. (Z 272)

Mich stört es einfach, wenn die Jungs kommen. (Z 231)

#### Interview B:

Meine normalen Lehrer sind ganz ok, aber Turnen ist immer wieder ein Problem. (Z 383)

Ich mag den Turnunterricht irgendwie nicht. (Z 533)

Ich habe das Gefühl, dass die anderen Klassen uns ausgrenzen und die Lehrer auch. Wir fühlen uns als Klasse nicht wohl in unserer Turngruppe. (Z 535-536)

#### Interview C:

Jetzt geht es mir bis auf Kleinigkeiten gut, aber in der Hauptschule hatte ich Schwierigkeiten im Turnunterricht. (Z 654-656)

Wenn Männer in den Turnunterricht kommen, dann möchte ich vorgewarnt werden, weil ich ja ohne Kopftuch turne. (Z 974-975)

Ich darf nicht einfach mein Kopftuch ablegen, weil wir schwimmen gehen und dieses Problem hat mich so unter Druck gestellt, weil meine Lehrerin mich einfach dazu gezwungen hat. (Z 658-661)

Die Lehrerin hat jedes Mal gesagt, du musst mitkommen, oder du bekommst eine Fünf [weint] und das hat mich so gestresst. [weint] (Z 663-664)

Ich habe gesagt, ich möchte mich beim Schwimmen nicht mehr ausziehen und wenn man überlegt [weint], da wird man gezwungen, sich auszuziehen. Ich finde das bisschen lächerlich. (Z 693-695)

Das Schlimmste war, dass meine Mutter sich jede Woche beschwert hat, dass sie mich in Ruhe lassen soll und sie mir eine Fünf geben kann, denn wir gehen jeden zweiten Sonntag ins Schwimmbad, aber das war nicht der Fall. (Z 710-714)

Weil ich wegen dem Kopftuch länger gebraucht habe, hat meiner Lehrerin immer vor der Tür gewartet, bis ich fertig bin oder hat sogar meine Sachen rausgeschmissen. (Z 706-709)

Interview D:

Man musste ohne Kopftuch turnen und Schwimmen war auch immer ein Problem. (Z 1299-1300)

Lehrer wollten nicht riskieren, dass man mit Kopftuch turnt und manchmal musste man dann [stottert] halt gemischt turnen. (Z 1308-1310)

Wenn Jungs dabei sind, ist es immer so ein bisschen unangenehm und dann möchten viele auch nicht mitturnen und ich bin auch immer dabei. [lacht] (Z 1441.1443)

Im Schwimmunterricht ist es sehr unangenehm, weil man dafür einen Neopren-Anzug tragen muss. (Z 1447-1449)

Es wurde nicht akzeptiert, dass ich mit Kopftuch draußen turne und das war dann ein oder zwei Stunden unangenehm, weil die Menschen kennen einen mit Kopftuch und ich bin auch daran gewöhnt und auch wenn die Menschen nur schauen, ich fühle mich dann manchmal so angesprochen. (Z 1576-1583)

Interview E:

Gibt eigentlich keine Dinge, die mir schwerfallen. Nur Fastenzeit, da wenn wir uns zu viel anstrengen, da fällt es dann ein bisschen schwer. (Z 1923)

Ich kann mich sonst fast nicht an schlechte Dinge erinnern. (Z 2037-2039)

Interview F:

Ich habe türkische Wurzeln und merke, dass es da in der Schule und unter Freunden schon Konflikte gibt oder Diskussionen geführt werden, aber nicht direkt zur Religion, sondern eher zum Land. (Z 2154-2157)

Ich schau halt, dass ich die Konflikte bissl lösen kann, wenn ich dann sag, gut, lass mas dann dabei und red ma sich auf andere Themen. (Z 2162-2164)

Als mich die Lehrerin darauf angesprochen hat, das Kopftuch abzulegen, war das so unangenehm, weil ich sehe das Kopftuch eher als Identität und das ist so, wie wenn ich sag, ich leg jetzt meine Identität ab. Da hab ich mich schon irgendwie mies gefühlt in dem Sinne, weil ich habe was angefangen, ich habe den ersten Schritt gesetzt für die Religion, aber ich muss diesen Schritt jetzt doch zurücksetzen. (Z 2208-2211)

Als Leute von außen in den Turnunterricht gekommen sind und meine Haare zu sehen waren, war das schon unangenehm, das hätte nicht passieren sollen. (Z 2459)

Schwierig und mühsam. Ja, also einen Purzelbaum zu schlagen, weil das Kopftuch rutscht. Man muss das halt immer wieder richten und wenn man halt hin

und her läuft, dass das Kopftuch, wenn man es auf der Seite bindet, sich bissl lockert und dann komplett aufgeht, dann muss man halt sagen, ok, wartest kurz einen Moment, ich mach es nochmal, aber das war kein Problem für die anderen. (Z 2522-2526)

Ich hatte zum Schulanfang ein eigenartiges Gespräch mit dem Direktor über meine Religion und er hatte eine Liste mit den Namen aller Kopftuchträgerinnen an der Schule und er meinte, es gäbe so eine Obergrenze und er hat eben gefragt, ob ich es aus Zwang trage und mein Vater hat ihm dann gesagt, dass es freiwillig ist. Jedes Schuljahr war dieses Gespräch und ich fand das eigenartig und etwas diskriminierend. (Z 2642-2654)

#### Interview G:

Ich finde es unangenehm, wenn im Unterricht Vorurteile von den Schülern kommen, weil sie sich nicht mit dem Islam auseinandersetzen und das regt einen auf. (Z 2842-2845)

Ich sage dann nichts, weil ich kann ja nicht im Unterricht so emotional reagieren. (Z 2849-2850)

Ich mag es nicht, wenn mir andere Leute zuschauen, wenn ich etwas mache, also wenn ich im Mittelpunkt stehe, das stört mich. (Z 2944-2945)

Gibt außer Schwimmen keine Dinge die mir im Unterricht schwergefallen sind. (Z 2951-2952)

#### *6.6.2. Konflikte und Befürchtungen der Schülerinnen*

Interviewpartnerin A nennt keine entsprechenden Situationen.

#### Interview B:

Ich fühle mich schlecht bei dem, weil wenn ich verletzt bin, dann sollen die das akzeptieren und sie hat dann sogar mit dem Schularzt gesprochen und ich muss eigentlich operiert werden, aber das ist problematisch, weil ich dann länger nicht gehen kann und auch nicht zur Schule gebracht werden kann und ich verstehe nicht, wieso sie das nicht akzeptiert. (Z 404-410)

Meistens streiten wir in der Turngruppe. (Z 538)

Ich hab einer Mitschülerin mal gesagt, dass die Linie dort aufhört und sie hat mir nicht zugehört, dann habe ich sie angeschrien und sie hat mich angeschrien und der Lehrerin ist das eigentlich egal. (Z 547-546)

#### Interview C:

Im Serviceunterricht hat die Lehrerin gesagt, dass ich kein Kopftuch tragen kann und das hat mich sehr gestresst, ich war am Anfang des Schuljahres sehr deprimiert deswegen. Am Tag der offenen Tür habe ich gemerkt, dass sich die kopftuchtragenden Mädchen Sorgen machen und das möchte ich nicht. (Z 710-716)

Schweinverkostung und Alkoholverkostung ist auch ein Problem in der Schule. Die Mädchen haben sich so gestresst und halt muslim [undeutlich] und haben so geweint und ich habe versucht, sie zu beruhigen, denn es ist eh nicht so schlimm, weil die Lehrer nicht vor dir sitzen und warten, bis du isst, aber sie wollen halt, dass du die Soße kostest. Ich hab bis jetzt auch kein Fleisch gegessen, ich vertusch das ein bisschen aber [lacht]. (Z 837-842)

In Geschichte wurde über ISIS und den Islam diskutiert und der Lehrer hat mich immer wieder angesehen, aber dann wurde gesagt, dass beides nichts miteinander zu tun hat, auch wenn es sich einmal davon abgespalten hat und es war schwer, dem Lehrer das zu erzählen, aber jetzt verstehe ich mich mit dem Lehrer sehr gut. (Z 845-852)

In der Hauptschule hat eine Lehrerin gesagt, dass ich das Kopftuch umsonst trage und dass ich das nicht muss und ich dachte mir, sie als Nichtmuslimin will mir meine Religion erklären? Wieso diskutieren wir jetzt darüber? Früher habe ich dazu geschwiegen und meine Klasse hat mich meistens beschützt. (Z 872-877)

Die meisten Lehrer denken, sie kennen sich in meiner Religion besser aus als ich, aber sie sind nicht so aufgewachsen und wissen es nicht, wie es ist. (Z 892-898)

Meine größte Befürchtung wäre, dass ich bei der Sommersportwoche mitschwimmen muss. (Z 1065-1066)

#### Interview D:

Wenn Lehrer mit schlechten Noten drohen, um Schüler zu etwas zu zwingen. Dadurch hat man dann keinen Bock mehr auf Turnen. [weint] (Z 1668-1672)

#### Interview E:

Wenn die Umkleidetür offen ist, weil die, die nicht mitgeturnt haben, gehen ja früher raus, dann gehe ich zur Sicherheit in ein Zimmer, wo ich nicht gesehen werde. Da ist es auch kein Problem, dass die Mädels reinkommen könnten, aber dass mich kein anderer sieht. (Z 2011-2014)

#### Interview F:

Ich hatte einen Konflikt mit meinem Geschichte-Lehrer, weil er über den IS und den Islam erzählt hat und ich habe versucht, ihm zu erklären, dass diese Leute den Koran nicht verstanden haben, wenn sie sich selber umbringen. Dann hat er mir halt gesagt, komm mir nicht mit dieser Ausrede und es war ein ziemlich aggressiver Konflikt. (Z 2323-2329)

Er hat gesagt, es halt doch was mit dem Islam zu tun und dann hat er gesagt, im Christentum gab es das auch mit Hexenverbrennung und fühl dich nicht gleich angesprochen oder angegriffen, aber ich habe eher so diesen Eindruck gehabt, dass er sagen möchte, dass der Islam schon was mit Gewalt zu tun hat. Und nach dem Konflikt habe ich mich dann halt urschlimm und schlecht gefühlt und bin dann weinend rausgegangen, um mich zu beruhigen. (Z 2331-2337)

Mir fehlten die Informationen, um mit ihm zu diskutieren und dann dachte ich auch, dass die Note dann von ihm abhängt und ich besser keinen Konflikt mit ihm anfangen deswegen. (Z 2339-2343)

Er hat schon ein bissl herumgeschrien und das hat mich dann wiederum bissl beängstigt. (Z 2349)

Ich habe gesagt, dass es nicht zum Islam gehört und daraufhin hat er 10 Sätze losgeballert. (Z 2365-2368)

#### Interview G:

Ich kann mich an keine schlimme Situation außer das Schwimmen erinnern. (Z 3029-3034)

In der siebten Klasse hat der Lehrer die Spanischreise angesprochen und ohne irgendwas vorher zu sagen, hat er gleich mich angeschaut und gesagt, mit Kopftuch kannst du nicht nach Spanien mitreisen, das weißt du schon oder weil dort ist das Kopftuch an Schule verboten. Das könnte er mir jetzt auch persönlich sagen und dass er das jetzt nicht in der Klasse rumschreien muss. (Z 2854-2870)

### 6.7. Chancen

Als Chancen werden in der Kategorie alle als positiv beschriebenen Erlebnisse zusammengefasst. Zudem wurde nach Wünschen und Ideen zur Optimierung des Sportunterrichts für muslimische Schülerinnen gefragt.

### *6.7.1. Wünsche der Schülerinnen*

Interview A: Es wurde hierzu keine Angabe gemacht.

Interview B:

Würde mir nur Ballspiele wünschen, weil das mehr Spaß macht, weil es Teamwork ist. (Z 481-487)

Interview C:

Meine Religion soll wie alle anderen Religionen behandelt werden. (Z 901-903)

Ich wünsche mir, dass Schüler mehr Recht hätten, den Sportunterricht mitzugestalten. (Z 970)

Ich würde einen Burkini oder ein Sportkopftuch cool finden, auch wenn ich blöd angeschaut werde, ich bin aber nicht sicher, ob man das tragen darf. (Z 1098-1099)

Würde den Sportunterricht getrennt abhalten, damit Mädchen ohne Kopftuch turnen können und sehr viel Gestaltungsfreiraum für die Schüler lassen. (Z 10130-1137)

Interview D:

Ich würde mir ein spezielles Sportkopftuch und einen Burkini wünschen, wenn es akzeptiert wäre. (Z 1544-1546)

Ich würde mir mehr Abwechslung im Sportunterricht wünschen, mehr Ausflüge und nicht immer in der Schule zu sein. (Z 1567-1569)

Würde mir mehr Toleranz von Lehrern wünschen und dass man nicht zu etwas gezwungen wird. (Z 1644-1649)

Interview E:

Ich wünsche mir mehr Ballspiele als Gymnastik und so, aber das wäre dann blöd für die aus meiner Klasse, die Gymnastik wollen. (Z 1918-1919)

Ich möchte, dass wir Dinge machen, die die Schüler eigentlich wollen, was die mögen, auch wenn es unterschiedliche Dinge sind, dass die Gruppe dann aufgeteilt wird, was wir eh auch oft so machen. (Z 2023-2026)

Interview F:

Wünsche mir vielleicht mehr Möglichkeiten, etwas zu spielen oder dass man kurz in dem Turnsaal bissl was spielen könnte, zumindest halt im Winter. (Z 2389-2392)

Ich würde mir für den Schwimmunterricht einen Burkini wünschen. (Z 2575-2576)  
Ich möchte bissl mehr rausgehen und bissl mehr joggen, also um die Schule bissl mehr spazieren gehen. (Z 2604-2606)

Interview G:

Ich würde mehr Gestaltungsspielraum lassen und fragen, was die anderen machen wollen. (Z 3025-3026)

Ich würde mir Volleyballspielen wünschen. (Z 2937)

#### *6.7.2.Schöne und motivierende Momente*

Interview A:

Ballspiele motivieren mich. (Z 252)

Interview B:

Ich habe durch Sport 20kg abgenommen und das hat mich sehr motiviert. (Z 561)

Interview C:

Möchte fit bleiben und im Alter auch fit und gesund sein. (Z 710-718)

Interview D:

Wir hatten Sporttage und das war auf Klettern bezogen und die Klettermomente waren für mich immer so schön. (Z 1614-1615)

Interview E:

Alle wären motivierter, wenn sie das machen könnten, was sie wollen und dann würden bestimmt auch alle mitturnen. (Z 2028-2031)

Ich erinnere mich an gute Ereignisse, wo wir immer die Spiele gewonnen haben.  
[lacht] (Z 2025)

Interview F:

Ich mag Sport, um fit zu bleiben, munter zu bleiben. Motivation vor allem und Pilates, weil es mich beruhigt. (Z 2403-2408)

Nach dem Sport föhl ich mich erleichtert, irgendwie auch fitter und irgendwie gesünder, würde ich sagen. (Z 2423-2424)

Interview G:

Sport ist nicht so meins. (Z 2888)

Sport mag ich im Allgemeinen schon, auch für die Gesundheit. (Z 2894-2896)

Ich glaube nicht, dass die Lehrer irgendetwas an der Situation, dass Muslime nicht schwimmen gehen können, ändern können. (Z 3039-3043)

## 7. Interpretation der Ergebnisse

Die Ergebnisse der durchgeführten Interviews werden in diesem Kapitel im Zuge einer vergleichenden Auswertung auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin untersucht und anhand der festgelegten Kategorien abgehandelt. Die resultierenden Schnittmengen werden in Bezug auf die behandelte Theorie gestellt und zudem mit Ankerbeispielen aus den Interview-Transkripten unterlegt.

An dieser Stelle möchte ich allerdings bereits darauf hinweisen, dass die hier angeführten Interpretationen der Ergebnisse aufgrund der Probandinnenanzahl von sieben Schülerinnen mit türkischem Migrationshintergrund, welche 15 bis 20 Jahre alt sind, nicht pauschal und verallgemeinernd für alle in Österreich lebenden Musliminnen übernommen werden dürfen.

### 7.1. Religionsausübung

Zur Ausübung der religiösen Praktiken zeigt sich ein relativ homogenes Bild der Interviewpartnerinnen, welches sich allerdings durch den durchgehend türkischen Migrationshintergrund der Mädchen begründen lässt.

So gaben sechs der sieben befragten Mädchen an, mit der Familie die Fastenzeit einzuhalten. Weiss (2007) führt hierzu aus, dass der Fastenmonat als kollektive Praktik einzuordnen ist und daher der Kontrolle durch das soziale Umfeld unterliegt. Im Gegensatz dazu steht beispielsweise das tägliche Gebet, welches individuell und somit unbeaufsichtigt durchgeführt wird. Diese Individualität deckt sich exemplarisch auch durch die Aussage eines Mädchens:

Interview D (Z 1234-1236): Also beispielweise äh wir müssen fünf Mal am Tag beten, aber das ist natürlich für sich selber, ich bete für mich, nicht für meine Eltern, niemand zwingt mich dafür, niemand sagt, dass ich jetzt beten soll.

Die Schülerinnen gaben unterschiedliche und eher vage formulierte Angaben zu ihrer Gebetspraxis an und die Schule wurde in diesem Zusammenhang sowohl im positiven als auch im negativen Sinne erwähnt. Schülerin C gab an, aufgrund der mangelnden Hygiene nicht in der Schule beten zu wollen und Schülerin F betonte positiv, dass es an ihrer Schule sogar einen eigenen Gebetsraum gibt, den sie auch ab und zu aufsucht.

## 7.2. Reaktionen aus dem Umfeld

Im näheren Umfeld beschreiben die Mädchen sowohl positive als auch negative Reaktionen, wobei der Kontakt mit Vorurteilen lediglich in der Schule, nicht aber in Bezug auf den Freundeskreis genannt wird. Dieser Umstand und Aussagen von drei der befragten Mädchen lassen darauf schließen, dass die Interviewpartnerinnen in vorwiegend eigenethnische Freundeskreise eingebettet sind. So gibt A (Z 55) an: „Meine ganzen Freundinnen sind religiös.“ Auch B äußert sich dazu ähnlich (Z 348): „Also meine Mitschüler sind eh ganz nett, denn wir sind eh nur Ausländer in der Klasse. [lacht]“ Und D antwortet auf die Frage danach, wie MitschülerInnen mit ihrer Religiosität umgehen, wie folgt (Z 1261-1262): „Die sind eh auch [lacht] muslimisch öfters. Wenn nicht, die akzeptieren´s halt. Die, die´s nicht akzeptieren, sind eh nicht meine Freunde. [weint]“ Wie in 2.2. schon beschrieben wird, stellt der Freundeskreis einen wichtigen Faktor für die soziale Integration der Jugendlichen mit Migrationshintergrund dar, wohingegen Vorurteile nach Natus (2008, S 228) bewirken können, „dass sie sich stärker mit dem Islam auseinandersetzen. Sie werden gezwungen, sich zu positionieren, wobei sie aber nicht mit nationalen Zugehörigkeiten ´antworten`, sondern mit der Hinwendung zur Religion.“ Diese Selbstdefinierung als Muslimin hat demnach nach Natus einen stabilisierenden Effekt auf die Identität und hilft den Betroffenen, die Zuschreibung als die „Anderen“ oder als „Ausländerin“ abzulegen.

Zu den Reaktionen aus der Öffentlichkeit sagten lediglich zwei Mädchen, dass sie noch nie auf ihre Religion angesprochen wurden. Die anderen Interviewpartnerinnen gaben an, meistens auf das Kopftuch angesprochen zu werden und G führte zudem aus, dass sie auch bereits verbal angegriffen wurde.

(Z 2780-2783): Also auf der Straße, etwas Schlimmes erlebt habe ich wirklich nie, aber ein paar Mal, bin ich schon Menschen begegnet, die beim Vorbeigehen mich beschimpft haben und so, aber da antworte ich eben gar nicht, weil wenn ich antworte, weiß ich, dass ich dann streiten würde und wenn da ein 40-jähriger Mann vor mir steht, dann antworte ich lieber nicht und ignoriere es einfach.

Der Sachverhalt, dass ein kopftuchtragendes Mädchen im Vorbeigehen beschimpft wird, spiegelt ein nach Senfft (2014) durch den Neoliberalismus wiederbelebtes gesellschaftliches Feindbild wieder, welches Vorbehalte und Ressentiments beinhaltet.

Als weniger provokative öffentliche Reaktion auf das Kopftuch geben drei Mädchen die Blicke von Fremden an. So bestätigt C in Übereinstimmung mit Shooman (2014) die Existenz des Bildes der „Gefährlichen Muslimin“ in der Gesellschaft.

(Z 767-769): Von den Blicken meistens merke ich, dass manche Menschen Angst haben, ja und es, es macht mich traurig, weil wie kann man vor mir Angst haben, ich bin, glaub ich, die letzte Person, vor der man Angst haben muss.

Senfft (2014, S.130) betont hierzu, dass „nicht der Islam die deutsche Demokratie gefährde, sondern vielmehr die Angstmache“ und der Aufruf zur Rettung des Abendlandes, wodurch Abgrenzungs- und Spaltungsprozesse vorangetrieben werden.

### 7.3. Persönliches Erleben von Differenz

Die Wahrnehmung von kulturellen Differenzen ist, wie Noethlichs (2005, S. 39) beschreibt, durch die konkrete Sozialisation der Personen bestimmt und „führt unter anderem dazu, dass sie voneinander abweichende Wahrnehmungsmuster entwickeln, abhängig und beeinflusst von der jeweiligen sozialen Umwelt.“ Auf die Frage, wie die Interviewpartnerinnen den Umgang mit kulturellen Unterschieden an der Schule empfinden, gaben E und G an, sich an der Schule vorrangig wohl zu fühlen.

So führt G (Z 2838-2840) aus:

Zum Beispiel im Deutschunterricht, da haben wir schon öfter über das Kopftuchverbot geredet und da passen sie schon auf, was sie sagen und was die Schüler sagen, dass ich mich da zum Beispiel nicht ganz so betroffen fühle.

Alle anderen befragten Mädchen haben bereits Erfahrungen zum Erleben von Andersartigkeit gemacht. Diese Erfahrungen reichen von den Gefühlen anders, ausgeschlossen und minderwertig zu sein bis hin zur Angabe von nachteiliger Behandlung durch Lehrpersonen.

A gibt hierzu an, Vorbehalte der Lehrpersonen zu verspüren und nennt als Beispiel die Benotung durch selbige.

(Z 83-84): Manche, ich hab das Gefühl, manche sind gegen (...) gegen uns, wenn wir ein Kopftuch tragen, weil man merkt das schon.

(Z 88): Uhm, zum Beispiel beim Test.

(Z 90-91): Die Benotung und wenn wir zum Beispiel - jeden Tag machen wir eine Stundenwiederholung, wenn wir etwas nicht wissen, bekommen wir direkt ein Minus und die anderen bekommen kein Minus.

Aus Perspektive der Lehrpersonen charakterisiert Gieß-Stüber (2005) deren Verhaltensweise in Bezug auf kulturelle Unterschiede aufgrund mangelnder interkultureller pädagogischer Ausbildung als vorrangig überfordert. Zudem wird angemerkt, dass Lehrkräfte aus Furcht vor der Reproduzierung von Vorurteilen dazu neigen, kulturelle Unterschiede eher auszublenden, wodurch allerdings Möglichkeiten der individualisierten Förderung verabsäumt werden.

#### 7.4. Sportliche Teilhabe

Zur sportlichen Aktivität während der Pausenzeiten berichtete lediglich eine Schülerin davon, im Sommer im Innenhof mit Freunden Ball zu spielen. Die anderen fünf Mädchen, die Möglichkeiten zur aktiven Bewegung während der Pausen angaben, erklärten, dass sie diese Angebote nicht nützen und teilweise auch nicht begründen können, weshalb sie nicht mitmachen.

(Interview D, Z 1356-1357): „Ja, weiß nicht wirklich wieso, eigentlich bin ich eh sportlich, aber keine Ahnung, irgendwie mag ich das nicht.“ Interviewpartnerin C gibt zudem an (Z 436): „Da sind meistens Jungs und ich hab keine Zeit für sowas.“

Diese Argumentation von C würde den hemmenden Aspekt der im Islam vorgeschriebenen Geschlechtertrennung aufgreifen, welcher in Kapitel 3.5. angeführt wird.

Der Umstand, dass vier Mädchen nicht erklären, weshalb sie die Sportaktivitäten während der Pausen nicht nützen oder lediglich angeben, dass sie nicht teilnehmen möchten, könnte durch fehlende Selbstreflexion der Schülerinnen oder aber auch durch mangelndes Vertrauen im Interviewgespräch bedingt sein. Mutz (2015) führt zur sportlichen Aktivität von muslimischen Kindern mit Migrationshintergrund an, dass die Kategorie „Geschlecht“ in diesem Zusammenhang maßgebend ist. Für Männer gibt der Islam ein selbstbewusstes, starkes Männerideal vor, welches die Jugendlichen im Sport gut ausleben können, wohingegen für Frauen die Religion ab dem Einsetzen der Pubertät oft zum Hemmnis wird.

Die Teilnahme und das Fernbleiben vom Sportunterricht stellte sich für die Mädchen je nach Handhabung der jeweiligen Sportlehrkraft mehr oder weniger problematisch dar. Die Schülerinnen E, F und G geben an, dass sie das fallweise Fernbleiben vom Unterricht ohne Komplikationen mit ihren Sportlehrerinnen abstimmen können. B, D und E hingegen hatten schon Diskussionen mit ihren Lehrerinnen aufgrund der Nichtteilnahme am Sportunterricht. So beschreibt D, die allerdings einräumt, in einem Semester siebenmal gefehlt zu haben, die Gespräche mit ihrer Lehrerin:

(Z 1384-1389): Also, sie sagen manchmal, wir gehören halt nicht, wir sind krank oder ham irgendeine Verletzung und sagen oder ja, warum hast keine, wieso hast eine Verletzung, äh Entschuldigung? Und wenn wir eine Entschuldigung haben, akzeptieren manchmal das sogar nicht oder manchmal hat, will man einfach nicht, hat man keine Lust, man ist schlecht gelaunt, geht man in Turnunterricht paar Mal nicht und dann kommt sie mit „ah ihr seid immer nicht da“ und ja, dann diese Streitigkeiten mit Lehrer, dass man beispielweise paar Mal nicht da war.

Die Nichtteilnahme D`s am Sportunterricht könnte einerseits mit dem mittleren Stellenwert, dem sie dem Sport zuordnet und andererseits durch die fallweise Anwesenheit von Jungen im Unterricht begründet sein, welche wiederum dem Gebot der Geschlechtertrennung widerspricht. So gibt sie weiters an:

(Z 1440-1443): [...] wenn wir unter Mädchen sind, wir fühlen uns wohl und wir kennen uns alle, äh, für uns ist es gar kein Problem. Aber wenn Jungs dabei sind, ist es immer so ein bisschen unangenehm und dann möchten viele auch nicht mitturnen und ich bin auch immer dabei. [lacht]

Wie Bartz (2018) jedoch betont, darf die Nichtteilnahme von Musliminnen am Unterricht nicht überschätzt werden, denn auch in den für diese Arbeit durchgeführten Interviews gab der Großteil der Befragten an, regelmäßig am Sportunterricht teilzunehmen.

Was sich allerdings in einigen Interviews für die Befragten als sehr problematisch und emotionsbehaftet herausstellte, ist die Umsetzung des schulischen Schwimmunterrichts. Hössli (2006) gibt als Lösungsvorschlag für Schulen in Wien an, dass der Schwimmunterricht in Absprache mit dem Stadtschulrat zu gewissen Schwimmzeiten, die nur für Frauen bestimmt sind, kompensiert werden dürfen. In den anderen Bundesländern soll sensibel auf das Thema eingegangen und individuelle Lösungen zwischen Schulen und Eltern sollen gefunden werden. Allerdings geben nur E und F an, keine Probleme mit dem schulischen Schwimmunterricht gehabt zu haben, wobei E angibt, dass sie nie schulischen Schwimmunterricht hatte und F betont, dass sie während der Zeit, in der sie am Schwimmunterricht teilnahm, kein Kopftuch trug.

Die Interviewpartnerinnen C und D geben beide sehr ausdrucksvoll und gefühlsbetont an, dass sie den Schwimmunterricht als Zwang erlebten. C beschrieb ihr Erlebnis im Schwimmunterricht, bei dem sie ein Schwimmkleid aus Bikini-Stoff anhatte, beispielhaft wie folgt:

(Z 691-691): Das war im (Ort) Bad, soweit ich mich nicht irre, und sie ham mich einfach rausgeworfen halt, dann hab ich gesagt-

(Z 693-695): Ja, dann hab ich gesagt, ich kann mich aber nicht mehr ausziehen. Ich will mich nicht mehr ausziehen. [schnieft] Und wenn man so überlegt, da wirst du gezwungen, dich auszuziehen [weint] das is [leise] bisschen lächerlich, finde ich.“

(Z 997-1000): „Mmh, ich glaub, das, was mich im Sportunterricht am meisten so traumatisiert hat, sag ich mal, war das mit Schwimmen. Ich weiß, dass ich schwimmen kann und ich weiß, dass ich auch schwimmen mag. Aber ich möchte jetzt auch nicht in der Öffentlichkeit äh schwimmen und das hat mich gestört am meisten. Ja, dass ich einfach gezwungen wurde.

In Summe stellte der Schwimmunterricht für alle Mädchen, bis auf E und F, ein Problem dar, wobei sich die Problematiken zum Großteil auf das Gebot der Geschlechtertrennung und das Verhüllungsgebot beziehen.

Fallweise widersprechen sich jedoch auch Aussagen einzelner Interviews. So gab Schülerin G an:

(Z 2817-2820): [...] im Allgemeinen habe ich keine Probleme im Turnen, aber zum Beispiel, wenn wir schwimmen gehen müssen [...] äh, das mag ich überhaupt nicht. In den ersten zwei Jahren musste ich auch mit dabei sein, aber jetzt zum Beispiel, wenn sie einmal im Jahr schwimmen gehen, da geh ich einfach in der Stunde nicht turnen. Aber sonst hab ich nicht wirklich Probleme.

(Z 2932-2933): Nah, die einzige Zeit ist für mich schwimmen gehen, glaube ich, ich mag schwimmen gehen einfach nicht. [lacht]

Auf die Frage danach, wie es ihr im Sportunterricht damit geht, dass sie religiös ist, antwortete sie jedoch (Z 2949-2950): „Ja, das beeinflusst den Unterricht eigentlich gar nicht.“

Anscheinend wird in diesem Fall das Fernbleiben von gewissen Unterrichtsstunden nicht auf religiöse Vorschriften bezogen, sondern womöglich als generelle Abneigung dem Schwimmen gegenüber verortet.

Zur Teilnahme an schulischen Sportveranstaltungen wie Skikursen oder Sommersportwochen wurden in den Gesprächen mit den Schülerinnen keine Bedenken oder Probleme von Seiten der Eltern genannt, was allerdings durch das Alter der Schülerinnen bedingt sein kann.

Tauzimsky (2010) gibt in ihrer Diplomarbeit zu den Sichtweisen der Sportlehrerinnen an, dass fünf der befragten Lehrpersonen aufzeigten, dass muslimische Mädchen nicht auswärts nächtigen dürfen. Auch in einem von mir geführten Gespräch mit einer Sportlehrerin, die den Kontakt zu den befragten Schülerinnen ermöglichte, stellte sich heraus, dass diese im Zuge der Genehmigung der Interviews von Elternteilen kontaktiert wurde. Zudem gab die Lehrperson im Gespräch an, dass auch Elternteile jüngerer muslimischer Schülerinnen bezüglich extern abgehaltener Schulsportveranstaltungen fallweise das Gespräch mit ihr suchten.

Die jüngste Interviewpartnerin A, die 15 Jahre alt ist, äußerte sich zu der Frage, was ihre Eltern zu Skikursen oder Sommersportwochen sagen, wie folgt: (Z 243): „Mein Vater sagt: Geh einfach mit.“ Eine erneute Nachfrage nach etwaigen Ängsten oder Befürchtungen negierte die Schülerin.

Ein prozesshaftes Zusammenspiel aus Entwicklung und Anpassung, welches Zender (2018) für die Grundlage von sozialen Handlungen ansieht, könnte in diesem Sinne die wechselseitige Beeinflussung von Eltern und Kindern und ihrem sozialen Umfeld beschreiben. Somit würden vorherrschende Normen durch individuelle Erfahrungen neu definiert oder verstärkt.

Hössli (2006) gibt als Hilfestellung hierzu an, dass bei auftretenden Bedenken oder Ängsten von Seiten der Eltern der Dialog gesucht werden soll, um etwaige Befürchtungen mit umfassenden Informationen durch die Lehrpersonen abzubauen.

#### 7.5. Sportkleidung

Für die Wahl der Sportkleidung zeichnete sich in den Interviews ab, dass diese von allen Mädchen an die jeweilige Situation individuell angepasst wird. Manche Mädchen gaben an, immer lange Kleidung und ein Kopftuch zu tragen und eine Schülerin erklärte, immer

ohne Kopftuch, aber in langer Kleidung zu turnen und ein weiteres Mädchen betonte, das Kopftuch je nach Laune im Sportunterricht an- oder abzulegen.

Bei geschlechtergetrenntem Unterricht wird die Wahl der Kleidung von den meisten Schülerinnen eher lockerer gehandhabt, allerdings wird großer Wert darauf gelegt, dass sie ohne entsprechende Kleidung nicht von Männern gesehen werden. So führt D beispielhaft aus: (Z 1516-1517): „Also, wenn ich äh, drinnen ist es ja eh wurscht, drinnen zieh ich T-Shirts an und so und wenn wir draußen sind, natürlich was Langes und mein Kopftuch unbedingt.“

E erzählt, dass sie die erste Zeit ohne Kopftuch geturnt hat und es dann aber wieder vermehrt angelegt hat, weil Männer in den Unterricht gekommen sind.

(Z 1861-1863): [...] dann ist es einmal passiert, dass ein Turnlehrer gekommen ist und dann musste ich mich auch verstecken, weil ich wollte ja nicht, dass der mich so sieht. [seufzt] Und dann hab ich wieder angefangen mit Kopftuch zu turnen [...]

Interviewpartnerin G gab sogar an, neuerdings das islamische Bedeckungsgebot auch auf nicht-muslimische Mädchen zu beziehen und erklärte, dass ihr deshalb sogar das gemeinsame Umziehen in der Mädchengarderobe unangenehm sei.

## 7.6. Probleme

Situationen, welche von den Mädchen als problematisch in Zusammenhang mit ihrer Religiosität beschrieben wurden, zeigten eine große Bandbreite an möglichen Ausprägungen. Die genannten Bereiche betreffen im generellen Schulalltag das Vorhandensein von Vorurteilen und die Wahrnehmung von Ausgrenzung und Diskriminierung in Bezug auf Lehrkräfte und SchülerInnen. Einmalig wurden zudem spezielle schulische Bekleidungsvorschriften und das Verkosten von Schweinefleisch als schwierig beschrieben.

Für den Sportunterricht ergaben sich folgende Problemfelder:

- Der Schwimmunterricht
- Die Fastenzeit
- Die Anwesenheit von Männern im Sportunterricht
- Der Umgang mit dem Kopftuch im Sportunterricht

Der Schwimmunterricht stellte für fast alle befragten Mädchen ein Problem dar und wurde deshalb bereits in der Kategorie „Sportliche Teilhabe“ eingehend behandelt.

Zwei Mädchen gaben an, dass der Sportunterricht während der Fastenzeit für sie schwierig zu absolvieren ist und sie gegebenenfalls weniger aktiv am Unterricht teilnehmen. E beantwortet die Frage danach, ob es Dinge gibt, die ihr im Sportunterricht schwergefallen sind, wie folgt: (Z 1923): „Nein. Nur Fastenzeit, da, wenn wir uns zu viel anstrengen, da fällt es dann ein bisschen schwer.“

Diese Informationen decken sich mit den Ergebnissen von Tuzimsky (2010), die ausweisen, dass die befragten Sportlehrerinnen eine verringerte sportliche Aktivität bei anstrengenden Inhalten im Unterricht tolerieren.

Je nach Umsetzung des Kopftuchs und individueller Auffassung empfinden die Schülerinnen die fallweise Anwesenheit von männlichen Mitschülern oder Erwachsenen, die während des Sportunterrichts anwesend sind, als störend. So gibt B an, dass sie die Teilnahme von männlichen Mitschülern als normal empfindet, wogegen A sich deshalb unwohl fühlt. Dahl (2017) erklärt diese unterschiedliche Wahrnehmung anhand des individuellen Kontextes der „eine entscheidende Rolle bei dem jeweiligen Verständnis des Islam und der Umsetzung in die eigene Glaubenspraxis“ spielt.

Zudem zeigt sich bei der Mehrheit der Mädchen, dass es für sie äußerst unangenehm ist, unbedeckt von Männern gesehen zu werden, wenn sie zu diesem Zeitpunkt schon ein Kopftuch im Alltag tragen. D beschreibt eine Situation wie folgt:

(Z 1308-1310): Ähm, also das beispielsweise, manche Lehrer wollten nicht, dass man, also wollten das nicht riskieren, dass man mit beispielweise Kopftuch turnt. Da äh [stottert] damit was ja passieren kann oder so, und manchmal musste man dann [stottert] halt gemischt turnen.

Dahl (2017) zeigt auf, dass die eigenen Grundprinzipien der Mädchen im Einklang mit ihrer sportlichen Praxis stehen müssen, damit muslimische Mädchen am Sport teilhaben können. Da wie Hössli (2006) angibt, dass Schülerinnen in Österreich grundsätzlich ein Kopftuch im Sportunterricht tragen dürfen, ist von einem strikten Verbot und von Handlungen gegen den Willen der Schülerinnen abzusehen. Vielmehr wird empfohlen, sich an den Wünschen und Befürchtungen der Schülerinnen zu orientieren und diese vorurteilsfrei mit den jeweiligen Schülerinnen im Vieraugengespräch zu thematisieren.

## 7.7. Chancen

Im Hinblick auf die Wünsche der Schülerinnen wurden häufig inhaltliche Vorlieben der einzelnen Schülerinnen genannt, am häufigsten Sportspiele. Zudem haben sich drei Mädchen für mehr Mitspracherecht der Klasse bei der Auswahl der Inhalte im Sportunterricht ausgesprochen.

Interviewpartnerin E, die dem Sport ansonsten eher einen niedrigen Stellenwert einräumt gab als mögliche Chance für den Sportunterricht an:

(Z 2028-2031): Weil, wenn zum Beispiel ich selbst ähm Gymnastik mache, dann interessiert es mich nicht und ich langweile mich auch im Unterricht, aber die, die das machen wollen, die finden das super. Und wenn zum Beispiel die das machen, was die wollen und wir das machen, was wir wollen, dann hat jeder Spaß am Unterricht und dann würde auch jeder teilnehmen.

Der Wunsch nach einem Sportkopftuch oder einem Burkini war in beiden Fällen von der Sorge von mangelnder Akzeptanz begleitet. So äußerte sich C wie folgt:

(Z 1098-1099): „Das wär halt überhaupt, wenn wir schwimmen gehen, es würde mir jetzt auch nicht stören, dass ich blöd angeschaut werde, aber darf man überhaupt einen Burkini tragen?“

Als Motiv zur Sportausübung wurde von vier der befragten Mädchen die Gesundheit angesprochen. G beschrieb ihre Ansichten wie folgt:

(Z: 2894-2896): „Sport mag ich im Allgemeinen schon, auch für die Gesundheit, aber in der Schule so Ballspiele oder so, ich mag sowas nicht.“

Auch Interviewpartnerin C gab an, auch im Alter noch fit sein zu wollen.

## 7.8. Resümee

Wie Boos-Nünning und Karakaşoğlu (2004) für Mädchen mit Migrationshintergrund ausweisen, verhalten sich auch die meisten der befragten Mädchen in der Schule sehr angepasst. Probleme mit religiösen Unterschieden im Sportunterricht entstehen fallweise und sind oftmals auf fehlendes Verständnis und Kommunikationsprobleme bei allen Betroffenen zurückzuführen. So zeigte sich, dass der Schwimmunterricht für muslimische Mädchen ein großes Problem darstellt, weil häufig mit großem Nachdruck auf die

Teilnahme der Mädchen bestanden wurde oder keine einvernehmliche Lösung gefunden wurde. Dieser, durch die Schule erzeugte, Konflikt, beeinflusst in Verbindung mit unbewussten, implizit arbeitenden familiären und gesellschaftlichen Erwartungen und Reaktionen das Denken und Handeln der Schülerinnen. Dementsprechend reagieren diese Mädchen, je nach bereits gesammelten Erfahrungen, unterschiedlich auf Anforderungen, welche nicht mit den eigenen Überzeugungen im Einklang stehen.

Diesen Schülerinnen würde daher Verständnis und Akzeptanz von Seiten des Lehrpersonals, welches seine eigenen Denkmuster zudem hinterfragen sollte, den Schulalltag erleichtern. Außerdem könnten Sportlehrerinnen durch respektvolle und sensible Gespräche die Selbstreflexionsprozesse bei Schülerinnen anregen.

## 8. Fazit und Ausblick

Die vorliegende Arbeit zielt darauf ab, die Sichtweisen der kopftuchtragenden muslimischen Schülerinnen in Österreich zu erforschen und ihr persönliches Erleben des Sportunterrichts zu untersuchen und zu thematisieren. Da die in Österreich lebenden Muslime nicht als einheitliche Gruppe zu betrachten sind und religiöse Praktiken je nach Herkunft und sozialem Umfeld variieren, sind auch die Sichtweisen der im Rahmen der Arbeit befragten Schülerinnen unterschiedlich.

Gemeinsame Perspektiven der Schülerinnen zeigten sich in Bezug auf negative Erfahrungen im Sportunterricht und besonders bei der Durchführung des Schwimmunterrichts, welcher bei fast allen Schülerinnen als problematisch beschrieben wurde.

Inwiefern das Kopftuch für die Schülerinnen tatsächlich hinderlich ist, um am Sportunterricht teilzunehmen, kann an dieser Stelle nicht klar beurteilt werden. Lediglich zwei Schülerinnen haben diese Thematik konkret angesprochen, wobei eine Schülerin ausführte, ohne das Kopftuch schneller laufen zu können und eine weitere Probleme bezüglich des Verrutschens und Aufgehen des Kopftuchs erwähnte. Die meisten anderen Mädchen gaben an, keine Probleme mit dem Kopftuch im Sportunterricht zu haben.

Die Schwierigkeiten, die zum Tragen des Kopftuches geäußert wurden, standen allerdings häufig mit mangelhafter Lehrer-Schüler-Kommunikation in Zusammenhang. Zudem empfinden manche Schülerinnen es als unangenehm, auf das Kopftuch angesprochen oder sogar dazu aufgefordert zu werden, dieses für den Unterricht abzulegen. Manche Mädchen gaben hierzu an, einen Teil ihrer Identität zu verlieren oder sich nackt zu fühlen. Wichtig für einen positiven Umgang, der die speziellen Bedürfnisse muslimischer Schülerinnen berücksichtigt, scheint der von Dahl (2017, S. 205) betonte „Rahmen von gegenseitigem Respekt und Akzeptanz“ aller Beteiligten zu sein. „Es scheint wichtig für alle am Sport Beteiligten, den eigenen Horizont zu erweitern und durch die ´individuelle Brille` des anderen zu schauen.“

Durch die mediale und politische Präsenz dieser Thematik hat mittlerweile die Forschung in diesem Bereich sehr stark zugenommen und es gibt eine Flut an sehr gut fundierter, seriöser Fachliteratur, aber leider auch unseriöse pseudowissenschaftliche Publikationen, welche Ängste und Vorurteile verbreiten.

Als praxisbezogene Hilfestellung für den schulischen Bereich hat sich im Zuge meiner Recherche die Arbeit von Hösli (2006) wegen ihrer zahlreichen Lösungsansätze, Informationen und Empfehlungen für den Umgang mit muslimischen Kindern bewährt. Deshalb soll dieses Kapitel auch mit den einleitenden Worten von Hösli (2006, S. 6) enden:

„Wenn wir uns einer anderen Kultur nähern, glauben wir oft, die Aneignung von Wissen genügt, um diese verstehen zu können. Wissen genügt nicht, es braucht die Poesie der Empathie. Wollen wir überhaupt andere Kulturen verstehen? Sollten wir uns überhaupt bemühen andere Kulturen zu verstehen? Nein, wir sollten andere Kulturen nicht nur zu verstehen suchen, sondern lernen, andere Kulturen und Religionen zu akzeptieren, auch wenn wir sie vielleicht nicht verstehen.“

## 9. Schlussbemerkung

Wie bereits eingehend erwähnt wurde, ist die Auslegung und Interpretation des Islams sehr individuell geprägt und darf somit nicht als einheitlich und nicht für alle Musliminnen im gleichen Maße als geltend angesehen werden. Von einer pauschalen Verallgemeinerung der in dieser Arbeit vorgestellten Ergebnisse muss deshalb unbedingt abgesehen werden. Wie meine Begegnungen mit den Mädchen gezeigt haben, ist Individualität in dieser Thematik durchaus maßgebend. Obgleich viele Gegensätze und Gemeinsamkeiten bestehen, hatte jedes Mädchen eine eigene Art, mit seiner Situation in seinem sozialen Umfeld umzugehen und sich damit auseinanderzusetzen.

In seltenen Fällen machten die Mädchen im Laufe der Interviews widersprüchliche Aussagen, welche zum einen die Komplexität des Themas hervorheben und zum anderen den Einfluss des Grades an Selbstreflexion, den Schülerinnen mitbringen, aufzeigt. Deshalb wurde das Alter der Schülerinnen bewusst höher angesetzt, um sie mit dieser anspruchsvollen und teilweise hoch emotionalen Thematik nicht zu überfordern. Auch der Faktor, dass ich selbst als Interviewerin ohne Kopftuch auf die Schülerinnen zugeht, muss durchaus berücksichtigt werden und könnte mit als Grund für gegensätzliche Aussagen der Mädchen gedeutet werden.

Glücklicherweise bedankten sich die meisten Schülerinnen, selbst jene, die während des Interviews geweint hatten, im Anschluss an das Interview bei mir und waren über die Hinwendung zu ihrer speziellen Thematik sehr erfreut und dankbar.

Obwohl meine theoretische Arbeit mit dem bisherigen Forschungsstand, der seit Beginn meiner Auseinandersetzung mit diesem Thema stetig angewachsen ist, mich auf das Thema vorbereitet und mich dazu gebracht hat, die eigenen Denkmuster neu in Frage zu stellen, war es der Kontakt mit den Mädchen, der letzten Endes die vorhandenen eigenen Bedenken und Zuschreibungen widerlegt hat.

In jedem Interview war es spannend, die Persönlichkeit hinter dem Kopftuch, welches, wie bereits beschrieben, in den westlichen Gesellschaften mit derart vielen Vorurteilen beladen ist, kennenzulernen. Somit scheint es nur logisch, um stereotype Vorstellungen abzubauen, offen und interessiert an Menschen heranzutreten.

## Literaturverzeichnis

- Ackermann, H. & Rosenbusch, H. S. (2002). Qualitative Forschung in der Schulpädagogik. In E. König & P. Zedler (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Grundlagen und Methoden*. (S.31-54). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Adelt, S. (2014). *Kopftuch und Karriere. Kleidungspraktiken muslimischer Frauen in Deutschland*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Bahlke, S. & Kleindienst-Cachay, C. (2017). Migrantinnen und Migranten im organisierten Sport. In G. Sobiech & S. Günter (Hrsg.), *Sport & Gender – (inter)nationale sportsoziologische Geschlechterforschung. Theoretische Ansätze, Praktiken und Perspektiven*. (S. 139-154). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Barker, D., Barker-Ruchti, N., Gerber, M., Gerlach, E., Sattler, S. & Pühse, U. (2014). Youths with migration backgrounds and their experiences of physical education: an examination of three cases. *Sport, Education and Society*, 19(2), 186-203. [doi: 10.1080/13573322.2011.632627](https://doi.org/10.1080/13573322.2011.632627)
- Baldaszi, E., Kytir, J., Marik-Lebeck, S., Wisbauer, A. & Fassmann, H. (2010). *Migraition & Integration. Zahlen Daten Indikatoren*. Wien: Statistik Austria (Hrsg.).
- Barz, H. (2018). Gelebter Islam. In H. Barz & K. Spenlen (Hrsg.), *Islam und Bildung. Auf dem Weg zur Selbstverständlichkeit*. (S. 5-21). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bendl, R., Hanappi-Egger, E. & Hofmann, R. (2004). *Interdisziplinäres Gender- und Diversitätsmanagement. Einführung in Theorie und Praxis*. Wien: Linde Verlag.
- Benn, T., Pfister, G. & Jawad, H. (Hrsg.). (2011). *Muslim Women and Sport*. London: Routledge.
- Benn, T. & Pfister, G. (2013). Meeting needs of Muslim girls in school sport: Case studies exploring cultural and religious diversity. *European Journal of Sport Science*, 13(5), 567-574. [doi:10.1080/17461391.2012.757808](https://doi.org/10.1080/17461391.2012.757808)

- Benz, W. (Hrsg.). (2014). *Ressentiment und Konflikt. Vorurteile und Feindbilder im Wandel*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Berghahn, S. & Rostock, P. (Hrsg.). (2009). *Der Stoff, aus dem Konflikte sind. Debatten um das Kopftuch in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Boos-Nünning, U. & Karakaşoğlu, Y. (Hrsg.). (2004). *Viele Welten leben. Lebenslagen von Mädchen und jungen Frauen mit griechischem, italienischem, jugoslawischem, türkischem und Aussiedlerhintergrund*. (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend). Berlin: Waxmann.
- Breckner, M. (2013). *Integration durch (Schul-)Sport. Das denken Kinder mit Migrationshintergrund darüber*. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur (Hrsg.). (2007). *Geschlechtssensible Schule Forschung und Praxis im Dialog. Dokumentation des 1. österreichweiten Gender Day für Schulen 30. November und 1. Dezember 2006*. [Bericht] Zugriff am 24. August 2017 unter [https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/gendertdaydoku2006\\_15513.pdf?61ecj9](https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/gendertdaydoku2006_15513.pdf?61ecj9)
- Burrmann, U., Mutz, M. & Zender, U. (Hrsg.). (2015). *Jugend, Migration und Sport. Kulturelle Unterschiede und die Sozialisation zum Vereinssport*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Dahl, D. (2008). *Zum Verständnis von Körper, Bewegung und Sport in Christenrum, Islam und Buddhismus. Impulse zum interreligiösen Ethikdiskurs zum Spitzensport*. Berlin: Logos Verlag.
- Dahl, D. (2017). Moderne Sportpraktiken und das islamische Körperkonzept. In G. Sobiech & S. Günter (Hrsg.), *Sport & Gender – (inter)nationale sportsoziologische Geschlechterforschung. Theoretische Ansätze, Praktiken und Perspektiven*. (S. 195-206). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Degele, N. (2008). *Gender/Queer Studies. Eine Einführung*. Paderborn: Wilhelm Fink GmbH & Co Verlags-KG.

- Die Presse online. (2018, April 13). *Kurz und Vertreter der islamischen Glaubensgemeinschaft trafen einander*. [Artikel]. Zugriff am 17. April 2018 unter [https://diepresse.com/home/innenpolitik/5405505/Kopftuchverbot\\_Kurz-und-Vertreter-der-Islamischen](https://diepresse.com/home/innenpolitik/5405505/Kopftuchverbot_Kurz-und-Vertreter-der-Islamischen)
- Erdmann, R. (Hrsg.). (1999). *Interkulturelle Bewegungserziehung*. (Brennpunkte der Sportwissenschaft, 19). Sankt Augustin: Academia Verlag.
- Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Hrsg.). (2009). *Migration und schulischer Wandel: Unterricht*. (1. Auflage). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Gächter, A. (2008) Migrationspolitik in Österreich seit 1954. In D. Vuković & M. Arandarenko (Hrsg.), *Migraciona politika Austrije. Tržište rada i politika zaposlenosti*. (S. 296-311). Zugriff am 21 März 2017 unter <https://www.zsi.at/users/153/attach/p1208vukovic.pdf>
- Gieß-Stüber, P. (2005). Interkulturelle Erziehung in der Lehramtsausbildung Sport- Reflexives Lernen zwischen Theorie und Praxis. In P. Gieß-Stüber, W. Schwendemann, B. Seibel (Hrsg.), *Interkulturelle Erziehung im und durch Sport*. (S. 28-37). Münster: Lit Verlag.
- Götterer, K. (2004). *Mädchen in der interkulturellen Bewegungserziehung – eine empirisch-qualitative Analyse von Chancen und Problemen aus Sicht türkischer Schülerinnen*. Wien: Universität Wien, Institut für Sportwissenschaften.
- Grigo, J. (2015). *Religiöse Kleidung. Vestimentäre Praxis zwischen Identität und Differenz*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Hafez, F. (2012). Islamophobie und die deutschen Bundestagsparteien. In T. G. Schneiders (Hrsg.), *Verhärtete Fronten. Der schwere Weg zu einer vernünftigen Islamkritik*. (S. 57-76). Wiesbaden: Vs-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haug, S., Müssig, S. & Stichs, A. (2009). *Muslimisches Leben in Deutschland. Im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz*. (Forschungsbericht 6). Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.

- Heine, P. (2017). *Kultur Knigge. Für das Zusammenleben mit Muslimen*. Freiburg im Breisgau: Herderer Verlag.
- Hössli, N. (2006). *Muslimische Kinder in der Schule. As-salamu alaikum*. Schaffhausen: K2-Verlag.
- Katzenbach, D. (2017). Inklusion und Heterogenität. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieder-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. (S. 123-140). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kleindienst-Cachay, C. (2007). *Mädchen und Frauen mit Migrationshintergrund im organisierten Sport. Ergebnisse zu Sportsozialisation – Analyse ausgewählter Maßnahmen zur Integration in den Sport*. (Deutscher Olympischer Sportbund). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kleindienst-Cachay, C., Cachay, K. & Bahlke, S. (2012). Inklusion und Integration. Eine empirische Studie zur Integration von Migrantinnen und Migranten im organisierten Sport. (Reihe Sportsoziologie). Schorndorf: Hofmann.
- Kleindienst-Cachay, C. & Bahlke, S. (2016). Sportbeteiligung von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Chancen und Probleme. *Betrifft Mädchen*, 2016 (2), 70-74. Zugriff am 21 März 2017 unter [file:///C:/Users/Elisabeth/Downloads/Sportbeteiligung\\_von\\_Mdchen\\_und\\_jungen\\_Frauen\\_mit\\_Migrationshintergrund.pdf](file:///C:/Users/Elisabeth/Downloads/Sportbeteiligung_von_Mdchen_und_jungen_Frauen_mit_Migrationshintergrund.pdf)
- Kreutzer, F. (2015). *Stigmata Kopftuch. Zur rassistischen Produktion von Andersheit*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Krieger, C. (2008). Leitfaden-Interviews. In W.-D. Miethling & M. Schierz (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Sportpädagogik*. (S. 45-63). Schorndorf: Hofmann-Verlag.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mutz, M. (2015). Wie wirken sich Religion und Religiosität auf die Sportbeteiligung aus. In U. Burrmann, M. Mutz & U. Zender (Hrsg.), *Jugend, Migration und Sport*.

*Kulturelle Unterschiede und die Sozialisation zum Vereinssport.* (S 111-130). Wiesbaden: Springer Verlag.

Natus, A. (2008). *Verschleierte Gemeinsamkeiten. Muslime sprechen über Geschlechterrollen.* Marburg: Tectum Verlag.

Niederl, N. M. (2011). *Körper, Kleider, Kommunikation. Kleidung als Vehikel für das Frauen-Bild in muslimischer Literatur.* (Wissenschaftliche Beiträge aus dem Tectum Verlag, 22). Marburg: Tectum Verlag.

Noethlichs, M. (2005). Die Sensitivität gegenüber Fremdheit und Interkulturelles Lernen im Sport. In P. Gieß-Stüber, W. Schwendemann, B. Seibel (Hrsg.), *Interkulturelle Erziehung im und durch Sport.* (S. 38-47). Münster: Lit Verlag.

Österreichischer Integrationsfonds (Hrsg.). (2017, Mai). *Fact Scheet 27. Aktuelles zu Migration und Integration.* [Bericht]. Zugriff am 8. Mai 2018 unter <https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/Fotos/Publikationen/FactSheet/Fact Sheet 27 Ein Vergleich zwischen Frankreich und Oesterreich.pdf>

Pape, E. (2005). *Das Kopftuch von Frauen der zweiten Einwanderergeneration. Ein Vergleich zwischen Frankreich und Deutschland.* Aachen: Shaker Verlag.

Radtke, F.-O. (2017). Kategorie Kultur. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieder-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht.* (S. 61-76). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Riegel, C. (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen.* Bielefeld: Transcript Verlag.

Salzbrunn, M. (2014). *Vielfalt / Diversität.* Bielefeld: Transcript.

Schmitt, J. (2012). *Integration von Kindern mit Migrationshintergrund in der Schule.* Hamburg: Diplomica Verlag.

Senfft, A. (2014). Die Ethnisierung und Kulturalisierung sozialer Probleme. In W. Benz (Hrsg.), *Ressentiment und Konflikt. Vorurteile und Feindbilder im Wandel.* (S. 115-130). Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.

- Shooman, Y. (2014). Muslimisch, weiblich unterdrückt und gefährlich. In W. Benz (Hrsg.), *Ressentiment und Konflikt. Vorurteile und Feindbilder im Wandel*. (S. 86-98). Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Steinwehr, U. (2016, August 22). *Hidschab, Tschador, Burka – den einen Schleier gibt es nicht*. [Artikel]. Zugriff am 11. April 2018 unter <http://www.dw.com/de/hidschab-tschador-burka-den-einen-schleier-gibt-es-nicht/a-19492920>
- Stuiber, P. (2014). *Kopftuchfrauen. Ein Stück Stoff, das aufregt*. Wien: Czernin Verlag.
- Tauzimsky, C. (2010). *Muslimische Schülerinnen im Sportunterricht – eine empirisch, qualitative Studie über kulturelle Differenzen und deren Umgang aus Sicht der Sportlehrerinnen*. Wien: Universität Wien, Institut für Sportwissenschaften.
- Testa, A. (2016). Engaging in sport: the Islamic framework. In A. Testa & M. Amara (Hrsg.), *Sport in Islam and in Muslim Communities*. (S. 13-30). New York: Routledge.
- Weiss, H. (Hrsg.). (2007). *Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- ZEIT online. (2017, März 14). *Ein Kopftuchverbot am Arbeitsplatz kann zulässig sein*. [Artikel]. Zugriff am 18. April 2017 unter <http://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2017-03/eugh-kopftuch-verbot-arbeitsplatz-urteil>
- Zender, U. (2018). *Sportengagements türkisch-muslimischer Migrantinnen. Der Einfluss von Kultur, Religion und Herkunftsfamilie*. Wiesbaden: Springer VS.

## Eidesstattliche Erklärung

„Ich erkläre hiermit eidesstattlich, dass ich diese Arbeit selbstständig angefertigt und lediglich die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Inhalte, die aus fremden Quellen direkt oder indirekt in Form von Formulierungen oder Gedanken in dieser Arbeit verwendet wurden, sind dementsprechend gekennzeichnet. Diese schriftliche Arbeit wurde somit weder an einer anderen Stelle noch von einer anderen Person vorgelegt.“

Klingenbach, im Mai 2018

Elisabeth Schermann

## Anhang

Die Interview-Transkripte liegen bei der Verfasserin auf.

### Interviewleitfaden

(Einschalten des Aufnahmegerätes)

Hallo [Interviewpartnerin mit dem Namen ansprechen], ich möchte mich vorab schon sehr herzlich bei dir bedanken, dass du dir die Zeit für dieses Interview nimmst.

Im Zuge meiner Arbeit versuche ich den Perspektiven, Erfahrungen, Gefühle und Wünsche muslimischer Schülerinnen im Sportunterricht zu erforschen, damit zukünftige Sportlehrerinnen besser auf diese besonderen Bedürfnisse eingehen können. Um dieses Interview in meiner Arbeit wissenschaftlich auswerten zu können, werden die geführten Interviews aufgenommen. Bist du damit einverstanden, dass dieses Gespräch aufgezeichnet wird?

Im folgenden Interview geht es um die Sichtweise muslimischer Kopftuchträgerinnen im Sportunterricht. Bei den Fragen, die ich dir stellen werde, handelt es sich um keine Wissensfragen, somit gibt es auch keine falschen Antworten. Im Vordergrund soll deine persönliche Sicht der Dinge stehen, daher bitte ich dich ganz offen und ehrlich zu antworten. Ich werde mich bemühen, dich nicht zu oft zu unterbrechen und nur gelegentlich Zwischenfragen stellen.

Zu Beginn möchte ich mit ein paar allgemeinen Fragen starten.

1. Um dich ein bisschen besser kennenzulernen wäre es toll, wenn du dich kurz vorstellen würdest.
  - a. Wie alt bist du?
  - b. Welche Ausbildung machst du gerade?
  - c. Welche Personen sind dir in deinem Leben besonders wichtig?
  - d. Wie sieht dein familiäres Leben aus?
    - i. Wie sieht dein Alltag aus, wenn du nach Hause kommst?
    - ii. Hast du Geschwister?

- iii. Bist du selbst oder sind deine Eltern oder Großeltern aus einem anderen Staat nach Österreich gekommen?
  - e. Welcher Religion gehörst du an?
    - i. Wie wichtig ist dir die Religion?
    - ii. Wo im Alltag sieht man das?
    - iii. Woran erkennt man, dass du religiös bist?
  - f. Welche Vorschriften, Vorgaben oder Regeln gibt es in deiner Religion?
    - i. Wie übst du diese aus?
    - ii. Wie geht es dir damit?
    - iii. In welchen Situationen ist Religion für dich sehr wichtig und warum?
    - iv. Hast du schon Situationen erlebt, wo es für dich unangenehm war, dass du religiös bist?
  - g. Wie gehen andere Menschen damit um, dass du religiös bist?
    - i. Wie gehen Mitschüler und Mitschülerinnen damit um?
    - ii. Wie gehen die Leute auf der Straße damit um?
    - iii. Gab es schon Situationen, in denen du auf deine Religion angesprochen wurdest?
- 2. Nun würde ich gerne mehr darüber erfahren, wie es dir in der Schule geht.
  - a. Weißt du vielleicht, wie viele Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in etwa an deine Schule gehen?
    - i. Wie viele SchülerInnen glaubst du sind muslimischer Religion?
  - b. Wie viele Mädchen mit Kopftuch gibt es in etwa an deiner Schule?
    - i. Wie viele gibt es in deiner Klasse und in den Parallelklassen?
  - c. Welche Religionen werden an deiner Schule unterrichtet?
    - i. Nimmst du selbst auch an einem speziellen Religionsunterricht in der Schule teil?
    - ii. Nimmst du an außerschulischem Religionsunterricht teil?
  - d. Gibt es von deiner Schule aus Vorschriften, die die Ausübung deiner Religion beeinflussen?
  - e. Wie fühlst du dich als Muslimin an deiner Schule?
    - i. Gibt es Unterrichtsstunden wo du es als Muslimin schwieriger hast als andere Schülerinnen? Wenn ja, in welchen Stunden und warum?
  - f. Wie gehen deiner Meinung nach die LehrerInnen deiner Schule mit religiösen und kulturellen Unterschieden um?

- i. Fällt dir eine (Konflikt)Situation ein, in der sich eine Lehrperson für dich auffällig verhalten hat?
    - ii. Was war gut/schlecht am Verhalten der Lehrperson?
    - iii. Wie denkst du, sollten Lehrerinnen und Lehrer optimaler Weise mit religiösen und kulturellen Unterschieden umgehen?
  
- 3. Als nächstes möchte ich dich bitten, mir zu erzählen wie du deine Pausen verbringst.
  - a. Was machst du in den Pausen zwischen den Unterrichtsstunden?
    - i. Wo und mit wem verbringst du deine Pause?
  - b. Gibt es die Möglichkeit sich in den Pausenzeiten aktiv zu Bewegen (z.B. Ballspiele im Turnsaal/Sportplatz)?
    - i. Wenn ja: Machst du dabei mit? Oder warum machst du nicht mit?
    - ii. Wenn du alles so gestalten könntest, dass es für dich passt, würdest du dich in der Pause aktiv Bewegen oder mit deinen Freundinnen Sportspiele spielen?
    - iii. Wenn ja, was würdest du/ihr brauchen, damit du/ihr euch aktiv bewegt?
  
- 4. Jetzt möchte ich einen kurzen Eindruck davon bekommen, wie du zu Sport allgemein und außerschulischen Sportaktivitäten stehst.
  - a. Was ist Sport für dich so ganz generell? (Z.B. mag ich gerne, liebe/ hasse ich...)
  - b. Welche Sportart magst du am liebsten und warum?
  - c. Welche Sportart magst du am wenigsten und warum?
  - d. Machen andere Familienmitglieder außerhalb der Schule Sport? Wenn ja, welchen?
  - e. Machst du außerhalb der Schule Sport?
    - i. Wenn ja, wie oft pro Woche circa? Und Was motiviert dich zum Sport?
    - ii. Wenn nein, warum machst du keinen Sport? Was macht es dir schwer oder hindert dich gar Sport zu machen?
  
- 5. Im nächsten Teil würde ich gerne erfahren, wie du persönlich den Sportunterricht an deiner Schule erlebst.
  - a. Wie sieht dein Sportunterricht aus?
    - i. Wie wird dein Sportunterricht abgehalten?

- ii. Welche Personen sind beim Sportunterricht dabei?
- iii. Wo findet der Unterricht statt
- b. Wie ist es für dich wenn Personen von außen in den Unterricht kommen?
- c. Wie verstehst du dich mit deiner Sportlehrerin?
  - i. Was magst du an Ihr?
  - ii. Was magst du nicht?
- b. Was am Sportunterricht magst du?
  - i. Warum magst du genau das?
- c. Was magst du nicht? Und warum magst du es nicht?
  - i. Wenn du die freie Wahl hättest, was würdest du dir im Sportunterricht wünschen? Wie müsste das genau aussehen?
- d. Wie geht es dir im Sportunterricht damit, dass du religiös bist?
  - i. Gibt es Dinge die dir schwergefallen sind?
  - ii. Was im Sportunterricht ist mühsam, schwierig oder sogar für dich aus religiösen Gründen verboten?
  - iii. Warum ist das mühsam, schwierig oder verboten?
  - iv. Was müsste anders sein, damit es für dich besser ist?
- e. Wie sieht es mit der Teilnahmepflicht am Sportunterricht aus?
  - i. Gibt es Stunden, an denen du nicht teilnehmen möchtest oder kannst? Wenn ja, erzähl mir bitte warum du an so einer Stunde nicht teilnehmen möchtest oder kannst.
  - ii. Wenn du am Sportunterricht nicht teilnimmst, wie klärst du das mit deiner Lehrerin?
  - iii. Gibt es in deiner Schule Ausnahmeregelungen für muslimische Schülerinnen? Wenn ja, welche?
- f. Wie sieht die Teilnahme an schulischen Sport-veranstaltungen für dich aus? (z.B.: Skikurs oder Sommer-sportwoche oder Schwimmunterricht)
  - i. Wenn du daran teilnimmst, warum?
  - ii. Wenn du nicht teilnimmst, warum nicht?
  - iii. Was sagen deine Eltern und Familie zu solchen Schulveranstaltungen?
  - iv. Wo gibt es da vielleicht Ängste oder Befürchtungen?
  - v. Was müsste an den Veranstaltungen anders sein, damit du teilnehmen könntest und auch teilnehmen würdest?
- g. Was genau ziehst du für den Sportunterricht an?
  - i. Worauf musst du bei deiner Sportkleidung aufpassen?
  - ii. Wie genau soll sie für deine Religion aussehen?

- iii. Hast du spezielle Kleidung für den Sportunterricht? Wenn ja, welche? (Sportkopftuch, Burkini)
  - iv. Würdest du dir ein spezielles Sportkopftuch oder einen Burkini wünschen? Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht
  - h. Wie geht es dir mit deiner Kleidung im Sportunterricht?
    - i. Magst du deine Sportkleidung?
    - ii. Was würdest du gerne daran ändern oder was stört dich?
    - iii. Was ist gut dran?
    - iv. Gibt es Situationen in denen deine Sportkleidung sehr praktisch ist? Wenn ja, beschreib bitte so eine Situation ein bisschen genauer.
    - v. Gibt es Situationen in denen deine Sportkleidung unpraktisch ist oder stört? Wenn ja, beschreib bitte so eine Situation etwas genauer.
  - i. Nimm dir ein wenig Zeit und stell dir vor du könntest den Sportunterricht so gestalten wie du willst. (Du kannst alles ganz genau bestimmen, du kannst sagen was, wie, wo gemacht wird und wer dabei ist. Deiner Phantasie sind keine Grenzen gesetzt.
    - i. Wie würde der Sportunterricht dann aussehen?
    - ii. Warum sollte der Unterricht so aussehen?
  - j. Wenn du jetzt an deinen vergangenen Sportunterricht zurückdenkst: An welche besonderen Ereignisse oder Konfliktsituationen im Sportunterricht, kannst du dich erinnern? Beschreibe bitte so eine Situation.
    - i. Gab es Momente im Sportunterricht, in denen du dich sehr wohl gefühlt hast? Beschreibe bitte so einen Moment.
    - ii. Gab es vielleicht auch Momente, in denen du dich besonders unwohl gefühlt hast? Beschreibe bitte auch so einen Moment. Warum hast du dich in diesem Moment so unwohl gefühlt?
6. Wir sind jetzt am Ende des Interviews angelangt. Möchtest du zum Schluss noch Irgendetwas anfügen oder loswerden was noch nicht gesagt wurde?

Vielen Dank für deine Zeit und die interessanten Einblicke in dein Leben

(Ausschalten des Aufnahmegerätes)

## **Abstract**

Unfortunately, Muslim girls are still underrepresented when it comes to their participating in sports. Furthermore, it is difficult for Muslim girls to receive the same opportunities in physical education as their peers in western countries, due to cultural differences. The aim of this paper is to examine the perspectives and views of Muslim girls, abiding to the religious dress regulations, on their participation in physical education in Austria. Moreover the question arises on how the Austrian school system and the teachers' mindsets in regard to physical education have to change in order to take Muslim girls' needs into consideration. In order to find answers to these questions, school attending, and headscarf wearing Muslim girls were interviewed and questioned about their experiences and views related to physical education and their encounter of cultural diversity at school. Overall an insight into perspectives, views and experiences of Austrian Muslim girls with migratory background is provided and suggestions on the ideal way to deal with religious and cultural diversity in the context of physical education are presented. Furthermore, the importance of the teacher's mindset, in order to create a positive approach to deal with cultural diversity, is emphasized.

## **Zusammenfassung**

Bedauerlicherweise sind muslimische Mädchen, wenn es um die sportliche Teilhabe geht, nach wie vor unterrepräsentiert. In westlichen, nicht-muslimischen Ländern ist es aufgrund von kulturellen Unterschieden für muslimische Mädchen schwierig, die gleichen Chancen und Möglichkeiten in Bezug auf den Schulsport zu erhalten wie ihre Mitschülerinnen ohne speziellen ethnischen Hintergrund. Ziel dieser Arbeit ist daher, die Sichtweisen jener Schülerinnen, welche die islamischen Bekleidungs Vorschriften praktizieren, in Bezug zu ihren Erfahrungen im Sportunterricht zu erforschen. Es stellt sich die Frage, was diese Mädchen brauchen und wie ihre speziellen Bedürfnisse im Sportunterricht Berücksichtigung finden können. Daher werden in der folgenden Arbeit kopftuchtragende muslimische Schülerinnen zu ihren Sichtweisen, Wünschen und Erfahrungen in der Schule und vor allem im Schulsport befragt. Um einen positiven Umgang mit kultureller und religiöser Vielfalt im Setting Schule zu gestalten wird des Weiteren empfohlen, eigene Denkmuster aufzubrechen und Unterschiede positiv zu bewerten. Zudem wird ein rücksichtsvoller, auf gegenseitige Toleranz und Akzeptanz ausgerichteter Zugang zu kultureller Vielfalt angeraten.

## Lebenslauf

### *Persönliche Daten*

Geboren am 02. November 1991 in Neunkirchen

Staatsangehörigkeit: Österreich

Familienstand: ledig, keine Kinder

### *Schulischer Werdegang*

09/98 - 06/02	Volksschule Enzenreith
09/02 - 06/10	Bundesrealgymnasium Neunkirchen
10/10 – 3/11	Lehramtsstudium an der Universität Wien (UF Englisch, UF Haushaltsökonomie und Ernährung)
3/11 – 10/13	Lehramtsstudium an der Universität Wien (UF Englisch, UF Bewegung und Sport)
Seit 10/13	Lehramtsstudium an der Universität Wien (UF Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, UF Bewegung und Sport)

Wien, am 10. Mai 2018

Elisabeth Schermann