

**Identitätskonstruktionen marginalisierter
Jugendlicher im informellen Sport.
Eine qualitative Studie auf dem Bolzplatz**

Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Sozialwissenschaftlichen Fakultät
der Georg-August-Universität Göttingen

vorgelegt von Johannes Müller
geboren in Göttingen

Göttingen, 2017

Betreuungsausschuss

Erstbetreuer: Prof. Dr. Jürgen Schröder

Zweitbetreuerin: Prof. Dr. Manuela Westphal

Weitere Betreuer: Prof. Dr. Steffen-M. Kühnel

Weitere Mitglieder der Prüfungskommission: Prof. Dr. Herbert Hopf

Tag der mündlichen Prüfung: 30.09.2016

Inhalt

1. Einleitung	1
2. Stand der Forschung	9
2.1 Zum Sportengagement von Hauptschülern mit Migrationshintergrund	9
2.2 Identitätsbildung im Sport	12
2.3 Selbstkonzeptentwicklung im Sport	14
2.4 Bildung männlicher Geschlechtsidentität im Sport	14
3. Theoretischer Rahmen	18
3.1 Zentrale Begriffe und konzeptionelle Grundlagen	18
3.1.1 Informelle Sportaktivitäten: Eine Begriffsbestimmung	18
3.1.2 Entwicklung im Jugendalter: Das Konzept der Entwicklungsaufgaben und die Bildung von Identität	20
3.2 Identitätstheoretischer Rahmen der Arbeit	22
3.2.1 Identität: Oder die Frage „Wer bin ich?“	23
3.2.2 Zwischen personaler und sozialer Identität	24
3.2.3 Männlichkeit und ethnische Herkunft als soziale Identität	25
3.2.4 Identitätsbildung in der Lebensphase Jugend: Zwischen permanenter Verknüpfungsarbeit und handlungsleitender Identitätsbehauptung	26
3.2.4.1 Identität als alltägliche Konstruktion	27
3.2.4.2 Die Patchwork-Identität als Folge permanenter Verknüpfungsarbeit	28
3.2.4.3 Narration und körperliches Bewegungshandeln als Mittel der Identitätsdarstellung	31
3.2.4.4 Das ‚Sein-Wollen‘, ‚Sein-Sollen‘ und ‚faktische So-Sein‘	33
3.2.4.5 Die zentralen Identitätsziele: Anerkennung und das Gefühl von Zugehörigkeit	34
3.2.4.6 Die Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdbild als Identitätsbedrohung	36
3.2.4.7 Selbstkonzept als kognitive Grundlage von personaler Identität	38
3.2.4.7.1 Sportive Praktiken als Informationsquelle für die Einschätzung von Fähigkeiten	39
3.2.4.7.2 Fähigkeitsselbstkonzept	41

3.2.5 Entwicklung männlicher Geschlechtsidentität.....	43
3.2.5.1 Von traditionellen zu modernen Geschlechterrollenerwartungen.....	44
3.2.5.2 Männlichkeitserwartungen im Kontext ethnisch-kultureller Heterogenität.....	45
4. Methodischer Rahmen der Untersuchung.....	49
4.1 Der empirische Zugang	49
4.2 Ethnographie und ethnographischer Zugang.....	52
4.2.1 Flexibilität und Methodenpluralität als Charakteristika ethnographischer Forschung.....	53
4.2.2 Von einer breiten zu einer fokussierten ethnographischen Studie.....	55
4.2.3 Ethnographisches Beobachten und Protokollieren	57
4.2.4 Ethnographische Gespräche.....	58
4.3 Leitfadengestützte Interviews.....	60
4.3.1 Der Interview-Leitfaden.....	62
4.3.2 Das Arrangement der Interviews	65
4.4 Feldzugang.....	67
4.4.1 Der Zugang über die Schule	67
4.4.2 Der Zugang über die Sport- und Freizeitorte.....	69
4.5 Die forschungsrelevanten Sport- und Freizeitorte.....	71
4.6 Analyse der Daten	73
5. Kompensation von schulischen Leistungsdefiziten: „Ich kann gut Fußball spielen. Jeder Mensch kann ja was anderes...mein Vater sagt auch, ich bin ein exzellenter Fußballer.“	78
5.1 Negative Selbst- und Fremdwahrnehmung im Kontext Schule	79
5.1.1 Hohe Bedeutsamkeitsbeimessung von Schule und schulischen Leistungen	80
5.1.2 Nicht-Erfüllen-Können von Ansprüchen und Erwartungen	81
5.2 Strukturbedingte Möglichkeit des Erfahrens von sportiver Kompetenz	84
5.2.1 Leistungs- und Wettkampforientierung als Sinnrahmen	86
5.2.1.1 Leistungsbezogene Teilhabe und soziale Schließung.....	88
5.2.1.2 Teilnehmen-Können als Kompetenzerfahrung	90
5.2.2 Der identitätswirksame soziale Vergleich.....	91
5.2.3 Der identitätsrelevante individuelle Vergleich über den Zeitverlauf.....	93
5.2.4 Die Rolleneinnahme des Sportvermittlers als Möglichkeit des Erfahrens von Lehrkompetenz	95

5.2.5 Selbstbestimmung des Anforderungsniveaus als Möglichkeit des Erfahrens von Kompetenz	97
--	----

6. Erfahren der symbolischen Kapitalien „Respekt“ und „Ehre“: „Jetzt heißt es so in Grone, dass wir fast die Besten sind in Grone jetzt so, also sagt man so.“ **99**

6.1 Negative Anerkennungsbilanzen im Kontext Schule	100
6.1.1 Mangelnde Wertschätzung schulischer Leistungen	102
6.1.2 ‚Hauptschüler‘ als stigmatisierender Schulstatus	103
6.2 Identitätsschützende Strategien	107
6.2.1 Suggestierte Freiwilligkeit	108
6.2.2 Ungerechtfertigte Auferlegung und Benachteiligung	109
6.3 Informelle Sportaktivitäten als Präsentationsgelegenheit selbstwahrgenommener Fähigkeiten	111
6.3.1 Sportive Kompetenz als anerkennenswerte Ressource	111
6.3.2 Der informelle Sportplatz als Bühne der Selbstdarstellung	112
6.3.2.1 Das ‚Schau-Spiel‘	114
6.3.2.2 Kommunikation als ‚Impression Management‘	116
6.4 „Respekt“ und „Ehre“ als Spieleinsatz	118
6.4.1 Die Bedeutung von Respekt und Ehre	121
6.4.2 Ausdrucksformen von Respekt und Anerkennung	124

7. Wahrnehmen einer impliziten Verabredung als Möglichkeit gefühlter Gemeinschaftszugehörigkeit: „Wir haben uns nicht verabredet...also wir wissen immer, dass jemand hier ist.“ **128**

7.1 Die informellen Sportaktivitäten als Anlaufstelle	130
7.2 Informeller Sport als lebensbiographisch konstante Aktivität in sozialen Kontexten..	132
7.3 Informeller Sport als exklusiver Sozialraum	133
7.4 Das Zusammenkommen als Resultat einer gewohnheitsbedingten Verabredung	137
7.4.1 Wissen über das mögliche Antreffen potenzieller Spielpartner	138
7.4.2 Gewohnheitsbedingtes Erscheinen als implizite Festlegung von Ort und Zeit	139
7.5 Nicht-Teilnahme als Identitätsbedrohung	141

8. Reproduktion dominanzorientierter Männlichkeitsentwürfe und hierarchischer Geschlechterverhältnisse: „Am meisten Spaß macht es, wenn man die Verlierer dann mit voller Kraft abschießen kann.“	143
8.1 Geschlechterverhältnisse in den Familien	145
8.2 Körperliche Härte als konstitutives Element von Männlichkeit.....	147
8.3 Informeller Sport als exklusiv männliches Reservat	149
8.3.1 Sozialisation zum Sport durch männliche Bezugspersonen	149
8.3.2 Geschlechtshomogenes Fuß- und Basketballspielen als nicht hinterfragte Normalität	153
8.4 Die Aus- und Abgrenzung von Mädchen	154
8.4.1 Die Konstruktion geschlechtsbezogener Leistungsdifferenz.....	155
8.4.2 Das Befolgen von Gruppennormen.....	156
8.4.3 Rollenzuweisung der Mädchen als passive Beobachterinnen.....	158
8.5 Aushandlung und Demonstration von Hierarchie	159
9. Erfahren von Spannung in einem als trist empfundenen Alltag: „Wenn ich irgendwas spiele, zum Beispiel keine Ahnung irgend n Ballerspiel jetzt...oder, wenn ich irgendwie bei Facebook bin oder sowas, passiert einfach nix irgendwas Spannendes.“	166
9.1 „Zocken“ und Fernsehen als negativ konnotierte Beschäftigungsideen.....	168
9.2 Die Suche nach Spannungsmomenten.....	169
9.3 Spannungsmomente initiieren	171
9.3.1 Leistungsbezogene Mannschaftszusammenstellung: Einen ausgeglichenen Wettkampf inszenieren	171
9.3.2 Sich in eine sportive Herausforderung begeben	172
9.3.3 K.O.-Spiele: Forcieren von Spannung	173
9.3.4 Spielverzögerung: Spannung aufrechterhalten	174
10. Fazit und Ausblick	176
11. Literatur	187
Anhang	203

1. Einleitung

Männlich, bildungsfern, Migrationshintergrund. Personen mit diesen sozialstrukturellen Merkmalen werden in unserer Gesellschaft häufig und in vielerlei Hinsicht stigmatisiert. Nicht nur in alltäglichen, sondern auch in politischen und wissenschaftlichen Diskursen werden sie zu einer Problemgruppe erklärt. Dies gilt vor allem für Jugendliche. So wird bspw. Jugendgewalt von einem Großteil der Bevölkerung in Deutschland als typisch für männliche Hauptschüler mit Migrationshintergrund erachtet (vgl. Walter & Trautmann, 2003, S. 81ff.; Fuchs, Lamnek, Luedtke & Baur, 2005, S. 43). Auch die Bildungskarrieren dieser Heranwachsenden werden als Problem wahrgenommen; sie sind in besonderem Ausmaß von Bildungsarmut betroffen (Geißler, 2008) und werden in der Folge als „Verlierer in der Bildungsgesellschaft“ (Quenzel & Hurrelmann, 2010, S. 14) bzw. „die Zurückgelassenen“ (Solga & Wagner, 2016) umschrieben. Ihr schulischer Misserfolg wird dabei zumeist in Zusammenhang mit einer verstärkten Neigung zu deviantem Verhalten gesetzt (Enzmann, Brettfeld & Wetzels, 2003). Speziell bei muslimischen jungen Männern werden darüber hinaus in den öffentlichen Debatten jüngst immer wieder Fragen einer religiösen Radikalisierung aufgeworfen. Hans-Georg Maaßen, der Präsident des Bundesamtes für Verfassungsschutz, spricht in diesem Zusammenhang von den „vier M“ – „männlich, muslimisch, Migrationshintergrund, Misserfolge in der Pubertät, der Schule oder in der sozialen Gruppe“ – und betont, dass insbesondere diese Heranwachsenden von radikalislamischen Gruppierungen angezogen werden (Zeit Online, 2014). Von ihnen gehe, so seine Botschaft, ein erhöhtes Gefahrenpotenzial aus. Diese pauschalen¹ und ausnahmslos negativen Zuschreibungen lassen in der öffentlichen Wahrnehmung den Eindruck entstehen, dass männliche Hauptschüler mit Migrationshintergrund eine ‚Problemgruppe‘² darstellen, deren Integration in die Gesellschaft insgesamt nur bedingt zu gelingen scheint. Auch für die jungen Männer selbst werden diese Etikettierungen natürlich zu einem Problem, da sie sich mit diesen undifferenzierten Abwertungen auseinandersetzen müssen.

¹ Pauschal insofern, als – offensichtlich bestehende – milieuspezifische Unterschiede innerhalb der ethnischen und religiösen Gruppe zumeist nicht bedacht werden und entsprechend „Migrationshintergrund“ bzw. „Moslem“ häufig als Globalkategorien verwendet werden. Problematisch erscheint darüber hinaus, dass auch individuelle Besonderheiten zumeist vernachlässigt werden.

² Anknüpfend an Huxel (2014, S. 11) betrachte ich diese Jungen jedoch nicht als homogene Gruppe. Vielmehr bin ich darum bemüht, den stereotypen und vereinheitlichenden Repräsentationen von bildungsfernen jungen Männern mit Migrationshintergrund eine differenzierte, wissenschaftliche Darstellung ihrer Positionierungen entgegenzustellen.

Zugleich erweisen sich Hauptschüler mit Migrationshintergrund aber auch als eine Gruppe, die mit durchschnittlich fast zehn Stunden Sport pro Woche äußerst sportaffin ist. Ihre Zeit investieren die Heranwachsenden vor allem in den informellen, selbst organisierten Sport, sodass sie – im Vergleich zu Jungen ohne Migrationshintergrund – um mehr als eine Stunde pro Woche länger außerhalb der Sportvereine aktiv sind (Mutz & Burrmann, 2011). Vor dem Hintergrund der dem Sport häufig pauschal zugeschriebenen Bildungs- und (Gewalt-) Präventionspotenziale³ erscheint die Sportaffinität der Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte äußerst positiv.

Das Wissen um die hohe Sportbegeisterung der jungen Männer und ihre starke Zuwendung zum vereinsungebundenen Sport ist Ausgangspunkt der vorliegenden Untersuchung. Denn obwohl wir auf Grundlage von Alltagsbeobachtungen und medialen Aufarbeitungen Bilder von fuß- und basketballspielenden jungen Zuwanderern auf Hinterhöfen und Bolzplätzen im Kopf haben, wissen wir eigentlich sehr wenig über die informellen Sportaktivitäten dieser Heranwachsenden und über die Sinnperspektiven, die sie mit dem Sporttreiben verbinden. Während der (vereins-)organisierte Sport in der Vergangenheit immer wieder hinsichtlich seiner Integrations- und Sozialisationsleistungen erforscht und diskutiert wurde (vgl. u.a. Mutz, 2012; Burrmann et al., 2014; Seiberth, Weigelt-Schlesinger & Schlesinger, 2013; Baur 2009; Baur & Braun, 2003), stand das Sporttreiben von Jugendlichen mit Migrationsintergrund außerhalb des organisierten Settings bislang kaum auf der wissenschaftlichen Agenda. Der Forschungsstand muss dementsprechend als defizitär beschrieben werden. Mit der vorliegenden Arbeit soll diesem Defizit begegnet werden.

Forschungsleitende Fragestellungen und forschungsmethodisches Vorgehen

Die vermehrte und freiwillige Zuwendung zum informellen Sport wirft viele Fragen auf. Als zentral erscheint dabei die nach den Sozialisationspotenzialen, die mit dem Sporttreiben einhergehen: Welchen ‚Nutzen‘ können die Jugendlichen aus der Teilhabe an den informellen Sportaktivitäten ziehen und welche Bedeutungen und Sinnperspektiven schreiben sie dem Sport zu? Diese bewusst breit angelegte Ausgangsfrage gab den Anstoß zu dem Forschungsvorhaben,

³ In diesem Zusammenhang soll bspw. auf das von der Europäischen Kommission 2007 herausgegebene *Weißbuch Sport* verwiesen werden, worin dem Sporttreiben grundsätzlich und sehr verallgemeinernd positive Wirkungen zugeschrieben werden: So vermittele der Sport pro-soziales Verhalten bzw. Normen, wie u.a. „Fairness, Einhaltung von Spielregeln, Respekt für andere, Solidarität und Disziplin“ (Europäische Kommission, 2007, S. 7). Auch in (aktuellen) wissenschaftlichen Ausarbeitungen wird dieser grundsätzlichen Annahme gefolgt, wenngleich dabei i.d.R. stärker differenziert wird und betont wird, dass von einem Wirkautomatismus nicht auszugehen ist: „Respekt, Fairness, Einsicht in die Notwendigkeit von Regeln *kann man eventuell* im Sport lernen, muss es aber nicht“ (Blomberg, 2015, S. 131).

das sich seit Beginn am qualitativen Paradigma orientierte. Unter Berücksichtigung des beschriebenen, übergreifenden Erkenntnisinteresses wurden bereits zu einer frühen Phase des Forschungsprojektes in einem ‚sozialen Brennpunkt‘ teilnehmende Beobachtungen vorgenommen und Gespräche mit den Akteuren auf den ‚Haupt- und Neben Bühnen‘ des informellen Sports geführt.

Die breit angelegte Ausgangsfrage wurde nach Auswertung der ersten Feldbeobachtungen und Interviews (im Rahmen der ersten breiten ethnographischen Erhebungsphase) sowie in der Auseinandersetzung mit der Fachliteratur stärker zugespitzt. Insbesondere die innerhalb der ersten Erhebungs- und Auswertungsphase entstandene Vermutung, dass die untersuchten Jugendlichen den informellen Sport als Bühne der Selbstdarstellung nutzen und die These, dass Hauptschüler mit Migrationshintergrund Schwierigkeiten bei der Identitätsbildung haben (Hurrelmann & Quenzel, 2013; Matzner & Tischner, 2008; Babka von Gostomski, 2003), begründet die Fokussierung auf die folgende übergeordnete Frage:

Welche Bedeutung haben die informellen Sportaktivitäten für marginalisierte Jugendliche mit Migrationshintergrund im Hinblick auf die Identitätsarbeit?⁴

Unter Berücksichtigung der Annahme, dass sich Identität aus (Selbst-)Erfahrungen ‚speist‘, erscheinen zwei Fragestellungen besonders bedeutsam. Die Arbeit fragt erstens:

Welche identitätsrelevanten Erfahrungen können die Jugendlichen innerhalb des informellen Sports machen und wie reflektieren sie diese Erfahrungen?

Dabei interessiert zum einen die durch qualitative Interviews zu erschließende Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion der Gesprächspartner. Zum anderen geht es darum zu verstehen, welche möglicherweise identitätsrelevanten Informationen die Heranwachsenden aus ihrer sozialen Umwelt erhalten bzw. was ihnen durch ihre Interaktionspartner im Kontext sportlicher Aktivitäten zurückgespiegelt wird.

⁴ Im Folgenden wird bezüglich der Zielsetzung der vorliegenden Studie von Identitätsarbeit sowie Identitätskonstruktion gesprochen. Die Begründung für diese gewählten Begrifflichkeiten liegt darin, dass die vorliegende Untersuchung querschnittlich angelegt ist und dementsprechend ausschließlich Situationsbeschreibungen vorgenommen werden können (und sollen). Vor allem die Termini „Identitätsbildung“ und „Identitätsentwicklung“ würden meines Erachtens jedoch ein längsschnittliches Untersuchungsdesign (mit der Zielsetzung einer Rekonstruktion von Entwicklungsverläufen) suggerieren. Da im identitätstheoretischen Diskurs jedoch häufig die Termini Identitätsarbeit, Identitätskonstruktion, Identitätsbildung und Identitätsentwicklung synonym verwendet werden, wird an einigen Stellen der Arbeit – vor allem bei allgemeinen Darstellungen bzw. Aussagen im Theorieteil – von Identitätsbildung bzw. -entwicklung gesprochen.

Zweitens werden Männlichkeitskonstruktionen untersucht:

In welchem Zusammenhang steht die Teilhabe an den informellen Sportaktivitäten mit der ‚Arbeit‘ an der männlichen Geschlechtsidentität?

Im Anschluss an Kimmel (1996) und Meuser (2003; 2004) wird auch hier davon ausgegangen, dass männliche Geschlechtsidentität insbesondere innerhalb männlich-homosozialer Handlungsfelder konstruiert wird. Eine ausschließliche Fokussierung auf männliche Heranwachsende ist dabei vor allem dem Umstand geschuldet, dass Sporttreiben für die im Mittelpunkt dieser Studie stehenden Jugendlichen nahezu ausnahmslos bedeutet „unter Jungs“ aktiv zu sein. Der informelle Sport der untersuchten jungen Männer kann dementsprechend – dies zeigte sich bereits infolge der ersten Feldaufenthalte – als männlich-homosoziales⁵ Handlungsfeld beschrieben werden.

Das Forschungsprojekt bedient sich eines ethnographischen Zugangs. Dieser ermöglicht es, nicht nur durch verbale Daten die bestehenden Erfahrungsmöglichkeiten zu rekonstruieren, sondern die informellen Sportaktivitäten einschließlich der Identitätskonstruktionen und -darstellungen der jungen Männer selbst mitzuerleben. Nur durch ethnographische Beobachtungen erscheint es zudem möglich, neben der narrativen Identitätsarbeit auch die durch körperliches Bewegungshandeln erfolgende (unbewusste) Arbeit an der Identität aufzuspüren.

Die Untersuchungsgruppe

Die Orientierung am qualitativen Paradigma und der ethnographische Zugang implizieren bereits eine Hinwendung zum Einzelfall. Mit Blick auf die vorliegende Studie bedeutet dies, dass eine überschaubare Anzahl⁶ an Heranwachsenden untersucht wurde, von denen insgesamt 13 mittels ausführlicher, leitfadengestützter Interviews befragt wurden. Die ethnographischen Beobachtungen erfolgten dabei vornehmlich auf drei einschlägigen informellen Sportstätten, die sich im Wohnumfeld der Jugendlichen befanden und von ihnen mehr oder weniger regelmäßig aufgesucht wurden. Die im Mittelpunkt der Arbeit stehenden 13- bis 16-jährigen

⁵ Homosozialität wird im Rahmen dieser Studie verstanden als die wechselseitige Orientierung der Angehörigen eines Geschlechts aneinander (vgl. Meuser, 2004, S. 372) und meint folglich: „the seeking, enjoyment, and/or preference for the company of the same sex“ (Lipman-Blumen, 1976, S. 16).

⁶ Da es sich um diffuse Sportgruppen mit teilweise wechselnden Sozialpartnern handelt, lässt sich eine genaue Anzahl der beobachteten Jugendlichen nicht bestimmen.

jungen Männer stammen alle aus sozial benachteiligten und zumeist bildungsfernen Familien⁷, haben einen Migrationshintergrund⁸ und besuchen eine Hauptschule. Zudem wohnen sie in einem unterprivilegierten Stadtteil, der sich durch unterdurchschnittliche Mietpreise auszeichnet und in dem überdurchschnittlich viele Personen einen Migrationshintergrund und einen niedrigen sozioökonomischen Status haben. Orientiert an der Migranten-Milieu-Studie des SINUS-Instituts (vgl. Sinus Sociovision, 2008) können die Jungen einem traditionsverwurzelten Migranten-Milieu zugeordnet werden.⁹

Elf Interviewpartner bezeichnen sich selbst als Muslime.¹⁰ Neun dieser elf Interviewpartner mit muslimischem Hintergrund stammen aus der Türkei und dem Libanon, während zwei auf den Kosovo als „ursprüngliche Heimat der Eltern“ verweisen. Nur zwei der 13 Jugendlichen haben keinen muslimischen Hintergrund; diese haben einen polnischen bzw. griechischen Migrationshintergrund. Die jungen Männer gehören ausnahmslos zur zweiten bzw. dritten Migrantengeneration und sind in Deutschland aufgewachsen. Alle Interviewpartner beherrschen die deutsche Sprache und sprechen beim informellen Sporttreiben in der Regel deutsch, während sie in den Familien zumeist in der Muttersprache der Eltern kommunizieren. Sie sind teilweise miteinander verwandt und gehören mehreren kleinen und ‚lockeren‘ Freundeskreisen an.

⁷ Im weiteren Verlauf der Arbeit wird dementsprechend von einem – im Hinblick auf den Bildungs- und Sozialstatus – homogenen Milieu gesprochen. Kennzeichnend für dieses Milieu ist ein fallübergreifend niedriger Bildungs- und Sozialstatus, wengleich sich eine Vielfalt an – von den Eltern ausgeübten – Tätigkeiten zeigt: Während einige Interviewpartner darauf verweisen, dass beide Eltern erwerbslos sind, nennt eine Vielzahl der Befragten diverse berufliche Tätigkeiten der Eltern im Niedriglohnssektor.

⁸ In Anlehnung an Westphal (2014, S. 10f.) soll der Begriff ‚Migrationshintergrund‘ bzw. der synonym verwendete Begriff ‚Zuwanderungsgeschichte‘ ausdrücken, dass die betroffenen Personen entweder selbst zugewandert sind (Migrationserfahrung) oder Nachkommen von mindestens einem Zuwanderer bzw. einer Zuwanderin sind (Migrationshintergrund), wobei die Personen deutsche sowie ausländische Staatsbürgerinnen und -bürger sein können. Bezogen auf die im Rahmen dieser Arbeit untersuchten Jungen handelt es sich nahezu ausschließlich um Nachkommen von mindestens einem Zuwanderer bzw. einer Zuwanderin. Aus Gründen der Lesbarkeit werden die hier beforschten Jugendlichen mit Migrationshintergrund synonym als Zuwanderer oder Migranten bezeichnet.

⁹ Die Zuordnung zu einem traditionsverwurzelten Migranten-Milieu lässt sich vor allem bei den Heranwachsenden mit muslimischem Hintergrund damit begründen, dass diese sehr rigiden patriarchalischen und religiösen Traditionen der Herkunftsregion bzw. -kultur folgen. Die empirischen Kapitel der Arbeit werden dies zeigen. Die Zuordnung der Jugendlichen ohne muslimischen Hintergrund zum traditionsverwurzelten Migranten-Milieu lässt sich hingegen insbesondere damit begründen, dass diese Jungen aus einem traditionellen Milieu der Arbeitsmigranten stammen.

¹⁰ Wengleich sich geringfügige Unterschiede zwischen diesen elf Jugendlichen mit muslimischem Hintergrund im Hinblick auf das Befolgen der traditionell muslimischen Werte und Normen innerhalb der Familien feststellen lassen, werden sie im Rahmen dieser Arbeit übergreifend als Muslime dargestellt, die sich – das werden die empirischen Erkenntnisse zeigen – relativ stark am ‚traditionellen muslimischen Wertesystem‘ orientieren und (wie bereits erwähnt) dem religiös-verwurzelten Milieu (vgl. Sinus Sociovision, 2008) zuzuordnen sind.

Aufbau der Arbeit

Der Aufbau der Arbeit folgt einer Darstellungslogik und spiegelt in keiner Weise den Forschungsprozess bzw. die Forschungslogik wider. Dabei wurde bewusst eine deduktive Darstellungsweise gewählt, um die Leserschaft sukzessive an die Thematik heranzuführen und die Arbeit ‚gut lesbar‘ zu gestalten. Entsprechend gliedert sich das Buch in zwei Hauptteile: Dem Theorieteil (bestehend aus der Darstellung des theoretischen und methodischen Rahmens) schließt sich der empirische Teil (Ergebnisdarstellung) an.

Das zweite Kapitel zielt darauf ab, den Stand der Forschung zu präsentieren. Durch die Darlegung des Forschungsstands zum (freizeitlichen) Sportengagement von Hauptschülern mit Migrationshintergrund soll zunächst eine Annäherung an die Untersuchungsgruppe bezüglich der Sportbeteiligung und der sportiven Präferenzen erfolgen. Dadurch, dass im deutschsprachigen Raum bislang keine Studien vorliegen, die sich explizit mit Identitätskonstruktionen von männlichen Zuwanderern im Kontext von informellem Sport befasst haben, wird im Anschluss daran der Forschungsstand über die Identitätsbildung im Sport unabhängig von den Alleinstellungsmerkmalen der im Rahmen dieser Arbeit fokussierten Jugendlichen und vom Setting des Sports knapp skizziert. Dabei stehen auch die Selbstkonzeptentwicklung sowie die Bildung von männlicher Geschlechtsidentität innerhalb des Sports im Mittelpunkt.

Im dritten Kapitel wird der theoretische Rahmen vorgestellt. Hier werden zunächst zentrale Begriffe und konzeptionelle Grundlagen aufgearbeitet, indem sowohl eine Systematisierung des gewählten Terminus ‚informelle Sportaktivitäten‘ vorgenommen als auch die Bedeutung der Lebensphase Jugend im Hinblick auf die Identitätsentwicklung aus entwicklungspsychologischer und soziologischer Perspektive veranschaulicht wird. Im Anschluss daran wird aufgezeigt, dass innerhalb dieser Studie einem interaktionistischen Identitätsverständnis gefolgt und Identitätsbildung als eine lebensüberspannende Daueraufgabe verstanden wird, wobei die Jugend dennoch als eine Phase verstärkter Identitätssuche aufgefasst wird. Eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Konstrukt Identität macht es unabdingbar, zwischen der personalen und sozialen Identität zu differenzieren. In diesem Zusammenhang rückt am Ende dieses Kapitels Geschlechtsidentität (als soziale Identität) in den Fokus, indem der Entwicklungsprozess männlicher Geschlechtsidentität unter Berücksichtigung kulturspezifischer Männlichkeitserwartungen veranschaulicht wird.

Das vierte Kapitel zielt darauf ab, die konkrete Umsetzung des ethnographischen Zugangs zu erläutern, um Klarheit über die – für solche Forschungsstrategien typische variable – Ausgestaltung dieses Vorhabens zu verschaffen. Dazu werden die Grundzüge des

ethnographischen Forschungsansatzes umrissen sowie der Feldzugang und die Datenerhebung nachgezeichnet. Das Kapitel schließt mit der Beschreibung der Datenauswertung, die vor allem in Anlehnung an das Konzept der *Grounded Theory* erfolgte.

Die Kapitel fünf bis neun präsentieren die Befunde der Untersuchung. Die Struktur der Ergebnisdarstellung orientiert sich an fünf (im Rahmen der Arbeit generierten) Kategorien, die jeweils in Form einzelner Kapitel ausdifferenziert vorgestellt werden. In Kapitel fünf wird ein zentraler identitätsstärkender Nutzen, den die Jugendlichen aus der Teilhabe am informellen Sport ziehen können, dargestellt: die Möglichkeit des Erfahrens von Kompetenz. Innerhalb dieses Kapitels wird zunächst die Dominanz von wahrgenommenen Leistungsdefiziten im Kontext Schule veranschaulicht, bevor aufgezeigt wird, inwiefern sich der informelle Sport als eine Gegenwelt zur Lebenswelt Schule erweist. Dabei wird der Blick vor allem auf die besondere Struktur des informellen Sports gerichtet, die die Möglichkeit der Kompensation von schulischen Leistungsdefiziten eröffnet.

Das sechste Kapitel beleuchtet den bestehenden Zusammenhang zwischen den Leistungs- und Anerkennungsdefiziten im Kontext Schule und fokussiert einen weiteren identitätsstärkenden Nutzen des Sports für die jungen Männer: das Erfahren der symbolischen Kapitalien „Respekt“ und „Ehre“. Dazu wird zunächst das Zusammenspiel der Faktoren dargelegt, die die negativen Anerkennungsbilanzen innerhalb der Schule bedingen, bevor die von den Jugendlichen typischerweise angewandten identitätsschützenden Strategien aufgezeigt werden. Im Anschluss daran werden die informellen Sportaktivitäten als Präsentationsgelegenheit und der informelle Sportplatz als Bühne der Selbstdarstellung beschrieben. In den Blick rücken dabei sowohl verbale als auch nonverbale Praktiken der Selbstinszenierung. Darüber hinaus wird die Bedeutung von „Ehre“ und „Respekt“ im Spiel bzw. als Spieleinsatz unter Berücksichtigung des traditionsverwurzelten Migranten-Milieus der untersuchten Jugendlichen nachgezeichnet.

Im siebten Kapitel wird eine dritte Kategorie präsentiert, welche die sozial-integrative Bedeutung des Sports für die jungen Männer ausdrückt: das Wahrnehmen einer impliziten Verabredung als Möglichkeit des Erfahrens von Gemeinschaftszugehörigkeit. Im Rahmen dieses Kapitels wird sowohl das Bedingungsgeflecht, das die Sportaktivitäten zu einem relevanten Sozialraum macht, als auch die mit der Teilhabe einhergehende identitätsstabilisierende Funktion des Sports veranschaulicht. Darüber hinaus verdeutlicht dieses Kapitel, inwiefern sich das Zusammenkommen als Resultat einer gewohnheitsbedingten, nicht-verbalisierten Verabredung erweist und welche identitätsrelevante Bedeutung dem Verzicht auf eine Teilnahme zukommt.

Im achten Kapitel wird der informelle Sport aus einer Genderperspektive betrachtet, und es werden Einblicke über den Zusammenhang zwischen dem Sporttreiben und der ‚Arbeit‘ an der männlichen Geschlechtsidentität gegeben. Dabei wird der Sport als ein Handlungsort umschrieben, der es vor allem den jungen Männern mit muslimischem Hintergrund ermöglicht, in ihren Familien zumeist vorherrschende, dominanzorientierte Männlichkeitsentwürfe zu reproduzieren und vor Sozialpartnern zu präsentieren. Am Schluss dieses Kapitels werden die unterschiedlichen Facetten der männlichen Identitätsarbeit innerhalb des Sports dargelegt.

Nach der Darstellung der identitätsstärkenden und -stabilisierenden Bedeutung des informellen Sports erfolgt im neunten Kapitel ein Exkurs über eine typische Funktion des Sports unter Berücksichtigung der besonderen Lebenssituation der Jugendlichen. Dabei wird aufgezeigt, dass das Sporttreiben im Gegensatz zu den wenigen Beschäftigungsalternativen und im Kontrast zum negativ konnotierten Medienkonsum eine Möglichkeit darstellt, dem als trist empfundenen Alltag zu begegnen, da die Jungen hier Spannung erfahren können. In der Folge werden die von den Heranwachsenden initiierten Spannungsmomente nachgezeichnet, die vor allem im Zusammenhang mit der besonderen Struktur des Sports stehen und die diesen zu einem ereignisreichen Handlungsfeld machen.

Im zehnten Kapitel werden die gewonnenen Erkenntnisse zusammengeführt. Infolge der Zusammenführung der in den Kapiteln fünf bis neun dargestellten relevanten Kategorien wird zugleich eine Antwort auf die übergeordnete, forschungsleitende Frage gegeben. Darüber hinaus werden in diesem Kapitel die Befunde im Hinblick auf die Verwertbarkeit reflektiert und praxisorientierte Denkanstöße gegeben.

2. Stand der Forschung

Im Mittelpunkt der Arbeit steht der im informellen Kontext praktizierte Sport von Hauptschülern mit Migrationshintergrund. Auf Grundlage vorliegender empirischer Befunde erfolgt in diesem Kapitel zunächst eine Beschreibung des freizeithlichen Sporttreibens (Sportbeteiligung, Sportartenpräferenzen, bevorzugtes Setting etc.) bildungsferner Heranwachsender mit Zuwanderungsgeschichte. Im Anschluss daran wird der Forschungsstand zur Identitätsbildung im Sport knapp dargestellt. Hier steht die Frage im Zentrum „Was wissen wir bereits über die Zusammenhänge von Sport und Identitätsentwicklung?“. Dabei findet sowohl die Bildung von Geschlechtsidentität als auch die Selbstkonzeptentwicklung im Sport Berücksichtigung.

2.1 Zum Sportengagement von Hauptschülern mit Migrationshintergrund

In der sportpädagogischen und -soziologischen Forschung stellen Sportaktivitäten im Kontext von sozialer Ungleichheit und Migration mittlerweile einen klassischen wie gleichwohl noch immer aktuellen Gegenstandsbereich dar. Insbesondere innerhalb der Sportsoziologie ist die Ungleichheitsforschung historisch gewachsen und hat eine lange Tradition; die Migrationsforschung hingegen hat vor allem in jüngster Vergangenheit einen hohen Zuwachs erfahren. Wurde noch vor einigen Jahren der Forschungsstand zum Thema ‚Sport und Migration‘ als defizitär bezeichnet, lässt sich dieses ausgeprägte Forschungsdefizit gegenwärtig nicht mehr ausmachen. Dementsprechend lassen sich mittlerweile differenzierte Aussagen über die Sportbeteiligung, Sportartenpräferenzen, Sportsettings etc. von Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte treffen (vgl. u.a. Boos-Nünning & Karakaşoğlu, 2003; Burrmann, Mutz & Zender, 2014; Mutz, 2009; 2012; Mutz & Burrmann, 2011; Fusan & Nobis, 2007).

Sport im Kontext von sozialer Ungleichheit und Migration

In der Ungleichheitsforschung besteht Konsens darüber, dass ein Zusammenhang zwischen der Schulbildung bzw. dem Sozialstatus und dem Sportvereinsengagement besteht und entsprechend ein niedriger Bildungs- bzw. Sozialstatus mit einem niedrigeren Organisationsgrad im Sportverein einhergeht. Dies gilt für das Erwachsenenalter gleichermaßen wie für das Jugendalter. Demnach sind Hauptschülerinnen und Hauptschüler im Vergleich zu Gymnasiastinnen und Gymnasiasten im Sportverein unterrepräsentiert (vgl. u.a. Baur & Burrmann, 2000; Baur, Burrmann & Krysmanski, 2002; Brettschneider & Kleine, 2002;

Mutz & Burrmann, 2009) bzw. im Allgemeinen Mitglieder aus niedrigeren Sozialschichten weniger im Sport organisiert (vgl. u.a. Brinkhoff, 1998; Klein, 2006; Kurz, Sack & Brinkhoff, 1996; Nagel, 2003; Klein, Fröhlich & Emrich, 2011). Dass das Sporttreiben im Verein einer sozialen Selektivität obliegt, ist seit vielen Jahren bekannt.

Übereinstimmend verweisen sportsoziologische Ausarbeitungen auf eine Unterrepräsentanz von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im organisierten Sport (vgl. u.a. Burrmann & Nobis, 2007; Fusan & Nobis, 2007; Mutz, 2009; 2012). Dabei müssen jedoch geschlechtsspezifische Differenzen bedacht werden. So sind es weibliche Heranwachsende mit Migrationshintergrund, die in besonderem Maße im Sportverein unterrepräsentiert sind – nicht ihre männliche Vergleichsgruppe. Denn mehr als die Hälfte der jungen Männer mit Migrationshintergrund ist – weitestgehend unabhängig von ihrer sozialen Herkunft – in einem Sportverein organisiert. Damit sind sie im selben Umfang im Sportverein vertreten wie herkunftsdeutsche Heranwachsende (Mutz, 2009; Mutz & Burrmann, 2011; Mutz & Hans, 2015). Brettschneider und Kleine (2002, S. 364) sprechen in diesem Zusammenhang von einer „offenkundigen Anziehungskraft“ der Sportvereine für männliche Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte. Bezüglich der Partizipation im Sportverein scheint ein Migrationshintergrund für männliche Heranwachsende demnach unbedeutend zu sein.

Sportaktivitäten außerhalb von Verein und Schule

Wenngleich – von wenigen Ausnahmen abgesehen – bislang kaum Befunde über Sportpartizipationsraten von Personen mit Migrationshintergrund jenseits der Sportvereine vorliegen (Braun & Nobis, 2011), lassen die wenigen Erkenntnisse folgende Schlussfolgerung zu: Im Hinblick auf die Sportaktivitäten außerhalb des Vereins zeigt sich ein ähnliches Muster wie im Sportverein. So treiben junge Männer mit Zuwanderungsgeschichte nach Mutz und Burrmann (2011) nahezu eine Stunde täglich in ihrer Freizeit unabhängig vom Verein Sport und investieren damit sogar etwas mehr Zeit in Sportaktivitäten in informellen Kontexten als ihre herkunftsdeutsche Vergleichsgruppe.

Das Sporttreiben außerhalb des Vereins scheint für eine Vielzahl der männlichen Heranwachsenden mit Migrationshintergrund einen besonderen Stellenwert zu haben: 70% der Jugendlichen bezeichnen informelle Sportaktivitäten als „wichtig“ oder sogar „sehr wichtig“, während ‚nur‘ 60% dieser Heranwachsenden den Sport im Verein als „wichtig“ bzw. „sehr wichtig“ erachten (vgl. Mutz & Burrmann, 2011, S. 110ff.). Dabei zeigt sich, dass das Sporttreiben dieser Jugendlichen nahezu ausschließlich mit mindestens einem Sozialpartner bzw. einer Sozialpartnerin stattfindet und dementsprechend nur ein sehr geringer Anteil (6%)

berichtet, alleine sportlich aktiv zu sein (vgl. Boos-Nünning & Karakaşoğlu, 2003, S. 322). Sport zu treiben bedeutet dementsprechend für junge Zuwanderer offenbar überwiegend in sozialen Kontexten – d.h. im Freundeskreis, mit Peers und/oder mit Familienmitgliedern – aktiv zu sein. Rund ein Drittel dieser Heranwachsenden treibt dabei nach Selbstauskunft in ethnisch homogenen Gruppen Sport (vgl. Boos-Nünning & Karakaşoğlu, 2003). Im Hinblick auf die Sportartenpräferenz zeigt sich eine starke Dominanz des Fußballspielens: Drei Viertel der Jungen mit Migrationshintergrund spielen Fußball. Damit stellt Fußball – gefolgt vom Basketballspielen – die beliebteste Sportart dar (vgl. Mutz & Burrmann, 2011).

Hauptschüler mit Migrationshintergrund: Eine sportaffine ‚Gruppe‘

In den zuvor dargestellten Studien wird entweder der Bildungs- und Sozialstatus oder die ethnische Herkunft der Untersuchungsgruppe berücksichtigt. Untersuchungen, die beide Merkmale gleichermaßen (d.h. Bildungsferne und Migrationshintergrund) einbeziehen, liegen bislang nicht vor. Vor dem Hintergrund, dass ein Migrationshintergrund häufig mit einem niedrigen Bildungsniveau einhergeht (vgl. Esser, 2001; Häußermann & Siebel, 2001; Hinrichs, 2003), scheinen die Befunde allerdings für einen Großteil der bildungsfernen Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte ebenso zu gelten. Führt man die bisherigen Erkenntnisse (unter Berücksichtigung dieser aufgeführten Annahme) zusammen, so zeichnet sich eine durchaus hohe Sportaffinität von männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund – weitestgehend unabhängig vom Bildungs- und Sozialstatus – ab. Sowohl in organisierten als auch insbesondere in informellen Settings scheinen diese Heranwachsenden häufig Sport zu treiben und diesen als bedeutsam zu erachten. Die Annahme, dass sich bildungsferne, junge Zuwanderer insbesondere im informellen Kontext als äußerst sportbegeistert erweisen, ließ sich bereits zu Beginn der Studie durch Feldbeobachtungen und Gespräche auf öffentlichen Plätzen sowie frei zugänglichen (informellen) Sportstätten im Wohnumfeld der fokussierten Heranwachsenden bestätigen.

Die vorangegangenen Ausführungen sollten verdeutlicht haben, dass das Themenfeld ‚Sport und Migration‘ in den letzten Jahren durch zahlreiche quantitative und qualitative Arbeiten empirisch recht gut erschlossen wurde. Ein bestehendes Forschungsdesiderat zeigt sich jedoch im Hinblick auf die dieser Arbeit zugrundeliegende Untersuchungsgruppe und das hier untersuchte Setting des Sports. So lag ein Schwerpunkt der bisherigen qualitativ-orientierten Studien vor allem auf dem Sporttreiben muslimischer Mädchen (vgl. u.a. Westphal, 2004; Kleindienst-Cachay, 2007; 2009; Kleindienst-Cachay & Kuzmik, 2007; Tschirren, Günter & Weigelt-Schlesinger, 2013; Zender, 2015), wohingegen qualitative Forschungsarbeiten mit

Fokus auf männliche Zuwanderer im informellen Sport in der Vergangenheit vernachlässigt wurden.

2.2 Identitätsbildung im Sport

Bislang liegen nur wenige wissenschaftliche Erkenntnisse über die Identitätsbildung im Sport vor, wobei sich nahezu keine Aussagen über den Themenbereich mit Blick auf die skizzierte Untersuchungsgruppe und das Setting ‚informeller Sport‘ treffen lassen. Einzig die Studie von Oehmichen (2012) richtet den Blick auf Personen mit Migrationshintergrund. Wenngleich der Titel seiner Ausarbeitung eine Studie über die Identitätsentwicklung im Kampfsport suggeriert („Integration und Identitätsbildung im Karate-Dô: Kampfkunst als Mittel der Integration?“), thematisiert er diese nur am Rande und richtet seinen Blick vielmehr grundlegend auf den sozial-integrativen Beitrag des Sports.

In ihrer ethnographischen Studie untersuchen Langnes und Fasting (2016) die Identitätskonstruktionen von Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen im Kontext des informell betriebenen Breakdance. Dabei beschreiben sie, inwiefern die Akteure innerhalb der Breakdance-Szene Oslos durch ‚impression management‘ (verstanden als eine bewusste Eindruckssteuerung) eine alternative ‚Breaker-Identität‘ – weitestgehend losgelöst von sozialen Kategorien – konstruieren können.

Explizit mit der Bedeutung von Leiblichkeit, Bewegung und (Freizeit-)Sport im Hinblick auf die Entwicklung von personaler und sozialer Identität befasst sich Stelter (1999). Auf Grundlage seiner qualitativen Untersuchung kommt dieser zu der Erkenntnis, dass sich der Leib als der zentrale Vermittler zwischen dem Individuum und seiner Welt erweist. Als fallübergreifendes Phänomen zeigt sich dabei, dass sich das Subjekt im und durch das Leiberleben als selbstwirksam wahrnimmt. Auf den positiven Zusammenhang zwischen Sporttreiben und der Wahrnehmung von Selbstwirksamkeit verweisen – so stellt Stelter selbst fest – bereits andere Studien (siehe im Überblick McAuley, 1992, S. 107).

Kurz und Brinkhoff (1989) tragen in ihren Abhandlungen über den Zusammenhang von organisiertem Sporttreiben und der jugendlichen Entwicklung Indizien dafür zusammen, dass der vereinsorganisierte Sport für die Aufgabe der Identitätsbildung in der Jugend „entscheidende Hilfen leisten kann“ (ebd., S. 102). Ihre Überlegungen ordnen sie dabei unter drei Gesichtspunkten: 1. Die Selbstbestätigung durch die sportliche Leistung; 2. Die Sicherheit im Umgang mit dem eignen Körper; 3. Verhaltenssicherheit durch die Sportgruppe und spezifisches Rollenverhalten.

Endrikat (2001) untersucht in ihrer quantitativ angelegten Studie („Jugend, Identität und sportliches Engagement“) die Zusammenhänge bzw. Wechselwirkungen zwischen sportlichem Engagement und verschiedenen Dimensionen des Selbstkonzepts und resümiert, dass sich „gering ausgeprägte, identitätsfördernde Wirkungen des Sports“ (ebd., S. 202) bei ihrer repräsentativen Stichprobe zeigen. Zugleich verweist sie darauf, dass sich die Geschlechter in ihrem Selbsterleben im Sportkontext deutlich unterscheiden und die Jungen von einem Sportengagement stärker profitieren. Allerdings lassen die Befunde auch erkennen, dass das Sporttreiben offenbar keinen direkten Effekt auf die Entwicklungs-Bewältigungs-Belastung erbringt.

Eine theoretische Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Bewegung für die Identitätsentwicklung nimmt Keyßner (2014) vor. Dieser resümiert, dass „Bewegung und Körperlichkeit grundlegende Voraussetzungen für die Identitätsentwicklung von Jugendlichen sind“ (ebd., S. 544). Dies begründet er damit, dass Bewegung u.a. eine personale Bedeutung zukommt, d.h., dass im Sinne von Zimmer (1998, S. 14) durch Bewegungen „Selbsterfahrungen“ gemacht werden können. Dabei verweist er auf den Zusammenhang zwischen positiven Bewegungserfahrungen (d.h. dem Wahrnehmen eines Mehr an Bewegungskönnen) und dem Gewinn an Sicherheit sowie Zutrauen zu sich selbst. Daraus schlussfolgernd schreibt er, dass bei sportlichen Bewegungshandlungen „die Möglichkeiten und Grenzen des eigenen Könnens besonders deutlich“ werden und dementsprechend durch Bewegungserfahrungen die positive Selbstwahrnehmung gefördert werden kann (ebd., S. 539). Die (wenigen) übrigen Studien aus dem deutschsprachigen Raum erforschen vor allem den Leistungssport (vgl. bspw. Klein, 1987; Lutz, 1989; Moegling, 1999; Delow, 2000) und beanspruchen dementsprechend nur bedingte Gültigkeit für das freizeithliche Sporttreiben. Abraham (2008) fasst die Erkenntnisse der Studien über die Identitätsentwicklung im Leistungssport folgendermaßen zusammen: „Je größer die seelische Notlage, je ausschließlicher die Fixierung auf den Leistungssport und je geringer die entwickelten Lebensalternativen, desto größer ist die Gefahr des Identitätsverlusts und des psychischen Absturzes, wenn der Sport als ‚Lieferant‘ für Identitätsgewissheit nicht mehr zur Verfügung steht“ (ebd., S. 243).

2.3 Selbstkonzeptentwicklung im Sport

Zahlreiche Ausarbeitungen haben sich in der Vergangenheit mit dem Zusammenhang zwischen Sporttreiben und der Selbstkonzeptentwicklung¹¹ befasst. Die vorliegenden Studien im Bereich des Jugendsports kommen dabei zu uneinheitlichen Befunden (Burrmann, 2004; Burrmann, Krysmanski & Baur, 2002; Conzelmann, 2001; Singer, 1986), sodass im Hinblick auf die unterschiedlichen Selbstkonzept-Merkmale und in Abhängigkeit von den Forschungsdesigns (Querschnitts- und Längsschnittstudien) teilweise positive Zusammenhänge festgestellt werden (vgl. bspw. Burrmann, 2004; Baur & Burrmann, 2000; Späth & Schlicht, 2000; Tietjens, 2001; Burrmann, Krysmanski und Baur, 2002; Alfermann, Stiller & Würth, 2003), mitunter jedoch ein Einfluss sportlicher Aktivität auf bereichsspezifische Selbstkonzepte nicht ermittelt werden kann (vgl. bspw. Brettschneider & Kleine, 2002; Heim & Brettschneider, 2002; Gerber & Pühse, 2005). Der Sozialisationshypothese – also der Annahme, dass die Sportbeteiligung das Selbstkonzept positiv beeinflusst – steht dabei die Selektionshypothese gegenüber, wonach ein positives Selbstkonzept die Sportbeteiligung beeinflusst. Dadurch, dass beide Annahmen plausibel erscheinen und mit Blick auf die gegenwärtige Befundlage lassen sich keine eindeutigen Aussagen über den Kausalzusammenhang zwischen Sporttreiben und dem Selbstkonzept treffen.

2.4 Bildung männlicher Geschlechtsidentität im Sport

Bisherige Forschungsarbeiten, die als Zielsetzung eine Elaboration des Zusammenhangs zwischen der Identitätsentwicklung und Sporttreiben formulieren, richten ihr Interesse häufig auf die Entwicklung von Geschlechtsidentität. Im Folgenden soll der Forschungsstand zur Bildung von männlicher Geschlechtsidentität im Kontext des Sports nachgezeichnet werden. Aufgrund der Vielzahl an Ausarbeitungen über den Themenbereich beansprucht die Darlegung des Forschungsstands keine Vollständigkeit. Vielmehr soll es darum gehen, exemplarisch einige Studien aufzuzeigen und zu veranschaulichen, dass der Sport nach wissenschaftlichen Erkenntnissen als ein relevantes Handlungsfeld bezüglich der Entwicklung männlicher Geschlechtsidentität erachtet wird und er dementsprechend – so wie Jösting (2005, S. 257) feststellt – als bedeutsames „Spielfeld zur Darstellung und Herstellung von Männlichkeit“ beschrieben werden kann.

¹¹ In Kapitel 3.2.4.7 wird der Zusammenhang zwischen Identität und dem Selbstkonzept veranschaulicht. An dieser Stelle soll einzig darauf hingewiesen werden, dass das Selbstkonzept als kognitive Grundlage von Identität begriffen werden kann.

Wissenschaftlicher Konsens herrscht weitestgehend darüber, dass sich im Sport in hohem Maße traditionelle Männlichkeitsbilder wiederfinden, wobei sich der Leistungssport in diesem Zusammenhang als ein besonderer Bereich erweist: „Da der Leistungssport ein wesentlicher Pfeiler unserer westlich geprägten Sportkultur ist, scheint es für viele Jungen und Männer selbstverständlich, sich im Sport traditionell männlich zu verhalten: hart, mutig, durchsetzungsfähig, mental und körperlich stark sowie unbedingt siegeswillig“ (Burmester & Neuber, 2015, S. 203). Connell (2000) richtet den Fokus vor allem auf die ‚sportimmanente‘ Körperlichkeit: „Die Verkörperung von Männlichkeit im Sport ist verbunden mit einem umfassenden Muster von Entwicklung und Gebrauch des Körpers, nicht nur eines Organs. (...) Die institutionelle Organisation des Sports beinhaltet bestimmte soziale Beziehungen: Wettstreit und Hierarchie unter Männern, Ausschluss oder Unterordnung von Frauen. Diese Geschlechterbeziehungen sind in den körperlichen Vorgängen realisiert, aber auch symbolisiert“ (ebd., S. 74). Der Sport scheint dabei vor allem das Streben nach Dominanz, welches sich als Merkmal hegemonialer Männlichkeit¹² erweist, zu ermöglichen, da er „durch feste Regeln definiert, wer Sieger und wer Verlierer ist. Durch diese kompetitiven Auseinandersetzungen ist Überlegenheit gegenüber Frauen, wie auch gleichgeschlechtlichen Gegnern, deutlich einfacher zu demonstrieren als im ‚normalen‘ Leben“ (Burmester & Neuber, 2015, S. 203). Im Hinblick auf männliche Identitätsbildung im Kontext des Sports betont Neuber (2006), dass der Sport als ‚Spiegelbild der Gesellschaft‘ durchaus widersprüchliche Identifikationsmöglichkeiten für Jungen und Männer bietet: So kann der Sport seiner Auffassung nach einerseits zur Übernahme traditioneller Männlichkeitsbilder führen; andererseits „zeichnet sich der Sport [jedoch] durch eine Vielzahl alternativer männlicher Identifikationsmöglichkeiten aus, die zu einer flexiblen, gelingenden Identitätsentwicklung beitragen können“ (ebd., S. 125).

Bezüglich des Sporttreibens in informellen Kontexten zeigen vereinzelte Untersuchungen, dass ein Teil der männlichen Heranwachsenden in diesem Handlungsfeld durch Körperinszenierung die Erprobung von traditionellen Männlichkeitsbildern sucht und findet. Mittels einer ethnographischen Studie kommt Kolb (1997) zu der Erkenntnis, dass insbesondere Streetball wie eine akzeptierte Form einer harten männlichen Auseinandersetzung erscheint: „Es ermöglicht das Erleben eines rigorosen Einsatzes des eigenen Körpers und kann als eine Spielform betrachtet werden, die eine wichtige Funktion beim Aufbau eines männlichen

¹² Der von Connell (2000) geprägte Begriff der ‚hegemonialen Männlichkeit‘ drückt dabei aus, dass mit dem Erlangen von Männlichkeit den Subjekten – also den Männern – in den meisten Gesellschaften ein besonderer Status zukommt, der mit einer Dominanz gegenüber Frauen einhergeht (ebd., S. 87 ff.).

Selbstkonzepts hat. (...) Streetball wäre damit Ausdruck einer jugendlichen Suchbewegung nach einer Männerrolle, der Streetball-Platz ein Raum für männliche Selbstsozialisation“ (ebd., S. 205). Schwier (2011) stellt in diesem Zusammenhang mit Blick auf informelle Sportpraktiken fest, dass jugendliche Bewegungskulturen zumeist männliche Handlungsfelder darstellen, „in denen zeitgenössische Männlichkeitsmuster mit ganzem Körpereinsatz gespielt, eingeübt sowie unter Umständen variiert werden. (...) Gerade die Straßen des vermeintlichen ‚Asphaltdschungels‘ bleiben also ein Ort, an dem Männlichkeit von Heranwachsenden mit Körper und Bewegung konstruiert wird“ (ebd., S. 68f.).

Unter Berücksichtigung der Untersuchung von Baur (2007) kann darüber hinaus festgehalten werden, dass die männliche Selbstsozialisation und die Bildung männlicher Geschlechtsidentität nicht nur im Rahmen der unmittelbaren sportiven (und gleichermaßen körperbetonten) Interaktion erfolgt, sondern bereits durch die Wahl bestimmter Sportarten. Da Jugendliche zwischen ‚typisch männlichem‘ und ‚weiblichem‘ Sport differenzieren, ist bereits die Zuwendung zu und/oder die Abwendung von bestimmten Sportarten relevant bezüglich der Geschlechtsidentität. Dabei verweist Baur in seiner Studie darauf, dass sich der typisch männliche Sport nach Auffassung der Heranwachsenden als kraftbetont erweist und sich durch hohen Körpereinsatz kennzeichnet. Dieser Sport zielt vor allem auf eine Demonstration sportlicher Leistungsfähigkeit und Leistungsverbesserung ab und wird deshalb häufig unter einer Wettkampforientierung ausgetragen. In diesem Zusammenhang stellen die kraftbetonten und mit hohem Körpereinsatz betriebenen Sportarten wie bspw. Boxen, Ringen, Gewichtheben, Bodybuilding, Eishockey, Fußball und Handball typisch männliche Sportarten dar, wohingegen eher gemäßigte und ästhetische Sportarten wie Gymnastik, Ballett und Tanzen als typisch weibliche Disziplinen umschrieben werden können (vgl. Baur, 2007, S. 218ff.). Daran anschließend hebt Bausenwein (2006) hervor, dass beim Fußball und Basketball – also bei denjenigen Sportarten, die von den im Rahmen dieser Arbeit untersuchten Jugendlichen präferiert werden – typisch männlich zugeschriebene Eigenschaften wie (körperliche) Härte, Kraft und Durchsetzungsvermögen essentiell erscheinen.

Wenngleich sich auf Grundlage der vorliegenden Studien empirisch fundierte Aussagen über (männliche) Identitätsentwicklung im Sport herleiten lassen, zeichnet sich ein Forschungsdesiderat dahingehend ab, dass bisher keine ausdifferenzierten Erkenntnisse über die Identitätskonstruktionen im Kontext des informellen Sports von Jugendlichen aus einem traditionsverwurzelten Migrantenviertel vorliegen. Die vorliegende Arbeit nimmt dieses Forschungsdesiderat zum Anlass und soll einen Beitrag dazu leisten, den skizzierten Themenbereich weiter zu erschließen und dabei die seit geraumer Zeit disziplinübergreifend

diskutierte Verknüpfung von Ethnizität und Männlichkeit (vgl. dazu u.a. Huxel, 2014; 2008; Scheibelhofer, 2008; Spindler, 2006; King, 2005; Spohn, 2002) berücksichtigen. Das nachfolgende Kapitel soll dabei zunächst die theoretische Rahmenkonzeption einschließlich zentraler Begriffe und konzeptioneller Grundlagen veranschaulichen.

3. Theoretischer Rahmen

3.1 Zentrale Begriffe und konzeptionelle Grundlagen

Die Elaboration des Zusammenhangs zwischen informellem Sporttreiben und der Identitätsarbeit erfordert eine Darlegung zentraler Begriffe und konzeptioneller Grundlagen. Das folgende Kapitel stellt sich dieser Aufgabe und gibt zunächst eine Begriffsbestimmung des gewählten Terminus ‚informelle Sportaktivitäten‘, bevor die Bedeutung der Lebensphase Jugend im Hinblick auf die Identitätsentwicklung aus entwicklungspsychologischer und soziologischer Perspektive veranschaulicht wird. Im Anschluss daran wird das dieser Arbeit zugrundeliegende Identitätsverständnis bzw. die identitätstheoretische Rahmenkonzeption dargestellt.

3.1.1 Informelle Sportaktivitäten: Eine Begriffsbestimmung

Da im Mittelpunkt dieser Arbeit das Phänomen ‚informelle Sportaktivitäten‘ steht, soll dieser Terminus im Folgenden präzisiert werden. Augenscheinlich ist zunächst, dass dieser eine große Offenheit suggeriert und eine Vielzahl von selbst organisierten, sportiven Praktiken einschließt. Der Abschnitt soll deshalb klären, welche Aktivitäten im Kontext von Sport und Bewegung als ‚informell‘ zu verstehen sind, d.h. welche Merkmale für den informellen Sport konstitutiv sind und wie entsprechend eine Abgrenzung zum ‚formellen‘ Sport erfolgen kann. Daran anschließend soll der dieser Arbeit zugrundeliegende Sportbegriff in aller Kürze expliziert werden.

Welche Sportaktivitäten sind als ‚informell‘ zu verstehen?

Das im Zentrum dieser Arbeit stehende Phänomen ‚informeller Sport‘ wird – darauf verweist bereits Bindel (2008) – innerhalb der scientific community umschrieben als „selbstorganisiertes Sporttreiben“ (Wopp, 2002, S. 175ff.), „freier Sport“ (Bette, 1999), „privat organisierter Sport“ (Hübner & Pfitzner, 2001, S. 69), „alternativer Sport“ (Baur, Burmann & Krysmanski, 2002, S. 108ff.), „informelles Sportengagement“ (Telschow, 2000; Schmidt & Süßenbach, 2004; Balz, 2004), „vereinsungebundener Sport“ (Brettschneider & Kleine, 2002, S. 108ff.), „Individualsport“ (Pfeiffer-Karabin, 2000, S. 50ff.). Westphal (2004, S. 482) beschreibt den Sport als „andere Sportgelegenheiten im Freizeitbereich“, wohingegen er von Schmidt (2015) im dritten Kinder- und Jugendsportbericht als „informeller Sport“ bezeichnet wird.

Vor dem Hintergrund der begrifflichen Uneindeutigkeit nimmt Bindel (2008, S. 27ff.) eine Systematisierung von informellem Sport vor. Das Konstitutive des informellen Sports ist dabei das Zusammenspiel aus drei Handlungsrollen: Sportorganisation, Sportvermittlung und Sporttreiben. Als informell werden in diesem Zusammenhang – und auch bezogen auf die vorliegende Arbeit – jene Sportaktivitäten verstanden, die von den Akteuren nicht nur betrieben, sondern gleichermaßen selbst organisiert sowie vermittelt werden.¹³ Dieses Begriffsverständnis von informellem Sport impliziert, dass innerhalb der vorliegenden Studie somit der in kommerziellen Einrichtungen betriebene Kraft- und Fitnesssport nicht berücksichtigt wird (da die Akteure den Sport nicht selbst organisieren), während bspw. Sportaktivitäten auf einer Wiese eines Freibads oder einer dort gelegenen Sportstätte eingeschlossen sind. Sowohl aus forschungspragmatischen Gründen als auch in Anbetracht der Erkenntnis, dass die untersuchten Jugendlichen nahezu ausschließlich im Freien informell Sport treiben, finden im Rahmen dieser Untersuchung nur jene Sportaktivitäten Beachtung, die – wie die Jugendlichen zumeist sagen – „draußen“ praktiziert werden. Aktivitäten, die innerhäuslich stattfinden, werden in der Studie hingegen nicht berücksichtigt.

Welche Aktivitäten sind als ‚Sportaktivitäten‘ zu verstehen?

Der dieser Arbeit zugrundeliegende Sportbegriff ist als relativ weit zu bezeichnen, sodass sowohl klassische Sportarten wie bspw. Fußball und Basketball (einschließlich der Spielvariante Streetball) als auch im weitesten Sinne an Sportarten orientierte Aktivitäten („Hochball“, „Prozentschießen“, „Alle gegen alle“, „Abschießen“ etc.) eingeschlossen sind. Die infolge der Feldbeobachtungen entstandene Etikettierung „Sportaktivitäten“ bildet aus Forschersicht das Untersuchungsphänomen insofern sehr gut ab, als sie jegliche relevant erscheinenden sportiven Aktivitäten einschließt und zu berücksichtigen vermag. Auch in den Interviews wurde stets der Versuch unternommen, diese Begrifflichkeit zu verwenden und die Jugendlichen nach „Sportaktivitäten“ zu befragen. Dementsprechend ist der gewählte Terminus das Resultat dessen, was in den Beobachtungen gesichtet und in den Interviews durch die Interviewpartner thematisiert wurde. In der Folge beinhaltet der gewählte Begriff – ähnlich dem ersten deutschen Kinder- und Jugendsportbericht (vgl. Gogoll, Kurz & Menze-Sonneck, 2003, S. 145) – alle Aktivitätsmuster, die von den im Fokus dieser Untersuchung stehenden

¹³ Bezüglich der Handlungsrollen Organisation und Vermittlung ist in diesem Zusammenhang das Alter und der Beziehungsstatus irrelevant, sodass auch bspw. Erziehungsberechtigte oder ältere Geschwister bzw. Freunde und Freundinnen diese Rollen einnehmen können.

Heranwachsenden selbst als „Sportaktivitäten“ gedeutet werden. Die gewählte Begrifflichkeit folgt damit dem subjektiven Verständnis von Sportaktivitäten.

3.1.2 Entwicklung im Jugendalter: Das Konzept der Entwicklungsaufgaben und die Bildung von Identität

Jugendsoziologische und pädagogische Ausarbeitungen verweisen auf die Besonderheit der Lebensphase Jugend im menschlichen Lebenslauf, da diese Phase zwar einerseits „große Freiräume für die Gestaltung der Lebensführung“ bietet, auf der anderen Seite aber außerordentlich viele Kompetenzen verlangt, um diese Freiräume produktiv nutzen zu können (Hurrelmann & Quenzel, 2013, S. 5). Im wissenschaftlichen Diskurs wird diese Lebensphase seit den Arbeiten von Havighurst (1972) vor allem mit dem Konzept der Entwicklungsaufgaben assoziiert. So ist für die Jugend aus entwicklungspsychologischer Sicht kennzeichnend, dass in dieser Phase alterstypische Entwicklungsaufgaben bewältigt werden müssen, wobei diese als gesellschaftliche Erwartungen an die Jugendlichen herangetragen werden. Neben der Entfaltung intellektueller und sozialer Kompetenzen, der Entwicklung von sozialen Kontakten und Entlastungsstrategien sowie der Entwicklung einer autonomen Werte- und Normenorientierung wird auch die Bildung von Geschlechtsidentität als eine Entwicklungsaufgabe identifiziert (vgl. u.a. Havighurst, 1972; Dreher & Dreher, 1985; Fend, 2005; Hurrelmann & Quenzel, 2013).

In engem Zusammenhang mit der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben steht die Identitätsbildung, die als die zentrale, übergeordnete Entwicklungsaufgabe des Jugendalters erachtet wird (vgl. Erikson, 1972). Hurrelmann und Quenzel (2013) bringen es auf den Punkt: „Im Jugendalter stellt sich die grundlegende Aufgabe der Verbindung von persönlicher Individuation und sozialer Integration, deren Lösung die Voraussetzung für die Ausbildung einer Ich-Identität ist“ (ebd., S. 5). Dieser Herausforderung sehen sich Jugendliche ausgesetzt; dauerhafte „Identitätsdiffusion“ (Erikson, 1972; Krappmann, 2000) entsteht, wenn diese Aufgabe nicht bewältigt wird.¹⁴

¹⁴ Eine ausdifferenzierte Darstellung des dieser Arbeit zugrundeliegenden Identitätsverständnisses erfolgt im weiteren Verlauf dieses Kapitels.

Hauptschüler mit Migrationshintergrund: Erschwerte Bedingungen bei der Identitätsbildung?

Bei den im Mittelpunkt dieses Forschungsprojektes stehenden Jugendlichen zeigt sich (wie bereits erwähnt) eine Homogenität bezüglich unterschiedlicher sozialstruktureller Merkmale, insofern diese ausnahmslos männlich sind und einen Migrationshintergrund sowie einen niedrigen Bildungsstatus haben. Diverse Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler attestieren diesen Heranwachsenden Schwierigkeiten bei der Bewältigung der jugendtypischen Entwicklungsaufgaben und der Identitätsbildung (vgl. u.a. Hurrelmann & Quenzel, 2013; Matzner & Tischner, 2008; Babka von Gostomski, 2003). Diese Schwierigkeiten werden sowohl auf den niedrigen Bildungsstatus als auch den Migrationshintergrund zurückgeführt.

Von besonderer Relevanz ist dabei, dass bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben und der Identitätsbildung der kulturelle Kontext eine orientierende Funktion einnimmt, jedoch bei Personen mit Zuwanderungsgeschichte teilweise Divergenzen zwischen der Herkunftskultur und der Kultur des Aufnahmelandes bestehen können. So geht ein Migrationshintergrund für das Individuum in der Regel damit einher, dass es in mindestens zwei kulturellen Kontexten sozialisiert und von möglicherweise divergierenden kulturellen Normensystemen geprägt wird. Dies gilt insbesondere für diejenigen Heranwachsenden, deren Herkunftskultur stark von der Kultur des Aufnahmelandes abweicht. In der Folge sind Schwierigkeiten bei der Identitätsbildung u.a. bei in Deutschland aufwachsenden Jugendlichen aus einem traditionsverwurzelten muslimischen Milieu nicht unwahrscheinlich. Mit bestehenden Kulturdifferenzen einherzugehen scheinen insbesondere Unsicherheiten bezüglich der Verhaltenserwartungen. Übereinstimmend mit dieser Annahme und in Anlehnung an Stüwe (1987) schreibt Hämming (2000, S. 79), dass sich vor allem bei diesen Jugendlichen „Identitätskrisen und daraus resultierende Persönlichkeitsstörungen als Folge kultureller Inkonsistenzen und Divergenzen (zwischen den drei Sozialisationsagenturen und Orientierungsfeldern Familie, Schule und Peergroup)“ zeigen können.

Ein niedriger Bildungs- und Sozialstatus erweist sich dabei offenbar als verstärkender Faktor. So führt die Kumulation von schulischen Leistungsdefiziten, schlechten Noten, Versetzungsgefährdung, Sitzenbleiben etc. nach Rosewitz, Wolf und Hurrelmann (1987, S. 234) dazu, „dass sie einen negativen Einfluss auf die Identitätsentwicklung des jeweiligen Jugendlichen haben kann“. Die Schwierigkeiten bei der Identitätsentwicklung haben ihren Ursprung vor allem „in einer mangelnden Übereinstimmung zwischen den von einem Individuum erworbenen Handlungskompetenzen und den aktuell in einer Lebenssituation bestehenden Lebensanforderungen“, sodass die daraus resultierenden Störungen demnach „das

Ergebnis einer fehlenden Anpassung von Anforderungen und Fähigkeiten“ sind (Rosewitz et al., 1987, S. 234).

3.2 Identitätstheoretischer Rahmen der Arbeit

Dadurch, dass es sich beim Identitätsbegriff um einen „schillernd und vielfältig gebrauchten, bisweilen auch völlig undefiniert verwendeten“ (Hauber, 1997, S. 130) Theoriebegriff handelt und in Anbetracht der zahlreichen Konzeptualisierungen ist eine intensive Auseinandersetzung mit dem komplexen Konstrukt ‚Identität‘ für diese Arbeit von immenser Bedeutung. Dementsprechend soll das folgende Kapitel das dieser Studie zugrundeliegende Verständnis von Identität unter Berücksichtigung des Erkenntnisinteresses veranschaulichen. Die Ausarbeitung von Erikson (1973) erscheint in diesem Zusammenhang fundamental, sofern diese den Ausgangspunkt der soziologischen Identitätsdiskussion darstellt. So betonen Identitätstheoretiker, die sich seit der Veröffentlichung an den Ausarbeitungen von Erikson „abzuarbeiten“ haben, noch immer die Relevanz seiner konzeptuellen Überlegungen. In diesem Sinne schreiben Keupp, Ahbe, Gmür, Höfer, Mitzscherlich, Kraus und Straus (2002): „An Erikson kommt niemand vorbei (...). Er hat ein Konzept vorgelegt, das eingängig den komplexen Prozess der Selbstverortung von Menschen in ihrer sozialen Welt erfasst“ (ebd., S. 25f.).

Unter Rückbezug auf die klassische Ausarbeitung von Erikson (1973/1994) sollen im Folgenden die identitätstheoretischen Überlegungen von Heiner Keupp et al. (2002) und Uwe Schimank (2010) zusammengeführt und als Vorlage für die vorliegende Arbeit konzeptualisiert werden. Da das Selbstkonzept als kognitive Grundlage der personalen Identität verstanden werden kann, erscheint es zudem notwendig, diese ‚naive Theorie einer Person über sich selbst‘ in ihren Grundzügen zu skizzieren. Während die genannten Autoren in ihren Ausführungen den Blick auf die *personale* Identität richten, Identität jedoch gleichermaßen als *soziale* Identität verstanden und konzipiert werden kann, soll unter Rückbezug auf die Ausarbeitungen von Tajfel & Turner (1979) gezeigt werden, dass sich Individuen in ihren Antworten auf die zentrale Identitätsfrage – die Frage „Wer bin ich?“ – auch einer sozialen Gruppe bzw. Kategorie (bspw. männlich, weiblich, deutsch etc.) zuordnen können. Vor dem Hintergrund, dass im Rahmen dieser Untersuchung auch die Arbeit an der Geschlechtsidentität fokussiert wird, erscheint die theoretische Annäherung an dieses (kollektive) Identitätsverständnis fundamental.

Im weiteren Verlauf dieses Kapitels soll zunächst aufgezeigt werden, *was* unter dem Identitätsbegriff im Rahmen der vorliegenden Arbeit verstanden wird, bevor in einem zweiten Teil dargestellt wird, *wie* Identitätsbildung bzw. Identitätsarbeit erfolgt. Dabei sollen vor allem

das für diese Studie relevante soziale Setting der Identitätsarbeit (d.h. der Sport) sowie die besonderen Merkmale der Untersuchungsgruppe (jugendlich, männlich, Migrationshintergrund) berücksichtigt werden.

3.2.1 Identität: Oder die Frage „Wer bin ich?“

Nach einem allgemeinen Begriffsverständnis kann Identität als Antwort auf die Frage nach dem Selbst ‚übersetzt‘ werden. Die übergeordnete Identitätsfrage „Wer bin ich?“ kann durch vielfältige Fragen ausdifferenziert werden: „Wer bin ich im Verhältnis zu den anderen?“, „Wer will ich sein?“, „Wie sehen mich die anderen?“. Wenngleich es aufgrund der Komplexität des Begriffes als ein undankbares Unterfangen erscheint, wurden in der Vergangenheit vielfach Begriffsbestimmungen vorgenommen. In dem Lehrbuch „Identität“ von Abels (2006) wird Identität definiert als „das Bewusstsein, ein unverwechselbares Individuum mit einer eigenen Lebensgeschichte zu sein, in seinem Handeln eine gewisse Konsequenz zu zeigen und in der Auseinandersetzung mit anderen eine Balance zwischen individuellen Ansprüchen und sozialen Erwartungen gefunden zu haben“ (ebd., S. 254).

Diese Definition, die einen besonderen Fokus auf die Person-Umwelt-Interaktion legt, impliziert in Teilen die Annahme von Erikson (1973/1994), der Identität als ein „dauerndes, inneres Sich-Selbst-Gleichsein“ (ebd., S. 124) erachtet. Die von Abels erwähnte „Balance“ stellt dabei die Grundlage für die Entwicklung einer „gesunden Persönlichkeit“ (Erikson, 1973/1994, S. 55) dar. Diese kann nach Auffassung Eriksons nur infolge einer gelungenen Identitätsfindung entstehen. Bezüglich der Begriffsbestimmung von „gesunder Persönlichkeit“ bezieht er sich auf die Ausarbeitung der Sozialforscherin Marie Jahoda (1950), nach der sich eine gesunde Persönlichkeit dadurch kennzeichnet, dass sie „ihre Umwelt aktiv meistert, eine gewisse Einheitlichkeit zeigt und imstande ist, die Welt und sich selbst richtig zu erkennen“ (zit. nach Erikson, 1973/1994, S. 57). Auch Schimank (2010), der die Identität einer Person als „deren Bild von sich selbst“ (ebd., S. 143) fasst, nimmt eine Differenzierung zwischen Identität und Persönlichkeit vor: „Die Identität ist nicht so umfassend, vollständig und vielschichtig wie die Persönlichkeit, sondern verhält sich zu dieser wie eine mit wenigen, aber markanten Strichen gezeichnete Skizze zu einem Photo“ (ebd., S. 146). In diesem Sinne stellt Identität ein ‚holzschnittartiges‘ Abbild der eigenen Persönlichkeit dar. Dieser Annahme wird im Rahmen dieser Arbeit gefolgt.

Blickt man auf die oben aufgeführte Definition von Identität, so zeigen sich Übereinstimmungen zwischen Abels` und Schimanks Identitätsverständnis: Während Abels durch die Umschreibung von Identität als ein „Bewusstsein“ implizit darauf verweist, dass

Identität Wissensbestände über sich selbst meint, teilt Schimank (2010, S. 144) dieses Verständnis, insofern er in seinen Ausführungen von „Vorstellungen“ über die eigene Person spricht. Nur die Annahme, dass sich Identität als eine kognitive Struktur der abrufbaren Wissensbestände einer Person über sich selbst bzw. ein abrufbares Wissen erweist, macht es möglich, diese mithilfe von Interviews¹⁵ empirisch zu fassen.

3.2.2 Zwischen personaler und sozialer Identität

Bezüglich des Begriffsverständnisses von Identität lässt sich zwischen der personalen und der sozialen Identität unterscheiden: Die personale Identität konstituiert sich vor allem durch den Abgleich mit Referenzpersonen, sodass der interpersonelle Vergleich von zentraler Bedeutung ist. Dabei kann eine der zentralen Identitätsfragen formuliert werden als: „Wer bin ich im Vergleich zu anderen (Individuen)?“. In diesem Sinne erfolgt Identität aus der Interaktion bzw. der Gegenüberstellung „Ich“ versus „Du“ (Haslam, 2004).

Versteht man Identität jedoch als soziale Identität, rückt vielmehr das Kollektiv in den Mittelpunkt. Ausgangspunkt ist dabei die Annahme, dass sich Individuen unterschiedlichen sozialen Gruppen zugehörig und verbunden fühlen. Auf die übergeordnete Identitätsfrage „Wer bin ich?“ könnten Individuen demnach auch antworten „Ich bin ein Deutscher“, „Ich bin ein Junge/Mann“, „Ich bin Moslem“ etc.; Referenzpunkte sind dementsprechend bspw. Nationalstaaten, Geschlecht und Religion. Im Gegensatz zur personalen Identität konstituiert sich die soziale Identität somit nicht primär durch den Abgleich mit Referenzpersonen, sondern vielmehr durch unterschiedliche Bezugsgruppen, denen man sich zugehörig bzw. verbunden fühlt. Die soziale Identität ‚resultiert‘ folglich aus der Gegenüberstellung „Wir“ (d.h. der Eigengruppe bzw. „Ingroup“) versus „Ihr“ bzw. „die Anderen“ (d.h. der Fremdgruppe bzw. „Outgroup“). Die Zugehörigkeit bzw. das Gefühl der Zugehörigkeit sowie der Ausschluss bzw. das Gefühl des Ausschlusses werden in diesem Zusammenhang auf Grundlage unterschiedlicher Kriterien (bspw. Kleidung, Gestik, Habitus, äußeres Erscheinungsbild etc.) bestimmt. Dabei besteht eine Identifikation des Individuums mit der Eigengruppe, insofern das Subjekt sich selbst als Teil dieser Gruppe wahrnimmt.

Tajfel (1982) beschreibt soziale Identität in diesem Sinne als „den Teil des Selbstkonzepts¹⁶ eines Individuums (...), der sich aus seinem Wissen um seine Mitgliedschaft in sozialen Gruppen und aus dem Wert und der emotionalen Bedeutung ableitet, mit der diese

¹⁵ Im Rahmen dieser Arbeit fiel dabei die Wahl auf leitfadengestützte Interviews (vgl. Kapitel 4.3).

¹⁶ Bezüglich des Selbstkonzepts orientiert sich Tajfel an dem Verständnis von Turner, Hogg, Oakes, Reicher und Wetherell (1987), wonach dieses „ein Set von einer Person zugänglichen kognitiven Repräsentationen des Selbst“ darstellt.

Mitgliedschaft besetzt ist“ (ebd., S. 102). Eine (soziale) Gruppe erweist sich nach Tajfel und Turner (1986) „as a collection of individuals who perceive themselves to be members of the same social category, share some emotional involvement in this common definition of themselves, and achieve some degree of social consensus about the evaluation of their group and of their membership in it“ (ebd., S. 15). In Anlehnung an Tajfel (1972) stellen Fischer, Asal und Krueger (2013) heraus, dass die soziale Identität somit die persönliche Wahrnehmung bezeichnet, „selbst zu einer bestimmten Gruppe bzw. sozialen Kategorie zu gehören, wobei diese Gruppenzugehörigkeit mit einem bestimmten affektiven und evaluativen Wert assoziiert sein muss“ (ebd., S. 123).

3.2.3 Männlichkeit¹⁷ und ethnische Herkunft als soziale Identität

Das Geschlecht sowie die ethnische Herkunft erweisen sich als soziale Kategorien, die gleichermaßen Referenzpunkte für die soziale Identität eines Subjektes sind. Die Zugehörigkeit bzw. das Gefühl der Zugehörigkeit zu der sozialen Gruppe „Männer“ – d.h. die soziale Identität „Mann“ – steht dabei im Zusammenhang mit der Wahrnehmung als Mann. Bezüglich der sozialen Identität ist jedoch von besonderer Relevanz, dass die Zugehörigkeit zu der Gruppe „Männer“ oder auch „Migranten“ nicht nur durch eine Selbstzuordnung erfolgt, sondern auch durch eine Zuordnung und Typisierung von anderen geschehen kann (Liebsch, 2010, S. 70). Grundlage für eine solche Zuordnung bzw. Typisierung können bspw. Äußerlichkeiten und/oder der Habitus des Subjektes sein. Trotz einer zunehmenden Loslösung von traditionellen, binären Vorstellungen (männlich/weiblich) erfolgt typischerweise noch immer eine Selbst- und/oder Fremdzweisung zum männlichen *oder* weiblichen Geschlecht. Dabei geht mit der Selbstzuweisung einer Geschlechtsidentität erstens ein Gefühl der Zugehörigkeit zum Männlichen oder Weiblichen und zweitens eine Abgrenzung vom anderen Geschlecht einher.

Die im Fokus dieser Arbeit stehenden Heranwachsenden sind nicht nur ausnahmslos männlich, sondern haben ebenso alle einen Migrationshintergrund. Obwohl sie aus unterschiedlichen Herkunftsländern stammen, infolge derer sie offenbar differente Bezugsgruppen haben (die „Türken“, die „Libanesen“ etc.), erscheint der Migrationshintergrund relevant im Hinblick auf

¹⁷ In Anlehnung an Winter & Neubauer (2001, S. 22) meint „Männlichkeit“ im Rahmen dieser Arbeit „kulturell geronnene und traditionell überlieferte Bilder, Botschaften und Aussagen über Männer“. In Abgrenzung dazu beschreibt der Begriff „Mann-Sein“ „die subjektiven und handlungsbezogenen Seiten der Jungen und Männer (...): also die männliche Praxis und ihr Handeln, das wiederum Männlichkeitsbilder produziert“. Bezüglich der männlichen Identitätsbildung kommt den Männlichkeitsbildern eine orientierende Funktion zu.

ihre soziale Identität. So werden sie u.a. aufgrund ihrer äußeren Erscheinung¹⁸ von ihrer sozialen Umwelt als „Nicht-Deutsche“ kategorisiert, d.h. allgemein der ‚Gruppe‘ Migranten zugeordnet, wenngleich sie nahezu ausnahmslos in Deutschland geboren sind. Dass sie sich gleichermaßen der gesellschaftlich konstruierten ‚Gruppe‘ Migranten zugehörig fühlen (d.h. sich selbst zuordnen), erscheint nicht nur naheliegend, sondern kann auch durch die vorliegenden Daten plausibilisiert werden. Eine Begründung dafür könnte u.a. darin liegen, dass die Jugendlichen mehrheitlich der zweiten Generation angehören und ihnen die Migration ihrer Eltern durch Erzählungen etc. offenbar (noch) präsent ist.

Nachdem in den vorangegangenen Ausführungen die theoretische Engführung von sozialer Identität im Mittelpunkt stand, richtet sich der Fokus im folgenden Abschnitt auf die Bildung personaler Identität. Dabei wird im Anschluss an eine Konzeptualisierung von Identitätsbildung die Entwicklung männlicher Geschlechtsidentität veranschaulicht.

3.2.4 Identitätsbildung in der Lebensphase Jugend: Zwischen permanenter Verknüpfungsarbeit und handlungsleitender Identitätsbehauptung

In seinen mittlerweile zu Klassikern avancierten identitätstheoretischen Ausarbeitungen geht Erikson von der Annahme aus, dass Identitätsbildung in einem lebenslangen Prozess erfolgt (so wie Erikson es nennt, im „Lebenszyklus“) und Identität dementsprechend stets wandelbar ist. In diesem Zusammenhang distanziert er sich von der Annahme, „dass die Identitätsbildung mit der Adoleszenz beginne oder ende; sie ist [seiner Auffassung nach] vielmehr eine lebenslange Entwicklung“ (ebd., 1973/1994, S. 140). Dennoch erachtet Erikson das Jugendalter bezüglich der Identitätsbildung als eine besondere Lebensphase: Nach seinem Verständnis gewinnt die übergeordnete Frage der Identitätsfindung – d.h. die Frage „Wer bin ich?“ – im Jugendalter an Bedeutung. So betont er, dass Jugendliche im Prozess der Identitätsbildung „vorangegangene kindliche Identifikationen aufarbeiten, sich für Rollen und Laufbahnen entscheiden und Vertrauen gewinnen sollen, um die Einheit und Kontinuität ihrer Identität über ein Leben hinweg aufrechtzuerhalten zu können“ (Krappmann, 1997, S. 67). In seinem durchaus normativen Verständnis von Identität folgt er dabei der Annahme, dass das Individuum im Anschluss an die Adoleszenz über ein „inneres Kapital“ (Erikson, 1973/1994, S. 107) verfügt. Sein Entwicklungsmodell erleichtert dementsprechend die Vorstellung, dass Identität in der menschlichen Entwicklung als Thema zwar stets präsent bleibt, jedoch die Aufgabe der Identitätsbildung in der Jugendphase Vorrang hat (vgl. Krappmann, 1997, S. 68).

¹⁸ An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass den Jugendlichen – abgesehen von einer Ausnahme – der Migrationshintergrund relativ offensichtlich anzusehen ist.

In den Folgejahren seiner Veröffentlichung wurde vor allem aufgrund seiner starren Differenzierung zwischen gelungener Identitätsbildung und Identitätsdiffusion bzw. Rollenkonfusion um die „Tauglichkeit seines Modells“ (Keupp et al., 2002) diskutiert. Die Auffassung einer abgeschlossenen Kapitalbildung erscheint aus heutiger Sicht nicht mehr tragbar. Für die vorliegende Arbeit ist Eriksons Modell jedoch insofern bedeutsam, als dass er dieses mit einer Sozialisationstheorie verknüpft. So erfolgt Identitätsbildung seiner Auffassung nach „an den Schnittstellen von persönlichen Entwürfen und sozialen Zuschreibungen“ (Krappmann, 1997, S. 67). Das Jugendalter erachtet Erikson dabei als eine krisenbehaftete Phase: „Zu einer Krise kommt es im Kindes- und Jugendalter, weil das sexuelle, körperliche und geistige Wachstum mit den Möglichkeiten und den Anforderungen der sozialen Umwelt nicht übereinstimmt“ (Abels, 2006, S. 273). Zudem erscheint Eriksons Annahme einer verstärkten Identitätssuche im Jugendalter – trotz der bestehenden Kritik an seinem Modell – von besonderer Relevanz und auch gegenwärtig haltbar. Schließlich zeichnet das Jugendalter noch immer aus, dass in dieser Lebensphase „wichtige Prozesse der Selbstsuche und -findung durchlaufen und typische ontogenetische Krisen bewältigt werden müssen“ (Keupp et al., 2002, S. 82).

3.2.4.1 Identität als alltägliche Konstruktion

Mittlerweile herrscht weitestgehend Konsens darüber, dass sich Identitätsbildung als ein lebensüberspannender Konstruktionsprozess erweist. In diesem Zusammenhang wird zumeist von „alltäglicher Identitätsarbeit“ (Keupp et al., 2002, S. 30) gesprochen. Durch den Verweis auf die *alltägliche* Identitätsarbeit wird dabei herausgestellt, dass Identität nicht punktuell bzw. ‚ab und zu‘ gebildet wird (d.h., wenn sich das Subjekt gerade fragt „Wer bin ich eigentlich?“). Vielmehr findet Identitätsarbeit – so die gegenwärtige Auffassung – durch (alltägliches) Handeln permanent und in allen Lebensphasen statt (Keupp et al., 2002, S. 215). Diese Annahme impliziert, dass alltägliches Handeln stets identitätsrelevant ist.

Schimank (2010) geht im Rahmen seiner handlungstheoretischen Ausarbeitung sogar davon aus, dass Individuen Handlungen teilweise ausschließlich oder hauptsächlich ausführen, um nach außen zu tragen, wie sie sich selbst sehen. Er spricht in diesem Zusammenhang von dem „Identitätsbehaupter“ und präsentiert ein Modell, wonach der Handlungsantrieb einer Person durch ihr Streben nach Bestätigung ihrer Identität bedingt wird (ebd., S. 143).¹⁹ Im weiteren

¹⁹ Schimanks Annahme wird insofern zugestimmt, als sich auch im Rahmen der vorliegenden Studie zeigt, dass einzelne (Bewegungs-)Handlungen der untersuchten Jugendlichen im Kontext des informellen Sports allem Anschein nach ausschließlich vorgenommen werden, um die (Teil-)Identität darzustellen. Vor allem die Kapitel 6.3 und 6.3.2.1 werden dies zeigen.

Verlauf seiner Ausführungen umschreibt Schimank die Identitätsbehauptung als „eine Daueraufgabe des Akteurs“ (ebd., S. 148), womit er implizit darauf verweist, dass er – genauso wie Keupp et al. (2002), die wie erwähnt von „alltäglicher Identitätsarbeit“ sprechen – Identitätsbildung als einen „subjektiven Konstruktionsprozess“ (Keupp et al., 2002, S. 7) versteht. Nach dieser Auffassung erweisen sich die Individuen folglich selbst als (Identitäts-)Konstrukteure und Identität stellt sich als das Produkt ihrer eigenen Schaffenskraft dar.

3.2.4.2 Die Patchwork-Identität als Folge permanenter Verknüpfungsarbeit

Während ältere Identitätsmodelle (bspw. das von Erikson) auf Einheit, Kontinuität und Kohärenz bauen, berücksichtigen neuere identitätstheoretische Ausarbeitungen – wie vor allem die von Keupp et al. (2002) – Fragmentierung, Bruch und Diskontinuität als die zentralen Merkmale der Welterfahrung. Dabei wird der Annahme gefolgt, dass Identitätsbildung unter und von diesen gesellschaftlichen Signaturen bestimmt wird. Sich in einer solchen Welt in einer berechenbaren und geordneten Weise verorten zu können, erweist sich nach Keupp et al. (2002, S. 30ff.) und Keupp (2010, S. 2) als unmöglich. Ausgangspunkt dieser Überlegungen sind grundlegende gesellschaftliche Veränderungen (Individualisierung, Pluralisierung und Globalisierung), die mit Eriksons Identitätsmodell nur bedingt kompatibel sind bzw. in Eriksons Modell unberücksichtigt bleiben.

In den vorangegangenen Ausführungen wurde der Prozess der Identitätsbildung als ‚Identitätsarbeit‘ umschrieben. Identitätsarbeit kann dabei als „permanente Passungsarbeit zwischen inneren und äußeren Welten“ (Keupp, 2010, S. 6) verstanden werden, wobei diese Passungsarbeit im Kern das Ziel verfolgt, sich sozial zu verorten. Schließlich geht es bei Identität immer um „die Herstellung einer Passung zwischen dem subjektiven ‚Innen‘ und dem gesellschaftlichen ‚Außen‘“ (Keupp, 2012, S. 15). Identität entwickelt sich dementsprechend in Interaktion mit anderen Personen und im Austausch mit der Umwelt. Jedoch distanziert sich Keupp von der Vorstellung, dass Individuen ihre Identität in beliebiger und jederzeit revidierbarer Weise konstruieren. Vielmehr betont er, dass die Individuen versuchen, sich in ein „imaginäres Verhältnis zu ihren wirklichen Lebensbedingungen“ (Althusser, 1973, S. 147) zu setzen (vgl. Keupp, 1997, S. 35). Dabei ist es erforderlich, Erfahrungsfragmente des Alltags – d.h. situationsbezogene Selbsterfahrungen – miteinander zu verknüpfen und in einen sinnhaften Zusammenhang zu bringen. Zentral ist hierbei die Annahme, dass es nicht *eine* Identität gibt, sondern sich vielmehr kontext- und situationsbezogen *unterschiedliche*

Teilidentitäten abzeichnen.²⁰ In diesem Zusammenhang gehen Keupp et al. (2002, S. 217) davon aus, dass die konstruierten Teilidentitäten (die jeweils einen bestimmten Ausschnitt einer Person darstellen) zum einen einem fortlaufenden Veränderungsprozess unterliegen und zum anderen einzelne Teilidentitäten hinzukommen bzw. sich ‚auflösen‘ können.

Die Entstehung von Teilidentitäten erfolgt ihrer Annahme zufolge in einem Wechselspiel von Entwürfen, Projekten und Realisierungen. Das meint, dass Teilidentitäten ein Mosaik an Erfahrungsbausteinen enthalten, die auf die Zukunft gerichtet sind (Entwürfe und Projekte), sowie solche, die eher der Vergangenheit angehören (realisierte und/oder gescheiterte Identitätsentwürfe) (Keupp et al., 2002, S. 218f.). Das Resultat dieser individuellen Verknüpfungsarbeit unterschiedlicher Teilidentitäten beschreibt Keupp (2010) durch die Metapher der „Patchwork-Identität“ (ebd., S. 13). Infolge einer Verdichtung biographischer Erfahrungen und Bewertungen der eigenen Person auf der Folie zunehmender Generalisierung der Teilidentitäten entsteht ein „Identitätsgefühl“ des Individuums (vgl. Keupp et al., 2002, S. 217). Dieses Identitätsgefühl benennt Keupp (1997, S. 34) als übergeordnete Zieldimension von Identitätsarbeit.

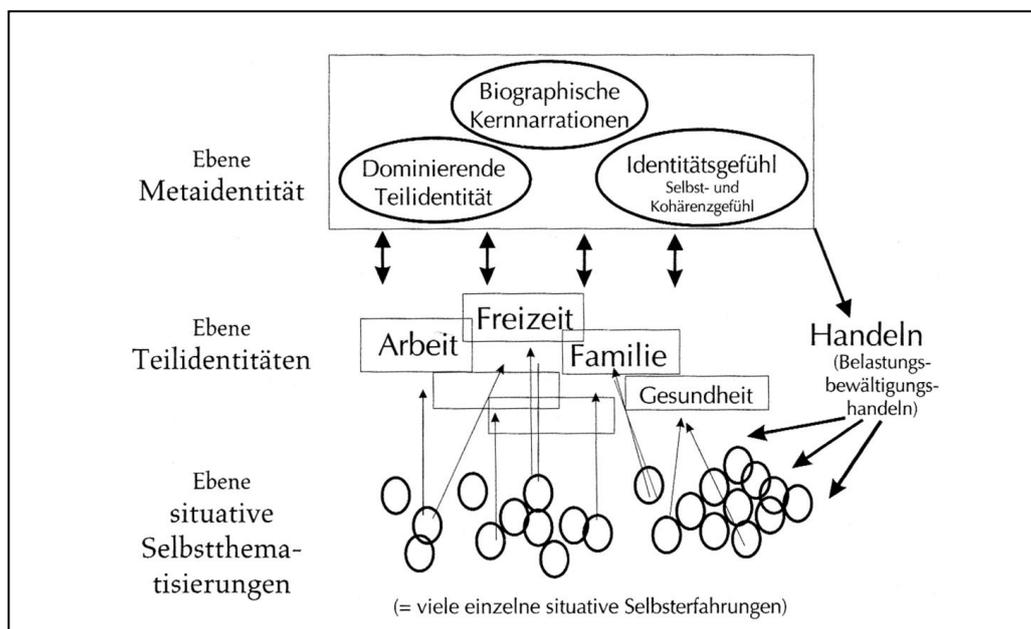


Abb. 1: Konstruktionen der Identitätsarbeit (Keupp et al., 2002, S. 218)

²⁰ Mit Blick auf die vorliegende Studie rücken dabei zum einen die ‚sportbezogene‘ und zum anderen die ‚schulbezogene Teilidentität‘ in den Mittelpunkt der Forschung (vgl. vor allem Kapitel 5 und 6).

Abbildung 1 verdeutlicht in zusammengefasster Form das von Keupp und seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern vertretene Verständnis der Identitätskonstruktion. Es veranschaulicht modellhaft, dass sich infolge einer Bündelung von zahlreichen Einzelerfahrungen eines Individuums innerhalb der verschiedenen lebensweltlichen Kontexte²¹ (Ebene situative Selbsterfahrungen) Teilidentitäten abzeichnen bzw. bilden (Ebene Teilidentitäten). Dabei kristallisieren sich einzelne Teilidentitäten als dominierend heraus (Ebene Metaidentität); diese erzeugen ein Identitätsgefühl und stehen im Zusammenhang mit den verdichteten Darstellungen der eigenen Person, d.h. den biographischen Kernnarrationen. Die dominierenden Teilidentitäten, das erzeugte Identitätsgefühl und die biographischen Kernnarrationen erweisen sich als handlungsrelevant im Hinblick auf die situativen Selbsterfahrungen. Die Dominanz einzelner Teilidentitäten resultiert dabei zum einen aus der entgegengebrachten (im Sinne von erfahrenen) Anerkennung, Selbstachtung und Autonomie, die dem Individuum Sicherheit vermitteln und zum anderen aus der Bedeutsamkeitsbeimessung einzelner Teilidentitäten. Welche Teilidentität eine höhere Relevanz hat, kann sich im Verlauf des Lebens immer wieder ändern und dementsprechend arbeitet ein Subjekt nicht gleichwertig an allen, sondern vielmehr selektiv an einzelnen Teilidentitäten (Keupp et al., 2002, S. 224 f.). Im Prozess der Verknüpfungsarbeit ordnet das Subjekt „seine Selbsterfahrungen zum einen einer zeitlichen Perspektive unter (verknüpft Vergangenheit mit Gegenwärtigem und Zukünftigem). Zum zweiten verknüpft es die Selbsterfahrungen unter bestimmten lebensweltlichen Gesichtspunkten (Erfahrungen von einem selbst als Lebenspartner, als Berufstätiger, als Sportler...) und es stellt drittens Verknüpfungen auf der Ebene von Ähnlichkeit und Unterschiedlichkeit her (vereinfacht gesagt zwischen Selbsterfahrungen, die bereits vorhandene Erfahrungen bestätigen, und anderen, die den vorhandenen widersprechen, oder solchen, die ‚einfach neu‘ sind)“ (Keupp et al., 2002, S. 190). Zentral ist dabei die Wechselwirkung zwischen dem gegenwärtigen bzw. bestehenden Identitätsgefühl des Subjektes und den ‚neuen‘ Erfahrungen, die dieses Identitätsgefühl bestätigen oder nicht bestätigen.

²¹ Als jeweils gesonderter lebensweltlicher Kontext wird innerhalb der Studie bspw. das informelle Sporttreiben und die Schule verstanden. Im empirischen Teil der Arbeit wird in der Folge häufig zwischen diesen beiden lebensweltlichen Kontexten differenziert (vgl. insbesondere Kapitel 5 und 6).

3.2.4.3 Narration und körperliches Bewegungshandeln als Mittel der Identitätsdarstellung

Goffman (1959/2006) vergleicht in seiner mittlerweile klassischen Ausarbeitung über die „Selbstdarstellung im Alltag“ den Menschen mit einem Schauspieler und verweist auf vielfältige Praktiken, mit denen sich das Individuum in sozialen Kontexten möglichst vorteilhaft darzustellen versucht. Die von ihm gewählte Metapher eines „Theaterstücks“ impliziert dabei, dass sich die Selbstdarstellung vor den ‚Zuschauerinnen und Zuschauern‘ gleichermaßen durch Worte und Handlungen, d.h. sowohl verbal als auch nonverbal, vollzieht. Keupp et al. (2002) betonen in ihren Ausführungen, dass die Darstellungen der zuvor beschriebenen Verknüpfungsarbeit *vor allem* durch Narrationen erfolgen. So schreiben sie: „Identität ist weitgehend eine narrative Konstruktion. Das zentrale Medium der Identitätsarbeit ist die Selbsterzählung. Damit meinen wir die Art und Weise, wie das Subjekt selbstrelevante Ereignisse auf der Zeitachse aufeinander bezieht und ‚sich‘ und anderen mitteilt“ (ebd., S. 216). Wenngleich sich dieser Auffassung im Rahmen der vorliegenden Arbeit grundsätzlich angeschlossen wird, muss – ergänzend dazu – davon ausgegangen werden, dass Identität *nicht nur* über verbale Selbstpräsentation ausgehandelt werden kann, sondern sich auch der Körper bzw. körperliches Bewegungshandeln als Medium der Identitätsdarstellung erweist. Begründen lässt sich diese Annahme folgendermaßen: Die vorangegangenen Ausführungen haben aufgezeigt, dass Identität als ein „Differenzbegriff“ (Abels, 2006, S. 14) verstanden werden kann, da diese nicht nur die Antwort auf die Frage „Wer bin ich?“, sondern vor allem die Antwort auf die Frage „Wer bin ich im Verhältnis zu den anderen?“ ist. Insofern Identität aus dem Abgleich zu Referenzpersonen erfolgt und sich der Körper als „ein hervorragendes Medium [erweist], um Differenz zu anderen Personengruppen zu markieren“ (Gugutzer, 2004, S. 237), kann Identitätsdarstellung *auch* (d.h. neben der Narration) mittels des Körpers bzw. körperlichem Bewegungshandeln erfolgen. Burmester und Neuber (2015) schreiben in diesem Zusammenhang: „Jegliche Form von Interaktion ist an Bewegung und Körperlichkeit gebunden, sodass der Körper gleichzeitig elementarer Bestandteil der eigenen Identität und Mittel zur Identitätsdarstellung ist. Da der Körper als zentrale Verbindung zwischen der eigenen gefühlten Identität und der Umwelt fungiert und körperliche Eigenschaften einen großen Einfluss auf Selbst- und Fremdwahrnehmung haben, ist Identität also untrennbar mit dem Körper verbunden“ (ebd., S. 209).

Unter Bezugnahme auf Frohmann (2003), Kahle und Hummert (2008) sowie Deinet und Sturzenhecker (2001) konstatiert Brandl-Bredenbeck (2010), dass gerade für Jugendliche der Körper Kristallisationspunkt der sozialen und individuellen Erfahrungen, des sozialen

Austausches und der Selbstdarstellung ist. „Körper und Bewegung spielen bei Heranwachsenden eine wichtige Rolle: Sie sind Mittel jugendlicher Selbstdarstellung. Der eigene Körper wird in den sozialen Beziehungen zu Gleichaltrigen ständig präsentiert und begutachtet“ (ebd., S. 122). Der Körper kann dabei insbesondere im Kontext von Sport und Bewegung als „dramaturgisches Mittel zur Selbstinszenierung“ (Gugutzer, 2004, S. 221) funktionalisiert werden. In diesem Sinne erweist sich der Körper zum einen als ein identitätsrelevanter Symbolträger; zum anderen erscheint auch körperliches Bewegungshandeln im Rahmen sozialer Interaktionen durchaus identitätsrelevant, da bspw. Geschlechtsidentität auch durch geschlechtsbezogenen Habitus nonverbal dargestellt bzw. behauptet werden kann. Die Rekonstruktion von Identitätsarbeit erfordert somit gleichermaßen eine Konzentration auf Narrationen und den Körper bzw. körperliches Bewegungshandeln.²² Keupp et al. (2002) sind sich der Vernachlässigung von Körper und körperlichem Bewegungshandeln innerhalb ihres heuristischen Identitäts-Modells bewusst und weisen darauf hin, dass eine verstärkte Fokussierung auf „den körperbezogenen Teil der Identitätsarbeit“ (ebd., S. 271) notwendig ist. Die vorliegende Arbeit ist um eine solche Fokussierung bemüht. Mit Blick auf den Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Studie scheint insbesondere die nonverbale Selbstpräsentation auf Grundlage sportiver Bewegungshandlungen innerhalb des informellen Sports von besonderer Relevanz. Die in diesem Kontext erforderlichen Kompetenzen der nonverbalen Selbstpräsentation können umschrieben werden als die Fähigkeit, sich selbst in Szene zu setzen bzw. zu inszenieren sowie sich selbst ohne sprachliche Ausdrucksmittel darzustellen.

Identitätsarbeit im Handlungsfeld Sport

Im Hinblick auf die Identitätsentwicklung im Jugendalter kommt – darüber herrscht wissenschaftlicher Konsens – den Gleichaltrigengruppen (Peergroups) eine besondere Bedeutung zu, da diese für die Jugendlichen „unentbehrliche Umwelten [sind], um ein Selbstverständnis zu entwickeln, um sich vergleichen zu können (...), um zu wissen, was man kann, wen man mag, was man werden möchte, wie man sein möchte“ (Fend, 2005, S. 307). In der Folge erscheinen vor allem die Peer-Beziehungen sowie die Interaktionen innerhalb der Peergroup aus identitätstheoretischer Sicht bedeutsam. Dabei wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit davon ausgegangen, dass sich insbesondere das Sporttreiben unter Peers

²² Dass insbesondere im Feld des informellen Sports Identitätsdarstellung über körperliches Bewegungshandeln erfolgt, werden vor allem die Kapitel 6.3.2, 6.3.2.1 und 8.5 zeigen.

als ein Handlungsfeld erweist, in welchem sich durch die zahlreichen Interaktionen vielfältige identitätsrelevante Erfahrungsmöglichkeiten ergeben.

In den vorangegangenen Ausführungen wurde aufgezeigt, dass sich körperliches Bewegungshandeln und Narrationen gleichermaßen als Mittel der Identitätsdarstellung erweisen. Körperliches Bewegungshandeln kann dabei als ein konstitutives Element von Sporttreiben erachtet werden. Von besonderer Bedeutung erscheint in diesem Zusammenhang der Befund aus der Shell-Studie, dass vor allem das Sporttreiben im Jugendalter zumeist in sozialen Kontexten stattfindet (vgl. Münchmeier, 2000) bzw. die soziale Einbindung ein zentrales Motiv des jugendlichen Sporttreibens darstellt (vgl. Schröder, 1991). Ohne Einsichten vorwegnehmen zu wollen, zeigt sich, dass dies auch für die im Mittelpunkt dieser Arbeit stehenden jungen Männer gilt: Den informellen Sport deuten sie somit typischerweise als ein soziales Handlungsfeld (vgl. insbesondere Kapitel 7).

Unter Berücksichtigung dieser Erkenntnis kennzeichnet sich das Sporttreiben der untersuchten jungen Männer durch zahlreiche soziale Interaktionen, die den informellen Sport als einen äußerst bedeutsamen Ort der Identitätsarbeit und -behauptung erscheinen lassen. Schließlich gehen die im Rahmen des Sporttreibens stattfindenden sozialen Interaktionen nicht nur mit identitätsrelevanten, sondern gleichermaßen identitätswirksamen²³ Erfahrungsmöglichkeiten einher. Dabei können sich die Sozialpartner – so die Annahme – wechselseitig Antworten auf die zentrale(n) Identitätsfrage(n) spiegeln. Dies gilt sowohl im Hinblick auf die personale als auch die soziale Identität.

3.2.4.4 Das ‚Sein-Wollen‘, ‚Sein-Sollen‘ und ‚faktische So-Sein‘

Es sollte bereits deutlich geworden sein, dass die (Teil-)Identität nicht nur die Antwort auf die Frage „Wer oder was ist man?“ darstellt, sondern auch „Wer oder was möchte man sein?“. Daran anschließend kann nach Schimank (2010) die (Teil-)Identität eines Individuums als der Zusammenhang evaluativer Selbstansprüche (Sein-Wollen), normativer Selbstansprüche (Sein-Sollen) und kognitiver Selbsteinschätzungen (faktisches So-Sein) verstanden werden. *Evaluative Selbstansprüche* sind dabei die „Vorstellungen [einer Person] darüber, wer sie sein und wie sie leben will. Solche evaluativen Selbstansprüche können als Aufforderungen an sich selbst adressiert sein“ (Schimank, 2010, S. 144). Der zukunftsorientierte Charakter – d.h. die perspektivische Zielorientierung – erweist sich dabei als kennzeichnend. Dementsprechend handelt es sich um einen Zustand, der noch nicht erreicht ist, aber nach Auffassung des

²³ Eine Differenzierung zwischen ‚identitätsrelevant‘ und ‚identitätswirksam‘ erfolgt in Kapitel 3.2.4.6.

Individuums als äußerst erstrebenswert erachtet wird. Zentral ist hierbei, dass sich die Zielverfolgung aus Perspektive des Individuums als realistisch erweist.

Diese evaluativen Selbstansprüche werden von *normativen Selbstansprüchen*, welche persönliche Sollensvorgaben für das eigene Handeln darstellen, flankiert. Die Selbstansprüche können sowohl auf internalisierte soziale Normen als auch auf individuelle Sollensvorstellungen zurückgehen. Dabei werden die evaluativen Selbstansprüche (also die Vorstellung davon, wer man sein will) durch die normativen Selbstansprüche gerahmt.

Die evaluativen und normativen Selbstansprüche werden durch *kognitive Selbsteinschätzungen* relativiert. Kognitive Selbsteinschätzungen betreffen „die Fähigkeiten und Möglichkeiten einer Person, ihren evaluativen und normativen Selbstansprüchen gerecht zu werden, sowie ihr faktisches So-Sein im Vergleich zum Sein-Wollen und Sein-Sollen“ (ebd., S. 145). Dabei können Diskrepanzen zwischen dem faktischen So-Sein (d.h. der Antwort auf die Frage „Wer bin ich?“) und dem Sein-Wollen (der Antwort auf die Frage „Wer will ich sein?“) bzw. Sein-Sollen auftreten, die sowohl positiv als auch negativ bewertet werden können. Eine positive Bewertung steht dabei im Zusammenhang mit der Feststellung von gemeisterten Zwischenetappen auf dem Weg zum Sein-Wollen bzw. Sein-Sollen. Eine negative Bewertung hingegen steht im Zusammenhang mit der Feststellung, dass – trotz eines bestehenden Potenzials – evaluative und normative Selbstansprüche aus Sicht des Individuums nicht erfüllt werden können. Diese Feststellungen von Diskrepanzen werden dabei als Schwächen, Fehler oder Versagen bewertet (ebd., S. 144ff.).²⁴

3.2.4.5 Die zentralen Identitätsziele: Anerkennung und das Gefühl von Zugehörigkeit

Nach Keupp et al. (2002, S. 261) stellen Anerkennung erfahren und Integration die zentralen Identitätsziele dar. Integration meint in diesem Zusammenhang das Gefühl von Zugehörigkeit, d.h. sich als jemand zu erfahren, der in eine bestimmte Gruppe von Menschen integriert ist bzw. in einer Gemeinschaft akzeptiert und anerkannt ist.²⁵ Bezüglich des Strebens nach Anerkennung beziehen sich Keupp et al. auf die Ausarbeitungen von Taylor (1993, S. 13f.), der dieses als ein „menschliches Grundbedürfnis“ erachtet und davon ausgeht, dass Identität von der

²⁴ Die von Schimank angesprochenen Diskrepanzen zwischen dem faktischen So-Sein und dem Sein-Wollen zeigen sich – mit Blick auf die empirischen Erkenntnisse der vorliegenden Studie – auch bei den im Mittelpunkt dieser Arbeit stehenden Jugendlichen (vgl. vor allem Kapitel 5 und 6).

²⁵ Die Verwirklichungsmöglichkeit des zentralen Identitätszieles ‚Gefühl von Zugehörigkeit‘ innerhalb des informellen Sports wird in Kapitel 7 ausführlich dargestellt, indem der Zusammenhang zwischen dem Wahrnehmen einer impliziten Verabredung und dem Zugehörigkeitsgefühl veranschaulicht wird.

Anerkennung oder Nicht-Anerkennung, oft auch von der Verkennung durch andere geprägt wird. Infolge der Rückspiegelung eines herabwürdigenden oder verächtlichen Bildes ihrer Selbst durch die soziale Umwelt kann das Individuum – so Taylors Annahme – „wirklichen Schaden nehmen“ (ebd.).²⁶ Taylor nimmt dabei einen Abgleich zwischen früheren Zeiten und der Moderne vor: „In früheren Zeiten (...) wurde die Anerkennung nie zum Problem. Allgemeine Anerkennung war schon deshalb ein fester Bestandteil der gesellschaftlich abgeleiteten Identität, weil diese Identität auf gesellschaftlichen Kategorien beruhte, die niemand anzweifelte“ (ebd., S. 24). Gegensätzlich stellt sich jedoch seiner Auffassung nach die Situation in der Moderne dar. So schreibt er weiter: „Die aus dem Inneren begründete, unverwechselbare persönliche Identität genießt diese selbstverständliche Anerkennung nicht. Sie muss Anerkennung erst im Austausch gewinnen, und dabei kann sie scheitern. Neu ist daher nicht das Bedürfnis nach Anerkennung, neu ist vielmehr, dass wir in Verhältnissen leben, in denen das Streben nach Anerkennung scheitern kann. Deshalb wird dieses Bedürfnis heute zum ersten Mal tatsächlich wahrgenommen“ (ebd., S. 24).

Das ‚Gefühl‘ von Anerkennung setzt sich dabei aus drei eng miteinander verwobenen Elementen zusammen:

1. Aufmerksamkeit von anderen erfahren (d.h. Wahrnehmung verbaler/nonverbaler Botschaften bzw. als relevantes Subjekt wahrgenommen werden).
 2. Positive Bewertung durch andere erfahren (d.h. Wahrnehmung von verbalen/nonverbalen Bewertungen).
 3. Selbstanerkennung (d.h. Selbstbewertung in Unabhängigkeit von anderen bzw. Bewusstwerdung eigener Fähigkeiten)
- (Keupp et al., 2002, S. 256).

Anerkennung kann dementsprechend zum einen verstanden werden als eine Registrierung durch andere und zum anderen als das Gefühl, etwas wert zu sein bzw. Wertschätzung zu erfahren. Diese Wertschätzung kann sowohl durch Sozialpartner bzw. Bezugspersonen entgegengebracht werden (also im Sinne einer wahrgenommenen positiven Fremdbewertung) als auch durch eine Selbstbewertung erfolgen. Zwischen den übergreifenden Identitätszielen Anerkennung und Integration können Spannungszustände bestehen. So können Personen, die auf der Suche nach dem Gefühl des Dazugehörens sind bspw. bewusst auf die Zielsetzung

²⁶ Die Suche nach Anerkennung der im Mittelpunkt dieser Arbeit stehenden Jugendlichen wird vor allem im 6. Kapitel thematisiert.

Anerkennung erfahren verzichten, „weil sie Angst haben, in einem sozialen Kontext auf- und deswegen herauszufallen“ (Keupp et al., 2002, S. 263).

3.2.4.6 Die Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdbild als Identitätsbedrohung

Die vorangegangenen Ausführungen haben verdeutlicht, dass Identitätsbildung in der Interaktion erfolgt. Blickt man auf die Ausarbeitung von Schimank (2010), der von „Identitätsbehauptung“ spricht, vollzieht sich diese „nicht im Inneren der Person, sondern in deren Auseinandersetzung mit ihrer sozialen Umgebung. Darin liegt die fundamentale Bedeutung von Sozialität als identitätssichernder oder -verunsichernder Umwelt eines Akteurs“ (Schimank, 2010, S. 148). Von besonderer Relevanz ist in diesem Zusammenhang, dass aus wahrgenommenen Reaktionen und Rückmeldungen der Sozialpartner Fremdbilder entstehen, welche mit dem Selbstbild der Person abgeglichen werden. Diese Fremdbilder können das individuelle Selbstbild entweder bestätigen oder nicht bestätigen. Die soziale Bestätigung bewirkt (in Abhängigkeit von der Häufigkeit und der Gewichtung), dass einzelne Identitätsbestandteile verfestigt werden. Eine dauerhafte Nichtbestätigung – d.h. eine Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdbild – hingegen stellt eine Identitätsbedrohung dar.

Unter Berücksichtigung, dass Nichtbestätigungen permanent auftreten, betont Schimank jedoch, dass nicht jede einzelne Nichtbestätigung eine Identitätsveränderung nach sich zieht. Dies begründet er damit, dass der betreffende Identitätsbestandteil in vergleichbaren Situationen vielfach bestätigt worden ist. Um zu gewährleisten, dass die (Teil-)Identität eines Akteurs soziale Bestätigungen oder auch Nichtbestätigungen erhalten kann, muss diese vom Akteur durch Selbstdarstellung zum Ausdruck gebracht werden (vgl. Schimank, 2010, S. 148 ff.). Diese Annahme zeigt, dass Schimanks Identitätsverständnis – genauso wie das von Keupp – auf einem interaktionistischen Ansatz beruht. Dadurch, dass er die Bestätigung bzw. Nichtbestätigung von Identität in das Zentrum seiner Überlegungen rückt und er davon ausgeht, dass Identitätsbehauptung – wie oben aufgezeigt – „kein monologischer“ Prozess ist, erscheint die soziale Interaktion bei der Konstruktion bzw. Behauptung von (Teil-)Identität unabdingbar. Eine Handlung ist dementsprechend nur in der sozialen Interaktion identitätswirksam. Auf der anderen Seite kann eine Handlung zwar durchaus identitätsrelevant sein, muss aber nicht gleichermaßen identitätswirksam sein; dies wäre bspw. bei einer Handlung ohne Sozialpartner der Fall. Krappmann (2000, S. 168) betont in diesem Zusammenhang, dass eine (Teil-)Identität, die das Individuum nicht in den Interaktionsprozess eingeführt hat, weder für das Individuum selber noch für die Anderen wirksam ist.

Dadurch, dass das Individuum (bewusst oder unbewusst) seine Umwelt auswählen und gestalten kann, besteht die Möglichkeit, die soziale Bestätigung seines Selbstbildes aktiv zu steuern und Identitätsbedrohungen ‚gezielt‘ zu vermeiden. Neben einem Wechsel der sozialen Umgebung hat das Individuum zudem die Möglichkeit, bestehenden Nichtbestätigungen durch „Umdefinitionen“ (Schimank, 2010, S. 150) zu begegnen. Das meint, dass die Akteure Nichtbestätigungen vor allem auf besondere situative Rahmenbedingungen zurückführen können. So kann eine Person, die nach ihrem Selbstbild ein guter Schüler bzw. eine gute Schülerin ist, einen schulischen Misserfolg in Form einer schlechten Klassenarbeit bspw. durch einen Blackout plausibilisieren (ebd., S. 149ff.).

Die Vorstellung, dass das Erfahren von (negativen) Zuschreibungen in starkem Maße identitätsrelevant ist, erscheint nachvollziehbar. Unter Berücksichtigung dieser Annahme betont Schimank (2010, S. 153), dass auch die Stigmatisierung durch die Umwelt eine Identitätsbedrohung darstellt.²⁷ Dadurch, dass Stigmatisierungen eine negative und gleichermaßen de-personalisierte Bewertung von Personen(gruppen) durch allgemeine Zuschreibungen implizieren und eine Zuordnung von Individuen zu bestimmten Gruppen zur Folge haben, erscheint es naheliegend, dass Diskrepanzen zwischen dem Selbst- und Fremdbild durchaus möglich sind. Den potenziell bestehenden Identitätsbedrohungen steht dabei die Identitätsbehauptung gegenüber.

Praktiken der Identitätsbehauptung

Schimank verweist in seinen Ausführungen auf diverse Praktiken der Identitätsbehauptung, durch welche Identitätsbedrohungen begegnet werden können.²⁸ Bereits erwähnt wurden die Möglichkeiten des Wechsels der sozialen Umgebung und der „Umdefinition“ von Nichtbestätigungen. Neben diesen können die Akteure auch bestehenden Nichtbestätigungen durch „verstärkte Anstrengungen in Richtung der betreffenden evaluativen oder normativen Selbstansprüche“ (Schimank, 2010, S. 158) begegnen. Das meint bspw., dass eine Person, die schulischen Erfolg als bedeutsam erachtet, infolge von kommunizierten (durch Lehrer oder Lehrerinnen etc.) schlechten schulischen Leistungen eine verstärkte Anstrengungsbereitschaft zeigt. Dahinter steht – so Schimank (2010, S. 158) – die Intention, den anderen und

²⁷ Auf diese Form der Identitätsbedrohung wird in Kapitel 6.1.2 mit Blick auf den Schulstatus der jungen Männer bzw. das Label „Hauptschüler“ eingegangen.

²⁸ Die von den im Rahmen dieser Arbeit untersuchten Heranwachsenden typischerweise angewandten identitätsschützenden bzw. -behauptenden Strategien (im Hinblick auf ihren niedrigen Bildungsstatus) werden in Kapitel 6.2 ausführlich dargestellt.

gleichermaßen sich selbst zu beweisen, dass die Nichtbestätigung der Selbstansprüche unzutreffend ist.

Rolleninszenierung, Rollendistanz und Rollendevianz werden von ihm als weitere identitätsbehauptende Praktiken aufgeführt: Die Rolleninszenierung stellt dabei die Selbstdarstellung einer Person in einer Rolle dar; d.h. durch das Hineinbringen einer persönlichen Note wird die individualistische Identität behauptet. Die Rollendistanz auf der anderen Seite stellt eine Selbstdarstellung neben der Rolle dar und ist zu verstehen als eine „relativierende Kommentierung der eignen Rollendarstellung, was mehr oder weniger eindeutig und offen, aber auch verdeckt und implizit geschehen kann“ (ebd., S. 160f.). Dahinter steckt die Absicht, der Umwelt zu signalisieren, dass man selbst nur bedingt oder gar nicht hinter der eigenen Rollendarstellung steht. Die extremste Form der Identitätsbehauptung stellt die Rollendevianz dar; diese ist zu verstehen als eine Selbstdarstellung gegen die Rolle, wobei das Individuum aus der Rolle herausfällt bzw. in letzter Instanz aus der Rolle aussteigt (ebd., S. 158ff.).

Sofern im Rahmen der vorliegenden Arbeit das Selbstkonzept als kognitive Grundlage von personaler Identität erachtet wird, soll im weiteren Verlauf die heuristische Rahmenkonzeption um dieses theoretische Konstrukt erweitert werden. Dazu wird zunächst eine Begriffsbestimmung vorgenommen, bevor im Anschluss daran der Bezug zum Sport hergestellt sowie das Fähigkeitsselbstkonzept thematisiert wird.

3.2.4.7 Selbstkonzept als kognitive Grundlage von personaler Identität

Das Selbstkonzept kann als kognitive Grundlage bzw. als ein zentraler Bestandteil von Identität begriffen werden. Unter Berücksichtigung dieser Annahme erfolgt Identitätsbildung u.a. auf Basis des Selbstkonzepts. Das Selbstkonzept, welches als naive Theorie einer Person über sich selbst umschrieben werden kann (vgl. u.a. Filipp, 1979, 2000; Epstein, 1979; Shavelson, Hubner & Stanton, 1976), umfasst – so die Vorstellung von Filipp (1980, S. 107) – „die Gesamtheit der (mehr oder minder stabilen) Sichtweisen, die eine Person (...) von sich geformt hat“. Von besonderer Relevanz ist in diesem Zusammenhang, dass es sich beim Selbstkonzept um subjektive Sichtweisen bzw. Einschätzungen handelt, worin sich der grundlegende Unterschied zur Persönlichkeit zeigt: „Der Begriff des Selbstkonzeptes als Summe selbstbezogener Kognitionen ist (...) ‚weiter‘ als derjenige der ‚Persönlichkeit‘, da er z.B. nicht nur ‚Eigenschaften‘ zum Inhalt hat; er ist andererseits ‚enger‘ als der Persönlichkeitsbegriff, da er lediglich die subjektive, individuelle Sicht der eigenen Persönlichkeit anspricht“

(Mummendey, 1987, S. 281). Definitiv fasst Mummendey (1990, S. 79), der sich in seinen Ausarbeitungen stark an denen von Filipp orientiert, das Selbstkonzept folgendermaßen:

„Unter dem Selbstkonzept kann man (...) die Gesamtheit der auf die eigene Person bezogenen Beurteilungen verstehen. Beurteilt werden kann an der eigenen Person im Grunde alles; körperliche und psychische Merkmale aller Art; im einfach beschreibenden, aber auch im bewertenden Sinne, Merkmale aus der Vergangenheit, an die man sich erinnert, oder Merkmale, die man sich gegenwärtig zuschreibt, oder Merkmale, die man sich wünscht, nach denen man strebt, oder von denen man erwartet, sie in Zukunft zu besitzen“.

Genauso, wie in den Ausführungen von Keupp et al. (2002) und Schimank (2010), wird auch in dieser Begriffsexplikation des Selbstkonzepts auf die zukunftsorientierte bzw. angestrebte Zieldimension hingewiesen, sodass auch bei diesem theoretischen Konstrukt die „Wunschvorstellung“ des Individuums in den Fokus rückt bzw. Berücksichtigung findet. In Übereinstimmung mit den dargestellten identitätstheoretischen Abhandlungen beruhen die gegenwärtigen Überlegungen bezüglich des Selbstkonzepts ebenso auf der Annahme, dass sich dieses in einem lebenslangen Prozess infolge einer selbstbezogenen Informationsansammlung entwickelt.

3.2.4.7.1 Sportive Praktiken als Informationsquelle für die Einschätzung von Fähigkeiten

Die Ausarbeitungen von Mummendey (1987; 1990) deuten darauf hin, dass das Selbstkonzept vor allem subjektive Wahrnehmungen und Vorstellungen über Fähigkeiten und Eigenschaften impliziert. Diese subjektiven Wahrnehmungen und Vorstellungen scheinen bei der Arbeit an der (Teil-)Identität von besonderer Bedeutung zu sein. Im Anschluss an Süßenbach (2004, S. 53) stellen diese subjektiven Wahrnehmungen und Vorstellungen „wichtige Faktoren im Prozess der Identitätsbildung“ dar. Insbesondere der Sport erscheint dabei als ein Praxisfeld, in welchem das Individuum zahlreiche Gelegenheiten hat, individuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten in Erfahrung zu bringen. In diesem Sinne erweisen sich die vielfältigen sportiven Praktiken und Bewegungssituationen als eine „wichtige Informationsquelle für die Einschätzung eigener Fähigkeiten“ (Seyda & Bräutigam, 2011, S. 38). Dabei können zum einen durch den Vergleich mit Bezugspersonen und zum anderen durch das Erfüllen (bzw.

Nichterfüllen) eines selbstformulierten Anspruchs Informationen zum eigenen Könnensstand eingeholt werden.²⁹

Die Möglichkeit der Einschätzung eigener (sportiver) Fähigkeiten ergibt sich demnach sowohl in sportiven Situationen mit Sozialpartnerinnen und Sozialpartnern als auch im Rahmen von Sportaktivitäten außerhalb sozialer Kontexte.³⁰ Allerdings wird betont, dass sich das Selbstkonzept – verstanden als ein realitätsnahes Bild von sich selbst – insbesondere in sozialen Interaktionen durch Selbstwahrnehmungen, -bewertungen und -reflexionen entwickelt.³¹ Das Jugendalter erscheint dabei als eine bedeutsame Phase, da diese durch eine Vielzahl an physischen, psychischen und sozialen Veränderungen gekennzeichnet ist (vgl. u.a. Filipp, 1979; 1980; 2000; Shavelson, Hubner & Stanton, 1976; Epstein, 1979).

Unter Berücksichtigung der übergeordneten Forschungsfrage erscheint für die vorliegende Arbeit das von Shavelson, Hubner und Stanton (1976) vorgelegte Modell der hierarchischen Organisation des Selbstkonzepts passend (Abb. 2). Innerhalb des hierarchisch strukturierten Modells befindet sich auf der höchsten Ebene das allgemeine (d.h. allumfassende) Selbstkonzept, welches auch als das Selbstwertgefühl verstanden werden kann. Das allgemeine Selbstkonzept speist sich aus dem darunterliegenden akademischen, sozialen, emotionalen und physischen Selbstkonzept (Ebene 2); die drei Letztgenannten können auch als nicht-akademisches Selbstkonzept bezeichnet werden. Das akademische Selbstkonzept vereint Selbsteinschätzungen im Hinblick auf schulische Fähigkeiten und Kompetenzen, wobei zwischen unterschiedlichen schulischen Bereichen bzw. Schulfächern differenziert wird (Ebene 3). Das soziale Selbstkonzept konstituiert sich im Gegensatz dazu aus Sichtweisen zum sozialen Miteinander bzw. zur sozialen Integration (Peers, Familie etc.). Das emotionale Selbstkonzept umfasst Einschätzungen zu bestimmten Gefühlen, während das physische Selbstkonzept Selbsteinschätzungen bzgl. körperlicher Fähigkeiten (wie auch sportiver Kompetenzen) und der körperlichen Erscheinung (d.h. der körperlichen Attraktivität) vereint. Dabei gehen Shavelson

²⁹ Dass die innerhalb dieser Studie untersuchten Jugendlichen den informellen Sport als wichtige Informationsquelle für die Einschätzung eigener Fähigkeiten nutzen, wird vor allem in den Kapiteln 5.2 und 5.2.1 gezeigt.

³⁰ In Kapitel 5.2.2 wird dabei die Möglichkeit der Einschätzung sportiver Leistungsfähigkeit in sportiven Situationen innerhalb sozialer Kontexte fokussiert, während in Kapitel 5.2.3 die informellen Sportaktivitäten außerhalb sozialer Kontexte in den Mittelpunkt rücken.

³¹ In diesem Zusammenhang sei auf die Ausarbeitung von Gerlach (2006) verwiesen, der betont, dass der sozialen Umwelt eine wichtige Bedeutung für die Herausbildung des Selbstkonzepts zukommt, insofern Individuen ihre unmittelbare soziale Umwelt als Vergleichsmaßstab verwenden, um zu Einschätzungen der eigenen Fähigkeiten zu gelangen (vgl. ebd., S. 105).

et al. (1974, S. 414) davon aus, dass ein hierarchisch höher liegendes Selbstkonzept gegenüber einem hierarchisch niedriger liegenden stabiler ist.³²

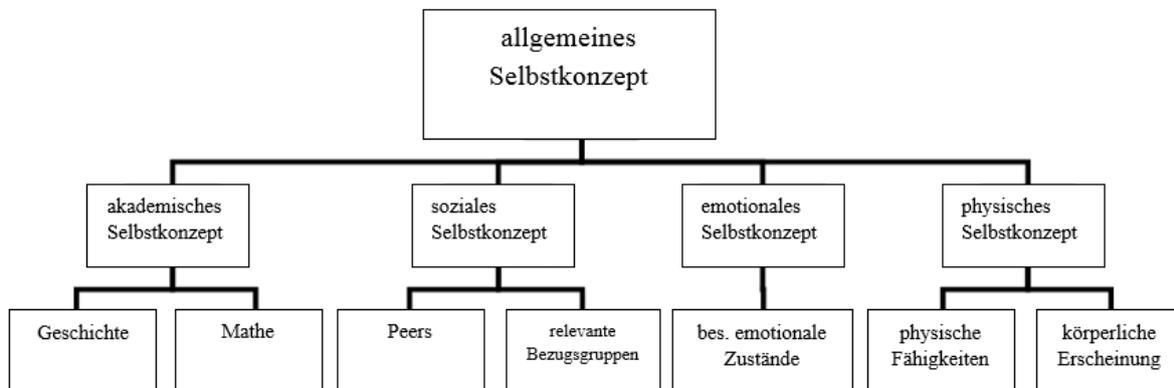


Abb. 2: Modell der hierarchischen Organisation des Selbstkonzepts (modifiziert nach Shavelson, Hubner & Stanton, 1976, S. 413)

Vor dem Hintergrund, dass sich das physische Selbstkonzept auch bzw. vor allem aus Einschätzungen über körperliche Fähigkeiten und Fertigkeiten speist (und im Rahmen der vorliegenden Arbeit informelles Sporttreiben im Mittelpunkt steht), soll im weiteren Verlauf der Fokus auf das Fähigkeitsselbstkonzept gerichtet werden. Dabei erscheint das Fähigkeitsselbstkonzept als eine adäquate Erweiterung des theoretischen Rahmens.

3.2.4.7.2 Fähigkeitsselbstkonzept

In Anlehnung an Fend (1980) betont Haußer (1997, S. 127), dass die eigenen Fähigkeiten und Begabungen einen spezifischen Gegenstand des Selbstkonzepts darstellen und dass diese aufgrund der Sozialisation von Leistungsprinzip und Leistungsideologie als Plazierungskriterien in unserer Leistungsgesellschaft subjektiv und objektiv bedeutsam sind. Haußer präsentiert dabei ein Modell (Abb. 3), in welchem die eigenen Fähigkeiten als Identitätsgegenstand aufgefasst werden. Innerhalb dieses Modells unterscheidet er zwischen drei Bereichen der fähigkeitsbezogenen Identität: dem Selbstkonzept (kognitiv), dem Selbstwertgefühl (emotional) und der Kontrollüberzeugung (motivational). Bezogen auf den Kontext Schule formuliert er in diesem Zusammenhang Fragen zum Identitätsgegenstand eigener Fähigkeiten: „Wie gut bin ich im Schulfach Mathematik?“ (Selbstkonzept), „Wie finde

³² Dass bspw. das akademische und physische Selbstkonzept grundsätzlich divergieren können, erscheint nachvollziehbar. So kann teilweise ein positives physisches Selbstkonzept einem negativen akademischen Selbstkonzept gegenüberstehen. Wie Kapitel 5 veranschaulicht wird, zeigt sich bei den untersuchten Jugendlichen eine solche Gegensätzlichkeit zwischen diesen beiden Selbstkonzepten.

ich es, dass ich im Schulfach Mathematik nicht so gut bin?“ (Selbstwertgefühl), „Kann ich auf meine Defizite in Mathematik Einfluss nehmen oder finde ich mich damit ab?“ (Kontrollüberzeugung) (ebd., S. 128).

Ähnlich dem oben aufgezeigten Modell der hierarchischen Organisation des Selbstkonzepts (Abb. 2) zeigt sich auch hier eine hierarchische Struktur bzgl. der Stabilität. So sind hochgeneralisierte Selbstkonzepte („Ich bin ein schlechter Schüler“ bzw. „Ich bin eine schlechte Schülerin“) gegenüber bereichsspezifischen Selbstkonzepten („Ich bin in Mathe schwach“) relativ stabil, wohingegen situative Selbstwahrnehmungen („Heute war ich in Mathe nicht gut“) verhältnismäßig leicht zu beeinflussen sind. Zudem setzen subjektive Idealisierungen zur Hebung des Selbstwertgefühls eher bei generalisierten Selbstkonzepten an, wohingegen subjektiver Realismus eher bei situativen Erwartungen und Selbstwahrnehmungen ansetzt. Selbstwertgefühle erweisen sich dabei – so die Auffassung von Haußer (1997, S. 129f.) – im Vergleich zu Selbstkonzepten als stabiler.

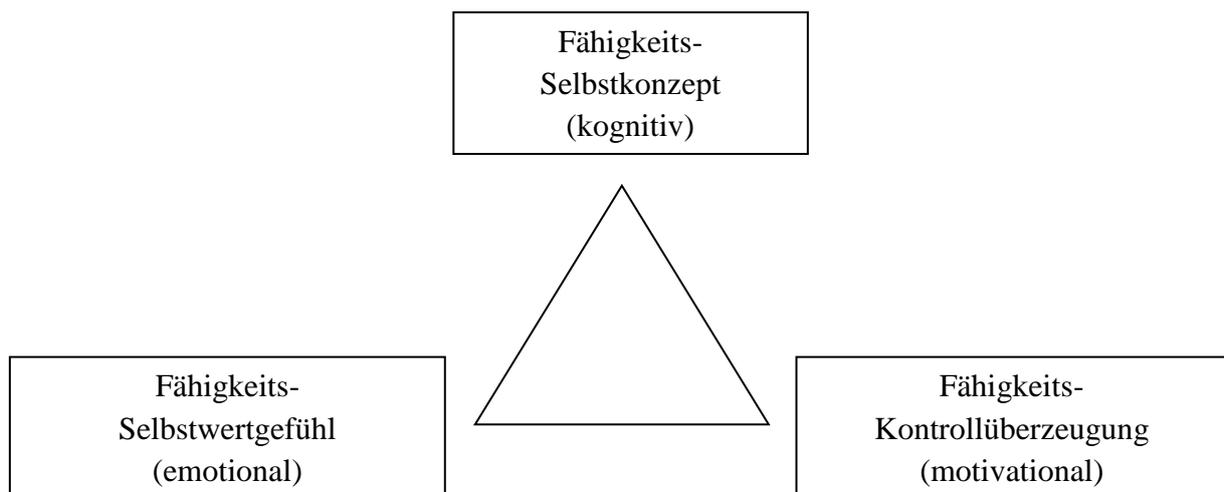


Abb. 3: Triade der fähigkeitsbezogenen Identität (Haußer, 1997, S. 128)

Nachdem in den vorangegangenen Abschnitten die Bildung von personaler Identität – unter Berücksichtigung des (Fähigkeits-)Selbstkonzepts – theoretisch skizziert wurde, erfolgt im weiteren Verlauf dieses Kapitels eine Erweiterung des heuristischen Rahmens um die Dimension soziale Identität. Dabei steht die Entwicklung männlicher Geschlechtsidentität im Zentrum.

3.2.5 Entwicklung männlicher Geschlechtsidentität

Übergreifend gehen sozialwissenschaftliche Theorien von der Annahme aus, dass das biologische Geschlecht „sozial überformt“ ist (Baur & Luedtke, 2008, S. 9) und Geschlecht individuell angeeignet wird (Connell, 2002). Dieser Annahme wird auch im Rahmen der vorliegenden Arbeit gefolgt. Dementsprechend wird (unter Berücksichtigung der Sozialisationstheorie) auch die Geschlechtsidentität – also das Gefühl der Zugehörigkeit zu einem Geschlecht und dessen Akzeptanz (vgl. z. B. Zucker, Bradley, Lowry, Sullivan, Kuksis & Mitchell, 1993) – als eine soziale Konstruktion begriffen. Nach Auffassung von Bilden (1980) und Kohlberg (1974) kann der Entwicklungsprozess einer Geschlechtsidentität als „kognitiv-evaluativer Vorgang der aktiven Strukturierung der eigenen Erfahrungen und der Selbsteinordnung in die soziale Welt“ aufgefasst werden (Bilden, 1980, S. 794). Kennzeichnend für unsere soziale Welt ist (noch immer) eine bestehende Zweigeschlechtlichkeit, sodass die Selbsteinordnung als männlich *oder* weiblich erfolgt bzw. erfolgen ‚muss‘. Die Entwicklung der Geschlechtsidentität vollzieht sich dabei in einem komplexen Zusammenspiel biologischer, sozialer und individueller Prozesse (vgl. Fuhrer & Trautner, 2005).

Im Hinblick auf die Entwicklung männlicher Geschlechtsidentität geht Hagemann-White (1984) von der Annahme aus, dass Jungen ihre geschlechtliche Identität vor allem durch Abgrenzung vom Weiblichen und durch eine „doppelte Negation“ bestimmen bzw. herausbilden.³³ Das meint: Das soziale Umfeld von Kindern ist tendenziell (auch gegenwärtig noch) stark weiblich geprägt – insbesondere bezüglich der Betreuungspersonen im Kindergarten und in der Grundschule. Dabei stellen sowohl die Vielzahl an weiblichen Betreuungspersonen innerhalb dieser Institutionen als auch die Mutter, die sich in der Kindheit auch heutzutage zumeist als die primäre Bezugsperson erweist, für den Jungen das dar, „was er nicht sein darf, um ein Mann zu werden. So wird sein Geschlecht als Nicht-Nicht-Mann bestimmt“ (Hagemann-White, 1984, S. 92).

³³ In Anlehnung an Rohr (2001) verweisen Boos-Nünning und Karakaşoğlu (2005b, S. 146) darauf, dass die Entwicklung von Geschlechtsidentität bei Mädchen bzw. Frauen (mit Migrationshintergrund) hingegen vielmehr durch die Identifikation mit ihren Müttern – d.h. mit weiblichen Bezugspersonen – und nicht in Abgrenzung zu diesen erfolgt.

3.2.5.1 Von traditionellen zu modernen Geschlechterrollenerwartungen

Von besonderer Relevanz ist, dass mit der Selbst- und Fremdzuweisung zum männlichen (oder weiblichen) Geschlecht durch die soziale Umwelt geschlechtstypische Verhaltenserwartungen an das Individuum herangetragen werden, die einen Orientierungspunkt bei der Entwicklung von Geschlechtsidentität darstellen. Die traditionellen Erwartungen, die an männliche Subjekte in unserer (westlichen) Gesellschaft herangetragen *wurden*, implizieren, dass Männer gleichermaßen die Rolle des Erzeugers, des Beschützers und des Versorgers einnehmen: Männer sollten demnach sowohl Kinder zeugen und Schwächere beschützen als auch durch Erwerbsarbeit die Familie ernähren (vgl. Gilmore, 1991). Als problematisch erweist sich dabei, dass mit traditionellen Geschlechterrollen eine hierarchische Geschlechterordnung einhergeht, insofern dem männlichen Geschlecht Dominanz und Überlegenheit zugesprochen wird. So ist der Mann nach diesen traditionellen Vorstellungen im Kontext von Familie durch seine Ernährer- und Versorgerfunktion gleichermaßen auch Patriarch³⁴, ihm kommt die Entscheidungsbefugnis zu und er trägt Verantwortung für die ihm untergeordneten Familienmitglieder, einschließlich der Frau (vgl. Cyba, 2000; Eckes, 2008; Jurczyk, 2001).

Diese traditionellen Geschlechterverhältnisse und geschlechtertypischen Verhaltenserwartungen haben sich in unserer westlichen Gesellschaft in der Vergangenheit verändert und befinden sich noch immer im Wandel. So fällt auf, dass sich ein Großteil der Bevölkerung in stärker modernisierten Gesellschaften (wie bspw. Deutschland) von traditionellen Geschlechterrollen und damit einhergehenden Erwartungen distanziert, wobei Differenzen in Abhängigkeit von der Bildungs- und Sozialschicht bestehen. Während Personen mit einem niedrigen Bildungs- und Sozialstatus tendenziell noch eher traditionelle Geschlechterrollen befürworten und entsprechende Rollenerwartungen an ihre Kinder herantragen, sprechen sich Personen mit einem höheren Bildungs- und Sozialstatus tendenziell eher für egalitäre Geschlechterrollen aus (vgl. Blohm & Walter, 2011; Gille, 2006).

Trotz empirisch belegter schicht- und bildungsspezifischer Differenzen (vgl. auch Koppetsch & Maier, 2001; Behnke, 2000; Morgan, 2005) kann Deutschland insgesamt als ein Land bezeichnet werden, in dem egalitäre Rollenvorstellungen das traditionelle Geschlechterverhältnis weitestgehend abgelöst haben. In Anbetracht der Tatsache, dass in Deutschland laut statistischem Bundesamt (2014) in etwa jeder fünfte Mensch einen

³⁴ Patriarchat kann dabei verstanden werden als „die Manifestation und Institutionalisierung der Herrschaft der Männer über Frauen und Kinder innerhalb der Familie und die Ausdehnung der männlichen Dominanz über Frauen auf die Gesellschaft insgesamt“ (Lerner, 1991, S. 295). In diesem Sinne umfasst der Begriff des Patriarchats zum einen die Beziehungen zwischen den Geschlechtern, in denen Männer dominant und Frauen untergeordnet sind. Zum anderen verweist Patriarchat auf soziale Ungleichheiten, auf asymmetrische Machtbeziehungen und soziale Unterdrückung (Cyba, 2004, S. 15).

Migrationshintergrund hat, stellt sich jedoch die Frage, inwiefern – nach wissenschaftlichem Erkenntnisstand – kultur- und milieuspezifische Differenzen im Hinblick auf Geschlechterverhältnisse und Geschlechterrollenerwartungen bestehen. Mit dieser Frage setzt sich das nachfolgende Kapitel auseinander.

3.2.5.2 Männlichkeitserwartungen im Kontext ethnisch-kultureller

Heterogenität

Nach Hirschauer (1994) vollzieht sich der Konstruktionsprozess von Geschlecht vor dem Hintergrund einer spezifischen „Infrastruktur“, wobei Geschlecht vor allem durch das Alltagswissen und Annahmen über die Kategorie Geschlecht konstruiert wird. In diesem Zusammenhang wird betont, dass die geschlechtsspezifischen Annahmen und Vorstellungen in starkem Maße sozial und kulturell bestimmt sind (Neuber, 2006, S. 126) und das jeweilige Geschlechterverhältnis in den entsprechenden Gesellschaften „den Ausgangspunkt für die Geschlechtsidentität und alle geschlechtsbezogenen Einstellungen von Individuen bildet“ (Herwartz-Emden, 2000, S. 29). Dabei gilt es jedoch zu bedenken, dass im Länder- und Kulturvergleich die geschlechtsspezifischen Normen und Einstellungen durchaus stark variieren (vgl. Inglehart und Norris, 2003; Gerhards, Schäfer und Kämpfer, 2009).

Dass die geschlechtsspezifischen Annahmen und Vorstellungen im Zusammenhang mit der jeweiligen Kultur stehen, ist mit Blick auf die Untersuchungsgruppe insofern bedeutsam, als die jungen Männer ausnahmslos einen Migrationshintergrund haben und dementsprechend unterschiedliche geschlechtsspezifische Verhaltenserwartungen möglich sind. Tendenziell zeigt sich dabei, dass in vielen Zuwanderergruppen (noch) traditionelle Geschlechterrollenerwartungen vorherrschen und dementsprechend viele Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in (noch) relativ stark patriarchalisch geprägten Familienstrukturen aufwachsen und sozialisiert werden (Boos-Nünning & Karakaşoğlu, 2005a; Halm, 2007; Toprak & El-Mafaalani, 2013).³⁵ Dadurch, dass jedoch neben herkunftsspezifischen auch milieuspezifische Unterschiede zu vermuten sind, muss sowohl die ethnische Herkunft als auch das Milieu der Migrantinnen und Migranten berücksichtigt werden.

³⁵ An dieser Stelle sei jedoch auf die Studie von Gümen, Herwartz-Emden und Westphal (1994) verwiesen, in der die Vereinbarkeit von Beruf und Familie als ein weibliches Lebenskonzept von Migrantinnen beschrieben wird. Diese Erkenntnis stellt in gewisser Weise einen Beleg dafür dar, dass ein Teil der Mädchen bzw. Frauen mit Migrationshintergrund durchaus ein modernes Geschlechterrollenverständnis vertritt, wobei beide Annahmen („tendenziell patriarchale Familienstrukturen“ und „modernes Geschlechterrollenverständnis“) nicht in Widerspruch zueinander stehen.

Im Hinblick auf Personen mit Migrationshintergrund hebt King (2005, S. 58ff.) hervor, dass die kulturell verankerten Geschlechterrollenerwartungen nicht nur zwischen Herkunfts- und Aufnahmegesellschaft, sondern auch innerhalb der Familien mit Migrationshintergrund variieren können. Diese Variation der Geschlechterrollenerwartungen kann vor allem damit begründet werden, dass Migrationshintergrund sehr Unterschiedliches bedeuten kann und dementsprechend die jeweils spezifische Herkunftskultur der Familien entscheidend ist. Auch die Verweildauer seit der Einwanderung, d.h. die Frage, ob es sich um die erste, zweite oder folgende Generation handelt erscheint in diesem Zusammenhang bedeutsam.

Männliche Muslime aus einem traditionsverwurzelten Migrantemilieu

Mehrheitlich haben die in dieser Studie untersuchten Heranwachsenden einen muslimischen Hintergrund. Im Hinblick auf junge Muslime stellt Herwartz-Emden (2000) heraus, dass sich ihre geschlechtsspezifische Identität anders als bei ‚westlich geprägten‘ Kindern entwickelt: „einem türkischen wird eine gänzlich andere Geschlechtstypisierung vermittelt als einem in der westlichen Gesellschaft sozialisierten Kind“ (ebd., S. 31; vgl. dazu auch Below, 2003, S. 71; Boos-Nünning & Karakasoglu-Aydin, 2005, S. 270; Diehl & König, 2011). Die angegebenen Beiträge stellen die Geschlechterorientierungen von Personen mit muslimischem Hintergrund im Vergleich zu Deutschen ohne Migrationshintergrund als „deutlich konservativer“ (Becher & El-Menouar, 2014, S. 24) dar. Allerdings muss in diesem Zusammenhang berücksichtigt werden, dass muslimische Zuwanderer eine sehr heterogene Bevölkerungsgruppe sind (vgl. Weiss, Ates Schnell, 2016) und sich dementsprechend auch bspw. bei Muslimen unterschiedliche Männlichkeitsvorstellungen feststellen lassen (vgl. Gerami, 2005). Pauschalaussagen bezüglich der Geschlechterrollenerwartungen bei Personen mit muslimischem Hintergrund erscheinen aus diesem Grund unangemessen. Zu vermuten ist eine konservative Geschlechtstypisierung jedoch vor allem bei jenen Muslimen, die aus einem bildungsfernen bzw. traditionsverwurzelten Milieu stammen.

Herwartz-Emden verweist dabei auf die Herausforderungen, die sich aus potenziell bestehenden ambivalenten Geschlechterverhältnissen und Geschlechterrollenerwartungen zwischen der Herkunfts- und Aufnahmekultur für die betroffenen Jugendlichen ergeben können: „Konflikte, Spannungen und Widersprüche zwischen den prägenden Erfahrungen bzw. den Sozialisationsmustern des Herkunftskontextes ergeben sich zwangsläufig in dieser spezifischen Dimension der Identität [d.h. der Geschlechtsidentität] – was vor dem Hintergrund der durchaus verschiedenen Geschlechterverhältnisse der an der Migrationssituation beteiligten Gesellschaften naheliegend ist“ (Herwartz-Emden, 2000, S. 34).

Als besonders herausfordernd erscheint dabei eine notwendige Integration verschiedener Geschlechterbilder und damit einhergehender teilweise widersprüchlicher geschlechtsbezogener Verhaltenserwartungen. In der Folge sind erhöhte Schwierigkeiten bei der Entwicklung von Geschlechtsidentität insbesondere bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu erwarten, denen sowohl kulturell bedingte traditionelle Geschlechterrollenerwartungen über die Familie als auch moderne Geschlechterrollenerwartungen über bspw. die Schule und Medien vermittelt werden. Dieser Annahme folgend ist eine Fokussierung auf diejenigen (männlichen) Jugendlichen mit muslimischem Hintergrund interessant, die in einer säkularen, an westlichen Normen orientierten modernen Gesellschaft wie Deutschland aufwachsen und zugleich in einschlägigen Milieustudien als „vormodern“, „entwurzelt“ und „verhaftet in den patriarchalischen und religiösen Traditionen der Herkunftsregion“ (Sinus Sociovision, 2008, S. 3) beschrieben werden. Aus diesem Grund stehen im 8. Kapitel (in dem es um die Männlichkeitskonstruktionen im informellen Sport geht) die Jugendlichen mit muslimischem Hintergrund im Mittelpunkt der Analyse.

Mit den jeweiligen Geschlechterrollen einher gehen – dies sollte bereits deutlich geworden sein – geschlechtsbezogene Verhaltenserwartungen. Als stereotype maskuline Verhaltenserwartungen erweisen sich dabei nach einem *traditionellen Rollenverständnis* vor allem Aggressivität, Aktivität, Dominanz, Kraft, Robustheit und Stärke. Als stereotype feminine Eigenschaften erweisen sich nach einem solchen Verständnis auf der anderen Seite insbesondere Attraktivität, Emotionalität, Furchtsamkeit, Schwäche und Unterwürfigkeit (Williams & Best, 1990, S. 77; Eckes, 2004). Dadurch, dass die stereotypen, traditionell maskulinen Eigenschaften im Allgemeinen – d.h. weitestgehend unabhängig vom kulturellen Kontext – eine größere soziale Wertschätzung erhalten, ist, so betont Gieß-Stüber (2006, S. 109), durch die Entwicklung von ‚feminin‘ konnotierten Kompetenzen für Jungen in dem hierarchisierten System der Zweigeschlechtlichkeit „kein Identitätsgewinn in Aussicht“. Unter Berücksichtigung dieser Annahme und mit Blick auf die vorliegende Studie erscheinen somit vor allem die Fragen relevant, auf welche Männlichkeitsvorstellungen die Jungen bei ihren Identitätsdarstellungen innerhalb der informellen Sportaktivitäten rekurrieren und ob bzw. inwiefern sich insbesondere das informelle Setting des Sports in diesem Zusammenhang als ‚ertragreich‘ für sie erweist.

Nachdem in diesem Kapitel die Konzeptualisierung des theoretischen Bezugsrahmens dargelegt wurde, soll das folgende Kapitel dazu dienen, den forschungsmethodischen Rahmen der Arbeit zu veranschaulichen. In diesem Zusammenhang wird der qualitative

Forschungszugang sowohl ausdifferenziert dargestellt als auch unter Rückbezug auf das Forschungsinteresse begründet.

4. Methodischer Rahmen der Untersuchung

Im folgenden Kapitel wird zunächst der dieser Arbeit zugrundeliegende qualitative Forschungsansatz in seinen Grundzügen skizziert. Darauf aufbauend wird die Ethnographie als im Hinblick auf den Forschungsgegenstand und das Erkenntnisinteresse notwendige Erkenntnisstrategie expliziert sowie das leitfadengestützte Interview als Erhebungsverfahren (welchem sich die Untersuchung ebenso bedient) vorgestellt. Unter Rückbezug auf bestehende theoretische Annahmen erfolgt gleichermaßen die Offenlegung der praktischen Umsetzung: Dabei wird der Forschungsprozess (reflexiv) in seiner Gänze nachgezeichnet, indem sowohl die Datenerhebung einschließlich des Zugangs zum Untersuchungsfeld als auch der Auswertungsprozess veranschaulicht wird.

4.1 Der empirische Zugang

Die vorangegangenen Ausführungen über das Erkenntnisinteresse der Arbeit implizieren bereits, dass der qualitative Forschungsansatz zur Umsetzung des Forschungsvorhabens erforderlich ist. In diesem Sinne folgt die vorliegende Untersuchung einer für den qualitativen Ansatz konstitutiven „Logik des Entdeckens“ (Rosenthal, 2005, S. 13) und versteht sich als eine explorative Studie. Gleichbedeutend damit und unter Bezugnahme auf eine zentrale Prämisse qualitativer Forschung werden nach dem „Prinzip der Offenheit“ (Rosenthal, 2005, S. 48 ff.) mögliche Präkonzepte³⁶ bzw. Vorannahmen zu Beginn der Studie weitestgehend zurückgestellt. Die vorliegende Untersuchung ist demnach dem Anspruch qualitativer Forschung verpflichtet, den Flick, von Kardorff und Steinke (2013, S. 14) in ihrem Handbuch über den qualitativen Forschungsansatz auf den Punkt bringen: „Qualitative Forschung hat den Anspruch, Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben. Damit will sie zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen“.

³⁶ Auf die Relevanz von Präkonzepten zu Beginn der Studie und die Notwendigkeit der Bewusstmachung von Voreinstellungen, Erwartungen, Perspektiven etc. wird in der Ausarbeitung von Breuer (2009) explizit hingewiesen, sofern die Präkonzepte „auch theoretische Komponenten und Bausteine [enthalten], die sich im Laufe des Erkenntnisprozesses als hilfreiche und nützliche Ideen für die Theoriebildung erweisen können“ (ebd., S. 26). Dementsprechend fungieren die Präkonzepte nicht als sogenannte Arbeitshypothesen, die durch die Studie geprüft werden sollen, sondern vielmehr als bewusst gemachte Vorannahmen, die im gesamten Forschungsprozess reflexiv berücksichtigt werden.

In der vorliegenden Arbeit sollen dementsprechend die informellen Sportaktivitäten, die als eine „kleine Lebenswelt“³⁷ (Honer, 1993) erachtet werden, aus Sicht der fokussierten Jugendlichen – mit den Worten von Geertz (1983) –,dicht beschrieben‘ werden, wobei die Identitätsarbeit im Kontext des informellen Sports im Mittelpunkt steht. Dabei sind nach dem Verständnis von Geertz dichte Beschreibungen „(Re-)Konstruktionen dessen, was die Beteiligten vor Ort konstruieren“ (Wolff, 2013, S. 87). Die „dichte Beschreibung“ (Geertz, 1983) als Forschungsprogramm bedeutet, „die Wissensstrukturen, die Deutungsschemata untersuchter Kulturfelder oder auch nur von Partikeln untersuchter Kulturfelder, die so etwas wie ein ‚Bedeutungsgewebe‘ mehr oder weniger hierarchisch in sich geordneter ‚semantischer Felder‘ bilden, zu entdecken und herauszuarbeiten und somit einen Zugang zur Kultur, zum Wissensvorrat und zu den Habitualitäten der untersuchten Menschen zu gewinnen“ (Honer, 2013, S. 196).

Dieses Verständnis einer „dichten Beschreibung“ impliziert bereits ein konstitutives Merkmal qualitativer Forschung bezüglich der Strategien der Datengewinnung. So ist kennzeichnend für diesen Ansatz, dass sich dieser einer Vielzahl unterschiedlicher nicht-standardisierter Methoden bedient und sich auch der Forschungsprozess durch einen flexiblen Rückgriff auf diverse qualitativ-empirische Verfahren kennzeichnet (Flick et al., 2013). Im Rahmen dieser Arbeit wurde ein ethnographischer Zugang gewählt. Die Wahl für diesen Zugang wird unter Berücksichtigung des Forschungsgegenstandes und des Erkenntnisinteresses folgendermaßen begründet:

Gegenstand der Untersuchung sind informelle Sportaktivitäten. Durch die informelle Rahmung ergibt sich eine besondere Struktur des Sports, die sich grundlegend von der des organisierten Sports (bspw. in Schule und/oder Verein) unterscheidet. Die besondere Struktur des informellen Sports erscheint dabei in besonderer Weise relevant im Hinblick auf die Identitätsarbeit innerhalb dieser kleinen Lebenswelt, da diese Struktur – so die Annahme – besondere Erfahrungsmöglichkeiten ‚bereitstellt‘, die in anderen sportiven Kontexten sowie in anderen Lebensbereichen nicht bzw. nur bedingt bestehen. Im Hinblick darauf, dass Identitätsarbeit vor allem auf Grundlage gemachter Erfahrungen erfolgt, erscheint es notwendig, die im Zusammenhang mit den besonderen Erfahrungsmöglichkeiten stehende Struktur des Sports zu explorieren. Dieses Vorhaben kann meines Erachtens vor allem durch teilnehmende Beobachtungen umgesetzt werden. So ermöglicht die teilnehmende Beobachtung zum einen

³⁷ Anne Honer definiert dabei kleine soziale Lebenswelten als „Ausschnitt aus der alltäglichen Lebenswelt“ (ebd., 1993, S. 30). Aus Gründen der Lesbarkeit wird im Rahmen dieser Arbeit von Lebenswelt gesprochen, womit eine „kleine soziale Lebenswelt“ im Sinne von Honer gemeint ist. Synonym wird der Begriff ‚Teilwelt‘ verwendet.

aus einer Außenperspektive die besondere Struktur des Sports in Erfahrung zu bringen und sich folglich ein objektives ‚Bild‘ von den mit der informellen Rahmung einhergehenden Strukturmerkmalen zu machen. Zum anderen ermöglicht die teilnehmende Beobachtung, die mit der besonderen Struktur des Sports einhergehenden identitätsrelevanten Erfahrungsmöglichkeiten selbst – d.h. aus Forscherperspektive – mitzerleben und zu reflektieren. Rosenthal (2005, S. 109) betrachtet genau dieses subjektive Miterleben und den Nachvollzug als den wesentlichen Vorteil des Forschens *im Feld*.

Der ethnographische Zugang ermöglicht darüber hinaus, als identitätsrelevant und -wirksam erachtete soziale Interaktionen durch ethnographische Beobachtungen in Erfahrung zu bringen, auf die augenblicklich bzw. unmittelbar im Anschluss innerhalb ethnographischer Gespräche Bezug genommen werden kann.³⁸ Die durch ethnographische Beobachtungen gesammelten Daten bieten somit zum einen reichhaltigen Gesprächsanlass und erweisen sich zum anderen als Grundlage zum Aufspüren von narrativer Identitätsarbeit. Vor dem Hintergrund, dass Identitätsarbeit sich vornehmlich in sozialen Kontexten vollzieht, erscheinen auch die sozialen Interaktionen selbst als bedeutsame Daten. Vor allem die Möglichkeit der Verknüpfung von teilnehmenden Beobachtungen und Gesprächen erachte ich im Handlungsfeld des informellen Sports als den wesentlichen Vorteil des ethnographischen Zugangs.

Eine weitere – möglicherweise zentrale – Begründung für die Notwendigkeit eines ethnographischen Zugangs ist die Annahme, dass Identitätsdarstellung nicht nur durch Narrationen, sondern gleichermaßen durch nonverbales körperliches Bewegungshandeln erfolgt (vgl. Kapitel 3.2.4.3). Diese Annahme teilt auch Bindel (2008).³⁹ Er betont in diesem Zusammenhang, dass sich Identitätsarbeit im Kontext des informellen Sports durch Narrationen nur bedingt darstellen lässt, da der Körper dort eine herausragende Rolle als Symbolträger einnimmt und sich Identitätsarbeit auch in den Bewegungen, Gesten und im Habitus sichtbar macht (ebd., S. 235). Schlussfolgernd erscheinen nicht nur Interviews und ethnographische Gespräche, sondern auch teilnehmende Beobachtungen als adäquates Erhebungsverfahren. Schließlich können Erzählungen nur bewusste Identitätsarbeit abbilden, wohingegen all das, was sich unbewusst und im Zuge lebenslanger Sozialisation auf die Identitätsarbeit niederschlägt „nicht narrativ fassbar“ ist: „Soziales Handeln, aus dem sich die Narrationen ja

³⁸ Vgl. dazu exemplarisch die in Kapitel 6.3.2.1 aufgeführte Beobachtung und die anschließende Sequenz aus dem ethnographischen Gespräch mit Mohamed.

³⁹ Bindel distanziert sich dabei von der Annahme, Identitätsarbeit ausschließlich durch Interviews aufspüren zu können und verweist auf die Ausarbeitungen von Keupp et al. (2002, S. 208) und Mancuso (1986), welche – im Gegensatz zu ihm – davon ausgehen, „dass wir unser ganzes Leben und unsere Beziehungen zur Welt als Narrationen gestalten“ (Mancuso, 1986, zitiert nach Keupp et al., 2002, S. 208).

ergeben, ist eben nicht immer bewusstes Handeln, sondern vor allem auch Handeln ohne weitere Reflexion (Bindel, 2008, S. 235; in Anlehnung an Gebauer & Wulf, 1998, S. 9). Bei den Versuchen, Identitätsarbeit fassbar zu machen, tritt somit auch der Körper bzw. körperliches Bewegungshandeln in den Mittelpunkt der Analyse.

Im weiteren Verlauf dieses Kapitels wird zunächst der dieser Arbeit zugrundeliegende ethnographische Ansatz einschließlich seiner Erhebungsverfahren aufgearbeitet. Ergänzt werden diese Ausführungen durch Darstellungen über das leitfadengestützte Interview, welches ebenfalls als Verfahren der Datengenerierung dient(e).

4.2 Ethnographie und ethnographischer Zugang

Die Begrifflichkeit Ethnographie hat innerhalb der qualitativen Sozialforschung mehrere Bedeutungen. Dementsprechend kann diese zum einen als das Produkt einer ethnographischen Studie verstanden werden, zum anderen jedoch auch Ausdruck einer Forschungsmethodik und/oder einer Forschungsstrategie sein. Im Rahmen dieses Kapitels soll das Konstitutive einer Ethnographie veranschaulicht werden. Bindel (2011, S. 10) wirft in diesem Zusammenhang die Frage auf, „wann (...) eine Ethnographie eine Ethnographie“ ist und beantwortet sie unter Bezugnahme auf die Ausarbeitung von Wolcott (2010), sofern er in Anlehnung an diesen die „intime Herangehensweise“ (Bindel, 2011, S. 11) als ein konstitutives Moment ethnographischer Forschung versteht. Demnach meint Ethnographie vor allem eine (Forschungs-)Haltung im gesamten Forschungsprozess. Diesen Überlegungen schließe ich mich insofern an, als dass auch ich Ethnographie nicht als eine konkrete *Forschungsmethode*, sondern vielmehr in Anlehnung an Amann & Hirschauer (1997, S. 20) als eine grundlegende und übergeordnete *Forschungshaltung* und gleichermaßen als eine *Erkenntnisstrategie* auffasse.

Das Verständnis einer Ethnographie als eine Erkenntnisstrategie meint jedoch nicht, dass in der praktischen Umsetzung eines Forschungsvorhabens einer konkreten bzw. im Vorfeld festgelegten methodischen Herangehensweise und strategischen Vorgehensweise gefolgt werden *kann* oder *muss*. Diese Schlussfolgerung würde dem Anspruch einer ethnographischen Forschung nicht gerecht werden. Vielmehr sind insbesondere die Flexibilität bei der Datenerhebung und bei der Methodenwahl sowie der nicht-standardisierte Forschungsprozess zentrale Kennzeichen ethnographischer Forschung. Lüders (2013) spricht in diesem Zusammenhang von einer „flexiblen, methodenpluralen, kontextbezogenen Strategie“ (ebd., S. 389).

4.2.1 Flexibilität und Methodenpluralität als Charakteristika

ethnographischer Forschung

Die von Lüders (2013) erwähnten Aspekte Flexibilität und Methodenpluralität gehen damit einher, dass es den Forschenden selbst obliegt, aus einer Vielzahl potenzieller Möglichkeiten adäquate Strategien der Datengewinnung zu wählen. Die Auswahl dieser meint dabei vor allem eine Angemessenheit im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand sowie eine Angemessenheit unter Berücksichtigung der Beschaffenheit des Untersuchungsfeldes: Ausgangspunkt sind dabei der Untersuchungsgegenstand und das besondere Untersuchungsfeld, welche in gewisser Weise die passenden Strategien der Datengewinnung einfordern. Lüders (2013, S. 393) betont in diesem Zusammenhang, dass vor allem der „flexible Einsatz unterschiedlicher methodischer Zugänge entsprechend der jeweiligen Situation und des jeweiligen Gegenstands“ maßgeblich für ethnographische Forschung ist, „wobei nicht nur der Einsatz der Verfahren der Situation angepasst wird, sondern unter Umständen auch die Verfahren selbst“. Damit wird ein weiteres Merkmal ethnographischer Forschung zum Ausdruck gebracht: die Offenheit für diverse Strategien der Datengewinnung sowie die flexible Anwendung dieser Verfahren. Die ethnographische Forschung folgt in diesem Sinne der Prämisse der erkenntnisleitenden und gleichermaßen situationsangemessenen – d.h. flexiblen – Anwendung unterschiedlicher Strategien der Datenerhebung.

Dabei wird die Auswahl passender Erhebungsverfahren für die Forschenden bereits zu einer bedeutsamen Aufgabe im Rahmen ethnographischer Forschung. Die Strategien der Datenerhebung können neben der teilnehmenden Beobachtung auch ethnographische Gespräche, qualitativ ausgerichtete Interviews unterschiedlicher Art, Videoaufzeichnungen etc. darstellen. Wenngleich die Methodenvielfalt innerhalb der ethnographischen Forschung nahezu unbegrenzt zu sein scheint, kommt jedoch vor allem dem Teilnehmen und Beobachten eine besondere Bedeutung zu. So beschreiben Hammersley und Atkinson (1983, S. 2) das Vorgehen ethnographischer Forscher folgendermaßen: „Der Ethnograph nimmt, verdeckt oder offen, am Alltagsleben der Menschen für längere Zeit teil, beobachtet, was geschieht, hört zu, was gesagt wird, stellt Fragen und sammelt alle irgendwie verfügbaren Daten, die für sein Thema von Bedeutung sein könnten“ (ebd., zitiert nach Lüders, 2013, S. 391).

Diese Ausführungen geben einen Hinweis darauf, dass ethnographisches Forschen nicht zu verstehen ist als ein Forschen *über* ein Feld, sondern als ein Forschen *im* Feld. Die von Hammersley und Atkinson angesprochene „längere“ Teilnahme am Alltagsleben der befragten Personen impliziert bereits, dass sich der Erhebungsprozess im Rahmen ethnographischer Forschung bezüglich des zeitlichen Umfangs von anderen

Erhebungsverfahren unterscheidet und sich ethnographisches Forschen durch einen zeitlich umfangreichen Aufenthalt im Feld kennzeichnet.⁴⁰ Thiele (2011, S. 41) merkt in diesem Zusammenhang an, dass es „wohl kaum eine zeitaufwändigere Form der Erforschung sozialer Kontexte“ gibt als die der klassischen Ethnographie und bezieht sich dabei vor allem auf die teilweise monate- oder sogar jahrelangen Feldaufenthalte in der ethnographischen Forschungspraxis. Über die konkrete Verweildauer im Feld ist damit noch nichts gesagt, da die Spanne zwischen einigen Monaten bis zu einigen Jahren sehr groß erscheint. Jedoch zeigt sich, dass ethnographisches Forschen vor allem eines erfordert: ausgeprägte zeitliche Ressourcen.

Die zumeist sehr zeitaufwändige ethnographische Forschungspraxis bleibt dabei vor allem für die Forschenden nicht folgenlos. Rosenthal (2005, S. 110) verweist entsprechend auf die besondere Bedeutung der Teilnahme innerhalb der ethnographischen Forschung, indem sie betont, dass die Forschenden während der Beobachtungszeit „eine Art von Sozialisationsprozess“ durchlaufen. Fischer (1988) beschreibt den Sozialisationsprozess infolge der ethnographischen Forschungspraxis folgendermaßen: „Wie ein Kind, das den Sozialisationsprozess durchläuft, macht der Feldforscher eine zweite Sozialisation durch, wenn auch sehr abgekürzt und unvollkommen. Er lernt also; lernt die Sprachen, lernt die Regeln des Umgangs mit anderen Menschen, lernt seine physische und soziale Umgebung kennen, lernt bestimmte Fertigkeiten. ‚Teilnahme‘ bedeutet dabei nicht nur ‚Mitmachen‘, es bedeutet auch emotionale Bezogenheit“ (ebd., S. 63). Folgt man der Annahme, dass die Teilnahme im Feld auch für die Forschenden prägend ist und mit Lernprozessen einhergeht, so ist es nachvollziehbar, dass die ethnographisch Forschenden das Untersuchungsfeld nie so verlassen, wie sie es betreten haben.

Das Wissen um die prägende Wirkung des Aufenthalts im Untersuchungsfeld ist vor allem im Hinblick auf die Dokumentation der Beobachtungen und die anzufertigenden Feldnotizen von immenser Wichtigkeit, sofern die Gefahr des ‚Going Native‘ (Amann & Hirschauer, 1997, S. 17) besteht, d.h. die Gefahr, die notwendige Balance zwischen der Involviertheit und der Distanziertheit zu verlieren. Rosenthal (2005, S. 110) verweist dabei auf die hohe Bedeutsamkeit der Selbstreflexion im Rahmen der ethnographischen Protokolle, um dem ‚Going Native‘ zu begegnen: „Aufgrund des sich verändernden Erlebens des zu beobachtenden Alltags ist es von erheblicher Bedeutung, das eigene Erleben in den Feldnotizen bzw. Beobachtungsprotokollen zu vermerken und zu reflektieren sowie bei der Auswertung dieser Notizen und Protokolle sequenziell vorzugehen, d.h. sie gemäß und in der Reihenfolge ihrer

⁴⁰ Dieser angesprochene zeitlich umfangreiche Aufenthalt im Feld zeigte sich auch bei der vorliegenden Studie, sodass insgesamt von einem über dreijährigen Feldaufenthalt gesprochen werden kann.

Entstehung zu interpretieren“. In der Forschungspraxis des vorliegenden Projekts bedeutet dies, dass die angefertigten Beobachtungsprotokolle jeweils unmittelbar im Anschluss (unter dem Postulat der Vorläufigkeit) ausgewertet wurden, bevor neue Beobachtungen vorgenommen wurden.

Nachdem in dem vorangegangenen Abschnitt sowohl der dieser Arbeit zugrundeliegende qualitative Forschungsansatz dargestellt sowie die Ethnographie als – im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand und das Erkenntnisinteresse angemessene – Erkenntnisstrategie skizziert wurde, beabsichtigen die folgenden Ausführungen, den Forschungsprozess reflexiv aufzuarbeiten und wiederzugeben. Mit Blick auf die vorliegende Studie zeichnet sich der Forschungsprozess insbesondere dadurch aus, dass erst nach einer längeren Suchbewegung während und im Anschluss einer ersten Forschungsphase das Forschungsvorhaben zunehmend fokussiert wurde. Diese prozesshafte Fokussierung wird im Folgenden veranschaulicht.

4.2.2 Von einer breiten zu einer fokussierten ethnographischen Studie

Den Anstoß für das Forschungsvorhaben gab zunächst – so wie es für qualitative Forschung typisch ist⁴¹ – lediglich ein vages Interesse an einem scheinbar alltäglichen Phänomen: informelle Sportaktivitäten von sozial benachteiligten Jugendlichen. Das Forschungsinteresse ist dabei vor allem infolge von Alltagsbeobachtungen entstanden, welche suggerieren, dass informelle Sportaktivitäten (im Freien und insbesondere in den Sommermonaten) in vermeintlich prekären Quartieren eine gängige Praxis darstellen. Das Bild von täglich sporttreibenden Heranwachsenden in ‚sozialen Brennpunkten‘ wird auch durch ein breites Spektrum an Videoclips im Bereich des sogenannten ‚Gangster-Raps‘ untermauert. Im Rahmen dieser Videoclips wird speziell das Streetballspielen auf dem Court von Wohnblöcken bzw. das Fußballspielen auf – zumeist urbanen – Hinterhöfen und ‚Bolzplätzen‘ sowie innerhalb sogenannter ‚Fußballkäfige‘ szenisch eingesetzt und als eine alltägliche Freizeitpraxis dargestellt.⁴² Informelles Sporttreiben von vor allem männlichen Heranwachsenden in prekären Lebenslagen erscheint dabei nicht nur als eine unhinterfragte Normalität, sondern gleichermaßen als ein Teil der ‚Ghetto-Romantik‘.

⁴¹ Rosenthal (2005, S. 15) verweist in diesem Zusammenhang auf das Prinzip der Offenheit, welches u.a. bedeutet, „dass die Forschungsfrage zu Beginn einer empirischen Studie noch wenig klar umrissen ist [und] man mit einem vagen Interesse an einem bestimmten sozialen Phänomen oder einem bestimmten Milieu“ mit dem Forschungsvorhaben beginnt.

⁴² An dieser Stelle sei bspw. auf die – über youtube verfügbaren – Videoclips von mehr oder weniger etablierten („Gangster“-)Rappern wie Eko Fresh feat. G-Style („Ich bin jung und brauche das Geld“), Flipsyde („Happy Birthday“) sowie Sido, Cro, MoTrip, Celo, Abdi, Prinz Pi, Afrob, Olli Banjo, Bartek, Teesy und Megaloh („Riskier alles“) verwiesen.

Insbesondere das frühe Stadium der Untersuchung war dabei von der Frage geleitet, welchen Nutzen sozial benachteiligte Jugendliche⁴³ aus der (offensichtlich freiwilligen) Teilhabe an den informellen Sportaktivitäten ziehen können und welche Bedeutungen und Sinnperspektiven die Akteure dem Sport zuschreiben. Bereits diese bewusst breit angelegte Ausgangsfrage bestimmte den Blick auf das Phänomen und damit den methodischen Zugang (vgl. Rosenthal, 2005, S. 16). Im Hinblick auf das zu untersuchende Phänomen erschien dabei ein ethnographischer Zugang als adäquate Strategie, um erste Erkenntnisse durch Teilnahme und Beobachtungen sowie ethnographische Gespräche über den informellen Sport zu gewinnen.

Da zu Beginn der Studie die Forschungsfrage noch sehr offen formuliert war, wurde diese nach Auswertung der ersten Feldbeobachtungen und Interviews sowie in der Auseinandersetzung mit der Fachliteratur stärker zugespitzt. Die zu einem späteren Zeitpunkt vorgenommene Fokussierung auf die Identitätskonstruktionen im Kontext der informellen Sportaktivitäten sowie auf ausschließlich männliche Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte war dementsprechend das Resultat der ersten (breiten) ethnographischen Erhebungsphase einschließlich der zu diesem Zeitpunkt ausgewerteten Daten. Dabei deuteten die ersten Beobachtungs- und Interviewdaten aus der breiten ethnographischen Forschung an, dass die informellen Sportaktivitäten für die Jugendlichen ein äußerst identitätsrelevantes Praxisfeld darstellen würden. Zudem zeigte sich infolge der ersten breiten Erhebungsphase, dass die Sportaktivitäten der Heranwachsenden nahezu ausnahmslos in männlich-homozialen Gruppen ausgetragen werden. Dementsprechend erschien es naheliegend, diese erste Erkenntnis zum Anlass zu nehmen, um auch der Frage nach der Bedeutung der Aktivitäten im Hinblick auf die Arbeit an der männlichen Geschlechtsidentität nachzugehen.⁴⁴

Die Erhebungsphase erstreckte sich über insgesamt vier Sommer (von Juni 2012 bis September 2015). Während die erste Phase (breite ethnographische Forschung) im Sommer 2012 vor allem das Ziel verfolgte, eine erste Annäherung an das Untersuchungsfeld vorzunehmen, bestand die Zielsetzung der zweiten Phase – d.h. der fokussierten ethnographischen Forschung – zwischen Frühsommer 2013 und Spätsommer 2015 darin, mit Blick auf das verengte Erkenntnisinteresse und unter Berücksichtigung der zunehmend präziser formulierten übergeordneten Fragestellung, das Feld zu beforschen. Im Folgenden werden die im Rahmen der Studie

⁴³ Eine Konzentration auf Jugendliche war vor allem der Annahme geschuldet, dass sich informelle Sportaktivitäten Jugendlicher von denen im Kindes- und Erwachsenenalter unterscheiden würden.

⁴⁴ Eine Verengung auf die Identitätskonstruktionen erwies sich dabei als kompatibel mit dem ethnographischen Forschen, insofern sich die Studie gleichermaßen auf teilnehmende Beobachtungen, ethnographische Gespräche sowie Interviewdaten stützt und – wie bereits verdeutlicht – der Annahme gefolgt wird, dass Identitätsdarstellung sowohl durch körperliches Bewegungshandeln als auch durch Narrationen erfolgt (vgl. Kapitel 3.2.4.3).

angewandten Verfahren der Datengewinnung sowohl vorgestellt als auch aus der Retrospektive reflektiert.

4.2.3 Ethnographisches Beobachten und Protokollieren

Das ethnographische Protokollieren des Beobachteten und Wahrgenommenen stellt einen wesentlichen Bestandteil ethnographischen Forschens dar (vgl. Lüders, 2013, S. 396) und erweist sich für die Forschenden häufig als eine besondere Herausforderung, da Beobachtung und Protokollierung miteinander kombiniert werden müssen. Das Verschriftlichen der Beobachtungen folgt dabei keiner standardisierten Vorlage, sondern muss vielmehr unter Berücksichtigung des Untersuchungsgegenstands passend gestaltet werden.⁴⁵

Lüders (2013, S. 396) bezeichnet Beobachtungsprotokolle als „Texte von Autoren, die mit den ihnen jeweils zur Verfügung stehenden sprachlichen Mitteln ihre ‚Beobachtungen‘ und Erinnerungen nachträglich sinnhaft verdichten, in Zusammenhänge einordnen und textförmig in nachvollziehbare Protokolle gießen“. Damit wird bereits deutlich, dass die Beobachtungsprotokolle subjektiv geprägt und folglich „nicht als ein Abbild der sozialen Wirklichkeit“ (Rosenthal, 2005, S. 110) zu verstehen sind. Vielmehr stellen die Protokolle eine „rekonstruierende Konservierung“ (Bergmann, 1985, S. 308) dar. Bergmann merkt in diesem Zusammenhang an: „Diese rekonstruierende Form der Protokollierung stößt freilich rasch an ihre Grenzen: wir haben nur eine sehr beschränkte Erinnerungs- und Wiedergabefähigkeit für die amorphe Ereignismasse eines aktuellen sozialen Geschehens. Dem teilnehmenden Beobachter bleibt also gar keine andere Wahl als die, die sozialen Vorgänge, deren Zeuge er war, zumeist in typisierender, resümierender, rekonstruierender Form zu notieren“ (ebd., S. 308).

Unter Berücksichtigung dieser Ausführung zeigt sich, dass die Feldbeobachtungen und die daraus entstandenen Protokolle durchaus einer Selektivität unterliegen, sofern nicht alle beobachteten Interaktionen bzw. Szenen gleichermaßen Berücksichtigung finden können. Rosenthal (2005, S. 112) empfiehlt aufgrund der begrenzten Erinnerungs- und Wiedergabefähigkeit, sich bei den Beobachtungen bzw. bei der Anfertigung der ethnographischen Protokolle auf einzelne prägnante Szenen zu konzentrieren und diese in ihrer sequenziellen Ordnung zu memorieren. Das präzise Beschreiben von bspw. als relevant (im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand) erachteten Interaktionen bedarf dabei einer

⁴⁵ In diesem Zusammenhang soll jedoch auf die Ausarbeitung von Emerson, Fretz und Shaw (1995) sowie Rosenthal (2005, S. 110 ff.) verwiesen werden, welche das Anfertigen ethnographischer Feldbeobachtungen skizzieren bzw. Leitlinien zur Protokollierung von teilnehmender Beobachtung formulieren.

unmittelbaren Verschriftlichung, um dem Anspruch gerecht zu werden, möglichst viele Details der relevanten Beobachtung schriftlich festzuhalten. In diesem Zusammenhang erweisen sich sowohl Interaktionsabläufe und Kommunikationen zwischen einzelnen Personen als auch nonverbales körperliches Bewegungshandeln als Bestandteile der Beobachtungen.

Vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses der vorliegenden Studie wurde der Versuch unternommen, den Fokus auf als identitätsrelevant und -wirksam⁴⁶ erscheinende soziale Interaktionen und körperliche Bewegungshandlungen zu richten. Die Auswahl von relevant erscheinenden Interaktionen und Handlungen erfolgte vor allem auf Grundlage der identitätstheoretischen Annahmen (vgl. insbesondere Kapitel 3.2.4ff.) und unter Berücksichtigung der bereits ausgewerteten Daten. Bezüglich der oben angesprochenen *zwangsläufigen* Selektivität muss somit ergänzend hinzugefügt werden, dass auch einer *bewussten* Selektivität gefolgt wurde und dementsprechend (vor allem aus forschungspragmatischen Gründen) nicht zu jedem Feldaufenthalt Beobachtungsprotokolle angefertigt wurden. So wurden – insbesondere in einem fortgeschrittenen Stadium der Forschung – ausschließlich im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse relevant erscheinende Beobachtungen verschriftlicht, wenngleich teilweise angefertigte handschriftliche Aufzeichnungen aufbewahrt wurden.

4.2.4 Ethnographische Gespräche

Kennzeichnend für ethnographisches Forschen ist – wie eingangs aufgezeigt – eine Methodenpluralität, sodass nicht nur die teilnehmende Beobachtung als Strategie der Datengewinnung angewandt wird, sondern u.a. auch durch mehr oder weniger informelle, offene Gesprächssituationen Daten erhoben werden können. Unter Berücksichtigung des Erkenntnisinteresses der vorliegenden Arbeit kommt den verbalen Daten eine besondere Bedeutung zu. Dabei wurden die teilnehmenden Beobachtungen mitunter für Gesprächsanlässe funktionalisiert, sodass beobachtete und als identitätsrelevant und -wirksam erachtete Interaktionen im Rahmen der ethnographischen Gespräche unmittelbar thematisiert werden konnten.⁴⁷ Dadurch war es möglich, auf bestimmte Situationen augenblicklich Bezug zu nehmen und die subjektive Wahrnehmung der Jugendlichen innerhalb dieser Situationen bzw. Interaktionen in Erfahrung zu bringen. Gleichermäßen diente auch die unmittelbare Kommunikation im Rahmen der teilnehmenden Beobachtungen als Strategie der

⁴⁶ Bezüglich der Differenzierung zwischen ‚identitätsrelevant‘ und ‚identitätswirksam‘ vgl. Kapitel 3.2.4.6.

⁴⁷ Vgl. dazu exemplarisch die in Kapitel 6.3.2.1 aufgeführte Beobachtung und die daran anschließende Sequenz aus dem ethnographischen Gespräch mit Mohamed.

Datengewinnung. Dementsprechend beinhaltet der dezidierte Verweis auf ethnographische Gespräche auch diese verbalen Daten, die durch die Kommunikation mit den Jugendlichen generiert werden konnten. Gleiches gilt auch für die Gespräche der Jugendlichen untereinander, sodass die Kommunikation vor, während und nach den unmittelbaren sportiven Praktiken ebenfalls von erkenntnisleitender Bedeutung war.⁴⁸ Diese ethnographischen Gespräche erwiesen sich als äußerst fruchtbar, sofern die Heranwachsenden durch die persönliche Interaktion im Rahmen der gemeinsamen informellen Sportaktivitäten und das damit einhergehende Vertrauensverhältnis sehr offen zu den vom Forscher angesprochenen Situationen Stellung beziehen konnten.

Im Gegensatz zu den leitfadengestützten Interviews wurden die ethnographischen Gespräche im Vorfeld nicht als „Interviews“ oder als Strategie der Datengewinnung ausgewiesen, sondern unkommentiert in Form einer alltäglichen Gesprächssituation durchgeführt. Dadurch, dass die Gesprächspartner unwissend über die Bedeutsamkeit der ethnographischen Gespräche bleiben sollten und – so meine Befürchtung – eine Aufzeichnung dieser Gespräche die natürliche Gesprächssituation „auflösen“ würde, wurden diese nicht auf einem Datenträger aufgenommen, sondern im Anschluss an die Feldbesuche sinngemäß (hand-)schriftlich festgehalten. Da sich im Rahmen der häufig mehrstündigen Feldaufenthalte zahlreiche Kommunikationen ergaben, musste bei der Protokollierung eine Fokussierung im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse vorgenommen werden. Dabei wurden sowohl Dialoge zwischen Forscher und einzelnen Jugendlichen in Form von sinngemäßen Transkripten mit den Beobachtungsprotokollen verknüpft als auch Gespräche zwischen den jungen Männern direkt in die Beobachtungsprotokolle ‚eingepflegt‘.

Als problematisch erweist sich beim Protokollieren von solchen nicht als Interviews deklarierten ethnographischen Gesprächen⁴⁹ die Frage nach der Forschungsethik. Der von Spradley (1980, S. 22) formulierte Anspruch auf Forschungstransparenz gegenüber den Feldmitgliedern konnte aus forschungspragmatischen Gründen nicht uneingeschränkt erfüllt werden: Wenngleich die Forschungsabsichten im Rahmen der ethnographischen Feldaufenthalte den Jugendlichen mehrheitlich kommuniziert wurden, schienen diese ausschließlich die Interviewsituation als Teil der Untersuchung zu erachten. So zeigte sich über den Zeitverlauf, dass die Heranwachsenden mich zunehmend als einen „Sportexperten“ wahrnahmen, der einige Auserwählte interviewte und ich weniger als jemand wahrgenommen wurde, der auch durch die Teilhabe an den Sportaktivitäten seiner Forschung nachging.

⁴⁸ Vgl. dazu exemplarisch das in Kapitel 6.1.1 aufgeführte Gespräch zwischen Tash und Musti.

⁴⁹ Gleiches gilt im Übrigen für die Teilnehmende Beobachtung, die teilweise nicht als solche deklariert wurde.

Dementsprechend erachteten die Jugendlichen die gemeinsame sportive Praxis einschließlich der „Smalltalks“ und Gespräche am Rande des Sporttreibens offenbar nicht als Teil der Studie. Dieses Unkenntnis der Jungen war – wenngleich sie (forschungs-)ethische Bedenken beim Forscher auslöste – notwendigerweise erforderlich, da es sich nicht umsetzen ließ, alle Heranwachsenden gleichermaßen über die Zielsetzung meiner Feldaufenthalte aufzuklären. Meine forschungsethischen Bedenken wurden jedoch zumindest insofern relativiert, als diejenigen Jungen, denen ich das Protokollieren der teilnehmenden Beobachtungen offenbarte, sehr wenig Interesse an meinen Aufzeichnungen zeigten und vielmehr rückmeldeten, dass ihnen das schriftliche Festhalten von Interaktionen und Gesprächen „egal“ sei. Die Tatsache, dass sich dieses Wissen einiger Jugendlicher nicht verbreitete, ließ zudem die Schlussfolgerung zu, dass die so vorgenommene Generierung der Daten für die jungen Männer relativ unbedeutend war.

Da sich die Studie eines ethnographischen Zugangs bediente, aber gleichermaßen leitfadengestützte Interviews als Erhebungsverfahren eingesetzt wurden, wird im Folgenden das problemzentrierte Interview – d.h. die Grundstruktur dieser Interview-Variante – und die Umsetzung dieses Verfahrens innerhalb der vorliegenden Studie dargestellt.

4.3 Leitfadengestützte Interviews

Die Einsatzmöglichkeiten von Interviews in der qualitativen Sozialforschung sind sehr vielfältig, sodass diese sowohl in ethnographischen – d.h. auf teilnehmenden Beobachtungen basierenden – Untersuchungen als auch in ausschließlichen Interviewstudien Anwendung finden. Innerhalb ethnographischer Studien fungieren diese vor allem als Möglichkeit der Ermittlung von Expertinnen- und Expertenwissen über das jeweilige Forschungsfeld sowie der Erfassung und Analyse der subjektiven Perspektive der beobachteten Akteure (vgl. Hopf, 2013, S. 350). Vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses der vorliegenden Arbeit sollten teilstandardisierte Interviews zur Generierung verbaler Daten dienen. Diese Interviews können als leitfadengestützte Interviews mit narrativen Impulsen umschrieben werden, wobei sie sich in der Ausgestaltung stark an der Ausarbeitung des problemzentrierten Interviews nach Witzel (1989; 2000) orientierten. Unter dem von Witzel geprägten Begriff des ‚Problemzentrierten Interviews‘ werden jegliche Formen der offenen, halbstrukturierten Befragung zusammengefasst; dabei zielt das Interview darauf ab, die Befragten möglichst frei zu Wort kommen zu lassen, um einem offenen Gespräch nahe zu kommen.

Unter Zuhilfenahme eines Leitfadens wurden im Rahmen der vorliegenden Studie insgesamt 13 ausführliche problemzentrierte Interviews durchgeführt. Problemzentrierung bedeutet in

diesem Zusammenhang eine „Orientierung des Forschers an einer relevanten gesellschaftlichen Problemstellung“ (Witzel, 1989, S. 230). In der konkreten Umsetzung sollte dabei die Problemzentrierung einen bestimmten thematischen Bereich abstecken und innerhalb dieses Problembereichs eine Aufforderung zur Narration erfolgen. Damit ist das Interview bezüglich seiner Ausgestaltung zwischen den beiden Extremen ‚Orientierung an ausformulierten Fragen‘ und ‚offene Interviewführung auf Grundlage einiger weniger Fragerichtungen‘ anzusiedeln und kann als flexibel eingesetztes, teilstandardisiertes Interview bezeichnet werden. Dabei erfolgte eine Orientierung an einem Interview-Leitfaden, der mit den Worten von Hopf (2013, S. 351) jedoch „viele Spielräume in den Frageformulierungen, Nachfragestrategien und in der Abfolge der Fragen“ ermöglichte. Kennzeichnend war diesbezüglich ein Wechselspiel zwischen dem für narrative Interviews typischen aktiven Zuhören und dem für fokussierte Interviews typischen aktiven Fragen und Nachfragen.

Bezogen auf die vorliegende Studie bestand die Problemzentrierung insbesondere auf den identitätsrelevanten bzw. -wirksamen Erfahrungen im Kontext des informellen Sports sowie in anderen (zentralen) Lebensbereichen. Die Problemzentrierung war dabei – wie bereits erwähnt – das Resultat der ersten ethnographischen Erhebungs- und Auswertungsphase, sodass nach einem offenen empirischen Zugang zum Untersuchungsfeld der Erkenntnisgewinn im weiteren Verlauf der Studie als induktiv-deduktives Wechselverhältnis organisiert wurde. Sowohl der Erkenntnisgewinn infolge der ersten ethnographischen Phase als auch das theoretische Vorwissen erwiesen sich in diesem Zusammenhang als bedeutsam für die Erstellung des Leitfadens.

Mit Blick auf das Erkenntnisinteresse der Arbeit und unter Berücksichtigung, dass Identitätsdarstellung u.a. durch Narrationen erfolgt (vgl. Kapitel 3.2.4.3), erweist sich das problemzentrierte Interview als passende Erhebungsmethode, da diese Interview-Variante sowohl eine thematische Fokussierung als auch eine Orientierung am Relevanzsystem der Gesprächspartner ermöglicht. In der konkreten Umsetzung bedeutet dies, dass fokussierte und gleichermaßen erzählgenerierende Fragen ‚aufgeworfen‘ werden, um Erzählungen über Erfahrungen und die Wahrnehmung im Kontext der informellen Sportaktivitäten zu evozieren. So wurde in den Gesprächen nach besonderen Situationen gefragt und um eine Erzählung gebeten (sinngemäß: „Kannst du dich noch an eine besondere Situation hier beim Sport erinnern? Erzähl doch mal.“).

4.3.1 Der Interview-Leitfaden

Der Leitfaden, der aus den theoretischen Überlegungen und den infolge der ersten breiten ethnographischen Studie gewonnen Erkenntnissen heraus entstanden ist, wurde – typisch für qualitative Studien – über den Forschungsprozess hinweg immer wieder modifiziert und durch neue Gesichtspunkte ergänzt.⁵⁰ Er sollte vor allem dazu dienen, den Kommunikationsprozess als eine Art Hintergrundfolie zu begleiten und zu kontrollieren, „inwieweit seine einzelnen Elemente im Laufe des Gesprächs behandelt worden sind“ (Witzel, 2000, S. 3). Damit fungierte der Leitfaden vor allem als eine Gedächtnisstütze und ein Ordnungsrahmen, insoweit dieser relevante Forschungsthemen, die sich prozesshaft herauskristallisiert haben und die auf Grundlage des theoretischen Vorwissens bedeutsam erschienen, beinhaltet.

Der Interview-Leitfaden fokussierte dabei neben den persönlichen Daten sechs thematische Bereiche:

1. *Persönliche Daten*

- Name, Alter, Schule, Geschwister, Eltern, ethnische und soziale Herkunft

2. *Schule*

- Schulverlauf
- bedeutsame Erfahrungen (positive und negative)

3. *Sportbiographie*

- erste Erinnerung an Sport
- Zugang zum Sport
- Verlauf der ‚Sportkarriere‘
- Vereinssport
- Schulsport

4. *Freizeitsport/Informelle Sport- und Bewegungsaktivitäten*

- Sozialpartner
- Setting
- Gestaltung
- Zielsetzung/Funktion und Begründung
- bedeutsame Erfahrungen (positive und negative)
- Stellung in der Sportgruppe

⁵⁰ Dabei wurde sich vor allem an den Ausarbeitungen von Friebertshäuser (1997) orientiert; dieser schreibt bezüglich der Erarbeitung des Leitfadens, dass sich erst auf der Basis fundierter, theoretischer oder empirischer Kenntnisse Leitfaden-Fragen formulieren lassen (vgl. ebd., S. 276).

- Stellenwert der Aktivitäten
- Bedeutung des Geschlechts
- Phasen, in denen besonders viel/wenig Sport getrieben wurde
- 5. *Alltag/Freizeitaktivitäten*
 - Inhalte, Sozialpartner, Orte
- 6. *Freunde und Familie*
 - Verhältnis
 - Positionierung zu Sport
 - Bedeutung des Migrationshintergrunds (in der Familie)
- 7. *Körper*
 - Bedeutsamkeit, Zufriedenheit

Wenngleich der Leitfaden die als relevant erachteten Themen umfasst, sollte dieser nicht zu einer Standardisierung der Interviews führen. In dem Wissen um die Gefahr der sogenannten „Leitfadenbürokratie“ (Hopf, 1978) – also dem unflexiblen Umgang mit dem Leitfaden und dem ‚Abarbeiten‘ der Themenbereiche bzw. Fragen wie bei einem standardisierten Fragebogen – wurde der Leitfaden nur bezüglich der dargestellten Themen strukturiert. Durch diese sehr grobe Struktur konnte eine Orientierung an der Perspektive und der Relevanzsetzung der Jugendlichen umgesetzt werden. Oberste Prämisse war in diesem Zusammenhang, dem Leitfaden nicht ‚sklavisch‘ zu folgen und die thematischen Bereiche chronologisch abzuarbeiten. Vielmehr sollte dieser flexibel gehandhabt werden, um einerseits den Erzählfluss nicht zu unterbrechen und andererseits den Jugendlichen eine offene Erzählgestaltung zu ermöglichen.

Bezüglich des Intervieweinstiegs empfiehlt Reinders (2012, S. 198) in seiner Ausarbeitung über „Qualitative Interviews mit Jugendlichen“ zu Beginn des Gesprächs „nicht direkt zu den Themen des Leitfadens überzugehen, sondern dem Befragten ausreichend Raum für die Entwicklung eines Gesprächsstranges zu geben“. Unter Beachtung dieser Empfehlung stellte sich der Einstieg der Interviews durchaus heterogen dar, sodass mitunter bereits im Anschluss an die Darstellung persönlicher Daten eine von den Jugendlichen eigeninitiativ vorgenommene Erzählung folgte. Dieser flexible Intervieweinstieg war maßgeblich dafür, dass dem Leitfaden mit einer „gewissen Gelassenheit“ (Reinders, 2012, S. 198) begegnet wurde. Somit wurde Reinders Anspruch gefolgt, der diesbezüglich betont, dass es besser ist, „ein freies Gespräch zu entwickeln, bei dem vielleicht einige Aspekte nicht angesprochen werden, als ein Interview zu führen, bei dem zwar alle Themen angesprochen wurden, aber der Informationsfluss unnötig

gestört wird“ (Reinders, 2012, S. 198). Im Vorfeld geführte Probeinterviews waren u.a. für die Umsetzung dieser Prämisse dienlich.

Retrospektiv – d.h. unter Berücksichtigung der Interviewverläufe der vorliegenden Studie – erwies sich dieser sehr offene Umgang als äußerst fruchtbar. So ermöglichte dieser zum einen, im Forschungsprozess (d.h. nachdem bereits einige Interviews geführt wurden) kleine Korrekturen innerhalb des Leitfadens vorzunehmen und stets neue Aspekte in der Studie zu berücksichtigen. Zum anderen konnten zusätzliche Themen in (späteren) Gesprächen integriert werden. Dementsprechend ist kennzeichnend für die dieser Arbeit zugrundeliegenden Interviews, dass erst nachdem die von den Jugendlichen durch eigene Relevanzsetzung eingebrachten Themen ausführlich aufgearbeitet wurden, (auch) die thematischen Bereiche des Leitfadens Berücksichtigung fanden. Dabei zeigte sich, dass nahezu ausnahmslos alle Themen des Leitfadens durch die Jugendlichen selbst aufgegriffen wurden. In der Folge wurde dieser in der Gesprächssituation nur in Ausnahmefällen de facto „eingesetzt“.

Witzel (2000, S. 2) benennt als eine Grundposition des problemzentrierten Interviews die Prozessorientierung und verweist in diesem Zusammenhang auf folgende Annahme: „Wenn der Kommunikationsprozess sensibel und akzeptierend auf die Rekonstruktion von Orientierungen und Handlungen zentriert wird, entsteht bei den Befragten Vertrauen und damit Offenheit, weil sie sich in ihrer Problemsicht ernst genommen fühlen. Dieses Vertrauensverhältnis fördert die Erinnerungsfähigkeit und motiviert zur Selbstreflexion“. Von herausragender Bedeutung ist demzufolge eine Vertrauensgrundlage zwischen den Forschenden und den Interviewpartnerinnen und -partnern. Damit spricht Witzel gleichermaßen zwei Aspekte an, insoweit der Gehalt der Daten sowohl von der Interviewführung als auch (grundsätzlich) dem Vertrauensverhältnis zwischen den Forschenden und Befragten abhängt. Der ethnographische Zugang innerhalb der vorliegenden Studie knüpft genau an dieser Annahme Witzels an, da dieser es ermöglichte, ein Vertrauensverhältnis zu den Jugendlichen aufzubauen und ihnen nicht als ein völlig fremder „Interviewer“ zu begegnen. Vielmehr sollte durch die gegenseitige Kenntnis infolge der teilnehmenden Beobachtungen eine weitestgehend vertraute Gesprächssituation über einen im Vorfeld abgesteckten vertrauten Themenbereich (d.h. den „Sport“) geschaffen werden.

Wenngleich nicht zu allen Interviewpartnern ein gleichermaßen enges Vertrauensverhältnis aufgebaut werden konnte, schien insbesondere die Kenntnis meiner Person förderlich bzw. erforderlich für die Bereitschaft zu einem Interview⁵¹ und notwendig für den Gehalt der

⁵¹ Dies zeigte sich vor allem in der Anfangsphase der Studie. So fragte ich einen mir bis dahin unbekanntem ca. 13-jährigen Jungen im Anschluss an eine Beobachtung unter Anwesenheit zweier weiterer Jugendlicher, ob er

Interviews. Dabei sollten mich – so meine Absicht – die Heranwachsenden als einen ‚Artgenossen‘ wahrnehmen, der (genauso wie sie selbst) sportaffin ist und darüber hinaus ein wissenschaftliches Interesse an ihren informellen Sportaktivitäten hat. Die Wahrnehmung als ‚einer von ihnen‘ (zumindest im Hinblick auf das Sporttreiben) erschien mir dabei von besonderer Relevanz, obwohl die Jugendlichen – wie bereits erwähnt – Kenntnisse über meine Funktion als Wissenschaftler bzw. als jemand von der Universität hatten.⁵²

4.3.2 Das Arrangement der Interviews

Unter Berücksichtigung der von Rosenthal (2005, S. 53ff.) geforderten Prämisse einer ‚Offenheit in der Erhebungssituation‘ wurde das Arrangement der Interviews – d.h. sowohl Ort und Zeit als auch die soziale Rahmung – den Jugendlichen selbst überlassen, sodass sich an ihren Bedürfnissen orientiert wurde. Dementsprechend konnten die Jungen – wenn sie diesen Wunsch äußerten – das Interview auch unter Begleitung eines Freundes führen. Dabei zeigte sich jedoch, dass die jungen Männer es mit Ausnahme eines Interviewpartners bevorzugten, die Gespräche ohne die Anwesenheit von Freunden durchzuführen. Dadurch, dass einige der Interviews im Freien in unmittelbarer Nähe der informellen Sportstätten stattfanden, wurden die Interviews teilweise durch Hinzustößende ‚unterbrochen‘. Diese Interventionen wurden jedoch nicht als ein Störfaktor, sondern vielmehr als ein ‚Gewinn für die Interpretation‘ (Rosenthal, 2005, S. 54) gesehen.⁵³

Ebenso wurde sich bezüglich des Ortes an den formulierten Wünschen der Jugendlichen orientiert, sodass drei Interviews unmittelbar nach Schulschluss auf den Schulhöfen, sieben Interviews in den Räumen eines Jugendtreffs in unmittelbarer Nähe des sogenannten Stadtteilparks und drei Interviews in direkter Nähe zu den forschungsrelevanten Sport- und Freizeitorten im Freien durchgeführt wurden. Die natürliche Gesprächssituation, die

grundsätzlich zu einem Gespräch (welches als Probeinterview dienlich sein sollte) über seine Freizeitsportgestaltung bereit wäre. Seine mangelnde Bereitschaft begründete er damit, dass er momentan keine Zeit habe und verwies zugleich auf die Unkenntnis meiner Person, indem er mir folgende Frage entgegnete: ‚Woher soll ich denn wissen, dass Sie nicht irgendein Perverser sind?‘ Wenngleich meine direkte Anfrage aus der Retrospektive als naiv bezeichnet werden kann, war diese Begegnung bzw. dieser gescheiterte Zugang dennoch eine Erkenntnis, die mir aufzeigte, dass eine gegenseitige Kenntnis sowie ein Vertrauensverhältnis zwischen mir und den potenziellen Gesprächspartnern erforderlich waren, bevor ich erste Gespräche mit diesen führen konnte. Dafür erschien mir ein verstärkter Aufenthalt *im* Feld unabdingbar.

⁵² Diese Kenntnis der Jugendlichen über mein Forschungsvorhaben ließ sich nicht vermeiden. Es zeigte sich jedoch im Laufe der Feldaufenthalte immer wieder, dass die Jugendlichen vielmehr an meiner Person als Spiel- und Sportpartner, denn an meiner Person als Forscher interessiert waren.

⁵³ Diese situativen Interventionen von hinzukommenden Freunden bzw. Bekannten wurden ausnahmslos von den interviewten Jugendlichen unterbunden, sofern in der Regel darauf verwiesen wurde, dass man sich in einer Interviewsituation befinde und sich bei der Anwesenheit Anderer ‚nicht konzentrieren‘ könne. Diese Aussagen implizieren, dass die Jugendlichen dem Interview eine hohe Bedeutung zukommen ließen und die Gesprächssituation ernst nahmen.

offensichtlich im Zusammenhang mit dem (durch die teilnehmende Beobachtung gewachsenen) Vertrauensverhältnis steht, sowie die starke Orientierung an den Jugendlichen bezüglich der individuellen Gestaltungspräferenzen der Interviewsituation waren dabei meines Erachtens maßgeblich für den Gehalt der Interviews.

Der zeitliche Umfang der Interviews (die zwischen 60 und 80 Minuten andauerten) zeigt, dass die Gesprächsrahmung offenbar im Sinne der Jugendlichen war und sie sich gänzlich auf diese, ihnen ausnahmslos unbekannt, Gesprächsform eines „Interviews“⁵⁴ einließen. Der Hinweis einiger Interviewpartner im Anschluss an die Gespräche, dass die Zeit „wie im Fluge vergangen“ sei, verdeutlicht einerseits ein Abtauchen und vollkommenes Einlassen auf die Gesprächssituation und andererseits ein Wohlbefinden während der Interviews. Auch die anschließenden Rückmeldungen der interviewten Jugendlichen waren durchweg positiv. Dementsprechend verwiesen einige der jungen Männer darauf, dass sie über mein Interesse an ihren Sportaktivitäten sehr erfreut seien und ihnen das Interview „sehr viel Spaß“ gemacht habe. Im Laufe des Forschungsprozesses zeigten sich somit meine Befürchtungen, möglicherweise Schwierigkeiten bei der Rekrutierung von Interviewpartnern zu haben, als unbegründet. Ganz im Gegenteil: Mit zunehmender Aufenthaltsdauer im Untersuchungsfeld sprach sich unter den Jugendlichen herum, dass ich gelegentlich mit einigen „Auserwählten“ Interviews führte. In der Folge forderten einige Jungen es geradezu ein, interviewt zu werden. Dabei machte es den Anschein, als ob sie die Tatsache, einer der „Auserwählten“ zu sein, als eine Ehrung empfanden, der alle gleichermaßen zuteilwerden wollten. Diese Erkenntnis erschien dabei durchaus relevant und wurde auch bei der Analyse der Daten berücksichtigt. In dem Wissen der Jungen, dass sich das Interview im Kern um einen von ihnen sehr positiv konnotierten Bereich handeln würde, wollten zahlreiche Jugendliche mit mir über ihren Freizeitsport sprechen; diesen Wunsch konnte ich jedoch (aufgrund limitierter zeitlicher Ressourcen) nicht allen Heranwachsenden gleichermaßen erfüllen.

Im Vorfeld der Gespräche wurden die Interviewpartner grob über die Zielsetzung der Untersuchung und die Datenverwendung bzw. -verwertung informiert. Darüber hinaus wurde deutlich gemacht, dass die Daten geschützt und Namen sowie die Schule anonymisiert würden. Da es sich bei allen Interviewpartnern um minderjährige Jugendliche handelte, wurde vor den jeweiligen Interviewterminen Einverständniserklärungen durch einen Elternteil eingeholt.

⁵⁴ Wenngleich ich es vermied, die Gesprächssituation als „Interviews“ zu bezeichnen, zeigte sich, dass sich unter den Jugendlichen aufgrund des Wissens einer Aufzeichnung der Daten mittels eines Diktiergerätes der Begriff des Interviews unvermeidlich etablierte.

Im Anschluss an die Interviews wurden die generierten Daten in Anlehnung an Kowal und O'Connell (2013) transkribiert. Zudem wurde zu jedem Interviewpartner ein Memo angefertigt (vgl. Rosenthal, 2005, S. 92ff.), in welchem das Zustandekommen des Interviews, die Gesprächsatmosphäre, die soziale Rahmung des Gesprächs, Auffälligkeiten während des Interviews, Informationen zur äußeren Erscheinung der Jugendlichen etc. schriftlich festgehalten wurden.

Nachdem in dem vorangegangenen Abschnitt sehr ausführlich methodische Grundlagen sowie das Prozedere bei der Datenerhebung veranschaulicht wurden, wird im weiteren Verlauf der Zugang zum Untersuchungsfeld nachgezeichnet. Lüders (2013, S. 392) betont in seiner Ausarbeitung über ethnographisches Forschen, dass die „Darstellung, wie es einem gelungen ist, Zugang zu dem jeweiligen Feld zu bekommen, welche Hürden dabei bewältigt werden mussten, wie Vertrauen aufgebaut werden konnte und welche ‚Gatekeeper‘ von besonderer Bedeutung waren“, von großer Relevanz ist. Die folgenden Ausführungen über den Zugang zum Untersuchungsfeld werden aus einer reflexiven Perspektive dargestellt.

4.4 Feldzugang

Zu Beginn der Untersuchung bestanden zahlreiche Unklarheiten bezüglich eines geeigneten Zugangs zum fraglichen Phänomen. So stellte sich zunächst die zentrale Frage, wo informelle Sportaktivitäten von sozial benachteiligten Jugendlichen im Stadtgebiet stattfinden und wie ein Kontakt zu den informell Sporttreibenden hergestellt werden kann. Wenngleich zu Beginn des Forschungsvorhabens Orte und Zeiten der informellen Sportaktivitäten unklar waren, erschien ein Feldzugang über zwei Kanäle möglich: Erstens über informelle Sportstätten, öffentliche Plätze, Parks etc., an denen zu Beginn der Untersuchung informell sporttreibende Heranwachsende vermutet wurden und zweitens über die Schule, da im Fokus der Untersuchung Heranwachsende im Schulalter stehen sollten. Schlussendlich fiel die Wahl für einen Zugang über die Schule.

4.4.1 Der Zugang über die Schule

Der Zugang über die Schule erschien insofern adäquat, als über die Schule erste Kontakte zu Jugendlichen hergestellt werden sollten. Die Wahl dieses Zugangs kann vor allem damit begründet werden, dass die Schule eine Institution darstellt, die von nahezu allen Kindern und Jugendlichen (zumindest bis zu einem bestimmten Alter) besucht wird. Dadurch, dass sozial benachteiligte Heranwachsende im Fokus der Arbeit stehen sollten, war ein Zugang über die

Hauptschule bzw. Gesamtschule naheliegend. Dabei fiel die Wahl auf zwei Hauptschulen in einem ‚sozialen Brennpunkt‘ der Stadt und eine zentrumsnahe Gesamtschule.

Die erste Kontaktaufnahme mit den auserwählten Schulen erwies sich als äußerst unproblematisch. Nachdem durch Internetrecherche Kontaktpersonen der jeweiligen Schulen ausfindig gemacht werden konnten (zumeist die Schulleitung), erfolgte ein erstes Telefongespräch, in welchem sowohl das Forschungsinteresse kurz dargestellt wurde als auch ein Termin für ein erstes Treffen vereinbart werden konnte. Dabei signalisierten die Schulleiterinnen bzw. Schulleiter aller kontaktierten Schulen ausnahmslos die Bereitschaft zu einem Treffen. Dieses erste persönliche Treffen mit der Schulleitung diente vor allem dazu, über das geplante Vorgehen zu informieren und möglicherweise bestehende Unklarheiten zu beseitigen. So wurde in diesem Gespräch bereits angemerkt, dass der geplante Schulbesuch lediglich das Ziel verfolgte, einige Informationen über die Freizeitaktivitäten bzw. Freizeitgestaltung und damit einhergehend über die Sport- und Freizeitorte der Jugendlichen in Erfahrung zu bringen. Zudem wurden die Kontaktpersonen darüber aufgeklärt, dass keine Interviews in der Schule durchgeführt werden sollten und dementsprechend die Schulbesuche ausschließlich punktuell und von kurzer Dauer sein würden.

Nachdem die Erlaubnis zu Besuchen in unterschiedlichen Klassenstufen von den drei Schulleitungen erteilt wurde, folgten insgesamt sechs (je ausgewählter Schule zwei) Besuche in den Klassenstufen sieben bis zehn. Nach einer kurzen persönlichen Vorstellung vor der gesamten Klasse wurde sogleich nach der Freizeitgestaltung und den Freizeitorten der letzten Tage gefragt (sinngemäß: *„Ich würde gerne mal wissen, was ihr gestern und vorgestern in eurer Freizeit nach der Schule gemacht habt. Erzählt doch mal!“*). Auf meine sehr allgemeine Erzählaufforderung folgten in der Regel Ausführungen einzelner Heranwachsender über die inhaltliche Ausgestaltung ihrer Freizeit an den Vortagen.

Innerhalb ihrer kurzen Erzählungen verwiesen einige darauf, dass sie an den Vortagen „mit Freunden“ zumeist Fußball oder Basketball gespielt bzw. „im Verein trainiert“ hätten. Insgesamt zeigte sich, dass vor allem Jungen von Sportaktivitäten ‚im weitesten Sinne‘ erzählten, während nur sehr wenige Mädchen auf Aktivitäten (bspw. „Fahrrad gefahren“ zu sein) verwiesen. Häufige Antworten der Mädchen waren, dass sie „zu Hause“ bzw. „bei der Familie“ gewesen seien oder sich „in der Stadt“ aufgehalten hätten. Wenn (von den Jungen und Mädchen) im weitesten Sinne von informellen Sportaktivitäten berichtet wurde, wurde sogleich nach den Orten der Aktivitäten gefragt, da über die Schulbesuche schließlich u.a. die einschlägigen informellen Sportstätten in Erfahrung gebracht werden sollten.

Insgesamt erwies sich dieser Zugang als äußerst ertragreich. So konnten nach den sechs Kurzaufenthalten an den drei Schulen erste Erkenntnisse vor allem über die Freizeitgestaltung sowie einige Sport- und Freizeitorte gewonnen werden. Im Gegensatz zu den Mädchen verwiesen die Jungen auf eine Vielzahl unterschiedlicher Sport- und Freizeitorte. Insbesondere das Wissen über die Orte der Freizeitgestaltung erschien zu diesem Zeitpunkt der Untersuchung von besonderer Relevanz, da ich mir auf Grundlage dieses Wissens einen erleichterten Feldzugang erhoffte.

Ein weiterer erhoffter Nebeneffekt der Schulbesuche bestand darin, dass mich einige der Jugendlichen durch die Kenntnis meiner Person bei einem möglichen Treffen auf einem der genannten Orte zuordnen könnten und dies die Kontaktaufnahme zu ihnen erleichtern würde. Vor dem Hintergrund des Verlaufs der Studie kann (bereits an dieser Stelle der Arbeit) resümierend festgehalten werden, dass die Schulbesuche für den gesamten Forschungsprozess von großer Bedeutung waren, da ich durch diese insbesondere zu Beginn der Studie von den Heranwachsenden „eingeordnet“ und eine Teilnahme an den Aktivitäten bereits zu einem frühen Zeitpunkt umgesetzt werden konnte.

4.4.2 Der Zugang über die Sport- und Freizeitorte

Infolge der in der ersten Phase gewonnen Erkenntnisse über die typischen Sport- und Freizeitorte zeichnete sich bereits ab, dass informelle Sportaktivitäten der fokussierten Jugendlichen nahezu ausschließlich im Freien auf öffentlichen Plätzen stattfinden und nur in Ausnahmefällen private Flächen bzw. Grundstücke (bspw. Gärten) Orte der Aktivitäten darstellen. Die ersten kurzen Gespräche mit den Heranwachsenden an den Schulen gaben dabei Hinweise auf konkrete Orte, wobei die Jugendlichen mehrheitlich auf die Settings „Schulhof“, „Park“ und „Sportanlage“ verwiesen. Ein erster Zugang sollte somit über die genannten relevanten Sport- und Freizeitorte erfolgen.

Nachdem zu unterschiedlichen Zeiten innerhalb einer Woche an den unterschiedlichen Orten jedoch zunächst keine Jugendlichen angetroffen werden konnten, breitete sich Unbehagen aus und erste Zweifel an der Umsetzbarkeit des Forschungsvorhabens kamen auf. Erst nach einer mehrtägigen Suchbewegung (flexibles und mehrmalig tägliches Aufsuchen der genannten Orte) konnten erste interessant erscheinende Sportstätten ausfindig gemacht werden, an denen Heranwachsende angetroffen wurden. Dabei kristallisierten sich über den Zeitverlauf vor allem zwei Orte als forschungsrelevant heraus, die im Rahmen des Forschungsprozesses und während des gesamten Erhebungszeitraums mit wechselnder Intensität aufgesucht wurden. Zusätzlich zu den beiden zu Forschungsbeginn ausgewählten Orten (Stadtteilpark und Schulhof) erwies

sich zu einem späteren Zeitpunkt der Untersuchung ein weiterer Ort informeller Sportaktivitäten (Parkplatz) als forschungsrelevant.

Der Zugang zu den forschungsrelevanten Sport- und Freizeitorten ‚Stadtteilpark‘ und ‚Schulhof‘ erfolgte dabei auf eine naheliegende Weise, indem ich mich regelmäßig mit Fuß- und Basketball ausgestattet auf den besagten Orten aufhielt. War niemand anzutreffen, verweilte ich einige Zeit im Park oder auf dem Schulhof auf einer Decke bzw. auf einer nahegelegenen Bank. Erschienen Jugendliche, die mich von den Schulbesuchen erkannten, begann ich unmittelbar über Smalltalks mit ihnen in Kontakt zu treten. Die Kenntnis meiner Person war – so wie ich es mir erhofft hatte – ein ‚Türöffner‘, sodass mich zahlreiche Heranwachsende in der Regel eigeninitiativ ansprachen. Meine Erwartungen, zumindest in den ersten Wochen lediglich die Rolle eines Beobachters einzunehmen, wurden (erfreulicherweise) nicht erfüllt, sodass ich bereits in dieser frühen Phase der Untersuchung an den Sportaktivitäten der mir „bekannten“ Jugendlichen partizipieren konnte. Nach kurzen Gesprächen, in denen sich die jungen Männer⁵⁵ zumeist auf meine Schulbesuche bezogen, folgte in der Regel gemeinsames Fußball- und/oder Basketballspielen (bzw. Streetballspielen) in unterschiedlichen Spielvariationen und in diversen Peergroups.⁵⁶

Wenngleich die Jungen im Durchschnitt knapp fünfzehn Jahre jünger waren als ich, wurde ich von ihnen zumeist zur Teilhabe an ‚ihrem‘ Sport eingeladen. Wunderte ich mich zu Beginn über meine äußerst problemlose Teilhabemöglichkeit, so kann retrospektiv (und unter Berücksichtigung der vorliegenden Befunde) folgende Erklärung genannt werden:

Die jungen Männer nahmen mich offenbar bereits zu Anfang als einen kompetenten Fuß- und Basketballspieler wahr, da ich im Anschluss an die Schulbesuche auf mein sportwissenschaftliches Studium hingewiesen und angedeutet hatte, dass man sich eventuell in den nächsten Wochen auf einem der genannten Sport- und Freizeitorne treffen werde. Diese – zu diesem Zeitpunkt als irrelevant erachtete – Information war den Jungen nahezu ausnahmslos in Erinnerung geblieben, sodass ich von einigen in der Folge als „Sportstudent“ bzw. „Sportlehrer“ vorgestellt wurde. Es scheint, dass ich insbesondere infolge dieser Information bei den Jugendlichen den Status als „guter Sportler“ genoss.

⁵⁵ Bereits zu diesem Zeitpunkt zeichnete sich eine Konzentration auf junge Männer ab, da an den – während der Schulbesuche zumeist genannten und auserwählten – informellen Sportstätten nahezu ausschließlich männliche Heranwachsende angetroffen werden konnten.

⁵⁶ An dieser Stelle soll nochmals betont werden, dass der Blick innerhalb der Studie primär auf die einzelnen Akteure gerichtet wurde und dementsprechend die Individuen (und nicht die Gruppe) als Untersuchungseinheit verstanden werden. Daran anschließend können die untersuchten Jugendlichen als Mitglieder unterschiedlicher Peergroups bezeichnet werden, wenngleich sich einige der jungen Männer untereinander kennen, verwandt sind und/oder demselben Freundeskreis angehören.

Neben dem Stadtteilpark und dem Schulhof wurde – wenn auch zu einem späteren Zeitpunkt der Untersuchung – ein weiterer Sport- und Freizeitort in der Studie berücksichtigt: Der Parkplatz. Ein Zugang zu dieser forschungsrelevanten Sportstätte war allerdings nur bedingt möglich, sodass leider keine Teilnahme umgesetzt werden konnte. Folglich wurde dieser Ort ausschließlich für verdeckte Beobachtungen genutzt. Die Begründung dafür liegt vor allem darin, dass der Parkplatz – im Gegensatz zum Stadtteilpark und Schulhof – von den Akteuren selbst zu einer Sportstätte umgestaltet bzw. umfunktioniert wird und dementsprechend der Parkplatz nicht als Sportler bzw. Sportinteressierter besucht werden konnte. Die Entscheidung, auf eine Teilnahme zu verzichten, war somit den besonderen Rahmenbedingungen geschuldet. Allerdings ließen sich dort auch auf Grundlage der Beobachtungen forschungsrelevante Erkenntnisse gewinnen.

4.5 Die forschungsrelevanten Sport- und Freizeitorte

Um einen Eindruck von den forschungsrelevanten Sport- und Freizeitorte zu bekommen, werden diese im Folgenden in aller Kürze beschrieben.

Der Stadtteilpark

Im Anschluss an ein dicht besiedeltes Wohngebiet innerhalb eines Stadtteils, der sich durch einen hohen Anteil an Personen mit Migrationshintergrund und Personen mit niedrigem sozioökonomischem Kapital kennzeichnet, ist der Stadtteilpark gelegen. Auf diesem ca. 4000 Quadratmeter großen Park (Grünfläche mit diversen Bäumen) befindet sich u.a. ein Kleinfeldfußballplatz und ein Multifunktionsplatz. Der Park erscheint vor allem zwischen Anfang April und Ende September sehr lebhaft und wird von zahlreichen Tagesbesucherinnen und -besuchern – d.h. jungen Familien mit Kleinkindern und jungen Erwachsenen im Alter zwischen 20 und 35 Jahren – besucht. Dominiert wird der Park jedoch von Kindern und Jugendlichen zwischen acht und 25 Jahren, die sich sowohl in (Klein-)Gruppen als auch ohne Sozialpartner auf der gesamten Fläche des Parks verteilt aufhalten. Insbesondere an den sommerlichen Nachmittagen lässt sich infolge der teilweise hohen Frequentierung ein nicht unerheblicher ‚Lärmpegel‘ ausmachen. Die Dominanz von Personen mit Zuwanderungsgeschichte innerhalb dieses Stadtteils spiegelt der Park sehr gut wider. In der Folge sind – neben der deutschen Sprache – vor allem türkisch und albanisch sowie diverse osteuropäische Sprachen zu vernehmen.

Der Kleinfeldfußballplatz ist aus Kunstrasen mit Granulat und macht einen relativ gepflegten Eindruck. Auffällig ist, dass dieser von Kindern vor dem zwölften Lebensjahr nicht (bzw. nur

in absoluten Ausnahmefällen) genutzt wird und die Akteure mehrheitlich zwischen 14 und 20 Jahren sind. Somit stellt er vor allem einen Sport- und Bewegungsraum für Jugendliche dar. Der Multifunktionsplatz befindet sich in etwa 20 Meter Entfernung und ist betoniert, weshalb dieser im Gegensatz zum Fußballplatz weniger einladend zum Fußballspielen erscheint. Auf einer Fläche von ca. 40x25 Metern befinden sich auf einer Hälfte des Platzes zwei gegenüberstehende kleine Hockey-Tore und auf der anderen Hälfte des Platzes zwei Basketballkörbe ohne Netz. Im Gegensatz zum Kleinfeldfußballplatz, der lediglich zum (Fußball-)Spielen genutzt wird, werden auf dem Multifunktionsplatz unterschiedliche Sport- und Bewegungsaktivitäten praktiziert: Immer wieder erscheinen Kinder mit Fahrrad oder Inlineskates, die neben streetballspielenden Jugendlichen und jungen Erwachsenen einen Teil des Platzes nutzen.

Infolge der ersten ethnographischen Erhebungsphase kristallisierten sich einige junge Männer heraus, die vor allem den Fußballplatz (aber gelegentlich auch den Basketball-Court) in unterschiedlichen Gruppenkonstellationen mehrmals wöchentlich – teilweise sogar nahezu täglich – in den Nachmittags- und Abendstunden besuchen und zumeist informellen Sportaktivitäten mit Fuß- und Basketball nachgehen. Der Fokus der ethnographischen Studie richtet sich dabei auf einige dieser Jugendlichen, wobei – wie bereits erwähnt – nicht die Gruppe, sondern primär die Individuen im Mittelpunkt stehen.

Der Schulhof

Der Schulhof einer Hauptschule ist im selben ‚sozialen Brennpunkt‘ wie der Stadtteilpark gelegen. Auf dem Schulhof befindet sich ein Multifunktionssportfeld mit insgesamt vier Basketballkörben und zwei Kleinfeld-Fußballtoren. Er ist jederzeit frei zugänglich, lässt sich jedoch nur durch ein großes Tor, welches in der Regel weit geöffnet ist, begehen. Dominiert wird der Pausenhof ab dem frühen Nachmittag von männlichen Zuwanderern, die diesen vornehmlich zum Fuß- und Basketballspielen nutzen. Nur in sehr seltenen Fällen dient er als ein außersportlicher Treffpunkt, sodass die Jugendlichen, die auf dem Hof erscheinen, zumeist mit Sportgeräten ausgestattet sind bzw. sportadäquate Kleidung tragen. Der Altersschnitt liegt bei ca. 15 Jahren.

Der Parkplatz

Im Laufe des Forschungsprozesses rückte ein dritter Sport- und Freizeitort in den Fokus: der Parkplatz eines 16-stöckigen Wohnblocks. Der aus drei Wohnhäusern bestehende Wohnblock ist im Stadtgebiet bekannt für seinen sehr niedrigen Mietzins und seinen hohen Anteil an ‚sozial

schwachen' Bewohnerinnen und Bewohnern. Sehr auffällig sind die in den Sommermonaten häufig mit Teppichen behangenen Balkone der einzelnen Wohneinheiten, die dem Wohnblock eine optische Sonderstellung im Stadtbild verleihen. Der betonierte Parkplatz vor dem Hauseingang umfasst ca. 40 markierte Autostellplätze. Trotz seiner großen Fläche und der Zentrumsnähe ist dieser Parkplatz zumeist nur durch wenige Autos (von denen die meisten kein amtliches Kennzeichen tragen) belegt, aber dennoch sehr belebt. So kann der Parkplatz in gewisser Weise als ein sozialer Treffpunkt der Bewohnerinnen und Bewohner bezeichnet werden. Von einigen männlichen Heranwachsenden wird der Parkplatz häufig als Sportstätte funktionalisiert, auf welcher Fußball bzw. „Fußball-Tennis“ gespielt wird. Bei der Umsetzung des zumeist praktizierten „Fußball-Tennis“ fungiert eine Schranke, die den Parkplatz zweiteilt, als Netz. Das Spielfeld wird durch die Markierungen der einzelnen Parkplätze abgesteckt. Auch beim Fußballspielen nach dem klassischen Verständnis kennzeichnen die Markierungen des Parkplatzes das Spielfeld, wobei meistens zwei Ziegelsteine die beiden Tore abstecken.

4.6 Analyse der Daten

Da auf unterschiedliche Erhebungsinstrumente zurückgegriffen wurde, stellten sowohl ethnographische Beobachtungen und Gespräche als auch leitfadengestützte Interviews in Form von Transkripten die auszuwertenden Rohdaten dar. Diese unterschiedlichen Datentypen wurden unter dem Anspruch der hermeneutisch-rekonstruktiven Dateninterpretation ausgewertet. Dies impliziert, dass die Auswertung nicht in Anlehnung an ein standardisiertes Vorgehen, sondern vielmehr unter Berücksichtigung verschiedener Ansätze erfolgte und unterschiedliche Auswertungsprinzipien miteinander kombiniert wurden.

Die Analyse der empirischen Daten orientierte sich dabei vor allem an dem Konzept der Grounded Theory nach Strauss und Corbin (1996), welche zwischen drei Haupttypen des Kodierens unterscheiden: dem offenen, axialen und selektiven Kodieren (ebd., S. 43-117). Ergänzend dazu dienten auch die in der Ausarbeitung zur Rekonstruktion narrativer Identität von Lucius-Hoene und Deppermann (2002) dargestellten Auswertungsprinzipien als Vorlage und fanden insbesondere zu einem fortgeschrittenen Zeitpunkt des Auswertungsprozesses Anwendung.

Offenes Kodieren

Unter offenem Kodieren verstehen Strauss und Corbin (1996) den „Prozess des Aufbrechens, Untersuchens, Vergleichens, Konzeptualisierens und Kategorisierens von Daten“ (ebd., S. 43). Das offene Kodieren wurde in dieser Arbeit folgendermaßen umgesetzt:

Nachdem die ersten Interviews und Beobachtungsprotokolle in Schriftform vorlagen, wurden die Daten zunächst in einem offenen Kodierungsverfahren thematisch geordnet. Durch diesen ersten Schritt sollte einerseits der umfangreiche Datenkorpus in thematische Bereiche untergliedert werden und andererseits eine – im Rahmen qualitativer Verfahren erforderliche – intensive Auseinandersetzung mit dem Textmaterial (d.h. mehrfaches Lesen und Sortieren der transkribierten Daten) erfolgen. Da der Leitfaden lediglich Themenbereiche vorgab, ermöglichte das offene Kodieren und die Strukturierung der Daten nach Themen, neue thematische Bereiche zu erschließen, die im Vorfeld bzw. zu Beginn der Studie noch nicht ausgemacht werden konnten.

Entsprechend zeichneten sich, nachdem die Interviews während dieses Analyseschrittes zunächst Fall für Fall sortiert wurden, innerhalb der einzelnen Interviews zahlreiche⁵⁷ Themen ab. Dabei zeigte sich, dass infolge des offenen Kodierens einige Themen immer wieder in den einzelnen Interviews auftauchten; diese wurden in der Folge als ‚fallspezifisch relevant‘ eingestuft. In einem zweiten Schritt wurden die fallspezifisch ermittelten Themen fallübergreifend miteinander verglichen. In diesem Zusammenhang wurden teilweise als relevant eingestufte Themen verworfen sowie neue thematische Bereiche fallübergreifend erschlossen (mit Blick auf das fünfte Kapitel bspw. die Themen „Scheitern“, „sportives Können“, „Kompetenzerfahrungen“ etc.).

Insbesondere dadurch, dass Datenerhebung und -auswertung in einem wechselseitigen Prozess erfolgten (und nicht als isolierte Arbeitsschritte vollzogen wurden), zeichneten sich nicht nur zu Beginn der Studie, sondern im gesamten Verlauf der Untersuchung durch permanentes offenes Kodieren zentrale Themen ab, welche in späteren Interviews fokussiert wurden. Die Entfaltung und Offenlegung von relevanten Themen infolge des offenen Kodierens erwies sich somit während des gesamten Forschungsprozesses als ein zentraler Auswertungsschritt und fand auch in einer vermeintlich späten Auswertungsphase noch immer Anwendung.

Die übergeordnete Zielsetzung dieses Analyseschrittes lag vor allem darin, das umfangreiche Datenmaterial, welches über den Zeitverlauf stetig zunahm (und teilweise gar unüberwindbar schien) immer wieder aufzubrechen, um es anschließend zu sich abzeichnenden Konzepten zu verarbeiten. Darüber hinaus sollten auf Grundlage der Konzepte in Abhängigkeit vom Stadium der Forschung vielfältige „erkenntnisgenerierende Fragen“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 41)

⁵⁷ Die Anzahl der Themen innerhalb der einzelnen Interviews variierte sehr stark, sodass sich eine pauschale Aussage über die Quantität nicht treffen lässt.

formuliert werden, welche für die weiteren Auswertungen leitend waren.⁵⁸ Auch unter Rückbezug auf im Vorfeld bestehende Präkonzepte erschien somit das offene Kodieren essentiell, um sich von theoretischen sowie alltäglichen/persönlichen Vorannahmen zu ‚befreien‘. Neben dem Aufwerfen von Fragen beinhaltete dieser Auswertungsschritt auch das Vergleichen und das In-Bezug-zueinander-Setzen der entstandenen Konzepte.⁵⁹

Als äußerst praktikabel erwiesen sich zudem Auswertungen in Anlehnung an die Sequenzanalyse (Soeffner & Hitzler, 1994; Soeffner, 1989; Lüders & Meuser, 1997): Dabei wurden die Daten teilweise einer Mikroanalyse unterzogen, indem insbesondere Sequenzen, die eine Relevanzsetzung der Gesprächspartner widerspiegeln und Fragen aufwerfen sowie Textstellen mit inhaltlichen Brüchen und vermeintlichen Widersprüchen, sehr detailliert ausgewertet und interpretiert wurden. Mittels der Sequenzanalysen sollten vor allem über eine paraphrasierende Ebene hinaus ausgiebige fallspezifische Interpretationen zu einzelnen Textstellen verfasst und Themen expliziert werden. Im Rahmen dieses Auswertungsschrittes wurden folglich die entstandenen Konzepte zu vorübergehenden thematischen Kategorien⁶⁰ zusammengefügt.

Axiales Kodieren

Unter dem axialen Kodieren verstehen Strauss und Corbin (1996) „eine Reihe von Verfahren, mit denen durch das Erstellen von Verbindungen zwischen Kategorien die Daten nach dem offenen Kodieren auf neue Art zusammengesetzt werden“ (ebd., S. 75). Sowohl durch weitere sequenzielle Analysen als auch durch das axiale Kodieren wurden die Daten insofern neu geordnet, wobei dieser Auswertungsschritt darauf abzielte, die durch das offene Kodieren – d.h. durch das Aufbrechen der Daten – entstandenen Fragmente in Verbindung zueinander zu setzen und zusammenzufügen. Dabei konnten die sich abzeichnenden Kategorien und Subkategorien allmählich durch Interpretation und Erklärung der aufgebrochenen Daten unter Berücksichtigung des Kontexts ermittelt werden und in Beziehung zueinander gesetzt werden.⁶¹

⁵⁸ Bezogen auf den thematischen Bereich „Langeweile/Tristesse“ bspw. wurden somit u.a. folgende Fragen formuliert: In welchen Situationen tritt „Langeweile“ auf? Was meinen die Jugendlichen, wenn sie von „Langeweile“ erzählen? Was ist der Auslöser von empfundener „Langeweile“?

⁵⁹ Dementsprechend wurde der thematische Bereich „Langeweile/Tristesse“ dem Thema „Spannung“ gegenübergestellt. Hierbei waren bspw. die Fragen zentral „Inwiefern erweisen sich Spannung und Langeweile als gegensätzlich?“, „Worin unterscheiden sich die Situationen, in denen die Jugendlichen Langeweile bzw. Spannung empfinden?“ etc.

⁶⁰ Ein Beispiel für eine solche thematische Kategorie ist – bezogen auf den thematischen Bereich „Langeweile/Tristesse“ – „Strategie des Begegnens von Langeweile“.

⁶¹ Im Hinblick auf das erwähnte Beispiel wurden in diesem Analyseschritt die sich abzeichnenden Kategorien „Langeweile/Tristesse im freizeithlichen Alltag“ und „Erfahren und Initiieren von Spannung im informellen Sport“ in Beziehung zueinander gesetzt. Erst durch das axiale Kodieren konnte somit der Zusammenhang zwischen empfundener Langeweile, dem informellen Sport und Spannung ermittelt werden (vgl. Kapitel 9).

Der Wechsel zwischen induktivem und deduktivem Denken erwies sich dabei als eine notwendige (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 92) und gleichermaßen äußerst effektive Strategie.

Selektives Kodieren

Selektives Kodieren beschreiben Strauss und Corbin (1996) als den „Prozess des Auswählens der Kernkategorie, des systematischen In-Beziehung-Setzens der Kernkategorie mit anderen Kategorien, der Validierung dieser Beziehungen und des Auffüllens von Kategorien, die einer weiteren Verfeinerung und Entwicklung bedürfen“ (ebd., S. 94). Infolge des selektiven Kodierens zeichneten sich aus den Konzepten und Kategorien sukzessive mehrere zentrale bzw. übergeordnete (Haupt-)Kategorien ab.⁶² Vor dem Hintergrund der Zielsetzung der Arbeit erschien es wenig effizient, die empirischen Erkenntnisse unter einem „Singularitätspostulat“ (Breuer, 2009, S. 92) auf eine einzige Kernkategorie bzw. einen einzelnen Begriff zu reduzieren. Vielmehr sollten einzelne zentrale Kategorien entstehen, die im Zusammenhang zueinander gesetzt werden können und das Ergebnisfundament der Arbeit darstellen.⁶³ Diese zentralen Kategorien dienten somit als Grundlage für die Konzeptualisierung der Ergebnisdarstellung, sodass durch das selektive Kodieren ein ‚roter Faden‘ offengelegt werden konnte.

Das Zusammenfügen der vorausgegangenen intensiven, interpretativen Arbeit stellte den Abschluss des Auswertungsprozesses dar. Der Auswertungsprozess erwies sich dabei jedoch nicht als eine lineare bzw. chronologische Abfolge der dargestellten Schritte (1. Offenes Kodieren, 2. Axiales Kodieren, 3. Selektives Kodieren), sondern vielmehr als eine „Hin-und-her-Bewegung“ (Breuer, 2009, S. 92), sodass die einzelnen Analyseschritte auch durch die Revision bereits erarbeiteter, ‚vorübergehender‘ (Sub-)Kategorien und Konzepte nicht isoliert voneinander erfolgten. Insbesondere die Offenheit, vorübergehende Auswertungen zu verwerfen, erforderte diese Flexibilität im Auswertungsprozess. In Anlehnung an Strauss und Corbin (1996) sind dementsprechend die „Grenzen zwischen den verschiedenen Typen des Kodierens künstlich“ (ebd., S. 40). Unter Berücksichtigung dieses Postulats und mit Blick auf die vorliegende Studie war eine strikte Trennung der Analyseschritte weder notwendig noch effizient. Die dezidierte Aufarbeitung der einzelnen Schritte ist somit eher zu verstehen als eine Darlegung der unterschiedlichen Auswertungsphasen im Laufe der Untersuchung.

Dementsprechend zeichnete sich infolge dieses Analyseschrittes ab, dass der informelle Sport von den Jugendlichen u.a. funktionalisiert wird, um dem als trist empfundenen Alltag zu begegnen.

⁶² So konnte – bezogen auf das erwähnte Beispiel – infolge des selektiven Kodierens die übergeordnete Kategorie „Informeller Sport als Möglichkeit des Begegnens von Langeweile/Tristesse“ formuliert werden (vgl. Kapitel 9).

⁶³ Die einzelnen übergeordneten Kategorien werden in den folgenden Ausführungen in jeweils gesonderten Kapiteln dargestellt (Kapitel 5-9). Im 10. Kapitel erfolgt die Zusammenführung der zentralen Kategorien.

Zusätzlich zu den dargestellten Auswertungsschritten wurde zu jedem Interviewpartner eine Fallskizze angefertigt, in der sowohl die thematischen Akzentuierungen im Rahmen der Gespräche als auch die fallspezifischen Besonderheiten zusammengefasst wurden. Das Ziel dieses Analyseschrittes bestand vor allem darin, die einzelnen Fälle nachzuzeichnen, bevor in einem weiteren Schritt fallübergreifende Gemeinsamkeiten herausgearbeitet werden konnten. Nachdem im ersten Teil dieser Arbeit die Konzeptualisierung des theoretischen Bezugsrahmens und die Darstellung des methodischen Zugangs erfolgte, werden im zweiten Teil, d.h. in den nachfolgenden Ausführungen, die im Rahmen dieser Studie generierten empirischen Erkenntnisse präsentiert. Die Ergebnisdarstellung folgt dabei einer plausibel erscheinenden Struktur, indem fünf zentrale Kategorien, die miteinander in Beziehung stehen, in je einzelnen Kapiteln ausdifferenziert beschrieben werden. Die einzelnen Kapitel fünf bis neun beziehen sich dabei jeweils gesondert auf die typischen Bedeutungszuschreibungen bzw. Sinnperspektiven des informellen Sports.

5. Kompensation von schulischen Leistungsdefiziten: „Ich kann gut Fußball spielen. Jeder Mensch kann ja was anderes...mein Vater sagt auch, ich bin ein exzellenter Fußballer.“⁶⁴

Eine naheliegende Begründung für die freiwillige Zuwendung der hier fokussierten jungen Männer zum informellen Sport scheint darin zu liegen, dass dieser eine Gegenwartsbefriedigung darstellt; d.h. die Aktivitäten den Jugendlichen – wie sie typischerweise sagen – „einfach Spaß“ machen. Nähere Analysen verdeutlichen jedoch, was hinter der zumeist genannten Begründung des Spaßlebens steckt: So zeigt sich auf einer tieferen Bedeutungsschicht, dass die jungen Männer im Rahmen des informellen Sporttreibens vor allem eine Gelegenheit suchen (und finden), um Kompetenzerfahrungen zu machen. Das Erfahren⁶⁵ von Kompetenz und Leistungsstärke, welches ihnen vor allem im Schulkontext zumeist vorenthalten bleibt, ist offenbar ein zentraler identitätsrelevanter und -wirksamer⁶⁶ Nutzen, den sie aus den Aktivitäten ziehen können. So verweisen alle Interviewpartner in den Gesprächen mehr oder weniger implizit auf negative Selbst- und Fremdwahrnehmungen in der Schule, welche im Zusammenhang mit ihrem gegenwärtigen Bildungsstatus und ihrem Schulverlauf zu stehen scheinen. Dabei lässt sich erkennen, dass sie sowohl den Bildungsstatus als auch den Schulverlauf zumeist selbst auf bestehende Leistungsdefizite zurückführen.

Den durch vielfältige Misserfolgserfahrungen negativen Selbst- und Fremdwahrnehmungen im Schulkontext stehen dabei positive Wahrnehmungen⁶⁷ im Rahmen des informellen Sports gegenüber, sodass sich die Teilidentitäten der Jugendlichen innerhalb dieser beiden Lebenswelten als äußerst kontrastiv erweisen. Dadurch, dass sie die in der Schule wahrgenommenen Leistungsdefizite offenbar vor allem im Rahmen der Sportaktivitäten kompensieren können, erfahren sie den informellen Sport als eine bedeutsame Gegenwelt zur Lebenswelt Schule. Das starke Bedürfnis der Jugendlichen danach, sich als kompetent zu erfahren, zeigt sich insbesondere daran, dass sie sich ausschließlich jenen Sportarten bzw. Bewegungsfeldern zuwenden, in denen sie sich ihrer sportiven Fähigkeiten bewusst sind. Auf der anderen Seite versuchen sie offenbar, sich jenen Kontexten, in denen sie sich nicht als

⁶⁴ Auszug aus dem Interview mit Amir.

⁶⁵ Wahrnehmung und Erfahrung bzw. wahrnehmen und erfahren werden im Rahmen dieser Arbeit synonym verwendet.

⁶⁶ Eine Differenzierung zwischen ‚identitätsrelevant‘ und ‚-wirksam‘ erfolgte in Kap. 3.2.4.6.

⁶⁷ Aus Gründen der Lesbarkeit wird zumeist von „Wahrnehmung“ gesprochen; diese Begrifflichkeit soll gleichermaßen die Selbst- und Fremdwahrnehmung implizieren. Die Fremdwahrnehmung bezieht sich dabei auf die Perspektive der untersuchten Jugendlichen, da nicht die Perspektive ihrer Interaktionspartner (also die „tatsächliche“ Fremdwahrnehmung) rekonstruiert wird.

leistungsstark wahrnehmen (können), abzuwenden. Die selbstbestimmte Fokussierung von Sportarten steht dabei im Zusammenhang mit der Möglichkeit, vornehmlich identitätsstärkende Könnens-Erfahrungen zu machen.

Vor allem die mit der informellen Rahmung einhergehende besondere Struktur des Sports, die sich u.a. durch eine „Gestaltungsoffenheit“ (Telschow, 2000, S. 240) und die „Selbstorganisation“ (Wopp, 2002, S. 175ff.) der Aktivitäten kennzeichnet, ermöglicht es den jungen Männern, innerhalb dieser Gegenwelt Kompetenzerfahrungen zu machen. Diese Möglichkeit lässt sich insbesondere darauf zurückführen, dass sie die Aktivitäten in Eigenregie selbst ‚ausgestalten‘ können (d.h. bspw. das Anforderungsniveau festlegen und sich selbst positiv besetzte Sonderrollen zuweisen können) als auch den Sinnrahmen der Aktivitäten selbst bestimmen können. In diesem Zusammenhang zeigt sich, dass die jungen Männer die Sportaktivitäten nahezu ausschließlich unter einer Wettkampforientierung, in der das Gegeneinander im Mittelpunkt steht, austragen. Die folgenden Ausführungen sollen veranschaulichen, inwiefern die kompetitive Orientierung als auch die Gestaltungsoffenheit im Zusammenhang mit den identitätsstärkenden (Selbst-)Erfahrungsmöglichkeiten innerhalb dieser Lebenswelt stehen. Zunächst wird jedoch der Blick auf die Wahrnehmungen der Jugendlichen im Schulkontext gerichtet.

5.1 Negative Selbst- und Fremdwahrnehmung im Kontext Schule

Die hier untersuchten jungen Männer besuchen ausnahmslos eine Hauptschule. Im wissenschaftlichen Diskurs werden Heranwachsende, die eine Hauptschule besuchen, aufgrund ihres niedrigen Bildungsstatus als „die Zurückgelassenen“ (Solga & Wagner, 2016) bzw. „Bildungsverlierer“ (Quenzel & Hurrelmann, 2010) unserer Gesellschaft bezeichnet. Über diese benachteiligte ‚Gruppe‘ schreiben Albert, Hurrelmann und Quenzel (2010, S. 345) in der Shell-Studie Folgendes: „Die sozial an den Rand gedrängten jungen Menschen spüren deutlich, in einer prekären sozialen Lebenslage zu stecken (...). Man ahnt, zu den in der Gesellschaft Abgehängten zu gehören. Dass ihr Risiko einer dauerhaften Exklusion vom Arbeitsmarkt verhältnismäßig hoch ist, ist diesen Jugendlichen zumeist unterschwellig bewusst“.

Auch die innerhalb der Studie befragten Heranwachsenden scheinen sich ihrer misslichen Situation infolge ihres niedrigen Bildungsstatus bewusst zu sein. Das Bewusstsein über diese marginale gesellschaftliche Position steht – dies erscheint plausibel – im Zusammenhang mit ihrer Selbstwahrnehmung in der Schule. Diese erweist sich bei allen fokussierten Jugendlichen als äußerst negativ. Die folgenden Ausführungen werden dies zeigen.

5.1.1 Hohe Bedeutsamkeitsbeimessung von Schule und schulischen Leistungen

Das umfangreiche Interviewmaterial lässt erkennen, dass die große Mehrheit der Jugendlichen gegenwärtig der Schule bzw. (guten) schulischen Leistungen eine hohe Bedeutsamkeit beimisst. Als typisch erweist sich Sameds Aussage:

„Also früher war mir das eigentlich egal so vom Job her und so, ja Schule egal und so. Wenn ich Hausaufgaben machen musste, ja ok komm, schaffste eh nicht mehr. Ist egal, fällt eh nicht auf. Aber jetzt so in der 9. Klasse wurd mir halt dann bewusst, dass jetzt ernst wird und ja, ist halt nicht mehr lange, ne, dann Schule ist bald zu Ende.“ (Samed)

Die gegenwärtig hohe Bedeutsamkeitsbeimessung von Schule resultiert dabei – nach Aussagen einer Vielzahl der Interviewpartner – aus dem Wissen über den Zusammenhang zwischen einem (guten) Schulabschluss bzw. (guten) schulischen Leistungen und der Möglichkeit zur Verwirklichung von beruflichen Zukunftsplänen. In einigen Interviews wird darüber hinaus darauf hingewiesen, dass der hohe Stellenwert von Schule auch im Zusammenhang mit der Möglichkeit der Verwirklichung ihres Lebensentwurfs steht, der konkrete perspektivische Lebensbedingungen impliziert:

I: Wie wichtig ist denn Schule für dich so?

Mentor: Sehr wichtig. Bei mir Schule erstmal auf erste Stelle, weil ich möchte eine gute Zukunft aufbauen, damit es meiner mein Familie oder meine Frau später gut geht, dass ich die ja was bieten kann und nicht so wie n Hartz-Vier-Empfänger jeden Monat warten muss auf mein Geld, dass ich denen generell ein zwei Eis kaufen kann und dann schon knapp ist und deswegen. Will ja auch später mal so n eigenes Haus kaufen.

Dabei zeigt sich, dass ein Großteil der Interviewpartner einen zukunftsorientierten Lebensentwurf hat, nach welchem sie vor allem um das finanzielle Wohl ihrer Familie und allgemein um finanzielle Unabhängigkeit bemüht sind und sie später nicht – mit den Worten von Mentor – „wie n Hartz-Vier-Empfänger“ leben möchten. Diese Lebensbedingungen stellen für die meisten der Jugendlichen keine Option dar.

Vor dem Hintergrund, dass die Jungen mehrheitlich aus sozialökonomisch schwachen Elternhäusern stammen und in zahlreichen Fällen zumindest ein Elternteil erwerbslos ist und Unterstützungsleistungen (in Form von Hartz IV) bezieht, erscheint diese Erkenntnis von

besonderer Relevanz. So erzählt Mentor zu Beginn des Gesprächs von der beruflichen Situation seiner Eltern:

Mentor: Mein Vater und meine Mutter sind grad halt arbeitslos. Die suchen grad noch n Job, aber die finden zur Zeit nichts.

I: Ist ja auch nicht so einfach.

Mentor: Genau.

I: Die Situation gerade. Und wie lange sind die schon arbeitslos?

Mentor: Die sind ungefähr seit dreieinhalb Jahren, vier Jahre arbeitslos.

Blickt man auf die beiden aufgeführten Sequenzen aus dem Gespräch mit Mentor, so zeigt sich eine Diskrepanz zwischen den geplanten zukünftigen und den bestehenden gegenwärtigen Lebensbedingungen. Schließlich bedeutet die Arbeitslosigkeit beider Eltern (obwohl in dieser Gesprächssequenz nicht ausgesprochen) in der Regel, dass die Familie Unterstützungsleistungen in Form von Hartz IV bezieht. Damit ist Mentor nicht allein: Auch diverse andere Interviewpartner müssen darauf hinweisen, dass ihre *angestrebten Lebensbedingungen* von ihren *derzeitigen Lebensbedingungen* innerhalb der Familie abweichen. So wie auch einige andere der im Fokus dieser Untersuchung stehenden Heranwachsenden scheint Mentor somit gegenwärtig in perspektivisch unerwünschten Verhältnissen zu leben.

Das von den meisten Interviewpartnern beabsichtigte Ziel, sich – wie Mentor sagt – „eine gute Zukunft auf(zu)bauen“, impliziert dabei einen konkreten Lebensentwurf zu haben, der nach Auffassung der Jugendlichen eine Priorisierung von Schule erfordert. Mit der Priorisierung von Schule einherzugehen scheint das Streben nach guten schulischen Leistungen.

5.1.2 Nicht-Erfüllen-Können von Ansprüchen und Erwartungen

Das vorliegende Datenmaterial zeigt, dass nicht nur die Jugendlichen selbst gute schulische Leistungen als bedeutsam erachten, sondern auch ihre Eltern. Typisch für die jungen Männer ist daher Sinans Aussage:

„Das ist wichtig, dass ich gute Zeugnisse und so nach Hause bringe. Also, dass ich gut in der Schule bin.“ (Sinan)

Fallübergreifend verweisen die Jungen gleichermaßen auch auf – im Zusammenhang mit der hohen Bedeutsamkeitsbeimessung von Schule stehende – elterliche Erwartungshaltungen im Kontext Schule:

„Mein Vater möchte ja, dass wir Schule erstmal alle gut sind.“ (Mentor)

Werden diese Erwartungen nicht erfüllt, drohen teilweise Sanktionen; bspw. in Form eines Sportverbots:

„Mein Vater ist eigentlich sehr streng dazu und da meinte er, wenn du gute Noten schreibst, darfst du wieder Fußball spielen gehen.“ (Ercan)

Trotz des hohen Stellenwerts, den fast alle Jugendlichen der Schule beimessen, können sie jedoch mehrheitlich ihren selbstformulierten Ansprüchen und wahrgenommenen elterlichen Erwartungen – so wie es auch bei Ercan der Fall ist – nicht gerecht werden. Dies zeigt sich sowohl im Hinblick auf den Bildungsstatus (*„Realschule wäre schon besser gewesen meinten die [J.M.: Eltern].“* [Monti]) als auch auf den Bildungsverlauf (*„...auch wenn ich dieses Schuljahr und mein Hauptabschluss leider nicht geschafft habe.“* [Harlet]). Insofern muss eine Vielzahl der Interviewpartner auf eine Diskrepanz zwischen den Erwartungen bzw. Ansprüchen und ihren gegenwärtigen schulischen Leistungen hinweisen.

Das von einem Großteil der Jugendlichen berichtete „Sitzenbleiben“ sowie das Nicht-Erreichen des Hauptschulabschlusses scheint für die meisten jungen Männer nicht nur zu bedeuten, den wahrgenommenen elterlichen Erwartungen nicht gerecht zu werden bzw. in der Vergangenheit gerecht geworden zu sein, sondern auch (selbstformulierte) Ziele nicht zu erreichen bzw. erreicht zu haben und gescheitert zu sein. In diesem Sinne kennzeichnet sich die Lebenswelt Schule für die interviewten Heranwachsenden vor allem durch mangelnde Selbstwirksamkeitserfahrungen.⁶⁸ Ein Mangel an Selbstwirksamkeitserfahrungen und negative Selbsteinschätzungen im Schulkontext sind nach Schümer (2004) typisch für männliche Hauptschüler.

Dass die Jugendlichen sich der Diskrepanz zwischen den elterlichen Ansprüchen und den Schulleistungen zumeist bewusst sind, zeigt sich an den Ausführungen einiger Interviewpartner

⁶⁸ Selbstwirksamkeit wird im Rahmen dieser Arbeit in Anlehnung an Städtler (2003) verstanden als eine selbstbezogene Kognition bzw. ein „grundlegendes Gefühl der Kompetenz“ (ebd., S. 971f.).

auf die Frage nach der Reaktion der Eltern bei bspw. schlechten Schulnoten, dem Sitzenbleiben etc. Als typisch erweist sich Amirs Antwort:

I: Du hattest zwei Fünfen. Und was haben deine Eltern dazu gesagt?

Amir: Ja waren erstmal enttäuscht von mir, also ich wusste nicht, dass du so schlecht bist, weil du in der Fünften sehr gut war. Und waren erstmal enttäuscht.

Amir verweist in seiner Antwort wiederholt darauf, dass seine schlechten Schulnoten nach seinem Verständnis Enttäuschung bei den Eltern auslösten. Diese Begriffsverwendung impliziert dabei sein Bewusstsein über die Diskrepanz zwischen den Erwartungen seiner Eltern und den von ihm erbrachten schulischen Leistungen.

Die beiden vorangegangenen Interviewsequenzen verdeutlichen, dass die schlechten Schulleistungen einschließlich des Sitzenbleibens offenbar von den Jugendlichen zum einen als Misserfolge (so wie es Harlet zum Ausdruck bringt) und zum anderen als ein Nicht-Erfüllen-Können elterlicher Erwartungen (so wie es Amir zum Ausdruck bringt) wahrgenommen werden. Das Erfahren dieses Misserfolgs steht dabei zumeist im Zusammenhang mit einer bestehenden Überforderung. Von dieser berichtet auch Ercan im Gespräch:

„Die Lehrerin meinte, ich komm gar nicht mit dem Stoff mit (...) und ich kam dann gar nicht klar.“ (Ercan)

Diese wahrgenommene Überforderung wiederum bedeutet, schulische Anforderungen nicht erfüllen zu können bzw. über unzureichend Potenziale zu verfügen. Damit impliziert das von den Jugendlichen scheinbar als Misserfolg empfundene Sitzenbleiben und/oder Nicht-Erreichen eines (Haupt-)Schulabschlusses auch eine Offenbarung von Defiziten. Dabei erweisen sich diese negativen Erfahrungen – dies erscheint naheliegend – als äußerst identitätsrelevant und gleichermaßen -wirksam, da die schulbezogenen Leistungsdefizite sowohl in der Kommunikation mit Lehrerinnen und Lehrern als auch in Gesprächen mit den Eltern problematisiert werden, d.h. in einem sozialen Kontext thematisiert werden.

Mit Blick auf die vorangegangenen Ausführungen zeigt sich, dass sich die negative Selbst- und Fremdwahrnehmung innerhalb der Schule aus diversen Teilelementen konstituiert und insbesondere die selbstformulierte als auch seitens der Eltern wahrgenommene hohe Bedeutsamkeitsbeimessung von Schule bzw. (guten) Schulleistungen dem Schulverlauf (d.h. den erbrachten schulischen Leistungen, wie dem Versetzt werden und/oder dem Erreichen eines

Schulabschlusses) gegenübersteht. Der nach Auffassung der Jugendlichen und deren Eltern äußerst bedeutsame Schulverlauf ist insofern in zahlreichen Fällen geprägt von Erfahrungen des Scheiterns und der Wahrnehmung von Defiziten. Die bestehende Diskrepanz zwischen ihren normativen sowie evaluativen Selbstansprüchen (d.h. dem Sein-Sollen und Sein-Wollen) im Kontext Schule und den kognitiven Selbsteinschätzungen (d.h. dem faktischen So-Sein) kann unter Berücksichtigung der Annahmen von Schimank (2010) (vgl. Kapitel 3.2.4.4) als identitätsschwächende Erfahrung ausgelegt werden. Das akademische Selbstkonzept (vgl. Kapitel 3.2.4.7.1) der jungen Männer ist – das sollten die Ausführungen gezeigt haben – dementsprechend fallübergreifend äußerst negativ geprägt.

Nachdem in den bisherigen Ausarbeitungen innerhalb dieses Kapitels das Ursachengeflecht der negativen Selbst- und Fremdwahrnehmung im Schulkontext dargestellt wurde, sollen die folgenden Ausführungen nunmehr aufzeigen, inwiefern die Jugendlichen den informellen Sport als eine Gegenwelt zur Lebenswelt Schule erfahren (können). Dabei wird veranschaulicht, dass vor allem die mit der informellen Rahmung der Aktivitäten einhergehende besondere Struktur und die Gestaltungsoffenheit des Sports im Zusammenhang mit der Möglichkeit des Erfahrens von Kompetenz und Leistungsstärke stehen.

5.2 Strukturbedingte Möglichkeit des Erfahrens von sportiver Kompetenz

Sehr augenscheinlich ist, dass die Jugendlichen in den Interviews und ethnographischen Gesprächen mehrheitlich und eigeninitiativ immer wieder auf besondere bzw. herausragende sportive Fähigkeiten und Fertigkeiten verweisen. So beschreiben sich die jungen Männer in den Gesprächen typischerweise als sehr sportlich bzw. grundsätzlich motorisch begabt und explizieren damit gleichermaßen ihre positive Selbstwahrnehmung im Sport:

„Ich konnte mit drei Jahren Inliner und mit vier Jahren schon Fahrrad fahren. Also das ist jetzt das ist nicht ne Lüge oder so.“ (Tash)

Die Kompetenzen im Kontext des Sports werden dabei von den Interviewpartnern teilweise als die einzige bzw. zentrale Fähigkeit dargestellt:

„Ich finde mich gut. Ich kann gut schießen, kann gut tricksen, kann gut passen und so. Ich bin auch ein sicherer Spieler, der weiß ich mit Ball. Ich hab Erfahrung, also ich kann den mein Trainer meint auch, ich hab Ballfähigkeiten. Ich bin einfach auch ballsicher. Ja, das haben ja nicht viele Leute. Jeder Mensch hat was Bestimmtes. Jeder Mensch kann was Gutes. Ein

anderer kann zum Beispiel gut Basketball spielen. Einer noch kann gut Fußball spielen. Ich kann gut Fußball spielen. Jeder Mensch kann ja was anderes [I: Und was kannst du am besten?] Fußball spielen. (...) Also mein Vater sagt auch, ich bin ein exzellenter Fußballer. Also ich bin, also mein Vater, meine Onkels sagen, ich bin von meine zwei Brüder, also mein kleiner Bruder zählt ja nicht dazu, ich, E und G, ich bin der Beste von die. Das sagt alle aus meine Familie sagen das. Die finden mich einfach besser als die und klüger, also im Spiel so wie ich bin.“ (Amir)

Dabei betrachten sich die jungen Männer typischerweise im Vergleich zu anderen Jugendlichen (d.h. zu Referenzpersonen) und verweisen teilweise – so wie Amir dies tut – auf ihre ‚Sonderstellung‘. Blickt man auf diese Sequenz, expliziert Amir seine besondere Fähigkeit, die ihn von dem Großteil der Fußballer unterscheidet und abhebt: So ist er nach seiner Auffassung im Gegensatz zu zahlreichen anderen offenbar „ballsicher“; diese Eigenschaft – so sein reflektierendes Fazit – „haben ja nicht viele Leute“. Typisch für die Heranwachsenden untermauert er in dieser Sequenz die Darstellungen seiner positiven Selbstwahrnehmungen im Rahmen des Sports durch bestehende Fremdwahrnehmungen (Trainer), die sich als identisch erweisen. Teilweise werden die selbstwahrgenommenen Fähigkeiten im Sportkontext dabei als ein naturgegebenes Talent beschrieben:

I: Warum Fußball? Warum habt ihr nicht was anderes gemacht?

Maksum: Weil schon meine Eltern, also meine mein Vater und so alle schon schon immer Fußball gespielt haben und das liegt uns im Blut.

I: Was meinst du damit?

Maksum: Ja, also wir sind alle gute Fußballer in meiner Familie.

Nach Telschow (2000, S. 240) kennzeichnet sich informelles Sporttreiben durch seine „Gestaltungs- und Deutungsoffenheit, die es den Akteuren erlaubt, *ihren* Sport zu *betreiben* (i.S. der Gestaltung der Sportaktivitäten)“. Die dargestellte Wahrnehmung als sportiv kompetent scheint – so zeigt sich auf einer tieferen Bedeutungsschicht – auch im Zusammenhang mit der besonderen Struktur bzw. der von Telschow angesprochenen Gestaltungs- und Deutungsoffenheit infolge der informellen Rahmung zu stehen, insofern die Organisation der Aktivitäten einschließlich der Regulierungen des Zugangs den Jugendlichen selbst obliegt. Dabei lässt das Datenmaterial erkennen, dass die jungen Männer die Aktivitäten unter einer Leistungs- und Wettkampforientierung ausgestalten. Im Zusammenhang mit der

Leistungs- und Wettkampforientierung stehen Distinktionsprozesse, die nur denjenigen Heranwachsenden eine Teilhabe an den Aktivitäten ermöglichen, die als ausreichend kompetent eingestuft werden. In dem Wissen um die soziale Schließung⁶⁹ des Sports geht bereits die Teilhabe an den Aktivitäten für die Jugendlichen mit dem Erfahren sportiver Leistungsstärke einher.

Infolge der kompetitiven Leistungsorientierung zeigt sich zudem, dass sich sowohl der soziale Vergleich als auch der individuelle Vergleich über den Zeitverlauf als Bestätigungsmöglichkeiten von sportiven Fähigkeiten erweisen. Ebenso im Zusammenhang mit der informellen Rahmung des Sports steht die Möglichkeit, positiv besetzte Sonderrollen (bspw. die des Sportvermittlers) einzunehmen sowie das Anforderungsniveau unter Berücksichtigung der eigenen Fertigkeiten selbst festzulegen. Auch diese strukturbedingten Besonderheiten des informellen Sports ermöglichen es den Jugendlichen, identitätsstärkende Könnens-Erfahrungen zu machen. Die nachfolgenden Ausführungen sollen diese Erkenntnis nachvollziehbar machen.

5.2.1 Leistungs- und Wettkampforientierung als Sinnrahmen

In seinen Ausführungen über informelles Sportengagement differenziert Bindel (2008, S. 117) zwischen jenen Sportgruppen, deren Aktivitäten sehr an Leistungssport erinnern und denjenigen, die eindeutig die Kommunikation und das Miteinander in den Mittelpunkt stellen. Eine solche Kategorisierung erscheint im Hinblick auf die vorliegende Studie nicht möglich, da nicht primär Sportgruppen, sondern vielmehr die Akteure selbst im Zentrum stehen. Mit einem übergreifenden Blick auf das Phänomen zeigt sich dabei, dass die Jugendlichen den informellen Sport zwar als einen exklusiven Sozialraum deuten (vgl. Kapitel 7.3), dieser jedoch gleichermaßen unter einer starken Leistungs- und Wettkampforientierung praktiziert wird. Die Leistungsorientierung zeigt sich vor allem daran, dass die jungen Männer in ihren Erzählungen immer wieder das Fuß- und Basketballspielen unter dem Aspekt der Leistung bilanzieren bzw. typischerweise – so wie Alan – ihr Sporttreiben im Hinblick auf ihre erbrachte Leistung reflektieren:

⁶⁹ Eine soziale Schließung kann in diesem Kontext verstanden werden als „das Bemühen einer sozialen Gruppe, Gruppenmonopole für sich zu etablieren und zu bewahren, indem anderen der Zutritt zu der Gruppe verweigert wird“ (Meuser, 2008, S. 35f.).

I: Und woran liegt das dann, dass ihr manchmal vielleicht nicht so n Bock habt oder nur kurz spielt?

Alan: Ja, weil manchmal, heute bin ich zum Beispiel kaputt wegen gestern und so. (...) Heute kann ich nicht so gut spielen und so, so wie gestern konnte ich richtig gut spielen und heute nicht.

Vor allem die ethnographischen Beobachtungen zeigen darüber hinaus, dass die Jugendlichen innerhalb des nahezu täglichen Sporttreibens in auffallendem Maß eine Leistungssteigerung bzw. einen Leistungserhalt anstreben. Ein Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll soll dies veranschaulichen:

Monti wirft den letzten Korb, bevor das Spiel unterbrochen wird: Es ist Halbzeit. Während einige der Jugendlichen sich offensichtlich erschöpft zu ihren Rucksäcken begeben und sich mit Getränken versorgen, verweilen Sammy und Ennis auf dem Platz und werfen abwechselnd von der Freiwurflinie auf den Korb. Sammy scheint sich noch immer darüber zu ärgern, dass er soeben im Spiel einen Freiwurf vergeben hat, da er immer wieder im Gespräch erzählt, dass seine Würfe „sonst immer passen.“

Blickt man auf diese – im Rahmen des informellen Sports alltäglich zu beobachtende – Situation, so zeigt sich, dass sich selbst die ‚Spielpausen‘ als Übungsphasen erweisen, in denen die jungen Männer an einer Optimierung von (Tor-)Schüssen beim Fußball bzw. Würfeln beim Basketball bemüht sind und an einer Verbesserung von sportartenspezifischen Techniken sowie Tricks ‚arbeiten‘. Das für das informelle Sporttreiben der Jungen typische Bemühen, die sportiven Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erhalten bzw. zu verbessern, lässt sich in zahlreichen Situationen ablesen und erfolgt sowohl in den Spielpausen als auch vor und nach dem Spiel – teilweise sogar während des Spiels. Die zahlreichen Übungsphasen implizieren dabei die Leistungsorientierung im Rahmen des Sports.

Die Wettkampforientierung erscheint mit Blick auf die von den jungen Männern präferierten und im Fokus dieser Arbeit stehenden Sportarten Fußball und Basketball konstitutiv. So erweisen sich Fußball und Basketball (sowie die Variante Streetball) gleichermaßen als Sportspiele, in denen in Mannschaften gegeneinander gespielt wird. Dabei zeigt sich innerhalb der Sportaktivitäten eine für männliche Vergemeinschaftungen typische „Simultanität von Gegen- und Miteinander“ (Meuser, 2008, S. 34), sodass sich das Sporttreiben durch ein Zusammenspiel von Wettbewerb und Solidarität kennzeichnet. Innerhalb des informellen

Sports können die Jugendlichen dementsprechend mit den Worten von Bourdieu (2005, S. 83) als „Partner-Gegner“ umschrieben werden. Die bestehende Leistungs- und Wettkampforientierung scheint dabei maßgeblich für die identitätsrelevanten und -wirksamen Erfahrungsmöglichkeiten innerhalb der Lebenswelt des informellen Sports zu sein.

5.2.1.1 Leistungsbezogene Teilhabe und soziale Schließung

Sowohl die verbalen Daten als auch die Beobachtungen lassen erkennen, dass die Teilhabe(möglichkeit) an den informellen Sportaktivitäten höchst selektiv ist. Einerseits scheint die Teilhabemöglichkeit im Zusammenhang mit extern – von den Sporttreibenden – zugeschriebenen bzw. registrierten sportiven Fähigkeiten zu stehen, sodass von einer leistungsabhängigen Zugangsmöglichkeit gesprochen werden kann. Andererseits scheint die (Ambition zur) Teilhabe an den informellen Sportpraktiken in direktem Zusammenhang mit der subjektiven Wahrnehmung im Hinblick auf die sportiven Kompetenzen zu stehen. Insgesamt zeigt sich somit Folgendes: Hier *sollen* und *wollen* nur diejenigen mitspielen, die als hinreichend sportiv wahrgenommen werden bzw. sich selbst als leistungsstark einschätzen.

Selbstbestimmte selektive Teilhabe

In ihren Antworten auf die Frage, warum einzelne Jugendliche (bspw. Klassenkameraden, Freunde etc.) nicht an den Sportstätten erscheinen würden, verweisen die Jungen sehr häufig auf deren Leistungsdefizite („*Also aus meiner Klasse die kommen nie so oft hierher, die können nicht so gut Fußball spielen.*“ [Amir]). Eine Zuwendung zu bestimmten Sportarten und eine Teilhabe an den Aktivitäten bzw. eine Abwendung von bestimmten Sportarten scheint somit im Zusammenhang mit der Selbstwahrnehmung (im Hinblick auf die Leistung) innerhalb der jeweiligen Sportart zu stehen. Dementsprechend begründet Harlet – typisch für die Jugendlichen – seine Teilnahme am Basketballspielen und den Verzicht auf eine Teilnahme am Fußballspielen folgendermaßen:

„Also Basketball, das war einfach schon, sagen wir so, bei mir schon immer da. Ich hatte einfach schon immer Spaß dran und ich konnt´s auch schon so ziemlich gut von Anfang an, so in die Richtung werfen und halt so, sagen wir einfach mal, einkalkulieren wo, ich jetzt genau hinwerfen muss, damit ich treffe und alles. Darauf hab ich einfach schon, äh, das macht mir einfach Spaß. Zum Beispiel Fußball ist da nicht so mein Ding, weil ich hab das drei Jahre gespielt und da hab ich eigentlich nicht wirklich viel gelernt. Ich meine, ich komm nicht an dem

Mann vorbei. Zum Beispiel, wenn ich den Ball grade habe, wird mir immer abgenommen und so.“ (Harlet)

Diese Interviewsequenz legt die Vermutung nahe, dass die Teilhabe am informellen Sport bzw. an bestimmten Sportaktivitäten *ausschließlich* dem Prinzip der ‚freiwilligen Selektion‘ folgt. Die nachfolgenden Ausführungen zeigen jedoch, dass die Teilhabe an den Aktivitäten nicht nur im Zusammenhang mit einer freiwilligen Entscheidung steht, sondern vielmehr *auch* Distinktionsprozesse eine Teilhabemöglichkeit bedingen.

Distinktion infolge sportiver Leistungsdefizite

An den einschlägigen informellen Sportstätten bzw. Freizeitorten erscheinen mitunter auch Jugendliche, die keine Ambitionen zum Sporttreiben zeigen und sich lediglich am Spielfeldrand aufhalten, auf umliegenden Bänken verweilen, sich in Kleingruppen formieren etc. Diese Heranwachsenden unterscheiden sich augenscheinlich von den ‚sportiven‘ Jugendlichen, sofern sie im Hinblick auf ihre Äußerlichkeit keinen unmittelbaren Sportbezug zeigen und vielmehr Alltagskleidung (Jeans, Freizeitschuhe, Shirts) tragen. Allem Anschein nach verstehen diese Heranwachsenden die informellen Sportstätten und öffentlichen Orte somit als außersportliche Treffpunkte und Anlaufstellen. In ihren Antworten auf die Frage danach, warum sie nicht am Fußball- oder Basketballspielen teilnehmen würden, verweisen diese vor allem auf mangelndes Interesse („*Da hab ich keinen Bock drauf.*“), mangelnde Gegenwartsbefriedigung („*Fußball geht noch, aber Basketball macht doch kein Spaß.*“) und mangelnde Anstrengungsbereitschaft („*Das ist mir zu anstrengend und stressig.*“). Die Aussagen der jungen Männer deuten zunächst auf einen freiwilligen Verzicht hin. Diese scheinbar frei gewählte Abwendung von den informellen Sportaktivitäten erweist sich jedoch gleichermaßen als eine bewusste Desintegration durch die etablierten Sporttreibenden. Ein kurzes Gespräch im Rahmen eines Feldaufenthalts soll diese Erkenntnis veranschaulichen:

Während des Aufeinandertreffens auf dem Sportplatz und dem Aushandeln zum gemeinsamen Fußballspielen mit Hassan, Arash und Samed mache ich den Vorschlag, drei Jungs, die auf der unmittelbar angrenzenden Parkwiese sitzen, zum Mitspielen zu bewegen, um eine größere Teilnehmerzahl zu erzielen. Auf meine Frage „Wollen wir die Jungs da hinten fragen, ob sie mitspielen möchten?“, bekomme ich von Samed die Antwort „Nee, die können nicht so gut spielen, lass uns doch WM spielen!“

Samed bedient sich im Rahmen seines Einwands einer Argumentationsfigur, die sich fallübergreifend zeigt: Als sportiv inkompetent eingestufte Jugendliche *sollen* nicht am Sport teilnehmen. Auf eine aktive Integration der als sportiv inkompetent Wahrgenommenen durch die – nach ihrer Selbsteinschätzung – leistungsstarken Fußballer wird insofern bewusst verzichtet; die nach ihrer Selbstwahrnehmung sportiv Kompetenten scheinen unter Ihresgleichen spielen zu wollen und sich Leistungshomogenität zu wünschen.

Die bewusste Ausgrenzung bzw. Desintegration von als inkompetent Eingestuften erfolgt auch bei denjenigen Jugendlichen, die offenbar durchaus Ambitionen zur Teilhabe am Sporttreiben zeigen und zu denen eine enge soziale Beziehung besteht. So berichtet Alan bspw. von Distinktionsprozessen gegenüber seinem Bruder:

„Er konnte kein Fußball und wir haben ihn nie eingewechselt.“ (Alan)

Nicht nur die zuvor dargestellte freiwillige Selektion macht den informellen Sport somit zu einem exklusiven Ort der sportiv Kompetenten, sondern auch und vor allem die bewusste Ausgrenzung von Jugendlichen, die als nicht (hinreichend) leistungsstark eingeschätzt werden.

5.2.1.2 Teilnehmen-Können als Kompetenzerfahrung

In den vorangegangenen Ausführungen wurden die im Rahmen des informellen Sports bestehenden Ausgrenzungsprozesse veranschaulicht. Die Möglichkeit von Distinktion wurde dabei vor allem auf die informelle Rahmung der Aktivitäten und die damit einhergehende Selbstorganisation und -regulierung zurückgeführt. In diesem Zusammenhang zeigt sich somit, dass die im Kontext des informellen Sports erforderliche Rolleneinnahme des Sportorganitors (vgl. Kapitel 3.1.1) für die jungen Männer eine Gelegenheit darstellt, sich (durch die mögliche Ausgrenzung anderer) einen nach ihrer Auffassung leistungshomogenen Raum zu schaffen. Da sich die Jugendlichen über die leistungsbezogene Teilhabemöglichkeit durchaus bewusst zu sein scheinen, erweist sich bereits das Teilnehmen-Können als eine Kompetenzerfahrung. Die folgende Sequenz aus dem Gespräch mit Maksum veranschaulicht dies:

I: Also das heißt, du hast mit deinem Vater auch früher schon, als du kleiner warst, gespielt.

Maksum: Nee, ich weiß noch, als ich Kind war, kann ich mich noch dran erinnern, also ich hab, wie ich ihm zugesehen habe immer, wenn er und sein Bruder und so gespielt haben.

I: Wo haben die gespielt?

Maksum: Auch FKG schon immer.

I: Ja, ist das so, dass FKG schon immer in deiner ganzen Familie, dass da immer gespielt wurde?

Maksum: Genau, ja. Ist auch heute auch immer noch so. Also manchmal, dass die Älteren jetzt gehen und jetzt darf ich aber mit denen spielen.

I: Warum darfst du das jetzt?

Maksum: Weil ich jetzt älter bin und besser spielen kann.

Die Gesprächssequenz verdeutlicht zum einen, dass die Teilhabemöglichkeit an den informellen Sportaktivitäten mitunter selbst innerhalb eines familiären Zusammenkommens – d.h. scheinbar unabhängig von der sozialen Nähe – ausschließlich anhand des Kriteriums Leistung erfolgt. Zum anderen zeigt die Gesprächssequenz, dass die Jugendlichen in der Regel ein Wissen über die selektive Teilhabeberechtigung am informellen Sport haben.

Sofern sich die jungen Männer der Selektivität der informellen Sportaktivitäten bewusst zu sein scheinen, erweist sich die Teilhabeberechtigung als eine implizite Rückmeldung bezüglich der fremdwahrgenommenen sportiven Leistungsfähigkeit. Damit kommt der Teilhabeberechtigung eine identitätsrelevante Bedeutung zu, denn das Teilnehmen-Dürfen bedeutet nicht nur, über ein Basis-Können zu verfügen. Vielmehr wird ihnen durch die Teilhabeberechtigung auch indirekt bzw. unterschwellig attestiert, als ein leistungsstarker Fußballer, Basketballspieler etc. wahrgenommen zu werden. Schließlich muss man für die Teilhabelegitimation ein gewisses Leistungsniveau vorweisen können. In der Folge können sich die Jugendlichen ein durchaus differenziertes und recht präzises Bild ihrer fremdwahrgenommenen Fähigkeiten machen.

5.2.2 Der identitätswirksame soziale Vergleich

Das Datenmaterial zeigt sehr augenscheinlich, dass die informellen Sportaktivitäten in verschiedenen Konstellationen ausgetragen werden. Größtenteils erweist sich das Sporttreiben dabei als eine ‚soziale Praxis‘, sodass die Jugendlichen in der Regel mit mindestens einem Interaktionspartner gemeinsam aktiv sind. Nur in wenigen Fällen konnten während der Feldaufenthalte Heranwachsende angetroffen werden, die ohne Sozialpartner an den einschlägigen Sportstätten und öffentlichen Plätzen sportlich aktiv waren. Auch in den Interviews wurde – wenn überhaupt – nur am Rande von informellen Sportaktivitäten außerhalb sozialer Kontexte berichtet. In ihren Begründungen für das bevorzugte Sporttreiben in sozialen Kontexten verweisen die Interviewpartner vor allem auf den mangelnden Wettkampfcharakter beim Spielen ohne Sozialpartner. Harlets Kritik erweist sich folglich als typisch:

„Wenn man alleine spielt, wirfst aufn Korb. Da gibt's keine Punkte, weil du kein Gegner hast, weil du willst ja eigentlich unbedingt gewinnen oder irgendwie so was. Ja, alleine geht das einfach nicht meiner Meinung nach.“ (Harlet)

Für das Austragen von Wettkämpfen ist die Anwesenheit anderer Jugendlicher unabdingbar. In der Folge vermissen die jungen Männer bei Sportaktivitäten ohne Sozialpartner offenbar die Möglichkeit, sich mit Kontrahenten zu messen. Dementsprechend scheinen sie im informellen Sport vor allem einen sozialen Vergleich, d.h. eine kompetitive Interaktion zu suchen. Das Gewinnen, welches gleichbedeutend damit ist, höhere Kompetenzen im Vergleich zum Gegner bzw. zur gegnerischen Mannschaft vorzuweisen, ist beim Basketball- bzw. Fußballspielen ohne Sozialpartner jedoch nicht möglich.

„WM“ und „Gemetzl“ als sozialer Vergleich mit Referenzpersonen

Vor allem in Abhängigkeit von der Anzahl der anwesenden Jugendlichen erweist sich der soziale Vergleich entweder als ein Gegeneinander einzelner Mannschaften oder einzelner Spieler. Sowohl die verbalen Daten als auch die Beobachtungen machen sichtbar, dass – insbesondere bei einem Zusammenkommen von weniger als sechs potenziellen Teilnehmern – die jungen Männer das Fußball- und Basketballspielen als ein individuelles Gegeneinander organisieren und die klassischen Mannschaftssportarten Fußball und Basketball dementsprechend in gewisser Weise abwandeln. Die präferierten Spiele „WM“ und „Gemetzl“ im Kontext des Fußballs sowie „Eins gegen Eins“ beim Basketballspielen zielen dabei unmittelbar darauf ab, zu ermitteln – wie Ercan sagt – „wer der Bessere ist“. Das Spiel „Gemetzl“ beschreibt Hassan in aller Kürze folgendermaßen:

„Gemetzl nennen wir das. Das ist dann halt alle gegen alle. Wir haben einen Torwart und dann sind halt alle gegen alle.“ (Hassan)

Das Spiel „WM“, das sich nur geringfügig von diesem Spiel unterscheidet, beschreibt Mohamed wie folgt:

„Also, da gehen erst mal alle Spieler aufs Feld und eine geht ins Tor. Also, zum Beispiel ich geh ins Tor, meine Freunde sind draußen und immer wer ein Tor geschossen hat, ist erst mal weiter. Und wenn noch zwei aufm Platz sind, dann kommt der letzte ist der letzte rausgeflogen und die anderen immer so weiter. Ja, und das ist, so spielen wir halt so.“ (Mohamed)

Beide Spiele folgen der Idee, dass alle Spieler unter dem Verzicht von Mannschaften individuell gegeneinander antreten. Stärker als beim Spielen in Mannschaften lassen sich im Rahmen dieser kompetitiv orientierten Spielformen Rückschlüsse über die sportartenspezifischen Fertigkeiten eines jeden Einzelnen ziehen. Somit können sich die Jugendlichen auf der Grundlage des Spielverlaufs durch den direkten Abgleich mit anderen ein Bild von ihrem individuellen Leistungsniveau machen und dementsprechend ihr sportives Fähigkeitsselbstkonzept (vgl. Kapitel 3.2.4.7.2) durch die selbstbezogenen Kognitionen (positiv) beeinflussen. Der bessere Spieler erweist sich gleichermaßen in der Selbst- und Fremdwahrnehmung als der Spieler mit der vergleichsweise höheren sportiven Kompetenz. Immer wieder wird in den Gesprächen auf die Suche nach identitätswirksamen Leistungsvergleichen verwiesen („*Dann will ich mich auch n bisschen mit den messen.*“ [Harlet]). Vor allem die besondere Struktur des informellen Sports und die damit einhergehende Gestaltungsoffenheit ermöglicht es den Jugendlichen, diesem Bedürfnis nachzukommen und individuelle Leistungsvergleiche zu inszenieren. Vor dem Hintergrund der Erkenntnis, dass sich die Jungen nach ihren Aussagen offenbar ausnahmslos als leistungsstark in den jeweiligen sportiven Kontexten wahrnehmen, kann die Wettkampforientierung gleichermaßen als eine Suche nach einer Bestätigung dieser positiven Selbstwahrnehmung gedeutet werden. Sofern das Spielen ohne Sozialpartner diesen interpersonellen Wettkampf jedoch nicht ermöglicht, können auch keine Rückschlüsse über die eigenen sportartenspezifischen Fertigkeiten im Vergleich zu anderen Jugendlichen vorgenommen werden. Im Unterschied zum Spielen ohne Sozialpartner erweist sich das kompetitive Spielen mit Sozialpartnern dabei als ein identitätswirksamer sozialer Vergleich, da das sportive Handeln in einen sozialen Kontext eingebettet ist (vgl. dazu Kapitel 3.2.4.6). Wenngleich sich die jungen Männer auch ohne Sozialpartner ihrer selbstwahrgenommenen sportiven Kompetenzen vergewissern können, können beim ‚alleinigen‘ Spielen jedoch ausschließlich identitätsrelevante Erfahrungen gemacht werden, da die erbrachten Leistungen nicht nach außen getragen und somit nicht fremdwahrgenommen werden können.

5.2.3 Der identitätsrelevante individuelle Vergleich über den Zeitverlauf

Auch das Spielen ohne Sozialpartner erweist sich als äußerst leistungsorientiert, sodass dies typischerweise unter der Zielsetzung einer Leistungssteigerung oder mindestens eines Leistungserhalts erfolgt. In diesem Sinne funktionalisieren die Jugendlichen die informellen Sportaktivitäten außerhalb sozialer Kontexte zumeist als eine Trainings- und Übungsgelegenheit:

„Ab und zu komm ich auch alleine und kicke hier rum. [I: Wie sieht das dann aus? Was machst du dann?] Ich schieß einfach aufs Tor, so von weitem. Übe paar Trickse, guck mir paar Videos an, Football Skills, und probiere die dann. Weißt du, ja man muss ja üben. Ich probiere die dann, wenn ich alleine bin so und dann bin ich so, probiere ich die.“ (Amir)

Dabei setzen sich die Heranwachsenden mitunter selbstformulierte Ziele bzw. stellen sich selbst Aufgaben, anhand derer sie Rückschlüsse über ihre gegenwärtigen individuellen Fertigkeiten ziehen können:

„Dann versuch ich da mal noch n bisschen irgendwas zu machen mit dem Ball, dass ich vielleicht noch n bisschen irgendwas könnte. Dann hab ich auch versucht, jetzt hier mit dieser Torwand, hab ich da die ganze Zeit geübt, in diese Löcher da durchzuschießen.“ (Monti)

Ähnlich dem Spielen mit Sozialpartnern ermöglicht auch das Spielen außerhalb sozialer Kontexte den jungen Männern, sich ein Bild ihrer sportiven Fähigkeiten zu machen und ihr Fähigkeitsselbstkonzept zu beeinflussen. Dabei erweist sich der individuelle Vergleich ihrer Fähigkeiten über einen Zeitverlauf als eine Möglichkeit zur Bestätigung von Kompetenzen. Fallübergreifend zeigt sich in diesem Zusammenhang, dass die Jugendlichen – genauso wie es auch Harlet in der folgenden Sequenz andeutet – eine positive Entwicklung registrieren und dementsprechend ihre gegenwärtige Leistung im Vergleich zu früheren Zeiten positiv bilanzieren:

„Ich wollte halt immer besser werden und das hab ich auch im Laufe der Zeit bemerkt, dass ich wirklich besser geworden bin.“ (Harlet)

Der typischerweise von den Jungen festgestellte positive Entwicklungsverlauf kann dabei als eine identitätsrelevante Selbstwirksamkeitserfahrung gedeutet werden, insoweit die Jugendlichen selbstformulierte Ziele verwirklichen können und sie sich auch ohne Sozialpartner ihre gesteigerten sportiven Fähigkeiten bewusstmachen können. In diesem Sinne scheinen die Selbstwirksamkeitserfahrungen zum einen im Zusammenhang mit einem gesteigerten Selbstwertgefühl (vgl. Kapitel 3.2.4.7.2) zu stehen und zum anderen die Teilidentität im Kontext des informellen Sports (vgl. Kapitel 3.2.4.2) maßgeblich positiv zu prägen bzw. zu stärken, wenngleich sich diese Selbstwirksamkeitserfahrungen nicht als identitätswirksam erweisen (vgl. dazu Kapitel 3.2.4.6).

5.2.4 Die Rolleneinnahme des Sportvermittlers als Möglichkeit des Erfahrens von Lehrkompetenz

Amir läuft an und schießt den Ball über das Tor. Sinan, der direkt neben ihm steht, ruft: „Beug dich nach vorne!“. Nun nimmt Sinan den Ball, legt ihn auf die Siebenmeter-Markierung und nimmt Anlauf. Offenbar demonstrativ lehnt er sich nach vorne, als er gegen den Ball tritt. Amir schaut ihn währenddessen an. Der Ball fliegt nun mit voller Wucht ins Tor, woraufhin Sinan zu Amir blickt und fragt: „Siehst du?“ Ohne zu antworten holt Amir den Ball aus dem Tor, platziert diesen auf der Siebenmeter-Markierung und schießt, während er sich offenbar bewusst nach vorne beugt, den Ball ins Tor. Daraufhin ruft Sinan: „Ja, so!“

Blickt man auf diese Beobachtungssequenz, so zeigt sich in Übereinstimmung mit den Ausführungen in Kapitel 3.1.1, dass die jungen Männer im informellen Sport nicht nur die Rolle des Sporttreibenden und des Sportorganisations einnehmen können bzw. müssen, sondern gleichermaßen die Rolle des Sportvermittlers. Die Möglichkeit zur Einnahme der Rolle des Sportvermittlers steht dabei im Zusammenhang mit der besonderen Struktur des Sports und stellt dementsprechend ein Spezifikum informeller Sportaktivitäten dar. Während im organisierten Sport zumeist die Rolle des bzw. der Lehrenden qua Amt im Vorfeld besetzt ist (d.h. im Kontext des Schulsports durch die Lehrperson und im Kontext des Vereinssports durch Trainerin bzw. Trainer oder Übungsleiterin bzw. Übungsleiter), kann diese Rolle im Kontext informeller Sportaktivitäten durch die Akteure selbst eingenommen werden.

Da die informellen Sportaktivitäten keiner formalen Regulierung folgen, besteht für die Jungen die Möglichkeit, unter Verzicht einer offiziellen Lehrlegitimation, Sozialpartner anzuleiten, zu lehren und zu korrigieren. Die informelle Lehrlegitimation ist dabei vor allem das Resultat der selbst- und fremdwahrgenommenen sportiven Fähigkeiten in Kombination mit der Akzeptanz von (selbst- und fremdwahrgenommener) Lehrkompetenz. Die informelle Struktur offeriert somit eine Nische, die durch einige Auserwählte besetzt werden kann. Da die Rolleneinnahme des Lehrenden jedoch nicht für alle Akteure gleichermaßen möglich ist, erweist sich diese als eine Sonderrolle, die zugleich mit einem besonderen Status einhergeht. Dabei scheint die Möglichkeit zur Rolleneinnahme für die im Fokus dieser Arbeit stehenden jungen Männer von besonderer Bedeutung zu sein. So können einige Jugendliche im Kontext des informellen Sports diese positiv konnotierte und für sie bedeutsame Sonderrolle infolge einer Fremd- bzw. Selbstzuweisung einnehmen:

„Das letzte Mal war das vor zwei, nee, gar nicht, das war dieses Wochenende mit meinem Cousin. [I: Mhm, erzähl doch mal, wie das so war.] Ja, wir waren halt auf n Sportplatz, haben so n bisschen gebolzt halt, drauf. Er war im Tor, ich hab geschossen. (...) Hab ich halt die ganze Zeit diese Ecken getroffen. Da hatte er sich schon gewundert und dann meinte er zu mir, wie machst du n das, dass du diese Ecken triffst? Dann hab ich diese Torwand da hinten halt gesehen. Bin ich dahin gegangen und hab geschossen und hab rechts o links oben durch getroffen. Und dann meinte er zu mir, wie hast du das hingekriegt? Und ich meinte zu ihm ja ich hab halt, ich trainier halt schon seit nem Jahr. Dann meinte er, ja, ist ja gut. Und dann haben wir das halt die ganze Zeit gemacht, weil er auch machen wollte. Und da hat er sich aufgeregt, weil er das Loch fast nie getroffen hat. Und dann hab ich zu ihm gesagt, ja, man sagt, Übung macht den Meister. Und dann hat er mich angeguckt und jetzt, dann meinte er, dass wir uns heute oder morgen nochmal treffen wollten. Und dann das halt wieder machen, dass ich ihm halt sozusagen trainieren soll das so beizubringen.“ (Monti)

In dieser Sequenz zeigt sich, dass ein bestehender Könnens-Vorsprung in der Regel von den Sozialpartnern registriert wird. Diesen Leistungsunterschied nimmt Montis Cousin zum Anlass, um nach zukünftigem gemeinsamen Spielen zu fragen, bei dem Monti die Rolle des Lehrenden einnehmen soll. Die Zuweisung dieser Rolle erscheint in diesem Zusammenhang in zweierlei Hinsicht identitätswirksam: So erweist sich die Fremdzuweisung dieser Rolle für die jungen Männer zum einen als eine implizite Rückmeldung bezüglich ihrer sportiven Fähigkeiten, wodurch ihnen die positive Fremdwahrnehmung bewusst gemacht wird. Im Abgleich mit denjenigen Bezugspersonen bzw. -gruppen, die sie „trainieren sollen“ erfahren sie sich dementsprechend als überlegen. Zum anderen wird den Heranwachsenden durch die Fremdzuweisung eine Lehrkompetenz attestiert. Montis Cousin drückt diese attestierte Lehrkompetenz dadurch aus, dass er Monti darum bittet, ihm das Torwandschießen „beizubringen“.

Die Gesprächssequenz verdeutlicht zudem einen weiteren Zusammenhang, der sich fallübergreifend ausmachen lässt: Das wahrgenommene sportive Können geht damit einher, ein erwünschter Sozialpartner im Rahmen der informellen Sportaktivitäten zu sein. Durch das gemeinsame Spielen mit leistungsstarken Fußball- bzw. Basketballspielern erhoffen sich die – nach ihrer Selbstwahrnehmung – im Vergleich dazu weniger kompetenten Spieler offenbar eine zukünftige Steigerung ihrer eigenen Fertigkeiten. In der Folge suchen die Jungen leistungsstarke Sozialpartner, um diesem Ziel nachzukommen. Die registrierte Leistungsdifferenz, in deren Folge den Jugendlichen mitunter die Rolle des Lehrenden

zugesprochen wird, hat somit nicht nur einen identitätsstärkenden, sondern auch einen sozialintegrativen Effekt. Die Ambition, die eigenen Fähigkeiten zu steigern, scheint dabei die Gefahr, durch das gemeinsame Spielen mit überlegenen Jugendlichen als unterlegen bzw. minder wahrgenommen zu werden, zu überlagern.

5.2.5 Selbstbestimmung des Anforderungsniveaus als Möglichkeit des Erfahrens von Kompetenz

Harlet steht an der Freiwurflinie und wirft immer wieder den Basketball auf den Korb. Ich schätze, dass ca. jeder fünfte Wurf ein Treffer ist. Meistens berührt der Ball den Ring an der Vorderseite und prallt dann zurück. Nach ca. fünf Minuten verringert Harlet die Distanz zum Korb um ca. zwei Meter. In der Folge ist nahezu jeder Wurf ein Treffer. Nachdem ich ihn eine Weile beobachtet habe, gehe ich auf ihn zu.

I: Na, wie läuft 's?

Harlet: Ach gut, hab grad ne Serie.

I: Ja, habe ich gesehen. Echt gut.

Harlet: Ja, Übung halt.

Diese Beobachtungssequenz veranschaulicht, die praktische Umsetzung der Gestaltungsoffenheit des informellen Sports und zeigt sehr augenscheinlich, dass sich das Sporttreiben u.a. dadurch kennzeichnet, dass die Festlegung eines Anforderungsniveaus den Jugendlichen selbst obliegt. Anders hingegen stellt sich die Situation im Kontext des Schul- und Vereinssports dar: Hier werden Anforderungen typischerweise extern (d.h. durch Lehrerinnen und Lehrer, Trainerinnen und Trainer etc.) vorgegeben. Dieser Freiheitsgrad des informellen Sports birgt ein besonderes identitätsstärkendes Potenzial. Schließlich kann der Schwierigkeitsgrad unter Berücksichtigung der eigenen Fähigkeiten selbst festgelegt sowie an die individuelle Leistungsstärke angepasst werden.

Mit Blick auf die Beobachtungssequenz zeigt sich, dass Harlet nach der Wahrnehmung seiner geringen Trefferquote selbstbestimmt die Distanz zum Korb verringert, d.h. offenbar bewusst den Schwierigkeitsgrad mindert. Infolge dieser Veränderung erhöht sich seine Trefferquote deutlich und seine Aussage „hab grad ne Serie“ impliziert, dass er seine Leistung durchaus positiv bilanziert. Dabei erscheint es offensichtlich, dass das positive Resümee seiner Leistung im Zusammenhang mit der nun niedrigeren Anforderung steht.

Von dieser im informellen Sport möglichen selbstbestimmten Festlegung des Anforderungsniveaus scheint – das zeigen vor allem die Beobachtungen – eine Vielzahl der

Jugendlichen zu profitieren. In der Folge besteht sogar bei objektiv durchschnittlichen sportiven Fähigkeiten die Möglichkeit, sich als leistungsstark zu erfahren. Typischerweise senken die hier untersuchten Jugendlichen bspw. beim Torwandschießen oder beim Basketball-Freiwurf das Anforderungsniveau durch eine Verringerung der Distanz.

Das Herabsenken des Anforderungsniveaus kann als eine mit den Worten von Schimank (2010, S. 150) identitätsbehauptende „Umdefinition“ der Ausgangssituation ausgelegt werden. So stellen diese Umdefinitionen Strategien zum Begegnen von Diskrepanzen zwischen dem faktischen So-Sein und dem Sein-Wollen dar, infolge derer eine Annäherung zwischen den kognitiven Selbsteinschätzungen (d.h. dem faktischen So-Sein) und den evaluativen Selbstansprüchen (d.h. dem Sein-Wollen) möglich wird (vgl. Kapitel 3.2.4.4). Die auf Grundlage des selbstformulierten Anspruchs so eingeholten Informationen über das eigene Leistungsniveau können demnach das Fähigkeitsselbstkonzept (vgl. Kapitel 3.2.4.7.2) positiv beeinflussen und die Teilidentität im Rahmen des informellen Sports maßgeblich stärken.

6. Erfahren der symbolischen Kapitalien „Respekt“ und „Ehre“: „Jetzt heißt es so in Grone, dass wir fast die Besten sind in Grone jetzt so, also sagt man so.“⁷⁰

Zu Beginn des vorangegangenen Kapitels wurde veranschaulicht, dass sich die schulische Lebenswelt der untersuchten Jugendlichen durch wahrgenommene Leistungsdefizite kennzeichnet. Vor allem die Fremdwahrnehmung dieser mangelnden Kompetenzen im Schulkontext geht damit einher, dass die jungen Männer im Rahmen der leitfadengestützten Interviews auf negative Anerkennungsbilanzen verweisen müssen, wobei sie sich in diesem Zusammenhang primär auf ihre Eltern und Peers bzw. Freunde beziehen. Darüber hinaus zeigt sich, dass die Jungen ihren gegenwärtigen Bildungsstatus ‚Hauptschüler‘ zumeist als ein stigmatisierendes Label erfahren. In dem Wissen um die mit dem Bildungsstatus einhergehenden Stigmatisierungen bedienen sich viele Interviewpartner im Rahmen der Gespräche unterschiedlicher identitätsschützender Strategien (vgl. „Praktiken der Identitätsbehauptung“, Kapitel 3.2.4.6), sodass sie den Besuch einer Hauptschule teilweise als das Resultat einer freiwilligen Entscheidung darstellen. Diese Darstellung der Jugendlichen widerspricht jedoch in zahlreichen Fällen dem, was sich durch die Analyse der verbalen Daten zeigt, insofern, als dass der Hauptschulbesuch zumeist vielmehr die Folge einer externen Auferlegung (der Lehrerinnen und Lehrer) ist. Daraus schlussfolgernd scheinen sich viele der Interviewten von einer fremdbestimmten Zugehörigkeit zu dieser – nach ihrer Auffassung stigmatisierten – Statusgruppe distanzieren zu wollen.

Vor dem Hintergrund dieser problematischen Ausgangslage kommt dem informellen Sport eine besondere Bedeutung zu: So erweist sich dieser nicht nur als ein Handlungsfeld, in welchem sie Kompetenzerfahrungen machen können und wahrgenommene schulische Leistungsdefizite kompensieren können (vgl. Kapitel 5), sondern auch als eine Möglichkeit, durch ‚impression management‘⁷¹ das nach Keupp et al. (2002) zentrale Identitätsziel Anerkennung (vgl. Kapitel 3.2.4.5) in Form der symbolischen Kapitalien „Ehre“ und „Respekt“ zu erfahren. Den informellen Sportplatz funktionalisieren die Heranwachsenden dabei fallübergreifend als eine Bühne der Selbstdarstellung, auf welcher sie ihr sportives Können vor Zuschauerinnen und Zuschauern darbieten können. Auch die Kommunikation – d.h. die Gespräche während des Sporttreibens und gleichermaßen die leitfadengestützten Interviews – nutzen die meisten

⁷⁰ Auszug aus dem Interview mit Sinan.

⁷¹ Impression management kann in diesem Zusammenhang als eine bewusste Eindruckssteuerung verstanden werden.

jugen Männer, um sich als herausragende Sportler darzustellen und sich ihren evaluativen Selbstansprüchen – d.h. dem Sein-Wollen – (vgl. Kapitel 3.2.4.4) anzunähern. Nicht nur für die Jugendlichen selbst erweisen sich dabei sportive Fähigkeiten als etwas grundsätzlich Anerkennenswertes, sondern offenbar auch für die relevanten Bezugspersonen einschließlich ihrer Eltern, vor allem ihrer Väter. Als guter Spieler wahrgenommen zu werden bzw. gegen andere zu gewinnen geht folglich damit einher, ein vergleichsweise hohes Ansehen zu genießen und eine hohe Stellung im sozialen Gefüge einzunehmen.

Das Interviewmaterial lässt sehr offensichtlich erkennen, dass der informelle Sport im Leben der Jugendlichen einen außergewöhnlich hohen Stellenwert einzunehmen scheint. So wird die Teilhabe an den informellen Sportaktivitäten mitunter als etwas Essentielles bzw. der Verzicht auf eine Teilhabe sogar als etwas ‚Lebensbedrohliches‘ (*„Das wäre so, als würde ich verzichten, was zu essen.“* [Ercan]) und Unvorstellbares umschrieben (*„Das kann ich mir nicht mal denken, also das ist ja, das käme gar nicht in Frage erst bei mir, dass ich auf Sport verzichte. Aber ähm ich weiß nicht, kann man ohne Sport leben so richtig?“* [Mohamed]). Mit Blick auf die folgenden Ausführungen erscheint die bei allen Interviewpartnern festzustellende extrem hohe Bedeutsamkeitsbeimessung des informellen Sports dabei durchaus nachvollziehbar. Zunächst rückt jedoch die schulische Lebenswelt in den Mittelpunkt der Analyse.

6.1 Negative Anerkennungsbilanzen im Kontext Schule

Fallübergreifend zeigt sich, dass die Jugendlichen ein ausgeprägtes Bedürfnis nach dem zentralen Identitätsziel Anerkennung haben. (Gute) schulische Leistungen und ein zumeist damit einhergehender hoher Bildungsstatus stellen dabei aus ihrer Sicht etwas grundsätzlich Anerkennenswertes dar. Insbesondere auf Grundlage dieses subjektiven Standpunktes leiten die Interviewpartner typischerweise die elterliche ‚Zuteilungslogik‘ von Anerkennung her. Stolz machen können sie – ihrer Auffassung nach – ihre Eltern demnach vor allem durch (gute) Schulleistungen. So erzählt Amir, typisch für die im Mittelpunkt der Studie stehenden Jugendlichen, Folgendes:

„Ich möchte auch, dass meine Eltern stolz auf mich sind (...) [I: Was meinst du denn damit genau?] Dass wenn ich groß werde, eine Ausbildung mache, ein Praktikum und so alles. Ein Abitur. Ja, eine gute Arbeit finde, meine Eltern auch was kaufen können und so was anbieten könnte.“ (Amir)

Die Suche nach Anerkennung wird von den Heranwachsenden vor allem durch den Hinweis ausgedrückt, ihre Eltern „stolz“ machen zu wollen. Die Verwendung des Begriffs „stolz“ impliziert in diesem Kontext zum einen eine vermeintliche Wertschätzung der Eltern von (guten) schulischen Leistungen. Zum anderen bringt der Begriff „stolz“ die ‚positiv‘ empfundene Folge einer Wertschätzung zum Ausdruck. Dabei vergleichen sich die Jugendlichen im Hinblick auf ihre Schulleistungen typischerweise mit ihren Geschwistern bzw. werden von ihren Eltern mit den Geschwistern verglichen.

Als äußerst identitätsschwächend erscheint in diesem Zusammenhang jedoch der Umstand, dass ein Großteil der Jungen auf bessere Bildungsverläufe bzw. einen höheren Bildungsstatus ihrer Geschwister hinweisen muss, denen offenbar – nach dem Verständnis der Interviewpartner – aufgrund dessen eine höhere Wertschätzung durch die Eltern entgegengebracht wird. Mit der vermeintlich höheren Wertschätzung einherzugehen scheinen dabei das Ansehen und die Stellung innerhalb der Familie:

I: Und wie wichtig ist Schule für dich?

Ercan: Ja, früher war es eigentlich nicht mehr, nicht so wichtig, aber jetzt ist es mir viel wichtiger geworden. Ich hab vor n guten Abschluss zu machen, eine Ausbildung und sonst ja alles, so dass meine Eltern auch stolz sind. Weil mein Bruder geht auf ner auf der Realschule, meine Schwester ging auf n Gymnasium und meine anderen zwei, nee meine eine Schwester ging ja hier, aber die hat ja sogar ihren erweiterten Real geschafft. Und die eine macht grad ihr Abi und wird dann Bankkauffraumann Frau Mann Frau.

I: Bankkauffrau, mhm.

Ercan: Und ja ich bin so der Einzige, der gar nichts erreicht hat bis jetzt.

I: Wie? Was meinst du damit?

Ercan: Ja, weil alle halt viel höher angesehen sind und so und ich irgendwie der Dümme bin, komm ich mir so vor, weil ich geh auf der Hauptschule.

Die Wahrnehmung, dass relevante Bezugspersonen aufgrund ihres Bildungsverlaufs – so wie Ercan sagt – „viel höher angesehen sind“ bedeutet gleichermaßen, den eigenen Status in Relation als minderwertig zu betrachten. Dadurch, dass der von ihm als niedrig wahrgenommene Status auf die eigene Person bezogen wird, erfährt er sich – typisch für die Jungen – selbst als minder im Vergleich zu relevanten Bezugspersonen. Schließlich resümiert Ercan, dass er „der Einzige [ist], der [bisher] gar nichts erreicht hat“, womit er zum einen seine empfundene negativ behaftete Sonderstellung innerhalb seiner Familie und seine damit

einhergehende negative Selbstwahrnehmung ausdrückt. Zum anderen stellt er mit diesem Resümee seine bisher möglicherweise erbrachten Schulleistungen pauschal als ‚wertlos‘ dar. Zurückführen lässt sich diese bei vielen Jugendlichen festzustellende identitätsschwächende Bilanz vor allem auf das Nicht-Erfüllen-Können selbstformulierter bzw. elterlicherseits vorgenommener evaluativer und normativer Selbstansprüche (vgl. Kapitel 3.2.4.4). Dabei scheint das akademische Selbstkonzept (vgl. Kapitel 3.2.4.7.1) von den Selbstbeurteilungen infolge des Abgleichs mit den familiären Bezugspersonen negativ geprägt zu sein. Von besonderer Relevanz ist in diesem Zusammenhang, dass der Schulverlauf bzw. der gegenwärtige Bildungsstatus nach Auffassung der jungen Männer typischerweise einen mangelnden Erhalt von Anerkennung zur Folge hat. Das Bedürfnis danach, die Eltern „stolz“ zu machen, kann im Kontext Schule – so zeigen die Daten fallübergreifend – nicht bzw. nur bedingt befriedigt werden. Die folgenden Ausführungen sollen das Ursachengeflecht dieser negativen Anerkennungsbilanzen veranschaulichen.

6.1.1 Mangelnde Wertschätzung schulischer Leistungen

Die Wahrnehmung von Anerkennungsdefiziten im Schulkontext scheint sowohl im Zusammenhang mit dem derzeitigen Bildungsstatus als auch der grundsätzlich mangelnden Wertschätzung von Leistungen auf der Hauptschule zu stehen. Dabei zeigt sich, dass selbst befriedigende Leistungen durch Bezugspersonen (wie bspw. Peers), aber auch durch die Jugendlichen selbst relativiert werden, da man schließlich „nur“ auf der Hauptschule ist. Ein Gespräch mit Tash und Musti im Stadtteilpark soll diese Erkenntnis nachvollziehbar machen:

Ich treffe heute Tash (der eine Hauptschule besucht) und einen mir unbekanntem Jungen im Stadtteilpark. Nach einem kurzen Gespräch mit Tash suche ich den Kontakt zu dem anderen Jungen. Nachdem ich zunächst seinen Namen in Erfahrung bringe (und er mir erzählt, dass er Musti heiÙe), frage ich ihn, auf welche Schule er gehe.

Musti: X-Schule [J.M.: Realschule].

I: Auf die Realschule?

Musti: Ja.

Tash: Das ist doch ne Hauptschule.

Musti: Du bist doch auf der Y-Schule [J.M.: Hauptschule], du bist dumm.

Tash: Du hast doch nur Fünfen auf dem Zeugnis.

Musti: Halt die Fresse, ich hab nur zwei Fünfen. Du hast doch nur Fünfen.

Tash: Ich habe keine Fünf, ich habe sieben Dreien.

Musti: Ja, ihr rechnet ja auch nur eins plus eins.

Tash: Ich hätte auch auf die Real gehen können, ich hatte Realempfehlung.

I: Warum bist du nicht auf die Real gegangen?

Tash: Ich gehe erstmal auf die Y-Schule [J.M.: Hauptschule], ist bei mir um die Ecke. Realabschluss kann ich da auch machen.

Mit Blick auf das Gespräch zwischen den beiden Jungen zeigt sich, dass – weitestgehend unabhängig von den schulischen Leistungen – der Status ‚Hauptschüler‘ für die im Mittelpunkt dieser Arbeit stehenden Jugendlichen zwangsläufig mit negativen Anerkennungsbilanzen einherzugehen scheint. So relativiert Musti die von Tash erwähnten (durchaus befriedigenden) Leistungen unmittelbar, indem er auf ein – nach seiner Auffassung bestehendes – sehr niedriges Anforderungsniveau auf der Hauptschule verweist („ihr rechnet ja auch nur eins plus eins“). Die Suche nach Anerkennung scheint – bedingt durch den Status Hauptschüler – insofern von vornherein zum Scheitern verurteilt zu sein. Darüber hinaus zeigt die dargestellte Sequenz, dass der Besuch der Hauptschule mit pauschal negativen Zuschreibungen einherzugehen scheint. Das folgende Kapitel wird diese Erkenntnis weiter ausdifferenzieren.

6.1.2 ‚Hauptschüler‘ als stigmatisierender Schulstatus

In der oben aufgeführten Gesprächssequenz mit Ercan (Kapitel 6.1) zeigt sich, dass dieser auf einen Kausalzusammenhang zwischen seiner Selbstwahrnehmung und seinem Bildungsstatus verweist, sofern er seine negative Selbstwahrnehmung als „der Dümme“ mit seinem derzeitigen Schulstatus begründet („weil ich geh auf der Hauptschule“). Die bei vielen Jugendlichen festzustellende Selbstwahrnehmung als kognitiv defizitär bzw. – wie Mentor sagt – „nicht der Schlauste“ deckt sich dabei in den meisten Fällen mit der durch Peers (die teilweise eine höhere Schulform besuchen) kommunizierten Fremdwahrnehmung bzw. pauschalen Zuschreibung. Der im vorangegangenen Kapitel 6.1.1 aufgeführte Dialog veranschaulicht dies, indem Musti unter Rückbezug auf Tashs Schulstatus Hauptschüler die negative Fremdwahrnehmung äußert („du bist dumm“) und damit gleichermaßen diesen – nach Mustis Auffassung bestehenden – Kausalzusammenhang aufzeigt.

Die Hauptschule zu besuchen geht somit typischerweise zum einen damit einher, sich selbst als kognitiv defizitär wahrzunehmen – so wie Ercan es ausdrückt als „der Dümme“ – und zum anderen, als – mit den Worten von Musti – „dumm“ wahrgenommen bzw. dargestellt zu werden (wobei individuelle Rahmenbedingungen und Ursachen weitestgehend unberücksichtigt bleiben). Vor allem durch die offene Kommunikation dieses von den Jugendlichen selbst

konstruierten Kausalzusammenhangs rückt die offenbar bestehende negative Fremdwahrnehmung bzw. Zuschreibung in das Bewusstsein der jungen Männer. Damit wird die Aussprache der negativen Fremdwahrnehmung bzw. pauschalen Zuschreibung aufgrund des Schulstatus in hohem Maße identitätswirksam: Mit Blick auf die dargestellte Gesprächssequenz erfährt Tash, dass er von einer relevanten Bezugsperson (die beiden bezeichnen sich als „Freunde“) als „dumm“ wahrgenommen bzw. dargestellt wird. Unabhängig von seiner Selbstwahrnehmung erscheint die Artikulation dieser Zuschreibung bzw. Fremdwahrnehmung sich negativ auf sein akademisches Selbstkonzept (vgl. Kapitel 3.2.4.7.1) und damit einhergehend auf seine Teilidentität im Kontext Schule auszuwirken.

Unter Berücksichtigung der vorliegenden Daten zeigt sich zudem, dass einige Interviewpartner explizit auf offenbar von Externen (bspw. von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten und/oder vergleichbaren Personen, die eine höhere Schulform besuch[t]en) vorgenommene und gleichermaßen wahrgenommene Stigmatisierungen aufgrund des Status Hauptschüler verweisen:

„Zum Beispiel Leute aus dem Gymnasium oder so irgendwas sagen, oh Hauptschule, da sind nur Schlägertypen drauf oder Leute, die nicht lernen können.“ (Monti)

Im Zuge dieser Stigmatisierungen werden den Jugendlichen dabei mitunter z.B. Gewaltbereitschaft und Lernschwächen nachgesagt; das Label Hauptschüler impliziert somit neben sozial unerwünschtem Verhalten auch kognitive Defizite. Dass das vermeintliche Wissen über diese Stigmatisierungen in hohem Maße identitätsrelevant ist, erscheint plausibel; in Anlehnung an Schimank (2010, S. 153) kann die Stigmatisierung somit als eine Identitätsbedrohung (vgl. Kapitel 3.2.4.6) betrachtet werden. Ausgangspunkt ist in diesem Zusammenhang die wahrgenommene Zuschreibung der Hauptschule als „Sammelbecken für Leistungsschwache“ (Hurrelmann & Quenzel, 2013, S. 236). Unter Berücksichtigung der vorliegenden Daten zeigt sich dabei, dass ein Teil der Interviewpartner mehr oder weniger latent auf eine Selbstabwertung des Status Hauptschüler verweist, während ein anderer Teil der jungen Männer sich von den pauschalen Zuschreibungen distanziert.

Selbstabwertung der Hauptschule

Die oben aufgeführte Sequenz aus dem Gespräch mit Tash und Musti (vgl. Kapitel 6.1.1) verdeutlicht eine – in einigen Fällen festzustellende – Selbstabwertung der Hauptschule. So scheint ein Teil der interviewten jungen Männer selbst die Hauptschule als eine mindere Schule

zu erachten. Dies zeigt sich daran, dass die Bezeichnung einer Schule als eine „Hauptschule“ offenbar eine Diskreditierung bzw. Abwertung impliziert. Dementsprechend möchte Tash allem Anschein nach durch seine Aussage „Das ist doch ne Hauptschule“ eine Abwertung der von Musti besuchten Schule vornehmen. Sehr unterschwellig zeigt sich somit, dass er – wie auch einige andere der in dieser Studie untersuchten Jugendlichen – selbst offenbar ein durchaus negativ geprägtes Bild einer Hauptschule vertritt und sich selbst einer negativen Zuschreibung von „Hauptschule“ bzw. „Hauptschüler“ bedient.

Kontrastiv zu der grundsätzlich negativen Selbstzuschreibung des Status Hauptschüler bzw. Hauptschülerin erweist sich die positive Zuschreibung der meisten Jugendlichen bezüglich des Status Gymnasialschüler bzw. Gymnasialschülerin. Essah bringt diese Zuschreibung auf den Punkt:

„(...) die sind aufm Gymnasium, also sind nicht irgendwelche Leute, sondern haben wirklich was aufm Kasten, wollen später studieren.“ (Essah)

Dabei zeigt sich, dass der Status Gymnasialschüler bzw. Gymnasialschülerin von den jungen Männern in auffälliger Häufigkeit als ein Prädiktor im Hinblick auf das intellektuelle Potenzial erachtet wird und dieser Schulstatus für sie im Zusammenhang mit einem grundsätzlich hohen Intellekt zu stehen scheint. Dementsprechend geht nach dem Verständnis der meisten Heranwachsenden eine Hierarchisierung mit dem Schulstatus einher, wobei sich der Schulstatus Gymnasialschüler bzw. Gymnasialschülerin für sie somit als ein ‚Gütesiegel‘ im Hinblick auf den Intellekt erweist. Zudem verdeutlicht diese Sequenz, dass diesem Schulstatus von dem Großteil der interviewten jungen Männer durchaus Wertschätzung entgegengebracht wird, insofern sie das Gymnasium offenbar in dem Wissen um die Selektivität der Schule als eine exklusive Schule erachten, die nicht – mit den Worten von Essah – von „irgendwelche(n) Leute(n)“ besucht werden kann. Die hohe Wertschätzung des Gymnasiums und damit einhergehend des Status Gymnasialschüler bzw. Gymnasialschülerin zeigt sich dabei teilweise sehr subtil:

„Mein Bruder ist jünger als ich auf jeden Fall, aber trotzdem, er geht auf ne Realschule, hat einen Notendurchschnitt von 2,3. Er strebt sogar an, das Gymnasium zu besuchen.“ (Ercan)

Prägnant ist dabei der Hinweis, dass der Ambition zum Besuch eines Gymnasiums bereits eine Wertung mitschwingt, sofern „sogar“ das Gymnasium angestrebt wird. Der von einer Vielzahl

der Jugendlichen selbstvorgenommenen Wertschätzung des Gymnasiums („sogar...Gymnasium“) steht dabei die häufig selbstvorgenommene Abwertung der Hauptschule („nur...Hauptschule“) gegenüber. Die Realschule, die sich zwischen diesen beiden Polen bewegt, scheint eher mit einer höheren bzw. gemäßigten Wertschätzung einherzugehen. Dementsprechend kommentieren die Interviewpartner den Besuch der Realschule tendenziell wertneutral bzw. teilweise – so wie auch Ercan dies in der aufgeführten Sequenz tut – durchaus positiv: Wenngleich sein Bruder jünger ist als er, besucht dieser „trotzdem“ eine Realschule. Die positive Wertschätzung äußert Ercan in diesem Zusammenhang ‚zwischen den Zeilen‘.

Identitätsbehauptende Distanzierung von pauschalen Zuschreibungen

Entgegen der zuvor dargestellten – von zahlreichen Jugendlichen vorgenommenen – Selbstabwertung der Hauptschule verweisen einige der Interviewpartner auf eine Diskrepanz zwischen den pauschalen negativen Zuschreibungen und ihrer subjektiven Perspektive auf den Status Hauptschüler:

„Es stimmt ja gar nicht. Ich meine, wir schlagen uns gar nicht. Überhaupt nicht. Und die sind genauso wie die anderen Menschen. (...) Das stimmt nicht, was die Leute sagen, dass das hier auf der Hauptschule nur Idioten sind.“ (Monti)

In diesem Zusammenhang – das erscheint mit Blick auf den Erzählkontext nachvollziehbar – impliziert der Hinweis auf diese Diskrepanz, dass die Jugendlichen nicht negativ wahrgenommen werden möchten. Allerdings verdeutlicht diese Gesprächssequenz zum einen, dass die jungen Männer die – nach ihrer Auffassung bestehenden und gleichermaßen wahrgenommenen – Zuschreibungen mitunter auf sich beziehen insoweit (mit Blick auf diese Sequenz) von „wir“ gesprochen wird; dabei ergibt sich die Gruppenzugehörigkeit allem Anschein nach aus dem gemeinsamen Schulstatus Hauptschüler.

Zum anderen zeigt diese Gesprächssequenz das Bemühen der Jugendlichen, sich von einer Zugehörigkeit zu dieser (nach ihrer Auffassung) stigmatisierten Gruppe zu distanzieren. Der Wechsel der Personalpronomen innerhalb der Erzählung legt diese Schlussfolgerung nahe, da zunächst von „wir“ und im weiteren Verlauf von „die“ gesprochen wird. Das Bemühen, sich von der Zugehörigkeit zu dieser stigmatisierten Gruppe zu befreien sowie die Distanzierung von diesen Stigmatisierungen impliziert dabei, dass die Jugendlichen sich offenbar mitunter

selbst nicht als kognitiv defizitär – mit den Worten von Monti „Idioten“ – wahrnehmen und nicht als solche wahrgenommen bzw. dargestellt werden wollen.

Nach Schimank (2010, S. 152) kann diese teilweise bestehende Diskrepanz zwischen dem Selbst- und Fremdbild als eine „Identitätsbedrohung“ gedeutet und als „massive und dauerhafte Infragestellung der evaluativen Selbstansprüche“ der Jugendlichen verstanden werden (vgl. dazu Kapitel 3.2.4.6). Obwohl sie nicht als kognitiv defizitär gelten möchten, werden sie offenbar mitunter aufgrund bestehender Stigmatisierungen als dies wahrgenommen. Nur in Ausnahmefällen verweisen die Jugendlichen auf subjektiv erfahrene positive Fremdwahrnehmungen seitens befreundeter Jugendlicher:

„Ich hab Freunde, die sind aufn Gymnasium und diese fragen mich auch manchmal, warum bist du denn auf der Hauptschule. Ich meine, du weißt genauso wie genauso viel wie ich. Das ist eigentlich, wir machen denselben Stoff wie ihr, halt nur n bisschen schwieriger.“ (Monti)

Die Fremdwahrnehmung erweist sich demnach in einigen (wenigen) Fällen als gegensätzlich, insofern eine negative allgemeine Fremdwahrnehmung – begründet durch de-personalisierte Zuschreibungen infolge des Status ‚Hauptschüler‘ – im Hinblick auf kognitive Fähigkeiten einer positiven individuellen Fremdwahrnehmung gegenübersteht. Aus dem Status ‚Hauptschüler‘ ergibt sich in der Konsequenz folgende problematische Ausgangslage: Trotz eines – durch befreundete Jugendliche attestierten – individuellen Abweichens von den allgemeinen Zuschreibungen eines Hauptschülers, d.h. einer Bestätigung eines teilweise bestehenden positiven Selbstbildes, in dessen Folge „einzelne Identitätsbestandteile verfestigt werden können“ (Schimank, 2010, S. 152), sehen sich die jungen Männer dennoch aufgrund des Wissens über Stigmatisierungen mit diesen ‚idealtypischen‘ Hauptschülern gleichgesetzt. Wenngleich die positive Fremdwahrnehmung befreundeter Jugendlicher im Hinblick auf das kognitive Potenzial teilweise identisch mit ihrer subjektiven Auffassung bzw. ihrer dargestellten Selbstwahrnehmung ist, erweist sich die Stigmatisierung nichtsdestoweniger als eine Identitätsbedrohung.

6.2 Identitätsschützende Strategien

Infolge des Wissens um die mit dem Schulstatus einhergehenden Stigmatisierungen und die grundsätzlich mangelnde Wertschätzung des Status Hauptschüler bedienen sich die Interviewpartner unterschiedlicher identitätsschützender Strategien (vgl. dazu „Praktiken der Identitätsbehauptung“, Kapitel 3.2.4.6). Hinter diesen identitätsschützenden Strategien steht

offenbar die Absicht, sich vor allem im Rahmen der Gespräche von einer Fremdauferlegung des Besuchs einer Hauptschule zu distanzieren und sich vielmehr (in diesem Fall vor dem Gesprächspartner) als jemand zu präsentieren, der höhere Leistungspotenziale hat und dementsprechend „eigentlich“ nicht die Hauptschule besuchen müsste. Die beiden typischen Strategien der Identitätsbehauptung werden im Folgenden veranschaulicht.

6.2.1 Suggestierte Freiwilligkeit

Die Analyse der Interviews zeigt, dass einige Interviewpartner ihren Schulstatus als das Resultat individueller Präferenzen bzw. Entscheidungen darstellen, sofern sie nach Selbstauskunft durchaus die Chance zum Besuch einer höheren Schule hatten (*„Also ich hatte die Chance ne Real, also auf Realzweig zu gehen“* [Samed]). Infolge des Hinweises auf die starke individuelle Einflussnahme stellt ein Teil der interviewten jungen Männer demnach den derzeitigen Bildungsstatus vielmehr als Resultat einer freiwilligen zukunftsorientierten Entscheidung denn einer externen Auferlegung dar. Dabei zeigt sich jedoch bei genauerer Betrachtung mitunter eine inhaltliche Inkonsistenz der Erzählung. So erzählt bspw. Sinan im Rahmen des Gesprächs zunächst Folgendes:

I: Aber hättest du auch auf die Realschule gehen können?

Sinan: Ja, wenn ich will schon. Aber ich will nicht, weil's auf der Real, also da muss ich mich viel zu viel anstrengen und da hab ich nicht so viel Zeit für Fußball und so. Also geh ich lieber in die Hauptschule und will meinen Realabschluss machen (...). Das ist meine Entscheidung, also ich will mich nicht (...), ich will so mehr Freizeit haben.

Mittels vielfältiger Begründungen wird dabei versucht, die Entscheidung für die niedrigere Schulform zu plausibilisieren. Unter anderem eine erhöhte Anstrengungsbereitschaft (die ein erhöhtes Anforderungsniveau impliziert) als auch den Verzicht auf eine selbstbestimmte Freizeitgestaltung scheinen einige der Interviewpartner nach ihren Erzählungen nicht in Kauf nehmen zu wollen und sich folglich freiwillig für den Besuch einer Hauptschule entschieden zu haben. Diese scheinbare Freiwilligkeit suggeriert dabei zunächst, dass der Schulstatus für die Jungen allem Anschein nach unbedeutend ist. Unter Berücksichtigung der in Kapitel 5.1.1 dargestellten hohen Bedeutsamkeitsbeimessung von Schule und guten schulischen Leistungen irritiert diese Schlussfolgerung jedoch, da sich beide Sachverhalte widersprechen. Dieser scheinbare Widerspruch wird allerdings im weiteren Gesprächsverlauf aufgelöst; schließlich zeigt sich, dass die zuvor dargestellte Begründung sich offenbar als eine identitätsstärkende

bzw. -schützende Strategie erweist, sofern Sinan zu einem späteren Zeitpunkt des Gesprächs preisgibt, dass der Besuch der Hauptschule ‚tatsächlich‘ im Zusammenhang mit seinen schwachen Schulleistungen steht und offenbar vielmehr die Folge einer externen Auferlegung darstellt:

I: Und in der Grundschule? Warst du gut in der Schule?

Sinan: Nee.

I: Nicht so gut?

Sinan: Sonst wäre ich nicht auf der Haupt.

Der inhaltliche Widerspruch bzw. die Inkonsistenz der Erzählung erscheint dabei offensichtlich, sodass die zunächst dargestellte Freiwilligkeit einer scheinbaren Unfreiwilligkeit gegenübersteht. Der offenbar bestehende externe Verweis auf eine Hauptschule wird zunächst nicht thematisiert und stattdessen von einer Entscheidungsfreiheit berichtet. Dabei erscheint es schlüssig, dass die bewusste Darstellung der Freiwilligkeit das Vorhandensein des intellektuellen Potenzials zum Besuch einer höheren Schulform suggerieren soll. Die suggerierte Freiwilligkeit des Besuchs der Hauptschule und die Präsentation als jemand, der „eigentlich“ eine höhere Schule besuchen könnte, implizieren somit u.a. die bereits dargestellte negative Konnotation des Labels Hauptschüler und gleichermaßen das Bedürfnis nach der Einnahme eines höheren Status. So scheint eine Vielzahl der Jugendlichen sich bewusst von der Zugehörigkeit zu der Gruppe Hauptschüler distanzieren zu wollen.

6.2.2 Ungerechtfertigte Auferlegung und Benachteiligung

Das Nicht-Eingestehen-Wollen von schulischen Leistungsdefiziten zeigt sich teilweise auch – neben der dargestellten scheinbaren Freiwilligkeit des Besuchs einer Hauptschule – daran, dass einige Interviewpartner auf eine ungerechtfertigte externe Auferlegung zum Besuch der Hauptschule hinweisen. Dabei werden in einigen Fällen – so wie auch Monti dies tut – persönliche Aversionen ihrer Lehrerinnen und Lehrer als Begründung für den derzeitigen Status Hauptschüler aufgeführt:

„Meine Lehrerin, die hat mich selber nicht so gut gemocht und ja, die hat mich da halt gesagt irgendwie, ich hätte Lernschwächen, Legasthenie oder sowas. Hat mich so zu allen möglichen Psychologen geschickt. Und meine Mutter hat dann mit ihr geredet und meinte, wie sie dazu kommen könnte, weil die Psychologen selber gesagt haben, das stimmt nicht, ich bin

Durchschnitt, bin ich sogar n bisschen besser und die Lehrerin sollte vielleicht irgendwas den Beruf wechseln oder gucken. Ja und das hat die Lehrerin halt so sehr angekotzt sag ich mal, dass sie jetzt Geschichten gegenüber mich erfunden hat (...). Und das hat der Direktor halt geglaubt oder die und dann haben sie mich halt auf ne Hauptschule geschickt, weil die dachten, dass ich das nicht pack auf ner Realschule oder aufn Gymnasium. Ja und so kam das dann halt.“ (Monti)

Der Hinweis darauf, dass Montis Lehrerin ihn offenbar „nicht so gut gemocht“ und „Geschichten (über ihn) erfunden“ habe, verdeutlicht, dass sein derzeitiger Schulstatus seiner Darstellung nach vor allem das Resultat einer persönlichen Aversion seiner Lehrerin ihm gegenüber ist. Damit widerspricht er einer objektiven Rechtfertigung seines derzeitigen Schulstatus; d.h. es zeigen sich in dieser Sequenz vor allem seine Bemühungen, sich von der Rechtfertigung seines gegenwärtigen Schulstatus zu distanzieren. Diese Auslegung kann auch damit bestätigt werden, dass er unmittelbar im Anschluss an diese Sequenz die Ursache für den Status ‚Hauptschüler‘ explizit von sich weist („*war ja aber nicht meine Schuld*“ [Monti]). Dadurch drückt er nicht nur eine Diskrepanz zwischen seinem selbstwahrgenommenen Potenzial und seinem gegenwärtigen Schulstatus aus, sondern gleichermaßen eine Diskrepanz zwischen seinem Selbstbild und dem von ihm wahrgenommenen Fremdbild (vgl. dazu Kapitel 3.2.4.6) der Lehrerin. Dementsprechend scheint er nach eigener Auffassung offenbar ‚eigentlich‘ nicht auf die Hauptschule zu gehören und führt in der Folge seinen gegenwärtigen Schulstatus im Sinne einer „Umdefinition“ (Schimank, 2010, S. 150) auf besondere situative Rahmenbedingungen zurück. Es zeigt sich demnach eine durchaus positive Selbstwahrnehmung im Kontext von Schule, wobei diese Selbstwahrnehmung allem Anschein nach identisch mit der Fremdwahrnehmung seiner Mutter ist. Überlagert wird diese scheinbar positive Selbst- und Fremdwahrnehmung allerdings von den allgemeinen Stigmatisierungen, sodass sich vor allem sein Bildungsstatus bzw. das Label Hauptschüler als äußerst identitätsschwächend erweist.

Mitunter verweisen die Interviewpartner sogar explizit auf eine wahrgenommene Benachteiligung, mit welcher sie den Besuch einer Hauptschule begründen. So erzählt bspw. Sinan mehrfach in dem Gespräch davon, dass er – im Gegensatz zu seinen Klassenkameradinnen und Klassenkameraden – von seinen Lehrerinnen und Lehrern „nicht so gut“ bzw. „schlechter behandelt“ wurde. Auch der Hinweis auf eine wahrgenommene Benachteiligung erscheint als eine Strategie, mittels derer die Jugendlichen offenbar einen Rückbezug ihres Bildungsstatus auf ihr kognitives Potenzial unterbinden möchten.

Blickt man auf die vorangegangenen Ausführungen dieses Kapitels, so kann resümierend festgehalten werden, dass das zentrale Identitätsziel Anerkennung erfahren (vgl. Kapitel 3.2.4.5) innerhalb der Lebenswelt Schule offenbar nicht bzw. nur bedingt erreicht werden kann. Zu gravierend erweisen sich dabei vor allem die mit dem Schulstatus einhergehenden Stigmatisierungen, die der Zuteilung von Anerkennung entgegenstehen. Gegensätzlich scheint sich jedoch die Lebenswelt des informellen Sports darzustellen. Hier können sich die Jugendlichen offensichtlich vor allem die ihnen bedeutsamen Identitätsziele „Respekt“ und „Ehre“ erarbeiten. Die folgenden Kapitel werden dies ausdifferenziert darstellen.

6.3 Informelle Sportaktivitäten als Präsentationsgelegenheit selbstwahrgenommener Fähigkeiten

Im fünften Kapitel wurde aufgezeigt, dass die informellen Sportaktivitäten den Jugendlichen zahlreiche Gelegenheiten bieten, sich als sportiv kompetent und leistungsstark zu erfahren. Im Zusammenhang mit der positiven Selbstwahrnehmung im Kontext des Sports steht die (in diesem Kapitel näher zu veranschaulichende) Erkenntnis, dass die Jugendlichen ein ausgeprägtes Bedürfnis danach haben, ihre (selbstwahrgenommenen) sportiven Fähigkeiten anderen zu präsentieren. Ercan bringt dieses fallübergreifend festzustellende Bedürfnis während des leitfadengestützten Interviews deutlich zum Ausdruck; er benennt es recht präzise als das „Zeigen, was man kann“. An anderer Stelle des Gesprächs nimmt er eine Ergänzung zu dieser Aussage vor, die gleichermaßen eine Begründung darstellt: „damit die sehen und so“. Dieses Präsentationsbedürfnis der Jugendlichen impliziert, dass die eigenen Fertigkeiten von anderen wahrgenommen werden sollen. Aus dieser Fremdwahrnehmung erhoffen sich die jungen Männer – dies werden die nachfolgenden Ausführungen zeigen – offenbar vor allem die Zuteilung von Anerkennung.

6.3.1 Sportive Kompetenz als anerkennenswerte Ressource

Die Analyse der vorliegenden Daten bringt zutage, dass sportive Kompetenz nicht nur für die Jugendlichen selbst, sondern auch für relevante Bezugspersonen (zumeist Väter, Brüder, Cousins etc.) eine äußerst anerkennenswerte Ressource darstellt. So erzählt Sinan – typisch für die Heranwachsenden – innerhalb des Gesprächs vom Stolz seines Vaters bezüglich seiner fußballerischen Fähigkeiten:

Sinan: Er ist stolz.

I: Ja? Was meinst du damit?

Sinan: Er ist stolz drauf, dass ich gut Fußball spielen kann.

Dabei erscheint es plausibel, dass der wahrgenommene Stolz des Vaters sich nicht nur auf das sportive Können bezieht (stolz auf das gute Fußballspielen), sondern dieser von Sinan (bzw. auch von den übrigen hier untersuchten Jungen) unmittelbar auf die eigene Person bezogen wird (stolz auf den gut fußballspielenden Sohn). Die Verwendung des Begriffs „stolz“ impliziert in diesem Kontext zum einen eine vermeintliche Wertschätzung fußballerischer Fähigkeiten seitens des Vaters. Diese – von den Jugendlichen wahrgenommene – Wertschätzung durch insbesondere männliche familiäre Bezugspersonen zeigt sich fallübergreifend. Zum anderen bringt der Begriff „stolz“ die positiv empfundene Folge einer Wertschätzung zum Ausdruck.

Da sich die Jugendlichen über den Zusammenhang von extern wahrgenommenem sportiven Können und der Zuteilung von Anerkennung durchaus bewusst zu sein scheinen bzw. die Jungen selbst diesen Zusammenhang herstellen, erweisen sich die informellen Sportaktivitäten als ein potenziell identitätsstärkendes Handlungsfeld: Hier können sie offenbar von ihren Vätern (bzw. anderen familiären Bezugspersonen) sowie Peers, Freunden und Freundinnen das entgegengebracht bekommen, was ihnen vor allem im Kontext der Schule vorenthalten bleibt – Anerkennung. Nachdem zunächst aufgezeigt wird, inwiefern sich der Sportplatz als Bühne der Selbstdarstellung erweist, wird diese Erkenntnis plausibilisiert.

6.3.2 Der informelle Sportplatz als Bühne der Selbstdarstellung

Das vorliegende Material zeigt, dass der von den Jugendlichen präferierte Fuß- und Basketballsport typischerweise nicht auf normierten Sportplätzen, sondern vielmehr auf sportartenübergreifenden Multifunktionsplätzen oder öffentlichen Plätzen, die zu Sportplätzen umfunktioniert werden, ausgetragen wird. Während das informelle Basketballspielen (zumeist in seiner Variante des Streetballs) *nahezu ausschließlich* auf Kleinfeldern – d.h. auf Streetball-Courts – praktiziert wird, findet das informelle Fußballspielen der jungen Männer *ausnahmslos* auf Kleinfeldfußballplätzen oder auf vergleichbar kleineren Spielfeldern statt. Das Spielen auf Kleinfeldern stellt – das verdeutlichen die ethnographischen Beobachtungen und Gespräche – dabei weniger die Folge begrenzter Zugangsmöglichkeiten zu normierten (großen) Spielfeldern dar, sondern offenbar vielmehr das Resultat individueller Präferenzen. Insbesondere beim Fußballspielen im Stadtteilpark, in dem sowohl ein Kleinfeldfußballplatz als auch der

Multifunktionsplatz zur Verfügung stehen, erweist sich häufig das kleinere Spielfeld auf dem Multifunktionsplatz als Ort des Spielgeschehens. Das Spielen auf dem wesentlich kleineren Spielfeld steht dabei nicht immer im Zusammenhang mit der Gruppengröße bzw. der geringen Teilnehmeranzahl, die ein verkleinertes Spielfeld erfordert. Vielmehr zeigen die Daten, dass auch bei einer Teilnehmerzahl von zehn bis fünfzehn Jugendlichen (d.h. einer Teilnehmerzahl, die für das Spielen auf dem Kleinfeldfußballplatz optimal erscheint) auffällig häufig das kleinere Spielfeld auf dem Multifunktionsplatz bevorzugt wird. Dabei werden die Teilnehmer in der Regel auf drei Mannschaften verteilt, und es wird nach dem Modus „winner-stays“ gespielt. Die offensichtliche Präferenz des kleineren Spielfeldes wird in einem ethnographischen Gespräch thematisiert bzw. begründet:

Hassan: Kleinfeld macht uns einfach mehr Spaß, weil man da mehr tricksen kann und das Spiel schneller ist. Außerdem fallen auf dem Kleinfeld mehr Tore und die Laufwege sind nicht ganz so lang.

I: Was meinst du mit mehr tricksen?

Hassan: Also, dass man dann mehr Tricks zeigen kann und mehr Zweikämpfe hat und den Gegner häufiger ausfummeln kann.

I: Und stört das nicht, dass eine Mannschaft immer pausieren muss?

Hassan: Nee, überhaupt nicht. Ist ja auch sehr anstrengend, da sind Pausen immer notwendig. Und wenn man gerade Pause hat, kann man den anderen Mannschaften ja zugucken. Das macht ja auch Spaß und man kann sich ja auch ein paar Tricks bei den anderen anschauen.

Hassan verweist in seiner Begründung auf scheinbar relevante bzw. zentrale Elemente des Fußballspiels: das Ausüben von Tricks, den Zweikampf und das Tore-Schießen. Diese wesentlichen Elemente scheinen auf dem verkleinerten Spielfeld in komprimierter Form aufzutreten, sodass sich vor allem Kampfsituationen um den Ball und (erfolgreiche) Torschüsse nahezu permanent einstellen. Das Spiel reduziert sich dementsprechend auf aktionsreiche Phasen, wohingegen Phasen des Spielbaus bis zum Vorstoßen auf das gegnerische Tor sowie Phasen des Ballbesitzes ohne direkten Zweikampf durch das kleinere Spielfeld stark verkürzt werden. Hassan umschreibt dies, indem er das Spiel als „schneller“ bezeichnet.

Die verkleinerten Spielfelder scheinen im Hinblick auf die Identitätsarbeit von besonderer Bedeutung zu sein. So nehmen infolge des permanenten direkten Gegeneinanders einzelner Spieler auch die Präsentationsgelegenheiten von Kompetenzen ‚am Ball‘ (beim Dribbling und Verteidigen etc.) quantitativ zu, und es verdichten sich die Gelegenheiten des unmittelbaren

Messens mit einzelnen Gegenspielern, d.h. die Zweikampfsituationen. Gugutzer (2004, S. 235) schreibt in diesem Zusammenhang über das verkleinerte Spielfeld beim Streetballspielen im Gegensatz zum klassischen Basketballspielen, dass „sich die dramaturgischen Höhepunkte – (d.h.) die Aktionen unter dem Korb, der rasche Wechsel zwischen Angriff und Verteidigung sowie das direkte Spiel ‚Mann gegen Mann‘ – permanent einstellen“.

Mit Blick auf die Gesprächssequenz zeigt sich dabei, dass Hassan (so wie die Mehrheit der Jugendlichen) die bei einer größeren Teilnehmerzahl erforderlichen Pausen einzelner Mannschaften durchaus positiv bewertet. Diese positive Bewertung steht insbesondere im Zusammenhang damit, dass die Sportaktivitäten offenbar auch ein ‚Schauspiel‘ darstellen, welches die pausierenden Sozialpartner verfolgen (können). Dabei nehmen die jungen Männer eine „Doppelrolle“ als Sporttreibende und Sportkonsumenten ein, die es ihnen ermöglicht, nicht nur die eigenen Fähigkeiten zu präsentieren (Hassan spricht von „mehr Tricks zeigen“), sondern bspw. auch Tricks von anderen abzuschauen und in das eigene Repertoire aufzunehmen. Da der Ort dieses selbstdarstellenden ‚Schauspiels‘ der informelle Sportplatz ist, kann dieser als Bühne der Selbstdarstellung umschrieben werden.

6.3.2.1 Das ‚Schauspiel‘

Nicht nur während des unmittelbaren Spielgeschehens erweist sich der Sportplatz als eine Bühne der Selbstdarstellung. Auch während der Spielpausen oder beim gemeinsamen „Abhängen“ auf den einschlägigen Sportstätten zeigen sich zahlreiche Möglichkeiten des Präsentierens von sportiven Fähigkeiten. Insbesondere ästhetisch-orientierte Fertigkeiten scheinen für die Jugendlichen eine besondere Bedeutung zu haben. Eine Beobachtungssequenz soll dies veranschaulichen:

Auf einer Bank am Spielfeldrand des Fußballplatzes sitzen vier Jugendliche, während zwei Heranwachsende neben der Bank stehen und sich unterhalten. Im Abstand von ca. fünf Metern steht Mohamed unmittelbar vor der Bank. Er trägt Fußballschuhe und ein Trikot von Real Madrid. Auf der Rückseite seines Trikots steht die Spielernummer 7 und der Name Ronaldo. Ohne an dem Gespräch der anderen teilzunehmen, dribbelt er mit dem Fußball und versucht, diesen hochzuhalten. Immer wieder gelingt es ihm, über 15-mal den Ball hochzuhalten. Teilweise variiert er diese Spielform, sodass er abwechselnd mit beiden Füßen den Ball hochhält. Sein Vorhaben, den Ball hoch zu spielen und mit seinem Fuß den Ball zu umkreisen, während dieser in der Luft fliegt, gelingt ihm nach mehreren Versuchen. Sein Ziel bei dieser Spielform ist offensichtlich: Er möchte verhindern, dass der Ball auf den Boden prallt. Sowohl

die auf der Bank sitzenden als auch die danebenstehenden jungen Männer beobachten ihn ununterbrochen, während sie sich unterhalten. So folgen ihre Blicke ganz offensichtlich seinen Bewegungen und sobald er sich außerhalb des unmittelbaren Blicksektors begibt, drehen die Jungs mehrheitlich ihre Köpfe in seine Richtung. Mohamed hingegen orientiert sich immer wieder in die Blickrichtung der Jungs und sucht scheinbar stets Blickkontakt zu diesen.

Innerhalb dieser alltäglich zu beobachtenden Situation zeigt sich, dass nicht zu jeder Zeit alle Anwesenden sportlich aktiv bzw. gleichermaßen am Spielgeschehen beteiligt sind. Jedoch lassen sich immer wieder vereinzelt Jugendliche beobachten, die zumeist mit dem Fuß- bzw. Basketball Tricks zeigen; die Präsentation ästhetisch-orientierter Fertigkeiten lässt sich fallübergreifend beobachten. Dabei erweisen sich die nicht aktiv am Spielgeschehen teilnehmenden jungen Männer in der Regel als ein dankbares Publikum; sie nehmen die Rolle von Zuschauern ein, denen Tricks etc. bewusst präsentiert werden. Im Rahmen der Beobachtung lassen sowohl Mohameds fortwährende Kontaktaufnahme mit seinen Blicken als auch seine Orientierung in das unmittelbare Blickfeld der anderen Jugendlichen diesen Schluss zu.

Unter Berücksichtigung der vorliegenden Daten zeigt sich dabei, dass insbesondere die ästhetisch-orientierten sportiven Fertigkeiten prädestinierte Kompetenzen zur Präsentation darstellen. So ist das Ballhochhalten im Rahmen des Fußballspiels weniger funktional als vielmehr ein Schaelement. Die Fähigkeit des Ballhochhaltens impliziert gleichermaßen Ballgefühl bzw. Ballkontrolle zu haben – Kompetenzen, die durchaus notwendig im Kontext des Fußballspiels sind und mittels des Ballhochhaltens offensichtlich visualisiert werden können. So zeigt sich bspw. auch bei der medialen Berichterstattung über Profifußballerinnen und -fußballer, dass diese häufig beim ästhetisch-orientierten Ballhochhalten dargestellt werden, wodurch offenbar auf deren fußballerische Fertigkeiten hingewiesen werden soll. Unabhängig von dem jeweiligen Leistungsniveau scheint insbesondere das Ballhochhalten eine fußballerische Fertigkeit darzustellen, die mehrheitlich anerkannt wird. Nach einem allgemeinen Verständnis suggeriert das Ballhochhalten-Können, ein guter Fußballer bzw. eine gute Fußballerin zu sein.

Hinter der Präsentation ästhetisch-orientierter sportiver Fertigkeiten im Kontext des informellen Sports steckt offenbar die Intention der jungen Männer, als guter Fußballer wahrgenommen zu werden. Mohamed bringt es im Anschluss der Beobachtung auf den Punkt:

„Beim Ballhochhalten kannst du zeigen, was du alles kannst.“ (Mohamed)

Selbstaufwertung durch Demonstration von Unterlegenheit anderer

Versteht man die Sportaktivitäten als ein ‚Schau-Spiel‘, so impliziert dies gleichermaßen, dass es offenbar nicht nur die Intention der ‚Schau-Spieler‘ ist, die eigenen Fähigkeiten zu präsentieren, sondern auch – möglicherweise bestehende – Leistungsdefizite von Sozialpartnern zu visualisieren und damit einhergehend Unter- und Überlegenheit zu demonstrieren. Ercan spricht dies im Gespräch an:

„(...) dann wollen wir auch mal zeigen, so Junge, du hast nix drauf.“ (Ercan)

Ercan äußert das, was sich fallübergreifend zeigt: Infolge der kompetitiven Orientierung der informellen Sportaktivitäten beabsichtigen die Jugendlichen durch den Abgleich eine Gegenüberstellung von ‚wir‘ und ‚du‘ (bzw. von ‚wir/ich‘ und ‚ihr/du‘). Dabei wird die eigene sportive Leistung in Relation zu den Fähigkeiten anderer betrachtet. Im Kern forciert diese Gegenüberstellung eine Selbstaufwertung infolge der Abgrenzung von diesen ‚anderen‘. Während die anderen als sportiv inkompetent bloßgestellt werden sollen, werden die eigenen sportiven Fähigkeiten als kontrastiv dargestellt. Dadurch können sich die Jugendlichen selbst als – im Verhältnis zu anderen – sportiv inszenieren. Die Offenbarung der sportiven Inkompetenzen anderer erweist sich insofern als eine identitätsstärkende Strategie der kontrastiven Darstellung der eigenen sportiven Fähigkeiten.

6.3.2.2 Kommunikation als ‚Impression Management‘

Informell Sport zu treiben bedeutet für die meisten der hier fokussierten Jugendlichen nicht nur einer sportiven Aktivität nachzugehen, sondern zumeist auch, sich in eine soziale Interaktion zu begeben. Diese soziale Interaktion geht typischerweise mit Kommunikation einher; Gespräche untereinander – vor allem in den Spielpausen – sind immanent. Im Rahmen der Gespräche zwischen den Jugendlichen als auch zwischen den jungen Männern und dem Forscher zeigt sich dabei typischerweise das, was auch die folgende Sequenz aus dem Gespräch mit Monti verdeutlicht: ‚Impression Management‘. Dies kann als eine bewusste Eindruckssteuerung verstanden werden, wobei in diesem Kontext die Inszenierung eines gewollten Selbst gemeint ist.

Insbesondere die Kommunikation innerhalb des gemeinsamen Sporttreibens stellt eine Form von Impression Management dar, sodass die Jugendlichen die Gespräche vor und nach dem Spielen sowie während des Sporttreibens als eine Möglichkeit der positiven Selbstdarstellung

funktionalisieren. Auch im Rahmen der Interviews bedienen sich die jungen Männer dieser Inszenierungsstrategien. Ein Auszug aus dem Gespräch mit Monti zeigt dies:

Monti: Diese Torwand. Gibt's doch diese Wand da mit diesen Loch, das unten ist und dieses Loch was rechts oben immer, nee links o, links oder rechts oben.

I: Links oben, ich glaube rechts unten und links oben ist eigentlich.

Monti: Ja genau. Ja, da hab ich das halt versucht, dass ich da die ganze Zeit durch komme, was auch am Anfang nicht so leicht war, aber jetzt mit der Zeit treff ich eigentlich neun von zehn Mal.

I: Wann hast du das denn gemacht?

Monti: Das hab ich angefangen, das war vor, ja doch mit letztes Jahr. Mit 14 hab ich angefangen das richtig zu machen und jetzt mit 15, Anfang 15 Jahre, konnte ich das, konnt ich das schon relativ gut. Und jetzt halt hab ich das eigentlich schon, doch perfekt könnt ich sagen.

Innerhalb dieser Erzählung verweist Monti auf den Entwicklungsverlauf seiner Fähigkeiten beim Torwandschießen. Seine Aussage, dass er durch eigenständiges Üben mittlerweile eine Trefferquote von 90 Prozent vorweisen kann und er seine Leistung selbst als „perfekt“ umschreibt, erscheint in diesem Kontext sehr prägnant. Dabei impliziert das (be-)wertende Adjektiv „perfekt“, dass eine weitere Steigerung seiner Kompetenzen kaum möglich ist. Unabhängig davon, ob er tatsächlich eine Trefferquote von neunzig Prozent vorweisen kann und sich als perfekt innerhalb dieses Feldes wahrnimmt, verdeutlicht diese Sequenz, dass er – typisch für die Heranwachsenden – ganz offensichtlich darum bemüht ist, sich gegenüber dem Gesprächspartner als sehr leistungsstark darzustellen. Teilweise geschieht dies auch auf einer sehr allgemeinen Ebene, indem die jungen Männer sich selbst als sportartenübergreifend kompetent beschreiben:

„Ich kann fast alle Sportarten spielen, aber am öftesten spiel ich halt Fußball.“ (Hassan)

Anhand des Impression Managements zeigt sich die Identitätsarbeit der Jugendlichen, sofern sie sich zumindest innerhalb der Erzählung ihren evaluativen Selbstansprüchen annähern können – d. h. sich so darstellen können, wie sie gerne wären; und das weitestgehend unabhängig von ihren kognitiven Selbsteinschätzungen (vgl. dazu Kapitel 3.2.4.4). Die von den jungen Männern typischerweise vorgenommenen extrem positiven Selbstdarstellungen könnten dabei ein Hinweis auf ein möglicherweise bestehendes ‚tatsächlich‘ fragiles Selbstbild

sein, welches sie durch Impression Management allem Anschein nach zu kaschieren versuchen. Gleichmaßen erhoffen sie sich infolge dieser Darstellungen bzw. verbalisierten Selbstinszenierung offenbar, das entgegengebracht zu bekommen, was auch bei der sportiven Interaktion ‚auf dem Spiel steht‘: Respekt und Ehre.

6.4 „Respekt“ und „Ehre“ als Spieleinsatz

In diesem Kapitel wurde bereits veranschaulicht, dass die Jugendlichen sportliches Können grundsätzlich als eine anerkennenswerte Ressource erachten. Im weiteren Verlauf soll aufgezeigt werden, wie sich die Suche nach Anerkennung im Rahmen des informellen Sports darstellt. Im Hinblick auf die Zielsetzung, Anerkennung entgegengebracht zu bekommen, zeigen sich in den Interviews und ethnographischen Gesprächen Begriffsverwendungen, die im Kontext der kulturellen Herkunft bzw. des Migranten-Milieus der Jugendlichen betrachtet werden müssen. So spricht ein Großteil der jungen Männer von „Respekt“ und „Ehre“.

Das Erfahren von „Respekt“ und „Ehre“ erweist sich dabei für die Heranwachsenden als äußerst bedeutsam. Beides können und möchten sie sich – dies zeigt sich auf einer tieferen Bedeutungsschicht – innerhalb des informellen Sports erarbeiten. Im Gespräch mit Ercan bringt dieser den Einsatz des Spieles – d.h. das, was ‚auf dem Spiel steht‘ – zum Ausdruck:

I: Und um was geht es dann, also dann spielt ihr um?

Ercan: Ehre.

I: Ja?

Ercan: Ja. Um Ehre. Also wer der Bessere ist und wer halt mehr das Zeug dazu hätte, zu spielen und sonst irgendwas. Und ja, so wer der Bessere ist bei uns, weil wir wollen uns alle immer steigern, steigern und jeder will der Bessere sein. Wenn wir zum Beispiel mal richtig Lust haben, also wenn wir auch vielleicht mal sagen, du gibst uns dann was zu essen aus oder so.

In dieser Sequenz wird die Zuteilung von „Ehre“ als der Einsatz des Spieles bezeichnet. Die Verwendung dieses Begriffs ist in diesem Zusammenhang sehr prägnant, da er – trotz zahlreicher Auslegungsmöglichkeiten – einen recht hohen und bedeutsamen Einsatz des Spieles suggeriert. Vor dem Hintergrund der weiteren Ausführungen innerhalb dieser Interviewsequenz und unter Berücksichtigung fallübergreifender Aussagen der Jugendlichen erscheinen folgende Auslegungen des Begriffs plausibel:

Der Einsatz des Spieles stellt zum einen die Zuteilung und das Erfahren von Hochachtung durch Sozialpartner dar. Dabei erweist sich ein materieller Spieleinsatz (bspw. das Ausgeben von

Essen für die siegreiche Mannschaft) als Symbolträger der Zuteilung von Hochachtung gegenüber den sportiven Leistungen bzw. damit einhergehend gegenüber den Gewinnern. Der Einsatz des Spieles stellt zum anderen das Ansehen der Heranwachsenden innerhalb der Gruppe dar. Aus den gemeinsamen Sportaktivitäten ergibt sich für die jungen Männer infolge des Spielverlaufs bzw. -ausgangs eine ihnen zugeteilte Stellung in der Gruppe, die mit einem mehr oder weniger hohen Ansehen im Zusammenhang steht. Die von Ercan aufgeworfene Frage „wer halt mehr das Zeug dazu hätte“ impliziert dabei, dass sich Anerkennung und Ansehen als relativ erweisen, sofern andere Jugendliche als Vergleichsperson bzw. -gruppe fungieren. Dabei erscheint vor allem die von den Jungen formulierte Zielsetzung des Gewinnens im Zusammenhang mit der Zuteilung von Ehre und Respekt zu stehen. Sinan verdeutlicht dies im Gespräch, wobei er sich auf die Zuteilung von „Respekt“ bezieht:

I: Du hast ja gesagt, dass du relativ häufig auch gewonnen hast oder dass du dann weit gekommen bist.

Sinan: Ja.

I: Und war das wichtig oder war dir das eigentlich egal?

Sinan: Ja so es hat eigentlich nichts gebracht, aber also die Freunde hat man hat dann mehr Respekt bei. Also die sagen, die erzählen dann immer weiter, dass man besser ist und so. Und und der, der verloren hat, haben die immer zum Beispiel gesagt, ja, der ist schlecht und so, der hat nicht verloren, also der hat verloren.

I: Also nochmal jetzt. Der, der gewonnen hat, der hat dann irgendwie, du hast jetzt gesagt Respekt?

Sinan: Ja, also der hat so mehr, wie soll ich sagen, die erzählen besser über ihn. Also wenn man, wenn so andere reden dann erzählen die eben besser über dich, als die, die verloren haben.

I: Und kannst du da mal n Beispiel nennen, also wo das passiert ist mal?

Sinan: Also, ich hab selber mal gesagt halt, der eine oder andere ist nicht besser, also ist schlechter als ich und so. Und bei diesen Spiel halt, als wir mal so gespielt haben und also, sagen wir mal irgend ein Kumpel von mir gewonnen hat oder ich, dann jetzt heißt es so in Grone, dass wir fast die Besten sind in Grone jetzt so, also sagt man so.

Diese Sequenz zeigt sehr anschaulich, dass die Jugendlichen die Zuteilung von Anerkennung in Zusammenhang mit Gewinnen – d.h. mit Erfolgreich-Sein und Überlegen-Sein – setzen. Diese Erkenntnis stimmt mit den Annahmen von Burmester und Neuber (2015, S. 215) überein,

die betonen, dass Anerkennung „im Fußball (...) untrennbar mit den Begriffen Leistung und Erfolg“ zusammenhängt. Wenngleich sich die Jugendlichen – genauso wie es Sinan andeutet – darüber bewusst sind, dass das Gewinnen (welches ein höheres Leistungsniveau im Vergleich zu anderen suggeriert) aus einer rationalen Sicht „eigentlich“ nicht ertragreich ist, scheinen sie dennoch einen Nutzen aus der Fremdwahrnehmung der sportiven Fähigkeiten zu ziehen: den Erhalt von Respekt und Ehre. Dabei erweisen sich Respekt und Ehre für die Jugendlichen als äußerst identitätsrelevante symbolische Kapitalien.⁷²

Die oben aufgeführte Sequenz aus dem Gespräch mit Sinan verdeutlicht, dass die intendierte Fremdwahrnehmung der selbstwahrgenommenen Fertigkeiten im Kontext der Sportaktivitäten offenbar im Zusammenhang mit der Reputation und der Position innerhalb der sozialen Gruppe steht. Er selbst scheint sich über die Auswirkungen des Gewinnens im Hinblick auf seine Reputation bewusst zu sein („jetzt heißt es so in Grone, dass wir fast die Besten sind.“). Dieses Wissen um die hohe Reputation infolge sportlicher Leistung erweist sich offenbar als durchaus identitätsstärkend und scheint mit dem Erhalt von Respekt einherzugehen. So zeigt sich, dass dem Spielverlauf (d.h. dem Siegen bzw. Verlieren) im Rahmen der wettkampforientierten Sportaktivitäten insofern eine identitätswirksame Bedeutung zukommt, als der Spielverlauf bzw. -ausgang unter den Jugendlichen thematisiert und kommuniziert wird. Auf Grundlage des Spielausgangs und infolge des kommunikativen Austausches der jungen Männer untereinander entsteht so ein Außenbild – d.h. ein Image – eines jeden Einzelnen innerhalb der sozialen Gruppe.

Dabei zeigt sich, dass auch mangelnde sportive Kompetenzen innerhalb der Sportgruppe wahrgenommen und gleichermaßen kommuniziert werden. So geht die Fremdwahrnehmung mangelnder sportiver Kompetenzen mit diskreditierenden Betitelungen einher, die offenbar auch durch die offene Kommunikation in das Bewusstsein der Jugendlichen rücken. Dementsprechend beschreibt Alan bspw. die von ihm und seinen Freunden wahrgenommene fußballerische Inkompetenz seines Bruders als Ursache dafür, dass dieser im Freundeskreis einen verhöhnenden Spitznamen trug:

„Wir haben ihm früher immer Frosch genannt, weil er konnte kein Fußball.“ (Alan)

Das sportive Können scheint demnach im Zusammenhang mit der Reputation im Freundeskreis zu stehen. Da sich die Jugendlichen über den Zusammenhang zwischen dem Spielverlauf und der Reputation bewusst zu sein scheinen, erweisen sich die informellen Sportaktivitäten als eine

⁷² Die Bedeutung dieser beiden symbolischen Kapitalien wird im nachfolgenden Kapitel 6.4.1 aufgezeigt.

Möglichkeit, die eigene Außendarstellung zu modellieren und positiv zu beeinflussen. Gleichmaßen birgt die Teilhabe bzw. der Spielverlauf jedoch auch die Gefahr, infolge einer negativen Fremdwahrnehmung Imageschäden zu erleiden. Diese Imageschäden stehen offenbar auch im Zusammenhang mit der Fremdwahrnehmung von Unterlegenheit innerhalb eines direkten Zweikampfs:

I: Aber du wurdest auch schon getunnelt, das heißt, also andere haben dich getunnelt.

Sinan: Ja.

I: Und da hast du gesagt das ist.

Sinan: Peinlich.

I: Ist es peinlich?

Sinan: Ja.

I: Was meinst du damit?

Sinan: Von wem getunnelt zu werden vor deinen Kumpels. Also vor den Freunden getunnelt zu werden, das ist peinlich.

Da die Jugendlichen bspw. das „Tunneln“ als eine Offenbarung von Unter- bzw. Überlegenheit deuten, zeigt sich, dass bereits der Ausgang eines Zweikampfes aus Sicht der Jugendlichen folgenreich im Hinblick auf die Fremdwahrnehmung zu sein scheint. Unter Berücksichtigung dieses – nach der Logik der jungen Männer – offenbar bestehenden Kausalzusammenhangs (zwischen einem bestimmten Spielzug im Rahmen eines Zweikampfes und der Fremdwahrnehmung) scheint das Renommee bzw. die Reputation eines jeden Einzelnen innerhalb der sozialen Gruppe jederzeit ‚auf dem Spiel zu stehen‘. Eine Teilhabe an den kompetitiv-orientierten Sportaktivitäten impliziert somit – ob gewollt oder ungewollt – an der Eigenreputation zu arbeiten, d.h. in Gefahr zu laufen, Imageschäden zu erleiden oder aber auch, „Respekt“ von den Peers zu erlangen.

6.4.1 Die Bedeutung von Respekt und Ehre

Die Bedeutung von Respekt zeigt sich im Rahmen der Gespräche sehr subtil. Mentor beruft sich im Interview auf ein für die Jugendlichen typisches Verständnis dieser Begrifflichkeit und bezieht sich dabei gleichermaßen auf den eigenen Migrationshintergrund bzw. sein traditionsverwurzeltes Milieu. Auf die Frage danach, was er an seinen Eltern besonders mag, antwortet er Folgendes:

„Dass sie uns erstmal unseren, unsere Tradition gezeigt haben, unseren Respekt. Weil bei uns ist das ganz anders als hier so bei in Deutschland so. Also beispielsweise meine älte meine Schwester muss halt machen (...) wenn er [J.M.: mein Vater] das mir sagt, mach mal den Rasen und ich hab jetzt, ich bin tot, ich kann nicht mehr und dann sag ich meine Schwester. Die macht das halt auch als Respekt so, obwohl sie älter als ich ist. Dann macht sie´s auch halt, ne? (Mentor)

Die Gesprächssequenz verdeutlicht, dass Respekt für Mentor – so wie für die Mehrheit der untersuchten Jugendlichen – die Akzeptanz einer Hierarchie impliziert. Damit einher geht eine Über- und Unterordnung einzelner Personen(gruppen) auf der Grundlage einer ihnen zugeteilten Position innerhalb eines sozialen Gefüges. In dieser Interviewsequenz zeigt sich dabei, dass Respekt insbesondere im familiären Kontext bedeutsam ist und dieser vor allem als eine Form der Wertschätzung einzelner Personen(gruppen) verstanden werden kann. Gleichmaßen impliziert Respekt eine Hochachtung gegenüber den hierarchisch übergeordneten Personen(gruppen).

Die häufige Verwendung des Begriffs „Respekt“ scheint typisch für die im Fokus dieser Arbeit stehenden Jugendlichen mit muslimischem Hintergrund. Respekt scheint dabei nicht nur im familiären, sondern auch im religiösen Kontext bedeutsam zu sein und im Zusammenhang mit dem Islam zu stehen. So erzählt Tash im Rahmen einer längeren Erzählung über den Islam sowohl von dem notwendigen „Respekt vor den Eltern“ als auch von einer islamischen Grußformel, die diesen Begriff beinhaltet:

„(...) sagst zu deinem Freund, muslimischen Freund Salam Olek. Das ist so n islamischer Gruß, denn sagst du Frieden und Segen, also Frieden oder Frieden und Respekt vom Allah sei mit dir, sagst du dann.“ (Tash)

Insoweit „Respekt“ ein Bestandteil dieses islamischen Grußes darstellt und im Zusammenhang mit Allah genannt wird, zeigt sich die hohe Bedeutsamkeit, die hinter der Zuteilung und dem Erfahren von Respekt steckt. Diese bringt auch Essah im Gespräch zum Ausdruck, indem er – im Hinblick auf die Zuteilung von Respekt innerhalb der Familie – Folgendes erzählt:

Essah: Nein, die Mutter hab ich mehr Respekt, weil wegen der Religion muss. Steht auch so im Koran, dass man mehr vor der Mutter Respekt haben muss. An erster Stelle kommt also Allah und dann Mutter, Mutter, Mutter und dann erst Vater. Drei Mal die Mutter Respekt respektieren und dann erst Vater

I: Und hat dein Vater auch Respekt vor deiner Mutter?

Essah: Das weiß ich nicht.

I: Oder hat deine Mutter Respekt vor deinem Vater?

Essah: Meine Mutter muss vor ihm Respekt haben.

I: Wie?

Essah: Die Frauen bei uns wollen bei unser Land so muss, müssen Respekt vor die vor der Vater haben, vor dem Mann. Ist halt so, kann man nicht erklären.

Typisch für die in dieser Studie fokussierten jungen Männer mit einem muslimischen Hintergrund verweist Essah auf den Koran, in welchem die Zuteilung von Respekt gegenüber der Mutter festgeschrieben ist. Dabei wird die Zuteilung von Respekt gegenüber der Mutter als eine muslimische Norm dargestellt, an welcher sich die Heranwachsenden offenbar orientieren müssen. Die Zuteilung von Respekt scheint somit im Zusammenhang mit dem Islam zu stehen, indem Respekt vor allem mit einer Wertschätzung gegenüber anderen (bspw. eine Wertschätzung der Kinder gegenüber der Mutter) bzw. einer hierarchischen Unterordnung (bspw. der Frauen gegenüber den Männern) einhergeht.

Die Bedeutung von Ehre und Respekt für die Jugendlichen wird auch an anderer Stelle des Gesprächs mit Essah deutlich. So erzählt er von einer Situation beim informellen Sporttreiben, in welcher er gemeinsam mit seinem Bruder durch eine „Respektschelle“ die Ehre der Familie verteidigt hat:

Essah: Ja er [J.M.: ein Freund] hat meine Mutter beleidigt. Dann haben wir ihn gehauen. Zwei Stunden später hat er mir geschrieben Entschuldigung.

I: Was hat er denn gesagt?

Essah: Ich fick deine Mutter.

I: Hat er gesagt?

Essah: Ja, da hab ich ihn, haben die gehauen. (...) Ja, nur geschubst. Mein großer Bruder hat ihm dann ne Klatsche gegeben, da wollten wir ihm nicht weiter hauen, weil wir eigentlich Freunde sind, ja.

I: Und da hat dein großer Bruder ihm ne Klatsche gegeben?

Essah: Ja Respekt Respektschelle.

I: Ja sag mal, was das ist.

Essah: Ja eine, eine Klatsche, eine Ohrfeige. Ja und wenn man die gemacht hat und der andere Angst hat, heißt es Respektschelle. Dann macht er Respekt. Dann muss er Respekt vor dir haben. Wenn nicht, dann machst du das weiter.

In den vorangegangenen Interviewsequenzen zeigt sich übergreifend, dass das Erfahren von Respekt und Ehre insbesondere für die jungen Männer mit muslimischem Hintergrund eine äußerst hohe Relevanz hat. Potenziell Respekt zu erfahren stellt insofern für die Jugendlichen einen sehr begehrten Ertrag des Spieles dar. Das scheinbare Streben nach Ehre und Respekt im Rahmen des informellen Sports impliziert dabei zum einen, dass die Jugendlichen – wenn auch unbewusst – auf der Suche nach identitätsstärkenden Erfahrungen in diesem Praxisfeld sind und zum anderen, dass es beim Spielen offenbar um wesentlich mehr als nur das in den Interviews erwähnte „Gewinnen“ geht. Das folgende Kapitel soll veranschaulichen, mittels welcher Symbolträger Respekt und Ehrzuteilung innerhalb des informellen Sports von den jungen Männern typischerweise ausgedrückt werden.

6.4.2 Ausdrucksformen von Respekt und Anerkennung

Heute spielen auf dem kleinen Betonplatz Ercan, Yussef und der 40-jährige Vater der beiden zusammen mit einem ca. 30-jährigen Mann, einem mir unbekanntem ca. 18-jährigen Heranwachsenden und einem kleineren Jungen, den ich auf ca. 10 Jahre schätze, Fußball. Während Ercan zusammen mit seinem Bruder Yussef und seinem Vater spielt, bilden die übrigen drei Spieler die andere Mannschaft. Obwohl die Mannschaften offenbar gegeneinander spielen und sich die gegnerischen Spieler gegenseitig ausfummeln, Mitspieler angespielt werden und der Ball immer wieder auf die Tore geschossen wird, werden die jeweils erzielten Tore nicht gezählt.

Besonders auffällig ist der Vater von Ercan und Yussef, da dieser das Spiel – d.h. die Pässe, die Torschüsse, die Laufwege, die Manndeckung etc. – aller Spieler (mit Ausnahme des 30-jährigen Mannes) kommentiert. Nachdem Ercan auf das gegnerische Tor schießt und dieses nur knapp verfehlt, blickt der Vater zu ihm und sagt „Nicht schlimm, Ercan!“ Ercan reagiert auf den verfehlten Torschuss sowie den Kommentar des Vaters, indem er seine Verärgerung zum Ausdruck bringt und seine Hände über dem Kopf zusammenschlägt. Als Ercan einen Pass vornimmt, der den Vater nicht erreicht, sagt der Vater: „War zu schnell für mich, aber gut!“ Auch erfolgreiche Torschüsse der Spieler werden von dem Vater kommentiert: Nach einem erfolgreichen Torschuss von Ercan wendet er sich diesem zu, blickt zu ihm und ruft lautstark „Super!“ Dabei klatscht er zwei-dreimal in die Hände. Ercan reagiert daraufhin, indem er zu

seinem Vater schaut und lächelt. Nachdem Yussef ein Tor schießt, ruft der Vater auch diesem zu: „Sehr schönes Tor!“ Während dieses Kommentars lächelt er und gibt Yussef einen leichten Klapps auf den Hinterkopf. Yussef reagiert – ohne zu seinem Vater zu schauen – mit einem Lächeln. Ebenso gibt er Ercan immer wieder, nachdem dieser ein Tor schießt, einen leichten Stupser auf den Hinterkopf bzw. zweimal auf den Rücken. Auch Yussef kommentiert erfolgreiche Torschüsse seines Bruders („Richtig so, Ercan!“).

Nach der Beobachtung spreche ich Yussef auf die Stupser und Kommentare seines Vaters an. Folgendes Gespräch ergibt sich im Anschluss an die Beobachtung:

I: Mir ist aufgefallen, dass dein Vater immer wieder einzelne Aktionen kommentiert hat und insbesondere dir und deinem Bruder immer wieder nen Klapps auf den Hinterkopf und auf den Rücken gegeben hat. Warum hat er das denn gemacht?

Yussef: Ja er will mich halt immer wieder aufbauen und freut sich halt, wenn ich Tore schieße. Bei meinem Bruder ist das genauso. Natürlich findet er es gut, dass seine Söhne so gut Fußball spielen können. Die Klappser auf den Kopf sind dann halt Komplimente.

Leistungsbezogene Kommunikation

Nach einem flüchtigen Blick auf die oben dargestellte Beobachtungssequenz mag es zunächst den Anschein machen, als ob sich die informellen Sportaktivitäten durch äußerst spärliche Kommunikation zwischen den Sozialpartnern auszeichnen. Ein genauerer Blick auf die Beobachtungssequenz offenbart jedoch Folgendes: Wenngleich sich die Kommunikation als einsilbig umschreiben lässt, da nur wenige Worte gesprochen und im Rahmen der dreißigminütigen Beobachtung nahezu ausschließlich kurze Aussagen getroffen werden, erweist sich die Kommunikation zwischen den Sozialpartnern als durchaus identitätswirksam. So sind die von den Spielern ausgesprochenen und an die Sozialpartner gerichteten wenigen Worte und Kommentare allesamt auf das sportartenspezifische Können bzw. die individuellen Leistungen der Sozialpartner bezogen und haben grundsätzlich einen (be-)wertenden Charakter. Als identitätswirksam kann die Kommunikation im Rahmen der Aktivitäten dadurch bezeichnet werden, dass sowohl die Jugendlichen selbst häufig eine (be-)wertende Rückmeldung bezüglich ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten erhalten als auch die unmittelbaren Sozialpartner (die offenbar nicht unmittelbare Adressaten der Rückmeldungen sind) diese Kommentare zwangsläufig wahrnehmen. Dementsprechend können die jungen Männer auf Grundlage der Kommunikation im Rahmen der Aktivitäten unmittelbar Rückschlüsse über die Fremdwahrnehmung ihrer sportiven Leistung ziehen und offenbar ihr Fähigkeitsselbstkonzept (vgl. Kapitel 3.2.4.7.2) beeinflussen.

Dominanz positiver Rückmeldungen

Unabhängig davon, dass es sich in der aufgeführten Beobachtungssequenz um gemeinsames Sporttreiben von Familienangehörigen (Vater mit zwei Söhnen) und weiteren (außerfamiliären) Sozialpartnern handelt, erweist sich diese Beobachtung als typisch für das Sporttreiben der Jugendlichen: So zeigt sich eine Dominanz positiver Rückmeldungen im Rahmen der Kommunikation zwischen den Akteuren. Dass im Rahmen der Beobachtung *ausschließlich* positive Rückmeldungen bezüglich der individuellen Leistung bzw. einzelner Spielaktionen gegeben werden, erweist sich dabei als fallspezifisch. Dennoch verweist diese Beobachtungssequenz auf ein Muster, da fallübergreifend – und das erscheint überraschend – *überwiegend* positive verbalisierte Rückmeldungen im Hinblick auf einzelne Spielaktionen und sportliches Können gegeben werden. Verhältnismäßig selten wird hingegen negatives Feedback bezüglich einzelner Spielaktionen gegeben. Diese wenigen negativen Rückmeldungen werden dabei zumeist – das zeigen die Beobachtungsdaten – durch aufgeworfene Fragen (z.B. „*Wie soll ich denn da ran kommen?*“, „*Was war das denn?*“) zum Ausdruck gebracht. Mit Blick auf diese Sequenz zeigt sich dabei, dass die Bewertung einzelner Spielaktionen sowohl verbal durch Aussagen („*super*“) als auch nonverbal durch körperliches Bewegungshandeln (bspw. Klatschen) erfolgt.

Die im Rahmen der Beobachtung aufgezeigten Ausdrucksformen bzw. Kommentare („*War zu schnell für mich, aber gut!*“, „*Sehr schönes Tor!*“) erweisen sich demnach als typisch, sodass häufig Adjektive („*gut*“, „*super*“, „*genial*“) und von den Heranwachsenden positiv konnotierte Substantive („*Bombe*“, „*Hammer*“) Anwendung finden. Dabei erscheint es nachvollziehbar, dass die Jungen diese positiven Rückmeldungen nicht nur auf ihr sportliches Können, sondern gleichermaßen auf sich selbst beziehen. In der Folge erweisen sich diese zumeist positiven Verbalisierungen von relevanten Bezugspersonen als durchaus identitätsstärkend.

Nonverbale Symbolträger des Ausdrucks von Respekt und Anerkennung

Mit Blick auf die Beobachtung zeigen sich vor allem zwei nonverbale Symbolträger des Ausdrucks von Respekt und Anerkennung: das „In-die-Hände-Klatschen“ und die Stupser auf den Hinterkopf. Beide scheinen im Zusammenhang mit der fußballerischen Leistung bzw. den jeweiligen Spielaktionen (d.h. Torerfolgen und/oder gelungenen Spielzügen) zu stehen und auch von den Jugendlichen als gestikuliert Rückmeldungen gedeutet zu werden. Yusef verweist im anschließenden Gespräch auf die Deutung dieser Stupser als „Komplimente“, d.h. als Ausdruck von Anerkennung. Damit erscheinen diese gestikulierten Rückmeldungen als äußerst

identitätsstärkend. Neben den in der aufgeführten Sequenz dargestellten Stupsern auf den Hinterkopf bedienen sich die jungen Männer einer Vielzahl alternativer Ausdrucksformen von Anerkennung: Häufig zu beobachten sind vor allem leichte Schläge auf die Wange oder den Rücken, leichte Kniffe in die Wangen sowie ein Abklatschen (mit den Fäusten).

In diesem und dem vorangegangenen Kapitel wurden die im Zusammenhang mit der Leistungsorientierung stehenden identitätsstärkenden Erfahrungsmöglichkeiten innerhalb des informellen Sports veranschaulicht. Im folgenden Kapitel wird nunmehr der Blick auf die sozial-integrative Bedeutung des Sports gerichtet.

7. Wahrnehmen einer impliziten Verabredung als Möglichkeit gefühlter Gemeinschaftszugehörigkeit: „Wir haben uns nicht verabredet...also wir wissen immer, dass jemand hier ist.“⁷³

Im vorliegenden Datenmaterial lässt sich erkennen, dass die Jugendlichen ein starkes Bedürfnis nach Gruppenzugehörigkeit haben. Insbesondere die Einbindung in einen Freundeskreis scheint für die jungen Männer von immenser Bedeutung zu sein und mit dem Gefühl von Zugehörigkeit einherzugehen. Das starke Verlangen nach einem Zugehörigkeitsgefühl zeigt sich u.a. daran, dass die Wahl einer bestimmten Schule in sehr starkem Maße durch bestehende Sozialkontakte bedingt wird. Typisch für eine Vielzahl der im Mittelpunkt dieser Arbeit stehenden jungen Männer begründet Amir dementsprechend die Wahl seiner derzeitigen Schule folgendermaßen:

„Ich möchte jetzt nicht auf eine andere Schule gehen. Da fühl ich mich fremd und so. Dann geh ich lieber in diese Schule. Da kenn auch Leute, kann ich auch meinen Real machen. [I: Wie meinst du das, dass du dich da fremd fühlen würdest?] Ja, da hätte ich ja nicht so sofort Freunde und so. Das ist ja ne neue Schule.“ (Amir)

Prägnant ist dabei die von Amir gewählte Begrifflichkeit des Sich-Fremd-Fühlens, welche in diesem Kontext allem Anschein nach vor allem das Gefühl des Nicht-Dazugehörens ausdrücken soll. Dem gewünschten Gefühl von Zugehörigkeit steht dabei die Befürchtung des Erfahrens von Fremdheit bzw. des Nicht-Dazugehörens gegenüber. Dieses Gefühl scheinen einige der Jugendlichen möglicherweise nicht nur aufgrund ihres Migrationshintergrunds zu kennen, sondern auch aufgrund relevanter Ereignisse, die im Zusammenhang mit ihrer – selbst nur bedingt zu beeinflussenden – gegenwärtigen Lebenssituation stehen. So zeigt sich, dass ein Teil der Jugendlichen im Rahmen der Gespräche von Ereignissen und Umständen berichtet, die zumeist mit sozialen Brüchen (d.h. dem Abbruch von bestehenden Sozialkontakten) einhergehen. Neben dem – mit den schulischen Leistungsdefiziten einhergehenden – Sitzenbleiben bzw. leistungsbedingten Schulwechsel wird in auffälliger Häufigkeit auf diverse Wohnortwechsel hingewiesen. Die Bedeutsamkeit dieser Ereignisse zeigt sich dabei insbesondere durch die eigene thematische Relevanzsetzung im Rahmen der Gespräche. So beantwortet bspw. Ercan die Frage nach seiner ersten Erinnerung an Sport folgendermaßen:

⁷³ Auszug aus dem Interview mit Alan.

„Also, als ich fünf war, hab ich schon so am Anfang beim Verein gespielt, bei FC W. Da hab ich knapp drei, vier Jahre gespielt oder so. Danach sind wir öfters umgezogen und dann kam, kam ich nicht mehr so dazu, weil mein Vater musste arbeiten. Er konnte mich nicht fahren, ich konnte da nicht alleine hin. Anfangs haben wir in R [Stadtteil von Göttingen] gewohnt, als wir hergekommen sind. Dann sind wir umgezogen nach K [Stadt], von K wieder nach Göttingen in W [Stadtteil von Göttingen] und dann wieder nach G [Stadtteil von Göttingen]. (...) und wir wollten ja als Familie zusammen wohnen. Dann sind wir halt nach K gezogen. Dann meinte mein Vater, hat er zwei prima Häuser gefunden in W. Und dann sind wir in den eingezogen, aber das war auch nicht so das wirklich und dann sind wir nach G.“ (Ercan)

Ercans sehr ausführliche Erzählung untermauert die Annahme, dass die (zahlreichen) Umzüge, auf die einige der Jugendlichen hinweisen, offenbar ein äußerst relevantes Thema darstellen. Eine naheliegende Begründung dafür scheint nicht nur der teilweise einschneidende Wechsel der Umgebung (neue Stadt bzw. neuer Stadtteil), sondern vor allem der Umzug aus dem bekannten sozialen Umfeld zu sein. Das Aufrechterhalten von nachbarschaftlichen sowie schul- und sportvereinsbezogenen Freundschaften erscheint stark erschwert und das mit den Freundschaften einhergehende Gefühl von Zugehörigkeit stark gefährdet. Dieser Umstand steht dabei in Diskrepanz zu der fallübergreifend festzustellenden, hohen Bedeutsamkeitsbeimessung von Freunden bzw. der Einbindung in einen Freundeskreis, die Harlet latent ausdrückt, indem er im Rahmen des Gesprächs Folgendes erzählt:

„Also für meine Freunde würde ich alles machen, absolut alles.“ (Harlet)

Freunde zu haben sowie die Einbindung in einen Freundeskreis gehen – dies erscheint nachvollziehbar – mit dem Erfahren von Zugehörigkeit einher. Eine Vielzahl der im Fokus dieser Arbeit stehenden Jugendlichen berichtet, viele Freunde zu haben und sich einem Freundeskreis zugehörig zu fühlen. Dabei zeigt sich, dass die informellen Sportaktivitäten ein konstitutives Element dieser Freundesgruppen zu sein scheinen. So verweisen die Jungen typischerweise auf ihre engsten Freunde und stellen Sporttreiben als die zentrale gemeinsame (Freizeit-)Aktivität innerhalb der jeweiligen Freundesgruppe dar:

„Meine besten Freunde die spielen auch alle Fußball. Wir spielen alle Fußball hier.“ (Hassan)

Auf einer tieferen Bedeutungsschicht bedeutet dies, dass nicht nur das Eingebunden sein in einen Freundeskreis im Zusammenhang damit steht, sich als zugehörig zu erfahren. Vielmehr stellen (auch) die Sportaktivitäten selbst eine Gelegenheit des Erfahrens von Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft dar. Dies lässt sich folgendermaßen plausibilisieren: Fallübergreifend bezeichnen die jungen Männer die informellen Sportaktivitäten als eine seit früher Kindheit zentrale Freizeitbeschäftigung. In diesem Zusammenhang verweist ein Teil der Jugendlichen darauf, dass sich die Sozialpartner beim Sporttreiben als eine lebensbiographisch konstante Gemeinschaft erweisen, während ein anderer Teil der Heranwachsenden in unterschiedlichen Gruppenkonstellationen den Aktivitäten nachzugehen scheint. Für diese Jungen erweist sich vor allem die Aktivität an sich – d.h. unabhängig von den wechselnden Sozialpartnern – als eine lebensbiographische Konstante. Dabei zeigt sich, dass diese Jugendlichen sich offenbar trotz der wechselnden Sozialpartner vor allem durch die Zuwendung zu diesem sozialen Praxisfeld als zugehörig zu einer sportbezogenen (personell variablen) Gemeinschaft erfahren können. Welche Personen genau diese Gemeinschaft bilden, scheint somit weniger relevant für das Erfahren von Zugehörigkeit.

Wie nähere Analysen verdeutlichen, gründen die informellen Sportaktivitäten auf einer impliziten – d.h. gewohnheitsbedingten, nicht-verbalisierten – Verabredung, wobei die Aktivitäten weitestgehend unabhängig von der Zusammensetzung der Gruppe nahezu täglich stattfinden. Die Jugendlichen haben dabei das Wissen über das Zusammenkommen auf den einschlägigen Sportstätten im Stadtgebiet. Während die Teilnahme an den – in unterschiedlichen Konstellationen – ohnehin stattfindenden Sportaktivitäten mit dem Erfahren von Zugehörigkeit einherzugehen scheint, hat der Verzicht auf eine Teilhabe teilweise die Entstehung von Einsamkeitsgefühlen zur Folge. Die folgenden Ausführungen werden diese Sachzusammenhänge veranschaulichen und die dargestellten Erkenntnisse nachvollziehbar machen, indem aufgezeigt wird, inwiefern die Jugendlichen ein zentrales Identitätsziel – d.h. das Gefühl von Zugehörigkeit (vgl. Kapitel 3.2.4.5) – durch eine Teilhabe am informellen Sport verwirklichen und sich folglich als Teil einer (personell variablen) Gemeinschaft wahrnehmen können.

7.1 Die informellen Sportaktivitäten als Anlaufstelle

Im Mittelpunkt dieser Arbeit stehen drei Orte (Stadtteilpark, Schulhof und Parkplatz), an denen in den warmen Monaten (zwischen April und September) nahezu täglich Jugendliche informellen Sportaktivitäten nachgehen. Die genannten Orte erscheinen dabei nicht nur als informelle Sportstätten, sondern vielmehr als einschlägige soziale Treffpunkte mit sportlicher

Ausrichtung – d.h. Treffpunkte, an denen in der Gruppe zumeist Fußball und Basketball gespielt und gemeinsam Zeit verbracht wird. Mit Blick auf die vorliegenden Daten zeigt sich jedoch Folgendes: Nicht nur die Sportstätten erweisen sich für die Jugendlichen als Treffpunkte, an denen sie Gleichaltrige zum gemeinsamen Sporttreiben auffinden (können), sondern vielmehr stellen die Sportaktivitäten *selbst* eine Anlaufstelle dar. In diesem Sinne scheinen die jungen Männer das Fuß- und Basketballspielen als ‚mehr denn eine Aktivität‘ zu deuten. Ercan bringt diese typischerweise von den Jugendlichen vorgenommene Deutung im Gespräch beiläufig zum Ausdruck, indem er Folgendes erzählt:

„Wenn ich mal raus gehe, dann sagen die [J.M.: Eltern] so, wohin. Und dann sag ich Fußball. Und dann sagen sie so, ja was denn sonst.“ (Ercan)

In dieser Sequenz zeigt sich, dass Ercan die Frage seiner Eltern, „wohin“ er gehen würde, nicht mit einer Ortsangabe, sondern vielmehr mit der Aktivität „Fußball“ beantwortet. Diese Antwort impliziert, dass die anvisierte Anlaufstelle eine Aktivität (d.h. das Fußballspielen als solches) und nicht einen geographischen Ort (d.h. eine Spielstätte) darstellt. Während das geographische Ziel offenbar (noch) unklar ist, scheint vielmehr das inhaltliche Ziel festzustehen, sodass das inhaltliche Ziel das geographische Ziel bedingt. In der Folge erweist sich das Fußballspielen für ihn – wie für zahlreiche andere der interviewten jungen Männer – als ‚Zielort‘ bzw. ‚Anlaufstelle‘. Dabei zeigt sich, dass die Jugendlichen auf diverse Orte hinweisen, die allesamt potenzielle Sportstätten darstellen. Sofern sich das Sporttreiben folglich als die Anlaufstelle erweist, zeigen sich die Jugendlichen bezüglich der Sportstätten durchaus flexibel:

„Ich bin jeden Tag hier. Ich war davor in unten, beim anderen Fußballplatz in G-N [J.M.: anderer Stadtteil]. Das ist auch n Fußballplatz. Wenn da niemand ist, dann komm ich hierher. Wenn hier niemand ist, dann geh ich wieder zurück. Immer so.“ (Alan)

Diese Sequenz veranschaulicht das, was sich fallübergreifend zeigt: So hat Alan – genauso wie die anderen der im Rahmen dieser Arbeit fokussierten jungen Männer – das Wissen, welche die potenziellen Sportstätten sind, wobei mitunter zwei bis drei einschlägige Orte zur Wahl stehen. Der Austragungsort der Aktivitäten ist dementsprechend bedingt variabel: Es ist der Platz, an dem andere Jugendliche angetroffen werden und gemeinsames Fuß- und/oder Basketballspielen zustande kommt. Dabei richten sich die Heranwachsenden (notwendigerweise) nach der Mehrheit der Jugendlichen:

„Da sind auch viele Freunde von mir, von meinen, von meine Brüder, die Älteren, die spielen mit mir Fußball. Na hier kommen nicht mehr so viele Leute. Voll viele Leute sind jetzt in G-N [J.M.: anderer Stadtteil]. Ich weiß jetzt nicht warum, aber wenn die dahin gehen, geh ich auch dahin.“ (Essah)

7.2 Informeller Sport als lebensbiographisch konstante Aktivität in sozialen Kontexten

Im Rahmen der Gespräche verweisen die meisten Interviewpartner implizit darauf, dass die Sportaktivitäten für sie eine lebensbiographisch konstante Freizeitbeschäftigung darstellen. So berichten die Jugendlichen typischerweise davon, dass sie bereits seit ihrer frühen Kindheit auf den einschlägigen Sportstätten Fußball spielen (*„Also ich spiel hier seit ich klein bin jedes Mal Fußball.“* [Amir]). In diesem Zusammenhang verweisen die jungen Männer fallübergreifend zugleich auf eine Normalität des Sporttreibens innerhalb ihres Freundeskreises:

„Also, das ist eigentlich also bei jedem meiner Freunde ist das eigentlich so, die hier wohnen. Also, die sind hier so seit der ersten Klasse sind wir nach Hause gegangen, ohne Hausaufgaben zu machen, gar nichts. Direkt was gegessen raus gegangen.“ (Tash)

Der informelle Sport erweist sich dabei nicht nur als ein Praxisfeld, welchem sie sich „schon“ seit ihrer Kindheit zuwenden, sondern gleichermaßen als ein Handlungsfeld, welchem sie sich regelmäßig innerhalb einer Gemeinschaft zuwenden:

„Naja, wir sind halt immer fast jeden Tag raus gegangen und haben so gespielt so. Ich war halt immer dabei und die haben mir so erklärt, wie das geht und so. Hat mein Bruder war ja damals älter und da hat er mir das erklärt.“ (Sinan)

Allem Anschein nach geht das lebensbiographisch konstante Fuß- und Basketballspielen in sozialen Kontexten mit der Selbstwahrnehmung als ein Gruppenmitglied einher. Sinan bringt diese Selbstwahrnehmung latent zum Ausdruck, indem er von „wir“ spricht und berichtet, „immer dabei“ – d.h. ein fester Bestandteil dieser Gemeinschaft – gewesen zu sein. Konstitutives Element dieser Gruppe ist vor allem das gemeinsame Fußballspielen. Das Gefühl von Zugehörigkeit zu der Gruppe fuß- bzw. basketballspielender Jugendlicher scheint dabei weitestgehend unabhängig von der personellen Zusammensetzung der Gruppe zu bestehen, sodass die Sozialpartner nicht notwendigerweise Freunde darstellen müssen. Während ein Teil

der Interviewpartner berichtet, mit wechselnden Sozialpartnern zu spielen („*Manchmal der, manchmal der.*“ [Alan]), verweist ein anderer Teil der Heranwachsenden auf eine immer gleiche Gruppezusammensetzung, sodass sich die sportbezogene Gemeinschaft für diesen Teil der jungen Männer als eine lebensbiographische Konstante erweist. Typisch für diesen Teil der Jugendlichen antwortet Maksim folglich auf die Frage, mit wem er früher gespielt habe, Folgendes:

„Auch die, mit die ich heute spiele. Seit klein an spielen wir so zusammen.“ (Maksim)

Sein Hinweis auf das gemeinsame Spielen mit offenbar denselben Sozialpartnern impliziert, dass sich ein fester Kern an Sporttreibenden von „damals“ (d.h. aus der Vergangenheit) bis „heute“ (d.h. in die Gegenwart) herausgebildet und etabliert hat. Die Teilhabe an den Sportaktivitäten geht demnach gleichermaßen damit einher, an einer Gruppenaktivität teilzunehmen und sich einer etablierten Gemeinschaft anzuschließen. Dass die anhaltende Teilhabe an einer etablierten Gemeinschaftsaktivität das Erfahren von Zugehörigkeit zu dieser Gruppe bedeutet, erscheint naheliegend.

7.3 Informeller Sport als exklusiver Sozialraum

In Kapitel 5.2.1 wurde aufgezeigt, dass die Jugendlichen die Sportaktivitäten in auffallendem Maße unter einer Leistungs- und Wettkampforientierung austragen. Die kompetitive Leistungsorientierung (d.h. das Gegeneinander) steht dabei – so zeigen die Daten – in keinem Widerspruch zur Deutung des Sports als eine soziale Aktivität (d.h. eines Miteinanders). Vielmehr erachten die jungen Männer die Aktivitäten offenbar als eine exklusive Gelegenheit, sowohl in Wettkampf miteinander zu treten als auch Sozialkontakte aufzubauen und zu erhalten sowie miteinander zu kommunizieren.

Sozialkontakte aufbauen

Blickt man auf die vorliegenden Daten, so zeigt sich, dass die Interviewpartner fallübergreifend dem (Mannschafts-)Sport – d.h. vor allem dem Fußball- und Basketballspielen – pauschal pro-soziale und gesellschaftlich erwünschte Wirkungen zuschreiben. Als typisch erweist sich dementsprechend Montis Aussage:

„Fußball, das ist n Sport, der Menschen verbindet, der Freunde macht.“ (Monti)

Nach Auffassung einer Vielzahl der Jugendlichen stellen die Sportaktivitäten ein Medium zur Sozialintegration dar, sodass sie auf ein stark positiv geprägtes Bild vom Sport rekurrieren. Dieses Bild steht dabei insbesondere im Zusammenhang mit positiven Zuschreibungen des Sports, welche sie offenbar u.a. von Bezugspersonen (wie bspw. Lehrerinnen und Lehrern) unreflektiert übernehmen. So räumt Monti an späterer Stelle des Gesprächs auf die Frage danach, woher er dieses Wissen über die sozialintegrative Wirkung des Sports habe, ein:

„Das muss ich ehrlich gestehen, das weiß ich von meiner Lehrerin.“ (Monti)

In dem vorliegenden Material zeigt sich dabei, dass die Heranwachsenden die externen Aussagen über das bestehende sozialintegrative Potenzial des Sports internalisiert haben und dementsprechend die informellen Sportaktivitäten bewusst als eine Gelegenheit zum Aufbau von Sozialkontakten – d.h. zur Genese von sozialem Kapital – funktionalisieren. Eine Vielzahl der jungen Männer verweist in diesem Zusammenhang darauf, die nach ihrer Ansicht bestehende sozialintegrative Wirkung des Sporttreibens in der Vergangenheit bereits selbst erfahren zu haben:

„Man will ja hauptsächlich da Freundschaften aufbauen. (...) [I: Freundschaften aufbauen hast du jetzt gerade gesagt.] Ja, zum Beispiel waren da, war ja dieser Neue da. Und wir kannten den nicht so genau und dann meinten die, ja, der ist ganz korrekt und so. Der kann spielen, der spielt mit uns, er ist nett und so. Ja und dann haben wir einfach mit ihm gespielt. Also da haben wir eine halbe Stunde oder so Freundschaften mit den aufgebaut.“ (Ercan)

Typisch für die Interviewten beschreibt Ercan in dieser Sequenz die Entstehung von Sozialkontakten als relativ gradlinig, sodass der Aufbau von Freundschaft offenbar eine zwangsläufige Folge des „einfach mit ihm“-Spielens ist. Monti stellt dabei seine Erfahrungen nahezu identisch dar, indem er Folgendes erzählt:

„Aufn L-Berg ist das so, ich bin dahin gezogen, ich bin aufn Sportplatz gegangen, ich hab da keinen, ich hab da noch keinen gekannt. Und dann hab ich halt da Fußball gespielt und dann kamen da irgendwelche Jungs, die ich nicht kannte. Ich glaube, die waren sogar 19 da, ja, und die sind dann halt auf mich zugekommen und haben sie noch gefragt und ich hab, haben gefragt, ob ich neu hier wäre. Und da hab ich gesagt halt, ja, bin ich und dann kam das dazu, dass wir

einfach gespielt haben. Und durch diesen einen Tag da, durchs Fußball sogar noch Freunde da, hab ich halt Freunde gefunden.“ (Monti)

Dass Ercan bereits das gemeinsame Fußballspielen über „eine halbe Stunde“ – d.h. über einen relativ kurzen Zeitraum – als Aufbau einer Freundschaft darstellt und sich dahingehend kaum von Monti unterscheidet, impliziert gleichermaßen das Begriffsverständnis von „Freundschaft“: Dieser Begriff wird – so zeigen die Daten – von den Jugendlichen fallübergreifend relativ inflationär verwendet, sodass Freundschaft offenbar bereits das sich gegenseitig Kennen bedeutet und nicht notwendigerweise mit Insiderwissen über die als Freunde bezeichneten Personen einherzugehen scheint. Eine Sequenz aus dem Gespräch mit Alan zeigt dies:

I: Und erzähl mal was über deine Freunde. Was machen die so?

Alan: Also, über die weiß ich nix, ganz ehrlich. Ich weiß nur, wenn ich hier mit denen zusammen bin, also, wie die sind und so. Aber sonst weiß ich nicht.

I: Also, das heißt, du weißt, auf welcher Schule die sind aber du weißt nicht, was die sonst so in ihrer Freizeit machen oder so?

Alan: Ja, das weiß ich nicht.

Im Zusammenhang mit dieser Begriffsdeutung von „Freundschaft“ steht der Ertrag des gemeinsamen Spielens: So bilanziert Ercan in der oben aufgeführten Sequenz – genauso wie zahlreiche andere der interviewten Jugendlichen – das Fußballspielen unter einer sozialintegrativen Perspektive äußerst positiv, da sich sein Freundeskreis infolge des gemeinsamen Spielens offenbar erweitert hat („*Also da haben wir eine halbe Stunde oder so Freundschaften mit den aufgebaut.*“). Unabhängig von der Intensität der Freundschaft scheinen sich die Jugendlichen als jemand in einem stetig wachsenden Freundeskreis bzw. einer stetig wachsenden Gemeinschaft zu sehen.

Sozialkontakte erhalten

Für einen Großteil der jungen Männer erweisen sich die informellen Sportaktivitäten nicht nur als eine Gelegenheit, „Freundschaften aufzubauen“, sondern gleichermaßen als eine exklusive Möglichkeit zum Aufrechterhalten von bestehenden freundschaftlichen Beziehungen („*Meine ganzen Freunde waren da. Es war die einzige Zeit, wo ich mit denen abhängen konnte.*“ [Ercan]).

In den vorangegangenen Ausführungen wurde bereits aufgezeigt, dass die Jugendlichen im Rahmen der Gespräche teilweise von besonderen Ereignissen (Umzüge, Sitzenbleiben, leistungsbedingte Schulwechsel) berichten, die häufig mit einem Abbruch bestehender Sozialkontakte einhergehen. Neben diesen besonderen Ereignissen, die offenbar typisch für die Jugendlichen sind und im Zusammenhang mit ihrer allgemeinen Lebenssituation stehen, verweisen die Interviewpartner mitunter auch auf strukturell bedingte Einschränkungen bzw. Abbrüche von Sozialkontakten. Dabei scheint insbesondere der Schulverlauf im Anschluss an die Grundschule eine solche Phase des Auseinanderbrechens bestehender Freundschaften zu sein:

„Also, er war in der ersten Klasse mit mir bis zur Vierten und dann ist er zur Realschule gegangen und ich zur Hauptschule. Und dann so haben wir uns getrennt, aber wenn wir draußen sind, dann sehen wir uns und spielen immer zusammen Fußball.“ (Alan)

Das Sporttreiben erweist sich dabei als eine Möglichkeit, dem Auseinanderbrechen von Freundschaften entgegenzuwirken, da das Fuß- und Basketballspielen eine Aktivität darstellt, der die Jugendlichen – unabhängig von ihrem Schulverlauf – kontinuierlich mit alten Freunden nachzugehen scheinen. Das, was die Heranwachsenden somit über den Zeitverlauf trotz einer Trennung im Bereich der Schule noch immer zusammenbringt und die Freundschaft aufrechterhält, ist das gemeinsame Sporttreiben in informellen Kontexten.

Kommunizieren

In Kapitel 6.3.2.2 wurde bereits erwähnt, dass informelles Sporttreiben nicht nur bedeutet, einer sportiven Aktivität nachzugehen, sondern auch, im Rahmen des Spielens miteinander zu kommunizieren. Dabei erweisen sich insbesondere die Spielunterbrechungen, die Pausen sowie die Phasen vor und nach dem Spielen als prädestinierte Gelegenheiten zum Kommunizieren:

„Dann machen wir halt zwanzig Minuten Pause und dann bisschen reden, wieder quatschen. Danach halt weiterspielen. Ja und danach am Ende halt wieder n bisschen reden.“ (Samed)

Fallübergreifend äußern die Jugendlichen in diesem Zusammenhang das Bedürfnis danach, sich in Kommunikation mit Sozialpartnern zu begeben. So betonen einige Interviewpartner explizit, dass sie offenbar insbesondere das gemeinsame Spaßhaben und die Kommunikation beim

Verzicht auf den Sport vermissen. Als typisch erweist sich dabei Mentors Darstellung über eine Zeit, in welcher er aufgrund einer Verletzung nicht am informellen Sport teilnehmen konnte:

„Die lachen sich da kaputt und ich da nur so am Langweilen. Das hat mich sehr vermisst. Und das mit den Freunden halt so miteinander reden so, das Reden. Weil du sitzt da alleine und machst nicht mit. Redest mit gar keinem, fehlt ja langsam irgendwann mal.“ (Mentor)

Unter Berücksichtigung dieser Erkenntnis zeigt sich, dass einige der jungen Männer das Sporttreiben in gewisser Weise funktionalisieren, um dem Bedürfnis nach Kommunikation nachzukommen:

„Wenn mehrere Leute da sind, sind auch manche da, mit den du reden kannst so beim Spielen mittendrin und alles. Und das ist eigentlich der Hauptgrund, warum ich eigentlich immer mitgehe.“ (Harlet)

Dadurch, dass Kommunikation notwendigerweise mindestens einen Gesprächspartner oder eine Gesprächspartnerin erfordert, scheint vor allem die Möglichkeit des Kommunizierens im Rahmen der informellen Sportaktivitäten im Zusammenhang mit dem Erfahren von sozialer Einbindung zu stehen: Dementsprechend impliziert die Teilhabe an den Aktivitäten für die Jugendlichen fallübergreifend nicht nur, Gesprächspartner zu haben, sondern in der Regel auch, in eine Gemeinschaft eingebunden zu sein.

Die vorangegangenen Ausführungen haben aufgezeigt, dass die Heranwachsenden sich – infolge der Deutung des Sports als Sozial- und Kommunikationsraum – als zugehörig zu einer (teilweise personell variablen) Gemeinschaft erfahren können und dementsprechend ein relevantes Identitätsziel (vgl. Kapitel 3.2.4.5) verwirklichen können. Die nachfolgenden Ausführungen sollen nunmehr aufzeigen, dass die informellen Sportaktivitäten typischerweise auf einer gewohnheitsbedingten Verabredung gründen und vor allem die Wahrnehmung dieser nicht-verbalisierten Verabredung im Zusammenhang mit dem Gefühl des Dazugehörens steht.

7.4 Das Zusammenkommen als Resultat einer gewohnheitsbedingten Verabredung

Im Rahmen der Gespräche erwähnen einzelne Interviewpartner, dass das gemeinsame Sporttreiben die Folge einer mündlichen oder schriftlichen Verabredung (in der Schule oder per Telefon, Facebook, WhatsApp etc.) darstellt. Typisch für einige der Jungen erzählt Mentor

dementsprechend innerhalb des Gesprächs beiläufig, dass „man...sich verabredet“ habe. Nach einem flüchtigen Blick auf diese Aussage erscheint das Sporttreiben üblicherweise durch vorausgegangene Absprachen zu erfolgen. Unter Berücksichtigung des gesamten Materials (einschließlich der Beobachtungsdaten) zeigt sich jedoch, dass das Zusammenkommen nur in Einzelfällen die Folge von vorausgegangenen Absprachen zu sein scheint. Vielmehr erweist sich das Zusammenkommen in den meisten Fällen als das Resultat einer nicht-verbalisierten gewohnheitsbedingten Verabredung. Sinan expliziert dabei das, was sich fallübergreifend zeigt; so scheinen die Jugendlichen offenbar üblicherweise „einfach“ – d.h. ohne vorausgegangene mündliche Absprache – zum Sporttreiben aufzubrechen:

I: Seid ihr dann immer verabredet?

Sinan: Also häufiger geh ich da einfach hin.

I: Also ohne Verabredung?

Sinan: Ja.

7.4.1 Wissen über das mögliche Antreffen potenzieller Spielpartner

Hassan berichtet im Gespräch vom Zustandekommen des gemeinsamen Fußballspiels, indem er Folgendes erzählt:

„Dann war ich am PC, hab ich meinen Ball gesehen dann hab ich mir gedacht, ich geh dieses Spiel, den aufpumpen, der war platt. Ich hab mir gedacht, ich will den kurz aufpumpen, wenn dort irgendjemand ist, spiel mit. Dann war ich hier, hab den Ball aufgepumpt. Dann bin ich gerade raus gegangen, dann kamen meine Freunde, die grade hier draußen sind. Kam die. Dann meine ich, Jungs, habt ihr Lust auf Fußball? Die hatten ja auch ein Ball dabei. Da hab ich gesagt, Jungs, habt ihr Lust auf Fußball? Haben die gesagt, ja, komm. Einfach so haben wir dann einfach angefangen, zu spielen. Und dann sind ja auch nach ner Zeit n paar Leute gekommen. Die, die auch da hinten saßen, sind dann auch nach ner Zeit gekommen, haben dann schön mitgespielt.“ (Hassan)

Wenngleich es zunächst den Anschein macht, als ob das Zustandekommen des Fußballspiels einer Zufälligkeit obliegt, zeigt sich bei genauerer Betrachtung, dass das Zustandekommen vor allem im Zusammenhang mit dem Wissen der Jugendlichen steht, dass an den einschlägigen Sportstätten mögliche Spielpartner angetroffen werden können. Hassan verdeutlicht sein Wissen über das potenzielle Antreffen dieser, indem er seine Gedanken während der

Entscheidung zum Ansteuern des Sportplatzes artikuliert („*hab mir gedacht, ich will den kurz aufpumpen, wenn dort irgendjemand ist, spiel mit*“). Auch seine im weiteren Verlauf des Gesprächs vorgenommene Aussage, dass er „extra eine Hose drunter gezogen“ habe, impliziert, dass er offenbar durchaus auf das Antreffen von anderen Jugendlichen und das gemeinsame Fußballspielen vorbereitet war. Dabei erweist sich das Ballaufpumpen offenbar als ein Mittel zum Zweck: Schließlich tritt er offenbar den Weg zum Sportplatz auch bzw. vor allem mit der Zielsetzung an, mögliche Spielgefährten anzutreffen. In diesem Fall – genauso wie in zahlreichen anderen von den Jugendlichen beschriebenen Situationen – scheint seine Suche nach Sozialpartnern erfolgreich, sodass – trotz mangelnder Absprachen im Vorfeld – ein Spiel mit anderen Jungen zustande kommt. Nicht nur er, sondern auch die anderen Heranwachsenden, mit denen er anschließend zusammen spielt, scheinen über dieses Wissen zu verfügen. Alan verweist auf das kollektive Wissen der jungen Männer, indem er Folgendes erzählt:

„Wir haben uns nicht verabredet, also ich weiß immer, dass also wir wissen immer, dass jemand hier ist. Also wir brauchen uns gar nicht zu verabreden.“ (Alan)

7.4.2 Gewohnheitsbedingtes Erscheinen als implizite Festlegung von Ort und Zeit

Seit 15 Uhr bin ich nun schon im Park, aber leider haben sich noch keine sporttreibenden Jugendlichen aufspüren lassen. Ich vermute, dass sich auch heute – wie die vielen Male zuvor – der Park erst ab ca. 16 Uhr füllen wird. (...) Als hätte ich es gewusst: Um 16:10 Uhr erreicht Tash zusammen mit seinem Bruder Sinan den Park. Beide sind mit einem Ball ausgestattet und schauen offensichtlich umher, während sie in Richtung Mittelkreis marschieren. Da ich heute verdeckt beobachten möchte, befinde ich mich bewusst außerhalb ihrer Sichtweite und gebe mich nicht zu erkennen. Die beiden stehen sich nun auf dem Fußballfeld gegenüber, passen sich den Ball gegenseitig zu und versuchen immer wieder zu dribbeln. Nachdem die beiden etwa 10 Minuten dieser Spielform nachgehen, erscheint Amir mit einem mir unbekanntem Jungen. Die beiden gehen unmittelbar auf Tash und Sinan zu; alle vier begrüßen sich verbal sowie mit Handschlag und unterhalten sich etwa zwei Minuten. Dann gehen sie zum Tor und beginnen WM zu spielen. Nachdem sie ca. 5 Minuten spielen, erreicht ein weiterer (mir unbekannter) Junge, der mit einem Basketball ausgestattet ist, den Park. Er legt seinen Basketball an der Seitenlinie ab, begrüßt Sinan verbal und beginnt unmittelbar an dem Spiel der anderen teilzunehmen.

Dieser Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll veranschaulicht, dass innerhalb eines Zeitfensters von ca. 15 Minuten eine Vielzahl der Jugendlichen offenbar unabhängig voneinander (zwei Zweier-Gruppen und ein einzelner Junge) die einschlägige informelle Sportstätte im Park aufsucht. Das nahezu zeitgleiche Erscheinen der jungen Männer erweist sich unter Berücksichtigung der Gespräche als kein Zufall. Vielmehr scheint das Zusammenkommen im Verbindung mit dem Wissen der Jugendlichen über das gewohnheitsbedingte Erscheinen anderer Heranwachsender zu stehen; die verbalen Daten plausibilisieren diese Annahme. So antwortet Maksum auf die Frage danach, ob er sich mit seinen Cousins im Vorfeld des gemeinsamen Fußballspiels verabredet habe, Folgendes:

„Nee, also ich weiß, dass sowieso da unten [J.M.: auf dem Parkplatz] jemand ist und mit dem Ball bestimmt. Da haben wir immer so gespielt, weil als Kind hatte ich auch viele Bälle zu Hause gehabt oder bin selber manchmal mit meinem eigenen Ball raus gegangen. Da ist dann ein anderer Cousin und dann hab ich immer mit ihm gespielt mit meinen.“ (Maksum)

Dabei begründet Maksum sein Wissen, dass er „sowieso jemand“ antreffen würde mit dem lebensbiographisch erfahrenen gemeinsamen Fußballspielen mit anderen auf dem Parkplatz. In diesem Zusammenhang zeigt sich, dass offenbar infolge der Gewohnheit ein kollektives Wissen der potenziellen Teilnehmer über die einschlägigen Orte vorliegt (*„Also, die wissen alle, wo das hier ist und wir haben hier auch schon oft gespielt.“* [Hassan]). An anderer Stelle des Gesprächs betont Maksum darüber hinaus, dass das Antreffen anderer ausnahmslos erfolgt (*„Man trifft immer andere.“* [Maksum]), jedoch die Zusammensetzung der Gruppe variabel zu sein scheint (*„unterschiedlich manchmal kommen die, manchmal kommen andere, also andere.“* [Maksum]) und dementsprechend aus einem Pool an potenziellen Teilnehmern stets unterschiedliche Jungen am Fuß- und Basketballspielen partizipieren. Den Parkplatz deklariert er insofern – unabhängig von den jeweils Teilnehmenden – als Treffpunkt zum gemeinsamen Fußballspielen. Während ein Teil der Jugendlichen – so wie Maksum – auf einen zentralen Ort verweist, erwähnt ein anderer Teil der jungen Männer in der Regel zwei bis drei zur Auswahl stehende mögliche Treffpunkte.

Unter Berücksichtigung der Beobachtungen und der verbalen Daten zeigt sich somit, dass sich der Ort (d.h. die informelle Spielstätte) und die Zeit bzw. ein Zeitfenster (*„Also meistens um fünf Uhr sind immer die meisten hier, so sechs Uhr.“* [Alan]) offenbar gewohnheitsbedingt etabliert haben, während die Zusammensetzung der Gruppe das Resultat situativer Entscheidungen zu sein scheint. Während die Wahrnehmung dieser impliziten Verabredung

demnach mit dem identitätsrelevanten Erfahren von Zugehörigkeit (vgl. Kapitel 3.2.4.5) einherzugehen scheint, steht der Verzicht auf eine Teilhabe – so zeigen die nachfolgenden Ausführungen – im Zusammenhang mit dem Gefühl von Einsamkeit.

7.5 Nicht-Teilnahme als Identitätsbedrohung

In den vorangegangenen Ausführungen wurde aufgezeigt, dass alle interviewten Jugendlichen das Wissen darüber haben, dass auf den einschlägigen Sportstätten zu den bekannten Zeiten in Abhängigkeit von den Witterungsbedingungen tägliches Sporttreiben stattfindet (*„Also einer muss immer hier sein. Von meinen Freunden, einer ist immer hier von meinen Freunden.“* [Alan]). Insbesondere aufgrund des Wissens, dass auch ohne ihre Teilnahme Sportaktivitäten ausgetragen werden, scheint der Verzicht auf eine Teilnahme nicht folgenlos zu sein. So erzählt bspw. Monti in dem Gespräch von einer Phase, in der er aufgrund einer Verletzung keinen Sport treiben konnte. Er beschreibt diese Zeit folgendermaßen:

„Zum Beispiel in den Sommerferien. Hab halt aufs Wetter geguckt. Hat die Sonne geschien und ich hab nur noch, bin halt spazieren gegangen. Hab da lang geguckt und hab ich gesehen, dass da welche Fußball gespielt haben und da hat schon was gefehlt.“ (Monti)

Dabei zeigt sich, dass diejenigen Jugendlichen, die – genauso wie dies auch Monti tut – auf eine sportabstinente Zeit hinweisen (bspw. aufgrund einer Verletzung oder aufgrund eines von den Eltern auferlegten Fußballverbotes) gleichermaßen betonen, dass der (fremdbestimmte) Verzicht auf Fußball zumeist mit der Empfindung einhergeht, „etwas vermisst“ zu haben. Unter Berücksichtigung aller Daten erscheint die Annahme naheliegend, dass sie offenbar u.a. das Gefühl des Dazugehörens vermisst haben. Alan antwortet in diesem Zusammenhang auf die Frage danach, wie er sich bei einem Verzicht auf das Fußballspielen fühlen würde, Folgendes:

„Ja, dann ist so scheiße, wenn dann zock ich manchmal spiel ich manchmal Playstation (...) Und dann fühl ich mich so scheiße. Also die anderen spielen Fußball und ich spiele kein, dann bin ich immer so alleine und spiele. Und dann muss ich immer so, dann zieh ich mich an, dann geh ich raus.“ (Alan)

Innerhalb dieser Sequenz zeigt sich, dass der Verzicht auf eine Teilnahme vor allem mit dem Gefühl von Einsamkeit einherzugehen scheint und dementsprechend das Nicht-Teilnehmen offenbar als eine Form des Ausgeschlossen-Seins wahrgenommen wird. Diese Empfindung

steht dem zentralen Ziel von Identitätsarbeit – dem Gefühl von Zugehörigkeit – gegenüber. In diesem Sinne kann das Nicht-Teilnehmen als eine – mit den Worten von Schimank (2010) – „Identitätsbedrohung“ (vgl. Kapitel 3.2.4.6) verstanden werden. Das Rausgehen und Fußballspielen erweist sich unter dieser Perspektive gleichermaßen als Möglichkeit, sich als zugehörig zu erfahren sowie das identitätsschwächende Gefühl des Ausgeschlossen-Seins zu unterbinden.

8. Reproduktion dominanzorientierter Männlichkeitsentwürfe und hierarchischer Geschlechterverhältnisse: „Am meisten Spaß macht es, wenn man die Verlierer dann mit voller Kraft abschießen kann.“⁷⁴

Nach einer tiefergehenden Analyse der vorliegenden Daten zeigt sich, dass ein Großteil der Interviewpartner mit muslimischem Hintergrund mehr oder weniger subtil auf bestehende patriarchale Strukturen innerhalb ihrer Familien verweist und typischerweise mit diesen Familienstrukturen einhergehende traditionelle Geschlechterrollen im familiären Kontext vorgelebt bekommt.⁷⁵ Von besonderer Relevanz ist dabei, dass die aus den vorgelebten Geschlechterrollen abgeleiteten Erwartungen von den in Deutschland vorherrschenden modernen Geschlechterrollenerwartungen (vgl. Kapitel 3.2.5.1) abweichen. Aufgrund dieser Ambivalenzen gestaltet sich die Arbeit an der Geschlechtsidentität für diese jungen Männer durchaus schwierig (vgl. hierzu Kapitel 3.2.5.2).

Vor dem Hintergrund, dass sich in muslimischen Milieus „ein stark religiös geprägter Alltag im Elternhaus auf die Übernahme rigider Geschlechterrollennormen und traditionaler Familienleitbilder bei den Kindern stark auswirken“ (Weiss & Strodl, 2016, S. 74) und auch den hier untersuchten muslimischen Jugendlichen aus einem religiös-verwurzelten Milieu in ihren Familien dominanzorientierte Männlichkeitsentwürfe vorgelebt werden, hat der informelle Sport für die jungen Männer eine besondere Bedeutung. So stellt der Sport für sie eine zentrale Teilwelt dar, in der sie sich ihrer männlichen Geschlechtsidentität vergewissern können, da sie hier – anders als in anderen Lebensbereichen – diese dominanzorientierten Männlichkeitsentwürfe reproduzieren können. Das Datenmaterial veranschaulicht in diesem Zusammenhang, dass die Reproduktion traditioneller Männlichkeit insbesondere auf Grundlage von traditionell männlichen Attribuierungen wie körperlicher Härte und Dominanz folgt, wobei sich beide Attribute nach dem Verständnis der untersuchten Jugendlichen als konstitutive Elemente von Männlichkeit erweisen. Innerhalb des informellen Sports können sie diese ‚Männlichkeitsträger‘ nicht nur aushandeln, sondern vor allem darstellen.

Zwei der im Mittelpunkt dieser Arbeit stehenden Jungen haben keinen muslimischen Hintergrund; sie haben einen polnischen bzw. griechischen Migrationshintergrund. Wenngleich

⁷⁴ Auszug aus einem ethnographischen Gespräch mit Essah.

⁷⁵ Obwohl bereits mehrfach darauf hingewiesen wurde, soll an dieser Stelle nochmals betont werden, dass es sich dabei um milieuspezifische Erkenntnisse handelt, die lediglich für die im Rahmen dieser Arbeit untersuchten Familien mit muslimischem Hintergrund aus einem traditionsverwurzelten Milieu Geltung beanspruchen.

diese beiden jungen Männer tendenziell eher egalitäre Geschlechterverhältnisse im familiären Kontext vorgelebt bekommen, erweist sich der informelle Sport auch für sie als Möglichkeit, an ihrer männlichen Identität zu arbeiten.

Kennzeichnend für den informellen Sport ist die Sicherheit, sich in einem „geschützten“ männlichen Raum zu bewegen, da die Jungen qua Geschlechtszugehörigkeit und damit einhergehenden Zuschreibungen den Mädchen/Frauen mehrheitlich eine Teilhabe an den Sportaktivitäten verwehren. Dabei impliziert der Ausschluss von weiblichen Peers, den die Interviewpartner typischerweise sowohl mit konstruierten Leistungsdefiziten als auch mangelnden körperlichen Voraussetzungen der Mädchen begründen, eine Hierarchisierung des Geschlechts. Die Ausgrenzung von Mädchen und Frauen kann in diesem Zusammenhang zum einen als eine ‚Vergeschlechtlichung‘ *ihrer* Sports und zum anderen als gelebte Praxis marginalisierter Männlichkeit (Connell, 2000) gedeutet werden. Dabei knüpfen die Jugendlichen an lebensbiographische Erfahrungen an, insofern sie ihren Sport (d.h. den informellen Fuß- und Basketballsport), den sie infolge ihrer Sport- und Bewegungssozialisation als typisch männlich erfahren, gleichermaßen als ein männliches Reservat – d.h. einen ausschließlich (jungen) Männern vorbehaltenen Rückzugsraum – konstruieren und verteidigen. Innerhalb dieses männlichen Reservats kommt der Selbstpositionierung eine zentrale Bedeutung zu, wobei sowohl das Sporttreiben an sich als auch die zahlreichen Interaktionen auf den ‚Neben Bühnen‘ des Sports prädestiniert zur Darstellung ihrer traditionellen Männlichkeitsentwürfe sind. Dementsprechend zeigt sich, dass vor allem die offenen Gestaltungsmöglichkeiten und vielen ‚Freiräume‘ im Rahmen des informellen Sports der Konstruktion ihrer Geschlechtsidentität dienlich sind, die Heranwachsenden in diesem, „den Männern vorbehaltenen Raum (...) die ernstesten Spiele des Wettbewerbs“ (Bourdieu, 1997, S. 203) austragen und sich durch die Aushandlung und Demonstration von Hierarchie als männlich inszenieren können.

Bezüglich der Konstruktion von Männlichkeit bei Personen mit Migrationshintergrund stellt Huxel (2008) im Rahmen ihrer Studie fest, dass sich eine „fundamentale Abweichung der Repräsentationen von Männlichkeit der befragten Migranten von denen, die aus Untersuchungen von Männern unterschiedlicher Gruppierungen der Mehrheitsgesellschaft bekannt sind“, nicht feststellen lässt. Auch das vorliegende Material dieser Untersuchung zeigt, dass die hier fokussierten Heranwachsenden Männlichkeit im informellen Sport in ähnlicher Weise konstruieren, wie dies junge Männer typischerweise tun – vor allem durch den Ausschluss bzw. die Unterordnung von Frauen, durch den Körper bzw. körperreflexive Praktiken und durch eine hierarchische Wettbewerbsstruktur unter den männlichen

Interaktionspartnern (vgl. bspw. Jösting, 2008, S. 50; Connell, 2000; Burmester & Neuber, 2015). Die nachfolgenden Ausführungen sollen die dargestellten Erkenntnisse sowie die Kausalzusammenhänge veranschaulichen.

8.1 Geschlechterverhältnisse in den Familien

Unter Berücksichtigung der kulturellen Herkunft der Jugendlichen zeigen sich Unterschiede im Hinblick auf die innerhalb der Familien transportierten Geschlechterverhältnisse zwischen jenen Jungen mit muslimischem Hintergrund und jenen aus am westlichen Kulturkreis orientierten Familien. So lassen die Daten erkennen, dass die letztgenannten Heranwachsenden tendenziell egalitäre Geschlechterverhältnisse durch ihre Familien vermittelt bekommen, während sich fallübergreifend zeigt, dass die innerhalb dieser Studie untersuchten jungen Männer mit muslimischem Hintergrund in (noch) stark patriarchalisch geprägten Familienstrukturen aufwachsen. Als typisch für diese Jugendlichen erweist sich somit Mentors Aussage, der die Sonderstellung des Vaters innerhalb der Familie zum Ausdruck bringt:

„Mein Vater ist bei uns der Höchste. Was er sagt, muss gemacht werden.“ (Mentor)

In zwei Interviews wird in diesem Zusammenhang (sogar) auf eine kulturbedingte Praxis der Zwangsheirat, die eine extreme Form hierarchischer Geschlechterverhältnisse darstellt, hingewiesen. So erzählt Amir Folgendes:

„Bei uns werden die auch ab 16 verheiratet, sofort. Also die werden verheiratet. Die suchen sich das nicht Männer aus, sondern die werden verheiratet. Und für uns Jungs werden Frauen gekauft (...) das ist halt Tradition bei uns Zigeuner und Albaner und Türken ist das auch so. Bei uns ist das halt so.“ (Amir)

Typischerweise führen die Jugendlichen – so wie es auch in dieser aufgeführten Interviewsequenz getan wird – die angedeuteten hierarchischen Geschlechterverhältnisse selbst auf die kulturelle Herkunft und die damit einhergehende „Tradition“ zurück, wobei zumeist latent auf ‚die westliche Kultur‘ als ‚Referenzkultur‘ verwiesen wird. Die von Amir vorgenommene Erklärung „bei uns“ verdeutlicht dabei zum einen die gefühlte Zugehörigkeit zu einer bestimmten ethnischen Gruppe und zum anderen die damit im Zusammenhang stehenden kulturellen Normen, die von den in Deutschland vorherrschenden Normen

abweichen.⁷⁶ Ein offenbar bestehendes Spannungsverhältnis zwischen der Herkunfts- und Aufnahmekultur im Hinblick auf Geschlechterverhältnisse wird in dieser Interviewsequenz durch die Gegenüberstellung der kulturbedingten Zwangsheirat („*Bei uns werden die auch ab 16 verheiratet*“) und der in ‚der westlichen Kultur‘ vorherrschenden freien Partnerwahl für junge Frauen ausgedrückt. Auf die in Deutschland bestehende liberale Partnerwahl für junge Frauen, welche als ein konstitutives Element egalitärer Geschlechterverhältnisse erachtet werden kann, wird dabei zumeist implizit durch die Darstellung beschränkter Wahlmöglichkeiten für Frauen aus dem eigenen Kulturkreis hingewiesen („*Die suchen sich...nicht Männer aus*“).

Eine bestehende Geschlechterhierarchie innerhalb der Familien deuten einige der Interviewpartner mit muslimischem Hintergrund auch durch den Hinweis auf eine geschlechtsbezogene Rollenverteilung an, die im Zusammenhang mit der teilweise praktizierten Zwangsheirat steht:

I: Ah okay und machen deine Schwestern auch Sport? Irgendwas?

Essah: Nein, nur zu Hause.

I: Wie, nur zu Hause?

Essah: Mutter helfen im Haushalt.

I: Aber warum machen die das?

Essah: Ja muss man halt machen. Bei uns ist es ja so.

I: Was ist bei euch?

Essah: Die Frauen werden ja bei uns verkauft und dazu müssen die ordentlich sein, Haushalt, Essen machen können, alles. Deswegen.

Typisch für die jungen Männer wird auch in dieser Sequenz auf die Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe verwiesen, die zugleich als Legitimation für ein bestehendes hierarchisches Geschlechterverhältnis herangezogen wird. So impliziert die Zugehörigkeit zu der ethnischen Gruppe zum einen das Befolgen von Normen (welche in diesem Fall die Notwendigkeit des Ausübens von Haushaltstätigkeiten für Frauen vorsehen) und zum anderen die damit einhergehende Akzeptanz einer althergebrachten Geschlechterhierarchie.

Auf eine bestehende traditionelle Geschlechterhierarchie sowie patriarchale Struktur in ihren Familien verweisen einige der Heranwachsenden in den Gesprächen ganz explizit. So stellt

⁷⁶ In Kapitel 3.2.5.2 wird auf diese teilweise bestehenden divergierenden Werte- und Normenvorstellungen hingewiesen.

bspw. Essah die hohe Weisungsbefugnis des Vaters der niedrigeren Weisungsbefugnis der Mutter gegenüber:

Essah: Ja was er sagt, muss ich auch machen. Ist doch klar, er ist mein Vater.

I: Also ist denn da ein Unterschied zwischen deiner Mutter und deinem Vater?

Essah: Ja, der Vater hat mehr Sagen.

Unter Berücksichtigung aller vorliegenden Daten zeigt sich somit, dass die im Mittelpunkt dieser Arbeit stehenden Jugendlichen mit muslimischem Hintergrund nahezu ausnahmslos in Familien aufwachsen und sozialisiert werden, in denen – bedingt durch ihre Herkunftskultur bzw. ihr traditionsverwurzeltes Milieu – patriarchale Strukturen und damit einhergehende hierarchische Geschlechterverhältnisse bestehen. Insofern diese traditionellen Geschlechterverhältnisse jedoch in Widerspruch zu den in Deutschland vorherrschenden egalitären Geschlechterverhältnissen stehen (vgl. Kapitel 3.2.5.1), scheint die Entwicklung einer Geschlechtsidentität für diese Jugendlichen besonders herausfordernd zu sein, da die divergierenden Geschlechterverhältnisse mit ambivalenten Geschlechterrollenerwartungen einhergehen dürften. Die aufgeworfene Frage nach der Bedeutung des informellen Sports im Hinblick auf die Bildung von männlicher Geschlechtsidentität gewinnt – unter Berücksichtigung dieser offenbar bestehenden Ambivalenzen – an Relevanz. Das nachfolgende Kapitel soll in diesem Zusammenhang das von den Jugendlichen vertretene Männlichkeitsbild in Bezug auf das Praxisfeld Sport thematisieren.

8.2 Körperliche Härte als konstitutives Element von Männlichkeit

Im Hinblick auf die inhaltliche Ausgestaltung der informellen Sportaktivitäten zeigt sich eine starke Dominanz des Fußball- und Basketballsports. Nach dem Verständnis der Jugendlichen kennzeichnen sich die von ihnen präferierten Sportarten durch körperliche Härte und harten Körpereinsatz. Als typisch erweist sich somit Amirs Aussage, der über das informelle Fußballspielen mit seinen Sozialpartnern Folgendes erzählt:

„Ja, man spielt da auch schon mit Körper und so, weißt du. Wir machen hier drei Mannschaften, weil das 15 Leute sind, da spielt man auch mit Körper, mit Fouls und so härteren Schüssen.“ (Amir)

Der Hinweis darauf, dass „mit [dem] Körper“ gespielt wird, impliziert die Bedeutsamkeit des Körpers in der sportiven Interaktion, wobei der Körper gleichermaßen ein notwendiges Einsatzmittel beim gemeinsamen, kraftbetonten Sporttreiben darzustellen scheint. Im Zusammenhang mit hartem Körpereinsatz steht nach Auffassung einer Vielzahl der Interviewten auch die Gefahr, sich zu verletzen („*Ich hatte mal ne Sprunggelenkverletzung... aber ja, so ist das eben, man verletzt sich.*“ [Ercan]).

Fallübergreifend zeigt sich dabei, dass die jungen Männer im Hinblick auf die Körperlichkeit und die körperliche Einsatzbereitschaft auf – nach ihrem Verständnis bestehende – geschlechtsspezifische Differenzen verweisen, insofern sie qua Geschlecht den Mädchen zum einen körperliche Unterlegenheit gegenüber den Jungen zuschreiben. Zum anderen verweisen sie darauf, dass harter Körpereinsatz – als ein nach ihrem Verständnis konstitutives Element ihres Sports – kongruent mit dem Spielverständnis von Jungen bzw. Männern ist. Während nahezu alle Interviewpartner Jungen bzw. Männern pauschal körperliche Überlegenheit sowie harte körperliche Einsatzbereitschaft zuschreiben, sprechen sie diese den Mädchen bzw. Frauen grundsätzlich ab, womit gleichermaßen körperliche Härte als ein konstitutives Element von Männlichkeit dargestellt wird:

„Meiner Meinung nach gehen Männer meiner also mehr oder weniger härter ran als die Frauen. Ich mein, bei Basketball zum Beispiel, da macht man ja Körpereinsatz und alles und da kann irgendwas schief gehen, wenn ein Mädchen mitspielt, die ein Kopf kleiner ist als ich, mir den Ball abnehmen will. Da mach ich vielleicht n bisschen lockerer und dann fällt's auf'n Boden, da hat man einfach Angst so zum Beispiel, dass die anfängt zu weinen oder sowas. Muss ja nicht unbedingt sein, aber es könnt ja sein und davon geh ich halt aus.“ (Harlet)

Bereits die nach Auffassung vieler Jungen bestehende Gefahr des Hinfallens beim Sporttreiben erachten die Heranwachsenden dabei als eine Ursache, die potenziell eine emotionale Reaktion bei Mädchen zur Folge hat. In diesem Zusammenhang berufen sich die Jungen tendenziell auf ihre Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit, infolge derer sie den Mädchen pauschal die Kontrolle über Emotionen (bspw. „weinen“) absprechen, während sie den Jungen allgemein sowohl körperliche Härte als auch (emotionale) Robustheit zuschreiben. In diesem Sinne bedienen sich die Jugendlichen einem traditionellen Geschlechterrollenverständnis und reproduzieren damit offenbar unbewusst althergebrachte Geschlechterrollenerwartungen. Der Hinweis darauf, dass das geschlechtsheterogene Sporttreiben einen reduzierten Körpereinsatz der Jungen zur Folge hat, impliziert dabei eine offenbar grundlegende Veränderung des Spiels:

Aus einem harten – nach ihrem Verständnis – männlichen Basketballspiel einschließlich hartem Körpereinsatz wird so ein weniger kampfbetontes und weniger hartes Spiel, infolge dessen der männliche Charakter des Spieles gefährdet zu sein scheint.

8.3 Informeller Sport als exklusiv männliches Reservat

Blickt man auf die vorliegenden Daten, so wird deutlich, dass sich – in Abhängigkeit von der kulturellen Herkunft der jungen Männer – Sport und Bewegung per se bzw. der von ihnen präferierte Fuß- und Basketballsport als ein männliches Praxisfeld erweist. Dabei scheinen insbesondere Unterschiede zu bestehen zwischen den beiden Jugendlichen mit griechischem bzw. polnischem Migrationshintergrund und den Heranwachsenden aus einem islamisch geprägten Elternhaus. Während die Jugendlichen aus einem am westlichen Kulturkreis orientierten Elternhaus vor allem Fußball und Basketball als eine männliche Freizeitpraxis deuten, verbinden die jungen Männer mit muslimischem Hintergrund sportartenübergreifende Bewegungsaktivitäten – d.h. Sporttreiben grundsätzlich – mit Männlichkeit. Unabhängig vom kulturellen Hintergrund erfahren und verteidigen die jungen Männer dabei den informellen Sport als ein exklusiv männliches Reservat. Die nachfolgenden Ausführungen sollen diese Erkenntnis ausdifferenziert darstellen.

8.3.1 Sozialisation zum Sport durch männliche Bezugspersonen

Die vorliegenden Daten lassen erkennen, dass die Interviewpartner mit muslimischem Hintergrund ausschließlich durch männliche Bezugspersonen zum Sport sozialisiert wurden, sodass in keinem Interview auf Impulse zum Sporttreiben durch weibliche (familiäre) Bezugspersonen hingewiesen wird. Auf die Frage nach der ersten Erinnerung an Sport berichten die jungen Männer mit muslimischem Hintergrund dementsprechend ausnahmslos von gemeinsamen Sport- und Bewegungsaktivitäten mit ihren Vätern bzw. älteren Brüdern und darüber hinaus teilweise – so wie Tash dies tut – von der grundsätzlichen Zuständigkeit der Väter für den sportiven Freizeitbereich:

„Ich weiß halt, dass mein Vater, also mit mir das erste Mal schon, also Fußball gespielt hat. (...) Mein Vater hat sich halt, ich war sein erster Sohn und mein Vater hat sich halt viel um mich gekümmert für damals, als ich n Kind war. Jetzt auch immer noch.“ (Tash)

Auf die väterliche Zuständigkeit für den sportiven Freizeitbereich wird in einer Vielzahl der Fälle eher subtil verwiesen, insofern die Interviewpartner mit muslimischem Hintergrund

typischerweise ihre Mütter im Gespräch über den Themenbereich (Freizeit-)Sport erst gar nicht eigeninitiativ erwähnen. Dass die Jugendlichen fallübergreifend ihre Mütter im Gegensatz zu ihren Vätern im Kontext von Sport und Freizeit nicht erwähnen, scheint offenbar u.a. im Zusammenhang mit der „von klein auf“ wahrgenommenen mangelnden Zuständigkeit der Mütter für diesen (sportiven) Lebensbereich zu stehen. In der oben aufgeführten Sequenz zeigt sich dabei, dass die väterliche Zuständigkeit von den Jugendlichen vor allem in Zusammenhang mit ihrem eigenen und dem Geschlecht des Elternteils gesetzt wird. So begründet Tash die Fürsorge des Vaters bezüglich seines Sporttreibens mit dem Hinweis darauf, dass er der „erste Sohn“ war. Damit verdeutlicht er die Bedeutsamkeit des Geschlechts (d.h. seines männlichen Geschlechts als Sohn und dem männlichen Geschlecht seines Vaters) im Hinblick auf das Interesse und die Zuständigkeit für diesen Lebensbereich.

Die ausschließliche Sport- und Bewegungssozialisation durch männliche Bezugspersonen und deren primäre Zuständigkeit für den sportiven Lebensbereich scheinen – nach Einschätzung der jungen Männer – eine kulturbedingte Ursache zu haben. So verweisen die Jugendlichen teilweise auf Unterschiede zwischen ihrer Herkunftskultur und der ‚deutschen Kultur‘, die auch im Zusammenhang damit stehen, dass sie Sport grundsätzlich als ein männliches Praxisfeld erfahren:

„Bei uns ist das anders halt. Die Mädchen machen nicht Sport und spielen keinen Fußball. Bei es gibt ja andere, zum Beispiel Deutsche, die machen Sport und spielen mit. Sind schon im Verein oder so, die lieben einfach Fußball. Bei uns mag gar keine Fußball.“ (Amir)

Innerhalb dieser Sequenz zeigt sich, dass Amir auf seine gefühlte Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe hinweist („bei uns“) und damit gleichermaßen seine soziale Identität (vgl. Kapitel 3.2.2 und 3.2.3) ausdrückt. Die Zugehörigkeit bezieht sich in diesem Zusammenhang auf eine ethnische Gruppe, die sich offenbar nach seinem und dem Verständnis zahlreicher anderer Jugendlicher von anderen ethnischen Gruppen wie bspw. Deutschen unterscheidet. Wenngleich er an anderer Stelle des Gesprächs erzählt, dass er „ursprünglich aus Göttingen“ kommt, lässt sich seine soziale Identität trotz seiner deutschen Staatsangehörigkeit – in Übereinstimmung mit der Mehrheit der Interviewten – als ‚Nicht-Deutscher‘ bezeichnen.

Der Hinweis auf die ethnische Herkunftsgruppe findet sich fallübergreifend immer wieder in den Gesprächen. Dabei gehen nach dem Verständnis der Jugendlichen mit der Zugehörigkeit zu ihrer ethnischen Gruppe offenbar bestimmte kulturelle Werte und Normen einher, wobei diese allem Anschein nach im Widerspruch zu der Betrachtung und Wahrnehmung von Sport

als ein geschlechtsneutrales bzw. weibliches Praxisfeld stehen. Dass Sport per se von den Jungen mit muslimischem Hintergrund als ein männliches Handlungsfeld wahrgenommen wird, stellt insofern offenbar vor allem eine Folge ihrer kulturbedingten Sozialisation dar. Trotz des Aufwachsens und Lebens in Deutschland scheint die Kultur des Herkunftslandes die Jugendlichen nachhaltig zu prägen, sodass sie sich stark an diesen kulturspezifischen Werten und Normen, welche sie offenbar durch die Eltern vermittelt bekommen und internalisiert haben, orientieren.

Im Gegensatz zu den Jugendlichen mit muslimischem Hintergrund berichten die beiden Jungen, die aus am westlichen Kulturkreis orientieren Familien stammen, durchaus von Sportaktivitäten weiblicher Familienmitglieder (*„Ja, alle treiben Sport in meiner Familie. [I: Ja?] Ja, mein Vater spielt Fußball. Also im Verein und auch so mit seinen Arbeitskollegen manchmal. Und meine Schwester und meine Mutter ist, also sind im Tischtennisverein.“* [Samed]). Obwohl auch diese jungen Männer primär durch ihre Väter zum Sport sozialisiert wurden (*„Ganz klein, da hab ich immer mit meinem Vater auf n Fußballplatz Fußball gespielt.“* [Monti]), scheint somit für diese Heranwachsenden eine Partizipation von Mädchen bzw. Frauen am Sport (sowohl im organisierten als auch im informellen Setting) eine Normalität darzustellen. Dies gilt jedoch nicht für die von den Jungen bevorzugten Sportarten Fußball und Basketball.

Die Deutung von Fuß- und Basketball als Männersport

Wenngleich die aus an der westlichen Kultur geprägten Elternhäusern stammenden Jugendlichen Sport nicht per se als ein männliches Praxisfeld wahrnehmen, zeigen die vorliegenden Daten dennoch, dass sie – genau wie die Heranwachsenden mit muslimischem Hintergrund – die von ihnen präferierten Sportarten Fußball und Basketball als Männersportarten deuten und beanspruchen. Monti drückt dies im Rahmen der folgenden Sequenz unterschwellig durch seine angewandte Argumentationsstruktur aus:

„Ja, ich hab die ganze Zeit mit meinem Vater dann zusammen Fußball gespielt, weil ich hatte ja nur noch dann ne Cousine. Ne etwas Ältere, aber die halt n Mädchen, die wollte nicht das spielen. Ja und dann hatte ich keinen sonst.“ (Monti)

So begründet er das gemeinsame Fußballspielen mit seinem Vater damit, dass alternativ „nur“ seine Cousine als Spielpartnerin in Frage gekommen wäre. Mit dem Hinweis auf ihr Geschlecht begründet er dabei die mangelnden Ambitionen der Cousine zur Teilhabe: ihre weibliche Geschlechtszugehörigkeit – d.h. seine Wahrnehmung, dass sie „halt n Mädchen“ ist – setzt er

dabei in Zusammenhang mit ihrem scheinbar mangelnden Interesse an einer Partizipation am Fußballspielen. Dabei betrachtet er – typisch für die Jugendlichen – offenbar die Geschlechtszugehörigkeit bzw. das Geschlecht als eine bedeutsame Kategorie im Hinblick auf Sportaktivitäten, da er qua Geschlecht Schlussfolgerungen über eine Zu- und Abwendung zu bestimmten Sportarten (in diesem Fall dem Fußball) zieht.

Dieses Muster zeigt sich fallübergreifend, sodass die Interviewten ausnahmslos zwischen nach ihrem Verständnis „typisch männlichen“ und „typisch weiblichen“ Sportarten unterscheiden. Dabei kategorisieren sie die im informellen Kontext von ihnen bevorzugten Sportarten Fußball und Basketball als ‚Männersportarten‘, denen sie ‚Frauensportarten‘ gegenüberstellen („*Wir interessieren uns doch auch nicht für Ballett, also Jungs, sondern mehr Mädchen.*“ [Sinan]). Als Frauensportarten werden von ihnen vor allem diejenigen Sportarten ausgewiesen bzw. gedeutet, bei denen ein direkter Körperkontakt qua Regelwerk ausgeschlossen ist („*Ja ich meine Mädchen spielen halt eher andere Sportarten, wie Volleyball, Ballett, Tennis. All sowas, also eher so bisschen lockere Sportarten.*“ [Tash]). Da die Beschreibung „lockere Sportarten“ offenbar einen mangelnden Körperkontakt ausdrücken soll, folgt die Kategorisierung der Sportarten nach männlichen (also harten) und weiblichen (also lockeren) Sportarten dem Ausmaß an einem direkten körperlichen Gegeneinander.

Von besonderer Relevanz ist in diesem Zusammenhang, dass die Kategorisierung in Männer- und Frauensportarten nicht nur eine ‚Vergeschlechtlichung‘ ihres Sports impliziert, sondern – unter Berücksichtigung der beschriebenen Deutung von Männer- und Frauensportarten – gleichermaßen mit einer Überordnung von Männlichkeit einhergeht. Dies zeigt sich bspw. daran, dass die Interviewpartner die Zuwendung zu sogenannten „Frauensportarten“ als eine Diskreditierung auffassen:

I: Und was ist dann, wenn man, wenn man feststellt dann, dass man der Beste ist was ist mit demjenigen dann?

Ercan: Meistens beleidigen sie den dann ((lacht)).

I: Ja?

Ercan: Ja, die sagen dann so, ja pffffff, du machst doch Ballett oder so (...). Dann sagen die alle so ja du bist der Beste im Ballett und so.

8.3.2 Geschlechtshomogenes Fuß- und Basketballspielen als nicht hinterfragte Normalität

Sowohl die ethnographischen Beobachtungen als auch die leitfadengestützten Interviews zeigen, dass die von den Jugendlichen präferierten Sportaktivitäten nahezu ausschließlich in geschlechtshomogenen Gruppen stattfinden und sich die Aktivitäten dementsprechend als ein männlich-homosoziales Handlungsfeld erweisen. Dass sich die informellen Sportaktivitäten durch eine Geschlechtshomogenität kennzeichnen, erscheint für einen Großteil der Interviewten als eine unhinterfragte Normalität. So antwortet bspw. Harlet auf die Frage danach, ob er in der Regel nur mit Jungen Fußball spielen würde, Folgendes:

Harlet: Nur mit Jungs. Also hauptsächlich nur mit Jungs. Mädchen sind da eigentlich nicht dabei.

I: Und wie kommt das?

Harlet: Ja, also ich meine, äh Gedanken darum hab ich mir eigentlich noch nie gemacht.

I: Und würde das grundsätzlich in Frage kommen?

Harlet: Wäre ma was anderes, sagen was so mit einem Mädchen zu spielen.

Seine Erklärung, dass er sich bislang „noch nie“ Gedanken über eine Ursache für das ausschließlich geschlechtshomogene Fußballspielen gemacht habe, zeigt die unhinterfragte Normalität dieser Praxis. Sein Hinweis, dass das gemeinsame Fußballspielen mit Mädchen „ma was anderes“ wäre, impliziert in diesem Fall, dass es sich dabei um eine Abweichung von der Normalität handeln würde. Auf die nicht hinterfragte Normalität des ausschließlichen Fuß- und Basketballspielens „unter Jungs“ verweisen die Jugendlichen zumeist sehr subtil, insofern sie im Rahmen der Gespräche Frauen und Mädchen nicht eigeninitiativ thematisieren. Auch diese De-Thematisierung stützt die These, dass die jungen Männer die von ihnen praktizierten, informellen Sportaktivitäten typischerweise als einen exklusiv männlichen Rückzugsraum wahrnehmen und konstruieren. Die „männliche Vorherrschaft“ innerhalb des informellen Sports ist nach Auffassung der Interviewpartner dabei so selbstverständlich, dass sie ausnahmslos – das zeigen die verbalen Daten – Aussagen über das Geschlecht der Sozialpartner aussparen.

8.4 Die Aus- und Abgrenzung von Mädchen

Im vorangegangenen Kapitel wurde der informelle Sport als ein exklusiv männliches Reservat beschrieben. Die vorliegenden Daten zeigen jedoch, dass die Jugendlichen in Abhängigkeit von ihrer kulturellen Herkunft Sporttreiben per se bzw. die von ihnen präferierten Sportarten Fußball und Basketball nicht nur als ein männliches Handlungsfeld *erfahren*, sondern sie gleichermaßen den informellen Sport durch Distinktionen als einen ausschließlich männlichen Personen zugänglichen Rückzugsraum *verteidigen*. Die nachfolgenden Ausführungen sollen diese These ausdifferenziert darstellen.

Suggestierte liberale Teilhabemöglichkeit versus soziale Schließung des Sports

Obwohl einige Interviewpartner in ihren Aussagen zunächst eine liberale Teilhabemöglichkeit für alle interessierten Mädchen andeuten („*Wenn Mädchen kommen, dann lassen wir die auf jeden Fall mitspielen.*“ [Hassan]), zeigt sich bei genauerer Betrachtung, dass es sich dabei vielmehr um die Darstellung einer *theoretischen Offenheit* handelt. So wird in den Gesprächen zumeist ebenso darauf hingewiesen, dass Mädchen *ohnehin* nicht an den einschlägigen Sportstätten erscheinen würden („*Die kommen sowieso gar nicht erst hier her.*“ [Hassan]). Das Wissen der Jungen über das gewohnheitsbedingte Fernbleiben der Mädchen relativiert dabei den dargestellten offenen Zugang zum informellen Sport.

Wenngleich im Rahmen der ethnographischen Feldforschung zu keinem Zeitpunkt geschlechtsheterogenes Sporttreiben beobachtet werden konnte, berichten drei Interviewpartner von gemeinsamem Fuß- und Basketballspielen mit Mädchen. Diese scheinbare Widersprüchlichkeit zwischen den Beobachtungen und den Interviews lässt sich jedoch infolge näherer Analysen dadurch erklären, dass diese wenigen Jugendlichen sich in ihren Ausführungen zumeist auf Einzelsituationen beziehen, die nicht der Regel entsprechen („*Ist eigentlich eher selten.*“ [Mentor]) und sie die Mädchen nicht grundsätzlich, sondern nur „manchmal“ mitspielen lassen („*wir lassen die auch manchmal so mitspielen.*“ [Mentor]). Die folgende Sequenz aus dem Gespräch mit Ercan bestätigt diese Erkenntnis und veranschaulicht darüber hinaus die bedingenden Faktoren für eine Teilhabe der Mädchen am Fußballspielen der Jungen. Auf die Frage danach, ob er auch mit Mädchen zusammen Fuß- und/oder Basketball spielt, antwortet er Folgendes:

„Ich hatte mal ne Freundin, mit der hab ich gespielt. Ich hab immer noch so drei Freundinnen, die Fußball spielen und die sind auch wirklich gut und mit denen spiel ich einfach so, wenn wir uns vielleicht mal treffen oder sonst was, wenn wir uns zufällig sehen, fragen wir einfach so, hast du Bock zu spielen, komm.“ (Ercan)

Typisch für die drei Jugendlichen, die von gemeinsamen informellen Sportaktivitäten mit Mädchen berichten, wird in dieser Sequenz unterschwellig darauf verwiesen, dass das geschlechtsheterogene Spielen einer Zufälligkeit obliegt. Auffällig ist in diesem Zusammenhang, dass unmittelbar auf die sportive Kompetenz der weiblichen Heranwachsenden hingewiesen wird. Der explizite Hinweis auf das sportartenspezifische Können dieser Freundin kann dabei zum einen als eine ‚Legitimation‘ des geschlechtsheterogenen Spielens gedeutet werden. Zum anderen lässt dieser Hinweis die Schlussfolgerung zu, dass sich sportives Können für Mädchen als eine notwendige Voraussetzung für die Teilhabe am Fußballspielen der Jungen erweist. Diese Annahme lässt sich dadurch bestätigen, dass die Heranwachsenden – im Gegensatz zu den expliziten Verweisen auf die sportartenspezifischen Fähigkeiten der Mädchen – Aussagen bezüglich des Leistungsniveaus von Jungen typischerweise nicht treffen. Das Aussparen von Aussagen über die sportive Leistung der männlichen Spiel- und Sportpartner impliziert dabei, dass – nach dem Verständnis der jungen Männer – Jungen ohnehin kompetent in den präferierten Sportarten sind. Insofern wird – wenn überhaupt – nur mit denjenigen Mädchen Fuß- und/oder Basketball gespielt, die über (hinreichende) sportartenspezifische Fähigkeiten verfügen.

8.4.1 Die Konstruktion geschlechtsbezogener Leistungsdifferenz

Als fallübergreifende Erkenntnis zeigt sich, dass – unabhängig vom kulturellen Hintergrund – die jungen Männer den Mädchen qua Geschlechtszugehörigkeit zumeist eine Teilhabe an den informellen Sportaktivitäten verwehren und die männlichen Sportgruppen dementsprechend so wie die meisten Männergemeinschaften – „insbesondere solche mit männerbündischem Charakter“ (Meuser, 2008, S. 35f.) – nahezu ausnahmslos auf dem Prinzip der sozialen Schließung basieren. Dabei wird teilweise ganz explizit auf soziale Schließungsprozesse gegenüber Mädchen hingewiesen. Als typisch erweist sich Sinans Aussage, der den Ausschluss der Mädchen unverblümt zum Ausdruck bringt, indem er erzählt:

„Wir lassen die nicht mitspielen.“ (Sinan)

Der Ausschluss der Mädchen wird dabei vor allem durch geschlechtsspezifische Zuschreibungen, derer sich die männlichen Jugendlichen bedienen, begründet bzw. legitimiert. So verweisen einige der Heranwachsenden auf – nach ihrer subjektiven Auffassung bestehende – mangelnde sportive Fähigkeiten aller Mädchen im Kontext des Fußballspielens. Eine Sequenz aus dem Gespräch mit Essah verdeutlicht dies:

Essah: Mädchen sind allgemein schlecht im Fußball, find ich.

I: Ja? Mhm und womit begründest du das?

Essah: Die können einfach keinen Fußball spielen. Ich find, dass die keinen Fußball spielen können. Sogar die Profis find ich, dass die kein Fußball spielen können.

Essahs Aussage, dass Mädchen „allgemein“ über mangelnde fußballerische Kompetenzen verfügen, bringt diese de-personalisierte Zuschreibung, die von den männlichen Heranwachsenden fallübergreifend vorgenommen wird, zum Ausdruck. Diese undifferenzierte Zuschreibung versucht er im zweiten Teil dieser Sequenz zu plausibilisieren, indem er „sogar“ vermeintlich (d.h. qua Status „Profi“) kompetenten Fußballerinnen die Fähigkeit des Fußballspielens abspricht. Weiblich zu sein geht nach seinem Verständnis – unabhängig von einem *scheinbar* hohen Leistungsvermögen aufgrund des Status „Profi“ – insofern zwangsläufig damit einher, nicht Fußball spielen zu können. Auffällig ist dabei, dass die Jugendlichen typischerweise eigeninitiativ auf eine geschlechtsbezogene Differenz hinweisen und männerzentriert argumentieren, d.h. die Männer als Maßstab heranziehen und dementsprechend die Fähigkeiten aller Mädchen als defizitär darstellen („*Also ich meine mit m Mädchen macht´s halt nicht so viel Bock Fußball spielen wie mit nem Jungen, weil die das halt nicht so gut können.*“ [Tash]). In der Folge konstruieren sie scheinbar unbewusst auf Grundlage von Zuschreibungen geschlechtsbezogene Leistungsdifferenzen, die sie sodann als Begründung für den Ausschluss der Mädchen heranziehen.

8.4.2 Das Befolgen von Gruppennormen

Die vorliegenden Daten zeigen, dass die Ausgrenzung von Mädchen allem Anschein nach auch – d.h. neben den dargestellten geschlechtsspezifischen Zuschreibungen – im Zusammenhang mit bestehenden Gruppennormen steht. Ausgangspunkt ist hierbei offenbar das Gefühl von Zugehörigkeit zu einem männlichen Freundeskreis bzw. einer Männersportgruppe, wobei diese gefühlte Zugehörigkeit mit einer wahrgenommenen Verpflichtung des Befolgens von

Gruppennormen einherzugehen scheint. Eine Sequenz aus dem Gespräch mit Harlet veranschaulicht eine wahrgenommene Gruppennorm, indem er Folgendes erzählt:

„Es kommt halt nie dazu, dass ich jetzt eine Mädchen sag, ja, hast jetzt vielleicht heute Lust n bisschen Basketball zu zocken. Einerseits würd ich mir denken, wie kommt das rüber so vor Freunden und andererseits, wenn sie dann mitspielt, ähm wie wird das dann? Wie wird das Spiel dann enden?“ (Harlet)

Als Begründung für den Verzicht des Erfragens nach einer Teilnahme von Mädchen verweisen einige der Jugendlichen auf eine Ungewissheit bezüglich der Außenwirkung vor den Freunden. Dabei scheinen sich die jungen Männer danach zu sehnen, sich normenkonform zu verhalten. Das aktive Anfragen weiblicher Jugendlicher scheint jedoch eine Abweichung von einer gruppeninternen Norm darzustellen, wobei die Jungen infolge dieser Abweichung offenbar Imageschäden innerhalb ihres (sportiven) Freundeskreises befürchten. Die von Harlet unterschwellig artikuliert Befürchtung des Erleidens von Imageschäden steht dabei im Zusammenhang mit der Deutung (vgl. Kapitel 8.3.1) und dem Beanspruchen von Basketball (bzw. fallübergreifend Fuß- und Basketball) als Männersport. So verweist bspw. Tash explizit auf die Sonderstellung des Fuß- und Basketballsports im Kanon der unterschiedlichen Sportarten bzw. Bewegungsfelder:

„Also, das ist halt nicht nur bei uns so, sondern (...) zum Beispiel, dass man mal zusammen schwimmen geht oder. Und ja, sowas macht man halt mit Mädchen. Und ja du kannst nicht einfach, also ich kann nicht einfach mit eine gute Freundin von mir anrufen und sagen, komm her, wir spielen Fußball oder Basketball. Da sag ich lieber zu ihr, komm, wir gehen einmal jo wir gehen joggen. Dann gehen wir zusammen joggen, aber Fußball Basketball spielen wir nicht.“ (Tash)

Diese Sequenz veranschaulicht, dass der zuvor angesprochenen Norm unabhängig von der Beziehungsebene gefolgt werden muss und sogar „gute Freundinnen“ nicht als Sportpartnerinnen erfragt werden können. Insbesondere infolge der de-personalisierten Darstellung („man“, „du“) wird dabei die offenbar bestehende gruppeninterne Norm innerhalb des (sportiven) Freundeskreises ausdrückt. Die (männliche) soziale Identität der Jugendlichen scheint dabei im Zusammenhang mit den wahrgenommenen Gruppennormen zu stehen, sodass die jungen Männer in ihrem Denken und Handeln offenbar die Orientierung der Gemeinschaft

verkörpern müssen, womit sie gleichermaßen zum Fortbestehen des Kollektivs beitragen. Dementsprechend kann das Befolgen der gruppeninternen Norm als eine notwendige Strategie zur Verteidigung dieses männlichen Rückzugsraums gedeutet werden.

8.4.3 Rollenzuweisung der Mädchen als passive Beobachterinnen

Im Rahmen der ethnographischen Beobachtungen konnten nur in Ausnahmefällen Mädchen bzw. heranwachsende Frauen auf den einschlägigen Sportstätten angetroffen werden, wobei zu keiner Zeit beobachtet werden konnte, dass diese an den Sportaktivitäten der Jungen teilnehmen. Vielmehr zeigt sich, dass den jungen Frauen – soweit diese überhaupt auf den Sportstätten erscheinen – die Rolle passiver Beobachterinnen zugewiesen wird (*„Und die [J.M.: Mädchen] setzen sich hin und gucken ein bisschen zu, reden n bisschen.“* [Tash]). In diesem Zusammenhang wird mitunter darauf hingewiesen, dass eine Vielzahl der Jungen das Fußballspielen funktionalisiert, um den zuschauenden Mädchen ihre sportiven Kompetenzen zu präsentieren. So antwortet bspw. Monti auf die Frage, ob auch Mädchen an den informellen Sportaktivitäten teilnehmen, folgendermaßen:

„(...) und ja, dann sitzen sie da an der Seite und feuern uns an halt, ne? Und dann haben wir auch mehr Spaß und lachen uns mehr kaputt von denen. Ja und wie die dann aufstehen und einen auf den Cheerleading Cheerleading machen und so. Ja und das macht so Spaß so mit [I: Und wie ist das? Findest du das dann gut, wenn Mädchen zugucken?] Also ich bleibe beim Fußball eigentlich immer ganz normal. Also wenn die Jungs manchmal ändern sie sich, dann wollen die immer zeigen, was die wohl drauf haben vor den Weibern, aber mir ist es egal. Also ich spiel mein Spiel, wie ich so weiter gespielt habe mit meinen Freunden zusammen und das war´s ja.“ (Monti)

Dadurch, dass die Anwesenheit von Mädchen für einen Teil der Jungen offenbar eine gesteigerte Ambition zur Selbstpräsentation bewirkt, scheint der von Monti beschriebenen Darstellung sportiver Fähigkeiten eine heterosexuelle Orientierung innezuwohnen. Folglich assoziieren die jungen Männer offenbar sportives Können mit Männlichkeit und scheinen den Mädchen mit ihren Fähigkeiten imponieren und sich als männlich darstellen zu wollen. Wenngleich sich Monti von dieser heterosexuell orientierten Selbstpräsentation distanziert, verweist er in der Sequenz darauf, dass es sich dabei um ein typisches Muster handelt, da er davon spricht, dass „die immer“ – d.h. die anderen Jungen mehrheitlich und offenbar üblicherweise – ein solches Verhalten zeigen. In Anlehnung an die Ausarbeitung von Bourdieu

(1997) zeigt sich dabei, dass den Mädchen innerhalb der homosozialen Männer- bzw. Jungengemeinschaft eine nicht unwichtige Position zugeteilt wird: So nehmen sie nicht nur die Rolle von unterstützenden Zuschauerinnen ein, sondern gleichermaßen von „schmeichelnden Spiegeln, die dem Mann das vergrößerte Bild seiner selbst zurückwerfen, dem er sich angleichen soll und will“ (ebd., S. 203). Vor allem bei der Anwesenheit von Mädchen ist eine solche heterosexuell orientierte Rückspiegelung ihres Selbst möglich.

8.5 Aushandlung und Demonstration von Hierarchie

In den vorangegangenen Ausführungen wurde veranschaulicht, inwiefern die Arbeit an der männlichen Geschlechtsidentität durch Abgrenzung zur Weiblichkeit erfolgt (vgl. dazu Kapitel 3.2.3). In Anlehnung an mittlerweile klassische Ausarbeitungen wird Männlichkeit jedoch nicht nur in Abgrenzung zu Weiblichkeit, sondern auch in sozialen Interaktionen zwischen Jungen bzw. Männern durch Wettbewerb und Hierarchisierung konstruiert (vgl. bspw. Bourdieu, 1997; Meuser, 2008). Dabei kann vor allem die für männliche Vergemeinschaftungen typische Aushandlung bzw. Herstellung von Hierarchie – d.h. von Über- und Unterordnung – als eine Praxis der Konstruktion von Männlichkeit verstanden werden. Die vorliegenden Daten zeigen in diesem Zusammenhang, dass nicht nur das Sporttreiben an sich für die Konstruktion von männlicher Geschlechtsidentität genutzt wird, sondern innerhalb dieses Handlungsfelds unzählige Möglichkeiten der Aushandlung von Hierarchie bzw. der Demonstration von Überlegenheit bestehen. In diesem Kapitel werden die im Rahmen des informellen Sporttreibens typischen Praktiken der Aushandlung und Demonstration von Hierarchie bzw. Überlegenheit veranschaulicht.

Körperliches Bewegungshandeln

Arash, der das Spiel „Neun Monate“ verloren hat, geht, unmittelbar nachdem Hakan als Sieger feststeht, in Richtung des leeren Tores. Während Hakan den Fußball in ca. fünf Metern Entfernung zur Torlinie positioniert, dreht sich Arash mit dem Rücken zu ihm und beugt sich nach vorne, sodass nun ausschließlich seine Beine und sein Gesäß zu sehen sind. Während er auf der Torlinie in dieser Körperhaltung verharrt, ruft er „Los jetzt!“. Maxim und Ennis stehen neben Hakan und schauen zu Arash. Dann ruft Hakan „Der ist für dich!“, nimmt zwei Schritte Anlauf und tritt gegen den Ball, der kurz danach Arash am Gesäß trifft. Arash zeigt keine Reaktion, bringt seinen Körper wieder in die aufrechte Position und dreht sich um. Maxim, Ennis und Hakan lachen, während Hakan ruft: „Einen schönen roten Arsch hast du!“. Daraufhin beginnt auch Arash zu lachen und ruft: „Den kriegst du wieder!“

Im Gespräch mit Hakan wird dieser nach der Bedeutsamkeit des Siegens bei dem häufig zu beobachtenden Spiel „Neun Monate“ gefragt. In seiner Antwort bezieht er sich auf das von den Jugendlichen benannte „Arschball“:

„Ja, wer gewinnt, der darf ja schießen beim Arsch zeigen. Wer verliert, kann nicht. Der muss dann Arsch zeigen, kriegt die Schmerzen [...]. Also muss er sich dann nach vorne beugen und den Arsch nach hinten und dann darf er drauf schießen.“ (Hakan)

Während eines ethnographischen Gesprächs erzählt Essah über diese Spielpraxis Folgendes:

„Am meisten Spaß macht es, wenn man die Verlierer dann mit voller Kraft abschießen kann. Und wenn richtig viele Leute mitspielen und die dann auch dabei zugucken. Manchmal flehen die Verlierer einen dann richtig an aber schieß bitte nicht so doll. Aber wir schießen natürlich doll, sonst knallt es ja nicht richtig.“

Vor allem durch die Gesprächssequenzen wird die Bedeutung dieser Spielpraxis zum Ausdruck gebracht. Hierbei zeigt sich zunächst, dass die Jungen einige Spiele unter Rückbezug auf den Sieg/Niederlage-Code des Sports (vgl. Kapitel 5.2.1) so gestalten, dass das Verlieren mit einer Bloßstellung einzelner Jugendlicher vor anwesenden Sozialpartnern bestraft wird. Die Sozialpartner sind dabei gleichermaßen Spielpartner und Zuschauer und der Einsatz des Spieles erweist sich als eine Möglichkeit der Aushandlung und Demonstration von Hierarchie vor diesen Interaktionspartnern. Der Ertrag des Sieges ist es folglich, die sportive Überlegenheit visualisieren zu können und den unterlegenen Spieler in einer unterwürfigen Position abschießen zu dürfen. Das Abschießen stellt dabei eine inszenierte martialische Interaktion dar, in der die Jugendlichen im Voraus – d.h. auf Grundlage des Ausgangs des kompetitiven Spiels – festgelegte Rollen einnehmen: Zum einen die Rolle des Unterlegenen und zum anderen die Rolle des Überlegenen. Überlegener und Unterlegener stehen sich innerhalb dieser Spielpraxis gegenüber und treten – unter Verzicht auf direkten Körperkontakt – in ein inszeniertes Duell, welches den Ausgang des vorausgegangenen Sportspiels widerspiegelt. Dabei wird ein charakteristisches Element des Fußballspielens – das Ballschießen – insofern verfremdet, als das Ziel nunmehr offenbar darin besteht, Machtverhältnisse nach vorheriger Absprache sichtbar zu machen. Das Abschießen ist für den Unterlegenen dabei nicht nur mit möglichen Schmerzen verbunden, sondern auch bzw. insbesondere mit dem Eingestehen von Unterlegenheit und Unterwürfigkeit.

Auf eine weitere Form der Darstellung von Überlegenheit geht Sinan im Gespräch ein. So berichtet er von einer Situation, in welcher er von einem ihm unbekanntem Gegenspieler getunnelt wurde und beschreibt unmittelbar die Folge dieser Spielaktion:

Sinan: Er hat sich zu andere, er hat so zu unsere Spieler so Peng Peng (formt die Hände zu einer Pistole) und so gemacht.

I: So die Hände zu ner Pistole.

Sinan: Ja und dann so Peng Peng und zu mir so, also dass er mich so, dass er mich so getötet hat so also dass er mich so fertig gemacht hat (...) Ich hab so gemacht so, ich hab mich so zum Boden gelegt.

I: Ja? Warum hast du das gemacht?

Sinan: Ja, weil halt das war peinlich.

Die Reaktion der beiden Kontrahenten im Anschluss an diese Spielsituation zeigt, dass neben dem Gewinnen auch einzelne Spielaktionen der Logik des Über- und Unterordnens folgen und sich trotz der mangelnden Bekanntheit untereinander beide Spieler dieser ‚Regel‘ bewusst zu sein scheinen. Die Überlegenheit wird in diesem Fall demonstriert durch die Simulation eines Schusses mit einer Pistole. Sinans Reaktion (das Auf-den-Boden-Legen) impliziert dabei, dass dieser seine Rolle als Unterlegener annimmt und die Überlegenheit des Gegenspielers akzeptiert. Dabei deutet er das gestikuliert Erschießen als Ausdruck dafür, dass er „fertiggemacht“ wurde. Die Verschränkung von sportiver Kompetenz und der Möglichkeit zur Darstellung von Überlegenheit wird in dieser alltäglich zu beobachtenden Situation sehr augenscheinlich.

Gleichermaßen zeigt diese Sequenz, dass der Ausgang einer bestimmten Spielaktion (in diesem Fall das trickreiche Ausspielen des Gegenspielers) Anlass zu einer Aktion geben kann, die in hohem Maße auf die Wahrnehmung anderer ausgerichtet zu sein scheint. Folglich benötigt dieses ‚Schauspiel‘ vor allem die Anwesenheit von Zuschauerinnen bzw. Zuschauern. Teil dieses Schauspiels sind dabei zum einen derjenige, der seine Überlegenheit visualisieren kann, als auch derjenige, der seine Unterlegenheit widergespiegelt bekommt.

Die Situationen, in denen die jungen Männer in eine kompetitive Interaktion treten, sind vielseitig. Dabei ergeben sich Aushandlungen und Demonstrationen von Überlegenheit nicht nur in unmittelbaren Spielsituationen während des gemeinsamen Fußballspielens, sondern auch auf den Neben Bühnen des Sports, d.h. am Spielfeldrand oder auch während gemeinsamer

Spielpausen. Die folgende Sequenz soll eine weitere, nahezu alltäglich zu beobachtende Interaktion im Rahmen der informellen Sportaktivitäten veranschaulichen:

Mesut hat nun den Fußball auf dem Schoß, während er diesen mit den Händen leicht umklammert. Plötzlich steht Sinan auf und reißt Mesut den Ball aus der Hand. Dabei fliegt der Ball auf den Boden und Sinan tritt unmittelbar gegen den Ball, sodass dieser in ca. zehn Metern Entfernung auf dem Fußballfeld landet. Sinan und Mesut folgen beide dem Ball, den Sinan als erstes erreicht. Nun nimmt er diesen mit dem Fuß auf und dribbelt ihn. Immer wieder bemüht sich Mesut sichtlich, an den Ball heranzukommen und diesen wegzuschießen. Sinan allerdings kann diesen durch trickreiches Fummeln erfolgreich verteidigen. Beide blicken während der gesamten Zeit ausschließlich auf den Ball. Nach ca. zwei bis drei Minuten wendet sich Mesut plötzlich von Sinan ab und ruft: „Ach, behalt ihn doch!“. Unmittelbar darauf blickt Sinan zu den übrigen Jugendlichen und fragt lautstark: „Willst du ihn nicht mehr?“. Dann ruft er in einem Befehlstone: „Komm Hündchen, hol ihn dir!“. Die anderen Jungen, die den beiden zuvor zusahen, beginnen nun zu lachen. Mesut ruft daraufhin „Leck mich!“ und geht in gemäßigtem Tempo zu dem Sitzkreis der Jugendlichen zurück.

In einem ethnographischen Gespräch bringt Sinan die Bedeutung dieser Interaktion zum Ausdruck, indem er selbst von einem „Kräftemessen“ spricht und erzählt, dass er Mesut offenbar – wie er sagt – „vor den anderen vorführen“ wollte. Mit Blick auf diese Sequenz wird deutlich, dass die Jugendlichen auch in den Spielpausen ein solches „Kräftemessen“ suchen (Sinan) bzw. sich darauf einlassen (Mesut). So intendiert Sinan offenbar ein Messen der fußballerischen Kompetenzen mit Mesut, indem er diesem den Ball entreißt und damit das Gegeneinander eröffnet. Mesut nimmt diese Herausforderung unmittelbar an, indem er durch sein Aufstehen augenblicklich seinen Willen zur Rückeroberung des Balles signalisiert. Erst nachdem er feststellen muss, dass ihm Sinan offenbar spielerisch überlegen ist, zeigt und verbalisiert er seine Resignation. Trotz der Rückmeldung, dass Mesut offenbar als Sieger aus diesem Duell hervorgegangen ist, scheint er an einer Fortsetzung des Spieles interessiert. Dass die Jugendlichen dabei die Sozialpartner vor allem als Zuschauer wahrnehmen, denen die Rollenverteilung der Kontrahenten widergespiegelt werden soll, zeigt sich innerhalb dieser Beobachtungssequenz durch Sinans Befehl „Komm Hündchen, hol ihn dir!“, insofern dieser nicht nur an Mesut gerichtet zu sein scheint, sondern auch bzw. vor allem an die übrigen Jugendlichen, die dieses Duell ununterbrochen beobachten. Vor allem ihnen soll offenbar seine Dominanz präsentiert werden.

In den vorangegangenen Ausführungen sollte bereits deutlich geworden sein, dass insbesondere das informelle Setting des Sporttreibens zahlreiche Freiräume bietet, in denen die Jugendlichen Hierarchien aushandeln und demonstrieren können. Diese Möglichkeiten ergeben sich jedoch nicht nur auf den Neben Bühnen – d.h. abseits des eigentlichen Spielgeschehens – sondern auch während des gemeinsamen Sporttreibens. So konnte während der Feldaufenthalte immer wieder folgendes Szenario beobachtet werden:

Während des Prozentschießens wendet sich Hassan seinem Gegenspieler Vocke zu und beginnt, Tritte und Faustschläge vorzutäuschen, indem er eine Ausholbewegung vornimmt und unmittelbar vor einem direkten Körperkontakt die Schlag- und Trittbewegungen abbricht. Seine simulierten Schläge und Tritte erinnern an Kampfsport bzw. an kampforientierte Computerspiele, wobei die Trittkombinationen und -variationen offensichtlich außerhalb der Reichweite seines Gegners ausgeführt werden. Vocke wiederum beginnt unmittelbar, Hassan durch Kampfsimulationen zu attackieren, indem auch er erst kurz vor einem Körperkontakt seine Schlag- und Trittbewegungen abbricht. Beide täuschen währenddessen eine Schlagabwehr des Gegners vor und schauen einander ununterbrochen an. Diese Kampfsimulationen zeigen sich während des gesamten Spiels in unterschiedlichen Konstellationen immer wieder, sobald einzelne Spieler nicht am Spielgeschehen beteiligt sind.

Die im Rahmen der Ethnographie beobachteten Kampfsimulationen, die sich innerhalb der informellen Sportaktivitäten immer wieder zeigen, können als eine Form des Spielkampfs bzw. „Spaßprügelns“ (Meuser, 2008, S. 36) gedeutet werden. Nach Richartz (2015) dient Spielkämpfen bei männlichen Jugendlichen als „Vehikel in Statusaushandlungen“, wobei er betont, dass das Spielkämpfen zum einen mit Freundschaft und sozialer Zugehörigkeit einhergeht und zum anderen eine Eskalation zu Realkämpfen überflüssig macht (ebd., S. 180). Die Kampfsimulationen implizieren in diesem Sinne eine friedvolle Aushandlung von Dominanz und Unterwerfung, wobei sich zeigt, dass die jungen Männer tatsächliche Verletzungen des Gegners offenbar nicht intendieren, sondern vielmehr durch einen inszenierten Kampf mit den Attributen Überlegenheit und Unterlegenheit ‚spielen‘ („*Ich will den dann ja nicht wirklich treffen, sondern nur zeigen, dass ich ihn fertig machen würde, wenn wir richtig kämpfen würden*“ [Hassan]). Dadurch, dass die Jugendlichen diese beiden Attribute geschlechtsbezogen konnotieren, erweisen sich die Kampfsimulationen als relevante Ausdrucksmittel von Geschlecht. Sie stellen somit eine Möglichkeit dar, sich als männlich zu präsentieren bzw. zu inszenieren. Das Kämpfen kann dementsprechend als ein Spielen mit

Symbolik verstanden werden, die an ein Geschlecht gebunden ist. So ist auch nach Auffassung von Meuser (2001) der Kampf Männlichkeitsritual und dient der Selbstvergewisserung der eigenen Männlichkeit sowie der Männlichkeitsdarstellung gegenüber anderen. Dabei sorgt die Gewalt für Distinktion in zwei Richtungen: „gegenüber anderen Männern, die unterlegen sind oder sich dem Kampf verweigern, und gegenüber Frauen, die von den Kämpfen der Männer ausgeschlossen sind“ (ebd., S. 21).

Kommunikation und Sprachgebrauch

Neben den dargestellten ‚spielerischen‘ Konstruktionspraktiken von Männlichkeit, derer sich die jungen Männer typischerweise bedienen, zeigen sich im Rahmen des informellen Sports auch zahlreiche Praktiken der Konstruktion von Männlichkeit, die auf Kommunikation und Sprache basieren. Dadurch, dass die Sportaktivitäten vornehmlich in sozialen Gruppen stattfinden, erweist sich die Kommunikation bzw. die Sprache als ein fundamentaler Bestandteil der Interaktion. Bezüglich des Zusammenhangs von Sprache und der Konstruktion von Geschlecht schreibt Bilden (1980): „In der Sprache, in Sprachverwendungsformen wie auch in der nonverbalen Kommunikation, der ‚Körpersprache‘, im Umgang zwischen Männern und Frauen, werden (...) die makrosozialen Geschlechtsrollen, z.T. ganz unbewusst, weitergegeben, das Verhalten, die Beziehungsformen und die Identitäten der miteinander umgehenden Männer und Frauen diesen Geschlechtsrollen angepasst. [Dementsprechend] muss Sprache/Sprachverwendung als ein wichtiger Einflussfaktor auf Geschlechtsrollensozialisation, auf Bildung männlicher und weiblicher Identität(sentwürfe) angesehen und untersucht werden“ (ebd., S. 800).

Kennzeichnend für die informellen Sportaktivitäten ist eine starke Begrenzung der Kommunikation auf unmittelbare (Spiel-)Ereignisse. Während des Spielens beziehen sich die verbalen Äußerungen der Jugendlichen demnach nahezu ausschließlich auf Spielzüge, Torschüsse, etc., wobei diese vor allem im Hinblick auf die sportiven Fähigkeiten und Fertigkeiten kommentiert bzw. bewertet werden. In Kapitel 6.4.2 wurde bereits aufgezeigt, dass überwiegend positive verbalisierte Rückmeldungen im Hinblick auf einzelne Spielaktionen und sportliches Können gegeben werden. Dennoch zeigt sich, dass die Jugendlichen in ihrem Sprachgebrauch auf Betitelungen und gegenseitige Ansprachen zurückgreifen, die für Außenstehende möglicherweise zunächst befremdlich wirken und als Diskreditierungen gedeutet werden könnten. Vor allem der Gebrauch der Begriffe „Opfer“ und „Knecht“ ist besonders ausgeprägt und wird geradezu inflationär verwendet. Unter Berücksichtigung der Verwendungskontexte zeigt sich, dass diese Begriffe jedoch *nicht zwangsläufig* eine

Beleidigung bzw. eine Diskreditierung ausdrücken sollen. Vielmehr erweisen sich diese Begriffe kontextabhängig teilweise als eine reguläre Begrüßungsform („Na du Opfer/Knecht“) oder als eine diskreditierende Betitelung („Verpiss dich, du Opfer!“, „Spiel ab, du Knecht!“). Auffällig ist dabei, dass beide Begriffe eine Unterlegenheit implizieren und diese offenbar ausdrücken sollen, dass der Gegenüber nicht dem Konzept von traditioneller Männlichkeit (bspw. Stärke und Dominanz)⁷⁷ entspricht. Die Verwendung dieser Begriffe erweist sich dementsprechend als ein Spielen mit – nach dem Verständnis der Jugendlichen – typisch männlichen Attribuierungen. Dabei geht es offenbar um die Konstruktion der eigenen Männlichkeit und um das Hinterfragen der männlichen Geschlechtsidentität des anderen. Daran anschließend – so zeigen es die Beobachtungen – arbeiten die jungen Männer scheinbar unentwegt, d.h. auch mittels ihres Sprachgebrauchs, an ihrer männlichen Identität.

Nachdem in diesem Kapitel der informelle Sport aus einer Genderperspektive betrachtet und die Konstruktion männlicher Geschlechtsidentität innerhalb dieser kleinen Lebenswelt veranschaulicht wurde, soll das folgende Kapitel aufzeigen, welche Funktion dem informellen Sport unter Berücksichtigung der gegenwärtigen Lebenssituation der Jugendlichen zukommt.

⁷⁷ Vgl. dazu die Ausführungen in Kapitel 3.2.5.2.

**9. Erfahren von Spannung in einem als trist empfundenen Alltag:
„Wenn ich irgendwas spiele, zum Beispiel keine Ahnung irgend n
Ballerspiel jetzt...oder, wenn ich irgendwie bei Facebook bin oder
sowas, passiert einfach nix irgendwas Spannendes.“⁷⁸**

Die vorliegenden Forschungsbefunde zum Sportverhalten im Jugendalter zeigen übereinstimmend, dass Sporttreiben für einen Großteil der männlichen Heranwachsenden (mit und ohne Migrationshintergrund) eine zentrale Freizeitbeschäftigung darstellt (vgl. bspw. Manz, Schlack, Poethko-Müller, Mensink, Finger & Lampert, 2014; Burrmann & Nobis, 2007; Burrmann, 2005; Baur & Burrmann, 2000). Auch die im Fokus dieser Arbeit stehenden jungen Männer umschreiben Sport allgemein bzw. informelles Sporttreiben insbesondere als ein Hobby, dem sie nach eigener Aussage nahezu täglich nachgehen. Als typisch erweist sich Hassans Aussage:

„Fußball ist halt für mich so wie n Hobby. Ich hab Spaß daran und ich komm halt ab und zu spielen, also jetzt nicht ab und zu, ich komm fast jeden Tag Fußball spielen.“ (Hassan)

Dabei macht es zunächst den Anschein, als ob Fußballspielen eines von vielen Hobbys ist und dementsprechend zahlreiche andere Aktivitäten ebenso zur Auswahl stehen. Unter Berücksichtigung der vorliegenden Daten zeigt sich jedoch fallübergreifend, dass es den Jugendlichen an alternativen (freizeitlichen) Beschäftigungsideen mangelt (*„Ja, also ich sag mal so, heutzutage kann man eigentlich gar nichts anderes außer Sport machen.“* [Samed]) und sie dementsprechend – neben dem Sporttreiben (sowohl im Verein als auch im informellen Setting) – nur auf „Zocken“ (d.h. Spielen auf der Konsole) und „Fernsehen“ als Freizeitaktivitäten verweisen:

„Dann spiel ich manchmal Playstation, weil sonst hab ich dann, ich hab dann nichts anderes zu tun.“ (Alan)

Phasen, in denen die Jungen in der Vergangenheit aus unterschiedlichen Gründen (bspw. aufgrund von Verletzungen und/oder von den Eltern auferlegtem „Sportverbot“) keinen Sport

⁷⁸ Auszug aus dem Interview mit Monti.

treiben konnten, werden von ihnen zumeist als öde und wenig abwechslungsreich umschrieben („*Ich hab nicht mehr so viel gelacht so wie früher. So richtig ernst und langweilig.*“ [Mentor]). Dabei scheinen die jungen Männer – so zeigen die Daten fallübergreifend – den informellen Sport auch zu funktionalisieren, um dem als trist empfundenen Alltag zu begegnen:

Ercan: Es ist öfters langweilig dann [J.M.: zu Hause].

I: Mhm und wieso?

Ercan: Ja ich weiß auch nicht. Ich weiß nicht was ich öfters machen soll und dann spiel ich halt Fußball.

Dass sich das Sporttreiben als ein Gegensatz zu den wenigen alternativen Beschäftigungsideen erweist, steht vor allem im Zusammenhang mit den spannungsreichen Erfahrungen, die sie innerhalb des Sports machen können. Spannungsmomente scheinen sie auf der anderen Seite im Rahmen des Computerspielens oder ähnlicher Aktivitäten zu vermissen:

„Wenn ich irgendwas spiele, zum Beispiel keine Ahnung irgend n Ballerspiel jetzt COD oder sonst irgendwas, da knüpf ich keine Freunde. Dann mach ich einfach nix. Oder wenn ich irgendwie bei Facebook bin oder sowas, passiert einfach nix irgendwas Spannendes. Bei Fußball ist das so, man weiß nicht was passiert.“ (Monti)

Mit Blick auf diese Sequenz zeigt sich, dass nach Auffassung der Jugendlichen für das Fußballspielen offenbar eine Ungewissheit, die gleichermaßen ein Spannungspotenzial birgt, konstitutiv ist. In Anbetracht der beschriebenen Funktion des informellen Sports (Begegnung von Tristesse) strukturieren die jungen Männer die Aktivitäten vor allem mit der Zielsetzung, Spannung zu erfahren. Dabei erscheint der informelle Sport insbesondere aufgrund seiner selbstbestimmten Ausgestaltungsmöglichkeiten als ein prädestiniertes Handlungsfeld, um diesem Bedürfnis nachzukommen, da es den Jungen selbst obliegt, Spannungsmomente zu initiieren.

Dass sich das „Zocken“ nach dem Verständnis der meisten Interviewpartner nicht als ein äquivalentes (bewegungsarmes) Handlungsfeld erweist, steht zum einen im Zusammenhang mit der differentiellen Wahrnehmung des Konsolespielens im Vergleich zum Sporttreiben. So steht der äußerst positiven Konnotation des Sporttreibens eine grundsätzlich negative Konnotation des Konsolespielens gegenüber, infolge derer die Mehrheit der Jugendlichen den Medienkonsum selbst einschränkt bzw. aufgrund elterlicher Anweisungen einschränken muss.

Zum anderen zeigt sich, dass der Medienkonsum zumeist außerhalb sozialer Kontexte stattfindet und dieser dementsprechend häufig als „langweilig“ umschrieben und offenbar vor allem als eine Möglichkeit des ‚Zeittotschlagens‘ funktionalisiert wird. Nachhaltige Erlebnis- und Spannungsmomente scheinen sie aus dem Medienkonsum jedoch nicht ziehen zu können. Hassan verdeutlicht dies im Gespräch:

„(...) vor m PC zu sitzen erinnert mich nicht dran, äh erinnert man sich nicht dran. Da spielt man ein bisschen, macht man macht man zwar die Langeweile weg, aber es lohnt sich irgendwie nicht. Dann geh ich lieber Fußball spielen.“ (Hassan)

Die nachfolgenden Ausführungen sollen die dargestellten Erkenntnisse ausdifferenziert abbilden und aufzeigen, inwiefern die heranwachsenden Männer im informellen Sport in Eigenregie Spannungsmomente erzeugen können, mittels derer sie dem als trist empfundenen Alltag begegnen können.

9.1 „Zocken“ und Fernsehen als negativ konnotierte Beschäftigungsideen

Sporttreiben erweist sich in unserer Gesellschaft als eine äußerst positiv konnotierte Aktivität. Auch die im Fokus dieser Arbeit stehenden Heranwachsenden berufen sich auf ein äußerst positives Bild vom Sport. So beschreiben die Interviewpartner die Teilhabe am Sport als „an sich (...) das Beste, was man machen kann“ (Harlet) und stellen Sporttreiben als Kontrast zu – nach ihrem Verständnis – sozial unerwünschtem Verhalten dar („*Ja er [J.M.: mein Vater] findet das gut, dass ich Fußball spiele und kein es gibt ja Leute, die rauchen in meinem Alter.*“ [Amir]).

Demgegenüber bewerten die Jugendlichen überhöhten Medienkonsum – als in den Gesprächen vornehmlich genannte Beschäftigungsalternative zu Sport und Bewegung – ausnahmslos negativ. In diesem Zusammenhang verweisen sie bspw. auf (von nahen Bezugspersonen) auferlegte Einschränkungen des Spielens an der Konsole („*Playstation manchmal n bisschen. Ich darf auch nicht zu viel spielen. [I: Warum?] Weil es meine Mutter sagt das nicht so gut, so viel zu spielen.*“ [Alan]) und leiten daraus ein bestehendes negatives Bild von überhöhtem Medienkonsum ab. Dabei scheinen sich die Interviewten tendenziell auch um die negative Außenwirkung von bspw. „Zocken“ bewusst zu sein und ihren Medienkonsum infolge der wahrgenommenen negativen Konnotation selbstbestimmt einzuschränken:

„Na kommt bisschen doof rüber dann, wenn man den ganzen Tag nur zockt deswegen, also bei mir ist ja so, wenn ich zocke, dann nur abends [...]. Dann ja durch Zocken wird man glaub ich auch n bisschen fauler und halt ja so n Nerd.“ (Samed)

Mit Medienkonsum verbinden sie gleichsam eine körperliche Folge: das – wie sie sagen – „Fett-Sein“ (s.u.). Dabei scheint überhöhter Medienkonsum nach Auffassung der Jugendlichen zwangsläufig zu einer Abweichung der von ihnen wahrgenommenen gesellschaftlichen Körpernorm zu führen, wobei sie sich in diesem Zusammenhang mitunter – so wie Harlet – auf Erfahrungen aus der Vergangenheit berufen:

„Das war in der Zeit so, als ich ähm diese Online-Spiele gespielt hab. Da war ich halt wirklich wie schon gesagt 12 bis 15 Stunden zu Hause, wirklich nur am PC und immer nur zwischendurch was gegessen hatte. (...) hab ich halt gemerkt, dass ich zugenommen habe (...). Dann hat halt ne gute Freundin von meiner Schwester gesagt, du bist halt richtig fett geworden.“ (Harlet)

Neben unerwünschter Gewichtszunahme setzen die meisten Interviewpartner überhöhten Medienkonsum zudem in Zusammenhang mit körperlichen Schädigungen (*„Ja also ich hab n Kumpel in meiner Klasse, der kam fast jeden Morgen mit roten Augen oder entzündeten Augen kam der in die Schule, weil der hat das die ganze Nacht durchgespielt.“* [Tash]) und umschreiben diejenigen Personen, die ihre Freizeit vornehmlich vor dem PC bzw. der Konsole verbringen, mit diskreditierenden Betitelungen – wie bspw. Mohamed dies tut – als „Computersüchti“.

9.2 Die Suche nach Spannungsmomenten

Tash und Ordi stehen an der Strafraumlinie des Fußballfeldes und unterhalten sich, während sie zwei weiteren Jungs zugewandt sind und diese beim Fußballspielen beobachten. Einer der fußballspielenden Jungs steht in unmittelbarer Nähe von Tash und seinem Gesprächspartner und schießt immer wieder den Ball aufs Tor. Der andere Junge steht währenddessen im Tor und ist bemüht, die Torschüsse abzuwehren. Gelegentlich trifft der Schütze das Tor, aber recht häufig verfehlt er dieses bzw. schießt dem Torwart regelrecht in die Arme. Nach jedem Schuss – unabhängig davon, ob der Ball im Tor landet oder daneben bzw. darüber fliegt – wirft oder passt der Torwart den Ball zum Schützen zurück. Nachdem der Schütze erneut den Ball ca. 5 Meter neben das Tor schießt, fragt er plötzlich sehr aufgebracht: „Junge, wieso fliegt der denn so?“. Eine Antwort auf diese Frage folgt nicht. Auch die nächsten beiden Schüsse verfehlen

das Tor und nachdem er nunmehr drei Schüsse hintereinander neben das Tor geschossen hat, fragt ihn der Torwart: „Ey, ist dein Fuß schief?“. Auf diese Frage reagieren Tash und Ordi, die noch immer unmittelbar an der Strafraumlinie des Fußballfeldes stehen mit lautem Gelächter, indem sie zu dem Jungen herüberschauen. Nun beginnt der Torwart – nachdem er offenbar bemerkt hat, dass Tash und Ordi über seine Frage lachen – seine Füße nach innen zu verdrehen, sich um die eigene Körperachse zu drehen und eine Schussbewegung zu simulieren. Dabei tritt er nicht gegen den Ball, sondern führt lediglich eine ungeschickt aussehende Schussbewegung aus. Sein Gesicht verzieht er dabei und lacht, während er zu Tash und Ordi schaut.

Eine Analyse der vorliegenden Beobachtungssequenz lässt diverse Schlussfolgerungen zu. Auf den ersten Blick erscheint die an den Schützen gerichtete Frage des Torwarts, ob dessen „Fuß schief“ sei, sowie die darauffolgende Visualisierung (einschließlich der ungeschickt aussehenden Drehung um die eigene Achse) wie eine Diskreditierung, die offenbar im Zusammenhang mit der von ihm wahrgenommenen fußballerischen Inkompetenz seines Sozialpartners steht. Bei einer Kontextualisierung der Beobachtungssequenz in den Gesamtzusammenhang des informellen Sporttreibens der Jugendlichen und unter Berücksichtigung aller vorliegenden Daten erscheint jedoch gleichermaßen folgende Deutung plausibel, die in keinem Widerspruch dazu steht:

Das Spielgeschehen erweist sich als ein Übungsbetrieb, insoweit offenbar beide Spieler um eine Leistungsoptimierung bemüht sind; die an sich selbst gerichtete Frage des Schützen („*Junge, wieso fliegt der denn so?*“) impliziert diese Leistungsorientierung. Der Reiz des Spielgeschehens liegt offenbar zum einen darin, Tore zu schießen (Schütze) und zum anderen, das Schießen von Toren zu verhindern (Torwart). Die Gegensätzlichkeit zwischen der Zielsetzung des Schützen und des Torwarts ist dabei konstitutiv für das Spiel und scheint ein Spannungsmoment zu erzeugen: Gelingt es dem Schützen, ein Tor zu schießen oder kann der Torwart einen Torerfolg verhindern? Aufgrund der zahlreichen ‚Fehlschüsse‘ wird jedoch dieses Spannungsmoment – d.h. das Element des Sporttreibens, was den „Spaß“ ausmacht – aufgehoben. Die aufgeworfene Frage des Torwarts und die Visualisierung der ungeschickt aussehenden Schussbewegung können dementsprechend – wenngleich sie offenbar auch eine Diskreditierung darstellen (sollen) – vor allem als Ausdruck der Verärgerung über das mangelnde Spannungsmoment gedeutet werden. Nach dieser Lesart stellt die geäußerte und visualisierte Diskreditierung dementsprechend die Folge des mangelnden Erfahrens von

Spannung für den Torwart dar. Da er von dem Schützen offenbar nicht hinreichend gefordert wird, gestaltet sich das Spiel für ihn als langweilig.

Das, was sich fallübergreifend auf einer tieferen Bedeutungsschicht zeigt und unter Berücksichtigung der dargestellten Deutung der aufgeführten Sequenz plausibilisiert werden kann, ist die folgende Erkenntnis: Die jungen Männer scheinen im Rahmen der informellen Sportaktivitäten offenbar vor allem auf der Suche nach Spannungsmomenten zu sein. Hier scheinen sie das zu suchen, was ihnen in anderen Freizeitbereichen vorenthalten bleibt und von ihnen vermisst wird. Wird das Bedürfnis nach Spannungsmomenten jedoch nicht gestillt, scheint das Spiel seinen Reiz zu verlieren. Dabei erweist sich der informelle Sport in besonderer Weise als ein Handlungsfeld, in welchem die Jugendlichen vor allem aufgrund der informellen Rahmung selbstbestimmt zahlreiche Spannungsmomente initiieren können. Die nachfolgenden Ausführungen sollen dies aufzeigen.

9.3 Spannungsmomente initiieren

Ein Spezifikum des informellen Sports ist der Umstand, dass es den Akteuren selbst zukommt, die Aktivitäten auszugestalten. Die vorangegangenen Ausführungen haben dies bereits verdeutlicht. Unter Berücksichtigung des vorliegenden Materials zeigt sich in diesem Zusammenhang, dass die Jugendlichen die Gestaltungsoffenheit des informellen Sports u.a. nutzen, um Spannungsmomente innerhalb der Aktivitäten zu erzeugen. Die folgenden Kapitel sollen veranschaulichen, inwiefern die heranwachsenden Männer diese Zielsetzung innerhalb des informellen Sports realisieren (können).

9.3.1 Leistungsbezogene Mannschaftszusammenstellung: Einen ausgeglichenen Wettkampf inszenieren

In Kapitel 5.2.1 wurde bereits die ausgeprägte Wettkampf- und Leistungsorientierung im Rahmen der Sportaktivitäten aufgezeigt und darauf hingewiesen, dass die präferierten Sportarten Fußball und Basketball zumeist als Mannschaftsspiele ausgetragen werden. Infolge der Selbstorganisation des Sports steht dabei die kompetitive Ausrichtung in Mannschaften im Zusammenhang mit der Notwendigkeit, Teams zu bilden. Diese können entweder durch Wahlen oder durch Zuweisung einzelner Spieler zusammengestellt werden. Insbesondere anhand der ethnographischen Beobachtungen zeigt sich dabei die Präferenz der jungen Männer, einzelne Spieler den jeweiligen Mannschaften zuzuweisen, wobei die Zuweisung vor allem nach dem Kriterium Leistung (d.h. dem wahrgenommenen sportiven Können) erfolgt. Hinter dieser leistungsbezogenen Zusammenstellung scheint primär die Zielsetzung zu stehen, eine

Leistungshomogenität der Mannschaften zu gewähren. Hassan erzählt diesbezüglich Folgendes:

„Wir machen immer halt so, wir machen die Mannschaften halt immer so, dass sie fair sind, dass halt so ein Guter und ein halt nicht so Guter und dass er ihm halt hilft oder halt halt, dass die Mannschaften alle gleich gut sind.“ (Hassan)

Die Leistungshomogenität der Mannschaften geht insbesondere damit einher, dass der Spielverlauf und gleichermaßen der Ausgang des Spieles in höchstem Maße offen bzw. unvorhersehbar sind. So stellt Leistungshomogenität eine optimale Voraussetzung für die Möglichkeit des Erfahrens von Spannung dar. Mit der Zielsetzung, Spannung zu erfahren, inszenieren die Jugendlichen das Fuß- und Basketballspiel als einen ausgeglichenen Wettkampf, indem sie bewusst einen Vergleich „auf Augenhöhe“ schaffen. Mentor bringt die Problematik bei unausgeglichenen Mannschaften zum Ausdruck:

„Also wir sind, wir wollen ja gleich starke Mannschaften haben und nicht, dass die immer zu uns kommen halt immer Tore schießen. Das ist langweilig für uns das wird langweilig für die. Haben wir nix, haben die ja beziehungsweise wir keine Lust mehr zu spielen, weil die wir die machen ja immer bei uns Tore rein. Und dann hat der eine und dann fängt der eine an, hat keine Lust mehr und dann kommt der andere rein und und dann hat fast keiner mehr Lust, Fußball zu spielen.“ (Mentor)

Dabei zeigt sich, dass die Interviewpartner das Spielen zwischen leistungsheterogenen Mannschaften als „langweilig“ umschreiben, wobei sie sich diesbezüglich – so wie Mentor dies expliziert – sowohl auf die unterlegene als auch (und das erscheint überraschend) auf die überlegene Mannschaft beziehen. Diese Aussage impliziert, dass die jungen Männer nicht nur auf der Suche nach identitätsstärkenden Erfolgserlebnissen, sondern gleichermaßen einer – mit Spannung einhergehenden – Herausforderung sind.

9.3.2 Sich in eine sportive Herausforderung begeben

Bezüglich der Zugangsmöglichkeiten zum informellen Sport haben die vorangegangenen Ausführungen bereits aufgezeigt, dass aufgrund wahrgenommener und zugeschriebener Leistungsdefizite eine Teilhabe an den Aktivitäten nicht für alle Personen gleichermaßen möglich ist. So werden vor allem Mädchen aufgrund pauschal zugeschriebener

Leistungsdefizite qua Geschlecht zumeist vom Sporttreiben der Jungen ausgeschlossen (vgl. Kapitel 8.4). Als Ausnahme erweist sich in diesem Zusammenhang Samed, der von gelegentlichem Fußballspielen mit Klassenkameradinnen berichtet. Er antwortet auf die Frage danach, ob es ihm wichtig sei, dass die Mädchen gut Fußball spielen können, Folgendes:

Samed: Ja klar, sonst macht es ja kein Spaß. Man will ja auch ne Herausforderung haben.

I: Mhm und ist das dann ne Herausforderung, gegen die Mädchen zu spielen?

Samed: Ja schon, also die spielen halt wirklich ganz gut dafür, dass die Mädchen sind.

I: Wie? Was meinst du damit?

Samed: Na bei denen merkt man fast gar nicht, dass das Mädchen sind. Die spielen gut.

Prägnant ist, dass Samed die Gegenwartsbefriedigung (d.h. das Spaßhaben) in Zusammenhang mit der Herausforderung setzt. Diese Aussage schließt dabei – in Übereinstimmung mit der oben aufgeführten Sequenz aus dem Gespräch mit Mentor – die Suche nach einer ‚ergebnisoffenen‘ Herausforderung ein. So wollen sich Mentor und Samed – wie die Mehrheit der jungen Männer – offenbar nicht nur als überlegen erfahren, sondern sich gleichermaßen in eine kompetitive Interaktion begeben, die ihnen ‚alles abverlangt‘. Mit der Herausforderung einherzugehen scheint dabei vor allem das Risiko, zu verlieren und sich im Vergleich als weniger kompetent zu erfahren. Die Suche nach Kompetenzerfahrungen scheint dabei jedoch nicht im Widerspruch zu der Suche nach einer Herausforderung zu stehen, sondern vielmehr einander zu bedingen. Denn: Trotz des höheren Risikos einer Niederlage und einer höheren Ungewissheit, zu gewinnen, impliziert die Herausforderung zum einen gesteigerte Spannung innerhalb des Spieles und zum anderen eine höhere Wertschätzung im Falle eines Sieges.

9.3.3 K.O.-Spiele: Forcieren von Spannung

Im Hinblick auf die Strukturierung der wettkampforientierten Spielformen zeigt sich die bereits angesprochene Orientierung am binären Sieg/Niederlage-Code in einer äußerst extremen Form. Unter Berücksichtigung der Interview- und Beobachtungsdaten erweisen sich die Absprachen „bis zehn“, „bis...“ und „wer zuerst ... Tore hat“ als sehr verbreitet. Von besonderer Bedeutung erscheint dabei, dass diese gängigen Absprachen der Jugendlichen untereinander kein Remis ermöglichen. Vielmehr sehen diese Absprachen eine Beendigung des Spiels erst vor, nachdem eine Sieger- bzw. Verlierermannschaft ermittelt wurde. Auf eine Orientierung an der bekannten Spielstruktur von bspw. Fußball oder Basketball (wonach eine zeitliche Rahmung besteht) scheinen die Jungen demnach in der Regel bewusst zu verzichten.

Selbst dann, wenn nur ein fixes Zeitfenster zur Verfügung steht, scheinen sie im Falle eines Unentschiedens eine Siegermannschaft ermitteln und damit einhergehend ein zusätzliches Spannungsmoment forcieren zu wollen. So erzählt Alan über das Fußballspielen in der Schulpause Folgendes:

„Ja dann spielen wir zusammen gegen andere Klassen. Das macht immer Spaß. Ja dann wenn es klingelt, dann machen wir immer letztes Tor entscheidet. Dann freuen wir uns immer, wenn wir gewinnen und so.“ (Alan)

Die von Alan genannte Absprache „letztes Tor entscheidet“ erscheint dabei in zweierlei Hinsicht adäquat im Hinblick auf die Funktion des Sports. So geht diese Absprache zum einen damit einher, dass eine Siegermannschaft ermittelt wird (d.h. Kompetenzerfahrungen gemacht werden können) und zum anderen erzeugt sie ein zusätzliches (und gleichermaßen höchstmögliches) Spannungsmoment. Schließlich können jeder Spielzug und jede kleinste Unaufmerksamkeit spielentscheidend sein und den möglichen Sieg kosten. Insbesondere infolge der Strukturierung der Wettkampfspiele als sogenannte K.O.-Spiele scheinen die Jugendlichen die von ihnen ersuchten Spannungsmomente forcieren zu können.

9.3.4 Spielverzögerung: Spannung aufrechterhalten

Spannungsmomente können die Jugendlichen – das zeigen die ethnographischen Beobachtungen – vor allem während des Fußballspielens initiieren. So können sie Spannung bspw. durch Spielverzögerungen aufrechterhalten bzw. wiederaufbauen. Die folgende Sequenz stellt eine nahezu alltäglich zu beobachtende Spielpraxis dar:

Im Spiel „Drei gegen Drei“ leitet Maksum, der fliegender Torwart ist, einen schnellen Konter ein, indem er den Ball unmittelbar entlang der Außenlinie zu Essah passt. Der Ball passiert die drei Gegenspieler und erreicht Essah. Nach der Ballannahme stürmt dieser auf das Tor zu. Hassan ist der einzige Gegenspieler, der ein Gegentor jetzt noch verhindern kann; er folgt Essah einige Meter. Als sich die Distanz zwischen ihm und Essah vergrößert, beendet er jedoch seine Verfolgung. Nun blickt sich Essah um und stoppt seine Vorwärtsbewegung abrupt, indem er den Ball unmittelbar vor der Torlinie ablegt, bevor er sich anschließend auf den Boden kniet. Im selben Moment beginnt Hassan aus ca. acht Metern Entfernung erneut in Richtung des Balles zu rennen. Noch bevor er den Ball erreichen kann, befördert Essah (auf dem Boden kniend) diesen mit dem Kopf in das Tor.

Eine naheliegende Interpretation dieser Beobachtungssequenz lässt die Schlussfolgerung zu, dass die von Essah vorgenommene Handlung (d.h. das Abstoppen vor dem gegnerischen Tor und die anschließende Beförderung des Balls mit dem Kopf in das Tor) eine Verachtung gegenüber dem Gegner bzw. der gesamten gegnerischen Mannschaft darstellt. Damit könnte diese Spielpraxis als eine Form der Demonstration von Überlegenheit ausgelegt werden (vgl. dazu Kapitel 8.5 „Aushandlung und Demonstration von Hierarchie“). Gleichermäßen lässt diese Beobachtungssequenz jedoch auch folgende Interpretation zu, die in keinem Widerspruch dazu steht: So zeigt sich, dass Essah durch sein abruptes Abstoppen vor dem Tor die ursprüngliche Idee des kompetitiven Fußballspielens verfremdet, da er offenbar nicht um einen schnellen Torerfolg bemüht ist. Entsprechend zieht er das Spiel durch die Unterbrechung in die Länge und baut – nachdem ein Torerfolg durch die gegnerische Mannschaft allem Anschein nach nicht mehr abzuwenden ist – erneut ein Spannungsmoment auf. So bietet er der gegnerischen Mannschaft nochmals die Möglichkeit, einen Torerfolg zu verhindern. Hassan nimmt sich dieser Aufgabe erneut an, wenngleich sein Vorhaben in diesem Fall scheitert.

Die Möglichkeit der (Wieder-)Herstellung von Spannung beim Fußballspielen scheint insbesondere im Zusammenhang damit zu stehen, dass – im Gegensatz zum Basketballspielen – das Torschießen ohne Gegenspieler aus kurzer Distanz eine relativ leicht zu bewältigende Herausforderung darstellt. Beim Basketballspielen zeigt sich eine solche spannungsaufbauende Spielverzögerung hingegen in der Regel nicht, was offenbar damit begründet werden kann, dass ein erfolgreicher Korbwurf auch ohne Gegenspieler durchaus herausfordernd ist und ein „sicherer“ Punkterfolg nahezu nie gegeben ist.

Alternativ zu der beschriebenen Szene zeigen sich auch diverse andere spielverzögernde Praktiken, mittels derer zusätzliche Spannungsmomente aufgebaut werden können. So wird mitunter der Fußball vor der Torlinie abgelegt und sich so weit vom Ball entfernt, bis der Gegenspieler eine realistische Chance wittert, einen Torerfolg doch noch verhindern zu können. In einigen Fällen konnte auch beobachtet werden, dass mit dem Ball die Distanz zum Tor nochmals vergrößert und damit eine erneute Nähe zum Gegenspieler hergestellt wird, bevor der Ball aus der Entfernung in das Tor geschossen wird. Um ihrem Ziel nach dem Erfahren von Spannung nachzukommen, scheint der Ideenreichtum der Jugendlichen ausgesprochen vielfältig, sodass die jungen Männer als kreative Gestalter ihres Sports umschrieben werden können.

10. Fazit und Ausblick

Wenngleich aktuelle identitätstheoretische Ausarbeitungen betonen, dass sich Identitätsbildung als ein lebensüberspannendes Projekt erweist, herrscht wissenschaftlicher Konsens darüber, dass die Jugend eine bedeutsame Phase der Identitätsentwicklung darstellt. Disziplinübergreifend wird dabei von der Annahme ausgegangen, dass Identitätsbildung in der Interaktion mit anderen Personen sowie im Austausch mit der Umwelt erfolgt und Identität sowohl durch Narrationen als auch durch körperliches Bewegungshandeln dargestellt werden kann. Unter Berücksichtigung dieses interaktionistischen Identitätsverständnisses und vor dem Hintergrund, dass Sporttreiben vor allem im Jugendalter zumeist in sozialen Kontexten stattfindet, erscheint der informelle Sport aus identitätstheoretischer Sicht als ein äußerst relevantes und interessant zu erforschendes Praxisfeld.

Im Mittelpunkt dieses Forschungsprojektes standen männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund, die ein niedriges Bildungsniveau haben und zudem in einem ‚sozialen Brennpunkt‘ aufwachsen, sowie in ihren Familien mit Wertorientierungen konfrontiert werden, die als sehr traditionell beschrieben werden können. Diesen Heranwachsenden attestieren Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler Schwierigkeiten bei der Identitätsbildung. Zugleich werden junge Männer mit Migrationshintergrund in der Literatur als äußerst sportaffin beschrieben – insbesondere im informellen, selbst organisierten Setting. Das Sporttreiben in informellen Kontexten ist Ausgangspunkt der vorliegenden Untersuchung. Die freiwillige und vermehrte Zuwendung zum informellen Sport legt die Vermutung nahe, dass dieser eine besondere Bedeutung besitzt und die Akteure das Sporttreiben mit spezifischen Sinnperspektiven verbinden. Vor diesem Hintergrund bestand das Ziel der Arbeit darin, mittels eines qualitativen Forschungsdesigns zu rekonstruieren, *welche Bedeutung der informelle Sport für marginalisierte Jugendliche mit Migrationshintergrund im Hinblick auf die Identitätsarbeit hat*. Daran anschließend und unter Berücksichtigung der Bedeutsamkeit situationsbezogener Selbsterfahrungen im Rahmen von Identitätsarbeit standen die Fragen im Fokus, *welche identitätsrelevanten Erfahrungen die Jugendlichen innerhalb des informellen Sports machen können und in welchem Zusammenhang die Teilhabe an den informellen Sportaktivitäten mit der ‚Arbeit‘ an der männlichen Geschlechtsidentität steht*.

Der skizzierte Forschungsgegenstand und das Erkenntnisinteresse der Studie waren maßgeblich für die Methodenwahl. Insoweit die vorliegende Untersuchung darauf abzielte, die Identitätskonstruktionen der Jungen im Rahmen des informellen Sports aufzuspüren, und der

Annahme folgend, dass Interaktionen konstitutiv für die Arbeit an der Identität sind, war ein qualitatives Forschungsdesign notwendig. Ein ethnographischer Zugang erschien dabei sinnvoll, um sowohl mittels leitfadengestützter Interviews als auch ethnographischer Gespräche und teilnehmender Beobachtungen Daten zu erheben. In Anbetracht des Studienverlaufs kann die Methodenwahl retrospektiv als angemessen resümiert werden. Im Anschluss an Thiele (2003) und Bindel (2008) möchte auch ich mich – trotz des hohen Zeitaufwands, der im Widerspruch zum (gegenwärtigen) ‚output-orientierten‘ universitären Forschungsbetrieb steht – für eine verstärkte ethnographisch ausgerichtete Forschung innerhalb der Sportwissenschaft aussprechen. Dies gilt insbesondere für Untersuchungen, die sich mit den tieferen Sinnperspektiven und subjektiven Bedeutungsfacetten des Sports beschäftigen. Im Folgenden sollen unter Berücksichtigung der forschungsleitenden Fragen die wesentlichen Erkenntnisse der Studie zusammengeführt und zusammengefasst werden.

Informeller Sport als identitätsstärkende und selbstvergewissernde Teilwelt

Mit Blick auf die vorangegangenen Ausführungen sollte eines deutlich geworden sein: Die informellen Sportaktivitäten stellen für die im Mittelpunkt dieser Arbeit stehenden Jugendlichen mehr als nur eine – möglicherweise durch andere Aktivitäten austauschbare – sportive Freizeitbeschäftigung dar. So zeigt sich, dass die jungen Männer dem informellen Sport fallübergreifend eine extrem hohe Bedeutsamkeit beimessen. Dieser äußerst hohe Stellenwert des informellen Sports scheint vor allem im Zusammenhang mit dem identitätsrelevanten und -wirksamen Nutzen zu stehen, den die Jugendlichen aus dem Sport ziehen können. Die vorangegangenen Kapitel fünf bis neun haben diesen Nutzen des Sporttreibens für die jungen Männer veranschaulicht.

Unter Berücksichtigung der dargestellten Untersuchungsergebnisse zeigt sich als übergeordnete Erkenntnis, dass sich die Jugendlichen vor allem deshalb dem informellen Sport zuwenden und ihm einen solch hohen Stellenwert beimessen, da sie diesen als eine identitätsstärkende und selbstvergewissernde Teilwelt⁷⁹ erfahren und der Sport für sie als ein zentraler Identitätsstabilisator fungiert: Eine Stärkung ihrer Identität resultiert vor allem daraus, dass sie innerhalb dieser Teilwelt im Zusammenhang mit ihrem Bildungsstatus und -verlauf stehende Diskrepanzen zwischen den evaluativen Selbstansprüchen – d.h. dem ‚Sein-Wollen‘ – und den kognitiven Selbsteinschätzungen – d.h. dem ‚faktischen So-Sein‘ – (vgl. Kapitel

⁷⁹ Der Begriff ‚Teilwelt‘ steht in diesem Zusammenhang synonym zu dem bereits mehrfach verwendeten Begriff (kleine) Lebenswelt. Dieser Begriff soll dementsprechend einen Ausschnitt aus der alltäglichen Lebenswelt ausdrücken.

3.2.4.4) im Schulkontext begegnen können. Durch die Teilhabe an den Aktivitäten können sie sich zudem ihrer männlichen Geschlechtsidentität vergewissern, und vor allem für die Jungen mit muslimischem Hintergrund erweist sich der informelle Sport als eine Möglichkeit – anders als in anderen Lebensbereichen – in ihren Familien vorherrschende und transportierte hierarchische Geschlechterverhältnisse und dominanzorientierte Männlichkeitsentwürfe zu reproduzieren.

Insbesondere mit Blick auf den bisherigen Bildungsverlauf und den gegenwärtigen Bildungsstatus lässt sich erkennen, dass die Jugendlichen innerhalb der Lebenswelt Schule den von ihnen formulierten Selbstansprüchen und wahrgenommenen elterlichen Erwartungen nicht gerecht werden können. ‚Gute‘ bzw. ‚zufriedenstellende‘ Leistungen können die Jungen – dies zeigt sich fallübergreifend – nicht (bzw. nur in Ausnahmefällen) erzielen, wenngleich sie in Übereinstimmung mit ihren Eltern Schule sowie gute Schulleistungen als äußerst wichtig erachten. Insbesondere infolge des Erfahrens von Inkompetenz und Leistungsdefiziten scheint ihr akademisches Selbstkonzept (vgl. Kapitel 3.2.4.7.1) stark negativ geprägt und damit einhergehend die Lebenswelt Schule insgesamt durch negative Wahrnehmungen gekennzeichnet zu sein. Zurückführen lassen sich diese negativen Wahrnehmungen auch auf bestehende gesellschaftliche Stigmatisierungen infolge des Labels ‚Hauptschüler‘, derer sich die Jugendlichen offenbar selbst bewusst sind und die sie selbst bereits verinnerlicht haben.

Vor allem mit der negativen Fremdwahrnehmung einherzugehen scheinen Anerkennungsdefizite innerhalb dieser Lebenswelt; zumal sich die jungen Männer offenbar bewusst darüber sind, dass formale Bildungsgrade in einer Wissensgesellschaft wie Deutschland „maßgeblich über soziale Anerkennung entscheiden“ (Westphal, 2014, S. 45). Vor dem Hintergrund, dass die Jugendlichen ein starkes Bedürfnis nach „Respekt“ und „Ehre“ haben – sie jedoch den gegenwärtigen (niedrigen) Bildungsstatus unabhängig von ihren schulischen Leistungen als stigmatisierend erfahren, da man „nur“ auf der Hauptschule ist – bedienen sie sich im Rahmen der Gespräche identitätsschützender Strategien. In der Folge stellt ein Großteil der Interviewpartner den Besuch der Hauptschule als Resultat einer freiwilligen Entscheidung bzw. als Folge einer ungerechtfertigten Auferlegung und einer Benachteiligung durch ihre Lehrerinnen und Lehrer dar (vgl. Kapitel 6.2). Die suggerierte Freiwilligkeit steht allerdings mehrheitlich im Widerspruch zu dem, was sie an anderer Stelle der Gespräche äußern und impliziert, dass sie sich von einer extern auferlegten ‚Notwendigkeit‘ des Besuchs einer Hauptschule distanzieren möchten. Dahinter steht offenbar sowohl die Intention, ihr akademisches Selbstkonzept zu stärken als auch potenziell mangelndes Entgegenbringen von Anerkennung (durch die soziale Umwelt, d.h. auch durch den Interviewer) zu unterbinden.

Der informelle Sport erweist sich dabei für die jungen Männer nicht nur als eine identitätsstärkende Teilwelt, sondern gleichermaßen als eine Gegenwelt zur Lebenswelt Schule, da sie hier die im Kontext Schule wahrgenommenen Leistungs- und Anerkennungsdefizite kompensieren und die ihnen äußerst bedeutsamen, symbolischen Kapitalien „Ehre“ und „Respekt“ ‚erwirtschaften‘ können. Die Möglichkeit, „Ehre“ und „Respekt“ zu erlangen, wird vor allem durch den Sinnrahmen des Sports bedingt. Dabei zeigt sich eine nach Meusers Auffassung für männlich-homosoziale Handlungsfelder typische „Simultanität von Gegen- und Miteinander“ (ebd., 2008, S. 34), infolge derer die Jugendlichen den informellen Sport nicht nur als einen Sozialraum nutzen, sondern die Aktivitäten vor allem unter einer Leistungs- und Wettkampforientierung ausrichten. Kennzeichnend für das Sporttreiben der jungen Männer in sozialen Kontexten ist folglich der soziale Vergleich mit Referenzpersonen, bei dem die symbolischen Kapitalien „Ehre“ und „Respekt“ den Einsatz des Spiels darstellen. Beide Kapitalien stehen in gewisser Weise immer wieder ‚auf dem Spiel‘.

Die Möglichkeit, im Rahmen des Sports schulbezogene Leistungs- und Anerkennungsdefizite kompensieren zu können, lässt sich vor allem auf die – mit der informellen Rahmung einhergehende – besondere Struktur des Sports zurückführen: Zum einen können (und gleichermaßen müssen) die Jugendlichen den Zugang zum Sport selbst regulieren. Dabei zeigen sich Distinktionen, infolge derer als inkompetent eingestufte ausgeschlossen werden, wodurch sich der informelle Sport als ein exklusiver Ort der Sportiven erweist. In dem Wissen der jungen Männer um die soziale Schließung des Sports geht bereits die Teilhabe mit dem Erfahren von Kompetenz einher. Zum anderen können die Jugendlichen aufgrund der besonderen Struktur des Sports innerhalb dieses Handlungsfeldes sowohl selbstbestimmt positiv besetzte bzw. anerkennenswerte Sonderrollen (bspw. die Rolle des Lehrenden bzw. Sportvermittlers) einnehmen und sich (vor allem beim Spielen ohne Sozialpartner) sogar bei objektiv durchschnittlichen sportiven Fähigkeiten als durchaus kompetent erfahren. Diese Möglichkeit steht im Zusammenhang damit, dass sie die Anforderungen selbstbestimmt ihrem Leistungsniveau anpassen können. Dadurch werden die Aktivitäten für sie zu einem ‚sicheren‘ Lieferant für identitätsstärkende Kompetenzerfahrungen.⁸⁰

Von besonderer Relevanz erscheint dabei, dass sich der Sportplatz für die Heranwachsenden als Bühne der Selbstdarstellung erweist, auf welcher sie nicht nur ‚Schau-Spieler‘, sondern

⁸⁰ In Übereinstimmung mit Kleindienst-Cachay (2007, S. 34) muss diese Erkenntnis allerdings insofern relativiert werden, als dass selbstverständlich das Risiko des Scheiterns bei der eigenen Identitätskonstruktion bei ausbleibendem Erfolg nicht von der Hand zu weisen ist. Die vorliegenden Daten zeigen jedoch, dass die im Mittelpunkt dieser Arbeit stehenden Jugendlichen *fallübergreifend* und nahezu ausschließlich auf identitätsstärkende Erfahrungen im Kontext des Sports verweisen.

gleichermaßen Zuschauer sind. Durch Einnahme dieser Doppelrolle ergeben sich zahlreiche Gelegenheiten des gegenseitigen Entgegenbringens und Erhaltens von „Ehre“ und „Respekt“. Genau darin unterscheidet sich der informelle Sport von anderen kleinen Lebenswelten, da die jungen Männer sich außerhalb des Sports nur selten in einem solch positiven Licht darstellen bzw. inszenieren können und wahrgenommen werden. Vor allem das Wissen der Jungen um die gesellschaftlich positive Konnotation von Sporttreiben scheint damit einherzugehen, dass sie die Suche nach Anerkennung in auffallendem Ausmaß auf diese Teilwelt kaprizieren.

„Ehre“ und „Respekt“ können die Jugendlichen dabei nicht nur durch die sportive Selbstdarstellung erlangen, sondern auch durch Kommunikationen im Rahmen des Sporttreibens und auf den „Neben Bühnen“ des Sports. Vor allem die Kommunikation (als Möglichkeit von *Impression Management*) funktionalisieren sie – dies zeigt das Material – zur Stärkung ihrer Identität. Vor dem Hintergrund, dass die jungen Männer aus einem traditionsverwurzelten Migranten-Milieu stammen, nimmt der Erhalt von „Ehre“ und „Respekt“ (vor allem für die Heranwachsenden mit muslimischem Hintergrund) eine besondere Bedeutung ein; diese Begrifflichkeiten implizieren dabei nicht nur Reputationsarbeit und die Akzeptanz einer Hierarchie, sondern stellen vor allem identitätsrelevante Zieldimensionen dar, über die sich die jungen Männer selbst definieren.

Unter Berücksichtigung, dass das Gefühl von Zugehörigkeit ein übergeordnetes Identitätsziel darstellt (vgl. Kapitel 3.2.4.5), nimmt der informelle Sport darüber hinaus insofern eine identitätsstärkende Funktion ein, als das Wahrnehmen einer impliziten Verabredung eine Möglichkeit des Erfahrens von Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft bedeutet. Das Wissen der Jugendlichen über das gewohnheitsbedingte Stattfinden des informellen Sports geht damit einher, eine potenzielle Anlaufstelle zu haben, an welcher Gleichgesinnte anzutreffen sind. Dem gefürchteten Gefühl des Nicht-Dazugehörens bzw. Fremdseins können sie durch eine Teilnahme an den Aktivitäten begegnen. Vor allem das lebensbiographische Erleben von Sport als eine soziale Aktivität steht dabei im Zusammenhang mit der Selbstwahrnehmung als ein Mitglied einer personell variablen Sportgemeinschaft. So erfahren und funktionalisieren die Heranwachsenden den informellen Sport nicht nur als eine identitätsstärkende Gegenwelt zur Lebenswelt Schule, sondern gleichermaßen als einen exklusiven Sozialraum, der jedoch vor allem den Jungen bzw. Männern vorbehalten zu sein scheint.

Dass das Fuß- und Basketballspielen nahezu ausnahmslos in männlich-homozialen Gruppen stattfindet, ist sowohl die Folge einer (vor allem in den muslimischen Familien bestehenden) Geschlechterhierarchie, die sich für Mädchen/Frauen als eine Zugangsbarriere zum Sport erweist, als auch der bereits erwähnten Distinktionen gegenüber den inkompetent Eingestuften.

Sofern den Mädchen qua Geschlecht pauschal mangelnde sportive Fähigkeiten und mangelnde Körperlichkeit zugeschrieben werden, wird ihnen typischerweise eine Teilhabe an den Aktivitäten untersagt. Neben sportivem Können erweist sich somit auch die männliche Geschlechtszugehörigkeit als ‚Schlüssel‘ zu diesem Sozialraum.

Infolge der sozialen Schließung stellt der informelle Sport einen exklusiv männlichen Rückzugsraum dar, in welchem die Jungen traditionelle Männlichkeitsentwürfe, die in anderen Lebensbereichen zu zerbrechen drohen und denen sie vor allem im Kontext der Schule nicht gerecht werden können, aufrechterhalten können. Dabei steht das drohende Zerbrechen althergebrachter Männlichkeitsentwürfe vor allem im Zusammenhang damit, dass die fokussierten Jugendlichen – typisch für männliche Heranwachsende mit Migrationshintergrund – im Schulsystem weniger erfolgreich sind als ihre weibliche Vergleichsgruppe, d.h. bspw. ihre Schwestern (vgl. Deutsches Jugendinstitut, 2012, S. 15f.). Die Reproduktion einer Geschlechterhierarchie und die Konstruktion von traditioneller Männlichkeit erfolgt dabei im Rahmen der Sportaktivitäten sowohl durch Distinktionsprozesse gegenüber den weiblichen Peers als auch durch das spielerische Aushandeln typisch männlich konnotierter Attribute wie körperliche Härte und Dominanz. Dass der informelle Sport damit einen wesentlichen Beitrag zum Verfestigen und Tradieren von althergebrachten Geschlechterverhältnissen leistet, ist zweifelsohne kritisch zu reflektieren. Insgesamt fügen sich die Erkenntnisse gut in bisherige Ausarbeitungen zum Themenbereich ‚Migration, Gender und Sport‘: So betrachten auch Herwartz-Emden und Westphal (2002) den Fußball- und Kampfsport für männliche Aussiedler als „das einzige soziale Feld, in dem sie Vorstellungen von Männlichkeit wie Ehre, Mut, Stärke und Selbstbewusstsein verwirklichen und erfahren können“ (Westphal, 2004, S. 483).

Jenseits des identitätsstärkenden und -stabilisierenden Benefits leistet der informelle Sport zudem einen zentralen Beitrag zur Strukturierung der Freizeit. Folglich scheint das von den Jugendlichen zumeist genannte „tägliche Sporttreiben“ in den Sommermonaten vor allem zu bedeuten, ein tägliches Ziel zu haben und eine ‚Sache‘ verfolgen zu können. Da ihnen offenbar alternative Beschäftigungsideen fehlen, erweist sich der freizeitliche Alltag fernab des Sports als relativ monoton und trist. Das typischerweise alternativ genannte „Zocken auf der Konsole“ und „Fernsehen“ stellen zwar Tätigkeiten dar, mit denen die Zeit ‚totgeschlagen‘ werden kann, jedoch finden diese zumeist ohne Sozialpartner statt und werden dementsprechend als langweilig umschrieben. Die empfundene Langeweile begründet sich sowohl mit der mangelnden sozialen Einbindung als auch den mangelnden Spannungsmomenten während des Medienkonsums. Das informelle Sporttreiben stellt dabei eine Aktivität dar, mit der nicht nur dem langweiligen Alleinsein begegnet werden kann, sondern auch Spannungsmomente initiiert

werden können. Die Möglichkeit des Initiierens von Spannungsmomenten hängt wiederum von der Gestaltungsoffenheit ab, die damit einhergeht, die Aktivitäten nach den individuellen Bedürfnissen zu strukturieren. So können die jungen Männer bspw. durch gezielte Mannschaftszusammenstellung eine Leistungshomogenität erzeugen und entsprechend einen ausgeglichenen Wettkampf inszenieren sowie Absprachen treffen, infolge derer zusätzliche Spannungsmomente forciert werden. Das, was sie im als monoton empfundenen Alltag nicht finden können, scheint ihnen der informelle Sport somit zu bieten.

Abschließende Bemerkungen

Im Rahmen dieses Forschungsprojektes ist ein Zugang zu einem Migranten-Milieu gelungen, das als äußerst schwer zu beforschen (Bundeszentrale für politische Bildung, 2015) bzw. schwer zugänglich gilt (Uslucan, Liakova & Halm, 2011, S. 39). Die Studie liefert dabei nicht nur Einblicke in die sportive Lebenswelt von marginalisierten Heranwachsenden, sondern veranschaulicht gleichermaßen die Verknüpfung bzw. Überlagerung von Migration, Bildungsmilieu und Männlichkeit. Vor dem Hintergrund einer steigenden Anzahl an Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2015) und vor allem unter Berücksichtigung des gegenwärtig hohen Zustroms von Flüchtlingen nach Europa erscheint das Forschungsfeld Sport im Kontext von Migration aktueller denn je. Dadurch, dass die Befunde der vorliegenden Studie – typisch für qualitativ angelegte Forschungsarbeiten – von geringer Reichweite sind und keine Repräsentativität beanspruchen, gibt das generierte, ausdifferenzierte Wissen über die identitätsstärkende und -stabilisierende Funktion des informellen Sports Anlass für weitere Untersuchungen, die die dargestellten Erkenntnisse prüfen könnten. Fraglich ist in diesem Zusammenhang bspw., wie es sich mit anderen als den hier primär betrachteten Sportarten Fußball und Basketball verhält und inwiefern Neuankömmlinge (bspw. im Zuge der Flüchtlingsbewegungen) vom informellen Sporttreiben profitieren können. Interessant könnte es zudem sein, sich mit den informellen Sport- und Bewegungsaktivitäten von weiblichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu befassen. Können sie ähnliche ‚Identitätsgewinne‘ aus einer Teilhabe an den Aktivitäten ziehen? Wie gestalten und strukturieren sie ihre informellen Sportaktivitäten? Welche Bedeutung hat der informelle Sport für sie im Hinblick auf die ‚Arbeit‘ an der (Geschlechts-) Identität? Diese Frage ist insbesondere vor dem Hintergrund von potenziell restriktiveren Gender-Normen in Familien mit muslimischem Hintergrund relevant.

Neben der Frage nach den Integrations- und Sozialisationsleistungen des (vereins-) organisierten Sports für Zuwanderer erscheint es meines Erachtens notwendig, den Blick

verstärkt auch auf das informelle Setting von Sport und Bewegung zu richten. Schließlich kann bzw. muss davon ausgegangen werden, dass der Sportverein nicht die erste Anlaufstation für die zahlreichen in Deutschland eintreffenden Flüchtlinge und Zugewanderten darstellt, wohingegen sich informelles Sporttreiben offenbar für viele dieser Heranwachsenden (und Erwachsenen) als eine beliebte Aktivität in ihrer ‚neuen Umgebung‘ erweist. Alltagsbeobachtungen auf den Außengeländen von Erstaufnahmeeinrichtungen lassen diese Schlussfolgerung zu. Es bleibt die Hoffnung, dass innerhalb der informellen Sportaktivitäten nicht nur die im Rahmen dieser Studie untersuchten jungen Männer, sondern auch andere zugewanderte Personen identitätsstärkende und -stabilisierende Erfahrungen machen können.

Praxisorientierte Denkanstöße

Am Anfang einer solchen Studie steht zumeist die ‚Relevanzfrage‘; d.h. die Frage, womit das Forschungsprojekt begründet werden kann. Eine plausible Antwort ist typischerweise der Hinweis auf ein bestehendes Forschungsdesiderat. Diese Begründung kann auch für die vorliegende Untersuchung herangezogen werden. Zumeist am Ende einer solchen Studie steht dann die Frage nach der Verwertbarkeit der generierten Erkenntnisse. Mit der – zumindest partiellen – Beantwortung dieser Frage soll die Arbeit schließen. Denn wenngleich sich die vorliegende Untersuchung in gewisser Weise als Grundlagenforschung versteht, soll der sogenannte Elfenbeinturm nun verlassen werden, indem – unter Berücksichtigung der generierten Befunde – praxisorientierte Denkanstöße gegeben werden. Die folgenden Punkte erscheinen mir dabei von besonderer Wichtigkeit:

Erhalt und fortbestehende Bereitstellung von öffentlichen Sport- und Bewegungsräumen in benachteiligten Quartieren

Die vorliegende Studie konnte aufzeigen, dass der informelle Sport im öffentlichen Raum für die hier untersuchten jungen Männer mit Migrationshintergrund als Identitätsstabilisator fungiert und er für sie eine äußerst bedeutsame Teilwelt darstellt, in welcher besondere selbstvergewissernde und selbstwertstärkende Erfahrungen gemacht werden können. Vor dem Hintergrund dieser übergreifenden Erkenntnis soll an dieser Stelle die Notwendigkeit des Erhalts und der fortbestehenden Bereitstellung von öffentlichen Sport- und Bewegungsräumen – d.h. sowohl normierten, frei zugänglichen Sportstätten als auch Parkanlagen, Schulhöfen etc. – betont werden (vgl. dazu auch Schirp, 2013, S. 354; Blomberg, 2015, S. 130f.). Vor allem diejenigen Jugendlichen, die in zumeist dicht besiedelten Quartieren mit wenigen Grünflächen respektive begrenzten potenziellen Sport- und Bewegungsorten wohnen und – im Gegensatz zu

Heranwachsenden aus besser situierten Familien – typischerweise nicht auf private Örtlichkeiten (bspw. Gärten) ausweichen können, sind besonders auf den öffentlichen Raum angewiesen, um ihrer sportiven Freizeitgestaltung nachgehen zu können. Es ist Aufgabe der kommunalen Stadtbauplanung, die Bedeutung des öffentlichen Raumes für die in benachteiligten Quartieren Lebenden zu berücksichtigen und sich für einen Erhalt frei zugänglicher Sport- und Bewegungsräume auszusprechen, da die Möglichkeit der Partizipation am informellen Sport von den sozialräumlichen Gelegenheitsstrukturen abhängen dürfte.⁸¹

Integration des informellen Sports in der Schule und der Sozialpädagogik: Verstärkte Zuwendung zum informellen Sport fördern

Jenseits dieses ‚Appells‘ lassen sich auf Grundlage der hier generierten Befunde auch Handlungsempfehlungen für diejenigen Personen aussprechen, die mit den im Mittelpunkt dieser Arbeit stehenden jungen Männern infolge ihrer beruflichen Tätigkeit mehr oder weniger tagtäglich interagieren: Lehrerinnen und Lehrer sowie Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen. Die Schule und die sozialpädagogischen Einrichtungen sind meines Erachtens gut damit beraten, das Wissen um die vielschichtige Bedeutung und die hohe Bedeutsamkeit des informellen Sports für die Jugendlichen grundsätzlich „auf dem Plan“ zu haben und in ihrer täglichen Handlungspraxis zu berücksichtigen. Sinnvoll wäre es meiner Auffassung nach, wenn die in diesen Institutionen Tätigen in dem Wissen um das identitätsstärkende und -stabilisierende Potenzial eine verstärkte Zuwendung zum informellen Sport von potenziell interessierten Heranwachsenden fördern und bewirken würden. Die Pädagoginnen und Pädagogen sollten dabei als Impulsgeberinnen bzw. Impulsgeber fungieren und als Unterstützerinnen bzw. Unterstützer des informellen Sporttreibens vor die Jugendlichen treten. Diese Idee könnte möglicherweise durch eine Integration des informellen Sports in beiden Institutionen umgesetzt werden:

Unter der Perspektive einer Erziehung zum Sport könnten im Kontext Schule – insbesondere im Schulsport – sowie in der Jugendsozialarbeit bspw. das „Erkunden und Entdecken von wohnraumnahen Sport- und Bewegungsräumen“ thematisiert sowie vielfältige Bewegungsfelder (auch diesseits der klassischen Sportspiele) im informellen Setting veranschaulicht werden. Ein besonderer Fokus könnte hierbei auf Mädchen mit muslimischem Hintergrund liegen, um auch diese für das potenziell selbstwertstärkende Handlungsfeld des

⁸¹ Damit ist gemeint, dass eine Partizipation am informellen Sport vermutlich von der Distanz zwischen Wohnung und einer potenziellen Sport- und Bewegungsstätte abhängt. Plausibilisieren lässt sich diese Annahme durch die vorliegende Studie, insofern die Jugendlichen in ihren Erzählungen nahezu ausnahmslos auf informelle Sport- und Bewegungsaktivitäten im unmittelbaren Wohnumfeld rekurrieren.

informellen Sports zu sensibilisieren. Da sie – wie die vorliegenden Daten zeigen – nur in Ausnahmefällen auf öffentlichen Plätzen sportlich aktiv zu sein scheinen, könnte eine Thematisierung des informellen Sports einschließlich des Aufzeigens von frei zugänglichen Bewegungsräumen für sie äußerst profitabel sein und im Idealfall ein Interesse am informellen Sport wecken bzw. ein Bewusstsein für informelles Sporttreiben schaffen. Anzudenken sind in diesem Zusammenhang bspw. auch Kooperationen zwischen sozialpädagogischen Einrichtungen und der Schule, um ‚Hand in Hand‘ an einer verstärkten Integration des informellen Sports im Lebensalltag der Mädchen mit Zuwanderungsgeschichte zu arbeiten. Dabei könnte die Schule eine Brückenfunktion einnehmen. Durch Schulbesuche von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen innerhalb des Sportunterrichts oder im Rahmen von sportbezogenen Projekttagen könnte zunächst ein Zugang zu den weiblichen Jugendlichen erfolgen. Zielsetzung dieser Schulbesuche sollte es darüber hinaus sein, sowohl über informelle Sport- und Bewegungsmöglichkeiten aufzuklären als auch (in einem zweiten Schritt) bei der Erstumsetzung von Aktivitäten im Wohnumfeld der Jugendlichen Hilfestellung zu geben.

Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen in ihrer Ausbildung für den hohen Stellenwert und die vielschichtige Bedeutung des informellen Sports sensibilisieren

Die im Rahmen dieser Forschungsarbeit generierten Erkenntnisse sollten meines Erachtens in der Ausbildung von angehenden Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen Berücksichtigung finden, um diesen einen Einblick in die sportive Lebenswelt der jungen Männer zu ermöglichen. Entsprechend können die Befunde einen wichtigen Beitrag zur vielfach diskutierten „lebensweltorientierten Sozialen Arbeit“ (vgl. Thiersch, 2013) leisten. Darüber hinaus ist es meiner Ansicht nach unabdingbar, die angehenden Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen in ihrer Ausbildung für den hohen Stellenwert und die vielschichtige Bedeutung des informellen Sports zu sensibilisieren, um bei ihnen ein Bewusstsein für die Notwendigkeit der Bereitstellung von offenen (im Sinne von informellen) Sportangeboten – einschließlich der Bereitstellung von Bewegungsräumen und Sportgeräten – zu schaffen. Nur, wenn die in der Praxis Tätigen über dieses empirische Wissen verfügen, können sie zukünftig zielgruppengerecht und im Sinne der Jugendlichen handeln.

Überpädagogisierung des informellen Sports vermeiden

In einer Vielzahl sportwissenschaftlicher Forschungsarbeiten wird darauf hingewiesen, dass dem Sport (vor allem im organisierten Setting) ein sozialpädagogisches Potenzial innewohnt (vgl. zum Überblick Sygusch & Liebl, 2015) und sich dieser durchaus für sozialerzieherische

Zwecke funktionalisieren lässt. So schreibt bspw. Blomberg (2015), dass „mittels sportbezogener Interventionen und eingebunden in eine Vielzahl mehrdimensionaler Begleitung gerade mit Jungen und jungen Männern (...) erzieherisch/integrativ gearbeitet werden kann“ (ebd., S. 131). Obwohl ich diese Annahme grundsätzlich teile und davon ausgehe, dass auch im informellen Sport sozialerzieherisch gearbeitet werden *könnte*, möchte ich die Arbeit mit einer relativierenden Schlussbemerkung beenden, die in keinem Widerspruch zu Blombergs Ausführung stehen soll, sondern vielmehr als ein mir relevanter Hinweis zu verstehen ist.

Infolge der zahlreichen Feldaufenthalte und des zeitlich intensiven, vierjährigen Forschens im Feld sind mir die im Mittelpunkt dieser Studie stehenden Jugendlichen durchaus ans Herz gewachsen. Da sie tendenziell wenig Gehör finden, möchte ich mich – unter Berücksichtigung des Wissens um den extrem hohen Stellenwert des informellen Sports und trotz des meines Erachtens bestehenden sozialerzieherischen Potenzials des informellen Sports – in ihrem Namen gegen eine ‚Überpädagogisierung‘ des Sports durch die Schule und sozialpädagogische Einrichtungen aussprechen. Das informelle Sporttreiben sollte meiner Auffassung nach zwar durchaus Berücksichtigung in pädagogischen Institutionen sowie in der sozialpädagogischen Ausbildung finden (s.o.). Gleichmaßen sollte (bzw. *muss*) der informelle Sport jedoch auch zukünftig als autonomer Handlungsort weitestgehend fern von pädagogischen Einflüssen erhalten bleiben, da eine zu starke pädagogische Intervention die Struktur des Sports verändern würde. Schließlich steht eine Pädagogisierung des informellen Sports im Widerspruch zu dem, was die Jugendlichen an ihm besonders fasziniert: die Selbstorganisation und die Selbstbestimmung. Die Balance zwischen einer Integration des Sports in pädagogischen Einrichtungen und dem Vermeiden einer Überpädagogisierung des Sports zu finden wird eine Herausforderung darstellen.

11. Literatur

Abels, H. (2006). *Identität*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Abraham, A. (2008). Identitätsbildungen im und durch Sport. In K. Weis & R. Gugutzer (Hrsg.), *Handbuch Sportsoziologie* (S. 239-248). Schorndorf: Hofmann.

Alfermann, D., Stiller, J. & Würth, S. (2003). Das physische Selbstkonzept bei sportlich aktiven Jugendlichen in Abhängigkeit von physischer Leistungsentwicklung und Geschlecht. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 35, 135-143.

Althusser, L. (1973). *Marxismus und Ideologie*. Berlin: VSA.

Albert, M., Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2010). Jugendliche in Deutschland. Optionen für Politik, Wirtschaft und Pädagogik. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich* (S. 343-360). Frankfurt: Fischer.

Amann, K. & Hirschauer, S. (1997). Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In S. Hirschauer & K. Amann (Hrsg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie* (S. 7-52). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Babka von Gostomski, C. (2003). Gewalt als Reaktion auf Anerkennungsdefizite? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 55, 253-277.

Balz, E. (2004). Zum informellen Sportengagement von Kindern und Jugendlichen: Einführung in die Thematik. In E. Balz und D. Kuhlmann (Hrsg.), *Sportengagements von Kindern und Jugendlichen. Grundlagen und Möglichkeiten informellen Sporttreibens* (S. 7-16). Aachen: Meyer & Meyer.

Baur, J. (2007). Sport für „harte Jungs“ und „softe Mädchen“: Geschlechtertypisierungen im Sport? In U. Burrmann (Hrsg.), *Zum Sportverständnis von Jugendlichen* (S. 194-221). Köln: Sportverlag Strauß.

Baur, J. (2009) (Hrsg.). *Evaluation des Programms „Integration durch Sport“*. Band 1 und 2. Universität Potsdam.

Baur, J. & Burrmann, U. (2000). *Unerforschtes Land. Jugendsport in ländlichen Regionen*. Aachen: Meyer & Meyer.

Baur, J. Braun, S. (2003) (Hrsg.). *Integrationsleistungen von Sportvereinen als Freiwilligenvereinigungen*. Aachen: Meyer & Meyer.

Baur, J., Burrmann, U. & Krysmanski, K. (2002). *Sportpartizipation von Mädchen und jungen Frauen in ländlichen Regionen*. Köln: Sport und Buch Strauß.

Baur, N. & Luedtke, J. (2008). Konstruktionsbereiche von Männlichkeit. Zum Stand der Männerforschung. In N. Baur & J. Luedtke (Hrsg.), *Die soziale Konstruktion von Männlichkeit. Hegemoniale und marginalisierte Männlichkeiten in Deutschland* (S. 7-29). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Bausenwein, C. (2006). *Geheimnis Fußball – Auf den Spuren eines Phänomens*. Göttingen: Die Werkstatt.

Becher, I. & El-Menouar, Y. (2011). *Geschlechterrollen bei Deutschen und Zuwanderern christlicher und muslimischer Religionszugehörigkeit*. Forschungsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge [digitale Publikation] Zugriff am 08.11.2016 unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb21-geschlechterrollen.pdf?__blob=publicationFile

Behnke, C. (2000). „Und es war immer, immer der Mann“. Deutung von Männlichkeit und Mannsein im Milieuvvergleich. In H. Bosse & V. King (Hrsg.), *Männlichkeitsentwürfe. Wandlungen und Widerstände im Geschlechterverhältnis* (S. 124-138). Frankfurt a.M.: Campus.

Below, S. v. (2003). *Schulische Bildung, berufliche Ausbildung und Erwerbstätigkeit junger Migranten. Ergebnisse des Integrationssurveys des Bundesinstituts für Bevölkerungsforschung*. Wiesbaden: Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung.

Bergmann, J.R. (1985). Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit. *Soziale Welt*, Sonderband 3, 299-320.

Bette, K.-H. (1999). Die Rückeroberung des städtischen Raums: Straßensport. In S. Bollmann (Hrsg.), *Kursbuch Stadt. Stadtleben und Stadtkultur an der Jahrtausendwende*. Stuttgart: dva.

Bilden, H. (1980). Geschlechtsspezifische Sozialisation. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 777-812). Weinheim & Basel: Beltz.

Bindel, T. (2008). *Soziale Regulierung in informellen Sportgruppen*. Hamburg: Czwalina.

Bindel, T. (2011). Feldforschung und Sportpädagogik – Erläuterungen zu einer „schwierigen Beziehung“. In T. Bindel (Hrsg.), *Feldforschung und ethnographische Zugänge in der Sportpädagogik* (S. 7-15). Aachen: Shaker Verlag.

Blohm, M. & Walter, J. (2011). Einstellungen zur Rolle der Frau. In Statistisches Bundesamt (Hrsg.), *Datenreport 2011* (S. 393-398). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Blomberg, C. (2015). Jungen und Sport in der Kinder- und Jugendhilfe. In C. Blomberg & N. Neuber (Hrsg.), *Männliche Selbstvergewisserung im Sport. Beiträge zur geschlechtssensiblen Förderung von Jungen* (S. 117-145). Wiesbaden: Springer VS.

Böhnisch, L. & Winter, R. (1997). *Männliche Sozialisation – Bewältigungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf*. Weinheim, München: Juventa.

Boos-Nünning, U. & Karakaşoğlu, Y. (2003). Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund und Sport. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews & W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 319-338). Schorndorf: Hofmann.

Boos-Nünning, U. & Karakaşoğlu, Y. (2005a). *Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann.

Boos-Nünning, U. & Karakaşoğlu, Y. (2005b). Familialismus und Individualismus. Zur Bedeutung der Familie in der Erziehung von Mädchen mit Migrationshintergrund. In U. Fuhrer & H.-H. Uslucan (Hrsg.), *Familie, Akkulturation und Erziehung. Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur* (S. 126-149). Stuttgart: Kohlhammer.

Bourdieu, P. (1997). Die männliche Herrschaft. In I. Dölling & B. Kraus (Hrsg.), *Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis* (S. 153-217). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (2005). *Die männliche Herrschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Brandl-Bredenbeck, H.P. (2010). Bewegung, Bildung und Identitätsentwicklung im Kindes- und Jugendalter. In N. Neuber (Hrsg.), *Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte* (S. 117-132). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Braun, S. & Nobis, T. (2011). Migration, Integration und Sport – Zivilgesellschaft vor Ort. Zur Einführung. In S. Braun & T. Nobis (Hrsg.), *Migration, Integration und Sport – Zivilgesellschaft vor Ort* (S. 9-18). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Brettschneider, W.-D. & Kleine, T. (2002). *Jugendarbeit in Sportvereinen: Anspruch und Wirklichkeit*. Schorndorf: Hofmann.

Breuer, F. (2009). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2015). *Das Bundesamt in Zahlen 2014. Asyl, Migration und Integration* [digitale Publikation]. Zugriff am 09.11.2016 unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/bundesamt-in-zahlen-2014.pdf?__blob=publicationFile

Bundeszentrale für politische Bildung (2015). *Junge Menschen und gewaltorientierter Islamismus – Forschungsbefunde zu Hinwendungs- und Radikalisierungsfaktoren* [digitale Publikation] Zugriff am 01.12.2016 unter: <http://www.bpb.de/politik/extremismus/radikalisierungspraevention/212082/faktoren-fuer-die-hinwendung-zum-gewaltorientierten-islamismus>

Burmester, K. & Neuber, N. (2015). Halbzeit oder Halfpipe? – Männlichkeitsdarstellung adoleszenter Jungen im Fußball und Skateboarding. In C. Blomberg & N. Neuber (Hrsg.), *Männliche Selbstvergewisserung im Sport. Beiträge zur geschlechtssensiblen Förderung von Jungen* (S. 201-223). Wiesbaden: Springer.

Burmann, U. (2005). Informelle, vereinsgebundene und kommerzielle Sportengagements der Jugendlichen im Vergleich. In U. Burmann (Hrsg.), *Sport im Kontext von Freizeitengagements Jugendlicher* (S. 117-130). Köln: Sport und Buch Strauß.

Burmann, U. (2004). Effekte des Sporttreibens auf die Entwicklung des Selbstkonzepts Jugendlicher. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 11, 71-82.

Burmann, U., Krysmanski, K. & Baur, J. (2002). Sportbeteiligung, Körperkonzept, Selbstkonzept und Kontrollüberzeugungen im Jugendalter. *Psychologie und Sport*, 9, 20-34.

Burmann, U. & Nobis, T. (2007). Sportbeteiligung, Gesundheit und freiwilliges Engagement. In D. Sturzbecher & D. Holtmann (Hrsg.), *Werte, Familie, Politik, Gewalt. Was bewegt die Jugend?* (S. 143-196). Münster: LIT.

Burmann, U., Mutz, M. & Zender, U. (2014). *Jugend, Migration und Sport. Kulturelle Unterschiede und die Sozialisation zum Vereinssport*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Burmann, U., Rübner, A., Braun, S., Nobis, T., Langner, R., Mutz, M., Marquez Lopez, A. & Rickert, M. (2014). *Ziele, Maßnahmen und Wirkungen sportbezogener Integrationsarbeit: Befunde aus der Evaluation des Bundesprogramms 'Integration durch Sport'*. Frankfurt am Main: DOSB.

Cicourel (1974). *Theory and method in a study of Argentine fertility*. New York: Wiley.

Connell, R.W. (2002). *Gender*. Cambridge: Polity Press.

Connell, R.W. (2000). *Der gemachte Mann – Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*. Opladen: Leske + Budrich.

Conzelmann, A. (2001). *Sport und Persönlichkeitsentwicklung*. Schorndorf: Hofmann.

Cyba, E. (2000). *Geschlecht und soziale Ungleichheit. Konstellationen der Frauenbenachteiligung*. Opladen: Leske + Budrich.

Cyba, E. (2004). Patriarchat: Wandel und Aktualität. In R. Becker & B. Kortendieck (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden und Empirie* (S. 15-20). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Delow, A. (2000). *Leistungssport und Biographie*. Münster: LIT.

Deutsches Jugendinstitut (2012). *Schulische und außerschulische Bildungssituation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund – Jugend Migrationsreport – Ein Daten- und Forschungsüberblick*. München: o.V.

Diehl, C. & König, M. (2011). Religiosität und Geschlechtergleichheit – Ein Vergleich türkischer Immigranten mit der deutschen Mehrheitsbevölkerung. In H. Meyer & K. Schubert (Hrsg.), *Politik und Islam* (S. 191-215). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Dreher, E. & Dreher, M. (1985). Wahrnehmung und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Fragen, Ergebnisse und Hypothesen zum Konzept einer Entwicklungs- und Pädagogischen Psychologie des Jugendalters. In R. Oerter (Hrsg.), *Lebensbewältigung im Jugendalter* (S.30-61). Weinheim: VCH.

Eckes, T. (2004). Geschlechterstereotype: Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen. In R. Becker & B. Kortendieck (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung* (S.165-176). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Eckes, T. (2008). Geschlechterstereotype: Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen. In R. Becker & B. Kortendieck (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung* (S.171-182). Frankfurt a.M.: Campus.

- Emerson, R., Fretz, R. & Shaw, L. (1995). *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago, London: Chicago University Press.
- Endrikat, K. (2001). *Jugend, Identität und sportliches Engagement*. Lengerich: Pabst.
- Enzmann, D., Brettfeld, K. & Wetzels, P. (2003). Männlichkeitsnormen und die Kultur der Ehre. Empirische Prüfung eines theoretischen Modells zur Erklärung erhöhter Delinquenzraten jugendlicher Migranten. In S. Karstedt & D. Oberwittler (Hrsg.), *Soziologische Kriminalität* (S. 264-278). Opladen/Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Epstein, S. (1979). Entwurf einer integrativen Persönlichkeit. In S.-H. Filipp (Hrsg.), *Selbstkonzept-Forschung* (S. 15-45). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Erikson, E.H. (1973/1994). *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Esser, H. (2001). *Integration und ethnische Schichtung*. Mannheim: MZES.
- Europäische Kommission (2007). *Weißbuch Sport*. Brüssel.
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. (2005). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Filipp, S.-H. (1979). Entwurf eines heuristischen Bezugsrahmens für die Selbstkonzept-Forschung. In S.-H. Filipp (Hrsg.), *Selbstkonzept-Forschung* (S. 129-152). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Filipp, S.-H. (1980). Entwicklung von Selbstkonzepten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 12 (2), 105-125.
- Filipp, S.-H. (2000). Selbstkonzept-Forschung in der Retroperspektive und Prospektive. In W. Greve (Hrsg.), *Psychologie des Selbst* (S. 7-36). Weinheim: Beltz.
- Fischer, H. (1988). Feldforschung. In H. Fischer (Hrsg.), *Ethnologie. Einführung und Überblick* (S. 61-81). Frankfurt a.M.: Dietrich Reimer.
- Fischer, P., Asal, K. & Krueger, J. (2013). *Sozialpsychologie*. Berlin & Heidelberg: Springer Verlag.
- Flick, U., Kardorff, E. v. & Steinke, I. (2013). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 13-29). Reinbek: Rowohlt.
- Friebertshäuser, B. (1997). Interviewtechniken – Ein Überblick. In: B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 373-395). Weinheim & München: Juventa.
- Fuchs, M, Lamnek, S., Luedtke, J. & Baur, N. (2005). *Gewalt an Schulen. 1994-1999-2004*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Fuhrer, U. & Trautner, M. (2005). Entwicklung von Identität. In J.B. Asendorpf (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Entwicklungspsychologie. Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung* (S. 335-424). Göttingen: Hogrefe.
- Fussan, N. & Nobis, T. (2007). Zur Partizipation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Sportvereinen. In T. Nobis & J. Baur (Hrsg.), *Soziale Integration vereinsorganisierter Jugendlicher* (S. 277-297). Köln: Sportverlag Strauß.
- Gebauer, G. & Wulf, C. (1998). *Spiel, Ritual, Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*. Reinbek: Rowohlt.
- Geertz, C. (1983). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Geißler, R. (2008). Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In P.A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (S. 71-100). Weinheim und München: Juventa.
- Gerami, S. (2005). Islamist Masculinity and Muslim Masculinities. In M. S. Kimmel, Hearn, J. & Connell, R. (Hrsg.), *Handbook of Studies on Men & Masculinities* (S. 448-457). Thousand Oaks, London & New Delhi: Sage.
- Gerber, M & Pühse, U. (2005). Selbst- und Körperkonzeptunterschiede bei Jugendlichen mit unterschiedlichem Sportengagement. *Spectrum der Sportwissenschaften*, 17, S. 26-44.
- Gerhards, J., Schäfer, M. & Schäfer, S. (2009). Gender Equality in the European Union: The EU Script and its Support by European Citizens. *Sociology*, 43, 515-534.
- Gerlach, E. (2006). Selbstkonzepte und Bezugsgruppeneffekte. Entwicklung selbstbezogener Kognitionen in Abhängigkeit von der sozialen Einheit. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 13, 104-114.
- Gieß-Stüber, P. (2006). Frühkindliche Bewegungsförderung, Geschlecht und Identität. In I. Hartmann-Tews & B. Rulofs (Hrsg.), *Handbuch Sport und Geschlecht* (S. 98-111). Schorndorf: Hofmann.
- Gille, M. (2006). Werte, Geschlechterrollenorientierungen und Lebensentwürfe. In M. Gille, S. Sardei-Biermann, W. Gaiser & J. de Rijke (Hrsg.), *Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Lebensverhältnisse, Werte und gesellschaftliche Beteiligung 12- bis 29-Jähriger* (S. 131-212). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gilmore, D.G. (1991). *Mythos Mann – Rollen, Rituale, Leitbilder*. München: Artemis und Winkler.
- Goffmann, E. (1959/2006). *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. München und Zürich: Piper.
- Gogoll, A., Kurz, D. & Menze-Sonneck, A. (2003). Sportengagements Jugendlicher in Westdeutschland. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews & W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 145-165). Schorndorf: Hofmann.

- Gugutzer, R. (2004). Trendsport im Schnittfeld von Körper, Selbst und Gesellschaft. Leib- und körpersoziologische Überlegungen. *Sport und Gesellschaft*, 1 (3), 219-243.
- Gugutzer, R. (2008). Sport im Prozess gesellschaftlicher Individualisierung. In K. Weis & R. Gugutzer (Hrsg.), *Handbuch Sportsoziologie* (S. 88-99). Schorndorf: Hofmann.
- Gümen, S., Herwartz-Emden, L. & Westphal, M. (1994). Die Vereinbarkeit von Beruf und Familie als weibliches Lebenskonzept. Eingewanderte und westdeutsche Frauen im Vergleich. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1, 63-80.
- Hagemann-White, C. (1984). *Sozialisation: Weiblich – männlich?* Opladen: Leske + Budrich.
- Halm, D. (2007). Freizeit, Medien und kulturelle Orientierungen junger Türkeistämmiger in Deutschland. In H.-J. von Wensierski & C. Lübcke (Hrsg.), *Junge Muslime in Deutschland. Lebenslagen, Aufwuchsprozesse und Jugendkulturen* (S. 101-116). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1983). *Ethnography. Principles in Practice*. London, New York: Travistock.
- Hämmig, O. (2000). *Zwischen zwei Kulturen. Spannungen, Konflikte und ihre Bewältigung bei der zweiten Ausländergeneration*. Opladen: Leske + Budrich.
- Haslam, S. A. (2004). *Psychology in organizations: The social identity approach*. Thousand Oaks: Sage.
- Haußer, K. (1997). Identitätsentwicklung – vom Phasenuniversalismus zur Erfahrungsverarbeitung. In H. Keupp & R. Höfer (Hrsg.), *Identitätsarbeit heute: klassische und aktuelle Perspektiven* (S. 120-134). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Häußermann, H. & Siebel, W. (2001). Integration und Segregation – Überlegungen zu einer alten Debatte. *Deutsche Zeitschrift für Kommunalwissenschaften*, 1, 68-79.
- Havighurst, R.J. (1972). *Developmental tasks and education*. New York: McKay.
- Heim, R. & Brettschneider, W.-D. (2002). Sportliches Engagement und Selbstkonzeptentwicklung im Jugendalter. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5, 118- 138.
- Herwartz-Emden, L. (2000). Einleitung: Geschlechterverhältnisse, Familie und Migration. In L. Herwartz-Emden, S. Gümen & M. Westphal (Hrsg.), *Einwandererfamilien: Geschlechterverhältnisse, Erziehung und Akkulturation* (S. 9-52). Osnabrück: Universitätsverlag Rasch.
- Herwartz-Emden, L. & Westphal, M. (2002). Integration junger Aussiedler: Entwicklungsbedingungen und Akkulturationsprozesse. In J. Oltmer (Hrsg.), *Migrationsforschung und Interkulturelle Studien. Zehn Jahre IMIS* (S. 229-260). Osnabrück: Rasch Verlag.
- Hinrichs, W. (2003). *Ausländische Bevölkerungsgruppen in Deutschland. Integrationschancen 1985 und 2000*. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.

- Hirschauer, S. (1994). Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46, 668-692.
- Hirschauer, S. & Amann, K. (1997) (Hrsg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hitzler, R. (2002). Ethnographie – Die Erkundung fremder Lebenswelten. In A. Grimm (Hrsg.), *Mit der Jugendforschung zur besseren Praxis? Oder: Welche Forschung braucht die Jugendarbeit?* (S.15-36). Loccumer Protokolle 63/00, Loccum.
- Honer, A. (1993). *Lebensweltliche Ethnographie*. Wiesbaden: Springer.
- Honer, A. (2013). Lebensweltanalyse in der Ethnographie. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 194-204). Reinbek: Rowohlt.
- Hopf, C. (1978). Die Pseudo-Exploration. Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. *Zeitschrift für Soziologie*, 7, 97-115.
- Hopf, C. (2013). Qualitative Interviews – ein Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 349-360). Reinbek: Rowohlt.
- Hübner, H. & Pfitzner, M. (2001). *Grundlagen der Sportentwicklung in Konstanz. Sporttreiben – Sportstättenatlas – Sportstättenbedarf*. Münster: LIT.
- Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2013). *Lebensphase Jugend*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Huxel, K. (2014). Männlichkeit, Ethnizität und Jugend. Präsentationen von Zugehörigkeit im Feld Schule. Wiesbaden: Springer VS.
- Huxel, K. (2008). Ethnizität und Männlichkeitskonstruktion. In N. Baur & J. Luedtke (Hrsg.), *Die soziale Konstruktion von Männlichkeit. Hegemoniale und marginalisierte Männlichkeiten in Deutschland* (S. 61-78). Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Inglehart, R. & Norris, P. (2003). *Rising Tide. Gender Equality and Cultural Change around the World*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jahoda, M. (1950). Toward a Social Psychology of Mental Health. In *Symposium on the Healthy Personality, Suppl. II: Problems of Infancy and Childhood, Transactions of Fourth Conference*. New York: Josiah Macy, Jr. Foundation.
- Jösting, S. (2005). *Jungenfreundschaften. Zur Konstruktion der Männlichkeit in der Adoleszenz*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jurczyk, K. (2001). Individualisierung und Zusammenhalt. Neuformierung von Geschlechterverhältnissen in Erwerbsarbeit und Familie. In M. Brückner & L. Böhnisch (Hrsg.), *Geschlechterverhältnisse. Gesellschaftliche Konstruktionen und Perspektiven ihrer Veränderung* (S. 11-38). Weinheim: Juventa.
- Keupp, H. (1997). Diskursarena Identität: Lernprozesse in der Identitätsforschung. In H. Keupp & R. Höfer (Hrsg.), *Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Keupp, H. (2010). *Vom Ringen um Identität in der spätmodernen Gesellschaft*. Vortrag im Rahmen der 60. Lindauer Psychotherapiewochen 2010. [digitale Publikation] Zugriff am 05.09.2016 unter: http://www.lptw.de/archiv/vortrag/2010/keupp_h.pdf

Keupp, H. (2012). *Vom Ringen um Identität in der spätmodernen Gesellschaft*. In C. Cebulj & J. Flury (Hrsg.), *Heimat auf Zeit. Identität als Grundfrage ethisch-religiöser Bildung* (S. 13-40). Zürich: Theologischer Verlag.

Keupp, H., Ahbe, T., Gmür, W., Höfer, R., Mitzscherlich, B., Kraus, W. & Straus, F. (2002). *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Reinbek: Rowohlt.

Keyßner, J. (2014). Bewegung als Medium der Identitätsbildung. In J. Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität: Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule* (S. 533-550). Wiesbaden: Springer.

Kimmel, M. (1996). *Manhood in America. A Cultural History*. New York: The Free Press.

King, V. (2005). Bildungskarrieren und Männlichkeitsentwürfe bei Adoleszenten aus Migrantenfamilien. In V. King & K. Flaake (Hrsg.), *Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein* (S. 57-76). Frankfurt/New York: Campus.

Klein, M. (1987). Oh ewiges Geheimnis, was wir sind ... Zur Motivation und Identität des Hochleistungssportlers. In P. Becker (Hrsg.), *Sport und Höchstleistung* (S. 83-104). Reinbek: Rowohlt.

Klein, M., Fröhlich, M. & Emrich, E. (2011). Sozialstatus, Sportpartizipation und sportmotorische Leistungsfähigkeit. *Sport und Gesellschaft*, 8 (1), 54-79.

Kleindienst-Cachay, C. (2007). *Mädchen und Frauen mit Migrationshintergrund im organisierten Sport. Ergebnisse zur Sportsozialisation – Analyse ausgewählter Maßnahmen zur Integration im Sport*. Hohengehren: Schneider.

Kleindienst-Cachay, C. (2009). Chancen und Probleme muslimischer Mädchen und Frauen im organisierten, wettbewerbsmäßig betriebenen Sport. In E. Gramepacher & N. Feltz (Hrsg.), *Bewegungskulturen von Mädchen – Bewegungsarbeit mit Mädchen* (S. 70-84). Immenhausen: Prolog-Verlag.

Kleindienst-Cachay, C. & Kurzmik, C. (2007). Fußballspielen und jugendliche Entwicklung türkisch-muslimischer Mädchen. *Sportunterricht*, 56 (1), 11-15.

Kohlberg, L. (1974). Analyse der Geschlechtsrollen-Konzepte und -Attitüden bei Kindern unter dem Aspekt der kognitiven Entwicklung. In L. Kohlberg (Hrsg.), *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes* (S. 334-471). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Kolb, M. (1997). Streetball als jugendkulturelle Bewegungsform. In J. Baur (Hrsg.), *Jugendsport, Sportengagement und Sportkarrieren* (S. 199-213). Aachen: Meyer & Meyer.

Koppetsch, C. & Maier, M.S. (2001). Männlichkeit im Milieuvergleich. In P. Döge & M. Meuser (Hrsg.), *Männlichkeit und soziale Ordnung. Neuere Beiträge zur Geschlechterforschung* (S. 27-48). Opladen: Springer.

- Kowal, S. & O'Connell, D. (2013). Zur Transkription von Gesprächen. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 437-447). Reinbek: Rowohlt.
- Krappmann, L. (1997). Die Identitätsproblematik nach Erikson aus einer interaktionistischen Sicht. In H. Keupp & R. Höfer (Hrsg.), *Identitätsarbeit heute*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Krappmann, L. (2000). *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kurz, D. & Brinkhoff, K.-P. (1989). Entwicklung jugendlicher Identität im Sport. In D. Kurz & K.-P. Brinkhoff (Hrsg.), *Sport im Alltag von Jugendlichen* (S. 95-113). Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D., Sack, H.-G. & Brinkhoff, K.-P. (1996). *Kindheit, Jugend und Sport in Nordrhein-Westfalen. Der Sportverein und seine Leistungen* (Materialien zum Sport in NRW, Band 44). Düsseldorf: o.V.
- Langnes, T.F. & Fasting, K. (2016). Identity constructions among breakdancers. *International Review for the Sociology of Sport*, 51 (3), S. 349-364.
- Lau, T. & Wolff, S. (1983). Der Einstieg in das Untersuchungsfeld als soziologischer Lernprozess. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 35, 417-437.
- Lerner, G. (1991). *Die Entstehung des Patriarchats*. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Liebsch, K. (2010). Identität und Habitus. In H. Korte & B. Schäfers (Hrsg.), *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie* (S. 69-86). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lipman-Blumen, J. (1976). Toward a Homosocial Theory of Sex Roles: An Explanation of the Sex Segregation of Social Institutions. *Signs*, 1, 15-31.
- Lucius-Hoene, G. & Deppermann, A. (2002). *Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews*. Opladen: Leske + Budrich.
- Lüders, C. (2013). Beobachten im Feld und Ethnographie. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 384-401). Reinbek: Rowohlt.
- Lüders, C. & Meuser, M. (1997). Deutungsmusteranalyse. In R. Hitzler & A. Honer (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung* (S. 57-79). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lutz, R. (1989). *Laufen und Läuferleben. Zum Verhältnis von Körper, Bewegung und Identität*. Frankfurt a.M., New York: Campus.
- Manz, K., Schlack, R., Poethko-Müller, C., Mensink, G., Finger, J. & Lampert, T. (2014). Körperlich-sportliche Aktivität und Nutzung elektronischer Medien im Kindes- und Jugendalter. *Bundesgesundheitsblatt Gesundheitsforschung Gesundheitsschutz*, 57 (7), 840-848.
- Matzner, M. & Tischner, W. (2008). *Handbuch Jungenpädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.

- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- McAuley, E. (1992). Self-referent thought in sport and physical activity. In T.S. Horn (Hrsg.), *Advance in sport psychology*. Champaign: Human Kinetics.
- Merton, R.K. & Kendall, P.L- (1979). Das fokussierte Interview. In C. Hopf & E. Weingarten (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung* (S. 171-204). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Meuser, M. (2001). Männerwelten. Zur kollektiven Konstruktion hegemonialer Männlichkeit. In D. Janshen & M. Meuser (Hrsg.), *Schriften des Essener Kollegs für Geschlechterordnung* [digitale Publikation] Zugriff am 05.12.2015 unter:
https://www.uni-due.de/imperia/md/content/ekfg/michael_meuser_maennerwelten.pdf
- Meuser, M. (2003). Homosociality. In A. Aronson & M. Kimmel (Hrsg.), *Encyclopedia on Men and Masculinities*. Santa Barbara, Cal.: ABC-Clio Press.
- Meuser, M. (2004). Homosozialität, Geschlechtsidentität und hegemoniale Männlichkeit. In R. Becker & B. Kortendieck (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden und Empirie* (S. 370-377). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meuser, M. (2008). Zur Konstruktion von Männlichkeit im Wettbewerb der Männer. In N. Baur & J. Luedtke (Hrsg.), *Die soziale Konstruktion von Männlichkeit. Hegemoniale und marginalisierte Männlichkeiten in Deutschland* (S. 33-44). Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Moegling, K. (1999). *Leistungssport und was kommt danach?* Immenhausen: Prolog.
- Morgan, D. (2005). Class and Masculinity. In M.S. Kimmel, J. Hearn & R. Connell (Hrsg.), *Hanbook of studies on Men and Masculinities* (S. 165-177). Thousand Oakes, London und New Delhi: Sage Publications.
- Mummendey, H.-D. (1990). *Psychologie der Selbstdarstellung*. Göttingen: Hogrefe.
- Münchmeier, R. (2000). Miteinander – Nebeneinander – Gegeneinander? Zum Verhältnis zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen. In Deutsche Shell (Hrsg.), *13. Shell Jugendstudie Band 1* (S. 221-260). Opladen: Leske + Budrich.
- Mutz, M. (2009). Sportbegeisterte Jungen, sportabstinente Mädchen? Eine quantitative Analyse der Sportvereinszugehörigkeit von Jungen und Mädchen mit ausländischer Herkunft. *Sport und Gesellschaft*, 6, 95-121.
- Mutz, M. (2012). *Sport als Sprungbrett in die Gesellschaft? Sportengagements von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und ihre Wirkung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Mutz, M. & Burrmann, U. (2011). Sportliches Engagement jugendlicher Migranten in Schule und Verein: Eine Re-Analyse der PISA- und SPRINT-Studie. In S. Braun & T. Nobis (Hrsg.), *Migration, Integration und Sport – Zivilgesellschaft vor Ort* (S. 99-124). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Mutz, M & Burrmann, U. (2015). Geschlechtertypische Rollenerwartungen und die Mitgliedschaft im Sportverein. In U. Burrmann, M. Mutz & U. Zender (Hrsg.), *Jugend, Migration und Sport. Kulturelle Unterschiede und die Sozialisation zum Vereinssport* (S. 131-147). Wiesbaden: Springer VS.
- Mutz, M. & Hans, S. (2015). Das Verschwinden der Unterschiede. Partizipation am Sportverein der dritten Einwanderergeneration in Deutschland. *Sportwissenschaft*, 45, 31-39.
- Nagel, M. (2003). *Soziale Ungleichheit im Sport*. Aachen: Meyer und Meyer.
- Neuber, N. (2006). Männliche Identitätsentwicklung im Sport. In I. Hartmann-Tews & B. Rulofs (Hrsg.), *Handbuch Sport und Geschlecht* (S. 98-111). Schorndorf: Hofmann.
- Oehmichen, C. P. (2012). *Integration und Identitätsbildung im Karate-Dô: Kampfkunst als Mittel der Integration?* Münster: LIT.
- Pfeifer-Karabin, M. (2000). *Sportvereine im Vergleich zu anderen Formen des Freizeitsports. Eine qualitative Analyse der Sicht junger Erwachsener*. Zürich: Universitätsverlag.
- Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (2010) (Hrsg.). *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (2010). Bildungsverlierer: Neue soziale Ungleichheiten in der Wissensgesellschaft. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 11-33). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reinders, H. (2012). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden*. München: Oldenbourg Verlag.
- Richartz, A. (2015). Raufen und Toben. Was Spielkämpfen ist und wozu es dient. In C. Blomberg & N. Neuber (Hrsg.), *Männliche Selbstvergewisserung im Sport. Beiträge zur geschlechtssensiblen Förderung von Jungen* (S. 165-184). Wiesbaden: Springer VS.
- Rosenthal, G. (2005). *Interpretative Sozialforschung*. Weinheim und München: Juventa.
- Rosewitz, B., Wolf, H.K. & Hurrelmann, K. (1987). Schulversagen und gestörte Identitätsentwicklung – Ansatzpunkte für soziale Prävention und Intervention. In H.-P. Frey & K. Hauber (Hrsg.), *Identität: Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung* (S. 233-244). Stuttgart: Enke.
- Scheibelhofer, P. (2008). Ehre und Männlichkeit bei jungen türkischen Migranten. In N. Baur & J. Luedtke (Hrsg.), *Die soziale Konstruktion von Männlichkeit. Hegemoniale und marginalisierte Männlichkeiten in Deutschland* (S. 183-200). Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Schimank, U. (2010). *Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie*. Weinheim und München: Juventa.
- Schirp, J. (2013). Abenteuer- und erlebnispädagogische Ansätze in der Kinder- und Jugendarbeit. In U. Deinet & B. Strutzenhecker (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 347-358). Wiesbaden: Springer VS.

Schmidt, W. (2015). Informeller Sport. In W. Schmidt, N. Neuber, T. Rauschenbach, H.P. Brandl-Bredenbeck, J. Süßenbach & C. Breuer (Hrsg.), *Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Kinder- und Jugendsport im Umbruch* (S. 201-216). Schorndorf: Hofmann.

Schmidt, W. & Süßenbach, J. (2004). Informelles Sportengagement gestern und heute. In E. Balz & D. Kuhlmann (Hrsg.), *Sportengagements von Kindern und Jugendlichen. Grundlagen und Möglichkeiten informellen Sporttreibens* (S. 139-152). Aachen: Meyer & Meyer.

Schröder, J. (1991). *Jugendarbeit im Sportverein 2000*. Aachen: Meyer & Meyer.

Schümer, G. (2004). Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In G. Schümer, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen* (S. 73-114). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Schwier, J. (2011). „Express Yourself“. Jugendliche Bewegungskulturen in urbanen und naturnahen Räumen. In Y. Niekrenz & M.D. Witte (Hrsg.), *Jugend und Körper. Leibliche Erfahrungswelten* (S. 63-76). Weinheim und München: Juventa.

Seiberth, K., Weigelt-Schlesinger, Y. & Schlesinger, T. (2013). Wie integrationsfähig sind Sportvereine? - Eine Analyse organisationaler Integrationsbarrieren am Beispiel von Mädchen und Frauen mit Migrationshintergrund. *Sport und Gesellschaft*, 10 (2), S. 174-198.

Seyda, M. & Bräutigam, M. (2011). Theoretische Grundlagen. In J. Thiele & M. Seyda (Hrsg.), *Tägliche Sportstunde an Grundschulen in NRW. Modelle – Umsetzungen – Ergebnisse* (S. 31-52). Aachen: Meyer & Meyer Verlag.

Shavelson, R.J., Hubner, J.J. & Stanton, G.C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 3 (3), 407-441.

Singer, R. (1986). Sport und Persönlichkeit. In H. Gabler, J.R. Nitsch & R. Singer (Hrsg.), *Einführung in die Sportpsychologie. Teil 1: Grundthemen* (S. 145-187). Schorndorf: Hofmann.

Sinus Sociovision (2008). *Zentrale Ergebnisse der Sinus-Studie über Migranten-Milieus in Deutschland*. [digitale Publikation] Zugriff am 30.08.2016 unter: https://www.sociovision.de/uploads/tx_mpdownloadcenter/MigrantenMilieus_Zentrale_Ergebnisse_09122008.pdf

Soeffner, H.-G. (1989). *Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Soeffner, H.-G. & Hitzler, R. (1994). Qualitatives Vorgehen – „Interpretation“. In T. Herrmann & W.H. Tack (Hrsg.), *Methodologische Grundlagen der Psychologie* (S. 98-136). Göttingen: Hogrefe.

Solga, H. & Wagner, S. (2016). Die Zurückgelassenen – Die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In P. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg* (S. 221-252). Wiesbaden: Springer VS.

- Späth, U. & Schlicht, W. (2000). Sportliche Aktivität und Selbst- und Körperkonzept in der Phase der Pubeszenz. *Psychologie und Sport*, 7, 51-66.
- Spindler, S. (2006). *Corpus delicti. Männlichkeit, Rassismus und Kriminalisierung im Alltag jugendlicher Migranten*. Münster: Unrast.
- Spohn, M. (2002). *Türkische Männer in Deutschland. Familie und Identität. Migranten der ersten Generation erzählen ihre Geschichte*. Bielefeld: Transcript.
- Spradley, J.P. (1980). *Participant Observation*. Orlando und Florida: Holt, Rinehart und Winston.
- Städtler, T. (2003). *Selbstwirksamkeit. Lexikon der Psychologie*. Stuttgart: Kröner.
- Statistisches Bundesamt (2014). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden.
- Stelter, R. (1999). *Du bist wie dein Sport. Studien zur Entwicklung von Selbstkonzept und Identität*. Schorndorf: Hofmann.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Stüwe, G. (1987). Sozialisation und Lebenslage ausländischer Jugendlicher. In Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), *Ausländerarbeit und Integrationsforschung – Bilanz und Perspektiven* (S. 137-154). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Süßenbach, J. (2004). *Mädchen im Sportspiel – Analysen zur Identitätsentwicklung im Jugendalter*. Hamburg: Czwalina.
- Sygyusch, R. & Liebl, S. (2015). Pädagogische Potenziale im organisierten Sport. In W. Schmidt, N. Neuber, T. Rauschenbach, H.-P. Brandl-Bredenbeck, J. Süßenbach & C. Breuer (Hrsg.), *Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 239-254). Schorndorf: Hofmann.
- Tajfel, H. (1972). Experiments in a vacuum. In J. Israel & H. Tajfel (Eds.), *The context of social psychology: a critical assessment* (pp. 69-119). London: Academic Press.
- Tajfel, H. (1982). *Gruppenkonflikt und Vorurteil*. Bern, Göttingen, Seattle, Toronto: Verlag Hans Huber.
- Tajfel, H. & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W.G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Tajfel, H. & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Chicago: Nelson-Hall.
- Taylor, C. (1993). Die Politik der Anerkennung. In C. Taylor (Hrsg.), *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung* (S. 13-78). Frankfurt a.M.: Fischer.

- Telschow, S. (2000). *Informelle Sportengagements Jugendlicher*. Köln: Strauß.
- Thiele, J. (2003). Ethnographische Perspektiven der Sportwissenschaft in Deutschland – Status Quo und Entwicklungschancen [37 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research [Online Journal]*, 4 (1). Zugriff am 10.10.2016 unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/756/1639>
- Thiele, J. (2011). „Notizen aus der Provinz“ – Feldforschung in der Sportpädagogik. In T. Bindel (Hrsg.), *Feldforschung und ethnographische Zugänge in der Sportpädagogik* (S. 36-52). Aachen: Shaker Verlag.
- Thiersch, H. (2013). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Tietjens, M. (2001). *Sportliches Engagement und sozialer Rückhalt im Jugendalter*. Lengerich: Pabst.
- Toprak, A. & El-Mafaalani, A. (2013). Migration und geschlechtsspezifische Sozialisation. Männlichkeit und Weiblichkeit in konservativ-muslimischen Milieus. In W. Körner, G. Irdem & U. Bauer (Hrsg.), *Psycho-soziale Beratung von Migranten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Tschirren, K., Günter, S., Weigelt-Schlesinger, Y. (2013). Körper im Kulturkonflikt. Zur Vermittlung und Aushandlung von Normen und Werten im Feld von Schwimmkursen für Frauen mit Migrationshintergrund. *Freiburger Zeitschrift für Geschlechterstudien*, 19 (1), 31-48.
- Turner, J.C., Hogg, M.A., Oakes, P.J., Reicher, S.D. & Wetherell, M.S. (1987). *Rediscovering the social group. A Self-categorization Theory*. New York: Basil Blackwell.
- Uslucan, H.-H., Liakova, M. & Halm, D. (2011). *Islamischer Extremismus bei Jugendlichen – Gewaltaffinität, Demokratiedistanz und (muslimische) Religiosität. Expertise des Zentrums für Türkeistudien und Integrationsforschung im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts* [digitale Publikation] Zugriff am 01.09.2016 unter: http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/1072_15975_Uslucan_Liakova_Halm_2011_Islamischer_Extremismus_bei_Jugendlichen.pdf
- Volkamer, M. (1984). Zur Definition des Begriffs „Sport“. *Sportwissenschaft*, 14, 195-203.
- Volkamer, M. (2008). Was ist „Sport“? In D. Kuhlmann & E. Balz (Hrsg.), *Sportpädagogik. Ein Arbeitstextbuch* (S. 75-83). Hamburg: Czwalina.
- Walter, M. & Trautmann, S. (2003). Kriminalität junger Migranten – Strafrecht und gesellschaftliche (Des-)Integration. In J. Raithel & J. Mansel (Hrsg.), *Kriminalität und Gewalt im Jugendalter* (S. 64-86). Weinheim: Juventa.
- Weiss, H., Ates, G. & Schnell, P. (2016). *Muslimische Milieus im Wandel? Religion, Werte und Lebenslagen im Wandel*. Wiesbaden: Springer.
- Weiss, H. & Strodl, R. (2016). Muslimische Milieus: Religiöse Bindung, Geschlechterbeziehungen und säkulare Orientierung. In H. Weiss, G. Ates & P. Schnell (Hrsg.), *Muslimische Milieus im Wandel? Religion, Werte und Lebenslagen im Wandel* (S. 51-82). Wiesbaden: Springer.

Westphal, M. (2004). Integrationschancen für Mädchen und Frauen mit Migrationserfahrung im und durch den Sport. *Deutsche Jugend*, 52, Teil 1 (11), 480-485 und Teil 2 (12), 526-532.

Westphal, M. (2014). *Integrationskonzept für den Landkreis Göttingen* [Online verfügbar] Zugriff am 15.04.2016 unter: www.landkreis-goettingen.de/pics/medien/1_1395231624/Integrationskonzept_2014.pdf

Williams, J.E. & Best, D.L. (1990). *Measuring sex stereotypes: a multination study*. Newbury Park: Sage.

Winter, R. & Neubauer, G. (2001). *Dies und Das! Das Variablenmodell „balanciertes Junge- und Mannsein“ als Grundlage für die pädagogische Arbeit mit Jungen und Männern*. Tübingen: Neuling.

Witzel, A. (1989). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (S. 227-255). Heidelberg: Asanger.

Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*. [online Journal] 1 (1), Art. 22. Zugriff am 01.08.2016 unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/%201132/2519>

Wolcott, H.F. (2010). *Ethnography Lessons. A Primer*. Walnut Creek: Left Coast Press.

Wolff, S. (2013). Clifford Geertz. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 84-96). Reinbek: Rowohlt.

Wopp, C. (2002). Selbstorganisiertes Sporttreiben. In J. Dieckert & C. Wopp (Hrsg.), *Handbuch Freizeitsport* (S. 175-184). Schorndorf: Hofmann.

Zeit Online (2014). *Zahl der Salafisten in Deutschland steigt rasch an* [digitale Publikation] Zugriff am 13.12.2016 unter: <http://pdf.zeit.de/politik/deutschland/2014-10/salafisten-deutschland-verfassungsschutz.pdf>

Zender, U. (2015). „Man muss einfach einiges Opfern, wenn man einen bestimmten Glauben hat.“ – Zum Einfluss von Religion und Religiosität auf das Sportengagement von Mädchen mit türkischen Wurzeln. In U. Burrmann, M. Mutz & U. Zender (Hrsg.), *Jugend, Migration und Sport. Kulturelle Unterschiede und die Sozialisation zum Vereinssport* (S. 291-311). Wiesbaden: Springer VS.

Zimmer, R. (1998). *Handbuch der Bewegungserziehung. Didaktisch-methodische Grundlagen und Ideen für die Praxis*. Wien, Basel: Herder.

Zucker, K.J., Bradley, S.J., Lowry Sullivan, C.B., Kuksis, M., Birkenfeld-Adams, A. & Mitchell, J.N. (1993). A gender identity interview for children. *Journal of Personality Assessment*, 61, 443-456.

Anhang

Versicherung

Ich, Johannes Müller, versichere, dass ich die eingereichte Dissertation („Identitätskonstruktionen marginalisierter Jugendlicher im informellen Sport. Eine qualitative Studie auf dem Bolzplatz“) selbstständig und ohne unerlaubte Hilfsmittel verfasst habe. Anderer als der von mir angegebenen Hilfsmittel und Schriften habe ich mich nicht bedient. Alle wörtlich oder sinngemäß den Schriften anderer Autoren entnommenen Stellen habe ich kenntlich gemacht.

Kurzlebenslauf:

Johannes Müller

geboren am 16.10.1981 in Göttingen

Staatsangehörigkeit: Deutsch

Wissenschaftlicher Werdegang

- 10/2003-03/2010: Studium der Sportwissenschaften und Soziologie an der Georg-August-Universität Göttingen. Abschluss: Magister Artium (1,3). Thema der Magisterarbeit: „Möglichkeiten und Grenzen der Integration durch Sport. Eine Fallanalyse eines Stützpunktvereins des Bundesprogramms „Integration durch Sport““
- 08/2005-07/2006: Studium „Physical education, Sports, Culture and Society“ (im Rahmen eines Erasmus-Austausches) an der Høgskolen i Telemark, Notodden (Norwegen)
- 04/2011-09/2016: Promotionsstudium, Sozialwissenschaftliche Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen. Abschluss: Dr. disc. pol. (magna cum laude)