



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Sichtweisen und Kompetenzen von LehrerInnen mit kultureller
Vielfalt im Schulsport“

verfasst von

Marketa Wojnar

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag.rer.nat.)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 482 299

Studienrichtung lt. Studienblatt: Lehramtsstudium UF Bewegung und Sport UF Psychologie und
Philosophie

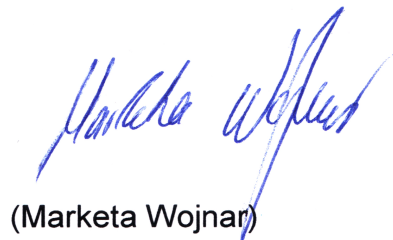
Betreut von: Univ.Ass. MMag. Dr. Clemens Ley

Eidesstattliche Erklärung

Ich, Marketa Wojnar, erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wojnar, im Dezember 2014



(Marketa Wojnar)

Zusammenfassung

Im Zuge von Migrations- und Globalisierungsprozessen ist das gemeinsame Leben von Menschen aus unterschiedlichen Kulturen in allen gesellschaftlichen Bereichen nicht mehr wegzudenken. Die Präsenz von Individuen und Gruppen anderer Kulturen vor allem auch in den Schulen und Sporthallen deutlich bemerkbar und im Grunde zur Normalität geworden.

In der Bildungsinstitution, als wesentliche Quelle Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu prägen, ist es von hoher Relevanz kulturelle Heterogenität als bereichernd wahrzunehmen sowie deren Anknüpfungsmöglichkeiten zu erkennen und in das alltägliche Schulleben zu integrieren.

Die Arbeit zeigt auf, wie komplex und weiterhin aktuell interkulturelle Fragestellungen sind. Welchen kulturellen Überschneidungssituationen SportlehrerInnen unterliegen, was und wie sie dazu beitragen sich Gemeinsamkeiten und Widersprüche zu eigenen kulturellen Orientierungssystemen bewusst zu machen oder andere Formen des Wahrnehmens dafür zu nutzen, unterschiedliche Wert- und Handlungsvorstellungen verstehen zu lernen und sich damit auseinanderzusetzen.

Die Aktualität und die wenigen Untersuchungen zu SportlehrerInnen-Kompetenzen hinsichtlich kultureller Vielfalt sind die wesentlichen Gründe für die Auswahl der Thematik. Mittels geeigneter Literatur und dem untersuchten Feld soll ein Einblick in die kulturell heterogene Schul(sport)realität sowie der Sichtweisen und Handlungsweisen von Sportlehrkräften gegeben werden.

In Anlehnung an ähnliche Studien zum Umgang von (Sport)lehrerInnen mit interkulturellen Schulklassen in der Literatur und quantitative Untersuchungsdesigns zur interkulturellen Kompetenz wurde ein Interviewleitfaden erstellt und halbstrukturierte Interviews mit AHS-SportlehrerInnen durchgeführt. Um die Vergleichbarkeit der Interviews untereinander zu gewährleisten und den Fokus bei der Thematik *Kulturelle Vielfalt* auf den Sport(unterricht) mit all seinen vielseitigen Potenzialen legen zu können wurde Lehrpersonal, das eine intensive und vielseitige Ausbildung im Bereich Bewegung und Sport besitzt herangezogen.

Insgesamt resultierten daraus 14 leitfadengestützte Interviews, die durchschnittlich ca. 35 Minuten dauerten. Die Interviewfragen konzentrierten sich auf drei Themenschwerpunkte: Einstellungen, Kompetenzen und Umsetzung kultureller Vielfalt im Sport, die auf Grundlage der Literatur über interkulturellen Unterricht formuliert wurden.

Hinterher wurden die Aussagen der InterviewteilnehmerInnen mittels der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring untersucht.

Die Ergebnisse aus der qualitativen Analyse und der mit diesen in Verbindung gesetzten Theorieteil decken verschiedene interkulturelle Situationen auf und geben Anregungen Ressourcen einer kulturell heterogenen Sportklasse auszubauen.

Mit Hilfe der Resultate konnten viele verschiedene Einstellungen und Umgangsweisen von SportlehrerInnen angeführt werden. Auch insbesondere positive und kritische Betrachtungen sowie Hauptanliegen und Unterschiede im Kontext kultureller Vielfalt in der Sportklasse identifiziert werden. Die SportlehrerInnen haben grundsätzlich einen positiven Blick auf die Interkulturalität einer Sportklasse, dennoch führt die unumgängliche Konfrontation anderer Wert- und Normorientierungen oder unterschiedlicher, kulturell bedingter Lebensweisen zu kritischen Ansichten oder auch Situationen. Hauptsächlich in der Auseinandersetzung mit den Eltern aus anderen Kulturen treten Konfliktpotenziale auf, die in den meisten Fällen nicht gelöst werden.

Dabei handelt es sich laut den Interviewaussagen hauptsächlich um die Wertigkeit des Frauensports und Inkompatibilitäten der Geschlechterverhältnisse, ebenso in Bezug der LehrerInnen und Elternkommunikation.

Die Auslegung der Schule und ebenso das Einbeziehen der facettenreichen Hintergründe der SchülerInnen im Sport und allgemein können in vielfacher Hinsicht ausgebaut und erweitert werden, da kaum Aufmerksamkeit in Richtung interkultureller Bezüge geschenkt wurde. Dabei werden sehr unterschiedliche Begründungen der LehrerInnen identifiziert. Sie können keiner spezifischen Richtung zugeordnet werden. Das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen, dass in allen Lehrplänen verankert ist, wird nicht im definierten Sinne auf alle Unterrichtsfächer (im Schulsport) eingeschlossen bzw. selten ausdifferenziert als bereichernde Ausgangsquelle erkannt, die dazu anregen kann Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu entdecken und wertzuschätzen.

Des Weiteren konnte auf Basis der Interviews herausgestellt werden, dass kulturell bedingte Momente oder Diskrepanzen im Mädchensport als häufiger und intensiver bewertet werden als im Bubensport. Als Erklärung werden die anderen Wertvorstellungen sowie Religiosität angegeben. In dem Kontext wird die Elternkooperation im Bubensport ebenso als weniger kompliziert und mühevoll beurteilt.

Aus dieser Arbeit lässt sich schließen, dass verschiedene oder auch entgegengesetzte Werte einer Auseinandersetzung bedürfen um ein gemeinsames Neues zu finden.

Dazu ist zukünftig nicht nur eine positive Grundhaltung nötig, sondern ebenfalls flexible, kreative, neue Wege, um sowohl in der Schule als auch in gesellschaftlich-politischer Ebene, allen Bedürfnissen gerecht zu werden und Lösungen die für alle zufriedenstellend sind zu schaffen.

Abstract

As part of the processes of migration and globalisation, living together of people of different cultures in is part of all social fields. The presence of individuals and groups of other cultures – especially regarding to schools and sports halls – has become normality and very noticeable.

In educational establishments, as an essential source for shaping children and youths in their development, it is highly relevant to see cultural heterogeneity as enriching as well as to recognize opportunities for establishing links and to integrate these into daily school life.

This work shows how complex and still actual intercultural questions are which cultural overlaps teachers have to face, what and how they can contribute to realize communities and contradictions to their own cultural system of orientation or how they can use other ways of perception to learn to understand different ideas of values and actions and deal with it.

Basic reasons for choosing this topic were actuality and the fact that there are not many studies about competence of sports teachers regarding cultural variety. Using suitable literature and by the studied field an insight to the cultural school (sports) reality and the behaviour and point of view of sports teachers shall be given.

An interview guideline was developed following similar studies about sports teachers dealing with intercultural classes and quantitative designs of investigations on cultural competence. Also half structured interviews were performed. To provide comparability of the interviews and to put the focus on sports lessons only teachers, who had an intensive and versatile education in the field of movement and sport, were chosen for the interviews.

All in all this resulted in 14 guided interviews, which lasted around 35 minutes in average. The questions focused on three main points basing on literature on intercultural teaching: attitudes, competence and implementation of cultural variety in sports.

Afterwards the statements were investigated using the summarizing content analysis of Mayring.

The results of the qualitative analysis reveal different cultural situations and give suggestions to expand resources of a cultural heterogeneous sports class.

Using the results many different points of view and behaviours of sports teachers could be quoted. Also very positive or critical points of view as well as main concerns and differences in context of cultural variety in sports classes could be identified.

Sports teachers basically have a positive point of view on interculturality of a sports class, but

inevitable confrontation of other values and norms or different cultural ways of living lead to critical opinions and situations. Mainly confrontation with parents of other cultures lead to potentials of conflicts, which cannot be solved in most of the cases.

Including the multifarious backgrounds of the pupils in sports and in general can be expanded and extended as intercultural reference hardly attracted interest. Regarding to this very differing explanations of the teachers were identified, which cannot be classified specifically. The teaching principle "intercultural learning", which is anchored in all curriculums, is not included into all subjects (of school sports) in the defined meaning. It is rarely recognized as enriching output source, which can contribute to discover communities and contradictions.

Furthermore based on the interviews it could be found out that culture-based moments or discrepancies were rated to be more often and more intensive in girls sports classes than in boys sports classes. As explanation other moral concepts and religiosity were given. Also cooperation with parents of boys sports classes was valued as less troublesome and less complicated.

This work suggests that different and also opposing values need discussion to find a common new.

Therefore not only a positive basic attitude is necessary, but also flexible, creative new ways to cover all needs in school as well as in social-political level and to find solutions which are satisfying for all.

Danksagung

Diese Arbeit möchte ich meinen Eltern Dagmar und Rostislav Wojnar widmen, die mich nicht nur im Studium tatkräftig unterstützt, sondern stets in allen Lebenssituationen begleitet und motiviert haben! Danke für eure Hilfe beim Realisieren meiner Träume!

Ein herzliches Dankeschön gilt auch meinem Partner Wolfgang Zeilinger, durch den ich viel Energie und Kraft während meiner Schreibphase aufbringen konnte und der immer hinter mir steht und mir Hilfestellung gibt.

Vielen Dank auch an meinen Betreuer Univ. Ass. MMag. Dr. Clemens Ley der mir von Anfang an mit wertvollen Tipps beiseite stand!

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung und Zielsetzung.....	1
2 Theoretischer Hintergrund.....	3
2.1 Ungleiche Bildungschancen in Österreich und Deutschland.....	3
2.2 Monokulturell und monolingual ausgerichtetes Schulsystem.....	7
2.3 Entwicklung des Fachgebiets interkulturelle Pädagogik im Kontext Schule.....	8
2.3.1 Aktuelle Konzepte zur Förderung und Anerkennung von Vielfalt.....	11
2.4 Zusammenfassung.....	18
3 Schule und Migration.....	20
3.1 Migration in Wien und an Wiener Schulen.....	20
3.2 Kultur im Kontext Migration.....	25
3.2.1 Debatte um verschiedene Ansätze des Kulturverständnisses in der Schule.....	30
3.2.2 Körper und Kultur.....	32
3.2.3 Sport und Kultur.....	33
3.3 Identitätsbildung und Fremdheit bezüglich Migration und Schule.....	35
3.3.1 Bedeutung der Identitätsbildung speziell in der Schule.....	41
3.3.2 Fremdheit und dessen verschiedenen Reaktionsformen.....	43
3.3.3 Fremdheit im Sport.....	44
3.4 Zusammenfassung.....	47
4 Interkulturelle Pädagogik und interkulturelles Lernen.....	49
4.1 Interkulturelle Pädagogik.....	49
4.1.1 Weiterführender Wandel in der Erziehungswissenschaft.....	53
4.2 Interkulturelles Lernen.....	55
4.2.1 Interkulturelles Lernen im Schulsport.....	60
4.2.2 Möglichkeiten und Trugschlüsse zur Inszenierung interkulturellen Lernens im Sport.....	61
4.2.2 Sport und Schulsport als Integrationspotenzial.....	63
4.2.3 Kritischer Blick des groß geschätzten Integrationspotenzials von (Schul)Sport...64	
4.3 Zusammenfassung.....	65
5 LehrerInnen im Umgang mit heterogener Situation in Schulen.....	66
5.1 Überforderung von Lehrkräften – ausgewählte Forschungsbefunde zur interkulturellen Kompetenz.....	66
5.1.1 Umgangsformen von Lehrkräften im multikulturellen Schulkontext.....	70
5.1.2 Positiver Umgang mit sprachlicher und kultureller Heterogenität in Schulen: Ein Vergleich Kanada - Deutschland (Österreich).....	71
5.2 Bedeutung Interkultureller Kompetenz bei (Sport)LehrerInnen.....	75
5.2.1 Interkulturelle Kompetenzen im Sportunterricht.....	78
5.2.3 Forschungsstand zu qualitativen Untersuchungen zum Umgang mit interkultureller Kompetenz von SportlehrerInnen.....	82
5.3 Zusammenfassung.....	84
6 Untersuchungsdesign.....	85
6.1 Qualitativ orientierte Forschung.....	85
6.2 Datenerhebung.....	86
6.2.1 Interviewleitfadenerstellung.....	87
6.3 Stichprobe.....	90
6.4 Datenauswertung.....	92
6.4.1 Transkription und Auswertung.....	92

6.4.2 Zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring.....	94
6.4.3 Kategorienset zu den drei Themenfeldern.....	98
7 Ergebnisdarstellung und Interpretation.....	105
7.1 Beschreibung der Interviews orientiert nach thematischen Schwerpunkten und Kategorien.....	105
7.1.1 Einstellungen.....	105
7.1.2 Kompetenzen.....	122
7.1.3 Umsetzung.....	144
7.2 Interpretation der Interviews orientiert nach thematischen Schwerpunkten und Kategorien.....	153
7.2.1 Einstellungen.....	153
7.2.2 Kompetenzen.....	159
7.2.3 Umsetzung.....	163
8 Fazit.....	167
8.1 Zusammenfassung und Diskussion der wesentlichen Ergebnisse.....	167
Literatur.....	173
Anhang.....	180
Interviewleitfaden.....	180
Lebenslauf.....	182

1 Einleitung und Zielsetzung

Vielfalt gehört zu unserem alltäglichen Leben dazu! Menschen unterschiedlicher Herkunft, verschiedener Religionen, Kulturen oder Alters und Geschlechts etc. lernen und arbeiten zusammen.

Damit das bunte Miteinander in der Gesellschaft sowie in der Schule in geeigneter Form als große Bereicherung angesehen wird und Wertschätzung aller erfährt und darüber hinaus auch im alltäglichen Unterricht seine Präsenz findet und als Normalität anerkannt und entsprechend mit Beachtung wirkungsvoll integriert wird, bedarf es interkultureller Kompetenz.

Nicht nur LehrerInnen, als Teil eines Schulsystems, sondern auch gesellschaftlich politische Dimensionen und die Bildungspädagogik sind dazu aufgefordert neue Wege einzuschlagen und einen Perspektivenwechsel voranzutreiben.

Gegenseitige Begegnung und Kommunikation kultureller Vielfalt in den (Sport)Klassen sollte unterstützt werden, um auf eine gemeinsame Zukunftsperspektive in einer pluralisierten Gesellschaft aufbauend zu wirken, ein Bewusstsein der kulturell-sprachlichen Vielfalt zu schaffen, die individuellen Fertigkeiten zu erweitern und Neues zu entdecken.

Dafür bedarf es unter anderem der Fähigkeit der LehrerInnen das Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Herkunft angemessen und konstruktiv gestalten zu wissen.

Doch was bedeutet interkulturelle Kompetenz und welche Aspekte führen zu einer intensiveren Auseinandersetzung, Weiterentwicklung und zu einem reflektierten Umgang mit kultureller Heterogenität in der Schule?

Ebenfalls versucht die neue LehrerInnenbildung, die interkulturelle Pädagogik inkludiert, die vorhandene Vielfalt aufzugreifen, um Kindern und Jugendlichen eine gleichberechtigte Teilhabe zu ermöglichen und entsprechend ihren Bedürfnissen und Voraussetzungen den Unterricht auszugestalten.

Insbesondere dem Sport sowie dem Schulsport wird ein wesentliches Maß einer Förderung interkulturellen Austauschs und Lernens zugesprochen.

Die vorliegende Diplomarbeit setzt an solchen Ansätzen und Fragestellungen zur interkulturellen Bildung an. Zielstellung dieser Arbeit ist es nicht nur einen Überblick über theoretische Hintergründe, Definitionen und entwicklungspsychologische Zusammenhänge

(wie zum Beispiel Identitätsbildung und Fremdheit, Interkulturelle Pädagogik im Schulsystem, Interkulturelle Kompetenz etc.) zu vermitteln, sondern schwerpunktmäßig Handlungsweisen und Einstellungen von LehrerInnen im Kontext der kulturellen Heterogenität im Unterricht zu erschließen. Dabei steht der Gegenstand Sport, dem eine hohe Wirkung bezüglich gemeinsamer interkultureller Begegnung nachgesagt wird, im Zentrum.

Konkret soll die Arbeit Aufschluss darüber geben, welche Einstellungen und Kompetenzen SportlehrerInnen hinsichtlich einer kulturell heterogenen Sportklasse aufweisen. Darüber hinaus soll festgestellt werden ob und auf welche Art und Weise interkulturelle Inhalte im Unterricht zum tragen kommen und welchen Herausforderungen oder auch positiven Effekten bezüglich kultureller Vielfalt die Lehrkräfte unterliegen, usw.

Die vielen verschiedenen Konzepte und Schlagwörter wie Diversity, Transkulturalität, Interkulturelles Lernen etc., die zu dieser Thematik aufkommen, scheinen zu Beginn etwas verwirrend. Aus diesem Grund werden im nachfolgenden Kapitel *Theorien und Konzepte zur kulturellen Vielfalt in der Schule* geklärt. Darauf anschließend, im 3. Kapitel, werden spezifische sowie entwicklungspsychologische Begrifflichkeiten erläutert und mit Sport in Verbindung gebracht. Außerdem wird ein Auszug des aktuellen Stands von Migrationsverhältnissen an Wiener Schulen präsentiert. In Kapitel 4 wird konkret auf den Zusammenhang und die Bedeutung Interkulturellen Lernens und Schul(sport) eingegangen. Kapitel 5 beschäftigt sich mit aktuellen Forschungsständen bezüglich interkultureller Kompetenzen von (Sport)lehrerInnen. Zuletzt zeigt das 6te Kapitel das Forschungsdesign auf und in Kapitel 7 werden die Forschungsergebnisse beschrieben, interpretiert und diskutiert. Abgerundet wird die Arbeit mit einem Fazit in Kapitel 8. Literaturverzeichnis sowie der Anhang in Kapitel 9 runden die Arbeit ab und vervollständigen sie.

2 Theoretischer Hintergrund

Im folgenden Kapitel soll ein Überblick über die Situation an österreichischen Schulen gegeben werden mit Bezug auf die Chancengleichheit aller SchülerInnen unter der Betrachtung der großen Heterogenität, die verschiedenste Bereiche inkludiert (kulturelle, sozio-ökonomische, geschlechtliche, altersspezifische etc.) und dazu sollen speziell entwickelte Förderkonzepte der Pädagogik beleuchtet werden. Im Zuge dessen wird die Wichtigkeit des Lehrkörpers untermauert.

2.1 Ungleiche Bildungschancen in Österreich und Deutschland

Das Anliegen der Erziehungswissenschaft, Lehrkräfte für die heterogene Schülerschaft zu qualifizieren trat aufgrund der zunehmenden Pluralität der Schülerschaft bereits in den 1980er Jahren erstmals auf. Seit den 1990ern resultierten daraus die Begrifflichkeiten „Interkulturelles Lernen“ in der Schule und „Interkulturelle Kompetenz“ und damit auch verschiedene Ansätze und Konzepte (Frohn & Grimminger, 2011) (mehr dazu im Kapitel *Entwicklung des Fachgebiets interkulturelle Pädagogik im Kontext Schule*).

Das Bildungsniveau und damit die Zukunftsperspektive der Kinder mit und ohne Migrationshintergrund unterscheidet sich in österreichischen (und deutschen) Schulen stark, sagt Kainz (2008). Der Bildungsweg von ausländischen Kindern und Jugendlichen dauere oftmals länger und sei weniger erfolgreich. Zu sehen sei dies an den in PISA vertretenen Risikogruppen, am dominierenden Anteil von Migrationskindern an den Haupt- und Sonderschulen und der im Vergleich dazu deutlich kleineren Anzahl an höheren Schulen (Kainz, 2008).

In Bezug auf das „Dallinger Symposium“, welches im Januar 2014 in Wien stattfand, wurde in einer Kurzreportage mitgeteilt, dass Dwora Stein, Vizepräsidentin der Arbeiterkammer Wien, die ungleich verteilten Bildungschancen in Österreich bemängle und auffordere zu „eine Schule, in der Vielfalt gelebt wird“ und somit „unweigerlich Neues gelernt, soziales Miteinander erlebbar und das Gemeinsame über das Differenzierende gestellt“ werde (Presseaussendung AK, 01/2014). Ungerechtigkeiten, die eine Person aufgrund ihrer „Herkunft, der Muttersprache oder geringer schulischer Bildung der Eltern“ habe, bestärke sogar das System Schule. Großes Ziel auch der Arbeiterkammer und der Gewerkschaften sei es sich für Gleichberechtigung und Chancengleichheit in Bildung und Wirtschaft einzusetzen, so Stein (Presseaussendung AK, 01/2014).

Die Gründe für diesen Effekt im österreichischen Bildungssystem und dessen Konsequenzen

sind unterschiedlich, unter anderem nennt Kainz (2008): „Unzureichende Förderungen“, das „System ignoriert die speziellen Ressourcen und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“, „ein selektives Schulsystem trifft Kinder mit Migrationshintergrund besonders hart“ etc.

Als ein ebenso wichtiges und defizitäres Element in diesem Zusammenhang sei die Förderung beim pädagogischen Personal, das heißt die Förderung interkultureller Kompetenz, genannt. Immer noch sei diese kein Pflichtfach in der LehrerInnenausbildung, somit werden die Lehrkräfte schlecht auf die ihnen bevorstehende Realität vorbereitet. Sie erhebt nachdrücklich den Anspruch, interkulturelle Kompetenz bei LehrerInnen nachzuholen, da diese sich „aktiv um Schülerinnen mit Migrationshintergrund bemühen müssen“ (Kainz, 2008, S. 1).

Die Ignoranz von „bildungspolitischen-“ und „Integrationserfordernissen“ hinsichtlich einer größer werdenden Heterogenität in der Gesellschaft, mache sich in der Schule bemerkbar, daher sei ein „Paradigmenwechsel“ gefordert, um das „Menschenrecht auf Bildung für alle Kinder gleichermaßen“ gewährleisten zu können. Hierfür bedürfe es qualifizierter Lehrkräfte und einer verstärkt eingebundenen Elternarbeit. Eine weitere Unbeteiligung produziere Frustration und soziale Ausgrenzung, da jungen Menschen das Recht auf Entfaltungsfreiheit und Bildung genommen werde und somit auch eingehend wertvolle Ressourcen (Kainz, 2008).

Mecheril u.a. (2010) stellen in einem Beitrag ebenfalls die Situation der SchülerInnen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem Österreich kritisch dar. Kinder und Jugendliche, die einen Migrationshintergrund besitzen, seien weniger erfolgreich, was damit begründet wird, dass „(...) das österreichische Schulsystem Gerechtigkeits- wie Effizienzprobleme mit Bezug auf die migrationsgesellschaftliche Realität hat“ (Dirim, Mecheril & Melter, 2010, S. 24). Weiters werde die hohe SchülerInnen-Anzahl mit Migrationshintergrund in manchen Schulen Wiens in der Öffentlichkeit (Medien, Gesellschaft) und im Schulbereich unter problembehafteten und defizitären Perspektiven betrachtet (Dirim, Mecheril & Melter, 2010). Kritisch wird angemerkt, dass die Umsetzung der für alle Schultypen geltenden Gesetzesbestimmungen (interkulturelle Bildung, „muttersprachlicher Unterricht, Unterstützungs-Strukturen in Deutsch als Zweitsprache“) letztlich von der jeweiligen Direktion oder von den LehrerInnen abhängt, da die Bedingungen nicht verbindlich formuliert sind (Dirim, Mecheril & Melter, 2010).

Auch der Erziehungswissenschaftler Radtke spricht sich dafür aus, dass das bisherige Schulsystem einer Umorientierung bedarf, da es bislang die integrations- erforderlichen Maßnahmen untergraben habe. Seiner Meinung nach führt „Gleichbehandlung von Ungleichen zu Ungleichheit“, daher bräuchten Kinder und Jugendliche mit

Migrationshintergrund eine andere „Leistung“ und Behandlung in der Schule, um gleiche Ergebnisse wie Einheimische Kinder zu erzielen. Wobei er hier für eine allgemein bezogene „Individualisierung des Unterrichts“ plädiert: „Jedes Kind braucht etwas anderes, um erfolgreich zu sein – das gilt für alle Kinder“ (Bericht Volksgruppen.orf, 2014). Dazu seien adäquate Kapazitäten von der Schule bereitzustellen und LehrerInnen in der Ausbildung vorzubereiten (Bericht Volksgruppen.orf, 2014).

Aus diesen Aussagen wird der empirische Teil dieser Arbeit, sich mit einem wesentlichen Teilelement zur Umstrukturierung des Schulsystems, um den migrationsbedingten Anforderungen angemessen Rechnung zu tragen ersichtlich. Weiters sollen die Kompetenzen der LehrerInnen in Bezug auf kulturelle Vielfalt in der (Sport)klasse und damit auch deren einhergehende Sichtweisen und Umgangsweisen untersucht werden (in dieser Arbeit einschränkend auf SportlehrerInnen).

(Sport)LehrerInnen-Verhalten hat eine „mittel- und langfristige“ Auswirkung auf die Ausbildung (Ringelisen, Buchwald, Mienert, 2008) der „selbst wahrgenommen und damit subjektiven Leistungsfähigkeit eines Schülers“ (ebd., S. 29). Grundsätzlich seien Schulen in unterschiedlicher Form kulturell geprägt, sodass Wahrnehmungen, Kommunikation und Handlungsweisen in Bezug auf kulturell Einfluss nehmende Faktoren bei der „Lehr-Schüler-Interaktion“ eine wesentliche Rolle spielen (Ringelisen, Buchwald, Mienert, 2008). Kulturelle Zugehörigkeit jedes Individuums ist mehrschichtig und nicht konstant (wie Kultur in diesem Zusammenhang konkret zu verstehen ist wird im Kapitel *Kultur* erläutert). Somit besitzt auch jeder Mensch eine individuelle, kulturelle Prägung (Frohn & Grimminger, 2011), die Autoren Ringelisen, Buchwald, Mienert (2008) sprechen von „kulturellem Werteprofil“ (Ringelisen, Buchwald, Mienert, 2008, S. 25). Diese Prägung kann zu dem Anlass führen, fremd kulturelle Verhaltensweisen falsch zu interpretieren. Kulturelle Stereotypen können das Risiko erhöhter negativer Entwicklungsprozesse bei ausländischen SchülerInnen zur Folge haben (Ringelisen, Buchwald, Mienert, 2008).

Es wird kenntlich gemacht, dass die Begriffe Kultur und Identitätsbildung in einer interkulturellen Lehr- und Lernumgebung sehr bedeutsam sind, daher werden diesen eigene Kapitel in der Arbeit gewidmet.

Die qualitative Studie von Grimminger (2009) zum Beispiel belegt, dass SportlehrerInnen „eine Konstruktion der Schüler/innen entlang von Geschlecht, Ethnizität und sozialer Lage erfolgt“ (Frohn & Grimminger, 2011, S. 172). Bei Untersuchungen im Umgang mit kultureller Vielfalt werden aber nur einzelne Komponenten untersucht, die Komplexität der vielen aufeinander wirkenden Heterogenitätsfaktoren im Sportunterricht wird vernachlässigt (Frohn

& Grimminger, 2011). Zu berücksichtigen sei prinzipiell, dass der Migrationshintergrund der Schülerschaft nur eine unabhängig wirkende Facette von vielen, in einer „hierarchisch, strukturierten Schulrealität“ sei, in der ebenso andere Facetten in schulisch-verflochtenen „Abhängigkeits- und Interaktionsmustern“ für Konfliktsituationen zu tragen kommen. Aus diesem Grund stoße hier die bisherige Forschung an ihre Grenzen, da eine präzise Untersuchung und Interpretation der verschiedenen Einflussfaktoren der diversen einzelnen Facetten schwierig zu veranschaulichen sei (Ringeisen, Buchwald, Mienert, 2008).

Bei den empirischen Studien zu interkultureller Kompetenz von SportlehrerInnen, werden nicht nur die Verflechtung mehrerer wirkender Faktoren innerhalb der Organisationsstruktur Schule vernachlässigt, sondern ebenso der Bezug zu Gesellschaft, Politik und Individuum. Sie werden zwar erwähnt, nicht aber in die Untersuchungs- und Auswertungsverfahren einbezogen (Frohn & Grimminger, 2011).

Eine multikulturelle Schülerschaft und somit die kulturelle Prägungen aller Individuen bringen gewisse Grenzen mit sich, aber ebenso bestimmte Möglichkeiten, wie zum Beispiel „Mehrsprachigkeit, erhöhte kulturelle Flexibilität und erhöhtes Integrationsvermögen bei kulturell bedingten Konflikten“ (Ringeisen, Buchwald, Mienert, 2008, S. 28) und (Frohn & Grimminger, 2011).

Um die Chancen und Ressourcen in einer interkulturellen Schule zu erreichen, seien die (Sport)LehrerInnen dazu aufgefordert interkulturelles Lernen in ihren Unterricht zu integrieren, so der europäische Kultusminister (Ringeisen, Buchwald, Mienert, 2008):

Sie sollen

- „den Austausch und das gegenseitige Verständnis zwischen Lehrern, Schülern und Eltern mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund fördern
- Schüler mit Migrationshintergrund verstärkt in die Klasse und die soziale Schulumgebung integrieren
- als Berater und Ansprechpartner für deren Eltern zur Verfügung stehen und
- unterstützende Netzwerke außerhalb des Elternhauses aktivieren und aufbauen helfen“ (Bender-Szymansky, Hesse & Göbel, 2000, Eckhart 2005 zit. n. Ringeisen, Buchwald, Mienert, 2008, S. 27).

2.2 Monokulturell und monolingual ausgerichtetes Schulsystem

Bereits Frank (2002) zeigt anhand einer Untersuchung an österreichischen Schulen „interkulturelle Kommunikation“ auf, dass Mehrsprachigkeit und kulturelle Heterogenität in der Schule oft nicht zur Kenntnis genommen wird. Gründe für eine monokulturelle und -linguale Situation an den Schulen seien Bedingungen wie zeitliche Beschränkungen, Überbelastung, hohe SchülerInnen-Anzahl (Frank, 2002). Laut Englisch-Stölner haben sich österreichische Schulen gar nicht bzw. nur wenig an Migrationsverhältnisse angepasst. Schule sei verhaftet in einer ethnisch zentrierten Sichtweise, wo kulturell sprachliche Vielfalt nicht in dem Ausmaß Berücksichtigung fände wie es in einer pluralisierten Gesellschaft auszutragen wäre. Die österreichischen Werte, Fähigkeiten und Fertigkeiten seien richtungsweisend in den Curricula, sodass SchülerInnen, die der „versteckten“ Norm nicht entsprechen, sich während ihrer Schullaufbahn möglichst zügig diesen Richtlinien angleichen sollten. Zu dieser Zeit wurde ebenfalls in der Literatur die hohe Anzahl der „Bildungsverlierer“ betreffend der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund bestätigt (Englisch-Stölner, 2002). Nur in seltenen Fällen wurde bei LehrerInnen ein „selbstverständlicher Umgang mit Differenz beobachtet“, obwohl der Einflussnahme der Lehrerschaft eine große Auswirkung auf das Raumschaffen und Begegnen mit Differenz zugesprochen wird. Als Ausnahme galten LehrerInnen die selbst aus heterogenen Familienkonstellationen kamen, Auslandserfahrung hatten oder an einer Fortbildung teilgenommen haben. Ihnen wurde generell eine höhere interkulturelle Kompetenz beigemessen (Englisch-Stölner, 2002).

In aktuellerer Literatur werden diese Ausführungen geteilt. „Die noch dominante ethnozentrische Perspektive vieler schulischer Curricula, die Fixierung auf ein nationalstaatlich imprägniertes Kulturverständnis im schulischen Diskurs und die bildungspolitischen Auseinandersetzungen um Segregation und Selektion im Schulsystem zeigen, dass die Schule im 21. Jahrhundert noch nicht angekommen ist“ (Holzbrecher, 2013, S. 188). Mehrsprachigkeit sei von Seiten der LehrerInnen bis heute an einen „monolinguales Selbstverständnis“ (Holzbrecher, 2013, S. 187) geknüpft.

Bestimmte Normvorstellungen, d.h. was als „normal“ gesehen wird, haben Überlegenheit bezogen auf das „Homogenitätsprinzip der Schulklassen“ und den „monolingualen Habitus“. Diese Grundannahmen sollen hinterfragt werden um einem „sprachlich und sozio-kulturell heterogenen Schulumfeld“ Rechnung zu tragen (Holzbrecher, 2013). Ebenso die Kooperation mit den Eltern soll einen anerkennenden, wertschätzenden Zugang implementieren, da LehrerInnen in der Praxis eher dazu tendieren, wie auch bei den SchülerInnen, die „zugewanderten Eltern als eine homogenen Gruppe zu betrachten“. Die

Interaktion mit den zugewanderten Eltern wird von den meisten Lehrerinnen als problematisch erlebt. Sie sollen in Anbetracht „ihrer konkreten Lebenssituation“ verstanden werden, um eine erfolgreiche Interaktion und somit prinzipiell eine „Verbesserung schulischen Lernens“ zu schaffen und weiter folgend „Bildungsbenachteiligungen“ verhindern (Holzbrecher, 2013).

Aufgrund der migrationsbedingten und durch Globalisierungsprozesse differenten Lerngruppe in der Schule, soll die Schule von heute neu, im Sinne von „diversity“ gedacht werden. Weg von eng gefassten Begriffen wie Kultur und Ethnozentrismus (hier liegen die Wurzeln von Schule vom 19 Jhd.) (Holzbrecher, 2013) hin zu „Umgang mit diversity wird zu einer zentralen gesellschaftlichen Aufgabe von Schule“ (Holzbrecher, 2013, S. 188). Dabei meint der Begriff Diversität den Umgang mit Unterschieden in Unterricht und Schule, nicht beschränkend auf Alter, Geschlecht, Ethnie etc., sondern unter Einbezug aller Ausprägungsformen (Holzbrecher, 2013).

„(...) Verschiedenheit der Lernenden als wesentliche Kategorie im schultheoretischen und allgemein didaktischen Diskurs erkennbar zu machen, Konzepte zur Inklusion von Verschiedenen zu entwickeln und Interkulturelles Lernen nicht nur auf die Anwesenheit von Migranten in der Schulklasse zu reduzieren“ (Holzbrecher, 2013, S. 187).

2.3 Entwicklung des Fachgebiets interkulturelle Pädagogik im Kontext Schule

Die Rede ist hier von der Auseinandersetzung des Schulsystems, im deutschsprachigen Raum (Österreich, Deutschland) bzw. in den westlichen Einwanderungsländern mit Migration.

Es gibt mehrere unterschiedliche Konzepte interkultureller Pädagogik, die sich erst seit ca. Anfang der 1970er Jahre zu entwickeln begonnen haben. Im folgenden soll ein oberflächlicher Überblick und kein hinreichend ausführlicher, geschichtlicher und gesellschaftstheoretischer Aufriss der zahlreichen Konzepte gegeben werden, da es ansonsten den Rahmen und auch die Thematik dieser Arbeit überziehen würde.

Nach 1945 gab es in Österreich einen Arbeitskräftemangel, daraufhin wurden ab ca. 1960 ausländische, sogenannte „Gastarbeiter“ angeworben mit der ursprünglichen Idee einer vorübergehenden Beschäftigung („Festgelegte Kontingentvereinbarung“ durch das „Raab-Olah-Abkommen“ (1961) (Dvořák & Mückler, 2011, S. 186)). Es wurde davon ausgegangen, dass die „Gastarbeiter“ nach einigen Jahren der Beschäftigung wieder zurück in ihr Heimatland zurückkehren würden, hierbei ist die Rede von einem „Rotationsmodell“, dass aber nicht funktionierte (Gärtner, 2004).

Es wurden Anwerbeabkommen mit Spanien, der Türkei und Jugoslawien geschlossen (Dvořák & Mückler, 2011).

Aus verschiedenen Gründen blieben manche Angeworbene in Österreich und auch vor allem der „Anwerbestopp“ 1973, sorgte bei den „Gastarbeitern“ für Irritation und Beunruhigung bezüglich ihres weiteren Aufenthaltes und entsprechend den ihrer Familien. So kam es dazu, dass viele von ihnen mit ihren Ehepartner/innen und Kindern dauerhaft nachzogen.

Diese Situation machte sich schließlich ebenso an den schulpflichtigen ausländischen Kindern in den Schulen bemerkbar. Zu diesem Zeitpunkt kam in den österreichischen Schulen das Thema des Umgangs mit SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen auf und eine pädagogische Auseinandersetzung mit Migration, „Ausländerpädagogik“ fing an stattzufinden, nicht etwa schon vorher, wo Ausländer ins Land einreisten um hier zu arbeiten. Die Institution Schule wurde vor eine heterogene Schülerschaft gestellt (Nohl, 2006). Erst ab der zweiten Hälfte der 60er Jahre wurden die SchülerInnen mit fremder Staatsangehörigkeit in die allgemeine Schulpflicht einbezogen, zuvor konnten sie zwar in den deutschen Schulen unterrichtet werden, waren aber nicht schulpflichtig. Mit der Änderung war somit der Staat (die Schule) für den Bildungserfolg verantwortlich, sodass daraus Strategien im Bildungssystem erfolgen mussten, dass auch SchülerInnen mit Migrationshintergrund die gleichen Bildungschancen bekommen konnten wie die Einheimischen (Krüger-Potratz, 2007).

Im Zentrum der „Ausländerpädagogik“ standen vor allem die Sprachschwierigkeiten der Migrantenkinder, diese sollten ihre Defizite abbauen.

Des Weiteren versuchte man auch eine Art „bildungspolitische Doppelstrategie“ nämlich zum einen die Schüler/innen eine dauerhafte Integration zu ermöglichen und auf der anderen Seite die Fähigkeit der Rückkehr aufrecht zu erhalten. Diese Zielvorstellungen konnten in den Institutionen nicht verwirklicht werden.

Es zeigt sich, dass diese entstandene „Ausländerpädagogik“ vorwiegend den Ausgleich von Defiziten der Migrantenkinder anstrebte, sodass der Fokus in einer „Assimilation“, entsprechend einer Anpassung an die Werte- und Denkmuster der Majorität münden sollte (Krüger-Potratz, 2005). Bestrebt wurde sozusagen die „Diagnose von kulturbedingten Defiziten bei Migranten auf der Vorstellung, in der Aufnahmegesellschaft gäbe es einen verbindlichen Standard an (kulturellen) Normen, Werten und Wissensbeständen, der einzuhalten sei, damit die Stabilität der Aufnahmegesellschaft nicht gefährdet werde“ (Nohl, 2006, S. 43).

Am Anfang der 80er Jahre gelangte die „Ausländerpädagogik“ in starke Kritikdebatten, zum einen wurde dem Konzept die „Pädagogisierung politischer Probleme“ und ebenso eine „eigennützige Schaffung neuer Tätigkeitsbereiche für Pädagogen und Pädagoginnen“ (ebd., S. 40) vorgeworfen und zum anderen zweifelte man die „Defizithypothese“ enorm an.

Parallel dazu bzw. draus resultierend entwickelte sich Ende der 70er, Anfang der 80er Jahre die „Integrative Pädagogik“, Nohl (2006) nennt sie „klassische interkulturelle Pädagogik“, es sind Ansätze zur interkulturellen Pädagogik. Hierbei ging es um das gegenseitige Verständnis kultureller Verschiedenheit der Menschen und bezog sich nicht nur auf die „Ausländer“ sondern auch auf die „Inländer“. Schon Jan Vink sprach um 1974 davon SchülerInnen hinsichtlich Stereotypen und falschen Sichtweisen gegenüber der sozialen Minderheiten zu sensibilisieren, jedoch blieben konkrete Maßnahmen aus. Zwei wichtige Vertreter des neu aufkommenden Ansatzes waren Lutz Götze und Gabriele Pomerin, beide sahen die „Ausländerpädagogik“ als unpassend in einer sich „multikulturell“ entwickelnden Gesellschaft an. Sie plädierten für ein gemeinsames Bewältigen der Situation einer Gesellschaft mit vielen, verschiedenen Nationalitäten, Kulturen sowie Sprachen, legten dies eher als wechselseitige Lernmöglichkeit für alle Mitglieder aus (Nohl, 2006).

Anhand der „klassische interkulturelle Pädagogik“ rückte das „Defizitmodell“ in den Hintergrund bzw. kam hier nicht mehr vor, dafür wurde hier der Augenmerk auf die Differenz zwischen den Kulturen sehr präsent. Die Differenz zur einheimischen Kultur wurde hervorgehoben, wobei aber keine, auch nicht die der Mehrheitsgesellschaft, als prävalent gesehen wurde (Nohl, 2006).

Wenn auch diese beiden Konzepte sich voneinander unterscheiden, die „Ausländerpädagogik“, die das „Defizit“ und die „klassische interkulturelle Pädagogik“ die die „Differenz“ als wesentlichen Faktor unter Betracht zieht, haben sie doch eine Gemeinsamkeit. Beiden gehen davon aus, dass es eine Kultur gibt hinsichtlich dieser sich die Menschen unterscheiden lassen.

Dieser Ansatz wurde ebenfalls unter kritischer Perspektive betrachtet, sodass sich in Folge dessen ein weiteres, neues Konzept herausbildete, das „Antidiskriminierungskonzept“. Der Kritikpunkt der beiden vorherigen Konzepte, Menschen allein nach ihrer ethnischen Zugehörigkeit zu unterscheiden, wurde hier komplett in Frage gestellt. Demnach haben Menschen so etwas „naturwüchsiges“ wie den Begriff Kultur nicht und lassen sich daher auch nicht danach unterscheiden. Daher ist die Rede von einer konstruktivistischen und systematischen Perspektive. Kulturelle Differenz, vor allem der „Kulturbegriff“ sei hier als bloße Zuschreibung gedacht, das nicht wirklich existiert, sondern nur in der Erziehungswissenschaft so gesehen bzw. den Menschen zugeschrieben wird (Nohl, 2006). Nach Konzepten der Antirassistischen Pädagogik sind ethnisierende Gruppenkonstruktionen sowie der Prozess der Rassenkonstruktion Gesichtspunkte sozialer Ungleichheit und historisch entwickelnder Machtverhältnisse. Diese Konzepte ermöglichen eine gesellschaftstheoretische Fundierung der genannten Antidiskriminierungsprinzipien in den Menschenrechtserklärungen (Hormel & Scherr, 2009). Des Weiteren schreibt Nohl (2006) in

einer Zusammenfassung: „Wo sich die Organisationen des Bildungssystems kultureller und ethnisierender Zuschreibungen bedienen, fungierten diese vornehmlich als Legitimation für organisationsinterne Entscheidungen, die (eigentlich) nichts mit der (zugeschrieben) kulturellen Zugehörigkeit der Entscheidungsbetroffenen (etwa der Schüler) zu tun habe“ (Nohl, 2006, S. 125). Daher machte sich das „Antidiskriminierungskonzept“ zur Aufgabe, öffentliche Debatten zur Einwanderung sowie die Konstruktionen öffentlicher Organisationen in der Umgangsweise mit Migranten/innen zu beobachten, um eventuelle Diskriminierung vorzubeugen oder zu stoppen. In diesem konstruktivistische Ansatz sollten Fragen geklärt werden die sich mit dem Zustandekommen der Zuschreibung der Migranten/innen beschäftigten und nicht mit dem „was der Migrant ist“ (Nohl, 2006, S. 89).

Im gesellschaftstheoretischen Kontext betrachtet, war die Leitidee die Inländer zu befähigen anders mit den kulturellen Differenzen, die den Migranten/innen zugeschrieben wurden umzugehen und damit Diskriminierungsprozesse auszuschalten.

Aber auch dieser Ansatz lässt sich von seiner kritischen Seite aus betrachten, wie es zum Beispiel Krüger-Potratz in einem Beitrag zum interkulturellen Lernen schildert: „Bei der Variante der Antirassistischen Erziehung, wenn letztlich nur die Mehrheitsbevölkerung als lernbedürftig erklärt wird, während den Zugewanderten Interkulturelle Kompetenz quasi als naturgegeben zugeschrieben wird. Dies wiederum hat den – wenn auch ungewollt - problematischen Nebeneffekt, dass die von den Zugewanderten „nun mal mitgebrachte“, aber nicht erworbene Interkulturelle Kompetenz sie letztlich nicht als gleichberechtigt qualifiziert ausweist und dementsprechend auch nicht valorisiert wird“ (Krüger-Potratz, 2007, S. 41).

Die pädagogische Antidiskriminierungsperspektive ist keine alleinige „Spezialpädagogik“, sondern im Wesentlichen als ein Rahmen vielseitiger Bildungsansätze zu betrachten deren Kritikpunkte aufgenommen wurden und ebenso zur Weiterentwicklung führten. In erster Linie zu den Konzepten der Menschenrechtspädagogik, reflektierten Interkulturellen Pädagogik und Diversity-Pädagogik.

2.3.1 Aktuelle Konzepte zur Förderung und Anerkennung von Vielfalt

Die im folgenden aufgezeigten zwei aktuellen Konzepte stellen einen Überblick dar, die versuchen auf die Einwanderungsgesellschaft erforderlichen Bildungsansprüche konstruktiv zu reagieren.

Eine reflektierte interkulturelle Pädagogik wurde im Speziellen von Franz Hamburger verstärkt nach vorne bewegt. Sie zielt drauf ab nationalistische oder „kulturrassistische Ideologien“ hinter sich zu lassen, um kulturelle Überlegenheitsansprüche zu vermeiden.

Ausschlaggebend ist hier auch das Ausschalten der Einsicht, dass Individuen Angehörige nur einer Kultur und durch diese geprägt sind. Dieser Ansatz verlangt eine reflektierte Zuwendung zu Formen, Bedingungen und den daraus resultierenden Folgen von ethnischen und religiösen Zuschreibungen sowie ihrer sozialen, individuellen und gesellschaftspolitischen Bedeutung (Hormel & Scherr, 2009).

Hamburger betont die falsche Handhabung des verankerten interkulturellen Wissens bei PädagogenInnen. Probleme oder Konflikte würden vorschnell interkulturell bedingte Interpretationen nach sich ziehen und so andere Problemdimensionen nicht erfassen können. Daraus entstehen, laut Hamburger, Kulturstereotypen und kulturelle Grenzen. Ein weiterer Aspekt, den er betont, sei eine zu starke Heraushebung der kulturellen Identifikation in den sozialen Institutionen, sodass dies die kulturelle Ausrichtung verstärkt und zu neuen Problemen und Konflikten führt. Daher bedürfe es einer Untersuchung der Wirkungsweisen und Folgen einer interkulturell orientierten Arbeit (Nohl, 2006). Hormel und Scherr schreiben: „An die Stelle einer Beanspruchung kulturalisierender und ethnisierender Stereotype tritt folglich der Versuch einer differenzierten Auseinandersetzung mit konkreten Praktiken und Lebensentwürfen, der auf generalisierende Annahmen über eine vermeintliche Besonderheit von MigrantInnen und Migranten verzichtet“ (Hormel & Scherr, 2009, S. 52).

Die Diversity Pädagogik, als ein Ansatz der aktuell in Politik und Praxis verbreitet ist. Ursprünglich wurde dieses Konzept für wirtschaftliche Zwecke entwickelt, im Bereich des Unternehmensmanagement. Es hat umfassende Zielsetzungen: zum einen wird das Blickfeld einer bloßen Beschränkung auf soziale und kulturelle Unterschiede in der modernen Gesellschaft nicht nur als Resultat von Einwanderung hingenommen, sondern es findet eine Gesamtbetrachtung des Begriffs „Kultur“ statt der tiefgründiger ist. Dabei wird die Kontextgebundenheit der individuellen Perspektive in Frage gestellt, indem die Faktoren „soziale Klasse und sozialer Status, sex/gender, sexuelle Orientierung, Ethnizität/Nationalität, 'Rasse', Alter, Sprache, Religion, psychische und physische Gesundheit, Behinderung und Regionalität sowie politische Orientierungen“ zentral mit sozialen und persönlichen „Identitätskonstruktionen“ sowie Lebensweisen in Beziehung zu setzen sind, aber auch Motive für Diskriminierungen oder Streitsituationen bieten. Des Weiteren versucht sie Fragen von Machtstrukturen und Abhängigkeits- bzw. Unterordnungsstrukturen ins Zentrum zu rücken (Hormel & Scherr, 2009).

All diese Faktoren, oder wie sie auch Helma Lutz nennt „Differenzlinien im sozialen Raum“ müssen berücksichtigt werden für die „Selbstpositionierung“ von Menschen sowie für ihr „Positioniertwerden“ von anderen. Bei diesen „Differenzlinien“ handelt es sich um eine hierarchische Anordnung, die aus diesem Grund soziale Ungleichheiten herbeiführen und sich „verschränken“ daher sei die Rede von „Sitting at a crossroads“. Zur besseren

Verdeutlichung der Kreuzung eine Abbildung:

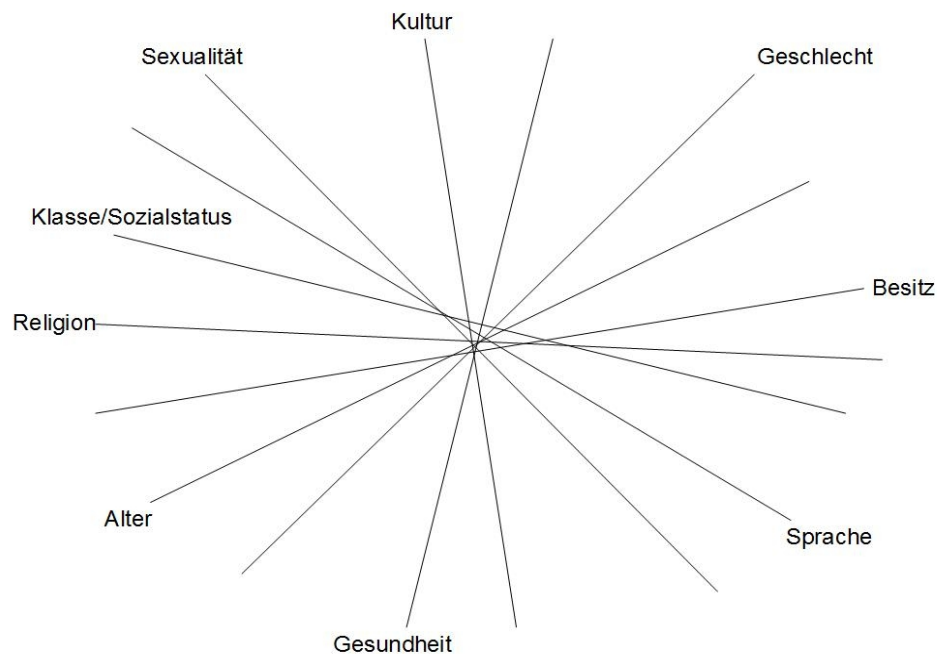


Abb. 1: „Differenzlinien im sozialen Raum“ (Krüger-Potratz/Lutz, 2002, S.89 nach Nohl, 2006, S. 133).

Diese Mehrdimensionalität des Diversity-Ansatzes soll zu einer positiven, anerkennenden Bewertung von und Kennzeichnung gegenüber Differenzen (Hauenschild, Robak & Sievers, 2013), also einem Gespür für die Einsicht einer komplexen Gestaltung individueller Lebensbildung (-Konstruktion) führen sowie wechselseitige Stereotypisierungen entlang der „Differenzlinien“ durch zugeschriebene oder wirklicher Unterschiede verhindern (Hormel & Scherr, 2009). Der Ansatz kann in der Schule oder anderen Bildungsinstitutionen neue Auslegungen von Differenzentwürfen begünstigen (Hauenschild, Robak & Sievers, 2013).

Diese Gefahr der Verwendung sozialer Klassifikationen sei zu vermeiden, indem ein „Plädoyer für Vielfalt“ und „Anerkennung von Differenzen“ ausgesprochen werde, statt darüber zu debattieren wie soziale Klassifikationen als Hilfemittel für Diskriminierung benutzt werden und erzwungene Prozesse sich entlang einer bestimmten Kategorie zu definieren oder definiert zu werden, zu erheblichen Barrieren seiner Handlungsmöglichkeiten führen könne.

Dieser Ansatz versucht über die gegenseitigen Abgrenzungen hinaus zugehen, Grenzen zu überschreiten und für heterogene Identitäten zur Einsichtigkeit befähigen.

Konkret für den Unterricht bedeutet dies: Sowohl SchülerInnen als auch Lehrkräfte sollten annehmen, dass vielseitige Bezüge die eigene Identitätsbildung beeinflussen und die Wichtigkeit dieser je nach Situation verschieden sein kann. Der Fokus sollte dahingehend

gerichtet werden, dass SchülerInnen mit Situationen konfrontiert werden in denen z.B. ethnische und/oder nationale Zuordnungen dramatisierend inszeniert und auch wieder aufgelöst werden (Hormel & Scherr, 2009).

„Diversität (...) impliziert eine wertschätzende Grundhaltung sowie Offenheit für die Unterschiedlichkeit der Menschen“ (Hauenschild, Robak & Sievers, 2013, S. 21).

Diversity ist stark mit interkultureller Pädagogik verknüpft. Durch den Ausbau der Differenzlinien entwickelt sie die interkulturelle Pädagogik als Vorläufer weiter (Hauenschild, Robak & Sievers, 2013). „Diversity-Pädagogik deutet sich damit eine Perspektive an, die die Komplexität, Situationsabhängig und Veränderlichkeit der für individuelle und kollektive Identitätsbildungen sowie für Zuordnungen zu sozialen Gruppen und Distanzierungen bedeutsamen Bezüge und Verortungen in Rechnung stellt“ (Hormel & Scherr, 2009, S. 55) und (Hauenschild, Robak & Sievers, 2013).

Das Konzept der Diversity-Perspektive hebt vier Gestaltungsebenen für die praktische Umsetzung hervor, diese werden von Petra Hild in dem Artikel „Bildungskonzepte für die Einwanderungsgesellschaft“ von Scherr und Hormel genannt:

- „das Selbstverständnis, die Einstellungen und Überzeugungen von Schulleitungen und Lehrpersonen und die Erfordernisse einer Befähigung zu einem reflektierten und nicht diskriminierenden Umgang mit Vielfalt im Bereich der Aus-, Fort- und Weiterbildung;
- Schulen aus Organisationen – insbesondere im Hinblick auf die Frage, ob und wie die Zusammensetzung ihrer Schülerschaft und ihres pädagogischen Personals Erfahrungen des Umgangs mit sozialen und kulturellen Unterschieden ermöglicht oder einschränkt;
- Interaktions- und Kooperationsprozesse in Schulklassen in Bezug darauf, welche Unterschiede für den Erfahrungshintergrund und das Selbstverständnis von Lehrkräften und Schülerinnen und Schüler bedeutsam sind, ob und ggf. wie diese zu Abgrenzungen führen, also auch, wer mit wem in Interaktion tritt und welche wechselseitigen Vorannahmen damit einhergehen;
- die curriculare Thematisierung von Diversität hinsichtlich ihrer inhaltlichen und methodischen Aspekte – also etwa, welche ethnischen und religiösen

Klassifikationen in Unterrichtsmaterialien vorgenommen werden und welche, z.B. national gefasste Perspektiven ins Zentrum gestellt werden“ (Hormel & Scherr, 2009, S. 56).

Gegen Ende des Kapitels möchte ich ein Zitat von Welsch (2010), dass treffend den Begriff Transkulturalität erläutert, wiedergeben:

„Die interne Transkulturalität der Individuen scheint mir der entscheidende Punkt zu sein. Man sollte nicht nur davon sprechen, dass heutige Gesellschaften unterschiedliche kulturelle Modelle in sich befragen („cultural diversity“), sondern das Augenmerk darauf richten, dass die Individuen heute durch mehrere kulturelle Muster geprägt sind, unterschiedliche kulturelle Elemente in sich tragen.“ (Welsch, 2010, S. 47).

Am Schluss gehe ich noch näher auf diesen Begriff der Transkulturalität näher ein, da dass Konzept momentan, auch in der Wissenschaft das verbreitetste ist. Die verschiedenen Ausdrücke, die mit der Beschäftigung kulturell-sprachlicher Vielfalt einhergehen, wie Multikulturalität, Interkulturalität und nun Transkulturalität werden oft synonym verwendet. Um eine Verwirrung vorzubeugen sowie eine begriffliche Abgrenzung zu geben, gehe ich auf den wichtigsten Unterschied ein.

Multikulturalität und Interkulturalität halten am sogenannten „Kugelmodell“ fest: „...die einzelnen Kulturen als Kugeln vorstellen, die nach innen homogen und nach außen klar abgegrenzt sind. Jede ist gleichwertig und bleibt für sich. Solange die Kugeln einander nicht begegnen, das heißt, nicht zusammenstoßen, kann auch kein Unfall passieren“ (Barth, 2008, S. 95).

Während multikulturelle Konzepte ein Augenmerk innerhalb von Gesellschaftsverhältnisse legen, betrachteten interkulturelle Konzepte Verhältnisse zwischen den Gesellschaften, nur das die Interkulturalität bestrebt ist anhand des Kugelmodells einen „interkulturellen Dialog“ zu schaffen, um zu einem gegenseitigen Verständnis der verschiedenen Kulturen zu gelangen.

Das transkulturelle Modell geht vom „Kugelmodell“ weg und bezieht sich auf zwei Ebenen von Lebensformen, die nicht von gedachten „Nationalkulturen“ abgegrenzt werden. Zum einem auf die gesellschaftliche Makroebene, die die Verflechtung jeglicher kulturellen Dimensionen, sei es die Konsumkultur, die Pop- oder Sportkultur oder die Medizin, betreffen.

Welsch verwendet hierfür den Begriff „Hybridisierung zeitgenössischer Kulturen“, von der alltäglichen international geprägten Kultur bis hin zu „hohen Kulturen“ wie dem Modern Dance, Theater oder Konzerten, sei eine „transkulturelle Mischung“ vorzufinden. Zum anderen die individuelle Mikroebene betreffend, die für eine „innere Pluralität“ verantwortlich ist. Die meisten Menschen seien durch mehrere kulturelle Verbindungen oder/oder Herkünfte bestimmt und so seien dem heutigen Menschen verschiedene kulturelle Muster bekannt und für die kulturelle Identitätsbildung können diese unterschiedlichen Elemente diverser Herkunft verknüpft und aufgenommen werden. Menschen seien daher zunehmend in sich transkulturell, geprägt von einer „inneren Pluralität“. Angesichts, dessen, dass in der Identität von Individuen eine ganze Reihe kultureller Muster eingeführt sei, besitzen sie in Bezug auf die „vielfältigen kulturellen Manifestationen in ihrer gesellschaftlichen Umwelt, größere Anschlusschancen, als Identitäten die nur anhand eines Musters bestimmt wären.“ Dieser Ansatz gilt für alle Menschen, ob mit oder ohne Migrationshintergrund.

In diesem Sinn würde das Konzept der Transkulturalität sich vom alten „Kasten- und Gruppendenken“ lösen und vorgegebenen Kategorien, Geschlecht, Nationalität, Beruf etc., eben Gedanken der Abgrenzung hinter sich lassen um „eigene Wahlen jenseits gesellschaftlich vorgegebener Schemata“ zu ermöglichen.

Die kulturelle Verflechtung hat es immer schon gegeben, man könnte zum Beispiel die japanische Kultur nicht ohne die Einbeziehung der koreanischen, indischen, chinesischen, hellenistischen sowie europäischen Kultur nachvollziehen. Das späte Europa war ebenfalls jahrhundertlang durch den Warenaustausch oder in Bezug auf die Kunstgeschichte länderübergreifend. Das bedeutet dass keine Kultur wirklich „rein“ ist, es gibt keine Mitglieder des einen Volkes, somit sollte sich die Vorstellungen einer homogenen Gesellschaft auflösen. Aber dennoch, trotz der Existenz einer schon immer transkulturellen Gesellschaft, ist das Ausmaß der Transkulturalität massiv angestiegen, die weltweiten kulturellen Verstrickung sind so hoch wie nie zuvor. Denn vorher hat es auf der Welt keine Verbundenheit durch Transport- oder Informationssystemen, oder anhand einer Verkehrssprache gegeben (Welsch, 2010).

Kulturen seien, bezüglich eines auf das 21. Jahrhundert zugeschnittenen Kulturbegriffs gekennzeichnet durch Gemeinsamkeiten und Verflechtungen, statt durch Schaffung von Trennlinien, sie durchdringen einander. „Kulturen, die wie Kugeln aufgefasst sind, können nicht wirklich miteinander kommunizieren (...) sondern können, (...) einander nur 'stoßen'“ (Herder, 1967, S. 46 zit. n. Welsch, 2010, S. 41 f.). „Das neue Leitbild sollte nicht das von Kugeln, sondern das von Geflechten sein“ (Welsch, 2010, S. 42).

Wie kultureller Vielfalt (cultural diversity) bezüglich des Zusammenlebens von Menschen

unterschiedlicher Herkunft gesehen wird und welche Konzepte es für die Umgangsweise und das Miteinander von Menschen mit unterschiedlichen Kulturen gibt, können hier nur angerissen werden. Bestandteil für all diese Konzepte ist der Begriff Kultur. Die vielen verschiedenen Konzepte beinhalten eine bestimmte Kulturdefinition, (anders ausgedrückt wird in den verschiedenen Konzepten der Begriff Kultur immer etwas anders verstanden) mit denen versucht wird Probleme der Integration infolge von Austauschprozessen, die bedingt sind durch Migration einer Vielzahl von Menschen, zu lösen. Darunter zählen, einige sind auch schon erläutert wurden, Assimilation, Integration, Interkulturalität und Transkulturalität (Leimgruber, 2009). Hinzukommen Teildisziplinen oder ergänzende, innovative, didaktische Ansätze sowie Perspektiven die sich aus der bildungspolitischen Arbeit heraus entwickelt haben und sich mit Kernthemen pädagogischen Handelns und Denkens beschäftigen (z.B. Lernen für Europa, Globales Lernen etc.).

Wie der Kulturbegriff in der heutigen modernen Gesellschaft gesehen wird und welchen Stellenwert dieser in Bezug auf das Individuum einnimmt, werde ich im nachfolgenden Kapitel erläutern.

Nach diesem kurzen Einblick in die historische Entwicklung der interkulturellen Pädagogik, zeigt sich, dass es viele etablierte Bezeichnungen im Diskurs mit Migration, Interkulturalität und Bildung gibt, wie Migrationspädagogik, Bildung in der Migrationsgesellschaft, Diversity Pädagogik, Globales Lernen, Transkulturelle Bildung, Rassismuskritische Bildungsarbeit u.s.w. Trotzdem möchte ich in den weiteren Ausführungen bei dem Termini Interkulturalität bzw. Interkulturelles Lernen bleiben, da es zum einen so auch in den Lehrplänen verankert ist und zum anderen werden transkulturelle Konzepte wie auch interkulturelle Konzepte zumeist synonym verwendet.

Darüber hinaus könne man nicht von dem einen „wahren“ Konzept sprechen, anlässlich des unabgeschlossenen Entwicklungsprozesses der „interkulturellen Bildung“ und ebenso den Überlappungen mit älteren oder sich parallel bildenden Konzepten bezüglich des Umgangs mit Heterogenität. So wurden auch Konzepte auf internationaler Ebene oder auch Konzepte mit anderem Zusammenhang versucht zu verknüpfen mit interkulturellem Lernen, zum Beispiel „soziales Lernen“, „politische Bildung“ oder die durch die „UNESCO“ unterstützte „Menschenrechtsbildung“.

„Globales Lernen“ ebenfalls als pädagogische Reaktion auf den gesellschaftlichen Wandel könne man als ergänzendes, schon älterer bestehender Konzepte sehen (Krüger-Potratz, 2007).

Das gemeinsame jedes Konzeptes interkultureller Bildung, sei durch „ihren jeweils eigenen Zugang (...) die Welt politisch, sozial und ökologisch zukunftsfähig zu gestalten, die

Menschenrechte, die kulturelle, sprachliche und religiöse Vielfalt zu achten und die demokratischen Grundrechte durchzusetzen“ (Krüger-Potratz, 2007, S. 40).

Konzepte einer interkulturellen Pädagogik (interkulturelles Lernen) im Sportunterricht und damit „der integrative Ansatz interkultureller Bildung im Kontext Sport“ (Grimminger, 2009, S. 35) wurde bisher nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt (Gießstüber & Grimminger, 2007). Grimminger gibt an, dass es nur wenige empirische Befunde zum interkulturellen Lernen im (Schul)Sport gäbe. Sie zeigt einige Autoren wie Bröskamp (1994), Dietrich (1994), Roth und Pühse (1996) etc. auf, die sich mit dieser Thematik auseinandersetzten und einige Ansätze dazu anboten, jedoch fehlten klare, systematische, didaktische Konzepte zur Umsetzung. Des Weiteren befänden sich die früheren Ansätze, der bereits genannten Autoren, in einem Zwiespalt zwischen Ansätzen die fremd kulturelle Bewegungsarten aufgreifen (hier besteht die Gefahr der „Exotisierung“) und den „globalen über die Medien vermittelten Sportarten.“ Durch diese fehlende „Konzeptionierung“ könne kaum Hilfe für die interkulturelle Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen im Sportunterricht geleistet werden (Grimminger, 2009). Welche Ziele mittlerweile im sportpädagogischen Kontext mit interkulturellem Lernen verfolgt werden und welche Chancen dem Feld hinsichtlich interkultureller Lernprozesse zugesprochen werden, werde ich im Kapitel *Interkulturelles Lernen im Schulsport* näher beleuchtet (Gießstüber & Grimminger, 2007).

2.4 Zusammenfassung

Es konnte herausgestellt werden, dass das Bildungssystem in Österreich nicht ausreichend genug für eine kulturell, vielfältige Schülerschaft ausgerichtet ist, da bis heute die Orientierung der Schulen an einer monokulturellen sowie monolingualen Ausrichtung offensichtlich sind. Weiters konnte ermittelt werden, dass die Bildungsbenachteiligungen von Kindern mit Migrationshintergrund bis heute Thema sind.

Die Entwicklung der interkulturellen Pädagogik zeigt, dass sie in der Geschichte weit zurückgeht und mittlerweile viele verschiedene Konzepte, als Reaktion auf Problematiken die sich im Kontext Migration und Schule ergeben, resultierten. Die neuste Konzeption die ebenfalls interkulturelle Pädagogik impliziert ist die „Inklusive Pädagogik“ die kürzlich in Kraft getreten und Bestandteil der neuen PädagogInnenbildung geworden ist, um das gemeinsame Miteinander und die gleichberechtigte Teilhabe aller Kinder mit samt all ihren Verschiedenheiten aufzunehmen und auf ihre Bedürfnisse effizient eingehen zu können.

Außerdem wurde in Zuge dessen die pädagogische Professionalität als einer der bedeutsamsten Faktor für eine im Sinne des Diversity-Ansatzes kulturell, vielfältige Öffnung

der Schulen und einer erfolgreichen Zusammenarbeit mit Eltern und deren Kindern mit Migrationshintergrund beleuchtet.

Schlussendlich konnten Gründe einer interkulturellen Pädagogik auch im Schulsport als Antwort auf eine kulturell, wachsende, heterogene Schülerschaft Erwähnung finden. Somit wird interkulturelles Lernen auch im Sportunterricht als konstruktiver Ansatz dieser Thematik wahrgenommen.

3 Schule und Migration

In den weiteren Kapitel soll zum einen die wachsende Zahl des Migrantenanteils und der ungleich verteilten Bildungschancen in Österreich (speziell Wien) anhand statistischer Fakten symbolisiert werden, um die erforderliche Auseinandersetzung mit Konzepten, auch im Schulsport, interkultureller Bildungsprozesse zu bekräftigen. Des Weiteren ist es notwendig in dem Zusammenhang die Begrifflichkeiten wie Kultur und Identität und in Bezug auf den Schwerpunkt der Arbeit *Sichtweisen und Umsetzung kultureller Vielfalt im Schulsport*, die Begriffe ebenso in ihrer Bedeutsamkeit in Verbindung mit sportlichen Inhalten zu erläutern. Alle Ausführungen werden generalisierend in ihrer Eigenständigkeit definiert, wie auch speziell in Bezug zur Schule gesetzt, um einen differenzierten Blick für den Fokus der Interkulturalität erlangen zu können.

3.1 Migration in Wien und an Wiener Schulen

Um die eben erläuterte Lage (in Kapitel *Ungleiche Bildungschancen und monokulturell ausgerichtete Systeme*) der vermehrten und weiter ansteigenden Migration in der Schule wie auch die unterschiedlichen Bildungsniveaus (und damit der Nachweis für Bildungsbenachteiligung) zu veranschaulichen und zu bekräftigen, werden einige Daten und Statistiken folgen.

Es ist davon auszugehen, dass durch Globalisierungsprozesse sich Migrationsbewegungen weiterhin verstärken werden. Die Gründe dafür sind unterschiedlich, zum einen weil ein globaler Arbeitsmarkt entsteht, der für internationale Unternehmen, die ihre Entwicklungsinstitutionen auf der ganzen Welt verteilt haben, davon stark profitieren. Zum anderen wird die Flüchtlingszahl aus den Kriegsgebieten ansteigen, wegen politischer Unterdrückung oder auch religiöser Verfolgung, um der Armut zu entfliehen sowie aus ökologischen Katastrophen (Holzbrecher, 2004/13, S.50/158).

„Auch in Zukunft wird – den aktuellen demographischen Prognosen zufolge – die Zuwanderung die dominierende Komponente der Bevölkerungsentwicklung in Österreich darstellen“ (Statistik Austria, 2013, S. 24).

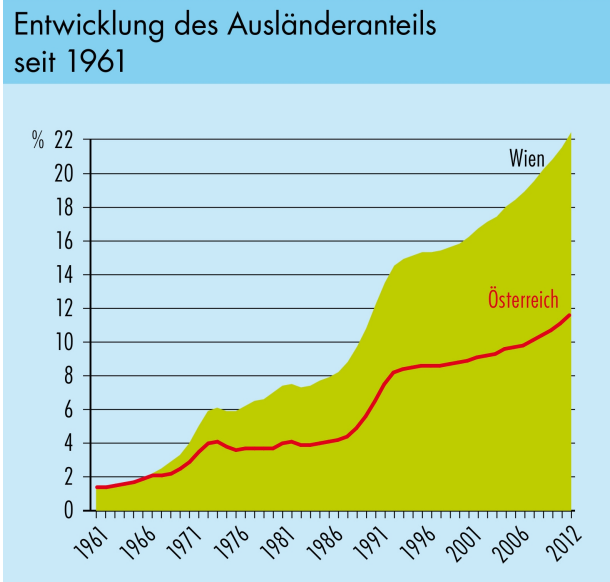


Abb. 2: Quelle: Statistik Austria, 2013, S. 110.

Die Abbildung 2 veranschaulicht den Wanderungszuwachs in Österreich und auch spezielle in Wien. „Am 1. Jänner 2013 lebten etwas mehr als eine Million ausländische Staatsangehörige in Österreich, was einem Anteil von 11,9% an der Gesamtbevölkerung entsprach. Die Einwohnerzahl Österreichs hat von 1961 bis 2012 durch Zuwanderung um knapp 914.400 Personen zugenommen“ (Statistik Austria, 2013, S. 24).

„Der Bestand der ausländischen Wohnbevölkerung lag Anfang 2013 bei 1,004 Millionen Personen (11,9% der Bevölkerung) und damit um rund 52.800 Personen höher als Anfang 2012. Im Durchschnitt des Jahres 2012 lebten rund 1,579 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund in Österreich (18,9% der Gesamtbevölkerung). Darunter gehören rund 1,167 Millionen der „ersten Generation“ an, da sie selbst im Ausland geboren wurden und nach Österreich zugezogen sind. Die verbleibenden knapp 412.200 Personen sind in Österreich geborene Nachkommen von Eltern mit ausländischem Geburtsort (zweite Generation)“ (Statistik Austria, 2013, S. 9).

Abbildung 3 zeigt den Anteil der ausländischen Bevölkerung an der Gesamtbevölkerung in Wien lebender Menschen.

Bevölkerung ausländischer Herkunft am 1.1.2013 in den Gemeindebezirken

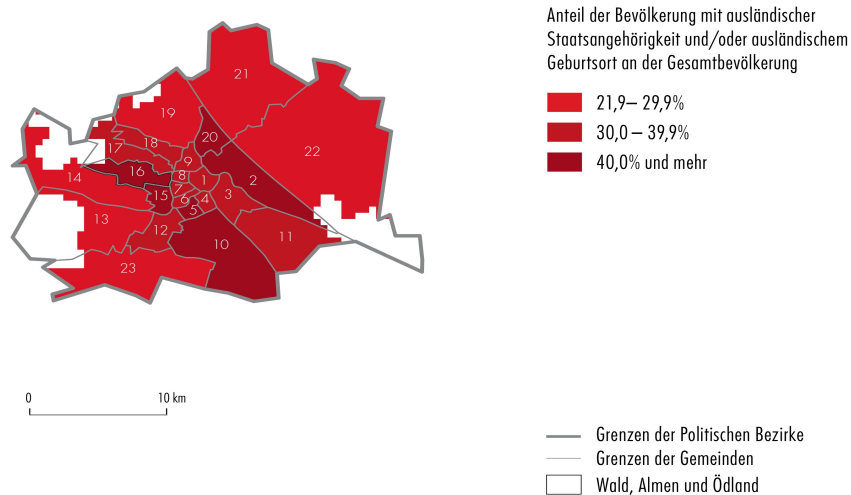


Abb. 3: Quelle: Statistik Austria, 2013, S. 110.

Als AusländerInnen sind Personen gemeint, die keine österreichische Staatsbürgerschaft haben. Als Personen mit Migrationshintergrund werden jene bezeichnet, „deren Eltern im Ausland geboren sind, unabhängig von ihrer Staatsangehörigkeit“ (Statistik Austria, 2013, S. 22).

Betrachtet man die in Österreich lebenden Personen mit Migrationshintergrund im Kontext eines Bildungsprofils, weisen diese ein deutlich anderes auf als die Bevölkerung ohne Migrationshintergrund (Statistik Austria, 2013).

„Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind in bestimmten Schultypen unter- bzw. überrepräsentiert und machen öfter die Erfahrung schulischen Misserfolgs und schneiden in ihren Leistungen bei internationalen Vergleichsstudien (wie PIRLS und PISA) schlechter ab“ (https://www.bmbf.gv.at/schulen/sb/schule_migration_gender.html).

Die Statistik Austria bestätigt, dass der Anteil an SchülerInnen mit nichtdeutscher Umgangssprache in allen Schultypen zunimmt und ausländische SchülerInnen eher selten in eine maturaführende Schule gehen, sondern häufiger Haupt-, Polytechnische- oder Neue Mittelschulen besuchen (Statistik Austria, 2013).

Tabelle 1 soll diese Aussagen untermauern:

Tab.1: „Schüler/-innen im Schuljahr 2011/12
nach Schultyp und Staatsangehörigkeit“ (Statistik Austria, 2013, S. 45)

Schultyp	Schüler/-innen insgesamt	Schüler/-innen mit ausländischer Staatsangehörigkeit					
		Insgesamt		Darunter			
		Absolut	In %	EU/EWR/ Schweiz	Ehem. Jugoslawien (ohne Slowenien)	Türkei	Sonstiges Ausland
Alle Schulen zusammen ¹⁾	1.119.009	111.441	10,0%	2,9%	3,5%	1,5%	2,0%
Volksschule	328.121	37.150	11,3%	3,4%	3,6%	1,7%	2,6%
Hauptschule	163.659	20.212	12,4%	2,6%	4,6%	2,5%	2,6%
Sonderschule	13.748	2.530	18,4%	3,3%	6,2%	4,7%	4,1%
Polytechnische Schule	18.022	2.801	15,5%	3,1%	5,9%	3,0%	3,5%
Neue Mittelschule	56.615	8.345	14,7%	3,1%	5,3%	3,2%	3,1%
Allgemeinbildende Höhere Schule	199.890	15.473	7,7%	3,6%	2,1%	0,5%	1,5%
Berufsschule	134.282	9.622	7,2%	2,1%	3,1%	1,2%	0,8%
Berufsbildende Mittlere Schule	56.398	5.638	10,0%	2,5%	4,3%	1,4%	1,7%
Berufsbildende Höhere Schule	148.274	9.670	6,5%	2,0%	2,9%	0,6%	1,0%

„Den höchsten Ausländeranteil weist weiterhin die Sonderschule auf (18,4%). Der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Umgangssprache nimmt in allen Schultypen zu, besonders aber im berufsbildenden Bereich (BMS und BHS)“ (Statistik Austria, 2013, S. 10).

„Der Anteil der ausländischen Schüler/-innen in maturaführenden Schulen erhöhte sich von 6,8% (2010/11) auf 7,2% (2011/12). Der geringe Zuwachs geht allerdings überwiegend auf das Konto von Kindern aus anderen EU-/EWR-Staaten und der Schweiz, wogegen sich der Anteil von Kindern mit türkischer oder ex-jugoslawischer Staatsangehörigkeit in maturaführenden Schulen nicht verändert hat“ (Statistik Austria, 2013, S. 18).

Umgang mit (kultureller) Heterogenität im Bildungssystem sowie der damit korrelierende Umgang von (Sport)Lehrkräften im interkulturellen Handlungsfeld, muss aus diesem Grund hinterfragt werden. Es sei danach zu fragen welche „Normalitätserwartungen im Bildungssystem und in Schulen etabliert sind und welche Diskriminierungen und Benachteiligungen hieraus resultieren“ (Hormel & Scherr, 2009, S. 47).

Trotz der der Fortschritte, den Weiterführungen interkultureller Pädagogik mit ihrer Vielzahl an sich entwickelnden innovativen interkulturellen Konzepten, sollte die Analyse einer möglichen Diskrepanz zwischen zunehmend ethnisch-kulturellen Pluralismus und einer nationalstaatlich orientierten Schulausrichtung nicht untergraben werden. Nach Binder sei

eine monokulturelle Ausrichtung, obwohl das Unterrichtsprinzip „Interkulturelle lernen“ eingeführt worden ist, immer noch immanent (Binder, 2004).

Ob die jeweiligen Konzepte, vor allem in Bezug auf die Schule, den Ansprüchen standhalten können sollte durch präzise Analysen geprüft werden.

Denn gerade in dem System Schule kommt es des Öfteren zu Ambivalenzen. Teilweise werden in der Schule Differenzen konstruiert, die aber im sozialen Handlungsfeld im Verborgenen bleiben und jungen Menschen aus Zuwandererfamilien somit eine Positionierung von Werten oder auch eine Entscheidungsfindung, was ihnen „fremd“ und was ihnen „eigen“ erscheint, erschwert. Nicht selten sind sie in der Schule durch Stereotypisierungen und Ausschluss ausgesetzt. Oftmals übernehmen sie solche Bezeichnungen, da diese schließlich in einem Gewinn einer Zugehörigkeit münden. Mit ein Grund für diese Situation an den Schulen, sei unter anderem das verzerrt dargestellte oder zweiteilige Bild von Migranten die der Realität nicht entsprechen. Gleichmaßen, wie schon angesprochen, die Undurchlässigkeit des Bildungssystems für SchülerInnen mit Migrationshintergrund oder aus unteren Schichten sowie kaum diskutierte organisatorische Veränderungen hinsichtlich der veränderten Zusammensetzung der SchülerInnen, das eigentlich eine Voraussetzung für eine bessere, effiziente Schule darstellt. Mit (Un)durchlässigkeit ist die Bildungsgerechtigkeit, Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, Förderung von Schülerinnen und Schüler auch mit schwierigeren Startbedingungen, individuelle und persönliche Lernzeit etc. gemeint.

Diesen Tatbestand zeigte Schaeffer anhand von Ergebnissen eines Projekts zur „Weibliche Adoleszenz im interkulturellen Vergleich – Polyvalente Identitätsbildung in der Migration und postmoderne Transformation in westlichen Industriegesellschaften“ auf. Es wurde der Frage nachgegangen, „ob Migrantinnen Identitätsentwürfe verfolgen, die sich nicht mit westlichen Emanzipationsvorstellungen erfassen lassen“ (Schaeffer, 2008, S. 32). Zum zentralen Fazit zählte die Erkenntnis, dass LehrerInnen prinzipiell sich für eine interkulturelle Erziehung aussprachen, aber die Institution bestimmte Wertehierarchien präferiere und damit eine Randständigkeit der SchülerInnen mit Migrationshintergrund signalisiere. Eine Benachteiligung ausländischer SchülerInnen aufgrund verwurzelter Gewohnheiten, traditioneller Regeln oder bewährter Handlungsgrundsätze stattfanden.

In gleicher Weise auch hier wieder keine Berücksichtigung von curricularen oder organisatorischen Veränderungen bestand und interkulturelle Projekte eher als „entbehrliches Phänomen“ aufgefasst wurden. Die Situation der SchülerInnen zwischen den unterschiedlichen kulturellen Einflüssen sieht man daher als erschwerend an, sie selber ständen oft in einem inneren Dilemma, sodass sie häufig nicht in der Lage seien Begegnung und Dialog zuzulassen oder herzustellen, somit ihre „Identitätsfindung“ Konsequenzen nach

sich ziehe (Schaeffer, 2008).

Parallel dazu sollte die Schule einen Ort bilden bzw. ist auch ein Aufenthaltsort für Kinder und Jugendliche, wo sich neue Identitäten entwickeln und in gruppendynamischen Situationen ausprobiert werden können. Das heißt, Schule sollte jungen Menschen dazu verhelfen sich mit sozialen Konstruktionen auseinanderzusetzen um Eigenständigkeit zu erlangen. Wichtig sei daher an die „polyvalenten kulturellen Voraussetzungen“ und sprachliche Kenntnisse der SchülerInnen anzuknüpfen, um für alle Kinder und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund einen Entwicklungsraum geben zu können (Schaeffer, 2008).

Dieser kurze Einblick in die Ergebnisse des Projekts Schaeffers, kennzeichnet wiederholt die Erfordernis sich anzuschauen, ob das schulinterne Schulkonzept Zielgruppen unabhängig ist und nicht nur eine Zielgruppe (Mehrheitsgesellschaft) im Visier hat.

Des Weiteren sei zu prüfen, ob nicht eine „assimilative, exotisierende“ Sichtweise im Sinne der Ausländerpädagogik, gegeben ist. Zusätzlich sei die Gefahr eines Kulturalisierungsprozesses zu untersuchen (Krüger-Potratz, 2007).

Mit Kulturalisierung ist eine „Stigmatisierung und Stereotypisierung entlang kulturbezogener Differenzzuschreibungen“ gemeint, also das Zusammenleben von Minderheit und Mehrheit, dass sich überwiegend auf das „Deutungsmuster“ Kultur oder auch „Kulturdifferenz“ beruht bzw. darauf reduziert wird (Diehm, 2005).

Des weiteren sei zu prüfen, ob das Konzept eine Veränderung der Institution oder des Individuums postiert. Beides kann sich nicht gegenseitig ausschließen, dennoch seien strukturelle Verhältnisse einer Institution sowie die damit verbundenen professionellen Praxis zu berücksichtigen.

Diese Analysepunkte sind zum Zwecke einer geeigneten Strategieentwicklung entscheidend, damit eine Institution Schule gestaltet werden kann, die einen „produktiven, ressourcenorientierten Umgang mit Heterogenität erlaubt“, die wiederum nicht nur Sprache, Kultur oder ethnisch-religiöse, sondern ebenso Geschlecht, Sozialstatus, Gesundheit als „Differenzmerkmale“ zentriert (Krüger-Potratz, 2007).

3.2 Kultur im Kontext Migration

Die verschiedenen Ansätze und Konzepte interkultureller Pädagogik haben sich, wie im Kapitel *Entwicklung interkultureller Pädagogik* gezeigt im Laufe der Zeit, seit Beginn der Konfrontation mit MigrantInnen und deren Kindern, ebenso im System Schule in den 60er Jahren, laufend weiterentwickelt. Die kritischen Betrachtungsweisen der verschiedenen

Konzepte, die nicht zeitlich linear von aneinander abzugrenzen sind, sondern teilweise ineinander übergreifen (Krüger-Potratz, 2005) und sich auch teilweise widersprechen (Nohl, 2006), führten letztendlich zu dem Terminus unter dem die heutige „interkulturelle Pädagogik“ steht. Das soll nicht bedeuten, dass der Prozess abgeschlossen ist, es ist ebenso von einem dynamischen Begriff, der aus verschiedensten Perspektiven betrachtet werden kann die Rede (Krüger-Potratz, 2007).

Dennoch sollte auch deutlich geworden sein, dass in dem Zusammenhang die Diskurse des Fachgebiets der Erziehungswissenschaft der Begriff „Kultur“ einen wesentlichen Standpunkt eingenommen hat und immer noch einnimmt (Nohl, 2006), daher soll im folgenden auf diesen näher eingegangen werden, bevor es zu konkreten Inhalten interkulturellen Lernens kommt. Dasselbe gilt auch für die Sportwissenschaften, um den Begriff „Kultur“ durchsichtig zu machen (Frohn & Grimminger, 2011), möchte ich auf diesen im folgenden näher eingehen.

Ein weiterer Grund sich damit auseinanderzusetzen, da in „interkulturell“ das Wort Kultur drinnen steckt, sodass die Beschäftigung mit Interkulturalität den Kulturbegriff als Grundlage hat (Holzbrecher, 2004) wie auch (Over, 2012).

In der wissenschaftlichen Literatur gibt es reichlich verschiedene Definitionen mitsamt kritischen Debatten über den Kulturbegriff.

Die Herausbildung von Kulturen kann man festmachen an einer jahrhundertelange ethnischen Überlagerungen und Vermischungen sowie Akkulturationsprozessen (durch den Handel, Tausch, Migrationsprozesse) und nicht durch eine Abwehr des Fremden bzw. dem Festhalten an Abgeschlossenheit und „Reinheit“. Das bedeutet es geht hierbei um die verschiedenen Ansichten von dem Kulturbegriff.

Historisch betrachtet greift die Debatte bezüglich des Kulturverständnisses weit zurück, bis ins 18. und 19. Jahrhundert, in die Epoche der Aufklärung und Romantik. Bereits Johann Gottfried Herder (wie es Leimgruber in seinem Text erwähnt) grenzte sich von dem Gedanken der französischen Revolution, die Menschen seien frei ohne Rücksicht auf Herkunft und Kultur ab. Seiner Meinung nach begründete die grundlegende Verschiedenheit der Völker den Anspruch auf Selbstbestimmung. Nach Herders Verständnis von Kultur ging es um eine klare Abgrenzung nach außen hin, gegenüber anderen Gruppen, dementsprechend um eine Annahme, dass es eine durch Merkmale geprägten Grundstein gibt der auf eine gemeinsame Geschichte und Herkunft zurück gehe.

Der klassische Kulturbegriff vertritt eine „soziale Homogenisierung“, wobei der Zeitfaktor einen wesentlichen Bestandteil annimmt um die Beständigkeit von Volkskultur, mit ihrer vermeintlichen Verwurzelung in der „Vorzeit“ zu rechtfertigen. Oft wird in dem Zusammenhang von „Kugel- oder Containerkultur“ gesprochen. Die Konsequenzen im 19.

und 20. Jahrhundert dieses anthropologischen, statischen, auf nationale „Eigenheit“ bestehenden Kulturbegriffs waren zum Beispiel Nationalismus, Vertreibung von Minderheiten, Rassismus usw.)

In vielen politischen und gesellschaftlichen Deutungsmustern finden solche Auffassungen (kulturelle Grenzen als relativ statisch aufzufassen) heute noch Verbreitung. Gerade in westlichen Migrationsgesellschaften wird diese Kulturauffassung auf die vielen Einwanderungsgruppen übertragen.

Dem klassischen Kulturbegriff gegenüber steht die „konstruktivistische“ Sichtweise, wo „kollektive Identitäten“ soziale Konstrukte sind. Es seien konstruierte Vorstellungen die dem historischen Wandel unterlegen (Leimgruber, 2009). „Ethnic groups are categories of ascription and identification by the actors themselves, and thus have the characteristic of organizing interaction between people“ (Barth, 1969, S. 19 zit. n. Leimgruber, 2009, S. 195). Die Konstruktivisten distanzieren sich von der Annahme einer ursprünglichen „Konstante“ bzw. von einer historisch-gesellschaftlichen Auseinandersetzung bedingten Tatsache.

In der Betrachtungsweise kulturelle Grenzen seien relativ statisch hat Ethnie eine tragende Rolle, hierbei kommen sogenannte „essentialistische Vorstellung“ zum tragen, die von einer „großen historischen Kontinuität“ ausgeht, einem „Gemeinschaftsgefühl“ und geprägt ist durch eine „Basisidentität“ in enger Verknüpfung an einen bestimmten Raum.

Die konstruktivistische Meinung, die heute auch in der Wissenschaft vertreten ist streitet diese Zusammengehörigkeitsgefühle nicht ab, aber legt den Fokus des Kulturbegriffs nicht nur auf die Unterscheidung einer bestimmte Menschengruppe in einem spezifischen Gebiet zu einer anderen in einem anderen Gebiet. Die soziale Konstruktion „kollektiver Identität“ entspringe aus dem Austausch, sozialen Handeln sowie Diskursen (Leimgruber, 2009).

In der Anthropologie werden drei Dimension von Kultur repräsentiert über die sie generiert ist. Die mentale Dimension, darunter zu verstehen sind Gefühle, Denkweisen und Handlungsmuster, kulturspezifische Codes. Man kann sie zu den „kulturellen Standardisierungen“ zählen. (Mit „kulturelle Standardisierung“ meint Hansen das Zustandekommen eines „kulturellen Systems“ aufgrund von Herausbildung von Gewohnheiten innerhalb von Kollektiven in vier Bereichen: Denken, Empfinden, Verhalten und Kommunikation (Hansen, 2003 verglichen nach Erll & Gymnich, 2010, S. 20)). Weiter die materiale Dimension die Medien und andere „Artefakte“ wie Gesetzestexte, Bauwerke, Fotografien, Theateraufführungen etc. und als drittes die soziale die Institutionen, Strukturen und soziale Interaktion umfasst.

Über die Vernetzung der unbeobachtbaren mentalen Dimension mit den beobachtbaren sozialen und materialen Dimensionen sowie der konkreten Äußerung kulturspezifischer Handlungs- und Denkmuster in den „Artefakten“ und Handlungsweisen, entstehe Kultur (Erll & Gymnich, 2010).

Mit den gerade benannten beobachtbaren und unbeobachtbaren Dimensionen ist das sogenannte „Eisbergmodell“ gemeint, dass häufig für die Kulturthematik herangezogen wird. Auch Erll und Gymnich haben in ihrem Buch das „Eisbergmodell“ wonach Jürgen Bolten zwischen den „perceptas“ und den „conceptas“ unterscheidet, aufgezeigt. Die „conceptas“ beschreiben die unsichtbaren Elemente, die mentale Dimension, demgegenüber sind kulturelle „perceptas“ die sichtbaren, „wahrnehmbaren“, die sozialen und materialen Dimensionen (Erll & Gymnich, 2010).

Besonders den Werten (die für die Konstituierung eines „kulturellen Systems“ mitverantwortlich sind), die mittels erworbener Denk- und Handelsmuster, also eher emotional geprägt sind, komme eine wesentliche Position zu. Mit Hilfe eines solchen „Wertesystems“ könne sich das Individuum besser und leichter im Umgang mit anderen zurechtfinden. Es sei von großer Bedeutung in der interkulturellen Zusammenarbeit die verschiedenen Werte nachzuvollziehen (Over, 2012).

Die Dimensionen beeinflussen das interkulturelle Zusammentreffen, indem bei einer Interaktion mit fremdkulturellen Menschen dazu tendiert wird Rückschlüsse aus den „perceptas“ auf die kulturspezifischen Standards, den „conceptas“ zu ziehen.

Des Weiteren kann es zu unterschiedlichen Vernetzungsmöglichkeiten von kulturell sichtbaren und den nicht wahrnehmbaren Dimensionen kommen, sodass ein Verstehen fremd kultureller Strukturen komplex wird und es notwendig scheint, nicht nur von den „perceptas“ auf die „conceptas“ zu folgern, sondern die „Einzelphänomene in ihrem jeweiligen kulturellen Kontext zu begreifen“ (Erll & Gymnich, 2010, S. 24 f.).

Aufgrund zunehmender Verflechtung und Austausch hinsichtlich des Globalisierungsprozesses seien die Kulturgrenzen dabei weniger bestimmbar als früher, somit könne Kultur nicht als unveränderliches Merkmal angesehen werden, da es dadurch die Chance einer Integration schon implizit wegnehme und führe in der interkulturellen Pädagogik zur „Kulturalisierung“ (Over, 2012).

Angesichts der weltweiten Veränderungen in allen Lebensbereichen, ist eine Abkehr von dem klassischen, anthropologischen hin zu einem erweiterten Kulturverständnis unerlässlich. In der Wissenschaft ist zwar heute die konstruktivistische Meinung eher vertreten, aber in der Öffentlichkeit sind nach wie vor „essentialistische“ Ansichten präsent. Im Alltag entstehen Stereotypisierungen, wonach Menschen zunächst aufgrund einer „kollektiven Identität“ erfasst und daher anhand ethnischer „Zugehörigkeitsmerkmale“ kategorisiert werden. Das birgt die Gefahr, dass die klassischen, statischen Konzepte des Kulturbegriffs als Strategie für Ausgrenzungsprozesse, dienen bzw. Anwendung finden, um Probleme der Integration

,durch migrationsbedingte Austauschprozesse, zu lösen (Leimgruber, 2009) und (Over, 2012).

In Anlehnung an die wissenschaftliche Auffassung, müsse Kultur heute als dynamisch, prozesshaft und in einem dauerhaften Wandel, ohne genaue Grenzen zu setzen betrachtet werden (Over, 2012). Dazu Erll und Gymnich: „Tatsächlich gleichen Kulturen aber mehr einem intern heterogenen, nach außen hin offenen und stets in Veränderung begriffenen Netzwerk“ (Erll & Gymnich, 2010, S. 26).

Kultur ist heute kein „Container“ und jede „national kulturelle“ Entwicklung, zum Beispiel die deutsche, sind durch drei primäre Merkmale, die miteinander zahlreich in Verbindung stehen charakterisiert: die „Hybridität“, durch ihre „interne Heterogenität“ und ihre „Dynamik“. Das Phänomen der „Hybridisierung“ bringt die „Verschmelzung“ von diversen kulturellen Entwicklungen und der damit einhergehenden durch kulturellen Austausch bedingten Veränderung, zum Ausdruck, die es, wie schon erwähnt, schon immer gegeben hat (Handel, Migrationsbewegungen, Kriege führten allezeit zum kulturellen Austausch).

Mit „interner Heterogenität“ ist die Komplexität von der Herausbildung von „Nationalkultur“ gemeint, indem sich verschiedenste Kulturen ineinander verweben. So gibt es bzw. entwickeln sich Kultur in verschiedensten Bereichen, in Religionsgemeinschaften, in Generationen, in politischen Gruppierungen, auch zwischen den Geschlechtern usw. und die jeweiligen Kollektive bilden spezifische Standardisierungen (Erll & Gymnich, 2010). Diese Entwicklungen „tragen zur „internen Heterogenität“ von Nationalkulturen bei und weisen zugleich eine transnationale, d.h. Die Grenzen der einzelnen Staaten überschreitende, Dimension auf. Die politisch brisanteste und in der Interkulturalitätsforschung bedeutendste Form der „internen Differenzierung nationaler Kultur sind die diversen ethnischen Gruppierungen (also 'Volksgruppen'), aus denen sich multikulturelle Gesellschaften zusammensetzen“ (Erll & Gymnich, 2010, S. 27 f.).

Unter der charakteristischen Dynamik ist die Wandelbarkeit von Kultur (kultureller Austausch) gemeint, verursacht durch „geschichtliche Erfahrungen“ und interkulturell, verschiedene Kontakte (Erll & Gymnich, 2010). Hier kommen auch wieder die „Differenzlinien“ zum Ausdruck, die im vorherigen Kapitel kurz erklärt wurden, mithilfe derer es gelingt die verschiedenen „Micro-Kulturellen Einflüsse“ einzubeziehen denen jeder Mensch in seiner sozialen Kultur ausgesetzt ist, bei immer gleichzeitiger Aussetzung mit den kulturellen Konditionen dieser sozialen Kultur. Einige Autoren, darunter auch Auernheimer und Nieke machen auch aufmerksam auf Widersprüchlichkeit innerhalb einer Kultur (Over, 2012).

3.2.1 Debatte um verschiedene Ansätze des Kulturverständnisses in der Schule

Die Debatte um das Kulturverständnis steht bis heute im Mittelpunkt im Diskurs um Menschenrechte oder Kulturschutz. Zugleich kommt es beim Individuum und bei sozialen Gruppen zu immer größeren Herausforderungen in Bezug auf „die Differenz des Anderen“, da „kulturell homogene Räume“ nicht gegeben sind.

Aus diesem Grund stellt sich die Frage, nun wieder zurückkommend auf das Hauptthema dieser Arbeit, wie mit der vermehrten Vielfalt der „Lebenswelten, mit milieu-, geschlechts- und kulturspezifischen Formen der Realitätswahrnehmung und des Lernens“ in Bildungsinstitutionen umgegangen werden soll? An dieser Stelle werden zwei Sichtweisen relevant, die „universalistische“ und die „kulturrelativistische“, die nicht nur Leimgruber (2009) in dem Zusammenhang erläutert, sondern auch Holzbrecher (2004). Holzbrecher bezieht sich explizit auf die Situation in Schulen und der Frage nach gültigen Normen: „Können wir im Umgang mit dem fremden von kulturübergreifenden und für alle Menschen geltenden Wert- und Normvorstellungen ausgehen, oder gilt es, sie jeweils „relativ“, d.h. im Kontext ihrer spezifischen historischen-gesellschaftlichen Entwicklung, zu verstehen und anzuerkennen?“ (Holzbrecher, 2004, S. 22). Hierzu bezieht er sich auf einen konkreten Fall, wenn ein strenggläubiger muslimischer Vater seine Tochter die Teilnahme an der Klassenfahrt oder auch am gemischtgeschlechtlichen Sportunterricht verbietet. Er wirft dann hier die Frage auf, ob dann die „kulturrelativistischen“ Regeln (Regeln von Einzelgruppen, wie der Familienreligion) oder die „universalistischen“ (der Institution Schule) Gültigkeit haben. Diese Frage zu beantworten ist schwierig, da es immer Kritiker der einen oder anderen Sichtweise gibt.

Universalistische Ansätze beziehen sich auf 'Universalien' im Zusammenleben von Menschen, ungeachtet ihrer Herkunft oder gesellschaftlicher Zugehörigkeit. Sie gehen von kulturübergreifend, herausgebildeten „Universalien“ aus, von allgemein gültigen Normen, die sich in einem „universalen Gesamtsystem“, durch persönliche wie auch durch einzelne soziale Systemen vereinheitlicht haben. Daher plädiert diese Perspektive zur „transkulturellen Identität“ bzw. zu transkulturell orientierten Bildungskonzepten, um den Blick auf einzelne, spezifische Kulturen zu überbrücken.

Im Gegensatz dazu beruht der „Kulturrelativismus“ auf die Rechte einer kollektiven Kultur, auf die Anerkennung von ethnischer Differenzen. Hierbei wenden sich die Ansätze ab von gemeinsamen Normen ('Universalien') hin zu der Wahrnehmung und Sensibilisierung der eigenen und der anderen Kultur. Das Verständnis des anderen in seinem speziellen gesellschafts- historischen Kontext und die „Gleichwertigkeit“ der Kulturen sind im Zentrum. Wie schon eben angedeutet sind solche Fragen im Kontext Schule problematisch zu beantworten in Hinblick auf die zwei gegensätzlichen Positionen. Im pädagogischen Feld

seien die beiden Ansätze nicht klar voneinander trennbar, sondern wirken aufeinander. Somit zeichne sich „professionelles“ Handeln durch Wahrnehmen und Gestalten von konträren, sich verändernden Handlungsmustern aus (Holzbrecher, 2004).

Neben dem klassischen Kulturmodell, Kultur als „Kohärenz“ und neben der Gegenposition die den Fokus auf enorme kulturelle Differenziertheit von Kollektiven in den Blick nimmt entwickelte Stefanie Rathje (2006) ein drittes Modell, das „Kohäsionsmodell“. Sie kritisiert bei den beiden Modellen, den Standpunkt vom Kulturverständnis als „universelles Orientierungssystem“ das „schablonenartigen Denk- und Handlungsmustern“ nachgehe.

Das „Kohäsionsmodell“ fasse Kultur als Möglichkeitsraum auf, als „Horizont von Deutungsangeboten, Problemstellungen, Kulturthemen und Herausforderungen, der sich aus der Geschichte eines bestimmten Kollektivs ergibt“ (Erll & Gymnich, 2010, S. 29). Sie bezeichnet diesen „kulturellen Horizont“ als „kollektives Gedächtnis“, der als „Kitt“ wirke und Kollektive zusammenhalte. Kultur wird als „(...) das gemeinsame Wissen um die Vertrautheit mit Phänomenen, die in Kollektiven eine Rolle spielen – selbst wenn man sich mit dem dominanten Umgang mit diesem Phänomen überhaupt nicht identifizieren kann und eine dezidierte Gegenposition einnimmt“ (Over, 2012, S. 64) angesehen. Der geteilte „kulturelle Horizont“ gibt uns Normalität, die über die Bekanntheit von Differenzen erzeugt werde (Over, 2012):

„Der evidente Zusammenhalt von Kulturen ergibt sich dann nicht aus ihrer Kohärenz, sondern gerade aus der Bekanntheit und Normalität ihrer Differenzen“ (Rathje, 2006, S. 12 zit. n. Erll & Gymnich, 2010, S. 31).

Over (2012) betont hierbei die Erschwernis im Schulsystem, da es in diesem System nicht mehr allein nur um die Heterogenität ginge, sondern um die Thematik der komplexer gewordenen Heterogenität, da viele verschiedene Individualitäten mit sehr unterschiedlich kulturellen Hintergründen in der Schule zusammentreffen. Er benennt dieses Phänomen „die Heterogenität der Heterogenität.“ Es sei deshalb wichtig, dass jede Schule sich mit ihrer eigenen „Schulkultur“ auseinandersetze, um „das Verbindende“, was Rathje als „Kitt“ bezeichnet, innerhalb der Schule zu finden und zu entwickeln. Es soll damit ein Miteinander statt einem heterogenen Nebeneinander gewährleisten. Die Lehrkräfte tendieren schon immer eher zur Homogenisierung und würden dies noch immer in der heutigen Zeit tun, daher sei für eine „interkulturell kompetente Schule“ das „verbindende Kohäsionsmoment“ im schulischen Alltag ausschlaggebend (Over, 2012).

3.2.2 Körper und Kultur

Im Text von Gugutzer wird zunächst eine philosophisch-anthropologische Sicht besprochen. In Anlehnung an Plessner (1975) sei der Körper ein Naturteil, nämlich etwas Vorhandenes, von der Biologie aus gegebenes und ein Kulturteil, das je nach Kultur und Gesellschaft Körperpraktiken, -bilder und -einstellungen anlegt. Die „Körperbeherrschung“ als etwas was von der Natur aus nicht gegeben ist, sondern historisch und kulturell bedingt gelernt und realisiert wird. Plessners Theorie unterscheidet dabei zwischen „Körpersein“ und „Körperhaben“. Das „Körpersein“ über das der Mensch, von Beginn an, von Natur aus verfügt (die biologische Ausstattung) und damit an das „Hier und Jetzt“ gebunden ist. Auf der anderen Seite das „Körperhaben“ als über die gesamte Lebensspanne zu lernende Körperbeherrschung. Die verschiedenen sozio-kulturell unterliegenden Körperpraktiken muss sich erst jeder Mensch aneignen. „Körpersein“ entspricht somit einer passiven „gespürten Leiblichkeit“ und „Körperhaben“ einer aktiven „Körperaneignung“. Das bedeutet, dass all die körperlichen Ausdrücke und (Stehen, Werfen, Laufen, Essen etc.) ebenso Einstellungen, Empfindungen, Bewertungen oder welche Bedeutung dem Körper beigemessen wird vom Individuum geprägt sind durch eine kulturell-gesellschaftliche Sozialisation (Gugutzer 2008).

Bei diese philosophisch-anthropologischen Sichtweise wird deutlich, dass bereits die banalsten Tätigkeiten des Körpers einer „kulturellen Formung“ unterliegen. Damit kann nur auf die kulturelle Bedingtheit des Körpers in komplexen Praktiken, wie im Sport, geschlossen werden (Gugutzer, 2008).

Gugutzer zeigt in seinem Beitrag auf, dass der Körper auf der einen Seite ein „Produkt soziokultureller Strukturen und Prozesse“ ist, aber gleichzeitig auch ein Produzent.

Körper als kulturspezifisches Phänomen, da auf diesen historisch sich entwickelnde soziale Strukturen einwirken: zwischen dem 13. und 19. Jahrhundert kam es zu „sozial-strukturellen Veränderungen“ die zu einer „Zivilisierung der körperlichen Verhaltensweisen“ steuerten. Allmählich kristallisierte sich eine höhere „Selbstkontrolle“ in Verbindung mit einer erhöhten Schamschwelle, aufgrund der „voranschreitenden Arbeitsteilung“ und des „staatlichen Gewaltmonopols“ heraus. Neben der Zivilisierung bildete sich auch die „Disziplinierung des Körpers“ aus. Grund dafür waren die „institutionellen Machttechniken“ wie Gefängnisse, Militär etc. Gugutzer geht in dem Zusammenhang auf Foucault (1976) ein: „So hat Michel Foucault gezeigt, dass es zum Wesen moderner Institutionen und Organisationen gehört, die in ihnen agierenden Subjekte zu disziplinieren“ (Gugutzer, 2008, S. 208), dieses Phänomen zeige er in seinem Werk „Überwachen und Strafen“ auf.

Weiters geht Gugutzer darauf ein, dass der Körper in modernen Gesellschaften geprägt wird von „Klassen und Milieuzugehörigkeit“, damit unterlege er auch spezifischen

„Wahrnehmungs- und Umgangsweisen“ (Gugutzer, 2008).

In Anlehnung an Foucault sei der „Körper Gegenstand gesellschaftlicher Diskurse“ (Gugutzer 2008, S. 209). In den Diskursen (womit Foucault Macht, Wissen, Sprache etc. meint) seien Denkmuster, Wissensbestände und Vorstellungen über den Körper enthalten, die definieren was als wünschenswert oder abnormal gültig ist. Der Körper sei daher in ein „Macht-Wissens-Komplex“ verankert, demzufolge sich aus den „Deutungs-, Denk- und Wissensformen“ eine „Konstruktion körperlicher Phänomene“ herausbildet. An dieser Stelle wird der Blick auf Macht- und Ausgrenzungsmechanismen klar.

Als letzten Punkt, den Körper als Produkt darzustellen, weist Gugutzer auf die Technologie. „Der Körper als Objekt technologischer Manipulation“ (Gugutzer, 2008, S. 209 f.), zu sehen an kleinen alltäglichen „Manipulationstechnologien“ Haarfärbemittel, Kontaktlinsen über Prothesen bis hin zur Reproduktionstechnologie, plastische Chirurgie, die angebliche Mängel des Körpers wegmachen sollen (Gugutzer, 2008).

Auf der anderen Seite ist der Körper auch Produzent, in dem Sinne, dass in Interaktionen der Körper ganz bewusst als „Selbstinszenierung“ (Mimik, Körperhaltung, Kleidung etc. spielen dabei eine Rolle) eingesetzt wird. Dabei werden politische oder religiöse Überzeugungen in Szene gesetzt. Um die „Interaktionsordnung“ aufrecht zuhalten müssen soziale Verhaltensdefinitionen erfüllt bleiben. Der Körper sei nicht immer kontrollierbar, da er einen „Eigensinn“ besitzt, daher sei es von Bedeutung das er dann „sozial sinnvoll handelt“. Wie bedienen uns deshalb „motorischer Schemata oder automatischer Körperreaktionen“ (Gugutzer, 2008, S. 211), Bourdieu 1987 spricht, so Gugutzer, hier vom „Habitus als praktischen Sinn“ mit dem „die Wahrnehmung einer Situation und damit die Entscheidung dafür, welche Objekte und situativen Aspekte handlungsrelevant sind, ohne dass dies einen Reflexionsprozess voraussetze“ (Gugutzer, 2008, S. 211) vonstattengeht. Dies äußere sich beispielsweise beim Tanz oder Fußball, wenn „etwa die Rede davon ist, dass ein Stürmer das Tor dank seines 'Killerinstinkts' erzielt habe“ (Gugutzer, 2008, S. 211).

3.2.3 Sport und Kultur

Nicht nur der Körper an sich, sondern auch der Sport (der bewegte Körper) unterliegt im modernen Sport der „sozialen Praxis“ (Gugutzer, 2008, S. 211), belegt Gugutzer in seinem Artikel. Angesichts körperlicher Bewegung werde in den Sportdisziplinen der Körper diszipliniert, im Sinne einer Formung eines leistungsfähigen Körpers durch Training. Körperliche Bewegung zweckrationalisiert um „nützliche, gehorsame Körper“ (ebd., S. 212) hervorzubringen und damit einer Norm unterstanden sei schon in der „Körperpädagogik der Philantropen“ (ebd., S. 212) vorzufinden.

Neben diesem modernen Effekt des Sport zeigt sich genauso eine „Zivilisierung körperlichen Verhaltens“ (Gugutzer, 2008, S. 212), die sich beispielsweise in der Neugestaltung der Gewalterlaubnis abzeichne. In den Wettkämpfen der Antike war die Gewaltausübung viel höher, ohne dies als negativ aufzufassen oder zu sanktionieren, im Gegenteil es gehörte dazu. Aus dem Grund des „europäischen Zivilisierungsprozesses“ (ebd., S. 212) wurde die körperliche Gewaltanwendung abgeschafft, sodass heute in Wettkämpfen ein bestimmtes Normen- und Wertesystem herrscht (Spielregeln, Bestrafungsinstanzen etc.) Infolge kultureller Hintergründe sind spezifische „Körperpraktiken“ geduldet oder andere wieder nicht (Gugutzer, 2008).

Dass Sport „eine kulturelle Körpertechnik“ ist, macht sich an verschiedenen national geprägten Sportarten fest (Gugutzer, 2008). „Im Fußball etwa schlagen sich weltweit nationale, regionale oder lokale Mythen und Traditionen in Übungsformen und Trainingskonzepten nieder und werden auf diese Weise 'körpermächtig'. In Serien von Übungen, Spielen und Wettkämpfen werden spezifische Körpertechniken und Spielsysteme ausgeprägt und eingeübt“ (Alkemeyer, 2006, S. 268 zit. n. Gugutzer, 2008, S. 213).

Traditionelle Spielmethode von z.B. Fußballnationalmannschaften können angesichts dessen als Symbol für „Wert- und Normvorstellungen und ästhetischer Empfindungen“ der Gesellschaft registriert werden. In nationalen Spielkulturen gibt es meist eine „Spielfigur“, die eine besondere Wirkung besitzt und somit die entsprechende Nationalmannschaft verkörpert. Der typische Vertreter der deutschen Spielkultur war der ehemalige Michael Ballack. In den unterschiedlichen Spielkulturen (englische, brasilianische, deutsche etc.) schlagen sich dominierende Sichtweisen und Verhaltensmuster der Gesellschaften nieder. Spezifische Charakteristika werden den Spielkulturen zugeteilt (Gugutzer, 2008). Zu der deutschen klassischerweise „Ordnung, Kampfgeist, Ehrgeiz, Effizienz und Erfolgsorientierung“ (Gugutzer, 2008, S. 213). Hier werden „zentrale Wertvorstellungen sowie Einstellungs- und Verhaltensmuster der deutschen Erfolgs- und Leistungsgesellschaft“ (Väth, 1994, S. 192 zit. n. Gugutzer, 2008, S. 214) widerspiegelt.

Trendsportarten wie Beachvolleyball, Kitesurfen, Streetball etc. sind „globalisierte Körper“ die auch eng verwoben mit der Popkultur sind und sich durch „Globalisierungsprozesse“ entwickelt haben. Aus nationalen Spielkulturen bilden sich globale Bewegungskulturen, daher der Begriff „glokale Bewegungskultur“ (Gugutzer, 2008, S. 214).

3.3 Identitätsbildung und Fremdheit bezüglich Migration und Schule

In dem vorher erwähnten *Identitätsbezug* (im Kapitel *Kultur* viel hin und wieder der Begriff Identität) möchte ich nun erläutern, was unter Identität zu verstehen ist und wie sie sich auf den Schulkontext bezieht.

Außerdem drehen sich auch alle, im Kapitel *Kultur* genannten Kultursichtweisen und Ansätze auch immer um „kulturelle Identität“ drehen sowie ein wichtiger Bestandteil dieser Arbeit ist. Welche Rolle spielt Empfindung von Ethnizität in Inhalten und der Organisation von Bildung in Schulen? Um dies zu beantworten soll der Begriff genauer untersucht werden und dann in Zusammenhang mit der Bedeutung im Schulsystem gebracht werden.

Zunächst soll erwähnt werden, dass sich die Psychologie mit der menschlichen Entwicklung der Identität beschäftigt, während in der Kulturanthropologie Identität in einem kulturellen Zusammenhang, mit identitätskonstruierenden Faktoren, wie Nation, Geschlecht und kulturelle Gruppe, stattfindet, wobei sowohl entwicklungspsychologische als auch kultur-anthropologische Anteile in den Identitätsbegriff einfließen (Leimgruber, 2009).

In der Literatur wird als Klassiker des Identitätsbegriffs Erik h. Erikson (1976) angeführt, unter anderem bei Leimgruber (2009, S. 207) und Over (2012, S. 23). Erikson bestimmte Identität als Herzstück unserer Persönlichkeit „(...) als der unveränderliche Anteil in uns selbst gesehen, den wir mit unserer Entwicklung herausarbeiten wollen, bis wir ganz 'uns selbst' sind“ (Leimgruber, 2009, S. 207).

Wie im Kapitel *Kultur* herauskommen sollte, nämlich dass Kultur nicht als „Container“ betrachtet werden kann, ist es auch nicht machbar, dass sich die individuelle Identität in nur einer „kulturellen Formation“ herausbilden kann. Der Grund ist, dass jeder Mensch verschiedene kulturelle Zugehörigkeiten besitzt, hierfür verwendet Hansen den Begriff „Mehrfach-Mitgliedschaften“. Die kulturelle Zugehörigkeit einer Person sei sehr individuell und in keiner anderen vorzufinden, daher seien wir unverwechselbar in unserer persönlichen Kombination kultureller Zugehörigkeit. Erll und Gymnich bezeichnen Individuen als „Schaltstellen“ in dem Zusammenhang, weil erst durch die „Mehrfach-Mitgliedschaft“ der einzelnen Menschen werden Kollektive vernetzt (Erll & Gymnich, 2010, S. 28).

So, wie der heutige Kulturbegriff der Verflochtenheit und vielfach beschreibend prägenden Gesellschaft untersteht, wird auch der Identitätsbegriff als Konstruktionsprozess gesehen. Die moderne Identitätsauffassung geht also von der von Erikson beschriebenen Starrheit weg hin zu flexiblen, dynamischen Formen. Das Individuum sei daher aufgefordert sich stetig mit verschiedensten „Identitätsentwürfen“ auseinanderzusetzen und dabei sich selbst und die Erwartungen der Gesellschaft ins Verhältnis zusetzen. So könne abgewogen werden ob eine Neuorientierung erforderlich ist oder der jeweilige Identitätsentwurf sichergestellt werden

kann.

Dieser Prozess, der die „essentialistischen“ Sichtweise hinter sich lässt, wird als „Identitätsarbeit“ sowohl bei Leimgruber (2009), als auch bei Over (2012) bezeichnet. Demnach gibt es nicht mehr die eine „wahre“ Identität, sondern Identität spaltet sich in Teilidentitäten auf, die situationsbedingt zum Vorschein kommen. In dem Kontext wird auch der Begriff „Patchworkidentität“ genannt. Genau zu diesem Begriff zitiert Over (2012) die Aussage Oerters und Dreher: „Die Patchworkidentität wird beschrieben als das Ergebnis des Wachstums durch Substitution: Werthaltungen und Gewohnheiten stehen unverbunden nebeneinander und widersprechen sich teilweise“ (Oerter & Dreher, 2002, S. 299 zit. n. Over, 2012, S. 27.)

Dieser spielerische und unbefangene Zugang unserer Persönlichkeit birgt eine gewisse „Unschärfe“ und „Dehnbarkeit“ der Begrifflichkeiten mit sich und sei in der Aufspaltung in Teilidentitäten (Geschlechtsidentität, National- und Altersidentität etc.) sowie Teilkulturen (Vereins-, Jugend-, Geschäftskultur etc.) ersichtlich (Leimgruber, 2009).

Die eben erwähnte Identitätsarbeit erläutert Over (2012) anhand Keupps Auffassung von Identität. Nach Keupp sei diese als subjektiver Konstruktionsverlauf aufzufassen, wonach jede/r Einzelne bemüht ist die „Innen- und Außenwelt“ geeignet zu formieren. Diese Identitätsarbeit, also das Aushandeln kollektiver Normen und Werte sei ein zweiter Schritt, dem die Auseinandersetzung der eigenen Identität voraus liegt.

Gerade den „sozialen Netzwerken“ spricht Keupp in diesem Kontext eine wichtige Bedeutung zu: Diese Netzwerke (wie Schule) seien für die Identitätsentwicklung sowie entsprechend für die individuellen „Identitätsziele“ im hohen Maße relevant, da in ihnen Orientierungen, Einstellungen wie auch kulturelle Werte vermittelt werden. Es wird hier aufgezeigt, dass kulturelle Identität in einem sozialen Kontext stattfinden muss, wo Widersprüchlichkeiten und Konflikte ausgetragen werden, sodass in diesen sozial relevanten Bereichen kulturelle Praktiken und Werte abgebildet und zugleich neue aufgenommen/entstehen können.

Des Weiteren fände interkulturelles Lernen in verschiedenen „sozialen Netzwerken“, sowohl in monokulturellen, bikulturellen als auch in multikulturellen, mit Menschen unterschiedlicher Ethnien statt, dadurch entstehe ein sich gegenseitig beeinflussender dynamischer Zustand von „nationaler und ethnischer Identität“. Aus diesem Zustand entstehen „Akkulturationsstrategien“, die eine jeweils unterschiedliche Ausprägung über das Verhältnis von Majorität und Minorität und dabei entweder Separation, Marginalisierung, Identifikation, Assimilation oder Integration verfolge (Over, 2012).

Es lässt sich festhalten, dass Identitätsarbeit in der heutigen Lebenswelt Anpassungsfähigkeit und Flexibilität erfordert; Kultur und Identitätskonzepte als nicht statisch

zu betrachtende Komponenten, die durch Auseinandersetzung mit neuen Lebensbedingungen, sich weiterentwickeln (Over, 2012).

Dazu Makarova: „Die Persönlichkeitsbildung eines Individuums wird demnach begriffen als eine ständige Erfahrung prozesshaft sich vollziehender Entwicklung der innerpsychischen Strukturen des Individuums wie auch seines Verhältnisse zur Umwelt“ (Makarova, 2008, S. 32 zit. n. Over, 2012, S. 27).

Auch Binder (2004) beschreibt Identität im kulturen- und sozialanthropologischen und sozialen Kontext als eine Art „Nahtstelle“ vorübergehender Ereignisse und Identifikation, an der sich das Individuum formt und gründet. Des Weiteren betont sie ebenso die Mechanismen von Sozialisation und kultureller Aneignung die mit dem Identitätsbegriff innewohnen.

Binder geht aber zusätzlich noch auf Eigenzuschreibungen und Fremdzuschreibungen des „Anders-Seins“ oder des „Dazugehörens“ ein, die ebenfalls mit Identität in Verbindung und vor allem in Bezug auf soziale Netzwerke (in der Arbeit im Blickfeld die Schule) stehen (Binder, 2004). Eine sehr umfassende und meiner Meinung nach treffende Definition hat Gingrich (2002) verwendet, die Binder (2004) in ihrer Publikation zitiert:

„Identität meint kollektive und persönliche, multiple und kontradiktorische Subjektivitäten und Subjektbewegungen, die sowohl, Unterschiede zu Anderen 'wie, Dazugehören zu Ähnlichem' einschließt. Die Mehrdimensionalität umfasst dabei stets fluide Teil-Identitäten. Diese konstituieren sich einerseits im Wechselspiel von Fremd- mit einem hohen Maß an Eigenzuschreibungen: Letztere umfassen sowohl kognitive wie affektive und emotionale Inhalte. Andererseits artikuliert sich dies stets in sozialen Kontexten und partiellen Verbindungen, die mit den Gesamtfeldern von sozialer Interaktion und Zirkulation verwoben sind“ (Gingrich, 2002, S. 20 zit. n. Binder, 2004, S. 170).

Erl und Gymnich unterstreichen ebenfalls im sozialpsychologischen Bezugsrahmen den Identitätsbegriff als schwankenden Zustand und erklären diesen somit als lebenslangen Entwicklungsprozess. Gerade in der Schule, als soziales Hauptnetzwerk, finden identitätsbildende Prozesse statt, indem ständig durch Interaktion mit anderen neue Identitätsentwürfe ausgehandelt werden. Denn erst durch die Abgrenzung vom Anderen

kann sich ein Selbstbild entwickeln.

Kulturelle Prägung (der eigene kulturelle Hintergrund) eines Individuums prägt zu einem hohen Grad die Identität und wird in interkulturellen Begegnungen zum „Differenzkriterium“ bzw. zum Gegenstand des Aushandelns von Identität. Grund dafür sei, dass die Begegnung mit vertrauten Interaktionspartnern oft bis zu einem gewissen Ausmaß vorauszusehen ist. Es bekommt oft ähnliches Feedback über die eigene Identität welches das Selbstbild bekräftigt. Erll und Gymnich beschreiben dies als Herausbildung von „stabiler Identität“. Außerdem werde anhand bekannter Kommunikationsstrukturen in der eigenen Kultur und der Integration in soziale Netzwerke ein weiterer Beitrag zur Stabilisierung der Identität geleistet (Erll & Gymnich, 2010).

Ausgiebige Interaktionen mit Angehörigen anderer Kulturen stellen hingegen eine Herausforderung an die eigene Identität dar, weil das Selbstbild in Frage gestellt wird, denn die „Reaktionen der Interaktionspartner sind nicht im gleichen Maße vorhersehbar wie in der eigenen Kultur“ (Erll & Gymnich, 2010, S. 63). Man ist mit „anderen Rückmeldungen über sich selbst“ seitens der Interaktionspartner konfrontiert und lernt neue Perspektiven seiner Persönlichkeit kennen. Der Aushandlungsprozess der eigenen Identität ist daher höheren Ansprüchen ausgesetzt, was mehr Anstrengung abverlangt und zu Verunsicherung oder auch zu größeren Konflikten führen kann.

An dieser Stelle sei es erleichternd, wenn interkulturelle Begegnungen, trotz vielleicht anfänglicher Irritation, nicht als Verunsicherung oder Bedrohung zu erleben. Das Hineinschlüpfen in andere Kulturen sollte stattdessen als Bereicherung für die Identitätsentwicklung anerkannt werden. Diese positive und produktive Sichtweise, die sich ebenso in Handlungen niederschlägt, bringt die Teilkompetenz zum erfolgreichen Umgang interkultureller Begegnung zum Ausdruck - die Interkulturelle Kompetenz (Erll & Gymnich, 2010).

Neben dem Aspekt, dass der dynamische Prozess zwischen „Eigenes und Fremdes“, die „Beschäftigung mit dem Fremden immer auch eine Reflexion der eigenen Wahrnehmungsmuster einschließt“ (Holzbrecher, 2004, S. 14), ist auch die Identifikation ein ausschlaggebender Faktor für menschliche Identität. Die Identifikation mit anderen Gruppen und/oder die Kulturzugehörigkeit dienen als „identitätsstabilisierende Faktoren“ die der Wahrnehmung bzw. auch den Deutungsmustern der Umwelt als Orientierung dienen (Erll & Gymnich, 2010).

Die interkulturellen Begegnungen und interkulturelle Erfahrungen können sich nach Erll und Gymnich (2010) auf drei Teilaspekte auswirken, den kognitiven, emotionalen und den motivationalen Aspekt der Identität, die ich aber nicht im Detail aufzeigen, sondern nur die

prägnantesten Aussagen nennen möchte:

- 1) Kognitive Komponente: „Die Auseinandersetzung mit einer anderen Kultur legt ein Revidieren der bisherigen Selbstdefinition, der kognitiven Komponente der Identität, nahe, denn das eigene Selbstbild ist aus der Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur erwachsen (...)“ (Hoppe, 2006, S. 176 zit. n. Erll & Gymnich, 2010, S. 64). (Anhand von Selbstreflexion, als Teilkompetenz der interkulturellen Kompetenz, können entsprechende „Anpassungsleistungen“ bezüglich der eigenen Identität getätigt werden).
- 2) Emotionale Komponente: „Aspekte der Persönlichkeit, die in der eigenen Kultur auf positive Resonanz stoßen oder zumindest neutrale Reaktionen hervorrufen, können beispielsweise plötzliche Ablehnung“ (Erll & Gymnich, 2010, S. 64), durch interkulturelle Begegnung, provozieren. Daraus kann Verunsicherung des Selbstbildes und des Selbstwertgefühls entstehen. „Ambiguitätstoleranz“ und „Frustrationstoleranz“ als Teilkompetenzen der interkulturellen Kompetenz, können helfen aus der Interaktion resultierende, ungewohnte Rückmeldungen als positive Herausforderung statt einer Gefährdung oder Bedrohung der Identitätsentwicklung aufzufassen (Erll & Gymnich, 2010).
- 3) Motivationaler Aspekt: „Schließlich können die Erfahrungen fehlender Vorhersehbarkeit von Reaktionen und interkultureller Kommunikationsprobleme sich auch negativ auf die motivationale Komponente der Identität – oder Kontrollüberzeugung – auswirken, d.h. Auf die 'generalisierte Haltung, die eigene Lage beeinflussen zu können' (...)“ (Erll & Gymnich, 2010, S. 65).

Der Kontakt zu anderen Kulturen ist kein statischer, sondern ein nicht still stehender, sich verändernder Verlauf, bei dem Identitätskonzepte, Wertvorstellungen und „Wirklichkeitsbilder“ großen Veränderungen unterliegen können. Die damit verbundenen interkulturellen Interaktionen sind deshalb öfters von widersprüchlichen Rückmeldungen gekennzeichnet, aus denen die Identität sich abzuzeichnen versucht. Aus diesem Grund sei es wichtig, diese Ambivalenzen produktiv in die Identitätsentwicklung mit einfließen zu lassen. Für diese fremd-kulturellen Situationen sei deshalb grundsätzlich interkulturelle Kompetenz ausschlaggebend, aber ebenso „Ambiguitätstoleranz“. Gleichzeitig werde die „Ambiguitätstoleranz“ eben durch solche spezifischen, interkulturellen Zusammensetzungen der Interaktion gefördert.

Weiters sei die Antizipation der Herausforderung interkultureller Begegnung für eine sinnvolle Verarbeitung oder für eine schon bestehende innere Irritiertheit eine beachtliche

Erleichterung.

Eine Voraussetzung für erfolgreiches interkulturelles Handeln sei eine kritische Auseinandersetzung mit Werten und Normen beider Kulturen (der eigenen und fremden) weil die Bewusstmachung fremd-kultureller Wertesysteme erkennen lasse, dass diese Werte in der eigenen Kultur ebenso Gewicht haben, wenn auch ein geringeres. Diese Schlussfolgerung erleichtere die Identifikation mit beiden Wertesystemen und fördere die kritische Fähigkeit Kulturen zu vergleichen, unter Berücksichtigung der eigenen Identität während des interaktiven Aushandlungsprozesses (Erll & Gymnich, 2010).

Ich möchte noch kurz auf die genannten Begriffe „Wirklichkeitsbilder“ bzw. „eigene Wahrnehmungsmuster“ in Bezug auf Abgrenzung zum „Anderen“, um eigene Identität zu entwickeln, eingehen. Diesen Punkt finde ich enorm wichtig um zu einem besseren Verständnis von kultureller Stereotypisierung in der Schule, welche in weiterer Folge zu einem Hindernis für interkulturelles Lernen wird, zu gelangen.

Sehr gut erklärt diese Thematik Holzbrecher (2004): Wie auch schon anhand der anderen AutorenInnen aufgezeigt, wird auf die Heterogenität in Schulklassen meist mit Zuschreibungen von kultureller Zugehörigkeit (als identitätsstabilisierender Faktor) reagiert. Das bedeutet, dass sowohl die eigene als auch die fremde Gruppe bestimmten Interpretationsmustern unterliegen, die die Orientierung in einer heterogenen Klasse vereinfachen, weil bewusstes, genaues und kritisches Durchdenken erspart bleibt. Dieser Klassifizierungsvorgang beschränkt sich meist auf die „ethnische Zugehörigkeit“, sodass eine Wechselbeziehung zwischen Fremd- und Selbstethnisierung entsteht, die bestimmte Bewertungen und Grenzen kennzeichnen (Holzbrecher, 2004).

Diese Interpretationsmuster reflektieren ein Bild nach außen und genauso funktioniere der Vorgang des Wahrnehmens des „Fremden“: Das „Eigene“ erscheint als Gegenbild zum „Anderen“. Wird die eigene Kultur, die eigene Gesellschaft bezüglich bestimmter Merkmale als positiv wahrgenommen, erscheint das Fremde als negatives Gegenbild, so auch umgekehrt. Das reflektierte negative Bild auf den „Anderen“ lässt das eigene Gesellschaftsbild umso positiver darstellen. Das bedeutet, dass die Konstruktion der individuellen Identität sich aus der Abgrenzung des als „fremd“ wahrgenommenen entwickelt. Der Wahrnehmungsprozess des „Fremden“ ist hier ausschlaggebend, denn nach Holzbecher ist das „Fremdverstehen und -erfahren“ eine „Deutungstätigkeit“ mit der wir versuchen ein „reales Bild“ des „Anderen“ zu gewinnen, das sich aber als „Illusion“ entpuppt“ bzw. ein dynamischer Prozess im „Zwischenraum“ sei, weil die Deutungen (Schlussfolgerungen) nur das unmittelbar Sichtbare als wirklich erachten, aber keine tiefgründigere Betrachtung einschließe. Aus dem ergibt sich die hier stets genannte Konstruktion bzw. „Wahrnehmungsmuster“, des von uns als real Aufgefassten. Als „Illusion“ erweise es sich spätestens, wenn wir die Realität wieder nicht verstehen, sie uns fremd erscheint

(Holzbrecher,2004).

In dem Kontext wird ebenfalls von Machtkonstruktionen gesprochen, die beabsichtigte Zuschreibung nur entlang einer Ebene, der ethnischen Zugehörigkeit, um sich von Verunsicherungen und Herausforderungen (ausgelöst durch den „Anderen“) abzuwenden. Holzbrecher spricht hier von einem „fundamentalistischen Weltbild“, das zur Hilfe genommen wird, an vertrauten “Ordnungsstrukturen“ festzuhalten (Holzbrecher, 2004). Dazu Holzbrecher:

„Fremdes fasziniert und macht Angst. Im Umgang mit dem Fremden werden im hohen Maße unbewusste Ängste und Fantasien mobilisiert, die einerseits individuell biografisch bedingt sind, andererseits aber stark durch das vorgeprägt sind, was der Ethnopschoanalytiker Mario Erdheim das 'gesellschaftlich unbewusst Gemachte'(Erdheim 1990) nennt, indem sich historisch bedingte Herrschaftsansprüche niederschlagen“
(Holzbrecher, 2004, S. 16 f.).

3.3.1 Bedeutung der Identitätsbildung speziell in der Schule

Soziale Netzwerke und vor allem die Schule spielt eine große Rolle hinsichtlich der Schaffung von Identität. Insbesondere in einer national und kulturell pluralen Gesellschaft sollte zur Bewältigung der interkulturellen Situation in Schulsystemen geeignete Strategien gefunden werden.

Im Blickfeld der Identität ist jederzeit die Gesamtheit von verschiedenen Zugehörigkeiten zu betrachten, von differenten „Subjektpositionen“, die eine Identifikation mit einer sozialen Gemeinschaft betreffen. Um Stereotypisierungen (festgefahrene Schemata), die durch spezifische Identifikation von Individuen die eine Dominanz in eine bestimmte Richtung einnehmen und entsprechend andere Identifikation („Subjektpositionen“) überdecken können entgegen zu wirken, muss ein bewusster Umgang mit Differenz in der Schule gefördert werden. Auch hier wird wieder das Plädoyer zur tieferen Auseinandersetzung und die Abkehr von voreingenommenen Zuschreibungen ausgerufen. Dadurch soll das Ziel erreicht werden, die Lebenserfahrung und die individuelle Ebene des Subjekts wahrzunehmen (Binder, 2004).

Differenzen seien vorhanden und sollten daher auch wahrgenommen werden, nur müsse ein

passender Umgang gefunden werden. Dabei sollten die Konfliktbereiche nicht kulturell interpretiert, sondern die gesamten Hintergründe in den Blick genommen werden (Binder, 2004).

Interkulturelles Lernen sei dabei oft eine „Grat-Wanderung“ weil auf der einen Seite die Hintergründe der Schüler in den Unterricht mit einbezogen werden sollen und auf der anderen Seite sollen kulturelle Zuschreibungen verhindert werden. Es bedürfe daher Sensibilität und Aufmerksamkeit seitens der LehrerInnen. Anhand interkulturellen Lernens soll kulturelle Vielfalt als positiv erfahrbar gemacht werden. Die Voraussetzung für Anerkennung, Interesse sowie die Auseinandersetzung am „Anderen“ sei vor allem der „Wille zur Annäherung“ (Binder, 2004).

An dieser Stelle spricht Grimminger (2009) von „Reflexiver Interkulturalität“ als Leitweg in der Bildungsarbeit, der zwei Basisaspekte in sich fasst: „Prinzip der Gleichheit von Differenzen“ und „Prinzip der Anerkennung von Differenzen“ (Grimminger, 2009, S. 40). Dieser Ansatz bestrebt eine Auseinandersetzung mit inter- und intrakultureller Vielfalt und die reflexive Verarbeitung von sich daraus ergebenden Erfahrungen, damit das „Selbstverständnis und Weltverständnis“ sachlich überprüft werden kann. Es geht nicht darum, sich auf kulturelle Differenzen zu beziehen und diese zu behandeln, sondern darum die „Tatsache anerkennen und besser verstehen zu wollen, dass alle Menschen kulturell geprägt sind und dass solche Prägungen spezifische Möglichkeiten und Grenzen mit sich bringen“ (Grimminger, 2009, S. 40). Eine solche Auffassung von „intersubjektiver Anerkennung zwischen gleichberechtigten Verschiedenen“ (ebd., S. 40) beuge einer Zeichnung klarer Grenzlinien durch „Kategorisierung“ und/oder „Typisierung“ vor (Grimminger, 2009). Im Sinne von „doing culture“ (Reuter & Hörning, 2004, zit. n. Grimminger, 2009, S. 40) sollen die vielzähligen Zugehörigkeiten und Lebenszusammenhänge des Individuums Achtung und Anerkennung finden und somit Zuschreibungen unterlassen werden – Kultur als veränderbarer, nicht stillstehender Prozess, der durch die Beteiligten festgemacht und modifiziert wird (Grimminger, 2009).

Vor allem in den Bereichen Geschlechterrolle in der Familie/Gesellschaft sowie Religion liegen kulturelle Abweichungen von Sichtweisen und Praktiken seitens der Zugewanderten und des gesellschaftlichen Mainstreams vor. Aus diesem Grund ist eine „selbstreflexive Auseinandersetzung mit 'kultureller Identität' von Jugendlichen im Migrationskontext“ (Karakaşoğlu, 2013, S. 108) von hoher Wichtigkeit. Im Bereich Religion und Familie unterscheiden sich die Jugendlichen, nach eigenen Aussagen, am meisten von der Mehrheitsgesellschaft (Karakaşoğlu, 2013).

Für eine erfolgreiche Identitätsentwicklung sollte die Schule einen Raum bieten indem über

eigene Identitäten berichtet, diskutiert und reflektiert werden kann sowie verschiedenste Lebensentwürfe kennengelernt werden können (Binder, 2004). Ein Schulsystem mit dem „vorrangigen Ziel, den Umgang mit kultureller, sprachlicher und sonstiger Heterogenität zu üben, zu erlernen, zu vermitteln“ (Binder, 2004, S. 198). An dieser Stelle kommt der Wert der Interkulturellen Kompetenz wieder zum tragen.

Vor dem Hintergrund einer wachsenden kulturell, vielfältigen Gesellschaft müsse sich der Blick der Pädagogik auf Bildungsprozesse und Identitätsentwürfe von Jugendlichen in der Migrationsgesellschaft richten, „bei der autochthone Jugendliche, also solche ohne Migrationsgeschichte, als Adressaten und Akteure pädagogischer Interventions- und Begleitprozesse ebenso berücksichtigt würden“ (Karakaşoğlu, 2013, S. 114).

3.3.2 Fremdheit und dessen verschiedene Reaktionsformen

Es kommt hervor, dass auf Differenz selber nicht reagiert wird, aber die Begegnung mit Fremdheit auf vielfältige Weise Reaktionen zum Ausdruck hat. Grimminger (2009) hat die „Reaktionsformen auf Fremdheit“ dargestellt:

- 1) Aufgrund von Fremdheitserfahrung/-begegnung kann es zu einem Aushandlungsprozess kommen, der auf einen gemeinsamen „Handlungsrahmen“ (Grimminger, 2009, S. 42) abzielt. Als Beispiel nennt Grimminger eine Sportlehrerin, die sich mit ihren Schülerinnen ausmacht, auf welche Weise diese, zur Zeit des Ramadans, am Sportunterricht mitmachen können. Dieser Aushandlungsprozess kann aber auch an Grenzen stoßen, bei denen die Widersprüche nicht verhandelbar werden. Hier gibt Grimminger an, dass Toleranz und Akzeptanz Eintritt finden. Während Toleranz (als Menschenrechts-Grundlage) in den Grenzsituationen eintritt, wenn bemerkt wird, dass das Fremde (der Andere) nicht verstanden werden kann und different bleibt, aber dennoch der Andere als gleichberechtigt aufgefasst wird. Hingegen ist mit Akzeptanz ein Standpunkt gemeint, der zwar die eigenen, divergierenden Widersprüche in Bezug zu anderen erkennt, diese aber trotzdem „dienlich für die Gesamtheit“ anerkennt.
- 2) Eine weitere Strategie auf Fremdheit zu reagieren ist der „Anpassungsdruck“ (Grimminger, 2009, S. 42). Hierbei werden bewusst oder unbewusst die Positionen des als anderes Wahrgenommen nicht beachtet und die eigenen Interessen- und Wertvorstellungen über die des Fremden gestellt. Erfolgt keine Assimilation folgen Sanktionen – Grimminger gibt hierzu ebenso ein Beispiel: Eine Lehrperson stellt eine Schülerin unter Druck, die aufgrund ihrer religiösen Bekenntnis nicht am

Schwimmunterricht teilnehmen möchte. Sie steht vor der Wahl entweder mitzumachen oder eine schlechte Note in Kauf zu nehmen.

- 3) „Systematische Missverstehen des Fremden“ entweder durch „Exotisierung“ oder durch den „Mechanismus von Zuschreibungen“. Beide Formen wenden Kategorisierungen an, um „die Bedrohung des Fremden zu neutralisieren“ (Grimminger, 2009, S. 43). Bei der Exotisierung wird nicht das Fremde als Ganzes in seiner Verflochtenheit betrachtet, sondern bloß auf das dem Individuum nicht Vertraute reduziert, was den Reiz des Fremden wiederum ausmacht. Ähnlich wird wahrgenommenes, fremdes Verhalten durch Stereotype (Zuschreibungen) reduziert, sodass es im schlechten Licht erscheint ohne Berücksichtigung anderer Hintergründe.
- 4) Die letzte Reaktionsform bezieht sich auf die Machtverhältnisse die in einer Interaktion verankert sind. Umso mehr Machtressourcen ein Individuum besitzt desto mehr kann es seine eigenen Werte- und Normvorstellungen durchsetzen. Es geht hierbei um die Überlegenheit, Bestätigung und Stabilisierung der eigenen kulturellen Identität. „Macht zu besitzen, bedeutet im allgemeinen, dass ein Individuum über Möglichkeiten verfügt, bewusst oder unbewusst Effekte im Verhalten oder in den Gefühlen anderer hervorzurufen“ (Grimminger, 2009, S. 43). Stellt „das Fremde“ fest, keine oder nur wenige Machtressourcen zu haben, kann dies zu einem „Rückzug“ führen, bei dem die Interessen des Anderen von diesem selbst aufgegeben werden (Grimminger, 2009).

3.3.3 Fremdheit im Sport

Eine häufige Form Fremdheit zu begegnen ist die Migration, jedoch nicht die einzige; in einer heterogenen, globalisierten Gesellschaft können auch 'Geschlechterkulturen, Jugendkulturen' als fremd erfahren werden. Fremdheit begegnet uns in zahlreicher Gestalt: in einem unbekannten Spiel, in fremden Bewegungsformen oder eben in „Gestalt einer Person“ (Gieß-Stüber, 2005, S. 68 f.). Verschiedene Reaktionsformen von SchülerInnen im Schulalltag (Aggressivität, Verweigerung, etc.) können die Konsequenz aus der Konfrontation mit Fremden oder „Bemühen um Selbstvergewisserung“, „Machtansprüche“ sein (Gieß-Stüber, 2005, S. 70).

Aber auch die Reaktionen von Lehrkräften sowie das eben behandelte Thema, dass

Fremdheit und Begegnung mit Fremden Auswirkungen auf die emotionale und kognitive Ebene des Individuums hat und somit bestimmtes Verhalten auslöst, soll im Schulsport angesprochen werden.

Der Sport bzw. Schulsport wird als Feld gesehen, das im besonderen Maße eine konstruktiven Umgang mit Fremdheit, Fremdheitserfahrungen und deren Bearbeitung bieten kann.

Einige „didaktische Leitideen“ repräsentiert Gieß-Stüber (2005) in ihrer Publikation „Interkulturelle Erziehung im und durch Sport“ die im Sportunterricht aufgegriffen werden können, um eine effektive Auseinandersetzung mit dem Fremden erlebbar zu machen.

Hierbei gehe es insbesondere um die Art und Weise, sich mit dem jeweiligen Inhalten auseinanderzusetzen. Das reflexive Verarbeiten des Fremderlebten sei ausschlaggebend für ein Bewusstmachen und Sensibilisieren bisheriger Wahrnehmungen, um hier anzuknüpfen und die Selbstverständlichkeit der eigenen und weltlichen Vorstellungen zu hinterfragen und somit Bildungsprozesse hervorzurufen (Gieß-Stüber, 2005). Vor allem „regionale bzw. kulturspezifische Bewegungs-, Spiel- und Tanzformen“ (ebd., S. 74) seien dafür gut geeignet, aber auch Trendsportarten und traditionelle Sportarten können interkulturelle Prozesse, mittels der Reflexivitätsprozesse, in Gang setzen (Gieß-Stüber, 2005).

- 1) *Begegnung mit dem Fremden*: Ziel ist ein „Bewegungsdialog zwischen Verschiedenen und/oder eine handelnde Auseinandersetzung mit dem Fremden“ (Gieß-Stüber, 2005, S. 72).
- 2) *Selbstrelativierung/Erkennen des eigenen Ethnozentrismus*: Erkennen, dass die eigene Lebensweise und Kultur eine unter vielen ist, um eine kritische Sicht gegenüber der eigenen und der fremden, unhinterfragten Sichtweise zu fördern. Sportarten, Spiele, Tänze der eigenen Kultur mit ähnlichen Varianten der anderen Kulturen vergleichen. Der Bewegungsbezug verursacht eine authentische Erfahrung und Bearbeitung zwischen „Fremd-Sein-Gefühlen“ und „Vertraut-Sein-Gefühlen“. „Entstehende Fragen können multidisziplinär aufgegriffen und reflektiert werden“ (Gieß-Stüber, 2005, S. 73).
- 3) *Differenzierung der Wahrnehmung (des Eigenen und des Fremden)*: Durch Verfremdung/Entfremden von Vertrautem kann die Wahrnehmung für Unterschiede innerhalb vermeintlicher Einheiten offen gelegt werden. Zum Beispiel können regionale Bewegungskulturen verfremdet werden. Ebenso kann die Bewegungs- und Sportvielfalt innerhalb von Jungen- und Mädchengruppen aufgezeigt werden (Gieß-

Stüber, 2005).

- 4) *Ent-Differenzierung/Erkennen transkultureller Elemente*: „Die Erfahrung universeller Elemente von Bewegungskultur erzeugt Nähe und Gemeinsamkeit. Viele Bewegungsideen und Grundspielformen finden sich in Variationen weltweit wieder. Nicht mitgetragen wird hier die verbreitete Annahme, das Regelwerk des internationalen Wettkampfsports sei universal.“ (Gieß-Stüber, 2005, S. 73).
- 5) *Anerkennung und Wertschätzung*: Aufgreifen einer gleichwertigen Anerkennung trotz Verschiedenheit, indem Inhalte des Bewegungsalltags aller SchülerInnen aufgenommen werden und durch gemeinsam, gesetzte Ziele jede/r einen Beitrag dazu leisten kann. Der/die LehrerIn sollte dabei stets die individuellen Kompetenzen aller berücksichtigen (Gieß-Stüber, 2005).
- 6) *Erfahrung von Zugehörigkeit*: „Angestrebt wird die Vermittlung eines Wir-Gefühls. Die Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Gruppen sensibilisiert dafür, dass unterschiedliche Zugehörigkeiten mit unterschiedlichen Verhaltenstendenzen einhergehen. Ziel ist auch, eine Befähigung zur kritischen Auseinandersetzung mit Identifikation und Zugehörigkeit. Über gemeinsame Regeln und Rituale, in wechselnden Teams kann Zugehörigkeit erlebt werden“ (Gieß-Stüber, 2005, S. 73).
- 7) *Fähigkeit zum Aushandeln/Konfliktfähigkeit*: „Umgang mit Fremdheit jenseits von Vereinnahmung geht unweigerlich einher mit Konfliktkonstellationen. Ziele, Regeln und Lösungswege müssen ausgehandelt werden. Förderlich sind offene Bewegungsaufgaben. Gruppenbildungen sollten unter dieser Perspektive nicht auf Homogenisierung ausgerichtet sein“ (Gieß-Stüber, 2005, S. 73).
- 8) *Wahrnehmung und Überschreitung von Grenzen*: Voraussetzung, sich auf das Fremde einzulassen, ist zum einen der Wille Neues/Fremdes kennenzulernen und zum anderen den Sprung über das einem Vertraute/Eigene zu wagen. Mit Hilfe von erlebnispädagogischen Konzepten können Situationen dafür geschaffen werden. „Aufführungen verbunden mit Präsentationssituationen lassen soziale Risikosituationen ohne Ernstcharakter erleben“ (Gieß-Stüber, 2005, S. 73).

Die von Gieß-Stüber aufgezeigten Leitideen und Praxisbeispiele (siehe Gieß-Stüber, 2005; Kapitel PRAXIS) sollen den Blick von Sportlehrkräften erweitern helfen, dass der Gegenstand Sport einen positiven Beitrag zum Umgang mit Fremdheit leisten kann.

Obendrein soll entdeckt werden, dass mit Sport als Unterrichtsfach, aufgrund der Körperlichkeit und des sozialen Charakters den der Gegenstand transportiert, dazu beisteuern kann, sich mit sich selbst und dem Fremden beziehungsweise allen Teilaspekten, die das Individuum ausmacht, auseinanderzusetzen. Auf diese Weise könne eine „Erweiterung des Selbst- und Weltbildes“ gelernt werden, weil neue „körper- und bewegungsbezogene“ Ausdrucksarten von einem selbst und den Anderen unterschiedlich gedeutet wird und dies das Orientierungsfeld beeinflusst/verändert, hin zu einer breit gefächerten, offenen Vorstellung von sich und der globalisierten Gesellschaft. Im Bildungsprozess sollen sowohl Stereotype abgebaut als auch andere Einstellungen und Verhaltensmuster gegenseitig toleriert und/oder akzeptiert werden, sodass kulturelle Heterogenität als Bereicherung wahrgenommen und Ausgrenzung vermieden wird (Gieß-Stüber, 2005).

3.4 Zusammenfassung

Wie im vorherigen Kapitel aufgezeigt, ist die individuelle Identität(-entwicklung) eng verzahnt mit den eigenen kulturellen Hintergründen sowie mit der Auseinandersetzung des Fremden bzw. dem subjektiven Wahrnehmen des Anderen.

Die Begriffe Differenz und Fremdheit entfalten sich erst, wenn man sein Selbst (Identitätsskizzen) in Relation zu etwas anderem setzt, sich also abgrenzt zum Anderen, wie auch bei Holzbrecher (2004) und Erll & Gymnich (2010) angesprochen wird (siehe im folgenden Text). Voraussetzung dafür ist die Selbstwahrnehmung, damit auch der Andere wahrgenommen werden kann (Grimminger, 2009). Differenzen werden durch „soziale Grenzziehungen“ mittels bestimmter Merkmale und Verhaltenswahrnehmungen zwischen dem Selbst und dem Anderen festgemacht, z.B. Sprache, Geschlecht etc. Diese sind aber nicht wie Holzbrecher es sagt „wirklich“ (Holzbrecher, 2004, S. 13), nicht objektiv, obwohl sie für das Individuum sichtbar und daher auch nachvollziehbar erscheinen (Grimminger, 2009). Die Differenzwahrnehmung ist individuell verschieden und je nach dem wie wichtig einem die Differenzen („subjektive Bedeutsamkeit“) vorkommen, werden sie als fremd aufgefasst. Wie bedeutend die Differenzen für einen sind, ist also eine subjektive Auffassung die daraus resultiert, dass die individuelle Differenzwahrnehmung im Widerspruch zu den eigenen Positionen, Norm- und Wertvorstellungen steht. Fremdheit wird daher unterschiedlich erlebt, denn je nachdem wie die „soziale Grenzziehung“ also die subjektiv wahrgenommenen Widersprüche zwischen eigenen und fremden Sichtweisen und Hintergründen erachtet/bewertet werden, kann Fremdheit als „positives gegenseitiges Erschließen“ (Grimminger, 2009, S. 41) oder als „Konfliktfeld“ erfasst werden.

Abgesehen von diesen Grenzlinien, die subjektiv entlang spezifischer Verhaltensmuster und Merkmale zwischen dem Selbst und dem Anderen konstruiert werden, bedeutet die Begegnung/Erfahrung mit Fremdheit, dass die eigene Identität in Frage gestellt und damit die „eigene Ordnung“ gestört wird; folglich resultiert Unsicherheit.

Das Fremde kann als Bedrohung, als etwas Abnormales oder nur Unpassendes begriffen werden. Weiters aber ebenfalls als ein Kontrast zum Anderen, das die eigene Identität stärkt (Grimminger, 2009).

Sowie interkulturelles Lernen kein starrer, festgefahrener Prozess ist, der sich den neuen schulischen und gesellschaftlichen Bedingungen anpassen sollte, denn ohne Berücksichtigung der sich wandelnden Prozesse, würde der Sinn für weiterführendes Lernen fehlen, so wird auch „Kultur“ als bewegt und veränderbar verstanden (Binder, 2004).

„(...) wie wir mit Vielfalt umgehen sollen, nicht nur eine Frage der Gesellschaft ist, sondern auch ein Prozess, der in uns selbst abläuft. (...) heißt daher auch für jeden Einzelnen, die vielfältigen Facetten seiner kulturellen Identität zusammenzuführen und so zu bündeln, dass sie ihm einen konstruktiven Umgang mit den gesellschaftlichen Herausforderungen ermöglichen und nicht zu Blockierungen führen“ (Leimgruber, 2009, S. 209).

4 Interkulturelle Pädagogik und interkulturelles Lernen

In diesem Teil der Arbeit wird das konkrete Verständnis und die Ziele interkultureller Pädagogik näher beleuchtet. Weiters wird angeführt, warum sich (Sport-)pädagogInnen trotz bereits bestehender Konzepte zur interkulturellen Bildung mit der Thematik und der Umsetzung interkulturellen Lernens beschäftigen sollten. Dabei wird auf Hauptanliegen die aus Konfliktpotenzialen in der Schule durch den hohen Migrationsanteil von Kindern und Jugendlichen resultieren, eingegangen. Infolgedessen wird prinzipiell der Begriff „Interkulturelles Lernen“ und auch interkulturelles Lernen insbesondere für den Schulsport dargestellt. Zudem werden spezielle Möglichkeiten, aber auch oft nicht gesehene, falsch überlieferte Positionen, der Auseinandersetzung zwischen Migration und Sport herausgestellt.

4.1 Interkulturelle Pädagogik

Historisch betrachtet ist die interkulturelle Pädagogik als eigenständige erziehungswissenschaftliche Fachrichtung relativ jung, aber die Fragen und Ereignisse mit denen sich die verschiedenen Teilbereiche oder Disziplinen, wie „Deutsch als Zweitsprache“, „interkulturelle Theologie“ oder „Migrationssoziologie“, Mehrsprachigkeit, befassen sind dieselben und alles andere als neu. Obwohl Fortschritte in allen geistes-, kultur- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen hinsichtlich einer Bewusstmachung sprachlicher, ethnischer, nationaler und kultureller Heterogenität, im Sinne einer alltäglichen und „normalen“ Betrachtungsweise gemacht worden sind, sei ein genereller Perspektivenwechsel noch nicht erfolgt.

Um einen Perspektivenwechsel in der interkulturellen Pädagogik und ihren Teildisziplinen zu erreichen, die auf die tiefgreifenden, gesellschaftlichen Veränderungen entsprechend zu reagieren versuchen und sprachlich-kulturelle Heterogenität als Normalfall zu verinnerlichen, sei es von Bedeutung die „Erziehungswissenschaften in ihrem Selbstverständnis“ neu zu regulieren (Krüger-Potratz, 2007).

Wie im Kapitel *Entwicklung des Fachgebiets interkulturelle Pädagogik im Kontext Schule* aufgezeigt, hat sich etwa in den 90ern ein grundlegender Wandel abgezeichnet, in den Feldern der Erziehungswissenschaft. Wie beispielsweise die Kultusministerkonferenz in Deutschland mit der Empfehlung 1996 zeigte: „Interkulturelle Bildung und Erziehung – so die KMK – sei eine Querschnittsaufgabe der Schule und eine von jedem zu erwerbende Schlüsselqualifikation“ (Krüger-Potratz, 2007, S. 35). Ebenso in anderen wesentlichen Bereichen machen sich die Fortschritte bzw. Sichtweisenänderungen dadurch bemerkbar,

dass die zugewanderten Kinder und Jugendliche in die allgemeinen Berichterstattungen einbezogen werden (nach und nach ab den 90ern) zum Beispiel aktuell, 2006 in den „erstmalig erstellten nationalen Bildungsbericht“ (Krüger-Potratz, 2007, S. 32 f.).

Interkulturelle Pädagogik, mittlerweile als eigenes Lehr- und Forschungsgebiet, hat zum Gegenstand besonders auf Aspekte des notwendigen neuen Umgangs mit sprachlich-kultureller und nationaler Heterogenität in allen erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Disziplinen einzugehen (Krüger-Potratz, 2007).

Der Begriff „Heterogenität“ meint in dem Fall nicht nur die Unterscheidung zwischen Sprache, Kultur und Ethnizität, sondern ebenso in Bezug auf andere soziale Kategorien, wie Alter, Geschlecht, etc. Wo ebenfalls der Ansatz der Diversity-Perspektive und Konzepte der Transkulturalität ansetzen (Krüger-Potratz, 2007). Hierzu gleichermaßen die Aussage von Holzbrecher (2013):

„(...) d.h. dass ein didaktischer Umgang mit diversity in all ihren Erscheinungsformen (vgl. Alters-, Geschlechts-, Leistungsheterogenität) auch kulturelle Differenz mit reflektiert. Grundsätzlich bietet sich damit die Chance, die globalisierungs- und migrationsbedingte Verschiedenheit der Lernenden als wesentliche Kategorie im schultheoretischen und allgemeindidaktischen Diskurs erkennbar zu machen, Konzepte zur Inklusion von Verschiedenen zu entwickeln und interkulturelles Lernen nicht nur auf die Anwesenheit von Migranten in der Schulklasse zu reduzieren“ (Holzbrecher, 2013a, 186 f.).

Wie der gegebene historische Überblick bereits darauf hinwies, sind Tendenzen ethnozentrischer und rassistischer Neigungen in Form von geeignete pädagogische Ansätze zu verhindern. Diese sind abhängig von mehreren institutionellen und strukturellen Strömungen, wie vor allem von der Ausländer- und Integrationspolitik, von „bildungspolitischen Rahmenvorgaben“ und von Merkmalen der jeweiligen Schulorganisation sowie deren Umfeld (Hormel & Scherr, 2009).

Im Rahmen der Umsetzung unterschiedlicher sozial- und bildungspolitischer Maßnahmen für zugewanderte Familien ist eine große Anzahl an verschiedensten Programmen und Konzepten entwickelt und auch kritisch diskutiert worden.

Die Entwicklung der pädagogischen Konzepte kann man laut Krüger-Potratz unter dem Begriff „Interkulturelles Lernen“ zusammenfassen. Nicht nur der bedeutungsvolle Wandel seit der KMK-Empfehlung 1996 wird dadurch präsent, sie bildet zugleich die rechtliche

Grundlage für die Umsetzung der Konzepte sowie die darauf auf Länderebene ergangenen Erlasse (Krüger-Potratz, 2007).

Holzbrecher (2004) gibt in einem Abschnitt seiner Publikation einen bedeutenden, umfassenden Überblick über Grundsätze zum Thema interkulturelle Pädagogik in Anlehnung an Roth:

- 1) "Die Ausbildung dieses speziellen Bereiches der Pädagogik ist eine Antwort auf die Realität der multikulturellen Gesellschaften (...).
- 2) Interkulturelle Pädagogik versteht sich als ein offenes Handlungskonzept, das gesellschaftliche Veränderungen wahrnehmen und selbst innovative Prozesse einleiten soll. (...).
- 3) Sie bietet einen Beitrag zu Friedenserziehung und Konfliktlösung (...).
- 4) Interkulturelle Erziehung basiert auf einer kindzentrierten Pädagogik. Anthropologische Basis ist – genauer – eine Subjektorientierung, d.h. ein Ansetzen an den spezifischen Lebensbedingungen, Erfahrungen und Bedürfnissen der Menschen im Sinne der Pädagogik Paulo Freires. (...) Kinder, Jugendliche und Erwachsene werden in der pädagogischen Arbeit aus ihrer Biografie herausgegriffen; Pädagogik hat daher stets die Aufgabe, diese individuellen Voraussetzungen zu bedenken und in die Planung einzubeziehen – ebenso wie die sozialen Bedingtheiten des individuellen und gesellschaftlichen Lebens – und nicht auf vorgegebene Ziel-Mittel-Strategien zu vertrauen.
- 5) Diesem Ansatz entsprechend bleibt interkulturelle Erziehung erfahrungsoffen und muss sich daher an den Orten orientieren, an denen Menschen primär ihre Erfahrungen machen: in ihrer Lebenswelt. (...)
- 6) Leitende allgemeinpädagogische Prinzipien sind: Lebensnähe, Selbsttätigkeit, Spontanität, Berücksichtigung individueller, sprachlicher und kultureller Unterschiede. (...)
- 7) Adressaten interkultureller Erziehung sind alle Mitglieder einer Gesellschaft, nicht nur

bestimmte ethnische Gruppen oder als defizitär etikettierte Personen. Ziel ist auch, kein beziehungsloses Nebeneinander im Sinne eines relativistischen, so genannten kulturellen Pluralismus, sondern Integration unter Wahrung von Freiräumen zur Gestaltung des jeweiligen 'kulturellen Habitus' mit Angeboten der Begegnung und des Dialogs. Interkulturelle Pädagogik geht daher von einem Integrationsverständnis aus, das sich nicht einseitig auf einzelne ethnische Gruppen richtet und ihre Assimilierung oder Segregation betreibt, sondern an der Interaktion ansetzt und sich dialogisch vollzieht, ohne die beteiligten Subjekte auf Objekte pädagogischer Behandlung zu reduzieren.

- 8) Interkulturelle Pädagogik versteht sich als Anwältin der Mehrsprachigkeit in einer Gesellschaft. (...)
- 9) (...) Interkulturelle Pädagogik ist keine Institution oder ein Schulfach, sondern ein Prinzip, ein Suchhorizont, der auf verschiedenen Ebenen wirksam werden soll: Curriculum-Konstruktion, Schulorganisation, Unterrichtsgestaltung wie auch in der persönlichen Begegnung mit Schülern. (...)
- 10) Interkulturelle Pädagogik geht von einem erweiterten Kulturbegriff aus, der kulturtheoretisch als Konstrukt und pragmatisch als gemeinsam geteiltes 'System von symbolischen Bedeutungen' verstanden wird, das in allen Lebensbereichen und Lebensvollzügen stets mit(re)produziert wird; sie ist Orientierungssystem, 'unabgeschlossen, prozesshaft' mit den Funktionen der 'Sinnkonstitution und Identitätsbildung' (Auernheimer). (...)
- 11) Kultureller Pluralismus wird positiv bewertet. (...)
- 12) Zentral ist die (...) Trias von Zielbegriffen (...): 'Begegnung mit anderen Kulturen – Beseitigung von Barrieren, die einer solchen Begegnung entgegenstehen – Herbeiführung von kulturellem Austausch und kultureller Bereicherung'(Hohmann).
- 13) Interkulturelle Pädagogik arbeitet von ihrer Programmatik her interdisziplinär. (...)
- 14) Interkulturelle Pädagogik ist (...) eine europäische und internationale Perspektive in einer immer mehr zusammenrückenden und sich austauschenden Welt, die zur

Verständigung einer Weltgesellschaft beitragen soll“ (Roth, 2002, S. 88-92 zit. n. Holzbrecher, 2004, S. 88 f.).

4.1.1 Weiterführender Wandel in der Erziehungswissenschaft

Aus den erläuterten Aspekten kann festgehalten werden, dass der Mittelpunkt interkulturellen Lernens mittels der pädagogischen Konzepte, die Ausrichtung einer „interkulturellen Öffnung von Schule und außerschulischen Erziehungs- und Bildungsinstitutionen“ (Karakaşoğlu, 2013, S. 114) fokussiert. Dabei gilt es ein tiefgreifendes Verständnis zu entwickeln bei dem vor allem die individuellen Persönlichkeiten von Kinder- und Jugendlichen im Vordergrund stehen.

Karakaşoğlu (2013) plädiert für eine Umorientierung von „Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ hin zu „Jugendlichen in der Migrationsgesellschaft“ (ebd., S. 114), denn nur so werde man dem Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in einer kulturell pluralen Gesellschaft gerecht (Karakaşoğlu, 2013). Die unterschiedlichen Lebenskonzepte sind geprägt von verschiedenen kulturellen Impulsen die ins Selbstbild aufgenommen werden. „Das sind neben von globalen Trends geprägten Kleidungs- und Musikstilen, sprachlichen Versatzstücken oder sogar ganzen Sprachen (...) auch Geschlechter- und Familienbilder oder religiöse Orientierungen, in denen viele Zwischenformen oder Synkretismen entwickelt werden“ (Karakaşoğlu, 2013, S. 114).

Trotz dieser Tatbestände sind speziell Religion und Sprache diejenigen Bereiche, die im interkulturellen Bildungskontext zur diskursiven Auseinandersetzung führen. Bedingt durch die Einwanderjugend kommt es auch zu anderen religiösen Prägungen. Kommt es im Klassenzimmer im Kontext einer multikulturellen Gesellschaft zu einem interreligiösen Dialog, so sollte der Blick weit, im Sinne der Religionsvielfalt in unserer Gesellschaft, gerichtet werden und nicht beschränkend auf den Islam. Andere auftretende Glaubensgemeinschaften mit eigener Tradition und Identität sollten ebenso einer kritischen Hinterfragung in Hinblick „des Verhältnisses dieser Gesellschaft zu Religion und Religiosität“ (Karakaşoğlu, 2013, S. 108 f.) unterzogen werden. So kann Zugang zu einem ausdifferenzierten Umgang mit Religion gefunden werden.

Weiters sei anzumerken, sich ins Bewusstsein zu rufen, dass das Wort „Islam“ im europäischen Sprachgebrauch oft nicht unterscheidet zwischen der Religion Islam und der islamischen Kultur mit all ihren Facetten. In Anbetracht dessen, dass sich Kinder und Jugendliche individueller, teils vermischter Formen von Religiosität bedienen - auch die Jugend „islamischen Hintergrunds in ihrer muslimisch begründeten Religiosität“

(Karakaşoğlu, 2013, S. 110) - sind solche weit gerichteten Betrachtungsfelder von großer Bedeutung (Karakaşoğlu, 2013).

Im Kontext kultureller Pluralität wird zugleich über die Sprache debattiert. Karakaşoğlu informiert darüber, dass das Sprechen anderer Sprachen in einigen Schulen unter negativen Gesichtspunkten betrachtet wird, „mit der Begründung, hier würden fremdsprachige Schüler andere mit ihrer Sprachpraxis diskriminieren“ (Karakaşoğlu, 2013, S. 111). Das Sprechen der Herkunftssprache wird in vielen Schulen nicht erwünscht und die Anwendung vielfach als aggressiver Akt interpretiert. Dabei werde die Herkunftssprache überwiegend zweckmäßig für den Unterricht verwendet. Für den Bildungserfolg wird ausschließlich eine Sozialisation in der deutschen Sprache gesehen, positive Wirkungen von Bilingualität auf die Zweitsprache Deutsch werden nicht zur Kenntnis genommen (Karakaşoğlu, 2013).

„Die 'Gefahr' einer nicht-deutschsprachigen Sozialisation für den bildungsrelevanten Erwerb des Deutschen wird politisch propagiert ungeachtet des politischen Bekenntnisses zur Förderung der Sprachenvielfalt im Rahmen des Aktionsplans der Europäischen Kommission“ (Karakaşoğlu, 2013, S. 111).

Sprachförderprogramme zielten bisher lediglich auf Schülergruppen mit Migrationshintergrund ab, um deren Defizite zu kompensieren. Es sollte aber, so Karakaşoğlu, eine prinzipielle Umorientierung in der Schule stattfinden, sodass Konzepte entwickelt und in die Praxis umgesetzt werden, die ein Deutschunterricht für alle SchülerInnen-Gruppen gemäß ihrer individuellen Bedürfnisse ermöglicht.

Dahingehend sollten sich Pädagoginnen und Pädagogen mit der Relation zwischen Religion und Kultur wissenschaftlich näher auseinandersetzen. Daran anschließend lässt sich geltend machen, dass auch Lehrkräfte mehr über die verschiedenen Religionen und Kulturen wissen sollten.

In Bezug auf Sprache sollten neben einer angepassten „Fachsprachenvermittlung“ für Kinder und Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache, auch eine gleichwertige Beachtung der Familiensprachen gestärkt werden. Ein Sprachbewusstsein und Entfaltung zur Mehrsprachigkeit sind dabei unabdingbar.

Eine weitere Neuorientierung und vor allem auch in die Schulpraxis umgesetzte, interkulturelle Pädagogik sind wichtige Treibkräfte für ein in der Erziehungswissenschaft greifendes, ausdifferenziertes Verständnis von dem Begriff Migrationshintergrund. Im Sinne einer interkulturellen Öffnung soll dieses Grundverständnis von Migration als Normalität in der Alltagspraxis gelebt und gestaltet werden.

Festgefahrene einseitige Ansichten, die alleinig einzelne Migrantengruppen fokussieren und nicht mehr der Realität einer pluralisierten Gesellschaft entsprechen, seien zu ersetzen durch eine Betrachtung von Menschen mit individuellen Persönlichkeiten, samt ihrer

verschiedenen Lebenskonzepte. Ebenfalls weil kulturspezifische Orientierungen von sozio-ökonomischen Lebenslagen überlagert werden (Karakaşoğlu, 2013).

4.2 Interkulturelles Lernen

Seit den 1990er Jahren ist „Interkulturelles Lernen“ an österreichischen Schulen als ein neues Unterrichtsprinzip eingeführt: Es ist „in den Lehrplänen aller allgemein bildenden Schulen verankert. In den Fachlehrplänen aller Schularten, auch der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen, finden sich zudem zahlreiche interkulturelle Bezüge.

Ein Unterrichtsprinzip beschränkt sich nicht auf einen bestimmten Gegenstand, sondern soll sich wie ein roter Faden durch alle Gegenstände ziehen. Durch das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ soll ein Beitrag zum gegenseitigen Verständnis, zum Erkennen von Unterschieden und Gemeinsamkeiten und zum Abbau von Vorurteilen geleistet werden“ (http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/interkult_lernen.xml).

„Interkulturelles Lernen“ ist seit dem Schuljahr 1991/92 in den Lehrplänen der österreichischen Volks- und Hauptschulen (BGBl. 439/1991) (Binder, 2004, S. 205), seit 1992/93 im Lehrplan der Sonderschulen (BGBl.528/1992) (ebd., S. 205) und den Polytechnischen Schulen (BGBl. 616/1992, zuletzt geändert durch BGBl. 236/1997) (ebd., S. 205), seit 1993/94 ebenso in allen allgemeinbildenden höheren Schulen (BGBl. 555/1992) (ebd., S. 205) verankert (Binder, 2004). In der neuen Mittelschule seit 2012 (BGBl. II Nr. 185/2012) (bmukk, 2012).

In den Lehrplanbestimmungen für das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ wird unter anderem im „Allgemeinem Bildungsziel“ darauf verwiesen, dass:

„...Interkulturelles Lernen beschränkt sich nicht bloß darauf, andere Kulturen kennen zu lernen. Vielmehr geht es um das gemeinsame Lernen und das Begreifen, Erleben und Mitgestalten kultureller Werte. Aber es geht auch darum, Interesse und Neugier an kulturellen Unterschieden zu wecken, um nicht nur kulturelle Einheit, sondern auch Vielfalt als wertvoll erfahrbar zu machen. Interkulturelles Lernen soll in diesem Zusammenhang einen Beitrag zum besseren Verständnis bzw. zur

besseren gegenseitigen Wertschätzung, zum Erkennen von Gemeinsamkeiten und zum Abbau von Vorurteilen leisten. Querverbindungen zum didaktischen Grundsatz des sozialen Lernens und zum Unterrichtsprinzip Politische Bildung einschließlich Friedenserziehung sind sicherzustellen“ (bmukk, 2012).

Im zweiten Teil der „allgemeinen didaktischen Grundsätze“, seit der Lehrplanreform der Sekundarstufe I (AHS und Hauptschule) wurde auch dieses Unterrichtsprinzip neu formuliert:

„...Durch die identitätsbildende Wirkung des Erfahrens von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Kulturen, insbesondere in ihren alltäglichen Ausdrucksformen (Lebensgewohnheiten, Sprache, Brauchtum, Texte, Liedgut usw.), sind die Schülerinnen und Schüler zu Akzeptanz, Respekt und gegenseitiger Achtung zu führen. Die Auseinandersetzung mit dem Kulturgut der in Österreich lebenden Volksgruppen ist in allen Bundesländern wichtig, wobei sich jedoch bundeslandspezifische Schwerpunktsetzungen ergeben werden. Unterschiedliche Ausgangsbedingungen sind zu berücksichtigen. Eine allenfalls vorhandene Zwei- oder Mehrsprachigkeit soll positiv besetzt und die Schülerinnen und Schüler sollen ermuntert werden, Kenntnisse in der Muttersprache im Unterricht sinnvoll einzubringen“ (bmukk, 2000).

In den allgemeinen Bildungszielen für Hauptschulen und AHS - Schulen unter dem Punkt „Leitvorstellungen“ heißt es unter anderem:

„...Der europäische Integrationsprozess ist im Gange, die Internationalisierung der Wirtschaft schreitet voran, zunehmend stellen sich Fragen der interkulturellen Begegnung und Herausforderungen im Bereich Chancengleichheit und Gleichstellung der Geschlechter. In diesem Zusammenhang kommt der Auseinandersetzung mit der regionalen,

österreichischen und europäischen Identität unter dem Aspekt der Weltoffenheit besondere Bedeutung zu. Akzeptanz, Respekt und gegenseitige Achtung sind wichtige Erziehungsziele insbesondere im Rahmen des interkulturellen Lernens und des Umgangs der Geschlechter miteinander. Wenn Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen – z.B. unterschiedlichen Muttersprachen – gemeinsam unterrichtet werden, ist neben der sicheren Verwendung der Unterrichtssprache der Begegnung der Kulturen im Alltagsleben besonderes Augenmerk zu widmen“ (bmukk, 2000, BGBl. II Nr. 133/2000 in der geltenden Fassung für die AHS Unter- und Oberstufe).

Weiters wird unter dem Aspekt „Arbeitsbereiche der Schule, Bildungsbereich Sprache und Kommunikation“ darauf verwiesen, dass „wenn die Begegnung mit anderen Kulturen und Generationen sowie die sprachliche und kulturelle Vielfalt in unserer eigenen Gesellschaft als bereichernd erfahren wird, ist auch ein Grundstein für Offenheit und gegenseitige Achtung gelegt“ (BGBl. II Nr. 133/2000 in der geltenden Fassung für die AHS (Unter- und Oberstufe). Für die neue Mittelschule findet sich in den „Allgemeinen didaktischen Grundsätzen“ ebenfalls ein eigener Abschnitt zu „Diversität und Inklusion, Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit“ worunter „Interkulturelles Lernen“ als eigenständiger Grundsatz beschrieben wird, der unter BGBl. II Nr. 185/2012 unter www.bmukk.gv.at/medienpool/22513/bgbla_2012_ii_185_anl1.pdf nachzulesen ist.

Es ist also ein Unterrichtsprinzip unter vielen anderen. Es stellt sich jedoch die Frage, wie Lehrkräfte die Wissensinhalte solcher Prinzipien erwerben und sie ihrer Verantwortung auch nachkommen können, betrachtet man all die diversen Unterrichtsprinzipien, wird sehr viel Erziehungsarbeit und damit auch Verantwortung an die Institution Schule abgegeben.

Außerdem ist in dem Zusammenhang eine mögliche Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Interkulturelles Lernen“ seitens der Lehrkräfte ohne passende Schulstrukturen, die wiederum in gesellschaftlichen Systemen ihren Grundstein haben, zu überdenken (Binder, 2004). An dieser Stelle zeigt sich wieder, dass interkulturelles Lernen nicht nur Aufgabe der Schule sein kann.

Nicht nur Hormell und Scherr (2009), auch Binder (2004) spricht sich ebenfalls dafür aus,

dass „Interkulturelles Lernen“, als Reaktion (als pädagogisches Konzept) der veränderten und sich auch weiterhin bewogender Prozess der Schülerpopulationen durch Migration, bestimmten Aspekten unterliegt:

„Der Grundhaltung der Schule gegenüber kultureller Heterogenität und gegenüber Mehrsprachigkeit, der Zusammenstellung von kulturell heterogenen Klassen, der Umgang der LehrerInnen mit einer derartigen Heterogenität oder mit SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen (Einbezug in den Unterricht, gleiche Behandlung, Bevorzugung, Benachteiligung, etc.), Fördermaßnahmen für SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als der Landessprache (...) Lehrinhalte, die kulturelle Vielfalt zu Thema machen – oder eben das Vermeiden derartiger Inhalte und vieles mehr“ (Binder, 2004 S. 203).

Interkulturelles Lernen richtet sich an Schüler/innen aus Migrationsverhältnissen als auch an Schüler/innen der Mehrheitsgesellschaft, aber Voraussetzung für dieses Prinzip sei nach Binder (2004), dass die Hintergründe der SchülerInnen bekannt und in den Unterricht mit integriert werden. Wobei es hierbei vor allem um den Prozess der „Selbst- und Fremdrelexion“ gehe, indem durch eine bewusste Reflexion der eigenen, geschlechtsspezifischen, sozialen und kulturellen Hintergründe, infolge dessen auch die des Anderen erkannt, respektiert und akzeptiert werden können. Darüber hinaus könne interkultureller Unterricht anti-diskriminierende Einstellungen entlarven und somit Stereotypisierungen aufbrechen (Binder, 2004).

Eine Einigkeit darüber, was unter kulturellem Lernen zu verstehen ist, benennt Krüger-Potratz (2007) in den folgenden sechs Punkten:

- „interkulturelles Lernen alle pädagogischen Arbeitsfelder und alle Altersgruppen einschließt,
- interkulturelles Lernen nicht auf bestimmte Zielgruppen oder bestimmte Situationen und Konstellationen beschränkt ist, sondern für alle in allen Situationen zu konzipieren ist,

- interkulturelle Bildung bezogen auf die Schule nicht Aufgabe eines – auch nicht eines speziell dafür eingerichteten Faches ist, sondern eine Querschnittsaufgabe,
- das Ziel, das friedliche, wenn auch nicht konfliktfreie Zusammenleben in sprachlich-kulturell, ethnisch und national heterogenen Gesellschaften und in in einer globalisierten Welt ist,
- interkulturelles Lernen sich zum einen auf die einzelnen Personen bezieht (Schlüsselqualifikation), auf ihre Einstellungen und Haltungen und zum anderen auf die Veränderungen in den Institutionen und Organisationen, in denen Erziehung und Bildung stattfindet (Querschnittsaufgabe),
- interkulturelles Lernen eine individuelle wie gesellschaftliche (kollektive) Entwicklungsaufgabe ist, bei deren 'Lösung' die Machtfrage stets mitzudenken ist. Es ist auch immer um die Veränderung der (von Menschen gemachten) Politik und gesellschaftlichen Strukturen und Institutionen“ (Krüger Potratz, 2007, S. 38 f.).

Daneben fördert auch die UNESCO, die für United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur steht, interkulturelles Lernen. „Ziel der UNESCO ist es, durch Förderung der internationalen Zusammenarbeit in Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation zur Erhaltung des Friedens und der Sicherheit beizutragen“ (<http://www.unesco.at/unesco/unesco.htm>).

Sogenannte UNESCO Schulen in über 180 Ländern die zusammen ein Schulnetzwerk der UNESCO bilden, haben sich zum Anliegen „(...) Friedenserziehung, Förderung der Demokratie und der Menschenrechte, Umweltbildung, interkulturelles Lernen etc. – in ihrer täglichen Arbeit“ gemacht (http://www.unesco.at/unesco/unesco_in_oe.htm).

„Das österreichische Schulnetzwerk umfasst mehr als 80 Schulen diverser Schultypen“, die Hauptthemen wie Interkulturalität und Toleranz, Gender-Gerechtigkeit, Nachhaltigkeit etc. im Unterricht und Projektarbeit ausarbeiten und den SchülerInnen näher bringen. Die Schulen zeichnen sich dadurch aus, dass sie einen integrativen Erziehungsstil verfolgen, „der die

Wertschätzung von Verschiedenheit als wichtigen Bestandteil der Bildungsarbeit versteht“. Die Schulen haben einen besonderen Charakter weil „Lernen als handlungsorientierter Prozess begriffen, fächerübergreifende, interkulturelle Zusammenarbeit und ein hohes Maß an Teamarbeit an der Schule gepflegt werden“ (<http://www.unesco-schulen.at/about>).

4.2.1 Interkulturelles Lernen im Schulsport

Das Anliegen interkulturellen Lernens schließt das Fach Sport nicht aus, sondern ist ein fächerübergreifende Anforderung im System Schule.

Wie in den Kapiteln *Kultur* und *Identität* zum Vorschein kommt sind interkulturelle Lernprozesse von Bedeutung, da sowohl die individuelle Wahrnehmung von Differenz sowie ihre soziale Konstituierung Prozesse sind, die einen konstruktiven Umgang mit Fremdheit fordert. „Eigenes anzweifeln, Unsicherheiten zu tolerieren und konstruktiv damit umzugehen, muss gelernt werden und setzt eine vielseitig ausgeprägte Identität voraus“ (Noethlichs, 2005, S. 42).

Das Fach Bewegung und Sport soll „einen wichtigen Beitrag zur ganzheitlichen Bildung und Erziehung der Schülerinnen und Schüler“ (bmukk, 2006, S. 1) leisten. Neben der Einführung in die aktuelle Sportkultur („sollen sich mit der gesellschaftlichen Funktion von Bewegung, Spiel und Sport auseinandersetzen“), soll der Schulsport auch konkret zum „Erlangen eines interkulturellen Verständnisses“ verhelfen (bmukk, 2006).

Interkulturelles Lernen im und durch Sport soll prinzipiell Erfahrungen mit Fremdheit und einen konstruktiven Umgang mit wahrgenommenen Differenzen fördern, um ein grundsätzliches gegenseitiges Verständnis zu verbessern. Anhand von Strategien, die schon durch leichte Modifikation von Bewegungsaufgaben gestaltet werden können, sollen sich die SchülerInnen auf unsicheres Gebiet begeben ohne es gleich als Bedrohung aufzufassen. Damit soll ein Perspektivenwechsel angeregt werden, von oft unreflektierten Sichtweisen. Um eine entsprechende Einsicht zu erreichen sollten die Erlebnisse (die körperbezogenen Empfindungen an das Fremdsein) im Anschluss nach besprochen werden (Noethlichs, 2005).

Gieß-Stüber (2005) legt in ihrer Publikation „Interkultureller Erziehung im und durch Sport“ einige Beispiele zur konkreten Umsetzung solcher Bewegungsaufgaben dar (siehe dazu Gieß-Stüber, 2005; Praxis ab S. 75), die die Möglichkeiten darstellen „(...) durch Entfremdung des Vertrauten die Sicht des Anderen erlebbar zu machen und so Akzeptanz

und Respekt gegenüber Andersartigkeit vorzubereiten“ (Noethlichs, 2005, S. 45).

Außerdem könne infolge der spezifischen spielbezogenen Aufgaben verstanden werden, dass Fremdheit kontextspezifisch, sozial zugeschrieben wird. Dabei betont sie, dass wettkampfbezogene Bewegungsaufgaben weniger geeignet sind, interkulturelle Lernziele im Sportunterricht zu realisieren.

Sportdisziplinen können so arrangiert werden, dass sie zu geeigneten Umgangsstrategien mit Differenz werden und Zugehörigkeit und Anerkennung ermöglichen (Noethlichs, 2005). „Beides sind wichtige identitätsfördernde/-stärkende Erfahrungen und damit notwendige Voraussetzungen für einen konstruktiven Umgang mit Fremdheit“ (Noethlichs, 2005, S. 45).

4.2.2 Möglichkeiten und Trugschlüsse zur Inszenierung interkulturellen Lernens im Sport

Um das Hauptanliegen dieser Arbeit – Umgang und Sichtweisen von LehrerInnen in Bezug auf eine kulturell vielfältige Schülerschaft – genauer zu untersuchen, ist es notwendig zu wissen, welche Möglichkeiten das Feld hinsichtlich einer Auseinandersetzung mit interkulturellem Lernen in Bewegung, Spiel und Sport bieten kann und welche falschen Überlieferungen bezüglich Sport und Integration vorliegen (Grimminger, 2009).

Sport kann nicht immer einen nutzbringenden Umgang bzw. Beitrag mit Fremdheit leisten und auch nicht immer angesichts bewegungsbezogener/körperlicher gemeinsamer Spiele in der Klasse zum Erkennen sowie Verstehen eigen- und fremdkultureller Interpretations- und Handlungsmuster ermuntern. Dies ist vor allem der Fall, wenn sich der Sportunterricht bloß am institutionalisierten Wettkampfsport orientiert.

Sport gilt zwar als ein universales und weltweit verbreitetes Phänomen, das sozusagen kulturübergreifend sei, dennoch müsse auch hier bedacht werden, dass Sport (der bewegte Körper) immer auch in Verbindung mit der Kultur stehe.

Demzufolge kann körperliche Fremdheit auch durch sportliche Aktivität erzeugt werden, mittels individueller Bewegungsweise und des körperbezogenen Umgangs, werden Normen und Werte abgebildet die in einem manifestiert sind.

Aus diesem Grund kann Sport interkulturelle Konflikte veranlassen, sei es durch „Verhaltensweisen des Körpers“ oder auch inkompatibler Interpretationsmuster (Gieß-Stüber & Grimminger, 2007).

In dem Zusammenhang nennt Grimminger (2009) ein passendes Beispiel: Es kommt öfters vor, dass bestimmte Sportstrukturen des Schulsports nicht mit den spezifischen Identitätsstrukturen vereinbar sind, bemerkbar an der fehlenden Teilnahme muslimischer

Mädchen an gewissen Sportinhalten (Grimminger, 2009). Ein anders Beispiel bezüglich des unterschiedlichen Körpereinsatzes im Sport an sich und damit auch Treibkraft für Konflikte bringt Grimminger in Anlehnung an Kolb (1994): es könne schwierig sein, sich auf ungewohnte Handlungsweisen einzustellen. Beispielsweise weisen ostasiatische Bewegungsformen im Gegensatz zu den westlichen keine „funktionale Verwendung des Körpers“ (Gieß-Stüber & Grimminger, 2007, S. 115) im Sinne von Schnelligkeit, Kraft und Dynamik auf. Deren Bestimmung liegt eher in harmonischen, runden Bewegungen (Gieß-Stüber & Grimminger, 2007).

Der Begriff Sport ist nicht als fortwährendes Handlungsfeld zu sehen, indem kulturelle Heterogenität und soziales Lernen von alleine bearbeitet, wahrgenommen oder Zugang zu einem produktiven Umgang erkannt werden. Sport als „Kulturphänomen“ kann „das Abbild des in der gesellschaftlichen Praxis organisierten Sports in Form der normierten Sportarten“ (Gieß-Stüber & Grimminger, 2007, S. 118 f.) darstellen und damit eine eingeschränkte Verwendung als „Bewegungs-Mono-Kultur“ aufgreifen.

Betrachtet man aber alle Seiten des Sport, so können sich insbesondere im Schulsport Perspektiven des interkulturellen Lernens eröffnen.

Dem Gegenstand werden demnach erweiterte Möglichkeiten, für gesundheitsfördernde sowie soziale Aspekte, auch interkulturelles Lernen zugesprochen.

Sport ist ein Medium in dem der sprachliche Aspekt nicht im Vordergrund steht. Anlässlich des bewegungsbezogenen Feldes seien Bildungsprozesse, die in Verbindung mit dem Erleben von Fremdheit stehen, in spezieller Form dienlich. Im Schulsport sind die SchülerInnen ihrem körperlichen Handeln ausgesetzt. Dieses bewegungsbezogene Handeln ist direkt präsent, sodass zum Beispiel Unsicherheiten oder Neugierde als Resultat auf Fremdes (Anderes) nicht unterdrückt werden kann. Diese körperbezogenen Reaktionen können demgemäß zu Fremdheitszuschreibungen, -erleben oder einfach -darstellung führen, die einen expliziten Anlass und eine Auseinandersetzung mit Erfahrungen der Andersartigkeit bieten können (Gieß-Stüber & Grimminger, 2007).

Der Schulsport kann eine bessere Kontaktzone für den Austausch einer aktiven und auch körperbezogenen, sozialen Vertiefung von Fremdheit und Differenz schaffen, als andere Fächer. Vorrangig im Spiel wird eine Kontaktzone provoziert, wo verschiedene Zugehörigkeiten und somit die unterschiedlichen Verhaltensweisen und Regeln erlebbar werden. Durch den Körperkontakt beim Spiel kann Vertrauen und Anerkennung der anderen erfahrbar gemacht werden.

Die Erfahrung eigener Fähigkeiten und die des anderen können eigne Identitätsentwürfe stärken und ebenso die des anderen anerkennen und akzeptieren (Grimminger, 2009).

Voraussetzung für solche Erlebnisse ist ein aufgeschlossener Turnunterricht für eine große Bandbreite an Inhalten, der somit Platz macht für reichhaltige Darstellungs- und Ausdrucksformen. Außerdem sei eine Reflexion „emotional dominierender“ (ebd., S. 37 f.). Erlebnisse ein zentrales didaktisches Grundelement interkultureller Erziehung im Sportunterricht (Grimminger, 2009).

4.2.2 Sport und Schulsport als Integrationspotenzial

Wie im Unterkapitel zuvor, in Anlehnung an Grimminger (2009) und Gieß-Stüber (2005) beschrieben, wird dem (Schul)Sport ein besonders hohes Maß für die Förderung von Interkulturellem Lernen zugeteilt.

Diese Ansicht wird von weiteren Autoren geteilt: Breckner (2013) gibt ebenfalls in seiner Publikation „Integration durch (Schul-) Sport“ interessante Beiträge von Gebken und Vösgerau (2009) zum Thema „Integration durch Schulsport“ wieder.

Laut Gebken und Vösgerau trägt Sport dazu bei, Menschen mit Migrationshintergrund zusammenzubringen und durch die gemeinsame Aktivität werde Integration gefördert (Breckner, 2013). Gleichmaßen könne der Schulsport SchülerInnen mit Migrationshintergrund Basiselemente für eine erfolgreiche Integration verschaffen, indem gerade im Sportunterricht interkulturelle Inhalte vermittelt werden können. Dabei sei es von großer Bedeutung, dass SportlehrerInnen interkulturelles Wissen an ihre SchülerInnen weitergeben.

An dieser Stelle möchte ich nochmals den dominanten Faktor zur Anleitung interkulturellen Lernens und Integration der Lehrkraft verdeutlichen. Breckner bezieht sich hierzu weiter auf Gerlach et. al. (2011) die eine Unterrichtsreihe für die Förderung dieser zwei Aspekte erstellten und im Nachhinein das „interkulturelle Reflexionswissen“ der SchülerInnen untersuchten. Es stellte sich auch hierbei heraus, dass die Ausbildung interkultureller Wissensinhalte umso höher war, je besser es von den SportlehrerInnen didaktisch vermittelt wurde (Breckner, 2013).

Auch zum Beispiel Kuhl, Schmitz & Kluß verstehen Sport als Teil der Gesellschaft und daher als „integrative Kraft“ (Kuhl, Schmitz & Kluß, keine Jahreszahl, S.15) um Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft zusammenzubringen sowie interkulturelle Kommunikation zu fördern (Kuhl, Schmitz & Kluß, keine Jahreszahl).

Witoszynskij und Moser (2010) sprechen sich ebenso dafür aus, dass Sport ein optimales Feld bietet, kulturellen Dialog, im Sinne des Öffnens für Neues und Fremdes, bietet. Für sie ist eine Bewusstseinsbildung, Kultur und Vereinsport zu verbinden, ausschlaggebend, um integrative Maßnahmen gestalten zu können. Dazu zählt für sie auch das Wissen um

kulturelle Differenzen und Sensibilität für kulturelle Hintergründe von MigrantInnen (Witoszynskyj & Moser, 2010).

Das Fach Bewegung und Sport sei unterstützend verschiedene Lebensformen auf spielerische Weise kennenzulernen, kulturelle Unterschiede zu überwinden und Bekanntes neu zu entdecken. Neben dem wirke sich Sport positiv auf das körperliche Wohlbefinden aus, zudem könne sportliche Aktivität zur Förderung von sozialer Kompetenz jedes Individuums genutzt werden (Pieth & Grabherr, 2007). Da es sich beim interkulturellem Lernen um eine Form sozialen Lernens handelt (Kuhl, Schmitz & Kluß, keine Jahreszahl) wird dem Schulsport demnach eine besonders positive Wirkung in Richtung Vermittlung interkultureller Inhalte zugesprochen.

4.2.3 Kritischer Blick des groß geschätzten Integrationspotenzials von (Schul-)Sport

Dass die Lehrkraft einen ausschlaggebenden Faktor sowie unterstützende Ressource darstellt interkulturelle Lernprozesse in Gang zu setzen, sollte in den vorangegangenen Kapiteln deutlich geworden sein. Im Schulsport weisen die Lehrkräfte aber wenig Wissen bezüglich interkulturellem Lernen auf. Didaktisch – methodische Umsetzungsformen werden kritisch wahrgenommen und beschränken sich auf fremdkulturelle Tänze (Grimminger, 2009).

Nach einer Evaluierung eines Fortbildungskonzeptes für SportlehrerInnen fühlen sich diese kompetenter interkulturelles Lernen im Schulsport zu inszenieren und zu reflektieren, ebenso die Wahrscheinlichkeit, Umsetzungsformen von Interkulturalität im Sport in die Tat einzubringen wurde erhöht (Grimminger, 2008). Dennoch verweist hier Breckner (2013) auf die Studie von Burrmann, Mutz und Zender (2011) („Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch Schulsport-AGs“) derzufolge interkulturelles Lernen im Bereich des Schulsports, aufgrund fehlender inhaltlicher Konzepte und mangelnder Kompetenzen der SportlehrerInnen, kaum umgesetzt wird (Breckner, 2013).

Im organisierten Sport lassen sich ähnliche Trugschlüsse nachweisen: Eine integrative Wirkung des Sports ist nur angesichts bestimmter Aspekte hervorzubringen, denn Sport ist nicht an sich integrativ wirksam. So ist die Mitwirkung von MigrantInnen in Führungspositionen der Sportvereine unterrepräsentiert. Notwendig für eine aktive Mitwirkung von MigrantInnen im Verein sei ein gesellschaftlich, politischer Wille zur Integration sowie Sensibilisierung und erweiterte Handlungskompetenz der AkteurInnen im sportlichen Alltag (Kuhl, Schmitz & Kluß, keine Jahreszahl).

Außerdem macht Breckner darauf aufmerksam, dass es bis zu diesem Zeitpunkt keine Forschungsstudien gibt, die eine Förderung interkulturellen Lernens oder Sprachförderung durch Sportvereine belegen (Breckner, 2013).

4.3 Zusammenfassung

Abschließend kann festgehalten werden, dass mit Hilfe interkultureller Pädagogik und dem Konzept Interkulturellen Lernens ein Umdenken und eine bereichernde Zielperspektive sprachlich-kulturelle Heterogenität gefördert werden soll. Es ist ein relativ junges Konzept, das Ende des 20. Jahrhunderts als Unterrichtsprinzip in österreichischen Schulen festgesetzt wurde, um der kulturellen Pluralität in unserer Gesellschaft gerecht zu werden.

Neben der Tatsache, dass interkulturelles Lernen als Querschnittsaufgabe in allen Fächern berücksichtigt werden soll, kann unter spezieller Betrachtung der Schulsport, einen entscheidenden Beitrag leisten einen konstruktiven Weg bezüglich des Umgangs mit Fremdheit und damit eines interkulturellen Verständnisses zu erlangen. Dahingehend müssen aber Umsetzungsformen sowie Trugschlüsse und Chancen des integrativen und fördernden Charakters der Interkulturalität des Sportpotentials bekannt sein.

5 LehrerInnen im Umgang mit heterogener Situation in Schulen

In diesem Kapitel wird geklärt, welche Bereiche im Hinblick kultureller Problemfelder vermehrt bei den LehrerInnen zur Überforderung führen. Dazu werden ausgewählte Befunde verschiedener Autoren herangezogen. Darüber hinaus soll das kanadische Schulsystem ein positives Beispiel darbieten, um eine gelungene Orientierung hinsichtlich einer Ausrichtung der Schule sowie in gesellschaftlich, politisch, institutioneller Ebenen einer multikulturellen Gesellschaft vorzustellen und als Impuls zur Verfügung stehen.

Weiterhin wird erklärt was unter interkulturelle Kompetenz von (Sport)lehrerInnen verstanden wird und welche Rolle sie im Schulsport auf sich hat. Als Letztes wird der aktuelle Forschungsstand zum Umgang mit interkultureller Kompetenz von SportlehrerInnen präsentiert, um in Anlehnung dazu an die Forschungsfrage dieser Arbeit anzuknüpfen.

5.1 Überforderung von Lehrkräften – ausgewählte Forschungsbefunde zur interkulturellen Kompetenz

Eine weiterhin zunehmende kulturelle und sprachlich heterogene SchülerInnenpopulation, aufgrund von Zuwanderung und in Österreich geborenen Kindern aus Migrationsfamilien, lässt die Wichtigkeit des Umgangs mit einer Schülerschaft verschiedener Kulturen erkennen (Luciak & Binder, 2010). Die Forderung interkulturelle Bildungs- und Lernprozesse in der Schule einzusetzen, um dadurch einen prinzipiellen „Perspektivenwechsel“ und die „Wahrnehmung und Akzeptanz von Differenz“ (Bender-Szymanski, 2008, S. 201) verstärkt in den Vordergrund zu rücken bezieht sich auf alle Kinder und Jugendlichen (Bender-Szymanski, 2008). Es ist also von einem wechselseitigen Prozess auszugehen der sich nicht nur auf die Migrantenkinder, wie beim Ansatz der Ausländerpädagogik, bezieht.

Vornehmlich die Schule ist ein Ort an dem kulturelle und sprachliche Vielfalt in Klassen Normalität ist, deshalb bietet sie sich als Erststelle für die Vorbereitung auf ein gleichberechtigtes und friedliches Zusammenleben in einer globalisierten, multikulturellen Gesellschaft an (Luciak & Binder, 2010). Dieses angestrebte Ziel einer „Interkulturellen Kompetenz“ der ganzen Schülerschaft, sei mit der Voraussetzung gekoppelt, dass LehrerInnen selbst über diese „Schlüsselkompetenz“ (Bender-Szymanski, 2008, S. 201) verfügen.

Der Anspruch an die Schulen sich auf die veränderten Bedingungen im Klassenzimmer und im Turnsaal zu richten, sprich auf die „Lebenssituationen und Bedürfnisse von SchülerInnen unterschiedlicher Kulturen“ (Luciak & Binder, 2010, S. 11) einzugehen, wurde auch öfters kritisch betrachtet: die Aneignung interkultureller Kompetenzen und das dahinter stehende

Konzept interkultureller Lern- und Lehrprozesse bzw. deren Förderung setze den Fokus auf die Zugehörigkeit zu ethnischer Herkunft und Abstammung von Menschen, wodurch gesellschaftliche „Grenzmarkierungen“, somit eventuelle „Ausgrenzungsstrategien“ begünstigt werden. Weiters werde durch die interkulturellen Konzepte, die die Lehrkräfte zu Verfügung gestellt bekämen, die Ursache für Konflikte auf angeblich kulturelle Differenzen zwischen den Gruppen reduziert und die eigentlichen strukturell (politische, rechtliche, institutionelle, etc.) bedingten Ursachen durch „Kulturarisierung und Pädagogisierung verschleiert“ (Bender-Szymanski, 2008, S. 201).

Dahingehend ist die Begriffsverwendung sowie das heutige Verständnis von „Kultur“ so wichtig. Mit dem „richtigen“ Kulturverständnis wird deutlich, dass interkulturelles Lernen, welches anhand der Lehrkräfte unterrichtsübergreifend inszeniert werden sowie eine Überwindung kultureller Schranken und Begrenzungen unterstützen soll.

Dem Konzept „liegt ein dynamischer Kulturbegriff zugrunde. Es soll verstehen helfen, dass wechselnde Lebenserfahrungen in einer kulturell vielfältigen Gesellschaft zu unterschiedlichen Kulturbezügen führen können“ (Luciak & Binder, 2010, S. 12). Außerdem äußert sich Bender-Szymanski dazu wie folgt: „Solange nicht der Nachweis erbracht worden ist, dass kulturelle Differenzen bedeutungslos sind, solange besteht auch die wissenschaftliche Verpflichtung, zu ihrer Aufklärung beizutragen, und die bildungspolitische Forderung der Kultusministerkonferenz mit ihren pädagogischen Konsequenzen zu Recht“ (Bender-Szymanski, 2008, S. 204).

Das Lehrpersonal heterogener Klassen stößt im Schulalltag wiederholt auf Probleme die von individuellen, kulturell unterschiedlichen Sichtweisen herrühren. Häufige Konfliktthemen die im Schulalltag entstehen, beziehen sich auf den Umgang mit muslimischen SchülerInnen, da viele LehrerInnen hier den größten Unterschied zur „österreichischen Kultur“ wahrnehmen (Luciak & Binder, 2010).

Empirische Untersuchungen in der allgemeinen Erziehungswissenschaft demonstrieren, dass LehrerInnen mit den Anforderungen einer kulturell heterogenen Schülerschaft überfordert sind oder sich verunsichert fühlen. Des Weiteren fehle ihnen das Wissen sowie adäquate Umsetzungsfähigkeiten für das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“. Die Studien dazu seien bei Weber, 2003; Auernheimer, von Blumenthal, Stübiger & Willman, 1996; Czock, 1985“ vorzufinden (Frohn & Grimminger, 2011, S. 166 f.). Ein Gesamtüberblick über die Forschungsbefunde zur interkulturellen Kompetenz von LehrerInnen gibt auch Holzbrecher (2013), auf S. 294 ff.

Aber auch Binder und Daryabegi (2002) zeigen, die negativ besetzte Herausforderung der LehrerInnen im interkulturellen Handlungskontext auf.

Sie kommen auf die gleichen Erkenntnisse, weiters betonen sie, dass sich Lehrer und Lehrerinnen zu wenig vorbereitet auf eine multikulturelle Schülerschaft fühlen und sich wünschen, mehr in das Unterrichtsprinzip eingearbeitet zu werden (Binder & Daryabegi, 2002).

Susanne Binder (2004) machte eine qualitative Feldforschung in Wien an AHS und Hauptschulen. Hierbei ging es um „interkulturelles Lernen in der Praxis“ (Binder, 2004, S. 42 f.) Neben Beobachtungen mit Protokollierungen führte sie Interviews mit Lehrkräften und Direktoren durch. Als Resultat der Studie zeigte sie, dass LehrerInnen in kulturell heterogenen Klassen sich auf diese Situation zu wenig vorbereitet fühlen und damit überfordert sind.

Außerdem zeigt sie auf, dass Lehrkräfte nur mangelnde Kenntnisse über die kulturellen Hintergründe ihrer SchülerInnen haben sowie sich zumeist nur mit der kulturellen Heterogenität abfinden und sie eher problembehaftet ansehen als diese positiv zu bewerten (Binder, 2004).

LehrerInnen neigen dazu „Problemfelder“ (Binder, 2004, S. 173) an kulturellen Zuschreibungen festzumachen, weiterhin werden die „kulturellen Ressourcen“ (Binder, 2004, S. 187) der SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen nicht beachtet. Im Gegenteil werde hauptsächlich im sprachlichen Bereich, die Beherrschung der Sprache der Mehrheitsgesellschaft als unabdingbar erachtet, um Defizite rasch zu „beheben“. Grund dafür sei das kulturell und sprachlich homogen ausgerichtete Schulsystem. Andere sprachliche Kompetenzen würden kaum Anerkennung finden.

Ebenso die Elternarbeit beschreiben die interviewten LehrerInnen von Binder als schwierig. Im besonderen Maße werden die Identitätsentwürfe muslimischer Mädchen in der Schule als problematisch angesehen. Daher tritt auch Binder dafür ein, interkulturelle Kompetenzen in der Schule zu vermitteln.

In einer globalisierten Gesellschaft seien diese immer gefragter, daher sollte sich das Schulsystem dahingehend anpassen und weggehen von lediglich einer verfolgten Norm, die auch LehrerInnen dann implizit übernehmen. Das Hauptaugenmerk lege darin, Rahmenbedingungen zu schaffen welche kulturelle, sprachliche und sonstige Vielfalt fruchtbringend üben und lernen helfen. Eine veränderte Ausbildung für LehrerInnen solle „Kulturalisierungstendenzen“ (Binder, 2004, S. 194) entgegenwirken und einen sensibleren Umgang mit der Thematik fördern (Binder, 2004).

Die Elternarbeit wird in erster Linie als problematisch angesehen, wenn die Eltern nicht gut

Deutsch können und wenig Kontakt zu den Eltern mancher SchülerInnen besteht. In diesem Fall empfehlen Luciak & Binder (2010), dass Lehrkräfte den Wunsch nach vermehrtem Kontakt, über den Elternsprechtag hinaus, konkret vermitteln sollen. Oft lege es nicht am Desinteresse vom Elternhaus, vielmehr sei es abhängig von den Erfahrungen in anderen Herkunftsländern im institutionellen Bereich Schule. So sei in vielen Gebieten der Türkei eine vermehrte Beteiligungsarbeit der Eltern betreffend schulischer Angelegenheiten nicht üblich. Der Einsatz von muttersprachlichen LehrerInnen könne den Zugang erleichtern. Ein Elterntreffen mit bestimmten Themenschwerpunkten einmal pro Woche führe zu einem kontinuierlichen Aufbau und einer stärkeren Zusammenarbeit der Eltern und der LehrerInnen. Mehrsprachige Einladungen zu interessanten Elternabenden mit z.B. mehrsprachigen Theateraufführungen oder Liedern und Tänzen seien ebenfalls vorteilhaft, um eine wünschenswerte intensivere Teilhabe der Eltern am Schulleben ihrer Kinder aufzubauen (Luciak & Binder, 2010).

Generalisierend wird von einer „patriarchal-autoritären Struktur der muslimischen Familien ausgegangen, dabei wird das Kopftuch oft unhinterfragt als Symbol für Unterdrückung“ (Holzbrecher, 2013, S. 298) gesehen.

„Die muslimische Familie', 'die muslimischen Mädchen' und 'der Islam' erscheinen als Kategorien (...) es wird nicht der Einzelfall gesehen, sondern die Schüler/innen werden den (diffusen) Bildern und medial vielfach reproduzierten Pauschalkategorien zugeordnet“ (Holzbrecher, 2013, S. 298) und lassen einen differenzierten Blick nicht zu.

Nimmt man nur den Gegenstand Sport ins Visier, so zeigen auch hier die wenigen Studien zum Umgang von Sportlehrkräften mit kultureller Vielfalt, dass sie vor herausfordernden, als kulturell bedingt wahrgenommenen Situationen stehen. Sie nehmen kulturelle Vielfalt überwiegend als Belastung im Sportunterricht wahr (Frohn & Grimminger, 2011) (die Studie dazu wird im Kapitel *Untersuchungen zum Umgang mit interkultureller Kompetenz von SportlehrerInnen* genauer erläutert).

Im Zuge der „immer stärker werdenden weltweiten Vernetzung“ (Holzbrecher, 2013a, S. 189), die sich in verschiedensten Bereichen und Ebenen vollzieht, darunter Politik, Wirtschaft, Kommunikation und Kultur lässt das Bildungssystem nach geeigneten Lösungen suchen, wie mit den regionalen und nationalen Differenzen und Gemeinsamkeiten in den Erziehungsinstitutionen umgegangen werden soll. Dabei ist die Bandbreite interkulturellen Lernens zu erkennen und für den Unterricht entsprechend auszulegen (Holzbrecher, 2013a). Interkulturelles Lernen sei als ein Beitrag zum Verbessern und Erlernen von interkulturellen Kompetenzen zu sehen. Nicht nur in der Schule, im Klassenzimmer, sondern grundsätzlich in der Gesellschaft ist und wird weiterhin als ein sehr wichtiger Bestandteil sozialer

Kompetenz gefordert sein (Binder, 2004).

5.1.1 Umgangsformen von Lehrkräften im multikulturellen Schulkontext

Edelmann Doris (2006) hat in ihrer Studie mit Primarlehrkräften im Hinblick der Umgangsweise mit kultureller Heterogenität, sechs unterschiedliche Typen von LehrerInnen identifiziert:

- 1) „Abgrenzend - distanzierter Typ
- 2) Stillschweigend - anerkennender Typ
- 3) Individuell - sprachorientierter Typ
- 4) Kooperativ – sprachorientierter Typ
- 5) Individuell – synergieorientierter Typ
- 6) Kooperativ – synergieorientierter Typ“ (Grimminger, 2009, S. 27 f.).

Diese Typen bzw. Verhaltensmuster von LehrerInnen können den ermittelten Kategorien (ethnisch-orientierte oder synergie-orientierte Typen) von Bender-Szymanski (2002) zugeordnet werden (Frohn & Grimminger, 2011). Bender-Szymanski (2008) machte eine empirische Untersuchung „von Akkulturationsprozessen bei Studienreferendaren in multikulturellen Schulen“ (Bender-Szymanski, 2008, S. 206), um Kriterien für interkulturelle Kompetenz ausfindig zu machen.

Am Anfang ihres Referendariats unterschieden sich die jungen Lehrkräfte in „ihren Ansprüchen an ein verständigungsorientiertes, veränderungsbereites und moralisch begründetes Handeln im Kontakt bzw. Konflikt mit Schülern anderer kultureller Orientierungen“ (Bender-Szymanski, 2008, S. 207) nicht voneinander. Nach der Absolvierung der Praxis der Studienreferendare erstellte sie anhand ihrer Ergebnisse die „zwei Modi der Verarbeitung der kulturbezogenen Erfahrungen“ (Bender-Szymanski, 2008, S. 207).

Da Grimminger (2009) ihre Ergebnisse der Vorstudie zum Umgang von Lehrkräften mit kultureller Vielfalt zum Teil mit den von Bender-Szymanskis Modi vergleicht (Grimminger, 2009), wird im Folgenden ein kurzer Überblick über diese verschafft:

Synergie-orientierter Typen: Reflektieren die eigenen kulturellen Vorstellungen sowie die zugrunde liegenden schulischen Regeln und Normen im Zusammenhang interkulturell, kooperativen Handelns. Barrieren werden aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet. Gefühlsbetonte Reaktionen auf unerwartetes SchülerInnen-Verhalten oder beim Misslingen

bestimmtes Verhalten der SchülerInnen herbeizuführen wird erfolgreich verarbeitet und damit verbunden auch eigene Deutungsmuster in Frage gestellt. In Folge der Erkennung von Konstruktionsprozessen im kulturellen Handlungsfeld werden immer wieder die eigenen wie auch die fremden Verhaltensweisen reflektiert. Unerwünschtes Verhalten wird nicht als persönlicher Angriff wahrgenommen, sondern als Reaktion differenter, kultureller Erwartungen. Synergie-orientierte Typen versuchen Konflikte so zu lösen, dass alle beteiligten Personen einen „schonenden Ausgleich“ (Grimminger, 2009, S. 27) erfahren. Sie sind grundsätzlich offen gegenüber anderen Kulturen und in der Lage sich in die Position der Kinder und Jugendliche zu versetzen sowie an einem pluralistischen Integrationsverständnis orientiert. Die Akkulturationseinstellungen waren abhängig von den Erfolgserlebnissen und den daraus resultierenden Selbstwirksamkeitserwartungen. Für sie ist Akkulturation ein mühsamer, kontinuierlicher Prozess.

Ethnisch-orientierter Typen: Sind der Auffassung, dass ein gemeinsames Interagieren in der Schule nur möglich ist, wenn die SchülerInnen sich an die Normen und Regeln der Mehrheitskultur anpassen und ihre eigenen Wertvorstellungen verändern. Erfolgt keine Assimilation seitens der Minderheiten vor, erfolgt Segregation. Konfliktsituationen bleiben unreflektiert in Hinblick kultureller Zuschreibungen von SchülerInnenverhalten, sodass Barrieren von nur einseitiger Perspektive betrachtet werden und das Verschulden bei fremd kulturellen SchülerInnen gesucht wird. Die eigenen Wertvorstellungen stehen im Vordergrund und Lösungsansätze werden nicht wahrgenommen. Der Akkulturationsprozess der JunglehrerInnen ist meist durch Unsicherheit und Resignation gekennzeichnet und entsprechend die Selbstwirksamkeit niedrig (Grimminger, 2009).

5.1.2 Positiver Umgang mit sprachlicher und kultureller Heterogenität in Schulen: Ein Vergleich Kanada - Deutschland (Österreich)

Löser (2010) machte Fallstudien zum „Umgang mit kultureller und sprachlicher Vielfalt an Schulen“ in drei Ländern: Kanada, Schweden und Deutschland.

Dabei zeigt Sie auf, dass die Wirkungsweisen bei dieser Thematik in Verzahnung von drei Ebenen gesehen werden die dabei stets in Zusammenarbeit miteinander stehen. Es betrifft die gesellschaftliche, „bildungspolitische (die auch das Schulsystem umfasst)“ und die „bildungspraktische Ebene (bezieht sich auf institutionelle und auf unterrichtliche Aspekte)“ (Löser, 2010, S. 276).

In Ihren Ergebnissen der Fallstudie wird deutlich, dass der Staat Kanada einen ganz anderen Zugang zur Sprachen- und Kulturenvieftalt aufweist als die beiden anderen Länder. Obwohl

sie darauf aufmerksam macht, dass die untersuchten Schulen nicht repräsentativ für den betreffenden Staat gesehen werden können, seien dennoch einige neue Möglichkeiten, wie mit Heterogenität im Kontext Ethnizität, Mehrsprachigkeit und Kultur umgegangen werden kann, aufzudecken.

Ihre Ergebnisse machen deutlich, dass in Deutschland (dies bezieht sich auch auf Österreich wie im Kapitel *Monokulturell und monolingual ausgerichtetes Schulsystem* gezeigt) ein ethnisch-kulturell-homogenes Nationalstaatskonzept überwiegt, wohingegen in Kanada der Pluralismus hervorsticht (Löser, 2010).

Unter Zuwendung des schwedischen Nationalverständnisses dominiert der „kulturessentialistische Pluralismus“ (Löser, 2010, S. 276). Ich möchte an diesem Punkt nur auf die deutsche und kanadische Fallstudie eingehen, da hier der Unterschied am deutlichsten hervorkommt und gerade Kanada als innovative Möglichkeit im Umgang mit kultureller und sprachlicher Vielfalt gesehen werden kann.

Kurzgefasst bedeutet dies: für Deutschland (Österreich) kann nicht von einem „pluralistischem Staatsverständnis“ gesprochen werden. In der Institution Schule und im Unterricht tendieren laut den für die Fallstudie durchgeführten Interviews essentialistische Vorstellungen. Lehrkräfte sind positiv gegenüber der kulturellen Heterogenität eingestellt, sehen sie teilweise als Bereicherung an, aber dennoch sehen sie Kultur nicht dynamisch. Kulturen können, laut den Aussagen, nicht von Außen beeinflusst werden (Löser, 2010). „(...) eine Mischung der Kulturen und ein Austausch zwischen ihnen (...) nicht wahrgenommen wird.“ (Löser, 2010, S. 227).

„Es ist folglich ein Nebeneinander der in sich jeweils als geschlossen wahrgenommenen Kulturen festzustellen. (...) die Forderung nach dem 'Recht auf Anderssein' abgeleitet, sondern vor allem die Forderung nach Erhalt der 'kulturellen Identität' mit der Folge, dass der 'Andere' in seiner Kultur 'eingesperrt' (>kulturalisiert<) bzw. auf das ihm angeblich 'Wesentlich-Eigentliche' zurückverwiesen (essentialisiert) wird“ (a.a.O., S. 174, zit. n. Löser, 2010, S. 227).

Weiterhin erfolgen assimilative Vorgehensweisen: durch das Festhalten an ethnisch-kultureller Homogenität sollen die Kinder und Jugendlichen sich im Auftrag der Schule an die deutsche Gesellschaft anpassen. Schule sei auf homogene Leistungsgruppen ausgerichtet und unter der Sichtweise der Homogenität werden entsprechend nicht angepasste Verhaltensweisen (auch in Bezug auf Sprache) als Defizit wahrgenommen. Durch die sprachliche und kulturelle Anpassung sollen ihnen gleichberechtigte Chancen sowie Chancen zur Teilhabe in der Gesellschaft eröffnet werden (Löser, 2010). Hier stellt Löser klar dar, dass die Gesellschaft die Differenzen setzt, aufgrund des monolingualen und monokulturellen Verständnisses und „Mischkulturen“ nicht zulässt, sodass eine „deutsche

Mehrheitskultur“ (Löser, 2010, S. 226) definiert wird.

Der kanadische Umgang mit Vielfalt basiert auf Anerkennung der Sprach- und Kulturenvielfalt in der Gesellschaft und wendet sich ab von einer bloßen Toleranz oder Assimilationstendenzen der Migrantenfamilien an die Mehrheitsgesellschaft. Auch die Schule und deren Struktur zielt nicht nur auf eine Tolerierung und Wahrnehmung von Differenzen ab mit der Vorstellung einer monokulturell und -lingualen Schulausrichtung, sondern hier werden Kulturen- und Sprachenvielfalt (Herkunftssprache) wertgeschätzt und gefördert. Ebenso finden hier keine Selektionsprozesse für die Erreichung von homogenen Klassen statt (Löser, 2010). Leistungsheterogene Gruppen werden als „Normalfall“ (Löser, 2010, S. 278) anerkannt.

„Für die unterrichtliche Ebene lässt sich aus den Ausführungen ableiten, wie einer heterogenen Schülergruppe nicht mit homogenisierenden Lehrmethoden entgegengetreten wird, sondern plurales Handeln für eine plurale Schülerschaft durch die Lehrkraft ermöglicht wird. Maßnahmen zur inneren Differenzierung und ein ressourcenorientierter Umgang mit der Sprachenvielfalt sind dafür unabdingbar“ (Löser, 2010, S. 296).

Die Gesellschaft und damit das nationale Verständnis ist pluralistisch ausgelegt und lässt Differenzen zu, sodass kaum „Ausgrenzungstendenzen“ stattfinden. Es wird von einem Diversity-Verständnis ausgegangen, wo Sprache, Kultur aber auch Gesundheit, Geschlecht, etc. als „Differenzsetzung“ betrachtet wird. Somit findet eine wertschätzende, anerkennende Sichtweise von Vielfalt statt, die eine gleichberechtigte Partizipation ermöglicht. Kulturalisierung oder Ausgrenzung wird ausgeschlossen, indem die „gesellschaftliche Identität“ Multikulturalismus bewusst mit einbezieht. „Die Inszenierung der Kulturenvielfalt, die Reinterpretation der kanadischen Geschichte und die Adaption der Nationalhymne“ (Löser, 2010, S. 265) sind dafür beispielhaft zu nennen.

Löser (2010) entwickelte einige „Veränderungsstrategien“ zum Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft, dabei dienten Ihre Ergebnisse der Studie als Grundstein:

Ein paar Beispiele sollen das Verständnis von Kultur- und Sprachvielfalt in Kanada untermauern:

Elternarbeit

Es findet eine Vermittlung zwischen Schule und Elternhaus statt: Schule bildet dabei eine Art Anker, damit Familien mit Migrationshintergrund bei der Inklusion in die kanadische Mehrheitsgesellschaft unterstützt werden. Hierbei erfolgt nicht nur eine Kooperation des gesamten Lehrerteams und der Schulleitung, sondern es werden auch die Eltern miteinbezogen. Um diese Zusammenarbeit zu gewährleisten werden regulär Übersetzer und so genannte „Settlement Workers in Schools (SWIS)“ (Löser, 2010, S. 293) für Eltern ohne Englischkenntnisse hinzugezogen.

Die Settlement Worker haben dabei folgende Aufgaben:

- „proactively contacts newcomer parents (and youth in secondary schools) to assist them with their settlement needs (NOT LIMITED to only recently-arrived families);
 - refers the families to more specialized community resources as needed;
 - provides group information sessions for newcomer youth and parents, often in partnership with school staff,
 - provides orientation about the settlement needs of newcomers for school staff“ (<http://www.tvdsb.ca>).
- Sprachspezifische Elternabende sowie zusätzliche Angebote in Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen wie dem „Parenting Center“ (Löser, 2010, S. 194 f.) sollen möglichst viele Eltern ansprechen und erreichen. Es werden auch Themenabende für Eltern veranstaltet (Hausaufgabenunterstützung, Ernährung, Strategien für Leselernprozesse ihrer Kinder), die Eltern in erzieherischen Aufgaben unterstützen und Transparenz über den Unterricht schaffen. Parallel dazu werden sie bestärkt ihre Herkunftssprache auszubauen und an die Herkunftskultur anzubinden (Löser, 2010).

Unterstützung der Lehrkräfte

Indem LehrerInnen mit besonderen Qualifikationen beispielsweise in den Bereichen Zweitspracherwerb, Sonderpädagogik eingesetzt werden. In Kooperation und unter Einbezug von Teamstrukturen könne somit effektiv auf die Bedürfnisse einer heterogenen Schülerschaft eingegangen werden (Löser, 2010).

- Hilfestellung durch die Institution um Diversity im Schulalltag Rechnung tragen zu können (ausgewählte Bücher in der die Vielfalt reflektiert ist, „Materialien in verschiedenen Sprachen“, Thementage in der ganzen Schule, Rückzugsmöglichkeiten in der Fastenzeit, Lehrpersonen bekommen eine Liste von der Schulleitung, „auf welcher ersichtlich ist welches Essen für die verschiedenen religiösen Gruppen (...) geeignet ist“ (Löser, 2010, S. 173 f.).

Sprachförderung

Die Herkunftssprache wird von den LehrerInnen als positive Ressource aufgefasst. Sie erachten diese Sprachkompetenz als wichtig für den Erhalt der Familiensprache und hinsichtlich zukünftiger Berufsmöglichkeiten. Sprechgelegenheiten im alltäglichen Schulleben und der Lerngegenstand stehe im Vordergrund, in Anknüpfung daran erst das Lernen des Zweitsprachenerwerbs. SchülerInnen, die in der Unterrichtssprache einen noch zu geringen Wortschatz haben, können die Aufgaben in ihrer Herkunftssprache bearbeiten und sie anschließend übersetzen, sodass sie sich zunächst auf den Lerninhalt konzentrieren können. In der Praxis kommen teilweise bilinguale Bücher zum Einsatz. Kinder mit der gleichen Herkunftssprache werden als InklusionshelferInnen für Kinder mit wenig oder keinen Englischkenntnissen einbezogen. So können Kinder die zwei oder mehrere Sprachen sprechen für neue SchülerInnen und ihre Eltern als Vermittler fungieren und die Schule vorstellen. Es handelt sich hierbei um das „Ambassador-Program“ (Löser, 2010, S. 150 f.).

Anhand des Integrierens der Herkunftssprachen in den Regelunterricht erfahre die Sprachenvielfalt von allen, auch von den Kindern ohne Migrationshintergrund eine Wertschätzung (Löser, 2010).

- Differenzierte Sprachförderprogramme von Seiten der Schule, sodass ein individuelles Lernen und schulische Inklusion begünstigt werden.

Politische und Gesellschaftliche Unterstützung

„Die kulturelle Vielfalt und die ethnischen Gruppierungen werden in Kanada als eine Bereicherung dargestellt, die zu feiern sei: Celebrate Diversity. Dieses Vorgehen wird seitens der Regierung gestützt und gefördert. In den Schulen werden Feste aus verschiedenen Kulturen gefeiert, hervorgehoben und allen Kindern präsentiert“ (Löser, 2010, S. 257). Aus diesem Grund sind die einzelnen Handlungen der LehrerInnen, die sich an den Lebenssituationen der Kinder orientieren, in einem schulischen und gesellschaftlichen Gesamtkonzept verankert. Die Lehrkräfte sind dadurch nicht allein gelassen, sondern Teil eines ganzen Konzepts (Löser, 2010).

5.2 Bedeutung Interkultureller Kompetenz bei (Sport-)LehrerInnen

Welche Bedeutung konkret interkulturelle Kompetenz im Allgemeinen hat, zeigt Bender-Szymanski (2002) auf:

„das infinite Bemühen des kulturgebundenen Menschen um die Nutzung

des Potenzials seiner Kulturfähigkeit, auf Unvertrautes (Fremdes) nicht nur mit Inklusion und Exklusion zu reagieren, sondern neue Erfahrungen auch über ethnisch-nationale Grenzen hinweg kreativ so zu verarbeiten, dass die Interessen der Beteiligten durch Abwägung aller Gesichtspunkte zu einem schonenden Ausgleich gebracht werden können, und dies auf der individuellen wie auf der institutionellen Ebene“ (Bender-Szymanski, 2002, S. 156, zit. n. Frohn & Grimminger, 2011, S. 165).

Sport ist ein Fach woran SchülerInnen Gefallen und Interesse finden, sodass es passend ist interkulturelle Lerninhalte heranzuziehen.

Generell ist es vorteilhaft, die thematische Alltagswelt (Kino, Sport, Mode, etc.) der Kinder und Jugendlichen für interkulturelles Lernen aufzugreifen. LehrerInnen sollen dabei aufzeigen helfen, dass jedes Individuum eine kulturelle Vielseitigkeit besitzt und es dadurch viele Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den verschiedenen kulturellen Auffassungen gibt. Die unterschiedliche kulturelle Herkunft und der individuell geprägte kulturelle Hintergrund jedes Menschen kann mithilfe der Lehrkraft dazu anregen, darin ein gegenseitiges Voneinander lernen zu sehen sowie den „Dialog“, also Verständnis und Akzeptanz fördern (Luciak & Binder, 2010). Die LehrerInnen sollten deshalb keine Hemmungen haben kulturelle Vielfalt zu betonen, wenn sie dabei nicht den Schwerpunkt auf die Unterschiede legen, sondern den SchülerInnen zeigen, dass wir alle kulturell geprägte „vielschichtige Identitäten und Lebensentwürfe haben, welche sich im Laufe der Zeit verändern“ (Luciak & Binder, 2010, S. 15). Lehrkräfte können Themen ausrichten, um die verschiedenen kulturellen Positionen der SchülerInnen aufzugreifen, indem sie sie dazu veranlassen, sich mit Fremden auseinanderzusetzen, es entdecken oder/und auch Vertrautes im Fremden wiederfinden, erkennen, um ihnen dadurch ein Bewusstsein und Verständnis zu vermitteln und Vorurteile und Stereotypisierungen aufzuheben und zu hinterfragen (Luciak & Binder, 2010).

In der Schule gehören erzieherische Aspekte ebenfalls zum fundamentalen Repertoire, aus diesem Grund sollte von Seiten der Lehrkräfte zu einem positiven Identitätsaufbau der SchülerInnen beigetragen werden.

Aus meiner empirischen Arbeit geht unter anderem hervor, dass es vorkommen kann, dass manche SchülerInnen mit Migrationshintergrund im Zwiespalt stehen und nicht genau wissen mit welcher Kultur sie sich mehr oder weniger identifizieren können.

Einige SchülerInnen brauchen demnach eine größere Stütze für eine stabile Identitätsentwicklung, vor allem wenn sie einer ethnischen Gruppe angehören, die vielleicht weniger Anerkennung in der Mehrheitsgesellschaft empfängt. Dazu kann nur wiederholt appelliert werden, kulturspezifische Werte und Inhalte (die zu wenig Beachtung in österreichischen Schulen finden, wie zum Beispiel von den österreichischen Volksgruppen) nicht nur implizit sondern auch explizit in den Unterricht hineinfließen zu lassen, damit alle kulturellen Hintergründe, dementsprechend alle individuellen Lebensentwürfe (Alltagskultur gekoppelt mit ethnisch, sprachlichen Standpunkten) aller Beteiligten Berücksichtigung finden. So können die eigenen und die Lebenssituationen der anderen besser nachvollzogen werden (Luciak & Binder, 2010). Wie eine solche Umsetzung in der Schule stattfinden kann, zeigen Luciak und Binder (2010) an ein paar Beispielen im „Handbuch interkulturelles Lernen“ auf. „Im Sportunterricht sollen die Schülerinnen und Schüler durch vielfältige Wahrnehmungs-, Ausdrucks- und Darstellungsformen ihre Persönlichkeit entwickeln, um einen respektvollen und verantwortungsvollen Umgang mit sich und anderen zu lernen“ (Gieß-Stüber, 2005, S. 71). Für LehrerInnen gäbe es in den Lehrplänen und in der Ausbildung keine passende Leitlinie um im Sportunterricht Fremdheit und Heterogenität zu involvieren, eine „monokulturelle Ausrichtung“ (Gieß-Stüber, 2005, S. 71) sei immer noch herausstechend, sodass hier interkulturelle Kompetenzen zur Umsetzung von interkulturellem Lernen notwendig sind (Gieß-Stüber, 2005). „Zielstellungen interkulturellen Lernens spiegeln sich im Begriff interkultureller Kompetenz wider“ (Holzbrecher, 2004, S. 93).

Gerade auch die Zusammenarbeit mit den Eltern ist ein Teilaspekt, der als Schlüssel angesehen wird, in Hinblick einer multikulturell ausgerichteten Schule. Ein gegenseitig anerkennendes Verhältnis zwischen den Eltern und den Lehrkräften wird aber oft als schwierig empfunden. Die LehrerInnen betrachten die zugewanderten Eltern oft als homogene Gruppe, sodass eine Wertschätzung der Eltern und ihrer konkreten Lebenssituation fehlt. Die Voraussetzung für eine effektive Zusammenarbeit ist dadurch nicht gegeben (Holzbrecher, 2013). Thema im Bereich Schulsport ist dabei oft die Nicht-Teilnahme von muslimischen Mädchen am Sportunterricht oder/und Schulveranstaltungen, wie die Sportwoche sowie das Fasten während z.B. des Ramadans (Grimminger, 2009). Um eine anerkennende und wertschätzenden Umgang der Herkunftskultur zu gewährleisten und die Eltern in das schulische Geschehen miteinzubeziehen, ist in solchen bestimmten Situationen Ziel eine Balance zu finden zwischen den Bildungsanforderungen im Lehrplan für einen ausreichenden Kenntniserwerb, aber auch den Bedürfnissen des Schülers und seiner Eltern, trotz Aufeinanderprallen inkompatibler religiöser Sichtweisen und curricularen Anforderungen (Löser, 2010).

5.2.1 Interkulturelle Kompetenzen im Sportunterricht

Wie in dem Kapitel *Kritischer Blick des groß geschätzten Integrationspotenzials von Sport* angeführt, zeigt Breckner (2013) in seiner Untersuchung (Breckner, 2013, S. 63), dass sowohl in den Schulen als auch in den Sportvereinen die SchülerInnen nicht mit interkulturellen Inhalten ausgesetzt werden, obwohl sie es als wünschenswert ansehen würden. Aus diesem Grund sei auch nicht möglich, von einer Förderung von Integration durch interkulturelles Lernen zu schließen (Breckner, 2013).

Da diese Thematik bei den Lehrkräften außer Acht gelassen wird, auch in den Fortbildungen und Ausbildungen könne das „integrative Potenzial“ (Breckner, 2013, S. 114) das der Schulsport mit sich bringe, nicht genutzt werden. Dafür seien die Sportlehrkräfte interkulturell kompetent zu machen (Breckner, 2013).

Gebken und Vosgerau (2009) und Gieß-Stüber (2007), geben zu verstehen, dass Lehrpersonen interkulturelle Lernprozesse und Wissen vermitteln sollten, aber kaum über die verschiedenen Kulturen (Feste, Bräuche) und deren Auswirkung auf den Schulsport, Bescheid wissen (Breckner, 2013, S. 46).

Auch die deutsche Sportjugend DSJ 2010 (S. 47), verweist auf die Wichtigkeit von interkultureller Kompetenz von Trainern, um Interkulturelles Lernen inszenieren zu können (Breckner, 2013, S. 56).

Nach Grimminger (2009) ergibt sich professionelle (Sport-)Lehrerkompetenz aus dem integrativen Zusammenspiel unterschiedlicher Teilkompetenzen. Durch die Fähigkeit reflexiv die eigenen Handlungsmuster und Unterrichtsroutine zu analysieren, könne professionelle Identität von (Sport-)LehrerInnen entstehen lassen.

Interkulturelle Kompetenz sei dabei ein Teilaspekt der verschiedenen Fassetten von Kompetenz, die sie den „big five“ (übergeordnete, Hauptkompetenzen) (Grimminger, 2009, S. 46 f.) zuordnet. Demnach handelt es sich nicht um eine völlig neue Kompetenz, sondern um eine Erweiterung der spezifischen Teilkompetenzen (Frohn & Grimminger, 2011). Unter interkultureller Kompetenz von SportlehrerInnen sind zwei Hauptaspekte, nach Grimminger (2008), zu verstehen:

- 1) *Konstruktive Umgang mit kultureller Vielfalt*: Differenzen, kulturelle Vielfalt und die daraus resultierenden Unsicherheiten für pädagogisches Handeln zu erkennen und konstruktiv zu verarbeiten.
- 2) *Fachdidaktisch-methodische Kompetenz*: Interkulturelle Lernprozesse im Schulsport zu gestalten, begleiten und zu reflektieren.

Angesichts der „big five“: Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Selbstkompetenz, Sozialkompetenz und Schulentwicklungskompetenz (Grimminger, 2008, S. 314), die zusätzliche Dimensionen interkultureller Kompetenz erlauben, könne man dem Ziel beider Facetten, den Umgang mit Fremdheit (interkulturelle Kompetenz) bei SchülerInnen zu fördern, nachgehen (Grimminger, 2008).

Die *Sachkompetenz* umfasst prinzipiell ein breit gefächertes Theorie- und Erfahrungswissen in den unterschiedlichen Sportbereichen (traditioneller Sport und Trendsport) und Wissen diese sinnvoll vorzubereiten und zu präsentieren (Grimminger, 2009).

Diese wird „z.B. erweitert durch das Wissen über 'körperliche Fremdheit', d.h. das Wissen darüber, dass der Umgang mit dem Körper aber auch die Wahrnehmung des Körpers von 'anderen' kulturell unterschiedlich ist“ (Bröskamp, 1994, zit. n. Frohn & Grimminger, 2011, S. 165). Außerdem beinhaltet *Sachkompetenz* ebenfalls das Verständnis eines nicht starren Kulturbegriffs, sondern dessen Veränderbarkeit.

Dass Wissen über den dynamischen Kulturbegriff, nachdem man nicht Verhaltensweisen anhand bloßer äußerlicher Merkmale entschlüsseln kann, ist auch Voraussetzung für die *Selbstkompetenz* (Frohn & Grimminger, 2011).

Grundsätzlich sind mit *Selbstkompetenz* „professionelle Wissensbestände“ gemeint welche sich aus der „Selbstwahrnehmung und Reflexion eigenen Denkens und Handelns sowie eigener Zielsetzungen und Fähigkeiten, aus subjektiven Erfahrungen vor allem in pädagogischen Zusammenhängen“ (Grimminger, 2009, S. 54) entwickeln. Sie erlauben es „eigene Projektionen, Verdrängungen und Übertragungen zu überprüfen und zu überarbeiten“ (Arning, 2002, S. 306 zit. n. Grimminger, 2009, S. 54).

Bei der *Selbstkompetenz* geht es darum, das Wissen zu reflektieren und ein Bewusstsein dafür zu gewinnen, dass weitere Einflussfaktoren, wie Machtverhältnisse, in Interpretationsmuster der Sportlehrerinnen einfließen können. Die Reflexivität der eigenen Deutungen ist wichtig, um voreilige Schlüsse für unerwünschtes Verhalten (Nicht-Teilnahme muslimischer Mädchen am Sport-Schwimmunterricht) der SchülerInnen heranzuziehen, wie z.B. die andere Religion oder Kultur per se dafür verantwortlich zu machen, ohne andere Erklärungsmöglichkeiten in Erwägung zu ziehen.

Grimminger verweist an dieser Stelle nochmal in Anlehnung an Kiesel und Volz (2002) auf „die 'kulturalistische Falle' die dazu führt, dass 'ein immer schon Bescheid wissen' an die Stelle des Einzelfallverstehens tritt“ (Grimminger, 2009, S. 55).

Allgemein bedient sich ein/e (Sport-)LehrerIn einer Vielzahl möglicher Unterrichtsmethoden. Gleichzeitig werden die methodischen Zielsetzungen den spezifischen Situationen, unter

Berücksichtigung möglicher Nachteile oder Einschränkungen, adäquat angepasst (Grimminger, 2009).

Bei der spezifischen Erweiterung der *Methodenkompetenz* im Hinblick interkultureller Kompetenz handelt es sich um das Planen, Inszenieren und Reflektieren, also um didaktisch-methodische Fähigkeiten interkulturelle Lernprozesse im Sportunterricht zu vermitteln (Frohn & Grimminger, 2011).

Anhand der *Sozialkompetenz* soll ein vertrauensvolles Klima geschaffen werden, indem die individuellen Bedürfnisse, Entwicklungsprozesse und Leistungen einer Schülerschaft beachtet und in den Sportunterricht miteinbezogen werden. Verschiedene Sichtweisen und Verhaltensweisen im Schulsport ausgleichend einfließen zu lassen und zu bewältigen zeichnet sich als schwierigste Aufgabe von LehrerInnen-Professionalität ab. Grund dafür seien unter anderem auch „divergente bis hin zu unvereinbaren Erwartungen und Interessen“ (Grimminger, 2009, S. 52 f.). *Sozialkompetenz* ist ebenso als Fähigkeit charakterisiert, die Unsicherheiten, Divergenzen und Inkompatibilitäten von allgemeinen und interkulturellen Interaktionen angemessen sowie differenziert wahrzunehmen versucht (Grimminger, 2009).

Schulentwicklungskompetenz ist eine „Fähigkeit die Schule als 'Lernende Organisation' zu verstehen und darin eine gestaltende Funktion auszuüben“ (Grimminger, 2009, S. 56).

Die *Schulentwicklungskompetenz*, mit der Absicht des sportpädagogischen Anliegens für interkulturelles Lernen offen zu sein, ist gemeint, den „Beitrag von Bewegung, Spiel und Sport zu interkultureller Bildung und Erziehung aufzuzeigen und argumentativ zu vertreten, was wiederum Sachkompetenz voraussetzt“ (Frohn & Grimminger, 2011, S. 166).

Die einzelnen Teilkompetenzen reflexiver interkultureller Kompetenz im Sport werden von Grimminger (2009) in folgender Abbildung zusammengefasst:

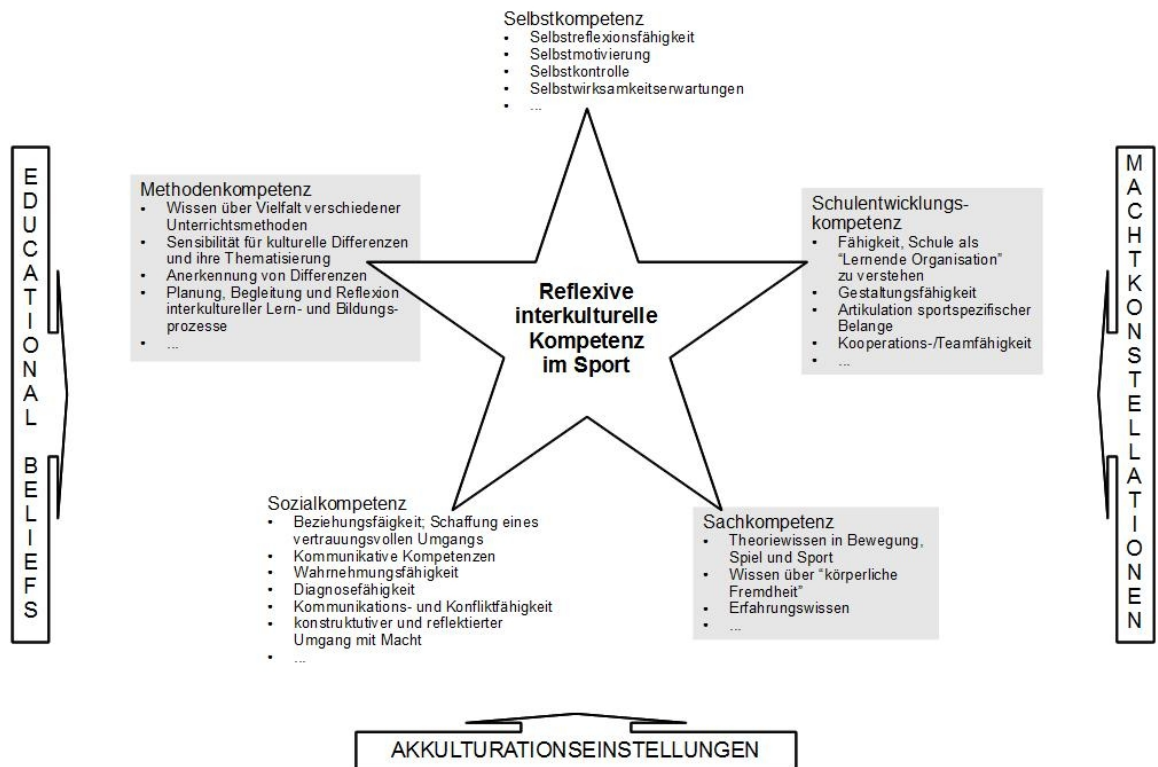


Abb. 4: „Reflexive interkulturelle Lehrkompetenz im Sport mit zentralen Steuerungsgrößen“ (Grimminger, 2009, S.57 ff. leicht modifiziert nach Marketa Wojnar).

Die Kompetenzen *Methodenkompetenz*, *Schulentwicklungskompetenz* und *Sachkompetenz* erfahren eine spezielle Ausdifferenzierung, aus diesem Grund sind sie hervorgehoben. Spezifisch ausdifferenziertes Wissen interkultureller Inhalte wie auch Methoden; „unterschiedlich, akzentuierte didaktisch-methodische Vorgehensweisen“ (Grimminger, 2009, S. 57) von Sportlehrkräften seien ausschlaggebend für die Gestaltung einer im Sinne interkulturell, orientierten Öffnung von Schule.

Die anderen beiden Kompetenzen seien stets bedeutsame Lernformen unabhängig vom thematischen Schwerpunkt (Grimminger, 2009).

Über reflexive interkulturelle Kompetenzen im Schulsport zu verfügen sei ein wesentlicher Punkt. Ein weiterer entscheidender Aspekt komme aber der Überführung vom Wissen in konkrete Handlungsumsetzung zu. Ob sich interkulturelle Inhalte auch in ein beobachtbares Verhalten der Sportlehrkräfte niederschlagen, seien von drei zentralen Indikatoren abhängig (ebenfalls seitlich in der Abbildung 4 ersichtlich): Machtverhältnisse, Educational Beliefs,

Akkulturationseinstellungen.

Neben „individuellen Gegebenheiten, wie z.B. Müdigkeit“ (Grimminger, 2008, S. 315) spielen Machtverhältnisse eine Rolle, da in einer Schulstruktur ein Machtgefälle zwischen LehrerIn und SchülerIn vorhanden ist.

Nicht nur die Machtressourcen der LehrerInnen sind Steuerungsgrößen im Handlungskontext reflexiver Interkulturalität. Die Überzeugungen/Sichtweisen der PädagogInnen bezüglich interkultureller Lehr- und Lerninhalte sowie deren Akkulturationseinstellungen (Segregationstendenzen, Assimilationserwartungen, etc.) können performanzmindernd bzw. -fördernd wirken (Grimminger, 2008).

5.2.3 Forschungsstand zu qualitativen Untersuchungen zum Umgang mit interkultureller Kompetenz von SportlehrerInnen

Im deutschsprachigen Raum liegen keine empirischen Untersuchungen zur interkulturellen SportlehrerInnen-Kompetenz im Sportunterricht vor, außer die von Grimminger (2009) durchgeführte.

Grimminger konnte mit ihrer explorativen Interviewstudie ebenso auf die „big five“ der LehrerInnen-Kompetenzen schließen und daraus speziell erweiterte Fassetten interkultureller Kompetenz entschlüsseln.

Sie zeigt in ihrer qualitativen Interviewstudie mit elf Sportlehrkräften, aus unterschiedlichen Schultypen auf, dass Sportlehrkräfte mit der kulturellen Vielfalt in der Sportklasse überfordert sind.

Mangelnde Deutschkenntnisse und damit verbundene, schwache Schulleistungen der MigrantenschülerInnen werden als Begründung für eine als belastend wahrgenommene, kulturelle Heterogenität der SportlehrerInnen dargelegt (Grimminger, 2009).

Die Themen die bei den LehrerInnen in der kulturell heterogenen Sportklasse auftreten seien in erster Linie die geringe Beteiligung am Sportunterricht der muslimischen Mädchen (wobei hier die Aussagen der Lehrkräfte differieren, manche LehrerInnen sagen aus, dass die muslimischen Mädchen begeisterte Fußballspielerinnen, andere das sie „Sportmuffeln“ sind), das dominante Verhalten der türkischen Burschen, die Religionsausübung (Ramadan, Kopftuch), „ethnische Cliquenbildung“ und „erschwerte Elternarbeit“ (Grimminger, 2009, S. 31). Es erfolgen Verhaltens- und Reaktions- Zuschreibung der LehrerInnen hinsichtlich der Ethnie und Geschlecht hauptsächlich bei SchülerInnen mit türkischen Migrationshintergrund: „Macho- und Mackerverhalten bei türkischen Jungen“, während die Mädchen eher unterwürfig seien und meiden wohl den Sportunterricht. Keine Kenntnisse im

Schwimmunterricht und nur schlechte in „traditionellen Sportarten“ werden wahrgenommen, dabei werden kulturelle Hintergründe als Erklärung herangezogen, andere werden außen vor gelassen (Grimminger, 2009). In dem Zusammenhang spricht Grimminger hier auch von der 'kulturalistischen Falle' in die die SportlehrerInnen fallen, da „Verhaltensweisen nur mit dem kulturellen Hintergrund (weg-)erklärt werden und der weitere Kontext ausgeblendet wird“ (Grimminger, 2009, S. 31). Auch unter KollegInnen werden aufgrund des Geschlechts Unterschiede festgemacht, männliche Kollegen hätten es leichter mit türkischen Jungen als die Frauen. Des Weiteren unterstützen alle LehrerInnen den 'monolingualen Habitus' (Grimminger, 2009, S.32), da Deutschsprechen als absolute Voraussetzung für den Schulerfolg angesehen werde (Grimminger, 2009).

Sportlehrkräften fehle es an Wissen und Erfahrung interkulturelles Lernen im Sportunterricht einzubringen und würden sich daher wünschen didaktisch-methodische Möglichkeiten interkultureller Lernprozesse im Sportunterricht sowie „Handlungsstrategien für den Umgang mit interkulturellen Konflikten vermittelt zu bekommen“ (Grimminger, 2009, S. 33).

Weiters identifizierte sie auch bei SportlehrerInnen, im Anschluss an Szymanski (2002), die zwei Typen von LehrerInnenhandeln in kulturell heterogenen Klassen, den synergie-orientierten Typ und den ethnisch-orientierten Typ (Grimminger, 2009).

Wobei ausschließlich Letzterer nur in Einzelfällen vorkam und das in Verbindung mit Burnout-Syndromen. Zumeist seien Ambivalenzen bei den SportlehrerInnen vorzufinden: zeigen sich synergie-orientiert, aber in Situationen bei denen sie sich als LehrerInnen in Frage gestellt fühlen oder es für sie „Mehrarbeit“ bedeuten würde, kommt es zu Assimilationsforderungen oder es kommt ebenso zu Situationen wo SchülerInnen in einen inneren Konflikt gebracht werden, da ihnen Kompromisse ermöglicht werden um ihre Bedürfnisse auszuleben, aber gleichzeitig widersprüchliche Forderungen entgegengebracht werden. (Frau X bietet einer streng gläubigen SchülerIn die „Ausweichmöglichkeit“ des Trinken während des Ramadans, während sie die Abnahme des Kopftuchs im Sportunterricht nicht diskutiert). Daher zieht Grimminger den Schluss, dass das Wissen über die Wichtigkeit kultureller Differenzen und den damit verbundenen sensiblen Umgang der Lehrkräfte, um Überbetonung zu vermeiden; „unterschiedliche Teilkompetenzen interkultureller Kompetenz“ (Grimminger, 2009, S. 58), nicht unmittelbar in praktisches Handeln überliefert wird.

Die erforderte praktische Handlungsumsetzung (Performanz) wird von verschiedenen Faktoren (siehe Kapitel *Interkulturelle Kompetenzen im Sportunterricht*) beeinflusst.

Die im Exkurs I durchgeführten Interviews, dienten dazu der Frage nachzugehen, warum Sportlehrkräfte interkulturelle Kompetenzen im interkulturellen Kontext aufweisen sollten. Weiters wurde die Interviewstudie auch dafür genutzt, interkulturelle Teilkompetenzen im Umgang mit Fremdheit, Differenzen sowie kultureller Vielfalt zu identifizieren, die auch für die

Entwicklung und Evaluation eines Fortbildungskonzeptes für SportlehrerInnen signifikant sind.

Hauptanliegen der Fortbildung war es Möglichkeiten bzw. Hilfestellungen aufzuzeigen, um somit SportlehrerInnen für eine gelungene, methodisch-didaktisch, interkulturelle Auseinandersetzung im Schulsport zu befähigen (Grimminger, 2009).

Die Ergebnisse der Evaluierung des Fortbildungskonzeptes ergaben, dass die Sportlehrerinnen sich nach der Fortbildung kompetenter fühlten, „interkulturelle Lern- und Bildungsprozesse in ihrem Sportunterricht zu planen, durchzuführen und zu reflektieren“ (Grimminger, 2008, S. 322). Gleichzeitig wurden die Educational Beliefs und die Akkulturationseinstellungen in die gewünschte Richtung verändert, sodass Verhaltensweisen, interkulturelles Lernen im Sportunterricht zu inszenieren, begünstigt wurden (Grimminger, 2008).

5.3 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde herausgearbeitet, dass LehrerInnen in allen Fächern Schwierigkeiten haben einen bereichernden, positiven Zugang zur kulturellen Vielfalt aufzubauen. Immer wieder stoßen sie auf Problembereiche bei der Auseinandersetzung mit einer kulturellen Schülerschaft. Dasselbige trifft bei einschränkendem Fokus auf den Gegenstand Sport zu. Die zentralen, in Kapitel 4 angeschnitten Bereiche wie Religion und Sprache, aber auch Elternarbeit werden zum Ausdruck gebracht. Diesbezüglich konnten unterschiedliche Handhabungen der LehrerInnen entdeckt werden, zwei Umgangsformen davon wurden in diesem Kapitel vorgestellt.

Anschließend wurde eine Studie, die unter anderem an kanadischen Schulen erfolgte, vorgestellt. Die Nützlichkeit der kulturellen Vielfalt wird auf allen drei Ebenen, der gesellschaftspolitischen und der Bildungsebene verankert und somit ein Umgang geschaffen, das plurale Gesellschaftsleben als günstige Konstellation erkennend praktiziert.

Für die in dieser Arbeit nachgehenden Fragestellung und den immer wieder angesprochenen professionellen Fähigkeiten der Lehrerschaft hinsichtlich der kulturell, heterogenen Schülerschaft, wurde geklärt, was man unter interkultureller Kompetenz im Sport versteht. Die erweiterten Hauptkompetenzen nach Grimminger (2009) um einer multikulturellen Schülerschaft gerecht zu werden wurden beschrieben und am Ende der aktuelle qualitative Forschungsstand zum Umgang mit interkultureller Kompetenz im Schulsport dargelegt.

6 Untersuchungsdesign

Zur Beantwortung der Fragestellung: *Welche Einstellungen und Kompetenzen haben Sportlehrkräfte in Bezug auf eine kulturell heterogene Sportklasse und in welcher Form werden interkulturelle Inhalte einbezogen bzw. umgesetzt?* ist ein spezieller Untersuchungsplan notwendig. Im weiteren Verlauf wird die qualitative Sozialforschung in ihren Grundzügen näher beschrieben. Anschließend werden die gewählten Erhebungs- und Auswertungsmethoden sowie die Untersuchungsdurchführung dargestellt.

6.1 Qualitativ orientierte Forschung

6.1.1 Merkmale qualitativer Sozialforschung

Qualitative Sozialforschung benutzt zur qualitativen Datenerhebung nicht-standardisierte oder teilstandardisierte Methoden und bei der Datenauswertung interpretative Methoden nichtnumerischen Materials, wobei die zu Grunde legenden Arbeitsschritte für mehrere Personen (Laien; Forscher) nachvollzogen werden und Übereinstimmung finden müssen (Bortz & Döring, 2006).

Mayring (2002) nennt fünf grundlegende Strukturelemente des qualitativen Denkens:

Die „Subjektbezogenheit“ bezieht sich darauf, dass der Forschungsgegenstand in der Humanwissenschaft immer Menschen (Subjekte) sind und sollen auch stets Ziel und Ursprung einer Untersuchung sein.

Mit „Deskription“ meint Mayring, dass vor der Analyse eine präzise und ausführliche Beschreibung des Gegenstandsbereiches feststehen sollte.

Ein weiteres Element ist die Interpretation. Der Untersuchungsgegenstand muss immer durch Interpretation zugänglich gemacht werden, da dieser nie ganz offen liegt. Äußerungen und Handlungen von Menschen sind subjektiv, weshalb das Aufschlüsseln durch Interpretation insbesondere bei verbalem Material, ein entscheidendes Instrument ist.

Qualitative Ansätze der Humanwissenschaften versuchen an der natürlichen Alltagsnähe den Gegenstand zu untersuchen, damit aus diesen Alltagssituationen, möglichst ohne Realitätsverzerrung auf allgemeine Ergebnisse geschlossen werden kann. Dieses ist das vierte Grundelement von Mayring (Subjektuntersuchung in seiner Alltagsumgebung).

Als letztes Prinzip nennt er den Verallgemeinerungsprozess, der anhand von Einzelfallanalysen begründet werden soll, da es sich oft um nicht repräsentative Stichproben handelt (Mayring, 2002).

Ich habe eine qualitative Methode gewählt, da ich mich in dieser Untersuchung mit der Frage beschäftige, wie SportlehrerInnen mit einer kulturell heterogenen Klasse umgehen. Ihre Sichtweisen und Wissen über kulturelle Vielfalt sowie Umsetzungsformen interkultureller Lerninhalte im Sportunterricht stehen hierbei im Zentrum.

Ein weiterer Grund für die Entscheidung qualitativer Sozialforschung ist, dass es generell nur wenige empirische Studien zum Umgang bzw. zur interkulturellen Kompetenz von Sportlehrkräften mit kultureller Vielfalt gibt (Frohn & Grimminger, 2011). Im deutschsprachigen Raum liegt nur die empirische Untersuchung zur interkulturellen Kompetenz im Sportunterricht von Grimminger (2009) vor.

Das Fach Sport angesichts seines körperbezogenen Handlungsraumes hebt sich von den anderen Fächern ab, sodass es zu anderen Konfliktsituationen kommt (Grimminger, 2009), daher wollte ich herausfinden wie die Situation konkret an allgemein höheren Schulen in Wien aussieht. Welchen Herausforderungen, Problemen unterliegen Sportlehrkräfte oder welche positiven Gelegenheiten bieten sich an in einer kulturell vielfältigen Sportklasse und wie schaut es mit der Umgangsweise (Bewältigung) aus?

6.2 Datenerhebung

Es gibt viele verschiedene Interviewverfahren in der qualitativen Forschung, um Erkenntnisse zu bekommen. Sie weisen alle eine Offenheit bezüglich der Fragenformulierung und der Auswertung auf, lediglich in ihren Freiheitsgraden unterscheiden sich die Techniken voneinander (Mayring, 2002).

Ich habe mich für ein Leitfadeninterview, welches ein halbstrukturiertes Interview ist, entschieden, um Ergebnisse aus meiner Forschungsfrage zu ziehen (Bortz & Döring, 2006). Das Interview wird mittels eines Leitfadens vorstrukturiert, indem Fragen in Bezug auf relevante Themenschwerpunkte im Vorfeld formuliert werden. Voraussetzung dafür ist, dass der Interviewer ein Vorwissen des Untersuchungsgegenstandes hat, um auf der Grundlage theoretischer oder empirischer Kenntnisse Leitfragen zu formulieren.

Die offen gehaltenen Fragen gewährleisten dem Befragten eine freie, subjektive Schilderung von Erfahrungen, Erlebnissen sowie Einstellungen. Auch ist die Reihenfolge der Fragen nicht festgesetzt, sodass zusätzlich bedeutende Themen oder Ergänzungen aufgegriffen werden können (Friebertshäuser & Langer, 2010).

Der Leitfadeneinsatz hat noch weitere Vorteile: er kann zu Beginn der Interviews helfen, das Vorverständnis zu verdeutlichen und zu ordnen, während des Gesprächs als roter Faden zu

Gute kommen und zuletzt als Überprüfungsmitel dienen um zu vermeiden, dass bedeutungsvolle Fragen vergessen werden.

Ob ausformulierte Leitfragen oder eine Art Stichwortliste bei der Interviewführung zur Hand kommt, wird unterschiedlich gesehen und obliegt letztlich der Favorisierung des Interviewers selbst.

Für das Arbeiten mit flexibel, zum Tragen kommenden ad hoc Fragen wird das Öffnen der stichwortartige Leitfragen präferiert. Andere Interviewende arbeiten lieber mit einem detailliert ausformulierten Leitfragen, da es für die Standardisierung nützlich ist und ein Sicherheitsgefühl bei der Befragung mit sich bringt (Mey & Mruck, 2010).

Da diese Erhebungstechnik sehr flexibel in der Anwendung ist, aber gleichzeitig als Grundstruktur den Gesprächsverlauf steuert und eine gute Ausgangslage bietet Interviewergebnisse miteinander zu vergleichen, wird in dieser Diplomarbeit von ihr Gebrauch gemacht (Friebertshäuser & Langer, 2010).

In Anlehnung an die qualitative Studie von Grimminger (2009), die Sportlehrkräfte interviewte um zu schauen, ob hier das SportlehrerInnen-Handeln im kulturell heterogenen Kontext, sich ebenso in synergie-orientierte und ethnisch orientierte Typen einteilen lassen kann (wie bei Bender-Szymanski die verschiedene Verhaltensmuster von LehrerInnen in kulturell heterogenen Klassen identifizierte), werden Interviews mit AHS Lehrkräften durchgeführt um deren subjektive Meinungen zu erfassen und damit der Forschungsfrage nachzugehen.

6.2.1 Interviewleitfadenerstellung

In dieser Untersuchung wurden leitfadengestützte Interviews durchgeführt, da sie sich als Werkzeug eignen Argumente und Begründungen der Interviewten zu erforschen oder ihre subjektiven Erfahrungen beschreibend aufzunehmen (Mey & Mruck, 2010).

Die „Sicht des Subjekts“ (Mey & Mruck, 2010, S. 428) steht im Vordergrund, somit kann der Forschungsfrage, *welche interkulturelle Kompetenzen SportlehrerInnen haben und in welcher Form interkulturelles Lernen stattfindet*, konkret am alltäglichen Sportunterricht, angemessen nachgegangen werden.

Zu Beginn des Leitfadens werden kurz persönliche Fragen hinsichtlich interkultureller Erfahrung der befragten Person gestellt, damit das Interviewgespräch langsam eingeleitet sowie mehr über die Person in Erfahrung gebracht wird.

Neben den schon genannten Vorteilen des leitfadengestützten Interviews im vorherigen Kapitel, habe ich detaillierte Leitfragen ausgearbeitet, da ich die Auseinandersetzung der Lehrkräfte mit dem Thema Interkulturalität im Schulsport nicht abschätzen konnte. Über dies

ist zwar das halbstrukturierte Interview keine anspruchsvolle Interviewform (im Gegensatz zum narrativen Interview, da hier die interviewte Person frei erzählen soll) dennoch kann es sein, dass ungeübte Befragte sich mit längeren, ausführlicheren Berichten bei offen gehaltenen Fragen schwer tun (Mey & Mruck, 2010). Um einem stockenden Gespräch oder Entfallen entscheidender Themenbereiche entgegenzuwirken, enthält der Leitfaden umfassende Fragen.

Vor der Konstruktion der Leitfragen überlegte ich mir Fragenkategorien, die auf der Basis der bearbeiteten Literatur über interkulturelle Kompetenz und interkulturelles Lernen entstanden und sich ebenso in der Forschungsfrage niederschlagen.

Während des Interviews habe ich aber trotzdem versucht, den Befragten genügend Freiraum zu geben, sowie situationsgerecht die Fragen anzupassen. Die Reihenfolge der Fragen variierte daher des Öfteren.

Um qualifizierte und brauchbare Fragen zu formulieren, lehnte ich mich an Maas, Over und Mienert (2008), die einen Fragebogen erstellten, um zentrale Dimensionen interkultureller Kompetenz von Lehrkräften zu erfassen (Maas, Over & Mienert, 2008), an Grimminger (2009) die eine quantitative Querschnittsuntersuchung durchführte, um zu überprüfen inwieweit Educational Beliefs und Akkulturationseinstellungen einen Einfluss auf Performanz interkultureller Kompetenzen haben (Grimminger, 2009) und an Gieß-Stüber und Kühler. Frau Caroline Kühler hat sich im Zuge ihrer Magisterarbeit mit dem Thema Integration von Frauen unterschiedlichster Nationalität, Kultur und Religion durch Sport in die Gesellschaft beschäftigt (Gieß-Stüber & Kühler, 2008).

Nun sollen die Hauptkategorien und deren inhaltliche Rolle betreffend der einzelnen Fragestellungen repräsentiert werden:

Einstellungen

Welche allgemeinen Einstellungen oder Vorstellungen haben SportlehrerInnen in Hinblick auf den Umgang mit kultureller Vielfalt bzw. dem Verhältnis von Minorität und Majorität in der Schule?

Sehen SportlehrerInnen interkulturelles Lernen in der Ausrichtung der Schule als verankert an?

Wie stehen SportlehrerInnen speziell zu interkulturellen Lerninhalten im Schulsport?

Kompetenzen

Inwieweit sind die SportlehrerInnen für kulturelle Einflüsse sensibel oder interessieren sich

für diese? Wie differenziert nehmen Sie Unterschiede wahr und wie gehen Sie mit diesen um?

Wie werden mögliche Herausforderungen bewältigt oder positive Aspekte aufgenommen?

Werden Lerninhalte betreffend kultureller Hintergründe der SchülerInnen einbezogen bzw. bietet der Sportunterricht eine Auseinandersetzung mit anderen Kulturen an? Können zum Beispiel SchülerInnen kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede austauschen? Werden entsprechende Ziele oder Strategien was das Befassen mit kultureller Vielfalt anbelangt gestaltet?

Umsetzung

Finden Unterrichtseinheiten statt in denen auch kulturell bedingte, andere lebensweltliche Erfahrungen der SchülerInnen Berücksichtigung finden?

Welche Art von kulturellen Lernprozessen im Schulsport finden statt?

Wünschen sich die Sportlehrkräfte mehr Unterstützung um verschieden Kulturen der Schülerschaft im Sportunterricht anzusprechen?

Wie wichtig erachten sie die Auseinandersetzung mit kultureller Vielfalt von Sportstudierenden um interkulturelles Lernen im Sport umzusetzen? Sprechen sie in dem Zusammenhang Empfehlungen für die Ausbildung aus?

Aus der Literatur geht hervor, dass interkulturelle Kompetenzen bei Lehrkräften gefördert werden sollten, da sie sich mit der Situation häufig überfordert fühlen. Dieser Aspekt wird hauptsächlich durch das Themenfeld *Kompetenzen* analysiert. Darüber hinaus wird dem (Schul-) Sport besondere Gewichtung für interkulturelle Lernprozesse zugesprochen. Welchen Standpunkt die LehrerInnen dazu aufweisen und ob sie dieses Potenzial ebenso wahrnehmen wird verstärkt durch die Kategorie *Einstellung* ergründet.

Mit diesen Kategorien soll insofern herausgefunden werden, ob die LehrerInnen an höheren Schulen in Wien, den in der Literatur genannten Anforderungsbedarf an interkultureller Kompetenz, bedürfen. Im Mittelpunkt ist dabei immer der Gegenstand Bewegung und Sport.

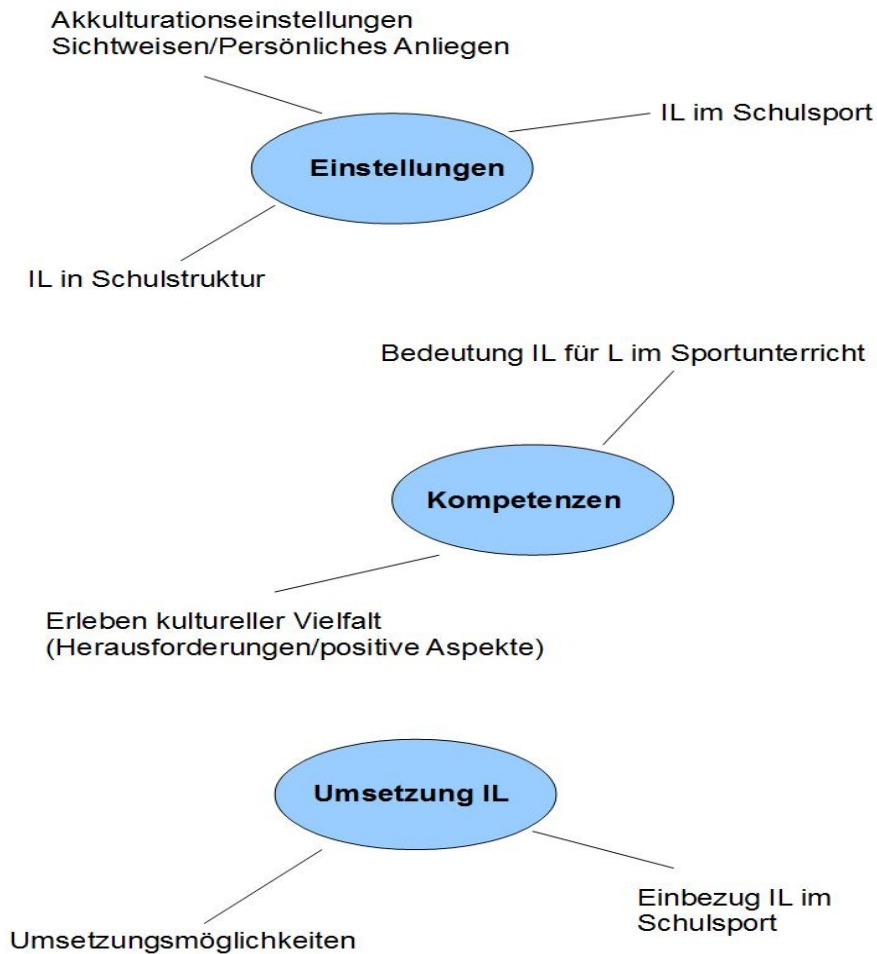


Abb. 5: Allgemeine Kategoriendefinition – Thematische Schwerpunkte.

6.3 Stichprobe

Bei dieser Untersuchung wurden 14 Interviews sowohl mit Sportlehrern als auch mit Sportlehrerinnen an sieben verschiedenen höheren Schule durchgeführt.

Die InterviewpartnerInnen wurden deshalb alle von höheren Schulen ausgesucht, da die Interviews dann in einem höheren Maß vergleichbar sind. Zugleich bezieht sich die Forschungsfrage schwerpunktmäßig auf den Schulsport, sodass es von Vorteil ist Lehrpersonal, dass fachlich im Bereich Sport sehr umfangreich ausgebildet ist, als TeilnehmerInnen heranzuziehen.

Konkret wurden 10 weibliche und 4 männliche Probanden interviewt. Diese Unausgeglichenheit ergab sich im Zuge des Zugangs zum Forschungsfeld, dass sich nicht

als einfach erwies.

Die erste Kontaktaufnahme versuchte ich via Email. Eine kurze Beschreibung der Untersuchung und Vorstellung meiner Person verschickte ich an SportlehrerInnen verschiedener Gymnasien in Wien. Nachdem es aber so gut wie zu keinen Rückmeldungen kam bzw. lediglich zu zwei, die aber später ihre Zusage wieder revidierten, stellte ich persönlichen Kontakt her indem ich direkt an die Schulen ging und mich im Konferenzzimmer vorstellte. Der Aufwand der Suche nach geeigneten InterviewpartnerInnen legte sich, als ich in den Schulen bereits Zugang zu einem/r LehrerIn gefunden habe. Diese vermittelten andere interessierte KollegenInnen an mich weiter.

Nach der Vorstellung des Forschungsanliegens, der Zusicherung von Anonymität und des Kontaktdatenaustausches zum Zwecke der einzelnen Terminvereinbarungen, fanden nahezu alle Interviews am Arbeitsplatz in der Schule der Befragten statt. Eines fand in einer Bäckerei gegenüber der Schule und ein weiteres in der privaten Wohnung der Teilnehmerin statt.

Das Setting hatte den Nachteil, dass viele Gespräche in Räumlichkeiten der Schule stattfanden, in denen der Lärmpegel relativ hoch war, sodass es die Transkription mehrerer Interviews schwieriger machte.

Gelegentlich ergab es sich, dass mehrere Interviewtermine am gleichen Tag hintereinander stattfinden konnten, dass den zeitlichen Ressourcen zu Gute kam. Insgesamt konnten alle Interviewgespräche innerhalb von zwei Monaten geführt werden.

Tab. 2: InterviewteilnehmerInnen

Fall	Geschlecht	Alter	Schule	Interviewdauer und Datum	
1	w	29	A	30:05	08.05.2014
5	w	54		42:33	23.05.2014
2	w	58	B	41:53	13.05.2014
3	w	47	C	20:36	16.05.2014
6	m	59	D	24:06	27.05.2014
10	m	58		21:33	27.05.2014
8	w	36		24:25	27.05.2014
12	w	43	E	31:26	04.06.2014
14	w	52	F	39:39	17.06.2014
20	m	49		33:32	25.06.2014

21	m	26		22:29	25.06.2014
11	w	48	G	23:31	28.05.2014
17	w	51		24:37	17.06.2014
18	w	51		35:12	17.06.2014

Um ein gewisses Vertrauensverhältnis zu den LehrerInnen aufzubauen, sprachen wir meistens vor Beginn der Aufnahme über meine Themenwahl der Untersuchung oder über die Schulsportsituation in Wien im allgemeinen.

Mithilfe eines Handys mit Aufnahmefunktion wurden alle Gespräche aufgenommen. In manchen Fällen war die Aufzeichnung der Situationsschilderung unerwünscht oder Aussagen wurden im Nachhinein erst dargelegt. Diese wurden direkt im Anschluss an das Interview protokolliert und zu dem jeweiligen Transkript hinzugefügt. Die Länge der Interviews lag zwischen 20 und 43 Minuten.

6.4 Datenauswertung

6.4.1 Transkription und Auswertung

Das Audiomaterial habe ich unter Anwendung von Transkriptionsregeln verschriftlicht. Somit ist die Voraussetzung zur weiteren Bearbeitung und ausführlich, interpretativen Auswertung gegeben. Der Kern ist die inhaltlich-thematische Ebene der Befragten, daher wurden Dialekte bereinigt, leicht geglättet, auch um die Lesbarkeit nicht einzuschränken (Mayring, 2002).

Die Gesprächstranskripte wurden in einem Schreib-Dokument fortlaufend mit Zeilennummern zur besseren Orientierung und präzisen Quellenangabe bei der Ergebnissdarbietung gekennzeichnet. Die jeweiligen SprecherInnen wurden durch eindeutige Kürzel kenntlich gemacht sowie jeder Sprecherwechsel anhand von einer Leerzeile verdeutlicht.

Bestätigende Lautäußerungen der Interviewerin wie z.B. Mhm, wurden nicht mit transkribiert.

Anliegen war es einfache und schnell, erlernbare Transkriptionsregeln anzuwenden, daher machte ich weitgehend Gebrauch von den Transkriptionszeichen, die Langer (2010) in ihrem Kapitel über „Transkribieren – Grundlagen und Regeln“ darstellt (Langer, 2010).

Tab. 3: Transkriptionsregeln und deren Bedeutung (Langer, 2010, S. 523).

(schwer zu verstehen)	Unsichere Transkription; vermutete Äußerungen in der Klammer
(.)	Sehr kurze Pause
(3)	Pausen in Sekunden
LAUT	Laut gesprochen
'leise'	Leise gesprochen
<u>betont</u>	Betont gesprochen
g e d e h n t	Gedehnt gesprochen
((lacht))	Para- oder nonverbaler Akt, steht vor der entsprechenden Stelle, * markiert das Ende
Da sagt der: „Komm her“	Zitat innerhalb der Rede
Gegan-	Wortabbruch

Im Nachhinein der Transkription wurde jedes Interview entsprechend der zusammenfassenden qualitativen Analyse nach Mayring analysiert. Nach der Analyse eines Teils der Transkripte und keiner erneuten Kategorienbildung wurde das gesamte Kategoriensystem revidiert. Überschneidungen oder ein nicht nachvollziehbarer Abstraktionsgrad, der nicht passend zur Fragestellung ist und damit eine Kategorienveränderung bedingt, führte zu einem wiederholten Materialdurchgang (Mayring, 2002).

Das anschließende sich so zusammengestellte Kategoriensystem, zu bestimmten thematischen Schwerpunkten, denen spezifische Testpassagen zugeordnet wurden, ließ sich infolgedessen interpretieren.

Bei der Auswertung wurden die inhaltsreichen Aussagen der LehrerInnen aus jeder Kategorie

dargelegt sowie an ausgewählten Passagen mit meinen Wertungen und Ansichten untermauert. Dabei wurden bestimmte Lehrkräfte zitiert um deren persönliche Sichtweisen hervorzuheben. Das nach Themenfeldern geordnete Kategoriensystem begünstigte die Vergleichbarkeit zwischen den Äußerungen der Befragten, als auch den Überblick über die subjektiven Erlebnisse der LehrerInnen zu beschreiben. Auf diese Art konnte eine generalisierende Analyse von Unterschieden und Gemeinsamkeiten herausgearbeitet und interpretiert werden.

Bei der generalisierenden Interpretation der Ergebnisse des Kategoriensets zu Themenfeldern wurde Bezug zur Fragestellung und dahinter liegender Theorie genommen, sodass eine globale Verallgemeinerung resultierte (Mayring, 2002), mit dem Versuch aufzuzeigen welche persönlichen Einstellungen und Kompetenzen Sportlehrkräfte hinsichtlich kultureller Vielfalt im Schulsport haben und welche Umsetzungsformen sie für

interkulturelles Lernen heranziehen.

Es erfolgte keine eindeutige Beurteilung, ob Sportlehrkräfte kompetent sind oder nicht, da die Kompetenzfelder komplex und vielschichtig sind, um geeignete Lehrerprofessionalität in einer globalen Schule zu entfalten. Es ist ein teils subjektiver sich laufend entwickelnder Prozess (Holzbrecher, 2013). Des Weiteren liegt dieser Untersuchung kein passendes Erhebungsinstrument zugrunde um spezifische Kompetenzen zu evaluieren.

Aus diesem Grund wird hier das Augenmerk auf die verschiedenen Dimensionen der Umgangsweise mit kultureller Vielfalt im Sportunterricht gelegt.

6.4.2 Zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring

Um die erhobenen Daten analysieren und interpretieren zu können, also einen fassbaren Zugang zu dem Material zu bekommen, sind verschiedene Auswertungsmöglichkeiten qualitativer Interviews gegeben.

Als adäquate Methode die Leitfadeninterviews auszuwerten, habe ich die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring ausgesucht, da diese für ein intersubjektiv nachvollziehbares und regelgeleitetes Bearbeiten von großen Mengen an Datenmaterial entwickelt wurde. Dabei wird das Ausgangsmaterial so reduziert, dass eine übersichtliche Kurzform der wichtigsten Inhalte hervorgeht.

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring ist aufgrund von Feinanalysen und dem Hinarbeiten auf ein ausdifferenziertes Kategoriensystem, im Gegensatz zu anderen qualitativen inhaltsanalytischen Methoden aufwendiger (Bortz & Döring, 2006). Grundgedanke dieser Auswertungstechnik ist: „Qualitative Inhaltsanalyse will Texte systematisch analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet“ (Mayring, 2002, S. 114).

Mayring (2010b) nennt vier Hauptcharakteristika die für die qualitative Inhaltsanalyse als besondere Stärke gesehen werden.

Zum einen den „Kommunikationszusammenhang“ mit welchem gemeint ist, dass beim Analysieren und Interpretieren des Textmaterials immer der Kontext eingebunden wird. Auf diese Weise werden die erhobenen Daten auch auf ihre Wirkung und Entstehung hin untersucht. Als zweites das „systematisch, regelgeleitete Vorgehen“ hierbei wird ein konkreter Ablaufplan der Analyse am konkreten Untersuchungsgegenstand angepasst welcher systematische Analyseschritte des Materialdurchlaufs gewährleistet.

Ein weiterer bedeutungsvoller Aspekt sowie zentrales Werkzeug der Analyse ist die

Kategorienbildung. Ziele bzw. Ergebnisse der Analyse lassen sich anhand des Kategoriensystem aufzeigen. Außerdem wird dadurch die Vergleichbarkeit der Ergebnisse erleichtert.

Sowohl das regelgeleitete, systematische Vorgehen als auch die Kategorienkonstruktion ermöglichen die Nachvollziehbarkeit der Analyse für andere (Mayring, 2010b).

Zusätzlich haben Gütekriterien bei der Einschätzung der Ergebnisse einen wichtigen Stellenwert. Primär sollten zwei Kriterien überprüft werden: die „Intra-Koderreliabilität“ (Mayring, 2010a, S. 603 f.) indem ein erneutes Durcharbeiten vom Material oder zumindest Teilen des Materials im Anschluss der Analyse erfolgt. Die „Inter-Koderreliabilität“ wird überprüft indem zumindest ein Teil der Datenerhebung einem/r zweitem/n KodiererIn ausgehändigt wird. Werden Fehlkodierungen vom/n dem/der Zweitkodierer/in nachgewiesen gilt Nichtübereinstimmung und die unklaren Textpassagen werden besprochen. Es kann von einer nicht 100%igen Übereinstimmung ausgegangen werden, da die Erstkodierer meistens mehr Hintergrundwissen bezüglich Material bzw. über die interviewte Person haben. Insbesondere bei Induktiver Kategorienbildung kann auch kein vollständiger Konsens erwartet werden (Mayring, 2010a).

Drei Grundformen der qualitativen Inhaltsanalyse, die sich im Umgang mit dem Textmaterial unterscheiden, sind von Mayring vorgeschlagen worden:

Zusammenfassung

Ziel ist es die Texte so zusammenzufassen, dass die bedeutungstragenden Inhalte erhalten bleiben, um Kernaussagen zu erreichen. Eine wesentliche Rolle hierbei spielt die induktive Kategorienbildung.

Explikation

Unklare Textpassagen werden mittels zusätzlichem Materials kontextbezogen erweitert, sodass die jeweiligen Textstellen verständlich werden.

Strukturierung

Es wird ein Querschnitt durch das Material gelegt, auf diese Weise werden bestimmte Inhalte herausgegriffen. Im Vorfeld konzipierte deduktive Kategorien unterstützen dabei einen systematischen Materialdurchlauf, sodass eine bestimmte Struktur aus dem Datenmaterial gezogen werden kann (Mayring, 2010a).

Wie schon erwähnt zielt die zusammenfassenden Inhaltsanalyse von Mayring auf die Berücksichtigung des gesamten Materials ab, mit der Absicht es auf eine überschaubare

Grundform herunterzubrechen während die fundamentalsten Aspekte durch Abstraktion erhalten bleiben (Mayring, 2010b).

Bei der zusammenfassenden Inhaltsanalyse ist im Fokus die induktive Kategorienbildung wie es Mayring (2010) zu seiner eigenen Untersuchung zur Lehrerarbeitslosigkeit veranschaulicht (Mayring, 2010b).

Nach der Bestimmung und Beschreibung des zu analysierenden Materials sowie der Festlegung von Analyseeinheiten erfolgt der erste Schritt, die Paraphrasierung. Dabei werden inhaltstragende Textstellen in Kurzform umgeschrieben (Interpretationsregel 1).

Die nächsten Reduktionsschritte bestimmen das Abstraktionsniveau unter welchem die sogenannte Generalisierung erfolgt. Alle Paraphrasen werden unter diesem Niveau verallgemeinert (Interpretationsregel 2). In der ersten Reduktion erfolgt eine Selektion (inhaltsgleiche oder nichtssagende, unwichtige Paraphrasen werden gestrichen) (Interpretationsregel 3).

In einem zweiten Reduktionsschritt findet eine Bündelung, Integration und neue Konstruktion von Paraphrasen statt (Interpretationsregel 4). Zum Schluss werden die neuen Aussagen in einem Kategoriensystem gruppiert welches einer Rücküberprüfung am Ausgangsmaterial unterzogen wird (Mayring, 2010b). Die vier aufgestellten Interpretationsregeln der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse lassen sich zum Beispiel in der Literatur von Mayring (2010b) auf der Seite 70 im Detail nachlesen.

Das Kategoriensystem ist im Vorfeld nicht klar formulierbar, es wird eine allgemeine Kategoriendefinition theorieorientiert entworfen, somit werden die thematischen Schwerpunkte der Kategorien fixiert. Damit kann sich eine Art selektiv, induktiver Prozess der Kategorienbildung aus dem Datenmaterial entwickeln (Mayring & Brunner, 2010). Zum besseren Verständnis der Auswertungsmethode wird exemplarisch ein Ausschnitt aus der Untersuchung gezeigt:

Thema dieser Sequenz der Auswertungstabelle 11: Einstellungen zur kulturellen Vielfalt.

Tab. 4: IT: 11_BRG G_w

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
Einstellungen zur kultureller Vielfalt (speziell im Sport)					
11	1	1	KV fließt in den Unterricht ein	Multikulturalität findet statt	IL findet an Schule statt durch - SOS Team - KV als Normalität
11	1 6	2	Fließt in den normalen Unterricht - SOS Team bei Problemen	KV als Normalität	

			- hoher MH durchgängiges Prinzip		Problembetrachtung Elternarbeit
11	1	3	Normaler Tagesablauf ist interkulturell durch 92% KI. Mit MH	KV als Normalität	Abhängig von Religiosität und Bildungsniveau:
11	1	4	Tag tägliches IL	KV als Normalität	
11	2	5	Verständigungsprobleme, sprachliches Verständnis	Verständigungsprobleme	Kommunikation: - sprachliches Verständnis fehlt - keine Kooperationsbereitschaft der E
11	2	6	Oberstufenschüler übersetzen – Große kümmern sich um Kleine	Dolmetschereinsatz Lösung von Verständigungsproblem	
11	2	7	Lösung von Verständigungsproblemen - Übersetzungen am 1. E-Abend - Elternverein vermehrte Kontaktaufnahme	Lösung von Verständigungsproblem	- Im Sport zeigen die E noch weniger Verständnis - Schulsport kein Stellenwert /keine Unterstützung (Voraussetzungen fehlen)
11	2	7	funktioniert nicht wirklich im Großen	Unzureichende Lösung, da kein Entgegenkommen der E	
11	2	8	Manche MK Elternhaus die dahinter sind	Bildungsstand der E in Abhängigkeit der Kooperation	Lösungsstrategien für Elternarbeit - Übersetzungen am 1. Elternabend für die 1. Kl. - Info in anderen Sprachen - Elternverein bemüht um vermehrte Kontaktaufnahme mit E - Oberstufenschüler kümmern sich um die Kleinen
11	2	9	Großteil der E, Desinteresse, Verständnis nicht gegeben (die aus einfacherem Haus)	Bildungsstand der E in Abhängigkeit der Kooperation	
11	2	10	Im Sport noch weniger Verständnis seitens der E	Keine Kooperationsbereitschaft der E	
11	2	11	Problematik der - Kopftuchträgerinnen - des Schwimmunterrichts - Fastenzeit	Schulsport kein Stellenwert Unzufriedenheit	
11	2	12	Islamischer Unterricht kann aufgrund der Zeiten nicht wahrgenommen werden	Voraussetzungen fehlen	
11	2	13	Unterstützung nur von gebildetem Elternhaus	Bildungsstand der E in Abhängigkeit der Kooperation	
11	2	14	Massiv religiöse E haben kein Verständnis	Bildungsstand der E in Abhängigkeit der Kooperation	

Es handelt sich hierbei um einen Auszug aus dem Interview 11 zum thematischen Schwerpunkt „Einstellungen zur kulturellen Vielfalt“.

Inhaltstragende Textstellen werden in Form von Paraphrasen festgehalten und zu

allgemeineren Aussagen generalisiert. Entsprechend werden für die geeigneten Teststellen Kategorien konstruiert. Im weiteren Verlauf werden wieder passende Passagen den induktiv gebildeten Kategoriebezeichnungen hinzu sortiert. Neue Textpassagen die keiner bereits gebildeten Kategorie zugeordnet werden können, aber dennoch zur allgemeinen Kategoriedefinition gehören, werden zu neuen Kategorien (Mayring, 2002).

Da der Überblick über die 14 Interviews entscheidend für die Analyse und spätere Interpretation ist, soll eine Kennzeichnung der Auswertungstabellen, um welches Schwerpunktthema es sich handelt dazu verhelfen.

6.4.3 Kategorienset zu den drei Themenfeldern

Die Kategorien mit Unterkategorien zu den drei Themenfeldern werden präsentiert, um eine Übersicht und ein Verständnis für den Analysevorgang zu ermöglichen. Ankerbeispiele werden nur zu den Kategorien angegeben, die möglicherweise Unklarheiten bei dem/r LeserIn hervorrufen können.

Es werden zwei Richtungen, denen die Kategorien zugeordnet werden können, unterschieden:

Die Nützlichkeit kultureller Vielfalt wird erkannt und zur Erweiterung für die Zukunftsperspektive als Bereicherung ausgebaut. Im Gegenteil dazu wird kulturelle Vielfalt des Öfteren als Erschwernis im Schulalltag betrachtet. Nicht immer konnten alle Aussagen genau in eine Richtung interpretiert werden, in mehreren Fällen kam es zu Überschneidungen oder Doppelaussagen bei denen sowohl positive Faktoren kultureller Vielfalt, als auch gleichzeitig kritische Anmerkungen in den Blick genommen wurden.

• Einstellungen

Akkulturation

Unter Akkulturationseinstellungen werden alle Meinungen oder Verhaltenstendenzen von Sportlehrkräften über das Verhältnis von Majorität und Minorität in der Gesellschaft oder auch in der Schule entschlüsselt (Grimminger, 2008).

– (Keine) *Assimilation*: ((keine) Forderung einer Anpassung seitens der Familien mit Migrationshintergrund).

„Naja ich finde, dass es jeder so handhaben sollte wie er es gewohnt ist, aber nicht andere Menschen damit behelligen sollte, weder in die eine noch in die andere Richtung“ (Fall 20, S. 3, Absatz 28).

„Also das ist wieder so, ich denk so im öffentlichen Bereich, finde ich sollte das schon so sein (...) ja, was in den eigenen vier Wänden passiert, ist mir dann wieder egal, aber ich denke mir gerade in öffentlichen Gebieten, wo alle Kulturen zusammenkommen, sollte ein gewisse Ordnung auch schon herrschen. Und ich denke schon, dass man sich da auch anpassen sollte“ (Fall 1, S. 4, Absatz 097 f.).

– *Erwünschte Anpassung in bestimmten Bereichen:*

„Ich sag mal ein bisschen anpassen natürlich schon, weil es sonst ein zu großes Konfliktpotenzial wäre und man nimmt auch ein bisschen an und möchte das Land, das man zu seiner Heimat machen möchte, sollte man auch annehmen aber es ist auch genauso wesentlich dass man seine eigenen Werte, Wurzeln, Traditionen pflegt und schaut, dass man das auch unter einen Hut bringt, was nicht zu ändern ist“ (Fall 3, S. 2, Absatz 044 f.).

„(...) bis zu einem gewissen Grad denk ich mir ist wirklich Anpassung erforderlich (...) Anpassung bedeutet für mich Sprache lernen (...) ich sag mal Religion ist vollkommen egal solange es nicht die Rolle der Frau betrifft (...) Religion ist egal solange es ein Bekenntnis gibt zum Staat an sich und zur Demokratie und das gibt es von manchen nicht“ (Fall 14, S. 3, Absatz 038 f.).

– *Pluralistische Integration:* (Integration im Sinne einer pluralistischen Gesellschaft, indem alle ethnischen Gruppen sich jeweils zur anderen Kultur zueinander bewegen) (Grimminger, 2008).

„Ja, gegenseitiger Respekt ist glaube ich das Wichtigste, wie gesagt wirklich gegenseitig“ (Fall 6, S. 2/3, Absatz 052 f.).

„Also ich glaube es geht nur mit unheimlich viel Toleranz und das aber von beiden Seiten!“ (Fall 2, S. 5, Absatz 109).

„Es ist immer eine Gegenwirkung, wie begegnet mir mein Umfeld und was ist für mich möglich“ (Fall 5, S. 6, Absatz 113).

– *Skepsis gegenüber dauerhaften Zusammenagierens in der Schule:*

„(...) die Umsetzung im Alltag gestaltet sich manchmal etwas schwieriger sag ich, ja!? Ich bin Klassenvorstand einer Klasse. Da waren ein Serbe, ein Kroat und ein Türke, die besten Fußballfreunde, aber es gibt auch Fälle wo ja dann einfach nicht gepasst wird, weil der eine diese Nation hat und der andere diese Nation. Das ist natürlich in vielen Fällen beeinflussbar, wenn man an der Klassengemeinschaft arbeitet, aber verhinderbar ist es nicht, ja!“ (Fall 11, S. 3, Absatz 025 f.).

LehrerInnensichtweisen

- *Empfindungen von SportlehrerInnen in Bezug auf eine kulturell, heterogene Sportklasse (positiv vs. negativ oder unterschiedlich):*

„Sehr unterschiedlich, also es kann sehr nett sein und es kann schrecklich sein“ (Fall 5, S. 8, Absatz 151).

Persönliches LehrerInnen-Anliegen

- *Speziell kulturelle Hintergründe als wichtiges persönliches Anliegen erachtet:*

„Ja, ich find's sehr wichtig, weil ich der Meinung bin, dass oder weil mir das ganz ein wichtiges persönliches Anliegen ist, dass man möglichst viele verschiedene Kulturen kennt, integriert, weil's einfach öffnet, weit macht und tolerant macht. Ja, wenn man sich damit auseinandersetzt und ich glaub das braucht einfach die Welt, unsere Welt, dass man Andersartigkeit versteht, ja und Vielfalt, Vielfalt einfach akzeptiert“ (Fall 8, S. 8, Absatz 087).

- *Spezielle kulturelle Hintergründe als weniger/gar nicht wichtiges persönliches Anliegen erachtet – Skepsis gegenüber IL:*

„Ja, ich mein wir kennen es mittlerweile schon, es ist schon ein altes aber teilweise sehr mühsam. Mittlerweile ist es Gott sei Dank institutionalisiert und daher kann man eigentlich mit den Kindern ganz normal drüber reden“ (Fall 17, S. 7, Absatz 067).

Schule

- *IL (interkulturelles Lernen) findet an Schule statt durch:*

„(...) diese Multikulturalität wird schon stark berücksichtigt, vor allem auch durch Religionslehrer, das läuft dann stark über die Religionslehrer und Feste wie Ramadan etc. da bekommen die Schüler frei. Sie sind entschuldigt wenn sie fehlen bzw. werden diese Fest auch durch ein Buffet mit den eben besagten Religionslehrern oder Kulturlehrern gefeiert. Also würde ich schon sagen das wir das berücksichtigen und in diese Richtung uns Mühe geben“ (Fall 21, S. 1, Absatz 15).

- *IL findet bedingt an Schule statt durch:*

„Wir haben jährlich ein Schulfest (...) wo im Prinzip schon auch kulturelle Vielfalt in Form von Büfettis oder Tanzaufführungen gearbeitet wird. Ja das ist es eigentlich auch schon“ (Fall 2, S. 2, Absatz 039).

- *IL in Schule findet lehrerspezifisch statt (positive vs. negative Einstellungen), (unzureichende) Lösungsstrategien:*

„Das wird von jedem Lehrer unterschiedlich umgesetzt, aber ich glaube eine allgemeine Linie gibt's nicht. Das ist schon Tradition bei uns, wir haben seit je her, glaub ich, einen Nicht-Muttersprachen-Deutsch-Anteil von 70-80%“ (Fall 20, S. 1, Absatz 15).

„(...) die Kinder übersetzen, wo man natürlich nicht genau weiß, ob das Richtige weitergegeben wird“ (Fall 3, S. 2, Absatz 028 f.).

Schulsport im Speziellen

– *Sport als besonderes Medium zur Förderung von IL:*

„Also ich glaub das ist fast der wichtigste Bereich, weil gerade im Sport hat man gemeinsame Interessen, verfolgt gemeinsame Ziele, kann im Sport sehr gut Konflikte herausarbeiten und sie auch lösen“ (Fall 10, S. 3, Absatz 043):

– *Sport kein besonderes Medium zur Förderung von IL:*

„Nicht mehr und nicht weniger, als anderer Unterricht auch bietet, ja (...) Sport ist fast ungeeigneter dafür, ja!“ (Fall 11, S. 3 und 10, Absatz 031 und 086).

– *IL sollte in Klassen mit hohem/geringen Migrationsanteil stattfinden:*

• Kompetenzen

Herausforderungen/Inkompatibilität

(Bestimmte kulturelle Leitbilder mit österr. Wertvorstellungen nicht/schwer zu vereinbaren)

– *Kritische Annahmen aufgrund anderer Lebensorientierungen, Gewalt, Beschimpfungen, Gruppenbildung, Bekleidung, Klassenkonstellation, Schwimmunterricht, Stellenwert Sport, Sprachbarrieren:*

„(...) also gerade in der islamischen Kultur, das soll aber jetzt nicht abwertend oder negativ klingen, bei Frauen der Sport überhaupt keinen Stellenwert hat (...) die Eltern haben kein Interesse am Sport und da dürfen die Mädchen auch kein Interesse an irgendeinem Sport haben ja. Sie haben Gleichgewichtsprobleme, keine Roller, keine Skateboards, sie fahren kein Rad, sie können nicht Inlineskateten und sie interessiert das ganze auch nicht“ (Fall 18, S. 7, Absatz 068).

Probleme

- *Elternarbeit - (Keine) Kooperationsbereitschaft (Stellenwert Frau und Sport), Kommunikationsbarrieren:*

„(...) bei den Mädchen ist natürlich die Situation, unter den Heranwachsenden muslimischen Mädchen die dann vielleicht nicht auf Schulveranstaltungen mitfahren, wo von der Familie manchmal offen gesagt wird, nein das wollen sie nicht, manchmal aber auch hier, also, versuchen auszuweichen und diese Gründe vorgeschoben werden. Die dürfen dann nicht mitfahren, der Bruder darf sehr wohl mitfahren“ (Fall 6, S. 4, Absatz 087 f.).

Positive Aspekte

- *SS möchten ihre kulturelle Wurzeln vertreten, Veränderungsprozess, sportliche Inhalte:*

„Denen dann schwimmen beizubringen und irgendwie dieses Aufatmen und diese Erleichterung dann mit diesem Medium doch sicher umzugehen ist dann wieder was sehr schönes“ (Fall 6, S. 9, Absatz 191 f.).

Zuschreibungen von SchülerInneneneigenschaften mit MH

„Dieses Machogehabe der Burschen, was wir merken an der Schule, das man sich als Frau das gefallen lässt“ (Fall 17, S. 8, Absatz 077).

- *Gründe für Aggressivität oder weniger Aggressivität bei Burschen und Mädchen:*

„(...) auch aufgrund der sprachlichen Barriere oft zur Körpersprache übergegangen wird“ (Fall 21, S. 4, Absatz 33).

Unterschiedliche Handhabung religiöser Bindungen bei SS mit MH

„(...) auch lustig beobachtbar, wie unterschiedlich die eigentlich die einzelnen Muslime zum Beispiel mit dem Ramadan umgehen, also das würde man nicht glauben, das geht von ganz extrem bis leck mich am Arsch, ne?!“ (Fall 20, S. 8, Absatz 52).

Institution Schule

zur Förderung eines differenzierten Umgangs mit unterschiedlichen Kulturen

- *Gemeinsame Sprache, Voraussetzungen, Institutionalisierung:*

„ (...) bis zu einem gewissen Grad dem Schüler die Augen öffnen und ihm zeigen, gerade in einem Alter von 16-18, vielleicht wo sie zum selbstständigem Denken anfangen, kann man dann vielleicht schon etwas bewirken. Aber wenn die Eltern so stark dahinter sind, dann ist es wirklich schwer problematisch da entgegenzuwirken, da braucht man schon auch die Einverständniserklärung des Schülers, einfach, dass der das will weil wenn der Vater

ihm daheim erklärt er darf seine Schwester schlagen weil sie spürt nicht, sie macht nicht was der Koran sagt“ (Fall 21, S. 11, Absatz 74).

• **Umsetzung**

Einbezug

– *Gründe für funktionierende Einbeziehung kultureller Hintergründe der SS – kulturelle Inhalte – kulturelle Lernprozesse:*

– *Gründe für geringe/nicht Einbeziehung:*

„Das lässt sich sicher in der Zeit, die uns hier verbleibt, da abhandeln, das ist ein Lernprozess über viele Jahre. Ich unterrichte jetzt 22 Jahre, dieser ist ein Lernprozess, der weiterhin stattfindet und ich sag noch einmal viel, viel Zeit mit den Jugendlichen verbringen! Wegfahren, Sportwoche verbringen, ins Ausland fahren. Ein normaler Sportunterricht ist nicht anders als jede andere Art des Unterrichts, da gibt's jetzt kein Stundenbild oder auch kein 'Das ist es!' “ (Fall 11, S. 7, Absatz 060).

– *Grundsätzlich:*

„Es hat sich natürlich die Population geändert, *aber die Aufgabenstellung ist die selbe, die die hier sind gut zu begleiten*“ (Fall 6, S. 7, Absatz 157 f.).

Unterstützungsbedarf seitens der LehrerInnen

– *(Kein) Unterstützungsbedarf, Art der Unterstützung:*

Empfehlung zur LehrerInnenausbildung

– *Mehr Praxiserfahrung – Gründe, Vermittlung von IL auf der Uni, Kritik:*

Auseinandersetzung von Sportstudierenden mit KV

– *Auseinandersetzung von Sportstudierenden mit IL sehr wichtig – Gründe, grundsätzlich, Vermittlungsinhalte bei Sportstudierenden:*

„(...) ich hab so das Gefühl, dass vor allem Sportlehrer und SportlehrerInnen, ja, dass die deutlich besser vorbereitet gehören auf das, was sie erwartet und, dass das glaub ich sehr schwer ist weil man nicht weiß an welche Schule man kommt (...)“ (Fall 20, S. 15, Absatz 84 f.).

7 Ergebnisdarstellung und Interpretation

7.1 Beschreibung der Interviews orientiert nach thematischen Schwerpunkten und Kategorien

7.1.1 Einstellungen

- *Akkulturation*

Im Allgemeinen sehen die Lehrkräfte das gemeinsame Agieren zwischen zwei Kulturen aus zwei Perspektiven:

Zum einen ist es für sie selbstverständlich und von hoher Relevanz, dass gute Deutschkenntnisse beherrscht werden, eine weitere Anpassung mache der Lehrplan (Schule) erforderlich sowie die Anpassung in öffentlichen Bereichen. Demnach solle das Verhalten der österreichischen Kultur angepasst werden. Auch die Anpassung der Rolle der Frau in westlichen Gesellschaften sei wesentlich (z.B. Fall: 14/w, 1/w, 5/w, 10/m). Wichtig sei auch das Bekenntnis zum Staat und gesetzliche Regelungen in der Schule in Bezug auf die Handhabung mit religiösen Bindungen (Burkinipflicht), diese sollten fixiert werden (z.B. Fall: 17/w). Ein getrenntes Interagieren wird als bessere Strategie vermutet um möglichen Problemen aus dem Weg zu gehen (z.B. Fall: 18/w). Diese Vermutung obliegt auch der mangelnden Erfahrung, sich mit anderen Kulturen auseinanderzusetzen. Der hohe Migrationshintergrund wird als Erschwernis für eine Integration gesehen, eine Ausgewogenheit wird als die bessere Alternative empfunden. Weiters wird darauf geschlossen, dass die Integration durch Ghattobildungen in bestimmten Bezirken ein Problem sei (z.B. Fall: 17/w, 5/w).

„Voraussetzung ist einfach, die Deutschkenntnisse und ich denk mir aber auch das Anpassen in ja Umgangsformen, die in der Schule verlangt werden, und so weiter finde ich durchaus, dass man das verlangen darf. Wir haben ja auch da für den Turnunterricht sehr lange darum gekämpft, dass solche gesetzlichen Regelungen kommen mit dem Tragen des Sportkopftuches, mit dem Tragen des Burkinis, dass sie am Unterricht teilnehmen müssen. Das waren jahrelange zähe Verhandlungen bis das schwarz auf weiß und noch immer nicht, leider noch immer nicht, wirklich verankert ist, gesetzlich, und das finde ich aber durchaus, wenn sie da in die Schule gehen, finde ich, müssen sie sich anpassen!“ (Fall 17, S. 4, Absatz 040).

„An und für sich schon, weil es ja einen Lehrplan gibt den wir erfüllen, also ich erfüllen muss als Lehrer und auch die Schüler, ja“ (Fall 18, S. 3, Absatz 032).

„Ich halte mich eigentlich nach unserem Lehrplan. Nachdem wir drauf vorbereitet worden sind und berücksichtige aus den Fortbildungen einige Ideen, aber letztendlich versuche ich schon unsere kulturellen, ja unsere Kultur auch zu vermitteln“ (Fall 10, S. 6, Absatz 078).

Auf der anderen Seite sollten die kulturellen Traditionen (Bekleidung, Gebetsrituale, Feierlichkeiten) beibehalten werden, Kompromissbereitschaft gegeben sein, sodass eine gegenseitige Akzeptanz und Toleranz in Beruf und Schule zukünftig gewährleistet werden kann (z.B. Fall: 1/w, 10/m). Es solle die Möglichkeit vorhanden sein, bestimmte Traditionen ausleben zu dürfen, eine Wertschätzung der Kulturen bzw. kulturelle Vielfalt als gegenseitige Lernchance betrachtet werden, um ein gemeinsames Zusammenleben und Problemlösen in der Schule zu bewirken (z.B. Fall: 21/m, 20/m, 6/m). Die eigene Kultur solle gepflegt werden und in ihren Eigenheiten bestehen bleiben (z.B. Fall: 3/w, 2/w).

Kein bestimmtes Wertesystem solle aufgezwungen werden, jeder solle dies für sich entscheiden und ein gegenseitiges Entgegenkommen solle als Basis des Zusammenlebens dienen.

„Ich finde, dass es jeder so handhaben sollte, wie er es gewohnt ist, aber nicht andere Menschen damit behelligen sollte, weder in die eine noch in die andere Richtung“ (Fall 20, S. 3, Absatz 28).

„Ich denke, dass es sinnvoll wäre, dass die Gruppen in ihren Eigenheiten bestehen bleiben, aber soweit als möglich respektvoll mit diesem Anderssein, mit diesem Fremdartigen anderer Kulturen umgehen lernen“ (Fall 2, S. 4, Absatz 092 f.).

„Also ich bin keine FPÖ Wählerin und ich bin extrem liberal bei so was eingestellt und für mich ist es total wichtig, dass die Kulturen einen Platz bekommen eigentlich“ (Fall 8, S. 4, Absatz 048).

Die Akzeptanz anderer Kulturen sei durch Gleichbehandlung aller zu erreichen, bzw. durch gemeinsame Regeln (gemeinsames Hauptregelwerk), die in der Schule von allen befolgt werden (z.B. Fall: 10/m, 2/w, 1/w, 11/w, 17/w).

„Im Sportunterricht versuch ich da keine Unterschiede zu machen“ (Fall 10, S. 2, Absatz 037).

„Das Recht das auszuleben soll gegeben sein, aber es müssen die Grundprinzipien unseres

Schullebens weiterhin gegeben sein ja“ (Fall 11, S. 3, Absatz 025).

„(...) es eher so, dass es Regeln gibt, die gelten für alle ethnische Gruppen und da mach ich keine Ausnahme“ (Fall 1, S. 3, Absatz 088).

„Ich mache keinen Unterschied, also ich, also für mich sind sie, wir leben in Österreich und sie müssen sich anpassen! Das ist meine, mit speziell, unter Rücksichtnahme ihrer Ausrüstung quasi, nehme ich also sonst nehme ich keine Rücksicht!“ (Fall 17, S. 7, Absatz 074).

Der Spracherwerb der deutschen Sprache soll verhelfen den Zugang zueinander zu erleichtern (z.B. Fall: 8/w). Ein gemeinsamer Nenner soll gefunden werden auf dem die unterschiedlichen Kulturen gemeinsam aufbauen sollen (z.B. Fall: 12/w).

Sehr häufig orientieren sich die LehrerInnen an beiden Seiten (z.B.: Fall: 21/m, 14/w, 1/w, 2/w, 3/w, 11/w): Es wird keine klare Anpassung gefordert, aber dennoch werden in gewissen Bereichen Anpassungen erwartet, vor allem in der Schule und in der Öffentlichkeit. Es wird gewünscht und vorausgesetzt, dass Eltern ihre Kindern bei der Integration unterstützen sowie kooperativ dabei mit den Lehrkräften arbeiten sollen (z.B. Fall: 5/w). Diese gegenseitige Toleranz und Akzeptanz funktioniere an der Schule weniger gut, da auch andere ethnische Gruppen (serbisch-kroatische Kinder) diese Eigenschaften nicht (immer) mitbringen würden (z.B. Fall: 5/w).

„Ich finde schon, dass das Verhalten an die österreichische Kultur angepasst werden sollte. Allein von den Werten die in Österreich transportiert werden sowie größtenteils Friedfertigkeit oder auch auch die Gesprächslautstärke zum Beispiel finde ich, könnte man schon berücksichtigen. Was ich nicht finde, was sich nicht gehört, ist, dass man seine eigene Kultur ablegt, also Traditionen wie jetzt zum Beispiel das umstrittene Kopftuch oder eben Festlichkeiten finde ich sollte man auch hier ausleben können“ (Fall 21, S. 2, Absatz 24).

„Ja, ich denke mir, wenn ich jetzt in ein anderes Land komm, muss ich mich anpassen. Ich muss mich nicht verleugnen, ich muss mich versuchen anzupassen. Wenn ich jetzt zum Beispiel, wurscht wohin, Pakistan, Afghanistan, Türkei, Schweden, wurscht wohin geh, dann werde ich versuchen mich der Gesellschaft dort anzupassen und halt auch versuchen mein Kind zu unterstützen, dass es sich in der Gesellschaft in der es lebt integrieren kann. Also das finde ich schon, aber natürlich muss man auch als Gesellschaft offen sein um es zu ermöglichen. Es ist immer eine eine Zwischen-, eine Gegenwirkung. Wie begegnet mir mein

Umfeld und was ist für mich möglich. Aber mit der Anpassung habe ich jetzt zumindest da an der Schule... funktioniert nicht so gut.“ (Fall 5, S. 6, Absatz ab 107).

Manche äußern sich auch skeptisch gegenüber dem Funktionieren gemeinsamen Zusammenlebens in der Schule: Das Verständnis für eine gewisse Anpassung und Kooperationsbereitschaft in einigen Bereichen sei bei Eltern nur mit höherem Bildungsstand gegeben (z.B. Fall: 1/w, 11/w, 17/w). Primär gegenüber dem Zusammenleben der verschiedenen ethnischen Gruppen in der Schule wird Skepsis aufgebracht, wobei hier der Schwerpunkt auf islamische Familien zum Ausdruck kommt. Diese hätten nicht die Absicht, sich zu integrieren und die Kooperationsbereitschaft (z.B. Sportveranstaltungen, Schwimmen) sei bei anderen ethnischen Gruppen eher gegeben (z.B. Fall: 17/w).

„Wir haben wahrscheinlich das große Problem an der Schule, wir haben diese ethnische Vielfalt, die ist bei uns vielleicht anders gegeben als in anderen Schulen, wir haben diesen großen islamischen Block, sag ich einmal, die türkischen, ägyptischen Familien, die meiner Meinung nach am schwierigsten zu integrieren sind, weil sie familiär so in ihrer Zone bleiben und da schwer herauskommen. Das ist bei den serbisch-kroatischen ganz anders oder bei polnischen oder bei diesen Kulturgruppen ganz anders, die sind viel leichter zu integrieren. Die schwierigsten sind die türkischen, islamischen zu integrieren und da bin ich der Meinung das von ihnen her zu wenig Interesse besteht.“ (Fall 17, S. 3, Absatz 037).

„Ich wiederhole noch einmal: Gebildete Kinder aus gebildetem Elternhaus, da funktioniert das sehr wohl, die leben schon ihre Kultur, aber die wissen einfach, wie man hier lebt, um ein Miteinander möglich zu machen, ja aber es ist schwierig und nicht so leicht möglich ja“ (Fall 11, S. 3, Absatz 028).

Ethnische Diskrepanzen die in der Schule manchmal aufkommen seien zwar beeinflussbar, aber nicht verhinderbar, daher sei ein gemeinsames Miteinander nicht immer zu garantieren (z.B. Fall: 11/w, 1/w).

● *Lehrersichtweisen*

Die meisten SportlehrerInnen erleben kulturelle Vielfalt als überraschend, spannend und lebhaft, sowie die bunte Klassenkonstellation als alltägliche Normalität (Fälle: 21/m, 20/m, 6/m, 8/w, 3/w, 12/w). Als lebhaft werden Situationen wie zum Beispiel Rivalitäten zwischen den ethnischen Gruppen empfunden, solange gegenseitiger Respekt vorhanden sei (z.B.

Fall: 6/m).

„(...) also Klassen mit einer hohen Anzahl an Schülern mit Migrationshintergrund nehme ich als sehr lebendig und viel und relativ spannender wahr, als Klassen ohne Schüler mit Migrationshintergrund, weil einfach viel mehr verschiedene Charaktere auftreten“ (Fall 21, S. 3, Absatz 33).

„Oft überraschend, mit manchen Verhaltensweisen ist man konfrontiert, die man vielleicht nicht erwartet. Es gibt natürlich auch diese Rivalitäten unter den ethnischen Gruppen die eben in dieser Kleingruppe aufeinandertreffen, die können aber durchaus belebend sein und man muss halt schauen, dass der gegenseitige Respekt gewährleistet bleibt“ (Fall 6, S. 3, Absatz 070 f.).

„(...) weil ich's prinzipiell spannend finde, wie andere Menschen leben, oder wie andere Kulturen. Wenn man selbst ins Ausland fährt, dass man nicht sagt, ich will mein Wiener Schnitzel haben, sondern dass man das Leben kennenlernt, wie es eben dort ist, weil ich das einfach spannend finde und vor allem die Vielfalt mag“ (Fall 3, S. 6, Absatz 104).

„Es ist einfach so eine Bereicherung oder Vielfalt, wo ich mit jetzt eigentlich gar nicht mehr vorstellen könnte, dass es anders ist (...) das Bild ist einfach viel bunter geworden ja und es gibt halt einfach viele Erzählungen. Es gibt Erzählungen von da von dort, Erzählungen wie ist es bei euch und jetzt war ich, ja, ich war zu Hause bei den Großeltern in Bosnien und da war das und das und die sind so. Also das empfinde ich jetzt insgesamt so bereichernd, also für mich ist es so wie es früher war, ist für mich nicht mehr vorstellbar“ (Fall 14, S. 12, Absatz 076 f.).

Einige äußern sich dahingehend, dass es ein wertvolles Gut der SchülerInnen sei, dass wertgeschätzt werden solle (z.B. Fall: 1/w). Gerade innerhalb der hohen, interkulturell heterogenen Schülerschaft funktioniere das interkulturelle Miteinander sehr gut (z.B. Fall: 18/w). Mit dem Begriff Normalität ist die Nicht-Unterscheidung zwischen den verschiedenen ethnischen Gruppen gemeint – ethnische Herkunft sei unabhängig in Bezug auf das gemeinsame Sporttreiben (z.B. Fall: 8/w).

Manche Lehrer sind sich unschlüssig und erzählen, dass sie die Multikulturalität im Unterricht unterschiedlich erleben. In einigen Situationen sei sie mühsam und schwierig, in anderen wiederum sehr schön (z.B. Fall: 5/w, 2/w). Dies sei abhängig von der Klassenkonstellation, da die Art der grundsätzlichen Zusammensetzung, nicht nur die der kulturellen Heterogenität,

jahrgangsmäßig variere.

„Sehr unterschiedlich, also es kann sehr nett sein und es kann schrecklich sein. Aber ich denke, dass ist so wie mit jeder Klasse, weil es hängt viel von den Schülern ab und es hängt von der Zusammensetzung der Kinder ab, also wie sie miteinander, untereinander können, was so der Background ist. Also wie ich eben schon angedeutet hab Serbien - Kroatien war immer ein Problem. Dann war auch Kurden und Türken eine Zeit lang ein Problem, also das sind schon Themen, oder zum Beispiel also es gibt ja halt versteckt sehr viele, also sicher auch Roma und das ist überhaupt was, also damit können die Serben überhaupt nicht. Also und wenn da eine schwierige Mischung in einer Klasse zusammen kommt ist es nicht fein“ (Fall 5, S. 8, Absatz 151 f.).

Wenn kulturelle Vielfalt als schwierig oder befremdend empfunden wird, dann meistens in Verbindung mit der islamischen Kultur (z.B. Fall: 11/w) oder in Abhängigkeit des Integrationsniveaus. Bei sehr gut integrierten SchülerInnen sei eine hohe kulturelle Vielfalt unproblematisch (z.B. Fall: 10/m). Ebenso werden in dem Zusammenhang Verständigungsschwierigkeiten genannt, die als schwierige oder problematische Aspekte erfahren werden. Es wurde auch geäußert, dass kulturelle Vielfalt als große Anstrengung und neu von manchen KollegInnen empfunden wird (z.B. Fall: 12/w).

● *Persönliches Lehreranliegen*

Vielen LehrerInnen erachten es als wichtiges, spannendes Anliegen sich mit den verschiedenen Kulturen zu beschäftigen, sie setzen sich gerne mit diesem Thema auseinander (z.B. Fall 21/m, 3/w). Für sie ist es eine Voraussetzung um den SchülerInnen näher zu sein/zu kommen (z.B. Fall 18/w). Es ist für sie interessant die verschiedenen Zugänge kennenzulernen und ein Verständnis für diverse kulturell bedingte Lebensweisen zu entwickeln, Vielfalt/Andersartigkeit zu verstehen (z.B. Fall 6/m, 8/w). Ein weiterer Grund der angegeben wird sich gerne mit den Kulturen zu beschäftigen und sie als bereichernd wahrzunehmen, sei die damit entgegengebrachte Wertschätzung und der Respekt der kulturellen Vielfalt der einzelnen SchülerInnen. Ebenso werde das Verständnis und die Perspektivenübernahme anderer Kulturen der SS dadurch geschult. Ihnen werde gezeigt sie seien gleich viel wert und wichtig. Dabei sei es aber von Bedeutung, dass die Lehrkraft ihre Neugierde an dieser Thematik beibehalte (z.B. Fall 1/w).

„Weil mir das ganz ein wichtiges persönliches Anliegen ist, dass man möglichst viele

verschiedene Kulturen kennt, integriert weil's einfach öffnet, weit macht und tolerant macht ja, wenn man sich damit auseinandersetzt und ich glaub das braucht einfach die Welt unsere Welt, das man Andersartigkeit versteht ja und Vielfalt einfach akzeptiert!“ (Fall 8, S. 8, Absatz 087).

„Es ist sehr interessant, sehr interessant, die verschiedenen Zugänge mitzuerleben und auch zu verstehen. Ich reise sehr gerne und bin da auch immer sehr interessiert, die Kultur, Lebensweise eben auch zu verstehen und auch natürlich wie hier Schüler agieren, sehr agil, sehr ruhig, sehr verschlossen, sehr zielstrebig, die gehen ihren Weg, ja die Philippinen die Chinesen, oft undurchschaubar für uns wie die hier ihren Weg finden, sehr interessant ne! In meiner Klasse ich bin Klassenvorstand von einer siebten Klasse die ist auch sehr multiethnisch zusammengesetzt über 50 % und aus aller Herren Länder“ (Fall 6, S. 5, Absatz 110 f.).

Nicht alle Lehrkräfte sehen eine speziell, kulturelle Vertiefung der Hintergründe von SchülerInnen im Vordergrund. Es sei generell notwendig über die Hintergründe der SchülerInnen Bescheid zu wissen, um adäquat und konstruktiv intervenieren und die Situation verstehen zu können (z.B. Fall 14/w, 11/w). Die Thematik fremd kultureller Beweggründe der Schülerschaft sei nichts Neues mehr und gehöre inzwischen zur Routine (z.B. Fall 17/w).

„Wir kennen es mittlerweile schon es ist schon ein altes aber teilweise sehr mühsam, mittlerweile ist es Gott sei Dank institutionalisiert und daher kann man eigentlich mit den Kindern ganz normal drüber reden“ (Fall 17, S. 7, Absatz 067).

„Aber warum Menschen wie handeln ist immer spannend und wenn's einen Hintergrund dazu gibt, dann ist es wichtig, den zu kennen, weil man dann einfach ganz anders reagieren kann drauf, beziehungsweise der Andere dann ganz anders vermittelbar ist. Ja, zu erklären warum jetzt jemand auf irgendwas seltsam überraschend oder wie auch immer reagiert, ja“ (Fall 14, S. 7, Absatz 054).

In wenigen Fällen besteht kein persönliches Interesse fremde Hintergründe genauer zu hinterfragen sowie zu erforschen (z.B. Fall 10/m).

„Also mein persönliches Interesse, ich mach hier meinen Job und das persönliche Interesse stelle ich da hinten an“ (Fall 10, S. 5 Absatz 070).

Gleichzeitig ist festzustellen, dass trotz der vielen eben erwähnten wohlmeinenden Aussagen, sich die praktische Auseinandersetzung in Grenzen hält. Manche Aussagen, die diese positive Grundhaltung aufweisen, geben parallel dazu an, dass sie sich bisher aber noch nicht mit den Kulturen so intensiv oder gar nicht beschäftigt haben (z.B. Fall 1/w, 12/w). Sie betrachten den kulturellen Background als nicht so wichtig, dass sie diesem im Alltag Aufmerksamkeit schenken sollten, auch im Hinblick darauf, dass kulturelle Vielfalt alltäglich dazugehöre (z.B. Fall 17/w). Weiters sei in erster Linie die Vermittlung einer gesunden Lebensweise und die Erhöhung des Stellenwertes im Sport das Ziel (z.B. Fall 18/w). Es kommt dazu, dass sie sich immer wieder in einem Zwiespalt befinden, ob sie bestimmte kulturelle Aspekte mit der Klasse aufbereiten oder lieber gemeinsam Sport machen sollten (z.B. Fall 5/w).

Manche kommen zu dem Schluss, dass die bisherigen Lehreranliegen/Beweggründe vordergründig waren und fremd kulturelle Anliegen der SS eher nebensächlich (z.B. Fall 12/w).

Diese Aussagen machen sich in der praktischen Umsetzung bemerkbar, da oft nur bedingt andere Lebensweisen in den Sportunterricht miteinfließen. Zumeist lediglich, wenn es sich aus der Situation heraus ergibt bzw. die Situation es unumgänglich macht (z.B. Fall 21/m, 20/m, 1/w, 8/w).

Es werden zahlreiche kritische Aspekte in diesem Kontext geäußert: Die Notwendigkeit einer vertiefenden Auseinandersetzung mit Kulturen bestehe nicht unbedingt, da in Konfliktsituationen oder auch im alltäglichen Sportunterricht der kulturelle Hintergrund der SchülerInnen nicht entscheidend sei (z.B. Fall 20/m, 14/w). Andere sind der Ansicht, dass trotz des persönlichen Lehreranliegens das Verständnis, wie die SS mit den zwei oder mehr Lebensweisen umgehen, nicht nachvollzogen werden könne (z.B. Fall 6/m). Es sei interessant, kulturelle Beweggründe der SchülerInnen zu kennen, um auf deren Bedürfnisse einzugehen, nur sei dies schwierig, da anhand von Schülerinnen – Gesprächen festgestellt wurde, dass der Stellenwert des Sports bei muslimischen Frauen sehr gering sei (z.B. Fall 18/w). Weiters liegt die Ansicht vor, dass auch trotz des Interesses und der Auseinandersetzung seitens des/der Lehrers/Lehrerin, sich die gemeinsame Multikulturalität in der Schule (im Schulsport) nicht immer umsetzen ließe. Mehrere Faktoren seien dafür verantwortlich, zum einen die geringe Toleranz mancher SchülerInnen sowie deren geringe Frustrationstoleranz, weiters sei es altersabhängig. Sie seien einen anderen „Überlebenskampf“ gewohnt und da sie in ihren Umfeld bleiben würden, wäre eine Integration eher aussichtslos. Außerdem komme der Zeitfaktor dazu, dem der Sportunterricht in der Woche untersteht (zu wenige Sportstunden). Ebenfalls die Altersabhängigkeit sei ein Element: ältere SchülerInnen seien nicht so offen dafür wie jüngere Kinder (z.B. Fall 5/w).

„In meinen ersten zehn, fünfzehn Dienstjahren einfach sehr dran interessiert, habe eben auch Seminare und Fortbildungen in diese Richtung gemacht, aber habe festgestellt, dass es sehr oft an der Realität vorbei geht. Also diese Extreme, also diese Offenheit und dieses 'wir müssen alle multikulturell und alle ethnischen Gruppen einbeziehen' und bla bla bla. Wenn man da dann in der Realität in der Schule steht und einfach sieht, dass es oft sehr schwierige Kinder sind die halt einfach schwierige Sachen erlebt haben.“ (Fall 5, S. 11, Absatz 203).

„(...) das ist für mich schon interessant ja, weil das Problem glaub ich ist nachdem ich glaube, dass in bestimmten Kulturen, also gerade in der islamischen Kultur (...) bei Frauen der Sport überhaupt keinen Stellenwert hat, weil ich fahr oft jetzt in der Straßenbahn mit der 2er mit den Schülerinnen, weil wir ja übersiedelt sind und ständig auswärts waren, da hat man mehr Zeit mit den Schülern zu reden, (...) es ist ganz gut bestimmte Gründe zu kennen, damit man überhaupt an die Schüler herankommt, das der Sport wichtig ist damit der Körper, damit man gesund bleibt“ (Fall 18, S. 7, Absatz 068 f.).

„(...) wie gesagt also wenn jemand an mich herantritt und mit einem besonderen Wunsch wie zum Beispiel jetzt das mit dem Essen oder das mit dem Beten oder so, dann geh ich drauf ein oder das mit dem Ramadan, da hab ich oft so wenn die Fasten und das fällt jetzt demnächst in den Sommer rein, die dürfen ja trinken auch nichts ne und wenn die da mit mir ein Fußballturnier spielen und sitzen am Spielfeldrand ist es teilweise so, dass ich die speziell schone oder sie dürfen in Notfällen was trinken da überrede ich sie, dass sie doch Wasser trinken und ja also es ist ja wirklich Schwachsinn, da dürfen sie von sechs in der Früh bis neun auf die Nacht keinen Schluck Wasser trinken, ich mein wenn das nicht gesundheitsschädigend ist weiß ich nicht. Das dürfen sie dann auch ne...“ (Fall 20, S. 8, Absatz 50 f.).

- Schule

Die Interkulturalität in der Schule zeichne sich dadurch ab, dass kulturelle Feste gefeiert und die Bekleidungsvorschriften akzeptiert würden. Gegenseitiger Respekt und Akzeptanz diverser Kulturen sei gegeben, da Interkulturalität tagtäglich stattfindende (Normalität) sowie häufig Thema sei. Kulturelle Vielfalt werde als Bereicherung und Selbstverständnis angesehen (z.B. Fall: 21/m, 20/m, 14/w). SchülerInnen bekämen an wichtigen Feiertagen frei um diese zu zelebrieren und seien dann auch entschuldigt. Kulturelle Feste werden laut

Aussage von Fall 21 mit einem Buffet, hauptsächlich durch die ReligionslehrerInnen, organisiert. Andere Lehrpersonen der gleichen Schule sagen aus, dass Multikulturalität keine negativ behaftete Normalität an der Schule sei, aber keine Feste gefeiert würden und ebenso kein Aushang von bestimmten Feierlichkeiten (Ramadan) stattfänden, dies dennoch völlig akzeptiert würde (z.B. Fall: 21/m).

Hier divergieren die Aussagen etwas in Bezug auf die Umsetzung kultureller Feste in der Schule.

„(...) dieses Fest auch durch ein Buffet mit den eben besagten Religionslehrern oder Kulturlehrern gefeiert“ (Fall 21, S. 1, Absatz 15).

„Nein aber es wird voll akzeptiert natürlich ne“ (Fall 20, S. 1, Absatz 17).

In anderen Schulen hängen auch die Feiertage anderer Kulturen im Lehrerzimmer aus (z.B. Fall: 1/w).

Projekte wie: „Sprechen lernen voneinander miteinander“ und „multilaterales Austauschprojekt mit 6 Schulen“ oder kleinere Themenabende, wie beispielsweise „Balkan“, „Abend verschiedener Düfte und Eindrücke“ tragen laut Fall 6 ebenso zu dem Versuch einer multikulturellen Schule bei. Schülerbetreuung als Unterstützungsmaßnahme für SS aus Kriegsgebieten um einige Gesichtspunkte aufzunehmen (z.B. Fall: 6/m) (Andere KollegInnen dieser Schule erwähnten diese nicht).

Eine Unterstützung fände durch den Elternverein statt, der bemüht sei mehr Kontakt zu den Eltern herzustellen, und durch ein SOS-Team (z.B. Fall: 11/w). Eine türkischsprachige Kollegin wird als hilfreich erachtet, wie auch Schülerberater, Peermeditation und Jugendcoaches (Fall: 2/w).

Durch den hohen Migrationsanteil an der Schule sei das Thema grundlegend wichtig, dennoch würde selten darüber konkret gesprochen, sodass keine Kenntnis darüber, ob interkulturelles Lernen im Schulprogramm verankert sei, vorhanden ist (z.B. 1/w). Interkulturelles Lernen in der Schule sei in der Schule als Gleichbehandlung aller SchülerInnen zu verstehen, so berichtet es Fall 10/m.

„Wir haben eigentlich sehr viel Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund, also denk ich dass das schon sehr wichtig ist an unserer Schule. Ob das jetzt im Schulprogramm auch vorkommt, weiß ich eigentlich jetzt nicht. (...) ich hab schon mal mit einer Lehrerin drüber gesprochen wie sie das handhabt mit dem Tuch im Sportunterricht, aber ansonsten (...) aber jetzt so richtig besprochen wird, ja vielleicht mal philosophiert über irgendwelche Kulturen wird schon im Lehrerzimmer, aber jetzt nicht so richtig“ (Fall 1, S. 1 f., Absatz 034

f.).

Fall 8 erzählt von einer Kollegin die mit Hilfe eines Projekts dahingehend sehr engagiert sei, sie biete methodische Leitwege interkulturellen Lernens in jedem Fach an. Interessierte KollegInnen können sich bei ihr melden. Dies werde wohl sehr positiv angenommen. (Andere interviewte Personen der selben Schule berichteten nicht von diesem Projekt).

An dieser Stelle gibt es wieder unterschiedliche Aussagen innerhalb einer Schule. Während Fall 8 und 6 mehrere kulturelle Projekte in Richtung Förderung interkulturellen Lernens nannten, findet dies im Falle 10 keine Erwähnung.

„Es gibt das Projekt von der Kollegin (...) die ist total engagiert und das ist jedes Jahr integriert, mir fällt jetzt nicht ein wie sie heißt und wie das Projekt heißt. (...) und bietet an, dass Sie dann in jedes Fach, egal welches, ja kommt und dort halt ein zwei Stunden macht zum Thema interkulturelles Lernen. (...) interkulturelles Lernen einfach ja wird das behandelt sozusagen, wird das irgendwie integriert in dieses Fach, wollt ich dieses Jahr auch machen und das ist sich mit den Terminen vorne und hinten nicht ausgegangen, ja“ (Fall 8, S. 2, Absatz 023 f.).

„Gibts eigentlich keine, besonderen Regelungen oder ja besonderes Eingehen, sondern es werden alle gleich behandelt, ob Migranten oder nicht ist eigentlich egal“ (Fall 10, S. 1, Absatz 028).

Andere Lehrkräfte nennen Hinweise, die nur auf eine bedingte Praxisumsetzung kultureller Vielfalt schließen lassen. An welchen Tagen fremd kulturelle Feste stattfinden werden wird wenn, dann nur nebenbei, per Zufall erfahren. Es findet aber kein Aushang dieser statt. Auch kulturelle Feste werden so gut wie nie gefeiert und das Thema generell wenig im Schulkonzept angesprochen. Die Präsenz vieler verschiedener Kulturen sei da, aber werde nicht speziell thematisiert oder darauf ausgerichtete Inhalte im Schulprogramm verankert. (z.B. Fall: 14/w, 12/w, 2/w, 17/w, 18/w, 10/m, 3/w).

„Nein also soweit ich weiß nicht, nein naja die Schüler, Schülerinnen ich habe fast nur Mädchen, im Schwimmen manchmal Burschen, erzählen uns immer dass z.B. Ramadan ist, beim Schwimmen. Das gibt dann a bissl Probleme, weil sie dann oft nicht mal die Lippen benetzen dürfen, aber das sind eher Ausnahmen ja. Aber wir erfahren das eigentlich nur so nebenbei also ich erfahre es so nebenbei ja, aber es wird nicht wirklich thematisiert“ (Fall 18, S. 1, Absatz 018).

„An der Schule muss ich sagen, dass ich's nicht mitbekomme wie umgegangen wird damit.

Ich bin in keinem Projekt drinnen und ich hab das Gefühl, dass das eigentlich nur vorhanden ist, aber nicht wirklich, also es findet zwar statt informell“ (Fall 12, S. 2, Absatz 025).

„Also offiziell ist es nicht verankert, aber in so einer Schule mit hohem Migrationsanteil und wir haben es eigentlich immer in unserem Selbstverständnis, dass das funktioniert bei uns, dass wir integrieren ja“ (Fall 14, S. 1, Absatz 021).

Die schulischen Rahmenbedingungen würden, auf Sport bezogen, sehr stark einschränkende Möglichkeiten für z.B. muslimische Mädchen (Schwimmunterricht) bieten. Die Frauenschwimmzeiten im öffentlichen Bad wären nicht wahrnehmbar (z.B. Fall: 14/w, 2/w, 11/w).

Für die Elternarbeit werden keine nutzbringenden oder unterstützenden Maßnahmen, die den interkulturellen Background (Sprachenvielfalt, verschiedenen Lebensweisen) berücksichtigen würden, genannt (z.B. Fall 12/w). Diese wird ausschließlich mit negativen Assoziationen verbunden (z.B. Fall: 1/w, 2/w, 11/w, 10/m, 5/w, 17/w). Eine Ausnahme stellt Fall 20 dar: Die Elternkommunikation würde durch den Einsatz von Dolmetschern (seitens der SchülerInnen oder durch Verwandte) gelöst und vollkommen Gang und Gäbe sein. Fall 12 berichtet zwar über den unproblematischen, normalen Einsatz von Dolmetschern bei Kommunikationsschwierigkeiten, aber auch von anderen Problemen in anderen Sektoren der Elternarbeit. Genauer über die Elternarbeit wird im Themenfeld *Kompetenzen* erläutert.

Aus den Beschreibungen wird ersichtlich, dass in manchen Institutionen eher sehr schwach ausgeprägte Modalitäten im Sinne einer interkulturellen Schule gestaltet werden, um eine hohe vertretende Multikulturalität ausreichend zu begünstigen bzw. auf die ihr zugrunde liegenden Bedürfnisse einzugehen.

Aus den Aussagen lässt sich feststellen, dass die LehrerInnen individuell auf die fremden Kulturen in ihrem Unterricht eingehen. Allgemeingültige Richtlinien gäbe es nicht (z.B. Fall: 2/w, 10/m, 3/w, 2/w).

„Das wird von jedem Lehrer unterschiedlich umgesetzt aber ich glaube eine allgemeine Linie gibt's nicht. Das ist schon Tradition bei uns, wir haben seit je her glaub ich einen, einen nicht Muttersprache Deutsch Anteil von 70-80%“ (Fall 20, S. 1, Absatz 15).

„Aber es ist halt so (lachen) das handhabt jeder glaub i sehr individuell, aber grundsätzlich ist es an der Schule sehr liberal ja, also sicherlich liberaler als ich's in der Gesellschaft erlebe“

(Fall 20, S. 4, Absatz 30).

„Wir haben diesbezüglich keine Schwerpunkte, in dem Sinne. Jeder Lehrer versucht dies in seinem Fach ein bisschen umzusetzen, aber als definitiver Schwerpunkt ist es nicht verankert“ (Fall 2, S. 1, Absatz 027).

So berichten manche, dass es für sie eine selbstverständliche Situation ist und sie die Feierlichkeiten und die damit verbundenen Freistellungen akzeptieren und Verständnis dafür aufbringen, beispielsweise lässt ein/eine LehrerIn muslimische SchülerInnen in der Pause in der Sportgarderobe zu Mittag beten, fügt aber hinzu, dass der Direktor davon nichts wisse, da er wahrscheinlich dem nicht zustimmen würde (z.B. Fall: 20/m).

Konträr dazu äußern sich wenige mit Unverständnis: Ausnahmeregelungen wie Ramadan würden nur ungern toleriert und eher als Pflicht aufgefasst (z.B. Fall 17/w). Für mehrere sei es auch eher eine Belastung wie im Fall 12 geäußert wird.

„Ich lass die auch, das muss ja der Direktor nicht wissen, ich lasse, ich hab da so eine kleine Gruppe von Muslimen die müssen beten irgendwann zu Mittag und die lass ich dann in der Pause rein in den Turnsaal und die können dann da in Ruhe beten, aber der Direktor sollt das nicht wissen ja (...) das handhabt jeder glaub ich sehr individuell“ (Fall 20, S. 3, Absatz 28 f.).

„Naja in soweit eigentlich, wirklich Rücksicht genommen wird nicht, weil es eigentlich vom gesetzlichen her nicht gemacht werden muss, weil es ja eigentlich von den Kindern her Ausnahmen gibt, dass das nicht quasi, dass sie nicht fasten müssen und auch nicht oder zumindest vom trinken her nicht beeinträchtigt sind, also wenn da Schülerinnen z.B. also sagen sie müssen das machen, hab ich persönlich wenig Verständnis“ (Fall 17, S. 1, Absatz 022).

Fall 5 sagt aus dass die Situation sehr hoher kultureller Vielfalt unumgänglich sei und daher automatisch lehrerspezifisch darauf eingegangen werde:

„Ich bin Klassenvorstand von einer Klasse mit 100% Migrationshintergrund und prinzipiell verankert, ja es ist unsere Realität. Also wir haben im Schulhaus denke ich, also Schülermigrationshintergrund zu 80% und unser Problem ist primär, damit zu kämpfen wie schaffen wir es die Schüler auf das Niveau einer Abschlussprüfung oder einer Matura zu bringen.“ (Fall 5, S. 2, Absatz 030).

- *Schulsport im Speziellen*

Die Meinung, dass Bewegung und Sport ein besonderes Mittel zur Förderung von interkulturellem Lernen darstellt wird von der Mehrheit der Lehrkräfte vertreten (z.B. Fall: 6/m, 21/m, 12/w, 8/w, 10/m, 1/w, 17/w, 3/w). Zum einen sei eine Auseinandersetzung mit diversen Kulturen, Werten und Traditionen unvermeidlich im Sportunterricht (z.B. Fall 21/m). Sprachliche Barrieren könnten überwunden oder auch neue Rollen übernommen werden, in denen die SchülerInnen wichtige Positionen einnehmen können (z.B. Fall 3/w). Ethnische Diskrepanzen, die sich in der Politik oder der Gesellschaft abspielen, können im gemeinsamen Schulsport (Mannschaftsspiele) überwunden werden. Hier müssen sie lernen miteinander auszukommen. Im Bereich der Sportspiele werden gemeinsame Ziele und Interessen verfolgt, sodass der Zusammenhalt gefördert werde. Es können verschiedene Sport -traditionen, -intentionen und/oder -bedeutungen in den unterschiedlichen Ländern kennengelernt werden (z.B. Fall 20). Es sei ein geeignetes Feld interkulturelle Lernprozesse in Gang zu setzen und auch wichtig, da die Sportklassen aus mindestens 50% Migrantenkindern bestehen würden (z.B. Fall: 6, 10, 8). Weiters sei interkulturelles Lernen im Schulsport fundamental für die Identitätsentwicklung sowie ein Fördermittel für Integration (z.B. Fall: 1, 10).

„(...) Schülerliga Mannschaften und da spielen sie bunt gemischt, da sind auch Österreicher manchmal dabei sagen wir mal so, und das festigt schon ziemlich den Zusammenhalt und das sind teilweise auch die zu dieser Zeit wo die Schwierigkeiten Bosnien, Serbien unten gegeben hat, haben die auch in einer Mannschaft gespielt, das war recht spannungsgeladen teilweise, andererseits aber hat es dazu geführt, dass sie sich eigentlich ganz gut vertragen haben. Das hab ich damals so miterlebt in der Form, ja und eigentlich ist es aber so, dass die, wenn sie in einer Mannschaft spielen ist es sicherlich absolut förderlich für solche Differenzen weil sie müssen dann miteinander auskommen“ (Fall 20, S. 4, Absatz 33 f.).

„(...) bietet wahrscheinlich leichter Möglichkeiten, auch in Sprachbarrieren, die vielleicht noch da sind oder so, dass dann auch etwas Gemeinsames möglich ist. Viele Hürden die vielleicht sonst da sind wegfallen.(...) Beziehungsweise eben Dinge, oder gerade Schüler die aus sprachlichen Gründen woanders nicht so gut dabei sind weil sie Schwierigkeiten haben, weil sie Defizite haben, durch sportliche Fähigkeiten dann wieder eine ganz andere Rolle einnehmen können, weil sie da vielleicht zu den besseren gehören oder ganz einen wichtigen Bestandteil darstellen können“ (Fall 3, S. 3, Absatz 052 f.).

„Also ich glaub das ist fast der wichtigste Bereich, weil gerade im Sport entstehen, hat man gemeinsame Interessen, verfolgt gemeinsame Ziele, kann im Sport sehr gut Konflikte herausarbeiten und sie auch lösen. Also der Sport hat meiner Ansicht nach ganz eine wichtige Funktion in der Integration“ (Fall 10, S. 3, Absatz 043).

„Für die Identitätsbildung der Schüler ist es vielleicht auch wichtig, dass sie wissen welcher Kultur sie angehörig sind, mit welcher sie sich identifizieren, zu wissen woher man kommt. Da gibt es natürlich auch die verschiedensten Sportarten von anderen Kulturen und da denk ich mir ist es vielleicht schon sehr gut das man das einbaut“ (Fall 1, S. 4, Absatz 115 f.).

„(...) ich denk Sport eignet sich sicher gut dafür, weil du kannst ja verschiedene Inhalte aufgreifen aus den verschiedenen, Tänze zum Beispiel ist total cool einfach, sie zeigen dann aus ihrem Land ein Tanz und den lernen alle und das ist eigentlich schon sehr verbindend und man merkt das macht total Spaß“ (Fall 8, S. 5, Absatz 058 f.).

Der (Schul)Sport wird durchwegs als ein grundsätzlich sehr positives Medium charakterisiert, dass offen für viele verschiedene Bereiche sei und zugleich verbindend und Spaß bringend. Gruppendynamische Prozesse sowie Sozialkompetenz könne weiterentwickelt und Konfliktarbeit unterstützt werden (z.B. Fall: 18, 14, 10, 8).

Richtungsweisend sei der/die LehrerIn, er/sie würde entscheiden, ob dieses Potenzial des Sports integriert werde oder nicht. Wenn die Lehrkraft sich dies zum Ziel setze und dafür offen bleibe, könne interkulturelles Lernen immer integriert werden, nicht nur in Sportinhalte, ebenfalls in anderen Fächer (z.B. Fall: 8, 3, 14). Überdies müsse die Lehrkraft das Bewusstsein dafür haben und bemüht sein solche Inhalte gut anzuleiten (z.B. Fall 5).

„Der Sport kann und soll was Verbindendes haben und hat es auch. Und der Sport hat es vielleicht in größerem Maße als ein anderer Unterrichtsgegenstand (...) Sport hat in jeder Hinsicht diese Funktion weil er einfach ganz stark eine soziale Wichtigkeit hat und da einfach jedes Thema auftaucht ja“ (Fall 14, S. 4, Absatz 041 f.).

„Ich denk mir wenn der Lehrer das Bewusstsein haben und im besten Fall nicht nur eines sondern mehrere in einer Klasse und bemüht sind das anzuleiten und das mit den Schülern zu leben und Projekte zu machen, geht's gut“ (Fall 5, S. 7, Absatz 141).

Zugleich werden eine Reihe kritische Mitteilungen getätigt: (Schul)Sport sei kein besonderes Mittel zur Förderung interkulturellen Lernens, da es es in jedem Fach möglich sei und nicht vom dem Gegenstand Sport abhängen. Außerdem sind zu wenige Sportstunden in der Woche eine fehlende Voraussetzung (z.B. Fall: 11, 5).

„ (...) nicht mehr und nicht weniger, als anderer Unterricht auch bietet ja. (...) das ist eine Zeitfrage, eine eine wie lange man sich in der Gruppe miteinander bewegt und das ist im normalen Unterricht ein abgehacktes System, 50 Minuten, 50 Minuten“ (Fall 11, S. 4, Absatz 031 f.).

„Nein! Also da in der Schule sicher nicht. In einer Schulform wo man, sagen wir mal drei oder vier Stunden in der Woche hat, könnte es schon sein, aber mit zwei Stunden Turnunterricht in der Woche oder einer geht gar nichts!“ (Fall 14, S. 7, Absatz 131 f.).

Auch der mangelnde Stellenwert bei muslimischen Mädchen und die mangelnde Kooperationsbereitschaft seitens der Eltern sei zu gering um interkulturelle Inhalte im Sport fördern zu können. Es bestehe weder Interesse von Seiten der muslimischen Schülerinnen, noch von Seiten der Eltern, dem Stellenwert des Sports in der österreichischen Kultur näher zu kommen. Sport werde vielmehr als Belastung angesehen. Weiters spiele das Fehlen finanzieller Mittel ebenfalls eine Rolle dabei (z.B. Fall: 2, 18, 17). Der Sportunterricht sei für den hohen Anteil an MigrantInnen in der Schule nicht ausgerichtet, daher würde es schon an der Basis scheitern (z.B. Fall: 2). Angedacht wird hier ein getrennter Schwimmunterricht der möglicherweise sinnvoller wäre, da ein hoher prozentualer Anteil an muslimischen Mädchen ohnehin an dem regulären nicht teilnehmen, es werde häufig darüber debattiert aber nie bis zum Schluss bzw. zu einer Lösung ausgeführt (z.B. Fall: 18).

„Prinzipiell ist der Sport eine sehr gute Möglichkeit und wir haben eigentlich auch kaum Probleme, die Probleme machen eher die Eltern, die ihnen dann leider etwas verhindern, dass sie z.B. nicht fahren können, mitfahren auf Wintersportwochen, weil sie nicht außerhalb übernachten dürfen, also das ist eher das große Problem“ (Fall 17, S. 4, Absatz 043.)

„Der Stellenwert von Sportunterricht bei unseren Mädchen, besonders bei Kopftuchträgerinnen, ist wirklich an letzter Stelle. Also leider ist es so, dass sich eben der Stellenwert des Turnunterrichtes mit zunehmendem Anteil an MigrantInnen verschlechtert hat. Es ist vom Klientel her das Interesse nicht gegeben (...) genau das spiegelt sich im Stellenwert des Turnens wider, der eigentlich, ja man empfindet turnen eigentlich als Belastung. Nicht dass Herausforderungen nicht als Chance, nicht als Ausgleich zu den übrigen kognitiven Fächern, es gilt eher als Belastung, besonders bei den Größeren“ (Fall 2, S. 5, Absatz 115 f.).

LehrerInnen, die Potenziale interkultureller Ausrichtung im Schulsport durchaus sehen, weisen gleichzeitig Skepsis auf. Die Notwendigkeit interkultureller Lerninhalte wird

bezweifelt, da es auch ohne gut funktioniere, außerdem sei es speziell im Bubensport nicht ausschlaggebend, es werde kein Wert drauf gelegt da sie sich hauptsächlich bewegen wollen (z.B. Fall: 20).

Differenziert wird in dem Zusammenhang auch hinsichtlich der Anzahl an SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Einige sprechen sich dafür aus, dass bei hoher Multikulturalität in der Sportklasse ein Aufgreifen fremd-kultureller Inhalte nicht nötig sei, wegen der selbstverständlichen, alltäglichen Konfrontation damit (z.B. Fall: 1, 20).

Andere sind der Ansicht das gerade, wenn viele Kinder und Jugendliche aus andern Ländern kommen, Interkulturalität leichter zu thematisieren sei (z.B. Fall: 11).

In Klassen mit wenig kultureller Vielfalt fehle vielleicht der Bezug zu der Thematik.

Die Relevanz interkulturellen Lernens in Sportklassen mit geringem Migrationsanteil sei sinnvoller, da die SchülerInnen sonst kein Verständnis für andere Realitäten und sozialem Lernen aufbringen würden (z.B. Fall: 1, 5). Hierbei sei darauf zu achten, dass es von der Schülerschaft auch gewollt und wirkungsvoll dargeboten werde (z.B. Fall: 21, 5).

„Gerade für die Schüler, die weniger Kontakt mit anderen Kulturen haben, ist es vielleicht wichtiger als bei uns an der Schule, wo das sowieso Tag täglich der Fall ist. Also da wäre vielleicht so ein interkulturelles Sportfest eine gute Idee, könnt ich mir vorstellen“ (Fall 1, S. 5, Absatz 121 f.).

„(...) wird vielleicht ein wenig schwieriger nachvollziehbar sein für Kinder, die sich nicht mit Kindern mit Migrationshintergrund auseinandersetzen müssen, ja, es ist sicherlich schwieriger, als in diesem Multikulti wie es hier am (-) schon ist ja“ (Fall 11, S. 4, Absatz 034).

Solche Inhalte seien immer von großer Bedeutung, unabhängig davon wie viele SchülerInnen mit oder ohne Migrationshintergrund in einer Klasse seien (z.B. Fall: 8, 6). Außer wenn keine Kinder mit Migrationshintergrund vorhanden sind (z.B. Fall: 10).

„Ja, das macht ja kein Unterschied ob nur ein Kind drinnen ist oder viele, ja!“ (Fall 8, S. 6, Absatz 063).

„Naja wenn gar keine sind, besteht die Notwendigkeit nicht, ansonsten immer!“ (Fall 10, S. 3, Absatz 046).

Vereinzelt wurden keine Erfahrungen mit wenig Migrationsklassen gemacht, sodass eine Aussage darüber, ob interkulturelles Lernen auch in solche Sportklassen sensibilisiert

werden sollte, nicht gemacht werden kann (z.B. Fall: 18).

7.1.2 Kompetenzen

- *Herausforderungen/Inkompatibilität*

Als herausfordernd wird die Gewaltbereitschaft bei Burschen untereinander erlebt. Die aufkommenden Aggressionen führen öfters zu Schlägereien zwischen ethnischen Gruppen in der Turngarderobe oder im Turnsaal (früher zwischen serbischen und türkischen Gruppen) (z.B. Fall: 18, 21, 10). Die eher körperlich ausgetragenen Momente, sind aber meistens nicht gegen bestimmte ethnische Gruppen gerichtet. Es ginge grundsätzlich viel körperlicher bei Burschen mit Migrationshintergrund zu, sodass auch Sport körperlicher bei ihnen umgesetzt werde. Ein Grund dafür sei, dass die Gewaltbereitschaft im Familiensystem hoch sei, sodass die Kinder und Jugendlichen diese Verhaltensweisen untereinander in der Schule weitertragen. Die Lehrkraft arbeitet dagegen, aber es sei nicht verhinderbar, nur beeinflussbar. Dennoch sei es kein gravierendes Problem, sondern man müsse lernen damit umzugehen (z.B. Fall: 20/m).

„(...) hier geht's halt auch von der ersten Klasse an sehr körperlich zu ne. (...) das ist einfach 1000:1 zu hier (...) die haben dann ganz andere Probleme im Theresianum“ (Fall 20, S. 16, Absatz 89).

Weiters wird dargestellt, dass Beschimpfungen, vor allem bei den Burschen, so gut wie nie ausländerfeindlich gemeint sind. Diese gegenseitigen Beschimpfungen seien sorglos. In wirklich schwerwiegenden Fällen würde eingegriffen werden. Meisten kämen solch ernstgemeinten ausländerfeindlichen Beschimpfungen bei den SchülerInnen zum Ausdruck, wenn andere Gesichtspunkte dahinter stehen würden, es ginge nicht wirklich um die rassistische Beleidigung, sondern, um tieferliegende Gründe (z.B. Fall: 20/m, 14/w). Beleidigungen der Familie/der Mutter sind laut Fall 6 Äußerungen, die vorher der Lehrkraft nicht bekannt waren, und dem in geeigneter Weise entgegenzukommen erst gelernt werden musste (z.B. Fall: 6/m). Eingegriffen werde in Fällen, wenn beispielsweise Kopftuchträgerinnen andere Mädchen ohne Kopftuch mit abwertenden Frauenbezeichnungen titulieren würden. Derartige Bezeichnungen/Wertungen österreichischer Frauen kommen ab und zu auf (z.B. Fall: 20/m, 11/w).

„ (...) oder wenn dann Kinder in der zweiten Klasse fragen ob alle österreichische Frauen

Huren sind, weil sie das irgendwo vom Koranlehrer gehört haben, dann wirds bedenklich, da wirds wirklich bedenklich ja“ (Fall 11, S. 8, Absatz 071).

„(...) also wenn dann die Frauen oder Mädchen die ohne Kopftuch gehen von den Musliminnen als Huren beschimpft werden, finde ich's nicht in Ordnung und zwar absolut nicht ne“ (Fall 20, S. 3, Absatz 28).

In bestimmten Situationen ist es für manche LehrerInnen nicht einfach, bedingt durch einige kulturelle Erlebnisse der SchülerInnen (z.B. Fall: 11).

Sprachliche Barrieren werden ebenfalls als schwierig gewertet, da die Kinder und Jugendlichen die Lehreranweisungen schlecht verstehen könnten, aber auch durch dieses Sprachhindernis in Körpersprache übergegangen werde (z.B. Fall: 17, 21). Oder es wird als störend empfunden, wenn aufkommende Schülerinnenprobleme in ihrer Muttersprache abgehandelt werden (z.B. Fall: 18). Die Verwendung der eigenen Muttersprache untereinander führe teilweise zu Konflikten (z.B. Fall: 10). Vereinzelte Schülerinnen würden sich dadurch ausgeschlossen/ausgegrenzt fühlen (z.B. Fall: 8, 14).

Des Weiteren wird beschrieben, dass Gruppenbildung auch durch die gemeinsame Sprache entstehe, weshalb es wichtig sei eine gemeinsame Sprache (Deutsch) zu sprechen (z.B. Fall: 1).

„(...) manchmal schwierig, wenn sie zum Beispiel in der Stunde ihre Sprache sprechen, man merkt dann im Unterricht schon, welche Kinder irgendwie die selbe Sprache sprechen und die bilden dann so kleine kleine Teilgruppen oder so Peers, das merkt man dann schon“ (Fall 1, S. 5, Absatz 129 f.).

Zusätzlich können Gruppenbildungen entstehen, wenn zu viele SchülerInnen aus dem selben Land in der Klasse vertreten sind, da sie dann eine dominante Gruppe bilden würden bzw. es dadurch zur Zusammenschließungen käme (dies sei aber nicht immer böseartig) (z.B. Fall: 14, 20).

Ebenso wird ausgesagt, dass politisch-gesellschaftliche Konflikte/Differenzen von Außen, in seltenen Fällen, in den Sportunterricht einfließen und zu Problemen oder sehr spannungsgeladenen Situationen zwischen den ethnischen Gruppen führten (z.B. Bosnienkrieg) und manchmal sich immer noch im Schulsport niederschläge (z.B. Fall: 20, 5, 12).

„Zum Beispiel wenn Schülerinnen sagen, sie machen jetzt serbischen Volkstanz, hat sich's

ergeben, dass eine Bosnierin gesagt hat, sie tanzt nicht mit oder umgekehrt, dass ein kroatischer Volkstanz von einer Serbin nicht getanzt werden will“ (Fall 12, S. 7, Absatz 065).

„Also ich kann mich noch erinnern Bosnien, nein nicht Bosnien, Serbien und Kroatien, also da war das Volleyballfeld ein Kampffeld! Also, da haben die Kroatinnen zusammengespielt und die Serbinnen haben gemeinsam gespielt, also es war, solche Sachen spielen dann schon in den Unterricht mit hinein“ (Fall 5, S. 5, Absatz 089).

„Also wie sie miteinander, untereinander können, was so der Background ist, also wie ich eben schon angedeutet hab, Serbien - Kroatien war immer ein Problem. Dann war auch Kurden und Türken eine Zeit lang ein Problem, also das sind schon Themen. Oder zum Beispiel, also es gibt ja halt versteckt sehr viele, also sicher auch Roma und das ist überhaupt was, also damit können die Serben überhaupt nicht“ (Fall 5, S. 8, Absatz 153).

Gruppenbildung von muslimischen Mädchen wird ebenso genannt, wie von Serbinnen und Kroatinnen, überwiegend in der Unterstufe: diese schließen sich gern zusammen, daraus ergeben sich aber keine Konfliktpotenziale oder Feindschaften zwischen Nationalitäten (z.B. Fall: 5, 18).

„Ich hab schon das Gefühl, dass eh, dass teilweise die Serbinnen und Kroatinnen und Bosnierinnen schon untereinander oft sind und und die muslimischen Schülerinnen, aber nicht so, dass es zwei Gruppen sind, die sich irgendwie bekriegen oder nicht wollen“ (Fall 18, S. 12, Absatz 099).

Ansonsten sind ebenso positive Antworten präsent: Die kulturelle Durchmischung in der (Schule) Sportklasse verhindere Gruppenbildungen aufgrund von Nationalitäten. Die Herkunft der SchülerInnen oder der Eltern der SchülerInnen entscheide nicht (mehr) über Freundschaften oder Gruppenspaltung (z.B. Fall: 20, 14). Das hohe multikulturelle Miteinander äußere sich kaum in ethnischen Auseinandersetzungen, dies sei immer weniger der Fall (z.B. Fall: 2).

Über das Kopftuch-Thema bei dem Mädchenturnen zeichnen sich unterschiedliche Ansichten ab: Es wird als problematisch befunden, wenn Mädchen durch Zwang des Kopftuchtragens in ihrer Persönlichkeitsentwicklung gestört werden:

„Im vorigen Jahr war's für mich ein Erlebnis mit einer Schülerin (...) und sie hat den ganzen Sport aufgehört und das war ein Teil ihrer Persönlichkeit und ich hab das Gefühl es hat ihre ganze Identifikation weggerissen mit diesem Zwang das Kopftuch zu tragen ja“ (Fall 14, S. 4, Absatz 042).

Es wird von einem Fall berichtet bei dem das Kopftuch Streitigkeiten unter den türkischen Mädchen verursachte:

„(...) jetzt erlebe ich als einzigen Anlass zu Streit das Kopftuch, also die türkischen Mädchen zum Beispiel haben, in einer Dritten hat eine begonnen ein Kopftuch zu tragen heuer, für die es nicht leicht ist, der immer heiß ist und Kopfweg und so weiter und die anderen Mädchen haben sehr wohl das mitgekriegt und diskutiert mit ihr und vor allem die türkischen haben gesagt ach, also die Moslems, warum machst du das, du brauchst das nicht, du musst das nicht ja und sie dann sehr böse geworden ist und gesagt hat sie sollen das jetzt akzeptieren und endlich aufhören ja. (...) und da gibt's Reibereien also es gab Reibereien und die haben sie aufgrund dessen, haben sie sich wirklich vollkommen abgekapselt und spielen ihr eigens Spiel ja“ (Fall 14, S. 10, Absatz 063 f. Und 069).

Die Kleidung der muslimischen Mädchen während dem Sportunterricht kann nicht nachvollzogen werden, es ist für weibliche Sportlehrerinnen teils absurd und unvorteilhaft (z.B. Fall 14/w). Sportkopftücher werden verlangt. In einem Fall kam es deshalb bis zu einer Klage. Die Forderung eines Sportkopftuches sei hin und wieder problematisch, da viele aus der ersten Generation dem Sport keinen Stellenwert zusprechen (z.B. Fall 17/w, 11/w). In bestimmten Sportsituationen wird es ebenso als problematisch und störend bewertet, da Bewegungseinschränkung geben oder die Nadeln am Kopftuch gefährliche sein können. Das Tragen wird nicht verboten, aber es wird versucht die Schülerinnen umzustimmen, um die Schülerinnen vor gefährlichen oder unpraktischen Situationen zu bewahren (z.B. Fall 18/w).

„Dieses Gewand das stört mich schon ja, also teilweise haben sie Gewänder an, die für den Sport äußerst unpraktisch sind, ja also es gibt Schülerinnen, die in der ärgsten Hitze auf der Schmelz oben laufen und spielen und Weitsprung machen. Da brennt ja nur die Sonne hin und jetzt wo es so heiß war, vor zwei Wochen da hat es 35 Grad schon gehabt, da kommen sie mit dem langen schwarzen Gewand. Die Haut kann nicht atmen, das erkläre ich ihnen auch immer, dass es eigentlich ungesund ist“ (Fall 18, S. 5, Absatz 052).

„(...) aber ich versucht das jetzt eigentlich immer mehr ohne Streit hinzukriegen, weil wir dann schon auch von anderen Schülern angegriffen werden und auch als Rassist, als rassistisch, also ich auch beschimpft werde. (...) aber meistens geht es also in ruhigen Gesprächen, also irgendwie ihnen sagen das darfst du nicht also das funktioniert nicht“ (Fall 18, S. 6, Absatz 054).

Andere gehen etwas souveräner damit um. Sie besprechen gemeinsam mit den Schülerinnen, lediglich aus Sicherheitsgründen, die Vorgehensweise des Kopftuchtragens im Sportunterricht. Dabei werden gemeinsame Lösungen erschlossen (z.B. Fall 8/w). Dieser Vorgehensweise wird große Akzeptanz entgegengebracht (z.B. Fall 3/w). Im Vordergrund stehen die Sicherheitsmaßnahmen, daher werden Kompromisse mit den Schülerinnen ausgehandelt: entweder solle mit einem Sportkopftuch oder nur mit dem Unterkopftuch (ohne den Nadeln, Hals frei) geturnt werden (z.B. Fall 12/w, 5/w).

„Es kommt maximal vielleicht das Thema Kopftuch halt hoch oder so, dass man das mal diskutiert, aber auch nicht im Sinne von, ich möchte nicht das du das trägst, sondern es interessiert mich dann mehr wie das für sie ist und ob sie das stört oder ob für sie das eh okay ist und ob ihnen das aufgezwungen wird, das interessiert mich prinzipiell. (...) und dann bespreche ich das einfach ob das denn möglich wäre, ob sie sich andere Variante vorstellen könnte, ob ihre Eltern das erlauben, genau so in die Richtung“ (Fall 8, S. 7, Absatz 068 f.).

Ob der Sportunterricht effektiv sei und nicht als störend empfunden werde, hänge grundlegend von der Heterogenität der Klasse ab. Gelegentlich käme es zu Konstellationen, die es einem erschweren, gemeinsamen Sportunterricht zu machen. Die Motivation und die Dominanz einzelner Personen seien ebenfalls dafür entscheidende Faktoren. Je heterogener eine Klasse, umso schwieriger sei es einen guten Sportunterricht darauf aufzubereiten, auch in Bezug auf ethnische Heterogenität. Das Sportengagement und die Begeisterung sei nicht auf bestimmte ethnische Gruppen reduzierbar (z.B. Fall: 5/w, 2/w).

„(...) aber wie gesagt je heterogener eine Gruppe, umso schwieriger ist es, also auch ethnisch oft schwierig je mehr Nationalitäten drinnen sind“ (Fall 5, S. 10, Absatz 178).

„Es sind einfach jahrgangsmäßig völlig große, also wirklich große Unterschiede“ (Fall 2, S. 6, Absatz 147).

Andere LehrerInnen berichten wiederum von keinerlei besonderen oder herausfordernden Vorkommnissen (z.B. Fall: 1/w).

Sehr viele LehrerInnen sind der Meinung, dass es häufig zur Unvereinbarkeit bestimmter kultureller Leitbilder mit österreichischen Wertvorstellungen kommt: Dieser Blickwinkel ist beschränkt auf die islamische Kultur (türkische Familien).

Mädchen aus dem islamischen Bereich hätten Schwierigkeiten, aufgrund der eigenen Unkenntnis „Grenzlinien“ zur österreichischen Kultur zu ziehen, aber auch durch die

Überforderung der Eltern mit den unterschiedlichen Werten in der Kultur umzugehen. Infolgedessen können sie ihren Kindern keine Hilfe bieten.

„(...) Eltern geben ganz klar vor, was geht und was nicht geht, also und weil die Eltern letztendlich auch kein Strategien haben, wie sie mit diesen Sachen umgehen, die da auf die Kinder und sie einströmen, können sie ihnen auch nicht helfen und es ist schon, also dass die Kinder selber, oder die Mädchen nicht das richtige Maß treffen, was ist jetzt ok in unserer Gesellschaft und was nicht und, dass sie dann oft, dass ich dann oft beobachte, wenn sie sich dann versuchen anzupassen, dass sie über das Maß hinausgehen, dass der Rock dann besonders kurz ist, die Stöckel besonders hoch sind. Dass sie schon fast Zwielfichtig ausschauen, weil sie mit diesen Linien nicht umgehen können“ (Fall 5, S. 16, Absatz 284).

Die Familienstruktur betreffend der Rolle der Frau, und damit auch gewisse Verbote von Schulveranstaltungen oder Vorschriften für die Mädchen, könne nicht nachvollzogen werden oder wird für ungerecht befunden. Es komme trotz (früherer) Gespräche zu keiner Einigkeit, wodurch die LehrerInnen in diesen Fällen oft keine Lösungsmöglichkeiten sehen, sodass es auch vorkommt, dass der Kontakt zu den Erziehungsberechtigten lieber gemieden wird. Sie nehmen diese Situation so hin (z.B. Fall 5/w, 11/w, 10/m, 6/m, 3/w, 12/w).

„(...) wenn die sagen: 'es ist einfach so und fertig, ich lass da mein Mädchen nicht mitfahren', muss man es leider akzeptieren, obwohl es sehr schade ist“ (Fall 1, S. 7, Absatz 180).

„Naja oft nicht, oft gibt es keine Lösung ja. (...) Weil in manchen Dingen bestimmen die, also wir suchen das Gespräch und wir suchen den Konsens, aber in manchen Dingen haben dann wir die letztgültige Entscheidung und in manchen haben es die Eltern und bis dahin kann man reden aber an der Situation führt dann nichts dran vorbei“ (Fall 14, S. 2, Absatz 032).

“Ja wir haben jahrelang mit den Eltern versucht Kontakt aufzunehmen. Es ist auch bei den Sommersportwochen so, dass wir versuchen die Kinder mit einzubinden und ihnen zu erklären, dass es auch eine Maßnahme der Integration ist. Und mittlerweile haben wir, nachdem man so jahrelang dahinter geklemmt haben, nehmen wir es so, wie es ist, akzeptieren es so und machen auch keine weiteren Anstrengungen mehr“ (Fall 10, S. 5, Absatz 067).

„(...) das muss auch nicht stimmen, also die Väter geben sehr viel vor, die Mütter dürften nicht viel zu reden haben (...) sie denken auch eher also ihre türkischen und ägyptischen

Freundinnen, dass die halt auch irgendwie auch mehr Freiheiten haben, ja und es wird auch viel zu Haus gelogen, das ist traurig, ja. Aber ich will eigentlich hier mit Eltern deswegen nicht sehr viel zu tun haben, ja, weil ich glaub das viele Männer mich auch als Feindbild sehen, weil ich renn z.B. auch immer nur mit der kurzen Hosen auch im Winter herum“ (Fall 18, S. 9/10, Absatz 079/082).

„(...) die Grenzen an die ich stoß, das sind Dinge, die nicht mehr verhandelbar sind, ja wir können uns bei dem Mädchen nicht mit den Eltern zusammensetzen, selbst die islamische Religionslehrerin nicht, und sagen schauen Sie, merken Sie, was das bei ihrem Kind bewirkt, dass sie das Kopftuch tragen muss ja (...)“ (Fall 14, S. 9, Absatz 060 f.).

Es wird über einen Fall, der erst kürzlich in der Schule vonstatten ging, berichtet: Diese Situation löste Überforderung aus: Es handelte sich dabei um einen Übergriff eines Burschen an seiner eigenen Schwester. Der Junge reagierte sehr gewaltsam auf das angeblich nicht richtig sitzende Kopftuch des Mädchens.

Es käme zu Rückschritten, durch die Parallelwelten, die anhand der Migration reinkämen, was die Rolle der Frau anbelange. Es wird von neu aufkommenden Machismo gesprochen (z.B. Fall: 14/w). Die Lehrkraft ist bemüht um die weiterhin offiziell gegebene Gleichstellung der Frau.

Entscheidend sei die Rolle der Frau beim gemeinsamen agieren ethnischer Gruppen (z.B. Fall: 5/w). Die islamische Familienstruktur wird stark in Frage gestellt und bemängelt, an erster Stelle sei der schlechte Stellenwert der Frau zu nennen (z.B. Fall: 17/w, 11/w, 1/w). Dahingehend sei eine andere Tradition im islamischen Bereich vorzufinden, die mit den österreichischen Wertvorstellungen nicht kompatibel sei, auch (z.B. Fall: 3/w).

„(...) Weil ich das Gefühl hab in diesen Ländern, die Burschen spielen Fußball und die Mädchen tun gar nichts und schauen, also das ist so dieses ja die müssen eh nur heiraten, die brauchen eh nicht schauen auf ihren Körper so ungefähr. Dieser also i habe es noch nicht anders erlebt bzw. haben wir vielleicht soziale Schichten wo das nicht der Fall ist, ich denk mir es gibt sicher soziale Gruppen wo die, also ich hoffe immer das und diese Hoffnung hab ich“ (Fall 17, S. 9, Absatz 085 f.).

Hierarchie in muslimischen Familien schlägt sich auf die Schule nieder, so berichtet es Fall 1. Aus diesem Grund sei der Respekt muslimischer Buben gegenüber Lehrerinnen schwierig (Fall 1/w).

Die islamische Kultur sei dafür mitverantwortlich, dass sich eine hohe Anzahl der Kinder

schlecht ernähre.

„Das selbe Problem gibt es bei für die Ernährung, ich hab z.B. in einer Klasse acht schwerst übergewichtige Mädchen, die sind 12 Jahre alt und ich erkläre ihnen immer, dass Sport und gesunde Ernährung wichtig ist, damit man länger lebt, weil anders kann man das 12 jährigen Kindern glaub ich nicht sagen, ja und sie nehmen dann doch einiges an, obwohl man da sehr aufpassen muss weil Ernährung auch mit der Kultur zu tun hat. Also z.B. in diversen Kulturen, ich glaub bei den Türkinnen, die essen nur Weißbrot, hauptsächlich Weißbrot ja, ja die essen kein Schwarzbrot, ja und ich rede sie immer drauf an wie schädlich das eigentlich ist Weißbrot zu essen und ich weis' darauf hin, dass sie sich mit der Ernährung umstellen müssen (...) aber Tipps annehmen, dass sie Sport machen sollen und abnehmen sollen und ihre Ernährung ein bisschen umstellen, Schwarzbrot und all dieses Packlerwaren und was die bei Festen essen, allein dass bei Festen nur gegessen werden muss, annehmen tun die das erst in der Oberstufe (...) ausschlaggebend was die Eltern sagen und ich glaub auch, dass die Mädchen punkto Sport, Ernährung und Gewand nichts mitzureden haben.“ (Fall 18, S. 7, Absatz 068).

Ebenso spricht Fall 20 von Alters-Hierarchie bei türkischen Familien. Der Umgang erweise sich nicht als unproblematisch in Bezug auf das österreichische Schulsystem und dessen Gesetze.

„Diese Hierarchie zum Beispiel bei den Türken, was das Alter anbelangt, das ist ja, so was hat man ja no net erlebt ne, wenn man das nicht wirklich über Jahre hindurch beobachtet, ich mein ich seh wie die älter werden und wenn da einer der zuerst ganz unten war und jetzt in der Mitten is und dann is er auf einmal der Zampernos das ist wirklich unglaublich. Na klar ist das schwierig mit denen mit unseren in unserem Schulsystem und mit unseren Gesetzen hier umzugehen, das ist wirklich nicht ganz unproblematisch ne, aber dies ist eben auch so eine Sache“ (Fall 20, S. 10, Absatz 61).

- *Probleme*

Wie gerade unter der Kategorie Herausforderungen und Inkompatibilität angedeutet ist allen LehrerInnen die kritische Haltung gegenüber islamischer Familien gleich:

Folgende Aussagen und Sichtweisen der LehrerInnen die in Verbindung mit der islamischen Familienstruktur stehen und in der vorigen Kategorie *Herausforderung* und *Inkompatibilität*

angesprochen wurden, betonen vereinzelte Problematiken die sich auftun können:

Damit verbunden fehle häufig eine Gesprächsbasis zwischen den Eltern (in der Regel sei es der Vater) und der Lehrkraft, da, bedingt durch die islamische Kultur, insbesondere bei den strenggläubigen Elternhäusern, die LehrerInnen nicht ernst genommen würden. Obgleich die weiblichen Lehrkräfte den Eltern respektvoll entgegentreten, indem sie sich beispielsweise mit dem Kleidungsstil bei Elterngesprächen stark zurücknehmen (z.B. Fall: 14/w), werde die Frau nicht als gleichwertig betrachtet. Die westliche Frau gelte als Ungläubige, sodass sie nicht als gleichwertiger Gesprächspartner registriert werde, auch nicht unter Einbezug einer islamischen Religionslehrerin (z.B. Fall: 14/w).

„(...) mit der islamischen Religionslehrerin (...) und wo ich immer versuche sie einzubinden in Gespräche mit den Eltern, weil wenn ich mit muslimischen Eltern reden würde, würde ich mich jetzt nicht hier so hinsetzen mit ärmellosen T-Shirt und Minirock ja, was jetzt für mich auch schon lustig ist, weil ich mir denke, ich bin in meinem eigenen Land und das sag ich jetzt provokant ja (...), aber genau die nehmen mich so was von überhaupt nicht ernst wenn ich so da sitze ja und das ist überhaupt das Problem. Die Religionslehrerin sagt auch die nehmen auch sie nicht ernst, sie ist mit Kopftuch mit Hose mit all den Vorschriften entsprechend ja, ist sie für manche Eltern zu wenig streng, die nehmen uns nicht ernst ja. Also die den Glauben wirklich so streng betrachten ja für die sind wir Ungläubige und es ist leider wirklich so“ (Fall 14, S. 8, Absatz 060 f.).

So werde den Lehrerinnen zur Begrüßung auch nicht die Hand gegeben, Blickkontakt sowie ab und an das Gespräch mit einer Frau (Lehrerin/Direktorin) vermieden (z.B. Fall: 14/w, 11/w, 3/w). Dies spiegle den negativen Status der Frau wieder (z.B. Fall: 17/w).

Die islamische Familienstruktur wird zumeist negativ bewertet und wahrgenommen, die Frau habe dort keinen Wert bzw. ihre Meinung besitze keine Wichtigkeit (z.B. Fall: 17/w, 18/w, 11/w).

„(...) das Gefühl, das ist in der Kultur, das ist für mich unverständlich, aber das ist dieser dieses islamistische Denken, das ist für mich einfach unverständlich und der Wert und die Rolle der Frau, also schon auch wenn die Männer kommen zu mir in die Sprechstunde und mir nicht die Hand geben, also so was ist einfach für mich... und auch so bei der Direktion. Wir haben eine Direktorin gehabt, die muss sich einen Mann als dritten dazu nehmen, weil der Mann nicht mit der Direktorin spricht und sie anschaut“ (Fall 17, S. 8, Absatz 079).

Erfahrungsgemäß sei es der Mann (der Vater) der in die Schule zu den Elternsprechtagen käme oder grundsätzlich die Ansprechperson sei (z.B.: Fall: 1, 11, 17, 18, 10, 14, 3). Dabei könne die Kontaktaufnahme der Eltern schwieriger sein (z.B. Fall 10/m, 5/w).

„(...) Mütter dürften nicht viel zu reden haben die können oft gar nicht Deutsch, obwohl die auch schon hier geboren sind. Die sind auch nie an Elternsprechtagen gesehen sondern es sind Väter die sehr gut Deutsch sprechen, die Daheim eigentlich vorgeben ja“ (Fall 18, S. 9, Absatz 079).

„Die Mütter haben eigentlich nicht viel zu sagen, diese Hierarchisierungen in der Familie machen sich bemerkbar und bis dass die Väter kommen um ja, bis sie sich sozusagen ablassen auf das Niveau hier herzukommen an die Schule, dann geht schon auch was weiter. Dann kann man schon auch miteinander reden, aber das ist meistens ein sehr langer Prozess, bis die Väter da wirklich herkommen und dass man da was weiterbewegt“ (Fall 10, S. 8, Absatz 117).

„Und wenn's mal soweit ist, dass die Eltern herkommen oder hergeholt oder gesprochen werden muss mit den Eltern, dann ist meistens schon Gefahr in Verzug und dann ist mit den Eltern kaum Verständnis“ (Fall 5, S. 3, Absatz 060 f.).

Im allgemeinen wären es die Eltern mit eher niedrigem Bildungsniveau, die sich nur wenig dafür interessieren ihre Kinder bei der Integration zu unterstützen und geringes Verständnis für sportliche Inhalte in der Schule aufbringen würden (z.B. Fall 2, 11, 10/m, 5/w).

„(...) der Großteil kommt aus einfacherem Haus und da ist einfach eben auch das Interesse nicht gegeben, das Verständnis, das sprachliche Verständnis und auch das andere Verständnis ist nicht gegeben. (...) Im Sport gibts natürlich noch weniger Verständnis für manche Dinge, das beginnt bei der Problematik der Kopftuchträgerinnen bis zur Problematik des Schwimmunterrichts (...) bis hin zur Problematik während der Fastenzeit, dass sie Schwierigkeiten haben am Sportunterricht teilzunehmen, ja da ist die Unterstützung auch nur von gebildeten Elternhäusern vorhanden, einfach doch die massiv religiösen Elternhäuser, da gibt's Probleme vom Verständnis her“ (Fall 11, S. 2, Absatz 020).

„Wir haben eher Migranten der 1. und 2. Generation hier und die der deutschen Sprache wirklich, wirklich nicht mächtig sind. Es zeigt sich oft an den Sprechtagen, dass eben dann Eltern kommen, die nicht verstehen was wir sagen, die Kinder dolmetschen, wir wissen nicht was sie dolmetschen. Es ist eigentlich sehr schwierig. Also keine Elternschaft, wo man

sagen könnte da gibts einen akademischen Abschluss und man ist interessiert, die Kinder irgendwie sich integrieren und anpassen. Davon können wir hier nicht ausgehen“ (Fall 2, S. 2, Absatz 050).

Bei der Elternarbeit wird des Öfteren die Kommunikation aufgrund der wenig vorhandenen Deutschkenntnisse als problemhaft empfunden (z.B. Fall: 11/w, 10/m, 2/w). Es käme zu Missverständnissen durch die mangelnden Sprachkenntnisse (z.B. Fall 1). Der Lösungsansatz, Kinder/Verwandte als Dolmetscher einzusetzen sei unzureichend, da man nicht genau wisse, was übersetzt wird (z.B. Fall 2, 3) bzw. die Übersetzungsinhalte nicht 1:1 übersetzt werden können oder der hohe Bedarf an Dolmetschern nicht zur Verfügung stehe (z.B. Fall 10). In einzelnen Fällen, wo der Dolmetschereinsatz nicht so häufig benötigt wird, werden auch die KollegInnen, die die Sprache sprechen, zum Übersetzen gebeten (z.B. Fall 3).

„Es sind oftmals Dolmetscher nötig, die aber oft nicht verfügbar sind, also es sind ähm die Basics zumeist den Eltern schwierig zu erklären und beizubringen. (...) wenn wir Dolmetscher zur Verfügung haben, dann schauen wir, dass wir da Termine finden. Manchmal bringen die Eltern irgendwelche Bekannten oder Verwandten mit, die halt auch die selbe Sprache sprechen und zusätzlich ein bisschen Deutsch, aber das funktioniert sehr selten, weil das nie so wiedergegeben wird, wie sie es eigentlich wollen“ (Fall 10, S. 2, Absatz 031).

„Also es gibt schon immer wieder Schwierigkeiten, dass dann andere, ältere Geschwister mitkommen und übersetzen. Teilweise haben wir auch Kollegen, die die Sprache sprechen, die man dann zur Hilfe nimmt. Weil's sonst manchmal schwierig ist, wenn es nicht der Fall ist und die Erziehungsberechtigten die Sprache, unsere Sprache, nicht verstehen und die Kinder übersetzen, wo man natürlich nicht genau weiß, ob das Richtige weitergegeben wird“ (Fall 3, S. 2, Absatz 025 f.).

„Die Verständigungsprobleme gibt's, die versuchen wir zu beheben. Es gibt zum Beispiel für die ersten Klassen die Zetteln auch in anderen Sprachen, es gibt also den ersten Elternabend wo Übersetzungen vorhanden sind wo Schüler der Oberstufe übersetzen müssen, wo Schüler die Informationsblätter in Arabisch, Türkisch, Serbisch übersetzen, zum Beispiel. Das machen wir auf Große, die sich um Kleine kümmern, und der Elternverein versucht auch vermehrt Kontakt aufzunehmen, aber es funktioniert nicht wirklich jetzt im Großen. Einzelne Migrationskinder haben ein Elternhaus, die sehr dahinter sind, aber der Großteil kommt aus einfacherem Haus und da ist einfach eben auch das Interesse nicht

gegeben“ (Fall 11, S. 2, Absatz 020).

Manche LehrerInnen unterscheiden das Ausmaß der Verständigungsschwierigkeiten je nach Kultur:

„(...) vor allem die sprachliche Barriere, da vor allem die türkischen, islamischen Familien dass also die Mütter, die eigentlich zuständig sind für die Kinder, sehr schlecht Deutsch sprechen. In den anderen Kulturkreisen ist das besser, also bei den Türkischen ist das ganz extrem und, dass die Väter, die besser die Sprache können, weil sie im Arbeitsprozess sind, aber überhaupt keine Ahnung haben, was eigentlich mit den Kindern in der Schule passiert“ (Fall 17, S. 2, Absatz 025).

Andere Kollegen (manche aus der gleichen Schule) fassen den Einsatz eines Dolmetschers, dessen Rolle meist ältere Geschwister oder Verwandte einnehmen, in den meisten Fällen als gut funktionierend auf (z.B. Fall 6/m, 12/w, 21/m) oder sind dem neutral gegenüber eingestellt (z.B. Fall 18, 14).

Die schlechte Stellung der Frau und der ebenso schlechte Stellenwert des Sports haben eine schwierige, anstrengende, mühsame und komplizierte bzw. in vielen Fällen gar keine Elternkooperation als Konsequenz (z.B. Fall: 5/w, 11/w). Bewegung und Sport sei in islamischen Familien nichts wert und damit in der Familie nicht bedeutsam, zumindest was den Mädchensport anbelange (z.B. Fall: 5/w, 6/w, 11/w, 17/w, 18/w, 2/w).

Bei streng gläubigen islamischen Familien seien keine Möglichkeit gegeben, bestimmte religiöse Bindungen zu diskutieren oder Kompromisse auszuhandeln. Dahingehend gebe es keinerlei Identifikation mit westlichen Wertvorstellungen, was gerade im Bereich Sport problematisch ist (z.B. Fall: 21/m, 20/m) und die Organisation von Sportveranstaltungen kompliziert macht:

„(...) es ist heute für unsere Schule extrem schwierig Skikurse zu organisieren. Wir haben jedes Jahr Sonderregelungen und selbst mit den Sonderregelungen, dass 70% die unterschreiben müssen, bringen das nicht zusammen, ja!? Es ist vom Klientel her das Interesse nicht gegeben und die finanziellen Möglichkeiten nicht gegeben und genau das spiegelt sich im Stellenwert des Turnens wider“ (Fall 2, S. 5, Absatz 120).

Verbote von Schulveranstaltungen wie Wintersportwoche oder Sommersportwoche seitens der Eltern wäre man gewöhnt. Zumeist bei den Mädchen (z.B. Fall: 6/m, 3/w, 10/m, 11/w), aber auch bei Burschen kämen diese Situationen vor (z.B. Fall: 10/m), da der Bezug zum Schneesport fehle. Überwiegend seien die Verbote seitens jüdischer und islamischer

Familien gegeben, da hier die Vorschriften besonders streng seien (z.B. Fall: 5/w, 1/w).

Dieses so dargestellte islamische Familienleben habe zu Folge, dass die meisten Mädchen nicht auf Schulveranstaltungen mitfahren dürfen, obwohl sie es gerne täten. Die LehrerInnen erachten aber die gemeinsamen mehrtägigen (Sport)veranstaltungen als wichtig und fördernd für die Klassengemeinschaft. Die Mädchen seien Teil davon und sollten daher die Chance bekommen an den gemeinsamen Aktivitäten teilzunehmen. Es wurde versucht die Teilnahme an den Schulveranstaltungen strikt zu regeln bzw. durch Gespräche (auch mit der Direktion) zu fördern, damit alle teilnehmen können. Letztlich obliege aber den Eltern die endgültige Entscheidung (z.B. Fall: 6/m, 3/w). Wenn die Eltern offen und kooperativ sind, fördere dies die SchülerInnen-Integration und den gemeinsamen Zusammenhalt (z.B. Fall: 1/w).

Des weiteren sei Schwimmunterricht ein weiterer Knackpunkt in dem Zusammenhang: Schlechte bis gar keine Schwimmkenntnisse würden den Stellenwert des (Frauen)Sports in islamischen Familien reflektieren (z.B. Fall: 1/w, 17/w, 12/w). Diese Situation ist für die LehrerInnen nicht zufriedenstellend. Es sei dadurch auch eine Herausforderung:

„(...) jedenfalls kommen die zu uns und können nicht schwimmen und das ist natürlich eine Herausforderung einmal da jetzt dann mit wirklich großen Gruppen schwimmen und wenn da jetzt die Hälfte schwimmen kann und zwei drei Nichtschwimmer sind, dann ist das auch ein organisatorisches Problem, das man händeln muss (Pause) und die Eltern hier zu überzeugen, dass es hier eben schon wichtig wäre auch zu unterstützen und mit den Kindern schwimmen zu gehen, ja da haben wir oft heftige Telefonate, da die das nicht so sehen“ (Fall 6, S. 8, Absatz 185).

„(...) die können nicht schwimmen! Also es ist eigentlich für a zehn jähriges Kind ein Wahnsinn ja, und den Männern, den Vätern, ist das wurscht, dass die nicht schwimmen können!“ (Fall 17, S. 12, Absatz 106 f.).

„(...) also und dann kommt es auch meisten zu heftigen Diskussionen, also wo ich eigentlich schon sagen muss, also die letzte Diskussion war mit einem Vater der mir halt auch weiß machen wollte, dass er eben deswegen in Österreich ist, weil hier eben Religionsfreiheit herrscht und weil sich hier seine Tochter eben auch bedecken darf und er nicht einsieht warum sie Schwimmen gehen soll“ (Fall 5, S. 3, Absatz 062).

Die Anteilnahme am Schwimmen sei gering (z.B. Fall: 14/w, 2/w, 5/w). Viele türkische Mädchen würden sich dem entziehen und die Voraussetzungen seien auch nicht gegeben

(Frauenschwimmzeiten).

Fall 12 berichtet hingegen, dass dieser Bereich sehr gut funktioniere.

„Beim Schwimmen finde ich dass es sehr, sehr gut funktioniert, weil wir gehen schon in der ersten Klasse schwimmen und da könnte man eigentlich glauben, dass es viel, viel mehr Probleme gibt und die gibt's aber nicht, also ich finde, dass die da jeder, jedes Kind oder jede Familie, das auf seine Art löst, ob sie jetzt, ob das Kind jetzt ein Badeanzug trägt oder eine Hose bis zum Knie oder einen Ganzkörperanzug und da haben sie eh Kopf- also eine Badehaube auf, also ich finde das funktioniert überraschend gut“ (Fall 12, S. 7, Absatz 065 f.).

Auch die Eltern würden sich hier sehr kooperativ zeigen:

„(...) das faszinierende ist, wenn ich sag und wenn ich reinschreibe ins Mitteilungsheft: mir ist es wichtig, dass ihre Tochter bei mir schwimmt, aber dass sie das Recht hat woanders zu schwimmen, sie dürfte im islamischen Schwimmunterricht schwimmen, aber ich will das nicht, dass sich die Eltern danach richten“ (Fall 12, S. 16, Absatz 131 f.).

„(...) dann schreib ich ins Mitteilungsheft eben rein, dass mir das wirklich wichtig ist, dass die Schülerin im Klassenverband bleibt, weil sie dazu gehört und sie ein Teil der Klasse ist, und dass wir das gewohnt sind, dass die Schülerinnen bei uns schwimmen. Und dann schreib ich aber auch wirklich genau rein, dass sie sich innerhalb der Familie das auch klären sollen, wie das Kind gekleidet sein soll, da geb ich Beispiele, sag ich ihnen sie sollen mit den und den Schülerinnen sprechen die alle schon geschwommen sind“ (Fall 12, S. 16, Absatz 131 f.).

- *Unterschiedliche Handhabung religiöser Bindungen von SchülerInnen*

Die LehrerInnen berichten, dass SchülerInnen mit religiösen Bindungen unterschiedlich umgehen: Einige Mädchen würden heimlich die Bekleidungsvorschriften missachten (beim Schwimmen einen Bikini; Hosen), ohne dass ihre Eltern davon wüssten (z.B. Fall: 5/w, 18/w). Manche Mädchen würden beispielsweise ein Kopftuch im Unterricht tragen, aber beim Schwimmen einen ganz normalen Badeanzug (z.B. Fall: 12/w).

„(...) es finden dann die unterschiedlichsten Varianten statt, es gibt zum Beispiel

Schülerinnen, die tragen in der ersten Klasse mit 10 Jahren Kopftuch sehr sehr eng, schwimmen im Badeanzug ohne Kopfbedeckung und gehen sich dann wieder das Kopftuch aufsetzen, andere schwimmen mit Ganzkörperanzug, tragen aber gar kein Kopftuch also es ist wirklich (Pause) man kann wirklich sagen es ist so vielfältig wie, es gibt so viele verschiedene Varianten, die da eingenommen werden, dass ich eigentlich aus dem Staunen nicht raus komme“ (Fall 12, S. 16, Absatz 131 f.).

Es werde öfters gelogen und versucht eine Strategie zu entwickeln um einerseits mit den strengen Elternvorschriften und andererseits mit den österreichischen Wertvorstellungen umzugehen (z.B. Fall: 5/w, 18/w). Die Befolgung der Elternvorschriften sei altersabhängig, ab der Oberstufe wenden sich viele Mädchen gegen diese Vorschriften (z.B. Fall: 18/w).

„(...) ich dann sehe das ist ja nicht nur das Kopftuch alleine, das Kopftuch heißt langarmige Leiberl anhaben, mit diesem Mädchen in der fünften die ich jetzt im Turnen hab, ist zum Beispiel die Diskussion dass sie nicht einmal eine Hose anziehen dürfte. Dann erzählt sie oft den Eltern sie geht halt Laufen im Turnunterricht was nicht mal stimmt, weil sie dann wenigstens eine Hose anziehen darf und so Geschichten ja“ (Fall 14, S. 8, Absatz 060 f.).

„(...) ja, das ist interessant. Die setzen sich schon gegenüber den Eltern durch ja und sie belügen sie auch, sie erzählen ihnen gar nicht, dass wir ins Fitnesscenter gehen, weil das so schrecklich ist, weil dort auch Männer sind. Ja und es gibt auch welche, die geben das Kopftuch runter dort, ja mit der Vorsicht, dass nicht der Bruder um die Ecke lauert ja (...)“ (Fall 18, S. 9, Absatz 076).

Grenzlinien in der österreichischen Kultur können durch den Zwiespalt, in mehreren unterschiedlichen Kulturen zu leben, nicht immer gezogen werden (wie in Kategorie *Herausforderung* genannt).

Die Mädchen seien oft unglücklich über die Verbote an Schulveranstaltungen teilzunehmen (z.B. Fall: 6/m) oder würden gerne einen Bikini anziehen würden, dürfen aber nicht (z.B. Fall: 11/w).

Bei den Burschen gäbe es ebenso große Unterschiede in der Ausübung gewisser Vorschriften. Das Verhalten sei anders als zu Hause: Manche würden sich sehr streng und manche weniger streng an den Ramadan halten. Bei Schulveranstaltungen würde der Ramadan oft ganz außen vor gelassen werden (z.B. Fall: 20/m).

- *Institution Schule zur Förderung eines differenzierten Umgangs mit unterschiedlichen Kulturen*

Die Institution Schule könne dazu Beitragen verschiedene ethnische Gruppen zusammen agieren zu lassen, andere Haltungen anzunehmen und einen differenzierten, sensiblen Blick auf andere Kulturen zu werfen. Damit könne sich ein toleranter, flexibler Umgang mehrerer Lebensweisen und Kulturen der SchülerInnen ergeben.

Zu dieser Annahme können mehrere Aussagen herangezogen werden.

Ab einem gewissen Alter wollen die Mädchen selbstständig entscheiden. Das selbstständige Denken und die eigene Meinung befähige sie dazu, sich gegen die religiösen Bindungen zu lehnen, die von den Eltern befürwortet werden (z.B. Fall: 18/w, 5/w).

„In der 6ten ändert sich das sehr, weil in der 6ten kommen sie drauf: 'Ich hab jetzt die 6te!'- lauter so super schlanke muslimische Mädchen - in der 6ten Klasse wird ihnen wirklich bewusst, dass sie zwischen zwei Kulturen leben, die punkto Ernährung und Sport völlig unterschiedlich sind und einen unterschiedlichen Stellenwert haben, und viele gehen dann aber ihr Programm ab, auch mit viel Streitereien zu Hause (...) mit 16 machen sie dann auch verbotene Sachen und ziehen kurze Sachen an, ja und sie lösen sich dann“ (Fall 18, S. 8, Absatz 068 f.).

„ (...) primär versuche ich die Probleme mit den Kindern zu lösen, also weil sie ja doch schon in einem Alter sind wo sie zum Teil über ihren eigenen Körper und über das, was sie wollen - und sie wollen auch - selbst entscheiden sollten“ (Fall 5, S. 3, Absatz 058).

Voraussetzung für eine erweiterbare Perspektive sei der Wille zur Haltungsänderung, dass ein anderer Blickwinkel beispielsweise in Bezug auf die Bekleidung der Frau auch angenommen wird, obwohl die Eltern möglicherweise eine strenge Sichtweise hinsichtlich dessen haben. Dafür sei selbstständiges Denken der SchülerInnen, aber ebenso die Umgangsweise von den Eltern mit den neuen Ansichten der Kinder umzugehen ausschlaggebend (z.B. Fall 21/m).

Die Schule könne aus diesem Grund bei vielen Kindern und Jugendlichen einen positiven Einfluss nehmen, aber nicht bei jedem in diese Richtung erfolgswirkend sein.

Gerade in Extremfällen, wo der Vater vielleicht islamischer Prediger ist und es daher, in Ausnahmefällen, zu Übergriffen in der Schule kommt, werde wahrscheinlich keine Einsichtigkeit seitens der Schüler erfolgen (z.B. Fall 20/m):

„(...) man weiß natürlich auch, verhindern kann man es im Endeffekt - hier in der Schule ja, aber außerhalb - natürlich nicht (...) muss man ganz ehrlich sagen ja, einfach nur so, dass es für hier einfach ein geschützter Bereich ist ja, das kann man machen ja, aber was dann da draußen ist oder was innerhalb der Familie ist (...)“

„(...) dass das immer noch so einen Einfluss und so eine Macht und so eine und zu solchen Übergriffen bereit macht das ist echt erschreckend. (...) also hier werden wir in der Schule glaub ich nichts bewegen. Ich glaube, dass es in Grenzfällen oder in bisschen liberaleren Sachen sicher sehr wohl hilft und dass sich die Schüler teilweise auch komplett anders verhalten zu Haus als hier, als wenn sie auf einer Schulveranstaltung sind ja. Ich glaub eh, dass es sehr oft funktioniert und dass sie hier auch sehr viel mitbekommen in dieser Richtung, eben weil sie mit vielen anderen Kulturen in Berührung kommen und da auch sehr viele Freundschaften entstehen, aber in ganz extremen Situationen wird das wahrscheinlich nicht funktionieren, fürchte ich“ (Fall 20, S. 12/13, Absatz 69 f.).

Für einen differenzierten Umgang mit verschiedenen Lebensweisen, Kulturen, Religionen etc. und damit ein gemeinsames, auch zukünftiges Interagieren, wird von allen LehrerInnen die deutsche Sprache als unabdingbare Voraussetzung angesprochen: Eine gemeinsame Sprache führe nicht zu Ausgrenzungen und Konkurrenz oder Gruppenbildungen. Sie bilde die Grundlage für den Bildungserfolg und die Integration.

Die Institutionalisierung spezifischer Normen, um die Umsetzung fremd kulturelle Werte in der Schule zu ermöglichen, sei ebenfalls wichtig (z.B. Fall 17). Klare, strikte Regeln, die für alle gleichermaßen Gültigkeit besitzen, würden dazu verhelfen ein gemeinsames Miteinander zu fördern, ohne dass der Migrationshintergrund entscheidend sei (z.B. Fall: 2, 10, 5, 11, 17) Fall 17 spricht von Religionstrennung in der Schule, da die islamische Kultur schwierig von der Religion zu trennen sei und dies zu Schwierigkeiten führe.

- *Zuschreibungen von Eigenschaften bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund*

Den LehrerInnen zu Folge sind Burschen mit Migrationshintergrund emotionaler, temperamentvoller, gewaltbereiter und aggressiver. Sie beschimpfen und prügeln sich häufiger aufgrund der vielen Kulturen und der anderen Umgangsweise in der Familie mit Gewalt. Manchmal sind auch sprachliche Barrieren oder die Herkunft aus Kriegsgebieten ausschlaggebend für solch ein Verhalten (wie es in den Kategorien zuvor aufgezeigt wurde). Grundsätzlich werde das (Sport)verhalten von Jungen aus anderen Kulturen körperlicher ausgedrückt (z.B. Fall: 18, 11, 21, 20, 14, 6, 10). Fall 20 sagt aus, dass türkische Jungen

einen höheren Bewegungsdrang dadurch aufweisen. Verhaltensunterschiede werden im Fall 10 dahingehend erklärt, dass das Fehlverhalten auch aufgrund schlechter Sprachkenntnisse nicht gut kommunizierbar sei.

Ein Machoverhalten wäre bei ihnen ersichtlich und spürbar (z.B. Fall: 14, 17):

„für mich als Frau ist es so schwer verständlich, dass man sich durch dieses Machogehabe der Burschen, was wir merken an der Schule dieses, dass man sich als Frau des gefallen lässt. Das merken wir auch auf den Sportwochen z.B. immer wieder, wenn es drum geht, was weiß ich, da war eine Situation da waren Burschen und Mädchen zusammen in einem Zimmer, die haben so Sonnenblumenkerne gegessen und haben das dann, die Burschen haben es dann irgendwo hingeschmissen aufs Bett und wir sind ins Zimmer reingekommen, uns hat fast der Schlag getroffen und wir haben dann zu einem Burschen gesagt so in 5 min kommen wir wieder und das Zimmer ist sauber. Es hat so funktioniert, dass - und das waren wirklich liebe, liebe Mädchen - dass die Mädchen das Zimmer zusammen geräumt haben und so geputzt haben und dass mit den Mädchen dann drüber gesprochen, das war mir unverständlich. Dass man sich als Frau. Die haben nämlich nicht den Mist gemacht und das ist aber in der Kultur üblich dass die Frau quasi den Dreck aufhebt und so was ich für mich unverständlich“ (Fall 17, S. 8, Absatz 077 f.).

Mädchen untereinander seien sozialer, da sie es so oder so schwieriger hätten, zum Beispiel mit den strengen Vorschriften und Geboten (z.B. Fall: 18).

Islamische Mädchen besäßen schlechte oder keine Schwimmfertigkeiten. Auch könnten manche indische oder islamische Schülerinnen kein Fahrradfahren (z.B. Fall: 12, 18). Aber auch Burschen aus Ex-Jugoslawien könnten nicht/schlecht schwimmen (z.B. Fall: 6).

Muslimische Mädchen seien sehr wehleidig (z.B. Fall: 2, 18) und interessieren sich kaum oder gar nicht für Sport. Wobei Fall 2 das nicht nur bezogen auf die muslimischen Mädchen bezieht.

„(...) sie haben Gleichgewichtsprobleme, keine Roller, keine Skateboards, sie fahren kein Rad, sie können nicht Inlineskaten und sie interessiert das ganze auch nicht und ich, ich spreche schon immer wieder SS an, warum sie keinen Sport machen wollen oder sehr wehleidig sind oder sich nicht bewegen wollen“ (Fall 18, S. 7, Absatz 068 f.).

„(...) was ihnen allen gemeinsam ist, ist dass es eine enorme Wehleidigkeit gibt“ (Fall 2, S. 7, Absatz 168).

Es wird ihnen ein anderes Körperbewusstsein zugesprochen: Bedingt durch die Religion seien sie sehr scheu und wollen keinen Körperkontakt, da zum Beispiel Themen wie Menstruation und Sport ein absolutes Tabuthema sind (z.B. Fall: 17, 18).

„(...) gibt Schülerinnen, die wollen auch nicht so diesen engeren Kontakt und so Abschlagspiele, ja also das hab ich eigentlich schon lang aufgehört“ (Fall 18, S. 11, Absatz 090 f.).

Dabei wird der schlechte Stellenwert des Sports immer wieder als Grund für das Desinteresse und die mangelnden Sportfertigkeiten der islamischen Mädchen mit herangeführt.

Fall 12 bewertet das Körperbewusstsein von Mädchen mit orientalischen Wurzeln positiv: Sie seien koordinativ sehr geschult und hätten ein sehr ausgeprägtes rhythmisches und musikalisches Gefühl. Mongolinnen hätten eine enorme Körperbeherrschung (z.B.: Fall: 12).

Im Fall 5 wird ausgesagt, dass türkische Mädchen vor allem in Ballspielen besser als andere Mitschülerinnen seien (z.B.: Fall: 5).

Beim Spracherwerb wird Mädchen mehr Ehrgeiz und auch ein besserer Spracherwerb als Burschen zuerkannt (z.B.: Fall: 18).

Sehr viele LehrerInnen sehen keine Unterschiede bezüglich Sportlichkeit (z.B.: Fall: 2) oder anderen kulturbezogenen Aspekten der verschiedenen ethnischen Gruppen (z.B.: Fall: 8). Fall 8 berichtet, dass die Schülerinnen alle sehr gut integriert seien und gute Deutschkenntnisse aufweisen würden. Wobei hier die Meinungen über die Sprachfähigkeit innerhalb einer Schule auseinander gehen. Die Fälle 10 und 6 sehen sprachliche Schwierigkeiten.

Bemerkbare Unterschiede werden hauptsächlich in der Sprache, der Bekleidung bei Mädchen, Verbote der Eltern, wenn es um (Sport)-schulveranstaltungen geht (ebenso zumeist bei Mädchen), und den Stellenwert des Sports bei den Mädchen, sowie die höhere körperliche Auslebung bei den Burschen wahrgenommen.

- *Positive Sichtweisen*

Prinzipiell werden von allen LehrerInnen viele positive Momente in der praktischen Auseinandersetzung gemacht.

Die Bewusstwerdung der SS der verschiedenen kulturellen Zugänge wird als etwas sehr Positives aufgefasst (z.B. Fall: 21/m):

„(...) dass Kinder nach Gesprächen, nach Aufklärungsgesprächen bzw. auch nach Erfahrungen, die sie machen, einfach wirklich dann erkennen: ok der ist so, weil der hat das und das erlebt und das war bei dem so und so und der ist so erzogen und ich bin so erzogen und ich berücksichtige das jetzt. Oder ich, ich schimpfe ihn jetzt nicht nur, weil ich weiß, ähm wie er auf das Wort Mutter oder auf die Schimpfwörter, die mit der Mutter zusammenhängen, reagiert und somit entgehe ich einfach Konflikten. Das ist dann schon sehr schön zu sehen, wie die Kinder sich auch dann Mühe geben und vielleicht rutscht das ein oder andere mal wieder Schimpfwort mit deine Mutter etc. raus, aber man merkt einfach wie die Kinder sich gleich zurücknehmen, sich entschuldigen, das auch behirnen, dass es eigentlich jetzt nicht passend war“ (Fall 21, S. 6, Absatz 50 f.).

Wenn die SchülerInnen ihre eigene Meinung, wie sie Kultur ausleben möchten realisieren, sei es sehr erfreulich:

„(...) die Mädchen, die es eben schwer haben und die auch immer sagen 'ich darf nicht weggehen' und 'ich darf mir das Gewand nicht kaufen, weil es verboten ist', ja irgend so was, ja. Mich beeindruckt, dass sie dann doch ihren eigenen Weg gehen, aber eher erst Ende der 5ten Klasse und diesen Weg auch durchziehen“ (Fall 18, S. 12, Absatz 102 f.).

Der Zusammenhalt im Mannschaftssport, unabhängig von der jeweiligen Kultur, sei sehr positiv, auch wenn gesellschaftlich-politische Konflikte draußen stattfinden (z.B. Fall: 2, 20):

„(...) es passiert eigentlich laufend, ja ist ganz lustig, gerade mit den Fußballmannschaften ist es so, dass die dann einen extremen Zusammenhalt zeigen auch wenn jetzt da, das war damals diese diese nach diesem Konflikt da unten in Exjugoslawien, war das echt total nett, wie die dann miteinander umgegangen sind, wo sie dann selber gesagt haben das machen wir jetzt nicht zu unserem Problem da. Das hab ich gehört, wie sie es dann auch gesagt haben ja, das war echt super. (...) so Klassen in denen, das ist ja jahrelang nachgeschwellt, ja und da gab's immer wieder Klassen wo Bosnier, Kroaten, Serben, Matzedonier in zusammen waren und die haben das für sich beschlossen, dass die das dort draußen lassen, und das ist meines Erachtens auch zu, also was ich mitbekommen hab, ich krieg

nicht alles mit klarerweise, aber meines Erachtens ist das zu 90 - 95% von den Schülern dann draußen gehalten worden, eben weil sie auch sehen das es hier anders läuft ja, also das war sehr nett“ (Fall 20, S. 13, Absatz 78 f.).

Wenn ein Zusammenhalt, eine Klassengemeinschaft entsteht, aus einer sehr heterogenen Klasse, die am Anfang noch nicht so zusammengewachsen ist, nimmt es Fall 2 als sehr schön wahr.

„(...)beim Orientierungslauf, bei allen Wettbewerben teilnehmen, dass also eine Volleyballgruppe selbstverständlich über alle kulturellen und religiösen Grenzen hinweg als Mannschaft zusammenstehen und miteinander kämpfen“ (Fall 2, S. 8, Absatz 190).

„(...) wenn Klassen neu zusammengesetzt werden (...) wo am Anfang oft unüberwindliche Hindernisse stehen, dass man die anderen nicht mag, aus welchen Gründen jetzt auch immer, ist es aber dann im Laufe der Zeit doch so, dass aus diesen oft sehr gegensätzlichen Teilen eine Einheit wird und das ist ermutigend“ (Fall 2, S. 11, Absatz 258 f.).

Fall 8 sieht das gemeinsame Miteinander als positive Erfahrung. Dabei sei Interkulturalität nicht im Zentrum, die schönen Momente entstünden aus dem gemeinsamen Interagieren, unabhängig vom Migrationshintergrund.

Gegenseitige Hilfsbereitschaft unter den SchülerInnen wird groß geschätzt: Schüler kümmern sich um andere, die sprachliche Probleme haben (z.B. Flüchtlingskinder) (z.B. Fall: 20).

Es werden Veränderungsprozesse wahrgenommen: Die unterschiedlichen Nationalitäten spielen für die Freundschaftsbildung oder Gruppenbildung keine Rolle mehr und das Konfliktpotenzial sei zwar da, aber werde größtenteils friedlich gelöst. Konflikte aufgrund ethnischer Herkunft werden immer geringer (z.B. Fall: 14, 2).

Schön empfunden wird, wenn die einzelnen kulturell geprägten Geschichten der SchülerInnen nach Jahren kennengelernt werden (z.B. Fall: 11).

Positiv empfunden werden des Weiteren Spracherfolge bzw. auch wenn die Deutsche Sprache nicht immer wieder erzwungen werden muss, sondern akzeptiert wird (z.B. Fall: 14, 11) oder generell Schulerfolge von Schülerinnen aus eher einfachen Verhältnissen, die dann in der Schule wachsen und auch verbunden bleiben, indem sie sich immer wieder zeigen und zum Ausdruck bringen, dass die LehrerInnen sie gut begleitet haben (z.B. Fall: 6).

Die bunte Vielfalt, die vielen verschiedenen Charaktere seien nicht mehr wegzudenken und

absolut Normalität und würden auch positiv von allen LehrerInnen aufgenommen (z.B. Fall: 14). Kulturelle Vielfalt in den Unterricht einfließen zu lassen würde sich generell sehr gut auf das Miteinander der SchülerInnen und das Zusammengehörigkeitsgefühl auswirken, dabei sei aber Sportunterricht nicht bedeutsam (z.B. Fall: 11):

„(...) Kochaktionen, Essen aus der Heimat vorgetragen und das haben sie geliebt oder in der Sprache an der Tafel zu schreiben, Arabisch oder sonst was, also ich hab da sehr sehr viel einfließen lassen und das hat aber auch sehr sehr viel gebracht. Die Klasse hat dann ganz ein tolles Miteinander und Zusammengehörigkeitsgefühl“ (Fall 11, S. 10, Absatz 081).

SchülerInnen interessieren sich für andere Kulturen und sind neugierig diese zu erkunden. Es sei schön zu sehen, dass SchülerInnen gewohnt sind jeden Tag mit diversen Kulturen zu arbeiten und zusammenzuleben (z.B. Fall: 1). Sie präsentieren und erklären Tänze/Lieder aus verschiedenen Kulturkreisen, mit denen sich identifizieren können, und geben ein Stück ihrer Lebenswelten preis (z.B. Fall: 8, 1, 12, 17). Kulturelle Hintergründe werden im Tanz- und Musikgeschmack sichtbar.

Fall 10 findet es positiv wenn die SchülerInnen nicht nur ihre Kultur in den Vordergrund stellen, sondern auch die österreichische Kultur akzeptieren sowie Integrationsbereitschaft und -willen zeigen.

Aus rein sportlicher Sicht wird es als Erfolg wahrgenommen, wenn SchülerInnen doch Motivation und Freude im Schulsport entwickeln und daraus eine gemeinsame Sportteilnahme resultiert (z.B. Fall: 17, 12, 2).

Ebenso wie sportliche Fertigkeiten, die in der österreichischen Kultur üblich sind, zu vermitteln, sodass SchülerInnen Schwimmen lernen (z.B. Fall: 6, 12, 17), trotz des Desinteresses seitens der Familie (z.B. Fall: 17).

Fall 5 berichtet davon es als sehr schön zu erleben, wenn SchülerInnen es durch ihren Ehrgeiz schaffen die islamische Kultur mit der österreichischen zu vereinbaren:

„(...) da hab ich schon ein sehr berührendes Beispiel: Es war ein Mädchen, also ein türkisches Mädchen, die wahnsinnig ehrgeizig war und die einfach alle Sachen ausprobieren wollte und die es geschafft hat gegen alle Widerstände zu Hause auf Skikurs mitzufahren. Und die ist mit einem dicken Wollkopftuch, weil Haube ging nicht gut, mit einem dicken Wollkopftuch und die hat es gelernt und die war dann auch so glücklich und die hat es geschafft von sich aus und aus ihrer eigenen Motivation die Eltern und den ganzen Familienclan davon zu überzeugen, dass sie das Richtige macht und dass sie ihr das dann

auch erlaubt haben und sie aber auch trotzdem die Grenzen nicht überschritten hat, also sie hat sich an den Ehrenkodex gehalten, aber war trotzdem auf Skikurs“ (Fall 5, S. 17, Absatz 302 f.).

7.1.3 Umsetzung

- *Einbezug kultureller Hintergründe der SchülerInnen*

Aus den Interviews geht hervor, dass Ideen für ein Einbinden interkulturellen Lernens vorhanden sind, aber dennoch nur geringfügig in die Tat umgesetzt werden.

Es wird angegeben, dass vor dem Interview keine Überlegungen zu dieser Thematik gemacht worden sind. Vielen fehle das nötige Wissen über andere Kulturen und didaktisch-methodische Wege um kulturelle Vielfalt im Sport zu inszenieren (z.B. Fall: 1, 3, 21).

„Ich glaub den Schülern muss auch bewusst sein, dass für alle die selben Regeln gelten. Ich denke, man sollte da so wenigen Ausnahmen wie möglich machen. Didaktisch fällt mir jetzt nichts ein“ (Fall 1, S. 9, Absatz 238 f.).

Viele nehmen die kulturelle Vielfalt als reale Situation an, gestalten aber deshalb kein speziell dahingehend ausgerichtetes Konzept für den Sportunterricht. Kulturelle Vielfalt wird als Normalität betrachtet (z.B. Fall: 6, 14, 5, 1, 11, 12).

„Es ist einfach reale Situation und die ist anzunehmen! Man kann das schon händeln das ist einfach unser Job und unsere Aufgabe hier mit dem umzugehen. Man hat die Schüler die hier sind und da sind wir aufgefordert eben mit denen zu arbeiten, acht Jahre neun Jahre zu arbeiten sie zu begleiten sie zu unterstützen“ (Fall 6, S. 7, Absatz 153 f.).

Fall 6 äußert sich, dass die Aufgabenstellung gleich geblieben sei, die SchülerInnen zu begleiten, unterstützen und mit ihnen zu arbeiten, unabhängig vom Migrationshintergrund. Kulturelle Vielfalt würde berücksichtigt, aber nicht inhaltlich einbezogen (z.B. Fall: 11, 6, 1). Im Fall 11 sei vor allem das gemeinsam miteinander Zeitverbringen am wichtigsten. In der Schule sei deshalb eine Auseinandersetzung mit den Hintergründen der SchülerInnen nur begrenzt möglich, da die nötige Zeit auch fehle (z.B. Fall: 6). Es sei ein Prozess über Jahre, darum sei es am besten, wenn man die SchülerInnen ab der 5ten Klasse übernehmen würde. Weiters wird dargelegt, dass interkulturelles Lernen Beachtung fände, allerdings

weniger im Sport als in anderen Fächern (z.B. Fall: 11).

„(...) die sind jetzt in der 8.ten, hat das viele Jahre gedauert bis man sich mit anderen auseinander gesetzt hat ja, kennengelernt hat das ist, das braucht Zeit! Die wir hier im normalen Betrieb nicht immer haben (...) das ist eine Zeitfrage, eine wie lange man sich in der Gruppe miteinander bewegt und das ist im normalen Unterricht ein abgehacktes System, 50 Minuten, 50 Minuten, 50 Minuten (...) also würde ich es nicht auf den Sport allein beziehen, sondern auf die Zeit miteinander“ (Fall 11, S. 4, Absatz 031 f.).

Sport sei kulturübergreifend und das gemeinsame Sporttreiben daher unabhängig von den kulturellen Hintergründen der Kinder und Jugendlichen (z.B. Fall: 20, 12). Die Notwendigkeit des Einbezugs kultureller Lerninhalte wird skeptisch gesehen, da sich die SchülerInnen für den Sport interessieren, der weltweit gleich sei. Außerdem sei es Normalität, die man nicht aufarbeiten müsse (z.B. Fall: 20, 14).

Im Schulsport sei die Bewegung ausschlaggebend (z.B. Fall: 20) und laut Fall 10 steht die Vermittlung der österreichischer Kultur im Vordergrund, daher werden keine interkulturellen Inhalte gestaltet.

„Beim mir geht's eigentlich darum, dass sie sich bewegen und dass sie irgendwann lernen selbstständig Sport zu organisieren und zu treiben, weil das ist das, was man ihnen eigentlich beibringen sollte, und da gibt es meines Erachtens gewisse Elemente aus dem Lehrplan für die es geeignet ist (...) und das machen sie über alle Kulturen übergreifend“ (Fall 20, S. 9, Absatz 57 f.).

Es wird nicht unterschieden, ob ein Migrationshintergrund vorliegt oder nicht, daher wird sich zumeist am Lehrplan orientiert, der für alle die gleiche Gültigkeit besitzt (z.B. Fall: 20, 2, 10). Außerdem sei in erster Linie Fairnessvermittlung und Konfliktlösung bedeutsam.

Trotz der Orientierung am Lehrplan werden besondere Wünsche, die die Lebenswelten der SchülerInnen wiedergeben, berücksichtigt sowie aufgegriffen (z.B. Fall: 2, 5, 17).

Es werde zu wenig besprochen in der Schule, im Lehrerzimmer und aus diesem Grund fände es sehr wenig explizite Einbindung in den Unterricht (z.B. Fall: 12).

„Also ich versuche natürlich Ziele des Lehrplans in irgendeiner Weise umzusetzen. Ich geh aber natürlich auf besondere Wünsche gern ein. Also wenn ich merk eine Klasse tendiert mehr dazu, dann bin ich auch gern bereit das zu fokussieren (...) ich versuche das Angebot zu erweitern und zwar für jegliche Lebenswelt und jeder kann sich irgendwie etwas herausnehmen“ (Fall 2, S. 9, Absatz 223 f.).

„Ich weiß nicht ob's da konkrete Lehrinhalte gibt aber ja, wäre gut, informell gibt's hier nämlich nicht viel. Das Thema ist zwar da, wird aber viel zu wenig besprochen, was schade ist“ (Fall 12, S. 17, Absatz 138 f.).

Fall 5 habe eine Fortbildung zum interkulturellen Lernen absolviert, verwende aber nicht viel davon, da die Inhalte wenig für das entsprechende Klientel ausgelegt seien. Abgesehen davon kennen die SchülerInnen Spiele ihrer Kultur selbst auch nicht mehr (z.B. Fall: 5).

Kulturelle Lernprozesse im Sportunterricht werden im Fall 17 selten bis gar nicht wahrgenommen. Als Begründung wird angegeben, dass die islamische Kultur, in der der Stellenwert Sport nicht gegeben sei - vor allem auch bezüglich der Frau- keine relevanten Lernprozesse für den Unterricht mit sich bringe.

Im Falle 6 geht es auch darum keine aufgesetzten Konzepte zu gestalten. Die SchülerInnen müssten sich ebenso an die Möglichkeiten und Gegebenheiten der Schule richten und lernen mit der Situation, mit ihren Hintergründen, zurecht zu kommen:

„Ich glaube, es sollte einfach diese normale Situation die einfach so ist wie sie ist, ja hier jetzt besonders das aufzusetzen und na das mach ich nicht. Irgendwie müssen sie sich auch ein bisschen an unsere Gegebenheiten und an unsere Möglichkeiten richten und in dieser Situation zurecht kommen mit mit ihrem Hintergrund, mit ihren vielfältigen Hintergründen!“ (Fall 6, S. 7, Absatz 145 f.).

Prinzipiell würden die Basiskompetenzen fehlen, sodass viele Projekte nicht mehr stattfinden oder Sportwochen ab der 4ten Klasse zu Sprachwochen geworden sind (z.B. Fall: 2). Des Weiteren fehlen sportliche Basiskompetenzen und oft das sportliche Engagement, unabhängig vom Hintergrund (bei Mädchen) um interkulturelles Lernen im Sport konstruktiv zu inszenieren (z.B. Fall: 5).

„Was halt schon dazu kommt ist, dass die Kinder sehr wenig also an körperlichen Erfahrungen mitbringen. Also wenn ich auch von Spielen ausgehe, ist es manchmal, manche sind ein bisschen intellektuell schwierig in die Richtung zu bringen sich auf etwas Neues vielleicht, komplizierteres einzulassen“ (Fall 5, S. 18, Absatz 337 f.).

Es gäbe keine festgelegten Möglichkeiten und kulturelle Lernprozesse seien von der Klassenzusammensetzung und bestimmten Situationen abhängig (z.B. Fall: 11). Das Umgehen mit vielen Menschen unterschiedlicher Herkunft sei nicht einfach, es gäbe zu wenig Mittel und zu wenig Zeit um darauf besser und wirkungsvoller einzugehen. Momentan seien die Lehrer an einem Punkt, an dem es nicht mehr schaffbar sei (z.B. Fall: 11).

In der Schule sind laut Fall 14 kulturelle Lernprozesse und ein gemeinsamer Weg machbar, da die Schule eine Art Schutzrahmen biete. Das Problem könne eher die Indoktrination der Eltern oder der älteren Geschwister sein und die in der Öffentlichkeit ausgelebten Parallelwelten.

Die SchülerInnen werden alle gleich viel wert geschätzt und es werden keine Unterschiede gemacht (17, 10, 1, 8). Die LehrerInnen-Anleitung soll unter Berücksichtigung der grundsätzlichen Heterogenität in der (Sport)klasse stattfinden (z.B. Fall: 5).

Anhand von Gleichbehandlung (durch gleiche Regeln ist der Migrationshintergrund nicht entscheidend) könne ein gemeinsames Miteinander realisiert werden, das bedeute die Sportbeteiligung gilt für alle, ohne Ausnahmeregelungen (z.B. Fall: 17, 10, 1).

Das Fundament eines gemeinsamen Miteinanders liege darin den SchülerInnen genügend Freiraum für eigene Bewegungsformen zur Verfügung zu stellen (z.B. Fall: 12). Jeder solle sich nach seinem eigenen Ermessen einbringen können. Dazu sei ein Entgegenkommen seitens der SS und Lehrerinnen notwendig, aber auch viele verschiedene Spiele und Aspekte seien mit reinzunehmen, um kulturelle Vielfalt als Bereicherung weiterzutragen und ein Lernen der SchülerInnen voneinander zu fördern (z.B. Fall: 12).

Das Spiel im Allgemeinen wird laut Fall 2 als Strategie verwendet, um Teamgeist und Fairness zu vermitteln, unabhängig von der Nationalität.

Jeder Kultur solle die Chance gegeben werden sich mit all ihren Stärken und Schwächen darzustellen. Dabei solle bei den SchülerInnen das Bewusstsein für Anerkennung und Akzeptanz geweckt und das Zugehen auf andere erleichtert werden (z.B. Fall: 2). Es erfolge eine unkomplizierte Auseinandersetzung zwischen den Kulturen innerhalb der Sportklasse, daher sei eine Reflexion nicht immer notwendig, wenn die nach außen getragene Freude präsent sei (z.B. Fall: 2).

Die Lehrkraft müsse offen für Neues bleiben (z.B. Fall: 12). Eine solche positive innere Einstellung zur Multikulturalität weise Fall 14 auf und Sorge damit ohne spezielle interkulturelle Inhalte für ein weiten Blick kultureller Vielfalt.

Die Hauptanzahl der Lehrkräfte beziehen die kulturellen Hintergründe situationsspezifisch ein, also nur im Bedarfsfall und erst wenn Problemsituationen entstehen. Der Einbezug findet in Form von Kurzgesprächen oder Aufklärungsgesprächen statt (z.B. Fall: 14, 5). Fall 21, 20, 12, 14) sprechen sich ebenfalls dafür aus, dass flexibel und situationsadäquat mit SchülerInnen eine Aufarbeitung kultureller Vielfalt erfolgt.

„(...) selbst zum Beispiel hab ich jetzt gerade einen aus Ägypten stammenden Schüler einfach nur erzählen lassen, wie er das erlebt, was sich in Ägypten abspielt, und ähm und

wie ihm das Land gefällt und was er an dem Land schätzt und was ihm nicht gefällt also was für mich auch sehr spannend war“ (Fall 21, S. 4, Absatz 39).

„(...) kulturelle Lernprozesse inszenieren mmh sag ich nein, das mach ich nicht mehr, also es ergibt sich was sich ergibt (...) also wenn es sich ergibt dann frag ich wer hat noch eine zweite Sprache oder oder wer kann die Sprache wer kann die Sprache, aber wenn es sich aus der Situation ergibt ja“ (Fall 14, S. 13, Absatz 079 f.).

Wenn gelegentlich die verschiedenen Lebensweisen der SchülerInnen spontan in den Sportunterricht mit einbezogen werden, geben die Lehrkräfte folgende inhaltliche Bezüge an:

Neben den flexiblen Gesprächen, beispielsweise über die verschiedenen Sporttraditionen und -intentionen in den diversen Kulturen (z.B. Fall: 20), pädagogische Gruppen- oder Einzelgesprächen bei kulturellen Diskrepanzen (z.B. Fall: 10), damit die Kinder und Jugendlichen Verständnis und Einsichtigkeit unterschiedlicher kultureller Ansichten gewinnen (z.B. Fall: 21), sei es beispielsweise vor Schulveranstaltungen üblich und vollkommen normal die Essenstraditionen zu berücksichtigen (z.B. Fall: 20).

Im Falle 17 werden kulturell spezifische Sitten und Traditionen verbal angesprochen, obendrein Bekleidungsvorschriften berücksichtigt.

Unter der Betrachtung von Fall 8 scheint ein Diversity-Ansatz zielführend: Verschiedene Bewegungsformen und Tänze aller Welt werden von den Schülerinnen präsentiert sowie am Anfang des Jahres eine Aufstellung nach Nationalitäten gebildet zum Zwecke eines vielseitigen Blicks kultureller Lebenswelten.

Fall 1 nennt Ideen wie Rollenspiele, kooperative Spiele, Rauf- und Rangelspiele, Impulssetzung am Anfang der Stunde durch Kulturerzählung oder die Selbstgestaltung von Unterrichtsstunden der Schüler als gute Option diese Thematik einzubauen, verweist aber gleichzeitig darauf es noch nie ausprobiert zu haben. Ebenso im Fall 3 wäre es spannend, Tänze, besonders populäre Sportarten aus anderen Ländern, in der sportlichen Praxis kennenzulernen, jedoch wurde dies nie eingeführt.

Die Durchmischung bei Sportspielen, sodass mehr unterschiedliche Nationen in einer Mannschaft mitspielen, sei eine geeignete kulturelle Bildungsprozesse zu arrangieren (z.B. Fall: 10, 12).

Mittels selbst gestaltetem Unterricht der Schülerinnen werden ihre verschiedenen Lebenswelten angesprochen: Vor Kurzem gab es den Schwerpunkt Bollywood, wo zufällig drei Schülerinnen aus Indien sich sehr angesprochen fühlten (z.B. Fall: 12).

Fall 17 greift kroatische Tänze auf, wenn das die Schülerinnen wünschen.

- *Unterstützungsbedarf*

Die Fälle 2, 10 und 21 sind weniger daran interessiert Unterstützung zu dieser Thematik zu erhalten. Sie empfinden sich als kompetent genug, situationsadäquat auf kulturelle Situationen zu reagieren. Fall 10 wünsche sich aber mehr Verständnis für die Arbeit, die die Lehrkräfte leisten.

Fall 20 sieht vielmehr Hilfsbedarf bei Junglehrerinnen in den ersten 5 Lehrjahren, wobei hier auf einen Theorie-Praxis-Vollzug Wert gelegt werden solle.

Fall 17 könne sich vorstellen mehr über Sportarten, die in anderen Ländern als attraktiv gelten, zu erfahren, aber von Seiten der SchülerInnen sei nicht der Eindruck eines solchen Bedarfs entstanden.

Fall 14 befürwortet lediglich die Unterstützung hinsichtlich der Rolle der Frau. In Bezug auf verschiedene Kulturen sei dies nicht notwendig.

„ich muss ehrlich sagen, ich rede mit der islamischen Religionslehrerin sehr viel, die selber ein Kopftuch trägt aber wirklich sagt sie trägt das aus eigener Entscheidung und Kopftuch tragen aus Zwang hat überhaupt kein Wert, auch von der Religion kein Wert ja“ (Fall 14, S. 8, Absatz 060 f.).

Fall 5 spricht sich für mehr Unterstützung aus: Die Umsetzung interkulturellen Lernens (im Sport) an der Schule wird für eine Illusion gehalten, obwohl es wünschenswert wäre. Es müsse im Lehrplan konkret verankert und von höheren Instanzen erhoben werden und überdies das Ausmaß an Sportstunden erhöht werden.

Fall 1 würde gerne mehr über Ressourcen und die Möglichkeiten zur Umsetzung im Schulsport erfahren.

Die Harmonie des Zusammenlebens und -arbeitens zwischen den Kulturen in der Schule (im Sport) sei noch ausbaufähig (vor allem bei den Buben), obgleich im Großen und Ganzen alle gut miteinander auskämen. Daher sei es gut mehr über die Lebensweisen der diversen Kulturen zu erfahren. Bisher fand keine Auseinandersetzung seitens der Lehrkraft diesbezüglich statt (z.B. Fall: 18).

Fall 6 und 11 sagen aus, dass viel Hilfe vorteilhaft wäre, da das Lehrpersonal überwiegend Einzelkämpfer seien und mit der Situation allein gelassen würden. Aus Zeitgründen wäre es ein Anliegen Zusatzpersonal zu haben, das sich den spezifischen Bedürfnissen der SchülerInnen widmen könne.

„(...) mit knapper Not und wir haben zu wenig Zeit und zu wenig Mittel, ja. Eigentlich fast nicht mehr, momentan sind wir an einem Punkt wo man es fast nicht mehr schafft ja“ (Fall 11, S. 10, Absatz 090).

Fall 12 gibt ebenfalls an, dass LehrerInnen damit allein gelassen werden:

„Ich würde mir das sehr wünschen mehr Unterstützung zu bekommen, ich denk alle Lehrer die hier sind, denn im Grunde sind wir damit allein gelassen und es wird viel beklagt im Lehrerzimmer“ (Fall 12, S. 17, Absatz 138).

Fall 8 würde gerne Angebote zu dieser Thematik aus Interesse aufnehmen und um die Perspektive für den Sportunterricht zu erweitern: Die Multikulturalität bewertet Fall 8 aber nicht als schwierig.

Gerade in Wien sei es wichtig über den Tellerrand zu schauen und neue Ideen für interkulturelles Lernen aufzugreifen (z.B. Fall: 3).

Als sehr wichtig wird von Fall 12 ein vermehrter Austausch über kulturelle Inhalte erachtet. Mit geeignetem Personal und auch im Lehrerkollegium wird gegenseitige Beratung, Zuspruch und Besprechung diesbezüglich vermisst.

- *Meinung zur Auseinandersetzung der Sportstudierenden mit kultureller Vielfalt*

Für Sportstudierende die diesen Kontext nicht gut oder gar nicht kennen, sei nach Fall 21 und 20 eine Auseinandersetzung von hoher Bedeutung, da es die angehenden Lehrerinnen irritieren und überfordern könne. Dahingehend sollten sie grundsätzlich mehr Praxiserfahrung erlangen und in Schulen unterrichten, die der Realität mehr entsprechen. Die beiden Fälle geben an, dass Schulpraktische Studien meisten eher an Schulen mit sehr wenigen Migrationskindern angeboten werde. Ebenso Fall 5 ist der Überzeugung, dass die Realität an Wiener Schulen explosive Klassenzusammensetzungen enthält, auf die mittels entsprechender Vorpraxis (auch an Hauptschulen und Schulen mit hohem Migrationsanteil zu hospitieren) vorbereitet werden solle.

Fall 17 berichtet gleichermaßen über den großen Unterschied in einer Schule mit wenig oder hohem Migrationsanteil zu unterrichten. Diese spürbare Erfahrung würden StudentInnen spätestens nach der Universität in der Realität machen. Rein theoretische Inhalte im Vorfeld zu diskutieren, würde nicht viel Sinn machen.

Das Informieren der StudentInnen, vor allem der jungen LehrerInnen, über mögliche kulturell

bedingte Schwierigkeiten, die auf sie zukommen, sei wesentlich. Diese Konfrontation wäre vorteilhaft, weil sie dies auf der Universität nicht kennenlernen würden (z.B. Fall: 18, 20).

Eine Beschäftigung mit Interkulturalität an Schulen scheint für Fall 1 und 8 ausschlaggebend, da es auch zum späteren Berufsfeld der StudentInnen gehöre und es, wie schon von anderen Fällen erwähnt, in Wien ein äußerst zentraler Aspekt in den Schulen sei.

Fall 11 ist der Meinung, dass dies eine unabdingbare Basis für alle LehrerInnen und LehramtsstudentInnen jeglicher Fächer darstelle. In gleicher Hinsicht sieht Fall 3 die Auseinandersetzung als erforderlich, um vorbereitet zu sein und ein gewisses Repertoire an Instrumenten für bestimmte Situationen zu haben, sowie interkulturelles Lernen frühzeitig zu berücksichtigen.

Nach Fall 12 sei es deswegen bedeutsam, weil es ein Umdenken und ein Bewusstwerden, dass nicht immer eine sportliche Nicht-Teilnahme oder Teilnahme mit kulturellem Hintergrund zu tun habe.

Schulsport könne, im Gegensatz zu anderen Gegenständen, unterschwellig andere Inhalte oder Probleme zum Vorschein bringen. Dabei könne kulturelle Vielfalt ein zusätzliches Konfliktpotenzial sein, aufgrund dessen die Vermittlung eines grundlegenden respektvollen Umgangs miteinander ausschlaggebend sei. Dabei können ethnische Problemfelder mit in den Lernprozess auf der Universität einfließen (z.B. Fall: 6).

Fall 14 schränkt es wieder nur auf die Thematik der Frauenrolle ein: Es sollen Ideen wie Schwimmen für alle möglich gemacht oder Strategien für Verhaltens- und Gesprächsführungen besprochen werden.

Leitgedanken zu der Angelegenheit mit vielen Kulturen in der (Sport)klasse umzugehen könne sich Fall 10 vorstellen, allerdings dürfe es nicht Schwerpunkt sein und andere Themen überdecken. Letztendlich seien Psychologie und Pädagogik – der Umgang mit Menschen – die wichtigsten Lernbereiche in der theoretischen Ausbildung.

Dies nebenbei zum Thema auch auf der Universität zu erheben wäre dienlich und hilfreich: Fall 2 ergänzt aber, dass mittlerweile die Thematik immer mehr zum Alltag gehöre, so sei es nicht nur im täglichen Leben, sondern ebenso auf der Universität viel konzentriert.

- *Empfehlung für die Lehramtsausbildung*

An erster Stelle sollten Studierende viel mehr unterrichten und weniger Theorieinhalte, die ihnen wenig nutzen, durcharbeiten. So würde das LehrerInnen-Kollegium unterstützt und ein Einstieg in Klassen mit hohem Migrationsanteil wäre einfacher (z.B. Fall: 21, 18). Für mehr Praxiserfahrung in Schulen mit hoher kultureller Vielfalt bzw. unterschiedlichen Schultypen plädiert auch Fall 20 und 11, vor allem in den von den Studenten zu absolvierenden Praktika.

„Möglichst früh in die Realität losgelassen zu werden und auszuprobieren. Probieren, probieren, probieren, selber erfahren. Selber spüren, selber erfahren, über die Jahre lernen, das tue ich heute noch nach so vielen Jahren“ (Fall 11, S. 11, Absatz 101).

„Es ist also, diese Praktika zu machen ist zwar nett man steht mal da in a Klassen drin jetzt das wird oft im Theresianum gemacht, ich hab's dort zum Beispiel gemacht oder an solchen Schulen und dann wird man da rein geworfen, nicht (...) dann hab ich schon einen Praktikanten hier gehabt von der Uni halt, ja und na der ist da drin gestanden und hat sein Leben nicht gepackt ja, also das ist halt so“ (Fall 20, S. 16, Absatz 87 f.).

Ergänzend betont Fall 11, dass der Begriff interkulturelles Lernen zu aufgesetzt sei und nicht der Schulwirklichkeit entspreche, diese Inhalte könne man nicht in der Ausbildung vermitteln.

Fall 1 ist der Ansicht, dass es wichtig sei während des Studiums einen Abriss über die Kontexte der Kulturen, die Geschichte der Kultur, wichtige Rituale und Tagesabläufe zu bekommen, damit ein Einbau interkulturellen Lernens im Sportunterricht möglich gemacht werden könne. Weiters sei Kreativität sowie Fantasie ein Faktor, der die Auseinandersetzung positiv beeinflussen könne.

Ein Informationserhalt der Studierenden über mögliche kulturelle Schwierigkeiten, die im Sportunterricht entstehen können, wäre gut um besser intervenieren zu können (z.B. Fall: 18).

Der Lernprozess in der Lehramtsausbildung solle darin bestehen, Wege zu finden SchülerInnen aus allen Kulturen und jeglicher Religion dazu anzuleiten gemeinsam sportlich aktiv zu sein (z.B. Fall: 17).

Auch Fall 8 befürwortet in der Ausbildung eine Weitergabe von Ideen oder Instrumenten für die Vermittlung anderer Spiele aus diversen Kulturen, um das dafür nötige Know-How zu üben. Es bestände die Möglichkeit mit Studenten, die einen Migrationshintergrund haben, in Diskussion zu treten, sodass sich geeignete Vermittlungskompetenzen und -inhalte für die

Praxis herauskristallisieren. Inhalte, die auf der Universität durchgenommen wurden, seien einfacher später beim Unterrichten einzusetzen, als ganz neue. Fortbildungen könnten auch nutzbringend sein.

Diese Angelegenheit sei ein fundamentaler Bestandteil in der Lehrerbildung (z.B. Fall: 3, 12). Offenheit der Thematik gegenüber und auch Wissenskompetenz, dass Kultur nur ein Teilaspekt der Persönlichkeit ist, sowie Kenntnisse über bestimmte Begrifflichkeiten in dem Zusammenhang werden als wichtig gesehen (z.B. Fall: 12).

Zu dem Ganzen sei bereits ein ganz anderer Zugang ersichtlich als noch vor einigen Jahren, deshalb rückt es bei Fall 2 nicht in den Vordergrund. Dennoch könne eine Bewusstmachung des sensiblen Umgangs mit der Kommunikation, je nach Sprachniveau und -stufe, vorteilhaft sein.

Fall 14 sieht die Beschäftigung mit Kulturen nicht als eine Aufgabe in der Lehramtsausbildung, sondern hält es für eine individuelle Aufgabe: Die eigene Einstellung wahrzunehmen und zu erkennen, wo man diesbezüglich noch an sich arbeiten muss.

Kulturelle Vielfalt gehöre zum Zusammenleben dazu, was anzunehmen sei (z.B. Fall: 6).

Grundsätzlich müsse dem Schulsport mehr Wert beigemessen werden, um sein Potenzial in alle Richtungen ausschöpfen zu können (z.B. Fall: 5).

Der Fokus in der Ausbildung solle hauptsächlich auf das Wir-Gefühl gerichtet sein: Beabsichtigte Lernprozesse fördern, die dazu anleiten eigene österreichische Kultur zu kennen bei gleichzeitiger Akzeptanz und Verständnis anderer Kulturen (z.B. Fall: 10).

7.2 Interpretation der Interviews orientiert nach thematischen Schwerpunkten und Kategorien

7.2.1 Einstellungen

- Akkulturation

Die Ergebnisse zur Akkulturation zeigen eine eher zwiegespaltene Haltung der Lehrkräfte.

Auf der einen Seite sind Assimilationstendenzen ersichtlich, da sie gute Deutschkenntnisse bei den SchülerInnen für ein gemeinsames Miteinander für unabdingbar halten, sei es um den Zugang zueinander zu verbessern, Verständigungsschwierigkeiten oder Ausgrenzungen

zu beseitigen.

Weiters sprechen sie sich für eine Anpassung an die österreichische Kultur in der Öffentlichkeit und in der Schule aus. Dabei werden Bereiche wie Rolle der Frau, Kooperation seitens der Eltern Bekenntnis zum Staat etc. genannt. Dies soll durch ein gemeinsames Regelwerk und Gleichbehandlung aller, als auch bedingt durch den Lehrplan gewährleistet werden. Die Kooperation der Eltern wird dabei zumeist im Sinne vom einseitigen Akzeptieren der Schulregeln vorausgesetzt. Dabei werden hauptsächlich islamische Familien ins Blickfeld gerückt, denen ein mangelnder Integrationswille, je nach Bildungsniveau zugesprochen wird.

Es sind auch skeptische Ansichten gegenüber des stetig gemeinsamen Interagierens der verschiedenen Kulturen sowohl in der Schule, als auch in der Öffentlichkeit vorhanden:

Die Integration in die Gesellschaft und damit auch in der Schule sei schwierig aufgrund von Gettobildungen in bestimmten Bezirken Wiens und spiegele die Situation auch in der Schule wieder.

Die Akzeptanz und Toleranz mancher ethnischer Gruppen gegenüber anderen Kultur sei weniger gegeben. Andere LehrerInnen sind der Meinung, dass mehr Ausgewogenheit was den Migrationsanteil an Schulen betrifft, die Integration verbessern würde. In einem Fall wird getrenntes Agieren der ethnischen Gruppen angedacht um möglichen kulturspezifischen Problemen aus dem Weg zu gehen.

Das Bewusstsein in der Öffentlichkeit begünstigt nicht das Zusammenleben verschiedener Kulturen in der Schule.

Auf der anderen Seite sollen die verschiedenen Kulturen mit ihren Traditionen und Ritualen akzeptiert, wertgeschätzt und die Chance gegeben werden auszuleben. Es solle kein spezifisches Wertesystem aufgezwungen werden um ein friedliches gemeinsames Zusammenleben in der Schule und Öffentlichkeit anzustreben.

Zusammenfassend würde ich festhalten, dass die Lehrkräfte für ein friedvolles Miteinander aller ethnischer Gruppen in der Gesellschaft als auch in der Schule stehen. Dabei ist ihnen das gegenseitige Akzeptieren und Tolerieren jeglicher Kulturen wichtig. Gleichzeitig sind sie skeptisch bezüglich des Zusammenlebens innerhalb der vielen ethnischen Gruppen, gerade in Bezug auf die islamische Kultur in der Schule eingestellt und verlangen in allen Bereichen (Sprache, Schulregeln etc.) Anpassung seitens der Familien und dessen Kinder mit Migrationshintergrund. Ansonsten lässt sich aus den Interviews entnehmen, dass die Gesellschaft eine größere positive Grundhaltung und Anerkennung der Kulturen- und Sprachenvielfalt zugleich das Zusammensein in der Schule begünstigen würde.

- *Lehrersichtweisen*

Den Beschreibungen zur Folge assoziiert die Mehrheit der LehrerInnen mit hoher kultureller Vielfalt positive Aspekte. Es gilt als gelebte Normalität in der Schule, die innerhalb der Schülerschaft gut funktioniere (auch in Bezug auf das gemeinsame Sporttreiben) und als wertvoller Besitz der SchülerInnen anerkannt wird. Interkulturelle Unterscheidungen im (Sport)unterricht werden aus diesem Grund nicht gemacht.

Nicht nur positive, auch kritische und negative Emotionen werden in dem Zusammenhang mit der Schülerinnenarbeit im Schulsport genannt. Aufgrund ungünstiger Klassenkonstellationen, sprich vermehrter Heterogenität (auch in ethnischer Hinsicht) - Verständigungsschwierigkeiten, die islamische Kultur oder des als zu gering erachteten Integrationsniveaus - erleben Lehrkräfte kulturelle Vielfalt in der Sportklasse in manchen Situationen weniger schön und eher als belastend.

Infolgedessen resultiert, dass die Lehrerschaft weitgehend kulturelle Vielfalt als Bereicherung in der Sportklasse ansieht, aber ein paar, in bestimmten Situationen oder aufgrund bestimmter Vorkommnisse negative Schlussfolgerungen ziehen. Grundsätzlich wird Heterogenität als weniger förderlich für einen gelungenen Unterricht gesehen.

- *Persönliches Lehreranliegen*

Das Interesse interkulturelle Lernprozesse im Sportunterricht zu inszenieren bzw. sich mit den verschiedenen kulturellen Hintergründe der einzelnen SchülerInnen auseinanderzusetzen ist prinzipiell gegeben. Aus der Beschäftigung resultiere ein besseres Verständnis und eine erweiterte Perspektive der zahlreichen persönlichen Lebenswelten. Außerdem könne somit Wertschätzung und Respekt den einzelnen SchülerInnen entgegengebracht werden.

Auch in dieser Kategorie machen sich kritische Sichtweisen anderer KollegInnen bemerkbar: Es wird angegeben, dass grundsätzlich die Kenntnis über den SchülerInnen-Hintergrund wichtig sei, um in entsprechenden Situationen effektiv intervenieren zu können. Das Betrachten des kulturellen Hintergrundes sei nicht ausschlaggebend für den gemeinsamen Sportunterricht, dieser gehöre zum Alltag und sei nicht Neues mehr. Es wird berichtet, dass eine Auseinandersetzung mit der Thematik bisher kaum oder gar nicht stattfand.

Ein/e LehrerIn gibt an kein besonderes Interesse an kulturellen Beweggründen der SchülerInnen zu haben. Öfters sind die Anliegen von den LehrerInnen selbst vordergründig. Es käme zu Situationen in denen sie unsicher sind, die Bewegung an sich oder lieber ein Gespräch zur Interkulturalität anzuleiten. Außerdem wird angegeben, dass der Stellenwert des Sport in muslimischen Familien sehr gering sei und sie daher keine Gelegenheiten sehen interkulturelles Lernen miteinzubeziehen. Als weitere Gründe werden genannt: Mangelnde Zeit im Sport (zu wenig Wochenstunden), Altersabhängigkeit (jüngere Kinder seien offener diesbezüglich), und teilweise Rückzug der SchülerInnen in ihre gewohnte Umgebung.

Diese Ergebnisse lassen darauf schließen, dass viele LehrerInnen angeben sich gerne mit Kulturen und Andersartigkeit auseinanderzusetzen, aber eher wenig Erfahrung in der Praxisumsetzung aufweisen. Es bleibt eher bei einer bescheidenen Kenntnis über verschiedene kulturellen Lebensweisen der Kinder und Jugendlichen in der Sportklasse.

Die Bedeutung des kulturellen Backgrounds nehmen einige nicht wahr.

Andere haben Schwierigkeiten im schulischen Zeitrahmen der für Schulsport ausgelegt ist, dieser erweiterten Sozialkompetenz nachzukommen oder nennen beschränkend die islamische Kultur als Hindernisgrund.

● *Schule*

Der Ergebnisbeschreibung kann festgestellt werden, dass erstens die Aussagen der LehrerInnen innerhalb einer Schule in Bezug der Verankerung interkulturellen Lernens divergieren und zweitens sich die Schulen nicht ungemein, aber dennoch etwas in ihrem Ausmaß an kultureller Öffnung voneinander unterscheiden.

Während Fall 21 angibt, dass kulturelle feste in der Schule zelebriert werden, erzählt Fall 20 das Gegenteil. Fall 6 und 8 berichten über Projekte um kulturelle Vielfalt in die Schule einzubeziehen, während es bei Fall 10 zu keiner Erwähnung dessen kommt.

Dies könnte auf eine unzureichende Kommunikation im LehrerInnen-Kollegium und der Angebote zum interkulturellen Lernen liegen.

Manchen LehrerInnen wissen über die Verankerung dieses Prinzips nicht Bescheid oder können mit diesem nur wenig anfangen: Sie wissen nicht genau was man darunter versteht. Der angehende Austausch über Lösungsansätze z.B. bezüglich dem Schwimmunterricht bei den Mädchen, werden nicht bis zum Ende ausdiskutiert. Die Verhandlung endet ohne Lösung.

Daraus kann abgeleitet werden, dass Besprechungen über Strategien oder Planungsarbeit in diese Richtung eher wenig erfolgen und wenn dann nicht erfolgführend sind (wie es auch Fall 12 unter der Kategorie LehrerInnen-*Sichtweisen* anführt).

An manchen Schulen werden kulturelle Feiertage im LehrerInnenzimmer ausgehangen und kulturelle Feste gefeiert, kulturelle Themenschwerpunkte gestaltet sowie verschiedene Projekte zum Thema Multikulturalität ausgerichtet. Diese Veranstaltungen finden aber nach Angaben der LehrerInnen nicht besonders häufig statt und an manchen Schulen gar nicht. Manche bekommen die Traditionen wie Ramadan nur nebenbei mit. Vereinzelt engagieren sich LehrerInnen interkulturelles Lernen in jedem Fach weiterzutragen und Ideen der Umsetzung zu vermitteln.

Weitgehend werden Hilfsmaßnahmen wie SOS-Team, Beratung für Flüchtlingskinder und Jugendcouchs als Mittel für die Auseinandersetzung mit kultureller Heterogenität angesprochen. Demzufolge wird die Thematik eher negativ akkommodiert, anstatt positive Zugänge einer bereichernden Beschäftigung mit unterschiedlichen Kulturen anzustreben.

Schulische Rahmenbedingungen, vor allem für den Schulsport (Mädchensport) bestimmter ethnischer Gruppen zum Beispiel für den Schwimmunterricht sind nicht gegeben.

Die Elternarbeit wird ebenfalls mit negativen Assoziationen verbunden, aufgrund von aufkommenden Kommunikations- und Kooperationsschwierigkeiten. Dabei werde der Lösungsweg des Einsatzes von Dolmetschern, die zumeist ältere Geschwister oder Verwandte sind, von mehreren als unzureichend und nicht wirklich zufriedenstellen bewertet. Andere nehmen dies als Tatsache und Routine hin. Wenige beschreiben es als unproblematischen, gut funktionierenden Weg.

Die meisten Lehrkräfte erzählen von einer individuellen Handhabung bezüglich des Umgang mit kultureller Vielfalt. Dabei sehen viele den hohen Migrationsanteil als Normalität an, sodass sie für die Feierlichkeiten und Freistellungen Verständnis und Akzeptanz aufbringen. Andere wiederum haben weniger Verständnis für solch kulturelle Auslebungen, die es als mühsam sowie als Pflicht zu tolerieren hinnehmen.

Auf Grundlage der geführten Interviews würde ich deshalb festhalten, dass die Schule zwar ein paar Gelegenheiten nutzt, um die benannte selbstverständliche Situation der Interkulturalität auch in den Schulalltag einzuschließen, jedoch allgemeine Richtlinien und die Ausrichtung einer kulturellen Öffnung der Schule in einem ausreichenden Ausmaß nicht vorzufinden ist bzw. einer geförderten Heterogenität durch eine inklusive Orientierung nicht entspricht.

Exkurs Inklusion:

„Inklusion ist einer der wesentlichen Grundbegriffe zeitgemäßer Pädagogik, der sich an vielen Stellen im Gesetzespaket für die Neue PädagogInnenbildung findet und diese inhaltlich wesentlich prägt. Es geht aber nicht nur um den Bereich Sonder- und Heilpädagogik, sondern der Begriff der Inklusion innerhalb dieses Gesetzes umfasst vielmehr einen großen Bereich unterschiedlichster Differenzbereiche (wie z.B. Sonder- und Heilpädagogik, Mehrsprachigkeit, Diversitäts- und Genderkompetenz, Migration, Interreligiösität, Interkulturalität...), die zumindest im Blick auf alle Regionen in Österreich ihren gesicherten Platz und eigenen Stellenwert innerhalb eines Ausbildungscurriculums erhalten müssen“ (Schnider (2014), S. 211).

Es ist ein weiteres Konzept, dass drauf ausgerichtet ist (wie auch die schon in der Literatur beschriebenen Konzepte der Transkulturalität, Interkulturalität und Diversity) die Unterschiedlichkeiten der Kinder und Jugendlichen wahrzunehmen und anzuerkennen und sie in ihrer Ganzheit zu betrachten, nicht nur Teilaspekte ihrer Identität zu betrachten. Im Kern der neuen PädagogInnenbildung ist die Schaffung eines inklusiven Bewusstseins um auch in der Schule einen Grundstein zu legen, adäquat auf Diversität zu antworten und damit einem pluralistischen Gesellschaftsverständnis gerecht zu werden. Es geht um um Taktikentwicklung aus Unterschieden zu lernen und mit diesen bestmöglich umzugehen. Dabei werden SchülerInnen in den Fokus genommen, die der Gefahr ausgesetzt sind marginalisiert zu werden (Schnider (2014), S. 211 f.).

● *Schulsport im Speziellen*

Den Interview-Aussagen zur Folge lässt sich sagen, dass die Mehrheit der LehrerInnen den Sport als besonderes Medium ansehen um interkulturelles Lernen zu fördern. Dies ist damit zu erklären, dass sie dem Schulsport ein grundlegend hohes Fördermaß für Sozialkompetenz und Gruppenprozesse zuerkennen. Sie nennen positive Faktoren die mit Hilfe des Sports im Umgang mit kultureller Diversität entstehen: Überwindung sprachlicher Barrieren und ethnischer Diskrepanzen, Möglichkeit neuer, wichtiger Rolleneinnahmen, Kennenlernen von Sportfacetten anderer Kulturen, Integrationsförderung, gemeinsame Ziel- und Interessenssetzung sowie Identitätsentwicklung.

Wie auch bei der Kategorie *Persönliches Lehreranliegen* schon erwähnt führen nach Ansicht des Lehrpersonals, der schlechte Stellenwert des Sport und der Zeitmangel (Ausmaß der

Sportstunden) zur einer skeptischen Sichtweise Aspekte kultureller Identität einzubeziehen. Ebenso gibt es vereinzelt die Meinung, dass Sport diesbezüglich kein besonderes Element darstelle.

Zumeist wird unterschieden zwischen dem Mädchen- und Bubensport: Bei den Burschen ginge es vordergründig um die Bewegung, kulturelle Faktoren wie Bekleidung oder Verbote an Schulveranstaltungen teilzunehmen würden hier keine Rolle spielen.

Ebenfalls gehen die Meinungen auseinander wenn es um die Notwendigkeit interkultureller Lernprozesse geht: Je nach SchülerInnenanzahl mit Migrationshintergrund werden die Prozesse als mehr oder weniger wichtig befunden.

Es lässt sich demnach festhalten, dass dem Sport großes Potenzial in puncto interkulturelles Lernen und grundsätzlicher Sozialkompetenzförderung beigemessen wird. Aber anhand negativer Assoziationen, betreffend vor allem der islamischen Familien (kein Interesse, kein Stellenwert, keine Kooperation der Eltern), der fehlenden Rahmenbedingungen von Seiten der Schule (Schwimmunterricht) und organisatorischer Einbußen (zu geringe Sportstundenanzahl) Schwierigkeiten in der Performanz definiert werden. Ergänzend wird zwischen der Wichtigkeit von Interkulturalität im Buben- und Mädchensport unterschieden.

7.2.2 Kompetenzen

- *Herausforderungen/Inkompatibilität*

Betrachtet man die Aussagen unter der Kategorie *Herausforderungen/Inkompatibilitäten* so kann geschlussfolgert werden, dass grob sieben Bereiche als herausfordernd bzw. als schlecht vereinbar mit der österreichischen Kultur gelten: Gewaltbereitschaft der Buben, Gruppenbildung, Heterogenität, Bekleidungsvorschriften muslimischer Mädchen, Sprachbarrieren, herausfordernde Identitätsentwicklung durch stehen zwischen zwei Kulturen, Hierarchie im islamischen Familiensystem (Stellenwert der Frau).

Es zeichnen sich drei Bereiche in besonderer Weise ab: Sie werden am schwerwiegendsten empfunden und am häufigsten thematisiert.

1) *Sprachbarrieren*: Sie werden öfters als störend angesehen, da Lehreranweisungen schlecht oder auch die Lehrperson die SchülerInnen dann nicht versteht. Sie werden als Hindernis für den Zusammenhalt angesehen, da Ausgrenzungen oder Konkurrenz unter den

SchülerInnen entstehe.

2) *Hierarchie im islamischen Familiensystem*: Hier gehen die LehrerInnen automatisch von einer unterdrückten Position der Frau in islamischen Familien aus und lehnen sich strikt mit Unverständnis dagegen. Durch die andere Lebensausführung muslimischer Familien und damit aufkommenden Schwierigkeiten und Uneinigkeiten bezüglich österreichischen Schulregelungen wollen manche LehrerInnen keinen Elternkontakt bzw. nehmen es einfach hin (tolerieren es). Es käme ebenso manchmal zu Problemen hinsichtlich dem Respekt muslimischen Buben gegenüber Lehrerinnen.

3) *Grenzlinien*: Es wird davon ausgegangen, dass die SchülerInnen (in den Fällen nur die Schülerinnen) mit den zwei oder mehreren Kulturen die in ihre Lebenswelt eingebunden sind überfordert sind. Sie würden zwischen zwei Kulturen stehen und sich schwer tun Sensibilität für Wertvorstellungen in Österreich zu entwickeln.

Den nächsten vier aufkommenden Gebieten erliegt ein schmalerer Grad an herausfordernden Erlebnissen zu Grunde:

4) *Gewaltbereitschaft/Beschimpfungen der Familie*: Nach Ansicht der LehrerInnen kommt es hier zu körperlichen, verbalen Übergriffen überwiegend beim Burschenturnen vor. Als Ursache wird die Herkunft, eine höhere Gewaltbereitschaft in der Familie und Sprachbarrieren angegeben.

5) *Gruppenbildung*: Lediglich in seltenen Fällen kommt es zum Zusammenschluss ethnischer Gruppen der negative Folgen in der Sportklasse bewirke. Vorwiegend sei es ein natürlicher Prozess aufgrund gleicher Interessen.

6) *Kopftuch/Kleidung*: Grundsätzlich ist festzustellen, dass Bekleidungsvorschriften von allen LehrerInnen akzeptiert werden. Dennoch finden es manche absurd und erleben es als unkomfortabel für die Mädchen im Sport. Durchwegs wird ein Sportkopftuch wegen der Sicherheit für wichtig erachtet. In Ausnahmefällen führt das Kopftuch zu Reibereien zwischen den SchülerInnen.

7) *Heterogenität*: Nicht nur kulturelle Vielfalt, sondern ebenso andere identitätsstiftende Unterschiede der SchülerInnen in der (Sport)klasse beeinflussen das Miteinander und die Unterrichtseffizienz, die oftmals für (Sport)lehrerInnen schwierig zu bewerkstelligen sind. Dazu zählen Diskrepanzen die in der Religiosität muslimischer SchülerInnen behaftet sind.

- *Probleme*

Aus den Ergebnissen der Interviews zu dieser Kategorie kann gesagt werden, dass vorwiegend die Elternarbeit mit muslimischen Eltern von den LehrerInnen als problematisch und oft aussichtslos deklariert wird. Hauptsächlich in der Elternkommunikation und -kooperation werden unangenehme, nicht zufriedenstellende Situationen geschildert. Als Grund dafür wird wieder der Bezug zur muslimischen Familienstruktur genommen, die nicht nachvollzogen werden kann.

1) *Elternkommunikation*: Es werden ,wie bei den SchülerInnen Deutschkenntnisse der Eltern bemängelt, aufgrund von daraus resultierenden Verständigungsschwierigkeiten. Der Dolmetschereinsatz wird unterschiedlich bewertet, aber häufig mit wenig positiven Bewertungen verknüpft. Ein wesentliches Problem sei die fehlende Gesprächsbasis. Eine erschwerte Kontaktaufnahme wird bemängelt, jedoch werden auch keine Bestrebungen von Seiten der Lehrkräfte getätigt.

2) *Elternkooperation*: Den Eltern wird vorgeworfen kein Interesse an einer Integration und auch nicht an der Integration ihrer Kinder zu haben. Der Stellenwert des Sports und der Frau in den muslimischen Familien würden Lösungen oder Kompromisse eher unmöglich machen, wobei hier eine Beschränkung auf Eltern mit geringerem Bildungsniveau oder strenger Religiositätsausübung stattfindet.

Hier werden viele Verstrickungen bzw. Überschneidungen von Themenfeldern aus bereits anderen Kategorien sichtbar. Es kann aber keine Trennungen der Kategorien gemacht werden, da sie ineinandergreifen sowie zusammenhängend sind.

- *Unterschiedliche Handhabung religiöser Bindungen*
- *Institution Schule zur Förderung eines Differenzierten Umgang mit unterschiedlichen Kulturen*

Die Aussagen der Interviewpartner, dass das Verhalten in der Ausübung religiöser oder kultureller Bindungen innerhalb der Schülerschaft variiert, legt offenkundig die Mehrfachidentifikationen der Kinder und Jugendlichen in ihrer Lebenswelt dar. Es geht nicht darum religiöse und kulturelle Eigenheiten abzulegen, sondern mit verschiedenen persönlichkeitsstiftenden Faktoren umzugehen und Identitätsentwürfe immer wieder neu zu gestalten. Identität entspringt nicht einem bestimmten kulturellen Muster, vielmehr mehrerer, kultureller Entwürfe und Teilidentitäten („innere Pluralität“). Mit diesen, in der Literatur

ausführlich erklärten Begrifflichkeiten, scheinen LehrerInnen wenig erfahren zu sein.

Es wird deutlich, dass sie die Heterogenität akzeptieren, aber ihnen dennoch eine eher essentialistische Sichtweise zu Grunde liegt.

Meistens sind sie dazu geneigt zu homogenisieren: Sie setzen für ein gemeinsames Miteinander ein institutionalisiertes Regelwerk dass für alle gleich gilt fest. Der in der Literatur angesprochene „Universalistische Ansatz“ von Holzbrecher kann auch auf die Situationen der hier interviewten Lehrerschaft aufgezeigt werden. Es wird öfters eher von einem „universalen Gesamtsystem“ von allgemeingültigen Normen ausgegangen.

• *Zuschreibungen von Eigenschaften bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund*

LehrerInnen nehmen schlechte Schwimmfähigkeiten oder sportliche Grundfähigkeiten als ein migrantenspezifisches Phänomen wahr. Auch eine Geschlechterstereotype Wahrnehmung ist festzustellen, derzufolge sich Burschen emotionaler, körperlicher, engagierter im Sport und Mädchen eher wehleidig, desinteressiert und scheu (insbesondere bei türkischem Hintergrund) in ihren Verhaltensweisen zeigen. Diese Auffassung wird nicht durchgehend vertreten: Einige LehrerInnen sagen aus, dass türkische Mädchen sehr leistungswillig und sehr gut in Ballspielen sind.

Demzufolge deute ich das die Stereotypisierung entlang kulturbezogener oder geschlechterstereotype Zuschreibung nicht gerechtfertigt ist.

Weiters wird den Mädchen beim Spracherwerb mehr Ehrgeiz und ein besserer Spracherfolg als den Burschen zugeschrieben.

LehrerInnen gehen von der Grundannahme aus, dass Mädchen in islamischen Familien eine unterwürfige Rolle einnehmen, deshalb durch weniger aggressive und sozialere Verhaltensformen gekennzeichnet sind als Burschen.

• *Positive Sichtweisen*

An erste Stelle steht für die Lehrkräfte eine gelungene Klassengemeinschaft, das bedeutet die Sportklasse trotz vielfältiger Lebensvorstellungen und -weisen zu einem Ganzen zu formieren.

Dabei lassen sie die kulturelle Vielfalt als Ressource außen vor, obwohl sie als positiv und zur Normalität gehörend aufgenommen wird. Es wird angenommen, dass durch aufzeigen von Unterschieden (Andersartigkeit) eher Ausgrenzungen oder Konflikte entstehen sowie kein Bedarf oder Notwendigkeit diese Thematik umzusetzen gegeben sei. Gleichzeitig wird aber berichtet, dass SchülerInnen sehr gern ein Stück ihrer Lebenswelten durch z.B.

Tanzpräsentationen (Volkstänze anderer Kulturen) preisgeben und an der Auseinandersetzung mit anderen Kulturen Interesse haben.

Daraus schließe ich, dass die Chance Gemeinsamkeiten aber ebenso Unterschiede im Schulsport zu entdecken, um diese wertschätzen und anerkennen zu lernen und somit die Vielfalt in unserer Gesellschaft aufzuzeigen und zu honorieren nicht bemerkt oder erkannt wird. Im Übrigen, dass die Auseinandersetzung mit kultureller Vielfalt bzw. der Ausdruck Interkulturelles Lernen nicht als Querschnittsaufgabe, sondern als extra Aufgabe aufgefasst wird, die Anwendung finden soll wenn es Schwierigkeiten gibt.

Weiters gelten Erfolgserlebnisse die in Form von Vermittlung und Annahme österreichischer Kulturelemente an die Schülerinnen mit Migrationshintergrund stattfinden (auch in Bezug auf Sport). Dazu zählt beispielsweise der Spracherfolg, Erlernen des Skifahrens und Schwimmens.

7.2.3 Umsetzung

- *Einbezug kultureller Hintergründe der SchülerInnen*

Die Beschreibungen der Interviews können dahingehend ausgelegt werden, dass keine Konzepte oder Überlegungen interkulturellen Lernens im Schulsport vorliegen: Es werden zwar recht viele Ideen geäußert, diese entstanden aber größtenteils erst im Zuge des Interviews oder werden gewöhnlich nicht realisiert.

Es werden unterschiedliche Gründe genannt:

- 1) Wissen über didaktisch – methodische Vorgehensweise fehlen: Einige LehrerInnen haben noch nie vorher von diesem Prinzip gehört oder sich damit befasst (z.B. Fall: 18, 1, 12).
- 2) Zeitmangel: Ausgesagt wird, dass eine Wertschätzung der Kultur aufgrund von Zeitmangel kaum möglich wäre. Es sei nicht mögliche relevante Themen der SchülerInnen aufzugreifen.
- 3) Keine Erfordernis im Sport: Es kann festgestellt werden, dass manche LehrerInnen den Sport als kulturübergreifend sehen, diesem also per se ein Integrationspotenzial zugeschrieben (das Spiel um Teamgeist und Fairness zu vermitteln, Durchmischung in Sportspielen). In der Literatur wird durchaus die Lehrkraft als entscheidender Faktor gesehen, um interkulturelles Lernen und damit kulturelle Vielfalt als Ressource an die SchülerInnen heranzutragen. Ein bedeutender Punkt für die Lehrerinnen ist, dass sich SchülerInnen mit Migrationshintergrund nach den österreichischen Schulgegebenheiten und damit auch an die sportlichen Inhalten des Lehrplans richten (z.B. Fall: 6, 10, 2, 20). Die

Gleichbehandlung aller stehe im Vordergrund.

4) Kulturell bedingte Hindernisse: Ausgehend von diesem Kontext kommen teilweise wieder Argumentationen bezogen auf die muslimische Schülerschaft, da hier die größten Differenzen wahrgenommen werden: Der Stellenwert der Frau und des Sports in muslimischen Familienstrukturen werden als Hindernis für den Einbezug interkulturellen Lernens gesehen (z.B. Fall: 17, 2). Einige erzählen, dass die Thematik nicht eingebaut werden könne, da auch die sportliche Basis der SchülerInnen (hier nur die Rede von Schülerinnen) nicht gegeben wäre (z.B. Fall: 18, 5, 2). Daraus schließe ich, dass sportliche Erfolge für die LehrerInnen wichtiger sind, als kulturelle Vielfalt.

Die meisten geben an, dass lehrerspezifisch mit kultureller Vielfalt umgegangen wird. Sie handeln diesbezüglich intuitiv. Ein grundsätzliches Denken in Richtung interkulturellen Lernens, wie es im allgemeinen Lehrplan beschrieben wird, liegt nicht vor.

Dabei wird mehrheitlich in Problemfällen mittels pädagogischer Gespräche oder zwischendurch sich aus der Situation ergebend Kurzgespräche von wenigen Minuten aufgegriffen (z.B. Fall: 5, 10, 21, 14, 20, 8). Der Einbezug beschränkt sich gegebenenfalls auf Tänze aus anderen Kulturen, wenn es von den SchülerInnen erwünscht wird.

Aus den Interviews resultiert ebenfalls, dass LehrerInnen die angeben eine Fortbildung zu dieser Thematik gemacht zu haben, dennoch keine oder nur sehr unschwellig interkulturelle Inhalte in ihrem Sportunterricht einzubeziehen (14, 6, 5, 11, 10, 12). Ein Grund ist, dass keine passenden Inhalt für das Klientel in der Schule präsentiert wurden. Andere betrachten so oder so den Begriff Interkulturelles Lernen kritisch – als zu abgehoben, der Realität nicht entsprechend oder in der Schule nicht verwirklichtbar (z.B. Fall: 5, 11).

Einen reflektierten Blick weist Fall 12 auf, zumal versucht wird eine breitgefächerte Perspektive kultureller Lebenswelten sowie ein erweitertes Verständnis von kulturellen Zusammenwirkens zu fokussieren. Dennoch ist hier ein Ausbau für die schulische Praxis im Schulsport noch ausbaufähig.

• *Unterstützungsbedarf*

Mehrheitlich ist eine Unterstützung erwünscht, dabei handelt es sich um methodisch, didaktische Kenntnisse interkulturelles Lernen im Sportunterricht einzubetten und generell mehr Wissen über verschiedene kulturelle Lebensweisen oder Sporttraditionen vermittelt zu bekommen. Außerdem wird mehr Austausch bzw. Zusammenarbeit im Kollegium und eine Kundmachung von Angeboten in diese Richtung als erstrebenswert erachtet. Es wird angegeben, dass sie oft Einzelkämpfer sind und Umgangsweisen in den meisten Fällen allein bewerkstelligen müssen. Dies zeigt, dass sich LehrerInnen mit Hilfe geeigneter

Fortbildungsmaßnahmen weniger verunsichert in der Beschäftigung mit kultureller Vielfalt in der Sportklasse fühlen und ihr eventuell mehr Aufmerksamkeit widmen würden.

Als eine weitere Art von Hilfestellung würde eine finanzielle Abgeltung sowie höheres Ansehen der empfundenen Mehrarbeit bezüglich Eltern- und SchülerInnenarbeit als Honorierung gern gesehen. Demzufolge wird die Thematik eher als belastend und keineswegs als selbstverständliche Maßnahme/Aufgabe der Lehrerschaft bewertet.

Vor allem für junge Lehrerinnen und JunglehrerInnen die kaum Erfahrung ausweisen in (Sport)klassen bzw. Schulen mit hohem Migrationshintergrund zu unterrichten, sei eine Stütze zum Beispiel in Form von einer Einschulung vorteilhaft.

Manche KollegInnen sehen eher wenig Bedarf an Unterstützung. Sie sehen sich als kompetent genug kulturelle Diskrepanzbereiche zu bewältigen. So lässt sich folgern, dass interkulturelles Lernen hier überwiegend als Reaktion von auftretenden Schwierigkeiten verstanden wird, nicht als stetiges Prinzip, um kulturelle Heterogenität zu begrüßen.

Gerade im Bereich der Geschlechtergleichstellung wird Unterstützungsbedarf dringend befürwortet. Die verschiedenen Vorstellungen über Geschlechterverhältnisse provozieren für viele Lehrerinnen schwerwiegende Probenfelder (z.B. Teilnahme der Mädchen an mehrtägigen Veranstaltungen und Schwimmunterricht, Ramadan).

- *Meinung zur Auseinandersetzung der Sportstudierenden mit kultureller Vielfalt*

Durchwegs betrachtet der Lehrkörper die Beschäftigung mit kultureller Vielfalt, aber auch prinzipiell das Augenmerk auf die Umgangsweise mit Heterogenität in der (Sport)klasse zu legen als sehr wichtig. Die Gründe bzw. Schwerpunkte differenzieren und können nicht einer bestimmten Tendenz zugeordnet werden:

Die einen sehen es vorzugsweise je nach unterrichtlichem Erfahrungswert junger LehrerInnen hinsichtlich Migrationshintergrund erforderlich, die anderen sehen es als grundsätzliche Basis für die Unterrichtspraxis an Wiener Schulen. Einige sehen es als Aufgabe die Studierenden über mögliche kulturelle Schwierigkeiten die auftreten können während des Studium zu informieren, um eine Art Rüstzeug mitzubekommen. Hier wird der Defizitansatz erneut dargelegt: Hier wird das Thematisieren von kultureller Vielfalt bzw. interkulturelles Lernen als Kompensation oder Problembeseitigungsmaßnahme verstanden.

Es gibt aber ebenfalls Lehrerinnen die die Auseinandersetzung der Sportstudierenden mit Heterogenität als eine positive Weiterbildung sowie frühzeitige Berücksichtigung für eine bewusst, differenzierte Haltung (Umdenken) und ein Interesse gegenüber der Schülerschaft

mit Migrationshintergrund wahrnehmen.

- *Empfehlung für die Lehramtsausbildung*

Die Lehrkräfte empfehlen hauptsächlich eine vielfältige und höher ausgerichtete Praxiserfahrung, die Schulen mit vermehrten Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund inkludiert.

8 Fazit

8.1 Zusammenfassung und Diskussion der wesentlichen Ergebnisse

Auf Grundlage der Interviewergebnisse kann die Forschungsfrage: *„Welche Einstellungen und Kompetenzen haben Sportlehrkräfte in Bezug auf eine kulturell heterogene Sportklasse und in welcher Form werden interkulturelle Inhalte im Schulsport einbezogen bzw. umgesetzt?“* folgendermaßen beantwortet werden:

Die Einstellungen der Sportlehrkräfte zur kulturellen Vielfalt sind im Grunde positiv. Letztere wird als bereichernd wahrgenommen. Dennoch gibt es immer wieder Situationen, in denen LehrerInnen im Umgang mit einer kulturell heterogenen Schülerschaft an Grenzen stoßen.

Dabei handelt es sich primär um Fälle, bei denen institutionelle Rahmenbedingungen, die sich nach österreichischen, kulturellen Wertvorstellungen richten, nicht mit anderen kompatibel sind. SportlehrerInnen nehmen Forderungen zum Beispiel islamischer Positionen der Nicht-Teilnahme am Schwimmunterricht oder Nicht-Teilnahme an Schul(sport)veranstaltungen als störend wahr.

Im Zusammenhang damit wird die Vorstellung der Geschlechterverhältnisse, die nicht der österreichischen Werteinstellung entsprechen, als problematisch eingeschätzt.

Es folgen eher negative Konnotationen hinsichtlich der Elternarbeit (hauptsächlich bei islamischen Familien, die streng gläubig sind und ein niedrigeres Bildungsniveau haben), gezielte Maßnahmen zur Erreichung einer verbesserten Kooperation werden aber wenig getätigt. Die Kinder und Jugendlichen werden isoliert betrachtet und zu den Eltern wird eher Abstand genommen.

Es geht hervor, dass eine notwendige Flexibilität, um verschiedene Wege zu finden Eltern vermehrt zu erreichen, kaum Beachtung finden. Der Blick wird dahingehend gewendet, dass die Eltern die Schule stützen und guten Kontakt aufbauen sollen.

Die deutsche Sprache wird als wesentlich für den schulischen Erfolg und das gemeinsame Interagieren erachtet. Ein Bestärken zum Ausbau der Mehrsprachigkeit findet keine Erwähnung.

Toleranz und Akzeptanz gegenüber anderen Kulturen werden als Routineumgang erfasst.

Allerdings findet keine bewusst differenzierte Ausrichtung und kein Interesse gegenüber SchülerInnen mit Migrationshintergrund statt. Interkulturelles Lernen im Sport wird nicht als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip gesehen, vielmehr als eine Art extra Aufgabe, um eventuelle kulturelle Diskrepanzen auszugleichen. Ein Zugang zur Eröffnung gemeinsamen Erlebens und Mitgestaltens kultureller Werte wird nur sehr unterschwellig aufgegriffen.

Dies zeigt sich auch im Einbeziehen kultureller Hintergründe der SchülerInnen. Dies im

Sportunterricht zum Gegenstand kultureller Lernprozesse werden zu lassen, wird meistens außen vor gelassen. Aufgrund einer liberal politischen Haltung sowie dem Bemühen, alle SchülerInnen mit oder ohne Migrationshintergrund gleich viel wert zu schätzen oder aus einer Befürchtung vor Überbetonung kultureller Vielfalt und damit vor einer Problemschaffung die nicht vorhanden ist, wird für interkulturelle Lernprozesse nur wenig Raum explizit errichtet. Gleiche Regeln und die Vermeidung von Unterschieden in der Behandlung der SchülerInnen wird als Basis für ein gemeinsames Miteinander gesehen.

SportlehrerInnen handeln eher intuitiv und flexibel auf aufkommende, kulturell bedingte Themen, da seitens der Schule keine speziellen Konzepte bezüglich kultureller Heterogenität vorhanden sind.

Die institutionellen Rahmenbedingungen in den Schulen sind hinsichtlich dessen ausbaufähig, um die (Sport)lehrerInnen in ihrer Arbeit zu unterstützen. Zum Beispiel könnten schulrelevante Informationen zumindest in alle vertretenen Hauptsprachen übersetzt werden. Mehrsprachige Einladungen, Thementage für Eltern einmal die Woche, bei denen es auch um sportliche Inhalte gehen kann sowie ansprechende Elternabende könnten in Kooperation mit Muttersprachen-LehrerInnen gestaltet werden, um Wertschätzung und mehr Elterneinbindungen in der Zusammenarbeit zu erreichen sowie eine offene Haltung gegenüber österreichischen (Sport)traditionen zu vermitteln. Die Überlegung ist auch dahingehend gerichtet, weil SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen Identitätsschwankungen ausgesetzt sein können. Dabei sollte gerade in der Schule die Möglichkeit gegeben werden, sich nicht für eine bestimmte kulturelle Norm- und Wertvorstellung entscheiden zu müssen, sondern ein individueller Spielraum gegeben werden.

Wie auch bei der Untersuchung von Grimmer (2009) werden schlechte Schwimmfähigkeiten und das Fehlen sportlicher Basiskompetenzen von einigen SportlehrerInnen als ein Phänomen, das durch die kulturelle Herkunft bedingt ist, wahrgenommen. Verhaltensreaktionen wie aggressives Verhalten bei Burschen oder wehleidiges, weniger engagiertes Verhalten sowie ein anderes Körperbewusstsein vor allem bei türkischen Mädchen machen eine kulturalistische und geschlechterstereotype Wahrnehmung sichtbar. Diese Sichtweisen lassen sich aber nicht auf alle Lehrkräfte übertragen.

Der Schulsport wird von der Mehrheit als besonderes Mittel gesehen interkulturelle Lernprozesse einzubinden, jedoch wird es in der Praxis nicht bzw. nur sehr unerschwerig umgesetzt. Die Gründe sind unterschiedlich und können nicht speziell in eine Richtung

gedeutet werden.

Zum einen fehlen methodisch didaktische Wege und das Wissen über die verschiedenen Lebensweisen und zum anderen sei zu wenig Zeit (bedingt durch die geringe Anzahl an Sportstunden) um sich mit den kulturellen Hintergründen der SchülerInnen zu befassen. Im Vordergrund steht das Heranführen der SchülerInnen an die österreichischen Traditionen und die Vermittlung der Basiskompetenzen im Sport, nicht die kulturelle Vielfalt.

Weiters sind auch hier die Konfliktthemen mit der überwiegend islamischen Schülerschaft in Verbindung zu sehen: Die LehrerInnen weisen kritische Ansichten bezüglich des Stellenwerts der Frau und noch dominierender den Stellenwert des Frauensports in der Familie auf. Es wird als Hindernisgrund für die Umsetzung der Thematik bewertet, da sportliche Inhalte immer mehr in den Hintergrund gerückt würden. Die Gleichbehandlung spielt bei allen LehrerInnen und an allen untersuchten Schulen eine ausschlaggebende Rolle und wird ebenfalls als Grund angeführt, interkulturelles Lernen bzw. kulturelle Vielfalt im Sportunterricht nicht bzw. nur sehr geringfügig zum Thema zu machen. Durch ein Festsetzen von Regeln wird angenommen eine unabdingbare Voraussetzung für ein gemeinsames Miteinander zu schaffen. Dabei wird nicht bedacht, dass einen für alle gleichen Maßstab zu erheben (z.B. gleiches deutsches Sprachniveau) erst recht Ungleichheit schafft oder eventuell gewünschte, aber von den SchülerInnen nicht direkt angesprochene Bedürfnisse, ihre kulturellen Hintergründe einzubeziehen und wertzuschätzen, übersehen werden. In einigen Fällen ging hervor, dass die SchülerInnen oder der erfolgte Einbezug kultureller Lebenswelten der SchülerInnen in anderen Fächern durchaus als sehr positiv und verbunden mit Stolz erachtet wurde.

Aus den Interviews scheint aber das Ausmaß an kritischen Momenten beim Burschen- und Mädchensport unterschiedlich gewertet. Kulturelle Überscheidungssituationen werden bei den Mädchen im Sport aufgrund anderer Wert- und Normvorstellungen und Religiosität (Bekleidung, Nichtteilnahme an Sportveranstaltungen, Stellenwert) häufiger und stärker definiert.

Konkret werden Konfliktpotenziale von den männlichen Sportlehrern an Schule F und D überwiegend in höherer Gewaltbereitschaft und meist körperlich ausgetragenen Diskrepanzen gesehen, sowie in aggressiveren verbalen Ausdrücken. Nicht-Teilnahme an Sportveranstaltungen oder durch den Migrationshintergrund bedingte schlechte Grundkompetenzen im Sport (außer im Schwimmen) sind wohl eine absolute Ausnahme.

Gruppenbildungen und damit Reibereien oder gewaltsame Situationen hinsichtlich verschiedener Nationalitäten sind bei den Burschen selten geworden. Zusammenschließungen ethnischer Gruppen würden erfolgen, führen aber nicht zu Problemsituationen. Konflikte sind eher interpersonell begründet.

In diesem Kontext wird die Zusammenarbeit mit den Eltern ebenfalls als harmloser definiert als im Mädchensport. Wobei in Schule D Sprachbarrieren und zu wenig Elternunterstützung als großes Problem bemängelt wird. In Schule F werden wiederum diesbezüglich keine skeptischen Anführungen angemerkt (z.B. wird der Dolmetschereinsatz als positive Lösung bewertet), jedoch die höhere Gewaltbereitschaft in Familien mit Migrationshintergrund als problemhaft dargestellt.

Im Mädchensport hingegen werden Konfliktpotenziale im besonderen Maße bezüglich dem Schwimmunterricht, der Bekleidung, sowie wegen der häufigen Nicht-Teilnahme am Sportveranstaltungen großgeschrieben. Damit unweigerlich verbunden werden der Elternarbeit verstärkt schwierige Situationen zugesprochen, wieder bezogen auf und damit zusammenhängend mit Geschlechtervorstellungen in islamischen Familien, bezogen auf Schülerinnenarbeit und Eltern-Lehrer-Arbeit (Elternkommunikation findet nicht nur durch Sprachbarrieren als Erschwernis Betrachtung, sondern auch durch autoritäre Verhaltensweisen der Väter). Dabei wird in Schule E beschrieben weniger Schwierigkeiten mit der Elternarbeit zu haben, da die Lehrkraft aktiv (z.B. Anliegen hineinschreiben ins Mitteilungsheft) auf die Eltern zugehe und versuche, verständnisvoll an die Eltern heranzutreten und das Anliegen zufriedenstellend auf beiden Seiten zu lösen.

Gruppenbildungen bilden, ausser an Schule A und G, eine Ausnahmesituation. Zusammenschließung türkischer Mädchen oder kroatischer und serbischer Mädchen sei aufgrund gemeinsamer Interessen zu erklären und weniger mit Freundschaftsbildungen in Abhängigkeit unterschiedlicher Nationalitäten, die sich meiden wollen.

An allen Schulen gleich festzustellen und geschlechterunabhängig ist die Skepsis gegenüber den Norm- und Wertvorstellungen islamischer Familienstrukturen sowie die Sprachkenntnis als Bedingung für ein gemeinsames Interagieren (auch mit Eltern), Schulerfolg und Verhinderung von Ausgrenzungen. Es wird zum Beispiel als erfolgreich erachtet, wenn das Hinweisen auf den deutschen Sprachgebrauch nicht immer wieder erfolgen muss. Bei den Burschen führe die Altershierarchie, höhere Gewaltbereitschaft, geringer Integrationswille und zu wenig Elternunterstützung zu kulturellen Konfliktsituationen im (Sport)unterricht.

Bei den Mädchen sind es vor allem die anderen Positionen islamischer Familien zu Geschlechterverhältnissen die sich auch im Schulsport und der Zusammenarbeit zwischen Lehrerin und Eltern (Vater) niederschlagen. Ebenso wie bei den Burschen werde zu wenig Verständnis und Unterstützung (insbesondere bei Eltern mit niedrigem Bildungsniveau und strenger Religiosität) aufgebracht, was zu Problemfeldern im Schul(sport)kontext führt.

Nach Ansicht der LehrerInnen könne die Schule einen Beitrag zu einem differenzierten und

liberaleren Umgang mit kultureller Vielfalt unterstützen. Aus den Aussagen wird deutlich, dass nicht nur die SchülerInnen und LehrerInnen in diesem Prozess einen wesentlichen Faktor darstellen, sondern ebenso die Elternzusammenarbeit, die gesellschafts – politische sowie institutionelle Ebene einen bedeutenden Einfluss nehmen.

Unterstützung vom Lehrkörper ist wünschenswert, sowohl bezüglich methodisch – didaktischer Leitideen, professionellem Zusatzpersonal, grundsätzlicher kultureller Lebensweisen, als auch auf institutioneller Ebene (Verankerung im Lehrplan, Besprechung unter KollegInnen). Gerade junge, unerfahrene KollegInnen sollten drauf besser vorbereitet werden.

Es wird empfohlen mehr praxisorientiert schon während des Studiums Erfahrungen in Schulen mit hohem Migrationsanteil zu sammeln.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse eine sehr unterschiedliche Betrachtung der LehrerInnen in Bezug auf Interkulturalität in der Sportklasse auf. Differenzen offenbaren sich im Vergleich zum Mädchen- und Burschensport, auch in der Zusammenarbeit mit Eltern, in Ansichten über Integration sowie in Verhaltensbetrachtungen der Schülerinnen.

Die Lehrerschaft weist in allen untersuchten Schulen einen positiven Blick auf eine kulturelle Sportschülerschaft auf. Dennoch gibt es immer wieder sehr kritische Ansichten, was das SchülerInnenverhalten mit Migrationshintergrund anbelangt (kein Sportengagement oder Desinteresse am Sport der Mädchen, hoher Migrationsanteil führe zur Senkung des Stellenwerts Sport in der Schule, aggressives und befremdendes Verhalten der Burschen etc.).

Die SchülerInnen untereinander dürften nach Aussagen der interviewten Personen einen unkomplizierten und als Normalität aufgefassten Umgang miteinander aufweisen, der wenige gravierende Konflikte aufgrund des Migrationshintergrunds auslöst. Wenn doch, dann nur in Fällen, bei denen kulturelle gesellschaftspolitische Diskrepanzen in den Unterricht einfließen, wobei auch ein Beispiel genannt wurde, bei dem es - bedingt durch diese Diskrepanzen - zu einem positiven Zusammenhalt in der Sportklasse kam und äußere Diskrepanzen nicht in den Sportunterricht übertragen wurden.

Kritische Momente fallen häufig bei der Auseinandersetzung mit Eltern der Kinder mit Migrationshintergrund an.

Der Einbezug der SportlehrerInnen trotz einer grundlegend positiven Einstellung, findet an allen Schulen nur wenig ansehen. Als Erklärung können das falsche oder fehlende Verständnis des Begriffs „Interkulturelles Lernen“, die Auslegung schulischer Rahmenbedingungen und Konzepte mit zu wenig Augenmerk auf Bedürfnisse einer kulturellen Schülerschaft und deren Eltern, geringer Austausch unter den KollegInnen bzw.

mit zu eingeschränktem Blickfeld einer eher homogenisierenden und monostrukturell ausgerichteten Schulstruktur herangezogen werden.

Wie bei Grimminger (2009) zeigt sich, dass die Performanz interkultureller Inhalte von unterschiedlichen Faktoren abhängt: Skepsis gegenüber interkulturellem Lernen im Sport, schulorganisatorische Strukturen, Akkulturationseinstellungen, Zielorientierungen etc.

Dahingehend können Konzepte in der Schule, wie es zum Beispiel in kanadischen Schulen bereits verbreitet ist, ausgebaut und eingeführt werden. Besonders die Elternkooperation bedarf flexiblerer und vielseitiger Lösungswege. Ebenso sollten vermehrt Wege für interkulturelles Lernen den SportlehrerInnen näher gebracht werden, um den Umgang mit Diversität in all ihren Erscheinungsformen (kulturelle Differenz, Mehrsprachigkeit, Geschlecht etc.) in den Unterricht einzubeziehen.

Interkulturelles Lernen nicht akzentuiert auf kulturelle Verschiedenheit oder nur auf die Anwesenheit von Migranten in der (Sport)klasse zu beschränken, aber dennoch zum Thema werden zu lassen, sei als regelmäßiges Prinzip anzuwenden.

Zukünftig wird sich weisen, ob die neue PädagogInnenbildung, die „inklusive Bindung“ zum großen Bestandteil hat und damit auch interkulturelle Pädagogik miteinschließt, als ein wesentlicher Schlüssel für eine professionelle Gestaltung eines gemeinsamen Unterrichts von SchülerInnen, unter der Berücksichtigung ihrer Verschiedenheit aufgrund von kulturellen, sprachlichen, soziokulturellen oder körperlich-geistigen Hintergründen fruchtet.

Literatur

- Auernheimer, G. (2008). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (2. aktual. Aufl.) Wiesbaden: VS.
- Barth, D. (2008). *Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik*. Augsburg: Wißner.
- Bender-Szymanski, D. (2008). Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 201–231). Wiesbaden: VS.
- Binder, S. & Daryabegi, A. (2002). Interkulturelles Lernen – Beispiele aus der schulischen Praxis. In T. Fillitz (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip* (S. 33-91). Innsbruck: Studien.
- Binder, S. (2004). *Interkulturelles Lernen aus ethnologischer Perspektive. Konzepte, Ansichten und Praxisbeispiele aus Österreich und den Niederlanden*. Wien: LIT.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Breckner, M. (2013). *Integration durch (Schul-)Sport. Das denken Schüler mit Migrationshintergrund darüber*. Hamburg: Diplomica.
- Dirim, I., Mecheril, P. & Melter, C. (2010). Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität im österreichischen Bildungssystem. Materialien zum Kapitel 6. In P. Mecheril (Hrsg.), *Migrationspädagogik. Bachelor/Master* (S. 22-25). Weinheim und Basel: Beltz.
- Diehm, I. (2005). Interkulturelle Pädagogik: Die programmatische Antwort auf wachsende ethnische Heterogenität in Schule und Unterricht. In K. Bräu & U. Schwerdt (Hrsg.), *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule (Band 9, S. 85-95)*. Münster: LIT.
- Dvořák, J. & Mückler, H. (2011). *Staat-Globalisierung-Migration*. Wien: Facultas.

- Englisch-Stölner, D. (2002). Identität, Kultur und Differenz. In T. Fillitz, (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip* (S. 219 – 296). Innsbruck: Studien.
- Erll, A. & Gymnich, M. (2010). *Interkulturelle Kompetenzen - Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. Stuttgart. Klett.
- Frank, M.A. (2002). Kommunikation und Soziale Beziehungen. In T. Fillitz (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip* (S. 97 – 146). Innsbruck: Studien.
- Friebertshäuser, B. & Langer, A. (2010). Strategien für Erhebung und Auswertung: Interviewformen und Interviewpraxis. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Aufl., S. 437 – 457). Weinheim und München: Juventa.
- Frohn, J. & Grimminger, E. (2011). Zum Umgang mit Heterogenität im Sportunterricht – Genderkompetenz und interkulturelle Kompetenz von Sportlehrkräften. In E. Balz, M. Bräutigam, W. Miethling & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (S. 164-173). Aachen: Meyer & Meyer.
- Gärtner R. (2004). Österreich. In W. Gieler & D. Fricke (Hrsg.), *Handbuch Europäischer Migrationspolitiken* (S. 139- 147). Münster: LIT.
- Gieß-Stüber, P. (2005). Der Umgang mit Fremdheit – Interkulturelle Bewegungserziehung jenseits von Ausgrenzung oder Vereinnahmung. In P. Gieß-Stüber, W. Schwendemann & B. Seibel (Hrsg.), *Interkulturelle Erziehung im und durch Sport* (Band 3, S. 67-76). Münster: LIT.
- Gieß-Stüber, P. & Grimminger, E. (2007). Sportpädagogische Herausforderungen durch eine multikulturelle Schülerschaft. In W. Miethling & P. Gießstüber (Hrsg.), *Beruf: Sportlehrer/in. Basiswissen Didaktik des Bewegungs- und Sportunterrichts* (Band 6, S. 110-134). Baltmannsweiler: Schneider.
- Gieß-Stüber, P. & Kühler, C. (2008). Ohne die Vorbereitung wäre ich sicher in viele Fettnäpfchen getreten... Gespräche mit einer Sportlehrerin. In P. Gieß-Stüber & D. Blecking (Hrsg.), *Sport-Integration-Europa. Neue Horizonte für interkulturelle Bildung*

(S.295 – 302). Baltmannsweiler: Schneider.

Grimminger, E. (2008). Die Förderung interkultureller Kompetenz in der Sportlehrerfortbildung. In P. Gieß-Stüber & D. Blecking (Hrsg.), *Sport – Integration – Europa. Neue Horizonte für interkulturelle Bildung* (S. 313-325). Baltmannsweiler: Schneider.

Grimminger, E. (2009). *Interkulturelle Kompetenz im Schulsport. Evaluation eines Fortbildungskonzepts*. Baltmannsweiler: Schneider.

Gugutzer, R. (2008). Der Körper als Kulturphänomen. In P. Gieß-Stüber & D. Blecking (Hrsg.), *Sport – Integration - Europa. Neue Horizonte für interkulturelle Bildung* (S. 205-218). Baltmannsweiler: Schneider.

Hauenschild, K., Robak, S. & Sievers, I. (2013). *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

Holzbrecher, A. (2013a). Unterrichtsentwicklung: Interkulturalität als Querschnittsaufgabe in allen Fächern. In A. Holzbrecher (Hrsg.), *Interkulturelle Schule. Eine Entwicklungsaufgabe* (S. 157 - 232). Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik.

Holzbrecher, A. (2013b). Entwicklung von Lehrerprofessionalität. In A. Holzbrecher (Hrsg.), *Interkulturelle Schule. Eine Entwicklungsaufgabe* (S. 283 – 347). Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik.

Holzbrecher, A. (2004). *Interkulturelle Pädagogik*. Berlin: Cornelsen.

Hormel, U. & Scherr, A. (2009). Bildungskonzepte für die Einwanderungsgesellschaft. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Unterricht* (S. 45-61). Wiesbaden: VS.

Karakaşoğlu, Y. (2013). Diversität der Lebenswelten. In A. Holzbrecher (Hrsg.), *Interkulturelle Schule. Eine Entwicklungsaufgabe* (S. 91 - 117). Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik.

Krüger-Potratz, M. (2007). Interkulturelles Lernen aus Sicht der Erziehungswissenschaften. In U. Bertels, S. De Vries & N. Nolte (Hrsg.), *Fremdes Lernen. Aspekte Interkulturellen Lernens im nationalen Diskurs* (S. 31-45). Münster: Waxmann.

- Krüger-Potratz, M. (2005). *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung*. Münster: Waxmann.
- Langer, A. (2010). Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Aufl., S.515–529). Weinheim und München: Juventa.
- Leimgruber, W. (2009). Managing Diversity – wie wir mit kultureller Heterogenität umgehen. In H. Grunder & A. Gut (Hrsg.), *Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule* (Band 1, S. 192-213). Baltmannsweiler: Schneider.
- Löser, J. (2010). *Der Umgang mit kultureller und sprachlicher Vielfalt an Schulen. Ein Vergleich zwischen Kanada, Schweden und Deutschland*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (5. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2010a). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 601 - 614). Wiesbaden: VS.
- Mayring, P. (2010b). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayring, P. & Brunner, E. (2010). Forschungstraditionen und Forschungsverfahren. Qualitative Inhaltsanalyse. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S.323 – 335). Weinheim und München: Juventa.
- Maas, R., Over, U. & Mienert, M. (2008). Dimensionen interkultureller Kompetenz von Lehrern: Die Entwicklung eines Fragebogens. In T. Ringeisen, P. Buchwald & C. Schwarzer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung* (S. 81 - 97). Berlin: LIT.
- Mey, G. & Mruck, K. (2010). Erhebung: Interviews. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 423 – 436). Wiesbaden: VS.

- Noethlichs, M. (2005). Die Sensitivität gegenüber Fremdheit (STS) und Interkulturelles Lernen im Sport. In P. Gieß-Stüber, W. Schwendemann & B. Seibel (Hrsg.), *Interkulturelle Erziehung im und durch Sport* (Band 3, S. 38-48). Münster: LIT.
- Nohl, A. (2006). *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Over, U. (2012). *Die interkulturell kompetente Schule. Eine empirische Studie zur sozialen Konstruktion eines Entwicklungsziels*. Münster: Waxmann.
- Ringeisen, T., Buchwald, P. & Mienert, M. (2008). Lehrer-Schüler-Interaktion aus interkultureller Perspektive: Chancen und Probleme für Lehrkräfte. In T. Ringeisen, P. Buchwald & C. Schwarzer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung* (S. 25 – 39). Berlin: LIT.
- Schaeffer, M. (2008). Der Umgang der Schule mit Migration und Adoleszenz. In B. Schnabel (Hrsg.), *Das interkulturelle Klassenzimmer* (S. 31-47). Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Schnider, A. (2014). Inklusion und PädagogInnenbildung Neu. *Pädagogische Zeitschrift*, 164 (3-4), 211-219.
- Welsch, W. (2010). Was ist eigentlich Transkulturalität? In L. Darowska, T. Lüttenberg & C. Machold (Hrsg.), *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität* (S. 39- 67). Bielefeld: Transcript Verlag.

Internetquellen

- Bmukk (2000). Lehrplan für die AHS-Unter- und Oberstufestufe BGBl. II Nr. 133/2000 und die Hauptschule BGBl. II Nr. 134/2000. Informationsblätter des Referats für Interkulturelles Lernen. Wien. bmukk. (vgl. www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf), Zugriff am 21.05.2014 unter http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/interkult_lernen.xml.
- Bmukk (2006). Lehrplan für Bewegung und Sport ab der 9. Schulstufe (ausgenommen die Polytechnische Schule) BGBl. II Nr. 284/2006. Zugriff am 09.06.2014 unter

http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.xml.

Bmukk (2012). Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr.6/2013-14, Zugriff am 20.05.2014 unter Homepage: Bildungsministerium für Bildung und Frauen.

Bericht Volksgruppen.orf (01/2014). „Schule leistet nicht genug für Migrantenkinder. Seit 40 Jahren sind in Deutschland Kinder mit Migrationshintergrund beim Schulerfolg benachteiligt, erreichen schlechtere Leistungen und seltener höhere Schulabschlüsse.“ Zugriff am 13.06.2014 unter <http://volksgruppen.orf.at/diversitaet/stories/2626572/>.

Kainz, G. (09/2008). „Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund beim Bildungszugang“ („Zusammenfassung des WISO Artikels 'Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund beim Bildungszugang' von Fritz Bauer und Gudrun Kainz. WISO 4/2007“) PDF-Dokument. Zugriff am 13.06.2014 unter <http://momentum-kongress.org/kainz-gudrun-benachteiligung-von-kindern-mit-migrationshintergrund-beim-bildungszugang#more-500>.

Kuhl, M., Schmitz, A. & Kluß, A. (ohne Angabe). Sport interkulturell. Fortbildungskonzept zur kulturellen Vielfalt im sportlichen Alltag. In Deutscher Olympischer Sportbund (Hrsg.), *Sport bewegt*. Frankfurt.

Luciak, M. & Binder, S. (2010). „Informationen und Anregungen zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips Interkulturelles Lernen. Ein Handbuch für den Bereich allgemeinbildende Pflichtschulen und allgemeinbildende höhere Schulen.“ Wien: ASSA. Online Journal.

Pieth, J. & Grabherr, M. (2007). „Begegnung durch Bewegung.“ Handbuch für den Unterricht. EHSM (Eidgenössische Hochschule für Sport Magglingen und BASPO (Bundesamt für Sport) (Hrsg.).

Presseaussendung der AK Wien (01/2014). „AK Wien Vizepräsidentin Stein: 'Soziales Miteinander statt Gegeneinander in der Schule.' Dallinger Symposium zu 'Gemeinsam Lernen – Vielfalt erleben' – AK fordert Maßnahmen für gerechte Chancen unabhängig von der Herkunft der Kinder.“ Zugriff am 13.06.2014 unter http://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20140120_OT50104/ak-wien-

vizepraesidentin-stein-soziales-miteinander-statt-gegeneinander-in-der-schule.

Statistik Austria (2013). „Migration & Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren.“ Kommission für Migrations- und Integrationsforschung der Österreichischen Akademie der Wissenschaften. Wien.

Witoszynskyj, C. & Moser, W. (2010). „Integration und soziale Inklusion im organisierten Sport. Endbericht.“ Wien: Sportministerium.

<http://www.tvdsb.ca>, Programs – SWIS (Settlement Workers in School), Zugriff am 20.08.2014.

<http://www.unesco.at>, Zugriff am 10.09.2014.

https://www.bmbf.gv.at/schulen/sb/schule_migration_gender.html, Zugriff am 24.05.2014.

Anhang

Interviewleitfaden

Interviewleitfaden

Persönliche Angaben

Geschlecht:

Alter:

Staatsangehörigkeit:

Migrationshintergrund:

Auslandserfahrung:

Teilnahme an Fortbildung zu interkulturellem Lernen?:

Ausgeübter Sport:

1) Welche Einstellungen haben Sportlehrkräfte bezüglich einer kulturell heterogenen Sportklasse?

- Ist interkulturelles Lernen an dieser Schule im Schulprogramm verankert?

Inwieweit ist die Schule an der Umsetzung kultureller Vielfalt beteiligt?

Werden Fragen zum Umgang mit kultureller Vielfalt an dieser Schule geklärt? (Maas, Over, Mienert, 2008, S. 87 ff.).

- Wie sieht es mit der Elternarbeit im Zusammenhang kultureller Vielfalt aus?

Welche Maßnahmen werden entsprechend getroffen, damit Eltern mit Migrationshintergrund schulrelevante Informationen erreichen? (Maas, Over, Mienert, 2008).

- Es gibt diverse Meinungen, wie mit kultureller Vielfalt umgegangen werden kann. Welche Ansichten haben Sie hinsichtlich Mitgliedern verschiedener ethnischer Gruppen/Kulturen? Sollten sich diese respektieren, aber lieber in allen Lebensbereichen getrennt leben, um Probleme zwischen den Gruppen zu vermeiden?

Oder sollte eine Gesellschaft, mit einer Vielzahl ethnischer Gruppen, gemeinsam an entstehenden Problemen arbeiten und gemeinsam leben und interagieren? (Grimminger, 2009, S. 71).

- Immer wieder wird in den Medien strittig diskutiert, ob „Menschen, die nach Österreich kommen, ihr Verhalten der österreichischen Kultur anpassen sollten.“ Wie stehen Sie zu der Aussage? (Grimminger, 2009, S. 71).

- Denken Sie, dass Schulsport einen besonderen Stellenwert einnimmt, um Kinder und Jugendliche für kulturelle Differenzen zu sensibilisieren? (Grimminger, 2009).

- Denken Sie, dass interkulturelles Lernen auch für Sportklassen gilt, in denen kaum oder keine Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind? (Grimminger, 2009).

2) Welche Kompetenz weisen Sportlehrkräfte hinsichtlich einer interkulturellen Sportklasse auf?

- Wie erleben Sie eine Klasse zu unterrichten, die einen hohen Anteil von Schülern/innen mit Migrationshintergrund hat?

Wie viele SS aus Ihrer Sportklasse haben einen Migrationshintergrund und welchen?

Welche kulturelle Differenzen nehmen Sie vor allem wahr? (Maas, Over, Mienert, 2008).

Schulsportalltag „Wie wirken sich denn kulturelle oder religiöse Bindungen konkret in Ihrem aus“? (Gieß-Stüber & Kühler, 2008, S. 299).

- Wie wichtig ist Ihnen das persönliche Anliegen sich mit fremd kulturellen Beweggründen ihrer SchülerInnen auseinander zu setzen?

Situationen bei Macht es sie neugierig zu erkunden welche Beweggründe Ihre SS haben, in denen Sie das Verhalten möglicherweise nicht nachvollziehen können? (Maas, Over, Mienert, 2008).

- Welche kulturell spezifische Situationen haben für sie eine Herausforderung dargestellt?

Wo sind Sie an persönliche Grenzen gekommen?

Welche Aufgabe/Konflikt schien Ihnen unlösbar? (Gieß-Stüber & Kühler, 2008).

- Welche positiven Erfahrungen können Sie aus der Praxis erzählen?

Was hat Sie besonders berührt oder fasziniert? (Gieß-Stüber & Kühler, 2008).

- Wie sollten Stundeninhalte aussehen, bezüglich der Auseinandersetzung mit kultureller Vielfalt, um gemeinsames Sporttreiben zu ermöglichen? (Gieß-Stüber & Kühler, 2008).

Inwieweit beziehen Sie die (fremden) Lebenswelten Ihrer SS mit in den Sportunterricht ein?

Haben sie konkrete Strategien und/oder Ziele, in der Konfrontation mit kulturellen Differenzen? (Maas, Over, Mienert, 2008).

3) In welcher Form werden interkulturelle Lerninhalte umgesetzt?

- Wie bewältigen Sie die schwierige didaktische Aufgabe, SchülerInnen mit sehr unterschiedlichen lebensweltlichen Erfahrungen/Einstellungen in der Sportklasse zu unterrichten? (Gieß-Stüber & Kühler, 2008).

- Welche Möglichkeiten eröffnen sich ihrer Meinung nach kulturelle Bildungs- & Lernprozesse im Sportunterricht zu inszenieren?

- Würden sie gerne mehr Unterstützung hinsichtlich Interkulturelles Lernen befürworten?

- „Finden Sie es wichtig, dass Sport-studierende sich damit auseinandersetzen, da sie ihre spätere Berufstätigkeit in zunehmend multikulturellen Kontexten ausüben werden?“ (Gieß-Stüber & Kühler, 2008, 301).

- „Welche Empfehlung könnten Sie vor allem für die Lehramtsausbildung aussprechen?“ (Gieß-Stüber & Kühler, 2008, S. 301).

Curriculum Vitae



Marketa WOJNAR

Persönliche Daten

Geburtsdatum: 27.02.1987 in Český Těšín (Tschechien)
Nationalität: deutsch

Ausbildungen

10/2012	Abschluss ZUMBA - Instructor Ausbildung in Wien
09/09 - 01/2010	Universitätssportinstitut Wien Abschluss der Aerobic-Fitnesslehrerausbildung
seit 2008	Diplomstudium an der Universität Wien Lehramt: Bewegung und Sport &
Psychologie/Philosophie	•Diplomarbeitsthema: „Sichtweisen und Kompetenzen von LehrerInnen mit kultureller Vielfalt im Schulsport“ Bevorstehender Abschluss mit Mag.rer.nat.
12/06/2008	Matura Gymnasium Rheinbach in Deutschland
1997 – 2004	Realschulabschluss Philipp Freiherr von Boeselager in Deutschland

Sprachen

Deutsch	Muttersprache
Englisch	sehr gute Kenntnisse
Tschechisch	gute Kenntnisse
Spanisch	Grundkenntnisse

Berufliche Tätigkeiten

seit 09/2014	ASKÖ Wien Landesverband Fit-Trainerin im Kinder- und Erwachsenenbereich
08/2014	Sport-Animateurin beim NIVEA Familienfest
seit 09/2012	Wiener Arbeiter- und Turnverein/Brigittenau Trainerin für •ZUMBA •Projekt „SOWIESO MEHR“ Sportferienwochen 2012/2013 und 2014 •Initiative „Fit für Österreich - Kinder gesund bewegen“
10/2011 - 09/2014	ASKÖ Brunn am Gebirge Aerobic – Trainerin
10/2010 - 05/2014	Wiener Volkshochschulen Trainerin für diverse Kinder- und Erwachsenenkurse
03/2010 - 10/2011 in	„Gruppe FIT-VITAL“ Verein zur Gesundheitsförderung Beruf und Freizeit Aerobic – Trainerin

Weiterbildungen

seit 04/2014	Universitätslehrgang Ethik auf der Universität Wien
23/05/2014	Tagung Mehrsprachigkeit und Vielfalt (Wiener VHS)
23/11/2014	Workshop Entspannungstraining (ASKÖ)

Persönliche Interessen

Schwerpunkt TANZ	Familie und Freunde Hip Hop und Jazz Volleyball künstlerisches Gestalten
------------------	---