universität wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterabeit

Fußball & Globales Lernen

Fußballvereine des Wiener Amateurfußballs als Orte Globalen Lernens

Verfasser
Vedad Lubenovic

angestrebter akademischer Grad
Master of Arts (MA)

Studienkennzahl lt. Studienblatt	066 589
Studienrichtung lt. Studienblatt	Masterstudium Internationale Entwicklung
Betreut von	Mag. Dr. Helmuth Hartmeyer

Wien, September 2015

für

Vince

Eidesstattliche Versicherung

Name: Vorname:

Matrikel-Nr.: Studiengang:

Hiermit versichere ich, Vedad LUBENOVIC, an Eides statt, dass ich die vorliegende Masterarbeit mit dem Titel „Fußball und Globales Lernen - Fußballvereine des Wiener Amateurfußballs als Orte Globalen Lernens“ selbständig und ohne fremde Hilfe verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Die Stellen der Arbeit, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken entnommen wurden, sind in jedem Fall unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Die Arbeit ist noch nicht veröffentlicht oder in anderer Form als Prüfungsleistung vorgelegt worden.

_____ _____

Ort, Datum Unterschrift

Abstract

In der vorliegenden Arbeit wird der Wiener Amateurfußball als informelles und somit pädagogisch unbegleitetes Feld Globalen Lernens untersucht. Besondere Beachtung wird seiner Spezifik als interkultureller Begegnungsort und seinen Potenzialen bei der Förderung der Herausbildung der fünf Kernkompetenzen des Globalen Lernens nach HARTMEYER geschenkt. Nach einer Darstellung des Forschungsinteresses sowie der theoretischen Konzepte und Zugänge, wird anhand von Fallstudien dreier Mannschaften aus den Amateurligen Wiens gezeigt, dass sich der Fußballverein durch seine heterogene Konstitution und Einbettung in gesellschaftliche Verhältnisse unter bestimmten Voraussetzungen als Ort Globalen Lernens eignet und transformative Lernprozesse bei den Beteiligten anstößt.

The present work examines the Viennese amateur football as an informal and therefore pedagogically unaccompanied field of Global Learning. Special attention is given to its specifity as a field of intercultural encounter and its potentials for the development of the 5 core competencies of Global Learning adapted from HARTMEYER. Following a precise description of the scholarly interest as well as the theoretical concepts and approaches, it is on the basis of a case study of three different Viennese amateur teams shown, that the football club can act as an area of Global Learning under certain circumstances. Its heterogeneous constitution and embeddedness in societal relationships are fostering factors in the initiation of transformative learning processes.

Keywords: Global Learning, Intercultural, Pedagogy, Amateur Football, Vienna

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG 1

1.1. Relevanz der Arbeit 1

1.2. Struktur der Arbeit 3

2. DAS FORSCHUNGSDESIGN 6

2.1. Zielsetzung der Studie 6

2.2. Fragestellung 8

2.3. Praktische & Ethische Aspekte qualitativer Sozialforschung 9

2.4. Das Gruppendiskussionsverfahren 12

2.5. Die teilnehmende Beobachtung 15

2.6. Datenauswertung nach der Grounded Theory 17

2.7. Quantitative Komponenten der Untersuchung 19

3. GLOBALES LERNEN 20

3.1. Die Anfänge des Globalen Lernens 20

3.2. Globales Lernen als pädagogische Notwendigkeit und Reaktion 22

3.3. Theoretische Diskurse rund um das Globale Lernen 25

3.4. Globales Lernen heute – Der Versuch einer persönlichen Annäherung 27

3.5. Kompetenzen Globalen Lernens 29

4. INTERKULTURELLES LERNEN 32

4.1. Einführung 32

4.2. Kritik an gängigen Konzeptionen Interkulturellen Lernens 34

4.3. Der Versuch einer persönlichen Annäherung – Interkulturelles Lernen als kulturelle Selbstreflexion 35

4.4. Interkulturelles Lernen als Dimension Globalen Lernens 37

5. LERNTHEORIEN 40

5.1. Vorüberlegungen 40

5.2. Batesons Lerntheorie 42

5.3. Mezirows Theorie des transformativen Lernens 44

5.4. Fußball und Lernen 49

6. DAS FORSCHUNGSFELD 51

6.1. Migrantische Selbstorganisation (im Fußball) 51

6.2. Die Situation im Wiener Fußballverband (WFV) 57

6.3. Die Situation in der (Wiener) Diözesansportgemeinschaft (DSG) 58

6.4. An der Untersuchung teilnehmende Mannschaften 59
6.4.1. Eintracht Wien 59
6.4.1.1. Demographische Daten 60
6.4.2. Dynamo Donau 63
6.4.2.1. Demographische Daten 65
6.4.3. FC BiH 68
6.4.3.1. Demographische Daten 69

7. FUßBALL – MEHR ALS NUR EIN SPIEL 73

7.1. Der Fußballverein aus Sicht der Befragten 74
7.1.1. Der Fußballverein als Ort der Begegnung 74
7.1.2. Der Fußballverein als Lernort 77
7.1.3. Der Fußballverein als politisches Feld 79
7.1.4. Der Zusammenhang von Vereinsprofil und -wahl 83

7.2. Globales Lernen im Fußballverein und abseits davon 84
7.2.1. Wir und die Welt 84
7.2.2. Reflexion von Werten und Haltungen 87
7.2.3. Alternativen & Engagement 90

8. FAZIT: DER BEITRAG DER WIENER AMATEURVEREINE ZUM GLOBALEN LERNEN 94

QUELLENVERZEICHNIS

Monographien und Aufsätze

Online verfügbare Literatur

(Online-)Zeitschriften

Webseiten

ANNEX

Fragebogen für Vereine

Interviewleitfaden der Gruppendiskussionen

Lebenslauf

1. Einleitung

„Sport has the power to change the world. It has the power to inspire, it has the power to unite people in a way that little else does. It speaks to youth in a language they understand. Sport can create hope, where once there was only despair. It is more powerful than governments in breaking down racial barriers. It laughs in the face of all types of discrimination."

- Nelson Mandela[1]

1.1. Relevanz der Arbeit

Die vorliegende Masterarbeit setzt sich mit Fußball als einem möglichen Feld Globalen Lernens auseinander. Globales Lernen inkludiert als pädagogisches Konzept Lernansätze und -modelle, die sich als Antworten auf die durch Globalisierungsprozesse hervorgerufenen gesellschaftlichen Herausforderungen verstehen. Die zunehmende Komplexitätssteigerung auf allen Ebenen der Weltgesellschaft stellt auch pädagogisches Denken und Handeln vor neue Aufgaben, die in Ansätzen Globalen Lernens aufgegriffen werden.

Die Wahl auf den Wiener Amateurfußball als Untersuchungsgegenstand fiel aufgrund seiner strukturellen Zusammensetzung, in der Phänomene der Globalisierung und ihre Auswirkungen besonders gut beobachtbar sind. Kaum ein anderes Feld dieser Größe sozialer Interaktion weist eine solch ausgeprägte kulturelle[2] Heterogenität auf. Insofern kann der Sport hier als ein – die Vielfalt des Ganzen widerspiegelnder – Mikrokosmos gesehen werden.

Darüber hinaus ist der Fußball als Beobachtungsfeld auch wegen der ihm zugeschriebenen Erwartungen besonders interessant. Seit einigen Jahren ist zu beobachten, dass der Sport in vielen Bereichen der internationalen und nationalen Zusammenarbeit als Instrument für soziale Entwicklung eingesetzt wird. Als Hebel in der Entwicklungszusammenarbeit, in der interkulturellen, Friedens- sowie Konfliktarbeit und vielen weiteren Feldern, gewinnt er immer weiter an Popularität[3].

[1] Nelson Mandelas Eröffnungsworte seiner Rede während der Laureus World Sports Awards 2000. Vollständiges Transkript der Rede online verfügbar unter: http://bit.ly/1MdwAst [Zugriff am 10.9.2015]

[2] In Anlehnung an Mecheril (2010, S. 26) verstehe ich Kultur „als faktische und imaginative Praxis der Erzeugung, Bewahrung und Veränderung von symbolischen Differenzen und sozialen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen." Diese Differenzen äußern sich in einem dem jeweiligen kulturellen Kollektiv gemeinsamen Wissen, „d. h. als die im Bewußtsein seiner Mitglieder verankerten Erwartungen hinsichtlich üblicher Verhaltensweisen, Werthaltungen, sozialer Deutungsmuster und Weltbilder." (Leenen/Grosch 1998, S. 357f.) Sie werden von den Gruppenmitgliedern im Umgang miteinander als selbstverständlich vorausgesetzt.

[3] vgl. Coalter 2013; VIDC 2014a; VIDC 2014b; VIDC 2014c & VIDC 2015

Die Grundannahme lautet, dass der Drang des und der Einzelnen Fußball spielen zu wollen, Grenzen der Abschottung überwinden kann und er so einen zentralen Beitrag zur Prävention von Xenophobie, Extremismus und Gewalt leisten kann[4]. Dabei werden vor allem zwei pädagogisch motivierte Erwartungshalten an den Fußball herangetragen, die gar „nicht von der Hand zu weisen“[5] sind. Zum einen gelingt es ihm auch, Personen mit niederem oder keinem Schulabschluss zu erreichen, und zum anderen wird er immer stärker als Lernanlass entdeckt, um pädagogische Inhalte spielend zu vermitteln, so beispielsweise in der HIV/AIDS-Aufklärung im südlichen Afrika.

In multikulturellen Aufnahmegesellschaften wurde er vor allem in der Integrationsarbeit entdeckt. Projekte in diesem Bereich sollen Personen, ungeachtet ihrer ethnischen Zugehörigkeit, Hautfarbe, oder Religion die Möglichkeit geben, Fußball zu spielen und durch den Sport in Kontakt mit anderen zu kommen. Als Beispiele in Österreich sind unter anderem die New African Football Academy (NAFA), oder die Käfigmeisterschaft zu nennen. Beide verfolgen ähnliche Ziele. Während für die NAFA, die von Emmanuel Ekeigwe gegründet wurde und jeder Person – unabhängig ihrer sozio-kulturellen Zugehörigkeiten und ökonomischen Möglichkeiten – die Gelegenheit geben soll Fußball spielen zu können, weil „Sport [...] der kürzeste Weg der Integration [ist]“[6], ist für die Wiener SPÖ, die als Veranstalter der Käfigmeisterschaft auftritt, vor allem „Gesundheit, mehr Bewegung und ein friedliches Zusammenleben [wichtig]. Wer gemeinsam Sport macht, wird sich auch sonst besser verstehen. Sport verbindet und schafft Identifikation.“[7] Der Käfig[8] fungiert dabei als ein Exempel gelebter Integration.

„Fußball hat eine globale Sprache. Er kann soziale, ökonomische, kulturelle und religiöse Unterschiede überbrücken. Er stärkt die Persönlichkeitsentwicklung, lehrt uns Zusammenarbeit, baut Selbstvertrauen auf und öffnet Türen für neue Möglichkeiten. Dies wiederum kann zum Wohlergehen von ganzen Gemeinschaften und Ländern beitragen.“[9] Diese Worte fanden der damalige UN-Generalsekretär Kofi Annan und FIFA-Präsident Joseph Blatter in einer gemeinsamen Erklärung zur Eröffnung der FIFA-Weltmeisterschaft 2006 in Deutschland.

---

[4] Jäger 2008, S. 29
[5] ebd.
[6] Witoszynskyj/Moser 2010, S. 61
[7] ebd., S. 64
[8] Käfige stellen öffentliche und damit prinzipiell für alle zugängliche Räume der sportlichen Betätigung dar. Aufgrund der räumlichen Gegebenheiten (Platzmangel; wenige Grünflächen; etc.) sind sie vor allem in (Groß-) Städten zu finden. Darüberhinaus bilden sie nicht nur Begegnungszonen, sondern können auch als Sprungbrett in den Profisport dienen. In diesem Zusammenhang werden die Profifußballer David Alaba und Marko Arnautovic oft genannt. Neben Fußballkäfigen finden sich in Wien außerdem welche zum Volleyball- und Basketballspielen.
[9] Annan/Blatter 2006

Die Vereinten Nationen haben darüber hinaus im Jahr 2003 die Resolution 58/5 verabschiedet, in der der Fußball als Möglichkeit zur Förderung von Bildung, Gesundheit, Entwicklung und Frieden propagiert wird[10]. Sie wurde in den Folgejahren (2004, 2006 & 2008) insgesamt vier Mal überarbeitet und erweitert. In der Ursprungsversion wurde das Jahr 2005 auch als jenes des Sports und der physischen Erziehung ausgerufen. Es sollte den Sport als kosteneffektives Hilfsmittel zur Erreichung der Millennium-Entwicklungsziele (MDGs) jedem Mitgliedsland näherbringen[11]. Seit 2003 betreiben die Vereinten Nationen auch eine eigene Webseite, die den positiven Zusammenhang und die Möglichkeiten von Sport und/für Entwicklung aufzeigt[12].

Fußball ist in den Augen jener, die ihn für ihre jeweiligen Anliegen als Instrument benutzen, mehr als nur sportlicher Wettkampf. Der Fokus liegt auf den Funktionen und Möglichkeiten, für die der Sport genutzt werden kann. Sport und Fußball sind für gesellschaftliche Entwicklung, wie auch für die Entwicklung des Selbstvertrauens jedes/r Einzelnen und der Herausbildung eines Gemeinschaftsgefühls zentral[13]. Dies funktioniert umso besser, je mehr Teile der Gemeinschaft am Spiel teilnehmen. Es zeigt sich, dass vielen Programmen ein instrumentalistischer und normativer Begriff von Sport zugrunde liegt. „Anders ausgedrückt, Sport gilt als universelle Wunderwaffe gegen (fast) alle gesellschaftlichen Probleme.“[14]

Doch fördert der Fußball tatsächlich Verständnis? Sensibilisiert er die Akteure für globale Fragestellungen und führt so zu konstruktivem interkulturellen Dialog, der in weiterer Folge Lernprozesse bei den Beteiligten in Gang setzt? Trägt er als Lernfeld dadurch zur Förderung gesellschaftlicher und internationaler Solidarität bei den Beteiligten bei? Ist Fußball für die Akteure mehr als nur ein Spiel? Ziel der Forschung wird sein zu überprüfen, ob und inwieweit er diese Erwartungen im Kontext des Amateurfußballs in Wien erfüllen kann.

1.2. Struktur der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in insgesamt acht Kapitel. Nachdem das erste eine kurze Einleitung darstellt, die den Leser/die Leserin in die grundlegenden Überlegungen hinter der Arbeit einführt, stellt Kapitel 2 das Forschungsdesign vor. Darin wird die Zielsetzung der Studie nochmals genauer besprochen. Neben der Vorstellung der forschungsleitenden Fragen, werden

[10] vgl. UN 2003
[11] VIDC 2014c, S. 6
[12] URL 1
[13] Jäger 2008, S. 33
[14] VIDC 2014c, S. 6

auch praktische und ethische Aspekte bei der Durchführung einer Feldforschung besprochen und ihre Relevanz für den und Bezüge zu dem Untersuchungsgegenstand hergestellt. Es folgt eine Einführung in die während der Untersuchung angewandten Methoden der Datenakquirierung und –auswertung.

Kapitel 3 widmet sich einem zentralen Konzept dieser Arbeit, nämlich jenen des Globalen Lernens. Es wird mit einem historischen Abriss des Programms eingeleitet, welcher auch Lesern und Leserinnen, die sich bislang nicht, oder nur wenig mit der Thematik beschäftigt haben, einen verständlichen Überblick verschafft. Daran anschließend werden theoretische Diskurse vorgestellt, die sich des Gebiets annehmen und es wird die Relevanz und Bedeutung Globalen Lernens in der heutigen Zeit diskutiert. Abgeschlossen wird Kapitel 3 mit einer Explikation meiner persönlichen Auffassung des Konzeptes und der Vorstellung eines Kompetenzmodells Globalen Lernens.

Kapitel 4 nimmt sich Interkulturellen Lernens an. An eine prägnante Einführung in die Grundzüge des Programmes folgen oft vorgebrachte Kritikpunkte. Daraus wird im Anschluss wiederum eine persönliche Diskussion und Konzeption des Programms abgeleitet. Die kulturell heterogene Zusammensetzung des Forschungsfeldes gebietet, abschließend dem Interkulturellen Lernen als bedeutende Dimension Globalen Lernens, einen besonderen Stellenwert einzuräumen.

Das darauf folgende Kapitel der Masterarbeit beleuchtet den theoretischen Hintergrund. Über Sozialisations- sowie Lerntheorien wird ein Bogen zur Theorie transformativen Lernens nach Jack MEZIROW gespannt. Sie beschreibt psychologische Vorgänge im Lernen Erwachsener.

Kapitel 6 schafft einen Überblick über das Forschungsfeld, also den Wiener Fußballverband und die Diözesansportgemeinschaft. Die drei an der Studie teilnehmenden Vereine werden vorgestellt und demographische Hintergründe der Spieler präsentiert, die anhand eines quantitativen Fragebogens erhoben wurde. So fällt es dem Leser/der Leserin leichter sich ein Bild über die Fußballklubs und ihre Sportler zu machen. Zusätzlich wird auch das kontrovers diskutierte Feld migrantischer Selbstorganisation besprochen. Gegenüberstehende Positionen, ihre historische Entstehung sowie Funktionen und Tätigkeitsfelder finden aufgrund der Konstitution des Forschungsfeldes und der interviewten, beobachteten und untersuchten Teams Erwähnung.

Kapitel 7 fasst die in Gruppendiskussionen erhobenen Daten zusammen und setzt sie zu den vorangehenden Kapiteln in Beziehung. Im Sinne einer Forschungsstrategie bei der die Triangulation der Methoden zentral ist, werden die in den Gesprächen gewonnenen Angaben mit

den an Spieltagen gemachten Beobachtungen und den Ergebnissen aus der Fragebogenumfrage verglichen.

Das letzte Kapitel bietet schließlich ein Fazit, in dem die Ergebnisse diskutiert werden. Ein Ausblick spricht Aspekte an, die aufgrund des begrenzten Ausmaßes der Arbeit nicht angeführt werden konnten und in weiterführenden Arbeiten bearbeitet werden könnten und sollten.

2. Das Forschungsdesign

„Feldforschung ist ein ebenso spannendes wie verantwortungsvolles Unterfangen, das – auch wenn sie am eigenen Wohnort durchgeführt wird – einer Reise gleicht."

- Birgit Englert & Petra Dannecker[15]

Das folgende Kapitel der Arbeit widmet sich Aspekten qualitativer Sozialforschung und der methodischen Fundierung des empirischen Teils des Forschungsvorhabens. Es wird näher auf das Forschungsfeld und damit zusammenhängende Fragen, ethische Überlegungen sowie die methodische Herangehensweise der Datenakquirierung und –auswertung eingegangen.

2.1. Zielsetzung der Studie

In der vorliegenden Untersuchung werden die Potenziale des Wiener Amateurfußballs, und hier vorrangig der Spielbetrieb ab der 1. Klasse abwärts, als Feld Globalen Lernens analysiert.

Um den angesprochenen Herausforderungen einer globalen Weltgesellschaft zu begegnen, sie konstruktiv bearbeiten sowie in ihr transformativ lernen zu können, braucht es geeignete Lernorte, die die Herausbildung der Kompetenzen[16] fördern[17]**.** Lernen findet immer zu bestimmten Zeiten an bestimmten Orten statt.

Für das Globale Lernen sind insbesondere jene Orte geeignet, an denen Globalisierungsprozesse besonders sicht- und spürbar sind, an denen der Globalisierung ein Gesicht gegeben wird. Die Fußballplätze der Amateurligen großer Städte stellen als Räume sozialer Interaktion ein gutes Beispiel dar. Sport – und im Fall dieser Arbeit Fußball – können als nutzbringende Lernorte in Form weltweiter Erfahrungsräume dienen[18]. „[D]urch die Verbindung der globalen Perspektive mit dem eigenen Nahbereich bzw. dessen Reflexion werden die Voraussetzungen für selbstbestimmte, solidarische und verantwortungsvolle gesellschaftliche Teilhabe

[15] Englert/Dannecker 2014, S. 261
[16] Dabei handelt es sich um folgende 5 Kompetenzen: Die Kompetenz, komplexe, globale Zusammenhänge zu erkennen, zu verstehen und kritisch zu reflektieren; Die Kompetenz zur Einsicht in die eigenen alltäglichen Bezüge zur Globalität; Die Kompetenz zur Beurteilung von Werten und Haltungen; die Kompetenz zur Entwicklung von Perspektiven und Visionen und die Kompetenz zur Reflexion und Entwicklung von Handlungsoptionen in einem globalen Kontext und die Kompetenz sich selbsttätig und vernetzt an Kommunikations- und Entscheidungsprozessen zu beteiligen. Eine genauere Diskussion der Kompetenzen findet sich in Kapitel 3.5.
[17] Schwarz 2010, S.13
[18] vgl. Jäger 2008, S. 42

vor dem Hintergrund relevanter globaler Entwicklungen geschaffen."[19] Die Ausgangsüberlegung lautet, dass der Fußball dabei als Medium dienen kann, das diesen nötigen Anschluss an den Nahbereich und die Lebenswirklichkeiten der Menschen herstellt.

Es ist nicht Ziel der Arbeit den Fußball als Lernort für Globales Lernen zu idealisieren, sondern den Möglichkeiten der Intentionen des Konzeptes nachzukommen, auszuloten. Fußballspielen erfordert als Teamsport Kooperation auf dem und abseits des Spielfeldes. Toleranz, Respekt und Fairplay, so die These, können Zusammenarbeit fördern und Erfolg begünstigen. Aus diesem Grund kann der Fußball die Herausbildung sozialer Kompetenzen und individuelle Persönlichkeitsentwicklung fördern. Idealerweise gelten sie nicht nur für Teamkollegen, sondern auch für das gegnerische Team. Die Missachtung elementarer Regeln, denen sich jeder Spieler/jede Spielerin bei Anpfiff unterwirft, erschwert durch Bestrafung (Verwarnung, Ausschluss) die Aussicht auf den Sieg.

Gleichzeitig sollen jedoch auch die Grenzen aufgezeigt werden. Die Geschichte zeigt uns, dass der Sport ebenso Unterschiede, oder gar soziale Exklusion und Diskriminierung schaffen und bestärken kann. Der Fußballplatz verkommt oft zum Schauplatz von Konflikten, Auseinandersetzungen verbaler und physischer Art sowie Gewalt. Sport baut nicht nur Brücken, sondern auch Barrieren[20]. In Deutschland ist die Beteiligung ethnischer[21] Sportvereine an teilweise gewalttätigen Konflikten im Amateurbereich überdurchschnittlich hoch. Dennoch sollte die Gründung „eigener" Vereine nicht undifferenziert – als mangelnder Wille zur Solidarität und Integration – aufgefasst werden. Ganz im Gegenteil. Wie sich im folgenden Teil der Arbeit herausstellt, erbringen die Vereine spezifische Integrationsleistungen, von denen die Mitglieder andernfalls womöglich keinen Gebrauch gemacht hätten[22].

Insofern leistet die Arbeit neben einem Diskussionsbeitrag über die Möglichkeiten Globalen Lernens im interkulturellen Umfeld auch einen zu der aktuellen und, insbesondere im deutschsprachigen Raum, stark politisch und emotional aufgeladenen Diskussion über Zuwanderung, Integrations(un)willigkeit und die Unvereinbarkeit „eigener" Wert- und Normvorstellungen mit jenen Zugezogener. Sie liefert eine sachliche Bestandsaufnahme und Analyse des Feldes sowie der stattfindenden Interaktionsprozesse, die den aufgeklärten Diskurs auf Augenhöhe begünstigt und fördert. Dies macht die Arbeit zu einer Arbeit der Entwick-

[19] Hartmeyer 2012, S. 142f.
[20] Dorokhina/Hosta/van Sterkenburg 2011, S. 14
[21] Unter Ethnien oder ethnischen Gruppen „werden familienübergreifende Gruppen bezeichnet, die sich selbst eine kollektive Identität zuschreiben." (Leenen/Grosch 1998, S. 355) Diese kollektive Identität kann auf faktischen oder scheinbaren Gemeinsamkeiten wie beispielsweise Sprache, Kultur, Geschichte, oder Herkunft. Hierbei ist es unerheblich ob diese gemeinsame Herkunft tatsächlich vorliegt oder nicht.
[22] Stahl 2010, S. 91

lungsforschung. Den individuellen Anliegen und Meinungen der Befragten wird durch das qualitative Forschungsdesign großer Stellenwert beigemessen. Die Besonderheit der Forschung ist darin zu sehen, dass sie Globales Lernen nicht im schulischen, sondern im bis jetzt relativ schwach beleuchteten informellen Kontext, untersucht. So trägt die Arbeit zur weiteren empirischen Fundierung des Globalen Lernens als Feld der Entwicklungsforschung bei.

Durch die Kombination verschiedener Methoden wird auch dem Erfordernis nach Triangulation, also der „Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf einen untersuchten Gegenstand“[23], nachgekommen. Durch die Methoden- und Datenvielfalt soll ein prinzipieller Erkenntniszuwachs möglich sein. Erkenntnisse werden so auf verschiedenen Ebenen gewonnen, die damit weiter reichen als es mit nur einem Zugang möglich gewesen wäre[24].

2.2. Fragestellung

In der vorliegenden Arbeit wird demnach untersucht, inwiefern Vorstellungen Globalen Lernens durch das soziale Miteinander von Personen mit unterschiedlichen kulturellen, ökonomischen, religiösen und sozialen Hintergründen auf den Fußballvereinen der Amateurligen Wiens verwirklicht werden. Die Frage nach der Herausbildung von Kompetenzen[25] – im Sinne eines transformativen Lernens durch interkulturellen Dialog – steht dabei im Mittelpunkt. Aus diesem Grund wird in Kapitel 4 eigens auf Interkulturelles Lernen eingegangen. Besonderer Beachtung wird dem Umstand geschenkt, dass der Lernort durch eine äußerst ausgeprägte kulturelle Heterogenität gekennzeichnet ist, die sich unter anderem in der Teilnahme vieler, sogenannter, ethnischer, oder interkultureller Vereine am Spielbetrieb niederschlägt. Mein Interesse liegt in den positiven sozialen Funktionen, welche die Vereine für die Spieler übernehmen, aber auch in möglichen Hindernissen und Beeinträchtigungen.

Auf der Grundlage erfolgreicher Beispiele aus der Praxis[26] sowie persönlicher Erfahrungen im Amateurfußball, lautet die Ausgangshypothese, dass sich der Fußball als Lernort dafür eignet, Ziele Globalen Lernens zu verfolgen und Lernprozesse des/r Einzelnen auf dem Weg dorthin anzustoßen.

[23] Flick 2011, S. 324; vgl. dazu auch Treumann 1998
[24] Flick 2011, S. 323f.
[25] Siehe Fußnote 15 und Kapitel 3.5
[26] vgl. Özaydin/Aumeier 2008

Daraus ergibt sich folgende zentrale, forschungsanleitende Frage samt Unterfragen:

Inwieweit sind die Fußballvereine in den Amateurligen Wiens Lernorte Globalen Lernens?

- *Inwieweit wird der Fußballverein von den Beteiligten selbst als ein Lernort gesehen?*
- *Inwieweit wird durch (interkulturellen) Dialog in dem und abseits des Fußballvereines die Herausbildung von Kompetenzen Globalen Lernens gefördert?*
- *Welche Kompetenzen werden dabei besonders gefördert? Welche nicht?*
- *Wo gerät der Fußball dabei an seine Grenzen? Wo hemmt er die Herausbildung bestimmter Kompetenzen gar? Inwiefern fungiert er als Abgrenzungs- denn als Dialogmechanismus?*

2.3. Praktische & Ethische Aspekte qualitativer Sozialforschung

> *„In allen Fällen ist eine sorgfältige Auseinandersetzung mit den praktischen und ethischen Aspekten und der ‚politischen' Natur einer Feldforschung wichtig und auch Grundlage für eine erfolgreiche Forschung."*
>
> - Birgit Englert & Petra Dannecker[27]

Der Wunsch ethischen Aspekten einen eigenen Abschnitt in der Masterarbeit zu widmen, liegt in persönlichen Erfahrungen qualitativer Sozialforschung in Thailand & Myanmar, im Zuge eines Forschungsseminars zwischen dem 19. August 2013 und dem 19. September 2013, begründet. Während des einmonatigen Forschungsaufenthaltes in einem fremdsprachlichen & - kulturellen Umfeld (und darüber hinaus), haben mich dahingehende Fragen täglich beschäftigt und mein weiteres Vorgehen im Feld beeinflusst.

Zu Beginn jeder Forschung ist es wichtig sich darüber im Klaren zu sein, „für wen, mit wem, über wen und wozu überhaupt geforscht und was für Wissen aus welcher Perspektive produziert wird."[28] Daher ist es wesentlich, sich schon vor Beginn der Forschung über Fragen von Macht und Subjektivität sowie der Eigen- und, soweit möglich, Fremdwahrnehmung und Perspektive aufgrund der eigenen Geschlechtszugehörigkeit, Hautfarbe, oder auch Nationalität, Gedanken zu machen. Denn auf die eigene Rolle als Forschender/Forschende im Feld hat man selbst nur zum Teil Einfluss. Sie wird in gleicher Art und Weise von anderen zugewiesen.

[27] Englert/Dannecker 2014, S. 234
[28] ebd.

Machtstrukturen zwischen dem Forscher/der Forscherin und den Beforschten spielen dabei eine entscheidende Rolle. Infolgedessen ist die regelmäßige Reflexion dieses Sonderstatus elementar. Einerseits um sich klar zu werden, wie der Forschungsprozess dadurch beeinflusst wird, und andererseits, wie es zur Reproduktion der eigenen Privilegien kommt[29].

Dahingehende Überlegungen spielen natürlich auch in meiner Forschung eine bedeutende Rolle. Obwohl ich österreichischer Staatsbürger bin, werde ich oft aufgrund meiner jugoslawischen Herkunft – samt Namen und kulturellen sowie religiösen Hintergrunds meiner Familie – nicht als solcher gesehen. Vor allem im Umgang mit anderen Personen aus dem ehemaligen Jugoslawien scheinen der eigene Geburtsort und Name eine Rolle zu spielen, da das Gegenüber durch ihn weitere Informationen abzuleiten versucht und sich (unbewusst) ein Bild macht. Dabei werden vor allem von Menschen, die die Flucht selbst erleben mussten, oft implizit oder explizit Bezüge zum Krieg und dem in Bosnien & Herzegowina weiter bestehenden Konflikt offengelegt. Gleichzeitig wird in „Wir" (Bosniaken und Bosniakinnen/Muslime und Musliminnen, Kroaten und Kroatinnen/Katholiken und Katholikinnen, Serben und Serbinnen/Orthodoxe) und „Andere" (jeweils, die anderen Gruppen) unterschieden. WALDRAUCH & SOHLER hatten in ihrer groß angelegten Studie über migrantische Organisationen in Wien große Probleme Zugang zu ebengenannten zu erhalten. Als einen wichtigen Grund dafür nennen sie ein „offenbar stark ausgeprägtes Misstrauen der MigrantInnen gegenüber Außenstehenden"[30]. Da auch in den Amateurligen Wiens eine Vielzahl von Vereinen und Spielern aus Bosnien & Herzegowina, Kroatien und Serbien mitspielen, erachte ich es als äußerst wichtig, sich dessen im Feld zu jeder Zeit bewusst zu sein.

Hinzu kommt neben meiner privilegierten Position, als ‚weißer' Masterstudierender an einer österreichischen Universität, vor allem auch die Tatsache, ein Mann zu sein. Obwohl sich im deutschsprachigen Raum in den letzten Jahren – vor allem durch die Erfolge österreichischer Frauenfußballvereine und hier primär des SV Neulengbach sowie des deutschen Frauennationalteams – einiges an der Wahrnehmung des Fußballs geändert hat, gilt er nach wie vor als (heterosexuelle[31]) Männerdomäne[32]. Das ‚Eindringen' von Frauen wird nach wie vor mit zwiespältigen Gefühlen betrachtet. Dies zeigt sich besonders im Feld der medialen Berichterstattung. Während ihnen das theoretische Wissen abgesprochen wird[33], erfolgt zur selben Zeit

[29] ebd., S. 234f.
[30] Waldrauch/Sohler 2004, S. 637
[31] vgl. Wittershagen 2008
[32] vgl. Behn/Schwenzer 2006; Koordinationsstelle Fanprojekte bei der Deutschen Sportjugend 2005; Kreisky/Spitaler 2006; Müller 2007; Sülzle 2005 & Sülzle 2011
[33] Obwohl im professionellen Männerfußball zur Zeit keine einzige Frau ein Männerteam betreut, trainieren eine Vielzahl von Männern Frauenfußballteams. In der Geschichte gab es zwei Trainerinnen, die eine Stelle als Trai-

oft eine Reduzierung auf ein reines Sexobjekt[34]. Bezeichnend hierfür ist beispielsweise die Bildunterschrift in einem Artikel des österreichischen Nachrichtenmagazins NEWS zur Entsendung Fernanda Brandaos als RTL-Reporterin zur Fußball-WM 2014 nach Brasilien: „Mehmet Scholl ist zwar kompetent, doch Fernanda Brandao sieht besser aus.“[35] Aufgrund genannter Umstände spielt das Geschlecht des Forschers/der Forscherin im zu untersuchenden Kontext eine bedeutende Rolle, die sich auch auf den Zugang zum Feld, die Selbst- und Fremdwahrnehmung und dadurch auch den Forschungsprozess auswirkt.

Neben der Selbstreflexion muss der Blick natürlich auch auf die Gesprächspartner und Gesprächspartnerinnen geworfen werden. „Freundlichkeit, Höflichkeit, Geduld und Empathie sind ebenso wie Offenheit, Unvoreingenommenheit und Respekt Eigenschaften, die nicht nur, aber ganz besonders im Rahmen qualitativer Forschungsarbeit selbstverständlich sein sollten.“[36] Dass Menschen ihre Freizeit zur Verfügung stellen und mir bei meinem Forschungsvorhaben behilflich sind, stellt keine Selbstverständlichkeit dar. Dementsprechend gibt es auch eine moralische Verantwortung, etwas zurückzugeben[37]. Wie dieses Dankeschön auszusehen hat, ist von Situation zu Situation unterschiedlich zu bewerten. Das Aufklären über das Forschungsvorhaben und die Rückmeldung bei den Teilnehmern, nachdem die Arbeit abgeschlossen wurde, sind jedoch ebenso fraglos, wie das Bereitstellen der Ergebnisse[38].

Abschließend muss gesagt werden, dass insbesondere die Auseinandersetzung mit Widersprüchen und die Verunsicherungen, die jedem Forscher/jeder Forscherin während seiner Feldforschung widerfahren, einen bedeutenden Aspekt der Wissensproduktion darstellen. Es gilt sie nicht nur wahrzunehmen und zu akzeptieren, sondern auch zu reflektieren. Die Reflexion ermöglicht es sich der eigenen Privilegien sowie ihrer Produktion und Reproduktion bewusst zu werden. Erst dadurch kann Feldforschung nicht nur zu der akademischen Karriere, sondern auch zu der persönlichen Entwicklung beitragen[39].

---

nerin eines professionellen Männerfußballklubs innehatten: Nelfi Ibañez Guerra bei Hijos de Acosvinchos in der Peruvian Segunda Divisón & Carolina Morace bei A.S. Viterbese Calcio in der italienischen Serie C1. Letztere trat aufgrund des starken medialen Druckes jedoch schon nach zwei Spielen zurück. Eine dritte, Helena Margarida dos Santos Costa, wurde im Mai 2014 vom französischen Ligue 2 Verein Clermont Foot als neue Trainerin für die Saison 2014/2015 verpflichtet. Angetreten hat sie das Amt jedoch nicht, da sie sich nach einem Monat aus persönlichen Gründen dagegen entschied.
Darüberhinaus finden sich bis auf Christina Graf, die am 3. Februar 2013 als erste Frau ein Spiel der 2. Fußball-Bundesliga in Deutschland kommentierte, keine Livekommentatorinnen im professionellen Männerfußball. vgl. dazu Schaffrath 2011

[34] Dies belegen unter anderem auch die vielen Zeitungsberichte über weibliche Reporterinnen, die sich fast ausschließlich auf ihr Äußeres beziehen. vgl. dazu Eberle 2014 & Jeitziner 2010

[35] vgl. Eberle 2014

[36] Englert/Dannecker 2014, S. 250

[37] ebd., S. 258

[38] ebd., S. 259

[39] ebd., S. 262

2.4. Das Gruppendiskussionsverfahren

Die Methode der Gruppendiskussion ist gerade dabei sich zu einem allgemein anerkannten und standardisierten Verfahren qualitativer Sozialforschung zu entwickeln. Damit avanciert sie zu einer ernstzunehmenden Alternative zu den sonst in der qualitativen, wie auch quantitativen Sozialforschung dominanten Einzelinterviews[40]. Der in den letzten Jahren erfolgte Bedeutungszuwachs leitet sich nicht nur aus der fortschreitenden theoretischen Fundierung der Methode, sondern auch aus den besonderen Vorteilen, welche das Vorgehen für den Forscher/die Forscherin bietet, ab. Ursprünglich im Feld der Marktforschung entstanden, wurde und wird die Technik unter anderen Vorzeichen und Herangehensweisen erfolgreich in der Generations-, Milieu-, Geschlechter-, Jugend- und interkulturellen Forschung angewandt[41]. Es fokussiert kollektive Orientierungen, Wissensbestände und Werthaltungen[42].

Im deutschen Sprachraum lässt sich der Ausgangspunkt der Methode in den empirischen Arbeiten des Frankfurter Instituts für Sozialforschung in den 1950er Jahren ausmachen. MANGOLD beobachtete in soziologisch oder ideologisch annährend homogenen Gruppen bestimmte Integrationsphänomene auf der Ebene der wechselseitigen Beziehung der einzelnen Gesprächsbeiträge der Mitglieder[43]. Diese Observationen mündeten in weiterer Folge in seinem Konzept der Gruppenmeinung, „das für ihn zum Schlüssel für die Analyse von Gruppendiskussionen“[44] und als „das Produkt kollektiver Interaktionen“[45] konzipiert wurde. Genau hierin liegt auch eine der besonderen Stärken der Methode. Sie lässt die Rekonstruktion kollektiver Orientierung, also des jeweils für die untersuchte Gruppe kultur- und milieuspezifischen Orientierungswissens zu, welches in weiterer Folge Zugang zur Handlungspraxis der Beteiligten gewährt[46]. MANNHEIM nennt diese von der jeweiligen Gruppe Angehörigen geteilten Wissens- und Bedeutungsstrukturen den „Konjunktiven Erfahrungsraum“[47]. Es handelt sich dabei nicht um eine dem Einzelnen/die Einzelne externe Kollektivität, die Handlungsmöglichkeiten einschränkt und vorgibt, sondern Interaktion erst ermöglicht und Zusammengehörigkeit schafft. In der kommunikativen Praxis äußert sich dies unter den Mitgliedern einer Gruppe[48] im Selbstverständlichen[49]. BOHNSACK spricht von „Kollektiven Orientie-

[40] Bohnsack/Przyborski/Schäffer 2006, S. 7
[41] Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, S. 106
[42] ebd., S. 107
[43] Mangold 1960, S. 39f.; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, S. 103
[44] Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, S. 103
[45] Mangold 1960, S. 49
[46] Bohnsack/Przyborski/Schäffer 2006, S. 7
[47] vgl. Mangold 1967
[48] Dieses Phänomen ist nicht nur unter Personen, die einander kennen, sondern beispielsweise auch bei Berufsgruppen, die auf geteilte Bedeutungs- und Wissensstrukturen zurückgreifen zu beobachten.
[49] Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, S. 104

rungen“, wie beispielsweise moralischen, die im Setting der Gruppendiskussion mehr oder weniger explizit zur Sprache kommen[50].

Die für die Untersuchung interessanten Relevanzsysteme der Teilnehmer entfalten sich erst dann, wenn die Interkation der Diskutanten untereinander jene mit dem Diskussionsleiter überlagert[51]. Unter dieser Voraussetzung ist größtmögliche Zurückhaltung von dem Forscher verlangt, der auf seine Teilnehmerrolle verzichtet und sich erst dann wieder aktiv am Gespräch beteiligt, wenn der Diskurs über eine längere Zeitdauer zum Erliegen kommt, oder in eine ungewollte Richtung abgleitet.

Ein möglichst offener Leitfaden, der Themen vage initiiert, gleichzeitig aber nicht den weiteren Verlauf bestimmt, fördert diesen Wunsch. Da die Teilnehmer die Richtung und Themenhierarchie der Diskussion in großem Maß selbstbestimmt und interaktiv gestalten, ist im Vergleich zu Einzelinterviews eine gesteigerte Offenheit gegenüber der Untersuchungssituation und den Untersuchungspersonen gegeben. Deshalb weist der Diskussionsrahmen zwischen Wissenschafter/Wissenschafterin und Probanden einen geringeren Hierarchisierungsgrad auf und ist alltagsnäher[52].

Im Gegensatz zu Gruppen, die durch den Wissenschafter/die Wissenschafterin extra für das Forschungsinteresse erstellt wurden, handelt es sich bei (ethnischen) Fußballvereinen um bereits real existierende Gemeinschaften, die sich oft seit Jahren kennen und regelmäßig – sei dies in Form des Trainings, Meisterschaftsspiels, oder auch außerhalb des sportlichen Bezugsrahmens – miteinander interagieren. Dieser Sachverhalt stellt einen wichtigen Moment dar, da sich in solchen Fällen das Gespräch meist von selbst einstellt. „Realgruppen verfügen in der Regel über eine gemeinsame Erfahrungsbasis und versprechen daher ergiebiges Material aufgrund der zu erwartenden Selbstläufigkeit und interaktiven Dichte der Kommunikation.“[53]

Unterschiedlich sind dabei die verbundenheitsstiftenden Linien, die von den Mitgliedern erfahren werden. Geplant waren drei Gruppendiskussionen, an denen jeweils pro Mannschaft drei unterschiedliche Spieler zweier Vereine miteinander diskutieren. Aufgrund der aus der Teilnehmerzahl zu erwartenden schwer verfolgbaren und datenintensiven Gesprächssituation, begleitete mich zu jedem Termin ein Kommilitone, der sich Notizen machte. Neben einer Audioaufnahme war es geplant jede Diskussion auch auf Video festzuhalten, um im Bedarfsfall Redebeiträge mit absoluter Sicherheit der jeweiligen Person zuordnen zu können.

[50] Bohnsack 1989, S. 200
[51] Burkhard 2006, S. 221
[52] Kutscher 2006, S. 189
[53] Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, S. 109

Leider ergaben sich während der Erhebung erhebliche Probleme in der Akquirierung von Gesprächspartnern. Beim Termin am 23.07.2015 zwischen Dynamo Donau und dem FC BiH erhielt ich 9 Minuten vor dem vereinbarten Interviewtermin vom Vereinsverantwortlichen des FC BiH eine Absage, da die 3 Spieler laut Nachricht im Stau steckten und es ihnen unmöglich sei zum Termin zu erscheinen. Weil sich die 3 Spieler von Dynamo Donau extra für das Interview Zeit genommen sowie rechtzeitig im Nachwuchszentrum eingefunden hatten, und ich ihnen eine solch kurzfristige Absage nicht zumuten wollte, fand die Diskussion mit den anwesenden Spielern statt. Beim Termin am 03.08.2015 zwischen Eintracht Wien und Dynamo Donau waren wie geplant 6 Personen anwesend. Der letzte Gesprächstermin am 15.08.2015 fand mit jeweils einem Spieler von Eintracht Wien und einem des FC BiH statt. Wenngleich eine Woche nach einem passenden Termin für die interessierten Spieler gesucht wurde, konnte der Verantwortliche der Eintracht keine zwei weiteren Teamkollegen finden, die Zeit hatten oder am Gespräch teilnehmen wollten. Obwohl mir vom FC BiH 2 Spieler eine definitive Zusage erteilten und sich um einen dritten Spieler bemühten, erhielten sie von Teammitgliedern lediglich Absagen. Zum Termin selbst erschien dann nur einer der beiden, ohne dass ich eine Nachricht des anderen erhalten habe. Versuche ihn kurz vor dem Termin telefonisch zu erreichen scheiterten. Das Gespräch fand abermals auf der Sportanlage Wasserpark statt, weil mir die Verantwortlichen vom FC BiH in unseren Vorbereitungsgesprächen keine geeignete Räumlichkeit anbieten konnten. Weil nur 2 Personen anwesend waren, wurde keine Videoaufnahme des Gesprächs angefertigt.

Datum & Zeit	Mannschaften	Ort	Dauer
23.07.2015 18:00	Dynamo Donau (1) & FC BiH (1)	Nachwuchszentrum des First Vienna FC	2:13:55
03.08.2015 17:30	FC Eintracht Wien (1) & Dynamo Donau (2)	Sportanlage Wasserpark	1:34:25
15.08.2015 16:00	FC Eintracht Wien (2) & FC BiH (2)	Sportanlage Wasserpark	1:29:34

2.5. Die teilnehmende Beobachtung

Die (teilnehmende) Beobachtung, als eigenständige Methode, hat in den letzten Jahren zusehends an Bedeutung in theoretischen Abhandlungen und methodologischen Diskussionen gewonnen. Obwohl sich die Theoretiker und Theoretikerinnen uneins darüber sind, welchen Stellenwert sie im Forschungsprozess einnimmt, „kommt ihr [der teilnehmenden Beobachtung; Anm. V.L.] aufgrund ihrer offenen, ganzheitlichen Annäherung an ein Untersuchungsfeld eine grundlagenschaffende Rolle in qualitativen Forschungsprozessen – wie auch im Bereich der Entwicklungsforschung zu.“[54] Ein Grund dafür liegt in der Möglichkeit des direkten und teilnehmenden Zugangs zu sozialer Praxis der interessanten Untersuchungsobjekte, „der die Möglichkeit bietet, sich dem Situativen offen, explorativ und kreativ zu nähern.“[55]

Das Beobachten erscheint in erster Linie als eine alltägliche Handlung jedes/r Einzelnen. Aus diesem Grund ist es notwendig eine Differenzierung zwischen der „herkömmlichen“ und der wissenschaftlichen Beobachtung als Methode qualitativer Sozialforschung vorzunehmen. Im Gegensatz zu einer trivialen Beobachtung von Menschen in der Straßenbahn, beim Einkaufen und in allen sonst erdenklichen sozialen Situationen, wird das Beobachten „zum wissenschaftlichen, wenn die Beobachtung zur Überprüfung bestimmter Annahmen dient und die Ergebnisse sowohl reproduzierbar wie intersubjektiv nachvollziehbar sind, also verschiedene Beobachter bei der Beobachtung selber Sachverhalte zu gleichen Ergebnissen kommen.“[56] Theoretischer Hintergrund der Methode ist die Analyse der Herstellung sozialer Wirklichkeit aus einer distanzierten Perspektive[57].

Forscher/Forscherinnen begeben sich dazu an natürliche Schauplätze und untersuchen die Akteure und Akteurinnen – also nicht in künstlichen Laborsituationen, sondern in ihnen vertrauten Umgebungen. Demgemäß sollen Routinen und Wissensbestände erfahrbar und verstanden werden, die allein in „echten“ Settings wahrnehmbar sind[58].

Um die eingangs angesprochene Wissenschaftlichkeit, das heißt die „intersubjektive Überprüfbarkeit der Verfahrenswege und Ergebnisse qualitativen Forschens [...] herzustellen“[59], ist es nötig, auf bestimmte Hilfsmittel zurückzugreifen. Neben dem Verfassen eines Forschungstagebuchs, welches den gesamten Forschungsprozess begleitet, nennt BRÜSEMEIS-

[54] Slezak 2014, S. 176
[55] ebd.
[56] Schöne 2003, S. 4
[57] Flick 2007, S. 286
[58] Brüsemeister 2008, S. 71; Flick 2007, S. 281
[59] Brüsemeister 2008, S. 81

TER noch Beobachtungsnotizen sowie theoretische und methodische Notizen[60].

Im Hinblick auf mein Forschungsvorhaben lässt sich festhalten, dass die Beobachtung auf einem für jeden und jede zugänglichen öffentlichen Fußballplatz stattfindet. Bei öffentlichen Räumen sind verdeckte Beobachtungen, wie ich sie während meines Besuches vorhabe, ethisch weniger belastend[61]. Zudem wird die Möglichkeit während des Spiels von den Spielern entdeckt zu werden praktisch nicht gegeben sein. Persönliche Erfahrungen auf dem Fußballplatz und im Verein legen nahe, dass das Umfeld während des Spieles kaum bis gar nicht wahrgenommen wird. Die volle Konzentration gilt dem Spiel.

Dies ändert sich dann, wenn die Interaktion der Spieler verschiedener Teams auch nach dem Spiel ins Blickfeld genommen wird. Je nach Bauweise der Räumlichkeiten am Platz kann es durchaus sein, dass die Umkleidekabinen der jeweiligen Mannschaften in unmittelbarer Nähe zueinander liegen und die Teams sich nach dem Spiel zwangsläufig noch einmal begegnen. Für die Forschung sind also ebenso jene Momente interessant, in denen sich die Spieler auch abseits des Spielfelds, beispielsweise bei einem gemeinsamen Getränk oder dem Verlassen des Platzes, über strittige Szenen, die Leistung der Einzelnen und andere Themen unterhalten.

Hier zeigt sich auch die kontinuierliche Änderung in den Rollen des Wissenschafters/der Wissenschafterin. Ist die Beobachtung der Spieler als Zuschauer abseits des Feldes zwangsläufig eher nicht-teilnehmend (immerhin werde ich nicht mitspielen), so ändert sich dies nach Abpfiff und bei näherem Kontakt mit den Untersuchungsobjekten. Die distanzierte Beobachtung bewegt sich in Richtung einer teilnehmenden. Eine absolute Grenzziehung, im Sinne einer Entweder-oder-Frage ist unmöglich[62].

[60] ebd.
[61] ebd., S. 76
[62] Slezak 2014, S. 178

Folgende Spiele wurden im Zuge der Forschung beobachtet:

Datum & Zeit	Paarung	Ort	Zuseher_innen[63]	Ergebnis
30.05.2015 14:00	FC Polska – FC Eintracht Wien	Red Star Auto Platz	200	1:0 (0:0)
14.06.2015 14:00	SKV Suryoyo – FC Sans Papiers	Franz Hölbl Anlage	15	3:5 (3:2)
21.06.2015 14:00	FV Vardar Viena – FC Union 12	Sportplatz Wienerberg	57	2:4 (0:2)
21.06.2015 16:00	FK Borac Vienna – FV Makedonien	Sportplatz Wienerberg	40	3:1 (2:0)
16.08.2015 16:00	DSG Dynamo Donau – Wollers	Nachwuchszentrum Vienna	45	1:4 (1:0)

Die Beobachtungen hatten primär einen explorativen Charakter. Das bedeutet, dass sie vor allem einer ersten Orientierung im Feld dienten und interessierte Gesprächspartner gefunden werden sollten. Für die Forschung interessante Beobachtungen wurden in, wie oben beschrieben, standardisierten Protokollen notiert.

2.6. Datenauswertung nach der Grounded Theory[64]

Die während des Forschungsaufenthaltes gewonnenen Daten werden unter Zuhilfenahme der Software F4 transkribiert. Dies geschieht größtenteils wörtlich, da dadurch die größtmögliche Authentizität in der Wiedergabe gewahrt werden kann. Auch Wortwiederholungen, abgebrochene Wörter und Sätze werden schriftlich festgehalten. Ausschließlich dort, wo Verständnisproblemen beim Lesen zu erwarten sind, wird der Satzbau angepasst. Lautäußerungen der Diskutanten werden in doppelten Klammern angeführt, wie beispielsweise ((schmunzeln))

[63] Informationen zu den Zuseher- und Zuseherinnenzahlen wurden der offiziellen Webseite des WFV entnommen. vgl. URL 2

[64] Folgendes Kapitel wurde im Wintersemester 2013/14 in einer ähnlichen Form bei Dr.in Petra Dannecker eingereicht.

oder ((lachen)). Gleichzeitiges Sprechen mehrerer Personen wird mit einem #-Symbol markiert.

Die angefertigten Transkripte der Gruppendiskussionen werden in weiterer Folge nach der Methodologie der „Grounded Theory“ weiterverarbeitet. Diese wurde in den 1960er Jahren von Barney Glaser und Anselm Strauß ausgearbeitet und seitdem in verschiedene Richtungen weiterentwickelt[65]. Ihr Grundanliegen ist die enge Verschränkung empirischer Forschung und Theoriebildung. Ziel ist es, Theorie hervorzubringen, die in der Forschung begründet ist und nicht unabhängig davon entfaltet wird[66]. Daraus folgt, dass Hypothesen aus dem erhobenen Material – Interviews, Beobachtungen, Feldtagebuch, etc. – generiert und im weiteren Verlauf der Forschung an zusätzlich gesammelten Material überprüft und weiterentwickelt werden. Dies erfordert, dass im Feld selbst mit den Daten weitergearbeitet wird. Der Forschungsprozess ist somit durch ein Zusammenspiel von induktiven sowie deduktiven Vorgängen und seine nicht-lineare Organisation gekennzeichnet. Die Bearbeitung der Daten, das bedeutet die Überführung von erhobenen Rohdaten in Konzepte und in weiterer Folge in Kategorien und letztendlich Theorien, geschieht mittels offenem, axialem und selektivem Kodieren. Unterstützt wird dieses Verfahren unter Zuhilfenahme der Software Atlas.TI. Beim Kodierungsprozess setzt eine für die „Grounded Theory“ weitere zentrale Methode, nämlich die des permanenten Vergleichs der Daten an gleichen und ähnlichen Fällen, ein. So sollen Gemeinsamkeiten und Widersprüche aufgedeckt werden[67].

Besonders für den Kontext der Entwicklungsforschung bietet die „Grounded Theory“ Methoden und Ideen, die sinnvoll eingesetzt werden können. „Mit dem offenen Design und der sukzessiven Entwicklung einer Forschungsfrage gelingt es, auf unerwartete Aspekte, AkteurInnen, Diskurse und Institutionen einzugehen und sie systematisch in den Forschungsprozess einzubeziehen.“[68] Die zeitnahe Arbeit mit den Daten unterstützt somit die zuvor eingeforderte Selbstreflexivität. Die Konfrontation mit Daten und die Offenheit des Zuganges können dabei helfen „den diskursiven Rahmen des Forschungsprojektes zu eruieren, ihn kritisch zu hinterfragen und die eigene Befangenheit zu reflektieren“[69].

[65] vgl. Glaser/Strauss 1967 & Przyborski/Wohraab-Sahr 2010, S. 184ff.
[66] Przyborski/Wohlraab-Sahr 2010, S. 186
[67] Schulz 2014, S. 84
[68] ebd., S. 92
[69] ebd., S. 90

2.7. Quantitative Komponenten der Untersuchung

Das qualitative Forschungsdesign wird im Forschungsprozess durch eine quantitative Komponente erweitert und bereichert.

Anhand einer Internetrecherche wurden Daten zur Zusammensetzung der Amateurligen des WFV bis zur 2. Klasse quantitativ aufgearbeitet und in einer verständlichen Art und Weise graphisch dargestellt. So wird ein Überblick über die Zahl der am Wettbewerb teilnehmenden Teams, jeweils gestaffelt nach Zugehörigkeit zur jeweiligen Liga, samt den für das Forschungsvorhaben interessanten Hintergrundinformationen geliefert.

Zusätzlich wurden kurze Fragebögen, die zehn Fragen enthalten elektronisch und in gedruckter Form an die an den Gruppendiskussionen teilnehmenden Teams verteilt, die es ermöglichen einen Einblick in den sozialen, kulturellen und ökonomischen Hintergrund der Personen zu bekommen. Ein nicht zu vernachlässigender Vorteil dieser Art von Befragung ist die gewährleistete Anonymität, die keine Rückschlüsse der Antworten auf die jeweiligen Personen zulässt. Erfahrungen aus vorangegangenen Seminaren zeigen, dass Untersuchungspersonen bei gewährleisteter Anonymität eher dazu bereit sind Fragen über persönliche und private Dimensionen des eigenen Lebens zu beantworten, als im persönlichen Gespräch.

3. Globales Lernen

> *In the Heaven of Indra, there is said to be a network of pearls, so arranged that if you look at one you see all the others reflected in it. In the same way each object in the world is not merely itself but involves every other object and in fact is everything else.*
>
> - Indras Perlennetz des Avatamsaka Sutras in Charles Elliots Worten[70]

3.1. Die Anfänge des Globalen Lernens

Die „Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms“[71] gilt als eines der wichtigsten historischen Referenzdokumente für den zukünftigen Werdegang von Konzeptionen des Globalen Lernens. Sie wurde im November 1974 von der 18. Generalkonferenz der United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), die vom 17. Oktober bis 23. Novemeber in Paris tagte, verabschiedet[72]. Obwohl im Dokument der Begriff „global education“ noch nicht zu finden ist, wird der Grundsatz der Notwendigkeit einer „global perspective in education at all levels and in all its forms“[73] präzisiert. Darüber hinaus finden sich Kompetenzen[74], die die Lernenden im Hinblick auf die Herausforderungen der Zeit erwerben sollen und auch in aktuellen Konzeptionen des Globalen Lernens aufgegriffen werden[75]. Das Ziel war es durch diese besondere Form der Erziehung zu internationaler Verständigung beizutragen. Lernen hierfür findet ebenso außerhalb der Schule, wie auch im Erwachsenenalter statt und bedeutet für die Lernenden eine alle Felder des gesellschaftlichen Lebens betreffende lebenslange Aufgabe[76].

Die dem deutschen Erziehungswissenschafter Klaus SEITZ älteste bekannte Definition einer „Global Education“ ist auf den New Yorker Erziehungswissenschaftler Robert G. HANVEY im Jahr 1976 zu datieren, der in seiner Schrift „An Attainable Global Perspective“[77] die Diskussion über das pädagogische Konzept einer globalen Bildung in den USA eröffnete.

[70] Charles Elliot zit. nach Moorthy 2011, S. 137
[71] vgl. UNESCO 1975, S.147ff.
[72] Seitz 2002, S. 367
[73] UNESCO 1975, S. 148
[74] Siehe Fußnote 15 und Kapitel 3.5
[75] UNESCO 1975, S.148; Seitz 2002, S. 367
[76] Seitz 2002, S. 368
[77] vgl. Hanvey 1976

Drei Jahre später folgte die erste umfassende Studie von Lee ANDERSON[78], die aus der Untersuchung gesellschaftlicher Globalisierungsprozesse und der Einsicht des Entstehens einer Weltgesellschaft, die Notwendigkeit einer Neuorientierung von Bildung folgerte, welche diese Prozesse beachtet[79].

Während die Diskussion in den Vereinigten Staaten in den 1970er-Jahren eröffnet wurde, gelangte sie eine Dekade darauf in den deutschsprachigen Raum. Das Schweizer Forum „Schule für eine Welt" stieß sie mit der Veröffentlichung ihres Lernzielkatalogs „Lernziele für eine Welt", in dem die von ANDERSON benannten vier grundlegenden Kompetenzen einer „global citizenship" adaptiert wurden, an.

Anfang der 1990er Jahre wurde Globales Lernen zum ersten Mal auch in der bildungspolitischen Landschaft Österreichs diskutiert. Sein konzeptioneller Ausgangspunkt lässt sich jedoch Jahrzehnte zurückverfolgen und findet sich in der entwicklungspolitischen Bildung[80].

Die Abkehr von einer Nord-Süd-Perspektive hin zu einer globalen Betrachtungsweise gehört zu den auffälligsten Merkmalen des Paradigmenwechsels. Begleitet war dieser von einer inhaltlichen Themenerweiterung. Die Bereiche Umwelt, Menschenrechte und Interkulturalität fanden nun ebenso Beachtung[81]. Globales Lernen entwickelte sich darüberhinaus aus weiteren pädagogischen Feldern. HARTMEYER nennt in seiner Dissertation, in der er eine Bestandsaufnahme des Konzepts in Österreich liefert, des Weiteren die Entwicklungspolitische Bildung, die Friedenspädagogik, globale Umweltbildung, Menschenrechtserziehung sowie das Interreligiöse und Ökumenische Lernen[82]. Daraus wird ersichtlich, welche Diversität dem Konzept innewohnt und wie unterschiedlich die Zugänge erfolgen können[83]. SEITZ fasst sie ungeachtet ihrer unterschiedlichen disziplinären Herkunft unter dem Terminus „Globales Lernen" zusammen[84].

Neben der inhaltlichen Weiterentwicklung beinhaltet diese auch eine didaktische, die nun das lernende Subjekt – samt seinen/ihren Potenzialen und Problemen, wie auch Rechten und Verantwortungen als Weltbürger und Weltbürgerin – in den Mittelpunkt des Bildungsprozesses stellte.[85]

[78] vgl. Anderson 1979
[79] Seitz 2002, S. 369
[80] Hartmeyer 2007, S. 40; Scheunpflug 2000, S. 320
[81] Hartmeyer 2008, S. 53
[82] Hartmeyer 2007, S. 44
[83] vgl. Hartmeyer 2012, S. 36ff.
[84] Seitz 2002, S. 9
[85] ebd., S. 376

> Globales Lernen emanzipiert sich damit auch von der Entwicklungspolitik, insofern es nicht mehr [...] als eine subtile Variante politischer Einflussnahme oder strategischer Meinungsmanipulation daherkommt, sondern dezidiert als ein pädagogische Programm der Persölichkeitsbildung im Kontext der Weltgesellschaft ausgewiesen ist.[86]

Die letzte Epoche identifiziert SEITZ mit dem Beginn der Abkehr vom Negativdiskurs über die Dritte Welt[87] und der gleichzeitigen Betonung ihrer kulturellen Vielfalt. Seinen Abschluss fand diese 30 Jahre andauernde Entwicklung in der Kontexterweiterung entwicklungspolitischer Bildung, die sich im Propagieren der „Eine-Welt"-Idee und des „globalen Lernens" niederschlug und bedeutenden Einfluss auf die weitere Entwicklung des Konzeptes hatte[88].

3.2. Globales Lernen als pädagogische Notwendigkeit und Reaktion

> *„Die Globalisierung ist für unsere Volkswirtschaften das, was für die Physik die Schwerkraft ist. Man kann nicht für oder gegen das Gesetz der Schwerkraft sein - man muß damit leben. Die Globalisierung ist nicht aufzuhalten, sie ist ein Fakt."*
>
> - Alain Minc[89]

„Globalisierung" zählt zu einem der erfolgreichsten und meistverwendeten Neologismen der Zeitgeschichte. Obwohl schon vorher verwendet, erlebte der Begriff vor allem mit dem Ende der Blockkonfrontation weltweit einen rasanten Bedeutungszuwachs. Noch bevor er in deutschsprachigen Wörterbüchern und Lexika aufschien, wurde er von der Gesellschaft für Deutsche Sprache 1996 zu einem der bedeutendsten zehn Wörter des Jahres gewählt.[90]

Die sozialwissenschaftliche Beschäftigung mit dem Thema wurde maßgeblich von Roland ROBERTSON[91], Anthony GIDDENS[92] und Mike FEATHERSTONE[93] angetrieben. Das Phänomen benennt die weltumfassende Verflechtung ökonomischer, politischer sowie kommunikativer Zusammenhänge. Besondere Betonung wird dabei auf die Mehrdimensionalität

---

[86] ebd.
[87] Der Begriff wurde in den 1950er Jahren vom französischen Journalisten Alfred Sauvy formuliert. Er verstand ihn, bezugnehmend auf die Französische Revolution, in Entsprechung zum Dritten Stand. Ihm gehörten die nicht privilegierten gesellschaftlichen Rechtssubjekte, nämlich Bauern und freie Bürger, an. vgl. dazu Nuscheler 1987: 41f.
[88] Hartmeyer 2007, S. 43; vgl. dazu auch Seitz 1992 & Seitz 1993
[89] Alain Minc im Gespräch mit der ZEIT. Online verfügbar unter http://www.zeit.de/1998/33/Gluecksfall_Euro [Zugriff am 10.6.2015]
[90] Seitz 2002, S. 50
[91] vgl. Robertson 1990
[92] vgl. Giddens 1995
[93] vgl. Featherstone 1990

dieser vielfältigen Vernetzungsprozesse und auf die Handlungsmöglichkeiten nichtstaatlicher Akteure gelegt.[94]

Migrationsbewegungen, Konflikte und Kriege, ökologische sowie ökonomische Krisen, Ressourcenkonflikte, das Auseinanderklaffen der Kluft zwischen Arm und Reich, Überlegungen zu politischer Handlungs- und Steuerungsfähigkeit stellen Herausforderungen dar, die ein globales Ausmaß angenommen haben und die gesamte Menschheit betreffen. Die Zahl der in den 1990er Jahren von Organisationen der Vereinten Nationen veranstalteten Weltgipfel zu den unterschiedlichsten Themen[95] lässt darauf schließen, dass die zentralen Probleme, mit denen sich die Menschheit mit dem Übergang ins 21. Jahrhundert auseinanderzusetzen hatte und auch weiterhin hat, einen globalen Charakter angenommen haben[96].

„Vielleicht vergisst man zu schnell, dass Globalisierung nicht nur bedeutet, Märkte zu teilen, sondern auch Probleme", sagte der damals bei Al-Ain in Abu Dhabi angestellte Fußballtrainer Winfried Schäfer zum deutschen Wochenmagazin *stern* 2008[97]. Der ehemalige deutsche Fußballnationalspieler bringt den Umstand, dass Globalisierung nicht nur Chancen, sondern auch Risiken und Verantwortung für die Gesamtbevölkerung mitbringt, auf den Punkt. Die Möglichkeiten neue Kontakte mit Menschen mit unterschiedlichen Werten, Einstellungen und Normen zu knüpfen, die mithilfe digitaler Kommunikationsmöglichkeiten überall und jederzeit auf der Welt gepflegt werden können, das Entstehen neuer politischer, soziokultureller und wirtschaftlicher Zusammenschlüsse, ist gleichzeitig von einem Erstarken nationalistischer Tendenzen in den Ländern, mit einhergehenden Formen von Ausgrenzung und Benachteiligung begleitet.

Unter der Voraussetzung, dass wir alle von den Phänomenen betroffen sind und gleichzeitig auch mit unseren Handlungen und Entscheidungen aktiv daran teilnehmen, liegt es an jedem und jeder Einzelnen die Entfaltung und weitere Entwicklung mitzugestalten. SEITZ eröffnet sein Buch über Bildung in der Weltgesellschaft mit der Feststellung, dass „Bildung und Erziehung [...] im nunmehr angebrochenen Zeitalter der Globalisierung als Schlüsselinstrumente einer zukunftsfähigen Entwicklung [gelten]."[98] Denn „[k]aum eine Studie, die in den letzten Jahren zu den globalen Herausforderungen des neuen Jahrhunderts vorgelegt worden ist, hat

[94] Seitz 2002, S. 50f.
[95] 1992 Konferenz der Vereinten Nationen über Umwelt und Entwicklung in Rio (bis zum Jahr 2000 wurden 6 weitere Klimagipfel in Europa, Asien und Südamerika abgehalten), 1993 Weltkonferenz über Menschenrechte in Wien, 1994 Internationale Konferenz über Bevölkerung und Entwicklung in Kairo, 1995 Weltgipfel für soziale Entwicklung in Kopenhagen, 1995 Weltfrauengipfel in Peking, 1996 Zweite Konferenz der Vereinten Nationen über Wohn- und Siedlungswesen,1996 Welternährungsgipfel in Rom & 2000 Millennium-Gipfel in New York.
[96] Seitz 2002, S. 15
[97] stern 2008, S. 154
[98] Seitz 2002, S. 7

es versäumt, die menschliche Lernfähigkeit als jene Ressource auszuweisen, die geeignet scheint, die gefährdete Lage der Welt wieder ins Lot zu bringen.“[99] Bildung soll Menschen ein Grenzen überwindendes Miteinander auf Augenhöhe ermöglichen[100].

Dem steht die herrschende Diskrepanz zwischen den globalen Interdependenzen, und den individuellen Fähigkeiten jedes und jeder Einzelnen, die stetig zunehmende Komplexität zu fassen, für sich selbst zu verarbeiten und zu bewältigen im Weg. Das daraus resultierende Gefühl der Ohnmacht, des Verloren-Seins im undurchschaubaren Netz von Informationen, Organisationen, politischen und ökonomischen Verflechtungen, Abhängigkeiten, u.v.m. gilt es zu überwinden. Um diesem Anspruch zu genügen muss sich Erziehungswissenschaft, wie auch -praxis jedoch den neuen Umständen annehmen und im komplexen – und erweiterten globalen Gefüge – neu verorten, um einen Beitrag zur Bewältigung des Dilemmas und der herrschenden Herausforderungen zu leisten[101]. Das Ziel muss es sein, komplexe Sachverhalte verständlich zu machen, die persönliche Mitverantwortung jedes/r Einzelnen offen zu legen und in weiterer Folge aktive Partizipation zu fördern und innovative soziale Ressourcen zu mobilisieren. Realexistierende globale Probleme erfordern einen globalen Horizont, welcher der immer weiter voranschreitenden Entwicklung zu einer globalen Gesellschaft Entsprechung leistet. „Die Entwicklung zu einer globalen Gesellschaft ist zwingend und unausweichlich.“[102] Obwohl man sich dessen im pädagogischen Umfeld seit geraumer Zeit bewusst ist, erfolgt die Erweiterung nur mangelhaft[103].

Konzepte des Globalen Lernens versuchen sich des soeben Erläuterten anzunehmen. Komplexität stellt eine seiner Schlüsselkategorien dar[104]. Es positioniert sich als eine mögliche pädagogische Antwort auf die Herausforderungen und will den Menschen bei der Orientierung helfen. Die Zugänge und Vorgehensweisen derjenigen, die sich ihm annehmen, lassen sich bildungstheoretisch in zwei Diskurslinien unterscheiden, die im Folgenden erläutert werden.

[99] ebd.
[100] Strategiegruppe Globales Lernen 2009, S. 7
[101] ebd., S. 8ff.
[102] Forghani 2001, S. 85
[103] ebd., S. 19
[104] Bühler 2010, S. 305

3.3. Theoretische Diskurse rund um das Globale Lernen

In der theoretischen Auseinandersetzung um Konzepte des Globalen Lernens können zwei Diskurslinien voneinander differenziert werden, die sich hinsichtlich des Umganges mit der Normativität des Gegenstandes unterscheiden. Den handlungstheoretischen Entwürfen stehen evolutionäre und systemtheoretische gegenüber[105]. Der Paradigmenstreit entwickelte sich aus der evolutions- bzw. systemtheoretisch fundierten Kritik an Vorstellungen Globalen Lernens Anfang der 1990er-Jahre. Als normative „Postulativpädagogik", mit ausgesprochen hohem „Moralingehalt", würde Globales Lernen seine eigenen Anliegen verfehlen[106].

Erstere zeichnet der Umstand aus, dass ihren Überlegungen ein holistisches Welt- und Menschenbild zugrunde liegt. Bildung wird als Instrument erachtet, mit dem es möglich ist, normative Bildungsziele und Inhalte zu verfolgen und erreichen. Beispiele wären Toleranz, Empathie, solidarisches Handeln oder eine ganzheitliche Weltsicht[107]. Der Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen (VENRO) hat im Jahr 2000 ein Papier herausgegeben, in dem vier vorläufige, offene und unabgeschlossene Grundsätze des handlungstheoretischen Paradigmas formuliert wurden:

1. Das **Leitbild** Globalen Lernens ist **eine zukunftsfähige Entwicklung**, wie sie beispielsweise in der Agenda 21 dargelegt ist. Zu den zentralen weltgesellschaftlichen Aufgaben, denen sich die Menschheit im 21. Jahrhundert stellen muss, gehören „[d]ie Bewahrung der natürlichen Lebensgrundlagen und der Abbau der sozialen Ungleichgewichte zwischen Arm und Reich [...], zu deren Bewältigung Bildung die entsprechenden kognitiven, sozialen und praktischen Kompetenzen fördern muss."[108]
2. Das **Menschenbild** Globalen Lernens sieht „**Empowerment als Voraussetzung von persönlicher und gesellschaftlicher Entwicklung"**[109]. Die gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Diskurs über die Ziele und Strategien der gesellschaftlichen Entwicklung stellt die Voraussetzung jeder menschlichen Entwicklung dar. Bildung und Politik wird dabei die Aufgabe zuteil, Rahmenbedingungen zu schaffen, die Menschen unterstützen ihre Interessen partnerschaftlich artikulieren und Interessenskonflikte gewaltfrei lösen zu können. Lernende sind als „Subjekte ihres eigenen Lernprozesses zu begreifen."[110] Ein in Bildungszusammenhängen gefasstes „Empowerment" von außen ist unmöglich.

[105] Scheunpflug/Uphues 2010, S. 76f.
[106] ebd., S. 77
[107] ebd.
[108] VENRO 2000, S. 11
[109] ebd.
[110] ebd., S. 12

3. Den **Gegenstand** Globalen Lernens stellt eine „**[z]ukunftsfähige soziale und wirtschaftliche Entwicklung im globalen und lokalen Rahmen**“[111] dar. Globale Weltsicht, die Fähigkeit zur Selbstreflexion und zum Perspektivenwechsel sowie Empathie sind unerlässliche Eigenschaften auf dem Weg dorthin.
4. Die **Methoden** Globalen Lernens zeichnen sich durch „**Ganzheitlichkeit und Vielfalt des Lernens**“[112] aus. Der Lernprozess ist partizipatorisch und lebenslang organisiert. Im Zentrum stehen Methodenvielfalt (mit besonderer Erwähnung der Medienerziehung, wie auch sinnlicher und erfahrungsorientierter Lernwege) und Perspektivenwechsel, um Komplexität verstehbar sowie Ungewissheit und Widersprüche ertragbar zu machen. Die Interessen der Lernenden stellen den Ausgangspunkt dar. Die Realisierung gewonnener Einsichten und Erfahrungen bildet einen wichtigen Aspekt des Lernprozesses.

Die Fundierung evolutionärer Entwürfe Globalen Lernens, findet sich in einer systemtheoretischen Analyse der Globalisierung. In Anlehnung an LUHMANN[113] wird Globalisierung als Entwicklung zur Weltgesellschaft beschrieben. Anthropologische und lerntheoretische Überlegungen unterfüttern die These[114]. Hier sind drei zu nennen:

1. Ein wesentliches, mit dem Globalisierungsprozess einhergehendes Merkmal der Weltgesellschaft, „ist die Entgrenzung des Raumes und eine **Komplexitätssteigerung** in sachlicher zeitlicher und sozialer Perspektive“[115]. Wachstum geht mit globalen Risiken einher und ist begrenzt. Der Bedeutungsverlust von Wissen spielt sich in immer kürzeren Zeitspannen ab „und durch den beschleunigten sozialen Wandel stoßen Fremdes und Vertrautes im Nachbereich aufeinander.“[116]
2. Die **Wahrnehmungsfähigkeit** bei Menschen ist naturgemäß **auf die unmittelbare Umgebung ausgerichtet und beschränkt**. Dadurch fällt dem und der Einzelnen das Wahrnehmen komplexer globaler Zusammenhänge schwierig. Dies stellt vor allem in Bezug auf ethisches Handeln ein Problem dar, da sich ethisch verantwortliches Handeln im globalen Ausmaß „auf weit entfernte Menschen, auf zukünftige Generationen und die natürlichen Lebensgrundlagen der Menschheit“[117] bezieht. Abstraktes Denken und abstrakte Sozialität bilden die Basis dafür.

[111] ebd.
[112] ebd.
[113] vgl. Luhmann 2005
[114] Asbrand/Scheunpflug 2005, S. 474
[115] ebd., S. 475
[116] ebd.
[117] ebd.

3. **Lernprozesse** werden **als individueller und autopoietischer Vorgang** aufgefasst. Die Umwelt kann diesen anregen, determiniert ihn aber nicht. Insofern ist Lernen nicht als Vermittlung von Wissen, Werten und Normen zu verstehen, sondern als ein selbstorganisierter Prozess mit offenem Ausgang. Darauf folgend wird die Annahme einer Kausalität, nämlich dass sich normativ orientierte Bildungsangebote in einer Verhaltens- und Einstellungsänderung zeigen, zurückgewiesen[118].

Damit bietet dieser Zugang „Anschlussmöglichkeiten für das Globale Lernen an eine abstrakte Theorie der Weltgesellschaft und eine Theorie der Entwicklung von Gesellschaften im Kontext von Bildung, an ein durch Biowissenschaften geprägtes Verständnis von Globalem Lernen und an eine konstruktivistisch geprägte Didaktik.“[119]

3.4. Globales Lernen heute – Der Versuch einer persönlichen Annäherung

Die Entwicklungsgeschichte Globalen Lernens weist darauf hin, dass eine allgemeingültige Definition nicht zu finden ist. Der Zugang bestimmt den Fokus und die Zielvorstellung. Gleichzeitig befindet sich Globales Lernen auch in Entwicklung. Daher sollte es eher als Prozess denn als fertiges Produkt gefasst werden[120]. Insofern es als eine Antwort auf Lernherausforderungen, die sich aus der zunehmenden Globalisierung der Welt ergeben[121], gesehen wird, muss sich auch das Konzept zwangsläufig ständig mitentwickeln[122]. Dies ist bei aller Heterogenität, die Globales Lernen auszeichnet, ein gemeinsamer Nenner der verschiedenen Gruppen, die das Konzept vorantreiben. „Der Anspruch von einer Entwicklung der Menschheit hin zu einer Weltgesellschaft liegt *Globalem Lernen* zu Grunde“[123], so HARTMEYER. Aktuelle globale Herausforderungen, wie ökologische Krisen, soziale und ökonomische Ungleichheit, oder die für diese Arbeit bedeutende Frage nach internationaler Migration, beherrschen den Alltag der Menschen des 21. Jahrhunderts[124]. Das Konzept bietet sich als eine mögliche pädagogische Antwort darauf an, da es sich mit weltweiten Entwicklungstendenzen und ihren damit verbundenen Kernbereichen Politik, Ökonomie, Soziales, Kultur, Religion und Menschenrechte befasst[125].

Es meint nicht den persönlichen, ökonomischen Nutzen aus den Vorgängen zu maximieren,

[118] ebd.
[119] Scheunpflug/Uphues 2010, S. 77
[120] Brown 2014, S. 5
[121] vgl. Scheunpflug 2000
[122] Hartmeyer 2007, S. 255
[123] Hartmeyer 2012, S. 9; vgl. dazu auch Seitz 2002, S. 9
[124] Asbrand/Scheunpflug 2005, S. 469
[125] Hartmeyer 2007, S. 10

also nicht das „Fitmachen für den globalisierten Markt“[126]. Unter dieser Voraussetzung darf Bildung „nicht dem Zweck untergeordnet werden, politische Wege zu ebnen, und sie sollte nicht fremdbestimmten Interessen zu dienen haben.“[127] Ziel ist es, Lernprozesse bei den Beteiligten zu initiieren, die es ihnen ermöglichen mit der durch die weltweite Vernetzung hervorgerufenen Komplexitätssteigerung umzugehen. Es sollen eigene Positionen entwickelt, und gleichzeitig gelernt werden, dass oft keine einfachen Lösungen existieren[128]. Dies bedeutet „Widersprüche herauszuarbeiten und anzuerkennen, Vorbestimmtheit zu hinterfragen und zu überwinden und Entwicklung und Entfaltung zuzulassen“[129], die letztlich ein größeres Maß an Selbstbestimmung fördern.

Dialog als sozialer Prozess bildet dafür die Basis. MESSERSCHMIDT spricht deswegen – und weil die Betroffenen selbst Teile des zu Erarbeitenden, Analysierenden und Reflektierenden sind – von „*involvierte[n] Bildungsprozesse[n]*“[130]. Die eigene Betroffenheit erfordert von den Lernenden gleichzeitig immer die Wahrung einer kritischen Distanz. Nur so kann die Reflexion der persönlichen Verstrickung in Machtverhältnisse, die sich aus dem zu behandelnden Komplex ergeben, gelingen.

Entsprechend steht auch nicht reine Wissensanhäufung, oder eine alleinige Beschäftigung mit Ländern des globalen Südens im Mittelpunkt des Interesses, sondern die persönliche Entwicklung jedes/r Einzelnen. Globales Lernen kann so als „pädagogisches Programm der Persönlichkeitsbildung im Kontext der Weltgesellschaft“[131] gesehen werden, das eine weltumfassende Sichtweise einfordert, die durch die ethische Verantwortung zur sozialen Gerechtigkeit aller zu einer humanen Gestaltung weltgesellschaftlicher Verhältnisse führen soll[132]. Globales Lernen ist also gleichzeitig gesellschaftliches Lernen. Es ist ein Lernen, das gesellschaftliche Zusammenhänge und Strukturen sowie soziale Beziehungen und die dahinter liegenden Machtverhältnisse im globalen Kontext, ins Blickfeld nimmt[133].

> In der Befähigung zum Wahrnehmen und Verstehen global vernetzter Prozesse und globaler Perspektiven, im Hinführen zu persönlicher Urteilsbildung und zur Wahrnehmung von Entscheidungsmöglichkeiten sowie in der Entwicklung und Reflexion von Werthaltungen ist Globales Lernen ein unverzichtbarer Beitrag zu einer zeitgemäßen Allgemeinbildung.[134]

Dies kann nur über eine kritische Reflexion des eigenen Denkens, Handelns, Fühlens und der

[126] ebd., S. 14
[127] ebd., S. 10
[128] Habig/Kübler 2000, S. 343
[129] Hartmeyer 2007, S.10
[130] Messerschmidt 2009, S.10
[131] Hartmeyer 2012, S. 79
[132] ebd., S. 77
[133] Grobbauer 2011, S. 1f.
[134] Strategiegruppe Globales Lernen 2009, S. 7

Grundlagen von Kultur und Gesellschaft gelingen[135]. Aus diesem Grund wäre es dem Anliegen des Programms entsprechender von „Globaler Bildung“ als von Globalem Lernen zu sprechen. „Globales Lernen tritt in der Regel als ein didaktisches Konzept in Erscheinung, [...] und bezieht sich somit eher auf die Anleitung pädagogischer Lehre, weniger auf die Erforschung individueller Lernprozesse.“[136]

Der europäischen Global Education Charter[137] folgend soll Globales Lernen Individuen dazu befähigen, „die Zusammenhänge zwischen lokaler, regionaler und globaler Ebene zu erkennen sowie Handlungskompetenz für das multikulturelle Zusammenleben, die internationale Kooperation und das globale Zeitalter zu entwickeln.“[138]

Die Wünsche nach „Gerechtigkeit“ und „Ethik“ weisen darauf hin, dass es sich bei Globalem Lernen um kein wertfreies pädagogisches Konzept handelt. Weltweite soziale Gerechtigkeit bildet seine Basis[139].

3.5. Kompetenzen Globalen Lernens

Um den zentralen Zielen Globalen Lernens – die in auf den vorhergehenden Seiten erläutert und in einer persönlichen Reflexion expliziert wurden – nachzukommen, müssen die Lernenden die dazu notwendigen Fähigkeiten ausbilden.

Selbstverständlich führen die unterschiedlichen Sichtweisen auf Globales Lernen auch zu einander verschiedenen Vorstellungen und Begründungen davon, was das Konzept auf der Ebene des Einzelnen bewirken soll und welche Kompetenzen dadurch besonders gefördert werden sollen. Ohne detailliert auf die Varietäten der Kompetenzmodelle eingehen zu wollen, muss hier angemerkt werden, dass eine Pädagogik die sich allein an Effekten und Outputs orientiert, gleichzeitig die Autonomie und Selbstverwirklichungsprozesse der Lernenden ignoriert, und so mehr als Verhaltenskonditionierung und Indoktrinierung agiert, denn als Bildung wie sie in dieser Arbeit verstanden wird[140].

Ebenso wenig können Kompetenzen nicht alleine im Hinblick auf gesellschaftliche Anforderungen benannt werden. Sie müssen immer auch vor dem Hintergrund der individuellen An-

[135] Hartmeyer 2007, S.10; Scheunpflug 2000, S. 325
[136] Seitz 2002, S. 10
[137] vgl. North-South Centre 1997
[138] Seitz 2002, S. 23
[139] Brown 2014, S. 9; Hartmeyer 2007, S. 11; Scheunpflug 2000, S. 319
[140] Seitz 2002, S. 418

sprüche und Möglichkeiten der Einzelnen betrachtet werden[141]. Insofern wäre es inadäquat Globales Lernen als ein pädagogisches Programm zu denken, welches rein der Vermittlung bestimmter Kompetenzen dient, um aus den Lernenden gerechte Weltbürger mit Sinn für die zukunftsfähigen Entwicklung der Gesellschaft zu machen[142]. Diese Vorstellung wäre insbesondere im Rahmen dieser Arbeit fehl am Platz, da es sich bei den untersuchten Lernorten, um keine „klassischen", formellen handelt, die von einem didaktischen System gekennzeichnet sind. Lernen findet hier zunächst unbewusst und informell statt. Darüberhinaus belegen entwicklungs- und lernpsychologische Studien, dass hinsichtlich der Herausbildung von kognitiven Kompetenzen, weder operationales Denken[143] noch moralisches Urteilsvermögen[144] direkt unterrichtet und vermittelt werden können[145].

HARTMEYER stellt einen Kompetenzkatalog vor, der sich an den gerade erörterten Vorstellungen orientiert und somit auch als Basis der Untersuchung dienen soll[146]:

- Die Kompetenz, komplexe, globale Zusammenhänge zu erkennen, zu verstehen und kritisch zu reflektieren.
- Die Kompetenz zur Einsicht in die eigenen alltäglichen Bezüge zur Globalität.
- Die Kompetenz zur Beurteilung von Werten und Haltungen.
- Die Kompetenz zur Entwicklung von Perspektiven und Visionen.
- Die Kompetenz zur Reflexion und Entwicklung von Handlungsoptionen in einem globalen Kontext und die Kompetenz sich selbsttätig und vernetzt an Kommunikations- und Entscheidungsprozessen zu beteiligen.

Die Kompetenzen fördern einen reflektierten Umgang mit Unsicherheiten, Widersprüchen und weltweiten Zusammenhängen, Perspektivenwechsel sowie die Reflexion von Normen, Haltungen und Wertvorstellungen. Sie dienen der Strukturierung von Informationen und Wissen, ermöglichen Kooperation und solidarisches Handeln und führen so unter anderem auch zu selbstbestimmten interkulturellen Begegnungen auf Augenhöhe, die einen allgemeinen Mehrwert für die Weltgesellschaft schaffen[147]. Lösungen sind nicht vorgegeben, sondern sollen von den Lernenden selbst erarbeitet, erdacht und erprobt werden. Dazu bedarf es auch radikaler Fragen, die das „übliche" Denken und Handeln konfrontieren.

Globales Lernen, so wie es in dieser Arbeit verstanden wird, „sollte vielmehr als Persönlichkeitsbildung im Globalen Kontext begriffen und konzipiert werden."[148] Unsere Identitätsbildung schließt nie ab. Globales Lernen nimmt sich diesem Bereich an. Es ist somit auch nicht

[141] ebd.; Hartmeyer 2007, S. 281
[142] Seitz 2002, S. 440
[143] vgl. Aufenanger 1992
[144] vgl. Kohlberg/Turiel 1978
[145] Seitz 2002, S. 418f.
[146] Hartmeyer 2007, S. 258; vgl. dazu auch Hartmeyer 2008, S. 55 & Hartmeyer 2012, S. 136
[147] Seitz 2002, S. 95f.
[148] ebd., S. 440

ein reines Lernen über die Welt, sondern „bringt mit sich die Herausforderung, Raum und Zeit für konkrete Lernerfahrungen *in* der Welt zu schaffen.“[149] Es stellt die längst überfällige Transformation pädagogischen Denkens und Handelns vor dem Hintergrund eines globalen Horizontes in der Weltgesellschaft dar[150].

[149] Hartmeyer 2007, S. 282
[150] Seitz 2002, S. 440

4. Interkulturelles Lernen

„Solange man selbst redet, erfährt man nichts."

- Marie von Ebner-Eschenbach

4.1. Einführung

Die Zeit in der wir leben ist gekennzeichnet durch eine regelmäßige Bedrohung der eigenen Weltauffassung. Durch Auslandsaufenthalte, Migrationsbewegungen, oder arbeitsweltliche Anforderung hervorgerufene Begegnungen zwischen Menschen unterschiedlicher kultureller und sprachlicher Hintergründe, gehört sie zum Alltag. Fremdheit ist so ein allgegenwärtiges Phänomen „in einer Gesellschaft geworden, die mehr als einen Deutungshorizont, eine Handlungsrationalität, Identitätsressource und Interessenslage kennt."[151]

Kultur und Ethnie bilden dabei die zentralen Kategorien, denen man sich bei der Beschreibung von Fremdheit bemächtigt. Sie stellen allgegenwärtige Deutungsressourcen dar, die unser Denken bestimmen und beeinflussen[152]. Das eigene kulturelle Bezugssystem infrage zu stellen, seine Grenzen zu überschreiten und Normen sowie Werte neu auszuhandeln, ist zu einer wesentlichen Aufgabe geworden[153]. Dies sind nur einige der Faktoren, welche die Notwendigkeit interkultureller Verständigung begründen.

Der Weg dorthin kann unter anderem über Interkulturelles Lernen verlaufen. „Damit sind gezielte Reflexionen, organisierte Begegnungssituationen und arrangierte Bildungsmaßnahmen gemeint, welche reflexive Fähigkeiten im Bezug auf Kultur und Rassismus systematisch ausbilden wollen."[154]

Wie der Begriff nahelegt, beschäftigt sich Interkulturelles Lernen also mit Umständen und Phänomenen, die zum einen mit Kultur(en) und zum anderen vor allem beim Aufeinandertreffen zwischen (*lat. inter*) verschiedenen Kulturen zu tun haben. Dementsprechend handelt es sich um ein dynamisches Konzept, welches vor allem die Vermittlung und den Dialog zwischen mehreren Kulturen fokussiert. Obwohl es innerhalb unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen teils erhebliche Definitionsunterschiede des Konzeptes gibt, lässt sich doch ein verbindendes Leitmotiv ausmachen. Interkulturelles Lernen geht der Frage nach, wie

[151] Nazarkiewicz 2010, S. 9; vgl. dazu auch Holzbrecher 2005, S. 392f.
[152] Nazarkiewicz 2010, S. 11
[153] ebd., S. 9
[154] ebd, S. 13

Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen, „egalitär, friedlich, und konstruktiv zusammenleben und voneinander partizipieren können."[155]

Dabei ist Interkulturalität nicht etwas, was jemand von Geburt an besitzt – oder nicht, sondern sich erst aneignen muss. Interkulturelle Kompetenz, so die Bezeichnung dieser erwerbbaren Fähigkeiten, wird nach LEENEN/GROSCH als „eine um die kulturelle Komponente erweiterte Form von sozialer Kompetenz [verstanden]. Interkulturelle Kompetenz ist Kommunikations- und Handlungsfähigkeit in kulturellen Überschneidungssituationen, also die Fähigkeit, mit Angehörigen einer anderen Kultur zur wechselseitigen Zufriedenheit unabhängig, kultursensibel und wirkungsvoll interagieren zu können."[156]

JAGUSCH nennt drei Kompetenzebenen, die in interkulturellen Begegnungen zum Tragen kommen und die Ziele systematisiert zusammenfassen[157]:

1. Bei der **Analysekompetenz** steht der Wissenserwerb über die eigene und als fremd empfundene Kultur sowie unterschiedlicher Lebenssituationen im Mittelpunkt.
2. **Handlungskompetenz** meint die Ausbildung der Fähigkeit Begegnungen, mit als fremd empfundenen Kulturen, willentlich gestalten zu können. Gleichzeitig ist auch die Entwicklung von Empathiefähigkeit und Ambiguitätstoleranz grundlegend, da es nicht selbstverständlich ist im Umgang mit anderen Menschen Widersprüche, Fremdheit, Unsicherheit, Unwissen und Mehrdeutigkeit auszuhalten. Durch die Herausbildung Interkultureller Kompetenz soll vermieden werden, dass sich die verunsicherten Personen zurückziehen, oder falsche Interpretationen des Nichtverstanden vornehmen.
3. **Reflexionskompetenz** stellt die Fähigkeit des/r Einzelnen dar zu erkennen, dass jeder Mensch in seiner Konzeption von Selbst- und Fremdbildern von kulturellen Werten, Einstellungen und Normen beeinflusst wird. Diese müssen nicht einmal zwingend einen konkreten Bezug zur Realität aufweisen und entsprechen damit oft nicht den Lebenswirklichkeiten der Personen. Die Herausbildung von Reflexionskompetenz fördert die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, der das Eigen- und Fremdbild einer kritischen Auseinandersetzung unterziehen kann und dadurch hilft Stereotypisierungen zu erkennen und zu vermeiden.

[155] Jagusch 2002, S. 3
[156] Leenen/Grosch 1998, S. 356
[157] Jagusch 2002, S. 4f.

4.2. Kritik an gängigen Konzeptionen Interkulturellen Lernens

Den Ausgangspunkt der meisten interkulturellen Konzepte[158] bildet die Annahme vorauszusetzender kultureller Differenzen zwischen Gruppen, denen gleichzeitig verschiedene kulturelle Eigenschaften beigemessen werden. Dieser Prozess wird in der Sozialwissenschaft als Kulturalisierung bezeichnet. Kultur wird dabei die Triebkraft zugeschrieben Sinn und Identifikation von Personen, oder ganzen Gruppen bilden zu können. Kultur bietet Sicherheit und Orientierung[159]. Jedes Individuum wird als Träger und Trägerin seiner/ihrer Kultur gesehen. Sie ist etwas, das im Kontakt mit „fremden" Gruppen Missverständnisse auslösen und Konflikte hervorrufen kann. So verstanden wirkt Interkulturelles Lernen notwendigerweise grenzbildend, da es dadurch erst Erfahrungen des Andersseins möglich und zugänglich macht. „Interkulturelle Bildung reproduziert, verschärft und dramatisiert soziale Divergenzen als Sinngrenzen, weil sich nur hierdurch grenzüberschreitendes Erfahrungslernen als Kontextwechsel organisieren lässt."[160]

Auf Grund dessen verwundert es nicht, dass auch starke Kritik an den Konzepten geübt wird. Trotz ihrer gut gemeinten Intentionen, stützt die interkulturelle Erziehung durch ihre Thematisierung ethnischer und kultureller Unterschiede die Unterscheidungsmuster, die als gesellschaftliche Diskriminierungsressourcen herangezogen werden und das Fundament für „Othering"[161]-Prozesse bilden[162].

Fundamentale Kritik wird dabei vor allem aus Kreisen der kritischen Erziehungswissenschaft[163] und Psychologie[164] geübt. Obwohl sich die Überlegungen vor allem auf interkulturelle Erziehung und ihre Umsetzung im schulischen Kontext beziehen, lassen sich die Kerngedanken auch auf die Erwachsenenpädagogik übertragen. Die Kritik richtet sich auf drei zentrale Bereiche[165].

Den ersten Kritikpunkt stellt der Ethnisierungsprozess dar, der oft unreflektiert bleibt. Die Akzentuierung von Kulturdifferenzen und -konflikten, kulturellen Identitäten, etc. bedient sich selbst „homogenisierende[r] Kategorisierungen und Stereotypisierungen und mache Dif-

[158] Eine Übersicht didaktischer Ansätze und Formen interkulturellen Lernens findet sich bei Holzbrecher 2005, S. 398ff.
[159] Jagusch 2002, S. 3
[160] Schäffter 1997, S. 57
[161] Othering bezeichnet als Prozess die Abgrenzung und Distanzierung der eigenen und als zugehörig empfundenen Gruppe von anderen Gruppen.
[162] Radtke 1992, S. 191
[163] vgl. Hamburger 1991 & Radtke 1992
[164] vgl. Mecheril/Teo 1997 & Terkessidis 1998
[165] Nazarkiewicz 2010, S. 65ff.

ferenzen in den Fremdzuschreibungen sozial erst relevant.“[166] Analogien von Kulturen geraten so völlig aus dem Blickfeld. Statt die Fülle an Merkmalen einer Person zu akzentuieren, wird durch das Vorgehen nur eine in ihrer vermeintlichen Zentralität hervorgehoben.

Zweitens wird der Verstehensbegriff kritisiert. Er geht „am latenten Alltagsrassismus der Mehrheitsgesellschaft und an reflexiven Selbstethnisierungseffekten vorbei“, oder verfolgt nur strategische Interessen der „Aneignung bzw. Einverleibung in der multikulturellen Einwanderungsgesellschaft ebenso wie in der internationalen Geschäftswelt.“[167] Um die Dialektik zwischen den Individuen und herrschenden Strukturen zum Thema zu machen, müssen alle Beteiligten als aktiv handelnde Personen und potenzielle Individuen ihrer Persönlichkeitsentwicklung und nicht als Objekte, die es zu verstehen gilt, begriffen werden[168].

Die dritte Kritik wendet sich an eine Begrenzung und Pädagogisierung, insofern die Möglichkeit der Personalisierung ihrer Anliegen die Gefahr birgt, dass Vorurteile, Rassismen, Stereotypen, etc. als Eigenschaften einer bestimmten Gruppe von Menschen gesehen werden. Das Programm spreche womöglich die falsche Zielgruppe an, nämlich nur die Personen, die ohnehin über das entsprechende Problembewusstsein verfügen.

Die berechtigte Kritik macht es nötig eine alternative Konzeption vorzustellen, die sich der negativen Aspekte annimmt und dadurch eine veränderte und erweiterte Sichtweise darauf wirft.

4.3. Der Versuch einer persönlichen Annäherung – Interkulturelles Lernen als kulturelle Selbstreflexion

„The outward journey is also the inward journey. The two journeys are complementary and mutually illuminating.“

- David Selby[169]

Um der „kulturalistischen Falle“ zu entkommen und ein erweitertes Verständnis interkultureller Kompetenz zu entwickeln, welches Antworten auf die vorgebrachte Kritik liefert, empfiehlt AUERNHEIMER[170] ein spezielles Befähigungsmodell. Über Erwartungsbrüche hinaus, die sich angesichts variierender kultureller Interpretationsrahmen ergeben, nimmt das Modell

[166] Nazarkiewicz 2010, S. 65f.
[167] ebd., S. 66
[168] ebd., S. 67
[169] Selby 2003, S. 150
[170] vgl. Auernheimer 2009

auch gesellschaftliche Strukturen und Rahmenbedingungen ins Blickfeld. „Wenn man dem folgend die Betrachtung differenter Kulturmuster um die Dimensionen Machtasymmetrien, Kollektiverfahrungen, Fremdbilder und ethnische Grenzziehungen anreichere, sei es möglich, aus dem Machtgefälle und Teufelskreis von Negativerwartungen und –zuschreibungen auszutreten.“[171] Diese Erweiterung würde auch der Instrumentalisierung des Konzepts zur Erreichung bestimmter Zwecke – in gegebenen politischen, sozialen & ökonomischen Gegebenheiten einer Gesellschaft – entgegenwirken[172].

NESTVOGEL[173] verfolgt dieselben Intentionen, wenn sie die Notwendigkeit einer Konzentration auf die eigene Kultur hervorhebt. Die alleinige Kenntnis über fremde Kulturen reicht nicht aus, um Vorurteile, Rassismen und Ethnozentrismen abzubauen. All diese Vorstellungen und Bilder haben ihren Ursprung in der eigenen Kultur und Geschichte, weshalb die kritische Reflexion ebenjener einen integralen Bestandteil interkulturellen Lernens darstellen muss. Darunter versteht sie die „Bewusstmachung verinnerlichter kultureller Traditionen, abendländischer Höherwertigkeitsvorstellungen, als Aufspüren von Bildern und Assoziationen, die unsere Einstellungen und Verhaltensweisen leiten.“[174] Es müssen dabei Grundmuster und Tiefenstrukturen der eigenen Kultur sichtbar, und einer kritischen Überprüfung zugänglich gemacht werden. So können „Zusammenhänge zwischen dem Prozess der Beherrschung, Abwertung und Ausgrenzung fremder Völker und der Beherrschung eigener Bevölkerungsgruppen bis hin zur eigenen Person“[175] verdeutlicht werden. Voraussetzung dafür ist es, zu akzeptieren, dass die eigenen Deutungs-, Handlungs- und Sprachmuster, die verinnerlichte Kultur selbst, nichts anderes als historisch tradierte Sinnvorräte sind[176]. Kulturen sind nichts Absolutes und Universelles, sondern müssen immer aus ihrem jeweiligen gesellschaftlichen Kontext heraus betrachtet und beurteilt werden.

Interkulturelles Lernen bedeutet demzufolge auch und vor allem eine radikale Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur, die bis zu den Wurzeln eigener Vorurteile und Ethnozentrismen vordringt. Dies ist insofern heikel, als es auch Schuldgefühle, Ärger und Angst erzeugen kann. „Die heutige Multikulturalität ist u.a. als Ergebnis weltweiter Verflechtungen zu begreifen“, so NESTVOGEL[177]. Der ökonomische Reichtum und die privilegierte Position, die der globale Norden im Weltsystem genießt, stehen in direktem Zusammenhang mit der Armut

[171] Nazarkiewicz 2010, S. 68
[172] vgl. Nestvogel 2003, S. 187
[173] ebd., S. 187ff.
[174] ebd., S. 188
[175] ebd., S. 194
[176] ebd.
[177] ebd., S. 193

und strukturellen Benachteiligung der Länder der „Dritten Welt“. Ängste und Gefühle der Bedrohung, die durch diese ambivalente Position hervorgerufen werden, sind eine verständliche Folge, dürfen jedoch nicht auf diejenigen projiziert werden, die unter der aktuellen Konstellation des Weltsystems am meisten leiden und die Kosten des hier befindlichen Wohlstandes tragen[178]. Interkulturelles Lernen verweist also auch auf Fragen der (globalen, regionalen & lokalen) Strukturen und ihrer Ausformung.

4.4. Interkulturelles Lernen als Dimension Globalen Lernens

Wie im vorangehenden Kapitel erläutert wurde, beinhaltet eine Konzeption Interkulturellen Lernens als Selbstreflexion drei Elemente, die zwingend zueinander in Relation stehen, nämlich „Fremdes“, „Eigenes“ und den damit verbundenen politischen, sozialen und ökonomischen Strukturen, die (Welt-)Gesellschaft konstituieren.

Es ist nicht die Frage, ob es kulturelle Unterschiede gibt, sondern „*Unter welchen Bedingungen benutzt wer mit welchen Wirkungen »Kultur«*“[179] zentral. Kultur muss als wirkungsvolles Instrument begriffen werden, welches mit Macht verknüpft ist.

> Wer sich selbst besser versteht, beginnt auch die anderen besser zu verstehen. Wer die eigene Biographie interkulturell durchschaut, kann auf die Andersartigkeit anderer besser eingehen, weil er sie mit seinen eigenen Erfahrungen nicht mehr erdrücken muss. Die Angst vor dem Fremden weicht in dem Maße, indem ich die Angst vor mir selber verliere – eben diese nimmt mir der Fremde, weil er dazu beiträgt, dass ich über mich selbst aufgeklärt werde. Nicht dass der Fremde die Erkenntnis der Wahrheit über mich besäße, aber in der Konfrontation mit ihm kommt sie zwischen uns heraus.[180]

Der Verlust der Angst vor dem Fremden bedeutet gleichzeitig auch ein Mehr an Handlungsfähigkeit und -möglichkeiten. Das befreiende Gefühl kann als Impetus für Engagement gesehen und genutzt werden. Für ORTH[181] ist es daher folgerichtig, dass Interkulturelles Lernen auch politisches und gesellschaftliches Engagement verlangt.

Interkulturelles Lernen entwickelt sich folglich nicht aus Universitäten, Curricula und wissenschaftlichen Konferenzen, sondern „entsteht vielmehr in der Praxis der Begegnung, auf der Straße, in den Hinterhöfen, im Betrieb, in der politischen Bewegung, im Fest.“[182] Dabei gilt es sich in die Sichtweisen der einem/einer „Fremden“ von sich selbst hineinziehen zu lassen. Der Perspektivenwechsel ist elementarer Bestandteil dieser Begegnung. Ohne ihn ist es unmöglich nachzuvollziehen und zu akzeptieren, dass einem/einer kulturell „fremde“ Menschen

[178] Nestvogel 2003, S. 193f.; Orth 2003, S. 195f.
[179] Mecheril 2010, S. 26
[180] W. Simpfendörfer zit. nach Orth 2003, S. 196
[181] Orth 2003, S. 196
[182] ebd., S. 195

Sachverhalte anders deuten und ihre Sichtweisen gleichbedeutend der eigenen gegenüberstehen[183]. Diese Art der „Anerkennung beschreibt in diesem Zusammenhang einen Prozess der Akzeptanz und Achtung, ein Erkennen der Individualität und deren Respektierung."[184]

Das Interkulturelle Lernen als kulturelle Selbstreflexion teilt mit dem Globalen Lernen ebenso die zentrale Vorstellung, dass es nicht auf die Aneignung ökonomisch verwertbarer Kompetenzen zielt, sondern als Persönlichkeitsbildung im globalen Kontext begriffen und verstanden wird, das seinen Ursprung im interkulturellen Dialog nimmt. Dieser Dialog darf nicht als Instrumentalisierung des „Fremden" zur Lösung eigener Probleme missverstanden werden. Interkulturelles Lernen muss zwingend auf Augenhöhe stattfinden. Das Gegenüber wird in ihm ernst genommen[185].

Jemand, der von Angesicht zu Angesicht mit neuen Perspektiven, Weltauffassungen und Arten von Sehen, Denken und Handeln konfrontiert wird, von alternativen Visionen und Vorstellungen der Zukunft – jemand, der lernt, dass sein/ihr Leben untrennbar mit Problemen, Chancen und Möglichkeiten von Menschen verbunden ist, die womöglich tausende von Kilometern entfernt leben, wird unweigerlich seine/ihre Annahmen, Perspektiven, Werte und Verhaltensweisen kritisch überprüfen und in weiterer Folge den Umständen und Erkenntnissen entsprechend anpassen[186].

Interkulturelles Lernen weist, so konzipiert, etliche Überlappungen mit der zuvor vorgestellten Ausarbeitung von Globalem Lernen auf. Dementsprechend lässt sich Interkulturelles Lernen als ein wichtiges Element auf dem Weg zu den Zielen Globalen Lernens verstehen, das keine „ignorante Form des Wissens über die Eigenschaften Anderer"[187], sondern in Übereinstimmung mit Globalem Lernen ein emanzipatives Programm meint.

Aufgrund der Konstitution des Forschungsfeldes ist es für die vorliegende Arbeit wesentlich, Interkulturelles Lernen durch Interkulturellen Dialog als einen wichtigen Aspekt Globalen Lernens zu fassen. Neben einer Fülle an von ethnischen oder religiösen Minderheiten ins Leben gerufenen und organisierten Vereinen, finden sich auch konzeptionell multiethnische Fußballklubs, die Wert auf kulturelle Diversität legen, explizit um Spieler aus verschiedenen „kulturellen Umfeldern" werben und diese im Klub vereinen wollen. Der Fußballverein stellt eine interkulturelle Begegnungszone dar. Nicht nur zwischen unterschiedlichen Mannschaften, sondern auch innerhalb der jeweiligen Mannschaften findet (interkultureller) Dialog statt.

[183] Nestvogel 2003, S. 188
[184] Jagusch 2002, S. 3
[185] Orth 2003, S. 197
[186] Selby 2003, S. 159
[187] Kalpaka/Mecheril 2010, S. 83

Die entscheidende Frage ist, ob es beim Dialog bleibt, oder was die Akteure dadurch auch lernen. Im Gegensatz zu üblichen Herangehensweisen an Interkulturelles Lernen, die in Seminaren oder Schulen praktiziert werden, stellt der Fußballverein einen informellen Ort dar, der sich durch die Abwesenheit pädagogischer Begleitung auszeichnet.

5. Lerntheorien

5.1. Vorüberlegungen

Lernende im Erwachsenenalter sind zwangsläufig in die Geschichte ihres eigenen Lebens eingebunden. Sie bewegen sich immer innerhalb des Horizontes, der durch vorangegangene Lernerfahrungen abgesteckt und bestimmt wird. Das bedeutet, dass die Art und Weise wie Erwachsene Dinge sehen und deuten von Erfahrungen abhängt, die bis zu diesem Zeitpunkt beim Lernen gemacht wurden. Dieses sogenannte formative Lernen erfolgt in der Kindheit und wird maßgeblich durch schulisches Lernen und die jeweilige Sozialisation, also das Aneignen bestimmter Werte und Normen, mit dem Ziel in der Mehrheitsgesellschaft „funktionsfähig" zu sein, geprägt[188].

Mit steigendem Alter schließlich ändert sich das Lernverhalten. Obwohl die Fähigkeit Heranwachsender zu selbstständigerem Lernen steigt und dieses mitunter auch ermuntert wird, bleibt nichtsdestoweniger das durch kulturelle Muster geprägte Lernen von den Eltern jenes, welches die größte Anerkennung findet. Diese tradierten und in der Praxis bewährten Arten des Wahrnehmens und Verstehens der Umwelt markieren jedoch auch Grenzen, die künftigem Lernen gesetzt sind. Sie sind durch Sprache, Kultur sowie persönliche Erfahrungen beeinflusst.

Der US-Amerikanische Bildungswissenschafter BOWERS liefert in seinem Werk „*The Promise of Theory: Education and the Politics of Cultural Change*"[189], in dem er sich mit dem Einfluss des kulturellen Umfelds der Lernenden auseinandersetzt, fünf Lehrsätze, die wissenssoziologische Erkenntnisse über die Sozialisation zusammenfassen[190]:

1. Lehrsatz: Kommunikation bewirkt Teilhabe an der sozialen Realität, sorgt für ihren Fortbestand und ermöglicht einen ständigen Dialog.
2. Lehrsatz: Die subjektive Eigenart des Individuums wird durch Sozialisation in einer für dessen Biographie einmaligen Weise aufgebaut. Sie vermittelt eine Reihe von Interpretationsregeln, die der Sinnfindung im täglichen Leben dienen.
3. Lehrsatz: Vieles, was sich im sozialen Umfeld eines Menschen im Alltagsleben findet, wird von ihm als zur natürlichen, wenn nicht gar zwangsläufigen Ordnung der Wirklichkeit gehörig angesehen und aufgenommen. Diese Einstellung zur alltäglichen Welt wird damit als gegeben betrachtet.
4. Lehrsatz: Das Selbstverständnis (»self-concept«) des einzelnen wird durch die Interaktion mit signifikanten Anderen begründet. Das Individuum verlangt nicht nur nach einem Wissen, das von allen geteilt wird, sondern will auch verstehen, wer es denn, bezogen auf dieses Wissen, eigentlich selbst ist.
5. Lehrsatz: Das menschliche Bewußtsein ist durch Intentionalität gekennzeichnet; diese Intentionalität des Bewußtseins ist es auch die gewährleistet, daß Sozialisation nicht deterministisch ist.

[188] Mezirow 1997, S. 1
[189] vgl. Bowers 1984, 35ff.
[190] Mezirow 1997, S. 1

Nach BOWERS sind die „Aneignung von Definitionen, Annahmen und willkürlichen Typisierungen, die von signifikanten Anderen als erwiesen angesehen und weitervermittelt werden“[191] elementare Bestandteile jeglicher Sozialisationsprozesse. Dem folgend ist die Vorstellung eines vollkommen autonomen Individuums, das unabhängig entscheidet und handelt, eine Illusion. Die vollständige Loslösung von der Vergangenheit ist nicht möglich. Dieser Umstand gewinnt an gesellschaftlicher und politischer Brisanz, da dies bedeutet, dass auch Ungleichheiten weitergegeben werden[192].

Autonomie so wie sie BOWERS fasst, bedeutet dann auch nicht die völlige Unabhängigkeit von zurückliegenden Lernerfahrungen, sondern einen Prozess, der es erlaubt die Grenzen der Bezugsrahmen auszuweiten und neu zu justieren. Gerade dies ist in Lebenswelten, die voll mit Widersprüchen und unterschiedlichen Überzeugungen und Wertvorstellungen sind, dringend erforderlich. Das in der Sozialisation erworbene Wissen reicht nicht mehr aus, um Herausforderungen zu bewältigen, denen sich alle Menschen regelmäßig stellen müssen. Es ist notwendig, die eigenen Perspektiven zu vervielfältigen. Dies ermöglicht sich ändernde Umstände und Ereignisse besser zu verstehen und letztlich auch das eigene Leben adäquater zu meistern. „Damit gewinnt entscheidende Bedeutung, daß der Einzelne lernt, sich mit Bedeutungen sowie Zweck und Wertvorstellungen kritisch, reflektiert und vernunftgemäß auseinanderzusetzen, statt sich passiv mit einer von anderen definierten Realität abzufinden.“[193] Kultur spielt in diesem Vorgang eine wichtige Rolle, da sie ihn nach MEZRIOW entweder ermutigen oder entmutigen kann.

Das formative Lernen in der Kindheit wird so zum transformativen Lernen im Erwachsenenalter. Die entwicklungsbedingten Veränderungen in den Lernfähigkeiten erwachsener Personen ermöglichen es, implizit vorausgesetzte Verhältnisse und Gegebenheiten kritisch zu reflektieren. Damit erweitert die Theorie transformativen Lernens die Sozialisationstheorie um eine emanzipatorische Dimension, die gleichzeitig eine maßgebliche Komponente der in dieser Arbeit vorgestellten Ausführungen Globalen Lernens und Interkulturellen Lernens als kulturelle Selbstreflexion ist.

[191] ebd., S. 2
[192] ebd.
[193] ebd., S. 3

5.2. Batesons Lerntheorie

Lernen als Kommunikationsphänomen ist für BATESON immer mit einer Art Veränderung verbunden[194]. Voraussetzung dafür ist ein sogenannter *repeatable context*[195], also bestimmte Situationen mit ihnen zugehörigen Charakteristika, die wiederholt auftauchen können. Sie geben den Anwesenden Informationen darüber, welcher Kontext vorliegt und legen ihnen dadurch auch Verhaltensgrundsätze nahe[196]. Eine Veränderung des Kontextes kann dementsprechend auch eine Veränderung des Verhaltens nach sich ziehen[197]. Somit basiert die Lerntheorie im Kern nicht auf bloßer Datenaneignung, sondern auf der Veränderung des Rahmens[198]. Dieser beeinflusst Personen in der Art und Weise wie sie Realität wahrnehmen und dadurch individuell ihre eigene Welt schaffen.

Besondere Wirkung darauf haben von den Personen als gegeben angenommene Erwartungen, Voraussetzungen und Prämissen. Obwohl Menschen sich bestimmten Interpretationen gegenüber öffnen, blenden sie zugleich jene aus, die Beklemmung und Missbehagen in ihnen hervorrufen. Simultan wird die Begrenztheit der eigenen Wahrnehmung oft übersehen. Kommunikation und die Beziehungen innerhalb derer sie stattfindet stellen den Rahmen für Verständnis zwischen Individuen dar. In ihnen kommt es zur Validierung der jeweiligen Überzeugungen. Insofern legt BATESON in seinen Überlegungen entscheidendes Gewicht auf die Bedeutung von Vorurteilen und auf die moralische Frage, welche der herrschenden Prämissen dogmatisch – und somit unhinterfragt – wirken[199].

Im 1964 erschienenen Werk „*The Logical Categories of Learning and Communication"* entwickelte BATESON sein Lernebenenmodell. In Anlehnung an WHITEHEADs & RUSSELs[200] „*Theory of Logical Types"* unterscheidet Bateson fünf Stufen (Lernen 0 – IV), um Veränderung als Lernen zu explizieren. Er selbst hat zu Lernen IV sehr wenig gesagt[201]. Aufgrund der Tatsache, dass es „probably [...] not occur in any adult living organism on this earth"[202], wird sich die Ausführung auf die Stufen 0-III konzentrieren.

Lernen 0 ist laut BATESON durch *specifity of response*[203] charakterisiert. Es stellt eine grundlegende Reiz-Reaktions-Kette dar, die, egal ob richtig oder falsch, keiner Veränderung

[194] Bateson 1987, S. 287
[195] ebd., S. 293f.
[196] Ziegler 2006, S. 39ff.
[197] Khalailah 2012, S. 18
[198] Mezirow 1997, S. 74
[199] ebd., S. 74f.
[200] vgl. Russel/Whitehead 1910
[201] Tosey 2006, S. 3
[202] Bateson 1987, S. 298
[203] ebd.

unterliegt. Ein einem fortwährend gleichen Reiz ausgesetztes Wesen, zeigt nur minimale Veränderungen in seiner Reaktion darauf. Die durch ein externes Ereignis zu einem bestimmten Zeitpunkt angestoßene Informationsvermittlung, wird zu einer späteren Zeit dieselben Informationen übermitteln. „I 'learn' from the factory whistle that it is twelve o'clock."[204] Die Anzahl der Entscheidungsalternativen bleibt immer gleich. Erfahrung spielt bei der Wahl der Handlung keine Rolle. Kreativität und Irrtum sind unmöglich[205].

Lernen I „*is change in specifity of response*"[206]. Falsche Handlungsentscheidungen aus der Gesamtheit der zur Verfügung stehenden Alternativen werden korrigiert. Das Wesen handelt zum Zeitpunkt t_1 in einer anderen Art und Weise als zum Zeitpunkt t_2 und damit kontextabhängig. Erfahrung führt zu einer Wahrnehmungs- und zu einer möglichen Handlungsänderung. Veränderung erfolgt auf der Ebene *was* wahrgenommen wird[207]. Als Beispiel wäre hier unreflektiertes, aber bedachtes Handeln zu nennen[208].

Lernen II „*is change in the process of Learning I*"[209], also eine korrigierende Veränderung in der Menge von Alternativen aus denen gewählt wird sowie der Interpunktion der Ereignisse, in denen sie zum Tragen kommen. Es handelt sich nicht mehr alleine um eine Anhäufung von Handlungsalternativen und Erfahrungen. Lernen II ist reflexiv, insofern es primär Lernen über die Muster des Kontextes meint. Es betrifft die Methode *wie* wir lernen und geschieht vorrangig unbewusst. Mit der Veränderung des Inhalts und der Menge unserer Handlungsmöglichkeiten sowie der Beurteilung von Ereignissen, gestalten sich auch unser Verhalten und unsere Gewohnheiten um. Dies hat zur Folge, dass auch „Fakten" die wir in der Vergangenheit erfahren haben, neue Bedeutungen annehmen. Die Ausgestaltung der eigenen Inhalte und Verfahrensweise bei der Veränderung ebenjener wird reflektiert[210]. Diese Lernstufe bestimmt damit das Gros der zwischenmenschlichen sozialen Verhaltensweisen[211].

Lernen III „*is change in the process of Learning II*"[212], demnach ein korrigierender Eingriff in das System der Mengen von Alternativen, aus denen gewählt wird.

> Während es also auf der Lernstufe II darum ging, neue Gewohnheiten zu bilden, d.h. von einer Gewohnheit A zu einer neuen B überzugehen, geht es hier darum, überhaupt zu lernen, Gewohn-

[204] ebd., S. 289
[205] Mezirow 1997, S. 75
[206] Bateson 1987, S. 298
[207] Khalailah 2012, S. 23
[208] Mezirow 1997, S. 75
[209] Bateson 1987, S. 298
[210] Mezirow 1997, S. 75
[211] Marotzki 1990, S. 37
[212] Bateson 1987, S. 298

heiten zu bilden, d.h. die Fähigkeit oder Bereitwilligkeit zu flexibilisieren, verschiedene Gewohnheiten übernehmen zu können.[213]

Daraus folgt eine Zunahme der Freiheit im Hinblick auf Verhaltensweisen, die durch Lernen II erworben wurden. Gewohnheiten werden nicht mehr als Gewohnheiten im konventionellen Sinn gesehen, „sondern bewußt als eine Weise der Weltaufordnung unter anderen möglichen“[214] verstanden und genutzt. Im Zuge dieses Prozesses kann Personen bewusst werden, dass ihre ganze Art der Wahrnehmung der Welt auf bedenklichen Prämissen basiert hat. Dieses tiefgründige Lernen beschreibt eines, „das eine Änderung des gesamten als gegeben hingenommenen Bezugsrahmens einschließt, in dem sich unsere Erwartungshaltungen gebildet haben.“[215]

BATESONs Arbeit wurde von weiteren Theoretikern und Theoretikerinnen aufgegriffen und weiter ausgearbeitet. Die Ausführung des Soziologen Jack MEZIROW soll im Folgenden genauer betrachtet werden. Für dessen Theorie des transformativen Lernens sind BATESONS Überlegungen besonders relevant[216].

5.3. Mezirows Theorie des transformativen Lernens

Ansätze des Transformativen Lernens nahmen ihren Ursprung in den USA der 1970er Jahre und wurden im Anschluss in Kanada und Südamerika weiterentwickelt. Als ihr bekanntester Vertreter gilt Jack MEZIROW, der auf der Suche nach einer theoretischen Begründung Lernens Erwachsener war. Der Soziologe fand sie unter anderem im symbolischen Interaktionismus. Dieser der Mikrosoziologie entstammenden Theorie liegt die Annahme zugrunde, dass Realität immer eine individuelle Interpretationsleistung von Menschen ist, die sie auf der Basis von internalisierten soziokulturellen Symbolen vornehmen. Interpretieren bedeutet demzufolge die Herstellung von Sinn, Ordnung und Bedeutung in der symbolischen Welt und findet durch soziale Interaktion statt[217]. Somit ist Lernen kein gänzlich individualistischer Prozess, sondern kann nur innerhalb sozialen Geschehens verstanden werden[218].

Neben Abhandlungen FREIRES stützen sich MEZIROWS Überlegungen vor allem auf HABERMAS[219] Theorie des kommunikativen Handelns, deren Quintessenz rationaler Diskurs darstellt. Dieser setzt kritische Reflexionsprozesse in Gang, die Ideologien und Bewusstsein

[213] Marotzki 1990, S.44
[214] ebd.
[215] Mezirow 1997, S. 76
[216] ebd., S. 74
[217] Marsick/Finger 1994, S. 51
[218] ebd., S. 57
[219] vgl. Habermas 1981

überprüfen[220]. HABERMAS wie auch MEZIROW sehen in der kritischen Reflexion während eines rationalen Diskurses die Prämisse für kommunikatives Lernen[221].

Die Theorie des transformativen Lernens resultierte aus Beobachtungen von Lernprozessen bei Personen, die durch eine Veränderung ihrer Lebensumstände hervorgerufen wurden[222]. Der Prozess wird, wie bei BATESON, als ein individueller Lernprozess verstanden. Zusätzlich berücksichtigt er externe Faktoren, wie beispielsweise soziale, ökonomische oder politische Umstände[223].

Lernen in seiner grundlegenden Form wird, wie zuvor erwähnt, als Schaffung von Bedeutung verstanden. Individuen interpretieren vergangene Erfahrungen, schreiben diesen Bedeutungen zu und ermöglichen dadurch weiterführendes Handeln[224]. Dieser Vorgang wird maßgeblich von der jeweiligen Bedeutungsperspektive der/s Einzelnen beeinflusst, die „ein Bündel gewohnheitsmäßiger Erwartungen, das einen zur Orientierung dienenden Bezugsrahmen darstellt, [...] der als [...] System von Überzeugungen zur Interpretation und Bewertung der Bedeutung von Erfahrung dient.“[225] Durch sie können wir auf Kriterien zugreifen, die uns Beurteilungen oder Bewertungen „von recht und unrecht, gut und schlecht, schön und häßlich, richtig und falsch sowie passend und unpassend“[226] erst ermöglichen.

Bedeutungsschemata bilden dabei Elemente einer Bedeutungsperspektive. MEZIROW beschreibt sie als konkrete „Manifestationen unserer gewohnheitsmäßigen Orientierungen und Erwartungen (Bedeutungsperspektiven)“, die „diese allgemeinen in besondere Erwartungen [übertragen], die uns bei unseren Handlungen leiten.“[227] Bedeutungsschemata stellen „ein bestimmtes Wissen, bestimmte Überzeugungen, Werturteile und Empfindungen dar, die in einer Interpretation ihren Ausdruck finden.“[228]

Insgesamt existieren nach MEZIROW vier verschiedene Formen der Erwachsenenbildung[229]:

Lernen durch Bedeutungsschemata meint ein Lernen innerhalb des von jedem/r individuell erworbenen Bezugsrahmens, oder eine Differenzierung und Verfeinerung der bereits existierenden und als gegeben angesehenen Bedeutungsschemata.

[220] Marsick/Finger 1994, S. 59
[221] ebd.
[222] Mezirow 1997, S. 6
[223] Zeuner 2007, S. 6f.
[224] Mezirow 1997, S. 9f.
[225] ebd., S. 35
[226] ebd., S. 36
[227] ebd.
[228] ebd.
[229] ebd., S. 77ff.

Erlernen neuer Bedeutungsschemata drückt die Schaffung neuer Bedeutungen innerhalb bereits vorhandener Bedeutungsperspektiven aus, die durch den nun erweiterten Anwendungsbereich komplementiert werden können.

Beim *Lernen durch Transformation von Bedeutungsschemata* ist die Reflexion der bestehenden Annahmen zentral. Lernende gelangen zur Überzeugung, dass die bestehenden Ansichten und Überzeugungen im Alltag dysfunktional geworden sind. Bezugnehmend auf unsere bisherige Art und Weise Bedeutung zu sehen, verstehen und zu interpretieren, stellt sich ein Gefühl der Unzulänglichkeit ein. Sie werden transformiert.

Lernen durch perspektivische Transformation stellt die bedeutendste Art transformativen Lernens dar. Diese Variante des Lernens wird durch Erfahrungen hervorgerufen, die unseren Erwartungen widersprechen, oder weder durch Lernen in bestehenden Schemata, noch durch das Erlernen neuer Schemata in eine logische Relation gesetzt werden können. Lösung des Dilemmas ist eine Neufassung des Problems, die erst durch eine kritische Überprüfung der Annahmen, die Bedeutungsschemata stützen, möglich ist. Verstehensweisen, Prämissen und Annahmen die das Fundament des bisherigen Lernens bilden, werden in diesem Prozess neu bestimmt.

Transformatives Lernen bedeutet demzufolge eine Negation, Substitution, oder Modulation, entweder der Bedeutungsschemata, oder –perspektiven, die es im Anschluss erlaubt tiefere Einsichten in sich aufzunehmen[230]. MEZIROW selbst definiert Transformatives Lernen wie folgt[231]:

> Transformative learning refers to the process by which we transform our taken-for-granted frames of reference (meaning perspectives, habits of mind, mind-sets) to make them more inclusive, discriminating, open, emotionally capable of change, and reflective so that they may generate beliefs and opinions that will prove more true or justified to guide action. Transformative learning involves participation in constructive discourse to use the experience of others to assess reasons justifying these assumptions, and making an action decision based on the resulting insight.

Den Kern der Theorie bilden demnach Selbstreflexion, rationaler Diskurs und Erfahrung, die jedem/r Einzelnen helfen Widersprüche auszuhalten und Veränderungen konstruktiv zu nutzen sowie in der Vielfalt von Überzeugungen und Wertvorstellungen eine Ressource denn eine Gefahr zu sehen[233]. Tradierte Bedeutungsschemata und -perspektiven erscheinen für die Bewältigung täglicher Herausforderungen nicht mehr geeignet. Die Antwort darauf sollte sein, neue Sichtweisen und Perspektiven zu gewinnen, um diese Veränderungen besser ver-

[230] ebd., S. 73
[231] Mezirow 2000, S. 7f.
[233] Mezirow 1997, S. 2

stehen, und damit das eigene Leben erfolgreicher bewältigen zu können[234]. Erst wenn Menschen bereit sind ihren auf Erfahrung gründenden Referenzrahmen zu hinterfragen – das bedeutet sich nicht bloß passiv an eine von außen definierte Realität anzupassen und sich mit ihr abzufinden – können sie transformativ lernen[235].

Dies stellt einen höchst emanzipatorischen Moment dar, sodass MEZIROW es in Anlehnung an HABERMAS auch als „emanzipatorisches Lernen" und das Produkt als „emanzipatorisches Wissen" bezeichnet. Es meint eine „Befreiung von triebmäßigen, sprachlichen, epistemischen und institutionellen Kräften oder Umwelteinflüssen, die unsere Optionen und unsere rationale Kontrolle über unser Leben einengen, bisher aber als gegeben oder als der menschlichen Einflußnahme entzogen angesehen wurden"[236] und so unhinterfragte Abhängigkeitsverhältnisse stützen, oder gar erst entstehen lassen.

Den Ausgangspunkt für diese Lernprozesse bildet kritische Selbstprüfung. Diese bedeutet unter anderem, die eigene biographische sowie historische Position verstehen zu lernen. Sie bilden dem Individuum Alternativen an, Handlungsmuster aber auch Empfindungen auf eine andere Art und Weise zu interpretieren. „Beim emanzipatorischen Lernen gelangen wir dazu, unsere Wirklichkeit umfassender zu sehen und deutlicher zu verstehen sowie unsere Erfahrungen besser zu integrieren."[237] Dadurch wird ein Mehr an Autonomie und Verantwortungsbewusstsein entwickelt, welches den Lernenden bei der Definition ihrer Probleme und der Wahl der für die jeweiligen Verhältnisse angemessenen Handlungsweise hilft[238].

Ausgelöst wird die Veränderung üblicherweise durch ein *disorienting dilemma*. MEZIROW nennt als ein Beispiel dafür etwa eine Scheidung, den Tod geliebter Personen, den Renteneintritt, oder Veränderungen in der persönlichen Arbeitssituation[239]. Auch „die Folge einer Diskussion, eines Buchs, Gedichts oder Gemäldes, durch die einem die Augen geöffnet werden", oder aber auch „Bemühungen [...] eine andere Kultur mit ihren Sitten zu verstehen, die unseren eigenen bisher akzeptierten Grundannahmen widersprechen"[240] können den Ausgangspunkt für Transformationsprozesse bilden. Nach MEZIROW folgen dem Dilemma weitere neun Stufen.

[234] ebd.
[235] ebd., S. 3; Zeuner 2007, 7f.
[236] Mezirow 1997, S. 72
[237] ebd., S. 73
[238] ebd.
[239] ebd., S.142
[240] ebd.

In ihrer idealisierten Form verläuft die perspektivische Transformation in folgenden Phasen[241]:

1. Auftreten eines desorientierenden Dilemmas.
2. Selbstprüfung mit Schuld- und Schamgefühlen.
3. Kritische Bewertung der epistemischen, soziokulturellen oder psychischen Annahmen.
4. Erkenntnis, daß die eigene Unzufriedenheit und der Transformationsprozeß weit verbreitet sind und daß auch andere eine ähnliche Veränderung bewältigt haben.
5. Suche nach Optionen für neue Rollen, Beziehungen und Handlungen.
6. Planung einer Handlungsweise.
7. Aneignung von Wissen und Fähigkeiten zur Durchführung der eigenen Pläne.
8. Ausprobieren neuer Rollen.
9. Entwicklung von Fähigkeiten und Selbstvertrauen für neue Rollen und Veziehungen; und
10. Wiederaufnahme des eigenen Lebens aufgrund der von den neuen Perspektiven bestimmten Bedingungen.

Wie in der Auflistung ersichtlich, ist die Perspektiventransformation immer auch ein sozialer Prozess, da auch andere daran teilhaben. Sie können ein desorientierendes Dilemma herbeiführen, alternative Perspektiven an uns herantragen und Veränderungen letzten Endes auch durch rationalen Diskurs validieren. Am Ende des Prozesses steht ein verändertes Selbstverständnis. Eine entwickeltere Bedeutungsperspektive ist eine, die[242]:

- Erfahrung umfassender, kritischer und integrierender behandelt;
- auf vollständiger Information beruht;
- von äußerem und innerem Zwang frei ist;
- anderen Perspektiven und Standpunkten gegenüber offen ist;
- andere Teilnehmer am Diskurs als gleichgestellte akzeptiert;
- bei der Bewertung widerstreitender Argumente und Beweise objektiv und rational verfährt;
- ungeprüft übernommene Voraussetzungen, ihren Quellen und Konsequenzen gegenüber kritisch-reflexiv ist; und
- fähig ist, einen sachkundigen rationalen Konsens als Autorität für die Beurteilung sich widersprechender Validitätsansprüche zu akzeptieren.

Zusammenfassend richtet die Transformationstheorie „ihr Hauptaugenmerk darauf [...], wie unser Lernen durch gewohnheitsmäßige Erwartungen beeinflußt wird und wie diese durch Reflexion verwandelt werden.“[243] MEZIROW sieht genau darin die Bedeutung menschlicher Entwicklung im Erwachsenenalter[244].

[241] ebd., S. 143
[242] ebd., S. 65
[243] ebd., S. 34
[244] ebd., S. 62

5.4. Fußball und Lernen

Die vorangegangenen Abschnitte zeigten wie Menschen in ihre persönliche Lebensgeschichte eingebunden sind und wie diese bestehendes Wissen, den Erwerb neuen Wissens und das Handeln beeinflusst. Die Sozialisation jedes und jeder Einzelnen prägt Lernprozesse und ihren Ausgang sowie die Art und Weise, wie die Menschen die Welt sehen, sie interpretieren und so in ihr Sinn finden können. Der Umgang mit Menschen, die ähnliche Sozialisationshintergründe aufweisen, führt häufig dazu, dass im Alltag wiederholt wahrgenommene Phänomene und Begebenheiten als natürlich und unabänderlich aufgenommen werden, die keiner weiteren Reflexion bedürfen.

Der Fußballverein – dies zeigen unter anderem der Blick auf die Zusammensetzung der Wiener Amateurligen oder die Ergebnisse der Fragebogenumfrage und Gruppengespräche[245] – vermag jedoch Personen mit unterschiedlichen Sozialisationsgeschichten zusammenzubringen. Diese sind von kulturellen, sozio-ökonomischen, geographischen und weiteren Umständen bestimmt. Durch soziale Interaktion im Feld sowie gegenseitige Kommunikation, die nach BOWERS erst Teilhabe an der sozialen Realität ermöglicht, kann es nun zur Offenlegung von Werten, Normen, Wissen, Meinungen, Erfahrungen, Visionen und Handlungsweisen kommen, die nicht in das eigene Weltbild passen, und damit zu deren Weiterentwicklung. Eine völlige Loslösung von ihnen ist nicht möglich, sehr wohl aber eine kritische Auseinandersetzung mit individuellen und kollektiven Prämissen und, MEZIROWS Gedanken zur Weitergabe von Ungleichheiten folgend[246], damit zusammenhängend auch mit Vorstellungen einer gerechteren Gesellschaft.

Diese Fähigkeiten vermeintlich Gegebenes kritisch zu reflektieren, Grenzen der eigenen Bezugsrahmen neu zu justieren, oder aber auch eigene Perspektiven anzureichern und zu vervielfältigen, wurden in den vorhergehenden Abschnitten als Ergebnisse transformativer Lernprozesse vorgestellt. Sie werden in dieser Arbeit, aber auch in weiteren (wissenschaftlichen) Abhandlungen zu ähnlichen Konzeptionen Globalen Lernens[247], als grundlegende Lernprozesse argumentiert und belegt, da Globales Lernen sich „nicht allein durch die Beschäftigung mit globalen ökologischen oder ökonomischen Problemen [vollzieht], sondern [...] von einer grundlegenden Veränderung unseres [...] reduktionistischen Blickwinkels und Bewusstseins [...] begleitet werden [muss].“[248]

[245] Siehe dazu Kapitel 6, Kapitel 7 & Kapitel 8
[246] Mezirow 1997, S. 2
[247] vgl. dazu Cabezudo (u.a.) 2010, S. 13f. & Selby 2003
[248] Selby 2003, S. 145

Auf die Forschungsfrage Bezug nehmend gilt es nun in weiterer Folge zu untersuchen, inwieweit der Fußballverein durch seine Konstitution als Feld sozialen Miteinanders, respektive als verbindendes Element und gemeinsames Interesse aller Teilnehmer, durch seine inhärente kulturelle, sozioökonomische, etc. Heterogenität transformative Lernprozesse bei den Beteiligten in Gang setzen und somit Ziele Globalen Lernens, wie beispielsweise die Herausbildung der 5 Kernkompetenzen nach HARTMEYER[249], fördern kann.

[249] Hartmeyer 2007, S. 258; vgl. dazu auch Hartmeyer 2008, S. 55 & Hartmeyer 2012, S. 136

6. Das Forschungsfeld

6.1. Migrantische Selbstorganisation (im Fußball)

In Österreich lebten im Jahr 2013 1.625.243 Menschen mit Migrationshintergrund[250]. Dies sind 19,4% der Gesamtbevölkerung[251]. Den größten Anteil machen dabei nach den aus Deutschland zugezogenen Personen (164.820), jene aus der Türkei (114.740), Serbien (112.477), Bosnien & Herzegowina (90.963) und Kroatien (61.959) aus[252]. Österreich hat sich in den letzten Jahrzehnten faktisch zu einem Einwanderungsland entwickelt[253]. Dies zeigt sich unter anderem daran, dass alleine in der letzten Dekade rund 401.300 mehr Personen mit nicht-österreichischer Staatsbürgerschaft nach Österreich zogen, als Österreicher und Österreicherinnen im gleichen Zeitraum das Land verließen. Die Migrationsbewegungen konzentrieren sich dabei vor allem auf urbane Regionen. So wiesen beispielsweise 38,5% der Wiener Bevölkerung im Jahr 2013 einen Migrationshintergrund auf[254]. Insofern verwundert es nicht, dass das Thema Migration & Integration die Medien- und Politiklandschaft Österreichs der letzten Jahre bis in die Gegenwart dominiert[255].

Besondere Beachtung bei Integrationsprozessen werden seit geraumer Zeit migrantischen Selbstorganisationen[256] (MSOs) geschenkt. Selbstorganisation bezeichnet hierbei „die Vernetzung und Gruppenbildung durch Personen [...], die sich zusammenschließen um gemeinsam geteilte Ziele anzustreben.“[257] Sie stellen für die Mitglieder (Klein-)Gruppen mit dauerhaften Beziehungen dar, die als wichtiges soziales Gefüge im Alltag der Personen fungieren und im Hinblick auf den Integrationsprozess[258] zugleich eine wichtige Vermittlerrolle ein-

[250] Dies bedeutet im Falle der Publikation der Statistik Austria, aus derer die Zahlen bezogen wurden, dass beide Elternteile im Ausland geboren wurden.
[251] Statistik Austria 2014, S. 23
[252] ebd., S. 27
[253] Eine Entwicklung, gegen die in den letzten Monaten und Jahren wieder verstärkt politisch vorgegangen wird.
[254] Statistik Austria 2014, S. 111
[255] Hartmeyer 2012, S. 140
[256] Eine endgültige Definition, welche Vereine als „migrantisch“ gelten existiert nicht. WALDRAUCH & SOHLER beziehen beispielsweise jene ein, deren Gruppe von Mitgliedern und Funktionären/Funktionärinnen aus mindestens 75% Personen mit Migrationshintergrund zusammengesetzt ist. Dies wiederum sind laut dem Autor und der Autorin Menschen, die entweder selbst, deren Eltern, oder Großeltern aus dem Ausland nach Österreich eingewandert sind. vgl. dazu Waldrauch/Sohler 2004, S. 635
[257] Josten 2012, S. 51
[258] Integration wird hier nicht, wie es in alltäglichen Diskursen, oder aber auch in der medialen Berichterstattung allzu oft geschieht, als eine alleinige Bringschuld der Migranten und Migrantinnen sich den lokalen, starr gedachten Gegebenheiten anzupassen und somit eigentlich als Assimilation, verstanden. Dem widersprechend handelt es sich also nicht um einen Zustand, sondern viel eher um einen sozialen Prozess, der neben den Zugezogenen auch die Mehrheitsgesellschaft in die Pflicht nimmt. Menschen unterschiedlicher sozialer, kultureller, ökonomischer, etc. Herkunft werden durch Annäherung, Kommunikation und Aushandlungsprozesse zu Teilen einer Gesellschaft für deren zukünftige Entwicklung sie letztlich gewillt sind gemeinsam Verantwortung zu übernehmen. vgl. dazu Witostynskyj/Moser 2010, S.7 & Hunger 2006, S. 38f.

nehmen[259]. So entwickeln sich Solidaritätsformen, die sich Problemen gesellschaftlicher und sozialer Art annehmen[260]. Migrantische Selbstorganisationen werden in der Migrationsforschung „als ein Strukturelement von ethnischen bzw. Migranten-Communities bezeichnet“[261], wobei Migranten-Communities als „verschiedene, auf der Basis von Selbstorganisation entstandene Beziehungsstrukturen unter Einwanderern in einer bestimmten räumlich-territorialen Einheit“[262] verstanden werden.

Erste Strukturen entstanden nach dem Zuzug von Gastarbeitern und Gastarbeiterinnen in die jeweiligen Nationen, die entgegen ihrer eigenen, wie auch der Intentionen der anwerbenden Länder, ein neues Zuhause fanden. Aus der zuvor schon bestehenden Isoliertheit – da nie erwartet wurde, dass die Gastarbeiter und Gastarbeiterinnen bleiben, wurden sie von der Mehrheitsgesellschaft abgeschirmt untergebracht – entstanden schließlich allmählich erste Strukturen migrantischer Selbstorganisation. Demzufolge war der wichtigste Impetus für die Gründung von migrantischen Organisationen die Überwindung der eigenen Isolation. Den Arbeitern und Arbeiterinnen fehlte nicht nur der Kontakt zur Mehrheitsgesellschaft, sondern auch zum Heimatland[263].

Es dauerte nicht lange, bis auch die ersten Sportvereine gegründet wurden. Sie stellten für die Mitglieder „eine Art Kaffeehaus mit sportlichen Aktivitäten dar“[264]. Weder die Nationalität der Personen, noch die Religion spielten eine Rolle. Die gemeinsame Erfahrung in einem fremden Land zu leben und die daraus resultierenden Probleme waren der wichtigste gemeinsame Nenner. Da sich die Kommunikation mit den Herkunftsregionen in den 1970er und 1980er-Jahren schwieriger gestaltete als heute, kam es auch zu keiner Beeinflussung der Organisationen aus dem Ausland.

Dies änderte sich als politische Umbrüche das Herkunftsland ergriffen. Der türkische Militärputsch von 1980 hatte zur Folge, dass erstmals vorrangig politisch engagierte Flüchtlinge nach Österreich einreisten und je nach ideologischer Ausrichtung Vereine gründeten, deren Interessen primär der politischen Entwicklungen in der Türkei galten[265].

Solch ein Transformationsprozess setzte wenig später auch bei jugoslawischen Organisationen ein. Obwohl mit der sozialistischen Regierung der Heimatrepublik verbunden, stellten sie bis zum Zusammenbruch der Föderation relativ unpolitische Kultur- und Sportvereine dar.

[259] Witoszynskyj/Moser 2010, S. 7
[260] Josten 2012, S. 51
[261] Latorre Pallares (u. a.) 2006, S. 3
[262] Heckmann 1992, S. 97
[263] Hüsseyin 2008, S. 212f.
[264] ebd., S. 214
[265] ebd., S. 216

Mit dem Zerfall Jugoslawiens und dem Entstehen einzelner Nationalstaaten, löste sich auch das Gros der gesamtjugoslawischen Vereine auf und wurde durch nationalistische Zusammenschlüsse der einzelnen Nationalitäten ersetzt[266].

Neben Einflüssen aus der Herkunftsregion wurde das Organisationsverhalten der Migranten und Migrantinnen auch von der Einwanderungspolitik des Aufnahmelandes in hohem Maße beeinflusst. „Herrschende bürokratische Strukturen, gesetzliche Rahmenbedingungen und die politische und gesellschaftliche Atmosphäre“[267], in dem Fall die ablehnende Einstellung der Mehrheitsgesellschaft gegenüber den Zugezogenen, führte bei einem Teil der Immigranten und Immigrantinnen zu Reaktionen der Abwehr und des Widerstrebens. Dies spielte in weiterer Folge fundamental-religiösen und nationalistischen Organisationen in die Hände, die so einen Vorteil gegenüber integrationsorientiert arbeitenden Vereinigungen aufweisen konnten[268].

Es verwundert also nicht, dass in der gegenwärtigen wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema vor allem der Frage nachgegangen wird, ob die Selbstorganisation von Migranten und Migrantinnen eher eine integrative oder segregative Wirkung nach sich zieht[269]. Vertreter und Vertreterinnen, die von Letzterem überzeugt sind, führen vor allem an, dass Zugezogene dadurch in „ihrer“ Gruppe verweilen, den Kontakt zur Mehrheitsbevölkerung nicht aufbauen würden und es im schlimmsten Fall zu Gettobildung und zur Entstehung und Ethnisierung von Parallelgesellschaften kommen kann[270]. Das Verständnis von ethnischen Netzwerken als Integrationshemmnisse basiert stark auf Annahmen, welche Integration als Assimilation verstehen[271].

Für PRIES & SEZGIN wiederum erweisen sich für die gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Migrationshintergrund vor allem migrantische Organisationen als besonders wichtig[272]. Sie Stellen für die Mitglieder auf der Basis personaler Beziehungen Netzwerke dar, die an der Bildung sowie Stabilisierung sozialer Beziehungen als sozialem Kapital[273] in einem fremden Kontext mitwirken. Neben Freundschaften, die über den Verein geschlossen werden, können auch Anstellungs- und Wohnmöglichkeiten gefunden werden[274]. Zu bereits genannten nach innen wirkenden Funktionen wie „Identitätstärkung, Pflege des kulturellen Kapitals,

[266] ebd., S. 220
[267] ebd., S. 221
[268] ebd.; vgl. dazu auch Schwenken 2006, S. 143ff.
[269] Hunger 2006, S. 33; Reddy 2010, S. 125
[270] Hunger 2006, S. 33
[271] Huth 2007, S. 31; vgl. Diehl 2002
[272] Pries/Sezgin 2010, S. 7
[273] vgl. Bourdieu 1983
[274] Pries 2010, S. 30; Hüsseyin 2008, S. 214

Selbstverwirklichung und –bestätigung, Herausbildung sozialer Handlungskompetenzen – hinsichtlich der Förderung von Beteiligungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten“[275] übernehmen die Organisationen zusätzlich auch für ihre Zielgruppen wichtige Aufgaben als Vermittler und Brücken.

Demzufolge hat sich bislang noch keine einmütige wissenschaftliche Lehrmeinung zur Thematik gebildet und es ist auch nicht davon auszugehen, da sich je nachdem welche Zuwanderergruppe und Organisationsbildung analysiert wird, Belege für die eine wie auch andere These finden lassen[276]. Ohnehin wirft die Interpretation als Dichotomie zwischen Abschottung und Integration ein zu simples Licht auf die Prozesse in den Organisationen und ihre Beschaffenheit. Es gilt einzubeziehen, wie die Mitglieder Bedingungen aus Herkunfts- und Ankunftsländern nutzen. Die Arbeit von Selbstorganisationen ist oftmals durch eine nationen- und funktionenübergreifende Ausrichtung gekennzeichnet[277].

In der Literatur finden sich drei Aufgaben von migrantischen Organisationen, die im Gegensatz zu Organisationen, in denen vor allem nicht-zugewanderte Österreicher und Österreicherinnen agieren, ein Spezifikum darstellen[278]:

1. *Selbsthilfe und solidarische Unterstützung*

   Sie dienen den Mitgliedern als spezielle Hilfs- und Unterstützungsnetzwerke für die jeweilige Herkunftscommunity. Soziale Barrieren und ökonomische Benachteiligungen, die Migranten und Migrantinnen in der Einwanderungssituation wiederfinden, sollen dadurch kompensiert werden.
2. *Kulturelle Identitätsbildung (Minderheitenformierung) und interkulturelle Vermittlung*

   Der Zusammenschluss von Migranten und Migrantinnen in selbstorganisierten Räumen ersetzt, oder reproduziert oft Organisationsstrukturen aus der Heimat. Während die Bewahrung kultureller, religiöser und sprachlicher Traditionen und die daraus resultierende Stärkung einer ethnischen Minderheitenidentität einen zentralen Stellenwert im Gefüge einnimmt, wird auch der Wunsch nach interkultureller Verständigung und Vermittlung zwischen den migrantischen Organisationen und der Mehrheitsbevölkerung von den Organisationen aufgegriffen. Aufgrund des Erstarkens von Stereotypen und Rassismen in der öffentlich-gesellschaftlichen Sphäre gewinnt diese Funktion zunehmend an Bedeutung.

[275] Huth 2007, S. 29f.
[276] Hunger 2006, S. 33
[277] Josten 2012, S. 72
[278] Waldrauch/Sohler 2004, S. 37f.

3. Politische Organisation und Interessensvertretung

Die politischen Funktionen können sich sowohl auf die Herkunftsregion, als auch auf das Aufnahmeland beziehen. In Bezug auf erstere sind einerseits exil-politische Organisationen von Oppositionellen, und andererseits aber auch Vereine, die politische Parteien oder Bewegungen im Auswanderungsland unterstützten oder gar institutionell und organisatorisch an sie angeschlossen sind, zu nennen.

Letztere haben sich die rechtliche, soziale und ökonomische Besserstellung von Zugewanderten zum Ziel gemacht.

Eine solche Kategorisierung nach sozialen, kulturellen, oder ökonomischen Funktionen dient hierbei nur der Bildung von Idealtypen und geht an der Realität vorbei, da ein essenzielles Charakteristika von migrantischen Organisationen ihre multi-funktionale und –sektorale Ausrichtung ist, die sich in der Kombination von Aktivitäten im kulturellen, sozialen und interessens- bzw. minderheitenpolitischen Bereich artikuliert[279].

Die Organisation dieser Vereinigungen kann dabei verschiedenen Prinzipien folgen. In ihrer umfassenden Studie zu der migrantischen Organisationslandschaft in Wien unterscheiden WALDRAUCH & SOHLER die Zusammenkünfte nach Herkunft der Mitglieder, ihrer Zugehörigkeit zu sonstigen Personengruppen und ihren Aktivitäten. Die Kategorie Herkunft wird in territoriale, ethnische und sprachliche Herkunft sowie den migrationsspezifischen Status gegliedert. Sonstige Personengruppen beziehen sich auf das Geschlecht, Alter, den Beruf, Bildungsstatus und anderweitige Unterscheidungsmerkmale, während bei den Aktivitäten nach den jeweiligen Tätigkeitsfeldern unterschieden wird[280].

Die Besonderheiten von Fußballvereinen müssen in diesem Kontext besonders hervorgehoben werden, denn der Mannschaftssport „stellt schließlich ein hoch distinktives System dar, da er auf der Unterscheidung der Spielparteien durch die Festlegung und Markierung exklusiver Gruppenzugehörigkeiten beruht“[281], die sich insbesondere dann wechselseitig stabilisieren, wenn diese Grenzziehungen analog zur ethnischen Zugehörigkeit geschehen. Die Welt wird in solchen nach ethnischen Kriterien organisierten Kollektiven oft in „wir“ und „die Anderen“ geteilt. Andere Unterscheidungsmerkmale wie beispielsweise Geschlechter-, Klassen- und politische Differenzen sind dem oft untergeordnet[282].

[279] ebd., S. 39; Huth 2007, S. 29f.; Josten 2012, S. 69
[280] Waldrauch/Sohler 2004, S. 14f.; vgl. dazu auch Josten 2012, S. 70 & Hüsseyin 2008, S. 224
[281] Stahl 2010, S. 92
[282] Schwenken 2006, S. 156f.

Dies hat nicht zwangsläufig negative Auswirkungen auf das sportliche und in weiterer Folge soziale Miteinander der Akteure zur Folge und muss im Einzelfall betrachtet werden. Die endgültige Bewertung hängt stark von dem Selbstverständnis und dem Leitbild des jeweiligen Vereines ab. Die Situation in Deutschland zeigt, dass selbstorganisierte migrantische Sportvereine ein äußerst heterogenes Bild in „ihrer ethnischen Profilierung und Zusammensetzung, ihrer weltanschaulichen Ausrichtung, ihren Vereinsaktivitäten und nicht zuletzt ihrem Verhältnis zu anderen Vereinen und den Sportverbänden“[283] zeichnen. Statt auf Binaritäten beruhenden Identitäten sei das stärker verbindende Element jenes des gemeinsamen Ziels.[284]. „Die Grenzen des Dialogs werden durch den Inhalt, nicht durch die an ihm beteiligten Personen markiert.“[285]

[283] Stahl 2010, S. 90
[284] Yuval-Davis 1994, S. 189; Schwenken 2006, S. 157
[285] Schwenken 2006, S. 157

6.2. Die Situation im Wiener Fußballverband (WFV)

Der Wiener Fußballverband bildet die Vereinigung der Wiener Fußballvereine und ist ordentliches Mitglied des Österreichischen Fußballbundes (ÖFB). Laut Eigendefinition liegt sein Hauptzweck in der Förderung des Fußballsportes in Wien. Der WFV regelt Verbandsspiele sowie -wettbewerbe und bietet den Mitgliedvereinen sportliche und finanzielle Unterstützung[286]. Es werden Meisterschaften in fünf Leistungsstufen durchgeführt, an denen insgesamt 116 Vereine teilnehmen[287].

Leistungsstufe	Liga	Gesamtzahl an Vereinen	davon Migrantenvereine
1. Leistungsstufe	Wiener Stadtliga	16	0
2. Leistungsstufe	2. Landesliga	16	3
3. Leistungsstufe	Oberliga A	14	3
	Oberliga B	14	3
4. Leistungsstufe	1. Klasse A	14	2
	1. Klasse B	14	3
5. Leistungsstufe	2. Klasse A	14	1
	2. Klasse B	14	9
	Gesamt	**116**	**24**

Quelle: URL 3; eigene Darstellung

Wie aus der Tabelle ersichtlich ist, wurden 24 der 116 am Meisterschaftsbetrieb teilnehmenden Vereine – also jeder fünfte Fußballclub – von Migranten gegründet, zeigen dies in der Benennung des Teams, oder heben in ihrer Selbstdarstellung die Zentralität eines gemeinsa-

[286] URL 3
[287] Stand Juli 2015

men Selbstverständnisses der Mitglieder[288] als Teil eines bestimmten Kollektives mit damit einhergehender Konstruktion einer Vereinsidentität hervor, die sich immer auf eine gemeinsame Herkunft bezieht[289]. Der Bezug folgt dabei entweder nationalen (SV Albania. FC Polska, FC BiH), subnationalen (SKV Ankara 96), religiösen (SKV Suryoyo), oder (ethnisch-) politischen (FC Azadi Wien, FC Sans Papier) Mustern. Obwohl es in den letzten Jahren immer wieder zu neuen Vereinsgründungen gekommen ist – so waren es im Jahr 2011 österreichweit nur 18 Vereine[290] – sind von Migranten gegründete und geleitete, oder in ihrer Zusammensetzung dominierte Teams, kein neues Phänomen. Die erste Vereinsgründung, die auf nach Österreich Zugezogene zurückzuführen ist, lässt sich ins Jahr 1902 zurückverfolgen.

Zusätzlich müssen noch jene Vereine genannt werden, die den Fußball neben dem Spiel, als Medium für interkulturellen Dialog, interkulturelles Verständnis, Integration, etc. nutzen. Sie wurden aus bestehenden Intentionen heraus entweder von Österreichern, oder Migranten gegründet. Zwei solcher Vereine finden sich in der 2. Klasse B, nämlich der FC Eintracht Wien und der Vienna City FC. Interessant ist, dass sich auch in diesem Fall bereits in der Namensgebung, durch Wortwahl und Sprache, die Intentionen und Selbstverständnisse der Fußballklubs erahnen lassen.

6.3. Die Situation in der (Wiener) Diözesansportgemeinschaft (DSG)

Die Diözesansportgemeinschaft ist die offizielle Sportorganisation der Erzdiözesen Österreichs. Mit Ausnahme von Salzburg und Vorarlberg sind in jedem Bundesland Sportgemeinschaften vertreten. Je nach sportlichen Interessen der ansässigen Mitglieder unterscheiden sich die vertretenen Sportsektionen.

Der Verband der Diözesansportgemeinschaften Österreichs verweist bei der Frage nach dem Beteiligung der Kirche an Sport „auf die religiösen Ursprünge von Sport und Spiel (z. B. Ursprung der Olympischen Spiele), die sich in den religiös aufgeladenen und quasiliturgischen Ritualen heutiger Großsportveranstaltungen widerspiegeln.“[291] Ein weiteres Interesse erwächst aus dem christlichen Menschenbild, welches für die Verantwortlichen auch im Sport die Basis für gegenseitigen Respekt, gegenseitige Fairness und gelingendes Sozialverhalten darstellt. Für die Diözesansportgemeinschaft Wien bildet Sport gar einen „wichtigen Teil des

[288] bzw. der Mehrheit der Mitglieder. Oft gehören nicht alle Mitglieder der Vereine derselben kulturellen Gruppe an. Neben Migranten anderer Herkunftsgruppen, sind auch Österreicher ohne Migrationshintergrund in den Vereinen sportlich aktiv.
[289] Stahl 2010, S. 89
[290] URL 5
[291] URL 6

menschlichen Zusammenlebens“[292]. Eines der für diese Arbeit relevanten Ziele der Wiener Abteilung ist es, durch die Mitarbeit in im sportlichen Umfeld agierenden Organisationen, Fairness und Miteinander auch in der Realität umzusetzen.

Die Fußballsektion der Diözesansportgemeinschaft Wien wurde Ende der 1960er-Jahre gegründet. Eine bedeutende Zäsur in ihrer Geschichte stellte die Eingliederung in den Wiener Fußballverband im Jahr 1998 dar. Seitdem werden die DSG-Ligen als Gebietsklassen der 2. Klasse nachgereiht geführt und stellen seitdem über die Hälfte der am WFV-Spielbetrieb teilnehmenden Mannschaften[293].

Das Selbstverständnis hat sich seit der Gründung der Sektion nicht geändert. Es steht nicht „das Siegen um jeden Preis im Vordergrund [...], sondern das Spiel mit Freunden, auch wenn diese alle gleichermaßen gewinnen wollen.“[294] Die Meisterschaftsspiele werden dabei vom Geist des Respekts zwischen den Spielern, Mannschaften und den Schiedsrichtern getragen.

6.4. An der Untersuchung teilnehmende Mannschaften

6.4.1. Eintracht Wien

Eintracht Wien ist ein 2014 gegründeter Fußballverein, der in der Saison 2015/16 in der 2. Klasse A am Meisterschaftsbetrieb des Wiener Fußballverbandes teilnimmt. Er trägt seine Spiele auf dem Sportplatz des KSC/FCB Donaustadt im 22. Wiener Gemeindebezirk aus. Der Verein stellt neben einer Kampfmannschaft seit der Saison 2014/15 auch eine Reservemannschaft.

Abseits des Wunsches nach gemeinsamer sportlicher Betätigung im Wettkampfumfeld des ÖFB, spielten ebenso politische und gesellschaftliche Überlegungen eine ausschlaggebende Rolle bei der Vereinsgründung. Sie schlugen sich auch in der Bezeichnung des Fußballvereins nieder.

Auf der offiziellen Website der Eintracht Wien, findet sich folgende Begründung zur Namenswahl:

> Wir brauchen einen gesunden Dialog, eine gegenseitige und ehrliche Bereitschaft zur Förderung des Prozesses der "Integration". Wir wollen jeglicher [sic!] Anfeindungen aufgrund unterschiedlicher Weltanschauungen entgegenwirken und möchten dafür am "Wir-Gefühl" unserer Gesellschaft

[292] URL 7
[293] Witoszynksyj 2009, S. 20f.
[294] Diözesansportgemeinschaft Wien 2014, S. 2

> ansetzen. So ist es unser Ziel mehr Harmonie und ein besseres Zusammenleben in Österreich anzustreben. Deswegen heißen wir FC Eintracht Wien.[295]

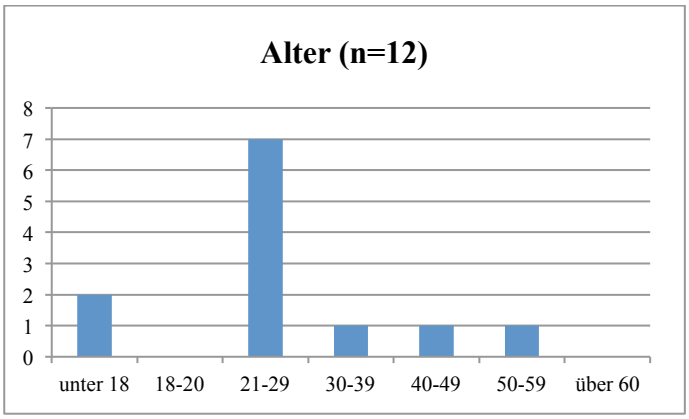
In den Anmerkungen zur Vereinsphilosophie werden die Wünsche der Beteiligten weiter ausgeführt:

> Es ist leider eine Tatsache, dass viele von uns in Wien in kleinen "Parallelgesellschaften" leben und uns entweder bewusst oder unbewusst gegenüber Mitmenschen abschotten. [...] Wir sind selten bereit aufeinander zuzugehen und neigen oft dazu unsere diesbezüglichen Sichtweisen über billige und unzeitgemäße Klischees zu definieren. Die Lösung vieler Probleme liegt im Dialog. Dafür muss man eben zusammenkommen. In der Sportart, die wir alle lieben, sehen wir die Möglichkeit Brücken zu bauen und ein besseres Verständnis für einander zu entwickeln. Am Fußballplatz kommen die gegensätzlichsten Menschen zusammen. So unterschiedlich diese auch sein mögen, verbindet sie alle die Stadt in der wir zusammen leben und ihre Leidenschaft zum Fußballsport. [...] Wir wollen ein Zeichen setzten und aufzeigen, dass die unterschiedlichsten Menschen, ein Miteinander entwickeln und in Eintracht gemeinsam erfolgreichen Fußball spielen können. So möchte der FC Eintracht Wien einen Beitrag zur Integration leisten. MENSCHEN-FREUNDE-EINTRACHT![296]

Insofern verfolgen die Mitglieder des Vereins, neben dem gemeinsamen Wunsch sportliche Erfolge zu feiern, auch gesellschaftliche und politische Intentionen, für deren Erreichung der Fußball ein ihrer Meinung nach optimales Instrument bietet. Egal wie unterschiedlich die Spieler auch sein mögen, sie eint die Liebe zur Stadt Wien und zum Fußball. Die Sportart bietet die Möglichkeit Brücken zwischen den unterschiedlichsten Menschen zu bauen und durch Dialog Vorurteile und Klischees abzubauen sowie Verständnis zu fördern.

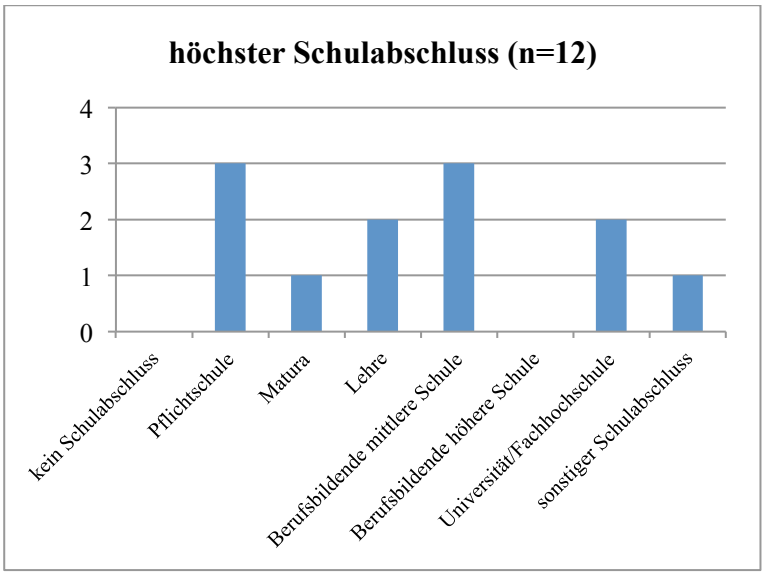
6.4.1.1. Demographische Daten

Insgesamt 12 Spieler der Eintracht Wien füllten den Fragebogen online aus. Die Ergebnisse sind in folgenden Grafiken zusammengefasst.

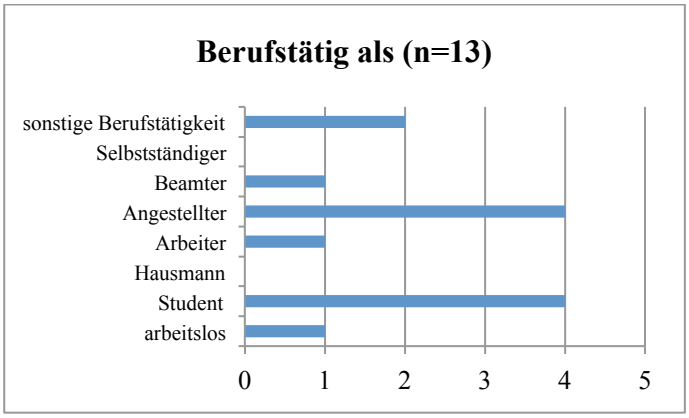


[295] URL 8
[296] URL 9

Die meisten der Spieler, die an der Fragebogenumfrage teilnahmen, sind zwischen 21 und 29 Jahre alt. Daneben finden sich auch noch 2 minderjährige Spieler sowie jeweils eine Person, zwischen 30 und 39, 40 und 49 sowie 50 und 59.



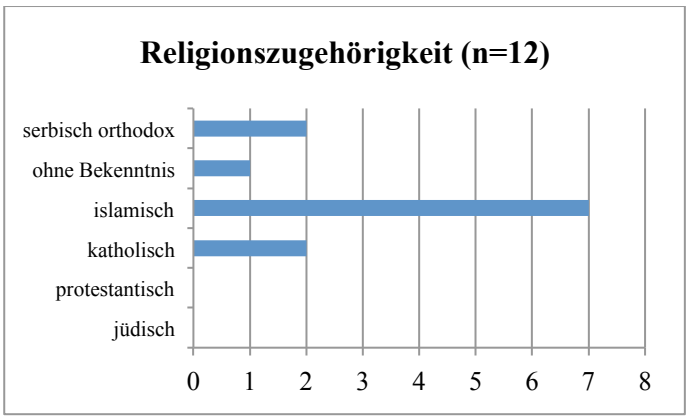
Große Unterschiede bestehen in den höchsten Schulabschlüssen der Fußballspieler. 50% der Umfrageteilnehmer weisen entweder einen Pflichtschul- oder BMS-Abschluss auf. Einer der Fußballer gab an, einen sonstigen Schulabschluss zu besitzen, den er mit „Werksmeister“ spezifizierte.



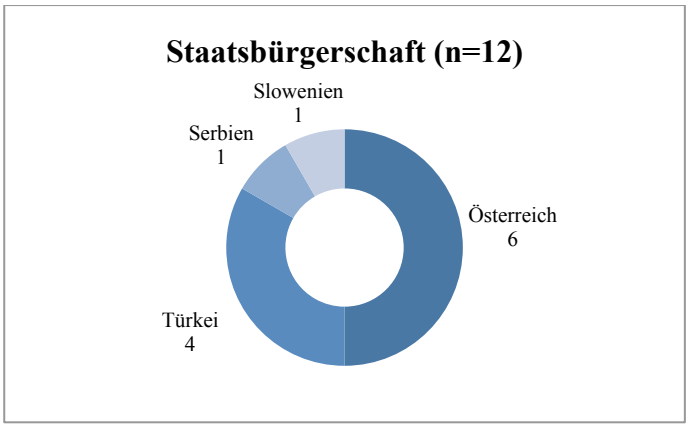
Da es bei 12 Teilnehmern zu 13 Nennungen in der Berufstätigkeit kam, übt eine Person 2 Tätigkeiten aus. Beim Blick auf die Grafik ist auffallend, dass sich die meisten der Befragten entweder in einem Anstellungsverhältnis befinden oder studieren. Jene 2 Personen, die angaben eine sonstige Berufstätigkeit auszuüben, sind Schüler. Dies deckt sich mit den 2 Unter 18-Nennungen bei der Frage nach dem Alter.

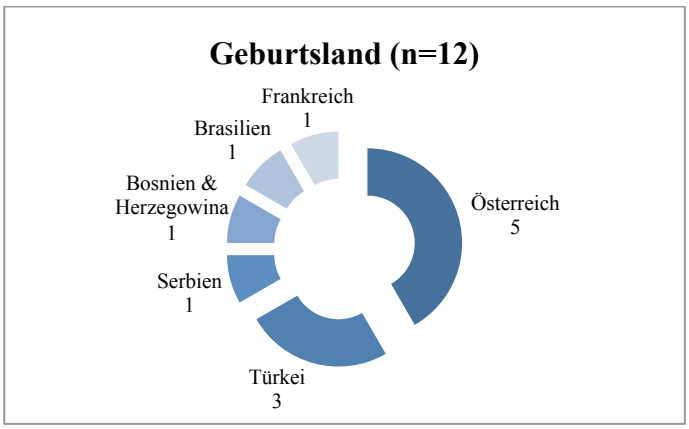
Von den 12 Spielern, die den Fragebogen bearbeiteten, können 5 kein eigenes Einkommen vorweisen und eine Person enthielt sich der Frage. Das Einkommen der restlichen 6 Spieler

ist zwischen 400€ und 2000€ hoch. Der Median liegt bei 1520€. Das Durchschnittseinkommen beträgt 1423€.



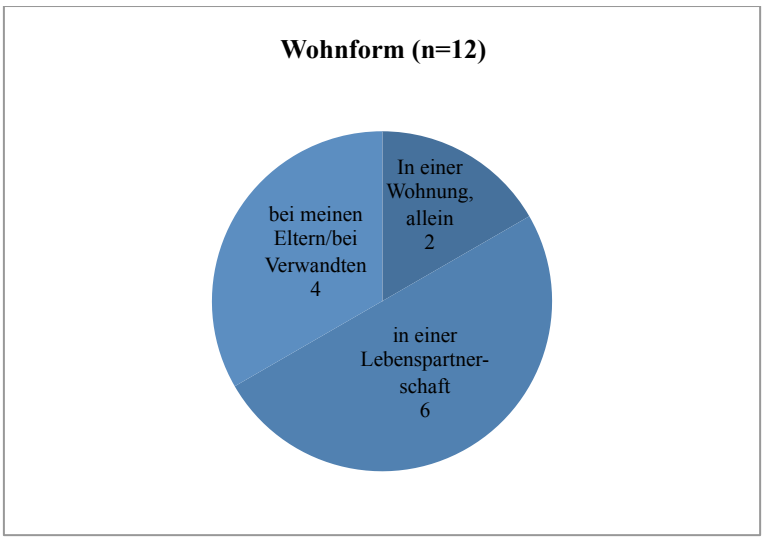
Die meisten der Teammitglieder der Eintracht Wien sind islamischen Glaubens. Neben einer Person, die ohne Bekenntnis ist, finden sich noch jeweils 2 Spieler mit serbisch-orthodoxem und katholischem Hintergrund.





Besonders aufschlussreich sind die Angaben zu Staatsbürgerschaft und Geburtsland. Die Hälfte der Spieler besitzt eine österreichische Staatsbürgerschaft. Gleichzeitig wurden nur 5 der Spieler auch in Österreich geboren. Ein Drittel der Teammitglieder und somit 4 der Spieler besitzen die türkische Staatsbürgerschaft, obwohl nur 3 Personen angaben, auch in der

Türkei geboren worden zu sein. Jene Person, die angab Slowene zu sein – dies zeigt sich beim Blick auf die Geburtsländer der Spieler – ebenfalls nicht in Slowenien geboren. Weitere Geburtsländer sind Frankreich, Brasilien, Bosnien & Herzegowina und Serbien. Trotz der kleinen Stichprobe von 12 Personen zeigt sich eine deutliche Heterogenität in der Frage nach dem Geburtsland der Spieler. Mehr als jeder Zweite Teilnehmer wurde nicht in Österreich geboren. Die meisten von ihnen (n=4) kamen im Alter zwischen 20 und 25 nach Österreich. 2 Spieler kamen im Alter von 7 und einer mit 12 Jahren.



50% (n=6) der Befragten wohnen in einer Lebenspartnerschaft, 4 wohnen bei ihren Eltern oder Verwandten und nur 2 Spieler beziehen alleine eine Wohnung. Die Wohnnutzfläche reicht von 20m^2 bis 140m^2. Obwohl die Unterschiede also relativ hoch sind, sind die durchschnittliche zur Verfügung stehende Wohnfläche und der Median mit jeweils 78,5m^2 und 81,5m^2 fast ident.

6.4.2. Dynamo Donau

Der Wiener Arbeiter Turn und Sportverein Dynamo Donau wurde 2006 gegründet und nimmt seit 2007 am Ligabetrieb der Diözesansportgemeinschaft Wien teil. Neben dem Männerteam, welches in der DSG-Unterliga B tätig ist, existiert auch ein Dynama Donau genanntes Frauenteam, das seit der Saison 2015/2016 in der 1. Klasse des WFV spielt. Darüber hinaus wurde in der Spielzeit 2011/2012 eine Reservemannschaft der Männer gegründet, die das folgende Jahr ebenfalls begann am Spielbetrieb der DSG teilzunehmen. Der Verein ist im Nachwuchszentrum des First Vienna FC im 20. Wiener Gemeindebezirk beheimatet.

Der Verein versteht sich als eine Begegnungsplattform für fußballinteressierte Menschen. „Wir bringen Menschen zusammen, egal welcher Herkunft, Geschlecht oder sozialer Hinter-

grund. [sic!] Wir positionieren uns klar gegen sexistische, homophobe und rassistische Strömungen in der Gesellschaft. Rassismus, Fremdenfeindlichkeit oder Ausgrenzung jeder Art haben bei uns »kein Leiberl«.“[297] So verwundert es nicht, dass der Verein auch Teil der Anti-Rassismus-Kampagne „Fußball hat viele Gesichter“ ist[298]. Die Vielfalt der Spieler und Spielerinnen wird als Stärke beschrieben, das gemeinschaftliche Erlebnis als Ziel. Im Mittelpunkt stehen die Menschen und der Spaß am Spiel.

Den Spielern ist es wichtig hervorzuheben, dass auch abseits des Spielfeldes viel Zeit miteinander verbracht wird, um weitere Freundschaften zu knüpfen und bestehende zu stärken. So werden beispielsweise gemeinsam Spiele anderer Wiener Mannschaften im Profi- und Amateurbereich besucht.

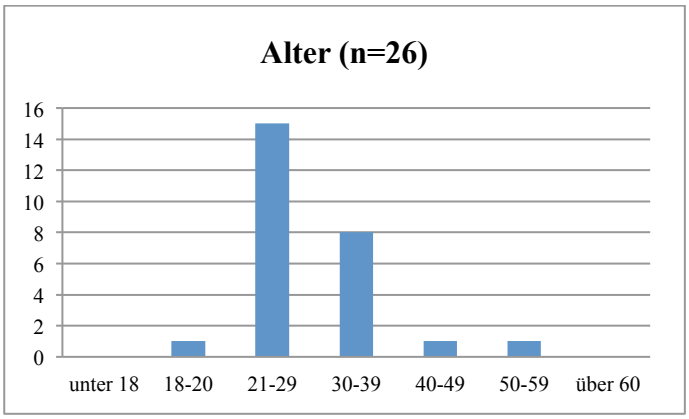
Als jährliches Highlight wird auf der Webseite des Vereins die EuroPub-League[299] angeführt, die 2009 von Dynamo Donau mitinitiiert wurde und seitdem mitorganisiert wird. Sie findet jedes Jahr in einem anderen europäischen Land statt. Neben der Möglichkeit „den Fußballspieler_innen Anlass zu gemeinsamen Reisen in diverse europäische Städte zu geben“[300], soll auch der Gedanke des Vereins auf eine europäische Ebene gehoben werden. Dieser wird im Slogan „Dynamo Donau. Ein Leben – Eine Welt – Ein Verein“ zusammengefasst. “In der Gesellschaft wie auch am Fußballplatz geht es um Freundschaft und Fairness. Fußball ist ein Team-Spiel, das nur funktioniert, wenn alle an einem Strang ziehen. So wie im echten Leben. Auch hier zählt der Zusammenhalt.“[301]

Der Klub positioniert sich offen politisch. Fußball wird als Teil der Gesellschaft und gleichzeitig auch als ihr Spiegel gesehen. In seinem Umfeld zeigen sich gesellschaftliche Missstände, ebenso wie auch positive Veränderungen. Insofern kann Sport gar nicht unpolitisch sein. Im Gegenteil, „[a]ls Fußballverein bestimmten wir die Gesellschaft mit, egal, ob wir das wollen oder nicht, egal, ob wir uns dessen bewusst sind oder nicht.“[302]

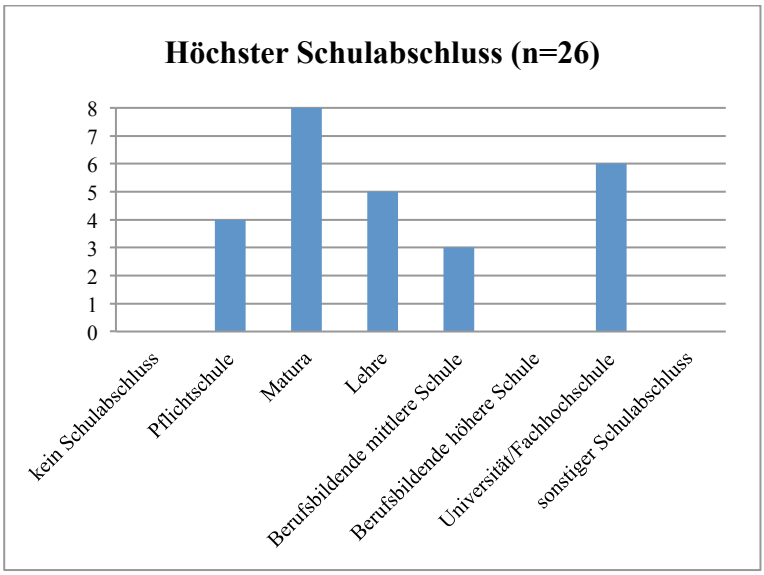
[297] URL 10
[298] vgl. URL 13
[299] Die erste EuroPub-League wurde 2010 in Österreich ausgetragen. Es folgten Turniere in Italien 2011, Deutschland 2012, Irland 2013, Belgien 2014 und Schweden 2015.
[300] URL 9
[301] ebd.
[302] URL 11

6.4.2.1. Demographische Daten

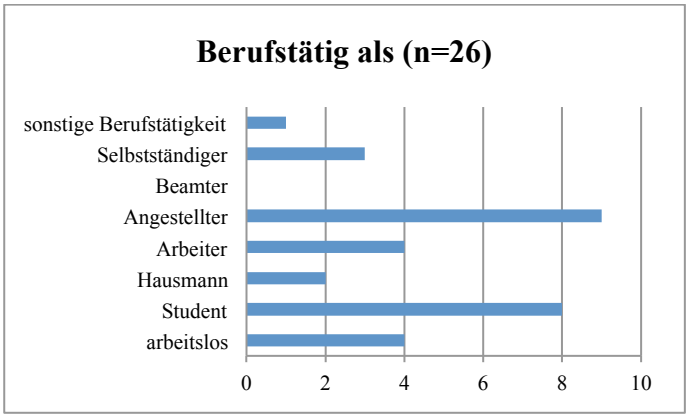
Insgesamt 26 Spieler von Dynamo Donau füllten den Fragebogen entweder online oder in ausgedruckter Form aus. Die Ergebnisse sind in folgenden Grafiken zusammengefasst.



Das Gros der Spieler ist zwischen 21 und 39 Jahre alt, nämlich 23 der 26 an der Umfrage teilnehmenden. Keiner der Teilnehmer war minderjährig oder über 60 Jahre alt.

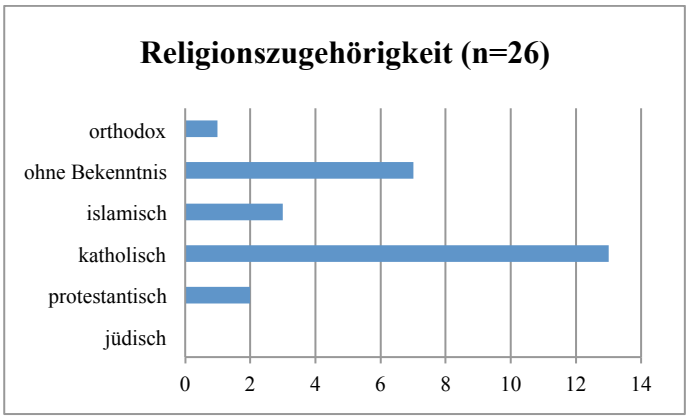


Besonders auffällig ist die große Varianz in den höchsten Schulabschlüssen. Während alle einen Schulabschluss aufweisen können, unterscheiden sich diese doch recht zahlreich in ihren Arten.

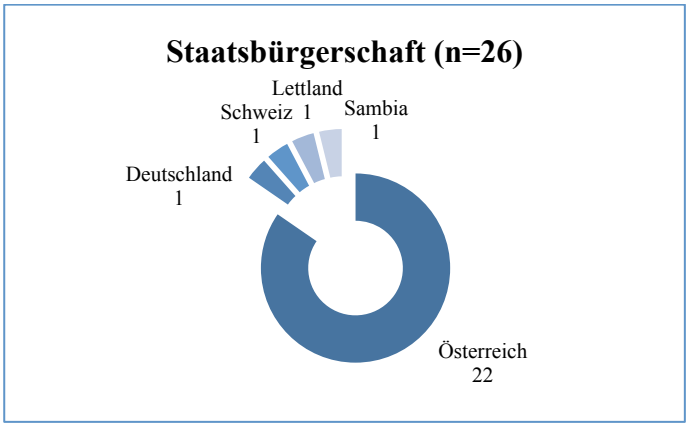


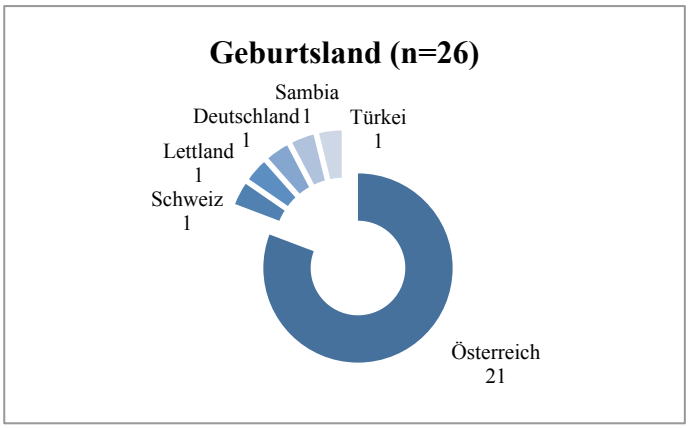
Während 26 Personen den Fragebogen ausfüllten, kam es bei der Frage zur Berufstätigkeit zu 31 Nennungen. Dies bedeutet, dass einige Teilnehmer Mehrfachnennungen tätigten. Die Auskunft zur sonstigen Berufstätigkeit bei einer Person beläuft sich auf eine Tätigkeit als freier Dienstnehmer.

Auf die Frage zum monatlichen Nettoeinkommen gaben 5 Personen an, kein eigenes Einkommen zu generieren. 6 Befragte wollten keine Angabe machen. Das geringste Einkommen der 15 getätigten Nennungen beträgt 800€, während das höchste 2500€ im Monat beträgt. Der Median liegt bei 1400€ und unterscheidet sich damit nur gering vom Durchschnittseinkommen, welches bei 1471€ liegt.



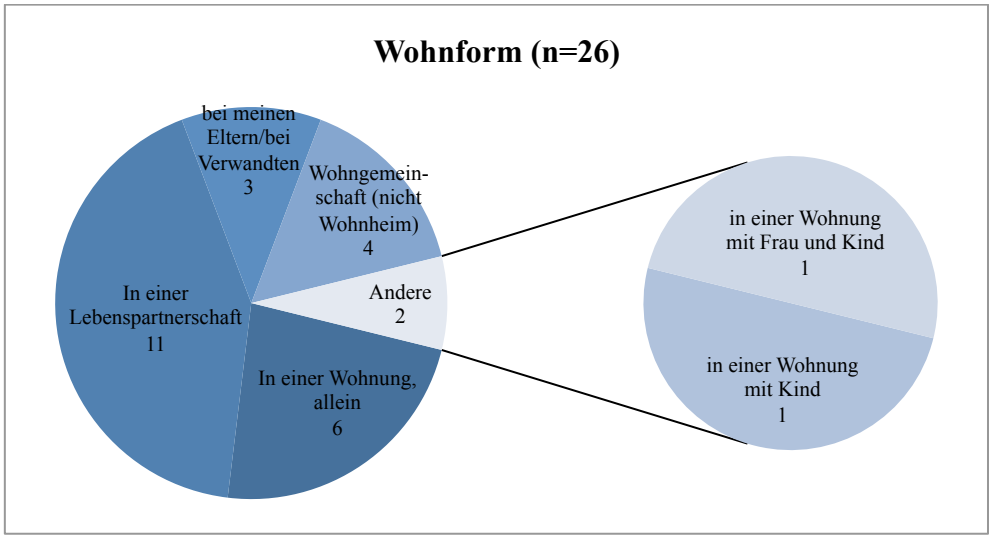
Auch in der Religionszugehörigkeit der Spieler findet sich eine große Bandbreite. Ins Auge springend ist neben dem hohen Anteil an Katholiken das Ausmaß von Spielern ohne Bekenntnis (27%; n=7).





85% (n=22) der Spieler und damit alle bis auf vier der an der Umfrage Teilnehmenden besitzen die österreichische Staatsbürgerschaft. 81% (n=21) von ihnen wurden in Österreich geboren.

Die jüngste Person war 11, die älteste 37 Jahre alt, als sie nach Österreich kam. Die restlichen 3 waren mit 23, 25 und 28 Jahren ähnlich alt als sie nach Österreich migrierten.



Unterschiede finden sich auch in der Wohnform der Spieler. Diejenigen, die in einer Lebenspartnerschaft wohnen, bilden mit 42% (n=11) die Mehrzahl.

Die zur Verfügung stehende Wohnnutzfläche beträgt zwischen 33m^2 und 230m^2. Die durchschnittliche Wohnnutzfläche beläuft sich auf 81m^2. Der Median liegt bei 73,5m^2.

6.4.3. FC BiH

Der Fußballclub BiH (Bosna i Hercegovina) wurde im Jahr 2007 unter dem Namen „BiH United" in der DSG-Liga gegründet. 2009 erfolgte mit dem Namenswechsel auch der Umstieg in die Wiener Stadtliga. In der Saison 2015/16 spielt der Verein in der 1. Klasse A des WFV am Sportplatz Donau im 22. Wiener Gemeindebezirk. Neben der Kampfmannschaft unterhält der FC BiH keine weiteren Mannschaften. Er fasst ca. 300 Mitglieder, denen die Möglichkeit einer sinnvollen Freizeitbeschäftigung innerhalb des Kollektivs gegeben werden soll[303].

Die Angehörigen haben sich zum Ziel gesetzt Teamgeist und Geselligkeit zu unterstützen sowie die Integration aller Nationalitäten zu fördern. Dementsprechend verfolgt der Verein neben den sportlichen auch gesellschaftspolitische Ziele. „Mit fairem und korrektem Umgang schaffen wir eine hohe gegenseitige Wertschätzung. Unsere Ideen und Kenntnisse setzen wir gemeinsam ein, um die Ziele zum Wohle des Vereins zu erreichen."[304] Gegenseitiger Respekt ist zentral dafür.

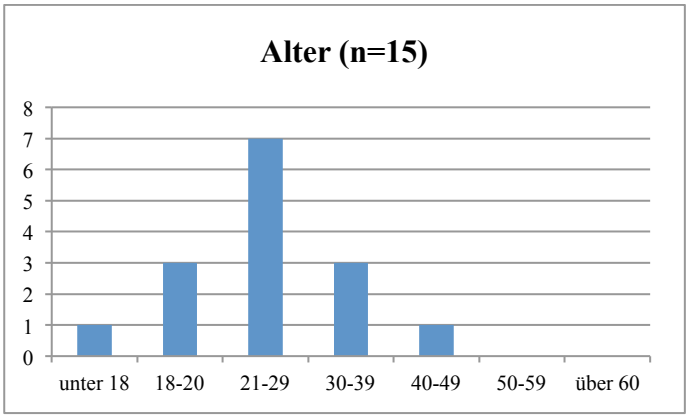
Gesondert angeführt wird auch der Wunsch nach einer offenen und kooperativen Beziehung zu anderen Vereinen. Auch die Bevölkerung soll aktiv miteinbezogen werden, um den Sport-

[303] URL 12
[304] ebd.

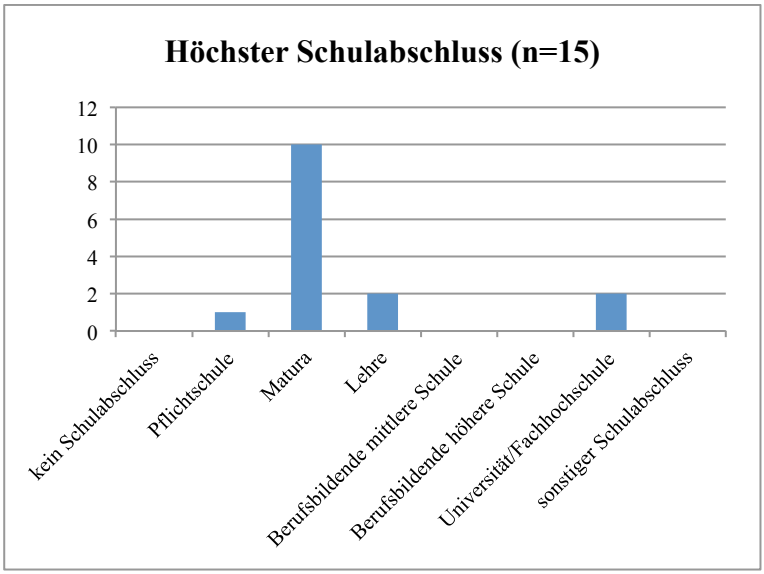
platz zu einem Treffpunkt für Bewegung und Freizeit werden zu lassen. Die Wünsche und Ziele des Fußballclubs schlagen sich im Motto „FC BIH – ein Verein, eine Familie!“ nieder.

6.4.3.1. Demographische Daten

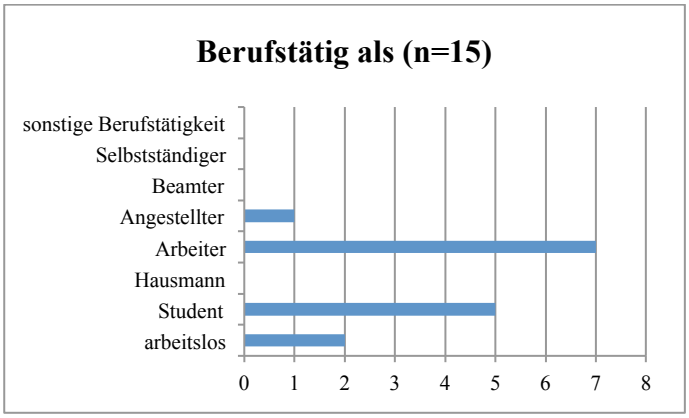
Insgesamt 14 Spieler vom FC BiH füllten den Fragebogen entweder online oder in ausgedruckter Form aus. Die Ergebnisse sind in folgenden Grafiken zusammengefasst.



Fast die Hälfte (n=7) aller an der Umfrage teilnehmenden Spieler ist zwischen 21 und 29 Jahre alt. Während ein Minderjähriger unter den Teilnehmern zu finden ist, füllte niemand über 49 Jahre den Fragebogen aus.

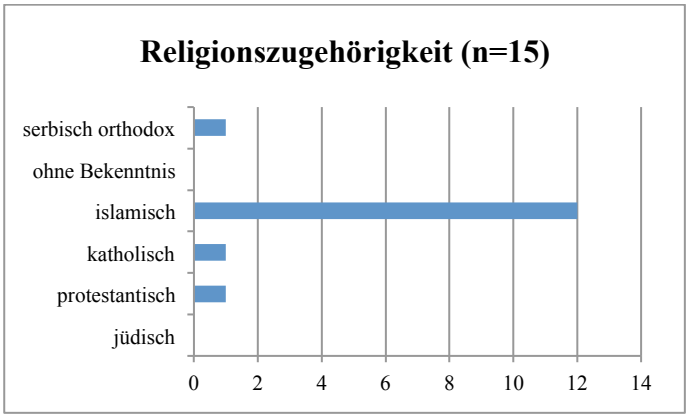


Bei der Frage nach dem höchsten Schulabschluss ist eine hohe Anzahl an Matura-Nennungen zu verzeichnen (n=10). Es finden sich unter den Befragten keine Personen ohne Schulabschluss, oder mit einem Abschluss einer berufsbildenden Schule wieder.

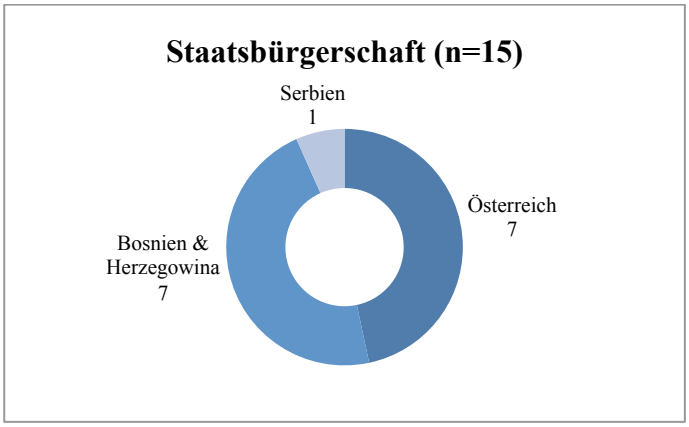


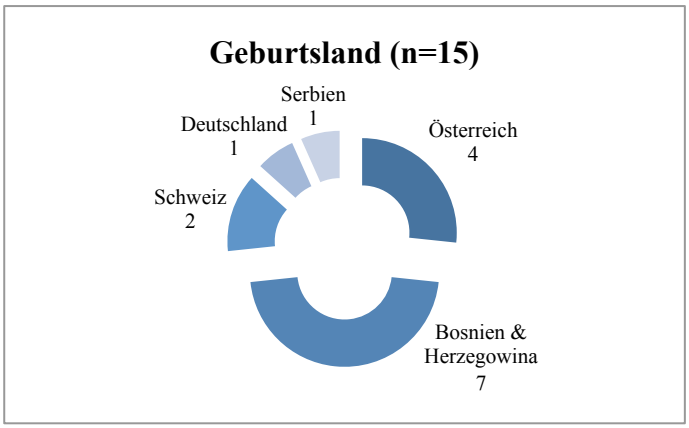
Die meisten der Befragten (n=12; 80%) sind zur Zeit der Befragung entweder als Arbeiter angestellt oder studieren. Es kam zu keinen Mehrfachnennungen, sodass alle einer Tätigkeit nachgehen.

3 Personen gaben an, kein eigenes Einkommen zu haben. Während weitere 5 keine Angabe zum Einkommen machen wollten, bestehen große Differenzen innerhalb der 6 Nennungen. Dem geringsten Einkommen von 354€ steht das höchste mit 2000€ gegenüber. Da die Angaben stark in die jeweiligen Richtungen neigen, unterscheidet sich auch das Durchschnittseinkommen von 834€ erheblich vom Medianeinkommen von 397€.



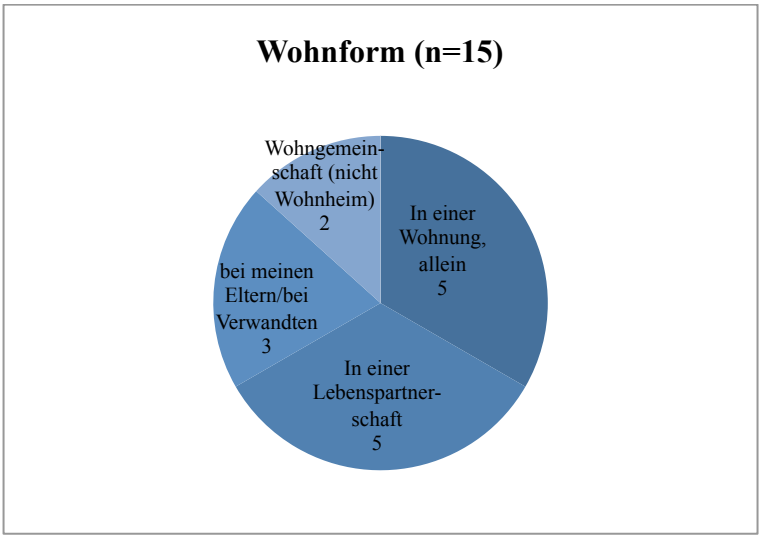
Besonders auffällig ist die Religionszugehörigkeit der Spieler. 12 der 15 Teilnehmer und somit 80% gehören dem Islam an. Drei geben an, Christen zu sein. Keiner der Spieler ist jüdisch oder ohne Bekenntnis.





Fast die Hälfte aller Teilnehmer sind österreichische Staatsbürger (n=7). Gleichzeitig besitzen 7 eine Staatsbürgerschaft Bosnien & Herzegowinas. Einzig ein Spieler hat mit einer serbischen somit eine von dem Großteil der Spieler abweichende Staatsbürgerschaft. Von den 15 Befragten sind wiederum 7 in Bosnien Herzegowina geboren. Die Geburtsländer der anderen 53% belaufen sich auf Österreich, Serbien, Deutschland und die Schweiz.

Der jüngste Spieler war 2 Jahre alt als er nach Österreich kam, der älteste 29. Die meisten der Spieler, nämlich 7, kamen im Alter zwischen 12 und 19 Jahren (12, 12, 16, 17, 19, 19, 19). Die restlichen 2 migrierten mit 22 und 23 Jahren.



Die meisten der Befragten (n=10; 67%) wohnen entweder in einer Lebenspartnerschaft oder alleine. Die übrigen 5 Spieler teilen sich die Wohnung entweder mit Eltern/Verwandten, oder anderen Personen in Form einer Wohngemeinschaft.

Die zur Verfügung stehende Wohnnutzfläche beträgt zwischen 35m^2 und 75m^2. Die durchschnittliche Wohnnutzfläche beläuft sich auf 56,8m^2. Der Median liegt bei 60m^2.

7. Fußball – Mehr als nur ein Spiel

Die folgenden zwei Kapitel stellen die Verschriftlichung der in den Gruppendiskussionen erhobenen empirischen Daten dar. Wo dies als sinnvoll erscheint und eine schlüssige Verbindung hergestellt werden kann, fließen auch Erkenntnisse aus den Beobachtungen der Fußballspiele und Aktivitäten der Mannschaften in die Analyse ein.

Im Folgenden wird auf Basis der empirisch gewonnen Daten analysiert, inwieweit die Fußballvereine der Amateurligen Wiens Lernorte Globalen Lernens sind. Dafür gilt es eingangs zu eruieren, wie die Sportler Fußballvereine und die sozialen Funktionen derer wahrnehmen. Interkulturelles oder Globales Lernen entwickelt sich, wie weiter oben bereits angemerkt, nicht alleine aus der Theorie heraus. Es entfaltet sich vielmehr in der gelebten Praxis, wie beispielsweise der Begegnung zwischen Personen. Die Sportler weisen vor allem im (groß)städtischen Gebiet teilweise große Unterschiede in ihren kulturellen, sozioökonomischen, nationalstaatlichen, etc. Hintergründen auf. Die sozialen und interkulturellen Interaktionen im Verein führen den Spielern Globalität fortwährend vor Augen.

Die unterschiedlichen Milieus können auch in voneinander abweichenden Werte- und Normvorstellungen sowie Erfahrungsschätzen bei den Spielern resultieren, die sich in unterschiedlichen Interpretationen und Verständnissen ihrer Umwelt niederschlagen. Es gilt zu beachten, ob diese Konfrontationen mit Widersprüchen sowie die sozialen Interaktionen auf dem Spielfeld und abseits davon transformative Lernprozesse bei den Beteiligten im Gang setzen, die in der Vielfältigkeit der Weltauffassungen keine Gefahr sehen und sich ihnen verschließen, sondern sie, ganz im Gegenteil, als eine wertvolle Ressource für die persönliche Entwicklung annehmen und sich ihnen gleichberechtigter öffnen. Die Verbindung zum persönlichen Nahbereich Fußball, dem die Sportler eine große Bedeutung beimessen – immerhin verbringen sie einen guten Teil ihrer Freizeit auf dem Platz und im Verein – kann sich unterstützend auf Lernprozesse hin zu Zielen Globalen Lernens in einem interkulturellen Umfeld und der damit verbundenen Persönlichkeitsentwicklung im globalen Kontext auswirken.

Der erste Teil dieses Kapitels widmet sich jenen Aspekten, die in allen drei Gesprächen unabhängig voneinander von den Beteiligten wiederholt genannt wurden, dadurch eine hohe Intensivität aufweisen und ihren Teil zur Beantwortung der Forschungsfrage samt Unterfragen leisten. Im Anschluss behandelt der zweite Abschnitt des Kapitels explizit die Frage nach der Herausbildung der fünf Kernkompetenzen im untersuchten Feld.

Obwohl das Ausmaß der involvierten Akteure auch hier weitaus größer ist, stehen, dem Forschungsdesign folgend, die Spieler der untersuchten Vereine und ihre Erfahrungen im Vor-

dergrund. Wo es als passend erachtet wird, werden Beobachtungen und Passagen der Spieler wiedergegeben, die auch Funktionäre, oder Zuseherinnen und Zuseher im Gesagten einbinden, da diese Vorkommnisse direkten Einfluss auf das Denken und Handeln der Sportler in dem Moment und darüber hinaus ausüben.

Allgemein lässt sich durch die Beobachtungen sagen, dass das Klima zwischen den Spielern auf dem Feld von großer Fairness geprägt ist und dem Miteinander und Dialog innerhalb des eigenen Vereins und zwischen den Vereinen also zumindest theoretisch auf der Ebene des sportlichen Wettkampfes kein Riegel vorgeschoben wird.

7.1. Der Fußballverein aus Sicht der Befragten

7.1.1. Der Fußballverein als Ort der Begegnung

Die Gruppengespräche mit den Spielern der jeweiligen Vereine zeigen, dass der Verein und Fußballplatz Orte der Begegnung und des Dialogs sind. Der Fußballverein erfüllt neben dem Bereitstellen von Möglichkeiten der sportlichen Betätigung wichtige soziale Funktionen für die Beteiligten. Neue Freundschafen werden geschlossen und bestehende vertieft. Dies passiert nicht beiläufig, sondern wird explizit von den Befragten reflektiert und benannt.

> Ja es ist halt einfach, so ein Fußballverein, wenn ich selber umziehen würde, wär das auch das Erste was ich mir suchen würde in einem fremden Land. Einen Verein, dass ich Anschluss finde, dass ich Leute habe mit denen ich abseits von der Arbeit vom Fußballspielen auch noch was machen kann. Ist halt schon der Benefit, den so ein Fußballverein hat, na? Dass du halt einfach Leute kennenlernst, Freunde kennenlernst im Idealfall. (Spieler Dynamo Donau)

Besonders hervorgehoben wird dabei von den Spielern von Dynamo Donau und Eintracht Wien die Tatsache, dass durch den Verein Menschen zueinander finden, die im „normalen" Leben sonst nie etwas miteinander zu tun gehabt hätten. Das gemeinsame Interesse am Fußball wirkt als verbindendes und grenzüberschreitendes Element. Zahlreiche Gesprächspassagen belegen diesen Umstand:

> [...] aber unabhängig von mir auch sehr viele neue Freundschaften im Verein gegründet haben also die jetzt, die sich vorher entweder gar nicht gekannt haben, oder nur ein bisschen. Z. und Y. sind da, die haben sich glaub ich gar nicht gekannt vorher und sind auch von ihrer Herkunft, von ihrer sozialen Herkunft jetzt eher unterschiedlich. Also der Z. ist so, nicht böse gemeint, ((schmunzeln)) der klassische Wiener Prolet aus der Großfeldsiedlung und der Y. kommt aus einer linkspolitischen Familie. [...] Also echt 2 Leute, die im normalen Leben wahrscheinlich nicht so viel miteinander zu tun hätten und jetzt gehens gemeinsam fort und machen Dinge. Sind gute Hawara. Wenn wir auf EuroPub-League sind, sinds im gleichen Zimmer. (Spieler Dynamo Donau)

> Aber jetzt durch den Verein hab ich miterlebt wie zwei total unterschiedliche Leute zusammen jetzt weggegangen sind. Die kennen sich aber nur über den Verein. Das heißt, ohne den Verein hätten sie sich nie kennengelernt. Und die sind, unterschiedlicher gehts gar nicht. Der eine betet 5x am Tag, der andere grenzt schon am Alkoholiker. (Spieler Eintracht Wien)

> Den B. und den T. Das sind 2 Typen, die hätte ich in meinem Leben nie kennengelernt, wenn ich nicht bei Dynamo Donau wär. (Spieler Dynamo Donau)
>
> Ich hätte ohne dem Fußball nie diese breite gesellschaftliche Masse, sagen wir es mal so, kennengelernt. Also ich habe jetzt wirklich aus jedem Bereich irgendwie, aus jeder Schicht unter Anführungszeichen, aus jeder Berufsgruppe jemanden kennengelernt. (Spieler Eintracht Wien)
>
> Na aber wenn wir uns net über Dynamo, ist eh ein gutes Beispiel. Wo hätten uns wir bitte kennengelernt? (Spieler Dynamo Donau)
>
> Ja ich find, also ich spiel bei Dynamo Donau, weil ich das schön finde, dass egal ist welcher sozialen Schicht man angehört, oder welche Religion man halt, welche anderen Hintergründe man hat. Am Platz ist man der, der man ist, was man zeigt was man kann und es kommen halt auch wie gesagt vielleicht auch Personen zusammen, die im normalen Leben nie miteinander geredet hätten und nix miteinander gemacht hätten und wie schon gesagt die Vorurteile nicht vorhanden sind dann. (Spieler Dynamo Donau)

Dies passiert nicht nur auf individueller Ebene. Der Verein kann die Möglichkeit bieten, etablierte Gruppen aufzubrechen. Damit werden von den Befragten unter anderem bestehende Freundeskreise gemeint, die gemeinsam zum Verein gefunden haben. Hierbei handelt es sich auch um Gemeinschaften, die auf eine gemeinsame Sprache oder Kultur zurückgreifen können. „Ich würde sagen Grüppchen sind nicht so sehr von... sondern wie sie halt zum Verein gekommen sind und das sind halt, ist halt diese türkische Gruppe gemeinsam." (Spieler Dynamo Donau) Dynamo Donau hat in diesem Zusammenhang mit dem von den Spielern genannten „Container", bei dem es sich um einen erworbenen Frachtcontainer handelt, der als Vereinsheim und zentraler Treffpunkt der Mannschaft nach dem Training und Meisterschaftsspielen dient, einen Ort, der soziales Miteinander in einem privaten, von Konsumzwang befreiten und ungezwungenen Rahmen ermöglicht.

> Ich find man merkts eben grad wenn man, je länger man sitzt, ob jetzt Meisterfeier oder eben beim Container, wenn man lang sitzt durchmischt sich das immer mehr. Das ist natürlich nach dem Training gaach [schnell; Anm. V.L.] einmal, stehen schon meistens dieselben kurz beieinander so auf die Art. Aber je länger es wird, desto mehr durchmischt es sich. (Spieler Dynamo Donau)

Während das Überschreiten und Aufbrechen von Gruppengrenzen und -zugehörigkeiten bei Dynamo Donau beiläufig geschieht und nicht primär auf kulturspezifische Gruppenkonstruktionen fokussiert ist, sondern von den Beteiligten vor allem in Hinblick auf sozioökonomische Hintergründe gesehen wird, interveniert Eintracht Wien gezielt um dasselbe Ergebnis zu erlangen, denn „grundsätzlich ist die Idee des Vereins und das schlägt sich bei uns auch im Namen nieder mit Eintracht, dass wir Menschen verschiedener Kulturen zusammenführen." (Spieler Eintracht Wien) Der Fußball bildet dafür ein geeignetes Instrument,

> weil Fußball [...] einfach international [ist]. Das ist etwas was alle verbindet. Der Platz ist überall gleich, gleich groß. Der Ball ist gleich und die Spielart und –weise ist meistens auch gleich. [...] Gerade in so einer Großstadt wie bei uns in Wien ist es wertvoll, wenn man sich verschiedene Menschen aus verschiedenen Kulturen hernimmt und sie hier auf dem Fußballplatz zusammenführt, wo sie einfach auch ein gemeinsames Interesse haben und wo sie dann vielleicht auch miteinander ins Reden kommen. (Spieler Eintracht Wien)

Geschieht es nicht von selbst, dann

> versuchen [wir] das auch immer zu brechen, wenn so Gruppierungen wieder stattfinden. Da die Österreicher, da die. Dann sag ich »Du gehst jetzt rüber und setzt dich dort mal dazu und erzählst ihnen irgendwas anderes, ja?« [...] Sobald er dort sitzt, dann reden sie auch miteinander. Die vergessen dann, dass ich gesagt habe »Ja, geht da rüber.« (Spieler Eintracht Wien)

Die durch den Sport etablierten Freundschaften und die Interaktionen zwischen den Spielern beschränken sich dabei nicht auf den Fußballverein und die gemeinsame Zeit auf dem Feld, sondern reichen darüber hinaus, wie auch ein Spieler von Dynamo Donau bestätigt, der über das gemeinsame Balaton-Wochenende mit einem anderen Teamkollegen erzählt. Ebenso spricht ein Spieler von Eintracht Wien im Gespräch von der gemeinsamen Zeit abseits des Fußballtrainings und -spielens.

Beim FC BiH verhält es sich in einigen Aspekten anders. Obwohl der Verein prinzipiell für alle offen steht und in seiner Selbstbeschreibung die Integration aller Nationalitäten fördern will[305], wird die Zusammensetzung als homogen empfunden, da sich fast ausschließlich Bosnisch/Kroatisch/Serbisch-sprechende (BKS) Personen in ihm wiederfinden. „Unser Verein ist auch für alle Leute geöffnet, aber die kommen nicht. Oder die kommen, aber dann, ja das was ich schon gesagt habe. Die Sprache ist, glaube ich, das erste und größte Problem“ (Spieler FC BiH), sodass sie nach zwei bis drei Wochen nicht mehr beim Training erscheinen, weil „unsere Leute [die BKS-Sprachigen im Verein; Anm. V.L.], viele Leute, nicht Deutsch sprechen wollen“ (Spieler FC BiH). An vom Verein organisierten Fußballturnieren nehmen wiederum nur Leute aus Ex-Jugoslawien teil. Freundschaftsspiele werden oft gegen Mannschaften ausgetragen, die einen Bezug zu Ex-Jugoslawien aufweisen[306]. Dennoch finden sich unter den Vereinsmitgliedern auch zwei Österreicher ohne Migrationshintergrund. Diese kommen jedoch zum einen nicht oft zum Training und nehmen zum anderen auch eigene Freunde mit.

Der Besuches eines Trainings, bei dem ich in der Kabine mein Forschungsvorhaben vorstellen durfte, die Spieler um rege Teilnahme bat und die Interaktion beobachtete, zeigt, dass ausschließlich BKS gesprochen wird. Dies mag daran gelegen haben, dass alle anwesenden Spieler des BKS mächtig waren, obwohl die meisten grundsätzlich auch in der Lage sind Deutsch zu sprechen. Der Trainer gibt Anweisungen in BKS an seine Spieler weiter. „Der Trainer ist immer aus Bosnien und wenn wir einen neuen Trainer brauchen, ist er wieder aus Bosnien.“

[305] URL 12
[306] So sollte im August auch ein Spiel gegen FK Borac Vienna stattfinden, welches jedoch abgesagt wurde. Am 23. August 2015 spielte die Mannschaft gegen Radnicki OFK.

(Spieler FC BiH) Dies hat natürlich Auswirkungen auf die Zusammensetzung des Vereins[307], seine Außenwahrnehmung und sein Selbstverständnis.

Es werden vor allem die sportlichen Funktionen des Vereins hervorgehoben. Fußball soll Spaß machen und eine Abwechslung zum anstrengenden Arbeitsalltag bieten, denn „für die Leute, bei uns steht Spaß an erster Stelle und alles dreht sich darum. Für unsere Leute ist das, die haben alle schwere, sie alle arbeiten hart und dann kommen sie nur um ein bisschen zu spielen und dann nach Hause zu gehen." (Spieler FC BiH) Zu Spielern anderer Mannschaften hat der Befragte keinen Kontakt. Auch innerhalb des Vereines ist es manchmal schwer mit Mitspielern in einen regen Austausch zu kommen, da es Gruppenbildungen aufgrund des Alters und auch des Bildungshintergrundes gibt. „Dann haben wir nichts miteinander zu sprechen und manche wollen auch einfach nicht mit mir sprechen." (Spieler FC BiH)

Während Eintracht Wien sich der Funktionen, die Fußball erfüllen kann, bewusst ist, sie explizit wahrnimmt und so in Bezug auf das Miteinander im Verein interveniert, geschieht dies bei Dynamo Donau beiläufig, aber nicht unbemerkt aus der jeweiligen Situation heraus. Die Interaktion der Spieler beim FC BiH, dies zeigt das Gespräch, wird als auf gewisse Gruppierungen beschränkt wahrgenommen. Die Gründe lassen sich in den von den Befragten wahrgenommenen Differenzen und der täglichen Vereinsrealität finden. Dies führt zu einer Segregation zwischen Alt und Jung sowie Personen mit und ohne (höheren) Bildungsabschluss. Daraus folgt eine schwache Interaktion zwischen den jeweiligen Gruppen. Intensiver Kontakt zu Mannschaften oder Spielern, die nicht BKS sprechen, bestehen abseits zu den im Verein aktiven Österreichern ohne Migrationshintergrund nicht. Dies stellt einen Gegensatz zur Erläuterung der Intentionen des Vereines dar[308].

7.1.2. Der Fußballverein als Lernort

Fußballvereine sind wie andere Orte menschlicher Interaktion soziale Handlungsräume, die von stetigem Wissensaustausch zwischen den Interagierenden geprägt sind. Abhängig vom Selbstbild des Vereins sowie den Motivationen und Intentionen der Spieler ist auch die Frage, ob der Fußballklub seine Funktion als Lernort für Ziele Globalen Lernens ausüben kann. Der vorangehende Abschnitt legte dar, wie der Fußballverein als Ort dienen kann, an dem sich einander unbekannte Menschen näher kommen und in Dialog treten. Das geteilte Interesse am Fußballsport und die Regelmäßigkeit der Zusammentreffen (mindestens zwei Mal Training

[307] Siehe dazu die demographischen Daten der Spieler in Kapitel 6.4.3.1
[308] Siehe Kapitel 6.4.3

pro Woche und ein Meisterschaftsspiel am Wochenende) unterstützen das Kennenlernen der Akteure.

Die folgenden Abschnitte zeigen, inwieweit es durch (interkulturellen) Dialog im und abseits des Fußballvereines zur Herausbildung der Kompetenzen Globalen Lernens kommt. Es wird ausgeführt, welche Kompetenzen durch das gemeinsame Spielen und den Alltag im Verein besonders gefördert und welche schwach bis gar nicht ausgebildet werden. Interkulturellem Dialog wird dabei ein besonderer Stellenwert beigemessen, da die Zusammensetzung der Vereine in Hinblick auf kulturelle Hintergründe der Personen sehr heterogen ist.

Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass der Fußballverein ebenso wie andere Orte sozialer Interaktion[309] transformative Lernprozesse initiieren kann[310], die das Selbst- und Fremdverständnis modifizieren und so eine grundlegende Persönlichkeitsentwicklung der Einzelnen bedeuten. Beim Blick auf die vergangene Saison erzählt ein Gesprächspartner von Eintracht Wien beispielsweise: „Also es war für mich persönlich, ich bin sehr dankbar dafür, dass ich das gemacht habe [sich am Verein beteiligen; Anm. V.L.], weil es ist eine große Bereicherung, ja? Also erfahrungstechnisch sehr sehr viel wert mit Menschen zu arbeiten, auf Menschen zuzugehen, versuchen Probleme zu lösen zwischen Menschen.“ (Spieler Eintracht Wien)

So kommt es durch das Miteinander mit Freunden, aber auch ehemals fremden Personen zu neuen Erkenntnissen und Einsichten. „Da sind schon ein paar so AHA-Effekte dabei.“ (Spieler Dynamo Donau). Der (interkulturelle) Dialog sensibilisiert somit für vom eigenen Denkschema abweichende Vorstellungen, Normen, Werte, Einstellungen und führt zu Reflexionsprozessen. „[M]an lernt auch andere Menschen mit anderen Hintergründen besser zu verstehen und auch wertzuschätzen“ (Spieler Eintracht Wien). Dies bestätigt sich auch in einem anderen Gruppengespräch: „Na bei mir AHA-Effekt war zum Teil, weil oft hast du ja eine Gruppe und da denkst du die sind alle gleich!“ (Spieler Dynamo Donau) Im Gespräch folgt eine detaillierte Auseinandersetzung mit der Individualität der angesprochenen Personen, die in einer Reflexion der eigenen Vorstellungen von nationalstaatlichen und kulturellen Gruppen mündet[311].

Zu diesem Zweck werden von Eintracht Wien beispielsweise auch vereinsinterne Feste organisiert, wo sich die Spieler in einem ungezwungenen Rahmen näher kennenlernen können. Dies geschieht unter anderem während des Ramadan, der einen Anlass bietet, sich mit den

[309] vgl. Fleck 2013 & Bömer 2013
[310] vgl. Kapitel 5.4
[311] Für eine genauere Ausführung der Prozesse siehe Kapitel 7 & Kapitel 8

religiösen und kulturellen Hintergründen des Gegenübers nicht nur theoretisch, sondern auch in gelebter und somit greifbarer Form auseinanderzusetzen. Zusätzlich ist der Verein auch aktiv an der Initiative TRIALOG beteiligt, die als Ziel ausgibt „Jugendliche aus verschiedenen Kulturen für den interkulturellen Dialog zu sensibilisieren.“[312] Um diesem Wunsch nachzukommen wird jährlich der TRIALOG CHAMPIONS CUP veranstaltet, der Jugendliche mit christlichem, muslimischem und jüdischem Hintergrund versammelt. Es soll durch gemeinsame Aktivitäten wie den Sport gezeigt werden, dass mehr Gemeinsamkeiten zwischen ihnen bestehen, als sie denken[313]. Zwei Befragte der Eintracht sind für die Auswahl einer U14-Mannschaft aus Mädchen und Jungen verantwortlich, die gemeinsam gegen die U14-Mannschaft des FK Austria Wien antritt. Obwohl das Konzept auch kritisch gesehen wird, weil bei den Jugendlichen laut Befragten hauptsächlich der Umstand im Vordergrund steht gegen die Jugendabteilung einer österreichischen Bundesligamannschaft spielen zu können statt mit Jugendlichen anderer Religionszugehörigkeit, werden einige im Zuge von Interviews auch zur Initiative befragt „und bei ein paar Leuten hats sicher was bewirkt.“ (Spieler Eintracht Wien)

Es werden jedoch nicht nur eigene Lernerfahrungen reflektiert, sondern auch Prozesse bei Mitspielern benannt. Ein Spieler von Dynamo Donau erwähnt den Umstand, dass einige Personen durch das Training und den damit einhergehenden Kontakt zu Personen mit unterschieden kulturellen und nationalstaatlichen Hintergründen sowie politischen Orientierungen, offener gegenüber Neuem werden, ihre eigenen Orientierungen kritischer betrachten und sich deren Neuaushandlung stellen.

7.1.3. Der Fußballverein als politisches Feld

Die Frage, ob Fußball einen geeigneten Lernort dafür bietet Ziele des Globalen Lernens zu verfolgen und zur Förderung der damit zusammenhängenden Kompetenzen beiträgt, hängt – folgt man meiner Ausführung des pädagogischen Konzeptes, die auch normative Vorstellungen einer solidarischeren, offeneren und kritischeren Gesellschaft im Blick hat – auch stark damit zusammen, ob der Sport als etwas Politisches wahrgenommen wird.

Grundsätzlich lassen sich die Antworten auf die Frage in zwei Lager teilen. Auf der einen Seite stehen jene, die den Fußball vorrangig als körperliche Betätigung sehen. Sie ist ein gesamtgesellschaftlicher Wert, um ein bestimmtes Niveau an psychischer und physischer Ge-

[312] URL 14
[313] URL 15

sundheit zu fördern.[314] Sport hält fit und ist gesund. Der Fußballverein bietet einen Ort der Zuflucht und des Rückzugs vor dem alltäglichen Stress, vor den Herausforderungen und Geschehnissen, denen die Sportler sich üblicherweise konfrontiert sehen.

Demgegenüber stehen Meinungen, die besagen, dass der Fußball durch seine Einbettung in gesellschaftliche Verhältnisse gar nicht unpolitisch sein kann. Die österreichische Tageszeitung DIE PRESSE titelte in ihrer Ausgabe am 25.05.2014 „Die Mär vom unpolitischen Fußball“[315] und geht im Artikel der Instrumentalisierung des Massenphänomens durch die Politik nach. Auch Spieler und ganze Vereine positionieren sich klar zu gesellschaftlichen und politischen Vorkommnissen. Der Fußball stellt laut ihnen einen gesellschaftlichen Mikrokosmos dar, einen Spiegel der gesellschaftlichen Realität in den jeweiligen Ländern und Regionen. Dadurch werden zwangsläufig auch politische Auseinandersetzungen, Machtverhältnisse, Fragen des gesellschaftlichen Mit- und Gegeneinanders sowie vieles mehr in das Stadion und auf den Fußballplatz getragen.

So berichten alle drei Teams in den Gesprächen von rassistischen Vorfällen auf und abseits des Spielfeldes. Die Reichweite der Involvierten erstreckt sich von den Schiedsrichtern, über die Spieler, bis hin zu den Zuseherinnen und Zusehern. Ein Spieler von Dynamo Donau erzählt: „Ich weiß nicht mehr genau was er [der Schiedsrichter; Anm. V.L.] gesagt hat, [...] gar nicht böse gemeint, aber irgendwie zu einem asiatischen »der Geschlitzte« oder so was gesagt und der hat sich halt beleidigt gefühlt.“ (Spieler Dynamo Donau) Zusätzlich sprechen Beteiligte aller drei Vereine über rassistische Äußerungen und Vorgänge innerhalb eigener Vereine, in denen die Spieler in der Vergangenheit gespielt haben und gegnerischen Vereine. „[I]ch hab auch oft erlebt, wie Leute nicht aufgestellt werden, weil sie halt schwarz sind, oder aus der Türkei kommen, oder weiß ich nicht was.“ (Spieler Eintracht Wien) Ein Befragter von Eintracht Wien schildert einen Zwischenfall bei einem Amateurspiel zwischen zwei anderen Mannschaften. Nach einem Sturz eines Spielers afrikanischer Herkunft, „steht [...] der Opa [ein anderer Zuseher; Anm. V.L.] [auf] und schreit »Friss dich durch bis Afrika, du scheiß Bimbo!« Was ist passiert? Gar nichts.“ (Spieler Eintracht Wien)

Natürlich tangieren die geschilderten Fälle gesamtgesellschaftliche Fragestellungen, Themen und ihren Umgang. Die zwei zuvor erläuterten Positionen über die Verbindung von Fußball und Politik finden sich vor allem im Umgang mit solchen Vorkommnissen auch in der Analyse des Gesprächsmaterials wieder. Dies bedeutet, dass sich Unterschiede nicht nur in der Selbstdarstellung des Vereines finden.

[314] Filzmaier 2004, S. 1
[315] vgl. Streihammer 2014

Dynamo Donau und Eintracht Wien positionieren sich in der Frage der Verbindung von Politik und Fußball eindeutig ablehnend gegenüber der Haltung Fußball sei unpolitisch. Der Sport ist fest in der Gesellschaft verankert, er ist deren Mikrokosmos und Spiegel. Daher finden sich in ihm auch die Phänomene und Konfliktlinien der Gesamtgesellschaft in kleinerem Rahmen wieder. Eine Trennung von Politik und Fußball scheint daher unmöglich.

> Also ein Verein ist, so ein Verein wie wir ihn machen wollen, ist eigentlich ein Ausschnitt aus unserer Gesellschaft, ja, eine Spiegelung der Gesellschaft irgendwo auch. Und da siehst du wie die Leute wirklich ticken. [...] Dann siehst du wirklich wo die Probleme sind und das ist halt auch sehr sehr spannend. (Spieler Eintracht Wien)

Eintracht Wien verfolgt mit dem Verein offen politische Ziele. Der Zeitpunkt der Gründung des Klubs wird in diesem Zusammenhang ebenfalls angesprochen, da die Verantwortlichen mit der gesamtgesellschaftlichen Situation und Entwicklung der letzten Jahre mehr als unzufrieden sind: „Man merkt vielleicht auch an dem Zeitpunkt des Gründens die Notwendigkeit irgendwie, die besteht so was zu machen." (Spieler Eintracht Wien) Mit ihrem Verein wollen sie einen Beitrag zu einer Veränderung leisten. Dies geht so weit, dass weitergehende Ideen bestehen den politischen Ambitionen des Vereines durch eine Zusammenarbeit mit einer Partei intensiver nachzukommen. „Dann wird man irgendwann sagen müssen »Okay, entweder wir arbeiten da mit irgendeiner Partei zusammen, die ungefähr die Linie vertritt, die wir auch vertreten und wir unterstützen sie und machen gemeinsam Sachen.« Also das wird sicher irgendwann stattfinden." (Spieler Eintracht Wien)

Auch bei Dynamo Donau spielt die Politik eine wesentliche Rolle im Vereinsverständnis. Der Verein hat klar festgesetzte Prinzipien wie beispielsweise „Antirassismus, Antisexismus, gegen Homophobie" (Spieler Dynamo Donau). Ein Verstoß gegen jene wird nicht toleriert. Es würde kein sofortiger Ausschluss folgen, jedoch ein interner Diskussionsprozess losgetreten. Diese Auskunft der Gesprächsteilnehmer konnte ich im Zuge meiner teilnehmenden Beobachtungen bestätigen, als ich mir das Cup-Spiel gegen Wollers ansah und mich danach noch für einige Zeit mit den Spielern beim Container zusammensetzte. Vom Verein gestellte Ordner trugen Warnwesten mit der Aufschrift „Fußball hat viele Gesichter" – der gleichlautenden Initiative, die sich gegen Fremdenfeindlichkeit einsetzt[316]. Einige der Vereinsmitglieder erzählten mir auch von der gemeinsamen Gründung und Teilnahme des Vereins und der Mitglieder beim Projekt KOPFBALL (Kooperation politisch aktiver Fußballvereine). Dieses wurde im Jahr 2014 gemeinsam mit den Vereinen IDEE und NoBorders, die beide ebenfalls in der DSG spielen, ins Leben gerufen. Im Inneren des Containers finden sich zahlreiche Poster von Initiativen und Veranstaltungen gegen Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und Ausgren-

[316] vgl. URL13

zung im Fußball und abseits davon. Zusätzlich wurden mir Sticker überreicht, welche die Aufschrift „Love Dynamo Hate Fascism“ mit daneben platziertem Vereinslogo enthalten. Des Weiteren werden auf der offiziellen Onlinepräsenz der Mannschaft regelmäßig Dinge gepostet „die halt gesellschaftspolitisch relevant sind, oder wo wir uns auch einsetzen.“ (Spieler Dynamo Donau)

Dies bedeutet, dass sich im Fall von Dynamo Donau und Eintracht Wien nicht nur die Einzelpersonen unabhängig vom Kollektiv gesellschaftspolitisch engagieren, sondern die Vereine in ihrer Gesamtheit als Akteure auftreten. Das persönliche Engagement wird mit dem Verein verbunden, „also, dass sich der Verein auch engagiert als Verein und nicht nur mehr die Einzelpersonen in den jeweiligen Gruppierungen oder Initiativen wo sie tätig sind.“ (Spieler Dynamo Donau) So erzählt ein Spieler von Dynamo Donau, nicht ohne gewissen Stolz, dass man auch gemeinsam auf Demonstrationen gehe und einmal sogar eingekesselt wurde. „[U]nd wir gehen dann schon gemeinsam also Dynamo Donau bei der NO-WKR-Demo mit. Da zeigen wir auch Flagge.“ (Spieler Dynamo Donau)

> Dynamo Donau – Spieler X: A... Das war schon nicht leiwand [eingekesselt zu werden; Anm. V.L.].
> Dynamo Donau – Spieler Y: Ja ((lachen))
> Dynamo Donau – Spieler X: Aber nicht der ganze Zug #sondern wirklich nur konkret der Dynamoblock.#
> Dynamo Donau – Spieler Y: #Dynamo Donau mit unserem Banner eingekesselt# worden. Da waren wir die erste Schlagzeile in dem ganzen, also in dem ganzen Antifa-Liveticker, also waren wir quasi die ersten, die für Schlagzeilen gesorgt haben.
> Dynamo Donau – Spieler X: Das war schon schön, ja.

Beim FC BiH beschränkt sich das Engagement der Teamspieler vor allem auf das Sportliche und die eigene nationalstaatlich und ethnisch markierte Gruppe. Politisch aufgeladene Konflikte und Differenzen werden auf dem Spielfeld im fußballerischen Wettkampf gegen andere Teams ausgetragen. Auf die Frage eines Eintracht Wien Spielers nach Partien gegen andere Mannschaften aus dem ehemaligen Jugoslawien, antwortet der FC BiH Spieler, dass es besondere Aufeinandertreffen seien und zu diesen fast doppelt so viele Spieler erscheinen wie üblich. Gleichzeitig lautet die Antwort auf eine längere Ausführung eines Eintracht Wien Spielers über die gesellschaftspolitischen Zustände und Probleme in Österreich in Hinblick auf das Thema Integration: „Bei uns gibt es keine Gespräche oder so was. Wir spielen nur Fußball und nach dem Spiel dann trinken manche noch etwas und das ist alles.“ (Spieler FC BiH) Es wird zwar über alles gesprochen „aber nicht über Politik, oder etwas das keinen Spaß macht. Nur über spaßige Themen“, denn die Leute wollen beim Fußballspielen nicht über solche Dinge nachdenken müssen (Spieler FC BiH). Das Politische wird scheinbar („Ja und vielleicht jemand aus meinem Verein würde dir etwas anderes sagen.“) im sportlichen Wettkampf auf dem Spielfeld ausgetragen. Erst durch Nachfragen wird erwähnt, dass einzig ein

Mitglied die Diskriminierung der muslimischen Bevölkerung selten, beiläufig und nur bei Nicht-Vorhandensein von Nicht-Muslimen anspricht. Dieses beiläufige zur Sprache bringen gesellschaftspolitischer Umstände unter der als zugehörig empfundenen Gruppe, von der ausgegangen wird derselben Meinung zu sein, deutet darauf hin, dass man sich erst gar nicht in Diskussionen und mögliche Konflikte einlassen will.

7.1.4. Der Zusammenhang von Vereinsprofil und -wahl

Die Aktivitäten und Selbstdarstellungen der Vereine wirken teils stark auf die interne Zusammensetzung ein. Ein Dynamo Spieler lässt wissen: „Also wenn da wirklich jemand ein Problem damit hätte [mit den politischen Aktivitäten des Vereins abseits des Fußballfeldes; Anm. V.L.], dann hat er bei Dynamo Donau in Wahrheit auch nicht wirklich viel verloren, sagen wir mal so." (Spieler Dynamo Donau) Politische Inaktivität stellt aber kein Ausschlusskriterium dar. Es gibt genügend Mitglieder, die nur zum Fußballspielen kommen und nach dem Training oder Spiel sofort nach Hause fahren. Gleichwohl sind die Grundsätze, Werte und Normen des Vereines im Bezirk bekannt. Der Außenwahrnehmung ist man sich bewusst, sodass es durchaus Vereinsmitglieder gibt, die sich ausdrücklich deswegen für die Mannschaft entscheiden.

> Und der G. [...] zum Beispiel. Der hat keinen gekannt, hat in [der] DSG oder wo auch immer gespielt und hat nur durch den politischen Weg [zu uns gefunden]. Der I. zum Beispiel, auch so einer. Der hat auch keinen einzigen von uns gekannt und ist über die politische Schiene gekommen. (Spieler Dynamo Donau)

Auch bei der Eintracht spielen die gesamtgesellschaftlichen Ambitionen eine wichtige Rolle im Selbstverständnis des Vereins und seiner Zusammensetzung. Der junge Klub befindet sich in diesem Zusammenhang noch in einer stetigen Entwicklung.

> Das [gesellschaftspolitische Ambitionen des Vereins; Anm. V.L.] haben sie [die Vereinsmitglieder; Anm. V.L.] gar nicht gewusst. »Wir spielen da jetzt Fußball und der X. hat einen Verein gegründet und es ist ur lustig« ja? Gut, für die erste Halbsaison war das auch in Ordnung so, ja? [...] Jetzt langsam checken sie, dass es halt um etwas geht und, ja, wenn wir dann nachher zusammen sitzen ist das zum Beispiel auch Thema. Da wird oft auch über politische Sachen gesprochen. (Spieler Eintracht Wien)

Insofern hat sich im Vereinsverständnis der Mitglieder etwas verändert. Diese Einschätzung bestätigt ein befragter Spieler an einem anderen Gesprächstermin. Die über den Fußball hinausgehenden Funktionen und Wünsche finden Beachtung sowie Anklang und werden mitgedacht.

> [A]nfangs habe ich mir nichts so Großartiges vorgestellt, sondern ich wollte einfach Fußballspielen mit Leuten, die ich schon einigermaßen gut kenne, anstatt dass ich in einer Atmosphäre lande, wo ich niemanden kenne und ich, ja, keinen Spaß habe und die Ansätze stimmen und vor allem das Bemühen um Integration und dann an den Ansprüchen, die nicht jeder Verein in Wien stellt. Das hat mir auch gut gefallen und deshalb bin ich jetzt dazugestoßen, ja. (Spieler Eintracht Wien)

Zu Beginn setzte sich der Verein Großteils aus Personen mit türkischem Hintergrund zusammen und wurde „als Türkenverein [abgestempelt], obwohl alle Deutsch geredet haben." (Spieler Eintracht Wien) Dem will man durch Anwerben neuer Vereinsmitglieder mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen entgegenwirken. Die Außenwahrnehmung soll sich diese, bzw. spätestens nächste Saison grundlegend ändern.

Da laut Aussagen eines Befragten beim FC BiH keine gesellschaftspolitischen Ambitionen mit dem Verein verbunden sind, erfolgt die Identifikation und der Weg zum Verein über andere Kanäle. „Unser Name ist FC Bosnien & Herzegowina und alle wissen, dass wir alle Bosnier sind und das war auch die Idee von den Leuten, die den Verein gegründet haben." (Spieler FC BiH) Die Herkunft der Personen samt der damit einhergehenden Sprache wird als primäres vereinsstiftendes Merkmal wahrgenommen. Neben den zuvor geschilderten Möglichkeiten bietet der Verein Neuankömmlingen aus Bosnien und Herzegowina eine erste Anlaufstelle in einem fremden Kontext. Der Diskussionsteilnehmer erzählt mehrmals wie der Klub als Plattform zur Arbeitssuche dient. Insofern könnte der Verein laut Aussage eines Befragten durchaus als erste Zwischenstation auf einem längeren Weg der Integration sein. Dies scheint jedoch aufgrund der stark nach innen gerichteten Strukturen in der Realität nicht der Fall zu sein, da es kaum Kontakt zwischen den größtenteils aus dem ehemaligen Jugoslawien stammenden Vereinsmitgliedern und Personen anderer nationalstaatlicher Hintergründe gibt. (Spieler BiH)

7.2. Globales Lernen im Fußballverein und abseits davon

7.2.1. Wir und die Welt

Wie in den vorhergehenden Abschnitten gezeigt wurde, stellt der Fußballverein einen Ort der Begegnung und des Lernens dar, der in seiner Zusammensetzung unter anderem durch kulturelle und ethnische Heterogenität gekennzeichnet ist. Durch ihre unmittelbare Involvierung knüpfen diese Prozesse an die Lebenswelten und Erfahrungen der Spieler an. Globalität ist so durch die soziale und interkulturelle Interaktion im Verein ein ständig erfahrbarer Moment für die Akteure. Die Themen und Anknüpfungspunkte variieren dabei und sind oft von aktuellen Geschehnissen und der Zusammensetzung des Vereins abhängig.

Durch den Anteil an Personen mit türkischem Migrationshintergrund bei Eintracht Wien „wird auch ganz viel über türkische Politik bei uns geredet. Da gibts halt Leute die zusammensitzen und über den Erdoğan diskutieren und über seine politischen Machenschaften und da setzen sich halt oft teilweise auch Leute [gemeint sind u.a. Personen ohne türkischen Migrationshintergrund; Anm. V.L.] dazu.“ (Spieler Eintracht Wien) Die Mannigfaltigkeit der Herkunft der Spieler bereichert die Teamkollegen um Positionen, Informationen und Einsichten, die ihnen sonst womöglich verborgen geblieben wären. Dies zeigt sich im Gespräch als ein Spieler von Dynamo Donau die 2013 stattgefundenen Proteste gegen die Bebauung des Gezi-Parks in der Kommune Beyoğlu in Istanbul und die daraus entstehenden Vorgänge im Verein anspricht. „Genau im Zuge von dem [den Protesten gegen die Bebauung des Gezi-Parks; Anm. V.L.] hab ich über das mit ihnen [den Vereinskollegen mit türkischem Migrationshintergrund; Anm. V.L.] öfters gequatscht, weil die einfach andere Quellen haben und das habe ich dann auch immer recht spannend gefunden.“ (Spieler Dynamo Donau) Besonders interessant erscheint in diesem Zusammenhang die Verbindung mit Fußball, da die Anhänger der drei Istanbuler Großvereine Beşiktaş, Fenerbahçe & Galatasaray eine bedeutungsvolle politische Rolle bei der Unterstützung der Gezi-Bewegung spielten[317] und sich insbesondere bei Dynamo Donau einige Beşiktaş-Anhänger finden. So dient der Fußball dazu sich nicht nur in der Türkei, sondern auch in Wien mit (global)politischen Themen auseinanderzusetzen. „Da war eine Vorführung von Istanbul United [Dokumentation über die Proteste und die gemeinsamen Aktivitäten der Anhänger der sonst verfeindeten Fangruppierungen der Vereine; Anm. V.L.] und da haben wir aufgerufen, dass wir gemeinsam hingehen.“ (Spieler Dynamo Donau)

In den Gruppendiskussionen sprechen die Befragten aufgrund der internationalen und nationalen Situation oft und lange über Flucht und daraus resultierenden Phänomene wie Asyl und Integration. Der Bogen wird dabei von der globalen Ebene, über die Europäische Union, bis nach Österreich und dem eigenen Verein gespannt. Der Syrienkonflikt ist das bestimmende Thema in den Diskussionen. Die Kurzsichtigkeit und Beschränktheit der europäischen, aber auch österreichischen Politik im Bezug auf den Krieg findet immer wieder Erwähnung. „Ja man müsste sich europaweit zusammensetzen und den Kern des Problems lösen. Warum flüchten die Leute hierher? Das wäre nämlich der richtige Ansatz anstatt zu sagen »So wenn sie jetzt da sind, ich weiß nicht wohin mit denen. Nimm du sie!«“ (Spieler Eintracht Wien) Es zeigt sich eine tiefergehende persönliche Auseinandersetzung mit dem Thema, die nicht nur an der Oberfläche kratzt, wie es laut den Befragten tagtäglich geschieht. Hintergründe und

[317] vgl. Turan/Özçetin 2014

Machtasymmetrien werden beleuchtet und nach der Wurzel der Geschehnisse gesucht. Der eigene Anteil wird reflektiert.

Angesichts der Tragödie, bei der in der Nacht vom 26. auf den 27. August 2015 71 Flüchtlinge aus Syrien, dem Irak und Afghanistan auf der Autobahn A4 in Österreich im Laderaum eines LKW erstickten[318], setzte Dynamo Donau auf Facebook eine Nachricht ab[319]:

> Groß ist die Betroffenheit, nachdem mehr als 70 tote Geflüchtete in einem LKW auf der österreichischen Autobahn gefunden wurden. Und wer ist schuld? Schlepperbanden und Terroristen in den Heimatländern der Geflüchteten... Nicht etwa eine rigide europäische und österreichische Grenzpolitik, nicht meterhohe Zäune an den EU-Außengrenzen, nicht ein unsagbares Dublin-II-Abkommen, nicht die Unmöglichkeit Asylanträge in den Heimatländern zu stellen. Die europäische Flüchtlingspolitik ist ein Mordregime - Österreich du kotzt uns an!

Diese vorgebrachte Wut und Kritik angesichts der Zustände wird bei jedem Gespräch mit mir laut. Österreichs Position, die politischen Antworten und die öffentliche Meinung werden stark kritisiert. Rassismus würde den gesellschaftlichen Alltag prägen. Resultat sei eine Politik, die jener der Europäischen Union gleicht, „wo Leute im Mittelmeer ersaufen, was auch keinen juckt." (Spieler Dynamo Donau) Letztlich tragen aber genau die modernen westlichen Staaten die Verantwortung für die Katastrophe. „[D]as ist die Rechnung, die uns jetzt präsentiert wird. In einer globalen Welt kannst halt nicht davonrennen." (Spieler Eintracht Wien) Statt sich der Verantwortung zu stellen, erscheint es einfacher vor ihr wegzulaufen, sie nicht wahrzunehmen, wegzusehen und anderen zuzuschieben. Doch das sei unmöglich in dieser vernetzten Welt, in der auch die vermeintlich Unbeteiligten ein Teil des globalen Netzes bilden.

Schaffen es die Flüchtlinge doch lebend nach Österreich, „dann gibt's Traiskirchen, dann hauens alle auf einen Haufen zusammen." (Spieler Eintracht Wien) Auch in Österreich selbst stellt man sich von staatlicher Seite nicht ausreichend den Herausforderungen. Von den Befragten wird der Wille, den Menschen helfen und an einer positiven Änderung der Zustände mitwirken zu wollen, vermisst. Auch hier werde weggesehen und das Problem verschwiegen. Integrationspolitik, die sich den Namen verdient, habe in Österreich nie existiert.

> Sowas [Integrationspolitik; Anm. V.L.] hat null stattgefunden in Österreich. Nichts seh ich! [...] Du siehst niemand hat sich damit auseinandergesetzt. Es wird einfach so totgeschwiegen. »Es ist leiwand, es passt eh! Es ist eh okay!« Nein ist es nicht! Ist nicht okay. [...] Ja ist traurig, 2015. Wir haben nix von unserer Geschichte gelernt. (Spieler Eintracht Wien)

Mit den jetzigen politischen Verantwortlichen würde sich daran auch nichts ändern. „Da kriegst natürlich solche Kabeln [so eine Wut; Anm. V.L.], wennst dann Heim gehst und den Fernseher aufdrehst und da steht irgendwer, der niemals in seinem Leben mit Ausländern zu

[318] vgl. Weisgram 2015
[319] URL 16

tun hatte, Integrationsstaatssekretär ist und irgendwas darüber redet, ja?“ (Spieler Eintracht Wien)

Unter Berücksichtigung dieser politischen Vorgänge und Zustände verwundere auch die Existenz von Plakaten, die mit „Daham statt Islam“ werben und, so der Eindruck des Eintrachtspielers, vom Gros der Gesellschaft toleriert werden, nicht.

> [E]s ist keine Voraussetzung, dass du Christ bist, damit du Österreicher werden kannst, weil in der Theorie gibts muslimische Österreicher, ja? Aber »Daham statt Islam«, weil Islam ist nicht daham hier [...] und das fällt aber nicht unter den Verhetzungsparagraphen. Da sind wir wieder sehr humanistisch in Österreich und sagen »Das ist Meinungsfreit«. Oder »Heimatliebe statt Marokkanerdiebe« ja? Das geht dann. Die Liste kannst enorm weiterführen. (Spieler Eintracht Wien)

Aufgrund der relativ gesehen großen Anzahl an Muslimen in der Mannschaft könnte man davon ausgehen, dass dies auch innerhalb des FC BiH diskutiert wird. Doch wie zuvor antwortet FC BiH Befragte, dass es innerhalb des Vereines keine Diskussionen darüber gibt. Ein Vereinsmitglied tätigt zwar, wie schon oben erwähnt, selten einen Kommentar zur Diskriminierung der muslimischen Glaubensgemeinschaft in Österreich, jedoch einzig und allein ohne Beisein von nicht-muslimischen Teamkollegen. Es folgt nie eine große Diskussion. Dies ist vom angesprochenen Teamkollegen wohl auch nicht intendiert, zieht man in Betracht, dass solche Aussagen nur im Beisein bestimmter Teammitglieder geäußert werden, die denselben religiösen Hintergrund vorweisen.

7.2.2. Reflexion von Werten und Haltungen

Das interkulturelle Miteinander im Fußballverein führt dazu, dass die Beteiligten mit Ansichten, Werten und Haltungen in Berührung kommen, mit denen sie sich entweder nicht täglich konfrontiert sehen, oder die in vielen Fällen sogar völlig neu für sie sind. Bei den Vertretern aller drei an den Diskussionen teilnehmenden Mannschaften lassen sich Hinweise darauf finden, wie es durch den Sport zu einer persönlichen Reflexion oder Neubeurteilung von Normen kommt.

Ein Diskutant von Dynamo Donau erzählt beispielsweise von persönlichen Erlebnissen mit anderen kulturellen und ethnischen Gruppen im Verein, die im Widerspruch zu gewohnten Denkstrukturen stehen: „Na bei mir war der AHA-Effekt zum Teil, weil oft hast du ja eine Gruppe und da denkst du »Die sind alle gleich!«“ (Spieler Dynamo Donau) In dem Teil des Gespräches geht es im Spezifischen um die Mitspieler mit türkischem Migrationshintergrund. Die Heterogenität innerhalb der türkischen Spieler-Gruppe führt bei dem Befragten zu einer

gewissen Desorientierung, da bestimmte an den Tag gelegte Verhaltensweisen nicht in Verbindung mit persönlichen Vorstellungen besagter Gruppe gebracht werden können.

> Du hast den P., der keinen Tropfen Alkohol trinkt und vom Essen her hat er bei der Meisterfeier nicht einmal das Rindsschnitzel [gegessen], weil er dem halt nicht vertraut hat. [...] [A]lle haben groß gegessen und er hat Mineralwasser getrunken. Und dann hast auf der anderen Seite den ((schmunzeln)) Q. und wenn du beide jetzt nebeneinanderstellst, jetzt als gelernter Österreicher würdest sagen »Beides Türken! Sind eh genau gleich!«. Der Q., wennst jetzt auf das runterbrichst, der tschechert [trinkt Alkohol; Anm. V.L.]. (Spieler Dynamo Donau)

In dieser Passage zeigt sich das Aufeinanderprallen von erwarteten Verhaltensweisen, die gewohnten Vorstellungen und gesichertem Wissen über die Gruppe (Türkei – Islam – Speise und Trinkvorschriften) entsprechen, mit unerwarteten Verhaltensweisen und Handlungen von Personen, die als zu derselben kulturellen Gruppe zugehörig empfunden werden. Die Begegnungen tangieren vermeintlich gesicherte Vorstellungen und öffnen sie für Neuinterpretationen. Verstärkt wird der Effekt der Verunsicherung durch das Aussehen der betreffenden Mitspieler, dass mit den vorgebrachten Werten und Verhaltensweisen der betreffenden Teamkollegen nicht in Einklang gebracht werden kann.

> Dynamo Donau – Spieler S.: Das würdest du ihm von seiner Optik her nicht zutrauen, wenn du denkst, dass die Türken so brav sind.
> Dynamo Donau – Spieler T.: Aber da gibts ein paar bei uns denen du das nicht zutrauen würdest.

Diese Vorgänge können als Analogien zu den von MEZIROW beschriebenen Dilemmata gedeutet werden. In den Köpfen der Spieler verankerte Bilder und Klischees werden aufgebrochen und neu ausgehandelt bzw. um weitere Positionen ergänzt.

Gleichzeitig erzählen viele Sportler auch von Beobachtungen bei Mitspielern. Offensichtlich ist beispielsweise, „dass die Leute, die am Anfang zu uns gekommen sind und bisher nur wenig mit einer anderen Kultur in Berührung gekommen sind, doch schon langsam auch zum Nachdenken anfangen und sagen »Okay, man kann auch reflektierter die Dinge betrachten.«“ (Spieler Eintracht Wien) Die Verantwortlichen von Eintracht Wien arbeiten gezielt in diese Richtung. Neben den sportlichen Aspekten ist es ihnen ein wichtiges Anliegen den Verein als Plattform der Begegnung, des Dialogs und gegenseitigen Lernens zu leben. Das gesellschaftliche Miteinander sei nach wie vor durch Unwissen und Missverständnisse gekennzeichnet. Gerade deswegen ist es laut eines befragten Spielers der Eintracht Wien wichtig als Verein aktiv etwas dagegen zu tun.

> Wir machen auch Festln, wo Leute voneinander lernen können. Zum Beispiel mitten im Ramadan haben wir ein Grillfest gemacht und da haben sich die Leute gefragt »Warum kommen wir erst um 9 essen? Warum so spät?« Da haben wir halt allen erklärt »Du, wenn du mit denen allen was gemeinsam unternehmen möchtest im Ramadan, dann werden wir alle um 9 essen müssen.« Dann haben mir die Muslime gesagt so auf die Art »Ja, aber ich will da nicht Fasten brechen auf einem Tisch wo Alkohol gesoffen wird.« Dann hab ich gesagt »Gut. Fastest du für dich, oder für andere? Ja? Du fastest für dich selber, du machst das für dich und sobald du anfangst über andere

> zu sagen du darfst das nicht trinken, dann ist die Grenze schon überschritten, ja?« (Spieler Eintracht Wien)

Das Ziel ist es, die Menschen dazu zu bringen aufeinander zuzugehen und sich Neuem gegenüber zu öffnen. Der Verein soll dabei den Involvierten die Möglichkeit bieten „ein-, zweimal die Woche über diesen Tellerrand hinauszusehen." (Spieler Eintracht Wien) Dadurch werden neue Sichtweisen erschlossen und die persönliche Entwicklung vorangetrieben. Letztlich bleibt es laut den Befragten von Dynamo Donau und Eintracht Wien aber immer von der persönlichen Motivation und des Willens des Einzelnen abhängig, sich darauf einzulassen und Reflexionsprozessen so Raum und Zeit zu geben.

Der Gesprächsteilnehmer von FC BiH erzählt von einem Spiel gegen die SV Albania, das wegen Meinungsdifferenzen, die in Drohungen endeten, in der 60. Minute abgebrochen werden musste. Über den Vorfall wurde damals im darauffolgenden Training kurz gesprochen. Von vielen Teamkollegen wird auch heute noch das Gemüt der Albaner als Grund ausgemacht. Obwohl hier durchaus die Möglichkeit gegeben ist, einen breiteren Diskussionsprozess in Gang zu setzen und sich seine Ansichten, Werte und Normen bewusst zu machen, geschieht dies nicht. Die Gründe dafür können vielfältig sein. Der Gesprächsverlauf lässt die Geschlossenheit der Gruppe als einen der Hauptgründe erscheinen. Durch den gemeinsamen kulturellen Werte- und Normenkontext und einen mehr oder weniger geteilten Erfahrungsschatz (zumindest im Verein), kommt es zu keinem kritischen Reflexionsprozess der eigenen Haltungen und in diesem Fall auch der Mitschuld am Abbruch der Partie. Stattdessen werden Ansichten und Handlungen von den Teammitgliedern eher gestützt und abgesichert.

Persönliche Reflexionsprozesse der befragten Fußballer verlaufen aber nicht ausschließlich in der Dimension Kultur. Durch das Selbstverständnis ein politisch linker Fußballverein zu sein, gab es innerhalb von Dynamo Donau unter anderem auch Diskussionen darüber, ob man einen Kapitaldienstleister als Hauptsponsor verantworten könne. Vom möglichen Sponsor wurde damals auch eine Namensänderung verlangt. Im Gegenzug würde das gesamte Jahresbudget gestellt. Die Verantwortlichen wussten dabei nicht genau, in welche Geschäfte die Firma verwickelt war und ist. „Also wenn er ein netter ist, dann handelt er ganz normal mit Aktien, wenn er ein Böser ist, ist er ein Hedgefond." (Spieler Dynamo Donau) Letztlich sah sich der Verein vor die Frage gestellt, wie glaubwürdig es ist „nach außen hin der große antifaschistische, antikapitalistische, oder was auch immer Verein [zu sein] und dann hast als Hauptsponsor einen Hedgefonds." (Spieler Dynamo Donau) In Zuge einer Abstimmung wurde gegen eine Namensänderung mit einhergehendem Großsponsoring und für eine weitaus geringfügigere und dezentere Unterstützung des Geldgebers entschieden.

7.2.3. Alternativen & Engagement

Bei den Befragten bleibt es nicht nur bei verbal geäußerter Kritik. Alternative Perspektiven und Visionen werden durchdacht und mal explizit, mal implizit vermittelt.

Bei der Eintracht Wien geschieht dies äußerst deutlich. Der Fußballklub kann in seiner bloßen Existenz als eine gelebte alternative Perspektive und Vision gedeutet werden. Der Verein ist in den Worten des Befragten „ein Ausschnitt aus unserer Gesellschaft, ja, eine Spiegelung der Gesellschaft irgendwo auch." (Spieler Eintracht Wien) Und als ein Abbild dieser finden sich in ihm auch dieselben Probleme, Trennlinien und Konflikte wieder. Der Wunsch ist diese zumindest im kleinen Rahmen eines Fußballvereines anzugehen und zu bearbeiten, um Veränderung zu bewirken. Das wichtigste Anliegen ist wahre Integration, die von den Befragten als ein friedliches Miteinander und nicht bloßes Nebeneinander von als kulturell unterschiedlich gesehenen Gruppen von Menschen verstanden wird. Dies ist auch der Grund für die Namenswahl. „Eintracht ist so, bedeutet so friedliche Harmonie innerhalb einer Gruppe. Das war uns halt ganz wichtig, dass es ein deutscher Name ist und für jeden gleich entfernt ist und so haben wir es auch gemacht." (Spieler Eintracht Wien)

Die deutsche Sprache bildet ein grundlegendes und verbindendes Element. Wer sich untereinander in einer anderen Sprache unterhält, muss nach einer ersten Verwarnung Strafgebühren zahlen. Auch so will man Gruppenbildung unterbinden, die der Befragte vom FC BiH innerhalb des eigenen Vereines aufgrund der verwendeten Sprache bestätigen kann. Sie ist das erste große Hindernis im Miteinander mit nicht-BKS-sprechenden Personen.

Zwar schreiben sich viele Mannschaften und Initiativen ebenso Integration auf die Fahnen, doch richtige Integrationsarbeit leistet kaum eine. Stattdessen wird „Integration damits gut ausschaut auf die Seite [geschrieben], oder für sich instrumentalisier[t], weil das haben wir auch oft. »Na Fußball verbindet, wir bauen Brücken!« »Und was machst genau?« Da kommt gar nix dann, er hat keine Ahnung." (Spieler Eintracht Wien) Das Ziel der Gründungsmitglieder ist die Menschen aus ihren fest umrissenen Gruppen samt geteilten Wissensinhalten und Ansichten herauszuholen und ihnen neue Perspektiven zu eröffnen. In der Konstitution der unteren Spielklassen der Wiener Amateurliga sehen die Befragten von Eintracht Wien ein großes Problem, weil der Fokus der am Spielbetrieb teilnehmenden Mannschaften nicht darin besteht, „verschiedene Gesellschaften zusammenzuführen sondern eher darauf für jede Gesellschaft einen eigenen Verein zu haben mehr oder weniger." (Spieler Eintracht Wien)

Dadurch herrschen auch

> Riesenlücken noch in unserer Gesellschaft. Also die kennen das nicht. Wennst einen Österreicher fragst »Was ist Iftar?« oder weiß ich nicht, wenn du zu einem Muslim sagst »Du setzt dich irgendwo an einen Tisch wo Alkohol gesoffen wird«, das ist, das scheint sehr problematisch zu sein immer noch. Weil man sich halt nie damit auseinandergesetzt hat, nie wirklich. Und wir probierens zu leben. (Spieler Eintracht Wien)

Aus diesem Grund wird auch Kritik an Migrantenmannschaften geübt, da sich die Frage stellt, wie integrativ ein Verein ist, in dem wiederum 20 Personen derselben Gruppe miteinander spielen. Interkulturelle Begegnung und interkultureller Dialog bleiben dabei auf der Strecke, da sich laut Befragten kein Österreicher ohne Migrationshintergrund denkt „»Bumm, leiwand, Beşiktaş Wien, da geh ich jetzt hin!«“ (Spieler Eintracht Wien) Dies ist auch dem Befragten des FC BiH bewusst, der die Intention des eigenen Vereines diametral entgegenstehend zu der der Eintracht Wien beschreibt, da es immer schon beabsichtigt war, mit dem Verein einen Treffpunkt für eine bestimmte ethnische, kulturelle oder nationalstaatliche Gruppe von Personen zu schaffen, die zwar theoretisch für alle offen ist, in der Realität jedoch fast ausschließlich eine Zusammenkunft von Menschen aus Bosnien & Herzegowina bzw. dem ehemaligen Jugoslawien darstellt.

Da Eintracht Wien aus der Intention heraus Integration zu leben gegründet wurde, und man sich ihr dadurch auch zu jeder Zeit bewusst ist, wird aktiv eingegriffen, um die Ziele zu erreichen. Es wird mit Leuten über unangebrachtes Verhalten gesprochen und versucht, sie dadurch zum Nachdenken anzuregen. Der Verein kann so neben dem sportlichen auch als ein soziales Projekt verstanden werden. Die Befragten verwenden in den Diskussionen Termini wie „darauf aufmerksam machen“, „gegensteuern“, „davon zu überzeugen“ und „sensibilisieren“. „Also Fußball kann sicher Brücken bauen, nur man muss es in die richtige Richtung ein bisschen auch lenken und erzwingen, weil sonst gehts nicht.“ (Spieler Eintracht Wien) Die Vision ist eine offenere und tolerantere Gesellschaft, deren Konfliktpotenzial wegen des Mehr an Einfühlungsvermögen weitaus geringer ist als die bestehende.

Die Ansätze von Dynamo Donau unterscheiden sich von denen der Eintracht Wien, da der Verein nicht vom ersten Moment an aus einer gesellschaftspolitischen Intention heraus gegründet wurde. Wie zuvor beschrieben entwickelte sich die politische Komponente erst allmählich und stetig. Sie ist zwar wegen der politischen Ausrichtung vieler Mitglieder unter anderem auch visuell laufend präsent, bildet aber im Unterschied zur Eintracht keine Existenzgrundlage für den Verein. Nichtsdestoweniger werden die Prinzipien verteidigt, die Visionen einer besseren, offeneren und faireren Gesellschaft kommuniziert und auch nach außen getragen.

Die politischen Entwicklung in Österreich und insbesondere der Aufstieg der Freiheitlichen Partei Österreichs (FPÖ) beschäftigen einige der Befragten. Um ein Zeichen zu setzen organisiert der Verein ein antirassistisches Straßenfest am Wallensteinplatz im 20. Bezirk, also dem Heimatbezirk der Mannschaft, mit. „[D]er Wallensteinplatz ist unter dem Jahr und vor Wahlzeiten sehr von der FPÖ besetzt. Also die machen monatlich, alle 2 Wochen, oder sehr oft Veranstaltungen dort. Und Sozusagen [um] der FPÖ nicht den Wallensteinplatz [zu] überlassen“ (Spieler Dynamo Donau), beteiligt man sich aktiv.

Darüber hinaus waren und sind die Spielerinnen und Spieler von Dynamo und Dynama Donau und Eintracht Wien auch aktiv an verschiedensten Aktionen, die das Thema Asyl tangieren, beteiligt. Persönliche Lebensgeschichten von Vereinsmitgliedern spielen hierbei oft eine wichtige Rolle, wie beispielsweise die von einem Teamkollegen eines Befragten von Dynamo Donau, der erzählt, dass „der N. [...] da auch emotional sehr dahinter ist, weil seine Eltern selber auch Flüchtlinge waren.“ (Spieler Dynamo Donau) Obwohl dies vermeintlich auch bei einigen der Spieler vom FC BiH zutrifft, erzählt der Befragte nichts Dahingehendes. Im Gegensatz dazu ist die Bandbreite der Aktivitäten der beiden erstgenannten Vereine groß.

Vereinsmitglieder von Dynamo Donau marschierten am 31. August 2015 mitsamt einer Dynamo-Donau-Fahne, die das in den Vereinsfarben gehaltene Logo der Antifaschistischen Aktion einschließlich Vereinslogo zeigt, bei der Demonstration „Mensch sein in Österreich“, die sich gegen unmenschliche Verhältnisse in Traiskirchen richtete, mit. Auf der Facebook-Seite der Mannschaft wurde zusätzlich am Morgen der Demonstration eine Nachricht hinterlassen, die darauf Bezug nimmt[320].

> Wir nehmen heute gemeinsam an der Demonstration "Mensch sein in Österreich" teil!
> Wir wollen aufstehen gegen die menschenverachtende Asylpolitik Österreichs und Europas!
> Der Treffpunkt des Dynama/o Blocks gemeinsam mit befreundeten antifaschistischen Fussballclubs [sic!] und Fanclubs ist bereits um 17:40. Wir gehen dann gemeinsam zum Start der Demo.
> NO BORDER!
> NO NATION!
> STOP DEPORTATION!

Ferner wurde eine Sammelaktion ins Leben gerufen, im Zuge derer im Container für Flüchtlinge notwendige Sachen wie Kleidung und Spielzeug gesammelt und gespendet wurden. Die Verantwortlichen sind selbst überrascht „wie viel wir da und in relativ kurzer Zeit zusammengekriegt haben.“ (Spieler Dynamo Donau) Auch dem WUK (Werkstätten- und Kulturhaus) im 9. Wiener Gemeindebezirk hilft man bei einer Solidaritätsaktion, indem man für das Statt-Beisl, welches sich im WUK befindet, Freiwillige als Hilfe findet.

[320] URL 17

> Im Statt-Beisl im WUK, gibts jetzt seit 3 Monaten „Dinner for 100“ wo für 100 Asylwerber gratis Abendessen zur Verfügung gestellt wird. Und die Idee ist, sie bekommen zwar in ihrer Einrichtung Abendessen, aber jeder geht gern mal zu einem Wirt und weil das alles kostenlos ist, haben wir angeboten, dass wir die Kellner zur Verfügung stellen und dass wir mithelfen halt. Ja, das haben wir gemacht. (Spieler Dynamo Donau)

Obwohl die Befragten anmerken, dass sich bei solchen Aktionen oft dieselben 10 Leute wiederfinden, bestätigen Ausnahmen in weiterer Folge oft die Regel. So gehen bestimmte Initiativen aus dem Engagement einzelner Personen hervor, von denen es der Befragte nicht erwartet hätte. Auch bei der Sammelaktion war die Überraschung groß als sich überraschend Vereinsmitglieder beteiligten, denen man dies nicht zugetraut hätte.

Diskutanten von Dynamo Donau und Eintracht Wien erzählen davon, wie sie bereits Kontakt zum Verein Ute Bock bzw. Asyl in Not aufgenommen haben oder planen dies zu tun. Sie wollen interessierten Asylwerberinnen und Asylwerbern die Möglichkeit geben, unentgeltlich im Verein mitzuspielen, um so „überhaupt aus diesem ganzen Dreck [gemeint ist damit der Lebensalltag und die damit einhergehenden Probleme der Menschen; Anm. V.L.] zu entfliehen, vielleicht einmal für ein paar Stunden.“ (Spieler Eintracht Wien)

Es zeigt sich also, dass der Verein das Engagement des Einzelnen fördert und dazu führt, dass Personen Aufgaben und Verantwortung übernehmen. „Du bist ja auch ein Beispiel, du bist auch eher nur zum Kicken gekommen am Anfang und jetzt Garten [der Angesprochene hat auf dem Sportgelände des Vereins ein Gartenprojekt ins Leben gerufen und betreut dies auch weiterhin; Anm. V.L.] und so weiter und Schriftführer bist und machst auch andere Dinge.“ (Spieler Dynamo Donau) Viele der Vereinsmitglieder kommen anfangs nur des Sportes wegen und übernehmen mit der Zeit immer mehr Aufgaben im Verein, für die sie Verantwortung tragen. Einige von ihnen werden auch in den Vorstand gewählt. „Jeder der mitentscheiden will, kann mitentscheiden bei uns.“ (Spieler Dynamo Donau) Ein Verein ist ein Gemeinschaftsprojekt, der die Teilhabe aller erfordert. Das Engagement beschränkt sich dabei wie gezeigt wurde aber bei weitem nicht auf vereinsinterne Angelegenheiten. Das Miteinander eröffnet den Teammitgliedern ebenso Felder der Mitwirkung an verschiedenen vereinsexternen Aktivitäten, die soweit gehen auch gesellschaftspolitische Ansprüche zu stellen und sich an der Veränderung der Gesellschaft zu beteiligen. „Ja schwierig. In der Gesellschaft leben wir, müssen wir was dafür tun.“ (Spieler Eintracht Wien)

8. Fazit: Der Beitrag der Wiener Amateurvereine zum Globalen Lernen

Die Ergebnisse der empirischen Forschung lassen klare Tendenzen erkennen, inwieweit der Fußballverein als Lernort Zielen des Globalen Lernens entgegenkommt sowie in ihm und um ihn die Herausbildung der gewünschten Kompetenzen gefördert wird.

Der Fußballverein ist auf die Forschungsfrage bezugnehmend, demnach als interkulturelles Begegnungsfeld zu charakterisieren, der die Teilnehmer mit abweichenden Normen, Werten, Haltungen und Einstellungen in Berührung bringt und sie für neue Weltauffassungen und -bilder sensibilisiert. Aufgrund der durch das Feld an sie herangetragenen Impulse sprechen die Gesprächsteilnehmer von Dynamo Donau und Eintracht Wien von AHA-Effekten und Lernprozessen, infolge derer es zur Reflexion und Transformation von persönlichen Denkweisen und Anschauungen kommt. Zuvor erprobtes Wissen und bewährte Referenzrahmen helfen nicht mehr bei der Zuordnung und Bearbeitung der neu gemachten Erfahrungen. Diese Momente weisen Parallelen zu den von MEZIROW beschriebenen Dilemmata auf und können in weiterer Folge als Veränderung von Bedeutungsschemata oder -perspektiven und somit als transformative Lernprozesse gedeutet werden. Dieser Sachverhalt wird auch bei Mitspielern erkannt.

Ebenso werden durch die Kommunikation und den Austausch mit anderen Teilnehmern Zusammenhänge erkannt und reflektiert. Die vorhergehenden Abschnitte legten unter anderem dar, wie Befragte über (globale) Verhältnisse und Verantwortlichkeiten reflektieren und sich selbst („uns“) im hierarchischen Weltsystem verorten. Gesellschaftliche Zusammenhänge werden hinterfragt und in einen größeren Zusammenhang gesehen. Die eigene Position im Gefüge wird nachvollzogen und kritisch bedacht. Wie gezeigt wird, bleibt es nicht bei einer alleinigen theoretischen Auseinandersetzung mit sich selbst und der Umwelt. Wünsche, Visionen und Alternativen werden nicht nur diskutiert und kommuniziert, sondern im Verein gelebt. Abseits des Vereines stehen die Mitglieder kollektiv auf verschiedene Art und Weise dafür ein und setzen Handlungen, um ihnen den Weg zu ebnen. Die Bandbreite reicht von persönlichen internen Gesprächen bis zu politischen Aktivitäten in der Öffentlichkeit. Die Organisation dieser Tätigkeiten verlangt ein großes Maß an Engagement, Verantwortung und Verständigungs- sowie Aushandlungsprozessen mit Beteiligten inner- und außerhalb des Vereins.

Die Erkenntnisse über den FC BiH müssen hier gesondert behandelt werden, da sie sich grundlegend von jenen der anderen an der Forschung teilnehmenden Mannschaften unterscheiden. Leider war das Engagement der Verantwortlichen das Forschungsvorhaben zu unterstützen schwach ausgeprägt. Von sechs angefragten Spielern kam lediglich nur einer zu den Interviewterminen. Die übrigen 5 sagten entweder kurzfristig ab, zeigten kein Interesse an einer Teilnahme, oder antworteten gar nicht. Obwohl gerade Urlaubszeit war, kann dies durchaus auch als Maßstab interpretiert werden, den das Thema der Forschung im Verein hat, da dennoch genügend deutschsprechende Personen vor Ort gewesen wären. Der anwesende Befragte gab interessante Einsichten in den Verein, die diese These unterstützen.

Entsprechend dem erhobenen Material kann gesagt werden, dass sich die Funktionen dieses Fußballklubs entscheidend von denen der anderen beiden Mannschaften unterscheiden. Als migrantischer Verein gestaltet er sich in seiner Zusammensetzung ethnisch, kulturell und religiös durchaus homogener als die beiden anderen an der Untersuchung teilnehmenden Mannschaften. Lernprozesse, die der Herausbildung von Kompetenzen des Globalen Lernens entgegenkommen, konnten nicht eruiert werden. Viel eher stellt der Verein primär und hauptsächlich eine Möglichkeit dar die Freizeit mit Sport zu verbringen und so den Anstrengungen des Arbeitslebens und Alltags zumindest für einige Stunden zu entfliehen. Er dient wie im Kapitel zu migrantischer Selbstorganisation erfasst unter anderem als Plattform zur Wohnungs- und Arbeitssuche sowie als Möglichkeit eine Verbindung zur Herkunftsregion, deren Menschen und Bräuchen herzustellen. Insofern steht die Solidarfunktion unter kulturell gleich empfundenen Personen im Vordergrund. Aus dem begrenzten empirischen Datenmaterial, welches der Analyse offensteht, lässt sich ableiten, dass der Verein eher ein Identifikationsobjekt für die eigene ethnische Gruppe darstellt, der Werte, Normen, Einstellungen und Handlungen mehr stützt, denn einem kritischen Reflexionsprozess offen legt. So bietet er Sicherheit und eine Rückzugsmöglichkeit im fremden Kontext. In diesem Zusammenhang wäre es natürlich von Interesse in weitergehenden Forschungsvorhaben zu überprüfen wie sich die weitergehenden Funktionen des Vereins für die Mitglieder gestalten und welche Wünsche sie mit ihm verbinden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Fußball durchaus mehr als nur Fußball sein kann. Es hängt stark von den individuellen Interessen und Ansichten der Sportler sowie dem kollektiven Selbstverständnis des Vereins ab, ob er als ein Instrument dient, welches der Herausbildung der Kompetenzen Globalen Lernens gerecht wird und Lernprozesse bei den Teilnehmern bewirkt. Gleichzeitig wird der Sport nicht glorifiziert. Der Fußballplatz wird nicht nur als ein Ort der Begegnung und des Miteinanders, sondern auch als durch Rassismus, Sexis-

mus und Homophobie geprägtes Konfliktfeld identifiziert. Es ist ausschlaggebend, ob man sich diesen Erscheinungen annimmt, oder sie ignoriert und den Sport ausschließlich als Sport wahrnimmt. Beteiligt man sich als Gruppe innerhalb eines Fußballvereines aktiv an ihrer Bearbeitung können Prozesse erkannt werden, die dem Konzept Globalen Lernens gleichen.

Die Tätigkeit der Fußballspieler im Verein fördert aufgrund des Kontaktes mit Menschen unterschiedlicher Hintergründe sowie der globalen Dimension, die der Fußball inzwischen angenommen hat, die Einsicht in komplexe, globale Zusammenhänge. Die Verbindung zum eigenen Nahbereich Fußballverein erleichtert dies. Wünsche, Perspektiven und Visionen werden innerhalb der Gruppe benannt, ausgehandelt und letzter Folge auch gelebt. Dies erlaubt es neue und alternative Denk- & Handlungsweisen partizipativ und kooperativ zu entdecken und zu erproben.

Wie sich also zeigt werden durch das Miteinander im und abseits des Fußballvereines insbesondere die Kompetenz zur Beurteilung von Werten und Haltungen und somit kulturelle Selbstreflexion, die Kompetenz komplexe globale Zusammenhänge zu erkennen, zu verstehen und kritisch zu reflektieren und daraus folgend jene zur Entwicklung von Perspektiven und Visionen gefördert. Diese werden in kollektiven Kommunikations- und Entscheidungsprozessen herausgebildet und in konkreten Denk- und Handlungsoptionen geformt auch partizipativ erprobt und verfolgt. Dem entsprechend unterstützt das Fußballspielen auch die Herausbildung dieser beiden Kompetenzen. Gleichzeitig muss jedoch auch konstatiert werden, dass sich kaum Anhaltspunkte finden lassen, die auf die Entwicklung der Einsicht in die eigenen alltäglichen Bezüge zur Globalität hinweisen. Dies bedeutet nicht, dass der Fußballverein ein ungeeignetes Feld dafür wäre. Die Herausbildung dieser bestimmten Kompetenz erfordert jedoch auch ein noch größeres Maß an Reflexion und Unterstützung von außerhalb. Zu nennen wären hier beispielsweise begleitende pädagogische Maßnahmen, die sich dessen gezielt annehmen.

Abschließend sei also gesagt, dass Fußballvereine unter den vorher beschriebenen Voraussetzungen als fruchtbare Lern- und Praxisräume Globalen Lernens dienen können. Als „safe space[s] where learners feel respected and comfortable“[321], können sie zur besseren Orientierung im Leben der Sportler beitragen und so einen wichtigen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung im globalen Kontext leisten.

[321] Brown 2014, S.9

Quellenverzeichnis

Monographien und Aufsätze

ANDERSON, Lee (1979): Schooling and Citizenship in a Global Age. An Exploration of the Meaning and Significance of Global Education. Bloomington, Indiana: Indiana University, Social Studies Development Center.

ASBRAND, Barbara; **SCHEUNPFLUG**, Annette (2005): Globales Lernen. In: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung. 3., völlig überarbeitete Aufl. Schwalbach: Wochenschau Verlag. (Reihe Politik und Bildung. Band 32). 469-484.

AUERNHEIMER, Georg (2009): Interkulturelle Kompetenz in der Sozialen Arbeit. In: Migration und Soziale Arbeit. No. 4, 196-202.

AUFENANGER, Stefan (1992): Entwicklungspädagogik. Die soziogenetische Perspektive. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

BATESON, Gregory (1987): Steps to an Ecology of Mind. Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology. Northvale, New Jersey; London: Jason Aronson Inc.

BEHN, Sabine; **SCHWENZER**, Victoria (2006): Anmerkungen zu Sexismus und Gender Mainstreaming im Kontext von Fußball und Fanarbeit. In: Sozial Extra. Vol. 30, No. 3/4. 45-48.

BOHNSACK, Ralf (1989): Generation, Milieu und Geschlecht – Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen: Leske + Budrich.

BOHNSACK, Ralf; **PRZYBORKSI**, Aglaja; **SCHÄFFER**, Burkhard (2006): Einleitung. Gruppendiskussionen als Methode rekonstruktiver Sozialforschung. In: **BOHNSACK**, Ralf; **PRZYBORKSI**, Aglaja; **SCHÄFFER**, Burkhard (Hg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen: Verlag Barbara Budrich. 7-22.

BÖMER, Sophia-Marie (2013): Ich möchte mit einem Zirkus ziehen. Zirkuspädagogik als Praxisfeld des Globalen und Interkulturellen Lernens am Beispiel Mutoto Chaud (DRK). Diplomarbeit, Universität Wien.

BOURDIEU, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: **KRECKEL**, Reinhard (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2. Göttingen: Schwartz. 183-198.

BOWERS, Chet (1984): The Promise of Theory. Education and the Politics of Cultural Change. New York: Longman.

BROWN, Eleaner J. (2014): Fair-Minded Critical Thinking in Development Education. Reflections on Pedagogies for Transformation. In: International Journal of Development Education and Global Learning, Vol. 6, No. 1. 5-25.

BRÜSEMEISTER, Thomas (2008): Qualitative Forschung. Ein Überblick. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

BURKHARD, Michel (2006): Das Gruppendiskussionsverfahren in der (Bild-) Rezeptionsforschung. In: **BOHNSACK**, Ralf; **PRZYBORKSI**, Aglaja; **SCHÄFFER**, Burkhard (Hg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen: Verlag Barbara Budrich. 219-231.

BÜHLER, Hans (2010): Spuren. Zur paradigmatischen Anschlussfähigkeit globalen Lernens. In: Overwien, Bernd (Hg.): Lernen und Handeln im globalen Kontext. Beiträge zu Theorie und Praxis internationaler Erziehungswissenschaft. Zur Erinnerung an Wolfgang Karcher. Frankfurt am Main: IKO-Verlag für interkulturelle Kommunikation. (Internationale Beiträge zu Kindheit, Jugend, Arbeit und Bildung. Band 6). 303-314.

COALTER, Fred (2013): Sport for Development. What Game are We Playing? London; New York: Routledge.

DIEHL, Claudia (2002): Die Partizipation von Migranten in Deutschland. Rückzug oder Mobilisierung?. Opladen: Leske+Budrich. (Forschung Soziologie. Band 155)

ENGLERT, Birgit; **DANNECKER**, Petra (2014): Praktische und ethische Aspekte der Feldforschung. In: **DANNECKER**, Petra; **ENGLERT**, Birgit (Hg.): Qualitative Methoden in der Entwicklungsforschung. Wien: Mandelbaum. 233-265. (Gesellschaft – Entwicklung – Politik (GEP), Band 15).

FEATHERSTONE, Mike (1990) (Hg.): Global Culture. Nationalism, Globalization and Modernity. London; Newbury Park; New Delhi: Sage.

FLECK, Daniel (2013): Das Potenzial Interkultureller Gärten als Lern- und Begegnungsorte für Globales Lernen – eine kritische Potenzial-Analyse anhand eines Beispielgartens in Wien. Diplomarbeit, Universtität Wien.

FLICK, Uwe (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuausgabe. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

FLICK, Uwe (2011): Triangulation. In: **OELERICH**, Gertrud; **OTTO**, Hans-Uwe (Hg.): Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Studienbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 323-328.

FORGHANI, Neda (2001): Globales Lernen. Die Überwindung des nationalen Ethos. Innsbruck: StudienVerlag.

FRIEDRICHS, Jürgen (1990): Methoden Empirischer Sozialforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag. (WV studium. Band 28.)

GIDDENS, Anthony (1995): Die Konsequenzen der Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

GLASER, Barney; **STRAUSS**, Anselm (1967): The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. Chicago: Aldine.

GROBBAUER, Heidi (2011): Globales Lernen – Lernen über die Weltgesellschaft. In: Erziehung und Unterricht, 7-8/2011. 1-8.

HABERMAS, Jürgen (1981): Theorie des Kommunikativen Handelns. 1. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. 2. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

HABIG, Barbara; **KÜBLER**, Annette (2010): Impulse für die pädagogische Praxis des Globalen Lernens. In: **OVERWIEN**, Bernd (Hg.): Lernen und Handeln im globalen Kontext. Beiträge zu Theorie und Praxis internationaler Erziehungswissenschaft. Zur Erinnerung an Wolfgang Karcher. Frankfurt am Main: IKO-Verlag für interkulturelle Kommunikation. (Internationale Beiträge zu Kindheit, Jugend, Arbeit und Bildung. Band 6). 343-354.

HAMBURGER, Franz (1991): Von der Ausländerpädagogik zur interkulturellen Erziehung. Probleme der Pädagogik im Umgang mit den Fremden. In: **EIFLER**, Günter; **SAAME**, Otto (Hg.): Das Fremde – Aneignung und Ausgrenzung. Eine interdisziplinäre Erörterung. Wien: Passagen Verlag. 35-58.

HARTMEYER, Helmuth (2007): Die Welt in Erfahrung bringen. Globales Lernen in Österreich: Entwicklung, Entfaltung, Entgrenzung. Frankfurt am Main; London: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation. (Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft. Band 2)

HARTMEYER, Helmuth (2008): Globales Lernen in Österreich. Entwicklungen und Perspektiven. In: VENRO (Hg.): Jahrbuch Globales Lernen 2007 / 2008. Standortbestimmung – Praxisbeispiele – Perspektiven. Bonn: [o.V.]. 53-58.

HARTMEYER, Helmuth (2012): Von Rosen und Thujen. Globales Lernen in Erfahrung bringen. Münster: Waxmann Verlag. (Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft. Band 5)

HECKMANN, Friedrich (1992): Ethnische Minderheiten, Volk und Nation: Soziologie interethnischer Beziehungen. Stuttgart: Enke.

HOLZBRECHER, Alfred (2005): Interkulturelles Lernen. In: **SANDER**, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung. 3., völlig überarbeitete Aufl. Schwalbach: Wochenschau Verlag. (Reihe Politik und Bildung. Band 32). 392-406.

HUNGER, Uwe (2006): Die Rolle von Migrantenselbstorganisationen im Integrationsprozess. Ein demokratietheoretischer Ansatz. In: **BARINGHORST**, Sigrid; **HOLLIFIELD**, James F.; **HUNGER**, Uwe (Hg.): Herausforderung Migration. Perspektiven der vergleichenden Politikwissenschaft. Berlin: LIT Verlag. 33-51.

HÜSSEYIN, Uz (2008): Organisation gegen die Isolation. Migrantische Selbstorganisation zwischen Interessensvertretung und Parallelgesellschaft. In: **SCHMIDINGER**, Thomas (Hg.): Vom selben Schlag... Migration und Integration im niederösterreichischen Industrieviertel. Wiener Neustadt: Verein Alltag Verlag. 211-225.

JÄGER, Uli (2008): Fußball für Entwicklung. Wie durch Sport Globales Lernen, Fair Play und friedliches Zusammenleben gefördert werden kann. Tübingen: Institut für Friedenspädagogik e.V.

JOSTEN, Daniel (2012): „Die Grenzen kann man sowieso nicht schließen". Migrantische Selbstorganisation – zivilgesellschaftliches Engagement zwischen Ausschluss und Partizipation. Münster: Westfälisches Dampfboot.

KALPAKA, Annita; **MECHERIL**, Paul (2010): »Interkulturell«. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In: **MECHERIL**, Paul (u.a.) (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim; Basel: Beltz Verlag. 77-98.

KHALAILAH, Saleh (2012): Internetbasierte Kommunikation und Bildung. Zur Bedeutung des Chats für interkulturelle transformatorische Bildungsprozesse. Dissertation, Helmut-Schmitt-Universität / Universität der Bundeswehr Hamburg.

KOHLBERG, Lawrence; **TURIEL**, Elliot (1978): Moralische Entwicklung und Moralerziehung. In: **PORTELE**, Gerhard Heik (Hg.): Sozialisation und Moral. Neuere Ansätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung. Weinheim; Basel: Beltz. 13-80.

KOORDINATIONSSTELLE FANPROJEKTE BEI DER DEUTSCHEN SPORTJUGEND (Hg.) (2005): gender kicks. Texte zu Fußball und Geschlecht. Frankfurt am Main: KOS. (KOS Schriften 10)

KREISKY, Eva; **SPITALER**, Georg (Hg.) (2006): Arena der Männlichkeit. Über das Verhältnis von Fußball und Geschlecht. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

KUTSCHER, Nadia (2006): Die Rekonstruktion moralischer Orientierung von Professionellen auf der Basis von Gruppendiskussionen. In: **BOHNSACK**, Ralf; **PRZYBORKSI**, Aglaja; **SCHÄFFER**, Burkhard (Hg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen: Verlag Barbara Budrich. 189-202.

LEENEN, Wolf Rainer; **GROSCH**, Harald (1998): Glossar. In: Bundeszentrale für politische Bildung: Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. 353-361

LUHMANN, Niklas (2005): Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

MANGOLD, Werner (1960): Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.

MANGOLD, Werner (1967): Gruppendiskussionen. In: **KÖNIG**, René (Hg.): Handbuch der Empirischen Sozialforschung. Zwei Bände. I. Band. Zweite veränderte, durch einen Anhang und Register erweiterte Auflage. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag. 209-225.

MARSICK Victoria; **FINGER**, Matthias (1994): Jack Mezirow. Auf der Suche nach einer Theorie des Lernens Erwachsener. In: **BRUGGER**, Elisabeth; **EGGER**, Rudolf (Hg.): Querdenken. ErwachsenenbildnerInnen im 20. Jahrhundert. Wien: Verband Wiener Volksbildung. 46-67.

MAROTZKI, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. (Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung. Band 3)

MECHERIL, Paul (2010): „Kompetenzlosigkeitskompetenz". Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: **AUERNHEIMER**, Georg (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 15-34. (Interkulturelle Studien. Band 13)

MECHERIL, Paul; **TEO**, Thomas (Hg.) (1997): Psychologie und Rassismus. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

MESSERSCHMIDT, Astrid (2009): Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte. Frankfurt am Main; Wien: Brandes und Apsel.

MEZIROW, Jack (1997): Transformative Erwachsenenbildung. Aus dem Engl. übers. von Karl Arnold. Hohengehren: Schneider Verlag. (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Band 10)

MEZIROW, Jack (2000): Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress. San Francisco: Jossey-Bass.

MOORTHY, Choudur Satyanarayana (2011): Gleanings from Rig Veda. When Science was Religion. Bloomington: AuthorHouse.

MÜLLER, Marion (2007): Das Geschlecht des Fußballs – Zur „Polarisierung der Geschlechtercharaktere" im Fußball. In: Sport und Gesellschaft – Sport and Society. Vol. 4, No. 2. 113-141.

NAZARKIEWICZ, Kirsten (2010): Interkulturelles Lernen als Gesprächsarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

NESTVOGEL, Renate (2003): Interkulturelles Lernen. Ein Beitrag zum Abbau von Fremdenfeindlichkeit und Ethnozentrismus? In: **LANG-WOJTASIK**, Gregor; **LOHRENSCHEIT**, Claudia (Hg.): Entwicklungspädagogik – Globales Lernen – Internationale Bildungsforschung. 25 Jahre ZEP. Frankfurt am Main: IKO Verlag für Interkulturelle Kommunikation. 186-194.

NUSCHELER, Franz (1987): Lern- und Arbeitsbuch Entwicklungspolitik. Bonn: Verlag Neue Gesellschaft.

ORTH, Gottfried (2003): Überlegungen zur Praxis interkulturellen Lernens. In: **LANG-WOJTASIK**, Gregor; **LOHRENSCHEIT**, Claudia (Hg.): Entwicklungspädagogik – Globales Lernen – Internationale Bildungsforschung. 25 Jahre ZEP. Frankfurt am Main: IKO Verlag für Interkulturelle Kommunikation. 195-197.

ÖZAYDIN, Cetin; **AUMEIER**, Harald (2008): Rechtsextremismus und Ausgrenzungserfahrungen aus der Sicht des Vereins Türkiyemsport Berlin e. V. In: **GLASER**, Michaela; **ELVERICH**, Gabi (Hg.): Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Rassismus im Fußball. Erfahrungen und Perspektiven der Prävention. Halle: DJI Deutsches Jugendinstitut. 110-123.

PRIES, Ludger (2010): (Grenzüberschreitende) Migrantenorganisationen als Gegenstand der sozialwissenschaftlichen Forschung: Klassische Problemstellungen und neuere Forschungsbefunde. In: **PRIES**, Ludger; **SEZGIN**, Zeynep (Hg.): Jenseits von ‚Identität oder Integration'. Grenzen überspannende Migrantenorganisationen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 15-60.

PRIES, Ludger; **SEZGIN**, Zeynep (2010): Einleitung. Migrantenorganisationen als Grenzüberschreiter – ein (wieder)erstarkendes Forschungsfeld. In: **PRIES**, Ludger; **SEZGIN**, Zeynep (Hg.): Jenseits von ‚Identität oder Integration'. Grenzen überspannende Migrantenorganisationen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 7-14.

PRZYBORSKI, Aglaja; **WOHLRAB-SAHR**, Monika (2010): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 3., korrigierte Auflage. München: Oldenbourg.

RADTKE, Frank-Olaf (1992): Multikulturalismus und Erziehung. Ein erziehungswissenschaftlicher Versuch über die Behauptung: „Wir leben in einer multikulturellen Gesellschaft". In: **BRÄHLER**, Rainer; **DUDEK**, Peter (Hg.): Fremde – Heimat. Neuer Nationalismus versus interkulturelles Lernen - Probleme politischer Bildungsarbeit. Frankfurt am Main: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation. 185-208.

REDDY, Prasad (2010): Inklusive Weiterbildungsforschung und –praxis in einer Migrationsgesellschaft. In: **KRONAUER**, Martin (Hg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld: Bertelsmann Verlag. 102-140.

ROBERTSON, Roland (1990): Mapping the Global Condition: Globalization als the Central Concept. In: **FEATHERSTONE**, Mike (Hg.): Global Culture. Nationalism, Globalization and Modernity. London; Newbury Park; New Delhi: Sage. 15-30.

RUSSEL, Bertrand; **WHITEHEAD**, Alfred North (1910): Principia Mathematica I. Cambridge: Cambridge University Press.

SCHAFFRATH, Michael (2011): Fussball-Reporterinnen. Hohe Akzeptanz bei niedrigen Bekanntheitswerten. In: Fachjournalist. No. 4. 27-29.

SCHÄFFTER, Otfried (1997): Lob der Grenze. Grenzüberschreitendes Lernen im Kontextwechsel. In: **KIESEL**, Doron; **MESSERSCHMIDT**, Astrid (Hg.): Pädagogische Grenzüberschreitungen. Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt am Main: Haag und Herchen, 23-60.

SCHEUNPFLUG, Annette (2000): Die globale Perspektive einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Overwien, Bernd (Hg.): Lernen und Handeln im globalen Kontext. Beiträge zu Theorie und Praxis internationaler Erziehungswissenschaft. Zur Erinnerung an Wolfgang Karcher. Frankfurt am Main: IKO-Verlag für interkulturelle Kommunikation. (Internationale Beiträge zu Kindheit, Jugend, Arbeit und Bildung. Band 6). 315-327.

SCHEUNPFLUG, Annette; **UPHUES**, Rainer (2010): Was wissen wir in Bezug auf das Globale Lernen? Eine Zusammenfassung empirisch gesicherter Erkenntnisse. In: **SCHRÜFER**, Gabriele; **SCHWARZ**, Ingrid (Hg.): Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. Münster (u.a.): Waxmann. 63-100.

SCHULZ, Ulrike (2014): Über Daten nachdenken. Grounded Theory Studien in entwicklungsbezogener Forschung. In: **DANNECKER**, Petra; **ENGLERT**, Birgit (Hg.): Qualitative Methoden in der Entwicklungsforschung. Wien: Mandelbaum. 75-93.

SCHWARZ, Ingrid (2010): Globales Lernen und das Konzept der Orte und Nicht-Orte. In: **SCHRÜFER**, Gabriele; **SCHWARZ**, Ingrid (Hg.): Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. Münster (u.a.): Waxmann. 11-26.

SCHWENKEN, Helen (2006): Rechtlos, aber nicht ohne Stimme. Politische Mobilisierung um irreguläre Migration in die Europäische Union. Bielefeld: Transcript Verlag.

SEITZ, Klaus (1992): Erziehung zur Einen Welt. Zur Vorgeschichte eines entwicklungspädagogischen Mythos (Teil 2). In: ZEP – Zeitschrift für Entwicklungspädagogik. Vol. 15, No. 1. 18–27.

SEITZ, Klaus (1993): Von der Dritte-Welt-Pädagogik zum Globalen Lernen. Zur Geschichte der entwicklungspädagogischen Theoriediskusion. In: **SCHEUNPFLUG**, Annette; **TREML**, Alfred K. (Hg.): Entwicklungspolitische Bildung. Bilanz und Perspektiven in Forschung und Lehre. Ein Handbuch. Tübingen; Hamburg: Schöppe & Schwarzenbart. 39 – 77.

SEITZ, Klaus (2002): Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

SELBY, David (2003): Global Education as Transformative Education. In: **LANG-WOJTASIK**, Gregor; **LOHRENSCHEIT**, Claudia (Hg.): Entwicklungspädagogik – Globales Lernen – Internationale Bildungsforschung. 25 Jahre ZEP. Frankfurt am Main: IKO Verlag für Interkulturelle Kommunikation. 145-165.

SLEZAK, Gabriele (2014): Von Wahrnehmung und Erfahrung. Überlegungen zu explorativen Beobachtungsverfahren. In: **DANNECKER**, Petra; **ENGLERT**, Birgit (Hg.): Qualitative Methoden in der Entwicklungsforschung. Wien: Mandelbaum. 176-196. (Gesellschaft – Entwicklung – Politik (GEP), Band 15).

STAHL, Silvester (2010): Ethnische Sportvereine zwischen Diaspora-Nationalismus und Transnationalität. In: **PRIES**, Ludger; **SEZGIN**, Zeynep (Hg.): Jenseits von ‚Identität oder Integration'. Grenzen überspannende Migrantenorganisationen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 87-114.

SÜLZLE, Almut (2005): Männerbund Fußball – Spielraum für Geschlechter im Stadion. Ethnographische Anmerkungen in sieben Thesen. In: **DINGES**, Martin (Hg.): Männer – Macht – Körper. Hegemoniale Männlichkeit vom Mittelalter bis heute. Frankfurt am Main: Campus. 173-191.

SÜLZLE, Almut (2011): Fußball, Frauen, Männlichkeit. Eine ethnographische Studie im Fanblock. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

TERKESSIDIS, Mark (1998): Psychologie des Rassismus. Opladen [u.a.]: Westdeutscher Verlag.

TREUMANN, Klaus Peter (1998): Triangulation als Kombination qualitativer und quantitativer Forschung. In: **ABEL**, Jürgen; **MÖLLER**, Renate, **TREUMANN**, Klaus Peter (Hg.): Einführung in die empirische Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer. 154-182. (Grundriss der Pädagogik. Band 2)

VENRO (2000): Globales Lernen als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nichtregierungsorganisationen. Grundsätze, Probleme und Perspektiven der Bildungsarbeit des VENRO und seiner Mitgliedsorganisationen. Bonn: [o.V.]. (VENRO – Arbeitspapier Nr. 10)

VIDC (2014a) (Hg.): Pogazimo Predrasude! Break down Stereotypes! Beč u Susret Balkanu. Wien: [o.V.].

VIDC (2014b) (Hg.): Kein Platz für Diskriminierung. Wien: [o.V.].

VIDC (2014c) (Hg.): FairPlay – Workshops. Ein Leitfaden zu Globalem Lernen und Inklusion durch Sport. Wien: [o.V.].

VIDC (2015): 13. Međunarodni omladinski – fairplay turnir 2015 „Vienna Meets Balkan". Wien: [o.V.].

WALDRAUCH, Harald; **SOHLER**, Karin (2004): Migrantenorganisationen in der Großstadt. Entstehung, Strukturen und Aktivitäten am Beispiel Wien. Frankfurt am Main; New York: Campus Verlag. (Wohlfahrtspolitik und Sozialforschung. Band 14)

WITOSZYNSKYI, Christoph; **MOSER**, Winfried (2010): Integration und soziale Inklusion im organisierten Sport. Endbericht, in Auftrag gegeben vom Sportministerium Österreich. Wien: [o.V.].

YUVAL-DAVIS, Nira (1994): Women, Ethnicity and Empowerment. In: Feminism and Psychology, Vol. 4, No. 1. 179-197.

ZEUNER, Christine (2007): Welche Potentiale bietet Weiterbildung für der Bewältigung gesellschaftlicher Veränderung im kommunalen und regionalen Umfeld? Vertrag gehalten im Rahmen der Fachtagung „Weiterbildung als Mitgestalter gesellschaftlicher Wandlungsprozesse" vom 5. Bis 6. November 2007 in Hannover. Hannover: [o.V.].

ZIEGLER, Siegfried (2006): Lernen bei Gregory Bateson und lernende Organisation. Die Veränderung sozialer Systeme durch organisationales Lernen. Dissertation, Universität Paderborn.

Online verfügbare Literatur

ANNAN, Kofi; **BLATTER**, Joseph (2006): Fußball hat eine globale Sprache. Gemeinsame Erklärung zur Eröffnung der FIFA-Weltmeisterschaft 2006. 7.6.2006.
Online: http://www.un.org/sport2005/newsroom/UNFIFA_JM06.pdf [Zugriff am: 15.2.2015]

CABEZUDO, Alicia (u.a.) (2010): Global Education Guidelines. A Handbook for Educators to Understand and Implement Global Education. Lissabon: North-South Centre of the Council of Europe.
Online: http://doku.cac.at/globaleducationguidelines.pdf [Zugriff am: 21.9.2015]

DIÖZESANSPORTGEMEINSCHAFT WIEN (2014): Regulativ für die Fußballbewerbe der Diözesansportgemeinschaft Wien im Rahmen des Wiener Fußballverbandes (Gebietsklassen). Wien: [o.V.].
Online: http://www.dsg-wien.at/fussball/downloads_daten/REGULATIV_01.08.14-Z.pdf
[Zugriff: 25.6.2015]

DOROKHINA, Olga; **HOSTA**, Milan; **VAN STERKENBURG**, Jacco (2011): Targeting Social Cohesion in Post-Conflict Societies Through Sport. Good Practices Handbooks, No. 1. Straßburg: [o.V.]
Online: http://www.ohchr.org/Documents/Issues/Racism/IWG/Session9/CoEHandbook1.pdf
[Zugriff am: 7.3.2015]

FILZMAIER, Peter (2004): Der Sport und seine politische Instrumentalisierung. In: Ländlicher Raum, 5/2004. 1-6.
Online: http://bit.ly/1OKads3 [Zugriff am: 12.9.2015]

HANVEY, Robert (1976): An Attainable Global Perspective. New York: Center for Global Perspectives.
Online: http://www.globaled.org/an_att_glob_persp_04_11_29.pdf [Zugriff am: 14.4.2015]

HUTH, Susanne (2007): Bürgerschaftliches Engagement von Migrantinnen und Migranten. Lernorte und Wege zu sozialer Integration, Partizipation und Kompetenzentwicklung. Berlin: [o.V.].
Online: http://bgz-protect.eu/files/engagement_von_mig._autorin_susanne_huth.pdf [Zugriff am: 5.6.2015]

JAGUSCH, Birgit (2002): Interkulturelles Lernen in internationalen Jugendbegegnungen – aber wie? Vortrag im Zuge der Fachtagung „Wie können Solidarität und Toleranz erlernt werden? Ziele und Methoden antirassistischer Projektarbeit in internationalen Jugendbegegnungen“ von IDA und Jugend für Europa (JFE) vom 17. – 19. 09. 2002 in Bebra.
Online: http://www.idaev.de/cms/upload/PDF/Publikationen/Interkulturelles_Lernen_.pdf
[Zugriff am: 13.8.2015]

LATORRE PALLARES, Patricia (u. a.) (2006): Selbstorganisationen von Migrantinnen – ihre Bedeutung für die Partizipation in der Einwanderungsgesellschaft. Abschlussbericht für das Ministerium Wissenschaft und Kunst. Darmstadt: [o.V.].
Online: http://drupal.ewnw.de/sites/default/files/mso-darmstadt.pdf [Zugriff am: 5.6.2015]

NORTH-SOUTH CENTRE (1997): Global Education Charter. Second Draft. Bukarest: [o.V.].
Online: http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/Resources/Publications/Global%20Education%20Charter.pdf [Zugriff am: 7.7.2015]

SCHÖNE, Helmar (2003): Die teilnehmende Beobachtung als Datenerhebungsmethode in der Politikwissenschaft. Methodologische Reflexion und Werkstattbericht. In: Forum Qualitative Sozialforschung. Vol. 4, No. 2, Art. 20.
Online: http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/720/1559 [Zugriff am: 20.5.2015]

STATISTIK AUSTRIA (2014): Migration & Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren 2014. Wien: [o.V.].
Online: http://www.statistik.at/dynamic/wcmsprod/idcplg?IdcService=GET_NATIVE_FILE&dID=1_67221&dDocName=077475 [Zugriff am: 20.2.2015]

STRATEGIEGRUPPE GLOBALES LERNEN (2009): Strategie Globales Lernen im Österreichischen Bildungssystem. Wien; Salzburg: [o.V.].
Online: http://www.komment.at/media/pdf/pdf63.pdf [Zugriff am: 2.4.2015]

TOSEY, Paul (2006): Bateson's Levels of Learning: A Frameworf for Transformative Learning? Paper presented at Universities' Forum for Human Resource Development conference. University of Tilburg.
Online: http://epubs.surrey.ac.uk/1198/1/fulltext.pdf [Zugriff am: 5.3.2015]

TURAN, Ömer; **ÖZÇETIN**, Burak (2014): Football Fans at Gezi: Counterpublic in the Making. Paper presented at the FREE Conference "From Habermas to Fanblogs: Exploring the Public Sphere of European Football", METU (Middle East Technical University Ankara), April 2014.
Online: http://www.free-project.eu/documents-free/Working%20Papers/OmerTuran-BurakOzcetin-FootballFansAtGeziCounterPublicInTheMakingALL.pdf
[Zugriff am: 3.9.2015]

UN (2003): Sport as a Means to Promote Education, Health, Development and Peace. New York: [o.V.].
Online: http://assets.sportanddev.org/downloads/35__un_general_assembly_resolution_58_5__sport_as_a_means_to_promote_health_educatio.pdf [Zugriff am: 15.7.2015]

UNESCO (1975): Resolutions. Vendôme: Imprimerie des Presses Universitaires de France. (Records of the General Conference. Eighteenth Session. Paris, 17 October to 23 November 1974. Volume 1)
Online: http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114040E.pdf [Zugriff am 14.4.2015]

(Online-)Zeitschriften

EBERLE, Christian (2014): Fußball-WM 2014: Die heißesten Reporterinnen. Vanessa Huppenkothen, Fernanda Brandao und Co. – Die heimlichen Stars der WM. In: NEWS Online. 30. Juni.
Online: http://www.news.at/a/fussball-wm-sexy-reporterinnen [Zugriff am: 27.5.2015]

JEITZINER, Denise (2010): Miss Fußball-Reporterin. In: Tagesanzeiger.ch, 9. Juli.
Online: http://www.tagesanzeiger.ch/panorama/vermischtes/Miss-FussballReporterin/story/13011597 [Zugriff am: 27.5.2015]

stern (2008) : Was macht eigentlich ... ... Winfried Schäfer? In: stern, 26/2008, 154.
Online: http://www.stern.de/lifestyle/leute/was-macht-eigentlich-winfried-schaefer-624843.html [Zugriff am: 26.5.2015]

STREIHAMMER, Jürgen (2014): Die Mär vom unpolitischen Fußball. In. DIE PRESSE, 25. Mai.
Online: http://diepresse.com/home/sport/fussball/international/3811573/Die-Maer-vom-unpolitischen-Fussball [Zugriff am: 12.9.2015]

WEISGRAM, Wolfgang (2015): 71 tote Flüchtlinge im Kühl-Lkw: Vier Verdächtige in Ungarn festgenommen. In: derstandard.at, 28. August.
Online: http://derstandard.at/2000021404688/Polizei-veroeffentlicht-neue-Ermittlungsergebnisse-nach-Fluechtlingstragoedie-auf-A4 [Zugriff am: 7.9.2015]

WITOSZYNSKYJ, Christoph (2009): Fußball in der Diözesansportgemeinschaft. Die Liga der Teilzeitamateure. In: Augustin, 14.1-27. Januar, Nr. 224.

WITTERSHAGEN, Michael (2008): Ich bin Fußballer. Ich kann nicht schwul sein. In: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, 17. Februar, 17.
Online: http://www.faz.net/aktuell/sport/fussball/bundesliga/maennersport-ich-bin-fussballer-ich-kann-nicht-schwul-sein-1512115-p2.html [Zugriff am: 27.5.2015]

Webseiten

URL 1: Sport and Development. 10 Years. 2003-2013.
http://www.sportanddev.org/en/ [Zugriff am: 15.7.2015]

URL 2: Spielbetrieb
http://www.wfv.at/wfv/page/515602238780802662_515602238512367204~608599715007441226_608599715007441226,de.html [Zugriff am: 20.7.2015]

URL 3: Der Wiener Fußball-Verband im Überblick
http://www.wfv.at/wfv/page/515602238780802662_515602238512367204~574323472678907262_574323472678907262,de.html [Zugriff am: 27.2.2015]

URL 4: Spielbetrieb
http://www.wfv.at/wfv/page/515602238780802662_515602238512367204~608599715007441226_608599715007441226,de.html#ds=/netzwerk/datenservice/670725461856634215_W~98707604218944133 3~994791371736989278~0~0.htm [Zugriff am: 27.2.2015]

URL 5: Migranten & Sport: 18 Fußball-Vereine und 2 Skifahrer
http://medienservicestelle.at/migration_bewegt/2011/11/10/migranten-und-sport-18-fusball-vereine-und-zwei-skifahrer/ [Zugriff am: 27.2.2015]

URL 6: Kirche und Sport
http://www.dsg-oesterreich.at/de/menu_main/kirche-und-sport [Zugriff am: 25.6.2015]

URL 7: Ziele und Angebote
http://www.dsg-wien.at/ueber/ziele_angebote.shtml [Zugriff am: 25.6.2015]

URL 8: Eintracht
http://vereine.fussballoesterreich.at/wien/FcEintrachtWien/999708598726662901_999708615906532240_1040226668788239949,de.html [Zugriff am: 8.6.2015]

URL 9: Philosophie
http://vereine.fussballoesterreich.at/wien/FcEintrachtWien/999708598726662901_999708615906532240~999708615906532246_1022339624649628310,de.html [Zugriff am: 8.6.2015]

URL 10: Wir sind Dynamo!
https://dynamodonau.wordpress.com/about/ [Zugriff am: 10.7.2015]

URL 11: Darf Fußball politisch sein?
https://dynamodonau.wordpress.com/about/darf-fusball-politisch-sein/
[Zugriff am: 14.7.2015]

URL 12: Geschichte. Wir über uns
http://www.fc-bih.at/?page_id=123 [Zugriff am: 22.7.2015]

URL 13: Fußball hat viele Gesichter
http://www.vielegesichter.at/fussball [Zugriff am: 27.8.2015]

URL 14: Trialog – Unsere Ziele
http://www.trialoginstitut.at/ziele/ [Zugriff am: 7.9.2015]

URL 15: Trialog – Philosophie
http://www.trialoginstitut.at/philosophie/ [Zugriff am: 7.9.2015]

URL 16: Dyamo Donau Facebook – Post zur Demonstration „Mensch sein in Österreich"
https://www.facebook.com/dynamo.donau/posts/10155981582445156 [Zugriff am: 7.9.2015]

URL 17. Dynamo Donau Facebook – Post zur Tragödie auf der A4
https://www.facebook.com/dynamo.donau/posts/10155971328875156 [Zugriff am: 7.9.2015]

Annex

Fragebogen für Vereine

Vielen Dank, dass Sie sich Zeit nehmen, den beiliegenden Fragebogen auszufüllen und mich dadurch bei meinem Forschungsvorhaben unterstützen.

Im Zuge meiner von Dr. Helmuth Hartmeyer an der Universität Wien betreuten Masterarbeit zum Thema „Wiener Amateurfußball und Globales Lernen“ im Masterstudiengang "Internationale Entwicklung", habe ich mich zu Fragebögen an die Fußballer der an der Forschung teilnehmenden Mannschaften entschlossen.

Die Untersuchung geht der Frage nach, inwiefern Fußball für die Beteiligten nicht allein eine Freizeitbeschäftigung darstellt, sondern auch darüber hinausgehende Funktionen erbringt. Die Meinung, Fußball spräche eine globale Sprache ist weit verbreitet. Doch fördert das gemeinsame Fußballspielen tatsächlich gegenseitiges Verständnis und Lernen voneinander? Sensibilisiert er die Sportler für globale Fragestellungen und führt zu konstruktivem Dialog?

Ist Fußball also mehr als nur ein Spiel?

Dieser Fragebogen ermittelt demographische Daten der Sportler. Er dient der Anreicherung der Ergebnisse aus den Gruppengesprächen um eine weitere Komponente. Für das Ausfüllen der Umfrage benötigen Sie etwa 3 Minuten. Wenn nicht anders vermerkt, ist bei Multiple-Choice-Fragen pro Frage eine Antwort zu anzugeben.

Sie können versichert sein, dass Ihre Daten anonym behandelt und nicht an Dritte weitergegeben werden. Die Ergebnisse der Umfrage werden im Zuge der Masterarbeit als Gesamtresultate vorgestellt. Es werden keine einzelnen Antworten präsentiert. So sind individuelle Rückschlüsse nicht möglich.

Falls Sie wünschen über die Resultate der Umfrage in Kenntnis gesetzt zu werden, bitte ich Sie mir eine E-Mail an *vedad.lubenovic@univie.ac.at* zu senden.

Die Fertigstellung der Arbeit ist mit Ende August/September 2015 terminiert.

Persönliche Daten des Befragten

Alter:

- ○ unter 18
- ○ 18-20
- ○ 21-29
- ○ 30-39
- ○ 40-49
- ○ 50-59
- ○ über 60

Religionszugehörigkeit:

- ○ jüdisch
- ○ protestantisch
- ○ katholisch
- ○ islamisch
- ○ ohne Bekenntnis
- ○ sonstige Religionszugehörigkeit (bitte angeben)

_____

Höchster Schulabschluss:

- ○ kein Schulabschluss/Abgangszeugnis
- ○ Pflichtschule
- ○ Matura
- ○ Lehre
- ○ Berufsbildende mittlere Schule
- ○ Berufsbildende höhere Schule
- ○ Universität/Fachhochschule
- ○ sonstiger Schulabschluss (bitte angeben)

_____

Berufstätig als:
(Mehrfachnennung möglich)

- ○ arbeitslos
- ○ Student
- ○ Hausmann
- ○ Arbeiter
- ○ Angestellter
- ○ Beamter
- ○ Selbstständiger
- ○ sonstige Berufstätigkeit (bitte angeben)

_____

Wie hoch ist Ihr monatliches Nettoeinkommen?

Gemeint ist damit die Summe, die sich aus Lohn, Gehalt, Einkommen aus selbständiger Tätigkeit, Rente oder Pension, jeweils nach Abzug der Steuern und Sozialversicherungsbeiträge ergibt. Rechnen Sie bitte auch die Einkünfte aus öffentlichen Beihilfen, Einkommen aus Vermietung, Verpachtung, Wohngeld, Kindergeld und sonstige Einkünfte hinzu.

- ○ kein eigenes Einkommen
- ○ keine Angabe
- ○ Nettobetrag in € (bitte angeben)

_____ €

Welche Staatsbürgerschaft besitzen Sie?

- ○ Österreichische Staatsbürgerschaft
- ○ andere Staatsbürgerschaft (inkl. Staatenlose) (bitte angeben)

_____

In welchem Land sind Sie geboren (heutige Staatsgrenze)?

- ○ Österreich
- ○ sonstiges Land (bitte angeben)

_____

Wenn Sie aus einem anderen Heimatland kommen: Wie alt waren Sie, als Sie nach Österreich kamen? (Bitte Alter als Ganze Zahl angeben)

im Alter von _____ Jahren

In welcher Wohnform leben Sie derzeit?

- ○ in einer Wohnung, allein
- ○ in einer Wohnung mit dem Lebenspartner
- ○ bei meinen Eltern/bei Verwandten
- ○ Wohngemeinschaft (nicht Wohnheim)
- ○ Studentenwohnheim
- ○ sonstige Wohnform (bitte angeben)

_____

Wie viele Quadratmeter Wohnnutzfläche hat Ihre Wohnung? (Bitte Quadratmeter als ganze Zahlt angeben. Zählen Sie Loggia, Balkon, Terrasse und betrieblich genutzte Räume NICHT dazu!)

_____ Quadratmeter

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Interviewleitfaden der Gruppendiskussionen

Verein betreffend		
Geschichte		
Ursachen für Gründung		
Beschreibung & Ziele		
Wer wird angesprochen?		
Zusammensetzung	Wieso ist sie so, wie sie ist?	
	Diskussionen über Zusammensetzung?	

Spieler betreffend		
Wie zum Verein gekommen?	Gründe	
	Wieso dieser Verein?	
	Davor in anderem Verein gespielt?	
	Seit wann?	
	Nur des Sportes wegen? Welche anderen Gründe?	
Wie am Verein beteiligt?	Nur mitspielen oder auch darüber hinaus?	
	Wenn ja, was und wie?	
	Hat der Verein Einfluss auf eure Situation in Wien genommen? (Beschäftigung, Freundschaften, etwas über andere / sich selbst gelernt?)	
Wünsche, die mit dem Verein verbunden werden	Wie erlebt ihr den Verein?	
	Was bedeutet der Verein für euch?	
	Hat der Verein Einfluss auf euren Alltag? Hat er euch verändert?	

	Vorstellungen für Zukunft in Verein und Liga?	
Kontakt mit anderen Vereins-mitgliedern	Ist dieser Intensiv oder nur beim Training?	
	Teilen Sie noch andere Interessen/ Gemeinsamkeiten mit ihren Team-kameraden?	
	Unternehmen Sie auch abseits des Spielfeldes noch Sachen miteinander?	
	Mit Spielern anderer Mannschaften?	
Interessen abseits des Fußballs?	(Politik, gesellschaftl. Themen, etc.)	
Aktivitäten abseits des Fußballs/ Politische und gesellschaftliche Aspirationen	Welche sind diese?	
	Welchen Stellenwert nehmen diese im Vereinsleben ein?	
	Wieso eignet sich Fußball dafür?	
	Gibt es abseits des Trainings & Fußball Aktivitäten, um diese zu erreichen?	
Zusammensetzung der Liga ist sehr heterogen (Spieler aus vielen Teilen der Erde)	War / Ist das mannschaftsintern Thema?	
	→ Wenn ja, worüber wird gesprochen?	
	Hat das eine persönliche Bedeutung für euch?	
Spiele gegen migrantische Mannschaften	Wie erlebt ihr diese?	
	Sind sie anders als gegen „österreichische“?	
	→ Wenn ja, inwiefern?	
	Umdeutung der Spiele zu Nationalmatches?	
	Inländer vs. Ausländer?	

Dynamo Donau betreffend		
EuroPubLeague	Wieso?	
Gartenprojekt	Wieso?	
	Wer macht mit? Wurden weitere Spieler damit erreicht?	
Grätzlfest	Wieso?	
	Pläne?	
	Wer macht mit?	
	Andere Spieler interessiert?	

Eintracht Wien & FC BiH betreffend		
Aktivitäten abseits des Fußballs/ politische und gesell. Aspirationen	Welche sind diese?	
	Welchen Stellenwert nehmen diese im Vereinsleben ein?	
	Wieso eignet sich Fußball dafür?	
	Gibt es abseits des Trainings & Fußball Aktivitäten, um diese zu erreichen?	
Sprache	Welche Sprache wird im Verein gesprochen?	
	Wieso?	

Lebenslauf

Profil

Name:	Vedad Lubenovic
Geburtsdatum & Ort:	18.02.1988, Prnjavor
Staatsangehörigkeit:	Österreich
Familienstand:	ledig

Erfahrung

Landespflege- & Pensionistenheim, Herzogenburg Oktober 2007 – Dezember 2007

Aufgabengebiet: Pflege- und Hauswirtschaftliche Tätigkeiten

Zivildiener

Arbeitersamariterbund, St. Pölten Januar 2008 – Juni 2008

Aufgabengebiet: Rettungssanitäter

Zivildiener

Internationaler Versöhnungsbund (IFOR), Wien seit April 2012

Aufgabengebiet: Projektorganisation & -durchführung, Betreuung der IT-Infrastruktur sowie sonstige Büroarbeit

Praktikant und freiwillige Mitarbeit

Universität Wien, Wien Oktober 2012 - Juni 2013

Aufgabengebiet: Eigenständige Organisation und Durchführung eines Tutoriums mit dem Schwerpunkt „Bosnien & Herzegowina" zur Lehrveranstaltung „Transdisziplinäre Entwicklungsforschung A – Umsetzung" von Dr. Johannes Jäger

Tutor

Universität Wien, Wien Oktober 2013 - Juni 2014

Aufgabengebiet: Mitorganisation und Begleitung der Lehrveranstaltung „Transdisziplinäre Entwicklungsforschung B - Theorien globaler Gerechtigkeit" von Mag. Daniel Görgl

Tutor

Sonstige Tätigkeiten

Übersetzungstätigkeiten (BKS/Deutsch/Englisch)

Publikationen (Buchrezensionen) in Zeitschriften

Ausbildung

Schulbildung

Bundesrealgymnasium, Krems	2000 – 2003
HTBLuVA, St. Pölten	2003 – 2004
Bundesrealgymnasium, Krems Matura mit „gutem Erfolg“	2004 – 2007

Hochschulstudium

Bachelorstudium “Internationale Entwicklung”, Wien mit Auszeichnung bestanden	2009 – 2012
Masterstudium „Internationale Entwicklung“, Wien	seit 2012

Auszeichnungen

Leistungsstipendium der Universität Wien für das Masterstudium „Internationale Entwicklung“	2014
Leistungsstipendium der Universität Wien für das Masterstudium „Internationale Entwicklung“	2013
Leistungsstipendium der Universität Wien für das Bachelorstudium „Internationale Entwicklung“	2012
Leistungsstipendium der Universität Wien für das Bachelorstudium „Internationale Entwicklung“	2011
Leistungsstipendium der Universität Wien für das Bachelorstudium „Internationale Entwicklung“	2010

Fertigkeiten

Sprachen:	Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (Muttersprache) Deutsch (C2) Englisch (B2) Spanisch (A2)
Informatik:	MacOS X, Windows, Microsoft Office, Photoshop, Hardware-kenntnisse
Hobbies:	Reisen, Sprachen, Kochen, Film, Musik, Sport, Hardware, Software