



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Die Rolle der nonverbalen Kommunikation in der mig-
rationsgesellschaftlichen Schule

Zum Anerkennungspotential des Sportunterrichts“

verfasst von / submitted by

Lukas Schattovits

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

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2018 / Vienna, 2018

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

A 190 333 299

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

Lehramtsstudium UF Deutsch
UF Psychologie und Philosophie

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. phil. İnci Dirim, M.A.

Danksagung

Ich danke den Wegbegleitern meines Studiums, die diese Zeit geprägt und somit unvergesslich gemacht und diesen Abschnitt meines Lebens zu einem ganz besonderen gemacht haben.

Besonders bei meiner Diplomarbeitsbetreuerin Univ.-Prof. Dr. İnci Dirim M.A. möchte ich mich bedanken, da sie mir die bestmögliche fachliche Unterstützung bei der Erstellung der Diplomarbeit gab und mir durch konstruktives Feedback und in Diskussionen neue Sichtweisen eröffnete. Meinen Interviewpartnerinnen sowie Interviewpartnern gilt ebenso ein Dank, durch die diese Arbeit erst vollständig wurde.

Der größte Dank gilt allerdings meinen Eltern, die mich stets bedingungslos unterstützen und mir mein Studium dadurch erst ermöglicht haben. Auch in von Selbstzweifel geprägten Zeiten haben sie den Glauben an mich und mein Können nie verloren und mir dadurch neue Kraft gegeben, ohne die ich mein Studium wohl nicht in dieser Form beenden hätte können.

Ebenso möchte ich meinen Verwandten und Freunden für ihre Anteilnahme danken und die mich zu diesen Menschen gemacht haben, der ich heute bin.

Inhaltsverzeichnis

I. Theoretische Kontextualisierung.....	6
1. Einleitung	6
1.1. Problemdarstellung.....	6
1.2. Persönliche Motivation	7
1.3. Ziel der Arbeit.....	10
1.4. Aufbau der Arbeit.....	11
1.5. Hypothese	11
1.6. Forschungsfragen.....	12
2. Begriffe und Definitionen	13
2.1. Migration.....	13
2.2. Trauma	14
2.3. Muttersprache – Erstsprache – DaZ – DaF.....	15
2.3.1. Muttersprache	15
2.3.2. Erstsprache.....	15
2.3.3. Zweitsprache	16
2.3.4. Fremdsprache	17
2.4. Außerordentliche Schülerinnen und Schüler	17

3. Flucht als kritisches Lebensereignis	19
3.1. Auswirkungen der Flucht	20
3.1.1. Psychische Folgen	21
3.1.2. Emotionale und körperliche Folgen	22
3.1.3. Spezifische Auswirkungen auf Kinder und im Speziellen Jugendliche wäh- rend der Adoleszenz	23
3.2. Herausforderungen nach der Ankunft	24
4. Eingliederung in das Schulwesen	27
4.1. Eingliederung in das österreichische Schulwesen	27
5. Ausbildungen und Wirkungsbereiche der Lehrkräfte hinsichtlich einer mehrsprachi- gen Schülerschaft	31
5.1. Allgemeines	31
5.2. Die Veränderung der Ausbildung der Lehrkräfte in Österreich	32
5.2.1. Der Status-Quo	33
5.3. Sportlehrerinnen und Sportlehrer	34
6. Wir und Nicht-Wir: Eine kritische Betrachtung des Integrationsbegriffes und der Be- griff der Anerkennung	36
6.1. Die Eindimensionalität des Integrationsbegriffes	36
6.2. Anerkennung	39

7. Legitimation von Sport in der Arbeit mit geflüchteten Kinder und Jugendlichen.....	44
7.1. Allgemeines	44
7.2. Sport als Mittel zur Bewältigung von traumatischen Erlebnissen	45
7.2.1. Sozial-interaktives Geschehen als Bewältigungsstrategie	45
7.3. Das Anerkennungspotential von Sport	47
7.3.1. Allgemeines zu Anerkennungsverhältnissen in der Schule	47
7.3.2. Anerkennung durch die Teilnahme am Sport	49
7.3.3. Die daraus resultierenden Chancen im Rahmen des Sportunterrichts in der Schule	50
7.4. Steigerung des allgemeinen Wohlbefindens	52
7.5. Positive Auswirkungen auf die Lernleistung durch Bewegung.....	54
7.5.1. Sprach- und Bewegungsentwicklung	54
7.5.1.1. Die positiven Auswirkungen bei der Entwicklung motorischer Fähig- keiten, hinsichtlich ihres Einflusses auf die Sprachentwicklung.....	55
7.5.2. Lernen durch Bewegung	56
8. Kommunikation.....	58
8.1. (Menschliche) Kommunikation	58
8.2. Verbale Kommunikation im Sportunterricht	59
8.3. Nonverbale Kommunikation	60
8.3.1. Die Bedeutung des Nonverbalen für Kinder mit Deutschlernbedarf	61

II. Empirischer Teil	63
9. Methodik.....	63
9.1. Methodologie.....	63
9.1.1. Datenerhebung: Das qualitative Leitfadeninterview	63
9.1.2. Datenaufbereitung: Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2.....	72
9.1.3. Datenauswertung: Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring.....	73
9.2. Methodisches Vorgehen	75
9.3. Ethische Richtlinien	75
10. Ergebnisse der Interviews.....	79
10.1. Zum Anerkennungspotential des Sportunterrichts	79
10.2. Die andere Form der Sprache	85
11. Conclusio	90
12. Literaturverzeichnis	92
III. Anhang	102
Beilage 1: Eidesstattliche Erklärung	102
Beilage 2: Zusammenfassung.....	103
Beilage 2: Transkribierte Interviews	104

I. Theoretische Kontextualisierung

1. Einleitung

1.1. Problemdarstellung

Das Thema der Migrationsbedingten Mehrsprachigkeit und der damit verbundenen Sprachförderung ist in unserer Gesellschaft allgegenwärtig, jedoch lässt sich in den letzten Jahren eine steigende öffentliche Wahrnehmung feststellen.

Das Wort *Migration* meint eine dauerhafte Veränderung des Wohnortes und somit des Lebensmittelpunktes und beschreibt den gesamten Ablauf der Aus- bzw. Einwanderung in ein neues Land. Zimmermann unterscheidet dabei zwischen freiwilliger und gezwungener Migration, die vorliegende Diplomarbeit verwendet dabei den Begriff der Migration in einem gezwungenen Kontext (vgl. Zimmermann 2015, 19).

Unzählige Menschen müssen jedes Jahr ihr Heimatland, aufgrund von Krieg, Hungersnöten oder weil sie wegen ihres Glaubens bzw. ihrer ethnischen Zugehörigkeit verfolgt werden, verlassen. Diese Familien kommen nach Österreich, um Schutz zu suchen und sich eine neue Existenz aufzubauen, da diese in ihrem Land nicht mehr gesichert ist. Viele Kinder und Jugendliche müssen in unser Schulsystem eingegliedert werden und dies birgt oftmals Herausforderungen in sich, jedoch niemals Probleme. Es ist eine erstrebenswerte Aufgabe, die Grundlage für eine Gesellschaft zu schaffen, die durch Pluralität und Vielfalt gekennzeichnet ist und somit allen Menschen das Recht auf Chancengleichheit einzuräumen. Die Schule nimmt da einen besonders hohen Stellenwert ein, da in dieser Institution die Basis für die späteren Lebens- und Bildungschancen geschaffen werden und daher sollte eine optimale Förderung das erstrebenswerte Ziel sein. Die Schule muss sich an die neuen Gegebenheiten anpassen und dabei sollten Kinder und Jugendliche, welche neu in das Land kommen, nicht in eigene Klassen separiert werden, denn das fördert bloß die hierarchisierende Differenzierung. Dies hat eine Ausschließung einer bestimmten Minderheit aus unserer Gesellschaft zur Folge und durch diese Exklusion wird eine diskriminierende Diffe-

renzordnung forciert. Auftretende Hürden oder Hindernisse einer Monolingualität der Institutionen sollten aktiv beseitigt werden, um ein friedliches und vor allem lebenswertes Miteinander zu ermöglichen.

Nicht außer Acht zu lassen sind des Weiteren die Geschehnisse vor und während der Flucht, denn viele Menschen sind wegen der Erlebnisse traumatisiert und benötigen daher intensive Hilfe und Zuwendung. Insbesondere Kinder und Jugendliche, welche die Vorkommnisse teilweise gar nicht richtig verstehen können. Des Weiteren kommen etliche Heranwachsende ohne Eltern oder gar Familien in das Zielland und haben daher keine Bezugspersonen. Mit der Ankunft der geflüchteten Menschen im Zielland sind ihre Strapazen jedoch noch nicht zu Ende, die Bürokratie und strengen Vorlagen bergen weitere Stressfaktoren in sich. Das Erlernen der neuen Sprache ist für die Integration eine essentielle Komponente, sie ist Sinnstiftend und ein großer Identitätsfaktor.

Hierbei kann Sport helfen. Der Sport ist dabei sicherlich keine absolute Lösung für das Problem, allerdings schafft er neue Kontakte, kann Barrieren oder Vorurteile abbauen. Ziele können nur gemeinsam erreicht werden und für neu auftretende Bewältigungsaufgaben müssen immer wieder neue Lösungsansätze gefunden werden, um diese zu meistern.

Die Anerkennung als individuelle Menschen mit einer eigenen Biographie ist dabei unerlässlich. Dabei spielt die maßgebende Beteiligung an der (Re-)Produktion von sozialen Normen eine große Rolle, denn sie definiert unsere Vorstellung der Norm und Abweichung. Lehrpersonen, egal welchen Faches, können und müssen sich aktiv für eine weltoffene und globalisierte Welt stark machen.

1.2. Persönliche Motivation

Angeregt durch ein persönliches Erlebnis und durch meine berufliche Zukunft als Deutschlehrer, ist mir die Arbeit an meiner Diplomarbeit mit diesem Thema äußerst wichtig. Nicht nur das Faktum, dass es meine letzte schriftliche Arbeit meines gesamten Studiums ist, macht es besonders, denn auch das Thema liegt mir besonders am Herzen. Es ist meine Aufgabe als Lehrperson, Heranwachsenden eine bestmögliche Hilfestellung zu geben, um

die Aufgaben in unserer Gesellschaft zu meistern und, um einen individuellen Platz in der Welt zu finden, in der sie anderen Lebewesen mit Respekt, Toleranz und Anerkennung begegnen. Lehrerinnen und Lehrer sind nicht bloße Wissensvermittler, sondern auch Erzieher und der tägliche Umgang mit Kindern und Jugendlichen mag zwar eine gewisse Herausforderung in sich bergen, aber es ist eine Aufgabe, die mich mit Stolz und Freude erfüllt. Deshalb wählte ich für meine Diplomarbeit ein Thema, das einen Mehrwert für meine spätere berufliche Karriere hat und auch meine Persönlichkeit widerspiegeln soll.

Vorab sei erwähnt, dass ich mir über die unübliche Verwendung des Personalpronomens *ich* in einer wissenschaftlichen Arbeit durchaus bewusst bin, allerdings ist diese im Kontext einer persönlichen Schilderung in bestimmten Zusammenhängen nicht zu vermeiden, auch wenn versucht wird, den Gebrauch soweit es geht, gering zu halten.

Seitdem ich denken kann, spiele ich Fußball und seit meinem siebten Lebensjahr übe ich diesen Sport auch in einem Verein aus. Ich bin meinen Eltern sowie Verwandten unglaublich dankbar, dass sie mich all die Jahre stets zu den Trainingseinheiten und Matches gefahren und mich in meinem Hobby stets unterstützt haben. Für mich ist der Fußball viel mehr als ein Hobby, denn durch das Spielen im Verein habe ich defacto meinen ganzen Freundeskreis gefunden und ich habe auch sehr viele Dinge gelernt. Respekt, Toleranz und Fairness sind wichtige Schlagwörter in diesem Zusammenhang und spielen besonders im Sport eine wichtige Rolle. Eingangs erwähnte ich ein persönliches Erlebnis, das Ausschlaggebend für meine Entscheidung war, meine Diplomarbeit im DaF/DaZ-Bereich und genau zu diesem Thema zu schreiben. Eines Tages kam ein Jugendlicher zu unserem Mannschaftstraining und fragte, ob er bei uns mittrainieren dürfe. Dies bejahten wir und fortan trainierte Nasr¹ bei uns mit. Nasr musste aus seiner Heimat Syrien fliehen und war erst seit einigen Wochen in Österreich, weshalb er sehr wenig Deutsch konnte und nur ein wenig Englisch, welches er während seiner Flucht gelernt hatte. Da er schon in Syrien Fußball spielte, hatte er beinahe keine Probleme, sich in das Mannschaftsgefüge einzufinden, denn der Fußball spricht eine universelle Sprache, die unabhängig der Herkunft ist. Aufgrund meines Studiums bot ich Nasr an, jeweils vor dem Training mit ihm ein wenig Deutsch zu

¹ Der Name wurde pseudonymisiert.

lernen, damit er auch abseits des Platzes mit seiner Umwelt kommunizieren kann. Ich versuchte dabei stets das Fußballtraining mit dem Lernen zu verbinden und lernte fußballspezifische Inhalte, welche man anschließend im Training einsetzen konnte. Traurigerweise zog es die Familie von Nasr nach Wien und der Kontakt brach ab, allerdings hinterließ der Jugendliche einen tiefen Eindruck bei mir und ab diesen Zeitpunkt machte ich erste Überlegungen bezüglich einer möglichen Diplomarbeit. Es muss eine Möglichkeit geben, die Sprachförderung und den Sport(-unterricht) zu verbinden. Dazu passend studiert ein Mannschaftskamerad von mir an der FH Pinkafeld Physiotherapie und im Zuge dessen befasste er sich unter anderem mit dem Training der koordinativen Fähigkeiten von Heranwachsenden und dies geht mit dem Lernen im Allgemeinen einher. Im Kindesalter herrscht im Vergleich zum Erwachsenenalter ein verstärkter Drang zur Bewegung und eine erhöhte Lernbereitschaft und sollten deshalb altersentsprechend gefördert und gefordert werden. Jedoch möchte ich nicht nur die kognitiven Aspekte, sondern auch die psychologischen Aspekte des Sportes beleuchten. Der Sport soll einen Raum des ungezwungenen Lernens schaffen, Berührungsängste sowie ein Lerndruck sollen abgebaut werden. Wie bereits erwähnt, ist es mein persönliches Anliegen ist es mit dieser Diplomarbeit einen Mehrwert für die Gesellschaft zu schaffen und dies möchte ich mit der Verbindung von Sport und Sprache schaffen. Beide Thematiken sind in meinem Leben omnipräsent und ich möchte eine Verbindung schaffen, denn Lernen sollte Spaß und Freude bereiten und Sport ist meiner Meinung nach eine geeignete Möglichkeit, um dies zu gewährleisten.

Der Sport kennt keine soziale oder ethnische Zugehörigkeit, es bedarf keiner einheitlichen Sprache und die Probleme sowie der Stress des Alltags können für einen kurzen Augenblick vergessen werden. Probleme sollten nicht unter den Teppich gekehrt oder ignoriert werden, Probleme sollten aktiv bearbeitet und gelöst werden. Dazu gibt es die unterschiedlichsten Lösungsansätze und eine dieser Lösungsansätze ist das Thema dieser Arbeit, weshalb wir auch schon bei den Zielen der Arbeit sind.

1.3. Ziel der Arbeit

Ziel der Arbeit ist es zu zeigen, dass alternative Weisen der Kommunikation existieren und Kindern sowie Jugendliche dazu ermutigt werden sollen, diese wahrzunehmen, wenn ein

Bedarf in der verbalen Gesellschaftssprache vorherrscht (und die Wege der verbalen Kommunikation aufgrund dessen eingeschränkt sind), um die Möglichkeiten zu nutzen, Anerkennung zu widerfahren und Anerkennung zu geben.

Sprache wird per se nur als verbale Sprache wahrgenommen und die nonverbale Sprache wird dabei oftmals marginalisiert oder außer völlig außen vor gelassen. Allerdings greift die nonverbale Kommunikation weit mehr in die Kommunikation ein, da in einer persönlichen Interaktion nie ohne ebendiese nonverbalen Mittel kommuniziert wird.

Der Sportunterricht hat hierbei aufgrund seiner starken körperlichen Ausprägung ein großes Potential und zudem besteht ein positiver Zusammenhang von der Schulung koordinativer Fähigkeiten, dem Wachstum der Kinder und Jugendlichen und dem daraus resultierenden positiven Einfluss auf die Lernfähigkeit der Heranwachsenden. Es ist bestimmt kein universelles Lösungsmittel, allerdings sollen Lehrerinnen und Lehrer angeregt werden, alternative Wege in der Kommunikation zu gehen. Des Weiteren sind die kognitiven und psychologischen Effekte des Lernens in Bewegung zu unterstreichen und die Chancen für die Anerkennung sollen hervorgehoben werden. Ich bin mir durchaus bewusst, dass diese Thematik womöglich nur ein kleines Mosaiksteinchen ist, aber es ist ein Mosaiksteinchen, welches schlussendlich ein klares Ziel vor Augen hat: Ein erfolgreiches Miteinander, ohne Ausgrenzung und Differenzierung. Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit ist kein Problem, es ist eine Chance, jedoch bedarf es einen gewissen Aufwand diese Chance auch positiv zu nutzen und mit dieser Diplomarbeit soll das ein Stück weit gelingen.

1.4. Aufbau der Arbeit

Die Arbeit beinhaltet eine Literaturstudie sowie einen empirischen Teil. Der Aufbau ist dabei so gestaltet, dass er immer weiter in das Thema hineinführt, damit am Ende eine fundierte Grundlage der Thematik geschaffen wurde.

Die theoretische Auseinandersetzung befasst sich zunächst mit der Situation der geflüchteten Kinder, da eine Flucht physisch, psychisch und emotional äußerst anstrengend für den Körper ist und sich unterschiedlich auf die Geflüchteten auswirkt. Aber auch die Eingliederung in das Schulsystem des Ankunftslandes birgt Herausforderungen, welche nicht

unbeachtet bleiben dürfen und daher ebenfalls in diese Arbeit miteinfließen. Bevor jedoch die Möglichkeiten der Anerkennung und der nonverbalen Kommunikation in der migrationsgesellschaftlichen Schule dargelegt werden, befasst sich das 6. Kapitel kritisch mit dem Identifikationsbegriff und dessen Eindimensionalität. Auch ich habe den Begriff stets verwendet, ohne jedoch kritisch über seine Bedeutung zu reflektieren. Erst in einem Gespräch mit meiner Diplomarbeitsbetreuerin machte mich diese auf die Problematik des Begriffs aufmerksam und bei anschließender Lektürearbeit erfasste auch ich diese Problematik und es kam zu einem Umdenken meinerseits, wovon, meines Erachtens nach, auch die Qualität der Diplomarbeit profitierte und eventuell zum kritischen Weiterdenken anregt.

Der empirische Teil beinhaltet Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern, die Auskunft über Aspekte gaben, welche nicht in der Literatur recherchierbar und wichtige Ergänzungen zu der Literaturstudie waren, um ein tieferes Verständnis zu bekommen. Dafür wurde jeweils zwei Lehrpersonen mit dem Unterrichtsfach Turnen und jeweils zwei Schülerinnen und Schüler interviewt. Zusätzlich wurde noch eine Lehrperson mit der unverbindlichen Übung Mädchenfußball interviewt, welche mir zusätzliche Erkenntnisse im Bereich der Anerkennung brachte.

1.5. Hypothese

Meine Hypothese, als eine Vermutung, welche vorab meiner Diplomarbeit getroffen wurde und die es zu untersuchen galt (vgl. Beller 2016, 12), lautet wie folgt:

In sprachlastigen Fächern sind Kinder mit Migrationshintergrund durch Anfängerkenntnisse oftmals stark benachteiligt, da die lautsprachliche Betonung sehr zentral ist. Im Sportunterricht werden andere Wege der Kommunikation gesucht und die Sprache auf eine andere Ebene verlagert, weshalb eine Kommunikation gelingen und zudem Raum für Anerkennung gewährleisten werden kann.

1.6. Forschungsfragen

Die Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit, welche aus der Problemdarstellung und den von mir genannten Zielen der Arbeit resultierten, lauten:

Welche positiven Auswirkungen kann der Schulsport auf Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung haben?

Ist der Sportunterricht geeignet, die Unterscheidung zwischen natio-ethno-kulturellem „Wir“ und „Nicht-Wir“ zu durchbrechen und ein „Wir“ zu schaffen, in dem alle Platz haben?

Inwiefern kann der Sport mit seinen nonverbalen Handlungen mit quasisprachlichem Charakter eine Verständigungsbasis schaffen?

Daraus ergibt sich folgender Titel der Arbeit:

*Nonverbale Kommunikation im Rahmen der migrationsgesellschaftlichen Schule.
Chancen und Auswirkungen eines anerkennenden Sportunterrichts*

2. Begriffe und Definitionen

Nachdem die Intentionen und Ziele sowie Forschungsfragen beschrieben wurden, folgen in diesem Kapitel genaue Definitionen der wichtigsten Begriffe, da diese die Grundlage für die weitere Arbeit bilden und so in die Thematik einführen sollen. Möglichen Unklarheiten und Missverständnisse werden dadurch vorgebeugt.

2.1. Migration

Migrationsprozesse sind kein neues Phänomen, Migration gibt es schon seit vielen Jahrtausenden und sie gehört zum menschlichen Dasein. Dabei ändern Personen ihren ursprünglichen Lebensmittelpunkt, um diesen, aus den verschiedensten Motivationen, dauerhaft zu verlagern. In den meisten Fällen sind die Menschen auf der Suche nach Arbeit und Sicherheit, weil diese in ihrer Herkunftsregion nicht mehr gesichert ist. Eine allgemeingültige Definition des Begriffes lässt sich nicht machen, da sich dieser Begriff je nach verwendeter Literatur anders festlegen lässt (vgl. Breckner 2013, 7 f.), allerdings haben Reinprecht und Weiss aus der Sicht der Sozialwissenschaften eine für den Kontext der vorliegenden Arbeit passende Definition verfasst:

„In den Sozialwissenschaften wird Migration als dauerhafte Ortsveränderung definiert, die mit einer Grenzüberschreitung verbunden sein kann und mit einem Wechsel des sozialen und kulturellen Bezugssystems einhergeht. Die soziologische Perspektive verknüpft systematisch die Dimensionen Raum und Zeit (Ortsveränderung und Zeithorizont), Grenze (Überschreitung politischadministrativer Trennlinien), Sozialstruktur (Statusordnungen, Schichtgefüge) und kulturelles System (Werte- und Normensystem).“ (Reinprecht/Weiss 2011, 15)

Bereits in der Einleitung wird auf die Unterscheidung zwischen gezwungener und freiwilliger Migration hingewiesen und darauf, dass der Prozess der Migration sowohl die Aus- als auch die Einwanderung umfasst. Von einer freiwilligen Migration ist dann die Rede, wenn es keine unmittelbaren Beweggründe für einen dauerhaften Wechsel des Lebensmittelpunktes gibt und die Migration aus persönlichen oder beruflichen Veranlassungen geschieht. Die erzwungene Migration erfolgt hingegen nicht aus freien Stücken und ist für die betroffenen Personen meist der einzige Ausweg, um sich selber und ihren Familien ein

sicheres Leben zu gewährleisten. Die Gründe hierfür sind vorwiegend wirtschaftlicher, sozialer oder politischer Natur und können beispielsweise wegen extremer Armut oder Verfolgung geschehen. Des Weiteren unterscheidet Zimmermann noch die binnen- und transnationale Migration. Im Gegensatz zu der transnationalen Migration, bleiben die Menschen bei der Binnenmigration in einem, ihrer Herkunftsregion ähnlichen kulturellen und sozialen Umfeld. Daher ist die Beziehung zu der relativ neuen Umwelt in gewissem Maße schon gegeben und muss nicht neu hergestellt werden, weshalb eine Eingliederung in der Regel leichter fällt, da beispielsweise die Sprache und kulturellen Gepflogenheiten aus der Herkunftsregion übernommen werden können (vgl. Zimmermann 2015, 19 ff.).

2.2. Trauma

Der Begriff Trauma stammt aus der klinischen Empirie und ist aus einem theoretischen Blickpunkt nur sehr undeutlich, da dessen Definition stets von konkreten Fällen abhängig ist. Jedoch liefern Fischer und Riedesser eine durchaus treffende Definition:

„Vitales Diskrepanzerlebnis zwischen bedrohlichen Situationsfaktoren und den individuellen Bewältigungsmöglichkeiten, das mit Gefühlen von Hilflosigkeit und schutzloser Preisgabe einhergeht und so eine dauerhafte Erschütterung von Selbst- und Weltverständnis bewirkt.“ (vgl. Fischer/Riedesser 2003, 84)

Das Konstrukt des Traumas muss dabei auch immer in seiner Vollkommenheit betrachtet werden, denn es beschreibt nicht nur ein durchlebtes Ereignis, sondern auch die damit verbundenen Folgen. Im Kontext des Traumas können diese beiden Aspekte niemals getrennt voneinander betrachtet werden, da sie in einer abhängigen Relation miteinander in Beziehung stehen. Ebenfalls lässt sich keine allgemeine Gewichtung der beiden Aspekte feststellen, denn je nach Fall müssen sowohl das Ereignis, als auch die Folgen individuell betrachtet werden. Ein bestimmtes Ereignis kann demnach ein potentieller Auslöser eines Traumas sein, aber niemals das Trauma selbst, weshalb auch nicht von traumatischen Ereignissen, sondern von traumatischen Erlebnissen die Rede ist. Dieses Erlebnis ist stark subjektiv und ein und dasselbe Erlebnis kann von einem Menschen als traumatisch wahrgenommen werden und von einem anderen nicht, wodurch der Begriff in der Theorie äußerst vielschichtig und unscharf ist (vgl. Lennertz 2011, 45 ff.).

2.3. Muttersprache - Erstsprache - DaZ – DaF

Die Begriffe *Muttersprache*, *Erstsprachen*, *Zweitsprache* und *Fremdsprache* weisen auf unterschiedliche sprachliche Kompetenzen hin und benennen die verschiedenen Sektoren des Spracherwerbs. Sie werden im Kontext von Deutsch als Zweitsprache sehr oft verwendet und sind daher elementarer Bestandteil der Untersuchung (vgl. Ahrenholz et al. 2017, 5 f.), weshalb eine klare Definition der Wörter und somit eine Abgrenzung im Folgenden getroffen wird.

2.3.1. Muttersprache

Muttersprache und Erstsprache werden oft als Synonym verwendet, allerdings gibt es feine Unterschiede, weshalb diese Begriffe nicht als synonym verwendet werden können und im Laufe der vorliegenden Arbeit wird auch stets der Begriff der Erstsprache verwendet.

Der Erwerb einer Sprache ist ein natürlicher Vorgang bei Kindern, und sie entwickeln sprachliche Fähigkeiten, indem sie zuhören, beobachten oder angesprochen werden. Oftmals wird in diesem Zusammenhang von der Muttersprache (vgl. Apeltauer 1997, 10) gesprochen, allerdings ist dieser Begriff nicht ganz unproblematisch, denn „die Sprache die ein Kind auf natürliche Weise erwirbt, ist nicht immer die Sprache seiner Mutter“ (Apeltauer 1997, 10).

2.3.2. Erstsprachen

Wie der Name schon vermuten lässt, sind die Erstsprachen die primären Sprachen, die ein Mensch in seinem Leben erwirbt und auch bevorzugt spricht. Dabei spielen auch die Lebenssituationen der einzelnen Menschen eine nicht unbedeutende Rolle, denn diese können sich beispielsweise durch Migration verändern und die primär erworbene Sprache ist im Kontext des neuen Umfeldes nicht mehr von Bedeutung und wird daher auch vergessen. Wie bereits erwähnt, ist zwar die erste Sprache die gelernt wurde, meistens die der Mutter aber Apeltauer verweist auch darauf, dass die nicht immer die Erstsprache ist. Denn nicht immer ist die Muttersprache auch die Sprache, in der sich ein Kind am besten

artikulieren kann oder in der es sich am wohlsten fühlt, wenn diese Sprache von dem betroffenen Menschen gesprochen wird (vgl. Jung/Günther 2016, 58). Auch im sprachwissenschaftlichen sowie psycholinguistischen Kontext wird der Begriff der Erstsprache (im Englischen entsprechend First Language bzw. L1) verwendet und dadurch wird des Weiteren auf die Möglichkeit verwiesen, weitere Sprachen zu lernen (vgl. Ahrenholz et al. 2017, 4).

2.3.3. Zweitsprache

Generell wird als Zweitsprache jene Sprache definiert, welche nach der Erstsprache erlernt wird. Im Kontext einer Migration ist der Erwerb dieser Sprache eine Notwendigkeit, um in einer neuen Kultur bzw. Gesellschaft erfolgreich Fuß zu fassen und am alltäglichen Leben teilnehmen zu können, da diese Zweitsprache fortan die primäre Sprache der Kommunikation ist (vgl. Jung/Günther 2016, 57). Dieser Spracherwerb erfolgt allerdings nicht gleichzeitig mit der Erstsprache und daher spricht man in diesem Zusammenhang auch von der L2 (Second Language). Innerhalb der Zweitsprache gibt es zudem nochmals Unterteilungen, so wird zwischen kindlichem und erwachsenem Zweitsprachenerwerb (vgl. Ahrenholz et al. 2017, 6f.) unterschieden. Ahrenholz et al. verweisen dabei auf die Annahme, „dass mit dem Ende der Pubertät physische und psychische Entwicklungen abgeschlossen sind, die den Spracherwerb maßgeblich beeinflussen“ (2017, 6). Aber auch hinsichtlich des eigentlichen Erwerbs wird zwischen systematisch gesteuerten, beispielsweise beim Deutschals-Zweitsprache-Unterricht in der Schule und dem natürlichen ungesteuerten Zweitsprachenerwerb, beispielsweise beim Spielen nach der Schule, unterschieden. Im Vergleich zum Erwerb einer Fremdsprache, ist der Erwerb einer Zweitsprache in der Wichtigkeit (sofern hier eine Reihung möglich ist) höher einzustufen, da diese eine tragende Rolle im täglichen Leben der jeweiligen Personen spielt und daher bedeutsam für das gegenwärtige Leben ist (vgl. Jung/Günther 2016, 58).

Des Weiteren beschäftigen sich Forschung sowie Lehre „[...] im Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache mit Sprachlehr- und Sprachlernprozessen, die in ganz besondere Weise von gesellschaftlichen Entwicklungen nicht nur abhängig, sondern nachhaltig definiert sind“

(Dirim 2013). Die Folgen von Gesetzgebungen oder Regulierungen haben dabei einen großen Einfluss auf das Fachgebiet und erstrecken sich bis in die Integrationskurse und Sprachprüfungen (vgl. Dirim 2013).

2.3.4. Fremdsprache

„Fremdsprachenerwerb ist Zweitsprachenerwerb unter eingeschränkten [...] Bedingungen“ (Apeltauer 1997, 10). Diese eingeschränkten Bedingungen beziehen sich laut Apeltauer auf den Erwerb und Gebrauch nur in einem schulischen Kontext, da den Lernenden ansonsten die Veranlassungen zum selbstständigen und außerschulischen Lernen fehlen. Diese Form des Erwerbs dauert dann in Folge auch länger und verläuft aufgrund des schulischen Kontextes meist nur gesteuert systematisch ab. Aus dieser und der vorherigen Definition lässt sich auch ableiten, dass der Fremdsprachenerwerb keine essentielle Grundlage für die Bewältigung des alltäglichen Lebens bietet. Auch wenn diese Sprachen ein mögliches Verständigungsmittel in anderen Ländern sind und der Erwerb hinsichtlich beruflicher Karrieren durchaus notwendig ist (Apeltauer 1997, 15 f.).

2.4. Außerordentliche Schülerinnen und Schüler

Als außerordentliche Schülerinnen und Schüler werden in Österreich jene Kinder aufgenommen, die in ihrem Herkunftsland noch keinen Kontakt mit der deutschen Sprache hatten und daher diese Sprache noch gar nicht gelernt haben bzw. erst seit Kurzem lernen.²

Um die Kompetenzen der Unterrichtssprache festzustellen, werden standardisierte Testverfahren eingesetzt, die von der Schulleitung oder von der Bundesdirektion durchgeführt werden. Erfolgt eine Aufnahme als außerordentliche Schülerin bzw. außerordentlicher Schüler, so bleibt dieser Status für die Dauer von zwölf Monaten aufrecht und kann nach dieser Zeit einmalig für zwölf Monate verlängert werden³, „[...] wenn die Voraussetzungen

² Vgl. https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2017_21_beilage.pdf?63icq5 (zuletzt eingesehen am 02.11.2017)

³ Vgl. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> (zuletzt eingesehen am 02.11.2017)

für die Aufnahme weiter vorliegen und die ausreichende Erlernung der Unterrichtssprache ohne Verschulden des Schülers nicht möglich war“⁴.

⁴ Ebd. (zuletzt eingesehen am 02.11.2017)

3. Flucht als ein kritisches Lebensereignis

Der Duden definiert das Wort Flucht als das Verlassen eines Landes oder Ausweichen einer Lebenssituation, die nicht bewältigbar scheint.⁵ In dem Kontext der heutigen Zeit geschieht dies meistens wegen religiöser oder politischer Verfolgung oder wegen wirtschaftlichen Aspekten und birgt für die Geflüchteten etliche Risiken (vgl. Lanfranchi 2006, 119).

Die Situation vor und vor allem während der Flucht stellt für die betroffenen Personen ein kritisches Lebensereignis mit weitreichenden Folgen dar. Gemäß Filipp und Aymanns treten kritische Lebensereignisse immer in Verbindung mit starken Emotionen auf und sind dadurch gekennzeichnet, dass sich ihre Positionierung „[...] weiter außerhalb des normalen Erwartungs- und Erfahrungshorizonts und jenseits des Alltags von Menschen [...]“ (Filipp/Aymanns 2010, 16) befindet (vgl. ebd., 16).

Die dabei erlebten Geschehnisse wirken sich nicht nur physisch und emotional, sondern auch psychisch auf die Geflüchteten aus. Insbesondere Kinder und Jugendliche sind von dem Leid betroffen, da eine solche Situation für sie oftmals nicht begreifbar ist und die Heimat aufgrund von unverständlichen Gründen verlassen werden muss. Familienangehörige müssen dabei häufig zurückgelassen werden, sodass die Heranwachsenden oftmals unbegleitet im Zielland ankommen. Für die Gesellschaft des Aufnahmelandes ist die Eingliederung ebenfalls eine Herausforderung, da die eben genannten Aspekte, welche vor und während der Flucht sowie nach der Ankunft auftreten, miteinbezogen werden müssen.

Die Schule samt ihrem Lehrpersonal sowie andere schul- und familienergänzende Einrichtungen haben hierbei einen besonderen Stellenwert, da sie unmittelbare Bezugspersonen der Kinder und Jugendlichen sind und eine emotionale Stütze darstellen. „Aufgrund der Realität eines Lebens im Provisorium [...]“ (Lanfranchi 2006, 119) ist eine konstante Beziehung zu einer Bezugsperson, die ihnen ein Gefühl der Sicherheit geben und interkulturelle

⁵ Vgl. http://www.duden.de/rechtschreibung/Flucht_Ausbruch

Kompetenzen aufweisen können, für die Heranwachsenden von großer Bedeutung und hat die Stärkung der Resilienz zur Folge (vgl. Lanfranchi 2006, 119 f.).

3.1. Auswirkungen der Flucht

Mit der gezwungenen Flucht aus dem Herkunftsland beginnt für die Flüchtenden eine Reise voller Strapazen und Belastungen, in eine Zukunft, geprägt von Unsicherheiten und Abhängigkeiten. Kinder und Jugendliche, insbesondere Unbegleitete sind davon in einem noch größeren Ausmaß betroffen, da diese ohne Eltern flüchten und somit keine Bezugsperson während dieser langen Zeit haben, der auf sie achtet und sich sorgend um sie kümmert. Des Weiteren werden sie oftmals zu Opfern des Menschenhandels oder der sexuellen Ausbeute und auf der Flucht vor Gewalt und Krieg werden sie mit weiteren Gewalt- und Ohnmachtserfahrungen konfrontiert (vgl. Broermann et al. 2016, 153). Die internationale Organisation für den Flüchtlingsschutz (UNHCR), weist darauf hin, dass bereits mehr als die Hälfte aller flüchtenden Menschen Kinder sind. Neben den Gefahren während der Flucht, ist es für unbegleitete Kinder und Jugendliche eine große Schwierigkeit, die Herausforderungen des Asylverfahrens in den jeweiligen Ankunftsländern zu meistern.⁶

Eine solche Flucht ist je nach Route durch die unterschiedlichsten Risiken und Gefahren charakterisiert und kann Wochen, Monate, wenn nicht sogar Jahre andauern. Die Ungewissheit, ob man das jeweilige Ziel erreichen wird, ist dabei ein ständiger Begleiter des Flüchtenden bzw. der Flüchtenden und die Frage der Route und der Transportmittel ist eine Frage des Geldes, welches die Schleuser verlangen. Mit dem Verlassen des Herkunftslandes enden nicht die Ängste und Konfrontationen mit Gewalt und Tod, sondern finden während der Flucht ihre Fortsetzung (vgl. Broermann et al. 2016, 153).

Wie bereits erwähnt, können sich die Umstände, die auf die betroffenen Kinder und Jugendlichen einwirken, psychische, emotionale und physische Auswirkungen haben. Diese Auswirkungen können aber nicht separat voneinander betrachtet werden, da sie sich immer gegenseitig beeinflussen. Auch eine Verallgemeinerung kann nicht vorgenommen

⁶ Vgl. <http://www.unhcr.org/dach/at/was-wir-tun/asyl-in-oesterreich/unbegleitete-kinder> (zuletzt eingesehen am 05.11.2017)

werden, da jede Person anders auf eine Situation reagiert und es auch darauf ankommt, ob und welche Bewältigungsstrategien die jeweilige Person besitzt. Auch etwaige Vorerfahrungen und die Sozialisation spielen hierbei eine wichtige Rolle und müssen miteinbezogen werden.

3.1.1. Psychische Folgen

Mit der Flucht kommt es im Leben der Kinder und Jugendlichen zu großen Umbrüchen, sie werden von der Familie und Freunden, dem gewohnten Umfeld den ihnen bekannten kulturellen Gepflogenheiten getrennt. Gerade heranwachsende sind in einem stetigen Prozess der Identitätsfindung, benötigen Sicherheit und eine stabile Umwelt und ein Distress, der durch eine Flucht verursacht werden kann, bringt die benötigte Stabilität im Leben in Gefahr. Denn im Gegensatz zu einer freiwilligen Migration, wird eine erzwungene Migration nicht geplant und erfolgt meist unmittelbar und eine Verabschiedung von der Familie bzw. dem sozialen Netzwerk sind gar nicht oder nur sehr eingeschränkt möglich (vgl. Zimmermann 2015, 22f.).

Es ist allerdings zu erwähnen, dass nicht jedes geflüchtete Kind oder jeder geflüchtete Jugendliche an einer psychischen Erkrankung bzw. Psycho-Traumatisierung leidet. Jedoch herrscht bei Flüchtlingen im Allgemeinen ein erhöhtes Risiko, in Folge einer Zwangsflucht an einer psychischen Krankheit zu erkranken. Insbesondere unbegleitete Heranwachsende weisen, im Vergleich zu Kindern und Jugendlichen, die mit ihren Familien flüchten, häufiger Charakteristika einer posttraumatischen Belastungsstörung auf (vgl. Rücker et al. 2017, 243 f.).

Auch nach der Ankunft im jeweiligen Land bestehen Risiken einer Belastung psychosozialer Natur, welche u.a. durch die soziale Stellung von Migrantinnen und Migranten ausgelöst werden. Gründe hierfür sind auch das stark selektierende Bildungssystem, welches die Chancen auf eine erfolgreiche Zukunft und somit auch auf die erfolgreiche Eingliederung vermindert und somit eine große psychische Belastung darstellt (vgl. Lanfranchi 2006, 125). Zimmermann beschreibt die unsichere Situation der Migrantinnen und Migranten und die Auswirkungen auf ihre psychische Gesundheit mit folgenden Worten:

„Eine unsichere Gesamtsituation, die Angst vor Abschiebung und die Unmöglichkeit, eine Ausbildung oder reguläre Arbeit aufzunehmen, werden von vielen zwangsmigrierten Menschen in besonderer Weise als bedrückend beschrieben. Belastungen der Vergangenheit und das aktuelle Leben ohne sichere Aufenthaltsperspektive verdichten sich innerpsychisch und können so schwere psychische Beeinträchtigungen, im besondere starke Ängste, hervorrufen.“ (2015, 21)

3.1.2. Emotionale und körperliche Folgen

Durch Krieg und Gewalt werden auch starke Gefühle der Angst und Hilflosigkeit hervorgerufen und diese Gefühle können chronisch werden und einen großen Einfluss auf die weitere Lebensqualität haben, da sie in unzählige Bereiche des alltäglichen Lebens eingreifen und diese beeinflussen.

Krieg und Verfolgung wirken sich auch körperlich auf die beteiligten Personen aus, da diese oftmals an Unterernährung leiden und Krankheiten die Folge einer mangelnden Gesundheitsversorgung sind (vgl. Zimmermann 2015, 53). Körperliche Auswirkungen machen sich auch schon bei Schwangeren bemerkbar, denn die Frühgeburtsrate ist bei Familien mit Migrationshintergrund höher und aufgrund eines erschwerten Zugangs zum Gesundheitssystems für Mütter, lässt sich ein erhöhtes Krankheits- und Sterberisiko feststellen (vgl. Lanfranchi 2006, 119). Schlafstörungen und Alpträume sind weitere Folgeerscheinungen einer Flucht und haben ebenfalls körperliche Auswirkungen, so wie dissoziative Störungen. Ohnmacht, Taubheit, Schmerzen, Krampfanfälle oder Taubheit sind Beispiele einer dissoziativen Störung, wie auch Bauch- und Kopfschmerzen oder Rückenschmerzen (vgl. Broermann et al. 2016, 158). Philipp und Aymanns weisen zudem darauf hin, dass längere psychische Belastungen die Immunfunktion im Körper ändern und daher zum Aufkeimen sowie Wachstum von Krebserkrankungen führen können, da die Immunkompetenz im Körper verringert wird (vgl. 2010, 79).

3.1.3. Spezifische Auswirkungen auf Kinder und im Speziellen Jugendliche während der Adoleszenz

Die Auswirkungen einer Flucht und die damit verbunden traumatischen Erlebnisse stellen schon für Erwachsene ein enormes Belastungsniveau dar und für Kinder und Jugendliche ist dies um ein Vielfaches höher, da diese Altersgruppe eine größere Vulnerabilität als vergleichsweise Erwachsene aufweisen (vgl. Hargasser 2016, 104). Besonders Jugendliche, die sich in ihrer Adoleszenz befinden haben neben den kritischen Lebensereignissen, noch mit altersspezifischen Entwicklungen zu kämpfen. Eine altersgerechte Entwicklung ist aber aufgrund der erlebten kriegerischen und gewalttätigen Auseinandersetzung oftmals bedroht und kann mitunter einen schwierigen Prozess darstellen. Die Adoleszenz ist zudem eine Phase, indem ethische Werte und Normen geschaffen werden, die Jugendlichen ihren Platz in der Welt suchen und sie ihre eigene sinnstiftende Identität entwickeln. Allerdings verlieren in Zeiten des Krieges die erwähnten ethischen Werte und Normen an Bedeutung oder werden gar nicht erst selbst gebildet (vgl. ebd., 103 f.). Die Auswirkungen auf die Kinder und im speziellen Jugendlichen beschreibt Hargasser mit folgenden Worten:

„Infolgedessen verstärken die Stressfaktoren, die mit Krieg in Zusammenhang stehen, Ängste, Impulsivität und Identitätskrisen der Jugendlichen in der Phase der Adoleszenz. Dies kann seinen Ausdruck in erhöhtem Risikoverhalten, Schulversagen, riskantem Sexualverhalten, Alkohol- oder Drogenmissbrauch, Essstörungen sowie delinquentem Verhalten finden und vor allem mit einem negativen Einfluss auf die sozialen Beziehungen einhergehen.“
(2016, 104)

Meiner Meinung nach, ist in diesem Zitat allerdings der Begriff *Schulversagen* nicht angebracht, da er impliziert, dass hier ein selbstverschuldetes Scheitern des jeweiligen Kindes bzw. Jugendlichen vorliegt und nicht auf die tiefgreifenden Aspekte hinweist, die zu diesem „Versagen“ geführt haben. Auch wenn dieser Begriff in einem gewissen Kontext eingebettet ist, ist er meines Erachtens nach nicht adäquat ausgewählt worden und sollte kritisch überdacht werden.

Des Weiteren wird die wichtige Phase des Erwachsenwerdens, die Adoleszenz, von Jugendlichen in Kriegsgebieten verkürzt (vgl. Adam 2009, 141), denn „schon die Schulkinder müssen den abwesenden Vater [...] ersetzen. Auch die Mädchen werden in ihrer Rolle als

heranwachsenden Frauen früher und anders gefordert“ (ebd., 142). Wichtige Bezugspersonen und erwachsene Vorbilder, insbesondere die Eltern fehlen in der so wichtigen Entwicklung, was auch ein Grund für die erhöhte Vulnerabilität, im Vergleich zu gleichaltrigen Kindern und Jugendlichen, mit entsprechenden Bezugspersonen und Vorbildern, ist. Des Weiteren kommt es im Zuge der Adoleszenz zu einer Diskrepanz, denn auf der einen Seite befinden sich die Jugendlichen in einer Phase ihres Lebens, in der sie sich zu einem gewissen Teil von ihrer Familie lösen wollen, aber auf der anderen Seite sind sie durch Verantwortung und Fürsorge an die Familie gebunden. Der Ablösungswunsch ist dabei meist von starken Schuldgefühlen begleitet, welche Ausbruchsschuld genannt wird (vgl. Adam 2009, 142).

3.2. Herausforderungen nach der Ankunft

Nach der Ankunft im Zielland werden die Geflüchteten meist in Aufnahmeeinrichtung untergebracht, wo sie gemeinsam mit anderen eine Gemeinschaftsunterkunft beziehen. Diese Unterkünfte sind meist stark überfüllt und haben meist nur unzureichende Sanitärräume (vgl. Zimmermann 2015, 57 f.). Ein Bewohner einer solchen Aufnahmeeinrichtung schildert die Wohnqualität wie folgt: „Eines dieser Wohnheime hatte einen ganz engen Flur und sehr kleine Zimmer, man hatte das Gefühl, eingesperrt zu sein. Die Zimmer waren wie Zellen, sechs oder sieben Leute lebten in einem Raum“ (ebd., 58). Zum Gefühl des Eingesperrtseins und der Hilflosigkeit, kommt noch ein Gefühl des Ausgeliefertseins hinzu, da die Menschen scheinbar nicht mehr Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger ihrer zukünftigen Handlungen sind (vgl. ebd., 58).

Ein solches Zusammenleben, auf oftmals engsten Raum kann Ängste und Stress erhöhen, da oftmals Menschen unter einem Dach leben müssen, die sich in ihrem Herkunftsland in einem kriegerischen Kontext gegenübergestellt sind. Auch diese Aspekte tragen zu einem erhöhten Risiko der Chronifizierung eines traumatischen Erlebens, wie es in Kapitel 2.1.1. und 2.1.3 beschrieben wird, bei (vgl. ebd., 58 f.).

Durch das Vorfinden einer unbekannten sozialen Umgebung, kommt es immer zu einer individuellen Reaktion bei den Betroffenen. Zimmermann unterscheidet dabei drei verschiedene Formen: Assimilierung, Separation und Integration. Die Assimilierung meint die freiwillige oder gezwungene Anpassung an die Gesellschaft im jeweiligen geflüchteten Land. Darin inbegriffen sind Werte, Normen und kulturelle Eigenschaften. Durch diesen Prozess erhoffen sich migrierte Menschen Anerkennung in der Gesellschaft zu finden, da diese in ihrem Herkunftsland aufgrund der Religion oder ethnischen Zugehörigkeit Ausgrenzung und Verstoßung erfahren haben müssen. Als zweite Form nennt Zimmermann die Separation, bei der sich Menschen von der Mehrheit der Gesellschaft abgrenzen. Diese Abgrenzung kann auf der individuellen Ebene oder auf der Ebene einer ethnischen Minderheit geschehen. Die letzte Grundform ist die Integration. Um eine gelungene Integration zu gewährleisten, bedarf es allerdings beide Seiten, denn sowohl Migrantinnen und Migranten als auch die Gesellschaft des jeweiligen Ziellandes müssen entsprechende Schritte setzen, um zu einer weltoffenen, modernen und globalen Gemeinschaft zu wachsen, bei der es egal ist, welcher Herkunft ein Individuum entstammt (vgl. Zimmermann 2015, 25 f.). Der Integrationsbegriff ist allerdings äußerst umstritten, da er meist auf eine Eindimensionalität hindeutet und daher wird der alternative Begriff *Anerkennung* verwendet, eine genauere Abhandlung über diese Thematik lässt sich in Kapitel 6 finden. Dennoch ist der Begriff der Integration omnipräsent und wird meist äußerst unreflektiert verwendet. Findet er dennoch in dieser Arbeit Verwendung, da Autoren bestimmte Fachtermini verwenden, die diesen beinhalten, so wird darauf hingewiesen, dass die Leserschaft mit diesem Begriff einen reflektierten und kritischen Umgang pflegen solle. Der Artikel *Wirklichkeit schaffen: Integration als Dispositiv* von Mecheril diene der vorliegenden Arbeit dabei als Grundlage für die kritische Reflexion dieses Begriffes und ist zudem als Lektüreempfehlung anzusehen.⁷

Die Begegnung mit der neuen Kultur nach der erfolgreichen Flucht führt bei Kindern und Jugendlichen ebenfalls zu einem erhöhten Level von Distress. Dieser anhaltende negative

⁷ Vgl. <http://www.bpb.de/apuz/59747/wirklichkeit-schaffen-integration-als-dispositiv-essay?p=all> (zuletzt eingesehen am 19.02.2018)

Stress hat einen großen Einfluss auf die mentale und körperliche Gesundheit von geflüchteten Migrantinnen und Migranten. So verweisen auch Rücker, Büttner, Lambertz, Karpinski und Petermann auf die Studie von Ahmed, Kia-Keating, Tsai von 2011, die belegt, dass psychische Probleme eine Folge von anhaltendem migrationsbedingtem Distress sind (vgl. 2017, 244 f.). Vor allem Kinder und Jugendliche benötigen nach ihrer Ankunft im Zielland eine adäquate und umfangreiche Betreuung. Die stationären Jugendeinrichtungen mit ihrer pädagogischen Betreuungsarbeit, die den Kindern und Jugendlichen eine qualitative Versorgung und Hilfe ermöglichen sind laut Hargasser von großer Bedeutung (vgl. 2016, 118).

Der Weg zu einem selbstbestimmten und selbständigen Leben ist für geflüchtete Personen sehr schwer, denn sie sind aufgrund von Mangel an Ressourcen oftmals in ihrer Handlungsfähigkeit sehr stark eingeschränkt. Des Weiteren gibt es externe Strukturen, die einen übermächtigen Charakter innehaben und die betroffenen Personen in eine Abhängigkeit versetzen. Hinzu kommt noch eine Erschwernis auf einen Schulabschluss bzw. auf einen Ausbildungsplatz respektive Arbeitsplatz, da die mangelnden Sprachkenntnisse in einer monolingualen Gesellschaft eine große Hürde sind (vgl. Geiger 2016, 113) und im Allgemeinen bestehen äußerst geringe Möglichkeiten der Beteiligung am Bildungssystem für Jugendliche, die von Flucht und Asyl betroffen sind, während sie auf einen Asylbescheid warten (vgl. Steiner et al. 2015b, 73). Dabei wäre sowohl die wirtschaftliche als auch gesellschaftliche Teilhabe ein wichtiger Aspekt bei der Eingliederung von Zuwanderinnen und Zuwandern und die Eingliederung in den Arbeitsmarkt bildet die Grundlage für ebendiese Teilhabe (vgl. Döring/Hauck 2016, 9). Zudem ist eine Arbeitsmarkteingliederung eine Möglichkeit, um den geflüchteten Menschen eine gewisse Unabhängigkeit gegenüber dem Staat und seinen finanziellen Leistungen zurückzugeben (vgl. Geiger 2016, 120).

4. Eingliederung in das Schulwesen

Meines Erachtens, muss es die primäre Aufgabe des Staates des Ziellandes der geflüchteten Kinder und Jugendlichen sein, diese in das Schulwesen einzugliedern. Schule und Bildung tragen einen erheblichen Teil zu einer gesicherten und aussichtsreichen Zukunft bei.

Laut Zimmermann ist die Schule ein ideales Umfeld, um den betroffenen Heranwachsenden die für sie neuen sprachlichen und kulturellen Systeme näher zu bringen und eine aktive sowie intensive Auseinandersetzung zu forcieren (vgl. 2015, 77). Der Autor führt dabei wie folgt weiter aus:

„Die Kombination aus einem notwendigem Moratorium (zum Beispiel in Form von Vorbereitungsklassen) und gleichzeitiger Beziehungsaufnahme zu einheimischen Schülerinnen und Schülern (frühzeitiger gemeinsamer Unterricht in einzelnen Fächern, individuell-zügige Einschulung in die Regelklasse) entspricht vielfach den spezifischen Bedürfnissen zwangsmigrierter Schülerinnen und Schüler.“ (ebd., 77)

Die meisten Kinder und Jugendlichen haben schon vor ihrer Flucht in ihrem Herkunftsland, ob für kürzere oder längere Zeit, eine Schule besucht und können eine gewisse „Vorerfahrung“ aufweisen. Diese Schülerinnen und Schüler werden dann als Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger bezeichnet und werden in das bestehende Schulsystem eingegliedert. Zu erwähnen ist allerdings, dass die Verwendung dieses Begriffs nicht ganz unproblematisch ist, da er diese Schülerinnen und Schüler in eine Differenzkategorie einordnet (vgl. Mecheril/Shure 2015, 107). Zudem geht die Institution Schule laut Paul Mecheril von einer homogenen Schülerschaft aus und sieht die Differenz und die damit verbundene Heterogenität der Schülerinnen und Schüler als Störfaktor (vgl. Mecheril 2015, 27).

4.1. Eingliederung in das österreichische Schulwesen

Das Bundesministerium für Bildung unterscheidet bei der Eingliederung von geflüchteten Kindern und Jugendlichen zwischen schulpflichtigen Kindern und nicht mehr schulpflichtigen Jugendlichen. In Österreich herrscht eine allgemeine Schulpflicht und alle Kinder und Jugendliche, deren Lebensmittelpunkt dauerhaft in Österreich ist und dem Alter der allge-

meinen Schulpflicht unterliegen, haben sowohl das Recht als auch die Pflicht, eine österreichische Schule zu besuchen. Besteht nur ein vorübergehender Aufenthalt in Österreich, so sind die Kinder und Jugendliche im Alter der allgemeinen Schulpflicht berechtigt, allerdings nicht verpflichtet eine Schule zu besuchen.⁸ Das Bundesministerium für Bildung ist ein dauerhafter Aufenthalt gegeben, „[...] wenn sich eine Person bis auf Weiteres an einem Ort aufhält bzw. die erkennbare Absicht hat, sich dort aufzuhalten. Bei (Kindern von) AsylwerberInnen ist davon auszugehen, dass die Bleibeabsicht aus dem Asylantrag abzuleiten ist“⁹. Bereits im Kapitel 3.2. wurde kurz auf die komplexe Situation von Kindern im Schulalter hingewiesen und diese zwiespältige Situation äußert sich dadurch, dass junge Asylwerberinnen und Asylwerber zwar während der Zeit des Wartens auf den Asylbescheid Bildungsangebote wahrnehmen können, allerdings sind aufgrund des unsicheren Aufenthaltsrechts langfristige Perspektiven nicht gegeben und es ist unklar, ob das Gelernte in naher Zukunft verwendet werden kann. Steiner, Pessl und Wagner verweisen zudem auf die geringen Bildungsangebote für diese Zielgruppe (vgl. Steiner et al. 2015b, 75). Sind Asylwerberinnen bzw. Asylwerber noch minderjährig, so können diese einen Hauptschulabschluss machen und können des Weiteren Deutschstunden im Rahmen von 200 Stunden absolvieren. Danach sind keine weiteren Schulbildungsmaßnahmen mehr vorgesehen, jedoch besteht die Möglichkeit zu einer Lehrausbildung. Diese Möglichkeit gilt allerdings nur für Mangelberufe. Laut Steiner, Pessl und Karaszek ist eine duale Ausbildung für die betroffenen Jugendlichen theoretisch möglich, jedoch praktisch versperrt (vgl. Steiner et al. 2015a, 90).

Zu den traumatischen Erlebnissen, welche bereits im Kapitel 3 ausführlich behandelt wurden, und den damit verbundenen Auswirkungen kommt ein oftmaliger Wechsel des Wohnortes und ein damit einhergehender Wechsel von Schulen und Schulklassen. Neben den organisatorischen Aufgaben der Schulen, kommt es auch zu einer emotionalen Belastung sowohl bei den Schülerinnen und Schülern als auch bei den Lehrkräften. Die österreichi-

⁸ Vgl. https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2017_21_beilage.pdf?63icq5 (zuletzt eingesehen am 31.10.2017)

⁹ Ebd.

schen Institutionen sind sich der Herausforderung, Kinder und Jugendliche in den Schulalltag einzugliedern durchaus bewusst und haben dementsprechende Maßnahmen gesetzt, welche nun im Folgenden präsentiert werden.

So wird eine Zusammenarbeit mit geeignetem Unterstützungspersonal forciert, um einerseits die Lehrkräfte nicht zu überfordern und andererseits eine optimale Betreuung der Kinder und Jugendlichen sicherzustellen. Das angesprochene Unterstützungspersonal sind Beratungslehrerinnen und Beratungslehrer, Schulpsychologinnen und Schulpsychologen, Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeit sowie ggf. Dolmetscherinnen und Dolmetscher. Außerdem gibt es diverse Schulbuchaktionen, die Kosten für die Schülerfreifahrt werden vom BMI übernommen sowie weitere finanzielle Unterstützung, welche die Eingliederung in das Schulsystem und in die Gesellschaft fördern. Geflüchtete Kinder können ihre Schulpflicht an einer Neuen Mittelschule oder in manchen Fällen auch an der Unterstufe einer allgemein bildenden höheren Schule absolvieren. Jedoch weißt das Bundesministerium für Bildung daraufhin, dass es in der Entscheidung der Schulleitung der jeweiligen allgemein bildenden höheren Schulen liegt, ob diese eine außerordentliche Schülerin bzw. einen außerordentlichen Schüler aufnimmt.¹⁰ Seit 2017 dürfen nicht mehr schulpflichtige Jugendliche, mit dem Einverständnis der Schulerhalterin bzw. des Schulerhalters, nachdem sie an einer Hauptschule, Neuen Mittelschule oder Polytechnischen Schule ihr 9. Schuljahr der allgemeinen Schulpflicht absolviert haben, an den ebengenannten Schulen ein freiwilliges 10. Schuljahr, als außerordentliche oder ordentliche Schülerin bzw. Schüler, absolvieren. Bei weiterführenden Schulen ist das jedoch nicht der Fall, denn eine allgemein bildende höhere Schule bzw. eine berufsbildende mittlere oder höhere Schule ist nicht verpflichtet, außerordentliche Schülerinnen und Schüler aufzunehmen. Des Weiteren wurden sogenannten Übergangselehrgänge für nicht mehr schulpflichtige geflüchtete Jugendliche geschaffen, um den Betroffenen den Einstieg in das österreichische Schulsystem oder in die Berufswelt zu ermöglichen. Dieses Lehrgangsangebot für Jugendliche mit Lernbedarf der Unterrichtssprache Deutsch wird an den berufsbildenden mittleren, höheren sowie an

¹⁰ Vgl. https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2017_21_beilage.pdf?63icq5 (zuletzt eingesehen am 31.10.2017).

den allgemein bildenden höheren Schulen angeboten (allerdings haben die Jugendlichen dieses Lehrgangs nicht den schulrechtlichen Status von Schülerinnen bzw. Schülern).¹¹

¹¹ Vgl. https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2017_21_beilage.pdf?63icq5 (zuletzt eingesehen am 02.11.2017)

5. Ausbildungen und Wirkungsbereiche der Lehrkräfte hinsichtlich einer mehrsprachigen Schülerschaft

5.1. Allgemeines

Lehrerinnen und Lehrer von unterschiedlichen Fächern müssen zum Teil ganz andere Herausforderungen bewältigen. Die Schülerschaft ist hinsichtlich ihres sprachlichen und kulturellen Kontextes äußerst heterogen. Des Weiteren gibt es soziale und ethnische Verschiedenheiten und vor allem bei Kindern mit einem Fluchthintergrund unterschiedliche vorschulische Erfahrungen und Ausbildungen, weshalb die Lehrpersonen auf jedes Kind individuell eingehen müssen, um einen bestmöglichen Lernfortschritt zu ermöglichen (vgl. Krumm 2010, 1334 ff.). Dies gilt in allen Fächern, weshalb es schon in der Ausbildung die zukünftigen Lehrkräfte für diese Thematik sensibilisiert werden sollte. Als Beispiel wird im Folgenden das durchaus positive Anforderungsprofil der DaZ-Lehrkräfte, meines Erachtens sehr passend, zitiert:

„Sie müssen zudem über Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen, die es ihnen erlauben, die sprachlichen Leistungen der Lernenden vor dem Hintergrund ihrer jeweils spezifischen Situation zu beurteilen und angemessene Fördermaßnahmen zu initiieren. Darüber hinaus müssen sie in der Lage sein, die kulturellen Voraussetzungen des Lernerverhaltens zu verstehen und in multilingualen und multikulturellen Gruppen gemeinsames Lernen zu ermöglichen.“ (ebd. 1336)

Obwohl dem stetig wachsenden Anforderungsprofil von Lehrenden im DaZ-Bereich oftmals keine adäquaten Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten gegenüberstehen und die Leidtragenden die Lernenden sind, wird zumindest bewusst auf die mehrsprachige Schülerschaft und die damit verbundenen individuellen Fördermaßnahmen hingewiesen (vgl. ebd., 1336 f.). Aber nicht nur DaZ-Lehrkräfte, sondern Lehrerinnen und Lehrer aller Fächer sollten fächerübergreifend auf die Mehrsprachigkeit in ihrem Unterricht achten und konstruktiv mit diesem arbeiten. Apeltauer verweist auch auf die allgemeine motivationale Unterstützung der Lehrperson, die ebenso einen positiven Einfluss auf die Lernmotivation und somit auf eine erfolgreiche Sprachförderung von Schülerinnen und Schülern haben

kann (vgl. 1997, 113 f.). Im Gegensatz zu DaZ-Lehrkräften, die speziell auf die sprachlichen Verschiedenheiten und somit die Mehrsprachigkeit und ihren damit verbundenen Zusammenhänge ausgebildet wurden, wurde den Lehrkräften des Unterrichtsfachs Bewegung und Sport in diesem Kontext nur wenig, bis gar keine Beachtung geschenkt. Laut Gieß-Stüber und Grimminger werden insbesondere Lehrkräfte des Unterrichtsfachs *Bewegung und Sport* auf eine monolinguale Schülerinnen- und Schülerschaft im Zuge ihrer Ausbildung vorbereitet (vgl. 2007, 112 f.), weshalb ein Umdenken stattfinden sollte.

5.2. Die Veränderung der Ausbildung der Lehrkräfte in Österreich

In den letzten Jahrzehnten hat sich die Schülerschaft in Österreich stark verändert und dies nicht nur aufgrund der Fluchtbewegung der letzten Jahre aus dem Nahen Osten oder Afrika. Österreich war und ist ein Land, welches von Migration stark geprägt wird und das macht sich auch in den Klassenzimmern der österreichischen Schulen bemerkbar.

Der Homepage des Bundesministeriums für Bildung ist zu entnehmen, dass bereits über 20% aller Schülerinnen und Schüler in Österreich neben dem Deutschen noch eine weitere Sprache (dabei gehe ich davon aus, dass diese Kinder und Jugendlichen eine andere Erstsprache als Deutsch haben) und an den allgemein bildenden Pflichtschulen liegt dieser Prozentanteil mehr als 25%. An den Schulen herrscht demnach eine beträchtliche Sprachvielfalt, die nicht ausgeblendet werden darf und es zählt zu den Anforderungen der Schulen in Österreich¹², „[...] alle Kinder und Jugendliche unter Berücksichtigung ihrer unterschiedlichen (sprachlichen) Voraussetzungen bestmöglich zu fördern“.¹³

Sprachliche und kulturelle Verschiedenheit zwischen den Schülerinnen und Schülern sind also längst kein regionales Phänomen mehr, weshalb sich auch die Ausbildung von zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern verändern hat müssen und der Vermittlung von Deutsch

¹² Vgl. https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/andere_erstsprachen.html (zuletzt eingesehen am 04.11.2017)

¹³ Ebd. (zuletzt eingesehen am 04.11.2017)

als Zweitsprache einen immer größer werdenden Stellenwert in der Ausbildung zugeschrieben wurde.

Boeckmann erwähnt in einem Artikel auch, dass Österreich bis 2008 am „Language Education Policy Profiling“-Prozess des Europarats teilgenommen hat und im Rahmen dessen bzgl. der sprachlichen Bildung von Kindern und Jugendlichen aus Familien mit Migrationshintergrund sehr stark an den Entwicklungen in Europa ausgerichtet, aber auch selber einen Beitrag zu diesen geleistet. Beispielsweise wurde in Österreich das „Curriculum Mehrsprachigkeit“ und auf dieser Grundlage auch das „Rahmenmodell Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden“ geschaffen. Dieses Rahmenmodell wurde anschließend im „Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education“ im Europarat als Beispiel guter Praxis positiv bewertet (vgl. Boeckmann 2017, 44 f.).

5.2.1. Der Status-Quo

In den letzten Jahren kam es vor allem an den Pädagogischen Hochschulen zu grundlegenden Veränderung, welche einerseits institutionellen Rahmenbedingungen und andererseits die Curricula der Ausbildung der Lehrkräfte betraf. So wurde beispielsweise das Curricula angepasst und orientiert sich unter dem Namen „Pädagog_innenbildung“ an das europäische Studiensystem mit Bachelor- und Master-Studium (vgl. ebd., 40). Diese Umbrüche in der Ausbildung bzw. in der Fort- und Weiterbildung, die vor allem auf die Gründung der Pädagogischen Hochschule zurückzuführen sind, führten laut Boeckmann auch zu einer nachhaltigen Sprachförderung (vgl. 2009, 64.).

Auch im universitären Sektor gibt es einige Veränderungen und Erneuerungen. Seit dem Sommersemester 2010 gibt es die Möglichkeit „Deutsch als Zweitsprache“ an einer österreichischen Universität zu studieren. Zudem gehört das Studienelement Deutsch als Zweitsprache an der Universität Wien zu den verpflichtenden Gegenständen des Lehramtsstudiums im Unterrichtsfach Deutsch.¹⁴ Deutsch als Zweitsprache versteht sich dabei als in-

¹⁴ Vgl. <http://dafdaz.univie.ac.at/ueber-uns/> (zuletzt eingesehen am 03.11.2017)

terdisziplinäres Fachgebiet und hat die Reduktion der, aus einer amtssprachlichen Vormachtstellungen des Deutschen resultierenden, Nachteiligkeiten für migrationsbedingte mehrsprachige Kinder und Jugendliche, zum Ziel. In erster Linie geht es dabei um die Gleichstellung von Menschen, die entweder Deutsch als Erstsprache sprechen oder jene die Deutsch als Zweitsprache erwerben. Aus der Sicht der DaZ-Forschung kann dies gewährleistet werden, indem unterschiedlichste Lebens-, Bildungs- und Arbeitsbereiche genauesten analysiert werden und mit den daraus gewonnenen Erkenntnissen, Modelle und Praktiken zur Unterstützung des DaZ-Erwerbs (vgl. Dirim 2013). Auch wenn sich in an der Universität im DaF/DaZ bereits einiges zur Verbesserung beigetragen wurde, ist nach Boeckmann der Ausbildungsstand von AHS- und BHS-Lehrkräften im Kontext nachhaltiger Sprachförderung noch nicht vollends ausgeschöpft und liegt hinter dem der Pflichtschullehrerinnen und Pflichtschullehrer (vgl. 2009, 68).

5.3. Sportlehrerinnen und Sportlehrer

Wie in den vorigen Unterkapiteln dieses Kapitels gezeigt wurde, hat sich die Ausbildung der DaZ-Lehrkräfte stark in die richtige Richtung verändert, wobei es auch noch einige Optimierungen zu tätigen gilt, allerdings ist sie im Vergleich zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in anderen Fächern sehr fortschrittlich. Die Mehrsprachigkeit und Vielfalt der Schülerinnen und Schüler ist in anderen Fächern, wie beispielsweise dem Sportunterricht, genauso gegeben, weshalb sich, meiner Meinung nach, die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in sämtlichen Fächern mit einer migrationsbedingten Mehrsprachigkeit und die Chancen für interkulturelles Lernen, in dem jeweiligen Fach, intensiv beschäftigen sollte.

„Auch zukünftige Sportlehrkräfte werden in den meisten europäischen Ländern eine kulturell, ethnisch und sprachlich heterogene Schülerschaft unterrichten“ (Gerber/Pühse 2016, 109), weshalb viele Bildungspolitiker eine interkulturelle Kompetenz als eine der wichtigsten Qualifikationen ansehen und alle Schulfächer, nicht nur in denen Deutsch und Deutsch als Zweitsprache unterrichtet wird, sollen sich als interkulturelle Orte des Lernens und Lebens betrachten (vgl. ebd., 109). Denn im Vergleich mit dem gesellschaftlichen Sport, welcher in Vereinen ausgeübt wird, hat der Schulsport ein sehr starkes pädagogi-

schies Anliegen (vgl. Ruin et al. 2016, 175). Eine Aufgabe dabei ist die Inklusion aller Schülerinnen sowie Schüler und dies soll zu einer Reduktion von Benachteiligungen und Diskriminierungen führen (vgl. Reich 2016, 19).

Wirft man einen Blick in das Teilcurriculum für den Bachelor im Unterrichtsfach Bewegung und Sport, so lässt sich über die Kompetenz der Absolventinnen und Absolventen im Rahmen einer mehrsprachigen Schülerschaft folgendes nachlesen:

„Die Absolventinnen und Absolventen [...] verfügen über ausreichendes Wissen über die mit heterogenen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler (Geschlecht, kulturelle Hintergründe und besondere Bedürfnisse sowie Mehrsprachigkeit) verbundenen Chancen, Anforderungen sowie damit möglicherweise verbundenen Benachteiligungen. Sie sind in der Lage diese heterogenen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler bei der Gestaltung eines differenzierten, geschlechter- und diversitätssensiblen sowie inklusiven Unterrichts im Fach Bewegung und Sport zu berücksichtigen.“¹⁵

Dieser, meines Erachtens, sehr positive Ansatz soll durch das Pflichtmodul *Gesellschaft, Geschichte, Diversität in BuS, bewegungs- und unterrichtsbezogene Anwendung* gelehrt werden. In diesem Pflichtmodul sind insgesamt 11 ECTS-Punkte für die Erfüllung notwendig, wobei sich lediglich eine Vorlesung (VO *Heterogenität, Diversität und Inklusion im Fach*) mit einem ECTS-Punkt explizit mit einer mehrsprachigen und kulturell vielfältigen Schülerschaft auseinandersetzt.¹⁶

Im Schulalltag können Lehrerinnen und Lehrer des Unterrichtsfachs *Bewegung und Sport* meist nicht adäquat mit Differenzen innerhalb der Schulklasse umgehen und um Stereotypisierungen gar nicht erst aufkommen zu lassen, werden laut Gerber und Pühse die Unterschiede einfach nicht beachtet, weshalb aber etliche Entwicklungschancen leichtfertig vergeben werden (vgl. Gerber/Pühse 2016, 109).

¹⁵ http://www.univie.ac.at/mtbl02/2015_2016/2015_2016_252.pdf (zuletzt eingesehen am 09.11.2017)

¹⁶ Vgl. http://www.univie.ac.at/mtbl02/2015_2016/2015_2016_252.pdf (zuletzt eingesehen am 09.11.2017).

6. Wir und Nicht-Wir: Eine kritische Betrachtung des Integrationsbegriffs und der Begriff Anerkennung

Im folgenden Kapitel erfolgt eine kritische Betrachtung des Integrationsbegriffes und weshalb dieser eine eindimensionale Betrachtung impliziert und zur Reproduktion von migrationsbedingten Machtverhältnissen führt. Es wird anschließend auf den alternativen Begriff der Anerkennung verwiesen und inwiefern dieser, meiner Meinung nach, den Adäquateren darstellt.

6.1. Die Eindimensionalität des Integrationsbegriffs

Der Begriff *Integration* wird im gesellschaftlichen sowie politischen Diskurs gerne und häufig verwendet, die geschieht dabei allerdings meist völlig unreflektiert. Nach Mecheril ist „der analytische, noch mehr aber der normative Gebrauch des Integrationsbegriffs [...] aus ethischen Gründen problematisch [...]“¹⁷.

Integration sollte, so wäre das Idealbild, auf die Einschränkungen und Diskriminierungen des Alltags aufmerksam machen und Strategien entwickeln, wie ebendiese gemindert und in weiterer Folge zur Gänze gelöst werden können. Jedoch ist dieser vielmehr pauschalisierend und geht nicht auf die individuellen Bedürfnisse und Wünsche von Personen ein, sondern schreibt ihnen Rollen und Verhaltensweisen zu, welche im gesellschaftlichen Kontext zu *erfüllen* sind. Wird von den Menschen gesprochen, welche zu *integrieren* sind, werden pauschale Strategien vorgeschlagen, ohne darauf einzugehen, dass die Individualitäten der verschiedenen Personen auch individuelle Herangehensweisen benötigen. Diese Strategien verweisen eher einen Versuch hin, die individuellen Erlebnisse und Kontexte der Subjekte auszublenden und sie als ein Teil in ein größeres Ganzes einzuordnen und dies auf eine möglichst effiziente Weise und mit einer gesellschaftlichen Verwendung als Ziel. Mit dem Integrationsbegriff wird also nicht der Versuch unternommen, Menschen mit natio-ethno-kulturellen Unterschieden ein Platz in der Gesellschaft zu finden, sondern auf

¹⁷ <http://www.bpb.de/apuz/59747/wirklichkeit-schaffen-integration-als-dispositiv-essay?p=all> (zuletzt eingesehen am 19.02.2018)

ihre Andersheit aufmerksam zu machen und dies impliziert eine Unterscheidung zu Personen, welche nicht *integriert* werden müssen. Somit entsteht ein migrationsbedingtes Machtverhältnis und dieses wird immer wieder reproduziert. Dieses Machtverhältnis drückt sich dadurch aus, dass die zu *integrierenden* Personen erst dann als vollständige Mitglieder einer Gesellschaft wahrgenommen werden, wenn sie sich der Gesellschaft angepasst haben und von dieser Akzeptanz erfahren. *Integration* kann also nur durch die Zustimmung der Menschen ohne Migrationshintergrund erfolgen, wodurch sich das Abhängigkeitsverhältnis sowie die eindimensionale Ebene explizit ausdrückt.¹⁸

Mecheril meint des Weiteren, dass

„[...]mit der Integrationsvokabel kaum Maßnahmen zur rechtlichen Integration von Migrantinnen und Migranten im Sinne der Ausstattung mit Teilhaberechten oder politische Maßnahmen zur aktiven Bekämpfung von Diskriminierung in den Blick [kommen]. Ebenfalls selten werden Strategien genannt, die eine soziale Einbeziehung in bedeutende gesellschaftliche Teilbereiche wie Arbeitsmarkt, Politik, Verwaltung oder Bildung ermöglichen würden.“¹⁹

Das Zitat spiegelt die Problematik wieder, denn anstatt Lösungsvorschläge und Maßnahmen zur Bekämpfung der Diskriminierung zu bieten und eine Einbindung in elementare Teilbereiche der Gesellschaft zu gewährleisten, forciert der Begriff die Bildung einer hierarchisierenden Differenzierung und in Folge dessen schafft es Kategorien, welche Personen in bereits erwähnte Machtverhältnisse einordnet.

Statt also Unterschiede in den Verhaltens- sowie Betrachtungsweisen gegenüber diesen Personen zu minimieren, werden sie bewusst differenziert, indem ihnen Fremdheit zugeschrieben wird und es entsteht ein System, welches Mecheril in ein *Wir* und *Nicht-Wir* gegliedert sieht.²⁰ Die Zuteilung in ein solches System und die damit entsprechende Zugehörigkeit wird durch die natio-ethno-kulturelle Ordnung durchgeführt und laut Mecheril sind

¹⁸ Vgl. <http://www.bpb.de/apuz/59747/wirklichkeit-schaffen-integration-als-dispositiv-essay?p=all> (zuletzt eingesehen am 19.02.2018)

¹⁹ Ebd.

²⁰ Vgl. Ebd.

Zugehörigkeiten nur vorstellbar (vgl. Mecheril 2015, 38 f.), [...] weil es eine politisch, interaktive und semantische Ordnung der (natio-ethno-kulturellen) Zugehörigkeit gibt“ (ebd., 38).

Zudem ist der Integrationsbegriff durch eine starke Eindimensionalität charakterisiert. Integration wird dabei als eine Leistung verstanden, welche außenstehende Personen erbringen müssen, sofern sie im gesellschaftlichen Leben akzeptiert werden wollen, die Gesellschaft nimmt in so einer Vorstellung eine passive Rolle ein. Wird diese Leistung nicht erbracht, drohen den Betroffenen beträchtliche soziale Strafen, beispielsweise in Form von Ausgrenzung, womit dieser Prozess schon beinahe erzwungen wird. Der Ausschluss aus der gesellschaftlichen Teilhabe ist nur einer davon und führt wiederum zu einer Legitimierung des *Wir*. Ist daher von Integration die Rede, so wird immer auch über die Anderen gesprochen, welche dem *Nicht-Wir* angehören und über die Notwendigkeit, diese ein bestehendes System einzuordnen und zu integrieren, sofern sie sich anpassen.²¹

Des Weiteren wird mit dem Begriff *Integration* oftmals nur auf das Scheitern des Integrationsprozesses hingewiesen und auf die damit verbundene *Nicht-Integration*, wie Mecheril es nennt. Eine gelungene Integration wird dabei als Ausnahmefall bezeichnet, welcher allerhöchstens die Regel des Scheiterns bestätigt. Eine *Integration* ist an klare Vorstellung von Seiten der Gesellschaft gebunden. Beispielsweise ist eine Migrantin bzw. ein Migrant erfolgreich integriert, sobald diese Person die deutsche Sprache spricht, zumindest einen Schulabschluss besitzt und zudem erwerbstätig ist.²²

Der Begriff schließt so viele elementare Dinge eines gemeinsamen Miteinanders aus und impliziert diskriminierende Verhaltens- und Betrachtungspraxen, das eine Alternative gefunden werden muss. Diese Alternative muss auf Diversität und Pluralität als Chance hinweisen, in der die Gesellschaft einen aktiven Part übernimmt und jede Person als Individuum, mit einer Möglichkeit zur Selbstentfaltung wahrnimmt. Denn es ist ein Prozess, in

²¹ Vgl. <http://www.bpb.de/apuz/59747/wirklichkeit-schaffen-integration-als-dispositiv-essay?p=all> (zuletzt eingesehen am 19.02.2018)

²² Vgl. Ebd.

dem ein gelungener sozialer als auch innerpsychischer Austausch stattfindet (vgl. Zimmermann 2015, 26) und Menschen nicht aufgrund ihrer natio-ethno-kulturellen Unterschiede Diffamierung erfahren müssen.

Im Gegensatz dazu steht der Begriff der Anerkennung, welcher meiner Meinung nach eine adäquate Alternative zum Integrationsbegriff darstellt, da u.a. die Eindimensionalität sowie das einseitige Abhängigkeitsverhältnis durchbrochen werden.

6.2. Anerkennung

„Allgemein zielt Anerkennung auf Verhältnisse, in denen der Status des je Anderen als handlungsfähiges Subjekt ernst genommen wird. Es geht damit um die Frage, wie es Individuen möglich ist, sich in affirmative und transformative Welt- und Selbstverhältnisse zu begeben. Anerkennungsansätze plädieren für eine Regelung pädagogischer Angelegenheiten, die die Handlungsfähigkeit Einzelner fördert und ermöglicht.“ (Mecheril 2010, 183)

Das obige Zitat repräsentiert meiner Meinung nach sehr gut den Unterschied zum Begriff *Integration*. Wie im vorigen Unterkapitel bereits besprochen wurde, ist der Integrationsbegriff durch seine Eindimensionalität charakterisiert und u.a. deshalb problematisch. Ein anerkennendes Verhältnis ist allerdings nie eindimensional, sondern ist vielmehr ein Prozess, in dem sich beide Parteien aktiv einbringen müssen, um eine gegenseitige Anerkennung zu gewährleisten, wie es Mecheril im Zitat definiert. Anerkennung impliziert auch den Gedanken, dass Anerkennung nur erreicht wird, wenn jemand eine anerkennende und wertschätzende Haltung gegenüber des je Anderen einnimmt. Durch diese zweidimensionale Betrachtungsweise, die durch den Anerkennungs-begriff impliziert wird, wird auch gewährleistet, dass es zu keinen migrationsbedingten Machtverhältnissen kommt, da nicht nur eine bestimmte Person eine gewisse *Leistung* erbringen muss. Anerkennung und Wertschätzung kann meines Wissens eine Person nur auf die Dauer erfahren, wenn diese selbst in ein anerkennendes Verhalten ausübt.

Das Bildungssystem und damit die demokratische Bildung basiert auf dem Prinzip der Gleichheit und ist zu diesem verpflichtet, so müssen Erziehung und Bildung jeder und jedem zugänglich sein (vgl. Mecheril 2010, 180) und „niemand darf beispielsweise aufgrund

seiner oder ihrer kulturellen oder religiösen Zugehörigkeit, dem sozialen Geschlecht oder ethnischer Zugehörigkeit von öffentlicher Bildung und Erziehung ausgeschlossen sein“ (ebd., 180). Eine strikte Auslegung und Einhaltung dieser Prinzipien forciert allerdings bei ungleichen Startbedingungen sowie gegebenen Unterschieden eine Benachteiligung und hat eine Benachteiligung von Minderheiten durch Gleichbehandlung zur Folge. Daher ist es ein Erfordernis eines schulischen Bildungssystems die mitgebrachten Besonderheiten einer jeden Schülerin bzw. eines jeden Schülers zu beachten und auch dementsprechend auf die Diversitäten einzugehen. Es bedarf daher einer, wie Mecheril es nennt, *Anerkennung von Differenzen*, um eine Bildungsgerechtigkeit herzustellen, welche die unterschiedlichen Voraussetzungen von Schülerinnen und Schülern erfasst und eine Gleichberechtigung in dem Sinne herstellt, dass Kinder und Jugendliche nach individuellem Bedarf gefördert werden. Der Begriff der Anerkennung meint die Selbstbestimmung und Teilhabe, welche durchwegs als allgemeine Ansprüche eines Lebens in der Gesellschaft betrachtet werden, allerdings bedingt durch strukturellen Mangel und Nachteilen von Minderheiten postuliert werden. Die bloße Zubilligung der Teilhabe an öffentlichen Ressourcen ist jedoch noch keine Charakteristik der Anerkennung (vgl. ebd., 183 f.), Anerkennung versteht sich als „responsives und konsonantes Verhältnis“ (ebd., 184).

Die Anerkennung von Personen als individuelle und selbstbestimmte Subjekte und die Wertschätzung der einmaligen Lebenslage ist für die Gesellschaft das Wertvollste, das pädagogische Einrichtungen, wie beispielsweise Schule, aus ihrer eigenen Befugnis sowie Ressourcen zu übermitteln haben. Dies beinhaltet auch die Anerkennung der jeweiligen Biografien samt ihren Geschichten und ein Leben, in dem sie ihren natio-ethno-kulturellen Kontext zu keinem Augenblick ausblenden bzw. aufgeben müssen, um „akzeptiert“ zu werden (vgl. ebd., 180 ff.).

Ein vereintes Miteinander und somit die Schaffung eines Wir-Gefühls, geprägt durch Anerkennung und Wertschätzung, in dem alle Menschen, egal welcher natio-ethno-kulturellen Herkunft, Platz haben kann im Rahmen des interkulturellen Lernens nur dadurch funktionieren,

„[...] dass sie nicht Angleichung der Zuwanderer an unser System heißt, sondern sie muss die Überprüfung des Bestehenden und seine Weiterentwicklung unter Einbeziehung des

uns mehr oder weniger Fremden beinhalten. Das bedeutet eine Fortentwicklung, bei der die verschiedenen Gruppen voneinander lernen und eine gemeinsame Zukunft angestrebt wird.“ (Bock 1994, 580)

Bock fasst in diesem Zitat die Notwendigkeiten eines gelungenen Miteinanders adäquat zusammen und geht auch mit den Ansichten Mecherils konform. Allerdings sollte es meines Erachtens nach, zu einer Überwindung des Denkens in Gruppen (und Kategorien), wie es Bock im letzten Teil des Zitates macht, kommen, denn nur so kann das von Mecheril angeprangerte Gefühl des *Wir und Nicht-Wir* aufgelöst werden.

Mecheril weist im Zusammenhang der Anerkennung allerdings auch auf eine mögliche Problematik hin. Anerkennung geschieht demnach immer in einem Kontext von „Anerkennung als“ und dabei stellt sich der Bildungswissenschaftler die essentielle Frage, als was die anerkennenden Personen anerkannt werden. Findet eine Anerkennung von Migrantinnen und Migranten als eben Migrantinnen und Migranten statt, so wurde zwar ein scheinbar positiver Prozess der Anerkennung vollzogen, jedoch führt diese Anerkennung wieder zu einer Bildung von Kategorien und hierarchischer Differenzierung, in welchen zwischen *Wir und Nicht-Wir* unterschieden wird und dem Integrationsbegriff gleichzusetzen ist. Daher sollte hier eine besonders kritische Betrachtung erfolgen und Anerkennung nicht als Anerkennung einer bestimmten Gruppe durchgeführt werden, sondern als selbständiges und autonomes Individuum, ohne eindeutige Gruppenzugehörigkeiten, wodurch es laut Mecheril zu einer Haltung kommt (vgl. Mecheril 2010, 187 ff.), „[...] die das einteilende, das vereindeutigende, das klassifizierende und das fixierende Denken und Handeln schwächt und unterläuft“ (ebd., 190).

Der Sozialphilosoph Axel Honneth unterscheidet drei Formen der wechselseitigen Anerkennung, welche sich dadurch unterscheiden, ob Anerkennung auf emotionale Weise (1), aufgrund der Zuschreibung von Rechten (2) oder durch eine gemeinsame Ausrichtung von Werten (3) gewährleistet wird (vgl. Honneth 1994, 152):

1. Liebe

Unter dem Begriff *Liebe* werden alle Primärbeziehungen verstanden und keineswegs nur sexuelle Zweierbeziehungen. Allgemeiner sind hiermit Beziehungen zwischen wenigen

Personen gemeint, welche aus einer starken Gefühlsbindungen bestehen. Zu diesen Beziehungen zählt Honneth neben der bereits genannten erotischen Zweierbeziehung, die Eltern-Kind-Beziehung sowie Freundschaften. Liebe ist die erste Form der wechselseitigen Anerkennung, da die Liebe erst durch ihren wechselseitigen Charakter der Anerkennung eine Erfüllung finden kann und durch das Wissen der beiden Subjekte, dass es die reziproke Wertschätzung und die damit verbundenen Schritte benötigt wird ein Anerkennungsverhältnis geschaffen (vgl. Honneth 1994, 153 f.). Allerdings wird ein Verhältnis von gegenseitiger Anerkennung durch die Liebe erst durch die zerbrochene Symbiose geschaffen, da diese, trotz aller Beziehungen, auf die Unabhängigkeit einer Person verweist. Honneth unterstreicht im folgenden Zitat seine Position und verweist durch den Rückbezug auf die eigene Person auf die zerbrochene Symbiose: „[...] Allein, weil die geliebte Person durch die Sicherheit der Zuwendung erneut die Kraft gewinnt, im entspannten Rückbezug sich für sich selber öffnen zu können, wird sie zu dem selbstständigen Subjekt [...]“ (ebd., 170) Es findet demnach ein Vorgang der emotionalen Bindung als auch ein Vorgang der Freigabe statt, welche eine Unterstützung der Selbständigkeit beinhaltet (vgl. ebd., 173).

2. Recht

Eine andere Form der Anerkennung liefert die wechselseitige Anerkennung des Rechts. Menschen können nur dann Rechte besitzen, wenn sie diese auch in anderen Personen anerkennen und ein Wissen darüber besitzen, welche Verpflichtungen es gegenüber dem anderen einzuhalten gilt (vgl. ebd. 174 ff.). Personen müssen sich demnach, als „[...] wechselseitige [als] Rechtssubjekte achten, weil sie gemeinsam um die sozialen Normen wissen, durch die in ihrem Gemeinwesen Rechte und Pflichten legitim verteilt sind“ (ebd., 176).

3. Solidarität

Die letzte Form der Anerkennung ist jene der sozialen Wertschätzung. Diese erlaubt es den Subjekten, einen positiven Bezugspunkt zu ihren konkreten und individuellen Fähigkeiten und Eigenschaften zu erlangen. Honneth bezeichnet diese reziproke soziale Wertschätzung als gesellschaftliche Solidarität und versteht darunter, die gemeinsame Verfolgung von Werten und die Eigenschaften und Fähigkeiten des jeweils anderen, welche zur Ver-

wirklichung dieser Werte beitragen, wertzuschätzen. Dazu bedarf es einer aktiven Anteilnahme und die Wertschätzung des individuell Besonderen einer jeden Person, weshalb solche Beziehung als solidarisch bezeichnet werden können (vgl. Honneth 1994, 209 f.).

In Bezug auf die Thematik der Diplomarbeit kann diese Theorie Honneths insofern durchaus Verwendung finden, dass sich jedes Subjekt einen individuellen Zugang der Anerkennung auswählt. Anerkennung muss meiner Meinung nach keinesfalls auf (freundschaftlicher) Liebe basieren, aber zumindest auf der Ebene des Rechts und womöglich zum Wohle der Gemeinschaft auf der Ebene der Solidarität. Diesen Grundgedanken sollte sich ein jeder bewahren.

7. Legitimation von Sport in der Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen

7.1. Allgemeines

Der Sportunterricht zählt bei den Schülerinnen und Schülern zu den beliebtesten Unterrichtsfächern und offenbart daher viele Chancen und Möglichkeiten. Neben dem gesundheitsförderlichen Aspekt des Sportunterrichts, kann dieser einen nicht unerheblichen Beitrag zur Gewaltprävention sowie zum sozialen als auch zum interkulturellen Lernen liefern. Es kann zudem mitunter das Bewusstsein bei Kindern und Jugendlichen für ein friedvolles Zusammenleben von Menschen mit verschiedenen Normen und Wertvorstellungen schaffen (vgl. Gieß-Stüber/Grimminger 2007, 119 f.). „Im Sportunterricht können soziale Bezüge, vor allem durch die weniger gebundenen Organisationsformen, besser als in anderen Fächern angeregt werden“ (ebd., 120) und des Weiteren ist es durch etwaige Vertrauensspiel möglich, ein vertrautes Klima zu schaffen, indem sich die Kinder und Jugendlichen gegenseitig vertrauen und im wertschätzenden Kontakt miteinander stehen (vgl. ebd., 120). Auf die Wichtigkeit von Sport im schulischen Rahmen, vor allem bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, verweisen uns Gieß-Stüber, Tausch und Baumgartner, indem sie auf den Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS) zum Gesundheitsstatus von Kindern und Jugendlichen in Deutschland²³ aufmerksam machen. Dieser besagt nämlich, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund nicht nur seltener körperlich aktiv und geringere motorische Ausprägungen (auf den Zusammenhang von motorischen Fähigkeiten und dem Lernprozess im Allgemein wird noch später eingegangen), sondern sind auch seltener Mitglied in einem Sportverein als gleichaltrige Kinder und Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Insbesondere bei Mädchen und Frauen mit Migrationshintergrund sind die Mitgliederzahlen gering (vgl. Gieß-Stüber et al. 2013, 34). Dieses Faktum, dass Kin-

²³ Obwohl die vorliegende Diplomarbeit vorrangig die Situation in Österreich analysiert, ist Deutschland ein guter Indikator, da es zumal in Österreich solch eine Untersuchung nicht gibt.

der und Jugendliche seltener in Sportvereinen tätig sind, hebt meiner Meinung nach nochmals die Bedeutsamkeit des Sportunterrichts in der Schule hervor, da dieser als ein Einstieg in den Sport betrachtet werden kann.

7.2. Sport als Mittel zur Bewältigung von traumatischen Erlebnissen

Der Sport bietet auch Möglichkeiten der Traumabewältigung für geflüchtete Kindern und Jugendliche, die, aufgrund ihrer Biographie, ein größeres Risiko in sich bergen, an einem traumatischen Erlebnis zu leiden. Sport (im Prinzip jegliche Form der Bewegung) führt zu einer Reduktion zusammengetragener Aggression, Energie sowie Angst und hat parallel ein gesteigertes Körpergefühl, Selbstvertrauen und einen Anstieg der Lebensfreude zur Folge.²⁴

7.2.1. Sozial-interaktives Geschehen als Bewältigungsstrategie

Vorab kann gesagt werden, dass die Einbindung in ein intaktes soziales Umfeld das Wohlbefinden steigert und für die Menschen, die ein hohes Maß an sozialer Unterstützung erhalten, ist „[...] es eher möglich, sich an persönlichen Wert zu orientieren, das eigene Dasein als sinnvoll zu erleben und eine positive Sicht der Vergangenheit zu bewahren [...]“ (vgl. Filipp/Aymanns 2010, 214).

Die Geborgenheit ist ein wichtiger Grundstein für eine Bewältigung der traumatischen Erlebnisse von Geflüchteten. Diese Geborgenheit besteht dabei wiederum aus den Teilen Sicherheit kombiniert mit Schutz und Vertrauen, insbesondere Vertrauen zu anderen Personen, denen sie sich öffnen und anvertrauen können (vgl. Baer/Frick-Baer 2016, 88 f.).

Wenn Menschen hohen Belastungen und Stress ausgesetzt sind oder von unvorbereitetem Leid getroffen werden, suchen sie die Nähe anderer Personen, um dadurch ihr Leid und

²⁴ Vgl. http://www.phsalzburg.at/uploads/media/Flucht_und_Trauma_im_paedagogischen_Kontext.pdf (zuletzt eingesehen am 07.11.2017)

ihre Angst zu mindern. Filipp und Aymanns sehen dieses Vorgehen keinesfalls als ein strategisches, eher als ein automatisches, evolutionäres Vorgehen (vgl. Filipp/Aymanns 2010, 244). Allerdings löst ein kritisches Lebensereignis oder ein belastendes bzw. unerwartetes Lebensereignis eine Art der Sprachlosigkeit hervor und die betroffenen Personen Hüllen sich in einem Mantel des Schweigens (vgl. ebd., 265). Frick und Frick-Baer schreiben dazu folgendes:

„Menschen, die unter den Folgen traumatischer Erfahrungen leiden, [...] stehen [sie] oft noch voller innerer Hochspannung, so erstarrt, dass sie verstummt sind. Vielleicht ist also auch das Verstummen traumatisierter Flüchtlinge Ausdruck der generellen Sprachlosigkeit, die der Anspannung entspringt. Vielleicht finden sie aber auch keine Worte dafür, was sie bewegt und überwältigt.“ (Baer/Frick-Baer 2016, 94)

Ein Gefühl der Unsicherheit und Orientierungslosigkeit überkommt dabei die Menschen und im Zuge dessen, kommt es zu einem Unterdrücken und Ausblenden der Geschehnisse, um die negativen Gefühle an das schicksalhafte Erlebnis vergessen zu machen (vgl. ebd., 253). Allerdings ist „[...] diese Form der willentlichen Emotionsunterdrückung letztlich ebenso wenig hilfreich [...] wie der Versuch, die eigenen Gefühle nicht zu äußern [...]“ (ebd., 253). Ganz im Gegenteil, dieser Prozess der Unterdrückung führt zum verstärkten Verbrauch von kognitiven Mitteln und daher zu einer Erhöhung des Belastungslevels, da die Emotionen stets unterdrückt und ausgeblendet werden müssen. Kann diese Unterdrückung nicht mehr aufrechterhalten werden, kommt es zu einem Bumerangeffekt, die negativen Emotionen können nicht länger unterdrückt werden und werden zu den unvermeidlichen Hauptgedanken der Betroffenen. Ab diesem Zeitpunkt setzt die emotionale Unterstützung ein und die eigentliche Verarbeitung der Geschehnisse beginnt. Hierzu wird ein vertrauliches und wohlwollendes Klima geschaffen, das von Respekt und Interesse an der hilfesuchenden Person geprägt ist. Dadurch soll gewährleistet werden, dass sich die Leiderfüllten öffnen und ihre Gedanken in Worte fassen. Es muss dabei zu einer Thematisierung der negativen Gefühle kommen, um wieder ein nachhaltiges Wohlbefinden herzustellen und mit den quälenden Angelegenheiten abschließen zu können. Dies mag bei traumatisierenden Erlebnissen womöglich nie zur Gänze gelingen, allerdings entwickeln die betroffenen Menschen Ressourcen, die ein normales Leben ermöglichen. Des Weiteren besitzen sie nun die Fähigkeit, sich anderen Menschen zu öffnen und die Probleme offen

zu kommunizieren, weshalb zukünftige Erlebnisse besser verarbeitet werden können (vgl. Filipp/Aymanns 2010, 253). Im und durch den Sport werden Kinder und Jugendliche dazu angeregt, sich aus dem Mantel der Verschwiegenheit loszulösen und sich selbstständig in einem Kommunikationsprozess mit Gleichaltrigen zu begeben und erhalten eine soziale Identität. Es wird wieder Vertrauen zu Mitmenschen hergestellt und ein positives Gefühl der Zugehörigkeit in eine Gruppe stellt sich ein (vgl. Schmidt/Süßenbach 2009, 75 ff.).

7.3. Das Anerkennungspotential von Sport

7.3.1. Allgemeines zu Anerkennungsverhältnissen in der Schule

Der Mensch als soziales Wesen ist stets auf der Suche nach Beachtung und Wertschätzung, da diese beiden Aspekte die Selbstachtung sowie Selbstwertschätzung steigern. Pädagoginnen und Pädagogen sollten den Schülerinnen und Schülern mit ebendiesen Komponenten der Wertschätzung und Beachtung entgegen und einen würdevollen Umgang mit ihnen pflegen (vgl. Lange 2010, 15). Lange definiert im Folgenden die Prämissen zu einem würdevollen Umgang:

„Dieser ist möglich, wenn Gedanken der Demokratie und Menschenrechte zum Tragen kommen. Dies bedeutet, dass das Menschsein oder die Menschheit nicht nur in der eigenen Person, sondern auch im Gegenüber anerkannt wird. Dass alle Menschen Träger gleicher Rechte sind.“ (ebd., 15)

Die Anerkennung sollte dabei keine eingeübte Strategie zur Einbeziehung von Menschen sein, sondern eine Einstellung sowie Haltung, welche zu einem bereits erwähnten würdevollen Umgang in der Schule als auch in der Gesellschaft führt (vgl. ebd., 15).

Anerkennung können wir allerdings nicht nur durch andere erfahren, sondern auch durch uns selbst, denn erst wenn sich jemand selbst anerkennt, kann auch die Anerkennung von anderen Personen erfolgen. Auch hierbei spielen (Selbst-)Achtung und (Selbst-)Wertschätzung tragende Rollen und sind die Grundlagen, um das Potential jedes einzelnen Menschen vollends zu entfalten und die Chance für eine optimistische Zukunft zu steigern. Erfahren Schülerinnen und Schüler Selbstanerkennung, können sie sich adäquat entwickeln,

lernen und ihre Handlungen und Denkvorgänge reflektieren. Sie können aktiv am Gestaltungsprozess ihrer Zukunft teilhaben und jederzeit Adaptionen vornehmen, nachdem sie ihre Vergangenheit sowie ihren persönlichen Status-Quo reflektiert haben (vgl. Lange 2010, 17 f.).

In der Schule ist das Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schüler durchaus komplex, da die Lehrperson in ihrer Funktion einerseits eine gewisse Rolle der Autorität ausüben, andererseits auch auf Augenhöhe mit den Schülerinnen und Schülern kooperieren sollte, weshalb die vorhin angesprochene Autorität in einem ausbalancierten Verhältnis zur sozialen Partnerschaft stehen muss. Grimminger und Gieß-Stüber verweisen in diesem Zusammenhang auch noch auf das einseitige Anerkennungsverhältnis, da ihrer Meinung nach die Lehrpersonen nur selten Anerkennung von den Schülerinnen und Schülern erfahren, jedoch die Lehrpersonen einen anerkennen Umgang pflegen sollten (vgl. 2009, 33 f.). Im schulischen Kontext kommt zudem noch die widersprüchliche Lage eines einerseits anerkennenden Umgangs miteinander und andererseits die Leistungsbeurteilung und die daraus resultierende Selektionsfunktion von Schulen (vgl. Frohn 2009, 89).

Aber auch innerhalb der Schülerschaft gibt es, obwohl sie prinzipiell gleichgestellt sind, hierarchische Verhältnisse:

„[...] Außenseiter und Etablierte, Wie und die Anderen, Beliebte, Abgelehnt und Nicht-Beachtete. Auf welcher Seite der Grenzziehung jemand steht, wirkt sich [...] auf das Selbstwertgefühl, das Selbstkonzept, die Wahrnehmung anderer sowie auf das physische und psychische Wohlbefinden aus.“ (ebd., 34)

Diese Verhältnisse sind Machtverhältnisse und im Zuge dessen kommt es immer wieder zur Verdeutlichung dieser Macht, beispielsweise durch das nicht wahrnehmen einer Person, um dadurch eine Missachtung auszudrücken. Schon durch ein einfaches Wahrnehmen jedes einzelnen Schülers bzw. jeder einzelnen Schülerin als ein individuelles Wesen, kann daher eine Lehrperson Anerkennung schenken (vgl. Grimminger/Gieß-Stüber 2009, 34). Diese subjektive Wahrnehmung als ein Individuum in der Gesellschaft ist die elementarste Form der Anerkennung, da sich die weiteren Formen der Anerkennung erst nach ihrer Etablierung vollziehen können (vgl. Richartz 2009, 52 f.).

Neben der Anerkennung durch Wahrnehmung, gibt es auch noch die emotionale Wahrnehmung, und unterscheidet sich hinsichtlich ihrer Qualität von der Anerkennung durch Wahrnehmung. Diese kann durch Unterstützung, beispielsweise via Ratschläge, Auskünfte und Hilfe bei Problemen, vermittelt werden. Nicht nur durch Peergroups, auch durch Lehrpersonen (durch Kontinuität, Bindung und Zuwendung) können Schülerinnen und Schüler emotionale Anerkennung erfahren, wenngleich es auch hier Unterschiede gibt, denn so kann eine emotionale Anerkennung innerhalb von Peergroups leichter als in einem hierarchischen Verhältnis (Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler) erfolgen, da die soziale Distanz innerhalb einer Peergroup geringer ist. Jedoch weisen auch Grimminger und Gieß-Stüber darauf hin, dass die sozialen Distanzen subjektiv wahrgenommen werden und dazu keine allgemeine Behauptung aufgestellt werden kann (vgl. Grimminger/Gieß-Stüber 2009, 35 f.).

7.3.2. Anerkennung durch die Teilnahme am Sport

Wie bereits mehrfach in der Arbeit beschrieben führen speziell geflüchtete Kinder und Jugendliche im Ankunftsland ein Leben in Abhängigkeit und das führt zu einem Differenzverhältnis, weshalb das Selbstwertgefühl sowie die Lebensfreude rapide absinken. Der Wunsch nach Anerkennung und einem autonomen Leben ist bei geflüchteten Menschen sehr groß und meines Erachtens nach, kann der Sport dem Wunsch nach Anerkennung ein Stück weit erfüllen.

Gleichheit und Fairness sind im Sport zwei unumstößliche Aspekte, wobei der soziale Status oder die ethnische Zugehörigkeit keine Rolle spielen. Alle Beteiligten werden in erster Linie als Menschen und Mitspielerinnen und Mitspieler wertgeschätzt und anerkannt. Des Weiteren können geflüchtete Kinder und Jugendliche neue Kontakte mit gleichaltrigen Knüpfen und aus diesen Peer-Beziehungen können sich Freundschaften entwickeln. Gerber und Pühse erwähnen auch die übliche Verwendung des Vornamens im Rahmen der sportlichen Aktivität mit anderen Personen (vgl. 2016, 81 ff.) und meines Erachtens, ist das auch ein Zeichen der Anerkennung, denn die betroffenen Personen werden wieder als eigenständige Individuen und nicht mehr als Ware, wie es beispielsweise bei Schleppern der Fall wäre, wahrgenommen und die Beziehung verlagert sich auf eine persönliche Ebene.

7.3.3. Die daraus resultierenden Chancen im Rahmen des Sportunterrichts in der Schule

Die Pädagogik der Anerkennung ist ein Konzept nach Hafeneger, Henkenborg und Scherr und will den Individuen eine Subjektbildung in Anerkennungsverhältnissen gewährleisten (vgl. Gebken/Neubauer 2009, 9). Ziel dieser Pädagogik ist es, dass die Kinder und Jugendlichen „[...] mit ihren individuellen Erfahrungen, ihren Ängsten und Hoffnungen, ihrem lebenspraktischen Wissen ernst genommen [werden]“ (ebd., 9). Meines Erachtens ist besonders für Kinder und Jugendliche mit Fluchthintergrund diese Pädagogik der Anerkennung äußerst bedeutsam, da diese aufgrund ihrer Erfahrung mit den Geschehnissen vor, während und nach der Flucht, traumatische Erlebnisse (Vgl. Kapitel 3) durchleben mussten und in der Familie oftmals nie das Gefühl der Geborgenheit erfahren durften.

Deshalb sind Anerkennungserfahrungen in allen Kontexten, auch im Schulsport, besonders wichtig und in einer kulturell heterogenen Gesellschaft (vgl. Grimminger/Gieß-Stüber 2009, 31) sind laut Grimminger und Gieß-Stüber „soziale Lernprozesse [...] und auch interkulturelles Lernen im und durch Sport [sind] eng mit Fragen von Anerkennung und Zugehörigkeit verwoben“ (ebd., 31). Der Sportunterricht, der in seiner Organisationsform, im Vergleich zu anderen Unterrichtsfächern, ungebundener ist, hat ein großes Anerkennungspotential und kann in einem authentischen Kontext die Schülerinnen und Schüler zu einem zur gegenseitigen Anerkennung und Wertschätzung führen (vgl. ebd., 31 f.). Zudem können die scheinbaren Differenzen eines natio-ethno-kulturellen *Wir* und *Nicht-Wir* zu durchbrochen werden, welche ansonsten ein Machtverhältnis darstellen und einen großen Einfluss auf die Einbeziehung bzw. Ausgrenzung eines Individuums haben. Diese Ordnung der hierarchischen Machtverhältnisse ist in unserer Gesellschaft omnipräsent und durch eine ständige Reproduktion wird sie auch gar nicht mehr wahrgenommen, denn in etlichen Institutionen wird der Grundstein dafür gelegt (vgl. Mecheril 2015, 40 ff.). Das Konzept einer interkulturellen Pädagogik im Schulsport ist in ihrer Ausrichtung, welche sich sowohl auf Immigrierte als auch Einheimische bezieht, darauf bedacht, die hierarchischen Verhältnisse der Macht aufzulösen und in Folge dessen für eine gleichberechtigte Anerkennung der Differenzen. Dabei sollen Migrationskontexte reflektiert und die Diversitäten in den Lebenskontexten sowie Zugehörigkeiten wahrgenommen werden und versucht

werden (vgl. Grimminger/Gieß-Stüber 2009, 40), die „[...] diskriminierenden Strukturen abzubauen, ohne Zu- oder gar Festschreibungen zu reproduzieren“ (ebd., 40).

Allerdings werden im Sportunterricht soziale und natio-ethno-kulturelle Differenzen nicht einfach aufgelöst. Im Gegenteil, in gewissen Fällen kann der Sport zu einer Verstärkung der Außenseiterrollen führen. Stehen etwa die Leistung und der Wettkampf im Fokus der sportlichen Betätigung, kann bei unsportlichen Schülerinnen und Schülern kein Prozess der Anerkennung und Zugehörigkeit vollzogen werden. Fehler von unsportlichen Personen, welcher keine Peergroup angehören und somit als „Außenseiter“ betrachtet werden, werden verstärkt wahrgenommen und auch geahndet, als von bereits anerkannten Schülerinnen und Schüler. Zudem kann die Außenseiterrolle bei Gruppenbildungsprozessen öffentlich demonstriert werden, indem sie beispielsweise als letztes gewählt werden. Hierbei ist eine gewisse Sensibilität der Sportlehrkräfte gefordert, denn eine erzwungene Teilnahme von sogenannten Außenseitern an Gruppenprozessen verstärken die Mechanismen der Ausgrenzung und Stigmatisierung, auch wenn hinter dieser Handlung eine gute Intention von den Lehrpersonen steckt. Wird jedoch der spielerische Aspekt in den Vordergrund gerückt und das Gewinnen-Müssen keine Bedingung der sportlichen Aktivität ist, wird eine Kontaktaufnahmen, und somit die Möglichkeit der Anerkennung, wahrscheinlicher (vgl. ebd., 42).

Das Hauptanliegen einer Sportpädagogik der Anerkennung sollte laut Grimminger und Gieß-Stüber darin bestehen, die vorherrschenden Dominanzverhältnisse innerhalb einer Klasse zu reflektieren und im nächsten Schritt kritisch in Frage zu stellen (vgl. ebd, 47) und die Lehrkräfte „[...] für die Anerkennung gleichberechtigter Differenzen zu sensibilisieren“ (ebd., 47). Demnach kann in einer Sportpädagogik der Anerkennung der Sport als Mittel zur Förderung der sozialen Kompetenzen eingesetzt werden und dies kann sich wiederum positiv auf die soziale Position von Schülerinnen und Schülern innerhalb einer Klasse auswirken (vgl. ebd. 47). Chancen und Möglichkeiten werden im folgenden Zitat genauer erläutert:

„Über Konzepte des sozialen oder interkulturellen Lernens, über eine Akzentuierung von Kreativität, Gestaltung oder Problemlösung bei der Aufgabenstellung lernen sich Schülerin-

nen und Schüler im Idealfall umfassender kennen, werden als ganze Personen angesprochen [...] und erleben gemeinsam Erfolg. Zugehörigkeit wird von der Lehrkraft inszeniert, Anerkennung bezieht sich auf Gruppenlösungen oder verschiedene individuelle Kompetenzen.“ (Grimminger/Gieß-Stüber 2009, 48)

Da die Probleme jedoch äußerst komplex sind, reicht eine bloße fachbezogene Pädagogik der Anerkennung nicht aus und muss auf das gesamte Umfeld einer Schule ausgeweitet werden (vgl. ebd., 48 f.). Eine Sportpädagogik der Anerkennung ist meines Erachtens nach ein wichtiger und vor allem richtiger Schritt in die richtige Richtung und kann im Verbund mit einer anerkennenden Pädagogik der gesamten Schule einen wertvollen Beitrag zu einer anerkennenden und wertschätzenden Gesellschaft liefern.

7.4. Steigerung des allgemeinen Wohlbefindens

In sozial schelchtergestellten Familien und jenen mit Fluchterfahrung fehlt es oftmals nicht nur an materiellen Dingen, sondern, und das ist der essentiellere Aspekt, an Zuwendung, Erziehung, Bildung und an dem Gefühl der Geborgenheit. Laut Gebken und Vosgerau erfahren Kinder und Jugendliche kaum Anerkennung und Geborgenheit und auch in der Schule ist dies der Fall. Und in der Institution Schule kommen noch die merklich ungleichen (Start-)Bedingungen gegenüber Kindern aus Mittelstandsfamilien, bei weniger Lob und Erfolgserlebnissen, hinzu. Die Folge ist meist ein vermindertes Selbstwertgefühl und die schulische Motivation und die damit verbundene schulische Laufbahn sind gefährdet. Der Sport ist hierbei sicher keine Lösungen aller Probleme, dennoch kann er in einer gewissen Art und Weise die vorhandenen Probleme reduzieren und zu einer Steigerung des Selbstwertgefühls beitragen (vgl. Gebken/Vosgerau 2011, 186).

Neben den anerkennenden Aspekten des Sports, hat der Sport natürlich auch positive Auswirkungen auf die Gesundheit und das physische Wohlbefinden der jeweiligen Personen. In Kapitel 3.2. wurde das Gefühl des Eingesperrtseins, in den Unterkünften von Geflüchteten, beschrieben und damit geht auch eine Erhöhung des Stress- und Angstlevels einher. Sportliche Aktivitäten in der Freizeit können diesen Gefühlen zu einem gewissen Teil entgegenwirken, und steigert die individuelle Lebenszufriedenheit sowie das psychophysische Wohlbefinden (vgl. Weineck 2010, 1047).

Der, am Anfang dieses Unterkapitels besprochenen, fehlenden Anerkennung und dem daraus resultierenden verminderten Selbstwertgefühl, kann durch den Sport in der Schule gegengesteuert werden und sogar zu einer Steigerung des Selbstbewusstseins führen und die Rolle innerhalb der Familie und der Peergroup stärken (vgl. Gebken/Vosgerau 2011, 186 f.):

„Wer eine gute motorische, sportlich-koordinativ-technische Grundlage hat und seine eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten positiv wahrnimmt sowie seinen Körper in den unterschiedlichsten Lebens- und Umweltsituationen beherrscht – Sport und Bewegung spielen hierbei eine bedeutende Rolle –, hat eine positive Selbstwirksamkeitsüberzeugung und [...] ist seiner selbst sicherer und damit >>unternehmungslustiger<< [...]“ (Weineck 2010, 1048)

Dadurch wird auch die Entwicklung einer eigenen Identität mit einem gesunden Selbstbild gefördert und Gebken und Vosgerau weisen nochmals auf die Wichtigkeit des Sports hin, da die Beteiligung an sportlichen Aktivitäten (sei es in der Schule oder einem Verein) oftmals für Kinder und Jugendliche aus sozial schwachen Familien, die einzige Chance auf Anerkennung ist (vgl. 2011, 186 f.). Für die Entwicklung der eigenen Identität bilden die Aspekte der Zugehörigkeit und Anerkennung die Basis, da die Identität im dialogischen Diskurs entsteht, der durch Anerkennung charakterisiert ist. Zugehörigkeit und Anerkennung fördert demnach das positive Selbstbild und erhöht das Selbstwertgefühl. Es führt zudem dazu, dass Kinder und Jugendliche gleichaltrige, welche nicht ihrem Freundeskreis angehören, respektvoller und anerkennender begegnen (vgl. Grimminger/Gieß-Stüber 2009, 32 f.). Allerdings kann „[...] das Erleben von Nicht-Zugehörigkeit oder Nicht-Anerkennung schwerwiegende und langfristige Konsequenzen für die physische und psychische Gesundheit [...]“ (ebd., 32) haben.

7.5. Positive Auswirkungen auf die Lernleistung durch Bewegung

Es ist bekannt, dass die motorische Entwicklung eines heranwachsenden Kindes eng mit dem Wachstum seines Gehirns gekoppelt ist und somit auch einen nicht unerheblichen Teil zur Lernleistung beitragen kann.

Gieß-Stüber, Tausch und Baumgartner weisen im Zuge dessen daraufhin, dass die motorischen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund geringer ausgebildet sind, als Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund (vgl. 2013, 34). Experten sehen Sprache und Motorik als die wichtigsten Aspekte sowie Kompetenzen in der Entwicklung von Kindern und sie zählen auch zu den Grundvoraussetzungen für einen positiven Bildungsverlauf (vgl. Schmidt/Süßenbach 2009 74 f.).

Körperliche Ertüchtigung steigert die Durchblutung des Gehirns und führt zu einer Leistungssteigerung, beispielsweise führt im Durchschnitt ein langsamer Spaziergang schon zu einer Erhöhung der Durchblutung in allen Gehirnabschnitten um 20% im Vergleich zum Ruhewert (vgl. Hollmann/Strüder 2000, 950). Um 50% mehr Gehirndurchblutung wird durch eine intensive Bewegungsaktivität erreicht, sogar der bloße Gedanke an eine Bewegung führt im Gehirn zu einer stärkeren Durchblutung und kann sich somit positiv auf die Lernleistung auswirken. Nicht nur geistiges Training, sondern auch körperliches Training führt demnach zu einer spezifischen neuronalen Adaption (vgl. Weineck 2010, 1048).

7.5.1. Sprach- und Bewegungsentwicklung

Im Gegensatz zu den Tieren, ist die Sprache der Menschen viel zu komplex, als sie bloß durch Nachahmung und Imitation zu erwerben, denn der Erwerb der Sprache ist ein Prozess (vgl. Zimmer 2009, 54 f.) „[...] des Ineinandergreifens genetischer Anlagen, der Nachahmung von Sprechbildern und der sozialen Interaktion des Kindes mit seiner Umwelt“ (ebd., 55). Mit dem Besitz der genetischen Anlagen ist allerdings noch nichts darüber ausgesagt, dass Kinder mit der Sprache geboren werden, da sie damit nur prinzipiell in der Lage sind, Sprachen zu erlernen (vgl. ebd., 55). In der Regel gelingt der Erwerb der ersten Sprache mit einer gewissen Selbstverständlichkeit in nur wenigen Jahren (vgl. Apeltauer 1997, 19), obwohl sie laut Apeltauer zu den „[...] schwierigsten Aufgaben gehört, die ein Mensch bewältigen muß [sic!]“ (ebd., 19). Dabei ist der Spracherwerb viel mehr als das bloße Lernen von Vokabeln, Zimmer beschreibt die Kommunikation zwischen zumindest zwei Personen, als das Übermitteln von Bedeutungsinhalten. Beispielsweise hat jedes Wort eine bestimmte Bedeutung und ein Satz mit denselben Worten bekommt stets eine andere Bedeutung, sobald die Stellen Wörter verändert wird. Die motorische Entwicklung

eines Kindes vollzieht sich ähnlich, denn auch hier ist das Kind bereits ab dem Zeitpunkt seiner Geburt mit verschiedensten Reflexen ausgestattet, welche es zum Überleben befähigen und zudem hat es auch schon einige motorische Verhaltensmuster, beispielsweise das Strampeln (vgl. Zimmer 2009, 55). Verantwortlich für alle motorischen Ausführungen ist der motorische Kortex (vgl. Weineck et al. 2012, 35 f.) und „[...] je intensiver, umfassender und vielseitiger der motorische Kortex [...] stimuliert wird, desto mehr Neuronen werden gebildet, desto dichter ist das Kommunikationsnetz und desto präziser und schneller werden in der Folge die Bewegungen gesteuert“ (ebd., 36).

Wie auch beim Spracherwerb ist auch die motorische Entwicklung in verschiedene Phasen unterteilt und verläuft nach gewissen Regeln. Zimmer macht auch darauf aufmerksam, dass für die Motorik zwar ein genetisches Programm vorhanden ist, jedoch auch die Umwelt der Heranwachsenden entscheidend für die Entwicklung spezifischer motorischer Fertigkeiten und Fähigkeiten ist. Denn erst in einer fördernden Umwelt können diese ihr Bewegungs- sowie Sprachpotential ausschöpfen (vgl. Zimmer 2009, 55).

7.5.1.1. Die positiven Auswirkungen bei der Entwicklung motorischer Fähigkeiten, hinsichtlich ihres Einflusses auf die Sprachentwicklung

Betrachtet man den Sprechvorgang an sich, so kann festgestellt werden, dass hier bereits eine komplexe motorische Handlung vorliegt, da ein Mensch bei jedem Akt des Sprechens unzählige Muskeln aktivieren sowie koordinieren muss (vgl. Zimmer 2009, 66).

Lütje-Klose verweist in dem Zusammenhang der Sprach- und Bewegungsentwicklung auf die enge Verbindung in den frühen Entwicklungsphasen eines Kindes (vgl. 2012, 631). Natürlich sind diese beiden Entwicklungen nicht die einzigen, so gibt es noch weitere, wie beispielsweise die Entwicklungen der Wahrnehmung, Kognitionen und Emotionen. All diese Entwicklungen dürfen dabei nie getrennt voneinander betrachtet werden, da jeder einzelne Entwicklungsteil einen großen Teil zur Gesamtentwicklung des jeweiligen Kindes beiträgt. Die Grundlage all dieser Entwicklungen liefert allerdings die Bewegung sowie Wahrnehmung, denn diese beiden Komponenten sind für den Kontakt des Menschen mit

seiner Umwelt verantwortlich und zudem kann er dadurch auf ebendiese Umwelt einwirken (vgl. Zimmer 2009, 19). Den Zusammenhang der verschiedenen Dimensionen der Entwicklung eines Kindes beschreibt Zollinger mit folgenden Worten:

„Das Kind lernt beispielsweise genau zu dem Zeitpunkt gehen, wo es im kognitiven Bereich ein erstes Schema der Objektpermanenz entwickelt hat, wo im sozial-kommunikativen Bereich die Individuationsentwicklung ihren Anfang nimmt – und wo es Mama sagen kann, sodass es möglich ist, auch aus Distanz Nähe herzustellen. Sobald es sich dann selbstständig fortbewegen kann, wird aus dem Gehen selbst einer der wichtigsten Motoren für die weitere Entwicklung im kognitiven, sozial-kommunikativen und sprachlichen Bereich.“ (2004, 19)

Das Wachstum des Gehirns ist in den ersten Jahren enorm und es entwickelt sich besonders schnell, weshalb in dieser Zeit eine hohe kognitive als auch motorische Lernfähigkeit gegeben ist. Im Kindesalter herrscht zudem eine erhöhte Lernbereitschaft sowie ein erhöhter Bewegungsdrang, was auf eine Überproduktion von Transmitter, welche für die Erregungsübertragung notwendig sind, zurückzuführen ist (vgl. Weineck et al. 2012, 34 ff.).

7.5.2. Lernen durch Bewegung

Das Wissen über die Zusammengehörigkeit der sprachlichen und motorischen Entwicklung und die Wichtigkeit für die optimale Entwicklung eines Kindes, die im Kapitel 7.5.1. beschrieben wurde, kann nun auch für das schulische Lernen angewendet werden. „Korrekt“ und vor allem konzentriertes Lernen kann, nach der vorherrschenden Meinung, nur im Sitzen und in Ruhe vonstattengehen (vgl. Baur-Fettah 2007, 182).

Zwischen dem Lernen und der Bewegung herrscht allerdings eine Korrespondenz und das Lernen findet seinen Ursprung in der Bewegung und Interaktion mit den sensorisch-wahrnehmbaren Dingen (vgl. Liechti 2000, 254)

Baur-Fettah weist darauf hin, dass es in den letzten Jahren in diesem zumindest zu einem kleinen Umdenken gekommen ist (auch wenn noch sehr viel Handlungsbedarf besteht) und das Kind nunmehr in seiner Ganzheit verstanden wird und der Körper aktiv in den Lernprozess eingebunden wird. Hierbei steht nicht mehr der gesundheitliche Aspekt von

Bewegung im Vordergrund, sondern das tatsächliche Lernen durch Bewegung (vgl. Baur-Fettah 2007, 182 f.), „Kinder sollen sich im Unterricht gerade auch über Bewegung Lerngegenstände aneignen und ihr eigenes Lernen im Klassenraum bewegt einrichten“ (ebd., 183). Damit würde man auch der mangelhaften Bewegung in der Schule entgegenwirken, da die Schülerinnen und Schüler den Großteil ihres Schulalltags im Sitzen verbringen und es dadurch vermehrt zu Rückenbeschwerden kommt (vgl. Laging 2007, 62 f.).

8. Kommunikation

In diesem Kapitel soll die Kommunikation, nonverbal, als auch verbal, im Kontext des Sportunterrichts behandelt werden, zunächst gilt es allerdings die einzelnen Wege der Kommunikation zu beleuchten und definieren.

8.1. (Menschliche) Kommunikation

Kommunikation gibt es bei allen Lebewesen auf der Welt, die Kommunikation in dieser Diplomarbeit beschränkt sich allerdings auf die Kommunikation zwischen zumindest zwei menschlichen Lebewesen. Bei diesen wechselhaften Rollen gibt es stets einen aktiven und passiven Part, wobei der Aktive etwas produziert und der Passive rezipiert und somit im besten Falle versteht, bzw. spricht man bei menschlichen Kommunikationspartner von Sender und Empfänger, welche ebenfalls stets wechseln (vgl. Heringer 2014, 13 f.).

Allgemein wird die Kommunikation zwischen zwei Menschen als Kommunikation im engeren Sinne definiert. Wird ein Blick auf die etymologische Herkunft des Wortes geworfen, so lässt sich feststellen, dass das lateinische Wort *communicatio* Verbindung, Mitteilung bedeutet. Das impliziert laut Broszinsky-Schwabe schon die Bedeutung des Begriffs als Mittel, um mit anderen Menschen das Handeln abzusprechen. Das kann entweder verbal, mit der Verwendung der Sprache, oder nonverbal, mit den Signalen des Körpers, vollzogen werden (vgl. Broszinsky-Schwabe 2011, 20 f.). Ein weitgefasster Begriff der Kommunikation umfasst „[...] die Kommunikation zwischen lebenden Organismen, zwischen technischen Systemen oder zwischen Maschinen und Menschen (z.B. Mensch – PC) [...]“ (ebd., 21).

Der Mensch als soziales Wesen kommuniziert ständig mit anderen Personen in seiner Umwelt, das beginnt schon bei der Begegnung. Diese kann verbal durch ein Grußwort oder nonverbal durch eine Handbewegung oder durch eine bloße Gestik mit den Augen geschehen. Der Gegenüber reagiert mit Worten und/oder Gesten und hier findet, auch wenn ich geringer Weise, so wie bei allen anderen Kommunikationsprozessen, ein Austausch von Informationen statt, was wiederum als menschliche Kommunikation bezeichnet und als

eine Handlung verstanden wird (vgl. Broszinsky-Schwabe 2011, 20 f.). Nach Broszinsky-Schwabe ist sie „[...] die Basis aller Kontakte zwischen Menschen und [ist] eine wichtige soziale Interaktion, in der Gedanken und Gefühle mitgeteilt oder ausgetauscht werden“ (ebd., 21).

8.2. Verbale Kommunikation im Sportunterricht

Grundlegend ist zu sagen, dass die Kommunikation eine elementare Kompetenz im Sportunterricht darstellt (vgl. Frei/Rottländer 2001'7, 100) und Frei und Rottländer definieren einen kommunikativ fähigen Sportlehrer als einen, „[...] der zur Perspektivenübernahmen befähigt ist und schließlich unter Berücksichtigung der Schülerperspektive gemeinsam und einvernehmlich Sportunterrichtsbelange verhandelt“ (ebd., 100). Da hier keine explizite Erwähnung einer verbalen oder nonverbalen Kommunikation gemacht wird, verwenden meiner Einschätzung nach Frei und Rottländer hier den Kommunikationsbegriff in einem verbalen als auch nonverbalen Kontext.

Werden verbale Äußerungen getätigt, findet in den meisten Fällen eine Festlegung zwischen Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern über den weiteren Verlauf der Unterrichtseinheit statt. Die sportlichen Aktivitäten des Sportunterrichts werden durch sprachliche Aktivitäten organisiert (vgl. Kuhlmann 1985, 310).

Wie auch beispielsweise im Deutschunterricht, gibt es im Sportunterricht sogenannte Handlungspläne. Die Handlungseinheiten mit sprachlichen bzw. sportlichen Engagement treten im schulischen Kontext stets geordnet auf und sind immer in einem pädagogischen Kontext eingebettet (vgl. ebd., 315). Kuhlmann bezeichnet den Sportunterricht als eine „[...] diskontinuierliche Kommunikationseinheit, in der es häufig zu einem Dominanzwechsel zwischen sprachlichen und sportmotorischen Handlungsfolgen kommt“ (ebd., 315).

Nicht außer Acht zu lassen ist meiner Meinung nach allerdings die Kommunikation zwischen Schülerinnen und Schülern während einer spezifischen Spielart, wie beispielsweise Völkerball, da diese Kommunikationsprozesse Basiselemente eines jeden Sport, welche im Team absolviert wird, sind. Kommunikationsprozesse zwischen den Schülerinnen und Schülern können auch auf einer anderen Ebene, der nonverbalen Kommunikation geführt

werden. Diese ist ebenso wie die verbale Kommunikation ein essentielles Mittel der Verständigung und gerade der Sportunterricht zeichnet sich mit seiner ausgeprägten Körperlichkeit für einen verstärkten Einsatz der nonverbalen Kommunikation aus. Vorher gilt es jedoch das theoretische Feld der nonverbalen Kommunikation abzustecken, um anschließend die nicht-lautsprachliche Kommunikation im Sportunterricht genauer zu durchleuchten.

8.3. Nonverbale Kommunikation

Die nonverbale Kommunikation wird schon seit etlichen Jahrzehnten erforscht und hat ihren Ausgangspunkt in verschiedenen Disziplinen der Wissenschaft, dazu zählen unter anderem Anthropologie, Humanethologie, Psychologie, Soziologie, Psychiatrie (vgl. Schönherr 1997, 30).

Das Sprechen, also die verbale Kommunikation, wird scheinbar (das dem nicht so der Fall ist, wird noch in diesem Unterkapitel aufgeklärt) als primäres Mittel zur Kommunikation eingesetzt und wird immer, bewusst oder unbewusst, durch visuelle und emotionale Komponenten ergänzt und diese Ergänzung trägt auch einen nicht unerheblichen Beitrag dazu bei, wie der Empfänger bzw. die Empfängerin die jeweilige Information aufnimmt (vgl. Sawerschel 2003, 127). Sawerschels Aussagen werden im folgenden Zitat nochmals unterstrichen:

„Schon beim Sprechen sind Gestik, Mimik, Körperhaltung und Intonation meist bedeutungsvoller als das gesprochene Wort. Eine Handbewegung, ein Lächeln, Kopfschütteln oder Kopfnicken, ein Seufzer oder eine Sprechpause können die Aussage einer Rede unabhängig vom Wortsinn beeinflussen.“ (ebd., 127)

Auch Broszinsky-Schwabe hebt den unbewussten und spontanen Einsatz der nonverbalen Kommunikation und schreibt ihr auch eine gewisse Unkontrollierbarkeit zu. Dabei beziehen sich nonverbale Mitteilungen immer auf Personen oder Dinge, die gerade zugegen sind, hingegen kann die verbale Kommunikation auch auf Vergangenes oder gar Zukünftiges gerichtet sein. Auch wenn eine nonverbale Kommunikation in den meisten Fällen in Verbindung mit sprachlichen Aussagen getätigt werden, können sie auch separat getätigt

werden, unabhängig von einer sprachlichen Äußerung. Schätzungsweise 90 Prozent der Kommunikation wird nonverbal vollzogen und ebenso wie die Sprache, müssen auch die Mittel der nonverbalen Kommunikation (ergo die der Körpersprache) erworben werden (vgl. Broszinsky-Schwabe 2011, 117).

8.3.1. Die Bedeutung des Nonverbalen für Kinder mit Deutschlernbedarf

In einer monolingualen Schulkultur wie es in Österreich der Fall ist, haben Menschen mit Sprachlernbedarf (es wird in diesem Zusammenhang bewusst auf das Wort *Defizit* verzichtet, eine Erklärung lässt sich in Kapitel 9.1.1. finden) im Deutschen einen erheblichen Nachteil im Regelunterricht. Daher spielt die nonverbale Kommunikation für Schülerinnen und Schüler mit einem Deutschlernbedarf eine wichtige Rolle. Die Verwendung der Zeichensprache sowie der Einsatz der Mimik und Gestik können das Gesagte entscheidend unterstützen und Teile dessen ausgedrückt werden, für das die jeweilige Person noch keine sprachliche Lösung parat hat. Eine Kombination von Bewegung und Sprache kann von der Lehrperson gezielt eingesetzt werden, um die Verständlichkeit zu erhöhen und die Bewegung wird dabei verbal unterstützt und begleitet (vgl. Gebken et al. 2016, 61).

Auf den Aspekt des Nonverbalen verweist das Bundesministerium für Bildung bereits in der Grundschule mit folgendem Zitat: „Erlebte Gefühle und Eindrücke von wagnis- und erlebnisreichen Bewegungserfahrungen verbal und/oder nonverbal ausdrücken und in einer Gruppe mitteilen können.“²⁵ Aber auch in allen weiteren Schultypen wird auf die Körpersprache als nonverbale Kommunikation verwiesen und im Lehrplan für Bewegung und Sport, wird in den Beiträgen zu den Bildungsbereichen für alle Schulstufen unter dem Punkt *Sprache und Kommunikation* die Rolle der *Sportsprache* über den Sportunterricht hinaus betont²⁶:

²⁵ https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_sport_2012_23185.pdf?4dzgm2 (zuletzt eingesehen am 18.12.2017)

²⁶ Vgl. https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/bsp_lehrplan06_pg_13837.pdf?4dzgm (zuletzt eingesehen am 18.12.2017)

„Die >>Sportsprache<< (schriftlich, mündlich) mit ihren Besonderheiten kann als Mittel der Verständigung und der Sprachentwicklung über Bewegung, Spiel und Sport hinaus dienen, die Körpersprache als nonverbales Kommunikationsmittel in unterschiedlichen Lebens- und Berufssituationen eingesetzt werden.“²⁷

Der letzte Teil des Satzes zielt auf die omnipräsente Thematik der Diplomarbeit ab, denn obwohl zunächst keine scheinbar gemeinsame verbale Sprache besteht, so kann die non-verbale Kommunikation doch zur Verständigung eingesetzt werden. Dies betrifft nicht nur den schulischen Bereich, sondern alle Lebenslagen und forciert ein gemeinsames Miteinander, unabhängig der Sprache. Genau in diesem Punkt bietet sich der Sportunterricht der Schule an, denn der Sport samt seinen universellen Symboliken und Regeln ermöglicht eine Verständigung zwischen den Kindern (vgl. Giebenhain 1995, 166 f.). Auch wenn ein Kind durch einen Deutschlernbedarf in seinen lautsprachlichen Mittel eingeschränkt ist, kann es jedoch mit nonverbalen Mitteln kommunizieren. Dabei darf nicht unerwähnt gelassen werden, dass Gestik und Mimik von Personen, unterschiedlicher Herkunft, auch unterschiedlich gedeutet werden können (vgl. Heringer 2014, 83 f.).

Allerdings ist die Sprache des Sports insofern universell, dass die Regeln sowie der Grundgedanke des Fairplays universell sind. Beispielsweise ist für die aktive Teilnahme an einem Gespräch das Können der jeweiligen Sprache unabdingbar, beim Sport hingegen können alle Personen teilnehmen, auch wenn diese nicht dieselbe Sprache sprechen. Über sämtliche gesellschaftliche und sprachliche Differenzen und Grenzen wird somit eine Verständigung geschaffen (vgl. Giebenhain 1995, 166 f.). Es wird dabei auf eine andere Art der Sprachlichkeit verwiesen, die eine Kommunikation unter allen Schülerinnen und Schüler ermöglicht und somit zu einem gemeinsamen Miteinander beiträgt, egal welchen lautsprachlichen Sprachstand die einzelnen Kinder aufweisen.

²⁷ Vgl. https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/bsp_lehrplan06_pg_13837.pdf?4dzgm (zuletzt eingesehen am 18.12.2017) (zuletzt eingesehen am 18.12.2017)

II. Empirischer Teil

9. Methodik

Im empirischen Teil der Diplomarbeit wird in den folgenden Kapiteln die Methodologie sowie die methodische Durchführung ausgeführt. Mit den daraus erhobenen Daten und entsprechenden Analysen wurde die Forschungsfrage beantwortet.

Zuerst wird in der Methodologie erläutert, weshalb die Methode des qualitativen Leitfadeninterviews als adäquate Untersuchungsmethode ausgewählt wurde und welche Aspekte es dabei zu beachten gilt. Vorher gilt es allerdings das qualitative Interview in einem theoretischen Kontext einzubetten und überhaupt zu erläutern, warum eine qualitative Forschungsverfahren gewählt wurde. Anschließend behandelt das Methodendesign die geplanten Schritte des konkreten Vorgehens, die dabei zu beachtenden ethischen Punkte und im Weiteren, wie die Ergebnisse präsentiert werden.

9.1. Methodologie

9.1.1. Datenerhebung: Das qualitative Leitfadeninterview

Die qualitativen Leitfadeninterviews werden in Form von Einzelinterviews mit zwei Lehrpersonen sowie mit zwei von ihren Schülerinnen und Schüler mit Sprachlernbedarf in Deutsch durchgeführt. Diese beiden Lehrpersonen sind Sportlehrkräfte und unterrichten die beiden Kinder an einer Schule in Wien.

Ein weiteres, verkürztes Interview wird mit einer Lehrperson durchgeführt, die an einer Schule die unverbindliche Übung Mädchenfußball anbietet und dadurch Mädchen aus sämtlichen Jahrgängen für den populären Ballsport begeistert. Diese unverbindliche Übung Mädchenfußball ist für diese Diplomarbeit dahingehen interessant, dass es einer-

seits Mädchen den, in unserer Gesellschaft verbreiteten Mythos des Fußballs als Männer-sport näherbringt und zudem den Mädchen neues Vertrauen und Anerkennung schenkt, da ihnen die Möglichkeit zur persönlichen Entfaltung gewährleistet wird.

Das qualitative Forschungsverfahren wurde für diese Arbeit ausgewählt, da es im Gegen-satz zu quantitativen Forschungsverfahren die subjektiven Sichtweisen rekonstruiert, so-wie einerseits Räume für Äußerungen eines differenten Sinns und andererseits auch einen Raum für die eigene Darstellung des Interviewpartners zulässt (vgl. Helfferich 2011, 21 f.).

Bei der planmäßigen Befragung durch das qualitative Interview werden die Interviewpart-nerinnen und Interviewpartner zu verbalen Äußerungen durch gezielte Fragen veranlasst. Die Innensicht der befragten Personen soll dabei möglichst unverfälscht wiedergegeben und eine Annäherung an die Lebenswelt der Interviewten gewährleisten werden, sodass daraus Schlüsse gezogen werden können. Dazu werden offene Fragen gestellt und die Be-fragten müssen die Fragen in ihren eigenen Worten beantworten, wodurch auf eine Tief-gründigkeit in den Antworten abgezielt wird, subjektive Sichtweisen erläutert, eine unab-hängige Meinung impliziert wird und zudem wird keine mögliche Antwort ausgeschlossen. Zu beachten ist allerdings, dass eine Befragung per offenen Fragen eine gewisse Anforde-rung an das Ausdrucksvermögen der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner ver-langt. Aufgrund des breiten Spektrums der Antwortmöglichkeiten von den Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern ist im Vorfeld der empirischen Untersuchung nicht festzu-machen, welche Antwortmöglichkeiten zu erwarten sind, weshalb auch für diese Arbeit offene Fragen und das qualitative Interview gewählt wurden (vgl. Daase et al. 2014, 103).

Gemäß Beller sollten Fragen sowohl einfach formuliert als auch eindeutig und nicht sug-gestiv sein, um eine Verfälschung der Ergebnisse auszuschließen. Um die Würde, vor allem die der befragten Schülerinnen und Schüler zu bewahren und achten, werden die Fragen dahingehende formuliert, dass sie diese nicht in Verlegenheit bringen (vgl. Beller 2016, 46 f.). Die Leitfragen für das qualitative Interview wurden mit Hilfe des aus der Literaturstudie gewonnen Wissens formuliert. Für Schülerinnen und Schüler mit Deutschlernbedarf wer-den Fragen mit dem Konzept *Leichte Sprache* gestaltet. Laut Oomen-Welke ist dieses Kon-zept nicht nur für ebenjene Personen mit Deutschlernbedarf, aber

„[...] ein Teil der Zweitsprachler kann [aber] davon profitieren, dass in kurzen und einfachen Sätzen Sachverhalte erklärt werden. Leichte Sprache kann ihnen helfen, die Werte und Regeln des Zusammenlebens besser zu verstehen, sich selbständiger zurecht zu finden und dadurch eigene Standpunkte zu vertreten. Der Gebrauch Leichter Sprache ist daher nicht als defizitärer Endzustand, sondern vielmehr eine Übergangsvarietät oder ein Durchgangsstadium zu verstehen, selbst wenn es für einige Lernende Endniveau wird.“²⁸

In diesem Zusammenhang sei noch erwähnt, dass in der vorliegenden Arbeit stets der Begriff Deutschlernbedarf verwendet wird und niemals von Defiziten die Rede sein wird. Der Begriff *Defizit*, insbesondere der Plural impliziert eine negative Sicht auf das Können einer Person und zielt auf jene Dinge, die noch nicht gekonnt werden und blendet dabei den Lernfortschritt völlig aus. Hingegen verweist der Begriff Deutschlernbedarf auf etwaige vorhanden Kompetenzen und auf ein gewisses Können hin.

Konkret wird eine Erleichterung durch das Konzept *Leichte Sprache* u.a. durch einfache und möglichst konkrete Wörter, kurze (möglichst nicht über 8 Wörter) Hauptsätze, Vermeidung des Passivs, Konjunktivs, Genetivs, Verzicht auf Fremdwörter, Ableitungen, usw. erzeugt.²⁹

Die Bedingungen der Befragung der Lehrpersonen sowie der Schülerinnen und Schüler wurde im Vorfeld standardisiert. Fragen, Abfolge der Fragen, Befragungshilfen, etc. waren somit für die Befragten ident (vgl. Daase et al. 2014, 104). Eine Unterscheidung fand dabei allerdings bei der Befragung zwischen Lehrpersonen und Kinder statt, da sich die Fragen der Lehrpersonen auf die Interaktion der Kinder bezogen und eine entsprechende Einschätzung erfolgen sollte und die Fragen der Schülerinnen und Schüler bezogen sich hinsichtlich ihrer persönlichen Empfindungen als direkt Betroffene (Lehrpersonen sind hierbei in gewisser Weise indirekte Begleiter).

Ausgehend von diesen wichtigen Punkten, welche es bei der Erstellung eines Leitfrageninterviews zu beachten gilt, wurden folgende Fragen entwickelt. Diese Fragen wurden in einer ersten Fassung formuliert, anschließend mit Prof. Dirim besprochen sowie diskutiert

²⁸ Vgl. https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/zentral/zwh/paedagogische-werkstatt/SoSe_2016/Oomen-Welke_Leichte_Sprache_2015-1-28.pdf (zuletzt eingesehen am 04.12.2017)

²⁹ Vgl., Ebd.

und im letzten Schritt optimiert. Innerhalb des Fragenkataloges gibt es weitere Gliederungen, diese dienen dem Interviewer lediglich als Orientierung, wodurch das Gespräch einen klaren und strukturierten Aufbau erhält:

Leitfragen Lehrpersonen:

Allgemein

- Welche Unterrichtsfächer unterrichten Sie?
- Wie viele DaZ-Lernende befinden sich in der Klasse?
- Wie würden Sie die Klassengemeinschaft beschreiben?

Anerkennung:

- Bitte erzählen Sie mir, welchen Eindruck die Klasse im Sportunterricht auf Sie hinterlässt. Wie ist die Beteiligung ihrer SchülerInnen am Sportunterricht?
- Ist es Ihrer Meinung nach möglich, durch Sport etwas zur Klassengemeinschaft beizutragen?
- Ist es Ihrer Meinung nach möglich, durch Sport Kinder mit DaZ in die Klassengemeinschaft einzubinden?
- Wie soll der Sportunterricht gestaltet werden, um das zuvor Besprochene zu erreichen?
- Wie versuchen Sie über die Gruppen hinweg Gemeinsamkeiten und Vernetzungen zu erreichen?

Sprache:

- Wie macht sich dieser Deutschlernbedarf im [Unterrichtsfach _____], in der Interaktion unter den SchülerInnen, bemerkbar?
- Wie macht sich dieser Deutschlernbedarf im Sportunterricht, in der Interaktion unter den SchülerInnen, bemerkbar?
- Wird der Deutschlernbedarf der SchülerInnen im Sportunterricht ausgeblendet? Wenn ja, wie?

- Kann der Sportunterricht mit seiner Nichtsprachlichkeit zu einem besseren Klassenklima beitragen?
Wenn ja, wie?
- Zu welchen Mittel greifen die SchülerInnen im A) [Unterrichtsfach _____] und B) Turnunterricht, wenn die sprachlichen Mittel zur Kommunikation nicht ausreichen?
- Werden Ihrer Meinung nach Kinder mit Deutschlernbedarf im A) [Unterrichtsfach _____] und B) Sportunterricht in Interaktionsprozessen benachteiligt?

Leitfragen unverbindliche Übung Mädchenfußball:

Allgemein

- Welche unverbindliche Übung bieten Sie an?
- Wie sind Sie dazu gekommen?
- Wie viele DaZ-Lernende befinden sich in der unverbindlichen Übung MF?
- Wie würden Sie die Gruppengemeinschaft beschreiben?

Anerkennung:

- Bitte erzählen Sie mir, welchen Eindruck die Gruppe in der unverbindlichen Übung MF auf Sie hinterlässt.
- Ist es Ihrer Meinung nach möglich, durch Sport etwas zur Gruppengemeinschaft beizutragen?
- Ist es Ihrer Meinung nach möglich, durch Sport, auch Kinder mit DaZ in die Gruppengemeinschaft einzubinden?
- Wie soll der Sportunterricht gestaltet werden, um das zuvor Besprochene zu erreichen?
- Wie versuchen sie über die Gruppen hinweg Gemeinsamkeiten und Vernetzungen zu erreichen?

Leitfragen SchülerInnen:

Allgemein

Zu Beginn möchte ich bitte gerne etwas über dich erfahren.

- Wie alt bist du?
- Wie lange lebst du schon in Österreich?
- Sprichst du mehrere Sprachen? Welche?

Anerkennung und Sprache

- Zu wem hast du in der Schule Kontakt? Wer sind deine BF? In welchen Sprachen spricht ihr miteinander? Sprichst du auch auf Deutsch mit ihnen?
- Fallen dir SchülerInnen ein, die mehrere Sprachen sprechen können?
- Macht ihr auch Gruppenarbeiten? In welchen Fach kannst du am besten in der Gruppe arbeiten?
- Wenn du mit anderen Zusammenarbeitest, wie ist das im Sportunterricht? Ist der Sportunterricht anders?
- Welche Gruppenspiele kennst du? Welche gefallen dir gut? Warum?
- Erinnerst Du Dich an Spiele oder Übungen im Unterricht, die dir geholfen haben neue Freunde zu gewinnen? Hast du diese Freunde dann auch im Alltag getroffen?
- Erzähle mir bitte von einer schönen Sportstunde.

Im Rahmen der Planung sowie Durchführung eines qualitativen Interviews, gilt es für den Interviewer einige Punkte zu beachten, da jede Art der Befragung eine spezielle Form der Kommunikation darstellt, welche eigene Charakteristika aufweist. Gemäß Daase, Hinrichs und Sattinieri gilt es drei Faktoren während der Befragung zu beachten, die diese co-konstruierten erhobenen Daten, beeinflussen könnten:

1. Die Befragungssituation
2. Die Fragen selbst
3. Die Person des Befragten

Werden in der empirischen Forschung die Daten qualitativ erhoben, hat die Interaktion zwischen Interviewer und Befragten einen nicht unerheblichen Einfluss auf die gewonnenen Daten. Dieser Einfluss soll keineswegs ausgeschaltet werden, jedoch sollte ein kontrollierter, kompetenter sowie vor allem reflektierter Umgang gewählt werden, welcher der Form des Interviews und des Forschungsgegenstandes angemessen ist (vgl. Daase et al. 2014, 119). In diesem Zusammenhang verweisen Daase, Hinrichs und Sattinieri auf die vier Grundprinzipien Helfferichs, welches es sowohl bei der Planung, Durchführung als auch Analyse von qualitativen Interviews einzuhalten gilt (vgl. ebd., 110):

1. *Prinzip Kommunikation:* Das Prinzip Kommunikation ist eine der grundlegendsten Prinzipien, denn erst eine Kommunikationssituation, unabhängig von der Form des Interviews, ermöglicht den Forschenden einen Zugang zu den jeweiligen Sinnsystemen der bzw. des Befragten. Der Sinn ist dabei immer ein interaktives Erzeugnis, sei es in einem dialogischen Interviewverfahren oder in einem monologisch narrativen Interview, in welchem die Rollen asymmetrisch verteilt sind. In allen Interviewsituationen spielt das Zuhören und Sprechen, Verstehen und Fragen und letztendlich auch die Fremdeinschätzung und Selbstdarstellung eine essentielle Rolle (vgl. Helfferich 2011, 79 f.). Insbesondere bei Kindern mit Deutschlernbedarf ist hier eine Komplexität gegeben, da sie die Kommunikationssprache evtl. nicht in so einem Ausmaß beherrschen, dass sie alle Anliegen kommunizieren können. Dadurch könnten wichtige Erkenntnisse verborgen bleiben. Zudem muss ein angenehmes Gesprächsklima geschaffen werden, indem die Schülerinnen und Schüler nicht das Gefühl haben, bewertet zu werden, etwaige Sprach- und Ausdrucksfehler spielen keine Rolle und sind als solche auch nicht Thema der Forschungsarbeit.
2. *Prinzip Offenheit:* Dieses Prinzip ist gemeinsam mit der Kommunikation das elementare Prinzip einer jeden qualitativen Forschung. Offenheit bedeutet in diesem Kontext, der befragten Person die Möglichkeit zu bieten, „[...] ihr eigenes Relevanzsystem oder ihr Deutungsmuster zu entfalten [...]“ (Helfferich 2011, 114) und somit auch einen Beitrag zur Strukturierung der Kommunikation beizutragen und die Fragen nach der subjektiven Relevanz unterschiedlich zu gewichten und behandeln (vgl. ebd., 114). Für die Arbeit ist dieser Aspekt wichtig, da die Schülerinnen und

Schüler bzw. Lehrpersonen ihre Relevanz eventuell auf Sichtweisen lenken, die ansonsten weitestgehend unbeachtet geblieben wären und daher wurde während des Interviews bewusst darauf geachtet, dass stets das Ziel des Interviews verfolgt wurde, aber dennoch der Raum für eigene Richtungsweisen offen war.

3. *Prinzip der Differenz- oder Fremdheitsannahme*: Es ist von einer Differenz zwischen den Bezugssystemen der Interviewerin bzw. des Interviews und dem des Befragten bzw. der Befragten auszugehen, da sowohl die Überschneidungs- als auch die Differenzpunkte im Vorfeld der Untersuchung nicht bekannt sind. Qualitative Methoden setzen ihre Erhebungspunkte an genau diesen Stellen an, „[...] wo Unterschiede in dem Vorverständnis, in den Interpretationsrahmen und Relevanzsystemen zwischen Befragten und Befragenden anzunehmen sind“ (ebd., 130) und diese Annahme der Fremdheit steht in enger Verbindung mit dem Prinzip Offenheit, denn das 2. Prinzip impliziert die Offenheit für Fremdes (vgl. ebd., 130 f.). Bei der Befragung der Lehrpersonen waren diese Verschiedenheiten und Unterschiede nicht so stark ausgeprägt, wie sie es bei der Befragung der Schülerinnen und Schüler war, weshalb diese eine spezielle Fokussierung benötigten.
4. *Prinzip Reflexivität*: Das vierte Prinzip zielt vor allem auf die Selbstreflexion ab. Das Bewusstmachen der Wirkung der eigenen Personen und die damit verbundenen Auswirkungen auf die Erhebung. Diese (Selbst-)Reflexivität beinhaltet die unterschiedlichsten Aspekte, die die interviewende Person in die Situation bewusst oder unbewusst einfließen lässt. Daher ist es wichtig darüber zu reflektieren, „[...] welches Vorwissen, welche impliziten Annahmen und unbewussten Erwartungen, welchen *Normalitätshorizont* und welche Aufmerksamkeitshaltungen, welche Ängste und Bewältigungsstrategien [...]“ (Helfferich 2011, 157) in das Interview miteinfließen. Diese Aspekte gilt es nicht nur während der Befragung zu beachten, sondern auch während der Nachbereitung und der damit verbundenen Interpretation. Die zu interpretierenden Äußerungen stehen dabei niemals für sich alleine, sondern müssen immer in einem Kontext betrachtet und unter den Umständen des Interviews betrachtet werden (vgl. ebd., 157). Dirim und Mecheril gehen bei der Reflexion einen Schritt weiter und sprechen von einer nötigen Reflexion der Reflexion,

da Reflexion als soziale Praxis nie völlig unabhängig geschehen kann und auch immer an einen sozialen Ort gebunden ist (vgl. 2010, 148).

Die vier Prinzipien Kommunikation, Offenheit, Fremdheit sowie Reflexivität sind elementare Aspekte im Rahmen eines Interviews und können niemals separat betrachtet werden, sondern immer nur Abhängigkeit zueinander.

Die Befragung der Schülerinnen und Schüler sowie Lehrpersonen erfolgte mündlich und *face to face* und obwohl das Interview prinzipiell leitfadenbasiert erfolgte, wurde ein Raum für mögliche Nachfragen offengelassen, um auf spezifische Aspekte des Interviewpartners eingehen und eine tiefergründigere Resultate bieten zu können. Mögliche längere Ausführungen der interviewten Personen wurden, hinsichtlich der Einhaltung des Leitfadens nicht unterbrochen, um das Interview nicht zu einem Frage-Antwort-Dialog herunterzubrechen. Durch eine strikte Orientierung am Leitfaden ist es durchaus möglich, dass etwaige wichtige Erkenntnisse nicht gewonnen werden. Nach Daase, Hinrichs und Settinieri ist diese Form des semistrukturierten Interviews jene Interviewform, welche in den angewandten Sprachwissenschaften am öftesten vorkommt. Das semistrukturierte Interview kombiniert einen im Vorfeld erstellten strukturgebenden und richtungsweisenden Interviewleitfaden und den Raum für offene Erzählungen und etwaige Nachfragen. Der Interviewer ist maßgeblich an der Qualität der erhaltenen Daten beteiligt und wie eben für das semistrukturierte Interview festgelegt wurde, ist die durchgängige Interaktion zwischen dem Verlauf des Interviews und dem vorgesehenen Leitfaden unabdingbar um zu gewährleisten, dass nicht Fragen abermals gestellt werden, welche womöglich schon durch Äußerungen des Interviewpartners im Laufe des Gesprächs beantwortet wurden, oder eine Präzisierung bzw. Adaption der Frage erfolgen muss. Gegebenenfalls kann sich auch die Reihenfolge der Fragen durch die spezifischen Situationen während des Interviews ändern (vgl. Daase et al. 2014, 110 f.).

9.1.2. Datenaufbereitung: Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem 2 (GAT2)

Die erhobenen Daten des Interviews wurden mittels der wörtlichen Transkription dargestellt, um diese anschließend adäquat nach Mayring auswerten zu können. Das grundlegende Prinzip aller Transkripte ist die verschriftliche Darstellung von sprachlichen und nichtsprachlichen Handlungen in einer Video- oder Tonaufnahme in einer geregelten Abfolge. Dabei gilt es den flüchtigen Charakter der gesprochenen Sprache einzufangen und die Mündlichkeit in einer schriftlichen Form darzulegen, ohne, dass typische Phänomene des Mündlichen verloren gehen. Dieser Vorgang der Verschriftlichung hat die Analyse des erhobenen Material zum Ziel (vgl. Mempel/Melhorn 2014, 147). Laut Mempel und Melhorn können Transkripte „[...] jedoch nie die aufgenommenen Audio- oder Videodaten vollständig in ihrer Komplexität abbilden. Es muss eine Fokussierung auf die für die jeweilige Untersuchung relevanten Aspekte stattfinden.“ (ebd., 148) Bei dem Transkript der vorliegenden Arbeit lag der Fokus auf der Auswertung und Analyse der gewonnenen Daten und nicht, um den Leser einen guten Eindruck vom Interview zu geben (vgl. ebd., 148). Daher kann es vielmehr als Arbeitstranskript verstanden werden und dieses ist nicht primär zur Veröffentlichung gedacht, denn erst die daraus gewonnen Erkenntnisse werden in einem größeren Zusammenhang wertvoll und erfüllen dadurch ihren vollen Zweck (vgl. Selting et al. 2009, 359).

Daher galt es zunächst das geeignetste Transkriptionssystem zu finden und die Auswahl fiel auf das Gesprächsanalytische Transkriptionssystem 2 (GAT 2). Das Gesprächsanalytische Transkriptionssystem (GAT) fand seit der Vorstellung im Jahr 1998 eine große Verwendungsbasis und zehn Jahre später wurde eine aktualisierte sowie optimierte Version, GAT 2 vorgestellt. Das Ziel der Entwicklerinnen und Entwickler dieses Systems, war die Vereinheitlichung der Transkriptionssysteme im deutschsprachigen Raum. „GAT 2 gibt detaillierte Anweisungen zum Erstellen gesprächsanalytischer Transkriptionen auf drei Detailliertheitsstufen, dem Minimal-, Basis- und Feintranskript [...]“ (Selting et al. 2009, 353). Für die Inhaltsanalyse von Interviews ist das Minimaltranskript ausreichend. Da der Schwer-

punkt der Auswertung der vorliegenden Interviews mit den Lehrpersonen und Schülerinnen bzw. Schüler auf der inhaltlichen Ebene festzumachen ist, wurde diese basale Ausbaustufe von GAT für die Ausarbeitung der erhobenen Daten eingesetzt. In dieser Form der Transkription „[...] werden der Wortlaut der Redebeiträge und deren Unterteilung in Segmente erfasst [...]. Überlappungen, Verzögerungen, Pausen, Ein- und Ausatmen, Lachen und nonverbale Handlungen und Ereignisse sowie schwer- oder unverständliche Segmente notiert [...]“ (ebd., 359).

Generell wird beim Gesprächstranskript keine Silbentrennung durchgeführt und es wird stets die Kleinschreibung angewendet. Zudem findet eine Untergliederung in Segmente statt, diese werden durchnummeriert. 3 Leerstellen nach den Segmentierungen folgt die Sprecherkennzeichnung, diese werden bei möglichen Folgesegmenten nicht wiederholte, sollte der Sprecher nicht wechseln. Nach der Freilassung von nochmals 3 Leerstellen folgt der eigentliche Transkripttext (vgl. ebd., 358). Dialektale Sprechweisen oder Ausdrücke der Interviewpartner wurden als solche erfasst und in der anschließenden Transkription an die Schriftnorm des Standarddeutschen adaptiert.

9.1.3. Datenauswertung: Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Die aus einem Interviews erhobenen Daten gilt es natürlich adäquat und reflexiv weiterzuverarbeiten und dazu eignet sich die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring. Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring ist eine Methode der Auswertung, von bereits erhobenen Material (vgl. Mayring 2010, 52). Im Folgenden wird erläutert, für welches Material sich diese Methode eignet, welches Ziel ihr unterliegt und weshalb gerade die Inhaltsanalyse nach Mayring gewählt wurde.

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring wird bei der Auswertung geschriebener Text eingesetzt. Dazu werden, wie in unserem Fall, Interviews mit einem Aufnahmegerät aufgenommen und anschließend nach bestimmten Vorgaben transkribiert. Die Interviews werden vollständig und wörtlich transkribiert, jedoch mit dem Inhalt im Zentrum. Auffälligkeiten die bei der Interpretation und Auswertung von Bedeutung sein könnten, wie Lachen oder auffälliges Räuspern werden angegeben (vgl. Mayring 2010, 53 ff.). Verwendet

wird dabei das Gesprächsanalytische Transkriptionssystem GAT 2, welches bereits im vorherigen Kapitel seine theoretische Einbettung fand.

Für die Inhaltsanalyse kann Material analysiert werden, welches aus einer beliebigen Art von Kommunikation, in dem Fall dieser Arbeit aus einem qualitativen Leitfadeninterview, stammt. Nach Mayring untersucht die Inhaltsanalyse die Kommunikation und geht dabei systematisch, regelgeleitet sowie theoriegeleitet vor, mit dem Ziel „[...] Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen“ (ebd., 13), um sie in einen größeren Kontext zu platzieren (vgl. ebd., 11 ff.). Wie auch schon beim Leitfadeninterview, wird auch bei der Inhaltsanalyse nach Mayring ein qualitativer Forschungszugang gewählt, mit dem Zusammenhänge, Prozesse und Gegenstände nicht nur analysiert werden können, sondern in gewisser Weise ein hineinversetzen und nacherleben oder zumindest ein Gefühl des Nacherlebens in die jeweilige Situation einer Person konstruiert wird. Die qualitative Forschung ist eine induktive Vorgangsweise, da es am Individuellen, am Besonderen, ansetzt und dies in einem größeren Kontext stellt (vgl. ebd., 19). Die erhobenen Daten der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrpersonen werden demnach genauesten analysiert und anhand dessen werden allgemeine Rückschlüsse abgeleitet. Bei der Ausarbeitung werden immer wieder theoretischen Argumente miteinbezogen, womit der Stand der Forschung als Parameter dient und die gerade besprochene, induktive Vorgangsweise unterstrichen wird (vgl. ebd., 50 f.).

Da diese Methode einen hohen Strukturierungsgrad aufweist, werden zusätzliche Kategorien gebildet, die bei der Analyse helfen sollen. Bezüglich dieser Kategorienbildung gibt es zwei unterschiedliche Vorgehensweisen: die induktive oder die deduktive Kategorienbildung. Erstere definiert sich dadurch, dass die Kategorien erst im Durchsichtungsprozess entstehen und aus den konkreten Datenmaterial abgeleitet werden. Wiederum bei der deduktiven Vorgehensweise „[...] wird schon vor der Durchsicht des Textmaterials mithilfe von elaborierten Theorien ein Kategoriensystem entwickelt, dem dann die konkreten Aussagen des Interviews oder des Texts zugeordnet werden“ (Hug/Poscheschnik 2015, 153). Bei vorliegender Diplomarbeit wurde sowohl die deduktive als auch die induktive Kategorienbildung einander ergänzend eingesetzt, laut Hug und Poscheschnik wird in den meis-

ten Untersuchungsprojekten ebenso mit einer Kombination der beiden Kategorienbildungssystemen gearbeitet (vgl. ebd., 153). Die Kategorien betreffen zum einen den anerkennenden und zum anderen den kommunikativen Aspekt, welche auch in der Präsentation der Ergebnisse so unterteilt werden. Innerhalb dieser beiden Kategorien gibt es wieder Unterteilungen, allerdings werden diese in der vorliegenden Arbeit nicht explizit genannt, um den Textfluss nicht durch ständige Unterteilungen zu unterbrechen. Die Gliederung wird während des Lesen des Textes ersichtlich.

9.2. Vorgehen

Nachdem die Methoden theoretisch eingeordnet wurden und bereits Aspekte der konkreten Durchführung besprochen wurden, wird im folgenden Kapitel explizit auf die geplanten Schritte Bezug genommen.

Die geplanten Schritte im Rahmen der vorliegenden Arbeiten können in drei Schritte zusammengefasst werden und lauten wie folgt:

1. *Kontaktaufnahme*

Für die qualitativen Leitfadeninterviews mussten zunächst entsprechende Kontakte zu Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern geknüpft und hergestellt werden. Ein Kontakt bestand bereits mit einer Lehrperson. Diese Lehrperson leitet einmal pro Woche die unverbindliche Übung Mädchenfußball, an der bis zu 27 Mädchen, von der ersten bis zur vierten Klasse, teilnehmen. Die Lehrperson eignet sich für die Forschung hinsichtlich des Anerkennungspotential von Sport, da einerseits der Fußball in der Gesellschaft immer noch als eine Männerdomäne gilt und andererseits an dieser unverbindlichen Übung Mädchen mit den verschiedensten natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten teilnehmen. Aufgrund der Tatsache, dass die eben angesprochene Lehrperson allerdings nur eine unverbindliche Übung leitet und im Regelunterricht Geographie und Wirtschaftskunde sowie Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung unterrichtet und ohnehin noch weitere Lehrpersonen interviewt werden sollten, wurden weitere Kontakte zu Lehrpersonen gesucht. Die Auswahl der Lehrpersonen selektierte sich dahingehend, dass diese unbedingt das Unterrichtsfach Sport und Bewegung unterrichten. Das zweite Fach konnte ein

beliebiges Fach wie beispielsweise Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung sein. Für die Befragung der Schülerinnen und Schüler wurden Kinder mit Deutschlernbedarf ausgewählt, welche von den zwei bereits befragten Lehrpersonen unterrichtet werden.

Die konkrete Kontaktaufnahme gestaltete sich zunächst komplexer als gedacht, da zuerst Schulen per Mail angeschrieben wurden und Rückmeldung stets ausblieb. Nach diesen ersten vergeblichen Versuchen wurde der direkte Weg gesucht und in der Direktion meiner ehemaligen Schule angerufen. Der Schulleiter verwies mich mit seinem Einverständnis direkt auf meinen ehemaligen Turnlehrer, welchen ich über die Homepage der Schule kontaktieren sollte. Diese Lehrperson ist Lehrer der Fächer Sport und Bewegung sowie Geographie und Wirtschaftskunde an einer Schule in Wien. Nach einem kurzen Austausch per Mail, wurde ein Treffen in der Schule vereinbart, indem alle nötigen Sachverhalte geklärt und besprochen wurden. Dieses Treffen erwies sich als äußerst fruchtbar und es wurde ein weiteres Treffen, eine Woche später, vereinbart, um das Interview durchzuführen. Das Interview wurde nicht am gleichen oder nächsten Tag durchgeführt, da die Lehrperson die Instruktion erhielt, besonders auf die Interaktion eines Schülers innerhalb der Klasse sowohl während des Turn- als auch Geographie und Wirtschaftskundeunterrichts zu achten. Der Schüler ist ein Kind mit Deutschlernbedarf und fällt somit ins Raster der Untersuchung, für eine Befragung musste aber zuvor die schriftliche Einverständniserklärung der Eltern eingeholt werden. Über den ehemaligen Turnlehrer wurde auch der Kontakt zur zweiten Lehrperson geknüpft, welche ebenfalls interviewt wurde. Auch zwei von ihren Kindern wurden interviewt.

2. Durchführung der Interviews

5 der 6 Interviews wurden in den Schulen durchgeführt. Dies hat einen ökologischen Grund, denn der Aufwand der befragten Lehrpersonen und Kinder sollte möglichst minimal gehalten werden, da die Interviews auf freiwilliger Basis basierten. Zudem befanden sich die Kinder in einer gewohnten Umgebung, wodurch ein angenehmeres und offeneres Klima, mit dem die Schülerinnen und Schüler bereits bestens vertraut sind, geschaffen wurde. Die dabei zu beachtenden Aspekte und Prinzipien lassen sich bereits in Kapitel 9.1.1. finden und werden an dieser Stelle nicht weiter erläutert. Die Speicherung der For-

schungsergebnisse wurde mittels digitalem Aufnahmegerät gewährleistet. Das erste Interview, mit der Lehrperson, die die unverbindliche Übung Mädchenfußball anbietet, wurde in dessen privater Wohnung durchgeführt, da zu diesem Kollegen ein freundschaftliches Verhältnis besteht. Es war nicht nur das erste Interview im Rahmen der Diplomarbeit, sondern auch mein erstes Interview überhaupt. Eine gewisse Nervosität machte sich im Vorfeld bemerkbar und auch während des Interviews blieb diese bestehen. Allerdings verflog diese schon beim zweiten Interview und der Fokus lag zu hundert Prozent auf den Inhalt und den Fragen. Studentinnen und Studenten kann daher nur empfohlen werden, bevor sie ein Interview zum ersten Mal durchführen, einen Probendurchgang mit einer Freundin bzw. einem Freund zu simulieren, um Abläufe und Charakteristika eines Interviews kennenzulernen. Das Interview mit dem ersten Schüler war eine weitere Herausforderung, da die Antworten meist nur kurz waren und sich meist nur auf ein „Ja“ oder „Nein“ beschränkten. Beim zweiten Interview wollte ich daher einen anderen Zugang beim Stellen der Frage wählen, um die Heranwachsenden mehr zum Reden zu animieren, damit diese mehr von ihren Erfahrungen berichten.

3. Interpretation der erhobenen Daten

Nach der Durchführung der Interviews und vor der Interpretation, wurden die Interviews transkribiert. Die theoretische Einbettung der Transkription, lässt sich in Kapitel 9.1.3. finden.

Danach wurden die gewonnenen Daten mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (theoretische Einordnung in 9.1.2.) untersucht und abschließend wurde eine Verbindung zur Literaturstudie hergestellt. Eine genaue und intensive Interpretation ist für die Qualität einer Arbeit von hoher Bedeutung und setzt eine eindringliche Auseinandersetzung mit dem erhobenen Rohmaterial der Interviews voraus.

Es folgte anschließend eine Zusammenführung der Theorie mit den empirischen Daten, um den roten Faden der vorliegenden Arbeit zu gewährleisten und die Bedeutung der nonverbalen Kommunikation für die Lehrpersonen als auch für die Kinder hervorzuheben.

9.3. Ethische Richtlinien

Die Einhaltung gewisser ethischer Standards ist in der empirischen Forschung von großer Wichtigkeit und schon in der Planung sollten Überlegung getätigt werden, wie sichergestellt werden kann, dass diese eingehalten werden können.

Nehmen Personen an einer Untersuchung teil, sollen diese keinen Schaden oder Nachteil durch die Teilnahme haben, wenn möglich sollen diese einen Nutzen oder im besten Fall einen Gewinn davontragen. Ebenso wichtig ist die Pseudonymisierung bzw. Anonymisierung der interviewten Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler, wobei bei der vorliegenden Arbeit für die Namen der interviewten Kinder Pseudonyme verwendet werden. Vor der eigentlichen Untersuchung müssen „aufgeklärte Einverständniserklärung der Untersuchungsteilnehmenden“ (Settinieri 2014, 62) eingeholt werden, speziell in der Zusammenarbeit mit Kindern ist das besonders wichtig, weshalb, wie bereits in Kapitel 9.2. beschrieben wurde, eine schriftliche Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten eingeholt wurde. Diese kann, auch nach Beendigung der empirischen Untersuchung, zu jeder Zeit widerrufen werden (vgl. ebd., 61 f.).

Mein persönliches Anliegen war es zudem noch, dass die befragten Schülerinnen und Schüler nicht das Gefühl hatten, ihr Deutschkompetenzen würden im Rahmen der Untersuchung bewertet werden, weshalb auch eine stetige Reflexion der Reflexion nach Dirim und Mecheril durchgeführt wurde (vgl. 2010, 148).

10. Ergebnisse aus den Interviews

Die Darstellung der Ergebnisse wird in zwei Kategorien geteilt, auch wenn sich diese beiden separaten Kategorien oftmals wechselseitig beeinflussen sowie ergänzen.

Dazu wurde das Rohmaterial aus den Interviews genauestens analysiert sowie interpretiert und wird nun präsentiert, zudem wird immer wieder auf die vorhergegangene Literaturstudie Bezug genommen. Hinzuzufügen sei noch, dass sich sämtliche Verweise auf die Transkripte beziehen, die Zahlen verweisen auf die jeweiligen Zeilennummern. Die Transkripte sind im Anhang zu finden und des Weiteren wurden die Namen der Lehrpersonen und Kinder pseudonymisiert.

10.1. Zum Anerkennungspotential des Sportunterrichts

Der erste Part des Interviews beschäftigte sich mit dem Anerkennungspotential des Sportunterrichts in der Schule. Ob und inwiefern hierbei der Sport positiv unterstützend einwirken kann, wird im folgenden Teil beantwortet.

Der Sportunterricht bietet alleine schon durch seine Charakteristik viel mehr Möglichkeiten, um Kontakte zu knüpfen, Freundschaften entstehen zu lassen und Anerkennung sowie Wertschätzung zu widerfahren, als das in anderen Unterrichtsfächern der Fall sein könnte. Durch die Auflösung der Sitzordnung unterscheidet sich das Unterrichtsfach Bewegung und Sport grundlegend von den Unterrichtsfächern, die in der Klasse respektive im Sitzen abgehalten (auch wenn es hier und dort Bewegung innerhalb der Klasse von den Schülerinnen und Schülern gibt) werden. Einerseits erfordert das mehr Aufmerksamkeit der Lehrperson, andererseits wird durch diese offene Unterrichtsform eine ganz andere Lernsituation geschaffen (vgl. Lehrperson A 2018, 50 ff.). Wird der Unterricht in der Klasse abgehalten, so sitzen die Schülerinnen und Schülern die meiste Zeit und das oftmals neben der gleichen Nachbarin bzw. dem gleichen Nachbarn. Im Unterrichtsfach Bewegung und Sport kommt es zu einer natürlichen Durchmischung, etwa durch Bildung eines Teams mittels Durchzählen, womit gewährleistet wird, dass immer wieder neue Mannschaften entste-

hen und die Schülerinnen und Schüler immer wieder neue Teampartner haben (vgl. Lehrperson A 2018, 78 ff.). Bei Anschließenden spielen hat die Mannschaft ein gemeinsames Ziel vor Augen und dies kann nur im Verbund erreicht werden (Schüler B 2018, 160 f.). Das bietet Chancen, um Klassenkameradinnen und Klassenkameraden besser kennenzulernen, die einem bis dato nicht besonders in Erscheinung getreten sind.

Einen Schritt weiterer Schritt können Kennenlernwochen sein, welche gerne in den ersten Klassen durchgeführt werden. In dieser fährt die Klasse für eine Woche an einem Ort außerhalb der schulischen Umgebung, um sich besser kennenzulernen (vgl. Lehrperson A 2018, 13 ff.). Ähnlich wie auch im Sportunterricht bieten sich auch hier etliche Möglichkeiten und Chancen bei gemeinsamen Aktivitäten die Gruppengemeinschaft und das Wir-Gefühl zu stärken. Sportliche Aktivitäten sowie Gruppenbewältigungsaufgaben stehen hierbei an der Tagesordnung (vgl. ebd., 16 f.) und sollen Ängste und eine etwaige Voreingenommenheit von anderen Personen nehmen.

Neben dem Unterrichtsfach Bewegung und Sport, können Schülerinnen und Schüler weitere Möglichkeiten der körperlichen Ertüchtigung wahrnehmen, denn oftmals bieten Schulen Wahlfächer zu bestimmten Sportarten an und diese können den Kindern ebenfalls als ein Einstieg in den Sport dienen. Im Speziellen für Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung, welche noch nicht lange im Migrationsland leben und deshalb noch keine ausgeprägten sozialen Bezugspunkte haben, kann der Sport in der Schule zum Knüpfen von Kontakten verwendet werden (vgl. Lehrperson C 2018, 78 ff.). Diese Entwicklung der Kinder kann sogar so weit führen, dass sie in weiterer Folge Vereinsspielerinnen bzw. Vereinsspieler werden. Sollte dies allerdings nicht gelingen oder gar nicht das Ziel der Kinder sein, so ist die Freude an der Bewegung und das Treffen mit Freundinnen und Freunden die oberste Priorität, welche sich die Kinder Woche für Woche erfüllen (vgl. ebd., 44 f.). Denn laut Filipp und Aymanns kann durch diese Einbindung in ein intaktes soziales Umfeld, das Wohlbefinden einer Person gesteigert werden und dies führt weiters zu einem sinnerfüllten Dasein, einer positiven Sicht auf die Vergangenheit sowie die Möglichkeit zur Orientierung an persönlichen Werten (vgl. Kapitel 7.2.1.). In besonderen Fällen besuchen Kinder die unverbindliche Übung Mädchenfußball nur, um ihre Freundinnen zu treffen und neue Bekanntschaften, „[...] die sie sonst auf diese Art nicht kennenlernen würden“ (Lehrperson

C 2018, 133 f.) und vernachlässigen eventuellen den eigentlichen Sinn der Übung (vgl. ebd., 136 ff.). Jedoch ist das genau im Sinn des Sports, denn er verbindet Menschen und führt dort zu Freundschaften, wo es sonst für nicht möglich gehalten wäre. Besuchen die Kinder doch alle die gleiche Schule, hätten sie sich möglicherweise nie kennengelernt, gäbe es diese oder ähnliche unverbindliche Übungen nicht, da sie nicht den Mut aufgebracht hätten, sich bei einem Verein anzumelden. Der Sport in der Schule ist für jene da, die gerne Spaß an der Bewegung haben und/oder sich gerne mit ihren Freundinnen und Freunden treffen wollen bzw. neue kennenlernen wollen. Die Motivationen der einzelnen Beweggründe können ganz unterschiedlich sein, jedoch werden sie alle im Sport vereint und erreichen somit ein gemeinsames Ziel. Auch wenn in der Klasse die Sitzordnung ständig verändert werden kann und die Schülerinnen und Schüler somit immer wieder neben anderen Kindern sitzen, hat das nicht dieselbe Kraft wie im Sportunterricht, denn in der Klasse muss keine Kommunikation (jeglicher Art) zwischen den Sitznachbarinnen bzw. Sitznachbarn stattfinden, hingegen im Turnunterricht, in einem Gruppenspiel, muss eine gemeinsame Interaktion erfolgen.

Nicht nur für das Spannen neuer sozialer Netzwerke eignet sich der Sportunterricht, sondern auch zur Entwicklung der eigenen Persönlichkeit. Lehrperson C führt dies mit zwei Beispielen aus, bei denen sich Mädchen durch die unverbindliche Übung Mädchenfußball auch im Alltag profilieren konnten und ihrem Selbstwertgefühl eine Aufwertung geben konnten und sich dadurch auch innerhalb des sozialen Gebildes der Klasse und der Schule Anerkennung widerfahren konnten (vgl. 2018, 96 ff.). Diese zwei Beispiele könnten unterschiedlicher nicht sein, auf der einen Seite ein leistungsschwaches Mädchen,

„relativ schlechte Noten. Selbst bei mir in Geographie hat sie ein Nicht-Genügend gehabt. Dann hat sie mit dem Fußball angefangen und war dort einfach sehr gut und freut sich einfach Woche für Woche auf das Fußballtraining und hat dadurch sich auch in der Schule stabilisieren können. Hat wirklich viel Selbstvertrauen dadurch gewonnen, vielleicht nicht nur dadurch, aber eventuell zu einem Teil zumindest dadurch auch. [...] und man merkt wirklich bei dem Mädchen, das ist mittlerweile in der vierten Klasse, jedes Mal, wenn neue Mädchen dazukommen zur Gruppe, speziell aus der ersten Klasse, übernimmt die quasi die Integration in die Gruppe.“ (Lehrperson C 2018, 98 ff.)

Das zweite Beispiel schildert die Entwicklung einer sehr guten Schüler, welche im Klassenverbund passiv und introvertiert agierte und aufgrund dessen wenig Beachtung sowie Anerkennung zu spüren bekam. Durch die Begegnung mit dem Sport, respektive mit der unverbindlichen Übung Mädchenfußball, ändert sich das, da ist sie, wie Lehrperson C anmerkt, „[...] auf einmal die Lautstärkste überhaupt und lebt total auf und geht aus sich raus. Und das tut dem Mädchen auch einfach nur sichtlich gut“ (2018, 117 ff.). Auch auf das Erscheinungsbild innerhalb der Klasse hat sich diese Entwicklung ausgewirkt, da ihre Leistungen in der Klasse und auf dem Sportplatz bzw. in der Sporthalle honoriert werden und sie eine dementsprechende Wertschätzung widerfährt (vgl. ebd., 111 ff.). Hierarchische Verhältnisse zwischen Außenseitern und Etablierte, Beliebte und Nicht-Beachtete, wie sie in Kapitel 7.3.1. beschrieben werden, können hierbei zu einem Teil oder im besten Falle ganz ausgeschaltet werden. Im Gespräch mit Lehrperson A unterstrich dieser von sich aus diese Möglichkeiten des Sportunterrichts, indem die Schülerinnen und Schüler in Turnen zu den besseren Kindern zählen, sich daraufhin in einem Verein engagieren und sich dies wiederum rückwirkend positiv auf das Verhalten in der Schule auswirkt (vgl. Lehrperson A 2018, 53 ff.).

Diese Beispiele verdeutlichen das Potential des Sportunterrichts aus zwei verschiedenen Blickwinkeln und das lässt sich auch gut auf Kinder mit Fluchterfahrung oder jene ummünzen, welche erst seit kurzem in Österreich leben und noch Lernbedarf in der Unterrichtssprache haben und sich daher auf der lautsprachlichen Ebenen noch nicht wunsch- und erwartungsgemäß mitteilen können. In diesen Fällen kann der Sport sowohl zu einer Erhöhung der Selbstwertschätzung beitragen, als auch der Wertschätzung durch andere. Im Sport wird diese durch gegenseitigen Respekt gewährleistet, jede Person wird aufgrund seiner Individualität anerkannt. Respekt und Wertschätzung gegenüber den Mitspielerinnen und Mitspielern und dem Gegner wollen allerdings auch gelernt sein, weshalb gewisse Praktiken und Routinen eingeübt und wiederholt werden müssen. Vorab muss jedoch auch klar kommuniziert werden, weshalb diese Rituale wichtig sind und welchen Zweck sie dienen. Das gemeinsame her- und wegräumen der verwendeten Gegenstände lassen keinen Platz für eigensinnige Gedanken und das Begrüßen vor und das Verabschieden via Händedruck nach der jeweiligen Einheit sind ein Zeichen des Respekts und der Wertschätzung

einer jeden Person, da jede einzelne Person begrüßt und verabschiedet wird (vgl. Lehrperson C 2018, 180 ff.). Auf die Wichtigkeit der Beachtung einer jeden Schülerin und eines jeden Schüler verweist schon Paul Mecheril, wie in Kapitel 6.2. umschrieben wird, wodurch eine Ausgrenzung a priori verhindert werden soll.

Fordert die Lehrperson Respekt, Wertschätzung und eine anerkennende Haltung untereinander und gegenüber dem Gegner, so fordern die Schülerinnen und Schüler auch diese Werte und Anerkennung ein. Dabei ist es wichtig, auf jedes Individuum einzeln einzugehen und eine ehrliche Rückmeldung über den persönlichen Verlauf zu geben. Bemühungen und Entwicklungen sollten daher stets honoriert werden, egal welchem Leistungsstand die Kinder entsprechen. Die Kinder merken relativ schnell, ob und wie intensiv sich eine Person mit ihnen beschäftigt und dieses Feedback ist eine gute Möglichkeit um Beachtung und somit Anerkennung zu schenken (vgl. Lehrperson C 2018, 192 ff.). Denn, „es fällt den Schülerinnen gleich auf, wenn du mal als Lehrer, oder als Trainer nicht aufmerksam bist“ (ebd., 194 f.). Neben der Anerkennung durch Wahrnehmung wurde in Kapitel 7.3.1. auch die emotionale Wahrnehmung, welche sich bezüglich ihrer Qualität von erstgenannter unterscheidet. Gibt eine Lehrperson, wie der Leiter der unverbindlichen Übung Mädchenfußball, jeder Schülerin eine individuelle Rückmeldung und ein individuelles positives Feedback über den Verlauf der Entwicklung, so vermittelt diese auch emotionale Anerkennung (vgl. Grimminger/Gieß-Stüber 2009, 35 f.).

Eine wichtige Voraussetzung, um all das eben genannten erfüllen zu können, ist die Motivation. Es bedarf einer grundsätzlichen Motivation der Schülerschaft, um den Sport als ein Mittel der Anerkennung einsetzen zu können. Wollen sich beispielsweise Kinder und Jugendliche am Sportunterricht nicht beteiligen, kann diese nichts zur Klassengemeinschaft beitragen (vgl. Lehrperson B 2018, 66 f.). Eine Lehrperson ging im Interview sogar noch weiter und führt aus, dass Kinder und Jugendliche gute Leistungen im Unterrichtsfach Bewegung und Sport erbringen müssen, um dadurch Anerkennung zu finden (vgl. ebd., 46 ff.). Diese Meinung deckt sich auch mit der Aussage des Schülers der Lehrperson B über seine Mitschülerinnen und Mitschüler. Der Schüler lebt erst seit knapp eineinhalb Jahren in Österreich und ist seit diesem Schuljahr in dieser Klasse:

„[...] sie haben gesehen, dass ich ein sportlicher Mensch bin und sie haben gesagt, ich bin gut und sie haben [...] immer versucht mich in ihr Team zu haben. Weil es ist besser, weil wir können einfacher zum Ziel kommen. Alle versuchten mich in ihre group zu haben, alle waren nett zu mir und ich war nett zu denen. Ich habe versucht [...] das Team einfach gut machen und die anderen auch helfen“ (Schüler B 2018, 160 ff.)

Auch wenn ein gewisser Leistungsstand vorhanden sein muss, ist meiner Meinung nach die Freude an der Bewegung, wie es auch Lehrperson B schildert (vgl. 74 & 85) ausreichen denn auch Sportanfängerinnen und Sportanfänger können sich durch die sportliche Aktivität steigern und zu guten und begeisterten Sportlerinnen und Sportlern entwickeln (vgl. Lehrperson C, 44 f.). Allerdings besteht die Gefahr, dass bei einem unreflektierten und unkritischen Umgang seitens der Lehrperson die Rolle der Außenseiter verstärkt wird. Der sportliche Wettkampf sollte hinsichtlich einer ebengenannten Verstärkung der Außenseiterrolle nicht primär im Vordergrund stehen und die gegebene Individualität einer jeden Klasse muss daher in die Unterrichtsplanung miteinbezogen werden (vgl. Grimminer/Gieß-Stüber 2009, 42 f.). Der Umgang und die Interaktionen einer Klasse mit einer guten Klassengemeinschaft unterscheidet sich vehement von jener mit einer durchwachsenden Klassengemeinschaft und auf darauf kann in der Planung der Spiele und Übungen Rücksicht genommen werden. Dazu bedarf es natürlich einer intensiveren Auseinandersetzung der Lehrpersonen mit den Kindern und Jugendlichen. Individuelle Rückmeldung und konstruktives Feedback können die Motivation und den Spaß am Sport steigern und zu Verbesserungen führen, denn jedes Kind muss einen Sport erst lernen und genauso wie beim Spracherwerb geht dieser Weg nicht immer nur bergauf (ebd., 191 ff.).

Einen kurzen Exkurs bezüglich des Zusammenhangs von Lernen und Bewegung machte im Interview Lehrperson C: Das Zusammenspiel zwischen Lernen und Bewegung erfolgt in einem wechselseitigen Verhältnis und die beiden Komponenten stehen in einem engen Zusammenhang. Motorik und Sprache sind die beiden elementarsten Komponenten in kindlichen Entwicklung und bilden auch den Grundstein für den weiteren Bildungsverlauf (vgl. Schmidt/Süßenbach 2009, 74 f.). Durch kognitives Training stellt Lehrperson C daher diese Verbindung zwischen Körper und Geist her und reizt die Grenzen Kognitiven und Motorischen mit Hilfe von Life Kinetik und koordinativen Übungen auch bewusst aus, um die

Teilnehmerinnen zum Querdenken anzuregen. Neue Lösungs- und Denkwege müssen gefunden werden und zudem werden die motorischen Fähigkeiten geschult und verbessert (vgl. Lehrperson C 2018, 156 ff.). Gieß-Stüber, Tausch und Baumgartner haben sich in diesem Zusammenhang die motorischen Kompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund und von Kindern ohne Migrationshintergrund angesehen und festgestellt, dass die eben angesprochenen motorischen Fähigkeiten bei Kindern ohne Migrationshintergrund ausgereifter sind, als bei jenen mit Migrationshintergrund (vgl. Gieß-Stüber et al. 2013, 34). In der Kombination mit dem Wissen über den Zusammenhang von motorischen Fähigkeiten und der Sprache sollte der Schulsport auf diese Aspekte eingehen und vermehrt koordinative Übungen sowie Life Kinetik³⁰ im Stundenplan aufnehmen. All dies wirkt sich positiv auf die Lernleistung aus und kann dazu führen, dass Lerninhalte nach oder vor dem Sport besser gemerkt werden (vgl. Weineck 2010, 1048). Zudem sorgt es für einen abwechslungsreichen Sportunterricht, der die Schülerinnen und Schüler eventuell auf ihre Grenzen stoßen lässt, das „[...] macht ihnen aber grundsätzlich viel Spaß. Und ich glaube, das ist einfach auch ein guter Zugang, der gut funktioniert“ (2018, 160 ff.), wie Mag. Lehrperson C im Interview ausführt.

10.2. Die andere Form der Sprache

Der zweite Part des Interviews zielt auf die sprachliche Komponente der Diplomarbeit ab und beschäftigt sich im Kern mit der Frage, inwiefern der Sportunterricht mit seiner non-verbalen Charakteristik zu einem besseren Miteinander führen kann als zuvor gegeben. Wie bereits erwähnt, ergänzen und beeinflussen sich die beiden Teile des Interviews wechselseitig, allerdings wurde diese Unterteilung vorgenommen, um eine präzisere Analyse zu ermöglichen und gewährleisten.

Im Interview wurde erzählt, dass Schülerinnen und Schüler mit Deutschlernbedarf im Gegensatz zum Unterrichtsfach Bewegung und Sport im anderen Unterrichtsfach in der In-

³⁰ Steigerung der Leistungsfähigkeit des Gehirns durch koordinative und visuelle Aufgaben für den Körper (vgl. <http://www.lifekinetik.de/infos/wissenschaftliche-zusammenfassung/> zuletzt eingesehen am 24.01.2018)

teraktion mit den anderen Kindern eher eine passive und zurückhaltende Rolle einnehmen. In Gruppenarbeiten, wie sie oft von einer Lehrperson durchgeführt werden, bringen diese Kinder aufgrund der Sprachbarriere einen nicht sehr erheblichen Input und nehmen meist die Position der stillen Beobachterin bzw. des stillen Beobachters ein (vgl. Lehrperson A 2018, 118 ff.). Das mag zwar ein scheinbar normaler Vorgang sein, kann allerdings dahingehend problematisch werden, dass sich die Kinder immer mehr zurückziehen und die Nicht-Beachtung in allen Unterrichtsfächern exponentiell steigt. Das kann, im Sinne von Frohn (siehe Kapitel 7.3.1.), zu einer klaren Grenzziehung führen und das „[...] wirkt sich [...] auf das Selbstwertgefühl, das Selbstkonzept, die Wahrnehmung anderer sowie auf das physische und psychische Wohlbefinden aus“ (Frohn 2009, 89).

Weiters schildert Lehrperson A, dass sich Schüler A zwar versucht nach seinen vorhandenen Möglichkeiten in Gruppenarbeiten einzubringen und mitzuarbeiten, allerdings sind diese Möglichkeiten aufgrund der lautsprachlichen Mittel in der Unterrichtssprache begrenzt. Schüler B, der von Lehrperson B unterrichtet wird, versuchte sich auch, obwohl die sprachlichen Mittel in der Unterrichtssprache nicht ausreichten, sich einzubinden und aktiv mitzumachen. Dies endete anfangs allerdings meist in Resignation, denn obwohl die Wörter zum Teil bekannt waren, konnte er nichts verstehen und somit auch nicht an den Interaktionsprozessen der Schülerinnen und Schüler teilnehmen (vgl. Schüler B 2018, 122 ff.). Verstehen die betroffenen Kinder und Jugendlichen wenig bis gar nichts, versuchen Mitschülerinnen und Mitschüler sowie die Lehrperson dann oftmals helfend einzugreifen (vgl. Lehrperson A 2018, 170 ff.). Vor allem die Aussage, „[...] er versucht sich nach seinen Möglichkeiten schon zu integrieren [...]“ (ebd., 170 f.), impliziert ein Verhältnis, welches Anerkennung schwer zugänglich macht. Es drückt ein Abhängigkeitsverhältnis der Schülerin bzw. des Schülers aus, da er nur mit der Hilfe, welche von den Klassenkameradinnen und Klassenkameraden in guter Absicht geschieht, am Geschehen in der Klasse teilnehmen kann. Hier verhält es sich ähnlich mit der Problematik des Integrationsbegriffs, welchen die Lehrperson, wenn auch sicherlich nicht mit einer kritischen Intention, verwendet. Die Problematik mit dem Begriff der Integration drückt ein ähnliches Abhängigkeitsverhältnis aus, wie es die Aussage aus dem Interview macht. Es verstärkt hierarchisierende Differenzen und führt zu einem schrägen Blickwinkel auf die unterschiedlichen Schülerinnen und

Schüler. Es erzeugt eben dieses Gefühl, dass ein „Wir“ eine Person des „Nicht-Wir“ integrieren *muss*, da es sonst nicht in die Gruppe als vollwertig anerkanntes Mitglied agieren kann. Diese Problematik gilt es auf jeden Fall zu reflektieren und gegebenenfalls sollte eine „Reflexion der Reflexion“ (Dirim/Mecheril 2010, 148) stattfinden.

Konträr dazu verhält es sich im Unterrichtsfach Bewegung und Sport, da „[...] spielt diese Sprachbarriere nicht so eine große Rolle [...]“ (Lehrperson A 2018, 187) und eine Verständigung kann auch ohne Worte erfolgen und verbale Kommunikation wird nicht unbedingt zum Erreichen eines Zieles oder um aktiv teilnehmen zu können gebraucht. Ein Deutschlernbedarf kommt dabei nur sehr marginal zum Tragen und wird von den Schülerinnen und Schülern fast nicht wahrgenommen (vgl. ebd., 66 ff.). Das zuvor erwähnte Abhängigkeitsverhältnis kommt hierbei gar nicht zum Vorschein, da zum Spielen innerhalb der Gruppe prinzipiell keine verbale Sprache von Nöten ist und Kinder mit Deutschlernbedarf deshalb schnell eingegliedert und als vor allem vollwertige Mitglieder akzeptiert und anerkannt werden können (vgl. Lehrperson A 2018, 151 ff.).

Im Gegensatz zu Gruppenarbeiten in anderen Fächern, können sämtliche Schülerinnen und Schüler, völlig unabhängig von einem möglichen Deutschlernbedarf aktiv mitmachen und sich aktiv in die Interaktionsprozesse einfinden, das ist wiederum eine Grundvoraussetzung, um in ein anerkennendes Verhältnis zu treten. Das gelingt beispielsweise nach dem Prinzip *sehen und nachmachen*. Schüler B schildert, dass er zuerst die anderen Kinder beobachtete und daraufhin schnell das Prinzip des Spiels verstand und infolgedessen selber mitspielen konnte. Daraufhin wurde er von den anderen Schülerinnen und Schülern beachtet und in den Spielverlauf eingebunden (2018, 135 ff.). Dazu benötigte Schüler B keine lautsprachlichen Mittel (vgl. ebd., 151 f.), da das Prinzip des Sports sprachübergreifend verstanden werden kann. Einerseits kann die Teilnahme durch bloße Nachahmung bzw. durch die Beobachtung, woraus sich der Sinn eines Spiels ergibt, geschehen und des Weiteren können auch alle Schülerinnen und Schüler miteinander kommunizieren, auch wenn die lautsprachlichen Mittel nicht ausreichen Schüler (vgl. Schüler C 2018, 141 f.). Ein etwaiger Deutschlernbedarf wird dabei beinahe völlig ausgeblendet und kommt daher nicht zum Tragen, denn die Körpersprache kann zur Verständigung eingesetzt wer-

den oder beispielsweise durch Pfeifen wird auf sich während eines Spiels aufmerksam gemacht (vgl. Lehrperson B 2018, 181 & 185 f.). Der Sport mit seinen universalen Symboliken führt zu einer Verständigung, die über die lautsprachlichen Grenzen und Differenzen hinausgehen. Bei sportlichen Aktivitäten steht die körperliche Interaktion unter den einzelnen Sportlerinnen und Sportlern im Vordergrund und das bietet die Chance einer unvoreingenommenen Verständigung. Im Gegensatz dazu stehen verbal dominierte Sozialräume, wie sie sich ansonsten überall in der Schule finden lassen (vgl. Giebenhain 1995, 166 f.).

Zwar versuchen vereinzelt Kinder mit Deutschlernbedarf mit anderen Kindern zu reden, um auch ihre Sprachkompetenzen im Deutschen zu verbessern (vgl. Schüler C 2018, 51 f. & 58 f.), allerdings wird oft auf nonverbale Mittel der Kommunikation, etwa durch den Einsatz der Hände (vgl. ebd., 140 f.), zurückgegriffen, um Teile dessen ausdrücken, für das die betroffenen Kinder in der (zu einem großen Teil) monolingualen Schulkultur noch keine adäquate lautsprachliche Ausdrucksweise besitzen (vgl. Gebken et al. 2016, 61). Dass dabei eine Kommunikation stattfindet, bestätigt sich, wenn auf die bereits getroffene Definition der Kommunikation zurückgegriffen wird. Ein Kommunikationsprozess ist insofern gegeben, wenn ein Austausch von Informationen, sei es jetzt verbal oder nonverbal, stattfindet (vgl. Broszinsky-Schwabe 2011, 20 f.)

Dies bestätigt sich auch durch die Aussage des Schülers A, nachdem er gefragt wurde, warum er den Sportunterricht lieber habe, als den Unterricht in anderen Unterrichtsfächern. Die Antwort des Kindes war, dass er im Turnen nicht alleine ist und jemand mit diesem Schüler gemeinsam spielt (vgl. Schüler A 2018, 92 f.). Wird diese Aussage im Zusammenhang mit Aussagen seines Sport- und Geographielehrers gesetzt, so eröffnet sich eine noch viel größere Bedeutung. Da Schüler A in Gruppenarbeiten im Geographieunterricht meist nur passiv agiert und zurückhaltend ist, beschränken sich die Interaktionen mit anderen Schülerinnen und Schülern fast schon auf ein Minimum (Lehrperson A 2018, 172 ff.). Hingegen im Sportunterricht findet er Beachtung und interagiert mit seinen Mitschülerinnen und Mitschülern und ist somit nicht alleine (vgl. Schüler A 2018, 92). Auch Lehrperson B schilderte im Interview diese Beobachtungen. Zwar befinden sich momentan zwei Schüler in der Klasse, die sehr fordernd und aktiv sind, jedoch ist es ihrer Meinung nach eher die

Ausnahme. In der Regel sind Kinder und Jugendliche mit einem ausgeprägten Deutschlernbedarf ruhiger und sehr passiv, sowohl im Unterricht als auch in der Interaktion unter den Schülerinnen und Schülern (vgl. Lehrperson B 2018, 220 f. & 230 ff.).

Auf die Nachfrage, wie sich die Kinder der Klasse, in der sich ein Kind mit Deutschlernbedarf befindet, diesem gegenüber im Sportunterricht Verhalten, antwortet Lehrperson A mit folgenden Worten:

„Das ist jetzt nicht der Schüler A, der Polnisch als Muttersprache sozusagen hat, sondern der ist als vollwertiges Klassenmitglied akzeptiert und jeder geht eigentlich davon aus, dass der das Gleiche muss oder das Gleiche können soll wie die anderen eben auch, die nicht sozusagen diese Sprachbarriere vielleicht haben.“ (Lehrperson A 2018, 222ff.)

Dieses anschauliche Beispiel zeigt, wie Anerkennung funktionieren kann. Es wurde bereits das Verhalten des Kindes im Geographie als ruhig und passiv beschrieben, welches sich bei Gruppenarbeiten zurücknimmt und oftmals auf die Hilfe der anderen Kinder angewiesen ist bzw. gar nicht erst Beachtung findet und dadurch evtl. in ein Abhängigkeitsverhältnis kommt und in Folge das Selbstwertgefühl sinkt. Im Sportunterricht wird dieses Kind allerdings so behandelt, wie jedes andere Kind auch behandelt wird. Und das nicht nur von der Lehrperson, sondern auch von den Kindern selbst. Dabei blenden die Kinder in der Interaktion die Herkunft oder einen etwaigen Deutschlernbedarf aus und erkennen das Kind als ein Mitglied des „Wir“. Nach Mecheril erfolgt Anerkennung nicht als Kind mit Migrationshintergrund, sondern als autonomes und selbstständiges Mitglied der Klasse, ohne eine eindeutige Gruppenzugehörigkeiten, wodurch es laut Mecheril zu einer Haltung kommt (vgl. Mecheril 2010, 190), „[...] die das einteilende, das vereindeutigende, das klassifizierende und das fixierende Denken und Handeln schwächt und unterläuft“ (ebd., 190).

11. Conclusio

Die Flucht aus dem Heimatland ist für Kinder und Jugendliche ein großes Ereignis in ihrem noch so jungen Leben. Im Speziellen, wenn diese Flucht erzwungen ist und somit nicht vorbereitet werden kann und keine Zeit für einen Abschied vorhanden ist. Aber auch nach der Ankunft warten weitere Herausforderungen und Probleme auf die betroffenen Personen, insbesondere wenn ihnen traumatische Erlebnisse vor oder während der Flucht widerfahren. Die Eingliederung in das Schulsystem des Landes und die Eingliederung in eine Klasse, wenn die Unterrichtssprache nicht gekannt wird, fällt vielen Kindern und Jugendlichen schwer. Anerkennung und Wertschätzung als Grundlage eines jeden zufriedenen Lebens scheinen nur schwer erreichbar zu sein.

Differenzierende Hierarchisierungen aufgrund der Herkunft oder der Sprachkompetenzen und den damit verbundenen Zuschreibungen können automatisch geschehen und laufen oftmals im Hintergrund ab. Auch Lehrpersonen sind da nicht völlig ausgeschlossen, auch wenn keine böse Intention dahintersteckt, jedoch sollt eine Sensibilisierung in dieser Thematik durch eine durchgängige Reflexion des eigenen Verhaltens stattfinden. Gegebenenfalls auch eine Reflexion der Reflexion, um neue Wege des Denkens und des Handelns zu erschließen. Dies liegt in der Verantwortung einer jeden Lehrperson der Schülerschaft gegenüber.

Ein Schritt in die richtige Richtung kann hierbei der Sportunterricht in der Schule sein. Dieser bietet mit seiner offenen Unterrichtsform etliche Möglichkeiten und Chancen Kinder und Jugendliche mit einem Deutschlernbedarf in den Klassenverbund einzubinden, um schlussendlich in ein anerkennendes Verhältnis einzutreten. Auch wenn die Erreichung der Anerkennung durch den Sport an gewisse Parameter, wie beispielsweise eine grundlegende Begeisterung an der Bewegung und am Sport voraussetzt.

Durch die Betonung der Nicht-Sprachlichkeit, kann die Kommunikation auf anderen Ebenen stattfinden und ein Deutschlernbedarf ausgeblendet werden. Kinder und Jugendliche

sollen aktiv mit Mitschülerinnen und Mitschüler in Kontakt treten und mit ihnen interagieren, ohne dabei, aufgrund von sprachlichen Bedarfe, in ein senkrechtes Hierarchisierungsverhältnis zu treten.

Mag dies auch nur wie eine der vielen Möglichkeiten sein, um Wertschätzung und Anerkennung zu gewährleisten, so ist es doch eine Chance und diese sollte genutzt werden. Ebenso individuell wie die einzelnen Persönlichkeiten einer jeden Schülerin und eines jeden Schülers sind, so individuell sind die Wege der Anerkennung. Diese Diplomarbeit soll ebenjene neuen Wege beschreiten und aufzeigen, um eventuell Lehrpersonen auf ihre eigenen Wege zu leiten oder eben diesen Weg zu nutzen.

Es gibt keine Probleme, sondern nur Herausforderungen. Es gibt keine Defizite, sondern nur Bedarfe. Es gibt nur *ein* Wir. Um diese Zustand des einen, allumgreifenden *Wir* zu erreichen, ist keine Herausforderung zu groß, als es sie nicht Wert wären, zu meistern.

Literaturverzeichnis

Adam, Hubertus (2009): Adoleszenz und Flucht – Wie jugendliche Flüchtlinge traumatisierende Erfahrungen bewältigen. In: King, Vera/Koller, Hans-Christoph (Hrsg.): Adoleszenz - Migration - Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 139 – 154.

Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke/Ingelore/Ulrich, Winfried (Hrsg.) (2017): Deutsch als Zweitsprache. 4. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Apeltauer, Ernst (1997): Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung. Berlin: Langenscheidt.

Baer, Udo/Frick-Baer, Gabriele (2016): Flucht und Trauma. Wie wir traumatisierten Flüchtlingen wirksam helfen können. 1. Auflage. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus

Baur-Fettah, Yasmin (2007): Lernen durch Bewegung – eine Chance zu erkennen, zu erfahren, zu begreifen und zu verstehen. In: Hildebrandt-Stramann, Reiner (Hrsg.) (2007): Bewegte Schule - Schule bewegt gestalten. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag, S. 182 – 194.

Beller, Sieghard (2016): Empirisch forschen lernen. Konzepte, Methoden, Fallbeispiele, Tipps. 3. Auflage. Bern: Hogrefe.

Breckner, Michael (2013): Integration durch (Schul-)Sport: Das denken Schüler mit Migrationshintergrund darüber. Hamburg: Diplomica Verlag.

Bock, Ingrid (1994): Interkulturelle Erziehung als Aufgabe von Gegenwart und Zukunft. In: Seibert N./Serve H.J. (Hrsg.): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. München: PimS-Verlag, S. 569-589.

Broermann, Christine/Beckmann, Rike/Riedel-Wendt, Fanja/Warncke, Jan/Wiedemann, Melanie (2016): Unbegleitete minderjährige Geflüchtete und ihre Behandlung in der Kinder- und Jugendabteilung des Zentrums ÜBERLEBEN. In: Interdisziplinärer Fachzeitschrift (2), S. 150 – 169.

Boeckmann, Klaus-Börge (2009): Ausbildungsangebote und Qualifikationsmaßnahme für Unterrichtende in Österreich: Die Ausbildungssituation von Lehrenden an Schulen. In: Verena Plutzar, Nadja Kerschhofer-Puhalo (Hrsg.): Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft – Bestandsaufnahmen und Perspektiven. Innsbruck: Studien Verlag, S. 64 – 74.

Boeckmann, Klaus-Börge (2017): Im Südosten nichts Neues? Sprachliche Bildung im mehrsprachigen Umfeld als Thema der Lehrer/innen/bildung in Österreich. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 33 (1).

Broszinsky-Schwabe, Edith (2011): Interkulturelle Kommunikation. Missverständnisse - Verständigung. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Daase, Andrea/Hinrichs Beatrix/Settinieri, Julia (2014): Befragung. In: Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoç, Nazan/Riemer, Claudia (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 103 – 122.

Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2010): Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul et al. (2010): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 121 – 149.

Döring, Ottmar/Hauck, Sara (2016): Stand und Perspektiven der Qualifikationsentwicklung von Asylsuchenden und Flüchtlingen. In: Goth, Günther/Eckart Severing (Hrsg.): Asylsuchende und Flüchtlinge in Deutschland. Erfassung und Entwicklung von Qualifikationen für die Arbeitsmarktintegration. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 9 – 18.

Filipp, Sigrun-Heide/Aymanns, Peter (2010): Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.

Fischer, Gottfried/Riedesser, Peter (2003): Lehrbuch der Psychotraumatologie. 3. Auflage. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Frei, Peter/Rottländer, Daniela (2007): Sportlehrer als Beziehungsexperten – Chance und Grenzen unterrichtlicher Kommunikation. In: Miethling, Wolf-Dietrich/Gieß-Stüber, Petra (Hrsg.): Beruf: Sportlehrer/in. Über Persönlichkeit, Kompetenz und Professionelles Selbst von Sport- und Bewegungslehrern. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 91 – 109.

Frohn, Judith (2009): Hauptschülerinnen im Schulsport – Anerkennung als Voraussetzung für Beteiligung. In: Gebken, Ulf/Neuber Ulf: Anerkennung als sportpädagogischer Begriff. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 89 – 99.

Gebken, Ulf/Neuber, Nils (2009): Anerkennung als sportpädagogischer Begriff – eine thematisierte Einführung. In: Gebken, Ulf/Neuber Ulf: Anerkennung als sportpädagogischer Begriff. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. S. 7 – 20.

Gebken, Ulf/Vosgerau, Julika (2011): Und sie wollen kicken! Soziale Integration durch Mädchenfußball. In: Braun, Sebastian/Nobis, Tina: Migration, Integration und Sport. Zivilgesellschaft vor Ort. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 183 – 198.

Gebken, Ulf/Süßenbach, Jessica/Krüger, Mirko/van de Sand, Sophie (2016): Sportunterricht mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern. Förderung sprachlicher und soziokultureller Integration im und durch Sport. In: sportpädagogik 3+4, 58 – 62.

Geiger, Dorothee (2016): Handlungsfähigkeit von geduldeten Flüchtlingen. Eine empirische Studie auf der Grundlage des Agency-Konzeptes. Wiesbaden: Springer VS.

Gerber, Markus/Pühse, Uwe (2016): Sport, Migration und soziale Integration. Eine empirische Studie zur Bedeutung des Sports bei Jugendlichen. Zürich: Seismo.

Giebenhain, Heinz (1995): Die gesellschaftliche Integration von Fremden durch Sport. In: Müller, Siegfried (Hrsg.): Fremde und Andere in Deutschland. Nachdenken über das Einverleiben, Einebnen, Ausgrenzen. Opladen: Leske + Budrich. S. 165-178.

Gieß-Stüber, Petra/Grimminger, Elke (2007): Sportpädagogische Herausforderung durch eine multikulturelle Schülerschaft – Ein Plädoyer für die Ausbildung interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften. In: Miethling, Wolf-Dietrich/Gieß-Stüber, Petra (Hrsg.): Beruf: Sportlehrer/in. Über Persönlichkeit, Kompetenz und Professionelles Selbst von Sport- und Bewegungslehrern. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 110 – 133.

Gieß-Stüber, Petra/Tausch, Berndt/Baumgartner, Juliane (2013): Integration durch Sport – Ein quartiersbezogener Ansatz. In: Public Health Forum 21 (2).

Grimminger, Elke/Gieß-Stüber Petra (2009): Anerkennung und Zugehörigkeit im Schulsport – Überlegungen zu einer (Sport-)Pädagogik der Anerkennung. In: Gebken, Ulf/Neuber Ulf: Anerkennung als sportpädagogischer Begriff. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 31 – 52.

Hargasser, Brigitte (2016): Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. Sequentielle Traumatisierungsprozesse und die Aufgaben der Jugendhilfe. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

Helfferich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Heringer, Hans Jürgen (2014): Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte. 4. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Hollmann, W.; Strüder, H. K. (2000): Gehirn, Psyche und körperliche Aktivität. In: Der Orthopäde 29 (11), S. 948–956.

Honneth, Axel (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hug, Theo/Poscheschnik, Gerald (2015): Empirisch forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium. Unter Mitarbeit von Bernd Lederer und Anton Perzy. 2. Auflage. Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft mbH.

Jung, Britta/Günther, Herbert (2016): Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache. Eine Einführung. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.

Krumm, Hans-Jürgen (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 2. Halbband. Ein internationales Handbuch. Berlin, New York: De Gruyter.

Kuhlmann, Detlef (1985): Kommunikation im Sportunterricht: In: Ágel, Vilmos/Feilke, Helmut/Linke, Angelika/Lüdeling, Anke/Tophinke, Doris (Hrsg.): Zeitschrift für germanistische Linguistik. Deutsche Sprache in Gegenwart und Geschichte. Band 13 (3), S. 310 – 328.

Lanfranchi, Andrea (2006): Resilienzförderung von Kindern bei Migration und Flucht. In: Welter-Enderlin, R./Hildenbrand, B. (Hrsg.): Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände. Heidelberg: Carl-Auer Verlag, S. 119 – 138.

Lange, Kristina (2010): Pädagogik der Anerkennung. Wege zum Verständnis von Resilienz. 1. Aufl. Hamburg: Diplomica Verlag GmbH.

Lennertz, Ilka (2011): Trauma und Bindung bei Flüchtlingskindern. Erfahrungsverarbeitung bosnischer Flüchtlingskinder in Deutschland. 1. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Liechti, Martin (2000): Erfahrungen am eigenen Leibe. Taktil-kinästhetische Sinneserfahrung als Prozess des Weltbegreifens. Heidelberg: Universitätsverlag Heidelberg.

Lütje-Klose, Birgit (2012): Psychomotorik. In: Braun, Otto/Lüdtke Ulrike (Hrsg.): Sprache und Kommunikation. Stuttgart: Kohlhammer, S. 630-638.

Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.

Mecheril, Paul (2010): Anerkennung und Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen. Umriss einer migrationspädagogischen Orientierung. In: Mecheril, Paul/Kalpaka, An-nita/Melter, Claus/Dirim, İnci/Castro Varela, María do Mar: Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 179 – 191.

Mecheril, Paul (2015): Das Anliegen der Migrationspädagogik. In: Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hrsg.): Grundlagen - Diversität - Fachdidaktiken. Schwalbach: Debus Pädagogik, Band 1, S. 25 – 53.

Mecheril, Paul/Shure, Saphira (2015): Natio-ethnokulturelle Zugehörigkeitsordnungen: über die Unterscheidungspraxis "Seiteneinsteiger". In: Bräu Karin/Christine Schlickum Christine (Hrsg.): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht: zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen. Berlin (u.a.): Barbara Budrich Verlag, S. 109 – 121.

Reich, Kerstin (2016): Inklusion: Herausforderung an den Schulsport. In: Ruin, Sebastian/Meier, Stefan/Leineweber, Helga/Klein, Daniel/Buhren, Claus G. (Hrsg.): Inklusion im Schulsport. Anregungen und Reflexionen. 1. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz, S. 14 – 50.

Reinprecht, Christoph/Weiss Hilde (2011): Migration und Integration: Soziologische Perspektiven und Erklärungsansätze. In: Fassmann, Heinz/Dahlvik, Julia: Migrations- und Integrationsforschung: multidisziplinäre Perspektiven. Ein Reader. Göttingen: V&R uni-press.

Richartz, Alfred (2009): „Die Frau Schmidt beim Schwimmen, die guckt durch mich hindurch!“ – Anerkennung und feinfühliges Herausfordern in der Sportpädagogik. In: Gebken, Ulf/Neuber Ulf: Anerkennung als sportpädagogischer Begriff. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 53–72.

Rücker, Stefan/ Büttner, Peter/Lambertz, Birgit/Karpinski, Norbert/Petermann, Franz (2017): Resilient oder Risikogruppe? Psychische Belastungen bei unbegleiteten minderjährigen Ausländern in Deutschland. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie (66), S. 242 – 258.

Ruin, Stefan/Meier, Stefan/Leinweber, Helga (2016): Didaktik, Leistung, Körper – Reflexionen zu grundlegenden Prämissen (inklusive) Sportunterrichts. In: Ruin, Sebastian/Meier, Stefan/Leinweber, Helga/Klein, Daniel/Bühren, Claus G. (Hrsg.): Inklusion im Schulsport. Anregungen und Reflexionen. 1. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz, S. 174 – 197.

Sawerschel, Hans (2003): Nonverbale Kommunikation. Zeichen, Signale und Symbole als Vermittler von Botschaften. In: Sprachspiegel, Vol. 59 (4), S. 127 – 129.

Schmidt, Werner/Süßenbach, Jessica (2009): Bewegung, Spiel und Sport als soziale Chance. In: Gebken, Ulf/Neuber Ulf: Anerkennung als sportpädagogischer Begriff. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. S. 73 – 85.

Schönherr, Beatrix (1997): Syntax - Prosodie - nonverbale Kommunikation. Empirische Untersuchungen zur Interaktion sprachlicher und parasprachlicher Ausdrucksmittel im Gespräch. Berlin: De Gruyter.

Settinieri, Julia (2014): Planung einer empirischen Studie. In: Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevil/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoç, Nazan/Riemer, Claudia (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 57 – 72.

Steiner, Mario; Pessl, Gabriele; Karaszek, Johannes (2015a): Ausbildung bis 18. Grundlagenanalysen zum Bedarf von und Angebot für die Zielgruppe: Projektbericht, Research Report. Unter Mitarbeit von Julia Brenner und Sarah Kowalska. Wien: Verlag des ÖGB GmbH.

Steiner, Mario/Pessl, Gabriele/Wagner, Elfriede (2015b): ESF Beschäftigung Österreich 2007–2013. Bereich Erwachsenenbildung. Synthesebericht 2015. Evaluierung im Auftrag des BMBF. Wien: IHS.

Weineck, Jürgen (2010): Optimales Training. Leistungsphysiologische Trainingslehre unter besonderer Berücksichtigung des Kinder- und Jugendtrainings. 16. Auflage. Balingen: Spitta.

Weineck, Jürgen/ Memmert, Daniel; Uhing, Matthias (2012): Optimales Koordinations-training im Fußball. Sportwissenschaftliche Grundlagen und praktische Umsetzung. Balingen: Spitta-Verlag.

Zimmer, Renate (2009): Handbuch Sprachförderung durch Bewegung. Freiburg: Herder.

Zimmermann, David (2015): Migration und Trauma. Pädagogisches Verstehen und Handeln in der Arbeit mit jungen Flüchtlingen. 2. Aufl. Gießen: Psychosozial Verlag.

Zollinger, Barbara (2004): Die Entdeckung der Sprache. Bern: Haupt.

Internetquellen

Bundesministerium für Bildung (2017): Flüchtlingskinder und -jugendliche an österreichischen Schulen. Beilage zum Rundschreiben Nr. 21/2017, https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2017_21_beilage.pdf?63icq5 (zuletzt eingesehen am 09.01.2017)

Dirim, İnci (2013): „Deutsch als Zweitsprache“ als Fachgebiet,
<https://www.univie.ac.at/germanistik/wp-content/uploads/2017/06/inci-dirim-definition-daz.docx> (zuletzt eingesehen am 16.01.2018)

Duden,
https://www.duden.de/rechtschreibung/Flucht_Ausbruch (zuletzt eingesehen am 09.01.2017)

Gesamte Rechtsvorschrift für Schulunterrichtsgesetz,
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> (zuletzt eingesehen am 09.01.2017)

Homepage der UNHCR,
<http://www.unhcr.org/dach/at/was-wir-tun/asyl-in-oesterreich/unbegleitete-kinder> (zuletzt eingesehen am 09.01.2017)

Bundesministerium für Bildung und Forschung: SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch,
https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/andere_erstsprachen.html (zuletzt eingesehen am 09.01.2017)

Homepage des Instituts für Germanistik: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache,
<http://dafdaz.univie.ac.at/ueber-uns/> (zuletzt eingesehen am 09.01.2017)

Curricula für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport,
http://www.univie.ac.at/mtbl02/2015_2016/2015_2016_252.pdf (zuletzt eingesehen am 09.01.2017)

Mecheril Paul (2011): Wirklichkeit schaffen: Integration als Dispositiv – Essay,
<http://www.bpb.de/apuz/59747/wirklichkeit-schaffen-integration-als-dispositiv-essay?p=all> (zuletzt eingesehen am 19.02.2018)

Selting, Margret et al. (2009) Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10, 353-402.

<http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf> (zuletzt eingesehen am 09.01.2017)

Winklhofer, Claudia (2016): Flucht und Trauma im pädagogischen Kontext.

http://www.phsalzburg.at/uploads/media/Flucht_und_Trauma_im_paedagogischen_Kontext.pdf (zuletzt eingesehen am 09.01.2017)

Lehrplan Volksschule Bewegung und Sport,

https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_sport_2012_23185.pdf?4dzgm2
(zuletzt eingesehen am 09.01.2017)

Lehrplan ab der 9. Schulstufe Bewegung und Sport,

https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/bsp_lehrplan06_pg_13837.pdf?4dzgm
(zuletzt eingesehen am 09.01.2017)

Life Kinetic,

<http://www.lifekinetik.de/infos/wissenschaftliche-zusammenfassung/> (zuletzt eingesehen am 24.01.2018)

Oomen-Welke, Ingelore: Leichte Sprache, Einfache Sprache und Deutsch als Zweitsprache,

https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/zentral/zwh/paedagogische-werkstatt/SoSe_2016/Oomen-Welke_Leichte_Sprache_2015-1-28.pdf (zuletzt eingesehen am 09.01.2017)

III. Anhang

Beilage 1: Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, Lukas Schattovits, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst und dabei ausschließlich die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher weder in gleicher noch in ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht. Außerdem erkläre ich, dass diese Arbeit mit der von der Begutachterin beurteilten Arbeit vollständig übereinstimmt.

Wien, Februar 2018

Beilage 2: Zusammenfassung

Jedes Jahr flüchten unzählige Menschen nach Österreich, um Schutz und Sicherheit zu suchen, da diese in ihrem Land oder Region nicht mehr gegeben ist. Aufgrund der Erlebnisse vor und während der Flucht sind viele von den Ankommenden traumatisiert und benötigen eine intensive Betreuung. Insbesondere Kinder und Jugendliche, welche vermehrt alleine flüchten, sind davon betroffen. Durch die soziale Stellung von Migrantinnen und Migranten bestehen auch nach der Ankunft weitere Risiken einer psychosozialen Belastung und das selektierende Bildungssystem vermindern zudem die Chancen auf eine positive Zukunft.

Jedoch legt gerade Bildung den Grundstein für den weiteren Verlauf des Lebens und ist oftmals dafür verantwortlich, ob eine Person anerkannt wird oder nicht. Anerkennung kann dabei auf verschiedenen Wegen erfolgen, entweder durch Liebe, Recht oder Solidarität. Auch die Sprache spielt hierbei eine wichtige Rolle, da sie das primäre Mittel der Kommunikation ist. Kinder und Jugendliche mit Deutschlernbedarf greifen dabei oftmals auf alternative Mittel der Kommunikation zurück, da ihre sprachlichen Kompetenzen im Deutschen noch nicht ausreichen. Die nonverbale Kommunikation spielt für Kinder mit Deutschlernbedarf eine große Rolle, denn der Einsatz der Zeichensprache sowie die Verwendung der Gestik und Mimik können Teile dessen ausdrücken, für das die betroffenen Kinder in der (zu einem großen Teil) monolingualen Schulkultur noch keine adäquate lautsprachliche Ausdrucksweise besitzen. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Thematik der nonverbalen Kommunikation in einer migrationsgesellschaftlichen Schule und zeigt, dass der Sport ein enormes Anerkennungspotential besitzt. In sprachlastigen Fächern sind Kinder mit Migrationshintergrund durch Anfängerkenntnisse im Deutschen oftmals stark benachteiligt, da die lautsprachliche Betonung sehr zentral ist. Im Sportunterricht werden andere Wege der Kommunikation gesucht und die Sprache auf eine andere Ebene verschoben, weshalb eine Verständigung gelingen und zudem Raum für die Schaffung eines anerkennenden Verhältnisses geboten werden kann.

Beilage 3: Transkribierte Interviews

Lehrperson A:

- 1 I: danke lehrperson a, dass du das interview mit mir heute durch-
2 führst | vorab ein paar allgmeine fragen | welche unterrichtsfä-
3 cher du?
- 4 E: also ich unterrichte leibesübungen (-) jetzt heißt es ja bewegung
5 und sport (.) und geographie und wirtschaftskunde.
- 6 I: und wie viele daz-lernende, also deutsch als zweitsprache lernende
7 befinden sich in der klasse?
- 8 E: (--) die genaue anzahl kann ich dir nicht sagen, aber es gibt
9 (1.0) meines wissens (2.0) drei leute die also sicher deutsch als
10 zweitsprache haben.
- 11 I: ok, danke. und wie würdest du die klassengemeinschaft beschreiben?
- 12 E: die klassengemeinschaft für unsere erste klasse (--) würde ich,
13 für beide ersten klassen muss ich sagen, als gut beschreiben | ähm
14 | wir führen deshalb ja immer für die ersten klassen auch eine
15 kennenlernwoche durch | wo sich die kinder, ersten untereinander
16 einmal kennenlernen sollen | °h wo ein allgemeines kennenlernen
17 stattfindet, mit outdoorspielen und auch | ähm (-) | mit quiz, mit
18 karten | und zwar führen wir das sozusagen | ähm | immer (2.0) aus-
19 wärts durch, da fahren wir | nein, ganze woche nicht, aber das ist
20 | jetzt kann ichs sagen, für die ersten waren wir | ähm | drei
21 tage in rach am gebirge, das ist dort semmering, wechselgebiet.
- 22 I: [mhm]
- 23 und sind dir solche ausflüge wichtig, um die klassengemeinschaft
24 zu stärken?
- 25 E: das hat sich durchaus bewährt, das machen inzwischen alle ersten
26 klassen, °h die nicht am semmering fahren, aber zumindest eine
27 kennenlernwoche bzw. so wie wir nicht eine ganze woche, aber ken-
28 nenlerntage sozusagen verpflichtend anbieten für die ersten [klas-
29 sen]
- 30 I: [mhm] und bitte erzähl mir welchen eindruck die klasse, also jetzt
31 die erste klasse im sportunterricht auf dich hinterlässt. also wie
32 ist die beteiligung der schülerinnen und schüler am sportunter-
33 richt?
- 34 E: ja das ist in der ersten klasse ganz eindeutig zu beantworten (.)
35 | also sie turnen sehr sehr gerne, viele kinder sagen mir immer
36 wieder, dass turnen ihr Lieblingsfach ist (-) | ähm | das ändert

37 sich mitunter | ähm | im laufe der schullaufbahn, aber für die
38 ersten klassen (.) | die freuen sich, wenn der turnlehrer kommt,
39 die turnlehrerin kommt und sind ganz wissbegierig und turnen auch
40 sehr sehr gerne mit.

41 I: ok, alles klar, sehr gut (-) | und ist es deiner meinung nach mög-
42 lich, durch den sport etwas zur klassengemeinschaft beizutragen?

43 E: ja, sport hebt sich natürlich vom regelunterricht in der klasse
44 selbst ab | erstens ist da die sitzordnung mehr oder weniger auf-
45 gelöst, es gibt schon immer wieder ansagen, wo wir alle dann im
46 kreis zusammensitzen | °h da müssen sie auch sehr aufmerksam sein,
47 aber natürlich ist es im turnsaal | ähm | wenn man freies unter-
48 richten mach | ähm | eine ganz eine andere lernsituation, als wenn
49 man in der klasse sitzt, auf seinem platz.

50 I: und ist es eben durch den sport auch möglich (.) | ähm | kinder
51 mit deutschlernbedarf in die klassengemeinschaft einzubinden?

52 E: ja, auf jeden fall | das ist als sportunterricht ein ganz ein we-
53 sentliches merkmale, °h das | ähm | kinder die die sprache viel-
54 leicht nicht so gut können noch oder die aus irgendeinen grund (.)
55 | ähm | im turnen dann ihre stärken sozusagen ausspielen können.
56 weil ich habe schon oft erlebt, dass die schlechten schüler in den
57 sogenannten hauptfächern, deutsch, englisch, mathematik | ja | im
58 turnen eigentlich zu den besten zählen und auch vereinsmäßig, au-
59 ßerhalb der schule dann engagiert sind. sehr viele sind beim fuß-
60 ballverein °h oder machen kampsportarten. Da weiß ich einige bei-
61 spiele auch von mir.

62 I: und wie soll dann der sportunterricht gestaltet sein, um das was
63 sie gerade erwähnt haben, eben die kinder mit deutschlernbedarf in
64 die gruppengemeinschaft einzubinden?

65 E: [mhm] | ähm | wir turnlehrer haben da
66 den großen vorteil, dass sehr viel (.) | ähm | bei uns über de-
67 monstrieren und vorzeigen geht. das heißt, es ist nicht so wichtig
68 | ähm | jedes wort zu verstehen, sondern man zeigt eine übung vor,
69 beim geräteturnen beispielsweise oder lässt sie vorzeigen | da
70 braucht man eigentlich gar nicht viel dazusagen, die kinder sehen
71 die übungen, wie sie ausgeführt gehört, man macht da und dort
72 vielleicht einen hinweis (--) | aber da spielt also diese sprach-
73 barriere, wenn man das so überhaupt bezeichnen kann, eigentlich
74 eine untergeordnete rolle.

75 I: [mhm]

76 und in der klasse, im regelunterricht, gibt es manchmal so gruppier-

77 ungen, wo freundinnen oder freunde nebeneinander sitzen, wo sie

78 sich nur mit denen beschäftigen | und wie versuchst du im turnun-

79 terricht über diese gruppen hinweg gemeinsamkeiten und vernetzun-

80 gen zu erreichen?

81 E: °hh ja indem sozusagen nicht immer die gleichen | ähm | mannschaf-

82 ten oder gruppen gebildet werden. sondern es gibt immer unter-

83 schiedliche wähler, ab und zu lassen wir sie durchzählen | dann

84 schauen wir, wenn ein besonderer anlass ist, wenn einer geburtstag

85 hat zum beispiel, der meldet es dann, dann darf der zum beispiel

86 wählen | natürlich wählt der auch mitunter zuerst seine freunde,

87 aber es findet, finde ich, eine natürliche durchmischung statt |

88 ja | wogegen im klassen | im regelunterricht sitzt der immer neben

89 dem gleichen nachbarn. Wir machen es jetzt zum beispiel so, auch

90 in mathematik, wo ich assistenzlehrer bin und in geographie, was

91 ich als zweites unterrichtsfach sozusagen in diesem team habe,

92 dass wir alle zwei bis drei wochen die sitzordnung auch verändern,

93 damit nicht immer die gleichen zusammensitzen (.) | aber von der

94 klassenstruktur her ist es so, dass die kinder mit | ähm | deutsch

95 als zweitsprache auch in der klasse durchaus integriert sind. das

96 dauert da und dort vielleicht ein bisschen länger. beim einen oder

97 anderen, aber nach meinem dafürhalten, die kinder fühlen sich wohl

98 und (-) | mein eindruck ist auch, dass die anderen (.) | ähm | das

99 nicht spüren lassen, dass die vielleicht nicht so gut deutsch kann

100 oder nicht alles jetzt ganz 1:1 auch versteht.

101 I: [mhm] und wie macht sich dann die-

102 ser deutschlernbedarf im geographieunterricht in der interaktion

103 unter den schülerinnen und schülern bemerkbar?

104 E: ja, in der interkation ist es so, dass die am anfang vielleicht

105 etwas zurückhaltender wirken, aber ich arbeite sehr sehr viel mit

106 partnerarbeit. das heißt, sie können zu zweit zusammengehen, un-

107 terstützen sich, helfen sich gegenseitig und ich mach auch hin und

108 wieder gruppenarbeiten, wo diese kinder auch integriert sind | ja

109 | und denen greift man dann unter die arme, die erklären dann: du

110 pass auf, das ist so und so gemeint. bei gewissen arbeitsaufgaben

111 im buch oder bei fragestellungen, die man | ähm (.) | in mathema-

112 tik kann ich das auch sagen, als assistenzlehrer, dass die dann

113 die etwas schneller sind, dass die dann denen unter die arme grei-

114 fen. die eben das nicht so gut bewältigen können noch | sei es

115 jetzt aus sprachlichen gründen oder weil sie die aufgabe von haus
116 aus nicht verstehen noch.

117 I: wir haben haben ja im vorgespräch kurz über die fragen gesprochen
118 und da hast du ja gesagt, dass das diese kinder etwas introver-
119 tierter sind, etwas zurückhaltender, kannst du mir vielleicht dazu
120 mehr erzählen?

121 E: ja (--) | das ist natürlich am anfang verstärkt so (.) | die ver-
122 stehen schon teilweise schlecht, aber ich sag, das ist jetzt kein
123 unüberwindbares problem. aufgrund, ich sag einmal der kleinen
124 sprachbarriere sind sie vielleicht introvertierter und auch ein
125 wenig zurückhaltender im umgang mit den anderen schülern, da sie
126 sich vielleicht (-) | ähm | nicht so gut mit den anderen verstän-
127 digen können, aber die sprachkenntnisse in deutsch sind bei uns,
128 bei denen, so weit, dass sie uns verstehen können, folgen können |
129 wenn man sie drannimmt merkt man vielleicht, dass die sätze da und
130 dort nicht ganz grammatikalisch richtig | ähm | konstruiert sind,
131 aber vom verständnis her hab ich den eindruck, dass sie dem unter-
132 richt größtenteils auch problemlos folgen können.

133 I: okay (-) | wie macht sich dann der deutschlernbedarf im sportun-
134 terricht in der interaktion unter den schülerinnen und schülern
135 bemerkbar? im vergleich jetzt (-) | wenn du jetzt den vergleich
136 nimmst zum regelunterricht in geographie.

137 E: [ja] ich mein im
138 sportunterricht spielt die sprachliche barriere, wie ich vorher
139 schon erwähnt, einer eher untergeordnete rolle | °h sie ist auch
140 wichtig, wenn man ein neues spiel erklärt, die regeln erklärt mög-
141 licherweise (.) | aber wenns da und dort ein missverständnis gibt,
142 ist das schnell ausgeräumt, die mitschüler springen da in die pre-
143 sche. wenn ich merke zum beispiel, der hat das nicht ganz verstan-
144 den noch, dann erklär ichs ihm nochmal, hol ihn her und das ist
145 also | ähm | im sportunterricht viel viel leichter zum handeln,
146 als | ähm | im regelunterricht sag ich jetzt einmal.

147 I: und kannst du da auch unterschiede, jetzt sagen wir mal in der
148 persönlichkeits vom schüler feststellen, dass er beispielsweise im
149 sportunterricht offener im umgang mit anderen schülern und schüle-
150 rinnen ist?

151 E: [mhm] (--) kann ich sehr wohl feststellen, den einen
152 schüler, der mir jetzt da auffällt, der schüler a, der gehört bei
153 mir im sportunterricht zu den (.) | ähm | besten sportlern eigent-
154 lich. und der ist engagiert, der ist dabei, der versucht die übung

155 zu machen, der übt auch selbstständig, weil er eben dahinter ist.
 156 er merkt, das ist seine stärke irgendwie und er will sich da na-
 157 türlich dementsprechend in scene setzen | in geographie ist es so,
 158 dass ich schon merke, dass er verständnisprobleme hat (-). ich
 159 habe einen test auch gehabt, geographietest zum beispiel | da ist
 160 es | hätte ich mir eigentlich gedacht, dass er besser abschneidet.
 161 und da habe ich schon auch den unterschied gemerkt zwischen einer
 162 schriftlichen arbeit und | ähm | einer mündlichen wiederholung zum
 163 beispiel. oder wenn ich ihn direkt frage, merke ich, wenn er
 164 stockt, dass ich ihm weiterhelfen kann. bei einer schriftlichen
 165 arbeit hat er die angabe vor sich und ist dann, mehr oder weniger,
 166 auf sich allein gestellt und da merk ich schon, dass er sich sehr
 167 viel schwerer tut.

168 I: und wie tut sich dieser schüler explizit jetzt in der gruppe (.) |
 169 du bietest (-) | du machst oft gruppenarbeiten | [ähm] |

170 E: [mhm]

171 I: kannst du be-

172 obachten, dass sich der vielleicht mehr zurücknimmt oder baut der
 173 sich genau so ein?

174 E: er (--) | er versucht sich nach seinen möglichkeiten schon zu in-
 175 tegrieren und ich merk auch, dass die anderen da helfend eingrei-
 176 fen bzw. ich ihm helfe (.) | aber da und dort ist er dann zurück-
 177 haltender und bringt sich (.) | ähm | nicht so in die gruppenar-
 178 beit ein und ist passiver.

179 I: ok | wir haben jetzt schon sehr viel über | ähm | den unterschied
 180 zwischen turnen und dem regelunterricht in geographie gesprochen |
 181 und zusätzlich eine frage: wird der deutschlernbedarf der schüle-
 182 rinnen und schüler, jetzt explizit bei diesem schüler, wo du das
 183 beispiel schon genannt hast, im sportunterricht ausgeblendet? und
 184 wenn ja, inwiefern und wie kann das gelingen?

185 E: mhm | °h ausgeblendet verstehst du jetzt was darunter?

186 I: naja, dass dieser | ähm | dass dieser deutschlernbedarf nicht so
 187 zum tragen kommt, dass man jetzt nicht merkt, dass er sich trotz-
 188 dem verständigen kann. auf andere mittel greift, zum beispiel non-
 189 verbale [kommunikation].

190 E: [mhm genau] kann ich bestätigen, im sportunterricht, wie ge-
 191 sagt, spielt diese sprachbarriere nicht so eine große rolle | da
 192 gehts immer ums vorzeigen, demonstrieren und nachmachen im wesent-
 193 lichen | °h und der schüler, der macht das, der ist auch bestrebt
 194 das nachzumachen und ich glaub, dass das gar nicht so kompliziert

195 ist, auch im | im sportunterricht, den kann er so und so folgen |
 196 nur ist es da, meiner ansicht nach, viel viel einfacher, weil ja
 197 da um bewegungen geht. da gehts eher ums sehen | ähm | zuschauen
 198 und nachmachen | während da im regelunterricht da natürlich ge-
 199 zielt die frage oder die aufgabenstellung mehr oder weniger beant-
 200 wortet werden muss.

201 I: und zu welchen mittel greift der schüler, im geographieunterricht,
 202 und andererseits im turnunterricht, wenn die sprachlichen mittel
 203 zur kommunikation nicht ausreichen? also wie versucht er sich da
 204 dann zu artikulieren?

205 E: [mhm] ich hab die erfahrung gemacht, dass im geographieun-
 206 terricht beispielsweise eher unauffällig sind, sich eher zurück-
 207 nehmen vielleicht ein wenig sogar | ähm | aber wie gesagt bei
 208 gruppen-, partnerarbeiten merken das eh die anderen gruppenmit-
 209 glieder und helfen den dann (-) | aber bis jetzt ist das kein gro-
 210 ßes thema. | [ja] |

211 I: [mhm]

212 E: also er kann sicher auch im regelunterricht dem unterricht
 213 so weit folgen, dass er weiß, was er machen soll. ob das jetzt al-
 214 les richtig ist, ist wieder eine andere [sache]

215 I: [jaja]

216 E: und in turnen ist es
 217 so, dass das eigentlich eine untergeordnete rolle spielt (--) |
 218 der wenn man merkt, der weiß das nicht (.) | aber die sind | der
 219 zum beispiel ist bewegungsmäßig eigentlich eher auf der talentier-
 220 teren seite. der hat da, also im sportunterricht überhaupt kein
 221 problem | ja | (--) das zeigt man einmal kurz, ich zeig ihm einmal
 222 kurz die bewegung beim unterschwung und der weiß im grunde genom-
 223 men, was da gemeint ist.

224 I: ist das auch so bei gruppenspielen untereinander, dass sich die
 225 anderen schülerinnen und schüler ganz anders mit ihm verständigen
 226 können auch oder?

227 E: ja | der ist voll integriert (.) | das ist jetzt nicht der schüler
 228 a, der polnisch als muttersprache sozusagen hat, sondern der ist
 229 als vollwertiges klassenmitglied akzeptiert und jeder geht eigent-
 230 lich davon aus, dass der das gleiche muss oder das gleiche können
 231 soll wie die anderen eben auch, die nicht sozusagen diese sprach-
 232 barriere vielleicht haben | °hh wobei das bei dem schüler eigent-
 233 lich kein großes thema ist.

234 I: okay, sehr gut (-) | also kann man dann sagen quasi der sport als
 235 seine eigene sprache oder seine eigenen sprachlichen mittel so
 236 funktionieren kann, dass jetzt kinder, die was jetzt wenig verste-
 237 hen auch gut anerkannt werden.

238 E: auf jeden fall | diese kleinen defizite die da und dort auftreten,
 239 kompensiert der dadurch, dass er sich im sport besonders engagiert
 240 und besonders gut sein will.

241 I: [und] das honorieren auch die anderen?

242 E: das natürlich, sehen auch die anderen, die motivieren sich dann
 243 gegenseitig, die lizitieren sich dann gegenseitig hinauf.

244 I: mhm | und weren deiner meinung nach kinder (.) | ähm | mit eben
 245 diesen deutschlernbedarf, einerseits im geographieunterricht in
 246 den interaktionsprozessen, also wenn die schüler und schülerinnen
 247 untereinander reden, werden die da benachteiligt? jetzt eben durch
 248 diesen deutschlernbedarf? vielleicht nicht bewusst, aber viel-
 249 leicht auch unbewusst, weil sie vielleicht nicht so viel mit dem
 250 reden, weil sie vielleicht denken, ja ok, der [versteht mich viel-
 251 leicht nicht so?]

252 E: [ähm] (.) | [ist nicht mein
 253 eindruck], kann ich in der form nicht bestätigen | der schüler a,
 254 auf den ich mich da jetzt beziehe, der ist sowieso von haus aus
 255 etwas (2.0) | ähm | ruhiger in der klassensituation selbst | in
 256 turnen gar nicht, da ist er wie gesagt, sehr sehr engagiert | aber
 257 im regelunterricht ist der eher auf der ruhigeren seite, deshalb
 258 muss ich ihn oder sprech ich ihn oft sehr konkret an: schüler a,
 259 kannst du mir das beantworten oder | ähm | kannst du dazu etwas
 260 beitragen oder sagen oder weiß du vielleicht die antwort dazu (.)
 261 | ja | °h dann überlegt er schon (--).

262 I: okay | dann sag ich vielen dank für das gespräch, für das inter-
 263 view.

264 E: (.) bitte, sehr gerne.

-
- Dauer der Aufnahme: 16:13
- Ort der Aufnahme: Klassenzimmer der Schule
- Interviewteilnehmer: Interviewerin (I): Lukas Schattovits

Expertin (E): Lehrperson A

Lehrperson B

- 1 I: ich sage vielen dank für das interview (.) | vorab, welche unter-
2 richtsfächer unterrichten sie?
- 3 E: ähm | englisch und sport
- 4 I: okay | und wie viele deutsch als zweitsprache lernende befinden
5 sich bei ihnen in der klasse?
- 6 E: ja also offiziell (.) vier (-) | °h aber es sind im endeffekt viel
7 mehr | [die schon]
- 8 I: [okay]
- 9 E: länger zwar in (.) |zwar bissl länger in öster-
10 reich sind (--) | ähm | aber dadurch deutsch ein bisschen besser
11 verstehen aber die erstsprache ist (.) bei über fünfzig prozent
12 nicht deutsch.
- 13 I: okay, okay | und wie würden sie dann die klassengemeinschaft be-
14 schreiben?
- 15 E: ähm (2.0) | ja (--) eigentlich ganz gut, sag ich einmal | es gibt
16 so grüppchen natürlich, die sich immer wieder formen, aber ich
17 glaub das ist in jeder klasse so | das ist halt | das hat speziell
18 mit den | mit den flüchtlingskindern oder so, nix wirklich zu tun.
19 aber im prinzip ist sie ganz gut | ja | würde ich schon so sehen.
- 20 I: und bitte erzählen sie mir, welchen eindruck die klasse im sportun-
21 terricht auf sie hinterlässt? also wie ist die beteiligung der
22 schülerinnen und schüler?
- 23 E: naja man muss das immer <<lachend>> bissl differenzieren | die
24 mädchen sind ja meistens nicht so (-) sportbegeistert in dem alter
25 | ähm (--) | die muss man eher sehr motivieren, dass sie sich
26 überhaupt bewegen <<lachend>> sag ich jetzt einmal | bei den bur-
27 schen ist das anders | die sind natürlich viel aktiver in dem al-
28 ter (.) | als die mädchen | ähm | (1.5) bei mir jetzt im sportun-
29 terricht sind die mädchen eher sehr (1.0) wie soll ich es sagen (-
30) lax. Irgendwie | also die brauchen sehr viel motivation, dass
31 sie sich irgendwie bewegen |
- 32 I: weil die interessen wahrscheinlich auch ganz woanders liegen in
33 dem alter dann.
- 34 E: na das glaub ich auch, ja | und vor allem nicht schwitzen und
35 nicht | ähm | ja und | das ist eher in dem alter (--) | ja | das
36 ist halt so.
- 37 I: bei den burschen sieht das dann wahrscheinlich wieder ganz anders
38 aus | die sind froh wahrscheinlich, wenn sie sich bewegen [können]

39 E: [bei]
40 den burschen ist das ganz anders | also die wollen sich bewegen in
41 dem alter und was ich so mitbekommen habe vom parallelunterricht |
42 die sind auch sehr (--) sag ich jetzt mal (.) engagiert | und (-)
43 | und wollen halt | ähm (.) | sich bewegen | also spiele spielen
44 und so weiter | also da ist das bissl anders, als bei den mädchen
45 | das muss man schon sagen <<lachend>>
46 I: und ist es dann ihrer meinung nach möglich, durch sport etwas zur
47 klassengemeinschaft beizutragen?
48 E: ähm | also ich finde das hängt davon ab, ob die kinder im (1.5) |
49 gut im sport sind oder nicht | also wenn sie gut sind | ähm (-) |
50 dann glaub ich tragts schon was zur klassengemeinschaft bei, weil
51 dann (.) kann man so schulteams bilden | hama eh gehabt so fuß-
52 ballteams.
53 I: wo sie sich also vertiefen können.
54 E: genau | und wo die (--) | ähm | wo diese schüler dann praktisch |
55 ähm | erfolgserlebnisse haben | wenns aber so wie bei den mädchen
56 <<lachend>> | eher nicht so wirklich engagierte turnerinnen sind,
57 dann tragt das gar nix bei.
58 I: jaja, kommt also auch immer auf die persönliche einstellung an |
59 dem fach gegenüber.
60 E: [ja, natürlich.]
61 I: [so wie in anderen] fächern auch.
62 E: natürlich, natürlich | also, wenn die | wenn die wirklich gut
63 sind und | ähm (--) | wir haben zum beispiel so eine fußballmann-
64 schaft gehabt | ähm | mit den burschen (--) | natürlich mädchen
65 haben sich nicht gemeldet | und da waren sie schon ein bisschen
66 anführend | die | die (-) | nicht deutschsprechenden kinder, sag
67 ich jetzt einmal | weil sie einfach gut waren.
68 I: okay.
69 E: ja | aber wenns halt nur umadumsitzen wollen, dann tragt das <<la-
70 chend>> auch zur klassengemeinschaft nix bei.
71 I: das ist klar.
72 E: das ist <<lachen>> | ja.
73 I: und dann nochmal, um die frage zu präzisieren (.) | ist es auch
74 möglich, ihrer meinung nach, kinder mit eben (.) deutsch als
75 zweitsprache in die klassengemeinschaft durch eben den sport ein-
76 zubinden, wenn sie jetzt sportbegeistert sind?
77 E: na wenn sie sportbegeistert sind, glaub ich geht das sehr gut.
78 I: okay.

79 E: das hängt aber wirklich von dem ab.

80 I: jaja

81 E: ob sie (--) | also wenn die wirklich gut sind, in irgendeinem (.)

82 | sag ich jetzt einmal mannschaftssport (-) | dann | ähm (.) |

83 kann man die sehr wohl viel besser integrieren (2.0) in die klas-

84 sengemeinschaft | das glaube ich schon.

85 I: und müssen die dann gut sein oder einfach nur spaß an der bewegung

86 haben. weil ich glaube, dass der spaß an der bewegung ist auch

87 wichtig | dann müssen sie eventuell gar nicht so gut sein.

88 E: das stimmt, ja | also spaß an der bewegung ist sicher auch wichtig

89 | ja | ähm (2.0) | aber ich glaube, das hängt auch sehr viel davon

90 ab, was die | was sie für einen allgemeinen stand in der klasse ha-

91 ben.

92 I: okay.

93 E: also wenn sie von vorhinein total respektiert werden in der klasse

94 und einen guten stand haben sag ich jetzt einmal | °h dann reicht

95 glaub ich auch die freude an der bewegung | weil dann ist halt

96 spaß am spiel und dann sinds halt lustig und sind lustig | °h

97 wenns nicht so gut integriert sind (--) | glaub ich, muss man

98 schon gut sein im sport | dass man dann auch die anerkennung

99 kriegt.

100 I: okay.

101 E: das glaube ich schon.

102 I: und wie soll dann der sportunterricht gestaltet werden, um das zu-

103 vor besprochene zu erreichen? eben um diese integration in die

104 klasse?

105 E: ja man müsste (-) | da natürlich sehr | ähm (.) | mannschaftssport

106 sachen machen | also wo sie gemeinsam in einem team spielen, in

107 einer mannschaft spielen | °h ähm | so einzelsport, geräturnen o-

108 der sowas bringt glaub ich gar [nix].

109 I: [mhm]

110 E: also man muss wirklich teamsport machen und | ähm (-) | (2.0) und

111 dass sie sich da im team, sag ich jetzt einmal | ähm | beweisen

112 können, behaupten können. das ist glaub ich wichtig.

113 I: mhm okay | und wie versuchen sie dann über die gruppen hinweg ge-

114 meinsamkeiten und vernetzungen zu erreichen? sie haben ja vorhin

115 gesagt, dass immer wieder so kleine gruppenbildungen gibt. wie

116 versuchen dann quasi, dass die klassengemeinschaft als eins gese-

117 hen wird? kann man das überhaupt erreichen ihrer meinung nach?

118 E: im normalen unterricht oder im sportunterricht?

119 I: im sportunterricht jetzt.

120 E: ähm | naja man kanns vielleicht so (--) | ähm | ich mein, ich mach
121 das dann manchmal so | ähm (--) | wenn man die mannschaften wählt,
122 dass ich dann die wählerin bin | und halt dann versuche die die
123 nicht so (--) akzeptiert werden, dann in gruppen hineinzuwählen,
124 dass die dort vielleicht fuß fassen (-) | °h ähm | wenn ich merke,
125 dass, wenn so teams gewählt werden, immer paar über bleiben | die
126 außenseiter sind, welche auch immer jetzt | ähm (1.5) | dann ver-
127 such ich das schon | entweder, dass ich | wie gesagt die wahl
128 übernehme oder dass ichs einfach auslose | ähm | dass die auch
129 nicht immer irgendwie überbleiben

130 I: okay.

131 E: also das ist das einzige, was mir jetzt | was mir dazu jetzt ein-
132 fällt, wie man das irgendwie (--) vernetzen könnte.

133 I: weil sie gesagt haben, jetzt im normalen unterricht, kann man das
134 ihrer meinung nach überhaupt im normalen unterricht erreichen?
135 diese gemeinsamkeit und vernetzung. jetzt nicht im turnunterricht
136 | (3.0) ist es da wahrscheinlich schwieriger?

137 E: ja | im normalen unterricht ist das wahnsinnig schwierig | also da
138 (.) gelingt es mir nicht so wirklich, das muss ich ehrlich sagen |
139 also in englisch gelingt es mir nicht so.

140 I: okay. und wie macht sich dann dieser deutschlernbedarf in eng-
141 lisch, in der interaktion unter den schülerinnen bemerkbar?

142 E: (3.0) mhm |

143 I: jetzt in den gesprächen unter den schülerinnen und schülern. sind
144 die dann vielleicht ein bisschen passiver oder gibt es dann wieder
145 nur diese gruppenbildungen, dass sie nur untereinander reden?
146 jetzt nicht unbedingt auf deutsch?

147 E: ja das gibt es natürlich | sie reden dann in ihrer muttersprache
148 miteinander | das gibt es (.) | ähm | heuer ist es extrem zum bei-
149 spiel | ähm | dass sie in englisch quasi so einen, wie soll ich
150 das sagen? einen einzelunterricht fast fordern.

151 I: okay.

152 E: weil sie das dann auf deutsch | sie sollen es dann immer auf
153 deutsch erklärt haben und dann muss man es auf die tafel schreiben
154 und | °h ähm | ja man muss viel mehr jetzt (-) machen als man frü-
155 her im englischunterricht gemacht hat | aber das ist heuer spezi-
156 ell so, das habe ich bis jetzt noch nie so gehabt. Die so wirklich
157 so | ähm | fordernd sind.

158 I: auch weil sie eben das deutsche lernen wollen?

159 E: genau | also sie wollen (--) sag ich jetzt mal bei vokabeln (.)
 160 ich schreibe ein englisches vokabel auf, ich schreibe die deutsche
 161 bedeutung dazu, sie verstehen das deutsche nicht. jetzt muss ich
 162 ihnen das deutsche erklären, was das heißt und dann (--) | ähm |
 163 ja.
 164 I: ist quasi eine doppelte aufgabe dann?
 165 E: es ist jetzt doppelt so viel | ähm | aufwand eigentlich. oder
 166 manchmal sag ich den kindern auch nur die englischen vokabeln und
 167 die deutsche bedeutung einfach nur dazu | jetzt muss ich alles
 168 aufschreiben, (-) weil die das natürlich geschrieben haben wollen
 169 (.) und dann muss man es erklären auch noch, was es auf deutsch
 170 heißt.
 171 I: und machen sie auch gruppenarbeiten dann in englisch?
 172 E: passiert auch, aber eher weniger
 173 I: eher weniger.
 174 E: eher weniger | aber bei mir, das ist bei anderen | das ist bei je-
 175 dem lehrer anders (--) | also ich mache schon bissl gruppenarbeit,
 176 vor allem wenns so um speaking geht und so, das mach ich schon
 177 aber kein (.) | es ist nicht der hauptteil des unterrichts, sag
 178 ich jetzt einmal.
 179 I: okay. und wie macht sich dann dieser deutschlernbedarf im sportun-
 180 terricht in interaktion unter den schülerinnnen bemerkbar? damit
 181 man einen vergleich zum englischunterricht hat.
 182 E: kaum. naja kaum, da brauch ich ja nur deuten oder (-) | ähm |
 183 (2.0) irgendwie mich bemerkbar machen in einem spiel oder so | da
 184 brauch ich gar nicht die sprache so | da reicht die körpersprache.
 185 I: da fällt es auch gar nicht unter den schülerinnen so auf oder?
 186 E: [nein.]
 187 I: [dass] es quasi solche gibt, die eine andere erstsprache haben o-
 188 der dem deutschen noch nicht so mächtig sind.
 189 E: nein, eigentlich nicht. weil da reicht die körpersprache.
 190 I: okay. also wird der deutschlernbedarf der schülerinnen im sportun-
 191 terricht dann ausgeblendet, können sie dies bestätigen?
 192 E: ja, eigentlich schon (-) also ich glaub schon. es wird ausgeblen-
 193 det, weil die körpersprache wichtiger ist.
 194 I: okay. und dann eben, sie greifen dann eben zu anderen mittel der
 195 kommunikation, wie sie eben gesagt haben auch. (-) zu nonverbalen
 196 mitteln, zur körpersprache.
 197 E: ja, genau.
 198 I: weil man sich dann darunter verständigen kann.

199 E: ja, körpersprache oder | ja, ich mein in einem spiel, wenns den
200 ball haben wollen, dann pfeifens halt oder so irgendwie, um auf
201 sich aufmerksam zu machen | ja | also da ist die sprache glaub ich
202 nicht so wichtig.

203 I: okay. also wir haben ja vorher schon das thema kurz angeschnitten
204 | kann der sport mit seiner (.) | eben mit der nichtsprachlich-
205 keit, die sie auch gerade erwähnt haben | ähm | zu einem besseren
206 klassenklima, besseren gemeinschaft beitragen?

207 E: wenn sie sie gut sind ja.

208 I: also muss diese bedingung auch auf jeden fall erfüllt sein?

209 E: ich glaube schon. ich glaube schon.

210 I: okay.

211 E: also (--) wie gesagt, das habe ich auch vorher gesagt, es kommt
212 drauf an, welchen grundlegenden stand sie in der klasse haben (--)
213 | also wenn die wirklich von vorhinein da total integriert sind
214 und total akzeptiert werden, dann muss ich auch nicht so gut sein
215 im sport, dann reicht das auch wenn ich den spaß daran habe | aber
216 wenn ich eben nicht so gut integriert bin und irgendwie bissl au-
217 ßenseiter bin, dann, glaub ich, muss ich gut sein.

218 I: okay.

219 E: um in die klassengemeinschaft irgendwie besser hineinkommen zu
220 können.

221 I: okay. und werden dan ihrer meinung nach kinder mit deutschlernbe-
222 darf im unterrichtsfachs englisch, wie sie es jetzt haben, im in-
223 teraktionsprozess benachteiligt, dass sie jetzt nicht so | ähm |
224 sich äußern können und sich dann nicht äußern wollen dadurch,
225 vielleicht bisschen passiver sind?

226 E: im englischunterricht?

227 I: ja

228 E: °h ähm | ja und nein | also wie gesagt, es gibt solche die passi-
229 ver sind, aber jetzt zum beispiel habe ich welche und einer davon
230 kommt jetzt zum interview, der ständig fordert (-) | ähm | (2.5)
231 zusätzliche erklärungen, zusätzliche | ähm | zusätzliches auf-
232 schreiben und so [weiter]

233 I: [das] liegt dann wahrscheinlich auch an
234 der persönlichkeit.

235 E: ja, das liegt an dern schülern | heuer hab ich zwei solche, das
236 hab ich noch nie gehabt.

237 I: okay.

238 E: die anderen waren bis jetzt eher ruhiger, die haben da halt ein-
239 fach mitgeschrieben, haben das einfach aufgenommen, haben dann oft
240 in ihrer muttersprache nachgeschaut | ähm | im wörterbuch, was
241 heißt das | aber die jetzt schreien raus, ich will das wissen und
242 schreiben sich das auf und wie heißt das und wie schreibt man das
243 und was bedeutet das.
244 I: also im deutschen?
245 E: ja ja | also die sind sehr (1.0) | die zwei sind heuer ziemlich
246 demanding, sag ich mal.
247 I: okay. dann bedanke ich mich für das interview.
248 E: gerne geschehen.

- Dauer der Aufnahme: 12:34
- Ort der Aufnahme: Klassenzimmer der Schule
- Interviewteilnehmer: Interviewerin (I): Lukas Schattovits

Expertin (E): Lehrperson B

Lehrperson C:

- 1 I: danke lehrperson c, dass du dieses interview mit mir durchführst.
2 vorab, welche unverbindliche übung bietest du an?
- 3 E: also ich unterrichte im ella-lingens-gymnasium in floridsdorf die
4 unverbindliche übung mädchenfußball (.) | ähm | die ist konzipiert
5 für die mädchen der erste bis vierten klasse in unserem gymnasium
- 6 I: ok (.) und wie bist du dazu gekommen?
- 7 E: also grundsätzlich, weil ich eine fußballtrainerlizenz habe, eine
8 fußballtrainerausbildung habe | ähm | auch in einem verein als
9 trainer und in dem fall als nachwuchstrainer gearbeitet habe und
10 weils einfach der fall war, dass der bisherige mädchenfußballtrai-
11 ner das nicht mehr machen wollte (-) | und der fußballkoordinator
12 bei uns in der schule das ein bisschen | ähm | professionalisieren
13 wollte und einen neuen wind reinbringen wollte und hat mich da-
14 raufhin angesprochen (--) | und daher habe ich das übernommen. vor
15 mittlerweile vier jahren.
- 16 I: und wie würden sie die gruppengemeinschaft beschreiben?
- 17 E: ähm (2.0) | insgesamt ist sehr auffällig, dass so ziemlich gleich
18 viele mädchen aus allen schulstufen dabei sind (---) | es ist
19 wirklich eine sehr heterogene gruppe (.) | ähm | sowohl leistungs-
20 bezogen als auch bezogen auf die herkunft der mädchen. speziell
21 leistungsbezogen ist es so, dass wir wirklich sehr sehr gute mäd-
22 chen dabei haben, die schon in vereinen spielen, in der wieneraus-
23 wahl spielen, und auch anfängerinnen. also wirklich blutige an-
24 fänger, wie man so schön sagt(.) | ähm | und von der herkunft her
25 ist es auch wirklich bunt gemischt, also unsere schule zeichnet
26 sich durch einen relativ hohen migrationsanteil aus, das spiegelt
27 sich dementsprechend auch in der mädchenfußballgruppe (.) | ähm (-
28) | stark wider.
- 29 I: und bitte erzähl mir, welchen eindruck die gruppe in der unver-
30 bindlichen übung mädchenfußball auf dich hinterlässt (-) | ähm |
31 gibt es da differenzen oder hierarchisierungen bezüglich der her-
32 kunft oder des könnens? du hast ja vorhin angesprochen, dass man-
33 che kinder (.) | ähm | talentierter sind als andere
- 34 E: [mhm]
- 35 I: gibt es hier differenzen innerhalb der gruppe, welche die gruppen-
36 gemeinschaft eventuell beeinflussen?
- 37 E: ja. Die gibts auf jeden fall. also es gibt auf jeden fall eine
38 klare hierarchie. Das ist wahrscheinlich wie in jeder normalen

39 Mannschaft so. | ähm (-) | es ist bei uns so, dass wir jedes Jahr |
40 ähm | zwei große große sportliche Ziele auch haben (--) | das ist
41 zum einen der sogenannten Krone-Hallencup in der Halle und ande-
42 rerseits die Schülerliga, die man eh recht kennt | ähm (.) | im
43 freien. Und daraufhin arbeiten halt viele Mädchen ganzes Jahr hin.
44 Und da ist es jetzt aber auch so, dass es, das war auch mein Ziel,
45 viele Mädchen, die vor vier Jahren in der ersten Klasse begonnen
46 haben, mittlerweile, eben wie gesagt Vereinsspielerinnen sind | (-
47 -) | und dementsprechend eigentlich nicht mehr zur unverbindlichen
48 Mädchenfußball Übung unter der Woche selbst kommen (.) | aber bei
49 den Turnieren halt schon mitfahren, weil sie einfach qualitativ
50 schon relativ sehr sehr gut sind. | ähm (.) | und dann gibts aber
51 die Mädchen die jedes Mal, jede Woche bei der unverbindlichen
52 Übung am Training sind | (.) | und dann natürlich, aber das teil-
53 weise wenig gut verstehen können, wenn sie dann zum Turnier nicht
54 mitfahren dürfen. und wenn dann eine dieser Spielerinnen die sehr
55 gut sind (.) aber beim Verein spielen, mal doch zur unverbindli-
56 chen Übung kommt, merkt man schon, dass die dann untereinander an-
57 ecken und nicht gar so beliebt bei denen sind, die dann halt sich
58 irgendwo benachteiligt fühlen. Das fällt schon auf. Hierarchie
59 gibts intern eine klare, also bei den Turnieren ist auffällig, es
60 gibt eine Kapitänin (.) die ist einfach | (--) die wurde auch zur
61 besten Spielerin in Wien gewählt, die ist ausgezeichnet | ähm |
62 und es gibt die Spielerinnen die weniger zum Einsatz kommen, die
63 das aber auch irgendwo für sich akzeptieren und super mitziehen.
64 eine Hierarchie bezüglich der Herkunft würde ich überhaupt nicht
65 sehen, das ist überhaupt nicht der Fall. (-) ich glaube, da ist
66 die Gruppe einfach auch viel zu bunt gemischt (.) | ähm | man muss
67 aber auch klar dazu sagen, dass ist insgesamt in unserer Schule
68 einfach kein Thema.

69 I: [mhm]

70 E: es fällt einfach gar nicht auf | ähm | dass da die Her-
71 kunft in irgendeiner Form thematisiert wird (2.0). vielleicht ist
72 dafür der Migrationsanteil einfach auch schon zu hoch. unsere
73 Schule ist sicher einfach eine Schule, die sehr liberal, sozial
74 eingestellt ist | ähm | immer schon war und daraufhin halt einen
75 großen Wert legt, dass das zwischenmenschliche gut passt. das
76 spiegelt sich in der Mädchenfußballgruppe sehr gut wider. und ich
77 glaub das einfach für speziell Schülerinnen mit Migrationshinter-

78 grund | ähm | die bis jetzt wirklich in keinem verein gespielt ha-
 79 ben, diese unverbindliche übung ein großer schritt war, weil da
 80 lassen sie die eltern auch eher hingehen, weil den lehrer kennen
 81 sie gut, es sind nur mädchen, es sind keine jungs, spielt auch
 82 eine rolle, ist so (.) | und, das spielt auch eine rolle, die un-
 83 verbindliche übung ist zu einer uhrzeit aus, wo es noch nicht
 84 finster ist und wo die eltern die mädchen alleine heimfahren las-
 85 sen mit dem bus. was beim vereinsfußball nicht der fall ist (.) |
 86 ähm | und explizit bei einer spielerin bei mir es so ist, wo die
 87 eltern sagen, wenn es finster wird, darf sie nicht mehr alleine
 88 heimfahren und kann somit nicht zum fußball kommen. also da spielt
 89 sogar das eine rolle. diese sicherheit.

90 I: kannst du auch entwicklungen in den persönlichkeiten der schüle-
 91 rinnen feststellen? (.) speziell im umgang mit anderen schülerin-
 92 nen, dass sie offener wurden oder sich selbst auch mehr zutrauen
 93 (--) ein gesteigertes selbstbewusstsein haben, auch außerhalb der
 94 unverbindlichen übung?

95 E: ja (.) stark, ganz stark eigentlich | ähm | konkret bei zwei mäd-
 96 chen, die ich in meiner mannschaft habe, ist es so | ähm | das
 97 eine mädchen ist leistungsschwach gewesen, relativ schlechte noten
 98 | ähm (.) | selbst bei mir in geographie hat sie ein nicht genü-
 99 gend gehabt | (2.0) dann hat sie mit dem fußball angefangen (1.0)
 100 und war dort einfach sehr gut | (--) und freut sich einfach woche
 101 für woche auf das fußballtraining | ähm | und hat dadurch sich
 102 auch in der schule stabilisieren können. hat wirklich viel selbst-
 103 vertrauen dadurch gewonnen (--) vielleicht nicht nur dadurch, aber
 104 eventuell zu einem teil zumindest dadurch auch. mir kommt es zu-
 105 mindest schon so vor. und hat sich dadurch schulisch stabilisieren
 106 können und man merkt wirklich bei dem mädchen, das ist mittler-
 107 weile in der vierten klasse, jedes mal, wenn neue mädchen dazukom-
 108 men zur gruppe, speziell aus der ersten klasse, übernimmt die
 109 quasi die integration in die gruppe. also wunderbar. | ein anderes
 110 beispiel ist ein mädchen, das spielt mittlerweile bei der vienna.
 111 also eine ganz gute mädchenfußballmannschaft. und die habe ich
 112 auch im normalen regelunterricht in geographie. die ist im klas-
 113 senzimmer in geographie (1.0) ich möchte nicht sagen ein streber,
 114 aber auf jeden fall sehr sehr ruhig und sehr introvertiert und die
 115 geht in die halle oder auf den fußballplatz und ist auf einmal die
 116 lautstärkste überhaupt. und lebt total auf und geht aus sich raus
 117 und das tut dem mädchen auch einfach nur sichtlich gut. ja. und

118 sicherlich eine sehr positive wirkung insgesamt auf sehr viele
 119 mädchen, denke ich.

120 I: und (--) vieles wurde schon vorweggenommen, aber dennoch die
 121 frage, ob es auch möglich ist durch den sport, durch die unver-
 122 bindliche übung, die kinder sind ja freiwillig dort, etwas zur
 123 gruppengemeinschaft beizutragen?

124 E: auf jeden fall | ähm | ein klares ja von mir | ähm | ich habe dazu
 125 als erste assoziation jetzt mal im kopf | ähm | wir haben mal ei-
 126 nen fernsehsender in der schule gehabt, der unser training gefilmt
 127 hat und die mädchen interviewt hat und da hat ein mädchen gesagt
 128 (.) sie hat durch die unverbindliche übung fußball, freunde gewon-
 129 nen. und ich glaub das ist einfach ein ganz ein (-) riesengewinn,
 130 ein erfolg, es macht den mädchen spaß, sie machen bewegung mit
 131 freundinnen, sie lernen neue | ähm | mädchen kennen, die aus ande-
 132 ren klassen kommen, die sie so sonst auf diese art nicht kennen-
 133 lernen würden. und, also manchmal ist es für mich sogar irgendwo
 134 ein nachteil <<lachend>>, dass viele mädchen offensichtlich des-
 135 halb zum fußball kommen, um sich mit den freundinnen zu treffen
 136 und neue freundschaften zu knüpfen und jetzt nicht wirklich um
 137 fußballerisch was zu leisten, aber das steht ganz stark im (.) im
 138 fokus der mädchen.

139 I: Wie soll der Sportunterricht deiner meinung nach gestaltet werden,
 140 um das zuvor besprochene, um diese gruppengemeinschaft, um diesen
 141 zusammenhalt (.) | ähm | zu stärken?

142 E: ähm | ja, insgesamt denke ich halt, (.) | wie bei jedem training,
 143 dass das spielerische im vordergrund stehen soll | ähm | durch das
 144 spielen (.) musst du dich halt einerseits unterordnen andererseits
 145 behaupten andererseits kommunizieren (---) in welcher sprache auch
 146 immer, also das ist mir zum beispiel echt gleichgültig | ähm | so
 147 lange das harmonisch ist und ich muss mich auf jeden fall mit den
 148 mitspielerinnen, aber eigentlich auch mit den gegnerinnen auf
 149 bestmögliche respektvolle art arrangieren (2.0) und das muss man
 150 ihnen eben im fußball (.) im speziellen aber auch im sportunter-
 151 richt im allgemeinen auf jeden fall mitgeben. ich glaube, da eig-
 152 nen sich spiele einfach sehr sehr gut dazu (1.0) | ähm | und ande-
 153 rerseits mache ich immer wieder im mädchenfußballtraining als ein-
 154 stieg irgendwas (.) | ähm | was in richtung kognitives training
 155 geht, wo einfach auch für die synapsenbildung im hirn, für die
 156 verbindungen zwischen körper und geist, sag ich mal, irgendwas da-
 157 bei ist. wo die mädchen auch beginnen müssen nach sechst stunden

158 unterricht jetzt im rahmen der bewegung nochmal quer zu denken.
159 das überfordert sie, macht ihnen aber grundsätzlich viel spaß. und
160 ich glaub, das ist einfach auch ein guter zugang, der gut funktio-
161 niert.

162 I: [mhm] und wie versuchst du
163 über einzelne gruppen hinweg, gruppenbildung gibt es ja immer wie-
164 der im fußball, in der klasse, wie versucht du gemeinschaften und
165 vernetzungen zu erreichen. fußball als mannschaftssport gelingt
166 nur in der gemeinschaft und in einem team sind (.) | ähm | viele
167 individuelle persönlichkeiten. wie versuchst du, dass jede persön-
168 lichkeit einen platz innerhalb des teams hat?

169 E: also das ist mir persönlich (--) extrem wichtig, ich möchte | ähm
170 (1.0) | das ist meine oberste priorität. egal ob jetzt mein fuß-
171 ballunterricht | ähm (.) | beim fußballtraining oder im klassen-
172 zimmer, im schulunterricht, dass diese respektvolle basis einfach
173 immer da sein muss | ähm (2.0) | ja, beim mädchenfußball ist es,
174 weils eine unverbindliche übung ist, weil die teilnahme eben frei-
175 willig ist und weil auch die regelmäßigkeit der anwesenheit ein-
176 fach sehr unterschiedlich ist, für mich einfach noch schwieriger
177 zu handeln, als in der klasse oder im vereinstraining | ähm | wo
178 einfach die anwesenheit stetig gegeben ist (2.0) | ja, was ist mir
179 wichtig? Einfach gewisse zeichen des respekts auch, das heißt |
180 ähm. (1.0) | die mädchen waren am anfang irritiert, da will der
181 herr professor auf einmal, dass wir im beim mädchenfußballtraining
182 die hand geben, wenn wir kommen, die hand geben, wenn wir gehen.
183 sich untereinander auch die hand geben (1.0) | ähm | das muss man
184 jetzt beim unterricht, beim normalen unterricht, ja auch nicht ma-
185 chen. warum ist das so | ähm (2.0) | wir müssen gemeinsam wegräu-
186 men, warum macht das nicht der lehrer, warum machen das nicht die
187 jüngsten | ähm | warum ist das so. und das muss man halt nicht nur
188 machen und umsetzen lassen, finde ich, sondern auch erklären (2.0)
189 | warum man es macht und warum das wichtig ist. und (.) | ähm |
190 einfach auch ganz wichtig ist, glaub ich, dass man den schülerin-
191 nen in dem fall sind es eben die mädchen, dass man ihnen rückmel-
192 dungen gibt, feedback gibt, auch den schwächeren. es fällt den
193 schülerinnen gleich auf, wenn du mal als lehrer, oder als trainer
194 nicht aufmerksam bist ((lächelt)) | ähm | vielleicht am nachmit-
195 tag, am abend auch schon bisschen müde bist (.) nicht den fokus
196 hunderprozentig hast. also die fordern wirklich die rückmeldung
197 ganz stark auch ein, auch die schwächeren. ist auch sehr sehr gut

198 so | ähm | ich glaub du musst ihnen einfach zeigen, dass du dich
199 mit jedem beschäftigst, egal wie gut sie ist | ähm (2.0) | und
200 auch das bemühen von jedem honorierst, egal wie gut sie ist. und
201 einfach auch denen | ähm | die jetzt von weiter unten her anfan-
202 gen, vom niveau her, auch einfach versuchst positive rückmeldung
203 zu geben, was die entwicklung betrifft, auch wenn sie mal zum tur-
204 nier mal nicht mitfahren. ihnen zeigst, okay, du hast schon diese
205 schritte gemacht, du bist auf einem guten weg, dass du vielleicht
206 nächstes jahr dabei bist. das ist sehr motivierend für sie und ich
207 glaub, das ist ein sehr guter und erfolgreicher weg bis jetzt ge-
208 wesen.

209 I: [mhm] und kannst du in der interaktion unter den
210 schülerinnen auch feststellen, dass jetzt schülerinnen, die talen-
211 tierter sind oder sagen wir mal besser sind, in der unverbindli-
212 chen übung fußball, den schwächeren auch tipps geben, helfen und
213 ratschläge geben, (.) damit sich diese verbessern und somit in der
214 gemeinschaft mehr erreichen können?

215 E: ja, eigentlich ganz extrem | ähm (1.0) | besonders extrem eigent-
216 lich, bei den (1.0) besten spielerinnen, die mittlerweile sehr
217 sporadisch zur unverbindlichen übung kommen und sonst nur bei den
218 turnieren mitspielen. wenn diese mal kommen | ähm | komm ich mir
219 oft so vor, als ob ich jetzt so zwei, drei co-trainer hätte, weil
220 die das wirklich so übernehmen und man muss wirklich sagen, quali-
221 tativ wirklich sehr gut sind und sehr weit über den anderen ste-
222 hen. dadurch macht es vielleicht einen noch größeren unterschied
223 aus und es fällt ihnen auch leichter. wenn der unterschied von der
224 qualität her geringer wäre, wäre vielleicht (1.0) | ähm | die ri-
225 valität um die plätze (1.0) bissl größer | ähm | so ist es aber
226 nicht der fall, weil es einfach zu augenscheinlich ist. die nehmen
227 das auch gerne an, das ist auch eine totale motivation (-). auch
228 für die guten mädchen, dass sie den erstklasslerinnen, den zweit-
229 klasslerinnen, die jetzt neu anfangen | ähm | tipps geben. und,
230 was mir auch sehr gut gefällt (1.0) ist wirklich auch einfach das,
231 dass da (.) | ähm | keine abwertende bewegung kommt. dass da keine
232 abwertende aussage kommt, wenn sie jetzt (1.0) natürlich erkennen,
233 dass hier schwächere mädchen dabei sind, die jetzt erst anfangen.
234 und das ist natürlich zwischendurch auch mal demotivierend dann,
235 wenn du jetzt | ähm | mit drei-vier zusammenspielst, wo wirklich
236 jetzt auch wenig niveau vorhanden ist, im vergleich zum eigenen.
237 und dann trotzdem eine gewisse | ähm (2.0) | haltung zu wahren,

238 ist einfach wichtig und ist mir auch sehr wichtig und wenn es wer
 239 nicht tun würde, würde ich ihr auch sagen, entweder machst es oder
 240 gehe an diesem tag wirklich besser zum vereinstraining. das ist
 241 einfach notwendig.

242 I: du hast ja vorhin auch die (1.0) die rivalität angesprochen und
 243 vorhin auch ein bisschen die leistungsanforderungen. da du ja mit
 244 den mädchen auch zu turnieren fährst und an turnieren teilnimmst.
 245 wie versuchst du (1.0) trotz alledem, den mädchen, nicht den spaß
 246 am fußball zu nehmen, die vielleicht nicht so gut sind wie andere
 247 aber trotzdem gerne fußball spielen und trotz alledem und schluss-
 248 endlich freiwillig in die übung kommen?

249 E: ja, es ist wirklich eine große herausforderung für mich eigent-
 250 lich. Weil | ähm | von der schule (1.0), von der direktion viel-
 251 leicht | ähm | und insgesamt auch irgendwo die erwartungshaltung
 252 da ist, bei den turnieren erfolgreich zu sein. weils | ähm | die
 253 schule bei den jungs ist | ähm | weils die schule bei den mädchen
 254 (2.0) immer eigentlich schon war. | und man natürlich sich als
 255 junger lehrer dann (1.0) | der die übung dann erst übernommen hat,
 256 irgendwo dann doch auch profilieren will, mit guten ergebnissen.
 257 also das ist schon auch irgendwo ein schwerpunkt bei den turnieren
 258 und da ist es auch deshalb genau der fall, dass ich die besten
 259 mitnehmen, auch wenn sie nicht in die unverbindliche übung kommen
 260 | ähm | wie nimmt man den schwächeren nicht dann trotzdem nicht
 261 die motivation oder die freude? ja grundsätzlich musst ein gutes
 262 training anbieten, was einerseits abwechslungsreich ist, anderer-
 263 seits | ähm | vor allen dingen durch spielformen | ähm | sag ich
 264 mal (3.0) besticht oder durch spielformen geprägt ist und anderer-
 265 seits versuche ich dann schon das training in der unverbindlichen
 266 übung eher am niveau der schwächeren anzupassen (2.0). also | ähm
 267 | auch wenn jetzt bessere da sind das training ist grundsätzlich
 268 von der idee her für die anfänger konzeptioniert und wenn ich
 269 jetzt eine gruppe an besseren zusammenschließen kann, mache ich
 270 für die kurzfristig andere übungen. die ich sowieso immer in der
 271 hinterhand habe (1.0) | aber grundsätzlich ist das training für
 272 die schwächeren ausgerichtet, weil bei denen ist einfach wichtig,
 273 dass ständig den ball am fuß haben und, dass sie ständig in ir-
 274 gendeiner spielform drin sind, dass sie ständig irgendwo (1.0) |
 275 ähm | langsam vor allen dingen und mit spaß und mit begeisterung
 276 und mit freude und ich sag einmal mit einem schmäh zwischendurch,

277 was auch ganz wichtig ist in einer gewissen lockerheit, dem fuß-
278 ball erhalten bleiben (2.0) | weil mein primäres ziel, um die un-
279 verbindliche übung zu machen, bleibt, erwartungshaltung hin, er-
280 wartungshaltung her, immer das | ähm (1.0) | durch fußball zu ver-
281 binden. durch freude und begeisterung am spiel, die mädchen zu ei-
282 ner wöchentlichen bewegung zu bringen. ich glaube, das ist ganz
283 einfach entscheidend und das gelingt halt einfach in einer schule
284 am leichtesten noch.

- Dauer der Aufnahme: 17:40
- Ort der Aufnahme: Private Wohnung der Lehrperson
- Interviewteilnehmer: Interviewerin (I): Lukas Schattovits

Expertin (E): Mag. Lehrperson C und Leiter der unverbindli-
chen Übung Mädchenfußball.

Schüler A

- 1 I: hallo schüler a | am anfang möchte ich bisschen was über die her-
2 ausfinden | also wie alt bist du?
- 3 S: elf.
- 4 I: elf jahre (-) | okay (.) | °h und wie lange lebst du in österreich
5 oder bist du hier geboren?
- 6 S: ähm (2.5) | 2006 (-) 16.3
- 7 I: seit dem bist du | aso | und wo bist du geboren?
- 8 S: (-) ähm | in polen (-) | ähm | nein, in wien.
- 9 I: in wien?
- 10 S: ja.
- 11 I: okay, also lebst du schon (--) eigentlich dein ganzes leben in
12 hier in österreich.
- 13 S: ja.
- 14 I: sprichst du dann auch mehrere sprachen?
- 15 S: ähm (.) | ich spreche deutsch und [polnisch].
- 16 I: [polnisch] okay | und
17 sprichst du daheim | ähm | polnisch oder deutsch (--) [mit deinen
18 eltern]?
- 19 S: [polnisch]
- 20 I: polnisch, okay | ich spreche auch mehrere sprachen, ich spreche
21 zum beispiel kroatisch (2.0) | also ist ein bisschen ähnlich dem
22 polnischen.
- 23 S: ja.
- 24 I: und | ähm | zu welchen (-) | also zu welchen schülern hast du kon-
25 takt in der schule? also hast du da freunde in der klasse?
- 26 S: ja.
- 27 I: solche auch außerhalb von der klasse?
- 28 S: ja.
- 29 I: okay | und welche sprache spricht ihr da?
- 30 S: ähm | eigentlich auch auf deutsch.
- 31 I: auch auf deutsch. hast du dann auch | ähm | polnische freunde?
- 32 S: ja.
- 33 I: mit denen du polnisch sprichst?
- 34 S: ja.
- 35 I: gehen die auch da in die schule?
- 36 S: ja.
- 37 I: okay | und sprichst du dann auch innerhalb von der schule mit de-
38 nen polnisch?

39 S: mhm, ja.

40 I: und | ähm | fallen dir sonst noch andere schüler, schülerinnen

41 ein, die andere sprachen sprechen? (.) außer deutsch und polnisch.

42 S: nicht so ganz.

43 I: nicht so ganz (2.0) | okay | in der klasse, wenn es jetzt so wie

44 heute in geographie ist | macht ihr da auch gruppenspiele?

45 S: manchmal.

46 I: manchmal?

47 S: aber ganz wenig.

48 I: okay | und in welchen fach machts ihr die?

49 S: ähm (1.0) | im deutsch, mathe und (2.0) bio.

50 I: bio (--) | und wie gefallen dir diese gruppenarbeiten?

51 S: (-) ganz gut.

52 I: ist es besser, als der normale unterricht?

53 S: ja.

54 I: okay (.) | ähm | und machts ihr auch im sportunterricht | im sport

55 mit lehrperson a | ähm | gruppenspiele der machts ihr da mehr ge-

56 räteturnen?

57 S: geräte und gruppenspiele.

58 I: und unterscheidet sich da die gruppenarbeit (.) oder die gruppen-

59 spiele zum beispiel im turnen als jetzt in anderen fächern, wie du

60 es gerade gesagt hast?

61 S: ja.

62 I: kannst du da vielleicht paar unterschiede nennen?

63 S: (2.0)

64 I: also wie sich das unterscheidet?

65 S: (--)

66 I: weißt du was ich meine?

67 S: nicht so ganz.

68 I: du hast ja gesagt, ihr machts gruppenspiel zum beispiel in geogra-

69 phieunterricht, in deutsch und dann macht ihr auch gruppenspiele

70 in turnen.

71 S: ja.

72 I: und gibt es da für dich einen unterschied bei den gruppenarbeiten

73 innerhalb von der gruppe?

74 S: ja | dass das wir alle zusammenarbeiten | und (-) | dass wenn ei-

75 ner wisst das | das schon alle wissen.

76 I: okay (--) | [also in der gruppe]

77 S: [das gefällt mir] nicht so ganz

78 I: nicht so ganz.

117 I: kannst du mir vielleicht | ganz frei, was du willst, wie du willst
 118 von deiner schönsten oder von einer wirklich schönen sportstunde
 119 erzählen. was ihr da gemacht habts?
 120 S: also wir haben so ein spiel gespielt (--) | ähm | dort wo man mit
 121 diesen kreisen (.) | ähm so ein kleines tor am boden baut.
 122 I: okay.
 123 S: und man musste dort (.) | ähm | diese türme abschießen | das ist
 124 so (--) | ein bisschen das gleiche wie bei clash royal | halt du
 125 kämpfst.
 126 I: ja ja, okay | auch in der gruppe zusammen?
 127 S: ja.
 128 I: okay (-) | und warum gefällt dir das am besten oder warum ist dir
 129 das am besten in erinnerung geblieben?
 130 S: (--) ähm | weil für mich ist das gute training, weil dann | ähm |
 131 kann man nicht ab sein und man kann sich auf | mit ganzen (2.0) |
 132 also man kann sich ganz berühren | ähm | bewegen, mit ganzen kör-
 133 per.
 134 I: und ist das schön? mal abwechslungsreich oder.
 135 S: ja.
 136 I: sehr gut | das war es eigentlich auch schon, vielen dank für das
 137 interview.
 138 S: bitte.

•

- Dauer der Aufnahme: 05:44
- Ort der Aufnahme: Schule
- Interviewteilnehmer: Interviewerin (I): Lukas Schattovits

Schüler (S): Schüler A

Schüler B:

- 1 I: hallo, vielen dank für das interview | zu beginn möchte ich etwas
2 über dich erfahren | ähm | kannst du mir sagen, wie alt du bist?
- 3 S: ähm | ich heiße schüler b.
- 4 I: okay.
- 5 S: und ich bin sechzehn jahre alt und ja.
- 6 I: und wie lange lebst du schon in österreich?
- 7 S: ähm | seit september 2016.
- 8 I: okay | september 2016 | und sprichst du mehrere sprachen dann?
- 9 S: ja (-) ich sprech paschtu (--) dari, persisch, englisch und
10 deutsch.
- 11 I: okay. sind das dann wahrscheinlich (.) paschtu und so, sind [das]
12 S: [paschtu]
13 und dari | ähm | paschtu ist die erste sprache in afghanistan und
14 dari ist auch die sprache, die wichtige sprache in afghanistan |
15 und persisch ist ähnlich wie dari, aber es spricht sie in iran.
- 16 I: okay. hast du das dann in der schule alles gelernt oder?
- 17 S: ähm (.) | nein, das ist so nahe und das ist unsere (1.0) | ja die
18 bevölkerung im iran gelebt und zurück in afghanistan wir haben ge-
19 sprochen und gelernt. mit iranische leute in kindheit.
- 20 I: warst du auch schon in der schule in afghanistan?
- 21 S: ja. ich hab bis in die 6. klasse und dann ich konnte (-) | ich
22 durfte nicht mehr in die schule gehen.
- 23 I: okay. und zu wem hast du kontakt alles in der schule, also | ähm |
24 nur zu den klassenkameraden oder auch zu schülern außerhalb der
25 klasse?
- 26 S: in dieser schule?
- 27 I: ja.
- 28 S: ja, mit (.) unsere frau | ähm | klassenvorstand, frau lehrperson
29 b, lehrperson b | und alle anderen lehrer das (.) |
- 30 I: okay, ich meine eher | zu den schülern auch oder?
- 31 S: ja ja. ganz normal.
- 32 I: was du schon in einer anderen schule auch in österreich [oder
33 warst?]
- 34 S: [ja ja]
35 zuerst (--) | ähm | ich hab | ähm | in 2016 als ich zwei monate im
36 | ich bin nach österreich gekommen, am 20. september dann wir ha-
37 ben | wir sind mit | ähm (.) | nach anif in salzburg transferiert
38 und °h ich war zwei monate dort in der schule in dritte klasse (-)

39 | eine mittelschule und dann (.) wir sind | wir müssen mit meiner
40 familie, meine bruder war hier, wir müssen zusammen leben | ähm |
41 (1.0) wir sind nach wien gekommen und ich war letzte sms 10 | ähm
42 | 10. bezirk.

43 I: mhm | ist das eine [sport]
44 S: [eine] sportmittelschule, ja genau.

45 I: okay. und du hast ja gesagt, du kontakt auch zu anderen schülern
46 | eh ganz normal in der [klasse]
47 S: [ganz gena]

48 I: und in welcher sprache spricht ihr da?
49 S: ähm (1.0) | alle deutsch.

50 I: alle deutsch?
51 S: ja, wir haben auch zwei, drei, vier, fünf afghanen in unserer
52 schule (-) aber ich habe eine mitschüler aus afghanistan (.) aber,
53 obwohl er hat gar nicht in afghanistan gelebt | ähm | ich spreche
54 gar nicht persisch oder dari mit ihm und | ganz normal deutsch.

55 I: könnte er prinzipiell dari oder?
56 S: ganz genau | sehr gut.

57 I: aso, aber ich spricht trotzdem deutsch?
58 S: ja ja | wir möchten nicht, weil wir deutsch lernen | das ist sehr
59 [wichtig]

60 I: [ah ok]
61 S: und wenn wir persisch oder | ähm | (-) dari sprechen und das
62 vielleicht andere glauben, das ist nicht gut | das ist nicht gut
63 für klassensituation, deshalb | (.) wir reden immer deutsch.

64 I: die lehrperson b hat mir auch gesagt, dass ihr auch quasi immer im
65 englischunterricht dann (.) | wenn sie was auf englisch | wörter
66 auf deutsch übersetzt, dass du dann immer die bedeutung wissen
67 willst und so | auch weil du wahrscheinlich deutsch lernen willst?

68 S: ja, ganz genau, sicher | das ist so bei mir in englisch, ich lerne
69 gleichzeitig zwei sprachen | englisch und deutsch | in afghanistan
70 gibt es nicht so viele möglichkeiten, so deutsch oder englisch zu
71 lernen | deutsch war die erste sprache (.) | dass ich bin in wien
72 gekommen und es gibt eine neue sprache, die kann man lernen | und
73 ich habe versucht das zu lernen.

74 I: okay. und machts ihr dann im unterricht, nicht nur in englisch,
75 zum beispiel auch in mathe oder in deutsch, gruppenarbeiten?

76 S: ja ja.

77 I: okay (2.0) | und wie | von deiner persönlichen einschätzung, wie
78 kannst du dich da einbauen? reicht dein (--) | deine persönliche

79 einschätzung, reicht dein deutsch aus, damit du dich da gut ein-
80 bringen kannst? oder denkst du da auch, okay, jetzt nehme ich mich
81 vielleicht ein bisschen zurück?

82 S: mhm. also deutsch (.) | ähm | mit sprechen ich habe kein problem
83 jetzt, gott sei dank, weil ich bin mit viel österreichischer leute und
84 österreichische familie | ich gehe jeden tag zu ihnen und drei bis
85 vier stunden lernen | und das reicht | und jetzt ich habe kein
86 problem mit jemanden reden oder dialekt oder | ich kenn mich gut
87 aus.

88 I: ja | eigentlich bist du seit eineinhalb jahren in österreich

89 S: [ja
90 genau]

91 I: [und kannst] schon sehr gut deutsch.

92 S: stimmt, danke.

93 I: okay. und wie war es, wenn du dich zurückerinnerst am anfang für
94 dich? wie du am anfang in der schule warst?

95 S: das anfang (.) | ich habe in afghanistan mit meinen eltern englisch
96 | ähm | englisch gelernt | und ich habe am anfang ganz englisch
97 gesprochen | ich konnte nicht einfach lesen und ich habe versucht
98 hier täglich | und jetzt es geht (.) | es ist ganz gut.

99 I: mhm. und wie hast du dich dann am anfang mit den anderen schülern
100 unterhalten?

101 S: ich konnte nur auf englisch | und als ich meine gesicht | ich bin
102 ein asiate, sie haben gesagt ich bin chinese | viele von denen
103 nach zwei monate (.) | sie waren ganz meine freunde, ganz normale
104 freunde. ich sagte, komm zu uns und unser haus und wir gehen zu
105 denen und sie haben gesagt, ich bin chinese, weil ich spreche eng-
106 lisch und so | am ende (-) sie fragen, woher kommst du. ich sagte
107 aus afghanistan und sie ah okay, ich habe gedacht du bist chinese
108 und so <<lachend>>

109 I: okay. und | ähm | wie war das dann am anfang im normalen unter-
110 richt, (--) wie wir gesagt haben in deutsch im gegensatz zum
111 sportunterricht (ähm) weil beim sportunterricht braucht man ja
112 nicht unbedingt die sprachlichen mittel?

113 S: ja, ich trainiere jetzt seit neun jahre taekwondo.

114 I: okay.

115 S: als wettkämpfer und ich kämpfe auch für österreich jetzt.

116 I: echt, okay.

117 S: ähm | letzte (.) letzte (1.0) | dezember letztes | 2017 dezember,
118 ich bin stadtmeister geworden in meine gewicht | und der sport ist
119 mein lieblings | mathe und sport ich hab kein problem.

120 I: okay.

121 S: ja | und andere sprache war zuerst langweilig, aber das war trotz-
122 dem interessant | ich hab zugehört und versucht mitzumachen, ob-
123 wohl ich hab überhaupt | okay ich verstehe nix | (.) und die worte
124 kommen mir bekannt vor | ich gehe nach hause und ich schaue, was
125 habe ich nicht verstanden. ich habe das gelernt und ist kein prob-
126 lem.

127 I: und denkst du, dass man sich eben im sport | taekwondo ist ja
128 [einzelsport]

129 S: [ganz genau]

130 I: im sport gibts ja auch mannschaftssport | ähm | (1.0) da gibts
131 teams und ziele zu erreichen, welche man nur in der mannschaft er-
132 reichen | denkst du, dass man dadurch vielleicht sicher besser
133 einfügen kann in ein gruppengefüge, als im normalen unterricht,
134 wie zu beispiel englisch, mathematik, biologie?

135 S: zuerst das war so, wir haben eine | ähm | group (--) | ähm | etwas
136 gemacht | in group | ich hab so gesagt, okay ich bleib letzte,
137 weil ich schau, was macht die anderen | oder zuerst versucht mir
138 der lehrer zu erklären, wenn ich hab auch nicht verstanden, okay
139 ich bleib letzte und ich schau, was macht die andere | dann habe
140 ich verstanden, was soll ich machen | ich mache einfach das und
141 fertig.

142 I: weil einfach auch im sport die sprache nicht im vordergrund
143 [steht]

144 S: [genau]

145 I: sondern bewegung, das nachmachen und demonstrieren und vielleicht
146 auch (.) | man kann auch im sportunterricht miteinander kommuni-
147 zieren ohne die sprache, ohne dass man die selbe sprache hat.

148 S: genau.

149 I: war es dann für dich auch eine erleichterung oder?

150 S: ja, das war viel leichter und interessanter | weil ich brauchte
151 nicht die sprache | ich sagte nicht, ja das verstehe ich nicht oder
152 komme nicht mit. Ich schaue, was macht der andere und das spricht
153 was ich machen soll. ich habe einfach mitgemacht und das war su-
154 pertoll.

155 I: und hast du dann auch dadurch neue freunde gefunden? oder ist es
156 dir dadurch leichter gefallen, freunde zu finden?

157 S: ja, weil sie haben gesehen, dass ich ein sportlicher mensch bin
158 und sie haben gesagt, ich bin gut und sie haben versucht | immer
159 versucht mich in ihr team zu haben, weil es ist besser, weil wir
160 können einfacher zum ziel kommen | alle versuchten mich in ihre
161 group zu haben | alle waren nett zu mir und ich war nett zu denen
162 | ich habe versucht die group | das team einfach gut machen und
163 die anderen auch helfen.
164 I: okay, sehr gut. das war es auch schon. dann sage ich vielen dank!
165 du hast mir wirklich sehr geholfen.
166 S: danke. auf wiedersehen.

-

- Dauer der Aufnahme: 08:09
- Ort der Aufnahme: Schule
- Interviewteilnehmer: Interviewerin (I): Lukas Schattovits

Schüler (S): Schüler B

Schüler C:

- 1 I: okay, dann sag ich vielen dank für das interview | und zu beginn
2 möchte ich ein bisschen was über dich erfahren | und wie alt du
3 bist?
- 4 S: ich bin fünfzehn jahre alt.
- 5 I: fünfzehn jahre. und wie lange lebst du schon in österreich?
- 6 S: (1.0) ein jahr.
- 7 I: ein jahr?
- 8 S: mhm.
- 9 I: und woher kommst du ursprünglich?
- 10 S: ich komme aus der slowakei.
- 11 I: slowakei, okay | ähm | und sprichst du mehrere sprachen dann wahr-
12 scheinlich?
- 13 S: ja (1.0) | ähm | also slowakisch, tschechisch, englisch und jetzt
14 deutsch.
- 15 I: und jetzt deutsch (-) | seit wann lernst du deutsch?
- 16 S: deutsch seit | ähm (.) | dezember, letztes jahr.
- 17 I: seit dezember letztes jahr | also seit 2016?
- 18 S: ja, seit 2016.
- 19 I: und zu welchen schülern hast du kontakt in der schule? hast du
20 noch kontakt zu anderen schülern in der klasse wahrscheinlich, o-
21 der?
- 22 S: ähm (--) | naja haben wir.
- 23 I: hast du schon, okay | und wie sprichst du mit denen, sprichst du
24 dann mit denen auf deutsch?
- 25 S: also in der slowakei?
- 26 I: nein, hier in österreich.
- 27 S: (.) hier spreche ich deutsch (--)
- 28 I: und gibt es noch andere die noch slowakisch können?
- 29 S: (1.5) ja, ich hab eine slowakische mitschülerin | letztes jahr ge-
30 habt | und die ist jetzt auch hier in dieser schule, aber ober-
31 stufe | aber ja (--) wenn wir uns treffen, dann (1.0) bisschen
32 sprechen wir, aber nicht zu viel.
- 33 I: okay. und fallen dir sonst noch andere schüler ein, die eine an-
34 dere erstsprache haben, jetzt als deutsch?
- 35 S: ähm (1.5) | wie bitte?
- 36 I: fallen dir noch andere schüler oder schülerinnen ein, die andere
37 sprachen können?
- 38 S: (--) ich habe nicht verstanden.

39 I: es gibt ja noch andere schüler, die jetzt nicht deutsch sprechen |
40 ähm (-) | und wie unterhaltest du dich mit denen, unterhaltest du
41 dich mit denen, unterhaltest du dich mit denen auch auf deutsch?
42 S: ja.
43 I: okay. (2.0) und (1.5) in der klasse, zum beispiel bei lehrperson
44 bpöltl
45 oder im deutschunterricht, oder im biologielehrunterricht | ähm | macht ihr
46 da auch gruppenarbeiten?
47 S: mhm | ja, machen wir manchmal.
48 I: okay. und wie ist es dann für dich, wenn du in der gruppe arbeiten
49 musst, mit den anderen schülerinnen und schülern?
50 S: ja, es ist super.
51 I: super?
52 S: weil so kann ich mit (-) so auch (1.0) mit schülern sprechen und
53 so verbesser ich mich.
54 I: okay.
55 S: das gefällt mir.
56 I: also quasi durch das sprechen (.) kannst du dann immer besser
57 sprechen.
58 S: mhm.
59 I: und wie ist das zum beispiel im sportunterricht | ähm (.) | machts
60 ihr da auch viele gruppenspiele?
61 S: ja.
62 I: okay. und gibt es da einen unterschied bei den gruppenspielen im
63 sportunterricht und den gruppenarbeiten, jetzt zum beispiel in bi-
64 ologie, englisch, deutsch | gibt es da einen unterschied für dich?
65 S: (1.0) wie meinen sie so unterschied?
66 I: naja unterschied in dem sinn, dass zum beispiel | ähm (.) | dass
67 jetzt im sportunterricht die sprache nicht so wichtig ist, als
68 jetzt in anderen fächern.
69 S: also im sportunterricht müssen wir auch reden.
70 I: okay.
71 S: so wie coachen.
72 I: aber da steht ja die sprache nicht so im vordergrund oder? Ist
73 nicht so die wichtigkeit der sprache?
74 S: nein.
75 I: weil wenn du etwas sagen möchtest und dir die worte nicht dazu
76 einfallen, kann ja passieren | im sportunterricht kannst du es
77 dann durchs vorzeigen machen.
78 S: [ja]

79 I: [oder] durch [andere] |
80 S: [ja]
81 I: okay | ähm (.) | und fällt es dir dann leichter (1.5) im sportun-
82 terricht mit den zu reden oder zu kommunizieren (--) | nonverbal
83 ohne sprachliche mittel
84 S: ähm (1.0) | es ist egal.
85 I: es ist egal, okay | und seit wann lernst du deutsch?
86 S: ähm | (--) seit letztes jahr.
87 I: seit letztem jahr? dann kannst du eh schon gut deutsch.
88 S: danke.
89 I: war das schwer für dich die sprache zu lernen?
90 S: ja, (--) am anfang war das schwer | aber es war gut, dass hier
91 diese slowakische mitschülerin war, die hat mir sehr geholfen |
92 und wenn ich probleme hatte, habe ich nicht verstanden, sie konnte
93 mir übersetzen und |
94 I: okay. also hast du dann quasi mit der mehr slowakisch geredet?
95 S: mhm.
96 I: und dann übersetzen lassen | also hast du dann am anfang dem un-
97 terricht nicht so gut folgen können?
98 S: bitte?
99 I: hast du dann am anfang den lehrer nicht so gut verstanden?
100 S: ja, hab ich nicht.
101 I: okay. und hast du dann noch zusätzlich noch daheim | ähm (.) | zu-
102 hause deutsch gelernt?
103 S: ich hab zuhause gelernt und (-) auch deutschkurs gemacht (2.0)
104 I: okay, sehr gut | in welche klasse gehst du jetzt?
105 S: ähm (--) | fünf ü2.
106 I: und was ist dein Lieblingsfach in der schule eigentlich?
107 S: ähm (.) | mathe und sport.
108 I: sport, okay | und warum gerade die zwei fächer, warum zum beispiel
109 gerade mathe?
110 S: so meine mutter ist (--), war mathe lehrerin und | ähm (.) | mir
111 gehtss mit mathe gut. ich mag das | und sport, ich bin sehr sport-
112 lich (2.0) spiele auch fußball.
113 I: okay. spielst du auch im verein fußball?
114 S: mhm, fc brunn.
115 I: fc brunn. welche liga spielen die?
116 S: ähm | puh (--) | ich weiß es nicht.
117 I: okay. spielst du noch im nachwuchs?
118 S: bitte?

119 I: spielst du noch im nachwuchs?
 120 S: nachwuchs, was ist das?
 121 I: ähm (.) | in der jugend?
 122 S: oh ja, das ist so (--) | ähm | wie alt bin ich, in u16, aber bin
 123 fünfzehn jahre alt.
 124 I: und hast du dort auch schnell neue freunde gefunden?
 125 S: mhm, ja.
 126 I: und (2.0) wann hast du dort begonnen zum fußballspielen? war das
 127 wie [du]
 128 S: [ähm] ich hab | hier oder?
 129 I: bei fc brunn.
 130 S: (1.5) also kann acht monate sein | ich war (-) | ich bin hier ge-
 131 kommen und war auf probetraining in | ähm | admira | aber das
 132 konnte ich nicht sehr gut deutsch, sie haben gesagt, ich kann hier
 133 in fc brunn gehen und dann kann ich (.) zurück, wenn ich besser
 134 deutsch kann | (-) und dann hab ich noch in austria wien auf pro-
 135 betraining gekommen, und sie auch so | aber jetzt hab ich | ähm
 136 (.) | ich trainiere mit tormanntrainer von | ich bin tormann | ich
 137 trainiere mit tormanntrainier von austria.
 138 I: okay. und wie hast du dann mit deinen mitspielern bei fc brunn ge-
 139 sprochen? wie du noch nicht gut deutsch hast können, auf welcher
 140 sprache hast du dich da mit ihnen unterhalten?
 141 S: ich hab zu (2.0) | ähm | ich hab geredet was ich konnte und habe
 142 ich auch gezeigt mit hände
 143 I: das geht dann wahrscheinlich auch viel leichter | mit den händen
 144 vorzeigen, mit den händen reden, als jetzt in anderen fächern das
 145 der fall ist?
 146 S: ja.
 147 I: alles klar. dann sag ich vielen dank für das interview.
 148 S: bitte.

- Dauer der Aufnahme: 07:07
- Ort der Aufnahme: Schule
- Interviewteilnehmer: Interviewerin (I): Lukas Schattovits

Schüler (S): Schüler C