

Masterarbeit/ Master's Thesis

Titel der Masterarbeit/ Title of the Master's Thesis

„Interkulturelles Lernen im Bewegungs- und Sportunterricht -

Wiener NMS - Sportlehrkräfte über kulturelle Vielfalt und das
Unterrichtsprinzip der interkulturellen Bildung und Erziehung“

verfasst von/ submitted by

Raphael Pointecker, BEd

Angestrebter akademischer Grad/ in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien 2022/ Vienna 2022

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

A 199 500 529 02

Masterstudium Lehramt Sek (AB)
UF Bewegung und Sport UF Spanisch

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Rosa Diketmüller

Kurzfassung

Aufgrund mehrerer Aspekte, die zu einem Anstieg an Migrationsbewegungen und einer fortschreitenden Globalisierung führen, treffen in den heutigen Gesellschaften viele unterschiedliche Kulturen aufeinander. Die österreichische Bildungspolitik wurde bereits im letzten Jahrhundert auf diese Entwicklung aufmerksam und implementierte 1992 das Unterrichtsprinzip der interkulturellen Bildung und Erziehung. Da sich in den Schulklassen die kulturelle Vielfalt der Gesellschaft widerspiegelt, können in der Schule dementsprechend Lernimpulse gesetzt werden, die die Schüler*innen im Umgang mit ebendieser kulturellen Diversität unterstützen sollen. Dem Bewegungs- und Sportunterricht wird hinsichtlich des Unterrichtsprinzips eine besondere Rolle zugeschrieben. Einige Erkenntnisse aus der interkulturellen Sportpädagogik zeigen, dass etwa der nonverbale Unterrichtsablauf, die Körperlichkeit, die Zusammenarbeit in Teams, etc. als einzigartiges Potenzial des Bewegungs- und Sportunterrichts für die Vermittlung interkultureller Kompetenzen zu sehen ist.

Tatsächlich ist die Ebene des Lehrpersonals wenig untersucht. Im Zuge dieser Masterarbeit wird erforscht, welche Einstellung die Lehrer*innen gegenüber dem Unterrichtsprinzip der interkulturellen Bildung und Erziehung haben und inwiefern die Lehrkräfte den Unterricht für das interkulturelle Lernen nutzen. Um diese Fragen zu beantworten, wurden Expert*inneninterviews mit 10 Wiener Mitteschul-Sportlehrer*innen durchgeführt. Dabei wurden die Aspekte Konfliktmanagement, Unterrichtsplanung und Unterrichtsziele thematisiert, welche auch den Rahmen für die qualitative Inhaltsanalyse formten.

Die Ergebnisanalyse zeigt, dass die Lehrer*innen in Bezug auf das Unterrichtsprinzip in einem Spannungsfeld zwischen bildungspolitischen Vorgaben und realer Ausführung dieser Vorgaben stehen. Sie sind dem theoretischen Konzept der interkulturellen Bildung und Erziehung positiv gegenüber eingestellt, jedoch planen sie ihren Unterricht nicht explizit danach. Sie sehen die Inhalte des Unterrichtsprinzips mehr als eine grundsätzliche Haltung, nach der sie unterrichten wollen.

Weiters zeigen die Ergebnisse, dass die Lehrkräfte das Potenzial von Bewegung, Spiel und Sport für das interkulturelle Lernen erkennen. An den Angaben der Pädagog*innen ließ sich entnehmen, dass sie beim Unterrichten den methodisch-didaktischen Leitlinien aus der interkulturellen Sportpädagogik entsprechen. Es ist jedoch anzumerken, dass die Vermittlung interkultureller Kompetenzen im Vergleich zur Optimierung der Bewegungszeit, oder der Freude an der Bewegung für die Lehrer*innen eine nachrangige Position einnimmt.

Die Einzelinterviewtranskripte dieser Masterarbeit liegen beim Autor auf und werden nach Anfrage gerne bereitgestellt.

Abstract

Due to several aspects leading to an increase in migration movements and progressive globalisation, many different cultures meet in today's societies. Austrian education policy became aware of this development already in the last century and implemented the teaching principle of intercultural education in 1992. Since the cultural diversity of society is reflected in school classes, learning impulses can be set to support pupils in dealing with this cultural diversity. Physical education is considered to play a special role with regard to the teaching principle. Some results from researches in the area of intercultural sports pedagogy show that the non-verbal teaching process, the physicality, the cooperation in teams, etc. can be seen as a unique potential of physical education for the teaching of intercultural competences.

In fact, the way PE teachers organize intercultural sequences is not very well researched. In the course of this Master's thesis, the intention was to explore the teachers' attitudes towards the teaching principle of intercultural education and to what extent the teachers use the classes for intercultural learning. To answer these questions, expert interviews were conducted with 10 Viennese secondary school sports teachers. The interviews focused on the aspects of conflict management, lesson planning and lesson objectives, which also formed the framework for the qualitative content analysis.

The analysis of the results shows that in relation to the teaching principle, the teachers are in a conflicting situation between educational policy guidelines and the actual implementation of these guidelines. They are positively disposed towards the theoretical concept of intercultural education, but they do not explicitly plan their lessons accordingly. They consider the contents of the teaching principle more as a basic attitude towards which they want to teach.

With regard to the second research question, the evaluation of the results showed that the teachers recognised the potential of the context of movement, play and sport for intercultural learning. The teachers' statements showed that they follow the methodological-didactic guidelines from intercultural sports education when teaching, but it should be noted that intercultural education is a subordinate goal of the teachers compared to optimising movement time.

The author can provide the individual interview transcripts of this Master's thesis on request.

Inhalt

1 Einleitung	1
2 Begriffliche Grundlagen.....	3
2.1 Migration – Mensch mit Migrationshintergrund.....	3
2.2 Migrationsgesellschaft	6
2.3 Geschichtlicher Hintergrund.....	7
2.4 Demographische Daten Österreich und Wien	9
2.5 Kinder aus Migrationsverhältnissen an österreichischen Schulen.....	11
3 Sozialwissenschaftliche Zugänge zum Thema Vielfalt	12
3.1 Das Eigene und das Fremde	12
3.1.1 Kultur – Kulturelle Identität.....	14
3.1.2 Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit	17
3.2 Kulturelles Lernen.....	18
3.2.1 Enkulturation.....	18
3.2.2 Akkulturation.....	19
4 Interkulturelle Pädagogik.....	20
4.1 Von der Ausländerpädagogik zur Interkulturellen Pädagogik.....	20
4.2 Kritik an der interkulturellen Pädagogik.....	23
5 Interkulturelle Bildung als Unterrichtsprinzip.....	24
5.1 Interkulturelle Kompetenz	25
5.2 Interkulturelle Kompetenz bei Schüler*innen – Ziele aus dem Unterrichtsprinzip	25
5.3 Interkulturelle Kompetenz bei Lehrer*innen	27
5.4 Institutionelle Diskriminierung im System Schule	29
6 Interkulturelle Bildung und Erziehung im Bewegungs- und Sportunterricht.....	32
6.1 Das Potenzial des Schulsports aus Sicht der interkulturellen Pädagogik	32
6.2 Interkulturelle didaktische Leitlinien für Bewegung und Sport	36
6.2.1 Allgemeine Grundsätze	37
6.2.2 Fremdheitserfahrung als Bildungsanlass.....	38

6.2.3 Teamaufgaben als Herausforderung	39
6.3 Forschungsstand zur Einstellung von Bewegungs- und Sportlehrkräften zur interkulturellen Bildung und Erziehung.....	41
7 Empirische Untersuchung	43
7.1 Qualitative Methode – Expert*innen-Interviews	44
7.2 Sampling – Schultyp – Lehrkräfte	44
7.3 Interviewleitfaden.....	45
7.4 Auswertung	46
7.5 Durchführung der Expert*inneninterviews.....	47
7.6 Kritik und Anregungen	47
8 Ergebnisdarstellung	48
8.1 Kulturelle Vielfalt im Bewegungs- und Sportunterricht.....	50
8.1.1 Äußerung von Vielfalt im Bewegungs- und Sportunterricht.....	50
8.1.2 Relevanz der kulturellen Vielfalt für das Unterrichtsgeschehen	51
8.1.3 Kulturelle Vielfalt als Herausforderung	51
8.1.4 Kulturelle Vielfalt als Mehrwert	52
8.2 Interkulturelle Konflikte	53
8.2.1 Art der Konflikte	53
8.2.2 Umgang mit den Konflikten	55
8.2.3 Lernsituationen in interkulturellen Konflikten	56
8.3 Unterrichtsprinzip – interkulturelle Bildung und Erziehung	57
8.3.1 Verständnis von interkultureller Bildung	57
8.3.2 Bekanntheit und Einstellung zum Unterrichtsprinzip.....	58
8.3.3 Praxisrelevanz	59
8.3.4 Sport als Medium des interkulturellen Lernens.....	61
8.3.4 Optimale Situation für interkulturelles Lernen	62
8.4 Ziele im Bewegungs- und Sportunterricht	63
8.4.1 Wichtigste Ziele aus Sicht der Lehrkraft	63
8.4.2 Ziele in Bezug auf interkulturelle Bildung und Erziehung.....	64

8.4.3 Erreichung der Ziele	64
8.5 Ausbildung.....	65
9 Diskussion	66
9.1 Herausforderung vs. Mehrwert – Wie sehen Sportlehrkräfte die kulturelle Vielfalt? ...	66
9.2 Umgang mit interkulturellen Konflikten – Beobachten, Intervenieren, Reflektieren.....	68
9.3 Zur Einstellung zum Unterrichtsprinzip – die Lehrkräfte im Spannungsfeld zwischen theoretischer Konzepte und Unterrichtspraxis	70
9.4 Interkulturelle Ziele im Bewegungs- und Sportunterricht.....	72
9.5 Ausbaufähige Lehrer*innenbildung	74
10 Resümee und Ausblick	74
Literatur.....	78
Abbildungsverzeichnis	83
Tabellenverzeichnis	83
Anhang 1: Interviewleitfaden.....	84
Anhang 2: Kodierungsleitfaden	88

1 Einleitung

Durch Phänomene wie die Globalisierung, die Erderwärmung, Kriege und wirtschaftliche Missstände zählt kulturelle Vielfalt bei den heutigen Gesellschaften zur Normalität. Auch die österreichische Gesellschaft ist als Ergebnis dessen kulturell breit durchmischt, was sich an den Schulen, besonders aber in den Ballungszentren, wie in der Stadt Wien, abzeichnet. Anhand der Zahlen unterschiedlicher Sprachen, was nur eines aus vielen Merkmalen von kultureller Zugehörigkeit ist, kann die ansteigende, gesellschaftliche Heterogenität auf kultureller Ebene nachvollzogen werden. So verwendete im Schuljahr 2020/21 mehr als ein Viertel (27,2%) aller Schüler*innen Österreichs eine andere Sprache als Deutsch als deren Umgangssprache in der Schule und im Alltag. In Wien waren es hingegen mehr als die Hälfte (53,3%) gemessen an allen Schultypen und ganze 72,2% der Mittelschüler*innen, die eine andere Alltagssprache als Deutsch pflegten. (STATISTIK AUSTRIA, 2021c)

Neben der sprachlichen Vielfalt in der Schule kommen durch die allgemeine Schulpflicht in Österreich Kinder aus jeglichen sozioökonomischen Klassen, aus Familien mit Migrationshintergrund, etc. zusammen. Sprich es stoßen verschiedenste Lebensentwürfe aufeinander und im Unterricht kommt es zu Fremdheitserlebnissen unter den Schüler*innen. Um die Lernenden bei ebensolchen Fremdheitserfahrungen konstruktiv zu begleiten und sie bei der Formung ihrer eigenen Identität bestens zu unterstützen verlangt es vom Bildungswesen, dass den Schüler*innen Kompetenzen zum Umgang mit kultureller Heterogenität vermittelt werden. Die Diversität der Gesellschaft wurde bereits von der Bildungspolitik wahrgenommen. Seit 1992 ist die *Interkulturelle Bildung und Erziehung* als Unterrichtsprinzip der allgemeinbildenden, in die Schulpflicht fallenden Schulstufen, festgelegt. Das Prinzip des interkulturellen Lernens richtet sich im Gegensatz zum rein integrativen Ansatz nicht nur an die Personen mit Migrationshintergrund, die sich an die Mehrheitskultur anpassen sollen, sondern orientiert sich an einem offenen, dynamischen Kulturbegriff und hat ein gegenseitiges Lernen von allen als Ziel. Die vorrangigen Motive der interkulturellen Pädagogik sind etwa die angestrebte Gleichheit aller, egal welcher Herkunft, sowie das Vermögen, in interkulturellem Rahmen Verständnis zeigen und miteinander interagieren zu können. (BMBWF & Warga-Fallenböck, 2017; Mecheril, 2010b)

In diesem Zusammenhang gilt der Bewegungs- und Sportunterricht als ein Unterrichtsfach mit viel Spielraum für die interkulturelle Erziehung. So läuft dabei die Kommunikation größtenteils nonverbal ab, man hat sich an gemeinsame Regeln zu halten, häufig muss man zur Bewältigung einer Aufgabe im Team agieren, der Körper und die Körpersprache dienen als fundamentale Elemente zum Ausdruck der eigenen Identität und die Liste könnte weiter

geführt werden. Im Vergleich zu den anderen Unterrichtsfächern findet sich im Bewegungs- und Sportunterricht mehr Raum für die Thematisierung sozialer Prozesse und das Ausleben von Emotionen. Eben deshalb soll in dieser Studie der Bewegungs- und Sportunterricht als Gegenstand mit einem Fokus auf die Handhabung der kulturellen Vielfalt durch die Lehrkräfte untersucht werden. Einige Studien haben bereits versucht zu erforschen, welche Herausforderungen und Probleme durch diese kulturelle Heterogenität im Sportunterricht auftreten. Welche Perspektiven ebendiese Vielfalt im Unterricht bietet und wie die Sportlehrkräfte diese nutzen ist im Vergleich weniger datiert. (Gieß-Stüber, 2008; Möhwald, 2019)

Da, wie kurz erwähnt, an den Mittelschulen Wiens der größte Anteil von Schüler*innen mit einer nichtdeutschen Umgangssprache verzeichnet wurde, kann davon ausgegangen werden, dass auch an diesen Schultypen die kulturelle Vielfalt ein relevantes Thema für den Unterrichtshergang ist. Im Zuge dieser Arbeit soll demnach erforscht werden, wie Sportlehrkräfte, die an Mittelschulen in Wien unterrichten, mit der kulturellen Heterogenität umgehen. Genauer versucht diese Masterarbeit die folgenden beiden Forschungsfragen zu beantworten:

- Welche Einstellung haben Wiener Mittelschulsportlehrer*innen zum Unterrichtsprinzip der interkulturellen Bildung?
- Inwiefern nutzen Wiener Mittelschulsportlehrkräfte den Bewegungs- und Sportunterricht, um interkulturelles Lernen zu fördern?

Die vorliegende Masterarbeit ist hinsichtlich einer bestmöglichen Beantwortung dieser Leitfragen folgendermaßen strukturiert:

In Kapitel 2 werden zunächst dem Thema entsprechende Begriffe definiert und die Geschichte der Migration in Österreich zusammengefasst. Hierbei ist zu beachten, dass der Migrationshintergrund von Individuen nicht gleichzusetzen ist mit der Kultur, bzw. mit der kulturellen Zugehörigkeit. Wie in den sozialwissenschaftlichen Grundlagen in Kapitel 3 dargeboten ist, wird Kultur aus vielen verschiedenen Faktoren gebildet und die Gleichsetzung von Kultur mit Migrationshintergrund ist kritisch zu betrachten. Dennoch ist die Migrationsgeschichte in Österreich relevant für diese Masterarbeit, da sie ein Schlüsselmerkmal ist, um zu verstehen, warum die österreichische Gesellschaft heute in ihrer kulturell vielfältigen Form besteht, wie sie ist.

In Kapitel 3 wird eine sozialwissenschaftliche Perspektive auf das Thema des interkulturellen Lernens gezeigt. In diesem Abschnitt wird näher erläutert, wie Identitäten gebildet werden,

warum Fremdheitserfahrungen ausschlaggebend für die Entwicklung der Identität sind und was unter kulturellem Lernen verstanden wird.

In Kapitel 4 wird der Weg von der Ausländerpädagogik, welche im letzten Jahrhundert in der Nachkriegszeit entstand, hin zur heutigen im österreichischen Bildungswesen implementierten Interkulturellen Pädagogik näher beschrieben. In den Kapiteln 5 und 6 wird das Unterrichtsprinzip der interkulturellen Bildung und Erziehung und dessen Zielvorstellungen präsentiert, sowie methodisch-didaktische Konzepte für den Bewegungs- und Sportunterricht aufgelistet. Nach der Abbildung der theoretischen Basis in den besagten Kapiteln, findet sich die empirische Untersuchung in den Kapiteln 7, 8 und 9 wieder. Wie in Kapitel 7 erklärt wird, werden Expert*inneninterviews mit 10 Sportlehrkräften durchgeführt. Die Ergebnisse der Interviewgespräche werden in Kapitel 8 präsentiert, in Kapitel 9 den theoretischen Grundlagen aus den vorherigen Kapiteln gegenübergestellt und hinsichtlich der Beantwortung der beiden Forschungsfragen diskutiert. Abschließend folgt ein Resümee und ein Ausblick auf weitere Forschungsmöglichkeiten.

2 Begriffliche Grundlagen

In diesem Kapitel sollen zunächst einige Begriffe geklärt werden, die in der vorliegenden Masterarbeit behandelt werden. Es soll ein Grundverständnis über die Termini geschaffen und Informationen dargeboten werden, die für das Thema der interkulturellen Bildung und Erziehung relevant sind.

2.1 Migration – Mensch mit Migrationshintergrund

Der Begriff Migration kommt vom lateinischen Wort *migrare*, was so viel bedeutet wie wandern. Einfach gesagt wird unter dem Begriff der Migration die Überschreitung von Grenzen verstanden. Dabei sind nicht nur geopolitische Grenzen gemeint, sondern es kann sich auch um linguistische, rechtliche, oder kulturelle Grenzen handeln. Weiters sagt nur der Begriff Migration noch nichts über die zur Wanderung führenden Umstände aus. Wenn von Migration gesprochen wird, sei es in den staatlichen Medien oder in politischen Debatten, dann wird dem Begriff oft der Zusammenhang mit einer Flucht beigemischt. Zwar zählt Flucht, also die Migration als Reaktion auf prekäre Verhältnisse in dem Ausgangsland, zu einem von mehreren Migrationstypen, der Hauptgrund für das Migrieren ist allerdings mehrheitlich die Suche nach mehr Möglichkeiten und besseren Lebensstilen anderorts der Heimat. Haas, Castles und Miller (2020) schreiben, dass einige Migrant*innen Ausbeutung und Misshandlung erleben, jedoch auch dass die Mehrheit vom Auswandern profitiert und sich ihre Lebensumstände auf lange Sicht verbessern. "Conditions are sometimes tough for migrants but are often preferable to

limited opportunities at home – otherwise migration would not continue.” (Haas, Castles & Miller, 2020, S. 4)

Migration an sich ist kein modernes Phänomen. Völkerwanderungen, Wanderungen von Gruppen und Individuen waren stets ein Teil der menschlichen Geschichte. Die Umstände der Migration sind heute aber andere als vielleicht noch vor 50 Jahren.

Noch nie waren weltweit so viele Menschen *bereit*, aufgrund von Kriegen, ökologischen Veränderungen, Bürgerkriegen und anderen Bedrohungen *gezwungen* und aufgrund der technologisch bedingten Veränderung von Raum und Zeit *in der Lage*, ihren Arbeits- oder Lebensmittelpunkt, sei es vorübergehend oder auf Dauer, zu verändern: Wir leben in einem Zeitalter, für das Phänomene der Migration konstitutiv sind. (Mecheril, 2010, S. 7)

In der Begriffsbestimmung der Migrationsgesellschaft weiter unten soll nochmals kritisch auf die von (Mecheril, 2010a) genannte hohe Anzahl von Migrant*innen eingegangen werden. Klar ist auf jeden Fall, dass heute nahezu jedes Land sowohl Immigration (Einwanderung) und Emigration (Auswanderung) auf internationaler-, wie auch Migration auf internaler Ebene verzeichnet. Der Mensch strebt nach besseren Möglichkeiten. Sei dies durch die Wanderung von einem Gebiet, das unter einem strengen Regime steht, in das demokratische Nachbarland. Sei es durch die Migration von einem Staat, in welchem die eigene Ausbildung wenig Vorteile bringt, in den wirtschaftlich fortschrittlichen Staat, wo händelnd nach Arbeitskräften gesucht wird. Sei es durch das Umziehen vom agrarwirtschaftlich geprägten Land in die schnelllebige Stadt. Es gibt unzählige Gründe für die Migration. Do Mar Castro Varela und Mecheril (2010) erwähnen, dass einige Staaten – explizit nennen sie Deutschland – aus wirtschaftlicher Sicht nicht mehr ohne Migration auskommen werden. Bis 2050 verliert Deutschland ein Drittel der arbeitsfähigen Bewohner*innen und braucht somit Migrant*innen um den Arbeitsmarkt zu erhalten. (Mecheril, 2010a) In jenen Gesellschaften, wo wie eben beschrieben Arbeitskräfte und Einwohner*innen benötigt werden, um das Wirtschaftswachstum und die Population zu steigern, werden Immigrant*innen gerne Willkommen geheißen. In der Geschichte war das etwa in Ländern zu sehen, die nach einem Krieg oder einer Staatskrise Gastarbeiter*innen aus anderen Nationen aufnahmen. In Zeiten des Konflikts oder wirtschaftlicher Krisen der aufnehmenden Staaten, wurden und werden zuallererst die Migrant*innen als Ursache der Probleme beschuldigt. Die Migration und alle Migrant*innen werden in der Folge häufig politisiert. Menschen, die sich anders verhalten,

anders aussehen oder anderen Ideologien folgen als die Gesellschaftsmehrheit werden dann auch Opfer von Diskriminierung und Rassismus. Und das, obwohl es kaum Beweise dafür gibt, dass Migrant*innen Arbeitsplätze wegnehmen, oder für schlechtere Arbeitsverhältnisse, etc. verantwortlich sind. „In fact, most evidence suggests that migration has positive impacts on overall growth, innovation and the vitality of economies and societies.“ (Haas et al., 2020, S. 2) Andererseits ist klar, dass die Vorteile, die Migrant*innen einer Gesellschaft mitbringen, nicht von allen Teilen der Bevölkerung genossen werden. So profitieren Investor*innen und große Unternehmen zuerst von der neuen Arbeitskraft. Die niederen sozialen Klassen, welche teilweise eine von der Globalisierung getriebene Verschlechterung der Arbeitsverhältnisse oder der sozialen Sicherheit erleben, sind auch jene, die direkt von den gesellschaftlichen und kulturellen Veränderungen, die Migration mit sich bringt, betroffen sind. Einige Politiker*innen nutzen dies als Werkzeug, um an Wähler*innenstimmen zu gelangen, indem sie die Asylwerber*innen und die Migrant*innen für die staatlichen Probleme verantwortlich machen. (Haas et al., 2020)

Um dieses Teilkapitel zu schließen, soll folgende Frage geklärt werden: Wer ist also ein/e Migrant*in und was hat es in Österreich mit der Bezeichnung *mit Migrationshintergrund* auf sich?

Die Internationale Organisation für Migration (IOM) bezieht sich mit dem Begriff Migrant*in auf jegliche Person, die sich von ihrem gewöhnlichen Lebensraum über Staatsgrenzen hinweg oder innerstaatlich wegbewegte oder sich aktuell wegbewegt. Bei dieser Definition wird der legale Status des/der Migrant*in, der Grund für die Migration, sowie die Dauer des Aufenthaltes nicht beachtet. (*United Nations - Global Issues - Migration*, o.A.)

Für die Bezeichnung einer Person als *Mensch mit Migrationshintergrund*, wie sie unter anderem von der STATISTIK AUSTRIA beim jährlichen Bevölkerungszensus herangezogen wird, ist die Herkunft der Vorfahren wichtig. Die STATISTIK AUSTRIA bezieht sich in der Definition des Migrationshintergrundes auf die von der Wirtschaftskommission für Europa (UNECE) empfohlenen Herangehensweise. Dabei werden drei Generationen betrachtet. Die erste Generation von Menschen mit Migrationshintergrund umfasst jene Migrant*innen, die selbst außerhalb des Zensuslandes geboren wurden und zugezogen sind. Unter der zweiten Generation werden Personen zusammengefasst, die zwar selbst im Inland geboren wurden, aber deren Eltern ihren Geburtsort im Ausland haben. Die dritte Generation, also jene, deren Eltern bereits in Österreich geboren wurden, aber deren Großeltern wohlmöglich noch im Ausland zur Welt kamen, zählt im Statistikzensus aktuell nicht als Mensch mit Migrationshintergrund. (STATISTIK AUSTRIA, 2021a) Obwohl diese systematische

Kategorisierung mittels der Generationen für Bevölkerungszählungen nützlich ist, ist klar, dass Personen deren Vorfahren zwar schon über mehrere Generationen hinweg im selben Land lebten, aufgrund ihres Erscheinungsbildes, ihres Namens oder anderen Merkmalen, welche von der Mehrheitsgesellschaft abweichen, mit diskriminierenden Zuschreibungen in Zusammenhang mit Migrationshintergrund konfrontiert sind. (Mecheril, 2016)

2.2 Migrationsgesellschaft

Nachdem die Begriffe der *Migration* und der*des *Migrant*in* näher bestimmt wurden, soll hier genauer auf die Migrationsgesellschaft eingegangen werden. Zunächst wird geklärt, warum für diese Arbeit der Terminus der Migrationsgesellschaft und nicht die Einwanderungsgesellschaft, oder der Zuwanderungsgesellschaft gewählt wurde. Wie Mecheril in seinen Büchern zur Migrationspädagogik (2010; 2016) schreibt, schließen die beiden letzteren Begriffswahlen darauf, dass sich jegliche Phänomene, die sich innerhalb der Gesellschaft abspielen, auf nur einen Typus der Migration zurückführen lassen, also jene Wanderung in eine Richtung und ohne Rückkehr, die Immigration. Internationale Migrationsbewegungen zwischen Land und Stadt oder die transnationale Auswanderung und daraus folgende gesellschaftsverändernde Phänomene würden hierbei völlig außer Acht gelassen werden. (Mecheril, 2010a) Der Begriff der Migrationsgesellschaft lenkt den Blick anstelle auf die Bewegung von einem Ort zum anderen auf die Veränderungen der Gesellschaft, ausgelöst durch die Gesamtheit der migratorischen Bewegungen. Dabei konzentrieren sich die Wandlungsabläufe nicht nur auf einen Bereich, sondern auf die Ganzheit der Gesellschaftsstruktur und -prozesse. Einerseits werden mit den Migrant*innen neue Sprachen, Lebens- und Denkweisen, sowie Lebensläufe aufgenommen, die die Wandlungsabläufe anstoßen. Diese wirken sich wiederum ganzheitlich auf die Gesellschaft aus. Einerseits ist die Migration als Schlüssel zur Modernisierung innerhalb der Migrationsgesellschaft zu sehen. Sie kurbelt Veränderungen in allen politischen Bereichen – Arbeit, Wohnen, Bildung, etc. – an. Andererseits wird mittels der Migrationsprozesse das Bekannte zu etwas neuem und unbekanntem umgewandelt. (Mecheril, 2016) Die Überschreitung von Grenzen durch die Migrant*innen, seien es Staatsgrenzen oder kulturelle Grenzen, zieht häufig nach sich, dass deren Legitimität in Frage gestellt werden oder dass die Grenzen gar verstärkt werden. Dies führt wiederum zu Prozessen der Differenzierung und der Ausgrenzung. (Foroutan & İköz, 2016)

Die gesamtheitliche Zahl an internationalen Migrant*innen stieg von ungefähr 93 Mio. Menschen im Jahr 1960 auf 170 Mio. um die 2000er-Wende und bis zu 258 Mio. im Jahr 2017 an. Diese Zahl ist auf den ersten Blick allerdings täuschend und muss unbedingt in Relation

zur Gesamtbevölkerung der Erde betrachtet werden. Denn dann ist zu erkennen, dass der Anteil von internationalen Migrant*innen relativ zur Weltpopulation in dem beschriebenen Zeitraum stets um die 3 bis 3,5% fluktuierte und annähernd gleich blieb. Was sich sehr wohl verändert hat, sind „(...) falling costs of travel and infrastructure improvements have increased non-migratory forms of mobility such as tourism, business trips and commuting. Another important change has been increasing of long-distance migration between world-regions (...)“ (Haas et al., 2020, S. 4-5) So ist heute der Anteil an nicht-europäischen Migrant*innen innerhalb Europas vergleichsweise höher. All das führt zu einer ansteigenden Bevölkerungsdiversität in Puncto Ethnizität, Kultur, Religion, Sprache und Ausbildungsniveau – also zu einer vielfältigen Migrationsgesellschaft. (Haas et al., 2020)

2.3 Geschichtlicher Hintergrund

In diesem Teilkapitel soll die österreichische Migrationsgeschichte ab der Nachkriegszeit zusammengefasst werden. Für ein Verständnis der vorliegenden Masterarbeit ist dies nützlich, da sich die kulturelle Auffächerung der österreichischen Gesellschaft von heute unter anderem auf die Migrationsbewegungen der besagten Zeitspanne zurückführen lässt. Österreich verzeichnet eine lange Geschichte der Migration. Die heutigen integrationspolitischen Diskurse in Europa und Österreich sind besonders von der 2014 beginnenden Flüchtlingsimmigration, im Speziellen aus Syrien und Afghanistan beeinflusst. Im Gesamtvergleich mit den Zählungen aller Zuwanderungen seit der zweiten Republik in Österreich lässt sich erkennen, dass die eben genannte Immigrationsphase jedoch nur einen kleinen Teil in der Migrationsgeschichte darstellt. In der nachfolgenden Abbildung 1, worin die Migrationsbilanz in Österreich seit 1961 dargestellt wird, lassen sich deutliche Einwanderungs-Hochphasen erkennen. Die Bilanz bildet die Differenz zwischen Immigration und Emigration ab. (STATISTIK AUSTRIA, 2021b)

Abbildung 1: Wanderungsbilanz Österreich 1961-2020

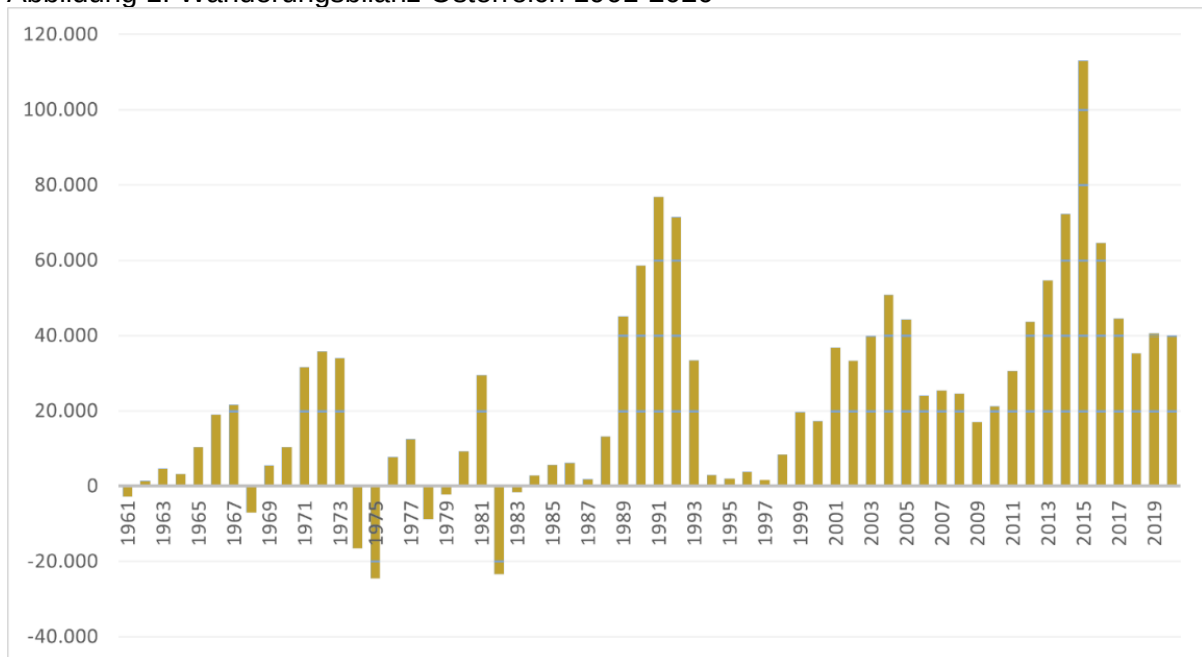


Abb. 1: Wanderungsbilanz Österreich 1961-2020 (STATISTIK AUSTRIA, 2021b)

Nach den beiden Weltkriegen war es an der Zeit, Österreich in der zweiten Republik wieder aufzubauen. In den 60er Jahren setzten die Zuwanderungsbewegungen ein. Ein politisches Abkommen im Jahr 1961 sorgte dafür, dass zunächst vor allem junge, männliche, jugoslawische – später auch türkische – Gastarbeiter*innen nach Österreich kamen. Der Begriff *Gastarbeiter*in* enthält das Wort *Gast* – jemand, der*die laut Duden zur Bewirtung oder zur Beherbergung eingeladen wird – und das Wort *Arbeiter*in*. (DUDEN & Bibliographisches Institut, 2022) Die beiden Termini widersprechen sich in gewisser Art und Weise bei ihrer Zusammenführung und doch prägte die Bezeichnung der Gastarbeiter*innen die Migrationspolitik bis in die späten 90er Jahre. Es wurde aus politischer Sicht von Beginn an damit gerechnet, dass die Immigrant*innen, die in Österreich als Unterstützung beim Wiederaufbau arbeiteten, nur temporär im Land ansässig sein würden. Der Zuwanderungsstrom von den 60er Jahren nahm bis in die frühen 70er Jahre stetig zu, bis im Jahr 1973 das Ölembargo eine Weltwirtschaftskrise auslöste. Österreich reagierte auf die darauffolgende sinkende Arbeitskraftnachfrage mit strengeren Einwanderungsregelungen im Zuge des Ausländerbeschäftigungsgesetzes, welches 1975 bestimmt wurde. Daraus folgte eine substantielle Veränderung der Immigration nach Österreich. Gastarbeiter*innen, die sich bereits in Österreich aufhielten, reisten nicht mehr ab, wegen des erhöhten Risikos, danach nicht mehr einreisen und arbeiten zu dürfen. Im Vergleich zu den Vorjahren wurden weniger Gastarbeiter*innen aufgenommen. Vielmehr folgte ein Nachzug der Familien der Gastarbeiter*innen – vor allem Frauen und Kinder. (Reinprecht, 2006)

Die Balkankriege und das Zersplittern von Jugoslawien in den frühen 90er Jahren lösten eine zweite Einwanderungswelle aus, diesmal in Form von Fluchtwanderungen. Der Mauerfall 1989 verstärkte die Wanderungszahlen zwischen dem Osten und den Westen. Nachdem Österreich 1995 der Europäischen Union beigetreten ist veränderten sich die Migrationsbewegungen hin zur innereuropäischen Migration. 2004 schlossen sich 10 osteuropäische Staaten der Europäischen Union an, was abermals zu erhöhten Zuwanderungszahlen in Österreich führte. Im Mai 2011 lief die Übergangsfrist eines Großteils der Beitrittsländer aus, was in Europa für diese eine Arbeitsmarkttöffnung nach sich zog und wieder die Einwanderung nach Österreich ansteigen ließ. (Bauböck, 1996; Faustmann, 2017)

Im Jahr 2014 starteten die bis heute anhaltenden Fluchtwanderungen aus dem Nahen Osten und Zentralasien. Syrien, Afghanistan, Irak, Iran und Pakistan machten den Großteil der Ursprungsstaaten der Migrationsbewegungen aus. Seit 2016 hält sich die Wanderungsbilanz auf einem annähernd gleichbleibenden, hohen Niveau. In seiner Gänze kommen die letzten Jahre jedoch nicht auf das Zuwanderungsausmaß der frühen 90er Jahre. (Faustmann, 2017)

Die Zeit seit den 2000er Jahren ist in Europa – demnach auch in Österreich – gezeichnet durch die ansteigende Politisierung von Migration, was speziell anhand des Aufstieges populistischer, einwanderungs- und EU-abneigender Parteien zu erkennen ist. Im Laufe der Jahre und besonders nach Abklingen der Wirtschaftskrise von 2008 nahmen stetig mehr Politiker*innen eine Rhetorik in den Mund, welche die Immigration – speziell von Muslim*innen – mit einer Identitäts- und Sicherheitsbedrohung der Gesellschaft Europas gleichsetzt. Wahlzugewinne von immigrationsabneigenden Parteien in ganz Europa und Österreich beeinflussten daraufhin auch konventionelle Parteien in dem Sinn, dass sie restriktivere Positionen en Punto Zuwanderungspolitik vertraten. Die Migrationspolitisierung erreichte ihren Höhepunkt mit den Fluchtbewegungen 2015 und 2016. Diese führten nach der Zuwanderung von ca. einer halben Million Asylwerber*innen in Europa zu einer EU-weiten politischen Krise. Seitens der Europäischen Union kam es zu starken Investitionserhöhungen in Grenzkontrollen, sowie zu einer zunehmenden sozialen Ablehnung von Asylwerber*innen. Dies ging so weit, dass Hilfsorganisationen daran gehindert wurden, Migrant*innen auf ihren Migrationswegen zu unterstützen oder (auf Meereswegen) gar zu retten. (Haas et al., 2020)

2.4 Demographische Daten Österreich und Wien

Die STATISTIK AUSTRIA veröffentlicht jährlich die Zensusergebnisse der österreichischen Bevölkerung aus verschiedensten Blickwinkeln. Alle Zählungen, die sich in einer Weise mit dem Migrationshintergrund der Bürger*innen beschäftigen, werden weiter im Integrationsbericht des Bundesministeriums für Europäische und Internationale

Angelegenheiten Österreichs (BMEIA) aufgegriffen. Im Integrationsbericht (2021) wurde etwa das folgende Diagramm (Abb. 2) veröffentlicht. Darin ist deutlich zu erkennen, dass der prozentuelle Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund innerhalb der letzten zehn Jahre um knapp 6% anstieg. In Zahlen gemessen ist dies äquivalent mit einem Anstieg von 610.000 Einwohner*innen mit Migrationshintergrund erster und zweiter Generation. 2020 machte dieser Anteil fast ein Viertel der gesamten Bevölkerung Österreichs aus – also rund 2.138 Millionen von 8.933 Millionen Menschen. (STATISTIK AUSTRIA et al., 2021)

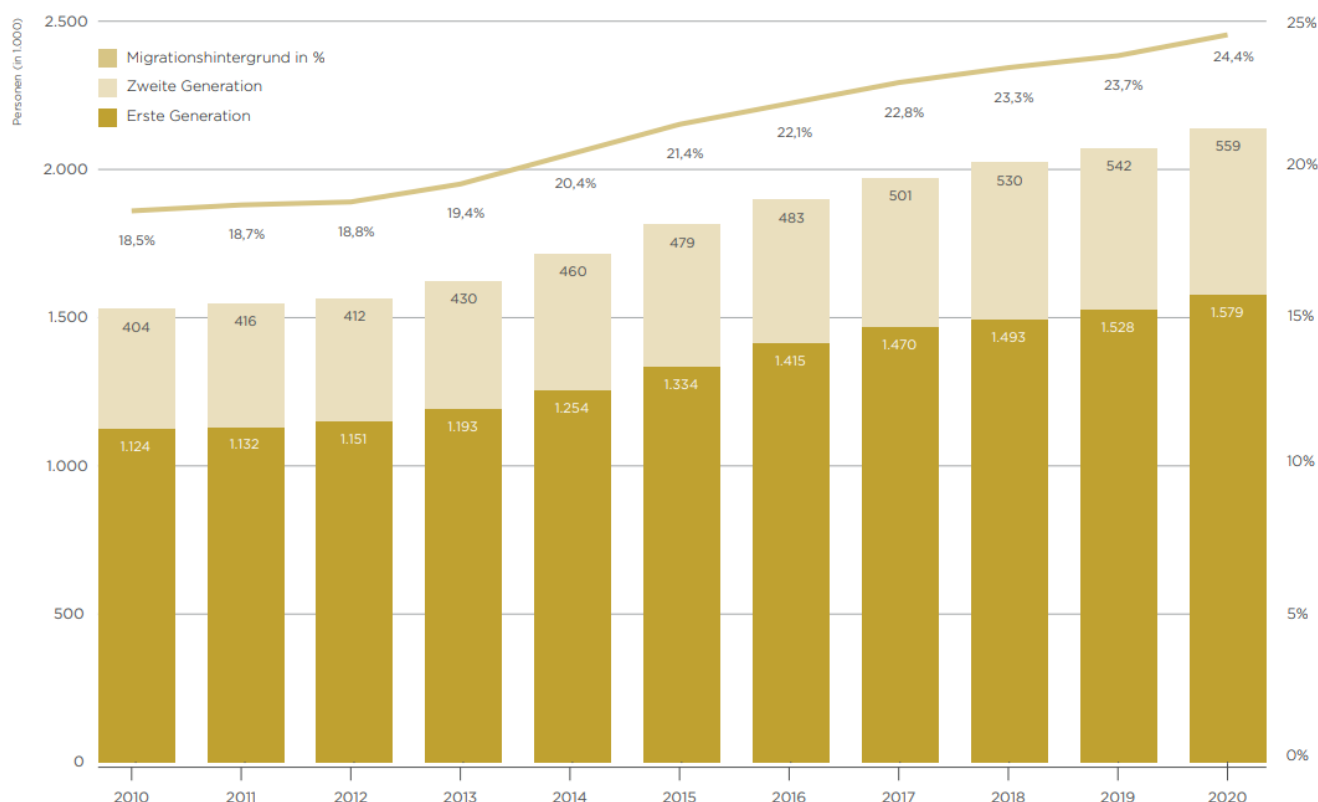


Abb. 2: Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach Zuwanderungsgeneration 2010 – 2020 (mod. n. STATISTIK AUSTRIA et al., 2021)

Um ein besseres Verständnis der Bevölkerungszusammensetzung zu erhalten, macht es Sinn, die Menschen mit Migrationshintergrund nicht allesamt in ebendieser Kategorie zu pauschalisieren, sondern auch genauer auf deren Herkunft zu achten. Von allen Menschen mit Migrationshintergrund, die 2020 in Österreich lebten, hatte mehr als ein Drittel (39.8%) ihre Wurzeln in Ländern außerhalb der EU oder der Europäischen Freihandelszone (EFTA). Mehr als 500.000 Menschen (26,0%) stammten aus den ex-jugoslawischen Staaten ohne Berücksichtigung Sloweniens und Kroatiens, welche zu den Mitgliedern der EU zählten. 270.000 (12,6%) hatten eine türkische Herkunft und (128.000) 6,0% machten die Menschen

mit Migrationshintergrund aus Afghanistan, Irak und Syrien aus. (STATISTIK AUSTRIA et al., 2021)

2.5 Kinder aus Migrationsverhältnissen an österreichischen Schulen

Ein ähnliches Bild der demographischen Zusammensetzung wie zuvor beschrieben zieht sich durch das Bildungswesen. Die STATISTIK AUSTRIA veranlasst jährlich eine Zählung des Anteils der Schüler*innen, die im Alltag nicht Deutsch als ihre Umgangssprache verwenden. Natürlich ist die Umgangssprache, welche mehrheitlich die Erstsprache der Schüler*innen ist, wiederum kein allumfassendes Kriterium, um den Anteil der Schüler*innen mit Migrationshintergrund zu verbildlichen. Viele Kinder und Jugendliche, deren Familie aus deutschsprachigen Ländern nach Österreich zuzog, werden in der Kategorie beispielsweise nicht in den Daten aufgenommen. Zudem wachsen einige Kinder mit Deutsch als Erstsprache, oder mit mehreren Erstsprachen auf und fallen somit aus dem Zensus. Ohnehin ist die Zählung der Schüler*innen mit einer anderen Erst- oder Umgangssprache als das Deutsche in den österreichischen Schulen betrachtungswürdig, da sie ein Bewusstsein für die Vielfalt in den Schulklassen schafft. Aus bildungspolitischer Sicht ist die Vorgehensweise der STATISTIK AUSTRIA bei dieser Zählung relevant, da (siehe Teilkapitel 5.4) die Sprache in dem vorrangig monolingualen System Schule schnell zur Ursache von sozialer, sowie schulischer Segregation von Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund wird.

Im Schuljahr 2020/21 besuchten knapp über 1,14 Millionen Kinder und Jugendliche österreichische Schulen. Mehr als ein Viertel (27,2%) hatten eine nicht-deutsche Umgangssprache. Die meisten davon sprachen Türkisch, Bosnisch, Kroatisch, oder Serbisch. An fünfter Stelle steht seit 2016 die Anzahl der Arabisch-Sprecher*innen. Der Anteil von Schüler*innen mit einer anderen Umgangssprache als Deutsch variiert zwischen den Bundesländern, als auch unter den verschiedenen Schultypen. In Wien, wo der Anteil am höchsten war, ergab die Zählung, dass mehr als die Hälfte (53,3%) der Schüler*innen aller Schultypen zusammen eine nicht-deutsche Alltagssprache hatten. Am anderen Ende der Skala in Kärnten lag der Anteil bei 16,5%. (schule-mehrsprachig.at, 2019; STATISTIK AUSTRIA, 2021c)

An Allgemeinbildenden Höheren Schulen (österreichweit 21,6% - Wien 40,5%), Berufsbildende Höheren Schulen (Ö 21,6% – Wien 40,8%) und Berufsschulen (Ö 18,5% - Wien 46,4%) lag der Anteil der Schüler*innen mit nichtdeutscher Alltagssprache unter dem Durchschnitt. Die Anteile in Volksschulen (Ö 31% - Wien 58,6%), Neuen Mittelschulen (Ö 33,8 – Wien 77,2%) und Sonderschulen (Ö 41,8% - Wien 65,4%) lagen teilweise weit über dem Durchschnitt, was ein Zeichen dafür ist, dass Schüler*innen mit einer anderen

Umgangssprache als Deutsch weniger häufig weiterführende Bildungswege eingehen. (STATISTIK AUSTRIA, 2021c)

3 Sozialwissenschaftliche Zugänge zum Thema Vielfalt

Beim Umgang mit Vielfalt lösen vor allem Fremdheitserlebnisse Anstöße für soziale Lernprozesse auf interkultureller Ebene aus. In diesem Kapitel werden sozialwissenschaftliche Grundlagen in Bezug auf Fremdheit und Identität erläutert, da diese die Basis für sportpädagogische Konzepte in Bezug auf kultureller Vielfalt bilden.

3.1 Das Eigene und das Fremde

„Diskurse über migrationsgesellschaftlich als Andere Geltende [in »Migrationspädagogik« (Mecheril et al. 2010) haben wir den Ausdruck »Migrationsandere« gewählt] machen die Anderen zu dem, was sie sind, und produzieren zugleich Nicht-Andere.“ (Mecheril, 2016, S. 11)

Treffen Menschen aufeinander und werden sie füreinander bedeutsam, also nehmen sie sich wahr und treten sie in Kommunikation, so kommt es automatisch zur gegenseitigen Beeinflussung und es bilden sich Muster des Eigenen, des Fremden, der Gleichheit und der Verschiedenheit ab. Das Eigene und das Fremde, als auch das Gleiche und das Verschiedene sind jeweils Kategorien, die alleinstehend kaum einen Sinn ergeben, oder zumindest erst bei Gegenüberstellung mit den anderen Begriffen aussagend werden. „Gleichheit ist ein Verhältnis worin Verschiedenes zueinandersteht.“ (Prengel, 2018, S22) Jeder Mensch ist individuell. Du bist Du und Ich bin Ich. Also eigentlich sind alle Menschen verschieden. Was Gleichheit ist, ist erst erkennbar, sobald mehrere, verschiedene Personen bestimmte Merkmale teilen, die andere nicht innehaben. Sie sind also *weniger verschieden*, oder *gleicher*. Ähnlich lässt sich das Eigene erst erfassen, sobald man Fremdes wahrnimmt und Vergleiche anstellen kann. Beschäftigt man sich mit einer anderen Person, kommt es zu einer sozialen Einwirkung, noch bevor der*die Andere etwas davon realisiert – das *Eigene* und das *Fremde* wird erstmals wirksam. Der rückbezügliche Vergleich mit den fremden Merkmalen beleuchtet jenes, was das Eigene ausmacht. (Thomas, 2013)

Menschen handeln immer aus einem sozialen und kulturellen Hintergrund, in welchen sie leben. Beim Stichwort kultureller Hintergrund ist nicht die Rede von Hochkultur, welche vor allem durch die Symbolik in Kunst, Musik, Sprache und Traditionen verdeutlicht wird. Der moderne Kulturbegriff ist ein weitaus breiter aufgefächerter. Prengel (2018a) schreibt von einem demokratischen Kulturbegriff, in welchem die Gesamtheit der Kommunikations- und Repräsentationsmittel, sowie die Symbolik des Alltagslebens, des materiellen

Lebensverlaufes enthalten sind. „Kultur im weitesten Sinne ist das, was dich zum Fremden macht, wenn du von daheim fort bist.“ (Prenzel, 2018a) Außerdem befindet sich die Kultur einer Gesellschaft in einem stetigen Wandel. Sie wird durch ihre Mitglieder und jegliche Einflüsse von außen verändert. Ganz ähnlich wie sich Menschen in einem anderen Umfeld in ihrem Denken und Handeln verändern. Wenn zumindest zwei Menschen aus verschiedenen kulturellen Hintergründen füreinander bedeutungsvoll werden, sie sich wahrnehmen, dann kommt es erstmal zu einer gegenseitigen Einwirkung im Sinne der nicht-verbalen Kommunikation. Im Falle des Ausdruckes von Grundemotionen – Wut, Trauer, Freude, Ekel und Angst – ist bereits erwiesen, dass diese weltweit ähnlich gut verstanden werden. Es handelt sich dabei um Universalien. Alles weitere kann in der Verständigung zwischen zwei Menschen mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund zu Interaktionsschwierigkeiten führen. Die Kommunikationspartner*innen treffen aufeinander und gehen davon aus, dass das Gegenüber aus denselben Denk-, Erfahrungs- und Planungsweisen agiert. Dies führt in der Regel zu kulturell hervorgerufenen Überschneidungen, Grauzonen in der Kommunikation, welche schnell zu Missverständnissen führen. (Thomas, 2013)

Dass die Kommunikationspartner*innen in den angesprochenen Denk-, Erfahrungs- und Planungsweisen aktiv sind, ist ihnen meist auch nicht klar. Solange sie sich mit Menschen umgeben, die einen ähnlichen Lebenslauf hinter sich haben, – die von der Kindheit bis ins Erwachsenenalter ähnlich sozialisiert wurden und die durch ähnliche Kommunikations-Perzeptions- und Beziehungsverläufe geprägt sind – spielt sich die Kommunikation im Alltag mit ihren Nächsten auch problemlos ab. Sie können davon ausgehen, dass alle ähnliche Kommunikationsweisen und Gedankenmuster aufweisen. Im Gespräch mit Personen, die sich in einer Umgebung mit anderen Kommunikationsperspektiven entwickelt haben, wird das *Fremde*, das der/die Partner*in von sich gibt, von dem eigenen, also egozentrischen Blickwinkel interpretiert. Dabei kommt es zu unerwarteten Entgegnungen des Verhaltens des/der Partner*in, was letztendlich Verstimmung, Befangenheit, Verwirrung, Zorn und Verzweifeln nach sich zieht. (Thomas, 2013)

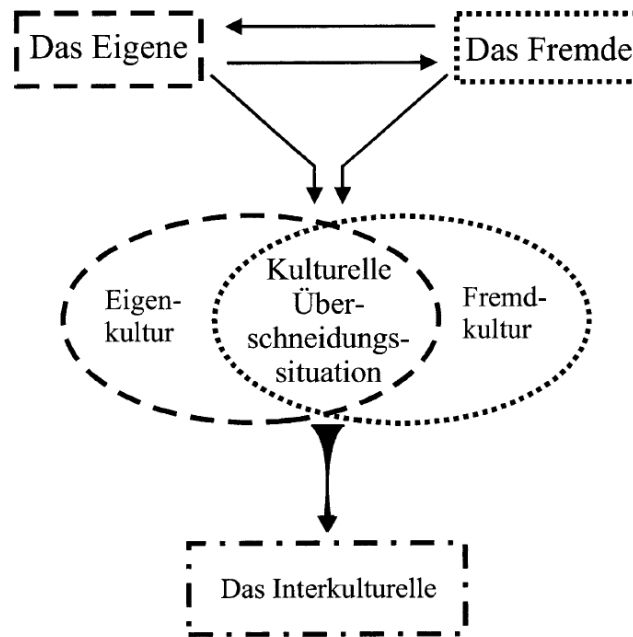


Abb. 3: *Das dynamische Dreieck* (mod. n. Thomas, 2013)

In Abbildung 3 ist deutlich zu sehen, dass die angesprochene Grauzone, der Bereich in denen sich Kulturen in der Kommunikation überschneiden, dort wo unterschiedliche Weltbilder und Denkweisen aufeinandertreffen – miteinander inter-agieren – *das Interkulturelle* bezeichnet. Um die Herausforderung, welche durch die kulturelle Überschneidung entsteht, zu meistern, erfordert es einen Perspektivenwechsel beider Parteien. Im Falle dessen, dass die Kommunikation nur aus der jeweils eigenen Perspektive zu Ende geführt wird, ist der Output höchstwahrscheinlich ein einseitig dominanter – einer der zwei Teile muss demnach nachgeben. Gewinnbringende interkulturelle Kommunikation ist andererseits vielmehr das Aushandeln der Partner*innen von neuen Prinzipien für den gemeinsamen Umgang. Im besten Fall lässt sich bei dem Vorgang von einer gegenseitigen Adaption, also von einem Kompromiss sprechen, in dem die Interaktion sowohl Teile des Eigenen, als auch des Fremden berücksichtigt. (Thomas, 2009, 2013)

3.1.1 Kultur – Kulturelle Identität

Der eben erörterte Kulturbegriff soll für die Aufbereitung der sozialen Identität noch detaillierter belichtet werden. Das frühere Verständnis von Kultur – vor den 70er- / 80er- Jahren - ist wie Welsch (2020) es darstellt, zu vergleichen mit einer Kugel. Er spricht von Kugelkulturen. Im Zentrum der Kugel befindet sich ihr Schwerpunkt, nach welchem sich die Teilchen der Kugel richten und an welchem sämtliche mechanische Kräfte wirken. Die Teilchen der Kugel sind homogener Natur und sie grenzen sich mittels ihrer Oberfläche von der Umgebung ab. Übersetzt in die Sozialwissenschaft zeigt Welsch (2020), dass Kultur, gedacht als Kugelkultur,

von Mitgliedern mit einem vollkommen homogenen Lebensstil und einer homogenen Denk- und Handlungsweise ausgeht. Die Kugelkultur als solche zieht eine klare Grenze und alle weiteren Kulturen, sind folgendermaßen als heterogen – nicht kompatibel – einzustufen. Was dabei außer Acht gelassen wird ist, dass die Lebensbedingungen der Mitglieder einer Gesellschaft, sowohl vertikal – soziale Klasse, Berufsgruppen, etc. – als auch horizontal – Geschlecht, Hautfarbe, etc. – abweichen. Die Lebensstile sehen nicht mehr die selben Grenzen der Einzelkulturen – aus einstiger Denkweise die Nationalkulturen. Die Sicht auf die Kultur als Kugel bröckelt, da beispielsweise ein*e Bäcker*in der Gesellschaft A mehr Gemeinsamkeiten hinsichtlich des Lebensstils und der alltäglichen Herausforderungen mit einem*einer Bäcker*in der Gesellschaft B haben mag, als mit einem*einer Bankdirektor*in der eigenen Gesellschaft. Zudem agieren auf der Makroebene der Kapitalismus, die Globalisierung und der Klimawandel als größte Treiber der Vermischung von Kulturen und somit der Entwicklung neuer Kulturformen. Produkte, die als exotisch galten, werden dadurch überall leichter erhältlich. Stilmittel, Kunstformen, Ideologien, etc. finden ihre Wege über den Globus. Welsch (2020) spricht von einer *Transkulturalisierung*, die Kultur – anders als die sich abgrenzenden Kugeln als viele ineinander verwobene Netze darstellt – die sich gegenseitig beeinflussen. Daraus wird auch deutlich, dass Kultur keine unveränderliche Eigenschaft ist, die eine Person von Geburt an innehat und welche dieselben Erkennungszeichen der weiteren Gesellschaftsmitglieder aufweist. Beer (2017) manifestiert die Grundannahme, dass das kulturelle Vermögen eines Individuums erlernt wird. „Dass Wissen und Verhalten erlernt sind, bedeutet auch, dass Kultur nicht statisch ist, sondern sich Menschen neu, dazu und/ oder umlernen.“ (Beer, 2017, S. 73)

Sofern Kulturen in einem ständigen Wandel sind, – beeinflusst von den umgebenden Umständen, von anderen Kulturen, von den inhärenten Subkulturen, etc. – lässt sich festhalten, dass Individuen nicht vor einer limitierten Auswahl an Kulturen stehen und sich nur für die Identifikation mit einer davon entscheiden müssen. Sie haben nicht per Geburtsrecht die kulturellen Werte, Normen, Denkweise, etc. einer Kultur vererbt bekommen. Sie befinden sich in einer Gesellschaft, in welcher mehrere Kulturen aufeinandertreffen.

Man sollte nicht nur davon sprechen, dass heutige Gesellschaften unterschiedliche kulturelle Modelle in sich befassen („cultural diversity“), sondern das Augenmerk darauf richten, dass die Individuen heute durch mehrere kulturelle Muster geprägt sind, unterschiedliche kulturelle Elemente in sich tragen und verbinden. (Welsch, 2020, S. 10)

In Medien und der Politik zum Thema Migration wird Kultur andererseits häufig als das Kugelartige, Statische und Unveränderliche, sich Abgrenzende abgebildet. Anhand dieses Kulturbegriffes wird vermittelt, dass Migrant*innen nicht integrierbar und nicht anpassungsfähig seien, was nach den eben zusammengefassten Eigenschaften von Kultur als falsch deklariert werden kann. (Beer, 2017)

Im Bezug auf die Identität ist es ähnlich. Identität ist „(...) nicht fest, vorherbestimmt und durch Faktoren wie Geschlecht, Rasse, Nationalität festgelegt (...)“. (Rink, 2020, S. 197) Bei der Entwicklung von Identität ist die soziale Lebenswelt ausschlaggebend. Die Identität wird im Laufe der Sozialisation hin zu einer selbstständig handlungsfähigen Person innerhalb einer Gesellschaft konstruiert. Sowohl die individuelle, als auch die kollektive Identität – zweiteres meint die geteilte Identität in Gruppen, Ethnien, Nationen, etc., die ein Wir-Gefühl stärken – sind letztendlich das Ergebnis davon, wie eine Person die Interaktion mit ihrer sozialen Umgebung verarbeitet. „Individuen entwickeln ihre Identität in intersubjektiven Zusammenhängen. Vor diesem Hintergrund wird es erforderlich, Individuen im Rahmen je dieser intersubjektiven sozialen Zusammenhänge wahrzunehmen.“ (Mecheril, 2013, S. 32) Die kulturelle Identität einer Person ist demnach die Art und Weise, wie sie sich zum kulturellen Verhalten positioniert, welche Relevanz sie diesem Verhalten zuschreibt und inwiefern die Symboliken innerhalb der Kultur für die Person als wertvoll erachtet werden. (Auernheimer, 2013)

Zu erwähnen ist hier, dass Menschen in modernen Gesellschaften hybride Identitäten entwickeln. Da sie nicht nur in eine Kultur hineinwachsen und die Kulturen sich generell gegenseitig beeinflussen, trägt dies ebenso zur Konstruktion der Identität bei. Auernheimer (2013) kommentiert, dass die Hybridität der Gesellschaft bezogen auf ihre vielen kulturellen Begegnungen und Veränderungen dazu führt, dass Individuen ihre Identität dementsprechend bilden, dass sie in ihrer direkten Umwelt handlungsfähig sind. „Identities, once thought to be essential, natural and fixed, are currently understood (...) to be actively constructed in an ongoing process of formation.“ (Weiner, 2018: S. 7, zit. n. Rink, 2020, S. 197) Gingrich (2005) schreibt, dass nur eine Person eine Mehrzahl an Identitäten aufweist. Sogenannte multiple Identitäten, die je nach Gebrauch, je nach Interaktion mit der sozialen Umwelt, angenommen werden.

Zusammenfassend und mit Blick auf das Schulleben, wo Schüler*innen verschiedenster Migrationshintergründe, Ideen, Lebensweisen und Kulturen aufeinandertreffen, soll festgehalten werden, dass sowohl die Kultur, als auch die Identität keine festbetonierten Eigenschaften sind. Der Mensch befindet sich häufig in unterschiedlichen sozialen Bubbles,

oder Umgebungen und so wie es die Umstände wollen, werden bestimmte Aspekte der Identität mehr oder weniger relevant. Eine Zuordnung einer Person zu einer klaren Kultur oder die Zuschreibung einer einzigen deutlichen Identität – was in der Schule häufig geschieht – ist infolgedessen nicht sinngemäß.

3.1.2 Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit

Mecheril (2003) schreibt über (*Mehrfach-*) *Zugehörigkeitsverhältnisse* aus einer migrationspädagogischen Perspektive und bezieht sich auf den Begriff *natio-ethno-kulturell*. Er erklärt den Hintergrund seiner Begriffsfindung darin, dass im Alltag als auch in der Wissenschaft die Kategorien der Nationalität, der Kultur und der Ethnizität oft nicht vollkommen voneinander getrennt werden und verschwimmen. Mit Bezeichnungen wie *der*die Österreicher*in, der*die Griech*in, der*die Muslim*in, etc.*, so Mecheril (2016, S. 15) „(...) ist in der Regel nicht allein von >Kultur<, >Religion<, >Ethnizität< (>Rasse<) oder >Nation< die Rede, sondern es wird ein diffuses und mehrwertiges Zugehörigkeitsregister gezogen.“

Inwiefern sich Personen auf natio-ethno-kultureller Ebene zu einer Gruppe zugehörig fühlen, oder von anderen als zugehörig zu dieser Gruppe bezeichnet werden, hat einen Einfluss auf ihre Identität. In einer Gesellschaft von heute, wo aufgrund von Globalisierung und weiterer Faktoren viele unterschiedliche Biographien, Lebensweisen, Traditionen, Weltansichten, etc. aufeinandertreffen, befinden sich Individuen in mehreren sozialen Kontexten. Dementsprechend existiert das Phänomen der Mehrfachzugehörigkeit. Menschen agieren in unterschiedlichen Gruppen und je nachdem, wie sehr sie in diesen Gruppen handlungsfähig, verbunden mit den Normen und Werten der Gruppe sind, sowie als Teil des großen Ganzen anerkannt werden, fällt das Zugehörigkeitserleben mehr oder weniger stark aus. Die eigene Identität wird nach den Gedankenmuster und Lebensweisen der vielfachen sozialen Umgebungen, denen man zugehörig ist, geformt. (Auernheimer, 2013; Mecheril, 2016)

Anhand der Erlebnisse zweier Studienteilnehmer*innen mit Migrationshintergrund erklärt Mecheril (2003), dass es bei Individuen, die ihr Leben zumindest in zwei natio-ethno-kulturellen Umgebungen gestalten, zu *prekären Zugehörigkeitsverhältnissen* kommt. So entwickeln die Personen im Laufe der Zeit verschiedene Handlungsmuster, die den Erwartungen der jeweiligen sozialen Kontexte entsprechen. Sie wissen, wie sie ihre Lebensweise gestalten müssen, welche Traditionen sie pflegen etc., um zugehörig zu sein. Die Mehrfachzugehörigkeiten können allerdings auch dazu führen, dass die Betroffenen von mehreren „(...) Zugehörigkeitskontexten signifikant beeinflusst, zugleich aber auch doppelt unvollkommen“ sind. (Mecheril, 2003, S. 276) So gibt eine Studienteilnehmerin aus Mecheril (2003) an, dass sie einen Zwiespalt empfindet. Sie betitelt ihre Zugehörigkeitsentwicklung als

halb-halb. Nach mehreren Jahren in Deutschland, fühlt sie sich als *Deutsche*, aber hält sich von dieser Entwicklung etwas zurück, da sie sich auch als *Türkin* versteht. Wenn sie in die Türkei reist, versucht sie sich mehr in die dort übliche Lebensart einzufügen, fühlt sich aber wiederum als Deutsche. Sie erlebt auf beiden natio-ethno-kulturellen Ebenen Zugehörigkeit, jedoch fühlt sie sich sowohl in Deutschland, als auch in der Türkei eben nur als *halb-halb* zugehörig. Ebenso wie sie in beiden Kontexten Zugehörigkeit und ein Wir-Gefühl erfährt, gehen auch Ausgrenzungsprozesse und Fremdheitszuschreibungen einher, die sich auf die Identität auswirken. „Auf der Ebene der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit ist Ayşe (...) eine Ausländerin (,almançı‘) [Deutsche] oder eine Ausländerin (,Türkin‘)“ (Mecheril, 2003, S. 285) Wie in Kapitel 4 und 5 thematisiert wird, sieht es die interkulturelle Bildung als Ziel, dass die Lernenden im Umgang mit ihren ambivalenten Zugehörigkeiten und im Erkennen, sowie in der Entwicklung ihrer eigenen Identität unterstützt werden. Die Ambiguitätstoleranz, also die Toleranz gegenüber doppelte (oder mehrfache) natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten, oder auch die Toleranz generell gegenüber Vielfalt, wird auch in Zukunft immer mehr gefragt sein. (Gieß-Stüber, 2005, 2008; Mecheril, 2003)

3.2 Kulturelles Lernen

Im Verlauf der Identitätskonstruktion spielt das kulturelle Lernen eine essentielle Rolle. Schon ab dem Säuglingsalter beginnt der Sozialisationsprozess durch die ersten Bezugspersonen, die Eltern, bzw. die Erziehungsberechtigten. Im Kindergarten verändert sich erstmals das kulturelle Umfeld. Je nachdem, wie sehr die neue Umgebung mit der sozialen Herkunft sowie der kulturellen Eigenschaften der Eltern übereinstimmt, werden kulturelle Lernprozesse gestartet. Wiederum in der Schule, wo die Kinder nicht nur mit anderen Kulturen in Kontakt kommen, sondern auch eine Peer-Group aus Gleichaltrigen und deren Normen, Werte, Denkweisen relevant werden, wirkt sich der Umgang mit der neuen Umwelt auf die eigene und kulturelle Identität aus. Dies untermauert bereits eine entscheidende Tatsache: Das ganze Leben ist ein ständiger Prozess des kulturellen Lernens, sowie der ständigen Adaption der kulturellen Identität an die aktuellen Lebensbedingungen. (Oerter, 2021)

Dabei lassen sich die folgenden drei Formen unterscheiden, welche auch für das Verständnis von interkultureller Interaktion und interkulturellem Lernen unterstützend sind.

3.2.1 Enkulturation

Unter Enkulturation versteht man das Hineinwachsen in die primäre kulturelle Umwelt, in der sich die Person von Geburt an befindet. In dieser Umwelt werden das grundlegende Wissen und die Handlungskompetenzen

aufgebaut, die zum Überleben in der jeweiligen Kultur erforderlich sind.

(Oerter, 2021, S.51)

In der frühen Entwicklungsphase sind die Erziehungsberechtigten die einflussreichsten Akteure bei der Vermittlung von kulturellem Wissen – der sogenannten kulturellen Transmission. Mit dem Werkzeug, welches wichtig für das Überleben in der sozialen Umwelt ist, sind Umgangsmodalitäten, Verhaltens- und Denkweisen, als auch weiterführende Fertigkeiten, die innerhalb der Gesellschaft geteilt werden, gemeint. Unter Nomad*innen wird vielleicht das Wissen über (nicht-) essbare Kräuter, die Handhabung von Zeltequipment oder die effiziente Speicherung von Wasser vermittelt. In der modernen westlichen Gesellschaft verdeutlicht Oerter (2021), dass die Schulbildung ein entscheidendes Merkmal ist, um erfolgreich an der Gemeinschaft und der mehrheitlichen Kultur teilhaben zu können.

Enkulturation geschieht auf drei Ebenen. Einerseits die vertikale Vermittlung durch die Erziehungsberichtigten, als auch eine vertikale Vermittlung durch anderweitige Erwachsene, wie die Elementarpädagog*innen, die Schullehrer*innen etc., sowie ein horizontales Lernen im Zuge des Zusammenlebens und der Interaktion mit Gleichaltrigen. Bei den letzten beiden Ebenen ist anzubringen, dass es sich nur solange um Enkulturation handelt, solange die Kommunikationspartner*innen die selbe Primärkultur pflegen. (Oerter, 2021)

3.2.2 Akkulturation

Von Akkulturation ist die Rede, sobald eine Person, welche ihre Identität schon in einer Primärkultur aufgebaut hat, in Kontakt mit Mitgliedern einer neuen Kultur tritt. Dies ist bei Kindern häufig im Kindergarten oder spätestens in der Schule der Fall. In Großstädten wie Wien, wo ein ständiger Zu- und Abzug von Menschen mit verschiedensten Migrationshintergründen zu verzeichnen ist, ist demnach auch mit einem immerwährenden Akkulturationsprozess zwischen mehreren Individuen und Gruppen zu rechnen. Die Akkulturation ist ein aktiver Vorgang der beide oder sogar mehrere Parteien – je nachdem wie viele unterschiedliche Kulturen aufeinanderstoßen – betreffen. Sie ist die Reaktion auf die in Teilkapitel 3.1 angesprochenen Überschneidungssituationen, der Bereich des Interkulturellen, welcher erst bei der Auseinandersetzung mit der fremden Kultur zum Vorschein kommt. (Thomas, 2013)

Welches Ergebnis vom Prozess der Akkulturation zu erwarten ist, lässt sich daran antizipieren, inwiefern die eigene Kultur und die Fremdkultur für die Person selbst an Wert besitzen. Berry (2001) hat dazu die folgenden vier möglichen Outcomes der Akkulturation zusammengeführt.

Tab. 1: Die Vier Formen der Akkulturation

		Die eigene Kultur wird als wertvoll angesehen	
		ja	nein
Die fremde Kultur wird als wertvoll angesehen	ja	Integration	Assimilation
	nein	Separation	Isolation

Quelle: (Oerter, 2021, S.55)

Im Falle, dass beide Seiten als bedeutsam wahrgenommen werden, vermischen sich die Elemente beider Kulturen beim Aufbau der eigenen kulturellen Identität. Man spricht von einer synthetischen Integration in der Identitätskonstruktion. Verfügt die eigene Kultur – muss nicht zwingend die Primärkultur sein – über geringen Wert, so kommt es zu einer Assimilation. Dies bedeutet, dass die bisherige Identität zu Gunsten der neuen Kultur abgelegt wird. Die Person identifiziert sich fortan mit den Eigenschaften der einst fremden Kultur. Wenn die fremde Kultur nicht bedeutsam erscheint, führt dies zur Absonderung und Ausgrenzung von deren Mitgliedern. Die vierte Form der Akkulturation ist die Isolation, welche auftritt, wenn weder die eigene, noch die fremde Kultur aus individueller Sicht an Wert tragen. Hierbei stehen die individuelle Denk- und Handlungsweise, die persönlichen Werte, sowie Normen über denen der Kultur. (Berry, 2001; Oerter, 2021; Thomas, 2009)

4 Interkulturelle Pädagogik

Die gesellschaftliche Entwicklung von der Nachkriegszeit bis zur heutigen Globalisierung und aktuelle Flüchtlingsbewegungen gaben der Pädagogik Anlass, sich an die Anforderungen der Bevölkerung mehr anzupassen. Heute ist in Österreich das interkulturelle Lernen als fächerübergreifendes Leitprinzip festgelegt. (siehe Kapitel 5) Die Schüler*innen sollen im gesamten Fächerkanon bei der Entwicklung ihrer eigenen natio-ethno-kulturellen Identität und im Umgang mit ihren Mitschüler*innen – mit natio-ethno-kultureller Vielfalt – unterstützt werden. In den folgenden zwei Teilkapiteln wird die Geschichte der interkulturellen Pädagogik näher erläutert und kritische Stimmen gegenüber diesem pädagogischen Zweig eingeräumt.

4.1 Von der Ausländerpädagogik zur Interkulturellen Pädagogik

Um zu verstehen, woher die interkulturelle Pädagogik kommt, muss in diesem Abschnitt eine kurze Reise in die Vergangenheit abgebildet werden. Prengel (2018a) und Mecheril (2010) erläutern die geschichtlichen Einwirkungen auf die Entwicklung ebendieser

Erziehungsperspektive in chronologischer Weise. Die erste Etappe, die hervorgehoben werden soll, ist die Zeit des Nationalsozialismus, welche vom biologischen Rassismus geprägt war, also jenem Rassismus der auf vermeintlich biologischen Unterscheidungskategorien agierte. In dieser wurde in Österreich – welches zu jener Zeit bekanntlich Teil des Dritten Reichs war und den Namen *Ostmark* trug – intendiert, systematisch auf allen Ebenen die Interkulturalität auszulöschen. Menschen, welche aufgrund ihrer Religion, ihrer natio-ethno-kulturellen Eigenschaften und weiterem, nicht in die vom Regime propagierte Norm passten, wurden verfolgt, oder gar ermordet. Nach dem Kriegsende und nachdem die ersten Gastarbeiter*innen ankamen, stieg die Diversität in den Schulklassen stetig an. Die Kinder der Gastarbeiter*innen waren schließlich auch von der Schulpflicht betroffen. Bis zum Ende der 60er-Jahre war jedoch nicht bemerkbar, dass die Bildungspolitik darauf reagieren würde. (Mecheril, 2010a; Prengel, 2018a)

In den 70er-Jahren hatte die sogenannte *Ausländerpädagogik* ihren Ursprung. Es wurde deutlich, dass die Gastarbeiter*innen nicht, wie zu Beginn von der Politik kommuniziert, kurzfristig bleiben würden, sondern zu einem großen Teil ihr Leben nach Österreich verlagerten und dass später auch ihre Familien mit der Nachzugsimmigration folgten. Deren Kinder sollten die Tore zur Bildung geöffnet werden, was ihnen darüber hinaus Zugang zur vorherrschenden Kultur der Mehrheit bescheren würde. Die Art, wie die Kinder mit Migrationshintergrund im Bildungswesen gehandhabt wurden, war vor allem auf ihre Defizite im linguistischen Bereich reduziert. „Insbesondere Schwierigkeiten der >>Ausländerkinder<< mit und in der deutschen Sprache werden zum Gegenstand kompensatorischer Bemühungen. Dadurch gewinnt die Fremd-, später Zweitsprachendidaktik an großer Bedeutung.“ (Mecheril, 2010, S. 56)

Die angesprochene Defizitorientierung leitete die anfängliche Ausländerpädagogik in eine Richtung, die eine ausgleichende Wirkung der nachhinkenden Schulleistung der Kinder von Gastarbeiter*innen und von Aussiedler*innen als Ziel sah. Dabei galt jedoch die Leistung der Mehrheitsgesellschaft als das anzustrebende Maß, was letztendlich einen indirekten, sozialen Zwang zur Assimilation der Bevölkerungsminderheiten nach sich zog. (Mecheril, 2010a)

Das Dilemma dieser Assimilationspädagogik besteht darin, daß [sic!] sie einerseits im Interesse der Überlebenschancen Eingewanderten unverzichtbar ist, daß [sic!] sie aber zugleich auf einem monokulturellen Weltbild basiert, welches die Heimatkulturen, aus denen die Kinder kommen

und die Migrantenkulturen, in denen sie inzwischen leben, ausblendet, ignoriert und damit auch entwertet. (Prenzel, 2018a, S.72)

Kritische Stimmen, die sich auf ebendieses Phänomen bezogen, wurden in den 80er-Jahren lauter. Ein internationaler Vergleich mit Ländern, in welchen die Zusammenkunft mehrerer Kulturen und Minderheiten mit einem anderen Zugang, wertschätzender und zielführender in den pädagogischen Programmen berücksichtigt wurden, ließ die Kritik weiter anschwellen. Im Zuge dessen schwank die Bildungspolitik hin zur Interkulturellen Pädagogik, welche sich an dem in Kapitel 3 dargestellten dynamischen Kulturbegriff orientiert. (Prenzel, 2018a)

In der folgenden Tabelle 2 wird die unterschiedliche Sichtweise der Ausländerpädagogik und der Interkulturellen Pädagogik auf die natio-ethno-kulturellen Anderen visualisiert.

Tab. 2: Die >>Anderen<< in >>Ausländerpädagogik<< und >>Interkultureller Pädagogik<<

Paradigmatische Ansätze Merkmale	Ausländerpädagogik	Interkulturelle Pädagogik
Wer gilt als >>Anderer<<?	Spezifische Andere (>>Ausländer<<)	Alle sind (einander) Andere
Unterscheidungskriterium	Pass/Herkunft	Kultur
Thematischer Fokus	(Sprach-) Fertigkeiten	Identität
Unterschiedskonzept	Defizit	Differenz
Handlungsperspektive	Assimilation	Anerkennung
Handlungskonzept	Förderung, Kompensation	Begegnung, Verstehen

Quelle: (Mecheril, 2010a, S.61)

Der prägnante Unterschied zwischen den beiden Formen der Pädagogik findet sich in der Sicht auf die zu erziehenden Individuen und im Umgang mit diesen. Die Ausländerpädagogik sah die *Anderen* bzw. die natio-ethno-kulturellen Minderheitengruppen der Gesellschaft als defizitär im Vergleich zur Mehrheit an und zielte ab auf den Ausgleich ihrer angeblichen linguistischen und generellen Defizite in einem assimilativen Ausmaß. Die *Anderen* sollten im besten Fall ihre einstige kulturelle Identität ablegen und die Werte, Normen und Denkweisen ihres neuen Heimatlandes annehmen. Die Sprache galt als das integrative Mittel zum Zweck. Bei der Interkulturellen Pädagogik gibt es die Sicht auf die *Anderen* de facto nicht, da alle als

kulturell individuell anerkannt werden. Jede*r ist anders und dies hat auch einen diversifizierenden Zugang der Bildung und Erziehung zur Folge. Anders als bei der Ausländerpädagogik wird hierbei in einem Vergleich mit der sozialen Umwelt versucht, die Differenzen untereinander wahrzunehmen und anzuerkennen. Das Ziel davon ist, dass ein Verständnis vermittelt wird, dass es andere Konzepte des Denkens und Handelns gibt als nur das eigene – oder das eigens bekannte – und dass mithilfe dieses Verständnisses ein Miteinander – wie in der Tabelle benannt, eine Begegnung – geschaffen werden kann. (Mecheril, 2010a; Prengel, 2018a)

4.2 Kritik an der interkulturellen Pädagogik

Die interkulturelle Pädagogik entstand aus einer Kritik an der vorherigen Ausländerpädagogik und wird in den heutigen Diskursen auch durchgehend vorgezogen. Hier muss angemerkt werden, dass einige Grundgedanken die als *interkulturell* gelten, sehrwohl dem Muster der Ausländerpädagogik entsprechen. Weiters versteht sich die interkulturelle Pädagogik darauf, alle Individuen als different in ihrer Kultur und Identität zu sehen. Sie unterscheidet nicht zwischen einzelnen Merkmalen wie der Nationalität, der Sprache etc., sondern beschränkt sich auf die Eigenheiten einer jeden Person und zielt auf die Anerkennung voneinander ab. Tatsächlich findet die interkulturelle Pädagogik aber häufig gerade dann ihre Wege in Debatten auf bildungspolitischer Ebene, wenn es sich um Menschen mit Migrationshintergrund handelt. „Unter der Hand befördert sie damit einen Ansatz – Behandlung von Migrant/innen unter dem Label *Kultur* –, von dem sie sich historisch gesehen absetzen wollte.“ (Mecheril, 2010, S.66)

Leiprecht (2018) schreibt, dass in der Pädagogik nicht mehr die Rede vom Begriff der *Rasse* ist. Er kritisiert im gleichen Absatz, dass der Begriff der *Kultur* als ein *Sprachversteck* agiert und im Endeffekt häufig dieselbe Funktion wie der *Rassebegriff* übernimmt. „(...) bei genauerem Hinsehen zeigt sich, dass unter Verweis auf die ‚andere Kultur‘ ähnlich wie bei ‚Rasse‘ einer als homogen imaginierten Großgruppe eine unveränderbare und somit vererbte Essenz zugeschrieben wird.“ (Leiprecht, 2018, S.256) Dieses Phänomen wird in der interkulturellen Pädagogik kaum thematisiert. Unter anderem bietet sich dadurch ein Schlupfloch für rechtsextreme Gruppen und für die mediale Berichterstattung, um eine gesamte Bevölkerungsminderheit auf die Eigenschaften einer Kultur zu reduzieren. Dies führt zum nächsten Kritikpunkt. Die interkulturelle Pädagogik entstand aus der Notwendigkeit von einer Auseinandersetzung mit den Veränderungsprozessen der Migrationsgesellschaft. Für eine vollständige Konfrontation mit ebendiesem Thema und mit den gesellschaftlichen Differenzen ist die *interkulturelle Perspektive* nicht ausreichend. So werden für die

Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Vielfalt relevante Faktoren – Wirtschaft, Rechtliches, Politik, etc. – unbeachtet gelassen. (Mecheril, 2010a)

Ein weiterer Punkt ist die Thematik der Kugelkulturen. Prengel (2018a) erklärt den dynamischen Kulturbegriff – Kultur als sich verändernd und nicht starr fixiert – als die Basis für die interkulturelle Bildung und Erziehung. Das Ziel der Anerkennung der Gleichartigkeit und Verschiedenheit von Individuen, Gruppen und Kulturen verlangt in gewissem Maße Kulturrelativismus. Welsch (2020) sowie Mecheril (2010) nehmen oppositionäre Stellungen ein, indem sie behaupten, dass die interkulturelle Pädagogik als Unterscheidungskriterium die Kultur sehr wohl als homogen und insel-/kugelartig anwendet. Der zur Referenz herangezogene Terminus *Kultur* sei nicht fähig, „(...) gegenwärtige Phänomene der Überschreitung kultureller Grenzen, der Vermischung und Hybridisierung zu erfassen (...)“ (Mecheril, 2010, S.64) Nach Welsch (2020) sei es für die Entwicklung der Migrationsgesellschaft gar gefährlich an dem abgegrenzten Kugelkulturmodell festzuhalten. Um dem gerecht zu werden verlangt es eine hochgradige Individualisierung, als auch Differenzierung. Jede*r sollte demnach in seiner individuellen, kulturellen Identität wahrgenommen und anerkannt werden. Daraus ergeben sich für den Unterricht einige Herausforderungen. Zum Thema des Kulturrelativismus muss die Frage gestellt werden, inwieweit alle Eigenschaften einer Kultur akzeptiert werden sollen und wo die Grenze gezogen wird. Vollkommener Kulturrelativismus würde bedeuten, patriarchale Verhältnisse, sowie menschenfeindliche Denk- und Handlungsweisen einer Kultur anzuerkennen, oder zumindest unbeteiligt damit umzugehen. Dies ist mit keinen pädagogischen Grundsätzen oder moralischen Vorstellungen vereinbar. „Das Prinzip der Anerkennung der Verschiedenheit der Kulturen darf nicht in eins gesetzt werden mit moralischer Anerkennung, mit für Gut-und-Richtig-Halten alles dessen, was geschieht, impliziert also nicht etwa Kritikverbot.“ (Prengel, 2018a, S.87)

5 Interkulturelle Bildung als Unterrichtsprinzip

1992 reagierte die österreichische Bildungspolitik auf die Gesellschaftsentwicklungen und die Ideen aus den Rängen der interkulturellen Pädagogik, indem die interkulturelle Bildung – so die im deutschsprachigen Raum am meisten durchgesetzte Bezeichnung – als ein allgemeines Unterrichtsprinzip in den Lehrplänen der allgemein bildenden Schulen Österreichs eingeführt wurde. Im Rundschreiben Nr. 29 des BMBWF vom 15. November 2017 wurde die Fassung des Unterrichtsprinzips aktualisiert, wobei die grundlegenden Gedanken der Interkulturellen Erziehung und Bildung bestehen blieben, aber weiter auf die schulische Umsetzung konkretisiert wurde. (BMBWF & Warga-Fallenböck, 2017)

Bevor die Zielvorstellungen des Unterrichtsprinzips präsentiert werden, deren Vermittlung im gesamten Fächerkanon anzustreben ist, soll in den folgenden Teilkapiteln näher ausgeführt werden, was unter interkultureller Kompetenz zu verstehen ist.

5.1 Interkulturelle Kompetenz

Die im Unterrichtsprinzip enthaltenen Zielvorstellungen kommen interkulturellen Teilkompetenzen gleich. Um Lehr- und Lerneinheiten planen zu können bzw. um die Lernerfolge messen zu können, braucht es die Festschreibung von bestimmten interkulturellen Kompetenzen, die es zu erreichen gilt. Thomas (2020) schreibt über die interkulturellen Handlungskompetenzen, die unabdinglich sind für eine genugtuende Interaktion zweier Kommunikationspartner mit unterschiedlichen natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten, bzw. Weltenverständnissen. Der Autor definiert vier Eckpfeiler der interkulturellen Handlungskompetenz:

1. Sie ist die Voraussetzung „(...) für eine angemessene, erfolgreiche und für alle Seiten zufrieden stellende Begegnung, Kommunikation und Kooperation (...)“ (Thomas, 2020, S.157)
2. Sie ist das Ergebnis einer Lern- und Entwicklungsphase.
3. Ebendieser Entwicklungsprozess der interkulturellen „(...) Handlungskompetenz setzt die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit fremdkulturellen Orientierungssystemen voraus.“ (Thomas, 2020, S.157)
4. Sie ist gleichzusetzen mit der Auffassungsgabe, eigene als auch fremde kulturelle Zusammenhänge der „(...) Wahrnehmung und Kognitionen, des Urteilens und der Motivationen sowie des Empfindens und des Handelns (...)“ zu erkennen und respektvoll und konstruktiv damit umzugehen. (Thomas, 2020, S.157)

Zudem lässt sich interkulturelle Kompetenz definieren als die eigens intendierte Auseinandersetzung mit Unvertrautem und der Faktor, auf ebendieses Fremde „nicht nur mit Inklusion und Exklusion zu reagieren, sondern neue Erfahrungen auch über ethnisch-nationale Grenzen hinweg kreativ so zu verarbeiten, dass die Interessen der Beteiligten (...) zu einem schonenden Ausgleich gebracht werden können (...)“ (Bender-Szymanski, 2013, S. 204) Dies gilt sowohl als Individuum, als auch auf einer kollektiven Ebene von Institutionen.

5.2 Interkulturelle Kompetenz bei Schüler*innen – Ziele aus dem Unterrichtsprinzip

Die Zielvorstellungen im Unterrichtsprinzip der Interkulturellen Bildung und Erziehung bauen allesamt auf den zwei Grundprinzipien der Anerkennung und der Gleichheit – wie sie

(Auernheimer, 2013) beschreibt – auf. Fremdheit und Unbekanntes soll so vermittelt werden, dass die Schüler*innen ebendies „nicht zwangsläufig als Bedrohung wahrnehmen. (Möhwald, 2019, S. 12) So sollen die Lernenden die Fähigkeit erwerben, konstruktiv damit umzugehen und Möglichkeiten zur Erweiterung ihres Weltbildes und zur Veränderung erkennen bzw. diese Fremdheit als gleichsam wertvollen Teil ihrer sozialen Umwelt wahrnehmen. Folgend werden die interkulturellen Teilkompetenzen aus dem Unterrichtsprinzip dargestellt, welche für das gesamte System Schule gelten und folglich fächerübergreifend vermittelt werden sollen. (BMBWF & Warga-Fallenböck, 2017)

Interkulturelle Bildung befähigt die Lernenden,

- vielfältige Lebensentwürfe und Biographien als gesellschaftliche und schulische Normalität wahrzunehmen,
- mit unterschiedlichen Lebensentwürfen respektvoll umzugehen,
- zu erkennen, dass die eigene Biographie das Erleben, Denken und Handeln prägt,
- die eigene (Lebens-)Geschichte zu analysieren und sowohl ihre Entstehung als auch ihre Veränderbarkeit zu erkennen,
- sich die Bedingtheit eigener Sicht- und Handlungsweisen bewusst zu machen,
- soziale, kulturelle, sprachliche und andere Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten wahrzunehmen, zu analysieren und ihre Bedeutung zu erkennen,
- wechselnden Zugehörigkeiten und mehrfachen Identitäten in der eigenen und in anderen Biographien nachzuspüren,
- Empathie und Ambiguitätstoleranz zu entwickeln,
- eine kritische und wertschätzende Grundhaltung einzunehmen als Grundlage für Zivilcourage und eine konstruktive Konfliktkultur ohne kulturelle Zuschreibungen,

- einen gelassenen Umgang mit Heterogenität zu entwickeln, der es ermöglicht, Stereotype, (Fremd-)Zuschreibungen, Klischees zu identifizieren und darauf zu reagieren,
- ausgrenzende, rassistische, sexistische Aussagen und Handlungsweisen zu erkennen, zu hinterfragen und dagegen aufzutreten,
- gesellschaftliche Entwicklungen in der migrationsgeprägten und individualisierten Gesellschaft aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten, Meinungen zu bilden und Standpunkte zu vertreten,
- zu erkennen, wie mit kulturellen Zuschreibungen Macht ausgeübt und Herrschaft legitimiert wird, die interkulturellen Kompetenzen in allen Fachgegenständen sowie im schulischen und außerschulischen Alltag anzuwenden

(BMBWF & Warga-Fallenböck, 2017, S. 4)

5.3 Interkulturelle Kompetenz bei Lehrer*innen

Die Rolle der Lehrperson ist für einen interkulturellen Lernprozess der Schüler*innen von immenser Bedeutung. Die Tatsache allein, dass in den Schulklassen die Lernenden mit all ihren Differenzen und vielfältigen Identitäten aufeinandertreffen, bewirkt noch keinen erfolgreichen, interkulturellen Unterricht. Ebenso wenig reichen bestimmte Eigenheiten der Unterrichtsfächer – wie etwa im Bewegungs- und Sportunterricht der Sport als Kontext – nicht aus, um einen förderlichen Umgang mit Fremdheit und Unterschieden zu vermitteln. Ausschlaggebend für Lerneffekte interkultureller Art und Weise der Schüler*innen ist eine kompetente Lehrkraft, die den Unterricht methodisch-didaktisch so plant, dass die entstehenden Fremdheitssituationen und Konflikte aufgearbeitet und reflektiert werden. (Gieß-Stüber & Grimminger, 2007)

Interkulturell kompetente Lehrkräfte bemühen sich um das Überschreiten von erlebten Hindernissen, seien diese sozialer, gedanklicher oder situationsentspringender Art. Sie sind sich ihrem Ethnozentrismus bewusst, erkennen also das soziale Handlungsfeld, das sie umgibt und „reflektieren die eigenkulturell üblichen handlungsleitenden schulischen Normen und Regeln (...)“. (Bender-Szymanski, 2013, S. 207) Sie versuchen die Denk- und

Verhaltensmuster ihrer Schüler*innen in ihr gedankliches und handlungsbezogenes Repertoire aufzunehmen. Sie setzen ihre Konfliktlösungsmaßnahmen so, dass ein Interessensausgleich von allen beteiligten berücksichtigt wird. Interkulturell kompetente Lehrpersonen gehen bei Lernenden mit Migrationshintergrund der 2. oder gar 3. Generation auch von Verhaltens- und Denkmustern aus, die von ihren eigenen abweichen und bemühen sich, Verständnis zu entwickeln. Zudem versuchen die Lehrer*innen ihren Unterricht mit einer für die Lernenden relevante Lebensweltbezogenheit zu gestalten. (Bender-Szymanski, 2013; Lanfranchi, 2013)

Grimminger (2011) ordnet die interkulturelle Kompetenz der Sportlehrkräfte in die fünf Kompetenzkategorien Methoden-, Sach-, Sozial-, Selbst- und Schulentwicklungskompetenz ein. Die Sachkompetenz beinhaltet das Wissen darüber, dass der Ausdruck mittels des Körpers, sowie die Perzeption der anderen Körper kulturellen Differenzen unterliegt und Fremdheitssituationen mit sich bringt. Weiters gilt das Wissen über die Wandelbarkeit von Zugehörigkeiten zu Kulturen als Teilaspekt der Sachkompetenz. Die Selbstkompetenz wird erweitert um die Fähigkeit, sich selbst und die eigenen Handlungen zu hinterfragen, sprich die Fähigkeit zur Selbstreflektion. Sie umfasst das Vermögen zu erkennen, dass die Lehrperson im System Schule in einem Machtverhältnis zu den Schüler*innen steht. „For social competence the person with knowledge – the sports teacher – should be aware that he/she defines social reality of pupils and perhaps too hastily finds explanations, (...) without looking for other explanations or reasons.“ (Grimminger, 2011, S. 319) Die Autorin bezieht sich mit dieser Erläuterung auf sogenannte *kulturalistische Fallen*. Die sozialkompetente Lehrperson achtet also darauf etwa bei Konflikten im Unterricht, nicht vorschnell die Ursache auf nation-ethno-kulturelle Eigenschaften zurückzuführen. Außerdem wird der interkulturellen Sozialkompetenz das Verständnis angefügt, dass das Wissen über Kultur und Zugehörigkeit nicht in allen Fällen angewandt werden kann. Zu den üblichen Elementen der Methodenkompetenz wird für den interkulturellen Unterricht die Qualifikation, interkulturelle Lehr- und Lernprozesse zu inszenieren, hinzugezählt. Unter Schulentwicklungskompetenz ist die Fähigkeit, den Beitrag des Bewegungs- und Sportunterrichts zur interkulturellen Bildung und Erziehung im Kontext Schule zu fundieren. Weiters zählt das Kooperationsvermögen mit den Kolleg*innen aus dem Lehrpersonal sowie das Bemühen über die Teilhabe an der Planung des Schulprogrammes zu ebendieser Kompetenz. (Frohn & Grimminger, 2011)

Empirische Studien zeigen, dass Lehrkräfte diesem Kompetenzbereich nicht immer entsprechen. Frohn und Grimminger (2011, S. 171) zeigen zu diesem Stichpunkt auf, dass die Aufrufe an die Lehrpersonen zum konstruktiven Umgang mit Vielfalt vor allem „(...) die Ebene des (Nicht-)Wollens als die des (Nicht-)Könnens fokussieren.“ Sie wünschen sich mehr

Auswertungen von Fortbildungen zum Thema und Längsschnittbeobachtungen der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz bei Lehrkräften. (Frohn & Grimminger, 2011)

Grimminger (2011) führt abschließend in ihrer Arbeit an, dass es keine Anleitung für *korrektes* Verhalten im Kontakt mit kultureller Vielfalt gibt. Dennoch schlägt sie die folgenden Leitideen für den konstruktiven, interkulturellen Umgang in der Schule vor.

- Teachers should acknowledge cultural diversity as a social reality.
- Intercultural competence of children and youth must be seen as a key competence and therefore a desirable educational aim.
- All teachers should be aware that their subject can contribute in some special way to multicultural education.
- Teachers should be sensitive for the (multi) affiliations and life contexts of their students. They should be aware of culturalist traps. Cultural and/or religious reasons can explain conflicts but not necessarily and not always sufficiently.
- Teachers should be sensitive for the balance of focusing on differences and aggravating differences.
- If the school has its own school programme, multicultural education should be anchored in it as a principal educational aim.
- An open and respective school climate should show that discriminations due to gender, race and class are not tolerated.

(Grimminger, 2011, S. 330)

In den Ideen für ein konstruktives Miteinander von Grimminger (2011) ist zu erkennen, dass neben der Einstellung der Lehrkräfte auch die Schule als Institution einen maßgebenden Einfluss hat. Dieser soll in dem folgenden Teilkapitel 5.4 näher beobachtet werden.

5.4 Institutionelle Diskriminierung im System Schule

Die Schule ist nach dem Kindergarten der Ort, an dem die Lernenden das grundlegende Wissen erwerben, um in der Gesellschaft handlungsfähig zu sein. Nach der Einführung der allgemeinen Schulpflicht in Österreich im 18. Jahrhundert war die Schule nicht nur ein Ort des

Lehrens und Lernens, der Bildung und Erziehung, sondern ein wesentliches Instrument zur Stärkung der Nationalstaatsidee. Die sogenannte *Nationalstaatsthese* besagt sogar, dass die „(...) Einführung der allgemeinen Schulpflicht (...) durch kulturelle Vereinheitlichung zur nationalen Kohärenz (...)“ beitragen sollte. (Dirim & Mecheril, 2010a, S. 124) Mehrere Autor*innen, darunter Dirim und Mecheril (2010a), Göbel und Frankemölle (2021), sowie Radtke und Gomolla (2009) behandeln, inwiefern ebendiese Eigenheit des Systems Schule noch heute präsent ist, zu Diskriminierungen führt, aber zeigen auch Möglichkeiten zur Besserung auf.

Dirim und Mecheril (2010a, S. 121) gehen davon aus, dass mit der Art des Bildungsabschlusses die „(...) Bedingungen aussichtsreicher Teilhabe an den sozialen Ressourcen und Prozessen einer Gesellschaft (...)“ einhergehen. Demnach kann der Bildungsweg vom Kindergarten über die Unterstufe, zur Mittelstufe und in die höheren Bildungsanstalten als ein chronologischer Qualifikationsprozess nach Ausschlussverfahren interpretiert werden. Zählungen zur Bildungsbeteiligung in Österreich (siehe Teilkapitel 2.4) ist zu entnehmen, dass Schüler*innen mit Migrationshintergrund, bzw. mit einer nicht-deutschen Erstsprache, an Neuen Mittelschulen und Sonderschulen über- und an Allgemeinbildenden Höheren Schulen unterrepräsentiert sind. Bei den Schulen in Deutschland zeigt sich eine ähnliche Verteilung, obwohl die Schüler*innen aus ähnlichen sozialen Klassen kommen. Dirim & Mecheril (2010a) sprechen von einer *schulischen Benachteiligung von Migrationsanderen* und fassen mögliche Gründe für ebendieses zusammen. Als einer der Hauptgründe wird die vorausgesetzte Unterrichts- und Umgangssprache in der Schule – in Österreich die deutsche Sprache - genannt. Die deutsche Sprache im Bereich der Schule war schon zu Beginn der Schulpflicht ein bedeutsames Merkmal für die Prägung des Nationalstaats. Sprache ist neben ihrer funktionalen Art und Weise für die Kommunikation auch ein „(...) Mittel der Herstellung und Artikulation gesellschaftlicher Anerkennung.“ (Dirim & Mecheril, 2010, S. 101) Da das System Schule nationalstaatlich strukturiert ist und die Nationalsprache als Funktionssprache angewandt wird, werden automatisch Differenzen geschaffen. Dabei handelt es sich um das Schaffen, bzw. Festigen der imaginären Gruppen *Wir* und die *Anderen*. Von den Schüler*innen wird ab Eintritt in die Volksschule ein grundlegendes Deutsch-Niveau erwartet. Viele Kinder kommen allerdings erst im Kindergarten mit der deutschen Sprache in Kontakt und müssen quasi bis zu sechs Jahre an Sprachausübung im Vergleich zu ihren Mitschüler*innen aufholen. „Lernende mit Migrationshintergrund müssen sowohl sprachlich als auch kulturell anspruchsvolle Anpassungsprozesse bewältigen und gerade für sie ist ein positiver sozialer Kontext eine bedeutsame Entwicklungsbedingung.“ (Göbel & Frankemölle 2021, S. 647)

Ähnlich stellt die Schule allgemeine Voraussetzungen an die Erziehungsberechtigten, die sich als der Ursprung weiterer indirekter, institutioneller Diskriminierung entpuppen können. Da die gesellschaftlich organisierte Schule von einem Familienkontext ausgeht, „(...) der nicht nur im Hinblick auf die Erfüllung schulischer Aufgaben unterstützend wirkt, sondern gleichsam auch einen Ort des Schutzes vor der Schule darstellt (...), kommt es zu einem *Resonanzproblem*. (Dirim & Mecheril, 2010a, S. 125) So entsprechen Familien den Vorstellungen der Schule eher, wenn sie über die Vorgehensweise der schulischen Institution, über die sozialen Gegebenheiten der Lernenden, über die Funktion und Rolle des Lehrpersonals, etc. bescheid wissen. Sofern die Eltern am kommunikativen Geschehen der Schule teilnehmen – an Elternsprechtagen, Elternvereinen o. ä. – bilden sie ein Grundverständnis für die Schule. Doch auch hier stellt die von der Schule erwartete Sprache eine Herausforderung dar. (Radtke & Gomolla, 2009)

Die natio-ethno-kulturellen Eigenschaften der Lernenden werden in der Schule tendenziell ignoriert, sofern alle die geforderten Leistungen erbracht werden. Erst wenn die erzieherischen Interventionen nicht fruchten – sprich wenn Schüler*innen im Lernfortschritt zurückliegen, oder wenn es zu Verhaltensauffälligkeiten kommt – werden in der Schule kulturalistische Zuschreibungen getätigt. Mecheril (2010, S.55) kritisiert daran, dass der Begriff „(...) >Kultur< als Legitimation des Scheiterns (...)“ angewandt wird.

Neben dem individuellen Zugang auf das Handlungsvermögen der Schüler*innen, wird in der Schule auch die Gesellschaft als Ganzes repräsentiert und reproduziert. Da Mitteleuropa und im genaueren Österreich „(...) auf unabsehbare Dauer von Mehrsprachigkeit geprägt sein wird, lautet eine sinnvolle Leitlinie gegenwärtiger Schulen, allen Schülern und Schülerinnen ein Wissen über Mehrsprachigkeit zu vermitteln (...).“ (Dirim & Mecheril, 2010b, S. 118) Diese Tatsache ist insofern bewusst, dass im öffentlichen Diskurs die Rede von Sprachförderungskursen ist. Dabei ist anzumerken, dass die Bezeichnung der Sprachförderung, welche sich auf die reine Förderung der deutschen Sprache bezieht, in der Gesellschaft vorhandene Machtgefüge visualisiert. Eine neutralere, die Machtverhältnisse ausklammernde Begriffswahl wäre die der Deutschförderung, welche immer mehr angewandt wird. Beim Argument der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit bleibend, lässt sich festhalten, dass es mehrere Gründe für ein mehrsprachiges Angebot in den Schulen gibt. So kann die Mehrsprachigkeit der Lernenden als ökonomisches Kapital gesehen werden. Die Förderung dieser, könnte den Schüler*innen in Zukunft im Arbeitsmarkt zu Gute kommen. Ein weiterer Punkt ist der neurologische Vorteil von Mehrsprachigkeit. Gogolin (2008) erklärt, dass bi- oder plurilinguale Schüler*innen bei der Sprachentwicklung im Deutschen gegenüber monolingualen Lernenden Vorteile haben. Schulen können dem interkulturellen Lernen

entgegenkommen, indem Freiräume für verschiedene Sprachen und Kulturen geschaffen werden. In vereinzelt Projekt Schulen wird dem bereits nachgegangen und es werden Sprachen der gesellschaftlichen Minderheit angeboten, oder Übersetzer*innen im Unterricht eingesetzt. (Dirim & Mecheril, 2010a)

Sprache ist aber nur eines aus vielen Charakteristika von Kultur. Auernheimer (2001) stellt einige Vorschläge für die interkulturelle Entwicklung der Schulen an, worauf sich auch Dirim & Mecheril (2010a) in ihrem Abschnitt über schulische Differenzfreundlichkeit stützen. Darunter finden sich Anregungen wie die Umgestaltung des schulischen Erscheinungsbildes – etwa mit zweisprachigen Schildern –, oder ein umfangreiches Aktivitätsangebot, das vielseitige Interessen abdeckt. Die Mediation interkultureller Konflikte durch qualifiziertes, unabhängiges Personal, oder die Verknüpfung von Schule und Vereinen, sowie die Vereinfachung der Kommunikationswege für die Eltern zählen neben weiteren Punkten als Schritte zur schulischen Differenzfreundlichkeit. (Auernheimer, 2001; Dirim & Mecheril, 2010a; Radtke & Gomolla, 2009)

6 Interkulturelle Bildung und Erziehung im Bewegungs- und Sportunterricht

Die vorliegende Masterarbeit behandelt die Inszenierung des Unterrichtsprinzips der interkulturellen Bildung und Erziehung im Bewegungs- und Sportunterricht sowie die Haltung der Sportlehrkräfte gegenüber ebendiesem pädagogischen Anhaltspunkt. Im Teilkapitel 6.1 werden zunächst Eigenschaften des Bewegungs- und Sportunterrichts diskutiert, die das interkulturelle Lernen unterstützen. Nachdem geklärt ist, *warum* sich der Kontext Bewegung, Spiel und Sport für die Interkulturelle Bildung und Erziehung anbietet, werden im Teilkapitel 6.2 die Didaktischen Leitlinien von Gieß-Stüber (2008) näher ausgeführt. Die darin enthaltenen Grundsätze und Ideen dienen zur Orientierung, wie interkulturelle Lernsituationen hervorgerufen werden können.

6.1 Das Potenzial des Schulsports aus Sicht der interkulturellen Pädagogik

Dem Bewegungs- und Sportunterricht kommt bei der interkulturellen Erziehung eine besondere Rolle zu. Im Vergleich zu den anderen Unterrichtsfächern ist die sprachliche Verständigung weniger wichtig und für die Schüler*innen entstehen leichter emotionale Situationen im Spannungsfeld mit den Mitschüler*innen, mit der Nähe und Distanz, mit dem körperlichen Ausdruck, sowie mit dem Umgang bei Gewinnen und Verlusten. Außerdem bietet

der Bewegungs- und Sportunterricht vielzählige Möglichkeiten, um einen förderlichen Umgang mit Fremdheitserfahrungen zu lernen. (Volkmann, 2018)

Die Universalität des Sports ist ein Nonplusultra hinsichtlich der interkulturellen Bildung. Dietrich (1994) vertritt diese Ansicht und Pühse & Roth (1999) schließen sich dem an und schreiben, dass „der Sport sprachliche und kulturelle Grenzen überwinden und so Menschen zusammenführen kann.“ Im Bewegungs- und Sportunterricht ist die Leistung der Schüler*innen nicht an die deutsche Sprache gebunden. Sie können sich mittels Körpersprache verständigen und die Bewegungsaufgaben mit Körpereinsatz erfolgreich bestehen, da Sportspiele wie Volleyball, Fußball etc. weltweit bekannt sind. Der Körper dient als Verständigungsmittel und im Sport werden Symboliken und Ausdrucksweisen geformt, die von allen Mitwirkenden verstanden werden. Auf sprachlicher Ebene ist dadurch Chancengleichheit gegeben, wodurch sich eventuelle bestehende soziale Hierarchien in den Klassen auflösen lassen und Schüler*innen trotz mangelnder Deutschkenntnisse Erfolge feiern und ihr Selbstbild stärken können. Dietrich (1994) schlägt vor, dass Konflikte in Bewegungs- und Sporteinheiten bewusst angeregt werden, oder dass Bewegungen aus fremden Kulturen in den Unterricht integriert werden, um Fremdheit zu erfahren und in Folge dessen interkulturelle Lern- und Erfahrungsprozesse hervorzurufen. Es ist zu beachten, dass die Perspektive auf Sport als ein universelles Handlungsfeld von mehreren Autor*innen kritisiert wird, da die Wahrnehmung kultureller Differenzen für das interkulturelle Lernen anzustreben ist. (Gieß-Stüber & Grimminger, 2008; Möhwald, 2019)

Prengel (2018a, S. 73) verweist darauf, dass die interkulturelle Erziehung anstreben sollte „(...) die Verschiedenheit und Gleichwertigkeit der Kulturen anzuerkennen.“ Eben der kulturrelativistische Ansatz ist es, wodurch sich die interkulturelle Pädagogik von anderen „(...) zur Herstellung von Einheitlichkeit tendierenden, segregierenden, assimilationistischen und universalistischen pädagogischen Tendenzen (...)“ abhebt. Prengel (2018a, S. 73)

Das eben dargestellte Spannungsfeld zwischen dem Sport als weltbekanntes, universales Phänomen und der kulturrelativierenden Perspektive auf Bewegung und Sport ist die erste von drei Ebenen von Konzepten zum Umgang mit kultureller Vielfalt die sich gegenüberstellen lassen. Auf der zweiten Ebene unterscheiden sich interkulturelle Lehr- und Lernschemata die sach- bzw. subjektorientiert sind. Zu der dritten Ebene zählen Konzepte, die „(...) eine affirmative Position gegenüber den bestehenden Schul- und Sportstrukturen einnehmen (...)“ und die gegenteilige Seite, welche ebendiese Strukturen kritisieren. (Gieß-Stüber & Grimminger, 2008 S. 225)

Pühse & Roth (1999), die den universellen Charakter von Bewegung und Sport als besonders förderliche Eigenschaft betonen, beziehen sich mit ihren Beobachtungen auf die theoretischen Ansätze des sozialen Lernens. Im Sinne des Doppelauftrages des Bewegungs- und Sportunterrichts – Erziehung zum Sport/ Erziehung durch Sport – orientieren sie sich an den erzieherischen Merkmalen des Bewegungs- und Sportunterrichts. Demnach lassen sich beim sozialen Lernen in der Interaktion mit den Mitmenschen kulturelle Differenzen in der Lebensweise hervorheben und behandeln, sowie etwaige Konflikte entladen und besprechen. Beim Stichwort Konflikt einhakend sind die Freiräume beim Unterricht in der Sporthalle oder Outdoor besonders entgegenkommend. Im Vergleich zu den anderen Unterrichtsfächern bietet sich hier Raum für den eigenen körperlichen Ausdruck sowie für emotionale Expressionen. Die Autoren fassen für das interkulturelle, soziale Lernen im Bewegungs- und Sportunterricht die folgenden fünf Lernfelder zusammen: „Soziale Regeln verstehen und handhaben (...) Rollen übernehmen und gestalten (...) Kooperieren, konkurrieren, Konflikte austragen und bewältigen (...) Gefühle und Beziehungen erleben (...) Mit Unterschieden umgehen (...)“ (Pühse & Roth, 1999, S.29) Die Schüler*innen lernen zu verstehen, dass Verhaltensregeln ausgehandelt, bzw. erlernt werden und nicht von natio-ethno-kulturellen Charakteristika abhängen. „Nicht die Regel macht den Menschen, sondern der Mensch macht die Regel.“ (Pühse & Roth, 1999, S. 22) Ein Beispiel für das zweite Lernfeld wäre die Durchführung einer altbekannten Bewegungsaufgabe mit neuen Regeln. Durch eine Entfremdung wie diese können die Schüler*innen die Fähigkeit formen, von dem Bekannten bzw. vom Eigenen Abstand zu nehmen und sich gemeinsam auf Neues einzulassen. Angesichts des dritten Lernfeldes ergeben Sportspiele oder Bewegungsaufgaben in Teams für die Schüler*innen unzählige Situationen des Kooperierens, des Konkurrierens und des Konflikte-Erlebens oder des Umgangs mit Sieg und Niederlage. In Teamaufgaben lassen sich Situationen inszenieren in denen Rollenübernahme, Empathie, Ambiguitätstoleranz, etc. gefordert und gefördert werden. Der Körper spielt beim Sporttreiben „(...) als Träger ethnisch-kultureller Differenz eine tragende Rolle bei der Entstehung von Fremdheit.“ (Möhwald, 2019, S. 18) Es kommt bei den Schüler*innen zu Körperkontakten, die sowohl natio-ethno-kulturelles Konfliktpotenzial, als auch Fremdheitserfahrungen in sich bergen. Andererseits kann es auch zu einer Distanzminimierung im Sinne einer Annäherung zu fremden Parteien kommen. Davon ausgehend, dass kulturelle Körperpraktiken schon im Kindesalter erlernt werden, kommt es im Bewegungs- und Sportunterricht zu einer Zusammenkunft von verschiedensten körperlichen Darstellungsformen. „Sportunterricht ist immer interkulturell (...) Man kommt an dieser Bedingung nicht vorbei (...)“ (Pühse & Roth, 1999, S. 28) Körperliche Ausdrucksweisen, die für einen Großteil als normal gelten, führen bei einigen Praktizierenden zu zwiespältigen

Fremdheitserlebnissen, was neben den Lernmöglichkeiten auch ein gewisses Gewaltrisiko mitführt. Auf jede einzelne Gruppe, soziale Kategorie, etc. innerhalb der Klassen im Kontext Bewegung und Sport kommen verhältnismäßig gleich viele Fremdheitserlebnisse. In den Unterrichtssequenzen können ebensolche körperliche Fremdheitssituationen aufgegriffen werden, um interkulturelle Missverständnisse aufzugreifen und einen konstruktiven Umgang damit zu reflektieren. (Bröskamp, 2008; Möhwald, 2019; Pühse & Roth, 1999)

Der Wettkampfgedanke bei etwaigen Sportspielen kann als Vorteil gesehen werden, da damit eine erhöhte intrinsische Motivation einhergeht. Die Lernenden können wie bereits angesprochen sprachliche Barrieren überbrücken und im Sportunterricht soziale Stellungen aufheben, bzw. neu orientieren. Gieß-Stüber & Grimminger (2008) beziehen sich auf Thiele (1999) und stellen diese Annahme in ein kritisches Licht. So gehe es vor allem beim leistungs- und wettkampforientierten Sport um Funktionalistisches und Sachbezogenes. Wenn die notwendigen Leistungen von den Schüler*innen nicht erreicht werden, liegen wiederum Situationen von Ausgrenzung und Diskriminierung durch ihre Mitschüler*innen nahe. Beckers (1993) betont die Wichtigkeit eines subjektorientierten Unterrichts. Durch das Überschwenken von einem rein sachorientierten Handeln im Kontext Bewegung, Spiel und Sport, hinzu einem schüler*innenorientierten Unterricht, kann etwa „(...) die Fähigkeit zur Empathie (...)“ gestärkt werden. (Möhwald, 2019, S.17) Um dies abzusichern verlangt es, dass die Lerninhalte des Bewegungs- und Sportunterrichts über das Erwerben koordinativer und konditioneller, kurzum motorischer Fertigkeiten hinaus geht. „(...) durch vielfältige Bewegungsformen sollte Anlass zur Auseinandersetzung mit Lebensnormen und Wertstrukturen fremder Kulturen gegeben werden.“ (Gieß-Stüber, 2008, S. 227)

In Bezug auf die zuvor erwähnte dritte Ebene der Spannungsfelder von Konzepten des interkulturellen Bewegungs- und Sportunterrichts wird das Konzept von Pühse & Roth (1999), das sich an der Theorie sozialen Lernens orientiert, kritisiert. Wenn interkulturelle Bildung und Erziehung mit sozialem Lernen gleichgewertet wird, ist das Problem dabei, dass die institutionelle und machtpolitische Struktur nicht beachtet wird. Dabei sollte interkulturelles Lernen zusätzlich zur sozialen Erziehung ebendiese Strukturen thematisieren, um Diskriminierungen, oder Benachteiligungen von Menschen, die Gesellschaftsminderheiten angehörig sind, zu erkennen und in Frage zu stellen. (Auernheimer, 2013; Möhwald, 2019)

Um ein Fazit zu ziehen soll nochmals hervorgehoben werden, dass sich im Bewegungs- und Sportunterricht die Chancengleichheit aller Schüler*innen implementieren lässt bzw. diese aufgrund der Ungebundenheit an eine Sprache leichter zu gewährleisten ist als in anderen Fächern. Der Kontext Bewegung, Spiel und Sport bietet Möglichkeiten, Lerninhalte

abwechslungsreich zu gestalten, so beispielsweise in einer offenen Unterrichtsform, in der Regeln, Lösungswege etc. von den Schüler*innen ausgehandelt werden. Der Schulsport bietet Raum für die Lernenden, ihre Emotionen und persönlichen Konflikte in die Sporthalle mitzutragen, auszuleben, zu entladen und zu reflektieren. Weiters ergeben sich in der Bewegungserziehung zahlreiche Fremdheitssituationen, die zu thematisieren und zu reflektieren sind. (Bröskamp, 2008; Gieß-Stüber, 2008; Pühse & Roth, 1999)

Das Phänomen der Fremdheit ist „(...) mit dem ‚Mutterkonzept‘ der Interkulturellen Erziehung und Bildung verwoben (...)“. (Möhwald, 2019, S. 29) Eben solche Situationen können demnach aufgegriffen werden, um Zugehörigkeits- oder Ausgrenzungsprozesse, bzw. nach offenem Kulturverständnis alle sozialen Begegnungen zu behandeln.

6.2 Interkulturelle didaktische Leitlinien für Bewegung und Sport

Das Ziel bei der interkulturellen Erziehung im Bewegungs- und Sportunterricht ist, dass die Schüler*innen hin zu einem wertvollen Umgang mit Vielfalt und Fremdheit unterstützt werden. „Eine konstruktive Auseinandersetzung mit Differenz und Fremdheit in Bewegung, Spiel und Sport wird nicht per se gefördert, sondern bedarf einer geplanten methodischen Inszenierung seitens der Sportlehrkraft.“ (Möhwald, 2019, S. 101) Für die Umsetzung von interkultureller Erziehung und Bildung braucht es eine interkulturell kompetente Lehrkraft sowie die Schule als ein offenes System. Gieß-Stüber (2005) hat für den Umgang mit Fremdheit und dem daraus folgenden intendierten interkulturellen Lernen didaktische Leitideen zusammengeführt. Sie sind ein Vorschlag methodisch-didaktischer Sichtweisen, sozusagen Anreize, die Inhalte des Bewegungs- und Sportunterricht so anzupassen, dass interkulturelle Lernprozesse praktisch aufbereitet, durchgeführt und reflektiert werden können. In einem weiteren Werk führt Gieß-Stüber (2008) ihre Leitlinien, welche heute bei zahlreichen Studien als Basis interkultureller Methodik und Didaktik untersucht werden, weiter aus. Die hier dargestellte Version ist jene von Gieß-Stüber (2008), auf die sich auch Möhwald (2019) in ihrer Studie über den Umgang mit Fremdheit im Bewegungs- und Sportunterricht stützt.

Der Vorschlag der Leitideen für einen interkulturell erziehenden und bildenden Bewegungs- und Sportunterricht kann in zwei elementare Kategorien aufgeteilt werden. Zum einen lassen sich Fremdheitserfahrungen zum Anlass der Bildung arrangieren und zum anderen bieten sich Teamaufgaben als Herausforderung an. Dabei muss berücksichtigt werden, dass das Angebot an Bewegung und Sport immer in Anbetracht von den zwei untenstehenden allgemeinen Grundsätzen geplant werden sollte. Außerdem gilt es, nicht zu ignorieren, „(...) dass sich nicht alle differenzbezogenen Konflikte durch Empathie, Kompromissbereitschaft und didaktische Kreativität lösen lassen.“ (Gieß-Stüber, 2008, S. 240)

6.2.1 Allgemeine Grundsätze

Die zwei angeführten Grundsätze müssen bei jeder Inszenierung von Lernsituation im Bewegungs- und Sportunterricht miteinbezogen werden, egal, ob es sich dabei um das Erleben von Fremdem oder um Teamaufgaben für die Persönlichkeits- und Gruppenentwicklung handelt.

Gleichberechtigte Partizipation

Im Unterricht und genauer in den methodisch-didaktischen Lehr- und Lernsequenzen ist die Teilhabe aller Lernenden anzustreben. Hierfür muss ein Ort gestaltet werden, an dem Unterschiede als gleichwertig akzeptiert werden, an dem die freie Äußerung der eigenen Meinung erlaubt sind und diese in einem weiteren Schritt zur Diskussion gebracht werden können. Abhängig vom Alter, bzw. der Reife der Schüler*innen, kann über deren Partizipation an der Unterrichtsgestaltung nachgedacht werden. Beispielsweise könnten die Lernenden selbst das Reglement eines Sportspieles aushandeln. (Gieß-Stüber, 2008; Möhwald, 2019)

Reflexion von Fremdheitserlebnissen

Ziel des interkulturellen Bewegungs- und Sportunterrichts ist es, dass die Schüler*innen das Gelernte – sozusagen ihre in den Unterrichtssituationen erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten – auch in der Außenwelt anwenden können. Hierfür ist essentiell, dass Sporteinheiten geplant werden, die nicht von den Teilnehmer*innen ohne jegliche Reflexion erlebt werden. Die Reflexion der Lerneinheiten ist es, was in den Worten von Gieß-Stüber (2008, S. 241) erst ermöglicht, dass „(...) die situativen Erlebnisse (...) zu übersituativen Erfahrungen verarbeitet werden (...)“ können. Die Lehrkraft sollte auch ein geschultes Auge auf die Handlungsweisen der Schüler*innen beim Kontakt mit etwas fremdem richten, um diese dann weiter zu behandeln. Fremdheitserlebnisse, oder etwaige Umstände außerhalb der Schule die zu Fremdheitserlebnissen führen, können ebenso im Unterricht aufgeschnappt werden. (Möhwald, 2019)

Um einen reflektierenden Austausch der Lernenden zu ermöglichen, ist es wichtig für alle Mitwirkenden eine Vertrauensbasis zu schaffen, in der über Persönliches, über Ängste, Beschwerden und Gefühle gesprochen werden kann. Im Bewegungs- und Sportunterricht ist demnach die stumpfe Ausführung von Bewegungshandlungen ohne jeglicher reflektiver Prozessschritte in einer sozialen *comfort zone* nicht zielführend. Erst die Reflexion des Erlebten bringt zustande, dass Lernfortschritte erreicht, gespeichert und zu Kompetenzen weiterverarbeitet werden können. (Gieß-Stüber, 2008; Möhwald, 2019)

6.2.2 Fremdheitserfahrung als Bildungsanlass

Die folgenden vier didaktischen Leitlinien konzentrieren sich auf Begegnungen der Schüler*innen mit Fremdheit. Solche Fremdheitszusammenkünfte können geplant und inszeniert werden. Häufig entstehen diese Situationen auch von alleine.

Dem Fremden begegnen

Es ist essentiell für einen interkulturellen Unterricht, dass es zu Berührungspunkten des Fremden und des Vertrauten kommt. Erst das Bewusstwerden über das, was einem Individuum fern oder fremd ist, führt zur Erkenntnis über die eigenen Eigenschaften, also über das, was das Eigene und Bekannte ausmacht. Dieser Prozess ist wiederum notwendig für die gegenseitige Anerkennung. (Thomas, 2013)

Im Bewegungs- und Sportunterricht lassen sich etwa Bewegungen, Sportspiele oder ganze Unterrichtssequenzen so abändern, dass es zu einer Verfremdung des Bekannten kommt. Außerdem lassen sich den Schüler*innen unbekannte, neue Spiele und Bewegungselemente in den Unterricht einfügen. Diese Beispiele für Begegnungen mit der Fremdheit lösen bei den Lernenden unterschiedliche Reaktionen aus, welche die Basis für eine darauffolgende Reflexion darbieten. Ähnlich wie die in Kapitel 3 genannten Antworten auf kulturelle Lernprozesse – Enkulturation, Akkulturation, Assimilation, Isolation – können die Reaktionen der Schüler*innen auf die Fremdheitserlebnisse von neugierig, zuneigendem bis hin zu abwehrendem und aggressivem Handeln reichen. Dieses Verhalten gilt es, zu beobachten und im Sinne des zweitgenannten Allgemeinen Grundsatzes – die Reflexion von Fremdheitserlebnissen – mit den Schüler*innen zu thematisieren und diskutieren. Die Lehrkräfte müssen darauf Acht geben, dass die interkulturellen Konfrontationen mit der Fremdheit nicht zu viel Platz einnehmen, da ansonsten das Risiko von gänzlicher Abwehr und Aggressivität der Schüler*innen zu hoch ist. (Gieß-Stüber, 2008; Möhwald, 2019)

Um dem entgegenzuwirken ist von den Bewegungs- und Sportlehrer*innen „(...) in den Nahwelten der Kinder und Jugendlichen nach Fremdheitszumutungen zu suchen, im Sinne des Handlungsprinzips der Erfahrungsorientierung.“ (Gieß-Stüber, 2008, S. 241) Auf diese Art und Weise lässt sich auch verhindern, dass diese interkulturellen Lerneinheiten für die Schüler*innen keine einmaligen Erlebnisse bleiben. Im besten Fall erwerben sie dadurch Sichtweisen und Kompetenzen, die sie auch in ihrem Alltag anwenden können.

Selbstrelativierung: den eigenen Ethnozentrismus erkennen

Der eigene Ethnozentrismus muss bewusst sein, um eine zielführende Beschäftigung mit Unbekanntem zu erreichen. Die eigene Kultur, die Denkweise und das Weltbild gilt es, zu erkennen und zu verstehen, dass sie nur eine unter mehreren ist. „Dadurch kann bisher

Unhinterfragtes und Selbstverständliches kritisch aufgearbeitet werden und Erhaltenswertes erkannt (...)“ werden. (Möhwald, 2019, S. 104) Außerdem lassen sich dadurch Stereotype, sowie Ausgrenzungen sichtbar machen und thematisieren und ein gegenseitiges Grundverständnis der aufeinandertreffenden Parteien erarbeiten. Diese didaktische Leitlinie ist in einem Zug mit Toleranz und Gelassenheit gegenüber Heterogenität zu sehen, da das Fremde nicht immer verstanden werden kann. Gieß-Stüber (2008) schlägt für den Bewegungs- und Sportunterricht in diesem Zusammenhang Tänze oder Spiele aus der eigenen Kultur vor. Diese können in ihrem Entwicklungsverlauf behandelt werden und mit den Bewegungsformen und Traditionen aus anderen Kulturen verglichen werden.

Differenzierung der Wahrnehmung des Eigenen und des Fremden

Menschen tendieren dazu, dichotome Kategorien für ihre Weltbilder zu erstellen, um sich in dem komplexen System Welt zu bewegen. Bei dieser schwarzweißen Sichtweise – bekannt/unbekannt, gleich/anders, etc. – werden die gegenüberliegenden Extreme zu stark markiert und interne Unterschiede innerhalb der Kategorien übersehen. Am Beispiel der Wir-Gruppe und der Anderen, gilt es Situationen zu erschaffen, die Differenzen innerhalb der *eigenen Gruppe* und Gemeinsamkeiten mit den *Anderen* sichtbar machen. Somit werden Vorurteile in Frage gestellt, die Heterogenität erkannt und Stärken, wie auch Schwächen des Eigenen und des Fremden sichtbar.

Ent-Differenzierung: Transkulturelle Elemente erkennen

Anschließend an die didaktische Leitlinie der Wahrnehmungsdifferenzierung von Eigenem und Fremdem lassen sich im Bewegungs- und Sportunterricht universale Elemente hervorheben. Gemeinsamkeiten der unterschiedlichen Kulturen lassen sich ins Bewusstsein rufen. Gieß-Stüber (2008) verweist auf Kinderspiele, oder etwa Sportspiele, die sich die Kinder gegenseitig lehren können und im Endeffekt auf die Erkenntnis stoßen, dass es sich um sehr ähnliche Spiele handelt, wie diejenigen aus der eigenen Umgebung. Universale Sportspiele wie Fußball, Basketball, aber auch Bewegungsformen wie Zweikampf oder Tanz sind auf dem Globus weit verbreitet und können solche Momente der Gemeinsamkeitswahrnehmung unterstützen. (Kleindienst-Cachay, 2016)

6.2.3 Teamaufgaben als Herausforderung

Zu diesem Punkt zählen all jene didaktischen Leitlinien, in denen die Konfrontation und die Zusammenarbeit mit den Mitschüler*innen im Mittelpunkt sind. Organisiert im Team können Aufgaben vor allem dann gelöst werden, wenn die individuellen Talente miteingebracht und die Schwächen der Einzelnen akzeptiert werden. Ein positives Selbstbild der Schüler*innen ist

in diesem Sinne förderlich für den Bewegungs- und Sportunterricht, weil der Umgang mit Heterogenität zum Teil davon abhängt.

Zum Aushandeln befähigen/ Förderung von Konfliktfähigkeit – Handlungsorientierung, Selbsttätigkeit und Offenheit

Im Rundschreiben vom BMBWF & Warga-Fallenböck (2017) wurden die Empathie, die Ambiguitätstoleranz, sowie die Konfliktfähigkeit explizit als durch die Interkulturelle Bildung zu erreichenden Fähigkeiten genannt. (siehe Teilkapitel 5.2) Damit die Schüler*innen ebendiese Teilkompetenzen entwickeln können, brauchen sie einen gewissen Spielraum, in dem freie Entscheidungen und Handlungen zugelassen sind. Im Bewegungs- und Sportunterricht beginnt dies schon bei der Teamformation. Für die Unterrichtssequenzen im interkulturellen Bewegungs- und Sportunterricht plädieren Pühse & Roth (1999, S. 28), dass der Unterricht „(...) zugunsten offener Formen von festen Regelwerken abweichen können“ soll. Damit ist gemeint, dass zwar das Ziel feststeht, aber es keine Vorgabe für einen bestimmten Lösungsweg gibt. So haben die Schüler*innen einen größeren Entscheidungs- und Handlungsraum, in dem sie gemeinsam ihre Lösungsvariante verhandeln müssen. Ein ähnlicher Spielraum für die gemeinsame Gestaltung und Verhandeln kann erzeugt werden, indem Spiele durchgeführt werden, für die die Schüler*innen erst das Reglement erstellen müssen. Einzig muss darauf geachtet werden, dass die Lernenden sich nicht vor zu losem Boden, also zu viel Entscheidungsfreiheit, finden und sie nicht überfordert sind. (Gieß-Stüber, 2008; Möhwald, 2019)

Vermittlung von Anerkennung – Identitätsförderung

Die unterschiedlichen Eigenschaften der Schüler*innen können als Mehrwert gesehen werden. Das Erkennen und Akzeptieren von Gleichwertigkeit der Unterschiedlichkeit „(...) von Seiten der Lehrkraft oder Mitschüler*innen steht im engen Zusammenhang mit identitätsfördernden Maßnahmen.“ (Möhwald, 2019, S. 107) Im Bewegungs- und Sportunterricht lassen sich Bewegungsaufgaben einbauen, bei denen alle Schüler*innen einen eigenen Anteil zur Erreichung des Zieles leisten müssen. Als Beispiel hierfür ließe sich etwa das Spiel *Mattendrehen* inszenieren. Dabei stehen alle Kinder auf einer Turnmatte, die sie unter ihren Füßen umdrehen müssen, ohne den Boden zu berühren. Bei Bewegungsaufgaben wie dieser, ist die Teilnahme aller Einzelpersonen unabdinglich für ein Gelingen der Übung. (Gieß-Stüber, 2008)

Vermittlung von Zugehörigkeit – Identitätsförderung

Für den gelassenen Umgang mit Vielfalt ist darauf abzu zielen, dass die Lernenden ein Wir-Gefühl erleben und Anerkennung von verschiedenen Gruppen erfahren. Das Dazugehören zu

mehreren Gruppen kann dazu führen, dass die Schüler*innen begreifen, dass mit jeder Gruppe andere Handlungs- und Denkweisen einhergehen. Dies kann im Weiteren zu einem kritischen Denken über Statusmerkmale, Identifikation und Zugehörigkeitseigenschaften anregen. In Sporteinheiten lassen sich etwa für jedes Team besondere Regeln oder auch Rituale einführen, wobei die Schüler*innen bei einem Wechsel zu der anderen Gruppe sich wiederum mit den Verhalten in ebendieser befassen müssen. (Gieß-Stüber, 2008; Pühse & Roth, 1999)

Wahrnehmung und Überschreitung von Grenzen

Für die eigene Identitätsbildung ist das Übertreten der bekannten sozialen Umgebung ein wesentlicher Baustein. Zu erkennen, wo die eigenen Grenzen liegen und über diese hinauszutreten, setzt Anreize für die individuelle Identitätskonstruktion. Im Schulsport lassen sich Situationen erzeugen, die solche Übertretungen in einem geschützten Raum zulassen, wo die Schüler*innen sich sicher fühlen und Risiken annehmen, die sie in der Welt außerhalb der Schule nicht eingehen würden. Speziell erzieherische Bewegungsaufgaben im Aspekt der Wagnis bieten sich dafür an. Die Überwindung und das erfolgreiche Meistern einer Wagnissituation animiert dazu, sich in weiteren, größeren Wagnissen zu versuchen. Der Ausbruch aus der eigenen Comfort Zone in neue, fremde Gebiete kann eine Entwicklungsförderung auf Ebene der Kognition, der Motorik und der Psyche unterstützen. Obwohl Gieß-Stüber (2008) diese didaktische Leitlinie in ihrem ursprünglichen Vorschlag der Kategorie der Bildung durch Fremdheitserfahrungen zuteilte, entschied sich Möhwald (2019) dazu, die Wahrnehmung und Überschreitung von Grenzen aus der Teambuilding-Perspektive zu beleuchten. Sie verweist darauf, dass die Bewältigung von Wagnisaufgaben im Team ein das Gemeinschafts- und Zugehörigkeitsgefühl der Gruppe stärken kann.

6.3 Forschungsstand zur Einstellung von Bewegungs- und Sportlehrkräften zur interkulturellen Bildung und Erziehung

Bevor der empirische Teil dieser Masterarbeit aufbereitet wird, soll in diesem Teilkapitel der Forschungsstand zur Einstellung von Lehrer*innen zum Thema der interkulturellen Bildung und Erziehung geklärt werden, welches Verständnis des Forschungsgegenstandes – Einstellung – in dieser Masterarbeit herangezogen wurde.

Die Forschungslage zu diesem Thema ist wenig untersucht und besonders in dem eingegrenzten Gebiet der Sportlehrkräfte in Österreich – bzw. im deutschsprachigen Raum – wurden neben Grimminger (2011, 2012) keine expliziten Studien über die Einstellung zur interkulturellen Bildung gefunden. Aus diesem Grund werden die Ergebnisse von

internationalen Studien dargestellt, die Pädagog*innen – die auch andere Materien als Bewegung und Sport unterrichten – zur dementsprechenden Thematik untersuchten.

Fetti Mora (2021) forschte zur Einstellung von rumänischen Lehrer*innen zur interkulturellen Bildung. In ihrer Arbeit wurde der Begriff *Einstellung* – aus dem Englischen *attitude* – in drei Dimensionen getrennt: Wissen, Wahrnehmung und Verhalten. Ebendiese Herangehensweise zur Einstellung der Wiener Sportlehrkräfte soll auch in dieser Masterarbeit angewandt werden. Dabei ist das Wissen der Lehrpersonen über die interkulturelle Pädagogik relevant. Weiters soll zur Beschreibung der Einstellung eruiert werden, wie die kulturelle Diversität in den Schulklassen von den Lehrkräften wahrgenommen wird und zu guter Letzt soll das Verhalten – also inwiefern die Lehrpersonen interkulturelle Lernsituationen inszenieren – investigiert werden. Bei näherer Betrachtung dieser drei Dimensionen der Einstellung ist erkennbar, dass diese sich mit dem für Expert*inneninterviews wesentlichen Deutungswissen (siehe Teilkapitel 7.1) – Bewertungen, Weltbild, Interpretationen der Lehrkräfte – überschneiden. (Bogner, 2014)

Die Ergebnisse aus Fetti Mora (2021) zeigen, dass die deutliche Mehrheit der befragten Lehrer*innen das Konzept der interkulturellen Bildung und Erziehung als wichtig einschätzen, allerdings gaben nur 7% der Proband*innen an, dass sie ihren Unterricht auf methodisch-didaktischer Ebene der interkulturellen Pädagogik entsprechend aufbereiten. „Most teachers (45%) occasionally apply intercultural education in the classroom.” (Fetti Mora, 2021, S. 224) In der entsprechenden Diskussion wird kritisch auf die mangelnde Ausbildung der Lehrer*innen hinsichtlich der interkulturellen Bildung verwiesen.

Grimminger (2012) hat in zwei Studien – qualitativ, sowie quantitativ, einmal mit 99 Sportlehrkräften und einmal mit 12 Sportlehrkräften – untersucht, inwiefern die Einstellung der Sportpädagog*innen mit der Durchführung von interkultureller Bildung im Bewegungs- und Sportunterricht zusammenhängt. Hierbei wird die Einstellung mittels der Perspektiven der *education beliefs* und *acculturation attitude* betrachtet. Die *education beliefs* lassen sich als die Grundhaltung der Lehrpersonen in ihrer Unterrichtstätigkeit beschreiben. Zwei Lehrer*innen, die über dasselbe Wissen verfügen, aber unterschiedliche *education beliefs* haben, würden in derselben Situation wahrscheinlich anders handeln. „(...) belief is based on evaluation and judgment, whereas knowledge is based on objective fact.” (Grimminger, 2012) Die *acculturation attitude* meint wiederum, die Einstellung – die eigene Haltung – dazu, wie unterschiedliche kulturelle Gruppen in der übergreifenden Mehrheitsgesellschaft interagieren sollen. Die Studien kamen zu dem Ergebnis, dass die *education beliefs* die Bereitschaft der

Lehrpersonen zum Unterrichten von interkultureller Bildung positiv beeinflussen. Die Autor*in plädiert daher für eine profundere, interkulturellen Ausbildung für Lehrer*innen.

In einer niederländischen Studie von Leeman und Ledoux (2005) wurden Lehrer*innen nach ihrer Einstellung zur interkulturellen Bildung und Erziehung befragt. Dabei füllten die Lehrer*innen einen Fragebogen mit 41 Aussagen aus, welche von den Darstellungen der interkulturellen Bildung im Curriculum abgewandelt wurden und gaben an, inwiefern ihre Sicht auf interkulturelle Pädagogik damit übereinstimmte. Die Studie ergab einerseits, dass die Lehrer*innen wenig zwischen jenen Konzepten der interkulturellen Pädagogik, die auf nation-ethno-kulturelle Unterschiede aufmerksam machen sollen und jenen, die sich auf die allgemeine Diversität ohne der Antithese von Wir und den Anderen fokussieren, differenzierten. Weiters ergab die Studie, dass die Lehrkräfte den Inhalten der interkulturellen Pädagogik positiv gegenüber eingestellt sind. Die Autor*innen halten fest, dass die Lehrkräfte die interkulturelle Bildung und Erziehung als ein *container concept* sehen. In der Praxis verfolgten die Lehrer*innen vorrangig das Ziel eines friedvollen Unterrichts und die Konstruktion einer „(...) ‚good society‘ in their classrooms (...)“ weshalb auf die Inszenierung von Fremdheitserfahrungen, welche für das interkulturelle Lernen förderlich sein können, verzichtet wurde. (Leeman & Ledoux, 2005, S. 587) Ebenso würden methodisch-didaktische Herangehensweisen, die auf die individuellen Differenzen und die Unterschiede innerhalb von Gruppen aufmerksam machen, bei den untersuchten Lehrer*innen selten eingesetzt werden, um unerwünschte Effekte auf das Klassenklima zu umgehen.

7 Empirische Untersuchung

Möhwald (2019, S. 34) fasst in ihrer Arbeit die relevantesten Forschungsergebnisse zur interkulturellen Bildung zusammen und merkt an, „(...) dass sowohl im deutschsprachigen als auch im internationalen Raum wenig zu Interkulturalität in Bewegung, Spiel und Sport geforscht wird und erforscht wurde.“ Nachdem im vorhergehenden Teil die unterliegenden Konzepte der interkulturellen Bildung und Erziehung sowie das dem Thema entsprechende Unterrichtsprinzip und die Besonderheiten des Bewegungs- und Sportunterrichts, welche das interkulturelle Lernen begünstigen, behandelt wurden, sollen die folgenden Forschungsfragen im empirischen Teil ermittelt werden.

- Welche Einstellung haben Wiener Mittelschulsportlehrer*innen zum Unterrichtsprinzip der interkulturellen Bildung?
- Inwiefern nutzen Wiener Mittelschulsportlehrkräfte den Bewegungs- und Sportunterricht, um interkulturelles Lernen zu fördern?

Aus den beiden Forschungsfragen, ergeben sich etwaige Unterfragestellungen, die zu einem Interviewleitfaden (siehe Unterabschnitt 7.1.3) vereint wurden.

7.1 Qualitative Methode – Expert*innen-Interviews

Die eben genannten Forschungsfragen sollen anhand eines explorativen Expert*innen-Interviews beantwortet werden. Expert*innen, in diesem Fall Sportlehrkräfte an Schulen mit einer vergleichsweise hohen kulturellen Vielfalt, bieten sich zur Befragung an, da von ihnen Information zu unterschiedlichen Wissenskategorien – Wissen zu organisatorischen Prozessen, Faktenwissen, etc. – zum Thema der interkulturellen Bildung und Erziehung erwartet werden kann. Bogner (2014) klärt auf, dass auf ebendiese drei Formen von Expert*innenwissen abgezielt werden kann. Unter dem *technischen Wissen* werden Daten und Fakten verstanden. Im Falle dieser Arbeit wird diesem Wissensbereich weniger Beachtung geschenkt, da dieser für die Beantwortung der Forschungsfragen nur eine geringe Relevanz trägt. Nur bei der Frage, was sich die Interviewpartner*innen unter dem interkulturellen Lernen vorstellen, wird das *technische Wissen* gewissermaßen erfragt, um zu eruieren, inwiefern sich die Lehrkräfte mit der Thematik auseinandergesetzt haben. Das *Prozesswissen* „(...) umfasst Einsicht in Handlungsabläufe, Interaktionen, organisationale Konstellationen, Ereignisse, usw.“ (Bogner, 2014, S.18) In Bezug auf das Unterrichtsprinzip würden etwa methodische Anreize für interkulturelle Lernsituationen, bzw. der Umgang mit interkulturellen Konflikten darunterfallen. Und zuletzt das *Deutungswissen* der Expert*innen umfasst „(...) die subjektiven Relevanzen, Sichtweisen, Interpretationen, Deutungen, Sinnentwürfe und Erklärungsmuster (...)“. (Bogner, 2014, S. 18) Für die Beantwortung der ersten Forschungsfrage über die Einstellung des Sportlehrpersonals zum Unterrichtsprinzip der interkulturellen Bildung und Erziehung ist speziell das Deutungswissen der Interviewteilnehmer*innen von Bedeutung. Der Interviewleitfaden dieser Arbeit (Siehe Teilkapitel 7.3) ist so zusammengestellt, dass die einzelnen Themenbereiche mit den zugeordneten (Unter-) Fragen auf alle drei Wissensformen eingehen. Dadurch soll ein vollständiges Bild der Erfahrungen, Einstellungen und Ziele der Sportlehrer*innen gewährleistet werden.

7.2 Sampling – Schultyp – Lehrkräfte

Die Zusammenstellung des Samples zählt als ein wesentliches Gütekriterium für eine hochwertige Forschungsarbeit. Es gilt, Interviewpartner*innen auszuwählen, die relevantes Material zum Inhalt liefern können. Nach Kaiser (2021, S. 44) sind jene zu interviewenden Personen als Expert*innen zu kategorisieren, die als Akteure „(...) unmittelbar in Entscheidungsprozesse involviert sind, (...) Träger des für die wissenschaftliche Analyse relevanten Funktionswissens“ sind. In Wien wird österreichweit der höchste Anteil von

Menschen mit Migrationshintergrund verzeichnet. An den Wiener Schulen äußert sich die Verteilung in einem überproportionalen Anteil von Schüler*innen mit einer anderen Umgangssprache als das Deutsche an Neuen Mittelschulen im Vergleich zu Höherbildenden Schulen. (siehe Unterkapitel 2.5) Die eben genannten Faktoren weisen darauf hin, dass in den Neuen Mittelschulen Wiens ebenso eine höhere kulturelle Vielfalt erwartet werden kann. Respektive der Anforderungen an Expert*innen nach Kaiser (2021) bieten sich Wiener NMS-Sportlehrkräfte zur Untersuchung an. Sie sind in ihrer Position verantwortlich für – und verfügen über relevantes Wissen in Bezug auf – die Prozesse der Gestaltung, der Durchführung und der Nachbearbeitung des Unterrichts von kulturell heterogenen Schulklassen.

Insgesamt wurden 10 Interviews mit Bewegungs- und Sportlehrkräften abgehalten. Die Anzahl der Interviewpartner*innen wurde auf 10 begrenzt, da dadurch Vergleiche von Unterrichtserfahrungen an verschiedenen Schulen und Bezirke angestellt werden konnten. Die Größe des Samples lässt einen Einblick in die Einstellungen, sowie die Unterrichtserfahrungen des Sportlehrpersonals zu und ermöglicht die Antworten der Lehrkräfte vergleichend auszuwerten. Für die Zusammenstellung des Samples wurde in Gruppen von bereits graduierten Sportstudent*innen in sozialen Netzwerken eine Massenmitteilung an berufstätige NMS-Sportlehrer*innen gerichtet. So konnte auch gewährleistet werden, dass sich Lehrer*innen von verschiedenen Schulstandorten melden.

Zu den Interviewteilnehmer*innen:

Alle Sportlehrkräfte die an den Interviews teilgenommen haben, unterrichteten bereits bis zu fünf Schuljahre an Neuen Mittelschulen in Wien. Drei von den Interviewpartner*innen sammelten auch Unterrichtserfahrung an einer Volksschule oder an einer Allgemeinbildenden Höheren Schule.

7.3 Interviewleitfaden

Die Expert*innen-Interviews wurden gestützt auf einem Interviewleitfaden durchgeführt. Der Interviewleitfaden diente zur Orientierung und ließ eine gewisse Offenheit zu. So konnte sensibel auf die Interviewpartner*innen eingegangen werden. Abhängig davon, inwiefern die Sportlehrer*innen ausreichend Information lieferten, wurden etwa Unterfragen angemessen gestrichen oder ein Freiraum für zusätzliche Gesprächsinhalte angeboten. Zunächst wurde der Vorgehensweise bei der Leitfadenerstellung von Bogner (2014) nachgegangen. In Form eines Mindmappings wurden die Forschungsfragen zusammengetragen, die sich aus der Literaturrecherche ergaben. Im folgenden Schritt wurden die ausgewählten Interviewfragen in Themenblöcke eingeteilt. Weiters wurden zu den Leitfragen noch Unterfragen zur

Aufrechterhaltung des Redeflusses bzw. als Orientierungshilfe für die Interviewpartner*innen, angefügt. Der tabellarisch gestaltete Interviewleitfaden ist im Anhang dieser Masterarbeit zu finden.

Nach einer einführenden Begrüßung und nach den allgemeinen Fragen zur Person teilt sich der Interviewleitfaden in fünf Themenfelder auf. Die Fragen im Themenblock *Vielfalt im Bewegungs- und Sportunterricht* zielen darauf ab, ein allgemeines Bild über die Äußerung von Vielfalt in den Bewegungs- und Sporteinheiten der Lehrpersonen zu erheben. Zudem wurden Fragen dazu gestellt, inwiefern die Sportlehrkräfte die kulturelle Vielfalt als Mehrwert oder als Herausforderung sehen. Das zweite Themenfeld *Unterrichtsprinzip – interkulturelle Bildung und Erziehung* wurde so gewählt, dass erörtert werden kann, inwiefern sich die Lehrpersonen mit dem Unterrichtsprinzip auseinandergesetzt haben. Der Themenblock ist so gewichtet, dass speziell das Deutungswissen der Expert*innen – also ihre Einstellung zum Unterrichtsprinzip – zum Vorschein kommt. In Bezug auf das Unterrichtsprinzip sind Leitfragen zur Bekanntheit über das Unterrichtsprinzip, der Haltung gegenüber der Inhalte und dem Verhalten bzw. der Inszenierung durch die Lehrkräfte enthalten. Die Fragen zum Thema *interkulturelle Konflikte* wurden bewusst in den Leitfaden integriert, da es vor allem Situationen des Konflikts sind, in denen Fremdheitserlebnisse über die zwischenmenschliche Konfrontation hin zu einem interkulturellen Lernen leiten können. Aus diesem Grund findet sich das Phänomen des Konfliktes in so vielen Konzepten der interkulturellen Bildung, etwa in den grundtheoretischen Ansätzen von Thomas (2013) in den didaktischen Leitlinien von Gieß-Stüber (2008), in den Ansätzen des sozialen, interkulturellen Lernens nach Pühse & Roth (1999), oder als zu vermittelnde Teilkompetenz im Unterrichtsprinzip selbst. (BMBWF & Warga-Fallenböck, 2017) Der vierte Themenblock *Ziele* enthält Fragen, die den Zielvorstellungen der Lehrpersonen hinsichtlich des interkulturellen Lernens nachgehen. Das letzte Themenfeld *Ausbildung* zielt ab auf Informationen über die universitäre Ausbildung der Sportlehrkräfte und Anregungen für Fortbildungsinhalte. Der vollständige Leitfaden findet sich im Anhang.

7.4 Auswertung

Die Auswertung des gesammelten Materials erfolgt mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Dabei wird das gewonnene Informationsmaterial der Interviews auf inhaltlicher Ebene miteinander verglichen. Weiters werden Zusammenhänge der Erfahrungen und interpersonelle Gemeinsamkeiten in den Aussagen hervorgehoben. Für eine sinngemäße Ergebnisanalyse werden Kategorien gebildet. Diese ergeben sich vor allem aus dem Leitfaden und den theoretischen Grundlagen zum Thema, bzw. auch aus dem Interviewmaterial selbst. Die für die Ergebnisinterpretation relevanten Textpassagen werden den Kategorien zugeteilt

und in Verbund mit den Codes tabellenförmig dargestellt, um eine effektive Auswertung der entsprechenden, interpersonellen Zusammenhänge möglich zu machen.

7.5 Durchführung der Expert*inneninterviews

Die Interviews wurden mit den Teilnehmer*innen persönlich durchgeführt. Zur Tonaufzeichnung wurde ein Smartphone mit einer Diktierapp verwendet. Die Interviewpartner*innen stimmten zu, dass die Interviews aufgezeichnet wurden. Sie wurden über die anonyme Handhabung ihrer Daten und ihrer Aussagen aufgeklärt. Die Interviews dauerten zwischen 20 und 45 Minuten, was auf unterschiedliche Faktoren, wie etwa Differenzen in der Erfahrung, in der Sprechgeschwindigkeit, im Redefluss, etc. zurückzuführen ist. Im Falle von zwei Interviewpartner*innen musste das Interview aufgrund von terminlichen Schwierigkeiten gemeinsam durchgeführt werden. Alle weiteren Gespräche fanden einzeln statt. Die Interviews wurden nach den Fragen, was die Lehrer*innen unter dem Begriff der interkulturellen Bildung verstünden und ob sie das Unterrichtsprinzip der interkulturellen Bildung und Erziehung kannten, kurz pausiert. In der Pause wurde den Teilnehmer*innen das Rundschreiben aus dem Grundsatzerlass zum Unterrichtsprinzip vom BMBWF & Wargafallenböck (2017) vorgestellt. Daraufhin wurden die Interviews weitergeführt. Die aufgezeichneten Interviews wurden in Form einer vereinfachten Transkription verschriftlicht. Hierbei wurde die Sprache wortwörtlich von der österreichischen Varietät in die deutsche Standardsprache überführt. Wortwiederholungen, grammatikalische Unklarheiten oder etwaige Zwischenlaute – als Beispiel *ähm* – blieben unverändert.

7.6 Kritik und Anregungen

Die im Interviewleitfaden enthaltenen Fragen waren ausreichend, um relevante und aussagekräftige Informationen für die Beantwortung der beiden Forschungsfragen dieser Masterarbeit zu erhalten. Nichtsdestotrotz soll hier Kritik angefügt werden. Wie Möhwald (2019, S. 273) schreibt, „(...) obliegt es der ethisch-pädagogischen Verantwortung der Sportlehrkraft die Schüler/innen [sic!] nach inszenierten Fremdheitsmomenten (...) durch die Initiierung eines Reflexionsgespräches aufzufangen (...)“. Der Leitfaden für diese Arbeit zielt sehr wohl auf Material zum Thema des Umgangs mit interkulturellen Konflikten ab. Hierbei stellte sich bei der Auswertung heraus, dass die Reflexion von Fremdheitserlebnissen eine gängige Herangehensweise der befragten Lehrer*innen ist. Möhwald (2019, S. 273) fügt allerdings auch hinzu, dass „(...) positive Erlebnisse (...) bewusst durch die sprachliche Äußerung eingeordnet und reflexiv bearbeitet werden (...)“ können. Im Nachhinein betrachtet, hätten folgende Fragen im Interviewleitfaden wohlmöglich zu einem vollständigeren, weniger

konfliktorientierten Abbild der Inszenierung von interkulturellem Unterricht durch die Lehrkräfte geführt:

- Bitte beschreiben Sie eine Situation, in der Ihre Schüler*innen interkulturell kompetent gehandelt haben.
- Inwiefern gehen Sie mit den Schüler*innen auf solche Situationen ein?

8 Ergebnisdarstellung

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse dargestellt.

Die Aussagen der interviewten Sportlehrkräfte wurden teilweise systematisch zusammengefasst und gekürzt, um die Information hinsichtlich einer bestmöglichen Beantwortung der Forschungsfragen zu reduzieren. Um einen Überblick über die an den Interviews teilnehmenden Wiener NMS-Sportlehrer*innen zu geben, werden diese mit Unterrichtserfahrung und Sporteinheiten pro Woche aufgelistet.

Tab. 3: *Teilnehmende Interviewpartner*innen*

	Sportlehrkraft	Unterrichtszeit	Sporteinheiten/ Woche
1.	Interviewpartner*in A	Erstes Jahr	6
2.	Interviewpartner*in B	Zweieinhalb Jahre	22
3.	Interviewpartner*in C	Erstes Jahr	3
4.	Interviewpartner*in D	Fünf Jahre	5
5.	Interviewpartner*in E	Erstes Jahr	11
6.	Interviewpartner*in F	Erstes Jahr	11
7.	Interviewpartner*in G	Zwei Jahre	12
8.	Interviewpartner*in H	Erstes Jahr	14
9.	Interviewpartner*in I	Vier Jahre	14
10.	Interviewpartner*in J	Erstes Jahr	22

Quelle: (Interview A-J)

Bei der Bearbeitung der Transkripte wurden 21 Kategorien nach Mayring (2015) gebildet. Diese Unterkategorien wurden wiederum 6 Hauptkategorien zugeordnet. Hierbei ist anzumerken, dass die Kategorien deduktiv erstellt wurden. Dafür wurde das gesamte Interviewmaterial mehrmals durchgelesen, und die relevanten Informationen markiert, bzw.

kodiert. Nach einer wiederholten Analyse der markierten Aussagen wurden jene Stellen, die sich auf dieselbe Thematik bezogen, zu Clustern, also zu den unten angeführten Kategorien zusammengeführt. Auffallend ist hierbei, dass die erworbenen Kategorien mehrheitlich den Themenpunkten des Interviewleitfadens entsprechen.

Für die Ergebnisdarstellung wird das Interviewmaterial anhand der folgenden Aspekte behandelt. Die erste Kategorie wird in weiterer Folge ignoriert, da die diesbezüglichen Ergebnisse bereits aufgelistet sind. (Siehe Tab. 3)

1. Zur Person
 - Zeitraum der Unterrichtserfahrung
 - Schulstufen
2. Kulturelle Vielfalt im Bewegungs- und Sportunterricht
 - Äußerung von Vielfalt im Bewegungs- und Sportunterricht
 - Relevanz der kulturellen Vielfalt für das Unterrichtsgeschehen
 - Kulturelle Vielfalt als Herausforderung
 - Kulturelle Vielfalt als Mehrwert
3. Interkulturelle Konflikte
 - Art der Konflikte
 - Umgang mit den Konflikten
 - Lernsituationen in interkulturellen Konflikten
4. Unterrichtsprinzip – Interkulturelle Bildung und Erziehung
 - Verständnis von interkultureller Bildung
 - Bekanntheit
 - Einstellung
 - Praxisrelevanz
 - Sport als Medium des interkulturellen Lernens
5. Ziele im Bewegungs- und Sportunterricht
 - Wichtigste Ziele aus Sicht der Lehrkraft
 - Ziele in Bezug auf interkulturelle Bildung und Erziehung
 - Erreichung der Ziele
 - Optimale Situation für interkulturelles Lernen
6. Ausbildung – Fortbildung
 - Universitäre Ausbildung
 - Fortbildung
 - Vorschläge für Fortbildungsinhalte

Die Zitate aus den Transkripten werden in den folgenden Kapiteln in kursiver Schriftart ausgeführt.

8.1 Kulturelle Vielfalt im Bewegungs- und Sportunterricht

8.1.1 Äußerung von Vielfalt im Bewegungs- und Sportunterricht

Alle Interviewteilnehmer*innen geben an, dass sie es mit Vielfalt in den Klassen zu tun haben. Dabei werden verschiedenste Ausprägungen von Vielfalt erläutert. Am häufigsten werden Unterschiedlichkeiten in der Sportlichkeit der Schüler*innen genannt. *„Ja die motorische Entwicklung oder generell die koordinative Entwicklung. Das sind ganz gravierende Unterschiede bzw. auch in Bezug auf die konditionellen Fähigkeiten. Weil halt in jeder Klasse sind eigentlich drei vier drinnen, die richtig, richtig, richtig sportlich sind und der Rest ist so eher mittel bis wenig sportlich.“* (Interview I, 124-127)

„(...) es gibt eine wahnsinnig sportlich interessierte Gruppe, es gibt leistungsstarke, leistungsschwache Kinder, es gibt Kinder, die laut sind, die leise sind, die gern im Vordergrund sind, die sich zurücknehmen, die gerne Teamsport durchführen, die gerne turnerisch oder gestaltende Bewegungen ausführen.“ (Interview D, 143-148)

Acht von zehn Interviewpartner*innen sprechen explizit Unterschiedlichkeiten hinsichtlich der Herkunft, bzw. des Migrationshintergrundes an. *„Ja von der Vielfalt her, es sind ganz viele von anderen Ländern und welche, die wirklich von Österreich kommen, eher wenig. So um die 10 %.“* (Interview B, 58-60) In der Schule von Sportlehrer*in G haben fast alle Schüler*innen Migrationshintergrund. *„Wir haben fast 100 % Migrationshintergrund. Es ist vielleicht jedes 25. bis 30. Kind hat Deutsch als Muttersprache. Ja, wir haben auch sehr, sehr viele Flüchtlinge. Das heißt, viele Leute aus Syrien und Afghanistan.“* (Interview G, 113-120)

Die in ebendiesem Auszug angesprochene sprachliche Vielfalt wird von fünf weiteren Sportlehrkräften verzeichnet. *„Also zuerst einmal gibt es eine sprachliche Vielfalt. Wir haben zum Beispiel einen aus, ich glaube, der kommt aus der Ukraine. Der kann natürlich kein Deutsch. Da müssen wir immer viel nonverbal mit ihm kommunizieren und ein bisschen was auf Englisch. Aber das kann er auch nicht so gut dann auch die, die deutsch sprechen, die haben auch, da gibt es auch eine Sprache, also gibt es auch so sprachliche Diversität, natürlich. Also mit der Zweitsprache und mit ihrer Muttersprache und.“* (Interview C, 96-103)

Neben der Sportlichkeit, dem Migrationshintergrund und der Sprache werden sozioökonomische und religiöse Unterschiedlichkeiten sowie Differenzen im Entwicklungsstand und der körperlichen Verfassung genannt. *„Die Schüler sind bunt gemischt. Es ist sowohl kulturell vermischt als auch von (...) Genau vom Leistungsstand, von den*

Interessen sind sie ganz unterschiedlich. Und es sind. Sie werden keine Inklusionsklassen genannt, aber es sind inklusive Klassen, noch Schüler dabei, die körperlich beeinträchtigt sind, leicht körperlich beeinträchtigt.“ (Interview J, 50-51; 55-57)

8.1.2 Relevanz der kulturellen Vielfalt für das Unterrichtsgeschehen

Auf die Frage, inwiefern die kulturelle Vielfalt relevant für den Bewegungs- und Sportunterricht sei, antworteten vier der 10 Lehrer*innen, dass sie ihre Übungsauswahl aufgrund der kulturellen Vielfalt anpassen müssten. Wenn Schüler*innen etwaige Fastenzeremonien durchführen, seien diese vergleichsweise geschwächt und nicht fähig zur normalen Teilhabe am Bewegungs- und Sportunterricht. Sportlehrer*in E erwähnt zudem die religionsbedingten Kleidervorschriften, auf die auch im Sport geachtet werden muss. Die Sportlehrkraft F gibt an, dass auf die kulturelle Vielfalt bewusst eingegangen wird. Im Gegensatz zu einem ballsportgewichteten Sportunterricht *„(...) gibt es auch kreative Prozesse, wo die Burschen auch tanzen. (...) Es gibt auch Unterschiede von der Nation her, dass man da schaut, dass man die auch in Gruppen zusammenspielen lässt (...)“* (Interview F, 89-92; 122-124) Die restlichen Lehrpersonen geben bezüglich derselben Frage von sich, dass es die generelle Heterogenität ist, auf die sie im Unterricht eingehen müssen und weniger die kulturelle Vielfalt. Interviewpartner*in G erklärt, dass kulturelle Differenzen, oder die kulturelle Identität der Schüler*innen, nur dann relevant für den Unterrichtsfortgang sind, *„(...) wenn das Kind irgendetwas daraus macht. Also ich kenne Syrer, die sind die aufgeschlossensten Menschen und ich kenne Syrer, die sind homophob, frauenfeindlich, das ganze Programm sozusagen. Ja, es gibt solche und solche überall.“* (Interview G, 177-181) Sportlehrkraft I sieht das ähnlich und fügt hinzu, dass das Verhalten der Kinder eher von den familiären Hintergründen abhängig zu sein scheint, als von der kulturellen Vielfalt. *„(...) es kommt immer aufs Elternhaus drauf an (...)“* (Interview I, S. 345-351)

8.1.3 Kulturelle Vielfalt als Herausforderung

Von den 8 Antworten die zur Unterkategorie der Wahrnehmung von kultureller Vielfalt als Herausforderung ausgewertet werden können, sprechen sich drei Sportlehrer*innen über die sprachlichen Herausforderungen aus. Die mangelnden Deutschkenntnisse der Schüler*innen stellen das Lehrpersonal vor Schwierigkeiten in der Übungsanleitung. Sportlehrer*in B beharrt darauf, dass die Kinder im Unterricht Deutsch sprechen sollen, da von den Schüler*innen unter anderem vulgäre Äußerungen in der nichtdeutschen Umgangssprache tätigen. *„Also nicht alle Lehrer verstehen das, viele Schüler auch nicht und da kommen dementsprechend oft Schimpfwörter raus und derbe Beschimpfungen.“* (Interviewpartner*in B, 137-139) Die Sportlehrkraft G spricht ebenfalls über sprachliche Herausforderungen und fügt einen

kritischen Blickwinkel gegenüber dem Schulsystem, bzw. der Schüler*innen-Verteilung in Wien hinzu. *„Das Problem ist nicht die Vielfalt, sondern das Problem ist, dass Integration dann nicht stattfinden kann, wenn es nix gibt, wo sich die Kinder integrieren können und dadurch, dass wir halt keine Kinder haben, die die deutsche Muttersprache haben. Ja, sie lernen sich quasi gegenseitig schlechtes Deutsch und wissen auch nicht wirklich, was ein Österreicher so wirklich denkt oder wie der so redet und so weiter. Und das ist meiner Meinung nach das größte Problem.“* (Interview G, 134-139) Sportlehrer*in B vermerkt zum Punkt der sprachlichen Herausforderung, dass durch die linguistische Heterogenität Missverständnisse entstehen, die in einem weiteren Schritt Konflikte auslösen können.

Im Gespräch A wurde die homophobe Einstellung mancher Schüler*innen, die diskriminierende Aussagen mit ihrer Religion legitimieren, angesprochen. Die entsprechende Lehrkraft A betont diese Eigenschaften und deren Thematisierung mit den Kindern als deutliche Herausforderung. *„Dann kommt halt sehr oft die Rückmeldung oder bei diesen Gesprächen, was ich mit den Schülern geführt habe, dass halt die Religion das verbietet und dass die aufgrund ihrer Homosexualität oder was auch immer bestraft werden. Und da muss ich sagen, da tu ich mich mir echt schwer darauf ja, in diesem Moment eine spontane Antwort zu finden.“* (Interview A, 253-261)

Sportlehrer*in F sieht in Bezug auf die kulturelle Vielfalt die größte Herausforderung in den Konflikten bzw. im Umgang mit ebendiesen und fügt an, dass er*sie *„(...) insgesamt im Pädagogikstudium jetzt nicht so viel mitnehmen konnte in diesem Bereich und so muss ich mir das selbstständig auch irgendwie erarbeiten.“* (Interview F, 140-142) Die Interviewpartner*innen H & J sehen in der kulturellen Vielfalt keine Herausforderung, bzw. gibt Lehrer*in H wie folgt an: *„(...) man kann viel mit Humor glaube ich im Unterricht handhaben und handeln.“* (Interview H, 208-209)

8.1.4 Kulturelle Vielfalt als Mehrwert

Der Interviewleitfaden wurde so gestaltet, dass die Sicht des Lehrpersonals auf kulturelle Vielfalt möglichst vollkommen dargestellt werden kann. So wurde im Interviewgespräch nicht nur nach Herausforderungen, sondern auch nach Vorteilen der kulturellen Vielfalt gefragt. Zu diesem Punkt haben die Lehrkräfte eine weitaus eindeutige Meinung. 9 von den 10 Interviewteilnehmer*innen erleben die Vielfalt als einen Mehrwert. Einzig Interviewteilnehmer*in C hat einen Mehrwert *„(...) bis jetzt noch nicht herausgefunden.“* (Interview C, 142)

Für Sportlehrer*in D ist die Heterogenität der Schüler*innen ein Ansporn für eine abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung. *„Das ist herrlich, weil man sozusagen immer die*

*Motivation hat, alle bedienen zu wollen und dadurch auch einen vielfältigen Ablauf ja irgendwo auch forcieren kann.“ (Interview D, 152-153) Die Lehrer*innen geben an, dass sie die klasseninterne, kulturelle Vielfalt als Mehrwert wahrnehmen, unter anderem weil die Kinder so mit den anderen Kulturen in Kontakt kommen, soziale Grenzen abbauen können und die Vielfalt für sie zu einer Selbstverständlichkeit wird. „Na sicher, weil dadurch (die kulturelle Vielfalt der Klasse) lernen die früh genug, alle anderen Kulturen und Herkünfte zu akzeptieren, damit zu leben, zu respektieren vor allem und kommen eigentlich schon sehr früh damit in Kontakt. Im späten Erwachsenenalter, wo es zu spät ist, da hat jeder schon seine Meinung. Darum ist es eh gut. Je früher, je besser.“ (Interview E, 151-155) Interviewpartner*in I beschreibt die Schulklassen als „(...) eine kleine Form von Gesellschaft einfach die Schule.“ (Interview I, 163)*

Interviewpartner*innen G und H betonen die Möglichkeit, in kulturell vielfältigen Klassen über Stereotype und Ausgrenzungsprozesse aufklären zu können. Beide heben hervor, dass ebendies vor allem in kulturell heterogenen Klassen besser als in homogenen Klassen funktionieren würde. *„Ich glaube auch, wenn Menschen verschiedener Herkunft, verschiedener Charaktereigenschaften, verschiedener sozialer Herkunft zusammenkommen, lernt man sich auch besser kennen. Man kann eventuell Vorurteile abbauen, die man eventuell hat, wenn nur homogene Klassen existieren. Wenn ich jetzt sage okay, ich unterrichte in, jetzt ganz hypothetisch in Döbling [lacht] und ich habe da nur Rich Kids in der Klasse und sie haben keine Ahnung, wie es ist, mit jemanden in einer Klasse zu sein, der nicht so viel Kohle hat. Glaube ich einfach, dass das, was da ist, vielleicht zu Ausgrenzung eher kommen kann, als wenn schon von Haus aus eine Vielfalt vorhanden ist, wo jeder sagt okay, ich wachse damit auf, dass es Menschen unterschiedlicher Herkunft gibt, unterschiedlicher Familie mit unterschiedlichem Einkommen und soziale Herkunft. Und ich glaube, dass es nur positiv ist.“ (Interview H, 287-296)*

Interviewpartner*in J legitimiert für sich einen Mehrwert durch die Vielfalt mit den förderlichen Eigenschaften für das soziale Lernen. *„(...) werden soziale Kompetenzen ganz stark gefördert. Dass Schüler lernen, wie sie mit jemandem umgehen, (...) wie man den mit einbinden kann usw.“ (Interview J, 130-133)*

8.2 Interkulturelle Konflikte

8.2.1 Art der Konflikte

Bis auf Interviewpartner*in J konnten alle weiteren Sportlehrkräfte klare Beispiele für interkulturelle Konflikte im Bewegungs- und Sportunterricht angeben. Lehrer*in A verweist allerdings darauf, dass Konflikte von ihm*ihr weniger als kulturell bedingte Konflikte

wahrgenommen werden. Vielmehr versucht die Lehrperson A mit vorschnellen Zuschreibungen „(...) *vorsichtig zu sein, weil ich schon des Öfteren im Nachhinein daraufgekommen bin, was da jetzt in seiner Familie oder in seinem Herkunftsland oder nein grundsätzlich in der Familie abgeht.*“ (Interview A, 372-378)

Das Thema Religion wird von drei Lehrer*innen (C & E & G) als Konfliktursache beschrieben. Einige Schüler*innen von Lehrkraft C haben „(...) *ein sehr konservativ religiöses Bild, wahrscheinlich auch von den Eltern mitbekommen, wo es dann zum Beispiel in Richtung Frauenfeindlichkeit geht.*“ (Interview C, 269-273) Ebenso bei Lehrer*in G tragen etwa die Buben den Mädchen auf, was sie sich anziehen sollen und begründen sich wie folgt: „(...) *das ist Haram, wenn sie sich so anziehen, wie sie sich anziehen.*“ (Interview G, 255-263) Aber auch unter den Mitgliedern derselben Religion zeigen sich Diskrepanzen in der Art und Weise, wie den religiösen Pflichten nachgekommen wird, was wiederum zu Auseinandersetzungen und Ausgrenzungsprozessen führt. „(...) *wer nicht fastet ist in den Augen von denen die fasten gleich: nein, du bist Fake-Muslime, du gehörst nicht dazu, solche Sachen.*“ (Interview E, 236-237)

Zu ähnlichen Diskriminierungen kommt es laut Sportlehrkraft D ebenso aus sozioökonomischen Hintergründen. Kinder aus reichem Elternhaus grenzen ihre Mitschüler*innen aus ärmeren Verhältnissen aus. „(...) *man muss hier leider schon von Wohlstandsverwahrlosung sprechen. (...) Es ist aber so, dass wirklich Diskriminierung aufgrund von Schuhen, oder Einkommen und Taschengeld stattgefunden haben, die natürlich in den Sportunterricht übertragen werden.*“ (Interview D, 297-302)

Vier Interviewte sprechen von Beschimpfungen im Sinne von rassistischen Äußerungen, oder Beschimpfungen gegen die Nationalität oder die Familie. „*Ich weiß schon von älteren Kollegen, dass das sehr wohl passiert bei uns an der Schule, dass zum Beispiel Serben sich zusammenfinden und dann gegen die Türken sind oder eben die Araber gegen die Serben, Kroaten, wie auch immer.*“ (Interview G, 255-263) „*Wir haben zum Teil schon Auseinandersetzungen, (...) wo dann einfach Auseinandersetzungen zwischen unterschiedlichen Kulturen aufkommen, wo rassistische Äußerungen getätigt werden und die gehören aufgearbeitet.*“ (Interview F, 227-230) Sportlehrer*in I meint, dass aufreibende Situationen von den anderen Unterrichtsfächern, in denen es bereits zu rassistischen Äußerungen gekommen sein mag, in den Sportunterricht hineingetragen werden. „*Und das wird wohl im Sportunterricht dann nochmal verstärkt bzw. kochen dann eben die Emotionen hoch und dann wird mit solchen Bezeichnungen schnell um sich geworfen.*“ (Interview I, 251-254)

Sportlehrkraft B zählt zu den Konfliktursachen sprachliche Faktoren dazu. Einerseits nutzen die Schüler*innen die nicht deutsche Umgangssprache als Grauzone, in der sie nicht von ihren Mitschüler*innen und vom Lehrpersonal verstanden werden. Andererseits leitet die sprachliche Vielfalt häufig zu Missverständnissen und zu weiteren Konflikten. *„Der eine hat das gesagt usw. und das hat er eigentlich gar nicht so gemeint und gesagt. Ja und dann eskaliert es halt (...)“* (Interview B, 171-173)

8.2.2 Umgang mit den Konflikten

In dieser Unterkategorie, die sich vor allem aus den Antworten auf die Frage, wie die Lehrer*innen mit den interkulturellen Konflikten umgehen, zusammensetzt, zieht sich ein ähnliches Bild durch alle Interviews. Neun von zehn Bewegungs- und Sportlehrer*innen führen ausdrücklich an, dass sie zumindest die betroffenen Schüler*innen zu einem reflektierenden Gespräch aufsuchen. Je nach Ausmaß der Auseinandersetzung wird der Unterricht abgebrochen und eine Reflexion mit der gesamten Klasse durchgeführt. Die Schwere des Konfliktes ist für die Abwägung eines Abbruchs mit direktem reflektierenden Gespräch relevant, weil in den Unterrichtseinheiten *„(...) ja eh so wenig Zeit“* ist. (Interview E, 257) Sportlehrkräfte I & F kommentieren, dass zudem abgewägt werden muss, mit welcher Intention die Kinder sich in die Konfliktsituation begeben. *„Das sind doch unter Anführungszeichen nur Kinder, sprich erstens, die sind sich der Tragweite ihrer Aussagen ja nicht bewusst. Die wissen auch nicht zum großen Teil, was mit dem verbunden ist, vor allem in Bezug auf Rassismus und die wissen auch nicht, was das vielleicht in einer anderen Person auslöst.“* (Interview I, 258-261) Außerdem nennt derselbe*dieselbe Interviewpartner*in, dass der Unterrichtsabbruch nicht zu oft als Konfliktlösung angezielt werden sollte, da es ansonsten *„(...) dann auch das Unterrichtsmittel herabwürdigt finde ich, oder entschärft und das sollte etwas sein, das man sporadisch macht in Situationen, wo es wirklich angebracht ist.“* (Interview I, 266-275)

Bewegungs- und Sportlehrer*in C nimmt eine nicht urteilende Position ein und versucht die interkulturellen Konflikte im Keim zu ersticken, aber nicht *„(...) mit den Kindern zu schimpfen, weil das etwas ist, was ihnen vorgelebt wird.“* (Interview C, 277-283) Die Ursache des Verhaltens und damit der Konflikte ist aus seiner*ihrer Meinung in der Erziehung durch die Eltern begründet.

Interviewpartner*in G erklärt, dass er*sie aufgrund des eigenen Migrationshintergrundes ausreichend Verständnis und Empathie für identitätsbildende Prozesse, darunter auch Konfliktsituationen, hat. *„Ich bin zweisprachig aufgewachsen. Das heißt, Fragen der Identität waren für mich immer wichtig. So, wo gehöre ich dazu? Wer bin ich? Also das heißt da kann*

ich mich schon auch sehr gut einfühlen bei Leuten, die vielleicht eine andere Muttersprache haben, aber in Österreich leben, weil ich eine ähnliche Situation hatte.“ (Interview G, 541-544)

Sportlehrer*in A gibt neben dem reflektierenden Gespräch als Reaktion auf Konflikte noch an, dass besonders auf Teambuilding- und Kooperationsaufgaben gesetzt wird, um dann einzugehen *„(...) auf diesen Mannschaftsgeist und auf diesen Teamgeist (...)“* (Interview A, 322-327)

8.2.3 Lernsituationen in interkulturellen Konflikten

Bei der Frage, inwiefern es bei Konflikten zu einem interkulturellen Lernen kommt, können nur fünf von zehn Interview-Ergebnissen dargestellt werden. Bei den Interviews A, B, G, H und I wurden diesbezüglich keine Angaben getätigt. Unter den weiteren befragten Personen wird den Konflikten ein Potenzial für Lehr- und Lernsituationen zugeschrieben. *„Ich glaube, auch wenn es jetzt arg klingt, aber wenn wirklich ein Konflikt zustande kommt, lernt man auch durch Fehler und Konflikte am meisten.“* (Interview E, 330-331) Lehrperson F teilt mit, dass er*sie sich zur Thematik des Konfliktmanagements eingelesen habe, *„(...) weil es schon ein wichtiges Thema ist, was für das spätere Leben auch einfach ganz, ganz wichtig ist, dass man mit Konflikten richtig umgeht, Konflikte auch zulässt.“* (Interview F, 176-178) Die Fähigkeit zur Bewältigung von Auseinandersetzungen wird als Schlüsselqualifikation angesehen. Der*die Lehrer*in F achtet darauf, dass die Teams vielfältig gewählt werden, um *„(...) die kulturelle Diskrepanz und auch diesen Hass, der manchmal auch noch besteht und von der Familie weitergegeben wird, auch aufzulösen.“* (Interview F, 124-129)

Bewegungs- und Sportlehrkraft C beschreibt den *„(...) respektvollen Umgang und (...) Lernen von Toleranz und Offenheit und Perspektivenübernahme (...)“* als Aspekte, die man in Konflikten vermitteln kann und die für die Konfliktbewältigung in Zukunft wertvoll sind. (Interview C, 279-283) Die interviewte Person D schließt sich dem Ziel an, dass Fähigkeiten zum Umgang mit außerunterrichtlichen Konfrontationen schon in den Konflikten im Kontext Bewegung und Sport gelehrt werden sollen. *„(...) Prinzipiell ist schon der Fokus auf Einfordern einer Entschuldigung, Einfordern korrekten Verhaltens, Einfordern von Einhalten der Regeln, Einhalten von Umgangsformen, die eigentlich als normal zu erachten sind. (...) Summa summarum ist es so, dass man als Lehrer in dem Klassengefüge nur bedingt und minimal Einblick hat. Man sieht nur die Unterrichtssituation. Wie es dann in der Pause ist, wo eigentlich wirklich der der hauptsoziale Kontakt stattfindet, das sieht man nicht und es soll eigentlich schon möglich sein, dass sie das dann selbst managen.“* (Interview C, 323-330)

Lehrkraft J setzt für das interkulturelle Lernen auf *„kooperative Spiele, bzw. Übungen wo jeder für sich alleine lernt“* um das Konfliktpotenzial zu steuern. (Interview J, 333-334)

8.3 Unterrichtsprinzip – interkulturelle Bildung und Erziehung

8.3.1 Verständnis von interkultureller Bildung

Im Leitfaden wurde die Frage eingebaut, was sich das Bewegungs- und Sportlehrpersonal unter der Bezeichnung der interkulturellen Bildung und Erziehung vorstellt. Die diesbezüglichen Antworten der Lehrer*innen sollten wiedergeben, inwiefern sich die Lehrkräfte mit der Materie beschäftigt haben, bzw. inwiefern ihr Verständnis von interkulturellem Lernen der Darstellung im Unterrichtsprinzip entspricht.

Mehr als die Hälfte der Interviewteilnehmer*innen assoziieren verschiedenste Formen von interkulturellem Wissen mit dem interkulturellen Bildungsbegriff. So etwa das Lernen über andere Sprachen, Religionen und Denkweisen.

„Interkulturelle Bildung eher, dass man nicht alles in Bezug auf wie es bei uns ist lernt, sondern halt: Wie ist es in anderen Ländern, in anderen Religionen alles mögliche, dass man alles ein bisschen aufnimmt und nicht nur in seiner Blase lebt. So ist es bei uns und so ist es und nicht anders. So in der Art stelle ich mir das vor.“ (Interview B, 212-216)

„Interkulturelle Bildung würde für mich in diesem Zusammenhang bedeuten, dass ich über die anderen Kulturen mehr Bescheid weiß. Sprich ich weiß mehr, wie die anderen Kulturen, bezogen wieder auf eine Gesellschaft, das ganze Zusammenleben interpretieren und wie die Personen aufwachsen.“ (Interview I, 169-172)

Fünf Sportlehrer*innen nehmen noch hinzu, dass sowohl Akzeptanz, also auch Offenheit und Respekt für sie zur interkulturellen Bildung gehören. *„Also mit Akzeptanz gegenüber Anderen oder anderen Kulturen und dass man darin versucht den Schülern mitzugeben, wie man am besten damit leben kann.“ (Interview A, 287-290)* *„Ja die verschiedenen Kulturen einfach kennenlernen und sich damit auseinandersetzen und respektieren.“ (Interview E, 169-169)*

Bewegungs- und Sportlehrer*in D gibt nähere Auskunft über seine*ihre Vorstellungen von interkultureller Bildung und Erziehung in der Unterrichtspraxis. Die interviewte Person D sieht dies als ein Überschreiten von verschiedensten Grenzen und Lernen außerhalb des Horizonts. *„Ähm die Bildung über Kulturgrenzen hinaus, sei es vielleicht Kindern, die aufgrund von anderer Herkunft oder anderem Elternhaus, vielleicht mit Migrationshintergrund oder anderer Sozialisierung, anderer Kultur unterschiedliche Herangehensweisen an Sport haben. So kann es zum Beispiel sein, dass Mädchen, die muslimisch erzogen worden sind, wenig Berührungspunkte mit Wasser haben oder aber auch Burschen. Und da versucht man so gut wie möglich, denen den Horizont zu erweitern, damit die auch in der Gesellschaft, die ja doch bei uns sehr offen und breit gestaltet ist, dass die überall teilnehmen können oder dass*

teilweise ähm Ballsport bei Mädels überhaupt kein Thema war in der Erziehung, dass die wirklich mal lernen zu werfen und zu fangen.“ (Interview D, 194-202)

Die befragte Lehrkraft F geht einen Schritt weiter und setzt die interkulturelle Bildung und Erziehung neben der Akzeptanz und dem kulturübergreifenden Wissen noch mit dessen Reflexion gleich. *„Interkulturelle Bildung ist einfach, dass man andere Kulturen, deren Entstehung, Hintergründe, Sozialisation verstehen lernt und akzeptiert. (...) dass man einfach andere Kulturkreise kennenlernt. Ist auch wichtig, deren Sprache kennenlernen zu einem gewissen Teil der Religion, die auch immer damit einhergeht, auch kennenlernt. Genau. Und dann eben. Das ganze auch reflektiert und akzeptiert.“ (Interview F, 199-200; 210-213)*

Ähnlich wie Sportlehrer*in A spricht auch Interviewteilnehmer*in J darüber, dass es um die Werte für das gemeinsame Leben von unterschiedlichen Kulturen miteinander geht. Zudem betont letztere*r, dass mit der interkulturellen Bildung und Erziehung auch das Vermögen gleichzusetzen ist, *„(...) dass man auf seine eigene Kultur beharren oder bestehen kann“, was wiederum Akzeptanz der anderen Parteien verlangt. (Interview J, 139-142)*

8.3.2 Bekanntheit und Einstellung zum Unterrichtsprinzip

Bevor die Ergebnisse zur Einstellung der Lehrer*innen gegenüber dem Unterrichtsprinzip der interkulturellen Bildung und Erziehung dargestellt werden, kann zusammengefasst werden, dass fünf der zehn Befragten das Unterrichtsprinzip nicht kannten. Vier Interviewte meinten, dass sie davon schon etwas gehört hatten – etwa im Studium –, gaben jedoch nichts genaueres über die Inhalte an. Interviewpartner*in D gibt an, dass das Unterrichtsprinzip bekannt ist und an seiner*ihrer Schule zu einem der *„(...) 17 Development Goals (...)“* zählt, zu denen klassenübergreifend gearbeitet wird. (Interview D, 240)

Nachdem die Interviews jeweils unterbrochen wurden und den Lehrer*innen das Unterrichtsprinzip, bzw. das Rundschreiben vom BMBWF & Wurga-Fallenböck (2017) präsentiert wurde, antworteten die Teilnehmer*innen, was sie von den Ansätzen des Unterrichtsprinzips hielten. Hierbei zieht sich ein sehr eindeutiges Muster durch die Antworten. Acht von zehn Sportlehrer*innen äußern sich zum Unterrichtsprinzip positiv.

„Ja, ist natürlich eine tolle Möglichkeit, Einfluss auf die Kinder zu nehmen, damit eben eine ganzheitliche Bildung geschehen kann. (...) Wahnsinnig bedeutsam, weil einfach das Schulklima verbessert wird, wenn Inhalte wie Gleichberechtigung oder ähm Sexismus, Homophobie, Rassismus im Negativen natürlich thematisiert werden und aufgeklärt wird. Dass sich der Umgang mit den Kids untereinander hoffentlich verbessert.“ (Interview D, 226; 231-234)

Sportlehrer*in I teilt diese Einstellung und schlägt zudem vor, dass die Implementierung des Unterrichtsprinzips schon in der Primarstufe geschehen sollte. *„Ich glaube, dass der Grundgedanke super ist und dass es vor allem in der heutigen Gesellschaft, die sich viel schneller entwickelt, extrem wichtig wäre. Aber wahrscheinlich der Schwerpunkt bereits in Volksschulen zum Beispiel gesetzt werden müsste. (...) Extrem wichtig, weil eben so viele Kulturen zusammenkommen. Und das sollte dann in dem Fall meiner Meinung nach ja ein eigenes Unterrichtsfach sein. Ähnlich, oder zumindest im Rahmen von einem Ethikunterricht behandelt werden.“* (Interviewpartner*in I, 184-186; 190-192)

Die Interviewten A, C und E zeigen sich der Inhalte des Unterrichtsprinzips positiv gestimmt. Sie kommentieren allerdings, dass die Vermittlung interkultureller Bildung und Erziehung nebenbei, bzw. unbewusst geschieht. *„Ja es ist schon ein gutes Prinzip und auch gut durchdacht. Aber ich glaub, dass man das eh nebenbei eigentlich in der Schule generell, also gelehrt wird.“* (Interview E, 184-185)

Bei Sportlehrer*in B teilt sowohl ihre positive Einstellung als auch Zweifel an der gelingenden Umsetzung in die Praxis mit. *„Allgemein finde ich, ist es natürlich eine super Idee. (...) Man lernt in der Schule ja nicht nur rechnen, schreiben, ein Rad oder sonst was, sondern auch wie man miteinander tut. Deswegen, ob es dann funktioniert ist eine andere Sache. Aber prinzipiell find ich es super.“* (Interview B, 230; 234-236)

Von Interviewpartner*in H können keine Angaben zu diesem Punkt ausgewertet werden und die Sportlehrkraft G zeigt geteilte, den pädagogischen Vorgaben gegenüber kritische Ansichten. *„Diese pädagogischen Konzeptionen klingen immer so schön und. Es ist aber tatsächlich, wenn man sich dann im Alltag eines Lehrers befindet, einfach so weit weg von der Realität, weil man mit so vielen anderen Sachen beschäftigt ist. Ich verstehe, dass das sinnvoll ist. Ich verstehe auch, dass sich da jemand hinsetzt, sich sowas überlegt und es ist super, dass es wer macht.“* (Interview G, 336-340)

8.3.3 Praxisrelevanz

Neben der Haltung gegenüber dem theoretischen Konzept des Unterrichtsprinzips der interkulturellen Bildung und Erziehung wurden im Interviewleitfaden Fragen eingeplant, mit deren Hilfe erörtert werden sollte, inwiefern die Lehrer*innen die vorgegebenen Leitvorstellungen des interkulturellen Lernens als nützlich für ihre Unterrichts -planung und -durchführung erachteten. Auffallend ist bei dieser Unterkategorie, dass mehrere Interviewteilnehmer*innen das interkulturelle Unterrichtsprinzip als wichtige Grundhaltung für das unterrichtende Lehrpersonal sehen, aber ihre Unterrichtsplanung nicht danach richten würden. So antwortet Interviewpartner*in J auf die Frage, inwiefern das Prinzip brauchbar für

die Planung ist wie folgt: *„Weniger, weil ich denke, dass es. Dass es eher eine menschliche Grundhaltung ist, die man mitbringen sollte in der Schule.“* (Interview J, 214-215)

Sportlehrkraft E, G und H erläutern, dass sie das Unterrichtsprinzip bei der Planung und Durchführung nicht explizit beachten, weil aus ihrer Sicht das interkulturelle Lernen ein automatischer Prozess ist der in kulturell vielfältigen Schulklassen unbewusst von statten geht. *„Ja sicher, die kulturelle Vielfalt ist sehr wichtig, weil es eben so verschiedene Kulturen bei uns gibt und auch die Einflüsse von überall. (...) Aber jetzt, dass ich in die Planung darauf eingehe, eher nicht. Also ich finde, das geht automatisch.“* (Interview E, 190-194; 209-210) Die Aussagen von Interviewteilnehmer*in H unterstreichen dies. Er*Sie glaubt, *„(...) dass es gar nicht eine extra Ansprache dafür (für das interkulturelle Lernen) braucht, weil es normal ist, mit verschiedensten Menschen in einem Haus zu sein.“* (Interview H, 416-419)

Sportlehrer*in G äußert sich folgendermaßen dazu: *„Das jetzt tatsächlich einzubauen, so und jetzt ständig daran zu denken, dass das passiert ist, glaube ich sehr schwierig. Und ich glaube, dass es sowieso etwas ist, was unbewusst passiert, (...) Also, ich glaube, niemand wird bestreiten, dass das nicht. Also dass das sehr sinnvoll ist. Es ist auf jeden Fall sinnvoll. Ja, aber ich sage mal, gerade in einer Mittelschule, wo man vor sehr vielen sozialen Problemen steht, ist der Fokus oft auf ganz anderen Sachen. Und die meisten der Lehrkräfte haben nicht wirklich die Ressourcen, um sich mit dem jetzt wirklich intensiv auseinanderzusetzen.“* (Interview G, 339-343; 348-351) Weiters fügt die Lehrkraft G an, dass es einen Unterschied mache, wie lange die Lehrer*innen bereits unterrichten. *„Die Älteren, die interessieren sich für solche Sachen eigentlich nicht mehr.“* (Interview G, 352-353)

Bewegungs- und Sportlehrer*in I gibt ähnlich wie E und G an, dass man in Wien *„(...) zwangsläufig damit (dem interkulturellen Lernen) konfrontiert (...)“* ist. (Interview I, 228-229) Lehrer*in I merkt allerdings auch noch an, dass es *„(...) den Rahmen sprengt vom Sportunterricht (...)“*, wenn man das Unterrichtsprinzip bewusst in die Planung nimmt, weil die Lehrperson aus ihrer Sicht zu viel Zeit für erzieherische Maßnahmen im Unterricht aufbringen muss. (Interview I, 359-361)

Sportlehrer*in A informiert, dass an seiner*ihrer Schule nach dem interkulturellen Unterrichtsprinzip gelehrt wird. Die Lehrkraft sieht das Prinzip ebenso als eine Grundhaltung, die notwendig ist um einen *„(...) friedlichen Unterricht (...) der funktioniert“*, anleiten zu können. (Interview A, 312-315) Anstelle einer ausdrücklichen Inszenierung von interkulturellen Lernsituationen im Bewegungs- und Sportunterricht glaubt Lehrer*in A, *„dass das das interkulturelle Lernen und das Prinzip einfach immer implizit einfließt.“* (Interview A, 327-329)

Interviewteilnehmer*in C geht in Bezug auf die Interkulturelle Bildung und Erziehung im Unterricht speziell auf die Aspekte „(...) Akzeptanz, Toleranz und Perspektivenübernahme (...)“ ein. (Interview C, 194-195) Ebendiese Teilbereiche der interkulturellen Kompetenz erscheinen der Lehrkraft C als „(...) nicht nur auf Interkulturalität einsetzbar (...) sondern eben im Sport überhaupt.“ (Interview C, 196-197)

Die Lehrperson D erkennt das Unterrichtsprinzip ebenso als wichtig an und nutzt es als eine „(...) herrliche Ressource, dass man den Unterricht abwechslungsreicher gestalten kann.“ (Interview D, 252-254) Gleichzeitig erwähnt der*die Interviewpartner*in, dass es zu keiner Omnipräsenz von Inszenierungen interkultureller Lernsituationen kommen soll. „Wenn man es (das Unterrichtsprinzip) jetzt immer einbringt, dann verliert es vielleicht irgendwann mal an Wirkung.“ (Interview D, 254-256)

8.3.4 Sport als Medium des interkulturellen Lernens

Acht von zehn Interviews beinhalten Informationen darüber, inwiefern die Lehrer*innen den Bewegungs- und Sportunterricht als einen Kontext betrachten, der das interkulturelle Lernen fördert. Hierbei stechen zwei Perspektiven hervor.

Die drei Interviewteilnehmer*innen C, G und J sprechen die universalen Eigenschaften von Bewegung, Spiel und Sport an. Die Lehrkräfte D, E, H und I betonen das soziale Lernen im Bewegungs- und Sportunterricht. Sportlehrer*in I meint gar, dass der Bewegungs- und Sportunterricht „(...) eines der wenigen Fächer ist, wo man wirklich was machen kann, jetzt bei der Sozialkompetenz.“ (Interview I, 299-302)

En Punto Universalität beschreibt Sportlehrer*in C, dass seit weniger Zeit Kinder aus der Ukraine in der Klasse sind und die deutsche Sprache noch nicht beherrschen, sich aber im Bewegungs- und Sportunterricht mit den Mitschüler*innen zurecht finden. Die Aussagen von Interviewpartner*in G unterstreichen dies. Auch er*sie meint, dass im Bewegungs- und Sportunterricht die Sprache und andere „(...) Unterschiedlichkeiten eigentlich außen vor (...)“ gelassen werden können. (Interview G, 157-162) Zudem gibt die Lehrperson G ein Beispiel für interkulturelles Lernen anhand von Fremdheitserlebnissen, bzw. interkulturellen Kontaktpunkten, an. „Was mir jetzt so ad hoc zur Durchführung einfallen würde, wäre zum Beispiel, dass da eine Sportart, die zum Beispiel in seinem Land sehr populär ist (...)“ angeleitet wird. (Interview G, 370-372)

Zu den weiteren Eigenschaften, die eher dem sozialen Lernen entsprechen, nennen die Sportlehrer*innen E und H die Handlungsfähigkeit in Gruppen. „Da lernen sie dann miteinander zu spielen, zu gewinnen und das gibt ihnen auch Motivation.“ (Interview E, 160-162)

Interviewpartner*in H geht noch etwas genauer auf die in Gruppen relevante Sozialkompetenz ein. Im Bewegungs- und Sportunterricht sieht die Lehrkraft die Möglichkeit die Rollenübernahme und das Kooperieren im Team zu vermitteln. Weiters kommentiert er*sie, dass die hohe Emotionalität, die sich im Sport äußert, Konflikte auslöst, was wiederum die Vermittlung von Sozialkompetenzen hinsichtlich des Konfliktmanagements fördern kann. Die Schüler*innen können dann im besten Fall *„(...) auch im Sportunterricht lernen, mit Konflikten umzugehen.“* (Interview H, 469-474)

Die Aussagen von Lehrer*in D überschneiden sich mit denen von Lehrer*in H. Er*sie beschreibt den Bewegungs- und Sportunterricht, als ein Unterrichtsfach *„(...) wo soziale Aktivität oder Sozialität wahnsinnig gefördert wird, weil es auch um Körperlichkeit geht, um sich aneinander messen, um Abarbeiten von Reibereien.“* (Interview D, 336-339)

8.3.4 Optimale Situation für interkulturelles Lernen

Wieder sechs von den zehn interviewten Lehrkräften äußerten sich mit Verbesserungsvorschlägen und Kritikpunkten hinsichtlich einer optimalen Situation für interkulturelles Lernen im Bewegungs- und Sportunterricht.

Die Interviewpartner*innen C und H richteten ihre Aussagen an das umgreifende System, also an die Ebene der Institution Schule bzw. weiter an die bildungspolitische Ebene. Lehrer*in C stellt sich unter einer optimalen Situation vor, dass sich nicht die Schüler*innen an das System anpassen müssen, sondern sich das System an die Lernenden anpasst. *„Also ja, dass sie auch ihre Muttersprache bei uns in der Schule sprechen können und sich damit auch verständigen können.“* (Interview C, 420-426) In derselben Aussage gibt die Lehrkraft von sich, dass dies keine realistische aber sehrwohl optimale Gegebenheit für eine interkulturell kompetente Schule wäre. Lehrperson H nennt zum zweiten mal in dem Interview, dass es *„(...) eine Art Quotenregelung geben“* müsste. (Interview H, 575-576) Damit bezieht er*sie sich auf die unausgeglichene Verteilungen der Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund an Mittelschulen und Allgemeinbildenden Höheren Schulen.

Die Bewegungs- und Sportlehrer*innen D und J setzen eine optimale Situation für interkulturelle Bildung und Erziehung damit gleich, dass die Lehrer*innen im Kollegium klassenübergreifend zu gemeinsamen interkulturellen Zielen hinarbeiten. *„Auf Ebene der Schule ist es meiner Meinung ganz besonders wichtig, dass man kein Einzelkämpfer ist, sondern dass alle Lehrpersonen an einem Strang ziehen und dieselbe Einstellung an den Tag legen.“* (Interview J, 394-398)

Wiederum Lehrer*in J, sowie Lehrkraft G, sprechen die Ebene der Eltern bzw. der Angehörigen an. Nach Sportlehrkraft G ist es *„(...) unmöglich, dass du denen (den*

*Schüler*innen) Toleranz (...)*“ vermittelt, da sie die Werte und Denkweisen übernehmen, die von der Familie vorgelebt werden. (Interview G, 389-393) Die beiden interviewten Lehrer*innen betonen, dass der Kontakt zu den Familien sowie generell die Einstellung der Eltern und deren Involviertheit in das Schulleben ihrer Kinder von großer Bedeutung für einen interkulturell orientierten Unterricht sind.

Lehrperson F fügt noch an, dass es eine optimale Voraussetzung für die interkulturelle Bildung und Erziehung ist, wenn die Kinder „(...) schon mehrere Tage miteinander verbracht haben und sich gegenseitig kennengelernt haben.“ (Interview F, 309-312) Etwa bei Kennenlertagen wird eine Vertrauensbasis aufgebaut, ein *Safe Space*, in dem sich die Schüler*innen wohlfühlen und aus sich gehen können. (Interview F, 316)

8.4 Ziele im Bewegungs- und Sportunterricht

8.4.1 Wichtigste Ziele aus Sicht der Lehrkraft

Auf die Frage, welche Ziele dem Bewegungs- und Sportlehrpersonal am wichtigsten sind für ihren Unterricht, ähnelten sich die Antworten gleich von mehreren Lehrer*innen. So vermerken die Interviewten A, B, C und G, dass sie den Schüler*innen ein vielfältiges Bewegungsangebot stellen wollen. Interviewpartner*in A *„(...) möchte den Schülern zeigen, was man mit Bewegung machen kann, also wie viele verschiedene Bewegungsformen und Sportarten.“* (Interview A, 395-399) Die Lehrer*innen D und E zielen ab auf eine möglichst hohe Bewegungszeit, *„(...) weil die (Schüler*innen) sitzen eh den ganzen Tag.“* (Interview E, 262-268)

Interviewpartner*innen B, F und J setzen sich als Ziel, dass die Kinder Freude am Sport haben. Die Sportlehrkraft H will vermitteln, dass *„die Schüler den Sport als etwas Lebens- und das ist halt auch meine eigene Überzeugung davon, absolut als etwas Lebensnotwendiges sehen.“* (Interview H, 430-431)

Die fünf Lehrpersonen A, C, E, I und J erwähnen, dass ihnen die Vermittlung von sozialen Kompetenzen wichtig ist. *„Die Hauptziele sind, dass sie sozial kompetent handeln. Dass sie keinen Mitschüler fertigmachen (...).“* (Interview J, 308-309) Sportlehrer*in C verfolgt Ziele hinsichtlich des Lehrens von sozialen Aspekten, *„(...) weil ich glaube, da ist der Sportunterricht eher das Fach, was am meisten hier intervenieren kann.“* (Interview C, 314-323)

Lehrer*in F spricht explizit an, dass er*sie *„in nächster Linie (...) auch eine interkulturelle Bildung (...) Gender auf jeden Fall auch mit einbeziehen (...)“* will. (Interview F, 254-257)

8.4.2 Ziele in Bezug auf interkulturelle Bildung und Erziehung

Alle Befragten äußerten sich zu Zielen in Bezug auf das interkulturelle Lernen der Schüler*innen. Nur Interviewteilnehmer*in G ist im Unterricht *„(...) überwiegend damit beschäftigt, einfach nur den normalen Unterrichtsablauf absichern zu können.“* (Interview G, 460-464) Es handle sich bei der Schule nahezu um eine *Brennpunktschule* und interkulturellen sowie sozialen Zielen kann kaum Raum gegeben werden, da die Lehrperson ständig mit erzieherischen Maßnahmen beschäftigt sei. (Interview G, 459-460)

Die restlichen Interviewten geben eine Vielzahl von Zielen in Bezug auf interkulturelle Bildung und Erziehung an. Den Interviewpartner*innen B, C, E und F ist es wichtig, dass die Schüler*innen Akzeptanz und Toleranz gegenüber Unterschiedlichkeiten aufbauen. Bewegungs- und Sportlehrer*in E versucht gemeinsam mit ihren Schüler*innen Stereotype abzubauen. Lehrkraft F sieht es als Weg zur Förderung von Akzeptanz, dass man (...) *dem anderen zuhört und seine Standpunkte kennenlernt.*“ (Interview F, 265-266)

Für Interviewpartner*in C ist die Akzeptanz in jenem Ausmaß wichtig, *„(...) dass sie wissen, dass es Leute gibt die verschiedene Ansichten haben, verschiedene Stärken haben und vielleicht von verschiedenen Orten kommen und dass man miteinander auskommt.“* (Interview C, 328-330)

Sportlehrer*in J will den Kindern vermitteln, *„(...) dass die Vielfalt eine Bereicherung sein kann, sein soll.“* (Interview J, 320)

Interviewteilnehmer*in A baut Elemente des kooperativen Interagierens in den Unterricht, um seinen*ihren Zielen des Teambuildings und der Teilhabe aller Schüler*innen zu erreichen. (Interview A, 403-407)

Die Lehrperson H hält die Regelfähigkeit der Kinder, also ein gewisses *„(...) Regelverständnis und Akzeptanz gegenüber Regeln“*, für ein wichtiges interkulturelles Lernziel. (Interview H, 495-496)

8.4.3 Erreichung der Ziele

Aus sechs der zehn Interviewgespräche konnte Information dazu gewonnen werden, inwiefern die interkulturellen Ziele der Lehrpersonen erreicht werden. Die Bewegungs- und Sportlehrer*innen A und J tun sich schwer eine klare Antwort zu geben, da *„(...) sowas immer quantitativ schwierig zu messen und mehr qualitativ beobachtbar ist.“* (Interview J, 343-344) Nach ihren subjektiven Wahrnehmungen verbessern sich die Schüler*innen sehrwohl hinsichtlich der interkulturellen Interaktionen.

Die Lehrer*innen E und F erläutern, dass die Kinder die interkulturellen Zielvorstellungen erreichen. Lehrkraft E sieht sich zwar mit der Schwierigkeit konfrontiert, dass er*sie selbst das eigene interkulturelle Wissen als unzureichend empfindet, um bei der Thematisierung der Kulturen in die Tiefe zu gehen. Wiederum auf Ebene des sozialen, interkulturellen Handelns gelinge es Lehrer*in E *„(...) schon gut, dass ich den Schüler*innen vermittele, dass sie die anderen auch akzeptieren sollen, auch miteinander reden, Interesse zeigen.“* (Interview E, 288-291) Bewegungs- und Sportlehrkraft F betont, dass die verschiedenen Meinungen der Kinder miteinbezogen werden und der Unterricht demnach von den Schüler*innen mitgestaltet wird, was aus Sicht des*der Lehrer*n *„(...) schon mal ein Zeichen von Interkulturalität (...)“* ist. (Interview F, 280-283)

Die interviewte Person I erwähnt, dass das Alter der Unterstufen-Schüler*innen bzw. deren Entwicklungsstufe die interkulturelle Zielvermittlung schwer macht. *„Schwierig, weil die Unterstufener oder generell 10- bis 14-jährige, je nachdem wie alt sie sind, dann entweder zu cool bereits werden, um Feedback anzunehmen.“* (Interview I, 306-307)

8.5 Ausbildung

Die Sportlehrer*innen A, B und C erinnern sich an kein Lehrangebot in der universitären Ausbildung zum Thema des interkulturellen Lernens und die Interviewten G und F äußerten keine auswertbare Angaben diesbezüglich. Sportlehrer*in D erinnert sich an zwei Lehrveranstaltungen, äußert allerdings auch Zweifel darüber, ob dieses Ausmaß für die Unterrichtspraxis ausreiche. Die Aussagen von Interviewpartner*in I überlappen sich mit denen von Sportlehrer*in D. *„Ich kann mich speziell an ein bis zwei Seminare erinnern, die das Thema leider Gottes meiner Meinung nach nicht wirklich aufgearbeitet haben.“* (Interview I, 322-323) So wurde sogar *„(...) von den Studierenden gefordert, ob es nicht sogar sinnvoller wäre, auch den Umgang in anderen Kulturen zu vermitteln und zu besprechen. Aber das hat der Rahmen eigentlich von der Lehrveranstaltung nicht zugelassen.“* (Interview I, 327-330)

Die Sportlehrkraft H erinnert sich an eine Vorlesungsprüfung, merkt jedoch an, dass sein*ihr interkulturelles Wissen in der eigenen Kindheit und in der Jugend angeworben wurde. *„Ich bin halt in Wien aufgewachsen und dementsprechend mit vielen Kulturen zusammengekommen. (...) Irgendwas gab es da ja vielleicht mal eine Vorlesung. Heterogenität, genau das gab es, ja. Das war eine Vorlesungsprüfung. (...) 1 ECTS. Sorry wollte ich nur anmerken.“* (Interview H, 503-505; 520-521; 525)

Von den acht Interviews, die zur Frage der Fortbildungen ausgewertet werden können, geben sechs Lehrpersonen an, noch keine Fortbildung besucht zu haben. Eine Lehrkraft besuchte eine Fortbildung zum Thema Mobbing und Konfliktmanagement. *„Und ich glaube, da ist das*

*Interkulturelle. Das fließt so mit ein. Aber es war nicht explizit.“ (Interview A, 478-480) Lehrer*in D hat „(...) eine schulinterne Fortbildung gehabt. Eben zu den 17 Development Goals und wie das umzusetzen ist.“ (Interview D, 371-372)*

Fünf Bewegungs- und Sportlehrer*innen sprechen Interesse für Fortbildungen zum Umgang mit kultureller Vielfalt aus. Genauer wünschen sich drei Lehrpersonen Inhalte zum Thema Konfliktmanagement. *„Wie kann man mit unterschiedlichen Standpunkten umgehen? Welche Methoden gibt es, um diese Konflikte auch zu lösen? Ja das wäre eigentlich die Lehrveranstaltung, die ich mir in meinem Studium gewünscht hätte.“ (Interview F, 289-293)* Lehrkraft C interessiert sich für Fortbildungsinhalte zu den Aspekten *„(...) Kooperation und Perspektivenübernahme (...) Aber vielleicht, dass man eben diesen einen Punkt Interkulturalität mehr in den Fokus rückt.“ (Interview C, 389-397)*

Lehrer*in I wünscht sich mehr Anhaltspunkte zur Orientierung für einen interkulturellen Bewegungs- und Sportunterricht. Für Fortbildungen interessieren ihn*sie *„(...) vorgefertigte Stundenbilder, die das genau thematisieren, um einem oder um der Lehrkraft generell ein bisschen eine Vorstellung zu geben, wie man es im Unterricht leichter besprechen kann mit den Schülern.“ (Interview I, 343-345)*

Die Interviewten D und G beklagen die seit der Corona-Pandemie ohnehin schon hohe Bildschirmzeit, sowie die Seminartermine in den Schulferien und sind deshalb nicht an weiteren Fortbildungen interessiert.

9 Diskussion

In diesem Kapitel werden die zuvor zusammengefassten Ergebnisse der Interviewanalyse in Anbetracht der theoretischen Grundlagen diskutiert. Damit soll dem Ziel dieser Arbeit, die beiden leitenden Forschungsfragen (siehe Kapitel 7) zu beantworten, nachgegangen werden.

9.1 Herausforderung vs. Mehrwert – Wie sehen Sportlehrkräfte die kulturelle Vielfalt?

In den Interviews sollte zunächst erörtert werden, inwiefern es die befragten Sportlehrkräfte mit kultureller Vielfalt zu tun haben. Dabei wurde die Feststellung von Mecheril (2016) beachtet, dass mit der Bezeichnung der kulturellen Identität bzw. Zugehörigkeit im Volksmund oft ein Gemisch aus nationalen, ethnischen und kulturellen Eigenschaften gemeint ist. Die Frage, inwiefern die Schulklassen kulturell vielfältig sind, würde zwar direkt zeigen, welche Auffassung die Lehrer*innen davon haben, was zur kulturellen Vielfalt zählt, allerdings

bestünde ebenso die Wahrscheinlichkeit, dass das Interview zu sehr in eine Richtung manipuliert wäre. Dies könnte wiederum dazu führen, dass Information, die eventuell für die Auswertung relevant ist, nicht von den Interviewpartner*innen ausgesprochen würde. Zudem wäre die Beantwortung der Frage ansonsten vielleicht in einer Aufzählung an Nationalitäten ausgegangen. So ergab die Auswertung, dass die Schüler*innen Differenzen auf Ebene der Sprache, des sozioökonomischen Hintergrundes, des Migrationshintergrundes, der Religion, der sportlichen Leistung, des Entwicklungsstandes und allgemein auf Ebene der Interessen zeigen.

Von den eben genannten Differenzen der Kinder werden vor allem die sprachliche Vielfalt, religiöse Fastenzeremonien, die einen Einfluss auf die körperliche Belastbarkeit der Kinder haben sowie diskriminierende Sichtweisen, die von den Eltern oder der Religion mitgegeben werden, von den Lehrer*innen als Herausforderungen wahrgenommen. Interviewpartner*in A beschreibt, dass es für ihn*sie schwierig sei, homophobe oder frauenfeindliche Ansichten zu diskutieren, sobald die Schüler*innen versuchen, ebendiese anhand von religiösen Vorgaben zu legitimieren. Die diesbezüglichen Aussagen von Sportlehrkraft A decken sich mit den Erkenntnissen ausgewählter qualitativer Studien, die ergaben, dass „(...) fehlende Kenntnisse über kulturelle Traditionen (...)“ die Inszenierung von interkultureller Erziehung im Bewegungs- und Sportunterricht beeinträchtigen können. (Frohn & Grimminger, 2011, S. 168) Trotz dieser Hürden ist sich die große Mehrheit der Sportlehrer*innen – 9 von 10 – sicher, dass die kulturelle Vielfalt einen Vorteil für die Kinder mitbringt. Die von Lehrkraft I (163) erwähnte „(...) *kleine Form von Gesellschaft* (...)“, die demnach eine Schulklasse ausmacht – die Kinder in der Klasse spiegeln die sozioökonomischen, sowie kulturellen Unterschiede etc. der Gesellschaft wieder – ist für den Großteil der Interviewten ein Mehrwert. So seien die Schüler*innen automatisch in Kontakt mit anders -denkenden und -handelnden Individuen, was laut den Interviewteilnehmer*innen eine gute Grundvoraussetzung ist, um Akzeptanz, Toleranz und Respekt gegenüber den Mitmenschen zu erlernen. Ebendieses Verständnis von „(...) cultural diversity as a social reality“ gilt als eine der Leitlinien für einen konstruktiven, interkulturellen Bewegungs- und Sportunterricht nach Grimminger (2011, S. 330) Diese Perspektive der Lehrkräfte auf kulturelle Vielfalt zeigt, dass sie dem Thema gegenüber nicht verschlossen sind. Für Interviewpartner*in D ist die klasseninterne Heterogenität zudem ein Ansporn für einen individualisierten und abwechslungsreichen Unterricht. Werden ebendiese Gegebenheiten den Ergebnissen aus den weiteren Kategorien (siehe Unterabschnitt 8.3.2 & 8.3.3) gegenübergestellt, zeichnet sich ab, dass die Mehrheit der Lehrer*innen der kulturellen Vielfalt in den Schulklassen einen Mehrwert zuschreibt, den sie als Sportlehrkräfte erkennen und nutzen wollen.

9.2 Umgang mit interkulturellen Konflikten – Beobachten, Intervenieren, Reflektieren

Thomas (2013) zeigt in seinen sozialwissenschaftlichen Aufarbeitungen zur interkulturellen Kommunikation, dass die Wahrscheinlichkeit für die Entstehung eines Konfliktes relativ hoch ist, sofern bei interkulturellen Begegnungen alle beteiligten Individuen nur aus ihren bekannten, egozentrischen Denk- und Handlungsmustern agieren. Wie Möhwald (2019, S. 12) beschreibt, stellen die Konflikt- und Begegnungsorientierungen zwei „(...) Grundrichtungen der Interkulturellen Erziehung dar.“ Laut Pühse & Roth (1999) können in Konfliktsituationen Anreize zum interkulturellen Lernen gesetzt werden. Dietrich (1994) schlägt aus ebendiesem Grund vor, dass Konflikte bewusst von der Lehrperson inszeniert werden, um kulturelle Unterschiede sichtbar zu machen und auf diese mit den Kindern einzugehen. Zudem zählt die Konfliktfähigkeit, bzw. die Fähigkeit zum Aushandeln von Regeln etc., sowohl zu den didaktischen Leitlinien nach Gieß-Stüber (2008), als auch zu den allgemeinen Zielvorstellungen des Unterrichtsprinzips hinsichtlich der interkulturellen Kompetenz der Schüler*innen. (BMBWF & Warga-Fallenböck, 2017)

Die Fragen bezüglich der interkulturellen Auseinandersetzungen wurden in den Leitfaden eingefügt, um herauszufinden, inwiefern die Lehrpersonen ebensolche Situationen als Möglichkeit zur Vermittlung interkultureller Bildung und Erziehung erkennen und wie sie mit den Konflikten umgehen. Die Ergebnisse aus den Transkripten, welche den entsprechenden Kategorien (siehe Teilkapitel 8.2) zugeteilt wurden, sollen der ganzheitlichen Beantwortung der zweiten Forschungsfrage, inwiefern die Lehrkräfte den Bewegungs- und Sportunterricht nutzen und somit das interkulturelle Lernen fördern, dienen.

Wie aus den Gesprächsaufzeichnungen ausgewertet wurde, entstehen im Unterricht der interviewten Lehrkräfte interkulturelle Konflikte aus verschiedenen Gegebenheiten. Die Sportlehrer*innen beschreiben Uneinigkeiten hinsichtlich der religiösen Einstellung der Kinder, sowie diskriminierende Beschimpfungen der Schüler*innen untereinander aufgrund ihrer unterschiedlichen sozioökonomischen Hintergründe, sowie ihres Migrationshintergrundes. In Konflikten wie diesen werden natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten sichtbar gemacht, bzw. den Akteur*innen zugeschrieben und im Zuge dessen Machtverhältnisse unter den Schüler*innen appliziert. Die Handhabung dieser Konfliktsituation der Lehrperson ist ausschlaggebend für den Lernfortschritt der Kinder in Richtung einer interkulturell kompetenten Handlungsfähigkeit. Im optimalen Fall versucht die Sportlehrkraft Fremdheitserlebnisse und Kontroversen innerhalb der Klassen methodisch-didaktisch mit den Lernenden aufzuarbeiten und zu reflektieren. Außerdem strebt sie mit den Beteiligten

Konfliktlösungen an, die auf einen Interessensausgleich aller im Konflikt verwickelten Parteien abzielt und neue, gemeinsame Interaktionsprinzipien verhandeln lässt. (Bender-Szymanski, 2013; Gieß-Stüber & Grimminger, 2007; Thomas, 2009)

Zum Umgang mit den interkulturellen Konflikten soll hier nochmals hervorgehoben werden, dass das interviewte Lehrpersonal die Schwere der Zusammenstöße abwägt und davon abhängig macht, ob der Unterricht gänzlich für die Aufarbeitung der Konfliktsituation abgebrochen wird. Ein wichtiger Faktor für die Sportlehrkräfte ist dabei die Bewegungszeit, die laut Interviewpartner*in E und I aufgrund bürokratischer, und organisatorischer Aufgaben ohnehin schon begrenzt sei. Aus dem Interviewmaterial sticht heraus, dass die große Mehrheit der Bewegungs- und Sportlehrer*innen – 9 aus 10 – bei den von ihnen beschriebenen Auseinandersetzungen die betroffenen Schüler*innen zur Reflexion des Geschehnisses anhält. In Anbetracht der didaktischen Leitideen zum interkulturellen Lernen im Kontext Bewegung, Spiel und Sport von Gieß-Stüber (2008) entspricht dieser Schritt der Lehrkräfte dem zweiten allgemeinen Grundsatz, der *Reflexion von Fremdheitserlebnissen*. (siehe Unterabschnitt 6.2.1) Interviewpartner*in A und B merken an, dass sie bei der Interpretation der Konfliktumstände zunächst vorsichtig agieren, um keine vorschnellen Schuldzuschreibungen in Richtung etwaiger interkultureller Aspekte zu tätigen. Die Sportlehrkraft A weiß, dass unter anderem etwaige familiäre Angelegenheiten oder Traumata aus der frühen Kindheit relevante Spieler in der Konfliktbeteiligung der Schüler*innen sein können. Ebendiese Vorgangsweise findet sich in den Leitlinien für interkulturell kompetente Bewegungs- und Sportlehrkräfte wieder. „Cultural and/or religious reasons can explain conflicts but not necessarily and not always sufficiently.“ (Grimminger, 2011, S. 330)

Die interviewten Lehrpersonen A und J sprechen an, dass sie bewusst kooperative Bewegungsaufgaben und Sportspiele planen, um einerseits das Konfliktpotenzial gewissermaßen zu steuern und andererseits um den Schüler*innen relevante Kompetenzen für das Handeln in einer Gruppe zu vermitteln. Gieß-Stüber (2008) und später Möhwald (2019) führen die Kategorie der Teamaufgaben, die vier didaktische Leitideen für das interkulturelle Lernen enthält, näher aus. Demnach können in den von den Lehrkräften A und J beschriebenen Gruppenaufgaben gleich mehrere Effekte angezielt werden. Die Kinder werden in ihrer Konfliktfähigkeit unterstützt, sofern sie in heterogenen Gruppen gemeinsamen Interessen nachgehen müssen. In kooperativen Teambuildingübungen ist es möglich die Schüler*innen in ihrer Identitätsbildung zu fördern. Sei es durch die Anerkennung durch die Mitschüler*innen oder durch die Vermittlung von Zugehörigkeit zum großen Ganzen.

Zum Stichpunkt der Identitätskonstruktion der Lernenden soll hier nochmals die Aussage von Lehrer*in G hervorgehoben werden. Die Lehrkraft G ist selbst zweisprachig aufgewachsen und hat den kontroversen Prozess der persönlichen Identitätsfindung durchlebt. Dieses Wissen darüber, vor welchen Herausforderungen die Schüler*innen stehen, kommt dem/der Lehrer*in im Sinne eines konstruktiven Konfliktmanagements und weiters im Sinne einer förderlichen interkulturellen Erziehung zu Gute. (Frohn & Grimminger, 2011)

Abschließend sollen zur Diskussion der Ergebnisse aus der Kategorie der interkulturellen Vielfalt im Bewegungs- und Sportunterricht die Aussagen von Interviewteilnehmer*innen E, F und C (siehe Unterabschnitt 8.2.3) mit den theoretischen Grundlagen betont werden. Die Lehrkräfte E und F erkennen, dass „(...) *man auch durch Fehler und Konflikte am meisten*“ lernt. (Interview E, 330-331) Sie lassen die Konflikte, wie von Dietrich (1994) vorgeschlagen, bewusst zu. Interviewteilnehmer*in D tut dem gleich und fokussiert die reflektierende Aufarbeitung der Konflikte mit den Schüler*innen auf das „(...) *Einfordern von Einhalten der Regeln, Einhalten von Umgangsformen, (...)*“ (Interview D, 323-330) Ebendieses Aushandeln von Regeln, bzw. das Regelverständnis und das Handeln nach Regeln, findet sich wiederum in den fünf interkulturellen Lernfelder nach Pühse & Roth (1999).

9.3 Zur Einstellung zum Unterrichtsprinzip – die Lehrkräfte im Spannungsfeld zwischen theoretischer Konzepte und Unterrichtspraxis

Bezüglich des Unterrichtsprinzips, um das die erste Forschungsfrage handelt, muss nochmals betont werden, dass dieses der Hälfte der Befragten – 5 aus 10 – nicht bekannt war. Von den restlichen Lehrer*innen, denen das Prinzip laut Interviewangaben bekannt war, sagte nur eine Person (siehe Unterabschnitt 8.3.2) Genaueres dazu aus.

Bei den Antworten auf die Frage, was sich die Sportlehrer*innen unter dem Begriff der interkulturellen Bildung und Erziehung vorstellten, stechen einige Überschneidungen mit den tatsächlichen Inhalten des Unterrichtsprinzips heraus. Das von mehr als der Hälfte – 6 aus 10 – angesprochene interkulturelle Bewusstsein, bzw. das Wissen über Differenzen in den Bereichen Sprache, Religion, Denkweise, etc. ist laut dem Rundschreiben „(...) Grundvoraussetzung dafür, dass im schulischen Alltag und in jeder Unterrichtssituation das gemeinsame Lernen gelingen kann.“ (BMBWF & Warga-Fallenböck, 2017, S. 3)

„*Also mit Akzeptanz gegenüber Anderen oder anderen Kulturen und dass man darin versucht den Schülern mitzugeben, wie man am besten damit leben kann.*“ (Interview A, 287-290) Diesen Punkt sprechen 5 aus 10 der interviewten Lehrpersonen zum Verständnis der interkulturellen Bildung aus, welches ebenso in den Zielvorstellungen und den anzustrebenden

interkulturellen Kompetenzen aus dem Rundschreiben vorkommen. Die interkulturelle Bildung „(...) trägt zu einer wertschätzenden und respektvollen Lernatmosphäre bei.“ (BMBWF & Warga-Fallenböck, 2017, S. 3)

Die weiteren Vorstellungen von interkultureller Bildung und Erziehung, die von den Interviewteilnehmer*innen A, D, F und J genannt wurden, entsprechen den Grundsätzen des Unterrichtsprinzips, dass „(...) eurozentrische oder andere ethnozentrische Sichtweisen (...)“ sichtbar gemacht und hinterfragt werden sollen. (BMBWF & Warga-Fallenböck, 2017, S. 3) Interviewpartner*in F legt dabei Wert auf die Reflexion des kulturübergreifenden Wissens und der*die Interviewte A versteht unter dem interkulturellen Begriff die Vermittlung von relevanten Werten und Normen für das gemeinsame Leben von unterschiedlichen Individuen.

Wie in der Ergebnisdarstellung (siehe Unterabschnitt 8.3.2) zu erkennen ist, sind fast alle befragten Bewegungs- und Sportlehrkräfte – 8 aus 10 – den theoretischen Ansätzen des Unterrichtsprinzips positiv gegenüber eingestellt. Der*die Sportlehrer*in antwortet kritisch auf die Frage, was er*sie von dem Prinzip halte. Die pädagogischen Konzepte seien „(...) *so weit weg von der Realität, weil man mit so vielen anderen Sachen beschäftigt ist.*“ (Interview G, 336-340)

Tatsächlich stellte sich bei der Frage, inwiefern die Zielvorstellungen des Unterrichtsprinzips aus Sicht der Lehrer*innen als Anhaltspunkt für die Unterrichtsplanung brauchbar ist, heraus, dass 7 aus 10 Interviewteilnehmer*innen ihren Bewegungs- und Sportunterricht nicht explizit nach dem besagten Unterrichtsprinzip planen. Sie erkennen in den pädagogischen Aspekten der interkulturellen Erziehung eher „(...) *eine menschliche Grundhaltung (...), die man mitbringen sollte in der Schule.*“ (Interview J, 214-215) Die Lehrkräfte denken, dass „(...) interkulturelle Lernen (...) immer implizit einfließt“ und sehen die Herausforderung einer kulturübergreifenden Planung darin, dass es „(...) den Rahmen sprengt vom Sportunterricht.“ (Interview A, 327-329; Interview I, 359-361) Die betroffenen Lehrer*innen stehen offenbar in einem Spannungsfeld zwischen pädagogischen Vorgaben und der tatsächlichen Unterrichtsausführung. Diesbezüglich stellt sich die Frage, inwiefern die Lehrkräfte den Anregungen von Gieß-Stüber & Grimminger (2007) nachkommen. Wie in den pädagogischen Grundlagen dieser Arbeit zusammengefasst (siehe Teilkapitel 5.3) ist eine methodisch-didaktische Planung der Behandlung und Reflexion von Fremdheitserlebnissen essentiell für interkulturelle Lerneffekte seitens der Schüler*innen. Der Großteil der Bewegungs- und Sportlehrer*innen beharrt sehrwohl auf die reflektierende Aufarbeitung von Konflikten. (siehe Teilkapitel 9.3) Inwiefern dies und die Leitideen des Unterrichtsprinzips als *unbewusste, menschliche Grundhaltung* ausreichend sind für eine kompetente Vermittlung der

entsprechenden pädagogischen Leitlinien, ist im Rahmen dieser Arbeit nicht auswertbar. Ohnehin bedarf es einer kritischen Betrachtung dieser Kontroverse, was sich wiederum als Thema für zukünftige Forschungen anbieten würde.

Hinsichtlich der Ergebnisauswertung zur Planung von interkulturellem Bewegungs- und Sportunterricht geben nur Lehrkraft C und D an, dass sie die Inhaltsvermittlung des Unterrichtsprinzips wissentlich planen. Lehrkraft C geht speziell auf die Teilaspekte „(...) *Akzeptanz, Toleranz und Perspektivenübernahme* (...)“ ein. (Interview C, 194-195) Sportlehrer*in D versucht den Unterrichtsablauf vielseitig zu gestalten, um alle Lernenden zu erreichen und gleichwertig miteinzubeziehen. Beide Planungsinhalte entsprechen den didaktischen Leitideen Gieß-Stüber (2008). Genauer gesagt lässt sich die vielfältige Unterrichtsgestaltung, die eine ganzheitliche Teilhabe aller Lernenden ermöglicht, im ersten Allgemeinen Grundsatz der *gleichberechtigten Partizipation* verorten. Die von Lehrkraft C genannten Planungsschwerpunkte kommen der Kategorie der *Teamaufgaben als Herausforderung* (siehe Unterabschnitt 6.2.3) gleich. (Gieß-Stüber, 2008)

9.4 Interkulturelle Ziele im Bewegungs- und Sportunterricht

Den Bewegungs- und Sportlehrer*innen wurde zunächst die Frage gestellt, welche Unterrichtsziele im Allgemeinen bedeutsam für sie seien. Einerseits sollte somit der Redefluss aufrecht gehalten werden und andererseits lässt sich dadurch der Stellenwert von interkulturellen Lernzielen besser diskutieren. In den Transkripten der Interviewgespräche ist auffällig, dass ebendiese Ziele auf Ebene des Umgang mit kultureller Vielfalt nachrangig sind. Die Maximierung der Bewegungszeit, ein Angebot möglichst vieler Bewegungsformen und Sportarten, sowie die Freude am Sporttreiben haben für die Lehrer*innen höchste Priorität. Außerdem nennen 5 aus 10 Lehrer*innen (Interview A, C, E I & J) Ziele hinsichtlich der Sozialkompetenz der Schüler*innen.

Nachfolgend wurde eruiert, welche interkulturellen Ziele die Lernenden aus Sicht der Lehrpersonen erreichen sollen. Neben den Kategorien des *Umgangs mit interkulturellen Konflikten* (siehe Teilkapitel 8.2) und der *Praxisrelevanz des Unterrichtsprinzips* für die Unterrichtsplanung (siehe Unterabschnitt 8.3.3) sollen die Antworten bezüglich der *interkulturellen Ziele für die Schüler*innen* (siehe Unterabschnitte 8.4.2; 8.4.3) komplementär dazu eine vollständige Diskussion der Inszenierung von interkulturellem Bewegungs- und Sportunterricht erlauben.

Das am häufigsten (4 aus 10) genannte interkulturelle Ziel, welches den Schüler*innen vermittelt werden will ist, „(...) dass sie sich gegenseitig akzeptieren, dass sie wissen, dass es Leute gibt, die verschiedene Ansichten haben (...) und dass man miteinander (...)“ auskommt.

(Interview C, 328-330) Ebendiese Zielsetzungen stehen in den zu vermittelnden interkulturellen Kompetenzen aus dem Rundschreiben und fallen weiters in das Lernfeld des *Umgangs mit Vielfalt* nach Pühse & Roth (1999). Die Schüler*innen sollen sowohl eine offene Sicht auf vielfältige Lebensentwürfen innerhalb der Schule, als auch den respektvollen Umgang mit kultureller Heterogenität erreichen. (BMBWF & Warga-Fallenböck, 2017)

Die restlichen vier der fünf Lernfelder von Pühse & Roth (1999) werden ebenso aus dem Interviewmaterial abgedeckt. (siehe Teilkapitel 6.1) Interviewpartner*in H und I setzen interkulturelle Lernziele im Lernfeld des Regelverständnisses und der Regelfähigkeit an. So etwa die „(...) Akzeptanz gegenüber Regeln (...)“ und das Verhandeln von Regeln. (Interview H, 495-496) Ebendiese Kompetenz, regelgeleitet zu handeln und gemeinsam ein geltendes Regelwerk aushandeln zu können, sind ausschlaggebende Fähigkeiten für das Zusammenleben in der Gesellschaft. Da Kulturen dynamisch sind, macht es auch Sinn im Unterricht Spielregeln verhandelbar zu gestalten und neue Regeln gemeinsam im Team zu konstruieren. (Möhwald, 2019)

Ähnlich wie in der Interviewauswertung zur Kategorie des Umgangs mit interkulturellen Konflikten, resultierte auch aus den Antworten respektive der Lernziele, dass die Lehrkräfte kooperative Bewegungsaufgaben einbauen. Pühse & Roth (1999) sowie Gieß-Stüber (2008) heben den Nutzen von kooperativen Teambuilding-Unterrichtssituationen hervor. Anerkennung der Mitschüler*innen, Zugehörigkeit zur Gruppe, das Überschreiten und Bewältigen von sozialen Grenzen, etc. Für die Schüler*innen ergibt sich aus Unterrichtssequenzen, in denen sie mit anders-denkenden und -handelnden Mitschüler*innen auf ein gemeinsames Ziel hinarbeiten müssen, ein erhebliches interkulturelles Lernpotenzial, was Pühse & Roth (1999, 30) dazu veranlasst in ihrem Werk zu empfehlen, Spielsituationen – auch Konflikte - „(...) nicht vorzeitig abzubrechen“. Gieß-Stüber (2005) und Mecheril (2003) betonen, dass durch natio-ethno-kulturelle Mehrfachzugehörigkeiten die Ambiguitätstoleranz der Kinder gefördert wird. Demnach können kooperative Bewegungs-aufgaben oder -spiele in diesem Sinne eingesetzt werden. Die Rolle der Lehrkraft ist als Betreuer*in des Interaktionsgeschehens bedeutsam. So sollen zwar Konfliktsituationen zugelassen werden. Trotzdem muss die Lehrkraft darauf achten, dass niemand zu Schaden kommt und es in der Aushandlung der neuen Kommunikationsprinzipien bestenfalls zu einem gemeinsamen Konsens anstelle der Ausgrenzung kommt.

In Bezug auf die Erreichung der Ziele soll angemerkt werden, dass nur 6 aus 10 Interviewpartner*innen dazu Angaben machten. Die restlichen Lehrkräfte gaben teilweise kritische Sichten auf die Zielerreichung an, da diese „(...) *quantitativ schwierig zu messen und*

mehr qualitativ beobachtbar (...)“ sei. (Interview J, 343-345) Lediglich die Lehrpersonen C, F und J geben an, dass die Schüler*innen beobachtbare Fortschritte hinsichtlich der interkulturellen Kompetenzen machen. Laut den Beobachtungen von Lehrer*in F besserten sich die Lernenden in dem Schuljahr insofern, dass sie nun im Sinne des Allgemeinen Grundsatzes der didaktischen Leitideen nach Gieß-Stüber (2008) an der Planung und am Unterrichtsgeschehen partizipieren und ihre Meinung einbringen können.

Die Interviewpartner*innen G und I sind *„(...) überwiegend damit beschäftigt, einfach nur den normalen Unterrichtsablauf absichern zu können.“* (Interview G, 459-464) Aus diesem Grunde ist es für die beiden Sportlehrer*innen schwierig in Richtung interkultureller Ziele zu unterrichten, bzw. auszuwerten.

9.5 Ausbaufähige Lehrer*innenbildung

Hinsichtlich der universitären Ausbildung geben die Gesprächspartner*innen ein eindeutiges Meinung ab. Jene Lehrer*innen, die sich bei ihrem Studiengang an Lerninhalte zum Thema der interkulturellen Bildung und Erziehung erinnerten, geben geschlossen an, dass die Lehrveranstaltungen *„(...) das Thema leider Gottes meiner Meinung nach nicht wirklich aufgearbeitet haben.“* (Interview I, 322-323) Die Lehrkraft H erinnert sich etwa an eine Vorlesung zum Umgang mit Heterogenität, die nur mit 1 ECTS gewichtet wurde. Bei einer Gesamtanzahl von 240 Credits im Bachelor-Studium lässt sich mit kritischem Blick behaupten, dass dem Thema des Umgangs mit kultureller Vielfalt in der Ausbildung eher geringe Relevanz zugeschrieben wird.

Fast alle Interviewten hatten noch keine Fortbildung besucht, die die Thematik der interkulturellen Erziehung bearbeitet. In Anbetracht der Tatsache, dass die Interviewteilnehmer*innen zum Zeitpunkt der Gespräche weniger als 6 Schuljahre an einer Schule tätig waren, lässt sich interpretieren, dass nicht das mangelnde Interesse der Grund dafür ist. Zumindest die Hälfte der Lehrer*innen gibt an, dass Interesse an dementsprechenden Fortbildungsinhalten bestehe. So wünschen sie sich etwa Inhalte zum Konfliktmanagement oder vorgefertigte Unterrichtsplanungen, an denen sie sich orientieren können *„(...) um der Lehrkraft generell ein bisschen eine Vorstellung zu geben (...)“*, wie interkulturell kompetenter Unterricht zu planen sei. (Interview I, 343-345)

10 Resümee und Ausblick

In diesem abschließenden Kapitel sollen die zentralen Erkenntnisse dieser Masterarbeit zusammengetragen werden und hinsichtlich der beiden Forschungsfragen dargestellt werden.

Zuerst soll die Frage, welche Einstellung die Mittelschul- Bewegungs- und Sportlehrer*innen gegenüber dem Unterrichtsprinzip der interkulturellen Bildung und Erziehung haben, betrachtet werden. Wie in der Diskussion (siehe Teilkapitel 9.3) ersichtlich, war das Unterrichtsprinzip der Hälfte der Befragten nicht bekannt. Die deutliche Mehrheit der Lehrpersonen – 8 aus 10 – sind dem theoretischen Konzept des Unterrichtsprinzips gegenüber positiv eingestellt. Allerdings gibt der Großteil der Lehrer*innen – 7 aus 10 – ebenso an, dass sie ihren Bewegungs- und Sportunterricht nicht explizit nach dem Unterrichtsprinzip planen. Die Lehrkräfte stehen in einem Spannungsfeld zwischen bildungspolitischer Vorgaben und realer Ausführbarkeit ebendieser im Unterricht. So stehen sie etwa vor der Herausforderung, die knappe Bewegungszeit neben organisatorischer, bürokratischer und erzieherischer Zeitanprüche maximal auszufüllen. Sie sehen die Inhalte des interkulturellen Unterrichtsprinzips eher als eine Grundhaltung, nach der die Pädagog*innen handeln würden. Außerdem merken mehrere Lehrpersonen an, dass die interkulturelle Bildung und Erziehung in kulturell vielfältigen Klassen keiner zusätzlichen Planung bedarf, da sie immer implizit und unbewusst vermittelt werde. Im Sinne von Gieß-Stüber & Grimminger (2007) ist hierbei ein kritischer Blick angebracht, da aus den Werken der Autorinnen hervorging, dass die Vermittlung interkultureller Kompetenzen sehrwohl einer ausführlichen Anleitung durch eine ebenso interkulturell kompetente Lehrperson voraussetzt. Wiederum wurden Wünsche über Fortbildungsinhalte zum interkulturellen Konfliktmanagement und über fertige Stundenplanungen zur Inszenierung von interkulturellem Lernen geäußert. Daraus zeigt sich, dass manche der interviewten Lehrer*innen mehr über eine konstruktive, bewusste Inszenierung des Unterrichtsprinzips im Bewegungs- und Sportunterricht erfahren wollen.

Folgend soll der Frage, inwiefern die an Wiener Mittelschulen unterrichtenden Bewegungs- und Sportlehrer*innen ihren Bewegungs- und Sportunterricht inszenieren, um das interkulturelle Lernen der Schüler*innen zu fördern, nachgegangen werden. Obwohl 7 von den 10 interviewten Bewegungs- und Sportlehrkräften äußerten, dass sie ihren Unterricht nicht nach dem besagten Unterrichtsprinzip planen würden, stellte sich bei der Ergebnisanalyse (siehe Kapitel 8 & 9) heraus, dass die Unterrichtshandhabung der Lehrer*innen häufig mit den methodisch-didaktischen Konzeptionen der interkulturellen Sportpädagogik übereinstimmt. Neben der Vermittlung von Freude am Sporttreiben und der Optimierung der Bewegungszeit verfolgen die Lehrpersonen interkulturelle Ziele, die die Schüler*innen erreichen sollten. So etwa die Aufklärung über verschiedene Denk- und Handlungsweisen und der konstruktive Umgang mit ebendiesen. Akzeptanz, Toleranz und respektvolles Verhalten gegenüber den Mitschüler*innen, Regelfähigkeit, kooperative Interaktion und weitere Ziele, die von den

Lehrkräften genannt wurden, entsprechen den interkulturellen Lernfeldern nach Pühse & Roth (1999) sowie den didaktischen Leitideen nach Gieß-Stüber (2008).

Wenn es im Bewegungs- und Sportunterricht zu interkulturellen Konflikten kommt handeln die befragten Pädagog*innen nach dem Allgemeinen Grundsatz der reflektierenden Aufarbeitung von Fremdheitserfahrungen. Die Lehrkräfte erkennen den potenziellen Nutzen von Konflikten und lassen diese bewusst zu, um Lernsituationen für die Schüler*innen zu schaffen. Den Gesprächsaufzeichnungen ist ebenso zu entnehmen, dass die Lehrkräfte in der Handhabung von Konflikten nicht vorschnelle kulturelle Zuschreibungen tätigen. Nach Aussagen der Lehrer*innen versuchen diese zu verstehen, aus welchen Verhältnissen die Kinder kommen und sind sich im Klaren, dass das Verhalten der Schüler*innen mit anderweitigen Umständen zusammenhängen können. Ebendiese Eigenschaft wird von Grimminger (2011) zu den Leitlinien für interkulturell kompetentes Handeln der Lehrer*innen genannt.

Die Lehrer*innen sind sich den einzigartigen Charakteristiken des Unterrichtsfaches Bewegung und Sport für das interkulturelle Lernen bewusst. Sie beschreiben den Kontext Bewegung, Spiel und Sport als einen Freiraum, wo Emotionen ausgelebt werden, wo nonverbal agiert werden kann, wo universelle Sportarten gemeinsame Zugehörigkeit schaffen und gleichzeitig Fremdheitserfahrungen erschaffen werden können. Sie beschreiben den Bewegungs- und Sportunterricht als einen Safe Space, in dem die Schüler*innen Grenzen austesten können und somit die Lernenden bei der Identitätskonstruktion unterstützt werden können. Und die Lehrer*innen nutzen ebendieses Potenzial des Schulsports für das interkulturelle Lernen. Hier soll allerdings nochmals die Kritik angebracht werden, dass es sich bei den Kompetenzen, die die Lehrer*innen laut den Interviewaufzeichnungen den Schüler*innen mitgeben wollen, vor allem um soziale Kompetenzen handelt. Dem gleichkommend schreiben auch Pühse & Roth (1999) über die interkulturelle Bildung und Erziehung im Sinne des Ansatzes des sozialen Lernens. Wie Möhwald (2019) bereits anmerkt, handelt es sich beim interkulturellen Lernen allerdings um mehr als um das soziale Lernen. Interkulturelle Bildung und Erziehung will sehrwohl Gemeinsamkeiten verschiedener Individuen stärken und das Werkzeug für ein beidseitig gewinnbringendes Miteinander schaffen. Jedoch ist es ebenso ein essentieller Part, Unterschiede sichtbar zu machen, kulturelle Zugehörigkeiten ins Bewusstsein zu bringen, über den Ethnozentrismus aufzuklären und Differenzen anzuerkennen, diese zu akzeptieren und neben der individuellen Ebene auch das die interkulturellen Prozesse umrahmende System zu behandeln.

Abschließend sollen hier nochmals die Anregungen von Interviewpartner*innen C und G hinsichtlich dem System Schule dargestellt werden. Wenn eine interkulturelle

Bewegungserziehung optimal ausgeführt werden soll, dann verlangt es aus Sicht der beiden Lehrer*innen eine Anpassung des Bildungssystems. Die Kritik gilt den unausgeglichene Verteilungen von Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund an den allgemeinbildenden und den höheren Schulen. Zudem sollte die Schule Mehrperspektivität, sowie Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt als einen Mehrwert wahrnehmen – wie es die interviewten Lehrer*innen auch tun – und das Thema der interkulturellen Bildung und Erziehung auch in der universitären Ausbildung der angehenden Pädagog*innen aufwerten.

Schließlich bleibt noch festzuschreiben, dass die Erkenntnisse dieser Masterarbeit nicht repräsentativ für alle Bewegungs- und Sportlehrkräfte sind. Die Interviews der 10 Lehrpersonen von Wiener Mittelschulen zeigen ausschließlich einen Auszug aus der gesamten Bandbreite der Art und Weise, wie Pädagog*innen mit kultureller Heterogenität umgehen.

Die präsentierten Ergebnisse sind als Grundlagen für weitere Untersuchungen im Feld der interkulturellen Sportpädagogik zu sehen. Es konnten wichtige Eckdaten hinsichtlich der Unterrichtserfahrung von Bewegungs- und Sportlehrer*innen, die an Mittelschulen in Wien tätig sind, aufgezeigt werden, allerdings würde ein größeres Sample oder der analysierende Vergleich mit den Erfahrungen von Lehrkräften aus anderen Schultypen zusätzliche, interessante Einblicke bieten.

Literatur

- Auernheimer, G. (2001). Anforderungen an das Bildungssystem und die Schulen in der Einwanderungsgesellschaft. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen* (S. 45–58). Leske + Budrich.
- Auernheimer, G. (2013). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (4. Aufl. 2013.). VS Verlag für Sozialwissenschaften : Imprint: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bauböck, R. (1996). *„Nach Rasse und Sprache verschieden“: Migrationspolitik in Österreich von der Monarchie bis heute*. Inst. für Höhere Studien.
- Beckers, E. (1993). Interkulturelle Erziehung im Schulsport? Anmerkungen zu einem ungeschriebenen Beitrag. In N. Schulz (Hrsg.), *Schulsport heute: Aspekte einer zeitgemäßen Konzeption* (S. 187–201). Academia.
- Beer, B. (2017). Kultur und Ethnizität. In B. Beer, H. Fischer & J. Pauli (Hrsg.) *Ethnologie: Einführung in die Erforschung kultureller Vielfalt* (1. Auflage 2017., S. 71–88). Dietrich Reimer Verlag.
- Bender-Szymanski, D. (2013). Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (4. Aufl., S. 201–230). VS Verlag für Sozialwissenschaften GmbH.
- Berry, J. W. (2001). A psychology of immigration. *Journal of Social Issues*, 57(3), S. 615–631.
- BMBWF, & Warga-Fallenböck, M. (2017, November 15). *Interkulturelle Bildung - Grundsatzerlass 2017. Rundschreiben Nr.29/2017.*
https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2017_29.html#:~:text=Rundschreiben%20Nr%20.,29%2F2017&text=Interkulturelle%20Bildung%20beruht%20im%20%C3%B6sterreichischen,aller%20allgemein%20bildenden%20Schulen%20verankert.
- Bogner, A. (2014). *Interviews mit Experten: Eine praxisorientierte Einführung*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Bröskamp, B. (2008). Körperliche Fremdheit(en) revisited. In P. Gieß-Stüber & D. Blecking (Hrsg.), *Sport, Integration, Europa: neue Horizonte für interkulturelle Bildung* (S. 218–233). Schneider Hohengehren.
- Dietrich, K. (1994). Interkulturelles lernen. *Sportpädagogik*, 18(6), S. 20–25.

- Dirim, İ., & Mecheril, P. (2010a). Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In S. Andressen, K. Hurrelmann, C. Palntien, & W. Schröer (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 121–149). Beltz.
- Dirim, İ., & Mecheril, P. (2010b). Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In S. Andressen, K. Hurrelmann, C. Palntien, & Schröer (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 99–120). Beltz.
- do Mar Castro Varela, M., & Mecheril, P. (2010). Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In P. Mecheril (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 23–53). Beltz.
- DUDEN, & Bibliographisches Institut. (2022). *Wörterbuch*. <https://www.duden.de/woerterbuch>
- Faustmann, A. M. (2017). *Migration und Integration in Österreich: Hintergründe, Rahmenbedingungen und Praxisfelder der Integration von MigrantInnen*.
- Fetti Mora, D. F. (2021). The Attitude of Teachers Towards Intercultural Education in Schools. *Educatia* 21, 21, S. 219–225.
- Foroutan, N., & İköz, D. (2016). Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 138–151). Beltz.
- Frohn, J., & Grimminger, E. (2011). Zum Umgang mit Heterogenität im Sportunterricht - Genderkompetenz und interkulturelle Kompetenz von Sportlehrkräften. In E. Balz, M. Bräutigam, W. D. Miethling, & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (Bd. 20, S. 148–173). Meyer & Meyer.
- Gieß-Stüber, P. (2005). Der Umgang mit Fremdheit - Interkulturelle Bewegungserziehung jenseits von Ausgrenzung oder Vereinnahmung. In P. Gieß-Stüber (Hrsg.), *Interkulturelle Erziehung im und durch Sport: [ein regionales Projekt in Zusammenarbeit mit der Stadt Freiburg]* (S. 67–75). LIT-Verl.
- Gieß-Stüber, P. (2008). Reflexive Interkulturalität und der Umgang mit Fremdheit im und durch Sport. In P. Gieß-Stüber & D. Blecking (Hrsg.), *Sport, Integration, Europa: neue Horizonte für interkulturelle Bildung* (S. 234–248). Schneider Hohengehren.
- Gieß-Stüber, P., & Grimminger, E. (2007). Sportpädagogische Herausforderungen durch eine multikulturelle Schülerschaft - Ein Plädoyer für die Ausbildung interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften. In W.-D. Miethling & P. Gieß-Stüber (Hrsg.), *Beruf: Sportlehrer/in: über Persönlichkeit, Kompetenzen und professionelles Selbst von Sport- und Bewegungslehrern* (S. 110–133). Schneider-Verl. Hohengehren.

- Gieß-Stüber, P., & Grimminger, E. (2008). Kultur und Fremdheit als sportdidaktische Perspektive. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S. 223–244). Spitta-Verl.
- Gingrich, A. (2005). Kulturelle Identitäten zu Beginn des 21. Jahrhunderts: Sozialanthropologische Begriffsbestimmungen und ihre Implikationen für Europa. In J. Riegler (Hrsg.), *Kulturelle Dynamik der Globalisierung: ost- und westeuropäische Transformationsprozesse aus sozialanthropologischer Perspektive* (S. 23–49). Verl. der Österr. Akad. der Wiss.
- Göbel, K., & Frankemölle, B. (2021). Interkulturalität und Wohlbefinden im Schulkontext. In T. Ringeisen, P. Genkova & F. T. L. Leong (Hrsg.) *Handbuch Stress und Kultur* (S. 645–661). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2. Aufl.). Waxmann.
- Grimminger, E. (2011). Intercultural competence among sports and PE teachers. Theoretical foundations and empirical verification. *European Journal of Teacher Education*, 34(3), 317–337. <https://doi.org/10.1080/02619768.2010.546834>
- Grimminger, E. (2012). An Empirical Study about the Importance of Teachers' Educational Beliefs and Acculturation Attitudes for the Implementation of Intercultural Education in Physical Education. *Journal of Physical Education & Health - Social Perspective*, 1(1), S. 5–14.
- Haas, H. de, Castles, S., & Miller, M. J. (2020). *The age of migration : international population movements in the modern world* (6. Aufl.). Macmillan International Higher Education Red Globe Press.
- Kaiser, R. (2021). *Qualitative Experteninterviews : Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung* (2. Aufl. 2021.). Springer Fachmedien Wiesbaden Imprint: Springer VS.
- Kleindienst-Cachay, C. (2016). Zum Umgang mit "migrationsbedingten" Differenzen im Sportunterricht. In D. Wiesche, M. Fahlenbock, & N. Gissel (Hrsg.), *Sportpädagogische Praxis - Ansatzpunkt und Prüfstein von Theorie : 28. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 30. April-2. Mai 2015 in Bochum* (S. 181–190). Feldhaus, Edition Czwalina.
- Lanfranchi, A. (2013). Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle*

- Kompetenz und pädagogische Professionalität* (4. Aufl., S. 231–262). VS Verlag für Sozialwissenschaften GmbH.
- Leeman, Y., & Ledoux, G. (2005). Teachers on intercultural education. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 11(6), S. 575–589.
- Leiprecht, R. (2018). Rassismuskritische Ansätze in der Bildungsarbeit. In I. Gogolin, V. B. Georgi, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Pädagogik* (S. 255–258). Verlag Julius Klinkhardt.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse* (12. Aufl.). Beltz.
- Mecheril, P. (2003). *Prekäre Verhältnisse: über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit* (I. Gogolin & M. Krüger-Potratz, Hrsg.). Waxmann.
- Mecheril, P. (2010a). Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 54–76). Beltz.
- Mecheril, P. (2010b). *Migrationspädagogik*. Beltz.
- Mecheril, P. (2013). "Kompetenzlosigkeitskompetenz". Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (4. Aufl. 2013., S. 15–36). VS Verlag für Sozialwissenschaften : Imprint: VS Verlag für Sozialwissenschaften,.
- Mecheril, P. (2016). Migrationspädagogik - ein Projekt. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 8–31). Beltz.
- Mecheril, P., Kourabas, V., & Rangger, M. (2016). *Handbuch Migrationspädagogik* (P. Mecheril, Hrsg.). Beltz.
- Möhwald, A. (2019). Umgang Mit Fremdheit Im Sportunterricht: Eine Videobasierte Studie Auf Basis der Interkulturellen Bewegungserziehung. In A. Möhwald (Hrsg.) *Umgang Mit Fremdheit Im Sportunterricht* (Vol. 17). Springer Verlag. in Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Oerter, R. (2021). Der Aufbau kultureller Identität im Spannungsfeld von Enkulturation und Akkulturation. In T. Ringeisen, P. Genkova & F. T. L. Leong (Hrsg.) *Handbuch Stress und Kultur* (S. 49–62). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Prengel, A. (2018a). Interkulturelle Pädagogik. In A. Prengel (Hrsg.) *Pädagogik der Vielfalt* (S. 59–93). Springer Fachmedien Wiesbaden.

- Prengel, A. (2018b). Zur Theorie und Geschichte von Gleichheit und Verschiedenheit. In *Pädagogik der Vielfalt* (S. 21–58). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Pühse, U., & Roth, H.-J. (1999). Interkulturelles Lernen - eine soziale Herausforderung für den Sport und Sportunterricht. In V. Scheid & J. Simen (Hrsg.), *Soziale Funktionen des Sports* (S. 13–34). Hofmann.
- Radtke, F.-O., & Gomolla, M. (2009). Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. In *Institutionelle Diskriminierung* (3. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV).
- Reinprecht, C. (2006). *Nach der Gastarbeit: prekäres Altern in der Einwanderungsgesellschaft*. Braumüller.
- Rink, C. (2020). Wer bist du eigentlich? Saša Stanišić und das transkulturelle Einschreiben in die europäische Literaturtradition. In H. W. Giessen & C. Rink (Hrsg.) *Migration, Diversität und kulturelle Identitäten* (S. 195–205). J.B. Metzler.
- schule-mehrsprachig.at*. (2019). <https://www.schule-mehrsprachig.at/info-service/statistik>
- STATISTIK AUSTRIA. (2021a, 1. April). *Bevölkerung mit Migrationshintergrund seit 2008*. https://pic.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/069443.html
- STATISTIK AUSTRIA. (2021b, 27. Mai). *Wanderungsbilanz Österreichs und der Bundesländer seit 1961*. https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/wanderungen/068414.html
- STATISTIK AUSTRIA. (2021c). *Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2020/21, für die Deutsch nicht die erstgenannte im Alltag gebrauchte Sprache ist*. https://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_PDF_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=029650
- STATISTIK AUSTRIA, Klimont, J., Kytir, J., Langer, V., Marik-Lebeck, S., Pohl, P., Schuster, J., Wisbauer, A., & Biffl, G. (2021). *Statistisches Jahrbuch "Migration und Integration" 2021*. <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/service/publikationen-aus-dem-bundeskanzleramt/publikationen-zu-integration/integrationsberichte.html>
- Thiele, J. (1999). Bewegungskulturen im Widerstreit. In R. Erdmann (Hrsg.), *Interkulturelle Bewegungserziehung* (S. 22–41). Academia-Verl.

- Thomas, A. (2009). 3 Das Eigene, das Fremde, das Interkulturelle. In S. Kammhuber, E. U. Kinast, S. Schroll-Machl, A Thomas (Hrsg.) *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation* (2. Aufl., S. 44–59). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Thomas, A. (2013). Das Eigene, das Fremde und das Interkulturelle. In A. Thomas (Hrsg.) *Wie Fremdes vertraut werden kann* (S. 5–14). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Thomas, A. (2020). Der Beitrag der interkulturellen Psychologie zur Entwicklung der Schlüsselqualifikation "interkulturelle Handlungskompetenz." In H. W. Giessen & C. Rink (Hrsg.), *Migration, Diversität und Kulturelle Identitäten: Sozial- und Kulturwissenschaftliche Perspektiven* (S. 143–164). J. B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung & Carl Ernst Poeschel GmbH.
- United Nations - Global Issues - Migration. (o.A.). Abgerufen 2022, 17. Juni von [https://www.un.org/en/global-issues/migration#:~:text=The%20UN%20Migration%20Agency%20\(IOM,the%20causes%20for%20the%20movement](https://www.un.org/en/global-issues/migration#:~:text=The%20UN%20Migration%20Agency%20(IOM,the%20causes%20for%20the%20movement)
- Volkman, V. (2018). 104 Sport und Sportunterricht. In I. Gogolin, V. B. Georgi, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Pädagogik* (S. 549–554). Verlag Julius Klinkhardt.
- Welsch, W. (2020). Transkulturalität: Realität und Aufgabe. In H. W. Giessen & C. Rink (Hrsg.) *Migration, Diversität und kulturelle Identitäten* (S. 3–18). J.B. Metzler.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Wanderungsbilanz Österreich 1961-2020.....	8
Abb. 2: Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach Zuwanderungsgeneration 2010-2020...	10
Abb. 3: Das dynamische Dreieck.....	14

Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	
Die Vier Formen der Akkulturation.....	20
Tab. 2:	
Die >>Anderen<< in >>Ausländerpädagogik<< und >>Interkultureller Pädagogik<<.....	22

Tabelle 3:

Teilnehmende Interviewpartner*innen.....48

Anhang 1: Interviewleitfaden

Einleitungstext:

Sehr geehrte/r Teilnehmer*in,

vielen Dank, dass Sie am Interview teilnehmen. Ich stelle Ihnen heute einige Fragen zum Thema Vielfalt im Bewegungs- und Sportunterricht. Bei diesem Thema weiß die Wissenschaft noch relativ wenig, was Lehrkräfte wirklich darüber denken. Ich möchte Sie fragen, wie es Ihnen damit geht. Bei Ihren Antwort gibt es kein Richtig oder Falsch. Die Wissenschaft will quasi von Ihnen lernen.

Das Interview wird in etwa 20-30 Minuten dauern.

Ihre Angaben werden vertraulich gehandhabt und Ihre Anonymität wird gewährleistet.

Sind Sie damit einverstanden, dass dieses Gespräch aufgezeichnet wird?

Themenfeld	Hauptfrage	Eventuelle Unterfragen
Zur Person	Wie lange unterrichten Sie schon?	
	Welche Schulstufen unterrichten Sie?	
	Wie viele Schüler*innen haben Sie pro Klasse?	
	Wie viele BuS-Einheiten haben Sie pro Woche?	
	Bitte beschreiben Sie die Klassen.	Wie ist das Klassenklima?
	Wer sind die Schüler*innen in Ihren Klassen?	Inwiefern gibt es Gruppenbildungen?/ Welche Gruppen bilden sich? Wie formen sie sich? Wie kommt es dazu?

		Was halten sie davon? (von den eben angesprochenen Aussagen)
Vielfalt im BuS-Unterricht	Inwiefern haben Sie es mit Vielfalt in der Klasse zu tun?	Wie geht es Ihnen damit?
	(Falls vorher ein anderer Begriff gefallen ist, diesen übernehmen.)	Welche Unterschiedlichkeiten stechen heraus?
		Welche Unterschiedlichkeiten sind für Sie (nicht) relevant?
		Welche Unterschiedlichkeiten sind für den BuS-Unterricht (nicht) relevant?
	Wie äußert sich die Vielfalt?	
	Welche Möglichkeiten bieten sich durch die Vielfalt für den BuS-Unterricht an?	Inwiefern ergeben sich dadurch neue Chancen für Lernsituationen für die Schüler*innen?
	Welche Herausforderungen ergeben sich durch diese Vielfalt für Sie als BuS-Lehrer*in?	Wie geht es Ihnen damit?
Unterrichtsprinzip Interkulturelle Bildung	Welchen Mehrwert würden Sie darin sehen?	
	Interkulturelle Bildung und Erziehung ist immer mehr gefordert. Was verstehen Sie darunter?	
	Seit 1992 gibt es das allgemeine,	Was halten Sie von diesem Unterrichtsprinzip?

	fächerübergreifende Unterrichtsprinzip der Interkulturellen Bildung.	Was ist Ihre Einschätzung? Wie bedeutsam ist es für die Schule?
	Kennen Sie das? (falls nicht → kurze Zusammenfassung des Inhaltes)	Was ist Ihre Einschätzung? Wie bedeutsam ist es für den BuS-Unterricht?
		Was ist Ihre Einschätzung? Was denken andere Lehrer*innen über das Unterrichtsprinzip?
	Wie brauchbar erscheint Ihnen das Unterrichtsprinzip für die Unterrichtsplanung?	Wie gehen Sie bei der Unterrichtsplanung vor?
		Worauf legen Sie bei der Unterrichtsplanung wert?
		Wenn Sie daran denken, dass Sie das Unterrichtsprinzip umsetzen müssten, ... Wie geht es Ihnen dann damit? Wie würden Sie das tun?
	Was bräuchte es, dass die Umsetzung für dieses Unterrichtsprinzip möglich wäre?	
Konflikte	Bitte beschreiben Sie Situationen, in denen interkulturelle Konflikte entstehen oder entstanden sind.	Wie gehen Sie als Lehrer*in damit um?
		Inwiefern gehen Sie mit den Schüler*innen auf die Konflikte ein?

	Können Sie Situationen beschreiben, in denen Ihre Schüler*innen aus interkulturellen Konflikten gelernt haben?	
Ziele	Gehen wir über zum nächsten Themenpunkt und zwar ihren Zielen für den BuS-Unterricht:	Auf welche Ziele legen Sie bei der Planung am meisten wert?
	Welche Ziele setzen Sie sich im BuS-Unterricht?	Welche Ziele im Umgang mit Vielfalt sollen die Schüler*innen erreichen?
	Wie geht es Ihnen mit der Erreichung dieser Ziele?	Können Sie konkrete Beispiele nennen, wie Sie diese Ziele im BuS-Unterricht umsetzen würden?
	Was macht es schwer?	
Ausbildung	Wie würden Sie Ihr Wissen über Interkulturalität einschätzen?	Was wurde zu dem Thema in der univ. Ausbildung angeboten?
		Haben Sie Fortbildungen zum Thema besucht?
		Falls ja: Wie würden Sie das Ausbildungsangebot bewerten?
		Welche Fortbildungen würden Sie

Ende/Ausblick		besuchen/wünschen Sie sich?
	Beschreiben Sie bitte wie eine optimale Situation wäre, in der Sie den Schüler*innen interkulturelle Bildung vermitteln können.	Was wäre dabei anders als jetzt?
		auf Ebene der Unterstützung durch die Schule, auf Ebene Ihrer Ausbildung/Erfahrung, auf Ebene der Schüler*innen
	Haben Sie noch Anregungen oder Wünsche? Ist noch irgendwas offen?	
Ich danke Ihnen recht herzlich, dass Sie sich heute die Zeit genommen haben. Ich wünsche noch einen schönen Tag!		

Anhang 2: Kodierungsleitfaden

Die Einzelinterviewtranskripte liegen bei dem Autor dieser Masterarbeit auf und werden gerne auf Anfrage geteilt.

Kategorie	Ankerbeispiel	Zentrale Aussage
A: Lehrtätigkeit als Bewegungs- und Sportlehrer*in		
Unterkategorie 1: Zeitraum der Unterrichtserfahrung	1: „Ich bin dieses Schuljahr das erste Mal an einer Schule. Also das erste Schuljahr, und sozusagen seit September. Das sind jetzt sechs Monate.“ (24-25) 2: „Zweieinhalb Jahre“ (18)	1: Erstes Schuljahr. Sechs Monate. 2: Zweieinhalb Jahre.

	3: „Seit zwei Monaten.“ (20) 4: „Ich unterrichte Unterrichtspraktikum eingeschlossen (...) fünf Jahre.“ (22-26) 5: „Seit September 2021.“ (21) 6: „Ich unterrichte jetzt mein erstes Jahr.“ (20) 7: „Ich unterrichte im zweiten Dienstjahr, also am Ende des zweiten Dienstjahres.“ (29) 8: „Ich bin im ersten Dienstjahr, sprich ich habe im September begonnen.“ (46) 9: „Seit dreieinhalb bis vier Jahren.“ (17) 10: „Ich unterrichte seit September volle Lehrverpflichtung.“ (20)	3: Erstes Schuljahr. 4: Fünf Jahre. 5: Erstes Schuljahr. 6: Erstes Schuljahr. 7: Zwei Schuljahre. 8: Erstes Schuljahr. 9: Dreieinhalb bis vier Jahre. 10: Erstes Schuljahr.
Unterkategorie 2: Schulstufen	1: „Es ist eine Mittelschule, also an einer Wiener Mittelschule. (...) Ich habe eine erste Klasse und eine vierte Klasse in Bewegung und Sport, sprich von der Altersstufe her 10 bis 11 und 13 bis 14. Okay. Und es gibt natürlich einige, die auch wirklich viel älter sind. Also 16 bis 17 auch. (...) Insgesamt sechs Stunden. Drei in der ersten Klasse und drei in der vierten Klasse.“ (29, 37-39, 43)	1: Mittelschule, erste und vierte Klasse. Sechs Stunden. 2: Mittelschule, alle Klassen.

	2: „Es ist eine Mittelschule gewesen. (...) von ungefähre 10-Jährigen bis 14-Jährigen. (...) alle Klassen durch. (...) Das erste Jahr weniger. Gerade so um die acht Stunden. Oder nein es war schon mehr so 10 oder 12. Und danach Vollzeit, nur Sport.“ (22, 24, 28, 42 - 43) 3: „NMS, Sekundarstufe eins. (...) Im Sportunterricht nur eine zweite. (...) Zwei Einheiten. Eine mit zwei Stunden und eine mit einer.“ (24, 36, 48) 4: „Es ist eine Wiener Mittelschule. (...) Ich habe eine, die zweite, Sportklasse. Das sind fünf Stunden pro Woche.“ (38, 52) 5: „Fünfte bis zur achten Schulstufe. Also neue Mittelschule. (...) I: Wie viele Sporteinheiten hast du pro Woche? 5: Elf.“ (30, 36-38) 6: „Ich habe elf Stunden Sport. Unterrichte an einer NMS im zehnten Bezirk.“ (20-21) 7: „Aktuell habe ich die Schulstufen I, also erste Klasse und zwei mehrstufige Klassen, das heißt da habe ich Kinder von zwölf bis 16 Jahren. (...) Es ist eine Mittelschule und ich habe 12 Sport-Einheiten pro Woche.“ (33-34, 36)	Zuletzt mit voller Lehrverpflichtung. 3: Mittelschule. zweite Klasse. 3 Stunden. 4: Mittelschule. zweite Klasse. 5 Stunden. 5: Mittelschule. Alle Klassen. 11 Stunden. 6: Mittelschule. 11 Stunden. 7: Mittelschule. 12 Stunden. 8: Mittelschule. 14 Stunden. 9: Volksschule, Mittelschule, Unterstufe und Oberstufe. In
--	--	--

	8: „Ich habe drei erste Klassen und ich habe eine fünfte Klasse in Sport. Insgesamt 14 Stunden.“ (50) 9: „Volksschule, Mittelschule, Unterstufe und Oberstufe. (...) In der Mittelschule 14 Sporteinheiten pro Woche.“ (21, 30) 10: „Ich unterrichte seit September volle Lehrverpflichtung. (...) NMS eine zweite Klasse, eine Vierte und eine erste Klasse.“ (20, 28)	Mittelschule 14 Stunden. 10: Mittelschule. Volle Lehrverpflichtung.
Unterkategorie 3: Äußerung von Vielfalt	1: „In der vierten Klasse muss ich sagen sehr gut, mit einigen Ausnahmen, also mit Schüler und Schülerinnen, die eher so sind, die ich eher als Außenseiter definieren würde. Und in der zweiten Klasse sehr schlecht. Die haben einfach ganz eine ungute Klassengemeinschaft. Es bilden sich dann immer Grüppchen oder auch einzelne Schüler und Schülerinnen, die sich einfach so abkapseln und die einzig den Unterricht für uns Lehrpersonen ziemlich erschweren, weil sie vielleicht schon viel älter sind, was sie schon öfters zugeben sind. Oder bis zur Ankunft in Österreich, die vielleicht gar keine Schulbildung genossen haben. (...) Ja, Vielfalt von Interessen, von Herkunft, das ist eigentlich alles sehr gegeben. (...) dass einfach sehr viele Schüler und Schülerinnen aus verschiedensten Ländern mit verschiedensten Migrationsgeschichte und Hintergründen in der Klasse sind. So, wenn Sie das verstehen, dann ist das auf jeden Fall, dass Sie die Schule beschreiben. (...) Ja grundsätzlich haben wir	1: Unterschiede beim Alter, Interessen und im Bildungsstand. Vielfalt in Sprache, Herkunft und Religion. 2: Sozioökonomische Unterschiede, Vielfalt in Migrationshintergrund und Sportlichkeit. 3: Sprachliche Vielfalt und Unterschiede in Sportlichkeit

	sehr viele Sprachen, sehr viele Religionen, sehr viele Kulturen. (...) Also man kann nicht davon ausgehen, dass man jetzt in eine Schule reingeht, wo jedes Kind schon vier oder fünf Jahren die Volksschule besucht hat und jetzt in der Mittelschule ist. Wir haben in dieser Schule, Schüler die im Heimatland, also im ursprünglichen Heimatland, einfach überhaupt nicht die Schule besucht haben und auf irgendwelchen Märkten gearbeitet haben.“ (56-62, 94, 98-100, 105, 525-529) 2: „Ja, also in unserer Schule, sind schon ganz viele von auch eher sozial schwächeren Familien gewesen. Auch andere, also nicht nur. Ja von der Vielfalt her, es sind ganz viele von anderen Länder und welche, die wirklich von Österreich kommen, eher wenig. So um die 10 %. (...) Und deswegen ist es natürlich ganz unterschiedlich. Manche sind extrem gut drauf und manche können bei weitem nicht das Grundlegendste.“ (58-60, 108-109) 3: „Also zuerst einmal gibt es eine sprachliche Vielfalt. Wir haben zum Beispiel einen aus Ich glaube, der kommt aus der Ukraine. Der kann natürlich kein Deutsch. Da müssen wir immer viel nonverbal mit ihm kommunizieren und ein bisschen was auf Englisch. Aber das kann er auch nicht so gut dann auch die, die Deutsch sprechen, die haben auch, da gibt es auch eine Sprache, also gibt es auch so sprachliche Diversität, natürlich. Also mit der Zweitsprache und mit ihrer Muttersprache und. Ja, und sonst.	4: Unterschiede in Interessen, sozioökonomischen Hintergründen der Familie, Sportlichkeit. 5: Unterschiede in der Sportlichkeit, Beliebtheit Religionen, Herkunft. 6: Unterschiede in der sozioökonomischen Herkunft und in der Sprache (der Eltern). 7: 100% Migrationshintergrund. Unterschiede assoziiert mit der Aufenthalts-/Lebensdauer in Österreich. Unterschiede in „kultureller Annäherung“.
--	--	--

	Vom Sportlichen gibt es da auch ziemlich viel Unterschiedlichkeit. Es gibt Leute, die haben eine große Sportlichkeit und man weiß die machen zuhause was und ich sage jetzt mal, 2/3 sind so, dass man sagt okay, das ist ausbaufähig. (...) Wir haben also vier aus der Ukraine, die kein Deutsch sprechen, aber die sind sehr, sehr, sehr sportlich (...) und das ist überhaupt kein Problem mit denen zu kommunizieren (...)also also jede Klasse aus mehreren Kulturen besteht.“ (96-103, 107-112, 182) 4: „Also diese Klasse ist sehr, sehr, sehr heterogen in Bezug auf ihr Bildungsniveau der Eltern, Einkommen, der Eltern, Interessen. Es gibt eine wahnsinnig naturwissenschaftlich interessierte Gruppe, es gibt eine wahnsinnig sportlich interessierte Gruppe, es gibt leistungsstarke, leistungsschwache Kinder, es gibt Kinder, die laut sind, die leise sind, die gern im Vordergrund sind, die sich zurücknehmen, die gerne Teamsport durchführen, die gerne turnerisch oder gestaltende Bewegungen ausführen.“ (143-148) 5: „Weil es gibt es eben die Coolen und die Uncoolen, sagen wir mal so, weil die sind auch viel besser im Sport. Die sind noch viel ehrgeiziger, auch talentierter und die stechen dann noch viel mehr, also aus der Gruppe. Und zum Beispiel, wenn jetzt ja, in einem Spiel die verlieren aufgrund der uncoolen und etwas dickeren Kindern, ja dann geht es jetzt auch	8: Migrationshintergrund (ca. 20-25% der Schüler*innen), Aktivität und Entwicklungsstand (Pubertät) als Vielfalt. 9: Unterschiede in der Sportlichkeit. Unterschiede in Kultur und Nationalität. 10: Kulturelle Vielfalt. Unterschiede in der Sportlichkeit und in den Interessen. Schüler*innen mit leichten körperlichen Beeinträchtigungen.
--	---	---

	schon hin und her. (...) Bei uns gibt es eben alles Mögliche, sehr viel verschiedene Religionen und Herkünfte. Sie kommen eigentlich ziemlich gut miteinander aus bei uns. Also es wird jetzt keiner ausgeschlossen, weil er die bestimmte Religion hat.“ (80-84, 123-125) 6: „Ja, es ist ganz unterschiedlich. Also wir haben Schülerinnen, die aus besseren, naja nicht besseren wie, wie kann man das anders beschreiben, ja aus wohlbehüteten Verhältnissen kommen. Und dann haben wir aber auch Schüler, wo es schwierig ist, auch mit den Eltern irgendwie Kontakt aufzunehmen, weil die zum Teil auch nicht die deutsche Sprache beherrschen.“ (37-42) 7: „Wir haben fast 100 % Migrationshintergrund. Es ist vielleicht jedes 25 bis 30. Kind hat Deutsch als Muttersprache. Ja, wir haben auch sehr, sehr viele Flüchtlinge. Das heißt, viele Leute aus Syrien und Afghanistan. Und da ist halt durch die kulturelle Entfernung, die die Leute mitbringen, gibts auch die meisten Probleme. Jetzt unterm Strich. Da gibt es noch die andere Gruppe, das sind die Türken und die ich nenne sie mal Jugos in Slowenien. Ich bin selber ein Jugo deswegen darf ich das so sagen. Da merkt man einfach, die sind alle einfach schon jetzt seit Jahrzehnten in Österreich und die haben sich kulturell auch schon viel mehr angenähert. (...) Die stärkste Gruppenbildung haben wir jetzt aktuell mit arabisch sprachigen Kindern, also vor allem mit	
--	--	--

	Syrern, was auch irgendwo verständlich ist, weil die sich die sind halt noch nicht wirklich angekommen in Österreich und suchen natürlich nach Leuten, die so sprechen können wie sie.“ (113-120, 125-128) 8: „Naja die ersten Klassen sind halt mega aufgedreht, bunt gemischt. Ich habe Migrationshintergrund in der ersten Klasse. Definitiv eine größere Vielfalt als in der Oberstufenklasse. (...) Und die fünften Klassen, ja, dass da schlägt die Pubertät halt voll rein. Sehr aufbrausend, teilweise kommen sie mit sich selbst nicht klar bzw. mit dem Umgang mit anderen im Sport, sprich dass es da oft so zu kleineren Verletzungen kommt, weil sie sehr viel Körpereinsatz im Sportunterricht haben. (...) Bei mir ist der Anteil an Kinder mit Migrationshintergrund, ich sage mal so eine 20, 25 % maximal.“ (66-68, 73-76) 9: „Ja die motorische Entwicklung oder generell die koordinative Entwicklung. Das sind ganz gravierende Unterschiede bzw. auch in Bezug auf die konditionellen Fähigkeiten. Weil halt in jeder Klasse sind eigentlich drei vier drinnen, die richtig, richtig, richtig sportlich sind und der Rest ist so eher mittel bis wenig sportlich. (...) Ja, also es gibt, schätze ich, mindestens in jeder Klasse drei verschiedene Nationalitäten oder Kulturen, aus denen die Eltern sind oder Großeltern quasi. Dementsprechend identifizieren sich die Kinder anders. Genau. Also das würde ich schon eher als Multikulti	
--	--	--

	bezeichnen, vor allem mit der Situation mit der Ukraine jetzt, sind immer wieder Schüler drinnen, die jetzt zum Beispiel frisch nach Österreich kommen aus der Ukraine.“ (124-127, 144-148) 10: „Die Schüler sind bunt gemischt. Es ist sowohl kulturell vermischt als auch von (...) Genau vom Leistungsstand, von den Interessen sind sie ganz unterschiedlich. Und es sind. Sie werden keine Inklusionsklassen genannt, aber es sind inklusive Klassen, noch Schüler dabei, die körperlich beeinträchtigt sind, leicht körperlich beeinträchtigt.“ (50-51, 55-57)	
B: Kulturelle Vielfalt im Bewegungs- und Sportunterricht		
Unterkategorie 1: Relevanz der Vielfalt für das Unterrichtsgeschehen	1: „Es (die Vielfalt) ist eine große Herausforderung, würde ich mal sagen. Überhaupt, wenn dann die Interessen einfach ganz heterogen sind. Aber so von einer kulturellen Vielfalt, weil sie das angesprochen haben, das wirkt sich nicht so extrem aus. (...). Ja, wo du jetzt zum Beispiel die letzten 40 Tage da war im Ramadan und da merkt man halt schon sehr, dass sich das sehr drastisch auf den Sportunterricht auswirkt. Also auch in den anderen Fächern sind die Schüler weniger konzentriert und im Sportunterricht da muss man natürlich das Programm ein bisschen anpassen. Also meine Jahresplanung wäre jetzt	1: Kulturelle Vielfalt relevant für Bewegungs- und Sportunterricht. Übungen werden angepasst. 3: Kulturelle Vielfalt teilweise relevant für Bewegungs- und Sportunterricht. Übungen werden angepasst.

	eigentlich, dieses Monat wäre eigentlich so Zweikampfformen und Zweikampfspiele geplant gewesen, was ja körperlich sehr anspruchsvoll ist und das habe ich nicht einfach so durchgezogen. (...) Als männlicher Sportlehrer würde ich mal sagen, es ist schon etwas schwierig, mit und mit Schülerinnen umzugehen. Vor allem aber so halt turnerische Elemente. (...) Ich versuche irgendwie immer so Alternativprogramme für solche Schülerinnen, die nicht kopfüber sein wollen, vorzubereiten oder das anzubieten. Aber wenn man im Turnen nicht, wie nennt man das auf Hochdeutsch, so unter dem Überhang hängen. Also so dass die Füße nicht nach oben gehen können ist, da kann man relativ wenig machen, finde ich. Weil es geht kein Rad, es geht kein Handstand, es keine Rolle. Oder rückwärts natürlich auch nicht. Trampolin springen sowieso nicht.“ (112-114, 119-125, 171-172, 181-186) 3: „Das einzige, was man sagen kann, ist dass, dass zum Ramadan, was wir jetzt gerade gehabt haben, dass natürlich muslimische Kinder nicht mitmachen oder wenig mitmachen, weil sie einfach grad fasten. Und das ist eine starke Belastung für sie.“ (121-124) 4: „I: Welche Unterschiedlichkeiten sind denn nicht relevant für den Sportunterricht? 4: Naja, wie vorher genannt, ethnische Herkunft, Bildungsniveau der Eltern, Einkommen der Eltern.“ (175-178)	4: Ethnische und sozioökonomische Vielfalt nicht relevant für Bewegungs- und Sportunterricht. Übungen werden angepasst. 5: Kulturelle Vielfalt relevant für Bewegungs- und Sportunterricht. Kopftuchträger*innen brauchen einen Safe Space. Fastenzeit beeinflusst körperliche Fitness der Schüler*innen. 6: Kulturelle Vielfalt wird genutzt. Vielfältiges Bewegungsprogramm zur Akzentuierung von Stärken und Schwächen. Teams so gemischt, dass Kinder unterschiedlicher Nationalität zusammenarbeiten.
--	---	---

	5: „Ja, nur die Mädels mit Kopftuch, da muss man schon achten, wenn sie sich umziehen. Das sie keiner sieht. Kein männlicher Kollege oder Mitschüler da vorbeigeht. Oder jetzt war es auch schwierig während der Fastenzeit, die haben ja weder gegessen noch getrunken und das war im Sportunterricht auch ein Problem, weil die haben sich dann beschwert. Aber wieso müssen wir jetzt so anstrengende Sachen machen? Wieso müssen wir laufen. Sie wissen ganz genau, wir trinken und wir essen nichts. Aber das hat eben in der Schule nichts zu suchen.“ (130-135) 6: „Und die (kulturelle Vielfalt) versuche ich natürlich auch im Unterricht dann mit einfließen zu lassen. Also bei mir ist der Sportunterricht nicht nur reines Fußballspielen, sondern da gibt es auch kreative Prozesse, wo die Burschen auch tanzen. Und da gibt es dann welche, die jetzt in diesem Bereich besser sind und die können dann dort ihre Stärken zeigen. (...) Es gibt auch Unterschiedlichkeiten von der von der Nation her, dass man da schaut, dass man die auch in Gruppen zusammenspielen lässt, wo es vielleicht normalerweise irgendwie einen Zwist gibt.“ (89-92, 122-124) 7: „Wir haben viele Kinder zum Beispiel aus Afrika, also ein paar Kinder wo wir es wissen aus Afrika, aber auch zum Beispiel serbische Roma, wo wir einfach merken, die haben eine	7: Kulturelle Unterschiede nur relevant, wenn die Schüler*innen „irgendetwas daraus machen“. 8: Individuelle Heterogenität relevant für den Unterricht. Kulturelle Vielfalt weniger relevant für den Bewegungs- und Sportunterricht. 9: Jedes Kind als Individuum. Deshalb individuelle Anpassung des Unterrichts. Sprachliche Vielfalt relevant. Anleitungen müssen übersetzt werden. Verhalten der Kinder eher abhängig von der Familie/Erziehung und weniger von der Kultur.
--	---	--

	Schule noch nie von innen gesehen. Und da ist es dann natürlich schwer, die so weit zu bringen, dass ein normaler Unterricht stattfinden kann. (...) I: Aber jetzt Unterschiedlichkeiten wie Ethnie, Nation etc. sind nicht relevant? 7: Nur wenn das Kind irgendetwas daraus macht. Also ich kennt Syrer, die sind die aufgeschlossensten Menschen und ich kenne Syrer, die sind homophob, frauenfeindlich, das ganze Programm sozusagen. Ja, es gibt solche und solche überall.“ (149-151, 177-181) 8: „Ich muss natürlich auf die auf die individuellen Eigenschaften eingehen, so gut es geht. (...) Ich glaube, dass es weniger kulturellen Hintergrund hat, sondern sozialen Hintergrund, wo der oder diejenige erzogen worden sind. Im Regelbewusstsein, dass ich nicht bei Kleinigkeiten emotional explodiere. Dass da schon eventuell auch Erfahrungen mit Niederlagen gemacht habe, dass ich auch mit Niederlagen umgehen kann. Ich glaube, dass es kulturell weniger Einfluss hat im Sportunterricht.“ (201, 241-246) 9: „Wenn du jetzt 26 Kinder drinnen hast, dann sind das eben 26 Individuen. (...) Also so jetzt prinzipiell spielt es für mich kaum Relevanz quasi bei der Übungsauswahl, sondern dass ich im Fall von den ukrainischen Schülern übersetzen muss auf englisch. Bzw. habe ich Klassen tatsächlich, wo Schüler drinnen sind, die einen russischen Hintergrund haben, die für mich dann für die Ukrainer übersetzen. (...)“	10: Kulturelle Unterschiede nicht relevant für Unterricht. Interessen und Leistungsunterschiede werden bei Übungsauswahl beachtet.
--	--	---

	Ansonsten glaube ich wirklich, dass das dadurch, dass jemand mit einer syrischen Herkunft ist nicht unbedingt zusammenhängt, oder auch mit einer türkischen Herkunft, dass der trotzdem eine andere Wertvorstellungen oder Normen, unabhängig von deren Herkunft hat. Das heißt, es kommt immer aufs Elternhaus drauf an, prinzipiell ja weit geschossen, kann man schon sagen, ungefähr in die Richtung geht es. Aber das ist glaube ich, das lernt man in der Praxis tatsächlich.“ (138-139, 152-155, 345-351) 10: „Bei den kulturellen Unterschieden würde ich mal keinen Unterschied machen. Also da sehe ich keinen Grund, warum ich jetzt da irgendwie meine Planung unterschiedlich gestalten sollte. Interessen von Sportarten muss berücksichtigt werden und auch der Leistungsstand.“ (108-110)	
Unterkategorie 2: Herausforderung	1: „I: Also Sie sind dann im Übungsausmaß ein bisschen eingeschränkt. 1: Genau. Ich biet dann halt immer entweder Ringe oder Reck oder so an. Und da halt Übungen, wo jetzt die Beine unten bleiben. Aber auch da ist es schwierig. (...) Was mir schon sehr aufgefallen ist, ist, dass sehr viele Schüler und Schülerinnen sehr homophob sind. (...) Da kommen halt oft so Aussagen wie: du schwule Sau oder er ist schwul oder iggit, iggit er ist schwul, oder keine Ahnung was. Und wenn man dann darauf eingeht, da versuche ich es auch immer so richtig runter zu brechen. Also was soll ich sagen? Zum Beispiel was stört dich, wenn	1: Herausforderung in der Übungsauswahl, Thematisieren von religiösen Ansichten als Herausforderung. 2: Sprachliche Herausforderungen, Beschimpfungen werden nicht verstanden,

	der Marco aus Villach den Peter aus Bozen liebt, die passen nur aufeinander auf und haben sich einfach gern, wie kann dich das stören? Dann kommt halt sehr oft die Rückmeldung oder bei diesen Gesprächen, was ich mit den Schülern geführt habe, dass halt die Religion das verbietet und dass die aufgrund ihrer Homosexualität oder was auch immer bestraft werden. Und da muss ich sagen, da tu ich mich mir echt schwer darauf ja, in diesem Moment eine spontane Antwort zu finden.“ (188-191, 246-247, 253-261) 2: „Ja, schon, weil sie sollen eigentlich bei uns nicht in ihrer Sprache sprechen. Also nicht alle Lehrer verstehen das, viele Schüler auch nicht und da kommen dementsprechend oft Schimpfwörter raus und derbe Beschimpfungen. (...) Sie beherrschen sich einfach nicht. Oder auch Missverständnisse natürlich auch. Der eine hat das gesagt usw. Und das hat er eigentlich gar nicht so gemeint und gesagt. Ja, und dann eskaliert es halt und manche. Nicht alle, aber manche, die fangen dann halt voll zum schreien an. (...) Beides würde ich sagen.“ (137-139, 171-174, 195) 3: „Aber auf der anderen Seite, ich würde eigentlich nicht wirklich von großen Problemen reden. Es ist ja nicht so, dass ich in der Hinsicht große Probleme sehe, die, wo ich jetzt sage, das beeinflusst den Unterricht so stark, dass ich dann wirklich was abändern muss. Es ist meistens nur, dass ich im Moment vielleicht	Konflikte durch Missverständnisse 3: Geringe Herausforderung, Minimaler sprachlicher Mehraufwand. 4: k.A. 5: Leistungsabsturz der Schüler*innen als Folge von Fastenzeit als Herausforderung. 6: Allgemeine Herausforderung Konflikte und Konfliktmanagement . 7: 100%ige Quote von Schüler*innen mit Migrationshintergrund als Problem. Kinder lernen sich schlechtes Deutsch, etc. Kritik an System. Sprachliche
--	---	--

	einer kleinen Gruppe, die jetzt gerade nicht Deutsch spricht, das noch mal kurz erklären muss.“ (144-148) 4: - 5: „Schwierig, weil man kann sie ja nicht kritisieren oder sonstiges, aber es hat einfach in der Schule nichts zu suchen. Also im Gesetz steht was anderes und wer in die Schule geht, muss immer alles ausführen. Deshalb ist es auch vorgekommen, dass die oft schwänzen, also im Turnunterricht, vor allem jetzt in der Fastenzeit. Aber eigentlich mögen die schon Sport“ (139-142) 6: „Ja vor allem Konfliktmanagement als Lehrperson im Sportunterricht oder im Studium insgesamt im Pädagogikstudium jetzt nicht so viel mitnehmen konnte in diesem Bereich und so muss ich mir das selbstständig auch irgendwie erarbeiten.“ (140-142) 7: „Das Problem ist nicht die Vielfalt, sondern das Problem ist, dass Integration dann nicht stattfinden kann, wenn es nix gibt, wo sich die Kinder integrieren können und dadurch, dass wir halt keine Kinder haben, die die deutsche Muttersprache haben. Ja, sie lernen sich quasi gegenseitig schlechtes Deutsch und wissen auch nicht wirklich, was ein Österreicher so wirklich denkt oder wie der so redet und so	Barriere (geringe Deutschkenntnisse) als Herausforderung. 8: Vielfalt als Herausforderung. Wird mit Humor genommen. 9: k.A. 10: Vielfalt wird nicht als Herausforderung wahrgenommen.
--	---	---

	weiter. Und das ist meiner Meinung nach das größte Problem. (...) Das Problem ist, wenn halt gar keine sprachliche Basis da ist, dann ist es schwierig, Anweisungen zu geben. Gestikulieren zum Beispiel in den M-Klassen zum Beispiel, wo ich auch viele Flüchtlingskinder habe, die fast gar kein Deutsch können. Ah ja, das heißt die sprachliche Barriere ist wahrscheinlich die größte Hürde.“ (134-139, 171-174) 8: „Natürlich stellt das einen vor Herausforderungen, aber man kann viel mit Humor glaube ich im Unterricht handhaben und handeln.“ (208-209) 9: - 10: „Eigentlich keine. Ich sehe eigentlich kaum, irgendwie. Also für mich persönlich ist es keine Belastung aber natürlich muss man sich immer extra was überlegen, wenn man inklusive Klassen unterrichtet, dass irgendwie vereinfachte Übungsformen gegeben werden bzw. Spiele modifiziert werden, so dass alle daran glücklich teilnehmen können.“ (122-125)	
Unterkategorie 3: Mehrwert	1: „Unter dem Gesichtspunkt, denke ich, ist das nicht so ein großer Mehrwert, weil es ist immer gefährlich, auch zum Beispiel bei Ballspielen oder so. Wenn jetzt das Kopftuch verrutscht, dann muss man immer sehr aufpassen, was das kann für die Schülerin sehr beschämend sein. (...) Ich finde hauptsächlich in meiner vierten	1: Hinsichtlich Kleidervorschriften kein Mehrwert weil Schampotenzial, Mehrwert hinsichtlich Handeln in der Gemeinschaft,

	Klasse oder in anderen Klassen, also auch abseits vom Sport, finde ich die Schüler sehr. Ähm, also die was vielleicht andere Religion haben oder andere Kultur. Die gehen auf das sehr ein und respektieren es. Und da war ich oft sehr beeindruckt von dem. Und so. Ich glaube, dass das einfach Rassismus in solchen Schülern, ähm in solchen Schulen nicht Schülern, viel weniger Thema ist als vielleicht in anderen Schulen. Weil sie sind es einfach immer gewöhnt, sie müssen irgendwie miteinander klarkommen. Und das funktioniert halt gut.“ (197-200, 206-212) 2: „Also manche Klassen helfen sehr zusammen. Also bei den Integrationsklassen merkt man schon, dass die auch gut zusammen helfen. (...) Beides würde ich sagen. Also das ist doch auch eine schöne Sache. Wir haben jetzt zum Beispiel vor kurzem gehabt, dass ukrainische Kinder dazukommen. Und da haben wir eine, die die kann auch gut Gas geben auch und die ist nicht so einfach, aber die war voll nett zum Beispiel. (...) Das ist war schon nett.“ (75-77, 195-199) 3: „Einen Mehrwert. Würde ich jetzt sagen. Habe ich bis jetzt noch nicht herausgefunden. Nein also. Also kulturelle Vielfalt, muss ich sagen. Mehrwert habe ich jetzt noch nicht herausgefunden.“ (142-144)	kulturelle Vielfalt in der Klasse lehrt Umgang mit kultureller Vielfalt. 2: Kulturelle Vielfalt als Mehrwert im Sinne des Zusammenhaltes. 3: Mehrwert noch nicht erkannt. 4: Mehrwert. Kulturelle Vielfalt als Ansporn für einen vielfältigen Unterricht. 5: Kulturelle Vielfalt als Mehrwert für das Lernen von Respekt und Akzeptanz im Umgang mit anderen Menschen. 6: Vielfalt als Mehrwert. 7: Vielfalt als Mehrwert. Lehrberuf
--	--	--

	4: „Das ist herrlich, weil man sozusagen immer die Motivation hat, alle bedienen zu wollen und dadurch auch einen vielfältigen Ablauf ja irgendwo auch forcieren kann.“ (152-153) 5: „Na sicher, weil dadurch (die kulturelle Vielfalt der Klasse) lernen die früh genug, alle anderen Kulturen und Herkünfte zu akzeptieren, damit zu leben, zu respektieren vor allem und kommen eigentlich schon sehr früh damit in Kontakt. Im späten Erwachsenenalter, wo es zu spät ist, da hat jeder schon seine Meinung. Darum ist es eh gut. Je früher, je besser. Man freundet sich damit an und man soll es einfach lernen wirklich so akzeptieren und keinen irgendwie auszugrenzen.“ (151-155) 6: „Also ich empfinde die Heterogenität sowieso als eine Bereicherung, weil man halt Leute aus unterschiedlichsten Hintergründen hat, die unterschiedlichste Stärken und Schwächen haben.“ (87-89) 7: „Auf jeden Fall. (sieht die Lehrkraft einen Mehrwert in der Vielfalt) Ich glaube, so was zu machen wie das, was ich mache. Das ist einfach einer der besten Jobs, um Vorurteile abzubauen. Weil du eben merkst. Es ist ganz egal, ob das Kind aus der Türkei ist, aus Serbien, aus Rumänien, Syrien. Es gibt dort Idioten und es gibt auch gute Leute. Und es gibt in jedem Land Idioten. Und es gibt in jedem Land normale Leute und leiwande Leute. Und	als Motiv für Abbau von Ausgrenzung und Stereotype. Kritik am System. Schüler*innenverteilung (NMS – AHS) als Problem. 8: Vielfalt als Mehrwert. Aufwachsen in Selbstverständlichkeit der Vielfalt. Abbau von Ausgrenzung. 9: Gesellschaftsgerechte Abbildung in der Schule als Mehrwert. Vorbereitung für Leben in der Gesellschaft. 10: Mehrwert für das soziale Lernen. Vielfalt als Potenzial für das Lernen der Schüler*innen untereinander.
--	---	---

	das merkt man einfach, wenn man länger mit denen zu tun hat. Und das deckt sich auch mit dem, dass eben vom Land und die Leute, die am meisten ausländerfeindlich sind, sind die, die noch nie mit einem Ausländer geredet haben oder mit einem Asylanten. So, und genau das kann man halt in so einem Setting auch erreichen, dass wenn du die Leute kennen lernst, merkst du, das sind alles ganz normale Leute, die einfach nur ein schönes Leben führen wollen. (...) Ja. Vielfalt ist super. Und wir leben Vielfalt in unserer Schule, aber dieses System kann nicht funktionieren, wenn es Schulen gibt, wo 100 % der Schüler Ausländer sind. Und das ist ein Riesenproblem in Wien, das das einfach. Es gibt Schulen und das weiß ich von einer Kollegin, die unterrichtet im 18. Bezirk in einem öffentlichen Gymnasium und die hat genau acht Klassen und hat einen Schüler mit Migrationshintergrund. Und das ist ein Skandal. Das ist einfach. Es kann nicht lange mehr funktionieren. Das ist so eine Sackgasse, die. Wie gesagt, es kann keine Integration stattfinden, wenn es nichts gibt, wo sich die rein integrieren können. Es ist also, das ist das Problem in Wien.“ (306-316, 566-573) 8: „Ich glaube auch, wenn Menschen verschiedener Herkunft, verschiedener Charaktereigenschaften, verschiedener sozialer Herkunft zusammenkommen, lernt man sich auch besser kennen. Man kann eventuell Vorurteile abbauen, die man eventuell hat, wenn nur homogene Klassen existieren. Wenn	
--	---	--

	ich jetzt sage okay, ich unterrichte in, jetzt ganz hypothetisch in Döbling [lacht] und ich habe da nur Rich Kids in der Klasse und sie haben keine Ahnung, wie es ist, mit jemanden in einer Klasse zu sein, der nicht so viel Kohle hat. Glaube ich einfach, dass das, was da ist, vielleicht zu Ausgrenzung eher kommen kann, als wenn schon von Haus aus eine Vielfalt vorhanden ist, wo jeder sagt okay, ich wachse damit auf, dass es Menschen unterschiedlicher Herkunft gibt, unterschiedlicher Familie mit unterschiedlichem Einkommen und soziale Herkunft. Und ich glaube, dass es nur positiv ist.“ (287-296) 9: „Ja, ganz eindeutig im Endeffekt, dass du genauso wie einer normalen Gesellschaft mit anderen Kulturen und Nationalitäten konfrontiert bist, ist halt eine, ja, eine kleine Form von Gesellschaft einfach die Schule.“ (161-163) 10: „Bereicherung sehe ich insofern, dass die schwächeren Schüler von den stärkeren lernen können. Auf der anderen Seite können die Schüler können auch. Oder werden soziale Kompetenzen ganz stark gefördert. Dass Schüler lernen, wie sie mit jemandem umgehen, der beeinträchtigt ist oder wie man den mit einbinden kann und so weiter.“ (130-133)	
C: Interkulturelle Konflikte		
Unterkategorie 1: Art der Konflikte	1: „Ich bin jetzt ganz ehrlich, mir fallen jetzt keine Beispiele, wo es wirklich um die Kultur gegangen ist. Aber zum Beispiel davor, eben in	1: Konflikte werden nicht als interkulturelle

	der zweiten Klasse, wo der Klassenzusammenhalt so problematisch ist, (...) Es ist schwierig, weil, weil man als Sportlehrer oder grundsätzlich als Lehrkraft oft nicht wirklich die Hintergründe weiß, warum jetzt irgendwas schiefgelaufen ist oder warum jetzt genau dieses Individuum sich so verhält und ich versuche da immer sehr vorsichtig zu sein, weil ich schon des Öfteren im Nachhinein draufkommen bin, was da jetzt in seiner Familie oder in seinem Herkunftsland oder nein grundsätzlich in der Familie meistens so abgeht. Und wenn man das dann weiß und ich bin meistens zufällig drauf kommen, dann wirft das einfach einen ganz anderen Blick auf die Sache“ (321-323, 372-378) 2: „(...) da ist einer, der hat zuhause Probleme, das wissen wir und aber der ist einfach so ausgezuckt, dass er auf jemanden hinhauen wollte und hat er auch gemacht. (...) nicht alle Lehrer verstehen das, viele Schüler auch nicht und da kommen dementsprechend oft Schimpfwörter raus und derbe Beschimpfungen. (...) Oder auch Missverständnisse natürlich auch. Der eine hat das gesagt usw. Und das hat er eigentlich gar nicht so gemeint und gesagt. Ja, und dann eskaliert es halt und manche.“ (123-125, 137-139, 171-173) 3: „Natürlich gibt es Konflikte, gerade bei uns. Wenn das Thema Religiosität. Wenn man das ansieht, da gibt es ein paar Kinder, die haben	Konflikte wahrgenommen. Konflikte eher aus Gründen der Umstände zuhause. 2: Konflikte eher von einzelnen Schüler*innen oder durch Missverständnisse ausgelöst / Auseinandersetzungen in der Erstsprache (Beschimpfungen). 3: Wenige Konflikte im Zusammenhang mit Religion und Frauenfeindlichkeit. 4: Diskriminierung aufgrund von Kleidung oder Taschengeld 5: Ausgrenzung, Diskriminierung. Keine Angabe von interkulturellen Konflikten im
--	--	---

	ein sehr konservativ religiöses Bild, wahrscheinlich auch von den Eltern mitbekommen, wo es dann zum Beispiel in Richtung Frauenfeindlichkeit geht. Und das ist, das kommt manchmal vor. Ich würde jetzt nicht sagen, dass es oft vorkommt, aber es ist jetzt etwas, dass auf jeden Fall vorkommen kann.“ (269-273) 4: „Der Bursche, den ich angesprochen habe, kommt aus sehr, sehr, sehr reichem Elternhaus und man muss wirklich leider schon von Wohlstandsverwahrlosung sprechen. (...) Es ist aber so, dass wirklich Diskriminierung aufgrund von Schuhen oder Einkommen und Taschengeld stattgefunden haben, die natürlich dann in den Sportunterricht übertragen werden.“ (297-302) 5: „Es gibt sehr unterschiedliche Arten bei den Muslimen und bei uns wer nicht fastet, ist in den Augen von denen, die fasten gleich: nein, du bist Fake-Muslime, du gehörst nicht dazu, solche Sachen. (...) Also im Sportunterricht hätte ich jetzt nichts aufgrund der Kulturen mitbekommen, aber kann ich mir schon vorstellen, dass es das auch gibt.“ (224-226, 236-237) 6: „Wenn jetzt zwei Teams gegeneinander spielen und dann kommt sich ein Kind irgendwie benachteiligt vor und wird emotional und dann wird gleich nochmal geschimpft und dann wird	Bewegungs- und Sportunterricht. 6: Emotionale Konflikte bei Sportspielen mit rassistischen Beschimpfungen. 7: Konflikte basierend auf der Nationalität der Schüler*innen. Burschen aus arabischen Ländern, tragen Mädchen auf, wie sie sich zu kleiden/verhalten haben. (Haram) 8: Beschimpfung der Familie. 9: Rassistische Beleidigungen. Konflikte von anderen Unterrichtsfächern werden in den Bewegungs- und Sportunterricht hineingetragen.
--	--	---

	gegen andere Nationen geschimpft. Ist jetzt nicht nur gegen die Person selbst, sondern einfach auch. Was habe ich gehört? Scheiß Serbe, alles mögliche. (...) Wir haben zum Teil schon Auseinandersetzungen, jetzt nicht in meiner in meinen Klassen, aber wo dann einfach Auseinandersetzungen zwischen unterschiedlichen Kulturen aufkommen, wo rassistische Äußerungen getätigt werden und die gehören aufgearbeitet“ (155-158, 227-230) 7: „Ich weiß von älteren Kollegen, dass das sehr wohl passiert bei uns an der Schule, dass zum Beispiel Serben sich zusammenfinden und dann gegen die Türken sind oder eben die Araber gegen die Serben, Kroaten wie auch immer. Also das passiert schon, aber ich habe halt das Glück, dass es in meiner Klasse ist nicht passiert. Was eben schon passiert ist in den M-Klassen, wenn man da jetzt immer mehr arabischsprachige Kinder hat aus dem Irak, aus Ägypten, aus Syrien, dass sich die schon zusammentun und ein bisschen abschotten. Und da kommen dann schon so Sachen wie. Also das kriegt man als Lehrer jetzt nur am Rande mit, aber man hört dann schon so, dass der eine Schüler zum Beispiel den Mädchen quasi so sagt es, das ist Haram, wenn sie sich so anziehen, wie sie sich anziehen.“ (255-263) 8: „Zum Beispiel habe ich einen tschetschenischen Jungen. Wenn die Mutter beleidigt wird, dann explodiert der halt und andere Schüler wissen das. Und dann muss ich	10: k.A.
--	--	-----------------

	halt schauen, dass ich halt den Troublemaker bisschen zur Seite nehmen, schauen, dass er das nicht mehr macht, damit der tschetschenische Junge nicht explodiert, weil das eine führt dann zum anderen und dann wieder“ (213-217) 9: „Jetzt erst am Montag. Wo generell ist schon davor anscheinend in anderen Unterrichtsfächern zu rassistischen Beleidigungen gekommen ist gegenüber anderen Mitschülern ja. Und das wird wohl im Sportunterricht dann nochmal verstärkt. Bzw. kochen dann eben Emotionen hoch und dann wird mit solchen Bezeichnungen schnell um sich geworfen.“ (251-254) 10: -	
Unterkategorie 2: Umgang mit den Konflikten	1: „Eben in der zweiten Klasse, wo der Klassenzusammenhalt so problematisch ist, gehe ich eigentlich andauernd auch auf die Zusammenarbeit ein. Und das kann man im Sport so wie auch in anderen Fächern sehr gut machen. Im Sport natürlich mit so Teambuildingsachen oder auch allgemein bei jedem Spiel, das man spielt, sei es jetzt Basketball oder Handball oder was auch immer, da kann man glaube ich sehr gut auf diesen Mannschaftsgeist und auf diesen Teamspirit eingehen. (...) Also das wird immer wieder besprochen, immer wieder besprochen und immer wieder werden die Mannschaften so zusammengewürfelt von mir, dass ich schaue,	1: Teambuilding- und Kooperationsaufgaben, Reflexion mit betroffenen Schüler*innen. Je nach Ausmaß Unterbrechung des Unterrichts. 2: Reflexion mit betroffenen Schüler*innen. Je nach Ausmaß

	dass jeder mit jedem arbeiten muss, auch wenn sie sich jetzt aus dem Weg gehen oder miteinander streiten. Ich versuche immer, die Mannschaft gut und irgendwie sinnvoll zu bilden. Und ich breche auch sehr oft ab, wenn es Probleme gibt.“ (322-327, 333-338) 2: „Gewalt wird überhaupt nicht geduldet. Aber es kommt halt drauf an, es ist halt welcher Konflikt es ist, wie gravierend es ist. Sonst wird er halt für eine Zeit auf die Seite gesetzt, das er nicht mitspielen kann. Kommt halt immer auf die Situation drauf und würde ich sagen. (...) Und wenn es möglich ist, dass die anderen weiterspielen können, mit denen wird gesprochen, wenn es über mehr Leute hinweg geht, also wenn es oder wenn es gar nicht funktioniert, dann haben wir ja die Leute sitzen lassen im Kreis und haben das einfach besprochen. 1: Also quasi so ein reflektierendes Gespräch eigentlich? 2: Ja schon so in der Art.“ (130-132, 154-161) 3: „ich versuche das quasi im Keim zu ersticken und mit den Leuten respektvoll zu reden. Also ich würde jetzt nicht, also ich würde auf gar keinen Fall mit den Kindern schimpfen, weil das etwas ist, was ihnen vorgelebt wird (...) es kommt auf jeden Fall auf den Schweregrad an. Wenn es etwas ist, was sofort angesprochen werden muss, dann würde ich da nicht zögern. (...) Mit dem würde ich dann halt mich noch mal zusammensetzen und das besprechen. Und wenn es notwendig ist, würde ich das dann	Unterbrechung des Unterrichts. 3: Dem Konflikt in der Entstehung entgegenwirken. Reflexion mit betroffenen Schüler*innen. Je nach Ausmaß Unterbrechung des Unterrichts. 4: Reflexion in der Gruppe nach dem Unterricht. 5: Reflektierendes Gespräch in der Pause. Reflexion im Unterricht aufgrund von geringer Bewegungszeit nur je nach Ausmaß des Konfliktes. 6: Aussagen der Kinder unüberlegt und von ihrer Sozialisierung abhängig. Abbruch des Unterrichts.
--	---	---

	vielleicht in der nächsten Stunde mit allen nochmal auftauen.“ (277-283, 290-291, 306-308) 4: „Meistens ist es so, dass wir also das ist jede Stunde so, dass wir uns sammeln im Kreis, zum Missfallen einiger, die sich sehr schnell, schnell umziehen gehen wollen. Meistens die, die es nicht betrifft. Und dann wird es thematisiert, kurz aufgearbeitet, Wortmeldungen von den Kids. Aber es ist meistens so, dass dann natürlich die Betroffenen sich eher zurückhalten und schüchtern im Gespräch sind, weil sie die Aufmerksamkeit nicht auf sich ziehen wollen.“ (318-322) 5: „Ja, das Gespräch suchen. Und die Frage ist halt, wieviel ankommt, weil die haben ihre Denkweise, die denken, sie sind im Recht und auch wenn zuhause nichts anderes behauptet wird, glauben die das natürlich. (...) Ja, eher in den Pausen. Also jetzt im Unterricht würde ich das nicht thematisieren, außer es eskaliert komplett. Aber in den Stunden nicht, weil da ist ja eh so wenig Zeit.“ (249-251, 256-257) 6: „Auf der anderen Seite denke ich mir auch wieder. Das ist ein Kind, das so sozialisiert worden ist. Und die wissen zum Teil einfach nicht einmal, was sie da sagen und was die wirklichen Konflikte dahinter sind und kennen auch die Standpunkte der anderen Nationen	Reflektierendes Gespräch im Unterricht. Gruppengespräch mit Leitfragen in der Pause. 7: Identifiziert sich mit Schüler*innen. Verständnis. Empathischer Umgang. 8: Reflexion mit betroffenen Schüler*innen. 9: Kinder sind sich ihres Verhaltens nicht bewusst. Deshalb je nach Ausmaß Unterrichtsabbruch und Reflexion mit betroffenen Schüler*innen. 10: Reflexion mit betroffenen Schüler*innen. Reflektierendes Gespräch.
--	---	---

	nicht wirklich oder bei anderen Kulturen nicht wirklich. Und das sollten wir aufbrechen. (...) Und da war für mich immer der erste Schritt okay. Pause, und die Schülerinnen oder die Schüler hauptsächlich Schüler, durch das, dass ich die im Sport unterrichte und da meistens die Burschen. Ähm können kurz mal verschnaufen. Man unterbricht den Sportunterricht, unterbricht diesen Streit und sie sollen kurz mal nachdenken, was sie gesagt haben, wie es zu diesem Konflikt gekommen ist. Wie es den einzelnen Beteiligten dabei geht. Und dann wird es in weiterer Folge in einem privaten Gespräch, meistens sind sie eh nicht mehr wie drei vier Kinder, von mir angeleitet, eine Gesprächsrunde geführt. (...) Aber es geht sich zurzeit einfach nicht anders aus, dass man dann jeden einfach seine Meinung sagen lässt, wie es einem gegangen ist. Also Sie haben ein paar Leitfragen.“ (162-166, 178-188) 7: „Ich bin zweisprachig aufgewachsen, das heißt, Fragen der Identität waren für mich immer wichtig. So, wo gehöre ich dazu? Wer bin ich? Also das heißt da kann ich mich schon auch sehr gut einfühlen bei Leuten, die vielleicht eine andere Muttersprache haben, aber in Österreich leben, weil ich eine ähnliche Situation hatte“ (541-544) 8: „Und wenn man mal das Bedürfnis hat, sich einen Schüler raus zu holen oder wenn man das. Wenn man glaubt, dass diese Schüler ein Gespräch braucht, dann nehme ich mir den	
--	---	--

	unter vier Augen heraus nach dem Unterricht und rede mal mit ihm, weil ich habe es eh schon erwähnt Beleidigungen des Öfteren vorkommen, wenn es einen Schüler der Klasse gibt, der leicht zu provozieren ist.“ (209-213) 9: „Das sind doch unter Anführungszeichen jetzt nur Kinder, sprich erstens, die sind sich der Tragweite ihrer Aussagen ja nicht bewusst. Die wissen auch nicht zum großen Teil, was mit dem verbunden ist, vor allem in Bezug auf Rassismus und die wissen auch nicht, was, das vielleicht in einer anderen Person auslöst. (...) Das heißt, ich setze die während die Situation oder unmittelbar nachdem die Situation passiert, pfeife ich meistens ab, setze sie zusammen und spreche das dann an und frage sie, warum Sie glauben, dass die Situation jetzt schlecht war oder was hätte anders funktionieren können? Wie man zum Beispiel, wenn man jetzt Unmut hat, das vielleicht jemand anders mitteilen hätte können. Ähm. Genau. Das heißt, ich bin schon der Meinung, dass das wenig bei den Schülern bringt, wenn ich das in der nächsten Einheit anspreche. Manchmal geht es nicht und ich will es auch nicht immer machen, weil wenn ich das permanent benutze, es dann auch das Unterrichtsmittel herabwürdigt, finde ich, oder entschärft, und das sollte etwas sein, das man sporadisch macht in Situationen, wo es wirklich angebracht ist.“ (258-261, 266-275)	
--	--	--

	10: „Ich versuche halt ins Gespräch mit den Schülern zu kommen, dass man darüber redet und was okay ist, was nicht okay ist und dass man die Schülerinnen durch ein Gespräch eben zum Nachdenken bringt. (...) Ja, ich habe schon das Gefühl, dass die Schüler daraus lernen, dass man, wenn man die Schüler zum Nachdenken bringt, dass sie auch oft eingestehen, dass war nicht in Ordnung usw. Das sie das selbst von sich sagen und sich auch bei anderen Schülern entschuldigen. Ich glaube, dass man bei solchen Konflikten nicht locker lassen darf und nicht drüber hinwegsehen darf, sondern dass man darauf eingehen soll.“ (283-285, 290-294)	
Unterkategorie 3: Anleiten von Lernsituationen bei interkulturellen Konflikten	1: - 2: - 3: „Es ist ja nicht so, dass es quasi in ihnen eingepflanzt ist und was für immer ihre Person darstellt, sondern das ist einfach etwas, was man lernen muss und ich glaube, dass man eben mit respektvollen Umgang und mit dem Lernen von Toleranz und Offenheit und Perspektivenübernahme, dass man damit es im Keim ersticken kann, das Problem.“ (279-283) 4: „Aber prinzipiell ist schon dieser Fokus auf Einfordern eine Entschuldigung, einfordern korrekten Verhaltens, Einfordern von Einhalten der Regeln, Einfordern von Umgangsformen, die eigentlich als normal zu erachten sind. Auf	1: k.A. 2: k.A. 3: Konfliktbewältigung durch respektvollen Umgang. Dadurch Lernen von Toleranz und Offenheit. 4: Einfordern einer Entschuldigung. Einfordern von Verhaltensregeln und Umgangsformen, als Anleitung für die

	das möchte ich sie eigentlich immer hinführen. Fordere das ein das steht dir zu. Das ist wirklich was, was auch sehr oft gesagt wird, weil summa summarum ist es so, dass Lehrer in dem Klassengefüge nur bedingt und minimal Einblick hat. Man sieht nur die Unterrichtssituation, wie es dann in der Pause, wo eigentlich wirklich der der hauptsoziale Kontakt stattfindet. Das sieht man nicht und es soll eigentlich schon möglich, dass die das dann selbst managen.“ (323-330) 5: „Ich glaube, auch wenn es jetzt arg klingt, aber wenn wirklich ein Konflikt zustande kommt, lernt man auch durch Fehler und Konflikte am meisten.“ (330-331) 6: „Ich habe mich da jetzt ein bissl eingelesen im Konfliktmanagement, weil es eben schon ein wichtiges Thema ist, was für das spätere Leben auch einfach ganz, ganz wichtig ist, dass man mit Konflikten richtig umgeht, Konflikte auch zulässt.“ (176-178) 7: - 8: - 9: -	Zeit außerhalb des Unterrichts. 5: Konflikte werden als Lehr- und Lernsituationen wahrgenommen. 6: Konflikte werden zugelassen. Kinder lernen den Umgang mit Konflikten für das außerschulische Leben. 7: k.A. 8: k.A. 9: k.A. 10: Kooperative Übungen mit Konfliktpotenzial aber interkulturelle Lernmöglichkeiten.
--	---	---

	10: „Für mich sind ganz relevant auch die kooperativen Spiele bzw. Übungen wo jeder für sich alleine lernt.“ (333-334)	
D: Unterrichtsprinzip – Interkulturelle Bildung und Erziehung		
Unterkategorie 1: Verständnis von Interkultureller Bildung	1: „Ich nehme einfach mal an, dass mehrere Kulturen jetzt in diesem Fall, wenn wir von Sportunterricht sprechen, im Sportunterricht sind, und dass wir darauf eingehen, wie man gemeinsam, wie wir gemeinsam leben wollen, wie man das macht. (...) Also einfach Akzeptanz und dass man einfach nicht wegschaut. Sondern das schon irgendwie aufnimmt und daran einfach arbeitet. Also mit Akzeptanz gegenüber Anderen oder anderen Kulturen. Und dass man darin versucht, den Schülern mitzugeben, wie man am besten damit leben kann.“ (271-274, 287-290) 2: „Interkulturelle Bildung eher, dass man nicht alles in Bezug auf wie es bei uns ist lernt, sondern halt: Wie ist es in anderen Ländern, in anderen Religionen alles mögliche, dass man alles ein bisschen aufnimmt und nicht nur in seiner Blase lebt? So ist es bei uns und so ist es und nicht anders. So in der Art stelle ich mir das vor.“ (212-216)	1: Fähigkeiten zum gemeinsamen Leben. Akzeptanz. 2: Wissen über Verhältnisse in anderen Ländern und Religionen. Offenheit gegenüber andere <i>Weltansichten/Lebensweisen</i>. 3: Wissen über andere Kulturen. Toleranz. Akzeptanz. Sportarten aus anderen Nationen. 4: Erweiterung des Horizonts über Kulturgrenzen

	3: „Dass die Kinder mit, auch über andere Kulturen lernen. Wahrscheinlich auch ein bisschen, dass Akzeptanz gegenüber anderen Kulturen und um Toleranz gegenüber anderen Kulturen gelehrt wird. Im Sportunterricht würde ich mir vorstellen können, dass vielleicht auch nationale Sportarten unterrichtet werden könnten. Das würde ich darunter verstehen.“ (158-162) 4: Ähm die Bildung über Kulturgrenzen hinaus, sei es vielleicht Kindern, die aufgrund von anderer Herkunft oder anderem Elternhaus, vielleicht mit Migrationshintergrund oder anderer Sozialisierung, anderer Kultur unterschiedliche Herangehensweisen an Sport haben. So kann es zum Beispiel sein, dass Mädchen, die muslimisch erzogen worden sind, wenig Berührungspunkte mit Wasser haben oder aber auch Burschen. Und da versucht man so gut wie möglich, denen den Horizont zu erweitern, damit die auch in der Gesellschaft, die ja doch bei uns sehr offen und breit gestaltet ist, dass die überall teilnehmen können oder dass teilweise ähm Ballsport bei Mädels überhaupt kein Thema war in der Erziehung, dass die wirklich mal lernen zu werfen und zu fangen. (194-202) 5: „Ja die verschiedenen Kulturen einfach kennenlernen und sich damit auseinandersetzen und zu respektieren.“ (168-169)	hinaus. Neue Herangehensweisen an Sport erlernen. 5: Kulturen kennenlernen und mit Respekt begegnen. 6: Verständnis für und Akzeptanz von Kulturen und kulturelle Hintergründe. Lernen über Sprachen und Religionen. 7: k.A. 8: k.A. 9: Wissen über andere Kulturen und deren Lebens- bzw. Denkweise. 10: Lernen über andere Kulturen. Recht auf eigene Kulturausübung.
--	---	--

	6: „Interkulturelle Bildung ist einfach, dass man andere Kulturen, deren Entstehung, Hintergründe, Sozialisation verstehen lernt und akzeptiert. (...) dass man einfach andere Kulturkreise kennenlernt. Ist auch wichtig, deren Sprache kennenlernen zu einem gewissen Teil der Religion, die auch immer damit einhergeht, auch kennenlernt. Genau. Und dann eben. Das ganze auch reflektiert und akzeptiert.“ (199-200, 210-213) 7: - 8: - 9: „Interkulturelle Bildung würde für mich in diesem Zusammenhang bedeuten, dass ich über die anderen Kulturen mehr Bescheid weiß. Sprich ich weiß mehr, wie die anderen Kulturen, bezogen wieder auf eine Gesellschaft, das ganze Zusammenleben interpretieren und wie die Personen aufwachsen.“ (169-172) 10: „Ich würde sagen, dass es mehrere Kulturen, mehrere Kulturen sind und dass diese Kulturen irgendwie miteinander harmonieren müssen, dass man aus anderen Kulturen was lernen kann oder sehen kann, wie das bei denen ist. Oder, dass man auch auf seine eigene Kultur beharren oder bestehen kann.“ (139-142)	Harmonischer Umgang mit anderen Kulturen.
--	---	--

Unterkategorie 2: Bekanntheit	1: „Nicht wirklich, aber ich glaube, das sind halt so Unterrichtsprinzipien wie so fächerübergreifende Sachen wie zum Beispiel auch Sexualpädagogik mit einer Mehrperspektivität, dass das so etwas ähnliches ist.“ (280-282) 2: „I: Haben Sie von dem Unterricht mal was gehört? 2: Nein.“ (220-223) 3: „Ja, nur bisschen was.“ (154) 4: „Ja, auf das bezogen ja. (...) Wir arbeiten zu den 17 Development Goals (Unterrichtsprinzipien an der Schule von Interviewpartner*in 4) eben mit.“ (213, 240) 5: „Ich glaube, im Studium habe ich davon gehört.“ (177) 6: „Nein, muss ich ganz ehrlich sagen.“ (205) 7: „Ähm, ja.“ (322) 8: „Ja, ich habe davon gehört, aber, wenn du mich jetzt im Moment im Detail danach fragst, kann ich es dir nicht genau sagen.“ (326-327)	1: Nicht bekannt. 2: Nicht bekannt. 3: Teilweise bekannt. 4: Bekannt. 5: Teilweise bekannt aus Studium. 6: Nicht bekannt. 7: Bekannt. 8: Teilweise bekannt. 9: Nicht bekannt. 10: Nicht bekannt.

	9: „Nein.“ (177) 10: „Ja, also eigentlich vom Konzept konkret nicht, nein.“ (147)	
Unterkategorie 3: Haltung	1: „Ich finde es super. Mir tut es eigentlich leid, dass ich mich damit noch nie auseinandergesetzt habe, aber ich glaube, dass das grundsätzlich in jedem Unterricht, in meinem Unterricht und auch von meinen Kollegen eh immer dabei ist. Weil man kommt gar nicht davon weg. In meiner Schule zum Beispiel würde ich mal davon ausgehen, dass hoch in den 90 % Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund sind. In meinen Klassen 100 %. Und ja, da wird man natürlich ins kalte Wasser geworfen, dass muss man eh machen.“ (298-304) 2: „Allgemein finde ich, ist es natürlich eine super Idee. (...) Man lernt in der Schule ja nicht nur rechnen, schreiben, ein Rad oder sonst was, sondern auch wie man miteinander tut. Deswegen, ob es dann funktioniert ist eine andere Sache. Aber prinzipiell finde ich es super.“ (230, 234-236) 3: „Ich finde, es ist ein sehr wichtiges. Und ich glaube auch, dass es in den Schulen, wo kulturelle Vielfalt herrscht, hoffe ich zumindest unbewusst schon geschieht und dass vielleicht Lehrer bewusst von diesem Prinzip wissen. Also	1: Positive Einstellung zum Unterrichtsprinzip. 2: Positive Einstellung zum Unterrichtsprinzip. 3: Positive Einstellung zum Unterrichtsprinzip. 4: Positive Einstellung zum Unterrichtsprinzip. 5: Positive Einstellung zum Unterrichtsprinzip. 6: Positive Einstellung zum Unterrichtsprinzip.

	zumindest auf unsere Schule könnte ich sagen, dass das genauso passiert.“ (169-172) 4: „Ja, ist natürlich eine tolle Möglichkeit, Einfluss auf die Kinder zu nehmen, damit eben eine ganzheitliche Bildung geschehen kann. (...) Wahnsinnig bedeutsam, weil einfach das Schulklima verbessert wird, wenn Inhalte wie Gleichberechtigung oder ähm Sexismus, Homophobie, Rassismus im Negativen natürlich thematisiert werden und aufgeklärt wird. Dass sich der Umgang mit den Kids untereinander hoffentlich verbessert.“ (226, 231-234) 5: „Ja es ist schon ein gutes Prinzip und auch gut durchdacht. Aber ich glaub, dass man das eh nebenbei eigentlich in der Schule generell, also gelehrt wird.“ (184-185) 6: „Ja. Ganz wichtig meiner Meinung nach. Also Unterrichtsprinzipien sind, glaube ich jetzt erst mit dem neuen Lehrplan entstanden. Das ist schon fundiertes Wissen was da einfach mit einfließt und die einfach am Zahn der Zeit sind“ (219-221) 7: „Diese pädagogischen Konzeptionen klingen immer so schön und. Es ist aber tatsächlich, wenn man sich dann im Alltag eines Lehrers befindet, einfach so weit weg von der Realität, weil man mit so vielen anderen Sachen beschäftigt ist. Ich verstehe, dass das sinnvoll	7: Geteilte Einstellung zum Unterrichtsprinzip. Idee des Unterrichtsprinzip wird gut empfunden. Für Durchführung aber zu „weit weg von der Realität“. 8: k.A. 9: Positive Einstellung zum Unterrichtsprinzip. Unterrichtsprinzip sollte bereits in der Primarstufe behandelt werden, oder eine eigenes Unterrichtsfach sein. 10: Positive Einstellung zum Unterrichtsprinzip.
--	--	---

	ist. Ich verstehe auch, dass sich da jemand hinsetzt, sich sowas überlegt und es ist super, dass es wer macht.“ (336-340) 8: - 9: „Ich glaube, dass der Grundgedanke super ist und dass es vor allem in der heutigen Gesellschaft, die sich viel schneller entwickelt, extrem wichtig wäre. Aber wahrscheinlich der Schwerpunkt bereits in Volksschulen zum Beispiel gesetzt werden müsste. (...) Extrem wichtig, weil eben so viele Kulturen zusammenkommen. Und das sollte dann in dem Fall meiner Meinung nach ja ein eigenes Unterrichtsfach sein. Ähnlich, oder zumindest im Rahmen von einem Ethikunterricht behandelt werden.“ (184-186, 190-192) 10: „Ich find, dass das Unterrichtsprinzip in einer funktionierenden Gesellschaft, also in einer Gesellschaft, wo es viele, wo viele Kulturen aufeinanderprallen, wenn man das so sagen kann, dass es sehr wichtig ist, dass man lernt, dass man tolerant und Empathie zeigt gegenüber anderen Kulturen und auch aber seine eigene Kultur ausleben darf. Natürlich nur, dass man das, ja genau. Und für mich persönlich ist es ist ein sympathisches Bildungsziel.“ (177-181)	
Unterkategorie 4: Praxisrelevanz	1: „Und das wird glaube ich auch bei mir und bei meinen Kollegen und Kolleginnen gemacht. (...) Ich glaube, dass die das auch so wahrnehmen.	1: Unterrichtsprinzip wird als Grundhaltung

	Auch weil ich davon ausgehe, dass wenn man das nicht so wahrnimmt, dass man sich dann sehr schwer tut als Lehrkraft. Also wenn man auf dieses Prinzip nicht eingeht oder irgendwie anders arbeitet, dann wird man keinen friedlichen Unterricht machen können. Oder keinen Unterricht der was funktioniert. (...) Also ich weiß ehrlich gesagt nicht, woher jeder Schüler einzeln kommt, aber ich glaube, dass das das interkulturelle Lernen und das Prinzip einfach immer implizit mit einfließt.“ (303-304, 312-315, 327-329) 2: „Wenn (sehr betont) sowas funktioniert, (...) Deswegen, ob es dann funktioniert ist eine andere Sache. (...) Das müsste man mal probieren. Es ist oft so, wir haben mit den Klassen Dinge ausprobiert und halt wenn man einfach mal was bespricht, was nicht so passt. Ein Zeitchen hält es. Und dann ist wieder alles vergessen. Deswegen weiß ich halt nicht, was bei ihnen hängen bleibt. Es bleibt immer was hängen. Aber wie viel ist halt die Frage. (234, 236, 247-250) 3: „Also ich würde sagen, es ist vor allem der Punkt Akzeptanz und Toleranz und Perspektivenübernahme, ist ein sehr wichtiger Punkt, der nicht nur auf Interkulturalität einsetzbar ist, sondern eben im Sport überhaupt, von dem her, denke ich, wenn man dieses Thema anspricht und mit den Kindern durchmacht, also behandelt, dann haben wir auch gleich die Perspektivenübernahme im	gesehen und angewandt. 2: Unterrichtsprinzip erscheint wichtig. Unsicherheit in Bezug auf Durchführbarkeit. 3: Teilaspekte aus Unterrichtsprinzip (Rollenübernahme, Akzeptanz und Toleranz) gut vermittelbar im Bewegungs- und Sportunterricht. 4: Unterrichtsprinzip als Ressource für abwechslungsreichen Unterricht. Unterrichtsprinzip soll aber nicht omnipräsent als Leitziel des Unterrichts wirken. Ansonsten „verliert es an Wirkung“. 5: Unterrichtsprinzip wichtig als
--	---	--

	Sport, also auch gleich mit abgedeckt. Von dem her denke ich, dass es schon ein wichtiger Punkt ist.“ (194-199) 4: „Es ist schon eine gewisse Schwierigkeit das sinnvoll einzugliedern. (...) Aber es ist natürlich ein herrliches, eine herrliche Ressource, dass man den Unterricht abwechslungsreicher gestalten kann. Aber ich würde es jetzt nicht über überstrapazieren. Damit das sozusagen immer noch eine Wertigkeit hat. Wenn man das jetzt immer einbringt, dann verliert es vielleicht irgendwann mal an Wirkung.“ (248, 252-256) 5: „Ja sicher, die kulturelle Vielfalt ist sehr wichtig, weil es eben so verschiedene Kulturen bei uns gibt und auch diese Einflüsse von überall. Es gibt kein richtig oder falsch. Deshalb glaube ich, dass die das eh schon von Grund auf mitbekommen. Natürlich, am Anfang ist es so ja nur unseres ist die Wahrheit, nur unseres zählt. Aber mit der Zeit lernen sie da schon, dass das nicht geht. (...) Aber jetzt, dass ich in die Planung jetzt darauf eingehe, eher nicht. Also ich finde, das geht automatisch.“ (190-194, 209-210) 6: „Vor allem der Sportunterricht ist immer behaftet mit Konfliktsituationen. (...) Daher gehört es auch in diesen Phasen bearbeitet, wo Sie direkt in einer Konfliktsituation sind. Später irgendwann mit dem Klassenvorstand darüber sprechen ist das Ganze dann vielleicht schon	Grundhaltung, aber wird nicht explizit in der Planung aufgenommen. 6: Unterrichtsprinzip wichtig im Bewegungs-Unterricht. Besonders in Phasen des Konflikts. 7: Unterrichtsprinzip dient eher nicht als Orientierung, wegen zu weniger zeitlicher Ressourcen. Wenn dann eher von engagierten Junglehrer*innen. Andere soziale Probleme an Mittelschulen haben Priorität im Vergleich zum interkulturellen Lernen. Unterrichtsprinzip als ständig begleitende, unbewusste Einstellung.
--	---	---

	wieder so weit weg hat. Deswegen ist die kulturelle Bildung auf jeden Fall ein wichtiger Aspekt, den man auch im Sportunterricht mit einbeziehen sollte.“ (241-246) 7: „Das jetzt tatsächlich einzubauen, so und jetzt ständig daran zu denken, dass das passiert ist, glaube ich sehr schwierig. Und ich glaube, dass es sowieso etwas ist, was unbewusst passiert, dass das eher was ist, was durch eben die Situationen, die entstehen in der Schule einfach mitgenommen wird. (...) Also, ich glaube, niemand wird bestreiten, dass das. Nicht, also dass das sehr sinnvoll ist. Es ist auf jeden Fall sinnvoll. Ja, aber ich sage mal, gerade in einer Mittelschule, wo man vor sehr vielen sozialen Problemen steht, ist der Fokus oft auf ganz anderen Sachen. Und die meisten der Lehrkräfte haben nicht wirklich die Ressourcen, um sich mit dem jetzt wirklich intensiv auseinanderzusetzen. Außer vielleicht ein paar junge, sehr engagierte Lehrkräfte. Die Älteren, die interessieren sich für solche Sachen eigentlich nicht mehr.“ (339-343, 348-353) 8: „Das geschieht beiläufig. Das geschieht nicht, man kann es natürlich aktiv, wenn ich jetzt sag. Okay, ich habe. Ich habe Probleme mit der Vielfalt in der Klasse. Dass es vorn und hinten kracht. Dann kann ich mich natürlich nach Lösungen umschaun. Und ich entdecke dieses interkulturelle Unterrichtsprinzip für mich und schaue mir das genauer an, aber wenn ich nur so kleinere Konflikte habe, dann geschieht,	8: Interkulturelles Lernen geschieht beiläufig. Vielfalt der Klasse als automatischer Anlass zum Interkulturellen Lernen. Unterrichtsprinzip notwendig, wenn die Probleme mit der Vielfalt Überhand nehmen. 9: Unterrichtsprinzip aber nicht explizit in Planung aufgenommen. Zu wenig zeitliche Ressourcen im Unterricht. Zu viel Zeit wird mit erzieherischen Maßnahmen eingenommen. 10: Für Unterrichtsplanung weniger brauchbar. Unterrichtsprinzip eher als Grundeinstellung der Lehrperson.
--	--	--

	geschieht das beiläufig und dann funktioniert das auch mit einzelnen Gesprächen. (...) Ich glaube einfach, dass wenn du in einer Schule bist, in der Vielfalt von Hause aus vorhanden ist, wachsen die Schüler mit dieser Vielfalt so auf, dass sie zur Normalität wird und dass es gar nicht eine extra Ansprache dafür braucht, weil es normal ist, mit verschiedensten Menschen in einem Haus zu sein.“ (403-408, 416-419) 9: „Das würde ich jetzt nicht in eine Planung hineinschreiben, aber das ist etwas, was man mit Berufserfahrung glaube ich mitbekommt. (...) Also was ich glaube, wenn du in Wien unterrichtest, musst du das sowieso thematisieren bzw. du bist zwangsläufig damit konfrontiert. (...) Ich glaube, dass es den Rahmen sprengt vom Sportunterricht, muss ich ganz ehrlich sagen. Generell, also wenn ich denke, wie viel ich jetzt erziehen muss, bei den Schülern im Sportunterricht per se. Ähm das macht kein Mathelehrer genauso.“ (207-208, 228-229, 359-361) 10: „Weniger, weil ich denke, dass es. Dass es eher eine menschliche Grundhaltung ist, die man mitbringen sollte in der Schule.“ (214-215)	
Unterkategorie 5: Sport als Medium des interkulturellen Lernens	1: - 2: -	1: k.A. 2: k.A.

	3: „I: Das heißt die (ukrainischen Schüler*innen) können sich aufgrund der Sportlichkeit, die sie haben, in die Klasse einfinden? 3: Genau.“ (114-116) 4: „Also Sport ist ein wahnsinnig, da kann man sagen sozialer Gegenstand, ein Gegenstand, wo soziale Aktivität oder Sozialität wahnsinnig gefördert wird, weil es auch um Körperlichkeit geht, um sich aneinander messen, um Abarbeiten von Reibereien. Und das ist im Regelunterricht eigentlich seltener möglich.“ (336-339) 5: „Ja, im Sportunterricht ist generell dieses Gruppengefühl, dass man da das am besten lernen kann, vor allem eben so bei Teamspielen. Da lernen sie dann miteinander zu spielen, zu gewinnen. Und das gibt Ihnen, glaube ich, auch Motivation.“ (160-162) 6: „Wenn ich jetzt Serben und Kroaten gemeinsam spielen lasse. Das möchte ich auch immer wieder mit einbeziehen, dass man da auch sie in einem Team zusammenarbeiten lässt, dass sie sehen, hey, der ist genauso drauf wie ich, mit dem kann ich zusammenarbeiten. Und auch die kulturelle Diskrepanz und auch diesen Hass, der manchmal auch noch besteht und der von der Familie weitergegeben wird, auch aufzulösen. (...). Da kommt die Körperlichkeit mit rein und dann sind	3: Sportlichkeit als Überbrückung von sprachlichen Barrieren. 4: Bewegungs- und Sportunterricht als Raum für soziales Lernen und Konfliktabbau. 5: Teambuilding im Bewegungs- und Sportunterricht für das Funktionieren in der Gruppe. 6: Interkulturelle Berührungspunkte im Bewegungs- und Sportunterricht zum Abbau von kultureller Diskrepanz und Hass. Körperlichkeit als Auslöser von Konflikten. 7: Universalität des Sports als verbindende Eigenschaft.
--	---	---

	Konfliktsituationen einfach an der Tagesordnung.“ (124-129, 241-242) 7: „Das Gute im Sportunterricht ist, dass diese Unterschiedlichkeiten nicht ausschlaggebend sind. Beim Sport findet man sich dann irgendwo wieder, es gerade beim Fußballspielen. Jeder kennt Fußball, egal von welchem Land er kommt und das ist ein super gemeinsamer Nenner. Und beim Sport ist auch nicht wichtig, ob du jetzt schon perfekt Deutsch sprichst, ob du super integriert bist. Das ist gerade im Sportunterricht. Hast du die Möglichkeit, diese Unterschiedlichkeiten eigentlich außen vor zu lassen. (...) Was mir jetzt so ad hoc zur Durchführung einfallen würde, wäre zum Beispiel, dass da eine Sportart, die zum Beispiel in seinem Land sehr populär ist. Da fällt mir ein, in Afghanistan ist, zum Beispiel Cricket, sehr populär“ (157-162, 370-372) 8: „Ich glaube, dass der Sportunterricht Möglichkeiten schafft, dass Schüler auf eine ganz eigene Art und Weise in Gruppen lernen zu funktionieren, ihren Platz zu finden, unterschiedliche Rollen einzunehmen. Und wir haben das Thema Konflikte jetzt öfters erwähnt. Und auch im Sportunterricht lernen, mit Konflikten umzugehen. Und darum geht es doch auch. Sport heißt immer Emotion. Da sind immer im Sport, sind immer emotional dabei. Und da muss ich lernen, im jungen Alter diese	Sportarten aus anderen Ländern einbauen für das Lernen über andere Kulturen. 8: Im Sport lernen die Schüler*innen in Gruppen handlungsfähig zu sein, und mit Emotionen umzugehen. Konfliktbewältigung wird vermittelt. 9: Bewegungs- und Sportunterricht als eines der wenigen Fächer, wo Sozial- und Selbstkompetenz gefördert werden kann. 10: Bewegungs- und Sportunterricht als verbindender Nenner von Kulturen.
--	--	---

	Emotionen zu kontrollieren, mit Emotionen umzugehen“ (469-474) 9: „Weil ich glaube, dass es eines der wenigen Fächer ist, wo man wirklich machen kann, jetzt bei der Sozialkompetenz und die Kompetenz. Und damit ich die Selbstkompetenz fördern kann, muss ich denen irgendwie Erfolgserlebnisse ermöglichen.“ (299-302) 10: „Ich glaube, dass der Bewegungs- und Sportunterricht dienlich dafür sein kann, dass der Bewegungs- und Sportunterricht Kulturen miteinander verbindet.“ (195-196)	
E: Ziele im Bewegungs- und Sportunterricht		
Unterkategorie 1: Wichtigste Ziele aus Sicht der Lehrkraft	1: „Aber ich würde sagen, es sind mehr Ziele, die von der Fachkompetenz eigentlich abweichen. Es geht wirklich so um sehr viel so soziale Komponenten und eigentlich genau über das, was wir sprechen. Und natürlich ist die Fachkompetenz auch dabei. Ich möchte den Schülern ja sehr viel zeigen, was man mit Bewegung machen kann, also wie viele verschiedene Bewegungsformen und Sportarten.“ (395-399) 2: „Worauf lege ich wert? Dass man verschiedene Sportarten kennenlernt und auch Rennsportarten und dass es auch eine Mischung aus Leisten und Spaß ist.“ (255-256)	1: Vielfältiges Bewegungsangebot. Sozialkompetenz. 2: Vielfältiges Bewegungsangebot. Leistung und Freude. 3: Umfassende sportliche Ausbildung. Soziale Aspekte.

	3: „Meine Ziele sind also primär auf jeden Fall, dass sie eine umfassende sportliche Ausbildung haben. (...) Und sekundär würde ich dann sagen, auch soziale Aspekte, dass sie auf sozialen Ebenen viel lernen, weil ich glaube, da ist der Sportunterricht eher das Fach, was am meisten hier intervenieren kann.“ (314-323) 4: Also generelle Ziele im Sportunterricht ist eigentlich so in der täglichen Turnstunde ist die Bewegungszeit ein großer Faktor, weil man einfach. Also die Kinder sind nicht ohne Grund an dieser Schule mit Sportschwerpunkt. Einige haben Schwierigkeiten sich längerfristig zu konzentrieren und da ist Sport ein super Ventil. (267-270) 5: „Das Wichtigste für mich ist eben die Bewegung, also Sportunterricht. Sie sollen sich so viel wie möglich bewegen, weil die sitzen eh den ganzen Tag. (...) Also schaue ich da wirklich auf sehr viel Bewegung, auch für mich auch Fairplay sehr wichtig ist, Teamgeist. Und generell dieses Auflösen dieser kleinen Grüppchen in manchen Klassen. (...) Und dass man auch das Miteinander erlebt. (262-268) 6: „Für mich zurzeit die Freude am Sport das Wichtigste. Und dann in nächster Linie, wenn ich da schon routinierter bin, möchte ich natürlich auch eine interkulturelle Bildung mit einbeziehen. Gender auf jeden Fall auch mit	4: Vor allem Bewegungszeit. 5: Hohe Bewegungszeit. Vermittlung von Teamgeist, Fairplay und Miteinander. 6: Freude am Sport. Interkulturelle Bildung. Gender. 7: Vielfältiges Bewegungsangebot. Kinder finden sich Sportart als Hobby. 8: Vermittlung von Sport als etwas lebensnotwendiges. 9: Förderung und Einforderung von konditionellen Fähigkeiten, Sozial- und Selbstkompetenzen. 10: Freude und Spaß an der
--	--	--

	einbeziehen, weil es hat auch wieder diese Körperlichkeit ist.“ (254-257) 7: „Ich möchte, dass die Schüler den Sport als etwas absolut lebens-, und das ist halt auch meine eigene Überzeugung davon, absolut als etwas Lebensnotwendiges sehen.“ (430-431) 8: „Vielleicht würde ich nur zusätzlich noch sagen, dass man einfach ein breites Angebot stellt, damit vielleicht das eine oder andere Interesse geweckt werden kann. Dass man jetzt zum Beispiel mal Parkour ausprobiert und Turnen und verschiedene Ballsportarten alles einfach durchmacht. Schwimmen geht, aber wirklich alles die ganze Palette durchmacht und damit halt vielleicht eben so was wie Hobbies oder Leidenschaften entstehen können bei den Kindern. Die merken das kann ich, dass ist leiwand. Das will ich machen.“ (448-454) 9: „Ich plane im Unterricht nach diese konditionellen Fähigkeiten, um dann im Endeffekt die Sozial- und Selbstkompetenzen einzufordern bzw. zu fördern.“ (298-299) 10: „Die Hauptziele sind, dass sie sozial kompetent handeln. Dass sie keinen Mitschüler fertigmachen, wenn er einen Fehler macht bei einem Spiel. Ein Hauptziel ist, dass Sie Freude an der Bewegung haben und Spaß. Ein weiteres Ziel ist, dass ich ein möglichst vielfältiges	Bewegung. Sozialkompetenz. Vielfältiges Angebot, das zum Sport in der Freizeit motiviert. Förderung der motorischen Fähigkeiten.
--	--	---

	Bewegungsangebot bereitstelle, so dass sich alle Schüler etwas finden, was sie auch möglicherweise in der Freizeit machen. (...) Natürlich auch, dass Sie, dass sie sich in ihre motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten weiterbilden.“ (308-316)	
Unterkategorie 2: Ziele in Bezug auf interkulturelle Bildung und Erziehung	1: „Zum Beispiel in einer zweiten Klasse schon sehr viel so Kooperation und auch zu Teambuilding und aufeinander aufpassen. Auch zum Beispiel bei Sportspielen ist es ja immer wieder so, dass einfach gewisse meistens sind Burschen einfach ein bisschen gröber spielen und vielleicht da ihre Kräfte oft nicht so gut einschätzen und sich vielleicht hin und wieder auch unterschätzen. Und ich versuche dann einfach, dass jeder einfach gut sich ins Spiel einbauen kann.“ (403-407) 2: „Also generell im Sportunterricht ist sowas (interkulturelle Ziele, Akzeptanz, Toleranz) sowieso wichtig, weil die müssen miteinander oft, also unter Führungszeichen müssen. Und ich meine jetzt weniger gut, aber sie finden zueinander. Das ist, finde ich, generell schon ganz was anderes, wie in anderen Unterricht immer. Und das ist, finde ich sowieso schon förderlicher, wenn man viele unterschiedliche Sachen macht. Im Sport, wo jeder nach vorhandenen technischen Fähigkeiten, Fertigkeiten dabei ist.“ (262-267) 3: „Also mein primäres Ziel zur Interkulturalität ist, dass sie sich gegenseitig akzeptieren, dass	1: Vermittlung von Kooperation, Teamgeist, Teilhabe. 2: Vermittlung von Akzeptanz und Toleranz. 3: Vermittlung von Akzeptanz 4: Vermittlung von sozialen Kompetenzen. Feedback geben/annehmen. Helfen. Sichern. 5: Vermittlung von Akzeptanz. Ablegen von Stereotypen. 6: Perspektivenüberna

	sie wissen, dass es Leute gibt, die verschiedene Ansichten haben, verschiedene Stärken haben und vielleicht von verschiedenen Orten kommen und dass man miteinander auskommen.“ (328-330) 4: „Genau zu Bewegungserfahrungen natürlich auch die Sozialisierung, die dazugehört, weil helfen, sichern, Ratschläge geben Feedback untereinander ist natürlich auch Sozialkompetenz im Fokus.“ (278-280) 5: „Mit Vielfalt, ja, alle anderen akzeptieren und eben nicht dieses Verurteilen Auslachen finde ich auch ganz schlimm. Oder ausgrenzen aufgrund irgendwelcher Sachen. Okay, du magst die nicht. Okay, fertig. Aber jetzt nicht. Du bist aus diesem Land oder du hast diese Kultur, diese Religion.“ (275-278) 6: „Na ja, kulturelle Vielfalt, dass man halt einfach auch. Dem anderen zuhört und seine Standpunkte kennenlernt. (...) Es ist immer von, ja von Individuum zu Individuum unterschiedlich. Deswegen würde ich sagen einfach Akzeptanz und Toleranz gegenüber unseren Mitmenschen. Das wäre das Wichtigste.“ (265-266, 267-269) 7: „Auf sozialer Ebene ist es bei uns so, dass man einfach schon. Es ist vielleicht nicht die Brennpunktschule, aber es geht schon sehr in	hine. Akzeptanz und Toleranz der Mitmenschen. 7: Hauptfokus liegt beim generellen Gelingen des normalen Unterrichtsablaufes. Wenig Zeit für soziales Lernen. 8: Regelbewusstsein. 9: Verhalten und Handlungsfähigkeit in der Gruppe. Regelbewusstsein. 10: Wahrnehmung der Schüler*innen von Vielfalt als Bereicherung.
--	--	--

	Richtung Brennpunktschule. Das heißt, man ist schon überwiegend damit beschäftigt, einfach nur den normalen Unterrichtsablauf absichern zu können. Das heißt, man kommt da nicht wirklich in dieses soziale Lernen so wirklich rein, weil es einfach schon sehr viel Energie braucht um einen normalen Unterrichtsablauf gewährleisten zu können.“ (459-464) 8: „Das ist einfach Regelübertretungen oder Regelverständnis und Akzeptanz gegenüber Regeln.“ (495-496) 9: „Auf das Verhalten generell. Wie verhalte ich mich in einer Gruppe, wie verhalten in einer Klasse? Was sind die Regeln im Sport? Was sind die Regeln, die ich Lehrperson einfordere, an die sich die Schüler halten müssen, damit der Unterricht funktioniert, so wie ich mir das vorstelle.“ (367-370) 10: „Sie sollen merken, dass die Vielfalt eine Bereicherung sein kann, sein soll und ja.“ (320)	
Unterkategorie 3: Erreichung der Ziele	1: „Ich denke, dass das die Schüler mich zwar schon verstehen und das auch einsehen, dass das wichtig ist und sie dann einfach in einer anderen Situation, in einem anderen Moment das einfach vergessen. Oder vielleicht. Ja hauptsächlich, wenn es um so Sachen geht wie die Beschimpfungen (...) dass es vielleicht trotzdem was gebracht hat, immer wieder darauf einzugehen und das zu versuchen. Und	1: Zweifel an der Erreichung. Nicht abprüfbar, deshalb eher Hoffnung über das Erreichen der Ziele. 2: k.A.

	bei so interkulturellen Geschichten, da ist eigentlich das gleiche.“ (420-437) 2: - 3: - 4: „Komplett unterstützt (von der Ebene der Schule), ganz neues Gebäude alles da. (...) Es gibt von der Schule her auch von der Schulleitung, vom Kollegium Raum, Zeit, und die Möglichkeit, das einfach umzusetzen. Und es wird gemeinsam daran gearbeitet.“ (291, 383-385) 5: „Schwierig also. Natürlich. Man kennt die eine oder die andere Kultur. Aber jetzt genau darauf eingehen könnte ich jetzt auch nicht. Ich kenne halt Unterschiede, die mir die Schüler erzählen. Ich frag auch nach. Aber ich denke, es gelingt mir schon gut, dass ich den Schülern vermittele, dass sie die anderen auch akzeptieren sollen, auch miteinander reden, Interesse zeigen.“ (288-291) 6: „Zurzeit ganz gut, dadurch, dass ich das auch versuche immer vorzuleben. Ich hör mir auch (...) die Meinungen der Schülerinnen und Schüler an, das ist ganz wichtig, dass man die da auch mit einbezieht und nicht immer nur verteufelt. Das ist auf jeden Fall besser, wenn man die eben auch akzeptiert und dass man	3: k.A. 4: Zielen wird klassenübergreifend und gemeinsam mit dem Lehrerkollegium nachgegangen. k.A. zur Erreichung. 5: Vermittlung von Akzeptanz und Offenheit gelingt aus Sicht der Lehrkraft gut. Lehrperson empfindet ihr interkulturelles Wissen als nicht ausreichend für eine vollkommene Thematisierung. 6: Ziele werden erreicht. Meinungen der Schüler*innen werden miteinbezogen. Kinder gestalten Unterricht mit. 7: k.A.
--	---	---

	merkt, dass das die Person jetzt nicht nur auf die Lehrperson oder auf andere Lehrpersonen hört, sondern auch unterschiedlichste Meinungen mit einbezieht, deren Standpunkte. Das ist auch schon mal ein Zeichen von ähm Interkulturalität finde ich.“ (277-283) 7: - 8: - 9: „Schwierig, weil die Unterstufler oder generell 10 bis 14 jährige, je nachdem wie alt sie sind, dann entweder zu cool werden bereits, um Feedback anzunehmen.“ (306-307) 10: „Ich finde, sowas ist immer quantitativ schwierig zu messen und mehr qualitativ beobachtbar. Und ich habe schon das Gefühl, dass in allen meinen Klassen das soziale Miteinander über das Jahr gesehen jetzt besser wurde.“ (343-345)	8: k.A. 9: Alter bzw. Entwicklungsstufe der Schüler*innen macht die Zielvermittlung schwer. 10: Quantitativ schwer messbar. Laut Beobachtung Besserung des sozialen Miteinanders im Laufe des Schuljahres.
F: Ausbildung/ Fortbildung		
Unterkategorie 1: Universitäre Ausbildung	1: „Mir fällt jetzt nichts Konkretes ein.“ (449) 2: „I: Was wurde denn an der Uni zum Thema Interkulturalität angeboten? Wurde da was angeboten? 2: Ähm nein.“ (299-300, 306)	1: erinnert sich an kein Angebot zum Thema. 2: erinnert sich an kein Angebot zum Thema.

	3: „Eigentlich relativ wenig. Also vor allem in Bewegung und Sport würde ich jetzt sagen, nichts. In meinem zweiten Fach Geschichte ein bisschen mehr.“ (376-377) 4: „Es hat zwei Lehrveranstaltungen gegeben. Einmal war das also Uni Wien natürlich, einmal war das (...) Vorlesungsprüfung. Da ist es eher darum gegangen, wie Kinder aus schwachen sozialen Verhältnissen oder mit körperlichen Beeinträchtigungen am Lehrbetrieb teilhaben können. Und ein anderes war (...) mit sehr viel Spielideen, die soziale Prozesse ins Laufen bringen sollen. Also Gruppen, ähm dynamische Prozesse ja irgendwas. (...) Also es ist thematisiert worden. Ja, ob es ausreichend war? Ja, das Studium ist kurz.“ (359-366) 5: „Theoretisch habe ich es schon gehört und auch gelernt, aber jetzt auch nicht konkret. I: Also bei Vorlesungsprüfungen? 5: Genau. (303-307) 6: - 7: - 8: „Mein Wissen über Interkulturalität fußt eigentlich auf meine eigene Kindheit oder mein eigenes Jugendalter zurück bin. Ich bin halt in Wien aufgewachsen und dementsprechend mit vielen Kulturen zusammengekommen. (...)	3: Wenig. 4: Zwei Lehrveranstaltungen . A: Zur inklusiven Teilhabe der Schüler*innen. B: Unterrichtsideen mit Fokus auf soziale Prozesse. 5: In Vorlesungen wurde interkulturelle Bildung und Erziehung teilweise angesprochen. Wenig. 6: k.A. 7: k.A. 8: Wissen über Interkulturalität aus eigener Kindheit durch Aufwachsen in verschiedenen Kulturen. Eine Vorlesungsprüfung mit 1 ECTS wurde
--	--	--

	Irgendwas gab es da ja vielleicht mal eine Vorlesung. Heterogenität, genau das gab es, ja. Das war eine Vorlesungsprüfung. (...) 1 ECTS. Sorry wollte ich nur so anmerken.“ (503-505, 520-521, 525) 9: „Ich kann mich speziell an ein bis zwei Seminare erinnern, die das Thema leider Gottes meiner Meinung nach nicht wirklich aufgearbeitet haben. (...) Das eine war geschlechtersensibles Unterrichten, wo besprochen wurde, ob nicht sogar verschiedene Kulturen oder. Es wurde von den Studierenden gefordert, ob es nicht sogar sinnvoller wäre, auch den Umgang in anderen Kulturen zu vermitteln und zu besprechen. Aber das hat der Rahmen eigentlich von der Lehrveranstaltung nicht zugelassen.“ (322-323, 327-330) 10: „Ja ich kann mich erinnern, dass wir eine Vorlesung hatten zum Thema soziales Lernen im Sportunterricht. Außerdem wurde es in vereinzelt Übungen nicht direkt thematisiert, aber es wurde schon darauf hingewiesen, was okay ist, oder wie man mit Interkulturalität umgeht und wie man das macht.“ (371-374)	zum Thema angeboten. 9: Zwei Seminare, die das Thema unzureichend bearbeitet haben. Geschlechtersensibles Unterrichten. 10: Eine Vorlesung zum Thema soziales Lernen. Mehrmals in Kursen angesprochen.
Unterkategorie 2: Fortbildung	1: „Nein, solche konkreten nicht. Es ist halt sehr oft in den Fortbildungen, so um Konfliktmanagement oder Mobbing gegangen. Und ich glaube, da ist das Interkulturelle. Das fließt somit ein. Aber es war nicht explizit.“ (478-480)	1: Fortbildung zu anderen Thema besucht.

	2: „I: Haben Sie Fortbildungen zu dem Thema besucht? 2: Nein.“ (308-310) 3: Noch nicht. (385) 4: „Wir haben eine schulinterne Fortbildung gehabt. Eben zu den 17 Development Goals und wie das umzusetzen ist.“ (371-372) 5: „Außer die Induktionsphase nein.“ (311) 6: - 7: „Nein.“ (529) 8: - 9: „Nein.“ (339) 10: „Nein.“ (378)	2: Keine Fortbildungen besucht. 3: Keine Fortbildungen besucht. 4: Fortbildung besucht. 5: Keine Fortbildung besucht. 6: k.A. 7: Keine Fortbildung besucht. 8: k.A. 9: Keine Fortbildung besucht. 10: Keine Fortbildung besucht.
Unterkategorie 3: Für die Lehrkräfte	1: -	1: k.A.

ansprechende Fortbildungsinhalte zum Thema Interkulturelle Bildung und Erziehung	2: „Aber ganz viel Unterschiedliches. Und gerade das finde ich eigentlich doch sehr wichtig. Grade bei unserer Schule, weil da eben schon sehr unterschiedliche Schüler auch sind.“ (315-317) 3: „ja auch das ist schwierig, weil ich glaube zu Interkulturalität generell. Vielleicht, wie man sie im Sportunterricht relevanter machen kann, wie man es besser im Sportunterricht anwenden kann, oder beziehen kann dieses Thema, weil. Dann muss ich sagen, das ist jetzt eher noch unter dem Deckmantel ähm Kooperation und Perspektivenübernahme, was generell schon ein Punkt im Sportunterricht ist. Aber vielleicht, dass man eben diesen einen Punkt Interkulturalität mehr in den Fokus rückt. Das könnte ich mir vorstellen, dass ich dazu gerne was hätte, aber sonst vielleicht. Sonst ein Seminar, wie man mit, wie man mit eben mit Aggressionspotenzial, also wie man mit Konfliktlösungen umgehen kann.“ (389-397) 4: „Und im Sportbereich oder auf der PH habe ich noch keine Ausbildung oder Fortbildung dazu gemacht, weil es durch Covid auch schwer möglich war und ich mich nicht noch mehr vor den Bildschirm setzen wollte.“ (371-376) 5: „Ja, der Umgang mit solchen kulturellen Unterschieden wär ja nicht schlecht. (...) Vor allem bezüglich den verschiedenen Kulturen und Religionen.“ (315, 323)	2: Interesse besteht. Keine genaueren Angaben zu Inhalten. 3: Interesse besteht. Ansätze des interkulturellen Lernens und Konfliktmanagement . 4: Kein Interesse wegen zu hoher „Bildschirmzeit“. 5: Interesse besteht. Konfliktmanagement . Interkulturelle Inhalte. 6: Inhalte zum Konfliktmanagement . 7: Fortbildungen nicht in den Schulferien. 8: k.A.
---	--	---

	6: „Ja, was für mich auch ein wichtiges Thema ist, wo ich mich jetzt schon auseinandergesetzt habe privat, weil es mir auf der Uni immer gefehlt hat, war. Konfliktmanagement. Konfliktmanagement. Wie kann man mit unterschiedlichen Standpunkten umgehen? Welche Methoden gibt es, um diese Konflikte auch zu lösen? Ja, das wäre eigentlich die Lehrveranstaltung, die ich mir in meinem Studium gewünscht hätte.“ (289-293) 7: „Dann würde ich sie nicht in die Ferien legen.“ (554) 8: - 9: „Vielleicht vorgefertigte Stundenbilder, die das genau thematisieren, um einem oder um der Lehrkraft generell ein bisschen eine Vorstellung zu geben, wie man es im Unterricht leichter besprechen und bearbeiten kann mit den Schülern.“ (343-345) 10: „Nachdem ich keine Probleme damit habe, würde ich jetzt im Moment keine Fortbildung dazu machen.“ (382-383)	9: Vorgefertigte Stundenbilder zur Orientierung. 10: k.A.
G: Verbesserungsvorschläge		

Unterkategorie 1: Optimale Situation für interkulturelles Lernen im Bewegungs- und Sportunterricht	1: - 2: - 3: „Also man drückt ihnen eben die deutsche Sprache so aufs Auge. Das heißt, da erwartet man halt immer, dass die Schüler sich anpassen und nicht, dass sich das System an die Schüler anpasst. Und da würde ich mal wünschen, dass die ein bisschen besser eingegliedert werden. Also. Ja, dass sie auch ihre Muttersprache bei uns in der Schule sprechen können und sich damit auch verständigen können. Es ist eine Wunschvorstellung, weil es wird nicht jeder Schüler, der eine andere Sprache spricht, einen Übersetzer bekommen. Das geht nicht. Aber das wäre optimal.“ (420-426) 4: „Und das sollte eine Situation sein, die vielleicht sogar klassenübergreifend ist, dass sozusagen für die ganze, für einen ganzen Jahrgang zum Thema gearbeitet wird.“ (387-390) 5: - 6: „Dass die Kinder schon mehrere Tage miteinander verbracht haben und sich gegenseitig kennengelernt haben. Und dann dadurch vielleicht schon auch gewisse Grenzen verschwunden sind und dadurch einfach auch Raum für Gespräche, dann viel, viel	1: k.A. 2: k.A. 3: Systemanpassung an Schüler*innen. Mehrsprachiges, interkulturell kompetentes Lehrpersonal. 4: Klassenübergreifen der Zielsetzung. Interkulturelles Lernen über ganzen Jahrgang. 5: k.A. 6: Safe Space, in dem sich die Schüler*innen wohlfühlen. 7: Eltern/Familie/Erziehungsberechtigte, die Werte verfolgen, welche das
---	--	---

	konstruktiver und besser ablaufen können. (...) ein Safe Space.“ (309-312, 316) 7: „Es bräuchte (für das Lernen von Anerkennung, Miteinander, Toleranz, etc. → Aspekte der interkulturellen Bildung und Erziehung), dass jedes Kind und jeder Schüler und jede Schülerin von zu Hause das Rüstzeug auch mitnimmt, um gewisse Toleranz an den Tag legen zu können. Man kann, wenn man in einer Klasse steht mit 20 Kindern. Das ist unmöglich, dass du denen Toleranz. Es geht natürlich schon, wenn du Glück hast, erreichst du ein paar. Es ist unmöglich, jeden deiner Schüler dazu zu zwingen, dass er jetzt tolerant ist. Das nimmst du sie entweder mit von zu Hause oder nicht. Und wenn deine Eltern ignorant sind und sagen Ja, okay, wir sind zum Beispiel wir sind Syrer, wir sind Muslime und alle anderen sind Vollidioten. Dann wird es schwierig, dieses Kind von etwas anderem zu überzeugen.“ (386-393) 8: „Da müsste es wahrscheinlich. Ich weiß nicht, ob das rechtlich möglich ist, aber eine Art Schlüssel, eine Art Quotenregelung (in Bezug auf Schüler*innenverteilung NMS-AHS) geben.“ (575-576) 9: -	interkulturelle Lernen im Unterricht fördert. Kinder übernehmen die Denkweisen zu gewissem Teil von den Eltern. 8: Quotenregelung für die Schüler*innen-Verteilung (NMS-AHS). 9: k.A. 10: Zusammenarbeit der Lehrer*innen. Familie der Kinder gibt förderliche Werte für interkulturelle Bildung und Erziehung mit.
--	---	---

	10: „Auf Ebene der Schule ist es meiner Meinung nach ganz besonders wichtig, dass man als Lehrer kein Einzelkämpfer ist, sondern dass alle Lehrpersonen an einem Strang ziehen und die selbe Einstellung an den Tag legen. Auf Ebene der Schüler ist es auch wichtig natürlich, dass vom Elternhaus hier was mitgegeben wird und dass auch die, die ja. Ich glaube das ist besonders wichtig.“ (394-398)	
--	---	--

1: Interview mit Interviewpartner*in A

2: Interview mit Interviewpartner*in B

3: Interview mit Interviewpartner*in C

4: Interview mit Interviewpartner*in D

5: Interview mit Interviewpartner*in E

6: Interview mit Interviewpartner*in F

7: Interview mit Interviewpartner*in G

8: Interview mit Interviewpartner*in H

9: Interview mit Interviewpartner*in I

10: Interview mit Interviewpartner*in J

I: Interviewer