

Evaluation eines
gestaltungsorientierten
Schulsportprojektes als
Beitrag zur
interkulturellen
Erziehung und Bildung

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät der
Universität Augsburg

Erstgutachter: Prof. Dr. Helmut Altenberger

Zweitgutachter: Prof. Dr. Hildegard Macha

Tag der mündlichen Prüfung: 1.06.2012

Inhalt

1	Einleitung.....	1
1.1	Sport und kulturelle Vielfalt	2
1.2	Aktueller Forschungsstand	3
1.3	Erkenntnisinteresse und Fragestellung	4
1.4	Struktur der Arbeit	6
2	Theoretische Grundlagen	7
2.1	Aktualität und Notwendigkeit	7
2.2	Interkulturelle Bildung und Erziehung.....	8
2.2.1	Von der Ausländerpädagogik zur interkulturellen Bildung und Erziehung	8
2.2.2	Konzepte Interkultureller Erziehung und Bildung in Deutschland	11
2.2.3	Der Begriff „interkulturell“	12
2.2.4	Aktueller Stand der Diskussion.....	13
2.2.5	Motive interkultureller Pädagogik.....	14
2.3	Kultur	20
2.3.1	Begriffsklärung Kultur.....	20
2.3.2	Die Funktion von Kultur.....	24
2.3.3	Konflikt und Konkurrenz der Kulturen.....	25
2.4	Interkulturelles Lernen	29
2.4.1	Begriffsbestimmung	29
2.4.2	Modelle interkulturellen Lernens.....	31
2.5	Interkulturelle Erziehung im Sportunterricht.....	36
2.5.1	Grundlagen interkultureller Erziehung im Sportunterricht.....	36
2.5.2	Ebenen interkultureller Erziehung in der Schule.....	37
2.5.3	Bedingungsfaktoren interkultureller Erziehung im Sportunterricht	39
2.6	Erziehender Sportunterricht	41
2.6.1	Problemstellung	41

2.6.2	Analyse sportdidaktischer Positionen	45
2.6.3	Mehrperspektivität und erziehender Sportunterricht	48
2.6.4	Erziehender Sportunterricht und interkulturelles Lernen.....	50
3	Konzeption des Programms	52
3.1	Bildungspolitische Grundlagen.....	53
3.1.1	Empfehlungen der Kultusministerkonferenz	53
3.1.2	Bayerischer Lehrplan	54
3.2	Projektmethode.....	60
3.2.1	Begriffsbestimmung	60
3.2.2	Kriterien der Projektmethode	62
3.3	Didaktische Prinzipien	64
3.3.1	Lebensnähe	64
3.3.2	Selbstbestimmung.....	66
3.3.3	Ganzheitlichkeit.....	67
3.3.4	Fächerübergreifend.....	68
3.3.5	Produktorientierung.....	68
3.3.6	Reflexion.....	69
3.4	Bewegungskünste.....	71
3.4.1	Struktur der Bewegungskünste	71
3.4.2	Merkmale der Bewegungskünste.....	73
3.4.3	Pädagogische Chancen der Bewegungskünste	74
3.4.4	Bewegungskünste und interkulturelle Erziehung	76
4	Programm.....	80
4.1	Überblick	81
4.2	Vorbereitungsmodul	84
4.2.1	Kurzfilmprojekt „Kulturelle Vielfalt an unserer Schule“ im Kunstunterricht	84
4.2.2	Unterrichtsreihe „Der Körper im Kulturkonflikt“ im Religions- und Ethikunterricht	85

4.3	Anwendungsmodul – während der Projektwoche.....	87
4.3.1	Programmbaustein „Kultur und Opening“	87
4.3.2	Programmbaustein „nonverbale Kommunikation“	88
4.3.3	Programmbaustein „nichtwertender Umgang mit Differenz“	89
4.3.4	Programmbaustein „Umgang mit Fremdheit“	90
4.3.5	Programmbaustein „Soziale Initiative“	91
4.3.6	Programmbaustein Gruppengestaltung „Ein Land-viele Gesichter“	91
5	Implementierung des Programms.....	97
5.1	Instruktion der Lehrkräfte	98
5.1.1	Im Vorfeld.....	98
5.1.2	Während des Projekts	100
5.2	Durchführung des Projekts.....	101
6	Empirische Untersuchung	102
6.1	Evaluationsforschung	102
6.2	Forschungsdesign	104
6.3	Quantitative Forschungsmethode - Fragebogen	106
6.3.1	Stichprobe	107
6.3.2	Kontrollgruppe.....	108
6.3.3	Fragebogenentwicklung	108
6.3.4	Fragebogenkonstruktion	111
6.3.5	Fragebogaufbau.....	111
6.3.6	Fragebogenlayout.....	115
6.3.7	Durchführung	116
6.3.8	Auswertungsverfahren	117
6.4	Qualitative Forschungsmethode - Leitfadeninterview.....	120
6.4.1	Leitfadeninterviewmethode.....	121
6.4.2	Stichprobe	122

6.4.3	Interviewleitfadenerstellung	122
6.4.4	Durchführung	123
6.4.5	Auswertungsverfahren	125
7	Auswertung	127
7.1	Quantitative Auswertung	127
7.1.1	Wissen	127
7.1.2	Einstellungen	137
7.1.3	Integratives Handeln	151
7.2	Qualitative Auswertung.....	163
7.2.1	Lehrkräfte	163
7.2.2	Gruppengestaltung „Ein Land-viele Gesichter“	169
7.2.3	Wirkungen	177
8	Diskussion der Ergebnisse	191
8.1	Wirkungen	191
8.1.1	Wissen	191
8.1.2	Einstellungen	193
8.1.3	Handeln	195
8.2	Programm	199
8.3	Weiterer Forschungsbedarf.....	201
9	Ausblick.....	203
9.1	Lehrplan.....	203
9.2	Lehrerausbildung.....	204
10	Literatur	206
11	Anhang.....	219
11.1	Fragebogen zum Zeitpunkt t1, t2	219
11.2	Fragebogen zum Zeitpunkt t3	219
11.3	SPSS_Ausdrucke	219

1 Einleitung

In einer großen deutschen Zeitung wurde kürzlich ein Artikel veröffentlicht, den der Autor mit folgenden Worten pointiert einleitete:

„Zwei Seiten Papier reichten aus, um das deutsch türkische Anwerbeabkommen zu schließen, das Deutschland für immer verändert hat. Türkische Einwanderer und ihre Kinder haben seit jenem 30. Oktober 1961 zum Wirtschaftswachstum beigetragen, den Alltag geprägt und Debatten ausgelöst. Heute leben zweieinhalb Millionen Menschen türkischen Ursprungs im Land. Viele sind noch nicht integriert.“ (Süddeutsche Zeitung Nr.244, S.8-9, POLITIK, Samstag/Sonntag, 22./23. Oktober 2011)

Auch wenn journalistische Intentionen häufig inhärent bleiben, ist es ein Faktum, dass eine „Geschichte“ nur dann veröffentlicht wird, wenn ein hohes gesellschaftliches Interesse vorausgesetzt wird. Dass zwei Seiten einer renommierten Tageszeitung der Migrations- bzw. Integrationsthematik gewidmet werden, unterstreicht welche Bedeutung und Gegenwärtigkeit dieser Thematik nach wie vor beigemessen wird. In einem anderen Artikel im April gleichen Jahres thematisiert Andreas Wirsching, Professor für Neuere und Neueste Geschichte an der Ludwig-Maximilian Universität München, mit folgender Überschrift einen weiteren Aspekt dieser Thematik:

„Gehört der Islam zu Europa? Der „Kampf“ der Kulturen sollte nicht herbeigeredet, sondern vermieden werden“ (Süddeutsche Zeitung S. 2, POLITIK, Mittwoch 27.April 2011)

Im anschließenden Artikel veranschaulicht der Wissenschaftler plakativ am Beispiel völlig konträrer Empfehlungen zweier christlicher Spitzenpolitiker bezüglich des Umgangs mit dem Islam die tiefe Verunsicherung der Gesellschaft über den eigenen Standpunkt und im Umgang mit kultureller Vielfalt.

Die beiden Artikel verdeutlichen den tiefgreifenden sozialen und kulturellen Wandel, in dem sich die Bundesrepublik Deutschland seit einiger Zeit befindet. Gleichzeitig wird verständlich, welche erheblichen politischen und bildungspolitischen Herausforderungen damit verbunden sind.

1.1 Sport und kulturelle Vielfalt

Der tiefgreifende soziale und kulturelle Wandel in Deutschland muss im Rahmen der Entwicklung und Bildung von Kindern und Jugendlichen Berücksichtigung finden. Die zunehmend sozial, kulturell und sprachlich komplexere Lebenswelt erfordert professionelles pädagogisches Handeln und eine intensive Beschäftigung mit den Prozessen von Erziehung und Bildung. In diesem Zusammenhang wird Sport häufig als besonders integrationsförderndes Medium ins Gespräch gebracht. Empirisch belegt ist, dass Sport für erfolgreiche Leistungsträger einen Weg zum sozialen Aufstieg und Assimilation bedeuten kann (vgl. Kalter, 2003). Die Studien ergaben jedoch auch, dass weniger leistungsstarke Athleten häufig ausgeschlossen und diskriminiert wurden. Ähnlich lange herrschte die Annahme vor, dass (Kultur)begegnungen automatisch zum Abbau von Vorurteilen und mehr Toleranz führen. Studien belegten jedoch, dass durch unstrukturierte Begegnungen sogar die Gefahr der Verstärkung von Vorurteilen droht (vgl. Krüger-Potratz, 2005; Grosch & Leenen, 2000).

Eine pauschale positive Korrelation von Sport und dem Aufbau von konstruktiven und wechselseitig befriedigenden Beziehungen zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund, ist folglich nicht vertretbar. Das bedeutet nicht, dass unterstützende Maßnahmen zur Überwindung von Ethnozentrismus und dem Aufbau konstruktiver Beziehungen ausgeschlossen sind. Hierfür sind allerdings spezielle Settings und Bildungsarrangements nötig:

„Der Sportunterricht bietet sich durch seine Handlungsorientierung, Affektivität und als Träger kultureller Praktiken als Bildungsanlass für interkulturelles Lernen an.“ (Gieß-Stüber, 2009).

Über interkulturelle Erziehung und Bildung im Schulsport können interkulturelles Wissen vermittelt, eigene und fremdkulturelle Orientierungssysteme bewusst gemacht und Handlungsmuster verändert werden. Im wissenschaftlichen Diskurs ist man sich darüber einig, dass es förderlich wirkende Kontextbedingungen und Interaktionsformen gibt, die zu einem positiven Gelingen beitragen (vgl. Krüger-Potratz, 2005; Grosch & Leenen, 2000).

Der Blick auf den schulischen Alltag zeigt einen akuten Handlungsbedarf. Vielfach verfügen die Lehrkräfte durch die Vernachlässigung interkultureller Inhalte in der Lehreraus- und -fortbildung nicht über die Kompetenz, entsprechende pädagogische Umgebungen zu arrangieren (vgl. Grimmiger, 2008). Oftmals fehlt sowohl auf Schüler- wie auch Lehrerseite das nötige Wissen über fremde Religionen, Gebräuche, Einstellungen und Werte (vgl. Gebken & Vosgerau, 2009). Erschwert wird die Durchführung pädagogischer Maßnahmen zudem durch die persönliche Verunsicherung über den eigenen Standpunkt im Umgang mit Multikulturalität.

1.2 Aktueller Forschungsstand

Die aktuelle interkulturelle Bildungsforschung umspannt ein weites Gebiet an Forschungsfeldern: „Bildungsgeschichtliche Forschung“, „International und interkulturell vergleichende Forschung“, „Interkulturelle Bildungsforschung“, „Interkulturelle Schul- und Unterrichtsforschung“ und „Sprachbezogene Forschung in der interkulturellen Pädagogik“ (Gogolin & Krüger-Potratz 2006, S. 135-193).

Die interkulturelle Forschung zur Unterrichtsgestaltung beschäftigt sich mit der Frage, in welcher Weise sich Unterrichtsinhalte, -methoden und didaktische Ansätze auf den Kompetenzzuwachs von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund auswirken. Dieser Forschungsgegenstand rückte erst in den letzten Jahren in den Forschungsfokus. Aktuell liegen noch wenige empirische Ergebnisse vor (vgl. Gogolin & Krüger-Potratz, 2006). So lassen sich auch in der Sportpädagogik kaum empirischen Überprüfungen von Projekten zur interkulturellen Erziehung und Bildung finden.

Das Forschungsprojekt „Evaluation eines gestaltungsorientierten Schulsportprojektes als Beitrag zur interkulturellen Erziehung und Bildung“ setzt an dieser Stelle an und richtet den Fokus auf die wissenschaftliche Evaluation und Überprüfung der Wirksamkeit didaktischer Konzeptionen. Im Forschungsinteresse stehen insbesondere interkulturell bedeutsame Faktoren und Komponenten, die zu einer Verbesserung im Umgang mit multikulturellen Situationen führen.

1.3 Erkenntnisinteresse und Fragestellung

Die Aktualität und Brisanz der interkulturellen Thematik sorgt für eine verstärkte Fokussierung an sportpädagogischen Forschungseinrichtungen. Zwangsläufig richtet sich der Blick auch auf die Schule, die neben Bildungs- auch verstärkt Erziehungsaufgaben übernehmen muss. Aktuell gibt es kaum Studien über interkulturelle Erziehung und Bildung im Sportunterricht. Deshalb wurden folgende Grundfragen gestellt:

Kann im Sportunterricht ein Beitrag zur interkulturellen Erziehung und Bildung geleistet werden?

In einem weiteren Schritt wurde die Fragestellung anhand folgender Punkte konkretisiert:

Besteht im Gymnasium ein Förderbedarf im Bereich der interkulturellen Erziehung?

Eignet sich die Sportart Bewegungskünste für interkulturelles Lernen?

Können die Jugendlichen nachhaltig gefördert werden?

Zentrale Intention der Arbeit ist die Entwicklung eines gestaltungsorientierten Schulsportprojektes für das Gymnasium, das neben einem Wissensgewinn die Einstellungs- und Handlungsmuster der Jugendlichen in multikulturellen Situationen nachhaltig positiv beeinflusst. Mit dem Schulsportprojekt „KulturManege“ soll ein Beitrag zum Aufbau von konstruktiven und wechselseitig befriedigenden Beziehungen zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund geleistet und die Kinder und Jugendlichen auf den Umgang mit einer multikulturellen Lebenswelt vorbereitet werden. Durch die wissenschaftliche Evaluation wird die Nachhaltigkeit und Wirksamkeit des Projektes revidiert. Um mit dem Projekt Lehrkräften zukünftig eine Vorlage für die schulische Praxis zu liefern, wurde neben der Wirksamkeit auch die Umsetzbarkeit des Schulsportprojektes überprüft. Im Fokus der Analyse standen auf personaler Ebene die Lehrkräfte und Schüler und auf struktureller Ebene die Institution Schule.

Theoretisches Fundament der konzeptionellen Überlegungen bildet die interkulturelle Erziehung und Bildung, welche als ein offenes Handlungskonzept verstanden wird, das unaufhörlich und flexibel an die gesellschaftliche Situation angepasst werden muss (vgl. Holzbrecher 2004). Interkulturelles Lernen wird *„...für den Prozess reserviert, der ausgehend von Situationen kultureller Begegnung oder aber durch entsprechende Erziehungs- und Bildungsarrangements zu interkultureller Kompetenz führen soll“* (Grosch & Leenen, 2000, S.29). Zur Gestaltung dieser Erziehungs- und Bildungsarrangements im Sportunterricht wurde aufgrund seiner besonderen Eignung das fachdidaktische Konzept des erziehenden Sportunterrichts ausgewählt. Erziehender Sportunterricht wird als begründeter Versuch verstanden *„...die Schülerinnen und Schüler durch die Auseinandersetzung mit der Sache in ihrer Entwicklung und Persönlichkeit ganzheitlich zu fördern und sie zu einem selbstbestimmten und verantwortlichen Urteil und Handeln zu befähigen“* (Neumann, 2004, S.124). Die praktische Umsetzung erfolgte im Rahmen des erziehenden Sportunterrichts durch die Projektmethode. Einen wichtigen Aspekt bei der Planung und Durchführung des Projektes

stellten fächer- und schulübergreifenden Kooperationen dar. Der fächerübergreifenden Auseinandersetzung werden besondere Möglichkeiten zur Realisierung von anspruchsvollen Erziehungs- und Bildungsziele zugesprochen und auf bildungspolitischer Ebene explizit empfohlen (siehe Kultusministerkonferenz oder bayerischer Lehrplan für Gymnasien). Ein weiteres Spezifikum in der Konzeption der Schulsportprojektes „KulturManege“ stellt die Sportart Bewegungskünste dar. Ingrid Bähr gelingt es mit nur wenigen Worten, die Einmaligkeit dieser Sportart herauszustellen:

„Schwierig in dem Sinne, dass man etwas Besonderes können muss; offen in dem Sinn mit den „Regeln einer Kunst“ kreativ umzugehen; und schön in dem Sinn, dass von den Bewegungskünste eine „Anmutung“ ausgeht, die sowohl die Zuschaue/innen als auch den Akteur/innen selbst in ihren Bann zu ziehen vermag.“ (Bähr, 2008, S.5)

Aus der Kombination und Wechselwirkung der eben genannten Merkmale ergeben sich besondere erzieherische Wirkungen (vgl. Kuhn, 2007; Kuhn & Ganslmeier, 2003). Aus diesem Grund wurde der Versuch unternommen, die Eignung dieser Sportart auch in Hinblick auf interkulturelle Lernprozesse zu erproben. Auf organisatorischer Ebene erfolgte im Rahmen des „KulturManege“-Projektes eine Vernetzung von Universität und Schule, welche sich als wechselseitig bereichernd erwies. Die enge Zusammenarbeit mit den Schulen ermöglicht eine praxisrelevante, wissenschaftliche Forschung und die Sammlung von Primärerfahrungen schulischer Realität. Auf schulischer Seite sorgt die Erfahrung aktuellster wissenschaftlicher Studien und Methoden für neue Impulse und Perspektivenwechsel.

1.4 Struktur der Arbeit

Im Anschluss an die Einleitung wird in Auseinandersetzung mit den Kernthemen interkultureller Erziehung und Bildung der theoretische Hintergrund des „KulturManege“-Projekts offeriert und zentrale Gedanken generiert (Kapitel 2). Intendiert durch die aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen sowie das angesprochene Forschungsdefizit, wurde das gestaltungsorientierte Schulprojekt „KulturManege“ entwickelt und im Lebensraum Schule umgesetzt. Die der Konzeption des Schulprojektprojekts zu Grunde liegenden didaktischen Überlegungen werden in Kapitel 3 im Kontext bildungspolitischer Rahmenbedingungen expliziert. Ein Überblick über das Programm, die strukturellen Hintergründe, sowie Detailinformationen zu den einzelnen Programmbausteinen finden sich im nachfolgenden Kapitel 4. Im weiteren Verlauf der Arbeit wird die Implementierung des Programms unter Berücksichtigung struktureller und personaler Aspekte erläutert (Kapitel 5). Im Anschluss an die konzeptionellen und inhaltlichen Entwürfe werden die empirische Untersuchung, das Forschungsdesign und die Untersuchungsinstrumente vorgestellt (Kapitel 6). Die Auswertung von Programm und Forschungsdesign bezüglich Umsetzbarkeit und Wirksamkeit mittels einer Kombination aus qualitativen und quantitativen Methoden findet sich in Kapitel 7. In Kapitel 8 werden die gesammelten Ergebnisse diskutiert und interpretiert. Im Anschluss werden in einem Ausblick pädagogische Konsequenzen abgeleitet und Handlungsempfehlungen ausgesprochen (Kapitel 9).

2 Theoretische Grundlagen

2.1 Aktualität und Notwendigkeit

In der Einleitung wurde der tiefgreifende gesellschaftliche und soziale Wandel angesprochen, in dem sich die Bundesrepublik Deutschland befindet. Die interkulturelle Erziehung und Bildung als pädagogische Reaktion auf diese Entwicklungen steht großen Herausforderungen gegenüber. Ein zentrales Thema der pädagogischen Bemühungen ist die internationale Migration und deren Auswirkungen. Auf vielfältige Weise wird versucht Antworten auf die innergesellschaftlichen und migrationsbedingten Probleme zu finden (vgl. Auernheimer, 2010). Eine weitere Herausforderung der interkulturellen Erziehung und Bildung stellt die europäische Einigung dar. Der grundsätzlich positiv zu bewertende Zusammenschluss der europäischen Staaten bedeutet jedoch auch die zwanghafte Konfrontation vieler unterschiedlicher Sprachen, Traditionen und Kollektivgeschichten (vgl. Auernheimer, 2010). Die Folgen dieser Vereinigung sind aktuell noch nicht abzusehen. Hinzu kommen die Folgen der zunehmenden Globalisierung und der Herausbildung einer Weltgesellschaft. Diese essentiellen politischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Veränderungen müssen bei der Entwicklung und Bildung der Kinder und Jugendlichen berücksichtigt werden. Die Zielsetzung interkultureller Erziehung und Bildung ist folglich ein anderer Umgang mit nationaler, sprachlicher und kultureller Vielfalt (vgl. Gogolin, 2006).

2.2 Interkulturelle Bildung und Erziehung

Zum besseren Verständnis aktueller Diskussionen ist es notwendig, bei der Darstellung der interkulturellen Pädagogik mit der Ausländerpädagogik in den 60er und 70er Jahren zu beginnen. Die pädagogischen Entwicklungen stehen in einem engen Zusammenhang zu den gesellschaftlichen und politischen Geschehnissen ihrer Zeit. Im Folgenden werden deshalb die pädagogischen Ausbildungen immer im Kontext der Einwanderungsbewegungen sowie relevanter politischer Ereignissen abgebildet.

Neben einer chronologischen Darstellung der interkulturellen Bildung und Erziehung (vgl. Holzbrecher, 2004; Auernheimer, 2010; Nieke, 2008) finden sich in der aktuellen Literatur auch alternierende Ordnungsversuche. Marianne Krüger-Potratz unternimmt beispielsweise den Versuch einer „synchronischen“ Beschreibung und Systematisierung (Krüger-Potratz, 2005, S.37-177). Eine Gefahr chronologischer Ordnungsversuche stellt die Vermittlung scheinbar etappenförmiger Entwicklungsverläufe dar, die durch die willkürliche Verwendung bildungspolitischer Maßnahmen als „Wendepunkte“ entstehen kann. Ein kritisch-vergleichender Umgang schützt vor der Übernahme redaktioneller Wertungen. Deutlich davon abzugrenzen sind fundierte Darstellungen, die einen Überblick über die Fachrichtung geben und durch chronologische Anlagen punktuell den Eindruck linear verlaufender Entwicklungen vermitteln. Eine gut fundierte und fortlaufend aktualisierte Strukturierung von „Ausländerpädagogik“ zur „interkulturellen Erziehung“ finden sich beispielsweise bei Nieke (2008).

2.2.1 Von der Ausländerpädagogik zur interkulturellen Bildung und Erziehung

In den 60er-Jahren fanden die in Deutschland tätigen Gastarbeiter und die damit verbundenen gesellschaftlichen Veränderungen kaum pädagogische Aufmerksamkeit. Zum einen gingen die staatlichen Betriebe und Instanzen davon aus, dass die Gastarbeiter bald in ihre Heimat zurückkehren würden, zum anderen tauchten die jungen Gastarbeiter aufgrund ihres Alters nicht im Bildungssystem auf. Auch bei der Bildungsreformdebatte in den 60er und 70er-Jahren fanden die Folgen der Arbeitsmigration keinerlei Aufmerksamkeit (vgl. Auernheimer, 2010). Nachdem viele Gastarbeiter aus finanziellen Gründen jedoch gezwungen waren ihren Aufenthalt zu verlängern, holten sie ihre Familien und Angehörigen nach Deutschland.

Als erste pädagogische Reaktion auf den Familiennachzug und die damit verbundenen Probleme entstand die Ausländerpädagogik. Die pädagogischen Bestrebungen stellten die Migrationskinder in den Fokus und vernachlässigten dabei die Überprüfung möglicher Defizite im Schulsystem. Die

gesellschaftspolitische Wahrnehmung der „Gastarbeiterkinder“ zur damaligen Zeit, lässt sich wie folgt beschreiben:

„Sie stellen ein Problem dar, sie haben Defizite, v.a. sprachliche und sie können zur Belastung werden“. (Holzbrecher, 2004, S.51)

Die einseitige Strategie der „Ausländerpädagogik“ bestand darin, durch beratende Hilfe und die Behebung von Defiziten die Migranten an die bestehenden deutschen Verhältnisse anzupassen. Auf Grundlage der Empfehlungen der Kultusministerkonferenz wurde eine „Doppelstrategie“ verfolgt: Anpassung und gleichzeitige Förderung der Rückkehrfähigkeit. Über Nationalklassen und muttersprachlichen Ergänzungsunterricht am Nachmittag sollte die Rückkehrfähigkeit der „Gastarbeiterkinder“ erhalten bleiben. Gleichzeitig wurde durch die Homogenisierung der Regelklassen der Versuch unternommen die Defizite der ausländischen Jugendlichen zu identifizieren und zu kompensieren. Eine kritische Infragestellung des Bildungsstandards fand zu keinem Zeitpunkt statt. Das nachfolgende Zitat des bayerischen Ministerialrats G. Mahler veranschaulicht die bildungspolitische Position:

„Von Anfang an war klar, daß der Schule in diesem Bildungsbereich eine Doppelaufgabe gestellt war: Zum einen mußte den ausländischen Schülern systematisch Deutschunterricht erteilt werden, um sie zu befähigen, die im deutschen Bildungssystem für sie liegenden Chancen wahrzunehmen, zum anderen mußten sie auch in ihrer Muttersprache weitergebildet werden, um ihrer heimatlichen Kultur und Gesellschaft nicht entfremdet zu werden.“ (Nohl, 2006, S. 19)

Gegen 1980 häufte sich die Kritik an den praktischen und konzeptionellen Bemühungen der „Ausländerpädagogik“. Im Zentrum der Einwände standen vor allem die Nichtvereinbarkeit von Integration und einer gleichzeitigen Erhaltung der Rückkehrfähigkeit. Ebenfalls kritisiert wurde die Inkompatibilität des Festhaltens an der Dominanz der Majoritätskultur und dem Verständnis, dass alle Kulturen prinzipiell gleichwertig sind (vgl. Nieke, 2008). Hinzu kommt, dass die wirtschaftliche Rezession für eine sich zunehmend verschlechternde Ausbildungs- und Arbeitsplatzsituation der Kinder der „Gastarbeiter“ sorgte. Diese Entwicklungen führten 1980 dazu, dass innerhalb der wissenschaftlichen Öffentlichkeit erstmals erkannt wurde, dass die Bundesrepublik zum Einwanderungsland geworden war (vgl. Auernheimer 2010). Auf pädagogischer Ebene hatte diese Einsicht eine verstärkte Auseinandersetzung mit Ansätzen der Migrationsforschung und den Konzepten aus Ländern mit längerer Einwanderungstradition zur Folge. Ende der 80er Jahre tauchte der Begriff „interkulturell“ im Titel von Publikationen auf und die ersten Konzepte interkultureller Erziehung und Bildung entstanden (vgl. Nieke, 2008). Eine Voraussetzung für die Erarbeitung von neuen Konzepten zur interkulturellen Erziehung stellte eine umfassende Auseinandersetzung mit Grundsatzfragen, wie dem Kulturbegriff, dem Stellenwert kultureller Differenz und der Bedeutung

von Identität, dar (vgl. Auernheimer, 2010). Mitte der 80er-Jahre rückte die Kontroverse um den Kulturrelativismus versus Universalismus in den Fokus der wissenschaftlichen Diskussion. Im Rahmen der ersten didaktischen Ansätze wurde versucht durch Informationen über die Herkunftsländer die Verständigung zu fördern und das bereichernde Potential kultureller Vielfalt in den Vordergrund zu stellen. Trotz aller Bemühungen wiesen die didaktischen Ansätze jedoch gerade am Anfang Schwächen auf und sorgten stetig für neue Fragenstellungen (vgl. Holzbrecher, 2004). Nach Auernheimer (2010) lassen sich die Reaktionen auf die Ausländerpädagogik zwei kontroversen Richtungen zuordnen. Während ein Teil die rechtlichen und sozialen Benachteiligungen als ausschlaggebendes Problem identifizierte und die Lösung in der strukturellen und sozialen Integration sah, teilte der andere Teil die Überzeugung, dass ein Abbau von Diskriminierung nur durch eine Fokussierung und Verbesserung der Erziehung zum interkulturellen Verständnis möglich sei.

Mit Beginn der 90er-Jahre sorgten einschneidende gesellschaftliche und politische Veränderungen für neue Arbeitsfelder. Der Fall der Berliner Mauer hatte einen gesellschaftlichen Umbruch zur Folge. Die Problematik „Rassismus und Rechtsextremismus“ gewann stark an Bedeutung und erforderte eine verstärkte Beschäftigung mit Ansätzen „antirassistischen Erziehung“ bzw. strukturell bedingter oder institutionell verankerter Diskriminierung von Minderheiten (vgl. Holzbrecher, 2004).

Dass interkulturelle Erziehung und Bildung grundsätzlicher Bestandteil aller Bildungsbemühungen sein muss, findet erstmals bei der Kultusministerkonferenz von 25.10.1996 auf bildungspolitischer Ebene schriftlichen Niederschlag. In den Empfehlungen kommt das politische und fachwissenschaftliche Selbstverständnis zum Ausdruck, dass die Schule verpflichtet ist, die Schülerinnen und Schüler zum Aufbau von konstruktiven und wechselseitig befriedigenden Beziehungen zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund zu befähigen und auf den Umgang in einer multikulturellen Lebenswelt vorzubereiten.

1990 deckte der Entwurf des Programms für den Forschungsschwerpunkt FABER der Deutschen Forschungsgemeinschaft eine weitere Problemdimension auf. Unter dem Aspekt „Interkulturelle Öffnung“ wurde in den letzten Jahren die wissenschaftliche Aufmerksamkeit verstärkt von den Migranten auf die pädagogischen Institutionen und ihre Defizite gerichtet (Auernheimer, 2010).

Aktuell befinden wir uns nach Niekies sechsphasiger Einteilung (2008) in einer Phase des Neo-Assimilationismus. Infolge der wiederholten Terroranschläge hat sich die gesellschaftliche und politische Position gegenüber einer multikulturellen Gesellschaft verändert. Auf politischer Ebene wird von den Zuwanderern vermehrt eine Anpassung gefordert, die über eine Loyalität zum Staatssystem hinausgeht und auch die Übernahme zentraler Grundüberzeugungen der Majoritätskultur inkludiert (vgl. Nieke, 2008). Diese Orientierung kann unter Rückbesinnung auf die Akkulturationsforderungen von 1980 als Neo-Assimilationismus bezeichnet werden. Für den

pädagogischen Diskurs bedeutet diese Tendenz eine verstärkte Zuwendung zu einer Integrationsförderung mit Akkulturationsunterstützung.

2.2.2 Konzepte Interkultureller Erziehung und Bildung in Deutschland

Gegen Ende des 20. Jahrhunderts entstanden mehrere Forschungsarbeiten, die sich die theoretische Reflexion und Fundierung interkultureller Pädagogik zum Thema machten (vgl. Prenzel 1995, Kiesel 1996 etc.). Vergleiche der aktuellen Einführungswerke in die interkulturelle Erziehung und Bildung zeigen, dass das Diskursfeld nach wie vor sehr offen ist und weiterer intensiver wissenschaftlicher Auseinandersetzung bedarf. Einen guten Überblick über die Entwicklung der Fachrichtung, sowie den aktuellen Stand der Diskussion finden wir bei Auernheimer (2010), Krüger-Potratz (2005) und Gogolin und Krüger-Potratz (2006). Die verschiedenen Konzepte haben in Abhängigkeit des Kulturverständnisses sowie des theoretischen Hintergrundes des Autors unterschiedliche Ausrichtungen (vgl. Merichel, 2004; Holzbrecher, 2004; Nohl, 2006; Nieke, 2008). Leenen (2001) unterscheidet im interkulturellen Trainingswesen „Verständigungs-Ansätze“, „Diversity-Ansätze“, „Antirassismus-Ansätze“ und „interkulturelle-Kompetenz-Ansätze“. Eine Strukturierung, die sich auch auf die Vielfalt an Konzepten interkultureller Erziehung und Bildung übertragen lässt (vgl. Auernheimer, 2010). „Verständigungs-Ansätze“ kennzeichnen sich durch den Versuch, über Kontakt und Austausch Barrieren und Vorurteile abzubauen. Im Gegensatz dazu stehen bei den „Antirassistischen-Ansätzen“ die Sensibilisierung gegenüber rassistischen Strukturen und Haltungen im Alltag sowie das Ergreifen entgegengewirkender Maßnahmen im Fokus. Während bei diesen Konzepten der Differenz-Gedanke eine marginale Rolle spielt, steht er bei einigen Konzepten im Zentrum. Die „Diversity-Ansätze“ verfolgen das Ziel die Bedeutung von Differenzen in ihrer Vielfalt bewusster zu machen. Dabei werden Differenzen in ihrer Vielfalt thematisiert und der Umgang mit kultureller Differenz zum Kernziel erklärt. In den letzten Jahren rückte der Aspekt der interkulturellen Kompetenz in den wissenschaftlichen Fokus. Entsprechende Ansätze verfolgen das Ziel interkulturell bedeutsame Faktoren zu identifizieren und Komponenten, die zu einer Verbesserung im Umgang in interkulturellen Situationen führen, zu fördern. Die verschiedenen Ausdifferenzierungen und Konzepte interkultureller Erziehung und Bildung lassen sich nur schwer voneinander abgrenzen. Auernheimer (2010) postuliert folgende Unterscheidung in Abhängigkeit der Zielsetzungen der divergierenden Konzepte: interkulturelles Lernen als soziales Lernen, Umgang mit kultureller Differenz oder mit Differenzen, Befähigung zum interkulturellen Dialog, multiperspektivische Allgemeinbildung, mehrsprachige Bildung, antirassistische Erziehung.

Nach Nieke (2008) lassen sich die Konzepte interkultureller Erziehung trotz unterschiedlicher Akzentuierungen und Orientierungen zwei grundlegenden Richtungen zuordnen: Begegnung und

Konflikt. Auf der einen Seite die pädagogische Bestrebung, die Kenntnisnahme der zugewanderten Kulturen und die Repräsentation der fremden Kulturen im öffentlichen Leben voranzutreiben und dabei die Chancen gegenseitiger kultureller Bereicherung in den Vordergrund zu rücken. Auf der anderen Seite konfliktpädagogische Ansätze, die die Ausländerfeindlichkeit, Diskriminierung und den Rassismus bekämpfen, versuchen Vorurteile und Ethnozentrismus zu beseitigen und sich für Chancengleichheit einsetzen (vgl. Nieke, 2008).

Die Praxis interkultureller Erziehung und Bildung ist weitgehend als pädagogische Reaktion auf die mit der Zuwanderung verbundenen Herausforderungen entstanden und kann deshalb als immigrationsorientiert bezeichnet werden. Davon zu unterscheiden sind emigrationsorientierte Konzepte. Diese verfolgen die Verbesserung der Verständigung von Angehörigen divergierender Lebenswelten im internationalen wirtschaftlichen und politischen Kontext (vgl. Nieke, 2008).

Die aufgezeigte Vielfalt an Konzepten interkultureller Pädagogik verdeutlicht die parallele Existenz sich teilweise überschneidender Ansätze, die sich an unterschiedlichen Theoriekonzepten orientieren (vgl. Gogolin & Krüger-Potratz, 2006). Festzuhalten ist, dass bei einer Auseinandersetzung mit pädagogischen Fragen im interkulturellen Kontext nicht von einer einzigen und einheitlichen interkulturellen Zugriffsweise ausgegangen werden kann.

2.2.3 Der Begriff „interkulturell“

Eine allgemeine Problematik im Zusammenhang mit interkultureller Erziehung und Bildung stellt die uneinheitliche Verwendung der Beifügung „interkulturell“ dar. Das Attribut wird in den verschiedenen Bereichen z.B. im Alltag, in der pädagogischen Praxis, im ökonomischen Bereich oder in den wissenschaftlichen Disziplinen mit divergierenden Bedeutungen und Polaritäten verwendet. In der pädagogischen Praxis taucht der Begriff vermehrt mit einem positiven Beiklang auf und häufig wird „interkulturell“ mit „multikulturell“ gleichgesetzt. In der interkulturellen Pädagogik werden die beiden Beifügungen scharf getrennt. Möchte bei einer Darstellung der sich unter Globalisierungsbedingungen entwickelte Gesellschaft eine beschreibende Perspektive eingenommen werden, wird nachfolgend „multikulturell“ verwendet. Bemühungen als Reaktion auf die gesellschaftlichen Herausforderungen werden mit dem Begriff „interkulturell“ bezeichnet und implizieren einen programmatischen Charakter. Insgesamt lässt sich eine unübersichtliche Begriffsverwendung festhalten, die zur Identifikation des Gemeinten eine vertiefte Auseinandersetzung mit der disziplinären Verankerung und dem Verständnis von Kultur erforderlich macht.

2.2.4 Aktueller Stand der Diskussion

Die verschiedenen Ansätze interkultureller Erziehung und Bildung in Deutschland weisen viele Unterschiede, aber auch einige Gemeinsamkeiten auf. In den letzten Jahren konnten sich in der aktuellen Diskussion einige Grundpositionen etablieren, die weitgehende Zustimmung erfahren. Nachfolgend werden diese, sowie noch offene Diskussionsschwerpunkte interkultureller Erziehung und Bildung erläutert.

Interkulturelle Erziehung und Bildung als Antwort auf die multikulturelle Gesellschaft ist keine Institution oder ein Unterrichtsfach, sondern ein Suchhorizont, der auf verschiedenen Ebenen wirksam werden soll (vgl. Holzbrecher, 2004). Krüger-Potratz beschreibt das konvergente Verständnis der interkulturellen Pädagogik mit folgenden Worten:

„Es reicht nicht, sie [Interkulturelle Bildung und Erziehung] zum Gegenstand einzelner Fächer, Projekte oder Kurse zu machen, sondern sie stellt eine Schlüsselqualifikation für jeden Einzelnen und eine Querschnittsaufgabe in allen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen und pädagogischen Tätigkeitsfeldern dar.“ (Krüger-Potratz, 2005, S.30)

Interkulturelle Erziehung und Bildung muss folglich als Fachrichtung in der Erziehungswissenschaft, als Komponente allgemeiner Pädagogik, spezielles Arbeits- und Forschungsgebiet und Querschnittsaufgabe in allen erziehungswissenschaftlichen Disziplinen verstanden werden (vgl. Krüger-Potratz, 2005; Holzbrecher, 2004; Nieke, 2008). Darüber hinaus stellt sie eine Schlüsselqualifikation für jeden Einzelnen dar (vgl. Krüger-Potratz, 2005). Interkulturelle Erziehung und Bildung kann folglich als ein offenes Handlungskonzept aufgefasst werden, das unaufhörlich und flexibel an die gesellschaftliche Situation angepasst werden muss (vgl. Holzbrecher, 2004). Dieses Verständnis Interkultureller Erziehung und Bildung impliziert gleichzeitig einen permanenten Auftrag an alle Involvierten auf theoretischer und praktischer Ebene die Entwicklungen kontinuierlich voranzutreiben (vgl. Krüger-Potratz, 2005).

Allgemeiner Konsens innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Diskussion herrscht auch hinsichtlich des Adressatenkreises interkultureller Erziehung und Bildung. Die Annahme, dass interkulturelle Erziehung ein einseitiges auf ethnische Gruppen gerichtetes Konzept ist, das nur in Bildungseinrichtungen mit hohem Migrationsanteil zur Anwendung kommt, wird einheitlich abgelehnt. Interkulturelle Erziehung und Bildung richtet unabhängig ethnischer Zugehörigkeit an alle, d.h. Kinder, Jugendlichen und Erwachsene. Sie ist dialogisch und interaktiv (vgl. Krüger-Potratz, 2005; Holzbrecher, 2004; Auernheimer, 2010).

Ebenso ist man sich in der wissenschaftlichen Diskussion darüber einig, dass Kultur keine Wesenseigenschaft besitzt, sondern von einem antiessentialistischen Verständnis ausgegangen werden muss (vgl. Auernheimer, 2010; Holzbrecher, 2004). Kultur ist kein statisches, homogenes, hermeneutisch geschlossenes System, sondern vielmehr ein theoretisches Konstrukt bzw. ein

Orientierungssystem. Dieses kennzeichnet sich durch Unabgeschlossenheit und Prozesshaftigkeit. Nachdem das Kulturverständnis die Grundlage für die konzeptionellen Schlussfolgerungen und den Umgang mit kultureller Differenz bildet, ist eine Klärung von großer Bedeutung und bedarf intensiver Beschäftigung. Eine ausführliche Darstellung der Thematik erfolgt deshalb in einem gesonderten Kapitel (Kapitel 2.3).

Auf Grundlage der vielen verschiedenen konzeptionellen Ausdifferenzierungen lassen sich in der interkulturellen Erziehung und Bildung zwei inhaltliche Ausrichtungen extrahieren. Auf der einen Seite zielt die interkulturelle Pädagogik durch eine sensible Wahrnehmung struktureller Ungleichheit insbesondere auf den Abbau ausgrenzender und diskriminierender Strukturen (vgl. Krüger-Potratz, 2005; Auernheimer, 2010). Der Fokus liegt dabei besonders auf dem Bildungswesen. Auf der anderen Seite beabsichtigt interkulturelle Erziehung und Bildung als Teil allgemeiner Bildung die Veränderung von Deutungsmustern, Einstellungen und Haltungen (vgl. Krüger-Potratz, 2005).

Einigung herrscht auch hinsichtlich der Nichttrennbarkeit von interkultureller und europäischer Bildung (vgl. Krüger-Potratz, 2005). Eine große Problematik infolge der noch zu beobachtbaren politischen Trennung von interkultureller und europäischer Bildung stellt die damit verbundene Reduzierung und Diskriminierung der interkulturellen Pädagogik als „Reparaturpädagogik für Migrationsschäden“ dar. Die europäische emigrationsorientierte Bildung erfährt durch diese Trennung eine unbeabsichtigte glorifizierende Stilisierung zur „Zusatzqualifikation“ für ein erfolgreiches Handeln auf dem europäischen bzw. globalen Markt. Diese Kategorisierung ist folglich sehr problematisch und abzulehnen. Tatsächlich ist die geforderte europäische Dimension nicht von den aktuellen interkulturellen Erziehungs- und Bildungsbestrebungen zu separieren.

2.2.5 Motive interkultureller Pädagogik

In Abhängigkeit der inhaltlichen Ausrichtung und den theoretischen Hintergründe der pädagogisch-didaktischen Konzepte lassen sich unterschiedliche Motive und Zielvorstellungen interkultureller Erziehung und Bildung extrahieren. Einigkeit herrscht darüber, dass interkulturelle Erziehung und Bildung durch den Aufbau interkultureller Handlungskompetenz auch einen Beitrag zur Friedenserziehung und Konfliktlösung leistet (vgl. Holzbrecher, 2004; Nieke, 2008). Die Meinungen hinsichtlich der Kernziele interkultureller Erziehung und Bildung divergieren stark in Abhängigkeit von der konzeptionellen Ausrichtung. Beim praxisorientierten Ansatz von Holzbrecher (2004) findet sich beispielweise eine „Didaktik interkulturellen Lernens“, die auf der Grundlage einer psychohistorischen Rekonstruktion unserer Bilder von fremden Welten und der psychologischen Analyse unserer Fremdwahrnehmung basiert. Innerhalb dieses Konzeptes stellt die Förderung der Selbst- und Fremdwahrnehmung das übergeordnete Lernziel dar. Auch Auernheimer (2010) vertritt

den Standpunkt, dass infolge der Durchsetzung der „Dialektik von Selbst- und Fremdverstehen“ (Roth, 2000, S.45) Selbstreflexion im Sinne einer Hinterfragung eigener kulturgebundener Präferenzen und Wahrnehmungsmuster ein Leitziel interkultureller Erziehungs- und Bildungsbestrebungen sein muss.

Daneben betont Nieke (2008) unter anderem basierend auf der „Pädagogischen Anthropologie“ von Roth (1968) und Hurrelmanns „Einführung in die Sozialisationstheorie“ (1986) als übergeordnete Aufgabe interkultureller Erziehung und Bildung den Aufbau interkultureller Handlungskompetenz. Unter interkultureller Handlungskompetenz wird die Fähigkeit verstanden, vernünftig und achtungsvoll mit Angehörigen anderer Lebenswelten und Kulturen umzugehen. Aufbauend auf diesen Ansatz und in Auseinandersetzung mit dem bisherigen Diskussionsstand postuliert Nieke (2008) zehn Ziele interkultureller Erziehung und Bildung. Diese Ziele gelten für den Umgang der Majorität mit den Minoritäten, aber auch zwischen Angehörigen verschiedener Lebenswelten innerhalb einer einheimischen Majoritätskultur.

Als erstes Ziel interkultureller Erziehung und Bildung postuliert Nieke (2008) die Erkenntnis des eigenen und unvermeidlichen Ethnozentrismus.

„Ethnozentrismus meint die unvermeidliche Eingebundenheit des eigenen Denkens und Wertens in die selbstverständlichen Denkgrundlagen der eigenen Lebenswelt oder Ethnie“ (Nieke, 2008, S. 76)

Ethnozentrismus wird erst sichtbar und zum Problem, wenn Menschen verschiedener Ethnien aufeinandertreffen. Die Verständnisprobleme entstehen dadurch, dass die eigenen kulturellen Deutungsmuster für jemanden anderen als selbstverständlich unterstellt werden. Um Missverständnisse und Vorurteile zu verhindern und eine Sensibilität bei der Konfrontation mit anderen Lebenswelten zu entwickeln, ist die Erkenntnis des eigenen und unvermeidlichen Ethnozentrismus unabdingbar. Ziel der interkulturellen pädagogischen Bemühungen ist dabei nicht eine Lösung aus dem Ethnozentrismus. Vielmehr soll ein Bewusstsein von der Unvermeidlichkeit des Eingebundenseins in die Denk- und Wertgrundlagen der eigenen Lebenswelt, sowie die Erkenntnis, dass andere in ihren Lebenswelten ebenso verankert sind, vermittelt werden. Nieke (2008) beschreibt diesen Zustand als aufgeklärten Ethnozentrismus und sieht darin eine zentrale Voraussetzung für den Aufbau interkultureller Kompetenz.

Eine weitere Zielvorstellung interkultureller Erziehung stellt die Verbesserung im Umgang mit Fremdheit dar. Je nach Situation kann das Fremde exotisch, aber auch befremdlich oder verunsichernd wirken. Durch spezielle Lernarrangements muss ein Raum geschaffen werden, in dem die eigenen Gefühle artikuliert werden können und eine reflektorische Auseinandersetzung möglich ist. Bei der Konzeption des „KulturManege“-Programms fanden die Bereiche Pantomime, nonverbale

Ausdrucksformen und darstellendes Spiel in Kombination mit den Bewegungskünsten schwerpunktmäßig Eingang.

Als drittes Ziel formuliert Nieke die Grundlegung von Toleranz als Basistugend in einer pluralistischen Gesellschaft. Dies bedeutet toleranten Umgang mit Personen anderer Lebenswelten, deren Kultur und Denkweise, auch wenn Aspekte mit den eigenen Orientierungen nicht in Einklang gebracht werden können oder diesen sogar widersprechen. Hinsichtlich der pädagogischen Realisation dieser komplexen Einstellung, kann über spezielle Settings nur versucht werden entsprechende Grundlagen zu vermitteln.

Ein weiterer wichtiger Aspekt interkulturelle Erziehung und Bildung stellt die Akzeptanz von Ethnizität dar. Unter Ethnizität wird im interkulturellen Kontext das Bewusstsein und die Präsentation der Zugehörigkeit zu einer Ethnie verstanden (vgl. Nieke, 2008). Die im Umgang mit öffentlich präsentierter ethnischer Zugehörigkeit angestrebte Akzeptanz ist nur infolge einer reflektorischen Auseinandersetzung mit Fremdheit möglich. Sowohl im öffentlichen Leben, als auch auf institutioneller Ebene (Schule) ist ein verständnisvoller Umgang mit Ethnizität unabdingbar. Im Bildungsprozess bedeutet die Umsetzung dieser Zielvorstellung beispielweise den Versuch bei der Zusammenstellung existentieller Elemente für den Bildungsprozess sowohl auf die Majoritäts- als auch die Minoritätskultur zurückzugreifen.

Als weiteres wichtiges Lernziel interkultureller Erziehung und Bildung empfiehlt Nieke die Betonung des Gemeinsamen, um der Gefahr des Ethnizismus entgegenzuwirken. Eine mögliche Problematik durch die Hervorhebung kultureller Besonderheiten besteht hinsichtlich einer unbeabsichtigten folkloristische Reduktion der Kultur der Minorität. Hamburger empfiehlt in diesem Kontext folgenden Ansatz:

„Pädagogisch produktiv ist das Vorgehen, in den verschiedenen Kulturen ähnliche oder gleiche allgemeine Werte und Normen zu identifizieren, die gleichermaßen (und nicht in hierarchischer Reihenfolge) auf allgemeine Prinzipien hinweisen.“ (Hamburger, 1994, S.46)

Das heißt neben der Hervorhebung von Besonderheiten der Zuwandererkulturen sollten immer auch kulturelle Gemeinsamkeiten aufgezeigt und der Versuch unternommen werden, allgemeingültige Prinzipien abzuleiten.

Des Weiteren ist es ein Kernziel interkultureller Erziehungs- und Bildungsbemühungen, Wege vernünftiger Konfliktbewältigung aufzuzeigen. Ein Kulturkonflikt impliziert immer auch eine Auseinandersetzung mit der Thematik des Kulturrelativismus. Die Komplexität kulturell bedingter Konflikte erfordert zur Lösung die Fähigkeit nachvollziehen zu können, von welchen Grundhaltungen bei der Entscheidung ausgegangen wurde. Ein kulturrelativistisches Herangehen ist in der Praxis infolge institutioneller und gesetzlicher Vorgaben oftmals nicht praktikabel. Eine Lösung ist

dementsprechend nur durch eine wechselseitige Hinterfragung kultureller und persönlicher Selbstverständlichkeiten sowie durch eine kooperative Einstellung möglich.

Neben einer Verbesserung im Umgang mit Kulturkonflikten postulierte Nieke als Ziel interkultureller Erziehung und Bildung eine Sensibilisierung gegenüber den Möglichkeiten kultureller Bereicherung. Eine große Herausforderung stellt auf diesem Weg, die noch immer existierende abwertende Haltung gegenüber den Minoritätskulturen und die Unsicherheit im Umgang mit Fremdheit dar.

Als letzte Zielvorstellung interkultureller Erziehung und Bildung erklärt Nieke (2008) die Überwindung und Aufhebung der Wir-Identität bzw. Wir-Grenze. Unter Wir-Identität wird in Anlehnung an Eriksons Ich-Identität die reale oder auch virtuelle Vorstellung einer Zugehörigkeit zu Gruppen verstanden. Die parallele Präsenz divergierender Wir-Identitäten, z.B. von Einheimischen und Zuwanderern, birgt ein großes Gefahrenpotential, da sie „begrenzen“. Erklärte Zielsetzung Interkultureller Erziehung und Bildung ist deshalb die Aufhebung der Wir-Grenze in globaler Verantwortung bzw. Affirmation universaler Humanität. Das heißt, interkulturelle Erziehung und Bildung muss zur Überwindung von Befremdung und Konkurrenz innerhalb der Lebenswelten beitragen und sich für die Ausbildung einer globalen Verantwortung einsetzen.

Tabelle 1 Lernziele interkultureller Erziehung (vgl. Nieke, 2008, S.90)

Zieldimension	begegnungsorientiert	konfliktorientiert	Übergeordnete Lernziele
kognitiv	Grundlagen von Toleranz	Erkennen des eigenen, unvermeidlichen Ethnozentrismus Thematisierung von Rassismus Thematisieren der Wir-Identität	Verstehen des Fremden/ Umgang mit Fremdheit Anerkennung des anderen/Identität
affektiv	Akzeptieren von Ethnizität		Nichtwertender
handlungsbezogen	Das Gemeinsame betonen und in gemeinsamen Aktionen realisieren Ermuntern zu Solidarität Aufmerksam werden auf Möglichkeiten gegenseitiger kultureller Bereicherung	Umgehen mit der Befremdung Einüben Formen vernünftiger Konfliktbewältigung – Umgang mit Kulturkonflikt und Kulturrelativismus	Umgang mit Differenz Grenzüberschreitende Verständigung in globaler Verantwortung

Aus der Tabelle (Tabelle 1) wird deutlich, dass die verschiedenen Lernziele interkultureller Erziehung und Bildung unterschiedlichen Zieldimensionen zugeordnet werden können. Interkulturelle Erziehung und Bildung verfolgt insofern immer einen ganzheitlichen Ansatz, welcher sich auf kognitive, affektive und handlungsbezogene Veränderungen erstreckt. In der aktuellen Diskussion lassen sich vielfach folgende vier übergeordnete Motive interkultureller Erziehung und Bildung vorfinden (vgl. Auernheimer, 2000; Holzbrecher, 2004):

- Verstehen des Fremden/ Umgang mit Fremdheit
- Anerkennung des anderen/Identität
- „alles anders-alle gleich“: Nichtwertender Umgang mit Differenz
- Grenzüberschreitende Verständigung in globaler Verantwortung

Bei der Konzeption des interkulturellen Schulsportprojektes „KulturManege“ bildeten die vier übergeordneten Lernziele als Folge der dazu angestellten Zielvorstellungen den Rahmen für die didaktischen Überlegungen (siehe Abbildung 1).

Dabei wurden die Motive auch zur Strukturierung der einzelnen Programmmodule verwendet. Nicht alle Lernziele interkultureller Erziehung und Bildung können bei einem mehrwöchigen Projekt angestrebt und realisiert werden. Trotzdem wurde bei der Programmkonzeption auf eine ganzheitliche und mehrdimensionale Herangehensweise Wert gelegt. Aufgrund konzeptioneller und fachdidaktischer Gründe fand das Motiv „Umgang mit Fremdheit“ besondere Gewichtung.

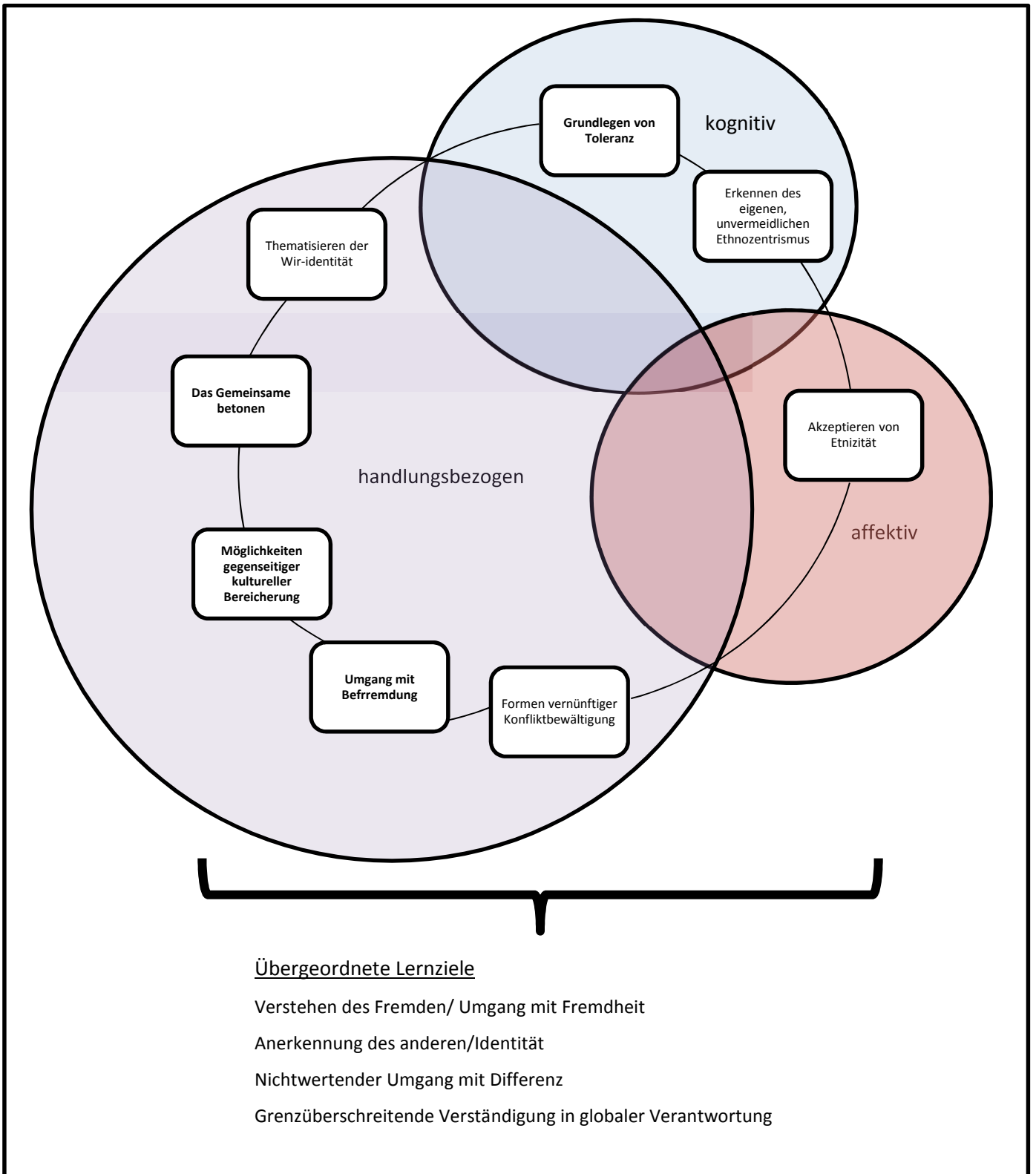


Abbildung 1 Zieldimensionen des "KulturManege"-Projektes

2.3 Kultur

Bei der vorausgehenden Darstellung des aktuellen Forschungsstandes sowie der geschichtlichen Entwicklung der interkulturellen Erziehung und Bildung wurde deutlich, dass das Verständnis von „Kultur“ die Basis für darauf aufbauende pädagogische Überlegungen bildet und eine Klärung des inhärenten Begriffs unabdingbar ist. Ein Überblick über die aktuellen Forschungsarbeiten und die Fachliteratur offenbaren große Schwierigkeiten beim Versuch der Bestimmung des vieldeutigen Begriffs. Infolgedessen ist auch der aktuelle wissenschaftliche Diskurs von Kontroversen geprägt (vgl. Auernheimer, 2010). Aufgrund der Weite und Vieldeutigkeit wird von vielen Autoren der Versuch einer Definition vermieden (vgl. Nieke, 2008). Interkulturelle Erziehung und Bildung verlangt jedoch eine Begriffsbestimmung von Kultur. So birgt eine unreflektierte Auslegung von „Kultur“ u.a. die Gefahr der Kulturalisierung von gesellschaftlichen Problemlagen. Mögliche Schwierigkeiten bei der Eingliederung von Menschen mit Migrationshintergrund werden „einfach“ mit Kulturdifferenzen begründet. Von einigen Autoren wird die Verwendung von „Kultur“ auch herangezogen, um die verschiedenen Ansätze interkultureller Erziehung und Bildung zu differenzieren (vgl. Gogolin & Krüger-Potratz 2006). Dabei ist die Berufung auf Kultur nicht erst relevant, seit die interkulturelle Pädagogik als neue erziehungswissenschaftliche Fachrichtung auftaucht, sondern reicht weit in die Geschichte der Pädagogik zurück (vgl. Gogolin & Krüger-Potratz, 2006). So wird das Kulturverständnis in den 50er und 60er Jahren von Gogolin und Krüger-Potratz als „einendes Band der Völker“ und während der Ausländerpädagogik als „Nationalkultur“ beschrieben. Weitgehender Konsens im Diskurs interkultureller Erziehung und Bildung herrscht lediglich bei der Ablehnung starrer Kulturvorstellungen.

2.3.1 Begriffsklärung Kultur

In den verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen finden sich aufgrund der Mehrdeutigkeit von Kultur diverse Definitionsversuche. Insgesamt kann von weit über 100 verschiedenen Definitionen ausgegangen werden (vgl. Auernheimer, 2010). Häufig werden in der interkulturellen Pädagogik auch Definitionen aus der Ethnologie übernommen. In der stark gegenwartsbezogene Kultur- und Sozialwissenschaft wird Kultur als Symbolsystem verstanden. Das heißt, alle sichtbaren Formen des Verhaltens verweisen letztlich auf tieferliegende Bedeutungsschichten hin und sind Symbol für etwas anderes (vgl. Dietrich, 1994). In diesem Kontext wird gerne auf die sehr bildliche Definition von Geertz zurückgegriffen: Kultur als

„ein Geflecht von Bedeutungen, in denen die Menschen ihre Erfahrungen interpretieren und nach denen sie ihr Handeln ausrichten.“ (Geertz, 1983, S. 99)

Eine weitere sehr umfangreiche und häufig zitierte Definition findet sich beim „Center for Contemporary Cultural Studies“ der Universität Birmingham (vgl. Auernheimer, 2000; Auernheimer, 2010):

„Die Kultur einer Gruppe oder Klasse umfasst die besondere und distinkte Lebensweise einer Gruppe oder Klasse, die Bedeutungen, Werte und Ideen, wie sie in den Institutionen, in den gesellschaftlichen Bedeutungen, in Glaubenssystemen, in Sitten und Bräuchen, im Gebrauch der Objekte und im materiellen Leben verkörpert sind. Die Kultur ist die besondere Gestalt, in der dieses Material und diese gesellschaftliche Organisation des Lebens Ausdruck findet. Eine Kultur enthält die „Landkarte der Bedeutungen“, welche die Dinge für ihre Mitglieder verstehbar machen. Diese „Landkarten der Bedeutung“ trägt man nicht einfach im Kopf mit sich herum: sie sind in der Form der gesellschaftlichen Organisationen und Bedeutungen objektiviert, durch die das Individuum zu einem „gesellschaftlichen Individuum“ wird. Kultur ist die Art, wie die Beziehungen einer Gruppe strukturiert und geformt sind; aber sie ist auch die Art, wie diese Formen erfahren, verstanden und interpretiert werden.“ (Clarke, 1979, S.41 ff.)

Die Besonderheit dieser Definition liegt darin, dass der Kulturbegriff einen dynamischen Charakter erhält und deutlich gemacht wird, dass eine Beschränkung auf die Objektivierungen der Hochkultur unzureichend ist. Die Definition erfasst sowohl die Ausdifferenzierungen, als auch die Weiterentwicklung des kulturellen Selbstverständnisses einer Gruppe und hebt dabei den heterogenen und prozesshaften Charakter von Kultur hervor. Offensichtlich wird, dass auch die Herkunftskulturen der Migranten in sich äußerst komplex und heterogen sind.

Bei einem Vergleich der Arbeiten innerhalb der interkulturellen Erziehung und Bildung sticht besonders Wolfgang Niekas (2008) ausführliche und disziplinübergreifende Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff heraus. Nach einem Exkurs in die Bedeutungsfelder des Kulturbegriffs stellt der Autor auf Grundlage der verschiedenen Redensarten im Kontext interkultureller Erziehung und Bildung eine heuristische Definition auf, welche in vielen aktuellen Konzepten interkultureller Erziehung und Bildung Verwendung findet. Von einer heuristischen Definition kann gesprochen werden, da die Definition jederzeit verändert werden kann, sollten neue Aspekte auftreten. Nach Niekas (2008) lassen sechs Bedeutungsfelder des verwendeten Kulturbegriffs erkennen: Kultur als Gegensatz zur Natur; Kultur als Gegensatz zur Zivilisation; Der Mensch als Kulturwesen; Bereiche der Kultur: Werkzeug-Kultur, Sozialkultur, Symbolkultur; Kulturen statt Kultur; Der Mensch als Geschöpf seiner Kultur.

Mit Beginn der Auseinandersetzung mit dem Begriff Kultur wird der Terminus als Benennung des Gegensatzes zur Natur verwendet. Kultur impliziert dabei den Prozess und das Ergebnis aller menschlichen Gestaltung der Natur.

Davon unterscheiden lässt sich das Bedeutungsfeld „Kultur als Gegensatz zur Zivilisation“. Die begriffliche Entgegensetzung von Kultur und Zivilisation, welche aus dem Deutschen stammt, lässt sich auf Kant zurückführen (Perpeet, 1976). In diesem Kontext werden unter Kultur all jene menschlichen Gestaltungen subsumiert, die als zweckfreie Schöpfungen des menschlichen Geistes gelten können. In erster Linie verstand man darunter Kunst, Religion und Philosophie.

Hinsichtlich der Rolle des Menschen sieht sowohl die philosophische Anthropologie als auch die empirische Kulturanthropologie den Menschen als Kulturwesen (vgl. Nieke, 2008). Die Möglichkeit, Kultur hervorzubringen, setzt die Fähigkeit zur Symbolisierung voraus und unterscheidet den Menschen vom Tier:

„Die Fähigkeit zur Symbolisierung erlaubt es darüber hinausgehend, von der jeweils konkreten und fixierten Kodierung eines Gegenstandes durch bestimmte Zeichen weiter zu gehen zur Konstruktion von Symbolen, die auf etwas verweisen, ohne eine fixierte, sondern eine verabredete, eine durch Konvention hergestellte Beziehung zu dem zu haben, auf das sie verweisen. In diesem Kontext wird Kultur häufig als Gesamtheit aller Symbole und ihrer materiellen Manifestation verstanden.“ (Nieke, 2008, S.42)

Die verschiedenen Richtungen und Ansätze der empirischen Kulturanthropologie unterscheiden bei Kulturbetrachtung weitgehend drei Bereiche: Werkzeugkultur, Sozial-Kultur und Symbolkultur. Als Werkzeugkultur wird jenes verstanden, was häufig als Zivilisation beschrieben wird. Die Sozial-Kultur umfasst im Gegensatz dazu das soziale Reglement des Zusammenlebens, d.h. Riten, Bräuche, Sitten, Recht, Normen und Werte. Der dritte Bereich, die Symbolkultur subsumiert die zweckfreien Schöpfungen des menschlichen Geistes, die Weltorientierungen, die religiösen Deutungssysteme und künstlerischen Äußerungsformen sowie die Sprache. Folglich impliziert dieser Bereich all das, was in der Entgegensetzung von Zivilisation mit Kultur gemeint ist (vgl. Nieke, 2008).

Das fünfte Bedeutungsfeld betitelt Nieke mit der Überschrift „Kulturen statt Kultur“. Grundlage bildet die empirisch-kulturanthropologische Erkenntnis, dass es nicht möglich ist, in der Vielfalt der Kulturen das Allgemeine ausfindig zu machen. Diese Feststellung führt zwangsläufig zum Kulturrelativismus (vgl. Rudolph, 1968), der die Vielfalt der Kulturen als gleichberechtigt nebeneinander stellt.

Final thematisiert Nieke das Verhältnis zwischen Kultur und Mensch unter dem Titel „Der Mensch als Geschöpf seiner Kultur“. Beim Vergleich der Begriffsbestimmungsversuche wird deutlich, dass ein weitgehender Konsens dahingehend herrscht, dass die jeweils nachwachsende Generation in das bestehende System einer Kultur oder Teilkultur hineinsozialisiert wird. Diese Sozialisation geschieht, indem ihre Mitglieder die Orientierungen, Deutungen und Handlungsmuster der Kultur internalisieren (vgl. Nieke, 2008). Diese internalisierte Kultur ist weitgehend unbewusst und zur Veränderung von Denkprägungen und Handlungsschablonen sind aufwändige reflektorische

Maßnahmen notwendig. In Hochkulturen ist der Zugriff auf Erfahrungen aus zweiter Hand jedoch unumgänglich. Der Prozess der Internalisierung darf dabei nicht als identische Reproduktion verstanden werden, sondern muss vielmehr als individueller Aneignungsprozess gedacht werden, in dem die neue Generation die Handlungsschablonen und Deutungsmuster verfeinert und angleicht. Auf Grundlage dieser Überlegungen sowie den verschiedenen Redensarten im Kontext interkultureller Erziehung und Bildung formuliert Nieke basierend auf den Klärungs- und Systematisierungsversuche von Manfred Hohmann folgende Definition:

„Kultur ist die Gesamtheit an kollektiven Orientierungsmuster einer Lebenswelt [einschließlich materieller Manifestationen]“ (Nieke, 2008, S. 50)

Die Auffassung von „kollektive Orientierungsmuster“ sowie von „Lebenswelt“ werden von Nieke in einer mehrseitigen Darstellung nach einem Exkurs in unterschiedlichste Wissenschaftsdisziplinen dargelegt und können deshalb nachfolgend nur zusammenfassend wiedergegeben werden. Unter dem Begriff „Lebenswelt“ subsumiert der Autor die *„Gesamtheit der fraglosen Gewissheiten des Alltags bei der Orientierung in der physischen und sozialen Umwelt“* (Nieke, 2008, S.51). Das Begriffsverständnis baut auf die Erkenntnisse von Alfred Schütz (1932) und Schütz und Luckmann (1979) auf.

„Die Gewissheiten sind so selbstverständlich, dass der Einzelne sich ihrer nicht bewusst ist und es erst werden kann, wenn sie durch eine Konfrontation mit ihren offenbaren Unzulänglichkeit bei ihrer Aufgabe der Orientierungs- und Handlungssicherheit oder mit der Gewissheit aus einer anderen Lebenswelt als bisher selbstverständliche Gewissheit aufscheinen. Dann setzen zunächst Rechtfertigungsversuche zur Behauptung und Bewahrung der Gültigkeit dieser Gewissheiten ein - das Alltagswissen wird mit Hilfe von Alltagstheorien begründet und repariert - und wenn dies misslingt, werden neue Orientierungen an die Stelle der bisherigen gesetzt und versinken alsbald in der Sphäre des dem Bewusstsein entzogenen Selbstverständlichen und Gewissen der Lebenswelt.“ (Nieke, 2008, S.51)

Neben der „Lebenswelt“ stellen die „kollektiven Deutungsmuster“ einen wichtigen Aspekt der Definition dar. Der Terminus „Deutungsmuster“ wird gelegentlich in der interkulturellen Erziehung und Bildung verwendet, eine hinreichend ausgearbeitete Begriffsbestimmung steht jedoch noch aus. In Anlehnung an Aristoteles „Topik“ versteht Nieke (2008) unter „kollektiven Deutungsmustern“ gesellschaftliche Orientierungspotentiale, durch die sowohl die funktionale Leistung eines allgemeinen präflexiven Verständigtseins als auch die differenzierten Strukturierungsmuster sozialer Erfahrung bestimmbar werden:

„Menschen orientieren sich stets in der Welt unvermeidlich auf dem Hintergrund eines lebensweltlich vermittelten und gewiss zur Verfügung stehenden Orientierungswissens,

ohne dass ihnen dies reflexiv bewusst ist und bewusst sein kann, wenn es nicht durch ein Fragwürdigwerden der Orientierungsleistung dieses Wissens überhaupt erst als solches bemerkbar wird.“ (Nieke, 2008, S.57)

Die Unterscheidung zwischen Deutungs- und Orientierungsmuster ist nach Nieke (2008) untergeordnet. Bei dem Terminus „Deutungsmuster“ liegt der Akzent auf den grundlegenden Prozessen der Interpretation und Deutung. Im Gegensatz dazu wird beim Begriff „Orientierungsmuster“ stärker betont, dass nicht etwas Vorgegebenes interpretiert und gedeutet wird, sondern dass viele der anzusprechenden Kognitionen selbstständige Konstruktionen der Person sind. Diese Konstruktionen haben zum Teil individuelle Bedeutung, zum größten Teil sind sie jedoch von anderen übernommen worden (vgl. Nieke, 2008) Während Deutungsmuster nur in der psychischen Realität existieren, muss die Rede von Kultur gerade auch „materielle Manifestationen“ solcher Deutungen und Deutungsmuster einschließen: Kunst, Architektur, Kirchenbauten etc. Niekens Definition von „Kultur“ bildete die Grundlage bei den inhaltlichen und konzeptionellen Überlegungen zum „KulturManege“- Programm. Aufgrund seiner Bedeutung wurde die Vermittlung eines reflektierten Kulturverständnisses zu einem Lernziel des Projekts erklärt und mittels Fragebögen zu mehreren Zeitpunkten überprüft.

2.3.2 Die Funktion von Kultur

Der Vergleich aktueller und älterer Definitionen von Kultur weist auf eine zunehmende Ausdifferenzierung der Fragestellungen und neue Zugriffsweisen hin. Die verschiedenen Auslegungen und Ansätze stehen zum Teil im Widerstreit, zum Teil in arbeitsteiliger Gemeinschaft. Dabei lässt sich jedoch hinsichtlich des Verständnisses von Kultur keine lineare Fortschrittsgeschichte mit einst allgemein vertretenen und inzwischen überholten Standpunkten beobachten. Gogolin und Krüger-Potratz (2005) identifizieren zwei einander überkreuzende Tendenzen in der einschlägigen Theorie und Forschungsarbeit: Auf der einen Seite Impulse von Vertretern einer „allgemeinen Erziehungswissenschaft“, die sich mit Phänomenen kultureller Heterogenität beschäftigen (vgl. Peukert, 1994; Ruhloff, 1983), auf der anderen Spezialisten der interkulturellen Pädagogik, die sich zunehmend mit Theoriepositionen der „allgemeinen Erziehungswissenschaft“ auseinandersetzen und diese weiterführen. Beim Vergleich der verschiedenen Definitionen von Kultur lassen sich zwei Gemeinsamkeiten von Kultur in allen Definitionsversuchen lokalisieren: der symbolische Charakter und die Orientierungsfunktion von Kultur. Kulturelle Symbole dienen der Verständigung. Dies geschieht zum einen in der Darstellung „nach außen“, zum anderen bei der Kommunikation untereinander wie z.B. durch die Sprache. Nach dieser Auffassung kann Kultur als ein „...*Repertoire an Kommunikations- und Repräsentationsmittel*“ (Auernheimer, 2010, S.74) verstanden werden,

durch die und an denen wir uns orientieren. Neben der Orientierungsfunktion wird Kultur von einigen Autoren auch eine identitätsstiftende Funktion zugesprochen bzw. unter der Orientierungsfunktion subsumiert (Bhabha, 1994; Auernheimer, 2010). Ein weiteres Kennzeichen von Kultur ist es, nur teilweise offen zutage zu treten. Die entscheidenden Bereiche liegen im subjektiven Bewusstsein und äußern sich erst in den Handlungen und Interaktionen einer Kommunikationsgemeinschaft (vgl. Auernheimer, 2000).

Konkludierend kann festgehalten werden, dass Kulturen erstens als heterogen und nicht homogen aufgefasst werden müssen. Zweitens, dass Kultur immer prozesshaft und dynamisch ist (vgl. Auernheimer, 2010). Hinsichtlich ihrer Funktion kann Kultur als ein für eine größere Gruppe von Menschen gültiges Sinnsystem oder die Gesamtheit miteinander geteilter verhaltensbestimmender Bedeutungen aufgefasst werden (vgl. Auernheimer, 2000; Gogolin, 2005; Auernheimer, 2010). Kultur dient demzufolge der Deutung des gesellschaftlichen Lebens und damit der Orientierung des Handelns.

2.3.3 Konflikt und Konkurrenz der Kulturen

Auf jedem Gebiet mit einer größeren Population begegnen sich verschiedenen Lebenswelten und Kulturen. Das Aufeinandertreffen von Menschen unterschiedlicher Lebenswelten führt zwangsläufig zu Abgrenzungen und gleichzeitig zu der Notwendigkeit sich zu arrangieren. Infolge der Zuwanderungen wurden auch in die Bundesrepublik Deutschland neue Momente getragen. Beim Aufeinandertreffen von Menschen verschiedener Kulturen und Lebenswelten entsteht ein schmaler Grat zwischen unvermeidbarer Konkurrenz und echtem Konflikt.

Nach Nieke (2008) hängen die Entstehung und die Form von Konflikt und Konkurrenz zwischen Lebenswelten und Kulturen wesentlich davon ab, ob und wie die überall bestehende soziale Ungleichheit von den Betroffenen gedeutet wird. Zum Konflikt kommt es immer dann, wenn die soziale Ungleichheit nicht als gerecht akzeptiert und die Kulturen nicht als gleichwertig empfunden werden. Konflikte können aber auch dadurch entstehen, dass die ökonomisch-politisch mächtigere Majorität versucht, mit Druck ihre Sichtweise bei der Kulturminorität durchzusetzen. Gleichzeitig verschärfen sich die Positionen, wenn Minoritäten zentrale Wertung und Deutungen der einheimischen Majoritätskultur in Frage stellen. Bei einer vergleichenden Auseinandersetzung mit der aktuellen wissenschaftlichen Literatur treten im Zusammenhang mit Kulturkonflikten häufig drei Begriffe auf: Ethnozentrismus, Kulturrelativismus und Universalismus.

Der Begriff Ethnozentrismus kommt ursprünglich aus der Ethnologie und beschreibt dort die Gefahr des ethnologischen Feldforschers, falsch und verzerrend wahrzunehmen und zu interpretieren:

„Ethnozentrismus ist der Terminus, der für Gruppenbezogenheit verwendet wird; er bezeichnet die Tendenz, die eigene Kultur als den Mittelpunkt von allem zu sehen, als das Maß, mit dem alle anderen Lebensstile gemessen werden. Es ist die Tendenz, die eigene Kultur als den anderen überlegen oder als „besser“ als die anderen anzusehen. Diese Einstellung... ist nicht auf die wesentlichen Gesellschaften beschränkt, sondern scheint in allen Gesellschaften vorhanden zu sein. Es haben z.B. viele schriftlose Gesellschaften keine anderen Namen für sich selbst als „die Leute“, was natürlich impliziert, dass niemand außerhalb der Gruppe ein wirklicher Mensch ist.“ (Vivelo, 1988, S.46)

Mit Ethnozentrismus kann also als die Gefangenheit in kulturellen Selbstverständlichkeiten beschrieben werden, welche sich durch die unreflektierte Durchsetzung der eigenen Lebensvorstellungen als die einzig richtigen artikuliert (vgl. Nieke, 2008). In der Bewusstseinssoziologie wird die kulturelle Alltagswirklichkeit auch als Welt der Gewissheiten (vgl. Schütz 1979) beschrieben, denn die kollektiven Deutungsmuster werden in der Regel nicht hinterfragt, sondern als scheinbar natürliche und selbstverständliche Lebensbedingungen hingenommen. Folglich versteht jedes Individuum seinen Standpunkt naiv als Zentrum der Welt und organisiert seine Erfahrungen und Handlungen auf Grundlage dieser Überzeugung. Die Erkenntnis und das Bewusstsein des Ethnozentrismus impliziert einen relativierenden Umgang mit der kulturellen Vielfalt.

„Wenn die eigenen Maßstäbe für anderen nicht gültig sind und sein dürfen und auch die Maßstäbe der anderen nicht akzeptabel sind, dann fehlt überhaupt ein Maßstab, an dem die Richtigkeit der Orientierungen, Deutungen und Wertungen der verschiedenen einzelnen Kulturen allgemeinverbindlich gemessen werden können.“ (Nieke, 2008, S. 145)

Notwendige Schlussfolgerung ist eine relativistische Position, nach der jede Kultur nur aus ihren eignen Orientierungen, Deutungen und Wertungen heraus interpretiert werden darf und keinesfalls aus den Deutungen und Wertungen der eigenen Kultur (vgl. Rudolph, 1968). Die kulturell relativistische Praxis, andere Kulturen nicht nach den Standards der eigenen Kultur zu beurteilen (vgl. Vivelo, 1988) birgt jedoch einige Probleme. Nachdem gegenwärtig noch keine Maßstäbe zur Beurteilung der Kulturen existieren, wird eine Unterscheidung getroffen zwischen einem „völligen Kulturrelativismus“, das heißt alle Kulturen sind wirklich gleichwertig, und einem „agnostizistischen Kulturrelativismus“, das heißt gegenwärtig ist noch kein Maßstab vorhanden, an dem die Kulturen einvernehmlich und überzeugend gemessen werden können (vgl. Nieke, 2008; Nohl, 2010). Die Erkenntnis des agnostizistischen Kulturrelativismus ist mit dem Bestreben verbunden, eine universalistische Fundierung der Wert- und Orientierungsfragen zu finden. In der theoretisch-philosophische Fundierung interkultureller Pädagogik finden sich diesbezüglich bei Nieke verschiedene fundierte Anregungen zur Überwindung des agnostizistischen Kulturrelativismus:

„Konventionalismus“, „Menschenrechte als Basis“, „anthropologischer Universalismus: transkulturelle Invarianzen“, „materieller Evolutionismus“, „ethischer Evolutionismus: Fortschritt der Menschlichkeit“, „Funktionalismus“, „evolutionärer Universalismus“ und „Ethischer Universalismus“ (Nieke, 2008, S. 121-245). Auf Grundlage seiner umfangreichen Überlegungen empfiehlt Nieke den ethischen Universalismus als beste Möglichkeit zur Überwindung des agnostizistischen Kulturrelativismus (vgl. Nieke, 2008).

Beim Universalismus wird davon ausgegangen, dass es unabhängig von der Zugehörigkeit zu einer Gesellschaft oder Kultur „Universalien“ im menschlichen Zusammenleben gibt (vgl. Holzbrecher, 2004). Damit ist gemeint, „dass historisch sowohl die einzelnen sozialen Systeme als auch die individuellen Denk- und Handlungsmuster innerhalb eines universalen Gesamtsystems integriert und vereinheitlicht werden, wodurch sich allgemein gültige Strukturen ausformen“ (Kiesel 1996, S.112). Der ethische Universalismus als Sonderform bezeichnet den Versuch, die Allgemeingültigkeit nicht mit inhaltlichen Argumenten zu begründen, sondern „mit Hilfe des Rückgriffs auf formale Strukturen, die möglichst allen oder möglichst vielen inhaltlichen Konkretisierungen offen bleiben“ (Nieke, 2008, S. 195). Über spezielle formale Strukturen sollen Wertungen und Deutungsmuster nach Kriterien revidiert werden können, die als universal gelten. Zum Umgang mit universalistischen und kulturrelativistischen Tendenzen im Kontext pädagogischer Praxis finden sich einige Gedanken bei Holzbrecher (2004). Ein pädagogisch professionelles Handeln setzt voraus, sich ständig verändernden Handlungsstrukturen zu stellen und diese zu gestalten. Im Bereich der interkulturellen Erziehung und Bildung bedeutet dieses Verständnis, Universalismus und Kulturrelativismus als Spannungsfeld zu begreifen. So lassen sich beispielweise auch in der Schule universalistische Ansätze identifizieren. Der eng gefasste Leistungsbegriff impliziert zwangsläufig eine Diskriminierung all derjenigen, die Defizite im Verhältnis zur Norm aufweisen. Eine unreflektierte Ablehnung einer der beiden Tendenzen wäre jedoch falsch. Aus diesem Grund werden im Folgenden einige Vor- und Nachteile des Kulturuniversalismus und des Kulturrelativismus aufgezeigt. Der kulturuniversalistische Ansatz geht von der Geltung kulturübergreifender „Universalien“ aus und postuliert, dass das „essentiell Humane“ in allen Menschen präsent ist. Ein Nachteil besteht jedoch durch die homogenisierende Wirkung universaler Prinzipien sowie die mögliche Verschränkung gegenüber historischen und kulturbedingten Differenzen. Demgegenüber steht die Anerkennung ethnischer Differenz und kultureller Vielfalt im Zentrum des Kulturrelativismus. Es wird versucht das Andere in seinem spezifischen historisch-gesellschaftlichen Kontext zu verstehen und alle Kulturen als grundsätzlich gleichwertig zu sehen. Die kulturrelativistischen Ansätze bieten jedoch keine Kriterien zur Konfliktlösung und sind in der institutionell verfassten pädagogischen Praxis nicht durchzuhalten (vgl. Holzbrecher, 2004). Das Postulat der Gleichwertigkeit kann außerdem unter Umständen zu Wertrelativismus und damit Handlungsunfähigkeit führen.

Deutlich wird welches Spannungsfeld die beiden in der Erziehungswissenschaft scharf konturierten Positionen für die pädagogische Praxis bedeuten.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass eine Auseinandersetzung mit Kultur sowie den damit verbunden Phänomenen im Kontext interkultureller Erziehung und Bildung unabdingbar ist. Beim Aufeinandertreffen von Menschen verschiedener Kulturen und Lebenswelten ist die Entstehung von Konkurrenz und auch Konflikt unvermeidbar. Konfliktverschärfungen lassen sich jedoch vermeiden, wenn Unterschiede akzeptiert und Gemeinsamkeiten betont werden. Um Missverständnisse und Vorurteile zu verhindern und eine Sensibilität bei der Konfrontation mit anderen Lebenswelten zu entwickeln, ist die Erkenntnis des eigenen und unvermeidlichen Ethnozentrismus unerlässlich.

2.4 Interkulturelles Lernen

2.4.1 Begriffsbestimmung

Versteht man unter „Lernen“ eine Veränderung im Erleben und Verhalten, die in der Interaktion des Individuums mit der Umwelt zustande kommt, impliziert „interkulturelles Lernen“ den Austausch mit einer fremdkulturellen Umwelt (vgl. Grosch & Leenen, 2000). Der Begriff des „interkulturellen Lernens“ basiert folglich auf der Überzeugung, dass das Zusammenleben von Menschen verschiedener Lebenswelten einer aktiven Vorbereitung und Begleitung bedarf (vgl. Pühse & Roth, 1999).

“Intercultural Learning is a term to describe the conscious planning and running of meeting of the different cultures. The intention is to prepare people for life in a multicultural society.” (Rothemunde, 1995, S.40)

Interkulturelles Lernen findet immer dann statt, wenn versucht wird im Umgang mit Menschen einer anderen Kultur deren spezifisches Orientierungssystem zu verstehen und in das eigene kulturelle Orientierungssystem zu integrieren. Notwendige Voraussetzung ist dabei immer auch eine Reflexion des eigenkulturellen Orientierungssystems (vgl. Auernheimer, 2010). Ziel interkulturellen Lernens ist es, die Person auf ein Leben in der multikulturellen Gesellschaft vorzubereiten.

Der Ursprung interkulturellen Lernens liegt in der Austauschforschung und der Entwicklungspädagogik (vgl. Krüger-Potratz, 2005). In den Anfängen wurde interkulturelles Lernen in erster Linie mit grenzüberschreitenden Kontakten in Verbindung gebracht und der Begriff im außerschulischen und insbesondere im Bereich der Erwachsenenbildung verwendet. Infolge der Entstehung vielfältiger theoretischer Konzepte und den damit verbundenen Modifikationen richtet sich der Fokus des interkulturellen Lernens inzwischen auch auf „Kontakte im Inneren der Einwanderungsgesellschaft“ (Krüger-Potratz, 2005, S. 157). Eine große theoretische und praktische Herausforderung stellen dabei die Klärung des Verständnisses von Kultur sowie die Überwindung des Ethnozentrismus und die Kulturalisierung des Anderen dar. Bis heute liegt keine einheitliche kulturtheoretische Grundlegung vor, was in erster Linie auf das Vorherrschen vieler verschiedener Disziplinen mit divergierenden Interessenausrichtungen zurückzuführen ist (vgl. Grosch & Leenen, 2000). Kollektiv wird die lang vorherrschende Annahme, dass Kulturbegegnungen automatisch zum interkulturellen Lernen im Sinne eines Abbaus von Vorurteilen und mehr Toleranz führen, abgelehnt (vgl. Krüger-Potratz, 2005; Grosch & Leenen, 2000). Die sogenannte „Kontakthypothese“ geht davon aus, dass bereits durch die vermehrte Interaktion zwischen Menschen verschiedener Lebenswelten automatisch Beziehungen verbessert und Stereotypen abgebaut werden. Umfassende Untersuchungen haben jedoch ergeben, dass Kulturkontakt per se nicht zu diesem Ergebnis führt und

sogar die Gefahr der Verstärkung der Konflikte besteht (vgl. Krüger-Potratz, 2005; Grosch & Leenen, 2000). Zur Überwindung von Ethnozentrismus und zum Aufbau konstruktiver Beziehungen sind spezielle Bildungsarrangements notwendig. Interkulturelles Lernen erfordert folglich eine Gestaltung spezifischer Lernarrangements.

Im wissenschaftlichen Diskurs ist man sich darüber einig, dass es förderlich wirkende Kontextbedingungen und Interaktionsformen gibt, die zu einem positiven Gelingen beitragen (vgl. Krüger-Potratz, 2005; Grosch & Leenen, 2000). Kontroversen und Forschungsbedarf herrschen hinsichtlich der Bewertung und Beurteilung dieser Faktoren. In den wissenschaftlichen Ansätzen finden sich einige praxisnahe Vorschläge sozial situativer und personaler Voraussetzungen: die Freiwilligkeit des Kontakts, Statusgleichheit, eine Produkt- und Aufgabenorientierung in der Kontaktphase, die Intensität und Dichte des Kontaktes, die Möglichkeit Kompetenzen einzubringen und auf ein gemeinsames Ziel hinzuarbeiten, der Einbau von Reflexionsphasen, emotionale Stabilität und Offenheit (vgl. Krüger-Potratz, 2005; Grosch & Leenen, 2000). Dabei darf interkulturelles Lernen nicht als starrer und enger Prozess gesehen werden, sondern als ein Erfahrungsraum.

Beim Vergleich der verschiedenen theoretischen Konzepte fällt auf, dass interkulturelles Lernen manchmal den Prozess und manchmal das Ergebnis bezeichnet. Die divergierenden Auslegungen sorgen für Unklarheit und erschweren die Verzahnung von Theorie und Praxis. Ein anschaulicher Vorschlag zur Verteilung und wechselseitigen Beziehung der zentralen Begriffe findet sich bei Grosch und Leenen (siehe Abbildung 2) Abbildung 2 Schema zur Verortung zentraler Begriffe des interkulturellen Lernens (Grosch & Leenen, 2000, S.29).

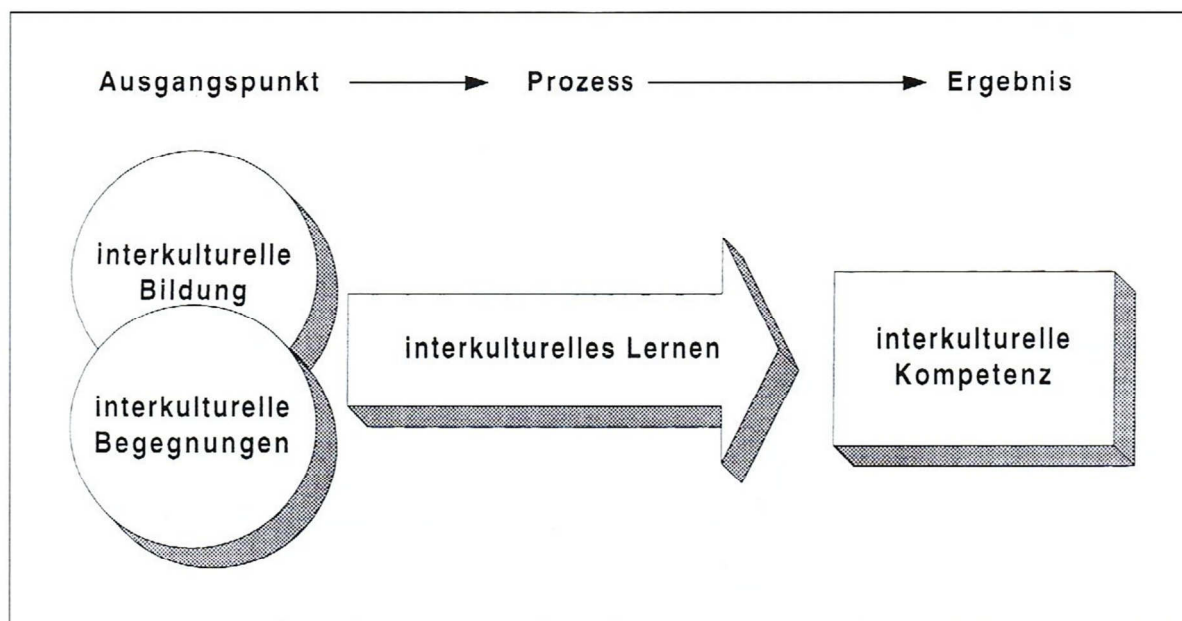


Abbildung 2 Schema zur Verortung zentraler Begriffe des interkulturellen Lernens (Grosch & Leenen, 2000, S.29)

Auf Grundlage des Vereinfachungs- und Klärungsversuchs von Nieke wird der Begriff des interkulturellen Lernens „als Zentralbegriff für den Prozess reserviert, der ausgehend von Situationen kultureller Begegnung oder aber durch entsprechende Erziehungs- und Bildungsarrangements zu interkultureller Kompetenz führen soll“ (Grosch & Leenen, 2000, S.29). Ein Vorteil dieser Strukturierung ist, dass das Konzept nicht nur bewusst herbeigeführte, sondern auch informelle und unbewusste Bildungsprozesse berücksichtigt. Das Ziel interkulturellen Lernens, die interkulturelle Kompetenz, steht im Zentrum zahlreicher aktueller Diskussionen und Forschungsarbeiten. Die beiden Forscher Grosch und Leenen (2000, S. 39) verstehen „interkulturelle Kompetenz als ein set von Fähigkeiten, die eine Person befähigen in kulturellen Überschneidungssituationen erfolgreich, kultursensibel und wirkungsvoll zu handeln“. Pädagogische Arrangements können einen Beitrag zum interkulturellen Lernen leisten, indem sie die Möglichkeitsräume der Lernenden erweitern und gleichzeitig offen für deren Zielvorstellung und Lernvoraussetzungen bleiben.

2.4.2 Modelle interkulturellen Lernens

In der Fachliteratur lassen sich vor allem in der Migrationssoziologie und Austauschforschung Modelle zu Eingliederungsprozessen finden. In der Migrationssoziologie werden dabei verschiedene Formen und Stufen der Akkulturation und Assimilation unterschieden. Aus der Fülle an Modellen in der Migrationssoziologie sind vor allem das handlungstheoretische Modell von Assimilationsprozessen von Esser (1979) und Akkulturation als kollektiver Prozess von Heckmann (1981) von Bedeutung. Der Ansatz von Esser ist aufgrund seiner lerntheoretischen Dimension aus pädagogischer Sicht besonders interessant, da das Modell die Interpretation von Lernfortschritten und Krisen ermöglicht (vgl. Auernheimer, 2010). Richtet man den Blick auf die Gesamtheit an Modellen der Migrationssoziologie, fallen jedoch einige problematische Aspekte auf. Zum einen finden in der Akkulturationsforschung „materiell“ oder „systemisch“ bedingte Handlungszwänge kaum Beachtung und „Akkulturation“ und „Assimilation“ werden primär durch Kulturkontakt und die Macht sozialer Erwartungen erklärt (Auernheimer, 2010, S.79). Zum anderen impliziert die Betrachtung der Migranten und deren Kultur eine latente Wertung, da die Zielkultur im Akkulturationsprozess als überlegen angesehen wird. Die Vorstellung von Akkulturation als eine schrittweise Angleichung an die Majoritätskultur offenbart ein eindimensionales und lineares Prozessverständnis.

Im Gegensatz dazu hat Akkulturation in der Austauschforschung einen interaktionistischen Charakter. Aus diesem Grund wird in der Austauschforschung bevorzugt der Begriff des „interkulturellen Lernen“ verwendet. Über unterschiedliche Stufen- und Phasenmodelle wird versucht, den interkulturellen Lernprozess darzustellen. An mehreren Stellen zitiert sind das vier

Stufenmodell von Winter (1988), das sieben Phasenmodell von Thomas (1993), das „Stufenmodell“ von Häfeli, Bürki und Hunziker (1995), das „Modell der Entwicklung interkultureller Sensibilität“ von Bennett (1993) und das „Phasenmodell“ von Grosch und Leenen (2000).

Hervorgehobener wissenschaftlicher Aufmerksamkeit erfreuen sich vor allem zwei Modelle: das 6-stufige Modell von Bennett und das Phasenmodell von Grosch und Leenen. Bennetts Stufenmodell baut auf die wissenschaftlichen Ergebnisse von Hoopes (1979) auf und umfasst den Weg von der ethnozentrischen Ausgangsposition bis zu einer kulturreflektierten Endstufe (siehe Abbildung 3). Das differenzierte Modell beschreibt interkulturelles Lernen als Abfolge von sechs aufeinander aufbauenden Stufen. Im interkulturellen Lernprozess kann die Person nach Überwindung der Phasen „Verleugnung“, „Abwehr“ und „Verkleinerung“ den Ethnozentrismus überwinden. In diesem Stadium muss die Person im interkulturellen Lernprozess nach Bennett die Phasen der „Akzeptanz“ und „Adaption“ durchlaufen um die finale Stufe der „Integration“ zu erreichen.

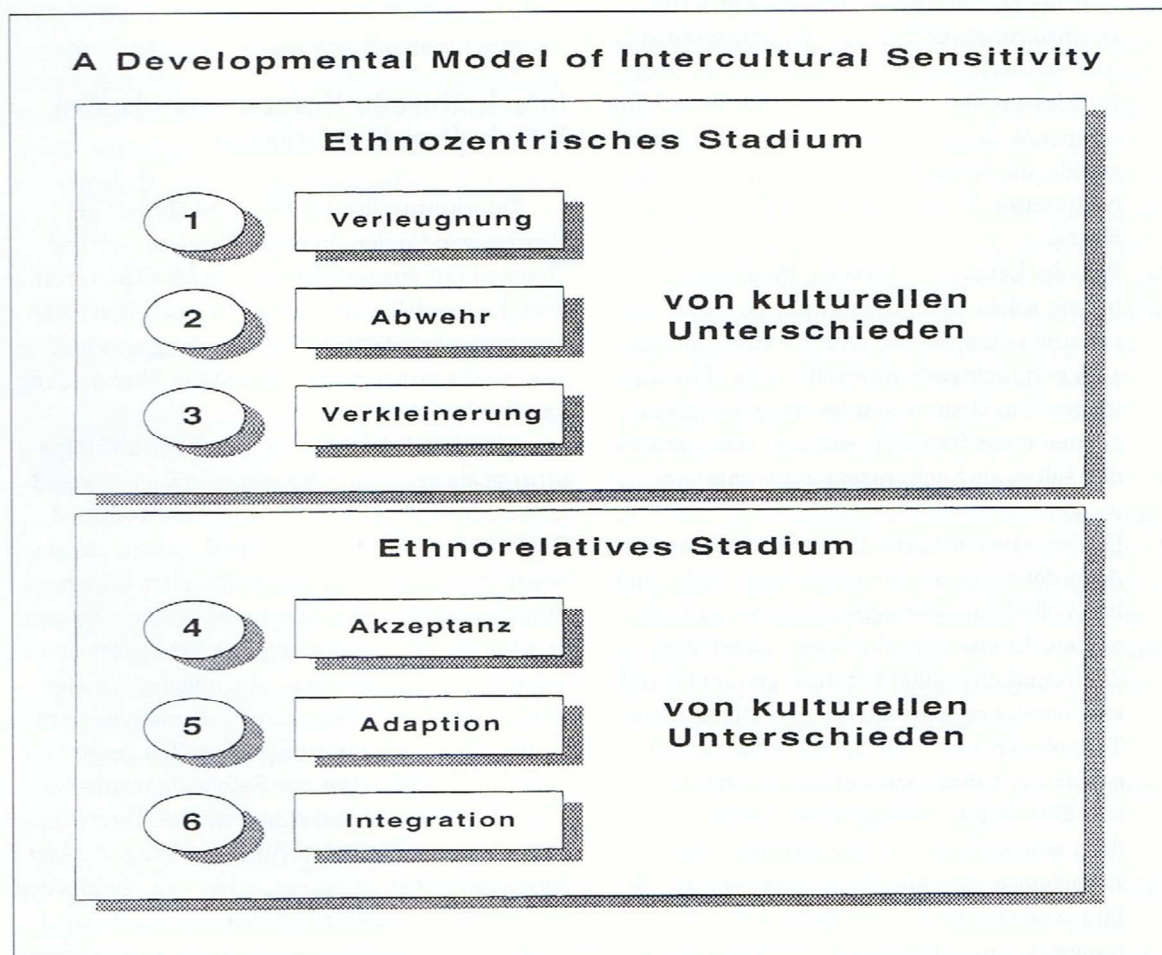


Abbildung 3 Bennett's Stufen des interkulturellen Lernprozesses (Grosch & Leenen, 2000, S. 38))

Das breit rezitierte Modell Bennetts bietet jedoch einige Ansatzpunkte für kritische Nachfragen. Bisher steht beispielweise noch eine empirische Fundierung aus. Durch die Formulierung stark abstrahierter Lernziele, die eine sehr optimistische Persönlichkeitsentwicklung voraussetzen, kann

dem Modell zudem mangelnder Realismus und fehlende Praxisnähe vorgeworfen werden (vgl. Grosch & Leenen, 2000). Bennett selbst beschreibt sein Modell als „phänomenologisch“ und bietet damit die Option das Modell als Idealmodell einer Persönlichkeitsentwicklung zu interpretieren.

Auch wenn es das einwandfreie interkulturelle Lernmodell noch nicht gibt, ist für die Umsetzung in die Praxis ist ein Modell zur didaktischen Organisation des Lernprozesses von großem Nutzen. Die Vorlage für die konzeptionell-didaktischen Überlegungen des „KulturManege“-Projektes bildete deshalb das Phasenmodell von Grosch und Leenen. Die beiden Wissenschaftler gehen davon aus, dass Kultur von Menschen im Verlauf ihrer Sozialisation sowohl erworben wie auch hervorgebracht wird und legen ihrem Modell einen dynamischen Kulturbegriff zu Grunde.

Kultur wird als ein fortwährender Prozess der Wechselwirkung zwischen subjektiver Internalisierung und gesellschaftlicher Objektivierung verstanden werden (vgl. Krüger-Potratz, 2005). Demzufolge wird interkulturelles Lernen als ein Prozess verstanden, in dessen Verlauf sich der Umgang mit eigener und fremder Kultur verändert (vgl. Grosch & Leenen, 2000). Auf Grundlage dieser Annahmen entwickelten die beiden Forscher sieben Phasen des interkulturellen Lernens (siehe Abbildung 4). Ähnlich wie bei Bennett stellt die erste Phase bei Grosch und Leenen die Erkenntnis des eigenen Ethnozentrismus dar:

„Das Bewusstsein der eigenen kulturellen Geprägtheit wird als eine elementare Voraussetzung für die Bereitschaft und die Fähigkeit angesetzt, (auch) Fremdes in seiner Bedingtheit wahrzunehmen und dann schrittweise Verständnis und Akzeptanz für dessen Besonderheiten zu entwickeln.“ (Grosch & Leenen, 2000, S.41)



Abbildung 4 Ein mögliches Phasenmodell für den Prozess interkulturellen Lernens (Grotsch & Leenen, 2000, S.40)

Pädagogische Arrangements müssen demzufolge nicht an der Fremdkultur, sondern am Lernenden und dessen Kultur ansetzen und einen Raum für strukturierte Erfahrungen schaffen. Dem Lernenden wird über entsprechende Erlebnisse ermöglicht, ein Bewusstsein für die eigene kulturelle Prägung zu entwickeln. Nur dann können auch Verständnis und Respekt für fremdkulturelle Muster entfaltet werden. Gelingt dies, wird die Person zunehmend befähigt, die eigenen kulturellen Optionen zu erweitern und konstruktive und wechselseitig befriedigende Beziehungen aufzubauen. Diese Methoden fanden auch Eingang in das „KulturManege“-Programm. Die einzelnen Phasen wurden im

Sinne der Autoren nicht als starrer Kurs verstanden, sondern lediglich als eine Hilfe bei der didaktischen Organisation. In aktuellen Diskussionen wird betont, dass bei der Planung interkultureller Lernprozesse ganzheitlich gearbeitet werden muss (vgl. Grosch & Leenen, 2000). Nachdem kulturelle Prägungen oft alle Ebenen gleichzeitig betreffen, muss der Lernprozess an der kognitiven, der affektiven und der Verhaltensebene ansetzen (vgl. Grosch & Leenen, 2000). Auf kognitiver Ebene sollte durch verschiedene Settings versucht werden, durch die Einnahme einer Außenperspektive Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen zwei Kulturen zu sammeln (vgl. Gudykunst, Hammer & Wisemann, 1977). Im Umgang mit Fremdheit spielt jedoch immer auch die affektive Komponente eine Rolle. Situationen des Nicht-Verstehens können Gefühle der Ohnmacht, Angst oder verletzten Eitelkeit bewirken. Aus diesem Grund ist erfolgreiches interkulturelles Lernen nur realisierbar, wenn ein „entspanntes“ herrscht. Gelingt dies, können auf der Verhaltensebene Fähigkeiten entwickelt werden, die den flexiblen Aufbau und Umgang mit wechselseitig befriedigenden Beziehungen und Interaktionen ermöglichen. Zielsetzung pädagogischer Bemühungen sollte die Integration der Lernprozesse auf allen drei Ebenen sein, um den Schülerinnen und Schülern mit divergierenden interkulturellen Vorerfahrungen differenziert in ihrer Entwicklung zu fördern.

Konkludierend kann festgehalten werden, dass beim interkulturellen Lernprozess eine Hierarchie von Lernstufen vorliegt. Interkulturelles Lernen ist jedoch kein unilinearere außengesteuerter Prozess, sondern hat einen interaktionistischen und ganzheitlichen Charakter. Ausgangspunkt der pädagogischen Arrangements ist entgegen der ersten Vermutung nicht die Fremdkultur, sondern der Lernenden und dessen Kultur. Erst während des Prozesses der Auseinandersetzung mit den eigenen Einstellungen, Denk- und Handlungsmustern, richtet sich der Blick auch auf fremdkulturelle Strukturen. Zuverlässige positive Einflussfaktoren bzw. Bedingungen für ein erfolgreiches Lernen konnten bisher noch nicht bestimmt werden (vgl. Auernheimer, 2010). Die verschiedenen Modelle interkulturellen Lernens bieten Hilfestellungen für die Planung, Durchführung und Bewertung von Kontakt- und Lernprozessen (vgl. Krüger-Potratz, 2005).

2.5 Interkulturelle Erziehung im Sportunterricht

Aus den vorausgehenden Erläuterungen wurde ersichtlich, dass interkulturelles Lernen nicht voraussetzungslos geschieht, sondern immer im Kontext primärer und sekundärer Enkulturation behandelt werden müssen. Um interkulturelle Lernprozesse zu erzeugen, müssen Räume geschaffen werden, welche die Reflexion und Veränderung eigener und fremder kultureller Wahrnehmungs-, Interpretations- und Handlungsmuster ermöglichen. Einen Ort für diese Lernprozesse stellt die Institution Schule dar. Das Potential, aber auch die Probleme bei der Schaffung interkultureller Lern- und Erfahrungsräume im Lebensraum Schule werden nachfolgend näher erläutert. Der Fokus richtet sich dabei besonders auf die Möglichkeiten und Bedingungsfaktoren interkultureller Erziehung im Fach Sport.

2.5.1 Grundlagen interkultureller Erziehung im Sportunterricht

In der Literatur werden zahlreiche Argumente genannt, warum der Schulsport einen wichtigen Beitrag zur interkulturellen Erziehung leistet. Dietrich (2000) vertritt beispielweise den Standpunkt, dass im institutionellen Rahmen eine besondere kulturneutrale Atmosphäre besteht, in der kulturelle Sachverhalte distanziert entschlüsselt werden können. Außerdem ist seiner Meinung nach die Lebenswirklichkeit in der Schule nicht unmittelbar vom gesellschaftlichen Leben abhängig und kann deshalb für interkulturelle Lernprozesse genutzt werden. Auch wenn den eben genannten Hypothesen eine leicht idealisierte Annahme schulischer Realität unterstellt werden kann, herrscht Einigkeit darüber, dass Schule Räume für die Gestaltung interkultureller Lern- und Erfahrungssituationen bereitstellt. Innerhalb dieses Bestrebens stellt der Sport aufgrund seines unikaren Charakters besondere Möglichkeiten zur Verfügung (vgl. Dietrich, 2000). Sport als ein universelles, weltweit verbreitetes kulturelles Phänomen bietet einen gemeinsamen Erkenntnisstand, der von der kulturellen Prägung der Teilnehmer nahezu unabhängig ist. Im Sportunterricht können deshalb Lern- und Erziehungsvoraussetzung geschaffen werden, die in anderen Fächern in diesem Grad nicht möglich sind. Hinzu kommt, dass die Redegewandtheit und das Beherrschen der deutschen Sprache im Sportunterricht eine untergeordnete Rolle spielen. Von Bedeutung sind hingegen der Umgang mit Symbolen und Regeln sowie die nonverbale Kommunikationsfähigkeit. Die Körpersprache ist ein Bereich, der im Allgemeinen wenig Beachtung findet, jedoch fortlaufend unseren Alltag determiniert. Die Regeln im Sport sind universell und grenzüberschreitend. Dies ermöglicht es allen Teilnehmern, immer auf einen gemeinsamen Fundus an Symbolen zugreifen zu können.

Die Bewegungsfreiräume im Sportunterricht tragen zudem dazu bei, dass sich öfter Konflikte und Spannungen entladen als in anderen Fächern. Diese Situationen sollten von der Lehrkraft als Chance gesehen werden, sensibel die Thematik aufzugreifen und kulturelle Barrieren aufzubrechen. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der gemeinsame Erfahrungs- und Erlebnisbereich im Sportunterricht einen einmaligen Raum für interkulturelle Erziehungs- und Bildungsprozesse bietet, der genutzt werden sollte.

2.5.2 Ebenen interkultureller Erziehung in der Schule

Bei der Integration der interkulturellen Erziehung in die Schulpraxis sollte an verschiedenen Ebenen angesetzt werden. Pühse und Roth (1999) postulieren folgende drei Ebenen, welche auch bei der Planung des „KulturManege“-Projektes berücksichtigt wurden: 1. Methodisch-didaktische Ebene, 2. Curriculare Ebene: und 3. Interpersonale Ebene (siehe Abbildung 5).

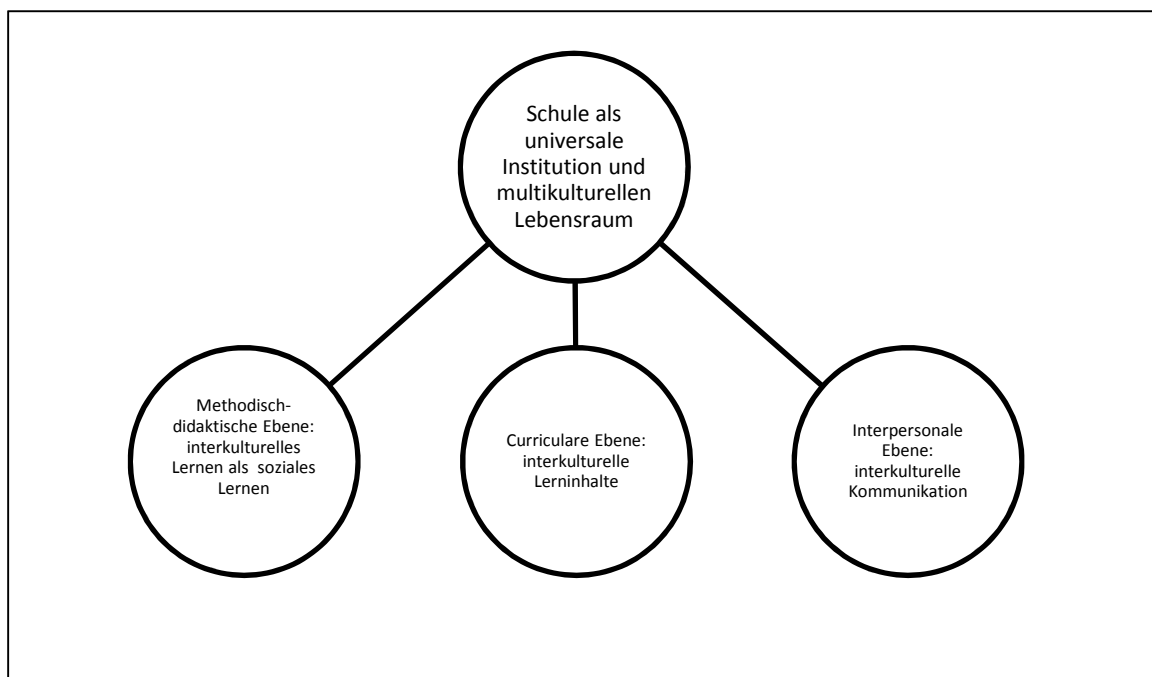


Abbildung 5 Ebenen interkultureller Erziehung und Bildung in der Schule

1. Methodisch-didaktische Ebene

Auf methodisch-didaktischer Ebene sehen die beiden Wissenschaftler Pühse und Roth (1999) das soziale Lernen von hervorgehobener Bedeutung. Über soziale Lernprozesse kann der Umgang mit unterschiedlichen kulturellen Lebensformen im Sportunterricht thematisiert werden. Die Schülerinnen und Schüler können angeregt werden ein Bewusstsein für die kulturelle Vielfalt in der Gesellschaft und eine Sensibilität im Umgang mit Fremdheit zu entwickeln. Gleichzeitig bietet das

soziale Lernen die Möglichkeit, kulturell bedingte Konflikte aufzugreifen und positiv für die Veränderung der Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster der Schülerinnen und Schüler zu nutzen. Gezielt kann der Umgang mit sozialen Regeln und Interaktionsstrategien geschult und durch Reflexionstechniken auf kulturelle Auseinandersetzungen im Alltag übertragen werden. Über den Umgang mit Regeln verbaler und nonverbaler Kommunikation im Sportunterricht kann aufgezeigt werden, inwiefern viele Basisregeln der Kommunikation zwar universell sind, allerdings kulturell unterschiedlich ausgeformt werden. Außerdem können anhand der verschiedenen Sportarten die kulturellen Einflüsse im Sport illustriert und kulturelles Wissen vermittelt werden.

Der Lehrkraft bieten sich drei besondere Möglichkeiten interkulturelle Lernprozesse in den Sportunterricht zu integrieren. Auf der einen Seite entstehen Lerngelegenheiten im Schulalltag ganz von selbst, wenn Menschen verschiedener Kulturen aufeinandertreffen (vgl. Dietrich, 1999). Werden die Konflikte und klärungsbedürftigen Situationen trotz unterschiedlicher Auffassungen in gegenseitigem Respekt gelöst, findet interkulturelles Lernen und der Abbau von Vorurteilen statt. Werden die Spannungen unterdrückt oder eskalieren, kommt es zu einer Verstärkung der Vorurteile und zum weiteren Aufbau kultureller Barrieren.

Eine weitere Option zur Förderung interkulturellen Lernens besteht darin, Handlungsstrukturen im Sportunterricht zu arrangieren, die für alle Teilnehmer unbekannt sind und bei deren Bewältigung die Schülerinnen und Schüler auf keine kulturspezifischen Lösungsmuster zurückgreifen können. gemeinsamen Erfahrungen in diesem Feld können sich positiv auf den wechselseitigen Umgang im Alltag auswirken. Gemeinsame Erfahrungen können in besonderem Maße über Gestaltungsprozesse sowie Projekte vermittelt werden (vgl. Dietrich, 1999). Aus diesem Grund bildeten diese beiden Aspekte wichtige Säulen bei der didaktischen Konzeption des Kultur Manege Projektes. Die künstlerische Artikulation und Stilisierung kultureller Ausdrucksformen ermöglicht eine intensive Beschäftigung mit Kultur und eine Reflexion der eigenen Handlungsmuster im Umgang mit Menschen fremder Kulturen. Die Bühne schafft eine vom Alltag abgehobene Realität, in der Unausgesprochenes ausgesprochen werden kann.

Als dritte Option postuliert Dietrich (1999) die Bewegungs- und Spielräume anderer Kulturen zum Gegenstand des Sportunterrichts zu machen. Der Umgang mit Fremdheit bzw. das Fremde selbst wird in den Mittelpunkt des Unterrichts gerückt. Dietrich beschreibt das didaktische Prinzip dieser Form des interkulturellen Lernens mit folgenden Worten:

„Formen uns fremder Bewegungskulturen durch eigenes Tun erschließen, im Nachvollzug dem Andersartigen nachspüren und sich dabei der eigenen Muster der Wahrnehmung und Bewegung vergewissern.“ (Dietrich, 1999, S. 25)

Durch spezielle Settings sollten die Jugendlichen gezielt mit Fremdheit konfrontiert werden. Dadurch werden sie angeregt Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster zu hinterfragen und den eigenen Ethnozentrismus zu erkennen. Diese Lernarrangements dürfen nicht nur auf kognitiver Ebene ansetzen, sondern müssen ganzheitlich auch motorische und affektive Aspekte inkludieren. Die Realisation der hoch gesteckten Ziele erfordert komplexe didaktische Planungen, sowie den wiederholten Einsatz von Reflexionstechniken. Die Lehrkraft muss folglich Kenntnisse über grundlegenden Reflexionstechniken sowie den dazugehörigen Auswertungstechniken haben.

Neben methodisch-didaktischen Maßnahmen im Sportunterricht können die interkulturellen Lernziele nur erreicht werden, wenn auch auf curricularer Ebene versucht wird interkulturelle Inhalte zu integrieren. Veränderung des Lehrplans sind nicht ad hoc möglich, sondern erfordern fortlaufende Bemühungen und fundierte Überlegungen. Diskussionswürdig wären die Aufnahme neuer Themen sowie die Erweiterung der bestehenden Inhalte um die interkulturelle Dimension. Auf den Lehrplan wird noch genauer eingegangen. Dabei sollten die Besonderheiten der anderen Kulturen hervorgehoben werden, ohne viel diskutierte Differenzen unnötig zu betonen.

2.5.3 Bedingungsfaktoren interkultureller Erziehung im Sportunterricht

Bei den Bedingungsfaktoren interkultureller Erziehung muss der Blick auch auf die interpersonale Ebene gerichtet werden. Unter Berücksichtigung sozialer und unterrichtsmethodischer Aspekte stehen dabei zwei Gruppen im Zentrum der Betrachtung: die Schülerinnen und Schüler auf der einen und die Lehrkraft auf der anderen Seite. Eine weitere Differenzierung in Abhängigkeit der kulturellen Prägung wird nicht getroffen, da sich interkulturelle Erziehung gleichermaßen an Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund richtet. Die im Vorfeld bereits genannten spezifischen Freiräume und Förderungsmöglichkeiten im Sportunterricht werden durch die Bereitschaft der Jugendlichen zur Mitarbeit und Kooperation begrenzt. Die speziellen Settings sollten deshalb ganzheitlich geplant werden und an die Lebenswelt der Jugendlichen anknüpfen.

Die zweite personale Komponente im interkulturellen Lernprozess stellt die Sportlehrkraft dar. Die Realisation der didaktischen Lernziele stellt hohe Anforderungen an die pädagogische Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer. Unabhängig von vorausgehenden didaktischen Planungen wird die Lehrkraft im Unterricht zwangsläufig mit kulturellen Konfliktsituationen konfrontiert. Fehlende Vorbereitung in der Ausbildung und mangelnde Kenntnisse über kulturelle Eigenarten und Verhaltensweisen, führen schnell zu Überforderung. Die aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen verlangen von der Lehrkraft eine aktive Auseinandersetzung mit Themen der Migration sowie Grundwissen über die aktuelle Kulturlandschaft. Ausgehend von einem dialogischen Bildungsverständnis als Grundlage

interkultureller Erziehung, muss sich die Lehrkraft ihrer Vorbildfunktion bewusst sein und verantwortungsvoll damit umgehen.

Erfolgreiches interkulturelles Lernen ist nur auf Grundlage einer dialektischen Herangehensweise möglich. Der Erfolg von interkulturellen Maßnahmen wird maßgeblich von der Bereitschaft beider Seiten zur Kooperation, Anpassung und dem Aufbau gemeinsamer Perspektiven determiniert.

2.6 Erziehender Sportunterricht

Grundlage der angestrebten Integration interkultureller Erziehung und Bildung in den Sportunterricht bildete das fachdidaktische Konzept des „erziehende Sportunterrichts“. Das Fach Sport liegt wie allen anderen Fächern in der Schule ein verpflichtender Erziehungs- und Bildungsauftrag zu Grunde. Ein Blick auf die Forderungen in den Lehrplänen offenbart, dass die Aussagen in Abhängigkeit des jeweiligen Bundeslands stark differieren. Nicht nur in den Schullehrplänen herrscht Dissens, auch in der Sportdidaktik werden unterschiedliche Erziehungsvorstellungen und Unterrichtskonzepte vertreten.

Nachfolgend werden aus diesem Grund die Herausforderungen des Unterrichtsfachs Sport, das Verständnis von Erziehung und Sport, der aktuelle Stand der wissenschaftlichen Diskussion, sowie der didaktische Ansatz der „Mehrperspektivität“ erläutert. Ein besonderes Interesse besteht hinsichtlich der Frage der Eignung des fachdidaktischen Konzepts des erziehenden Sportunterrichts für die Ansprüche interkultureller Erziehung.

2.6.1 Problemstellung

Das Fach Sport trägt infolge differenter Gründe das Erbe, sich mehr als alle anderen Fächer immer wieder aufs Neue pädagogisch begründen und ausrichten zu müssen. Die dyssozialen Verhaltensweisen (vgl. Neumann, 2004) der Kinder und Jugendlichen nehmen kontinuierlich zu und damit auch die Anforderungen an die pädagogische Kompetenz der Sportlehrkräfte. Stetig wachsen die Erwartungen der Eltern und Politiker (vgl. Neumann, 2004) in Bezug auf die erzieherische Aufgabe der Schule und inkludieren inzwischen sogar die Übernahme familiärer Erziehungsaufgaben (vgl. Neumann, 2004). Das Fach Sport muss folglich auf der einen Seite gesteigerten innerschulischen Anforderungen und erzieherischen Erwartungen gerecht werden, auf der anderen Seite unterliegt das Fach einem kontinuierlichen Legitimationsdruck. Im Gegensatz zu anderen Fächern ist das Fach Sport aufgrund äußeren Drucks gezwungen fortlaufend sein pädagogisches Potential nachzuweisen (vgl. Neumann, 2004).

In der Fachdidaktik herrscht der Konsens, dass „Erziehung *zum* Sport“ nicht mehr ausreicht, sondern die Erweiterung „Erziehung *durch* Sport“ notwendig ist (vgl. Neumann, 2004). Die bildungspolitisch als problemreduzierend eingestufte Formel einer „Erziehung *durch* Sport“ wird von einigen Fachwissenschaftlern jedoch als probleminduzierend beurteilt, nachdem wissenschaftlich anerkannte Nachweise über die erzieherische Valenz des Fachs Sport noch ausstehen. Die innerschulischen und außerschulischen Begründungen des Schulsports müssen sich aus fachwissenschaftlicher Sicht folglich einigen skeptischen Nach- und Anfragen stellen.

2.6.1.1 Zum Verständnis Erziehung und Sport

Bevor einige fachdidaktische Konzepte des erziehenden Sportunterrichts vorgestellt und deren Anwendbarkeit diskutiert werden, muss die Frage nach einem angemessenen Erziehungsverständnis geklärt werden. Erziehung wird nachfolgend als „Selbsterziehung“ aufgefasst (vgl. Neumann, 2004; Funke-Wieneke, 1999, 2001). Für dieses Verständnis von Erziehung lassen sich mehrere Begründungen anführen. Eine notwendige Voraussetzung dieses Erziehungsverständnisses ist die aktive Beteiligung und die Zustimmung der Schülerinnen und Schüler (vgl. Funke-Wieneke, 1999).

„Selbsterziehung unterscheidet sich nämlich insofern von einer Fremderziehung, als Erziehung und das Gelingen von Erziehung von der einwilligen und einsichtigen Zustimmung des zu Erziehenden abhängig gemacht werden.“ (Neumann, 2004, S. 67)

Auf unterrichtspraktischer Ebene hat diese Erkenntnis zur Folge, dass ein Raum geschaffen werden muss, der eine selbsttätige und möglichst selbstbestimmte Auseinandersetzung der Schüler mit den Bewegungsaufgaben ermöglicht (vgl. Neumann, 2004). Der Unterricht sollte verständigungsorientiert und multiperspektivisch angelegt werden, um den Schülerinnen und Schülern möglichst vielfältige und als sinnvoll erlebte Perspektiven aufzeigen zu können. Die Haltung und Einstellung können letztlich nur der zu erziehende Schüler selbst und nicht die Lehrkraft verändern (vgl. Funke-Wieneke, 1999; Kurz, 2000; Neumann, 2004).

Im weitesten Sinne kann Selbsterziehung auch erkenntnistheoretisch begründet werden (vgl. Neumann, 2004). Cachay und Thiel (1996) vertreten beispielweise im Rahmen ihrer systemtheoretisch-konstruktivistischen Theorien den Ansatz, dass Systeme selbstreferenziell sind:

„...eine direkte Einflußnahme im Sinne eines „Inputs“, über den das Individuum, unabhängig davon, ob es diese Einflußnahme als sinnvoll ansieht oder nicht, in verlässlicher Weise gesteuert wird, kaum möglich [ist], da die Impulse, die von dem Individuum aufgenommen werden, immer auch von diesen selbst interpretiert werden.“ (Cachay, 1997, S. 24)

Unterrichtspraktisch hat diese Auffassung zur Folge, dass pädagogische Interventionen nicht auf direktem Wege gelingen, sondern sich primär Chancen durch Veränderungen der Strukturen des Sportunterrichts ergeben (vgl. Cachay & Thiel, 1996). Des Weiteren kann Selbsterziehung als Aufgabe und Ziel schulsportlicher Erziehung bildungstheoretisch begründet werden (vgl. Neumann, 2004), insofern die Schülerinnen und Schüler befähigt werden auch nach der Schulzeit Entscheidungen selbst zu bestimmen.

Erziehungsprozesse sind an festgelegte Orte, Zeiten, Normen und Bestimmungen gebunden, die als „Strukturen“ bezeichnet werden können (Balz & Neumann, 1999). In Anlehnung an Grupe und Krüger

(1997) postulieren Balz und Neumann (1999) unter Berücksichtigung der genannten Aspekte folgendes Verständnis von Erziehung:

„Erziehung bezeichnet somit sowohl das konkrete erzieherische Handeln einzelner Erziehungspersonen als auch die unterschiedlichen Sinnbezüge und die strukturellen Zusammenhänge, in die Erzieher, zu Erziehende und Erzogene eingebunden sind.“ (Balz & Neumann, 1999, S. 49)

Basierend auf dem dargelegten Verständnis von Erziehung benennt Scherler (1997, S.9) *„Erziehung als Aufforderung zur Selbsttätigkeit“*. Diese Formulierung betont den wichtigen Aspekt der Freiwilligkeit im Erziehungsprozess. Die „Freiwilligkeit“ bezieht sich in erster Linie auf die individuelle Akzeptanz bewegungsbezogener Herausforderungen in einer dialogischen Auseinandersetzung mit dem Erzieher (vgl. Balz & Neumann, 1999).

Ausgangspunkt erzieherischer Bemühungen im Sportunterricht bildet die Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit sportlich-spielerischen Handlungssituationen. Neumann beschreibt die Zielsetzung erziehenden Sportunterrichts mit folgenden Worten:

„... den erziehen Sportunterricht als den begründeten Versuch, die Schülerinnen und Schüler durch die Auseinandersetzung mit der Sache in ihrer Entwicklung und Persönlichkeit ganzheitlich zu fördern und sie zu einem selbstbestimmten und verantwortlichen Urteil und Handeln zu befähigen.“ (Neumann, 2004, S.124)

Über den erziehenden Sportunterricht werden zum einen sportlicher Kompetenzen ausgebildet und eine Einführung in sportliche Handlungskontexte geleistet. Zum anderen wird die individuelle Entwicklung der Persönlichkeit angestrebt.

2.6.1.2 Konzepte erziehenden Sportunterrichts

Der Ursprung des Begriffs des erziehenden Unterrichts wird auf Herbart zurückgeführt (Balz & Neumann, 1999). Herbarts Idee eines schulischen Unterrichts, der immer auch erzieherisches Handeln einbezieht, stellt bis heute noch die Grundlage vieler didaktischer Erziehungsmodelle dar:

„Und ich gestehe gleich hier, keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht, sowie ich ... keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht.“ (Herbart, 1806, S.22)

In der Fachdidaktik finden sich aktuell zahlreiche Meinungen und heterogene Konzepte eines erziehenden Sportunterrichts. Auch wenn kein allgemeingültiges Verständnis von *dem* erziehenden Sportunterricht vorliegt, lassen sich ein paar Simultaneitäten herausstellen. Konsens herrscht beispielweise hinsichtlich des erzieherischen Potentials des Sportunterrichts. In Abgrenzung zum herkömmlichen Sportunterricht kennzeichnet sich der erziehende Sportunterricht durch die integrative Verfolgung unterrichtlicher und erzieherischer Ziele (vgl. Pühse, 1994). In welchem Maße

die erzieherische Funktion jedoch ausgefüllt werden kann, ist umstritten (vgl. Neumann, 2004). Die Schnittmenge der unterschiedlichen Vorschläge erziehenden Sportunterrichts besteht in dem Bestreben, pädagogische Ziele im Sportunterricht „in die Sachauseinandersetzung einzubeziehen und die Vermittlung fachlicher Inhalte damit deutlicher unter eine pädagogische Perspektive zu stellen“ (Küpper, 1998, S.36). Aufgrund der Vielzahl fachdidaktischer Modelle kann nachfolgend nur auf einige renommierte Vorschläge eingegangen werden. Fachdidaktische und größtenteils auch bildungspolitische Aufmerksamkeit genießen die Empfehlungen von Seybold (1990), Balz und Neumann (1999), Diederich (1985), Leenen (1977), Prohl (1999), Aschebrock (2000), Funke-Wieneke (1999) und Neumann (2004).

Bei Balz und Neumann (1999), Balz (1990), Diederich (1985) und Leenen (1977) finden sich sechs konkrete Merkmale erziehenden Sportunterrichts:

1. Erziehender Unterricht ist ganzheitlich angelegt
2. Erziehender Unterricht behandelt fachübergreifende Themen
3. Erziehender Unterricht lässt Schüler mitbestimmen
4. Erziehender Unterricht setzt auf selbstständiges Handeln
5. Erziehender Sportunterricht benötigt rollenbewusste Lehrkräfte
6. Erziehender Unterricht durchdringt das Schulleben (vgl. Balz & Neumann, 1999)

Obwohl die beiden Forscher nicht den Anspruch eines ausgereiften Konzeptes erheben, dienen die postulierten Merkmale als Grundlage zahlreicher Forschungsarbeiten und fanden Eingang in die Schulpraxis. Die Erweiterung der Erfahrungsbreite der Schülerinnen und Schüler als Ziel didaktischer Bemühungen erfordert infolgedessen ein erweitertes Inhaltsverständnis sowie ergebnisoffene Bewegungsaktivitäten. Konkret und vielfach zitiert werden demgegenüber die Vorschläge von Funke-Wieneke (vgl. Mertens, 2001; Neumann, 2004):

- „Mehrperspektivität“ – soll ein vielfältiges Interesse der Schüler fördern
- „Erfahrungsorientierung und Handlungsorientierung“ – soll unterrichtliche Freiräume für ein selbstständiges Handeln der Schüler sichern
- „Reflexion“ – soll die kognitive Bearbeitung sportbezogener Erlebnisse zwecks einer Erfahrungsbildung ermöglichen
- „Verständigung“ – soll ein gelingendes Miteinander im Sportunterricht begleiten
- „Wertorientierung“ – soll zum fairem Verhalten und kritischen Regelbewusstsein anleiten

Auch wenn den Vorschlägen Funke-Wienekes einige Kritik hinsichtlich der scheinbaren Wahllosigkeit der Auswahl der Kriterien entgegengebracht werden kann, genießt das Konzept große schulpolitische Aufmerksamkeit. In diesem Kontext fanden die Prinzipien unter anderem Niederschlag in den Lehrplänen für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen (vgl. Aschebrock, 2000).

Die Darstellung der differenten Vorschläge verdeutlicht, dass es nicht *den* erziehenden Sportunterricht, sondern vielmehr unterschiedliche didaktische Forderungen gibt (vgl. Neumann, 2004).

2.6.2 Analyse sportdidaktischer Positionen

Auf die Frage der angemessenen pädagogischen Gestaltung des Schulsportes gibt es in der Sportdidaktik viele differente Konzepte. Der nachfolgenden vergleichenden Analyse sportdidaktischer Positionen liegt folgendes Verständnis eines Schulsportkonzeptes zu Grunde:

„ein gedanklicher Entwurf von Fachdidaktikern, der für die pädagogische Gestaltung des Schulsports bestimmte Ziele, Inhalte und Methoden empfiehlt“ (Balz, 1992, S. 13f)

In Anlehnung an Neumann (2004) werden nachfolgend zur Illustration der Reichweite und Vielfalt der erzieherischen Ansprüche des Sportunterrichts vier sportdidaktische Positionen unterschieden: die pragmatische, die emanzipatorische, die affirmative und die kontrastierende. Ziel der nachstehenden Analyse ist auf Grundlage der pointierten Beschreibung der Positionen und ihrer erzieherischen Zielsetzungen eine begründete Stellungnahme zur Eignung des erziehenden Sportunterrichts für die Umsetzung interkultureller Erziehung und Bildung im Sportunterricht.

Die affirmative Position „Erziehung zum Sport“ ist allen Konzepten gemein, welche die vordringliche Zielsetzung haben den Schülerinnen und Schülern möglichst effektiv und rationell sportliche Techniken zu lehren und mit konditionellen und sozialen Bedingungen des Sports vertraut zu machen. Übergeordnetes Lernziel dieser Konzepte ist Motivation zu einem möglichst lebenslangen Sporttreiben (vgl. Neumann, 2004). Die affirmative Position findet sich im Intensivierungskonzept (Lehrplan der ehemaligen DDR), der körperlich-sportlichen Grundlagenausbildung und dem sogenannte Sportartenprogramm (Westdeutschland).

Abgelöst wurde die affirmative Position von der pragmatischen Position „Erziehung im Sport“, welche seit über 20 Jahren Bestand hat. Trotz kritischer Gegenstimmen (vgl. Beckers, 1993; Thiele, 1997; Schierz, 1997) beansprucht diese Position bis heute fachliche Aufmerksamkeit und bleibt entwicklungs- und erweiterungsfähig (vgl. Neumann, 2004). Pädagogischen Ausgangspunkt der pragmatischen Position bildet die faktische Existenz des Kulturgutes Sport und die weitergehenden Verantwortung gegenüber Kinder und Jugendlichen, nicht unvorbereitet am Sport teilzunehmen (vgl. Neumann, 2004). Infolgedessen muss eine Aufgabe des Schulsports sein die Schülerinnen und Schüler zur einer „Handlungsfähigkeit im Sport“ anzuleiten, d.h. die Jugendliche müssen befähigt werden *„zu lernen, den Sport nach eigenen Bedürfnissen auszuwählen, selbstständig zu gestalten und für sich befriedigend zu organisieren“* (Neumann, 2004, S.34). Dieses Bestreben impliziert die pädagogische Frage nach möglichen Sinnperspektiven im Sport. Eine Antwort auf diese Frage findet

sich bei Kurz (1990), der von sechs Sinngebungen bzw. pädagogischen Perspektiven des Sports ausgeht (siehe Tabelle 2). Auch wenn dem Modell von Kurz hinsichtlich Anzahl, Schärfe und Relevanz der Sinnperspektiven sowie der pädagogischen Begründung Defizite vorgeworfen werden, findet sich diese Strukturierung in vielen bildungspolitischen Schriften. Ein Beispiel ist der bayerische Lehrplan für das Gymnasium.

Tabelle 2 Sinngebungen und pädagogische Perspektiven nach Kurz (1977, 1998)

Kurz 1977	Kurz 1998
Sinngebungen des Sports	Pädagogische Perspektiven des Sports
Leistung	Das Leisten erfahren und reflektieren
Miteinander	Gemeinsam handeln, wettkämpfen und sich verständigen
Eindruck	Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern
Ausdruck	Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten
Gesundheit	Die Fitness verbessern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln
Spiel	Etwas wagen und verantworten

Es ist Aufgabe der Lehrkraft, im Sportunterricht zur Förderung der Handlungsfähigkeit neben motorischen Fertigkeiten immer auch kognitive und soziale Kompetenzen zu fördern (vgl. Kurz, 1986).

Des Weiteren unterscheidet Neumann (2004) die emanzipatorische Position „Erziehung durch Bewegung“. Kern emanzipatorischer Ansätze ist die Forderung nach einem dialogisch angelegten Bewegungsunterricht, welchem ein pädagogischer Zweifel an der (heilen) Welt des Sports zu Grunde liegt.

„Ich teile die weitverbreitete Auffassung nicht, dass Sportunterricht im Dienst des Sports zu stehen habe – etwa indem er dem Sport Talente zu erschließen oder überhaupt den Bestand des Sports als Kulturgut zu sichern habe...Im Sportunterricht ist der Sport kein Zweck, er hat einen Zweck. Er dient jungen Menschen und dem, was sie ihrer Gegenwart und Zukunft menschlich stärken kann.“ (Funke-Wieneke, 2001, S.47)

Folglich fokussiert der Bewegungsunterricht die Ausbildung der individuellen sinnlichen Wahrnehmungsfähigkeit und die Thematisierung der unterschiedlichen Bedeutungen des Leibes („Werkzeugleib“, „Sozialleib“, „Symbolleib“, „Sinnleib“, „Erscheinungsleib“) (Funke-Wieneke, 1997, S.

833). Beispiele der emanzipatorischen Position sind das Vermittlungskonzept von Funke-Wieneke und das dialogische Bewegungskonzept von Trebels (1992). Radikal gesehen kennzeichnet sich die emanzipatorische Position durch eine Abwertung des Sports und gleichzeitig Aufwertung der Verständigung. Dieses Verständnis impliziert die Forderung nach Bewegungsunterricht, der in deutlicher Distanz zum Sport(arten)orientierten Sportunterricht steht (vgl. Neumann 2004, S.46).

Als letzte Position unterscheidet Neumann (2004) die kontrastierende Position „Sport und Erziehung“. Dieser Position warnt vor einer zu optimistische Erziehungserwartung im Sport und hält ihn nicht für ein geeignetes Mittel der Erziehung. Bekanntester Vertreter ist Volkamer (1996), der auf die Paradoxie sportunterrichtlicher Erziehung hinweist. Nach Volkamer ist eine mögliche Erziehung unmöglich, wenn der Sinn des freiwillig betriebenen Sports in der Pflichtveranstaltung Sportunterricht verloren geht (vgl. Volkamer, 1996).

Emanzipatorische Konzepte kennzeichnen sich durch die Betonung der Freiwilligkeit des Sporttreibens und beinhalten die Forderung, dass Sporttreiben immer Sinnbezogen sein muss. Als zentralen Sinnperspektiven des Sports werden Spaß und Freiwilligkeit postuliert. In Konsequenz ist eine über das Spaßerlebnis hinausgehende Rechtfertigung des Schulsports nicht notwendig, sondern führt zu einer unverhältnismäßigen Verzweckung des Sports:

„Unter Sport ist die willkürliche Schaffung von Problemen, Aufgaben oder Konflikten zu verstehen, die vorwiegend mit körperlichen Mitteln gelöst werden – und zwar aus dem Spaß an der Lösung. Die Lösungen sind beliebig wiederholbar, verbesserbar und übbar und zielen nicht unmittelbar auf materielle Veränderungen.“ (Volkamer, 1996, S.323)

Auf Grundlage dieses Verständnisses ist das Spaßerleben die pädagogische Richtschnur für den Sportunterricht.

Die vier Positionen der aktuellen fachdidaktischen Diskussionen verdeutlichen die Diversität der Erziehungsziele und Ansätze erziehenden Sportunterrichts. Gleichzeitig wird sichtbar, dass Erziehung als ein intentionales und personales Geschehen verstanden werden muss. Auch wenn in der empirischen Wirklichkeit eine Unterscheidung verschiedener Formen der Erziehung möglich ist, herrscht ein Konsens, dass diese Trennung in der Praxis nicht möglich ist.

2.6.3 Mehrperspektivität und erziehender Sportunterricht

Besondere Aufmerksamkeit in aktuellen fachdidaktischen Diskussionen zum erziehenden Sportunterricht findet der didaktische Ansatz der Mehrperspektivität, welcher zum ersten Mal für den Sachunterricht entwickelt wurde (vgl. Giel & Hiller, 1974). Nach Neumann bedeutet Mehrperspektivität *„einen Gegenstand, ein Thema oder ein Problem nicht ausschließlich unter einer (der gewohnten) Perspektive zu betrachten, ... [sondern die] Perspektiven zu wechseln“* (Neumann, 2004, S. 192). Mehrperspektivischer Unterricht kann folglich allgemein als *„die Rekonstruktion von Wirklichkeit unter verschiedenen Perspektiven“* (Ehni, 1977, S.108) verstanden werden. Der Vergleich konzeptioneller Vorschläge mehrperspektivischer Unterrichtsgestaltung führt einige Gemeinsamkeiten zu Tage. Alle Konzepte inkludieren die Schlüsselbegriffe *„Handlungsfähigkeit“* und *„Sinn“* (vgl. Neumann, 2004), welche jedoch unterschiedlich ausgelegt werden. Der Begriff *„Handlungsfähigkeit“* ist verbunden mit der Frage auf welche Weise sich Jugendliche gesellschaftliche Wirklichkeit aneignen können, ohne der vorgefundenen Wirklichkeit *„blind“* folgen zu müssen. Diese Handlungsfähigkeit kann erlangt werden, wenn am *„Sinn“* des Sports angesetzt wird. Ziel der pädagogischen Bemühungen ist über die Thematisierung inhärenter Handlungs- und Sinnzusammenhänge den Schülerinnen und Schülern ein Bewusstsein zu vermitteln, wie und durch wen Sinn in den Sport gebracht wird (vgl. Neumann, 2004; Ehni, 1977). Dabei kann zwischen dem subjektiven Sinn, den Motiven der Akteure Sport zu treiben, und gesellschaftlich bedeutsamen Perspektiven unterschieden werden (vgl. Balz & Neumann, 1999). Ehni (1977) postuliert einen dreistufigen Prozess bei der Realisation dieser Zielsetzung. Im ersten Schritt entwickeln die Schülerinnen und Schüler über die Ausbildung sportlicher Fertigkeiten und Fähigkeiten eine *„spezifische Handlungsfähigkeit“*. Im Anschluss wird eine *„produktive Distanz“* verfolgt, indem die Schülerinnen und Schüler lernen, selbstständig über das Selbstverständliche zu verfügen: *„Schüler sollen Sport machen, aber auch lassen können.“* (Ehni, 1977, S.134). Im letzten Schritt erfolgt eine Neuordnung (*„Übersteigerung“*) des Selbstverständlichen. Diese Ebene wird erreicht, indem mit den Schülerinnen und Schülern durch Einsinnigkeit oder durch Offenheit sinnvolle Reduktionen des Sports erarbeitet werden (vgl. Balz & Neumann, 1999). Deutlich wird, dass der erzieherische Anspruch über das Sporttreiben hinausgeht.

Hinsichtlich der Auslegung mehrperspektivischen Sportunterrichts können aktuell drei Hauptvarianten unterschieden werden. Neben der bislang noch wenig beachteten fundierten emanzipatorischen Variante von Ehni (1977), sorgt in erster Linie die pragmatische Variante von Kurz (1990, 1995, 1997, 1999) für eine Verbreitung der Idee mehrperspektivischen Sportunterrichts. Das Modell von Kurz und dessen sechs Sinnperspektiven (Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern, sich ausdrücken, Bewegungen gestalten, etwas wagen und verantworten, das Leisten erfahren und reflektieren, gemeinsam handeln, wettkämpfen und sich

verständigen, die Fitness verbessern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln (vgl. Kurz, 1997) wurden bereits im vorausgehenden Kapitel erläutert. Im Gegensatz zu Ehni bezieht Kurz Mehrperspektivität pragmatisch auf pädagogischen Möglichkeiten, d.h. auf pädagogisch ausgewiesene Sinnperspektiven. Trotz zahlreicher kritischer Gegenstimmen ist das Konzept bis heute Gegenstand fachdidaktischer Diskussionen. Der aktuellste Vorschlag stellt das Modell pädagogischer Perspektiven von Neumann (2004) dar. Neumann versucht mit seinem Entwurf gleichermaßen Praxisrelevanz zu bieten ohne die theoretische Fundierung zu vernachlässigen und bindet die perspektivische Gestaltung an drei didaktische Dimensionen (vgl. Neumann, 2004):

- Schüler sollen die perspektivischen Zugänge im Sportunterricht praktisch erleben
- Schüler sollen über das Erlebte reflektieren
- Schüler sollen sich im Unterricht über die Bedeutung der perspektivischen Zugänge verständigen

Nach Neumann hängen die Wirksamkeit und Nachvollziehbarkeit verschiedener Perspektiven im Sportunterricht davon ab, in welchem Maß das Lernarrangement Spuren im Erleben der Schülerinnen und Schüler zurücklässt (vgl. Neumann, 2004). Das Erleben als oftmals erster und alleiniger Maßstab von Handeln, bildet folglich ein wichtiges Kriterium für ihre Wertungen und Urteile und sollte deshalb verstärkt Berücksichtigung finden.

Notwendiges Mittel zur Erkenntnis der verschiedenen Sinnperspektiven des Sports ist die Fähigkeit zu reflektieren. Der mehrperspektivische Sportunterricht verfolgt folglich die systematische Überschreitung und Erweiterung der vorgängigen Erfahrungen und Handlungsmuster der Schülerinnen und Schüler:

„Mehrperspektivischer Sportunterricht bleibt nicht bei der persönlichen Sichtweise der Schüler stehen, sondern versucht die Ich-Perspektive der Schüler planmäßig zu erweitern und zu überschreiten, indem auf so genannte „sekundäre Ordnungen“ Bezug genommen wird.“ (Neumann, 2004, S.178)

Nach Neumann (2004) können je nach Anspruch drei Abstraktionsstufen fokussiert werden: 1. Die sachlichen Anforderungen des Sport verstehen, 2. Über das eigene hinaus Ansichten über Sport beachten und 3. Aussagen und Ansichten kritisch zu prüfen.

Die Auseinandersetzung mit wechselnden Perspektiven und das Angebot neuer Sicht- und Handlungsmöglichkeiten erfordert von den Schülern im dritten Schritt die Fähigkeit, ihren Standpunkt zu vertreten. Die Schülerinnen und Schüler müssen wertbezogen Stellung beziehen. Die pädagogische Dimension der Verständigung ist für einen mehrperspektivischen Sportunterricht folglich unerlässlich (vgl. Neumann, 2004). Zielsetzung entsprechender pädagogischer Bemühungen ist die Befähigung der Schülerinnen und Schüler, ihr Handeln zu kultivieren und argumentativ zu vertreten.

Erziehender Sportunterricht ist mehr als die „Addition“ sportlicher Sinngewebungen im Unterricht (vgl. Becker, 1993). Die vielfältigen Sinngewebungen des Sports sollten nicht dogmatisch von der Lehrkraft vorgegeben, sondern stattdessen ein Raum geschaffen werden, in dem die Schülerinnen und Schüler auch eigene und neue Sinngewebungen einbringen können. Das Erkennen sportlichen Sinns kann durch reines Erleben nicht erreicht werden (vgl. Schierz, 1997). Der Erkenntnisprozess erfordert maßgeblich Distanz, welche durch Reflexionsprozesse erreicht werden kann. Gelingt dies, lernen die Schülerinnen und Schüler den Sport und ihr sportliches Handeln aus verschiedenen Perspektiven zu deuten (vgl. Neumann, 2004). Die Lehrkraft hat die Aufgabe den Schülern in diesem Prozess die Grenzen ihrer artikulierten Sicht- und Handlungsweise zu illustrieren und Möglichkeiten aufzeigen, diese Begrenzungen selbstständig zu überschreiten. Mehrperspektivität folgt folglich einem ganzheitlichen Ansatz und stellt gleichzeitig motorische, soziale, emotionale und kognitive Herausforderungen an die Schülerinnen und Schüler.

2.6.4 Erziehender Sportunterricht und interkulturelles Lernen

Aus den vorrausgehenden Erläuterungen wird deutlich, dass es nicht den erziehenden Sportunterricht, sondern vielmehr unterschiedliche didaktische Forderungen gibt. Die diversen Ansätze lassen sich vier Positionen zuordnen (vgl. Neumann, 2004):

- eine affirmative (Erziehung zum Sport),
- eine pragmatische (Erziehung im Sport),
- eine emanzipatorische (Erziehung durch Bewegung),
- eine kontrastierende (Erziehung und Sport)

Ein Unterrichtskonzept, das sich für die Umsetzung erziehenden Sportunterricht und auch interkultureller Erziehung besonders anbietet, wird in der Sportdidaktik unter dem Stichwort „Mehrperspektivität“ diskutiert (vgl. Neumann, 2004). Im Gegensatz zu den anderen Konzepten ist erziehender Unterricht bei diesem Ansatz nicht an einen vorgegeben Kanon von Perspektiven gebunden, sondern kennzeichnet sich durch drei Dimensionen. Erziehender Sportunterricht sollte Erleben, Reflektieren und Verständigen als zentrale Dimensionen verstehen. Dieses Verständnis erziehenden Sportunterrichts als mehrperspektivischen Sportunterricht ohne eine Vorgabe bestimmter Perspektiven ermöglicht einen flexiblen Umgang mit gesellschaftlichen und schulischen Herausforderungen und Veränderungen. Damit eignet sich das Konzept auch hervorragend zur Umsetzung interkultureller Erziehungs- und Bildungsinhalte. Die Auseinandersetzung mit der interkulturellen Perspektive im Sportunterricht geschieht nicht voraussetzungslos. Notwendige Bedingung für Erziehung und damit auch interkulturelle Erziehung ist eine aktive und zustimmende Haltung der Schülerinnen und Schüler. Besonders empfehlenswert zur Realisation erziehender

Lernziele ist eine selbstständige und selbsttätige Auseinandersetzung mit (möglichst offenen) Bewegungsaufgaben. Die erzieherische Intention sollte auf Verständigung und Einsicht der Schüler basieren. Vor dem Hintergrund interkultureller Erziehung bedeutet dies, dass ein erfolgreicher Lernprozess nur möglich ist, wenn die Schülerinnen und Schüler eine sinnhafte Verbindung erkennen und eine Verknüpfung mit positiven Erlebnissen der Schüler gelingt. Die erzieherische Einflussnahme vollzieht sich in der Schule auf verschiedenen Ebenen, die bei der Planung interkultureller Erziehung Berücksichtigung finden müssen. Die Integration interkultureller Erziehung muss im und über das System Schule (strukturell), über Lehrerhandlungen (intentional) und durch die Sache (funktional) erfolgen (vgl. Trembl, 2000; Neumann, 2004). Dabei kann die erzieherische Einflussnahme auf das Handeln und Entscheiden der Schülerin und Schüler im Sportunterricht nicht erfolgreich auf direktem Wege geschehen (vgl. Neumann, 2004). Vielmehr muss Erziehung als ein wechselseitiger und widersprüchlicher Lernprozess verstanden werden in dem die Schülerinnen und Schüler selbst zu den erzieherisch gemeinten Aufforderungen Stellung beziehen müssen (vgl. Neumann, 2004).

In Bezug auf die Umsetzung erziehenden Sportunterrichts postuliert Ramsegger vor dem Hintergrund seiner Forschungsergebnisse „Projekte praktischen Lernens“ als besonderes Medium erziehenden Unterrichts. Die Projektmethode ermöglicht *„die Qualifikation der Schüler durch innerunterrichtliche Analyse der Lebenswirklichkeit voranzutreiben und die Sinnstiftung für ihre analytischen Bemühungen im praktischen Handeln...sicherzustellen“* (Ramsegger, 1991, S. 231). Ein Projekt wird jedoch erst dann zu einem Projekt erziehenden Unterrichts, wenn das praktische Handeln in ihnen gerade nicht zum Zwecke der Motivation oder um der Schulung praktischer Kompetenzen erfolgt, sondern *„aus eigenem richtigem Sinn“, d.h. um der Sache selbst willen.“* (Ramsegger, 1991, S. 231) Auf die Projektmethode als Mittel interkultureller Erziehung wird im nachfolgenden Kapitel vertieft eingegangen.

3 Konzeption des Programms

Zur didaktischen Umsetzung interkultureller Erziehung im Sportunterricht wurde das fachdidaktische Konzept des erziehenden Sportunterrichts gewählt. Als Leitlinien bei der Konzeptionierung, dienten die didaktischen Prinzipien von Balz und Neumann (1999): Ganzheitlichkeit, fächerübergreifende Themen, Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler, Förderung der Selbstständigkeit, Rollenbewusste Lehrkräfte und Integration des Schulsports ins Schulleben.

Zur praktischen Umsetzung wurde ausgehend von den Prinzipien erziehenden Sportunterrichts und unter Berücksichtigung der angestrebten interkulturellen Erziehung die Projektmethode als geeignetste Unterrichtsform ausgewählt. Auf Terminologie, Begriffsbestimmung und Kriterien der Projektmethode wird nachfolgend genauer eingegangen. Anschließend werden die didaktischen Prinzipien anhand einzelner Projektbausteine erläutert.

Nachdem das „KulturManege“-Projekt als Praxisvorlage zur Integration interkultureller Erziehung in den Schulalltag dienen soll, stellen bei den inhaltlichen und organisatorischen Planungen die schulischen Rahmenbedingungen einen wesentlichen Faktor dar. Die Programmgestaltung erfolgte unter Berücksichtigung struktureller und curricularer Vorgaben. Im folgenden Kapitel wird deshalb der bayerische Lehrplan für das Gymnasium in Hinblick auf mögliche Ansatzpunkte interkultureller Erziehung beleuchtet und anhand des „KulturManege“-Projektes Umsetzungsmöglichkeiten aufgezeigt.

3.1 Bildungspolitische Grundlagen

3.1.1 Empfehlungen der Kultusministerkonferenz

Auf bildungspolitischer Ebene fand das Thema interkulturelle Bildung und Erziehung erstmals 1996 schriftlichen Niederschlag. Die Kultusministerkonferenz verabschiedete am 25.10.1996 den bedeutungsvollen und vielfach zitierten Beschluss „Interkulturelle Erziehung und Bildung in der Schule“ (vgl. Auernheimer, 2010; Nohl, 2006; Krüger-Potratz, 2005). Im Beschluss werden die bisherigen schulischen Bemühungen in diesem Bereich aufgegriffen und Empfehlungen für die Fortführung und Weiterentwicklung im fachbezogenen sowie fächerübergreifenden Unterricht ausgesprochen. Im ersten Teil der Empfehlung werden die bisherigen Aktivitäten der Kultusministerkonferenz im Hinblick auf interkulturelle Aspekte aufgeführt und die gesellschaftliche Ausgangslage umschrieben:

„In Geschichte und Gegenwart haben Menschen fremder Herkunft auch in Deutschland die kulturelle Entwicklung beeinflusst. Viele von den in den vergangenen Jahrzehnten zugezogenen Migrantinnen und Migranten wollen auf Dauer bleiben und als Mitbürgerinnen und Mitbürger mit allen Rechten und Pflichten in Deutschland leben. Im Alltag prägen die zugewanderten Menschen die hiesige Gesellschaft, in der kulturelle Vielfalt zur Realität geworden ist.“ (Empfehlung "Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule". Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996., S.2)

Der zweite Teil wird mit einer Bezugnahme auf die Verfassungsnormen in den Schulgesetzen der Länder eingeleitet. Die darin geforderten Einstellungen und Verhaltensweisen nach dem Grundsatz der Humanität und den Prinzipien von Freiheit, Verantwortung, Solidarität, Völkerverständigung, Demokratie und Toleranz, bilden die Grundlage der folgenden, postulierten Ziele „Interkultureller Erziehung und Bildung“ der KMK:

- „ - sich ihrer jeweiligen kulturellen Sozialisation und Lebenszusammenhänge bewußt werden;*
- über andere Kulturen Kenntnisse erwerben;*
- Neugier, Offenheit und Verständnis für andere kulturelle Prägungen entwickeln;*
- anderen kulturellen Lebensformen und -orientierungen begegnen und sich mit ihnen auseinandersetzen und dabei Ängste eingestehen und Spannungen aushalten;*
- Vorurteile gegenüber Fremden und Fremdem wahr- und ernstnehmen;*
- das Anderssein der Anderen respektieren;*
- den eigenen Standpunkt reflektieren, kritisch prüfen und Verständnis für andere Standpunkte entwickeln;*

- *Konsens über gemeinsame Grundlagen für das Zusammenleben in einer Gesellschaft bzw. in einem Staat finden;*
- *Konflikte, die aufgrund unterschiedlicher ethnischer, kultureller und religiöser Zugehörigkeit entstehen, friedlich austragen und durch gemeinsam vereinbarte Regeln beilegen können.*“ (Empfehlung "Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule". Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996. S.3)

Inzwischen hat sich die Kultusministerkonferenz wiederholt mit der Migrationsthematik in Deutschland befasst. So entstand 2002 der Bericht "Zuwanderung", der im Jahre 2006 fortgeschrieben wurde (siehe Bericht Zuwanderung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002 i. d. F. vom 16.11.2006)). Darin enthalten sind die Entwicklungen von 2002 bis 2006 in den Bereichen „vorschulische Förderung“, „schulische Förderung“, „curriculare Bereiche“, „Berufsbildung“, „muttersprachlicher Unterricht/Unterricht in der Herkunftssprache“, „Elternarbeit“, „Netzwerke“, „Religionsangebote“ und „Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern“. Im Juni 2006 verabschiedete die Kultusministerkonferenz zusammen mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung den ersten Bildungsbericht. Inhaltlichen Schwerpunkt bildete das Thema „Bildung und Migration“. Die Ergebnisse des Bildungsberichts offenbaren in vielen Bereichen einen akuten Handlungsbedarf (siehe Bildung in Deutschland, 2006, 1.Auflage). Die Umsetzung der Handlungsempfehlungen obliegt nach dem Grundgesetz im Wesentlichen den Zuständigkeiten der Länder. Demzufolge werden die Bestimmungen der Kultusministerkonferenz in sehr unterschiedlicher Intensität nachgekommen. In welchem Maße die Thematik im bayerischen Lehrplan Berücksichtigung findet, wird nachfolgend näher erläutert.

3.1.2 Bayerischer Lehrplan

Die Integration von Maßnahmen in den Schulsport ist nur auf Grundlage des Lehrplans möglich. Die nachfolgende Analyse des bayerischen Lehrplans für das achtjährige Gymnasium (www.isb-gym8-lehrplan.de, Zugriff am 22.09.2011) zeigt, dass auf sport-fachdidaktischer Ebene keine expliziten Direktiven zur „interkulturellen Erziehung und Bildung“ vorliegen. Allerdings bieten die drei Ebenen des Lehrplans (1. Ebene: Idee des bayerischen Lehrplans/2. Ebene: Fachprofile/3. Ebene: Jahrgangsstufenlehrplan) unterschiedliche Ansatzpunkte und Handlungsräume für interkulturelle Lernprozesse, auf die nachfolgend detailliert eingegangen wird. Eine Auseinandersetzung mit möglichen inhaltlichen Erweiterungen ist auf fachdidaktischen Ebene aufgrund der gesellschaftlichen Entwicklungen unausweichlich und sollte im Fokus weiterer Bemühungen stehen.

3.1.2.1 Ebene 1 – bayerischer Lehrplan

Das bayerische Gymnasium hat eine lange und erfolgreiche Bildungstradition. Ausgangspunkt der Lehrpläne bilden die obersten Bildungs- und Erziehungsziele der bayerischen Verfassung:

„Die Schulen sollen nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden. Oberste Bildungsziele sind Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung und vor der Würde des Menschen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft, Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne und Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt. Die Schüler sind im Geiste der Demokratie, in der Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk und im Sinne der Völkerversöhnung zu erziehen.“ (Bayerische Verfassung, Art. 131 Abs. 1 mit 3)

Art. 131 Abs. 1 der bayerischen Verfassung legt den bayerischen Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule zu Grunde. Im Hinblick auf die Berücksichtigung der interkulturellen Thematik, fallen folgende Bildungsziele auf: „Ehrfurcht vor Gott“, „Achtung vor religiöser Überzeugung und vor der Würde des Menschen“, „Hilfsbereitschaft“, „Aufgeschlossenheit“ und die Aufforderung die Schüler „im Sinne der Völkerversöhnung... zu erziehen“. In der bayrischen Verfassung liegen folglich mehrere explizite Direktiven vor, die Jugendlichen ganzheitlich interkulturell zu bilden und erziehen. Der Auftrag der Schule endet nicht mit der Vorbereitung auf das Studium und den Beruf, sondern umfasst auch die Ausbildung einer kulturellen Identität und Werteerziehung.

Auf der 1. Ebene des bayerischen Lehrplans findet sich u.a. folgender Auftrag:

(4) Der gymnasiale Unterricht vermittelt nicht nur Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern begleitet die Schüler auch bei ihrer Suche nach Sinn und Orientierung; dazu gehört auch die Wahrnehmung der religiösen Dimension des menschlichen Lebens. ...Durch die Begegnung mit der europäischen Kultur, die in der griechisch-römischen Antike und in der jüdischchristlichen Tradition ihre Wurzeln hat, aber auch durch Kontakte mit dem arabischen Kulturraum befruchtet wurde, entwickeln die Schüler ebenso wie durch die Auseinandersetzung mit aktuellen Fragen Maßstäbe, mit deren Hilfe sie ihr Leben selbstbewusst und urteilssicher meistern können. (Bayerischer Lehrplan Gymnasium S.8)

Das bayerische Gymnasium erhebt folglich den Anspruch nicht nur Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, sondern zugleich einen Raum zur Persönlichkeitsentwicklung zu schaffen. Im Rahmen der ganzheitlichen Bildung, sollen dabei auch ein kulturelles, ethisch-religiöses Wissens- und Wertefundament vermittelt werden:

„(6)... Das Gymnasium vermittelt ihm ein breites kulturelles, ethisch-religiöses und ökonomisches Wissens- und Wertefundament und macht ihm ästhetische Maßstäbe bewusst. Gleichzeitig bleibt die Forderung personaler Kompetenzen wesentlicher Auftrag gymnasialer Bildung.“

Besondere Möglichkeiten zur Realisierung dieser Erziehungs- und Bildungsziele werden dem fächerübergreifenden Lernen beigemessen (siehe Bayerischer Lehrplan, S.9-10 (1)). Aus diesem Grund sollten sich die Schüler während ihrer gymnasialen Laufbahn wiederholt mit fächerübergreifenden Themen auseinandersetzen. Im Lehrplan der einzelnen Jahrgangsstufen werden einige Vorschläge zur unterrichtlichen Behandlung fächerübergreifender Themen aufgezeigt. „Interkulturelles Verstehen und Handeln“ wird dabei explizit als ein Bereich aufgeführt (siehe Bayerischer Lehrplan, S.10 (3)).

Die Analyse der 1. Ebene des bayerischen Lehrplans ergab, dass die Grundlage des bayerischen Lehrplans, die bayrische Verfassung, ausdrücklich eine interkulturelle Erziehung und Bildung der Schüler fordert. Im Kapitel „1.1 Profil und Anspruch des bayerischen Gymnasiums“ findet die interkulturelle Komponente bei den Lernzielen „Verantwortung“, „Werteerziehung“ und „Persönlichkeitsentwicklung“ nur indirekt Berücksichtigung. Bei der Organisation interkultureller Lernarrangements wird im bayerischen Lehrplan dem fächerübergreifenden Lernen besondere Bedeutung zugesprochen. Aus diesem Grund bildete die fächerübergreifende Thematisierung eine wichtige Komponente im didaktischen Konzept des „KulturManege“-Projektes.

3.1.2.2 Ebene 2 - Fachprofil „Sport“

Auf der zweiten Ebene des bayerischen Lehrplans werden das Selbstverständnis, die Ziele und die Inhalte des jeweiligen Fachs zusammenfassend beschrieben. Eine Besonderheit des Fachs Sport ist die Bewegung. Diese Eigenheit bietet Erziehungschancen, die entscheidend zu einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung beitragen können (vgl. Bayerischer Lehrplan/ Fachprofil Sport, S.1). Bei der Vermittlung eines sportlichen Selbstkonzeptes stellt u.a. die Ausbildung von „Sensibilität gegenüber Mitmensch und Umwelt“ einen wichtigen Aspekt dar und geht damit mit der Intention interkultureller Erziehung und Bildung konform. Möglich werden diese Zielsetzungen durch die besonderen Handlungsmerkmale des Sportes:

„Auf Grund seiner überschaubaren und geregelten Handlungsmerkmale erscheint der Sport als gleichsam modellhaft aufbereitete Lebenswelt, in der positive Werteinstellungen und konfliktlösende Handlungsformen reflektiert und eingeübt werden können.“ (Bayerischer Lehrplan/ Fachprofil Sport, S.1)

In den sportlichen Handlungsfeldern können die Jugendlichen folglich lernen Verantwortung für ihr eigenes Verhalten zu übernehmen und ein Werteverständnis zu entwickeln. Außerdem treten im Sportunterricht aufgrund der interaktiven Handlungs-, Spiel-, Bewegungs- und Kommunikationsmöglichkeiten auch Konfliktsituationen auf, welche oftmals einen kulturellen

Hintergrund haben. Diese Situationen, können bei konstruktiver Lösung zur Entwicklung interkulturelle Lösungsstrategien genutzt werden.

Die Analyse des Fachprofils Sport offenbart, dass die Handlungsmerkmale des Sportes besondere Erziehungschancen bieten, welche problemlos um die interkulturelle Komponente erweitert werden können. Auch wenn interkulturelle Erziehung nicht explizit als Zielsetzung im Fachlehrplan Sport formuliert ist, wird deutlich, dass der Sportunterricht einen Beitrag zur ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung, welche auch die interkulturelle Komponente impliziert.

Bezogen auf die Lernbereiche des Fachs Sports ist das „KulturManege“-Projekt schwerpunktmäßig in den beiden Lernbereichen „Fairness und Kooperation“ und „Gestalten“ verortet. Der Lernbereich „Fairness und Kooperation“ subsumiert Ziele und Inhalte, die der Verwirklichung von Fairplay, Teamgeist, Verantwortungsbewusstsein und Konfliktlösungsfähigkeit dienen. All diese Ziele sind nach einer Erweiterung um die interkulturelle Dimension wichtige Komponenten interkultureller Erziehung. Der Lernbereich „Gestalten“ ist eng mit dem gewählten sportlichen Handlungsfeld „Turnen und Bewegungskünste“ verknüpft, das beim „KulturManege“-Projekt als inhaltlicher Schwerpunkt zur Realisation der interkulturellen Lernziele gewählt wurde. Die Sinnrichtung „Gestalten“ sportlichen Handelns inkludiert laut Lehrplan die Vermittlung der ästhetischen Merkmale von Bewegung und den Körperausdruck. Dabei erfahren die Schüler auch die Bedeutung und Vielfalt nonverbaler Kommunikationsmöglichkeiten. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Person und dem eigenen Körper stellt einen wichtigen Inhalt interkultureller Erziehung dar.

Im bayerischen Lehrplan werden dem Fach Sport besondere Möglichkeiten zur Stärkung des Schulprofils und zur Bereicherung des Schullebens zugesprochen. Das „KulturManege“-Projekt wird diesen Ansprüchen gerecht und trägt mit der öffentlichen Abschlussgala positiv zur Außenwirkung der Schule bei. Die Veranstaltung wirkt sich förderlich auf den Bekanntheitsgrad der Schule aus und sorgt für öffentliche Aufmerksamkeit. Eine feste Institutionalisierung der Projektwoche in der 7. Jahrgangsstufe würde das Schulleben und Schulprofil bereichern.

3.1.2.3 Ebene 3 – Lehrpläne Jahrgangsstufe 7

Auf der 3. Ebene des bayrischen Lehrplans sind die Ziele und Inhalte der einzelnen Jahrgangsstufen formuliert. Aufgrund der Entwicklungsphase der Schüler und der curricularen Eignung wurde das „KulturManege“-Projekt für die 7. Jahrgangsstufe konzipiert. In dieser Altersstufe stehen große Veränderungen im schulischen wie im privaten Umfeld an. Oftmals kämpfen die Jugendliche in dieser Entwicklungsphase verstärkt mit Unsicherheit und Orientierungslosigkeit. Diese Aspekte befürworten die Integration interkultureller Erziehung, da den Schülern eine Hilfestellung im Umgang im privaten Umfeld und in multikulturellen Situationen gegeben wird. Eine notwendige Voraussetzung für

interkulturelles Lernen, z.B. zur Überwindung des eigenen Ethnozentrismus, ist die Fähigkeit abstrahierten Denkens. In der 7. Jahrgangsstufe

„...vollzieht sich bei vielen Schülern der Übergang vom anschaulichen zum abstrahierenden Denken, was ihnen ein zunehmend systematisches Herangehen an Frage- und Aufgabenstellungen ermöglicht und sie Gesetzmäßigkeiten leichter wahrnehmen und beschreiben lässt.“ (Bayerischer Lehrplan/ Lehrpläne Jahrgangsstufenlehrplan 7, S1).

Die kognitiven Voraussetzungen zur Reflexion der eigenen Person sind folglich in der 7. Jahrgangsstufe gegeben. Der bayrische Lehrplan empfiehlt in der 7. Jahrgangsstufe u.a. folgende pädagogischen Akzente: „positives Körperbewusstsein“, „Finden der eigenen Rolle“ und „Förderung des Selbstbewusstseins“ (vgl. Bayerischer Lehrplan/ Lehrpläne Jahrgangsstufenlehrplan 7, S1). Diese drei Aspekte lassen sich problemlos in den Zielhorizont interkultureller Erziehung integrieren und wurden deshalb in die Konzeption des KulturManege-Programms aufgenommen. Auf der Umsetzungsebene wurde bereits die besondere Eignung fächerübergreifender Maßnahmen angesprochen. In der 7. Jahrgangsstufe wird konkret das Thema „Religionen und Kulturen im Alltag entdecken“ vorgeschlagen.

Bei der Konzeption des Projektes wurden aufgrund ihrer besonderen Eignung neben dem Fach Sport die Fächer Kunst und katholische/evangelische Religionslehre ausgewählt, auf die im Folgendem detailliert eingegangen wird.

3.1.2.3.1 Religionslehre

Die fächerübergreifende Verknüpfung mit dem katholischen und evangelischen Religionsunterricht liegt nahe, da der Religionsunterricht an der Lebenswelt der Jugendlichen anknüpfen und sie dabei unterstützen soll, eine Persönlichkeit zu entwickeln, die sich durch rücksichtvollen Umgang mit anderen Mitmenschen kennzeichnet. In Fachlehrplan stellt die Vermittlung der Hauptelemente des islamischen Glaubens und die Notwendigkeit toleranten Zusammenlebens sowohl im katholischen wie auch im evangelischen Religionsunterricht der 7. Jahrgangsstufe einen inhaltlichen Schwerpunkt dar. Die Jugendlichen sollen mit den unterschiedlichsten Erscheinungsformen des Islams konfrontiert werden und Erfahrungen im toleranten Umgang sammeln (siehe Lehrplan).

Das theoretische Wissen über den Islam und der Lebensweise dieser Menschen bildet eine wichtige Grundlage für die praktische Auseinandersetzung während der „KulturManege“-Projektwoche. Die fächerübergreifende Absprache der Lehrkräfte ermöglichte die wechselseitige Integration fachspezifischer Inhalte.

Im Rahmen des „KulturManege“-Projektes flossen beispielweise drei Einheiten zum Thema „Der Körper im Kulturkonflikt“ in den Religionsunterricht ein und stellten damit eine zusätzliche inhaltliche

Verknüpfung zum Fach Sport her. Die Projektwoche ermöglichte den Jugendlichen ihr theoretisches Wissen anzuwenden und die eigenen Einstellungs- und Handlungsmuster zu hinterfragen und zu verändern.

3.1.2.3.2 Kunst

Das Fach Kunst wurde gewählt, weil ein großer inhaltlicher und gestaltungstechnischer Spielraum zur Verfügung steht. Unter dem Titel „Kulturelle Vielfalt an unserer Schule“ sollten die Jugendlichen im Rahmen des „KulturManege“-Projekts Kurzfilme über ihre Schule drehen. Damit wurde zum einen eine inhaltliche Verknüpfung zur interkulturellen Thematik hergestellt, zum anderen fand eine Auseinandersetzung mit mimischen und gestischen Ausdrucksformen statt. Die Erprobung und Erfahrung nonverbaler Ausdrucksweisen ist ein vorgegebener Inhalt des Fachlehrplans Kunst in der 7. Jahrgangsstufe.

Zudem sollen die Schüler in der 7. Jahrgangsstufe im Kunstunterricht die Fähigkeit unter Beweis stellen, ein Arbeitsvorhaben über einen längeren Zeitraum zielstrebig verfolgen zu können.

3.1.2.3.3 Sport

Bei Jugendlichen der 7. Jahrgangsstufe liegen häufig Disharmonien in der körperlichen Entwicklung sowie psychische Unausgeglichenheit vor (siehe Bayerischer Lehrplan/ Lehrpläne Jahrgangsstufenlehrplan 7, S1). Bei der Verfolgung pädagogischer Ziele muss deshalb ein Bewusstsein dieser Schwierigkeiten vorhanden sein und bei den didaktischen Planungen miteinbezogen werden. Besonders wichtig sind nach curricularer Einschätzung die Entwicklung von einem sportlichen Selbstkonzept und die Steigerung des Selbstvertrauens und Selbstwertgefühls der Jugendlichen. Aus diesem Grund wurde die Sportart Bewegungskünste als Mittel zur Umsetzung der interkulturellen Erziehung ausgewählt. Die Sportart ermöglicht auch physisch schwächeren Jugendlichen durch vielfältige Bewegungsmöglichkeiten die Werthaftigkeit ihres Körpers zu erfahren.

In der 7. Jahrgangsstufe sollen zudem die Zusammenhänge und Hintergründe sportlicher Aktivitäten verdeutlicht werden. Diese Forderung kommt der Vermittlung kultureller Hintergründe im Rahmen interkultureller Erziehung und Bildung entgegen.

Auf der Umsetzungsebene wurde für das „KulturManege“-Projekt das Handlungsfeld „Turnen und Bewegungskünste“ ausgewählt. Der Lehrplan fordert in diesem Bereich u.a. die zwei Aspekte *„altersgemäßes Helfen und Sichern“* und *„Bewegungskunststücke mit und an Geräten, einfache Formen der Akrobatik“*. Aufgrund der Komplexität der Sportart Bewegungskünste wird auf die Merkmale, Struktur und pädagogischen Chancen in Bezug auf interkulturelles Lernen in einem gesonderten Kapitel (Kapitel 3.4) vertieft eingegangen.

3.2 Projektmethode

3.2.1 Begriffsbestimmung

In der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion wird davon ausgegangen, dass der Begriff „Projekt“ erstmals Anfang des 18. Jahrhunderts in Frankreich verwendet wurde (vgl. Gudjons, 2008). Die Studenten der Académie Royale d' Architecture mussten im Rahmen ihrer Ausbildung in regelmäßigen Abständen „projects“ in Form von Plänen einreichen. Das damalige Verständnis von Projekt ist natürlich nicht mit den heutigen Projektkonzeptionen gleichzusetzen. Einen wichtigen Schritt auf dem Weg zum heutigen Projektverständnis leistet John Dewey. Der Pädagoge und Philosoph befreite das Projektkonzept aus dem Verständnis vorwiegend handwerklichen Tuns und entwickelte unter politischen, philosophischen, lernpsychologischen und pädagogischen Aspekten ein umfassendes Konzept, das den theoretischen Ausgangspunkt vieler aktueller Arbeiten darstellt (vgl. Gudjons, 2008).

In der aktuellen didaktischen Fachliteratur finden viele unterschiedliche Bezeichnungen Verwendung: Projekte (Otto, 1977; Schweingruber, 1979; Eschhagen, 1990; Bunk, 1990; Jüdes & Frey, 1993; Autenrieth, 1996), Projektmethode (Kilpatrick, 1918), Projektunterricht (Struck, 1980; Bastian & Gudjons, 1993; Hackl, 1994; Hänsel, 1999; Jäger, 1998; Bieberbach, 2000; Gudjons, 2008) und projektorientierter Unterricht (Schoof, 1977; Chott, 1990). Trotz zahlreicher Veröffentlichungen von Projekten auf allen Jahrgangsstufen und Schularten, finden sich jedoch nur wenige umfassende Studien zur Theorie des Projektunterrichts: Suin de Boutemard, 1975; Kaiser & Kaiser, 1977; Stach, 1978; Duncker & Götz, 1984; Hänsel & Müller, 1988; Frey, 2007; Emer, 1991; Bastian & Gudjons, 1997; Hänsel, 1999; Wöll, 1998; Apel & Knoll, 2001; Emer & Lenzen, 2005; Gudjons, 2008. Die Uneinheitlichkeit der Bezeichnungen und der Mangel an umfassenden Studien zur Theorie des Projektunterrichts deuten bereits darauf hin, dass es kein allgemein geteiltes Verständnis des Projektes gibt und keine Übereinstimmung darüber herrscht, was Projektunterricht beinhalten muss (vgl. Biebermann, 2000; Hänsel, 1999). Als mögliche Ursache für die Schwierigkeit einer begrifflichen Eingrenzung sieht Frey die Lernform der Projektmethode, die es unmöglich macht die Projektmethode präzise zu definieren:

*„Ein vollständiges, lebendiges Bild kann durch derartige Merkmale nicht erreicht werden.
Die Projektmethode ist eine offene Lernform.“ (Frey, 2007, S.17)*

In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff Projektmethode verwendet, um den Realitätsbezug zu betonen ohne die inhaltliche und organisatorische Verbindung zwischen Projekt und Schule zu vernachlässigen. Eine klare Unterscheidung wird zwischen projektorientiertem Lernen und

Projektunterricht getroffen. Projektorientiertes Lernen entspricht nicht allen Anforderungen der Projektmethode, da nur einige Komponenten erfüllt werden. Dagmar Hänsel beschreibt Projektunterricht auf inhaltlicher Ebene „als Unterricht, in dem der Lehrer und Schüler ein echtes Problem in gemeinsamer Anstrengung und in handelnder Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit zu lösen suchen, und zwar besser als dies in Schule und Gesellschaft üblicherweise geschieht“ (Hänsel, 1986, S.33). Projektarbeit geht folglich über eine kognitive Auseinandersetzung mit einer Thematik hinaus. Projektarbeit ist Erfahrungslernen im Sinne von handlungsorientiertem Lernen (vgl. Suin de Boutemard ,1975; Jäger, 1998). Ausgehend von eigenen Erfahrungen werden neue Erfahrungen gemacht und Fremdwissen miteinbezogen. Das Handeln in der alltäglichen Wirklichkeit kann also als antizipatorisches Handeln verstanden werden, *„weil gemachte Erfahrung verarbeitet wird und, geplant, in zu machende Erfahrung alltäglicher Wirklichkeit wieder eingesetzt wird“* (Suin de Boutemard, 1975, S.171). Im Gegensatz zum regulären Unterricht vollzieht sich das Handeln als geplante Interaktion sowohl der Schule als auch des außerschulischen Bereichs. Dabei werden das Eigenwissen der Schüler ebenso wie die neuen Erkenntnisse im Projektunterricht als potentieller Wissensbestand aufgegriffen. Das Wissen und die neuen Erfahrungen werden geplant angewandt, erprobt und durch künftige persönliche Erfahrungen reinterpreted (vgl. Suin de Boutemard, 1975). Zur zentralen Absicht von Projektwochen zählt Stangenberg das Tätigwerden:

*„das ausschließlich rezeptive, im Sitzen erfolgende und nur den Kopf „bewegende“
Lernverhalten (wird) aufgehoben und Tätigkeit, Eigentätigkeit möglich und erwünscht“
(Stangenberg, 1984, S. 149)*

3.2.2 Kriterien der Projektmethode

Auch wenn die Projektmethode begrifflich schwer eingrenzbar ist, gibt es Projektkriterien. Ein Projektvorhaben kann nur dann erfolgreich durchgeführt werden, wenn sowohl von Lehrer- als auch von Schülerseite grundlegende Projektkriterien beachtet werden. In der wissenschaftlichen Fachliteratur lassen sich einige fundierte Merkmalskataloge finden (Gudjons, 2008; Frey, 1998; Jäger, 1998; Emer, 1997). Ein Vergleich der theoretischen Konzepte zeigt die Dominanz einiger Merkmale.

Otto Jäger postuliert einen umfangreichen Merkmalskatalog mit vierzehn Projektkriterien: Mitbestimmung, Wahlfreiheit, Selbstbestimmung, Öffentlichkeitsbezug, Bildungswert, Ernstcharakter, exemplarischer Charakter, ganzheitlicher Aspekt, Rhythmisierung, soziale Erziehung, Überschaubarkeit, Erfolgserlebnis, Dokumentation und Reflexion (Jäger, 1998, S. 59ff.).

Trotz des umfassenden Orientierungsrahmens sind nach Aussagen Jägers alle Projektkriterien in der Projektwoche erreichbar. Die Projektkriterien stellen dabei keine utopischen Ziele dar, sondern „die Konkretisierung eines seinsorientierten pädagogischen Handelns von Schülern und Lehrern“ (Jäger, 1998, S.62).

Ein weiterer strukturierter Merkmalskatalog findet sich bei Gudjons (2008). Er postuliert zehn Merkmale und ordnet diese vier Projektschritten zu. In der ersten Phase wird eine für den Erwerb von Erfahrungen geeignete, problemhaltige Sachlage ausgewählt. Von Bedeutung ist dabei, dass die Sachlage einen Situationsbezug hat, sich an den Interessen der Beteiligten orientiert und zugleich gesellschaftlich Praxisrelevant ist. Im nächsten Schritt wird gemeinsam ein Plan zur Problemlösung entwickelt. Die Schülerinnen und Schüler sollen in dieser Phase eine zielgerichtete Projektplanung erstellen. Der gesamte Prozess unterliegt seitens der Jugendlichen höchstmöglicher Selbstorganisation und Selbstverantwortung. Im Anschluss erfolgt die handlungsorientierte Auseinandersetzung mit dem Problem. Dabei sollen möglichst viele Sinne einbezogen werden, d.h. die Beschäftigung erfolgt ganzheitlich mit Kopf, Herz und Hand. Die Umsetzungsphase und die damit verbundenen Interaktionen ermöglichen außerdem besondere Lernräume für soziales Lernen. Im letzten Schritt sollte die erarbeitete Problemlösung an der Wirklichkeit überprüft werden.

Zentrale Merkmale des Projektunterrichts sind Produktorientierung und Interdisziplinarität. Projektunterricht ist stets an einem Endprodukt orientiert und führt zu Ergebnissen, die nützlich sind und deshalb öffentlich gemacht werden sollten.

Wolfgang Emer und Klaus-Dieter Lenzen (1997) ordnen den drei Aspekten Ausgangspunkt, Arbeitsformen und Zielhorizont sieben Projektkriterien zu. Die beiden Wissenschaftler orientierten sich bei der Entwicklung ihres Konzeptes an der von Dewey hergeleiteten wissenschaftlichen Diskussion bei Bastian und Gudjons (1988), Hänsel (1988), Duncker und Götz (1984), und Chott (1990). Ausgangspunkt der Bemühungen sollte ein Projekt sein, das an reale, gesellschaftlich relevante Probleme und Bedürfnisse sowie an die Lebensinteressen der Schülerinnen und Schüler

anknüpft. Als Arbeitsformen werden von den beiden Wissenschaftlern selbstbestimmtes Lernen, ganzheitliches und fächerübergreifendes Arbeiten gefordert. Ausgehend vom zentralen Handlungsziel des veränderten Eingreifens in soziale Realität, hat Projektarbeit zwei notwendige Orientierungen: Produktorientierung und Kommunikative Vermittlung. Unter Kommunikativer Vermittlung subsumieren die Autoren die Präsentation und Vermittlung des Produkts nach außen. Die Darstellung der ausgewählten theoretischen Konzepte zeigt, dass es einige Gemeinsamkeiten bzw. charakteristische Merkmale des Projektunterrichts gibt, die im Folgenden aufgeführt werden:

- Lebensnähe (Gesellschaftsrelevanz, Situations- und Lebensbezug),
- Selbstbestimmung (Mitbestimmung, Selbstorganisation und Selbstverantwortung),
- Ganzheitlichkeit (mit allen Sinnen),
- Fächerübergreifend (interdisziplinär),
- Produktorientierung (kommunikative Vermittlung und Erfolgserlebnis)
- Reflexion

Die genannten Merkmale bildeten den didaktischen Rahmen beim „KulturManege“-Projekt bei der Entwicklung der interkultureller Lern- und Erfahrungsräume. Beim Abgleich mit den didaktischen Prinzipien des erziehenden Sportunterrichts liegt eine hohe Kongruenz vor. Trotz detaillierter Planung muss bei der Projektmethode immer berücksichtigt werden, dass Projekte risikoreich und sensibel sind:

„Wer ein Projekt beginnt, sollte solche Theorien kennen, sich aber hüten, ihnen sklavisch zu folgen. Das Leben verläuft nicht gradlinig, manchmal in Sprüngen, zumeist überraschend, Projekte auch.“ (Hänsel & Müller, 1988, S.8 f.)

3.3 Didaktische Prinzipien

Grundlage der didaktischen Überlegungen bildete bei der Konzeption des „KulturManege“-Projektes das Verständnis, dass interkulturelles Lernen nicht als starrer und enger Prozess gesehen werden darf, sondern als offener Erfahrungsraum. Innerhalb dieses interkulturellen Erfahrungsraumes gibt es einige förderlich wirkende Kontextbedingungen und Interaktionsformen.

Vielfach empfohlen wird unter anderem die Möglichkeit Kompetenzen einzubringen und auf ein gemeinsames Ziel hinzuarbeiten (vgl. Krüger-Potratz 2005; Grosch und Leenen, 2000). Die Projektarbeit eignet sich hierfür hervorragend, da sie eine Lernumgebung mit viel Raum für selbstbestimmtes und zielorientiertes Handeln zur Verfügung stellt. Zudem empfehlen Krüger-Potratz (2005) und Grosch und Leenen (2000) eine Produkt und Aufgabenorientierung in der Kontaktphase sowie die Integration von Reflexionsphasen. Auch diesen beiden Forderungen wird die Projektmethode gerecht. Darüber hinaus folgt die Projektmethode dem Prinzip der Ganzheitlichkeit. Nachdem kulturelle Prägungen oft alle Ebenen gleichzeitig betreffen, ist ein ganzheitlicher Lernprozess, der an der kognitiven, affektiven und Verhaltensebene der Schülerinnen und Schüler ansetzt, zwingend erforderlich (vgl. Grosch & Leenen, 2000).

Bei der didaktischen Konzeption des „KulturManege“-Projekts wurden auf Grundlage der Projektmethode und unter Berücksichtigung förderlich wirkender Kontextbedingungen zur Realisation der interkulturellen Lernziele folgende didaktische Prinzipien zu Grunde gelegt:

- Lebensnähe
- Selbstbestimmtheit
- Ganzheitlichkeit
- Fächerübergreifendes Arbeiten
- Produktorientierung
- Reflexion

Nachfolgend werden die didaktischen Prinzipien ausgehend vom projektmethodischen Verständnis in einen interkultureller Erziehungs- und Bildungshorizont gestellt und anhand des „KulturManege“-Projekts konkretisiert.

3.3.1 Lebensnähe

Basierend auf dem zu Grunde gelegten Verständnis interkultureller Erziehung setzen die pädagogischen Arrangements nicht an der Fremdkultur, sondern am Lernenden und dessen Kultur an. Rüdiger Semmerling (1984) beschreibt in seinen Ausführungen die Projektwoche als ein kulturelles Forum, in dem öffentlich gegenwärtige und individuelle Probleme thematisiert werden können:

„Durch die Themenvielfalt in der Projektwoche wird „Schule zu einem kulturellen Forum, in dem öffentlich gegenwärtige Probleme und Interessen im Sinne der Schüler erlebt, diskutiert und Lern-, und Lebensformen entwickelt werden.“ (Semmerling, 1984, S. 77)

Folglich setzt die Projektmethode an der konkreten Umwelt der Jugendlichen an und inkludiert die gesamte Lebenswirklichkeit, in der die Schülerinnen und Schüler Erfahrungen sammeln können. Beim interkulturellen Schulsport-Projekt stellten die Jugendlichen und ihre Kultur das Projektthema dar. Aus diesem Grund wurde bei den konzeptionellen Planungen versucht alle Lebensbereiche der Schülerinnen und Schüler zu integrieren. Das Kurzfilmprojekt „Kulturelle Vielfalt an unserer Schule“ war beispielsweise durch die Aufgabenstellung sowohl im Freundeskreis, als auch im Erfahrungsraum Schule verortet. Der Arbeitsauftrag war so formuliert, dass die Jugendlichen einen bestimmten persönlichen Aspekt ihres Lebens dokumentieren sollten. Auch die öffentliche Abschlussgala kombinierte mehrere Lebensbereiche: Schule, Familie und Öffentlichkeit. Durch den Charakter der Veranstaltung konnten die während der Projektwoche neugewonnen Erfahrungen und Erkenntnisse der Jugendlichen an die Eltern und die Öffentlichkeit weitergeben werden.

Neben einem Lebensbezug sollte das Projektthema möglichst auch situationsbezogen sein. Der Situationsbezug muss darauf hin überprüft werden, ob er für den Erwerb von Erfahrungen geeignet ist. Das Thema sollte eine echte Herausforderung darstellen, ohne von den bisherigen Erfahrungen der Schüler zu weit weg zu sein (vgl. Gudjons & Herbert, 2008). Situationsbezug bedeutet auch, dass die Fragestellung mit dem wirklichen Leben zu tun haben sollte. Die Tatsache, dass die Fragestellung relevant ist, bedeutet nicht automatisch, dass auf Seiten der Jugendlichen ein Interesse vorhanden ist. Infolgedessen sollte das Projekt immer auch interesseweckende Maßnahmen inkludieren. Im Rahmen des „KulturManege“-Projekts wurde die Neugier auf das Thema u.a. durch folgende Maßnahmen geweckt: die in Aussichtstellung eines eigenes kleines Filmprojekts und eines Auftritts auf einer öffentlichen Gala, die Faszination der Sportart Bewegungskünste sowie die Überschaubarkeit der Woche. Zudem wurde davon ausgegangen, dass die Jugendlichen bereits Erfahrungen im Umgang mit der Multikulturalität der Gesellschaft gesammelt haben, an die angeknüpft werden kann.

Besonders wertvoll ist ein Projekt, wenn darüber hinaus eine gesellschaftliche Praxisrelevanz vorliegt und ein Beitrag zur Höherentwicklung des Einzelnen und der Gesellschaft geleistet werden kann. Die Migrationsthematik wird diesen Forderungen gerecht. Übergeordnetes Lernziel bildet die Förderung wechselseitig befriedigender und konstruktiver Beziehungen zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund. Für jeden einzelnen Schüler bedeutete das Projekt die Chance, individuelle interkulturelle Kompetenz auszubauen.

Die Migrationsthematik stellt folglich einen hervorragenden Inhalt für Schulprojekte dar, da sie sowohl einen Teil der Lebenswelt der Schüler maßgeblich beeinflusst, als auch gesellschaftlich

relevant ist. Oftmals wird die Aktualität der Thematik von den Schülerinnen und Schülern verdrängt. Dieser Tendenz sollte durch interesseweckende und ggf. provokative Maßnahmen entgegengewirkt werden.

3.3.2 Selbstbestimmung

Wie bereits einleitend angesprochen, wirkt sich die Möglichkeit, Kompetenzen einzubringen, förderlich auf den interkulturellen Lernprozess aus. Dies setzt voraus, dass den Schülerinnen und Schülern ein entsprechender Entfaltungsraum zur Verfügung gestellt wird. Die Projektmethode ist durch ein hohes Maß an Selbstbestimmung, -organisation und -verantwortung gekennzeichnet und ermöglicht eine solche Lernumgebung:

*„Selbstiniertes Lernen, das die ganze Person des Lernenden, seine Gefühle wie seinen Intellekt mit einbezieht, ist am eindringlichsten, seine Ergebnisse am dauerhaftesten.“
(Rogers, 1974, S. 156f.)*

Während der Projektwoche erproben die Schülerinnen und Schüler auf ganzheitliche Weise Probleme selbstständig anzugehen und Lösungen zu finden. Dabei lernen die Jugendlichen sich gegenseitig zu achten und solidarisch zu handeln. Die Projektwoche schafft eine Basis und *„den notwendigen Rückhalt für das Aufbrechen von Fragetabus, für Rollenproblematisierung und Konfliktaustragung“* (Dunker & Götz, 1984, S.35). Das hohe Maß an Selbstbestimmung und -organisation bedeutet nicht, dass die Lehrkraft nicht in den Prozess involviert ist oder keine Verantwortung trägt:

„Der Lehrer hat die Verantwortung für die Planung der Selbstplanung der Selbstplanung der Schüler.“ (Bastian, 1984, S.294)

Die Lehrkraft muss einen didaktischen Rahmen schaffen, der das Handeln der Schülerinnen und Schüler lenkt, aber nicht steuert. Die Module und Aufgabenstellungen in Rahmen des „KulturManege“-Projektes waren sehr offen, so dass die Jugendlichen ein hohes Maß an Selbstbestimmung hatten. Am stärksten konnten die Jugendlichen ihre Kompetenzen bei der Gestaltung des künstlerischen Beitrages für die Abschlussgala einbringen.

3.3.3 Ganzheitlichkeit

In der aktuellen interkulturellen Diskussion wird betont, dass bei der Planung interkultureller Lernprozesse ganzheitlich gearbeitet werden muss (vgl. Grosch & Leenen, 2000). Nachdem kulturelle Prägungen oft alle Ebenen gleichzeitig betreffen, muss der Lernprozess an der kognitiven, der affektiven und der Verhaltensebene der Jugendlichen ansetzen (vgl. Grosch & Leenen, 2000). Ganzheitlichkeit ist auch ein zentrales Kriterium der Projektmethode:

„Die Schüler gehen nicht von isolierten Einzelaufgaben aus, sondern von der Lebenswirklichkeit, die sich ganzheitlich darstellt. Projektlernen bezieht die fünf menschlichen Sinne mit ein und ermöglicht körperliche Aktivitäten.“ (Jäger, 1998, S.55ff.)

Die Auseinandersetzung mit der Projektaufgabe erfolgt unter Einbeziehung aller Sinne. Auf kognitiver Ebene wird versucht, durch die Einnahme einer Außenperspektive Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Kulturen zu sammeln (vgl. Gudykunst, Hammer & Wisemann, 1977). Im Rahmen des „KulturManege“-Projektes fand die kognitive Auseinandersetzung mit der Thematik und Vermittlung des notwendigen Wissens auf unterschiedliche Weise statt. Im Vorfeld wurde über eine fächerübergreifende Kooperation mit dem katholischen und evangelischen Religionsunterricht das notwendige Wissen über die religiösen Hintergründe der Mitbürger vermittelt. Außerdem wurden im Modul „Kultur und Opening“ gezielt der Begriff und die Bedeutung von Kultur thematisiert. Gegen Mitte der Woche bereiteten sich die Schülerinnen und Schüler auf die Abschlussgala vor. Der inhaltlichen Gestaltung gingen das Sammeln von Informationen und die Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Land voraus.

Parallel zum kognitiven Aspekt muss bei der Planung interkultureller Lernprozesse die affektive Komponente Berücksichtigung finden. Situationen des Nicht-Verstehens können Gefühle der Ohnmacht, Angst oder verletzten Eitelkeit bewirken. Aus diesem Grund ist erfolgreiches interkulturelles Lernen nur realisierbar, wenn ein „entspanntes Lernklima“ herrscht.

Im Rahmen des „KulturManege“-Projektes schafft die Bühne eine vom Alltag abgehobene Realität, in der Unausgesprochenes ausgesprochen werden kann. Der Gestaltungsprozess bietet die Möglichkeit kulturelle Differenzen und Konflikte zu thematisieren, ohne zwangsläufig zu stigmatisieren. Die Sportart Bewegungskünste erlaubt darüber hinaus durch ihre Offenheit der Form sowie Bewegungsvielfalt vielfältige Darstellungs- und Ausdrucksmöglichkeiten ohne einen spürbaren Leistungsgedanken. Die Präsentation der neu erworbenen Fertigkeiten vor Publikum hat zudem positive Auswirkungen auf das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler.

Diese Lernumgebung erlaubt die Entwicklung von Verhaltensmustern, die den flexiblen Aufbau und Umgang mit wechselseitig befriedigenden Beziehungen und Interaktionen ermöglichen. Zielsetzung pädagogischer Bemühungen sollte deshalb die Integration der Lernprozesse auf allen drei Ebenen

sein, um die Schülerinnen und Schülern trotz divergierender interkultureller Vorerfahrungen differenziert in ihrer Entwicklung zu fördern.

3.3.4 Fächerübergreifend

Im bayerischen Lehrplan werden dem fächerübergreifenden Lernen besondere Möglichkeiten zur Realisierung interkultureller Erziehungs- und Bildungsziele beigemessen. Der Bereich „interkulturelles Verstehen und Handeln“ wird dabei auf der ... Lehrplanebene explizit als fächerübergreifende Thematik benannt (vgl. Bayerischer Lehrplan, S.10).

„Es geht beim interdisziplinären Arbeiten darum, ein Problem, eine Aufgabe in ihrem komplexen Lebenszusammenhang zu begreifen und sich im Schnittpunkt verschiedener Fachdisziplinen vorzustellen.“ (Gudjons, 2008, S.89)

Die Projektmethode arbeitet mit den Perspektiven mehrerer Fächer. Werden zahlreiche Kollegen im Projektverlauf integriert, regt das Projekt auch nach Abschluss eine vertiefte Weiterbearbeitung einzelner Aspekte in anderen Fächern an (vgl. Gudjons, 2008).

Im Rahmen des“ KulturManege“-Projektes wurden neben den Sportlehrkräften auch Kollegen aus der Religionslehre sowie dem Fach Kunst integriert. Durch die Konzeption des Programms waren keine spezifischen Qualifikationen erforderlich und die Teilnahme stand prinzipiell jeder Lehrkraft offen.

3.3.5 Produktorientierung

Wie bereits einleitend angesprochen, werden von einigen Experten interkultureller Erziehung und Bildung eine Produkt- und Aufgabenorientierung in der Kontaktphase empfohlen (vgl. Krüger-Potratz, 2005; Grosch & Leenen, 2000). Im Gegensatz zum Frontalunterricht, der selten ein sichtbares Produkt hervorbringt, schließt ein Projekt immer mit einem wertvollen und nützlichen Ergebnis ab. Die Ergebnisse beschränken sich nicht nur auf einen Wissensgewinn, sondern stellen auf vielen Ebenen eine Bereicherung für jeden einzelnen, die Klasse und sehr häufig auch die Gesellschaft dar. Ein wesentliches Kennzeichen der Projektmethode ist darüber hinaus die Veröffentlichung der Ergebnisse. Gudjons (2008) unterscheidet verschiedene Typengruppen von Produkten:

1. Aktions- und Kooperationsprodukte
2. Vorführungs- und Veranstaltungsprodukte
3. Dokumentationsprodukte
4. Ausstellungsprodukte
5. Gestaltungsprodukte

Das Produkt des „KulturManege“-Projektes ist eine Mischung aus Aktion und Veranstaltung. Die Bühne wird als Plattform genutzt um auf die Migrationsthematik aufmerksam zu machen. Im Gestaltungsprozess setzten sich die Jugendlichen mit fremden und der eigenen Kultur auseinander und lernen dabei, sich in einer multikulturellen Gesellschaft zurechtzufinden und diese mit zu gestalten. Die Thematisierung der interkulturellen Aspekte mündet in einen künstlerischen Beitrag, der am Ende der Woche auf der „KulturManege“-Gala präsentiert wird. Dabei darf der Prozess auf keinem Fall dem Produkt untergeordnet werden, denn nach Gudjons (2008) ist vor allem dessen Qualität für das Endprodukt verantwortlich.

Produktorientierung meint letztlich, dass Projektarbeit immer mit einem sichtbaren und wertvollen Beitrag für Teilnehmer und Gesellschaft endet. Das sichtbare Ergebnis und der Erarbeitungsprozess unterstützen den interkulturellen Lernprozess, da die Involvierten gemeinsame positive Erfahrungen sammeln, die zum Abbau kultureller Barrieren beitragen.

3.3.6 Reflexion

Im interkulturellen Lernprozess wird versucht den Schülerinnen und Schülern ein Bewusstsein für die eigene kulturelle Prägung zu vermitteln, um darauf aufbauend ein Verständnis und Respekt für fremdkulturelle Verhaltensmuster zu entwickeln. Gelingt dies, wird die Person zunehmend befähigt die eigenen kulturellen Optionen zu erweitern und wechselseitig befriedigende Beziehungen aufzubauen. Dieser Entwicklungsprozess erfordert die Fähigkeit die eigene Person und das eigene Handeln reflektorisch betrachten zu können. Im interkulturellen Lernprozess wird folglich maßgeblich auf die systematische Überschreitung und Erweiterung der vorgängigen subjektiven Erfahrungen und Handlungsmuster der Schüler abgezielt. Dieser notwendige Anspruch erfordert von den Schülern die Fähigkeit und Bereitschaft ihre gewohnten Perspektiven in Teilen aufzugeben und eine oder mehrere neue Perspektiven einzunehmen. Reflexionsphasen sollten deshalb bei der inhaltlichen Ausgestaltung Berücksichtigung finden.

Bei der Konzeption der einzelnen Module des „KulturManege“-Programms wurden geeignete Stellen lokalisiert und entsprechende Reflexionsschritte integriert, so dass die Jugendlichen langsam an die Reflexionsmaßnahmen gewöhnt werden. Eine notwendige Voraussetzung vertiefter Reflexionen ist die Fähigkeit abstrahierten Denkens. In der 7. Jahrgangsstufe *„...vollzieht sich bei vielen Schülern der Übergang vom anschaulichen zum abstrahierenden Denken, was ihnen ein zunehmend systematisches Herangehen an Frage- und Aufgabenstellungen ermöglicht und sie Gesetzmäßigkeiten leichter wahrnehmen und beschreiben lässt.“* (Bayerischer Lehrplan/ Lehrpläne Jahrgangsstufenlehrplan 7, S1). Die Lehrkraft hat die Aufgabe die Schüler zu ermutigen, sich über das Erlebte auszutauschen und sollte vorschnelle Wertungen vermeiden (vgl. Neumann, 2004). Die

Klärung sachlicher Fragen im Rahmen der Reflexionsgespräche sollte auf Argumenten und nicht auf wertenden Stellungnahmen basieren.

Konkludierend lässt sich sagen, dass Reflexionsprozesse zum einen die Erweiterung und Überschreitung der ICH-Perspektive der Schüler ermöglichen und damit die Basis für die Überwindung des eigenen Ethnozentrismus darstellen. Zum anderen können die Schülerinnen und Schüler über gezielte Reflexionen einen Abstand zum praktischen Tun und Erleben gewinnen. Dadurch können unreflektierte und ritualisierte Verhaltensweisen aufgebrochen und neue Denk- und Verhaltensmuster erschlossen werden.

3.4 Bewegungskünste

3.4.1 Struktur der Bewegungskünste

Der Zirkus ist ein Ort der Magie, der Leidenschaft und der Freiheit. Im Zirkus gibt es keine kulturellen Barrieren oder Grenzen. Vielmehr verleiht die kulturelle Vielfalt der Artisten dem Zirkus erst die Anziehungskraft, die ihn zu diesem faszinierenden Ort macht. Diese einmalige Kombination aus außergewöhnlichen körperlichen Leistungen, Kreativität und Schönheit findet sich nur bei den Zirkuskünsten.

Die Bewegungskünste subsumieren zirkensische Disziplinen, die an die schulischen Anforderungen angepasst wurden und den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, selbst ein Teil der Faszination zu sein.



Abbildung 6 Disziplinen der Sportart Bewegungskünste

Die Matrix „Disziplinen der Bewegungskünste“ (siehe Abbildung 6) illustriert, welchen Reichtum an Bewegungs-, Ausdrucks- und Gestaltungsformen die kompensatorische Sportart bereitstellt. Die Bewegungsvielfalt und der besondere Charakter der Bewegungskünste bieten unterschiedliche pädagogische Chancen. Eine Besonderheit ist, dass die Bewegungskünste keine Ansprüche an die Homogenität der Gruppe stellen (vgl. Kuhn, 2007). In der Akrobatik können beispielweise große

Pyramiden besser gebaut werden, wenn sich die Gruppe sowohl aus gutgebauten, als auch kleinen und leichten Jugendlichen zusammensetzt. Die Offenheit der Form der Bewegungskünste stellt gleichermaßen für motorisch schwache Jugendliche wie für leistungsorientierte Schülerinnen und Schülern viele Bewegungsangebote zur Verfügung. Außerdem ermöglicht die Bewegungsvielfalt den Schülerinnen und Schülern, ihren individuellen Neigungen nachzugehen. Im Gegensatz zu den meisten Sportarten hat Heterogenität bei den Bewegungskünsten keinerlei nachteilige Auswirkungen und ist in einigen Disziplinen sogar von Vorteil.

Bei der Konzeption des „KulturManege“-Programms wurden aufgrund ihrer besonderen Eignung für interkulturelle Lernprozesse folgende zirkensische Bereiche ausgewählt:

- Akrobatik,
- Jonglage,
- Pantomime,
- Bewegungstheater
- und Äquilibristik (Gleichgewichtsgeräte z.B. Laufkugel, Einrad, Rola Bola).

Die Akrobatik lässt sich in die beiden Bereiche Partnerakrobatik, d.h. akrobatische Figuren zu zweit, und Pyramidenbau gliedern. Gerade am Anfang sind die neu gewonnenen Erfahrungen und Sinneswahrnehmungen in der Akrobatik überraschend, vielfältig und tiefgreifend. Einen anderen Menschen in der Luft zu balancieren, erfordert höchste Konzentration und die Mobilisation aller Kräfte.

Die Jonglage umfasst das Jonglieren mit Tüchern, Bällen, Ringen oder Keulen und bietet den Reiz der Geschwindigkeit. Zum Einstieg in die Jonglage werden aufgrund ihrer langsamen Flugeigenschaft gerne Tücher verwendet. Nachdem die Teilnehmer des KulturManege-Projekts keine Vorerfahrungen hatten, beschränkte sich die Jonglageeinheit deshalb auch ausschließlich auf Tuchjonglage.

In der interkulturellen Diskussion werden vor allem dem Bewegungstheater, dem Rollenspiel und der Pantomime besondere Förderungsmöglichkeiten interkultureller Lernprozesse zugesprochen. Die szenische Darstellung mit dem Partner oder in der Gruppe erfordert die Verwendung aller körperlichen Ausdrucksformen und eine reflektorische Auseinandersetzung mit der eigenen Person. Dabei werden die Vorstellungs- und Darstellungskraft geschult und zugleich das Wahrnehmungsbild des Gegenübers thematisiert.

Die Äquilibristik bezeichnet die Kunst des Gleichgewichthaltens auf und mit Gegenständen. Zu den gebräuchlichsten Geräten im Schulzirkus lassen sich Einrad, Laufkugel, Rola Bola und Stelzen zählen. Äquilibristikgeräte stellen hohe Anforderungen an die koordinativen Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler. Gleichzeitig haben die Gegenstände durch die Schwierigkeit und Spektakularität der Bewegung sowie durch das Spiel mit dem Risiko einen hohen Aufforderungscharakter. Die

Eigenschaften erfordern eine enge und vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen Übenden und Sichernden und bieten damit besondere Möglichkeiten zur Förderung sozialer Kompetenzen.

3.4.2 Merkmale der Bewegungskünste

Deutlich wird, dass die Bewegungskünste ein weites Spektrum an Bewegungs- und Gestaltungsformen bieten. Ingrid Bähr (2008) gelingt es anhand dreier Merkmale die Besonderheit der Sportart Bewegungskünste darzulegen.

Ein Kennzeichen der Bewegungskünste stellt die Schwierigkeit der körperlichen Bewegungsleistungen dar. Die verschiedenen zirkensischen Disziplinen stellen hohe koordinative Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler. Neben den motorischen Ansprüchen sorgen äußere Faktoren wie z.B. die Höhe beim Trapezturnen oder das Risiko bei der Fackeljonglage für zusätzliche emotionale Reize. Dabei spielt der Wettkampfcharakter bei den Bewegungskünsten eine untergeordnete Rolle. Die Leistung wird in erster Linie von der intrinsischen Motivation der Jugendlichen determiniert. Die Motivation einen Trick zu lernen kann durch eine bevorstehende Präsentation ausgelöst werden oder nur aus dem Vergnügen heraus, eine schwierige Bewegung zu beherrschen. Das heißt die Bewegungsfertigkeiten werden in der Regel primär aus Freude an der Bewegung für einen selbst gelernt. Natürlich ist beim Üben in der Gruppe ein unbewusster Leistungsvergleich unumgänglich und kann für zusätzlichen Übungseifer sorgen.

Neben der Schwierigkeit der Bewegung besteht ein weiteres Merkmal der Bewegungskünste in der Offenheit der Form. Im Gegensatz zu den meisten anderen Sportarten gibt es keine festgelegten sportartspezifischen Regeln, normierende Vorgaben oder einen Bewegungskanon. Vielmehr werden fortlaufend neue Bewegungen erfunden oder bekannte individuell erweitert und variiert. Dieser kreative Prozess ist für die Weiterentwicklung der Formenvielfalt essentiell und ein Charakteristikum der Bewegungskünste. Nichtsdestotrotz gibt es „Regeln der Kunst“, welche den Einstieg erleichtern. Diese „Regeln“ sind häufig Grundtechniken oder –formen anhand derer die Idee der Disziplin deutlich und das Erlernen weiterer Elemente erleichtert wird.

Als letzte Besonderheit nennt Bähr (2008) die „Schönheit“ der Bewegung. Zirkensische Bewegungen haben eine besondere Wirkung auf die Umgebung, denn sie sorgen für Erstaunen und Bewunderung. Dies liegt nicht daran, dass die Elemente besonders schwierig sind, sondern daran, dass Bewegungskünste auf Wirkung ausgelegt sind. Die Schönheit der Bewegungen ist nicht nur nach außen gerichtet und zielt auf Präsentation ab, sondern in erster Linie ist es für den Artisten ein Genuss außergewöhnliche Bewegungserfahrungen zu machen. Die Schönheit der Bewegung fasziniert folglich Zuschauer und Akteure gleichermaßen.

Möchte man den Versuch unternehmen und die Bewegungskünste mit einen Satz beschreiben, können die sie als schwierige, prinzipiell offene und „schöne“ Bewegungen beschrieben werden:

„Schwierig in dem Sinne, dass man etwas Besonderes können muss; offen in dem Sinn mit den „Regeln einer Kunst“ kreativ umzugehen; und schön in dem Sinn, dass von den Bewegungskünste eine „Anmutung“ ausgeht, die sowohl die Zuschauende/innen als auch den Akteur/innen selbst in ihren Bann zu ziehen vermag.“ (Bähr, 2008, S.5)

3.4.3 Pädagogische Chancen der Bewegungskünste

Aus der Kombination und Wechselwirkung der eben genannten Merkmale ergeben sich besondere pädagogische Chancen. Von einigen Autoren werden den Bewegungskünsten durch ihre Struktur erzieherische Wirkungen (vgl. Kuhn 2007) und besondere Möglichkeiten des sozialen Lernens zugesprochen (vgl. Kuhn und Ganslmeier, 2003). Auf die interkulturellen Lernchancen wird im anschließenden Kapitel eingegangen.

Die Offenheit der Bewegungskünste ermöglicht einen Raum, in dem sich die Schülerinnen und Schüler individuell darstellen können. Die Präsentation der neu erworbenen Fertigkeiten vor Publikum wirkt sich positiv auf Selbstbewusstsein und Identität der Jugendlichen aus. Diese positiven Erfahrungen können aufgrund der Subjekt-Fähigkeitsorientiertheit der Bewegungskünste einschränkungslos alle Jugendlichen machen (vgl. Kuhn, 2007). Durch die große Bewegungsvielfalt der Bewegungskünste wird es jedem einzelnen Kind ermöglicht, seinen individuellen Neigungen und Fähigkeiten nachzugehen und Selbstbestätigung zu erfahren. Ein etwas festerer Schüler wird beispielweise zur „tragenden Säule“ beim Pyramidenbau und leistet damit einen wichtigen Beitrag zum Gelingen des Bauwerkes. Die Bewegungskünste ermöglichen auch Jugendlichen, die im regulären Unterricht schwächer sind, die Werthaftigkeit ihres Körpers zu erfahren und ein körperpositives Selbstkonzept aufzubauen.

Wie bereits einleitend angesprochen, bieten die Handlungsstrukturen der Bewegungskünste besondere Chancen und Erprobungsfelder für soziale Lernprozesse. Egal ob in der Akrobatik, beim Stelzenlaufen oder am Trapez, die Jugendlichen müssen in den Bewegungskünsten eng zusammenwirken. Eine immediate Abhängigkeit findet sich beispielsweise in der Akrobatik. Wechselseitige Kooperation, Vertrauen und Verantwortung sind Voraussetzungen beim Pyramidenbau. Missachtungen werden wortwörtlich auf dem Rücken des Partners ausgetragen. Bei vielen Disziplinen insbesondere der Äquilibristik, der Kunst des Gleichgewichts, spielt gegenseitiges Helfen und Sichern eine zentrale Rolle. Nur wenn ein funktionierendes Vertrauensverhältnis zwischen den Akteuren besteht, ist es möglich ein Gefühl für die Balance zu entwickeln. Weitere Chancen sozialen Lernens bietet der kreative Schaffensprozess bei der Entwicklung einer

Präsentation. Arbeiten die Jugendlichen vertrauensvoll und emphatisch zusammen, sind Synergieeffekte möglich und die Präsentation wird zu einem echten Gemeinschaftswerk. Kooperation in der Gruppe ist auch beim Formationsfahren auf dem Einrad oder bei der Gruppenpantomime gefordert. Die Möglichkeiten der Kooperation enden jedoch nicht auf inhaltlicher Ebene, sondern gehen über die Grenzen des Fachs hinaus. Die gestalterischen Möglichkeiten in den Bewegungskünsten laden dazu ein, fächerübergreifend tätig zu werden. Bei einer Aufführung können neben dem Fach Sport auch Kunst, Musik oder Deutsch miteinbezogen werden. Ob beim Bühnenbild, der musikalischen Untermalung oder der inhaltlichen Konzeption, die Kooperationsmöglichkeiten sind vielfältig und tiefgreifend.

Die Struktur der Bewegungskünste ermöglicht zudem einen differenzierten Umgang mit Verantwortung. Sowohl hinsichtlich der Lehrer-Schüler-Perspektive, als auch in der unmittelbaren Interaktion zwischen den Jugendlichen stellt die Übernahme und Abgabe von Verantwortung ein zentrales Moment der Bewegungskünste dar. Der verantwortungsvolle Umgang mit gefährlichen Materialien wie z.B. Feuerkeulen oder die Arbeit in luftiger Höhe erfordern wechselseitiges Vertrauen. Bei vielen Elementen in der Akrobatik muss die obere Person die gesamte Verantwortung in die Hände der unteren Person geben. Gelingt dies, können außergewöhnliche Körpererfahrungen gemacht werden. Verantwortung ist folglich bei fast allen zirkensischen Interaktionen notwendig. Gleichzeitig geben die Handlungsstrukturen der Bewegungskünste den nötigen Raum für selbstverantwortliche Lernprozesse.

Eine weitere Besonderheit der Bewegungskünste stellen die Förderungsmöglichkeiten im kommunikativen Bereich dar. Während die nonverbale Kommunikation in anderen Sportarten unreflektiert bleibt, hat die Körpersprache in den Bewegungskünsten eine Jahrhundertelange Tradition. Im Bewegungstheater und in der Pantomime wird die Körperwahrnehmung gezielt geschult und intensive Bewegungs- und Ausdrucksmöglichkeiten erfahrbar gemacht. Kommunikation stellt jedoch auch in anderen Bereichen eine essentielle Komponente dar. Erfolgreiches Miteinander zu zweit und in der Gruppe ist nur auf Grundlage intensiver und wechselseitig konstruktiver Austauschprozesse möglich. Diese unmittelbare Abhängigkeit zwischen den Akteuren entscheidet nicht nur über Erfolg und Misserfolg, sondern impliziert auch einen verantwortungsvollen Umgang mit der Gesundheit aller Mitwirkenden.

Die Darbietung der Geschicklichkeiten vor Publikum ist ein fester Bestandteil der Bewegungskünste. Das bedeutet nicht, dass jedes Kind auftreten muss. In der Regel besteht jedoch eine große intrinsische Motivation auf Seiten der Schülerinnen und Schüler, eine Aufführung zu gestalten. Entscheidend ist, dass der Prozess von der ersten Idee bis zur Fertigstellung der künstlerischen Inszenierung im Fokus steht. Die Aufführung ist eine willkommene Belohnung für die vorausgehenden Mühen. Auf keinen Fall sollte jedoch der kreative Prozess dem Ergebnis

untergeordnet werden. Stattdessen sollten die beiden Säulen künstlerischer Gestaltungen, Phantasie und Kreativität, gepflegt werden, so dass stetig neue Gestaltungselemente und -formen entstehen.

3.4.4 Bewegungskünste und interkulturelle Erziehung

Die Erläuterungen der Merkmale und pädagogischen Chancen deuten bereits an welche Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten die Bewegungskünste auch für interkulturelle Erziehung eröffnen. Selbstverantwortliches Lernen, kooperatives Lernen sowie verschiedenen Formen erfahrungs- bzw. problemorientierten Lernens und die Projektmethode werden von vielen Autoren explizit empfohlen (vgl. Ballreich, 2007; Kuhn und Ganslmeier, 2003; Gaal, 1999). Bei der Umsetzung der Bewegungskünste im Sportunterricht verlangt der Charakter der Sportart eine Lernumgebung, die Eigeninitiative, Selbsttätigkeit und Gestaltungsfreiheit ermöglicht (vgl. Kuhn, 2007).

Die genannten didaktischen Möglichkeiten sozialen Lernens eröffnen Ansatzpunkte für interkulturelle Erweiterungen. Auf Grundlage der von Nieke (2008) postulierten Ziele interkultureller Erziehung und Bildung werden nachfolgend anhand der Bewegungskünste pädagogische Chancen zur Gestaltung interkultureller Lernumgebungen im Sportunterricht aufgezeigt:

Ausgangspunkt interkultureller Lernbemühungen stellt die Vermittlung der Erkenntnis des eigenen unvermeidlichen Ethnozentrismus dar. Durch das Aufzeigen der kulturellen Hintergründe der zirkensischen Disziplinen können den Schülerinnen und Schülern kulturelle Ausprägungen bewusst gemacht werden. Im Gestaltungsprozess erfahren die Jugendlichen, dass die sozialen Regeln des Verhaltens nicht mit der Natur des Menschen oder einer Nationalität verbunden sind, sondern sich aus situativen Kontexten entwickeln, die sich dann kulturell unterschiedlich ausprägen (vgl. Pühse und Roth, 1999). Gezielte Reflexionen helfen die Unvermeidlichkeit des Eingebundenseins in die Denk- und Wertgrundlagen der eigenen Lebenswelt zu thematisieren und die Erkenntnis zu vermitteln, dass die Mitmenschen in ihren Lebenswelten ebenso verankert sind, wie man selbst. Besondere Möglichkeiten bieten die Pantomime und das Bewegungstheater. Gezielt können Alltagssituationen und menschliche Empfindungen nonverbal thematisiert werden. Dabei wird der Körper nicht nur einbezogen, sondern als konstitutives Element benötigt. Die Darstellung der Person ist unmittelbar mit ihrer leiblichen Präsentation verbunden und erst in der Gestaltung körperlicher Expressivität entsteht das Wahrnehmungsbild der Identität des Gegenübers (vgl. Pühse und Roth, 1999).

Eine weitere Zielsetzung interkultureller Lernarrangements stellt die Überwindung von Befremdung und Konkurrenz innerhalb der Lebenswelten dar. Unter Wir-Identität wird in Anlehnung an Eriksons Ich-Identität die reale oder auch virtuelle Vorstellung einer Zugehörigkeit zu Gruppen verstanden. Die parallele Präsenz divergierender Wir-Identitäten birgt ein großes Gefahrenpotential. Die

Bewegungskünste bieten eine Doppelstrategie, um entsprechenden Tendenzen entgegenzuwirken. Auf der einen Seite kann anhand der sportartbezogenen Regeln aufgezeigt werden, dass Regeln prinzipiell austauschbar sind (vgl. Pühse & Roth, 1999). Gerade die Offenheit der Form der Bewegungskünste ermöglichen vielfältige Herangehensweisen beim Erlernen und Erschließen von Bewegungen. Bei künstlerisch-kreativen Gestaltungsprozesse gibt es kein richtig oder falsch und der Prozess, nicht das Ergebnis stehen im Vordergrund. Die gemeinsamen Erfahrungen verbinden und können über Reflexionen auf den Alltag übertragen und in einen interkulturellen Horizont gestellt werden. Auf der anderen Seite sollte thematisiert werden, dass Differenz nicht zwangsläufig Konkurrenz bedeuten muss. Im Zirkus sorgen die verschiedenen kulturellen Hintergründe der Artisten für Vielfaltigkeit und Neuerungen und sind eine Bereicherung. Hinzu kommt, dass der Wettkampfcharakter bei den Bewegungskünsten eine untergeordnete Rolle spielt. Stattdessen werden die Bewegungsfertigkeiten aus Freude an der Bewegung für einen selbst gelernt und in gemeinsamen Präsentationen gezeigt. Außerdem besteht im Gegensatz zu den Wettkampfsportarten bei den Bewegungskünsten nicht die Gefahr einer latenten Verstärkung kultureller Konflikte.

Bei der Auseinandersetzung mit Differenz sollte immer auch das Gemeinsame betont werden. Durch die Realisation von Projekte können gemeinschaftliche Erfahrungen gemacht werden. Besonders positive Effekte werden erzeugt, wenn die Erfahrungen für alle Teilnehmer erstmalig und positiv sind. Aufgrund der offenen Form und dem niedrigen Bekanntheitsgrad der Bewegungskünste ist die intrinsische Motivation und Handlungsbereitschaft der Jugendlichen hoch. Als eine der wenigen kompensatorischen Sportarten können sich die Jugendlichen in den Bewegungskünsten künstlerisch verwirklichen und ausdrücken. Die gemeinsame Gestaltung und Präsentation sorgt für ein positives Gruppengefühl.

Beim Bau großer Pyramiden, in der Partnerarbeit oder während der Vorbereitung einer Aufführung sammeln die Schülerinnen und Schüler fortlaufend gemeinsame positive Erlebnisse. Außerdem erkennen die Jugendlichen, dass sich im Sport trotz unterschiedlicher Herkunft gleichwertig sind. Beim Pyramidenbau oder der Jonglage spielt der kulturelle Hintergrund keine Rolle. Erfolg und Misserfolg hängen von der motorischen Geschicklichkeit und der Teamfähigkeit ab. Nur wenn alle Schülerinnen und Schüler trotz Differenzen kooperieren, werden synergetische Ergebnisse erzielt.

Häufig wird postuliert im interkulturellen Lernprozess die Aufmerksamkeit auf Möglichkeiten gegenseitiger kultureller Bereicherung zu richten. Für ein erfolgreiches Gelingen müssen den Schülerinnen und Schüler klar erkennbare kulturelle Unterschiede aufgezeigt werden, ohne zu polarisieren. Gleichzeitig sollten in einem transparenten Prozess die bereichernden Effekte erfahrbar gemacht werden. Diese scheinbar nicht zu vereinenden Postulate können über das Bewegungstheater und die Pantomime realisiert werden. Wie bereits angesprochen schafft die Bühne eine vom Alltag abgehobene Realität, in der Unausgesprochenes ausgesprochen werden kann.

In diesem Raum können auch kulturelle Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster positiv verändert werden. Der Gestaltungsprozess bietet die Möglichkeit kulturelle Differenzen und Konflikte zu thematisieren, ohne zwangsläufig zu stigmatisieren. Beim „KulturManege“-Projekt wurde deshalb jeder Gruppe aufgetragen, zum Thema „Ein Land – viele Gesichter“ die Facetten eines Migrationslandes in einer Nummer künstlerisch darzustellen. Je weniger Wissen im Vorfeld besteht, umso spannender ist die Auseinandersetzung mit dem Land. Mit Hilfe von Bildbänden, Reiseführern sowie über das Internet kann die Informationssuche unterstützt und Wissen über Sport, Mentalität, bekannte Bauwerke, Industrie, Natur oder landestypische Besonderheiten (z.B. Weltkulturerbe) gesammelt werden. Besonders wertvoll ist es, wenn Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Gruppe sind und eigenes Wissen miteinbringen können. Bei der Aufführung und Präsentation der verschiedenen Nationen werden die Mentalitäten der Länder sowie ihre Charakteristika transparent und erfahrbar gemacht. Je nach Intention können die inhaltlichen Schwerpunkte auf unterschiedliche interkulturelle Aspekte gelegt werden.

Einen weiteren Schwerpunkt interkultureller Erziehung und Bildung bildet der Umgang mit Fremdheit. Je nach Situation kann das Fremde exotisch, aber auch befremdlich oder verunsichernd wirken. Durch spezielle Settings bzw. Lernarrangements muss ein Raum geschaffen werden, in dem die eigenen Gefühle artikuliert werden können und eine reflektorische Auseinandersetzung möglich ist. Die Bewegungskünste ermöglichen eine mehrperspektivische Herangehensweise. Neben der sprachlich vermittelten Ebene können im Sportunterricht auch körperliche Erfahrungen gemacht werden. In der Akrobatik oder beim Trapezturnen haben die Jugendlichen überdurchschnittlich viel Körperkontakt. Durch vorbereitende Übungen und Spiele werden Berührungsängste abgebaut und die Eigen- und Fremdwahrnehmung geschult. Die gemeinsamen Erfahrungen zeigen, dass Hautfarbe oder kulturelle Kleidung nichts fürchtenswertes sind. Der enge Körperkontakt und die wechselseitige Abhängigkeit führen zu einer emotionalen Verbundenheit.

In konträrer Weise kann der Umgang mit Fremdheit in der Pantomime zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden. Pantomime bedeutet sich mit dem eigenen und dem Körper anderer auseinanderzusetzen. Die Schulung in der Kunst der Pantomime und des Bewegungstheaters ermöglicht das Erleben intensiver Bewegungs- und Ausdrucksmöglichkeiten des Körpers, eine differenzierte Körperwahrnehmung und ein erweitertes Körperbewusstsein. Nonverbale Kommunikation kann in anderen Schulfächern kaum thematisiert werden. Über spielerische Pantomime lernen die Jugendlichen ihrer eigenen Körpersprache deuten und erfahren, dass auch die Körpersprache kulturell bedingt ist. Handlungen können in verschiedenen Kulturen unterschiedliche Bedeutungen haben, denn der Bereich der Gesten unterliegt wie kaum ein anderer kulturellen Konventionen. So bedeutet etwa die „Ringgeste“ (Daumen und Zeigefinger berühren sich, die

übrigen Finger sind locker geöffnet) in Deutschland „gut“, in Frankreich „Null“, in Korea „Geld“, in Südosteuropa hat die Geste eine vulgäre Bedeutung und in Tunesien ist sie eine Drohgebärde.

Neben der Thematisierung nonverbaler kultureller Kommunikationsstrukturen in der Pantomime können die Schülerinnen und Schüler durch spezielle Settings auch über die anderen zirkensischen Disziplinen im Umgang mit Fremdheit gefördert werden. Unter Einbezug verschiedener Bewegungskünstedisziplinen ermöglicht beispielweise die Gestaltung fiktiver Sportkulturen den Jugendlichen unabhängig ihres kulturellen Hintergrundes Fremdheit zu erleben (vgl. Gramespacher, 2003). Durch die Erschaffung von zwei dualistischen Sportkulturen können die Schülerinnen und Schüler auf spielerische Weise Erfahrungen im Umgang mit Fremdheit sammeln. Dazu wird die Gruppe geteilt und jedes Team bekommt eine Anleitung mit Hilfe derer sie eine fiktive Sportkultur erschaffen. Sobald beide Sportkulturen funktionieren, können immer zwei Jugendliche für fünf Minuten die Sportkultur wechseln und haben die Aufgabe, ohne sprechen zu dürfen an der neuen, ihnen fremden, Sportkultur aktiv teilzunehmen. Die Jugendlichen nehmen durch dieses Setting Kultur bewusst wahr, erleben die Gefühle eines „Fremden“ und „Einheimischen“ und werden für die Problematik der Verständigung sensibilisiert. In einer gestuften Reflexion können die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler vertieft und in einen interkulturellen Horizont gestellt werden.

Die Bewegungskünste ermöglichen der Lehrkraft Fremdheit mehrperspektivisch und ganzheitlich zu thematisieren und divergierende Lernarrangements zu erschaffen.

All diese Maßnahmen tragen zum Aufbau von wechselseitiger Toleranz zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund bei. Zusätzlich können über die Schaffung von Lern- und Erfahrungsräume sozialen Lernens Kompetenzen wie z.B. Empathie aufgebaut werden, die positiv zum Aufbau wechselseitig befriedigender und konstruktiver Beziehungen beitragen.

4 Programm

Rahmen des „KulturManege“-Programms bilden die formulierten didaktischen Prinzipien und die Lernziele des interkulturellen Lernens. Nach einem ganzheitlichen Ansatz werden bei der Programmgestaltung gleichermaßen motorische, affektive und kognitive Lernziele verfolgt. Ausgehend von den pädagogischen Intentionen und nach einer didaktischen Reduktion hat sich die Sportart Bewegungskünste als besonders geeignetes Mittel zur Verfolgung pädagogischer Ziele herauskristallisiert. Die übergeordneten Ziele des interkulturellen Lernens werden in einen sportpraktischen Kontext gestellt und auf der Ebene des Projektunterrichts umgesetzt. Durch die speziell konzipierten Settings findet eine mehrdimensionale Auseinandersetzung mit den Motiven des interkulturellen Lernens statt.

Neben inhaltlichen und pädagogisch-didaktischen Aspekten werden bei der Projektkonzeption auch die wissenschaftliche Überprüfbarkeit sowie die Umsetzbarkeit in den Schulalltag berücksichtigt. Hinsichtlich der Gewährleistung einer möglichst großen Vergleichbarkeit der Ergebnisse wird versucht die Settings der verschiedenen Projektteams nahezu kongruent zu gestalten und nicht kontrollierbare Faktoren zu minimieren.

Nach der wissenschaftlichen Studie soll das Programm Eingang in den schulischen Alltag finden. Deshalb werden bei den konzeptionellen Überlegungen schulspezifischen Organisationsstrukturen berücksichtigt. Aus forschungsspezifischen und praktischen Gründen wird das Programm in der 7. Jahrgangsstufe durchgeführt, da sowohl in der 5. als auch 6. Jahrgangsstufe bereits eine Klassenfahrt stattfindet. Die Durchführung des Programms berücksichtigt bei der Anzahl an benötigten Lehrkräften die aktuell angespannte Personalsituation an den Schulen. Im Anschluss wird auf die einzelnen Programmpunkte detailliert eingegangen und die zugrundeliegenden didaktischen Überlegungen dargelegt.

4.1 Überblick

Das „KulturManege“- Programm lässt sich in zwei Module unterteilen: Ein Vorbereitungs- und ein praktisches Anwendungsmodul (= die Projektwoche). Das Vorbereitungsmodul findet im regulären Unterricht an der eigenen Schule statt. Die Projektwoche findet in Camps an verschiedenen Orten in Oberbayern statt. Jeweils vier Klassen aus verschiedenen Schulen werden in einem Camp zusammengefasst. Am Ende der Woche kommen alle Klassen zur Abschlussgala an einen zentral gelegenen Ort zusammen. Das Vorbereitungsmodul beginnt etwa vier Wochen vor und endet mit Beginn der Projektwoche. Es beinhaltet eine



Abbildung 7 KulturManege Logo

fächerübergreifende Auseinandersetzung mit interkulturellen Themen in den Fächern katholische/evangelische Religionslehre bzw. Ethikunterricht, sowie im Fach Kunst. Im Kunstunterricht haben die Jugendlichen die Aufgabe, in Kleingruppen Kurzfilme zum Thema „Kulturelle Vielfalt an unserer Schule“ zu gestalten (siehe Kapitel 4.2.1). Parallel dazu haben die Lehrkräfte in den Fächern katholische/evangelische Religionslehre und Ethik die Möglichkeit, eine dreistündige Unterrichtsreihe zum Thema „Kulturelle Vielfalt in Verbindung mit Sport“ im religiösen Kontext in den Unterricht einfließen zu lassen (siehe Kapitel 4.2.2). Ziel des Vorbereitungsmoduls ist ein Wissensgewinn und eine Sensibilisierung der Jugendlichen gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund, deren Kulturen und Religionen. Im Anwendungsmodul, der Projektwoche, soll das Wissen dann in die Praxis umgesetzt werden. Durch spezielle Settings werden Persönlichkeitsmerkmale, die bedeutsam für ein effektives Handeln in multikulturellen Situationen sind, gefordert und gefördert (siehe Abbildung 8).

Zeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
07.30-08.30	FRÜHSTÜCK				
				Verteilung der Showthemen	
09.00-10.00	Ankunft	Umgang mit Differenz (Akrobatik)	Soziale Initiative (Aquaerobik)	Choreographie I	Reise
10.00-11.00					
11.00-12.00					
12.00-13.00					
13.00-14.00	MITTAGESSEN				
	Organisatorisches	Organisatorisches	Organisatorisches	Beitrag bei Bunten Abend?	
	Festlegung der Gruppen				
14.00-15.00	Opening & Kultur	Nonverbale Kommunikation (Pantomime)	Umgang mit Fremdheit (Sportkultur)	Choreographie II	Stellproben
15.00-16.00					
16.00-17.00	Entspannung I	Entspannung II	Entspannung III	Entspannung IV	
17.00-18.00					
18.00-19.00	ABENDESSEN				
19.00-20.00	Ergebnisse Kurzfilmprojekt	Film „Rhythm is it“	?	Bunter Abend/Generalprobe	ABENDESSEN
20.00-21.00					Gala KulturManege
21.00-22.00					

Abbildung 8 KulturManege-Programm

Die Projektwoche umfasst den zeitlichen Rahmen eines regulären Schullandheimaufenthaltes. Über einen Zeitraum von fünf Tagen lernen die Jugendlichen alle Projektbausteine kennen (siehe Abbildung 8).

Der besondere Ansatz des Projektes zeigt sich auch im „KulturManege“ Logo (siehe Abbildung 7). Die zwei Ringe im Logo symbolisieren eine Zirkusmanege, einen Ort, an dem kulturelle Unterschiede ausnahmslos in einem positiven Kontext gesehen werden. Auch das „KulturManege“- Programm endet mit einer großen Abschlussgala, auf der die Jugendlichen ihre neugewonnen Fertigkeiten und Erfahrungen im affektiven, kognitiven und motorischen Bereich zum Ausdruck bringen können.

Die Woche wird am Montag nach der Anreise durch den Programmbaustein „Opening und Kultur“ eingeleitet (Kapitel 4.3.1). Dieser Programmbaustein hat im Gegensatz zu den übrigen Unterrichtseinheiten einen theoretischen Schwerpunkt. Ziel dieses Bausteins ist es, die Jugendlichen auf die thematische Ausrichtung der Woche einzustellen und das Wissen aus dem Vorbereitungsmodul aufzugreifen. Gleichzeitig soll den Jugendlichen die Möglichkeit gegeben werden sich in den neuzusammengesetzten Gruppen kennenzulernen und Berührungspunkte abzubauen. Am Dienstag und Mittwoch finden die Programmbausteine „Umgang mit Fremdheit“

(siehe Kapitel 4.3.4), „nichtwertender Umgang mit Differenz“ (siehe Kapitel 4.3.3), „Nonverbale Kommunikation“ (siehe Kapitel 4.3.2) und „Soziale Initiative“ (siehe 4.3.5) statt. Diese Programmbausteine sind zwischen eineinhalb und zweieinhalb Stunden lang und haben verschiedene Motive des interkulturellen Lernens zum Inhalt. Zur Regeneration findet an jedem Tag nach der letzten Einheit noch eine Entspannungseinheit statt. Diese Einheiten sollen vor allem Spaß machen und den Jugendlichen die Möglichkeit geben sich zu erholen.

Am Donnerstag beginnt der größte Programmbaustein der Woche, die Gruppengestaltung „Ein Land–viele Gesichter“ (siehe IV.C.6). Die Gruppengestaltung beginnt in der Früh mit dem ersten Brainstorming und endete am Freitag mit der großen Abschlussveranstaltung. Der Programmbaustein umfasst also den Weg vom ersten Brainstorming der Erarbeitung der Choreographie (siehe IV.C.6a), über die ersten Proben, einer Generalprobe (siehe IV.C.6b), den Stellproben am Auftrittsort und dem Auftritt auf der „KulturManege“-Gala (siehe IV.C.6c). In der Gestaltung bündeln sich die affektiven, kognitiven und motorischen Lernziele der Woche und gleichzeitig dient sie zur Lernzielkontrolle. Im Gestaltungsprozess und –ergebnis wird das Stadium der Realisation der übergeordneten Lernziele des interkulturellen Lernens sichtbar.

4.2 Vorbereitungsmodul

Im Vorbereitungsmodul wird auf Grundlage der didaktischen Prinzipien des erziehenden Sportunterrichts die Thematik der Woche fächerübergreifend behandelt. Aufgrund ihrer inhaltlichen Eignung wurden die Fächer katholische Religionslehre, evangelische Religionslehre und Ethik ausgewählt. Der Lehrplan sieht in der 7. Jahrgangsstufe eine Auseinandersetzung mit fremden Kulturen und Religionen explizit vor und so lässt sich die Thematik des Kulturmanege-Projektes gut in den regulären Unterricht integrieren. Das Fach Kunst wurde gewählt, weil die Thematik „Gestalten“ als ein Schwerpunkt des „KulturManege“-Projektes im Zusammenhang mit interkulturellem Lernen erprobt werden kann. Ziel des Vorbereitungsmoduls ist ein Wissenszuwachs und eine Sensibilisierung der Jugendlichen gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund sowie deren Kulturen und Religionen.

4.2.1 Kurzfilmprojekt „Kulturelle Vielfalt an unserer Schule“ im Kunstunterricht

Auf Grundlage des Fachlehrplans Kunst, der für die 7. Jahrgangsstufe im Bereich „Lebenswelten“ die Thematik „Erzählen und Ausdruck“ und im Bereich „Kommunikation und Medien“ die Thematik „Nachricht“ vorsieht, wurde das Kurzfilmprojekt „Kulturelle Vielfalt an unserer Schule“ entwickelt. Der besondere Charakter des Kurzfilmprojektes ermöglicht die Erfüllung der curricularen Anforderungen des Fachlehrplans und gleichzeitig eine theoretische und praktische Auseinandersetzung mit der Thematik „Kulturelle Vielfalt“.

Jede Klasse bekommt den Arbeitsauftrag, kleine Werbefilme von zwei bis drei Minuten Länge zum Thema „Kulturelle Vielfalt an unserer Schule“ zu erstellen. Dazu werden Kleingruppen von vier bis sechs Jugendlichen gebildet. Jedes Team hat die Aufgabe, ein Gruppenmitglied auszuwählen, das etwas über seinen kulturellen Hintergrund berichten möchte. Der Film soll den Alltag und die Schule des Schülers oder der Schülerin zeigen. Bei der Erstellung des Filmes müssen einige inhaltliche Vorgaben berücksichtigt werden. Wenn möglich sollen die Schüler die Sprechsequenzen in Deutsch und in der Muttersprache durchführen. Außerdem soll ein landestypisches Gericht, ein kultureller Gegenstand und die religiöse Ausrichtung gezeigt und erläutert werden.

Zur Umsetzung des Arbeitsauftrages bekommen die Schüler ein Handout zu den Formalia, eine Leihvideokamera mit einer vereinfachten Bedienungsanleitung, Tipps zum Filmen und ein Videobearbeitungsprogramm.

Die fertigen Filme werden am ersten Abend der Projektwoche zusammen mit den Jugendlichen der anderen Schulen angeschaut. Nachdem jede Klasse Kurzfilme präsentiert, haben die Filme den positiven Nebeneffekt, dass die Jugendlichen etwas über ihre Gruppenmitglieder und deren Schule

erfahren. Das Kurzfilmprojekt unterstützt also den Kennenlernprozess. Darüber hinaus lernen die Jugendlichen im Bereich Gestalten handlungsorientierte Vorhaben zu realisieren und durch experimentelles Erproben den Umgang mit mimischen und gestischen Ausdrucksformen. Durch die besondere Aufgabe einen Werbefilm für Ihre Schule zu erstellen, erschließen die Jugendlichen den Zusammenhang von Inhalt, optischer Aufbereitung und Wirksamkeit einer Mitteilung, Lernziele des Fachlehrplans Kunst. Darüber hinaus fördert der Film die Identifikation der Schüler mit ihrer Schule und die Aktivitäten der Jugendlichen auf dem Schulgelände sorgt für Aufmerksamkeit bei anderen Schülern und Lehrern.

Die alltagsnahe Auseinandersetzung mit fremden Kulturen und Religionen soll das Interesse der Jugendlichen wecken und gleichzeitig ihre Grundkenntnisse erweitern. Das neu gewonnen Wissen und die Sensibilisierung gegenüber der kulturellen Vielfalt in unserer Gesellschaft bereiten die Jugendlichen auf die Herausforderungen des Anwendungsmoduls vor.

4.2.2 Unterrichtsreihe „Der Körper im Kulturkonflikt“ im Religions- und Ethikunterricht

Wie bereits im Kapitel zum Lehrplan angesprochen, wird die fächerübergreifende Behandlung der Thematik „Religionen und Kulturen im Alltag entdecken“ in der 7. Jahrgangsstufe empfohlen. Der Wissenserwerb über fremde Kulturen stellt einen wichtigen Aspekt im interkulturellen Lernprozess dar. Während der Projektwoche wird versucht im sportlichen Handlungsfeld Veränderungen der Verhaltensmuster der Jugendlichen in interkulturellen Situationen zu erwirken. Voraussetzung dafür ist ein Grundwissen über die Religionen und Kulturen der Menschen mit Migrationshintergrund. Die Jugendlichen müssen außerdem die Relevanz und Sinnhaftigkeit einer Auseinandersetzung mit dieser Thematik erschließen. Im Vorbereitungsmodul wird deshalb im Religions- und Ethikunterricht die notwendige Wissensgrundlage geschaffen. Den Lehrkräften steht dafür eine Unterrichtsreihe zum Thema „Der Körper im Kulturkonflikt“ zur Verfügung, die sie eigenverantwortlich auf zwei bis drei Stunden aufteilen können. Das bereitgestellte Unterrichtsmaterial umfasst das Artikulationsschema, zwei Artikel und zwei Folien. Inhaltlich werden der islamische Alltag und die Bräuche und Traditionen behandelt. Dabei werden die Rolle der Frau und die Ausübung von Sport in der islamischen Glaubenswelt schwerpunktmäßig thematisiert. Anhand eines Gerichtsfalls einer muslimischen Schülerin sollen die Schüler lernen sich eine reflektierte Meinung gegenüber der Situation von Migranten in der Gesellschaft zu bilden. Der Gerichtsfall durchläuft verschiedene Instanzen, die zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen kommen. Ergänzend lernen die Jugendlichen über den Artikel „Die Stellung der Frau im Islam“ etwas über die kulturellen und religiösen Hintergründe. Der Fall der

muslimischen Schülerin ist an eine Diskussion bezüglich der gesellschaftlichen Erwartungen an den Sport und sein integrativen Potentials geknüpft.

Durch den Umgang mit Fremdheit soll gezielt die Empathie und Selbstreflexion der Jugendlichen gefördert werden. Darüber hinaus macht die Unterrichtsreihe auf das Andersartige in unserer Lebenswelt neugierig und regt zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit Brauchtum und Denkweisen der Weltreligion Islam an. Übergeordnetes Lernziel ist die Erkenntnis, dass durch wechselseitige Toleranz trotz unterschiedlicher religiöser Weltdeutungen und bestehender Probleme ein friedliches Zusammenleben möglich ist.

4.3 Anwendungsmodul – während der Projektwoche

Das Anwendungsmodul, die Projektwoche, findet von Montag bis Freitag statt und umfasst fünf Tage. Auf Grundlage der didaktischen Prinzipien wird mit Hilfe der Sportart Bewegungskünste das im Vorbereitungsmodul gesammelte Wissen in die Praxis umgesetzt. Eingeleitet wird die Woche am Montag durch den Programmbaustein „Kultur und Opening“. Am Dienstag und Mittwoch finden die Programmbausteine „Umgang mit Fremdheit“, „nichtwertender Umgang mit Differenz“, „Nonverbale Kommunikation“ und „Soziale Initiative“ statt. Den Abschluss und zugleich Höhepunkt der Woche bildet die Gruppengestaltung „Ein Land – viele Gesichter“. Dieser Programmbaustein beginnt am Donnerstag und endet am Freitagabend mit der „KulturManege“ Gala. Im Anwendungsmodul werden die Jugendlichen durch Konfrontation mit den verschiedenen Motiven des interkulturellen Lernens angeregt, ihr Verhalten in interkulturellen Situationen zu hinterfragen und neue Verhaltensmuster zu entwickeln. Dabei werden gezielt für ein effektives Handeln in multikulturellen Situationen bedeutsame Persönlichkeitsmerkmale gefordert und gefördert.

4.3.1 Programmbaustein „Kultur und Opening“

Der Programmbaustein „Kultur und Opening“ verfolgt zwei übergeordnete Ziele. Zum einen soll an das im Vorbereitungsmodul gesammelte Wissen der Jugendlichen angeknüpft und die interkulturelle aufgegriffen werden, zum anderen dient dieser Programmbaustein der Unterstützung des Kennlernprozesses. Ein zentrales Motiv des „KulturManege“-Projektes ist der Umgang mit Fremdheit. Aus diesem Grund werden die Klassen der verschiedenen Schulen zu Beginn der Unterrichtseinheit „Kultur und Opening“ aufgeteilt und neue Gruppen gebildet. Diese neu gebildeten Gruppen aus Jugendlichen verschiedener Schulen bleiben die gesamte Woche zusammen und bewältigen gemeinsam die Programmbausteine. Durch die Neuzusammensetzung werden die Motive interkulturellen Lernens, wie „Umgang mit Fremdheit“ oder „Nichtwertender Umgang mit Differenz“ für die Jugendlichen lebensnah erfahrbar. Der Kennlernprozess der Jugendlichen wird durch Spiele zum Abbau von Berührungängsten unterstützt. Gleichzeitig wird in der Unterrichtseinheit der Umgang mit kultureller Vielfalt in unserer Gesellschaft thematisiert. In Kleingruppen wird zuerst erarbeitet, was die Jugendlichen mit Kultur assoziieren. Auf Grundlage eines konkreten Kulturverständnisses findet anschließend eine Diskussion über unser Gesellschaftsbild statt. Dabei sollen die Jugendlichen die multikulturelle Dimension unserer Gesellschaft erschließen. Anschließend erarbeiten die Jugendlichen Lösungswege wie trotz unterschiedlicher kultureller Kontexte ein Zusammenleben in gegenseitiger Wertschätzung möglich ist. Dabei werden die Jugendlichen von der praktischen Handlungsebene auf Persönlichkeitsmerkmale, die für ein effektives Handeln in multikulturellen Situationen bedeutsam sind, gelenkt. Hauptziel dieses Programmbausteins ist die

theoretische Erarbeitung und Sicherung von Kompetenzen und Eigenschaften, die für ein erfolgreiches Miteinander in einer multikulturellen Gesellschaft notwendig sind. Während der Woche werden diese Eigenschaften in den Programmbausteinen gezielt gefördert und durch zahlreiche Reflexionen immer wieder auf die „Kultur und Opening“ Einheit zurückgegriffen. Die Jugendlichen werden fortlaufend bestärkt ihre Verhaltensweisen kritisch zu hinterfragen und zu verändern.

Alle neugewonnen Erkenntnisse der „Kultur und Opening“ Einheit werden auf einer Flipchart festgehalten. Nachdem jede Klasse eine eigene Flipchart bekommt, kann diese in die verschiedenen Programmbausteine mitgenommen werden. Die Lehrkraft hat die Möglichkeit, an geeigneter Stelle darauf Bezug zu nehmen und die praktischen Erfahrungen in einen interkulturellen Horizont zu stellen.

Der Programmbaustein „Kultur und Opening“ bildet also die theoretische Grundlage für die nachfolgenden Einheiten. Die Jugendlichen sollen Kultur als Ordnungsgefüge begreifen und die multikulturelle Dimension unserer Gesellschaft erschließen. Außerdem sollen sie sich der Problematik der kulturellen Konflikte im Alltag bewusst sein und die Notwendigkeit interkultureller Kompetenz zur Bewältigung der gesellschaftlichen Herausforderungen erkennen.

4.3.2 Programmbaustein „nonverbale Kommunikation“

Ein übergeordneter Ansatz interkulturellen Lernens ist das Motiv der interkulturellen Verständigung. Einen wichtigen Aspekt stellt dabei die Kommunikation dar. Neben der Sprache, ist dabei der Körpersprache eine erhebliche Bedeutung zuzusprechen. Im sportlichen Handlungsfeld können die Dimensionen der nonverbalen Kommunikation auf partikuläre Weise thematisiert und erfahrbar gemacht werden. Die Bewegungskünste bieten durch die Pantomime einen Bereich für die experimentelle Erprobung mimischer und gestischer Ausdrucksformen.

Aus diesem Grund wird im Programmbaustein „nonverbale Kommunikation“ die Bedeutung der Körpersprache im interkulturellen Kontext über die Pantomime auf spielerische Weise erfahrbar gemacht. Die Unterrichtseinheit ist sehr erfahrungs- und handlungsorientiert und ermöglicht den Schülern bei diesem Prozess ein hohes Maß an Mitbestimmung und Selbstständigkeit. Durch Übungen im Umgang mit Mimik, Blick, Körperhaltung, Berührungen, Körperkontakt und Gestik erschließen die Jugendlichen die Wirkung und Bedeutung der Körpersprache. Die verschiedenen Bewegungsaufgaben fördern zudem Eigen- und Fremdwahrnehmung und durch wiederholte Reflexionen können die Jugendlichen das Erlebte und Gefühlte zum Ausdruck zu bringen. Die kognitive Verarbeitung der sportbezogenen Erlebnisse soll die Erfahrungsbildung unterstützen. Dabei stellt die Lehrkraft die Erfahrungen nach den Übungen durch zusätzliche Informationen regelmäßig in

einen interkulturellen Kontext. Die vielen Beispiele verdeutlichen den Jugendlichen das korrelative Verhältnis zwischen Körpersprache und kultureller Umwelt.

4.3.3 Programmbaustein „nichtwertender Umgang mit Differenz“

Das übergeordnete Lernziel des Programmbausteins „Nichtwertender Umgang mit Differenz“ erschließt sich aus dem Titel der Unterrichtseinheit. Zur Umsetzung des interkulturellen Motivs wurde die Akrobatik aus den Bewegungskünsten ausgewählt, da diese Sportart ein besonderes Potential zur Förderung sozialer Kompetenzen birgt. Am Beispiel der katalanischen Pyramidenbauern, den sogenannten Castelleros, wird den Jugendlichen zu Beginn der Einheit mit einer kleinen Filmsequenz und anschließenden Powerpointpräsentation der besondere Umgang mit Differenz gezeigt. Bei den bis zu zehn Personen hohen Pyramiden arbeiten drei Generationen Hand in Hand, denn erst durch diese Heterogenität wird der Bau solch großer Pyramiden möglich.

Im Anschluss an den Film wird über eine Diskussion herausgearbeitet, welche Eigenschaften nötig sind um trotz Differenzen kooperativ miteinander umzugehen. Die Ergebnisse werden auf der Flipchart festgehalten. Nach dem theoretischen Einstieg dürfen die Jugendlichen ihre eigenen Erfahrungen in der Akrobatik sammeln und ausprobieren, ob die theoretischen Überlegungen zutreffen. Der Fachlehrplan Sport sieht in der 7. Jahrgangsstufe Bewegungskunststücke mit und an Geräten, sowie einfache Formen der Akrobatik vor. Durch vorbereitende Übungen zum Abbau von Berührungängsten, für Gleichgewicht, Körperspannung und Eigen- und Fremdwahrnehmung werden die Jugendlichen auf die speziellen physischen und psychischen Anforderungen der Sportart vorbereitet. Im Anschluss werden die Grundelemente des Pyramidenbaus und 3erPyramiden im Stationsbetrieb eingeführt. Immer wieder wird beim Bau der akrobatischen Figuren Wert darauf gelegt, dass Akrobatik nur im gegenseitigen Dialog und mit gegenseitiger Rücksichtnahme funktioniert. Missachtung der Regeln und des Partner haben unmittelbare negative Folgen und können zu Verletzungen führen. Im Umgang mit dem Partner werden die Jugendlichen für ihren eigenen und dem Körper des Trainingspartners sensibilisiert. Das Konzept der Unterrichtseinheit erlaubt den Jugendlichen im Laufe der Stunde immer mehr Mitbestimmung und Verantwortung. Am Ende der Unterrichtseinheit dürfen die Jugendlichen selbstständig in Kleingruppen eine Minipräsentation gestalten, die im Anschluss vor der Gruppe gezeigt wird. Den großen gemeinsamen Abschluss und zugleich Höhepunkt bildet eine 5 Meter hohe Matten-Pyramide mit allen Jugendlichen.

Im motorischen Bereich stellt die Sportart Akrobatik hohe Anforderungen an die Gleichgewichts-, Orientierungs-, Differenzierungs-, Kopplungs- und Umstellungsfähigkeit der Jugendlichen. Nach dem Prinzip der Ganzheitlichkeit werden neben der Verbesserung der motorischen Fertigkeiten gezielt die

übergeordneten Lernziele interkulturellen Lernens verfolgt. Nichtwertender Umgang mit Differenz wird auf der sportpraktischen Ebene über die Akrobatik erfahrbar gemacht. Die Erlebnisse in der Akrobatik zeigen, dass nichtwertender Umgang mit Differenz eine unabdingbare Voraussetzung für ein friedliches und kooperatives Miteinander ist. Der besondere Charakter der Sportart Akrobatik ermöglicht darüber hinaus die Erkenntnis, dass Differenzen eine große Bereicherung sein können. Je heterogener die Gruppe ist, umso größere und spektakulärere Pyramiden können gebaut werden. In der Abschlussreflexion werden unter Zuhilfenahme der Flipchart die gesammelten Eigenschaften, die für einen nichtwertenden Umgang mit Differenz nötig sind, in einen interkulturellen Horizont gestellt. In der Unterrichtseinheit werden besonders die Persönlichkeitseigenschaften Empathie, Offenheit, soziale Initiative, emotionale Stabilität und Flexibilität gefördert.

4.3.4 Programmbaustein „Umgang mit Fremdheit“

Eine weitere Zielvorstellung des Projekts stellt die Verbesserung im Umgang mit Fremdheit dar. Je nach Situation kann das Fremde exotisch, aber auch befremdlich oder verunsichernd wirken. Durch die Erschaffung von zwei dualistischen Sportkulturen sollen die Jugendlichen in dem Programmbaustein „Umgang mit Fremdheit“ auf spielerische Weise Erfahrungen im Umgang Fremdheit sammeln. Dazu wird die Gruppe geteilt und jede Gruppe bekommt eine Anleitung mit Hilfe derer sie eine fiktive Sportkultur erschaffen. Die Jugendlichen müssen die Sportkultur erschließen und aufbauen. Sportkultur A kennzeichnet sich durch große Harmonie, miteinander statt gegeneinander und gegenseitiger Unterstützung. Neue Kulturmitglieder sind erwünscht und werden freundlich in Empfang genommen. Im Gegensatz dazu charakterisiert sich Sportkultur B durch Erfolgsorientierung, Aggressivität, Desinteresse an anderen Kulturmitgliedern und unsoziales Verhalten. Damit die Sportkulturen einen Fremdheitscharakter haben, wurde für die Sportkultur A die Sportart Jonglage als Mannschaftssportart und in Sportkultur B die Mannschaftssportarten Fußball, Handball, Volleyball und Basketball als Individualsportarten konstruiert. Sobald beide Sportkulturen funktionieren, wechseln immer zwei Jugendlichen für fünf Minuten die Sportkultur. Sie haben die Aufgabe an der neuen, ihnen fremden, Sportkultur aktiv teilzunehmen. Dabei ist es nicht erlaubt zu sprechen. Nach fünf Minuten kehren sie wieder in ihre alte Sportkultur zurück und zwei andere Schüler wechseln die Kultur. Dieses Procedere wird so lange durchgeführt bis alle einmal die Kultur gewechselt haben. Die Jugendlichen erleben durch dieses Setting, mit welchen Schwierigkeiten und Gefühlen ein Migrant in einer fremden Kultur zu kämpfen hat. In einer gestuften Reflexion werden die Erfahrungen der Schüler kognitiv bearbeitet. Von Interesse ist dabei wie die Jugendlichen die fremde Kultur wahrgenommen haben und beschreiben würden, wie man sich als „Fremder“ und „Einheimischer“ verhält und fühlt und wie man sich verständigen kann, wenn man

keine gemeinsame Sprache spricht. Dabei soll die emotionale Komponente bewusst miteinbezogen werden. Die Erfahrungen in der fiktiven Sportkultur werden gemeinsam auf den Alltag transferiert. Ziel dieser Unterrichtseinheit ist die Förderung der Persönlichkeitsmerkmale Empathie, Offenheit und soziale Initiative in einem interkulturellen Kontext sowie ein reflektierter Umgang mit Fremdheit.

4.3.5 Programmbaustein „Soziale Initiative“

Aufgrund ihrer besonderen Bedeutung in der interkulturellen Erziehung wurde ein Programmbaustein zur gezielten Förderung der sozialen Initiative konzipiert. Durch spezielle erlebnispädagogische Aufgaben sowie einem Äquilibristikmarkt wird ein Setting geschaffen, in dem die Jugendlichen verstärkt soziale Initiative ergreifen können. Die Unterrichtseinheit ist zweigeteilt. Im ersten Teil dürfen die Jugendlichen vier kooperative Abenteueraufgaben lösen. Dabei müssen sie sich gegenseitig helfen und auf die Heterogenität ihrer Gruppenmitglieder Rücksicht nehmen. Bei der Aufgabenlösung sind die Jugendlichen auf sich allein gestellt und müssen selbstständig eine Lösung finden. Im Anschluss an die Aufgaben wird in einem gemeinsamen Gespräch das Verhalten der einzelnen Schüler reflektiert. Der Fokus dieser Reflexion liegt auf dem Aspekt Hilfsbereitschaft. Diese Thematik ist auch im zweiten Teil der Unterrichtseinheit von großer Bedeutung. Beim Äquilibristikmarkt können die Jugendlichen verschiedene zirkensische Geräte ausprobieren. Zur Auswahl stehen: Laufkugel, Rola Bola, Einrad und Stelzen. Nachdem es sich bei allen Geräten um Balanciergeräte handelt und man leicht das Gleichgewicht verlieren kann, ist eine Hilfestellung unabdingbar, um das Verletzungsrisiko zu minimieren. Nicht der Umgang mit den Geräten, sondern die Bedeutung der Hilfestellung steht bei diesem Teil der Stunde im Mittelpunkt. Durch die verschiedenen Settings wird die Bedeutung der sozialen Initiative in der Gemeinschaft auf ganzheitliche Weise erfahrbar gemacht. Am Ende der Unterrichtseinheit werden die Erfahrungen in einen interkulturellen Horizont gestellt und auf den Alltag transferiert.

4.3.6 Programmbaustein Gruppengestaltung „Ein Land-viele Gesichter“

Den größten Programmbaustein, Abschluss und Höhepunkt der Woche, bildet die Gruppengestaltung „Ein Land – viele Gesichter“. Die Erarbeitung einer Gruppenpräsentation über zwei Tage verlangt von den Jugendlichen Leistungsbereitschaft, Erfolgszuversicht und Durchhaltevermögen. Darüber hinaus kann den Jugendlichen auf diesem Wege durch die Anerkennung der Eltern ein positives Erlebnis zur Förderung einer positiven Grundeinstellung gegenüber dem eigenen Körper und körperlicher Aktivität vermittelt werden. Im Gestaltungsprozess lernen die Jugendlichen wesentliche Bewegungsmerkmale wie Umfang, Dynamik, Richtung, Rhythmus oder Timing kennen und

anzuwenden. Fächerübergreifend werden neben Lernzielen des Fachlehrplan Sports auch Inhalte des Fachlehrplans Kunst umgesetzt, wie z.B. das Erkennen und Erproben mimischer und gestischer Ausdrucksformen. Hinsichtlich des übergeordneten Lernziels des „KulturManege“-Projektes, der Förderung interkultureller Kompetenz und der Vermittlung integrationsförderndem Verhaltens im Umgang mit Menschen mit Migrationshintergrund, stellt die Gestaltung eine Bündelung der affektiven, kognitiven und motorischen Lernziele der Woche dar. Die Jugendlichen sollen etwas über die Länder lernen, aus denen viele unserer Mitmenschen kommen. Die Beschäftigung mit dem Andersartigen in unserer Lebenswelt soll neugierig machen auf eine intensivere Auseinandersetzung mit Brauchtum und Denken in anderer Kulturen. Gleichzeitig dient der Gestaltungsprozess den Lehrkräften als Lernzielkontrolle, nachdem das Stadium der Realisation der übergeordneten Lernziele im kreativen Schaffensprozess und Ergebnis transparent wird. Der Programmbaustein umfasst verschiedene Phasen der ästhetischen Gestaltung. Beginnend mit dem ersten Brainstorming, der Erarbeitung der Choreographie, über die ersten Proben, der Generalprobe, der Stellprobe am Auftrittsort, bis zur Präsentation der Ergebnisse auf der „KulturManege“-Gala. Die Konzeption des Gestaltungsprozesses basiert auf den Prinzipien des Projektunterrichts. Die Lehrkräfte gestalten eine lernfördernde Umgebung, in der sich die Jugendlichen inhaltlich frei mit einem hohen Maß an Selbstbestimmung bewegen können. Aufgabe der Lehrkraft ist es den Gestaltungsprozess zu begleiten und beim Entscheidungsprozess unterstützend mitzuwirken. Dabei können die Lehrkräfte beim Aufbau der Lernumgebung auf verschiedene Materialien zurückgreifen. Zur Verfügung stehen das Handout mit dem Leitschema „Von der Idee zur Präsentation“ und Tipps zur Umsetzung des Themas „Ein Land- viele Gesichter“, Filmbeispiele von gelungenen Inszenierungen, thematisch passende Musik, ein Ordner mit über 300 akrobatischen Figuren, sowie Bildbände zu den einzelnen Ländern, die zur Unterstützung während des Brainstormings eingesetzt werden können. Der Erwartungshorizont wird durch die Aufgabenstellung klar abgegrenzt.

4.3.6.1 Erstellung der Choreographie

Die Gestaltung beginnt am Donnerstag in der Vormittagseinheit. Alle Gruppen bekommen ein Land zugewiesen und haben die Aufgabe, eine vier bis fünf Minuten lange Präsentation zum Thema „Ein Land- viele Gesichter“ zu erarbeiten. In einem gemeinsamen Brainstorming sollen die Jugendlichen in der Vormittagseinheit entscheiden, welche Aspekte des Landes sie zeigen und welche zirkensischen Disziplinen sie zur Umsetzung dieser Facetten verwenden wollen. Die zur Auswahl stehenden Nationen spielen alle eine Rolle in der aktuellen Integrationsdebatte. Im Laufe der Woche haben die Jugendlichen erfahren, dass viele unserer Mitbürger einen Migrationshintergrund haben. Sie sind Teil unserer Gesellschaft und trotzdem wissen wir oft nur wenig über ihre Kultur. Die Jugendlichen haben nun die Aufgabe, die Facetten eines Landes mit ihrer Inszenierung künstlerisch darzustellen. Die

Beschäftigung mit dem Andersartigen in unserer Lebenswelt soll das Interesse an anderen Kulturen wecken. Um die große kulturelle Vielfalt unserer Gesellschaft wiederzuspiegeln, wird jedes Land nur einmal dargestellt.

Nach der Verlosung der Länder wird jede Gruppe in zwei Hälften geteilt. Jede Gruppe erarbeitet eine eigene Nummer. In der ersten Phase der Gestaltung sollen die Jugendlichen verschiedene landestypische Aspekte wie z.B. den Sport, die Mentalität, bekannte Bauwerke, die Industrie und die Natur sammeln. Als Unterstützung stehen Bildbände zu den einzelnen Ländern, ein Ordner mit über 300 akrobatischen Figuren und thematisch passende Musik zur Verfügung. Die Lehrkraft hat darüber hinaus Zugriff auf das Leitschema „Von der Idee zur Präsentation“, Tipps zur Umsetzung des Themas „Ein Land- viele Gesichter“ und Filmbeispiele von gelungenen Inszenierungen.

Im nächsten Schritt wird überlegt, wie die Kennzeichen des Landes künstlerisch umgesetzt werden können. Über die Woche verteilt, haben die Jugendlichen Akrobatik, Jonglage, Körpertheater, Pantomime und Äquilibristik kennengelernt. Beim Gestaltungsprozess sind die Jugendlichen jedoch nicht an diese Bereiche gebunden, sondern können darüber hinaus auch auf andere Sportarten zurückgreifen. Die Lehrkraft kann sich bei der Betreuung an dem Leitfaden „Von der Idee zur Präsentation“ orientieren. Dieser zeigt, welche inhaltlichen Entscheidungen zu welchem Zeitpunkt zu treffen sind und hilft, einen produktiven Schaffensprozess zu gewährleisten. Zur Unterstützung der Präsentation soll traditionelle Musik verwendet werden, die den Charakter des Landes widerspiegelt. Dazu stehen den Lehrkräften CDs mit verschiedenen Liedern zur Verfügung. Am Ende der Unterrichtseinheit sollte die Grobform der Choreographie erstellt und folgende Fragen geklärt sein: Welche Gestaltungsformen möchte ich verwenden? Welche Bewegungsinhalte sollen umgesetzt werden? Welche Note soll die Nummer haben? Wie kann ich das Thema konkretisieren? Welche Musik habe ich? Welche Tricks kann und möchte ich zeigen? Welche gestalterische Prinzipien kann ich einsetzen?

Übergeordnetes Lernziel dieser Einheit ist eine interesseweckende Auseinandersetzung mit der Kultur des fremden Landes. Im Gestaltungsprozess müssen die Jugendlichen Offenheit, Flexibilität und Empathie beweisen. Persönlichkeitsmerkmale, die für ein effektives Handeln in multikulturellen Situationen von großer Bedeutung sind.

4.3.6.2 Probenplanung

In der Nachmittagseinheit wird die Choreographie fertiggestellt und die Präsentation geprobt. Am Bunten Abend, dem Vorabend der Show, soll jede Gruppe ihre Nummer zeigen. Dazu müssen die besten Tricks ausgewählt und auf die Musik angepasst werden. Besonders beeindruckend ist es, wenn die Tricks gut verbunden werden und ein Spannungsbogen aufgebaut werden kann. Im letzten Schritt muss überlegt werden, wie das Thema der Show zusätzlich nähergebracht werden kann. Zu

berücksichtigen sind Kostüm, die Verwendung von Requisiten, sowie eine gute Lichttechnik. In der Unterrichtseinheit sollte nach Fertigstellung der Choreographie die Nummer mehrmals durchgespielt werden. Die Durchläufe geben den Jugendlichen Sicherheit und helfen, Akzente in der Musik zu erkennen. Wiederholtes Spielen der Show strengt die Jugendlichen sehr an, deshalb muss die Lehrkraft darauf Acht geben, die Jugendlichen nicht zu überlasten. Sobald die Jugendlichen eine Aufführung in Aussicht gestellt bekommen, hat dies eine erhöhte Trainingsmotivation zur Folge. Am Donnerstagabend dürfen alle Gruppen ihre Ergebnisse den anderen Schülern bei einer kleinen Generalprobe zeigen.

Am Freitag reisen allen Klassen zum gemeinsamen Auftrittsort. Das Zusammentreffen der Jugendlichen aus den verschiedenen Camps erhöht die Spannung und fördert den Austausch. Bei einer Show auf einer unbekanntem Bühne sollte unbedingt vor der Veranstaltung mit allen Gruppen eine Stellprobe durchgeführt werden. Eine Stellprobe bedeutet, dass alle Bilder der Nummer auf der Bühne ohne Musik „gestellt“ werden. Auf diese Weise können sich die Jugendlichen auf die Bühnengröße einstellen und die Showtechniker haben die Möglichkeit das Licht zu installieren. Jede Gruppe hat dreißig Minuten Probenzeit auf der Bühne. Wenn noch Zeit bleibt, kann die Nummer einmal mit Licht und Ton gespielt werden. Wenn die Veranstaltung am selben Abend ist, ist es sehr wichtig, den aufgestellten Probenplan einzuhalten, da kein Zeitpuffer besteht. Dies funktioniert nur, wenn die Proben mit großer Disziplin durchgeführt werden und auf Pünktlichkeit geachtet wird. Eine erfahrene Lehrkraft sollte die Proben durchführen und ist dabei Bindeglied zwischen den Gruppenleitern und den Showtechnikern. Die Jugendlichen müssen sich bei der Stellprobe in Geduld üben und trotz ihrer Anspannung auf den Punkt konzentrieren. Wenn möglich, sollte ein Halle bereitgestellt werden, in der alle Gruppen noch die Gelegenheit haben Probendurchläufe zu machen oder an Feinheiten zu üben. Hinsichtlich des Timemanagements sollte die Stellprobe der letzten Nummer ein Stunde vor Einlass enden.

4.3.6.3 „KulturManege“- Gala

Die öffentliche „KulturManege“-Gala bildet Abschluss und Höhepunkt des Projektes. Sie bietet den Schülern die Möglichkeit, ihre neuen Erkenntnisse, Arbeitsergebnisse und Fertigkeiten vor Publikum präsentieren zu können. Durch den öffentlichen Charakter der Veranstaltung kann die Thematik des KulturManege-Projektes über den schulischen Kontext hinaus transportiert werden. Die Eltern, Bekannte und Freunde werden durch die künstlerischen Darbietungen der Jugendlichen zu einer kognitiven und emotionalen Auseinandersetzung mit der Thematik angeregt. Die Abschlussveranstaltung bietet zudem Vereinen und Institutionen, die im Bereich der sozialen Integration von Jugendlichen arbeiten, die Möglichkeit sich zu präsentieren und zu informieren. Bei hundertfünfzig teilnehmenden Schülern ist bei der Gala mit dreihundertfünfzig bis vierhundertfünfzig

Gästen zu kalkulieren. Um eine Veranstaltung dieser Größe erfolgreich durchführen zu können, muss eine langfristige Planung- und Vorbereitungsphase vorausgehen.

Im Vorfeld wurde eine geeignete und möglichst zentral gelegene Räumlichkeit ausgewählt. Der Veranstaltungsraum hat bereits eine fest installierte Bühne und bietet vierhundertfünfzig Personen Platz. Es ist darauf zu achten, dass die Bühnenfläche mindestens 8x8 Meter groß ist und genug Räumlichkeiten vorhanden sind, welche die Klassen am Abend zur Showvorbereitung nutzen können. Bei den meisten Veranstaltungsräumen ist ein Gastronomiebereich angegliedert. Eine Kooperation bietet sich an und sollte bei den Verhandlungen der Saalmiete berücksichtigt werden. Von großer Bedeutung ist die Erreichbarkeit des Veranstaltungsortes. Gute Anreisemöglichkeiten mit dem Auto oder mit öffentlichen Verkehrsmitteln müssen gewährleistet werden. Im nächsten Schritt ist frühzeitig Kontakt mit einer Showtechnikfirma aufzunehmen. Zuvor sollte aber evaluiert werden, ob es keine schulinternen Installationen gibt, die involviert werden können. Zum Beispiel Wahlkurse, P-Seminare oder Arbeitskreise, die Show- oder Veranstaltungstechnik zum Thema haben. An der Organisation der „KulturManege“-Gala beteiligten sich das P-Seminar „Eventmanagement“, der AK „Light and Sound“ und einzelne Schüler aus dem Wahlfach „Bewegungskünste“. In Kooperation mit einer professionellen Technikfirma bietet die Veranstaltung den Schülerinnen und Schülern eine gute Gelegenheit, ihre Kenntnisse zu erweitern und von professionellen Technikern zu lernen. Gleichzeitig hat die Zusammenarbeit mit Schulgruppen finanzielle Vorteile. Neben der Räumlichkeit und Veranstaltungstechnik spielt das Marketing eine wichtige Rolle. Für die „KulturManege“-Gala werden verschiedene Werbeformen gebündelt. Zum einen wurden die Eltern der Jugendlichen in Form eines Direktmarketings mit einer schriftlichen Einladung auf die Veranstaltung aufmerksam gemacht. Es ist davon auszugehen, dass infolgedessen Verwandte und Freunde durch Mundpropaganda von der Veranstaltung erfahren. Darüber hinaus kann trotz eines kleinen Etats eine Massenwerbung durchgeführt werden. Mit dem Druck von Plakaten wird in der Schule sowie in der nahen der Umgebung für die Veranstaltung geworben. Gerade bei Projekten mit pädagogischem Hintergrund und politischem Interesse ist es lohnenswert, die regionalen Zeitungen zu kontaktieren. Beim „KulturManege“-Projekt konnte ein Artikel im Münchner Merkur und der Süddeutschen Zeitung platziert werden. Darüber hinaus wurde ein Kommentar zur Veranstaltung geschrieben. Die „KulturManege“-Gala war mit vierhundert Gästen gut besucht und die Veranstaltung genoss öffentliches, mediales und politisches Interesse.

Als Erinnerung für die Jugendlichen ist es besonders schön, wenn es eine Aufnahme der Veranstaltung gibt. Die „KulturManege“-Gala wurde deshalb mit drei professionellen Kameras aufgenommen und der geschnittene Film auf eine Dvd gebrannt. Alle Klassen, Lehrkräfte und Artisten haben als kleines Dankeschön eine DVD erhalten.

Zur Durchführung der Veranstaltung wird ein detaillierter Zeitplan ausgearbeitet, an dem sich die verschiedenen Arbeitsbereiche orientieren können. Darin werden auch der Auf- und Abbau, der Transport, die Stellproben und die Essenzeiten bedacht. Zur Information der Gäste liegt ein Programmheft aus. Dieses enthält Informationen zum Projekt, der Show sowie den Künstlern. Zudem werden alle Helfer und Sponsoren namentlich erwähnt und ein Dank ausgesprochen. Als Ausdruck besonderen Dankes für ihren Einsatz bekommen zudem alle Lehrkräfte am Ende der Show beim großen Finale ein kleines Präsent.

In der Gestaltung und ganz besonders in der Präsentation bündeln sich die affektiven, kognitiven und motorischen Lernziele des interkulturellen Lernens. Das Stadium der Realisation der übergeordneten Lernziele wird sichtbar. Ein ganz besonderes Förderungspotential stellt die Gala hinsichtlich des Persönlichkeitsmerkmals emotionale Stabilität dar. Emotionale Stabilität ist neben anderen Eigenschaften ein zentrales Persönlichkeitsmerkmal zur Bewältigung interkultureller Situationen. Voraussetzung für emotionale Stabilität ist ein stabiles und gesundes Selbstvertrauen. Mit der „KulturManege“-Gala wird den Jugendlichen ein intensives und Selbstvertrauen stärkendes Erlebnis vermittelt. Der Applaus der Zuschauer und die Anerkennung ihrer Leistung hat eine unterstützende Wirkung auf die Entwicklung des sportlichen Selbstkonzeptes, des Selbstvertrauens und Selbstwertgefühls der Jugendlichen.

5 Implementierung des Programms

Das interkulturelle Schulsportprojektes KulturManege wurde so konzeptioniert, dass es im schulischen Alltag ohne größeren Aufwand umgesetzt werden kann. Die erstmalige Durchführung erfolgte jedoch aus verschiedenen Gründen mit universitärer Unterstützung. Neben den teilnehmenden Lehrkräften wurde jede Klasse zusätzlich von einem Student oder einer Studentin als „Bewegungskünste-Experte“ begleitet, da die Sportart ein tragendes Element des Programms darstellt und erst 2011 in den Pflichtsportartenkanon der universitären Lehrerbildung aufgenommen wurde. Die in Aussichtstellung studentischer Hilfe bei der Implementierung führte bei vielen Interessenten zudem zu einer Erhöhung der Attraktivität des Projekts und dem Abbau von Vorbehalten. Gleichzeitig bietet die Zusammenarbeit die Möglichkeit zum schulisch-universitären Austausch und einen Nährboden für synergetische Effekte.

Aufgrund der Kapazitätsüberlastungen an den Schulen wurde versucht, den personellen Aufwand bei einer Projektdurchführung so gering wie möglich zu halten. Das Konzept wurde so gestaltet, dass eine Lehrkraft zur Bereuung einer Klasse ausreicht. Falls möglich, wurden die Klassen jedoch von zwei Lehrkräften begleitet.

Die Umsetzung des Programms setzte die Übernahme divergierende Aufgaben durch die Lehrkräfte voraus. Im Vorbereitungsmodul oblag es den teilnehmenden Lehrkräften, die entwickelten Unterrichtsmaterialien zum Kurzfilmprojekt „Kulturelle Vielfalt in unserer Schule“ im Kunstunterricht und der Unterrichtsreihe „Der Körper im Kulturkonflikt“ im Religions- und Ethikunterricht an die Kollegen der jeweiligen Fächer weiterzugeben und diese zu instruieren. Das Anwendungsmodul wurde in Eigenverantwortlich von den Lehrkräften durchgeführt. Die Universität wirkte im Vorfeld lediglich unterstützend bei der Organisation des Transfers, der Räumlichkeiten und des Materialtransports mit. Die Studenten kümmerten sich um die Materiallogistik, sowie die Gestaltung von „Entspannungs“-Einheiten am Abend. Aufgrund ihrer universitären Ausbildung im Bereich Bewegungskünste fungierten sie vor Ort als Ansprechpartner für zirkensische und choreographische Fragen.

5.1 Instruktion der Lehrkräfte

Die Instruktion der Lehrkräfte lässt sich in zwei Phasen untergliedern. Auf der einen Seite Instruktion im Vorfeld, auf der anderen Seite die Betreuung während der Projektdurchführung. Im Vorfeld wurden auf postalischem Weg und im persönlichen Gespräch erste Informationen ausgetauscht. Außerdem wurde ein Vorbereitungstreffen mit allen teilnehmenden Lehrkräften durchgeführt. Während dem Projekt wurden die betroffenen Lehrkräfte bei Bedarf didaktisch und organisatorisch unterstützt.

5.1.1 Im Vorfeld

5.1.1.1 Kontaktaufnahme

Die Einladung zur Projektteilnahme erfolgte über ein Anschreiben an die Direkorate aller Schulen im Großraum München sowie den angrenzenden Landkreisen. Nach einer Zusage wurde ein erster Kontakt zu den Fachleitern Sport oder den teilnehmenden Lehrkräften direkt hergestellt. Im persönlichen Gespräch oder telefonisch wurde den Lehrkräften im Vorfeld ein Überblick über das Projekt gegeben und erläutert, welche Maßnahmen das Projekt umfasst. Wichtige Informationen und Materialien wurden per Email oder Post an die Schulen geleitet. Nach einer verbindlichen Projektzusage erfolgte die Einladung zum Vorbereitungstreffen.

5.1.1.2 Vorbereitungstreffen

Das Vorbereitungstreffen wurde etwa zwei Wochen vor Beginn des Projekts durchgeführt und diente divergierenden Zielen. In einer fünfstündigen Fortbildung an einer zentral gelegenen Schule wurden die Lehrkräfte detailliert über die pädagogischen Hintergründe informiert und didaktisch auf das Projekt vorbereitet. Das Vorbereitungstreffen umfasste folgende Programmpunkte:

Programm – Vorbereitungstreffen „KulturManege“-Projekt

1. Begrüßung
2. Organisatorisches
3. Projektvorstellung
4. Programmvorstellung
5. Organisatorisches & Fragen
6. Exemplarische Unterrichtseinheit: Einführung in die Akrobatik
7. „Von der Idee zur Präsentation“
8. Feedbackrunde

Unter Bezugnahme auf die Studie wurden die zentralen Forschungsfragen und –ziele, das Untersuchungsverfahren und der theoretisch-pädagogische Hintergrund in komprimierter Form erläutert. Über eine Auseinandersetzung mit den interkulturellen Inhalten wurde der Versuch unternommen die Lehrkräfte für die Thematik zu sensibilisieren und in die interkulturelle Erziehung einzuführen. Nach der Vorstellung des Programms wurden die Zuständigkeitsbereiche verteilt und es bestand die Möglichkeit zur Klärung offener Fragen.

Im Anschluss an den theoretischen Block folgte ein Praxisteil zur Vermittlung von Grundkenntnissen in der Akrobatik und choreographischen Gestaltungsmitteln. Ziel dieser praktischen Einheiten war den Lehrkräften die Bedeutung und das Potential der Bewegungskünste für den interkulturellen Lernprozess erfahrbar zu machen. Gleichzeitig unterstützten die vorbereitenden akrobatischen Übungen zum Abbau von Berührungsängsten, Eigen- und Fremdwahrnehmung sowie Vertrauensübungen positiv den Kennlernprozess zwischen den Lehrkräften und Studenten.

Ein übergeordnetes Ziel des Praxisblocks stellte der Abbau von Berührungsängsten gegenüber unbekanntem Inhalten dar. Dieser Aspekt spielte bei der Umsetzung des Programms, insbesondere bei der Gruppengestaltung, eine besondere Rolle. Der gestalterische Aspekt im Sportunterricht erfährt in der Schule oftmals nur geringe Aufmerksamkeit. Neben ungenügenden didaktischen Mitteln hindert eine geringe Erfolgserwartung viele Sportlehrkräfte daran, Gestaltungen in den schulischen Alltag einfließen zu lassen. Nachdem Gestaltungen ein wichtiger Baustein im „KulturMangege“-Projekt darstellen und einen besonderen Raum für interkulturelle Lernprozesse eröffnen, wurde diesem Aspekt beim Vorbereitungstreffen mit einer kombinierten Theorie-Praxis-Einheit besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Über die praktische Kreation kleiner akrobatischer Präsentationen wurde den Lehrkräften die Faszination einer Aufführung nähergebracht und eigene Erfahrungen gesammelt. Als Hilfe bei der Erstellung anspruchsvoller Choreographien wurde der Leitfaden „Von der Idee zur Präsentation“ vorgestellt, der zur Orientierung bei der Erarbeitung anspruchsvoller Inszenierungen herangezogen werden kann. Das Feedback der Lehrkräfte in einer gemeinsamen Abschlussrunde bestätigte die Vermutung, dass ein großer Respekt gegenüber künstlerischen Gestaltungen herrscht und die Erfahrungen während der Fortbildung Ängste abgebaut und Lust auf mehr gemacht haben.

5.1.2 Während des Projekts

5.1.2.1 Vorbereitungsmodul - Einheiten im regulären Unterricht

Zur Umsetzung des Kurzfilmprojekts „Kulturelle Vielfalt in unserer Schule“ im Kunstunterricht und der Unterrichtsreihe „Der Körper im Kulturkonflikt“ im Religions- und Ethikunterricht wurden die Unterrichtsmaterialien an die Lehrkräfte geschickt, die mit einer Klasse an der Projektwoche teilnehmen. Diese reichten die Materialien zusammen mit einem beigelegten Begleitschreiben an die entsprechenden Kollegen mit der Bitte weiter, die Inhalte in einer fächerübergreifenden Kooperation umzusetzen. Mit dem Begleitschreiben wurden die Fachlehrkräfte kurz über das Projekt informiert und um ihren Beitrag gebeten. Dabei wurde betont, dass die Unterrichtsmaterialien nach eigenem Ermessen eingesetzt werden können.

5.1.2.2 Anwendungsmodul-Projektwoche

Die Projektwoche wurde von den Lehrkräften eigenverantwortlich durchgeführt. Zur didaktischen Unterstützung erhielt jedes Team ein „KulturManege“-Portfolio, das einen Wochenplan, die Adresslisten aller beteiligten Personen, die Artikulationsschemata der Unterrichteinheiten sowie Unterrichtsmaterialien enthält.

KulturManege-Ordner:

Wochenplan

Adressliste mit den Kontakten aller im Projekt involvierten Personen

Mappe: Programmbaustein „Kultur und Opening“

Artikulationsschema

CD mit Warum-Up-Musik

Mappe: Programmbaustein „nonverbale Kommunikation“

Artikulationsschema

Karten mit Portrait

CD mit Warum-Up-Musik

Mappe: Programmbaustein „katalanischer Pyramidenbauer - nichtwertender Umgang mit Differenz“

Artikulationsschema

CD mit Warm-Up-Musik

DVD „Castells-die katalanischen Pyramidenbauer“

Powerpointpräsentation „Castells“

Karteikarten 3er Pyramiden

Mappe: Programmbaustein „fiktive Sportkulturen - Umgang mit Fremdheit“

Artikulationsschema

Plan Sportkultur A

Plan Sportkultur B

Protokoll Sportkultur

Karten mit Bewegungsaufgaben

Programmbaustein „Soziale Initiative“

Artikulationsschema

CD mit Warum-Up-Musik

Programmbaustein Gruppengestaltung „Ein Land viele Gesichter“

Leitschema „Von der Idee zur Präsentation“

Musikfindung und Material mit beiliegenden CD's

Choreographische Ideen und Anregungen zum Thema „Ein Land viele Gesichter“

Rahmenbedingungen und Showvorgaben

Detaillierter Zeitplan für die Erstellung der Choreographie am Donnerstag

Videobeispiele gelungener Präsentationen

5.2 Durchführung des Projekts

Das „KulturManege“-Projekt wurde mit acht Klassen parallel an zwei Orten in Südbayern durchgeführt. Das Wochenkonzept einschließlich aller Einheiten konnte von allen Lehrkräften ohne Veränderungen umgesetzt werden. Lediglich das Team in Berchtesgaden musste aufgrund der räumlichen und klimatischen Situation kleine Veränderungen am Programm vornehmen. Die Entspannungseinheiten der Studenten wurde in Abhängigkeit der Tagesbelastung eingestreut. Die Organisation der Abschlussveranstaltung wurde von der Universität übernommen. Die universitäre Projektleitung besuchte jedes Camp für einen Tag, um sich ein Bild vor Ort zu machen.

6 Empirische Untersuchung

6.1 Evaluationsforschung

Die Evaluationsforschung reicht weit in die Menschheitsgeschichte zurück und im Laufe der Zeit wurden die unterschiedlichsten Verfahren und Methoden entwickelt. In der heutigen Forschung ist der Begriff nuancenreich vorzufinden (vgl. Weiss, 1974). Stockmann vertritt auf Grundlage der aktuellen Definitionsversuche folgendes offenes Evaluationsverständnis:

„Evaluation ist ein Instrument zur empirischen Generierung von Wissen, das mit einer Bewertung verknüpft wird, um zielgerichtete Entscheidungen zu treffen.“ (Stockmann, 2010, S.64)

Evaluation impliziert also als die Bewertung und Beurteilung eines Sachverhaltes oder Objektes auf der Basis von neu gewonnenen Informationen. Häufig findet der Evaluationsbegriff auch im Alltag Verwendung. Die meisten Verfahren erfüllen jedoch keineswegs die strengen Kriterien wissenschaftlicher Evaluationen und eine klare Unterscheidung zwischen einer wissenschaftlichen und einer nichtwissenschaftlichen Evaluation ist notwendig. Neben einem klar definierten Untersuchungsgegenstand werden bei wissenschaftlichen Evaluationen für die Informationsgenerierung ausschließlich objektivierende empirische Datenerhebungsmethoden verwendet. Die Bewertung der Informationen erfolgt mit Hilfe systematisch vergleichender Verfahren und der gesamte Untersuchungsprozess unterliegt präziser, transparenter und auf den zu evaluierenden Sachverhalt festgelegter Kriterien (vgl. Stockmann, 2010).

Bei der Planung der wissenschaftlichen Evaluation des „KulturManege“-Projektes fand deshalb eine reflektierte Auseinandersetzung mit folgenden Aspekten statt:

- Evaluationsgegenstand
- Evaluator
- Ziele
- Untersuchungsmethoden

Den Evaluationsgegenstand bildet das „KulturManege“-Projekt mit allen Beteiligten, das sich aus einem Vorbereitungs- und einem Anwendungsmodul zusammensetzt. Die einzelnen Projektphasen werden als eine Bündelung verschiedener Interventionsmaßnahmen verstanden. Zur Untersuchung und Bewertung der Interventionen wurde ein summatives Evaluationskonzept gewählt, da sich das Erkenntnisinteresse insbesondere auf die Durchführungs- und die Wirkungsphase (Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der Interventionen) des Programms erstreckt. Die summative Evaluation beurteilt im Gegensatz zur formativen Evaluation zusammenfassend und ergebnisorientiert die Wirksamkeit von Interventionen. Dabei wird der Fokus nicht nur auf vorher festgelegte Ziele gerichtet, sondern der

Versuch unternommen, auch nicht-intendierte Wirkungen zu berücksichtigen. Durch die Kombination von qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden werden auch nichtbeabsichtigte Wirkungen sichtbar. Der evaluative Ansatz ist also sowohl ziel- als auch wirkungsorientiert. Nachdem sowohl Evaluation als auch Durchführung des Programms vom Institut für Sportwissenschaft Augsburg vorgenommen wurde, handelt es sich um eine interne Evaluation. Der Vorteil gegenüber einer externen Evaluation ist neben der hohen Sachkenntnis der Mitarbeiter die Möglichkeit einer unmittelbaren Umsetzung. Gefahren einer internen Evaluation wie fehlende Unabhängigkeit und Distanz wurden thematisiert und minimiert.

Zur Realisation der divergierenden Ziele einer Evaluation sind nach Bortz und Döring (2009) die Bewertung des Konzeptes, des Untersuchungsplanes, der Durchführung und der Wirksamkeit sozialer Interventionsprogramme nötig. Zur Überprüfung des „KulturManege“-Projektes wurden deshalb Programm und Ablaufprozesse untersucht. Darüber hinaus wurde eine Gesamtbilanz der Wirkungen erstellt, welche intendierte und nichtintendierte Wirkungen umfasst. Zur Bewertung der sozialen Intervention des „KulturManege“-Projektes wurden folgende drei Bereiche analysiert:

- das Programm
- die Umsetzung
- die Wirksamkeit

Das übergeordnete Forschungsziel des „KulturManege“-Projektes ist eine Verbesserung der schulischen Realität. Dabei steht die Frage im Mittelpunkt, ob und inwieweit im Sportunterricht ein Beitrag zur interkulturellen Erziehung geleistet werden kann. Durch das Projekt als pädagogische Intervention sollen die Jugendlichen im Umgang mit unterschiedlichen kulturellen Orientierungssystemen gefördert werden. In Bezug auf die Jugendlichen bedeutet dies eine Erweiterung ihres Wissens in Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Kulturen sowie eine Veränderung ihrer Einstellungen und Verhaltensmuster in multikulturellen Kontexten. Dabei wird versucht, über die Förderung von Persönlichkeitsmerkmalen, die bedeutsam für ein effektives Handeln in multikulturellen Situationen sind, auch messbare Veränderungen auf der Handlungsebene zu erwirken. Mit der pädagogischen Intervention werden also positive Veränderungen hinsichtlich des Wissens, den Einstellungen und der Handlungen der Jugendlichen fokussiert. Im Anschluss an die Auswertung der Maßnahme werden pädagogische Konsequenzen für die Verbesserung schulischer Praxis abgeleitet. Die Ergebnisse sollen Vergleichswerte und Ausgangspunkte für Folgestudien bieten.

6.2 Forschungsdesign

In der empirischen Sozialforschung können zwei untersuchungsmethodische Richtungen unterschieden werden: die Feldforschung und die Laborexperimente. Eine Feldstudie wird außerhalb des Laboratoriums in der natürlichen Umgebung durchgeführt. Eine Problematik dieser Untersuchungsmethode ist die Kontrolle der Daten, die nur schwer erreicht werden kann. Im Gegensatz dazu hat der Versuchsleiter bei experimentellen Studien die Möglichkeit eine systematische Veränderung und Variation unabhängiger Variablen vorzunehmen und die Auswirkungen dieser Bedingungsmanipulation auf abhängigen Variablen zu bestimmen. Interpretationsbeeinträchtigende Störvariablen können mit dieser Untersuchungsmethode kontrolliert und ausgeschaltet werden (vgl. Rost, 2007).

Zur Untersuchung der pädagogischen Interventionen des interkulturellen Schulsportprojekts „KulturManege“ wurde eine quasi-experimentelle Feldstudie gewählt, welche eine Kombination beider Untersuchungsmethoden, darstellt. Nach Bortz und Döring (2006) ist die Kombination der experimentellen Feldstudie für die hypothesenprüfende Forschung allen anderen Kombinationen überlegen. Die Feldstudie wird im schulischen Alltag unter realen Bedingungen durchgeführt. Sie ist dadurch lebensnah und ermöglicht eine direkte Übertragung der neugewonnenen Erkenntnisse in die Schulpraxis. Die Felduntersuchung hat eine hohe externe Validität. Ein Nachteil quasi-experimentelle Designs ist die interne Validität:

„Als quasi-experimentelle Designs werden Designs bezeichnet, bei denen zwar Kontroll- und Versuchsgruppen existieren, die sich tatsächlich in der Stimulus-Setzung unterscheiden, bei denen aber die Zuordnung zu Versuch- und Kontrollgruppe nicht durch Randomisierung erfolgt.“ (Schnell, Hill & Esser, 2005, S. 229)

Aufgrund der Versuchsanordnung ist keine Randomisierung im klassischen Sinnen möglich. Mit Hilfe der Parallelisierung, d.h. der Herstellung möglichst vergleichbarer Gruppen durch die annähernd gleiche Verteilung wichtiger Hintergrund- und Störvariablen, wird versucht die interne Validität zu erhöhen.

Zur Überprüfung der Entwicklungsprozesse und möglichen Veränderungen standen zwei differente Methoden zur Auswahl: eine Querschnitt- oder Längsschnittanalyse. Bei der Erstellung der Untersuchungsdesigns wurde trotz des ungleich höheren Aufwands gegenüber Querschnitterhebungen eine Panelstudie gewählt. Ausschlaggebend für diese Entscheidung waren die Möglichkeiten der differenzierten Bearbeitung kausaler Fragestellungen und Beurteilung der Nachhaltigkeit der Wirkungen durch die Analyse der Diversifikationen über mehrere Zeitpunkte hinweg.

Nachdem kaum Längsschnittstudien zur Untersuchung von interkulturellen Schulsportprojekten vorhanden sind, wird versucht durch eine Kombination aus qualitativen und quantitativen

Forschungsmethoden einen größtmöglichen Datengewinn zu erzielen. Die anspruchsvolle interkulturelle Thematik führt zu einer verstärkten Verwendung qualitativer Methoden. Mündliche Befragungen sind jedoch aufgrund des erhöhten Aufwandes nur mit einer begrenzten Anzahl an Personen durchführbar und mit der großen Schülerzahl nicht praktikabel. Um das Konzept, die Umsetzung und Wirksamkeit des Programms bewerten zu können, schien die Kombination von Methoden am effektivsten.

Für die Untersuchung der Wirksamkeit der pädagogischen Intervention wird ein standardisierter Fragebogen verwendet. Gezielt werden durch die Interventionen hervorgerufene Veränderungen im Bereich Wissen, Einstellungen und Handlungen im interkulturellen Kontext untersucht. Durch den besonderen Charakter quantitativer Forschungsmethoden können trotz der großen Stichprobe alle Schülerinnen und Schüler befragt werden. Nachteile schriftlicher Befragungen wie das Auftreten von Verständnisschwierigkeiten oder die unkontrollierte Erhebungssituation wurden soweit möglich durch Pretest und Informationszetteln für die Lehrkräfte reduziert. Die schriftliche Befragung der Schüler erfolgte direkt vor und nach dem Projekt. Außerdem wurde ein halbes Jahr später eine dritte Erhebung durchgeführt, um auch die Nachhaltigkeit des Programms zu überprüfen.

Um die Offenheit und den Reaktions- und Handlungsspielraum qualitativer Forschungsmethoden für die Gewinnung von Informationen ausnützen zu können und den besonderen Anforderungen interkulturellen Studien gerecht zu werden, wurden die Lehrkräfte mittels eines Leitfadeninterviews befragt. Die mündliche Befragungstechnik gestattet dem Befragten bei Verständnisschwierigkeiten nachzufragen und gleichzeitig eine Sensibilisierung der eigenen Leitbilder, Einstellungen und impliziten Positionen. Die qualitativ-orientierte Erhebungsmethode wurde für das Forschungsprojekt ausgewählt, um die Implementierung und Wirksamkeit der pädagogischen Intervention zu überprüfen. Der besondere Charakter qualitativer Forschungsmethoden ermöglicht eine Informationsgenerierung, die nicht gefährdet ist, durch den eigenen theoretischen Hintergrund unbewusst eingeschränkt zu werden. Die Lehrkräfte wurden zeitnah nach der Durchführung des Projektes befragt. Alle Befragungen wurden von einer qualifizierten Person und anhand eines zuvor entwickelten Leitfadens durchgeführt. Der Leitfaden schafft ein Gerüst für die Datenerhebung und Datenanalyse und macht die Ergebnisse unterschiedlicher Interviews damit vergleichbarer.

Durch die Kombination aus qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden wurden empirische Daten zum Umgang der Jugendlichen mit differenten kulturellen Orientierungssystemen gewonnen und die Bewertung der Durchführung des didaktischen Konzeptes ermöglicht. Auf Grundlage dieser Ergebnisse können explizite Handlungsempfehlungen für die schulische Praxis gegeben werden.

6.3 Quantitative Forschungsmethode - Fragebogen

Für die Untersuchung der pädagogischen Intervention wurde die Panelstudie gewählt. Bei dieser speziellen Form der Längsschnittuntersuchung wird eine Stichprobe über einen längeren Zeitraum mit einem unveränderten Erhebungsinstrument untersucht. Der besondere Charakter der Panels ermöglicht über die Analyse von Diversifikationen auf Individualdatenniveau eine differenzierte Bearbeitung kausaler Fragestellungen. Mögliche Problematiken von Panelstudien wie die Konstanz der Messinstrumente, Panelerstarrung und Paneleffekte wurden bei der Untersuchungsplanung und -durchführung berücksichtigt. Nachdem das Zeitfenster der Erhebungen von einem dreiviertel Jahr verhältnismäßig klein war und davon ausgegangen werden konnte, dass sich die grundlegende Situation der Schüler während der Untersuchung nicht verändert, war eine Panelerstarrung unwahrscheinlich. Darüber hinaus wurde darauf geachtet, dass alle Erhebungen hinsichtlich der Prüfungsbelastungen zu komparablen Zeitpunkten im Schuljahr durchgeführt wurden. Eine Panelmortalität war trotz Panelpflege spürbar. Diese ist primär auf krankheitsbedingte und schulstrukturelle Gründe zurückzuführen.

Zur Erfassung mittelfristiger Veränderungen wurde ein Panel mit drei Erhebungszeitpunkten geplant (siehe Abbildung 9). Die Erhebungen t1 und t2 fanden unmittelbar vor und nach dem Projekt statt.

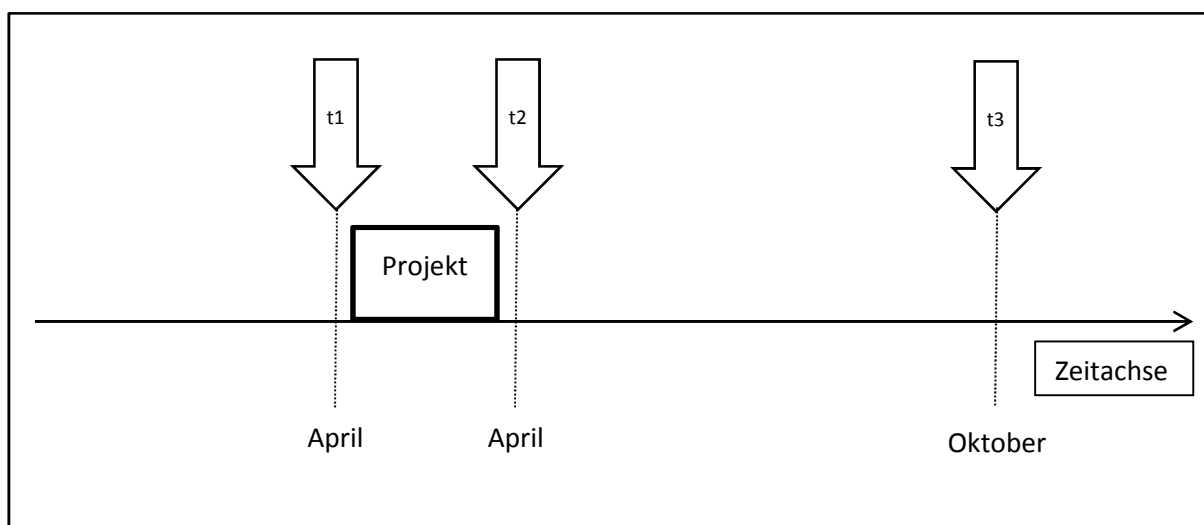


Abbildung 9 Panel mit drei Erhebungszeitpunkten

Die dritte Erhebung wurde ein halbes Jahr später durchgeführt. Die Fragebögen zu den Zeitpunkten t1 und t2 waren identisch. Bei der letzten Erhebung zum Zeitpunkt t3 wurde ein Fragenkomplex ausgetauscht. Während unmittelbar vor und nach dem Projekt die Handlungsintentionen der Jugendlichen untersucht wurden, bestand das Forschungsinteresse zum Zeitpunkt t3 in der Analyse der Realisation dieser geplanten Handlungen.

6.3.1 Stichprobe

Zur Gewinnung einer möglichst repräsentativen Stichprobe wurden alle Gymnasien in München, sowie den angrenzenden Landkreisen angeschrieben. Insgesamt nahmen vier Gymnasien und acht Klassen an dem Projekt teil: Zwei Klassen aus dem Großraum München sowie sechs Klassen aus umliegenden Landkreisen. Die Gesamtzahl an Probanden betrug 213 Schülerinnen und Schüler. Infolge der Panelmortalität konnten nach einem halben Jahr, zum Zeitpunkt t3, nur noch 101 (n=101) Jugendliche befragt werden. Die statistischen Berechnungen wurden deshalb mit einem Datensatz von n= 101 durchgeführt. Die prozentuale Verteilung hinsichtlich des Geschlechts betrug 49,5 % weibliche und 50,5% männliche Probanden. Zu Beginn der Woche wurden nach dem Zufallsprinzip gemischtgeschlechtliche Gruppen gebildet, die während des gesamten Projektes beibehalten wurden. Zur Angabe ihres Wohnortes hatten die Jugendlichen folgende Auswahlmöglichkeiten: kleines Dorf, großes Dorf, kleine Stadt und Großstadt. Die Stichprobe wies folgende Verteilung auf: kleines Dorf 24,8%, großes Dorf 9,9 %, kleine Stadt 47,5 % und Großstadt 17,8 % (siehe Abbildung 9).

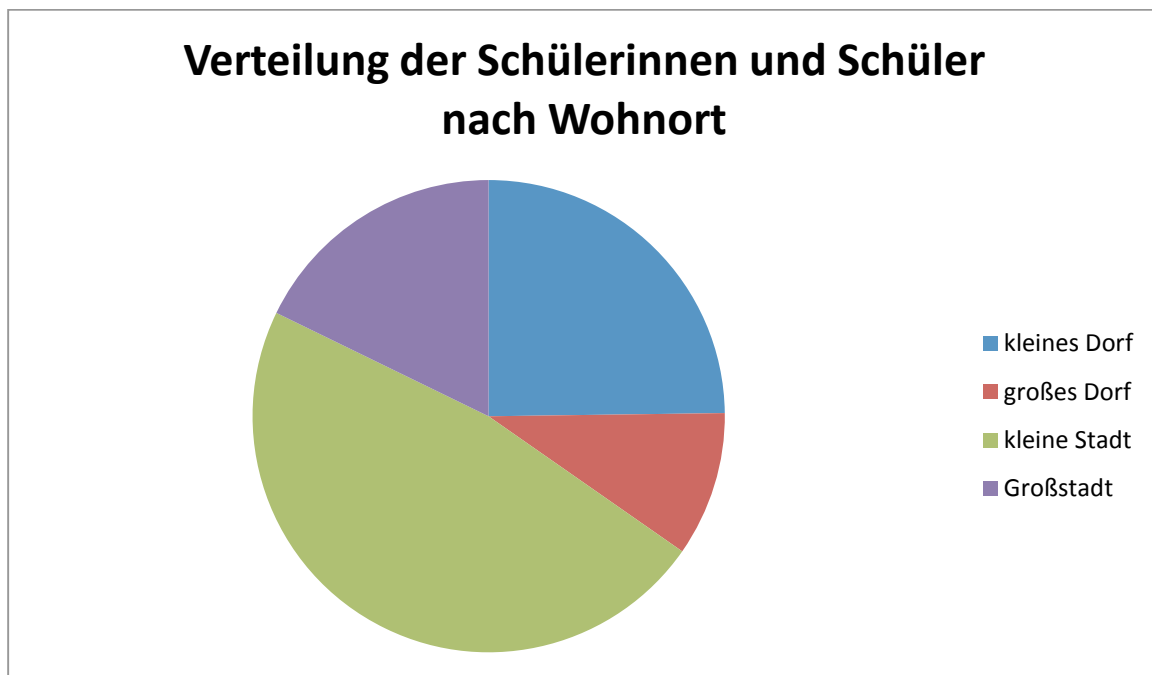


Abbildung 10 Prozentuale Verteilung der Schülerinnen und Schüler nach Wohnort

Im Durchschnitt waren die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler 12 ½ Jahre alt (11 Jahre(5%), 12 Jahre (27,7 %), 13 Jahre (67,3 %)) und besuchten die 7. Klasse an einem Gymnasium. Hinsichtlich der Nationalität der Schüler lag folgende Verteilung vor: 94 % deutsche, 1% türkische, 2% russische und 3 % andere Nationalität. Neben der Nationalität der Jugendlichen wurde auch die Nationalität der Eltern im Fragebogen erhoben. Bei 85,1% der Schüler waren beide Elternteile deutsch, 14,9% der teilnehmenden Gymnasiastinnen und Gymnasiasten hatten einen Migrationshintergrund in der 2.

Generation. Der geringe Migrationsanteil der Stichprobe ist zum einen auf die Schulart zum anderen auf das eher ländliche Einzugsgebiet zurückzuführen.

Die Versuchsanordnung und die Kooperationsbereitschaft der Schulen führten dazu, dass nur eine eingeschränkte Zufallsstichprobe gewonnen werden konnte. Für die Teilnahme einer Klasse am Projekt mussten Genehmigungen und Zusagen auf mehreren Ebenen vorhanden sein. Über das Direktorat erfolgte eine Weiterleitung an die Fachleitung Sport und von dort erfolgte, falls eine Bereitschaft zu Teilnahme vorhanden war, die Übergabe an den Klassenlehrer/in. Als letzte Instanz musste noch die Erlaubnis von Seiten der Eltern eingeholt werden.

6.3.2 Kontrollgruppe

Um kausale Fragestellungen interpretieren zu können, muss eine interne Validität gewährleistet werden. Zentrale Voraussetzung ist die Bildung einer Kontrollgruppe:

„Mit einer Kontrollgruppe bezeichnet man eine Gruppe, die aufgrund der Zufallsauswahl in jeder Hinsicht äquivalent zur Experimentalgruppe ist und die allen Bedingungen der Untersuchung außer der experimentell induzierten Variablen ausgesetzt ist.“ (Rost, 2007, S. 127)

Aufgrund des Versuchsaufbaus konnte keine Randomisierung im klassischen Sinne durchgeführt werden, da die Auswahl der Schüler am Projekt zwar nach dem Zufallsprinzip durchgeführt wurde, zusätzlich jedoch die Genehmigungen verschiedener Instanzen notwendig waren. Als Kontrollgruppe wurden deshalb Parallelklassen der teilnehmenden Gymnasien angefragt und fünf Klassen (n= 115) zufällig ausgewählt. Die Parallelklassen wiesen die größtmögliche Äquivalenz zur Experimentalgruppe (den teilnehmenden Klassen) auf, da die Jugendlichen der gleichen Altersstufe angehörten, die gleiche Schulart besuchten und aus dem gleichen Einzugsgebiet kamen. Im Gegensatz zur Stichprobe wurde die Kontrollgruppe keinen experimentell induzierten Variablen ausgesetzt, sondern hatte regulären Unterricht. Parallel zur Experimentalgruppe fand eine Befragung der Kontrollgruppe zu den Zeitpunkten t1 und t2 statt. Durch die Befragung der Kontrollgruppe können mögliche Lerneffekte oder andere Faktoren, die außerhalb der experimentellen Manipulation die Ergebnisse beeinflussen, dekuviert werden.

6.3.3 Fragebogenentwicklung

Strukturelle Orientierung bildeten bei der Konstruktion des Fragebogens die theoretischen Konstrukte zur Evaluation eines Schulsportprojektes nach Lang (2005). Aufgrund der thematisch divergierenden Ausrichtung wurden eigene Items auf Grundlage der Motive des interkulturellen

Lernens sowie den interkulturell bedeutsamen Persönlichkeitsmerkmalen nach Van der Zee und Van Oudenhoven (2001) generiert und statistisch überprüft.

Die Items und der Fragebogen wurden im Vorfeld durch zwei Pretests revidiert und hinsichtlich Mängel untersucht. Ziel der Pretests ist die Überprüfung des vorläufigen Erhebungsinstruments auf seine Anwendbarkeit, Vollständigkeit, Verstehbarkeit und Qualität. Zudem wird die Erhebungssituation und die Rolle der an der Erhebung beteiligten Personen untersucht (vgl. Raithel, 2008). In einem kombinierten Verfahren aus Feldpretest und kognitivem Interview (vgl. Faulbaum, 2009), sowie statistischem Verfahren wurde der vorläufige Fragebogen mehrmals an einer Stichprobe unter realistischen Bedingungen überprüft und optimiert.

6.3.3.1 Erster Pretest

Für den Feldpretest und die kognitiven Interviews wurden zwei Klassen ausgewählt ($n= 45$), die hinsichtlich Schulart und Jahrgangsstufe der späteren Stichprobe entsprachen. Die Jugendlichen hatten die Aufgabe, bei der Bearbeitung des Fragebogens einzelner Begriffe oder Items, die ihnen Verständnisschwierigkeiten bereiteten, farblich zu kennzeichnen. Während des Ausfüllens wurde das motivationale Verhalten der Probanden beobachtet und die Bearbeitungsdauer festgehalten. Im Anschluss wurde jede Frage in einer gemeinsamen Gesprächsrunde hinsichtlich möglicher Verständnisprobleme und Bearbeitungsschwierigkeit besprochen. Durch eine nachfolgende statistische Analyse der Antwortverteilungen und über die Verteilungscharakteristika wurden weitere Rückschlüsse auf das Frageverständnis und die Güte der Fragen gezogen.

Die Ergebnisse aus dem Feldtest und dem kognitiven Interview wurden zur Optimierung des Fragebogens hinzugezogen. Der Fragebogenumfang wurde auf maximal elf Seiten festgelegt (t1: 8 Seiten, t3: 11 Seiten), da Konzentration und Motivation der Jugendlichen in diesem Bereich stark nachließen. Um den Respekt und eine mögliche Demotivation vor einem dicken Stapel Blätter zu verringern, wurde der Fragebogen kompakt beidseitig auf insgesamt zwei Blätter gedruckt. Zur optischen Auflockerung und Erhöhung des Interesses wurden zudem kleine Bilder von akrobatischen Figuren auf den Fragebogenseiten verteilt. Außerdem wurde jedem Fragebogen eine Minitüte Gummibärchen beigelegt, um die Motivation der Schüler zusätzlich zu erhöhen. Hinsichtlich der Erhebungssituation wurde durch die Pretests deutlich, dass die Bearbeitung der Fragebögen durch die Situation im Klassenzimmer einer klassischen Prüfungssituation sehr nahe kommt, die stark durch die Lehrkraft beeinflusst wird. Um dieser Prüfungssituation entgegenzuwirken, wurde das Kuvert mit den Fragebögen an die Klassensprecher der jeweiligen Klassen adressiert. Diese öffneten den Umschlag vor der Klasse und verteilten die Fragebögen. Um trotzdem die Bedeutung der Bearbeitung als Beitrag zur Wissenschaft zu verdeutlichen, enthielt jedes Kuvert ein Beiblatt mit wichtigen Bearbeitungshinweisen und Hintergrundinformationen für die Lehrkraft. Nachdem alle Schüler ihren

Fragebogen ausgefüllt hatten, sammelten die Klassensprecher die Fragebögen wieder ein und steckten sie in ein beigelegtes Kuvert, das daraufhin verschlossen wurde. Auf diese Weise wurde deutlich, dass die Fragebögen nicht von der Lehrkraft eingesehen wurden und keine Auswirkungen auf schulische Leistungen hatten.

Nach dem ersten Pretest wurden bei allen Fragen, die Verständnisschwierigkeiten hervorriefen, die Fragestellung überarbeitet und dem sprachlichen Niveau der Jugendlichen angepasst. Verzichtbare Fragen wurden herausgenommen, um den Fragebogenumfang zu reduzieren. Unbekannte aber notwendige Begriffe wurden umschrieben oder einfacher formuliert. Die zentralen Begriffe „soziale Probleme“ und „Integration“ werden am Anfang des Fragebogens schriftlich erklärt. Filterfragen wurden gekürzt und sparsam eingesetzt, da sie zum Teil zu Verständnisschwierigkeiten führten und manche Jugendlichen dazu verleiteten die Beantwortung zugunsten der Bearbeitungszeit zu manipulieren. Primär erstreckten sich die Filterfragen auf den Bereich der Handlungsintentionen und verbalisierten Handlungen. Hinsichtlich der Variation der Antworten wurde eine vierspaltige Skala ausgewählt. Gegenüber einer fünfspaltigen Antwortskala bietet sie den Vorteil, dass eine mittige Antworttendenz nicht möglich ist. In den Gesprächen nach dem ersten Pretest wurde die vierspaltige Antwortmöglichkeit explizit angesprochen und als ausreichend beurteilt. Auch die Anordnung der Fragebogenmodule wurde von den Jugendlichen als logisch und angenehm empfunden. Der Einstieg über die soziodemographischen Variablen fiel allen Jugendlichen leicht und leitete gut zu den anspruchsvollen Fragen der Einstellungskonstrukte und Handlungsintentionen über. Infolgedessen waren keine Veränderungen im Fragebogaufbau und der Anordnung der Fragenkomplexe notwendig.

6.3.3.2 Zweiter Pretest

Der überarbeitete Fragebogen wurde in einem zweiten Pretest an einer Eichstichprobe (n=108), vier neuen Klassen, getestet. Die Größe der Stichprobe erfüllt damit die von Mendoza, Stafford und Stauffer (2000) vorgegebene Mindestgröße von n=100. Auch diese Klassen entsprachen hinsichtlich Schulart, Jahrgangsstufe und Einzugsgebiet der späteren Stichprobe. Auf Basis der gewonnenen Itemrohwerte wurde eine statistische Itemanalyse durchgeführt. Ziel der statistischen Verfahren ist die Untersuchung der Güte der Items und eine Itemreduktion. Nach Bühler (2006) umfasst die Itemanalyse die Berechnung der Itemschwierigkeit, -streuung und -trennschärfe. Nachdem die Itemschwierigkeit schon in den kognitiven Interviews im ersten Pretest untersucht wurde, konnte auf eine zusätzliche statistische Prüfung verzichtet werden. Die Überprüfung der Itemstreuung und der Trennschärfe wurden mit dem statistischen Programm SPSS durchgeführt. Vor der exploratorischen Faktorenanalyse wurden die Daten hinsichtlich ihrer Eignung durch Berechnung des KMO-Werts und

dem Bartlett–Tests revidiert. Auf Grundlage der statistischen Ergebnisse wurden für jedes theoretische Konstrukt etwa fünf Items für den Fragebogen ausgewählt.

Auch nach dem zweiten Pretest fand mit einer Klasse in einer gemeinsamen Gesprächsrunde eine Thematisierung von Verständnisschwierigkeiten statt. Die Überarbeitung des Fragebogenentwurfs hatte zur Folge, dass nur noch wenige Unklarheiten und Fragen auf Seiten der Schüler herrschten.

6.3.4 Fragebogenkonstruktion

Im Folgenden wird auf die inhaltliche Gestaltung des Gesamtfragenbogens unter Berücksichtigung von Konstruktionskriterien sowie die optische Aufbereitung eingegangen. Bei der Fragebogenkonstruktion wurden zu jedem Themenbereich nach dem Konzept der multiplen Indikatoren mehrere Fragen gestellt und diese in einem Fragenkomplex zusammengefasst (vgl. Schell, Hill & Esser 2005). Um den Einstieg in einen neuen Fragenkomplex zu erleichtern, geht jedem Modul eine Überleitungsfrage voraus. Außerdem wurden auf Grundlage der Empfehlungen Raithels (2008) unter Berücksichtigung der Spannungskurve die bedeutsamen Fragen zu den Handlungsintentionen und Einstellungen der Jugendlichen im zweiten Drittel des Fragebogens platziert. Erfahrungsgemäß steigt die Aufmerksamkeit der Jugendlichen während der Bearbeitung an, fällt jedoch ab einer gewissen Fragedauer rapide ab (Raithel, 2008). Der Fragebogen beginnt trotz der Gefahr (vgl. Schell, Hill & Esser, 2005) die Probanden zu lange im Unklaren zu lassen mit soziodemographischen Variablen, nachdem die Pretest gezeigt haben, dass den Jugendlichen die Beantwortung leicht fiel und die Angst vor dem Fragebogen nahm.

6.3.5 Fragebogaufbau

Insgesamt umfasst der Fragebogen zehn Module, welche folgenden Aspekten zugordnet werden können: Soziodemografische Variablen, Einstellungskonstrukte, Handlungsintention und Wissensfragen.

Tabelle 3 Fragebogaufbau zu den drei Erhebungszeitpunkten

Erster Zeitpunkt (t1)	Zweiter Zeitpunkt (t2)	Dritter Zeitpunkt (t3)
Soziodemographische Variablen	Soziodemographische Variablen	Soziodemographische Variablen
Einstellungskonstrukte	Einstellungskonstrukte	Einstellungskonstrukte
Handlungsintentionen	Handlungsintentionen	Verbalisiertes Handeln
Wissensfragen	Wissensfragen	Wissensfragen

Aus Tabelle (Tabelle 3) wird ersichtlich, dass die Fragebögen zu den Erhebungszeitpunkten t1 und t2 identisch sind. Der Fragebogen zum Zeitpunkt t3 unterscheidet sich ausschließlich im Fragemodul „Handlungen“. Während zu den ersten beiden Zeitpunkten nur die Handlungsintentionen abgefragt wird, besteht zum dritten Erhebungszeitpunkt ein Interesse an der Realisation dieser Handlungen. Eine bedeutende Komponente im Umgang mit divergierenden kulturellen Orientierungssystemen spielt die Einstellung der Jugendlichen. Zur Ermittlung einflussnehmender Faktoren der Jugendlichen wurden folgende theoretische Konstrukte gebildet:

- Interkulturelle Problemfelder
- Schweregrad der Problemwahrnehmung
- Handlungs-Ergebnis-Erwartung
- Verantwortungszuschreibung
- Instrumentalitätserwartung
- Coping-Stil
- Interkulturelle Kompetenz

Der Fragebogen beginnt mit der Abfrage soziodemographischer Variablen. Neben dem Alter und Geschlecht bestand ein besonderes Interesse an der Staatsbürgerschaft der Jugendlichen und der Eltern. Die Schüler hatten die Möglichkeit, zur Angabe ihrer Nationalität deutsch, türkisch, russisch oder andere anzukreuzen. Traf der Fall „andere“ zu, wurden die Probanden aufgefordert detailliertere Angaben zu machen. Zur Evaluation der Nationalität der Eltern konnten die Schüler aus folgenden Antwortmöglichkeiten auswählen: beide deutsch, deutsch/türkisch, deutsch/russisch, andere:_____ . Außerdem wurde der Wohnort der Jugendlichen überprüft. Zur Auswahl standen kleines Dorf, großes Dorf, Stadt, Großstadt.

Nach den soziodemographischen Variablen folgten acht Konstrukte zur Untersuchung der Einstellungen der Jugendlichen. In den ersten beiden Fragemodulen wurde untersucht, wo und in welchen Bereichen soziale Probleme mit kulturellem Hintergrund im schulischen und privaten Alltag von den Schülern wahrgenommen werden. Zur Untersuchung der Wahrnehmung kulturell bedingter sozialer Spannungen wurde die beiden Konstrukte „Problemfelder“ und „Schweregrad der Problemwahrnehmung“ gebildet. Mit folgender Formulierung wurden die Jugendlichen an die Thematik herangeführt:

7. Hier geht es um deine Meinung, ob es Probleme beim Zusammenleben von deutschen Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund (= Kinder, die aus dem Ausland kommen oder ausländische Eltern haben) gibt. Denkst du, es gibt soziale Probleme und Spannungen?

Im ersten Fragekomplex wird untersucht, in welchen Bereichen und in welchem Grad die Jugendlichen Probleme im kulturellen Kontext wahrnehmen. Dabei wurden die Items so konstruiert und selektiert, dass die Ursache des jeweiligen Problems jeweils einem übergeordneten

Lernzielbereich des interkulturellen Lernens zugeordnet werden kann. Folgende Lernzielbereiche wurden ausgewählt: nichtwertender Umgang mit Differenz, interkulturelle Kommunikation, Akzeptanz des Anderen, Umgang mit Fremdheit und kulturelles Wissen. Diese inhaltliche Strukturierung wurde nicht nur beim Fragekomplex zur Messung des Schweregrades der Problemwahrnehmung, sondern bei allen theoretischen Konstrukten beibehalten, um eine gute Vergleichbarkeit zu gewähren. Die nächsten drei Frageblöcke bildeten die theoretische Konstrukte der Handlungs-Ergebnis-Erwartung, Verantwortungszuschreibung und Instrumentalitätserwartung der Jugendlichen bei der Bewältigung multikultureller Situationen.

Eine Besonderheit bildet der darauffolgende Fragenkomplex zur Untersuchung des Coping-Stils. Der englische Begriff Coping, im Deutschen vergleichbar mit „zurechtkommen mit...“, bezieht sich auf den Prozess, mit inneren oder äußeren Anforderungen umzugehen, welche als einschränkend erlebt werden (vgl. Lazarus & Folkmann, 1984). Das differenzierteste und am weitesten ausgearbeitete Konzept zur Erklärung von Bewältigungsverhalten bildet das transaktionale Bewältigungsmodell von Lazarus. Im Fragenkomplex „Coping“ werden die Schüler mit der Situation konfrontiert, durch die Zeitung zu erfahren, dass in ihrer Nachbarschaft eine Moschee gebaut wird. Über die Reaktionen können Rückschlüsse darüber gezogen werden, ob der Proband eher ein ablehnend-verdrängender oder offener-informierender Typ im Umgang mit multikulturellen Situationen ist.

Der Fragekomplex zur Kompetenzerwartung wurde auf Grundlage der von Van der Zee und Van Oudenhoven (2001) postulierten Persönlichkeitsmerkmale zur erfolgreichen Bewältigung multikultureller erstellt. Die Eigenschaften Empathie, Flexibilität, soziale Initiative, emotionale Stabilität und Offenheit wurden mit ein oder zwei Fragen überprüft. Nachdem gestalterische Prozesse eine besondere Rolle im Konzept des interkulturellen Schulsportprojektes spielen, wurde auch die Kreativität der Jugendlichen untersucht.

Im Anschluss an die Einstellungskonstrukte folgte eine Abfrage von Handlungsintentionen (Erhebungszeitpunkt t1 und t2) bzw. von realisierten Handlungen (Erhebungszeitpunkt t3). Die Jugendlichen konnten aus insgesamt acht Handlungsvorgaben auswählen, die einen Beitrag zur sozialen Integration von Menschen mit Migrationshintergrund leisten. Alle Handlungsintentionen wurden im Vorfeld durch Pretests evaluiert. Die Handlungen und Zuordnung zu den übergeordneten Lernzielen des interkulturellen Lernens kann nachfolgender Tabelle entnommen werden (Tabelle 4).

Tabelle 4 Handlungen und übergeordnete Lernziele

Nr.	Handlung	Übergeordnetes Lernziel des interkulturellen Lernens
H1	Ich versuche zu lernen meine und die Körpersprache anderer besser zu deuten;	Verbesserung der Kommunikation
H2	Ich nehme im Gespräch Rücksicht auf mögliche sprachliche Probleme und berücksichtige den kulturellen Hintergrund;	Verbesserung der Kommunikation
H3	Ich unterhalte mich mit Kindern mit Migrationshintergrund über ihre Kultur, Religion oder Lebensweise, um mehr zu erfahren;	Erweiterung kulturelles Wissen
H4	Ich versuche auf kulturelle Unterschiede Rücksicht zu nehmen (z.B. ungewöhnliche Essgewohnheiten oder Kleidung);	Verbesserung im Umgang mit Differenz
H5	Ich beobachte, wie ich mich Fremden gegenüber verhalte und suche die Gründe dafür;	Verbesserung im Umgang mit Fremdheit
H6	Ich erzähle meinen Eltern von der Lebensweise und den Schwierigkeiten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in meiner Klasse;	Erweiterung kulturelles Wissen
H7	Ich organisiere mit der Klasse eine Aktion zum Kulturaustausch (Menschen aus verschiedenen Ländern treffen sich und reden über ihr Land und ihre Kultur);	Verbesserung im Umgang mit Fremdheit
H8	Ich besuche einen fremden kulturellen oder religiösen Ort (z.B. Moschee oder traditionellen Laden).	Akzeptanz des Anderen

Alle Handlungsvorschläge sind im Alltag der Schüler und Schülerinnen realisierbar und helfen, interkulturelle Konflikte ab- und wechselseitig befriedigende Beziehungen aufzubauen. Ein halbes Jahr später (t3) wurde untersucht, wie viele der vorgenommenen Handlungen tatsächlich im Alltag umgesetzt wurden.

Eine wichtige Voraussetzung im interkulturellen Lernprozess und im Umgang mit divergierenden kulturellen Orientierungssystemen sind kulturelle Grundkenntnisse. Aus diesem Grund wurde das Grundwissen der Probanden über ihre Gesellschaft und Kultur, sowie die Religionen und Kulturen der Menschen mit Migrationshintergrund überprüft. Mit Hilfe der Pretests wurden spezielle Items zur Überprüfung der Wissensvermittlung im Vorbereitungs- und Praxismoduls entwickelt. Ein Teil der

Wissensfragen (W4, W5) revidiert, inwiefern durch die im Vorbereitungsmodul theoretisch vermittelten Inhalte ein Wissensgewinn stattgefunden hat. Durch den Großteil der Fragen sollen wissenserweiternde Effekte durch die praktische Auseinandersetzung während der Projektwoche aufgefangen werden. Die Items stehen im Zusammenhang mit den Maßnahmen der praktischen Projektwoche, jedoch wurden die Inhalte zu keinem Zeitpunkt direkt thematisiert.

6.3.6 Fragebogenlayout

Das Layout des Fragebogens kennzeichnet sich durch Übersichtlichkeit und Reduktion auf das Wesentliche. Jeder Fragenkomplex wird als eigenständiger Block dargestellt und trennt sich auf diese Weise nicht nur inhaltlich, sondern auch visuell von den anderen Modulen ab (Abbildung 11). Die meisten Konstrukte bestehen aus fünf bis sechs Fragen, lediglich die Fragekomplexe zum Coping-Stil und zur interkulturellen Kompetenz sind umfangreicher.


9. Hier geht es um deine Meinung, ob die Kindern mit Migrationshintergrund besser in unsere Gesellschaft integriert werden können?				
	Stimmt nicht	Eher nicht	Stimmt eher	Stimmt
	☹️ ☹️	☹️	😊	😊 😊
Wenn wir uns besser verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn wir lernen kulturelle Unterschiede (z.B. Kleidungsstil, Essgewohnheiten, Religion) nicht zu werten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn wir mehr über die fremden Kulturen wissen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn wir lernen den anderen so zu akzeptieren, wie er ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn wir beobachten wie wir uns Fremden gegenüber verhalten und die Gründe dafür suchen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 11 Beispiel eines Fragenkomplexes

Über eine übergeordnete Einleitungsfrage werden die Probanden zur Thematik des Moduls hingeführt und auf die kommenden Fragen eingestellt. Die viergliedrige Antwortskala (Stimmt nicht/ Stimmt/ Stimmt eher/ Stimmt) wird visuell durch Smileys unterstützt. Um die Übersichtlichkeit zu gewähren, wurden auf jede Seite maximal zwei Fragekomplexe gedruckt.

6.3.7 Durchführung

Die Durchführung der Erhebungen zu den drei Zeitpunkten erfolgte auf simultane Weise. Die Fragebögen wurden an die Lehrkräfte geschickt, die die Klasse während der Projektwoche betreuten. Um die Rücksendung möglichst einfach zu gestalten, wurde den Fragebögen ein frankiertes und an das Institut adressiertes Kuvert beigelegt. Außerdem befand sich ein Begleitschreiben mit Informationen an die Lehrkraft darin, in dem diese gebeten wird, das Öffnen des Kuverts, das Verteilen und Einsammeln der Fragebögen sowie das Wiederverschließen der Kuverts von den Klassensprechern durchführen zu lassen. Zudem wurden die Lehrkräfte dazu aufgefordert die Schüler über die Nützlichkeit der Studie, ihre Bedeutung als Befragte für den Erfolg sowie die anonyme Behandlung der Antworten zu informieren. Das Schreiben enthielt außerdem wichtige Bearbeitungshinweise, die nach dem Austeilen und vor der Bearbeitung der Fragebögen kommuniziert werden sollten. Die Lehrkräfte werden gebeten, die Jugendlichen darüber zu informieren, dass nach der eigenen Meinung gefragt wird und es bis auf die Wissensfragen auf Seite 8 keine richtigen oder falsche Antworten gibt. Außerdem wurde darauf hingewiesen, dass der Fragebogen zweiseitig bedruckt ist und deshalb immer Vorder- und Rückseite des Fragebogens auszufüllen sind. Wurde ein Kästchen falsch angekreuzt, sollte ein neues Kreuz gesetzt und um das alte und falsche Kreuz ein Kreis gezeichnet werden. Das Procedere wird von der Lehrkraft an der Tafel demonstriert. Der Fragebogen sollte nach dem Ausfüllen abgegeben und nicht nochmals überarbeitet werden. Im Gegensatz zu einer Schulprüfung gab es keine Zeitvorgabe und jeder konnte sich genügend Zeit zum Ausfüllen nehmen. Nachdem sich die Probanden darüber bewusst sind, dass sie untersucht werden, müssen mögliche Reaktionen auf den Datenerhebungsvorgang berücksichtigt werden. Schnell, Hill und Esser (2005) unterscheiden zwei grundlegende Formen der Antwortverzerrung: die Akquieszenz und die soziale Erwünschtheit. Als Akquieszenz oder Zustimmungstendenz wird die Zustimmung zu einer Frage ohne Bezug zum Frageinhalt bezeichnet. Bei den Schülerinnen und Schülern der 7. Jahrgangstufe im Gymnasium ist mit diesem Effekt nur vereinzelt zu rechnen. Um möglichen Tendenzen präventiv entgegenzuwirken, wurde das Erhebungsinstrument durch Pretests an den Entwicklungsstand der Jugendlichen angepasst sowie der Erwartungshorizont durch das Begleitschreiben klar definiert.

Bei allen Studien mit ethisch-moralischer Zielsetzung stellt das Phänomen der sozialen Erwünschtheit ein Problem dar. Dieses Phänomen beschreibt die Tendenz der Probanden, bei sensiblen Themen nicht die eigene Meinung, sondern aus Furcht vor sozialer Verurteilung eine gesellschaftlich erwünschte Antwort zu geben. Beim Untersuchungsdesign sowie bei der Untersuchungsdurchführung wurde diesem Effekt auf verschiedene Weise entgegengewirkt. Die Wahl der Stichprobe wirkt sich beispielsweise vorteilhaft aus. Die Jugendlichen im Alter von zwölf bis dreizehn Jahren befinden sich in einer Entwicklungsphase, die sich unter anderem durch die

Auflehnung gegenüber Autoritäten und dem Drang nach Selbstständigkeit kennzeichnet. Es ist also davon auszugehen, dass die Jugendlichen eher dazu tendieren ihre eigene Meinung kundzutun, als verbreitete Normen und Erwartungen zu rezitieren. Über das Begleitschreiben wurden die Schüler zudem explizit darauf hingewiesen, dass das wissenschaftliche Interesse an ihrer ganz persönlichen Meinung und nicht am Tenor der Gesellschaft besteht. Zugleich wurde zugesichert, dass die Angaben vertraulich behandelt und nicht von der Lehrkraft eingesehen werden. Darüber hinaus wurden bei der Fragebogenkonstruktion versucht, die Tendenz sozial erwünschter Antworten zu reduzieren (vgl. Bortz & Döring, 2009), indem durch die gezielte Auswahl und Kombination an Items das Testziel für die Probanden schwer erkennbar gemacht wurde.

Eine weitere Problematik stellt nach Bortz und Döring die Kooperationsbereitschaft der Probanden dar. Nachdem das Projekt mit einer Teilnahme an eine Sportwoche verbunden war, die für die Schüler eine reizvolle Alternative zum regulären Schulalltag darstellt, wird davon ausgegangen, dass die Motivation beim ersten Erhebungszeitpunkt, direkt vor der Projektwoche, tendenziell hoch ist. Um die Kooperationsbereitschaft der Schüler bei der zweiten und dritten Erhebung zu erhalten, wurde der Fragebogen mit Bildern illustriert und jedem eine Minitüte Gummibärchen beigelegt.

Insgesamt verlief die schriftliche Befragung sehr unkompliziert und die Vorteile der Untersuchungsmethode wurden deutlich. Die Rücksendungen der Fragebögen erfolgten zeitnah und zuverlässig. Lediglich die Erhebung zum Zeitpunkt t3 erwies sich, wie erwartet, als etwas aufwendiger, da die Klassen mit Beginn des neuen Schuljahrs in den meisten Fällen auch ihre Lehrkräfte wechselten. Einige Schüler konnten aufgrund eines Schulwechsels nicht mehr erreicht werden. Der Großteil der Probanden konnte jedoch auch zum dritten Zeitpunkt erfolgreich evaluiert werden.

6.3.8 Auswertungsverfahren

Die Auswertung der Rohdaten erfolgte mit Hilfe des Statistikprogramms SPSS. Zur Analyse der verschiedenen Bereiche Wissen, Einstellungen und Handlungen der Schülerinnen und Schüler wurden unterschiedliche statistische Methoden angewandt. Folgende Auswertungsverfahren fanden Verwendung: Häufigkeitsverteilung, Mittelwert, Spearman's Rangkorrelationskoeffizient, Bartlett-Tests, KMO-Koeffizient, Faktorenanalyse, Wilcoxon-Test und Friedman Test.

Bei der Analyse der Rohdaten wurde über die Methode der Häufigkeitsverteilung untersucht, wieviele Untersuchungseinheiten auf jede Variablenausprägung entfallen. Über die Erstellung von graphischen und tabellarischen Darstellungen der Häufigkeitsverteilungen wurden die Ausgangsdaten organisiert und ein guter Überblick über die Form der Verteilung gegeben. Zu allen Bereichen des Fragebogens wurden graphische Darstellungen in die Auswertung integriert, um ein

differenziertes Bild über Wissen, Einstellungen und Handlungsintentionen der Jugendlichen zu ermöglichen. Zur Angabe des Durchschnittswertes der Verteilungen wurden die Mittelwerte berechnet. Das arithmetische Mittel empfiehlt sich, wenn der Schwerpunkt einer Verteilung identifiziert werden soll und ist am besten zur Charakterisierung relativ symmetrischer unimodaler Verteilungen geeignet (vgl. Benninghaus, 2001). Zur Reduktion der Daten und Ökonomisierung der statistischen Auswertung wurde bei den Einstellungskonstrukten eine Faktorenanalyse durchgeführt. Mit Hilfe der Faktorenanalyse wird überprüft, ob die sich Items eines Fragenkomplexes auf eine oder mehrere latente Variable zurückführen lassen. Die Zuordnung eines Items zu einem Faktor erfolgt in Abhängigkeit von der Homogenität des Items. Bevor eine Faktorenanalyse angewandt werden kann, muss immer der KMO-Koeffizient berechnet und der Bartlett-Tests auf Sphärizität durchgeführt werden. Über die Berechnung des KMO-Koeffizienten können Rückschlüsse hinsichtlich der Eignung der Itemauswahl gezogen werden. Ist der KMO < 50 ist keine Faktorenanalyse möglich. Grundsätzlich gilt, je höher der KMO-Wert, desto besser ist die Auswahl geeignet:

- < 50 inkompatibel
- 50-59 schlecht
- 60-69 mäßig
- 70-79 mittel
- 80-89 gut
- > 90 sehr gut

Mit Hilfe des Bartlett-Tests auf Sphärizität wird die Nullhypothese, dass alle Korrelationen der Korrelationsmatrix gleich null sind, getestet. Ist der Test nicht signifikant, ist keine Faktorenanalyse möglich. Vor jeder Faktorenanalyse wurde immer der KMO-Koeffizient berechnet und der Bartlett-Test auf Sphärizität durchgeführt. Zur Ermittlung der Anzahl an Faktoren wurde in erster Linie der Scree Test nach Catell angewandt.

Um die Enge des Zusammenhangs zwischen zwei Messwerten oder Merkmalsausprägungen einer Stichprobe zu überprüfen, wurde der Korrelationskoeffizient berechnet. Aufgrund der Ordinalskala wurden zur Untersuchung der Korrelation der „Spearman-Rho“ und „Kendall-Tau-b“ berechnet. Über den Korrelationskoeffizienten kann die Enge und Richtung des Zusammenhangs zwischen zwei Merkmalen bestimmt werden (vgl. Bortz, 2009).

Zur Überprüfung möglicher signifikanter Veränderungen in den Bereichen Wissen, Einstellungen und Handlungen zu den drei Erhebungszeitpunkten wurden nichtparametrische Tests herangezogen. Der Wilcoxon-Test ist ein nichtparametrischer Test zum Vergleich der Verteilung von zwei zusammenhängenden Variablen. Mit Hilfe des Testes kann die mittlere Tendenz in der Verteilung des Merkmals X in der ersten Erhebung mit der mittleren Tendenz der Verteilung des Merkmals in der zweiten Erhebung verglichen und bezüglich eines signifikanten Unterschieds beurteilt werden. Der

Friedmann-Test ermöglicht den Vergleich der Verteilung von zwei oder mehr zusammenhängenden Variablen. Die Signifikanztests dienen der Überprüfung der Hypothesen und der Einschätzung der Effekte. Ist die Irrtumswahrscheinlichkeit kleiner als $\alpha\%$, kann das Stichprobenergebnis als statistisch signifikant bezeichnet werden. Per Konvention wurden für das Signifikanzniveau α die Werte 5% ($\alpha \leq 0,05$ = signifikant) und 1% ($\alpha \leq 0,01$ = sehr signifikant) festgelegt (vgl. Bortz, 2009). Liegt der Wert unter 0,1% ($\alpha \leq 0,001$) ist das Ergebnis hoch signifikant.

6.4 Qualitative Forschungsmethode - Leitfadeninterview

Im Gegensatz zum standardisierten, quantitativen Forschungsprozess ist der qualitative Forschungsprozess ein offener, teilweise sogar zirkulärer Forschungsprozess, bei dem nicht mit fertigen Konzepten in den Datenerhebungsprozess eingestiegen wird, sondern die Konzepte möglichst gegenstandsnah rekonstruiert werden (vgl. Bohnsack, 2008). Der große Vorteil ist dabei, dass gerade in thematisch schwierigen Gebieten, wie bei Migrations- oder interkulturellen Studien, eine Sensibilisierung der eigenen Leitbilder, Einstellungen und impliziten Positionen im qualitativen Prozess ermöglicht wird. Darüber hinaus ermöglicht die Offenheit qualitativer Forschungsmethoden einen Reaktions- und Handlungsspielraum um z.B. auf Verständnisschwierigkeiten oder neue Aspekte eingehen zu können. Die qualitativ-orientierte Erhebungsmethode wurde für das Forschungsprojekt ausgewählt, um die Umsetzbarkeit und Wirksamkeit der didaktischen Konzeption zu überprüfen, ohne sich dabei durch den eigenen theoretischen Hintergrund unbewusst Grenzen zu setzen.

Eine Herausforderung bei qualitativen Forschungsprozessen stellt die Auswertung und Überprüfbarkeit der gewonnenen Daten dar.

„Zentrale Gütekriterien quantitativ-standardisierte Forschung beziehen sich darauf, dass ein Instrument unabhängig vom Kontext und von den Erhebenden bei denselben Personen identische Messdaten erbringt.“ (Helfferich, 2009, S. 154)

Qualitative Daten sind jedoch immer kontextabhängig und bei einer Wiederholung unter gleichen Versuchsbedingungen nicht identisch. Infolgedessen steht die Anwendbarkeit der standardisierten Gütekriterien auf qualitative Forschungsprozesse problematisch. Aktuell wird die Meinung vertreten, dass spezifische Gütekriterien nötig sind, welche den besonderen Ansprüchen qualitativer Forschungsprozesse gerecht werden (vgl. Helfferich, 2009). Für die qualitative Untersuchung wurden deshalb folgende Gütekriterien nach Helfferich verwendet: „Offenheit“ („Reflexion der Fremdverstehensprozesse“) als „Validitätsmaß“, „Reflexivität“ (Reflektierte Subjektivität) statt Reabilität und „Validität und „intersubjektive Nachvollziehbarkeit“ statt Objektivität (Helfferich, 2009, S.155).

Der Evaluationsansatz beinhaltet die Bewertung des Programms und der Durchführung mit dem Ziel der Optimierung des didaktischen Konzeptes und einer möglichen Ableitung pädagogischer Konsequenzen für die Verbesserung schulischer Realität.

6.4.1 Leitfadeninterviewmethode

Wie jede andere Forschung ist auch die qualitative Forschung eine „Abfolge von Entscheidungen“ (Flick 1995, S.148). Das große Feld an Interviewformen mit je eigenen Akzenten bietet eine besondere Auswahl an Untersuchungsmöglichkeiten, aus der die richtige Methode unter Berücksichtigung verschiedener Aspekte ausgewählt werden muss.

Bei der Wahl der Interviewmethode wurden folgende fünf Dimensionen nach Helfferich berücksichtigt: Forschungsgegenstand und –interesse, Verortung der Beurteilungskompetenz der Äußerungen (Objektivität und Konstruktivität), Rolle der Interviewer und Interviewten, Grad der Interviewsteuerung und Umgang mit Selbstzurücknahme und Selbstreflexivität (vgl. Helfferich, 2009). Unter Berücksichtigung dieser Aspekte, dem Forschungsgegenstand und den Forschungszielen wurde die Leitfadeninterviewmethode als geeignetste Methode bestimmt.

Das Leitfadeninterview unterscheidet sich von anderen Interviewformen in mehreren Punkten. Zu einen ergibt der Leitfaden ein Gerüst für die Datenerhebung und Datenanalyse und macht die Ergebnisse unterschiedlicher Interviews damit besonders vergleichbar (vgl. Bortz und Döring, 2006). Neben dieser Strukturiertheit lässt diese Methode dem Interviewer jedoch auch Spielraum, um spontan und flexibel im Bereich der Formulierung und Reihenfolge der Fragestellung auf die Interviewsituation einzugehen (vgl. Helfferich, 2009). Ein weiteres Entscheidungskriterium für die Leitfadeninterviewmethode war die Möglichkeit, bei der Interviewauswertung neben gezielt über den Leitfragen abgefragten Aspekten auch Themen herauszufiltern, die bei der Leitfadenkonzeption nicht antizipiert wurden (vgl. Bortz & Döring, 2009). Durch diese besondere Mischung aus Strukturiertheit und Offenheit eignet sich diese Methode besonders, um die Umsetzung und Wirkung des Programms zu untersuchen. Die Strukturiertheit der Methode ermöglicht eine gezielte Untersuchung inhaltlicher und organisatorischer Aspekte zur Optimierung des Programms. Gleichzeitig können aber auch nicht berücksichtigte oder unbeabsichtigte Aspekte aufgenommen und in die Auswertung miteinbezogen werden.

Hinsichtlich der Rolle der Interviewperson wurden die Lehrkräfte als Experten gesehen, da sie pädagogisch qualifiziert sind und das Projekt durchführten. Durch offene Fragen, die sich am Leitfaden orientieren, wurden Impulse gesetzt, durch die die Lehrkräfte in einen Redefluss gebracht werden sollen. Dabei konnten die Lehrkräfte den Gesprächsverlauf weitestgehend selbst steuern. Der Interviewer griff nur ein, wenn der Gesprächsfluss ins Stocken geriet. Durch eine positive und angenehme Gesprächsatmosphäre sollte ein möglichst wenig distanzierteres, sondern emotionales Gespräch entstehen. Nach dem Vorbereitungstreffen und den gemeinsamen Erlebnissen herrschte eine vertrauensvolle Basis. Durch die zeitnahe Befragung waren die Erlebnisse und Erfahrungen der vergangenen Woche sehr präsent und es mussten selten Detaillierungsfragen gestellt werden.

6.4.2 Stichprobe

Die befragten Lehrkräfte (n= 13) wurden von Schulleitung oder Fachleitern gefragt, ob sie mit ihrer Klasse an der Studie teilnehmen wollen. Für die positiven Zusagen der Lehrkräfte waren unterschiedliche Motive ausschlaggebend. Folgende drei Arten von Motivationsgründen können unterschieden werden: Inhaltsgebundene, personengebundene und pädagogische Motivation. Zwei Lehrkräfte hatten pädagogische Beweggründe für die Projektteilnahme. So wollte Lehrkraft 1 die Klasse mit der Projektwoche belohnen und Lehrkraft 2 die angespannte Klassengemeinschaft verbessern. Daneben wurden vermehrt inhaltsgebundene Gründe genannt: Besonderes Interesse an den Bewegungskünste, die spannenden Kombination von Kunst und Sport, aber auch die übergeordnete Thematik „interkulturelles Lernen“ und ihre gegenwärtige Bedeutung. Bei fast allen Projektteilnehmer waren zudem personengebundene Gründe wie Neugier, Interesse, aufgeschlossene Haltung, die Möglichkeit etwas zu lernen oder „weil andere Mitgemacht haben“, maßgeblich einflussgebend.

Insgesamt wurden 13 Lehrkräfte nach der Projektdurchführung befragt und damit qualitative Daten zu allen Projekten gesammelt.

Alle teilnehmenden Lehrkräfte hatten die Möglichkeit sich für oder gegen eine Befragung zu entscheiden. Eine Lehrkraft hat sich aus gesundheitlichen Gründen dagegen entschieden. Alle anderen Lehrkräfte haben sich freiwillig für die mündliche Befragung zur Verfügung gestellt.

Es ist davon auszugehen, dass die Lehrkräfte ein persönliches Interesse daran haben, die eigene Projektdurchführung und Person positiv darzustellen, um ihre fachliche Kompetenz zu konstatieren. Relativierend muss jedoch berücksichtigt werden, dass alle Lehrkräfte bereits Erfahrungen in der Durchführung von Schulprojekten hatten.

Alle befragten Lehrkräfte waren hauptverantwortlich in das Projekt involviert und haben an allen Phasen des Projektes teilgenommen.

6.4.3 Interviewleitfadenerstellung

Die mündliche Befragung wurde auf Grundlage eines Leitfadens durchgeführt. Dieser Interviewleitfaden wurde nach dem SPSS-Prinzip nach Helfferich erstellt. Bei dieser Methode wird die Offenheit als ein zentrales Grundprinzip qualitativer Forschung gewahrt und dennoch kann die für das Forschungsinteresse notwendige Strukturierung vorgegeben werden.

„Dieses Vorgehen hat einen wichtigen Nebeneffekt: Es dient gleichzeitig der Vergegenwärtigung und dem Explizieren des eigenen theoretischen Vorwissens und der impliziten Erwartungen an die von den Interviewten produzierten Erzählungen“ (Helfferich, 2009, S.182).

Das Kürzel „SPSS“, in Anlehnung an das bekannte statistische Softwareprogramm SPSS, steht für die vier Schritte „Sammeln“, „Prüfen“, „Sortieren“ und „Subsumieren“. Im ersten Schritt werden möglichst viele Fragen gesammelt, welche anschließend im zweiten Schritt hinsichtlich der Kriterien „Vorwissen“ und „Offenheit“ geprüft werden. Nachfolgend werden die reduzierten Fragen nach inhaltlicher Ausrichtung sortiert. Im letzten Schritt der SPSS-Methode wird versucht einfache Erzählaufforderungen zu finden, unter die die Fragen subsumiert werden können. Final entsteht eine reduzierte Frageliste mit impulsgebenden Gesprächsaufforderungen. Fragen, die nicht subsumiert werden konnten, finden als Abschlussfragen am Ende des Leitfadens ihren Platz.

Grundlage für die Erstellung der Fragensammlung bildet die Zielsetzung, das interkulturelle Schulsportprojekt in seiner praktischen Umsetzung, sowie möglichen Wirkungen zu bewerten. Auf dieser Basis wurde der Leitfaden nach dem oben genannten Prinzip erarbeitet. Der Leitfaden unterstützt die Vergleichbarkeit der Ergebnisse, lässt jedoch gleichzeitig genug Spielraum, um aus der Situation heraus reagieren zu können. Folgende Leitfragen wurden entworfen:

- Wie haben Sie das Projekt insgesamt erlebt? (Programmbausteine)

Konkrete Fragen:

- Fallen Ihnen Beispiele ein, wo Motive des interkulturellen Lernens ihrer Meinung nach besonders präsent waren?
- Fallen Ihnen Beispiele ein, wo interkulturelle Kompetenzen ihrer Meinung nach besonders gefordert oder gefördert wurden?
- Welche Motivation hatten Sie, sich am Projektvorhaben zu beteiligen?
- Wo sehen Sie Optimierungsmöglichkeiten?

Wenn wichtige Aspekte der Woche von der interviewten Person nicht angesprochen wurden, konnten mit konkreten Fragen neue Impulse gesetzt werden. In seltenen Fällen ist der Redefluss ins Stocken geraten. In diesen Fällen wurde mit nonverbalen Aufmunterungen das Gespräch von neuem entfacht.

6.4.4 Durchführung

Die Durchführung der Interviews fand in der 1. Woche nach der Projektwoche statt. Die Interviews dauerten im Schnitt zwischen einer halben und eineinhalb Stunden. Die Befragung fand in Form eines persönlichen Einzelgesprächs entweder am Institut für Sportwissenschaft Augsburg oder an den jeweiligen Schulen statt. Eine Schwierigkeit stellten aufgrund zeitlicher und räumlicher Engpässe die Interviews an den Schulen dar. Zwei Interviews mussten im Lehrerzimmer durchgeführt werden. Die Hintergrundgeräusche haben die Befragung marginal gestört, allerdings wirkten sie sich erschwerend auf die Transkription aus. Alle Interviews wurden mit einer Videokamera aufgenommen

und im Anschluss in eine Audiodatei umgewandelt. Die gewonnenen Audiodateien wurden nachfolgend nach einheitlichen Transkriptionsregeln verschriftlicht.

Insgesamt gaben dreizehn Lehrkräfte ihre Zustimmung für die Durchführung und Auswertung einer Befragung. Der Aspekt der sozialen Erwünschtheit muss bei mündlichen Befragungen noch stärker berücksichtigt werden, als bei schriftlichen Befragungen. Nachdem jedoch fast alle Lehrkräfte bereits vielseitige Projekterfahrungen vorzuweisen hatten, kann davon ausgegangen werden, dass sie Schwierigkeiten realistisch beurteilen und nicht beschönigen. Zudem muss berücksichtigt werden, dass immer mehrere Lehrkräfte an einem Ort zusammengefasst waren, so dass unverhältnismäßige Schilderungen im direkten Vergleich mit anderen Lehrkräften auffallen würden. Darüber hinaus hatten die Lehrkräfte durch den Charakter der Veranstaltung keine schulischen Restriktionen oder negative Auswirkungen zu befürchten. Zusätzliche Bedenken konnten durch die Zusicherung von Anonymität genommen werden.

Durch eine sorgfältige Planung und Durchführung der Interviews wurde versucht, die Gütekriterien qualitativer Forschung „Offenheit“, „intersubjektive Nachvollziehbarkeit“ und „Reflexivität“ einzuhalten. Das Gütekriterium „intersubjektive Nachvollziehbarkeit“ wurde u.a. durch die Klärung und Festlegung der Regeln des Interviewverhaltens im Vorfeld gewährleistet. Durch Berücksichtigung des Vorwissens von Interviewenden und Interviewten in der Planungs-, Durchführungs- und Auswertungsphase wird das Gütekriterium „Reflexivität“ als Steuerungswerkzeug erfüllt. So wurden u.a. in der Leitfadenerstellung durch die Verwendung der SPSS-Methode Fragen extrahiert, die Vorwissen implizieren, bzw. Antworten provozieren. Der besondere Charakter der Leitfadeninterviewmethode wird darüber hinaus dem Validitätsmaß qualitativer Forschung, der „Offenheit“, gerecht.

„Weniger Eingriff schafft mehr Kontrollmöglichkeiten, durch weniger Eingriffe des Forschers soll mehr methodische Kontrolle erreicht werden.“ (Bohnsack, 2008, S.20)

Projektbegleitung und Besichtigungen vor Ort gaben erlaubten, sich als Forscher im Feld ein Bild über die Lehrkräfte und Klassen zu machen. Darüber hinaus fertigten die teilnehmenden Studenten während der Woche immer wieder punktuelle Videoaufnahmen von Projektbausteinen und Situationen an, die die Arbeit in den Einheiten dokumentieren. Die Abschlussgala als wichtiger Bestandteil des Projekts ermöglichte durch ihren öffentlichen Charakter weitere Eindrücke. Diese Aspekte wurden neben den Lehrerinterviews für eine Einschätzung des Projektes mitberücksichtigt.

6.4.5 Auswertungsverfahren

Für die inhaltsanalytische Auswertung der transkribierten Interviews wurde die induktive Kategorienbildung nach Mayring (2007) durchgeführt. Es handelt sich hierbei um eine besondere Form der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse, die gewählt wurde um den großen Textmengen gerecht zu werden zu können. Bei der induktiven Kategorienbildung werden im Gegensatz zur deduktiven die Kategorien in einem Verallgemeinerungsprozess direkt aus dem Material abgeleitet, ohne sich auf vorab formulierte Theorienkonzepte zu beziehen (vgl. Mayring, 2007). Das Ziel ist dabei die Erfassung einer möglichst gegenstandsnahen Abbildung des Materials ohne Verzerrungen durch Vorannahmen.

Die Auswertung erfolgte induktiv, infolge des Leitfadens jedoch vor einem theoretischen Hintergrund. Auf Grundlage des Leitfadens wurde vorab ein Selektionskriterium eingeführt und ein Abstraktionsniveau festgelegt. Nach zeilenweiser Bearbeitung der Texte konnten unter Berücksichtigung des Selektionskriteriums Kategorien gebildet werden. Diese Kategorien wurden im Anschluss verglichen und soweit möglich subsumiert. Bei der Auswertung der Kategorien wurden die Häufigkeiten der Kategorien mit einbezogen.

Aufgrund ihrer Zusammengehörigkeit ließen sich die gewonnenen Kategorien zu folgenden Dimensionen zusammenfassen:

- Gesamteindruck
- Motivation für Projektteilnahme
- Erwartungs-Erfahrungskluft der Lehrkräfte
- Optimierungsmöglichkeiten
- Schulkontext/ Anerkennung
- Programmbausteine
- Bedingungen
- Wirkungen

Aus Gründen der Forschungsökonomie konnten nur die Dimensionen „Gesamteindruck“, „Optimierungsmöglichkeiten“, „Programmbausteine“ und „Wirkungen“ ausgewertet werden. Nicht alle Lehrkräfte waren in allen Programmbausteine involviert. Für die Auswertung wurden deshalb nur Programmbausteine extrahiert, die von allen Lehrkräften entweder durchgeführt oder zumindest begleitet wurden. Für folgende Programmbausteine trafen diese Auswahlkriterien zu: „Kultur“, „Akrobatik-Nichtwertender Umgang mit Differenz“, „Sportkultur-Umgang mit Fremdheit“, „Pantomime-Nonverbale Kommunikation“ und „Gruppengestaltung-Ein Land, viele Gesichter“. In sportpädagogischer Hinsicht interessierte speziell die Frage nach der Durchführung von

Gruppengestaltungen im schulischen Kontext, sowie der Eignung von Gestaltungsprozessen für die interkulturelle Erziehung.

Die Beurteilungen der Lehrkräfte hinsichtlich pädagogischer Wirkungen des Projektes dienen als wichtige Ergänzung zu den quantitativen Daten. Die Dimension „Wirkung“ konnte in die Bereiche „beabsichtigte Wirkungen“ und „nicht-intendierte pädagogische Wirkungen“ geteilt werden.

Da hinsichtlich der Kategorie „Optimierungsmöglichkeiten“ ein besonderes Interesse bestand, wurden die Lehrkräfte bei der Befragung explizit darauf angesprochen. Die Erkenntnisse und Erfahrungen helfen, ein optimiertes didaktisches Konzept mit entsprechenden Handlungsempfehlungen für die schulische Realität abzuleiten. Der allgemeine Eindruck der Lehrkräfte dient als wichtiger Indikator hinsichtlich einer möglichen Implementierung des Programms.

7 Auswertung

7.1 Quantitative Auswertung

7.1.1 Wissen

Eine wichtige Phase des interkulturellen Lernprozesses stellt die Erkenntnis und Akzeptanz der generellen Kulturgebundenheit menschlichen Verhaltens dar. Aus diesem Grund wurde neben der Wissensvermittlung im Vorbereitungsmodul zu Beginn der Projektwoche eine theoretisch-praktische Einheit durchgeführt, die eine Thematisierung und Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur zum Inhalt hatte. Ziel dieser Einheit war eine Identifikation der eigenen Kulturstandards, um deren Wirkung auch in der Begegnung mit einer Fremdkultur abschätzen zu können. Das gesammelte Wissen der Schüler und Schülerinnen wurde mittels eines Multiple-Choice-Tests überprüft. Der Test umfasste fünf Fragen, die sich auf die Inhalte des Vorbereitungs- und Anwendungsmodul beziehen (siehe Tabelle 5). Für die richtige Beantwortung ist eine reflektierte Auseinandersetzung mit den Inhalten sowie bewährter Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster erforderlich. Bei der Interpretation der Ergebnisse muss berücksichtigt werden, dass die Antworten auch von der persönlichen Position der Probanden beeinflusst werden können.

Tabelle 5 Zuordnung der Wissensfragen

Projektmodul	Wissensfragen
Vorbereitungsmodul/ Einheiten im regulären Unterricht	W4, W5
Anwendungsmodul/ Projektwoche	W1, W2, W3,

Im Vorbereitungsmodul konnten die Lehrkräfte die Unterrichtsmaterialien auf freiwilliger Basis und nach eigenem Ermessen in den Unterricht einfließen lassen. Die fächerübergreifende Kooperation und Umsetzung der Inhalte wurde nicht von der Projektleitung revidiert, sondern lag im Verantwortungsbereich der koordinierenden Lehrkräfte. Über die Fragen W4 (Wie viele Weltreligionen gibt es?) und W5 (Warum tragen gläubige Türkinnen ein Kopftuch?) wurde die Wissensvermittlung im Religions- oder Ethikunterricht überprüft. Bei der Frage W5 handelt es sich um ein vorurteilsbehaftetes und polarisierendes Thema, das den Jugendlichen in ihrem Alltag auf vielfältige Weise begegnet.

Die Wissensfragen zum Anwendungsmodul revidieren, inwieweit durch die praktischen Erfahrungen, die die Jugendlichen während der Projektwochen machen konnten, eine Erweiterung ihre Wissens und Revision bewährter Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster stattfand. Einen wichtigen

Aspekt interkultureller Lernprozesse stellt die reflektierte Auseinandersetzung mit dem Kulturverständnis und dem Gesellschaftsbild dar. Zur Überprüfung möglicher Lerneffekte im Anwendungsmodell wurden folgende Fragen gestellt: W1: Unsere Gesellschaft ist?; W2: Was verbindest du mit dem Begriff Kultur?; W3: Was ist Kultur? Kultur ist...

Frage W2 untersucht, was die Jugendlichen allgemein unter Kultur subsumieren. Eine präzise Vorstellung von Kultur als „Gesamtheit an kollektiven Deutungsmuster einer Lebenswelt“ (vgl. Nieke, 2008), wurde gezielt mit Frage W3 überprüft. Zu Beginn der Projektwoche wurden diese für das interkulturelle Lernen bedeutsamen Inhalte in der Einheit „Kultur & Opening“ in Gruppenarbeit thematisiert und während der Woche in den praktischen Einheiten punktuell aufgegriffen.

Bei jeder Frage konnten die Jugendlichen nach dem Multiple-Choice-Verfahren aus vier Antworten auswählen. Neben drei falschen Antworten enthielt jede Auswahl eine richtige Antwort. Die Auswertung der Wissensfragen erfolgte über die Vergabe von Punkten. Für jede richtige Antwort wurde ein Punkt gewertet. Die maximal erreichbare Punktzahl bei richtiger Beantwortung aller Fragen liegt bei fünf Punkten. Über die drei Zeitpunkte hinweg trat eine Punkteskala von 0 bis 5 Punkten auf.

7.1.1.1 Experimentalgruppe

7.1.1.1.1 Wissenszuwachs durch das Projekt

Bei der ersten Erhebung vor dem Projekt erreichten die Schüler (n=101) durchschnittlich 1,8911 Wissenspunkte. Direkt nach dem Projekt war eine Steigerung des Wissens der Experimentalgruppe um durchschnittlich 0,7352 Punkte messbar. Der Mittelwert lag zum Zeitpunkt t2 auf 2,6263 Punkten. Nach einem halben Jahr (t3) sank der Mittelwert leicht um durchschnittlich 0,1421 Punkte auf 2,4842 ab.

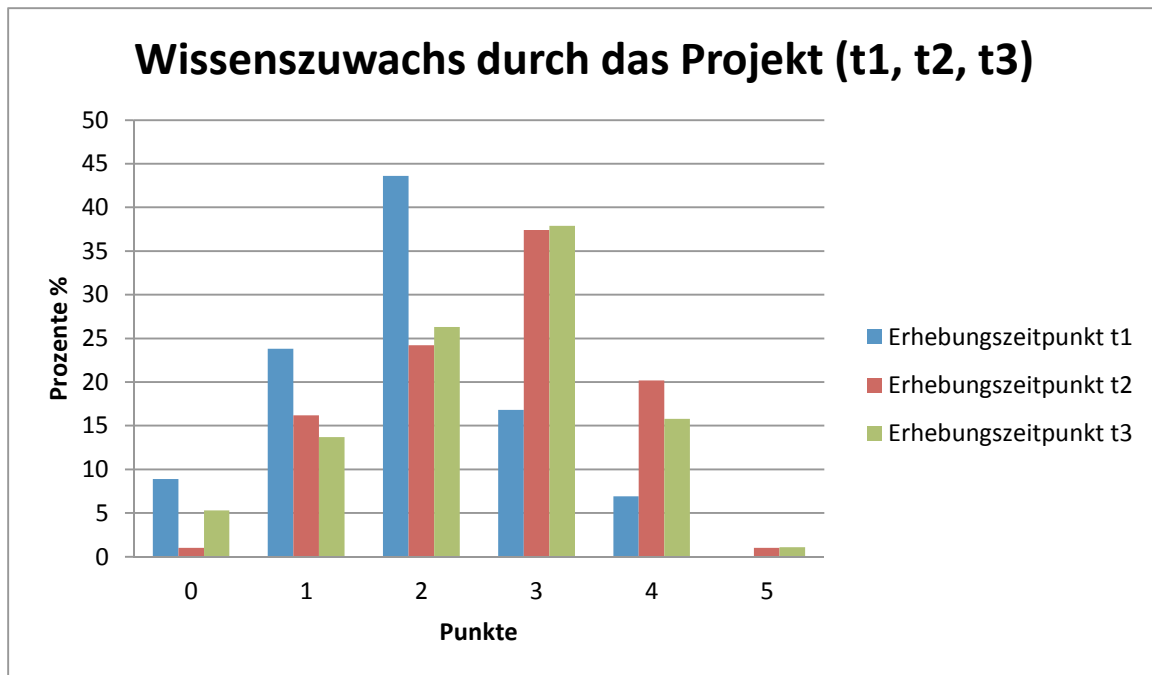


Abbildung 12 Wissenszuwachs zu den Erhebungszeitpunkten t1, t2, t3

Aus dem Diagramm (siehe Abbildung 12) wird ersichtlich, dass nach dem Projekt erstmals die Maximalpunktzahl von 5 Punkten erreicht wurde. Der Großteil der Probanden (43,6 %) beantwortete vor dem Projekt zwei von fünf Fragen richtig und nur 16,8 Prozent konnten drei Fragen richtig beantworten. Zum zweiten und dritten Zeitpunkt t2(t3) erreichten mehr als doppelt so viele Probanden 37,4% (37,9%) drei Wissenspunkte.

Tabelle 6 Signifikanter Wissenszuwachs zu den drei Erhebungszeitpunkten

Mittelwert t1	Mittelwert t2	Signifikanz t1-t2	Mittelwert t1	Mittelwert t2	Signifikanz t1-t2	Mittelwert t1	Mittelwert t3	Signifikanz t1-t3
1,8911	2,6263	p≤0,001	2,6263	2,4842	n. s.	1,8911	2,4842	p≤0,001

Zur Prüfung signifikanter Veränderungen wurde der Wilcoxon-Test durchgeführt. Der Wissenszuwachs von t1 zu t2 war signifikant ($p \leq 0,001$) (siehe Tabelle 6). Auch ein halbes Jahr später konnte noch ein signifikanter Wissenszuwachs nachgewiesen werden. Auffällig ist, dass der Mittelwert von t2 zu t3 nur schwach um 0,1421 absank, was für eine nachhaltige Wirkung der pädagogischen Interventionen spricht.

7.1.1.1.2 Wissenszuwachs durch das Vorbereitungsmodul

Die Fragen W4 und W5 untersuchten die Veränderungen im Bereich des Wissens der Schülerinnen und Schüler, die durch das Vorbereitungsmodul bewirkt wurden.

Über die Wissensfrage W4 wurde das religiöse Allgemeinwissen der Jugendlichen überprüft. Zum ersten Erhebungszeitpunkt beantworteten 41,6% der Schüler die Frage nach den Weltreligionen richtig. Bei der zweiten Erhebung steigerte sich der prozentuale Anteil um nur 8,9% auf insgesamt 50,5 %. Der Wissenszuwachs von Erhebung t1 zu t2 ist gering und die Überprüfung mit dem Wilkoxon-Test bestätigte eine nicht signifikante Veränderung (siehe Abbildung 13). Die dritte Messung deutet mit 46,5% richtigen Antworten auf einen Rückgang zum Ausgangswert (t1) hin.

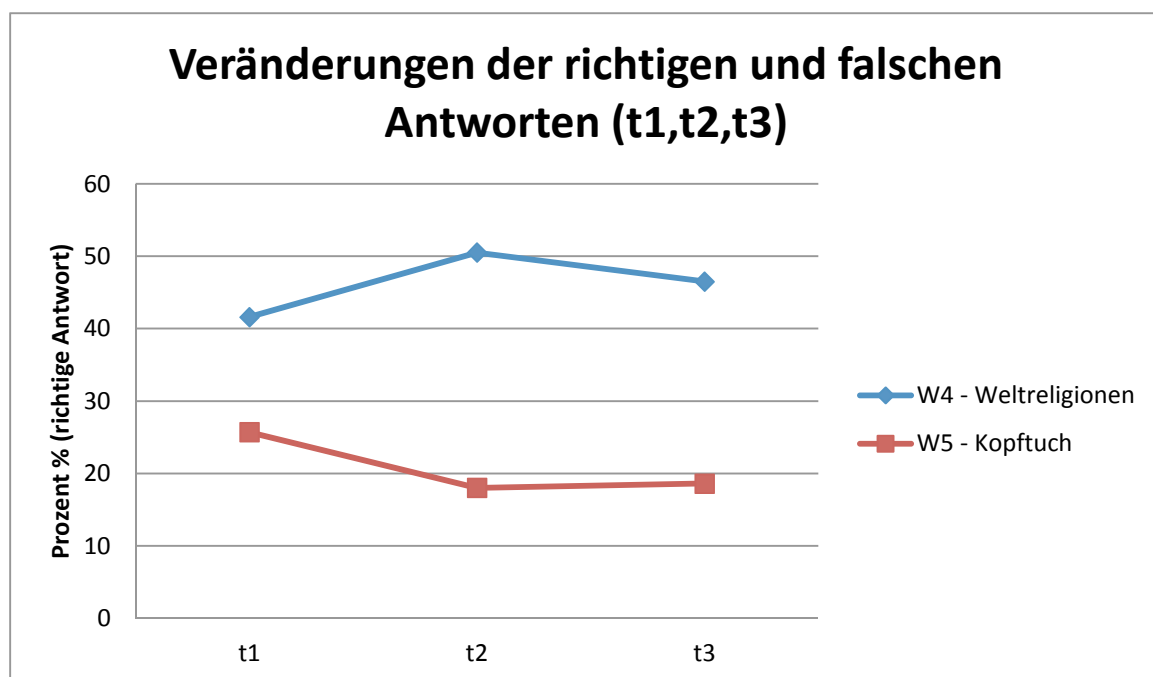


Abbildung 13 Wissensfrage W4 - Richtigen Antworten zu den Erhebungszeitpunkten t1, t2, t3

Ein ähnliches Ergebnis zeigen die Ergebnisse zur Wissensfrage W5. Ein Viertel der Probanden wussten die richtige Antwort zum Zeitpunkt t1 (25,7%). Bei den Erhebungen t2 und t3 beantworteten nur noch 18 % der Jugendlichen die Frage richtig. Das Wissen nahm also nicht signifikant ab (siehe Abbildung 13) und stagnierte (t3: 18,4%). Auf mögliche Gründe für diesen ungewöhnlichen Effekt wird bei der Interpretation der Ergebnisse eingegangen. Aufgrund der gesellschaftspolitischen Relevanz der Frage werden die Antwortverteilungen detailliert im Diagramm (siehe Abbildung 14) dargestellt. Die Jugendlichen hatten die Möglichkeit, aus folgenden vier Antworten auszuwählen:

- Im Islam hat der Mann das Recht von seiner Frau zu verlangen, dass sie sich verhüllt.
- Glaubensbekenntnis und Zeichen der Unterordnung der Frau gegenüber dem Mann.
- Um ihre Haarfarbe nicht zu zeigen.

- Glaubensbekenntnis und Ausdruck weiblicher Würde.

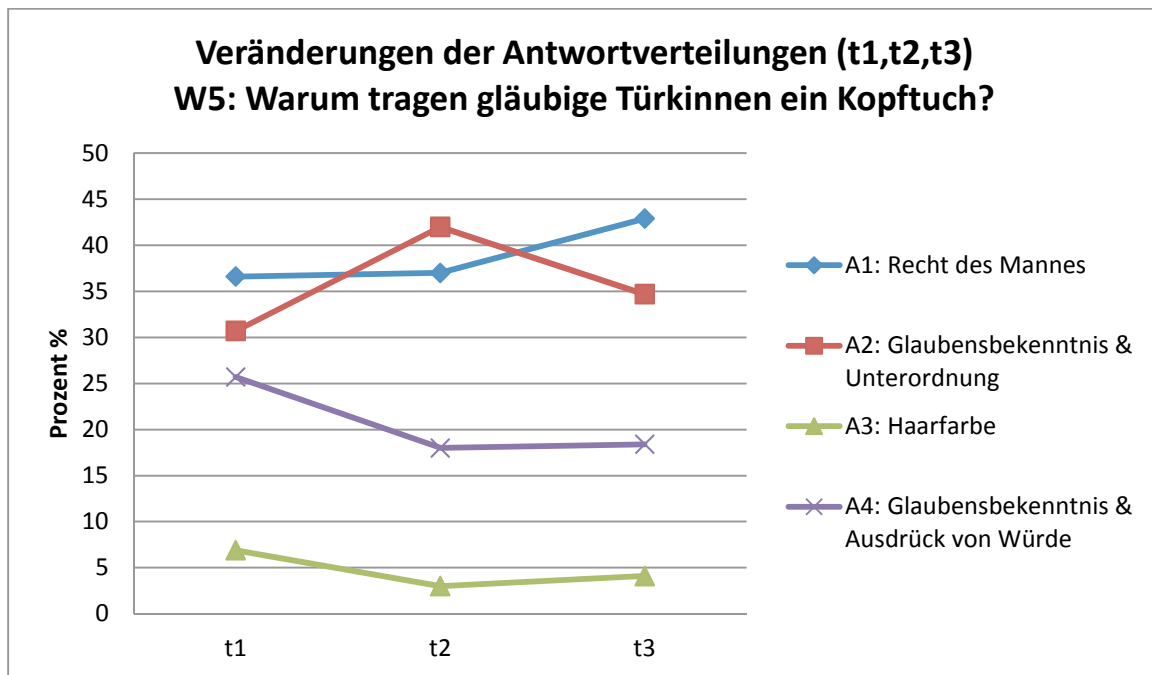


Abbildung 14 Wissensfrage W4 – Verteilung der Antworten zu den Erhebungszeitpunkten t1, t2, t3

Die Darstellung der Ergebnisse im Diagramm (siehe Abbildung 14) zeigen, dass der Großteil der Jugendlichen (79%) der Meinung war, dass eine gläubige muslimische Frau das Kopftuch als Zeichen der Unterordnung gegenüber dem Mann tragen muss (42%) oder der Mann das Recht hat, dies von seiner Frau zu verlangen (37%). Nur 18% der Experimentalgruppe wussten, dass das Tragen des Kopftuches ein Glaubensbekenntnis und Ausdruck weiblicher Würde ist. Die nicht ernstzunehmende Antwort A3 wurde von fast allen Schülern als solche erkannt. Das Diagramm veranschaulicht eine beunruhigende prozentuale Antwortverteilung. Nur jeder fünfte Schüler wusste, warum gläubige muslimische Frauen ein Kopftuch tragen und mehr als $\frac{3}{4}$ aller Schüler hielten das Kopftuch für ein Symbol der Unterordnung und Unterdrückung der muslimischen Frauen.

Tabelle 7 Signifikanter Wissenszuwachs (W4, W5) zu den drei Erhebungszeitpunkten t1, t2, t3

	t1: richtig	t1: falsch	t2: richtig	t2: falsch	Signifikanz t1-t2	t2: richtig	t2: falsch	t3: richtig	t3: falsch	Signifikanz t1-t2
W4	41,6	58,4	50,5	49,5	n. s.	50,5	49,5	46,5	53,5	n. s.
W5	25,7	74,3	18	82	n. s.	18	82	18,4	81,6	n. s.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass über das Vorbereitungsmodul kein signifikanter Wissensgewinn erwirkt wurde. Mögliche Ursachen für dieses Ergebnis werden bei der Interpretation der Ergebnisse aufgezeigt.

7.1.1.1.3 Wissenszuwachs durch das Anwendungsmodul

Ein möglicher Wissenszuwachs durch das Anwendungsmodul wurde mit Hilfe von den Fragen W1, W2 und W3 überprüft. Über Frage W1 fand eine Abfrage der Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler über das deutsche Gesellschaftsbild statt. Die Fragen W2 und W3 dienten einer Revision des Kulturverständnisses der Probanden. Die Auswertung der Antworten zum Zeitpunkt t1, t2 und t3 ergab einen signifikanten Wissenszuwachs bei allen drei Fragen (siehe Abbildung 15). Eine richtige Beantwortung der schwierigen Fragen war nur infolge einer reflektierten und intensiven Auseinandersetzung mit den Themen sowie bewährter Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster möglich. Bei der Beantwortung des Gesellschaftsbildes muss bei der Interpretation der Ergebnisse neben dem tatsächlichen Wissen auch eine mögliche Beeinträchtigung durch die persönliche Meinung der Jugendlichen berücksichtigt werden.

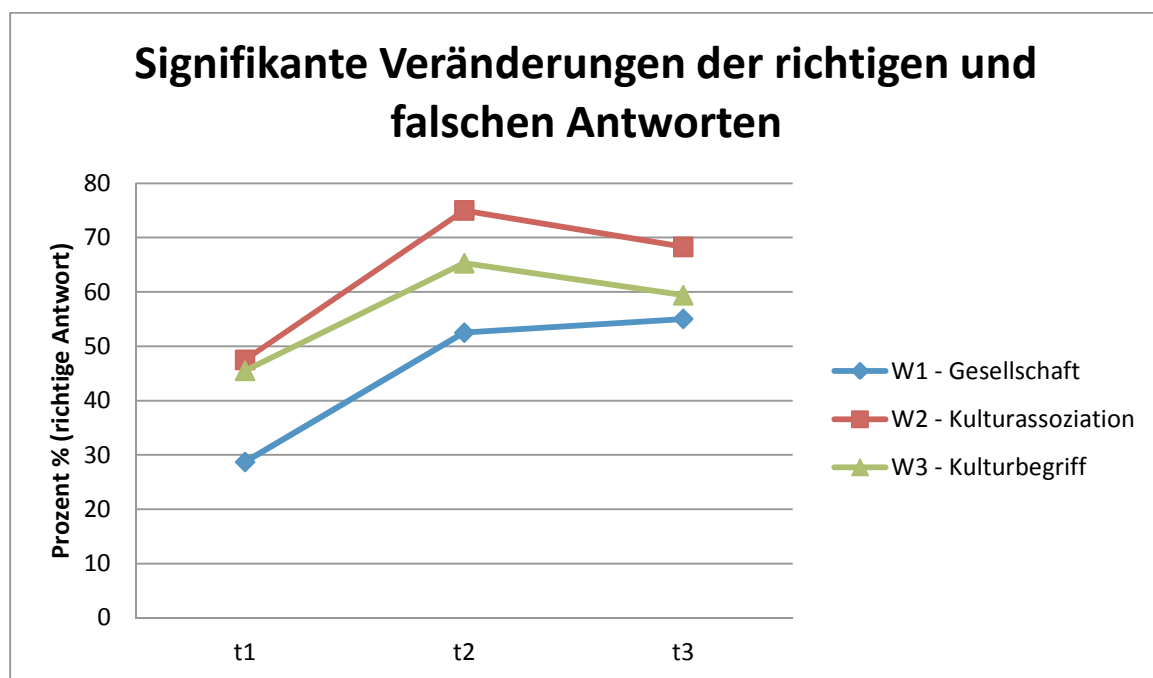


Abbildung 15 Wissensfragen W1, W2, W3 – Richtige Antworten zu den Erhebungszeitpunkten t1, t2, t3

Bei der ersten Erhebung konnten 28,7% der Probanden die Frage W1: Unsere Gesellschaft ist? richtig beantworten. Nach dem Projekt stieg dieser Prozentsatz an. Gegenüber t1 war der Anteil um 23,8% auf 52,5% gestiegen (siehe Abbildung 15). Auch nach einem halben Jahr wussten noch mehr als die Hälfte aller Jugendlichen (55%), dass unsere Gesellschaft multikulturell ist. Die Veränderungen zwischen t2 und t3 waren nicht signifikant (siehe Tabelle 8).

Die Frage W2 wurde vor dem Projekt von 47,5% der Schülerinnen und Schüler richtig beantwortet. Bei der Beantwortung der Frage standen folgende Antworten zur Auswahl:

- Tradition, Sprache, Alltagshandlungen, Deutungsmuster

- Tradition
- Tradition, Sprache und Alltagshandlungen
- Tradition, Sprache

Bei der zweiten Erhebung, direkt nach dem Projekt wussten $\frac{3}{4}$ der Probanden die richtige Antwort (75%). Die Überprüfung des Wissenszuwachses mit Hilfe des Wilcoxon-Tests ergab eine signifikante Steigerung des Wissens der Schülerinnen und Schüler durch das Projekt. Nach einem halben Jahr (t3) war ein leichter, nicht signifikanter Rückgang des erworbenen Wissens messbar. Zum Erhebungszeitpunkt t3 wussten noch 68,3% der Jugendlichen, dass Kultur in der Bedeutung eines sozialen Ordnungsgefüges Tradition, Sprache, Alltagshandlungen und Deutungsmuster subsumiert. Ein konkretes Verständnis von Kultur wurde mit Frage W3 untersucht. Auf die Frage „Kultur ist?“ standen den Jugendlichen folgende Kennzeichen zur Auswahl:

- ...angeboren
- ...etwas, was unser tägliches Handeln manchmal beeinflusst
- ...etwas, über das man nicht mehr nachdenkt und in dem man lebt
- ...etwas, was nicht verändert werden kann

Etwas weniger als Hälfte der Schülerinnen und Schüler (45,5%) beantworteten die Frage vor dem Projekt richtig. Nach dem Projekt wurde die Frage von signifikant mehr Jugendlichen richtig beantwortet (65,3%). Ein Wissenszuwachs konnte auch noch ein halbes Jahr später festgestellt werden. 59,4% der Schülerinnen und Schüler hatten zum Erhebungszeitpunkt t3 ein reflektiertes Kulturverständnis.

Tabelle 8 Signifikanter Wissenszuwachs (W1, W2, W3) zu den Erhebungszeitpunkten t1, t2, t3

	t1: richtig	t1: falsch	t2: richtig	t2: falsch	Signifikanz t1-t2	t2: richtig	t2: falsch	t3: richtig	t3: falsch	Signifikanz t2-t3
W1	28,7	71,3	52,5	47,5	p≤0,001	52,5	47,5	55	45	n.s.
W2	47,5	52,5	75	25	p≤0,001	75	25	68,3	31,7	n.s.
W3	45,5	54,5	65,3	34,7	p≤0,01	65,3	34,7	59,4	40,6	n.s.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die pädagogischen Interventionen im Anwendungsmodul einen signifikanten Wissenszuwachs hinsichtlich des Kultur- und Gesellschaftswissens der Schülerinnen und Schüler zur Folge hatten. Auch nach einem halben Jahr war trotz eines schwachen Rückgangs des neu erworbenen Wissens ein signifikanter Wissenszuwachs messbar.

7.1.1.1.4 Gesellschaftsbild

Im Folgenden werden die Antwortverteilungen der Probanden bei der Frage W1 detailliert aufgeführt. Dabei konnten die Jugendlichen aus folgenden Antwortmöglichkeiten auswählen:

- multikulturell
- deutsch
- deutsch mit kulturellen Einflüssen
- traditionell

Die in Diagramm (siehe Abbildung 16) dargestellten Antwortverteilungen zeigen, dass der größte Teil der Jugendlichen (55,4%) vor dem Projekt davon ausgingen, in einer Gesellschaft zu leben, die grundsätzlich deutsch ist und lediglich ein paar kulturellen Einflüssen unterliegt. Nahezu alle Schülerinnen und Schüler erkannten zu den drei Erhebungszeitpunkten, dass „traditionell“ eine ungenügende Beschreibung unserer Gesellschaft darstellt (1%). 14,9% der Experimentalgruppe bezeichneten bei der ersten Erhebung das Gesellschaftsbild als rein deutsch. Nach dem Projekt und den damit verbundenen pädagogischen Interventionen verschoben sich die prozentualen Antwortverteilungen A1 und A3 spiegelbildlich. Nur noch 40% der Schülerinnen und Schüler wählten Antwort A3 und der prozentual größte Teil (52,5%) erkannte den multikulturellen Charakter unserer Gesellschaft. Das Verständnis unserer Gesellschaft als rein deutsch sank beim Erhebungszeitpunkt t2 auf 5,9% ab. Auch nach einem halben Jahr bei der dritten Erhebung bezeichneten 55% der Jugendlichen das Gesellschaftsbild als multikulturell und 29% als deutsch mit kulturellen Einflüssen. Der prozentuale Anteil, der Probanden die Antwort A2 wählten, stieg zum dritten Erhebungszeitpunkt wieder leicht auf 12% an.

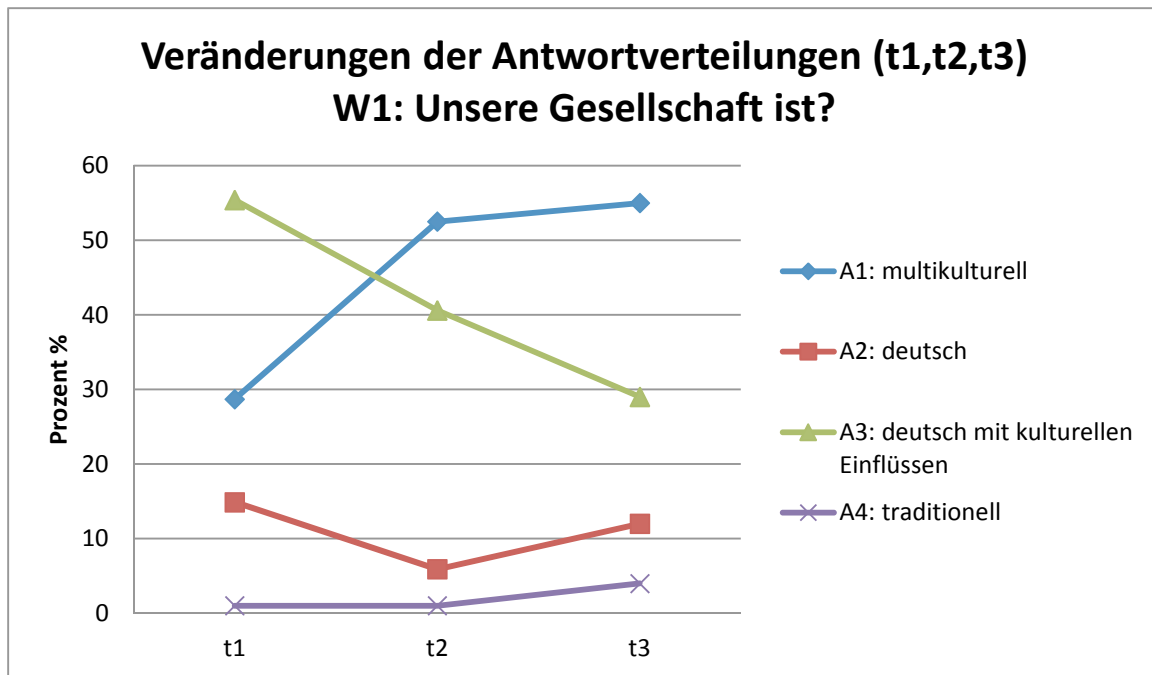


Abbildung 16 Wissensfrage W1 - Verteilung der Antworten zu den Erhebungszeitpunkten t1, t2, t3

Aus dem Diagramm (siehe Abbildung 16) wird ersichtlich, dass durch das Projekt in erster Linie eine Verschiebung des Verständnisses unserer Gesellschaft von „deutsch mit kulturellen Einflüssen“ auf „multikulturell“ erwirkt werden konnten. Jugendliche, die die Gesellschaft als rein deutsch beurteilten, änderten nach dem Projekt ihre Meinung, fielen jedoch nach einem halben Jahr wieder auf ihre ursprüngliche Ansicht zurück.

7.1.1.2 Kontrollgruppe

Durch die Befragung der Kontrollgruppe können mögliche Lerneffekte oder andere Faktoren, die außerhalb der experimentellen Manipulation die Ergebnisse beeinflussen, dekuviert werden. Bei der ersten Erhebung vor dem Projekt erreichte die Kontrollgruppe durchschnittlich 1,7826 Wissenspunkte und liegt damit 0,1085 Punkte unterhalb der erreichten Punktzahl der Experimentalgruppe. Die Unterschiede zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe hinsichtlich der Mittelwerte zum Zeitpunkt t1 sind nicht signifikant. Nach der Projektwoche, an der die Kontrollgruppe nicht teilnahm, fand eine zweite Erhebung statt. Der durchschnittliche Punktwert der Kontrollgruppe stieg von 1,7826 auf 1,8772 Punkte nicht signifikant an.

Die minimale Verbesserung bei der Beantwortung der Fragen ist auf einen möglichen Wissensaustausch nach der Bearbeitung der Fragebögen zurückzuführen. Der nicht signifikante Anstieg der durchschnittlichen Wissenspunkte zeigt zudem die Schwierigkeit der Fragen. Für eine richtige Beantwortung der Fragen war eine reflektierte und intensive Auseinandersetzung mit der anspruchsvollen Thematik, sowie bewährter Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster notwendig.

Die Auswertung der einzelnen Fragen mittels des Wilcoxon-Tests ergab, dass lediglich bei Frage W1 (Unsere Gesellschaft ist?) eine schwach signifikante Veränderung ($p \leq 0,05$) stattgefunden hat.

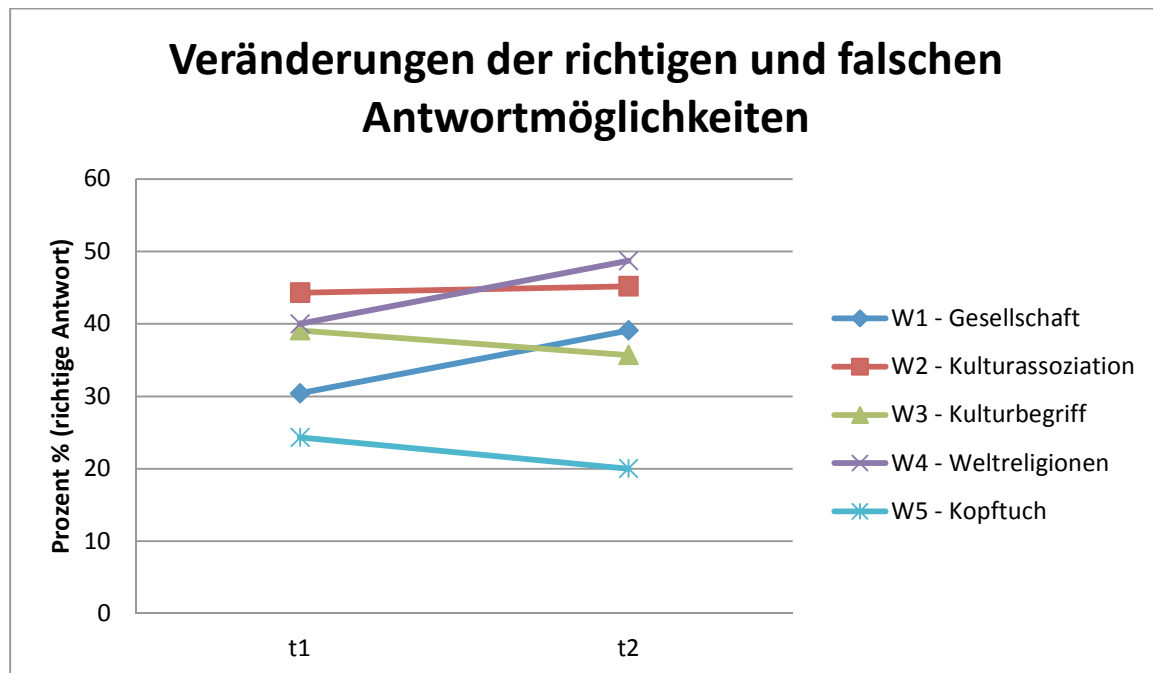


Abbildung 17 Wissensfragen (W1, W2, W3, W4, W5) – Richtige Antworten zu den Erhebungszeitpunkten t1, t2, t3

Aus dem Diagramm (siehe Abbildung 17) wird ersichtlich, dass prozentual weniger Jugendliche die Frage W5 und W3 zum zweiten Erhebungszeitpunkt richtig beantwortet haben, als zum ersten Erhebungszeitpunkt (W5 t1:24,3%/ t2: 20%; W3 t1:39,1%/ t2:35,7%. Dieser Effekt deutet darauf hin, dass in diesen thematischen Bereichen hinsichtlich der Beantwortung eine große Unsicherheit innerhalb der Schülerinnen und Schüler herrschte. Ein geringer Wissenszuwachs konnte bei Frage W1, W2 und W4 festgestellt werden (W1 t1:30,7%/ t2:39,1%; W2 t1 44,3%/ t2:45,2%; W4 t1:40%/ t2:48,7%). Lediglich bei Frage W1 ergab die Überprüfung mit dem Wilcoxon-Test eine schwach signifikante Steigerung des Wissens von 30,4% auf 39,1% richtige Antworten.

Die Steigerung des Wissens der Kontrollgruppe lag bei 0,1085 Punkten und ist damit sehr gering. Im Gegensatz dazu betrug die Differenz t1 zu t2 bei der Experimentalgruppe 0,7352 Punkte und war damit um das Siebenfache höher. Die Ergebnisse der Kontrollgruppe deuten darauf hin, dass sich die Störgrößen in einem sehr geringen Ausmaß bewegen.

7.1.2 Einstellungen

Nach den soziodemographischen Variablen zu Beginn des Fragebogens folgten einige theoretische Konstrukte zur Ermittlung der Einstellungen der Jugendlichen im Umgang mit multikulturellen Situationen. Während der Projektwoche wurden die Schülerinnen und Schüler durch spezielle Settings angeregt ihre Einstellungen in interkulturellen Situationen zu hinterfragen und neue Perspektiven zu erschließen. Neben einer Wahrnehmungssensibilisierung und Erziehung zu einem nichtwertenden Umgang mit fremdkulturellen Mustern, wurde versucht, den Jugendlichen ihre Wirkung in der Begegnung mit einer Fremdkultur bewusster zu machen. Übergeordnetes Ziel des „Kulturmanege“-Projektes stellte die Entwicklung einer verständnis- und respektvollen Einstellung gegenüber fremdkulturellen Mustern dar. Einen wichtigen Aspekt in diesem Lernprozess bildete deshalb die Förderung von Eigenschaften (Kompetenzen), die für effektives Handeln in multikulturellen Situationen bedeutsam sind.

Mögliche Veränderungen im Bereich der Einstellungen infolge der pädagogischen Interventionen sowie der Einfluss externer Faktoren bei der Bildung einer Handlungsintention wurden über die Fragebogenkomplexe interkulturelle Problemfelder, Schweregrad der Problemwahrnehmung, Coping-Stil, Handlungs-Ergebnis-Erwartung, Verantwortungszuschreibung, Instrumentalitätserwartung und interkulturelle Kompetenz überprüft.

7.1.2.1 Faktorenbildung

Die Auswahl der Items und Untergliederung in homogenere Teilbereiche erfolgte auf Grundlage einer Itemanalyse, die in einem Pretestverfahren mit einer Eichstichprobe (n=108) durchgeführt wurde. Neben der statistischen Untersuchung wurden die Items vor einer Zuordnung zu einem theoretischen Konstrukt einer logischen Überprüfung auf inhaltliche Stimmigkeit unterzogen.

Mit dem Gesamtdatensatz der Stichprobe (n= 101) wurde erneut eine Faktorenanalyse durchgeführt. Vor jeder Faktorenanalyse wurde immer der KMO-Koeffizient berechnet und der Bartlett-Test auf Sphärizität Tests durchgeführt. Zur Ermittlung der Anzahl an Faktoren diente unter anderem der Scree Test nach Catell. Als Extraktionskriterium wurden beim Screeplot nur die Faktoren bis zum Knick (von links nach rechts) berücksichtigt (vgl. Bortz & Döring, 2006).

7.1.2.2 Problemwahrnehmung

Zu Beginn des Fragebogens wurden die Jugendlichen befragt in welchen Bereichen sie soziale Probleme und Spannungen in interkulturellen Kontext sehen. Jedes dieser Probleme lässt sich einem zentralen Motiv des interkulturellen Lernens zuordnen (siehe Tabelle 9). Um eine differenzierte Rückmeldung zu erhalten, in welchen Bereichen und mit welchem Ausmaß die Probanden

Schwierigkeiten lokalisierten, wurde beim Fragenkomplex „Problemfelder“ auf die Bildung eines Faktors verzichtet.

Tabelle 9 Fragen aus dem Komplex „Problemfelder“ und zugehörige Motive interkulturellen Lernens

Frage	Übergeordnetes Motiv des interkulturellen Lernens
Die Kinder mit Migrationshintergrund spielen vor allem untereinander.	Umgang mit Differenz
Wir nehmen zu wenig Rücksicht auf mögliche sprachliche Probleme der Migranten.	Kommunikation
Wir wissen zu wenig über die Kulturen (Lebensweise, Glaube, Tradition usw.) der Kinder mit Migrationshintergrund.	Mangelndes Wissen
Wir können kulturelle Unterschiede (z.B. wenn ein türkisches Mädchen ein Kopftuch trägt) nicht akzeptieren.	Akzeptanz des Anderen
Begegnungen mit fremden Lebensweisen (z.B. Kopftuch, komische Essgewohnheiten) sind uns unangenehm.	Umgang mit Fremdheit

Der anschließende Fragenkomplex untersuchte den Schweregrad der Problemwahrnehmung. Durch mehrere Items, wurde das Empfinden der Jugendlichen im Umgang mit multikulturellen Situationen untersucht. Dabei steigerten sich die Fragen hinsichtlich des Wahrnehmungsgrades von Unwohlsein („Es ist mir unangenehm, wenn sich Personen neben mir in einer anderen Sprache unterhalten.“) über Beunruhigung bis hin zu Angst („Ich habe Angst, dass ich mich irgendwann nicht mehr in Deutschland wohl fühle.“). Bei den ersten drei Fragen handelte es sich um Situationen, die die meisten Schülerinnen und Schüler schon im Alltag erlebt haben. Bei dem Item „Die Gewaltbereitschaft und Streitlust zwischen deutschen und Jugendlichen mit Migrationshintergrund beunruhigt mich.“ wird nicht davon ausgegangen, dass alle Schülerinnen und Schüler eigene Erfahrungen gemacht haben, sondern primär über die Medien mit der Thematik konfrontiert wurden. Die letzte Frage „Ich habe Angst, dass ich mich irgendwann nicht mehr in Deutschland wohl fühle.“ untersucht den Extremfall, dass die zunehmende Multikulturalität der deutschen Gesellschaft bei den Probanden die Angst vor einem Identitätsverlust beziehungsweise einer unheilvollen Veränderung auslöst.

Ob sich der Fragenkomplex „Schweregrad der Problemwahrnehmung“ zu einem Faktor zusammenfassen lässt, wurde faktorenanalytisch revidiert. Ein signifikanter Bartlett-Test und mäßige KMO-Werte (t1: ,692; t2: ,618, t3: ,655), erlaubten die Durchführung einer Faktorenanalyse. Die Auswertung ergab, dass ein Faktor 41,636% (t1), 38,956% (t2) und 38,764% (t3) der Gesamtvarianz

erklärte. Über den Scree-Plot wurden die Faktoren und dazugehörigen Eigenwerte dargestellt. Als Extraktionskriterium fanden nur die Faktoren bis zum Knick Berücksichtigung. Die Faktorenextraktion ergab, dass der Fragenkomplex „Schweregrad der Problemwahrnehmung“ zu allen drei Zeitpunkten zu einem Faktor zusammengefasst werden kann.

7.1.2.3 Bewältigungsstrategien in multikulturellen Situationen

Zur Erklärung unterschiedlicher Verhalten im interkulturellen Kontext ist auch das „Coping“ von Bedeutung, also die Art und Weise wie die Probanden versuchen ein Problem zu bewältigen und mit den einhergehenden Emotionen umzugehen. Im Fragenkomplex „Coping“ wurden die Schüler deshalb mit der Situation konfrontiert über die Zeitung zu erfahren, dass in ihrer direkten Nachbarschaft eine Moschee gebaut wird. Den theoretischen Hintergrund bei der Konstruktion des Fragekomplexes bildete das transaktionale Bewältigungsmodell von Lazarus, das als differenziertestes und am weitesten ausgearbeitetes Konzept in der Copingforschung gilt (vgl. Rüger, 1990). Im Rahmen dieses Konzeptes wird Coping als „Gesamt der sowohl aktionsorientierten wie intrapsychischen Anstrengungen, die ein Individuum unternimmt, um externale und internale Anforderungen, die seine Ressourcen beanspruchen oder übersteigen, zu bewältigen“ verstanden (vgl. Lazarus & Lanier, 1978. Lazarus und seine Kollegen ermittelten zur Klassifikation von Bewältigungsprozessen zwei weitgefaste Dimensionen des Coping (Lazarus & Folkmann, 1984): das problemorientierte und emotionsorientierte Coping. Das problemorientierte Coping umfasst direkte Handlungen, die zur Lösung des Problems führen oder auf der Suche nach Informationen wichtig sein könnten. Im Gegensatz dazu schließt das emotionsorientierte Coping die Anstrengungen ein, die unternommen werden, um negative emotionale Reaktionen zu kontrollieren und zu regulieren. In diesem Kontext können nach Lazarus vier Bewältigungsarten charakterisiert werden: Informationssuche, direkte Handlungen, Unterlassen von Handlungen und intrapsychische Bewältigungsformen. Auf Grundlage dieses Konzeptes wurde im Fragekomplex „Coping“ untersucht, ob die Schülerinnen und Schüler gegenüber multikulturellen Situationen bzw. kulturfremden Begegnungen eine ablehnende Verdrängungs- oder offene Informationsstrategie verfolgen. Die Items C1, C3, C4 und C5 analysierten die Tendenz der Probanden, multikulturelle Entwicklungen und Situationen abzulehnen und zu verdrängen. Im Gegensatz dazu wurde über die Fragen C2, C6, C7, C8 und C9 die Neigung der Schülerinnen und Schüler, multikulturellen Situationen mit Offenheit und Interesse zu begegnen, revidiert.

Bevor eine Faktorenanalyse zur Ermittlung möglicher latenter Variablen des Fragenkomplexes „Coping“ durchgeführt wurde, fand eine Prüfung der Eignung der Itemauswahl statt. Die KMO-Werte waren zu allen Zeitpunkten um 0,8 was für eine mittlere bis gute Dateneignung spricht (t1: ,813; t2: 791; t3: ,822). Auch der Bartlett-Test war zu allen Zeitpunkten signifikant, lediglich bei der Prüfung

der Anti-Image Matrizen fielen ein paar Items negativ auf. Zum Zeitpunkt t1 waren die MSA-Koeffizienten das Item C3 (t1: ,444), C5 (t2: ,495) und C2, C3 und C7 (t3: ,499) knapp unter der empfohlenen Eignungsgrenze von 0,5. Die Items wurden jedoch aufgrund ihrer inhaltlichen Stimmigkeit beibehalten. Die Unterscheidung der beiden Strategien „ablehnende Verdrängungsstrategie“ (C1, C3, C4 und C5) und „offene Informationsstrategie“ (C2, C6, C7, C8 und C9) konnte zu allen drei Zeitpunkten statistisch und inhaltlich bestätigt werden. Zum jedem Zeitpunkt erklärten die zwei Faktoren über 55% der Gesamtvarianz (t1: 58,236%; t2: 55,413%; t3: 58,768%). Eine Prüfung mittels Spearman's Rangkorrelationskoeffizienten und Kendall-Tau-b ergab, dass die beiden Strategien zu allen drei Zeitpunkten stark signifikant negativ korrelierten ($p \leq 0,01$).

7.1.2.4 Bildung einer Handlungsintention

Neben der Handlungsstrategie im Umgang mit sozialen Problemen wurde mit vier Fragenkomplexen die Handlungsintention der Schülerinnen und Schüler, etwas zum Aufbau von konstruktiven und wechselseitig befriedigenden Beziehungen zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund beizutragen, untersucht. Nach Martens (2000) kann die Bildung einer Handlungsintention durch vier theoretische Konstrukte erklärt werden: Handlungs-Ergebnis-Erwartung, Instrumentalitätserwartung, interkulturelle Kompetenzerwartung und Verantwortungszuschreibung. Jedes dieser theoretischen Konstrukte wurde über mehrere Items revidiert. Ob sich die theoretischen Konstrukte zu einem Faktor zusammenfassen lassen, wurde zu jedem Erhebungszeitpunkt faktorenanalytisch überprüft.

Der Fragenkomplex zur Handlungs-Ergebnis-Erwartung umfasst fünf Items, die verschiedene Möglichkeiten aufzeigen, einen Beitrag zum Abbau interkulturell kontextuierter Probleme zu leisten. Die Handlungs-Ergebnis-Erwartung gibt an, inwieweit die Person glaubt, durch eigenes Handeln ein erwünschtes Handlungsergebnis herbeiführen zu können und ist damit eng mit der Motivation einen Beitrag zu leisten verbunden. Über die einleitenden Frage: „Hier geht es um deine Meinung, wie die Jugendlichen mit Migrationshintergrund besser in unsere Gesellschaft integriert werden können?“ wurden die Jugendlichen an die Thematik herangeführt und konnten im Anschluss fünf verschiedenen Handlungen bewerten. Nach Feststellung einer mittleren bis guten Dateneignung durch den KMO- (t1: ,687, t2: ,800, t3: ,779) und Bartlett-Test (signifikant), wurde eine Faktorenanalyse durchgeführt. Ein Faktor erklärte 38,560% (t1)/ 51,873% (t2)/ 50,585% (t3) der Gesamtvarianz und der Scree-Plot zeigte einen deutlichen Rechtsknick der der Kurve beim zweiten Faktor. Die Faktorenextraktion ergab, dass das theoretische Konstrukt der Handlungs-Ergebnis-Erwartung zu allen drei Zeitpunkten durch einen Faktor abgebildet werden kann.

Auch die Ergebnisse der Datenprüfung der Items des Fragekomplexes „Instrumentalitätserwartung“ rechtfertigten die Durchführung einer Faktorenanalyse. Der KMO-Wert lag bei t1: ,781; t2: ,751; und t3: ,717 in einem mittleren Bereich und der Bartlett-Test war bei allen drei Erhebungen signifikant.

Die Instrumentalitätserwartung beschreibt die erwartete Enge des Zusammenhangs zwischen dem Handlungsergebnis und den weiteren Konsequenzen. Über den Fragenkomplex zur Instrumentalitätserwartung wurde untersucht, welche Bedeutung die Jugendlichen verschiedenen Handlungen beimaßen, tatsächlich einen Beitrag Aufbau konstruktiver und wechselseitig befriedigenden Beziehungen zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund zu leisten. Auch das theoretische Konstrukt zur Instrumentalitätserwartung konnte zu allen drei Zeitpunkten statistisch und inhaltlich zu einem Faktor zusammengefasst werden.

Neben der Handlungs-Ergebnis-Erwartung und der Instrumentalitätserwartung stellt die Kompetenzerwartung nach Martens (2000) ein weiteres Konstrukt bei der Bildung einer Handlungsintention dar. Die Auswahl der Kompetenzen im Fragenkomplex „interkulturelle Kompetenz“ wurde auf Grundlage der von Van der Zee und Van Oudenhoven postulierten Persönlichkeitsmerkmale zur erfolgreichen Bewältigung multikultureller Situationen erstellt. Neben den Eigenschaften Empathie, Flexibilität, soziale Initiative, emotionale Stabilität und Offenheit wurde, da gestalterische Prozesse eine besondere Rolle im Konzept des interkulturellen Schulsportprojektes spielten, auch die Kreativität der Jugendlichen revidiert. Die Förderung der interkulturellen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler stellte einen Projektschwerpunkt dar, deshalb wurden die Persönlichkeitsmerkmale hinsichtlich möglicher Veränderungen zu allen drei Zeitpunkten einzeln untersucht und nicht der Versuch unternommen den Fragenkomplex in einem Faktor abzubilden. Die Persönlichkeitsmerkmale emotionale Stabilität, soziale Initiative und Kreativität wurden aufgrund ihrer Komplexität mit zwei Items abgefragt.

Das letzte theoretische Konstrukt stellte die Verantwortungszuschreibung dar. Innerhalb dieses Fragekomplexes wurde mit vier Items untersucht, ob die Probanden den Aufbau von konstruktiven und wechselseitig befriedigenden Beziehungen zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund außerhalb ihres Verantwortungsbereichs (Politik, Migranten) oder in der Verantwortung jedes Einzelnen sehen. Die Fragen VZ1 und VZ3 prüften, inwieweit die Schülerinnen und Schüler eine Verbesserung des Umgangs in multikulturellen Situationen als gemeinsame Aufgabe aller Menschen verstehen. Im Gegensatz dazu wurden die Fragen VZ2 und VZ4 so gestellt, dass eine bejahende Antwort neben einer Verantwortungszuschreibung auf Seiten der Politiker oder Migranten gleichzeitig die Negation der eigenen Verantwortung implizierte. Die Fragenkomplexe zur Verantwortungszuschreibung konnten nicht in einem Faktor abgebildet werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die theoretischen Konstrukte Instrumentalitätserwartung und Handlungs-Ergebnis-Erwartung zu allen drei Zeitpunkten statistisch und inhaltlich bestätigt werden konnten. Die Items des Fragenkomplexes zur Verantwortungszuschreibung ließen sich nicht zu einem Faktor zusammenfassen und werden bei der Auswertung deshalb einzeln revidiert. Aufgrund des besonderen Forschungsinteresses werden die

Eigenschaften Empathie, Flexibilität, soziale Initiative, emotionale Stabilität, Offenheit und Kreativität im Fragenkomplex „interkulturelle Kompetenz“ separat untersucht.

7.1.2.5 Veränderungen zu den drei Zeitpunkten

Zu Beginn des Fragebogens wurde untersucht, in welchen Bereichen des interkulturellen Lernens die Schülerinnen und Schüler Defizite wahrnehmen. Zur Überprüfung wurde jedes Problemfeld in Anlehnung an ein Motiv des interkulturellen Lernens mit einer These revidiert. Folgende Motive des interkulturellen Lernens fanden Verwendung:

- Umgang mit Differenz
- interkulturelle Verständigung/ Kommunikation
- interkulturelles Wissen
- Akzeptanz des Anderen
- Umgang mit Fremdheit

Die Probanden hatten die Möglichkeit, zu jeder Aussage Stellung zu nehmen und konnten aus folgenden vier Antworten auswählen: stimmt nicht, eher nicht, stimmt eher, stimmt.

In Bezug auf die Aussage, dass Jugendlichen mit Migrationshintergrund vor allem untereinander spielen, waren die Schülerinnen und Schüler der Meinung, dass dies eher nicht zutrifft (t1: stimmt nicht 42,6%, eher nicht 38%, stimmt eher 15,8%, stimmt 3%). Auch nach der Projektwoche und ein halbes Jahr später änderten die Jugendlichen ihre Einschätzung nur geringfügig (t2: stimmt nicht 33,7%, eher nicht 42,6%, stimmt eher 21,8%, stimmt 2%; t3: stimmt nicht 13,9%, eher nicht 54,5%, stimmt eher 30,7%, stimmt 1%). Die darauffolgende These kann dem Bereich der interkulturellen Verständigung bzw. Kommunikation zugeordnet werden. Vor dem Projekt waren die Jugendlichen der Meinung, dass genug Rücksicht auf sprachliche Probleme der Migranten genommen wird (t1: stimmt nicht 32%, eher nicht 42%, stimmt eher 22%, stimmt 4%). Unmittelbar nach der Projektwoche änderten einige Schülerinnen und Schüler ihre Meinung und stimmten zu, dass in diesem Bereich ein Verbesserungsbedarf besteht (t2: stimmt nicht 10,9%, eher nicht 40,6%, stimmt eher 47,5%, stimmt 1%). Von Erhebungszeitpunkt t1 zu t2 konnte die Wahrnehmung dieses Problems signifikant ($p \leq 0,001$) gesteigert und die Jugendlichen sensibilisiert werden. Auch ein halbes Jahr später waren im Durchschnitt signifikant ($p \leq 0,05$) mehr Schülerinnen und Schüler der Meinung, dass vermehrt Rücksicht auf die sprachlichen Probleme der Menschen mit Migrationshintergrund genommen werden sollte (t3: stimmt nicht 18,8%, eher nicht 45,5%, stimmt eher 32,7%, stimmt 3%).

Hinsichtlich der dritten These, dass zu wenig über die Kultur und Lebensweise der Menschen mit Migrationshintergrund wissen, waren die Jugendlichen eher der Meinung, dass dies zutrifft (t1: stimmt nicht 8,2%, eher nicht 27,6%, stimmt eher 51%, stimmt 13,3%). Nach der Auseinandersetzung mit der Thematik während der Projektwoche schätzen mehr Jugendliche das Problem realistisch ein

und stimmten zu, dass nur ein geringes Wissen über den kulturellen Hintergrund unserer Mitbürger besteht ist (t2: stimmt nicht 8,9%, eher nicht 13,9%, stimmt eher 50,5%, stimmt 26,7%; t3: stimmt nicht 8%, eher nicht 22%, stimmt eher 57%, stimmt 13%;). Die vierte und fünfe These lassen sich den Motiven „Akzeptanz des Anderen“ und „Umgang mit Fremdheit“ zuordnen. Dass kulturelle Unterschiede zu wenig akzeptiert werden, sahen die Schülerinnen und Schüler zu keinem der drei Erhebungszeitpunkte (stimmt nicht 66%, eher nicht 22%, stimmt eher 9%, stimmt 3%). Ebenso wenig vertraten sie den Standpunkt, dass Defizite im Bereich des Umgangs mit Fremdheit herrschen (stimmt nicht 64,4%, eher nicht 27,7%, stimmt eher 6,9%, stimmt 1%).

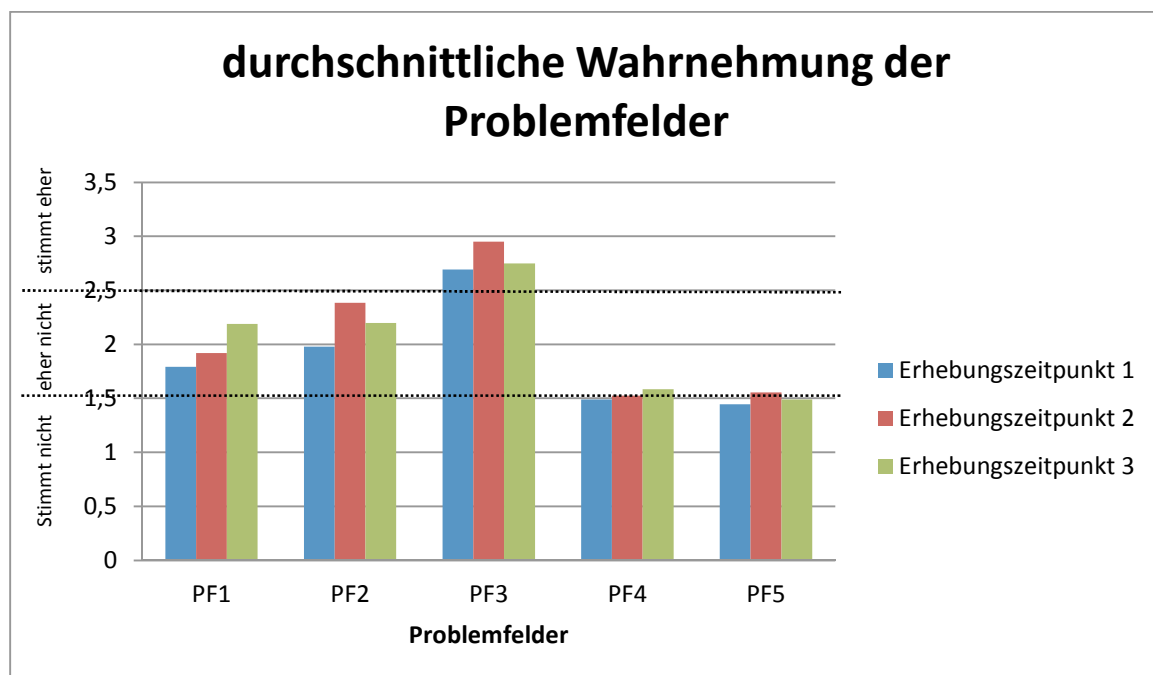


Abbildung 18 Wahrnehmung der Problemfelder zu den Erhebungszeitpunkten t1, t2, t3

Die Auswertung ergab, dass die Schülerinnen und Schüler vor dem Projekt kaum Schwierigkeiten im interkulturellen Zusammenhang registrierten (siehe Abbildung 18). Lediglich im Bereich des Wissens über die Lebensweisen und Kulturen der Migranten ermittelten die Jugendlichen ein Defizit. Durch die pädagogischen Interventionen konnten die Wahrnehmung der Probanden gegenüber aktuellen Problemen im Kontext kultureller Diversität nur in geringem Maße sensibilisiert werden. Insgesamt wurden die Probleme nach dem Projekt und auch ein halbes Jahr später zwar intensiver perzipiert (siehe Abbildung 18), der Wahrnehmungszuwachs war jedoch nur marginal.

Die Ergebnisse zum Schweregrad der Problemwahrnehmung ergänzen dieses Bild. Vor dem Projekt gaben die Jugendlichen an, dass Ihnen Begegnungen mit fremden Kulturen im Alltag nur in geringem Maße Unbehagen bereiten. Unmittelbar nach dem KulturManege-Projekt stieg die negative Wahrnehmung fremdkultureller Begegnungen leicht an. Nach einem halben Jahr näherte sich der

Wert jedoch wieder dem Ausgangswert. Eine signifikante Veränderung im Bereich der Problemwahrnehmung konnte über die pädagogische Intervention nicht erwirkt werden.

Tabelle 10 Signifikante Veränderungen der Problemwahrnehmung zu den Erhebungszeitpunkten t1, t2, t3

Frage	T1	T2	Sig t1-t2	T3	Sig t2-t3	Sig t1-t3
Problemwahrnehmung	1,7677	1,8240	,177	1,7720	,396	,513

Im Fragekomplex „Coping“ wurde anhand eines expliziten Beispiels untersucht, ob die Schülerinnen und Schüler gegenüber multikulturellen Situationen bzw. kulturfremden Begegnungen eine ablehnende Verdrängungs- oder offene Informationsstrategie verfolgen. Vor dem Projekt wurde von den Schülerinnen und Schüler selten eine abwehrende Vermeidungsstrategie im Umgang mit der schwierigen multikulturellen Situation gewählt, stattdessen zogen die meisten eine akzeptierende Informationsstrategie vor. Auch unmittelbar nach dem Projekt traf die Vermeidungsstrategie eher nicht zu, während die Informationsstrategie von den Schülerinnen und Schülern angewandt wurde. Nach einem halben Jahr präferierten jedoch signifikant weniger Jugendliche die Informationsstrategie ($p \leq 0,05$), während die Vermeidungsstrategie auf einem konstanten Niveau blieb. Auf mögliche Ursachen für diese Entwicklung wird bei der Diskussion der Ergebnisse eingegangen.

Tabelle 11 Signifikante Veränderungen des Copingverhaltens zu den Erhebungszeitpunkten t1, t2, t3

Frage	T1	T2	Sig t1-t2	T3	Sig t2-t3	Sig t1-t3
Vermeidungsstrategie	2,1289	2,1289	1,000	2,0689	,498	,498
Informationsstrategie	2,8515	2,8886	,698	2,7449	,005	,051

Die Erwartung der Schülerinnen und Schüler durch ihren persönlichen Einsatz unterstützend zum Aufbau konstruktiver Beziehungen zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund beizutragen, war zu allen drei Zeitpunkten hoch. Die Handlungs-Ergebnis-Erwartung veränderte sich zu keinem Zeitpunkt signifikant.

Tabelle 12 Signifikante Veränderung der Handlungs-Ergebnis-Erwartung zu den Erhebungszeitpunkten t1, t2, t3

Frage	t1	t2	Sig t1-t2	t3	Sig t2-t3	Sig t1-t3
HEE	3,3122	3,3050	,965	3,2280	,072	,192

Bereits vor dem Projekt waren die Jugendlichen tendenziell der Meinung, dass über die angebotenen Handlungen ein effektiver Beitrag zur Verbesserung fremdkultureller Begegnungen geleistet werden kann. Durch die pädagogischen Interventionen konnte signifikant mehr Probanden diese Erkenntnis

vermittelt werden ($p \leq 0,05$). Die Erfahrungen während des Projektes offenbarten den Schülerinnen und Schülern die Wirksamkeit und Effizienz der angebotenen Handlungen beim Aufbau konstruktiver Beziehungen. Nach einem halben Jahr nahm die Instrumentalitätserwartung der Jugendlichen signifikant ab ($p \leq 0,05$). Mögliche Ursachen werden bei der Diskussion der Ergebnisse vorgebracht.

Tabelle 13 Signifikante Veränderung der Instrumentalitätserwartung zu den Erhebungszeitpunkten t1, t2, t3

Frage	T1	T2	Sig t1-t2	T3	Sig t2-t3	Sig t1-t3
Instrumentalitätserwartung	2,5017	2,5993	,011	2,4757	,042	,642

Über den Fragekomplex zur Verantwortungszuschreibung wurde mit vier Items untersucht, ob die Probanden einen Beitrag zum Aufbau von konstruktiven und wechselseitig befriedigenden Beziehungen zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund außerhalb oder in ihrem Verantwortungsbereich sehen. Bereits vor dem Projekt vertraten die Schülerinnen und Schüler den Standpunkt, dass Menschen mit und ohne Migrationshintergrund offen und vorurteilsfrei aufeinander zugehen müssen (VZ1) (t1: stimmt nicht 3%, eher nicht 5,9%, stimmt eher 16,8%, stimmt 74,3%) und jeder einen Beitrag zur Integration leisten kann (VZ3) (t1: stimmt nicht 2%, eher nicht 2%, stimmt eher 23%, stimmt 73%). Nach der Woche verfestigte sich diese Meinung und die Zustimmung konnte signifikant ($p \leq 0,05$) erhöht werden (t2: stimmt nicht 0%, eher nicht 0%, stimmt eher 18,8%, stimmt 81,2%). Die Untersuchungen ein halbes Jahr später ergaben einen leichten Rückgang (t3: stimmt nicht 0%, eher nicht 5,9%, stimmt eher 16,8%, stimmt 74,3%).

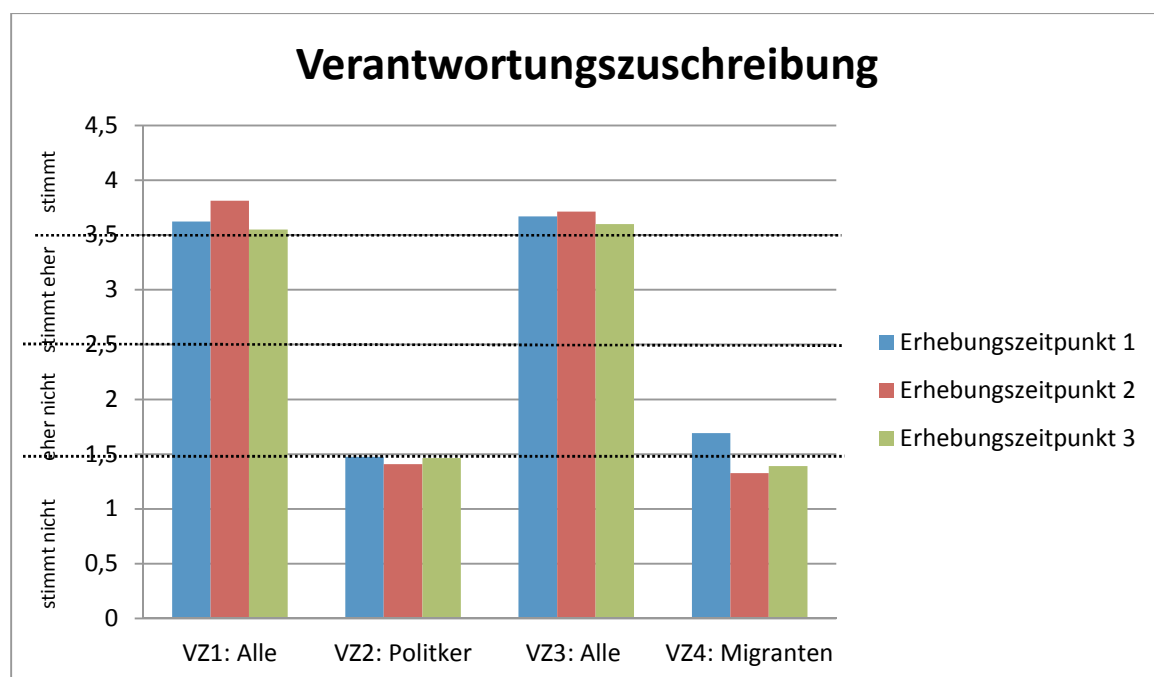


Abbildung 19 Verantwortungszuschreibung zu den Erhebungszeitpunkten t1, t2, t3

Die Items VZ2 und VZ4 waren so gestellt, dass ein Einverständnis die Herausnahme der eigenen Person aus der Verantwortung im Umgang mit multikulturellen Situationen bedeutete. Der These, dass es nur Aufgabe der Politiker sei Menschen mit Migrationshintergrund in die Gesellschaft zu integrieren, stimmte zu allen drei Zeitpunkten keiner zu. 73% der Probanden waren vor dem Projekt der Meinung „nicht stimmt“ und 23% „eher nicht“. Zu gezielter Untersuchung der Einstellung der Probanden hinsichtlich der Frage in welchem Maße Menschen mit und ohne Migrationshintergrund etwas zum Aufbau einer wechselseitig befriedigenden Beziehung zu leisten müssen, wurde Item V4 gestellt: Es ist alleinige Aufgabe der Migranten sich in die Gesellschaft zu integrieren. Vor dem Projekt waren die Probanden der Meinung, dass dies „eher nicht“ zutrifft. Die Darstellung der Antworten in Diagramm (siehe Abbildung 19) zeigen, dass 52,2% der Schülerinnen und Schüler „stimmt nicht“ und, 31,7% „eher nicht“ angekreuzt haben. Einige Probanden stimmten der Aussage jedoch zu 9,9% „stimmt eher“ und 5,9% „stimmt“. Durch die pädagogischen Interventionen des KulturManege-Projektes könnte der Anteil an Jugendlichen, die den Standpunkt vertreten, dass es alleinige Aufgabe der Migranten ist, sich zu integrieren, signifikant reduziert werden (t2: stimmt nicht 70,3%, eher nicht 26,7%, stimmt eher 3%; t3: stimmt nicht 62%, eher nicht 37%, stimmt eher 1%).

Die Untersuchungen zur Verantwortungszuschreibung der Jugendlichen lassen sich zu folgenden Ergebnissen zusammenfassen. Grundsätzlich herrschte ein Konsens unter den Schülerinnen und Schüler, dass Menschen mit und ohne Migrationshintergrund gleichermaßen für den Aufbau einer konstruktiven und wechselseitig befriedigenden Beziehung verantwortlich sind. Die Meinung, dass es alleinige Aufgabe der Politiker ist sozial-interkulturelle Probleme und Konflikte abzubauen, wurde zu keinem Zeitpunkt vertreten. Einige Schülerinnen und Schüler hatten vor dem Projekt noch ein einseitiges Integrationsverständnis, welches die Verantwortung und Aufgabe sich zu integrieren ausschließlich bei den Menschen mit Migrationshintergrund implizierte. Durch die neugewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen während der Projektes konnte die Perspektive der Jugendliche erweitert und die Einstellungen nachhaltig signifikant und in positiver Weise verändert werden.

„Interkulturelles Lernen wird als Prozess verstanden, in dessen Verlauf sich der Umgang mit eigener und fremder Kultur verändert“ (Grosch & Leenen, 2000, S. 37). Durch die pädagogischen Interventionen wurde deshalb versucht die Fähigkeiten der Probanden in kulturellen Überschneidungssituationen unabhängig, kultursensibel und wirkungsvoll zu handeln zu fördern (vgl. Hinz-Rommel, 1994). Grundlage des Programms bildeten die von Van der Zee und Van Oudenhoven postulierten Persönlichkeitsmerkmale zur erfolgreichen Bewältigung multikultureller Situationen. Nachdem gestalterische Prozesse eine besondere Rolle im Konzept des interkulturellen Schulsportprojektes spielten, wurden neben den Eigenschaften Empathie, Flexibilität, soziale Initiative, emotionale Stabilität und Offenheit auch die Kreativität der Jugendlichen revidiert.

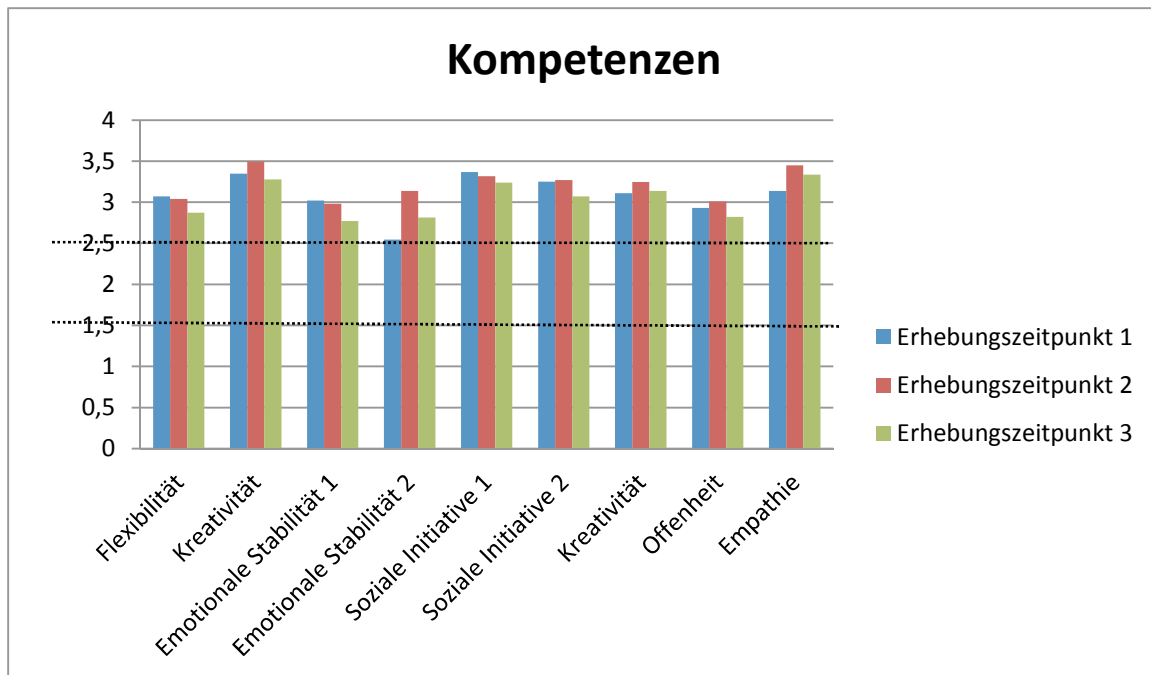


Abbildung 20 Kompetenzen zum Erhebungszeitpunkt t1, t2, t3

Mögliche Veränderungen im Bereich der Flexibilität wurden mit dem Item: „Ich kann mich schnell auf eine veränderte Situation einstellen“ überprüft. Die Schülerinnen und Schüler gaben zu allen drei Zeitpunkten an, dass dies „eher zutrifft“ (t1: stimmt nicht 1%, eher nicht 16,8%, stimmt eher 56,4%, stimmt 25,7%; t2: stimmt nicht 1%, eher nicht 18,8%, stimmt eher 55,4%, stimmt 24,8%; t3: stimmt nicht 3%, eher nicht 24,8%, stimmt eher 54,5%, stimmt 17,8%). Eine signifikante Veränderung dieser Eigenschaft durch das KulturManege-Projekt war nicht feststellbar. Das Persönlichkeitsmerkmal „emotionale Stabilität“ konnte aufgrund des Forschungsdesigns nicht in seiner Gesamtheit erfasst werden. Infolgedessen beschränkte sich die Untersuchung auf die Überprüfung möglicher positiver Einflüsse auf das Selbstbewusstsein der Jugendlichen. Über die Items „Wenn ich von einer Sache überzeugt bin, ist es mir egal was die anderen sagen“ und „Es macht mir Spaß vor anderen etwas zu präsentieren“ wurde überprüft, ob in diesem Bereich eine positive Diversifikation stattgefunden hat. Vor dem Projekt gaben die meisten Schülerinnen und Schüler an, dass sie sich eher nicht von der Gruppe beeinflussen lassen, wenn sie von etwas überzeugt sind (stimmt nicht 4%, eher nicht 23,2%, stimmt eher 39,4%, stimmt 33,3%). Nach dem Projekt nahm die positive Einschätzung etwas ab, was auf eine Thematisierung dieses Aspektes während der Projektwoche und eine daraus resultierende realistischere Einschätzung zurückzuführen ist (t2: stimmt nicht 5%, eher nicht 15,8%, stimmt eher 55,4%, stimmt 23,8%, t3: stimmt nicht 5%, eher nicht 32,7%, stimmt eher 42,6%, stimmt 19,8%). Das zweite Item untersuchte die Einstellung der Jugendlichen, vor anderen etwas zu vorzuführen. Während vor dem Projekt die Meinung der Probanden geteilt war, ob es ihnen Spaß macht oder nicht (stimmt nicht 13,9%, eher nicht 34,7%, stimmt eher 34,7%, stimmt 16,8%), konnte nach dem

Projekt eine signifikante positive Veränderung der Einstellung erwirkt werden (stimmt nicht 1%, eher nicht 13,9%, stimmt eher 55,4%, stimmt 29,7%). 85,1% der Schülerinnen und Schüler gaben an, dass es ihnen Freude bereitet etwas darzubieten. Auch ein halbes Jahr später gaben signifikant mehr Jugendliche an, dass es ihnen Spaß macht etwas zu präsentieren. (stimmt nicht 7,9%, eher nicht 22,8%, stimmt eher 49,5%, stimmt 19,8%). Nachdem die „Präsentation“ einen Projektschwerpunkt des KulturManege-Projektes darstellte, konnten die Jugendliche viele positive Erfahrungen in diesem Bereich sammeln und eine Einstellungsveränderung erwirkt werden. Neben der emotionalen Stabilität postulierten Van der Zee und Van Oudenhoven (2001) soziale Initiative, als wichtiges Persönlichkeitsmerkmal zur Bewältigung multikultureller Situationen.

Zur Überprüfung möglicher Veränderungen im Bereich der sozialen Initiative sollten die Jugendlichen zu den zwei Items „Wenn mich jemand um Hilfe bittet, helfe ich immer“ und „Wenn es ein Projekt gibt mit dem ich anderen Menschen helfen kann, mache ich das gerne“ Stellung nehmen. In beiden Fällen waren die Veränderungen unmittelbar nach dem Projekt nicht signifikant. Die Schülerinnen und Schüler gaben vor dem Projekt an immer zu helfen, wenn sie von jemandem um Hilfe gebeten werden (eher nicht 7,9%, stimmt eher 47,5%, stimmt 44,6%). Auch hinsichtlich einer Teilnahme an einem caritativen Projekt erklären sich die Schüler grundsätzlich bereit („stimmt nicht 2%, eher nicht 11%, stimmt eher 47%, stimmt 40%). Interessant in diesem Zusammenhang ist, dass nur 27,7% der Schülerinnen und Schüler in halbes Jahr später tatsächlich eine kleine Aktion zum Kulturaustausch gestaltet haben. Mit dem Item „Ich habe kein Problem auf fremde Personen zuzugehen“ wurde die Offenheit der Schülerinnen und Schüler gegenüber anderen Menschen untersucht. Vor dem Projekt gaben die meisten Probanden an, dass dies bei ihnen eher zutrifft („stimmt nicht 3%, eher nicht 30,3%, stimmt eher 37,4%, stimmt 29,3%). Unmittelbar nach dem Projekt war ein leichter Anstieg messbar („stimmt nicht 2%, eher nicht 13,9%, stimmt eher 41,6%, stimmt 42,6%), der jedoch nach einem halben Jahr wieder zurückging („stimmt nicht 4%, eher nicht 30,7%, stimmt eher 44,6%, stimmt 20,8%). Ein wichtiges Werkzeug beim Aufbau konstruktiver und wechselseitig befriedigender Beziehungen stellt die Empathie dar. Beim KulturManege-Projekt wurde diese Eigenschaft deshalb durch divergierende Settings gezielt gefördert. Bei der ersten Erhebung vor dem Projekt gaben die Probanden bei der These „Ich kann mich gut in Andere hineinversetzen und mit Ihnen fühlen“ im Durchschnitt „stimmt eher“ an („stimmt nicht 2%, eher nicht 17,8%, stimmt eher 44,6%, stimmt 35,6%). Durch die pädagogische Intervention konnte die Kompetenz signifikant gesteigert werden ($p \leq 0,001$). Unmittelbar nach der Projektwoche waren über 75% der Jugendlichen der Meinung ein gutes Einfühlungsvermögen zu besitzen („stimmt nicht 5%, eher nicht 18%, stimmt eher 48%, stimmt 29%). Auch noch ein halbes Jahr später lagen die Werte signifikant ($p \leq 0,05$) über dem Ausgangswert vor dem Projekt („stimmt nicht %, eher nicht 6,9%, stimmt eher 52,5%, stimmt 40,6%). Als letzter Aspekt wurde der Bereich Kreativität angeschnitten. Mit den zwei Items „Es macht mir Spaß kreativ

zu gestalten“ und „Es fällt mir leicht kreativ zu gestalten“ wurden sowohl die Einstellung der Jugendlichen gegenüber kreativen Aktivitäten, als auch die Selbsteinschätzung des eigenen Vermögens untersucht. Nach dem Projekt gaben mehr Jugendliche an Freude am kreativen Gestalten zu haben als vor dem Projektbeginn (t1: „stimmt nicht 1%, eher nicht 15,8%, stimmt eher 28,7%, stimmt 54,5%; t2: eher nicht 8,1%, stimmt eher 34,3%, stimmt 57,6%). Ebenso stieg der Anteil an Probanden, denen es leicht fällt kreativ aktiv zu werden. (t1: „stimmt nicht 2%, eher nicht 22,8%, stimmt eher 37,6%, stimmt 37,6%; t2: „stimmt nicht 1%, eher nicht 9%, stimmt eher 52%, stimmt 38%). In beiden Fällen fielen die Werte nach einem halben Jahr unter den Ausgangswert (t3 „Spaß“: „stimmt nicht 1%, eher nicht 10,9%, stimmt eher 47,5%, stimmt 40,6%; t3 „leicht“ „stimmt nicht 2%, eher nicht 11,9%, stimmt eher 56,4%, stimmt 29,7%).

7.1.2.6 Zusammenfassung

Konkludierend lässt sich festhalten, dass die Jugendlichen Defizite verstärkt im Bereich des Wissens über den kulturellen Hintergrund unserer Mitmenschen lokalisierten. Innerhalb der anderen Motive interkulturellen Lernens (Umgang mit Differenz, Kommunikation, Akzeptanz des Anderen und Umgang mit Fremdheit) sahen die Jugendlichen vor dem Projekt kaum die Notwendigkeit einer Optimierung. Durch das „KulturManege“-Projekt konnte die Wahrnehmung der Jugendlichen gegenüber multikulturellen Situationen und entsprechenden Problemfeldern sensibilisiert werden. Bezüglich des Schweregrades der Problemwahrnehmung wurden keine signifikanten Veränderungen erwirkt. Die Jugendlichen empfanden die multikulturellen Situationen zu allen drei Zeitpunkten in nur geringem Maße als unangenehm. Die Untersuchungen zum Coping-Verhalten der Jugendlichen in schwierigen multikulturellen Situationen bzw. kulturfremden Begegnungen ergaben, dass die Schülerinnen und Schüler weniger eine abwehrende Vermeidungsstrategie wählten, sondern eher zu einer akzeptierende Informationsstrategie tendierten. Die Coping-Stile der Probanden änderten sich unmittelbar nach dem Projekt nicht. Auffallend war ein signifikanter Rückgang der Informationsstrategie ($p \leq 0,05$) nach einem halben Jahr. Die Handlungs-Ergebnis-Erwartung der Jugendlichen, durch ihren persönlichen Einsatz unterstützend zum Aufbau konstruktiver Beziehungen zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund beizutragen, war zu allen drei Zeitpunkten hoch und änderte sich nicht signifikant. Im Gegensatz dazu konnte die Instrumentalitätserwartung der Probanden durch das KulturManege-Projekt signifikant erhöht werden ($p \leq 0,05$). Eine wichtige Voraussetzung für den Aufbau von wechselseitig befriedigende Beziehungen zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund stellt eine konstruktive Verantwortungszuschreibung stellt dar. Grundsätzlich herrschte Konsens unter dem Großteil der Schüler, dass Menschen mit und ohne Migrationshintergrund gleichermaßen offen und vorurteilsfrei aufeinander zugehen müssen und jeder einen Beitrag zur Integration leisten kann. Ein kleiner Teil der Jugendlichen vertat jedoch die

Meinung, dass es alleinige Aufgabe der Migranten sei, sich zu integrieren. Durch die pädagogischen Interventionen des „KulturManege“-Projekt konnte der Anteil an Jugendlichen, der diesen Standpunkt vertrat, signifikant reduziert werden. Dass der Aufbau einer konstruktiven Beziehung wechselseitigen Einsatz erfordert, wurde nach dem Projekt von mehr Jugendlichen verinnerlicht. Die von Van der Zee und Van Oudenhoven (2001) postulierten Persönlichkeitsmerkmale zur Beschreibung der interkulturellen Kompetenz konnten durch das Projekt in unterschiedlicher Weise beeinflusst werden. Positive signifikante Veränderungen waren unmittelbar nach dem Projekt nur im Bereich der Empathie ($p \leq 0,001$) und dem Selbstbewusstsein der Schülerinnen und Schüler messbar ($p \leq 0,001$). Im Bereich der Flexibilität, sozialen Initiative, Offenheit und Kreativität der Jugendlichen waren die Veränderungen nicht signifikant. Nach halben Jahr beurteilten sich die Jugendlichen hinsichtlich Flexibilität, Kreativität Selbstbewusstsein und deutlich schwächer als unmittelbar nach dem Projekt.

Tabelle 14 Signifikante Veränderungen der Kompetenzerwartung zu den Erhebungszeitpunkten t1, t2, t3

Frage	T1	T2	Sig t1-t2	T3	Sig t2-t3	T1-t3
Ich kann mich schnell auf eine veränderte Situation einstellen.	3,0693	3,0396	,738	2,8713	,006	,015
Es macht mir Spaß kreativ zu gestalten	3,3465	3,4949	,088	3,2772	0,007	,262
Wenn ich von einer Sache überzeugt bin, ist es mir egal was die anderen sagen.	3,0202	2,9802	,668	2,7723	,006	,018
Es macht mir Spaß vor anderen etwas zu präsentieren.	2,5446	3,1386	0,00	2,8119	0,00	0,007
„Wenn mich jemand um Hilfe bittet, helfe ich immer“	3,3663	3,3168	,384	3,2376	,131	,047
„Wenn es ein Projekt gibt mit dem ich anderen Menschen helfen kann, mache ich das gerne“	3,2500	3,2700	,810	3,0700	,001	,030
Es fällt mir leicht kreativ zu gestalten.	3,1089	3,2475	0,79	3,1386	,154	,694
Ich habe kein Problem auf fremde Personen zuzugehen.	2,9293	3,0100	,174	2,8218	,019	,334
Ich kann mich gut in Andere hineinversetzen und mit Ihnen fühlen.	3,1386	3,45	0,00	3,3366	,117	0,007

7.1.3 Integratives Handeln

Neben Veränderungen im Bereich des Wissens und der Einstellungen der Jugendlichen wurde über die pädagogische Intervention auch versucht, die Verhaltensmuster der Jugendlichen im interkulturellen Kontext positiv zu beeinflussen. Am Ende des Fragebogens hatten die Jugendlichen deshalb die Möglichkeit sich verschiedene Handlungen vorzunehmen. Alle Maßnahmen führen zu einer Verbesserung des Umgangs mit multikulturellen Situationen und letztlich dem Aufbau von konstruktiven und wechselseitig befriedigenden Beziehungen zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund. Insgesamt standen acht verschiedene Aktivitäten zur Auswahl. Die Handlungstragen zu einem nichtwertenden Umgang mit fremdkulturellen Mustern, zur Erweiterung des Deutungswissens über fremde Kulturen oder zur Entwicklung von Verständnis und Respekt für fremdkulturelle Muster bei. Jede dieser Handlungen wurde vor dem Hintergrund eines Motivs des interkulturellen Lernens erstellt. In der nachfolgenden Tabelle (siehe Tabelle 15) sind die Handlungen und entsprechenden Motive aufgeführt.

Tabelle 15 Handlungen und zugehörige Motive interkulturellen Lernens

Handlung	Motiv des interkulturellen Lernens
H1 Ich versuche zu lernen, meine und die Körpersprache anderer besser zu deuten.	Interkulturelle Verständigung/ Kommunikation
H2 Ich nehme im Gespräch Rücksicht auf mögliche sprachliche Probleme und berücksichtige den kulturellen Hintergrund.	Interkulturelle Verständigung/ Kommunikation
H3 Ich unterhalte mich mit Kindern mit Migrationshintergrund über ihre Kultur, Religion oder Lebensweise um mehr darüber zu erfahren.	kulturelles Wissen
H4 Ich versuche auf kulturelle Unterschiede Rücksicht zu nehmen (z.B. ungewöhnliche Essgewohnheiten oder Kleidung).	Nichtwertender Umgang mit Differenz
H5 Ich beobachte, wie ich mich Fremden gegenüber verhalte und suche die Gründe dafür.	Umgang mit Fremdheit
H6 Ich erzähle meinen Eltern von der Lebensweise und den Schwierigkeiten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.	kulturelles Wissen
H7 Ich organisiere mit der Klasse eine Aktion zum Kulturaustausch (Menschen aus verschiedenen Ländern	Umgang mit Fremdheit

treffen sich und reden über ihr Land und ihre Kultur).	
H8 Ich besuche einen fremden kulturellen oder religiösen Ort (z.B. Moschee oder traditionellen Laden)	Akzeptanz des Anderen

Alle Aktivitäten erfordern keine besonderen Rahmenbedingungen und lassen sich unkompliziert in den Alltag integrieren. Lediglich bei Handlung H7 (Ich organisiere mit der Klasse eine Aktion zum Kulturaustausch) ist eine externe Unterstützung auf Seite der Lehrkräfte notwendig. Zu jeder Aktion konnten die Probanden aus folgenden drei Antwortmöglichkeiten auswählen:

- | |
|---|
| <input type="checkbox"/> Nein, das nehme ich mir nicht vor: <i>Weiter im nächsten Kasten</i>
<input type="checkbox"/> Das mache ich schon längst: <i>Weiter im nächsten Kasten</i>
<input type="checkbox"/> Ja, das nehme ich mir vor |
|---|

Über den Fragebogen wurden also sowohl Erkenntnisse über die aktuellen Aktivitäten der Jugendlichen im Umgang mit multikulturellen Situationen gesammelt, als auch über die Bereitschaft noch mehr zu tun. Eine Besonderheit bildet der Fragebogen zum dritten Erhebungszeitpunkt. Mit der Erhebung ein halbes Jahr nach dem Projekt wurde gezielt untersucht in welchem Maße die Jugendlichen die zum Zeitpunkt t1 und t2 vorgenommenen Handlungen tatsächlich in den Alltag integriert haben.

7.1.3.1 Handlungsintention

Die Handlungsintentionen der Jugendlichen wurden direkt vor und nach dem Projekt untersucht. Das Handlungsangebot ermöglichte den Jugendlichen, sich keine bis maximal acht Handlungen vorzunehmen.

Das Diagramm (siehe Abbildung 21) veranschaulicht die Anzahl an vorgenommenen Handlungen zum Zeitpunkt t1 und t2. Bei der Betrachtung des Diagramms muss berücksichtigt werden, dass nicht dargestellt wird, ob die Handlungen, die sich die Schülerinnen und Schüler vor der Projektwoche vorgenommen haben, nach dem Projekt bereits realisiert wurden. Die vorgenommenen Handlungen zum Zeitpunkt t2 können also die gleichen sein wie zum Zeitpunkt t1 oder aber neue Handlungsintentionen. Das Diagramm dient infolgedessen in erster Linie zur Veranschaulichung der Verteilung an vorgenommenen Handlungen.

Deutlich wird, dass sich fast 34% vor und 42,6 % der Probanden nach der Projektwoche keine Handlung vorgenommen haben. Gleichzeitig fällt auf, dass die Bereitschaft sich drei Handlungen vorzunehmen von Zeitpunkt t1 zu t2 von 10,0% auf 15,8% gesteigert werden konnte.

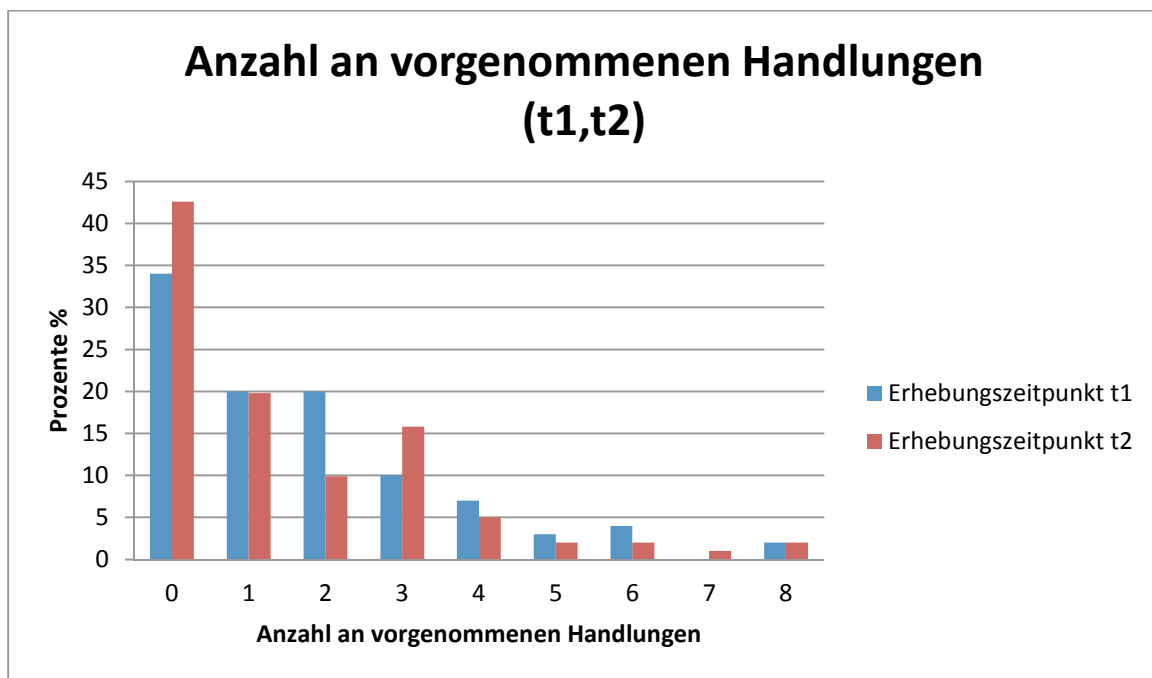


Abbildung 21 Vorgenommene Handlungen zum Erhebungszeitpunkt t1 und t2

Nur wenige Jugendliche haben sich sieben (t1:0, t2:2) oder acht Handlungen (t1:2, t2:2) vorgenommen. Der Vergleich zwischen den einzelnen Handlungen ergab, dass keine der acht Aktionen besonders häufig oder selten gewählt wurde. Aus den beiden Kreisdiagrammen (siehe Abbildung 22) und (siehe Abbildung 23) wird ersichtlich, dass alle Aktivitäten zum Zeitpunkt t1 und t2 in einem Bereich zwischen 7% und 18% liegen.

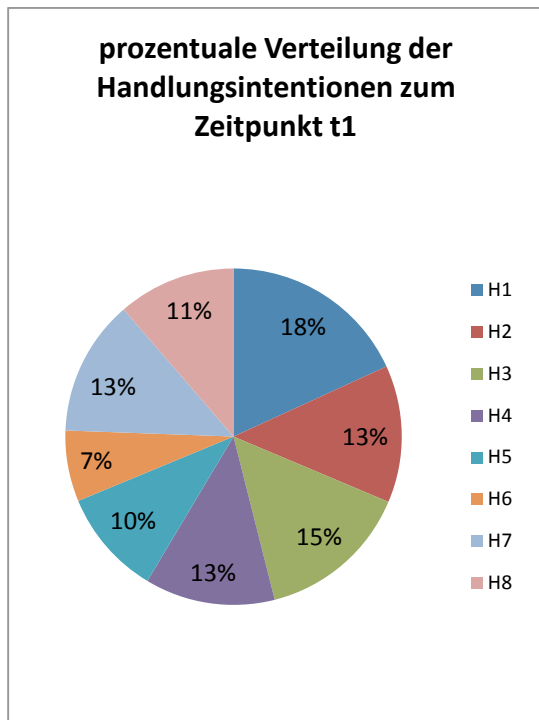


Abbildung 22 Verteilung der Handlungsintentionen zum Zeitpunkt t1

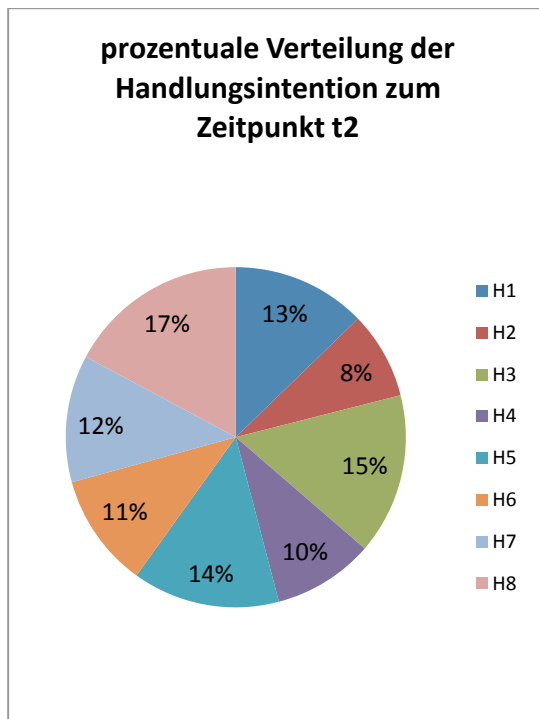


Abbildung 23 Verteilung der Handlungsintentionen zum Zeitpunkt t2

Das Verhältnis von Handlungsintention und bereits realisierten Handlungen zum Zeitpunkt t1 und t2 wird im folgenden Diagramm (siehe Abbildung 24) dargestellt. Die Summe aus Handlungsintention und bereits realisierten Handlungen ist zum Zeitpunkt t2 bei allen Handlungen höher als zum

Zeitpunkt t1. Das heißt, nach der Projektwoche wurde jede, der angebotenen Handlungen, von prozentual mehr Teilnehmern geplant und durchgeführt als davor.

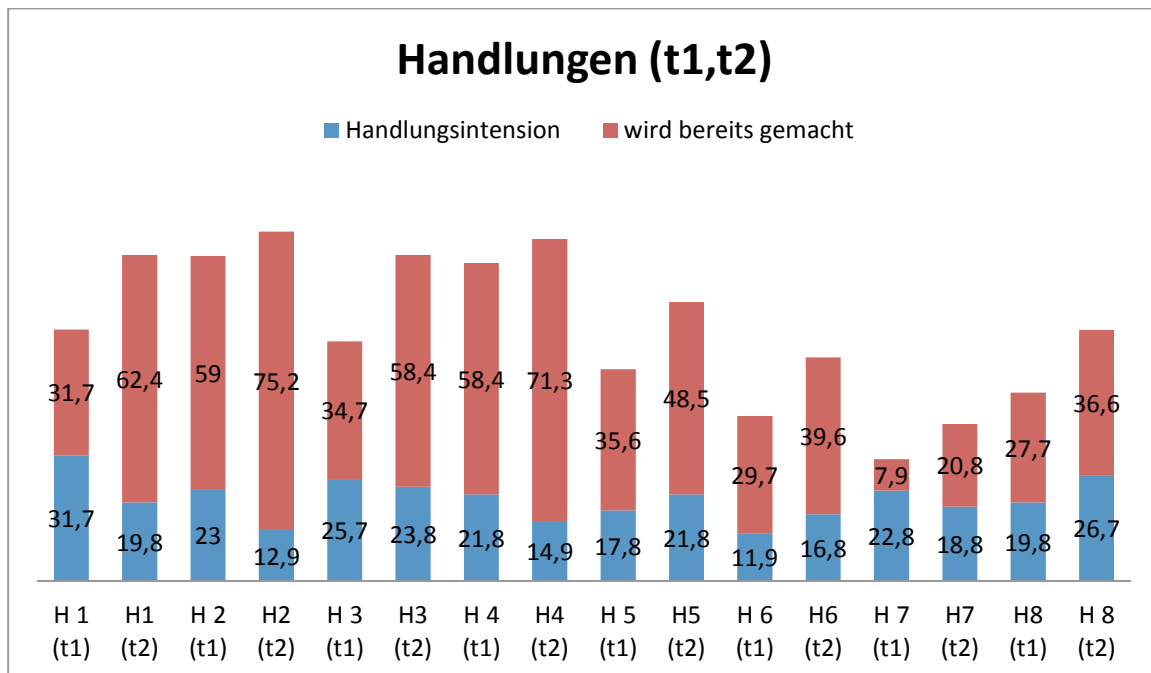


Abbildung 24 Handlungsintentionen und durchgeführte Handlungen zum Zeitpunkt t1 und t2

Die detaillierte Auswertung der einzelnen Aktivitäten zeigt, dass sich der größte Teil der Probanden (31,7%) zum Erhebungszeitpunkt t1 vorgenommen hatte, zu lernen die eigene und die Körpersprache anderer besser zu deuten. Die übrigen Aktivitäten wurden von durchschnittlich 17,8% bis 25,7% der Probanden gewählt. Auffallend ist, dass sich vor dem Projekt nur 11,9% der Jugendlichen für Handlung 6 (Ich erzähle meinen Eltern von der Lebensweise und den Schwierigkeiten von Jugendlichen und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) entschieden haben.

Zum Erhebungszeitpunkt t2 sank die Handlungsintention bei fünf Aktivitäten leicht ab und erhöhte sich bei drei. Nach der Projektwoche wurde bei Handlungsintention 1, 2 und 7 ein signifikanter Rückgang beobachtet (siehe Tabelle 16). Die allgemeine Abnahme der Handlungsintentionen zum Zeitpunkt t2 kann auf die Realisierung einiger Aktivitäten während der Woche zurückgeführt werden. In diesen Fall gaben die Jugendlichen an, die Handlung bereits auszuführen und aus der Handlungsintention wird eine bereits realisierte Handlung. Zu Beispiel sank die Intention (H7) mit der Klasse eine Aktion zum Kulturaustausch zu organisieren nach dem Projekt von t1: 22,8% auf t2: 18,8% ab, gleichzeitig gaben jedoch zum Zeitpunkt t2 12,9% (20,8% (t1)-7,9% (t2)) mehr Schülerinnen und Schüler an, bereits ein Projekt zu organisieren. Der signifikante Rückgang von Handlung 1 von 31,7% auf 19,8% ist möglicherweise der Positionierung der Handlung1 als erste von acht im

Fragebogen zuzurechnen. Es ist davon auszugehen, dass das Phänomen der sozialen Erwünschtheit bei der ersten von acht Handlungen am größten war.

Tabelle 16 Signifikante Veränderungen der Handlungsintention vom Erhebungszeitpunkt t1 zu t2

Handlungsintentionen			
	t1	t2	t1-t2
	Handlung vorgenommen	Handlung vorgenommen	Signifikanz
Handlung 1	31,7%	19,8%	p≤0,05 (0,005)
Handlung 2	23,0%	12,9%	p≤0,05 (0,003)
Handlung 3	25,7%	23,8%	n. s. (0,670)
Handlung 4	21,8 %	14,9%	n. s. (0,090)
Handlung 5	17,8%	21,8%	n. s. (,532)
Handlung 6	11,9%	16,8%	n. s. (,225)
Handlung 7	22,8%	18,8%	p≤0,05 (,007)
Handlung 8	19,8%	26,7%	n. s. (,102)

Bei Handlung 5, 6 und 8 konnte zum Zeitpunkt t2 ein Anstieg gemessen werden. Während sich vor dem Projekt noch 17,8% der Schülerin und Schüler vorgenommen haben ihr Verhalten in interkulturellen Begegnungen zu hinterfragen, sind es nach dem Projekt 21,8%.

Auffällig zum Zeitpunkt t1 war, dass nur wenige Jugendliche sich vorgenommen hatten mit ihren Eltern über die Lebensweise und den Schwierigkeiten von Mitschülern mit Migrationshintergrund zu reden. Nach der Projektwoche konnte die Handlungsintention immerhin auf 16,8 % gesteigert werden. Außerdem nahmen sich 26,7% der Schülerinnen und Schüler vor einen fremden kulturellen oder religiösen Ort (z.B. Moschee oder traditionellen Laden) zu besuchen und einen aktiven Beitrag zu Integration zu leisten.

Zum zweiten Erhebungszeitpunkt wurden die nachfolgenden drei Handlungen am häufigsten gewählt:

- H8: Ich besuche einen fremden kulturellen oder religiösen Ort (z.B. Moschee oder traditionellen Laden) (26,7%)
- H3: Ich unterhalte mich mit Kindern mit Migrationshintergrund über ihre Kultur, Religion oder Lebensweise um mehr zu erfahren (23,8%)
- H5: Ich beobachte wie ich mich Fremden gegenüber verhalte und suche die Gründe dafür? (21,8 %)

Es handelt sich bei allen drei Aktivitäten, um Maßnahmen, die eine aktive und reflektierte Auseinandersetzung mit dem Fremden implizieren. Bei Handlung 8 und 3 geschieht dies über eine direkte Kontaktaufnahme mit Menschen mit Migrationshintergrund (H8, H3) sowie deren Lebensraum. Bei Handlung H5 findet eine bewusste Reflexion und Auseinandersetzung mit den eigenen Verhaltensweisen (H5) im interkulturellen Kontext statt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Handlungsintention zum zweiten Zweitpunkt insgesamt abgenommen hat. Der Durchschnittswert an vorgenommenen Handlungen lag vor dem Projekt bei 1,73 und nach dem Projekt bei 1,51. Bei drei Aktivitäten war ein signifikanter Rückgang messbar, dagegen nahm die Handlungsintention bei den Handlungen H5, H6 und H8 zu.

7.1.3.2 Verbalisierte/ Realisierte Handlungen

Direkt vor und nach dem Projekt wurde untersucht, welche der im Fragebogen angebotenen Handlungen von den Jugendlichen im Alltag durchgeführt werden. Daneben war von Interesse, ob die Probanden auch die Aktivitäten, die sie sich neu vorgenommenen hatten, tatsächlich in die Praxis umsetzen. Aus diesem Grund wurden alle Schülerinnen und Schüler zu allen drei Erhebungszeitpunkten und explizit ein halbes Jahr später befragt, welche der vorgenommenen Handlungen sie in den Alltag integriert haben.

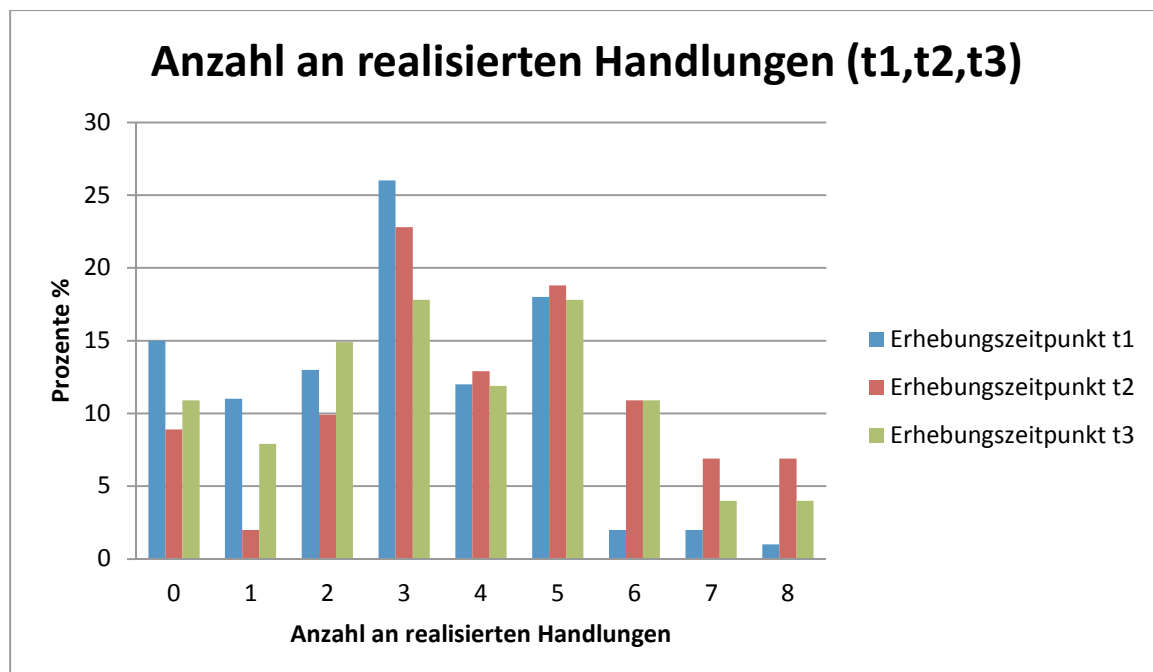


Abbildung 25 Realisierte Handlungen zum Erhebungszeitpunkt t1, t2, t3

Das Diagramm (siehe Abbildung 25) veranschaulicht, dass die meisten Probanden vor dem Projekt zwischen zwei bis fünf Aktivitäten durchgeführt haben (t1: 2 (13%), 3 (26%), 4 (12%), 5 (18%)). Über

ein Viertel (26%) der Schülerinnen und Schüler unternahmen zum Zeitpunkt t1 drei Aktivitäten. Nur wenige Jugendliche gaben an, sieben oder sogar alle acht Handlungen in ihrem Alltag integriert zu haben (7 (t1:2, t2:6,9 t3: 4); 8 (t1: 1, t2:6,9, t3: 4)).

Nach der Projektwoche und auch ein halbes Jahr später setzte ein Großteil der Teilnehmer drei bis sechs Aktivitäten in die Tat um was ein deutlicher Handlungszuwachs ist (t2: 3 (22,8%), 4 (12,9%), 5 (18,8%), 6 (10,9%; t3: 3 (17,8), 4 (11,9%), 5 (17,8%), 6 (10,9%)).

Die Untersuchungen ergaben, dass die pädagogische Intervention zur Folge hatte, dass sowohl nach dem Projekt als auch ein halbes Jahr später prozentual mehr Schülerinnen und Schüler aktiv wurden als vor dem Projekt. Während vor dem Projekt nur 31,7% der Probanden angaben, im Alltag zu versuchen die eigene und die Körpersprache anderer besser zu deuten, konnte die Aktion nach dem Projekt und auch noch ein halbes Jahr später signifikant gesteigert werden. Unmittelbar nach der Projektwoche bestätigten 62,4% der Schülerinnen und Schüler, sich mit der Körpersprache reflexiv auseinanderzusetzen. Auch nach einem halben Jahr wurde diese Handlung noch von beinahe der Hälfte der Jugendlichen (45,5%) umgesetzt.

Ein signifikanter Handlungszuwachs war auch bei Handlung 2 feststellbar. Vor dem Projekt versuchten 59% der Probanden im Gespräch Rücksicht auf mögliche sprachliche Probleme und den kulturellen Hintergrund zu nehmen. Zum Erhebungszeitpunkt t2 verbalisierten mehr als $\frac{3}{4}$ der Jugendlichen (75,2%) diese Aktivität.

Als dritte Handlung wurde angeboten, sich mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund unterhalten um mehr über ihre Kultur, Religion oder Lebensweise zu erfahren. Vor der Woche gaben 34,7% der Jugendlichen an, dies bereits zu machen. Sowohl direkt nach dem Projekt als auch ein halbes Jahr später war ein Handlungszuwachs messbar (t2: 46,5%, t3:41,6%). Das heißt infolge der pädagogischen Intervention suchten mehr Schülerinnen und Schüler den Kontakt zu Klassenkameraden mit Migrationshintergrund um mehr über deren Lebensweise und Kultur zu erfahren und erweiterten dadurch ihr kulturelles Wissen.

Eine signifikante Steigerung der realisierte Handlungen war auch bei Handlung 4 messbar. Etwas mehr als die Hälfte der Probanden (58,4%) gaben an im Alltag auf kulturelle Unterschiede Rücksicht zu nehmen (z.B. ungewöhnliche Essgewohnheiten oder Kleidung). Unmittelbar nach der Projektwoche konnte diese verbalisierte Handlung deutlich auf 71,3% erhöht werden. Leider teilten ein halbes Jahr später nur noch 28,7% der Probanden mit im Umgang mit Menschen mit Migrationshintergrund bewusst auf kulturelle Unterschiede Rücksicht genommen zu haben.

Handlung 5 führt zu einer Verbesserung im Umgang mit Fremdheit. Zur Überprüfung wurde gefragt, ob die Probanden ihr Verhalten gegenüber Fremden hinterfragen und Gründe dafür suchen. Während vor der Projektwoche nur 35,6% mitteilten ihr Verhalten im Umgang mit fremden Menschen zu reflektieren, gaben zum Zeitpunkt t2 beinahe die Hälfte der Probanden (48,5%) an dies

zu tun. Ein halbes Jahr später fiel der Wert leicht auf 41,5% ab, lag aber dennoch über dem Ausgangswert von 35,6%. Durch die pädagogischen Intervention konnte eine Verbesserung des Umgangs mit Fremdheit erwirkt werden.

„Ich erzähle meinen Eltern von der Lebensweise und den Schwierigkeiten von Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ stellte die sechste Aktion 6 dar. Unmittelbar nach dem Projekt teilten fast 10% mehr Schülerinnen und Schüler (39,6%) mit dies zu machen als vor der Projektwoche (29,7%). Auch nach einem halben Jahr war ein signifikanter Anstieg messbar ($p \leq 0,001$). Mehr als die Hälfte der Jugendlichen (61,4%) gaben an sich mit ihren Eltern über die Lebensweisen und Schwierigkeiten von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu unterhalten.

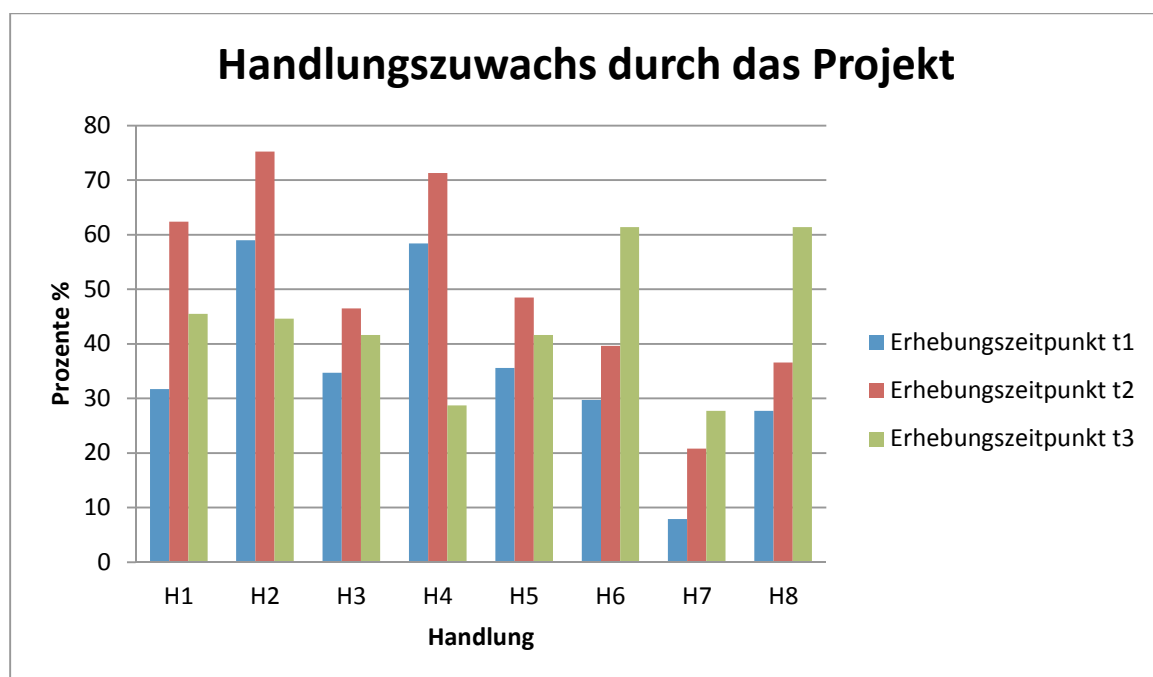


Abbildung 26 Realisierte Handlungen zum Erhebungszeitpunkt t1, t2, t3

Nur ein sehr geringer Teil der Probanden (7,9%) engagierte sich vor dem „KulturManege“-Projekt in sozialen Projekten. Nach der Projektwoche gaben 20,8% an, mit der Klasse eine Aktion zum Kulturaustausch zu organisieren. Die Angabe ist darauf zurückzuführen, dass für einige Jugendlichen das unmittelbar zurückliegende KulturManege-Projekt noch sehr präsent war. Von größerer Aussagekraft sind hingegen die verbalisierten Handlungen nach einem halben Jahr. 27,7% der Jugendlichen gaben an mit der Klasse eine kleine Aktion zum Kulturaustausch zu gestalten.

Ein stark signifikanter Handlungszuwachs war auch bei Handlung 8 messbar. Vor dem „KulturManege“-Projekt gaben etwas mehr als ¼ der Jugendlichen (27,7%) an fremde kulturelle oder religiöse Orte (z.B. Moschee oder traditionellen Laden) zu besuchen. Sowohl von Zeitpunkt t1 zu t2, als auch von t2 zu t3 war ein Handlungszuwachs messbar. Ein halbes Jahr nach dem Projekt

behaupteten über die Hälfte (61,4%) der Jugendlichen, entsprechende Aktivitäten durchgeführt zu haben und noch immer durchzuführen. Der Handlungszuwachs von t1 zu t3 ist stark signifikant ($p \leq 0,001$).

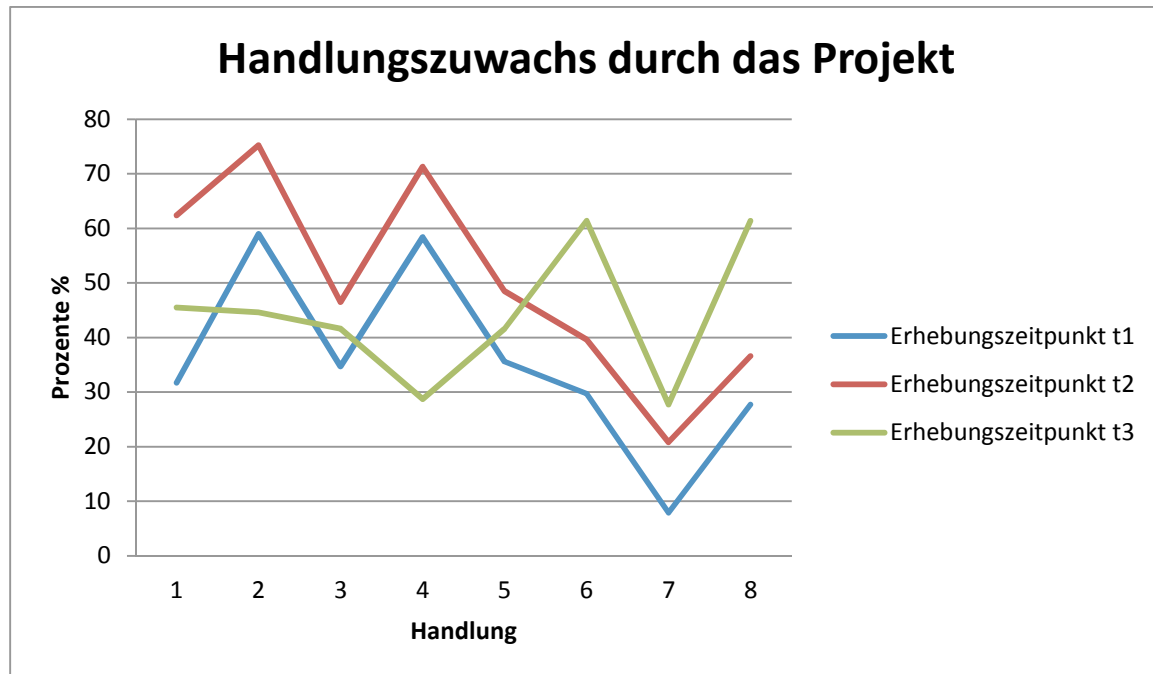


Abbildung 27 Realisierte Handlungen zum Erhebungszeitpunkt t1, t2, t3

Die graphische Darstellung im Liniendiagramm (siehe Abbildung 27) veranschaulicht die prozentuale Realisierung der Handlungen zu den drei Erhebungszeitpunkten. Die Kurven „Erhebungszeitpunkt t1“ (blaue Kurve) und „Erhebungszeitpunkt t2“ (rote Kurve) veranschaulichen den nahezu analogen Handlungszuwachs von Erhebungszeitpunkt t1 zu t2 bei allen acht Handlungen. Der Linienvorlauf der dritten Erhebung zeigt ein unregelmäßiges Bild auf. Bis auf Handlung 2 und 4 liegt die Kurve „Erhebungszeitpunkt t3“ (grüne Kurve) über der Kurve t1, was bedeutet, dass zum Zeitpunkt t3 mehr Handlungen umgesetzt wurden als vor dem Projekt. Im Bereich der Handlungen 6 bis 8 liegt die Kurve t3, sogar über der Kurve t2. Das heißt nach einem halben Jahr haben mehr Schülerinnen und Schüler diese drei Handlungen in ihren Alltag integriert als unmittelbar nach dem Projekt.

Tabelle 17 Signifikante Veränderungen der realisierten Handlungen (Erhebungszeitpunkte t1, t2, t3)

Tue ich bereits – habe ich getan						
	T1	t2	T3	T1-t2	T2-t3	T1-t3
	Tue ich bereits	Tue ich bereits	Habe ich getan			
Handlung 1	31,7	62,4	45,5	p≤0,001	p≤0,05	p≤0,05
Handlung 2	59	75,2	44,6	p≤0,01	p≤0,001	,057
Handlung 3	34,7	46,5	41,6	,063	,384	,376
Handlung 4	58,4	71,3	28,7	p≤0,05	p≤0,001	p≤0,001
Handlung 5	35,6	48,5	41,6	p≤0,05	,248	,366
Handlung 6	29,7	39,6	61,4	,077	p≤0,05	p≤0,001
Handlung 7	7,9	20,8	27,7	p≤0,05 (,002)	,194	p≤0,001
Handlung 8	27,7	36,6	61,4	,088	p≤0,001	p≤0,001

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass unmittelbar nach dem Projekt ein Handlungszuwachs bei allen acht Handlungen feststellbar war. Prozentual mehr Schülerinnen und Schüler setzten die Handlungen im Alltag um. Bei der Hälfte der Handlungen war der Handlungszuwachs auch ein halbes Jahr später höher ist, als vor dem Projekt.

7.1.3.3 Integrativer Handlungszuwachs

Bei Betrachtung der Handlungsintentionen und realisierten Handlungen in ihrer Gesamtheit können folgende Ergebnisse festgehalten werden. Die Handlungsintentionen der Jugendlichen nahmen von Erhebungszeitpunkt t1 zu t2 nicht signifikant ab. Während sich die Jugendlichen vor der Projektwoche im Durchschnitt 1,73 Handlungen vornahmen, sank der Wert nach dem Projekt auf 1,51 Handlungen. Dieser Rückgang ist darauf zurückzuführen, dass die Probanden bereits einige, der zum Zeitpunkt t1 vorgenommenen Handlungen nach dem Projekt in dem Alltag integriert haben. Während die Schülerinnen und Schüler vor dem Projekt durchschnittlich 2,87 (t1) Handlungen durchführten, war unmittelbar nach dem Projekt ein signifikanter Handlungszuwachs um 1,1795 messbar (t2: 4,0495). Das bedeutet, jeder Proband setzte nach dem Projekt durchschnittlich eine Handlung mehr um. Auch ein halbes Jahr später lag der Mittelwert der verbalisierten Handlungen mit 3,5248 deutlich über dem Ausgangswert von 2,87 Handlungen ($p \leq 0,05$). Das Diagramm (siehe Abbildung 28) veranschaulicht den Handlungszuwachs zum Zeitpunkt t2 und t3 sowie die Entwicklungen der Handlungsintention:

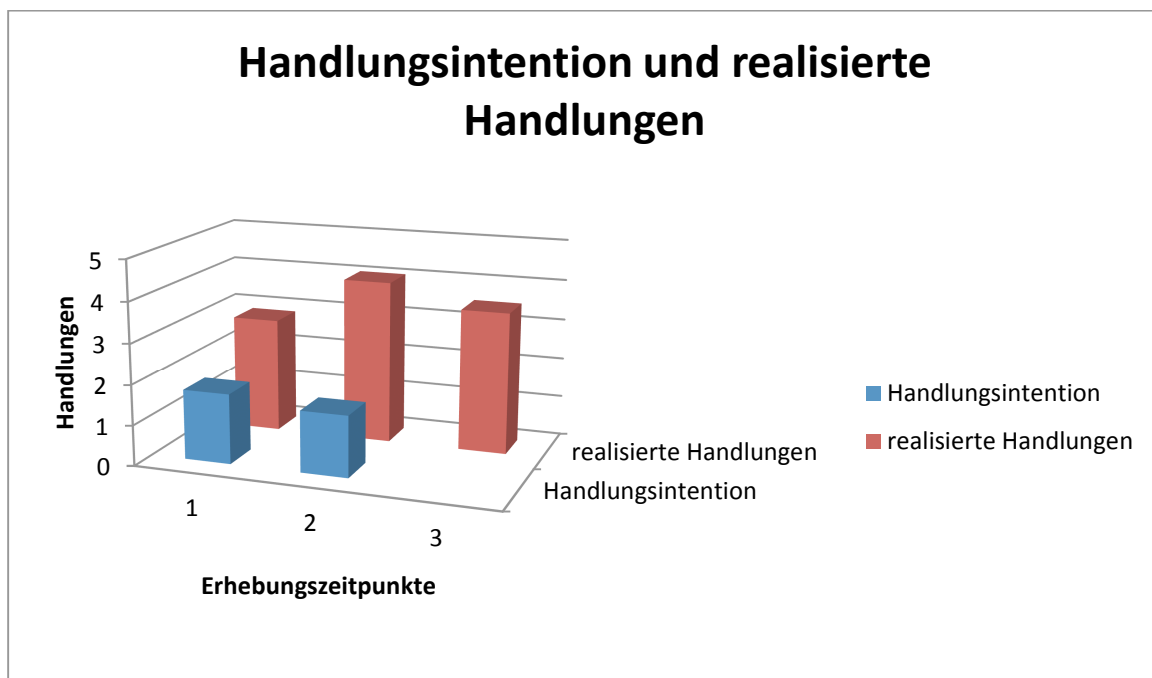


Abbildung 28 Handlungsintention und realisierte Handlungen zu den Erhebungszeitpunkten t1, t2, t3

Final kann festgehalten werden, dass durch die pädagogische Intervention das aktive Handeln der Jugendlichen zum Aufbau von konstruktiven und wechselseitig befriedigenden Beziehungen zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund unmittelbar und nachhaltig signifikant (t1 zu t2 ($p \leq 0,001$), t1 zu t3 ($p \leq 0,05$)) werden konnte.

7.2 Qualitative Auswertung

Die qualitative Auswertung erfolgte auf Grundlage der transskribierten Interviews. Die Ergebnisse werden anhand von Zitaten belegt, die dem Originaltext entnommen sind. Die verbalisierten Äußerungen sind oftmals umgangssprachlich und grammatikalisch inkorrekt. Eine grammatikalische Überarbeitung des Originaltexts wurde nicht vorgenommen, um die Ergebnisse nicht zu verfälschen.

7.2.1 Lehrkräfte

7.2.1.1 Gesamteindruck

Zu Beginn des Interviews wurden die Lehrkräfte gefragt, wie sie das Projekt insgesamt erlebt haben. Mit dieser offenen Fragestellung sollten die Lehrkräfte angeregt werden, auf der einen Seite möglichst detailliert über die Projektwoche zu berichten, auf der anderen Seite ihren subjektiven Gesamteindruck wiederzugeben. Alle Lehrkräfte begannen ihre Schilderungen mit einer Gesamteinschätzung, welche sie auf entsprechende Begründungen stützten.

Die Auswertung hat ergeben, dass das Projekt für alle teilnehmenden Lehrkräfte bis auf eine Lehrerin ein großer Erfolg war. Die Ergebnisse können Tabelle (siehe Tabelle 18) entnommen werden. In der Tabelle finden Sie in der ersten Zeile drei Abstufungen, von „sehr anstrengend“ bis „Riesenerfolg“.

Tabelle 18 Subjektive Bewertung des KulturMange-Projektes durch die Lehrkräfte

Bewertung	Sehr anstrengend , wertvoll	gelingen, viel Spaß, positiv, intensiv	Riesenerfolg, jederzeit wieder, sehr positiv, superStärkung
Lehrkraft	5	7, 8, 12, 13	1, 2, 3, 4, 6, 9, 10, 11
Zitat		<p>L7: „anstrengend auf der einen Seite, auf der anderen Seite hat es sehr viel Spaß gemacht“. Z2-3</p> <p>L8: „wenn das Wetter mitgespielt hätte, dann glaub ich gibt’s da kaum Optimierungsmöglichkeiten, weil das einfach wirklich super geklappt hat, ich mein die Unterrichtsstunden waren super ausgearbeitet, ...“</p> <p>L12: „Also, es war eine sehr intensive Woche, ohne jetzt eigentlich großen Leerlauf, abwechslungsreich aufgrund der Inhalte, und, ja, eigentlich mit dem Abschluss dann am Freitagabend ...also die Woche, irgendwie abgerundet“. Z 8-12</p> <p>L13: „Insgesamt positiv“ Z 2-3</p>	<p>L1: „in meinen Augen muss das genau so laufen wie’s gelaufen ist“ Z 170</p> <p>L2: „ also die Woche war insgesamt super, vom inhaltlichen war’s sehr, sehr gut.“ Z 2</p> <p>L3: „Also, für uns in Regen war es oder für mich war es sehr positiv, kam diese Projektwoche sehr positiv rüber“ Z 3-4</p> <p>L4: „war eine mega gute Geschichte“ Z 807 (Z 4-6, Z 795-796, Z 797,)</p> <p>L6: „im Großen und Ganzen war’s eigentlich echt super, also das Klima war angenehm...“Z 178 (Z 600)</p> <p>L9: „Also für die Kinder war es eine unheimliche Bereicherung“ Z 2-4</p> <p>L10: „...jeder Zeit wieder“, Z10 (318-319, 413-415,418)</p> <p>L 11: „also ich fand’s echt super“ Z 489 (Z 2)</p>

Aus der Tabelle wird ersichtlich, dass über zwei Drittel der Lehrkräfte (L1, L2, L3, L4, L6, L9, L10, L11, L12) das Projekt rückwirkend als großen Erfolg sehen und jederzeit wieder durchführen würden. Die Einordnung der Lehrkräfte erfolgte auf Grundlage der Zitate der Lehrkräfte. Die Aussagen können der zweiten Zeile „Zitat“ in Tabelle (siehe Tabelle 18) entnommen werden. Vier der dreizehn involvierten Lehrkräfte (L7, L8, L12, L13) beurteilten das Projekt als intensiv, aber sehr gelungen. Lediglich eine Lehrkraft äußerte verstärkt Kritikpunkte (L 5). Das Kreisdiagramm (siehe Abbildung 29) zeigt eine Übersicht zum allgemeinen Eindruck der Lehrkräfte.



Abbildung 29 Übersicht der Gesamtbewertungen der Lehrkräfte

Der Erfolg der Projektwoche hat sich nach Aussagen der Lehrkräfte auf verschiedene Weise geäußert. Nahezu alle Lehrkräfte berichten explizit von einer sehr angenehmen Atmosphäre und super Stimmung zwischen Lehrern, Studenten und Schülern (L1, Z.10; L2, Z.278; L4, Z.322; L6, Z.178; L9, Z.4; L11, Z.53; L12, Z.284; L13, Z.4; L13, Z.277). Die Auswertung der Interviews ergab zudem, dass die Lehrkräfte und Kinder gemeinsam viel Spaß hatten (L1, Z.77; L1, Z.90; L3, Z.127; L4, Z.15; L7, Z.243; L8, Z.71; L9, Z.330; L10, Z.9; L11, Z.23; L12, Z.78; L12, Z.229; L13, Z.16; L13, Z.32). Die große Freude am Programm hatte auch eine hohe Motivation von Seiten der Schüler zur Folge (L1, Z.5; L2, Z.75; L4, Z.13; L5, Z.226; L8, Z.218; L9, Z.79; L10, Z.466; L12, Z.193; L13, Z.18).

7.2.1.2 Gründe für die erfolgreiche Projektdurchführung

Für die erfolgreiche Umsetzung des Programms waren nach Meinung der Lehrkräfte im speziellen folgende Aspekte massgebend: die Programmgestaltung und -vorbereitung, die Abschlußveranstaltung, das Wetter, die Räumlichkeiten und die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften und Studenten. In dem Diagramm (siehe Abbildung 30) findet sich eine Übersicht, die illustriert, ob und wenn ja mit welcher Polarität die Lehrkräfte Aussagen getätigt haben.

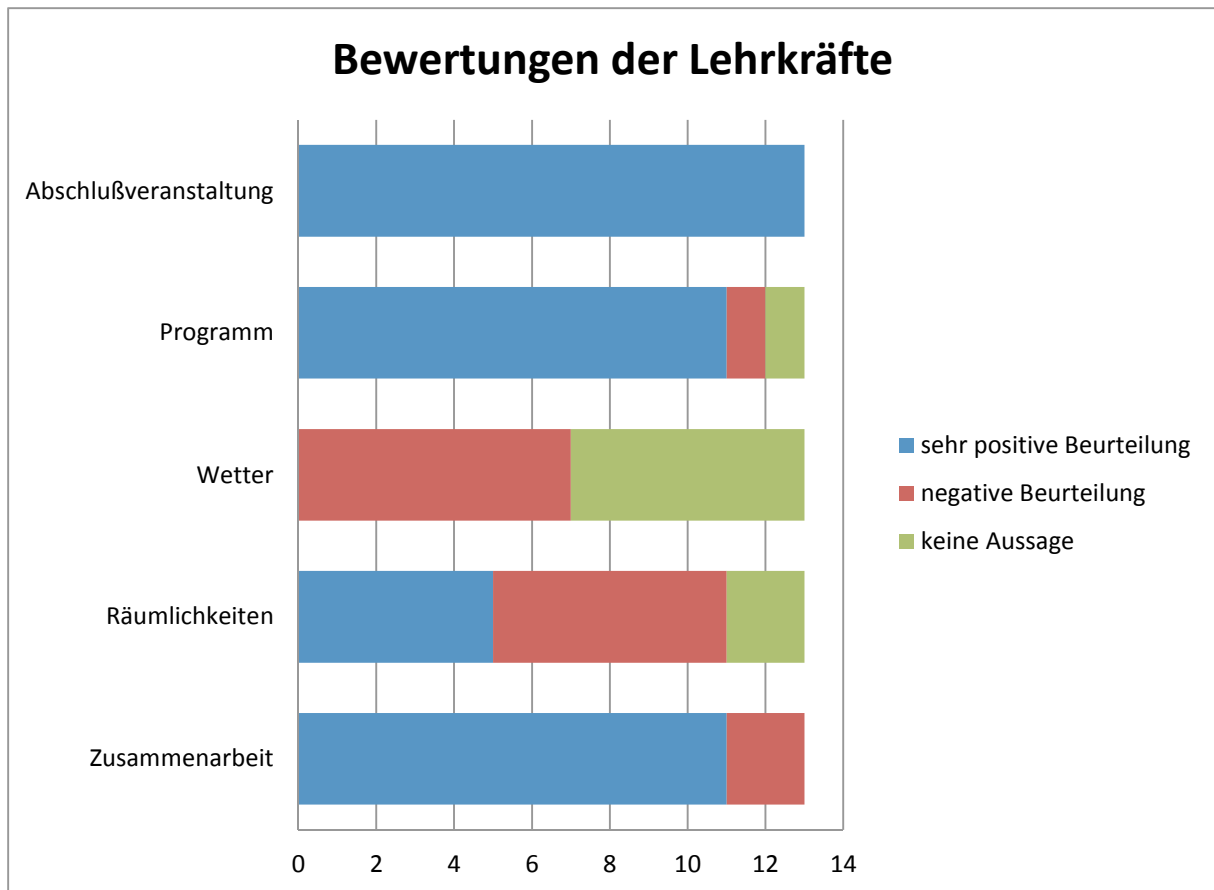


Abbildung 30 Detaillierte Bewertungen der Programminhalte durch die Lehrkräfte

Die Programmgestaltung und -vorbereitung (L1, Z.452; L1, Z.8; L2, Z.2; L2, Z.9; L3, Z.6; L4, Z.2; L6, Z.34; L7, Z.11; L8, Z.551; L8, Z.552; L9, Z.331; L10, Z.415; L10, Z.415; L11, Z. 39; L12, Z.12), sowie die Abschlußveranstaltung (L1, Z.171; L2, Z.66; L4, Z.860; L5, Z.275; L6, Z.118; L7, Z.74; L8, Z.171; L9, Z.172; L10, Z.138; L11, Z.287; L12, Z.10; L13, Z.232) wurden von über 80% der Lehrkräften als sehr positiv bewertet und als sehr bedeutsam für den Erfolg gesehen. Die Lehrkräfte beurteilten das Programm als abwechslungsreich und inhaltlich sehr stimmig. Außerdem lobten sie die detaillierten Ausarbeitungen der Unterrichtseinheiten und die gut vorbereiteten Unterrichtsmaterialien. Erschwerend hat sich das Wetter auf die Programmdurchführung ausgewirkt (L1, Z.11; L6, Z.4; L7, Z.3; L8, Z.549; L11, Z.41; L13, Z.13;). Alle Projektteams hatten mit schlechten Wetterbedingungen zu kämpfen. Die Wetterlage hatte jedoch unterschiedlich starke Auswirkungen auf die Umsetzung des Programms. Nachdem das Projektteam in Regen (L1, L2, L3, L4, L9, L10, L11) aufgrund einer sehr guten räumlichen Ausstattung nur marginal von Wetter abhängig war, wurde dieser Aspekt von den Lehrkräften als unglücklich, aber nicht störend gewertet. Im Gegensatz dazu hatten die schlechten Wetterbedingungen in Berchtesgaden (L5, L6, L7, L8, L12, L13) nicht zu unterschätzende Auswirkungen auf die Stimmung vor Ort und die Umsetzbarkeit des Programms. Das Team musste aufgrund räumlicher Engpässe sehr flexibel sein. Die Divergenz hinsichtlich der räumlichen Situation

der beiden Projektteams wird in der Bewertung des Aspekts „Räumlichkeiten“ im Diagramm deutlich. Während die Lehrkräfte in Regen-Raithmühle mit den örtlichen und räumlichen Gegebenheiten sehr zufrieden waren (L1, Z.470; L9, Z.145; L11, Z.19), musste das Team in Berchtesgaden aufgrund des Regens Unterrichtseinheiten in einem großen Zelt durchführen. Die räumliche Situation und damit verbundene zusätzliche Organisation wurde von den Lehrkräften in Berchtesgaden als anstrengend empfunden (L5, Z.87; L6, Z.7; L7, Z.4; L8, Z.554; L12, Z.416; L13, Z.369).

Sehr positiv und angenehm wurde die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Studenten beurteilt. Lediglich zwei Studenten übten Kritik am Einsatz der teilnehmenden Lehrkräften (L9, Z.265; L10; Z.425).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die positiven Bewertungen der Lehrkräfte deutlich gegenüber den negativen überwiegen und damit die Umsetzung des Projektes „KulturManege“ im schulischen Kontext erfolgreich war.

7.2.1.3 Inner- und außerschulischer Kontext

Durch die besondere Konzeption des interkulturellen Schulsportkonzeptes „KulturManege“ mit einer großen öffentlichen Abschlussveranstaltung am Schluss der Woche muss das Projekt neben einem innerschulischen auch in einem außerschulischen Kontext betrachtet werden. Die Eltern der Jugendlichen, aber auch außerschulisch Interessierte wurden durch Öffentlichkeitsarbeit auf die Veranstaltung aufmerksam gemacht. Die Aktualität der Thematik, die Beiträge der Jugendlichen und das ergänzende Showprogramm hatten eine hohe Attraktivität, so dass über 400 Gäste vor Ort waren und von einer großen Resonanz gesprochen werden kann. Eine besondere Würdigung erfuhren alle Lehrkräfte durch eine namentliche Erwähnung in den Eröffnungsreden der Direktoren am Veranstaltungsabend. Darüber hinaus berichten die Lehrkräfte von besonderen Gesten des Danks von Seiten der Schüler und Eltern (L1, Z.155; L4, Z.855; L5, Z.275; L9, Z.169; L10, Z.140; L11, Z.286; L13, Z.192). Lehrkraft 1 beschreibt folgende Situation als die Jugendlichen von der Bühne kommen:

*„...ich bin dann auch wieder hinter die Bühne und das schönste war, wie sie von der Bühne runter sind. Also, so ein Strahlen, das sieht man unglaublich selten bei so vielen Kindern. Die sind da, also, das war das pure Glück, das aus diesem Gesicht rausgesprungen ist * und dann haben sie mir auch noch ne kandierte Frucht geschenkt (LACHEN)..., die haben sich dann auch bedankt und also, das war einfach von, von Herzen, ja, die haben gesagt: „Das war so geil, war so geil, hat funktioniert“, auch der Schluss jetzt und übrigens auch die Eltern, mit denen ich gesprochen hatte, die haben gesagt: „Hey, also die Kinder sind nach Hause gekommen, sind aus'm Plappern nicht mehr raus gekommen.“ Also es muss wirklich, muss wirklich für die Kinder ein Highlight gewesen sein. Für mich auch, für mich war's auch ne schöne Woche.“ (L1, Z.155-163)*

Neben den Eltern und Verwandten waren auch politische Vertreter, z.B. der Bürgermeister, am Abend zugegen und drückten ihre Wertschätzung aus. Das interkulturelle Schulsportprojekt fand also sowohl schulische als auch außerschulischer Aufmerksamkeit. Die Erwartung-Erfahrungs-Kluft der Lehrkräfte (siehe Kapitel 7.2.2.1) zeigt jedoch, dass trotz der vielseitigen Würdigung große Berührungspunkte und Defizite hinsichtlich der Umsetzung von Projekten und Gestaltungen bestehen. Lehrkraft 9 beschreibt ihre Erwartungen mit folgenden Worten:

„Aber ich fand es ein bisschen viel am Anfang. Ich dachte, oh Gott hoffentlich bekommen wir das hin. Man hat sich ja noch nicht mit der Materie ausgekannt, was dich da erwartet. (L9, Z.250-252)

In Bezug auf größere Projekte ergab die Auswertung der Interviews zudem, dass die Lehrkräfte ihre Organisationskompetenz als eher gering einschätzen und der Organisation deshalb skeptisch gegenüber stehen (L9, Z.250-252; L2, Z.232-237). Das Angebot eines Schulsportprojektes im Bereich „Gestalten“ findet auf organisatorischer Ebene in erster Linie bei Lehrkräften Beachtung, die schon in diesem Bereich gearbeitet haben oder offen für neue Impulse sind. Lehrkräfte ohne Vorerfahrungen benötigen eine ermutigende Unterstützung, z.B. durch die Universität, um gestalterische Prozesse in Kombination mit Projektarbeit im schulischen Kontext auszuprobieren. Vermutlich bremsen Gründe wie die Angst vor negativem Feedback, personelle Unterbesetzung oder zusätzlicher Aufwand die Bereitschaft der Lehrkräfte.

7.2.2 Gruppengestaltung „Ein Land-viele Gesichter“

Der Programmbaustein „Gruppengestaltung“ hebt sich nach Aussagen der Lehrkräfte sowohl vom Umfang als auch der Gewichtung von den übrigen Unterrichtseinheiten ab. Auf Grundlage der Interviews entstanden mehrere Kategorien, die diesem Programmbaustein zugeordnet werden können. Die Gestaltung „Ein Land, viele Gesichter“ begann am Donnerstag in der Früh mit dem ersten Brainstorming und endete am Freitag mit der großen Abschlussveranstaltung. Der Programmbaustein umfasst den Weg vom Brainstorming über die Erarbeitung der Choreographie, bis zu den ersten Proben, den Stellproben und dem Auftritt auf der Abschlussgala. Von Seiten der Lehrkräfte wurde diesem Programmpunkt besondere Bedeutung beigemessen. Die Gestaltung als Ausdrucksmittel und Wochenabschluss ist als ein besonderes Kennzeichen des „KulturManege“-Projekts zu sehen.

7.2.2.1 Erwartungs-Erfahrungskluft der Lehrkräfte

Die Auswertung der Interviews hat ergeben, dass bei vielen Lehrkräften die Vorstellung der Erarbeitung einer Gestaltung mit den Jugendlichen großen Respekt bis hin zu Versagensängsten ausgelöst hat (L4, Z. 337; L7, Z.74; L8, Z.222; L11, Z.165). Bis auf eine Lehrkraft hatten alle noch keine Vorerfahrungen in diesem Bereich. Die Lehrkräfte wurden durch einen Leitfaden zur „Erstellung von Choreographien“, einer Übungskartei „Akrobatik“, thematisch passender Musik und Videobeispielen unterstützt. Entgegen ihre Erwartungen mussten alle Lehrkräfte feststellen, dass die Jugendlichen nur ein paar Rahmenbedingungen brauchen, um kreativ-produktiv gestalterisch tätig zu werden. Auf Grundlage sehr positiver Berichte über den Gestaltungsprozess und den vorhergehenden Kontaktängsten, kann von einer Erwartungs-Erfahrungskluft im Bereich Gestaltung gesprochen werden. Diese Erwartungs-Erfahrungskluft konnte bei einigen Lehrkräften auch in Bezug auf das ganze Projekt beobachtet werden (L9, Z.250-252; L3, Z.164-167; L2, Z.232-237). Lehrkraft 9 beschrieb ihre emotionale Situation vor dem Projekt mit folgenden Worten:

„Aber ich fand es ein bisschen viel am Anfang. Ich dachte, oh Gott, hoffentlich bekommen wir das hin. Man hat sich ja noch nicht mit der Materie ausgekannt, was dich da erwartet.“ L9, (Z.250-252)

Hinsichtlich der Gestaltung wurden analoge Beobachtungen gemacht. Viele Lehrkräfte hatten große Zweifel daran, eine künstlerische Einlage in nur zwei Tagen auf induktivem Wege gestalten zu können (L1, Z64-66, L7, Z.74-77; L8, Z.222-227):

„...es war halt schon sehr interessant zu sehen, wie sich so alles entwickelt. Also von den Anfängen, wo auf einem Flipchart, so Mindmaps gemacht werden, was kann man überhaupt machen und wenn man dann so ein paar Stunden vergehen lässt und sieht

dann was dabei herauskommt, das fand ich schon ziemlich krass, das hätte ich nicht gedacht“ (L7, Z.74-77)

Die Lehrkräfte sind positiv überrascht von der Eigendynamik kreativer Prozesse. Lehrkraft 1 beschreibt die gestalterischen Tätigkeiten der Jugendlichen am Donnerstagvormittag mit folgenden Worten:

*„Wir haben uns im Vorfeld natürlich schon Gedanken gemacht, was man unter Umständen machen könnte und sobald man denen dann ein paar Brocken hingeworfen hat, was denn jetzt so * gemacht werden könnte, waren das wie so Kristallisationskeime, da ist dann sofort was entstanden. Womit sie Probleme hatten, war daraus auch wirklich ein schlüssiges Konzept zu machen, dass man halt die Ideen, die sie haben, dann auch in einen Rahmen packt und ne Geschichte außen herum erzählt, da haben sie Probleme gehabt. (L1, Z. 70-77)*

Das Zitat zeigt, dass Jugendlichen sehr viel Freude an kreativen Herausforderungen haben. Die Aufgabe der Lehrkräfte besteht primär darin, den Gestaltungsprozess zu begleiten und die Ergebnisse zu fixieren. Deutlich wurde aber auch, wie viel Zeit und Arbeit für eine zwei Minuten lange Nummer investiert werden muss (L11, Z.166-169). Über mögliche Gründe für diesen großen Respekt vor kreativen Gestaltungen, können nur Vermutungen angestellt werden. Eine erfahrene Lehrkraft konnte beobachten, dass nur ein sehr geringes Vertrauen in die Kreativität der Schülerinnen und Schüler gesetzt wird (L4, Z.337). Aus Angst, bei der Veranstaltung am Freitag einen aus subjektiver Sicht ungenügenden Beitrag zu leisten, hat sich z.B. Lehrkraft 3 mit Unterstützung ihrer Kollegen durch detaillierte Vorüberlegungen einen „Notfallplan“ zurechtgelegt :

„Sie waren dann wieder sehr,..., sehr beängstigt darüber wie das dann laufen kann und hatten überhaupt kein Vertrauen in die Kreativität der Schüler, oder in das was da kommen könnte. Also die ---- z.B. hat auch keine Ruhe gegeben, bis sie 9 Punkte auf ihrem Zettel stehen hatte zum Thema Österreich, was man da zu machen hat.“ (L4, Z.337-341)

Neben mangelndem Vertrauen in die gestalterischen Kompetenzen der Jugendlichen, zeigt das Verhalten der Lehrkräfte, dass kreative Gestaltungen im Schulalltag im Bereich Sport kaum präsent sind. Die Lehrkräfte haben deshalb wenig Erfahrung im gestalterischen Bereich. Ob die Ursache im Schulkontext oder in einer unausgewogenen universitären Ausbildung zu suchen ist, müsste ausgiebig geprüft werden.

7.2.2.2 Divergierende Gestaltungsprozesse

Im Bereich Gestaltung wählten die Lehrkräfte verschiedene methodisch-didaktische Wege und wichen in begründeten Fällen vom Programmvorschlag ab. Laut Programm sollten die Gruppen, die am Anfang der Woche gebildet wurden, auch die Gestaltungen gemeinsam durchführen. Aufgrund der räumlichen Situation entschied sich das Team in Berchtesgaden dafür homogenere Gruppen zu bilden, um den Gestaltungsprozess zu vereinfachen. Die Lehrer boten den Jugendlichen am Mittwochnachmittag die Möglichkeit, verschiedene zirkensische Disziplinen (Diabolo, Einrad, Akrobatik, Tanz) auszuprobieren. Im Anschluss konnten die Jugendlichen einen Bereich wählen, in dem sie ihre Gestaltung erarbeiten wollten. Der Vorteil dieser Variante ist, dass die Gruppenbildung nach Neigung eine interessenshomogene Gruppe schafft. Gleichzeitig bleibt durch die Neuzusammenmischung der Jugendlichen ein zentraler Gedanke des Projektes, „Umgang mit Fremdheit“ gewahrt. Durch die freie Wahl der Disziplin kann außerdem von einer erhöhten Motivation ausgegangen werden und der Entscheidungsprozess, welche Disziplinen bei der Show gezeigt werden sollen, fällt weg. Die Variante führte also zu einer Ökonomisierung des Gestaltungsprozesses. Gleichzeitig muss jedoch bedacht werden, dass sie auch zu einer Einschränkung der Gestaltungsvielfalt und -freiheit führt.

Die einzelnen Gruppen sollten möglichst frei und selbstständig an der Gestaltung arbeiten und die Lehrkräfte nur auf induktivem Weg unterstützen. Die Lehrkräfte wurden mit impulsgebendem Material ausgestattet, so dass sie eine lernfördernde Umgebung schufen, in der sich die Schüler möglichst frei entfalten konnten. Dabei oblag es der pädagogischen Entscheidung der Lehrkraft, wie stark sie in den Gestaltungsprozess eingreift. Die Auswertung der Interviews ergab, dass zwei Drittel der Lehrkräfte (L1, L6, L8, L12, L13, L4, L10, L11) schwerpunktmäßig induktiv arbeiteten und die Jugendlichen im Gestaltungsprozess begleiteten:

*„... also die allergrößt * allermeisten Ideen kamen von den Kindern und dann sagt man natürlich ah da könnt man vielleicht auch in die Richtung gehen. Also da heißt es entweder dann ** (A imitiert Freudenschrei der Kinder) * oder es heißt mhmmmm. Mir ham uns wirklich rausgenommen. * Nur wenns gar nicht ging n Anreiz geben. Und die ham au gar nicht viel Anreiz braucht.“ (L10, Z.92-96)*

Dieses Vorgehen funktionierte sehr gut und die Lehrkräfte berichteten von einer positiven Stimmung und großen Motivation während der Erarbeitung der Gestaltung. Eine einzige Lehrkraft arbeitete deduktiv und versuchte die Jugendlichen auf im Vorfeld überlegte, Ergebnisse hinzuführen:

„Gerade am Anfang bei der ----, ..., dann lief das schon so ab so Klassenzimmeratmosphäre, sie sitzt dort mit einem Zettel und einem Stift und schreibt nur die Ideen auf die sie am Vorabend auf ihrem Zettel hatte.“ L4, Z.353-356

Bei den Jugendlichen entstand Misstrauen und die Lehrkraft reagierte darauf, indem sie mehr Beiträge der Schüler zuließ. Eine Mischung aus deduktiven und induktiven Vorgehen ließ sich bei den Lehrkräften 2 und 5 beobachten:

„Also das ist dann schon immer wichtig, dass man jetzt nicht ganz so planlos äh und dass man die da auch hindrückt aber im Endeffekt kamen superviele Ideen von den Schülern und äh wurden halt auch aufgrund von der Woche oder von ihren Eindrücken gespeist also das ähm kann man schon sagen ja und da wurde im Prinzip innerhalb von ja sechs Stunden was gutes auf die Beine gestellt. Und äh die haben wirklich durchgehalten bis zum Schluss hin.“ L5, Z.215-218

Dieses induktiv-deduktive Vorgehen lässt sich vom induktiven Vorgehen der anderen Lehrkräfte folgendermaßen unterscheiden. Während die Lehrkräfte beim induktiven Vorgehen nur den Rahmen für die Gestaltung vorgaben und die Ergebnisse strukturierten, hatten die Lehrkräfte beim induktiv-deduktiven Vorgehen schon inhaltliche Vorstellungen, die sie anschließend mit den Jugendlichen zusammen konkretisierten. L1 beschreibt den Prozess bei seinem induktiven Vorgehen:

„...ich bin erstaunt, wie viel man und wie viel man in einem Tag diesbezüglich auch lernen kann und wie schnell die Gruppe da auch kommuniziert, interagiert und auch Teile wieder wegnimmt zugunsten anderer Teile, weil besser und, also, das war vom Austausch her wirklich, ich bin daneben gestanden, ne Gruppe Kinder schnabelnd blablabla, und toll. Super, lief super, überhaupt kein Problem.“ (L1, Z.80-84)

Die Wahl der Vorgehensweise der Lehrkräfte korrelierte mit der Erwartungs-Erfahrungs-Kluft. Je nachdem wie groß der Respekt vor der Erarbeitung einer Gestaltung war, desto mehr gaben die Lehrkräfte vor und umso weniger ließen sie die Ideen der Jugendlichen in die Gestaltung miteinfließen. Das Beispiel von Lehrkraft 3 zeigt aber, dass ein großes Bedürfnis von Seiten der Schüler an kreativem und eigenverantwortlichem Handeln im Schulalltag besteht. Das hohe Niveau der Nummern auf der Abschlußgala offenbarte, wie viel gestalterisches Potential in den Jugendlichen und im Bereich Sport steckt.

7.2.2.3 Gala „KulturManege“- Abschluss und Höhepunkt

Die Auswertung der Interviews ergab, dass die Abschlussgala am Freitagabend von allen Lehrkräften als Höhepunkt und gleichzeitig besonderer Abschluss der Woche gesehen wurde (siehe Tabelle 19).

Tabelle 19 Aussagen der Lehrkräfte zur Abschlussgala „KulturManege“

Lehrkraft	Zitat
L10	<i>„Und * ja, die Show an für sich *, ..., * äh, war auf jeden Fall ein Highlight.Z.138-139</i>
L1	<i>„Ähm, toller Abschluss und sauberer Abschluss. In meinen Augen muss sowas genau so laufen, wie’s gelaufen ist bei uns.“ Z.171</i>
L13	<i>„ ...ich glaub da auf der Bühne stehen, des war dann schon ein krasses Highlight für die.“ (Z.232-234)</i>
L3	<i>„sie (die Show) war sehr schön“ Z.67</i>
L4	<i>„Also Top und ich bin von dem Abend mehr als begeistert gewesen.“ Z.860</i>
L12	<i>„ja, eigentlich mit dem Abschluss dann am Freitagabend dann so, dass das Ganze, also die Woche, irgendwie abgerundet hat. Das war also ganz gut, ein Ziel, also ein Highlight am Ende der Woche zu haben.“ Z.10-12</i>
L6	<i>„...also im Großen und Ganzen war’s echt super.“ S. 118</i>
L7	<i>„Also von den Anfängen, wo auf einem Flipchart, so Mindmaps gemacht werden, was kann man überhaupt machen und wenn man dann so ein paar Stunden vergehen lässt und sieht dann was dabei herauskommt, dass fand ich schon ziemlich krass, das hätte ich nicht gedacht.“ Z.74-77</i>
L8	<i>„ja diese Alphatiere aus den coolen Gruppen sag ich mal so salopp irgendwie und ehm, doch das war auf jeden Fall, ehm. Das hätte ich nicht gedacht, dass die eben dann auch auf einmal so, ehm, sich konzentrieren auf ihren Auftritt ... waren dann am Freitag auch auf einmal total konzentriert und haben das total ernst genommen“ Z. 171</i>
L9	<i>„Ich denke das war eine gelungene Vorstellung“ Z.172</i>
L2	<i>„dann haben sie versucht, ihr Bestes zu geben und ich denke, das hat geklappt. Danach waren alle sehr happy und ein paar sind sogar zu mir gekommen.*“ Z.66-68</i>
L11	<i>„Ja, und dann waren sie natürlich alle total happy als das vorbei war und sind glücklich mit einem Grinsen im Gesicht wieder runter gekommen.“ Z.285-287</i>
L5	<i>„...jeder seinen Beitrag dazu leistet, dass das gelingt und ähm im Prinzip war das Schönste so für mich dann nach dem Auftritt, dass die sich alle also die Gruppe jetzt, meine Gruppe, die Türkei, ich hab die ja dann, äh die sind dann die Treppe runter hinter hinter der Bühne und lagen sich alle so in den Armen.“ Z.275-282</i>

Eine Besonderheit der Show war, dass die künstlerischen Beiträge der Jugendlichen mit professionellen Einlagen gemischt wurden, um ein möglichst abwechslungsreiches und kurzweiliges Programm zu gestalten. Dieses Konzept wurde von den meisten Lehrkräften als sehr gelungen gesehen, da es zum einen für die Jugendlichen spannend war, die Künstler hautnah zu erleben, auf der anderen Seite stellte es eine besondere Ehre dar, mit diesen auftreten zu dürfen (L6, Z. 236; L4, Z.797-803):

„Es kam dabei eine riesen Sache raus, was ich z.B. sehr gut gefunden habe, das ist dieses Gleichgewicht zwischen den professionelleren Artisten und den Schülern, die Zusammenstellung ist für mich sehr sehr gut gelungen. Die Zuschauer hatten eine ständige Abwechslung zwischen sehr anspruchsvollen Sachen, interessante Sachen und die Studentenbeiträge waren überhaupt in keiner Konkurrenz. Also sie waren sehr unterhaltend, weil ganz viele verschiedene Aspekte und dann wieder ihre Kinder was natürlich sowieso eingeschlagen hat...“ (L4, Z.797-803)

Eine mögliche Gefahr, dass sich einzelne Jugendlichen in Konkurrenz zu den Artisten sehen und durch die Leistungen eingeschüchtert werden, wurde nur von Lehrkraft 5 beobachtet (L5, Z.261-267). Im Gespräch mit den Jugendlichen, konnten jedoch die Ängste genommen und eine realistische Einschätzung vermittelt werden. Hinsichtlich der Motivation schilderten die Lehrkräfte (L1, Z.71; L2, Z.82; L4, Z.847; L5, Z.226; L6, Z.151; L8, Z.173; L10, Z.88; L12, Z.193) eine großen Begeisterung und intrinsisch motiviertes Handeln. Die Jugendlichen haben immer wieder während der Woche und verstärkt am Tag der Show die freie Zeit genutzt, um ihre Fertigkeiten am ausgewählten Gerät zu verbessern. Von einer Lehrkraft konnte z.B. beobachtet werden, wie besonders „coole“ Schüler am Tag der Gala heimlich ihren Auftritt zu üben (L8, Z.170). Der erhöhte Übungseifer der Jugendlichen deutet, darauf hin, dass die Jugendlichen den Auftritt sehr ernst genommen wurde. Die bevorstehende Darbietung ihrer neuerlernten Fertigkeiten auf einer Showbühne vor Publikum führte zu einer positive Anspannung unter den Schülern (L8, Z.165, L12, Z.226, L11, Z.280, L10, Z.134, L1, Z.128; L13, Z.229; L2, Z.117; L3). Die große Aufregung vor dem Auftritt übertrug sich auch auf einige Lehrkräfte. Lehrkraft 1 erzählt von folgendem Erlebnis (L1):

*„Also, einfach super Stimmung, super lustig, aufgekratzt, aufgeregt, aber nicht unangenehm, es wollte niemand abhauen, niemand fliehen oder sonstiges. Die haben zusammengehalten, haben nur gesagt: „Mei hoffentlich klappt das“ * und haben sich gegenseitig beruhigt. Ich konnt's nicht mehr, weil ich war selber so durch den Wind (LACHEN) und wie das dann angefangen hatte, war dann die erste Gruppe, die performed hat quasi gleich nach der ersten Akrobatik, nach der ersten professionellen Akrobatik-, ähm -show quasi und da konnte ich dann nicht mehr hinter der Bühne sein.“ (L1, Z.142-149)*

Die Auftritte der Jugendlichen waren nach Einschätzung der Lehrkräfte sehr gelungen. Sie berichteten von guten Beiträgen und einer erfolgreichen Bewältigung der besonderen Situation (L 4, Z.802; LL10, Z.140, L8, Z. 116; L 13, Z.236). Die Leistungen der Schüler wurden mit viel Applaus durch das Publikum honoriert

„Also sie (die Show) waren sehr unterhaltend, weil ganz viele verschiedene Aspekte und dann wieder ihre Kinder was natürlich sowieso eingeschlagen hat und zumal die Beiträge dann auch sehr gut waren und viel Applaus kam und immer wieder Zwischenapplaus, das wurde natürlich noch mehr honoriert als die anderen Darbietungen (Nummern der professionellen Artisten), aber das war ok. Das war ja auch zu erwarten und zu erhoffen, das hat auch super geklappt.“ (L4, Z.802-806)

Die sehr positiven Beobachtungen der Lehrkräfte hinsichtlich Motivation, Spaß, Konzentration und Leistung auf Seiten der Schüler zeigen, dass die Abschlussveranstaltung für die Schüler und Lehrer der Höhepunkt der Woche war und besonders in Erinnerung bleiben wird. Auf der Abschlussveranstaltung konnten die über die Woche gesammelten Erfahrungen, Fertigkeiten und Erkenntnisse über die Kunst als Sprachrohr zum Ausdruck gebracht werden.

7.2.2.4 Stärkung des Selbstbewusstseins

Während der Abschlussveranstaltung und dem Gestaltungsprozess konnten viele Lehrkräfte im Zusammenhang mit der Sportart Bewegungskünste Situationen beobachten, die sich positiv auf das Selbstbild der Schüler ausgewirkt haben können. Alle Lehrkräfte berichteten, dass die Schüler sich mit großem Einsatz im Gestaltungsprozess engagierten und den Auftritt sehr ernst nahmen (L1, Z.71; L2, Z.82; L3, Z. 67; L4, Z.847; L5, Z.226; L6, Z.151; L8, Z.173; L10, Z.88; L12, Z.193). Die Präsentation ihrer neuen Fertigkeiten auf einer großen Showbühne mit professionellem Bühnenlicht vor 400 Zuschauern stellte für die Jugendlichen eine große Herausforderung dar. Die Resonanz des Publikums und der Lehrkräfte führte zu einer positiven Verstärkung und belohnte die Jugendlichen für ihren Einsatz (L 4, Z.802; LL10, Z.140, L 13, Z.236). Die Lehrkräfte schilderten verschiedenen Situationen, die das Potential von Gestaltungsprozessen und der Sportart Bewegungskünste, positiv auf das Selbstwertgefühl von Jugendlichen einwirken zu können, veranschaulichen.

So erzählten die Lehrkräfte, dass sich die Jugendlichen immer intensiver mit den Bewegungskünsten auseinandersetzten und durch die vielen kleinen Herausforderungen kontinuierlich ihr Fertigungsrepertoire erweiterten:

„Also des haben sie auch wirklich so im Laufe der Woche viel gelernt und sich auch viel mehr dann zugetraut, wo sie zuerst gesagt hätten, mach ich nie, haben sie dann gemacht“ (L13, Z.337-339)

Die Besonderheit und Vielfältigkeit der Sportart Bewegungskünste wird an einem anderen Beispiel noch deutlicher. Lehrkraft 4 erzählt von einem Erlebnis mit einem zuckerkranken Schüler, der in der Jonglage einen Sport entdeckt, den er bedenkenlos ausführen kann. Dieser Schüler lernte während der Woche jonglieren und durfte auf der Abschlussgala mit einem Soloauftritt glänzen:

„Der konnte vorher noch nicht jonglieren, der hatte Zucker, also er ist Diabetiker, das war der bei dem wir auch immer wieder Zucker messen mussten, ich glaube der hat das so als ganz tolle Sportart empfunden, wo man danach keinen Blutzucker messen musste, es war glaube ich für ihn ganz toll, das war auch derjenige, der dann bei der Show bei der Gruppe (weiß ich jetzt gerade nicht, ich glaube Frankreich),..., der ein paar Abwürfe konnte aber das hat er wirklich erst dort gelernt.“ (L4, Z.297-303)

Die Berichte der Lehrkräfte über die Emotionen der Schüler nach ihrem Auftritt knüpfen an diesen Einzelfall an. Die Lehrkräfte schildern sehr glückliche und zufriedene Jugendlichen, die sich alle trotz großer Anspannung dem Publikum gestellt haben und ihre Leistung abrufen konnten:

„wie sie von der Bühne runter sind. Also, so ein Strahlen, das sieht man unglaublich selten bei so vielen Kindern. Die sind da, also, das war das pure Glück, das aus diesem Gesicht rausgesprungen ist ,..., die haben sich dann auch bedankt und also, das war einfach von, von Herzen, ja, die haben gesagt: „Das war so geil, war so geil, hat funktioniert“,“ (L1, Z. 154-159)

Nachdem die Schüler selbst nicht gefragt wurden, können hinsichtlich Verbesserungen des Selbstwertgefühls nur Vermutungen auf Grundlage der subjektiven Beobachtungen der Lehrkräfte angestellt werden. Die Schilderungen deuten jedoch auf ein außergewöhnliches Erlebnis hin. Nach zwei Tagen intensiver Arbeit und Vorbereitung haben sich alle Jugendlichen der Herausforderung auf der Bühne gestellt und wurden durch den Applaus der Zuschauer für ihren Einsatz belohnt.

7.2.3 Wirkungen

Für die empirische Untersuchung spielte, insbesondere die Bewertung der Wirksamkeit des Projektes eine wichtige Rolle. Neben den Fragebögen, können auch über die Beobachtungen der Lehrkräfte Ergebnisse über die Wirksamkeit des Projektes gewonnen werden. Die von den Lehrkräften wahrgenommenen Wirkungen wurden gesammelt verglichen. Aus forschungsökonomischen Gründen und als Qualitätskriterium wird nachfolgend nur auf Wirkungen eingegangen, die von mehr als der Hälfte der teilnehmenden Lehrkräfte beobachtet wurden. Hinsichtlich Wirkungen im interkulturellen Kontext wurden die Lehrkräfte mit einer impulsgebenden Frage in einen Redefluss gebracht. Es wurden keine Detailfragen gestellt, um dem Phänomen der sozialen Erwünschtheit entgegen zu wirken. Die von den Lehrkräften beobachteten Wirkungen lassen sich folgenden drei Bereichen zuordnen: Förderungen interkultureller Kompetenz, Wirkungen, die übergeordneten Motiven des interkulturellen Lernens zugeordnet werden können und nichtintendierte Wirkungen. In der nachfolgenden Tabelle (siehe Tabelle 20) sind alle dem Projekt zugeschriebenen Wirkungen der Lehrkräfte aufgeführt. Die Tabelle zeigt, von wie vielen Lehrkräften entsprechende Wirkungen wahrgenommen wurden.

Tabelle 20 Von der Lehrkräften beobachtete Wirkungen der „KulturManege“-Projektes

Wirkungsebene	Lehrkraft	Häufigkeit der Nennung
Umgang mit Fremdheit	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13	13 (alle Lehrkräfte)
Nichtwertender Umgang mit Differenz	L2, L8, L10, L11, L12, L13,	6
Interkulturelle Kommunikation	1, 2, 3, 4	4
Wissenserwerb	L5, L6, L7, L8, L10, L11, L12, L13	8
Offenheit	L1, L2, L3, L4, L5, L6, L7, L9, L10, L12, L13	11
Empathie	L1, L3, L4, L6, L8, L10, L12, L13	8
Hilfsbereitschaft (Soziale Initiative)	L1, L2, L3, L5, L6, L7, L8, L9, L10, L12, L13	11
Zusammenhörigkeitsgefühl	L1, L4, L5, L6, L7, L8, L9, L11, L12, L13	10

Die aufgeführten Effekte werden nachfolgend im Detail erläutert und interpretiert. Anhand von einzelnen Fallbeispielen sollen Nuancierungen herausgearbeitet und zusätzliche Informationen

gegeben werden. Durch die Beispiele werden die Wirkungen in einen realitätsnahen und ungefilterten Kontext gestellt.

7.2.3.1 Motive des interkulturellen Lernens

Um eine Rückmeldung bezüglich einer Gegenwärtigkeit von Motiven des interkulturellen Lernens während der Woche zu bekommen, wurden den Lehrkräften folgende Frage gestellt: Fallen Ihnen Beispiele ein, wo Motive des interkulturellen Lernens ihrer Meinung nach besonders präsent waren? Die Motive des interkulturellen Lernens wurden den Lehrkräften während dem Vorbereitungstreffen erläutert. Nach Aussagen der Lehrkräfte standen folgende drei übergeordnete Lernziele besonders im Fokus: Umgang mit Fremdheit, Nichtwertender Umgang mit Differenz und Interkulturelle Kommunikation. Die Lehrkräfte konnten Situationen und Beispiele beobachten, die für eine Umsetzung dieser Lernziele sprechen. Darüber hinaus wurde thematisiert, ob und in welcher Form ein Wissenserwerb stattgefunden hat. Das Kreisdiagramm (siehe Abbildung 31) zeigt, in welchem Verhältnis die übergeordneten Lernziele nach Einschätzung der Lehrkräfte realisiert wurden.

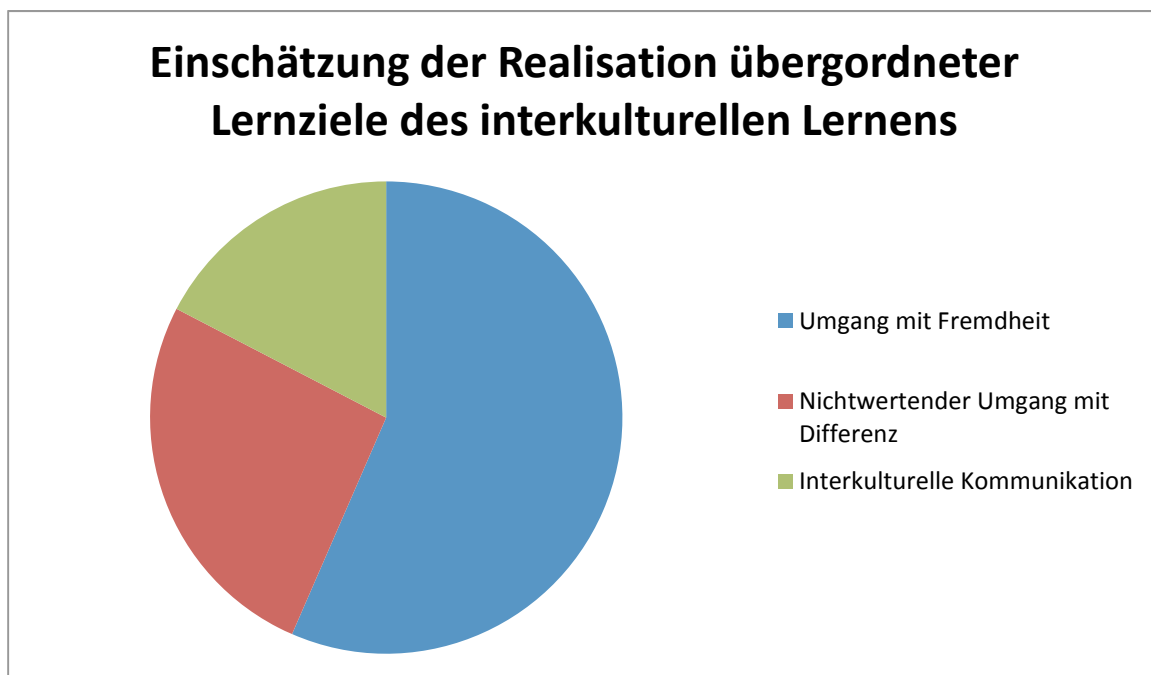


Abbildung 31 Einschätzung der Lehrkräfte zur Realisation interkultureller Lernziele

7.2.3.1.1 Umgang mit Fremdheit

Eine Zielsetzung während der Woche war die Konstruktion von Settings, die die Jugendlichen zu einer Auseinandersetzung mit Fremdheit anregen sollten. Für alle Lehrkräfte war dieses Motiv präsent. Als besonders wirksam wurde von den Lehrkräften die Neuzusammensetzung und Mischung der Klassen am Anfang der Woche wahrgenommen (L1, Z. 206-213, L3, Z.80-82, L4, Z. 532-540, L5, Z. 6-13, L6, Z. 199-203, L7, Z. 117-124, L8, Z.241, L9, Z. 175, L9, Z. 178, L10, Z.152, L10, 153, L11, Z. 300, L12, 238, L13, Z. 253). Dadurch mussten die Jugendlichen das Programm gemeinsam mit fremden Jugendlichen bewältigen. Die Programmpunkte waren so konzipiert, dass auf der einen Seite die Gruppengemeinschaft gefördert, auf der anderen Seite eine Konfrontation mit Fremdheit provoziert wurde. Die Lehrkräfte berichteten, dass es den Jugendlichen gerade am Anfang der Woche Schwierigkeiten bereitete sich von ihren Klassenkameraden zu lösen. Lehrkraft 7 schildert folgenden Prozess:

„Am Anfang wurden die Klassen ja gedrittelt und neu zusammengemischt, da find ich schon hat man am Anfang schon gesehen, das immer so die auch zusammen in einer Klasse waren, das sich drei Grüppchen gebildet haben und das auf jeden Fall im Laufe der Woche auch ganz anders geworden ist, da konnte man auch gar nicht mehr sagen, wer jetzt da in der Münchner Schule ist oder in der Grafinger, also das war schon interessant, dass das dann so richtig vermischt hat. Durch die Aufgaben mussten sie ja auch miteinander reden, das hat dann auch schon irgendwie funktioniert,...“ L7, Z.117-124

Das Beispiel und die Mehrheit der Interviews zeigen, dass sich die Jugendlichen relativ schnell auf die Gruppensituation eingestellt und gegenüber den anderen Jugendlichen geöffnet haben. Insgesamt wurde von den Lehrkräften ein sehr kooperatives Miteinander wahrgenommen:

„... in meiner Gruppe haben sich alle verstanden und waren kooperativ und sich gegenseitig geholfen haben. Es gab keinen der gesagt hatte, mit dem kann ich nicht oder mit dem will ich nicht. Das gab es nicht.“ L1, Z.196-199

Besondere Beobachtungen konnten die Lehrkräfte auch hinsichtlich Situationen machen, bei denen die Jugendlichen Fremdheitserfahrungen machten. Gerade bei körperbetonten Aktionen, wie z.B. der Akrobatik oder bei Hilfestellungen, wurden die Jugendlichen sensibilisiert:

„Aber diese Fremdheit war glaube ich schon ein bisschen gegeben, bei manchen Spielen hat man das auch gemerkt, also da wurde das so ein bisschen heraus gekitzelt. Ich habe ich versucht schon ein bisschen zu sensibilisieren, dass sie ein Gespür dafür bekommen, gerade bei Berührungen...“ L4, Z.533-535

Neben der Neuzusammensetzung der Klassen war für die Hälfte der Lehrkräfte (L1, Z. 180-190, L2, Z.126-129, L2, Z.126-129, L7, Z. 110) in der Unterrichtseinheit „Sportkultur“ das Motiv „Umgang mit

Fremdheit“ besonders präsent. Es gab zwei verschiedene künstlich konstruierte Sportkulturen. Die Jugendlichen hatten die Aufgabe sich in der fremden Sportkultur zurechtzufinden. Die Schilderungen der Lehrkräfte, deuten darauf hin, dass durch das Setting Fremdheit für die Jugendlichen erfahrbar und spürbar gemacht werden konnte. Die Jugendlichen erlebten die Gefühle, die mit denen eines Migranten, der sich in einer ihm unbekanntem Kultur zurechtfinden muss, vergleichbar sind:

*„...was, was mich da sehr beeindruckt hat, (war)wie, wie man dann in ne andere Kultur, in ne andere Sportkultur kommt. Eigentlich am Anfang mit Elan und Motivation da rein saust, dann * werden die Hände und die Beine abgehackt mehr oder weniger mental und dann ist so jemand erstmal komplett verloren und das ist so n richtig lustiges Phasenmodell, das da die Kids durchlaufen, ja. Also, am Anfang motiviert, dann total desorientiert, dann total demotiviert, auch total schlaff und schlapp und dann hat das so unterschiedliche Ausgänge genommen, die einen haben sich zum Sklaven deklarieren lassen, die haben dann quasi, ähm, nicht mehr reflektiert, sondern einfach das gemacht, was man ihnen gedeutet hat, das sie jetzt tun sollen und hatten dann auch keinen Bock mehr und fanden's doof und die anderen, die haben halt dann irgendwie per Try an Error probiert da irgendwie und sind dann quasi wieder rausgekommen. Also, die beiden Ergebnisse konnte ich jetzt im Endeffekt ausmachen. Fand ich sehr spannend...“ (L1, Z.180-194)*

Die Lehrkraft konnte zwei Verhaltensweisen bei den Jugendlichen beobachten. Die Ablehnung führte bei dem einen Teil der Jugendlichen zu Resignation und Frustration. Der andere Teil der Jugendlichen versuchte nach dem Prinzip von Versuch und Irrtum immer wieder einen Zugang zur Kultur zu finden. Eine weitere Reaktion konnte Lehrkraft 4 in seiner Gruppe beobachten. Auch diese Jugendlichen durchliefen die Phasen der Ablehnung und Frustration. In diesen Fall reagierten die Jugendlichen jedoch mit Separation. Die Erfahrungen wurden im Anschluss ausgiebig reflektiert.

„...das fand ich wirklich beeindruckend, die Atmosphäre, dieser Sportplatz der absolut eine negative Stimmung ausgestrahlt hat. Stille, sie durften ja nichts sagen und dann kommen die anderen von drinnen heraus, wo die dann kommen uns sagen „was müssen wir jetzt machen“ keiner antwortet, man schaut sie nur blöd an und dann ja toll, irgendwann fangen sie dann an,..., den Ball zu schnappen um irgendwas mit sich alleine zu machen. Sie haben dann auch irgendwann auch nicht mehr gewollt, die haben relativ schnell resigniert und haben gesagt ok kann ich eh nicht mitspielen, dann werfe ich ein bisschen auf den Basketballkorb. ...,also es war nicht so, dass sie etwas missverstanden hätten, sondern das war schon so etwas, ja dann kapsele ich mich halt ab, was vielleicht schon so ist wie man dann auch in der Realität genau so erlebt. Ja wisst ihr was, dann leckt ihr mich am Arsch, dann mach ich mein eigenes Ding.“ L4, Z. 549-561

Insgesamt waren alle Lehrkräfte der Meinung, dass die Jugendlichen durch verschiedene Settings immer wieder mit dem Motiv „Umgang mit Fremdheit“ konfrontiert wurden. Durch die

Neumischung der Klassen konnten die Jugendlichen bei der Bewältigung der Aufgaben nicht auf die Unterstützung durch Freund oder Freundin zurückgreifen, sondern mussten auf andere Jugendlichen zugehen. In der Unterrichtseinheit „Sportkultur“ beobachteten die Lehrkräfte eine besonders intensive Auseinandersetzung mit der Thematik. Von allen Lehrkräften wurde das Motiv „Umgang mit Fremdheit“ als thematischer Schwerpunkt wahrgenommen.

7.2.3.1.2 Interkulturelle Kommunikation

Neben dem Umgang mit Fremdheit war nach Aussagen der Hälfte Lehrkräfte das Motiv der „interkulturellen Kommunikation“ präsent. Hinsichtlich des Verständnisses von interkultureller Kommunikation herrschen jedoch divergierende Meinungen unter den Lehrern. Drei Lehrkräfte waren der Meinung, dass interkulturelle Kommunikation nur im Austausch mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund gefördert werden kann. Innerhalb ihrer Gruppen war der Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund relativ gering. Insofern war in ihren Augen dieses Motiv kaum präsent (L8, Z.277; L10, Z.184; L11, Z.373). Im Gegensatz dazu waren vier Lehrkräfte (L1, L2, L3, L4) der Meinung, dass in diesem Bereich eine Förderung stattgefunden hat. Sie berichten über eine Auseinandersetzung mit der Thematik der kulturellen Abhängigkeit der Körpersprache. Sie sehen in diesem Bereich einen Erkenntnisgewinn auf Seiten der Schüler. Auch bei diesen Lehrkräften besteht jedoch Unsicherheit, inwieweit die Förderung der Kommunikation in einem interkulturellen Horizont zu sehen ist. Lehrkraft 2 beschreibt die Erfahrungen der Jugendlichen in diesem Bereich:

*„...Ähm *,da ist sicherlich kommuniziert worden in den Einheiten, dass es, ähm *, ja, Unterschiede gibt, dass z. B. bestimmte Gesten in anderen Kulturen ne andere Bedeutung haben als bei uns. Das ist auch ne Sache, die die Schüler recht schnell kapiert haben anhand von ein, zwei prägnanten Beispielen und die sie dann vielleicht auch witzig fanden, aber die sie schon verstanden haben, dass man einfach nicht gewisse Gesten in anderen Ländern machen kann und erwarten kann, dass die verstanden werden oder dass das gleiche, ähm *, dass was Positives zurück kommt, sondern es einfach zu Missverständnissen kommen kann dadurch“. (L2, Z.156-164)*

Die Auswertung der Interviews zeigt, dass die nonverbale Kommunikation als ein Kommunikationsweg thematisiert und in einen interkulturellen Kontext gestellt wurde. Nach Aussagen der Lehrkräfte haben die Jugendlichen gelernt, was alles zur Körpersprache gehört und das Gesten kulturell bedingt sind. Lehrkraft 4 berichtete, wie den Jugendlichen auf spielerische Weise die Bedeutung der Körpersprache für ihre Kommunikation deutlich gemacht wurde:

„da hat man natürlich immer angesprochen, was ziemlich oft vorkam war dieses Sprechen mit Händen und Füßen überall zurecht zu kommen und dieses sprichwörtliche ich habe mich mit Händen und Füßen verständigt. Es kam schon oft heraus, dass das auch ganz gut funktionieren kann. Also ich habe dann schon ab und zu gesagt, jetzt kann

man vielleicht ein paar Brocken in der anderen Sprache machen, dann fällt es einem vielleicht Leicht ein komplettes Gespräch zu führen. Es war eine Übung dabei, sie sollten ein Gespräch führen ohne Worte...“ (L4, Z.567-573)

Nachdem das Motiv der interkulturellen Kommunikation nur in einem Programmpunkt thematisiert wurde, wurde es auch nur von einem Teil der Lehrkräfte wahrgenommen. Die interkulturelle Kommunikation wurde nach Aussagen der Lehrkräfte nur eingeschränkt gefördert. Vielmehr sehen sie eine Förderung im Bereich der Kommunikation bzw. der nonverbalen Kommunikation. Von allen Lehrkräften wurde eine Sensibilisierung im Umgang mit der Körpersprache bei den Jugendlichen beobachtet. Darüber hinaus sind die Lehrkräfte der Meinung, dass ein Erkenntnisgewinn hinsichtlich der kulturellen Abhängigkeit der Körpersprache stattgefunden hat.

7.2.3.1.3 Nichtwertender Umgang mit Differenz

Besonders präsent war nach Aussagen der Lehrkräfte neben dem Umgang mit Fremdheit das Motiv des nichtwertenden Umgangs mit Differenz. Mehr als die Hälfte der Lehrkräfte (L2, Z. 141; L8, Z.260; L10, Z.169; L11, Z.317; L12, Z.269; L13, Z.258) sind der Meinung, dass eine Förderung in diesem Bereich stattgefunden hat. Verstärkt wurden dabei Beobachtungen in der Unterrichtseinheit „nichtwertender Umgang mit Differenz/Akrobatik“ gemacht. Lehrkraft 2 schildert, dass diese Thematik in der Akrobatikeinheit durch den Körperkontakt mit anderen Jugendlichen unterbewusst aktiviert worden ist (L2, Z.134-135). Einen Erkenntnisprozess konnte Lehrkraft 13 beobachten. Während der Akrobatikeinheit müssen die Jugendlichen immer wieder mit wechselnden Partnern unterschiedliche Pyramiden bauen. Die Besonderheit bei der Akrobatik ist, dass körperliche Unterschiede keinen Nachteil haben, sondern sich positiv auf den Pyramidenbau auswirken. Im Laufe der Einheit kann die Lehrkraft beobachten, dass die Jugendlichen nach und nach eine Sensibilität im Umgang miteinander entwickeln und erkennen, dass sich Heterogenität nicht automatisch nachteilig auswirken muss:

„...nichtwertende Umgang mit Differenz ist halt bei Akrobatik ganz spannend weil sie sich am Anfang immer mit den Freunden so zusammen getan haben und auch gedacht haben sie müssen jetzt immer mit jemand der gleich groß ist. Und irgendwann haben sie dann gemerkt, hey es funktioniert viel besser wenn ich einen Großen und einen Kleinen hab. Und es ist eigentlich ganz cool wenn du groß und ich klein bin. Also da war so dieser Lernprozess, da musst man eigentlich gar nichts sagen, dass sie dann diese der Gruppen irgendwann so gebildet haben, dass sie gesagt haben, ok der Kleinste geht hoch und ich hab jetzt einen der steht drunter, der ist stark.“ (L13, Z.258-265)

Durch entsprechende Reflexionen wurde die Erkenntnisse aus der Akrobatik auf den Alltag und den Umgang mit den Mitmenschen übertragen. Neben der Akrobatik konnten die Lehrkräfte bei der

Einheit „Parcours“ Situationen beobachten in denen in denen das Motiv nichtwertender Umgang mit Differenz präsent war. Bei einer speziellen Übung, mussten die Jugendlichen in Kleingruppen ein „Spinnennetz“ überwinden. Die Aufgabe besteht darin, dass alle Jugendlichen auf die andere Seite eines Spinnennetzes gelangen müssen, ohne dieses zu berühren. Jede Öffnung darf jedoch nur einmal benutzt werden. Die Aufgabe kann nur gelöst werden, wenn die körperlichen Unterschiede jedes Teammitglied optimal eingesetzt werden. Lehrkraft 11 konnte beobachten, dass ein korpulenterer Schüler zur Schlüsselfigur wird, weil er in der Lage war, den Leichtesten in der Gruppe für einen Moment alleine zu tragen (L.11, Z.317-325). Einen nichtwertenden Umgang hat auch Lehrkraft 8 bei dieser Übung beobachtet (L8, Z.260-273).

Innerhalb der Lehrkräfte herrscht Konsens darüber, dass die Jugendlichen während der Woche unterbewusst an die Thematik herangeführt wurden. Spezielle Settings forderten immer wieder nichtwertenden Umgang mit Differenz. Nach Aussagen der Lehrkräfte sehr gelungen war die Unterrichtseinheit „Akrobatik“. Den Jugendlichen wurde verdeutlicht, dass Heterogenität sehr positive Effekte haben kann.

7.2.3.2 Interkulturelle Kompetenz

Neben Motiven des interkulturellen Lernens bestand ein besonderes Forschungsinteresse an der Förderung von interkultureller Kompetenz. Die Auswertung der Interviews ergab, dass nach Meinung der Lehrkräfte verstärkt die Persönlichkeitsmerkmale Offenheit, Empathie und soziale Initiative bei den Jugendlichen gefördert wurden. Diese Merkmale sind bedeutsam für ein effektives Handeln in multikulturellen Situationen.

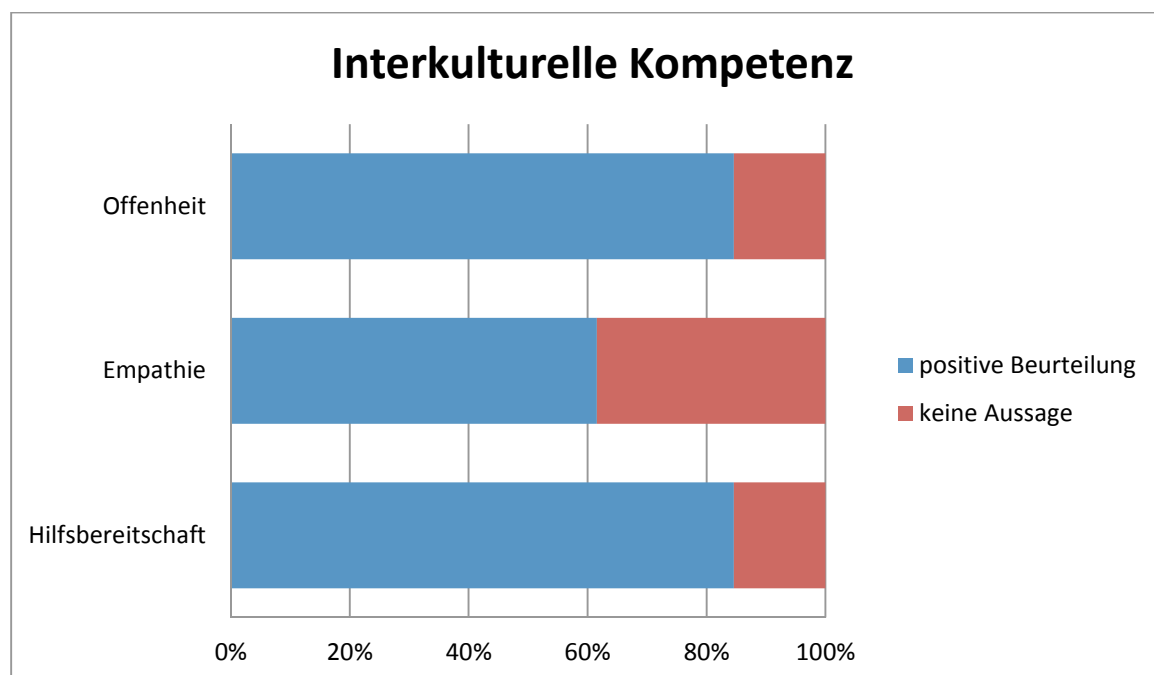


Abbildung 32 Nach Aussagen der Lehrkräfte durch das Projekt geförderte Persönlichkeitsmerkmale

7.2.3.2.1 Offenheit

Elf der dreizehn Lehrkräfte waren der Meinung, dass eine Förderung des Persönlichkeitsmerkmals Offenheit durch das Setting des Projekts stattgefunden (L1, Z.301; L2, Z.187; L3, Z.136; L4, Z.603; L5, Z.317; L6, Z.407; L7, Z.149; L9, Z.210; L10, Z.207; L12, Z.310; L13, Z.321). Nach Aussage der Lehrkräfte mussten die Jugendlichen besonders in der Unterrichtseinheit „Umgang mit Fremdheit/Sportkultur“ Offenheit gegenüber fremden Situationen und Mitmenschen zeigen (L1, Z.309-312, L7, Z.149, L9, Z.210, L12, Z.312). Durch die Konstruktion von künstlichen Sportkulturen wurde den Jugendlichen vor Augen geführt, was Öffnung auf gesellschaftlicher Ebene bedeutet. Außerdem erfuhren sie, wie es sich anfühlt sich in einer verschlossenen Gemeinschaft zurechtzufinden. Eine Verdeutlichung der Bedeutung von Offenheit im interkulturellen Kontext konnte Lehrkraft 7 beobachten. Durch die im Anschluss geführten Reflexionen, wurde den Jugendlichen die Wichtigkeit von Offenheit als zentrale Voraussetzung für einen Dialog gegenüber unseren Mitmenschen deutlich gemacht (L7, Z. 149-155). Lehrkraft 1 berichtete darüber, dass sie die Jugendlichen immer wieder bewusst neu zusammengesetzt haben. Nach einer kurzen Phase der Irritation, erfolgte in allen Fällen eine Öffnung gegenüber dem Handlungspartner. Unterstützt wurde dieser Prozess durch die Aufgabenstellungen (L1, Z.309-314). Im Laufe der Woche verbesserte sich das Verhalten kontinuierlich:

„Ja und die Offenheit gegenüber von den anderen die kam in der Woche. Also man hat am Anfang gemerkt, man hat gemerkt, man hat halt immer so diese 7. Klassen zusammen und die 6. und irgendwann am Ende der Woche wusste ich gar nicht mehr, wer in der 6. und wer in der 7. ist. Also des war (LACHEN)..“ (L13, Z. 326-329)

Neben der Unterrichtseinheit „Umgang mit Fremdheit/Sportkultur“ sahen viele Lehrkräfte im Programmpunkt „Nichtwertender Umgang mit Differenz/Akrobatik“ hervorgehobene Anforderungen und eine Förderung dieses Verhaltensmerkmals (L2, Z.187, L12, Z.308, L13, Z.321-325). Durch den besonderen Charakter der Sportart Akrobatik, mussten die Jugendlichen sich anfassen und hatten viel Körperkontakt. Lehrkraft 13 ist positiv überrascht wie schnell sich die Jugendlichen darauf einließen. Sie führte die hohe Motivation und Offenheit gegenüber der unbekanntem Sportart auf das motivierende Video zu Beginn der Unterrichtseinheit zurück:

*„Offenheit, war ich sehr überrascht, weil wirklich bis auf ein, zwei, wenige Kinder alle sehr offen für diese Akrobatikstunde waren. Haben alle mitgemacht. Des ist * hat mich sehr überrascht weil ich dachte grad so mit den Jungs 7. Klasse. Kein Bock ! Also die waren wirklich...Ich glaub die waren ... Ich glaub nachdem sie den Film gesehen haben, waren sie sehr motiviert.*“ (L12, Z.321-325)*

Auch im Unterrichtsbaustein „nonverbale Kommunikation“ konnten positive Beobachtungen gemacht werden (L2, Z.187, L4, Z.603). Lehrkräfte 4 vertritt den Standpunkt, dass die Jugendlichen

die spezifischen Übungen nur durchführen könnten, weil sie sich zuvor Ihrem Partner geöffnet haben. Bei einigen Übungen in dem Programmpunkt wurden die Jugendlichen von ihrem Übungspartner passiv bewegt. Gerade bei solchen körperbetonten Übungen muss über eine gegenseitige Öffnung eine Vertrauensbasis hergestellt werden. In Bezug auf die ganze Woche konnte Lehrkraft 1 einen Erkenntnisgewinn auf Seiten der Jugendlichen beobachten. Offenheit als Voraussetzung für Kommunikation und positives Persönlichkeitsmerkmal:

„Also, von daher, Offenheit war da und ich denke, dass diese Woche definitiv dazu beigetragen hat, das zu verfestigen, dass Offenheit nichts Böses ist und dass man mit Offenheit nur gewinnen kann.“ (L1, Z.311-314)

Verschiedenen Situationen verlangten von den Jugendlichen sich gegenüber anderen Jugendlichen zu öffnen und gemeinschaftlich die Aufgabe zu bewältigen.

Es herrschte ein Konsens unter elf der dreizehn Lehrkräfte, dass die Jugendlichen während der Woche kontinuierlich durch die spezifischen Spiele und Partnerübungen in diesem Bereich gefördert wurden. Offenheit wurde durch verschiedene Settings immer wieder verlangt und in einen interkulturellen Horizont gestellt.

7.2.3.2 Empathie

Neben Offenheit war nach Aussage eines Großteils der Lehrkräfte Empathie ein besonderer Schwerpunkt dieses Projektes (L1, Z.320; L2, Z. 187; L3, Z.142; L4, Z.627; L6, Z.407; L8, Z.241; L10, Z.216; L12, Z.310). Acht Lehrkräfte schilderten Situationen, in denen die Jugendlichen sich mit Empathie reflektorisch oder unterbewusst auseinandersetzten. Besonders präsent und gefordert war dieses Persönlichkeitsmerkmal im Programmbaustein Akrobatik (L1, Z.315-321; L2, Z.187; L10, Z.220-227). Für Lehrkraft 1 ist Empathie eine notwendige Voraussetzung, um akrobatisch tätig zu werden. Nur wenn sich die Beteiligten in ihren Partner hineinversetzen, kann erfolgreiches und sicheres akrobatisches Handeln gelingen:

„Wie soll ich nen Turm bauen, wenn ich nicht, ähm, mir, mir überlege: „Was passiert mim anderen?“ oder: „Wie empfindet der, wenn ich das und das und das mache?“, funktioniert ja gar nicht. Ähm, also Kommunikation und Empathie ist, denk ich, in dieser, in dieser ganzen Woche geschult worden.“ (L1, Z.316-320)

Eine andere Lehrkraft beschrieb eine Situation in der ein Schüler lernen musste, auf seinen Partner Rücksicht zu nehmen. Einem Schüler war die Pyramide zu hoch und er wollte wieder herunter. Sein Partner muss dies akzeptieren und abbauen (L1, Z.228-230). Akrobatik funktioniert nach Meinung der Lehrkräfte nur in gegenseitiger Absprache und einer fokussierten Wahrnehmung des Befindenden des Partners. Körperkontakt und –wahrnehmung spielen eine wichtige Rolle. Auch bei

dem Programmbaustein „Nonverbale Kommunikation“ wurde das Einfühlungsvermögen der Jugendlichen geschult. Lehrkraft 4 beschrieb eine Übung, bei der die Schüler besonders sensibilisiert wurden:

„Sympathie bei diesem Berührungsspiel war überhaupt ein krasses Spiel mit hohen Anforderungen an die Schüler an dem sie dann umso stärker wachsen konnten. Da mussten sie sich schon ineinander einfühlen, das gelang ihnen auch, weil sie ja wussten sie waren ja erst mal alle aufgefordert der Freiwillige zu sein, der in der Mitte ist und sie wussten alle – vielleicht nicht sofort warum – aber dass es ihnen schwer fallen würde sich jetzt da als erstes reinzustellen und sich berühren zu lassen, sie waren ja quasi gezwungen sich in den anderen hineinzufühlen, weil sie ja später evtl. selber in der Situation sein werden, obwohl nur freiwillig, aber zunächst sich schon einmal zu überlegen, vielleicht bin ich der freiwillige, oder es hätte mich treffen können, ich kann jetzt auf der anderen Seite stehen, was ja letztendlich dieses Einfühlungsvermögen ausmacht, ich weiß, wie sich die andere Seite anfühlt.“ (L4, Z.628-637)

Bei dieser und anderen Übungen wurde Eigen- und Fremdwahrnehmung geschult. Durch Reflexionen wurde das Erlebte und Gefühlte verbalisiert und anschließend thematisiert (L.10, Z.217). Auch in anderen Bausteinen wurde dieses Persönlichkeitsmerkmal gefördert. Eine Situation konnte z.B. Lehrkraft 8 bei dem Programmbaustein „Soziale Initiative“ beobachten:

„...z.B. jetzt bei dem Spinnennetz oder so, dass man da einfach eben sich in andere Charaktere eben oder andere Schüler hineinversetzt, okay wo schafft's jetzt der jetzt einfach am besten, ehm, durch welches Loch, oder ehm eben durchzukriechen oder eben durchgehoben zu werden eben und das ehm auf jeden Fall der Punkt eben Empathie war auf jeden Fall entscheidender meiner Meinung nach,...“ (L8, Z. 349-354)

Die Aussagen der Lehrkräfte deuten darauf hin, dass während der Woche durch verschiedene Übungen und Settings die Jugendlichen immer wieder bewusst und unbewusst mit der Bedeutung der Empathie konfrontiert wurden.

7.2.3.2.3 Hilfsbereitschaft

Auffällig war nach Aussagen von elf der dreizehn Lehrkräfte die Hilfsbereitschaft der Schüler in vielen Situationen. Durch die Programmbausteine wurden die Jugendlichen immer wieder angeregt die soziale Initiative zu ergreifen und sich gegenseitig zu helfen (L1, Z. 348; L2, Z.187; L3, Z.140; L5, Z.336; L6, Z. 463; L7, Z.163; L8, Z.355; L10, Z. 245; L12, Z. 310; L13, Z.299). Die Lehrkräfte berichteten von vielen Settings in denen die soziale Initiative der Gruppe als Kollektiv oder der einzelner Jugendlichen gefragt war. Besonders präsent war dieser Aspekt nach Aussagen der Lehrkräfte bei Programmbausteinen, bei denen die Jugendlichen aus Sicherheitsgründen füreinander Verantwortung übernehmen mussten (L10, Z. 245; L13, Z.299). Hohe Pyramiden können nur gebaut

werden, wenn man sich auf die Hilfestellungen seiner Mitakrobaten verlassen kann. In diesem Bereich stellten die Lehrer gleichzeitig einen Handlungsbedarf fest. So mussten die Jugendlichen immer wieder auf die Bedeutsamkeit ihrer Hilfestellung hingewiesen werden:

*„#Also#. * Anfangs muss man se natürlich sensibilisieren dafür, jetzt speziell, ich kanns bloß von meiner Akrobatikeinheit primär sagen, ähm dass die Hilfe brauchen beim Aufsteigen, beim Sichern, dass gefährlich sein kann wenn niemand dasteht, besonders bei den großen Pyramiden. * Ähm, und danach * ähm, ham se auch selber gmerkt, wanns nötig isch oftmals Hilfestellung zu machen, aber meistens muss mans scho dazu sagen. Aber des isch denk ich in dem Alter auch normal. Da stehn se halt dran und äh es isch den peinlich, wenn se die Bereitschaftshaltung Hände oben haben müssen.“ (L10, Z.245-252)*

Besonders gefordert wurde die soziale Initiative der Jugendlichen auch bei den gruppendynamischen Aufgaben des Programmbausteins „Parcou“ (L8, Z.355; L9, Z.322). Beobachtet wurde, dass die Initiative meist nur von einzelnen Jugendlichen aktiv ergriffen wurde und sich der Großteil dann entweder anschließt oder dagegen entscheidet:

„Also es hat sich eigentlich bei jeder Gruppe, haben sich immer zwei oder drei Schüler bzw. Schülerinnen herauskristallisiert, die da immer gleich die Initiative übernommen haben, also bei jedem Spiel,...“ (L8, Z.355-357)

Sehr erfreulich fanden die Lehrkräfte, dass die Jugendlichen bei größeren Materialtransporten unaufgefordert mithalfen. Auch bei der Gestaltung beobachteten die Lehrkräfte viele Situationen bei denen soziale Initiative gefordert war. So mussten sich die Jugendlichen z.B. gegenseitig mit Kostümen aushelfen, weil nur ein Teil der Jugendlichen in der Nähe der Stadthalle wohnten, in der die Abschlussveranstaltung stattfand. Durch Reflexionen an geeigneter Stelle wurde versucht, die Entscheidungen und Handlungen der Jugendlichen in einen Alltagskontext zu bringen. Insgesamt stellten die Lehrkräfte eine hohe Hilfsbereitschaft der Jugendlichen fest. Sonstige Wirkungen

7.2.3.2.4 Wissenserwerb

Die Programmbausteine waren so gestaltet, dass die Jugendlichen sich immer wieder mit der Kultur und den Eigenheiten anderer Nationen auseinandersetzten mussten oder Wissen miteinbringen konnten. Acht Lehrkräfte sind der Ansicht, dass während der Woche ein Wissensgewinn auf Seiten der Schüler stattgefunden hat (L5, L6, L7, L8, L10, L11, L12, L13). Die im Vorfeld gedrehten Kurzfilme, wurden von den Schülern sehr interessiert aufgenommen (L13, Z.269; L5, Z.296). Neben Informationen über ihre Klassenkameraden lernten die Schüler auch etwas über deren Kultur (L5, Z.296, L13, Z.269). Besonderes Interesse auf Seiten der Schüler konnten die Lehrkräfte auch bei der Thematik Körpersprache beobachten. Das eine Geste verschiedene Bedeutungen haben kann, war

für die Schüler überraschend und hatte nach Einschätzung der Lehrkräfte eine Sensibilisierung zur Folge (L7, 129, L10, Z.190):

*„Und es wurde ja auch immer über andere Kulturen, speziell nonverbale Kommunikation wurde rausgearbeitet, dass das Zeichen, wenn man mit dem Finger winkt, dass das in Griechenland was ganz anderes heißen kann. * Und solche Sachen. * Es kam aber auch vor zum Beispiel, dass ähm * nach dieser Stunde, die die Klassen irgendwann hatten, * äh, wenn wir sie mal so hergrufen haben, heißt's: * „Wie, wie, wir wissen jetzt ja gar nicht was gemeint ist.“ Also sie sind da echt hellhörig geworden.“ (L10, Z.190-194)*

Eine intensive Auseinandersetzung mit der Kultur anderer Nationen hat auch während der Erstellung der Choreographie für die Abschlussgala stattgefunden. Die Jugendlichen sollten die verschiedenen Facetten eines Landes darstellen. Dabei konnten Sie auf Anschauungsmaterial zurückgreifen, hatten aber gleichzeitig die Möglichkeit eigenes Wissen miteinzubringen. Bei der Gruppe, die Russland darstellen durfte, brachte z.B. ein russischer Junge den Vorschlag mit allen Jugendlichen zusammen kyrillische Buschstaben zu formen und „Russland“ zu schreiben (L6, Z.357, L8, Z.292):

„...wir hatten den Evgeni, ..., ich glaub der hat sich schon bewusst für die Gruppe Russland dann entschieden, ja der hat uns dann natürlich super Informationen gefüttert, wir wollten eigentlich ja, es gibt ja bei Akrobatik am Anfang gleich, wo man Buchstaben nachstellt, eben und wir wollten eigentlich kyrillische Buchstaben nachstellen und da hat er uns eben ein paar, ja da hat er uns eben die kyrillischen Buchstaben hier aufgeschrieben, weil der konnte auch das ganze Alphabet. Die wollten wir dann nachstellen, aber, ehm ja, das hat dann nicht so geklappt, weil man hat's dann einfach nicht erkannt und ich glaub das wär dann schade gewesen...“ (L6, Z.293-301)

Die Themenstellung regte die Jugendlichen an, sich einzubringen. Einen klassischen Wissenserwerb sehen die Lehrkräfte darin nicht. Vielmehr einen Impuls, sich mit anderen Kulturen auseinanderzusetzen:

„Eine Auseinandersetzung mit anderen Kulturen, das würde ich jetzt eher sagen, weil ich glaub, die ganze Woche war jetzt nicht so sehr auf Wissenserwerb, also im, im klassischen Sinn, wie man sagt: „Ja, ich setz mich hin und lern was“, ähm, aber ich glaub schon, also, was ich glaub, dass vielleicht das Interesse ein bisschen geweckt wurde an anderen, an anderen Kulturen. (L1, Z.284-288)

Über die Choreographien wurden den Jugendlichen fremde Kulturen nähergebracht (L1, Z. 272, L2 177). Sie haben sich ausgetauscht und versucht mit künstlerischen Mitteln die Kennzeichen ihres Landes darzustellen. Beim Bunten Abend hatten die Jugendlichen zum ersten mal die Möglichkeit die Nummern ihrer Klassenkammerden zu sehen. Lehrkraft 1 schildert, wie das Team „Österreich“ für Diskussionen sorgt:

*„Ja, gut, dadurch, dass ich mit meiner Gruppe Frankreich hatte und sie vorher den Frankreichfilm gemacht haben, wussten sie eh schon relativ viel über Frankreich. Also, ich musste sie sogar einbremsen, denn sonst hätten wir noch nen Arc de Triomphe und die Küstenlinie und sonstiges mit Menschen nachgebaut (BEIDE LACHEN). Ähm, die wussten da eh schon relativ viel. Und, ähm, * was ich, was ich interessant fand, wie diese an diesem bunten Abend die Kulturen vorgestellt wurden von den einzelnen Gruppen, haben schon einzelne Gruppen auch darüber diskutiert, ..., da hieß es dann: „Wieso? Das wird doch bei uns auch gemacht, das ist doch gar nicht Österreich.“ Und so ist man dann quasi schon ins Gespräch gekommen. Oder die, die Kids standen da: „Was ist denn das jetzt? Was machen die denn da nach?“ (L1, Z.272-283)*

Das Beispiel zeigt, dass eine sehr lebendige und realitätsnahe Auseinandersetzung mit der Thematik stattgefunden hat. Lehrkraft 4 vertritt die Meinung, dass den Jugendlichen durch die Auftritte vor allem die Stimmungen der anderen Länder bewusst gemacht wurden (L4, Z.590-592). Zu keinem Zeitpunkt der Woche fand eine Wissensvermittlung im klassischen Sinne statt. Nach Meinung der Lehrkräfte wurde jedoch bei den Jugendlichen das Interesse geweckt, sich mit anderen Kulturen zu beschäftigen.

7.2.3.2.5 Zusammenhörigkeitsgefühl

Ein Beweggrund für Lehrkraft 12 am Projekt teilzunehmen war die angespannte Atmosphäre in ihrer 7. Klasse. Mit der Projektteilnahme wollte die Lehrkraft etwas für die Klassengemeinschaft zu tun (L12, Z.371). Tatsächlich berichteten zehn der dreizehn Lehrkräfte darüber, dass das Zusammengehörigkeitsgefühl innerhalb der Gruppen im Laufe der Woche gewachsen ist (L1, Z. 206; L4, Z.202; L5, Z.222; L6, Z.199; L7, Z.117; L8, Z. 248; L9, Z.197; L11, Z.350; L12, Z. 275, L13, 326). Zu Beginn des Projekts wurden die Klassen neu gemischt. Nach Aussagen der Lehrkräfte bestanden die neuen Gruppen anfangs jedoch aus Klassengruppchen (L5, Z.222;):

„Am Anfang wurden die Klassen ja gedrittelt und neu zusammengemischt, da find ich schon hat man am Anfang schon gesehen, das immer so die auch zusammen in einer Klasse waren, das sich drei Grüppchen gebildet haben und das auf jeden Fall im Laufe der Woche auch ganz anders geworden ist, da konnte man auch gar nicht mehr sagen, wer jetzt da in der Münchner Schule ist oder in der Grafinger, also das war schon interessant, dass das dann so richtig vermischt hat. Durch die Aufgaben mussten sie ja auch miteinander reden, das hat dann auch schon irgendwie funktioniert, dass die dann auch Freundschaften geschlossen haben.“ (L7, Z.117-124)

Durch das Programm der Woche wurde das Zusammengehörigkeitsgefühl der Jugendlichen kontinuierlich gefördert, so dass am Ende der Woche keine schul- oder klassenweise Zuordnung mehr möglich war (L13, Z.326-329). Lehrkraft 5 berichtete von einer Situation am Donnerstag, als sie

die Choreographie mit den Jugendlichen zusammen erarbeitete. Sie war überrascht von dem produktiven Miteinander der Jugendlichen:

„Ja und der war auf einmal überhaupt nicht mehr also äh man hat es überhaupt nicht gemerkt, dass diese Gruppe, die ich jetzt hatte, aus Schülern bestand, die sich eigentlich vor drei Tagen noch nicht kannten. Also das war kein kein, zu keiner zu keinem Augenblick und sie kannten ja auch mich nicht teilweise ja, die Hälfte und keine Disziplinprobleme, keine keine unmotivierten Schüler vor eine also so eine Situation die man sich eigentlich immer wünscht.“ (L5, Z.222-227)

Auch Lehrkraft 11 beschreibt ein harmonisches Handeln der Jugendlichen untereinander (L11, Z.350). Besonders gemeinschaftsfördernd sieht L4 die Unterrichtseinheit „Parcours“. Bei der Erstellung der Choreographie arbeitete seine Gruppe als Team. Das Wir-Gefühl musste nicht gefördert werden, es ist nach Aussage von Lehrkraft 4 schon da (L4, Z.202). Die Beobachtungen einiger Lehrkräfte deuten darauf hin, dass darüber hinaus in einzelnen Fällen sogar neue Freundschaften entstanden sind (L6, Z.199-203; L7, Z.123-124):

„Aber sonst so glaub die haben halt alle also die unterschiedlichen Schulklassen jetzt aus den zwei verschiedenen Schulen haben auch gut zueinander gefunden. Also ich hab so mitgekriegt ja Handynummern tauschen und so also des war also des war jetzt nicht so dass die immer distanziert bis zum Ende waren sondern wirklich sich auch angefreundet haben.“ (L6, Z.199-203)

Lehrkraft 1 teilt diese Meinung nicht. Sie ist jedoch davon überzeugt, dass das Klima unter den 7. Klassen im Schulalltag nun ein anderes sein wird (L1, Z. 206-215). Auf Grundlage der Aussagen der Lehrkräfte ist festzuhalten, dass sich die Woche positiv auf das Zusammengehörigkeitsgefühl der Jugendlichen in ihrem Klassengefüge und gegenüber anderen Klassen ausgewirkt hat. Besonders die Programmpunkte „Parcour“ und die Gestaltung forderten nach Meinung der Lehrkräfte von den Jugendlichen Teamfähigkeit und Zusammenhalt. In einzelnen Fällen konnten die Lehrkräfte sogar beobachten, wie schulübergreifenden Freundschaften entstanden sind.

8 Diskussion der Ergebnisse

Im nachfolgenden Kapitel werden die Auswertungsergebnisse in Hinblick auf die beteiligten Personen sowie den Umsetzungsmöglichkeiten diskutiert. In dem Kapitel 8.1. findet sich eine zusammenfassende Darstellung der Wirkungen des Projekts. Im Anschluss wird in Kapitel 8.2 auf Grundlage der Forschungsergebnisse Optimierungen des Projekts abgeleitet und Hinweise für weitere Konzeptionen gegeben. Ziel der verschiedenen Bewertungsperspektiven ist die Vermittlung eines Gesamtbildes, welches zur Verbesserung schulischer Praxis beitragen soll. Abschließend werden in Kapitel 8.3 Bereiche und Themen aufgezeigt die weiterer wissenschaftlicher Auseinandersetzung bedürfen.

8.1 Wirkungen

8.1.1 Wissen

Wichtige Grundlagen des interkulturellen Lernprozesses stellen die Erkenntnis der generellen Kulturgebundenheit menschlichen Verhaltens, sowie das Wissen über fremde Kulturen und Religionen dar. Über eine Thematisierung und Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur ist es ein Ziel die eigenen Kulturstandards zu identifizieren. Zur Überprüfung des Bewusstseins des eigenen Ethnozentrismus wurde den Schülerinnen und Schülern Fragen zu ihrem Verständnis von Kultur gestellt. Zudem wurde über den Fragebogen das religiöse Grundwissen der Jugendlichen untersucht. Für eine richtige Beantwortung der Fragen war eine intensive Auseinandersetzung mit den vermittelten Projektinhalten und –themen nötig, die eine Hinterfragung der eigenen Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster nötig.

Insgesamt hat das Wissen der Schülerinnen und Schüler durch das KulturManege-Projekt signifikant zugenommen. Aufgrund der Zweiteilung des Projekts in ein fächerübergreifendes Vorbereitungs- und ein Anwendungsmodul wurden bei der Untersuchung des Wissenszuwachses darüber hinaus jedes Modul für sich revidiert. Die vergleichende Auswertung zeigte, dass durch das theorielastige Vorbereitungsmodul überraschender Weise keine signifikanten Veränderungen des Wissens der Schüler und Schülerinnen erwirkt werden konnte.

Bevor mögliche Ursachen auf Seiten der Probanden gesucht werden, muss das pädagogische Arrangement und die Organisation einer kritischen Hinterfragung unterzogen werden. Im Vorbereitungsmodul konnten die Lehrkräfte die Inhalte auf freiwilliger Basis und nach eigenem Ermessen in den Unterricht einfließen lassen. Die fächerübergreifende Kooperation und Umsetzung der Inhalte lag im Verantwortungsbereich der koordinierenden Lehrkräfte und wurde nicht von der universitären Projektleitung revidiert. Die fehlende Überprüfung der Umsetzung der Lerninhalte hat

zur Folge, dass die Ursachen des marginalen Wissenszuwachs bei Frage W4 und die Wissensabnahme bei Frage 5 durch das Vorbereitungsmodul nicht nur auf pädagogischer, sondern auch auf organisatorischer Ebene gesucht werden müssen.

Eine naheliegende Erklärung für die Ergebnisse wäre, dass die Inhalte von den Religionslehrkräften nicht umgesetzt wurden. Diese Situation kann aus verschiedenen Gründen entstanden sein. Entweder haben die Religionslehrkräfte die Unterrichtsmaterialien nicht erreicht oder die Religionslehrkräfte hatten fachliche oder persönliche Einwände gegen die Umsetzung der Themen. Nachdem die Beschäftigung mit dem Islam im Lehrplan vorgesehen ist und die Materialien lediglich ein oder zwei Stunden beansprucht hätten, sind, sofern die Materialien vorlagen, kaum fachliche Gegenargumente vorzubringen. Wahrscheinlicher ist, dass einige der Religionslehrkräfte dem muslimischen Glaubensvertretern mit persönlichen Vorbehalten begegnen. Weitere Möglichkeiten für eine Nichtumsetzung der Unterrichtsmaterialien wären fehlende Zeit, thematische Diskrepanz in der Langzeitplanung oder einfach mangelndes Engagement. Die genannten Aspekte zeigen klassische Probleme auf fachlicher und persönlicher Ebene bei der Umsetzung fächerübergreifenden Unterrichts. Im Rahmen zukünftiger Projekte sollte zur Ergebnissicherung und qualifizierten Interpretation der Inhalte die Umsetzung im Unterricht gesichert werden. Liegt diese Gewissheit vor, können die Ursachen für das Auswertungsergebnis im Bereich des pädagogischen Arrangements gesucht werden. In diesem Fall wäre eine mögliche Erklärung für die Verschiebung der Meinung der Kinder hinsichtlich der Bedeutung des Kopftuches in Richtung einer religionslegitimierten Überordnung des Mannes über die Frau, der Austausch mit dem privaten Umfeld. Es ist gut möglich, dass sich die Kinder nach der Schule mit ihren Eltern oder Freunden über besonders interessante Fragen des Fragebogens ausgetauscht haben und bei der Beantwortung zum späteren Zeitpunkt deren Meinung miteingeflossen ist.

Wären die Unterrichtsinhalte vermittelt wurden, hätten die pädagogischen Interventionen kaum Wirkung gezeigt und müssten grundlegend überarbeitet werden. Die Ergebnisse deuten jedoch darauf hin, dass die Kindern nicht in den Genuss der Lernarrangements gekommen sind, da anscheinend auf der organisatorischen und interpersonalen Ebene zu viele Hindernisse zu bewältigen waren.

Im Gegensatz dazu zeigte die Auswertung des Anwendungsmoduls einen stark signifikanten Wissenszuwachs der Schülerinnen und Schüler. Über die handlungsorientierten Arrangements und praktischen Erfahrungen wurde eine deutliche Erweiterung des Schülerwissens bewirkt. Die Lehrkräfte beobachteten durch die Auftritte die Entwicklung eines Bewusstseins für die Stimmungen der anderen Länder (L4, Z.590-592 und vertraten die Meinung, dass bei den Jugendlichen das Interesse geweckt wurde, sich mit anderen Kulturen zu beschäftigen (L5, L6, L7, L8, L10, L11, L12,

L13). Auch nach einem halben Jahr war der Wissenszuwachs gegenüber der Erhebung vor dem Projekt signifikant.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich eine ganzheitliche Herangehensweise, die affektive, kognitive und motorische Aspekte berücksichtigt, bei der Verfolgung der anspruchsvollen pädagogischen Ziele interkultureller Erziehung und Bildung vorzuziehen ist, nachdem ein nachhaltiger Wissensgewinn erzielt wurde. Aussagen zur Effizienz der traditionellen Wissensvermittlung im regulären Unterricht (in diesen Fall Religionsunterricht) kann aufgrund der angesprochenen Unklarheiten nicht gegeben werden.

8.1.2 Einstellungen

Die Auswertung der Einstellungen der Jugendlichen im Umgang mit multikulturellen Situationen führte divergierende Ergebnisse zu Tage. Deutlich wurde, dass die Schülerinnen und Schüler soziale Probleme im interkulturellen Kontext wahrnehmen und auch die Notwendigkeit eines Beitrags zum Aufbau wechselseitig befriedigender Beziehungen zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund erkennen. Hinsichtlich der Verantwortung entgegenwirkende Maßnahmen zu ergreifen, waren sich über 70% der Jugendlichen einig, dass gleichermaßen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund offen und vorurteilsfrei aufeinander zugehen müssen. Die Einstellung der Schülerinnen und Schüler im Umgang mit multikulturellen Situationen und dem Aufbau konstruktiver Beziehungen wird durch das KulturManege-Projekt insgesamt nur geringfügig verändert. Durch die pädagogische Intervention konnten signifikante Wandel nur in einzelne Items nachgewiesen werden. Die Studie ergab, dass die Gymnasiasten in erster Linie unzureichendes Wissen über die kulturellen Hintergründe der Mitmenschen als Problemfeld, bzw. Ursache für die sozialen Probleme, lokalisierten. Der Behauptung „Wir wissen zu wenig über die Kulturen der Kinder mit Migrationshintergrund“ stimmten über die Hälfte der Schülerinnen und Schüler zu. In Bezug auf andere Motive interkulturellen Lernens (Umgang mit Differenz, Kommunikation, Akzeptanz des Anderen und Umgang mit Fremdheit) sahen die Jugendlichen vor dem Projekt keine Notwendigkeit einer Auseinandersetzung. Eine mögliche Erklärung für die Einschätzung der Jugendlichen, die kulturell bedingten Probleme in erster Linie auf der Wissensebene verorteten, ist die aktuelle schulische Sozialisation. Gerade in der gymnasialen Schulbildung werden rein kognitive Lösungsstrategien nach wie vor privilegiert. Im Rahmen ihrer schulischen Laufbahn begegnen die Gymnasiasten primär Problemen, die mit Hilfe von Wissen gelöst werden können und nur selten auch eine Auseinandersetzung mit affektiv-emotionalen Aspekten beinhalten. Durch das pädagogisch ganzheitlich angelegte KulturManege-Projekt konnte die Wahrnehmung der Schülerinnen und

Schüler gegenüber den Problemfelder im Umgang mit multikulturellen Situationen zwar nicht signifikant gesteigert werden, insgesamt war jedoch eine leichte Sensibilisierung messbar.

Der Fragenkomplex zur Untersuchung des Coping-Verhaltens der Jugendlichen gegenüber kulturfremden Begegnungen und Situationen ergab, dass die Schülerinnen und Schüler eher zu einer Informationsstrategie tendieren. Ein halbes Jahr nach dem Projekt nahm die Tendenz zur Informationsstrategie jedoch ab. Diese Entwicklung kann damit erklärt werden, dass die aktive Auseinandersetzung mit den fremdkulturellen Orientierungssystemen häufig gerade am Anfang mehr Fragen als Antworten zu Tage führt. Das Ausbleiben einer unmittelbaren positiven Bestätigung der eigenen Bemühungen kann zu Frustration und Vermeidung führen. Aus diesem Grund sollten interkulturelle Erziehungs- und Bildungsinhalte immer wieder ins Unterrichtsgeschehen einbezogen und der interkulturelle Lernprozess über einen längeren Zeitpunkt konzipiert werden.

Die Erwartung der Schülerinnen und Schüler durch ihren persönlichen Einsatz unterstützend zum Aufbau konstruktiver Beziehungen zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund beizutragen, war zu allen drei Zeitpunkten hoch und konnte durch das Projekt nicht gesteigert werden. Im Gegensatz dazu gelang es die Instrumentalitätserwartung der Probanden durch das KulturManege-Projekt signifikant zu steigern. Bereits vor dem Projekt waren die Jugendlichen tendenziell der Meinung, dass sie über die angebotenen Handlungen einen wertvollen Beitrag zur Verbesserung fremdkultureller Begegnungen leisten können. Durch die pädagogischen Interventionen gewannen signifikant mehr Probanden diese Erkenntnis. Die Erfahrungen während des KulturManege Projektes offenbarten den Schülerinnen und Schülern die Wirksamkeit und Effizienz der angebotenen Handlungen beim Aufbau konstruktiver Beziehungen. Nach einem halben Jahr näherte sich die Instrumentalitätserwartung der Jugendlichen dem Durchschnittswert vor der Projektdurchführung an. Die pädagogischen Interventionen konnten hinsichtlich dieser Einstellungskomponente folglich keine nachhaltige Veränderung erwirken. Die Erfahrungen oder auch fehlenden Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler in dem halben Jahr nach dem Projekt führten dazu, dass sie wieder auf ihre ursprüngliche Einstellung zurückfielen.

Bereits zu Beginn des Abschnittes wurde die Bedeutsamkeit der Verantwortungszuschreibung angesprochen. Zentrale Voraussetzung für Anstrengungen zum Aufbau konstruktiver Beziehungen zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund ist das Verständnis einer wechselseitigen Verantwortung. Ein Großteil der Schüler vertritt die Meinung, dass Menschen mit und ohne Migrationshintergrund gleichermaßen offen und vorurteilsfrei aufeinander zugehen müssen und jeder einen Beitrag leisten kann. Ein kleiner Teil der Jugendlichen war jedoch vor dem Projekt der Meinung, dass es alleinige Aufgabe der Migranten sei, sich zu integrieren. Durch die pädagogischen Interventionen des KulturManege-Projektes könnte dieser Anteil signifikant reduziert werden.

Ist das Bewusstsein hinsichtlich der eigenen Verantwortung vorhanden, kann in einem nächsten Schritt die Auseinandersetzung mit positiven Einflussfaktoren bzw. Bedingungen erfolgen. Aus diesem Grund wurde untersucht, ob Persönlichkeitsmerkmale, die bedeutsam für ein effektives Handeln in multikulturellen Situationen sind, ausgebaut werden können. Signifikante Veränderungen waren unmittelbar nach dem Projekt nur im Bereich der Empathie und dem Selbstbewusstsein der Schülerinnen und Schüler messbar. Dieses Ergebnis ist auf die kontinuierliche Förderung dieser beiden Eigenschaften während der kompletten Projektwoche zurückzuführen. Die Beobachtungen der Lehrkräfte bestätigen die Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler. Die positiven Resultate sind nach Aussagen der Lehrkräfte insbesondere auf die Charakteristik der Sportart Bewegungskünste und die Gestaltung zurückzuführen und bestätigen damit die Postulate der Fachdidaktiker (siehe 3.4). Hinsichtlich der Flexibilität, soziale Initiative, Offenheit und Kreativität der Jugendlichen konnte durch das Projekt keine positiven Veränderungen erwirkt werden. Insgesamt war eine langfristige Einstellungsänderung durch das Projekt „KulturManege“ nicht möglich. Die sportpädagogischen Forderungen müssen sich dementsprechend an realistischeren Zielen orientieren.

8.1.3 Handeln

Eine zentrale Intention des-KulturManege Projektes war, die positive Veränderung der Verhaltensmuster der Jugendlichen in multikulturellen Situationen. Um mögliche Verbesserungen zu lokalisieren, wurden sowohl die Handlungsintention als auch die bereits durchgeführten Handlungen der Schülerinnen untersucht.

Die erste Erhebung zur Handlungsintention vor dem Projekt zeigte, dass keine der acht Aktionen auffallend häufig oder selten gewählt wurde. Dies spricht dafür, dass die Kinder allen Handlungen gleichwertige Chancen zum Aufbau wechselseitig befriedigender Beziehungen zugesprochen haben. Gleichzeitig zeigt das Ergebnis, dass alle Handlungen im Rahmen der individuellen Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler lagen. Bei der Analyse der Ergebnisse vielen besonders zwei Aspekte auf: Der größte Teil der Probanden (31,7%) nahm sich vor, zu lernen die eigene und die Körpersprache anderer besser zu deuten. Das Auswertungsergebnis zeigt, dass ein grundlegendes Interesse an der Thematik „Körpersprache“ vorliegt. Die Jugendlichen haben folglich ein Bedürfnis sich und ihren Körper besser zu verstehen und in ihrer Kommunikation gezielt einsetzen können. Die Körpersprache, als wichtiges Mittel der Kommunikation und damit auch interkulturellen Kommunikation, kann in keinem anderen Fach in dem Maße gefördert werden, wie im Sportunterricht und sollte deshalb im Unterricht immer wieder zum Inhalt gemacht.

Auffallend war auch, dass sich vor dem Projekt nur einer von zehn Jugendlichen vornahm, mit den Eltern über die Lebensweise und die Schwierigkeiten von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu unterhalten. Die geringe Bereitschaft lässt mögliche Rückschlüsse auf die Präsenz sowie die Thematisierung sensibler gesellschaftlicher Themen im familiären Umfeld zu. Das Ergebnis sollte als Signal gesehen werden möglichen gesellschaftlichen Tabuisierungen entgegenzuwirken und untermauert die Notwendigkeit der Integration interkultureller Erziehung und Bildung in die schulische Praxis.

Die Erhebung unmittelbar nach der Projektwoche zeigte einen Rückgang der Handlungsintention. Auch wenn die Handlungsintention bei den Handlungen H5, H6 und H8 leicht zunahm, lag der Durchschnittswert an vorgenommenen Handlungen mit 1,51 Handlungen unter dem Ausgangswert von 1,73 vor dem Projekt. Dieses negative Ergebnis wird relativiert, sobald sich der Blick auch auf die bereits realisierten Handlungen richtet. Wird die separate Betrachtung der sich bedingenden Aspekte der Handlungsintention und realisierten Handlungen aufgegeben, zeigt sich, dass gleichzeitig mit der Abnahme der Handlungsintention die realisierten Handlungen zugenommen haben. Das heißt der Rückgang der Handlungsintention ist auch darauf zurückzuführen, dass die Probanden bereits einige vor dem Projekt vorgenommene Handlungen umgesetzt haben. Während die Schülerinnen und Schüler vor dem Projekt durchschnittlich 2,87 (t1) Handlungen durchführten, war unmittelbar nach dem Projekt ein stark signifikanter Handlungszuwachs um 1,1795 messbar (t2: 4,0495).

Der Rückgang der Handlungsintention ist jedoch nicht nur durch die Realisierung der Handlung erklärbar, sondern erfordert auch eine detaillierte Betrachtung der einzelnen Handlungen. Bei H1, H2 und H7 lag ein schwach signifikanter Rückgang vor. Während sich vor dem Projekt 22,8% vornahmen mit der Klasse eine Aktion zum Kulturaustausch zu organisieren, waren es nach dem Projekt nur noch 18,8%. Diese Abnahme ist möglicherweise auch darauf zurückzuführen, dass den Jugendlichen durch die Erfahrungen im Rahmen des Projektes deutlich wurde, welche Komponenten die Organisation eines Projektes umfasst und mit welchem Aufwand die Umsetzung verbunden ist. Unter Umständen ist der Rückgang folglich auch darauf zurückzuführen, dass sich durch die Teilnahme am „KulturManege“-Projekt die Einschätzung realistischer wurde und der Respekt der Jugendlichen vor der Organisation einer großen Veranstaltung erhöht hat.

In Bezug auf die realisierten Handlungen war unmittelbar nach dem Projekt hinsichtlich aller acht Handlungen ein Handlungszuwachs feststellbar. Bei der Hälfte der Handlungen war der Handlungszuwachs auch ein halbes Jahr später noch signifikant.

Während vor dem Projekt nur 31,7% der Probanden angaben, im Alltag zu versuchen die eigene und die Körpersprache anderer besser zu deuten, gaben nach dem Projekt und auch noch ein halbes Jahr signifikant mehr Probanden an dies zu tun. Dieses positive Ergebnis ist in erster Linie auf die vielfältige Thematisierung des Körpers und der Körpersprache über die Bewegungskünste

zurückzuführen. Sowohl über das Bewegungstheater, als auch die Pantomime sammelten die Jugendlichen vielfältige Erfahrungen und entwickelten eine Sensibilität hinsichtlich ihrer Eigen- und Fremdwahrnehmung. Durch gezielte Setting wurden die Erfahrungen immer in einen interkulturellen Kontext gestellt und damit den Jugendlichen gleichzeitig die Sinnhaftigkeit der Auseinandersetzung transparent gemacht. Durch die Kombination kognitiver, affektiver und motorischer Erfahrungsdimensionen, konnte den Kindern durch das KulturManege-Projekt die Bedeutung der interkulturellen Kommunikation im interkulturellen Kontext nachhaltig bewusst gemacht und die Bereitschaft kontinuierlich an sich zu arbeiten, vermittelt werden.

Auch die Rücksichtnahme auf mögliche sprachliche Probleme sowie dem kulturellen Hintergrund eines Gesprächspartners konnte durch das KulturManege-Projekt gesteigert werden. Unmittelbar nach der Projektwoche verbalisierten mehr als $\frac{3}{4}$ der Jugendlichen (75,2%) mehr Rücksicht darauf zu nehmen. Diese Verhaltensänderung ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass den Kindern über die Erfahrungen in den fiktiven Sportkulturen ihr eigener Ethnozentrismus bewusst gemacht wurde. Der Perspektivenwechsel und das eigene Erfahren der emotional belastende Phasen, die Menschen durchleben, wenn sie versuchen sich in einer anderen Kultur zurechtzufinden, hatten eine Wahrnehmungsveränderung und Hinterfragung der eigenen Verhaltensweisen zur Folge. Dieser kognitiv-emotionale Prozess, führte dazu, dass die Jugendlichen im Gespräch auch ein halbes Jahr später mehr Rücksicht auf mögliche sprachliche Probleme und den kulturellen Hintergrund der Migranten nehmen, als vor dem Projekt.

Diese Persönlichkeitsentwicklung spiegelt auch in der Beantwortung der Handlung 4 wieder. Während vor dem Projekt etwas mehr als die Hälfte der Probanden (58,4%) angaben im Alltag auf kulturelle Unterschiede Rücksicht zu nehmen (z.B. ungewöhnliche Essgewohnheiten oder Kleidung), waren es unmittelbar nach der Projektwoche 71,3%. Ein halbes Jahr später fiel der Wert jedoch auf nur noch 28,7%. Eine mögliche Erklärung für diesen niedrigen Wert ist, dass die Schülerinnen und Schüler bei der Bewertung der Umsetzung dieser anspruchsvollen Aktion sehr kritisch mit sich waren. Aufgrund der Komplexität dieser Aktivität war im Gegensatz zur Projektwoche eine Umsetzung im Alltag nicht so einfach möglich. Eine andere Erklärung des Ergebnisses wäre, dass sich keine Situationen ergaben oder die Jugendlichen die multikulturelle Situation nicht bewusst wahrgenommen haben, in der sie sich besonders rücksichtsvoll verhalten haben. Neben den möglichen Erklärungen muss das schwache Ergebnis jedoch auch zum Anlass genommen werden bei der Programmoptimierung die Jugendlichen in diesem Bereich noch stärker zu fördern.

Nachhaltig positiv konnten den Jugendlichen vermittelt werden das eigene Verhalten im Umgang mit fremden Menschen zu reflektieren. Die Reflexion der eigenen Person und des eigenen Verhaltens ist eine Voraussetzung für die Entwicklung konstruktiver Verhaltensmuster. Während vor der Projektwoche nur 35,6% mitteilten ihr Verhalten zu hinterfragen, gaben unmittelbar nach dem

Projekt beinahe die Hälfte der Probanden (48,5%) an, dies zu tun. Auch ein halbes Jahr später waren es mit 41,5% mehr Schülerinnen und Schüler als vor dem Projekt. Durch die vielen Reflexionsphasen und die Einführung verschiedener Reflexionstechniken könnten die Kindern über das KulturManege-Projekt für die Reflexion des eigenen Verhaltens sensibilisiert werden.

Im Rahmen der Handlungsintentionen wurde bereits angesprochen, dass sich auffallend wenige Jugendliche vornahmen mit ihren Eltern über die Lebensweise und den Schwierigkeiten von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu sprechen. Unmittelbar nach dem Projekt teilten fast 40% der Schülerinnen und Schüler mit, dies zu machen. Auch nach einem halben Jahr war ein signifikanter Anstieg messbar. Mehr als die Hälfte der Jugendlichen (61,4%) gaben an sich mit ihren Eltern über die Lebensweisen und Schwierigkeiten von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu unterhalten. Durch das KulturManege-Projekt wurden die Jugendlichen folglich nachhaltig ermutigt auch im familiären Kreis über „schwierige“ Themen zu reden. Der Austausch mit den Eltern hat zur Folge, dass die Bewusstseinsweiterung und Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler nicht nur im Handlungsfeld Schule bleibt, sondern sich auch in den privaten Bereich erstreckt.

Ein weiteres besonders wertvolles Ergebnis konnte hinsichtlich des Interesses fremde kulturelle oder religiöse Orte zu besuchen, erreicht werden. Während vor dem „KulturManege“-Projekt etwas mehr als ¼ der Jugendlichen (27,7%) an gaben dies zu tun, behaupteten ein halbes Jahr nach dem Projekt über die Hälfte (61,4%) der Jugendlichen, entsprechende Aktivitäten durchgeführt zu haben und noch immer durchzuführen. Durch die Maßnahmen im Kulturmanege-Projekt konnte den Jugendlichen eine Offenheit und ein echtes Interesse an den Kulturen unserer Mitmenschen vermittelt werden. Die lebendige und realitätsnahe Auseinandersetzung mit der Thematik hatte nach Aussagen der Lehrkräfte zur Folge, dass vor allem die Stimmungen der anderen Länder bewusst gemacht wurden (L4, Z.590-592) und auch wenn zu keinem Zeitpunkt der Woche eine Wissensvermittlung im klassischen Sinne stattgefunden hat, bei den Jugendlichen ein Interesse an den anderen Kulturen geweckt wurde. Die aktive Aneignung von Wissen über die fremden Kulturen hat positive Auswirkungen auf den Umgang mit Fremdheit und den Abbau von Vorurteilen.

Durch die pädagogische Intervention konnten die Handlungsmuster der Jugendlichen in multikulturellen Situationen nachhaltig positiv verändert werden. Die Aktivitäten unterstützen den Aufbau von konstruktiven und wechselseitig befriedigenden Beziehungen zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund.

8.2 Programm

Die Auswertung des KulturManege-Projekts zeigt, dass eine Umsetzbarkeit der theoretischen Konzeption in die Praxis gegeben ist. Bis auf eine Lehrkraft bewerteten alle Lehrkräfte das Projekt positiv oder in den meisten Fällen, sogar sehr positiv. Die erfolgreiche Projektdurchführung führten alle Lehrkräfte vor allem auf die gelungene Programmgestaltung und –vorbereitung, sowie die konstruktive Zusammenarbeit zwischen Schule und Universität zurück. Auf inhaltlicher Seite war nach Aussagen der Lehrkräfte die Abschlussveranstaltung das Signum des Projektes. Die Aussagen der Lehrkräfte sprechen dafür, dass ihre jeweiligen Projekte gut verlaufen sind und zur Wiederholung anregen.

Nachfolgend werden die Optimierungsvorschläge der Lehrkräfte dargelegt und mit Einschätzungen der Projektleitung komplementiert.

Einen wichtigen Indikator zur Beurteilung der Implementierung des Programms stellte das Feedback der Lehrkräfte dar. Aus diesem Grund wurden die Lehrkräfte zum Abschluss des Interviews konkret gefragt in welchen Bereichen sie Verbesserungsmöglichkeiten sehen. Hinsichtlich der inhaltlichen Komponente des Programms gab es kaum Optimierungsbedürfnisse. Lediglich bei der Unterrichtseinheit „Kultur & Opening“ sahen ein paar Lehrkräfte inhaltliche Komprimierungsmöglichkeiten (L1, Z.438) oder forderten eine Schwerpunktverlagerung in Richtung Praxis (L9, Z. 275, L13, Z.464). In Bezug auf den Wunsch nach mehr Bewegung muss erwähnt werden, dass einige Lehrkräfte in dieser Einheit aufgrund räumlicher Einschränkungen gezwungen waren einzelne Bewegungsspiele wegzulassen.

Nachdem die zwei Projektteams an verschiedenen Orten untergebracht waren, werden zunächst ortsunabhängige und im Anschluss ortsgebundene Optimierungsvorschläge erörtert.

Einige Lehrkräfte hätten gerne die Projektleitung als Ansprechpartner vor Ort gehabt (L2, Z.240; L9; Z.271; L5, Z.413). Eine durchgehende Präsenz vor Ort wurde jedoch aus zwei Gründen nicht ausgeführt. Zum einen wäre durch die parallele Durchführung des Projektes an verschiedenen Orten eine durchgehende Anwesenheit an einem Ort praktisch nicht möglich gewesen, zum anderen hätte der Eingriff durch die Projektleitung die Umsetzbarkeit des Projekts in schulischen Kontext verfälscht. Die Projektleitung, sah ihre Rolle als Ansprechpartner bei organisatorischen Fragen und als Beobachter im Hintergrund. Nachdem das Projekt in die schulische Praxis implementiert werden soll, wurde von Anfang an darauf geachtet, die universitäre Unterstützung bei der Umsetzung so gering wie möglich zu halten.

Bei der Umsetzung der zirkensischen Inhalte im Rahmen des KulturManege-Projektes waren einige Jongliermaterialien notwendig. Nachdem nur wenige Schulen über einen entsprechenden Materialfundus verfügen, sollte bei einer Überarbeitung der Programmbausteine Möglichkeiten der Materialersparnis Berücksichtigung finden.

Von Seiten des Projektteams in Regen wurden keine weiteren Verbesserungsvorschläge vorgetragen. Die nachfolgenden Anregungen und Verbesserungsvorschläge betreffen ausschließlich das Projektteam in Berchtesgaden.

Im Gegensatz zu den Klassen in Regen stand dem Projektteam in Berchtesgaden keine Turnhalle zur Verfügung. Stattdessen bestand hier die Idee eine Zeltstadt aufzubauen, um eine traditionellen Zirkus-Atmosphäre entstehen zu lassen. Leider gab es während der Woche täglich Niederschlag, so dass nahezu keine Unterrichtseinheit im Freien durchgeführt werden konnte. Alle Lehrkräfte in Berchtesgaden sahen in der Zeltstadt als Alternative zur Turnhalle einen Nachteil (L5, Z.87; L6, Z.7; L7, Z.4; L8, Z.554; L12, Z.416; L13, Z.369). Die Problematik der Zeltstadt kam in den Forderungen der Lehrkräfte nach mehr Bewegungsraum, Bewegungsmöglichkeiten und –einheiten zum Ausdruck (L7, Z. 217; L6, Z. 525; L12, Z. 447). Die räumliche Situation erforderte von den Lehrkräften ein hohes Maß an Improvisationstalent.

Abgesehen von den geraden erläuterten Details herrschte der Konsens, dass es nur wenige Optimierungsmöglichkeiten gebe. Wie bereits erwähnt, wurden hinsichtlich der inhaltlichen Ausgestaltung des Projekts wurden kaum Verbesserungsvorschläge gemacht. Die verwendeten Methoden waren geeignet und es ergaben sich keine größeren Schwierigkeiten bei der Umsetzung. Der Programmbaustein „Nichtwertender Umgang mit Differenz-Akrobatik“ wurde von allen Lehrkräften favorisiert. Lediglich dem Programmbaustein „Umgang mit Fremdheit“ standen einige Lehrkräfte kritisch gegenüber. Diese waren auch nach der Durchführung der Unterrichtseinheiten gespaltenen Meinung. Konträrer Weise wurden von überzeugten Lehrkräften wertvolle Ergebnisse dokumentiert. Der Kritik und fehlenden Überzeugung der Lehrkräfte bei diesem Programmbaustein, ist in erster Linie auf die Komplexität und Ungewöhnlichkeit der Unterrichtseinheit zurückzuführen. Um anspruchsvolle und unbekannte Methoden einzuführen, ist eine theoretische Vorstellung, sowie Materialausstattung nicht ausreichend. Die Lehrkräfte sollten praktisch in die Methode eingeschult werden. Ähnliche Erfahrungen wurden auch hinsichtlich der Sportart Bewegungskünste gemacht. Gerade bei den Äquilibristikgeräten und der Akrobatik machen sich einige Lehrkräfte große Sorgen um den Sicherheitsaspekt.

Das Programm wurde bei der Implementierung flexibel in Abhängigkeit der örtlichen, situativen und persönlichen Gegebenheiten adaptiert. Die Entspannungseinheiten wurden häufig weggelassen, um den Jugendlichen auch etwas Freizeit zu lassen.

Der Donnerstag wurde genutzt, um sich auf die folgende Aufführung am Freitag vorzubereiten. Einige Lehrkräfte hätten sich noch mehr Zeit gewünscht, allerdings zeigte die Erfahrung in der Praxis, dass sich eine zeitliche Kompaktheit positiv auf den Gestaltungsprozess auswirkt.

Die zugrunde gelegten didaktischen Prinzipien haben sich als sinnvoll und durchführbar dargestellt. Eine ganzheitliche Auseinandersetzung mit den interkulturellen Themen erwies sich als sehr positiv.

8.3 Weiterer Forschungsbedarf

Aus forschungsökonomischen Gründen musste eine Auswahl der vorausgehend gesammelten Forschungsfragen vorgenommen werden, so dass einige Fragen offen blieben. Hinzu kommt, dass durch die Ergebnisse infolge der vorliegenden wissenschaftlichen Arbeit weitere Forschungsfragen aufgedeckt wurden. Aus diesem Grund werden nachfolgend einige Fragestellungen und Spannungsfelder aufgezeigt.

Aufgrund der ausgehenden Fragestellungen wurde das Programm für die 7. Jahrgangsstufe am Gymnasium entwickelt. Die Ausrichtung auf eine Schulart hatte forschungsökonomische Gründe. Das Projekt ist jedoch so konzipiert, dass eine Implementierung auch in der Haupt- und Realschule möglich ist. In diesem Zusammenhang wäre eine schulartvergleichende Studie von großem wissenschaftlichem Interesse. Zu überlegen wäre auch, den Zeitrahmen einer zukünftigen Studie zur Überprüfung der Nachhaltigkeit der Wirkungen mittels einer Langzeitstudie auf mehrere Jahre auszudehnen.

Ein Erkenntnis der Arbeit ist, dass sich zur der Integration der interkulturellen Erziehung und Bildung in den Sportunterricht der Blick verstärkt auf die Lehrkräfte und deren Einflussfaktoren richten muss. Im Rahmen des KulturManege-Projekts wurden zwar die didaktischen Prinzipien und Baustein überprüft. Welche pädagogische Wirkung die einzelnen Lehrkräfte hatten, konnte jedoch nicht mehr in das Forschungsdesign aufgenommen werden. Hinzu kommt, dass auf vielfältiger Weise deutlich wurde, welche hohe gesellschaftliche und auch ganz persönliche Relevanz die Thematik hat. In Bezug auf die Lehrkräfte wäre eine Untersuchung des Spannungsfeldes zwischen der persönlichen Position, im Spiegel der Gesellschaft, und der Vorbildfunktion in der Schule interessant. Um dieser Herausforderung gerecht zu werden, muss die Lehrkraft über entsprechendes Hintergrundwissen und pädagogische Kompetenz verfügen. In diesem Zusammenhang wäre es reizvoll zu evaluieren, welche Ergebnisse erzielt werden, wenn die Lehrkräfte pädagogisch tiefgreifende Hintergründe vermittelt bekommen und in ihrer didaktischen Umsetzung weitgehend auf sich allein gestellt sind oder den Probanden didaktisch unmittelbar umsetzbare Materialien an die Hand gegeben werden. Die Erfahrungen im Rahmen des KulturManege-Projektes zeigten, dass die Lehrkräfte vor dem Projekt über keinerlei konkrete Vorstellungen zur interkulturellen Erziehung und Bildung verfügten. Diesem Wissensdefizit muss aufgrund der gesellschaftlichen Entwicklungen entgegengewirkt werden. Häufig stellten die Lehrkräfte die Frage, warum die Jugendlichen interkulturell erzogen werden sollen, wenn nur wenige Kinder mit Migrationshintergrund in der Klasse sind. Die fälschliche Annahme, dass interkulturelle Erziehung ein einseitiges auf ethnische Gruppen gerichtetes Konzept ist, das nur in Bildungseinrichtungen mit hohem Migrationsanteil zur Anwendung kommt, ist nach wie vor vorherrschend. Aus diesem Grund muss es ein Bestreben sein, den dialogischen und interaktiven Charakter der interkulturellen Erziehung und Bildung zu publizieren.

In ähnlicher Weise alarmierend waren die Einblicke in die gestalterischen Kompetenzen der Lehrkräfte. Wie bereits im Rahmen der Interviewauswertung unter dem Kapitel „Erwartungs-Erfahrungskluft der Lehrkräfte“ erläutert, hatten lediglich zwei der dreizehn routinierten Sportlehrkräfte Erfahrungen im Lernbereich „Gestalten“. Eine mögliche Fragestellung wäre die Ursachenforschung für eine mögliche Vernachlässigung dieses Lernbereichs des Bayerischen Lehrplans in der schulsportlichen Praxis. Viele der Lehrkräfte gaben an Respekt oder sogar Angst davor zu haben im Sportunterricht kleine Präsentationen zu machen. Ein Blick auf die Fachliteratur zeigt zudem, dass es kaum wissenschaftliche Arbeiten zu diesem Bereich gibt. Zielsetzungen wären in diesem Bereich Kenntnisse über die pädagogische und didaktische Kompetenz der Lehrkräfte, das pädagogische Potential von Gestaltungen, die Tauglichkeit der sportlichen Handlungsfelder für den Lernbereich, sowie die Erarbeitung von allgemeingültigen Bewertungskriterien. Dabei dürfen die pädagogischen Überlegungen zur Gestaltungskompetenz nicht im sportpraktischen Bereich enden, sondern müssen auch fächerübergreifende Bereiche wie z.B. der Bildung für nachhaltige Entwicklung einschließen.

9 Ausblick

Ausgangspunkt der wissenschaftlichen Studie bildete die Fragestellung in welcher Weise ein gestaltungsorientiertes, fächerübergreifendes Schulsportprojekt einen Betrag zur interkulturellen Erziehung und Bildung leisten kann. Die Auswertung des Projekts erlaubt die Formulierung einiger Kritikpunkte und konkreter Lösungsmöglichkeiten hinsichtlich des Lehrplans, sowie der Lehrerausbildung. Die Optimierungsvorschläge sollen als Impulse für zukünftige Fragestellungen und Arbeiten dienen und dadurch einen Beitrag zur Verbesserung schulischer Praxis leisten.

9.1 Lehrplan

Eine wichtige Orientierung bei der Gestaltung schulischer Lernumgebungen leistet der Lehrplan. In Auseinandersetzung mit dem Lehrplan stellte die Erarbeitung möglicher Vernetzungspunkte, sowie die Berücksichtigung von Empfehlungen und Vorgaben deshalb auch eine wichtige Rolle bei der didaktischen Konzeption des Schulsportprojektes dar. Die Analyse des Lehrplans zeigte, dass trotz der konkreten Formulierung interkultureller Erziehungs- und Bildungsziele in der bayerischen Verfassung, welche dem bayerischen Lehrplan zu Grunde liegt, im Lehrplan entsprechende Forderungen nur indirekt zu finden sind.

Im Kapitel zum Profil des bayerischen Gymnasiums inkludieren die Lernziele „Werteerziehung“ und „Persönlichkeitsentwicklung“ zwar unausgesprochen auch interkulturelle Erziehungsziele, eine konkrete Formulierung liegt jedoch nicht vor. Lediglich im Bereich der Empfehlungen zur Organisation von Lernarrangements wird im bayerischen Lehrplan im Rahmen des fächerübergreifenden Lernen „Interkulturelles Verstehen und Handeln“ explizit als ein Bereich aufgeführt (vgl. (3) bayerischer Lehrplan, S.10). Zu kritisieren ist, dass keine weiteren Konkretisierungen oder didaktische Umsetzungsvorschläge gegeben werden und sich dadurch die Realisierung für thematisch unerfahrene Lehrkräfte sehr schwierig gestaltet. Die Auswertung des Schulsportprojekts zeigte, dass sich nur wenige Lehrkräfte die Planung und Durchführung eines pädagogisch anspruchsvollen Projektes zutrauen.

Eine mittelfristige Überarbeitung des Lehrplans und verstärkte Integration interkultureller Erziehungs- und Bildungsinhalte in den Lehrplan wäre infolge des sozialen und gesellschaftlichen Wandels dringend zu empfehlen.

9.2 Lehrerausbildung

Die Evaluation des Schulsportprojektes „KulturManege“-Projektes offenbarte zudem einige Defizite im Bereich der Lehrerausbildung. Die Interviews der teilnehmenden Lehrkräfte sowie die Beobachtungen führten folgende Erkenntnisse:

- Wenig Kenntnisse im Bereich der „interkulturellen Erziehung und Bildung“
- Wenig Kenntnisse und Erfahrungen im Bereich der Sportart Bewegungskünste
- Kaum Erfahrungen im Lernbereich „Gestalten“ im Sportunterricht
- Großer Respekt gegenüber eigenverantwortlichen Projektdurchführungen

Die nachfolgenden Empfehlungen richten sich in erster Linie an den ersten und dritten Ausbildungsabschnitt der gymnasialen Lehrkräfte. Im ersten Ausbildungsabschnitt, der universitären Ausbildung, werden vielerorts die Sportarten scheinbar noch immer nach dem überholten didaktischen Konzept des „Sportartenprogramms“ unterrichtet. Die Bedeutung pädagogischer Perspektiven im Sportunterricht, sowie die Möglichkeiten der Umsetzung über die Sportarten werden dadurch vernachlässigt. Ein wichtiger Inhalt im Rahmen der Sportlehrerausbildung sollte mit Blick auf den aktuellen bayerischen Fachlehrplan „Sport“ die Vermittlung der Konzepte des erziehenden Sportunterrichts darstellen. Im sportpraktischen Unterricht wäre zu wünschen, dass die didaktischen Umsetzungsmöglichkeiten, sowie die Eignungen der sportlichen Handlungsfelder in Hinblick auf die Sinnperspektiven bzw. Lernbereiche aufgezeigt werden würden. Die Verknüpfung von Theorie und Praxis stellt ein Qualitätskriterium universitärer Ausbildung dar und darf trotz struktureller Erschwernisse nicht aus den Augen verloren werden. Eine Möglichkeit diesem Anspruch gerecht zu werden, zeigt ein am Institut für Sportwissenschaft der Universität Augsburg durchgeführtes Seminar zum Thema „Soziale Integration Sportunterricht“. Vor dem theoretischen Hintergrund des Erziehenden Unterrichts, sowie den curricularen Vorgaben, mussten die Studenten in Kooperationsschulen zuvor entwickelte Unterrichtsreihen zum Thema „interkulturelle Erziehung und Bildung“ durchführen. Die Konzeption und praktische Umsetzung der Unterrichtsreihen stellt die Sicherung und den Transfer des theoretischen Lerninhalts dar und ermöglicht den Studenten gleichzeitig in universitärer Verantwortung Erfahrungen im Bereich der Organisation schulischer Maßnahmen zu sammeln. Die Auswertung des „KulturManege“-Projektes zeigte, dass die Lehrkräfte eher davon Abstand nehmen Projekte zu organisieren. Diese Zurückhaltung wurde häufig mit mangelnder Kompetenz begründet. Organisationskompetenz sollte deshalb im Rahmen des Studiums unbedingt aufgebaut werden.

Neben unzureichenden Kenntnissen im Bereich der „interkulturellen Erziehung und Bildung“ waren bei den meisten Lehrkräften auch nur punktuelle Erfahrungen im Bereich der Bewegungskünste und dem Lernbereich „Gestalten“ feststellbar. Dieser Problematik wird seit ein paar Jahren durch die neue LPO in der ersten Ausbildungsphase entgegengewirkt. Die neue

Sportlehrerausbildungsverordnung schreibt für alle Lehramtsstudenten verbindlich eine mindestens einstündige Einführung in die Bewegungskünste vor. Die Verteilung des Lehrveranstaltungskontingents für den Bereich „Gerätturnen und Bewegungskünste“ liegt in der Verantwortung der Universität und erlaubt zusätzliche Stunden. Die Erläuterungen zu den Bewegungskünsten in Kapitel III D, sowie die positiven Ergebnisse im Rahmen des „KulturMangege“-Projekts verdeutlichen, dass eine einstündige Vermittlung dieser vielperspektivischen Sportart nicht ausreicht. Die Erkenntnis, dass die im Rahmen des Studiums vermittelten Leistungsvorstellungen und Übungen im Bereich des Gerätturnens aufgrund der physischen Voraussetzungen der Jugendlichen und Jugendlichen inzwischen oftmals utopischen Charakter haben, verlangt nach einer Aufmerksamkeitsverschiebung der beiden Sportarten. Die bisherige Schwerpunktsetzung auf die Sportart „Gerätturnen“ muss aufgrund der deutlich höheren Praxisrelevanz, Schülerorientierung sowie Differenzierungsmöglichkeiten der Bewegungskünste kritisch hinterfragt werden. Wünschenswert wäre eine gleichwertige Verteilung des Lehrveranstaltungskontingents für den Bereich „Gerätturnen und Bewegungskünste“ auf die beiden inzwischen gleichwertigen Sportarten. Positiv zu bewerten sind die aktuellen Bemühungen der bayerischen Landesstelle für den Schulsport im Rahmen des dritten Teils der Lehrerausbildung, die seit 2010 die Bewegungskünste wieder in ihr Fortbildungsprogramm aufgenommen haben und damit auch erfahrenen Lehrkräften die Möglichkeit geben sich Grundkenntnisse anzueignen. Anzudenken wäre an dieser Stelle auch Fortbildungen zur Umsetzung pädagogischer Schwerpunkten anzubieten. Möglich wären z.B. Fortbildungen mit dem Titel „Interkulturelle Erziehung und Bildung im Sportunterricht“, „Durchführung von interkulturellen Schulsportprojekten als Alternative zum klassischen Schullandheim“ etc.

10 Literatur

- Apel, H.-J.; Knoll, M. (2001). *Aus Projekten lernen*. Oldenburg Verlag: München.
- Aschebrock, H. (2001). *Lehrplanentwicklung im Sport*. In H. Haag & A. Hummel (Hrsg.), *Handbuch Sportpädagogik* (S. 138-148). Schorndorf: Hofmann.
- Aschebrock, H. (Red.) (2000). *Erziehender Schulsport*. Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen. Bönen: Kettler.
- Auernheimer, G. (2000). *Grundmotive und Arbeitsfelder interkultureller Bildung und Erziehung*. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung*. Bonn, S. 18-27.
- Auernheimer, G. (2001). *Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule*. Opladen: Leske & Budrich
- Auernheimer, G. (2001). *Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen*, Opladen: Leske & Budrich
- Auernheimer, G. (2008). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Auernheimer, G. (2010). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik* (6. Auflage). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Autenrieth, N. (1996). *Was ist ein Projekt wirklich? Anmerkungen zu einem inflationär gebrauchten Begriff*. In: *Pädagogische Welt* 50/1996, S.16-21.
- Bähr, I. (2008). *Kunststück! Pädagogische Chancen der Bewegungskünste*. *sportpädagogik*, (4+5), 4-10.
- Ballreich, R.; Grabowiecki, U. von & Lang, T. (2007). *Zirkus Spielen*. Stuttgart: Hirzel Verlag.
- Balz, E. & Kuhlmann, D. (2003). *Sportpädagogik*. Ein Lehrbuch in 14 Lektionen. Aachen: Meyer & Meyer.
- Balz, E. & Neumann, P. (1999). *Erziehender Sportunterricht*. In W. Günzel & R. Laging: *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts. Band 1*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S.48-75.
- Balz, E. & Neumann, P. (2004). *Mehrperspektivischer Sportunterricht*. Schorndorf: Hofmann Verlag
- Balz, E. (1990). *Erziehender Unterricht – auch im Schulsport?* In: *Lehren und Lernen* 16, (9), 13-16 und 49-65.
- Balz, E. (1992). *Fachdidaktische Konzepte oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren?* *sportpädagogik* 16, (2), 13-22.

- Balz, E. (2004). *Schulsport verstehen und gestalten*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Bastian, J. & Gudjons, H. (1988). *Das Projektbuch. Theorie – Praxisbeispiele – Erfahrungen*. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Bastian, J. & Gudjons, H. (1993). *Projektunterricht: Geschichte und Konzept aus Perspektiven innerer Schulreform*. In: Bastian, J. & Gudjons, H.: *Das Projektbuch II; Über die Projektwoche hinaus, Projektlernen im Fachunterricht*. Hamburg: Bergmann + Helbig, S. 17-42.
- Bastian, J. (1984). *Lehrer im Projektunterricht*. In: Westermanns Pädagogischen Beiträge, (6), S.293-300.
- Bastian, J.; Gudjons, H.; Schnack, J. & Speth, M. (1997). *Theorie des Projektunterrichts*. Hamburg: Bergmann+ Helbig Verlag.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (StMUK) (Hrsg.): *Das Gymnasium in Bayern & Fachprofile*. München: ISB, 2004. Zugriff September 2011 unter http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/data/media/26418/Lehrplaene/Gym_in_Bay_Fachprofile.pdf
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (StMUK) (Hrsg.): *Lehrpläne Jahrgangstufe 7*. München: ISB, 2004. Zugriff September 2011 unter http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/data/media/26418/Lehrplaene/Jgst_7.pdf
- Becker, E. (1993). *Der Instrumentalisierungs-Vorwurf: Ende des Nachdenkens oder Alibi für die eigene Position?* Sportwissenschaft 23, (3), 233-258.
- Beckers, E. (2000). *Grundlagen eines erziehenden Sportunterrichts*. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Redaktion: Aschebrock, Heinz): *Erziehender Schulsport: Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen*. Bönen/Westfalen: DruckVerlag Kettler GmbH.
- Bennett, M. J. (1993). *Towards ethnorelativism: A development model of intercultural sensitivity*. In: Paige, R. M.. *Education for the intercultural experience*. Yarmouth.
- Benninghaus, H. (2001). *Einführung in die sozialwissenschaftliche Datenanalyse* (6. Auflage). München: Oldenburg Verlag.
- Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. London, New York.
- Bieberbach, M. (2000). *Effizienz von Projektunterricht*. Herdecke: GCA-Verlag.
- Bohnsack, R. (2008). *Rekonstruktive Sozialforschung*. Opladen & Farmington Hills: Buderich Verlag.
- Boller, S., Rosowski, E. & Stroot, T. (2007). *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*. Weinheim: Beltz.
- Boos-Nünning, U. & Karakasoğlu, Y. (2003). *Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund und Sport*. In W. Schmidt, I. Hartmann-Tews & W.-D. Brettschneider (Hrsg.), *Erster Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht* (S. 319-338). Schorndorf: Hofmann.
- Bortz, J. & Döring, N. (2009). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Heidelberg: Springer Verlag.

- Bräutigam, M. (2003). *Sportdidaktik*. Ein Lehrbuch in 12 Lektionen. Aachen: Meyer & Meyer.
- Bräutigam, M. (2003). *Sportdidaktik*. Ein Lehrbuch in 12 Lektionen. Aachen: Meyer & Meyer.
- Brenken, A. (2003). *Fremdheit erleben. Spiele aus fremden Ländern*. *Sportpädagogik*, 23 (6) Seelze: Friedrich Verlag.
- Bunk, H.-D. (1990). *Zehn Projekte zum Sachunterricht*. Berlin, Frankfurt: Cornelson Verlag.
- Cachay, K. (1997). „Natürlich“ Sport – über Sport und Ökologie in moderner Gesellschaft. In DSB (Hrsg.), *Leitbilder eines natur- und landschaftsverträglichen Sports* (S.17-28). Frankfurt: Selbstverlag.
- Cachay, K.; Thiel, A. (1996). *Erziehung im und durch Sport in der Schule. Systemtheoretisch-konstruktivistische Überlegungen*. In Vross, R. (Hrsg.), *Die Schule neu erfinden – systemtheoretisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik* (S.333-351). Neuwied: Luchterhand.
- Chott, P. (1990). *Projektorientierter Unterricht: Eine Einführung*. Weiden: Schuch Verlag.
- Clarke, J.; Hall, St. (1981). *Subkulturen, Kulturen, Klasse*. In: Clarke, J.; Hall, St.. *Jugendkultur als Widerstand*. 2. Aufl. Frankfurt am Main, S.39-131.
- Crum, B. (1992). *Idealtypische Konzepte von Sportunterricht*. In Zeitschrift: *Sportpädagogik*, 16 (2), 29-32.
- Diederich, J. (1985). *Herbart heute?* In Diederich, J.. *Erziehender Unterricht – Fiktion oder Faktum?* Frankfurt: GFPF-Materialien, S.23-31.
- Dietrich, K. (1994). *Interkulturelles Lernen*. *sportpädagogik*, 18 (6) Seelze: Friedrich Verlag, S. 24-25.
- Dietrich, K. (2000). *Sport*. In H. H. Reich, A. Holzbrecher & H. J. Roth (Hrsg.), *Fachdidaktik interkulturell*. Ein Handbuch (S. 343-358). Opladen: Leske + Budrich.
- Duncker, L. & Götz, B. (1984). *Projektunterricht als Beitrag zur inneren Schulreform*. Langenau-Ulm: Vaas Verlag.
- Ehni, H. (1977). *Sport und Schulsport*. Didaktische Analysen und Beispiele aus der schulischen Praxis. Schorndorf: Hofmann.
- Emer, W. & Lenzen, K.-D. (1997). *Methoden des Projektunterrichts*. In Bastian, J.; Gudjons, H.; Schnack, J. & Speth, M.. *Theorie des Projektunterrichts* (213-229). Bergmann+ Helbig Verlag: Hamburg
- Emer, W. (1994). *Wie im richtigen Leben*. Projektunterricht für die Sekundarstufe II. Bielefeld.
- Emer, W.; Lenzen, K.-D. (2005). *Projektunterricht gestalten – Schule verändern*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Eschhagen, C. (1990). *Das Projekt, eine auch für den Biologieunterricht wichtige methodische Grundform*, In: Killermann, Wilhelm, Staack, Lothar: *Methoden des Biologieunterrichts*. Köln: Aulis, S.40-44.
- Esser, H. (1979). *Arbeitsmigration und Integration*. Königstein/Ts.
- Esser, H. (1980). *Aspekte der Wandersozio­logie. Assimilation und Integration von Wanderern, ethnischen Gruppen und Minderheiten – eine handlungstheoretische Analyse*. Darmstadt und Neuwied.
- Faulbaum, F.; Prüfer, P. & Rexroth, M. (2009). *Was ist eine gute Frage. Die systematische Evaluation der Fragenqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Frank, N.; Menzel, D. & Schloms, Ch. (2006). *Erziehung fördert Bildung*. Donauwörth: Auer Verlag
- Freistaat Bayern. (2011). *Verfassung des Freistaates Bayern und ergänzende Bestimmungen* (15., neubearbeitete. Aufl.). München: Beck.
- Frey, K. (2007). *Die Projektmethode*. Weinheim: Belz Verlag.
- Funke-Wieneke, J. (1997). *Kreativität und ästhetische Selbsterziehung – vernachlässigte Perspektive in der Bewegungserziehung?* In Funke-Wieneke. *Vermitteln zwischen Kind und Sache. Erläuterungen zur Sportpädagogik*. Seelze: Kallmeyer, S. 68-76
- Funke-Wieneke, J. (1999). *Erziehen*. *sportpädagogik* 23, (4), 13-21.
- Funke-Wieneke, J. (2001). *Was ist zeitgemäßer Sportunterricht?* *sportpädagogik* 25, (1), S. 47-51.
- Gaal, J. (1999). *Bewegungskünste Zirkuskünste*. Schorndorf: Karl Hofmann Verlag.
- Gebken, U. & Vosgerau, J. (2009). *Soziale Integration*. *sportpädagogik* (5), 2-7.
- Geertz, C. (1983). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Giel, K., Hiller, G.: Krämer, H. (1974). *Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht*. Aufsätze zur Konzeption 1+2. Stuttgart.
- Gieß-Stüber, P. & Grimminger, E. (2009). *Kultur und Fremdheit aus sportdidaktischer Perspektive*. In: Lange, H. & Sinning, S. (Hrsg.). *Handbuch Sportdidaktik*, 2., durchgesehene Auflage. (S. 223-244).
- Gieß-Stüber, P. (2005). *Interkulturelle Erziehung im und durch Sport*. In: *Sport und Soziale Arbeit* 3. Münster: Lit.
- Gieß-Stüber, P. (2009).
- Gogolin, I. (2006). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. In Krüger, H.-H., *Einführungstexte Erziehungswissenschaft*, Band 9. Opladen & Farmington Hills: Budrich Verlag.
- Gramespacher, E. (2003). *Spielend den Umgang mit Fremdheit erleben*. *sportpädagogik*, (6), 24-27.

- Grimmiger, E. (2008). *Die Förderung interkultureller Kompetenz in der Sportlehrerfortbildung*. In: Lange, H./ Sinning, S. Sport – Integration – Europa. Neue Horizonte für interkulturelle Bildung (S. 313-322). Baltmannsweiler: Schneidere Hohengehren.
- Grosch, H. & Leenen, Wolf R. (2000). *Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens*. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bonn, S. 29-47.
- Grupe, O.; Krüger, M. (1997). *Einführung in die Sportpädagogik*. Schorndorf: Hofmann.
- Gudjons, Herbert (2008). *Handlungsorientiert lehren und lernen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Gudyunst, W. B.; Hammer, M. R.; Wisemann, R. (1977). *An analysis of an intergrated approach to cross-cultural training*, in: International Journal of Intercultural Relations 1, (2), S. 99-109.
- Hackl, B. (1994). *Projektunterricht in der Praxis; Utopien, Frustrationen, Lösungswege: ein Arbeitsbericht*. Band 1. Innsbruck: Österreichischer Studien Verlag.
- Häfeli, O.; Bürki, C. & Hunziker, M. (1995). *The Post Arrival Orientation Manual*. Thun.
- Hamburger, F. (1994). *Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft*. Frankfurt: Cooperative Verlag.
- Hänsel, D. & Müller, H. (1988). *Das Projektbuch Sekundarstufe*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Hänsel, D. (1986). *Das Projektbuch Grundschule*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Hänsel, D. (1999). *Projektunterricht*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Heckmann, F. (1981). *Die Bundesrepublik – ein Einwanderungsland?* Stuttgart.
- Helfferrich, C. (2009). *Die Qualität der Daten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hellekamps, S. (1991). *Erziehender Unterricht und Didaktik*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Herbart, J.F.: *Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet*. Göttingen 1806 (zitiert nach W. Asmus: Johann Friedrich Herbart: Pädagogische Schriften, Bd. II. Düsseldorf 1965)
- Hölter, G. (2006). *Perspektiven einer Sportpädagogik der Vielfalt - Integration und Inklusion*. In W.-D. Miethling & C. Krieger (Hrsg.), Zum Umgang mit Vielfalt als sportpädagogische Herausforderung (S. 196-201). Hamburg: Czwalina.
- Holzbrecher, A. (2004). *Interkulturelle Pädagogik*. Berlin: Cornelson Verlag.
- Hoopes, D. S. (1979). *Intercultural communication concepts and the psychology of intercultural experience*, in: Pusch, M. D.: Multicultural education: A crosscultural training approach, La Grange Park III.
- Hurrelmann, K. (1986). *Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Weinheim: Beltz Verlag.

- Jäger, O. (1998). *Projektwoche: Möglichkeiten für eine humane Schule und Gesellschaft*. Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag. S.55-96
- Jüdes, U. & Frey, K. (1993). *Projektmethode – eine kurze Einführung*. In: *Biologie in Projekten*. Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften, Jg. 3, Heft 2, S.3-14.
- Kaiser, A. & Kaiser, F.-J. (1977). *Projektstudium und Projektarbeit in der Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Kalter, F. (2003). *Chancen, Fouls und Abseitsfallen*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Kiesel, D. (1996). *Das Dilemma der Differenz. Zur Kritik der Kulturalismus in der interkulturellen Pädagogik*. Frankfurt.
- Kilpatrick, W. H. (1918). *Die Projektmethode. Die Anwendung zweckvollen Handelns im pädagogischen Prozeß*. In Dewey, J. & Kilpatrick, W. H. : *Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis*. Weimar: Böhlau Verlag, S. 161-179.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2006). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Krüger-Potratz, M. (2005). *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung*. Münster, München [u.a.]: Waxmann (Lernen für Europa, 10).
- Kuhn, P. & Ganslmeier K. (2003). *Bewegungskünste*. Schorndorf: Karl Hofmann Verlag.
- Kuhn, P. (2007). *Bewegungskünste – Zirkuskünste*. In Laging, R., *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts* (S. 324-358). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Küpper, D. (1998). *Schulsport zwischen Selbstisolation und Integration in ein pädagogisches Konzept von Schule*. In Stibbe G., *Bewegung, Spiel und Sport als Element des Schulprogramms* (S. 34-42). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kurz, D. (1986). *Handlungsfähigkeit im Sport – Leitidee einer pragmatischen Fachdidaktik*. In G. Spitze & D. Schmidt (Hrg.), *Sport zwischen Eigenständigkeit und Fremdbestimmung* (S. 28-43). Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D. (1990). *Elemente des Schulsports. Grundlagen einer pragmatischen Fachdidaktik* (3. Nicht geänderte Auflage). Schorndorf: Hofmann Verlag.
- Kurz, D. (1997). *Zur pädagogischen Grundlegung des Schulsport in Nordrhein-Westfalen*. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW (Hrsg.), *Werkstattberichte. Curriculumrevision im Schulsport* (S. 8-42). Soest: Kettler.
- Kurz, D. (1999). *Mehrperspektivischer Sportunterricht*. In U. Pühse & U. Illi (Hrsg.), *Bewegung und Sport im Lebensraum Schule* (S.90-100). Schorndorf: Hofmann.

- Kurz, D. (2000). *Die pädagogische Grundlegung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen*. In Aschebrock H. (Red.), *Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen* (S. 9-55). Bönen: Kettler.
- Lazarus, R. S. (1998). *Fifty years of the research and theory of R. S. Lazarus*. Mahwah: Erlbaum.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Leenen, W.R. (2001). *Interkulturelles Training – Anmerkungen zur Entstehung, Typologie und Methodik*. In: *Interkulturelle und antirassistische Trainings – aber wie? Konzepte, Qualifikationskriterien und Evaluationsmöglichkeiten*. Landeszentrum f. Zuwanderung NRW, S. 9-24 (www.lzz-nrw.de)
- Lehnen, A. (1977). *Erziehender Unterricht – Praxisorientierte Hilfen*. Limburg.
- Luckmann, T. (1986). *Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens: Kommunikative Gattungen*. In : Neidhardt u.a., S. 191-211.
- Martens, T. (2000). *Kognitive und affektive Bedingungen von Umwelthandeln*. dissertation.de; Verlag im Internet GmbH.
- Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weilheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mendoza, J.L.; Stafford, K.L. & Stauffer, J.M. (2000). *Large-sample confidence intervals for validity and reliability coefficients*. *Psychological Methods*, 5 (3), 356-369.
- Mertens, M. & Zumbült H. (2001). *Erziehender Sportunterricht*. Mühlheim an der Ruhr: Ruhr Verlag.
- Mswwf NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung) (Hrsg.) (1999). *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen*. Sport. Frechen: Ritterbach.
- Neumann, P. (2004). *Erziehender Sportunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Nieke, Wolfgang (1994): *Interkulturelle Erziehung als Antwort des Bildungssystems auf die dauerhaft multikulturellen Gesellschaften Europas*. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): *Lernen für Europa. Neue Horizonte der Pädagogik, Arbeitshilfen für die politische Bildung*. Bonn, S.175-185.
- Nieke, Wolfgang (2008): *Interkulturelle Bildung und Erziehung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nohl, Arnd-Michael (2006). *Konzepte Interkultureller Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Otto, G. (1977). *Das Projekt – Merkmale und Realisierungsschwierigkeiten*. In: Kaiser, Annemarie/Kaiser, Franz-Joseph. *Projektstudium und Projektarbeit in der Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 151-170.

- Over, U.; Mienert, M.; Grosch, C. & Hany, E. (2008): *Interkulturelle Kompetenz: Begriffsklärung und Methoden der Messung*. In: Ringeisen, T.; Buchwald, P. & Schwarzer, C.: *Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung*. Berlin [u.a.]: LIT-Verl. (Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie, 8), S. 65-80.
- Perpeet, W. (1976). *Kultur, Kulturphilosophie*. In: Ritter, Joachim; Gründer, Karlfried. *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Basel: Schwalbe Verlag.
- Peukert, H. (1994). *Bildung als Wahrnehmung des Anderen. Der Dialog im Bildungsdenken der Moderne*. In Lohmann, I.; Weiße, W.. *Dialog zwischen den Kulturen*. Münster.
- Prenzel, A. (1995). *Pädagogik der Vielfalt*. Opladen: Leske + Buderich Verlag.
- Prohl, R. (1999). *Grundriss der Sportpädagogik*. München: Limpert Verlag.
- Pühse, U. (1990). *Soziales Lernen im Sport: Ein Beitrag zur sportpädagogischen Lernzieldiskussion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Pühse, U.; Roth, H.-J. (1999). *Interkulturelles Lernen – eine soziale Herausforderung für den Sport und Sportunterricht*. In Schneid, V. & Simen, J. (Hrsg.): *Soziale Funktionen des Sports*. Schorndorf: Hofmann, S. 13-33.
- Pühse, Uwe (1994). „Miteinander“ als sportliche Sinnperspektive. *Ein Plädoyer für einen erziehenden Sportunterricht*. In U. Pühse (2003). *Soziales Handeln im Sport und Sportunterricht* (S. 125-145). Schorndorf: Hofmann Verlag.
- Raithel, J. (2008). *Quantitative Forschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ramsegger, J. (1991). *Was heisst „durch Unterricht erziehen“? Erziehender Unterricht und Schulreform*. Weinheim, Basel.
- Rogers, C. R. (1974). *Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität*. München: Kösel Verlag.
- Rost, Detlef H. (2007). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Roth, , H.-J. (2000). *Allgemeine Didaktik*. In: Reich, H.-H., S. 12-53
- Roth, H. (1986). *Pädagogische Anthropologie*. Band I: *Bildsamkeit und Bestimmung*. 2. ergänzte Auflage 1968. Band II: *Entwicklung und Erziehung* 1976. Hannover: Schrödel Verlag.
- Rothemunde, A. (1995). *Intercultural learning theory*. In Preliminary Report TC III (S. 40-43). Budapest.
- Rudolph, W. (1968). *Der Kulturelle Relativismus. Kritische Analyse einer Grundsatzfragen-Diskussion in der amerikanischen Ethnologie*. Berlin: Duncker & Humblot Verlag.

Rüger, U.; Blomert, A. F. & Förster, W. (1990). *Coping. Theoretische Konzepte, Forschungsansätze, Messinstrumente zur Krankheitsbewältigung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.

Ruhloff, J. (1983). *Bildung und nationalkulturelle Orientierung*. In: Rassegna di pedagogica. Pädagogische Umschau XLI, S. 249-261.

Schäfer, M./ Stiftung Kinderdorf Pestalozzi (2008). *Brücken bauen*. Bern: hep verlag ag

Scherler, K. (1997). *Die Instrumentalisierungsdebatte in der Sportpädagogik*. In: sportpädagogik, 21 (5), S. 5-11.

Schierz, M. (1997). *Narrative Didaktik. Von den großen Entwürfen zu den kleinen Geschichten im Sportunterricht*. Weinheim: Beltz.

Schlegel, C. (2006). *Erziehender Unterricht*. In Frank, N., Menzel, D., Schloms, C. *Erziehung fördert Bildung*, S. 54-71. Donauwörth: Auer Verlag

Schnell, R.; Hill, P. & Esser, E. (2005). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München: Oldenburg Verlag.

Schoof, J. (1977). *Projektorientierter Unterricht, Beispiel Biologie*. Braunschweig: Westermann Verlag.

Schütz, A. & Luckmann, T. (1979). *Strukturen der Lebenswelt*. Frankfurt: Suhrkamp.

Schütz, A. (1932). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*. Wien: Springer Verlag. Neuauflage: Frankfurt: Suhrkamp 1974/1981.

Schweingruber, R. (1979). *Das Projekt in der Schule. Ein unterrichtsbegleitendes Arbeitsbuch für Lehrer*. Bern: Haupt Verlag.

Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2002, 16.11.2006). *Bericht Zuwanderung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002 i. d. F. vom 16.11.2006)* [pdf]. Zugriff am 15. Dezember 2011 unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_05_24-Zuwanderung.pdf

Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2007). *Integration als Chance – gemeinsam für mehr Chancengerechtigkeit*. Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz und der Organisation von Menschen mit Migrationshintergrund. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2007. [pdf]. Zugriff am 15. Dezember 2011 unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_12_13-Integration.pdf

Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (1996). *Empfehlung "Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule"*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996. [pdf]. Zugriff am 15. Dezember 2011 unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf

Semmerling, Rüdiger (1984). *Das ProWo-Buch. Leben, Lernen, Arbeiten in Projekten und Projektwochen*. Königstein/Ts: Scriptor Verlag.

Seybold, A. (1999). *Mehrperspektivischer Bewegungs- und Sportunterricht in der Primarstufe. Beispiel: „Helfen und Sichern in der 3./4. Klasse als Bewegungs-, Sicherheits- und Sozialerziehung“*. In U. Pühse & U. Illi (Hrsg.), *Bewegung und Sport im Lebensraum Schule* (S. 114-117). Schorndorf: Hofmann.

Soeffner, H.-G.; Zifonun, D. (2008). *Integration und soziale Welten*. In S. Neckel; H.-G. Soeffner. *Mittendrin im Abseits*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Stach, R. (1978): *Projektorientierter Unterricht*. – Theorie und Praxis. Ratingen: Aloys Henn Verlag.

Stangenberg, H. (1984). *Mit Spaß in der Schule lernen*. In: Heller, Albert; Semmerling, Rüdiger. *Das ProWo-Buch*. Frankfurt am Main: Scriptor Verlag.

Stockmann, R.; Meyer, W. (2010). *Evaluation*. Opladen & Bloomfield Hills: Buderich Verlag.

Struck, P. (1980). *Projektunterricht*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Süddeutsche Zeitung Nr. 244, S.8-9, POLITIK, (Samstag/Sonntag, 22./23. Oktober 2011)

Süddeutsche Zeitung S. 2, POLITIK, (Mittwoch 27. April 2011)

Suin de Boutemard, B. (1975). *Schule, Projektunterricht und soziale Handlungsperformanz*. Fink Verlag: München.

Thiele, J. (1997). *Skeptische Sportpädagogik – Überlegungen zu den pädagogischen Herausforderungen der „Postmoderne“*. Spektrum der Sportwissenschaften 1, 6-21

Thomas, A. (1993). *Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns*. In: Thomas, A.. *Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung*. Göttingen, S.377-424.

Trebels, A. H. (1992). *Das dialogische Bewegungskonzept. Eine pädagogische Auslegung von Bewegung*. Sportunterricht 41, (1), 20-29.

Treml, A. (2000): *Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Van der Zee, K.I. & Van Oudenhoven, J.P. (2002). *Predicting Multicultural Effectiveness of International Students. The Multicultural Personality Questionnaire*. In: *International Journal of Intercultural Relations*, 26 (5), S.679-694.

Van der Zee, K.J. & Van Oudenhoven, J.P. (2001). *The Multicultural Personality Questionnaire: Reliability und Validity of Self- and Others Ratings of Multicultural Effectiveness*. In: *Journal of Research in Personality*, 35, S.278-288.

Vivelo, F. R. (1988). *Handbuch der Kulturanthropologie*. München, Stuttgart: Klett-Citta im Deutschen Taschenbuch Verlag (Original: Cultural Anthropology Handbook. A Basic Introduction, Mc-Graw-Hill Book Company 1978)

Volkamer, M. (1993). *Zweck oder Wirkung? Zur pädagogischen Instrumentalisierung des Sports*. Sportwissenschaft 23 (4), 423-429.

Volkamer, M. (1996). *Was ist das, was wir da unterrichten?* Körpererziehung 46 (10), 323-332.

Weiss, C. H. (1974). *Evaluationsforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Winter, G. (1988). *Konzepte und Stadien interkulturellen Lernens*. In: Thomas, A.. Interkulturelles Lernen im Schülertausch. SSIP-Bulletin Nr. 58. Saarbrücken, S.151-177.

Wöll, G. (1998). *Handeln: Lernen durch Erfahrung. Handlungsorientierung und Projektunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Wolters, P.; Weigelt, L. (2007). *Körpersprache*. sportpädagogik 31, (2), 4-10.

Abbildung 1 Zieldimensionen des "KulturManege"-Projektes	19
Abbildung 2 Schema zur Verortung zentraler Begriffe des interkulturellen Lernens (Grosch & Leenen, 2000, S.29).....	30
Abbildung 3 Bennett`s Stufen des interkulturellen Lernprozesses (Grosch & Leenen, 2000, S. 38))	32
Abbildung 4 Ein mögliches Phasenmodel für den Prozess interkulturellen Lernens (Grotsch & Leenen, 2000, S.40)	34
Abbildung 5 Ebenen interkultureller Erziehung und Bildung in der Schule.....	37
Abbildung 6 Disziplinen der Sportart Bewegungskünste.....	71
Abbildung 7 KulturManege Logo.....	81
Abbildung 8 KulturManege-Programm	82
Abbildung 9 Panel mit drei Erhebungszeitpunkten	106
Abbildung 10 Prozentuale Verteilung der Schülerinnen und Schüler nach Wohnort	107
Abbildung 11 Beispiel eines Fragenkomplexes.....	115
Abbildung 12 Wissenszuwachs zu den Erhebungszeitpunkten t1, t2, t3	129
Abbildung 13 Wissensfrage W4 - Richtigen Antworten zu den Erhebungszeitpunkten t1, t2, t3	130
Abbildung 14 Wissensfrage W4 – Verteilung der Antworten zu den Erhebungszeitpunkten t1, t2, t3	131
Abbildung 15 Wissensfragen W1, W2, W3 – Richtige Antworten zu den Erhebungszeitpunkten t1, t2, t3.....	132
Abbildung 16 Wissensfrage W1 - Verteilung der Antworten zu den Erhebungszeitpunkten t1, t2, t3	135
Abbildung 17 Wissensfragen (W1, W2, W3, W4, W5) – Richtige Antworten zu den Erhebungszeitpunkten t1, t2, t3.....	136
Abbildung 18 Wahrnehmung der Problemfelder zu den Erhebungszeitpunkten t1, t2, t3.....	143
Abbildung 19 Verantwortungszuschreibung zu den Erhebungszeitpunkten t1, t2, t3	145
Abbildung 20 Kompetenzen zum Erhebungszeitpunkt t1, t2, t3.....	147
Abbildung 21 Vorgenommene Handlungen zum Erhebungszeitpunkt t1 und t2.....	153
Abbildung 22 Verteilung der Handlungsintentionen zum Zeitpunkt t1.....	154
Abbildung 23 Verteilung der Handlungsintentionen zum Zeitpunkt t2.....	154
Abbildung 24 Handlungsintentionen und durchgeführte Handlungen zum Zeitpunkt t1 und t2.....	155
Abbildung 25 Realisierte Handlungen zum Erhebungszeitpunkt t1, t2, t3	157
Abbildung 26 Realisierte Handlungen zum Erhebungszeitpunkt t1, t2, t3.....	159
Abbildung 27 Realisierte Handlungen zum Erhebungszeitpunkt t1, t2, t3.....	160
Abbildung 28 Handlungsintention und realisierte Handlungen zu den Erhebungszeitpunkten t1, t2, t3	162
Abbildung 29 Übersicht der Gesamtbewertungen der Lehrkräfte	165
Abbildung 30 Detaillierte Bewertungen der Programminhalte durch die Lehrkräfte	166
Abbildung 31 Einschätzung der Lehrkräfte zur Realisation interkultureller Lernziele.....	178
Abbildung 32 Nach Aussagen der Lehrkräfte durch das Projekt geförderte Persönlichkeitsmerkmale	183

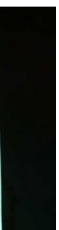
Tabelle 1 Lernziele interkultureller Erziehung (vgl. Nieke, 2008, S.90)	17
Tabelle 2 Sinngebungen und pädagogische Perspektiven nach Kurz (1977, 1998)	46
Tabelle 3 Fragebogenaufbau zu den drei Erhebungszeitpunkten	111
Tabelle 4 Handlungen und übergeordnete Lernziele	114
Tabelle 5 Zuordnung der Wissensfragen	127
Tabelle 6 Signifikanter Wissenszuwachs zu den drei Erhebungszeitpunkten.....	129
Tabelle 7 Signifikanter Wissenszuwachs (W4, W5) zu den drei Erhebungszeitpunkten t1, t2, t3	131
Tabelle 8 Signifikanter Wissenszuwachs (W1, W2, W3) zu den Erhebungszeitpunkten t1, t2, t3.....	133
Tabelle 9 Fragen aus dem Komplex „Problemfelder“ und zugehörige Motive interkulturellen Lernens	138
Tabelle 10 Signifikante Veränderungen der Problemwahrnehmung zu den Erhebungszeitpunkten t1, t2, t3	144
Tabelle 11 Signifikante Veränderungen des Copingverhaltens zu den Erhebungszeitpunkten t1, t2, t3	144
Tabelle 12 Signifikante Veränderung der Handlungs-Ergebnis-Erwartung zu den Erhebungszeitpunkten t1, t2, t3	144
Tabelle 13 Signifikante Veränderung der Instrumentalitätserwartung zu den Erhebungszeitpunkten t1, t2, t3.....	145
Tabelle 14 Signifikante Veränderungen der Kompetenzerwartung zu den Erhebungszeitpunkten t1, t2, t3	150
Tabelle 15 Handlungen und zugehörige Motive interkulturellen Lernens	151
Tabelle 16 Signifikante Veränderungen der Handlungsintention vom Erhebungszeitpunkt t1 zu t2.....	156
Tabelle 17 Signifikante Veränderungen der realisierten Handlungen (Erhebungszeitpunkte t1, t2, t3).....	161
Tabelle 18 Subjektive Bewertung des KulturMange-Projektes durch die Lehrkräfte	164
Tabelle 19 Aussagen der Lehrkräfte zur Abschlussgala „KulturManege“	173
Tabelle 20 Von der Lehrkräften beobachtete Wirkungen der „KulturManege“-Projektes	177

11 Anhang

11.1 Fragebogen zum Zeitpunkt t1, t2

11.2 Fragebogen zum Zeitpunkt t3

11.3 SPSS_Ausdrucke



Fragebogen zur Projektwoche „KulturManege“

Lehrstuhl für Sportpädagogik der Universität Augsburg



Liebe Teilnehmerin, lieber Teilnehmer,

nach der Projektwoche möchten wir dich noch einmal befragen. Deshalb brauchen wir die ersten beiden Buchstaben des Vornamens deiner Eltern:

- BITTE IN GROSBUCHSTABEN SCHREIBEN -

1. Den ersten und zweiten Buchstaben des Vornamens deiner Mutter: _____

2. Den ersten und zweiten Buchstaben des Vornamens deines Vaters: _____

- BITTE DEUTLICH ANKREUZEN! -

1. Dein Alter: 11 Jahre 12 Jahre 13 Jahre älter: _____ Jahre

2. Dein Geschlecht: männlich weiblich

3. Deine Staatsbürgerschaft: deutsch türkisch russisch andere: _____

4. Nationalität deiner Eltern: beide deutsch deutsch/türkisch deutsch/russisch andere: _____

5. Wo wohnst du? kleines Dorf großes Dorf kleine Stadt Großstadt

6. Du gehst auf: Gymnasium Realschule Hauptschule

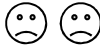



Beim Ausfüllen gibt es **keine richtigen oder falschen** Antworten!

7. Hier geht es um deine Meinung, ob es Probleme beim Zusammenleben von deutschen Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund (= Kinder, die aus den Ausland kommen oder ausländische Eltern haben) gibt.

Wir Wissenschaftler sagen dazu „**soziale Probleme**“. Wenn sich eine Gruppe darum bemüht, dass jemand ein Mitglied der Gruppe wird, sprechen wir von „**Integration**“.

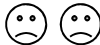



Denkst du, es gibt soziale Probleme und Spannungen?

- BITTE NUR EIN KREUZCHEN PRO ZEILE! -

	Stimmt nicht 	Eher nicht 	Stimmt eher 	Stimmt 
Die Kinder mit Migrationshintergrund spielen vor allem untereinander.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir nehmen zu wenig Rücksicht auf mögliche sprachliche Probleme der Migranten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir wissen zu wenig über die Kulturen (Lebensweise, Glaube, Tradition usw.) der Kinder mit Migrationshintergrund.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir können kulturelle Unterschiede (z.B. wenn ein türkisches Mädchen ein Kopftuch trägt) nicht akzeptieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Begegnungen mit fremden Lebensweisen (z.B. Kopftuch, komische Essgewohnheiten) sind uns unangenehm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>







8. Wie stark spürst Du die Probleme, die aufgrund der mangelnden Integration entstehen?



	Stimmt nicht 	Eher nicht 	Stimmt eher 	Stimmt 
Es ist mir unangenehm, wenn sich Personen neben mir in einer anderen Sprache unterhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Grüppchenbildungen in der Pause, beunruhigen mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es macht mir Angst, weil ich bei den Kindern mit Migrationshintergrund vieles nicht verstehe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Gewaltbereitschaft und Streitlust zwischen deutschen und Kindern mit Migrationshintergrund beunruhigt mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe Angst, dass ich mich irgendwann nicht mehr in Deutschland wohl fühle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>







9. Hier geht es um deine Meinung, wie die Kinder mit Migrationshintergrund besser in unsere Gesellschaft integriert werden können?



	Stimmt nicht  	Eher nicht 	Stimmt eher 	Stimmt  
Wenn wir uns besser verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn wir lernen kulturelle Unterschiede (z.B. Kleidungsstil, Essgewohnheiten, Religion) nicht zu werten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn wir mehr über die fremden Kulturen wissen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn wir lernen den anderen so zu akzeptieren, wie er ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn wir beobachten wie wir uns Fremden gegenüber verhalten und die Gründe dafür suchen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

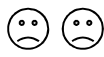



10. Wer kann etwas zur Lösung beitragen?



	Stimmt nicht  	Eher nicht 	Stimmt eher 	Stimmt  
Menschen mit und ohne Migrationshintergrund müssen offen und vorurteilsfrei aufeinander zugehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist nur Aufgabe der Politiker Menschen mit Migrationshintergrund in die Gesellschaft zu integrieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeder kann einen Beitrag zur Integration leisten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist alleinige Aufgabe der Migranten sich in die Gesellschaft zu integrieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Welche Deiner Handlungen helfen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund wirklich? Was kannst du konkret tun?







	Stimmt nicht 	Eher nicht 	Stimmt eher 	Stimmt 
Ich lerne meine und die Körpersprache (Körperhaltung, Gesichtsausdruck, usw.) anderer besser zu deuten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde, dass alle Kulturen gleich sind und versuche mehr über sie zu erfahren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich tausche mich mit anderen Kindern über ihre Kultur, Religion oder Lebensweise aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich besuche einen fremden kulturellen oder religiösen Ort (z.B. Moschee oder traditionellen Laden)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich rede mit meinen Freunden und Eltern über meine Ängste gegenüber Fremden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich organisiere mit der Klasse eine Aktion zum Kulturaustausch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Versetze Dich bitte in folgende Situation. Was würdest Du tun?

In der Zeitung steht, dass in deiner Nachbarschaft eine Moschee gebaut wird!







In dieser Situation...



	Stimmt nicht 	Eher nicht 	Stimmt eher 	Stimmt 
...verstehe ich die umliegenden Bewohner, die dagegen sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...denke ich: Es ist schön, dass unsere muslimische Mitbürger einen Ort zum Beten haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...denke ich: Menschen anderer Nationen können gerne bei uns leben, aber dann in unserer Kultur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...denke ich: Ich finde das nicht gut, da wir in einer christlichen Gesellschaft leben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...denke ich: Zum Glück wird die Moschee nicht bei mir in der Nähe gebaut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...frage ich mich: Wie sieht so eine Moschee eigentlich aus?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...denke ich: Der Bau dieses Gotteshauses bereichert unsere Stadt und kulturelle Vielfalt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...überlege ich mir mal das muslimische Gotteshaus anzuschauen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...denke ich: Wenn die Genehmigung von Seiten der Stadt erteilt wurde, ist das in Ordnung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Was kannst Du besonders gut?



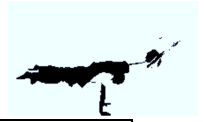
	Stimmt nicht  	Eher nicht 	Stimmt eher 	Stimmt  
Ich kann mich schnell auf eine veränderte Situation einstellen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es macht mir Spaß kreativ zu gestalten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich von einer Sache überzeugt bin, ist es mir egal was die anderen sagen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es macht mir Spaß vor anderen etwas zu präsentieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn mich jemand um Hilfe bittet, helfe ich immer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn es ein Projekt gibt mit dem ich anderen Menschen helfen kann, mache ich das gerne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es fällt mir leicht kreativ zu gestalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe kein Problem auf fremde Personen zuzugehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann mich gut in Andere hineinversetzen und mit Ihnen fühlen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



14. Möchtest du in Zukunft etwas zur Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund beitragen?

Suche Dir etwas aus was Du zur Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund machen willst.

Du musst nicht **alle Handlungen** auswählen! (8 Items)



1. Ich versuche zu lernen meine und die Körpersprache anderer besser zu deuten.

- Nein, das nehme ich mir nicht vor: Weiter im nächsten Kasten
- Das mache ich schon längst: Weiter im nächsten Kasten
- Ja, das nehme ich mir vor

Wann? _____

Wo? _____

Wie sicher bist du, dass du es wirklich tust?

- Unsicher
- Eher unsicher
- Eher sicher
- Sicher

2. Ich nehme im Gespräch Rücksicht auf mögliche sprachliche Probleme und berücksichtige den kulturellen Hintergrund.

- Nein, das nehme ich mir nicht vor: Weiter im nächsten Kasten
- Das mache ich schon längst: Weiter im nächsten Kasten
- Ja, das nehme ich mir vor

Wann? _____

Wo? _____

Wie sicher bist du, dass du es wirklich tust?

- Unsicher
- Eher unsicher
- Eher sicher
- Sicher

3. Ich unterhalte mich mit Kindern mit Migrationshintergrund über ihre Kultur, Religion oder Lebensweise um mehr zu erfahren.

- Nein, das nehme ich mir nicht vor: Weiter im nächsten Kasten
- Das mache ich schon längst: Weiter im nächsten Kasten
- Ja, das nehme ich mir vor

Wann? _____

Wo? _____

Wie sicher bist du, dass du es wirklich tust?

- Unsicher
- Eher unsicher
- Eher sicher
- Sicher

4. Ich versuche auf kulturelle Unterschiede Rücksicht zu nehmen. (z.B. ungewöhnliche Essgewohnheiten oder Kleidung).

- Nein, das nehme ich mir nicht vor: Weiter im nächsten Kasten
- Das mache ich schon längst: Weiter im nächsten Kasten
- Ja, das nehme ich mir vor

Wann? _____

Wo? _____

Wie sicher bist du, dass du es wirklich tust?

- Unsicher
- Eher unsicher
- Eher sicher
- Sicher

5. Ich beobachte wie ich mich Fremden gegenüber verhalte und suche die Gründe dafür?

Nein, das nehme ich mir nicht vor: Weiter im nächsten Kasten

Das mache ich schon längst: Weiter im nächsten Kasten

Ja, das nehme ich mir vor

Wann? _____

Wo? _____

Wie sicher bist du, dass du es wirklich tust?

Unsicher Eher unsicher Eher sicher Sicher

6. Ich erzähle meinen Eltern von der Lebensweise und den Schwierigkeiten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

Nein, das nehme ich mir nicht vor: Weiter im nächsten Kasten

Das mache ich schon längst: Weiter im nächsten Kasten

Ja, das nehme ich mir vor

Wann? _____

Wo? _____

Wie sicher bist du, dass du es wirklich tust?

Unsicher Eher unsicher Eher sicher Sicher

7. Ich organisiere mit der Klasse eine Aktion zum Kulturaustausch (Menschen aus verschiedenen Ländern treffen sich und reden über ihr Land und ihre Kultur).

Nein, das nehme ich mir nicht vor: Weiter im nächsten Kasten

Das mache ich schon längst: Weiter im nächsten Kasten

Ja, das nehme ich mir vor

Wann? _____

Wo? _____

Wie sicher bist du, dass du es wirklich tust?

Unsicher Eher unsicher Eher sicher Sicher

8. Ich besuche einen fremden kulturellen oder religiösen Ort (z.B. Moschee oder traditionellen Laden)

Nein, das nehme ich mir nicht vor: Weiter im nächsten Kasten

Das mache ich schon längst: Weiter im nächsten Kasten

Ja, das nehme ich mir vor

Wann? _____

Wo? _____

Wie sicher bist du, dass du es wirklich tust?

Unsicher Eher unsicher Eher sicher Sicher

15. Hier interessiert uns noch, was du über das Thema soziale Integration weisst!



- BITTE NUR EIN KREUZCHEN PRO ZEILE! -

Unsere Gesellschaft ist?

- Multikulturell deutsch deutsch mit kulturellen Einflüssen traditionell

Was verbindest du mit dem Begriff Kultur?

- Alltagshandlungen, Tradition, Sprache, Deutungsmuster Tradition Tradition, Sprache Alltagshandlungen Tradition, Sprache

Was ist Kultur? Kultur ist...

- ...angeboren ...etwas, was unser tägliches Handeln manchmal beeinflusst ...etwas, über das man nicht mehr nachdenkt und in dem man lebt ...etwas, was nicht verändert werden kann

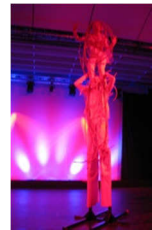
Wie viele Weltreligionen gibt es?

- 5 4 3 6

Warum tragen gläubige Türcinnen ein Kopftuch?

- Im Islam hat der Mann das Recht von seiner Frau zu verlangen, dass sie sich verhüllt. Glaubensbekenntnis und Zeichen der Unterordnung der Frau gegenüber dem Mann. Um ihre Haarfarbe nicht zu zeigen. Glaubensbekenntnis und Ausdruck weiblicher Würde.

Gratulation für deine Geduld und Ausdauer!



Fragebogen zur Projektwoche „KulturManege“

Lehrstuhl für Sportpädagogik der Universität Augsburg



Liebe Teilnehmerin, lieber Teilnehmer,

nach der Projektwoche möchten wir dich noch einmal befragen. Deshalb brauchen wir die ersten beiden Buchstaben des Vornamens deiner Eltern:

- BITTE IN GROSBUCHSTABEN SCHREIBEN –

1. Den ersten und zweiten Buchstaben des Vornamens deiner Mutter: _____

2. Den ersten und zweiten Buchstaben des Vornamens deines Vaters: _____

- BITTE DEUTLICH ANKREUZEN! –

1. Dein Alter: 11 Jahre 12 Jahre 13 Jahre älter: _____ Jahre

2. Dein Geschlecht: männlich weiblich

3. Deine Staatsbürgerschaft: deutsch türkisch russisch andere: _____

4. Nationalität deiner Eltern: beide deutsch deutsch/türkisch deutsch/russisch andere: _____

5. Wo wohnst du? kleines Dorf großes Dorf kleine Stadt Großstadt







6. Du gehst auf: Gymnasium Realschule Hauptschule

Beim Ausfüllen gibt es **keine richtigen oder falschen** Antworten!

7. Hier geht es um deine Meinung, ob es Probleme beim Zusammenleben von deutschen Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund (= Kinder, die aus den Ausland kommen oder ausländische Eltern haben) gibt.







Denkst du, es gibt soziale Probleme und Spannungen?

- BITTE NUR EIN KREUZCHEN PRO ZEILE! -

	Stimmt nicht  	Eher nicht 	Stimmt eher 	Stimmt  
Die Kinder mit Migrationshintergrund spielen vor allem untereinander.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir nehmen zu wenig Rücksicht auf mögliche sprachliche Probleme der Migranten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir wissen zu wenig über die Kulturen (Lebensweise, Glaube, Tradition usw.) der Kinder mit Migrationshintergrund.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir können kulturelle Unterschiede (z.B. wenn ein türkisches Mädchen ein Kopftuch trägt) nicht akzeptieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Begegnungen mit fremden Lebensweisen (z.B. Kopftuch, komische Essgewohnheiten) sind uns unangenehm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>







8. Wie stark spürst Du die Probleme, die aufgrund der mangelnden Integration entstehen?



	Stimmt nicht  	Eher nicht 	Stimmt eher 	Stimmt  
Es ist mir unangenehm, wenn sich Personen neben mir in einer anderen Sprache unterhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Grüppchenbildungen in der Pause, beunruhigen mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es macht mir Angst, weil ich bei den Kindern mit Migrationshintergrund vieles nicht verstehe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Gewaltbereitschaft und Streitlust zwischen deutschen und Kindern mit Migrationshintergrund beunruhigt mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe Angst, dass ich mich irgendwann nicht mehr in Deutschland wohl fühle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>







9. Hier geht es um deine Meinung, wie die Kinder mit Migrationshintergrund besser in unsere Gesellschaft integriert werden können?



	Stimmt nicht  	Eher nicht 	Stimmt eher 	Stimmt  
Wenn wir uns besser verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn wir lernen kulturelle Unterschiede (z.B. Kleidungsstil, Essgewohnheiten, Religion) nicht zu werten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn wir mehr über die fremden Kulturen wissen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn wir lernen den anderen so zu akzeptieren, wie er ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn wir beobachten wie wir uns Fremden gegenüber verhalten und die Gründe dafür suchen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

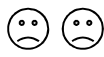



10. Wer kann etwas zur Lösung beitragen?



	Stimmt nicht  	Eher nicht 	Stimmt eher 	Stimmt  
Menschen mit und ohne Migrationshintergrund müssen offen und vorurteilsfrei aufeinander zugehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist nur Aufgabe der Politiker Menschen mit Migrationshintergrund in die Gesellschaft zu integrieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeder kann einen Beitrag zur Integration leisten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist alleinige Aufgabe der Migranten sich in die Gesellschaft zu integrieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Welche Deiner Handlungen helfen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund wirklich? Was kannst du konkret tun?







	Stimmt nicht 	Eher nicht 	Stimmt eher 	Stimmt 
Ich lerne meine und die Körpersprache (Körperhaltung, Gesichtsausdruck, usw.) anderer besser zu deuten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde, dass alle Kulturen gleich sind und versuche mehr über sie zu erfahren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich tausche mich mit anderen Kindern über ihre Kultur, Religion oder Lebensweise aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich besuche einen fremden kulturellen oder religiösen Ort (z.B. Moschee oder traditionellen Laden)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich rede mit meinen Freunden und Eltern über meine Ängste gegenüber Fremden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich organisiere mit der Klasse eine Aktion zum Kulturaustausch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Versetze Dich bitte in folgende Situation. Was würdest Du tun?

In der Zeitung steht, dass in deiner Nachbarschaft eine Moschee gebaut wird!







In dieser Situation...



	Stimmt nicht 	Eher nicht 	Stimmt eher 	Stimmt 
...verstehe ich die umliegenden Bewohner, die dagegen sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...denke ich: Es ist schön, dass unsere muslimische Mitbürger einen Ort zum Beten haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...denke ich: Menschen anderer Nationen können gerne bei uns leben, aber dann in unserer Kultur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...denke ich: Ich finde das nicht gut, da wir in einer christlichen Gesellschaft leben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...denke ich: Zum Glück wird die Moschee nicht bei mir in der Nähe gebaut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...frage ich mich: Wie sieht so eine Moschee eigentlich aus?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...denke ich: Der Bau dieses Gotteshauses bereichert unsere Stadt und kulturelle Vielfalt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...überlege ich mir mal das muslimische Gotteshaus anzuschauen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...denke ich: Wenn die Genehmigung von Seiten der Stadt erteilt wurde, ist das in Ordnung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Was kannst Du besonders gut?



	Stimmt nicht  	Eher nicht 	Stimmt eher 	Stimmt  
Ich kann mich schnell auf eine veränderte Situation einstellen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es macht mir Spaß kreativ zu gestalten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich von einer Sache überzeugt bin, ist es mir egal was die anderen sagen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es macht mir Spaß vor anderen etwas zu präsentieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn mich jemand um Hilfe bittet, helfe ich immer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn es ein Projekt gibt mit dem ich anderen Menschen helfen kann, mache ich das gerne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es fällt mir leicht kreativ zu gestalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe kein Problem auf fremde Personen zuzugehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann mich gut in Andere hineinversetzen und mit Ihnen fühlen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



14. Hast Du Dich in den beiden ersten Fragebögen dazu entschlossen, etwas für die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu tun?

Wichtig ist, dass Du EHRlich antwortest!

- Nein**, ich habe mir nichts in den beiden ersten Fragebögen vorgenommen...

.... **weil** (hier sind maximal drei Kreuze erlaubt!)

- es keine Probleme bei der Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund gibt.
- es Aufgabe der Migranten ist sich zu integrieren.
- Ich keine Zeit hatte.
- niemand von den anderen Schülern mitmachen wollte.
- ich keine Lust hatte.
- alle, die ich kenne integriert sind.
- ich nicht verstanden habe für was die Aktionen gut sein sollen.
- Sonstiges: _____

- JA**, ich habe mir etwas vorgenommen: **Aber NUR Dinge, die ich bereits vorher schon getan habe...**

.... **weil** (hier sind maximal drei Kreuze erlaubt!)

- Ich schon viel mache.
- Es vor allem Aufgabe der Migranten ist sich zu integrieren.
- die anderen Aktionen meiner Meinung nach nichts gebracht haben.
- alle, die ich kenne sowieso integriert sind.
- ich nicht verstanden habe für was die Aktionen gut sein sollen.
- Ich keine Zeit hatte.
- niemand von den anderen Schülern mitmachen wollte.
- ich keine Lust hatte.
- Sonstiges: _____

Bitte kreuze auf der nächsten Seite die Aktionen an und erinnere Dich, was Du dir vorgenommen hattest!

- JA**, ich habe mir etwas vorgenommen: **Dinge, die ich bereits vorher schon getan habe und neue Handlungen...**

Bitte kreuze auf der nächsten Seite die Aktionen an und erinnere Dich, was Du dir vorgenommen hattest!

1. Ich versuche zu lernen meine und die Körpersprache anderer besser zu deuten.

Nein, das habe ich mir nicht vorgenommen. Weiter im nächsten Kasten.

Ja, das habe ich mir vorgenommen: Es geht direkt hier weiter.

Hast du es auch **wirklich** getan?

Ja, weil Freunde mitgemacht haben.

Es mir und meinen Mitmenschen etwas bringt.

Ich es gerne machen wollte.

Sonstiges: _____

Nein, weil Ich keine Zeit hatte.

Niemand von den anderen Schülern mitmachen wollte.

Ich keine Lust hatte.

Sonstiges: _____

2. Ich nehme im Gespräch Rücksicht auf mögliche sprachliche Probleme und berücksichtige den kulturellen Hintergrund.

Nein, das habe ich mir nicht vorgenommen. Weiter im nächsten Kasten.

Ja, das habe ich mir vorgenommen: Es geht direkt hier weiter.

Hast du es auch **wirklich** getan?

Ja, weil Freunde mitgemacht haben.

Es mir und meinen Mitmenschen etwas bringt.

Ich es gerne machen wollte.

Sonstiges: _____

Nein, weil Ich keine Zeit hatte.

Kein anderer Schülern mitmachen wollte.

Ich keine Lust hatte.

Sonstiges: _____

3. Ich unterhalte mich mit Kindern mit Migrationshintergrund über ihre Kultur, Religion oder Lebensweise um mehr zu erfahren.

Nein, das habe ich mir nicht vorgenommen. Weiter im nächsten Kasten.

Ja, das habe ich mir vorgenommen: Es geht direkt hier weiter.

Hast du es auch **wirklich** getan?

Ja, weil Freunde mitgemacht haben.

Es mir und meinen Mitmenschen etwas bringt.

Ich es gerne machen wollte.

Sonstiges: _____

Nein, weil Ich keine Zeit hatte.

Kein anderer Schülern mitmachen wollte.

Ich keine Lust hatte.

Sonstiges: _____

4. Ich versuche auf kulturelle Unterschiede Rücksicht zu nehmen. (z.B. ungewöhnliche Essgewohnheiten oder Kleidung).

Nein, das habe ich mir nicht vorgenommen. Weiter im nächsten Kasten.

Ja, das habe ich mir vorgenommen: Es geht direkt hier weiter.

Hast du es auch **wirklich** getan?

Ja, weil Freunde mitgemacht haben.

Es mir und meinen Mitmenschen etwas bringt.

Ich es gerne machen wollte.

Sonstiges: _____

Nein, weil Ich keine Zeit hatte.

Kein anderer Schülern mitmachen wollte.

Ich keine Lust hatte.

Sonstiges: _____

5. Ich beobachte wie ich mich Fremden gegenüber verhalte und suche die Gründe dafür?

Nein, das habe ich mir nicht vorgenommen. Weiter im nächsten Kasten.

Ja, das habe ich mir vorgenommen: Es geht direkt hier weiter.

Hast du es auch **wirklich** getan?

Ja, weil Freunde mitgemacht haben.

Es mir und meinen Mitmenschen etwas bringt.

Ich es gerne machen wollte.

Sonstiges: _____

Nein, weil Ich keine Zeit hatte.

Kein anderer Schülern mitmachen wollte.

Ich keine Lust hatte.

Sonstiges: _____

6. Ich erzähle meinen Eltern von der Lebensweise und den Schwierigkeiten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in meiner Klasse.

Nein, das habe ich mir nicht vorgenommen. Weiter im nächsten Kasten.

Ja, das habe ich mir vorgenommen: Es geht direkt hier weiter.

Hast du es auch **wirklich** getan?

Ja, weil Freunde mitgemacht haben.

Es mir und meinen Mitmenschen etwas bringt.

Ich es gerne machen wollte.

Sonstiges: _____

Nein, weil Ich keine Zeit hatte.

Kein anderer Schülern mitmachen wollte.

Ich keine Lust hatte.

Sonstiges: _____

7. Ich organisiere mit der Klasse eine Aktion zum Kulturaustausch (Menschen aus verschiedenen Ländern treffen sich und reden über ihr Land und ihre Kultur).

Nein, das habe ich mir nicht vorgenommen. Weiter im nächsten Kasten.

Ja, das habe ich mir vorgenommen: Es geht direkt hier weiter.

Hast du es auch **wirklich** getan?

Ja, weil Freunde mitgemacht haben.

Es mir und meinen Mitmenschen etwas bringt.

Ich es gerne machen wollte.

Sonstiges: _____

Nein, weil Ich keine Zeit hatte.

Kein anderer Schülern mitmachen wollte.

Ich keine Lust hatte.

Sonstiges: _____

8. Ich besuche einen fremden kulturellen oder religiösen Ort (z.B. Moschee oder traditionellen Laden)

Nein, das habe ich mir nicht vorgenommen. Weiter im nächsten Kasten.

Ja, das habe ich mir vorgenommen: Es geht direkt hier weiter.

Hast du es auch **wirklich** getan?

Ja, weil Freunde mitgemacht haben.

Es mir und meinen Mitmenschen etwas bringt.

Ich es gerne machen wollte.

Sonstiges: _____

Nein, weil Ich keine Zeit hatte.

Kein anderer Schülern mitmachen wollte.

Ich keine Lust hatte.

Sonstiges: _____

15. Hier interessiert uns noch, was du über das Thema soziale Integration weisst!



- BITTE NUR EIN KREUZCHEN PRO ZEILE! -

Unsere Gesellschaft ist?

- Multikulturell deutsch deutsch mit kulturellen Einflüssen traditionell

Was verbindest du mit dem Begriff Kultur?

- Alltagshandlungen, Tradition, Sprache, Deutungsmuster Tradition Tradition, Sprache, Alltagshandlungen Tradition, Sprache

Was ist Kultur? Kultur ist...

- ...angeboren ...etwas, was unser tägliches Handeln manchmal beeinflusst ...etwas, über das man nicht mehr nachdenkt und in dem man lebt ...etwas, was nicht verändert werden kann

Wie viele Weltreligionen gibt es?

- 5 4 3 6

Warum tragen gläubige Türkinnen ein Kopftuch?

- Im Islam hat der Mann das Recht von seiner Frau zu verlangen, dass sie sich verhüllt. Glaubensbekenntnis und Zeichen der Unterordnung der Frau gegenüber dem Mann. Um ihre Haarfarbe nicht zu zeigen. Glaubensbekenntnis und Ausdruck weiblicher Würde.

Gratulation für deine Geduld und Ausdauer!

SPSS/Deskriptive Statistik/Mittelwerte

SPSS/Deskriptive Statistik/Mittelwerte/Wissen/Wissen gesamt

Deskriptive Statistik

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Wissens gesamt	101	,00	4,00	1,8911	1,01883
aWissen gesamt	99	,00	5,00	2,6263	1,04575
bWissen gesamt	95	,00	5,00	2,4842	1,10956
Gültige Werte (Listenweise)	93				

SPSS/Deskriptive Statistik/Mittelwerte/Einstellungen/Verantwortungszuschreibung

Deskriptive Statistik

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Verantwortungszuschreibung----alle	101	1,00	4,00	3,6238	,73282
Verantwortungszuschreibung----Politik	101	1,00	4,00	1,4752	,68694
Verantwortungszuschreibung----alle	100	1,00	4,00	3,6700	,62044
Verantwortungszuschreibung---- Migranten	101	1,00	4,00	1,6931	,88026
aVerantwortungszuschreibung----alle	101	3,00	4,00	3,8119	,39276
aVerantwortungszuschreibung----Politik	100	1,00	3,00	1,4100	,65281
aVerantwortungszuschreibung----alle	101	2,00	4,00	3,7129	,55383
aVerantwortungszuschreibung---- Migranten	101	1,00	3,00	1,3267	,53120
bVerantwortungszuschreibung----alle	100	2,00	4,00	3,5500	,62563
bVerantwortungszuschreibung----Politik	99	1,00	4,00	1,4646	,65952
bVerantwortungszuschreibung----alle	100	1,00	4,00	3,6000	,69631
bVerantwortungszuschreibung---- Migranten	100	1,00	3,00	1,3900	,51040
Gültige Werte (Listenweise)	98				

SPSS/Deskriptive Statistik/Mittelwerte/Einstellungen/Problemfelder

Deskriptive Statistik

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Problemfeld---Umgang mit Differenz	101	1,00	4,00	1,7921	,81629
Problemfeld---Kommunikation	100	1,00	4,00	1,9800	,84063
Problemfeld---Mangelndes Wissen	98	1,00	4,00	2,6939	,80473
Problemfeld---Akzeptanz des Anderen	100	1,00	4,00	1,4900	,78490
Problemfeld---Umgang mit Fremdheit	101	1,00	4,00	1,4455	,67045
aProblemfeld---Umgang mit Differenz	101	1,00	4,00	1,9208	,79603
aProblemfeld--Kommunikation	101	1,00	4,00	2,3861	,69239
aProblemfeld---Mangelndes Wissen	101	1,00	4,00	2,9505	,87608
aProblemfeld---Akzeptanz des Anderern	101	1,00	4,00	1,5248	,79491
aProblemfeld---Umgang mit Fremdheit	101	1,00	4,00	1,5545	,68520
bProblemfeld---Umgang mit Differenz	101	1,00	4,00	2,1881	,67399
bProblemfeld---Kommunikation	101	1,00	4,00	2,1980	,77485
bProblemfeld---Mangelndes Wissen	100	1,00	4,00	2,7500	,78335
bProblemfeld---Akzeptanz des Anderern	101	1,00	4,00	1,5842	,73848
bProblemfeld---Umgang mit Fremdheit	100	1,00	4,00	1,4900	,65897
Gültige Werte (Listenweise)	95				

SPSS/Deskriptive Statistik/Mittelwerte/Einstellungen/Kompetenzerwartung

Deskriptive Statistik

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
1Kompetenzerwartung--- Flexibilität	101	1,00	4,00	3,0693	,68202
2Kompetenzerwartung--- Kreativität	101	1,00	4,00	3,3663	,78387
3Kompetenzerwartung--- emotionale Stabilität	99	1,00	4,00	3,0202	,85690
4Kompetenzerwartung--- emotionale Stabilität	101	1,00	4,00	2,5446	,93300
5Kompetenzerwartung--- soziale Initiative	101	2,00	4,00	3,3663	,62806
6Kompetenzerwartung--- soziale Initiative	100	1,00	4,00	3,2500	,72995
8Kompetenzerwartung--- Kreativität	101	1,00	4,00	3,1089	,82342
9Kompetenzerwartung--- Offenheit	99	1,00	4,00	2,9293	,84820
10Kompetenzerwartung--- Empathie	101	1,00	4,00	3,1386	,77498
11Kompetenzerwartung--- Empathie	101	1,00	4,00	3,3366	,75203
a1Kompetenzerwartung--- Flexibilität	101	1,00	4,00	3,0396	,69168
a2Kompetenzerwartung--- Kreativität	99	2,00	4,00	3,4949	,64482
a3Kompetenzerwartung--- emotionale Stabilität	101	1,00	4,00	2,9802	,77434
a4Kompetenzerwartung--- emotionale Stabilität	101	1,00	4,00	3,1386	,67867
a5Kompetenzerwartung--- soziale Initiative	101	2,00	4,00	3,3168	,59884
a6Kompetenzerwartung--- soziale Initiative	100	1,00	4,00	3,2700	,66447
a8Kompetenzerwartung--- Kreativität	101	1,00	4,00	3,2475	,76689
a9Kompetenzerwartung--- Offenheit	100	1,00	4,00	3,0100	,82260
a10Kompetenzerwartung--- Empathie	100	2,00	4,00	3,4500	,62563

a11Kompetenzerwartung--- Empathie	100	2,00	4,00	3,3300	,65219
b1Kompetenzerwartung--- Flexibilität	101	1,00	4,00	2,8713	,73025
b2Kompetenzerwartung--- Kreativität	101	1,00	4,00	3,2772	,69453
b3Kompetenzerwartung--- emotionale Stabilität	101	1,00	4,00	2,7723	,82318
b4Kompetenzerwartung--- emotionale Stabilität	101	1,00	4,00	2,8119	,84514
b5Kompetenzerwartung--- soziale Initiative	101	2,00	4,00	3,2376	,58564
b6Kompetenzerwartung--- soziale Initiative	100	1,00	4,00	3,0700	,65528
b8Kompetenzerwartung--- Kreativität	101	1,00	4,00	3,1386	,69325
b9Kompetenzerwartung--- Offenheit	101	1,00	4,00	2,8218	,80494
b10Kompetenzerwartung--- Empathie	101	2,00	4,00	3,3366	,60460
b11Kompetenzerwartung--- Empathie	100	1,00	4,00	3,0700	,83188
Gültige Werte (Listenweise)	93				

SPSS/Deskriptive Statistik/Mittelwerte/Coping Stil

Deskriptive Statistik

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Faktor Vermeidungsstrategie	97	1,00	4,00	2,1289	,77318
Faktor Informationstrategie	101	1,00	4,00	2,8515	,80714
aFaktor Vermeidungsstrategie	97	1,00	4,00	2,1289	,77318
a Faktor Informationsstrategie	101	1,00	4,00	2,8886	,71281
bFaktor Vermeidungsstrategie	98	1,00	4,00	2,0689	,77141
b Faktor Informationsstrategie	99	1,00	4,00	2,7449	,73798
Gültige Werte (Listenweise)	94				

SPSS/Deskriptive Statistik/Mittelwerte/Handlungs-Ergebnis-Erwartung

Deskriptive Statistik

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Faktor Handlungs-Ergebnis-Erwartung	98	1,40	4,00	3,3122	,49247
a Faktor Handlungs-Ergebnis-Erwartung	101	1,00	4,00	3,3050	,51037
b Faktor Handlungs-Ergebnis-Erwartung	100	1,20	4,00	3,2280	,51720
Gültige Werte (Listenweise)	97				

SPSS/Deskriptive Statistik/Mittelwerte/Instrumentalitätserwartung

Deskriptive Statistik

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Faktor Instrumentalitätserwartung	99	1,17	4,00	2,5017	,63554
a Faktor Instrumentalitätserwartung	99	1,00	4,00	2,5993	,60512
b Faktor Instrumentalitätserwartung	96	1,17	3,83	2,4757	,54557
Gültige Werte (Listenweise)	93				

SPSS/Deskriptive Statistik/Mittelwerte/Problemwahrnehmung

Deskriptive Statistik

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Faktor Problemwahrnehmung	99	1,00	3,40	1,7677	,56040
a Faktor Problemwahrnehmung	100	1,00	3,40	1,8240	,52975
b Faktor Problemwahrnehmung	100	1,00	3,00	1,7720	,48160
Gültige Werte (Listenweise)	97				

SPSS/Deskriptive Statistik/Mittelwerte/Handlung/Vorgenommene Handlungen

Deskriptive Statistik

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Handlungen vorgenommen	100	,00	8,00	1,7300	1,87947
aHandlungen vorgenommen	101	,00	8,00	1,5149	1,87411
bHandlungen vorgenommen	99	,00	8,00	3,7778	2,48077
Gültige Werte (Listenweise)	98				

SPSS/Deskriptive Statistik/Mittelwerte/Handlung/Realisierte Handlungen

Deskriptive Statistik

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Handlungen tue ich bereits	100	,00	8,00	2,8700	1,87840
aHandlungen tue ich bereits	101	,00	8,00	4,0495	2,15117
bHandlungen getan	101	,00	8,00	3,5248	2,15682
Gültige Werte (Listenweise)	100				

Häufigkeiten

SPSS/Häufigkeiten/Wissen/Gesamt/t1,t2,t3

Wissens gesamt

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	,00	9	8,9	8,9	8,9
	1,00	24	23,8	23,8	32,7
	2,00	44	43,6	43,6	76,2
	3,00	17	16,8	16,8	93,1
	4,00	7	6,9	6,9	100,0
	Gesamt	101	100,0	100,0	

aWissen gesamt

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	,00	1	1,0	1,0	1,0
	1,00	16	15,8	16,2	17,2
	2,00	24	23,8	24,2	41,4
	3,00	37	36,6	37,4	78,8
	4,00	20	19,8	20,2	99,0
	5,00	1	1,0	1,0	100,0
	Gesamt	99	98,0	100,0	
Fehlend	System	2	2,0		
	Gesamt	101	100,0		

bWissen gesamt

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	,00	5	5,0	5,3	5,3
	1,00	13	12,9	13,7	18,9
	2,00	25	24,8	26,3	45,3
	3,00	36	35,6	37,9	83,2
	4,00	15	14,9	15,8	98,9
	5,00	1	1,0	1,1	100,0
	Gesamt	95	94,1	100,0	
Fehlend	System	6	5,9		
	Gesamt	101	100,0		

Wissen---Kopftuch

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	f-Mann Recht Frau zu Verhüllung zu zwingen	37	36,6	36,6	36,6
	f- Unterordnung der Frau gegenüber dem Mann	31	30,7	30,7	67,3
	f- um Hautfarbe nicht zu zeigen	7	6,9	6,9	74,3
	r- Ausdruck weiblicher Würde	26	25,7	25,7	100,0
	Gesamt	101	100,0	100,0	

aWissen---Kopftuch

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	f-Mann Recht Frau zu Verhüllung zu zwingen	37	36,6	37,0	37,0
	f- Unterordnung der Frau gegenüber dem Mann	42	41,6	42,0	79,0
	f- um Hautfarbe nicht zu zeigen	3	3,0	3,0	82,0
	r- Ausdruck weiblicher Würde	18	17,8	18,0	100,0
	Gesamt	100	99,0	100,0	
Fehlend	99,00	1	1,0		
Gesamt		101	100,0		

bWissen---Kopftuch

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	f-Mann Recht Frau zu Verhüllung zu zwingen	42	41,6	42,9	42,9
	f- Unterordnung der Frau gegenüber dem Mann	34	33,7	34,7	77,6
	f- um Hautfarbe nicht zu zeigen	4	4,0	4,1	81,6
	r- Ausdruck weiblicher Würde	18	17,8	18,4	100,0
	Gesamt	98	97,0	100,0	
Fehlend	99,00	3	3,0		
Gesamt		101	100,0		

Wissen---Gesellschaft

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	multikulturell	29	28,7	28,7	28,7
	deutsch	15	14,9	14,9	43,6
	deutsch mit Einflüssen	56	55,4	55,4	99,0
	traditionell	1	1,0	1,0	100,0
	Gesamt	101	100,0	100,0	

aWissen---Gesellschaft

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	multikulturell	53	52,5	52,5	52,5
	deutsch	6	5,9	5,9	58,4
	deutsch mit kult. Einflüssen	41	40,6	40,6	99,0
	traditionell	1	1,0	1,0	100,0
	Gesamt	101	100,0	100,0	

bWissen---Gesellschaft

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	multikulturell	55	54,5	55,0	55,0
	deutsch	12	11,9	12,0	67,0
	deutsch mit Einflüssen	29	28,7	29,0	96,0
	traditionell	4	4,0	4,0	100,0
	Gesamt	100	99,0	100,0	
Fehlend	99,00	1	1,0		
	Gesamt	101	100,0		

1Kompetenzerwartung---Flexibilität

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	1	1,0	1,0	1,0
	eher nicht	17	16,8	16,8	17,8
	stimmt eher	57	56,4	56,4	74,3
	stimmt	26	25,7	25,7	100,0
	Gesamt	101	100,0	100,0	

2Kompetenzerwartung---Kreativität

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	1	1,0	1,0	1,0
	eher nicht	16	15,8	15,8	16,8
	stimmt eher	29	28,7	28,7	45,5
	stimmt	55	54,5	54,5	100,0
	Gesamt	101	100,0	100,0	

3Kompetenzerwartung---emotionale Stabilität

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	4	4,0	4,0	4,0
	eher nicht	23	22,8	23,2	27,3
	stimmt eher	39	38,6	39,4	66,7
	stimmt	33	32,7	33,3	100,0
	Gesamt	99	98,0	100,0	
Fehlend	99,00	2	2,0		
Gesamt		101	100,0		

4Kompetenzerwartung---emotionale Stabilität

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	14	13,9	13,9	13,9
	eher nicht	35	34,7	34,7	48,5
	stimmt eher	35	34,7	34,7	83,2
	stimmt	17	16,8	16,8	100,0
	Gesamt	101	100,0	100,0	

5Kompetenzerwartung---soziale Initiative

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	eher nicht	8	7,9	7,9	7,9
	stimmt eher	48	47,5	47,5	55,4
	stimmt	45	44,6	44,6	100,0
	Gesamt	101	100,0	100,0	

6Kompetenzerwartung---soziale Initiative

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	2	2,0	2,0	2,0
	eher nicht	11	10,9	11,0	13,0
	stimmt eher	47	46,5	47,0	60,0
	stimmt	40	39,6	40,0	100,0
	Gesamt	100	99,0	100,0	
Fehlend	99,00	1	1,0		
Gesamt		101	100,0		

8Kompetenzerwartung---Kreativität

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	2	2,0	2,0	2,0
	eher nicht	23	22,8	22,8	24,8
	stimmt eher	38	37,6	37,6	62,4
	stimmt	38	37,6	37,6	100,0
	Gesamt	101	100,0	100,0	

9Kompetenzerwartung---Offenheit

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	3	3,0	3,0	3,0
	eher nicht	30	29,7	30,3	33,3
	stimmt eher	37	36,6	37,4	70,7
	stimmt	29	28,7	29,3	100,0
	Gesamt	99	98,0	100,0	
Fehlend	99,00	2	2,0		
Gesamt		101	100,0		

10Kompetenzerwartung---Empathie

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	2	2,0	2,0	2,0
	eher nicht	18	17,8	17,8	19,8
	stimmt eher	45	44,6	44,6	64,4
	stimmt	36	35,6	35,6	100,0
	Gesamt	101	100,0	100,0	

a1Kompetenzerwartung---Flexibilität

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	1	1,0	1,0	1,0
	eher nicht	19	18,8	18,8	19,8
	stimmt eher	56	55,4	55,4	75,2
	stimmt	25	24,8	24,8	100,0
	Gesamt	101	100,0	100,0	

a2Kompetenzerwartung---Kreativität

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	eher nicht	8	7,9	8,1	8,1
	stimmt eher	34	33,7	34,3	42,4
	stimmt	57	56,4	57,6	100,0
	Gesamt	99	98,0	100,0	
Fehlend	99,00	2	2,0		
Gesamt		101	100,0		

a3Kompetenzerwartung---emotionale Stabilität

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	5	5,0	5,0	5,0
	eher nicht	16	15,8	15,8	20,8
	stimmt eher	56	55,4	55,4	76,2
	stimmt	24	23,8	23,8	100,0
	Gesamt	101	100,0	100,0	

a4Kompetenzerwartung---emotionale Stabilität

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	1	1,0	1,0	1,0
	eher nicht	14	13,9	13,9	14,9
	stimmt eher	56	55,4	55,4	70,3
	stimmt	30	29,7	29,7	100,0
	Gesamt	101	100,0	100,0	

a5Kompetenzerwartung---soziale Initiative

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	eher nicht	7	6,9	6,9	6,9
	stimmt eher	55	54,5	54,5	61,4
	stimmt	39	38,6	38,6	100,0
	Gesamt	101	100,0	100,0	

a6Kompetenzerwartung---soziale Initiative

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	1	1,0	1,0	1,0
	eher nicht	9	8,9	9,0	10,0
	stimmt eher	52	51,5	52,0	62,0
	stimmt	38	37,6	38,0	100,0
	Gesamt	100	99,0	100,0	
Fehlend	99,00	1	1,0		
Gesamt		101	100,0		

a8Kompetenzerwartung---Kreativität

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	2	2,0	2,0	2,0
	eher nicht	14	13,9	13,9	15,8
	stimmt eher	42	41,6	41,6	57,4
	stimmt	43	42,6	42,6	100,0
	Gesamt	101	100,0	100,0	

a9Kompetenzerwartung---Offenheit

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	5	5,0	5,0	5,0
	eher nicht	18	17,8	18,0	23,0
	stimmt eher	48	47,5	48,0	71,0
	stimmt	29	28,7	29,0	100,0
	Gesamt	100	99,0	100,0	
Fehlend	99,00	1	1,0		
Gesamt		101	100,0		

a10Kompetenzerwartung---Empathie

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	eher nicht	7	6,9	7,0	7,0
	stimmt eher	41	40,6	41,0	48,0
	stimmt	52	51,5	52,0	100,0
	Gesamt	100	99,0	100,0	
Fehlend	99,00	1	1,0		
Gesamt		101	100,0		

b1Kompetenzerwartung---Flexibilität

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	3	3,0	3,0	3,0
	eher nicht	25	24,8	24,8	27,7
	stimmt eher	55	54,5	54,5	82,2
	stimmt	18	17,8	17,8	100,0
	Gesamt	101	100,0	100,0	

b2Kompetenzerwartung---Kreativität

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	1	1,0	1,0	1,0
	eher nicht	11	10,9	10,9	11,9
	stimmt eher	48	47,5	47,5	59,4
	stimmt	41	40,6	40,6	100,0
	Gesamt	101	100,0	100,0	

b3Kompetenzerwartung---emotionale Stabilität

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	5	5,0	5,0	5,0
	eher nicht	33	32,7	32,7	37,6
	stimmt eher	43	42,6	42,6	80,2
	stimmt	20	19,8	19,8	100,0
	Gesamt	101	100,0	100,0	

b4Kompetenzerwartung---emotionale Stabilität

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	8	7,9	7,9	7,9
	eher nicht	23	22,8	22,8	30,7
	stimmt eher	50	49,5	49,5	80,2
	stimmt	20	19,8	19,8	100,0
	Gesamt	101	100,0	100,0	

b5Kompetenzerwartung---soziale Initiative

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	eher nicht	8	7,9	7,9	7,9
	stimmt eher	61	60,4	60,4	68,3
	stimmt	32	31,7	31,7	100,0
	Gesamt	101	100,0	100,0	

b6Kompetenzerwartung---soziale Initiative

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	1	1,0	1,0	1,0
	eher nicht	15	14,9	15,0	16,0
	stimmt eher	60	59,4	60,0	76,0
	stimmt	24	23,8	24,0	100,0
	Gesamt	100	99,0	100,0	
Fehlend	System	1	1,0		
Gesamt		101	100,0		

b8Kompetenzerwartung---Kreativität

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	2	2,0	2,0	2,0
	eher nicht	12	11,9	11,9	13,9
	stimmt eher	57	56,4	56,4	70,3
	stimmt	30	29,7	29,7	100,0
	Gesamt	101	100,0	100,0	

b9Kompetenzerwartung---Offenheit

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	4	4,0	4,0	4,0
	eher nicht	31	30,7	30,7	34,7
	stimmt eher	45	44,6	44,6	79,2
	stimmt	21	20,8	20,8	100,0
	Gesamt	101	100,0	100,0	

b10Kompetenzerwartung---Empathie

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	eher nicht	7	6,9	6,9	6,9
	stimmt eher	53	52,5	52,5	59,4
	stimmt	41	40,6	40,6	100,0
	Gesamt	101	100,0	100,0	

SPSS/Häufigkeiten/Einstellungen/Problemfelder/t1t2t3

Problemfeld---Umgang mit Differenz

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	43	42,6	42,6	42,6
	eher nicht	39	38,6	38,6	81,2
	stimmt eher	16	15,8	15,8	97,0
	stimmt	3	3,0	3,0	100,0
	Gesamt	101	100,0	100,0	

Problemfeld---Kommunikation

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	32	31,7	32,0	32,0
	eher nicht	42	41,6	42,0	74,0
	stimmt eher	22	21,8	22,0	96,0
	stimmt	4	4,0	4,0	100,0
	Gesamt	100	99,0	100,0	
Fehlend	99,00	1	1,0		
Gesamt		101	100,0		

Problemfeld---Mangelndes Wissen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	8	7,9	8,2	8,2
	eher nicht	27	26,7	27,6	35,7
	stimmt eher	50	49,5	51,0	86,7
	stimmt	13	12,9	13,3	100,0
	Gesamt	98	97,0	100,0	
Fehlend	99,00	3	3,0		
Gesamt		101	100,0		

Problemfeld---Akzeptanz des Anderen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	66	65,3	66,0	66,0
	eher nicht	22	21,8	22,0	88,0
	stimmt eher	9	8,9	9,0	97,0
	stimmt	3	3,0	3,0	100,0
	Gesamt	100	99,0	100,0	
Fehlend	99,00	1	1,0		
Gesamt		101	100,0		

Problemfeld---Umgang mit Fremdheit

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	65	64,4	64,4	64,4
	eher nicht	28	27,7	27,7	92,1
	stimmt eher	7	6,9	6,9	99,0
	stimmt	1	1,0	1,0	100,0
	Gesamt	101	100,0	100,0	

aProblemfeld---Umgang mit Differenz

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	34	33,7	33,7	33,7
	eher nicht	43	42,6	42,6	76,2
	stimmt eher	22	21,8	21,8	98,0
	stimmt	2	2,0	2,0	100,0
	Gesamt	101	100,0	100,0	

aProblemfeld--Kommunikation

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	11	10,9	10,9	10,9
	eher nicht	41	40,6	40,6	51,5
	stimmt eher	48	47,5	47,5	99,0
	stimmt	1	1,0	1,0	100,0
	Gesamt	101	100,0	100,0	

aProblemfeld---Mangelndes Wissen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	9	8,9	8,9	8,9
	eher nicht	14	13,9	13,9	22,8
	stimmt eher	51	50,5	50,5	73,3
	stimmt	27	26,7	26,7	100,0
	Gesamt	101	100,0	100,0	

aProblemfeld---Akzeptanz des Anderern

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	65	64,4	64,4	64,4
	eher nicht	21	20,8	20,8	85,1
	stimmt eher	13	12,9	12,9	98,0
	stimmt	2	2,0	2,0	100,0
	Gesamt	101	100,0	100,0	

aProblemfeld---Umgang mit Fremdheit

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	55	54,5	54,5	54,5
	eher nicht	37	36,6	36,6	91,1
	stimmt eher	8	7,9	7,9	99,0
	stimmt	1	1,0	1,0	100,0
	Gesamt	101	100,0	100,0	

bProblemfeld---Umgang mit Differenz

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	14	13,9	13,9	13,9
	eher nicht	55	54,5	54,5	68,3
	stimmt eher	31	30,7	30,7	99,0
	stimmt	1	1,0	1,0	100,0
	Gesamt	101	100,0	100,0	

bProblemfeld---Kommunikation

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	19	18,8	18,8	18,8
	eher nicht	46	45,5	45,5	64,4
	stimmt eher	33	32,7	32,7	97,0
	stimmt	3	3,0	3,0	100,0
	Gesamt	101	100,0	100,0	

bProblemfeld---Mangelndes Wissen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	8	7,9	8,0	8,0
	eher nicht	22	21,8	22,0	30,0
	stimmt eher	57	56,4	57,0	87,0
	stimmt	13	12,9	13,0	100,0
	Gesamt	100	99,0	100,0	
Fehlend	System	1	1,0		
Gesamt		101	100,0		

bProblemfeld---Akzeptanz des Anderern

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	54	53,5	53,5	53,5
	eher nicht	38	37,6	37,6	91,1
	stimmt eher	6	5,9	5,9	97,0
	stimmt	3	3,0	3,0	100,0
	Gesamt	101	100,0	100,0	

bProblemfeld---Umgang mit Fremdheit

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	58	57,4	58,0	58,0
	eher nicht	37	36,6	37,0	95,0
	stimmt eher	3	3,0	3,0	98,0
	stimmt	2	2,0	2,0	100,0
	Gesamt	100	99,0	100,0	
Fehlend	System	1	1,0		
Gesamt		101	100,0		

SPSS/Häufigkeiten/Einstellungen/Verantwortungszuschreibung/t1t2t3

Verantwortungszuschreibung---alle

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	3	3,0	3,0	3,0
	eher nicht	6	5,9	5,9	8,9
	stimmt eher	17	16,8	16,8	25,7
	stimmt	75	74,3	74,3	100,0
	Gesamt	101	100,0	100,0	

Verantwortungszuschreibung---Politik

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	63	62,4	62,4	62,4
	eher nicht	29	28,7	28,7	91,1
	stimmt eher	8	7,9	7,9	99,0
	stimmt	1	1,0	1,0	100,0
	Gesamt	101	100,0	100,0	

Verantwortungszuschreibung----alle

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	2	2,0	2,0	2,0
	eher nicht	2	2,0	2,0	4,0
	stimmt eher	23	22,8	23,0	27,0
	stimmt	73	72,3	73,0	100,0
	Gesamt	100	99,0	100,0	
Fehlend	99,00	1	1,0		
Gesamt		101	100,0		

Verantwortungszuschreibung----Migranten

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	53	52,5	52,5	52,5
	eher nicht	32	31,7	31,7	84,2
	stimmt eher	10	9,9	9,9	94,1
	stimmt	6	5,9	5,9	100,0
	Gesamt	101	100,0	100,0	

aVerantwortungszuschreibung----alle

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt eher	19	18,8	18,8	18,8
	stimmt	82	81,2	81,2	100,0
	Gesamt	101	100,0	100,0	

aVerantwortungszuschreibung----Politik

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	68	67,3	68,0	68,0
	eher nicht	23	22,8	23,0	91,0
	stimmt eher	9	8,9	9,0	100,0
	Gesamt	100	99,0	100,0	
Fehlend	99,00	1	1,0		
Gesamt		101	100,0		

aVerantwortungszuschreibung---alle

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	eher nicht	5	5,0	5,0	5,0
	stimmt eher	19	18,8	18,8	23,8
	stimmt	77	76,2	76,2	100,0
	Gesamt	101	100,0	100,0	

aVerantwortungszuschreibung---Migranten

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	71	70,3	70,3	70,3
	eher nicht	27	26,7	26,7	97,0
	stimmt eher	3	3,0	3,0	100,0
	Gesamt	101	100,0	100,0	

bVerantwortungszuschreibung---alle

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	eher nicht	7	6,9	7,0	7,0
	stimmt eher	31	30,7	31,0	38,0
	stimmt	62	61,4	62,0	100,0
	Gesamt	100	99,0	100,0	
Fehlend	System	1	1,0		
Gesamt		101	100,0		

bVerantwortungszuschreibung---Politik

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	61	60,4	61,6	61,6
	eher nicht	31	30,7	31,3	92,9
	stimmt eher	6	5,9	6,1	99,0
	stimmt	1	1,0	1,0	100,0
	Gesamt	99	98,0	100,0	
Fehlend	99,00	1	1,0		
	System	1	1,0		
	Gesamt	2	2,0		
Gesamt		101	100,0		

bVerantwortungszuschreibung----alle

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	4	4,0	4,0	4,0
	stimmt eher	28	27,7	28,0	32,0
	stimmt	68	67,3	68,0	100,0
	Gesamt	100	99,0	100,0	
Fehlend	System	1	1,0		
Gesamt		101	100,0		

bVerantwortungszuschreibung----Migranten

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	62	61,4	62,0	62,0
	eher nicht	37	36,6	37,0	99,0
	stimmt eher	1	1,0	1,0	100,0
	Gesamt	100	99,0	100,0	
Fehlend	System	1	1,0		
Gesamt		101	100,0		

Handlung1---Kommunikation mache ich bereits

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	mache ich nicht	68	67,3	67,3	67,3
	mache ich bereits	33	32,7	32,7	100,0
	Gesamt	101	100,0	100,0	

Handlung2---Kommunikation mache ich bereits

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	mache ich nicht	41	40,6	41,0	41,0
	mache ich bereits	59	58,4	59,0	100,0
	Gesamt	100	99,0	100,0	
Fehlend	System	1	1,0		
Gesamt		101	100,0		

Handlung3---Mangelndes Wissen mache ich bereits

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	mache ich nicht	65	64,4	64,4	64,4
	mache ich bereits	36	35,6	35,6	100,0
	Gesamt	101	100,0	100,0	

Handlung4---Umgang mit Differenz mache ich bereits

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	mache ich nicht	42	41,6	41,6	41,6
	mache ich bereits	59	58,4	58,4	100,0
	Gesamt	101	100,0	100,0	

Handlung5---Umgang mit Fremdheit mache ich bereits

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	mache ich nicht	65	64,4	64,4	64,4
	mache ich bereits	36	35,6	35,6	100,0
Gesamt		101	100,0	100,0	

Handlung6---Mangelndes Wissen mache ich bereits

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	mache ich nicht	71	70,3	70,3	70,3
	mache ich bereits	30	29,7	29,7	100,0
Gesamt		101	100,0	100,0	

Handlung7---Umgang mit Fremdheit mache ich bereits

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	mache ich nicht	93	92,1	92,1	92,1
	mache ich bereits	8	7,9	7,9	100,0
Gesamt		101	100,0	100,0	

Handlung8---Akzeptanz des Anderen mache ich bereits

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	mache ich nicht	72	71,3	71,3	71,3
	mache ich bereits	29	28,7	28,7	100,0
Gesamt		101	100,0	100,0	

aHandlung1---Kommunikation mache ich bereits

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	mache ich nicht	37	36,6	36,6	36,6
	mache ich bereits	64	63,4	63,4	100,0
	Gesamt	101	100,0	100,0	

aHandlung2---Kommunikation mache ich bereits

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	mache ich nicht	23	22,8	22,8	22,8
	mache ich bereits	78	77,2	77,2	100,0
	Gesamt	101	100,0	100,0	

aHandlung3---Mangelndes Wissen mache ich bereits

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	mache ich nicht	54	53,5	53,5	53,5
	mache ich bereits	47	46,5	46,5	100,0
	Gesamt	101	100,0	100,0	

aHandlung4---Umgang mit Differenz mache ich bereits

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	mache ich nicht	29	28,7	28,7	28,7
	mache ich bereits	72	71,3	71,3	100,0
	Gesamt	101	100,0	100,0	

aHandlung5---Umgang mit Fremdheit mache ich bereits

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	mache ich nicht	51	50,5	50,5	50,5
	mache ich bereits	50	49,5	49,5	100,0
Gesamt		101	100,0	100,0	

aHandlung6---Mangelndes Wissen mache ich bereits

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	mache ich nicht	61	60,4	60,4	60,4
	mache ich bereits	40	39,6	39,6	100,0
Gesamt		101	100,0	100,0	

aHandlung7---Umgang mit Fremdheit mache ich bereits

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	mache ich nicht	80	79,2	79,2	79,2
	mache ich bereits	21	20,8	20,8	100,0
Gesamt		101	100,0	100,0	

aHandlung8---Akzeptanz des Anderen mache ich bereits

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	mache ich nicht	64	63,4	63,4	63,4
	mache ich bereits	37	36,6	36,6	100,0
Gesamt		101	100,0	100,0	

bHandlung1-Kommunikation- getan?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nicht getan	55	54,5	54,5	54,5
	getan	46	45,5	45,5	100,0
Gesamt		101	100,0	100,0	

bHandlung2- Kommunikation- getan?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nicht getan	56	55,4	55,4	55,4
	getan	45	44,6	44,6	100,0
Gesamt		101	100,0	100,0	

bHandlung3- Mangelndes Wissen- getan?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nicht getan	59	58,4	58,4	58,4
	getan	42	41,6	41,6	100,0
Gesamt		101	100,0	100,0	

bHandlung4- Umgang mit Differenz- getan?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nicht getan	72	71,3	71,3	71,3
	getan	29	28,7	28,7	100,0
Gesamt		101	100,0	100,0	

bHandlung5- Umgang mit Fremdheit- getan?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nicht getan	59	58,4	58,4	58,4
	getan	42	41,6	41,6	100,0
Gesamt		101	100,0	100,0	

bHandlung6- Mangelndes Wissen- getan?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nicht getan	39	38,6	38,6	38,6
	getan	62	61,4	61,4	100,0
Gesamt		101	100,0	100,0	

bHandlung7- Umgang mit Fremdheit- getan?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nicht getan	73	72,3	72,3	72,3
	getan	28	27,7	27,7	100,0
Gesamt		101	100,0	100,0	

bHandlung8- Akzeptanz des Anderen- getan?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nicht getan	39	38,6	38,6	38,6
	getan	62	61,4	61,4	100,0
Gesamt		101	100,0	100,0	

Nichtparametrische Korrelation/Coping Stil

Korrelationen

			bFaktor Vermeidungsstr ategie	b Faktor Informationsstra ategie
Kendall-Tau-b	bFaktor Vermeidungsstrategie	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	1,000 98	-,458** ,000 97
	b Faktor Informationsstrategie	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	-,458** ,000 97	1,000 99
Spearman-Rho	bFaktor Vermeidungsstrategie	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	1,000 98	-,559** ,000 97
	b Faktor Informationsstrategie	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	-,559** ,000 97	1,000 99

** . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Statistik für Test^c

	aWissen---Gesellschaft - Wissen---Gesellschaft	aWissen---Kultur - Wissen---Kultur	aWissen---Was ist Kultur? - Wissen---Was ist Kultur?	aWissen--- Weltreligionen - Wissen- --Weltreligionen	aWissen---Kopftuch - Wissen---Kopftuch
Z	-1,581 ^a	-,149 ^a	-,493 ^b	-1,961 ^a	-,962 ^b
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,114	,881	,622	,050	,336

a. Basiert auf negativen Rängen.

b. Basiert auf positiven Rängen.

c. Wilcoxon-Test

Statistik für Test^b

	aWissen--- Gesellschaft - Wissen--- Gesellschaft	aWissen--- Kultur - Wissen--- Kultur	aWissen---Was ist Kultur? - Wissen---Was ist Kultur?	aWissen--- Weltreligionen - Wissen--- Weltreligionen	aWissen--- Kopftuch - Wissen--- Kopftuch	bWissen--- Gesellschaft - aWissen--- Gesellschaft	bWissen--- Kultur - aWissen--- Kultur	bWissen---Was ist Kultur? - aWissen---Was ist Kultur?	bWissen--- Weltreligionen - aWissen--- Weltreligionen	bWissen--- Kopftuch - aWissen--- Kopftuch
Z	-4,243 ^a	-4,041 ^a	-3,244 ^a	-1,877 ^a	-1,789 ^a	-,316 ^a	-1,095 ^a	-1,000 ^a	-,730 ^a	,000 ^a
Asymptotische Signifikanz (2- seitig)	,000	,000	,001	,061	,074	,752	,273	,317	,465	1,000

a. Basiert auf negativen Rängen.

b. Wilcoxon-Test

Statistik für Test^d

	aFaktor Vermeidungsstrategi e - Faktor Vermeidungsstrategi e	bFaktor Vermeidungsstrategie - aFaktor Vermeidungsstrategie	Faktor Vermeidungsstrategie - bFaktor Vermeidungsstrategie	a Faktor Informationsstrategie - Faktor Informationstrategie	b Faktor Informationsstrategie - a Faktor Informationsstrategie	Faktor Informationstrategie - b Faktor Informationsstrategie
Z	,000 ^a	-,677 ^b	-,677 ^c	-,389 ^c	-2,816 ^b	-1,951 ^c
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	1,000	,498	,498	,698	,005	,051

a. Die Summe der negativen Ränge ist gleich der Summe der positiven Ränge.

b. Basiert auf positiven Rängen.

c. Basiert auf negativen Rängen.

d. Wilcoxon-Test

Statistik für Test^c

	a Faktor Handlungs- Ergebnis_Erwar- tung - Faktor Handlungs- Ergebnis- Erwartung	b Faktor Handlungs- Ergebnis- Erwartung - a Faktor Handlungs- Ergebnis_Erwar- tung	Faktor Handlungs- Ergebnis- Erwartung - b Faktor Handlungs- Ergebnis- Erwartung
Z	-,044 ^a	-1,797 ^a	-1,304 ^b
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,965	,072	,192

- a. Basiert auf positiven Rängen.
- b. Basiert auf negativen Rängen.
- c. Wilcoxon-Test

SPSS/ Nichtparametrische Tests/ Wilcoxon Test/Schweregrad der Problemwahrnehmung

Statistik für Test^c

	a Faktor Problemwahrnehmung - Faktor Problemwahrnehmung	b Faktor Problemwahrnehmung - a Faktor Problemwahrnehmung	b Faktor Problemwahrnehmung - Faktor Problemwahrnehmung
Z	-1,349 ^a	-,849 ^b	-,654 ^a
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,177	,396	,513

a. Basiert auf negativen Rängen.

b. Basiert auf positiven Rängen.

c. Wilcoxon-Test

SPSS/ Nichtparametrische Tests/ Wilcoxon Test/Einstellungen/Verantwortungszuschreibung/t1t2t3

	bVerantwortung szuschreibung-- --alle - aVerantwortung szuschreibung-- --alle	bVerantwortung szuschreibung-- --Migranten - aVerantwortung szuschreibung-- --Migranten	Verantwortungs zuschreibung-- -alle - bVerantwortung szuschreibung-- --alle	Verantwortungs zuschreibung-- -Politik - bVerantwortung szuschreibung-- --Politik	Verantwortungs zuschreibung-- -alle - bVerantwortung szuschreibung-- --alle	Verantwortungs zuschreibung-- -Migranten - bVerantwortung szuschreibung-- --Migranten
Z	-1,321 ^b	-1,000 ^a	-,913 ^a	-,184 ^a	-,938 ^a	-2,958 ^a
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,187	,317	,361	,854	,348	,003

	aVerantwortung szuschreibung-- --alle - Verantwortungs zuschreibung--- -alle	aVerantwortung szuschreibung-- --Politik - Verantwortungs zuschreibung--- -Politik	aVerantwortung szuschreibung-- --alle - Verantwortungs zuschreibung--- -alle	aVerantwortung szuschreibung-- --Migranten - Verantwortungs zuschreibung--- -Migranten	bVerantwortung szuschreibung-- --alle - aVerantwortung szuschreibung-- --alle	bVerantwortung szuschreibung-- --Politik - aVerantwortung szuschreibung-- --Politik
Z	-2,254 ^a	-,926 ^b	-,512 ^a	-4,288 ^b	-3,743 ^b	-,582 ^a
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,024	,355	,609	,000	,000	,560

SPSS/ Nichtparametrische Tests/ Wilcoxon Test/Einstellungen/Problemfelder/t1t2t3

	bProblemfeld--- Umgang mit Differenz - aProblemfeld--- Umgang mit Differenz	bProblemfeld--- Kommunikation - aProblemfeld-- Kommunikation	bProblemfeld--- Mangelndes Wissen - aProblemfeld--- Mangelndes Wissen	bProblemfeld--- Akzeptanz des Anderern - aProblemfeld--- Akzeptanz des Anderern	bProblemfeld--- Umgang mit Fremdheit - aProblemfeld--- Umgang mit Fremdheit
Z	-3,336 ^a	-2,390 ^b	-1,740 ^b	-,640 ^a	-,794 ^b
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,001	,017	,082	,522	,427

	aProblemfeld--- Umgang mit Differenz - Problemfeld--- Umgang mit Differenz	aProblemfeld-- Kommunikation - Problemfeld--- Kommunikation	aProblemfeld--- Mangelndes Wissen - Problemfeld--- Mangelndes Wissen	aProblemfeld--- Akzeptanz des Anderern - Problemfeld--- Akzeptanz des Anderern	aProblemfeld--- Umgang mit Fremdheit - Problemfeld--- Umgang mit Fremdheit
Z	-1,499 ^a	-4,079 ^a	-2,386 ^a	-,645 ^a	-1,475 ^a
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,134	,000	,017	,519	,140

	bProblemfeld--- Umgang mit Differenz - Problemfeld--- Umgang mit Differenz	bProblemfeld--- Kommunikation - Problemfeld--- Kommunikation	bProblemfeld--- Mangelndes Wissen - Problemfeld--- Mangelndes Wissen	bProblemfeld--- Akzeptanz des Anderern - Problemfeld--- Akzeptanz des Anderen	bProblemfeld--- Umgang mit Fremdheit - Problemfeld--- Umgang mit Fremdheit
Z	-4,473 ^a	-2,218 ^a	-,783 ^a	-1,257 ^a	-,569 ^a
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,000	,027	,434	,209	,570

Statistik für Test^c

	aHandlung--- Kommunikation vorgenommen - Handlung--- Kommunikation vorgenommen	aHandlung--- Kommunikation vorgenommen - Handlung--- Kommunikation vorgenommen	aHandlung--- Mangelndes Wissen vorgenommen - Handlung--- Mangelndes Wissen vorgenommen	aHandlung--- Umgang mit Differenz vorgenommen - Handlung--- Umgang mit Differenz vorgenommen	aHandlung--- Umgang mit Fremdheit vorgenommen - Handlung--- Umgang mit Fremdheit vorgenommen	aHandlung--- Mangelndes Wissen vorgenommen - Handlung--- Mangelndes Wissen vorgenommen	aHandlung--- Umgang mit Fremdheit vorgenommen - Handlung--- Umgang mit Fremdheit ja- nein	aHandlung--- Akzeptanz des Anderen vorgenommen - Handlung--- Akzeptanz des Anderen vorgenommen
Z	-2,837 ^a	-2,982 ^a	-,426 ^a	-1,698 ^a	-,626 ^b	-1,213 ^b	-2,683 ^a	-1,633 ^b
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,005	,003	,670	,090	,532	,225	,007	,102

- a. Basiert auf positiven Rängen.
- b. Basiert auf negativen Rängen.
- c. Wilcoxon-Test

Statistik für Test^b

	bHandlung1- Kommunikation- vorgenommen? - aHandlung--- Kommunikation vorgenommen	bHandlung2- Kommunikation- vorgenommen? - aHandlung--- Kommunikation vorgenommen	bHandlung3- Mangelndes Wissen- vorgenommen? - aHandlung--- Mangelndes Wissen vorgenommen	bHandlung4- Umgang mit Differenz- vorgenommen? - aHandlung--- Umgang mit Differenz vorgenommen	bHandlung5- Umgang mit Fremdheit- vorgenommen? - aHandlung--- Umgang mit Fremdheit vorgenommen	bHandlung6- Mangelndes Wissen- vorgenommen? - aHandlung--- Mangelndes Wissen vorgenommen	bHandlung7- Umgang mit Fremdheit- vorgenommen? - aHandlung--- Umgang mit Fremdheit vorgenommen	bHandlung8- Akzeptanz des Anderen- vorgenommen? - aHandlung--- Akzeptanz des Anderen vorgenommen
Z	-5,078 ^a	-5,612 ^a	-3,857 ^a	-3,539 ^a	-5,091 ^a	-6,532 ^a	-3,569 ^a	-5,082 ^a
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

a. Basiert auf negativen Rängen.

b. Wilcoxon-Test

Statistik für Test^b

	bHandlung1- Kommunikation- vorgenommen? - Handlung--- Kommunikation vorgenommen	bHandlung2- Kommunikation- vorgenommen? - Handlung--- Kommunikation vorgenommen	bHandlung3- Mangelndes Wissen- vorgenommen? - Handlung--- Mangelndes Wissen vorgenommen	bHandlung4- Umgang mit Differenz- vorgenommen? - Handlung--- Umgang mit Differenz vorgenommen	bHandlung5- Umgang mit Fremdheit- vorgenommen? - Handlung--- Umgang mit Fremdheit vorgenommen	bHandlung6- Mangelndes Wissen- vorgenommen? - Handlung--- Mangelndes Wissen vorgenommen	bHandlung7- Umgang mit Fremdheit- vorgenommen? - Handlung--- Umgang mit Fremdheit ja- nein	bHandlung8- Akzeptanz des Anderen- vorgenommen? - Handlung--- Akzeptanz des Anderen vorgenommen
Z	-3,571 ^a	-4,243 ^a	-3,434 ^a	-2,380 ^a	-5,571 ^a	-7,147 ^a	-1,622 ^a	-6,068 ^a
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,000	,000	,001	,017	,000	,000	,105	,000

a. Basiert auf negativen Rängen.

b. Wilcoxon-Test

Statistik für Test^b

	aHandlung--- Kommunikation mache ich bereits - Handlung--- Kommunikation mache ich bereits	aHandlung--- Kommunikation mache ich bereits - Handlung--- Kommunikation mache ich bereits	aHandlung--- Mangelndes Wissen mache ich bereits - Handlung--- Mangelndes Wissen mache ich bereits	aHandlung--- Umgang mit Differenz mache ich bereits - Handlung--- Umgang mit Differenz mache ich bereits	aHandlung--- Umgang mit Fremdheit mache ich bereits - Handlung--- Umgang mit Fremdheit mache ich bereits	aHandlung--- Mangelndes Wissen mache ich bereits - Handlung--- Mangelndes Wissen mache ich bereits	aHandlung--- Umgang mit Fremdheit mache ich bereits - Handlung--- Umgang mit Fremdheit mache ich bereits	aHandlung--- Akzeptanz des Anderen mache ich bereits - Handlung--- Akzeptanz des Anderen mache ich bereits
Z	-4,964 ^a	-3,307 ^a	-1,859 ^a	-2,414 ^a	-2,160 ^a	-1,768 ^a	-3,153 ^a	-1,706 ^a
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,000	,001	,063	,016	,031	,077	,002	,088

a. Basiert auf negativen Rängen.

b. Wilcoxon-Test

Statistik für Test^c

	bHandlung1- Kommunikation- getan? - aHandlung--- Kommunikation mache ich bereits	bHandlung2- Kommunikation- getan? - aHandlung--- Kommunikation mache ich bereits	bHandlung3- Mangelndes Wissen- getan? - aHandlung--- Mangelndes Wissen mache ich bereits	bHandlung4- Umgang mit Differenz- getan? - aHandlung--- Umgang mit Differenz mache ich bereits	bHandlung5- Umgang mit Fremdheit- getan? - aHandlung--- Umgang mit Fremdheit mache ich bereits	bHandlung6- Mangelndes Wissen- getan? - aHandlung--- Mangelndes Wissen mache ich bereits	bHandlung7- Umgang mit Fremdheit- getan? - aHandlung--- Umgang mit Fremdheit mache ich bereits	bHandlung8- Akzeptanz des Anderen- getan? - aHandlung--- Akzeptanz des Anderen mache ich bereits
Z	-2,846 ^a	-5,032 ^a	-,870 ^a	-5,907 ^a	-1,155 ^a	-3,111 ^b	-1,300 ^b	-3,571 ^b
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,004	,000	,384	,000	,248	,002	,194	,000

a. Basiert auf positiven Rängen.

b. Basiert auf negativen Rängen.

c. Wilcoxon-Test

Statistik für Test^c

	bHandlung1- Kommunikation- getan? - Handlung--- Kommunikation mache ich bereits	bHandlung2- Kommunikation- getan? - Handlung--- Kommunikation mache ich bereits	bHandlung3- Mangelndes Wissen- getan? - Handlung--- Mangelndes Wissen mache ich bereits	bHandlung4- Umgang mit Differenz- getan? - Handlung--- Umgang mit Differenz mache ich bereits	bHandlung5- Umgang mit Fremdheit- getan? - Handlung--- Umgang mit Fremdheit mache ich bereits	bHandlung6- Mangelndes Wissen- getan? - Handlung--- Mangelndes Wissen mache ich bereits	bHandlung7- Umgang mit Fremdheit- getan? - Handlung--- Umgang mit Fremdheit mache ich bereits	bHandlung8- Akzeptanz des Anderen- getan? - Handlung--- Akzeptanz des Anderen mache ich bereits
Z	-2,082 ^a	-1,905 ^b	-,885 ^a	-4,629 ^b	-,905 ^a	-4,438 ^a	-3,922 ^a	-4,533 ^a
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,037	,057	,376	,000	,366	,000	,000	,000

a. Basiert auf negativen Rängen.

b. Basiert auf positiven Rängen.

c. Wilcoxon-Test