



UNIVERSITÄT  
BAYREUTH

Kulturwissenschaftliche Fakultät

# **Kulturelle Diversität in der Sportlehrer\*innenbildung**

–

## **Entwicklung, Durchführung und Evaluation eines Seminar- konzepts zur Steigerung der Kompetenz zukünftiger Sport- lehrkräfte im Umgang mit kultureller Diversität**

Inaugural-Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades  
eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt von:

Studienrat / Dipl. Betriebswirt (FH)

Fred Thiele

aus

95490 Mistelgau

Prof. Dr. Susanne Tittlbach (1. Gutachterin)

Universität Bayreuth

Prof. Dr. Heike Tiemann (2. Gutachterin)

Universität Leipzig



Bayreuth, 2020

Die Dissertation wurde am 13. Mai 2020 von der Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Bayreuth angenommen.



# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung.....</b>	<b>1</b>
1.1	Problemstellung.....	1
1.2	Forschungsleitende Fragestellungen .....	3
1.3	Aufbau der Arbeit .....	5
<b>2</b>	<b>Theoretische Einordnung und Klärung des (interkulturellen) Kompetenzbegriffs .....</b>	<b>7</b>
<b>2.1</b>	<b>Begriffsbestimmung.....</b>	<b>7</b>
2.1.1	Diversität .....	7
2.1.2	Kulturelle Diversität.....	11
2.1.3	Fremdheit .....	15
2.1.4	Inklusion .....	18
2.1.5	(Interkulturelle) Kompetenz .....	20
<b>2.2</b>	<b>Inklusive Schulsportentwicklung .....</b>	<b>23</b>
2.2.1	Schule als Ort von Inklusion .....	23
2.2.2	Potenziale und Mythen zur Inklusionsfähigkeit des Sports.....	28
<b>2.3</b>	<b>Interkulturelle Kompetenz in der Sportlehrer*innenbildung.....</b>	<b>30</b>
2.3.1	Lehrer*innenkompetenz .....	30
2.3.2	Kompetenzmodelle für den (Sport-)Lehrberuf .....	32
2.3.3	Interkulturelle Kompetenz im Sportunterricht.....	49
2.3.4	Modelle interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften .....	61
2.3.5	Zusammenfassung und Diskussion.....	68
<b>3</b>	<b>Integrative Betrachtung interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften.....</b>	<b>71</b>
<b>3.1</b>	<b>Identität.....</b>	<b>74</b>
<b>3.2</b>	<b>Zentrale Facetten interkultureller Kompetenz.....</b>	<b>75</b>
3.2.1	Professionswissen.....	75

3.2.2	Handlungsleitende Kognitionen.....	79
3.2.3	Selbstregulative Fähigkeiten .....	91
3.2.4	Motivationale Orientierung.....	94
<b>3.3</b>	<b>Machtkonstellationen .....</b>	<b>96</b>
<b>3.4</b>	<b>Übertragung latenter interkultureller Kompetenz auf Lehrer*innenhandeln.....</b>	<b>98</b>
3.4.1	Fachwissen .....	99
3.4.2	Fachdidaktisches Wissen .....	102
<b>3.5</b>	<b>Zusammenfassung und Beantwortung der ersten forschungsleitenden Fragestellung .....</b>	<b>104</b>
<b>4</b>	<b>Forschungsstand.....</b>	<b>107</b>
4.1	Interkulturelle Kompetenz, Kulturalität und Migrationshintergrund ..	107
4.2	Körperliche und geistige Beeinträchtigung .....	121
4.3	Bewertung des Forschungsstandes in Hinblick auf die eigene Studie.....	126
<b>5</b>	<b>Empirische Untersuchung .....</b>	<b>128</b>
5.1	Organisatorischer Rahmen der Studie .....	129
5.2	Forschungsleitende Fragestellungen und Hypothesen der empirischen Untersuchung .....	131
5.3	Vorbereitung der Studie .....	134
5.3.1	Hermeneutische Literaturanalyse .....	134
5.3.2	Vorstudie 1 – Einstellungen von Sportlehramtsstudierenden zu kultureller Diversität .....	140
5.3.3	Vorstudie 2 – Fragebogenerhebung zu interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften.....	146
5.3.4	Vorstudie 3 – Gruppeninterview zu interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften.....	151
5.3.5	Zusammenfassung und Diskussion.....	153
<b>5.4</b>	<b>Entwicklung, Durchführung und Evaluation des Seminarkonzepts ..</b>	<b>154</b>

5.4.1	Ziele des Seminarkonzepts .....	155
5.4.2	Seminarkonzeption.....	157
5.4.3	Durchführung des Seminarkonzepts .....	169
5.4.4	Adaption des Seminarkonzepts.....	170
<b>5.5</b>	<b>Methodik.....</b>	<b>170</b>
5.5.1	Studiendesign.....	170
5.5.2	Evaluation der Studie .....	171
5.5.3	Datenerhebung und Stichprobe.....	174
5.5.4	Datenaufbereitung .....	181
5.5.5	Datenanalyse .....	183
5.5.6	Quantitative und qualitative Analyseverfahren .....	193
<b>6</b>	<b>Darstellung der Untersuchungsergebnisse.....</b>	<b>196</b>
<b>6.1</b>	<b>Evaluation der Einstellungen von Sportlehramtsstudierenden zur kulturellen Vielfalt von Schüler*innen im SU .....</b>	<b>198</b>
<b>6.2</b>	<b>Evaluation der Seminarkonzeption.....</b>	<b>200</b>
6.2.1	Orientierungspunkt 1 - Sportpädagogische Verortung und theoretische Fundierung.....	201
6.2.2	Orientierungspunkt 2 - Ausrichtung auf theoretisch begründete Operationsziele .....	203
6.2.3	Orientierungspunkt 3 - Passung von Inhalten und Methoden auf Operationsziele des Seminarkonzepts .....	204
<b>6.3</b>	<b>Evaluation der Seminarsdurchführung .....</b>	<b>206</b>
6.3.1	Orientierungspunkt 1 - Durchführung des Seminarkonzepts gemäß konzeptioneller Vorgaben.....	207
6.3.2	Orientierungspunkt 2 - Involvierung der Studierenden im Seminarverlauf .....	208
6.3.3	Orientierungspunkt 3 - Akzeptanz vorgegebener Operationsziele, Inhalte und Methoden.....	210
<b>6.4</b>	<b>Evaluation der Seminarwirksamkeit .....</b>	<b>214</b>

6.4.1	Orientierungspunkt 1.1 - Entwicklung der Kompetenzselbsteinschätzung.....	215
6.4.2	Orientierungspunkt 1.2 - Entwicklung der Einstellungen zu kultureller Vielfalt im SU.....	236
6.4.3	Orientierungspunkte 2 und 3 zur Seminarwirksamkeit .....	249
<b>6.5</b>	<b>Evaluation besonders wirksamer Elemente des Seminarkonzepts zur Steigerung der interkulturellen Kompetenz .....</b>	<b>251</b>
<b>6.6</b>	<b>Abschließende Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellungen .....</b>	<b>253</b>
<b>7</b>	<b>Diskussion der Studie .....</b>	<b>257</b>
<b>7.1</b>	<b>Integrative Betrachtung interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften.....</b>	<b>257</b>
<b>7.2</b>	<b>Methodik.....</b>	<b>258</b>
7.2.1	Intervention.....	258
7.2.2	Evaluation.....	261
7.2.3	Methodische Restriktionen .....	262
<b>7.3</b>	<b>Seminarwirksamkeit .....</b>	<b>263</b>
7.3.1	Entwicklung des Fachwissens.....	263
7.3.2	Entwicklung des fachdidaktischen Wissens .....	265
7.3.3	Entwicklung der Interaktions- und Beziehungskompetenz .....	267
7.3.4	Entwicklung der Einstellungen.....	269
7.3.5	Besonders wirksame Elemente des Seminarkonzepts.....	272
<b>8</b>	<b>Fazit und Ausblick .....</b>	<b>275</b>
<b>9</b>	<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>277</b>
<b>Anhang</b>	<b>.....</b>	<b>312</b>



## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Übersicht zu forschungsleitenden Fragestellungen .....	5
Abbildung 2: "4 Layers of Diversity" nach Gardenswartz und Rowe (2008) .....	9
Abbildung 3: Interventionsfelder der Schulentwicklung (Rüesch, 2000, S. 15).....	25
Abbildung 4: Modell professioneller Handlungskompetenz im Lehrerberuf (Baumert & Kunter, 2013, S. 292) .....	38
Abbildung 5: Model of Teacher Development (Terhart, 2007, S. 50).....	40
Abbildung 6: Zusammenfassendes Modell der Kompetenzen und Handlungsfelder (Frey & Jung, 2014, S. 739).....	41
Abbildung 7: Kompetenzwürfel nach Gissel (2014, S. 84).....	45
Abbildung 8: Modell der sport- und bewegungskulturellen Kompetenz nach Gogoll (2012, 2013, 2014) .....	46
Abbildung 9: Erlanger Kompetenzentwurf Sport (EKSpO) (Sygusch et al., zur Veröffentlichung eingereicht) .....	48
Abbildung 10: Überblick über Elemente interkultureller Kompetenz (Gieß-Stüber & Grimminger, 2007, S. 114) .....	62
Abbildung 11: Reflexive interkulturelle Kompetenz im Sport mit zentralen Steuerungsgrößen (Grimminger, 2009, S. 61).....	65
Abbildung 12: Modell interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften (mod. nach Baumert & Kunter, 2013) .....	73
Abbildung 13: Erfahrungsorientiertes Lernen (in Anlehnung an Neuber, 2018).....	78
Abbildung 14: EKSpO (Sygusch et al., zur Veröffentlichung eingereicht), adaptiert für Wissensbereiche interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften.....	99
Abbildung 15: Kernelemente der QLB an der Universität Bayreuth.....	130
<i>Abbildung 16: Verlauf der Studie</i> .....	130
Abbildung 17: Übersicht der forschungsleitenden Fragestellungen und Hypothesen .....	133
Abbildung 18: Dimensionen von Vielfalt, deren Bearbeitung Sportlehrkräfte im Seminar für sinnvoll erachteten.....	150

Abbildung 19: Thematische Struktur des Seminarkonzepts .....	161
Abbildung 20: Methodisch-didaktische Prinzipien des Seminarkonzepts (eigene Darstellung, in Anlehnung an Bartz et al., 2004; Pfitzner, 2014) .....	167
Abbildung 21: Drei Ebenen sportpädagogischer Programmevaluation (Sygusch et al., 2013, S. 50).....	173
Abbildung 22: Auszug aus Fragebogen zur Kompetenzselbsteinschätzung .....	177
Abbildung 23: Auszug aus dem Interviewleitfaden zur Facette ‚Fachwissen‘ .....	180
Abbildung 24: Instrumente zur Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellungen .....	197
Abbildung 25: Erste Ebene der sportpädagogischen Programmevaluation (Sygusch et al., 2013, S. 50) .....	201
Abbildung 26: Zweite Ebene der sportpädagogischen Programmevaluation (Sygusch et al., 2013, S. 50) .....	207
Abbildung 27: Dritte Ebene der sportpädagogischen Programmevaluation (Sygusch et al., 2013, S. 50) .....	214
Abbildung 28: Grafische Darstellung der Entwicklung der Subskala Fachwissen ..	217
Abbildung 29: Kategoriensystem zur Kompetenzselbsteinschätzung.....	218
Abbildung 30: Raster zur Beschreibung der Entwicklungstendenzen (Kompetenzselbsteinschätzung).....	219
Abbildung 31: Grafische Darstellung der Entwicklung der Subskala Fachdidaktisches Wissen.....	224
Abbildung 32: Grafische Darstellung der Entwicklung der Subskala Interaktions- und Beziehungskompetenz .....	231
Abbildung 33: Grafische Darstellung der Entwicklung der Subskala positive Einstellungen .....	238
Abbildung 34: Grafische Darstellung der Entwicklung der Subskala Sorgen.....	240
Abbildung 35: Kategoriensystem zu Einstellungen.....	243
Abbildung 36: Raster zur Beschreibung der Entwicklungstendenzen (Einstellungen) .....	244

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht der angewandten Recherchestrategien .....	134
Tabelle 2: Relevante Übersichtsarbeiten zur Forschungsthematik.....	135
Tabelle 3: Suchkategorien und -begriffe.....	136
Tabelle 4: Merkmalsausprägungen der Interviewpartner*innen.....	140
Tabelle 5: Ergebnisse der Vorstudie zum Fachwissen .....	147
Tabelle 6: Ergebnisse der Vorstudie zum fachdidaktischen Wissen.....	148
Tabelle 7: Ergebnisse der Vorstudie zur Interaktions- und Beziehungskompetenz	149
Tabelle 8: Ergebnisse der Vorstudie zu Einstellungen .....	149
Tabelle 9: Seminaraufbau und kompetenzorientierte Lernziele.....	163
Tabelle 10: Übersicht der Erhebungsinstrumente und -zeitpunkte .....	174
Tabelle 11: Stichprobe zur quantitativen Erhebung der Einstellungen und Kompetenzselbsteinschätzung .....	178
Tabelle 12: Stichprobe zur qualitativen Erhebung der Einstellungen und Kompetenzselbsteinschätzung .....	180
Tabelle 13: Signifikante und tendenziell signifikante Gruppenunterschiede zum ersten Erhebungszeitpunkt.....	183
Tabelle 14: Faktorenmatrix des adaptierten TEIP-Fragebogens .....	185
Tabelle 15: Faktorenmatrix des adaptierten SACIE-R-Fragebogens.....	188
Tabelle 16: Zwischenevaluation zur wissenschaftlichen Begründung des Seminarkonzepts (Antwortskala von 1 - 4).....	203
Tabelle 17: Zwischenevaluation zur Möglichkeit sich im Seminarverlauf persönlich zu involvieren (Antwortskala von 1 - 4).....	209
Tabelle 18: Zwischenevaluation zum Bezug des Seminars zum Sportunterricht....	211
Tabelle 19: Zwischenevaluation zur Orientierung des Seminars an den Bedürfnissen der Teilnehmer*innen (Antwortskala von 1 - 4).....	211
Tabelle 20: Zwischenevaluation zur Vorbereitung auf Unterrichtsversuche in Phase 3 (Antwortskala von 1 - 4).....	212

Tabelle 21: Statistische Kennwerte zur Entwicklung des Fachwissens (FBquan) im Verlauf des Seminars .....	216
Tabelle 22: Entwicklung des Fachwissens (qualitative Analyse) .....	220
Tabelle 23: Statistische Kennwerte zur Entwicklung des fachdidaktischen Wissens (FBquan) im Verlauf des Seminars.....	223
Tabelle 24: Entwicklung des fachdidaktischen Wissens (qualitative Analyse).....	226
Tabelle 25: Statistische Kennwerte zur Entwicklung der Interaktions- und Beziehungskompetenz (FBquan) im Verlauf des Seminars.....	229
Tabelle 26: Entwicklung der Interaktions- und Beziehungskompetenz (qualitative Analyse).....	232
Tabelle 27: Statistische Kennwerte zur Entwicklung positiver Einstellungen (FBquan) im Verlauf des Seminars.....	236
Tabelle 28: Statistische Kennwerte zur Entwicklung von Sorgen (FBquan) im Verlauf des Seminars.....	239
Tabelle 29: Statistische Kennwerte zur Entwicklung negativer Einstellungen (FBquan) im Verlauf des Seminars.....	241
Tabelle 30: Entwicklung der Einstellungen zu kultureller Vielfalt von Schüler*innen (qualitative Analyse) .....	244
Tabelle 31: Entwicklung der Einstellungen zur allgemeinen Vielfalt von Schüler*innen (qualitative Analyse) .....	247

## Abkürzungsverzeichnis

bspw.	-	beispielsweise
bzgl.	-	bezüglich
bzw.	-	beziehungsweise
ca.	-	circa
d. h.	-	das heißt
ebd.	-	ebenda
etc.	-	und so weiter
FBqual	-	Fragebogen zu Einstellungen und zur Kompetenzselbsteinschätzung (qualitativer Teil)
FBquan	-	Fragebogen zu Einstellungen und zur Kompetenzselbsteinschätzung (quantitativer Teil)
FBZwE	-	Zwischenerhebung: Fragebogen zu Grundsätzen der Erwachsenenpädagogik
FS	-	Fragestellung
IG	-	Interventionsgruppe
KG	-	Kontrollgruppe
mglw.	-	möglicherweise
OP	-	Orientierungspunkt
QLB	-	Qualitätsoffensive Lehrerbildung
SU	-	Sportunterricht(s)
usw.	-	und so weiter
Z.	-	Zeile
z. B.	-	zum Beispiel
*	-	Gendersternchen: umfasst Männer, Frauen und Menschen mit einer anderen Geschlechtsidentität



# 1 Einleitung

## 1.1 Problemstellung

Die kulturelle Vielfalt Deutschlands steigt (Handschuck & Klawe, 2010). Wirtschaftliche, demografische und soziale Unterschiede zwischen Ländern und Kontinenten lösen Migrationsbewegungen aus und bewirken, dass sich Deutschland zu einer sprachlich, ethnisch und kulturell vielfältigen Gesellschaft entwickelt. Diese Vielfalt ist auch in pädagogischen Settings, wie der Institution Schule, spürbar. Obwohl versucht wird möglichst homogene Lerngruppen zu erzeugen (Tillmann, 2004), unterscheiden sich Schüler\*innen auf vielfältige Art voneinander. Insbesondere aufgrund der stark kognitiv ausgerichteten Selektion ist die motorische und sozial-emotionale Vielfalt im Sportunterricht (im Folgenden: SU) groß. Während sich einige Schüler\*innen mehrmals pro Woche, oft in verschiedenen Sportarten, leistungsbezogen bewegen und voller Tatendrang in den SU kommen, verfügen andere nur über geringfügige Bewegungs(vor)erfahrungen oder sind weniger motiviert sich im SU aktiv einzubringen. Unterschiedliche Einhaltung von Regeln und Vorgaben, eine individuelle Verwendung des Körpers und unterschiedliche Rücksichtnahme auf Mitschüler\*innen sind weitere Beispiele, die Sportlehrkräfte vor die Herausforderung stellen, konstruktiv mit der Vielfalt der Schüler\*innen umzugehen und alle gleichermaßen individuell zu fördern (Frohn & Grimminger, 2011; Tiemann, 2012). Bislang belegen empirische Untersuchungen jedoch, dass Lehrkräfte in vielfältigen Kontexten eher überfordert sind und interkulturelles Lernen aufgrund fehlender Ausbildung nicht im SU umsetzen können (Grimminger, 2009).

Oftmals wird „*Anders-Sein*, um es zu erklären, bestimmten übergeordneten Kategorien wie *Geschlecht*, *ethnische Zugehörigkeit*, *soziale Benachteiligung* oder *Behinderung* zugewiesen“ (Tiemann, 2012, S. 168). Diese Erklärung und Kategorisierung, die auf subjektiven und selektiv wahrgenommenen Informationen beruht, kann dazu führen, dass Lehrkräfte meinen, über Schüler\*innen und ihr Denken und Handeln ‚Bescheid zu wissen‘ (Frohn & Grimminger, 2011) und stereotype, universelle Gruppeneigenschaften auf sie übertragen. Wird das Verhalten der Schüler\*innen dadurch voreilig und vorurteilsbehaftet bewertet, kann dies die gleichberechtigte Teilhabe am Schulleben und speziell am SU beeinflussen. Für einen konstruktiven Umgang mit einer vielfältigen Schüler\*innenschaft und um Ungleichbehandlung von Schüler\*innen zu vermeiden, sollten Lehrkräfte in der Lage sein, sich nicht von vorschnellen Kategorisierungen leiten zu lassen. Vielmehr sollte Vielfältigkeit von Schüler\*innen respektiert und

wertgeschätzt, Einzelfälle detailliert betrachtet, individuelle Gegebenheiten berücksichtigt und zugrundeliegende Motive erfragt werden.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der kulturellen Vielfalt von Schüler\*innen (im SU) und damit, wie die interkulturelle Kompetenz von angehenden Sportlehrkräften gesteigert werden kann. Es wird das Ziel verfolgt, die Vielfalt innerhalb einer Klasse als Norm zu verstehen und angehende Sportlehrkräfte zu einem reflektierten und konstruktiven Umgang mit kulturell vielfältigen Schüler\*innen zu befähigen. Dazu wird ein weiter Kulturbegriff zugrunde gelegt, der neben globalen Migrations- und Fluchtbewegungen (bspw. Allemann-Ghionda, 2013; Dorn, 2016; Gebken, Süßenbach, Krüger & van de Sand, 2016; Grimminger & Möhwald, 2015) auch soziale Milieus berücksichtigt, die durch vielfältige ökonomische und soziale Lebenslagen, Lebensstile und kulturelle Symbole zur Vielfalt der Gesellschaft beitragen (Handschuck & Klawe, 2010; Kirchhöfer, 2013). Aufgrund der Komplexität der Zusammenhänge und der Bedeutung des Themas für den gesellschaftlichen Zusammenhalt (Bertelsmann-Stiftung, 2017), wird interkulturelle Kompetenz als „Schlüsselqualifikation des 20. und 21. Jahrhunderts“ (Gieß-Stüber & Grimminger, 2009, S. 224; Liegle, 2007; Otten, 2003) bezeichnet.

Dem Sport, und damit auch dem SU, kommt bei der Vermittlung von interkulturellen Lernzielen eine gesonderte Rolle zu, da er durch „vielseitige Angebote [...] allen Menschen – unabhängig von ihrer kulturellen und finanziellen Situation – offen“ (Bundesregierung, 2007, S. 139) steht. Er vermittelt Werte wie Fairplay, Chancengleichheit und Teamgeist und fördert die „Entwicklung der Persönlichkeit“ (Bundesregierung, 2007, S. 139). Das Potenzial des Sports wird jedoch oftmals überschätzt und unreflektiert betont. In der Sportwissenschaft (Bröskamp, 1994; Gieß-Stüber, 2005a; Gieß-Stüber & Grimminger, 2007) herrscht Einigkeit, dass Sport nicht per se interkulturelle Verständigungsprozesse anstößt. Voraussetzung für interkulturelle Lernprozesse ist vielmehr die durchdachte Auswahl von Inhalten, die an der Diversität der Zielgruppe ausgerichtet sind und in geeigneter Weise inszeniert werden (Gieß-Stüber & Grimminger, 2007).

Um Sportlehrkräfte auf die Herausforderungen ihres Berufs vorzubereiten ist es notwendig, sie bereits im Rahmen des Studiums mit diesem Thema zu konfrontieren und ihnen entsprechendes ‚Handwerkszeug‘ zum reflektierten Umgang mit kulturell vielfältigen Schüler\*innen zu vermitteln. Aus den beschriebenen Umständen ergeben sich im Rahmen der vorliegenden Arbeit forschungsleitende Fragestellungen, die im folgenden Kapitel dargestellt werden.



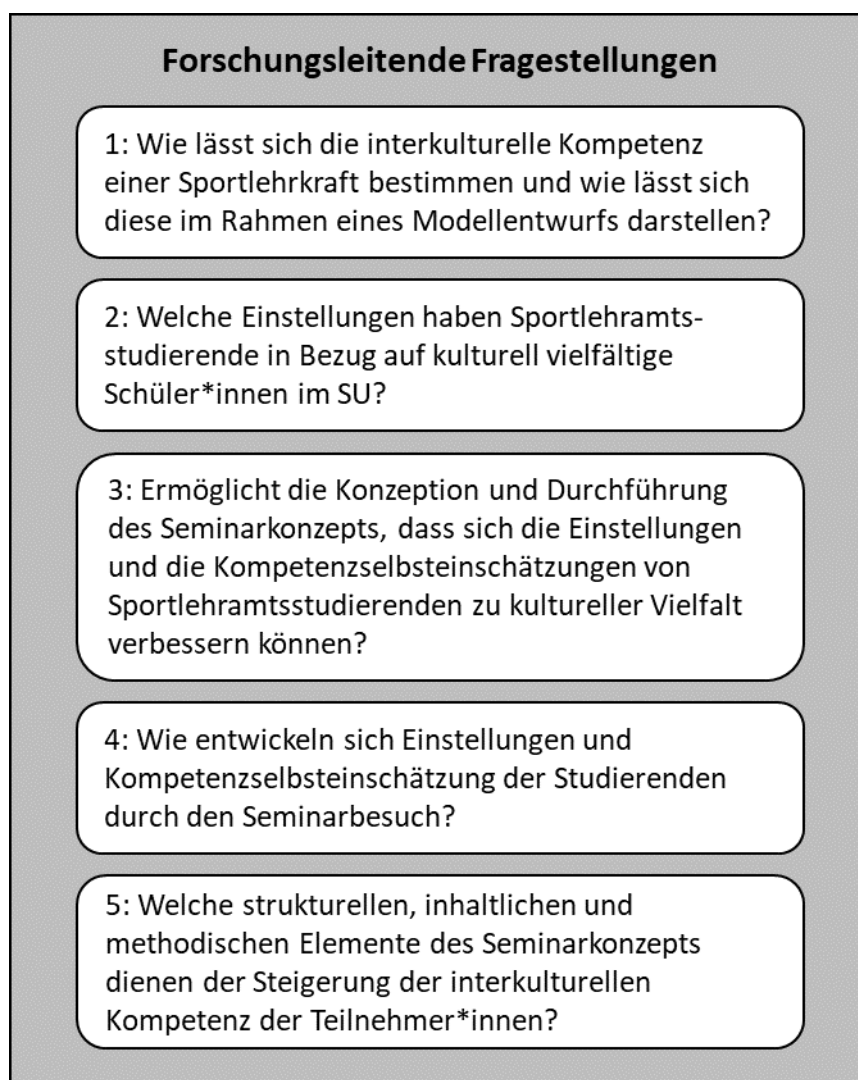
## 1.2 Forschungsleitende Fragestellungen

Obwohl sich die Kultusministerkonferenz bereits 1996 dafür einsetzte, interkulturelle Erziehung und Bildung als übergreifende Aufgabe aller Schularten und Schulfächer zu verankern, wird dem deutschen Bildungssystem, insbesondere seit der PISA-Studie 2000, immer wieder vorgeworfen, der kulturellen Diversität der Schüler\*innen „nicht gerecht zu werden“ und „an wichtigen Schnittstellen des Bildungsweges vorurteilsbehaftet [zu] selektieren“ (Dorn, 2016, S. 1). Lehrkräfte sind oftmals überfordert mit der Vielfältigkeit von Schüler\*innen. Durch ihr Bemühen, Stereotypisierung zu vermeiden, wird Diversität ignoriert und Chancen der individuellen Förderung bleiben ungenutzt (Auernheimer, 1996). Diese Vorwürfe belegen, dass interkulturelle Kompetenz von Lehrkräften, die es ihnen ermöglicht die Diversität von Schüler\*innen bei der Planung, Durchführung und Reflexion ihres SU zu berücksichtigen und interkulturelles Lernen der Schüler\*innen zu initiieren und zu begleiten, nicht ausreichend und flächendeckend vorhanden ist (Auernheimer, 1995). Um einen Beitrag zur wissenschaftlichen Diskussion zu leisten, wird in der vorliegenden Arbeit der Frage nachgegangen, welche Eigenschaften Sportlehrkräfte benötigen, um interkulturell kompetent und reflektiert mit der Diversität von Schüler\*innen umzugehen. In Anlehnung an Weinert (2001a) werden darunter Fähigkeiten und Fertigkeiten und volitive Eigenschaften aufgegriffen, die es ermöglichen interkulturelle Probleme in verschiedenartigen Situationen zu lösen. Hinzu kommt eine Einstellung, die Chancengleichheit und soziale Gerechtigkeit fördert und Diskriminierung vermeidet. Dazu gehören beispielsweise eine positive Grundeinstellung gegenüber dem ‚Anderen‘ und eine wertschätzende Einstellung gegenüber dem ‚Anders-sein‘ von Personen (Tiemann, 2015, 2016). Diese ermöglicht es einer Sportlehrkraft die kulturelle Diversität von Schüler\*innen nicht als Belastung, sondern als positive Herausforderung, oder gar als Chance und Bereicherung zu empfinden und ist ausschlaggebend für einen reflektierten SU und den Aufbau einer wertschätzenden Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler\*innenschaft. Die genannte Fragestellung wird anhand einer selbst entwickelten Betrachtungsweise zur interkulturellen Kompetenz von Sportlehrkräften betrachtet.

Weiterhin sind zur Steigerung interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften adäquate Ausbildungsmöglichkeiten notwendig. Es existieren jedoch kaum evaluierte Konzepte für die Lehrerbildung (Scheid & Friedrich, 2015). Eine Herausforderung von Bildungspolitik und Forschung besteht somit darin, Lehrkräften und angehenden Lehrkräften die Möglichkeit zu geben, diese Defizite zu beheben. Es erscheint notwendig,

den Erwerb interkultureller Kompetenz in allen Phasen der Lehrer\*innenbildung zu verankern. Die vorliegende Arbeit leistet dazu einen Beitrag, indem der Frage nachgegangen wird, wie ein Universitätsseminar für angehende Sportlehrkräfte konzipiert, durchgeführt und evaluiert werden muss, um ein geeignetes Instrument zur Steigerung interkultureller Kompetenz von angehenden Sportlehrkräften zu erhalten.

Aus den dargestellten Herausforderungen leiten sich für das vorliegende Dissertationsprojekt die folgenden forschungsleitenden Fragestellungen ab. Die erste Frage befasst sich damit, wie interkulturelle Kompetenz eine Sportlehrkraft im Rahmen eines Modellentwurfs dargestellt werden kann. Diese Modellierung stellt eine Grundvoraussetzung dar, um diese Kompetenz in der Sportlehrer\*innenbildung gezielt zu steigern. In der zweiten forschungsleitenden Fragestellung wird geklärt welche Einstellungen Sportlehramtsstudierende zur kulturellen Vielfalt von Schüler\*innen haben. Mit Bezug zum Seminarkonzept, welches im Rahmen dieser Arbeit entwickelt, durchgeführt und evaluiert wird, untersucht die dritte forschungsleitende Fragestellung, ob die Konzeption und die Durchführung ermöglichen, dass sich die Einstellungen und die Kompetenzselbsteinschätzungen von Teilnehmer\*innen zu kultureller Vielfalt verbessern. Die vierte forschungsleitende Fragestellung betrachtet die Wirksamkeit des Seminarkonzepts indem die Entwicklung der Einstellungen und Kompetenzselbsteinschätzungen der Seminarteilnehmer\*innen im Vergleich zu einer Kontrollgruppe überprüft wird. Die abschließende forschungsleitende Fragestellung betrachtet die Struktur, den Inhalt und die Methodik des Seminarkonzepts. Hier werden Elemente erhoben, welche besonderen Einfluss auf die Steigerung der interkulturellen Kompetenz der Teilnehmer\*innen haben. Für einen Überblick zu den forschungsleitenden Fragestellungen siehe Abbildung 1.



*Abbildung 1: Übersicht zu forschungsleitenden Fragestellungen*

In Abbildung 1 sind die forschungsleitenden Fragestellungen in der Reihenfolge ihrer Bearbeitung in der vorliegenden Arbeit aufgelistet. Die Übersicht wird im Verlauf der Arbeit wiederholt aufgegriffen und erweitert. Mit welchem systematischen Aufbau der Arbeit die forschungsleitenden Fragestellungen beantwortet werden sollen, wird im folgenden Kapitel beschrieben.

### **1.3 Aufbau der Arbeit**

Im vorhergehenden Kapitel (1.2) wurde bereits verdeutlicht, welche Forschungslücke vorhanden ist und wie gesellschaftliche Phänomene in forschungsleitende Fragestellungen übertragen wurden. Die theoretische Verortung und die Darstellung von Konzepten zu interkulturellem Lernen und interkultureller Kompetenz erfolgt in Kapitel 2. Die Auswahl der verwendeten Beiträge orientiert sich an dem Kriterium der Bedeut-

samkeit für die hier vorliegende Arbeit und stellt einen Bezug zur Tätigkeit von Sportlehrkräften her. Ein Kernelement des zweiten Kapitels ist die Darstellung und Diskussion von existierenden Modellen, die in Kapitel 3 aufgegriffen und zu einer integrativen Betrachtung interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften weiterentwickelt werden. Im Rahmen dieser Betrachtung wird verdeutlicht, welche Facetten Teil der latenten interkulturellen Kompetenz sind und wie diese in komplexen und unsicheren Handlungssituationen im SU in Performanz übertragen werden können. Die Beschreibung des Modells stellt die Antwort auf die erste forschungsleitende Fragestellung dar und wird als Ausgangspunkt für die sich anschließende empirische Untersuchung verwendet. Um die Relevanz der hier vorliegenden Studie zu präzisieren, wird in Kapitel 4 der aktuelle Forschungsstand dargestellt und in Hinblick auf die Studie bewertet.

Auf Basis der integrativen Betrachtung interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften wird in Kapitel 5 die empirische Untersuchung beschrieben. Dazu werden die Ergebnisse von Vorstudien und einer hermeneutischen Literaturanalyse und deren Auswirkungen auf die Studie dargestellt. Anschließend wird die Entwicklung, Durchführung und Evaluation des Seminarkonzepts, welches die Grundlage für die Durchführung der Studie bildet, behandelt. Mit welchen wissenschaftlichen Methoden und Untersuchungsdesigns die Überprüfung der Konzeption und ihrer Durchführung und Wirksamkeit erfolgt, wird in Kapitel 5.5 ‚Methodik‘ umfassend dargestellt. Dabei wird der verwendete Mixed-Methods-Ansatz begründet.

Die Darstellung der Untersuchungsergebnisse erfolgt in Kapitel 6. Darin werden zum einen die Einstellungen von Sportlehramtsstudierenden zu kultureller Vielfalt im SU betrachtet. Zum anderen werden die Ergebnisse der Konzeption, Durchführung und Wirksamkeit des Seminarkonzepts dargestellt. Um Anhaltspunkte für die Erarbeitung zukünftiger Seminarkonzepte zur Steigerung sozialer Kompetenzen zu erhalten, werden weiterhin die Ergebnisse zu besonders wirksamen Elementen des Seminarkonzepts dargestellt. Zur übersichtlichen Erfassung der Studienergebnisse werden die Forschungsfragen in Kapitel 6.6 abschließend und zusammenfassend beantwortet.

Das siebte Kapitel dient der Diskussion der Ergebnisse. Hier werden Ergebnisse interpretiert und unter Rückbezug auf bereits vorliegende wissenschaftliche Erkenntnisse eingeordnet. Abschließend rundet das achte Kapitel die Arbeit ab und wirft Fragen zu weiteren Forschungspotenzialen auf.

## **2 Theoretische Einordnung und Klärung des (interkulturellen) Kompetenzbegriffs**

Für den konstruktiven und reflektierten Umgang mit Schüler\*innen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen und den sich daraus ergebenden Gemeinsamkeiten und Unterschieden sowie für die Förderung der interkulturellen Kompetenz von Schüler\*innen durch gezielte Inszenierung, Begleitung und Reflexion im SU, ist es unabdingbar, die zugrundeliegenden Begriffe *Diversität*, *kulturelle Diversität*, *Fremdheit*, *Inklusion* und *Kompetenz* einzuordnen.

### **2.1 Begriffsbestimmung**

#### **2.1.1 Diversität**

Der Begriff ‚Diversität‘, oder auch Vielfalt, ist eine Übersetzung des englischen Begriffs *Diversity* und „steht für gesellschaftliche Pluralität, für die Heterogenität und Unterschiedlichkeit von Lebenslagen und Lebensentwürfen, die in Gesellschaften der Spätmoderne charakteristisch sind“ (Eggers, 2011, S. 256). Kennzeichnend für den Diversitätsbegriff ist die Wahrnehmung von Vielfalt als Ressource und als positives Potenzial. Zum einen hebt der Begriff die unendlichen Entfaltungsmöglichkeiten und die Einzigartigkeit von Individuen hervor und betrachtet Personen als „Konvergenzpunkt vielfältiger Teilidentitäten“ (Eggers, 2011, S. 256). Zum anderen wird der Fokus auf die Interaktion zwischen vielfältigen Differenzlagen gelegt, um gesellschaftliche Ungleichheiten und Hierarchien abzubauen und die gleichberechtigte Teilhabe aller zu implementieren (Eggers, 2011).

Diversität von Schüler\*innen im SU bezieht sich auf vielfältige Aspekte. Sie umfasst sowohl Unterscheidungsmerkmale von Schüler\*innen untereinander, Unterscheidungsmerkmale zwischen Schüler\*innen und Lehrkraft und Unterschiede zwischen der Lebensweise von Schüler\*innen und den Vorgaben der Schule als Institution. Daraus können sich vielfältige Förderbedarfe ergeben. Vordergründig unterscheiden sich Schüler\*innen im SU aufgrund der Körperlichkeit, insbesondere hinsichtlich ihrer Physis und ihren sportmotorischen Fähigkeiten. So entscheiden bspw. Körpergröße, Beweglichkeit, Ausdauer, Kraft, Bewegungserfahrung und Koordination, aber auch körperliche Beeinträchtigungen oftmals darüber, wie zielführend Schüler\*innen Bewegungen ausführen oder Spielsituationen lösen können. Doch Schüler\*innen unterscheiden sich ebenfalls hinsichtlich ihrer Erziehung, Sozialisierung, Bildung und Interessen, was

in einer Vielzahl an unterschiedlichen Verhaltensweisen im SU resultiert. So sprechen sie bspw. verschiedene Sprachen und interessieren sich unterschiedlich stark für verschiedene Bewegungsbereiche und Spielformen. Einige Schüler\*innen verwenden ihren Körper eher kämpferisch und voller Einsatzwillen. Andere verhalten sich eher zurückhaltend und schüchtern. Einige Schüler\*innen befolgen aufgestellte Regeln strikt, während andere gezielt Regeln brechen, um einen Vorteil für sich zu erzielen. Auch hinsichtlich ihrer sozialen Einstellung unterscheiden sich Schüler\*innen untereinander. Während für einige der Gruppenerfolg und das Wohlergehen aller Schüler\*innen im Vordergrund stehen, sind andere auf sich und den individuellen Erfolg fokussiert und nehmen das Wohlergehen von Mitschüler\*innen nur geringfügig wahr. Hinzu kommt, dass die genannten Eigenschaften an unterschiedlichen Tagen oder in verschiedenen Bewegungsfeldern variieren können. Neben den beschriebenen Persönlichkeitseigenschaften, können sich Schüler\*innen auch hinsichtlich ihrer sozialen Herkunft unterscheiden. Aufgrund von verschiedenen ökonomischen Voraussetzungen, tragen Schüler\*innen bspw. unterschiedlich moderne Sportbekleidung, was ebenfalls Auswirkungen auf den SU haben kann. Die genannten Beispiele zeigen zahlreiche Diversitätsfacetten auf, mit denen Lehrkräfte im SU konfrontiert werden. Lehrkräfte wiederum sind nicht gleich sensibel für die große Vielfalt an Diversitätskategorien. Welche Kategorien sie wie wahrnehmen ist stark an ihre persönliche Bildung, Erziehung und Sozialisation geknüpft. Somit kann festgestellt werden, dass der Ausgangspunkt von Diversität in der Wahrnehmung von Differenz und ihrer Anerkennung liegt.

Differenz entsteht durch Grenzziehung zwischen Deutungsmustern und wird sozial – in Relation zum Eigenen – bemessen. Differenz ist somit keine für sich bestehende Größe, sondern ein relatives, soziales Konstrukt, das über Bezugskategorien konstruiert wird und sich immer aus der Distanz der eigenen zu anderen Positionen ergibt (Noethlichs, 2005).

Diese Unterschiedlichkeit wird in der Fachliteratur als „das Vorhandensein vielfältiger Lebensstile, Identitätsbezüge sowie als Sammelbecken für gesellschaftlich als relevant angesehene Unterscheidungsmerkmale“ (Bendl, Hanappi-Egger & Hofmann, 2012, S. 11) beschrieben. Die Vielfältigkeit von Personen resultiert in unterschiedliche Lebensstile und unterschiedliche fachbezogene Kompetenzen, wie Motivation, Interessen, sprachliche Fähigkeiten, Leistungsvermögen und Vorwissen (Bohl, Bönsch, Moegling, Trautmann & Wischer, 2012), die mit hoher Wahrscheinlichkeit die Akzeptanz, Arbeitsleistung, Zufriedenheit oder das Vorankommen in einer Gesellschaft oder

Organisation beeinflussen (Hays-Thomas, 2004). Einflüsse der Vielfältigkeit von Schüler\*innen auf ihre Akzeptanz und Wertschätzung im SU lässt sich bspw. beim schülergesteuerten Wählen von Mannschaften beobachten. Anhand ihrer oben beispielhaft dargestellten individuellen Eigenschaften werden Schüler\*innen als unterschiedlich wertvoll für ein Team eingeschätzt und dadurch in einer bestimmten Reihenfolge gewählt.

Diversität wird somit durch Unterscheidungsmerkmale bestimmt, die die Wertschätzung der eigenen Person und die Chance auf Teilhabe an sozialen Systemen verändern. Gardenswartz und Rowe (2008) weisen diese Unterscheidungsmerkmale anhand der *Four Layers of Diversity* (siehe Abbildung 2) den Ebenen *Persönlichkeit*, *innere Ebene*, *äußere Ebene* und *organisationale Ebene* zu.

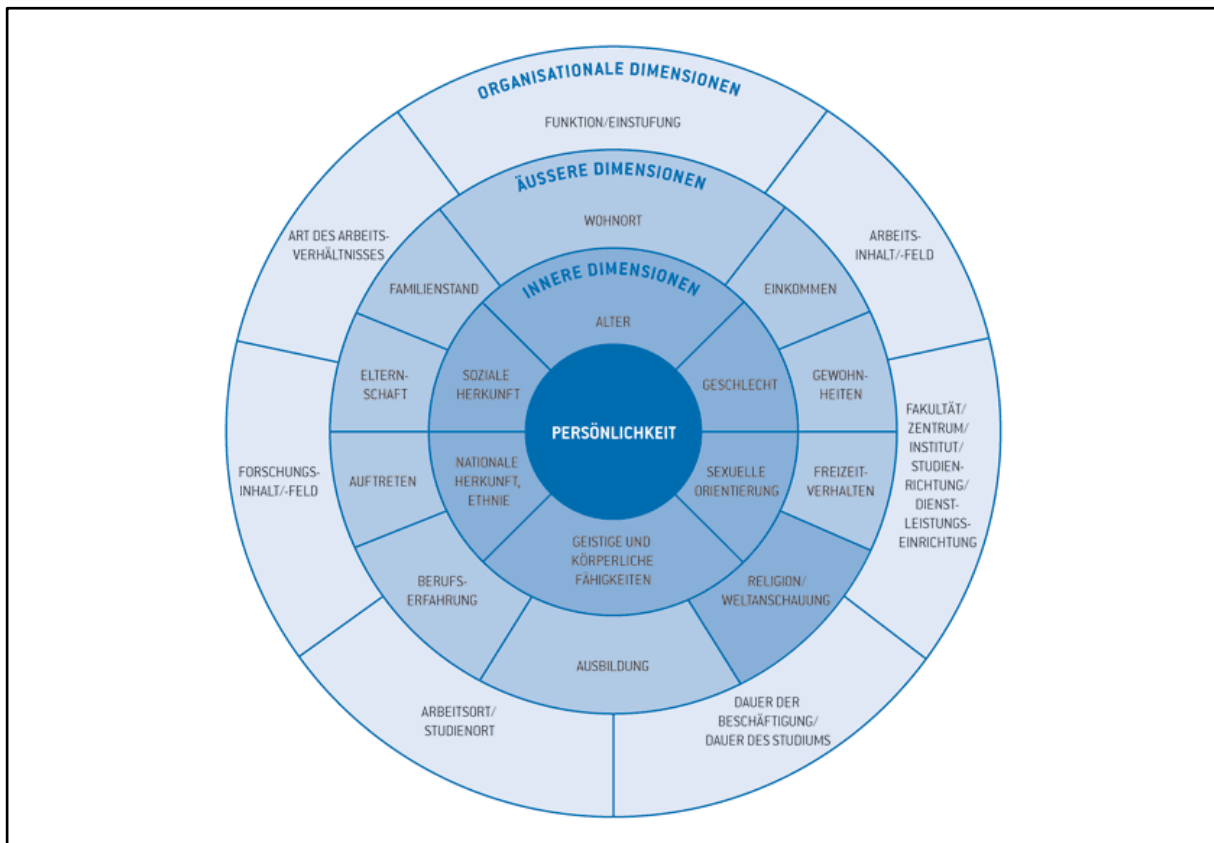


Abbildung 2: "4 Layers of Diversity" nach Gardenswartz und Rowe (2008)

Die Dimension ‚Persönlichkeit‘ befindet sich im Zentrum des Modells und beinhaltet den persönlichen Stil einer Person. Auf zweiter Ebene finden sich die ‚inneren Dimensionen‘, welche als vom Individuum nicht veränderbar gelten. Merkmale dieser Ebene, wie Geschlecht, Alter, Behinderung, Nationalität, Religion und Weltanschauung sowie

sexuelle Orientierung (Rulofs, 2014), ergänzt um soziale Herkunft (Dören, 2007), haben sich in der alltäglichen Praxis und in rechtlichen Vorgaben als zentrale Diversitätsdimensionen durchgesetzt. Die ‚äußeren Dimensionen‘ zeichnen sich durch ihre Veränderbarkeit und die Einflussmöglichkeit eines Individuums darauf aus. Diese Dimensionen erwirbt ein Individuum im Laufe seines Lebens. Da Religion und Weltanschauung nur bedingt frei wählbar sind, aber in Deutschland ein rechtliches Verbot auf Benachteiligung besteht, haben diese Dimensionen einen Zwitterstatus und können sowohl den inneren als auch den äußeren Dimensionen zugeordnet werden. Die vierte Ebene umfasst die ‚organisationalen Dimensionen‘, die durch die Art der Zugehörigkeit innerhalb einer Institution oder Organisation bestimmt sind und ebenfalls eine entscheidende Rolle für die Akzeptanz und Teilhabe in einem System haben können.

Allemann-Ghionda (2013, S. 54) strukturiert die vielfältigen Eigenschaften von Personen in „vier Differenzlinien“, die ihre Relevanz durch Aktivitäten von Politik und Bildungsinstitutionen erhalten haben:

- **Kultur und Ethnie** – „imaginäre, sozial bestimmte“ (Allemann-Ghionda, 2013, S. 54) Unterschiede, hinsichtlich der Herkunft von Personen. Die Kriterien Abstammung, Kultur, Nationalität, Muttersprache und Religion befinden sich in dieser Kategorie. Abhängig vom sozialen und politischen Umfeld kann auch Rasse Bestandteil dieser Kategorie sein.
- **Geschlecht, Gender und sexuelle Orientierung** – Unterschiede hinsichtlich der Geschlechtlichkeit zwischen Jungen und Mädchen, Männern und Frauen sowie anderer Ausprägungen von Geschlecht und Gender.
- **Klasse, Schicht oder soziales Milieu** – Aspekte der Privilegiertheit, wie sozioökonomischer Status und Bildungsniveau des sozialen Umfelds.
- **Individuelle körperliche, mentale und seelische Zustände** – Unterschiede hinsichtlich Behinderung und Nichtbehinderung, Fähigkeiten und Lernverhalten, die in schulischen Kontexten oftmals als Kriterien für Sonderbehandlung bzw. Förderbedarf benutzt werden.

Entsprechend der dargestellten Ansätze handelt es sich bei Diversität um Aspekte hinsichtlich derer sich Personen unterscheiden können und welche aufgrund vorliegender gesellschaftlicher und politischer Gegebenheiten relevant sind.

Im Folgenden wird der Kulturbegriff näher bestimmt, um, sich daran orientierend, eine Begriffsbestimmung für kulturelle Diversität zu finden.



## 2.1.2 Kulturelle Diversität

### 2.1.2.1 Kultur

Der Kulturbegriff steht im Zentrum der interkulturellen Pädagogik und gehört zu den, in öffentlichen, wissenschaftlichen und politischen Diskursen, am häufigsten verwendeten Begriffen. Gleichzeitig wird der Begriff selten genauer bestimmt und sowohl im Alltag als auch in der Fachwissenschaft unterschiedlich gedeutet (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 1999; Gieß-Stüber, 2014; Nünning, 2009). Fuchs (2008) stellt fest, dass es schwierig ist, die Vielschichtigkeit des Kulturbegriffs zu überblicken, da weder zwischen verschiedenen noch innerhalb von Fachdisziplinen Konsens besteht, was genau Kultur bezeichnet. Durch die Verwendung des Wortes ‚Kultur‘ in verschiedensten Kontexten wie beispielsweise Esskultur, Diskussionskultur, Firmenkultur oder Subkultur, wurde die Bedeutung bis hin zur Sinnentleerung erweitert (Nünning, 2009). Auch wird der Begriff zum Ausdruck politischer Meinungen verwendet und Multikultur gewünscht oder eine Leitkultur gefordert, gegen kulturelle Überfremdung mobilisiert oder die Bedeutung des interkulturellen Dialogs betont (Tibi, 2002; Bukow, 2007).

Aus etymologischer Perspektive entspringt der Begriff dem lateinischen *cultura* oder *cultus* und meint damit den Anbau, die Bebauung und Pflege. Somit grenzt sich der Begriff Kultur seit jeher von der Natur ab und beschreibt etwas vom Menschen Geschaffenes. Die Entwicklung hin zum modernen Kulturbegriff ist geprägt durch die sukzessive Ausweitung des landwirtschaftlich geprägten Begriffs hin zur „pädagogische[n], wissenschaftliche[n] und künstlerische[n] Pflege der individuellen und sozialen Voraussetzungen des menschlichen Lebens selbst“ (Ort, 2003, S. 19). In dieser weiten Definition umfasst Kultur somit alle „vom Menschen durch die Bearbeitung der Natur geschaffenen Güter, Kunstprodukte und Einrichtungen“ (Nünning, 2009, S. 1). Folgt man Giese (2015) und Hildenbrandt (1997), so gibt es keinerlei geistige Leistungen, die nicht auch Kulturleistungen sind, da geistiges Wirken bereits Kultur schaffe. Auch nach Plessner (1975) und Gehlen (1993) ist der Mensch unausweichlich ein Kulturwesen, da er durch seine biologische Verfasstheit zur Beherrschung der Natur gezwungen und die Kultur wie eine zweite Natur angelegt ist (zitiert nach Gugutzer, 2008).

Zur Ordnung der vielfältigen Verwendung des Kulturbegriffs wird eine Vielzahl an sprachlichen Bildern zur Verdeutlichung verwendet. Der Begriff Kultur wird beispiels-

weise als *Rucksack* (Landessportbund Nordrhein-Westfalen, 2010) beschrieben, welcher mit unterschiedlichen persönlichen Erfahrungen gefüllt ist. Levi-Strauss verwendet die häufig zitierte Metapher des *Orchesters* (zitiert nach Grosch & Leenen, 1998), bei welchem die Diversität der Individuen das große Ganze und mehr als die Summe der Beteiligten ergibt. Die beschriebenen Metaphern zeigen auf, welche Herausforderung es ist, Erkenntnisse über den Gegenstand Kultur zu erlangen.

Einigkeit besteht darüber, dass verschiedene kulturelle Hintergründe von Menschen unterschiedliche Deutungs- und Handlungsmuster hervorrufen (Schroll-Machl, 1996). Diese Muster entstehen durch die Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt, um sich Erfahrungen plausibel zu machen und sich eine Orientierung zu schaffen (Auernheimer, 2001; Bender-Szymanski, Lueken & Thiele, 1998). Kultur wird als „Erklärungs- und Ordnungsmodell“ (Mutz, 2015, S. 91), „für eine größere Gruppe von Menschen gültiges Sinnsystem“ (Grosch, Groß & Leenen, 2000, S. 5), „Ensemble von Deutungs- und Interpretationsmustern“ (Mecheril, 2013, S. 26) oder auch „kollektive[s] Deutungsmuster“ (Nieke, 2008, S. 57) beschrieben, das eine Orientierung in der Lebenswelt bietet. Weiterhin wird Kultur nicht als starres Konstrukt, sondern vielmehr als prozesshaft und dynamisch beschrieben. Diese Dynamik steigt in Zeiten vermehrter Migrationsbewegungen und lässt ein starres Kulturverständnis, in dem Deutungsmuster von Generation zu Generation weitergegeben werden und sich geografisch lokalisieren lassen, altmodisch erscheinen (Auernheimer, 2015). Dieses Verständnis als *work-in-progress* oder auch *Fluxus* (Hannerz, 2009) verdeutlicht, dass es die Handlungskompetenz der einzelnen Akteure ist, welche den Kulturbegriff und dessen Veränderungsdynamik prägt. Diese Dynamik wird in Kulturanalysen auch als *doing culture*, also „interaktive Sache des Tuns“ (Reuter & Hörning, 2004, S. 10) beschrieben.

In Anlehnung an Mutz (2015) kann die Vielschichtigkeit und Dynamik von Kultur in folgenden Punkten zusammengefasst werden:

1. **Kultur gibt kollektive Orientierung.** Sie strukturiert die Wahrnehmungen, Orientierungen und Handlungen von verschiedenen Personen auf ähnliche Art und Weise, so dass sich kollektiv geteilte Weltbilder und Lebensstile herausbilden. Individuelle Auslegungen und eigentümliche Persönlichkeitsfacetten ordnen sich kollektiven und überdauernden Deutungsmustern unter. Diese Orientierungen sind relativ änderungsresistent und prägen normative Vorstellungen vom „richtigen Handeln“ und „guten Leben“ (Mutz, 2015, S. 94).

2. **Kultur ist in Mensch und Gesellschaft verfestigt.** Sie ist historisch herausgebildet und in institutionalisierten Ordnungen, wie beispielsweise Kirchen oder Schulen verfestigt. Legitimes Verhalten, anerkanntes Wissen, Wertevorstellungen und gemeinschaftliche Erinnerungen werden durch derartige Institutionen vorgegeben.
3. **Kultur ist veränderbar.** Sie bietet den Individuen Freiheitsgrade zur Abweichung, die kulturellen Wandel möglich machen. Die Möglichkeit der Veränderung darf jedoch nicht überschätzt werden, da „individuelle Sinndeutungen, für die man keine Partner findet, [wenig] taugen“ (Fuchs, 2008, S. 74). Zur Änderung von Kultur sind somit Interaktionspartner notwendig, die die eigene Sichtweise stützen und bestätigen.
4. **Kultur wird in sozialen Interaktionen übertragen.** Durch Kommunikation und Verständigung wird die Entwicklung und Weitergabe von Kultur erst möglich. Fehlt ein gemeinsames Symbolsystem zur Interaktion, ist es nicht möglich, sich über Bedeutungen auszutauschen, diese zu verbreiten oder gar unter Generationen weiterzugeben.
5. **Kultur grenzt das Eigene vom Fremden ab.** Die unter Punkt 1 genannte kollektive Orientierung dient häufig zur Abgrenzung von anderen Personen, Gesellschaften oder Sub-Kulturen.

Entsprechend der oben beschriebenen Auffassung, wird in der vorliegenden Arbeit mit einem weiten, dynamischen Kulturbegriff gearbeitet und sich ganz klar von Konzepten abgegrenzt, die zum Erwerb interkultureller Kompetenz einen engen, auf Nation und Ethnizität reduzierten Kulturbegriff verwenden. Die Bearbeitung internationaler und inter-ethnischer Themen bei denen beispielsweise ein ‚türkischer Vater‘ oder ‚die marokkanische Arbeiterin‘ besprochen werden, verstärken national-ethnische Unterscheidungen und ziehen Grenzen zwischen *Wir* und *Nicht-Wir* (Mecheril, 2013). Vielmehr ist es von Bedeutung, die Individuen innerhalb von sogenannten Kulturräumen herauszustellen, um den Anschein der Homogenität innerhalb einer Gruppe zu hinterfragen und Alltagsstereotypen zu vermeiden (Allemann-Ghionda, 2013).

### 2.1.2.2 Kulturelle Diversität

Da Kultur, wie oben beschrieben, von der Diversität lebt, beziehungsweise sich aus der Diversität der Personeneigenschaften ergibt, soll versucht werden eine Begriffsbestimmung für das Konstrukt kulturelle Diversität zu finden. Aufgrund der beschriebenen Vielschichtigkeit der Begriffe Kultur und Diversität erhebt der nachfolgende Definitionsansatz keinen Anspruch auf Vollständigkeit und stellt eine Annäherung an den Begriff kulturelle Diversität dar. Für die vorliegende Arbeit soll folgende Definition verwendet werden:

Kulturelle Diversität beschreibt, dass sich Personen aufgrund des Lebensstils, ihrer Identitätsbezüge und aufgrund von gesellschaftlich als relevant angesehenen Unterscheidungsmerkmale, voneinander unterscheiden und über unterschiedliche Erklärungs- und Ordnungsmodelle verfügen. Die Modelle entstehen durch Interaktion in einer Gruppe, der sich die Person zugehörig fühlt, sie sind nur in langwierigen Prozessen veränderbar und weichen von den Modellen anderer Personengruppen ab. Innerhalb der eigenen Gruppe bieten die Modelle einen Orientierungsrahmen und grenzen das *Eigene* vom *Anderen* oder *Fremden* ab. Im Kontakt mit anderen Gruppen können diese Unterschiede die Wertschätzung, Chancen und das Voranschreiten von Personen der jeweils anderen Gruppe sowohl positiv als auch negativ beeinflussen (in Anlehnung an Mutz, 2015; Schroll-Machl, 1996; Bendl et al., 2012; Hays-Thomas, 2004).

Für den SU bedeutet diese Definition, dass sich Schüler\*innen neben ihrer fachlichen Diversität auch hinsichtlich ihrer durch Erziehung, Bildung und Sozialisation erworbenen Sicht auf die Welt und deren Erklärung unterscheiden. Aufgrund dieser Diversität bildet eine Schulklasse eine mehr oder weniger heterogene Gruppe, die sich in der Regel aus kleineren, untereinander homogeneren Subgruppen zusammensetzt. Werden die Intergruppendifferenzen als wesentlich wahrgenommen, kann sich daraus eine unterschiedliche Wertschätzung einzelner Schüler\*innen und Gruppen von Schüler\*innen füreinander ergeben. Für die Sportlehrkraft ergibt sich daraus die Aufgabe die Vielfältigkeit der Schüler\*innen und der Klassenstruktur wahrzunehmen und diese angemessen in Planung, Durchführung und Reflexion des SU zu berücksichtigen, so dass alle Schüler\*innen gleichberechtigt und freudvoll am Unterrichtsgeschehen teilhaben können. Weiterhin sollte eine Sportlehrkraft Schüler\*innen, durch gezieltes Anstoßen interkultureller Lernprozesse, dazu befähigen, reflektiert und konstruktiv mit der Vielfalt ihrer Mitschüler\*innen umzugehen und diese Fähigkeit auch auf Alltagssituationen übertragen zu können. Um auf diese Aufgaben professionell vorbereitet zu sein, ist interkulturelle Kompetenz notwendig (siehe Kapitel 2.3.3.4).

Kulturelle Diversität wird insbesondere in Situationen spürbar, in denen Personen mit Fremdheit konfrontiert werden (Gieß-Stüber, Burrmann, Radtke & Tiemann, 2014). Wie Fremdheitserfahrungen entstehen und in welchem Zusammenhang sie zur eigenen Person stehen, wird im folgenden Abschnitt beschrieben.

### **2.1.3 Fremdheit**

#### **2.1.3.1 Wer oder was ist eigentlich fremd?**

Betrachtet man die Auslegungen des Begriffes *fremd* in der Alltagssprache, so erhält man einen nützlichen Ausgangspunkt, um sich den vielfältigen Facetten des Begriffs zu nähern. Als fremd werden „Ereignisse, Gegenstände oder Personen bezeichnet, die als anders wahrgenommen werden und in irgendeiner Weise seltsam, neuartig oder schwer zuordenbar sind“ (Noethlichs, 2005, S. 38). Die (vorerst neutrale) Wahrnehmung von Differenz ist somit der Ausgangspunkt einer Fremdheitserfahrung. Befindet sich das Wahrgenommene außerhalb des oben beschriebenen, durch die eigene Prägung vorgegebenen Orientierungsrahmens, kann es als fremd erkannt werden. Dieser Orientierungsrahmen wird entlang subjektiv bedeutsamen Merkmalen, wie beispielsweise Geschlecht, Hautfarbe, Sprache oder Sozialstatus, gezogen. Das Erkennen, beziehungsweise die Zuschreibung, von Fremdheit schließt somit das Erkennen des Eigenen ein, was Fremdheit zu einem sozialen Konstrukt macht (Grimminger, 2005; Noethlichs, 2005).

Die Konstruktion von Fremdheit hat einen wesentlichen Einfluss auf gesellschaftliche Entwicklungen, da bewusste und unbewusste Zuschreibungen kulturelle Differenzen verstärken (Hassan, 2012). Insbesondere ungleiche Machtverhältnisse, unter denen Fremdheitskonstruktion vollzogen wird, spielen eine wesentliche Rolle. So spiegelt sich im Umgang von Mehrheiten und Minderheiten, und in festgelegten Zugehörigkeitskriterien, die Verfügbarkeit von materiellen, sozialen und kulturellen Ressourcen (Auernheimer, 2013). Macht besitzt derjenige, der Zugehörigkeitsregeln bestimmen kann oder auch größere Chancen hat diese zu bestimmen. Dauber und Byl (1998, S. 55) halten fest, dass die produktive Begegnung mit Fremdem nur in „einem Kontext möglich [ist], in dem alle [...] die gleichen Möglichkeiten und vor allem Rechte haben.“ In Kapitel 3.3 wird vertieft auf die Bedeutung von Machtverhältnissen im SU für das Miteinander von kulturell unterschiedlichen Personen eingegangen.

### 2.1.3.2 Wie wird auf Fremdheit reagiert?

Im Gegensatz zu einer wahrgenommenen Differenz fordert Fremdheit die eigene Identität heraus und verursacht dadurch eine Positionierung und Reaktion auf das als fremd Erkannte. Man ist sich unsicher und „fühlt sich irgendwie nicht wohl in seiner Haut“ (Gieß-Stüber, 2005a, S. 68). Aus der Begriffsannäherung und den beschriebenen Umständen zur Konstruktion von Fremdheit lassen sich vielfältige, sowohl positiv-wohlwollende als auch negativ-ablehnende, Reaktionen auf kulturelle Diversität ableiten. Es herrscht die Annahme vor, dass die Entscheidung über Aufnahme oder Ausgrenzung im Regelfall anhand einer Kosten-Nutzen-Kalkulation erfolgt. Die fremde Person darf teilhaben, solange sie einen positiven Beitrag leistet und beispielsweise im Sport der Mannschaft zum Sieg verhilft. Wird sie eher als Störung für gewohnte Abläufe empfunden, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass sie ausgegrenzt oder gar beschimpft wird (Bauman & Suhr, 2012). Eine Herausforderung besteht darin, dass die fremde Person als Konkurrenz um knappe Güter gesehen werden kann. Um die eigene Position hervorzuheben und die andere Person abzuwerten, können eigentlich bedeutungslose Merkmale wie Herkunft, Ethnie oder Sprachkenntnisse herangezogen werden. Weiterhin wird der Ausschluss von Fremden von Persönlichkeitspsychologen damit erklärt, dass Unsicherheiten abgewehrt werden sollen. Es soll vermieden werden, dass die eigene Lebensweise und eigenes Wissen hinterfragt oder gar angezweifelt wird. Das „Eigene [wird hierbei] als richtig gesetzt [und] das Fremde zum Störfaktor“ generiert (Thiele, 1999, S. 31). Die Ausübung von Anpassungsdruck ist eine weitere, mögliche Handlungsstrategie. Diese hat zum Ziel, dass sich das Fremde dem (als höherwertig angesehenen) Eigenen anpasst und dadurch Verunsicherung vermieden wird. Dieser Handlungsdruck kann explizit, aber auch implizit, durch Ignorieren ausgeübt werden. Eigenen Bedürfnissen, Wert- und Normvorstellungen wird Vorrang gegeben, und beugt sich das Fremde dem Druck nicht, besteht die Möglichkeit des Ausschlusses (Grimminger, 2009). Der Ausschluss muss jedoch nicht zwingend räumlich vonstattengehen. Auch durch systematisches Missverstehen, beispielsweise durch das Zusprechen von Vorurteilen oder Mystifizierung und Exotisierung, kann das Fremde reduziert und die eigene Überlegenheit reproduziert werden (Guttandin, 1993). Die genannten Reaktionsmöglichkeiten des Selbstschutzes können gemäß Midthaugen (2011) anhand der folgenden Reaktionsmuster zusammengefasst werden:

- Rückzug und Vermeidung der Situation,
- zögerliches Verhalten,

- Protest in Form von verbaler und/oder körperlicher Aggression,
- Verunglimpfung und Entwertung sowie
- Ausschluss des Fremden.

Negative Reaktionen auf Fremdheit lassen sich rational-kognitiv herleiten. Die erkannte Differenz wird in ein Kategoriensystem aus der Nähe zur eigenen Person (nah - fern) und der Vertrautheit (eigen/vertraut - anders/fremd) eingeordnet. Je fremder und ferner eine erkannte Differenz zum Eigenen ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit von Verunsicherung und negativen Emotionen (Noethlichs, 2005).

Anstelle der genannten negativen Auswirkungen von Fremdheit kann jedoch auch Neugier und Sympathie ausgelöst werden. Durch die offene Auseinandersetzung mit dem Fremden kann die eigene Selbst- und Weltsicht erweitert und neu gefunden werden. Gemeinsamkeiten werden bewusst gemacht und ein Lernprozess wird angestoßen, der zu Toleranz und Akzeptanz gegenüber Andersartigkeit führen kann (Gieß-Stüber, 2003). Aufgrund der Vielzahl an Herausforderungen sollte bei der pädagogisch geleiteten Konfrontation mit Fremdheit im SU vorsichtig vorgegangen werden. Die Fähigkeit, mit Ambivalenz und Unsicherheit umzugehen, bedarf eines langen, wohlodierten Lernprozesses. Sobald die Bewältigungskompetenz von der Fremdheitszumontung überfordert wird, steigt die Wahrscheinlichkeit von verteidigendem oder aggressivem Verhalten (Gieß-Stüber, 2005b). Aufgrund der hohen Bedeutung für den gesellschaftlichen Zusammenhalt (Bertelsmann-Stiftung, 2017), haben die dargestellten, von Verunsicherung und Ablehnung geprägten, Reaktionsmöglichkeiten auf Fremdheit hohe Relevanz für die Ausbildung von Sportlehrkräften und den SU mit Schüler\*innen. Nur durch kompetente Sportlehrkräfte wird Schüler\*innen die Möglichkeit gegeben, Bewältigungskompetenz für Fremdheitserlebnisse aufzubauen und konstruktiv mit Kulturkonflikten umzugehen. Deshalb wird im Folgenden der Begriff ‚Kulturkonflikt‘ näher beleuchtet.

### **2.1.3.3 Exkurs: Kulturkonflikt**

Die eigene Kultur ist, neben akuten Bedürfnissen und dem momentanen Befinden, als Orientierungsgeber und Sinnstifter, eine Grundvoraussetzung für die Wahrnehmung und das Handeln von Personen. Da Wahrnehmung fast automatisch an das Verarbeiten und Interpretieren gekoppelt ist, nehmen wir unsere Umwelt auf eine eigene, individuelle Art und Weise wahr. Die gleiche Situation entfaltet demnach nicht die gleiche Wirkung auf zwei oder mehr Personen. Somit sind Personen nicht gleich empfänglich

für wahrgenommene Differenzen. Dieser Unterschied in Wahrnehmung und Verhalten lässt sich mit der Sozialisation, Erziehung und Bildung jedes Einzelnen erklären. Kulturelle Normalitätsannahmen werden als *zweite Natur* empfunden, sind der Selbstreflexion nur schwer zugänglich und lassen sich, wenn überhaupt, nur schwer und in langwierigen Prozessen verändern (Thomas, 1993; Noethlichs, 2005).

Am Beispiel von Personen mit Migrationshintergrund lässt sich dieses Phänomen veranschaulichen. Durch den Wechsel des Lebensumfeldes müssen kulturelle Unterschiede zwischen Herkunfts- und Aufnahmekultur in Einklang gebracht werden. Bei diesem Prozess ist der Grad der Abweichung der beiden Kulturen entscheidend. Je größer der Abweichungsgrad, desto langwieriger und konfliktreicher wird die Umorientierung eingeschätzt. Als Zeichen des kulturellen Konfliktes kennzeichnen innere Konflikte, Identitätskrisen und Fremdheitsgefühle diese Phase der Umorientierung und Ausbalancierung beider Kulturen (Mutz, 2015). Insbesondere Sport kann Personen bei der persönlichen Neufindung und Umorientierung unterstützen, da bei einer Vielzahl an Sportspielen ein weltweit vergleichbares Regelwerk besteht. Dies erleichtert es, Kontakt zu Personen der Aufnahmegeellschaft mit ähnlichen Interessen und Freude an Bewegung aufzubauen. Sport kann somit eine Art *Heimathafen* oder einen geschützten Raum bilden, in dem Personen mit Migrationshintergrund für sie vertraute Verhaltensmuster anwenden können.

### **2.1.4 Inklusion**

Der Inklusionsansatz versucht, auf der Suche nach einem geeigneten Umgang mit der Diversität von Personen, alle Personen gleichermaßen zu akzeptieren und gleichberechtigte Teilhabe zu ermöglichen. Im Sinne der vorliegenden Arbeit, wird sich am Verständnis von Ainscow (2005) angelehnt, der Inklusion als Prozess und Ziel zugleich beschreibt. Inklusion wird dadurch „a never-ending search to find better ways of responding to diversity“ (Ainscow, 2005, S. 118). Nach diesem Verständnis können wertschätzende, positive Berücksichtigung und der Umgang mit Diversität von Schüler\*innen im SU dem Inklusionsbegriff zugerechnet werden. Der Begriff wird im Folgenden näher bestimmt und seine Bezüge zum SU dargestellt.

Der Inklusionsbegriff ist seit der UN-Behindertenrechtskonvention von 2006, und der darauffolgenden Ratifizierung in Deutschland 2009, ein in der fachdidaktischen Literatur viel diskutierter Begriff. Aufgrund der Vielschichtigkeit und der zahlreichen Perspektiven, die auf den Begriff eingenommen werden können, hält Ahrbeck (2016, S. 7) fest,



dass aktuell „keine auch nur annähernd konsensfähige Definition dessen vorliegt, was denn nun unter Inklusion zu verstehen sei“. Gleichwohl gibt es im Kern der Diskussion zahlreiche Aspekte von Inklusion, die als Konsens angesehen werden können. Basierend auf der *Theorie der Integrativen Prozesse* (Reiser, 1991) geht eine Vielzahl der Diskussionsbeiträge von der Gleichheit und gleichzeitigen Verschiedenheit gegenüber anderen aus. Es wird von Gleichbehandlung und Gemeinsamkeit ausgegangen, während individuelle Bedürfnisse gewahrt bleiben. Bezogen auf Bildungssysteme, und somit auch auf den SU, bedeutet dies nach Hinz (2015, S. 69), dass Inklusion die Frage aufwirft, wie „vorhandene Barrieren“ abgebaut werden können und wie mit der „für Bildungsprozesse bedeutsam[en] Unterschiedlichkeit von Menschen“ umgegangen wird. Inklusion wählt einen positiven Zugang zu Diversität, umfasst in einem weiten Verständnis alle Diversitätsdimensionen (siehe Kapitel 2.1) und „wendet sich gegen jede Tendenz zur Marginalisierung aufgrund jeglicher Zuschreibung“ (Hinz, 2015, S. 69). Dieser Definitionsansatz folgt der internationalen, auf Menschenrecht begründeten Perspektive zur „De-Segregation ausgegrenzter, an gesellschaftlicher Teilhabe benachteiligter Individuen und Gruppen“ (Häcker & Walm, 2015, S. 11). Jeder Mensch wird als selbstverständliches Mitglied der Gesellschaft wertgeschätzt und Diversität als Norm betrachtet. Mit Bezug auf das Setting Schule und SU wird die Diversität von Personen somit als Chance für soziale und emotionale Bildungsprozesse gesehen (Süßenbach & Sträter, 2015). Für den SU bedeutet dies, dass ein freudvolles Miteinander bei gleichberechtigter Teilhabe geschaffen werden soll. Die Diversität der Schüler\*innen ist dazu als Potenzial für Bildungsprozesse und nicht ausschließlich als Hemmnis für rein motorische Lernziele zu verstehen.

Betrachtet man den Geltungsanspruch der gegenwärtigen Diskussion, kann jedoch festgestellt werden, dass die schulsportbezogene Debatte vor allem auf die Diversitätskategorie *Behinderung* und sich daraus ergebenden Fragen des gemeinsamen Unterrichts von Schüler\*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf an allgemeinen Schulen zielt (Hinz, 2015; Werning, 2014). Aus diesem Grund ist der eingangs formulierte Kritikpunkt einer fehlenden, allgemeingültigen Definition durchaus begründet. In der vorliegenden Arbeit wird, der obigen Argumentation folgend, ein weiter, alle Diversitätskategorien einschließender Inklusionsbegriff verwendet, und somit die kulturelle Vielfalt von Personen mit einbezogen.

Die dazu erforderliche interkulturelle Kompetenz von Sportlehrkräften rückt den Kompetenzbegriff in den Fokus. Der Begriff Kompetenz und der sich daraus ableitende Begriff der interkulturellen Kompetenz soll im Folgenden geklärt werden.

### 2.1.5 (Interkulturelle) Kompetenz

#### 2.1.5.1 Allgemeiner Kompetenzbegriff

Um einen Definitionsansatz zu interkultureller Kompetenz zu finden, muss zuerst der Begriff Kompetenz erläutert werden. Das Wort Kompetenz hat seinen Ursprung im Lateinischen. Es wurzelt im Verb *competere*, was mit „zuständig, passend, rechtmäßig“ (Kettenis, 2014, S. 25) übersetzt werden kann. Bereits im römischen Recht wurde der Kompetenzbegriff erwähnt und bezeichnete die Fähigkeit ein Amt auszuüben, genauer gesagt, die Fähigkeit zu qualifiziertem, qualitativem Handeln. Die Kompetenz ist demzufolge von zwei Faktoren, dem „Handlungsfeld und der Eignung der handelnden Person, bestimmt“ (Altinok, 2011, S. 28). In der deutschen Bildungsforschung ist Kompetenz (von Schüler\*innen), insbesondere seit dem schlechten Abschneiden im Rahmen der internationalen Studien PISA und TIMSS, ein breit diskutierter Begriff (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2009). Die zahlreichen Erklärungsansätze unterscheiden sich im Regelfall jedoch nur in Nuancen oder der gewählten Perspektive. Weinert (2001b) betont die Problematik der einheitlichen Definition:

„It is not possible to discern or infer a coherent theory out of these many uses. There is no basis for a theoretically grounded definition or classification from seemingly endless inventory of the ways the term competence is used“ (Weinert, 2001b, S. 46).

Der Kompetenzbegriff findet seinen Ursprung in den 50er Jahren und verdankt seine Popularität vor allem Noam Chomsky und seiner Theorie der Sprachkompetenz, die den Ausgangspunkt für Theorien des kommunikativen Handelns darstellt (Klieme & Hartig, 2007). Dabei waren in der Diskussion um den Kompetenzbegriff zwei wesentliche Ansätze bedeutsam, die sich hinsichtlich des Verhältnisses von Kompetenz und Bildung unterscheiden. Der erziehungswissenschaftliche Ansatz nach Roth (1971) bezieht sich auf die Mündigkeit einer Person und setzt zum Erreichen dieser Bildung und Kompetenz auf eine Ebene. In der empirischen Bildungsforschung wurde der Kompetenzbegriff gemäß McClelland (1973) mit der Hoffnung verbunden, eine bessere Vorhersage von Leistungsunterschieden als bspw. durch Intelligenztests zu ermöglichen. In diesem Ansatz ist die Kompetenz der Bildung untergeordnet und stellt einen bedeutsamen Kern von Bildung dar (Baumert, 2002). Kompetenz wird hier als Zugangsvo-

raussetzung zu höherer Bildung verstanden (Klieme & Hartig, 2007). Beiden Diskussionssträngen gemein ist die Fokussierung auf Ergebnisse bzw. Outcomes von Bildungsprozessen (Klieme, Maag-Merki & Hartig, 2009), die sich in erster Linie an Theorien der Handlungsregulation orientieren (Hacker, 2005). In Anlehnung am Chomskys Sprachkompetenz wird Handlungskompetenz „als Fähigkeit verstanden, aus einem begrenzten Regelsystem heraus (Wissensbasis) eine unendliche Vielzahl von situationsadäquaten Handlungen generieren zu können“ (Schaper, 2012, S. 16).

Diese Erkenntnis geht auf Arbeiten von Lerner (1986) und Bandura (1995) zurück. Lerner (1986) beschrieb Kompetenz als die Einschätzung der Ansprüche, die die Umwelt an eine Person stellt und inwieweit deren Fähigkeiten und Fertigkeiten diesen entsprechen. Zentral dafür ist nach Lerner die Flexibilität auf kognitiver und behavioristischer Ebene. Kompetenz kann nach seiner Aussage in zweierlei Richtung wirksam sein. Einerseits kann eine Person sich an eine neue Anforderung anpassen oder derart auf die Anforderung einwirken, dass ihr die Anpassung und das Verfolgen der eigenen Ziele leichter fällt. Bandura (1995) griff dies auf und erweiterte den Kompetenzbegriff, unter Bezugnahme auf Masterpasqua (1989), um die emotionale und soziale Ebene. Diese beinhaltet die Überzeugung, dass die verfügbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten erfolgreich zur Bewältigung von Herausforderungen eingesetzt werden können. Aktuell wird in der empirischen Forschung zumeist auf eine Definition von Weinert (2001a) zurückgegriffen, welche die wesentlichen Aspekte der oben genannten Definitionsansätze vereint: Kompetenzen sind

„die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001a, 27f).

Die Bemühungen der letzten Jahre, den Begriff der Kompetenz näher zu fassen, setzen häufig am „Kompetenz – Performanz – Problem“ (Dorn, 2016, S. 16) an. Dieses soll im Folgenden dargestellt werden.

### **2.1.5.2 Kompetenz-Performanz-Problem**

Nach Barth (2012) lassen sich Kompetenz und Performanz prinzipiell voneinander unterscheiden. Die Trennung ist damit zu beschreiben, dass Kompetenz sich darauf bezieht, was eine Person in einem bestimmten Gebiet kann und weiß, also das Potenzial situativ erfolgreich handeln zu können. Performanz wiederum beschreibt die Anwendung dieses Potenzials. Dementsprechend geben gezeigte Leistungen, Handlungen

oder vernehmbare Äußerungen des Individuums Aufschluss über die beobachtbare und messbare Performanz und nicht über die zugrundeliegende Kompetenz. Ob jemand kompetent handelt, kann daraus nur abgeleitet werden (Dorn, 2016).<sup>1</sup>

In der aktuellen Fachdiskussion finden sich verschiedene Sichtweisen auf das Problem. Einige Modelle verstehen Lehrer\*innenkompetenz als „latente (kognitive) Fähigkeit“ (Lehman-Grube & Nickolaus, 2009, S. 63), die sich einer direkten Messung entzieht. Dies wird damit begründet, dass „vieles von dem was kompetentes Handeln ausmacht [...] sich im Kopf des Handelnden ab[spielt]“ (Mägdefrau, 2017, S. 23), und dass kognitive Dispositionen in verschiedenen Situationen unterschiedlich wirksam werden. Andere Modelle wiederum basieren auf der Annahme, dass Kompetenz nur anhand von sichtbarem Handeln oder vernehmbaren Äußerungen abgeleitet werden kann und somit eine Performanzkompetenz darstellt (Dorn, 2016).

In der vorliegenden Arbeit wird Kompetenz als Zusammenspiel von kognitiven und performativen Fähigkeiten – als „enges Geschwisterpaar [...] das nicht losgelöst voneinander zu denken ist“ (Baumgartner, 2018, S. 49) – verstanden. Da zugrundeliegende, latente Fähigkeiten wesentlichen Einfluss auf das tatsächliche Handeln haben, und (Sport-)Lehrkräfte, Kompetenzen bei ihrer täglichen Arbeit in Handlung übersetzen, erscheint dies angemessen. Im Rahmen der eigenen Modellvorstellung in Kapitel 3 wird darauf vertieft Bezug genommen.

### **2.1.5.3 Interkulturelle Kompetenz**

Aus der dargelegten, allgemeinen Kompetenzdiskussion leitet sich der Begriff interkulturelle Kompetenz ab. Im Sinne der Definition Weinerts (2001a), ermöglicht interkulturelle Kompetenz einer Person „effektiv und konstruktiv in Austausch mit Vertreter/innen einer anderen Kultur zu treten“ (Gieß-Stüber, 2014, S. 30). Sie gibt der Person die Möglichkeit auf neue, fremde Erfahrungen nicht nur mit Inklusion oder Exklusion zu reagieren, sondern Konfliktsituationen auszuhalten und mit Unsicherheiten konstruktiv umzugehen, diese kreativ zu verarbeiten und Lösungen zu finden, die die Interessen aller Beteiligten berücksichtigen (Gieß-Stüber & Grimminger, 2009). Ähnlich dem Inklusionsansatz ermöglicht interkulturelle Kompetenz einen positiven, wertschätzenden

---

<sup>1</sup> Schott (in Vorbereitung) verwendet hier den Begriff des *Vermögens*, der zum einen abrufbares Imstandesein (Möglichkeit), und zum anderen vorhandenes Inderlagesein (Tatsächlichkeit) beschreibt. Er folgt damit den Gedanken Aristoteles, der Vermögen als Zusammenspiel von Potenzial und Akt beschreibt (Kauffmann, 2008).

Zugang zur Vielfalt von Personen. Vielfalt wird nicht als Belastung, sondern als Chance und Bereicherung empfunden (Graumann, 2002; Tiemann, 2015, 2016).

Mit Blick auf SU, indem Vielfalt oftmals als Herausforderung für überwiegend motorische Lernziele empfunden wird, ermöglicht interkulturelle Kompetenz der Sportlehrkraft SU in einem angstfreien und offenen Rahmen mit vielseitigen und anregenden Bewegungssituationen zu gestalten und Schüler\*innen ein gleichberechtigtes, freudvolles Miteinander zu ermöglichen. Darüber hinaus befähigt interkulturelle Kompetenz Sportlehrkräfte dazu, interkulturelles Lernen im SU zu initiieren, zu begleiten und zu reflektieren, und dadurch die interkulturelle Kompetenz von Schüler\*innen zu steigern. Interkulturelle Kompetenz soll somit als Handlungskompetenz verstanden werden. Die dargestellten Erkenntnisse aus der Kompetenzdiskussion werden in Kapitel 2.3 aufgegriffen und vertieft.

## **2.2 Inklusive Schulsportentwicklung**

Die sich kontinuierlich steigernde Diversität der Kinder in westeuropäischen Ländern in Bezug auf ihre Erstsprache und ihren soziokulturellen Hintergrund ist hinreichend bekannt und statistisch belegt. Diese Diversität ist im Subsystem Schule intensiv spürbar (Lanfranchi, 2013), da hier Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichsten Eigenschaften und Persönlichkeitsmerkmalen aufeinander treffen. Im Folgenden Kapitel wird dargestellt inwiefern die Schule und Schulsport Settings für Inklusion sein können, welche Potenziale oftmals im Verborgenen liegen und welchen Beitrag der Sport zur Inklusion leisten kann.

### **2.2.1 Schule als Ort von Inklusion**

Aus der PISA-Studie (2012; 2016) geht hervor, dass im deutschen Schulsystem soziale Herkunft von abnehmender Bedeutung für den naturwissenschaftlichen Kompetenzerwerb ist. Dieser Aspekt kann als Erfolg bereits getätigter, vom Inklusionsgedanken geleiteter, Veränderungsprozesse im Schulsystem gewertet werden. Gleichzeitig wird festgestellt, dass zum Gelingen der schulischen Inklusion, und hier insbesondere zum Gelingen des inklusiven Fachunterrichts, die „erforderlichen finanziellen, strukturellen und personellen Rahmenbedingungen teilweise erst noch herzustellen“ (Gesellschaft für Fachdidaktik, 2015, S. 1) sind, da ohne diese die Umsetzung des inklusiven Unterrichts eine Vision, oder gar Illusion, bliebe (Werning, 2014). Terhart (2005) stellt hierzu fest:

„Der Spielraum des methodischen Entscheidens und Handelns ist begrenzt, und zwar nicht nur durch die Bedingungen in der Person des Lehrers [...], sondern ebenso und mit strukturell durchschlagendem Effekt durch Bedingungen, die im äußeren, institutionellen Arrangement des Lehr-Lernprozesses liegen“ (Terhart, 2005, S. 57).

Studien belegen, dass (Sport-)Lehrkräfte zwar tendenziell positive Einstellungen zur Inklusion aufweisen, die praktischen Umsetzungsmöglichkeiten aufgrund der schulischen Rahmenbedingungen aber häufig als negativ bewerten (Rischke, Heim & Gröben, 2017). Gieß-Stüber und Grimminger (2008, 2009) betonen dies am Beispiel des interkulturellen Lernens und fordern dazu auf, Inklusion als Querschnittsaufgabe, und nicht als Aufgabe einzelner Lehrkräfte oder Schulfächer, zu verstehen. Es liegt somit an der Schulstruktur eine „symbolische Ordnung, als sinnstrukturiertes Gefüge von Werten, Normen, Regeln und Erwartungen“ (Helsper, 2000, S. 36) zu schaffen, die einen inklusiven Handlungsrahmen für Lehrkräfte, Schüler\*innen und Eltern bietet. Eine zentrale Leitidee bildet der international breit rezipierte ‚Index für Inklusion‘, welcher vorgibt „alle Barrieren in Bildung und Erziehung für alle Schüler\*innen auf ein Minimum zu reduzieren“ (Boban & Hinz, 2003, S. 11).

Betrachtet man die wissenschaftliche Literatur, so zeigt ein Großteil auf, dass die Strukturen von Schule und Unterricht sich weitgehend an den Normalitätserwartungen der gesellschaftlichen Mehrheit orientieren und eine Tendenz zu Homogenität und Vermeidung von Heterogenität vorzufinden ist. Die Überführung dieses Systems mit seinen segregierenden Strukturen in ein inklusives, stellt die meisten Bildungseinrichtungen bis heute vor große Herausforderungen (Tiemann, 2016). Klassifizierung und Sortierung nach Alter, Vorerfahrungen, Leistungsprognosen, Geschlecht sowie die Kenntnis der deutschen Sprache und die darauf basierende Zuweisung zu gesellschaftlich als hierarchisch angeordnet wahrgenommenen Schulformen, bilden weiterhin zentrale Strukturmerkmale der Schulorganisation (Dorn, 2016; Gomolla, 2009; Handschuck & Klawe, 2010; Lanfranchi, 2013; Tiemann, 2016). Unterschiedliche Bildungsvoraussetzungen und Entwicklungsstände von Schüler\*innen werden als Störung und Beeinträchtigung des Unterrichts wahrgenommen (Gomolla, 2009). Im deutschsprachigen Raum besonders auffällig ist die „problematisierende Sicht auf Differenz“ (Allemann-Ghionda, 2013, S. 12), welche weitere Differenzen und Ungleichheit erzeugt. Es entsteht der Eindruck, dass die vorgenommene Homogenisierung weniger zum Wohle der Adressaten vorgenommen wird. Vielmehr scheint der Versuch dahinter zu stecken, die Vielfalt in der Adressatengruppe zu bewältigen (Kalpaka, 1998). Beachtlich ist da-

bei auch der Aspekt, inwieweit sich die gesteigerte Vielfalt der Gesellschaft in Lehrerzimmern oder Leitungspositionen im Bildungsbereich finden lässt. Dass gerade einmal 1,2 % der Lehrkräfte in Deutschland ausländischer Herkunft sind, spricht nicht für eine inklusive Ausrichtung des Bildungssektors (Tepecik, 2012). Abschließend kann festgehalten werden, dass die beschriebene Ungleichheit eine Dynamik in sich birgt, welche sprachliche und sozio-kulturelle Differenzen zur Rechtfertigung für schulisches Scheitern und Ausgrenzung nutzt (Weber, 2003) und somit Differenzen und Ungerechtigkeiten verstärkt. Die diskriminierenden Wirkungen auf betroffene Kinder und Jugendliche werden bislang meist mit dem Verweis auf begrenzte Kapazitäten und Möglichkeiten im Bildungssektor hingenommen (Gomolla, 2009).

In der Fachliteratur ist neben den Kritikpunkten an der Bildungspolitik auch eine Vielzahl an Verbesserungspotenzialen aufgezeigt, die im Folgenden beschrieben werden. Diese werden anhand der Interventionsfelder der Schulentwicklung, die Rüesch (2000) in Schulumfeld, Schulhaus, Schulklasse und das Elternhaus des Kindes strukturiert, erläutert (siehe Abbildung 3). Die in der Abbildung dargestellte Wirkungsweise der Interventionsfelder ist als verkürzt einzuschätzen, da direkte Wirkungen des Schulhauses und Schulumfeldes auf das Lernen des Kindes nicht berücksichtigt werden. Nichtsdestotrotz bietet sich das Modell an, um die Möglichkeiten der Entwicklung hin zu einer inklusiven Schule innerhalb der einzelnen Interventionsfelder zu beschreiben.

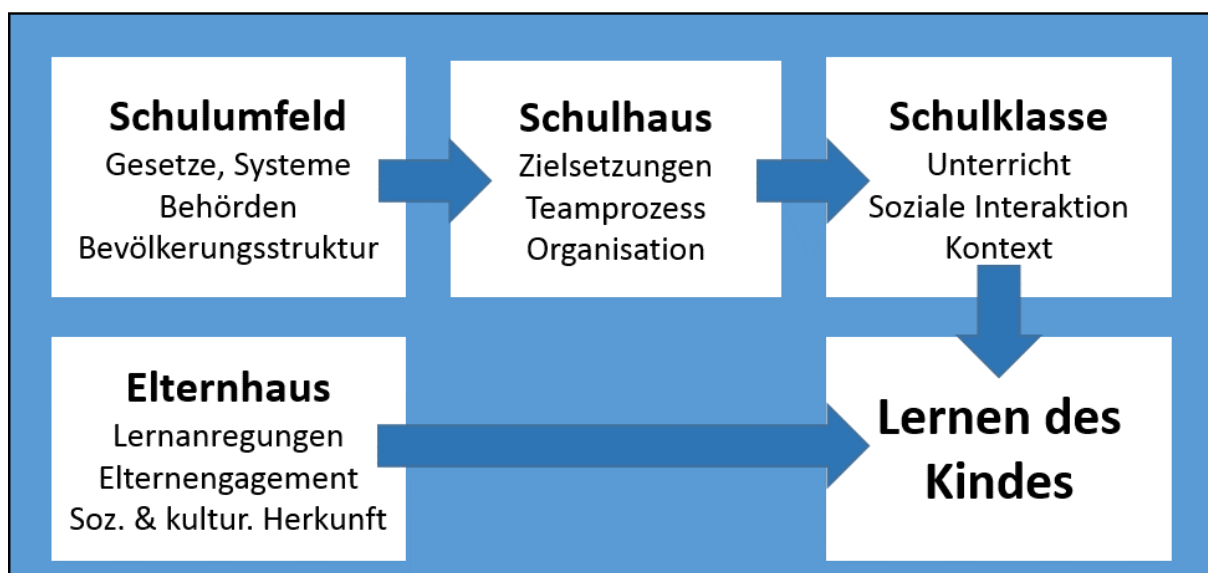


Abbildung 3: Interventionsfelder der Schulentwicklung (Rüesch, 2000, S. 15)

Das Schulumfeld besteht im Wesentlichen aus der gesellschaftlichen Ordnung und der Struktur der umliegenden Bevölkerung. Die einzelne Schule hat nur begrenzt Einfluss darauf. Bedeutsam für die Gestaltung einer inklusiven Schule sind die Anerkennung aller Individuen als gleichberechtigte Mitglieder der Gemeinschaft und deren demokratische Einbeziehung in Entscheidungen und Entwicklungsprozesse, sowohl in Form von Gesetzen und Verordnungen, als auch als Grundlage des täglichen Miteinanders (Gieß-Stüber & Grimminger, 2008). In Bezug auf kulturelle Diversität ist bedeutsam, dass das Verständnis von Diversität nicht auf Personen mit Migrationshintergrund reduziert wird, sondern auch andere Diversitätskategorien berücksichtigt werden (Handschuck & Klawe, 2010). Auch durch die aktive Öffnung und Vernetzung der Schule durch Kooperationen mit Institutionen der Jugendarbeit und mit Vereinen, besteht die Möglichkeit vielfältige Lern- und Bildungsprozesse zu initiieren und zu gestalten und dabei Ressourcen des Schulumfelds einzubinden.

Die Gestaltung des Schulhauses, als Lehr- und Lernort, leistet einen wesentlichen Beitrag zur Einrichtung einer inklusiven Schule. Auf Basis des Index für Inklusion (Boban & Hinz, 2003) fordern Wissenschaftler\*innen neben inklusiven Strukturen und Praktiken die Schaffung einer inklusiven Schulkultur und eines inklusionsförderlichen Schulklimas (z. B. Edelmann, 2006; Gieß-Stüber & Grimminger, 2007, 2008; Lanfranchi, 2013; Leineweber, Meier & Ruin, 2015; Sobiech, 2008). Ersteres beinhaltet gemeinschaftlich entworfene, inklusive Werte und kooperative Beziehungen, um die Strukturen und das Miteinander nachhaltig zu verändern. Diversität sollte als Norm verstanden und als Chance und Bildungsanlass thematisiert werden. Ein Schulklima, welches der Vielfalt von Personen positiv gegenübersteht, senkt Assimilationserwartungen und den Anpassungsdruck, dem insbesondere Schüler\*innen mit Migrationshintergrund unterliegen. Dadurch können Ethnisierungsprozesse reduziert und Schüler\*innen bei der Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts unterstützt werden. Ein wichtiger Bestandteil des Schulhauses ist das Personal in Lehre und Verwaltung, welches eine möglichst vertrauensvolle Atmosphäre schafft, die Gleichberechtigung und Zusammenarbeit wertschätzt und Schüler\*innen eine positive, interessierte, offene Einstellung entgegen bringt (Gieß-Stüber & Grimminger, 2007, 2008). Konsequenzen sprachlicher und kultureller Diversität sollten für den Bildungsprozess richtig eingeschätzt und Missverständnisse sensibel aufgeklärt werden (Deutscher Bundestag, 2002). Lehrkräfte sollten in der Lage sein interkulturelle Lern- und Bildungsprozesse im Unterricht



anzuregen und zu gestalten (Gieß-Stüber & Grimminger, 2007). Gleichzeitig muss akzeptiert werden, dass nicht „alle kulturbezogenen Konflikte durch Empathie, Kompromissbereitschaft und didaktische Kreativität“ (Gieß-Stüber & Grimminger, 2007, S. 123) gelöst werden können. Mithilfe von Fortbildungen und Supervisionen sollte die Möglichkeit bestehen, sich hinsichtlich schwieriger Situationen weiterzubilden und Rat einzuholen. Durch die Steigerung des mehrsprachigen Mitarbeiteranteils als Lehrkräfte, Schulpsycholog\*innen oder Sozialarbeiter\*innen können sprachliche Barrieren abgebaut und Verständigungsmöglichkeiten innerhalb der Schule verbessert werden (Gieß-Stüber & Grimminger, 2008).

Das Interventionsfeld Schulklasse steht in unmittelbarem Kontakt zum Unterricht und wirkt sich direkt auf das Lernen des Kindes aus. Aus diesem Grund hat es im Rahmen der inklusiven Schulentwicklung höchste Priorität. Im Lern- und Bildungsprozess sollte, zum Aufbau sozialer und interkultureller Kompetenz, Wissen über die Vielfältigkeit von Personen angeboten und geeignete Methoden zur Steigerung der interkulturellen Kompetenz von Schüler\*innen verwendet werden. Durch Analyse und dem Verstehen von Unterschieden, kann der soziale Horizont der Schüler\*innen erweitert und das Zurechtfinden in einer pluralen Gesellschaft erleichtert werden (Allemann-Ghionda, 2013). Mithilfe von Inhalten, welche Fremdheit erleben lassen und dabei die Initiative, Aktivität und Eigenverantwortung der Schüler\*innen steigern, kann das Wissen über und das Verstehen von vielfältigen Lebensweisen gefördert werden. Aus methodisch-didaktischer Sicht sind hierfür die Öffnung des Unterrichts, der Einbezug der Lebenswirklichkeit der Schüler\*innen in außerunterrichtlichen und außerschulischen Handlungsfeldern sowie fächerübergreifende Projektarbeit notwendig (Gieß-Stüber & Grimminger, 2007, 2009). Dies würde den Schüler\*innen ermöglichen, sich in einer globalisierten, vielfältigen Gesellschaft selbstständig zu orientieren und positionieren und ihre eigene Identität herauszubilden (Hassan, 2012). Der Sprachförderung wird berechtigter Weise eine hohe Bedeutung zugesprochen, da durch die Beherrschung der deutschen Sprache erst die Teilnahmemöglichkeit an der Gesellschaft besteht. Hoher Assimilationsdruck aber führt dazu, dass sprachliche Ressourcen, wie andere Muttersprachen, ungenutzt bleiben. Durch die Überbewertung der deutschen Sprache, werden die Anforderungen der vielfältigen Gesellschaft und die Nachfrage der globalisierten Arbeitsmärkte nicht ausreichend berücksichtigt (Allemann-Ghionda, 2013; Hassan, 2012).

Auch das Elternhaus ist als eines der Interventionsfelder der Schulentwicklung direkt mit dem Lernen des Kindes verbunden. Bei der Zusammenarbeit mit den Eltern sollte

auf möglichst intensive Abstimmung und den Einbezug möglichst vieler Elternhäuser in die Entscheidungen zur Klasse geachtet werden. Im Rahmen von Klassengremien sollten die Interessen aller Gruppen, bspw. hinsichtlich Geschlecht oder Migrationshintergrund, vertreten sein (Gieß-Stüber & Grimminger, 2008).

Durch das erfolgreiche Zusammenspiel der genannten Interventionsfelder ist die Entwicklung einer inklusiven Schule möglich, welche Schüler\*innen mit vielfältigen Eigenschaften und Persönlichkeiten auf das Leben in einer ebensolchen Gesellschaft vorbereitet. Dem Sport als übergreifendes Kulturphänomen, und damit auch dem SU, wird in Bezug auf ein gemeinschaftliches Miteinander und der Völkerverständigung gern besondere, inklusive Wirkungen zugesprochen (Huh, 2005), doch werden diese auch gern unreflektiert überbetont. Im folgenden Kapitel werden die Potenziale des Sports sowie Mythen zur Wirkung von Sport betrachtet.

### **2.2.2 Potenziale und Mythen zur Inklusionsfähigkeit des Sports**

Im Zusammenhang mit dem Inklusionsgedanken wird dem Sport gern eine immanente, integrative Kraft (Huh, 2005) oder auch sozial- und systemintegrative Leistungen (Rittner & Breuer, 2004; Baur & Braun, 2003) zugeschrieben. Diese Zuschreibungen beruhen im Wesentlichen auf seiner Universalität und der olympischen Idee der Völkerverständigung und Friedenserziehung. Gemäß des zwölften Sportberichts der Bundesregierung (Deutscher Bundestag, 2010) werden durch Sport das Selbstbewusstsein gestärkt, soziale und interkulturelle Kompetenz vermittelt und durch gemeinsame Aktivitäten Vorbehalte ab- und gegenseitiges Verständnis aufgebaut. Die Europäische Kommission (2007, S. 14) schreibt sportlicher Aktivität die Förderung des „Gefühl[s] der Zugehörigkeit und Teilhabe“ zu und sieht darin ein „wichtiges Instrument für die Integration von Zuwanderern“. Diese Sicht auf den Sport, die ihm, basierend auf der Kontakthypothese Allports (1954), eine integrative Wirkung per se zuschreibt, wird von Sportwissenschaftlern abgelehnt (z. B. Gieß-Stüber, 2014; Kleindienst-Cachay, Cachay, Bahlke & Teubert, 2012; Grimminger, 2009; Gieß-Stüber, 2005a; Kuhl, Schmitz & Kluß, 2004). Gieß-Stüber (2003, S. 7) weist darauf hin, dass Sport, welcher mit Wettkampf- und Leistungsgedanken durchgeführt wird, „kaum Anlässe für die Erfahrung von Andersartigkeit“ schafft und eher eine Bühne für „sozial verursachte Konflikte und Benachteiligungserfahrungen“ bietet. Weiterhin ist zu beachten, dass ein Unterschied zwischen kompletter und funktionaler Exklusion besteht. Während komplette Exklusion Schüler\*innen mit Förderbedarf vom SU ausschließt, erscheint funktionale

Exklusion oftmals als inklusiver Ansatz. Schüler\*innen werden damit beauftragt Punkte zu zählen, bekommen Beobachtungsaufträge, beschäftigen sich mit ihrer Begleitperson oder unterstützen die Lehrkraft bei ihren Aufgaben. In diesen Fällen erfährt der/die Schüler\*in eine Sonderbehandlung, die dem Gedanken der Teilhabe widerspricht und ihm oder ihr eine aktive, gleichgestellte Teilnahme verweigert (Tripp, Rizzo & Webbert, 2007).

Gleichwohl steckt in der sportlichen Betätigung und dem gemeinschaftlichen Bewegen von Personen eine Vielzahl von Potenzialen. Zentral für den Sport und das Alleinstellungsmerkmal, sowohl im Alltag als auch im Kanon der Unterrichtsfächer in der Schule, ist die Körperlichkeit (z. B. Rischke et al., 2017; Gieß-Stüber, 2005b; Bröskamp, 1994; Grimminger, 2005; Kleindienst-Cachay et al., 2012). Sportlich Aktive bringen sich als ganze Person ein und Beteiligung kann nicht vorgetäuscht werden. Das ständige Spiel aus Nähe und Distanz in Verbindung mit der individuellen Verwendung des Körpers, welche sowohl kulturell als auch durch persönliche Einstellungen und Überzeugungen geprägt sind, können als Bildungsanlass genutzt werden. Es bleibt dabei jedoch zu beachten, dass die planvolle Initiierung und gezielte Reflexion des Erlebten von besonderer Bedeutung ist, da andernfalls die Gefahr der Stigmatisierung und Distanzverstärkung zum fremden Körperhabitus besteht. Im Zuge dieser Inszenierung können Vertrautheit und gegenseitiges Vertrauen aufgebaut werden. Im Sport können Ergebnisse des eigenen Handelns erlebt, erspürt und erfahren werden. Sportliche Aktivität bietet die Möglichkeit sich selbst zu entdecken und Andere als anders oder gleich wahrzunehmen (Gieß-Stüber & Grimminger, 2009). Lernfortschritte können auch ohne die Rückmeldung eines\*r Trainers\*in oder einer Lehrkraft erkannt werden. Weiterhin ist Bewegung, gemäß der anthropologischen Überzeugung, für einen Menschen unerlässlich, um sich die Welt anzueignen (Gieß-Stüber & Grimminger, 2007). Sportliche Aktivität bietet diese Möglichkeit und durch sie lassen sich, z. B. im Rahmen der Wagniserziehung oder Erlebnispädagogik, psychisch-emotionale mit motorischen und kognitiven Lernzielen verbinden, was die Ausbildung der eigenen Identität unterstützt (Gieß-Stüber & Grimminger, 2009; Grimminger-Seidensticker & Möhwald, 2017). Die genannten Potenziale des Sports gelten ebenfalls für den Schulsport, was ihm im Fächerkanon Einzigartigkeit verleiht. Außerdem werden im Schulsport weit weniger gebundene Sozialformen angewendet, was die Zugehörigkeit zu verschiedenen sozialen Gruppen erfahrbar macht. Ein weiteres Potenzial für die Verfolgung anspruchsvoller Lernziele ist die vergleichsweise positive Bewertung, die der SU von Schüler\*innen

erfährt (Digel, 1994; Opper, 1996; Wydra, 2001). Schüler\*innen mit traumatischen Erlebnissen, wie es oftmals bei Kindern mit Fluchterfahrungen der Fall ist, gibt der SU die Möglichkeit sich in einem Medium ausdrücken zu können, in dem sie sich sicher fühlen, um seelische Widerstandskraft aufzubauen und dadurch durchlebte Traumata zu überwinden (Meier, 2010). Dadurch bietet Sport und auch SU einen Ausgangspunkt, um Inklusionsprozesse zu initiieren und sozial-kommunikative Kompetenzen zu erweitern.

Um als Sportlehrkraft interkulturell reflektiert zu handeln und dadurch einen für sich selbst und für Schüler\*innen förderlichen Umgang mit vielfältigen Interaktionspartnern zu pflegen, bedarf es interkultureller Kompetenz. Mithilfe dieser Kompetenz kann die Diversität von Schüler\*innen wohlwollend wahrgenommen und in die Planung, Durchführung und Reflexion von SU einbezogen werden. Nur so können Ziele wie gleichberechtigte Teilhabe und interkulturelles Lernen von Schüler\*innen im SU ermöglicht werden. Im Folgenden wird das Konzept interkultureller Kompetenz näher erläutert. Beginnend mit der Darstellung allgemeiner und sportspezifischer Kompetenzauffassungen und Modellansätze, wird auf die interkulturelle Kompetenz von Sportlehrkräften und dazu vorliegenden Modellansätzen übergeleitet. Die gewonnenen Erkenntnisse werden anschließend aufgegriffen, um eine eigene, integrative Betrachtungsweise interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften zu entwickeln.

### **2.3 Interkulturelle Kompetenz in der Sportlehrer\*innenbildung**

#### **2.3.1 Lehrer\*innenkompetenz**

Im Rahmen von berufsdidaktisch orientierten Ansätzen, wie der Lehrer\*innenbildung, wird das zentrale Ziel verfolgt, berufliche Handlungskompetenzen zu entwickeln. Bereits in den siebziger Jahren nahm Roth (1971) an, dass sich berufliche Handlungskompetenz in fast allen Berufen aus vergleichbaren Facetten zusammensetzt. Dieser Annahme der Vergleichbarkeit folgend, teilen Nerdinger, Blickle und Schaper (2014) die berufsrelevanten Handlungskompetenzen in vier große Bereiche:

- **Fachkompetenz:** spezifische Kenntnisse und Fertigkeiten zur Bewältigung beruflicher Aufgaben.
- **Methodenkompetenz:** situationsübergreifend einsetzbare kognitive und metakognitive Fähigkeiten zur selbstständigen Bewältigung komplexer Aufgaben.

- **Sozialkompetenz:** Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Umsetzung von Zielen und Plänen in sozialer Interaktion; insbesondere kommunikative und kooperative Verhaltensweisen.
- **Personale- oder Selbstkompetenz:** persönlichkeitsbezogene Dispositionen wie Einstellungen, Werthaltungen und Motive, die das Arbeitshandeln beeinflussen und Fähigkeiten zur Selbstwahrnehmung und Selbstorganisation.

Mit Bezug zum Hochschulstudium, welches die Absolventen auf eine berufliche Tätigkeit vorbereiten soll, sind die Vorstellungen einer spezifischen Berufsfähigkeit nur bedingt haltbar (Teichler, 2003). Universitäre Befähigung hat vielmehr das Ziel, durch akademisch entwickelte und vermittelte Inhalte und Methoden, eine Anschlussfähigkeit für berufliche Kontexte zu gewährleisten. Die Vermittlung berufspraktischer Kompetenzen durch Habitualisierung und Erfahrungslernen können im Studium nur ansatzweise vermittelt werden (Franke, 2008a; Franke, 2008b). Dennoch besteht die Forderung an Studiengänge auf aktuelle und zu antizipierende Anforderungen des möglichen Arbeitsmarktes angepasste Kompetenzen bei Studierenden zu entwickeln. Aufgrund der Merkmale, Möglichkeiten und Beschränkungen des Settings Hochschule, heben sich die akademisch und wissenschaftlich geprägten Kompetenzen von anderen berufsspezifischen Bildungskontexten ab und sind gemäß Wick (2009) folgendermaßen zu beschreiben:

- **Reflexivität und Explikationsfähigkeit:** Fähigkeit zur Reflexion des eigenen Handelns und Fähigkeit, sich Kompetenzen und deren Grundlagen bewusst zu machen, um in neuen Situationen handlungsfähig zu sein.
- **Erkenntnisbasierung:** systematisches, methodenkritisches und theorie- und erkenntnisgeleitetes Herantreten an theoretische und praktische Situationen und sich dabei der Vorläufigkeit von Erkenntnis bewusst zu sein.
- **disziplinäre Organisation:** aus der Perspektive einer fachlichen Disziplin.
- **Bezug auf komplexe, neuartige Situationen und Aufgaben innerhalb eines Tätigkeitsfeldes:** Ausrichtung auf flexible Beschäftigungsfähigkeit in einem der Disziplin affinen Tätigkeitsfeld.

Für das Lehramtsstudium gelten die getroffenen Aussagen zur berufsdidaktischen Kompetenz nur bedingt, da die berufliche Perspektive im Vergleich zu einer Vielzahl anderer Studiengänge relativ eng auf den Beruf in der Schule zugeschnitten ist. Die

beruflichen Anforderungen können schon während des Studiums recht präzise formuliert und thematisiert werden. Die zum Kompetenzbegriff getroffenen Aussagen bilden zwar eine fundierte Basis für die von Lehrkräften benötigte Kompetenz, eine eindeutige, explizit für die Berufsgruppe gültige Beschreibung ist jedoch unabdingbar.

### 2.3.2 Kompetenzmodelle für den (Sport-)Lehrberuf

Im Folgenden werden auf Basis der obigen Erkenntnisse, gängige, allgemeine Kompetenzmodelle und -konzepte für den Lehrberuf dargestellt, um eine Grundlage für speziell auf den Sportlehrberuf ausgerichtete Modelle und Konzepte zu bilden. Wesentliches Kriterium für die Auswahl der aufgeführten Modelle ist deren Stellenwert in der sportpädagogischen Kompetenzdiskussion. Bedeutsam ist hierbei, ob ein Modell beispielsweise in Übersichtsarbeiten von Cramer (2012), Pfitzner (2014) und Baumgartner (2018) erscheint, wodurch es einen besonderen Stellenwert erhält. Außerdem werden Modelle in die Auswahl aufgenommen, die eine besondere Eignung für die Modellierung interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften besitzen oder einen Mehrwert dazu bieten. Die Reihung der Modelle erfolgt nicht im Sinne einer Präferenzbildung. Vielmehr wird versucht, die Entwicklung der Kompetenzdiskussion der vergangenen Jahrzehnte nachzuvollziehen, indem viel rezipierte, ältere Beiträge als Ausgangspunkt genommen und darauf aufbauende, die Theorie weiterentwickelnde, Arbeiten als Entwicklungsschritte hin zu aktuell wegweisenden Beiträgen dargestellt werden. Dabei wird chronologisch vorgegangen und die Modelle der Modelltradition, die sie vertreten, zugeteilt. Bislang kann in der Fachdiskussion zwischen drei Traditionen unterschieden werden. Modelle der *analytischen Tradition* verstehen Kompetenz als Summe einzelner Teilkompetenzen, über die eine Lehrkraft verfügen muss (bspw. Fachwissen, fachdidaktisches Wissen). Sie fokussieren die theoretische Vorbereitung einer Lehrkraft auf Lehrsituationen und folgen der Sichtweise, dass es sich bei Kompetenz um latente, nicht direkt beobachtbare Fähigkeiten handelt. Modelle der *holistischen Tradition* setzen am Ende, bei konkreten Lehrsituationen, an und verstehen Kompetenz als Könnensleistung der Lehrkraft in beruflichen Anforderungssituationen (*can-do-statements*). Im Rahmen des *hybriden Ansatzes*, der versucht die Teilkompetenzen einer Sportlehrkraft mit der Komplexität und Ungewissheit von SU zu verbinden, liegen bislang nur wenige empirische Studien vor, so dass sich daraus bislang keine Modellierungen ergeben haben (Baumgartner, 2018). Für die vorliegende Arbeit wird demnach nach Modellen der analytischen und der holistischen

Tradition unterschieden. Die Beschreibung und kritische Betrachtung der Modelle erfolgt anhand von zwei Hauptkriterien:

- a. Zum einen werden die Modelle hinsichtlich ihres Beitrags zur Weiterentwicklung des wissenschaftlichen Diskurses betrachtet. Dabei wird beleuchtet inwieweit bereits vorliegende Beiträge aufgegriffen und wie diese weiterentwickelt werden.
- b. Zum anderen wird betrachtet, inwieweit interkulturelle Kompetenz von (Sport-)Lehrkräften mithilfe des Modells darstellbar ist und welche Möglichkeiten der Adaptation für Spezifika interkultureller Kompetenz vorliegen.

### **2.3.2.1 Allgemeine Kompetenzmodelle für den Lehrberuf**

Nach Frey und Jung (2014, S. 713) bezeichnet ein Kompetenzmodell „die Systematisierung von Kompetenzkomponenten, -facetten und -stufen, die für die erfolgreiche Bewältigung komplexer Aufgaben [...] als bedeutsam angesehen werden“. Grundsätzlich verfolgen die Modelle zwei Ziele: erstens beschreiben sie „das Gefüge der Anforderungen“ (Klieme et al., 2003, S. 74), deren Bewältigung von kompetenten Lehrkräften erwartet wird. Zweitens liefern sie eine Vorstellung über verschiedene Kompetenzstufen und -niveaus mit möglichst wissenschaftlichem Fundament.

Die Versuche und Ansätze, das Konstrukt Kompetenz für den Lehrberuf zu definieren, sind zahlreich (Bergmann, 2000; Erpenbeck & Heyse, 1999; Frey, 2006; Frey & Jung, 2014). Entsprechend den oben dargestellten, grundlegenden Erkenntnissen, ist im Lehrberuf derjenige kompetent, der über Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügt, um Aufgaben oder Probleme zielorientiert und verantwortungsbewusst zu lösen, sein Vorgehen dabei reflektiert und bewertet und damit das eigene Repertoire der Handlungsmöglichkeiten erweitert. Der Kompetenzbegriff im Schulkontext beinhaltet, in Anlehnung an McClelland (1973), stets die Hoffnung auf eine bessere Prognose von Leistungsunterschieden und die Kausalvermutung, dass „die effektivere Ausbildung von Lehrkräften zu höheren Schulleistungen der [Schüler\*innen] führt“ (Baumgartner, 2018, S. 50).

## Modelle der analytischen Tradition

### a. Weinert, Schrader und Helmke (1990)

Das *Konzept der Unterrichtsexpertise* (Weinert et al., 1990) unterscheidet die Wissensbereiche

- klassenführungsbezogenes Wissen,
- unterrichtsmethodisches Wissen,
- Sachwissen und
- diagnostisches Wissen.

Diese werden zur Gestaltung des Unterrichts miteinander verknüpft. In einer empirischen Überprüfung konnte festgestellt werden, dass sich eine hohe Ausprägung der Wissensbereiche positiv auf den Lernerfolg von Schüler\*innen auswirkt. Das Konzept und die dazugehörige empirische Überprüfung ist einer der ersten Versuche, wissenschaftliche Ergebnisse zur Lehrerkompetenz für die Unterrichtsforschung zu nutzen. Das Modell bietet nur geringfügige Anknüpfungspunkte zu interkultureller Kompetenz von Lehrkräften, jedoch werden die dargestellten Wissensbereiche in ähnlicher Ausgestaltung in einer Vielzahl von nachfolgenden Modellen aufgegriffen und konkretisiert.

### b. Frey (2004)

Frey (2004) greift das oben beschriebene Konzept zur Entwicklung des *hierarchisch-sequenziellen Handlungsmodells* auf und überführt die dargestellten Wissensbereiche in Kompetenzklassen. Auf Basis einer qualitativen Studie legte Frey dar, wie Lehramtsstudierende ihre fachlichen, sozialen, methodischen und personalen Fähigkeiten einschätzen und in welchen Kompetenzklassen sie sich unterscheiden. Im Modell wird die Einschätzung des eigenen Könnens – eigener Fertigkeiten – auf erster Ebene verortet. Darauf aufbauend werden auf der darüber liegenden, zweiten Ebene, Fertigkeiten in dazugehörige Fähigkeitsdimensionen gebündelt. Diese wiederum werden zu Kompetenzklassen der dritten Ebene zusammengefasst. Auf vierter Ebene werden diese zu vier, die generalisierte Handlungskompetenz beschreibenden, Kompetenzklassen Fach-, Sozial-, Methoden- und Personalkompetenz verdichtet. Das Modell wurde bei der Analyse der Kompetenzstruktur von Studierenden eingesetzt und integriert eine Vielzahl an Kompetenzen, die von hoher Relevanz für den Lehrberuf sind. Gleichzeitig wird keine ausreichende Differenzierung einzelner Kompetenzbereiche



vorgenommen. Frey erweitert den Kompetenzbegriff Weinerts um den Aspekt der normativen Bewertung von Verantwortung, der aus seiner Sicht notwendig ist, um kompetent handlungsfähig zu sein. Das Modell trägt durch die Darstellung der Vielschichtigkeit zur Kompetenzdiskussion bei. Die dargestellten Kompetenzklassen lassen sich auch in später dargestellten Modellen zu interkulturellen Kompetenz von Sportlehrkräften in ähnlicher Form wiederfinden. Somit bietet das Modell – wenn auch keine konkreten – Anknüpfungspunkte zu interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften.

### c. Kultusministerkonferenz (2004)

Die dargestellte Erkenntnis der Fachwissenschaft wurde von der Kultusministerkonferenz (2004) aufgegriffen und Kompetenzbereiche mit dazugehörigen Standards formuliert. Die Kompetenzbereiche umfassen

- **Unterrichten:** Lehrkräfte können bspw. Unterricht sach- und fachgerecht planen und durchführen, Lernsituationen lernförderlich gestalten und Schüler\*innen zu selbstbestimmtem Lernen und Arbeiten befähigen.
- **Erziehen:** Lehrkräfte können bspw. Einfluss auf die individuelle Entwicklung von Schüler\*innen nehmen, Werte und Normen vermitteln, Schüler\*innen zu selbstbestimmtem Handeln befähigen und Konflikte lösen.
- **Beurteilen:** Lehrkräfte können bspw. Lernvoraussetzungen und -prozesse diagnostizieren, Schüler\*innen und Eltern gezielt beraten und Leistungen aufgrund transparenter Maßstäbe bewerten.
- **Innovieren:** Lehrkräfte sind sich der Verantwortung ihres Amtes bewusst, verstehen den Lehrberuf als lebenslange Lernaufgabe und beteiligen sich an der Schulgestaltung.

Die von der Kultusministerkonferenz beschriebenen Kompetenzbereiche stellen die Kernaufgaben einer Lehrkraft dar. Jeder der Kompetenzbereiche könnte somit für den Umgang mit kulturell vielfältigen Schüler\*innen spezifiziert werden.

Die analytische Herangehensweise der dargestellten Modelle bildet eine Basis für tiefergehende Analysen von Lehrer\*innenkompetenz. Die Auflistung von einzelnen Fähigkeiten erscheint allerdings, insbesondere für die Entwicklung eines Modellentwurfs zur interkulturellen Kompetenz, nur bedingt geeignet, da bedeutsame Aspekte wie die Lehrerpersönlichkeit und die Fähigkeit Beziehungen zu Schüler\*innen aufzubauen, keine ausreichende Betrachtung finden und Interdependenzen zwischen Fähigkeiten nicht abgebildet werden.

## Modelle der holistischen Tradition

### a. Oser (1997a, 1997b)

Aufgrund der Schwierigkeiten einen Konsens darüber zu finden, welches Handlungswissen und welche Kompetenzen für den Lehrberuf bedeutsam sind, beschritt Oser (1997a) mittels einer groß angelegten Expertenbefragung einen induktiven Weg zu Standards für Lehrpersonen. In den Standards versuchte er, die im Lehrberuf zu bewältigenden Anforderungen abzubilden, um aus dem gezeigten Lehrer\*innenhandeln (Performanz) und dem damit verbundenen Grad der Aufgabenbewältigung auf die vorliegende Kompetenz zu schließen. Oser (1997b), identifiziert 88 Standards, welche zwölf thematischen Gruppen zugeordnet werden können und einem pädagogisch-psychologischen Kompetenzmodell entsprechen. Jeder Standard besteht dabei aus zwei Komponenten: professionelle Kompetenz und der Grad der Erreichung dieser (Oser, 2001). Die Standards befinden sich auf mittlerem bis hohem Abstraktionsniveau und bedürfen einer Interpretation durch die einzelnen Fachdidaktiken. Während sieben Standards eher allgemeiner Natur sind, bspw. Lernprozessbegleitung, Fachdidaktik oder Medieneinsatz, sind fünf Standards bedeutsam für die interkulturelle Kompetenz von Sportlehrkräften. Diese werden nachfolgend beschrieben:

- **Lehrer-Schüler-Beziehung:** Die Lehrkraft ist in der Lage eine positive, wertschätzende Beziehung zu Schüler\*innen aufzubauen und fördernde Rückmeldung zu geben. Bei hoher kultureller Vielfalt in einer Klasse, muss die Lehrkraft in verschiedenen Situationen und mit variablen Mitteln auf vielfältigere Bedürfnisse der Schüler\*innen reagieren, um konstruktive, gegenseitig wertschätzende Beziehungen aufzubauen.
- **schülerunterstützendes Handeln:** Die Lehrkraft diagnostiziert den entwicklungspsychologischen Stand von Schüler\*innen und knüpft ihr pädagogisches Handeln daran an. Steigt die Diversität in einer Klasse, so steigt die Anzahl der Ursachen für bspw. Ängste und Blockierungen, aber auch die Vielfalt der Werte, Sprachen, geistigen Entwicklungsstände oder einfach nur der Kleidungsstile. Diese Vielfalt stellt Lehrkräfte vor die Herausforderung, Anknüpfungspunkte zu finden und allen Schüler\*innen gegenüber angemessen zu agieren.
- **Aufbau von sozialem Verhalten:** In dieser Standardgruppe geht Oser explizit auf zwei Diversitätsfacetten ein. Zum einen muss die Lehrkraft sicherstellen, dass lern- und körperbehinderte Kinder in einer Klasse integriert werden und

bspw. am SU teilnehmen können. Zum anderen sollen Besonderheiten von Kindern, wie bspw. ein Migrationshintergrund, als Teil der Schulkultur wahrgenommen und neue bzw. fremde Sichtweisen, Methoden und Verhaltensweisen als Chance gesehen werden.

- **Gestaltung und Methoden des Unterrichts:** Die Lehrkraft bestimmt Phasen des Unterrichts, in denen Schüler\*innen aufnehmend, verarbeitend oder kontrollierend tätig sind, eindeutig und gestaltet diese flexibel. Insbesondere zur Inszenierung interkulturellen Lernens, sollten Phasen wie kreative Lösungsfindung und Reflexion der Ergebnisse gestaltet werden. Dadurch können Schüler\*innen selbstgesteuert an Lösungen arbeiten, diese anschließend in der Klassengemeinschaft diskutieren und interkulturelle Lernziele erreichen.
- **Team-Arbeit der Lehrkräfte:** Zur Entwicklung einer inklusiven Schulkultur, die die Vielfältigkeit von Personen als Norm versteht und mit dieser wertschätzend umgeht, ist die Zusammenarbeit der Lehrkräfte von hoher Bedeutung. Insbesondere im Umgang mit kulturell vielfältigen Schüler\*innen, steigt der Bedarf an gegenseitiger Absprache, Kooperation und Unterstützung, um Herausforderungen zu diskutieren und gemeinsame Lösungen zu finden.

### b. Lipowsky (2003)

Einen vergleichbaren Ansatz wählt Lipowsky (2003), der berufspraktische Anforderungen im Lehramt in den Bereichen

- Unterrichtsplanung und -durchführung,
- didaktisch-pädagogische Kenntnisse und Fähigkeiten,
- wissenschaftliche Kenntnisse und Fähigkeiten und
- überfachliche und personale Kompetenzen

als Ausgangspunkt verwendet. Er betont, dass die Wahrnehmung des Kompetenzerwerbs Einfluss auf die spätere Zufriedenheit im Beruf, Selbstsicherheit beim Unterrichten, usw. hat. Die positive Wahrnehmung des eigenen Kompetenzerwerbs kann von hoher Bedeutung für interkulturelle Kompetenz von Sportlehrkräften sein, da sie den Optimismus und die Flexibilität einer Sportlehrkraft positiv beeinflussen kann (Lipowsky, 2003). Insbesondere für den Umgang mit kulturell vielfältigen Schüler\*innen ist Optimismus und Flexibilität von hoher Bedeutung. Dadurch können in verunsichernden Situationen im SU, die sich bspw. aus unterschiedlichen Sichtweisen oder Interpretationen ergeben, wohlwollend und flexibel Lösungen gefunden werden und Lehrkräfte

neigen weniger dazu Schüler\*innen aufgrund ihrer persönlichen Perspektive vor-schnell zu verurteilen.

c. Baumert und Kunter (2006, 2013)

In der gegenwärtigen empirischen Forschung wird vermehrt das Modell professioneller Handlungskompetenz im Lehrerberuf von Baumert und Kunter (2006, 2013) verwendet, welches im Rahmen der COACTIV-Studie für den Mathematikunterricht entwickelt wurde. Das Modell beruft sich auf Arbeiten von Shulman (1987) zum professionellen Wissen von Lehrkräften und geht von einem breiten Kompetenzbegriff aus (siehe Abbildung 4).

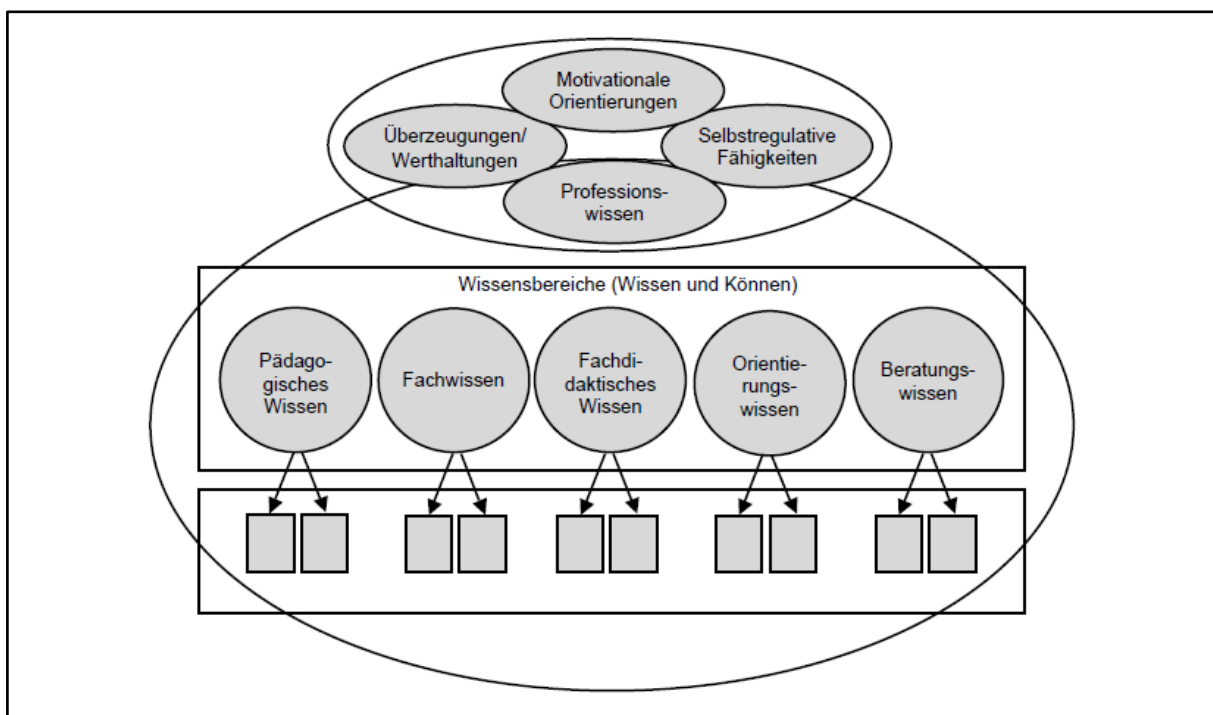


Abbildung 4: Modell professioneller Handlungskompetenz im Lehrerberuf (Baumert & Kunter, 2013, S. 292)

Innerhalb des Modells ergibt sich professionelle Kompetenz aus dem Zusammenspiel von *Professionswissen*, *Überzeugungen und Werthaltungen*, *motivationalen Orientierungen* und *Fähigkeiten zur Selbstregulierung*. Professionswissen wird im Modell als Wissen und Können verstanden und in die Kompetenzbereiche *pädagogisches Wissen*, *Fachwissen*, *fachdidaktisches Wissen*, *Orientierungswissen* und *Beratungswissen* unterteilt.

Das Modell beschreibt weiterhin eine dritte Hierarchiestufe, die Wissensbereiche in konkrete Handlungssituationen ausdifferenziert. Es unterscheidet sich dadurch von

vorab beschriebenen Modellen. Der Grad an professioneller Entwicklung von Lehramtsstudierenden kann im Modell an einzelnen Kompetenzfacetten nachvollzogen werden (Cramer, 2012). In einer späteren Phase der Studie konnte festgestellt werden, dass insbesondere das fachdidaktische Wissen die Qualität des Unterrichts und die Fachleistung von Schüler\*innen maßgeblich beeinflusst (Baumert et al., 2011). In Bezug auf professionelles Handeln im interkulturellen SU finden sich in dem Modell wichtige Kompetenzaspekte. So können bspw. die Überzeugung und Werthaltungen von Lehrkräften die Art und Weise beeinflussen, wie mit kultureller Vielfalt im SU umgegangen wird. Fachwissen bezüglich der kulturellen Vielfalt der Schüler\*innen ist ebenfalls von hoher Bedeutung, ist sie doch Grundvoraussetzung dafür, die Diversität von Schüler\*innen wahrzunehmen, sie einzuschätzen, angemessen darauf zu reagieren und mögliche Konflikte zu lösen. Auch die hohe Bedeutung fachdidaktischen Wissens, wie das Wissen über Lehrmethoden, über Darstellung und Erklärung von Unterrichtsinhalten und über den Lernprozess von Schüler\*innen, spielt in kulturell vielfältigen Klassen eine bedeutende Rolle. Es ermöglicht Sportlehrkräften beispielsweise Verständnisprobleme aufgrund von Sprachproblemen, unterschiedlichem Vorwissen und unterschiedlichen kognitiven Fähigkeiten zu antizipieren und die Planung und Durchführung des SU gezielt daran auszurichten. Hachfeld (2013) wendet das Modell für das Unterrichten von Klassen mit hohem Migrantenanteil an. Sie betont neben den Überzeugungen von Lehrkräften insbesondere die motivationale Orientierung, wie zum Beispiel Enthusiasmus für das Unterrichten in vielfältigen Klassen als bedeutende Kompetenzfacette. Aufgrund seiner vielfältigen Anknüpfungspunkte zu interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften und der Einführung einer dritten Hierarchiestufe, in der konkrete Handlungssituationen beschrieben werden können, wird das Modell im späteren Verlauf der Arbeit aufgegriffen und auf die Spezifika interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften adaptiert.

#### d. Terhart (2007)

Im *Model of Teacher Development* befasst sich Terhart (2007) eingehend mit den inhaltlichen Dimensionen der beruflichen Aufgaben einer Lehrkraft. Er leitet die benötigten Kompetenzen, über die eine Lehrkraft verfügen sollte, aus den inhaltlichen Aufgabenfeldern des Lehrens ab (Kultusministerkonferenz, 2004). Jeder Kompetenz weist er drei Dimensionen zu (siehe Abbildung 5).

- **Wissens-Dimension:** Wissen über Ziele, Bedingungen, Abläufe, Implikationen und Folgen von Handlungen und Entscheidungen.
- **Moralische Dimension:** Haltungen, Einstellungen, Motivationen und Absichten die notwendig sind, um dem Aufgabenfeld gerecht zu werden.
- **Könnens-Dimension:** Fähigkeiten und Routinen des Handelns, des Interagierens und des Entscheidens, um berufliche Aufgaben gestalten und bewältigen zu können.

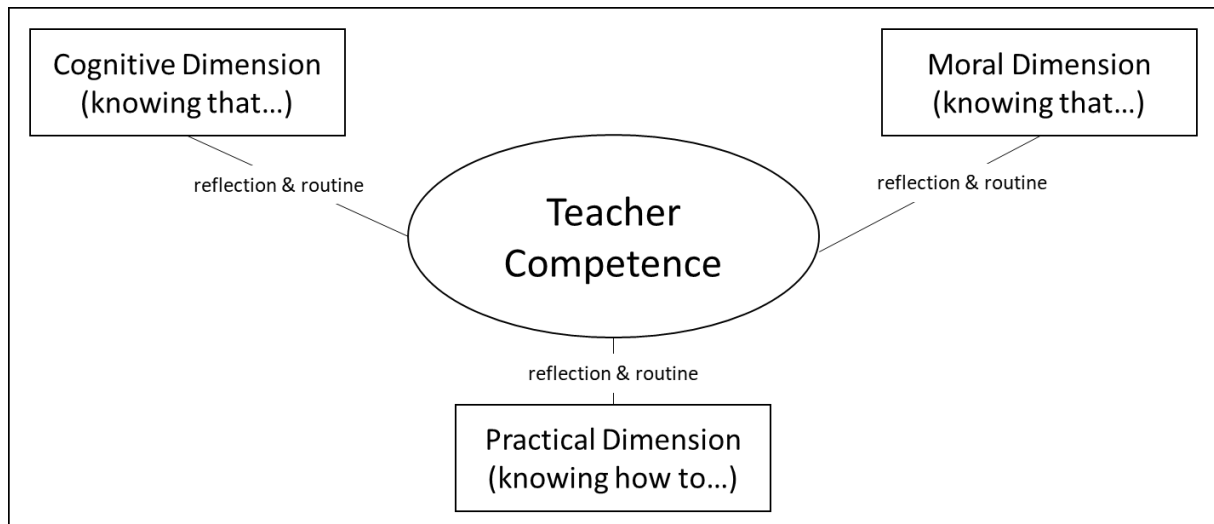


Abbildung 5: Model of Teacher Development (Terhart, 2007, S. 50)

Eine Lehrkraft gilt demnach als kompetent, wenn sie sich – zumindest gelegentlich – selbst hinterfragt und über ein bestimmtes Maß an bewusstem Handeln, Reflektiertheit und Änderungsvermögen verfügt. Terhart hält im Modell fest, dass Kompetenz keinen statischen Zustand, sondern den fortwährenden Fähigkeitserwerb meint, der einen Bezug zu den beruflichen Aufgaben einer Lehrkraft hat. Der stetige Fähigkeitserwerb und die Anpassung des eigenen Handelns sind insbesondere für den SU mit kulturell vielfältigen Gruppen von hoher Bedeutung. Keine Unterrichtssituation gleicht der anderen und jede Beziehung einer Lehrkraft zu Schüler\*innen ist individuell. Dadurch kann kein Rezeptwissen angewendet werden. Vielmehr müssen ständig neue Handlungsalternativen gefunden, bewertet, ausprobiert und anschließend reflektiert werden. Gleichzeitig kann die Lehrkraft, auf Grundlage von Informationen zu Größe und Zusammensetzung einer Klasse und kulturellen Hintergründen von Schüler\*innen, Handlungsrou-tinen entwickeln, die ihr Stabilität und Sicherheit geben und die nur geringfügig auf individuelle Gegebenheiten angepasst werden müssen. In Bezug auf interkulturelle

Kompetenz, verdeutlicht das Modell, dass sich diese aus dem Zusammenspiel der Dimensionen was zu tun ist (Wissens-Dimension), warum etwas zu tun ist (Moralische Dimension) und wie etwas zu tun ist (Könnens-Dimension) ergibt.

e. Frey und Jung (2014)

Frey und Jung (2014) fassen die Entwicklungen im Bereich der Kompetenzmodelle für Lehrkräfte zusammen und entwickeln anhand wiederholt auftretender Begriffe und Schlagworte ein dreistufiges *Zusammenfassendes Modell der Kompetenzen und Handlungsfelder* (siehe Abbildung 6).

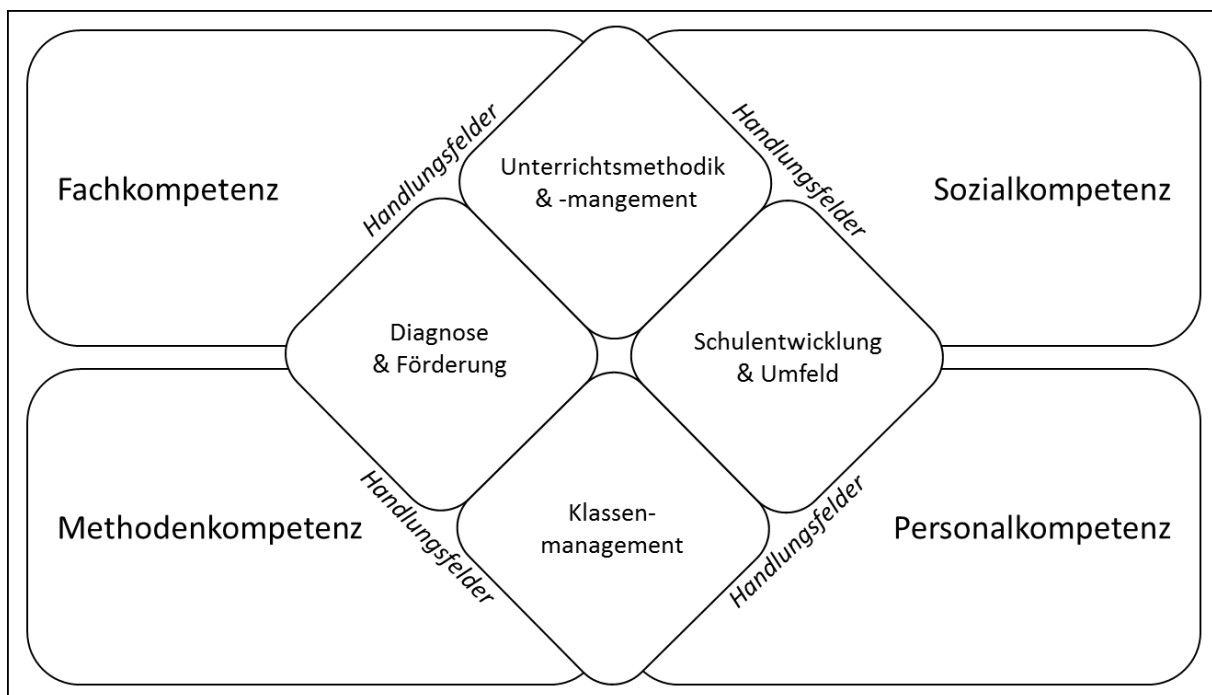


Abbildung 6: Zusammenfassendes Modell der Kompetenzen und Handlungsfelder (Frey & Jung, 2014, S. 739)

Darin wird Handlungskompetenz in oberster Ebene in die vier Kompetenzklassen *Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz* unterteilt. Auf zweiter Ebene werden *Wissens- und Fähigkeitsfacetten* aufgezählt, die den Kompetenzen zugrunde liegen. Auf dritter Ebene identifizieren Frey und Jung *Unterrichtsmethodik und -management, Schulumfeld und Entwicklung, Klassenmanagement* und *Diagnose und Förderung* als Handlungsfelder für Lehrkräfte. Mithilfe der Handlungsfelder, in denen Kompetenzen von Lehrkräften wirksam werden, versuchen Frey und Jung eine Verbindung zwischen analytischen und holistischen Modellen herzustellen. Sie bleiben an dieser Stelle jedoch unkonkret und spezifizieren den Zusammenhang von Kompetenzklassen

und Handlungsfeldern nicht genauer. Aus dem Modell lässt sich eine Vielzahl von Facetten auf den kulturell vielfältigen SU übertragen und Elemente finden sich in ähnlicher Form auch in sportunterrichtsspezifischen Kompetenzmodellen (siehe Kapitel 2.3.2.3) und Modellen zu interkultureller Kompetenz im SU (siehe Kapitel 2.3.4). Für eine genaue Beschreibung davon, wie die im Modell abgebildeten Kompetenzen auf (interkulturelle) Kompetenz von Sportlehrkräften übertragen werden können, wird auf die genannten Kapitel verwiesen.

### **2.3.2.2 Zwischenfazit**

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass alle Autoren versuchen an die internationale Diskussion über professionelle Standards im Lehrerberuf anzuschließen und die Sicherung einer qualitativ hochwertigen Lehrerausbildung im Auge haben (Baumert & Kunter, 2013). In allen Modellen wird angemerkt, dass die summierten Kompetenzkomponenten oder -dimensionen als eine Art Gütemaßstab zu verstehen sind. Ein gewisses Maß an Minimalniveau sollte erreicht werden, um als Lehrkraft tätig zu sein. Zusätzlich können neue Kompetenzen erlernt und das Niveau der vorhandenen Kompetenzen ständig ausgebaut werden, um gegebene Handlungsalternativen zu erweitern. In allen Modellen lassen sich Kompetenzen finden, die auch für das Unterrichten in kulturell vielfältigen Sportklassen bedeutsam sind. Sie unterscheiden sich jedoch, vor Allem aufgrund der Tradition der sie folgen, hinsichtlich ihrer Eignung zur Modellierung von interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften.

Modelle der analytischen Tradition stellen – eher im Sinne eines Input-Ansatzes – Wissensbestände und Fähigkeiten von Lehrkräften in den Fokus. Dies erscheint für die Entwicklung eines Modellentwurfs zur interkulturellen Kompetenz nur bedingt geeignet, da bedeutsame Aspekte wie die Lehrerpersönlichkeit und die sich aus der Vielfalt der Schüler\*innen ergebenden unterschiedlichen Handlungssituationen, keine ausreichende Betrachtung finden und Interdependenzen zwischen Fähigkeiten nicht oder nur geringfügig abgebildet werden.

Modelle der holistischen Tradition betrachten – im Sinne einer Output-Orientierung – die konkreten Verhaltensweisen einer Lehrkraft und ordnen diesen Handlungsfelder im Kontext zu. Dadurch wird eine direkte Verbindung zwischen der Kompetenz der Lehrkraft und dem Lernerfolg der Schüler\*innen geschaffen. Modelle dieser Tradition stellen Kompetenz im Regelfall in mehreren Dimensionen dar. Einzelne Kompetenzfacetten werden dazu, ähnlich dem analytischen Ansatz, aufgezählt, ausdifferenziert und



auf Handlungssituationen bezogen. Die Modelle bleiben dabei jedoch stets auf allgemeiner Ebene und werden, wenn überhaupt, nur in Form von Beispielen konkretisiert. Aufgrund ihrer Vielschichtigkeit, Variabilität und der Möglichkeit sie zu konkretisieren, bieten sich Modelle der holistischen Tradition an, um sie für die interkulturelle Kompetenz von Sportlehrkräften zu adaptieren. In der vorliegenden Arbeit wird das breit rezipierte Modell professioneller Handlungskompetenz im Lehrerberuf (Baumert & Kunter, 2013) aufgegriffen und auf Aspekte interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften adaptiert (siehe Kapitel 3).

### 2.3.2.3 Allgemeine Kompetenzmodelle für den Sportlehrerberuf

Aus den allgemeinen Kompetenzmodellen für den Lehrerberuf haben sich Kompetenzmodelle für den Sportlehrerberuf entwickelt, welche im Folgenden, ebenfalls unterteilt nach analytischer und holistischer Tradition, dargestellt werden. Diese Modelle bilden eine Grundlage für interkulturelle Kompetenzmodelle für den SU, die daran anschließend vorgestellt werden.

#### Modelle der analytischen Tradition

##### a. Miethling und Gieß-Stüber (2007)

Basierend auf den Standards für die Lehrerbildung (Kultusministerkonferenz, 2004) stellen Miethling und Gieß-Stüber (2007) fünf Kernkompetenzen, die sogenannten "big five" (Miethling & Gieß-Stüber, 2007, S. 7), für Sportlehrkräfte heraus und erläutern diese anhand von Aufgabenfeldern des SU. Sie umfassen:

- **Sachkompetenz:** die Fähigkeit, über einen breiten Fundus an Wissen, Können und Erfahrungen zu traditionellem Sport und moderner Bewegungskultur zu verfügen und diesen sinnvoll aufbereiten und darbieten zu können (bspw. eine Rolle rückwärts in den flüchtigen Handstand vorturnen).
- **Sozialkompetenz:** die Fähigkeit, Beziehungen und Interaktionen mit Schüler\*innen konstruktiv zu gestalten und dabei deren Bedürfnisse, Interessen, Leistungen und persönlichen Entwicklungen zu berücksichtigen, ohne eigene Ziele zu vernachlässigen (bspw. bei Konflikten vermitteln).
- **Methodenkompetenz:** die Fähigkeit, verschiedene Unterrichtsmethoden zu kennen, sinnvoll und situationsabhängig einsetzen zu können und dabei die jeweiligen Nachteile und Beschränkungen im Blick zu behalten (bspw. die richtige Sozialform für ein Ziel wählen).

- **Selbstkompetenz:** die Fähigkeit, sein eigenes Engagement im Unterricht zu steuern und sichtbar werden zu lassen (bspw. sich selbst motivieren, sich selbst kontrollieren, Stress bewältigen).
- **Schulentwicklungscompetenz:** die Fähigkeit, sich in der Weiterentwicklung der Schule sowohl auf fachlicher Ebene als auch bei der Gestaltung des Schulprofils und des Schulklimas einzubringen (bspw. Geräteausstattung verbessern, Kooperationen mit Sportvereinen installieren).

Auch Miethling und Gieß-Stüber (2007) unterscheiden Kompetenz von Performanz und betonen, dass Kompetenz nicht durch das Handeln einer Person sichtbar wird. Dies lässt Rückschlüsse von Handlungen auf die Kompetenz einer Person nur bedingt zu (Bender-Szymanski, 2013). Grimminger (2009) greift dieses Modell zur interkulturellen Kompetenz von Sportlehrkräften auf (siehe Kapitel 2.3.4) und macht deutlich, dass sich diese aus den beschriebenen Teilkompetenzen zusammensetzt und lediglich eine Spezifikation für interkulturelle Kompetenz notwendig ist.

### b. Gissel (2010, 2014)

Gissel (2010, 2014) greift in seinen Ausführungen zur *sportiven Bewegungskompetenz* die Kompetenzbereiche Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz der ‚big five‘ (Miethling & Gieß-Stüber, 2007) in ähnlicher Form auf. Die Kompetenzbereiche *Sachkompetenz* (sportlich-spielerische Bewegungskompetenz), *sportbezogene Sozialkompetenz* (bspw. Kommunikation, Teamfähigkeit und Wahrnehmungsfähigkeit) sowie *sportbezogene internale Kompetenz* (bspw. Selbstregulierungskompetenz, sportbezogene Gesundheitskompetenz) beschreiben eine Seite des ‚Kompetenzwürfels‘ (siehe Abbildung 7). Die Kompetenzfacetten können bei einer Lehrkraft in unterschiedlichem Ausmaß vorhanden sein (Frey & Jung, 2014) und können gemäß Gissel auf den hierarchisch angelegten Kompetenzstufen *grober Bewegungsvollzug*, *Bewegungsvollzug und Wissen*, *Anwenden und Analysieren* und *Fortentwicklung und Beurteilungskompetenz* vorliegen. Die dargestellten Kompetenzfacetten und Kompetenzstufen werden im Modell mit dem *Thema des Unterrichtsvorhabens* verknüpft. Dadurch wird deutlich, dass einzelne Facetten der Kompetenz einer Sportlehrkraft in unterschiedlichen Themenfeldern auf unterschiedlich hohem Niveau vorliegen.

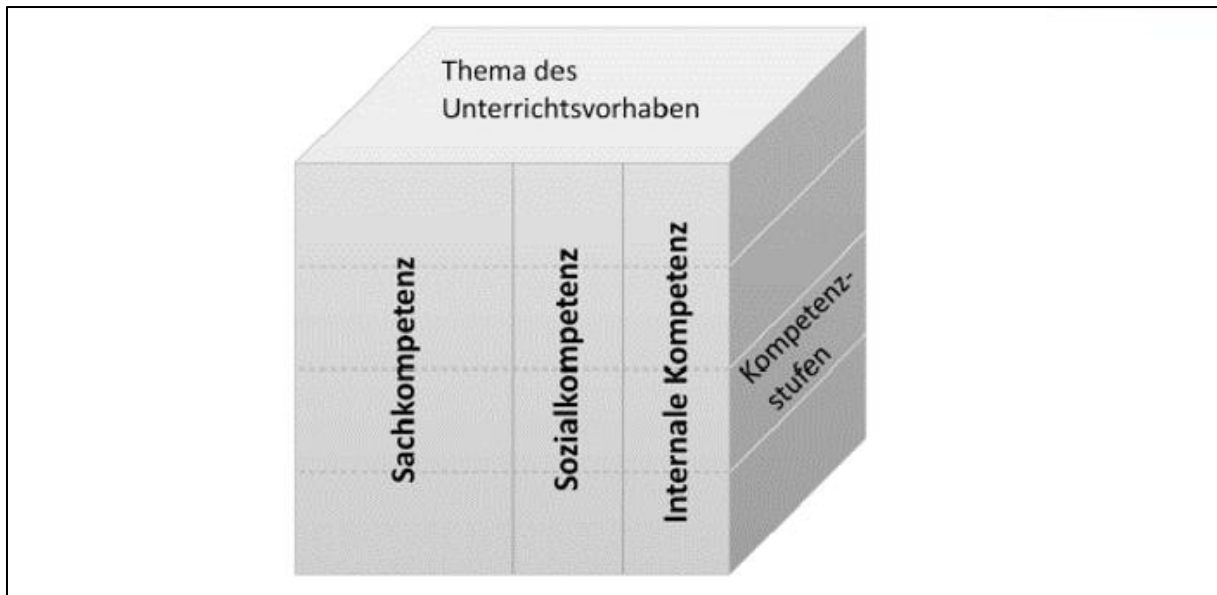


Abbildung 7: Kompetenzwürfel nach Gissel (2014, S. 84)

Der Kompetenzwürfel ist ein bedeutsamer Entwicklungsschritt in der Kompetenzdiskussion, da in ihm Interdependenzen zwischen Kompetenzfacetten und dem Unterrichtsthema dargestellt und verschiedene Kompetenzstufen eingeführt werden. Er zeigt auf, dass eine Sportlehrkraft bspw. in Bezug auf das Unterrichtsvorhaben *Erlernen der Flop-Technik im Hochsprung* in den einzelnen Kompetenzfacetten hohe Kompetenzstufen erreichen kann, gleichzeitig aber beim Unterrichtsvorhaben *Steigerung der interkulturellen Kompetenz der Schüler\*innen* nur niedrige Kompetenzstufen erreicht. Dadurch wird eine Verbindung zu Handlungssituationen hergestellt, die in früheren Modellen nicht in dieser Deutlichkeit vorhanden war. Insbesondere für interkulturelle Kompetenz von Sportlehrkräften ist die Verbindung zu Handlungssituationen von hoher Bedeutung, da sie in vielfältigen Anforderungssituationen auf verschiedenste Kompetenzfacetten zurückgreifen müssen und diese mglw. auf unterschiedlichen Niveaustufen vorliegen.

Die Dreidimensionalität des Kompetenzwürfels wird in einigen holistischen Kompetenzmodellen verwendet und aufgrund seiner Relevanz für Teilkompetenzen interkultureller Kompetenz auch in der integrativen Betrachtung der vorliegenden Arbeit berücksichtigt (siehe Kapitel 3).

## Modelle der holistischen Tradition

a. Gogoll (2012, 2013, 2014)

Gogoll (2012, 2013, 2014) setzt im *Modell der sport- und bewegungskulturellen Kompetenz* die Dimensionen *Kompetenzbereiche*, *Anforderungsniveaus* und *Themenkomplexe* (siehe Abbildung 8) ins Verhältnis zueinander. Gleichzeitig vollzieht er einen Paradigmenwechsel, indem er den Fokus nicht auf die Kompetenzen der Lehrkraft, sondern auf die Ergebnisse von Unterricht, die von Schüler\*innen zu erwerbenden Kompetenzen, legt (und damit der holistischen Tradition folgt). Die Sportlehrkraft ist somit ein Mediator, der über Kompetenzen verfügen sollte, die die Kompetenzsteigerung von Schüler\*innen ermöglichen. Gogoll versteht sport- und bewegungskulturelle Kompetenz als

„die Fähigkeit, die körperlichen, sozialen, dinglich-materiellen und intentionalen Bezüge sportbezogenen Handelns zu erkunden, zu erschließen, zu ordnen und zu beurteilen sowie in der Lage zu sein, das daraus gewonnene Handlungswissen unter dem Einsatz weiterer, auch körperlicher und motorischer Leistungsdispositionen zu nutzen, um im Bereich Sport und Bewegung selbstbestimmt und verantwortlich handeln zu können“ (Gogoll, 2013, S. 16).

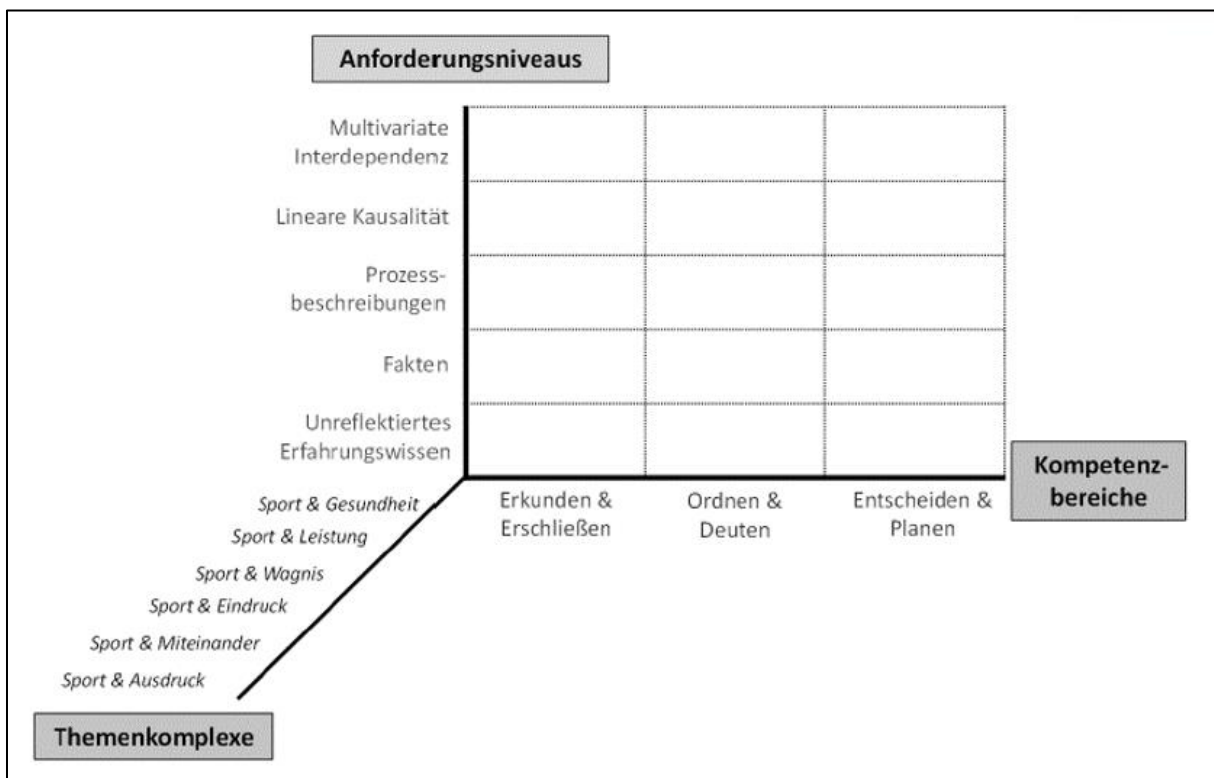


Abbildung 8: Modell der sport- und bewegungskulturellen Kompetenz nach Gogoll (2012, 2013, 2014)

In der Dimension *Kompetenzbereiche* werden in ihrer Komplexität ansteigende Aktivitäten aufgelistet, welche notwendig sind, um bildungsbezogene Aufgaben im SU zu bewältigen. Diese orientieren sich an kognitionspsychologischen Vorstellungen von Informationsaufnahme, -verarbeitung und -nutzung (Gogoll, 2014). Mit der Verwendung pädagogischer Sinnperspektiven des Sporttreibens (Kurz, 2004) greift die Dimension *Themenkomplexe* die Idee der Handlungsfähigkeit im Sport (Kurz, 2003) auf. Gogoll geht von der Annahme aus, dass sich „jede der aufgeführten Aktivitäten in qualitativ unterschiedlichen Ausprägungen durchführen lassen“ (Gogoll, 2013, S. 9) und versucht *Anforderungsniveaus* festzulegen, um das Kompetenzmodell und Testaufgaben zu operationalisieren. Die Steigerung von *Unreflektiertes Erfahrungswissen* zu *Multivariate Interdependenzen* erfolgt „sowohl aufgrund einer Zunahme der Quantität an Informationen, als auch aufgrund der Zunahme im Grad ihrer Vernetzung untereinander“ (Gogoll, 2014, S. 100).

Das Modell von Gogoll (2012, 2013, 2014) zeigt die Vielschichtigkeit von Kompetenzen auf und kann aufgrund seiner Dreidimensionalität den Zusammenhang von Anforderungsniveaus, Themenkomplexen und Kompetenzbereichen abbilden. Es eignet sich dadurch, um spezifische Aspekte interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften darzustellen.

b. Sygusch, Hapke, Liebl und Töpfer (zur Veröffentlichung eingereicht)

Sygusch et al. (zur Veröffentlichung eingereicht) orientieren sich mit dem Erlanger Kompetenzentwurf Sport (EKSpO) strukturell am Modell Gogolls (2012, 2013, 2014) und integrieren darin Modelle zur Hochschulbildung (bspw. Schaper & Hilkenmeier, 2013). Die Arbeitsgruppe folgt dem Ziel, eine sportspezifische Basis zur methodisch-didaktischen Konzeption von kompetenzorientierten Lehr-Lern-Situationen vorzugeben, die auch die empirische Überprüfbarkeit einer verfolgten Kompetenzentwicklung ermöglicht. Der Entwurf unterteilt sich in die Dimensionen *Prozesse*, *Anforderungsniveaus* und *Inhalte* (siehe Abbildung 9).

In der Prozessdimension werden verschiedene Aktivitätsschritte, die ein Individuum bei der Kompetenzentwicklung durchläuft, von subjektivem Vorwissen über den Wissenserwerb bis hin zur Wissensnutzung, in sieben Stufen ausdifferenziert. Wissen wird hierbei als explizites Handlungswissen verstanden, welches bewusst verbalisiert werden kann. Innerhalb der Prozessdimension wird somit das Zusammenspiel von aktivem Wissen und reflektiertem Können betont. Angelehnt an Weinert (2001a) steht

somit das Lösen von Problemen in variablen Situationen im Sport im Fokus des Modellentwurfs. Zur Verwendung des Modells in der Ausbildung von Sportlehrkräften werden innerhalb der Prozessdimension prozessorientierte und leistungsorientierte Lernziele formuliert. Während prozessorientierte Lernziele, wie *aktivieren*, *vernetzen* und *auswerten*, den Prozess des Wissenserwerbs und der Wissensnutzung in den Fokus stellen, betrachten leistungsorientierte Lernziele, wie *wiedergeben*, *erklären* und *bewerten*, Resultate des Wissenserwerbs, bzw. der Wissensnutzung.

In der Dimension Anforderungsniveaus wird dargestellt, dass sich die Aktivitätsschritte hinsichtlich der Menge, Tiefe und Komplexität der dazu angeeigneten und genutzten Fakten unterscheiden können. Entlang der Y-Achse steigert sich das Anforderungsniveau von einfachen Fakten, über zunehmende Breite und/oder Tiefe der Fakten hin zu komplexen Zusammenhängen.

In der Inhaltsdimension verfolgt der Entwurf die bildungswissenschaftliche Empfehlung Inhalte und Themen setting- und themenfeldbezogen herzuleiten und auf den Theorie- und Kenntnisstand der Zielgruppe anzupassen.

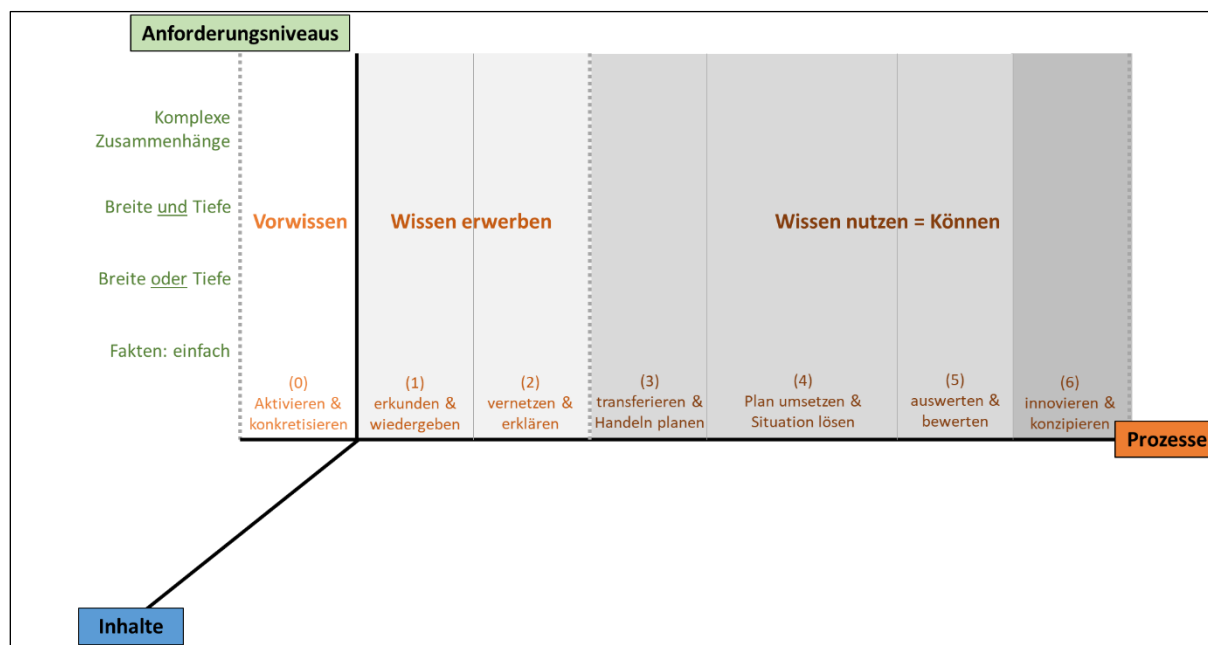


Abbildung 9: Erlanger Kompetenzentwurf Sport (EKSpO) (Sygusch et al., zur Veröffentlichung eingereicht)

Auch der Modellentwurf von Sygusch et al. (zur Veröffentlichung eingereicht) beschreibt die Vielschichtigkeit von Kompetenzen und kann, ähnlich dem Modell Gogolls (2012, 2013, 2014), aufgrund der Dreidimensionalität den Zusammenhang von Anforderungsniveaus, Inhalten und Prozessen abbilden. Durch diese

Zusammenhänge eignet es sich, um spezifische Aspekte interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften darzustellen. Der Entwurf wird in der vorliegenden Arbeit aufgegriffen, um darzustellen wie latente Wissensfacetten interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften in konkreten Handlungssituationen wirksam werden.

#### **2.3.2.4 Zwischenfazit:**

Die Übersicht zu den Kompetenzmodellen zeigt die verschiedenen Ansätze zur Erfassung von Sportlehrer\*innenkompetenzen. Sie dient als Grundlage für die im Folgenden beschriebene interkulturelle Kompetenz im SU und als Anknüpfungspunkt für die Entwicklung einer integrativen Betrachtung interkultureller Handlungskompetenz von Sportlehrkräften (siehe Kapitel 3). Dazu werden einzelne Teilkompetenzen (analytische Tradition) sowie deren Ausprägung und Zusammenhänge untereinander in konkreten Lehrsituationen (holisitische Tradition) zu einem integrativen Ansatz zusammengefügt (Baumgartner, 2018). Für die Darstellung von Teilkompetenzen wird das Modell professioneller Handlungskompetenz im Lehrerberuf (Baumert & Kunter, 2013) verwendet und auf die Merkmale interkultureller Kompetenz im SU adaptiert. Um die Auswirkungen interkultureller Kompetenz auf das Handeln von Sportlehrkräften zu beleuchten, wird der Erlanger Kompetenzentwurf Sport (Sygusch et al., zur Veröffentlichung eingereicht) aufgegriffen und für konkrete Facetten interkultureller Kompetenz spezifiziert.

Im nachfolgenden Kapitel wird dargestellt welche Erkenntnisse in der fachwissenschaftlichen Diskussion bereits zur interkulturellen Kompetenz von Sportlehrkräften vorliegen. Diese werden im Anschluss (siehe Kapitel 3) zur Realisierung einer integrativen Betrachtung aufgegriffen und weiterentwickelt.

### **2.3.3 Interkulturelle Kompetenz im Sportunterricht**

#### **2.3.3.1 Interkulturelle Kompetenz als Ziel des Sportunterrichts**

Das Schulfach Sport unterscheidet sich als einziges Bewegungsfach und durch seine praktisch-ästhetische Prägung, ähnlich wie die Fächer Musik und Kunst, stark von den restlichen Fächern im Schulkanon und muss sich regelmäßig von anderen Fachvertretern fehlende „alltagsweltliche Nützlichkeit“ (Franke, 2008a, S. 213) vorwerfen lassen. Davon weicht die Sicht der Sportwissenschaft ab und weist dem Sport seit jeher ein praktisches Bildungsverständnis zu (Gogoll & Kurz, 2013; Zirfas, 2011), welches sich im Wesentlichen an der Handlungsfähigkeit der Schüler\*innen orientiert. Dieses

Konzept wurde ausgehend von Ehni (1977) und Kurz (1990) weiterentwickelt und ergänzt. Gogoll und Kurz (2013, S. 84) fassen die Gemeinsamkeiten der Ansätze dahingehend zusammen, „dass sich Bildungsergebnisse, die sich mit dem Begriff der Handlungsfähigkeit verknüpfen, im praktischen Handeln der Menschen zeigen und erweisen müssen“, was den Lebensweltbezug und die alltägliche Relevanz des handlungsbezogenen Bildungsbegriffs verdeutlicht. Sie ermöglicht einem Menschen „das eigene Leben selbstbestimmt, reflektiert und sinngelitet zu gestalten“ (Kurz, 2003, S. 247). Das Konzept der Handlungsfähigkeit ging in den Erziehenden SU (Prohl, 2006) mit dem Doppelauftrag – Erziehung zum Sport und Erziehung durch Sport – über. Dessen Ziel ist es, die sportliche Handlungsfähigkeit von Schüler\*innen zu erreichen. Schüler\*innen sollen befähigt werden „die Bedeutung und den Sinn der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur für ihr eigenes Leben einschätzen zu können und im sportlichen Setting [...] mündig zu handeln“ (Töpfer, 2017, S. 24). Zum Erreichen der Ziele des Erziehenden Sportunterrichts gibt Kurz (2004) sechs pädagogische Perspektiven (bspw. Miteinander, Leistung und Ausdruck) vor, die unterschiedliche Sinnzuschreibungen für körperliche Bewegung und Sport aufzeigen. Außerdem wird dadurch die Bedeutung sportlicher Aktivität für die Persönlichkeitsentwicklung verdeutlicht, da Erfahrungen und Einsichten auf alltagsweltliche Situationen übertragen werden können. Es kann somit festgehalten werden, dass sich die für den SU formulierten Kompetenzziele sowohl auf körperlicher als auch auf kognitiver Ebene befinden.

Die Steigerung interkultureller Kompetenz von Schüler\*innen kann der kognitiven Zielebene, von Sportwissenschaftlern als reflexive Handlungsfähigkeit (Gogoll, 2013; Schierz & Thiele, 2013) gedeutet, zugeordnet werden. Kern dieser Reflexivität ist die Fähigkeit von Schüler\*innen, ihre sportbezogene Welt- und Selbstsicht zu reflektieren, zu verändern und zu erweitern (Gogoll, 2013). An diesem Punkt überschreitet der Erwerb interkultureller Kompetenz im SU die reflexive Handlungsfähigkeit, da im und durch Sport erworbene Erfahrungen und Sichtweisen von den Schüler\*innen auch auf die sportferne, alltägliche Lebenswelt übertragen werden sollen.

### **2.3.3.2 Interkulturelle Kompetenz im Fachprofil Sport im bayerischen Lehrplan-PLUS**

Das Ziel interkulturellen Lernens, die Übertragung der im SU gemachten Erfahrungen auf Alltagssituationen, findet sich auch in den Fachprofilen des Faches Sport im Lehr-



planPLUS (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung Bayern) für Gymnasien, Realschulen, Mittelschulen, Grundschulen und Fachoberschulen in Bayern in annähernd gleicher Weise wieder. Am Beispiel des LehrplanPLUS für Gymnasien werden im Folgenden die Kompetenzziele mit Bezug zu interkultureller Kompetenz erläutert. Kompetenzen wie kooperieren und kommunizieren bilden eine Grundvoraussetzung für interkulturelle Kompetenz und werden im Fachprofil unter *Prozessbezogenen Kompetenzen* aufgeführt. Schüler\*innen sollen zu fairem und kooperativem Verhalten sowie angemessener verbaler und nonverbaler Kommunikation befähigt werden. Der Gegenstandsbereich *Fairness/Kooperation/Selbstkompetenz* unterstreicht diese Zielvorgabe, indem soziale und personale Kompetenzen wie bspw. Fairplay, Teamgeist und Konfliktlösekompetenz gefordert werden. Auch die wertschätzende Haltung gegenüber der Vielfaltigkeit von Mitschüler\*innen, insbesondere gegenüber Schüler\*innen mit besonderem Förderbedarf, wird als Ziel formuliert. Weiterhin werden im LehrplanPLUS vielfältige schulart- und fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsziele wie *soziales Lernen*, *Werteerziehung* sowie *kulturelle* und *interkulturelle Bildung* formuliert. Mit dem Ziel soziales Lernen, erlernen Schüler\*innen den achtsamen, respekt- und rücksichtsvollen Umgang miteinander und lernen Konflikte und den Umgang mit ihnen als feste Bestandteile gemeinsamer Interaktion zu akzeptieren. Im Bereich Werteerziehung wird die Auseinandersetzung mit Werten, Normen und Vorbildern gefordert, um ein „an den Grundwerten einer demokratischen Gesellschaft orientiertes Handeln“ (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung Bayern) zu entwickeln. Die Zielvorgabe der kulturellen Bildung versteht Sport als Kulturgut, in welches Schüler\*innen eingeführt werden und an welchem sie ganzheitlich, sowohl motorisch als auch kreativ-künstlerisch oder ästhetisch-gestalterisch, lernen können. Das Ziel interkultureller Bildung im SU bezieht sich auf die Interaktion von Schüler\*innen, die dadurch soziale Sensibilität, Kontaktfähigkeit und ein Verständnis für das Handeln anderer Personen, unabhängig von deren kulturellem Hintergrund, entwickeln sollen. Für die interkulturelle Bildung wird ein eher starrer, wenig dynamischer und sich an geografischen Regionen orientierender Kulturbegriff verwendet. Gleichwohl ist in der Summe der für interkulturelle Kompetenz relevanten Bildungsziele im Fachprofil Sport erkennbar, dass ihr, in einer stetig vielfältiger werdenden Lebenswelt, ein hoher Wert zugemessen wird. Zum Erwerb interkultureller Kompetenz, also der Fähigkeit mit der Diversität von Personen reflektiert, konstruktiv und wohlwollend umzugehen, muss im

SU interkulturelles Lernen ermöglicht werden. Was genau interkulturelles Lernen im SU beinhaltet, soll im Folgenden Abschnitt genauer betrachtet werden.

### **2.3.3.3 Interkulturelles Lernen im Sportunterricht**

Zur Förderung eines konstruktiven Umgangs mit kultureller Diversität ist interkulturelles Lernen erforderlich. Dieses wird in der internationalen pädagogischen Literatur als Bildung und Erziehung beschrieben, welche gegenseitiges Wissen und Verstehen zwischen Individuen und Gruppen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen fördert (Ekstrand, 1994; Hjort, Løngreen & Søderberg, 1993; Lahdenperä, 2002; Luchtenberger, 1995). Nachdem die UNESCO (1983) interkulturelle Bildung und Erziehung bereits 1976 in diesem Verständnis thematisierte, wurde in Deutschland zur selben Zeit noch eine defizitorientierte, einsprachige, von monokulturellen Vorstellungen geprägte „Ausländerpädagogik“ (Lanfranchi, 2013, S. 257) betrieben, die mit aufkommender Kritik einem Verständnis von Pluralität und Mehrperspektivität weichen musste. Grosch und Leenen (1998) verstehen unter interkulturellem Lernen einen dialektischen Prozess, in dem sowohl eigene als auch fremde Wahrnehmungs-, Interpretations- und Handlungsmuster erkannt, verstanden und reflektiert werden. Gieß-Stüber (2008) weist darauf hin, dass dieser Prozess sowohl für Minder- als auch für Mehrheiten in einer Gesellschaft gilt. Weiterhin gehen damit, nach ihrer Aussage, oftmals institutionelle Diskriminierung und soziale Ungleichheit einher, der kritische Aufmerksamkeit geschenkt werden muss (siehe Kapitel 2.1.2). Das Ziel interkulturellen Lernens ist die Veränderung der Wahrnehmung und Bewertung von „als fremd erscheinenden Verhalten[sweisen] oder Situationen“ (Grimminger & Möhwald, 2015, S. 28). Gieß-Stüber (2008) konkretisiert das Ziel einer reflexiven Interkulturalität, als dass es nicht darum ginge

„Fremde, Fremdes oder Fremdheit verstehend zu vereinnahmen oder als Ergänzung zum Eigenen hinzuzufügen, sondern um eine (kritische) Auseinandersetzung mit sozialen und gesellschaftlichen Verhältnissen“ (Gieß-Stüber, 2008, S. 237).

Um interkulturelles Lernen zu ermöglichen, ist es bedeutsam, dass im SU eine Lernumgebung geschaffen wird, die den oben formulierten Zielen folgt und gleichberechtigte Teilhabe und Akzeptanz aller Gruppenmitglieder gewährleistet. Durch die Vermittlung von Kenntnissen über andere Kulturen soll die Akzeptanz gesteigert, Vorurteile reduziert und Gemeinsamkeiten und Abhängigkeiten innerhalb der Weltgemeinschaft aufgezeigt werden (Gieß-Stüber, 2008). Im Lernprozess sollen Grenzziehungen

nicht verstärkt, sondern Entfaltungspotenziale des Einzelnen erkannt und Transformationen begünstigt werden (Lanfranchi, 2013). Gleichzeitig wird interkulturelles Lernen nicht dadurch stimuliert, dass „kulturelle Konserven“ (Castro Varela, 2002, S. 46) geöffnet, sondern dass Verunsicherung provoziert und eigene Privilegien reflektiert werden. Es ist bedeutsam, die bei der Auseinandersetzung mit dem Eigenen und dem Fremden gemachten Erlebnisse zu reflektieren (Neuber, 1999), um eine rationale und diskursive Überprüfung des Selbst- und Weltverständnisses zu erreichen (Scherr, 2001).

Um die Vielfältigkeit der Schüler\*innen bei der Planung, Durchführung und Reflexion von SU zu berücksichtigen und interkulturelles Lernen im SU anzuregen, zu gestalten und zu begleiten, ist interkulturelle Kompetenz von Sportlehrkräften notwendig (Grimminger, 2005). Im folgenden Abschnitt wird die Diskussion zu interkultureller Kompetenz dargestellt, auf Sportlehrkräfte bezogen und sich daraus ergebende, gängige Modelle zu interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften beschrieben.

### **2.3.3.4 Interkulturelle Kompetenz von Sportlehrkräften**

#### **Genese der Fachdiskussion und Forschungsbedarf**

Bereits im Jahre 1996 forderte die Kultusministerkonferenz dazu auf, Lehrkräfte zur interkulturellen Erziehung zu befähigen, „damit sie in ihrer pädagogischen Arbeit Raum für unterschiedliche Sichtweisen und Sichtwechsel geben können“ (Kultusministerkonferenz, 1996, S. 7). Dies begründete die Kultusministerkonferenz insbesondere damit, dass Lehrkräfte größtenteils Angehörige der Mehrheitsgesellschaft sind und Gefahr laufen, ihre Sichtweisen, die sie aufgrund ihrer Sozialisation und Ausbildung erworben haben, als normal und selbstverständlich weiterzugeben. Zur selben Zeit stellte Auernheimer (1996) in Schulfallstudien fest, dass Lehrkräfte sich mehrheitlich hilflos gegenüber kultureller Differenz verhalten. Durch das Bemühen Stereotypisierung zu vermeiden, wird Diversität ignoriert und somit bleiben wichtige Chancen individueller Förderung ungenutzt. Lehrkräfte haben die Aufgabe Schüler\*innen in ihrer „universellen Schülerrolle und nicht ihrer partikularen Herkunft wahrzunehmen [und sie gleichzeitig nach dem] pädagogischen Prinzip der Individualisierung“ (Auernheimer, 1996, S. 94) zu fördern und zu fordern. Die Hilflosigkeit der Lehrkräfte geht mit einer doppelten Verunsicherung einher. Einerseits verändert sich das Berufsfeld und die Aufgaben einer Lehrkraft, wobei neue Rollenprofile und Aufgabenspektren nicht ausreichend geklärt

sind. Andererseits ist die Ausbildung von Lehrkräften hinsichtlich interkultureller Kompetenz mangelhaft und es existiert keine hinreichende fachdidaktische Orientierung (Brand, Rischke & Zimlich, 2015). Um der Forderung von mehr interkultureller Kompetenz bei Lehrkräften gerecht zu werden, ist es notwendig zu klären, was unter interkultureller Kompetenz verstanden wird und welche Voraussetzungen günstig für interkulturell kompetentes Handeln sind.

### **Perspektiven auf interkulturelle Kompetenz**

In der Fachliteratur sind zwei grundlegende Perspektiven auf interkulturelle Kompetenz auffindbar. Eine Perspektive versteht interkulturelle Kompetenz, von einem eher sozio-technischen Standpunkt aus, als Wissen über eine bestimmte Personengruppe und über spezifische technische Fähigkeiten, die es ermöglichen mit dieser Personengruppe konstruktiv in Kontakt zu treten. Dieses Konzept wird dafür kritisiert, dass anderen Personengruppen kulturelle Eigenschaften zugeschrieben und lediglich Unterschiede zwischen Gruppen betont werden. Mitglieder der anderen Gruppe werden auf ihre Gruppenzugehörigkeit reduziert und die Diversität der Persönlichkeiten innerhalb der Gruppe wird ignoriert. Die Dynamik innerhalb von Kulturen und die Komplexität interethnischer Beziehungen werden vernachlässigt und das Risiko von Stereotypenbildung, Rassismus und Diskriminierung steigt (Hofstede, 2006).

Die zweite Perspektive auf interkulturelle Kompetenz setzt „persönlichkeitsbezogene, soziale, fachliche und didaktische Kompetenzen voraus“ (Gieß-Stüber, 2008, S. 237) und verlangt einer Lehrkraft die Fähigkeit ab, bei der Interaktion mit einer anderen Person vielfältige Vermutungen und Hypothesen gedanklich zu überprüfen. So müssen bspw. Konflikte mit Schüler\*innen mit Migrationshintergrund nicht zwangsläufig ethnisch oder religiös begründet sein. Mögliche andere Gründe sollten ebenfalls in Betracht gezogen werden. Bedeutsam für diesen Ansatz ist eine Einstellung, die Chancengleichheit und soziale Gerechtigkeit fördert und Diskriminierung vermeidet. Interkulturell kompetente Personen haben nach diesem Konzept die Fähigkeit Mehrfachzugehörigkeiten und abweichende Lebensumstände von Personen zu beachten und anzuerkennen und versuchen, oberflächliche Zuschreibungen abzubauen. Waldenfels (1990, S. 66) spricht hier vom „Agieren und Denken auf der Grenze“, das jenseits von Einheit und Differenz nach Überschneidungen sucht, um den eigenen Horizont zu erweitern. Das eigene Verständnis wird zur Disposition gestellt, anhand einer neuartigen Erfahrung geprüft und gegebenenfalls verändert. Wie sich bereits aus dem Kapitel

2.3.3.3 zu interkulturellem Lernen deuten lässt, wird in der vorliegenden Arbeit mit dem zweiten Konzept von interkultureller Kompetenz gearbeitet.

### **Begriffsannäherung: Interkulturelle Kompetenz von Sportlehrkräften**

Für die Sportlehrer\*innenbildung besteht die Aufgabe, eine praxisrelevante Antwort auf die Frage – Welche Fähigkeiten benötigt eine Sportlehrkraft, um mit der kulturellen Diversität von Schüler\*innen reflektiert umgehen zu können? – zu finden. Es erscheint teilweise plausibel, wie in der analytischen Tradition vorzufinden, eine Liste von Merkmalen erfolgreicher Lehrkräfte als Vorlage zu verwenden. Jedoch ist die praktische und auch theoretische Brauchbarkeit stark anzuzweifeln, da die gleiche Verhaltensweise einer Lehrkraft bei verschiedenen Schüler\*innentypen und in verschiedenen Situationen ganz unterschiedliche Wirkungen haben kann (Helmke & Weinert, 1997). Gleichzeitig erscheinen bestimmte habituelle und kognitiv-affektive Dispositionen förderlich für den offenen, kulturbejahenden Umgang mit Mitmenschen zu sein. Weiterhin ist interkulturelle Kompetenz ein relativer, kulturgebundener Begriff. Zielvorstellungen und die Wege der Realisierung interkultureller Kompetenz können gemäß Bender-Szymanski (2013) unter verschiedenen kulturellen Umständen unterschiedlich sein. Eine interkulturell kompetente Sportlehrkraft ist somit möglicherweise nur für ihr bestimmtes Setting kompetent. Die Universalität interkultureller Kompetenz ist infrage zu stellen und die empirische Überprüfung steht noch aus. Interkulturelle Kompetenz entzieht sich in großen Teilen der Beobachtbarkeit, was in der Literatur breit als *Kompetenz-Performanz-Problem* diskutiert wird. Gezeigtes Verhalten kann einen Indikator darstellen, aufgrund dessen auf zugrundeliegende (bspw. kognitive, soziale, moralische) Kompetenzen geschlossen werden kann. Die kulturvergleichende Kognitionspsychologie belegt anhand einer Vielzahl an Beispielen jedoch, dass durchaus Fehlschlüsse aufgrund gezeigter Verhaltensweisen möglich sind, und dass sich das gezeigte Verhalten einer Person situativ stark voneinander unterscheiden kann (siehe auch Kompetenz-Performanz-Problem; Kapitel 2.1.5.2). Nichtsdestotrotz wird interkulturelle Kompetenz oftmals als „die – wie auch immer – gezeigte und damit beobachtbare Fähigkeit des konstruktiven Umgangs mit kultureller Differenz“ (Bender-Szymanski, 2013, S. 206) definiert. In der Literatur können vielfältige Definitionsansätze gefunden werden. Im Folgenden wird versucht den Begriff der interkulturellen Kompetenz von Sportlehrkräften zu konkretisieren. Dazu werden insbesondere aktuelle Beiträge der renommierten Erziehungswissenschaftler\*innen Bender-Szymanski

(2013), Gieß-Stüber (2014), Allemann-Ghionda (2013), Lanfranchi (2013) und Tiemann (2012, 2014, 2015, 2016), die seit längerer Zeit zu dem Thema forschen, aufgegriffen und auf den Beruf der Sportlehrkraft bezogen.

Bender-Szymanski (2013, S. 204) definiert interkulturelle Kompetenz als das „infinite Bemühen des kulturgebundenen Menschen um die Nutzung des Potenzials seiner eigenen Kulturfähigkeit“, mit dem Ziel auf neue, fremde Erfahrungen nicht nur mit Inklusion oder Exklusion zu reagieren, sondern diese kreativ zu verarbeiten und die Interessen aller Beteiligten schonend zu einem Ausgleich zu bringen. Damit greift sie die Einordnung von Terhart (2007) zu allgemeinen Lehrer\*innenkompetenzen auf und beschreibt interkulturelle Kompetenz als ein dynamisches Konzept, welches sich nicht linear durch die Auseinandersetzung mit immer neuen, spezifischen Herausforderungen entwickelt und zwischenzeitlich auch durch rückläufige Entwicklungen geprägt sein kann. Für Sportlehrkräfte bedeutet dies, dass der Erwerb interkultureller Kompetenz niemals abgeschlossen ist, sondern dass vielmehr der reflektierte, kreative Umgang mit ständig neuen Situationen und Herausforderungen, ein bedeutsamer Bestandteil interkultureller Kompetenz ist.

Gieß-Stüber (2014) unternimmt den Versuch, die dargestellten Facetten von interkultureller Kompetenz in einem Definitionsansatz zusammenzufassen:

„Interkulturelle Kompetenz wird gemeinhin zusammengefasst als eine Bündelung von eigen- und fremdkulturellem Wissen, von unterschiedlichen Fähigkeiten und persönlichen Dispositionen, die es einer Person erlauben, effektiv und konstruktiv in Austausch mit Vertreter\*innen einer anderen Kultur zu treten“ (Gieß-Stüber, 2014, S. 30).

Sie beschreibt die Bedeutung der Reflektiertheit von Personen zu Eigenem und Fremdem, und wie diese mithilfe von Wissen und weiteren persönlichen Eigenschaften, in konstruktives Handeln übertragen werden. Für Sportlehrkräfte ist es somit bedeutsam ihre Perspektive und Meinung als eine von vielen zu betrachten, um Positionen anderer nachvollziehen zu können und dadurch Beziehungen zu Schüler\*innen konstruktiv und wohlwollend zu gestalten.

Allemann-Ghionda (2013) nähert sich der interkulturellen Kompetenz anhand affektiver und kommunikativer Fähigkeiten, die es einer Person ermöglichen,

- wahrgenommene Unterschiede zur Kenntnis zu nehmen und zu verstehen, dass diese durch Geschichte, Sozialisation und Biografie sozial konstruiert werden.

- nicht jede als ‚anders‘ wahrgenommene Differenz auf angebliche kulturelle Differenzen zu projizieren.
- zu reflektieren, warum eine bestimmte Verhaltensweise einer Person oder Personengruppe fremd oder irritierend erscheint, um die Irritation zu dekonstruieren.
- kulturelle Unterschiede oder Missverständnisse nicht zu einem Konflikt eskalieren zu lassen.
- das Anderssein von Personen auszuhalten und Ambiguitätstoleranz zu zeigen, um eigene Wahrnehmung und Emotionen zu dekonstruieren.
- Missverständnisse anzusprechen.

In der Aufzählung werden, ähnlich wie bei Gieß-Stüber (2014), insbesondere Wissen zu Diversität und Aspekte der Interaktions- und Beziehungskompetenz genannt. Die Autorin betont, dass Lehrkräfte nicht jede Differenz auf angebliche kulturelle Differenzen projizieren sollten. Eine Sportlehrkraft sollte bspw. bei einer muslimischen Schülerin, die passiv am SU teilnimmt, die Nicht-Teilnahme nicht mit ihrer Religionszugehörigkeit begründen, sondern alle Möglichkeiten wie bspw. Unwohlsein, Scham, Krankheit als Erklärung überprüfen. In Bezug auf die Selbst-Reflektiertheit von Personen konkretisiert sie, dass es bedeutsam ist das Anderssein von Personen auszuhalten, Irritationen und sich daraus ergebende negative Emotionen zu hinterfragen und zu dekonstruieren und die eigene Wahrnehmung gegenüber Schüler\*innen zu kommunizieren. Dadurch haben Sportlehrkräfte die Möglichkeit bspw. als befremdlich wahrgenommenes Verhalten von Schüler\*innen im SU zu hinterfragen und daran gemeinsam mit betroffenen Schüler\*innen zu arbeiten.

Im Rahmen einer Kritik an der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften mit Bezug zu interkultureller Kompetenz, formuliert Lanfranchi (2013) ein Standardcurriculum, welches erfüllt sein muss, um Lehrkräfte adäquat auf den Umgang mit kulturell diversen Schüler\*innen vorzubereiten.

- **Curriculumsbereich A: Differenz** – Lehrkräfte kennen die soziale und kulturelle Diversität ihrer Umgebung und können darauf basierend Ressourcen und Probleme von Schüler\*innen und Schulen als Lernorte analysieren und damit reflektiert umgehen. In ihrem Tun finden sie ein Gleichgewicht zwischen Überbetonung und Verleumdung von Diversität.

- **Curriculumsbereich B: Kommunikation und Antirassismus** – Lehrkräfte sind in der Lage mit Menschen unterschiedlicher kultureller Gruppen zu kommunizieren. Durch selbstreflexives Verhalten beugen sie möglichen Konflikten vor oder helfen diese konstruktiv zu lösen.
- **Curriculumsbereich C: Didaktik, Integration und Schulerfolg** – Lehrkräfte haben die Fähigkeit die Diversität von Schüler\*innen positiv für Leistungssteigerung und Schulerfolg zu nutzen.
- **Curriculumsbereich D: Mehrsprachigkeit** – Lehrkräfte unterstützen die multilinguale Identität von Schüler\*innen und beziehen diese in ihre Unterrichtsgestaltung ein.
- **Curriculumsbereich E: Elternkooperation** – Lehrkräfte kooperieren konstruktiv mit Eltern verschiedener kultureller Hintergründe und beraten sie bei schulischen Fragen.
- **Curriculumsbereich F: Übergang ins Berufsleben** – Lehrkräfte begleiten und unterstützen Schüler\*innen sowie Eltern auf dem Weg zur Berufswahl, um ihnen ein möglichst weites Spektrum beruflicher Perspektiven zu eröffnen.

Im Standardcurriculum zur interkulturellen Kompetenz von Lehrkräften werden didaktische Aspekte dargestellt, die die Vielfalt von Schüler\*innen zur Kompetenzvermittlung aufgreift. Weiterhin werden die positive Betrachtung von Mehrsprachigkeit, die Zusammenarbeit mit vielfältigen Eltern und die Unterstützung bei der Berufswahl als Teil interkultureller Kompetenz einer Lehrkraft betrachtet. Für den SU ist insbesondere der didaktische Aspekt von Bedeutung, um der Sportlehrkraft die Möglichkeit zu geben angemessen auf die Vielfalt von Schüler\*innen zu reagieren und diese als Lerngegenstand zu nutzen.

Aufgrund des Bildungs- und Erziehungsauftrages reichen Fähigkeiten, die Sportlehrkräfte „nur kompetent im Umgang mit einer kulturell heterogenen Gruppe“ (Gieß-Stüber & Grimminger, 2008, S. 307) machen, zur umfassenden Erfüllung der Dienstaufgaben nicht aus. Die Wahrnehmung von Differenzen und des ‚Anderen‘ setzt eine Sensitivität und Empfänglichkeit gegenüber Diversität voraus. Verdrängung und Vermeidung von Diversität nach dem Motto „im Grunde sind wir doch alle gleich, darum lasst uns friedlich miteinander umgehen“ (Noethlichs, 2005, S. 41), blendet Diversität aus, erzeugt ‚Differenzblindheit‘ und deutet auf Ego- oder Ethnozentrismus hin. Diese Negierung bzw. Unterdrückung von Diversität führt zu einem Stillstand oder gar Rück-



schritt bei der Entwicklung beteiligter Schüler\*innen hin zu Offenheit und emphatischem Verhalten. Um empfänglich gegenüber Unterschieden zu sein, ist es notwendig, dass das Thema eine gewisse Relevanz bei der Sportlehrkraft hat (Noethlichs, 2005).

Tiemann (2012, 2014, 2015, 2016) betont, dass nicht nur die Wahrnehmung von Unterschieden und das Aushalten derer, sondern vor allem eine wertschätzende Einstellung gegenüber dem ‚Anders-Sein‘ von Personen, von höchster Bedeutung ist. Eine positive Grundeinstellung gegenüber dem ‚Anderen‘, dem von der Mehrheit abweichenden, ist einer der entscheidenden Faktoren für das Gelingen von inklusivem SU. Eine positive Einstellung ermöglicht es einer Sportlehrkraft die kulturelle Diversität von Schüler\*innen als positive Herausforderung, oder gar als Chance und Bereicherung zu empfinden, und ist damit ausschlaggebend für den Unterricht und den Aufbau einer wertschätzenden Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler\*innenschaft. Graumann (2002) bekräftigt die Bedeutung der positiven, wertschätzenden Einstellung damit, dass

„alle Lehrerenden [...] unter der Belastung leiden, die aus der Heterogenität der Schüler\*innen [...] zu resultieren scheint, [aber die wenigsten gelernt haben] sie als Potenzial und nicht als Belastung zu sehen“ (Graumann, 2002, S. 29).

Die Fähigkeit Differenzen wahrzunehmen in Verbindung mit dem Bewusstsein, dass die eigene Sichtweise eine von vielen ist, kann Prozesse der Selbstreflexion in Gang setzen. Für Sportlehrkräfte, die es gewohnt sind als Experten aufzutreten und Verhaltensweisen als richtig oder falsch zu kategorisieren, kann dies eine große Herausforderung darstellen. Die damit einhergehende Verunsicherung, welche dem Drang die Ordnung zu wahren entgegensteht, fordert viele Sportlehrkräfte heraus und verleitet dazu, auf gewohntem Terrain zu bleiben und neuartige Lehr- und Lernmöglichkeiten nicht auszuprobieren (Gieß-Stüber & Grimminger, 2007). Zum konstruktiven Umgang mit Differenz ist somit „hochgradige Kompetenz im Umgang mit Unsicherheit“ (Gieß-Stüber & Grimminger, 2009, S. 232) notwendig.

Ein weiterer bedeutsamer Aspekt interkultureller Kompetenz ist die Wahrnehmung von Machtkonstellationen und Machthierarchien, welche sich bspw. durch die Konstellationen Einheimische\*r - Zugewanderte\*r, Mehrheit - Minderheit oder auch (Sport-)Lehrkraft - Schüler\*in ergeben können (Gieß-Stüber, 2006). Diese Machtverteilung selbst kann einer der Gründe für Konflikte sein. Eine Lehrkraft sollte sich daher ihrer instituti-

onellen Macht bewusst sein, welche sich sowohl aus ihrer Stellung als Wissensvermittler und aus der Berechtigung Sanktionen und Belohnungen für Schüler\*innen auszusprechen ergibt (siehe Kapitel 3.3).

Neben diesen zumeist kognitiv-kommunikativen Fähigkeiten, umfasst interkulturelle Kompetenz von einer Sportlehrkraft die praktische Fähigkeit ein gleichberechtigtes, freudvolles Miteinander im SU zu ermöglichen. Sie sollte Schüler\*innen die Möglichkeit geben in einem angstfreien und offenen Rahmen mit anregenden und vielseitigen Bewegungssituationen und kreativen, offenen Lösungsmöglichkeiten interkulturelle Lernprozesse zu durchlaufen. Durch handlungsorientiertes Fachwissen ist sie in der Lage Bewegungslernsituationen für heterogene und inklusive Gruppen anzuleiten. Die Sportlehrkraft nimmt hierbei die Rolle des Lernbegleiters ein und reflektiert das Erlebte gemeinsam mit den Schüler\*innen, um einen konstruktiven Umgang mit Differenz und Fremdheit zu fördern. Zur Durchführung eines solchen SU sind neben persönlichkeitsbezogenen und sozialen, insbesondere fachliche, didaktische und methodische Kompetenzen notwendig (Gieß-Stüber & Grimminger, 2009; Kultusministerkonferenz, 2015; Tiemann, 2015).

Eng verbunden mit interkultureller Kompetenz ist die Bereitschaft, mit dem Kollegium, Eltern und externen Schulpartnern zusammen zu arbeiten, um eine möglichst gute Betreuung der Schüler\*innen zu erreichen. Mehrsprachigkeit von Lehrkräften verbessert die Verständigungsmöglichkeiten, baut sprachliche Zugangsbarrieren ab und macht Interkulturalität als Norm für alle Beteiligten am Setting Schule erlebbar. Bei der Wahl von Klassengremien (bspw. Eltern- und Schülervvertretung) sollten verantwortliche Lehrkräfte darauf achten, dass möglichst viele Interessengruppen (geschlechtsbezogene, kulturelle, ...) in den Gremien vertreten sind, um bei Entscheidungen ein möglichst breites Meinungsspektrum abzubilden. Die Bereitschaft zur Teilnahme an Fortbildungen und Supervisionen ermöglicht es einer Lehrkraft, Herausforderungen, die sich aus der Vielfältigkeit und dem Wechsel von Schüler\*innen und den sich ständig ändernden organisatorischen und rechtlichen Vorgaben ergeben, zu bewältigen (Gieß-Stüber & Grimminger, 2008).

Interkulturelle Kompetenz von Lehrkräften ist insbesondere auf Grund der Neigung von Personen zu vorschneller Kategorisierung und Begründung aufgrund von kulturellen Unterschieden wichtig. Dieses, als kulturalistische Falle bekanntes, Phänomen wird im folgenden Exkurs näher erläutert.

### **EXKURS: Gefahr der kulturalistischen Falle**

Jede Person unterliegt dem Drang komplexe Situationen zu vereinfachen, nicht kategorisierbares zuzuordnen und nicht verständliches mit einer Sinnggebung zu belegen. Insbesondere der Umgang mit dem Konzept Kultur wird in diesem Zusammenhang kritisch hinterfragt. Es besteht die Gefahr, dass Schwierigkeiten und Konflikte in heterogenen Gruppen vorschnell auf kulturell bedingte Ursachen bezogen werden, ohne dass der Vielschichtigkeit einer Lebensweise, Handlung oder Äußerung ausreichend Aufmerksamkeit geschenkt wird (Gogolin, 2006). Mecheril begründet dies mit einem verkürzten und vereinfachenden Kulturverständnis, welches „einen zu starken Fokus auf (ethnisch)-kulturelle Unterschiede [legt und] soziale Verhältnisse in unangemessener Weise“ (Mecheril, 2004, S. 108) ‚kulturalisiert‘. Dabei überschneiden sich kulturelle Handlungsorientierungen mit denen, die sich aus sozialen Lebensbedingungen, Geschlechterzugehörigkeit oder anderen Gründen ergeben (Diehm & Radtke, 1999). Die Sportlehrkraft definiert die soziale Wirklichkeit der Schüler\*innen und begründet beispielsweise voreilig, warum eine muslimische Schülerin nicht am Sport- oder Schwimmunterricht teilnehmen möchte. Kiesel und Volz (2013) sprechen hier von der *kulturalistischen Falle*, bei der die Lehrkraft „immer schon Bescheid weiß“ (Frohn & Grimminger, 2011, S. 165). Anstelle von Einzelfallverstehen wird die Schülerin einer Gruppe zugewiesen, ein stereotyper, universeller Gruppentypus angenommen und dieser auf die Schülerin projiziert. Interkulturelle Kompetenz ermöglicht es der Lehrkraft vorschnelle Schlüsse zu vermeiden, die wahren Motive der Schülerin zu erfahren und die kulturalistische Falle zu umgehen.

#### **2.3.4 Modelle interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften**

Bislang liegen nur wenig gesicherte Konzepte interkultureller Kompetenz im Schulsport vor. Die folgenden Ausführungen stützen sich daher vor allem auf die Arbeiten von Gieß-Stüber und Grimminger (2007) und Grimminger (2009). Die Autorinnen entwickelten, unter Bezugnahme auf oben dargestellte allgemeine Erkenntnisse, erste Modellansätze interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften.

##### a. Gieß-Stüber und Grimminger (2007)

Im *Überblick über Elemente interkultureller Kompetenz* (Gieß-Stüber & Grimminger, 2007, S. 114) bilden „identitätstheoretische Überlegungen und sozialpsychologische Ansätze“ (ebd., S. 113) den Ausgangspunkt für interkulturelle Kompetenz von Sportlehrkräften (siehe Abbildung 10).

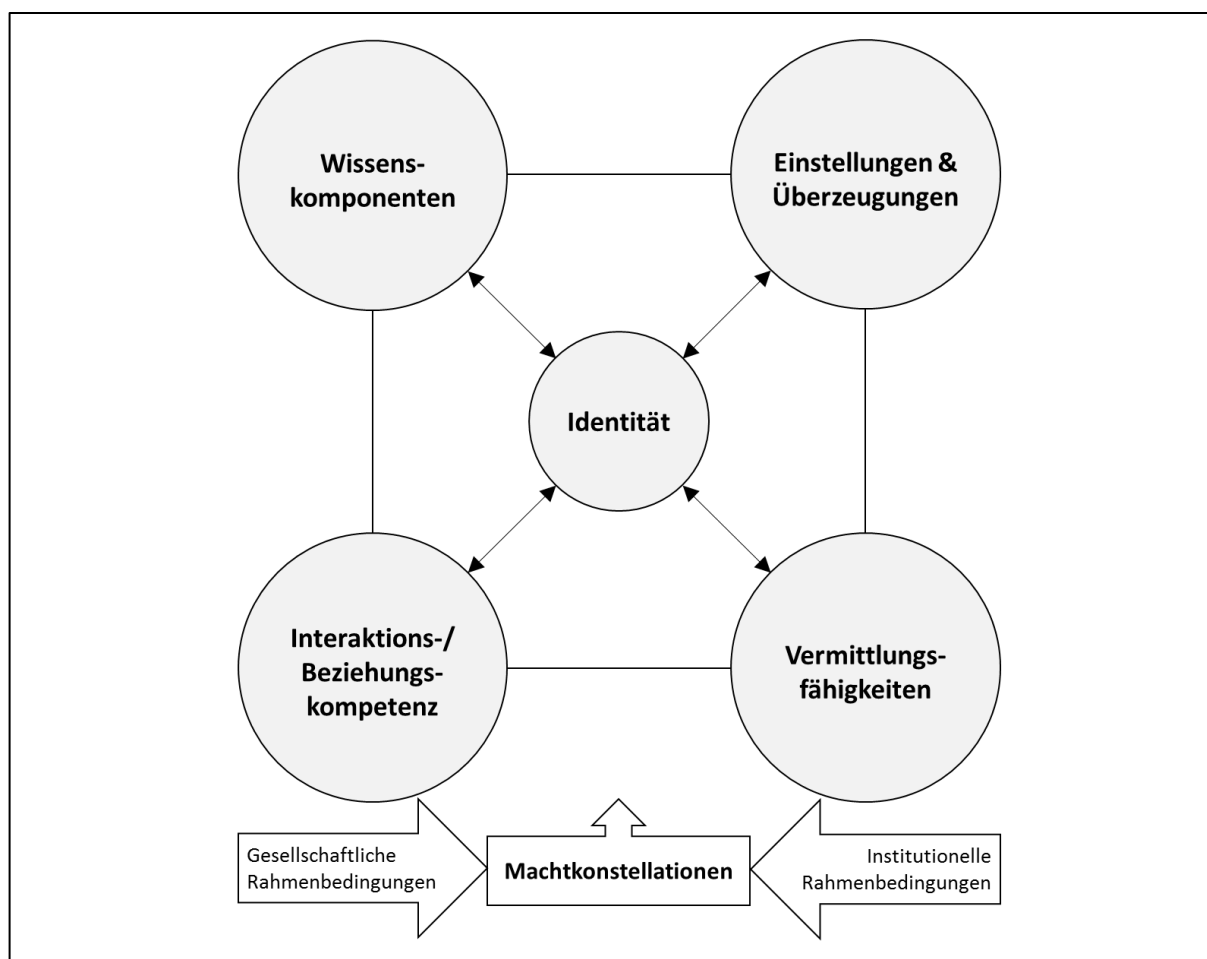


Abbildung 10: Überblick über Elemente interkultureller Kompetenz (Gieß-Stüber & Grimminger, 2007, S. 114)

Macht eine Sportlehrkraft (interkulturelle) Erfahrungen, verändern diese ihre Identität. Die Identität erweitert oder festigt sich aufgrund der gemachten Erfahrungen und ihrer Bewertung durch das Individuum. So aktualisiert sich die Identität einer Person aufgrund der Begegnung mit Differenz und Fremdheit stetig (Grimminger, 2009). Die Identität einer Sportlehrkraft befindet sich somit in konstantem, wechselseitigem Austausch mit seiner Umwelt, beeinflusst diese und wird von ihr beeinflusst. Die Anordnung einer sich ständig ändernden *Identität* im Zentrum des Modells, trägt der Dynamik der interkulturellen Kompetenz Rechnung und erscheint dadurch als sinnvoll. Im stetigen Austausch mit der Identität der Sportlehrkraft stehen nach Gieß-Stüber und Grimminger (2007) die Elemente *Wissenskomponenten*, *Einstellungen und Überzeugungen*, *Interaktions- / Beziehungskompetenz* und *Vermittlungsfähigkeiten*. Als externe Faktoren werden *institutionelle* und *gesellschaftliche Rahmenbedingungen* aufgeführt. Eine zentrale Erkenntnis des Modells ist, dass Teilkomponenten interkultureller Kompetenz, analog zur Identität, in einem dynamischen Wechselspiel stehen und das Handeln der

Sportlehrkraft in unterschiedlichen Situationen in verschiedenen Ausprägungen beeinflussen. Die einzelnen Elemente des Modells und ihr Bezug zum SU werden im Folgenden näher erläutert.

*Wissenskomponenten* umfassen sowohl Wissen über die eigene Kulturgebundenheit und das Entstehen körperlicher Fremdheit durch kulturell gebundene Verwendungsweisen des Körpers, als auch das Wissen über kulturtypische Ausprägungen von Spielen. *Einstellungen und Überzeugungen* betreffen beispielsweise die pädagogische Grundhaltung und Offenheit der Lehrperson und ihre persönliche Wertschätzung gegenüber der Diversität von Schüler\*innen. Die Einstellungen und Überzeugungen von Sportlehrkräften beinhalten weiterhin ihr Inklusions- bzw. Integrationsverständnis und prägen dadurch ihr didaktisch-pädagogisches Handeln in der Planung, Durchführung und Reflexion von SU. Unter *Vermittlungsfähigkeiten* werden die Fähigkeiten verstanden, interkulturelle Lern- und Bildungsprozesse, bspw. durch kulturtypische Spiele, im SU anzustoßen und zu begleiten. Dabei sollte Vielfalt wertgeschätzt und die gleichberechtigte Teilhabe aller Schüler\*innen am SU ermöglicht werden. *Interaktions-/ Beziehungskompetenz* wird als Fähigkeit verstanden, im Umgang mit Schüler\*innen empathisch zu agieren und mithilfe eines reflektierten und produktiven Austauschs Konfliktsituationen präventiv vorzubeugen oder konstruktiv zu lösen.

Ein bedeutsamer Einflussfaktor auf die interkulturelle Kompetenz einer Sportlehrkraft, der wesentlich darüber entscheidet ob ein förderliches Miteinander gelingen kann, ist das Setting Schule. Im Modell werden die gesellschaftlichen und institutionellen Bedingungen der Schule und die sich daraus ergebenden Machtkonstellationen abgebildet. Es sind offene und tolerante gesellschaftliche und schulische Strukturen notwendig, um Inklusionsbereitschaft zu signalisieren. Hierbei kann es durchaus zu Widersprüchen kommen. So verlangt der gesellschaftliche Auftrag von Schule die Selektion von Schüler\*innen und die Gleichbehandlung aller Schüler\*innen, während der pädagogische Auftrag von Lehrkräften auf die Förderung individueller Stärken von Schüler\*innen ausgerichtet ist (Grimminger, 2009).

Nach Over (2012) kann das Modell als ‚Grundschema‘ verstanden werden, welches die Abhängigkeiten von kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen Komponenten und die Komplexität von interkultureller Kompetenz darstellt. Aufgrund seiner Flexibilität und der dargestellten Interaktionen zwischen den Kompetenzbereichen eignet es sich gut, um interkulturelle Kompetenz abzubilden. Gleichzeitig lässt das Modell die

Vielschichtigkeit interkultureller Kompetenz, die sich aus der Mehrdimensionalität einzelner Teilkompetenzen ergibt, unbeachtet. Die Darstellung des Zusammenhangs von Anforderungsniveaus, Inhalten und Prozessen wäre bei betreffenden Teilkompetenzen wünschenswert, um es für die Ausbildung von Sportlehrkräften zu verwenden.

### b. Grimminger (2009)

Grimminger (2009) überarbeitete das Modell zum *Modell reflexiver interkultureller Kompetenz im Sport mit zentralen Steuerungsgrößen* und griff dazu die *big five* (Miethling & Gieß-Stüber, 2007) der Lehrerkompetenzen auf (siehe Abbildung 11). Diese umfassen die Facetten *Sach-, Methoden-, Sozial-, Selbst- und Schulentwicklungskompetenz*. Durch den Rückgriff auf die *big five*, anhand derer sich allgemeine Kompetenzen von (Sport-)Lehrkräften abbilden lassen, liegt dem Modell die Annahme zugrunde, dass es sich bei interkultureller Kompetenz nicht um völlig neue Kompetenzen, sondern eher spezifische Erweiterungen einzelner Teilkompetenzen handelt. Wie aus der nachfolgenden Darstellung der Teilkompetenzen deutlich wird, sind diese nicht voneinander losgelöst, sondern als einander bedingende, abhängige Variablen interkultureller Kompetenz zu verstehen.

Die *Sachkompetenz* einer Sportlehrkraft beinhaltet einen breiten Wissensfundus, Können und Erfahrungen in den Feldern des traditionellen Sports und der modernen Bewegungskultur (Miethling & Gieß-Stüber, 2007). Diese wird ergänzt um das Wissen über körperliche Fremdheit, also Wissen darüber, wie körperliche Andersartigkeit einer anderen Personengruppe im Sporttreiben erfahren wird und, dass dies für beteiligte Personen schwer zu begreifen und einzuordnen sein kann (Bröskamp, 1994). Ein weiterer Bestandteil von Sachkompetenz ist das Wissen darüber, dass die kulturelle Zugehörigkeit einer Person situativ wandelbar ist und, dass die Zugehörigkeit zu einer Kultur, die anhand von äußeren Merkmalen wie Hautfarbe und Kleidung festgemacht wird, keine zuverlässigen Prädiktoren für Verhaltensweisen von Personen darstellen (Frohn & Grimminger, 2011).

Neben der Fähigkeit sich selbst zu kontrollieren, zu motivieren und Stress zu bewältigen, umfasst *Selbstkompetenz* die Fähigkeit eigenes Denken und Handeln und persönliche Ziele und Fähigkeiten zu reflektieren. Diese Facette der Selbstkompetenz wird im Sinne reflexiver interkultureller Kompetenz erweitert, um zu reflektieren ob das

eigene Handeln „zur Reproduktion von Wir (als Mehrheit) [und] Nicht-Wir (als Minderheiten) beiträgt“ (Grimminger, 2009, S. 55). Eine interkulturell kompetente Sportlehrkraft sollte weiterhin ein Bewusstsein dafür haben, dass Machtgefälle zwischen Schüler\*innen und Lehrkraft dazu führen können, dass Lehrkräfte die soziale Wirklichkeit von Schüler\*innen definieren und sie dadurch voreilig in die kulturalistische Falle treten (siehe Kapitel 2.3.3.4, Grimminger, 2009).

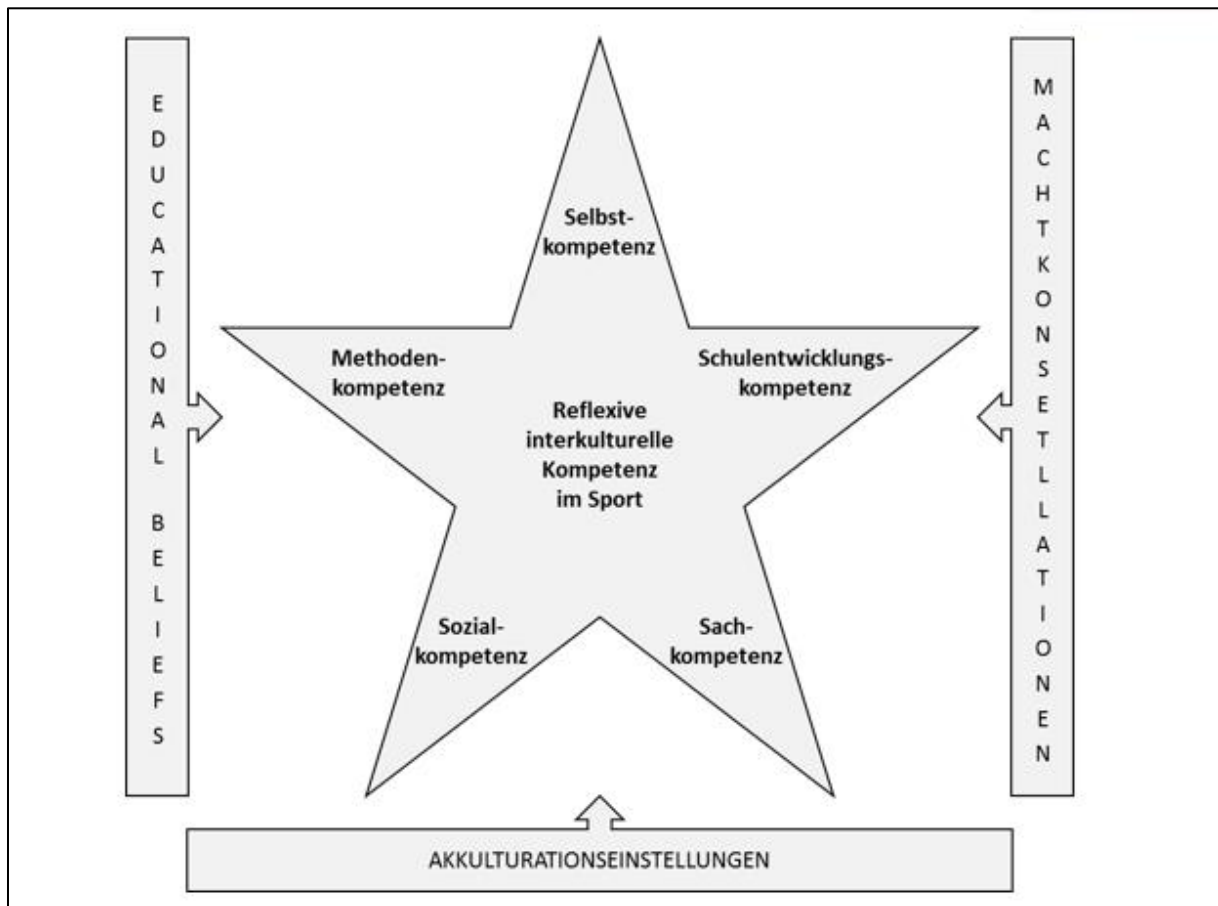


Abbildung 11: Reflexive interkulturelle Kompetenz im Sport mit zentralen Steuerungsgrößen (Grimminger, 2009, S. 61)

**Sozialkompetenz** umfasst eine Vielzahl an Fähigkeiten, die es einer Lehrkraft ermöglichen Beziehungen und Interaktionen zu Schüler\*innen konstruktiv zu gestalten (Miethling & Gieß-Stüber, 2007). Sie ermöglichen es unterschiedliche Perspektiven auf den SU auszubalancieren und Bedürfnisse, Interessen und Entwicklungen von Schüler\*innen so zu berücksichtigen, dass eigene Ziele und Interessen nicht aus dem Blick geraten. Kommunikative Kompetenzen, wie bspw. Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz, ermöglichen es einer interkulturell kompetenten Lehrkraft, sich von ihrer

Lehrerrolle zu lösen, kreative, möglicherweise unkonventionelle Vorgehensweisen auszuprobieren und die sich daraus ergebenden Unsicherheiten und Divergenzen auszuhalten. Weiterhin ist eine gesteigerte Wahrnehmungsfähigkeit für Differenz und die Fähigkeit der Rollenübernahme (*Role Taking*) notwendig, um Situationen aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten, sie unter der Berücksichtigung von Machtasymmetrien zu analysieren und angemessen darauf zu reagieren (Grimminger, 2009).

Unter *Methodenkompetenz* wird das Wissen über eine Vielzahl an Unterrichtsmethoden für den SU und deren Einschätzung hinsichtlich ihrer Wirksamkeit für Unterrichtsziele unter einer gegebenen Situation verstanden. Im Sinne interkultureller Kompetenz, wird diese um die Fähigkeit erweitert mithilfe von Sport und Bewegung „interkulturelle Lern- und Bildungsprozesse [...] zu planen, zu initiieren, zu begleiten und zu reflektieren“ (Grimminger, 2009, S. 52). Eine gestärkte Wahrnehmungsfähigkeit und die Sensibilität für Differenzen (Sozialkompetenz) erlaubt es kulturelle Differenzen und Momente der Fremdheit situativ aufzugreifen, ohne dadurch neue Barrieren im Zusammenleben von Schüler\*innen zu errichten (Grimminger, 2009).

Interkulturelles Lernen sollte nicht allein im SU stattfinden, sondern sollte als Leitidee einer Schule verankert und als Querschnittsaufgabe aller Beteiligten verstanden werden. Mithilfe von *Schulentwicklungskompetenz* können interkulturell kompetente Sportlehrkräfte dazu beitragen, den wertschätzenden Umgang mit Diversität und deren Anerkennung in das Schulprofil aufzunehmen, um allen Schüler\*innen Bedingungen für gleichberechtigte und gleichwertige Teilhabe am Schulleben zu schaffen. Mithilfe ihres fachspezifischen Wissens (Sachkompetenz) sollten Sportlehrkräfte aktiv an der Gestaltung des Schulprofils und des Schulklimas mitwirken und fachfremden Kollegen Beiträge des SU zu einem offenen Schulprofil nahe bringen (Grimminger, 2009).

Zentrale Steuerungsgrößen des Modells, die laut Grimminger wesentlich dafür verantwortlich sind ob die Teilkompetenzen interkultureller Kompetenz in beobachtbares Verhalten (Performanz) überführt werden können, sind *Educational Beliefs*, *Akkulturations-einstellungen* und *Machtkonstellationen*.

*Educational Beliefs* umfassen Wert- und Normenvorstellungen und Wissensbestände, die sich sowohl aus Theoriewissen als auch Erfahrungswissen zusammensetzen. Sie beinhalten weitgehend unbewusste Wahrnehmungsprozesse, die von zentraler Bedeutung dafür sind, ob und wie sich eine Person Wissen aneignet und bereit ist dieses



Wissen anzuwenden. Sie spielen insbesondere in schlecht strukturierten, ambivalenten und verunsichernden Situationen eine bedeutsame Rolle (Nespor, 1985).

*Akkulturationseinstellungen* geben Aufschluss darüber, welche Einstellung eine Person zur „Veränderung der ursprünglich eingebrachten Kulturmuster von Gruppen mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund infolge fortgesetzten direkten Kontakts“ (van Dick, Wagner, Adams & Petzel, 1997, S. 83) hat. Sie ergeben sich aus der individuellen Sichtweise auf die Wertschätzung des Erhalts der eigenen Identität, eigener Bräuche und Gewohnheiten und der Wertschätzung von Beziehungen zu anderen Gruppen und können durch folgende Prozesse zum Ausdruck gebracht werden:

- **Assimilation:** vollständige Aufgabe der eigenen Kultur zugunsten der anderen Kultur.
- **Integration:** beide Gruppen erhalten einen Teil ihrer Kultur und entwickeln einen gemeinsamen kulturellen Rahmen.
- **Segregation/Separation:** Beibehaltung der eigenen kulturellen Identität.
- **Marginalisierung:** Aufgabe der eigenen Kultur ohne Aufnahme einer neuen.

Die unterschiedlichen Akkulturationseinstellungen haben einen wesentlichen Einfluss darauf, ob und wie interkulturelle Lern- und Bildungsprozesse im SU inszeniert werden (Grimminger, 2009).

Die dritte Steuerungsgröße des Modells umfasst die vorherrschenden *Machtkonstellationen*. Diese übernimmt die Autorin im Wesentlichen vom obigen Modell (Gieß-Stüber & Grimminger, 2007) und bezieht sich auf widersprüchliche Erwartungen der Gesellschaft an die Institution Schule und den pädagogischen Auftrag von Lehrkräften. Weiterhin ist das asymmetrische Machtverhältnis zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen eine bedeutsame Konstellation für das Gelingen eines interkulturell reflexiven SU.

Das vorliegende Modell beinhaltet eine Vielzahl an Teilfacetten interkultureller Kompetenz. Die dazugehörige Erläuterung beschreibt die Interdependenzen zwischen den Teilfacetten, die für interkulturelle Kompetenz notwendig sind (Grimminger, 2009). Die Identität der Lehrkraft, als wesentlicher Faktor der interkulturellen Kompetenz, wird von der Autorin beschrieben, jedoch nicht im Modell abgebildet. Steuerungsgrößen, wie Educational Beliefs und Akkulturationseinstellungen, erscheinen als äußere Einflüsse

von der Persönlichkeit der Sportlehrkraft losgelöst zu sein, was nur bedingt nachvollziehbar ist. Die Darstellung der Mehrdimensionalität einzelner Teilkompetenzen fehlt ebenfalls.

### 2.3.5 Zusammenfassung und Diskussion

Viele Facetten interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften lassen sich von allgemeinen Anforderungsprofilen und sich daraus ergebenden Modellen für den Lehrberuf ableiten. Aufgrund des Übersichtscharakters allgemeiner und auch sportspezifischer Modelle, werden diese aber oftmals nicht für spezifische Kontexte konkretisiert.

Aus der allgemeinen Beschreibung interkultureller Kompetenz und den Modellen von Gieß-Stüber und Grimminger (2007) und Grimminger (2009) lässt sich erkennen, dass der Begriff der interkulturellen Kompetenz von Sportlehrkräften nicht abschließend und eindeutig zu beschreiben ist. Es ist jedoch zu beachten, dass in der Fachdiskussion eine Vielzahl an Begriffen und Kompetenzfacetten wiederholt auftauchen, die somit eine besondere Bedeutung für interkulturelle Kompetenz von Sportlehrkräften zu haben scheinen und in einer Modellierung zu berücksichtigen sind. Zu den Begriffen zählen

- **Identität:** Der Begriff einer sich ständig wandelnden Identität einer Sportlehrkraft, die bedeutsam für interkulturelle Kompetenz von Sportlehrkräften ist, wurde von Gieß-Stüber und Grimminger (2007) verwendet und folgt der Auffassung Terharts (2007) und Bender-Szymanskis (2013), die (interkulturelle) Kompetenz als ein dynamisches, sich stets veränderndes und sich nicht linear entwickelndes Konstrukt auffassen. Sie nimmt eine zentrale Position bei der Beschreibung interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften ein.
- **Professionswissen in Form von Fachwissen:** Diese Wissenskomponente wird auch als Sachkompetenz (Grimminger, 2009) oder allgemeiner als Wissenskomponenten (Gieß-Stüber & Grimminger, 2007) beschrieben. Gieß-Stüber (2014, S. 30) nennt „eigen- und fremdkulturelles Wissen“ als Teil des Fachwissens.
- **Professionswissen in Form von fachdidaktischem Wissen:** Hier werden auch die Begriffe Vermittlungsfähigkeiten (Gieß-Stüber & Grimminger, 2007) oder Methodenkompetenz (Grimminger, 2009) verwendet. Auch in anderen Beiträgen wird die Bedeutung didaktischen Wissens betont, um gleichberechtigte

Teilhabe im SU zu ermöglichen und interkulturelle Lernziele zu erreichen (Gieß-Stüber & Grimminger, 2009; Lanfranchi, 2013; Tiemann, 2015).

- **Handlungsleitende Kognitionen:** Es lassen sich eine Vielzahl an Konstrukten finden, die kognitive Aspekte der Handlungen von (Sport-)Lehrkräften beschreiben. Grimminger (2009) greift auf die Konstrukte Educational Beliefs und Akkulturationseinstellungen zurück, während Gieß-Stüber und Grimminger (2007) von Einstellungen und Überzeugungen sprechen. Bedeutsam scheint, dass Sportlehrkräfte eine positive Grundeinstellung gegenüber dem Anderen haben (Tiemann, 2012, 2014, 2015, 2016), und dass das Thema eine gewisse Relevanz bei der Lehrkraft hat (Noethlichs, 2005).
- **Interaktions- und Beziehungskompetenz:** Der Begriff Interaktions- und Beziehungskompetenz wurde von Gieß-Stüber und Grimminger (2007) verwendet. Grimminger (2009) spricht hier von Sozialkompetenz. Beide Konstrukte beschreiben das Ziel, als Sportlehrkraft konstruktiv und reflektiert in Austausch mit Personen einer anderen Kultur zu treten (Allemann-Ghionda, 2013; Gieß-Stüber, 2014).
- **Machtkonstellationen:** Eine Lehrkraft sollte sich ihrer institutionellen Macht bewusst sein, welche sich sowohl aus ihrer Stellung als Wissensvermittler und aus der Berechtigung Sanktionen und Belohnungen für Schüler\*innen auszusprechen ergibt (Gieß-Stüber, 2006). Machtkonstellationen werden sowohl von Grimminger (2009) als auch von Gieß-Stüber und Grimminger (2007) als bedeutsame Rahmenbedingung für das Wirksamwerden von interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften beschrieben.

Hierbei ist bedeutsam, dass die genannten Facetten interkultureller Kompetenz nicht trennscharf voneinander abgegrenzt werden können. Vielmehr bedingen sie einander und interkulturelle Kompetenz entsteht aus dem Zusammenspiel der Facetten untereinander.

Zur Überführung der genannten Begriffe in ein Modell, eignet sich das Modell professioneller Handlungskompetenz im Lehrberuf (Baumert & Kunter, 2013), da dieses an vielen Stellen Anknüpfungspunkte zu interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften bietet. Bedeutende Kompetenzfacetten wie Fachwissen und Fachdidaktisches Wissen werden im Modell von Baumert und Kunter als Teile des Professionswissens abgebildet und können auf dritter Hierarchiestufe, mithilfe von konkreten Handlungssituationen, auf die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit adaptiert werden. Handlungsleitende

Kognitionen einer Sportlehrkraft ersetzen und erweitern die im Modell angeführten Überzeugungen und Werthaltungen. Interaktions- und Beziehungskompetenz wird als Teil der selbstregulativen Fähigkeiten beschrieben. Ergänzt wird das Modell um die Begriffe Identität und Machtkonstellationen. Die Identität wird auf höchster Hierarchiestufe eingefügt. Sie ergibt sich teilweise aus den genannten Kompetenzfacetten und verknüpft diese untereinander. Somit wird der gegenseitige Einfluss der Kompetenzfacetten Professionswissen, handlungsleitende Kognitionen und selbstregulative Fähigkeiten aufeinander abgebildet. Machtkonstellationen werden auf unterster Ebene, als Rahmen für das Wirksamwerden interkultureller Kompetenz, zum Modell ergänzt.

Zur Beschreibung der dritten Hierarchiestufe des Professionswissens, mithilfe von beispielhaften, konkreten Handlungssituationen, wird das EKSpO-Modell (Sygusch et al., zur Veröffentlichung eingereicht) verwendet. Das Modell bietet durch die Verknüpfung von Anforderungsniveaus, Inhalten und Prozessen gute Voraussetzungen, um aufzuzeigen, wie latentes Fachwissen und fachdidaktisches Wissen in Handeln übertragen werden können. Dazu werden Beispielsituationen des SU mithilfe des Modells dargestellt.

Aus der beschriebenen Verschränkung zweier Modellansätze, die zu einer gemeinsamen Betrachtungsweise verarbeitet werden, wird versucht eine integrative Sichtweise auf interkulturelle Kompetenz von Sportlehrkräften zu konstruieren. Dabei werden sowohl Teilfacetten interkultureller Kompetenz und deren gegenseitige Abhängigkeiten, als auch deren Wirksamwerden in konkreten Handlungssituationen im SU abbildet.

### 3 Integrative Betrachtung interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften

In diesem Kapitel soll eine Antwort auf die erste forschungsleitende Frage gefunden werden (siehe Abbildung 1). Diese lautet:

**FS 1: ‚Wie lässt sich die interkulturelle Kompetenz einer Sportlehrkraft bestimmen und wie lässt sich diese im Rahmen eines Modellentwurfs darstellen?‘**

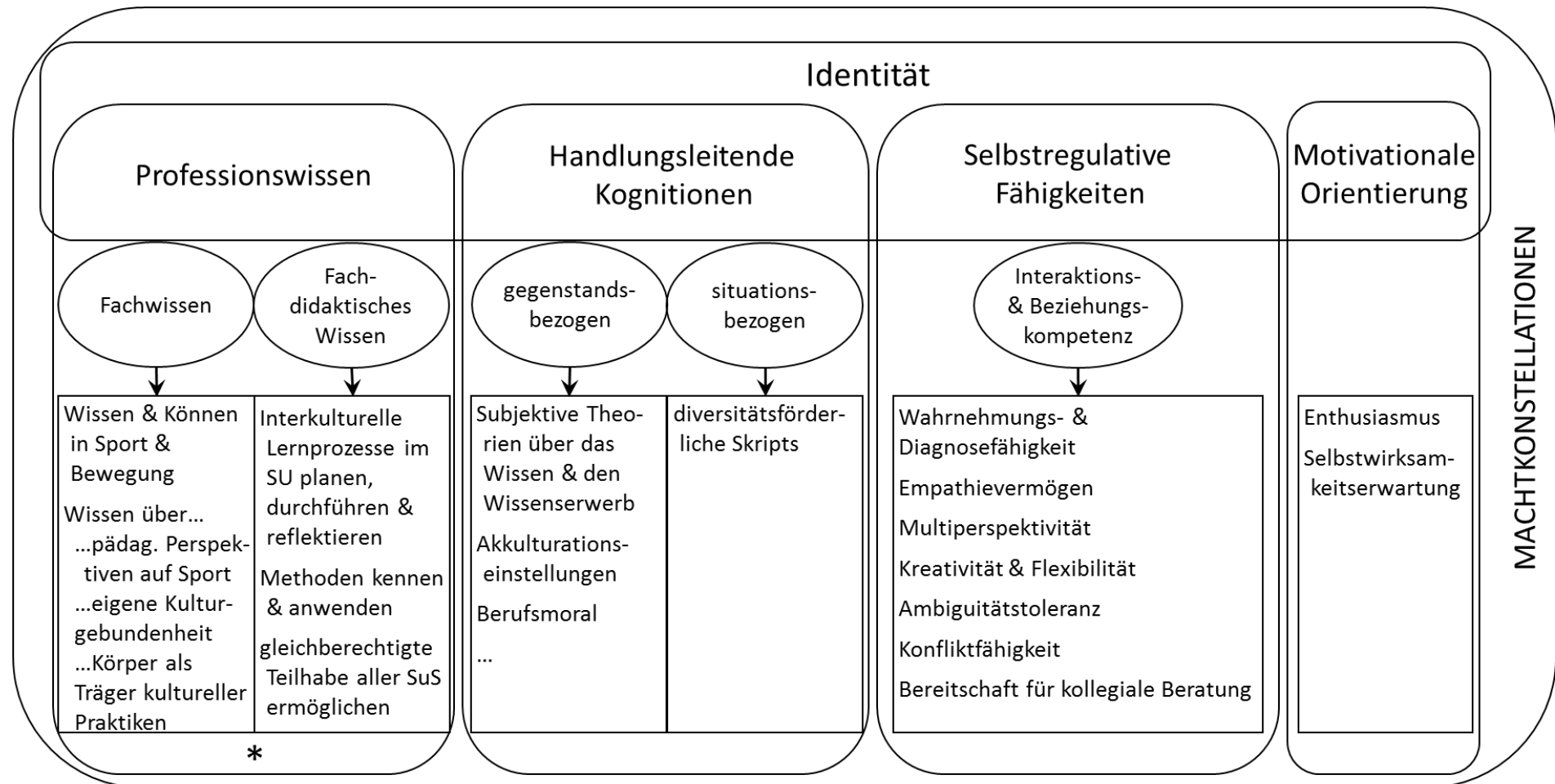
Die integrative Betrachtungsweise interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften greift die Beziehung zwischen analytischer und holistischer Tradition auf und schlägt eine Brücke zwischen den Aspekten interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften (Kompetenz) und der Komplexität und Ungewissheit von Handeln im SU (Performanz) (Baumgartner, 2018). Dabei wird davon ausgegangen, dass Sportlehrkräfte mit umfassender interkultureller Kompetenz im Unterricht häufig besser handeln als andere (Blömeke, König, Suhl, Hoth & Döhrmann, 2015). Bei der isolierten Betrachtung analytischer Ansätze würde das Handeln im SU nicht als Aspekt interkultureller Kompetenz betrachtet werden. Gleichzeitig würde die reine Betrachtung holistischer Ansätze – und somit die Gleichsetzung von Kompetenz und Performanz – dazu führen, dass zugrundeliegende Kompetenzfacetten, die ähnliches Handeln in vergleichbaren Situationen bewirken, nicht als Teil interkultureller Kompetenz betrachtet würden (Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015). Baumgartner (2018) hält dazu fest:

„Kompetenz, ohne den Bezug zur Performanz herzustellen, ist leer, Performanz, ohne die Brücke zur Kompetenz zu schlagen, ist jedoch blind“ (Baumgartner, 2018, S. 59).

Durch die Verbindung der Forschungstraditionen zu einer integrativen Betrachtung, werden beide Aspekte interkultureller Kompetenz gleichwertig berücksichtigt.

Das vorliegende Modell professioneller Handlungskompetenz wird hinsichtlich der verwendeten Ebenen adaptiert. Baumert und Kunter (2013) stellen das Professionswissen auf drei Ebenen dar. Professionswissen – auf oberster Ebene – setzt sich aus den Wissensbereichen *Pädagogisches Wissen*, *Fachwissen*, *Fachdidaktisches Wissen*, *Organisationswissen* und *Beratungswissen* zusammen. Die Wissensbereiche werden wiederum in einzelne Facetten unterteilt. Im adaptierten Modell (siehe Abbildung 12) werden die Ebenen *Identität* und *Machtkonstellationen* hinzugefügt, da diese für interkulturelle Kompetenz und ihre Überführung in Handeln von zentraler Bedeutung sind. Weiterhin fokussiert sich das adaptierte Modell im Bereich *Professionswissen* auf die Wissensbereiche *Fachwissen* und *Fachdidaktisches Wissen*, da diese von zentraler

Bedeutung für interkulturelle Kompetenz von Sportlehrkräften sind. Der Kompetenzbereich *Werthaltungen / Überzeugungen* wird mit der Bezeichnung *Handlungsleitende Kognitionen* versehen, um alle, die Handlungen leitenden, kognitiven Vorgänge zu berücksichtigen. Im Kompetenzbereich *Selbstregulative Fähigkeiten* wird die *Interaktions- und Beziehungskompetenz*, aufgrund ihrer Bedeutung für interkulturelle Kompetenz, genauer betrachtet. Der Bereich der *motivationalen Orientierung* bleibt im Modell unverändert enthalten. Ihm wird zur Darstellung der interkulturellen Kompetenz von Sportlehrkräften keine gesonderte Relevanz zugemessen. Vielmehr wird auf Forschungsergebnisse verwiesen, die einen positiven Zusammenhang zwischen motivationalen Orientierungen und handlungsleitenden Kognitionen aufzeigen. Die im Folgenden dargestellten Ebenen und Bereiche sind nicht als trennscharf und losgelöst voneinander zu verstehen, sondern es bestehen starke Interdependenzen, auf die in der folgenden Beschreibung eingegangen wird.



\* Die Übertragung interkultureller Kompetenz auf das Handeln von Sportlehrkräften erfolgt mithilfe des EKSpO-Modells (Sygusch, et al., in Vorbereitung)

Abbildung 12: Modell interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften (mod. nach Baumert & Kunter, 2013)

### 3.1 Identität

Im Zentrum des adaptierten Modells bildet, wie bereits bei Gieß-Stüber und Grimminger (2007), die Identität der Sportlehrkraft den Ausgangspunkt für interkulturelle Kompetenz (siehe Kapitel 2.3.4). Dies liegt darin begründet, dass Differenz und Fremdheit nur in Bezug zur eigenen Identität wahrgenommen werden können. Diese aktualisiert und verändert sich mit allen (interkulturellen) Erfahrungen. Sowohl positiv-wertschätzende, neutral-wahrnehmende als auch negativ-abweisende Begegnungen mit Neuem oder gar Fremdem, führen zu einer Erweiterung oder Festigung der individuellen Identität (Grimminger, 2009). Somit kann eine neuartige Situation bewirken, dass eine Sportlehrkraft bspw. neues Wissen erlangt oder neue Gedankenanstöße erhält und sie zukünftig auf ähnliche Situationen anders reagiert. Die Identität einer Sportlehrkraft befindet sich somit in konstantem, wechselseitigem Austausch mit ihrer Umwelt, beeinflusst diese und wird von ihr beeinflusst. Es liegt ein ständiger Aushandlungsprozess, zwischen oft widersprüchlichen eigenen Bedürfnissen einerseits und Erwartungen der Umwelt andererseits, vor (Auernheimer, 2015).

Die Identitätsbildung wird als menschliches Grundbedürfnis für soziale Anerkennung und Zugehörigkeit verstanden (Taylor, 1994). Dabei kann die Identität einer Person situativ variieren, da jedes Individuum mehrere Zugehörigkeiten in sich vereint. Unterschiedliche Situationen können unterschiedliche Zugehörigkeiten mit entsprechenden Gruppennormen und -werten aktivieren (Grimminger, 2009). Rollenerwartungen sind hierbei kulturell geprägt, weshalb Keupp (1999) auf die notwendigen kulturellen Ressourcen zur Bewältigung von Situationen mit unterschiedlichen Identitätsanforderungen verweist. Ein Beispiel für die Variabilität der Identität in unterschiedlichen Situationen sind Schüler\*innen, die von Lehrkräften außerhalb des SU oft als wenig kooperativ und störend empfunden werden, im SU aber engagiert und motiviert agieren. Die sich ändernde Anforderungssituation bringt dabei andere Aspekte der Identität zum Vorschein. Die *kulturelle Identität* einer Person gewinnt gemäß Auernheimer (2015) insbesondere dann an Bedeutung, wenn diese einer fremden Umgebung oder dem nachbarschaftlichen Nebeneinander von Menschen unterschiedlicher kultureller Hintergründe ausgesetzt ist.

Die Anordnung der Identität im Zentrum des Modells wird somit als sinnvoll erachtet, da diese, sich ständig anpassende Komponente, der Dynamik interkultureller Kompetenz Rechnung trägt. Weiterhin unterstreicht die Identität im Zentrum des Modells, die



sowohl durch das Denken als auch durch das Handeln einer Person bestimmt wird, dass interkulturelle Kompetenz aus kognitiven und performativen Elementen besteht.

Die Identität einer Person kann somit als direkte Schnittstelle zwischen einer Person und ihrer Umwelt verstanden werden. Sie setzt sich, in Bezug auf die professionelle, interkulturelle Handlungskompetenz einer Sportlehrkraft, aus den Aspekten der zweiten Ebene zusammen.

## **3.2 Zentrale Facetten interkultureller Kompetenz**

Den oben dargestellten Erkenntnissen folgend, sind insbesondere die Facetten Professionswissen, Handlungsleitende Kognitionen und Selbstregulative Fähigkeiten und deren darunterliegende Bestandteile bedeutsam für interkulturelle Kompetenz von Sportlehrkräften.

### **3.2.1 Professionswissen**

Professionswissen setzt sich nach Baumert und Kunter (2013) aus Fachwissen und Fachdidaktischem Wissen zusammen. Hierunter wird gemäß den Autoren, im Sinne der Kompetenzdiskussion, sowohl Wissen als auch Können verstanden.

#### **Fachwissen**

Das Fachwissen einer interkulturell kompetenten Sportlehrkraft setzt sich im Wesentlichen aus den von Gieß-Stüber und Grimminger (2007) beschriebenen Wissenskomponenten und der Sachkompetenz (Grimminger, 2009) zusammen. Zum einen beinhaltet es ein grundlegendes, breites Wissen und Können im traditionellen Sport und der Bewegungskultur, um das Themenfeld sinnvoll vorbereiten und darbieten zu können (Miethling & Gieß-Stüber, 2007). Zum anderen ist, in Anlehnung an Kurz (2004), für interkulturell reflektierten SU auch Wissen darüber notwendig, dass dem Sport unterschiedliche Bedeutungen zugemessen werden, welche in divergierende Sinngebungen münden. Insbesondere aufgrund der Körperlichkeit des SU, ist das Wissen über die Kulturgebundenheit von Körpern und ihrer Art der Verwendung von hoher Bedeutung. Dazu sollte eine Sportlehrkraft verstehen, dass die Wahrnehmung des Körpers, als Träger sozialer Praktiken, kulturell determiniert und somit gesellschaftlich, auch nach Alter und Geschlecht variierend, geprägt ist. Diese Unterschiedlichkeit äußert sich in vielfältigen Gesten, Reaktions- und Spielweisen sowie seiner Haltung, seinem Aussehen und Posen und kann Auslöser für das Empfinden körperlicher Fremd-

heit sein (Bröskamp, 1994). Weiterhin ist das Bewusstsein über die eigene Kulturgebundenheit von Bedeutung. Das eigene Verhalten, die eigene Wahrnehmung und auch die Interpretation des Wahrgenommenen sind stark von der Sozialisation, Erziehung und Bildung der Sportlehrkraft abhängig und so sollte das Bewusstsein bestehen, dass auch die eigene Position nur eine von vielen ist. An dieser Stelle wird deutlich, wie stark Fachwissen mit der Identität einer Sportlehrkraft verbunden ist und wie eine gezielte Ausbildung von Sportlehrkräften Einfluss auf ihre Identität nehmen kann. Frohn und Grimminger (2011) betonen, dass auch das Wissen darüber, dass Kultur und kulturelle Zugehörigkeit wandelbar und situationsabhängig ist, ein bedeutsamer Bestandteil von Fachwissen ist. Demnach ist eine vordergründige Zugehörigkeit zu einer Kultur, die sich anhand von äußeren Merkmalen festmacht, nicht dafür geeignet, Verhaltensweisen vorherzusagen oder zu interpretieren. Um auf den reflektierten und wertschätzenden Umgang mit einer vielfältigen Schüler\*innenschaft vorbereitet zu sein, ist auch Wissen über Integrationsvoraussetzungen, zugrundeliegende Gruppenprozesse und psychologische Voraussetzungen bedeutsam. Dieses Wissen sollte sowohl auf der Seite privilegierter, als auch auf der Seite nicht privilegierter Personen vorhanden sein, um einen wohlwollenden Interessenausgleich zu ermöglichen (Gieß-Stüber & Grimminger, 2007; Grimminger, 2009).

### **Fachdidaktisches Wissen**

In früheren Arbeiten wurde fachdidaktisches Wissen der interkulturellen Kompetenz von Sportlehrkräften als Methodenkompetenz (Grimminger, 2009) oder Vermittlungsfähigkeit (Gieß-Stüber & Grimminger, 2007) zugeordnet. Gieß-Stüber (2008) formulierte didaktische Leitideen zum Umgang mit Fremdheit in Bewegung, Spiel und Sport an denen sich im Folgenden orientiert werden soll. Die hohe Bedeutung fachdidaktischen Wissens liegt darin begründet, dass, wie bereits aufgeführt, Sport nicht per se interkulturelle Kompetenz fördert, sondern dass eine sorgfältig geplante Inszenierung notwendig ist. Dabei ist die Inszenierung unabhängig von Sportarten. Vielmehr liegt die Vielfalt der Schüler\*innen und der sie umgebenden Gesellschaft im Fokus des Unterrichts (Grimminger, 2009). Auch der Wettkampf- und Leistungsgedanke wird als nicht förderlich für interkulturelles Lernen beschrieben, weil darin nur wenige Anlässe für Fremdheitserfahrungen gegeben werden und sozial verursachte Konflikte befördert werden können (Gieß-Stüber, 2003).

Im Grundsatz umfasst interkulturelles, fachdidaktisches Wissen die Fähigkeit „durch spezifisch ausgewählte und aufbereitete Inhalte, interkulturelle Lern- und Bildungsprozesse bei Kindern und Jugendlichen zu planen, zu initiieren, zu begleiten und zu reflektieren“ (Grimminger, 2009, S. 52). In Anlehnung an Miethling und Gieß-Stüber (2007) benötigt eine Sportlehrkraft für die Planung von SU Wissen über verschiedene Unterrichtsmethoden. Mithilfe von diagnostischer Kompetenz sollte sie in der Lage sein (Förder-)Bedürfnisse der Lerngruppe zu erkennen, verschiedene Methoden hinsichtlich ihrer Zielgerichtetheit und ihrer Einschränkungen und Nachteile abzuwägen und die als am sinnvollsten erscheinende Methode auszuwählen (Gieß-Stüber & Grimminger, 2007). Bei der Auswahl und der Umsetzung der gewählten Methode und der weiteren Begleitung der Schüler\*innen im Lernprozess, bedarf es seitens der Lehrkraft Sensibilität, wann und wie kulturelle Differenzen aufgegriffen werden, ohne Stereotypisierungen zu erzeugen oder zu verstärken. Beispielsweise empfiehlt Auernheimer (1995, S. 178) mit dem Fokus auf Schüler\*innen mit Migrationshintergrund, insbesondere dann kulturelle Differenzen aufzugreifen, wenn sie beunruhigen und „der Rassismus sich diese Beunruhigung zunutze macht“. Dazu ist es bedeutsam, dass sich Inhalte des SU nicht gezielt an Schüler\*innen mit Migrationshintergrund richtet oder bei der rein rationalen Widerlegung ethnischer Vorurteile stehen bleiben. Vielmehr sollte versucht werden kritische Reflexions- und Erkenntnisprozesse anzustoßen (Auernheimer, 2015).

Dabei muss stets versucht werden, dass Sensibilität für Differenz nicht in neuen Grenzen und Einengungen mündet (Faulstich-Wieland, 1998). Laut Bender-Szymanski (2013) ist das Aufgreifen kultureller Differenz bedeutsam, da das Ignorieren und Nicht-Thematisieren ungewollte Konsequenzen haben kann und sich negative Stereotype und Vorurteile verfestigen können.

Ein weiterer zentraler Bestandteil interkulturellen fachdidaktischen Wissens ist die Verarbeitung des Erlebten durch Reflexion. Dies begründet sich damit, dass interkulturelle Kompetenz nicht allein durch Inszenierung und Ausprobieren sportlicher Aktionen gesteigert werden kann. Vielmehr ist es bedeutsam, dass Schüler\*innen im SU Irritationen erleben, die sie zum Nachdenken anregen und in einer Reflexionsphase aufgegriffen werden. Durch die gedankliche Auseinandersetzung mit der Irritation haben Schüler\*innen die Möglichkeit aus „Erlebtem Erfahrenes und Bedachtes“ (Neuber, 1999, S. 115) zu machen und Veränderungen oder Neuorientierungen auszulösen. Dabei ist zu beachten, dass Momente der Irritation zwar Chancen für Bildungsanlässe

bieten, deren Inszenierung aber nicht gezielt Bildungsprozesse oder Veränderungen hervorrufen kann (Regenbrecht, Bähr & Krieger, 2019).

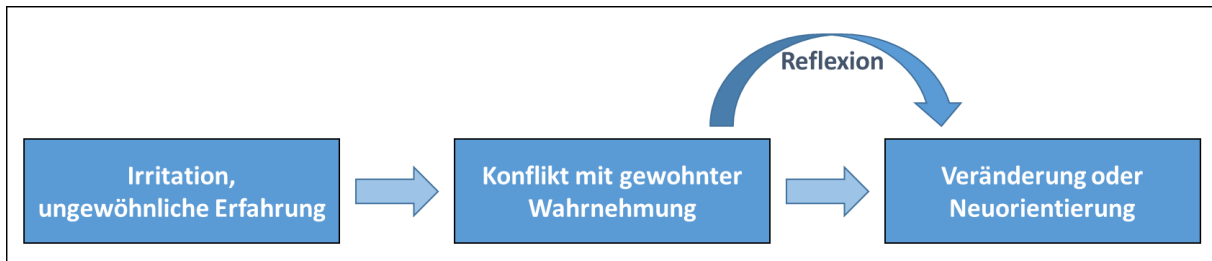


Abbildung 13: Erfahrungsorientiertes Lernen (in Anlehnung an Neuber, 2018)

Als Reflexionsgrundlage können sowohl von der Lehrkraft geplante Lernarrangements, aber auch situativ auftretende Probleme (bspw. Konflikte) aufgegriffen werden. Für die wirksame Durchführung der Reflexion ist es bedeutsam, dass Schüler\*innen die Chance zum eigenständigen Problematisieren erhalten. Andernfalls besteht das Risiko, dass ein von der Lehrkraft vorgegebenes Problem von Schüler\*innen nicht als solches wahrgenommen wird. Die Sportlehrkraft sollte in dieser schülerzentrierten Phase auf (wertende) Kommentare verzichten und Schüler\*innen durch gezielte Moderationsimpulse um weiterführende Erklärungen bitten, weitere Schüler\*innen zu Stellungnahmen auffordern und kritisch-konstruktive Haltungen loben (Bittner, 2006; Wegener, Herder & Weber, 2018). Durch ein konstruktives Reflexionsgespräch wird Erlebtes mit der Gruppe geteilt und dadurch für alle Schüler\*innen einer Klasse greifbar. Unterschiedliche Perspektiven werden diskutiert, Schüler\*innen können von den Erfahrungen Anderer profitieren und ihre eigene Persönlichkeit in Bezug zur Gruppe einordnen (Grimminger, 2009). Im Vergleich zu anderen Unterrichtsfächern bietet der SU aufgrund von Körperlichkeit und offeneren Organisationsformen vielfältige Möglichkeiten, (körperliche) Erfahrungen zu kreieren und diese als Anlass für Reflexionsphasen aufzugreifen. Gleichzeitig ermöglicht die Reflexion, dass erworbene Kompetenzen auch außerhalb der didaktisch aufbereiteten Situation im SU, also in außerunterrichtlichen und außerschulischen Kontexten, angewandt werden (Gieß-Stüber, 2008, siehe Kapitel 2.3.3.1).

Um ebensolche sozial und emotional anspruchsvollen Lernziele im SU zu erreichen, ist es bedeutsam, dass sich alle Schüler\*innen wohl und akzeptiert fühlen. Dies ist zu erreichen, indem die Mitbeteiligung aller Schüler\*innen als oberstes Ziel verfolgt wird, Differenzen als gleichberechtigt anerkannt werden und Meinungen frei geäußert und

besprochen werden können (Gieß-Stüber, 2008). Lehrkräfte sollten eine positive, interessierte Einstellung gegenüber Schüler\*innen haben und in der Lage sein, Rahmenbedingungen zu schaffen, die gleichberechtigte Teilhabe aller gewährleisten. Das Bewusstsein dafür, dass die Pluralität der Gesellschaft nicht durch ‚die Anderen‘ verursacht wird, sondern dass alle Mitglieder der Gesellschaft „Ursache und Betroffene sprachlicher und kultureller Vielfalt“ (Grimminger, 2009, S. 52) sind, verändert die Sichtweise darauf, dass fremdkulturelle Kinder in eine bestehende (Sport-)Kultur integriert werden müssen und kann einen wichtigen Beitrag zur gleichberechtigten Teilhabe aller leisten.

Nach Gieß-Stüber (2008) lassen sich zwei Kategorien didaktischer Leitideen für interkulturelle Bildung herausstellen: *Fremdheitserfahrungen als Bildungsanlass* und *Teamaufgaben als Herausforderung*. Fremdheitserfahrungen, bspw. durch die Entfremdung von bekannten Bewegungsformen, können dazu genutzt werden den eigenen Ethnozentrismus zu erkennen, die Wahrnehmung für Eigenes und Fremdes zu verändern und transkulturelle Elemente zu erkennen. Teamaufgaben als Herausforderung, bei denen Stärken einzelner eingesetzt, aber auch Schwächen anderer akzeptiert werden müssen, können die Konflikt- und Konsensfähigkeit sowie die Selbsttätigkeit und Offenheit von Schüler\*innen steigern und durch die Vermittlung von Anerkennung und Zugehörigkeit identitätsfördernd wirken.

### 3.2.2 Handlungsleitende Kognitionen

Die im Folgenden dargestellten Inhalte zu handlungsleitenden Kognitionen orientieren sich im Wesentlichen an der von Hapke (2017) vorgenommenen Zusammenfassung. Während oben dargestellte Wissenskomponenten direkte Auswirkungen auf das Handeln einer Sportlehrkraft haben, beeinflussen handlungsleitende Kognitionen das Handeln indirekt (Hapke, 2017). Bräutigam (2015) betont die Bedeutung handlungsleitender Kognitionen, denn

„jeder Sportlehrer hat ein eigenes didaktisches Konzept im Kopf. Darin sind Bilder und Vorstellungen von Sport, Sportunterricht und Erziehung enthalten, die aus verschiedenen Handlungszusammenhängen resultieren. Erfahrungen und Erkenntnisse aus der eigenen Biographie (als Sportler und als Schüler), aus Studium und Ausbildung und aus der tagtäglichen Berufspraxis mischen sich zu einem Konglomerat didaktischen Wissens“ (Bräutigam, 2015, S. 92).

Das Handeln einer Sportlehrkraft – und damit auch der Umgang mit kultureller Diversität – ist somit vom ‚Konzept im Kopf‘ abhängig. Um verstehen zu können, warum

eine Sportlehrkraft auf ihre Art und Weise mit kultureller Vielfalt umgeht, müssen handlungsleitende Kognitionen in den Blick genommen werden.

Handeln als aktiver und zielgerichteter Prozess unterscheidet sich von bloßem Verhalten dadurch, dass es durch Kognitionen gesteuert ist, wobei sich die zugrundeliegenden Kognitionen in der Ausprägung ihrer Reflexivität und ihrer Argumentationsstruktur je nach Art der Handlung unterscheiden (Dann & Wahl, 1984; Huber & Mandl, 1994).

In der fachwissenschaftlichen Literatur zu handlungsleitenden Kognitionen von Lehrkräften finden sich unterschiedliche Bezeichnungen und Konstrukte. Im englisch-sprachigen Raum werden beispielsweise die Konstrukte *Teacher Planning* (Denkprozesse der Vor- und Nachbereitung von Unterricht), *Teachers' Interactive Thoughts and Decisions* (Denkprozesse während des Unterrichtsgeschehens) und *Teachers' Theories and Beliefs* (Theorien und Überzeugungen, die den anderen Gedanken zugrunde liegen) verwendet (Clark & Peterson, 1986). Die Gemeinsamkeit aller drei Konstrukte findet sich darin, dass individuelle Theorien und Überzeugungen der Lehrkräfte ihre Kognitionen zu Planung, Durchführung und Auswertung beeinflussen.

Leuchter, Pauli, Reusser und Lipowsky (2006) unterscheiden zwischen *verhaltensfernen* und *verhaltensnahen handlungsleitenden Kognitionen*. Verhaltensferne Kognitionen sind auf „allgemeiner Ebene absichts- und handlungsleitend[, entfalten aber] in konkreten Situationen nicht zwingend Wirkung“ (Leuchter et al., 2006, S. 565–566). Sie repräsentieren beispielsweise die grundsätzlichen Gedanken einer Lehrkraft zu kultureller Diversität, die sie unabhängig von konkreten Unterrichtssituationen hat. Aufgrund des situationsunabhängigen Bezugs zum Gegenstand (hier: kulturelle Diversität) werden diese Kognitionen auch als *gegenstandsbezogene handlungsleitende Kognitionen* bezeichnet. Verhaltensnahe Kognitionen werden „im Moment des Handelns wirksam“ (Leuchter et al., 2006, S. 566) und sind unmittelbar mit dem Handeln innerhalb einer Situation verknüpft. Sie werden deshalb auch als *situationsbezogene handlungsleitende Kognitionen* bezeichnet (Leuchter et al., 2006). Für die vorliegende Arbeit wird die Unterteilung nach Leuchter et al. verwendet. Im Folgenden werden die Charakteristika der genannten Kategorien handlungsleitender Kognitionen, ihre Zusammenhänge untereinander und ihre Bedeutung für die interkulturelle Kompetenz von Sportlehrkräften dargestellt.

### 3.2.2.1 Gegenstandsbezogene handlungsleitende Kognitionen

#### Konstrukte zu gegenstandsbezogenen handlungsleitenden Kognitionen

Der Kategorie der gegenstandsbezogenen handlungsleitenden Kognitionen lassen sich nach Schmotz (2009) eine Vielzahl an Konstrukten, wie *Personal Constructs* (Kelly, 1955), *Implizite Persönlichkeitstheorien* (Hofer, 1976) und *Naive Verhaltenstheorien* (Laucken, 1974) zuordnen. Besonders etabliert haben sich die Konstrukte *Beliefs* (Pajares, 1992) im englischsprachigen und *Subjektive Theorien* (Groeben, Wahl, Schlee & Scheele, 1988) im deutschsprachigen Raum. Fussangel (2008) sieht starke Parallelen zwischen den Konstrukten *Beliefs* und *Subjektive Theorien*, da es sich bei beiden um relativ überdauernde mentale Strukturen bzw. Sichtweisen von Lehrkräften über sich selbst und die subjektiv als wahr akzeptierte Welt handelt. Diese können, müssen aber nicht, der objektiven, logischen Wahrheit entsprechen. Sie gelten außerdem als allgemein handlungsleitend, ihre Wirksamkeit in konkreten Situationen ist aber nicht zwingend gegeben (Leuchter et al., 2006). Vor dem Hintergrund interkultureller Kompetenz von Lehrkräften werden in der deutschsprachigen Fachliteratur auch Begriffe wie *Akkulturationseinstellungen* und *Educational Beliefs* (Grimminger, 2009), *Einstellungen und Überzeugungen* (Gieß-Stüber & Grimminger, 2007), *Werthaltungen und Überzeugungen* (Baumert & Kunter, 2013) und *Haltungen* (Meier, Ruin & Leineweber, 2017) zur Beschreibung gegenstandsbezogener handlungsleitender Kognitionen verwendet.

#### Subjektive Theorien als gegenstandsbezogene handlungsleitende Kognitionen

Aufgrund ihrer inhaltlichen Nähe zu *Beliefs* und der vorwiegenden Verwendung des Begriffs im deutschsprachigen Raum, werden im Folgenden *Subjektive Theorien* als gegenstandsbezogene handlungsleitende Theorien beschrieben. Aufgrund ihrer relativ überdauernden Struktur unterscheiden sich *Subjektive Theorien* von situationsbezogenen momentanen Kognitionen. Situationsbezogene momentane Kognitionen können Ausdruck dahinter liegender, im Langzeitgedächtnis gespeicherter, subjektiver Theorien sein, identisch sind sie aber nicht (Dann, 1983). Daher bezeichnet Fussangel (2008) *Subjektive Theorien* auch als Aggregate prinzipiell aktualisierbarer Kognitionen. Wenngleich die Veränderbarkeit schwierig ist, betont Helmke (2009) sie als wesentliche Voraussetzung für erfolgreiches Unterrichtshandeln und die Entwicklung von Unterricht. Baumert und Kunter (2013) sehen es als wissenschaftlichen Konsens an, dass *Subjektive Theorien* von Lehrkräften ihre Zielvorstellungen für den Unterricht, ihre

Wahrnehmung und Deutung von Unterrichtssituationen, ihre an Schüler\*innen gerichteten Erwartungen und somit auch das professionelle Handeln beeinflussen (Baumert & Kunter, 2013).

Die Veränderbarkeit subjektiver Theorien ist insbesondere im Umgang mit vielfältigen Schüler\*innen, der von reflektierten Lehrkräften eine ständige Anpassung und Aktualisierung der Kognitionen erfordert, von hoher Bedeutung (Leineweber, 2015). Da das Umdenken im Bildungssystem hin zu einer inklusiven Schule und inklusivem SU erst in den letzten Jahren vorangetrieben wurde, vermuten Leineweber et al. (2015), dass einige Lehrkräfte im Rahmen ihrer beruflichen Sozialisation Subjektive Theorien verinnerlicht haben, die Diskriminierung begünstigen und der Diversität von Schüler\*innen nicht immer offen begegnen.

Subjektive Theorien weisen eine implizite Argumentationsstruktur in Form von Wenn-Dann-Beziehungen auf und haben dadurch ähnliche Strukturmerkmale wie objektive bzw. wissenschaftliche Theorien (Dann, 1983). Ähnlich wie diese erfüllen sie somit die Funktionen der Erklärung, Prognose und Handlungsleitung (Groeben & Scheele, 2010) und prägen das bewusste und unbewusste Verhalten von Lehrkräften maßgeblich (Helmke, 2009). Sie bieten Lehrkräften einen Orientierungsrahmen und eine gewisse Handlungssicherheit. Der Hinweis Wischers (2007), dass sich Subjektive Theorien und sich daraus ergebende Handlungsrountinen als funktionale Lösungsstrategien in komplexen Unterrichtssituationen angesehen werden, ist insbesondere für Situationen mit kultureller Diversität oder gar Fremdheitserlebnissen bedeutsam. Gerade diese Situationen werden von Lehrkräften oftmals als besonders herausfordernd wahrgenommen. Im Gegensatz zu wissenschaftlichen Theorien können Subjektive Theorien auch aus diffusen Erklärungen bestehen, die nicht von Experten überprüft wurden. Somit können sie durchaus unlogisch oder falsch sein (Treutlein, Janalik & Hanke, 1996) und unterscheiden sich zu wissenschaftlichen Theorien insbesondere durch einen Mangel an Expliztheit, Differenzierung, Systematik und empirischer Absicherung (Groeben & Scheele, 2010). König (1995, S. 13) fasst das Konstrukt als „komplexes Aggregat von Kognitionen der Welt- und Selbstsicht, das die Funktionen der Erklärung, Prognose und Technologie erfüllt“ zusammen.

### **3.2.2.2 Situationsbezogene handlungsleitende Kognitionen**

In konkreten Handlungssituationen, in denen Handeln spontan und ohne viel Zeit zur Reflexion abgerufen wird, benötigen Lehrkräfte handlungsleitende Kognitionen, die



schnelles Handeln ohne großen kognitiven Aufwand ermöglichen. Handelnde Personen verfügen über ein breites Spektrum an Situations- und Reaktionsanalysen die ad hoc abgerufen und in Handeln umgesetzt werden können. In wiederkehrenden Situationen müssen Situationsanalysen somit nicht jedes Mal in vollem Umfang durchlaufen werden (Wahl, 2000). In Anlehnung an gegenstandsbezogene handlungsleitende Kognitionen verwendet Wahl (2000, S. 156) auch die Bezeichnung „verdichtete[...] Subjektive[...] Theorien“. Situationsbezogene handlungsleitende Kognitionen sind dem Handelnden in den meisten Fällen nicht explizit bewusst und können sich von gegenstandsbezogenen handlungsleitenden Kognitionen unterscheiden (Leuchter et al., 2006).

Insbesondere bei *Handeln unter Druck* (Wahl, 1991) oder im Rahmen von *Kritischen Vorfällen* (Treutlein et al., 1996), also in Situationen, die eine Lehrkraft als problematisch und belastend empfindet, die eine hohe Komplexität aufweisen und schnelles Handeln erfordern, kommt es vor, dass die Lehrkraft von ihren gegenstandsbezogenen handlungsleitenden Kognitionen abweicht und auf routinierte Handlungsabläufe zurückgreift Wahl (1991, 2000). Der SU ist laut Treutlein et al. (1996), im Vergleich zu anderen Unterrichtsfächern, aufgrund seiner räumlichen und organisatorischen Bedingungen besonders anfällig für das Auftreten solcher Situationen. Wird die Komplexität von Unterrichtssituationen aufgrund von kultureller Vielfalt der Schüler\*innen erhöht, kann dies einen weiteren belastenden Faktor für Sportlehrkräfte darstellen. Dadurch wird die Wahrscheinlichkeit der Verwendung situationsbezogener handlungsleitender Kognitionen erhöht.

Für die wissenschaftliche Beschreibung situationsbezogener handlungsleitender Kognitionen bietet sich die *Skripttheorie* an, die auf die Arbeit von Schank und Abelson (1977) zurück geht. Skripts beschreiben die „kognitive Struktur, die ohne vollständig bewusst zu sein und damit ohne großen kognitiven Aufwand aktiviert werden und das Handeln von Personen beeinflussen kann“ (Schmotz, 2009, S. 25). Nach Blömeke, Eichler und Müller (2003) schlagen sich Skripts als mental gespeicherte, standardisierte Ereignisabfolgen, in sich wiederholenden, strukturell ähnlichen Unterrichtsabschnitten nieder und manifestieren sich in beobachtbarem Handeln.

### 3.2.2.3 Funktionen handlungsleitender Kognitionen im kulturell vielfältigen Sportunterricht

Handlungsleitende Kognitionen vermitteln einer Person Handlungssicherheit indem sie ihr ermöglichen, die Alltagswelt zu ordnen und zu verstehen und Prognosen aufzustellen (Köppe, 1995). Somit erleichtern sie einer Sportlehrkraft das Handeln im Unterricht, indem sie die Komplexität von Unterrichtssituationen reduzieren, neue Erfahrungen in bestehende Erklärungen integrieren, in Entscheidungssituationen Handlungsalternativen aufzeigen und abwägen und daraus Handlungsschritte ableiten (Treutlein et al., 1996). Prohl (2012) betont, dass solche Alltagstheorien geradezu unerlässlich sind, da es im Berufsalltag nicht möglich ist, jeder Situation unvoreingenommen und ständig hinterfragend zu begegnen. Dann (1983, 2008) fasst die Funktionen handlungsleitender Kognitionen zu vier Hauptfunktionen zusammen. Diese und ihr Bezug zur interkulturellen Kompetenz von Sportlehrkräften werden im Folgenden am wiederholt aufgegriffenen Beispiel eines Schülers aus einer sozialschwachen Familie dargestellt:

- **Gegenstandskonstituierende Funktion – Situationsdefinition aktueller Ereignisse:** Handlungsleitende Kognitionen helfen der Person, ihre Alltagswelt wahrzunehmen, zu strukturieren und zu verarbeiten. Interkulturell kompetente Sportlehrkräfte haben dadurch die Fähigkeit, die Diversität von Schüler\*innen wahrzunehmen, diese in ein Verhältnis zu bereits Erlebtem zu stellen und sie anhand dessen zu kategorisieren. Interkulturelle Kompetenz ermöglicht es ihnen die Kategorisierung und Verarbeitung nicht vorurteilsbehaftet und aufgrund einiger weniger Persönlichkeitsmerkmale vorzunehmen. Dadurch würde eine interkulturell kompetente Lehrkraft eine\*n Schüler\*in nicht vorschnell aufgrund seiner sozialen Herkunft beurteilen, sondern vielfältige Persönlichkeitseigenschaften wie bspw. seine Sportbegeisterung, seine sozialen Kompetenzen oder sein Fachwissen berücksichtigen.
- **Erklärungsfunktion – Rechtfertigung eingetretener Ereignisse:** Mithilfe handlungsleitender Kognitionen können eingetretene Ereignisse in ihrem Entstehungszusammenhang gesehen und nachträglich erklärt werden. An dieser Stelle stehen handlungsleitende Kognitionen im engen Zusammenhang zu objektivem, eigen- und fremdkulturellem Wissen, welches ebenfalls zur Erklärung von Fremdheitserlebnissen herangezogen werden kann (Gieß-Stüber, 2014).

Sollte ein\*e Schüler\*in nicht am SU teilnehmen, so zieht eine interkulturell kompetente Sportlehrkraft mehrere mögliche Gründe dafür in Betracht. Sie vermeidet damit eine vorschnelle Begründung des Nicht-Teilnehmens mit der sozialen Herkunft des Schülers oder der Schülerin.

- **Vorhersagefunktion – Erwartung zukünftiger Ereignisse:** Zukünftiges Geschehen kann anhand von handlungsleitenden Kognitionen prognostiziert werden. Handlungsleitende Kognitionen interkulturell kompetenter Sportlehrkräfte ermöglichen die Beachtung und Anerkennung von Mehrfachzugehörigkeiten und abweichenden Lebensumständen. Schüler\*innen werden dadurch als Individuen wahrgenommen, ohne für sie vorgefertigte Handlungsmuster zu prognostizieren, die auf oberflächlichen Zuschreibungen basieren (Gieß-Stüber, 2008). Für eine\*n Schüler\*in aus einer sozialschwachen Familie bedeutet dies, dass eine interkulturell kompetente Sportlehrkraft mögliche Schwierigkeiten, die sich aus der familiären Situation ergeben, wahrnimmt, aber die Zukunft nicht nur aufgrund dessen prognostiziert. Dadurch können auch mögliche Prozesse einer selbsterfüllende Prophezeiung vermieden werden.<sup>2</sup>
- **Generierung von Handlungsentwürfen oder Handlungsempfehlungen:** Handlungsleitende Kognitionen ermöglichen es einer Person durch eigenes Handeln Situationen herbeizuführen oder zu vermeiden. Eine interkulturell kompetente Sportlehrkraft kann bspw. durch emphatisches Verhalten und reflektierten, produktiven Austausch Konfliktsituationen lösen oder präventiv vermeiden (Grimminger, 2009). Sie ist somit in der Lage sich in die Situation eines Schülers oder einer Schülerin aus der sozialschwachen Familie, der/die mglw. wiederholt nicht am SU teilnimmt, zu versetzen und gemeinsam mit ihm/ihr eine Lösung zu finden.

Über die Generierung von Handlungsentwürfen hinaus, wird handlungsleitenden Kognitionen auch eine handlungssteuernde Funktion zugesprochen. Sie können somit nicht nur als handlungsbegleitende, sondern als handlungsleitende Instanz betrachtet werden (Dann, 1983). Andererseits stellte Köppe (1995) fest, dass eine Person bestimmte handlungsleitende Kognitionen vertreten kann, jedoch davon abweichend

---

<sup>2</sup> Mechanismen selbsterfüllender Prophezeiungen führen dazu, dass Annahmen, die Lehrkräfte über Schüler\*innen treffen, dazu führen können, dass sich diese bewahrheiten. So ergaben Untersuchungen von Rosenthal und Jacobson (1994), dass Schüler\*innen, von denen Lehrkräfte annahmen, sie würden sich in Zukunft besonders rasch entwickeln, empirisch messbare Fortschritte verzeichneten. Dies lässt sich ebenfalls auf negative Entwicklungen von Schüler\*innen übertragen (Plake, 2010).

handelt. Dies spiegelt die wenig eindeutige Forschungslage zum Zusammenhang von handlungsleitenden Kognitionen und Handeln. Zum einen lassen sich Studien finden, die einen engen Zusammenhang zwischen gegenstandsbezogenen handlungsleitenden Kognitionen und Handeln nachweisen (Barth, 2005). Zum anderen belegen Studien, dass kein oder nur ein geringer Zusammenhang zwischen gegenstandsbezogenen handlungsleitenden Kognitionen und Handeln besteht (Leuchter et al., 2006).

### **3.2.2.4 Erfassung handlungsleitender Kognitionen mithilfe von Einstellungen**

#### **Methodologische Probleme**

Der grundlegende forschungsmethodische Zugang zur Erfassung handlungsleitender Kognitionen besteht in der Erhebung verbaler Daten (Huber & Mandl, 1994), meist in Form von Interviews, um auf Basis dieser handlungsleitende Kognitionen zu rekonstruieren (Wahl, 1984). Problematisch erscheint das Erfragen subjektiver Begründungen für Unterrichtsverhalten in Interviewsituationen, können diese doch als Drucksituation wahrgenommen werden. Unter diesem Sozialdruck können befragte Personen auch plausible Begründungen aus ihrem Alltagswissen rekonstruieren. In Interviews werden nie handlungsleitende Kognitionen an sich, sondern nur das Sprechen über handlungsleitende Kognitionen erfasst. Dieses Sprechen darüber kann, muss aber nicht, den tatsächlichen handlungsleitenden Kognitionen entsprechen.

Risiken für Fehlschlüsse auf handlungsleitende Kognitionen ergeben sich aus zwei möglichen Urteilsfehlern. Zum einen ist es nicht zweifelsfrei klar, ob und inwieweit Personen über ihre eigenen handlungsleitenden Kognitionen – insbesondere retrospektiv – berichten können (Nisbett & Wilson, 1977). Die Zweifel sind damit begründet, dass ein großer Teil handlungsleitender Kognitionen dem Benutzer nicht voll bewusst ist (Wahl, 1984). Die Interviewsituation birgt eine weitere Quelle für Fehlschlüsse. So können Antworten im Sinne von sozialer Erwünschtheit gegeben werden. Lehrkräfte könnten versuchen ihr Handeln nachträglich ideal-pädagogisch zu rechtfertigen, anstatt tatsächliche handlungsleitende Kognitionen wiederzugeben (Dann, 1983). Wahl (1979) rechnet insbesondere dann mit starken Rechtfertigungstendenzen, wenn kein Vertrauensverhältnis zwischen interviewender und interviewter Person besteht. Den genannten Problemen der Erfassung müssen sich Forschende bewusst sein (Huber & Mandl, 1994).

## **Forschungszugänge**

Zur Erfassung von handlungsleitenden Kognitionen liegen überwiegend Arbeiten mit qualitativen Forschungsmethoden vor, da sich diese durch Offenheit und Fremdverstehen auszeichnen (Fischler, 2001). Dann (2008) begründet dies damit, dass es darum gehe, Handlungen verstehend zu beschreiben, d. h. sie aus Sicht der handelnden Person sinngebend zu interpretieren. Quantitative Ansätze, die von vordefinierten Modellen ausgehen, können der erforderlichen Offenheit nicht gerecht werden. Sie kommen im Wesentlichen dann zum Einsatz, wenn deskriptive Bestandsaufnahmen statistisch abgesichert oder zwischen handlungsleitenden Kognitionen, Handeln und Wirkungen auf den Unterricht herausgestellt werden sollen (Fussangel, 2008; Reusser, Pauli & Elmer, 2011).

Zur Erfassung handlungsleitender Kognitionen untersuchen Forscher\*innen insbesondere Einstellungen, Deutungen und Handlungsorientierungen von Sportlehrkräften in ihrem Alltag (Miethling, 2011). Frühere Forschung fokussierte sich bspw. auf erziehungs- und sportbezogene Einstellungen von Sportlehrkräften (Baur, 1981). Gegenwärtig geraten, auch geprägt von der Inklusionsdebatte, die Einstellungen und Haltungen von Sportlehrkräften zur Vielfalt von Schüler\*innen in den Fokus der Forschung (Edelmann, 2006; Grimminger & Möhwald, 2015; Meier et al., 2017; Seifried & Heyl, 2016). Leineweber (2015) untersuchte in einer Studie zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen und zu Strategien im Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen subjektive Theorien von Sportlehrkräften und zeigte damit unterschiedliche Einstellungen zum Thema auf. Der identische Zugang über die Erfassung von Einstellungen von angehenden Sportlehrkräften wird auch für die vorliegende Arbeit gewählt.

## **Einstellungen als Prädiktor für den reflektierten Umgang mit der Diversität von Schüler\*innen**

Einstellungen von Lehrkräften gelten, neben vielen strukturellen und fachlich-praktischen Aspekten, als entscheidende Einflussgröße auf die interkulturelle Kompetenz von Sportlehrkräften, geht es doch um nichts geringeres als die Einstellung gegenüber Anderssein (Gather Thurler & Kühn-Ziegler, 2013). Sie beschreiben positive und negative Bewertungen von Personen, Personengruppen oder Objekten (Fazio, 2007) und bestimmen die Handlungskompetenz von Sportlehrkräften entscheidend mit (Seifried & Heyl, 2016). Einstellungen zu kultureller, ethnischer und religiöser Diversität

können dadurch beispielsweise den Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund (Hachfeld, Hahn, Schröder, Anders & Kunter, 2015; Hachfeld, Schröder, Anders, Hahn & Kunter, 2012) und die Art und Weise wie Lehrkräfte Vielfalt im Unterricht thematisieren (Walton et al., 2014) beeinflussen.

Über mehrere Studien zu Akkulturationseinstellungen von Lehrkräften (Bender-Szymanski, 2013; Edelmann, 2006; van Dick et al., 1997; Wagner, van Dick, Petzel, Auernheimer & Sommer, 2000) hinweg ergab sich, dass zwei unterschiedliche Typen von Lehrkräften, bezogen auf die Einstellungen und den dadurch geprägten Umgang mit Diversität, existieren. *Synergieorientierte Lehrkräfte* orientieren sich in ihrem Handeln an einem vielfältigen Integrationsverständnis. Sie reflektieren ihre Reaktionen auf unerwartetes und unerwünschtes Verhalten von Schüler\*innen konstruktiv und hinterfragen ihre Einflussmöglichkeiten auf die Änderung der Situation. Konfliktsituationen werden aus verschiedenen Perspektiven analysiert und Kompromisslösungen werden angestrebt. *Ethnisch orientierte Lehrkräfte* setzen ihre eigene Kultur als Standard und sind davon überzeugt, dass Schüler\*innen sich assimilieren und ihre Realitätswahrnehmung sowie ihre Normen und Regeln auf die der Mehrheitsgesellschaft abstimmen müssen. Sie stehen damit im Widerspruch zur Empfehlung der Kultusministerkonferenz (1996, siehe Kapitel 2.3.3.4). Ihrer Meinung nach ist nur durch die Assimilation von Schüler\*innen ein vernünftiges Zusammenleben und -lernen möglich. Wird dies nicht erfüllt, reagiert dieser Typ Lehrkraft mit Segregation. In Konfliktsituationen werden mögliche Prägungen und Bedeutungszuschreibungen nicht reflektiert und im Regelfall erfolgen einseitige Schuldzuweisungen in Richtung des Schülers oder der Schülerin (Edelmann, 2006; Grimminger & Möhwald, 2015; Süßenbach & Sträter, 2015).

### **EXKURS: Der Begriff ‚Einstellung‘ und nahestehende Begriffe**

In früheren Arbeiten, die sich mit Einstellungen von Lehrkräften befassten, wurde eine Vielzahl an Begriffen verwendet, die dem der Einstellungen inhaltlich sehr nahestehen. So wurden die Begriffe *Akkulturationseinstellungen* und *Educational Beliefs* (Grimminger, 2009), *Einstellungen und Überzeugungen* (Gieß-Stüber & Grimminger, 2007), *Werthaltungen und Überzeugungen* (Baumert & Kunter, 2013) und *Haltungen* (Meier et al., 2017) verwendet. Unter den vielfältigen Begriffen werden im Wesentlichen Konstrukte wie *professionelle Werthaltungen*, *Überzeugungen*, *Subjektive Theorien*, *normative Präferenzen* und *Ziele* verstanden. Die Grenzen der Konstrukte konfundieren und es mangelt bis heute an einer einheitlich akzeptierten Topologie, so dass Pajares

(1992) von einem *messy construct* spricht (Meier et al., 2017). In der vorliegenden Arbeit soll der Fokus, wie oben beschrieben, auf gegenstandsbezogenen handlungsleitenden Kognitionen und sich daraus ergebenden Einstellungen von angehenden Sportlehrkräften liegen.

### **Einstellung zum Umgang mit der Vielfalt von Schüler\*innen**

Oser (1998) entwickelte eine Theorie zur Berufsmoral von Lehrkräften, die als Teil von Einstellungen verstanden wird. Im Zentrum der Berufsmoral stehen die Verpflichtung zu Fürsorge, im Sinne von Nachsicht (Fördern) und Voraussicht (Fordern), Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit. Seine Theorie spiegelt die Forderung Auernheimers (1995, S. 94) wider, Schüler\*innen in ihrer „universellen Schülerrolle und nicht ihrer partikularen Herkunft wahrzunehmen [und sie gleichzeitig nach dem] pädagogischen Prinzip der Individualisierung“ zu fördern und zu fordern (siehe Kapitel 2.3.3.4). Baumert und Kunter (2013) nehmen an, dass die Berufsmoral einen bedeutsamen Einfluss auf den Umgang mit Diversität, die Unterstützungsqualität der Lernumgebungen oder gewählte Referenznormen bei der Leistungsbewertung hat. Insbesondere in Bezug auf die kulturelle Vielfalt von Personen kann davon ausgegangen werden, dass die moralische Einstellung einer Sportlehrkraft von besonderer Bedeutung ist, da Vorurteile gegenüber ‚Anderen‘ und die kulturalistische Falle Herausforderungen für die geforderte Fürsorge, Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit sein können.

Bedeutsam für die Einstellung einer Sportlehrkraft sind gemäß Baumert und Kunter (2013, S. 498) auch „Vorstellungen und Subjektive Theorien, die Personen über das Wissen und den Wissenserwerb [...] entwickeln“<sup>3</sup>. Diese Überzeugungen sind inhaltlich sehr nahe bei dem von Grimminger (2009) verwendeten Begriff der Educational Beliefs. Die Autorin verweist darauf, dass die Vorstellungen von Lehren und Lernen insbesondere in Fremdheitssituationen, die von Lehrkraft als schlecht strukturiert, ambivalent und verunsichernd wahrgenommen werden können, von hoher Bedeutung sind (siehe auch Hartinger, Kleickmann & Hawelka, 2006). Hier fällt der Zusammenhang zu den zugrundeliegenden Subjektiven Theorien ins Auge. Eine Lehrkraft kann beispielsweise über Wissen zur Lösung eines Problems verfügen, aber aufgrund der epistemologischen Überzeugungen nicht auf dieses Wissen zurückgreifen. Ein Bei-

---

<sup>3</sup> In der Fachliteratur wird hier auch von *epistemologischen Überzeugungen* gesprochen.

spiel hierfür liefert eine weibliche Sportlehrkraft in einer von Grimminger (2009) durchgeführten Interviewstudie. Die Sportlehrkraft ist sich, auch aufgrund eigener Tätigkeit in der Geschlechterforschung, der Bedeutung kultureller Differenzen bewusst, verhält sich aber gegenüber einem türkischen Mädchen, das ihre Religion streng ausübt, ambivalent und anpassungsorientiert. Diese Situation verdeutlicht, dass theoretisches Wissen nicht zwangsläufig in die Praxis überführt werden muss. Eine spätere Befragung der Sportlehrkraft verdeutlicht, dass der Versuch Gleichheit für alle herzustellen verhindert, dass ihr theoretisches Wissen zur Individualisierung im SU sich in Handlungen wiederfinden lässt.

### **Einstellungsänderung**

Die Veränderung von Einstellungen ist gemäß Werth und Mayer (2008) durch folgende Prozesse möglich:

- **Lernprozesse:** Einstellungen können durch Lernprozesse, wie Konditionierung, Verstärkung und Beobachten von Modellen, verändert werden.
- **Selbstwahrnehmung und Bodyfeedback:** Durch die Selbstwahrnehmung des eigenen Verhaltens und Rückmeldungen aus dem Körper an das Gehirn über bspw. Körperhaltung und Gesichtsausdruck kann sich das Erleben von Situationen und damit die Einstellung von Personen verändern. Ein aktiv selbst-reflexiver Prozess ist dazu nicht notwendig.
- **bloße Darbietung:** Das bloße ‚*Einem-Reiz-Ausgesetztsein*‘ bewirkt eine Veränderung der Einstellung gegenüber dem Einstellungsobjekt. Die Wirkung ist allerdings stark begrenzt und kann in eine negative Einstellungsänderung umschlagen.
- **Konsistenzbestreben:** Die Wahrnehmung kognitiver Dissonanzen zwischen Einstellungen und unserem Verhalten wird zumeist als unangenehm empfunden. Um unangenehme Affekte zu reduzieren stehen verschiedene Strategien zur Auswahl: direkt (z. B. Einstellungsveränderung, bspw.: ‚Rauchen wird eingestellt/reduziert‘), indirekt (z. B. Erzeugung zusätzlicher, positiver Gefühle, bspw.: ‚Wenn ich rauche habe ich bessere Ideen.‘), oder Trivialisierung (z. B. durch Abmilderung der Dissonanz; bspw.: ‚Andere rauchen viel mehr als ich.‘).
- **Überzeugungsarbeit durch andere:** Persuasive Kommunikation wird durch Merkmale der Quelle, Merkmale der Botschaft sowie Merkmale der Empfänger geprägt.



Gemäß Festinger (1978) erscheinen insbesondere kognitive Dissonanzen als besonders wirksames Mittel, um Einstellungsveränderungen zu erreichen. In der Sozialforschung wird hier auch vom „Streben nach Konsistenz“ (Werth & Mayer, 2008, S. 274) gesprochen. Die sogenannte Balance-Theorie begründet sich dadurch, dass Menschen es als angenehm empfinden, „wenn sich ihre Einstellungen sowie die Komponenten einer Einstellung in einem harmonischen, spannungsfreien Zustand zueinander befinden (Werth & Mayer, 2008, S. 274). Bei dem Versuch kognitive Dissonanzen zu reduzieren zeigt er drei verschiedene Reduktionsstrategien auf. So kann darauf im besten Fall mit *Einstellungs- bzw. Verhaltensänderung* reagiert werden. Weitere Möglichkeiten stellen die *Suche nach konstanten Informationen* und das *Meiden dissonanter Informationen* dar. Gemäß Maio und Haddock (2015) gelten dabei starke Einstellungen als veränderungsresistenter als schwache oder ambivalente Einstellungen.

### **Zusammenfassung**

Wie bereits oben dargestellt, setzt sich interkulturelle Kompetenz aus kognitiven und performativen Teilkompetenzen zusammen. Bei handlungsleitenden Kognitionen handelt es sich, aufgrund ihrer Einflussmöglichkeiten auf das Handeln einer Sportlehrkraft, um eine bedeutende Teilfacette. Gegenstandsbezogene handlungsleitende Kognitionen, die sich nicht immer zwangsläufig im Handeln einer Sportlehrkraft abbilden, stellen die grundlegende Basis für die während der Handlung wirksamen situationsbezogenen handlungsleitenden Kognitionen dar. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich eine interkulturell kompetente Sportlehrkraft dadurch auszeichnet, dass sie ihre alltäglichen handlungsleitenden Kognitionen überprüft und kontinuierlich bezüglich ihrer Angemessenheit für interkulturelle Interaktionen reflektiert (Grimminger, 2005).

### **3.2.3 Selbstregulative Fähigkeiten**

#### **Komponenten selbstregulativer Fähigkeiten**

Selbstregulative Fähigkeiten sind, gemeinsam mit motivationalen Orientierungen, für die psychische Dynamik des Handelns, die Aufrechterhaltung der Intention und die Überwachung und Regulation des Handelns über längere Zeiträume hinweg verantwortlich. Vorzufindende Forschungsarbeiten beschäftigen sich in der Regel mit zwei Schwerpunkten – selbstbezogene Kognitionen und intrinsische Motivation von Lehrkräften. In dieser Arbeit wird die Untergliederung nach Schwarzer und Schmitz (1999)

aufgegriffen, die ein Instrument zur Erfassung von Lehrerselbstwirksamkeit entwickelten und selbstregulative Fähigkeiten in *berufliche Leistung*, *berufliche Weiterentwicklung*, *soziale Interaktion* (mit Schüler\*innen, Eltern und Kollegen) und *Umgang mit Berufsstress* unterteilten. Die soziale Interaktion ist in Bezug zu interkultureller Kompetenz als Kernelement zu betrachten.

### **Interaktions- und Beziehungskompetenz als Kernelement für interkulturelle Kompetenz**

Soziale Interaktion mit Schüler\*innen, Eltern und Kollegen wird in Gieß-Stüber und Grimminger (2007) *Überblick über Elemente interkultureller Kompetenz* als Interaktions- und Beziehungskompetenz und in weiteren Arbeiten als Sozial- und Selbstkompetenz (Grimminger, 2009), Interaktionsfähigkeit (Dorn, 2016) oder soziale und kommunikative Kompetenz (Handschuck & Klawe, 2010) beschrieben. Den genannten Konstrukten ist gemein, dass sie das Ziel verfolgen, ein vertrauensvolles Klima im SU zu schaffen und konstruktive Beziehungen zu Schüler\*innen zu gestalten (Miethling & Gieß-Stüber, 2007). Durch Wahrnehmungs- und Diagnosefähigkeit, Empathie, Multiperspektivität, Ambiguitätstoleranz, Selbstreflexivität, Flexibilität und Konfliktfähigkeit (Handschuck & Klawe, 2010; Krappmann, 1969) haben Sportlehrkräfte die Möglichkeit zu „Fachleute[n] für die Gestaltung von Begegnungen und Beziehungen“ (Lanfranchi, 2013, S. 231) zu werden.

Die Basis von Interaktions- und Beziehungskompetenz bildet die Fähigkeit Situationen differenziert wahrzunehmen. Die differenzierte Wahrnehmungsfähigkeit ist deshalb bedeutsam, weil die Wahrnehmung und das Urteil darüber, die anschließenden Handlungsstrategien bestimmen. Da Menschen dazu tendieren, anhand eines individuellen, meist starren Wahrnehmungsrasters zu typisieren, muss die Wahrnehmung auf sich daraus ergebende blinde Flecken vorbereitet und das Wahrnehmungsraster hinterfragt werden (Radtke, 1996). Kennt eine Sportlehrkraft verschiedene Reaktionsmöglichkeiten auf Fremdheit, können diese mithilfe von Diagnosefähigkeit angesprochen und reflektiert werden (Grimminger, 2009).

Empathievermögen ermöglicht es einer Sportlehrkraft, einfühlsam auf Bedürfnisse, Interessen, Leistungen und Entwicklungen von Schüler\*innen und auch auf sich daraus ergebenden Fremdheitserfahrungen zu reagieren und dadurch in einen reflexiv-produktiven Austausch mit Schüler\*innen zu treten. Vor allem die körperliche Exponiertheit und die Präsentation der eigenen Bewegung vor Klasse und Lehrkraft, kann eine

Herausforderung für Schüler\*innen darstellen. Ist sich eine Sportlehrkraft dessen bewusst, so kann sie im Umgang mit Schüler\*innen gezielt darauf reagieren und versuchen den individuellen Bedürfnissen entgegen zu kommen.

Multiperspektivität, oder auch Rollendistanz, ermöglicht es der Sportlehrkraft, Situationen aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten und eine Situation nicht zwingend aus der Rolle der Lehrkraft zu bewerten. Vielmehr sollte angestrebt werden, eine Vielzahl an kulturell unterschiedlichen Positionierungen einzunehmen und sich in andere Personen hineinzusetzen, um deren Gefühle nachvollziehen zu können (Pühse, 2004). Ein reflexiver Umgang mit der eigenen Perspektive und die kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Sicht- und Wahrnehmungsweise sind dazu bedeutsam (Dorn, 2016; Grimminger, 2009). So können bspw. demokratisch festgelegte Sanktionen für Fehlverhalten dazu führen, dass Schüler\*innen sich und ihre Meinung ernst genommen fühlen und sich eine Klasse mit den gemeinsam festgelegten Werten identifiziert.

Mithilfe von Kreativität und Flexibilität kann eine Lehrkraft gegebene berufliche Freiheiten und Dispositionsspielräume nutzen, um auf Situationen mit interkulturellem Charakter nicht nach festgefahrenen Mustern zu handeln, sondern möglicherweise unkonventionelle Alternativlösungen auszuprobieren (Grimminger, 2009; Handschuck & Klawe, 2010).

Interaktionen mit Schüler\*innen sind dabei oftmals von Unsicherheiten, Divergenzen und Inkompatibilitäten geprägt. Lehrkräfte benötigen daher Ambiguitätstoleranz, um diese Unsicherheiten auszuhalten und neue Lösungsansätze auszuprobieren. Gleiches gilt für das Aushalten von Konfliktsituationen, um diese zu einer einvernehmlichen Lösung zu bringen. Insbesondere hier ist es bedeutsam, die Situation aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten und nicht voreilig und unreflektiert kulturbezogene Erklärungen heranzuziehen (siehe kulturalistische Falle, Kapitel 2.3.3.4 und Funktionen handlungsleitender Kognitionen, Kapitel 3.2.2.3).

Bedeutsam für eine Steigerung der Interaktions- und Beziehungskompetenz in der Schule als Ganzes ist die Nutzung von kollegialer Beratung. Darin kann die Deutung von Schüler\*innenhandeln und das eigene Verhalten kommunikativ beschrieben und überdacht werden, mit dem Ziel das eigene Verhalten zu spiegeln und Handlungsalternativen mehrperspektivisch zu diskutieren (Grimminger, 2009).

Für Sportlehrkräfte ergeben sich aus der Summe der beschriebenen Fähigkeiten, zusammen mit der vergleichsweise positiven Bewertung des SU durch Schüler\*innen und den besonderen organisatorischen und räumlichen Bedingungen von SU, eine herausragende Möglichkeit nachhaltige und konstruktive Beziehungen zu vielfältigen Schüler\*innen aufzubauen. Jede Einzelne Sportlehrkraft hat dadurch die Möglichkeit sich an der Weiterentwicklung des Schulprofils, hin zur inklusiven, multikulturellen Schule, zu beteiligen (Gogolin, 2000; Mächler, 2000).

### **3.2.4 Motivationale Orientierung**

Die motivationale Orientierung komplettiert die Facetten interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften. Sie müssen immer wieder mit neuen, oftmals nicht planbaren Situationen umgehen und für deren Bewältigung Engagement aufbringen. Für diese Prozesse interkultureller Kompetenz ist die motivationale Orientierung bedeutsam. Im Modell professioneller Handlungskompetenz im Lehrberuf (Baumert & Kunter, 2013) wird deutlich, dass die eigene Motivation gerade in kulturell vielfältigen Klassen von hoher Bedeutung ist (Hachfeld, 2013). In der COACTIV-Studie wurden insbesondere Enthusiasmus und Selbstwirksamkeitserwartungen als Merkmale motivationaler Orientierung von Lehrkräften untersucht, da beide als „entscheidende Voraussetzung für die Bereitschaft zu handeln“ (Baumert & Kunter, 2011, S. 31) angesehen werden.

#### **Selbstwirksamkeitserwartungen**

Selbstwirksamkeitserwartungen gelten gemäß Bandura (1997) als wesentlicher Prädiktor für Verhalten und beschreiben das Vertrauen einer Person in ihre Fähigkeit, auch schwierige Anforderungen oder Problemsituationen durch eigenes Handeln zu bewältigen. Indem sie die Auswahl und den Einsatz von Handlungsstrategien steuern, können sie den Handlungserfolg einer Person beeinflussen. Forschungsergebnisse (Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998) weisen darauf hin, dass Lehrkräfte mit hohen Selbstwirksamkeitserwartungen mehr Begeisterung für das Unterrichten zeigen. Sie sind offener für neue Unterrichtsmethoden, bereiten ihren Unterricht besser vor und zeigen konstruktiveres Unterstützungsverhalten. Gleichzeitig relativieren andere Autoren (Bandura, 1997; Siwatu, 2011) diese Ergebnisse und stellen fest, dass Selbstwirksamkeitserwartungen an den zugrundeliegenden Kontext gebunden sind. Lehrkräfte mit grundsätzlich hohen Selbstwirksamkeitserwartungen können in Bezug auf das Unterrichten von kulturell vielfältigen Schüler\*innen niedrige Selbstwirksamkeitserwartungen haben. Im anglo-amerikanischen

Raum konnte Siwatu (2011) feststellen, dass angehende Lehrkräfte ihre Vorbereitung auf das Unterrichten von Schüler\*innen europäisch-amerikanischer Herkunft als besser einschätzten, als ihre Vorbereitung auf das Unterrichten von Schüler\*innen nicht-europäisch-amerikanischer Herkunft. Die Forschungslage zeigt somit kein eindeutiges Bild, das den Einfluss von allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen auf den reflektierten Umgang mit kultureller Vielfalt von Schüler\*innen bestätigen würde.

### **Enthusiasmus**

Der Einfluss von Motivation einer Person auf ihr Handeln konnte in zahlreichen Studien nachgewiesen werden (Deci & Ryan, 2000; McClelland, 2009; Ryan & Deci, 2000). Deshalb ist es wenig verwunderlich, dass auch die Motivation von Lehrkräften und insbesondere der Enthusiasmus untersucht wurden. Baumert und Kunter (2011, S. 44) beschreiben Enthusiasmus als „Grad des positiven emotionalen Erlebens während der Ausübung der Lehrtätigkeit“ und konnten nachweisen, dass sich Lehrkräfte hinsichtlich des Enthusiasmus unterscheiden, und dass sich der Grad des Enthusiasmus je nach Kontext ändern kann. In Bezug darauf, wie positiv Lehrkräfte das Unterrichten kulturell vielfältiger Klassen erleben, deuten Studien darauf hin, dass Lehramtsanwärter\*innen weniger Enthusiasmus für das Unterrichten von Schüler\*innen mit anderen kulturellen oder sozialen Hintergründen haben (Zeichner, 1992). Zirkel (2005) konnte feststellen, dass Lehrkräfte den Unterricht mit Schüler\*innen des eigenen, gleichen Hintergrunds als positiver wahrnehmen.

In einer Studie zu kulturellen Überzeugungen und professionellen Kompetenzen von Lehrkräften im Umgang mit kultureller Heterogenität im Klassenzimmer, konnte Hachfeld (2013) moderat positive Zusammenhänge zwischen multikulturellen Überzeugungen und der motivationalen Orientierung von Lehrkräften feststellen. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass Lehrkräfte mit wohlwollend-aner kennender Wertschätzung für Diversität und Multikulturalität auch die Motivation besitzen, sich vorurteilsfrei gegenüber Schüler\*innen mit Migrationshintergrund zu verhalten. Aufgrund dieses Ergebnisses, wird in der vorliegenden Arbeit, die einen Fokus auf handlungsleitende Kognitionen von Sportlehrkräften legt, auf die vertiefte Betrachtung der motivationalen Orientierung von Sportlehrkräften verzichtet.

### 3.3 Machtkonstellationen

In der integrativen Betrachtung interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften bilden Machtkonstellationen einen Rahmen für ihr Wirksamwerden. In Schulen liegen unterschiedliche Machtkonstellationen und Machtgefälle auf institutioneller und persönlicher Ebene vor. Sie haben bedeutsamen Einfluss auf die interkulturelle Kompetenz von Lehrkräften und ihre Übertragung in interkulturell reflektiertes Handeln. Macht meint in diesem Zusammenhang nicht Herrschaft, sondern relative Überlegenheit aufgrund von größeren Handlungsmöglichkeiten und die ungleiche Verteilung von Ressourcen (Auerheimer, 2013). Nach Bourdieu (1983) bezieht sich dies auf die Verteilung und Verfügbarkeit von Ressourcen materieller, sozialer und kultureller Art. Mit dem Blick auf interkulturelle Konflikte stellt Fechner (2003) fest, dass es

„kaum einen ‚interkulturellen Konflikt‘ [gibt], bei dem nicht zugleich auch das Thema Macht eine Rolle spielen würde. Vielmehr deutet vieles darauf hin, dass die Brisanz ‚interkultureller Konflikte‘ auf die strukturelle Machtasymmetrie [...] zurückzuführen ist“ (Fechner, 2003, S. 135).

#### **Institutionelle Ebene**

Auf institutioneller Ebene wird von Schulen als öffentliche Einrichtungen erwartet, die Leistungsstärksten zu selektieren. Dies steht im Widerspruch zum pädagogischen Anspruch das Individuum gemäß seiner Stärken und Schwächen zu fördern (Grimminger, 2009). Dieses Spannungsfeld ist charakteristisch für das Handlungsfeld von Lehrkräften (Prohl, 1999) und erfordert einen professionellen Umgang durch bewusste Wahrnehmung, Aushalten und aktive Dekonstruktion der Widersprüche (Radtke, 1996). Grimminger (2009) und Bender-Szymanski (2013) konnten in Interviewstudien feststellen, dass beim Umgang mit kulturellen Differenzen von Schüler\*innen insbesondere Schulgesetze, Bildungs- und Lehrpläne und Schulprogramm ein Hemmnis für die Performanz interkultureller Kompetenz darstellen können.

#### **Persönliche Ebene**

Grundsätzlich liegen zwischen Schüler\*innen und Lehrkräften zwei Machtgefälle auf persönlicher Ebene vor. Die Institution Schule weist Lehrkräften Belohnungsmacht, Zwangs- und Sanktionsmacht und legitimierende Macht zu. Außerdem verfügen Lehrkräfte über die Interpretationsmacht zu bestimmen was richtig und was falsch ist und können sich weitere Machtquellen, wie Vorbildmacht, Expertenmacht, Informationsmacht und Vertrauensmacht, bei Schüler\*innen erwerben (Grimminger, 2009).

In Situationen mit interkulturellem Charakter kommt das Machtgefälle zwischen Minorität und Majorität hinzu, welches sich oftmals dadurch äußert, dass von Minderheiten die Anpassung an die Mehrheit gefordert wird (Bender-Szymanski, 2013; Grimminger, 2009). Folgt man Dauber und Byl (1998), ist eine produktive interkulturelle Begegnung nur in einem Kontext möglich, in dem alle Beteiligten gleiche Möglichkeiten und Rechte haben (siehe Kapitel 2.1.3.1). Mithilfe des Begriffs kultureller Differenz und durch die ‚Kulturalisierung‘ von Differenzen, können Machtunterschiede verschleiert und von strukturellen Bedingungen der Ungleichheit abgelenkt werden. Hierzu betonen Diehm und Radtke (1999), dass nicht der kulturelle Hintergrund, sondern soziale Benachteiligung und Diskriminierung in Gesellschaftssystemen, wie dem Bildungssystem, zur Positionierung von Personen in der Gesellschaft führt. Dies wird von der in Deutschland vorherrschenden Dominanzkultur verstärkt, die unsere Lebensweise, sowie die Interpretation des Selbst und des Anderen, hierarchisch, in Kategorien der Unter- und Überordnung, organisiert (Rommelspacher, 1998).

Nimmt man sich selbst in der dominanten Position wahr, so ist die Versuchung hoch, die Deutungsmacht für Äußerungen zu beanspruchen und Kommunikationsstörungen dem Gegenüber anzulasten. Pädagogen neigen außerdem dazu schon zu wissen, wie andere zu verstehen sind (siehe kulturalistische Falle, Kapitel 2.3.3.4). In einer Studie mit Studienreferendar\*innen stellte Bender-Szymanski (2013) fest, dass Schwierigkeiten mit ausländischen Schüler\*innen auf deren geringe Anpassungsbereitschaft zurückgeführt wurden. Somit können vorliegende Machtkonstellationen hinderlich für das Wirksamwerden von interkultureller Kompetenz in tatsächlichen Handlungen und Äußerungen sein.

Um einen angemessenen Umgang mit Machtasymmetrien zu ermöglichen sind Sensibilität für Asymmetrien und negative Erfahrungen (Mecheril, 1998), Fachwissen über bspw. Zuwanderungs- und Asylrecht und Rassismus und Einblicke in unterschiedliche Lebenslagen von Schüler\*innen notwendig (Auernheimer, 2013). Nach Aussage von Midthaugen (2011) ist das Bewusstsein für und der reflektierte Umgang mit Machtasymmetrien eine Grundvoraussetzung, um interkulturelles Lernen im (Sport-)Unterricht zu ermöglichen.

Im SU werden, im Vergleich zu anderen Unterrichtsfächern, weitere Machtasymmetrien direkt für Schüler\*innen erfahrbar. Aufgrund der Körperlichkeit im SU sind bspw.

Machtverhältnisse zwischen körperlich über- und unterlegenen Schüler\*innen bedeutsam. Diese haben großen Einfluss auf die Art und den Grad der Teilhabe an Sport- und Bewegungsspielen. Physische Aspekte wie Kraft, Ausdauer, Schnelligkeit und Körpergröße beeinflussen, zusammen mit Persönlichkeitseigenschaften wie Motivation und Teamfähigkeit, welche Wertschätzung Schüler\*innen auf sportlicher Ebene entgegengebracht wird und welche Machtposition sie im Klassenverbund besitzen. Diese Machtasymmetrien zu erkennen, ermöglicht es einer Sportlehrkraft gezielt damit umzugehen und die sich daraus ergebenden Situationen als Bildungs- und Erziehungsanlass aufzugreifen.

### **3.4 Übertragung latenter interkultureller Kompetenz auf Lehrer\*innenhandeln**

Die dargestellten latenten Facetten interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften folgen der analytischen Tradition, geben aber keinen konkreten Aufschluss darüber, wie interkulturelle Kompetenz in Handlungssituationen wirksam wird. Dazu wird in diesem Kapitel das EKSpO-Modell (Sygusch et al., zur Veröffentlichung eingereicht) adaptiert und hinsichtlich der Wissensfacetten Fachwissen und fachdidaktisches Wissen konkretisiert. Es werden konkrete, den SU betreffende Aspekte aufgegriffen und auf der Inhaltsebene des Modells (z-Achse) dargestellt. Das Fachwissen einer interkulturell kompetenten Sportlehrkraft wird beispielhaft anhand des Wissens zu *„Dimensionen von Vielfalt“* und zu *„Inhalten zur Inszenierung interkultureller Bildung und Erziehung im SU“* konkretisiert. Fachdidaktisches Wissen wird mithilfe von Wissen zu *„Methoden zur Inszenierung interkultureller Bildung und Erziehung im SU“* und zu *„Reflexion von interkulturellen Bildungs- und Erziehungsanlässen mit Schüler\*innen“* veranschaulicht. Dabei werden vorwiegend prozessorientierte Kompetenzziele des EKSpO-Modells aufgegriffen, um dazustellen wie verschiedene Stufen interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften in unterschiedlichen Handlungssituationen wirksam werden können. Mithilfe von neun Situationen, die im Modell auf unterschiedlichen Anforderungsniveaus und Prozessebenen mit ihrer dazugehörigen Zahl repräsentiert sind, werden die genannten Wissensfacetten konkretisiert (siehe Abbildung 14). Die ausgewählten Situationen verdeutlichen, dass Wissen, dem EKSpO-Modell folgend, als explizites, verbalisierbares Handlungswissen verstanden wird.



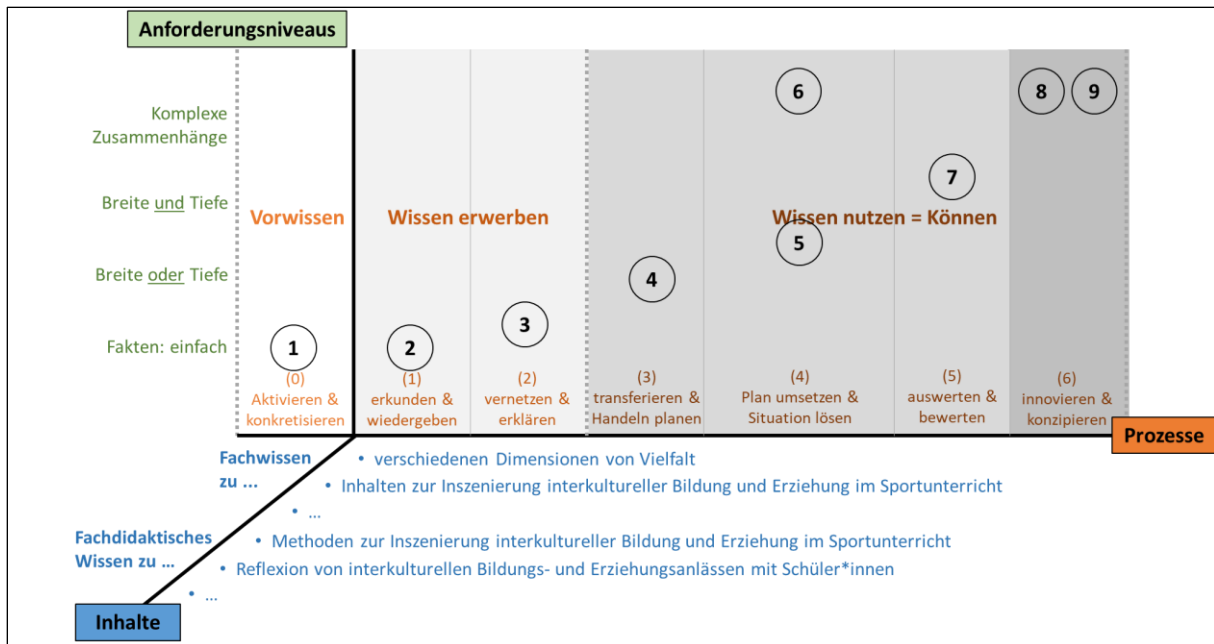


Abbildung 14: EKSpO (Sygusch et al., zur Veröffentlichung eingereicht), adaptiert für Wissensbereiche interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften

### 3.4.1 Fachwissen

#### Beispiel 1: Wissen über verschiedene Dimensionen von Vielfalt

Eine bedeutende Facette des Fachwissens ist das Wissen über verschiedene Dimensionen von Vielfalt von Schüler\*innen im SU. Dieser Wissensaspekt ist notwendig, um die Eigenschaften von Schüler\*innen erkennen und den SU daran ausrichten zu können. Wie Wissen über Vielfaltdimensionen in unterschiedlichen Prozessen und auf verschiedenen Anforderungsniveaus in Handeln übertragen wird, wird im Folgenden anhand von konkreten Situationen dargestellt.

Die Sportlehrkraft:

1. aktiviert subjektives Vorwissen zu Eigenschaften, hinsichtlich derer sich Schüler\*innen unterscheiden können.
2. erkundet Eigenschaften, hinsichtlich derer sich Schüler\*innen grundsätzlich unterscheiden können.
3. vernetzt Eigenschaften, hinsichtlich derer sich Schüler\*innen im SU unterscheiden können.
4. transferiert die Eigenschaften, hinsichtlich derer sich Schüler\*innen einer bestimmten Klasse unterscheiden, in die Planung von SU.

5. setzt ihren Unterrichtsplan so um, dass die Eigenschaften der Schüler\*innen darin berücksichtigt werden.
6. nimmt bisher unbekannte Eigenschaften von Schüler\*innen, die sich aus dem Unterrichtsgeschehen ergeben, wahr.
7. wertet ihren Unterricht dahingehend aus, inwiefern die Eigenschaften der Schüler\*innen berücksichtigt wurden.
8. innoviert ihren Unterricht in Bezug auf die Eigenschaften von Schüler\*innen, aufgrund von Erfahrungen und deren Bewertung.
9. erweitert ihr Wissen zu Eigenschaften, hinsichtlich derer sich Schüler\*innen unterscheiden können, und strukturiert dieses um.

Die dargestellten Prozessstufen bedingen einander und bauen teilweise aufeinander auf. Dies soll im Folgenden beispielhaft beschrieben werden. Eine Sportlehrkraft, die die Eigenschaften, hinsichtlich derer sich Schüler\*innen grundsätzlich unterscheiden können, kennt (Situation 2), kann dieses Wissen nutzen und es auf die in einer konkreten Klasse vorliegenden Eigenschaften beziehen (Situation 3). Auch für die Wahrnehmung bislang unbekannter Eigenschaften (Situation 6) ist grundlegendes Wissen zu Vielfaltsdimensionen förderlich. Das Wissen über Eigenschaften, die konkret in einer Klasse vorliegen (Situation 3), kann die Sportlehrkraft wiederum nutzen, indem sie es bspw. bei der Planung von SU berücksichtigt (Situation 4). Das Anforderungsniveau der Situationen steigert sich aufgrund von zwei Faktoren. Zum einen ist der Handlungsdruck in Situationen im SU (Situationen 5 und 6) höher als in Situationen des Wissenserwerbs und der Handlungsplanung oder -auswertung. Der Handlungsdruck in Situation 6 ist zudem wesentlich höher als in Situation 5, da auf eine ungeplante, spontan entstandene Situation reagiert werden muss, ohne auf vorab geplante Handlungsschritte zurückgreifen zu können. Zum anderen sind der Umfang und die Komplexität des benötigten Wissens, das bspw. für die Auswertung (Situation 7) oder die Innovation von SU (Situation 8) notwendig ist, höher als beim vergleichsweise einfachen Erwerb von Wissen (Situationen 2 und 3).

### **Beispiel 2: Inhalte zur Inszenierung interkultureller Bildung und Erziehung**

Ein weiteres Beispiel für Wissensaspekte interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften ist das Wissen über Inhalte zur Inszenierung interkultureller Bildung und Erziehung. Dieses Wissen ist notwendig, um Inhalte auswählen und durchführen zu können, die

sich zur Inszenierung interkultureller Bildung und Erziehung eignen. Auf Basis von Abbildung 14 wird dargestellt, wie dieses Wissen in unterschiedlichen Prozessen und auf verschiedenen Anforderungsniveaus in Handeln übertragen wird.

Die Sportlehrkraft:

1. aktiviert subjektives Vorwissen zu Inhalten, die sich für interkulturelle Bildung und Erziehung im SU eignen können.
2. erkundet Inhalte, die sich grundsätzlich für die Inszenierung interkultureller Bildung und Erziehung im SU eignen.
3. vernetzt Inhalte, die sich für die Inszenierung interkultureller Bildung und Erziehung im SU eignen.
4. transferiert Wissen zu Inhalten auf seinen SU, sodass interkulturelle Bildung und Erziehung in einer bestimmten Klasse inszeniert werden kann.
5. führt SU inhaltlich so durch, dass interkulturelle Bildung und Erziehung ermöglicht wird.
6. denkt inhaltlich um, wenn ungeplante, interkulturelle Bildungs- und Erziehungsanlässe im SU auftreten, um diese aufzugreifen.
7. wertet Inhalte ihres SU daraufhin aus, inwiefern sie sich zur Inszenierung interkultureller Bildung und Erziehung geeignet haben.
8. innoviert Unterrichtsinhalte zur Inszenierung interkultureller Bildung und Erziehung aufgrund von Erfahrungen und deren Bewertung.
9. konzipiert Inhalte zur Inszenierung interkultureller Erziehung und Bildung im SU.

Ähnlich wie beim Wissen über Vielfaltsdimensionen bedingen sich die dargestellten Prozessstufen gegenseitig und bauen teilweise aufeinander auf. Das Wissen über Inhalte, die sich grundsätzlich für die Inszenierung interkultureller Bildung und Erziehung eignen (Situation 2), ist hilfreich, um zu verstehen welche Inhalte sich für eine bestimmte Klasse eignen (Situation 3) und um SU gezielt mit diesen Inhalten zu planen (Situation 4). Das Wissen darüber, welche Inhalte sich für eine bestimmte Klasse anbieten (Situation 3) ist hilfreich, um ungeplante Anlässe interkultureller Bildung und Erziehung aufzugreifen und inhaltlich spontan umzudenken (Situation 6). Analog zum Wissen über Vielfaltsdimensionen steigert sich das Anforderungsniveau der Situationen aufgrund von Handlungsdruck (Situationen 5 und 6) und des Umfangs und der Komplexität des benötigten Wissens (Situationen 7 und 8).

### **3.4.2 Fachdidaktisches Wissen**

#### **Beispiel 1: Methoden zur Inszenierung interkultureller Bildung und Erziehung**

Methodisches Wissen zur Inszenierung interkultureller Bildung und Erziehung im SU ist eine bedeutende Facette fachdidaktischen Wissens. Das Wissen ist notwendig, um den SU methodisch so aufzubauen, dass interkulturelle Bildungs- und Erziehungsziele erreicht werden können. Wie dieses Wissen in unterschiedlichen Prozessen und auf verschiedenen Anforderungsniveaus in Handeln übertragen wird, wird im Folgenden, auf Basis von Abbildung 14, beschrieben.

Die Sportlehrkraft:

1. aktiviert subjektives Methodenwissen zur Inszenierung interkultureller Bildung und Erziehung im SU.
2. erkundet Methoden, die sich zur Inszenierung interkultureller Bildung und Erziehung im SU eignen.
3. vernetzt Methoden, die sich für die Inszenierung interkultureller Bildung und Erziehung im SU eignen können.
4. transferiert methodisches Wissen auf seinen SU, sodass interkulturelle Bildung und Erziehung in einer bestimmten Klasse inszeniert werden kann.
5. führt SU methodisch so durch, dass interkulturelle Bildung und Erziehung ermöglicht wird.
6. denkt methodisch um, wenn ungeplante interkulturelle Bildungs- und Erziehungsanlässe im SU auftreten, um diese aufzugreifen.
7. wertet Methoden ihres SU daraufhin aus, inwiefern sie sich zur Inszenierung interkultureller Bildung und Erziehung geeignet haben.
8. innoviert verwendete Methoden zur Inszenierung interkultureller Bildung und Erziehung aufgrund von Erfahrungen und deren Bewertung.
9. konzipiert Methoden zur Inszenierung interkultureller Bildung und Erziehung im SU.

Die dargestellten Prozessstufen methodischen Wissens bedingen sich gegenseitig und bauen teilweise aufeinander auf. Da die Wirkungsweisen und Strukturen identisch zu denen der oben dargestellten Beispiele zum Fachwissen sind, wird an dieser Stelle darauf verwiesen.

## **Beispiel 2: Wissen zur Reflexion interkultureller Bildungs- und Erziehungsanlässe mit Schüler\*innen**

Die Reflexion interkultureller Bildungs- und Erziehungsanlässe mit Schüler\*innen ist eine weitere bedeutsame Facette fachdidaktischen Wissens von Sportlehrkräften. Die geistige Aktivierung und die Verbalisierung des Erlebten ist notwendig, um Ziele der interkulturellen Bildung und Erziehung zu erreichen. Wie Wissen zur Reflexion interkultureller Bildungsanlässe in unterschiedlichen Prozessen und auf verschiedenen Anforderungsniveaus in Handeln übertragen wird, wird im Folgenden, auf Basis von Abbildung 14, dargestellt.

Die Sportlehrkraft:

1. aktiviert subjektives Wissen zur Reflexion von Erfahrungen.
2. erkundet grundsätzliches Wissen zur Reflexion interkultureller Bildungs- und Erziehungsanlässe mit Schüler\*innen im SU.
3. vernetzt Wissen zur Reflexion interkultureller Bildungs- und Erziehungsanlässe mit Schüler\*innen im SU.
4. transferiert Wissen zu Reflexionsphasen auf seinen SU, um interkulturelle Bildung und Erziehung zu ermöglichen.
5. führt Reflexionsphasen durch, die interkulturelle Bildung und Erziehung im SU ermöglichen.
6. greift ungeplante interkulturelle Bildungs- und Erziehungsanlässe im SU auf und macht diese mithilfe von Reflexion für die Bildung und Erziehung von Schüler\*innen nutzbar.
7. wertet Reflexionsphasen ihres SU daraufhin aus, inwiefern sie sich zur Ermöglichung interkultureller Bildung und Erziehung geeignet haben.
8. innoviert durchgeführte Reflexionsphasen mit Schüler\*innen aufgrund von Erfahrungen und deren Bewertung.
9. konzipiert neue Reflexionsmöglichkeiten mit Schüler\*innen für interkulturelle Bildung und Erziehung im SU.

Auch die dargestellten Prozessstufen des Wissens zur Reflexion interkultureller Bildungs- und Erziehungsanlässe mit Schüler\*innen bedingen sich gegenseitig und bauen teilweise aufeinander auf. Da die Wirkungsweisen und Strukturen identisch zu denen der oben dargestellten Beispiele zum Fachwissen sind, wird hier erneut darauf verwiesen.

### **3.5 Zusammenfassung und Beantwortung der ersten forschungsleitenden Fragestellung**

Mithilfe der dargestellten, integrativen Betrachtungsweise interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften, lässt sich eine Aussage zur ersten forschungsleitenden Fragestellung

***„Wie lässt sich die interkulturelle Kompetenz einer Sportlehrkraft bestimmen und wie lässt sich diese im Rahmen eines Modellentwurfs darstellen?“***

formulieren.

Interkulturelle Kompetenz einer Sportlehrkraft besteht, aufgrund der Anforderungen des Lehrberufs, sowohl aus den dargestellten Kompetenzaspekten (Kompetenz) als auch aus der Komplexität und Ungewissheit von Handeln im SU (Performanz). Durch die Verbindung zu einer integrativen Betrachtung, können beide Teilbereiche interkultureller Kompetenz gleichwertig berücksichtigt werden. Damit wird verdeutlicht, dass interkulturelle Kompetenz von Sportlehrkräften sowohl als Summe latenter, kognitiver Fähigkeiten (Lehman-Grube & Nickolaus, 2009), als auch als Performanz dieser Fähigkeiten durch sichtbares Handeln oder vernehmbare Äußerungen (Dorn, 2016), verstanden wird. Eine klare Trennung in Kompetenz und Performanz, wie von Barth (2012) vorgeschlagen, wird damit abgelehnt. Begründet werden kann die Zusammenführung kognitiver und performative Fähigkeiten damit, dass eine Sportlehrkraft nicht nur über kognitive Dispositionen verfügen kann, um als interkulturell kompetent wahrgenommen zu werden. Die beruflichen Aufgaben erfordern, dass diese geistigen Fähigkeiten auch auf das Handeln im SU und darüber hinaus auf Interaktionen mit Schüler\*innen, Kolleg\*innen und Eltern übertragen werden können.

Die integrative Betrachtung basiert auf einem adaptierten Modell, in Anlehnung an Baumert und Kunter (2013), das die Vielschichtigkeit von interkultureller Kompetenz und die hierarchische Anordnung der einzelnen Komponenten aufzeigt. Im Kern interkultureller Kompetenz befindet sich die Identität einer Person, die den persönlichen Ausgangspunkt für Differenz- und Fremdheitserfahrungen und den Umgang damit darstellt. Die Eigenschaft von Identität, sich durch Erfahrungen zu aktualisieren und zu verändern, trägt der Dynamik interkultureller Situationen und Begegnungen Rechnung. Ausgehend von der Identität einer Person, bilden Professionswissen, handlungsleitende Kognitionen und selbstregulative Fähigkeiten die bedeutsamsten Facetten interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften.

Professionswissen, welches sich sowohl auf Wissen als auch auf Können bezieht, besteht in Bezug zu interkultureller Kompetenz im Wesentlichen aus Fach- und fachdidaktischem Wissen. Im Kern des Fachwissens steht das Wissen und Können im Feld Sport und Bewegung, welches für eine Sportlehrkraft unverzichtbar ist, um hochwertigen SU durchzuführen. Darüber hinaus sollte eine interkulturell kompetente Sportlehrkraft, bspw. den Körper als Träger kultureller Praktiken verstehen und über einen reflektierten Umgang mit der eigenen Kulturgebundenheit verfügen. Fachdidaktisches Wissen einer interkulturell kompetenten Sportlehrkraft ermöglicht es, bspw. durch Kenntnisse verschiedener Inhalte und Methoden, gleichberechtigte Teilhabe von Schüler\*innen zu ermöglichen.

Eine weitere Facette interkultureller Kompetenz findet sich in handlungsleitenden Kognitionen, die sich in gegenstandsbezogene und situationsbezogene Kognitionen untergliedern. Gegenstandsbezogene handlungsleitende Kognitionen werden durch Konstrukte wie Subjektive Theorien über das Wissen und den Wissenserwerb, die auf den Beruf bezogenen moralischen Dispositionen einer Sportlehrkraft und Akkulturations-einstellungen repräsentiert und äußern sich, als Summe dieser Konstrukte, in den Einstellungen, die eine Sportlehrkraft zur Diversität von Schüler\*innen im SU hat. In konkreten Handlungssituationen werden situationsbezogene handlungsleitende Kognitionen aktiv. In Form von Skripts (Schmoltz, 2009) können diese ohne größeren kognitiven Aufwand in Handlung überführt werden. Sie können, müssen aber nicht die ihnen zugrundeliegenden gegenstandsbezogenen handlungsleitenden Kognitionen abbilden. In Bezug zu interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften sind diversität-zugewandte, vielfaltsbejahende gegenstandsbezogene und situationsbezogene handlungsleitende Kognitionen förderlich.

Die Facette der selbstregulativen Fähigkeiten besteht in Bezug auf interkulturelle Kompetenz vor allem aus der Interaktions- und Beziehungskompetenz der Sportlehrkraft. Die Lehrkraft muss sensibel für die Vielfalt von Schüler\*innen sein und empathisch damit umgehen können. Gleichzeitig gilt es, auftretende Widersprüchlichkeiten und Konflikte auszuhalten und diesen mit kreativen und flexiblen Lösungsansätzen zu begegnen. Edelmann (2006) fand heraus, dass vor allem Lehrkräfte mit synergieorientierten Einstellungen produktive Beziehungen zu vielfältigen Schüler\*innen aufbauen können, indem sie wertschätzend und wohlwollend mit ihnen kommunizieren. Voraussetzungen dazu sind, dass sie sich in ihrem Handeln an einem vielfältigen In-

tegrationsverständnis orientieren, ihre Reaktionen auf unerwartetes und unerwünschtes Verhalten von Schüler\*innen konstruktiv reflektieren, Konfliktsituationen aus verschiedenen Perspektiven analysieren und Kompromisslösungen anstreben.

Motivationale Orientierungen, als vierte Facette interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften, setzen sich im Wesentlichen aus Selbstwirksamkeitserwartung und Enthusiasmus zusammen. Sie machen deutlich, dass die Leidenschaft bei der Arbeit als Sportlehrkraft und die Überzeugung etwas Positives bewirken zu können, Einfluss auf das Handeln von Sportlehrkräften haben. Aufgrund des Fokus auf handlungsleitende Kognitionen von Sportlehrkräften und deren moderat positivem Zusammenhang zu motivationalen Orientierungen (Hachfeld, 2013), werden diese in der vorliegenden Arbeit nicht vertieft betrachtet.

Machtkonstellationen sind in allen sozialen Interaktionen von Bedeutung und auch in Situationen mit interkulturellem Charakter im Setting SU kommt ihnen eine bedeutende Rolle zu. Auf institutioneller Ebene liegt, durch divergierende gesellschaftliche und pädagogische Ansprüche an die Funktionen von Schule, ein Spannungsfeld vor, welches Sportlehrkräfte hemmen kann, interkulturell kompetent und wohlwollend zu handeln. Auf persönlicher Ebene existiert ein Machtgefälle zwischen Lehrkraft und Schüler\*innen, welches sich aus der Rolle der Lehrkraft ergibt. Weiterhin kommt in Situationen mit interkulturellem Charakter hinzu, dass Lehrkräfte im Regelfall der Mehrheitsgesellschaft angehören, die von Minderheiten eine Anpassung an geltende Regeln erwartet. Die beschriebenen Machtkonstellationen können ein Hindernis für vorliegende interkulturelle Kompetenz sein und Lehrkräften Schwierigkeiten bereiten angemessen zu handeln oder sich angemessen zu äußern.

Innerhalb welcher Prozesse und auf welchen Anforderungsniveaus Wissensaspekte interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften im SU wirksam werden können, wurde mithilfe einer Modifikation des Erlanger Kompetenzentwurfs Sport (Sygusch et al., zur Veröffentlichung eingereicht) spezifiziert. So wurde für ausgewählte Beispiele des Fachwissens (Wissen zu verschiedene Dimensionen von Vielfalt und zu Inhalten zur Inszenierung interkultureller Bildung und Erziehung) und des fachdidaktischen Wissens (Wissen zu Methoden zur Inszenierung interkultureller Bildung und Erziehung und zur Reflexion interkultureller Bildungs- und Erziehungsanlässe mit Schüler\*innen) aufgezeigt, wie interkulturelle Kompetenz im Handeln einer Sportlehrkraft beim Wissenserwerb und bei der Nutzung des Wissens wiederzufinden sein kann.



## 4 Forschungsstand

In diesem Kapitel soll dargestellt werden zu welchen Ergebnissen Forschungsarbeiten kommen, wenn sie den Zustand des (deutschen) Bildungssystems und die Kompetenz von Sportlehrkräften hinsichtlich der Eignung für vielfältige Schüler\*innen untersuchen. Diese Fragestellung ist sowohl gesellschaftlich, als auch für den in dieser Arbeit beschriebenen Forschungsansatz, von hoher Relevanz. Allemann-Ghionda (2013) stellt fest, dass es um nichts geringeres geht als festzustellen,

„ob ein Bildungssystem in der Lage ist, für die Bevölkerung, die jedes Jahr eingeschult wird, adäquate Strukturen, zeitgemäße Lehrpläne, tatsächlich unterrichtete Curricula und professionell handelnde Lehrpersonen bereitzustellen. Es geht mit anderen Worten – um die Wirksamkeit der Bildungssysteme unter den Bedingungen der Diversität bzw. der Heterogenität“ (Allemann-Ghionda, 2013, S. 182).

Die Forschung zu kultureller Diversität im SU und insbesondere zu interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften im deutschsprachigen Raum kann als eher übersichtlich beschrieben werden. Nicht zuletzt aufgrund der späten Verabschiedung von Vorgaben zur Inklusionsdebatte, waren lange Zeit andere Themen im Fokus der Forschung. Es kann jedoch beobachtet werden, dass in den vergangenen Jahren vermehrt versucht wurde diese Forschungslücke zu schließen. Die Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft (2015, S. 5) erklärte die „sportdidaktische Forschung zur Individualisierung von Sportunterricht, zum Umgang mit Heterogenität etc.“ zu einem bedeutsamen Forschungsfeld. Der Fokus der vorzufindenden Arbeiten betrachtet zu meist die Vielfaltkategorien körperliche und geistige Beeinträchtigung und Migrationshintergrund (Wagner et al., 2017). Die vorliegenden Ergebnisse haben aber Beispielcharakter für andere Diversitätskategorien. Die Forschungslage zu den Kategorien Kulturalität und interkulturelle Kompetenz kann als eher übersichtlich beschrieben werden. Aufgrund der beschriebenen Forschungslage werden die im Folgenden dargestellten Ergebnisse nach (1) Forschung zu interkultureller Kompetenz und den Diversitätskategorien Kulturalität und Migrationshintergrund und (2) Forschung zur Diversitätskategorie körperliche und geistige Beeinträchtigung gegliedert.

### 4.1 Interkulturelle Kompetenz, Kulturalität und Migrationshintergrund

#### Kulturalität und interkulturelle Kompetenz in der Aus- und Fortbildung von (Sport-)Lehrkräften

In Deutschland kamen Karakaşoğlu, Wojciechowicz, Mecheril und Shure (2017) in einer qualitativen Studie zu dem Ergebnis, dass die Curricula der meisten Bundesländer

in den drei Phasen der Lehrer\*innenbildung Themen wie Vielfalt, interkulturelle Bildung und Migration beinhalten. Diese ermöglichen es jedoch nicht systematisch interkulturelle Kompetenz zu erwerben und dadurch eine Lernkultur zu erschaffen, die Diskriminierung abbaut und Differenzen wertschätzt. Dadurch besteht das Risiko, dass Ungleichheiten fortgeschrieben oder gar gefördert werden. Konkret ergab die Studie, dass das Thema Vielfalt in den Curricula der gegenwärtigen Lehrer\*innenbildung nur wenig Platz findet. Dazu sinkt die Relevanz des Themas mit steigender Schulform. Dadurch besteht nach Aussage der Autor\*innen das Risiko, „dass migrationsgesellschaftliche Fragen für Schüler[\*innen] weiterführender Schulformen irrelevant seien“ (Karakaşoğlu et al., 2017, S. 6). Sie kommen weiterhin zu dem Ergebnis, dass Vielfalt eher als Herausforderung, Störung oder Krise thematisiert und somit häufig als Problem in Unterrichtssituationen angesehen wird. Dabei wird die Vielfalt einer Schule oder Klasse zumeist einer bestimmten Personengruppe zugeschrieben und bspw. migrationsgesellschaftliche Fragen anhand nicht hinterfragter empirischer Daten und Fakten behandelt. Schüler\*innen mit Migrationshintergrund werden als „Mängelwesen“ (Karakaşoğlu et al., 2017, S. 5) angesehen, deren Rückständigkeit in Bezug auf Bildung und Erziehung zu kompensieren ist. Daraus ergibt sich das Risiko, dass sich bei angehenden Lehrkräften zweigeteilte Weltbilder verfestigen, die zwischen ‚wir‘ und ‚die anderen‘ unterscheiden. In der Betrachtungsweise der Vielfalt von Schüler\*innen, wird die Lehrkraft wiederholt als weiße, der Mehrheit angehörige Person dargestellt, was diese zweigeteilte Sichtweise verstärkt und nicht der von der Bildungspolitik geforderten Vielfalt im Lehrerzimmer entspricht (vgl. Kapitel 2.2.1).

### **Grundlegende Befunde zu Interkulturalität und Sport(-unterricht)**

In einer der ersten Studien im deutschsprachigen Raum zu Interkulturalität und Sport untersuchte Frogner (1984) die Wirkungen von Sport auf die Integration von ausländischen Mitbürger\*innen in die Gesellschaft. In einer schriftlichen Befragung von Personen türkischer Herkunft konnten positive Beziehungen zwischen Sporttreiben und sprachlicher und sozialer Eingewöhnung, insbesondere durch Kontakt zu Deutschen, festgestellt werden. Der positive Zusammenhang muss allerdings relativiert werden, da das Beherrschen der Sprache die Teilnahme an sportlichen Aktivitäten wesentlich erleichtert und sich im Regelfall zeitlich vor sozialer Eingewöhnung vollzieht. Auswirkungen des Sporttreibens auf Aspekte wie sozialen Aufstieg, die Übernahme von Werten und das Gefühl von Zufriedenheit konnten nicht nachgewiesen werden. Politische

Hoffnungen und Erwartungen an den Sport, die ihm eine integrative Wirkung per se zuschreiben (vgl. Kapitel 2.2.2), können somit als zu optimistisch eingeschätzt werden. In einer empirischen Studie konnten Saß (1999a, 1999b) und Saß und Völz (2000) konkrete Aussagen von einheimischen Jugendlichen und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu ihrem Zusammenleben im Schul- und Freizeitsport erheben. Qualitative und quantitative Daten (teilnehmende Beobachtung und Partner-Wahl-Versuch) verdeutlichten, dass Schüler\*innen mit Migrationshintergrund nicht öfter von deutschen Schüler\*innen abgelehnt wurden. Die Ablehnung wurde allerdings gehäuft mit kulturellen Unterschieden und Vorurteilen begründet. Während des SU konnten sowohl positiv-integrative, als auch segregierende und ausgrenzende Situationen wahrgenommen werden. Die Autorinnen ziehen daraus den Schluss, dass SU zwar günstige Bedingungen für interkulturelles Lernen bietet, aber in dieser Hinsicht auch nicht überschätzt oder als per se integrativ bewertet werden darf.

Gieß-Stüber, Grimminger, Schmerbitz und Seidensticker (2007) untersuchten in einem Schulentwicklungsprojekt, welchen Beitrag der SU zu einer Schule mit interkulturellem Profil leisten kann. Mithilfe von qualitativen und quantitativen Daten wurde auch in dieser Studie die Integrationskraft des SU relativiert. So wird bspw. die Rolle des Außen-seiters – ohne gezieltes didaktisches Eingreifen – auch im SU fortgesetzt. Nur 39,6% der N = 616 Schüler\*innen gaben an, dass sie häufig oder manchmal im SU mit Schüler\*innen mit Migrationshintergrund besser klarkommen als in anderen Fächern. Für Jungen ist dieser Zusammenhang signifikant bedeutsamer als für Mädchen. Die Studie ergab weiterhin, dass ein ähnliches Sportinteresse für Jungen signifikant bedeutsamer als für Mädchen ist, um Freundschaften zu schließen.

Die dargestellten Ergebnisse zeigen sowohl Potenziale für interkulturelles Lernen als auch Grenzen im SU auf. Es kann daraus abgeleitet werden, dass das Wissen darüber, was der Sport leisten kann und was nicht, eine grundlegende Voraussetzung für die Inszenierung interkultureller Bildungs- und Erziehungsprozesse im SU ist.

### **Interventionsstudien zur Förderung interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften**

Interventionsstudien, die das Ziel verfolgen, die interkulturelle Kompetenz von Sportlehrkräften oder angehenden Sportlehrkräften zu steigern, sind nur in geringfügiger Zahl vorzufinden. Die dazu vorliegenden empirischen Ergebnisse werden im Folgenden dargestellt.

Grimminger (2009) überprüfte ob und wie interkulturelle Kompetenz von Lehrkräften gefördert werden kann. Sie entwickelte ein theoretisch fundiertes Fortbildungskonzept und führte dieses mit N = 37 Sportlehrkräften durch. Dabei konnten signifikante Verbesserungen der interkulturellen Methoden- und Sachkompetenz festgestellt werden. Die Lehrkräfte fühlten sich nach der Veranstaltung hochsignifikant kompetenter bei der Planung, Durchführung und Reflexion von interkulturellen Lern- und Bildungsprozessen. Die Lehrkräfte gaben an, dass ihnen durch die Fortbildung der mögliche Beitrag des SU für übergeordnete Bildungs- und Erziehungsziele deutlich wurde und dass sie ‚eine andere Antenne‘ für kulturelle Vielfalt im Unterricht und in der Schule bekommen haben.

Ko, Boswell und Yoon (2015) untersuchten in einer Studie mit amerikanischen Sportlehrkräften (N = 10), Hochschulabsolventen (N = 2) und bei der Gemeinde für Sport zuständigen Mitarbeiter\*innen (N = 2) die Wirksamkeit eines globalen Tandemprojekts auf die interkulturelle Kompetenz der Teilnehmenden. Dazu wurden Paare mit Studierenden in Korea gebildet und gemeinsam ein siebenwöchiges Programm zu Themen der Professionalität im Sportlehramt absolviert. In den ersten fünf Wochen interagierten die Paare mithilfe von elektronischen Medien wie Emails und sozialen Medien, bevor in den letzten zwei Wochen gemeinsame Videokonferenzen abgehalten wurden. Mithilfe eines Mixed-Methods-Ansatzes wurden sowohl qualitative als auch quantitative Daten erhoben. Die Auswertung der qualitativen Daten ergab eine gesteigerte Offenheit für andere Kulturen, eine Verdeutlichung der Vorstellungen von anderen Kulturen, erweitertes Wissen über andere Kulturen und gegenseitige Anpassung an das Verhalten des Gegenübers. Die Auswertung der quantitativen Daten ergab bspw. Verbesserungen in den Dimensionen Einstellungen, Wissen und Verhalten. Aus den Ergebnissen der Studie ziehen die Autor\*innen das Resümee, dass sich globale Programme für die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz von Sportlehrkräften anbieten.

Sparks und Vemer (1995) führten Fortbildungsmaßnahmen mit Sportstudierenden zur Steigerung der interkulturellen Kompetenz durch. Anhand unterschiedlicher Fortbildungskonzeptionen konnten sie nachweisen, dass disziplinspezifische und fachübergreifende Seminare ein erhöhtes Bewusstsein und gesteigertes Wissen zu interkultureller Erziehung bewirken. Für handlungsorientierte Settings im Feld war dies nicht nachweisbar. Als Ergebnis dieser Studie wird die Bedeutung der theoretischen Ausbildung von Lehrkräften bereits in der ersten Ausbildungsphase herausgestellt.

Die dargestellten Interventionsstudien zeigen auf, dass Fort- und Ausbildungsmaßnahmen mit dem Ziel, die interkulturelle Kompetenz der Teilnehmenden zu steigern, durchaus erfolgsversprechend sein können. In Bezug auf die methodisch-didaktische Ausgestaltung der Maßnahmen können unterschiedlichste Ansätze, wie die klassische, halbtägige Lehrer\*innenfortbildung, globale Projektarbeit im Zweierteam oder disziplin- und fachübergreifende Ansätze als zielführend bewertet werden. Geschlechtsspezifische Unterschiede konnten in keiner der Studien nachgewiesen werden.

Wie sich die interkulturelle Kompetenz von Sportlehrkräften auf die interkulturelle Kompetenz von Schüler\*innen auswirkt, wird in den nachfolgend beschriebenen Interventionsstudien dargestellt.

### **Interventionsstudien zur Steigerung interkultureller Kompetenz von Schüler\*innen**

Midthaugen (2011) griff die Studie Grimmingers (2009) auf und überprüfte in einer quasi-experimentellen Studie, ob norwegische Sportlehrkräfte, die die oben beschriebene Fortbildung durchlaufen hatten, nachweisebare Effekte auf die Sensitivität von 16 bis 18-jährigen Schüler\*innen für Fremdheit erzielen konnten. Die Studie kam zu dem Ergebnis, dass sich bei Schüler\*innen das Gefühl von Unsicherheit im Kontakt mit fremden Personen, im Vergleich zur Kontrollgruppe, signifikant rückläufig entwickelte. Die Offenheit für Fremdes wiederum stieg signifikant an. Aufgrund der fehlenden Standardisierung und Evaluation der Unterrichtseinheiten, die die Sportlehrkräfte hielten, können die Veränderungen in der Wahrnehmung der Schüler\*innen aber nicht eindeutig auf die Intervention zurückgeführt werden.

Gerlach et al. (2011) entwickelten eine Unterrichtssequenz zum interkulturellen Lernen und verwendeten dazu die Sportart Ultimate Frisbee. Die Sequenz umfasste zwölf Einheiten und wurde mit N = 483 Schüler\*innen durchgeführt. Die Studie zielte auf die Analyse des „interkulturellen Reflexionswissens“ (Gerlach et al., 2011, S. 255) der Schüler\*innen ab. Mithilfe eines selbst entwickelten RAFT-Fragebogens wurden die Schüler\*innen nach der Intervention gebeten, ihre Assoziationen zu den Begriffen Respekt, Akzeptanz, Fairness und Teamwork wiederzugeben. Anhand der Antworten wurden unterschiedliche RAFT-Reflexionslevels vergeben. Die Studie kam zu dem Ergebnis, dass die Schüler\*innen im Mittel ein niedriges Reflexionsniveau erreichten. Es wurde dabei deutlich, dass die Ergebnisse stark von der Umsetzung des Konzepts

durch die Lehrkräfte und der Wahrnehmung der Qualität der Sequenz durch die Schüler\*innen abhängen.

In einer Interventionsstudie mit N = 16 Schüler\*innen (Kontrollgruppe: N = 16) untersuchten Derri, Kellis, Vernadakis, Albanidis und Kioumourtzoglou (2014) den Einfluss einer auf Interkulturalität ausgerichteten Sportunterrichtssequenz auf die sozialen Kompetenzen von Schüler\*innen. In 16 Unterrichtseinheiten wurde ein besonderer Fokus auf die Bildung heterogener Gruppen, auf Kooperation statt Wettkampf und die Durchführung von Spielen unterschiedlicher Herkunft gelegt. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Schüler\*innen der Interventionsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe ein gesteigertes Unterstützungs- und Kooperationsverhalten aufweisen.

In einer quasi-experimentellen Interventionsstudie untersuchten Grimminger-Seidens-ticker und Möhwald (2017) die Wirkungen einer sechswöchigen, standardisierten und theoriegeleiteten Sportunterrichtssequenz auf die Akkulturationseinstellungen und Einstellungen zu kultureller Diversität von Schüler\*innen (N = 69) im Vergleich zu einer schulinternen (N = 63) und einer schulexternen Kontrollgruppe (N = 93). Die Studie kam zu dem Ergebnis, dass sowohl bei Jungen als auch bei Mädchen der Interventionsgruppe ein signifikanter Anstieg in der Subskala ‚Assimilation/Segregation‘ zu verzeichnen war. Bei den Mädchen konnte zudem ein signifikanter Rückgang in der Subskala ‚Integration‘ festgestellt werden. Hinsichtlich der Einstellungen zu kultureller Diversität konnten keine Effekte beobachtet werden. Aufgrund der unerwarteten Ergebnisse der Studie diskutierten die Autorinnen, ob die gestellten Aufgaben die Fähigkeiten der Schüler\*innen überforderten und somit eine Abwehrhaltung provozierten, oder ob das Erlebte in der Reflexionsphase nicht ausreichend besprochen und aufgelöst wurde.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die vorliegenden empirischen Ergebnisse darauf hinweisen, dass die Aus- und Fortbildung von Sportlehrkräften und der SU mit dem Ziel der Steigerung der interkulturellen Kompetenz von Schüler\*innen, durchaus Effekte auf das Verhalten und die Einstellungen von Lehrkräften und Schüler\*innen haben können. Allerdings zeigen die Studien auch ambivalente Ergebnisse auf, was darauf hindeutet, dass zur Steigerung interkultureller Kompetenz von Schüler\*innen eine Vielzahl an unterschiedlichen Faktoren zu beachten sind. Weiterhin finden sich in einigen Studien Schwachstellen, wie das Fehlen von Kontrollgruppen oder

von prä-post-Messungen, die die Aussagekraft der Ergebnisse einschränken (Grimminger-Seidensticker & Möhwald, 2017).

### **Verhalten von Sportlehrkräften bei kultureller Vielfalt von Schüler\*innen**

Die oben beschriebene, gegenwärtige Situation in der Ausbildung von Lehrkräften spiegelt sich in Studien zum Verhalten von Lehrkräften im Umgang mit kultureller Vielfalt von Schüler\*innen. Auernheimer (1996) stellt fest, dass verschiedene Schulfallstudien zu dem gleichen Ergebnis kommen. Lehrkräfte verhalten sich überwiegend hilflos gegenüber kultureller Differenz von Schüler\*innen. Als Grund hierfür wird angeführt, dass Lehrkräfte versuchen Stereotypisierungen zu vermeiden. Dadurch werden Unterschiede ignoriert und Möglichkeiten der individuellen Förderung übergangen. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt eine qualitative Interviewstudie von Boudreau und Dumas (2004, zitiert nach Frohn & Grimminger, 2011) mit kanadischen Sportlehrkräften (N = 19). Fehlende Kenntnisse über die kulturelle Herkunft der Schüler\*innen sowie eine unzureichende Ausbildung werden als Hindernisse für interkulturell erziehenden SU angegeben. In einer Studie mit Fremdsprachlehrkräften konnte Sercu (2007) als weiteres Hindernis unzureichende Zeitressourcen zur Thematisierung interkultureller Aspekte identifizieren. Ähnlich Ergebnisse liefert eine Studie von Jacobsen et al. (2001, zitiert nach Midthaugen, 2011) mit Sportlehrkräften in Norwegen, die von einer großen Diskrepanz zwischen curricularen Vorgaben und der für das Thema verfügbaren Zeit berichten.

Die beschriebenen Studien zeigen eine allgemeine Unsicherheit von Sportlehrkräften im Umgang mit kultureller Vielfalt von Schüler\*innen. Daraus lässt sich ein erhöhter Bedarf an Aus- und Fortbildungsmaßnahmen zur Steigerung der interkulturellen Kompetenz in allen drei Phasen der Lehrer\*innenbildung ableiten.

### **Grundlegende Befunde zu Einstellungen von Sportlehrkräften in kulturell vielfältigen Settings**

Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Sportlehrkräften gelten als sehr bedeutsam für das Gelingen von SU in vielfältigen Settings (Hecht, Niedermair & Feyerer, 2016). So konnten Baumert und Kunter (2013) feststellen, dass eine positive Einstellung als Schutz gegen Belastungen, die sich aus der Vielfältigkeit von Schüler\*innen ergeben, fungieren kann. In einer explorativen, qualitativen Interviewstudie mit N = 11 Sportlehrkräften konnte Grimminger (2009) nachweisen, dass Einstellungen und Überzeugungen (hier: Educational Beliefs) von Sportlehrkräften einen Einfluss auf

die Bereitschaft SU interkulturell auszurichten haben. Sind Lehrkräfte überzeugt, dass interkulturelle Bildung für alle Kinder und Jugendliche wichtig ist, dass die Inszenierung von interkulturellen Lern- und Bildungsprozessen etwas bei Kindern und Jugendlichen bewirkt und, dass SU etwas zu interkulturellem Lernen beitragen kann, so steigert das ihre Bereitschaft Einheiten zum interkulturellen Lernen im SU durchzuführen. Einen Einfluss auf das tatsächliche Verhalten konnte Grimminger (2009, 2011) in einer explorativen Querschnittstudie mit N = 99 Sportlehrkräften nur teilweise nachweisen. Sie stellte einen signifikanten Zusammenhang zwischen den Einstellungen von Sportlehrkräften und dem Vorsatz, die interkulturelle Kompetenz von Schüler\*innen zu fördern, fest:

- Sportlehrkräfte, die überzeugt sind, dass interkulturelle Bildung und Erziehung wichtig ist, sind auch mehr dazu geneigt interkulturelles Lernen im SU zu inszenieren.
- Je höher die Überzeugung ist, dass die Inszenierung interkultureller Lernprozesse etwas bei Schüler\*innen bewirkt, desto höher ist die Bereitschaft interkulturelle Lern- und Bildungsprozesse im SU anzuregen.
- Das Maß der Überzeugung, dass SU etwas zum interkulturellen Lernen beitragen kann, beeinflusst wiederum die Bereitschaft interkulturelle Lern- und Bildungsprozesse im SU durchzuführen.

Da die Akkulturationseinstellungen gemäß der Studie keinen signifikanten Einfluss auf die Bereitschaft und das Verhalten haben, ist es gemäß der Autorin viel bedeutsamer, ob eine Lehrkraft über selbstreflexive Fähigkeiten verfügt. Aus diesem Grund wird geschlossen, dass Sportlehrer\*innen befähigt werden müssen ihre Einstellungen und deren Auswirkungen auf den Unterrichtsprozess zu hinterfragen.

### **Einstellungen von Lehrkräften zu Schüler\*innen mit Migrationshintergrund**

In einer Längsschnittstudie zu interkultureller Kompetenz von Studienreferendar\*innen vor und nach dem Referendariat kam Bender-Szymanski (2013) zu dem Ergebnis, dass die Proband\*innen vor dem Beginn des zweiten Ausbildungsabschnitts keine Unterschiede hinsichtlich ihrer Ansprüche an ihr Handeln mit Schüler\*innen anderer kultureller Herkunft zeigten. Nach Beendigung des Referendariats konnten zwei Vorgehensweisen der Verarbeitung festgestellt werden. Dabei wurde Referendar\*innen, die bspw. den kulturellen Austausch als Bereicherung wahrnahmen, sich ihrer eigenen Kulturgebundenheit bewusst waren und sich darum bemühten kognitive und soziale



Barrieren zu überwinden, beim Umgang mit unterschiedlichen Kulturen eine höhere „(Performanz)Kompetenz“ (Bender-Szymanski, 2013, S. 207) zugeschrieben. Zu ähnlichen Ergebnissen wie Bender-Szymanski kamen auch van Dick et al. (1997), Wagner et al. (2000) und Edelmann (2006) die empirisch nachweisen konnten, dass die Einstellungen von Lehrkräften gegenüber zugewanderten Personen handlungsleitend für ihren Umgang mit kultureller Vielfalt und Fremdheit in der Schule sind. Die Ergebnisse der Studien stellen zwei Typen von Lehrkräften heraus (siehe auch Kapitel 3.2.2.4). *Synergieorientierte Lehrkräfte* legen ihrem Handeln ein pluralistisches Integrationsverständnis zugrunde und verarbeiten ihre affektiven Reaktionen auf unerwartetes und unerwünschtes Verhalten von Schüler\*innen konstruktiv. Eigene Realitätsmodelle werden hinterfragt und Konfliktsituationen aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet. Sie versuchen bei Konflikten einen Kompromiss anzustreben. Im Gegensatz dazu verfolgen *ethnisch orientierte Lehrkräfte* eher Assimilation und Segregation. Sie sind davon überzeugt, dass sich fremdkulturelle Schüler\*innen anpassen und die Normen und Regeln der Mehrheitsgesellschaft akzeptieren müssen, um ein vernünftiges Zusammenleben und -lernen zu ermöglichen. Sie setzen ihre eigene Kultur als Standard und reagieren mit Segregation, wenn Minderheiten dieser Forderung nicht nachkommen. Konfliktsituationen werden im Regelfall nicht reflektiert oder multiperspektiv betrachtet und Schuldzuweisungen erfolgen meist einseitig in Richtung der Schülerin oder des Schülers.

In der bereits oben erwähnten Studie mit N = 11 Sportlehrkräften konnte Grimminger (2009) ethnozentrierte und synergieorientierte Verhaltensmuster aufdecken. Die Lehrkräfte nahmen kulturelle Vielfalt zumeist als Belastung wahr. Dabei wurden vier zentrale Themen identifiziert, die eng mit dem Migrationshintergrund und der Religiosität der Kinder in Verbindung stehen. So wurde das ‚Macho- oder Mackerverhalten türkischer Jungen‘, die ‚Passivität muslimischer oder russlanddeutscher Mädchen‘, das ‚Ausüben der muslimischen Religion‘ (bspw. Tragen des Kopftuchs, Verhüllungsgebot, Einschränkung der körperlichen Leistungsfähigkeit während des Ramadan) und ‚ethische Cliquenbildung‘ als Belastung wahrgenommen. Die Mehrzahl der befragten Sportlehrkräfte verknüpft den Migrationshintergrund und das Geschlecht von Schüler\*innen mit negativen Erwartungen an ihr Verhalten. Ihrer Auffassung nach ist bspw. das Tricksen und Täuschen in der kulturellen Identität türkischer Schüler verankert. Muslimische Mädchen werden vielfältig wahrgenommen. Einige Sportlehrkräfte neh-

men sie als sehr angepasst, zurückhaltend und passiv wahr und führen dies auf patriarchale Strukturen ihres Lebensumfeldes zurück. Sie schreiben muslimischen Schülerinnen sportliche Inaktivität, geringe Sportmotivation und Unsportlichkeit zu. Andere Sportlehrkräfte nehmen muslimische Mädchen als unheimlich motiviert und kämpferisch und zudem als herausragende Fußballerinnen wahr. Insbesondere Lehrkräfte, die die Schülerinnen als wenig motiviert betrachten, hinterfragen ihre kultur- und geschlechtsspezifische Zuschreibung nicht. Sie treten in die kulturalistische Falle (vgl. Abs. 2.3.3.4) und ziehen die Religion als einzige Erklärung heran. Mögliche Entwicklungs- und Bildungspotenziale der Schülerinnen werden dadurch eingeschränkt.

In einer qualitativen Interviewstudie mit kanadischen Sportlehrkräften kommen Bourdieu und Dumas (2004) zu ähnlichen Ergebnissen. Die Interviewpartner\*innen zeigen nur wenig Interesse und Engagement für die angemessene Berücksichtigung der Vielfalt der Schüler\*innen im SU. Insbesondere die fehlende Ausbildung und geringe Kenntnisse über die kulturelle Herkunft der Schüler\*innen geben sie als Hindernisse an. Fehlende Kenntnisse über kulturelle Traditionen stellen auch Carroll und Hollinshead (1993) in einer Einzelfallschule an einer britischen Schule als Konfliktpotenzial heraus. In Kleingruppen und nach Geschlechtern getrennt, gaben muslimische Schüler\*innen an, dass für sie Konflikte entstehen, wenn Sportlehrkräfte unreflektiert die Einhaltung von Normen, wie das Tragen einer beinfreien Schulsportuniform oder das gemeinsame Duschen nach dem Sport, einfordern.

In der Resilienzforschung werden die Erfolgsgeheimnisse von Kindern die entgegen allen Erwartungen im Bildungsprozess erfolgreich sind untersucht. Dabei konnte herausgefunden werden, dass jede einzelne Lehrkraft entscheidend für den Bildungserfolg sein kann. Speck-Hamdan (1999) belegt, dass insbesondere einzelne Schlüsselfiguren, in Person von einer engagierten, verständnisvollen, aber auch fordernden Lehrkraft, einen bedeutsamen Beitrag zum Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund leisten können (siehe auch Hattie, 2008).

### **Einstellungen von Lehrkräften zum Islam**

Da die Diversitätskategorie Migrationshintergrund teilweise mit einer von der Mehrheit abweichenden Religion verbunden ist, erscheint die Betrachtung dieser Diversitätskategorie lohnenswert. In ihrer Studie *Deutschland postmigrantisch* konnte das Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (2017) herausfinden,

dass Lehrkräfte in Deutschland zu ethnisch-kultureller Vielfalt tendenziell positiver eingestellt sind und weniger Vorurteile gegenüber Muslimen zeigen als die Allgemeinheit der Bürger\*innen. Trotz dieser positiven Erkenntnis, halten immerhin 15 % der Lehrkräfte Muslime für aggressiver als Nichtmuslime und nur 61 % der Lehrkräfte nehmen an, dass Muslime genauso bildungsorientiert sind wie Nichtmuslime. Weiterhin deutet die Studie darauf hin, dass Lehrkräfte teilweise große Wissenslücken bezüglich Muslimen und dem Islam aufweisen.

### **Verteilung von Schüler\*innen mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem**

In der aktuellen Forschung zu Schüler\*innen mit Migrationshintergrund wird wiederholt die Vermutung einer institutionalisierten Diskriminierung im Schulsystem vorgebracht. Diefenbach (2010) konnte eine deutliche Überrepräsentanz von ausländischen Kindern und Jugendlichen an Sonder- und Hauptschulen feststellen. Während nur knapp 15% der deutschen Kinder eine Hauptschule besuchten, lag der Anteil ausländischer Kinder bei fast 41%. Dies spiegelt sich auch in aktuellen Zahlen der Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018) zu Bildungschancen von Personen mit Migrationshintergrund. Demnach ist Migrationshintergrund, neben geringem Sozialstatus und niedrigem elterlichen Bildungsstand, weiterhin ein bedeutsamer Prädiktor für die besuchte Schulart (OECD, 2018). Somit erleben Hauptschulen, bzw. Mittelschulen, nach wie vor größere Herausforderungen hinsichtlich des Migrationshintergrundes von Schüler\*innen als beispielsweise Gymnasien.

Gomolla (2009) überprüfte in einer Studie schulische Entscheidungspraktiken an zentralen Übergangsschwellen, wie beispielsweise Einschulung, Umschulung oder Übergangsempfehlung für die Sekundarstufe. Sie konnte feststellen, dass in Differenzierungs- und Ausleseprozessen stereotypisierende Zuschreibungen aufgrund von sprachlichem und sozio-kulturellem Hintergrund als Indikatoren für das Leistungsvermögen von Schüler\*innen verwendet wurden. Das Ziel dieser Auslese war die Bildung von möglichst homogenen Lerngruppen und diskriminierende Entscheidungsmuster wurden als dazu funktional angesehen. Die Feststellung einer Schulleiterin: „Mangelnde Sprachkenntnisse gehen oft Hand in Hand mit anderen Schwierigkeiten, die das Kind noch hat“ (Gomolla & Radtke, 2009, S. 172) unterstreicht, wie diskriminierende Wirkungen mit dem Verweis auf begrenzte Kapazitäten und Möglichkeiten der Schule hingenommen werden. Qualitative Daten, die von Weber (2013) mithilfe von

Unterrichtsbeobachtungen und Interviews erhoben wurden, dokumentieren diskriminierendes Kommunikationsverhalten von Lehrkräften gegenüber türkischen Schüler\*innen in Form von sozialer und ethnischer Geringschätzung. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt Kassis-Filippakou (2013) in einer qualitativen, vergleichenden Mehrebenenanalyse. Die Forscherin wertete Interviews mit Lehrpersonen und Schüler\*innen mit Migrationshintergrund und Unterrichtsbeobachtungen in zwei Kantonen der deutschsprachigen Schweiz in drei unterschiedlichen Schultypen der Sekundarstufe I hinsichtlich ihrer kommunikativen Prozesse aus. Auf Mikroebene dokumentierte sie die Bedingungen der sprachlichen Förderung und der Beurteilung von Kompetenzen von Schüler\*innen. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass sich in den Augen von Lehrkräften die Vielfaltskategorien soziale Herkunft und ethnische Zugehörigkeit zu einer ungünstigen Mischung verdichten. Weiterhin wird deutlich, dass sich unterschiedliche ethnische Zugehörigkeiten, bei ähnlichem sozioökonomischem Status, unterschiedlich auf den Bildungserfolg auswirken, obwohl Schüler\*innen mit Migrationshintergrund im Allgemeinen hohe Bildungsaspiration attestiert wird (Christensen & Stanat, 2006). In einer explorativen Studie von Allemann-Ghionda (2006) mit einer Gruppe von Drittklässler\*innen, welche zur Hälfte aus Kindern mit und ohne Migrationshintergrund bestand, gaben Lehrkräfte an, schon zu Beginn der dritten Klasse zu wissen, dass die meisten der Schüler\*innen mit Migrationshintergrund nicht für das Gymnasium geeignet seien. Als Begründung führten sie mangelnde Sprachkenntnisse und/oder Leistungen, unzureichende Unterstützung der Eltern sowie die hohe Geschwisteranzahl an. Die Potenziale, die sich aus der Zweisprachigkeit der Schüler\*innen ergaben, waren den Lehrkräften nicht bewusst.

### **Wahrnehmung von Schüler\*innen mit Migrationshintergrund im SU**

Bezogen auf dem SU, werden Schüler\*innen mit Migrationshintergrund von Lehrkräften oftmals als sportdistanziert und inaktiv beschrieben oder als problematisch eingestuft. In einer qualitativen Interviewstudie konnte Grimminger (2009) feststellen, dass Lehrkräfte türkische Schüler aufgrund ihres ‚Macho- und Mackerverhaltens‘ und ihrer Neigung in Konfliktsituationen übermäßig zu reagieren und körperliche Überlegenheit demonstrieren zu wollen, oft als problematisch einstufen. An Haupt- und Mittelschulen beobachten Sportlehrkräfte eine stark ausgeprägte Wettkampforientierung und hohen Ehrgeiz türkischer Schüler, stehen diesem aber ambivalent gegenüber. Einerseits bewundern sie die Begeisterungsfähigkeit der Schüler, andererseits nehmen sie diese durch ‚zu hohes Aufputzen‘ als Auslöser von Konflikten wahr (Bröskamp, 1994).

Während Schüler mit türkischen Wurzeln als leistungsbereit und sportaffin dargestellt werden, wird türkischen Mädchen eine größere Distanz zum Sport sowie die Neigung den Sport- und Schwimmunterricht so oft wie möglich zu schwänzen attestiert. Während des Ramadans nehmen Sportlehrkräfte die eingeschränkte Leistungsfähigkeit muslimischer Schüler\*innen als Problem wahr (Frohn & Grimminger, 2011; Grimminger, 2009).

In einer Überblicksarbeit zur Sportbeteiligung widerlegen Mutz und Burrmann (2015) die Wahrnehmung zur niedrigen Sportaffinität und stellen fest dass Schüler\*innen mit Migrationshintergrund zu großen Teilen sowohl im informellen Sport als auch in Sportvereinen aktiv sind. Es können allerdings große Unterschiede bezüglich des Geschlechts festgestellt werden. Schülerinnen mit Migrationshintergrund sind eher selten in Sportvereinen vertreten, insbesondere wenn sie eine Hauptschule besuchen, aus nicht-westlichen Herkunftsländern stammen oder in benachteiligten Schichten aufwachsen (Mutz, 2012). Eine repräsentative Befragung von mehr als 6000 Muslimen in Deutschland kam jedoch zu dem Ergebnis, dass weniger als 2% der Schülerinnen (und weniger als 1% der Schüler) aus religiösen Gründen nicht am Schwimmunterricht teilnehmen (im regulären SU ist die Nichtteilnahme noch geringer) (Haug, Müssig & Sticks, 2009). Schüler mit Migrationshintergrund sind oft sehr sportbegeistert und zu ähnlichen Anteilen wie Schüler ohne Migrationshintergrund in Sportvereinen aktiv. Im Vergleich zu Mädchen prägen die ökonomischen und kulturellen Lebensbedingungen der Familie den Zugang zum Sport weniger. Vermutet wird hier, dass Sportlichkeit in vielen Gruppen als maskulin konnotiert ist. Sportlichkeit kann insbesondere bei schwierigen sozioökonomischen Bedingungen genutzt werden, um Anerkennung zu erlangen und die Freizeit zu gestalten (Müller, 2017) oder eine Nische bieten, um dominanzorientierte Männlichkeitsvorstellungen auszuleben (Blomberg & Neuber, 2016).

### **Zusammenfassung**

Die dargestellten Arbeiten spiegeln aktuelle und vergangene Forschungsanstrengungen zu den Themen interkulturelle Kompetenz, Kulturalität und Migrationshintergrund im Setting SU und im Sport im Allgemeinen. Den Studien ist zu entnehmen, dass der Sport große Potenziale für interkulturelle Bildung und Erziehung bietet, diese aber nicht unreflektiert überbetont werden dürfen. Insbesondere bei der Aus- und Fortbildung von Sportlehrkräften, zur angemessenen Vorbereitung auf die kulturelle Vielfalt der Schüler\*innen, können Entwicklungspotenziale festgestellt werden. Dies führt

dazu, dass Sportlehrkräfte ihre Kenntnisse als unzureichend einschätzen. Dieser Zustand spiegelt sich in einer wahrgenommenen Überforderung im Umgang mit einer kulturell vielfältigen Schüler\*innenschaft. In Bezug auf die Einstellung von Sportlehrkräften konnte festgestellt werden, dass eine positive Einstellung zur Vielfalt der Gesellschaft einen begünstigenden Einfluss auf die Bereitschaft hat, interkulturelle Bildung und Erziehung im SU zu inszenieren. Hinsichtlich des Verhaltens von Sportlehrkräften konnten sowohl vielfaltsbejahende, synergieorientierte als auch ethno- und anpassungsorientierte Verhaltensmuster diagnostiziert werden.

Interventionsstudien, die das Ziel verfolgen die kulturelle Kompetenz von Sportlehrkräften und Schüler\*innen zu steigern, liefern zumeist vielversprechende Ergebnisse. So konnte bspw. bei Lehrkräften eine erhöhte Sensibilität für die Vielfalt von Schüler\*innen erreicht werden. Lehrkräfte fühlen sich kompetenter bei der Planung, Durchführung und Reflexion von interkulturellen Lern- und Bildungsprozessen oder entwickelten durch die Interventionen eine gesteigerte Offenheit für andere Kulturen. Bei Schüler\*innen konnte bspw. ein rückläufiges Gefühl von Unsicherheit im Kontakt mit fremden Personen, eine gesteigerte Offenheit für Fremdes und gesteigertes Unterstützungs- und Kooperationsverhalten festgestellt werden. Eine Studie zeigte auf, dass durchaus Herausforderungen bei der Steigerung interkultureller Kompetenz von Schüler\*innen im SU bestehen. Hier wurde durch die Intervention eine eher negative Entwicklung der interkulturellen Kompetenz bewirkt. Bei den Schüler\*innen der Interventionsgruppe konnten gesteigerte Segregations- und Assimilationseinstellungen gemessen werden. Die Autorinnen der Studie vermuten, dass in diesem Fall zu intensive Fremdheitserfahrungen oder eine nicht ausreichende Auflösung der Situation in der Reflexionsphase eine Abwehrreaktion bewirkt haben.

Mit Bezug zur Vielfaltskategorie Migrationshintergrund kann festgestellt werden, dass der Fokus insbesondere auf Mädchen türkischer Herkunft bzw. mit islamischer Religion liegt, während zu anderen Einwanderungsgruppen weniger Forschung betrieben wird. Hierl (2012) spricht in diesem Zusammenhang von der ‚Islamisierung der deutschen Integrationsdebatte‘ und vermutet, dass dieser Trend besteht, da zwischen anderen Einwanderungsgruppen und Deutschen ohne Migrationshintergrund geringere Differenzen erwartet werden. Konfliktpotenziale, wie gemeinsames Umziehen, Tragen von Sportkleidung (insbesondere im Schwimmunterricht) und Duschen nach dem Sport, die sich zwischen den Gepflogenheiten des SU und islamischen Werten ergeben, werden dazu genannt. Ein weiterer Kritikpunkt manifestiert sich in der geringen

wissenschaftlichen Betrachtung junger Geflüchteter, welcher gemäß Behrensen und Westphal (2009) als ‚blinder Fleck in der Migrations- und Bildungsforschung‘ dargestellt wird. Es konnte festgestellt werden, dass Schüler\*innen mit Migrationshintergrund vermehrt in Sonder- und Hauptschulen vorzufinden sind, und dass stereotype Zuschreibungen in Auslese- und Differenzierungsprozessen als Indikator für das Leistungsvermögen von Schüler\*innen verwendet wurden. Diskriminierende Entscheidungsmuster wurden hierzu als funktional aufgefasst.

## 4.2 Körperliche und geistige Beeinträchtigung

Da sich aus der Vielfalt körperlicher und geistiger Verfassungen von Schüler\*innen ebenfalls unterschiedliche Ansichten, Wertevorstellungen und Verhaltensweisen ergeben können und Sportlehrkräfte diese bei der Planung, Durchführung und Reflexion von SU berücksichtigen sollten, erscheint die Betrachtung von Forschungsergebnissen zur Vielfaltskategorie körperliche und geistige Beeinträchtigung sinnvoll. Die nachfolgend dargestellten Ergebnisse stützen sich im Wesentlichen auf die Überblicksarbeiten von Reuker et al. (2016) und Wilhelmsen und Sørensen (2017), die systematische Literaturreviews zu den Themen *Inklusion im Sportunterricht* im Zeitraum 2005 bis 2014 und *Inclusion of Children With Disabilities in Physical Education* im Zeitraum 2009 bis 2015 durchgeführt haben. Aus Lesbarkeitsgründen wird für die Zitation der einzelnen, im Folgenden beschriebenen Studienergebnisse auf die oben genannten Überblicksarbeiten verwiesen. Studien die nicht aus den Überblicksarbeiten entnommen sind, werden nach dvs-Standard zitiert.

Grundlegend kann festgehalten werden, dass die Inklusionsdebatte Auslöser für zahlreiche Veränderungen auf gesellschaftlicher, schulischer und auch sportunterrichtlicher Ebene ist. Um den Veränderungen, insbesondere im SU, gewachsen zu sein, ist einer Professionalisierung der Lehrkräfte unumgänglich (Döbert & Weishaupt, 2013). Werning (2014, S. 606) stellt fest, dass aus diesem Grund eine „Intensivierung der globalen Debatte um Inklusion“ zu beobachten ist, die sich auch in einer verstärkten wissenschaftlichen Bearbeitung des Themas niederschlägt. So konnten Qi und Ha (2012) für die Jahre 1990 bis 2009 im englisch-sprachigen Raum einen stetigen Zuwachs an Studien zum inklusiven SU feststellen. Im Ländervergleich stellten sie fest, dass die meisten Studien in Nordamerika durchgeführt wurden, was darauf zurückgeführt wird, dass der Inklusionsgedanke in Kanada und den USA schon viel früher auf

das Schulsystem übertragen wurde und somit die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit inklusiver Bildung förderte (Bürli, 2009). In Deutschland verabschiedete die Kultusministerkonferenz (1996) Empfehlungen zur integrativen Beschulung, jedoch setzte eine vertiefte wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Fragen zum gemeinsamen SU von Schüler\*innen mit und ohne Beeinträchtigung erst als Folge der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahre 2009 ein. Vorzufindende Studien beschäftigten sich insbesondere mit den Themenfeldern Einstellungen und Qualifikation von Sportlehrkräften und Unterricht.

### **Einstellungen von Sportlehrkräften zu körperlich und geistig beeinträchtigten Schüler\*innen**

Reuker et al. (2016) stellen fest, dass eine Vielzahl von Studien zu dem Ergebnis kommt, dass Sportlehrkräfte dem inklusiven SU positiv gegenüber stehen, während einige Studien eher gespaltene Ergebnisse aufzeigen. In einer Studie in Nordrhein-Westfalen betrachten Meier und Ruin (2015) die Einstellungen von N = 55 Sportlehrkräften in Bezug auf Inklusion und individuelle Ziele im SU. Zwar befürworten die meisten Lehrkräfte den Grundgedanken der Inklusion, doch zweifeln auch viele an der Umsetzbarkeit in der Realität. Strukturelle Rahmenbedingungen wie Klassengröße und Personalmangel werden als häufigste Bedenken geäußert. Die wenigen negativen Stimmen sehen vor allem die Leistungsförderung der einzelnen Schüler\*innen in Gefahr.

Eine Studie zu Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen mit Lehramtsstudierenden des Faches Sport kommen Wagner et al. (2017) zu dem Ergebnis, dass Sportstudierende positiv bis neutral gegenüber verschiedenen Lerngruppenzusammensetzungen mit körperlichen oder geistigen Förderbedarfen eingestellt sind. Die Einstellungen variieren jedoch je nach Förderschwerpunkt. Gemeinsames Unterrichten von Schüler\*innen mit und ohne Förderbereich *Sprache* wird positiv bewertet, während der Förderbereich *geistige Entwicklung* neutral bis negativ bewertet wird. Soziale Interaktionsmöglichkeiten von Schüler\*innen mit und ohne Behinderung werden als Chance gesehen, doch die Bedingungen zur Umsetzung inklusiven SU werden auch hier eher kritisch betrachtet. Bosse und Spörer (2014) stellen grundlegend fest, dass sich die Einstellung von Lehramtsstudierenden zur Inklusion körperlich und geistig beeinträchtigter Schüler\*innen um Laufe des Studiums verändert. Feyerer, Dlugosch und



Niedermaier (2014) konnten hierzu feststellen, dass sich die grundsätzliche Einstellung verbessert, während sich die Bedenken zur konkreten Umsetzung steigern.

Eine Vielzahl der Studien kommt zu dem Ergebnis, dass keinerlei Unterschiede bezüglich des Geschlechts und des Alters der Sportlehrkräfte vorliegen. Nur vereinzelt wird festgestellt, dass ältere Kollegen inklusivem SU negativer gegenüberstehen als jüngere und, dass jüngere Lehrkräfte, im Gegensatz zu älteren Lehrkräften, von praktischen Vorerfahrungen profitieren. Rischke et al. (2017) stellen hierzu fest, dass sich private Inklusionserfahrungen positiv, berufliche Inklusionserfahrungen eher negativ auf inklusionsbezogene Einstellungen auswirken. Strukturelle Rahmenbedingungen und das Vorhandensein externer Ressourcen stellen weitere beeinflussende Variablen dar. Eine förderliche Schulumgebung und Unterstützung durch die Schulleitung und das Kollegium beeinflussen die Einstellung zu inklusivem SU positiv, während das Fehlen unterstützender Ressourcen Einstellungen negativ beeinflusst. Einige Studien kamen zu dem Ergebnis, dass Versuche die Einstellungen von Lehrkräften durch Fortbildungsmaßnahmen zu verändern, nicht in zeitlich überdauernde, positive Verhaltensänderung resultiert haben. Weiterhin ist die Forschungslage zu Einstellungen von Lehrkräften und ihrem tatsächlichen Verhalten im SU nicht eindeutig (siehe Kapitel 3.2.2), so dass die beschriebenen Ergebnisse nur bedingt aussagekräftig zur Performanz von Lehrkräften sind (Wagner et al., 2017). Vorliegende Forschungsergebnisse zur Performanz und der sich daraus ergebenden Gestaltung inklusiven SU werden im Folgenden dargestellt.

### **Gestaltung inklusiven Sportunterrichts aus Sicht von Sportlehrkräften**

Die Forschungslage zur Unterrichtsgestaltung in vielfältigen Lerngruppen ist eher übersichtlich, so dass in der Literatur oftmals auf die Studie von Hage et al. (1985) verwiesen wird. Sie stellten fest, dass an Regelschulen eine eher geringe Methodenvielfalt herrscht und lehrerzentrierte Unterrichtsformen den Unterrichtsalltag dominieren. In jüngeren Studien kann jedoch beobachtet werden, dass hier ein Umbruch, hin zu weniger statischen, die Vielfalt der Schüler\*innen berücksichtigenden Unterrichtsformen stattgefunden hat (Götz, Lohrmann, Ganser & Haag, 2005). Dieser Trend lässt jedoch keine direkten Rückschlüsse darauf zu, ob differente, dem Entwicklungsstand der Schüler\*innen entsprechende Lernwege eröffnet werden. In der IGLU-Studie stel-

len Hußmann et al. (2017) fest, dass nur etwas weniger als die Hälfte der Grundschüler\*innen in Deutschland (45,7%) an ihre Leistung angepasste Aufgaben und Zeitfenster zur Bearbeitung erhalten.

Bei der Betrachtung der Gestaltung von inklusivem SU aus der Sicht von Sportlehrkräften konnte in britischen und amerikanischen Studien festgestellt werden, dass eine Vielzahl an Lehrkräften nach dem ‚Versuch-Irrtum-Prinzip‘ vorging, um sich eine inklusive Praxis im SU experimentell zu erschließen. Diese Vorgehensweise führt zu einem hohen Grad an Verunsicherung auf Seiten der Lehrkräfte, die ständig auf der Suche nach neuen Ideen sind, um methodisch-didaktische Herausforderungen zu meistern. Interviewstudien zeigen, dass Probleme, die insbesondere in der fehlenden Ausstattung der Sportstätten und Unterstützung liegen, als sportspezifisch wahrgenommen werden und in anderen Fächern nicht in gleichem Ausmaß zum Tragen kommen. Auch Interviewstudien mit Lehrkräften in anderen Ländern kommen zu diesem Ergebnis und zeigen darüber hinaus auf, dass schulische Rahmenbedingungen unzureichend an den Bedürfnissen von Schüler\*innen mit Behinderung ausgerichtet sind. Eine Studie kommt zu dem Ergebnis, dass das Burn-out-Risiko, insbesondere aufgrund der steigenden Zahl von Schüler\*innen mit Behinderung, fehlender Unterstützung und veränderter Anforderungen in der Unterrichtsgestaltung, steigt.

Ähnlich wie bei den vorab beschriebenen Diversitätskategorien *Kulturalität* und *Migrationshintergrund* konnte relativ übereinstimmend festgestellt werden, dass die Einstellungen von Sportlehrkräften in Zusammenhang mit der Unterrichtsgestaltung stehen. So setzen vielfaltsbejahende Lehrkräfte verstärkt kooperative Lehrverfahren ein, gestalten ihren SU didaktisch vielfältiger oder geben Schüler\*innen mehr Übungszeit und -versuche. Studien legen außerdem nahe, dass positiv eingestellte Lehrkräfte höhere Leistungserwartungen an Schüler\*innen mit und ohne Behinderung stellen und alle Schüler\*innen bessere Leistungen erzielen.

Während sich eine Vielzahl der Studien mit der Sichtweise von Sportlehrkräften befasst, betrachtet nur eine geringe Anzahl an Studien die Wahrnehmungen, Interessen und Wünsche von Kindern mit Behinderung. Noch seltener wurden Schüler\*innen ohne Behinderung im inklusiven SU betrachtet. Diese unausgeglichene Forschungslage zeigt auf, dass das Wissen über inklusiven SU bisher als sehr einseitig einzuschätzen ist.

## **Einstellungen zu curricularen Rahmenbedingungen**

Bezüglich der Einstellungen zu curricularen Rahmenbedingungen deuten Studien länderübergreifend auf kritische Einstellungen von Lehrkräften hin. In einer vergleichenden Analyse zwischen den USA und Deutschland wurde festgestellt, dass deutsche Lehrkräfte curricularen Vorgaben kritischer gegenüberstehen. Amerikanische Sportlehrkräfte empfinden insbesondere inhaltliche Vorgaben und vorgegebene Kriterien zur Leistungsmessung als unangemessen. In einer ungarischen Studie wurden Curricula für Schulen mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit dem nationalen Curriculum für inklusiven Unterricht verglichen und festgestellt, dass beide Dokumente keine ausreichende Orientierung für inklusiven Unterricht bieten. An der geringen Anzahl an Studien mit vielfältigen Schwerpunkten ist ablesbar, dass weiterer Forschungsbedarf zu curricularen Rahmenbedingungen besteht.

## **Kompetenzselbsteinschätzung von Sportlehrkräften**

In Studien, die die Ausbildungssituation und das Zutrauen in eigene Kompetenzen beleuchten, konnte festgestellt werden, dass Sportlehrkräfte geringes Vertrauen in eigenen Kompetenzen in Bezug auf Inklusionsanforderungen besitzen. Diese Geringschätzung wird häufig mit fehlender praktischer Erfahrung, mangelndem Wissen und unzureichender Unterstützung in Verbindung gebracht. Sowohl Studierende als auch Lehrkräfte verweisen deutlich darauf, dass praktische Lehrerfahrungen zur Vorbereitung auf inklusiven SU ein erforderlicher Ausbildungsinhalt sein sollte. In einer Studie berichten Studierende von mehr praktischen Erfahrungen im Rahmen ihrer Ausbildung als Lehrkräfte, was darauf schließen lässt, dass diese Ausbildungsinhalte in der heutigen Zeit verstärkt berücksichtigt werden. Die praktische Qualifizierung von Lehrkräften im Beruf erfolgt gemäß zweier Studien zumeist durch informelle Gespräche mit Kolleg\*innen, während in den eher fachspezifischen Ausbildungskursen nur selten grundlegende Aspekte inklusiven Unterrichts und sich ergebende didaktische Konsequenzen diskutiert werden. In einer Studie zur Ausbildung von Lehrkräften konnte durchaus Bereitschaft zur Teilnahme an Ausbildungskursen nachgewiesen werden.

## **Belastungsempfinden bei unterschiedlichen Diversitätsdimensionen**

Wagner et al. (2017) fanden heraus, dass sich das Belastungsempfinden von Sportlehrkräften hinsichtlich der verschiedenen Diversitätsdimensionen unterscheidet. Die höchste Belastung in Zusammenhang mit Schüler\*innen mit Förderbedarf wird im Be-

reich *soziale und emotionale Entwicklung* wahrgenommen. Auch die Dimensionen *unterschiedliches sportliches Können, unterschiedliche sportliche Vorkenntnisse, Übergewicht, unterschiedliche sportliche Anstrengungsbereitschaft* und *Unterrichtssprache* werden als belastend empfunden. Vergleichsweise geringes Belastungsempfinden ergibt sich aus den Dimensionen *Geschlecht* und den Förderbedarfen *Sprache, Übergewicht* und *Hautfarbe*.

### **Zusammenfassung**

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass insbesondere im deutschsprachigen Raum eine unzureichende Studienlage zur Inklusion von Schüler\*innen mit körperlichem oder geistigem Förderbedarf im SU vorzufinden ist. Zwar kann festgestellt werden, dass Sportlehrkräfte dem Grundgedanken der Inklusion positiv gegenüberstehen, doch bestehen große Zweifel an der Umsetzbarkeit. Diese ergeben sich im Wesentlichen aus strukturellen und curricularen Rahmenbedingungen, wie zu geringe Zeit, zu wenig personelle Unterstützung und kaum vorliegende didaktische Leitlinien. Aus diesem Grund werden beeinträchtigte Schüler\*innen oftmals als Belastung wahrgenommen, wobei die Belastung je nach Förderbedarf und Vielfaltsdimension unterschiedlich empfunden wird. Die grundsätzliche Einschätzung der Kompetenz von Sportlehrkräften im Umgang mit Schüler\*innen mit geistigem und körperlichem Förderbedarf kann als eher gering beschrieben werden.

Aus den Erkenntnissen des dargestellten Forschungsstandes werden folgende Schlussfolgerungen für das hier beschriebene Forschungsprojekt gezogen.

### **4.3 Bewertung des Forschungsstandes in Hinblick auf die eigene Studie**

Die Ergebnisse der dargestellten Studien zu unterschiedlichen Dimensionen von Vielfalt im Setting Schule haben eine hohe Bedeutung für das Funktionieren eines inklusiven und diversitätsgewandten Schulsystems. Da sich das vorliegende Forschungsprojekt insbesondere mit der kulturellen Vielfalt beschäftigt, werden die Ergebnisse dazu vorrangig in die folgende Bewertung einbezogen.

Der vorliegende Forschungsstand weist darauf hin, dass die Kompetenzselbsteinschätzung von Sportlehrkräften im Umgang mit einer vielfältigen Schüler\*innenschaft als eher gering einzustufen ist. Aus dieser Feststellung leitet sich ein Handlungsbedarf für die Aus- und Fortbildung von Sportlehrkräften ab, der bereits 2007 von Gieß-Stüber und Grimminger formuliert wurde. Die Autorinnen forderten ethnische und religiöse Diversität stärker in Aus- und Fortbildungen zu thematisieren, um das Wissen und das

Verständnis für besondere Bedarfe von unterschiedlichen Gruppen zu steigern. Weiterhin sind die Einstellungen von Sportlehrkräften von hoher Bedeutung für den reflektierten Umgang mit kultureller Diversität und der gezielten Inszenierung interkultureller Bildung und Erziehung im SU. Hachfeld et al. (2015) betonen dies, da Lehrkräfte, die die Vielfalt von Schüler\*innen nicht schätzen, sich den daraus resultierenden Herausforderungen oftmals weniger gewachsen fühlen und damit auch weniger bereit sind, kultursensible Lernmethoden anzuwenden.

Interventionsstudien zur Steigerung der interkulturellen Kompetenz von Lehrkräften und angehenden Lehrkräften konnten durchaus positive Ergebnisse erzielen, liegen aber bislang in nur sehr geringer Anzahl vor. Die in Deutschland durchgeführte Studie von Grimminger (2009) wurde mit Sportlehrkräften durchgeführt, so dass im deutschsprachigen Raum bisher noch keine empirische Studie mit Studierenden des Sportlehramts existiert. Hierzu liegt bislang lediglich eine Studie von Sparks und Vemer (1995) aus den USA vor. Folgt man dem Wunsch Erdmanns (1988), sportwissenschaftlichen Erkenntnisgewinn anhand einer Vielzahl an kleinen, untereinander verzahnten Studien zu generieren, so ist die Durchführung einer Studie mit angehenden Sportlehrkräften zur Schließung der Forschungslücke von hoher Bedeutung.

Das vorliegende Dissertationsprojekt soll dazu einen Beitrag leisten, indem im Rahmen eines Sportpädagogikseminars das Ziel verfolgt wird, die interkulturelle Kompetenz von Sportlehramtsstudierenden zu steigern, die Einstellungen der Teilnehmenden zu kultureller Diversität im SU zu verbessern und damit einen weiteren didaktischen Impuls zu einem inklusiven und diversitätsgewandten Schulsystem zu leisten. Dazu ist die Wahl der Erhebungsmethode bedeutsam. Aufgrund der Komplexität des Konstrukts der interkulturellen Kompetenz und des übersichtlichen Forschungsstandes erscheint ein mixed-methods-Ansatz unter Beachtung der Regeln der Datentriangulation sinnvoll. Dabei können bestehende Erkenntnisse mithilfe von quantitativen Methoden überprüft und neue Erkenntnisse anhand von qualitativen Methoden generiert werden. Übertragen auf das Forschungsprojekt können somit bspw. die Wirkung eines Seminars auf die interkulturelle Kompetenz angehender Sportlehrkräfte quantitativ überprüft und Erkenntnisse zum Veränderungsprozess mithilfe qualitativer Methoden gewonnen werden.

Im folgenden Kapitel wird beschrieben, wie die empirische Untersuchung der hier vorliegenden Arbeit durchgeführt wurde.

## 5 Empirische Untersuchung

In den bisherigen Ausführungen der Arbeit wurden grundlegende Begriffe zum Thema interkulturelle Kompetenz im SU erläutert und verdeutlicht, welchen Stellenwert interkulturelle Kompetenz für die alltägliche Arbeit einer Sportlehrkraft in einer globalisierten Welt hat. Darauf aufbauend wurde mithilfe der ersten forschungsleitenden Fragestellung dargestellt, wie die interkulturelle Kompetenz von Sportlehrkräften auf Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse modelliert werden kann (siehe Kapitel 3). Dazu wurde das in der Sportwissenschaft weit rezipierte Modell professioneller Handlungskompetenz im Lehrerberuf (Baumert & Kunter, 2013) aufgegriffen und adaptiert. Um das Wirksamwerden von Wissensfacetten interkultureller Kompetenz in Anforderungssituationen mit unterschiedlicher Komplexität im SU abzubilden, wurde der Erlanger Kompetenzentwurf Sport (Sygusch et al., zur Veröffentlichung eingereicht) spezifiziert. Durch die Kombination der zwei Modelle konnte eine integrative Betrachtung der interkulturellen Kompetenz von Sportlehrkräften erreicht werden. Diese Betrachtungsweise verdeutlicht, dass Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, Interaktions- und Beziehungskompetenz und die Einstellungen einer Sportlehrkraft von hoher Bedeutung für interkulturelle Kompetenz sind. Weiterhin wird dadurch deutlich, dass interkulturelle Kompetenz zum einen latent vorhandene Fähigkeiten und Fertigkeiten umfasst. Zum anderen ist die Handlungsfähigkeit, also die konkrete Anwendung dieser latenten Kompetenz in Situationen des Schulalltags und des SU, von hoher Bedeutung. Eine Sportlehrkraft wird somit nur dann als interkulturell kompetent wahrgenommen, wenn sie reflektiert und wohlwollend mit der kulturellen Vielfalt von Schüler\*innen umgeht und interkulturelles Lernen im SU inszeniert und begleitet. Vorliegende Forschungsergebnisse zeigen auf, dass die Forschung zur Steigerung der interkulturellen Kompetenz von angehenden Sportlehrkräften im Setting Universität noch sehr übersichtlich ist. Die vorliegende Studie soll, basierend auf einem Seminarkonzept zur Durchführung im universitären Kontext, einen Beitrag zur Schließung dieser Forschungslücke leisten.

Daraus ergeben sich eine Vielzahl an Forschungsfragen bezüglich der Planung, Durchführung und Wirksamkeit des Seminarkonzepts. Zum einen ist zu klären, welche Einstellungen Sportlehramtsstudierende in Bezug auf kulturell vielfältige Schüler\*innen haben. Aus der Beantwortung dieser Fragestellung lässt sich ableiten, auf welchem Vorwissen und auf welchen Bedingungen das Konzept aufbaut. Dieser Frage wird in der zweiten forschungsleitenden Fragestellung nachgegangen. Weiterhin ist festzustellen, ob die Konzeption und Durchführung des Seminarkonzepts Möglichkeiten zur

Steigerung der interkulturellen Kompetenz und zur Veränderung der Einstellung zur kulturellen Vielfalt bietet. Im Rahmen der dritten forschungsleitenden Fragestellung wird eine Antwort auf diese Frage gefunden. Die Wirksamkeit des Seminarkonzepts und seiner Durchführung wird mithilfe der vierten forschungsleitenden Fragestellung evaluiert. Dazu werden zwei Hypothesen aufgestellt, die zum einen die Steigerung der Kompetenzselbsteinschätzung und zum anderen die Verbesserung der Einstellungen der Seminarteilnehmer\*innen überprüfen. Abschließend soll im Rahmen der Studie eine Aussage dazu getroffen werden, welche Elemente des Seminarkonzepts sich besonders für die Steigerung der interkulturellen Kompetenz eignen. Dadurch sollen Erkenntnisse für die Entwicklung weiterer Veranstaltungen gewonnen werden. Dieser Frage wird in der fünften forschungsleitenden Fragestellung nachgegangen. Eine Übersicht der forschungsleitenden Fragestellungen und den zugrundeliegenden Hypothesen kann in Abbildung 17 betrachtet werden.

Zur Beschreibung der empirischen Untersuchung wird in diesem Kapitel zuerst der organisatorische Rahmen der Studie dargestellt. Anschließend werden die forschungsleitenden Fragestellungen und Hypothesen detailliert beschrieben, bevor auf die hermeneutische und empirische Vorbereitung der Studie eingegangen wird. Hier wird erklärt welchen Einfluss die Erkenntnisse der Vorstudien auf die Konzeption und Durchführung des Seminarkonzepts haben. In Kapitel 5.4 wird die Entwicklung, Durchführung und Evaluation des Seminarkonzepts detailliert beschrieben. Das Kapitel endet mit der Darstellung der methodischen Herangehensweise.

## 5.1 Organisatorischer Rahmen der Studie

Die nachfolgend beschriebene empirische Studie zur Entwicklung, Durchführung und Evaluation eines Seminarkonzeptes für Studierende des Lehramts Sport ist eingebettet in die BMBF-geförderte Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB, Förderkennzeichen: 01JA1601), welche im Zeitraum vom 01.01.2016 bis zum 30.06.2019 an der Universität Bayreuth durchgeführt wurde. Im Rahmen der QLB wird an der Universität Bayreuth ein gesamtuniversitärer Prozess zur Weiterentwicklung der Forschung und Lehre in allen 15 an der Lehrer\*innenbildung beteiligten Fächern etabliert. Er umfasst alle drei Phasen der Lehrer\*innenbildung und fokussiert sich auf zwei Diversitätsaspekte: *Diversität bzgl. Fachkompetenz* und *kulturelle Diversität*. Beide Diversitätsaspekte werden auf das Lernen in der Schule und das Lernen an der Universität bezogen. Übergeordnetes Ziel ist dabei, die Lehrer\*innenbildung als Ganzes unter der Leitidee

des reflektierten Umgangs mit fachlicher und kultureller Diversität in Schule und Universität weiterzuentwickeln.

Die am Projekt beteiligten Fächer wählten zu Projektbeginn ein oder mehrere Kernelemente des Projektes (siehe Abbildung 15) aus, um die Weiterentwicklung ihrer Forschungs- und Lehraktivitäten darauf auszurichten. Im Fach Sport wurde der Schwerpunkt auf das Thema ‚Diversität bzgl. Kulturalität in der Schule‘ gelegt.

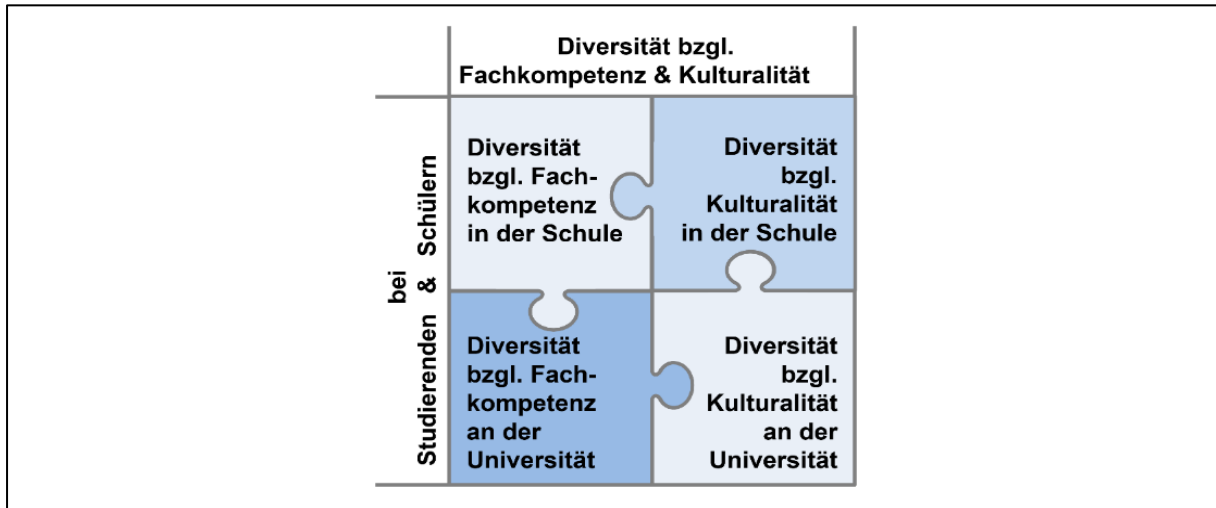


Abbildung 15: Kernelemente der QLB an der Universität Bayreuth

Anhand des Schwerpunkts wurde das Thema für die vorliegende Qualifikationsarbeit gewählt. Der Studienverlauf wird in *Abbildung 16* detailliert dargestellt. Zur besseren Übersicht werden die Tätigkeiten zur Erstellung der Arbeit in ‚Planung und Evaluation‘ und ‚Studiendurchführung und Datenerhebung‘ unterteilt.

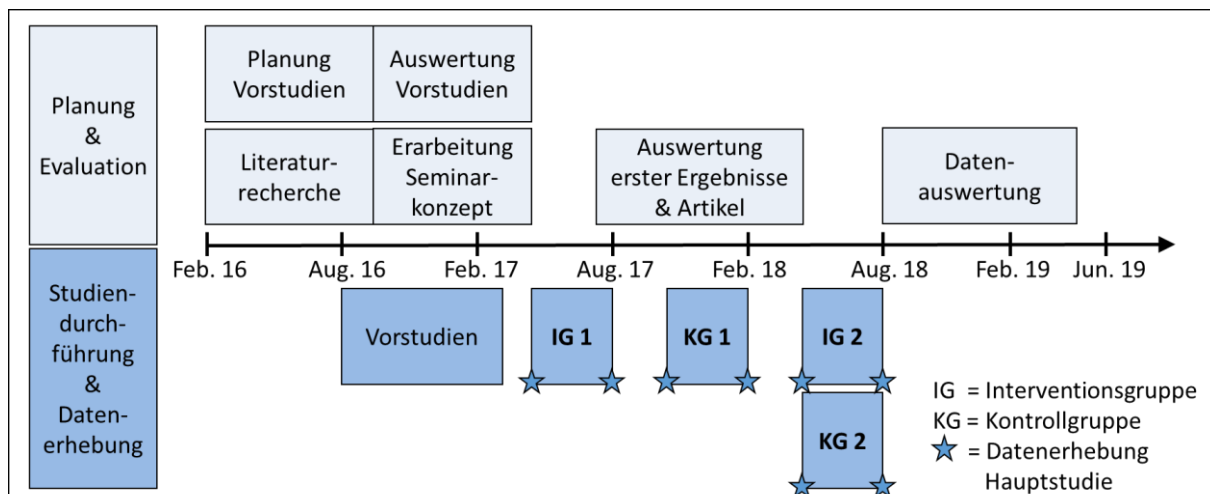


Abbildung 16: Verlauf der Studie



Im nachfolgenden Kapitel wird erläutert, aufgrund welcher theoretischen Basis die forschungsleitenden Fragestellungen beantwortet werden.

## **5.2 Forschungsleitende Fragestellungen und Hypothesen der empirischen Untersuchung**

Die Beantwortung der ersten forschungsleitenden Fragestellung (siehe Modellentwicklung, Kapitel 3) hat ergeben, dass die Einstellung einer Sportlehrkraft zu kultureller Vielfalt im SU ein bedeutsamer Aspekt ihrer interkulturellen Kompetenz ist. Aus diesem Grund ist die Betrachtung von Einstellungen von Sportlehramtsstudierenden in Bezug auf kulturelle Vielfalt von Schüler\*innen im SU von hoher Bedeutung. Daraus ergibt sich die zweite forschungsleitende Fragestellung:

***FS 2: ‚Welche Einstellungen haben Sportlehramtsstudierende in Bezug auf kulturell vielfältige Schüler\*innen?‘***

Diese Fragestellung wird in Teilen in der ersten Vorstudie (siehe Kapitel 5.3.2) beantwortet, um einen Anhaltspunkt für die Ausgestaltung und Durchführung des Seminars zu erhalten. Im Rahmen der Studie werden zudem die Einstellungen der Teilnehmer\*innen und deren Veränderungen durch den Seminarbesuch erhoben, um Aufschluss über die Wirksamkeit des Seminars zu erhalten und einen Beitrag zur aktuellen sportpädagogischen Fachdiskussion zu leisten (siehe Kapitel 6.1).

Weiterhin konnte in der theoretischen Herleitung dieser Arbeit festgestellt werden, dass ein Seminar zur Steigerung der interkulturellen Kompetenz fester Bestandteil der Lehrer\*innenbildung sein muss, um einen Einfluss auf die interkulturelle Kompetenz von angehenden Sportlehrkräften zu nehmen. Der Frage, ob sich das in dieser Arbeit beschriebene Seminarskonzept und seine Durchführung für die Steigerung der interkulturellen Kompetenz eignet, wird mithilfe der dritten forschungsleitenden Fragestellung nachgegangen:

***FS 3: ‚Ermöglicht die Konzeption und Durchführung des Seminarskonzepts, dass sich die Einstellungen und die Kompetenzselbsteinschätzungen von Sportlehramtsstudierenden zu kultureller Vielfalt verbessern können?‘***

Die Beantwortung der Fragestellung folgt den Orientierungspunkten einer Programmevaluation in der Sportpädagogik (Sygusch, Bähr, Gerlach & Bund, 2013). Bezüglich der Konzeption des Seminarskonzepts wird betrachtet, ob das Konzept theoretisch fundiert und auf konkrete Operationsziele ausgerichtet ist. Weiterhin wird überprüft, ob die

Inhalte und Methoden die formulierten Operationsziele ansteuern. Zur Evaluation der Durchführung des Seminarkonzepts wird betrachtet, ob bei der Durchführung die konzeptionellen Vorgaben berücksichtigt wurden, ob sich die Studierenden im Seminarverlauf angemessen involvieren und ob vorgegebene Operationsziele, Inhalte und Methoden von den Studierenden akzeptiert werden. Die Beantwortung der dritten forschungsleitenden Fragestellung erfolgt in den Kapiteln 6.2 (Konzeption) und 6.3 (Evaluation).

Die vierte forschungsleitende Fragestellung schließt an die Konzeption und Durchführung an und beschäftigt sich mit der dritten Ebene der Programmevaluation nach Sygusch et al. (2013). Sie evaluiert die Wirksamkeit des Seminarkonzepts und lautet:

***FS 4: ‚Wie entwickeln sich die Einstellungen und Kompetenzselbsteinschätzungen der Studierenden durch den Seminarbesuch?‘***

Diese Fragestellung gilt als „ultimative Hürde“ (Mittag & Hager, 2000, S. 118) für das Seminarkonzept und seine Durchführung. Zur Beantwortung werden zwei Hypothesen formuliert, die in den Kapiteln 6.4.1 und 6.4.2 geprüft werden. Diese lauten wie folgt:

H 1: Durch den Seminarbesuch steigert sich die Kompetenzselbsteinschätzung zum Umgang mit kulturell vielfältigen Schüler\*innen im SU.

H 2: Durch den Seminarbesuch verbessert sich die Einstellung der Teilnehmenden zu kultureller Vielfalt im SU.

Dazu wird überprüft, ob die Operationsziele der Intervention erreicht werden konnten, ob Operationsziele im Interventionsprozess verändert wurden und wie die Wirksamkeit im Kontext der Durchführung zu bewerten ist.

Abschließend wird dargestellt, welche Elemente des Seminarkonzepts und dessen Durchführung insbesondere das Potenzial haben, die interkulturelle Kompetenz von Sportlehramtsstudierenden zu steigern. Somit lautet die fünfte forschungsleitende Fragestellung:

***FS 5: ‚Welche strukturellen, inhaltlichen und methodischen Elemente des Seminarkonzepts dienen der Steigerung der interkulturellen Kompetenz der Teilnehmer\*innen?‘***

Die Beantwortung dieser Fragestellung gibt einen Hinweis darauf, wie zukünftige Seminare zur Steigerung der interkulturellen Kompetenz konzipiert und durchgeführt werden sollten und leistet dadurch einen Beitrag zur sportpädagogischen Fachdiskussion.

In Abbildung 17 werden die beschriebenen Fragestellungen und Hypothesen zusammengefasst dargestellt.

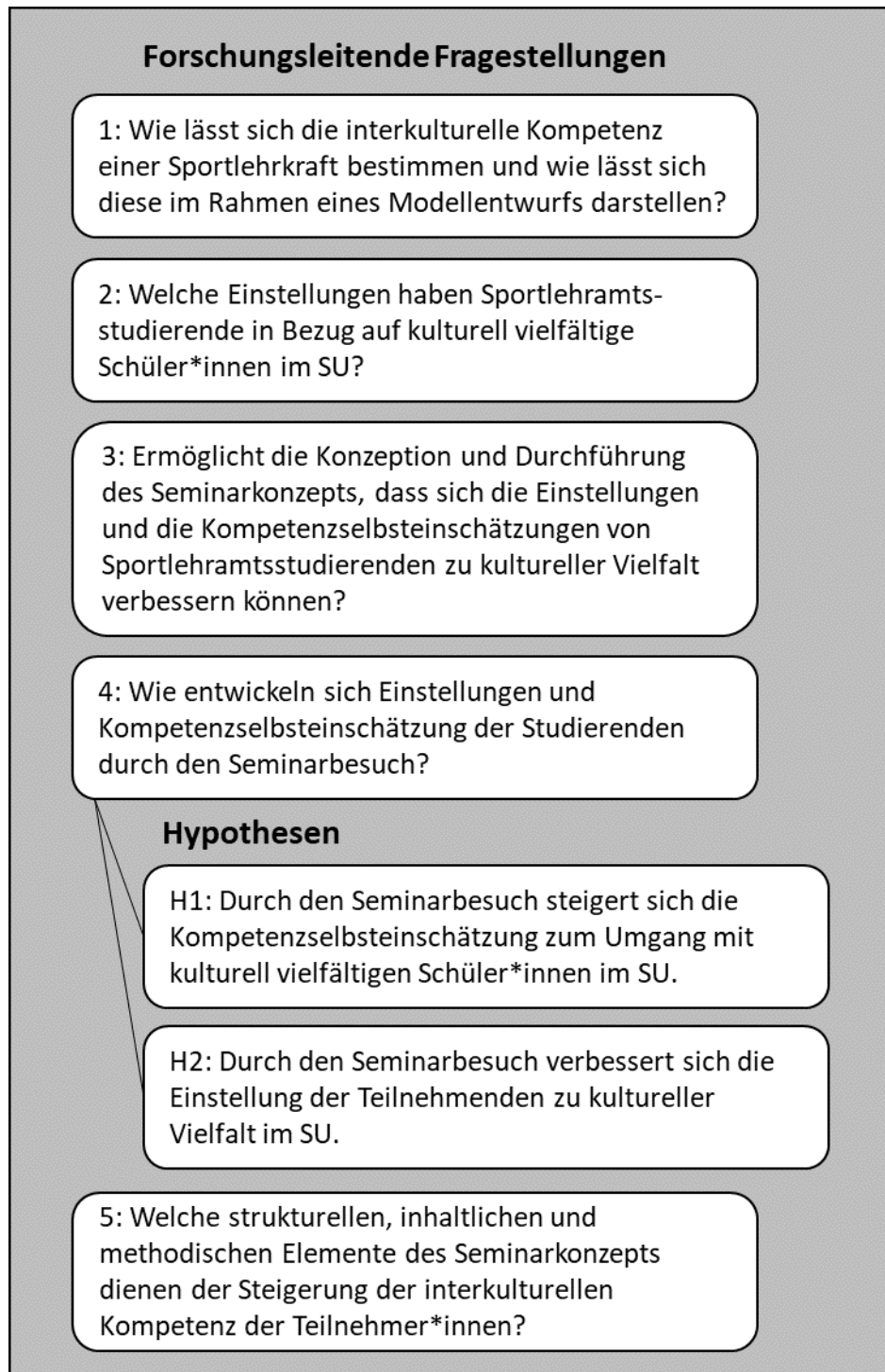


Abbildung 17: Übersicht der forschungsleitenden Fragestellungen und Hypothesen

Bevor die Fragestellungen beantwortet werden können, werden im Folgenden die vorbereitenden Tätigkeiten zur Durchführung der Hauptstudie beschrieben.

### 5.3 Vorbereitung der Studie

Zur Vorbereitung der empirischen Studie – und insbesondere zur Konzeption und Evaluation des Seminarkonzepts – wurde eine hermeneutische Literaturanalyse durchgeführt. Weiterhin wurden drei Vorstudien geplant, durchgeführt und evaluiert. Diese vorbereitenden Tätigkeiten, ihre Ergebnisse und die sich daraus ergebenden Implikationen für die Konzeption des Seminars werden im Folgenden dargestellt.

#### 5.3.1 Hermeneutische Literaturanalyse

Die Literaturrecherche und -analyse erfolgte mit dem Ziel, einen evidenzbasierten Überblick der wissenschaftlichen Fachdiskussion zu den Themenfeldern *interkulturelle Kompetenz*, *interkulturelles Lernen*, *Sportunterricht* und *Inklusion* zu erhalten und dadurch Ansatzpunkte für die Entwicklung einer integrativen Betrachtung und zur Planung, Durchführung und Reflexion des Seminarkonzepts abzuleiten. Die dazugehörige Literaturrecherche wird im folgenden Kapitel beschrieben.

##### 5.3.1.1 Literaturrecherche und -analyse

Zur Durchführung der Literaturrecherche wurde eine gemischte Strategie angewendet. Dazu wurden sowohl die *systematische*, die *rückwärtsgerichtete* und die *vorwärtsgerichtete Suche* (Kornmeier, 2007; Nienhüser & Magnus, 2003) durchgeführt. Anhand welcher Vorgaben die unterschiedlichen Strategien durchgeführt wurden, kann in Tabelle 1 nachgelesen werden.

*Tabelle 1: Übersicht der angewandten Recherchestrategien*

Strategie	Erläuterung
<b>rückwärtsgerichtete Suche</b>	Die rückwärtsgerichtete Suche hat eine oder mehrere Quellen als Ausgangslage und beschreibt die Suche nach dem Schneeballsystem. Hierbei werden Quellen, die bereits in relevanten Fachzeitschriften zitiert wurden, untersucht.
<b>systematische Suche</b>	Bei der systematischen Suche wird keine Quelle als Grundlage verwendet. Hier wird nach einschlägiger Literatur in Fachzeitschriften, Lehrbüchern, Monografien, Handbüchern und digitalen Medien gesucht.

Strategie	Erläuterung
<b>vorwärtsgerichtete Suche</b>	Die vorwärtsgerichtete Suche hat ebenfalls eine oder mehrere Quellen als Ausgangslage. Hierbei werden zitierte Autoren und deren Beiträge zum Forschungsthema recherchiert.

Ausgangspunkt für die rückwärts- und vorwärtsgerichtete Suche sind einzelne Arbeiten, die nach theoretischen Vorüberlegungen des Forschers als besonders relevant erachtet wurden (siehe Tabelle 2).

*Tabelle 2: Relevante Übersichtsarbeiten zur Forschungsthematik*

Autor*in/ Autor*innen	Jahr	Titel der Arbeit
Auernheimer	1995	Einführung in die interkulturelle Erziehung
Bender-Szymanski	2013	Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung
Bröskamp	1994	Körperliche Fremdheit – Zum Problem der interkulturellen Begegnung im Sport
Gieß-Stüber	2005	Der Umgang mit Fremdheit - Interkulturelle Bewegungserziehung jenseits von Ausgrenzung oder Vereinnahmung
Gieß-Stüber, Burrmann, Radtke & Tiemann	2014	Diversität, Inklusion, Integration und Interkulturalität – Bewährte Strategien und Entwicklungsperspektiven für den organisierten Sportunterricht
Grimminger	2009	Interkulturelle Kompetenz im Schulsport
Lanfranchi	2013	Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung

<b>Autor*in/ Autor*innen</b>	<b>Jahr</b>	<b>Titel der Arbeit</b>
Tiemann	2012	Vielfalt im Sportunterricht – Herausforderung und Bereicherung

Für die Erschließung weiterer, relevanter Quellen wurde die darin zitierte Literatur nach dem Schneeballsystem auf ihre Relevanz hin überprüft. Um hochwertige, korrekte und authentische Ergebnisse zu erhalten, wurden ausschließlich Artikel aus wissenschaftlichen Zeitschriften berücksichtigt (Becker, 2007; Machi & McEvoy, 2016).

Im Anschluss an die rückwärtsgerichtete Suche erfolgte eine systematische Suche, bei der (Online-)Datenbanken nach Literatur durchsucht wurden. Zumeist erfolgte die Suche mithilfe des Bibliothek-Katalogs der Universität Bayreuth und darüber mit den Bibliotheksverbänden Südwestdeutschland, Westdeutschland und Hessen. Weiterhin wurden die Suchmaschine Google Scholar<sup>4</sup> und die elektronischen Datenbanken Springer Link<sup>5</sup> und BISP<sup>6</sup> verwendet. Für die Suche wurden Suchbegriffe aus den Suchkategorien *Kultur*, *Schule* und *Lehrkraft* kombiniert. Eine Übersicht der Kategorien und darin enthaltenen Suchbegriffe befindet sich in Tabelle 3.

*Tabelle 3: Suchkategorien und -begriffe*

<b>Kategorie</b>	<b>Suchbegriffe</b>
<b>Kultur</b>	Kultur, Diversität, Migration, interkulturell, Fremdheit, heterogen
<b>Schule</b>	Schule, Sportunterricht, Lernen, Inklusion, inklusiv
<b>Lehrkraft</b>	Lehrkraft, Sportlehrkraft, Sportlehrer, Kompetenz, Einstellung, Professionalisierung, Subjektive Theorien, Haltung, Identität

Abschließend wurde die vorwärtsgerichtete Suche durchgeführt. Dazu wurden erneut die Artikel aus Tabelle 2 als Grundlage genommen, um für das Forschungsfeld relevante Forscher\*innen zu identifizieren. Informationen über weitere Veröffentlichungen der Forscher\*innen wurden über die persönlichen Homepages oder die Homepages

<sup>4</sup> Abrufbar unter: [www.scholar.google.de](http://www.scholar.google.de)

<sup>5</sup> Abrufbar unter: [www.link.springer.de](http://www.link.springer.de)

<sup>6</sup> Abrufbar unter: [bisp-surf.de/discovery](http://bisp-surf.de/discovery)

der Universitäten, an denen die Forscher\*innen beschäftigt sind, ausfindig gemacht. Um sicher zu gehen, dass die Recherche möglichst lückenlos vollzogen und der Großteil der relevanten Literatur ausfindig gemacht wurde, wurden abschließend die Literaturverzeichnisse aller in die Untersuchung eingegangenen Veröffentlichungen überprüft (Becker, 2007). So konnte eine geringe Anzahl weiterer relevanter Artikel generiert werden.

Insgesamt wurden 268 Veröffentlichungen zusammengetragen und analysiert. Zur Prüfung ihrer Relevanz wurden die Zusammenfassung, bzw. Abstract oder Einleitung, und das Fazit der Veröffentlichung betrachtet. Im nachfolgenden Schritt wurden die Veröffentlichungen auf ihre Eignung und Bedeutung für die vorliegende Arbeit analysiert. Als geeignet und bedeutsam wurden Veröffentlichungen vor allem dann eingeschätzt, wenn sie einen Beitrag zur interkulturellen Kompetenz von Sportlehrkräften oder zur interkulturellen Bildung lieferten. Die Arbeiten wurden insbesondere unter drei Gesichtspunkten ausgewertet: Welche Erkenntnisse liefert die Veröffentlichung zur:

- theoretischen Einordnung und Klärung des Begriffs der (interkulturellen) Kompetenz von Sportlehrkräften?
- Modellierung interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften?
- Planung, Durchführung und Reflexion eines Seminarkonzepts zur Steigerung der interkulturellen Kompetenz der Teilnehmer\*innen?

Die Ergebnisse der Literaturanalyse zur Einordnung und Klärung des Begriffs der (interkulturellen) Kompetenz von Sportlehrkräften und zur Modellierung interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften wurden in Kapitel 2 und 3 ausführlich dargestellt. Welche Ergebnisse zur Planung, Durchführung und Reflexion eines Seminarkonzepts zur Steigerung der interkulturellen Kompetenz erzielt wurden, wird im folgenden Kapitel dargestellt.

### **5.3.1.2 Ergebnisse zum interkulturellen Lernen**

Die Ergebnisse der Literaturanalyse lieferten Anhaltspunkte, die als grundlegende Paradigmen bei der Planung, Durchführung und Reflexion des Seminarkonzepts zur Durchführung mit Studierenden des Lehramts Sport berücksichtigt wurden. Sie umfassten folgende Aspekte:

**Kulturwissen:** Gegenseitiges Wissen zwischen Individuen und Gruppen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen ist förderlich für den wohlwollenden und wertschätzenden Umgang miteinander. Es erlaubt „effektiv und konstruktiv in Austausch mit Vertreter[\*inne]n einer anderen Kultur zu treten“ (Gieß-Stüber, 2014, S. 30).

**Erkennen der eigenen Kulturgebundenheit:** Grundlegende Voraussetzung für interkulturelle Kompetenz einer Sportlehrkraft und somit für die Bereitschaft sich mit dem ‚Fremden‘ zu befassen, ist das Bewusstsein des ‚Eigenen‘, also die Wahrnehmung der eigenen Kulturgebundenheit. Nur wenn die eigene Kultur – und die sich daraus ergebende Lebensweise – als eine von vielen wahrgenommen wird, kann das eigene Handeln kritisch betrachtet und hinterfragt werden. Dadurch ergibt sich die Möglichkeit, dass eine Sportlehrkraft offen und wertschätzend mit der Lebensweise von Schüler\*innen umgehen kann (Gieß-Stüber, 2005a).

**Fremdheitserfahrungen machen / Krisen auslösen:** Ohne wechselseitigen Austausch ist gegenseitige Toleranz nicht erreichbar und das Gefühl von Fremdheit nicht zu überwinden. Der Kontakt und Dialog mit als ‚fremd‘ oder ‚befremdlich‘ wahrgenommenen Situationen oder Personen ermöglicht die Auseinandersetzung und Dekonstruktion des ‚Fremden‘. Durch diesen Prozess besteht die Möglichkeit, Gemeinsamkeiten zu erkennen und mehr über seine eigene Kultur zu erfahren (Weinberg, 1997). Insbesondere Momente der Irritation und Unsicherheit können dabei eine Krise auslösen. Diese Krise kann als produktives Moment aufgegriffen werden und mithilfe von Reflexionsphasen Veränderungsprozesse anstoßen (Koller, 2011; Regenbrecht et al., 2019).

**Erlebnisse reflektieren / Alltagsbezug herstellen:** SU bietet aufgrund seiner Körperlichkeit und den vergleichsweise offenen Organisationsformen eine Vielzahl an Möglichkeiten unterschiedliche Verwendungsweisen des Körpers aufzuzeigen, Gefühle wie Fremdheit und Vertrautheit oder Ausgrenzung und Gemeinsamkeit hervorzurufen und diese für Schüler\*innen erfahrbar zu machen. Diese Erlebnisse mit dem ‚Fremden‘ und dem ‚Eigenen‘ bedürfen der geistigen Auseinandersetzung, um aus erlebter Irritation „Erfahrenes und Bedachtes“ (Neuber, 1999, S. 115) zu machen und, um eine rationale und diskursive Überprüfung des Selbst- und Weltverständnisses zu erreichen (Scherr, 2001). Durch den Transfer der Erlebnisse auf Alltagssituationen kann bspw. die Empathie gegenüber Personen, die in ihrem täglichen Leben Ausgrenzung erfahren, gesteigert werden (Grimminger-Seidensticker & Möhwald, 2017).



**Es gibt kein Rezept für den Umgang mit Vielfalt:** Aufgrund der Vielfältigkeit von Schüler\*innen müssen ständig neue Unterschiede und Situationen daraufhin analysiert und bewertet werden, ob sie Formen von Benachteiligung hervorrufen. Dabei ist zu beachten, dass die Gleichbehandlung von Schüler\*innen aufgrund von unterschiedlichen Ausgangslagen Benachteiligung hervorrufen kann. Daraus folgt, dass die Gleichberechtigung der Gleichbehandlung vorzuziehen ist. Für Lehrkräfte ergibt sich somit die Aufgabe, Schüler\*innen in ihrer „universellen Schülerrolle [...] wahrzunehmen [und sie gleichzeitig nach dem] pädagogischen Prinzip der Individualisierung“ (Auernheimer, 1996, S. 94) zu fördern und zu fordern. Im Sinne Ainscows (2005) befinden sich Lehrkräfte auf einer nicht endenden Suche nach Möglichkeiten mit der Vielfalt von Schüler\*innen umzugehen. Ziel ist es, Diversität als Norm zu verstehen und die pädagogische Praxis zu überdenken und so anzupassen, dass die gleichberechtigte Teilhabe aller Schüler\*innen ermöglicht wird (Frohn & Grimminger, 2011).

**Zentrale Aspekte interkultureller Kompetenz:** In der Literatur tauchen wiederholt Begriffe auf, die Facetten interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften beschreiben. Dazu zählen Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, Interaktions- und Beziehungskompetenz und Einstellungen. Diese Facetten wurden in der integrativen Betrachtung interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften (siehe Kapitel 3) berücksichtigt und dezidiert betrachtet.

### **Fazit der hermeneutischen Literaturanalyse**

Die dargestellten Ergebnisse der Literaturanalyse bilden die Basis und Ausgangsposition für die Planung des Seminarkonzepts. Es wird deutlich, dass sowohl das Wissen über Personen anderer Kulturen und ihre Verhaltensweisen, als auch das Wissen über sich selbst und seine eigene Kulturgebundenheit die Grundlage für interkulturelle Kompetenz bilden. Das Wissen kann genutzt werden, um mithilfe von Fremdheitserlebnissen und dadurch ausgelösten Krisen, die interkulturelle Kompetenz von Personen zu steigern. Dazu ist es notwendig die Erlebnisse durch Reflexionsprozesse aufzulösen und Bezüge zum Alltag herzustellen. Die beschriebenen Prozesse ermöglichen es einer Sportlehrkraft eine gesteigerte Wahrnehmung für die Vielfalt von Schüler\*innen zu entwickeln, angemessen auf diese Vielfalt zu reagieren und eine gleichberechtigte Teilhabe aller Schüler\*innen im alltäglichen SU zu ermöglichen.

Neben den Ergebnissen der Literaturrecherche wurden Ergebnisse von drei Vorstudien bei der Planung, Durchführung und Reflexion des Seminarkonzepts berücksichtigt. Die Vorstudien und ihre Ergebnisse werden im Folgenden dargestellt.

### 5.3.2 Vorstudie 1 – Einstellungen von Sportlehramtsstudierenden zu kultureller Diversität

Die nachfolgend beschriebene Vorstudie leistet einen Beitrag zur Beantwortung der zweiten forschungsleitenden Fragestellung (siehe Abbildung 1). Sie geht der Frage nach, welche Einstellungen Sportlehramtsstudierende zur kulturellen Vielfalt von Schüler\*innen im SU haben und wurde im Rahmen von zwei Bachelorarbeiten bearbeitet (Ederer, 2016; Werner, 2019).

#### Stichprobe und Datenerhebung

In der vorbereitenden Studie wurden Einstellungen von sechs Sportlehramtsstudierenden zur kulturellen Diversität im SU erhoben. In der Stichprobe wurden Männer (N = 2) und Frauen (N = 4), die sich in unterschiedlichen Phasen bzw. Fachsemestern ihres Studiums befanden, befragt. Die Merkmalsausprägungen der Proband\*innen finden sich in Tabelle 4.

*Tabelle 4: Merkmalsausprägungen der Interviewpartner\*innen*

	Interview 1	Interview 2	Interview 3	Interview 4	Interview 5	Interview 6
<b>Befragte Person</b>	B1	B2	B3	B4	B5	B6
<b>Geschlecht</b>	weiblich	männlich	weiblich	männlich	weiblich	weiblich
<b>Alter</b>	25	23	21	26	21	24
<b>Fachsemester</b>	9	7	1	10	4	8
<b>Schulart</b>	Realschule	Realschule	Gymnasium	Realschule	Realschule	Gymnasium

Um die Gespräche zu strukturieren, alle relevanten Themenbereiche abzudecken und eine Vergleichbarkeit zwischen den Ergebnissen herzustellen, erfolgte die Datenerhebung mithilfe von offenen, teilstandardisierten Leitfadeninterviews (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). Diese Art des Interviews stellt sicher, dass die vorab als wichtig eingeschätzten Themenbereiche besprochen werden. Gleichzeitig bietet sie eine Offen-

heit für weitere Themen die während des Gesprächs entstehen (Gerhard & Seckelmann, 2013). Die Entwicklung des Leitfadens erfolgte mithilfe des SPSS - Verfahrens nach Helfferich (2011). Im ersten Schritt erfolgt dabei ein Brainstorming um mögliche Fragen zu sammeln („S“). Im zweiten Schritt werden die Fragen geprüft („P“) und irrelevant oder unpassend erscheinende Fragen gestrichen. Anschließend werden die Fragen inhaltlich sortiert („S“). Dabei erfolgt eine Reihung von offenen Erzählstimuli hin zu strukturierten Nachfragen. Im letzten Schritt werden anhand der Sortierung der Fragen Kategorien entwickelt, mithilfe derer die Fragen strukturiert werden („S“) (Helfferich, 2011). Diese Methode ergab sechs Themenblöcke: (1) Verständnis von kultureller Diversität, (2) Biografie des\*r Befragten und deren Auswirkung auf die Einstellung, (3) Erfahrungen im Ausland und deren Auswirkungen auf die Einstellung, (4) Erfahrungen aus Schule und Freizeit, (5) Stellungnahme zu einem Video mit muslimischen Schülerinnen im SU und (6) drei freie Wünsche, die unabhängig vom Thema geäußert werden dürfen. Der vollständige Gesprächsleitfaden und dazugehörige Aufrechterhaltungsfragen können in Anhang 1 eingesehen werden. Die Interviews wurden in den Räumlichkeiten der Universität Bayreuth durchgeführt und dauerten zwischen 30 und 45 Minuten.

### **Auswertung der Interviews**

Zur qualitativen Auswertung der Interviews wurde die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) angewendet. Dabei werden den Aussagen der Probanden mithilfe eines theoriegeleiteten Analyserasters systematisch Informationen entnommen und zusammengefasst (Gläser & Laudel, 2009). Das Analyseraster orientiert sich an den von Wenning (2007) beschriebenen Umgangsweisen mit Heterogenität in Bildungseinrichtungen: *Ignorieren*, *Reduzieren*, *Akzeptieren*. Diese Kategorien erscheinen geeignet, da zwischen akzeptierenden und offenen bis hin zu ablehnenden und diskriminierenden Einstellungen unterschieden werden kann.

### **Darstellung der Ergebnisse**

**Kategorie *Ignorieren*:** Das zentrale Merkmal des Ignorierens ist, dass die unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen im SU keine Berücksichtigung finden. Dies kann zur Diskriminierung und zum Ausschluss von Schüler\*innen führen. In den geführten Interviews finden sich nur sehr wenige Beispiele für eine ignorierende Einstellung der Proband\*innen.

Bspw. waren die Studierenden B1 und B3 der Meinung, dass kulturelle Vielfalt im SU teilweise schwierig sein könne. So merkte Studentin B3 an, dass insbesondere Religion als kultureller Aspekt zu Herausforderungen führen könne, wenn muslimische Mädchen und junge Frauen aus Glaubensgründen nur mit spezieller Kleidung am Schwimmunterricht teilnehmen könnten. Mit dieser Art von Kleidung sei es „schwierig zu schwimmen und denen auch Schwimmen beizubringen, deswegen find ich’s ne Herausforderung und auch schwierig, eher ähm solche Kulturen dann im Sport“ (B3, Z. 309ff) bzw. am SU teilhaben zu lassen. Studentin B5 zeigte sich stellenweise gleichgültig, da für sie das Zusammenleben mehrerer Kulturen in Deutschland „kein Problem“ (Z. 122) darstelle. Eine Bereicherung für den SU würde sie dabei aber auch nicht empfinden, sagte sie.

Grundsätzlich wünschten sich alle Proband\*innen die Teilnahme aller am SU, unabhängig von der kulturellen Identität der Schüler\*innen. So meinte Studentin B5 in Bezug auf muslimische Mädchen, die im SU Kopftuch tragen wollen: „Das nimmt sie von nichts irgendwie aus, was ich machen würde im Sportunterricht“ (B1, Z. 603f). Problematisch erscheint hier, dass eine Teilhabe an der Norm gewünscht wird und nicht auf die individuellen Lern- und Leistungsvoraussetzungen der Schüler\*innen eingegangen wird. Kulturelle Vielfalt wird zwar akzeptiert, aber nur unter der Bedingung „wenn’s den Sport nicht behindert“ (B6, Z. 434). Die Vermittlung sportpraktischen Könnens steht somit im Zentrum der Aufmerksamkeit.

Wie bereits oben erwähnt, können nur vereinzelt konkrete Beispiele für die Umgangsweise *Ignorieren* gefunden werden. Diese fallen bei allen Teilnehmer\*innen so gering aus, dass keinem\*r der Proband\*innen eine ignorierende Einstellung zugeordnet werden kann.

**Kategorie Reduzieren:** Beschreibend für eine reduzierende Einstellung ist eine starke Normorientierung. Alles was von dieser Normalitätsvorstellung abweicht, wird als Defizit kategorisiert. Kulturelle Vielfalt wird nicht als Bereicherung, sondern als Herausforderung oder sogar als etwas Negatives wahrgenommen. Studentin B1 äußerte bspw.:

„Ja ich mein für mich als Sportlerin das ist natürlich undenkbar irgendwie mit Kopftuch Sport zu machen. Würd mich super nerven einfach aus Beweglich/ also Sicht und Beweglichkeit und Schwitzen und aus den Bequemlichkeitsgründen ja und klar hab ich jetzt da keine religiöse Überzeugung das ich das nachvollziehen kann“ (B1, Z. 462ff).

Auch Student B4 bezog sich auf reduzierende Verhaltensweisen und forderte von Kindern mit Migrationshintergrund sich an die „Kultur anzupassen“ (Z. 664). Diese Aussage relativierte er etwas, indem er gleichzeitig bereit wäre andere Kulturen zu respektieren.

In den Aussagen kann eine Defizitorientierung wahrgenommen werden, die leicht zu Diskriminierung führen kann. Dabei waren sich die Interviewpartner\*innen dem Risiko der Diskriminierung durchaus bewusst. So meinte Studentin B1, dass man aufpassen müsse im Umgang mit kultureller Vielfalt nicht in eine „Ungleichbehandlung“ (Z. 637) zu fallen und Schüler\*innen aus Sicherheitsgründen nicht an einer Aktionsform teilnehmen zu lassen. Der Umgang mit verschiedenen kulturellen Hintergründen der Schüler\*innen scheint somit zu Zielkonflikten bei der Studentin zu führen, wenn beispielsweise die gleichberechtigte Teilhabe aller in Konflikt mit Sicherheitsaspekten steht.

In einigen Aussagen lässt sich auch eine Orientierung an der Norm erkennen. So wurden unterschiedliche Lern- und Leistungsvoraussetzungen der Schüler\*innen nicht weiter berücksichtigt. Es ginge nicht darum Individuen zu fördern und auf ihre Bedürfnisse einzugehen, sondern darum, dass alle Schüler\*innen das gleiche machten. Studentin B3 äußerte, dass „alle halt genauso mitmachen [sollten] wie ähm deutsche Kinder“ (Z. 378). Ziel sei es „einen normalen Sportunterricht abzuhalten“ (B4, Z. 244). Weiterhin wird der Wunsch nach Integration geäußert. Schüler\*innen sollten sich „an die Kultur des Gastlandes“ (B3, Z. 471), sich der Mehrheit anpassen, um eine möglichst homogene Gruppe zu bilden. Im Gegensatz zur Kategorie *Ignorieren* sind die Inhalte beim *Reduzieren* von einem breiteren Sportverständnis geprägt. Es geht nicht nur um die leistungssportliche Perspektive, sondern auch andere Beweggründe wie „Spaß am Sport und das gemeinsame Erleben“ (B3, Z. 472) sind von Bedeutung. Dies entspricht zwar noch keinem inklusiven oder mehrperspektivischen SU, stellt aber eine erste Öffnung dar.

Es ist festzustellen, dass Studierende insbesondere dann reduzierende Aussagen tätigen, wenn sie keine oder nur wenig praktische Erfahrung im Umgang mit vielfältigen Schüler\*innen haben. Die Aussagen, die der reduzierenden Kategorie zugewiesen werden, weisen einen hohen Grad an Reflektivität auf und die Befragten betonen auch die andere Seite verstehen zu können. Dennoch lässt sich in ihnen der Wunsch nach einer möglichst homogenen Lerngruppe erkennen.

**Kategorie Akzeptieren:** In den Antworten der Befragten findet sich eine Vielzahl an Hinweisen, die auf eine akzeptierende Einstellung schließen lassen. *Akzeptieren* wie es von Wenning (2007) als Umgangsweise in Bildungseinrichtungen beschrieben wird, meint eine kulturbejahende Einstellung. Die Diversität der Schüler\*innen wird wahrgenommen, akzeptiert und als Norm verstanden.

Beispielhaft hierfür ist die Reaktion der Befragten auf ein Video, das am Ende der Interviews zur ersten Bachelorarbeit gezeigt wurde. Eine Sportlehrerin spricht darin mit einer muslimischen Schülerin, die ihr Kopftuch auch während der Sportstunde nicht ablegen möchte. Der Videoausschnitt wurde von den Befragten als vorbildliche Situation wahrgenommen. Alle äußerten sich positiv über die Einstellung der Lehrerin, die Toleranz und Akzeptanz vorlebt und im Gespräch betont, dass es wichtig sei, dass niemand aus Glaubensgründen zu etwas gezwungen würde. Studentin B1 sagte:

„Ähm, ja sie hat ja gerade gesagt, man darf niemanden irgendwas aufzwingen auch nicht wegen dem Glauben und da stimme ich mit der Lehrerin hundert Prozent überein, also das Gleiche hab ich auch vorhin gesagt mit dem Beispiel das ich erlebt hatte, ähm, wenn jemand meint er muss auch im Sportunterricht das Kopftuch tragen, dann ähm kann er das tun“ (B1, Z. 586ff).

Auch Student B2 sah in dem gezeigten Videoausschnitt eine Handlungsweise, die man nachahmen sollte. So meinte er: „wünschenswert wäre, dass ich wahrscheinlich genauso reagiere wie sie“ (Z. 334). Er ergänzte, dass es für den SU keine Rolle spiele, ob das Mädchen ein Kopftuch trage oder nicht. Diese Entscheidung bleibe der Schülerin überlassen und müsse von der Lehrkraft akzeptiert werden. Die angeführten Zitate sprechen für eine akzeptierende Einstellung gegenüber kultureller Vielfalt.

Weiterhin kann unter den Interviewpartnern\*innen ein positiver, reflexiver Umgang mit kultureller Vielfalt wahrgenommen werden. Probleme werden erkannt und man versucht diese aktiv zu lösen. Einige Befragte identifizierten Sprachbarrieren als die größte Herausforderung vor die man als Lehrkraft gestellt werden könne. Dennoch sahen sie dies nicht als unüberwindliches Hindernis an. Im Gegenteil, die Sprachbarriere könne nach Meinung der Befragten im SU sogar leichter als in anderen Fächern überwunden werden. Als Möglichkeiten zur Überwindung der Sprachbarriere wurden „Vormachen und Nachmachen“ (B2, Z. 198) sowie die Verständigung „mit Händen und Füßen“ (B3, Z. 387) genannt. Auch Studentin B5 sah in der Sprachbarriere ein kleineres Problem, da im SU auf „ganz andere Art und Weise kommuniziert werden kann“ (453f). Wenn im SU eine andere Sprache gesprochen würde, sei das für die

Befragten auch kein Problem und würde akzeptiert werden, solange eine Fremdsprache nicht zur Ausgrenzung genutzt und weiterhin der Kontakt zu Mitschüler\*innen und der Lehrkraft gesucht würde. SU wurde weiterhin als Chance angesehen, um „mehr Teil der Gesellschaft [zu] werden“ (B1, Z. 629f).

Die Studierenden B2 und B3 waren der Meinung, dass sich SU durch kulturelle Vielfalt der Schüler\*innen verbessere, da neuer Input durch andere Denkweisen, Verhaltensmuster und auch Gegensätze geliefert werden würde, von denen man etwas lernen könne. Als praktische Beispiele nannten die Studierenden neue oder andersartige Sportgeräte, Spiele, Methoden und auch Verwendungsweisen des Körpers. Dies könne zum Abbau von Vorurteilen und der Förderung einer guten Klassengemeinschaft beitragen. In unteren Jahrgangsstufen bestünde nach Aussage des Studenten B2

„die Möglichkeit Vorurteile und Berührungsängste gar nicht erst entstehen zu lassen die Schüler durch einen positiven Umgang miteinander zu einer akzeptierenden, offenen Haltung zu erziehen“ (B2, Z. 179ff).

Nicht nur die Sache Sport, sondern auch der Spaß an der Sache sei dabei von Bedeutung. Die Schüler\*innen sollten erfahren, dass sie sowohl voneinander als auch gemeinsam lernen könnten.

Auch in dieser Kategorie zeigt sich, dass Vorerfahrungen positiv auf die Aussagen der Proband\*innen wirken. Studentin B6 gab an, dass an einer ihrer Praktikumsschulen ein traditionell muslimisch erzogenes Mädchen im Schwimmunterricht starken Nachholbedarf hatte und deshalb alle Übungen im Stehbereich durchführte. Dadurch habe die Schülerin „alle Übungen mitgemacht und sich mega angestrengt“ (B6, Z. 413f).

### **Zusammenfassung und Zwischenfazit zur zweiten forschungsleitenden Fragestellung**

Der Ergebnisdarstellung ist zu entnehmen, dass sich die Einstellungen der Sportlehrer\*innen in der Vorstudie gut in die von Wenning (2007) identifizierten Strategien einordnen lassen. Grundsätzlich können Ausprägungen in allen drei Bereichen *Ignorieren*, *Reduzieren*, *Akzeptieren* gefunden werden. Dabei bleibt festzuhalten, dass quantitativ nur wenige Aussagen getroffen wurden, die sich der Strategie *Ignorieren* zuordnen lassen. Es fanden sich einige Äußerungen, die der Kategorie *Reduzieren* zuzuordnen sind. Diese ließen sich vor allem erkennen, wenn die Befragten in einen Zielkonflikt gerieten oder eine unsichere Situation beschrieben. Auch Studierende mit

geringem Erfahrungsschatz im Umgang mit kulturell vielfältigen Gruppen neigten teilweise zu reduzierenden Aussagen. Der Großteil der Interviewsequenzen kann einer *akzeptierenden* Einstellung zugeordnet werden. Diese Einordnung spricht für eine generelle Offenheit und Akzeptanz der angehenden Sportlehrkräfte gegenüber kultureller Vielfalt im SU und für einen produktiven Umgang mit heterogenen Lern- und Leistungsvoraussetzungen. In Bezug auf die zweite forschungsleitende Fragestellung kann somit ein Zwischenfazit gezogen werden. Die Ergebnisse der ersten Vorstudie deuten darauf hin, dass Sportlehramtsstudierende eine offene, vielfaltsbejahende Einstellung in Bezug auf kulturell vielfältige Schüler\*innen haben.

### **5.3.3 Vorstudie 2 – Fragebogenerhebung zu interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften**

#### **Stichprobe und Datenerhebung**

Im Rahmen der zweiten Vorstudie wurden  $N = 21$  Sportlehrkräfte ( $m = 11$ ,  $w = 10$ ) mithilfe der Software Qualtrics in einem Onlinefragebogen zu ihren Erfahrungen mit kultureller Vielfalt im SU befragt. Dazu fokussiert sich der Fragebogen insbesondere auf die Erhebung der Bedeutsamkeit interkultureller Kompetenz im SU sowie auf die Einstellungen in Bezug auf kulturelle Vielfalt von Schüler\*innen im SU. Weiterhin wurden die Lehrkräfte dazu befragt, welche Dimensionen von Vielfalt im SU von hoher Bedeutung sind und somit im Seminar behandelt werden sollten.

Die teilnehmenden Lehrkräfte arbeiten an verschiedenen Schultypen (Gymnasium:  $N = 8$ , Realschule:  $N = 7$ , Gesamtschule:  $N = 5$ , berufliche Schulen:  $N = 1$ ) und kommen aus unterschiedlichen Bundesländern (Bayern:  $N = 13$ , Mecklenburg-Vorpommern:  $N = 4$ , Thüringen:  $N = 1$ ) sowie aus der Schweiz ( $N = 2$ ) und Österreich ( $N = 1$ ). Sowohl jüngere Lehrkräfte, im Alter von 20 bis 39 Jahren ( $N = 13$ ), als auch erfahrenere Lehrkräfte, im Alter von 40 bis 69 Jahren ( $N = 8$ ), nahmen an der Umfrage teil. Die Entwicklung des Fragebogens erfolgte nach der SPSS-Methode (Helfferich, 2011). Bei der Sortierung der Fragen wurden die zentralen Facetten interkultureller Kompetenz (siehe 3.2) als Kategorien verwendet. Die Items wurden auf einer Antwortskala von *1 – trifft überhaupt nicht zu* bis *5 – trifft voll und ganz zu* bewertet. Der vollständige Fragebogen kann in Anhang 2 eingesehen werden.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Vorstudie, untergliedert nach Aspekten interkultureller Kompetenz, dargestellt.



## Ergebnisse

Die Ergebnisse zum Fachwissen (siehe Tabelle 5) deuten an, dass Wissen zur Inklusion (3), und damit der gleichberechtigten Teilhabe aller Schüler\*innen am SU, hohe bis sehr hohe Bedeutung für Sportlehrkräfte hat. Auch das Wissen zu kulturellen Hintergründen (1) und über Migrationsgründe (2) ist für sie von hoher Bedeutung. Den internationalen Austausch von Lehrkräften (4) schätzen sie als eher hilfreich ein. Aus der Summe aller Items ergibt sich ein Mittelwert von 3,68 ( $s = 0,93$ ), woraus sich ablesen lässt, dass Sportlehrkräfte das Fachwissen als bedeutsam für den Umgang mit der kulturellen Vielfalt von Schüler\*innen einschätzen.

*Tabelle 5: Ergebnisse der Vorstudie zum Fachwissen*

<b>Fachwissen: In meiner Tätigkeit als Sportlehrkraft habe ich oft das Gefühl, dass ...</b>	
(1) Wissen zu kulturellen Hintergründen von Schüler*innen hilfreich ist / wäre.	$\bar{x} = 3,67 / s = 0,91$
(2) Wissen über Migrationsgründe hilft / helfen würde.	$\bar{x} = 3,55 / s = 0,94$
(3) Wissen über das Thema Inklusion hilft / helfen würde.	$\bar{x} = 3,95 / s = 0,94$
(4) internationaler Austausch von Lehrkräften hilfreich für den Lehrberuf ist / sein könnte.	$\bar{x} = 3,55 / s = 0,89$

In Bezug auf das fachdidaktische Wissen der Teilnehmenden (siehe Tabelle 6) ist erkennbar, dass die Sportlehrkräfte es im Durchschnitt als mittelschwer bis einfach wahrnehmen allen Schüler\*innen gleiche Rahmenbedingungen zu bieten (5). Aus der vergleichsweise hohen Standardabweichung ( $s = 1,22$ ) lässt sich erkennen, dass die Streuung der Antworten groß ist. Das bedeutet, dass sich die Lehrkräfte in dieser Aussage nicht einig sind und einige die Schaffung gleicher Rahmenbedingungen als Herausforderung wahrnehmen. In Bezug auf die Schwierigkeit der angemessenen Anerkennung und Wertschätzung von Schüler\*innen (6) fallen die Antworten der befragten Lehrkräfte unterschiedlich aus. Während fast die Hälfte der Lehrkräfte ( $N = 9$ ) die angemessene Anerkennung und Wertschätzung nicht als Schwierigkeit empfinden, geben  $N = 7$  Lehrkräfte das Gegenteil an. Auffällig ist, dass die Sportlehrkräfte der Aussage, dass Schüler\*innen besondere Bedürfnisse haben, die es zu diagnostizieren gilt

(8), stark zustimmen. Dies weist darauf hin, dass die Lehrkräfte vermehrt Förderungsschwerpunkte bei Schüler\*innen wahrnehmen oder zumindest vermuten. Bei der Aussage, ob es schwierig sei den SU so zu gestalten, dass Schüler\*innen zu weltoffenen Menschen heranwachsen (9), ergibt sich ein indifferentes Ergebnis. Fast die Hälfte der Lehrkräfte (N = 9) schätzt dies mit ‚teils‘ ein, während zu fast gleichen Teilen zustimmende (N = 6) und ablehnende Antworten (N = 5) zu dieser Aussage vorzufinden sind. In einem zu Aussage 9 gehörigen Freitext geben Lehrkräfte an, dass sie die Wertevermittlung im SU als schwieriger als im Klassenzimmer einschätzen. Auch die Prägung durch Gleichaltrige und das Elternhaus sowie organisatorische Rahmenbedingungen, wie eine zu hohe Anzahl an Schüler\*innen in den Klassen, wurden als Hindernisse für gelingende Erziehung und Bildung zur Weltoffenheit angegeben. Aus der Summe aller Items ergibt sich ein Mittelwert von 3,4 (s = 1,1), woraus sich ablesen lässt, dass die Sportlehrkräfte das fachdidaktische Wissen als eher bedeutsam für den Umgang mit der Vielfalt von Schüler\*innen einschätzen.

*Tabelle 6: Ergebnisse der Vorstudie zum fachdidaktischen Wissen*

<b>Fachdidaktisches Wissen:</b>	
<b>In meiner Tätigkeit als Sportlehrkraft habe ich oft das Gefühl, dass ...</b>	
(5) es leicht ist gleiche Rahmenbedingungen für alle zu schaffen.	$\bar{x} = 2,7 / s = 1,22$
(6) es schwierig ist Schüler*innen angemessene Anerkennung und Wertschätzung zukommen zu lassen.	$\bar{x} = 2,9 / s = 1,07$
(7) vorgegebene Lehrmittel kritisch hinterfragt werden müssen.	$\bar{x} = 3,65 / s = 0,88$
(8) Schüler*innen besondere Bedürfnisse haben (Über-/Unterforderung, Ängste,...), die es zu diagnostizieren gilt.	$\bar{x} = 4,05 / s = 0,94$
(9) es schwierig ist den Unterricht so zu gestalten, dass Schüler*innen zu weltoffenen Menschen heranwachsen.	$\bar{x} = 3,0 / s = 0,86$

Die Ergebnisse der Items zur Interaktions- und Beziehungskompetenz (siehe Tabelle 7) enthalten eine deutliche Tendenz. Sowohl das selbstkritische Hinterfragen der eigenen Handlung (10) als auch die Empathiefähigkeit (12) werden als bedeutsam für den Umgang mit Schüler\*innen und deren Eltern eingeschätzt. Auch der Aussage, dass vielfältige Konflikte zwischen Schüler\*innen moderiert werden müssen (11), wird

zumeist zugestimmt. Aus der Summe aller Items ergibt sich ein Mittelwert von 3,92 ( $s = 0,91$ ), woraus sich ablesen lässt, dass Sportlehrkräfte die Interaktions- und Beziehungskompetenz als bedeutsam für den Umgang mit der Vielfalt von Schüler\*innen einschätzen.

*Tabelle 7: Ergebnisse der Vorstudie zur Interaktions- und Beziehungskompetenz*

<b>Interaktions- und Beziehungskompetenz:</b> <b>In meiner Tätigkeit als Sportlehrkraft habe ich oft das Gefühl, dass ...</b>	
(10) es mir hilft / helfen könnte mein eigenes Handeln kritisch zu hinterfragen.	$\bar{x} = 4,0 / s = 1,05$
(11) ich vielfältige Konflikte zwischen Schüler*innen moderieren muss.	$\bar{x} = 3,75 / s = 0,91$
(12) es mir hilft / helfen könnte mich in die Position der Schülerin / des Schülers/ der Eltern zu versetzen.	$\bar{x} = 4,0 / s = 0,88$

Aus den vorliegenden Ergebnissen zu den Einstellungen der Sportlehrkräfte (siehe Tabelle 8) lässt sich eine eher positive, vielfaltsbejahende Einstellung der Sportlehrkräfte ablesen. Sie stimmen der Aussage, dass sie Schüler\*innen für individuelle Eigenschaften Wertschätzung entgegenbringen (15), stark zu. Aussagen dazu, dass sie aufgrund besonderer Eigenschaften der Schüler\*innen eine vorgefertigte Meinung hätten (13) und, dass persönliche Vorstellungen von ‚richtig‘ und ‚falsch‘ ihr Handeln beeinflussten (14), werden eher abgelehnt. Kodiert man die Antworten zu Frage 15 um, so ergibt sich aus der Summe der Items ein Mittelwert von 2,23 ( $s = 0,92$ ), der eine eher positive Einstellung gegenüber der kulturellen Vielfalt von Schüler\*innen widerspiegelt.

*Tabelle 8: Ergebnisse der Vorstudie zu Einstellungen*

<b>Einstellungen:</b> <b>In meiner Tätigkeit als Sportlehrkraft habe ich oft das Gefühl, dass ...</b>	
(13) ich aufgrund von ‚besonderen‘ Eigenschaften von Schüler*innen (bspw. äußeres Erscheinungsbild, andere Sprache, sozialer Status, etc.) eine vorgefertigte Meinung habe.	$\bar{x} = 2,3 / s = 0,86$

Einstellungen: In meiner Tätigkeit als Sportlehrkraft habe ich oft das Gefühl, dass ...	
(14) meine persönlichen Vorstellungen von ‚richtig‘ und ‚falsch‘ (bspw. abweichende/s Werteverständnisse, Verhalten, Religiosität, etc.) mein Handeln beeinflussen.	$\bar{x} = 2,7 / s = 0,92$
(15) ich Kinder dafür wertschätze, dass sie besondere / individuelle Eigenschaften haben.	$\bar{x} = 4,3 / s = 0,73$

In einer abschließenden Frage wurden die Lehrkräfte aufgefordert, aus einer vorgegebenen Liste, Dimensionen von Vielfalt auszuwählen, die von hoher Bedeutung für den SU seien und somit im Seminar behandelt werden sollten. Mehrfachantworten waren dabei zugelassen. Mit 33 % der Antworten wurde die *unterschiedliche Lebenswelt von Jungen und Mädchen* am häufigsten ausgewählt. Je 20 % der Antworten entfielen auf die Dimensionen *ethnische Zugehörigkeit*, *Religion / Weltanschauung* und *sozioökonomische Lebensbedingungen*. Die Dimension *sexuelle Orientierung* erhielt 7 % der Antworten (siehe Abbildung 18).

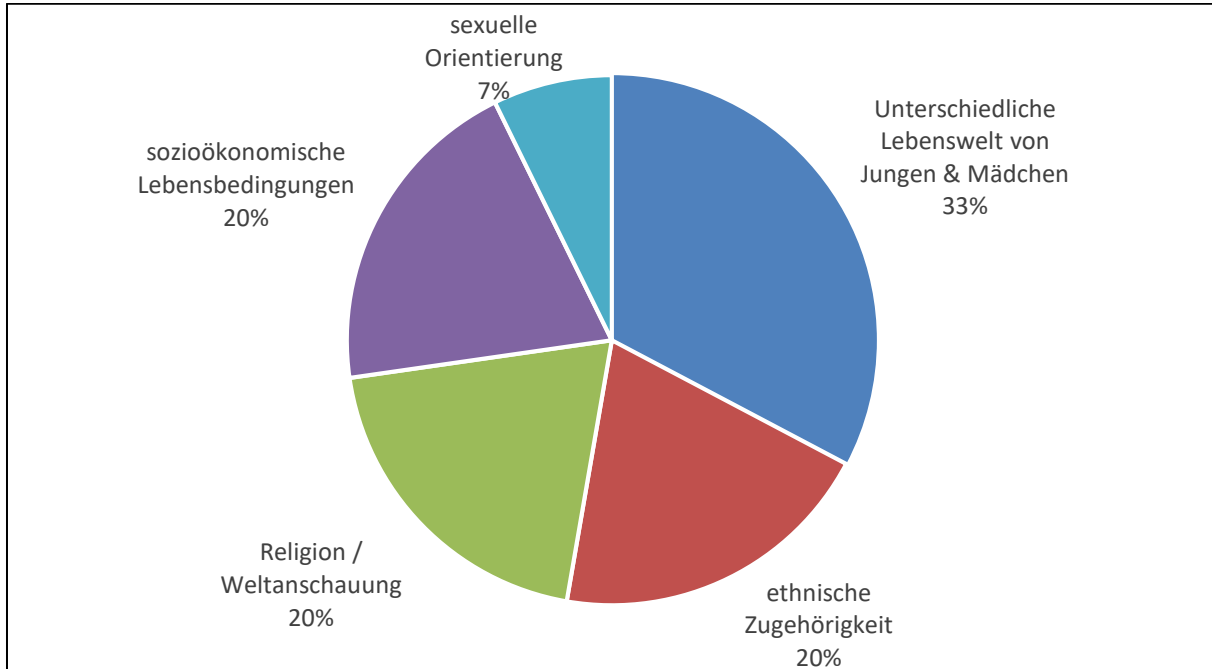


Abbildung 18: Dimensionen von Vielfalt, deren Bearbeitung Sportlehrkräfte im Seminar für sinnvoll erachteten

### **5.3.4 Vorstudie 3 – Gruppeninterview zu interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften**

#### **Stichprobe und Datenerhebung**

Zur Verifizierung und Vertiefung der Ergebnisse der zweiten Vorstudie wurde ein Gruppeninterview mit der Fachschaft Sport eines Gymnasiums in Bayreuth durchgeführt. Zu dem 30-minütigen Interview waren  $N = 9$  Lehrkräfte ( $m = 3$ ,  $w = 6$ ) anwesend. Das Interview wurde anhand der folgenden Kategorien strukturiert:

1. Bedeutung der Facetten interkultureller Kompetenz für die Arbeit als Sportlehrkraft
2. Beispiele aus der Berufspraxis zur Thematisierung im Seminar
3. Unterschied zwischen SU und anderen Fächern
4. Bedeutung der Dimensionen von Vielfalt für den SU

Der vollständige Leitfaden und die dazu formulierten Aufrechterhaltungsfragen können in Anhang 3 eingesehen werden.

#### **Ergebnisse**

Die Lehrkräfte machten deutlich, dass vor Allem der Umgang mit muslimischen Schüler\*innen als Herausforderung wahrgenommen wird. Sie sahen einen hohen Bedarf an Fachwissen zu rechtlichen Grundlagen im Zusammenhang mit muslimischen Feiertagen und der Kleiderordnung, insofern diese einen Einfluss auf die Ausübung von körperlicher Aktivität und die Sicherheit im SU hätten. Es wurden bspw. Fragen zum Umgang mit fastenden Schüler\*innen während des Ramadans, zu Kopftüchern als Sicherheitsrisiko und zur verpflichtenden Teilnahme am Schwimmunterricht – mglw. mit Burkini – aufgeworfen. Die Lehrkräfte fühlten sich unsicher, da sie keinerlei Wissen zu den religiösen Regeln hätten und keine Vorgaben der Schulleitung oder des Kultusministeriums vorlägen. Sie gaben an, sich auf die Aussagen von Schüler\*innen zu familiären und gesellschaftlichen Traditionen und Sitten verlassen zu müssen und trafen Entscheidungen oftmals intuitiv und ohne vertieftes Hintergrundwissen. Neben dem Fachwissen wurde der Umgang mit Eltern von Schüler\*innen mit Migrationshintergrund als Herausforderung wahrgenommen. Sie schienen häufig die Ursache für Probleme in der Schule zu sein. Aus diesem Grund sahen die Sportlehrkräfte eine hohe Bedeutung der Interaktions- und Beziehungskompetenz. Hinsichtlich der Einstellungen und des fachdidaktischen Wissens sahen die Lehrkräfte geringen Handlungsbedarf. Aus ihrer

Sicht seien Einstellungen schwierig veränderbar und ein toleranter, gleichberechtigter Umgang im SU üblich.

Bei der Frage nach konkreten Beispielen aus der Berufspraxis nannten die Lehrkräfte Herausforderungen bei der Durchführung von Klassenfahrten. Hier erschien insbesondere die Nähe muslimischer Schülerinnen zu ihren männlichen Klassenkameraden problematisch zu sein. Die Probleme bewerteten die Lehrkräfte als unüberwindbar, da oftmals geringe Kompromissbereitschaft der Eltern wahrgenommen werde. Weiterhin wurden die bereits genannten Aspekte, wie der Umgang mit Ramadan, Kopftuch und Burkini, genannt.

Hinsichtlich der Besonderheiten des SU im Vergleich zu anderen Fächern nannten die Sportlehrkräfte ausschließlich Potenziale für den Umgang mit kultureller Vielfalt von Schüler\*innen. Nach ihrer Ansicht biete SU günstige Gegebenheiten für Wertevermittlung in Bezug auf soziales Miteinander und Fair Play. Weiterhin spielten im Sport Religion und Fremdheit eine untergeordnete Rolle. Für Schüler\*innen, die verstärkt auf sich selbst fokussiert seien, biete der SU die Möglichkeit Werte des Miteinanders und den Teamgedanken zu vermitteln.

Bezüglich der Frage, welche Dimensionen von Vielfalt eine wichtige Rolle im SU spielen, wurde die unterschiedliche *Lebenswelt von Jungen und Mädchen* von den Lehrkräften herausgestellt. Sie gaben an hinsichtlich der Dynamik, der Bewegungsbereitschaft und des Temperaments deutliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern wahrzunehmen. Während sie im Unterricht mit Schülern als ‚Bremser‘ tätig seien, sei es im Unterricht mit Schülerinnen notwendig die Rolle des ‚Antreibers‘ zu übernehmen. Gleichzeitig wären Schülerinnen aus ihrer Sicht disziplinierter und setzten Anweisungen eher korrekt um als Schüler. Auch *sozioökonomische Lebensbedingungen* von Schüler\*innen wurden als bedeutsame Vielfaltdimension bewertet. Vor allem das Thema Markenkleidung und -schuhe werde als Abgrenzungskriterium zwischen Schüler\*innen verwendet und wäre somit im SU sichtbar. Die Lehrkräfte sprachen hier von großen Unterschieden innerhalb der verschiedenen Schulformen. Mit Verweis auf die bereits genannten Aspekte wurde auch die *Religion oder Weltanschauung* der Schüler\*innen als bedeutsame Vielfaltskategorie genannt. Alle weiteren Dimensionen von Vielfalt spielten im SU, nach Aussage der Lehrkräfte, eine nachgeordnete Rolle.

Um eine deutliche Ausgangslage für die Entwicklung und Konzeption zu formulieren, werden die dargestellten Ergebnisse im folgenden Kapitel zusammengefasst und diskutiert.

### **5.3.5 Zusammenfassung und Diskussion**

Hinsichtlich der Einstellungen angehender Sportlehrkräfte zu kultureller Vielfalt im SU konnten in der ersten Vorstudie vorwiegend akzeptierende und vielfaltsbejahende Einstellungen aufgedeckt werden. Dieses Ergebnis bestätigt die oben dargestellten Studienergebnisse (siehe Kapitel 4.1 und Kapitel 4.2) und ist somit konform mit früheren Forschungsergebnissen. Zwar können den Interviews auch ignorierende und reduzierende Aussagen entnommen werden, doch stehen diesen Aussagen eine Vielzahl an akzeptierenden Aussagen, mit teilweise hoher Vehemenz und großem Enthusiasmus, gegenüber. An die grundsätzlich offenen und akzeptierenden Einstellungen der Befragten kann innerhalb universitärer Lehrveranstaltungen angeknüpft werden. Aus vorliegenden Forschungsergebnissen ist bekannt, dass zur erfolgreichen Modifikation von Einstellungen an bereits bestehenden Strukturen angeknüpft werden sollte. Die offenen Einstellungen der Befragten sind dazu gut geeignet.

Die mit Sportlehrkräften durchgeführten Vorstudien zwei und drei zu bedeutsamen Facetten interkultureller Kompetenz kommen zu dem Ergebnis, dass neben Fachwissen vor allem Interaktions- und Beziehungskompetenz als bedeutsam eingeschätzt wird. Die Bedeutung des Fachwissens, welches in der zweiten Vorstudie allgemein mit Wissen zur Inklusion, zu kulturellen Hintergründen und zu Migrationsgründen beschrieben wurde, konnte in der dritten Vorstudie spezifiziert werden. Es wird deutlich, dass insbesondere Fachwissen in Bezug auf Leitlinien zum Umgang mit muslimischen Schüler\*innen als notwendig empfunden wird. Konkrete Beispiele beschreiben die Unsicherheit der Lehrkräfte und das Gefühl, beim Treffen von Entscheidungen allein gelassen zu werden. In Bezug auf die Interaktions- und Beziehungskompetenz betonten die Lehrkräfte der dritten Vorstudie, dass der Umgang mit muslimischen Schüler\*innen und Eltern oftmals als Herausforderung wahrgenommen werde und beschrieben eine Hilflosigkeit und fehlende Lösungsstrategien bei Konflikten.

Auch das fachdidaktische Wissen wurde in der zweiten Vorstudie als bedeutsam für den Umgang mit kulturell vielfältigen Schüler\*innen eingeschätzt. Bspw. nahmen die Lehrkräfte bei Schüler\*innen unterschiedliche Förderschwerpunkte wahr, auf die sie im Unterricht reagieren müssten. Die Ergebnisse anderer Items zeigen jedoch, dass

die Aussagen nicht eindeutig ausfielen und die Antwortstreuung sehr breit war. In der dritten Vorstudie wurde dem fachdidaktischen Wissen keine besondere Bedeutung beigemessen. Es ist allerdings auffällig, dass die Lehrkräfte kulturelle Unterschiede für wenig bedeutsam für den SU erachteten und angaben, dass eine Gleichbehandlung von Schüler\*innen bereits gegeben sei. Dies lässt darauf schließen, dass die Lehrkräfte interkulturelles Lernen bisher nicht als Ziel für den SU verstehen und deshalb auch keinen Handlungsbedarf sehen. Um diese Situation zu verbessern, ist es notwendig das fachdidaktische Wissen von Sportlehrkräften zu steigern und diese Kompetenzfacette als bedeutsam einzustufen.

Hinsichtlich der Einstellungen der Sportlehrkräfte konnten auch in der zweiten und dritten Vorstudie vorrangig positive, diversitätsbejahende Einstellungen vorgefunden werden. Bspw. stimmten die Teilnehmenden der zweiten Vorstudie der Aussage, dass sie Schüler\*innen für individuelle Eigenschaften Wertschätzung entgegenbringen, stark zu. In der dritten Vorstudie stellte sich heraus, dass die Lehrkräfte gegenüber kultureller Vielfalt im SU aufgeschlossen sind, da diese viele Potenziale für soziale Lernziele bereithalte.

In Bezug auf Dimensionen von Vielfalt, die im SU eine bedeutsame Rolle spielen, wurde sowohl in der zweiten als auch in der dritten Vorstudie die *unterschiedliche Lebenswelt von Jungen und Mädchen* betont. Sie führe nach Aussage der Sportlehrkräfte zu unterschiedlichen Verhaltensweisen im SU. Beide Vorstudien kamen auch zu dem Ergebnis, dass die Dimensionen *Religion / Weltanschauung* und *sozioökonomische Lebensbedingungen* von hoher Bedeutung sind.

Die Ergebnisse der Vorstudien dienten als Ausgangspunkt für die Konzeption und Durchführung des Seminarkonzepts, welches im Folgenden beschrieben wird. In welcher Weise die Ergebnisse in das Seminarkonzept einfließen, wird in Kapitel 5.4.2 dargestellt.

### **5.4 Entwicklung, Durchführung und Evaluation des Seminarkonzepts**

Die Grundlage des Forschungsprojektes bildet das Seminarkonzept zum interkulturellen Lernen im SU. Anhand welcher Ziele und inhaltlich-methodischer Leitlinien das Konzept entwickelt und wie es durchgeführt wurde, wird im Folgenden beschrieben. Am Ende des Kapitels werden Konzeption und Durchführung evaluiert.



### 5.4.1 Ziele des Seminarkonzepts

Das übergeordnete Ziel des Seminarkonzepts ist die Steigerung der interkulturellen Kompetenz von angehenden Sportlehrkräften und orientiert sich neben dem aus den theoretischen Grundlagen hergeleiteten Modell interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften (siehe Kapitel 3) an der Aussage Filtzingers (2001):

„Zum Erwerb interkultureller Kompetenz braucht man einschlägiges Grundwissen, entsprechende persönliche Fähigkeiten und Einstellungen, ein Repertoire an Methoden und Fertigkeiten, praktische Erfahrungen in einem anderen Land und Sprachkenntnisse“ (Filtzinger, 2001, S. 12).

Somit ergeben sich für das Seminarkonzept folgende Teilziele:

- **Steigerung des Fachwissens:** Wissen über das *Andere* oder das *Fremde* erhöht die Wahrscheinlichkeit eines kooperativen und produktiven Umgangs mit dem Gegenüber (Baumert & Kunter, 2013; Frohn & Grimminger, 2011). Gleichzeitig muss anerkannt werden was nicht verstanden wird und eine Bereitschaft bestehen dieses Nicht-Verstehen auszuhalten.

Ziel des Seminars ist die Erweiterung des Fachwissens, insbesondere im Zusammenhang mit dem Thema Kulturalität. Dazu werden Räume für die Auseinandersetzung mit den Konstrukten *Kultur* und *Vielfalt* geschaffen, Erfahrungen über Perspektiven der eigenen Kultur gesammelt und unterschiedliche Sicht- und Verhaltensweisen kennengelernt, um dadurch seine eigene Position als eine von vielen zu verstehen.

- **Steigerung des fachdidaktischen Wissens:** In Settings mit hoher Diversität der Teilnehmenden ist es eine komplexe Aufgabe Rahmenbedingungen zu schaffen, die ein gleichberechtigtes Miteinander ermöglichen. Weiterhin ist es Aufgabe von Sportlehrkräften neben einer hohen Bewegungsintensität auch soziale Lernziele zu verfolgen. Zentral dafür ist die Schaffung eines vielfältigen Spektrums an Lernumgebungen und -situationen sowie die Überwindung des verspürten Bestrebens zu jeder Zeit als Experte aufzutreten und die Ordnung zu wahren (Gieß-Stüber & Grimminger, 2007).

Ziel des Seminars ist die Verbesserung des fachdidaktischen Wissens. Dazu gilt es, einen hohen Grad an fachdidaktisch-methodischer Kompetenz zu erreichen, um interkulturelles Lernen im SU zu ermöglichen. Es sollen Fähigkeiten gestärkt werden, die es den Studierenden ermöglichen, Schüler\*innen im Lernprozess zu begleiten und das Erlebte abschließend gemeinsam gezielt zu reflektieren.

- **Steigerung der Interaktions- und Beziehungskompetenz:** Der kompetente Umgang mit der Vielfalt von Schüler\*innen stellt Lehrkräfte vor eine Vielzahl an Herausforderungen. Das Finden einer Balance zwischen der Wahrnehmung von Schüler\*innen in ihrer „universellen Rolle und nicht in ihrer partikularen Herkunft“ (Auernheimer, 1995, S. 94) und der gleichzeitigen Förderung des Einzelnen, angepasst an seine Lebenswelt, ohne dabei zu stigmatisieren und Unterschiede und damit möglicherweise Diskriminierung zu verstärken, ist eine komplexe Aufgabe für Lehrkräfte. Die Bewältigung dieser Aufgabe beruht auf der Grundvoraussetzung, dass Lehrkräfte Vielfalt wahrnehmen können. Ziel des Seminars ist die Verbesserung der Wahrnehmungsfähigkeit für kulturelle Vielfalt, die Stärkung der Reflexionsfähigkeit über eigenes Handeln und somit die Erweiterung der pädagogischen, individuell auf die Situation angepassten Handlungsmöglichkeiten (Bender-Szymanski, 2013; Dorn, 2016).
- **Verbesserung der Einstellung zu kultureller Diversität im SU:** Das didaktische Handeln einer Sportlehrkraft hängt im Wesentlichen von Einstellungen und Überzeugungen und somit von individuellen „didaktische[n] Konzept[en] im Kopf“ (Bräutigam, 2015, S. 92) der Lehrkraft ab. Einen Ansatz zur Erschließung dieser Konzepte bietet das Konstrukt der handlungsleitenden Kognitionen, welches einen großen Einfluss auf das Handeln von Lehrkräften hat. Gemäß Richardson (1996) entstehen und entwickeln sich handlungsleitende Kognitionen von Lehrkräften durch persönliche Erfahrungen, die eigene Schulzeit und Erfahrungen mit dem in der Ausbildung erworbenem, deklarativem Wissen. Ziel des Seminars ist es, durch die Verknüpfung von Theorie und Praxis und die umfassende Einbeziehung der Erfahrungen der Studierenden, einen positiven, diversitätsförderlichen Einfluss auf die Einstellungen der Teilnehmer\*innen zu erreichen.

Die dargestellten Ziele basieren zum einen auf der hermeneutischen Literaturanalyse und hier insbesondere auf den Modellen von Baumert und Kunter (2013) und Sygusch et al. (zur Veröffentlichung eingereicht). Zu anderen werden Ergebnissen der Vorstudien einbezogen. Wie diese in die Konzeption des Seminarkonzepts übernommen wurden, wird im folgenden Abschnitt beschrieben.

## 5.4.2 Seminarkonzeption

### 5.4.2.1 Überführung der Ergebnisse der Vorstudien auf das Seminarkonzept

**Vorstudie 1:** In der ersten Vorstudie konnte festgestellt werden, dass angehende Sportlehrkräfte der kulturellen Diversität von Schüler\*innen positiv gegenüberstehen und eine kulturbejahende, akzeptierende Einstellung besitzen. Aufgrund dieses Ergebnisses wurden für das Seminarkonzept anspruchsvolle Aktionsformen geplant und fortgeschrittene Lernziele verfolgt.

**Vorstudien 2 und 3:** In den Vorstudien zwei und drei konnten Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und Interaktions- und Beziehungskompetenz als bedeutsame Facetten interkultureller Kompetenz in der alltäglichen Arbeit als Sportlehrkraft identifiziert werden. Aus diesem Grund liegt der Fokus der ersten Phase des Seminarkonzepts auf dem Transfer von Wissen und dessen Anwendung. Gleichzeitig werden in dieser, sowie in der darauffolgenden praktischen Phase in der Turnhalle, Aktionsformen durchgeführt, die dazu anregen sollen, gewohnte Verhaltensmuster zu hinterfragen und die Wahrnehmungsfähigkeit für Vielfalt zu verbessern. Die Durchführung der vom Dozenten angeleiteten Aktionsformen und deren Reflexion im Plenum verfolgen außerdem das Ziel, das fachdidaktische Wissen der Studierenden zu steigern. In der dritten Phase werden die erworbenen Kompetenzen in Lehrversuchen an Kooperationsschulen angewandt. Die Seminarteilnehmer\*innen erhalten hier die Möglichkeit einen Lehrversuch zu einem selbst gewählten, kulturspezifischen Thema mit Schüler\*innen durchzuführen und diese Lehrerfahrung im Seminar zu diskutieren.

In den Vorstudien konnten die *unterschiedlichen Lebenswelten von Jungen und Mädchen* als für den SU bedeutsame Diversitätskategorie im SU festgestellt werden. Aus diesem Grund wird das Thema in einer Einheit der ersten Phase behandelt. Mit dem Ziel, die Teilnehmer\*innen für die unterschiedlichen Lebenswelten zu sensibilisieren, werden Erklärungsansätze für Geschlechterunterschiede präsentiert und diskutiert sowie die Rollenerwartungen der Teilnehmenden reflektiert.

Weiterhin konnten die Diversitätskategorien *ethnische Zugehörigkeit, Religion / Weltanschauung* und *sozioökonomische Lebensbedingungen* als wesentlich für den SU identifiziert werden. Zur Steigerung der Kompetenz in Bezug auf diese Kategorien werden insbesondere in der ersten Seminarphase Rollenspiele und damit verbundene Reflexions-, Imaginations- und Neubewertungsaufgaben durchgeführt. Die Studierenden erhalten somit die Möglichkeit sich in unterschiedliche Lebenssituationen zu versetzen.

Mithilfe von anschließenden Reflexionsphasen wird das Ziel verfolgt, die Sensibilität und Wahrnehmungsfähigkeit für die Identitäten von Schüler\*innen zu verbessern und den Handlungsspielraum im Umgang mit einer kulturell vielfältigen Schüler\*innenschaft zu erweitern.

Nachdem in der zweiten Vorstudie eine hohe Relevanz des Fachwissens zu kulturellen Hintergründen und Migrationsgründen der Schüler\*innen festgestellt werden konnte, wurde dies in der dritten Vorstudie genauer betrachtet. Insbesondere rechtliche Rahmenbedingungen und religiös bedingte Ausnahmeregelungen im Umgang mit muslimischen Schüler\*innen wurden als bedeutsam für die Tätigkeit als Sportlehrkraft eingeschätzt. Aus diesem Grund wird in einer Einheit der ersten Phase mit Handreichungen unterschiedlicher Bundesländer zum Umgang mit muslimischen Schüler\*innen gearbeitet. Mithilfe derer erarbeiten und präsentieren die Teilnehmer\*innen Lösungsmöglichkeiten für vorgegebene Situationen und diskutieren diese im Anschluss im Plenum. Ziel der Einheit ist die Erweiterung der Handlungsoptionen der Seminarteilnehmer\*innen im Umgang mit muslimischen Schüler\*innen.

### **5.4.2.2 Überführung der Ergebnisse der integrativen Betrachtung interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften auf das Seminarkonzept**

Mithilfe der integrativen Betrachtung (siehe Kapitel 3) wurde deutlich, dass zur interkulturellen Kompetenz von Sportlehrkräften sowohl latente Facetten als auch deren Wirksamkeit in Handlungssituationen gehören. Mithilfe des adaptierten EKSpO-Modells (nach Sygusch et al., zur Veröffentlichung eingereicht) konnte aufgezeigt werden, wie Fachwissen und fachdidaktisches Wissen in Handlungssituationen wirksam werden kann. Um dieses Handlungswissen zu steigern, wurde das Seminarkonzept gezielt handlungsorientiert geplant und durchgeführt. Dabei ist die Selbsttätigkeit der Studierenden, sowohl in Form von Rollenspielen im Seminarraum, durch die aktive Einbindung in der Turnhalle und durch das Halten eines Unterrichtsversuchs, ein zentrales didaktisches Merkmal der Seminarkonzeption. In diesem Kapitel wird dargestellt, wie die in Kapitel 3.4 beschriebene Übertragung latenter interkultureller Kompetenz auf Handlungssituationen im Seminarkonzept gezielt angesteuert wird. Dazu werden die Beispiele aus Kapitel 3.4 zu Fachwissen und fachdidaktischem Wissen übernommen und spezifiziert.

**Fachwissen zu verschiedenen Dimensionen von Vielfalt:** Wissen über verschiedene Dimensionen von Vielfalt wird im Rahmen der theoretischen Einführung in das

Thema zu allererst anhand des 4-Ebenen-Modells der Vielfalt (Gardenswartz & Rowe, 2008) thematisiert. Darauf aufbauend werden bspw. im Rollenspiel *Mitten in der Gesellschaft* unterschiedliche Charaktere vorgegeben, die vielfältige Sparten der 4 Ebenen bedienen. Die Teilnehmer\*innen werden dazu aufgefordert sich in ihre Rolle einzudenken und Assoziationen zu ihren Rollen herzustellen. Im anschließenden Reflexionsgespräch wird thematisiert, welche Assoziationen die einzelnen Rollen hervorrufen und welche Vielfaltsausprägungen im alltäglichen Leben positiv, negativ oder neutral konnotiert sind. Dabei werden auch Begründungen für die Konnotationen reflektiert. Ein weiteres Beispiel für die Steigerung des handlungsbezogenen Wissens über Vielfaltsdimensionen ist die Ausarbeitung, Durchführung und Reflexion einer Unterrichtseinheit an einer Partnerschule. Hier werden die Teilnehmer\*innen aufgefordert eine oder mehrere Vielfaltsdimensionen in der Unterrichtsstunde zu thematisieren. In der gemeinsamen Reflexion mit der Seminargruppe und in der schriftlichen Ausarbeitung zur Stunde wird darauf eingegangen, wie diese Dimensionen thematisiert und wie mit ihnen umgegangen wurde.

**Fachwissen zu Inhalten für die Inszenierung interkultureller Bildung und Erziehung:** Im Seminarverlauf werden sowohl im Seminarraum als auch in der Turnhalle unterschiedliche Themen aufgegriffen, die sich zur Inszenierung interkultureller Bildung und Erziehung eignen. Diese Beispiele werden so aufbereitet, dass sie in gleicher oder abgewandelter Version im Unterricht mit Schüler\*innen verwendet werden können. Im Seminarraum werden beispielsweise die Themen *Privilegien und Diskriminierung*, *Mulisme im SU* und *Unterschiedliche Lebenswelt von Jungen und Mädchen* behandelt. In den praktischen Einheiten in der Turnhalle werden bspw. der *Umgang mit Fremdheitserlebnissen* und der *Umgang mit Sprachbarrieren* thematisiert.

**Fachdidaktisches Wissen zu Methoden für die Inszenierung interkultureller Bildung und Erziehung:** Die Erweiterung des Methodenwissens zur Steigerung der interkulturellen Kompetenz der Seminarteilnehmer\*innen wird im Seminarverlauf durch eine Vielzahl an durchgeführten Methoden mit unterschiedlichen Zielen angesteuert. So arbeiten die Studierenden sowohl allein, mit Partner\*innen oder in Kleingruppen an unterschiedlichen Aufgabenstellungen. Dabei nehmen sie zum Teil ihre persönliche Perspektive oder die Perspektive einer fiktiven Rolle ein. Weiterhin wechseln die Teilnehmer\*innen im Seminarverlauf zwischen den Rollen eines\*r aktiv zuhörenden Studierenden, eines\*r körperlich und geistig eingebundenen Studierenden und einer Sportlehrkraft, die eine Sportstunde leitet. Durch das Erleben dieser Methodenvielfalt

erhalten die Teilnehmer\*innen die Möglichkeit ihr eigenes Methodenwissen zur Inszenierung interkultureller Bildung und Erziehung zu steigern.

**Fachdidaktisches Wissen zur Reflexion interkultureller Bildungs- und Erziehungsanlässe mit Schüler\*innen:** Die Steigerung des fachdidaktischen Wissens zur gemeinsamen Reflexion mit Schüler\*innen ist Bestandteil aller Seminarphasen. Dazu werden wiederholt emotionale Reaktionen mithilfe von befremdlichen oder verunsichernden Situationen provoziert und thematisiert. In einem zweiten Schritt werden diese Emotionen und der Umgang damit auf Situationen des Alltags übertragen, um einen wirksamen Transfer und die Verinnerlichung des bearbeiteten Themas zu erreichen. Diese Vorgehensweise wird sowohl im Seminarraum als auch in der Turnhalle angewendet. Im Rahmen der Unterrichtsversuche wird die Qualität der Reflexionsphasen gemeinsam im Nachgang zur Stunde besprochen.

Den Ausführungen zur Überführung der Ergebnisse der Vorstudien und der integrativen Betrachtung auf das Seminarkonzept ist zu entnehmen, dass sich das Konzept thematisch in verschiedene Phasen untergliedert. Die insgesamt vier Phasen werden im Folgenden beschrieben und in Abbildung 19 dargestellt.

### 5.4.2.3 Inhaltliche Struktur des Seminarkonzepts

**Phase 1 - Theorie und deren Anwendung:** Für den ersten Kontakt mit dem Thema kulturelle Diversität beginnt das Seminar mit Einheiten im Seminarraum. Der Schwerpunkt dieser Seminarphase liegt auf dem Kennenlernen der Thematik durch Wissensvermittlung, Erkundungs- und Ordnungsaufgaben, der Erprobung und Auswertung der eigenen Identität und der Wahrnehmung der eigenen Kulturgebundenheit. Weiterhin wird versucht mithilfe von Fallarbeit das Handlungsrepertoire der Teilnehmer\*innen zu erweitern. Außerdem werden Themen wie *Arten des interkulturellen Zusammenlebens, unterschiedliche Lebenswelten von Jungen und Mädchen, religiöse Ausnahmeregelungen im Umgang mit muslimischen Schüler\*innen im Sportunterricht* sowie *Alltagsrassismus* behandelt.

**Phase 2 - Angeleitete Praxis:** Im Rahmen der angeleiteten Praxis finden Seminareinheiten in der Turnhalle unter Leitung des Dozierenden statt. Hier werden die Themenschwerpunkte *Kommunikation, Fremdheit* und *Reflexion* zur Steigerung der Vermittlungsfähigkeit und der Interaktions- und Beziehungskompetenz bearbeitet und – in einer für die Anwendung im SU aufbereiteter Form – thematisiert.

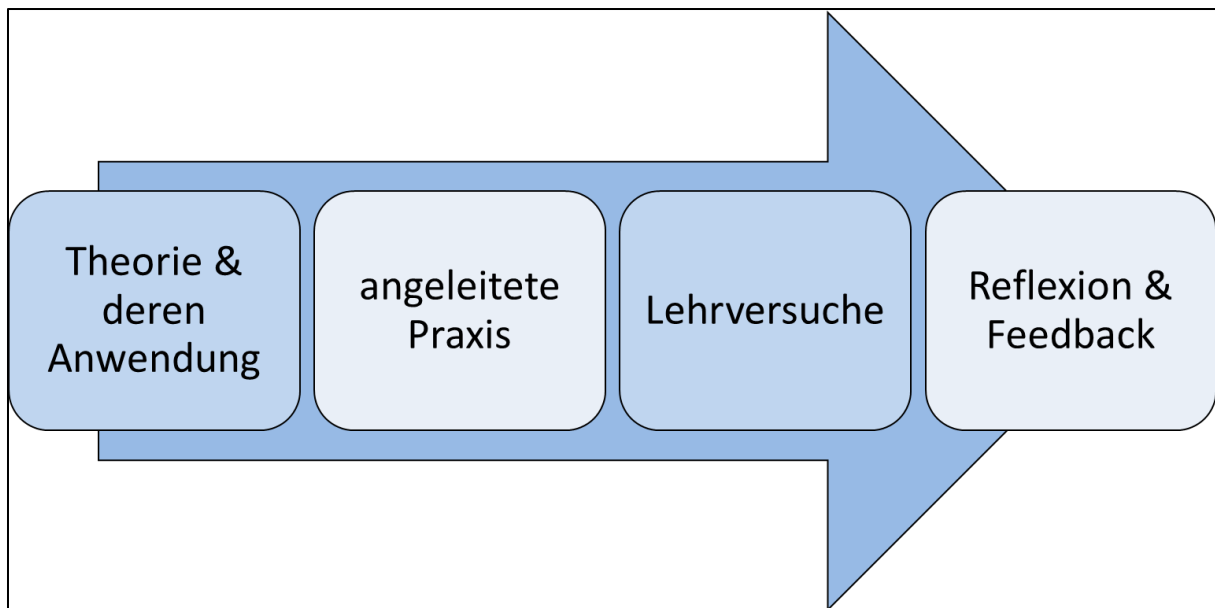


Abbildung 19: Thematische Struktur des Seminarkonzepts

**Phase 3 - Lehrversuche:** Die Lehrversuche im Rahmen des Seminars finden an Kooperationschulen statt. Das Hauptaugenmerk dieses Teils liegt auf der Planung, Durchführung und Auswertung von Sportunterrichtseinheiten zum Thema „Kulturelle Vielfalt“. Dazu erarbeiten die Studierenden in Kleingruppen in Absprache mit der Seminarleitung eine 45-minütige Unterrichtseinheit, die anschließend anhand der nachfolgend beschriebenen Kriterien mit allen Seminarteilnehmer\*innen besprochen wird.

- **Thema:** In welchen Elementen des Lehrversuchs und auf welche Art und Weise wird das Thema der Stunde aufgegriffen?
- **Organisation der Unterrichtsstunde:** Inwieweit ist die Organisation des Lehrversuchs für das Thema der Stunde hilfreich?
- **Kommunikation (Lehrkraft - Schüler\*innen, Schüler\*innen untereinander):** Wie verläuft die Kommunikation zwischen Lehrkräften und der Schüler\*innen-schaft und innerhalb der Klasse?
- **Gleichberechtigung-Gleichbehandlung:** Inwiefern werden Schüler\*innen gleichbehandelt? An welchen Stellen werden individuelle Unterschiede gemacht (individuelle Unterstützung, Einzel- / Kleingruppengespräch, freie Aufgabenstellung, ...)?
- **Sicherheit:** Welche Vorkehrungen werden getroffen, um Sicherheitsrisiken auszuschließen? Gibt es Verbesserungsmöglichkeiten?

- **Soziale Beziehungen:** Wie wird das soziale Gefüge der Klasse genutzt, um Lernziele zu erreichen?

**Phase 4 - Reflexion und Feedback:** Das Seminar endet mit einer Einheit, in der Gelerntes und Erfahrenes in der Gruppe mit dem Fokus auf Einstellungs- und Kompetenzveränderung reflektiert wird. Abschließend erhalten die Studierenden die Möglichkeit Feedback zum Seminarverlauf zu geben, um Anhaltspunkte für die Weiterentwicklung des Seminars zu äußern.

Welche Themen konkret in den Phasen des Seminarkonzepts bearbeitet werden und auf welche kompetenzorientierten Lernziele in den Einheiten abgezielt wird, wird in Tabelle 9 dargestellt. Um die zu erreichenden Lernziele darzustellen, werden in der Tabelle leistungsorientierte Kompetenzziele entsprechend dem EKSpO-Modell (Sygusch et al., zur Veröffentlichung eingereicht) formuliert. Dadurch fokussieren die Lernziele darauf, dass die Teilnehmer\*innen nach den einzelnen Seminareinheiten entsprechende Kompetenzen besitzen. Detaillierte Verlaufspläne der Theorie- und Praxiseinheiten sind in Anhang 4 einzusehen.



Tabelle 9: Seminaraufbau und kompetenzorientierte Lernziele

Phase	#	Thema	Kompetenzorientierte Lernziele: Studierende...
1 - Theorie und deren Anwendung	1	Einführung „Kulturelle Vielfalt“	... geben Bestandteile kultureller Identität und kultureller Vielfalt wieder. ... lösen Situationen und bewerten dabei die eigene Reaktion auf kulturell abweichendes Handeln. ... erklären die eigene Kulturgebundenheit.
	2	Privilegien & Diskriminierung	... geben den Zusammenhang von Privilegiertheit und Diskriminierung wieder. ... erklären Arten interkulturellen Zusammenlebens. ... lösen Situationen und bewerten dabei ihre eigene Kulturgebundenheit.
	3	(Selbstorganisiertes Lernen)	... geben Reaktionsmöglichkeiten im Umgang mit muslimischen Schüler*innen wieder. ... planen und halten einen Vortrag zum Umgang mit muslimischen Schüler*innen in Schule und SU.
	4	Muslime im Sportunterricht	... bewerten Inhalte der letzten Einheit und erklären deren Bezug zu Alltagserfahrungen. ... erklären Reaktionsmöglichkeiten im Umgang mit muslimischen Schüler*innen. ... bewerten ihre eigene Einstellung in Bezug auf andere Personen.
	5	Lebenswelten von Jungen & Mädchen, Alltagsrassismus	... erklären und bewerten ihre eigene Lebenswelt in Bezug auf Männlichkeit und Weiblichkeit und den dazugehörigen Rollenerwartungen. ... geben Möglichkeiten des Umgangs mit unterschiedlichen Lebenswelten von Jungen und Mädchen im SU wieder. ... geben die Erscheinungsformen von Alltagsrassismus wieder. ... erklären das Auftreten von Alltagsrassismus und Möglichkeiten damit im SU umzugehen.

Phase	#	Thema	Kompetenzorientierte Lernziele: Studierende...
2 - Angeleitete Praxis	6	Kommunikation & Sprache	<p>... lösen Situationen und bewerten dabei ihre Wahrnehmungsfähigkeit mit verbundenen Augen.</p> <p>... bewerten Gefühle die entstehen, wenn Kommunikation durch Nicht-Verstehen der Sprache schlecht funktioniert.</p> <p>... erklären und bewerten Strategien, um Kommunikation und SU, trotz Nicht-Verstehen der Sprache, möglich zu machen.</p> <p>... lösen Situationen und bewerten die Kommunikation mit einem Partner, der die Augen verbunden hat, auf unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen.</p> <p>... lösen Situationen und bewerten Möglichkeiten der non-verbale Kommunikation.</p>
	7	Fremdheit	<p>... lösen Situationen und bewerten individuelle Herangehensweisen im Umgang mit einer fremden Kultur.</p> <p>... erproben und reflektieren die Herausbildung von Emotionen im Kontakt mit Fremdem (Neugier oder Ablehnung, Verständnis oder Unverständnis).</p> <p>... bewerten ihre eigene Kulturgebundenheit.</p> <p>... konzipieren Strategien zum Abbau von Hemmungen gegenüber fremden Gruppen.</p>
	8	Kooperation & Reflexion	<p>... planen und erproben Möglichkeiten der Anpassung von Sportspielen mit dem Ziel, ein freudvolles Miteinander für alle zu ermöglichen.</p> <p>... bewerten individuelle Eigenschaften von Mitmenschen, um diese in die Anpassung von Sportspielen einzubeziehen.</p> <p>... erklären Möglichkeiten der geistigen Aktivierung von Schüler*innen durch Reflexionsfragen.</p> <p>... bewerten eigene Handlungen in Bezug auf das Ergebnis der Gruppe.</p>

Phase	#	Thema	Kompetenzorientierte Lernziele: Studierende...
3 - Lehrversuche an Schulen	9	Hospitation	... erklären Gegebenheiten des Unterrichtens an Partnerschulen. ... planen eine Unterrichtseinheit zum Thema ‚Interkulturelles Lernen‘.
	10	in Absprache mit Dozent*in frei wählbar <sup>7</sup>	... planen und erproben eine Unterrichtseinheit zum Thema ‚Interkulturelles Lernen‘. ... bewerten die durchgeführte Einheit und konzipieren Verbesserungsansätze.
	11	in Absprache mit Dozent*in frei wählbar	... planen und erproben eine Unterrichtseinheit zum Thema ‚Interkulturelles Lernen‘. ... bewerten die durchgeführte Einheit und konzipieren Verbesserungsansätze.
	12	in Absprache mit Dozent*in frei wählbar	... planen und erproben eine Unterrichtseinheit zum Thema ‚Interkulturelles Lernen‘. ... bewerten die durchgeführte Einheit und konzipieren Verbesserungsansätze.
4 – Abschluss	13	Rückblick, Reflexion & Feedback	... geben ihre Erfahrungen im Seminar wieder und erklären diese. ... bewerten Inhalte, Methoden und Aktionsformen des Seminars hinsichtlich ihrer Sinnhaftigkeit. ... bewerten ihre persönliche Kompetenzentwicklung über den Semesterverlauf. ... erklären Verbesserungsmöglichkeiten des Seminarkonzepts und seiner Durchführung.

<sup>7</sup> Bspw. Perspektivwechsel, Umgang mit Fremdheitserfahrungen, Umgang mit Kommunikationsbarrieren, Kooperation, etc. Dies gilt auch für die Einheiten 11 und 12.

#### 5.4.2.4 Methodik und Didaktik des Seminarkonzepts

Um die interkulturelle Kompetenz der Teilnehmenden zu steigern, gilt es einen Ausgleich zwischen Vermittlungsinhalten und den persönlichen Voraussetzungen der Studierenden zu schaffen. In diesem Kapitel wird beschrieben, wie die Methodik und Didaktik des Seminarkonzepts bewusst an den Zielen ausgerichtet wurde. Die methodisch-didaktische Herangehensweise des Seminars basiert auf zwei Grundsätzen. Durch die Befolgung der didaktischen Grundsätze der Erwachsenenpädagogik nach Bartz, Mosing und Herrmann (2004) und der kompetenzorientierten Aufgabenkultur (angelehnt an Pfitzner, 2014) soll eine möglichst hohe Transferwirkung erzielt werden. Welche Bedeutung diese Grundsätze für die Konzeption des Seminars haben, wird im Folgenden erklärt (siehe Abbildung 20).

Der Grundsatz der **Teilnehmer\*innenorientierung** sieht vor, dass sowohl individuelle Voraussetzungen der Studierenden, als auch deren Meinungen und Wünsche im Seminarverlauf berücksichtigt werden. Dazu werden gezielt offene Aufgabenformate gewählt, die zur Selbsttätigkeit anregen und individuelle Lösungsmöglichkeiten eröffnen. Durch die Möglichkeit der Bearbeitung auf individuellen Lernniveaus, differenzieren diese Aufgabenformate innerhalb der Gruppe. Beispielsweise wird die Aktionsform ‚Kennenlernen im interkulturellen Café‘ durchgeführt. Hierbei begrüßen sich die Seminarteilnehmer\*innen und unterhalten sich kurz in Zweiergruppen über vorgegebene Themen. Die Studierenden erhalten Rollenaufgaben, welche einen störenden Einfluss auf die Kommunikation haben können (bspw. ‚Starre beim Gespräch auf den Boden‘ oder ‚Unterbreche dein Gegenüber regelmäßig‘), aber durchaus geläufig in Alltagsgesprächen sind. Diese Aufgabe macht unterschiedliche Auffassungen von Kommunikation erfahrbar und ermöglicht die Reflexion über aufkommende Emotionen. Gleichzeitig gibt es keine ‚richtige‘ Lösung, sondern die Erfahrung, die Reflexion der eigenen Reaktion und der Bezug zu Alltagssituationen stehen hierbei im Mittelpunkt. Die Teilnehmer\*innenorientierung wird somit durch die Offenheit der Aufgaben und die Möglichkeit differenzierte, individuelle Lösungen zu ermöglichen erreicht (Pfitzner, 2014).

Die **Praxis- und Systemorientierung** beschreibt den Zusammenhang zwischen Seminarkonzept und Schulalltag. Um die Lernmotivation zu steigern, werden die Aufgaben unter der Prämisse ausgewählt, einen möglichst starken Bezug zur beruflichen Lebenswelt der Studierenden zu haben. Gelerntes wird auf Situationen des Schulalltags und den SU übertragen und Inhalte können teilweise in gleicher Ausgestaltung,

teilweise in abgewandelter Form, auf den SU übertragen werden. Weiterhin soll auch der Bezug zum Alltag außerhalb der Schule, also zu der privaten Lebenswelt der Studierenden, verdeutlicht werden, da Inhalte des interkulturellen Lernens eine hohe Bedeutung für viele Situationen des Alltags haben können. Dadurch soll den Teilnehmenden die Sinnhaftigkeit der Bearbeitung der gestellten Aufgaben verdeutlicht werden. Bspw. wird in der zweiten Phase ‚Angeleitete Praxis‘ das Spiel ‚Blueball‘ durchgeführt. Dabei spielen Studierende in zwei Mannschaften nach Mattenballregeln gegeneinander. Die Mannschaften erhalten gleiche Regeln aber unterschiedliche Vorgaben zur Spielweise, zum Umgang mit dem Gegner und zur Bedeutung von Sieg und Niederlage. Entstehende Emotionen, die durch das befremdliche Verhalten der gegnerischen Mannschaft provoziert werden, sowie die Machtkonstellationen im Spielverlauf werden im Anschluss an das Spiel reflektiert und auf Alltagssituationen übertragen. Die Praxis- und Systemorientierung wird somit durch Bezüge zur Lebenswelt der Studierenden, zum SU und zur Schule im Allgemeinen erreicht (Pfitzner, 2014).

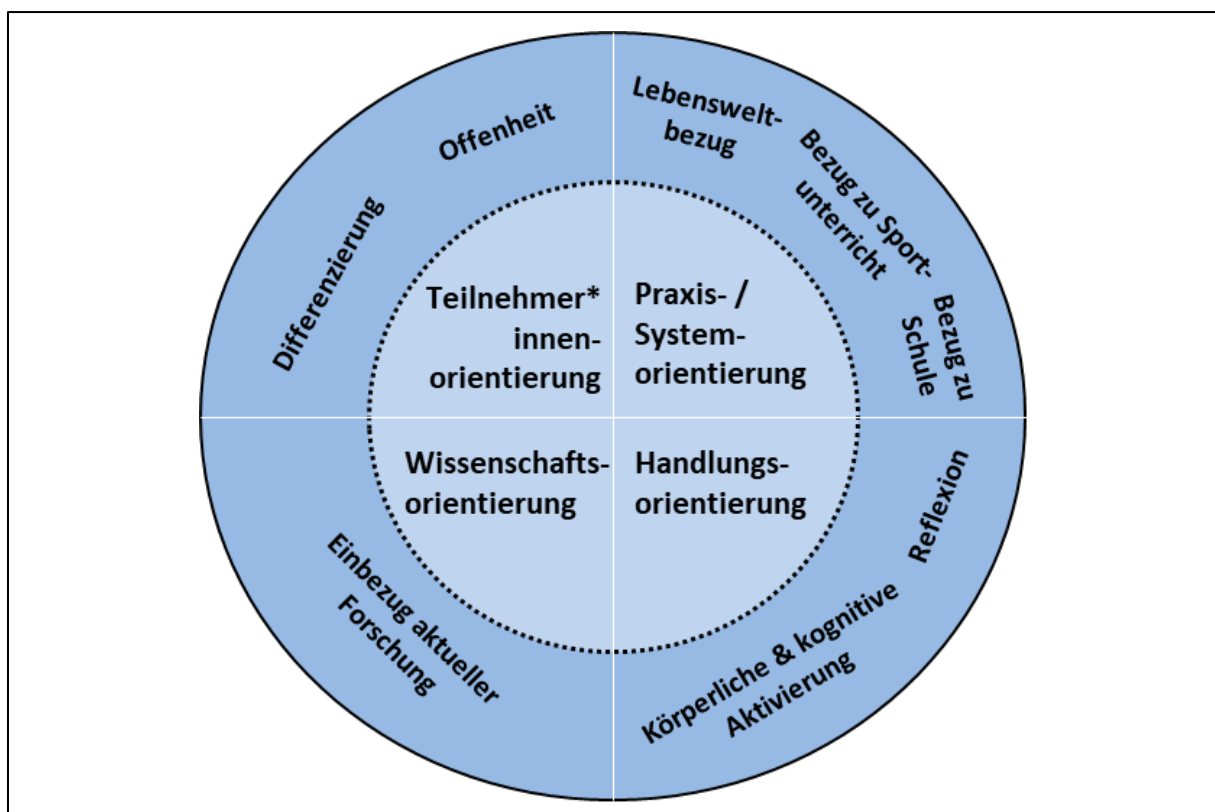


Abbildung 20: Methodisch-didaktische Prinzipien des Seminarkonzepts (eigene Darstellung, in Anlehnung an Bartz et al., 2004; Pfitzner, 2014)

Das didaktische Prinzip der **Handlungsorientierung** basiert auf der Auffassung von Arnold (2002, S. 12), dass Lehrkräfte „neue und lebendigere Methoden [nur dann einsetzen,] wenn sie selbst dazu Gelegenheit hatten, diese als Lerner zu erleben“. Dazu werden Aufgaben so gestellt, dass eigenständig neue Ansätze erarbeitet bzw. erlebt werden. Dies folgt der anthropologischen Überzeugung, dass Bewegung für einen Menschen unerlässlich ist, um sich die Welt anzueignen (Gieß-Stüber & Grimminger, 2007). Daher werden bevorzugt Aktionsformen mit offenen, kreativitätsfördernden Organisationsformen durchgeführt. Die geistige Aktivierung der Seminarteilnehmer\*innen wird dadurch versucht zu erreichen, dass sie im Rahmen von Reflexions-, Imagination- und Neubewertungsaufgaben gezielt in emotional ungewohnte Situationen gebracht werden. Sie werden aufgefordert, bestehende Handlungsmuster zu hinterfragen und neue Handlungsalternativen zu entwickeln und zu bewerten. Grundlage dieser Elemente ist die Überzeugung, dass Emotionen die Basis für Orientierungen und Bewertungen bilden, den Bezug zur Umwelt in ein bestimmtes Licht rücken und somit eine mögliche Option zur Verhaltensänderung bieten (Reichenbach & Maxwell, 2007). Die Aktionsform ‚Albatros-Kultur‘ hat bspw. zum Ziel, die eigene Kulturgebundenheit erfahrbar zu machen und die eigene Position als eine von vielen zu verstehen. Dazu sehen die Studierenden einen Videoclip mit einem Mann und einer Frau, die eine nonverbale Interaktion durchführen. Anschließend erhalten die Studierenden den Auftrag die Situation vorerst zu beschreiben und im Anschluss zu interpretieren. Die Interpretation erfolgt in der Regel auf Basis westlicher Kulturvorstellungen. Nachdem die Studierenden Informationen zur Kultur der beiden Personen, die sich wesentlich von der westlichen unterscheidet, erhalten haben, werden sie aufgefordert eine Neubewertung der Situation vorzunehmen und mögliche Gründe für ihre erste Interpretation zu geben. In Phase zwei wird das Erleben von Neuem vertieft mit körperlicher Bewegung verbunden und bspw. das Thema Fremdheitserfahrungen aufgegriffen. Eine Sporteinheit wird von einem Gast auf einer nicht-europäischen Sprache gehalten, so dass die Studierenden Lösungen finden müssen, um Anweisungen umzusetzen und Aktionsformen durchzuführen. Wie auf diese neuartige Situation reagiert wird, welche Emotionen sich bei den Studierenden und auch beim Gast entwickeln und wie das Erlebte auf Alltags- und Schulsituationen übertragen werden kann, wird am Ende der Einheit reflektiert. In dieser Reflexionsphase erhalten die Studierenden die Möglichkeit ihre eigenen Erlebnisse und Lösungsstrategien mit denen ihrer Kommiliton\*innen zu spiegeln und dadurch neue Handlungsoptionen zu erlangen. Die Handlungsorientierung

wird somit durch körperliche und geistige Aktivierung (in Form von Reflexionsaufgaben) erreicht (Pfitzner, 2014).

Der Grundsatz der **Wissenschaftsorientierung** folgt der Überzeugung, dass, wenn auch die Praxis bei Sportlehrkräften im Vordergrund steht, die reine Durchführung von Aktionsformen nicht zum Kompetenzerwerb führt (Bauer-Knebl, 2003). Daher ist zur Steigerung der interkulturellen Kompetenz der Studierenden die Einbettung in aktuelle Forschungsergebnisse notwendig. So werden bspw. Emotionen, die nach dem Spiel ‚Blueball‘ geschildert wurden, mithilfe wissenschaftlich bekannter Muster zum Umgangs mit Fremdheit – Konkurrenzverhalten, Kosten-Nutzen-Abwägung und Neugier – kategorisiert (Gieß-Stüber, 2005a).

Im nachfolgenden Teil der Arbeit wird die Seminare durchführung vertieft dargestellt.

### **5.4.3 Durchführung des Seminarkonzepts**

Das Seminarkonzept wurde an der Universität Bayreuth für die Ausbildung von Sportlehrkräften für die Schulformen Gymnasium, Realschule und berufliche Schulen entwickelt. Es ist dem Fachdidaktischen Modul B (Kuhn, 2019) zugeordnet und wird als Sportpädagogikseminar mit zwei Semesterwochenstunden angeboten. Das Seminar besteht aus 13 Einheiten und wurde im Sommersemester 2017 an der Universität Bayreuth und im Sommersemester 2018 an der Universität Bayreuth und der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg in insgesamt drei Seminargruppen durchgeführt. Insgesamt konnten Partnerschulen von drei unterschiedlichen Schularten (Gymnasien, berufliche Schulen und Mittelschulen) gewonnen werden, wobei jede Seminargruppe an mindestens zwei unterschiedlichen Schularten hospitierte und unterrichtete. Für die Durchführung des Seminars wurden Seminarräume und Turnhallen der Universitäten sowie Turnhallen der Partnerschulen genutzt. Die Leitung des Seminars wurde vom Verfasser der Arbeit übernommen. In jeder Seminargruppe wurde zu einem Termin ein Gastdozent geladen, der die Studierenden auf einer nicht-europäischen Fremdsprache unterrichtete. Zur technischen Unterstützung (bspw. Bereitstellung von Lehrmaterialien) und zur Kommunikation mit den Studierenden wurden digitale Lehr- und Lernräume mithilfe von e-Learning (Universität Bayreuth) und StudOn (Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg) eingerichtet und im Seminarverlauf verwendet.

#### **5.4.4 Adaption des Seminarkonzepts**

Bei der Durchführung des Seminarkonzepts gemachte Erfahrungen führten zu einer geringfügigen Adaption einzelner Einheiten. Diese werden hier beschrieben.

Der Ablauf der Vorträge in der vierten Seminareinheit wurde nach der ersten Durchführung des Seminarkonzepts kritisiert. Die Studierenden wiesen darauf hin, dass die ständige Wiederholung der gleichen Vorträge langweilig und wenig effektiv wäre. Aus diesem Grund wurde die Vortragsweise im zweiten und dritten Durchlauf adaptiert. Die Studierenden erhielten den Auftrag, vorab Informationen zu ihrem individuellen Leitfa- den zu geben. Weiterhin wurde ein Schwerpunkt auf die individuelle Reaktion als Lehrkraft in den einzelnen Situationen gelegt. Dadurch kam es zu unterschiedlichen Lö- sungen, die im Anschluss diskutiert werden konnten.

Eine weitere Adaption des Seminarkonzepts stellt die neunte Einheit (Hospitation) dar. Beim ersten Semindurchlauf holte der Forscher Informationen zu den einzelnen Klassen ein, um diese unter den Studierenden zu verbreiten. Dadurch entstand ein erhöhter Organisationsaufwand für die betreuenden Lehrkräfte an den Partnerschulen und den Forscher. Weiterhin führte es dazu, dass unzureichende, in Teilen unklare Informationen zu den Lerngruppen und auch den Sportanlagen existierten. Durch die Einführung einer Hospitationseinheit erhielten die Studierenden die Möglichkeit sich vertieft mit der Lerngruppe und den örtlichen Gegebenheiten auseinanderzusetzen. Anhand dieser Änderung konnte seitens der Seminarteilnehmer\*innen eine erhöhte Sicherheit in der Unterrichtsplanung festgestellt werden.

Das beschriebene Seminarkonzept und dessen Durchführung bilden die Grundlage der Intervention der vorliegenden Studie. Im Anschluss wird beschrieben anhand welcher Methodik die Studie durchgeführt und evaluiert wird.

### **5.5 Methodik**

#### **5.5.1 Studiendesign**

Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um eine Interventionsstudie mit prä-post-Messung. Bei der Erhebung und Auswertung wird ein Mixed-Methods-Ansatz verfolgt. Darunter versteht man „die Kombination und Integration von qualitativen und quantita- tiven Methoden im Rahmen des gleichen Forschungsprojekts“ (Kuckartz, 2014, S. 33). Dieses Vorgehen bietet den Vorteil, dass durch die Kombination der Stärken beider Methoden detaillierte Ergebnisse gewonnen werden können. Während quantitative



Forschung es ermöglicht soziale Sachverhalte zu erklären, bietet qualitative Forschung die Möglichkeit soziale Sachverhalte zu verstehen (Kruse, 2008). Es wird davon ausgegangen, dass die beiden angewandten Methoden miteinander vereinbar sind, sich ergänzen und unterschiedliche Betrachtungsweisen liefern. Ergebnisse und Schlussfolgerungen werden aus der Kombination beider Forschungsstränge gezogen (Kuckartz, 2014). Bei der Verwendung des Mixed-Methods-Ansatzes können drei unterschiedliche Ereignisse eintreten:

- Die Ergebnisse stimmen ganz oder teilweise überein.
- Die Ergebnisse ergänzen sich gegenseitig.
- Die Ergebnisse widersprechen sich oder weisen nur Schnittmengen auf (Erzberger & Kelle, 2003).

In der vorliegenden Studie wurde der Mixed-Methods-Ansatz gewählt, um einerseits, auf quantitativer Ebene, Aussagen über die grundsätzliche Entwicklung der Seminarteilnehmer\*innen im Vergleich zu Studierenden der Kontrollgruppe zu erhalten. Andererseits ist das Ziel der Studie, der Komplexität interkultureller Kompetenz und interkultureller Lernprozesse gerecht zu werden und Strukturen und Hintergründe der Entwicklung der Seminarteilnehmer\*innen mit explorativen, qualitativen Mitteln zu erforschen. Es soll festgestellt werden, mit welchen didaktischen Ansätzen und Methoden Einstellungen verändert und interkulturelle Kompetenz wirksam erworben werden kann.

Im folgenden Kapitel wird beschrieben wie die Konzeption, Durchführung und Wirksamkeit der Studie evaluiert werden.

## **5.5.2 Evaluation der Studie**

### **5.5.2.1 Orientierungspunkte einer Programmevaluation in der Sportpädagogik**

Zur kritischen Reflexion der Studie wird eine dreistufige sportpädagogische Programmevaluation (Sygusch et al., 2013) mit dem Ziel durchgeführt, das vorliegende Programm zu bewerten und dadurch angesteuerte Prozesse und deren Wirkung zu optimieren (Stockmann & Meyer, 2014). Die drei Ebenen der Programmevaluation geben mithilfe von je drei Orientierungspunkten (kurz: OP) Anhaltspunkte für die Programmevaluation (siehe Abbildung 21). Die Ebenen gliedern sich wie folgt:

**Ebene 1 - Evaluation der Konzeption:** Vor der Programmdurchführung sollen die theoretische Fundierung sowie die Zielbestimmung und die inhaltlich-methodische Gestaltung der Konzeption überprüft werden (Mittag & Hager, 2000). Die Überprüfung folgt dem Wunsch Erdmanns (1988), mit einer Vielzahl kleiner untereinander verzahnter, statt mit groß angelegten Studien, einen Erkenntnisgewinn in der Sportwissenschaft zu generieren. Konkret erfolgt die Überprüfung der sportpädagogischen Verortung und der theoretischen Fundierung des Konzepts (OP 1.1), der theoretischen Begründung der Operationsziele (OP 1.2) und der Inhalte und Methoden (OP 1.3). Die Ergebnisse der Evaluation der Programmkonzeption werden in Kapitel 6.2 dargestellt.

**Ebene 2 - Evaluation der Durchführung:** Ziel der zweiten Evaluationsebene ist die Überprüfung und Bewertung der Alltagstauglichkeit des Programmvorhabens (Mittag & Hager, 2000). Sie erfolgt schwerpunktmäßig während der Durchführung. Aufbauend auf der ersten Ebene wird überprüft, ob die festgelegten Inhalte und Methoden umgesetzt werden und dadurch die festgelegten Operationsziele erreicht werden können. Betrachtet werden hierbei organisatorische Bedingungen, wie die Einhaltung der Programmvorgaben und die Häufigkeit der Durchführung, die Qualität der Programmdurchführung und das Ausmaß, mit dem Lernende in die angebotenen Methoden und Inhalte involviert sind (Dane & Schneider, 1998). Konkret wird die Häufigkeit, Richtigkeit und Qualität des Seminars (OP 2.1), die Involviertheit der Teilnehmer\*innen im Seminarverlauf (OP 2.2) und die Akzeptanz der Operationsziele, Inhalte und Methoden (OP 2.3) evaluiert. Die Ergebnisse der Evaluation der Programmdurchführung werden in Kapitel 6.3 dargestellt.

**Ebene 3 - Evaluation der Wirksamkeit:** Die Evaluation der Programmwirksamkeit gilt „als die ultimative Hürde, die alle Programme nehmen sollten“ (Mittag & Hager, 2000, S. 118). Sie erfolgt bereits während, aber auch nach der Programmdurchführung. Es wird überprüft, ob Veränderungen im Prä-/Post-Vergleich festgestellt werden können und somit ob die Maßnahme „bezüglich der angesteuerten Operationsziele im alltagspraktischen Einsatz grundsätzlich wirksam ist“ (Sygusch et al., 2013, S. 46). Die Wirksamkeit berechnet sich anhand des Unterschiedes zwischen den Messzeitpunkten. Um die erzielten Effekte auf den Besuch des Programms zurückführen zu können, werden die Ergebnisse einer Kontrollgruppe bei der Auswertung berücksichtigt. Konkret wird die Erreichung der Operationsziele (OP 3.1), die Veränderung der Operationsziele im Interventionsprozess (OP 3.2) und eine Bewertung der Wirksamkeit der Studie

im Kontext der Durchführung (OP 3.3) evaluiert. Die Ergebnisse der Evaluation der Programmwirksamkeit wird in Kapitel 6.4 dargestellt.

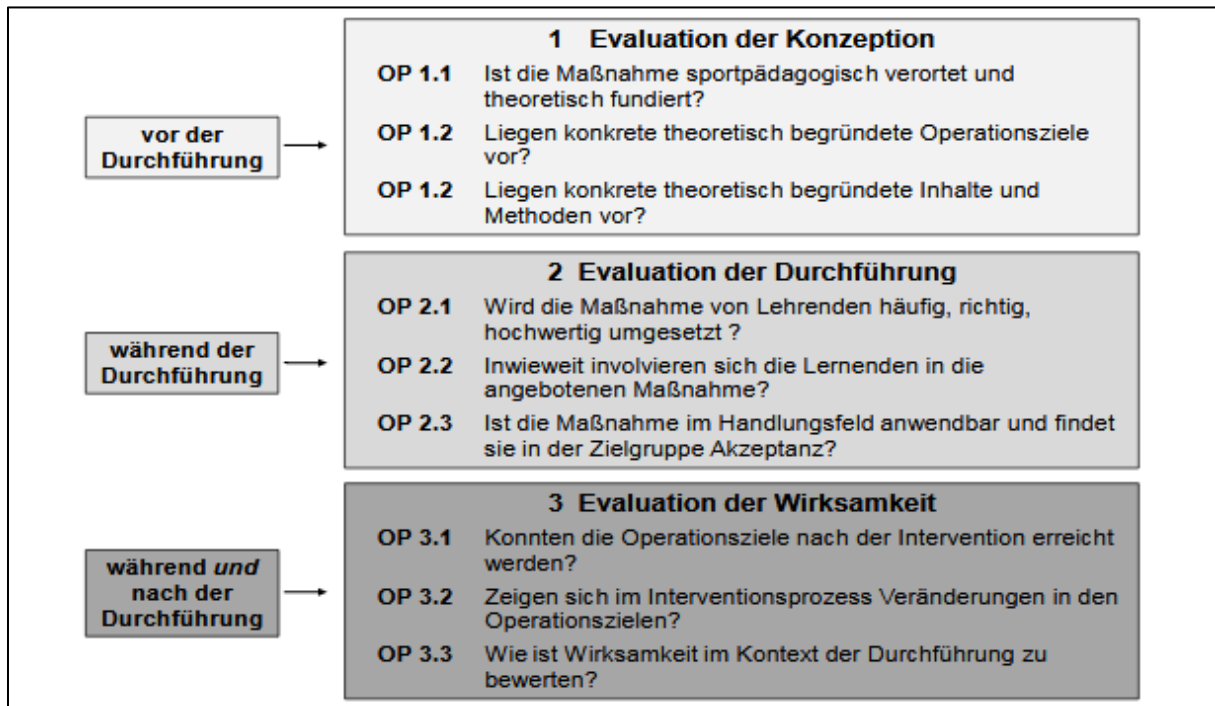


Abbildung 21: Drei Ebenen sportpädagogischer Programmevaluation (Sygusch et al., 2013, S. 50)

### 5.5.2.2 Beschreibung des Mixed-Methods-Ansatzes

Wie die oben dargestellten Ebenen der Programmevaluation in der vorliegenden Arbeit bearbeitet werden, wird im folgenden Abschnitt beschrieben. Grundsätzlich folgt die Programmevaluation den Grundsätzen der Datentriangulation, die in Forscherkreisen auch unter den Namen ‚multimethodisches Vorgehen‘ oder ‚Methodenmix‘ diskutiert wird (Ackel-Eisnach & Müller, 2012). In der vorliegenden Studie wird sowohl eine Methoden- als auch eine Daten-Triangulation durchgeführt. Die Methoden-Triangulation beschreibt die Untersuchung ein und desselben Gegenstandes mithilfe von unterschiedlichen Methoden (Denzin, 2009). In der vorliegenden Arbeit wird eine Between-Method-Datentriangulation angewendet, bei der der Untersuchungsgegenstand in einer Kreuzvalidierung mit zwei oder mehr unterschiedlichen Methoden untersucht wird. Die Ergebnisse der einzelnen Methoden werden anschließend zueinander in Beziehung gesetzt und zu einem Gesamtergebnis zusammengefasst. Weiterhin werden die Vorgaben der Daten-Triangulation befolgt. Daten, die aus unterschiedlichen Quellen stammen und zu unterschiedlichen Zeitpunkten erhoben wurden, werden berücksichtigt. Dabei ist zu beachten, dass keine Methode der Datenerhebung oder -analyse als

höherwertig betrachtet wird. Vielmehr dient die Vielzahl der Methoden und Daten dazu, den Erkenntnisraum zu erweitern (Ackel-Eisnach & Müller, 2012).

Im folgenden Kapitel wird die Durchführung der Datenerhebung beschrieben.

### 5.5.3 Datenerhebung und Stichprobe

Die Erhebungen der vorliegenden Studie fanden in den Sommersemestern 2017 und 2018 sowie im dazwischenliegenden Wintersemester 2017/2018 an der Universität Bayreuth und der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg mit drei Interventionsgruppen (IG) und zwei Kontrollgruppen (KG) statt. Gemäß des Forschungsdesigns wurden in den Interventionsgruppen zu den Messzeitpunkten der Haupterhebung quantitative Daten (Fragebögen: paper-and-pencil-Verfahren<sup>8</sup>, Zwischenerhebung: Onlinefragebogen) und qualitative Daten (leitfadengestützte Interviews, qualitativer Fragebogenteil: paper-and-pencil-Verfahren) erhoben (siehe Tabelle 10). Bei der Stichprobe handelt es sich um ein convenience sample, da es sich beim Seminar Sportpädagogik (Universität Bayreuth) und dem Seminar Normative und empirische Sportpädagogik /-didaktik (Erlangen-Nürnberg) um Pflichtveranstaltungen für Sportlehramtsstudierende handelt.

*Tabelle 10: Übersicht der Erhebungsinstrumente und -zeitpunkte*

Erhebung	Instrument	IG prä	IG post	KG prä	KG post
<b>Haupterhebung</b>	Fragebogen zu Einstellungen und zur Kompetenzselbsteinschätzung, Teil 1: quantitativ (FBquan)	x	x	x	x
	Fragebogen zu Einstellungen und zur Kompetenzselbsteinschätzung, Teil 2: qualitativ (FBqual)		x		
	Leitfadengestützte Interviews zu Einstellungen und zur Kompetenzselbsteinschätzung: qualitativ	x	x		
<b>Zwischen-erhebung</b>	Fragebogen zu Grundsätzen der Erwachsenenpädagogik: quantitativ (FBZwE)		(x) <sup>9</sup>		

<sup>8</sup> Die Fragebogenerhebung erfolgte anonymisiert und die Daten wurden zur statistischen Auswertung mit einem Code aus dem ersten und letzten Buchstaben des Vornamens des Vaters, dem ersten und letzten Buchstaben des Vornamens der Mutter, dem ersten und letzten Buchstaben des eigenen Namens und dem Tag des Geburtsdatums versehen (Bspw. CNHEMX16). Für eine Auflistung anonymisierten Seminarteilnehmer\*innen untergliedert nach Seminargruppe und Geschlecht siehe Anhang 5.

<sup>9</sup> Die Durchführung der Zwischenerhebung erfolgt nach zwei Dritteln des Seminarverlaufs.

Wie aus der Tabelle und dem oben beschriebenen Mixed-Methods-Ansatz zu entnehmen ist, kamen bei der Datenerhebung unterschiedliche Erhebungsinstrumente zum Einsatz. Um die Lesbarkeit der vorliegenden Arbeit zu erleichtern, werden die Erläuterung der Erhebungsinstrumente und der Stichprobe und die sich anschließende Beschreibung der Datenaufbereitung in folgender Reihenfolge vorgenommen:

- Erhebungsinstrument 1: Fragebogen zu Einstellungen und zur Kompetenzselbsteinschätzung (FBquan/FBqual)
- Erhebungsinstrument 2: Interviews zu Einstellungen und zur Kompetenzselbsteinschätzung
- Erhebungsinstrument 3: Fragebogen zu den Grundsätzen der Erwachsenenpädagogik (FBZwE)

#### **5.5.3.1 Erhebungsinstrument 1: Fragebogen zu Einstellungen und zur Kompetenzselbsteinschätzung (FBquan)**

Zur Durchführung der quantitativen Haupterhebungen wurde ein vierseitiger Fragebogen eingesetzt, der die Einstellungen und die Kompetenzselbsteinschätzung der Studierenden zum Umgang mit kulturell vielfältigen Schüler\*innen erhebt. Der Fragebogen basiert auf den TEIP- und SACIE-R-Fragebögen, die von Sharma, Loreman und Forlin (2012) und Forlin, Earle, Loreman und Sharma (2011) in englischer Sprache entwickelt und von Feyerer et al. (2014) ins Deutsche übersetzt wurden. Die englischen Fragebögen wurden bereits in einer Vielzahl von Ländern verwendet, um die Wirksamkeit der Lehrer\*innenbildung in Bezug auf inklusive Bildung zu erheben.

Innerhalb des TEIP-Fragebogens, der die Einschätzung der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften in Bezug auf inklusiven Unterricht erhebt, konnten drei Faktoren extrahiert werden. Für die Skalen des Originalfragebogens ergab sich folgende Güte (Cronbachs- $\alpha$ ):

- Fähigkeiten für eine individualisierte Unterrichtsgestaltung (0,73)
- Fähigkeiten bzgl. interdisziplinärer Kooperation (0,76)
- Fähigkeiten im wirksamen Umgang mit störendem Verhalten (0,81)

Die drei Faktoren erreichen eine erklärte Gesamtvarianz von 50,77 %.

Innerhalb des SACIE-R-Fragebogens, der die Einstellungen von Lehrkräften zur Inklusion erhebt, konnten vier Faktoren extrahiert werden, die den drei Subskalen des englischen Originalfragebogens zugewiesen werden können. Für die Skalen des Originalfragebogens ergaben sich folgende Skalengüten (Cronbachs- $\alpha$ ):

- Positive Haltungen (0,80)
- Bedenken (0,66)
- Negative Einstellungen (0,65)

Die Faktoren erreichen eine erklärte Gesamtvarianz von 55,88 %.

Aufgrund seiner Ausrichtung auf inklusive Bildung, wurden die Originalfragebögen auf Fragestellungen zur kulturellen Vielfalt von Schüler\*innen adaptiert und erweitert. Dazu wurden die Fragebögen wie folgt verändert:

- 1) In einem ersten Schritt wurde überprüft inwiefern die vorliegenden Items und Subskalen in unveränderter Form für das Themengebiet kulturelle Vielfalt von Schüler\*innen verwendbar sind. So wurden Items wie ‚Ich schaffe es, eine alternative Erklärung oder ein Beispiel zu finden, wenn Schüler\*innen etwas nicht verstanden haben‘ unverändert übernommen.
- 2) Items, die explizit auf das Thema inklusive Bildung abzielten, wurden verändert. Dazu wurden Formulierungen wie ‚Schüler\*innen mit Beeinträchtigung‘ oder ‚mit Behinderung‘ durch die Formulierung ‚Schüler\*innen mit vielfältigen Ansichten, Wertevorstellungen und Lebensweisen‘ ersetzt.
- 3) Items, die für das Themengebiet kulturelle Vielfalt nicht sinnvoll erschienen, wie bspw. ‚Ich fürchte mich beim Gedanken, dass ich auch einmal behindert sein könnte‘, wurden ersatzlos gestrichen.
- 4) Als weiterer Schritt wurde überprüft, ob die Subskalen der Fragebögen nach der Bearbeitung ausreichend Items enthielten, um bei der Auswertung der Daten aggregierte Aussagen zu treffen. Gegebenenfalls wurden Items ergänzt. In der Subskala ‚Interdisziplinäre Kooperation‘ wurde bspw. das Item ‚Ich bin in der Lage Eltern mit vielfältigen Ansichten, Wertevorstellungen und Lebensweisen zu erklären, warum ihre Kinder am SU teilhaben müssen‘ aufgenommen.
- 5) Der TEIP-Fragebogen wurde um die Subskala ‚Interkulturelle Kompetenz‘ mit zwölf selbst entwickelten Items erweitert. Diese Items zielen konkret auf das Thema interkulturelles Lernen ab. Die Entwicklung der Items erfolgte mithilfe der SPSS-Methode nach Helfferich (2011). So wurde bspw. das Item ‚Ich kann

interkulturelle Lernprozesse im Sportunterricht anstoßen‘ zum Fragebogen hinzugefügt.

Die Überprüfung der inhaltlich logischen Validität des überarbeiteten Fragebogens erfolgte durch ein Expertenrating (N = 6, m = 4, w = 2) an der Universität Bayreuth. Daran beteiligt waren vier Mitarbeiter\*innen des Lehrstuhls für Sozial- und Gesundheitswissenschaften des Sports, ein Mitarbeiter des Lehrstuhls Didaktik der Mathematik und ein Mitarbeiter des Lehrstuhls Didaktik der Informatik.

Die Erfassung der Antworten auf die Items erfolgt mithilfe von vierstufigen Antwortskalen. Somit sind, den Originalfragebögen folgend, die Items zu Einstellungen gegenüber kultureller Vielfalt von Schüler\*innen von *1 – stimmt überhaupt nicht* bis *4 – stimmt völlig* zu beantworten. Aussagen zur Kompetenzselbsteinschätzung werden mithilfe einer sechsstufigen Antwortskala von *1 – trifft überhaupt nicht zu* bis *6 – trifft voll zu* beantwortet.

Interkulturelle Kompetenz							
38	Ich verfüge über breites theoretisches Wissen bezüglich des Umgangs mit Personen mit vielfältigen Ansichten, Wertevorstellungen und Lebensweisen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39	Ich kenne eine Vielzahl an Eigenschaften hinsichtlich derer sich Schülerinnen und Schüler unterscheiden (können).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40	Ich freue mich auf die Arbeit mit einer vielfältigen Schüler(innen)schaft.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41	Ich reflektiere meinen Umgang mit Schülerinnen und Schülern, um in Zukunft noch erfolgreicher agieren zu können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42	Ich gebe mir Mühe Vorurteile gegenüber anderen aufzulösen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43	Ich fühle mich sicher im Umgang mit einer vielfältigen Schüler(innen)schaft.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44	Ich fühle mich sicher im Umgang mit einer vielfältigen Elternschaft.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Abbildung 22: Auszug aus Fragebogen zur Kompetenzselbsteinschätzung

Bei der Post-Test-Datenerhebung wurde der Fragebogen um einen qualitativen Teil erweitert und um fünf offene Fragen ergänzt (FBqual). Diese Fragen beschäftigen sich mit:

- der empfundenen Veränderung der Einstellung durch den Seminarbesuch (Frage 1).
- der empfundenen Veränderung der interkulturellen Kompetenz durch den Seminarbesuch (Frage 2).

- besonders hilfreichen Elementen des Seminarkonzepts (Frage 3).
- Elementen, die im Seminarkonzept vermisst wurden (Frage 4).
- weiteren Erfahrungen zum Thema interkulturelles Lernen im vergangenen Semester (Frage 5).

Die vollständigen Fragebögen beider Messzeitpunkte sind in Anhang 6 abgebildet.

Insgesamt nahmen 49 Studierende an den Fragebogenerhebungen teil. Zwei Teilnehmer\*innen brachen das Seminar frühzeitig ab und eine Studierende stieg erst verspätet in das Seminar ein, so dass eine Befüllung der Fragebögen zu beiden Erhebungszeitpunkten nicht möglich war. Daraus ergibt sich eine Untersuchungsstichprobe in der Interventionsgruppe von N = 46 Studierenden mit einem Verhältnis von N = 25 Männern (54,3 %) zu N = 21 Frauen (45,7 %) (siehe Tabelle 11).

*Tabelle 11: Stichprobe zur quantitativen Erhebung der Einstellungen und Kompetenzselbsteinschätzung*

	Männlich	Weiblich	Gesamt	$\bar{x}$ Semester
<b>Bayreuth SS17</b>	11	9	20	7,1
<b>Bayreuth SS18</b>	5	2	7	6,7
<b>Erlangen SS18</b>	9	10	19	5,7
<b>Gesamt</b>	<b>25</b>	<b>21</b>	<b>46</b>	<b>6,5</b>
<b>Kontrollgruppe</b>	8	8	16	4,7

In der Kontrollgruppe wurden insgesamt N = 16 Studierende des Sportartenseminars Fußball und des Seminars Microteaching an der Universität Bayreuth erfasst. Die Geschlechterverteilung ist hier ausgeglichen (siehe Tabelle 11).



### 5.5.3.2 Erhebungsinstrument 2: Interviewleitfaden zu Einstellungen und zur Kompetenzselbsteinschätzung

Mithilfe eines Interviewleitfadens wurden prä und post Interviews mit Seminarteilnehmer\*innen zur Erhebung von Einstellungen und Kompetenzselbsteinschätzungen zu kultureller Vielfalt im SU durchgeführt. Der Interviewleitfaden orientiert sich am entwickelten Modell interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften (siehe Abbildung 12). Aufgrund der Retrospektive auf den Seminarverlauf, wurde der Interviewleitfaden für das Interview nach dem Seminar teilweise abgeändert. Diese Änderungen werden in der folgenden Übersicht kursiv dargestellt. Die Grundstruktur des Leitfadens und die Änderungen zum zweiten Erhebungszeitpunkt stellen sich wie folgt dar:

- 1) **Einstieg:** Begrüßung und Frage zur Motivation für die Seminaranmeldung bzw. *Frage zur Erfüllung der Erwartungen an das Seminar.*
- 2) **Wahrnehmung von Vielfalt:** Vielfaltsausprägungen von Schüler\*innen im SU und sich daraus ergebende Auswirkungen auf den SU.
- 3) **Allgemeine Selbsteinschätzung zu interkultureller Kompetenz:** Einschätzung der persönlichen Vorbereitung auf die Arbeit an Schulen mit kulturell vielfältigen Schüler\*innen.
- 4) **Einstellungen und Überzeugungen:** Begriffsverständnis ‚kulturelle Vielfalt‘ und Potenziale und Herausforderungen kultureller Vielfalt für den SU.
- 5) **Fachwissen:** Begriffsverständnis, Bedeutung und Selbsteinschätzung von Fachwissen zu kultureller Vielfalt im SU.
- 6) **Interaktions- und Beziehungskompetenz:** Begriffsverständnis, Bedeutung und Selbsteinschätzung von Interaktions- und Beziehungskompetenz in Bezug auf kulturelle Vielfalt im SU.
- 7) **Fachdidaktisches Wissen:** Begriffsverständnis, Bedeutung und Selbsteinschätzung von fachdidaktischem Wissen in Bezug auf kulturelle Vielfalt im SU.
- 8) **Abschluss:** Möglichkeit weitere Ideen zum Thema zu erwähnen und Verabschiedung / *Fragen zur Veränderung der Einstellungen zu kultureller Vielfalt und Kompetenzen als Sportlehrkraft durch den Seminarbesuch; Frage nach besonders hilfreichen und wenig förderlichen Aspekten des Seminars.*

<b>Kategorie 3: Wissenskomponenten</b>	
Das Wissen über andere Kulturen ist ein Bestandteil von interkultureller Kompetenz. Warum ist das deiner Meinung nach wichtig?	
<b>Begriffsverständnis</b>	Gibt es (weitere / spezielle) Aspekte über die man etwas wissen sollte, um kulturell kompetent handeln zu können?
<b>Selbsteinschätzung</b>	Hast du das Gefühl, ausreichend über andere Kulturen zu wissen, um kompetent handeln zu können?
<b>Begründung Selbsteinschätzung</b>	Wie kommst du zu dieser Einschätzung?
<b>Bedarf</b>	Worüber würdest du gern mehr wissen, um gut auf deinen Beruf vorbereitet zu sein?

Abbildung 23: Auszug aus dem Interviewleitfaden zur Facette ‚Fachwissen‘

Die vollständigen Interviewleitfäden beider Messzeitpunkte sind in den Anhängen 7 und 8 dargestellt.

In jedem Semindurchlauf wurden drei Studierende als Stichprobe für die qualitative Datenerhebung ausgewählt. Bei der Auswahl wurde darauf geachtet, dass die Studierenden unterschiedliche Fortschritte im Studienverlauf aufwiesen und, dass das Geschlechterverhältnis der Interviewpartner\*innen möglichst ausgeglichen war. Insgesamt wurden  $N = 9$  Studierende mit einem Verhältnis von  $N = 4$  Männern (44,4 %) zu  $N = 5$  Frauen (55,6 %) interviewt (siehe Tabelle 12). In den Kontrollgruppen wurden keine Interviews durchgeführt.

Tabelle 12: Stichprobe zur qualitativen Erhebung der Einstellungen und Kompetenzselbsteinschätzung

Interviewpartner*in	Geschlecht	Fachsemester	Schulart
B17-1	Weiblich	4	Gymnasium
B17-2	Männlich	6	Gymnasium
B17-3	Weiblich	8	Gymnasium
B18-1	Männlich	9	Gymnasium
B18-2	Männlich	2	Gymnasium
B18-3	Weiblich	6	Gymnasium

Interviewpartner*in	Geschlecht	Fachsemester	Schulart
E18-1	Weiblich	4	Grundschule
E18-2	Männlich	10	Berufliche Schulen
E18-3	Weiblich	4	Gymnasium

### 5.5.3.3 Erhebungsinstrument 3: Fragebogen zu Grundsätzen der Erwachsenenpädagogik (FBZwE)

Mithilfe eines Onlinefragebogens wurde die Qualität der Seminare durchführung evaluiert. Dazu wurden vier Items formuliert, die sich an den Grundsätzen der Erwachsenenpädagogik (Bartz et al., 2004) orientieren. Sie thematisieren den Bezug des Seminars zum SU, die Orientierung an den Bedürfnissen der Teilnehmer\*innen, die wissenschaftliche Begründung des Seminars und die Möglichkeiten der Studierenden sich persönlich einzubringen. Das abschließende Item beschäftigt sich mit der Vorbereitung der Seminarteilnehmer\*innen auf die selbst zu gestaltenden Unterrichtsversuche an Partnerschulen. Aus diesem Grund wurde der Fragebogen jeweils nach Beendigung der zweiten Seminarphase, unmittelbar vor den Unterrichtsversuchen, zur Bearbeitung gegeben. Die Items des Fragebogens sind auf einer vierstufigen Antwortskala von *1 – stimmt überhaupt nicht* bis *4 – stimmt völlig* zu bewerten. Der vollständige Fragebogen ist in Anhang 9 abgebildet. Insgesamt nahmen alle N = 46 Studierende der Interventionsgruppe an der Zwischenerhebung teil (siehe Tabelle 11). Da die Zwischenerhebung die Seminare durchführung thematisierte, entfiel die Erhebung in den Kontrollgruppen.

Wie die erhobenen Daten für die Auswertung aufbereitet wurden, wird im folgenden Abschnitt beschrieben.

### 5.5.4 Datenaufbereitung

Das Kapitel Datenaufbereitung beschreibt Arbeitsschritte die notwendig sind, um die erhobenen Daten darauffolgenden, quantitativen und qualitativen Auswertungsverfahren zugänglich zu machen.

**Material des Fragebogens zu Einstellungen und zur Kompetenzselbsteinschätzung (FBquan/ FBqual):** Die quantitativen Daten der befüllten Fragebögen (FBquan) wurden von einer studentischen Hilfskraft in die Analysesoftware IBM SPSS Statistics 24 übertragen. Die Daten wurden zur Erleichterung der anschließenden Auswertung

in die zwei ursprünglichen Fragebögen TEIP, zur Erfassung der Kompetenzselbsteinschätzung, und SACIE-R, zur Erfassung der Einstellungen, unterteilt. Die Antworten des offenen Fragebogenteils im zweiten Erhebungszeitpunkt (FBqual) wurden mithilfe einer vorgefertigten Maske digitalisiert und somit für die qualitative Auswertung zugänglich gemacht.

**Interviewmaterial:** Die Tondateien der Interviews wurden von einer studentischen Hilfskraft transkribiert. Dazu wurde ein einfaches Transkriptionssystem (Dresing & Pehl, 2015) verwendet. Die Regeln des Transkriptionssystems werden in Anhang 10 dargestellt. Außerdem erfolgte die Anonymisierung der Daten indem die Proband\*innen mit einem Code versehen wurden. Dieser setzt sich zusammen aus dem Studienort (B = Bayreuth, E = Erlangen), dem Sommersemester in dem das Seminar belegt wurde (17 oder 18), der Reihenfolge der Interviews zur prä-Erhebung (1 bis 3) und dem Geschlecht der Person (m oder w). Dadurch ergaben sich Codes mit folgendem Muster: B17-1w. In einem weiteren Schritt wurden relevante Interviewausschnitte selektiert. Das Interviewmaterial wurde mithilfe der Software MAXQDA Plus 12 gesichtet und in verschiedene Segmente zerlegt (Detka, 2005). Die Segmentierung erfolgte anhand der in Kapitel 3 erarbeiteten Facetten interkultureller Kompetenz. Somit wurden Ausschnitte zu den Themen Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, Interaktions- und Beziehungskompetenz und handlungsleitende Kognitionen / Einstellungen identifiziert. Im Rahmen der Segmentierung wurden die Textausschnitte dahingehend überprüft, ob sie eine allgemeine Äußerung zum Thema, eine Einschätzung der eigenen Kompetenz, eine Aussage über den Seminarverlauf oder eine Aussage über die Einstellung des Interviewpartners enthielten und entsprechend kategorisiert. Die beschriebene Selektion des Interviewmaterials kann bereits als Teil der Auswertung verstanden werden, da mithilfe des Vorwissens des Forschers relevante Passagen aus komplexem Interviewmaterial extrahiert wurden. Von der Selektion ausgeschlossenes Material blieb hierbei zunächst unbeachtet, konnte aber in späteren Analyseschritten wieder aufgegriffen werden. Da die Erhebung, Aufbereitung und Auswertung der Daten vom Forscher selbst durchgeführt wurden, ist davon auszugehen, dass aufgrund der Selektion keine bedeutsamen Informationen verloren gingen.

**Material der Zwischenerhebung (FBZwE):** Zur Auswertung der Zwischenerhebung wurden die Daten der Fragebögen von einer studentischen Hilfskraft in IBM SPSS Statistics 24 übertragen. Aus den vorliegenden Daten wurden über alle Kohorten item-spezifische Mittelwerte gebildet und Standardabweichungen berechnet.

## 5.5.5 Datenanalyse

### 5.5.5.1 Quantitative Daten

Wie die Qualität und Güte der quantitativen Daten überprüft wurde, wird im folgenden Kapitel dargestellt. Die Darstellung umfasst die Datenanalyse zu Gruppenunterschieden hinsichtlich des Geschlechts, des Studiensemesters und des Studienstandorts vor dem Seminarbesuch sowie die Berechnung von Kennwerten zur Durchführung der Faktorenanalyse, um die erhobenen Daten auf Subskalenniveau auszuwerten.

#### **Deskriptive Analyse und inferenzstatistische Datenanalyse zu Gruppenunterschieden ( $t_0$ )**

Um zu überprüfen, ob bei der prä-Erhebung bereits signifikante Unterschiede innerhalb der Gruppen bestanden, wurde eine univariate Varianzanalyse durchgeführt. Dabei wurden Gruppen anhand des Geschlechts (männlich / weiblich), des Standorts (Bayreuth / Erlangen) und der Semesteranzahl ( $\leq 6$  /  $> 6$ ) überprüft. Wie im Forschungsstand (siehe Kapitel 4) beschrieben, konnten in Interventionsstudien bislang keine unterschiedlichen Entwicklungen zwischen den Geschlechtern festgestellt werden. Diese Feststellung sollte auch für die hier vorliegenden Daten überprüft werden. Die Überprüfung auf Unterschiede zwischen den Standorten begründet sich damit, dass in Bayreuth die Qualitätsoffensive Lehrerbildung zu Veränderungen in der Lehramtsausbildung beiträgt, während das Projekt in Erlangen nicht aktiv ist. Weiterhin wurde überprüft, ob unterschiedliche Ausgangswerte zwischen Studierenden in den ersten sechs Semestern und Studierenden in höheren Semestern zu beobachten sind. Diese Überprüfung ergab sich aus der Annahme, dass Studierende der höheren Semester mglw. eine andere Herangehensweise an ein solches Seminar haben und dadurch eine andere Entwicklung nehmen. In allen Gruppen konnten in einzelnen Items signifikante ( $p < 0,05$ ) und tendenziell signifikante Unterschiede ( $p < 0,10$ ) festgestellt werden (siehe Tabelle 13).

*Tabelle 13: Signifikante und tendenziell signifikante Gruppenunterschiede zum ersten Erhebungszeitpunkt*

soziodemografische Aspekte	Anzahl der Items mit signifikantem Unterschied zu $t_0$ ( $p < ,05$ )	Anzahl der Items mit tendenziell signifikantem Unterschied zu $t_0$ ( $p < ,10$ )
Geschlecht	4	4

soziodemografische Aspekte	Anzahl der Items mit signifikantem Unterschied zu $t_0$ ( $p < ,05$ )	Anzahl der Items mit tendenziell signifikantem Unterschied zu $t_0$ ( $p < ,10$ )
Semesteranzahl	3	4
Standort	2	1

Diese bereits zu Semesterbeginn vorliegenden Unterschiede innerhalb der soziodemographischen Gruppen wurden bei der statistischen Auswertung berücksichtigt. Dazu wurden die Gruppen systematisch, in allen nachfolgend beschriebenen Varianzanalysen mit Messwiederholung als Kovariate angewendet (siehe Kapitel 5.5.6 und 6.4).

### Faktorenanalyse

**Subskalen zur Kompetenzselbsteinschätzung:** Da die Auswertung der Ergebnisse sowohl auf Einzelitem- als auch auf Subskalenebene erfolgen sollte, wurden innerhalb des Fragebogens Subskalen gebildet. Diese basieren auf den Skalen des Originalfragebogens TEIP (Feyerer et al., 2014) und umfassen:

- Fähigkeiten für eine individualisierte Unterrichtsgestaltung
- Fähigkeiten bzgl. interdisziplinärer Kooperation
- Fähigkeiten im wirksamen Umgang mit störendem Verhalten

Diese decken sich zu großen Teilen mit den Subskalen, die sich aus den Erkenntnissen der integrativen Betrachtung interkultureller Kompetenz ergeben.

Durch die Modifikation des Fragebogens hinsichtlich kultureller Diversität von Schüler\*innen (siehe Kapitel 5.5.2) aufgrund von Erkenntnissen aus der integrativen Betrachtung interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften (siehe Kapitel 3), stellt sich die Frage, ob diese Skalen reproduziert werden können.

Zur Analyse der Daten wurden die Kennwerte nach Kaiser-Meyer-Olkin und Bartlett berechnet. Für das Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin wird ein Kennwertmaß von mindestens 0,5 (bspw. Cleff, 2015) oder 0,6 (bspw. Hartmann & Reinecke, 2013) empfohlen, um die vorliegende Stichprobe als geeignet einzuschätzen. Das Maß der Stichprobeneignung für die vorliegenden Daten ergab einen Wert von 0,774 und genügt somit dieser Anforderung. Der Bartlett-Test auf Sphärizität überprüft, ob eine ausreichend hohe Korrelation zwischen Variablen bzw. Gruppen von

Variablen vorhanden ist, um eine Faktorenanalyse durchzuführen. Dazu sollte sich die Korrelationsmatrix der beobachteten Variablen signifikant von einer Einheitsmatrix unterscheiden. Somit sollte der Test zu einem signifikanten Ergebnis ( $p < 0,05$ ) kommen (Field, 2015). Diese Vorgabe wurde mit einem Wert von 0,00 ebenfalls erfüllt. Das Ergebnis der Faktorenanalyse, bei dem nur Faktoren mit Eigenwerten  $\geq 1$  in Betracht gezogen wurden (Guttman, 1954; Kaiser, 1960), wird in Tabelle 14 dargestellt.

*Tabelle 14: Faktorenmatrix des adaptierten TEIP-Fragebogens*

Item	Itemtext	Faktorladung F1	Faktorladung F2	Faktorladung F3
I31	Ich kann zum Entwickeln von Förderplänen mit anderen Fachleuten (mobile Lehrkräfte, Sprachlehrkräfte, Schulpsychologen...) zusammenarbeiten.	<b>,770</b>		
I32	Ich fühle mich in der Lage Eltern mit vielfältigen Ansichten, Wertevorstellungen und Lebensweisen zu erklären, warum ihre Kinder am Sportunterricht teilhaben sollen.	<b>,684</b>		
I29	Ich bin in der Lage Schüler*innen mit vielfältigen Ansichten, Wertevorstellungen und Lebensweisen gemeinsam mit anderen Fachleuten (Lehrkräfte, Hilfskräfte,...) zu unterrichten.	<b>,637</b>		<b>,393</b>
I28	Es gelingt mir, Eltern mit vielfältigen Ansichten, Wertevorstellungen und Lebensweisen in schulische Aktivitäten einzubinden.	<b>,545</b>		
I30	Ich kann Andere, die weniger wissen, über Gesetze bzw. Richtlinien zur Inklusion von Schüler*innen mit vielfältigen Ansichten, Wertevorstellungen und Lebensweisen informieren.	<b>,539</b>	<b>,462</b>	
I47	Ich kann interkulturelle Lernprozesse im Sportunterricht anstoßen.	<b>,453</b>	<b>,354</b>	
I46	Die Planung und Durchführung von Unterrichtseinheiten mit Fokus auf das Thema interkulturelles Lernen fallen mir leicht.	<b>,357</b>	<b>,754</b>	
I38	Ich verfüge über breites theoretisches Wissen bezüglich des Umgangs mit Personen mit vielfältigen Ansichten, Wertevorstellungen und Lebensweisen.		<b>,728</b>	

Item	Itemtext	Faktor- ladung F1	Faktor- ladung F2	Faktor- ladung F3
I43	Ich fühle mich sicher im Umgang mit einer vielfältigen Schüler*innenschaft.		<b>,568</b>	
I44	Ich fühle mich sicher im Umgang mit einer vielfältigen Elternschaft.		<b>,471</b>	
I2	Ich besitze folgende Kenntnisse über die Gesetzeslage zur Inklusion.		<b>,397</b>	
I48	Ich bin in der Lage die Verschiedenheit von Schüler*innen zu erkennen.			<b>,609</b>
I25	Ich schaffe es, eine alternative Erklärung oder ein Beispiel zu finden, wenn Schüler*innen etwas nicht verstanden haben.			<b>,594</b>
I41	Ich reflektiere meinen Umgang mit Schüler*innen, um in Zukunft noch erfolgreicher agieren zu können.			<b>,569</b>
I39	Ich kenne eine Vielzahl an Eigenschaften hinsichtlich derer sich Schüler*innen unterscheiden (können).		<b>,382</b>	<b>,526</b>
I49	Ich weiß, wie man eine Reflexion mit Schüler*innen so durchführt, dass sie geistig aktiviert werden.	<b>,384</b>		<b>,404</b>
I26	Ich kann genau abschätzen, was Schüler*innen von dem, was ich gelehrt habe, verstanden haben.	<b>,320</b>		<b>,350</b>
I24	Ich kann Lernaufgaben so gestalten, dass die individuellen Lernvoraussetzungen von Schüler*innen mit vielfältigen Ansichten, Wertevorstellungen und Lebensweisen berücksichtigt werden.			<b>,305</b>

Die Faktorenanalyse kommt zu dem Ergebnis, dass sich drei Subskalen anhand von drei Faktoren abbilden lassen. In einzelnen Fällen lassen sich Ladungen auf zwei Faktoren verzeichnen. Die drei Faktoren können folgendermaßen bezeichnet werden (und decken sich somit mit den zentralen Facetten interkultureller Kompetenz aus der Integrativen Betrachtung in Kapitel 3):

- Interaktions- und Beziehungskompetenz (F1)
- Fachwissen (F2)
- fachdidaktisches Wissen (F3)



Die Bestimmung der internen Konsistenz der Skalen wurde mithilfe von Cronbachs- $\alpha$  berechnet. Die Berechnung der internen Konsistenz der Subskalen ergab folgende Ergebnisse:

- Interaktions- und Beziehungskompetenz (F1): 0,78
- Fachwissen (F2): 0,76
- fachdidaktisches Wissen (F3): 0,72

Schmitt (1996) beschreibt, dass es sich bei Werten über 0,7 um akzeptable Werte handelt. Die Werte von Cronbachs- $\alpha$  der Faktoren sind akzeptabel und somit haben sich die in der Literatur beschriebenen Subskalen auch nach der Modifizierung auf die eigene Studie bestätigt. Die erklärte Gesamtvarianz der drei Faktoren beträgt 39,5%.

Um anschließend die Datenanalyse mithilfe von Varianzanalysen mit Messwiederholung durchzuführen, mussten unterschiedliche Voraussetzungen gegeben sein (Baur, 2010). Die Intervallskalierung der abhängigen Variablen wurde angenommen. Mithilfe des Shapiro-Wilk-Tests wurde die Normalverteilung der abhängigen Variablen in den Subskalen zu beiden Messzeitpunkten und nach Geschlecht, Studienfortschritt und Standort unterschieden überprüft. Die Ergebnisse zeigen, dass diese Voraussetzung fast immer erfüllt wurde. Abweichungen von der Normalverteilung traten in einem Fall, bei der Interaktions- und Beziehungskompetenz bei Frauen, im ersten Messzeitpunkt, auf. Die Gleichheit der Varianzen in den Teilgruppen wurde mithilfe des Levene-Tests zwischen Interventions- und Kontrollgruppen sowie zwischen Geschlechtergruppen überprüft ( $p < 0,05$ ). Der Levene-Test zeigte signifikante Unterschiede der Varianzen zwischen Männern und Frauen in den Subskalen ‚fachdidaktisches Wissen‘ und ‚Interaktions- und Beziehungskompetenz‘ zum zweiten Messzeitpunkt. Da jedoch die Gruppengröße zwischen Männern und Frauen annähernd gleich ist, liefert die Varianzanalyse trotz der Verletzung dieser Voraussetzung robuste Ergebnisse (Field, 2015).

**Subskalen zu Einstellungen:** Da die Auswertung der Ergebnisse zu den Einstellungen der Seminarteilnehmer\*innen sowohl auf Einzelitem- als auch auf Subskalenebene erfolgen sollte, wurden innerhalb des Fragebogens Subskalen gebildet. Diese basieren auf den Skalen des Originalfragebogens SACIE-R (Feyerer et al., 2014) und umfassen:

- positive Haltungen
- Bedenken
- negative Einstellungen

Durch die Modifikation des Fragebogens hinsichtlich kultureller Diversität von Schüler\*innen (siehe Kapitel 5.5.2) aufgrund von Erkenntnissen aus der integrativen Betrachtung interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften (siehe Kapitel 3), stellte sich die Frage, ob diese Skalen reproduziert werden können.

Auch hier wurden vorab die Kennwerte nach Kaiser-Mayer-Olkin (0,622) und die Signifikanz nach Bartlett (0,000) berechnet und nur Faktoren mit Eigenwerten  $\geq 1$  in Betracht gezogen. Die Werte erfüllten die erforderlichen Vorgaben zur Durchführung einer Faktorenanalyse. Das Ergebnis wird in Tabelle 15 dargestellt.

*Tabelle 15: Faktorenmatrix des adaptierten SACIE-R-Fragebogens*

Item	Itemtext	Faktorladung F1	Faktorladung F2	Faktorladung F3
8	Schüler*innen, die Unterstützung benötigen (bspw. aufgrund von Sprachschwierigkeiten, anderer kultureller Sozialisation,...), sollten gemeinsam mit anderen unterrichtet werden.	<b>,913</b>		
10	Die Vielfältigkeit von Schüler*innen bereichert den Unterricht durch unterschiedliche Erfahrungen, Sichtweisen und Wertevorstellungen.	<b>,550</b>		
17	Schüler*innen, die einen individuellen Förderplan brauchen, sollten gemeinsam mit anderen unterrichtet werden.	<b>,548</b>		
13	Ich habe die Sorge, dass ich gestresster sein werde, wenn die Vielfältigkeit der Schüler*innen in meiner Klasse steigt.		<b>,622</b>	
16	Ich habe Sorge, dass ich nicht über die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten verfüge, eine Klasse mit vielfältigen Schüler*innen zu unterrichten.		<b>,527</b>	
7	Ich habe die Sorge, dass Schüler*innen mit vielfältigen Ansichten, Wertevorstellungen und Lebensweisen vom Rest der Klasse nicht akzeptiert werden.		<b>,475</b>	

Item	Itemtext	Faktor- ladung F1	Faktor- ladung F2	Faktor- ladung F3
20	Ich habe die Sorge, dass es schwierig wird, Schüler*innen mit vielfältigen Ansichten, Wertevorstellungen und Lebensweisen die entsprechende Aufmerksamkeit zu geben.		,474	
19	Der Gedanke, dass immer mehr Personen mit vielfältigen Ansichten, Wertevorstellungen und Lebensweisen nach Deutschland kommen, bereitet mir Unbehagen.			,623
11	Ich habe die Sorge, dass sich mein Arbeitspensum erhöhen wird, wenn die Vielfältigkeit der Schüler*innen in meiner Klasse steigt.		,369	,619
15	Schüler*innen mit anderen Ansichten, Wertevorstellungen und Lebensweisen erschweren den Unterricht durch ihr Verhalten, unterschiedliche Erfahrungen und Sichtweisen.			,448
12	Ich bin der Meinung, dass sich Schüler*innen mit vielfältigen Ansichten, Wertevorstellungen und Lebensweisen an die Lebensweise ihrer Umgebung anpassen sollen.			,394

Die Faktorenanalyse kommt zu dem Ergebnis, dass sich drei Subskalen grundsätzlich anhand von drei Faktoren abbilden lassen. Item 11 lädt auf zwei Faktoren, und wird aufgrund seines inhaltlichen Bezugs der schwächeren Ladung (F2) und somit der Subskala ‚Sorgen‘ zugeordnet. Die drei Faktoren können folgendermaßen bezeichnet werden (und decken sich somit größtenteils mit den Subskalen des SACIE-R-Fragebogens):

- positive Einstellungen,
- Sorgen und
- negative Einstellungen

Zur Bestimmung der Skalenkonsistenz wurden Cronbachs- $\alpha$  berechnet. Die Berechnung ergab folgende Ergebnisse:

- positive Einstellung (F1): 0,69
- Sorgen (F2): 0,63

- negative Einstellung (F3): 0,56

Da gemäß Schmitt (1996) erst ab einem Wert von 0,7 von einem akzeptablen Ergebnis gesprochen werden kann, sind die Werte der ersten beiden Faktoren als fragwürdig und der Wert des dritten Faktors als schlecht einzustufen. Bei der Evaluation der Seminarwirksamkeit wurden somit nur die Subskalen ‚positive Einstellung‘ und ‚Sorgen‘ gebildet, deren Ergebnisse aufgrund des fragwürdigen Cronbachs- $\alpha$  mit Vorsicht zu interpretieren sind. Auf die Bildung der Subskala ‚negative Einstellung‘ wurde aufgrund des Cronbachs- $\alpha$  verzichtet und eine Analyse auf Einzelitemebene vorgenommen. Der Levene-Test zeigte signifikante Unterschiede der Varianzen zwischen Interventions- und der Kontrollgruppe in der Subskala ‚Sorgen‘. Die erklärte Gesamtvarianz der drei Faktoren beträgt 38,4%.

### **5.5.5.2 Qualitative Daten**

Bei der Überprüfung der Qualität und Güte qualitativer Methoden besteht derzeit kein eindeutiger Konsens über die zu verwendenden Verfahren. Eine Übertragung der Kriterien quantitativer Verfahren ist nicht problemlos möglich. Derzeit haben sich die vier Gütekriterien intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Gegenstandsangemessenheit des Forschungsprozesses, die explanative Validierung und der Mixed-Methods-Ansatz als wirkungsvoll herausgestellt (Ptack, 2019). Im Folgenden wird beschrieben inwieweit die Gütekriterien in der vorliegenden Arbeit berücksichtigt werden.

#### **Intersubjektive Nachvollziehbarkeit**

Im Gegensatz zu quantitativen Forschungsmethoden kann es in der qualitativen Forschung nicht um absolute Überprüfbarkeit der Forschungsergebnisse gehen, da die Replikation aufgrund der begrenzten Standardisierbarkeit nur bedingt möglich ist. Steinke (2013) beschreibt hierzu, dass aber zumindest der Anspruch auf intersubjektive Nachvollziehbarkeit für qualitative Forschungsansätze zu erfüllen ist. Dazu ist zum einen eine exakte Dokumentation des Forschungsprozesses notwendig. In der vorliegenden Arbeit wurde der Forschungsprozess detailliert beschrieben und gemäß des zeitlichen Ablaufs dargestellt (siehe Kapitel 5.1). Theoretische Grundlagen der Arbeit sowie der aktuelle Forschungsstand wurden in den Kapiteln 2 und 4 dargelegt. Weiterhin wurde die Weiterentwicklung der theoretischen Grundlagen zu einer integrativen Betrachtung interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften detailliert beschrieben (siehe Kapitel 3). Verwendete Erhebungsmethoden und -instrumente, die Aufbereitung

der Daten und das Vorgehen in der Datenanalyse wurden im Rahmen der Studienbeschreibung (siehe Kapitel 5) dargestellt. Die Analyse der Interviewdaten folgte den Regeln der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015). Die zugrundeliegenden Kodierleitfäden entstand durch mehrere Überarbeitungen. Definitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln wurden im Forschungsprozess fortlaufend überarbeitet. Die vollständigen Kodierleitfäden sind der Arbeit angehängt (siehe Anhänge 11 - 14).

Um den Ansprüchen der Intracoderreliabilität zu genügen, wurden die Interviewausschnitte vom Forscher mit Abstand von mehreren Wochen zweimal kodiert. Abweichungen zwischen den Kodierzeitpunkten führten zur Überarbeitung des jeweiligen Kodierleitfadens. Zur weiteren Überprüfung der Einschätzungen des Forschers und der Kodierleitfäden wurde die Intercoderreliabilität überprüft. Dabei wird die Übereinstimmung zweier Kodierer\*innen bei der Bearbeitung des gleichen Materials überprüft. Die Intercoderreliabilität errechnet sich nach Holsti (1969) aus dem Quotienten der Summe der Übereinstimmungen beider Kodierer\*innen und der Gesamtzahl der Kodierungen. Da Interpretationsunterschiede in der qualitativen Forschung regelmäßig auftreten, weist eine Übereinstimmung zwischen zwei Forscher\*innen zwischen 75-85% gemäß Mayring (2015) auf eine gute bis sehr gute Qualität hin. Zur Schätzung der Intercoderreliabilität wurden 75% der Beiträge des Analysematerials von einer weiteren Forscherin kodiert. Die Intercoderreliabilität erreichte einen Wert von 81,5% und weist somit auf eine gute bis sehr gute Qualität hin. Aufgetretene Differenzen wurden konsensuell gelöst und führten zu einer weiteren Überarbeitung der Kodierleitfäden. Kleinere Probleme bei den Kodierungen, wie bei ungünstig gewählten Ankerbeispielen und Unklarheiten bei der Beschreibung von Kodierregeln, konnten durch kollegiale Beratung gelöst werden.

### **Gegenstandsangemessenheit**

Ein zentrales Entscheidungskriterium für eine Methodik in einem konkreten Forschungsvorhaben ist das der Gegenstandsangemessenheit. Sie folgt der Idee, dass die Wahl der Instrumente und Methoden an das Forschungsobjekt angepasst sein sollten. Die vorliegende Arbeit befasst sich mit dem Thema interkulturelle Kompetenz von Sportlehrkräften. Sie untersucht inwieweit sich diese Kompetenz anhand eines Modells darstellen lässt und ob die Intervention in Form eines Seminarbesuchs zur Steigerung der interkulturellen Kompetenz von angehenden Sportlehrkräften beitragen

kann. Die Verwendung eines Mixed-Methods-Ansatzes führt dazu, dass mithilfe quantitativer Methoden bestehende Theorien überprüft und mithilfe qualitativer Methoden neue Erkenntnisse über den Prozess der Steigerung interkultureller Kompetenz gewonnen werden können. Die Methodenwahl des vorliegenden Forschungsprojekts wird daher als angemessen bewertet.

### **Explanative Validierung**

Im Rahmen der Kodierung kam es, bspw. im Rahmen der Überprüfung der Intra- und Interkoderreliabilität, wiederholt zu Situationen, in denen eine explanative Validierung notwendig war. Wurden unterschiedliche Zuordnungen identifiziert, wurden die Leitfäden durch den Forscher und im Rahmen der Überprüfung der Interkoderreliabilität von beiden Forscher\*innen überarbeitet. Die explanative Validierung trug dazu bei, dass die Kodierleitfäden bis zum Ende der Datenanalyse weiterentwickelt wurden.

### **Multi- und Mixed-Methods-Ansatz**

Multi-Methods-Ansätze zeichnen sich dadurch aus, dass unterschiedliche Methoden des gleichen Forschungsparadigmas (quantitativ oder qualitativ) verwendet werden. Im hier beschriebenen Forschungsprojekt wurden qualitative Daten der Haupterhebung sowohl in Form von Interviews, als auch in Form eines offenen Fragebogenteils (FBquan) nach dem Seminarbesuch erhoben. Als Mixed-Methods-Ansätze versteht man Forschungsvorhaben, die Methoden unterschiedlicher Forschungsparadigmen verwenden und sowohl qualitative als auch quantitative Daten erheben und für ihren Erkenntnisgewinn nutzen (quantitativ und qualitativ). Dadurch ist es dem Forscher möglich, verschiedene Perspektiven auf den selben Untersuchungsgegenstand einzunehmen (Mayring, 2015). Das Vorgehen in der vorliegenden Arbeit wurde in den Kapiteln 5.5.1 und 5.5.2 detailliert beschrieben. Aufgrund des Forschungsdesigns, bei dem die Daten der Haupterhebung im Wesentlichen vor und nach Durchführung des Seminars erhoben wurden, wurde für die vorliegende Studie ein Parallel-Mixed-Methods-Ansatz gewählt. Dabei werden qualitative und quantitative Daten quasi-gleichzeitig (mit geringem Zeitverzug) erhoben. Auch die Auswertungsmethoden werden unabhängig voneinander angewendet, bevor die Ergebnisse beider Forschungsstränge zu einem gemeinsamen Ergebnis verdichtet werden (Teddlie & Tashakkori, 2006).

Abschließend kann festgehalten werden, dass im Forschungsprojekt bedeutsame Aspekte zur Erreichung einer hohen inhaltsanalytischen Qualität und Güte bedacht und umgesetzt wurden.

Wie die vorliegenden Daten ausgewertet wurden, um Aussagen zu den formulierten forschungsleitenden Fragen zu erhalten, wird im folgenden Kapitel beschrieben.

### **5.5.6 Quantitative und qualitative Analyseverfahren**

Gemäß dem oben beschriebenen Mixed-Methods-Ansatz wurden zur Beantwortung der Forschungsfragen quantitative und qualitative Analyseverfahren und Instrumente angewendet. Mit welchen Analyseverfahren die erhobenen Daten ausgewertet wurden, um die forschungsleitenden Fragestellungen und die sich davon ableitenden Hypothesen zu beantworten, wird im Folgenden beschrieben.

#### **Statistische Auswertung des Fragebogens zu Einstellungen und zur Kompetenzselbsteinschätzung (FBquan)**

Anhand der analysierten Daten des FBquan konnten Erkenntnisse zu den Einstellungen der Sportlehramtsstudierenden zu Seminarbeginn (Forschungsfrage 2) sowie zur Entwicklung der Einstellungen und Kompetenzselbsteinschätzung der Studierenden durch den Seminarbesuch (Forschungsfrage 4) und den sich daraus ableitenden Hypothesen (H1 und H2) gewonnen werden. Alle quantitativen Auswertungen wurden mit der Software IBM SPSS Statistics 24 durchgeführt. Zur Berechnung von Unterschieden zwischen Interventions- und Kontrollgruppe wurden Varianzanalysen mit Messwiederholung durchgeführt. Als grundlegendes Signifikanzniveau wurde ein Wert von  $p < 0,05$  festgelegt. Wie in Kapitel 5.5.5.1 beschrieben, wurden bei den Berechnungen Geschlecht, Standort und Studienfortschritt als Kovariate berücksichtigt.

#### **Qualitative Auswertung des Fragebogens zu Einstellungen und zur Kompetenzselbsteinschätzung (FBqual)**

Der FBqual liefert Daten zur Durchführung des Seminarkonzepts (Forschungsfrage 3) und zu, von Teilnehmer\*innen als besonders wirkungsvoll wahrgenommenen, strukturellen, inhaltlichen und methodischen Elementen des Seminarkonzepts (Forschungsfrage 5). Die Analyse des FBquals erfolgte mithilfe der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Mayring unterscheidet hier zwischen formaler, inhaltlicher, typisierender und skalierender Strukturierung. Zur Auswertung des qualitativen Fragebogenteils wurde die inhaltliche Strukturierung durchgeführt. Ziel der inhaltlichen Strukturierung ist es, „bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen“ (Mayring, 2015, S. 103). Da die Daten des FBqual insbesondere für die Evaluation der Durchführung herangezogen werden

sollten (siehe Kapitel 6.3), wurden Textausschnitte mit klarem Bezug zur Durchführung des Seminars identifiziert und zusammengefasst dargestellt.

### **Qualitative Auswertung der Interviews zu Einstellungen und zur Kompetenzselbsteinschätzung**

Die Auswertung der Interviewdaten konnte Informationen zu den Einstellungen der Sportlehramtsstudierenden zu Seminarbeginn (Forschungsfrage 2) liefern. Auch konnte Evidenz zur Entwicklung der Einstellungen und Kompetenzselbsteinschätzung der Studierenden durch den Seminarbesuch (Forschungsfrage 4) und den sich daraus ableitenden Hypothesen (H1 und H2) gewonnen werden. Weiterhin wurden Informationen zu, von Teilnehmer\*innen als besonders wirkungsvoll wahrgenommenen, strukturellen, inhaltlichen und methodischen Elementen des Seminarkonzepts (Forschungsfrage 5) generiert. Zur Auswertung der Interviews wurden die skalierende und die inhaltliche Strukturierung angewendet (Mayring, 2015).

Ziel der skalierenden Strukturierung ist es, das Interviewmaterial gemäß eines oder mehrerer Leitfäden in Kategorien einzustufen. Durch die Gegenüberstellung der Kategorien, denen die Aussagen zu den zwei Erhebungszeitpunkten zugewiesen wurden, wird überprüft, ob eine Entwicklung der Studierenden in Bezug auf Facetten interkultureller Kompetenz anhand der qualitativen Daten ablesbar ist. Weiterhin wird geprüft, ob die Ergebnisse der quantitativen Analyse bestätigt werden, oder ob widersprüchliche Ergebnisse vorzufinden sind. Dazu wurden die Interviews nach Aussagen zur Selbsteinschätzung bezüglich Fachwissen, fachdidaktischem Wissen und Interaktions- und Beziehungskompetenz und zu Einstellungen durchsucht und diese gemäß der in den Anhängen 11 bis 14 dargestellten Kodierleitfäden kategorisiert. Für die Darstellung des Fachwissens, des fachdidaktischen Wissens und der Interaktions- und Beziehungskompetenz der Studierenden wurden die Kategorien ‚niedrige Einschätzung‘, ‚mittlere Einschätzung‘ und ‚hohe Einschätzung‘ verwendet. Für die Kategorisierung der Aussagen zu den Einstellungen wurden, in Anlehnung an die oben dargestellten Subskalen der quantitativen Erhebung, die Kategorien ‚Positive Einstellung‘, ‚Negative Einstellung‘, ‚Sorgen‘ deduktiv gesetzt. Aufgrund von Erkenntnissen, die sich während der Analyse ergaben, wurde das System induktiv um die Kategorien ‚geteilte Einstellung‘ und ‚nicht kategorisierbar‘ erweitert.



Um vertiefte Erkenntnisse zur Entwicklung der Kompetenzselbsteinschätzung und der Einstellungen zu erhalten, wurde ergänzend eine inhaltliche Strukturierung durchgeführt (siehe qualitative Auswertung des FBqual). Die Kategorien, welche für die inhaltliche Strukturierung notwendig sind, ergaben sich aus den Facetten interkultureller Kompetenz, die bereits bei der skalierenden Strukturierung verwendet wurden. Somit wurden Textausschnitte, die einen klaren Bezug zum Seminarverlauf und zur Veränderung einzelner Facetten haben, identifiziert und zusammengefasst dargestellt. Weiterhin wurde eine inhaltliche Strukturierung durchgeführt, die Informationen zu besonders wirksamen Seminarinhalten und -methoden aus dem Interviewmaterial filterte.

Welche Ergebnisse bei der Auswertung der Daten erzielt wurden, wird im Folgenden dargestellt.

## **6 Darstellung der Untersuchungsergebnisse**

Die Darstellung der Untersuchungsergebnisse orientiert sich an den vorab aufgestellten forschungsleitenden Fragestellungen und Hypothesen zu Einstellungen von Sportlehramtsstudierenden zur kulturellen Vielfalt im SU, zur Konzeption, Durchführung und Wirksamkeit des Seminarkonzepts und zu besonders wirksamen inhaltlichen und methodischen Elementen des Seminarkonzepts (siehe Kapitel 5.2). Sie werden im Folgenden beschrieben.

Zur Verdeutlichung des Vorgehens kann in Abbildung 24 abgelesen werden, mithilfe welcher Instrumente die forschungsleitenden Fragestellungen beantwortet und die Hypothesen geprüft wurden. In den in Abbildung 24 angegebenen Kapiteln erfolgt die Darstellung der Ergebnisse. Eine abschließende Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellungen, bei der die Ergebnisse zusammengefasst werden, erfolgt zum Abschluss des Kapitels (siehe Kapitel 6.6).

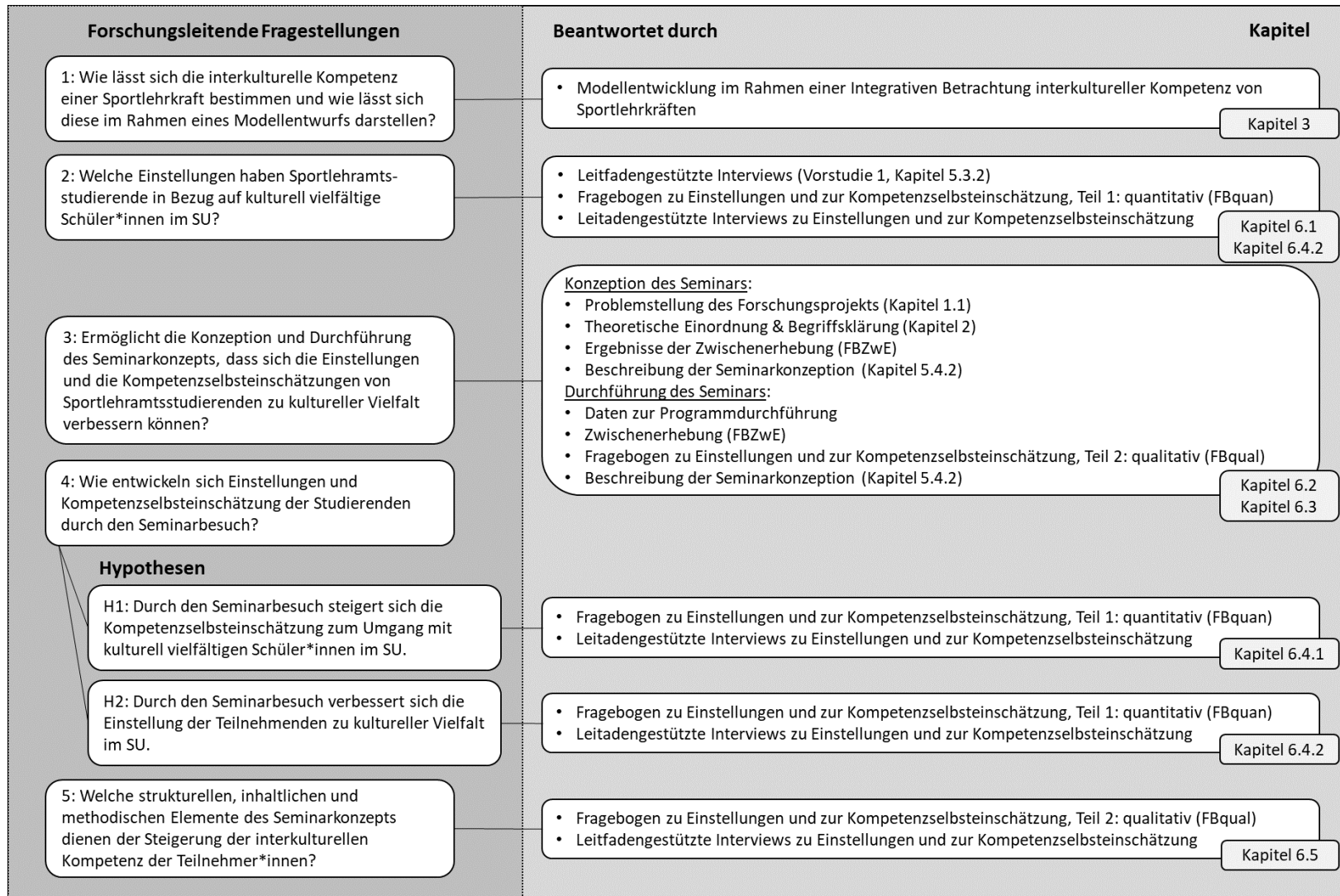


Abbildung 24: Instrumente zur Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellungen

## 6.1 Evaluation der Einstellungen von Sportlehramtsstudierenden zur kulturellen Vielfalt von Schüler\*innen im SU

Zur Beantwortung der zweiten forschungsleitenden Fragestellung

***„Welche Einstellungen haben Sportlehramtsstudierende in Bezug auf kulturell vielfältige Schüler\*innen im SU?“***

wurden in der vorliegenden Studie zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten Daten erhoben. Die Erhebung und Auswertung in der ersten Vorstudie erfolgte durch leitfadengestützte Interviews mit sechs Studierenden und diente der Planung des Seminarkonzepts. Die Ergebnisse der Vorstudie wurden in Kapitel 5.3.2 beschrieben und werden in diesem Kapitel zusammengefasst. Weiterhin wurden im Rahmen der Hauptstudie die Einstellungen der Semiarteilnehmer\*innen und deren Veränderungen durch den Seminarbesuch erhoben. Die Ergebnisdarstellung dieser Erhebung erfolgt in Kapitel 6.4.2. Eine abschließende Beantwortung der zweiten forschungsleitenden Fragestellung, die die Ergebnisse beider Erhebungen zusammenfasst, erfolgt in Kapitel 6.6.

Im Rahmen der ersten Vorstudie wurden leitfadengestützte Interviews mit sechs Lehramtsstudierenden durchgeführt und analysiert. Die Kategorisierung der Fundstellen erfolgte anhand der von Wenning (2007) entwickelten Umgangsweisen mit kultureller Diversität von Schüler\*innen: *Ignorieren*, *Reduzieren* und *Akzeptieren*. Grundsätzlich konnte herausgefunden werden, dass die Studierenden Aussagen zu allen drei Kategorien tätigten. Dabei konnten mehrheitlich Aussagen der Kategorie *Akzeptieren* gefunden werden. Aussagen zu ignorierenden Umgangsweisen, die unterschiedliche Lern- und Leistungsvoraussetzungen nicht berücksichtigen, waren nur in sehr geringer Zahl vorzufinden. So merkte bspw. die Studentin B3 an, dass insbesondere Religion als kultureller Aspekt zu Herausforderungen führen könne, und dass es mit einer anderen Art von Kleidung „schwierig [sei] zu schwimmen und denen auch das Schwimmen beizubringen“ (B3, Z. 309). Sie beschrieb es als Herausforderung „solche Kulturen dann im Sport“ (B3, Z. 310) teilhaben zu lassen. Grundsätzlich wünschten sich alle Proband\*innen die Teilnahme aller am SU, unabhängig von der kulturellen Identität der Schüler\*innen, solange die individuellen Eigenschaften „den Sport nicht behinder[n]“ (B6, Z. 434). Aufgrund der geringen Fallzahl konnte keinem\*r Probanden\*in eine ignorierende Einstellung zugeordnet werden.

Aussagen, die eine starke Normorientierung aufweisen und Abweichung von Normalitätsvorstellungen als Defizit einschätzen, wurden der Kategorie *Reduzieren* zugeordnet. Aussagen dieser Kategorie konnten im ausgewerteten Material ebenfalls nur selten gefunden werden. Reduzierende Aussagen wurden insbesondere dann getätigt, wenn Zielkonflikte, bspw. zwischen dem Anspruch der gleichberechtigten Teilhabe und Sicherheitsaspekten, thematisiert wurden. Die Proband\*innen waren sich dem Risiko der Diskriminierung durchaus bewusst und Studentin B1 gab an, dass man aufpassen müsse, im Umgang mit kultureller Vielfalt, nicht in eine „Ungleichbehandlung“ (Z. 637) zu fallen und Schüler\*innen aus Sicherheitsgründen nicht an einer Aktionsform teilnehmen zu lassen. Gleichzeitig lässt sich in einigen Aussagen eine Orientierung an der Norm erkennen, die unterschiedliche Lern- und Leistungsvoraussetzungen der Schüler\*innen nicht berücksichtigt. Nach Aussagen von Studentin B3 sollten „alle halt genauso mitmachen wie ähm deutsche Kinder“ (Z. 378). Es müsse das Ziel verfolgt werden „einen normalen Sportunterricht abzuhalten“ (B4, Z. 244) und Schüler\*innen mit Migrationshintergrund sollten sich „an die Kultur des Gastlandes“ (B3, Z. 471) anpassen. Darin kann ein deutlicherer Wunsch nach einer möglichst homogenen Lerngruppe abgelesen werden. Da nur eine geringe Anzahl der Aussagen dieser Kategorie zugeordnet werden konnten, kann keinem\*r Probanden\*in eine reduzierende Einstellung zugeschrieben werden.

In den erhobenen Daten lassen sich eine Vielzahl an Hinweisen finden, die auf eine akzeptierende Einstellung schließen lassen, bei der die Diversität der Schüler\*innen wahrgenommen, akzeptiert und verstanden wird. So äußern sich die Befragten zu einem Videoausschnitt, in dem eine Lehrerin Toleranz und Akzeptanz gegenüber einer Schülerin mit Kopftuch zeigt, positiv. Student B2 sieht in dem gezeigten Videoausschnitt eine Handlungsweise, die man nachahmen sollte. So meinte er: „Wünschenswert wäre, dass ich wahrscheinlich genauso reagiere wie sie“ (Z. 334). Studentin B1 betont, dass niemandem etwas aufgrund seines Glaubens aufgezwungen werden dürfe. Sie sagt dazu: „Wenn jemand meint er muss auch im Sportunterricht das Kopftuch tragen, dann ähm kann er das tun“ (B1, Z. 586ff). Die Proband\*innen schätzten die Sprachbarriere als größte Herausforderung für eine Lehrkraft ein, doch könne diese im SU leichter überwunden werden als in anderen Fächern (B1). So könne „Vormachen und Nachmachen“ (B2, Z. 198) dazu beitragen diese Barriere zu überwinden und der SU einen großen Beitrag dazu leisten, dass Schüler\*innen „mehr Teil der Gesellschaft werden“ (B1, Z. 629f). Außerdem waren die Studierenden B2 und B3 der

Meinung, kulturelle Vielfalt bereichere den SU, da neuer Input durch andere Denkweisen, Verhaltensmuster und auch Gegensätze geliefert werden würde, von denen man etwas lernen könne. Insbesondere in unteren Jahrgangsstufen bestünde

„die Möglichkeit Vorurteile und Berührungsängste gar nicht erst entstehen zu lassen die Schüler durch einen positiven Umgang miteinander zu einer akzeptierenden, offenen Haltung zu erziehen“ (B2, Z. 179ff).

Aufgrund der Vielzahl an positiven, diversitätsbejahenden Äußerungen aller Proband\*innen können die Einstellungen der Kategorie *Akzeptieren* zugeordnet werden. Diese Einordnung spricht für eine generelle Offenheit und Akzeptanz der angehenden Sportlehrkräfte gegenüber kultureller Vielfalt im SU und für einen produktiven Umgang mit heterogenen Lern- und Leistungsvoraussetzungen. In Bezug auf die zweite forschungsleitende Fragestellung

**„Welche Einstellungen haben Sportlehramtsstudierende in Bezug auf kulturell vielfältige Schüler\*innen im SU?“**

kann somit ein Zwischenfazit gezogen werden. Die Ergebnisse der ersten Vorstudie deuten darauf hin, dass Sportlehramtsstudierende eine offene, vielfaltsbejahende Einstellung in Bezug auf kulturell vielfältige Schüler\*innen haben.

Wie zu Beginn des Kapitels beschrieben erfolgt die weitere Auseinandersetzung mit der Fragestellung in Kapitel 6.4.2. Eine abschließende Beantwortung ist in Kapitel 6.6 zu finden.

## 6.2 Evaluation der Seminarkonzeption

Die folgenden zwei Kapitel setzen sich mit der dritten forschungsleitenden Fragestellung

**„Ermöglicht die Konzeption und Durchführung des Seminarkonzepts, dass sich die Einstellungen und die Kompetenzselbsteinschätzungen von Sportlehramtsstudierenden zu kultureller Vielfalt verbessern können?“**

auseinander.

Zuerst wird im folgenden Abschnitt die Konzeption des Seminarkonzepts gemäß der ersten Ebene der sportpädagogischen Programmevaluation (siehe Kapitel 5.5.2) analysiert und bewertet. Dazu stützt sich die Arbeit auf den darin aufgeführten OP (siehe Abbildung 25).

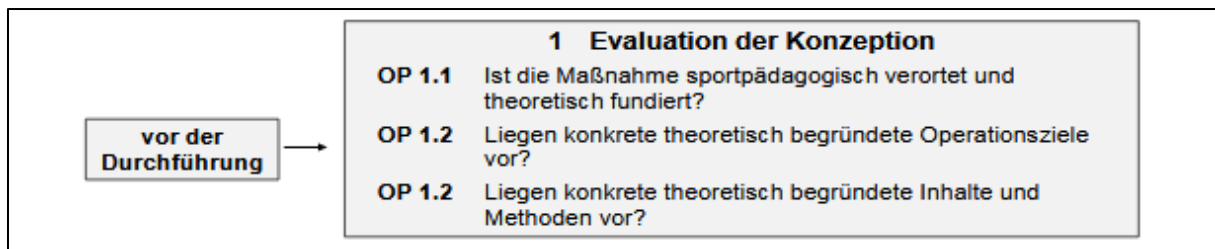


Abbildung 25: Erste Ebene der sportpädagogischen Programmevaluation (Sygusch et al., 2013, S. 50)

Zur Beantwortung der OP werden obige Ausführungen der vorliegenden Arbeit, wie die Problemstellung des Forschungsprojekts (siehe Kapitel 1.1), die theoretische Einordnung und Begriffsklärung (siehe Kapitel 2), die Beschreibung des Seminarkonzepts (siehe Kapitel 5.4.2), sowie Ergebnisse der Zwischenerhebung und der qualitativen Datenerhebung zu Einstellungen und zur Kompetenzselbsteinschätzung (FBqual) verwendet.

### 6.2.1 Orientierungspunkt 1 - Sportpädagogische Verortung und theoretische Fundierung

OP 1 befasst sich mit der theoretischen Fundierung des Seminarkonzepts. Gemäß Sygusch et al. (2013, S. 42) ist zu prüfen, „ob ein pädagogisch relevanter Anlass [...] expliziert wird und ob der Konzeption eine sportpädagogisch orientierte theoretische Verortung zugrunde liegt“. Somit stellt sich die Frage, ob interkulturelle Kompetenz von Sportlehrkräften als pädagogisch relevant einzustufen ist. Dieser Frage soll hier nachgegangen werden. Für eine vertiefte Auseinandersetzung wird auf das Kapitel 1.1, der grundsätzlichen Problemstellung der vorliegenden Studie, verwiesen.

Die stetige Veränderung der Gesellschaft, mit einer Tendenz zu mehr kultureller Vielfalt, wird als Herausforderung für den gesellschaftlichen Zusammenhalt wahrgenommen. Unbekanntes und Fremdes kann Unsicherheit und Unbehagen auslösen und die eigene Lebensart in Frage stellen. Um dies zu verhindern, wird oftmals mit Ausgrenzung, Ablehnung oder Abwertung reagiert (Gieß-Stüber, 2005a). Die Schule und der Schulsport haben, neben der Vermittlung demokratischer Grundwerte, den Auftrag, Schüler\*innen bei der Entwicklung hin zu gleichberechtigten Mitgliedern einer Gemeinschaft, die Eigenschaften und Fähigkeiten Anderer wertschätzen, zu unterstützen (Helsper & Lingkost, 2013). Die Kultusministerkonferenz (1996) formuliert hierzu eine Empfehlung. Daraus geht der Bildungsauftrag hervor, dass alle Menschen als gleich-

wertig anzusehen und ihre Wertevorstellungen und kulturellen Orientierungen zu achten sind. Die Schule soll dazu beitragen, dass Minderheiten vor Ausgrenzung geschützt und kulturelle Vielfalt als Bereicherung empfunden werden. In Kapitel 2.3.3.2 wird beschrieben, wie dieses Bildungsziel im Bayerischen LehrplanPLUS, hier am Beispiel des Fachprofils Sport an Gymnasien, verankert ist. Anhand der vorliegenden Begründung, wird die interkulturelle Kompetenz von Sportlehrkräften als sportpädagogisch relevant eingeschätzt.

Somit bleibt zu betrachten, inwiefern dem vorliegenden Konzept eine sportpädagogisch orientierte, theoretische Vorortung zugrunde liegt. Die theoretische Verortung wurde im Wesentlichen im Kapitel 2 vorgenommen. Zu Beginn des Kapitels wurden bedeutsame Begriffe erörtert. Weiterhin wurde die Bedeutung interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften für das Gelingen eines inklusiven, vielfaltsbejahenden SU beschrieben. Mithilfe von bereits vorliegenden, allgemeinen Modellen zur Lehrer\*innenkompetenz und spezifischen Modellen zur interkulturellen Kompetenz von Sportlehrkräften wurde eine integrative Betrachtungsweise interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften entwickelt (siehe Kapitel 3). Dadurch konnte die Verknüpfung von interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften und dem daraus resultierenden Handeln in komplexen, ungewissen Situationen im SU dargestellt werden.

Die theoretische Fundierung des Seminarkonzepts wurde weiterhin in der Zwischenevaluation mit dem Item *„Das Seminar ist bislang umfangreich wissenschaftlich begründet“* abgefragt. Dabei ist zu beachten, dass die Bewertung der Seminarteilnehmer\*innen vorsichtig zu interpretieren ist, da sie die theoretische Fundiertheit nur bedingt einschätzen können. Der Mittelwert der N = 46 Antworten zu diesem Item lag bei 3,2 (Antwortskala von 1 – *stimmt überhaupt nicht* bis 4 – *stimmt völlig*, siehe Tabelle 16).



*Tabelle 16: Zwischenevaluation zur wissenschaftlichen Begründung des Seminarkonzepts (Antwortskala von 1 - 4)*

	Stimmt überhaupt nicht (Nennungen)	Stimmt eher nicht (Nennungen)	Stimmt eher (Nennungen)	Stimmt völlig (Nennungen)	$\bar{x}$ s
Bayreuth SS17	0	1	12	6	3,16 0,56
Bayreuth SS18	0	1	5	2	3,13 0,64
Erlangen SS18	1	1	9	8	3,26 0,81
<b>Gesamt</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>26</b>	<b>16</b>	<b>3,20</b> <b>0,81</b>

Somit stimmen die Teilnehmer\*innen der Aussage eher zu, was zumindest ein Indiz für die ausreichende theoretische Begründung des Seminarkonzepts darstellt. Aus der Summe der vorangegangenen Beschreibungen kann das Seminarkonzept als sportpädagogisch verortet und theoretisch fundiert bewertet werden.

### **6.2.2 Orientierungspunkt 2 - Ausrichtung auf theoretisch begründete Operationsziele**

Im zweiten OP wird hinterfragt, ob innerhalb des Seminarkonzepts konkret formulierte Operationsziele identifiziert werden können, die auf wissenschaftlichen Theorien gründen, bewegungs- und persönlichkeitsbezogene Aspekte umfassen und konkret auf das Praxisfeld SU ausgerichtet sind (Sygusch et al., 2013).

Das oberste Ziel des Seminarkonzepts ist die Steigerung der interkulturellen Kompetenz von Sportlehrkräften. Aufgrund der theoretischen Herleitung zu den Bestandteilen interkultureller Kompetenz in den Kapiteln 2.3 und 3, leiten sich Teilziele ab, die in Kapitel 5.4.1 expliziert werden. Sie umfassen zum einen die Steigerung des Fachwissens und des fachdidaktischen Wissens zu kultureller Vielfalt im SU. Zum anderen werden die Ziele verfolgt, die Interaktions- und Beziehungskompetenz der angehenden Sportlehrkräfte im Umgang mit kulturell vielfältigen Schüler\*innen zu steigern und ihre Einstellung zu kultureller Diversität im SU zu verbessern. Aus der Summe der

Operationsziele lässt sich ablesen, dass ein Fokus des Konzepts auf der Verbesserung persönlichkeitsbezogener Aspekte im Umgang mit vielfältigen Schüler\*innen liegt. Der zweite Fokus des Konzepts liegt darauf, die Studierenden dazu zu befähigen, interkulturelles Lernen mithilfe von Bewegungsspielen und weiteren Aktionsformen im SU zu planen, anzuleiten und zu reflektieren. Dazu dienen neben der starken Handlungsorientierung der Einheiten im Seminarraum, die sportpraktische Phase in der Turnhalle und die Unterrichtsversuche an Partnerschulen in der dritten Phase des Seminars. Dadurch kann dem Seminarkonzept sowohl der Bezug zu Bewegung als auch zum SU attestiert werden. Anhand der Ausführungen kann festgehalten werden, dass das Seminarkonzept auf konkret formulierte Operationsziele ausgerichtet ist.

### **6.2.3 Orientierungspunkt 3 - Passung von Inhalten und Methoden auf Operationsziele des Seminarkonzepts**

Der dritte OP hinterfragt, ob konkrete Inhalte und Methoden des Seminarkonzepts identifiziert werden können, welche die festgelegten Operationsziele ansteuern. Die inhaltliche und methodisch-didaktische Gestaltung des Seminarkonzepts wird in den Kapiteln 5.4.2.3 und 5.4.2.4 beschrieben. Dabei können Inhalte und Methoden nicht immer exakt und trennscharf einem Operationsziel zugeordnet werden. Es soll daher versucht werden, die Ansteuerung einzelner Operationsziele durch Inhalte und Methoden darzustellen, wohl wissend, dass diese einen Mehrwert für das Erreichen anderer Operationsziele haben können.

#### **Operationsziel Steigerung des Fachwissens zu kultureller Diversität im SU**

Zur Steigerung des Fachwissens zu kultureller Diversität von Schüler\*innen im SU beginnt das Seminarkonzept mit einer Einführung in das Thema im Seminarraum. Dazu werden Räume für die Auseinandersetzung mit den Konstrukten *Kultur* und *Diversität* geschaffen. Mithilfe von Erkundungs- und Ordnungsaufgaben werden die Themen *Arten interkulturellen Zusammenlebens, unterschiedliche Lebenswelten von Jungen und Mädchen, religiöse Ausnahmeregelungen im Umgang mit muslimischen Schüler\*innen im SU* sowie *Alltagsrassismus* bearbeitet. Reflexions-, Imaginations- und Neubewertungsaufgaben dienen dazu, die eigene kulturelle Identität wahrzunehmen und dadurch eine erhöhte Sensibilität und Wahrnehmungsfähigkeit für die Identitäten von Schüler\*innen zu entwickeln und den eigenen Handlungsspielraum im Umgang mit einer kulturell vielfältigen Schüler\*innenschaft zu erweitern. Um einen möglichst hohen

Transfer zu erzielen, wird in dieser Phase darauf geachtet, dass sich gestellte Aufgaben an der Individualität der Teilnehmer\*innen orientieren und offene, individuelle Lösungsmöglichkeiten möglich sind. Zudem verstärkt der Transfer des Themas auf die Alltagswelt der Studierenden den Lernerfolg.

### **Operationsziel Steigerung des fachdidaktischen Wissens zu kultureller Diversität im SU**

Auf die Steigerung des fachdidaktischen Wissens zielen insbesondere die Phasen 2 und 3 des Seminarkonzepts. Dabei steht zum einen die gleichberechtigte Teilhabe aller Schüler\*innen und die Planung, Durchführung und Reflexion von interkulturellem Lernen im SU im Fokus. In Phase 2 werden Aktionsformen zu den Themenschwerpunkten *Kommunikation*, *Fremdheit* und *Reflexion* durchgeführt und reflektiert. Zum anderen wird die gleichberechtigte Teilhabe in Settings mit hoher Diversität der Teilnehmenden thematisiert und in Spielformen ausprobiert. Der Seminarinhalt orientiert sich stark am System Schule und SU und alle Aktionsformen können, in gleicher oder abgewandelter Form, auf den SU übertragen werden. Durch die körperliche und kognitive Aktivierung – auch in Form von Reflexionsphasen – wird darauf abgezielt eine hohe Handlungsorientierung zu erreichen. Somit erhalten die Teilnehmer\*innen die Möglichkeit, ihren Handlungsspielraum in Bezug auf die Planung, Durchführung und Reflexion von interkulturellem Lernen im SU zu steigern, sich mit dem Thema gleichberechtigte Teilhabe im SU auseinanderzusetzen und Lösungsmöglichkeiten zu erarbeiten. In der sich anschließenden Phase 3 können die Studierenden die erworbenen Kompetenzen in Unterrichtsversuchen an Partnerschulen ausprobieren und gemeinsam mit der Seminargruppe reflektieren.

### **Operationsziel Steigerung der Interaktions- und Beziehungskompetenz**

Das Ziel der Steigerung der Interaktions- und Beziehungskompetenz kann nicht explizit einzelnen Phasen des Seminarkonzepts zugewiesen werden. Mit einer Vielzahl an Themen und Aktionsformen mit dazugehörigen Reflexionsaufgaben (siehe obige Operationsziele) sowie dem Kontakt zu Sportlehrkräften und Schüler\*innen in Phase 3 wird versucht, die Interaktions- und Beziehungskompetenz zu steigern. Darunter wird explizit die Wahrnehmungsfähigkeit für kulturelle Vielfalt von Schüler\*innen, Empathievermögen, Ambiguitätstoleranz und Rollendistanz der Teilnehmer\*innen im Umgang mit individuellen Lebensweisen und Ansichten von Schüler\*innen verstanden. Ziel ist es, dadurch die Reflexionsfähigkeit über eigenes Handeln zu verbessern und somit die

pädagogischen, individuell auf die Situation angepassten Handlungsmöglichkeiten zu erweitern und Diskriminierung zu vermeiden (Bender-Szymanski, 2013; Dorn, 2016).

### **Operationsziel Verbesserung der Einstellungen zu kultureller Diversität im SU**

Ähnlich dem Ziel der Steigerung der Interaktions- und Beziehungskompetenz, kann die Verbesserung der Einstellungen zu kultureller Diversität im SU nicht einzelnen Phasen zugewiesen werden. Durch die Verknüpfung von Theorie und Praxis und die Einbeziehung der Erfahrungen der Seminarteilnehmer\*innen wird versucht, einen positiven, diversitätsförderlichen Einfluss auf deren Einstellungen zu erreichen. Außerdem werden mit Reflexions-, Imaginations- und Neubewertungsaufgaben gezielt emotional ungewohnte Situationen provoziert, durch die bestehende Handlungsmuster hinterfragt und neue Handlungsalternativen entwickelt werden sollen. Dieses Vorgehen basiert auf der Annahme, dass Emotionen die Grundlage für Orientierungen und Bewertungen bilden und eine Option zur Verhaltensänderung bieten (Reichenbach & Maxwell, 2007). Weiterhin wird den Studierenden die Möglichkeit gegeben, in einer möglichst angst- und druckfreien Lernatmosphäre neue Handlungsmöglichkeiten auszuprobieren und Erlebnisse im Plenum zu besprechen.

Anhand der obigen Ausführungen kann festgehalten werden, dass das in der vorliegenden Arbeit entwickelte und durchgeführte Seminarkonzept theoretisch fundiert ist und auf einem gesellschaftlich relevanten Phänomen beruht. Weiterhin können theoretisch fundierte Operationsziele und dazu passende Inhalte und Methoden identifiziert werden. Alle OP zur Konzeption des Seminarkonzepts können positiv beantwortet werden.

Um zu überprüfen, ob die evaluierten Inhalte und Methoden umgesetzt und damit die Voraussetzungen zur Erreichung der Operationsziele geschaffen wurden, wird im Folgenden die Durchführung des Seminarkonzepts evaluiert.

### **6.3 Evaluation der Seminardurchführung**

Im folgenden Abschnitt wird die Durchführung des Seminarkonzepts gemäß der zweiten Ebene der sportpädagogischen Programmevaluation (siehe Absatz 5.5.2) analysiert und bewertet. Dazu werden die darin aufgeführten OP befolgt (siehe Abbildung 26).

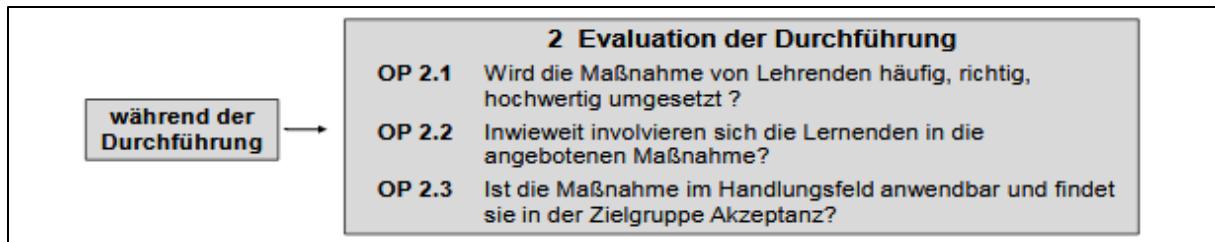


Abbildung 26: Zweite Ebene der sportpädagogischen Programmevaluation (Sygusch et al., 2013, S. 50)

Die Evaluation der Durchführung zielt darauf ab „Maßnahmen im alltagspraktischen Einsatz hinsichtlich der Programmvorgaben zu kontrollieren und zu bewerten“ (Mittag & Hager, 2000, S. 113). In diesem Evaluationsschritt ist sowohl das Handeln der Lehrenden als auch das Handeln der Lernenden zu berücksichtigen (Sygusch et al., 2013).

### 6.3.1 Orientierungspunkt 1 - Durchführung des Seminarkonzepts gemäß konzeptioneller Vorgaben

Dieser OP evaluiert, ob das Seminarkonzept „angemessen häufig, richtig und qualitativ hochwertig gemäß den konzeptionellen Vorgaben“ (Sygusch et al., 2013, S. 45) umgesetzt wurde. Das Seminar wurde in den Sommersemestern 2017 und 2018 an der Universität Bayreuth und der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg vom Autor dieser Arbeit durchgeführt. Dadurch konnte eine gleichbleibende Durchführungsqualität des Seminarkonzepts gewährleistet werden.

Für die Durchführung standen angemessen ausgestattete Räumlichkeiten (Seminarräume und Turnhallen) zur Verfügung. Partnerschulen, die sich bereit erklärten Unterrichtshospitationen und -versuche zuzulassen, konnten mit geringfügigem, organisatorischem Aufwand gefunden werden. Insgesamt wurden drei unterschiedliche Schularten (Gymnasien, berufliche Schulen und Mittelschulen) besucht, wobei jede Seminargruppe an mindestens zwei unterschiedlichen Schularten hospitierte und unterrichtete. Somit konnten in jedem der Semester alle 13 Einheiten durchgeführt werden. Personelle Herausforderungen, wie das Finden eines Gastdozenten, der eine Sequenz auf einer nicht-europäischen Fremdsprache hält, konnten an beiden Standorten bewältigt werden. Aufgrund von Diskrepanzen zwischen dem offiziellen, wöchentlichen Seminartermin und den Stundenplänen der Partnerschulen, fanden Teile des Seminars an flexiblen Terminen statt. Trotz langfristiger Planung war die Anwesenheitsquote der Studierenden an diesen Seminarterminen merklich niedriger als zu regulären Einheiten an der Universität. Zur grundsätzlichen Richtigkeit und Qualität der

Durchführung der Seminareinheiten kann an dieser Stelle keine empirisch belegte Aussage getroffen werden, da Einschätzungen dazu lediglich auf der subjektiven Wahrnehmung des Dozenten basieren.

Anhand der Ausführungen lässt sich eine Aussage zum ersten OP treffen. Das Seminarkonzept wurde angemessen häufig durchgeführt. Bezüglich der Richtigkeit und Qualität der Durchführung können nur Vermutungen angestellt werden, da keine empirisch belegbaren Ergebnisse vorliegen. Die Schilderungen lassen jedoch, insbesondere aufgrund des stets gleichen Dozierenden, darauf schließen, dass die Durchführungsqualität als konstant einzuschätzen ist. Die Frage nach der häufigen, richtigen und hochwertigen Durchführung des Seminars kann somit unter Einschränkungen positiv beantwortet werden.

### **6.3.2 Orientierungspunkt 2 - Involvierung der Studierenden im Seminarverlauf**

Der zweite OP beschäftigt sich mit dem Grad der Nutzung der im Seminarverlauf angebotenen Inhalte durch die Seminarteilnehmer\*innen. Der OP überprüft, inwieweit sich Studierende im Seminarverlauf körperlich und geistig einbringen und selbst aktiv werden. Zur Einschätzung des OPs wird auf unterschiedliche Quellen zurückgegriffen. Zum einen wird auf die Ergebnisse des Items *'Das Seminar bietet bislang ausreichend Möglichkeiten sich persönlich einzubringen.'* aus der FBZwE zurückgegriffen. Zum anderen werden beispielhaft Antworten des offenen Fragebogenteils der post-Erhebung (FBqual) auf die Frage *'Was empfinden Sie im Rückblick auf das Seminar als besonders hilfreich für Ihre Arbeit in Klassen mit Schüler\*innen aus verschiedenen Kulturen?'* dargestellt. Die empirischen Ergebnisse werden anschließend mit der konzeptionellen Ausrichtung des Seminars in Verbindung gesetzt. Aus der Verknüpfung der Ergebnisse können Vermutungen über die Involvierung der Studierenden angestellt werden.

**Ergebnisse FBZwE:** Das oben genannte Item der Zwischenevaluation beschäftigt sich mit der Möglichkeit sich persönlich in das Seminar einzubringen und kann somit nur bedingt Aufschluss darüber geben, ob Angebote tatsächlich genutzt wurden. Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse (siehe Tabelle 17) dienen somit lediglich als Indikator für die Einbringung der Studierenden.

Tabelle 17: Zwischenevaluation zur Möglichkeit sich im Seminarverlauf persönlich zu involvieren (Antwortskala von 1 - 4)

	Stimmt überhaupt nicht (Nennungen)	Stimmt eher nicht (Nennungen)	Stimmt eher (Nennungen)	Stimmt völlig (Nennungen)	$\bar{x}$ s
Bayreuth SS17	0	0	0	19	4,0 0
Bayreuth SS18	0	0	0	8	4,0 0
Erlangen SS18	1	0	1	17	3,79 0,71
<b>Gesamt</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>44</b>	<b>3,91</b> <b>0,46</b>

Der Tabelle lässt sich entnehmen, dass die Möglichkeit sich im Seminar zu involvieren als sehr hoch ( $\bar{x} = 3,91$ ) eingeschätzt wurde. Auch innerhalb der Kohorten wurden vergleichbare Ergebnisse mit gleicher Tendenz erzielt. Anhand dieses Ergebnisses können gute Voraussetzungen, sich in den Seminareinheiten persönlich zu involvieren, vermutet werden.

**Ergebnisse FBqual:** Schriftliche Antworten auf die Frage ‚Was empfinden Sie im Rückblick auf das Seminar als besonders hilfreich für Ihre Arbeit in Klassen mit Schüler\*innen aus verschiedenen Kulturen?‘ lassen ebenfalls auf die geistige und körperliche Teilhabe der Studierenden im Seminar schließen. So werden wiederholt praktische Elemente des Seminars als besonders hilfreich eingeschätzt, wie bspw. das Durchführen von Rollenspielen, das Halten einer eigenen Schulstunde und der Praxisbezug in der Sporthalle. Auch die geistige Vertiefung des Erlebten durch Reflexionsphasen wird wiederholt als förderlich hervorgehoben. Somit scheinen Phasen der geistigen und körperlichen Aktivierung positiv in der Erinnerung der Studierenden geblieben zu sein. Auch aus diesem Ergebnis lässt sich auf eine gute Involvierung der Teilnehmer\*innen schließen.

Betrachtet man die inhaltliche und methodische Konzeption des Seminarkonzepts, spiegeln sich die Ergebnisse darin. Die konzeptionelle Ausrichtung setzt einen Fokus auf die Interaktion zwischen Dozierenden und Teilnehmer\*innen. Aktionsformen, bspw.

beim Kennenlernen der eigenen Kulturgebundenheit oder der kulturellen Vielfalt der Gesellschaft, sind so konzipiert, dass sie alle Studierenden einbeziehen und jede Person auf ihrem individuellen Niveau teilnehmen kann. In der zweiten Phase des Seminars, die in der Turnhalle stattfindet, waren alle Studierenden aufgefordert mitzumachen und eigene Erfahrungen zu sammeln. Der Grundsatz der gemeinsamen Reflexion des Erlebten wurde in allen Phasen des Konzepts berücksichtigt.

Aufgrund der Ausführungen kann somit von einem hohen Maß an Involviertheit der Seminarteilnehmer\*innen ausgegangen werden.

### **6.3.3 Orientierungspunkt 3 - Akzeptanz vorgegebener Operationsziele, Inhalte und Methoden**

Durch die Betrachtung von OP 3 soll überprüft werden, ob die im Seminarkonzept vorgegebene Operationsziele, Inhalte und Methoden von den Teilnehmer\*innen akzeptiert wurden. Hierzu werden zum einen drei Items der Zwischenevaluation herangezogen, die sich mit der Wahrnehmung der Studierenden zum Bezug des Seminars zum SU, zur Orientierung des Seminars an den Bedürfnissen der Teilnehmer\*innen und zur Vorbereitung auf die durchzuführenden Unterrichtsversuche beschäftigen. Zum anderen werden beispielhaft Antworten des offenen Fragebogenteils der post-Erhebung (FBqual) auf die Frage *„Was empfinden Sie im Rückblick auf das Seminar als besonders hilfreich für Ihre Arbeit in Klassen mit Schüler\*innen aus verschiedenen Kulturen?“* dargestellt. Aus den Ergebnissen können Rückschlüsse auf die Akzeptanz der Operationsziele, Inhalte und Methoden des Seminarkonzepts gezogen werden.

**Ergebnisse FBZwE:** Das Item *„Das Seminar hat bislang einen klaren Bezug zum Sportunterricht.“* betrachtet die Anwendbarkeit der Seminarinhalte im Handlungsfeld SU und gibt Aufschluss darüber, ob die Teilnehmer\*innen den Seminarinhalt als sinnvoll für ihr späteres Arbeitsleben erachten (siehe Tabelle 18).



Tabelle 18: Zwischenevaluation zum Bezug des Seminars zum Sportunterricht

	Stimmt über- haupt nicht (Nennungen)	Stimmt eher nicht (Nennungen)	Stimmt eher (Nennungen)	Stimmt völlig (Nennungen)	$\bar{x}$ s
Bayreuth SS17	0	0	6	13	3,68 0,44
Bayreuth SS18	1	0	0	7	3,63 1,06
Erlangen SS18	1	0	3	15	3,68 0,75
<b>Gesamt</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>9</b>	<b>35</b>	<b>3,67</b> <b>0,70</b>

Der Tabelle lässt sich entnehmen, dass in allen Kohorten ein hoher Bezug des Seminars zum SU ( $\bar{x} = 3,67$ ) wahrgenommen wurde.

Auch das Item ‚Das Seminar orientiert sich bislang an den Bedürfnissen der Teilnehmer\*innen.‘ gibt Auskunft über die Akzeptanz der Operationsziele, Inhalte und Methoden des Seminars durch die Studierenden. Die Ergebnisse des Items werden in Tabelle 19 dargestellt.

Tabelle 19: Zwischenevaluation zur Orientierung des Seminars an den Bedürfnissen der Teilnehmer\*innen (Antwortskala von 1 - 4)

	Stimmt über- haupt nicht (Nennungen)	Stimmt eher nicht (Nennungen)	Stimmt eher (Nennungen)	Stimmt völlig (Nennungen)	$\bar{x}$ s
Bayreuth SS17	0	0	9	10	3,53 0,51
Bayreuth SS18	0	0	2	6	3,75 0,46
Erlangen SS18	0	2	8	9	3,37 0,68

	Stimmt überhaupt nicht (Nennungen)	Stimmt eher nicht (Nennungen)	Stimmt eher (Nennungen)	Stimmt völlig (Nennungen)	$\bar{x}$ s
<b>Gesamt</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>19</b>	<b>25</b>	<b>3,50</b> <b>0,59</b>

Die Ergebnisse des Items deuten auf eine hohe wahrgenommene Orientierung an den Bedürfnissen der Studierenden hin ( $\bar{x} = 3,50$ ).

Abschließend gibt das Item ‚*Ich fühle mich gut auf die anstehenden Unterrichtsversuche vorbereitet.*‘ Aufschluss darüber, wie gut sich die Studierenden durch den Seminarverlauf auf die praktische Arbeit als Sportlehrkraft und die Inszenierung interkulturellen Lernens vorbereitet fühlen. Ergebnisse des Items werden in Tabelle 20 dargestellt.

*Tabelle 20: Zwischenevaluation zur Vorbereitung auf Unterrichtsversuche in Phase 3 (Antwortskala von 1 - 4)*

	Stimmt überhaupt nicht (Nennungen)	Stimmt eher nicht (Nennungen)	Stimmt eher (Nennungen)	Stimmt völlig (Nennungen)	$\bar{x}$ s
<b>Bayreuth SS17</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>8</b>	<b>11</b>	<b>3,58</b> <b>0,51</b>
<b>Bayreuth SS18</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>3,25</b> <b>0,46</b>
<b>Erlangen SS18</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>11</b>	<b>8</b>	<b>3,42</b> <b>0,51</b>
<b>Gesamt</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>27</b>	<b>21</b>	<b>3,46</b> <b>0,50</b>

Die Ergebnisse lassen darauf schließen, dass sich die Studierenden gut bis sehr gut auf die Unterrichtsversuche der Phase 3 vorbereitet fühlen ( $\bar{x} = 3,46$ ).

Aufgrund des hohen wahrgenommenen Bezugs zum SU und zu den Bedürfnissen der Seminarteilnehmer\*innen sowie aufgrund der als gut bis sehr gut empfundenen Vorbereitung auf die Unterrichtsversuche deuten die dargestellten Ergebnisse darauf hin, dass eine hohe Akzeptanz der Operationsziele, Inhalte und Methoden vorliegt.

**Ergebnisse FBqual:** Weitere Anhaltspunkte zur Hypothese finden sich in den schriftlichen Antworten der post-Erhebung auf die offene Frage ‚*Was empfinden Sie im Rückblick auf das Seminar als besonders hilfreich für Ihre Arbeit in Klassen mit Schüler\*innen aus verschiedenen Kulturen?*‘. Inhalte und Methoden des Seminarkonzepts werden in den Antworten oftmals konkret bewertet. Eine Person antwortet stichpunktartig: ‚wie die Themen behandelt wurden, sowohl theoretisch, als auch praktisch und in der Schule → sehr gut‘ (BOTATN15). BTHIAS19 schreibt: ‚Vielzahl von neuen Inhalten und Methoden gelernt. Kann besser mit Problemsituationen umgehen.‘ BDPAJA22 hebt ebenfalls die ‚Methoden und Spielformen mit denen im Unterricht die Vielfalt thematisiert werden kann‘ hervor. In Bezug auf konkrete Inhalte wurden die Sequenz zu Muslimen im SU, die Praxiseinheit in der Turnhalle zur nonverbalen Kommunikation und das selbstständige Halten eines Unterrichtsversuchs wiederholt als gewinnbringend erwähnt.

Weiterhin lassen sich Aussagen zur Akzeptanz des obersten Operationsziels, der Steigerung der interkulturellen Kompetenz der Teilnehmer\*innen, finden. So äußert RREHVA31, dass es wichtig sei ‚das mit in die Schule zu bringen‘. DRHELA17 erscheint das Seminar ‚sehr hilfreich, um zu lernen, wie man als Lehrer konkret in den Situationen damit umgehen kann‘. MSIGCN27 empfindet

„Hürden und Bedenken bezüglich der Einbindung [von vielfältigen Schüler\*innen] in die Klasse [...] im Rückblick durch die verschiedenen Erfahrungen und Einblicke im Seminar als nicht mehr so unüberwindbar wie zuvor“ (MSIGCN27).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass jedes der analysierten Items eine Schnittmenge mit der Frage, ob die Operationsziele, Inhalte und Methoden des Seminarkonzepts von den Teilnehmer\*innen akzeptiert wurden, bildet. Somit lässt sich aus der Summe der Ergebnisse eine Einschätzung zum dritten OP treffen. Sowohl die Ergebnisse der Zwischenevaluation als auch die schriftlichen Antworten der Studierenden lassen auf eine hohe Akzeptanz der Operationsziele, Inhalte und Methoden des Seminarkonzepts schließen.

Anhand der obigen Ausführungen kann festgehalten werden, dass das entwickelte Seminarkonzept gemäß konzeptioneller Vorgaben durchgeführt wurde, sich die Studierenden im Seminarverlauf angemessen involviert haben und eine hohe Akzeptanz vorgegebener Operationsziele, Inhalte und Methoden vorlag. Somit können alle OP zur Durchführung des Seminarkonzepts positiv beantwortet werden.

Um zu überprüfen, ob die Durchführung des Seminarkonzepts eine Wirkung auf die interkulturelle Kompetenz der Teilnehmer\*innen hatte, wird im Folgenden Kapitel die Wirksamkeit des Seminarkonzepts evaluiert.

### 6.4 Evaluation der Seminarwirksamkeit

Im folgenden Abschnitt werden die Hypothesen zur Wirksamkeit des Seminarkonzepts (Ebene 3 der Programmevaluation, siehe Absatz 5.5.2 und Abbildung 27) analysiert und bewertet. Auf der Ebene der Wirksamkeitsevaluation geht es um die Frage, „ob und wie sehr ein Programm die vorformulierten spezifischen [...] Operationsziele erreicht“ (Mittag & Hager, 2000, S. 118). Damit ist zu klären, ob das Seminarkonzept in Bezug auf die beschriebenen Operationsziele „den erwarteten Output zeigt und in diesem Sinne wirksam ist“ (Sygusch et al., 2013, S. 46). Dazu wird überprüft, ob das durchgeführte Seminarkonzept im alltäglichen Einsatz grundsätzlich Wirksamkeit entfaltet und ob Veränderungen im Vergleich zur Kontrollgruppe beobachtet werden können.

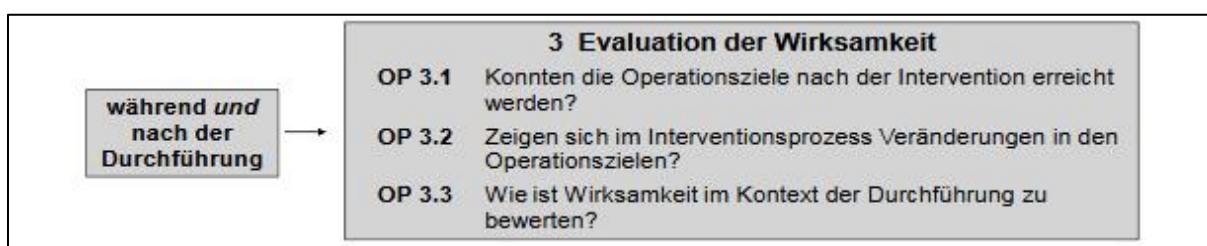


Abbildung 27: Dritte Ebene der sportpädagogischen Programmevaluation (Sygusch et al., 2013, S. 50)

Mit der Überprüfung der Seminarwirksamkeit befasst sich die vierte forschungsleitende Fragestellung:

**„Wie entwickeln sich die Einstellungen und Kompetenzselbsteinschätzungen der Studierenden durch den Seminarbesuch?“.**

Die Fragestellung wird mithilfe des ersten OP der dritten Ebene betrachtet. Dazu wurden zwei Hypothesen aufgestellt:

H1: Durch den Seminarbesuch steigert sich die Kompetenzselbsteinschätzung zum Umgang mit kulturell vielfältigen Schüler\*innen im SU.

H2: Durch den Seminarbesuch verbessert sich die Einstellung der Teilnehmenden zu kultureller Vielfalt im SU.

Da beide Hypothesen auf die Beantwortung des ersten Orientierungspunktes abzielen, wird das folgende Kapitel in *OP 1.1 Entwicklung der Kompetenzselbsteinschätzung* und *OP 1.2 Entwicklung der Einstellungen* untergliedert. Im folgenden Kapitel wird die erste Hypothese betrachtet.

#### **6.4.1 Orientierungspunkt 1.1 - Entwicklung der Kompetenzselbsteinschätzung**

Um die Entwicklung der Kompetenzselbsteinschätzung anhand der Ergebnisse des FBQuan zu überprüfen, wurde interkulturelle Kompetenz in die theoretisch erarbeiteten, zugrundeliegenden Facetten *Fachwissen*, *fachdidaktisches Wissen* und *Interaktions- und Beziehungskompetenz* (siehe Kapitel 3) untergliedert und getrennt voneinander betrachtet. Um einen detaillierten Einblick in die Entwicklung zu erhalten, wurden außerdem die Einzelitems, die den Subskalen zugrunde liegen, analysiert. Zur umfassenden und detaillierten Beschreibung der Entwicklung werden die quantitativen Ergebnisse mit qualitativen Ergebnissen der Interviews vertieft und verifiziert, bevor die Erkenntnisse beider Forschungsstränge zu einem Gesamtergebnis zusammengetragen werden.

##### **6.4.1.1 Entwicklung des Fachwissens**

###### **Ergebnisse der quantitativen Erhebung**

Bei Betrachtung der Subskala zeigt sich, dass sich die Einschätzung des Fachwissens der Seminarteilnehmer\*innen im Vergleich zur Kontrollgruppe signifikant und mit mittlerer Effektstärke verändert hat (siehe Tabelle 21). Zur erleichterten Lesbarkeit sind signifikante Veränderungen ( $p < ,05$ ) fett markiert.

Tabelle 21: Statistische Kennwerte zur Entwicklung des Fachwissens (FBquan) im Verlauf des Seminars

Fachwissen						
Subskala / Einzelitem		t <sub>0</sub>	t <sub>0</sub>	t <sub>1</sub>	t <sub>1</sub>	statistische Kennwerte
		IG	KG	IG	KG	
Subskala Fachwissen (N = 46)	$\bar{x}$	3,36		3,86		F <sub>1,57</sub> = ,24 p = ,63 eta <sup>2</sup> = ,00
	s	,85		,71		
	$\bar{x}$	3,38	3,33	4,01	3,43	F <sub>1,57</sub> = 5,83 p = ,02 eta <sup>2</sup> = ,09
	s	,82	,96	,63	,75	
I2: Ich besitze folgende Kenntnisse über die Gesetzeslage zur Inklusion. (N = 46)	$\bar{x}$	2,32		2,85		F <sub>1,57</sub> = ,94 p = ,34 eta <sup>2</sup> = ,02
	s	,92		,96		
	$\bar{x}$	2,28	2,44	3,07	2,25	F <sub>1,57</sub> = 11,30 p < ,01 eta <sup>2</sup> = ,17
	s	,94	,89	,90	,86	
I38: Ich verfüge über breites theoretisches Wissen bezüglich des Umgangs mit Personen mit vielfältigen Ansichten, Wertevorstellungen und Lebensweisen. (N = 45)	$\bar{x}$	3,38		4,23		F <sub>1,56</sub> = ,73 p = ,40 eta <sup>2</sup> = ,01
	s	1,43		1,20		
	$\bar{x}$	3,40	3,31	4,53	3,38	F <sub>1,56</sub> = 9,92 p < ,01 eta <sup>2</sup> = ,15
	s	1,34	1,58	1,04	1,26	
I46: Die Planung und Durchführung von Unterrichtseinheiten mit Fokus auf das Thema interkulturelles Lernen fallen mir leicht. (N = 44)	$\bar{x}$	3,70		4,03		F <sub>1,55</sub> = ,11 p = ,74 eta <sup>2</sup> = ,00
	s	,93		,90		
	$\bar{x}$	3,68	3,75	4,11	3,81	F <sub>1,55</sub> = 1,70 p = ,02 eta <sup>2</sup> = ,03
	s	,98	,78	,90	,91	
I43: Ich fühle mich sicher im Umgang mit einer vielfältigen Schüler*innenschaft. (N = 44)	$\bar{x}$	4,18		4,35		F <sub>1,55</sub> = ,14 p = ,71 eta <sup>2</sup> = ,00
	s	1,11		,88		
	$\bar{x}$	4,23	4,06	4,39	4,25	F <sub>1,55</sub> = ,28 p = ,60 eta <sup>2</sup> = ,005
	s	1,08	1,28	,84	1,00	
I44: Ich fühle mich sicher im Umgang mit einer vielfältigen Elternschaft. (N = 45)	$\bar{x}$	3,44		3,77		F <sub>1,56</sub> = ,00 p = ,95 eta <sup>2</sup> = ,00
	s	1,23		1,01		
	$\bar{x}$	3,58	3,06	3,89	3,44	F <sub>1,56</sub> = ,02 p = ,89 eta <sup>2</sup> = ,00
	s	1,18	1,34	,94	1,15	

Mithilfe eines Liniendiagramms stellt sich die Entwicklung der Subskala *Fachwissen* wie folgt dar (siehe Abbildung 28).

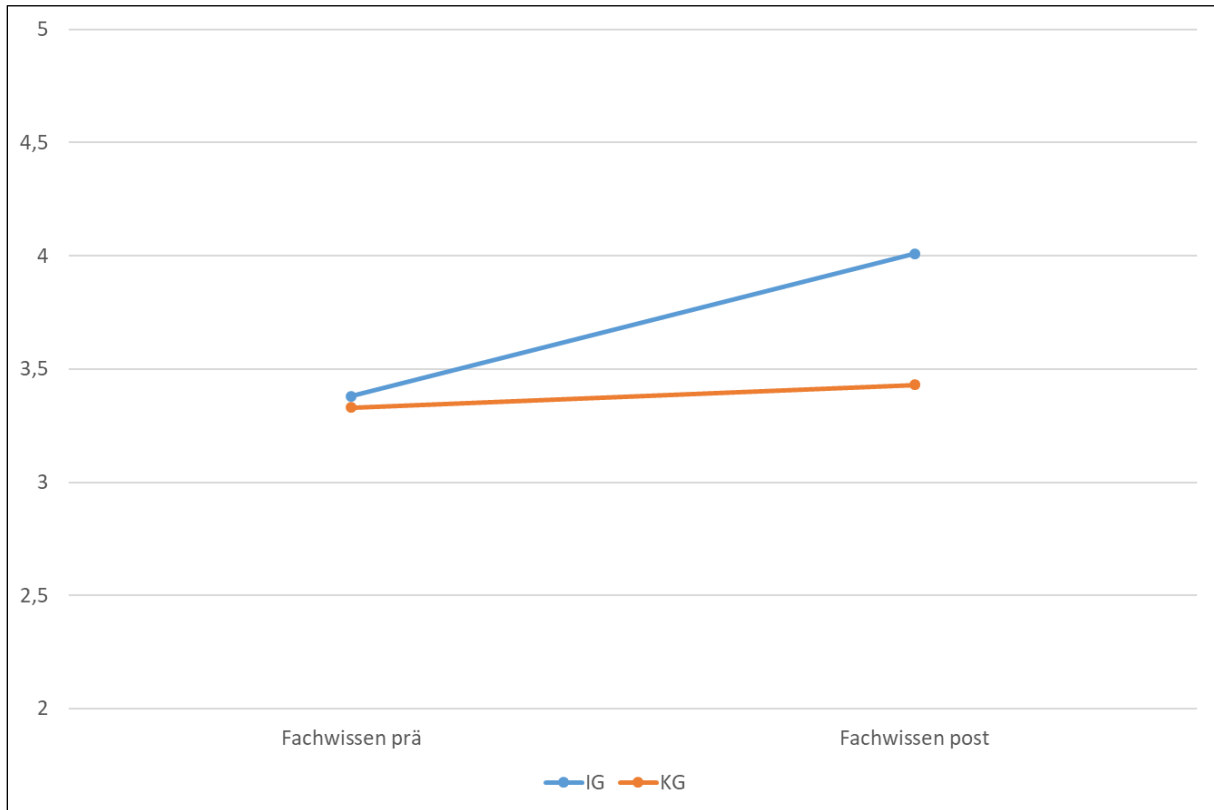


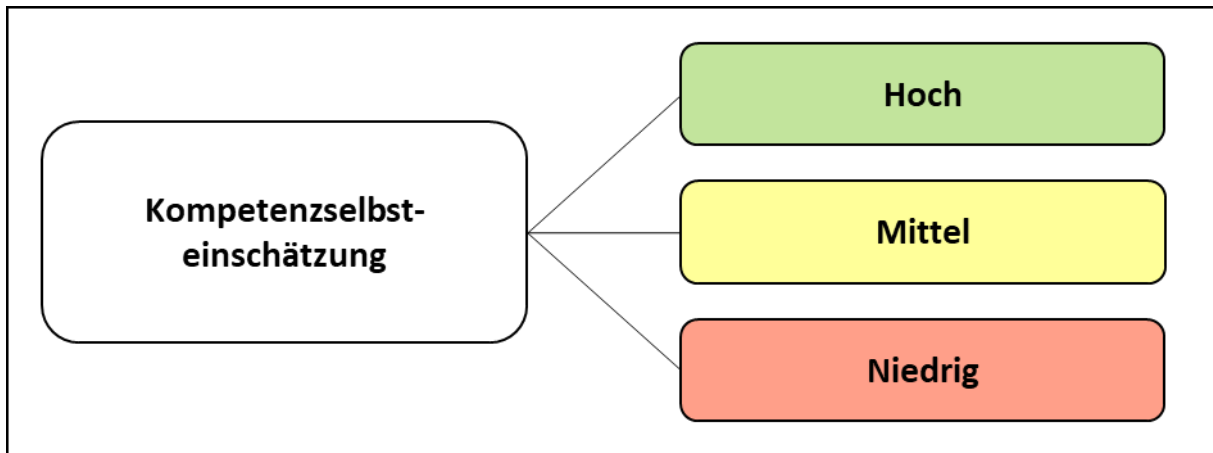
Abbildung 28: Grafische Darstellung der Entwicklung der Subskala *Fachwissen*

Anhand der Einzelitems, die der Subskala zugrunde liegen, kann abgelesen werden, dass sich die Entwicklung der IG im Wesentlichen aus den Veränderungen von Item I2 (Kenntnisse zur Gesetzeslage zum Thema Inklusion) und Item I38 (theoretisches Wissen zum Umgang mit vielfältigen Personen) ergibt. In den Items wurden signifikante und hochsignifikante Veränderungen mit hoher Effektstärke gemessen. Auch das Fachwissen zur Planung und Durchführung von Unterrichtseinheiten mit Fokus auf das Thema interkulturelles Lernen (I46) steigerte sich signifikant. Die Entwicklung des Items erreicht eine geringe Effektstärke. Bezüglich des Fachwissens zum Umgang mit vielfältigen Schüler\*innen und Eltern konnten keine signifikanten Ergebnisse erzielt werden.

### Ergebnisse der qualitativen Erhebung

Zur Verifizierung und Vertiefung der dargestellten Ergebnisse werden im Folgenden die Ergebnisse der Interviews mit Seminarteilnehmer\*innen beschrieben. Die inhaltli-

che Strukturierung erfolgt auf Basis des Kodierleitfadens in Anhang 11. Die darin verwendeten Kategorien werden in Abbildung 29 dargestellt. Zur besseren Übersicht und Lesbarkeit der darauffolgenden Tabellen werden die Kategorisierungen farblich hervorgehoben.



*Abbildung 29: Kategoriensystem zur Kompetenzselbsteinschätzung*

Zur weiteren Erleichterung der Lesbarkeit werden die Kategorisierungen mithilfe einer Entwicklungstendenz versehen. Diese beschreibt, inwieweit sich die Kompetenzselbsteinschätzung eines\*r Interviewpartners\*in im Semesterverlauf verändert hat. Die Entwicklungstendenz wird ebenfalls farblich markiert und mit Pfeilen zur Richtungsindikation versehen (siehe Abbildung 30).



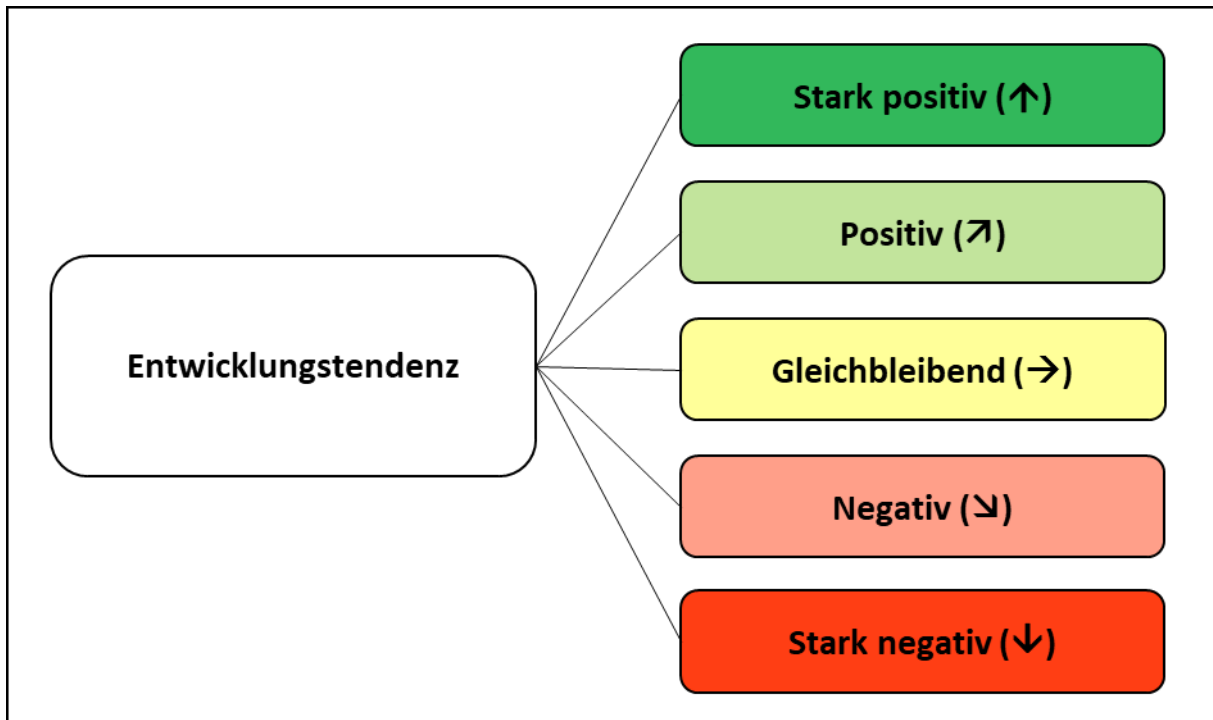


Abbildung 30: Raster zur Beschreibung der Entwicklungstendenzen (Kompetenzselbsteinschätzung)

Die in Abbildung 30 dargestellten Entwicklungstendenzen haben einen gleichbleibenden Abstand untereinander. Eine positive Entwicklung (↗) entspricht der Veränderung um eine Stufe (bspw. ‚Niedrig‘ zu ‚Mittel‘). Die negative Entwicklungstendenz (↘) wird analog angewandt. Eine Veränderung um zwei Stufen (bspw. ‚Niedrig‘ zu ‚Hoch‘) wird mit der Entwicklungstendenz ‚Stark Positiv‘ beschrieben. Die stark negative Entwicklungstendenz wird ebenfalls analog angewandt.

Die Analyse und Kategorisierung der Interviews in Bezug auf die Einschätzung des Fachwissens kam zu folgendem Ergebnis (siehe Tabelle 22).

Tabelle 22: Entwicklung des Fachwissens (qualitative Analyse)

Fachwissen			
Interview-partner*in	Kompetenzselbst-einschätzung t <sub>0</sub>	Kompetenzselbst-einschätzung t <sub>1</sub>	Entwicklungs-tendenz
B17-1w	mittel	mittel	→
B17-2m	mittel	mittel	→
B17-3w	niedrig	niedrig	→
B18-1m	mittel	mittel	→
B18-2m	mittel	mittel	→
B18-3w	niedrig	mittel	↗
E18-1w	mittel	mittel	→
E18-2m	niedrig	mittel	↗
E18-3w	mittel	mittel	→

Die Tabelle zeigt eine positive Entwicklung bei zwei Interviewteilnehmer\*innen. Sie entwickeln sich von einem niedrigen zu einem mittleren Niveau. Sieben Studierende bleiben auf mittlerem, eine Studentin auf niedrigem Niveau. Um herauszufinden, wie die Entwicklung vollzogen wurde, werden die betrachteten Interviewausschnitte nach Bezügen zum Seminarverlauf untersucht.

Teilnehmerin B18-3w steigerte ihre Einschätzung des Fachwissens zwischen den Erhebungszeitpunkten. Zum ersten Erhebungszeitpunkt gab sie an, sie wisse „nicht so viel über andere Kulturen“ (Z. 203f) und könne „auf jeden Fall noch mehr wissen“ (Z. 204). Nach dem Seminarbesuch sagte sie sie wisse „einiges“ (Z. 122) und wisse wo sie „nachschaun könnte“ (Z. 123), wie sie sich zu verhalten habe und würde auch „in Lehrplänen, auf verschiedenen Seiten“ (Z. 124) nach Informationen suchen können. Gleichzeitig grenzte sie ihr Fachwissen ein und gab an, dass sie sich zu vielen Themen „noch mehr Wissen“ (Z. 233) aneignen wolle. Seminarteilnehmer E18-2m verbesserte sein Fachwissen ebenfalls. Er gab vor dem Seminarbesuch an, dass er nicht genug wisse, um auf Personen aus unterschiedlichen Kulturen perfekt zu reagieren und, dass die Art und Weise wie er auf Personen zuginge stark vom Einzelfall abhängig wäre. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt schätzte er seine „Fachkompetenz im Bereich der interkulturellen Vielfalt“ (Z. 92) als gut ein. Er nannte dazu bspw. wie man im SU „mit

dem Kopftuch [...] umgeht“ (Z. 93) und er schilderte verbessertes Wissen zu „so rechtliche[n] Sachen“ (Z. 94).

Die vertiefte Betrachtung der Interviews gibt auch bei Studierenden, bei denen anhand der Kategorien keine Steigerung des Fachwissens nachgewiesen werden konnte, weiteren Aufschluss darüber, inwiefern das Seminarkonzept zur Steigerung des Fachwissens beigetragen hat. Der Verbleib der Studierenden in der mittleren Kategorie lässt sich damit erklären, dass zwar eine positive Grundaussage getroffen wird, das Fachwissen aber nach wie vor eingegrenzt wird (siehe Kodierleitfaden, Anhang 11). So beschrieb Studentin B17-1w, dass sie durch das Seminar „doch so ein bisschen mehr weiß ähm was so Hintergründe von Kulturen sind“ (Z. 99f). Ähnlich äußerte sich E18-1w, die der Meinung war einen „Einblick bekommen [zu haben, den man] auf jeden Fall intensivieren“ (Z. 255f) müsse. Auch auf die Frage wie sich die Kompetenz als Sportlehrkraft durch das Seminar verändert habe, wurde das gesteigerte Fachwissen wiederholt erwähnt. B17-1w beschrieb es als hilfreich, „wenn man jetzt doch ein bisschen mehr weiß, ähm was so Hintergründe von Kulturen sind“ (Z. 99f). Der Studierende B18-2m gab an, dass „das Seminar dazu beigetragen [habe] sich erstmal sicherer zu fühlen im Vergleich zu davor“ (Z. 92f). Auch Studentin B18-3w griff den Sicherheitsgedanken auf und gab an, sich nach dem Seminar „von der ja theoretischen Seite her [...] ganz gut vorbereitet [und] jetzt nicht unsicher“ (Z. 100f) zu fühlen. Bei der Frage welche Aspekte des Seminars die Studierenden als besonders hilfreich empfanden, wird die Vermittlung von theoretischem Wissen von einigen Studierenden erwähnt. B18-1m schilderte, dass die Theorie vor dem Praxisteil dazu beigetragen hätte „mal darzustellen was es alles gibt, wo's Probleme gibt, was überhaupt Vielfalt, was kulturelle Vielfalt [bedeutet]“ (Z. 376f) und bezeichnete es als optimale Vorbereitung auf den Praxisteil in der Turnhalle und an der Schule. Zwei Studierende betonten die Theorie als bedeutsamen Bestandteil des Seminars. So hob B18-3w hervor, dass es hilfreich war, „dass man erst eben Theorie gemacht hat“ (Z. 458f).

„Ohne den theoretischen Input zuvor, wär's einfach nur so ein Praxisseminar gewesen und diese Verknüpfung zu der Theorie wär dann wahrscheinlich nicht da gewesen und es wär äh wesentlich weniger hängen geblieben“ (E18-2m, Z. 362ff).

fasste ein Studierender den Wert der ersten Seminarphase, die ihren Fokus auf der Verbesserung des Fachwissens der Teilnehmenden hat, zusammen.

### **Zusammenfassung**

Abschließend kann festgehalten werden, dass die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Erhebungen auf positive Effekte auf das Fachwissen der Seminarteilnehmer\*innen im Vergleich zur Kontrollgruppe schließen lassen. Sowohl signifikante Veränderungen der Subskala *Fachwissen*, als auch die Entwicklung, die mithilfe der skalierenden Strukturierung der Interviewdaten beschrieben werden konnte, weisen darauf hin. Es konnte aufgedeckt werden, dass Studierende das Gefühl hatten einen guten Einblick in die Thematik erlangt zu haben. Dieser bot nach Aussagen der Studierenden eine gute Basis für die praktische Seminarphase und eignete sich für die weitere Vertiefung des Themas. Einzelne Themen, wie der Umgang mit muslimischen Traditionen und Verhaltensregeln und rechtlichen Vorgaben im SU, wurden von Teilnehmer\*innen herausgestellt. Gleichzeitig wird deutlich, dass bei einer Vielzahl der Studierenden das Gefühl bestand, als wäre das Seminar allenfalls ein Einblick in das Thema des interkulturellen Lernens im SU. In den Interviews wurde Wissen oftmals eingegrenzt und verdeutlicht, dass eine Menge Fachwissen fehle. Damit lässt sich erklären, dass die Kategorisierung der Kompetenzselbsteinschätzung der Teilnehmer\*innen zum zweiten Erhebungszeitpunkt die Kategorie ‚Mittel‘ nicht überschreitet. Dieses Ergebnis entspricht auch dem Ergebnis der quantitativen Analyse, bei der die Subskala zu  $t_1$  einen Wert von  $\bar{x} = 4,01$  (trifft eher zu) auf der sechsstufigen Antwortskala erreicht.

Nachdem die positive Entwicklung des Fachwissens durch den Seminarbesuch beobachtet werden konnte, soll im nächsten Abschnitt die Entwicklung des fachdidaktischen Wissens analysiert werden.

#### **6.4.1.2 Entwicklung des fachdidaktischen Wissens**

##### **Ergebnisse der quantitativen Erhebung**

Bei Betrachtung der Subskala zeigt sich, dass sich die Einschätzung des fachdidaktischen Wissens der Seminarteilnehmer\*innen im Vergleich zur Kontrollgruppe signifikant und mit mittlerer Effektstärke verändert hat (siehe Tabelle 23).

Tabelle 23: Statistische Kennwerte zur Entwicklung des fachdidaktischen Wissens (FBquan) im Verlauf des Seminars

Fachdidaktisches Wissen						
Subskala / Einzelitem		t <sub>0</sub>	t <sub>0</sub>	t <sub>1</sub>	t <sub>1</sub>	statistische Kennwerte
		IG	KG	IG	KG	
<b>Subskala Fachdidaktisches Wissen (N = 46)</b>	$\bar{x}$	4,47		4,74		$F_{1,57} = ,14$ $p = ,71$
	s	,53		,54		$\eta^2 = ,00$
	$\bar{x}$	4,49	4,41	4,86	4,41	$F_{1,57} = 5,76$ $p = ,02$
	s	,52	,58	,46	,62	$\eta^2 = ,09$
<b>I49: Ich weiß, wie man eine Reflexion mit Schüler*innen so durchführt, dass sie geistig aktiviert werden. (N = 45)</b>	$\bar{x}$	4,30		4,89		$F_{1,56} = ,15$ $p = ,70$
	s	,97		,93		$\eta^2 = ,00$
	$\bar{x}$	4,27	4,38	5,09	4,31	$F_{1,56} = 12,65$
	s	1,01	,89	,90	,79	$p < ,01$ $\eta^2 = ,18$
<b>I26: Ich kann genau abschätzen, was Schüler*innen von dem, was ich gelehrt habe, verstanden haben. (N = 46)</b>	$\bar{x}$	4,08		4,11		$F_{1,57} = 9,15$ $p < ,01$
	s	,86		,81		$\eta^2 = ,14$
	$\bar{x}$	4,07	4,13	4,22	3,81	$F_{1,57} = 5,61$ $p = ,02$
	s	,90	,72	,84	,66	$\eta^2 = ,09$
I25: Ich schaffe es, eine alternative Erklärung oder ein Beispiel zu finden, wenn Schüler*innen etwas nicht verstanden haben. (N = 46)	$\bar{x}$	4,81		4,77		$F_{1,57} = 1,01$ $p = ,30$
	s	,83		,82		$\eta^2 = ,02$
	$\bar{x}$	4,74	5,00	4,76	4,81	$F_{1,57} = 1,96$ $p = ,17$
	s	,88	,63	,74	1,05	$\eta^2 = ,03$
I48: Ich bin in der Lage die Verschiedenheit von Schüler*innen zu erkennen. (N = 45)	$\bar{x}$	4,89		5,15		$F_{1,56} = 0,45$ $p = ,50$
	s	,76		,79		$\eta^2 = ,01$
	$\bar{x}$	4,98	4,63	5,33	4,63	$F_{1,56} = 1,59$ $p = ,21$
	s	,66	,96	,67	,89	$\eta^2 = ,03$
I39: Ich kenne eine Vielzahl an Eigenschaften hinsichtlich derer sich Schüler*innen unterscheiden (können). (N = 45)	$\bar{x}$	4,51		4,98		$F_{1,56} = 2,21$ $p = ,14$
	s	,87		,87		$\eta^2 = ,04$
	$\bar{x}$	4,53	4,44	5,13	4,56	$F_{1,56} = ,34$ $p = ,56$
	s	,87	1,03	,73	1,09	$\eta^2 = ,01$

Fachdidaktisches Wissen						
Subskala / Einzelitem		t <sub>0</sub>	t <sub>0</sub>	t <sub>1</sub>	t <sub>1</sub>	statistische Kennwerte
		IG	KG	IG	KG	
I24: Ich kann Lernaufgaben so gestalten, dass die individuellen Lernvoraussetzungen von Schüler*innen mit vielfältigen Ansichten, Wertevorstellungen und Lebensweisen berücksichtigt werden. (N = 46)	$\bar{x}$	3,77		4,19		F <sub>1,57</sub> = ,30 p = ,59 eta <sup>2</sup> = ,01
	s	,86		,67		
	$\bar{x}$	3,80	3,69	4,28	3,94	F <sub>1,57</sub> = ,12 p = ,73 eta <sup>2</sup> = ,00
	s	,78	1,01	,69	,57	
I41: Ich reflektiere meinen Umgang mit Schüler*innen, um in Zukunft noch erfolgreicher agieren zu können. (N = 45)	$\bar{x}$	4,98		5,08		F <sub>1,56</sub> = ,07 p = ,79 eta <sup>2</sup> = ,00
	s	,87		,80		
	$\bar{x}$	5,11	4,63	5,18	4,81	F <sub>1,56</sub> = ,00 p = ,99 eta <sup>2</sup> = ,00
	s	,80	,96	,75	,91	

Mithilfe eines Liniendiagramms stellt sich die Entwicklung der Subskala *Fachdidaktisches Wissen* wie folgt dar (siehe Abbildung 31).

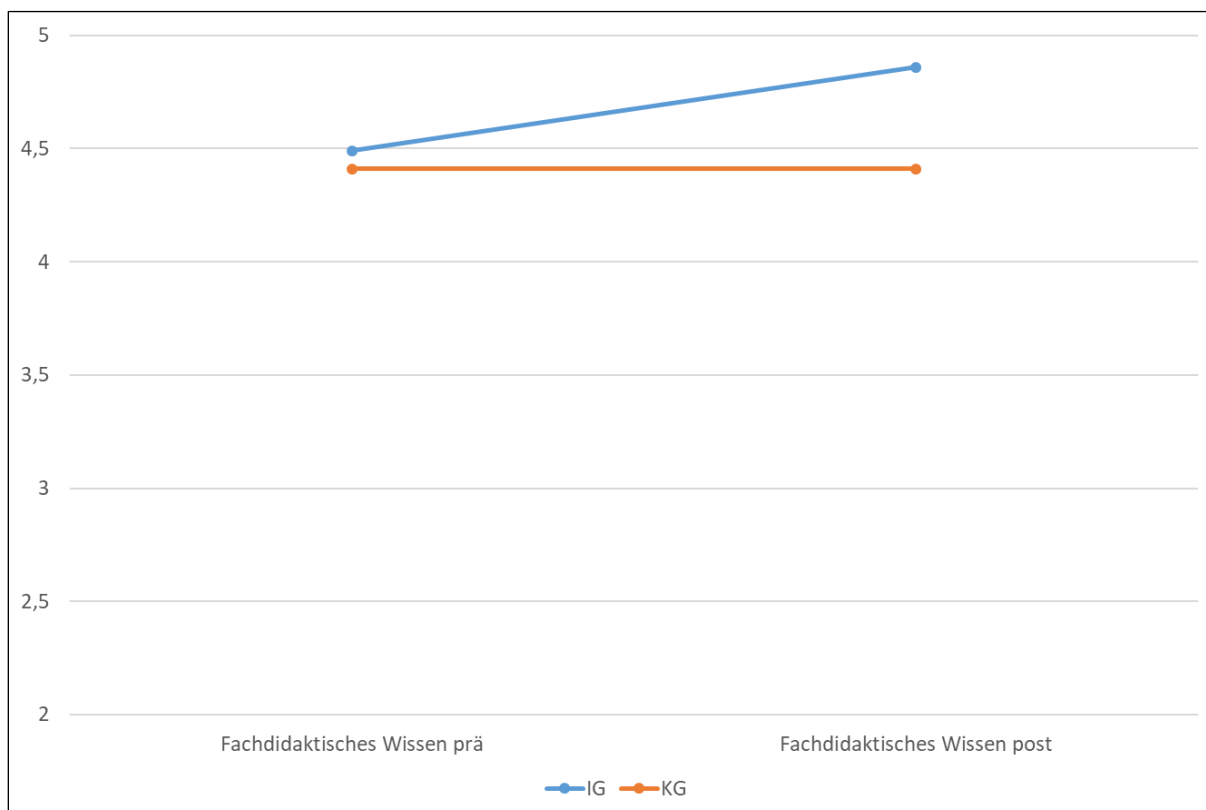


Abbildung 31: Grafische Darstellung der Entwicklung der Subskala *Fachdidaktisches Wissen*

Die Entwicklung der IG soll mithilfe der zugrundeliegenden Items genauer betrachtet werden. Insbesondere Item I49 weist eine hochsignifikante, positive Entwicklung mit großer Effektstärke auf. In dem Item wird die Fähigkeit Reflexionen mit Schüler\*innen so durchzuführen, dass sie geistig aktiviert werden, eingeschätzt. Auch die Einschätzung von Item I26, genau abschätzen zu können was Schüler\*innen von dem was man gelehrt hat verstanden haben, entwickelt sich signifikant positiv. Die Entwicklung erreicht eine mittlere Effektstärke. Auch bei den Items I48 (Ich bin in der Lage die Verschiedenheit von Schüler\*innen zu erkennen.) und I39 (Ich kenne eine Vielzahl an Eigenschaften hinsichtlich derer sich Schüler\*innen unterscheiden (können).) ist im Vergleich zur Kontrollgruppe ein Anstieg der Mittelwerte ablesbar. Hier konnten allerdings keine signifikanten Ergebnisse und nur geringe Effektstärken erzielt werden. Alle weiteren Items, die der Subskala *Fachdidaktisches Wissen* zugrunde liegen, entwickelten sich nicht auf signifikantem Niveau.

### **Ergebnisse der qualitativen Erhebung**

Zur Verifizierung und Vertiefung der dargestellten Ergebnisse werden im Folgenden die Ergebnisse der Interviews mit Seminarteilnehmer\*innen beschrieben (siehe Tabelle 24). Die inhaltliche Strukturierung erfolgt auf Basis des Kodierleitfadens in Anhang 12. Die Visualisierung der Entwicklung erfolgt mithilfe der in Abbildung 29 und Abbildung 30 beschriebenen Farb- und Zeichengebung.

Tabelle 24: Entwicklung des fachdidaktischen Wissens (qualitative Analyse)

Fachdidaktisches Wissen			
Interview-partner*in	Kompetenzselbst-einschätzung t <sub>0</sub>	Kompetenzselbst-einschätzung t <sub>1</sub>	Entwicklungs-tendenz
B17-1w	niedrig	mittel	↗
B17-2m	mittel	mittel	→
B17-3w	niedrig	mittel	↗
B18-1m	hoch	hoch	→
B18-2m	niedrig	mittel	↗
B18-3w	niedrig	hoch	↑
E18-1w	mittel	mittel	→
E18-2m	mittel	hoch	↗
E18-3w	niedrig	hoch	↑

In der Tabelle lässt sich eine positive Entwicklung bei sechs Seminarteilnehmer\*innen ablesen, wobei sich zwei davon stark positiv entwickeln. Zwei Studierende bleiben auf mittlerer, ein Student auf hoher Niveaustufe. Um herauszufinden wie die Entwicklung vollzogen wurde, werden auch hier die betrachteten Interviewausschnitte nach Bezügen zum Seminarverlauf untersucht.

In den Antworten auf die Frage ‚*Wie gut fühlst du dich darauf vorbereitet Inhalte zum interkulturellen Lernen im SU aufzubereiten und durchzuführen?*‘ wurden viele Bezüge zur Verbesserung des fachdidaktischen Wissens durch Inhalte und Methoden des Seminars hergestellt. Studentin B17-1w habe bspw. „einiges dazu gewonnen [...], grade in Hinblick darauf welche Themen spricht man überhaupt an“ (Z. 582ff). Student B18-1m gab an, durch das Seminar „Übungen oder eher Spiele kennengelernt“ (Z. 106f) zu haben, die ihn dazu befähigen „zurecht [zu] kommen“ (Z. 107) und „einen guten Einstieg in die Klasse“ (Z. 108) zu haben. Einige Studierende gaben an, durch das Seminar über ein gesteigertes fachdidaktisches Wissen zu verfügen und bspw. „super Beispiele“ (B17-3w, Z. 527) und „Informationen und Möglichkeiten was man machen kann“ (B18-2m, Z. 447) erhalten zu haben. Auf die Frage wie sie eine Stunde zum interkulturellen Lernen konkret planen und durchführen würden, nannten viele Studie-



rende Kommunikation und Sprache als Beispielthema. Auch Kooperation und Vertrauen wurden wiederholt genannt. Mit Verweis auf die von ihr im Seminar gehaltene Unterrichtsstunde, erwähnte eine Studentin „Perspektivwechsel“ (B18-3w, Z. 372) als Thema, welches sie in Spielen integrieren und kontrastieren würde. In Hinblick auf zu wählende Methoden gaben einige Studierende an in (Klein-)Gruppen arbeiten zu wollen und ein „offenes Unterrichtsgeschehen“ (B18-3w, Z. 397f) zu inszenieren, bei dem Schüler\*innen „selber Lösungswege suchen“ (B17-1w, Z. 646) und man „verschiedene Lösungen sieht“ (E18-3w, Z. 350f). Student E18-2m begründete seine persönliche Entwicklung durch das Seminar wie folgt:

„Ich hab ne Stunde gehalten und das hat, net nur weil das funktioniert hat, äh ich hab auch andere Stunden gesehen und die Stundeninhalte und ich hätte jetzt viel Beispiele, Ideen und viel Input wo ich jetzt direkt starten könnte und äh ja, vielleicht auch das an anderen Stellen anders machen würde und so ne eigene Vorstellung dazu hätte und ich würd mir das zutrauen“ (E18-2m, Z. 287ff).

In der Aussage ist zu erkennen, dass die selbst gehaltenen und als Zuschauer erlebten Stundeninhalte zu einer hohen Einschätzung des fachdidaktischen Wissens führen.

Die Reflexion der Erlebnisse gemeinsam mit Schüler\*innen wurde im theoretischen Teil dieser Arbeit als wesentlicher Bestandteil des fachdidaktischen Wissens zur Inszenierung interkulturellen Lernens identifiziert (siehe Kapitel 3.2.1). Deshalb wurden die Interviewteilnehmer\*innen gezielt danach befragt, worauf in der Reflexionsphase zu achten sei. Es ist zu beobachten, dass zum ersten Erhebungszeitpunkt hauptsächlich grundlegendes, sehr allgemeines Wissen zur Reflexion vorlag. Ein Student schilderte bspw., dass es wichtig sei „als Lehrer dann noch einmal [zu] überprüfen“ (B18-2m, Z. 447f) was wirklich verstanden wurde, da die Lehrkraft „ja da dann einen besseren Wissensstand“ (Z. 478f) als die Schüler\*innen hätte. Es wurde betont, dass die Reflexion „einfach gestaltet ist“ (E18-3w, Z. 373) und, dass Fragen offen gestellt sind, damit Antworten nicht zu kurz ausfallen und Schüler\*innen zu detaillierten Beschreibungen motiviert werden. Bis auf einen Studenten, der versuchen würde neue Erfahrungen „auf die außerschulische Lebenswelt herunter zu brechen“ (E18-2m, Z. 362f), waren die Antworten zum ersten Erhebungszeitpunkt eher auf die Überprüfung von Lernerfolgen und weniger auf das Erreichen sozialer Lernziele ausgerichtet. Auch zum zweiten Erhebungszeitpunkt fanden sich einige Antworten von Seminarteilnehmer\*innen, die „Lernziele [...] erreichen“ (B18-1m, Z. 348), „Reflexionsphasen [...] kurz, prägnant“ (B18-2m, Z. 495) halten und keine „Ja-Nein-Fragen“ (B18-3w, Z. 421f) stellen

wollten und damit eher grundlegendes Wissen zur Lernerfolgskontrolle wiedergaben. Gleichzeitig war zu beobachten, dass einige Studierende Reflexionsansätze zum Erreichen sozialer Lernziele nannten. So könne man gemäß Studentin B18-3w thematisieren „welche Perspektiven“ (Z. 387f) angesprochen und welche Gefühle dadurch erzeugt wurden. Würde dann noch „die Verbindung zum Alltag“ (Z. 389) hergestellt, könne man nach ihrer Auffassung „auch was bewegen [...] bei der Klasse“ (Z. 389f). E18-1w bezog sich ebenfalls auf die Gefühlswelt der Schüler\*innen und würde in der Reflexionsphase „hinterfragen warum [Schüler\*innen] sich jetzt so gefühlt haben“ (Z. 443f). Student E18-2m wiederholte seine Aussage vom ersten Interview und gab an, einen Bezug zur außerschulischen Lebenswelt herstellen zu wollen. Er ergänzte die Aussage darum, dass in beruflichen Schulen neben Bezügen zum Alltag auch versucht werden würde einen „Rückbezug zum Beruf“ (Z. 338) herzustellen. Die Antworten zeigen, dass sich die quantitativen Ergebnisse zur Reflexionsfähigkeit vereinzelt auch in der qualitativen Analyse spiegeln und eine Steigerung des fachdidaktischen Wissens in Bezug auf die Reflexionsfähigkeit vermutet werden kann.

Da insbesondere in der stark praktisch orientierten zweiten und dritten Phase des Seminarkonzepts das Ziel verfolgt wurde, das fachdidaktische Wissen zu steigern, wurden die Interviews nach Aussagen zu diesen Phasen analysiert. Die Analyse kommt zu dem Ergebnis, dass die Studierenden bei der Frage nach besonders hilfreichen Aspekten des Seminars wiederholt auf diese Phasen Bezug nehmen. Sowohl die „praktischen Sachen [...] in der Sporthalle“ (E18-1w, Z. 506f), der „Praxisbezug, also dadurch das wir in der Schule waren“ (B17-2m, Z. 570) aber auch die „Fallbeispiele erstmal im Theorieunterricht“ (B18-2m, Z. 537f) wurden als hilfreich genannt. Mehrere Studierende empfanden den „Theorie-Praxis-Bezug“ (B18-3w, Z. 460) als hilfreich, weil theoretisches Wissen „auch gleich im SU umgesetzt wurde“ (B17-3w, Z. 618f). Auch der Besuch an Partnerschulen, bei denen man „ne Lehrprobe halten durfte in einer Klasse“ (B18-1m, Z. 379f), wurde mehrfach genannt. Die Verknüpfung von Theorie und Praxis und, dass „dann noch ins Feld, also in die Schule gegangen“ (B18-3w, Z. 460f) wurde, beschrieb Student E18-2m als hilfreiches „Gesamtpaket“ (Z. 361). Ohne diese Verknüpfung wäre es nach seiner Aussage „einfach nur so ein Praxisseminar gewesen“ (Z. 363).

## Zusammenfassung

Anhand der dargestellten Analyse der Interviewausschnitte zum fachdidaktischen Wissen und zur Reflexion im SU ist erkennbar, dass die Seminarteilnehmer\*innen Teile der inhaltlichen und methodischen Konzeption des Seminars in ihr eigenes Handlungsrepertoire als Sportlehrkraft übernommen haben. Weiterhin wurde der theoriebasierte Praxisbezug des Seminars, der das Ziel verfolgte das fachdidaktische Wissen der Teilnehmer\*innen zu steigern, wiederholt als hilfreich wahrgenommen. Dieses Ergebnis entspricht auch dem positiven Ergebnis der quantitativen Analyse, bei der die Subskala zu  $t_1$  einen Wert von  $\bar{x} = 4,86$  (trifft fast zu) auf der sechsstufigen Antwortskala erreicht. Aus der Summe der quantitativen und qualitativen Ergebnisse lässt sich somit festhalten, dass der Seminarbesuch das fachdidaktische Wissen der Seminarteilnehmer\*innen im Vergleich zur Kontrollgruppe verbessert hat.

Im anschließenden Abschnitt wird die Entwicklung einer weiteren Facette interkultureller Kompetenz, der Interaktions- und Beziehungskompetenz, analysiert.

### 6.4.1.3 Entwicklung der Interaktions- und Beziehungskompetenz

#### Ergebnisse der quantitativen Erhebung

Bei Betrachtung der Subskala zeigt sich, dass sich die Einschätzung der Interaktions- und Beziehungskompetenz der Seminarteilnehmer\*innen im Vergleich zur Kontrollgruppe signifikant und mit mittlerer Effektstärke verändert hat (siehe Tabelle 25).

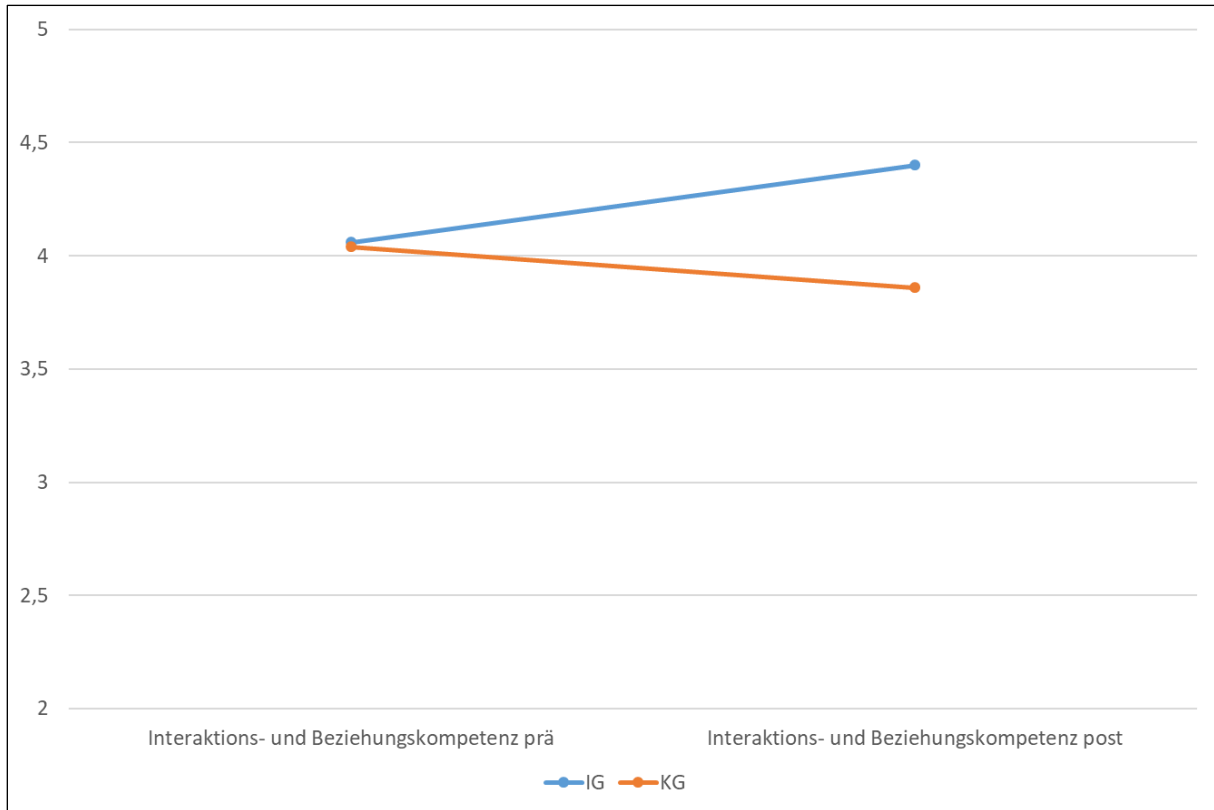
*Tabelle 25: Statistische Kennwerte zur Entwicklung der Interaktions- und Beziehungskompetenz (FBquan) im Verlauf des Seminars*

Interaktions- und Beziehungskompetenz						
Subskala / Einzelitem		t <sub>0</sub> IG	t <sub>0</sub> KG	t <sub>1</sub> IG	t <sub>1</sub> KG	statistische Kennwerte
Subskala Interaktions- und Beziehungskompetenz (N = 46)	$\bar{x}$	4,06		4,26		$F_{1,57} = 1,38$ $p = ,25$ $\eta^2 = ,02$
	s	,80		,69		
	$\bar{x}$	<b>4,06</b>	<b>4,04</b>	<b>4,40</b>	<b>3,86</b>	<b><math>F_{1,57} = 7,13</math> <math>p = ,01</math></b> <b><math>\eta^2 = ,11</math></b>
	s	<b>,84</b>	<b>,71</b>	<b>,65</b>	<b>,65</b>	

Interaktions- und Beziehungskompetenz						
Subskala / Einzelitem		t <sub>0</sub> IG	t <sub>0</sub> KG	t <sub>1</sub> IG	t <sub>1</sub> KG	statistische Kennwerte
<b>I32: Ich fühle mich in der Lage Eltern mit vielfältigen Ansichten, Wertevorstellungen und Lebensweisen zu erklären, warum ihre Kinder am Sportunterricht teilhaben sollen. (N = 46)</b>	$\bar{x}$	5,10		5,05		$F_{1,57} = ,28$ $p = ,60$
	s	1,12		,95		$\eta^2 = ,01$
	$\bar{x}$	<b>5,04</b>	<b>5,25</b>	<b>5,20</b>	<b>4,63</b>	<b><math>F_{1,57} = 7,75</math> <math>p = ,01</math></b>
	s	<b>1,12</b>	<b>,78</b>	<b>,81</b>	<b>1,20</b>	<b><math>\eta^2 = ,12</math></b>
<b>I30: Ich kann Andere, die weniger wissen, über Gesetze bzw. Richtlinien zur Inklusion von Schüler*innen mit vielfältigen Ansichten, Wertevorstellungen und Lebensweisen, informieren. (N = 46)</b>	$\bar{x}$	3,35		3,47		$F_{1,57} = ,47$ $p = ,50$
	s	1,40		1,38		$\eta^2 = ,01$
	$\bar{x}$	<b>3,39</b>	<b>3,25</b>	<b>3,76</b>	<b>2,63</b>	<b><math>F_{1,57} = 6,50</math> <math>p = ,01</math></b>
	s	<b>1,48</b>	<b>1,34</b>	<b>1,32</b>	<b>1,20</b>	<b><math>\eta^2 = ,10</math></b>
I31: Ich kann zum Entwickeln von Förderplänen mit anderen Fachleuten (mobile Lehrkräfte, Sprachlehrkräfte, Schulpsychologen...) zusammenarbeiten. (N = 46)	$\bar{x}$	4,06		4,11		$F_{1,57} = 1,08$ $p = ,30$
	s	1,41		1,01		$\eta^2 = ,02$
	$\bar{x}$	4,09	4,00	4,28	3,63	$F_{1,57} = 3,87$
	s	1,47	1,27	1,03	1,09	$p = ,05^{10}$ $\eta^2 = ,06$
I29: Ich bin in der Lage Schüler*innen mit vielfältigen Ansichten, Wertevorstellungen und Lebensweisen gemeinsam mit anderen Fachleuten (Lehrkräfte, Hilfskräfte, ...) zu unterrichten. (N = 45)	$\bar{x}$	4,28		4,48		$F_{1,56} = 2,86$ $p = ,10$
	s	1,05		,89		$\eta^2 = ,05$
	$\bar{x}$	4,27	4,31	4,58	4,19	$F_{1,56} = 1,83$ $p = ,18$
	s	1,07	1,01	,89	,83	$\eta^2 = ,03$
I47: Ich kann interkulturelle Lernprozesse im Sportunterricht anstoßen. (N = 45)	$\bar{x}$	4,10		4,79		$F_{1,56} = ,40$ $p = ,53$
	s	,94		,80		$\eta^2 = ,01$
	$\bar{x}$	4,11	4,06	4,91	4,44	$F_{1,56} = ,82$ $p = ,37$
	s	,94	1,00	,76	,81	$\eta^2 = ,01$
I28: Es gelingt mir, Eltern mit vielfältigen Ansichten, Wertevorstellungen und Lebensweisen in schulische Aktivitäten einzubinden. (N = 42)	$\bar{x}$	3,42		3,60		$F_{1,52} = ,28$ $p = ,60$
	s	1,15		1,08		$\eta^2 = ,01$
	$\bar{x}$	3,45	3,33	3,57	3,67	$F_{1,52} = ,41$ $p = ,52$
	s	1,19	1,05	1,21	,62	$\eta^2 = ,01$

<sup>10</sup> Exakter Wert: 0,054

Mithilfe eines Liniendiagramms stellt sich die Entwicklung der Subskala *Interaktions- und Beziehungskompetenz* wie folgt dar (siehe Abbildung 32).



**Abbildung 32:** Grafische Darstellung der Entwicklung der Subskala *Interaktions- und Beziehungskompetenz*

Die Entwicklung der IG soll mithilfe der zugrundeliegenden Items genauer betrachtet werden. Item I32, in dem die Proband\*innen bewerten, ob sie sich in der Lage fühlen Eltern mit vielfältigen Ansichten, Wertevorstellungen und Lebensweisen zu erklären, warum ihre Kinder am SU teilhaben sollen, zeigt eine signifikante Veränderung der Interventionsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe. Die Entwicklung erreicht eine mittlere Effektstärke. Auch Item I30, in dem die Fähigkeit andere über Gesetze und Richtlinien zur Inklusion von Schüler\*innen mit vielfältigen Ansichten, Wertevorstellungen und Lebensweisen zu informieren eingeschätzt wird, entwickelt sich signifikant positiv mit mittlerer Effektstärke. Item I31, welches die Fähigkeit zur Zusammenarbeit mit anderen Fachleuten zur Entwicklung von Förderplänen bewertet, weist eine tendenziell signifikante Entwicklung mit mittlerer Effektstärke auf. Auch die Einschätzung der Fähigkeit, vielfältige Schüler\*innen gemeinsam mit anderen Fachleuten zu unterrichten (I29), kann einen Zuwachs bei der Interventionsgruppe verzeichnen. Die Entwicklung ist jedoch nicht signifikant im Vergleich zur Kontrollgruppe und erreicht nur

eine geringe Effektstärke. Bei den genannten Items und der Subskala Interaktions- und Beziehungskompetenz ist auffällig, dass sich die Mittelwerte der Interventionsgruppe positiv und die Mittelwerte der Kontrollgruppe negativ entwickeln. Eine Begründung für die negative Entwicklung der Kontrollgruppe kann an dieser Stelle nicht angegeben werden. Ein bedeutsames Item für die interkulturelle Kompetenz von Sportlehrkräften ist I47. Es befasst sich mit der Fähigkeit interkulturelle Lernprozesse im SU anzustoßen. Hier entwickeln sich die Mittelwerte von Interventions- und Kontrollgruppe, ausgehend von gleichem Anfangsniveau, positiv. Der Anstieg der Interventionsgruppe fällt aber wesentlich höher aus. Die Veränderung ist nicht signifikant und erreicht nur eine geringe Effektstärke. Item I28, in dem die Fähigkeit vielfältige Eltern in schulische Aktivitäten einzubinden bewertet wird, zeigt keine bemerkenswerte Veränderung.

### Ergebnisse der qualitativen Erhebung

Zur Verifizierung und Vertiefung der dargestellten Ergebnisse werden im Folgenden die Ergebnisse der Interviews mit Seminarteilnehmer\*innen beschrieben (siehe Tabelle 26). Die inhaltliche Strukturierung erfolgt auf Basis des Kodierleitfadens in Anhang 13. Die Visualisierung der Entwicklung erfolgt mithilfe der in Abbildung 29 und Abbildung 30 beschriebenen Farbgebung.

*Tabelle 26: Entwicklung der Interaktions- und Beziehungskompetenz (qualitative Analyse)*

Interaktions- und Beziehungskompetenz			
Interview-partner*in	Kompetenzselbst-einschätzung t <sub>0</sub>	Kompetenzselbst-einschätzung t <sub>1</sub>	Entwicklungstendenz
B17-1w	mittel	hoch	↗
B17-2m	niedrig	mittel	↗
B17-3w	mittel	hoch	↗
B18-1m	hoch	hoch	→
B18-2m	hoch	hoch	→
B18-3w	mittel	mittel	→
E18-1w	mittel	hoch	↗
E18-2m	hoch	hoch	→
E18-3w	mittel	mittel	→

In der Tabelle lässt sich eine positive Entwicklung bei vier Seminarteilnehmer\*innen ablesen. Fünf Studierende verbleiben auf der Niveaustufe der ersten Erhebung. Dabei ist anzumerken, dass drei Studierende ihre Interaktions- und Beziehungskompetenz bereits zu Semesterbeginn als hoch einschätzten. Um herauszufinden, wie die Entwicklung vollzogen wurde, werden auch hier die betrachteten Interviewausschnitte nach Bezügen zum Seminarverlauf untersucht.

Student B17-2m sprach zum ersten Erhebungszeitpunkt davon, dass es „relativ schwierig [sei] Vertrauenslehrer zu sein“ (Z. 279f), wenn man noch „relativ jung“ (Z. 280) und „neu an der Schule“ (Z. 281) wäre. Deshalb wäre es schwierig „da so ein Vertrauen aufzubauen“ (Z. 282). Nach dem Seminarbesuch äußerte er sich positiver und gab an, im „Sport relativ gut ausgebildet [zu] werden“ (Z. 128) und, dass es ihm leicht fiel „Sachen zu erklären oder auch auf andere Art und Weise zu erklären“ (Z. 127). Mittlerweile könne er auch besser damit umgehen, wenn Mitspieler beim Fußball Fehler machten, weil sie schlecht Deutsch sprachen. Er mache ihnen jetzt „kein[en] Vorwurf mehr“ (Z. 372), weil er wisse „warum es so ist“ (Z. 373). Auch im Kontakt mit Eltern von Schüler\*innen gab er an, er fühle sich „immerhin besser als vor dem Seminar da man [...] darüber viel geredet hat und sich Gedanken dazu gemacht hat, was könnte passieren und was wäre wenn“ (Z. 401ff). Die Antworten vor und nach Seminarbesuch unterscheiden sich inhaltlich voneinander, doch ist zu erkennen, dass nach dem Seminar ein positiverer Zugang zur Frage gewählt wurde. Auch bei Studentin B17-3w verbesserte sich die Einschätzung der Interaktions- und Beziehungskompetenz. Im ersten Interview wirkte sie unsicher. Sie gab an, dass, wenn etwas mal nicht wie geplant funktioniere, ihr „dann schon irgendwie was einfällt, dass [sie] da dann einfach auf die Schüler eingehe, weil [man könne] ja eigentlich mit denen zusammenarbeiten“ (Z. 140ff). Weiterhin äußerte sie die Hoffnung, dass sie „so ein bisschen die Fähigkeit“ (Z. 145f) habe Beziehungen zu Schüler\*innen aufzubauen. Nach dem Seminarbesuch schätzte sie sich „recht gut [ein] im auf die Schüler zugehen und versuchen denen ihre Meinung [...] in den Unterricht rein zu nehmen“ (Z. 125f). Auch im Aufbau einer Beziehung „zum Schüler [...], dass der mir was anvertraut“ (Z. 131) glaubte sie „ganz gut“ (Z. 134) zu sein. Wichtig sei auch, dass sie „die Offenheit [habe, den] Blickwinkel zu ändern wenn's nötig ist“ (Z. 374). Auf die Frage wie sich ihre Kompetenz als Sportlehrkraft durch das Seminar verändert habe, gab sie an, dass sie sich

„mehr Gedanken darüber machen [muss], wenn was komplett fremd ist, wie du das einfach erklärst und auch vielleicht [...], dass ich selbst versuchen würde noch mehr andere Blickwinkel irgendwie [...] einzunehmen damit ich jeden irgendwie verstehen kann und mehr auf den individuell oder als Gruppe eingehen kann“ (Z. 606ff).

Auf die Frage was ihr am Seminar als besonders hilfreich erschien, nannte sie die Theorie-Praxis-Verknüpfung, durch die ihr klargeworden sei, dass SU auch „ohne viel zu kommunizieren“ (Z. 620) funktioniere und es den Umgang mit Schüler\*innen erleichtere, wenn man sich „irgendwie bisschen darauf, auf die Leute einlässt“ (Z. 622) und ihre Eigenschaften akzeptiere. Anhand der Äußerungen lässt sich feststellen, dass sich ihr Bewusstsein für die Interaktion und den Beziehungsaufbau mit Schüler\*innen verändert hat und sie sensibler im Umgang mit der Vielfältigkeit von Schüler\*innen geworden ist.

Auch in den Aussagen anderer Interviewpartner\*innen lassen sich Hinweise auf den Einfluss des Seminars auf die Interaktions- und Beziehungskompetenz finden. Insbesondere die Kommunikation mit Schüler\*innen wurde wiederholt erwähnt. So gab B17-2m an, dass sich durch das Seminar seine Kompetenzen als Sportlehrkraft „verbessert“ (Z. 558) hätten. Insbesondere durch den Unterrichtsversuch mit einer Klasse, in der viele Schüler\*innen mit Fluchterfahrung waren, habe er „ein bisschen an seiner Kommunikation gefeilt“ (Z. 559f) und er habe gemerkt, dass man „halt ne ganz andere Sprache wählen [musste] als [im] Schulpraktikum in der zwölften Klasse“ (Z. 561ff). Man dürfe „nicht mit Fachbegriffen um [sich] werfen“ (Z. 564f), sondern müsse die Sprache „auf ein ganz niedriges Niveau runterbrechen“ (Z. 565). Auch Studentin B18-3w gab an, dass sich die „Kompetenz Kommunikation, wie man erfolgreich kommunizieren kann“ (Z. 449f) durch den Seminarbesuch verbessert habe. Der Student B17-2m fühlte sich auch nach dem Seminar nicht völlig auf den Umgang mit kulturell vielfältigen Schüler\*innen vorbereitet, da er „keinen genauen Fahrplan dafür hat, wie man sich verhalten soll“ (Z. 99). Im Umgang mit kulturell vielfältigen Eltern fühlte er sich aber „immerhin besser als vor dem Seminar“ (Z. 400). Studentin E18-1w war sich sicher, dass sie auch nach dem Seminarbesuch noch auf Situationen stoßen würde, in denen sie denke „Oh Gott, was soll ich jetzt machen“ (Z. 101f). Durch das Seminar habe sie aber gelernt, „dass es voll normal ist“ (Z. 102) und, dass „man dem offen gegenüberstehen sollte und dass es auf jeden Fall immer ne Lösung gibt“ (Z. 103f).

In der dargelegten Analyse der Interviewausschnitte zur Interaktions- und Beziehungskompetenz ist somit erkennbar, dass durch den Seminarbesuch Veränderungen erzielt



werden konnten. Die Veränderungen lagen im Wesentlichen in der gesteigerten Sensibilität für Kommunikationsprozesse, der gesteigerten Fähigkeit und Bereitschaft andere Blickwinkel auf Situationen zwischen Schüler\*innen und Lehrkraft einzunehmen und der Bereitschaft auf die Individualität von Schüler\*innen einzugehen und diese im SU zu berücksichtigen. Die signifikanten Ergebnisse der quantitativen Studie mit mittleren Effektstärken konnten in der qualitativen Studie teilweise nachvollzogen werden. Aus der Summe der quantitativen und qualitativen Ergebnisse lässt sich somit feststellen, dass sich die Interaktions- und Beziehungskompetenz der Seminarteilnehmer\*innen im Vergleich zur Kontrollgruppe durch den Seminarbesuch verbessert hat.

### **Zusammenfassung zur ersten Hypothese**

Aus der Summe der Darstellungen zu den Entwicklungen der Kompetenzfacetten Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und Interaktions- und Beziehungskompetenz kann eine Aussage zu Hypothese 1 *„Durch den Seminarbesuch steigert sich die Kompetenzselbsteinschätzung zum Umgang mit kulturell vielfältigen Schüler\*innen im SU.“* getroffen werden. In allen Kompetenzfacetten können positive Entwicklungen festgestellt werden. Vor allem die Auswertungen der Fragebögen ergeben signifikante Veränderungen für alle drei Facetten interkultureller Kompetenz. Die Ergebnisse der quantitativen Analyse stimmen mit den qualitativen Ergebnissen überein und deuten in dieselbe Richtung. Die qualitativen Ergebnisse sind aber von unterschiedlicher Deutlichkeit. Vor allem im Bereich des fachdidaktischen Wissens können Verbesserungen beobachtet werden. Es konnte eine Vielzahl an Textstellen gefunden werden, die die Übernahme inhaltlicher und methodischer Ideen des Seminars in das eigene Handlungsrepertoire als Sportlehrkraft aufzeigen. Ihr Fachwissen schätzen die Interviewteilnehmer\*innen ebenfalls vielfach als verbessert ein. Sie äußern jedoch wiederholt, dass das Seminar nur eine Grundlage bieten könne und noch Lücken im vielfältigen und breiten Wissensspektrum des interkulturellen Lernens bestünden. In der Analyse der Aussagen zur Interaktions- und Beziehungskompetenz sind ebenfalls Veränderungen ablesbar. Diese beziehen sich zumeist auf Kommunikationsprozesse und die Fähigkeit, Interaktionen aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten. Jedoch sind auch Auszüge zu finden, in denen Unsicherheiten beschrieben werden, die aus ständig neuen Situationen mit sich ändernden Anforderungen erwachsen. Diese Unsicherheit ist aber oftmals gepaart mit der Zuversicht, dass alle Situationen zu bewältigen seien. Die Summe der Ergebnisse deutet somit darauf hin, dass Hypothese 1

„Durch den Seminarbesuch steigert sich die Kompetenzselbsteinschätzung zum Umgang mit kulturell vielfältigen Schüler\*innen im SU.“ angenommen werden kann.

Im Folgenden wird die zweite Hypothese „Durch den Seminarbesuch verbessert sich die Einstellung der Teilnehmenden zu kultureller Vielfalt im SU.“ betrachtet.

### 6.4.2 Orientierungspunkt 1.2 - Entwicklung der Einstellungen zu kultureller Vielfalt im SU

Um die Entwicklung der Einstellungen zu überprüfen, bewerteten die Studierenden in der quantitativen Analyse (FBquan) Aussagen, die positive Einstellungen, negative Einstellungen und Sorgen zum Umgang mit kulturell vielfältigen Schüler\*innen widerspiegeln. Die Ergebnisse der Analyse der quantitativen Daten wird im Folgenden dargestellt, bevor die Ergebnisse mithilfe von qualitativen Daten verifiziert werden (siehe Kapitel 6.4.2.4). Wie bereits in Kapitel 5.5.6 beschrieben, wurden aufgrund der errechneten Konsistenz Subskalen für die Items zu positiven Einstellungen und Sorgen errechnet. Die Analyse der negativen Einstellungen erfolgt auf Einzelitemebene.

#### 6.4.2.1 Entwicklung der positiven Einstellung

Bei Betrachtung der Subskala *positive Einstellungen* zeigt sich, dass keine signifikante Veränderung im Vergleich zur Kontrollgruppe vorzufinden ist (siehe Tabelle 27).

Tabelle 27: Statistische Kennwerte zur Entwicklung positiver Einstellungen (FBquan) im Verlauf des Seminars

Positive Einstellung						
Subskala / Einzelitem		t <sub>0</sub> IG	t <sub>0</sub> KG	t <sub>1</sub> IG	t <sub>1</sub> KG	statistische Kennwerte
Subskala Positive Einstellung (N = 46)	$\bar{x}$	3,09		3,21		F <sub>1,57</sub> = 3,10 p = ,08 eta <sup>2</sup> = ,05
	s	,54		,50		
	$\bar{x}$	3,07	3,16	3,20	3,25	F <sub>1,57</sub> = ,30 p = ,59 eta <sup>2</sup> = ,01
	s	,50	,67	,46	,61	
I10: Die Vielfältigkeit von Schüler*innen bereichert den Unterricht durch unterschiedliche Erfahrungen, Sichtweisen und Wertevorstellungen. (N = 45)	$\bar{x}$	3,38		3,46		F <sub>1,56</sub> = ,90 p = ,35 eta <sup>2</sup> = ,02
	s	,71		,62		
	$\bar{x}$	3,38	3,38	3,42	3,56	F <sub>1,56</sub> = ,85 p = ,36 eta <sup>2</sup> = ,02
	s	,75	,62	,62	,63	

Positive Einstellung						
Subskala / Einzelitem		t <sub>0</sub>	t <sub>0</sub>	t <sub>1</sub>	t <sub>1</sub>	statistische Kennwerte
		IG	KG	IG	KG	
I17: Schüler*innen, die einen individuellen Förderplan brauchen, sollten gemeinsam mit anderen unterrichtet werden. (N = 45)	$\bar{x}$	2,79		2,89		F <sub>1,56</sub> = ,33 p = ,57
	s	,69		,66		eta <sup>2</sup> = ,01
	$\bar{x}$	2,73	2,94	2,91	2,81	F <sub>1,56</sub> = ,80 p = ,38
	s	,65	,77	,67	,66	eta <sup>2</sup> = ,01
I8: Schüler*innen, die Unterstützung benötigen (bspw. aufgrund von Sprachschwierigkeiten, andere kultureller Sozialisation, ...), sollten gemeinsam mit anderen unterrichtet werden. (N = 46)	$\bar{x}$	3,11		3,30		F <sub>1,56</sub> = 3,81 p = ,06
	s	,61		,67		eta <sup>2</sup> = ,06
	$\bar{x}$	3,11	3,13	3,28	3,33	F <sub>1,56</sub> = ,54 p = ,47
	s	,61	,83	,62	,82	eta <sup>2</sup> = ,01
Nicht im Faktor Positive Einstellungen berücksichtigte Items						
I42: Ich gebe mir Mühe Vorurteile gegenüber anderen aufzulösen. (N = 45)	$\bar{x}$	5,48		5,44		F <sub>1,56</sub> = ,14 p = ,71
	s	,65		,94		eta <sup>2</sup> = ,00
	$\bar{x}$	5,51	5,38	5,60	5,00	F <sub>1,56</sub> = 4,16
	s	,66	,62	,62	1,46	p = ,05 <sup>11</sup> eta <sup>2</sup> = ,07
I45: Beim Lösen von Problemen ist es mir wichtig, dass alle Seiten mit der Lösung zufrieden sind. (N = 45)	$\bar{x}$	5,11		5,00		F <sub>1,56</sub> = 1,34 p = ,25
	s	,82		,88		eta <sup>2</sup> = ,02
	$\bar{x}$	5,11	5,13	5,16	4,56	F <sub>1,56</sub> = 6,84 p = ,01
	s	,78	,96	,67	1,21	eta <sup>2</sup> = ,11
I40: Ich freue mich auf die Arbeit mit einer vielfältigen Schüler*innenschaft. (N = 45)	$\bar{x}$	4,93		4,98		F <sub>1,56</sub> = ,77 p = ,38
	s	,93		,96		eta <sup>2</sup> = ,01
	$\bar{x}$	4,98	4,81	5,00	4,94	F <sub>1,56</sub> = ,90 p = ,35
	s	,92	,98	,95	1,00	eta <sup>2</sup> = ,02

Mithilfe eines Liniendiagramms stellt sich die Entwicklung der Subskala *positive Einstellungen* wie folgt dar (siehe Abbildung 33).

<sup>11</sup> Der exaktere, auf drei Kommastellen gerundete Wert beträgt 0,046.



*Abbildung 33: Grafische Darstellung der Entwicklung der Subskala positive Einstellungen*

Auch in den Items, die der Subskala zugrunde liegen, sind keine signifikanten Veränderungen zu verzeichnen. Zwei Items, die aufgrund der Faktorenanalyse nicht in der Subskala abgebildet werden konnten, aber inhaltlichen Bezug zu positiven Einstellungen haben, weisen signifikante Unterschiede zwischen Interventions- und Kontrollgruppe auf. Item I42 beschreibt inwieweit sich eine Person Mühe gibt Vorurteile gegenüber anderen aufzulösen. Hier ist zu beobachten, dass der Mittelwert der Interventionsgruppe nur geringfügig ansteigt. Gleichzeitig sinkt der Mittelwert der Kontrollgruppe um 0,38 Punkte. Eine ähnliche Entwicklung ist bei Item I45 abzulesen. Dieses Item beschreibt inwiefern es für eine Person bedeutsam ist, dass alle Seiten mit der Lösung eines Problems zufrieden sind. Auch hier ist der Mittelwert der Interventionsgruppe in beiden Erhebungszeitpunkten nahezu konstant, während ein Rückgang von 0,57 Punkten bei der Kontrollgruppe zu verzeichnen ist. Eine signifikante Veränderung der positiven Einstellungen, die durch den Besuch des Seminars erzeugt wurde, kann anhand dieser Daten nicht abgeleitet werden.

### 6.4.2.2 Entwicklung der Sorgen

Bei Betrachtung der gesamten Subskala *Sorgen* zeigt sich, dass keine signifikante Veränderung der Interventionsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe vorzufinden ist (siehe Tabelle 28).

*Tabelle 28: Statistische Kennwerte zur Entwicklung von Sorgen (FBquan) im Verlauf des Seminars*

Sorgen						
Subskala / Einzelitem		t <sub>0</sub> IG	t <sub>0</sub> KG	t <sub>1</sub> IG	t <sub>1</sub> KG	statistische Kennwerte
Subskala Sorgen (N = 46)	$\bar{x}$	2,42		2,37		$F_{1,57} = 1,70$ $p = ,20$ $\eta^2 = ,03$
	s	,46		,41		
	$\bar{x}$	2,37	2,54	2,35	2,43	$F_{1,57} = 1,10$ $p = ,30$ $\eta^2 = ,02$
	s	,41	,59	,36	,54	
<b>I13: Ich habe die Sorge, dass ich gestresster sein werde, wenn die Vielfältigkeit der Schüler*innen in meiner Klasse steigt. (N = 46)</b>	$\bar{x}$	2,11		2,21		$F_{1,57} = ,01$ $p = ,92$ $\eta^2 = ,00$
	s	,73		,70		
	$\bar{x}$	<b>2,09</b>	<b>2,19</b>	<b>2,28</b>	<b>2,00</b>	<b><math>F_{1,57} = 4,90</math> <math>p = ,03</math></b> <b><math>\eta^2 = ,08</math></b>
	s	<b>,73</b>	<b>,75</b>	<b>,72</b>	<b>,63</b>	
I20: Ich habe die Sorge, dass es schwierig wird, Schüler*innen mit vielfältigen Ansichten, Wertevorstellungen und Lebensweisen die entsprechende Aufmerksamkeit zu geben. (N = 46)	$\bar{x}$	2,39		2,39		$F_{1,57} = 1,37$ $p = ,25$ $\eta^2 = ,02$
	s	,75		,71		
	$\bar{x}$	2,26	2,75	2,33	2,56	$F_{1,57} = 1,53$ $p = ,22$ $\eta^2 = ,03$
	s	,71	,78	,67	,81	
I7: Ich habe die Sorge, dass Schüler*innen mit vielfältigen Ansichten, Wertevorstellungen und Lebensweisen vom Rest der Klasse nicht akzeptiert werden. (N = 46)	$\bar{x}$	2,65		2,58		$F_{1,57} = ,25$ $p = ,62$ $\eta^2 = ,00$
	s	,69		,59		
	$\bar{x}$	2,59	2,81	2,52	2,75	$F_{1,57} = ,12$ $p = ,73$ $\eta^2 = ,00$
	s	,69	,75	,55	,68	
I11: Ich habe die Sorge, dass sich mein Arbeitspensum erhöhen wird, wenn die Vielfältigkeit der Schüler*innen in meiner Klasse steigt.	$\bar{x}$	2,39		2,52		$F_{1,56} = ,10$ $p = ,76$ $\eta^2 = ,00$
	s	,76		,70		
	$\bar{x}$	2,41	2,33	2,54	2,47	$F_{1,56} = ,07$ $p = ,80$ $\eta^2 = ,00$
	s	,75	,82	,66	,83	

Sorgen						
Subskala / Einzelitem		t <sub>0</sub>	t <sub>0</sub>	t <sub>1</sub>	t <sub>1</sub>	statistische Kennwerte
		IG	KG	IG	KG	
I16: Ich habe Sorge, dass ich nicht über die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten verfüge, eine Klasse mit vielfältigen Schüler*innen zu unterrichten. (N = 46)	$\bar{x}$	2,55		2,16		F <sub>1,57</sub> = 1,74 p = ,19
	s	,69		,63		eta <sup>2</sup> = ,03
	$\bar{x}$	2,52	2,63	2,07	2,44	F <sub>1,57</sub> = ,06 p = ,81
	s	,62	,89	,57	,73	eta <sup>2</sup> = ,00

Mithilfe eines Liniendiagramms stellt sich die Entwicklung der Subskala *Sorgen* wie folgt dar (siehe Abbildung 34).

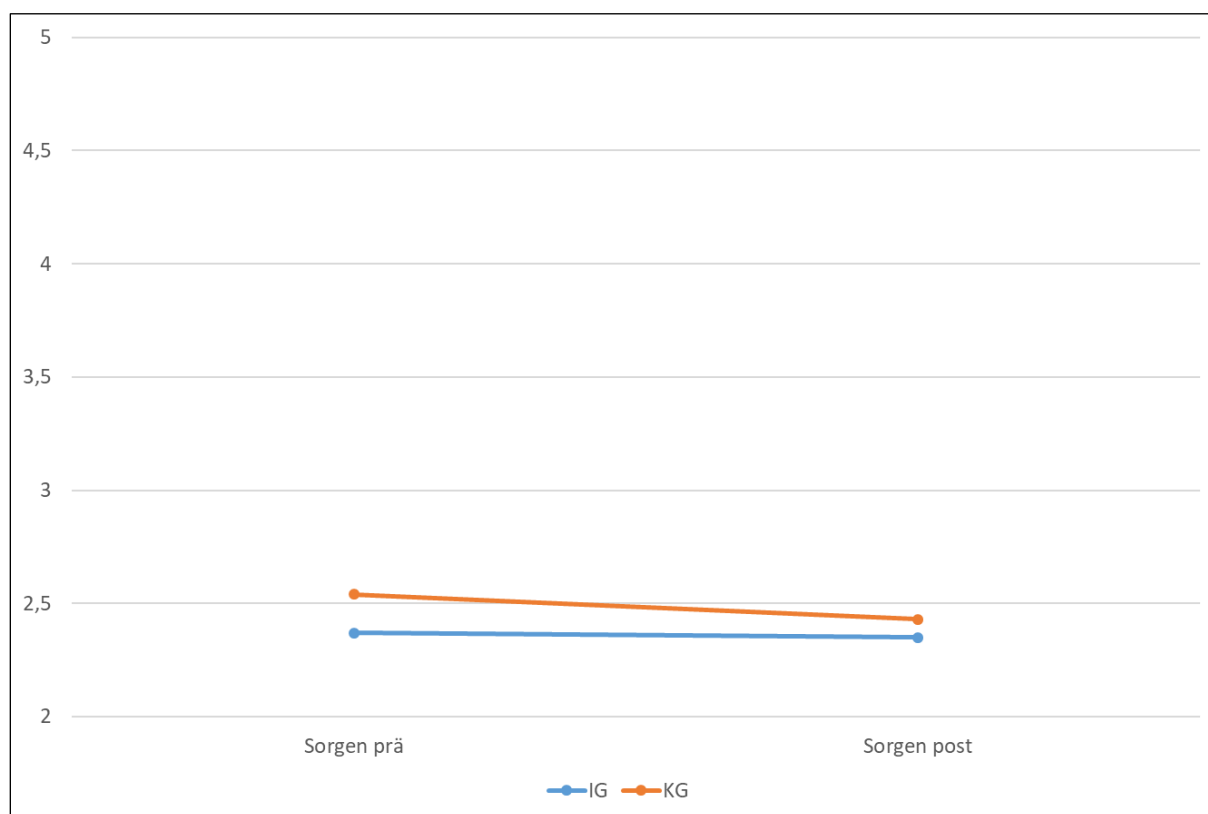


Abbildung 34: Grafische Darstellung der Entwicklung der Subskala Sorgen

Item I13 beschreibt die Sorgen gestresster zu sein, wenn die Vielfältigkeit der Schüler\*innen steigt. Bei dem Item liegen signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen vor. Während die Sorgen der Interventionsgruppe steigen (+0,19), sinken die Sorgen der Kontrollgruppe (-0,19). Die Veränderung erreicht eine mittlere Effektstärke. Eine bemerkenswerte Entwicklung kann in Item I16 abgelesen werden. Dieses beschreibt die Sorge, nicht über die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten zu verfügen, um

eine Klasse mit vielfältigen Schüler\*innen zu unterrichten. Der Mittelwert reduziert sich in der Interventionsgruppe um 0,45 Punkte. Auch die Kontrollgruppe verzeichnet einen Rückgang. Allerdings beträgt der Rückgang lediglich 0,19 Punkte. Die Veränderung der Mittelwerte ist nicht signifikant. Eine signifikante Veränderung der Sorgen der Seminarteilnehmer\*innen zum Umgang mit einer kulturell vielfältigen Schüler\*innenschaft im Vergleich zur Kontrollgruppe kann somit nicht festgestellt werden.

#### 6.4.2.3 Entwicklung der negativen Einstellung

Aufgrund der ungenügenden Skalenskonsistenz der Subskala *negative Einstellung* wird die Analyse der Veränderung dieser Einstellungsfacette auf Einzelitemebene durchgeführt. Es konnte in keinem der Items eine signifikante Veränderung der Seminarteilnehmer\*innen im Vergleich zur Kontrollgruppe festgestellt werden (siehe Tabelle 29).

*Tabelle 29: Statistische Kennwerte zur Entwicklung negativer Einstellungen (FBquan) im Verlauf des Seminars*

Negative Einstellung						
Einzelitem		t <sub>0</sub>	t <sub>0</sub>	t <sub>1</sub>	t <sub>1</sub>	statistische Kennwerte
		IG	KG	IG	KG	
I15: Schüler*innen mit anderen Ansichten, Wertevorstellungen und Lebensweisen erschweren den Unterricht durch ihr Verhalten, unterschiedliche Erfahrungen und Sichtweisen. (N = 46)	$\bar{x}$	1,73		1,85		F <sub>1,57</sub> = ,08 p = ,77 eta <sup>2</sup> = ,00
	s	,61		,67		
	$\bar{x}$	1,78	1,56	1,89	1,75	F <sub>1,57</sub> = ,88 p = ,35 eta <sup>2</sup> = ,02
	s	,55	,73	,71	,58	
I9: Ich neige dazu, Kontakte mit Menschen die mir fremd erscheinen kurz zu halten und ich beende sie so schnell wie möglich. (N = 46)	$\bar{x}$	1,47		1,65		F <sub>1,57</sub> = 3,20 p = ,08 eta <sup>2</sup> = ,05
	s	,54		,66		
	$\bar{x}$	1,57	1,19	1,72	1,44	F <sub>1,57</sub> = ,76 p = ,39 eta <sup>2</sup> = ,01
	s	,55	,40	,69	,51	
I18: Ich finde, dass Schüler*innen mit ähnlichen Lernhindernissen (Vorwissen, Sprache, Wertevorstellungen, ...) gesondert auf den Übergang in eine Regelklasse vorbereitet werden sollen. (N = 46)	$\bar{x}$	2,68		2,74		F <sub>1,57</sub> = ,22 p = ,64 eta <sup>2</sup> = ,00
	s	,65		,68		
	$\bar{x}$	2,70	2,63	2,70	2,88	F <sub>1,57</sub> = ,72 p = ,40 eta <sup>2</sup> = ,01
	s	,66	,62	,63	,81	

Negative Einstellung						
Einzelitem		t <sub>0</sub>	t <sub>0</sub>	t <sub>1</sub>	t <sub>1</sub>	statistische Kennwerte
		IG	KG	IG	KG	
I14: Ich scheue mich davor, einer Person, die mir fremd erscheint, in die Augen zu schauen. (N = 46)	$\bar{x}$	1,17		1,11		F <sub>1,57</sub> = 4,28 p = ,04 eta <sup>2</sup> = ,07
	s	,38		,32		
	$\bar{x}$	1,17	1,25	1,11	1,13	F <sub>1,57</sub> = ,34 p = ,56 eta <sup>2</sup> = ,01
	s	,38	,78	,32	,34	
I12: Ich bin der Meinung, dass sich Schüler*innen mit vielfältigen Ansichten, Wertevorstellungen und Lebensweisen an die Lebensweise ihrer Umgebung anpassen sollen. (N = 44)	$\bar{x}$	2,58		2,68		F <sub>1,54</sub> = ,15 p = ,70 eta <sup>2</sup> = ,00
	s	,58		,66		
	$\bar{x}$	2,48	2,87	2,61	2,87	F <sub>1,54</sub> = ,28 p = ,60 eta <sup>2</sup> = ,01
	s	,63	,74	,66	,64	
I19: Der Gedanke, dass immer mehr Personen mit vielfältigen Ansichten, Wertevorstellungen und Lebensweisen nach Deutschland kommen, bereitet mir Unbehagen. (N = 46)	$\bar{x}$	1,72		1,69		F <sub>1,56</sub> = ,99 p = ,33 eta <sup>2</sup> = ,02
	s	,78		,74		
	$\bar{x}$	1,78	1,53	1,72	1,60	F <sub>1,56</sub> = ,12 p = ,73 eta <sup>2</sup> = ,00
	s	,76	,83	,72	,83	

Bemerkenswerte Veränderungen der Mittelwerte im Vergleich der Interventions- und Kontrollgruppe sind nicht nachweisbar. Die Ergebnisse der Items lassen somit keinen Rückschluss auf eine signifikante Veränderung der negativen Einstellung von Seminar Teilnehmer\*innen im Vergleich zur Kontrollgruppe zu.

#### 6.4.2.4 Qualitative Ergebnisse zur Entwicklung der Einstellungen

Um die Entwicklung der Einstellungen vertieft zu betrachten, eignet sich die Analyse der qualitativen Daten. Hierzu wurde das Interviewmaterial, ähnlich der Analyse der quantitativen Daten, anhand der von Feyerer et al. (2014) erarbeiteten Kategorien *positive Einstellung*, *Sorgen* und *negative Einstellung* überprüft. Im Laufe der Analyse wurden die Kategorien als nicht ausreichend empfunden, um die Vielfalt der Textauschnitte zu kategorisieren. Aus diesem Grund wurde das Kategoriensystem um die Kategorien *geteilte Einstellung* und *nicht kategorisierbar* erweitert. Der Kategorie *geteilte Einstellung* wurden Textstellen zugewiesen, die sowohl positive als auch negative Aussagen beinhalten. Die Kategorie *nicht kategorisierbar* wurde für Fundstellen verwendet, die keine konkrete Aussage beinhalten oder sich nicht auf die eigene Per-



son beziehen. Der dazugehörige Kodierleitfaden ist in Anhang 14 abgebildet. Zur besseren Übersicht und Lesbarkeit der darauffolgenden Tabelle werden die Kategorisierungen farblich hervorgehoben (siehe Abbildung 35).

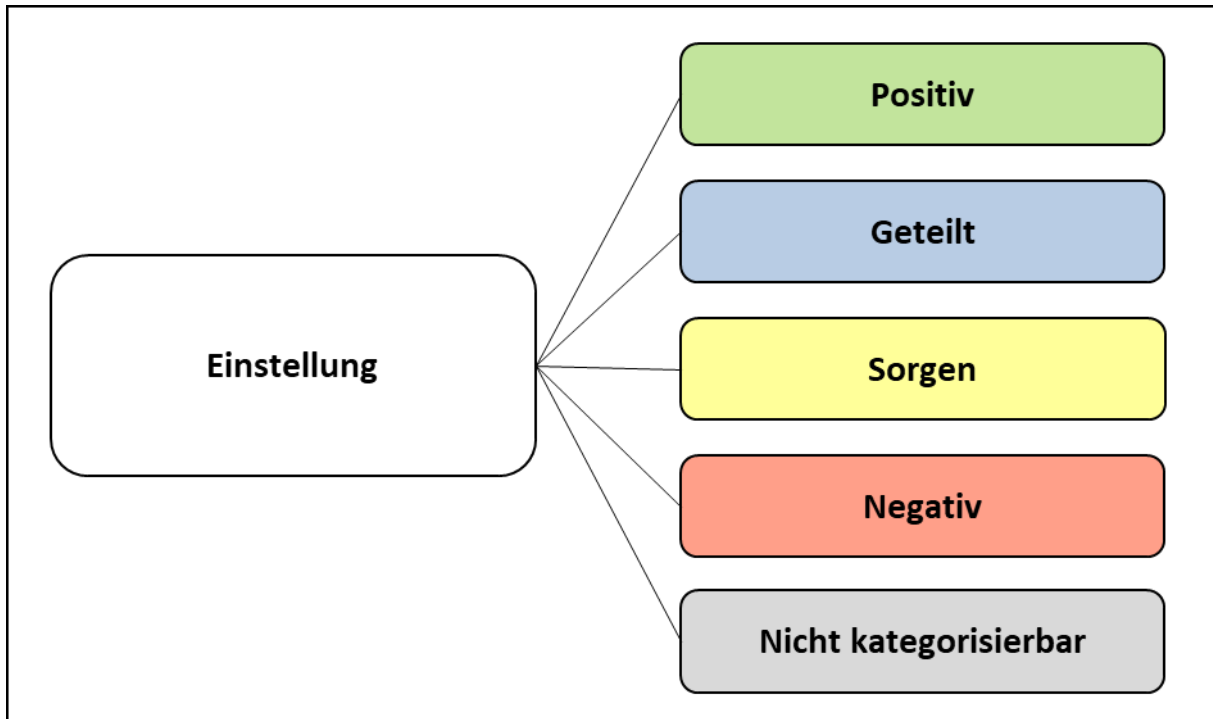


Abbildung 35: Kategoriensystem zu Einstellungen

Die Kategorisierungen werden analog zu den Kompetenzselbsteinschätzungen mit einer Entwicklungstendenz versehen. Diese beschreibt, inwieweit sich die Einstellung eines\*r Interviewpartners\*in im Semesterverlauf in Richtung einer vielfaltsbejahenden, kulturoffenen Einstellung verändert hat. Die Entwicklungstendenz wird als *nicht kategorisierbar* eingestuft, wenn die Einstellung eines\*r Probanden\*in zu mindestens einem Erhebungszeitpunkt als *nicht kategorisierbar* eingestuft wurde. In diesem Fall ist es nicht möglich eine Aussage zur Entwicklungstendenz zu treffen. Die Entwicklungstendenz wird ebenfalls farblich markiert und mit Pfeilen zur Richtungsindikation versehen (siehe Abbildung 36).

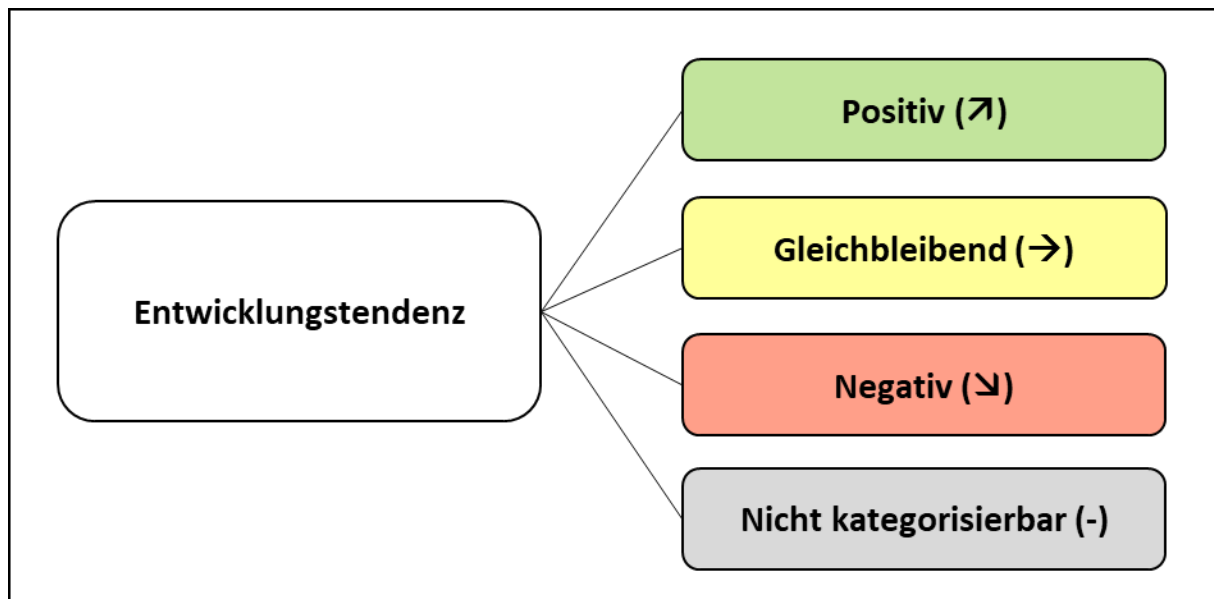


Abbildung 36: Raster zur Beschreibung der Entwicklungstendenzen (Einstellungen)

Für die Erhebung der Einstellungsveränderungen der Interviewpartner\*innen eignet sich die Analyse der Antworten auf die Frage: ‚Welche Auswirkungen hat die kulturelle Vielfalt von Schüler\*innen deiner Meinung nach auf den Sportunterricht?‘. Die Entwicklung der Einstellung der Interviewpartner\*innen wird in Tabelle 30 dargestellt.

Tabelle 30: Entwicklung der Einstellungen zu kultureller Vielfalt von Schüler\*innen (qualitative Analyse)

Einstellung zu kultureller Vielfalt von Schüler*innen im Sportunterricht			
Interviewpartner*in	Einstellung t <sub>0</sub>	Einstellung t <sub>1</sub>	Entwicklungstendenz
B17-1w	positive Einstellung	negative Einstellung	↘
B17-2m	Sorgen	positive Einstellung	↗
B17-3w	Sorgen	Sorgen	→
B18-1m	geteilte Einstellung	positive Einstellung	↗
B18-2m	negative Einstellung	positive Einstellung	↗
B18-3w	positive Einstellung	geteilte Einstellung	↘
E18-1w	negative Einstellung	nicht kategorisierbar	-
E18-2m	nicht kategorisierbar	nicht kategorisierbar	-
E18-3w	nicht kategorisierbar	nicht kategorisierbar	-

Die Tabelle zeigt, dass keine eindeutige, gleichgerichtete Entwicklungstendenz der Einstellungen abgelesen werden kann. So äußerte bspw. Studentin B17-1w vor dem Besuch des Seminars, dass „kulturelle Vielfalt den SU bereichern kann, dadurch, dass man einfach verschiedene Ansichten miteinander vereint“ (Z. 116f). Nach dem Seminarbesuch äußerte sie sich skeptischer und nannte Situationen mit Konfliktpotenzial mit stellenweise geringer Reflexivität zur eigenen Kulturgebundenheit. So gab sie an, dass „andere Kulturen [...] vielleicht nicht so ein ausgeprägtes Fairnessverhalten [oder keinen vergleichbaren] Höflichkeitsumgang“ (Z. 145) haben und, dass dies „in Deutschland [...] ja schon ziemlich Gang und Gäbe“ (Z. 147) sei. Auch bei Studentin B18-3w ist eine Tendenz zu mehr Skepsis zu beobachten. Vor dem Seminar äußerte sie sich gegenüber der kulturellen Vielfalt von Schüler\*innen aufgeschlossen und gab an, dass man den „Sport nochmal von einer ganz anderen Seite“ (Z. 116) kennenlernen könne und die Vielfalt der Schüler\*innen den SU interessanter mache. Nach dem Seminarbesuch äußerte sie sich mit mehr Zurückhaltung. Zwar gab sie an, dass die kulturelle Vielfalt von Schüler\*innen „ganz viele Chancen“ (Z. 157) mit sich bringe und der SU „bunt gestaltet werden“ (Z. 160f) könne. Doch äußerte sie auch „Herausforderungen oder Schwierigkeiten“ (Z. 141). Sie nannte z. B. Eltern, die nicht wollen, dass ihre Kinder am Schwimmunterricht teilnehmen oder, dass man aufgrund von „verschiedene[n] Feste[n], verschiedene[n] Feiertage[n], [...] Ramadan“ (Z. 144) reagieren müsse und man seinen ursprünglichen Plan nicht „stur verfolgen“ (Z. 153) könne.

Auch Veränderungen hin zu einer positiveren, kulturbejahenderen Einstellung sind zu beobachten. Student B18-2m äußerte vor dem Seminarbesuch, dass die Auswirkungen kultureller Vielfalt auf den SU sehr groß seien, da „immer mehr Flüchtlinge nach Deutschland“ (Z. 140f) kämen. Er schätzte es als „schwieriges Thema [mit] hohe[r] Relevanz“ (Z. 144f) ein, da mit „Vermummungen“ (Z. 145) zu rechnen wäre und es „sicherlich auch zu Streitereien“ (Z. 146) kommen könne. Nach dem Besuch des Seminars schätzte er die Situation wesentlich positiver ein. So sei man im SU „zum Glück sehr flexibel“ (Z. 122f), so dass „man mit der Vielfalt sehr gut arbeiten“ (Z. 127) könne. Kulturelle Vielfalt „erweitert den SU und ist keine Einschränkung“ (Z. 131f), stellte er nach dem Seminarbesuch fest. Student B17-2m äußerte sich vor Seminarbeginn besorgt, da Schüler\*innen aus anderen Ländern „anderen Sport treiben [als] bei uns“ (Z. 112f) und er schätzte es als schwierig ein, „dass dann zu vereinbaren“ (Z. 114). Der SU wie er in Deutschland abgehalten würde, sei für diese Schüler\*innen

„was komplett Neues“ (Z. 115). Zum zweiten Erhebungszeitpunkt war seine Einstellung positiver. Er äußerte, dass kulturelle Vielfalt „auf jeden Fall positive Auswirkungen“ (Z. 154) auf den SU hätte. Aufgrund der unterschiedlichen Interessen der Schüler\*innen würden mglw. andere Sportarten als Fußball bevorzugt und der SU dadurch „abwechslungsreich für die Schüler [und] auch interessanter“ (Z. 161f). Lehrkräfte wären dazu angehalten, nicht mehr den „alten SU [...] durch[zuziehen“ (Z. 162f), sondern ihren Unterricht zu überdenken und aufzulockern. Student B18-1m hatte vor dem Seminarbesuch eher eine geteilte Einstellung. Er sagte, dass es „zu Konflikten innerhalb von ner Klasse kommen“ (Z. 140f) könne, wenn einige Schüler\*innen „die deutsche Sprache nicht zu hundert Prozent beherrschen“ (Z. 139f). Gleichzeitig sah er ein Potenzial darin, dass man sich „mit der anderen Person auseinandersetzen muss“ (Z. 144), da die Erfahrung das „Klassengefüge stärker [...] zusammenbringt“ (Z. 146). Er meinte, der Sport biete die Möglichkeit „über diese kulturellen Unterschiede eventuell auch hinweg [zu] sehen“ (Z. 147f) und könnte somit dazu beitragen den Klassenzusammenhalt zu stärken. Nach dem Seminarbesuch zeigte er eine hohe Sensibilisierung für kulturelle Vielfalt und gab an, dass es wichtig sei, „dass man das nicht ignoriert“ (Z. 140). So sollte eine Lehrkraft bspw. „eine[m] Jungen, der im Ramadan“ (Z. 141) ist, nicht signalisieren, dass ihm\*r seine Religion nicht wichtig sei. Äußerungen wie „Ist mir egal, [...] wir machen jetzt heut Leichtathletik, du machst jetzt 100-Meter-Sprints bis zum Erbrechen“ (Z. 142f) könnten dazu führen, dass der Schüler „die Lust an dem SU“ (Z. 145) verliere.

Im Anschluss an das Seminar wurde den Studierenden die Frage gestellt, ob sich ihre Einstellung zur kulturellen Vielfalt im SU durch das Seminar verändert habe. Auch hier können Antworten gefunden werden, die in unterschiedliche Richtungen weisen. Einige Studierende spürten eine positivere Einstellung zum Thema und einen Rückgang der „Verunsicherung, was da auf einen zukommen könnte“ (B18-3w, Z. 439f). B18-2m umschrieb es als Gefühl von „Unschlüssigkeit [und] Unbehagen“ (Z. 531), welches mithilfe des Seminars „weg gegangen“ (Z. 532) sei. Studentin E18-1w fühlte sich in ihrer „Meinung bestärkt“ (Z. 492), dass sie unterschiedliche Kinder erfolgreich in den SU einbeziehen könnte und gab an, sie sei „durch das Seminar [überzeugt], dass es wirklich machbar ist das zu schaffen“ (Z. 489f). Studentin B17-1w gab an, dass sich ihre Einstellung nicht verändert habe, da sie das Seminar nur besucht habe, um zu erfahren „wie [interkulturelles Lernen] umgesetzt werden kann [...] oder was es da für theoretische Hintergründe zu gibt“ (Z. 670f). Student B18-1m berichtete von einer

leicht negativen Veränderung seiner Einstellung, da ihm „wirklich mal vor Augen geführt wurde [...], auf was man wirklich alles achten muss“ (Z. 355f).

### Zusammenfassung zur zweiten Hypothese

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sowohl die Ergebnisse der quantitativen als auch der qualitativen Erhebung ähnliche Ergebnisse hervorbringen. Es kann davon ausgegangen werden, dass keine signifikanten Veränderungen der Einstellungen der Seminarteilnehmer\*innen zur kulturellen Vielfalt von Schüler\*innen im Vergleich zur Kontrollgruppe erzielt werden konnten. Vielmehr entwickelten sich die Einstellungen der Studierenden in unterschiedliche Richtungen. Sowohl positive als auch negative Veränderungen der Einstellungen der Seminarteilnehmer können beobachtet werden. Hypothese 2 „Durch den Seminarbesuch verbessert sich die Einstellung der Teilnehmenden zu kultureller Vielfalt im SU.“ muss somit abgelehnt werden.

**Exkurs zu Einstellungen zur allgemeinen Vielfalt von Schüler\*innen:** Zur vertieften Betrachtung der Einstellungen zu kultureller Vielfalt, werden die Ergebnisse im Folgenden mit den Einstellungen zur allgemeinen Vielfalt von Schüler\*innen verglichen und kontrastiert. Dazu werden vor allem Antworten auf die Frage: ‚Inwieweit ist es für Sie bedeutsam, dass Schüler\*innen im SU unterschiedlich sind?‘ ausgewertet, die Aufschluss über die Einstellung zu allgemeiner Vielfalt von Schüler\*innen gibt. Die Frage wurde als eine der Einstiegsfragen gestellt, sodass eine möglichst geringe Lenkung der Interviewpartner\*innen auf das Thema der kulturellen Vielfalt anzunehmen ist. Bei der Kategorisierung der Antworten wurde ebenfalls der in Anhang 14 dargestellte Kodierleitfaden verwendet. Das Ergebnis der Analyse ist in Tabelle 31 abgebildet.

*Tabelle 31: Entwicklung der Einstellungen zur allgemeinen Vielfalt von Schüler\*innen (qualitative Analyse)*

Einstellung zur allgemeinen Vielfalt von Schüler*innen im Sportunterricht			
Interview-partner*in	Einstellung t <sub>0</sub>	Einstellung t <sub>1</sub>	Entwicklungstendenz
B17-1w	positive Einstellung	positive Einstellung	→
B17-2m	positive Einstellung	positive Einstellung	→
B17-3w	positive Einstellung	positive Einstellung	→
B18-1m	positive Einstellung	positive Einstellung	→

Einstellung zur allgemeinen Vielfalt von Schüler*innen im Sportunterricht			
B18-2m	Sorgen	positive Einstellung	↗
B18-3w	positive Einstellung	positive Einstellung	→
E18-1w	positive Einstellung	positive Einstellung	→
E18-2m	positive Einstellung	positive Einstellung	→
E18-3w	positive Einstellung	positive Einstellung	→

Auffällig ist, dass die Einstellungen der Studierenden zur allgemeinen Vielfalt von Schüler\*innen wesentlich positiver ausfallen als zur kulturellen Vielfalt von Schüler\*innen. Lediglich ein Studierender (B18-2m) äußerte sich im ersten Erhebungszeitpunkt besorgt, während alle anderen Studierenden eine positive Einstellung offenbarten. Die Zuweisung der Kategorie *Sorgen* ist darauf zurück zu führen, dass der Studierende Bezüge zum inklusiven SU mit Kindern „verschiedene[r] Kulturen“ (Z. 70) und mit körperlich benachteiligten Kindern aufgreift. Somit kann diese Aussage als Vorgriff auf die später gestellte Frage zur kulturellen Vielfalt gewertet werden. Nach dem Seminar konnten die Aussagen ausnahmslos der Kategorie *positive Einstellung* zugewiesen werden.

Betrachtet man die positiven Aussagen genauer, fallen Unterschiede zwischen den Erhebungszeitpunkten auf. Die Themen, die die Seminarteilnehmer vor dem Besuch des Seminars aufgriffen, hatten eine größere Bandbreite als in den Gesprächen nach dem Seminarbesuch. Zur Gegenüberstellung werden zuerst die Äußerungen des ersten Erhebungszeitraums dargestellt. Zwei Studierende beschrieben hauptsächlich die fachliche Diversität, die vor Allem durch unterschiedliche „Stärken und Schwächen“ (B17-3w, Z. 78) zu beobachten wäre. Jede\*r habe andere Interessen, „jedem liegt was Anderes“ (Z. 58), stellte Studentin B17-3w fest. Außerdem sei der SU mit vielfältigen Schüler\*innen auch für die Lehrkraft „interessant und lehrreich“ (Z. 91). Interessanter empfand auch E18-2m den SU mit vielfältigen Schüler\*innen. Er sagte „wenn alle gleich wären [...] das wäre natürlich traurig“ (Z. 54). Neben Äußerungen zu unterschiedlichen Charakteren der Schüler\*innen, die als Mehrwert für den SU angesehen wurden, wurden auch Themen dargestellt, die dem inklusiven und dem kulturell offenen SU zugerechnet werden können. So zeigte sich eine Studentin begeistert von den Erfahrungen, die sie in einer Klasse mit einem Kind mit Down-Syndrom machen durfte. Sowohl für sie als Beobachterin aber auch für die Mitschüler\*innen, sei es ein

positives Erlebnis gewesen zu sehen, wie das Kind in die Klasse inkludiert wurde und Fairness das Gruppengeschehen bestimmte. Studentin E18-3w sah es als besonders wichtig an, zu verstehen, wo Schüler\*innen „herkommen [und] was sie mitbringen“ (Z. 49), um mit ihnen richtig umzugehen. Sie verfolge damit das Ziel, dass Schüler\*innen „sich respektiert [...] und richtig angenommen fühlen“ (Z. 50f).

Im zweiten Erhebungszeitpunkt wurden einige Aspekte des ersten Gesprächs aufgegriffen. So wurden bspw. fachliche Unterschiede in Form von „Stärken und Schwächen“ (B17-3w, Z. 65) und unterschiedlichen Lernwegen erwähnt. Student B18-2m äußerte sich ähnlich wie zum ersten Erhebungszeitpunkt und beschrieb, dass er es „irgendwie langweilig“ (Z. 81) fände, wenn alle gleich wären. Ein Großteil der Studierenden bezog sich nach dem Seminarbesuch allerdings auf das Miteinander und den Zusammenhalt, der sich aus einer Gruppe vielfältiger Persönlichkeiten ergeben könne. Dieser Aspekt war vor dem Seminarbeginn weniger intensiv beleuchtet worden. B17-1w beschrieb, dass es gar nicht auf die Sportart und das persönliche Talent ankomme, sondern, dass „das Miteinander dann zählt, dass man dann zusammenkommt“ (Z. 82f). Auch Studentin E18-1w gab an, dass Schüler\*innen „untereinander viel lernen“ (Z. 87f) und die „Gemeinschaft gestärkt werden“ (Z. 89) könne. Unterschiedliche Ansichten machten „alles viel [...] farbenfroher, viel schöner, viel [...] interessanter“ (E18-3w, Z. 85f) und unterschiedliche Erfahrungen und Meinungen könnten sich „dann ergänzen und befruchten“ (E18-2m, Z. 75f). Studentin B18-3w betonte, dass Schüler\*innen „für ihr weiteres Leben lernen“ (Z. 90f) und dadurch ein „Empathiegefühl“ (Z. 92) entwickeln könnten, dass ihnen auch in Situationen helfen könne, in denen ihnen jemand „anders [...] oder fremd“ (Z. 93) erscheine. Die Unterschiedlichkeit könne gemäß Student B18-1m auch dazu führen, dass weniger sportbegeisterte Schüler\*innen sich von Mitschüler\*innen „für sportliche Aktivität begeistern“ (Z. 99f) lassen würden.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass bei den Proband\*innen eine wesentlich positivere Einstellung gegenüber der allgemeinen Vielfalt als gegenüber der kulturellen Vielfalt der Schüler\*innen festgestellt werden kann.

### **6.4.3 Orientierungspunkte 2 und 3 zur Seminarwirksamkeit**

Zur Evaluation der Seminarwirksamkeit ist gemäß der dritten Ebene der sportpädagogischen Programmevaluation (Sygusch et al., 2013) zu überprüfen, ob im Interventionsprozess Veränderungen in den Operationszielen zu verzeichnen waren (OP 2) und

wie die Wirksamkeit im Kontext der Durchführung zu bewerten ist (OP 3, siehe Abbildung 27).

Die Operationsziele wurden im Rahmen der Seminarkonzeption auf Basis auf der theoretischen Herleitung und den Ergebnissen der Vorstudien mit Bedacht gewählt. Daraus ergab sich, dass das Operationsziel, die Steigerung der interkulturellen Kompetenz der Seminarteilnehmer\*innen, im Verlauf des Seminars nicht angepasst werden musste. Auch die darunterliegenden Teilziele, Steigerung des Fachwissens, des fachdidaktischen Wissens, der Interaktions- und Beziehungskompetenz und die Verbesserung der Einstellung zu kultureller Diversität im SU, wurden bis zur Beendigung des Seminars als sinnvoll erachtet und nicht adaptiert. Auch rückblickend erscheinen die gesetzten Ziele weiterhin sinnvoll und eine Adaption für kommende Durchführungen des Seminarkonzepts ist nicht vorgesehen.

Zur Evaluation der Wirksamkeit im Kontext der Durchführung des Seminarkonzepts können die Ergebnisse des ersten und zweiten Orientierungspunkts der zweiten Ebene herangezogen werden (siehe 6.3.1 und 6.3.2). Es konnte festgestellt werden, dass das Seminarkonzept angemessen häufig und auf gleichbleibendem Qualitätsniveau durchgeführt wurde. Weiterhin wurde durch die Analyse eines Items der Zwischenerhebung und des FBqual erkannt, dass die Studierenden die Möglichkeit, sich aktiv in das Seminar einzubringen, als hoch empfanden. Diese Ergebnisse spiegeln sich mit der inhaltlichen und methodischen Ausrichtung des Seminarkonzepts. Aufgrund dieser Feststellungen ist die positive Veränderung der Kompetenzselbst einschätzung der Seminarteilnehmer\*innen nachvollziehbar. Die Studierenden konnten im Seminarverlauf eine Vielzahl an Kompetenzen erwerben, die für den reflektierten Umgang mit kultureller Vielfalt im SU hilfreich sein können. Die diffuse Entwicklung der Einstellungen zu kultureller Vielfalt im SU ist ebenfalls erklärbar. So bot der Seminarbesuch zum einen die Möglichkeit vorhandene Barrieren und Unsicherheiten abzubauen. Gleichzeitig erzeugt die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand auch Unsicherheiten und Ängste, die sich aus der Komplexität und Vielseitigkeit des Themas ergeben. Die Veränderung von Einstellungen ist zudem ein langwieriger Prozess, bei dem, insbesondere bei tief verwurzelten Einstellungen, keine kurzfristigen, gravierenden Veränderungen zu erwarten sind.



## 6.5 Evaluation besonders wirksamer Elemente des Seminarkonzepts zur Steigerung der interkulturellen Kompetenz

Um einen Anhaltspunkt für die Erstellung weiterer Lehrveranstaltungen mit sozialen Lernzielen zu erhalten, soll im folgenden Kapitel herausgefunden werden, welche Elemente des Seminarkonzepts als besonders wirksam und förderlich wahrgenommen wurden. Dazu wird in diesem Kapitel der fünften forschungsleitenden Fragestellung ***„Welche strukturellen, inhaltlichen und methodischen Elemente des Seminarkonzepts dienen der Steigerung der interkulturellen Kompetenz der Teilnehmer\*innen?“***

(siehe Abbildung 24) nachgegangen.

Anhaltspunkte zur Beantwortung der Fragestellungen liefern insbesondere die post-Interviews mit Seminarteilnehmer\*innen und der FBqual, der bei der post-Erhebung ausgefüllt wurde. Bei beiden Erhebungsinstrumenten wurde die Frage *„Was empfinden Sie im Rückblick auf das Seminar als besonders hilfreich für Ihre Arbeit in Klassen mit Schüler\*innen aus verschiedenen Kulturen?“* gestellt. Die Antworten der Proband\*innen geben eine Vielzahl an Hinweisen darauf, welche methodischen und inhaltlichen Elemente des Konzepts positiven Einfluss auf die Entwicklung ihrer interkulturellen Kompetenz hatten.

Die grundlegende dreiteilige Struktur des Seminars wird von vielen Studierenden als hilfreich eingeschätzt. Dabei kommt wiederholt die Verzahnung von Theorie und Praxis zur Sprache. Eine Person gibt im Fragebogen stichpunktartig an, dass sie „wie die Themen behandelt wurden, sowohl theoretisch, als auch praktisch und in der Schule“ (BOTATN15) als hilfreich empfand. Student E18-2m bemerkt im Interview, dass es

„ohne den theoretischen Input zuvor, [...] einfach nur so ein Praxisseminar gewesen [wäre] und diese Verknüpfung zu der Theorie wär dann wahrscheinlich nicht da gewesen und es wär äh wesentlich weniger hängen geblieben“ (E18-2m, Z. 362ff).

Der theoretische Input wurde laut Studentin E18-3w dadurch aufgewertet, dass die Studierenden „selbst eine Präsentation machen [...] und [sich] selbst damit auseinandersetzen mussten“ (Z. 383f). Das ergab ihrer Aussage nach „noch mal ne andere Sichtweise auf die Dinge“ (Z. 384f). Insgesamt teilen eine Vielzahl der Studierenden die Meinung, dass die Vermittlung theoretischer Inhalte zum Seminarbeginn als sinnvoll empfunden wurde, um grundlegendes Wissen zu dem Thema zu erlangen und

eine gemeinsame Basis für den weiteren Seminarverlauf zu erhalten. Ausgehend von diesem Wissen, gab die Vielzahl an Aktionsformen, „mit denen im Unterricht die Vielfalt thematisiert werden kann“ (BDPAJA22), einigen Studierenden das Gefühl besser auf ihre zukünftige Tätigkeit als Lehrkraft vorbereitet zu sein.

Neben den theoretischen und praktischen Einheiten an der Universität wird auch die Erfahrung, eine Unterrichtsstunde in der Schule zu halten, von vielen Studierenden als hilfreich empfunden, da theoretisches Wissen, welches im Rahmen der angeleiteten Praxis selbst ausprobiert wurde, „auch gleich im SU umgesetzt wurde“ (B17-3w, Z. 618f). Dabei war es laut Aussage einiger Studierender bedeutsam, dass das Erlebte durch Reflexionsphasen verinnerlicht werden konnte. Einige Studierende erwähnen die unterschiedlichen Schulformen als wertvolle Erfahrung. Insbesondere der Unterricht in einer Mittelschule (Erlangen SS18) und in einer Berufsschulklasse mit Schüler\*innen mit Fluchterfahrung (Bayreuth SS18) werden als besonders lehrreich herausgestellt.

Eine Studentin nahm die gleichbleibende Struktur der einzelnen Seminareinheiten, bei denen „fast immer erst ein bisschen gesprochen, wiederholt [und dann] ein Rollenspiel gemacht“ (B17-1w, Z. 713f) wurde, als hilfreich wahr. Diese Struktur half ihr wieder „rein zu finden [...] ins Thema“ (B17-1w, Z. 718). Dies war insbesondere dann der Fall, wenn aufgrund von Feiertagen mehr als eine Woche zwischen den Einheiten lag.

Bezogen auf die inhaltliche Gestaltung des Seminarkonzepts erwähnen einige Studierende, dass es ihnen half, anhand von Handreichungen für Lehrer\*innen über die Gesetzeslage und Möglichkeiten des konstruktiven Umgangs mit kulturell vielfältigen Schüler\*innen informiert zu werden. Weiterhin war die praktische Seminareinheit auf einer Fremdsprache für viele Teilnehmer\*innen ein erkenntnisreiches Erlebnis, da man dadurch erfahren konnte welche Emotionen entstehen, wenn große Sprachbarrieren existieren. Gleichzeitig zeigte die Einheit auf, dass auch „bei Sprachbarrieren [...] guter SU“ (UOSEFN13) möglich sei.

Nachdem die Ergebnisse zu den einzelnen forschungsleitenden Fragestellungen in den zurückliegenden Kapiteln dargestellt wurden, erfolgt im nächsten Absatz ihre abschließende, zusammenfassende Beantwortung.

## 6.6 Abschließende Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellungen

### Erste forschungsleitende Fragestellung

**„Wie lässt sich die interkulturelle Kompetenz einer Sportlehrkraft bestimmen und wie lässt sich diese im Rahmen eines Modellentwurfs darstellen?“**

Die erste forschungsleitende Fragestellung befasst sich damit, wie sich die interkulturelle Kompetenz einer Sportlehrkraft bestimmen und im Rahmen eines Modellentwurfs darstellen lässt. Mithilfe einer integrativen Betrachtung der interkulturellen Kompetenz von Sportlehrkräften (siehe Kapitel 3) konnte eine Antwort auf die Frage gefunden werden. Es wurde herausgefunden, dass die interkulturelle Kompetenz einer Sportlehrkraft sowohl Aspekte der reinen (latenten) Kompetenz, als auch des Handelns in komplexen und ungewissen Situationen im SU (Performanz) beinhaltet. Die integrative Betrachtung stellt diese Vielschichtigkeit mithilfe zweier Modelle, dem Modell interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften (basierend auf Baumert & Kunter, 2013, siehe Abbildung 12) und einer Modifikation des Erlanger Kompetenzentwurfs Sport (Sygusch et al., zur Veröffentlichung eingereicht, siehe Abbildung 9 und Abbildung 14) dar. Dabei konnten die Aspekte *Identität einer Person*, Professionswissen (*Fach- und fachdidaktisches Wissen*), handlungsleitende Kognitionen (insbesondere in Form von *Einstellungen*) und selbstregulative Fähigkeiten (insbesondere in Form von *Interaktions- und Beziehungskompetenz*) als wesentliche Aspekte interkultureller Kompetenz identifiziert werden. Das Wirksamwerden der interkulturellen Kompetenz einer Sportlehrkraft wird dazu von vorliegenden Machtkonstellationen beeinflusst. Die erste forschungsleitende Fragestellung lässt sich somit mithilfe der integrativen Betrachtung beantworten, die in Kapitel 3 ausführlich beschrieben und in Kapitel 3.5 zusammengefasst und diskutiert wurde.

### Zweite forschungsleitende Fragestellung

**„Welche Einstellungen haben Sportlehramtsstudierende in Bezug auf kulturell vielfältige Schüler\*innen im SU?“**

Die zweite forschungsleitende Frage befasst sich mit den Einstellungen von Sportlehramtsstudierenden in Bezug auf kulturell vielfältige Schüler\*innen im SU. Wie in Kapitel 6.1 beschrieben, kommt das vorliegende Forschungsprojekt zu ambivalenten Ergebnissen und die Frage kann nicht eindeutig beantwortet werden.

Die erzielten Ergebnisse zeigen auf, dass sowohl positive, kulturbejahende als auch negative, der kulturellen Vielfalt von Schüler\*innen negativ gegenüberstehende Einstellungen unter Sportlehramtsstudierenden vorzufinden sind. Auch besorgte und geteilte Einstellungen konnten im Rahmen der Studie identifiziert werden. Da die Ergebnisse zweier Teile der Studie (Erste Vorstudie und FBquan) auf eine positive Einstellung der Studierenden schließen lassen und nur ein Teil (qualitative Interviewerhebung) ambivalente Ergebnisse liefert, kann eine positive Einstellung von Sportlehramtsstudierenden zu kulturell vielfältigen Schüler\*innen allenfalls vorsichtig vermutet werden.

### **Dritte forschungsleitende Fragestellung**

***„Ermöglicht die Konzeption und Durchführung des Seminarkonzepts, dass sich die Einstellungen und die Kompetenzselbsteinschätzungen von Sportlehramtsstudierenden zu kultureller Vielfalt verbessern können?“***

Zur Beantwortung der dritten forschungsleitenden Fragestellung wurde die Seminar-konzeption (siehe Kapitel 6.2) und die Seminardurchführung (siehe Kapitel 6.3) evaluiert.

Gemäß der ersten Ebene der sportpädagogischen Programmevaluation (Sygusch et al., 2013) ist für eine zielführende Konzeption eine theoretische Verortung und Fundierung notwendig (siehe Kapitel 6.2.1). Weiterhin bedarf es theoretisch begründeter Operationsziele (siehe Kapitel 6.2.2) und konkreter theoretisch begründeter Inhalte und Methoden (siehe Kapitel 6.2.3). Anhand der durchgeführten Analyse, konnte nachgewiesen werden, dass das in der vorliegenden Arbeit entwickelte und durchgeführte Seminarkonzept theoretisch fundiert und verortet ist. Weiterhin konnten Operationsziele und dazu passende Inhalte und Methoden identifiziert werden.

Die zweite Ebene der sportpädagogischen Programmevaluation (Sygusch et al., 2013) beschreibt Orientierungspunkte für die Durchführung des Seminarkonzepts. Demnach ist es bedeutsam, dass das Seminar ausreichend häufig, richtig und hochwertig umgesetzt wird (siehe Kapitel 6.3.1), dass sich die Teilnehmer\*innen ausreichend in das Angebot involvieren (siehe Kapitel 6.3.2) und, dass vorgegebene Operationsziele, Inhalte und Methoden von den Teilnehmer\*innen akzeptiert werden (siehe Kapitel 6.3.3). Die sich aus den Orientierungspunkten ergebenden Fragen konnten positiv beantwortet werden.

Die beschriebenen Analysen lassen somit eine Aussage zur dritten forschungsleitenden Fragestellung zu. Das entwickelte Seminarkonzept wurde so konzipiert und durchgeführt, dass sich die Einstellungen und die Kompetenzselbsteinschätzungen von Sportlehramtsstudierenden zu kultureller Vielfalt verbessern konnten.

#### **Vierte forschungsleitende Fragestellung**

***„Wie entwickeln sich Einstellungen und Kompetenzselbsteinschätzung der Studierenden durch den Seminarbesuch?“***

Zur Beantwortung der vierten forschungsleitenden Fragestellung wurden zwei Hypothesen aufgestellt, die sich mit der Entwicklung der Kompetenzselbsteinschätzung (siehe Kapitel 6.4.1) und Einstellungen (siehe Kapitel 6.4.2) der Seminarteilnehmer\*innen befassen.

**Entwicklung der Kompetenzselbsteinschätzung:** Die Entwicklung der Kompetenzselbsteinschätzung der Seminarteilnehmer\*innen zum Umgang mit kulturell vielfältigen Schüler\*innen im Vergleich zur Kontrollgruppe wurde mithilfe von qualitativen und quantitativen Daten überprüft. In den Kompetenzfacetten Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und Interaktions- und Beziehungskompetenz konnten mit quantitativen Methoden signifikant positive Ergebnisse erzielt werden. Die Ergebnisse der qualitativen Analyse stützen diese Ergebnisse, erreichen aber eine geringere Deutlichkeit. Somit kann eine positive Entwicklung der Kompetenzselbsteinschätzung beobachtet werden.

**Entwicklung der Einstellungen:** Bei der quantitativen Überprüfung der Einstellungsveränderungen konnten keine signifikanten Ergebnisse erzielt werden. Die qualitative Erhebung kommt zu nicht einheitlichen und stark individuellen Ergebnissen, die in unterschiedliche Richtungen zeigen.

Die vierte forschungsleitende Frage lässt sich somit wie folgt beantworten. Die Kompetenzselbsteinschätzung der Studierenden entwickelt sich durch den Seminarbesuch positiv, während sich die Einstellungen der Studierenden stark unterschiedlich und in verschiedene Richtungen entwickeln.

#### **Fünfte forschungsleitende Fragestellung**

***„Welche strukturellen, inhaltlichen und methodischen Elemente des Seminarkonzepts dienen der Steigerung der interkulturellen Kompetenz der Teilnehmer\*innen?“***

Die forschungsleitende Fragestellung kann mithilfe von Aussagen der Seminarteilnehmer\*innen zu ‚besonders hilfreichen Aspekten des Seminars‘ beantwortet werden. Diese Aussagen wurden im Rahmen der post-Interviews und in der post-Erhebung mithilfe des FBqual getätigt. Eine Vielzahl der Antworten bezieht sich auf die dreiteilige Struktur des Seminars. Die Teilnehmer\*innen schätzen diese Struktur, da sie ihnen ermöglichte das Thema theoretisch zu erfassen, unter Anleitung praktisch zu erfahren und zu reflektieren und im SU mit Schüler\*innen anzuwenden. Insbesondere die Verknüpfung von Theorie und Praxis, die den Grundlagen der Erwachsenenpädagogik (Bartz et al., 2004) folgt, wurde wiederholt als positiv und hilfreich für nachhaltiges Lernen beschrieben. Weiterhin wurde die Verpflichtung sich selbstständig im Rahmen einer Kurzpräsentation mit einem Thema auseinanderzusetzen und dieses nach der Präsentation zu diskutieren, als lernförderlich empfunden, da dies zu einer vertieften, selbstgesteuerten Auseinandersetzung mit dem Thema führte.

Die sowohl körperliche als auch geistige Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Inhalten anhand vielfältiger Aktionsformen wurde als positiv erwähnt. Auch dieses Prinzip folgt den Grundlagen der Erwachsenenpädagogik (Bartz et al., 2004) und führte nach Aussagen der Teilnehmer\*innen dazu, dass Inhalte verinnerlicht wurden. Zur Verinnerlichung der bearbeiteten Themen wurden wiederholt der Rückbezug zu vorhergehenden Veranstaltungen und die Reflexion der Erlebnisse, bspw. in Form von Rollenspielen, erwähnt. Weiterhin betonen die Teilnehmer\*innen das Erleben unterschiedlicher Schulformen mit vielfältigen Schüler\*innentypen und die Möglichkeit, sich an den Schulen in Form eines Unterrichtsversuchs einbringen zu können, als besonders förderlich für ihre zukünftige Tätigkeit als Lehrkraft.

Weiterhin wurde die Arbeit mit Handreichungen für Lehrkräfte im Umgang mit kulturell vielfältigen Schüler\*innen wiederholt als besonders hilfreich erwähnt. Dies lässt sich damit erklären, dass das Thema, wie in der dritten Vorstudie erhoben, eine besondere Herausforderung für Lehrkräfte ist, sie sich teilweise überfordert fühlen und Unterstützung wünschen. Auch das Thema Sprachbarrieren, welches im praktischen Teil bearbeitet wurde, wird vielfach erwähnt. Hier ist allerdings zu beachten, dass weniger das Thema, dafür umso mehr das Erleben fehlender Sprachkompetenz im Umgang mit einer fremdsprachlichen Lehrkraft, als besonderes Erlebnis geschildert wird. Es ist zu beobachten, dass die Studierenden diese Einheit aufgrund der angewendeten Methode als besonders förderlich einschätzen.

## **7 Diskussion der Studie**

Ziel des folgenden Kapitels ist es, zum einen Stärken aber auch mögliche Limitationen der vorliegenden Studie darzustellen und zu diskutieren. Dazu wird die integrative Betrachtung interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften (Kapitel 3), die die Grundlage für Intervention und Datenerhebung und -analyse bildet, aufgegriffen und mithilfe von bereits vorliegenden Forschungserkenntnissen eingeordnet. Weiterhin werden die Methodik und die Seminarwirksamkeit diskutiert.

### **7.1 Integrative Betrachtung interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften**

Die in dieser Arbeit entwickelte integrative Betrachtung interkultureller Kompetenz stellt die Grundlage der Interventionsstudie dar und wird im Verlauf der Studie, bspw. bei der Seminarkonzeption und der Datenerhebung und -analyse, wiederholt aufgegriffen. Sie ergibt sich im Wesentlichen aus einer hermeneutischen Literaturanalyse, die vor der Hauptstudie durchgeführt wurde und ist somit theoretisch hergeleitet und belegt. In der Betrachtung wird die Kompetenz von Sportlehrkräften als Zusammenspiel von kognitiven und performativen Fähigkeiten, die einander bedingen und im SU nicht losgelöst voneinander funktionieren, verstanden. Diese Positionierung widerspricht der Auffassung einiger Autoren\*innen, die Kompetenz und Performanz klar voneinander trennen (Barth, 2012; Dorn, 2016; Lehman-Grube & Nickolaus, 2009). Andere Autoren\*innen sind der Überzeugung, dass das Handeln einer Sportlehrkraft davon abhängt, was im Kopf der Person passiert und lehnen diese strikte Trennung ab (Baumgartner, 2018; Mägdefrau, 2017). Der Verfasser der vorliegenden Arbeit folgt dieser Überzeugung, da eine interkulturell kompetente Lehrkraft, die auch als solche wahrgenommen werden möchte, nicht lediglich über theoretische Konzepte und eine diversitätsbejahende Einstellung verfügen sollte. Kognitive Fähigkeiten müssen in tatsächliches Handeln übertragen werden, um interkulturelle Kompetenz im SU wirken zu lassen. Nur so kann eine Sportlehrkraft verständnisvoll mit der Individualität von Schüler\*innen umgehen, kreative Lösungsmöglichkeiten für individuelle Anliegen finden oder interkulturelles Lernen von Schüler\*innen anleiten. Ein Kompetenzverständnis, das Kompetenz als rein kognitives Phänomen beschreibt, ist aus Sicht des Forschers für den SU nicht anwendbar. Aus diesem Grund wird der Kompetenzbegriff in der vorliegenden Arbeit im Sinne einer Handlungskompetenz verwendet.

Die integrative Betrachtung basiert zum einen auf dem adaptierten Modell professioneller Handlungskompetenz im Lehrerberuf (Baumert & Kunter, 2013), das die Vielschichtigkeit von interkultureller Kompetenz und die hierarchischen Anordnung der einzelnen Komponenten aufzeigt. Innerhalb welcher Prozesse und auf welchen Anforderungsniveaus Wissensaspekte interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften im SU wirksam werden können, wurde mithilfe einer Modifikation des Erlanger Kompetenzentwurfs Sport (Sygusch et al., zur Veröffentlichung eingereicht) spezifiziert. So wurde für ausgewählte Beispiele des Fachwissens und des fachdidaktischen aufgezeigt, wie interkulturelle Kompetenz im Handeln einer Sportlehrkraft beim Wissenserwerb und bei der Nutzung des Wissens wiederzufinden sein kann. Der Ansatz, Kompetenz- und Performanzverständnis zur interkulturellen Handlungskompetenz von Sportlehrkräften zusammenzufassen und diesen Anhand von Modellen zu darzustellen, stellt eine Innovation in der Sportpädagogik dar. Mit ihrem ganzheitlichen, integrativen Ansatz und der aufgelösten Trennung von Kompetenz und Performanz trägt die vorliegende Arbeit dazu bei, theorie- und praxisbasierte Evidenz für die Beschreibung interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften zu generieren.

## **7.2 Methodik**

### **7.2.1 Intervention**

#### **Konzeption**

Die Intervention der Studie wurde in Form eines selbst entwickelten Sportpädagogikseminars im universitären Kontext mit Sportlehramtsstudierenden durchgeführt. Die Seminarkonzeption erfolgte auf Basis von miteinander vernetzten Ergebnissen einer hermeneutischen Literaturanalyse und den Ergebnissen dreier Vorstudien mit Sportlehramtsstudierenden und Sportlehrkräften. Somit konnten theoretische Befunde der sportpädagogischen Literatur mit alltagspraktischen Erkenntnissen von Lehrkräften gespiegelt und zu einem gemeinsamen Vorgehen zusammengefasst werden. Die Literaturanalyse ergab neben Erkenntnissen zur inhaltlichen Struktur des Konzepts und zu Möglichkeiten der Steigerung der interkulturellen Kompetenz von Personen auch Ideen zur methodisch-didaktischen Gestaltung der Seminareinheiten. Weiterhin führte insbesondere das Gruppeninterview mit neun gymnasialen Sportlehrkräften (Vorstudie 3, Kapitel 5.3.4) zu vertieften Erkenntnissen darüber, welche Bedürfnisse bei Sportlehrkräften in Bezug auf kulturell vielfältige Schüler\*innen existieren und welche Schwerpunkte bei der Konzeption des Seminars gesetzt werden sollten. Um Einfluss



auf alle Facetten interkultureller Kompetenz zu nehmen, wurde das Konzept in primär theoretische und primär praktische Einheiten gegliedert. Weiterhin wurde der didaktische Grundsatz eines sich steigernden Schwierigkeitsgrads in den Lerneinheiten berücksichtigt. Das Konzept beginnt mit der Vermittlung von theoretischem Wissen und Erfahrungen zur eigenen Persönlichkeit, durchläuft die zweite Phase mit praktischen, didaktisch aufbereiteten Erfahrungen in der Turnhalle und steigert sich hin zur selbstständigen Durchführung einer Unterrichtseinheit mit Schüler\*innen. Weiterhin wurde durch die Berücksichtigung der Grundlagen der Erwachsenenpädagogik (Bartz et al., 2004) und der kompetenzorientierten Aufgabenkultur (in Anlehnung an Pfitzner, 2014), ein wirksamer Wissenstransfer erzielt.

### **Durchführung**

Die Durchführung des Seminarkonzepts erfolgte zweimalig an der Universität Bayreuth und einmalig an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg sowie an dazugehörigen Partnerschulen. Aufgrund der zur Verfügung gestellten Räumlichkeiten und der unkomplizierten und zielgerichteten Kommunikation und Organisation mit den Partnerschulen und Gastdozierenden, konnten alle Seminareinheiten absolviert werden. Bezüglich der Gruppengröße konnten im Verlauf der Durchführung Unterschiede festgestellt werden. Die zweite Kohorte an der Universität Bayreuth (SS 2018) umfasste neun Studierende, was insbesondere bei der zweiten Seminarphase (Angeleitete Praxis) zu Herausforderungen führte. Aktionsformen, die darauf basieren, dass zwei oder mehrere Teams miteinander konkurrieren, konnten zwar grundsätzlich durchgeführt werden, eine höhere Zahl an Teilnehmer\*innen führt jedoch zu mehr Interaktionen und zu einem lebendigeren und intensiveren Ergebnis. Eine weitere Verkleinerung der Teilnehmerzahl durch Absenzen oder Verletzungen in dieser Phase hätte zu Problemen bei der Durchführung führen können. In den anderen zwei Kohorten (Bayreuth Sommersemester 2017 und Erlangen Sommersemester 2018) wurde das Seminar von jeweils ca. 20 Studierenden besucht. Diese Studierendenzahl war in der zweiten Phase ebenfalls Auslöser für Herausforderungen. So war die Zahl der Teilnehmer\*innen für einige der durchgeführten Aktionsformen zu hoch, so dass teilweise mit Auswechsellspieler\*innen agiert werden musste. Trotz der Wechsel konnten die Operationsziele der Einheiten ausnahmslos erreicht werden, da auch anhand von Beobachtungen Reflexionsprozesse ausgelöst werden konnten. Ein weiterer Nachteil der großen Zahl an Seminarteilnehmer\*innen offenbarte sich in der drit-

ten Seminarphase (Lehrversuche). Wie in den Ergebnissen der Seminarevaluation ersichtlich, wurde die Möglichkeit einen Unterrichtsversuch durchzuführen sehr positiv bewertet. Bei einer hohen Anzahl an Teilnehmer\*innen ist es allerdings nicht möglich, alle oder zumindest viele Teilnehmern\*innen einen Unterrichtsversuch durchführen zu lassen. Aufgrund der beschriebenen Herausforderungen in der zweiten und dritten Phase des Seminarkonzepts wird eine Gruppengröße von ca. 12 bis 16 Teilnehmer\*innen als optimal eingeschätzt.

Der Wechsel von Partnerschulen, der dazu führte, dass jede Kohorte mindestens zwei unterschiedliche Schulformen kennenlernte, hatte einen positiven Effekt auf den Lernerfolg der Studierenden. Dieser Wechsel bietet eine Möglichkeit die Vielfalt von Schüler\*innen induktiv zu vermitteln und ermöglicht es Schüler\*innen und Schulkulturen abseits der individuell studierten Schulform kennenzulernen. Die Reflexion der Schulbesuche fiel sehr unterschiedlich aus. Stets stand dabei aber der Mehrwert der Erfahrung im Fokus.

Mit Rückblick auf die absolvierten Seminareinheiten kann weiterhin festgehalten werden, dass die Berücksichtigung der Grundlagen der Erwachsenenpädagogik (Bartz et al., 2004) und einer kompetenzorientierten Aufgabenkultur (in Anlehnung an Pfitzner, 2014) einen positiven Einfluss auf den Seminarverlauf hatten. Die Offenheit der gestellten Aufgaben, in denen versucht wurde die Lebenswelt der Seminarteilnehmer\*innen aufzugreifen, führte in vielen Fällen zu vertieften Gesprächen im Plenum. Dabei war regelmäßig ein hoher Grad an Selbstreflexion zu erkennen. In allen Kohorten war ein offenes Seminarklima vorzufinden, bei dem Redebeiträge wertschätzend aufgenommen wurden. Dadurch konnte erreicht werden, dass stellenweise private Informationen der Lebensgeschichte der Teilnehmer\*innen geäußert und in Bezug zum besprochenen Thema gesetzt wurden. Weiterhin erhielten die Studierenden im Verlauf einiger Seminareinheiten Beobachtungsaufträge, ihr eigenes Verhalten und ihre Emotionen in Alltagssituationen zu studieren. Im Rahmen von Rückblicken zu Beginn der Folgeeinheiten wurden die Erlebnisse gemeinsam besprochen. Dadurch konnte Vorwissen aktiviert und vertieft werden und der Seminarverlauf wurde mit Erfahrungen der Lebenswirklichkeit der Teilnehmer\*innen bereichert.

Zusammenfassend kann das Seminar aufgrund der vielfältigen Informationen, die bei der Konzeption berücksichtigt wurden (vgl. Kapitel 6.2), und der vielseitigen und ab-

wechslungsreichen Durchführung als umfassend und zielgerichtet eingeschätzt werden. Die Rückmeldungen der Studierenden spiegeln diese positive Einschätzung. Das Seminar wurde zumeist als sinnvoll für die zukünftige Tätigkeit als Lehrkraft empfunden. Insbesondere die Verknüpfung von Theorie, Praxis und Lehrerfahrungen wurde als innovativ beschrieben, da ein solcher Seminarverlauf in anderen Seminaren so nicht vorzufinden sei.

### 7.2.2 Evaluation

Das Kerninteresse der Intervention bestand darin, herauszufinden, ob die interkulturelle Kompetenz der Sportlehramtsstudierenden durch einen Seminarbesuch im Vergleich zu einer Kontrollgruppe gesteigert werden kann. Weiterhin sollte geklärt werden, aufgrund welcher Eigenschaften der Seminarkonzeption und -durchführung eine mögliche Steigerung erreicht werden konnte. Dazu orientierte sich die Evaluation der Studie an den Orientierungspunkten der Programmevaluation in der Sportpädagogik (Sygusch et al., 2013; siehe Kapitel 6.2, 6.3 und 6.4). Die Orientierungspunkte bieten einen Rahmen, um Studien kritisch zu reflektieren und hinsichtlich der drei Evaluationsebenen *Konzeption*, *Durchführung* und *Wirksamkeit* zu bewerten. Das Verfolgen der Orientierungspunkte wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit als sinnvoll und gewinnbringend empfunden. Da es sich in der vorliegenden Arbeit um eine Interventionsstudie handelt, bei der eine Seminarkonzeption erarbeitet und diese anschließend durchgeführt und evaluiert wurde, begleiteten die Evaluationsebenen den Prozess des Forschungsprojektes und bildeten den Studienverlauf passend ab. Die formulierten Orientierungspunkte innerhalb der Evaluationsebenen leiteten die vertiefte Auseinandersetzung mit dem Forschungsprozess.

Die Evaluation erfolgte zudem anhand eines Mixed-Methods-Designs mit Kontrollgruppe. Dazu wurden sowohl qualitative als auch quantitative Daten der Interventionsgruppe und quantitative Daten der Kontrollgruppe erhoben und analysiert. Der Mixed-Methods-Ansatz ermöglicht es sowohl den individuellen Status und Prozesse der Veränderung interkultureller Kompetenz zu verstehen (quantitativ) und zu erklären (qualitativ). Daten, die aus unterschiedlichen Quellen stammen und zu unterschiedlichen Zeitpunkten erhoben wurden, konnten bei der Evaluation berücksichtigt werden und zu einer mehrperspektivischen Betrachtung beitragen. Dabei wurden grundlegende Vorgaben zum Erreichen einer hohen Datenqualität und -güte, sowohl bei der qualitativen als auch quantitativen Datenerhebung, beachtet. Schwächen der Datenerhebung

wurden benannt, was die Einordnung der erzielten Ergebnisse ermöglicht. Die Anwendung der Datentriangulation kann als Stärke der Studie beschrieben werden. Sie führte dazu, dass qualitative und quantitative Methoden zum Erkenntnisgewinn beitrugen. Das gewählte Vorgehen, die quantitativen Ergebnisse mit qualitativen Ergebnissen zu stützen und zu vertiefen kann als sehr wirkungsvoll beschrieben werden. Außerdem konnten teilweise widersprüchliche Ergebnisse gefunden und aufgeklärt werden. Somit entstand ein Mehrwert für die fachwissenschaftliche Diskussion. Ein bedeutender Grundsatz der Datentriangulation, keine Methode der Datenerhebung oder -analyse als höherwertig zu betrachten, wurde bei der Ergebniszusammenführung berücksichtigt. Aufgrund der vorliegenden Ergebnisse können die Instrumente und Methoden der Evaluation als geeignet und zielgerichtet beschrieben werden.

Zusammenfassend kann man in der vorliegenden Studie von einer komplexen und teilweise innovativen Methodik sprechen. Komplex aus dem Grund, dass eine umfassende Datenerhebung und -analyse notwendig war, um in Form einer integrativen Betrachtung interkultureller Kompetenz, die theoretische Grundlage für die Studie zu erarbeiten. Darauf aufbauend wurde ein Seminarkonzept zur Bildung von Sportlehrer\*innenstudierenden, unter Berücksichtigung der Ergebnisse mehrerer Vorstudien, entwickelt und durchgeführt. Das simultan entwickelte und durchgeführte Evaluationskonzept, mit seiner Anlage im Mixed-Methods-Design, ist ebenfalls als umfassend einzuschätzen. Es liefert Ergebnisse, die bestehende Forschungsergebnisse erweitern und vertiefen und neuen Erkenntnisgewinn zur Steigerung interkultureller Kompetenz in der Sportlehrer\*innenbildung generieren. Die Methodik kann als teilweise innovativ eingeordnet werden, da zwar bereits grundsätzliche Forschungsanstrengungen zur Steigerung interkultureller Kompetenz vorliegen, diese allerdings bislang nicht im Setting der Hochschule und im Mixed-Methods-Design durchgeführt wurden.

### **7.2.3 Methodische Restriktionen**

Die methodische Herangehensweise unterliegt einigen Restriktionen, die in diesem Kapitel dargestellt werden sollen. Die englischen Originalfragebögen wurden im Rahmen eines Forschungsprojekts von einer englischen Muttersprachlerin ins Deutsche übersetzt (Feyerer et al., 2014). Hierbei aufgekommene Herausforderungen der Übersetzung wurden bestmöglich gelöst. Dadurch entstehende Verständlichkeitsprobleme wurden ebenfalls betrachtet und die Fragebögen überarbeitet. Aufgrund der Adaption und Erweiterung des Fragebogens im Rahmen der vorliegenden Studie, muss damit

gerechnet werden, dass bei einigen Items erneut Verständlichkeitsprobleme vorliegen, die zu einer Verzerrung der Ergebnisse beitragen können.

Weiterhin wurden im vorliegenden Projekt die Selbsteinschätzung der Studierenden in Bezug auf Kompetenz und Einstellung erhoben. Somit kann keine Aussage über die tatsächlich messbare Kompetenz oder Einstellung der Studierenden getroffen werden. Die Ergebnisse können somit allenfalls als Indikator für die interkulturelle Kompetenz der Studierenden in Handlungssituationen verstanden werden.

Die erklärte Gesamtvarianz erreichte mit 39,5 % (TEIP) und 38,4 % (SACIE-R) geringere Werte als in den übersetzten Ursprungsinstrumenten (TEIP: 50,77 %, SACIE-R: 55,88 %). Dennoch kann von den in der vorliegenden Studie berechneten Faktoren ein beträchtlicher Teil der Varianz erklärt werden.

### **7.3 Seminarwirksamkeit**

Das Hauptziel des vorliegenden Forschungsprojekts, die Steigerung der interkulturellen Kompetenz der Seminarteilnehmer\*innen, soll im Folgenden diskutiert werden. Dazu wird interkulturelle Kompetenz, wie bereits in vorherigen Kapiteln, in seine Hauptfacetten unterteilt dargestellt.

#### **7.3.1 Entwicklung des Fachwissens**

In der Arbeit konnte ausführlich dargelegt werden, dass Fachwissen, bspw. zur Individualität und unterschiedlichen Lebensweisen von Schüler\*innen, zu verschiedenen Verwendungen des Körpers als Träger sozialer Praktiken, zu Auslösern von Fremdheitsempfindungen, zum Bewusstsein über die eigene Kulturgebundenheit oder zur Über- und Unterprivilegiertheit von Personen und dessen Bedeutung für das eigene Handeln, ein wesentlicher Bestandteil interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften ist (siehe Kapitel 3.2.1). Da in publizierten Studienergebnissen bereits Verbesserungen der Sachkompetenz (Grimminger, 2009), erweitertes Wissen über andere Kulturen (Ko et al., 2015) und gesteigertes Wissen zu interkultureller Erziehung (Sparks & Vemer, 1995) erzielt werden konnten, bestand die Erwartung, das Fachwissen auch bei Studierenden im Setting Hochschule steigern zu können.

Die in Kapitel 6.4.1.1 beschriebenen Ergebnisse der Studie entsprechen den Ergebnissen früherer Forschungsanstrengungen und zeigen eine signifikante Steigerung der Selbsteinschätzung in Bezug auf das Fachwissen der Seminarteilnehmer\*innen im

Vergleich zur Kontrollgruppe. Aus den Items, die der Subskala Fachwissen zugrundeliegend, lassen sich Vermutungen über die Steigerung des Fachwissens in Verbindung mit dem Seminarkonzept anstellen. Aus der Sicht des Forschers war es bedeutsam, einen theoretischen Einstieg in das Thema zu finden, um den Teilnehmer\*innen einen Zugang zum Thema zu bieten und Grundlagen für spätere Inhalte zu legen. Somit lässt sich die positive Entwicklung der Fragebogenitems zu *Kenntnissen über die Gesetzesgrundlage zu Inklusion* und zum *theoretischen Wissen im Umgang mit vielfältigen Personen* erklären. Die angestrebte Nähe des Seminarkonzepts zur Lebenswelt der Studierenden mit dem Ziel, sie auf das Aufgabengebiet einer Sportlehrkraft vorzubereiten, liefert einen Erklärungsansatz für die positive Entwicklung des *Wissens zur Planung und Durchführung von Unterrichtseinheiten mit Fokus auf das Thema interkulturelles Lernen*.

Auch mithilfe der Analyse der Interviewausschnitte konnte festgestellt werden, dass Steigerungen im Fachwissen zu verzeichnen waren. Hier wird jedoch deutlich, dass das Seminar lediglich als Einstieg in das Thema empfunden wurde der einen Grundstein zur weiteren Auseinandersetzung bietet. Um vertieftes Fachwissen zum komplexen Thema *kulturelle Diversität* und deren Auswirkung auf die Tätigkeit als Sportlehrkraft zu vermitteln, wäre wesentlich mehr Zeit notwendig gewesen. Das hätte jedoch den Rahmen eines Universitätsseminars, welches auch Ziele in anderen Facetten interkultureller Kompetenz verfolgt, gesprengt. Der Forscher ist dabei der Überzeugung, dass es weder möglich noch notwendig ist, Fachwissen über jede existierende Kultur und bis ins kleinste Detail zu erlangen. Vielmehr ist es bedeutsam grundsätzliches Wissen über den Umgang mit Fremdheitserlebnissen und Situationen der Verunsicherungen zu erwerben, dieses flexibel und situationsgerecht einzusetzen und dadurch seinen Erfahrungs- und Wissensschatz in immer neuen Situationen eigenständig zu erweitern. Im theoretischen Teil des Seminars wurden deshalb grundlegende Aspekte interkulturellen Lernens bearbeitet. Auf konkrete Themen des SU, wie der *Unterschied zwischen Jungen und Mädchen* und *Muslimen im SU*, wurde allenfalls exemplarisch eingegangen. Die Einschätzungen der Seminarteilnehmer\*innen, noch nicht alles zum Thema zu wissen und noch Lernbedarf zu haben, erklären sich somit aus dem beschriebenen Umstand. Die signifikante Steigerung der Einschätzung des Fachwissens auf ein mittleres Niveau ist somit als positives, im Rahmen eines Seminars kaum zu übertreffendes Ergebnis zu bewerten.

### 7.3.2 Entwicklung des fachdidaktischen Wissens

Die Relevanz fachdidaktischen Wissens für die interkulturelle Kompetenz einer Sportlehrkraft wurde im Rahmen der Arbeit ausführlich dargestellt (siehe Kapitel 3.2.1). So ist es von hoher Bedeutung, dass eine Lehrkraft die diagnostische Kompetenz besitzt, Bedürfnisse in einer Lerngruppe zu erkennen und (interkulturelle) Lernprozesse anhand spezifisch ausgewählter und aufbereiteter Inhalte gemeinsam mit Schüler\*innen zu inszenieren. Sie sollte in der Lage sein, im SU eine Atmosphäre zu schaffen, bei der sich alle Schüler\*innen wohl und akzeptiert fühlen. Zentrales Merkmal des fachdidaktischen Wissens zur Erreichung interkultureller Lernziele ist die Fähigkeit, Reflexionsprozesse zu begleiten, um Erfahrungen als Bildungsanlass aufzugreifen, zum Nachdenken anzuregen und daraus mglw. Erkenntnisse für das alltägliche Leben zu generieren.

Betrachtet man die Ergebnisse vorliegender Interventionsstudien zur interkulturellen Kompetenz von Lehrkräften, so fällt auf, dass bislang nur Grimminger (2009) Effekte auf das fachdidaktische Wissen von Studienteilnehmern nachweisen konnte. Nach dem Besuch der Fortbildung fühlten sich die Lehrkräfte hochsignifikant kompetenter interkulturelle Lern- und Bildungsprozesse zu planen, durchzuführen und gemeinsam mit Schüler\*innen zu reflektieren.

Ähnliche Ergebnisse konnten auch in der vorliegenden Studie erzielt werden (siehe Kapitel 6.4.1.2). Die Studie kam auf quantitativer Ebene zu dem Ergebnis, dass sich die Einschätzung des fachdidaktischen Wissens der Seminarteilnehmer\*innen im Vergleich zur Kontrollgruppe signifikant steigerte. Insbesondere bezüglich der Reflexionsfähigkeit konnte ein hochsignifikantes Ergebnis mit hoher Effektstärke erzielt werden. Somit kann vermutet werden, dass die hohe Praxisorientierung des Seminars mit einer Vielzahl an Aktionsformen und anschließenden Reflexionsphasen und insbesondere die Praxiseinheit zu Reflexionsmöglichkeiten im SU, einen großen Einfluss auf das fachdidaktische Wissen der Studierenden hatte. Aus der Sicht des Forschers ist dies bedeutsam, da diese Fähigkeit ein Kernelement interkulturellen Lernens darstellt. Außerdem entwickelt sich die Einschätzung der Seminarteilnehmer\*innen, abschätzen zu können was Schüler\*innen von dem was man erklärt hat verstanden haben, signifikant positiver als bei der Kontrollgruppe. Auch in Bezug auf diese Steigerung der Kompetenzselbsteinschätzung wird die Bedeutung des Praxisanteils und insbesondere die Möglichkeit einen Unterrichtsversuch zu halten als hoch eingeschätzt.

Die Ergebnisse der qualitativen Untersuchungsmethoden zeigen ebenfalls eine deutliche Steigerung des fachdidaktischen Wissens auf. Positiv zu erwähnen ist, dass Seminarteilnehmer\*innen Teile der inhaltlichen und methodischen Konzeption des Seminars in ihr eigenes Handlungsrepertoire als Sportlehrkraft übernommen haben. Aus Sicht des Forschers ist dies mit der stringenten Verfolgung des Seminarplans und den vielfältigen Inhalten und Vermittlungsmethoden<sup>12</sup> zu erklären. Weiterhin fokussierte der Forscher als Seminarleiter stark darauf, ein stets ähnliches Reflexionsmuster zu verfolgen, das soziales Lernen ermöglicht. Dabei werden nach Aktionsformen oder Spielen, die für die Seminarteilnehmer eine neue Erfahrung darstellen oder gar kleine Krisen auslösen, entstandene Emotionen erfragt, eingeordnet und Bezüge zu Alltagssituationen hergestellt. Dieses Reflexionsmuster lässt sich in einigen Interviewaussagen nach dem Seminarbesuch wiederfinden.

Wie auch beim Fachwissen gaben die Studierenden an, einen ersten Einblick in die Fachdidaktik interkulturellen Lernens erhalten zu haben. Sie beschreiben bspw. sie hätten Wissen darüber erworben, welche konkreten Themen man aufgreifen kann. Besonders eindrucksvoll beschrieb Student E18-2m seine Steigerung des fachdidaktischen Wissens:

„Ich hab ne Stunde gehalten und das hat, net nur weil das funktioniert hat, äh ich hab auch andere Stunden gesehen und die Stundeninhalte und ich hätte jetzt viel Beispiele, Ideen und viel Input wo ich jetzt direkt starten könnte und äh ja, vielleicht auch das an anderen Stellen anders machen würde und so ne eigene Vorstellung dazu hätte und ich würd mir das zutrauen“ (E18-2m, Z. 287ff).

In der Aussage, aber auch in einer Vielzahl anderer Äußerungen, wird die Bedeutung des praktischen Teils des Seminars, sowohl unter Leitung des Forschers als auch im Unterrichtsversuch in Schulen, deutlich. Die Steigerung des Schwierigkeitsgrads wird dabei als gewinnbringend eingeschätzt, da sie den Seminarteilnehmer\*innen die Möglichkeit gibt, Methoden und Aktionsformen im geschützten, universitären Kontext auszuprobieren bevor sie eigenständig mit Schüler\*innen angewendet werden. Aus den Ergebnissen kann geschlussfolgert werden, dass die praktischen Elemente des Seminarkonzepts stark zur Steigerung des fachdidaktischen Wissens beigetragen haben. Dieses Ergebnis steht im Widerspruch zu den Ergebnissen von Sparks und Vemer

---

<sup>12</sup> Bspw. Frontalunterricht, Aktionsformen in Einzel-, Partner-, und Teamarbeit zur Selbstreflexion im Seminarraum, Aktionsformen in Partner- und Teamarbeit in der angeleiteten Praxis, Lehrversuche bei unterschiedlichen Schultypen



(1995), die in handlungsorientierten Settings keine Steigerung interkultureller Kompetenz nachweisen konnten und deshalb die Bedeutung der theoretischen Ausbildung betonten. Aufgrund der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit muss davon ausgegangen werden, dass in den handlungsorientierten Settings keine ausreichende Möglichkeit zur Reflexion bestand und somit keine sozialen Lernziele erreicht werden konnten.

### **7.3.3 Entwicklung der Interaktions- und Beziehungskompetenz**

Die Interaktions- und Beziehungskompetenz konnte in der vorliegenden Arbeit als weiterer zentraler Bestandteil interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften ausgemacht werden (siehe Kapitel 3). Es wurde detailliert beschrieben, wie die Lehrkraft mithilfe von differenzierter Wahrnehmung, Diagnosefähigkeit, Empathie, Multiperspektivität, Ambiguitätstoleranz, Selbstreflexivität, Flexibilität und Konfliktfähigkeit die Möglichkeit besitzt, ein vertrauensvolles Klima im SU zu schaffen und konstruktive Beziehungen zu Schüler\*innen zu gestalten.

Auch in zurückliegenden Studien wurde die Interaktions- und Beziehungskompetenz als Aspekt interkultureller Kompetenz betrachtet. Auernheimer (1996) konnte feststellen, dass sich Lehrkräfte gegenüber der kulturellen Vielfalt von Schüler\*innen grundsätzlich hilflos verhalten. Durch den Versuch Stereotypen zu vermeiden, werden Unterschiede ignoriert und Möglichkeiten der individuellen Förderung übergangen. Dieses Ergebnis gibt Anlass eine Steigerung der Interaktions- und Beziehungskompetenz anzustreben.

In vorliegenden Interventionsstudien konnten positive Ergebnisse erzielt werden. So konnte Grimminger (2009) feststellen, dass Lehrkräfte, die eine Fortbildung zum interkulturellen Lernen im SU durchlaufen hatten, ‚eine andere Antenne‘ für die kulturelle Vielfalt von Schüler\*innen erhalten hatten. In einer Interventionsstudie mit US-amerikanischen und koreanischen Tandempartnern konnten Ko et al. (2015) ebenfalls positive Effekte auf die Interaktions- und Beziehungskompetenz feststellen. Nach der Intervention konnte bspw. eine erhöhte Bereitschaft sich an das Verhalten des Gegenübers anzupassen festgestellt werden. Die Ergebnisse einer Interventionsstudie zum Einfluss einer auf Interkulturalität ausgerichteten Sportunterrichtssequenz auf die sozialen Kompetenzen von Schüler\*innen (Derri et al., 2014) lassen ein gesteigertes Unterstützungs- und Kooperationsverhalten im Vergleich zur Kontrollgruppe vermuten.

Auch in der vorliegenden Studie konnten positive Effekte auf die Interaktions- und Beziehungskompetenz der Seminarteilnehmer\*innen erzielt werden (siehe Kapitel

6.4.1.3). Die quantitativen Daten lassen darauf schließen, dass sich die Selbsteinschätzung der Teilnehmer\*innen im Vergleich zur Kontrollgruppe signifikant und mit mittlerer Effektstärke steigerte. Als eines der zugrundeliegenden Items steigerte sich die Fähigkeitsselbsteinschätzung vielfältigen Eltern zu erklären, warum ihr Kind am SU teilhaben sollte, signifikant im Vergleich zur Kontrollgruppe. Aus Sicht des Forschers kann dieses Ergebnis insbesondere auf die Theorieeinheit zurückgeführt werden, in der die Studierenden mit konkreten, potenziellen Konfliktsituationen mit muslimischen Schüler\*innen und Eltern konfrontiert wurden. Weiterhin schätzten sich die Teilnehmer\*innen im Vergleich zur Kontrollgruppe nach dem Seminarbesuch signifikant besser darin ein, andere Personen über Gesetze und Richtlinien zur Inklusion von kulturell vielfältigen Schüler\*innen zu informieren. Diese Steigerung lässt auf eine intensive Auseinandersetzung der Studierenden mit dem Thema schließen.

Die Analyse der qualitativen Daten deutet in die gleiche Richtung. Auch sie lassen auf eine gesteigerte Interaktions- und Beziehungskompetenz schließen. Im Fokus der Antworten steht der veränderte Umgang mit Schüler\*innen der sich aus einer gesteigerten Offenheit, den Blickwinkel auf Positionen zu wechseln, ergibt. Weiterhin wird eine gesteigerte Sensibilität für Kommunikationsprozesse wiederholt genannt. Insbesondere der Kontrast, welcher sich aus dem Umgang mit unterschiedlichen Typen von Schüler\*innen ergibt, scheint einen positiven Einfluss auf die Interaktions- und Beziehungskompetenz zu haben. Aus den Äußerungen der Studierenden lässt sich schließen, dass insbesondere der Besuch unterschiedlicher Schulformen als sinnstiftend und wertvoll empfunden wurde.

Die gesteigerte Interaktions- und Beziehungskompetenz lässt sich aus der Erfahrung des Forschers und in Abstimmung mit den Ergebnissen durch vielfältige Kommunikationserfahrungen im Rahmen des Seminarverlaufs begründen. Bspw. erhielten die Studierenden in Bayreuth die Möglichkeit Erfahrungen mit Schüler\*innen mit Fluchterfahrungen und mit unterschiedlichen Deutschkenntnissen zu sammeln. Hierbei konnten automatisierte Kommunikationsprozesse hinterfragt und neue Kommunikationsstrategien erprobt werden. Gleichzeitig wurden die Teilnehmer\*innen im Rahmen des Seminars in die Rolle von Schüler\*innen versetzt, die die Unterrichtssprache nicht beherrschen. In der praktischen Einheit mit Gastdozent, die auf Wolof<sup>13</sup> bzw. Japanisch

---

<sup>13</sup> senegalesische Regionalsprache

durchgeführt wurde, konnte der Perspektivwechsel geübt und in der Situation entstehende Emotionen reflektiert werden. Dadurch konnte erfahren werden, wie sprachliche Barrieren umgangen werden können und SU trotz Sprachbarriere funktionieren kann. Da die Facetten interkultureller Kompetenz nicht als vollständig trennscharf zu verstehen sind, wird weiterhin vermutet, dass auch die Steigerung des Fachwissens und des fachdidaktischen Wissens zur Steigerung der Interaktions- und Beziehungskompetenz beigetragen haben. Dies spiegelt sich in der Einschätzung der Studierenden, dass die Theorie-Praxis-Verknüpfung einen positiven Einfluss auf den eigenen Lernprozess hatte.

Trotz der beschriebenen Steigerungen der Interaktions- und Beziehungskompetenz kann festgestellt werden, dass auch nach dem Seminarbesuch Unsicherheiten im Umgang mit kulturell vielfältigen Schüler\*innen vorliegen. So wird weiterhin der Wunsch nach einem ‚Fahrplan‘ zum Verhalten im Umgang mit vielfältigen Schüler\*innen thematisiert. Auch Erwartungen, dass weiterhin verunsichernde Situationen auftreten können, werden geäußert. Dies ist aus Sicht des Forschers nicht verwunderlich, da im Rahmen des Seminars zum einen nur exemplarische Situationen bearbeitet werden konnten. Zum anderen ist die Vielfalt der Situationen, mit denen man als Lehrkraft konfrontiert wird, unerschöpflich und ein gewisses Maß an Verunsicherung ein inhärentes Merkmal neuartiger Situationen. Somit kann es nur Ziel des Seminars sein, anhand von beispielhaften Situationen Methoden und Herangehensweisen zu vermitteln, mit denen Herausforderungen gemeistert werden können. Diese Zielsetzung lässt sich in den Aussagen einiger Studierenden wiederfinden und ist somit als positive Auswirkung des Seminars auf die Interaktions- und Beziehungskompetenz der Teilnehmer\*innen zu bewerten.

### **7.3.4 Entwicklung der Einstellungen**

In Kapitel 3.2.2 wurde die Bedeutung von Handlungsleitenden Kognitionen für die interkulturelle Kompetenz von Sportlehrkräften beschrieben. Es wurde dargestellt, dass zur Erfassung Handlungsleitender Kognitionen bislang beispielsweise Konstrukte wie Einstellungen, Deutungen, Haltungen oder Beliefs erforscht wurden. In der vorliegenden Arbeit wurde in Anlehnung an Leineweber (2015) mit dem Konstrukt Einstellungen gearbeitet. Diese gelten als wesentlicher Prädiktor bzw. Faktor für interkulturell kompetentes Handeln und beschreiben positive und negative Bewertungen von Personen und Personengruppen (Fazio, 2007; Gather Thurler & Kühn-Ziegler, 2013; Seifried &

Heyl, 2016). Dadurch haben Sie einen großen Einfluss darauf, wie kulturelle Vielfalt im SU thematisiert wird (Walton et al., 2014) und somit auch auf den Bildungserfolg bestimmter Schüler\*innengruppen.

In früheren Interventionsstudien konnten positive Effekte auf die Einstellung von Lehrkräften, Studierenden und Schüler\*innen erzielt werden. So konnten bspw. Sparks und Vemer (1995) nach Fortbildungsmaßnahmen mit Sportstudierenden ein erhöhtes Bewusstsein für interkulturelle Erziehung nachweisen. Ähnliche Ergebnisse erzielten Ko et al. (2015), die eine gesteigerte Offenheit für andere Kulturen und eine Verbesserung der Dimension Einstellungen nachweisen konnten. Midthaugen (2011) kam zu dem Ergebnis, dass sich eine Fortbildung mit Sportlehrkräften positiv auf die Einstellungen von Schüler\*innen auswirkte. So entwickelte sich z. B. die Offenheit für Fremdes im Vergleich zur Kontrollgruppe signifikant positiv. Im Gegensatz zu den beschriebenen Ergebnissen, liegen auch Studien vor, die keinen oder gar einen negativen Einfluss von Interventionen auf die Einstellung von Personen aufzeigen. So konnten Grimminger und Möhwald (2015) nach einer sechswöchigen, standardisierten und theoriegeleiteten Sportunterrichtssequenz keine Effekte auf die Einstellungen zu kultureller Diversität beobachten. Vielmehr konnte ein Anstieg in der Subskala ‚Assimilation/Segregation‘ (Jungen und Mädchen) und ein Rückgang der Subskala ‚Integration‘ (bei Mädchen) beobachtet werden. Die Ergebnisse müssen unter Beachtung von Studienergebnissen zum Einfluss von Einstellungen auf das tatsächliche Verhalten von Lehrkräften bewertet werden. Diese konnte Grimminger (2009, 2011) nur teilweise beobachten. Auch in Bezug auf das Thema Inklusion, mit speziellem Fokus auf körperliche und geistige Förderschwerpunkte, liegen zwar positive Einstellungen vor, doch ist die persönliche Bereitschaft zur konkreten Umsetzung meist deutlich zurückhaltender (Seifried & Heyl, 2016). Von höherer Bedeutung ist gemäß Grimminger (2009, 2011), ob eine Lehrkraft über selbstreflexive Fähigkeiten verfügt.

In der vorliegenden Interventionsstudie wurde, der Theorie von Festinger (1978) folgend, versucht, die Einstellungen der Teilnehmer\*innen durch die Auseinandersetzung mit kognitiven Dissonanzen zu verändern. Die Ergebnisse sind als ambivalent zu beschreiben, da sowohl positive, negative als auch gleichbleibende Entwicklungen beobachtet werden konnten. In der quantitativen Untersuchung konnte in keinen der drei Subskalen ‚Positive Einstellungen‘, ‚Negative Einstellungen‘ und ‚Sorgen‘ signifikante Veränderungen festgestellt werden. Lediglich ein Item in der Subskala ‚Sorgen‘ lässt

auf Veränderungen der Seminarteilnehmer\*innen schließen. So stieg die Sorge gestresster zu sein, wenn die Vielfältigkeit der Schüler\*innen steigt, im Vergleich zu Kontrollgruppe signifikant an. Diese Entwicklung lässt auf eine gesteigerte Reflexivität der Studierenden in Vorbereitung auf die Arbeit mit kulturell vielfältigen Schüler\*innen schließen. Gleichzeitig sankt die Sorge der Interventionsgruppe nicht über die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten zu verfügen eine Klasse mit vielfältigen Schüler\*innen zu unterrichten. Dieser Effekt ist jedoch nicht auf signifikantem Niveau und lässt sich lediglich anhand der Mittelwertveränderungen ablesen. Möglicherweise lässt sich an dieser Stelle eine Verbindung zum signifikant gesteigerten Fachwissen und fachdidaktischen Wissen erkennen.

Die qualitativen Ergebnisse der Studie geben Aufschluss darüber, welche individuellen Entwicklungen zu verzeichnen waren. Auch hier ist ein sehr vielfältiges Entwicklungsspektrum vorzufinden. Während einige Studierende nach dem Seminarbesuch eine positivere Einstellung aufwiesen und bspw. die Flexibilität des SU und positive Auswirkungen von kultureller Vielfalt auf den SU betonten, stieg bei anderen Studierenden die Skepsis in Bezug auf steigenden Herausforderungen für den SU. Diese äußert sich bspw. in der Aussage von Student B18-1m, dem „wirklich mal vor Augen geführt wurde [...], auf was man wirklich alles achten muss“ (Z. 355f). Besonders Auffällig ist der Vergleich zu Einstellungen zur allgemeinen Vielfalt von Schüler\*innen ergeben. Hier liegen deutlich positivere Ergebnisse vor. Anhand dieses Vergleichs lässt sich deuten, dass ein gewisses Maß an Skepsis gegenüber der kulturellen Vielfalt von Schüler\*innen und dem reflektierten Umgang damit besteht.

Bezieht man existierende Studien in die Bewertung der vorliegenden Ergebnisse ein, so erscheinen sie wenig verwunderlich. Helmke (2009) stellte fest, dass Subjektive Theorien, als Grundlage für die Einstellung einer Person, bedeutsam für erfolgreiches Unterrichtshandeln und die Entwicklung von Unterricht sind. Er betonte, dass sie zwar prinzipiell veränderbar sind, schätzt die Veränderbarkeit aber als sehr schwierig ein. Auch Bosse und Spörer (2014) konstatieren, dass sich Einstellungen, hier in Bezug auf das weite Feld der Inklusion, im Rahmen des Studiums verändern. Feyerer et al. (2014) konkretisieren diese Aussage. Sie fanden heraus, dass sich die grundsätzliche Einstellung zur Inklusion verbessert, gleichzeitig aber die Bedenken zur konkreten Umsetzung steigen. In diese Forschungsergebnisse fügt sich das hier beschriebene Projekt ein, da teilweise verbesserte Einstellungen aber auch gesteigerte Bedenken gefunden werden konnten.

Ein weiterer Erklärungsansatz findet sich im Ablauf des Seminars. So muss klargestellt werden, dass die Unterrichtsversuche an Partnerschulen gezielt als Gelegenheit zum Experimentieren mit einer neuartigen Aufgabenstellung verstanden wurden. Es war dem Forscher bewusst, dass dadurch Herausforderungen bei der Unterrichtsdurchführung entstehen konnten. Weiterhin wurde den Studierenden klar kommuniziert, dass nicht das Erreichen der Lernziele in der Unterrichtsstunde, sondern die im Nachgang erstellte Arbeit und die darin enthaltene Reflexion der Stunde bewertet werden würden. Diese Situation führte zu einer sehr kreativen Auseinandersetzung mit der Aufgabe, die neben sehr erfreulichen, gut funktionierenden Unterrichtsstunden auch weniger gelungene, teilweise von Überforderung und Frustration der Studierenden gekennzeichnete Unterrichtsstunden hervorrief. Somit wurden alltägliche Probleme einer Sportlehrkraft präsent und die Studierenden erfuhren nicht ausschließlich best-practice-Beispiele. In einer Vielzahl der Fälle konnten diese Situationen produktiv als Lernmomente aufgegriffen werden. Es ist allerdings nicht auszuschließen, dass die Erlebnisse bei einzelnen Studierenden zu gesteigerten Sorgen, bzw. negativen Einstellungen, geführt haben.

### **7.3.5 Besonders wirksame Elemente des Seminarkonzepts**

Um Erkenntnisse zur Weiter- und Neuentwicklung von Seminarkonzepten zu erlangen, wurde mit der fünften forschungsleitenden Fragestellung überprüft, welche strukturellen, inhaltlichen und methodischen Elemente der Steigerung der interkulturellen Kompetenz dienen. In Kapitel 5.4.2.4 wurde dargestellt, inwiefern methodische und didaktische Grundsätze der Erwachsenenpädagogik (Bartz et al., 2004) und der kompetenzorientierten Aufgabenkultur (Pfitzner, 2014) berücksichtigt wurden, um eine möglichst hohe Transferleistung zu erzielen.

In einer früheren Studie stellten Sparks und Vemer (1995) fest, dass in handlungsorientierten Settings nur ein geringes Bewusstsein und Wissen zu interkultureller Erziehung vermittelt werden könne. Dieser Feststellung widerspricht die hier vorliegende Arbeit. Zwar stufen Seminarteilnehmer\*innen die theoretische Einführung in das Thema im Rahmen der ersten Seminarphase als zielführend ein, doch betonen sie weiterhin, dass die Dreiteilung des Seminarkonzepts, mit eher theoretisch geprägten Einheiten im Seminarraum, praktischen Einheiten in der Turnhalle und Unterrichtsversuchen an Partnerschulen, ein stimmiges Gesamtkonzept ergibt. Somit ist die Grundstruktur als wichtigstes, lernförderliches Element des Seminarkonzepts zu bewerten.

Dies erscheint sinnvoll, da durch den Setting- und Methodenwechsel vielfältige Ansprüche der Grundsätze der Erwachsenenpädagogik (Bartz et al., 2004) und der kompetenzorientierten Aufgabekultur (Pfitzner, 2014) erfüllt werden konnten (siehe Abbildung 20). Die Einheiten im Seminarraum geben dem\*r Dozierenden die Möglichkeit, sich durch offene und differenzierte Aufgabenstellungen an den Bedürfnissen und Voraussetzungen der Teilnehmer\*innen zu orientieren. Gleichzeitig können aktuelle Forschungsergebnisse einbezogen und ein theoretischer Bezug zum Setting Schule und SU hergestellt werden. Dieser Bezug wird im Rahmen der angeleiteten Praxis in praktische Bezüge transferiert. Die Studierenden werden dabei mithilfe von Handlungs- und Reflexionsaufgaben körperlich und geistig aktiviert, was den Vorgaben der Handlungsorientierung entspricht. Die Handlungsorientierung wird durch die Selbsttätigkeit bei Unterrichtsversuchen noch gesteigert. Somit kann der dreistufige, von stets steigenden Anforderungen geprägte Seminarverlauf als Stärke des Seminarkonzepts eingeschätzt werden.

Innerhalb der drei Stufen beschreiben die Teilnehmer\*innen wiederholt emotional ungewohnte Situationen und die sich daran anschließende Reflexionseinheit als lernförderlich. Hierbei werden bspw. die Basketballstunde auf Wolof bzw. die Skitechnikstunde auf Japanisch und die Rollenspiele im Seminarraum und der Turnhalle als lernförderlich dargestellt. Diese Einschätzungen decken sich mit der Erkenntnis von Reichenbach und Maxwell (2007) die Emotionen als Grundvoraussetzung für Einstellungs- und Verhaltensänderung verstehen. Somit erscheint die gewählte Vorgehensweise, welche die Emotionalität der Teilnehmer\*innen in den Fokus rückt und gezielt emotional ungewohnte Situationen provoziert, für soziale Lernziele sehr wirkungsvoll. Sie kann als weitere Stärke des Seminarkonzepts bewertet werden.

Die Auswahl der bearbeiteten Themen auf Basis der vorab durchgeführten Vorstudien kann als weitere Stärke des Konzepts beschrieben werden. So konnte der Umgang mit muslimischen Schüler\*innen als Thema festgesetzt werden. Die eigenständige Bearbeitung der vorgegebenen Beispielsituationen mithilfe von Lehrer\*innenleitfäden wird von Studierenden wiederholt als hilfreich und zielführend beschrieben. Dies lässt darauf schließen, dass das Thema auch von Studierenden als relevant eingestuft wurde und sie sich zu Seminarbeginn nicht ausreichend auf den Umgang mit muslimischen Schüler\*innen vorbereitet fühlten. Somit kann festgehalten werden, dass die empirische Vorbereitung des Seminarkonzepts, durch die Interessenserhebung innerhalb der Zielgruppe, einen wertvollen Beitrag geleistet hat.

Für zukünftig geplante Lehrveranstaltungen mit sozialen Lernzielen kann somit abgeleitet werden, dass eine handlungsorientierte Durchführung unter der Berücksichtigung der Grundsätze der Erwachsenenpädagogik (Bartz et al., 2004) und der kompetenzorientierten Aufgabekultur (Pfitzner, 2014) empfehlenswert ist. Weiterhin sollten die Studierenden im Verlauf der Veranstaltung emotional eingebunden werden und Themen mit Lebensweltbezug bearbeiten, die von ihnen als relevant für ihren Beruf als Sportlehrkraft eingeschätzt werden.



## 8 Fazit und Ausblick

Zusammengefasst machen die Ergebnisse deutlich, dass ein gelungenes Seminar-konzept vorliegt, welches zielführend durchgeführt und evaluiert wurde. Dabei wurde das Ziel, eine Verhaltens- und Einstellungsveränderung von Sportlehramtsstudierenden zu bewirken, stringent verfolgt. Die Studie leistet durch die Entwicklung einer integrativen Betrachtung interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften und der Studienevaluation mithilfe des Mixed-Methods-Ansatzes, einen Beitrag zur wissenschaftlichen Diskussion über die Steigerung der interkulturellen Kompetenz in der Lehrer\*innenbildung. Weiterhin trägt sie durch die Entwicklung und Durchführung des Seminar-konzepts aktiv dazu bei, dass die Vielfalt innerhalb von Sportklassen als Norm verstanden wird und Sportlehrkräfte im Umgang mit vielfältigen Schüler\*innen reflektiert und konstruktiv handeln. Hierzu ist es bedeutsam, dass ein weiter Kulturbegriff zugrunde gelegt wurde, um im Sinne Bourdieus (2015) alle Milieus und Lebensstile von Schüler\*innen zu berücksichtigen. Insbesondere aufgrund seiner Bedeutung für den sozialen Zusammenhalt von modernen Gesellschaften ist dem Thema eine hohe Bedeutung zuzuschreiben und interkulturelle Kompetenz wird berechtigt als „Schlüsselqualifikation des 20. und 21. Jahrhunderts“ (Gieß-Stüber & Grimminger, 2009, S. 224) bewertet.

Die Studie folgt dem Wunsch Erdmanns (1988), sportwissenschaftlichen Erkenntnisgewinn aus einer Vielzahl kleiner, untereinander verzahnter Studien zu generieren, wirft aber an ihren Grenzen auch perspektivische Forschungsfragen auf. Insbesondere die Auswertung der qualitativen Daten deuten darauf hin, dass die befragten Sportlehramtsstudierenden zwar von einem weiten Kulturbegriff ausgehen, in konkreten Beispielen aber dennoch auf einen verengten Kulturbegriff zurückfallen. Dieser ist oftmals auf die Dimensionen *Religion* und *ethnische Herkunft* reduziert. Um zu verstehen, welches Kulturverständnis hinter den Aussagen der Studierenden steckt ist es notwendig, vertieftes Wissen über die individuellen Definitionen und Bedeutungszuschreibungen zu erlangen. Dies ist insbesondere von Bedeutung, da der Kulturbegriff in der Gegenwart vermehrt als „Sprachversteck“ (Leiprecht, 2001, S. 31) für Alltagsrassismus verwendet wird und statt dem Begriff ‚fremde Rasse‘ oftmals gesellschaftskonform der Begriff ‚fremde Kultur‘ verwendet wird. Für die Auswertung der in der Studie erhobenen Kompetenzselbsteinschätzungen und Einstellungen wäre die Klärung dieser Fragestellung hilfreich.

In der Studie bleibt weiterhin offen, wie die Einstellung von Sportlehramtsstudierenden gezielt verändert werden können. Trotz des Befolgens der Theorie Festingers (1978), die besagt dass Einstellungen durch die Auseinandersetzung mit kognitiven Dissonanzen verändert werden können, konnten keine gezielten Einstellungsveränderungen erzielt werden. Somit bleibt unklar, auf welche Art und Weise Themen mit Sportlehramtsstudierenden behandelt werden müssen, um gezielt auf diese Facette interkultureller Kompetenz einzuwirken.

Aufgrund der geringen Anzahl an Teilnehmer\*innen kann mit den Ergebnissen der Studie keine repräsentative Aussage über die Grundgesamtheit aller Sportlehramtsstudierenden getroffen werden. Dies war zwar auch nicht Ziel der Studie. Da das Seminarkonzept aber in Zukunft weiter als Sportpädagogikseminar an der Universität Bayreuth angeboten wird, werden weitere Daten erhoben. Ziel ist es dadurch einen höheren Grad an Repräsentativität zu erreichen.

Abschließend gilt es zu erkennen, dass die Steigerung der interkulturellen Kompetenz von Sportlehrkräften keinem Selbstzweck dient. Vielmehr muss die Frage aufgeworfen werden, ob sich die in der Arbeit beschriebenen Effekte des Seminarbesuchs auch im tatsächlichen Umgang mit Schüler\*innen niederschlagen. In einem zweiten Schritt sollte somit überprüft werden, welche Auswirkungen dies auf die interkulturelle Kompetenz von Schüler\*innen hat. In einem Prä-Posttest-Design mit Kontrollgruppe könnte die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz der Schüler\*innen überprüft werden. Ähnlich dem Vorgehen Midthaugens (2011), der die Arbeit von Grimminger (2009) aufgriff, könnte die hier vorliegende Arbeit in einer solchen Studie als Ausgangspunkt dienen.

## 9 Literaturverzeichnis

- Ackel-Eisnach, K. & Müller, C. (2012). Perspektiven-, Methoden- und Datentriangulation bei der Evaluation einer kommunalen Bildungslandschaft. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 13 (3).
- Ahrbeck, B. (2016). *Inklusion. Eine Kritik* (3., aktualisierte. Aufl.). (Brennpunkt Schule). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for Change? *Journal of Educational Change*, 6, 109–124.
- Allemann-Ghionda, C. (2006). Klasse, Gender oder Ethnie? Zum Bildungserfolg von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (3), 350–362.
- Allemann-Ghionda, C. (2013). *Bildung für alle, Diversität und Inklusion. Internationale Perspektiven*. Paderborn: Schöningh.
- Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge: Addison-Wesley.
- Altinok, T.-C. (2011). *Der Volkstanz als Prozess des interkulturellen Lernens. Eine explorative Studie*.
- Arnold, R. (2002). Strukturreform allein reicht nicht. *GEW Zeitung Rheinland-Pfalz* (6), 11–13.
- Auernheimer, G. (1995). *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. Darmstadt: WBG Wiss. Buchges.
- Auernheimer, G. (1996). *Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. Fallstudien zum Umgang von Schulen mit der multikulturellen Situation*. Münster: Waxmann.
- Auernheimer, G. (2001). Anforderungen an das Bildungssystem und die Schulen in der Einwanderungsgesellschaft. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Studien. Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen*. Opladen: Leske & Budrich.
- Auernheimer, G. (2013). Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (Interkulturelle Studien, S. 37–70). Wiesbaden: Springer VS.
- Auernheimer, G. (2015). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik* (8. Aufl.). (Einführung Erziehungswissenschaft). Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung* (1. Aufl.). Bielefeld: wbv Media.
- Bandura, A. (1995). Self-efficacy in changing societies. In A. Bandura (Hrsg.), *Self-efficacy in changing societies*(S. 1–45). Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Barth, A.R. (2005). Ist der Weg vom Wissen zum Handeln wirklich so weit? In A.A. Huber (Hrsg.), *Vom Wissen zum Handeln. Ansätze zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in Schule und Erwachsenenbildung*(S. 251–257). Tübingen: Huber.
- Barth, C.B. (2012). *Kompetentes Diagnostizieren von Lernvoraussetzungen in Unterrichtsmethoden. Eine theoretische Betrachtung zur Identifikation bedeutsamer Voraussetzungen*. Dissertation: Pädagogische Hochschule Weingarten.
- Bartz, A., Mosing, G. & Herrmann, D. (2004). *Fortbildungsdidaktik und Fortbildungsmethodik* (1. Aufl.). (Schulleitungsfortbildung NRW, 1). Bönen: Verl. für Schule und Weiterbildung Dr.-Verl. Kettler.
- Bauer-Knebl, A. (2003). *Sozialkompetenzen zur Moderation des Lehrgesprächs und ihre Förderung in der Lehrerbildung. Eine wirtschaftspädagogische Studie unter besonderer Berücksichtigung des Lerntransfers*. Paderborn: Eusl.
- Bauman, Z. & Suhr, M. (2012). *Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit* (2. Aufl.). Hamburg: Hamburger Ed.
- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Killius (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung*(Edition Suhrkamp, 2289, S. 100–150). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*(S. 29–54). Münster [u.a.]: Waxmann.

- Baumert, J. & Kunter, M. (2013). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In I. Gogolin, H. Kuper, H.-H. Krüger & J. Baumert (Hrsg.), *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*(S. 277–337). Wiesbaden: Springer VS.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COACTIV). Ein Forschungsprogramm. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*(S. 7–25). Münster [u.a.]: Waxmann.
- Baumgartner, M. (2018). "... Kompetenz ohne Performanz ist leer! Performanz ohne Kompetenz ist blind...!". *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 6 (1), 49–68.
- Baur, J. (1981). *Zur beruflichen Sozialisation von Sportlehrern. Theoretischer Bezugsrahmen und empirische Befunde*. (Reihe Sportwissenschaft, 17). Schorn-dorf: Hofmann.
- Baur, J. & Braun, S. (2003). *Integrationsleistungen von Sportvereinen*. Mayer & Mayer: Aachen.
- Baur, N. (2010). Mittelwertvergleiche und Varianzanalyse. In S. Fromm (Hrsg.), *Datenanalyse mit SPSS für Fortgeschrittene 2: Multivariate Verfahren für Querschnittsdaten*(S. 12–52). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, F.G. (2007). *Zitat und Manuskript. Erfolgreich recherchieren, richtig zitieren, formal korrekt gestalten ; eine praktische Arbeitshilfe zur Erstellung von wirtschaftswissenschaftlichen Arbeiten*.
- Behrensen, B. & Westphal, M. (2009). Junge Flüchtlinge - ein blinder Fleck in der Migrations- und Bildungsforschung. In L. Krappmann, A. Lob-Hüdepohl, A. Bohmeyer & S. Kurzke-Maasmeier (Hrsg.), *Bildung für junge Flüchtlinge - ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven*(Forum Bildungsethik, 7, S. 45–58). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Bender-Szymanski, D. (2013). Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*(Interkulturelle Studien, S. 201–227). Wiesbaden: Springer VS.

- Bender-Szymanski, D., Lueken, B. & Thiele, A. (1998). Lernen durch Kulturkontakt. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44 (5), 679–699.
- Bendl, R., Hanappi-Egger, E. & Hofmann, R. (2012). Diversität und Diversitätsmanagement: Ein vielschichtiges Thema. In R. Bendl, E. Hanappi-Egger & R. Hofmann (Hrsg.), *Diversität und Diversitätsmanagement*(UTB Wirtschaftswissenschaften, Sozialwissenschaften, 3519, S. 11–21). Wien: Facultas.
- Bergmann, B. (2000). Arbeitsimmanente Kompetenzentwicklung. In B. Bergmann (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung und Berufsarbeit*(Edition QUEM, 11, S. 11–40). Münster: Waxmann.
- Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung. (2017). *Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können*. Zugriff unter <https://www.svr-migration.de/publikationen/vielfalt-im-klassenzimmer/>.
- Bertelsmann-Stiftung. (2017). *Gesellschaftlicher Zusammenhalt in Deutschland besser als sein Ruf*. Zugriff unter <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2017/dezember/gesellschaftlicher-zusammenhalt-in-deutschland-besser-als-sein-ruf/>.
- Bittner, S. (2006). *Das Unterrichtsgespräch. Formen und Verfahren des dialogischen Lehrens und Lernens*. (Erziehen und Unterrichten in der Schule). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blomberg, C. & Neuber, N. (2016). Männliche Identität, Sport und Gesundheit. *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, 59 (8), 957–962.
- Blömeke, S., Eichler, D. & Müller, C. (2003). Rekonstruktion kognitiver Strukturen von Lehrpersonen als Herausforderung für die empirische Unterrichtsforschung. Theoretische und methodologische Überlegungen zu Chancen und Grenzen von Videostudien. *Unterrichtswissenschaft*, 31 (2), 103–121.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R.J. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223 (1), 3–13.
- Blömeke, S., König, J., Suhl, U., Hoth, J. & Döhrmann, M. (2015). Wie situationsbezogen ist die Kompetenz von Lehrkräften? *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (3), 310–327.
- Boban, I. & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in Schulen der Vielfalt entwickeln*. Halle an der Saale: Martin-Luther-Universität.

- Bohl, T., Bönsch, M., Moegling, K., Trautmann, M. & Wischer, B. (2012). *Binnendifferenzierung*. (Reihe). Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.
- Bosse, S. & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik* (4), 279–299.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In, *Soziale Ungleichheiten*(S. 183–198). Göttingen: Schwartz.
- Bourdieu, P. (2015). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft* (9. Auflage. Aufl.). (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1066). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Dumas, A. (2004). L'éducation physique et à la santé dans un contexte d'éducation multiculturelle. *Avante*, 10 (1), 69–80.
- Brand, S., Rischke, A. & Zimlich, M. (2015). Probleme und Perspektiven der Professionalisierung von Förderschullehrkräften für den inklusiven Schulsport. In S. Meier & S. Ruin (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport*(Schulsportforschung, S. 115–128).
- Bräutigam, M. (2015). *Sportdidaktik. Ein Lehrbuch in 12 Lektionen*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Bröskamp, B. (1994). *Körperliche Fremdheit. Zum Problem der interkulturellen Begegnung im Sport* (1. Aufl.). (Sport, Spiele, Kämpfe, 2). Sankt Augustin: Academia-Verl.
- Bukow, W.-D. (2007). Die Rede von Parallelgesellschaften. Zusammenleben im Zeitalter einer metropolitanen Differenzgesellschaft. In, *Was heißt hier Parallelgesellschaft?: zum Umgang mit Differenzen*(S. 29–51). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2009). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. (Bildungsforschung, 1). Bonn: BMBF.
- Bundesregierung. (2007). *Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege - Neue Chancen*. Zugriff am 04.03.2019 unter <https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/AllgBildung/2007-10-18-nationaler-integrationsplan.pdf>.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. (1999). *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden der Gesundheitsförderung* (2. Aufl.). (Reihe "Blickpunkt Gesundheit", 3). Schwabenheim a.d. Selz: Sabo.

- Bürli, A. (2009). Integration/Inklusion aus internationaler Sicht - einer facettenreichen Thematik auf der Spur. In A. Bürli (Hrsg.), *Integration und Inklusion aus internationaler Sicht. 3. Symposium zur Internationalen Heil- und Sonderpädagogik 2007 in Zürich*(S. 15–61). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Carroll, B. & Hollinshead, G. (1993). Ethnicity and conflict in physical education. *British Educational Research Journal*, 19 (1), 59–76.
- Castro Varela, M. (2002). Interkulturelle Kompetenz - ein Diskurs in der Krise. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*(Reihe, 13, S. 35–48). Opladen: Leske + Budrich.
- Christensen, G. & Stanat, P. (2018). *Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich*. unter [https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung\\_Band\\_19.pdf](https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_19.pdf).
- Clark, C.M. & Peterson, P.L. (1986). Teachers' thought processes. In M.C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of research on teaching. A project of the American Educational Research Association*(S. 255–296). New York: Macmillan.
- Cleff, T. (2015). *Deskriptive Statistik und Explorative Datenanalyse. Eine computer-gestützte Einführung mit Excel, SPSS und STATA*. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. (Klinkhardt Forschung). Bad Heilbrunn: J. Klinkhardt.
- Dane, A.V. & Schneider, B.H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control? *Clinical Psychology Review*, 18, 23–45.
- Dann, H.-D. (1983). Subjektive Theorien: Irrweg oder Forschungsprogramm? Zwischenbilanz eines kognitiven Konstrukts. In L. Montada, K. Reusser & G. Steiner (Hrsg.), *Kognition und Handeln. Hans Aebli zum 60. Geburtstag*(S. 77–92). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dann, H.-D. (2008). Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In M.K.W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*(S. 177–208). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.



- Dann, H.-D. & Wahl, D. (1984). Überprüfung der Handlungswirksamkeit subjektiver Theorien. Zum Stand der Diskussion. In H.-D. Dann (Hrsg.), *Analyse und Modifikation subjektiver Theorien von Lehrern. Ergebnisse und Perspektiven eines Kolloquiums*(Forschungsberichte / Universität Konstanz, Zentrum I Bildungsforschung, Sonderforschungsbereich 23, 43, S. 177–183). Konstanz: Univ.
- Dauber, H. & Byl, H. (1998). *Das Projekt war doch ein Erfolg. Schulen im interkulturellen Dialog; ein medienpädagogisches Forschungs- und Kooperationsprojekt zwischen Deutschland und Zimbabwe - die Geschichte einer Begegnung 1991 - 1996*. Frankfurt am Main: IKO - Verl. für Interkulturelle Kommunikation.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227–268.
- Denzin, N.K. (2009). *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. New Brunswick, London: Aldine Transaction.
- Derri, V., Kellis, I., Vernadakis, N., Albanidis, E. & Kioumourtzoglou, E. (2014). The effect of an intercultural Physical Education Program in comparison to the typical one on students' social skills learning. *Journal of Human Sport and Exercise*, 9 (1), 91–102.
- Detka, C. (2005). Zu den Arbeitsschritten der Segmentierung und der Strukturellen Beschreibung in der Analyse autobiographisch-narrativer Interviews. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 6 (2), 351–364.
- Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft. (2015). *Inklusion und Sportwissenschaft. Positionspapier der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft*. Zugriff unter [https://www.google.de/search?q=inklusion+und+sportwissenschaft&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b&gfe\\_rd=cr&ei=QrJ7V4GjLYjFaPuAISA](https://www.google.de/search?q=inklusion+und+sportwissenschaft&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b&gfe_rd=cr&ei=QrJ7V4GjLYjFaPuAISA).
- Deutscher Bundestag. (2002). 11. *Kinder- und Jugendbericht. Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung*. (Jugendhilfe). Neuwied: Luchterhand.
- Deutscher Bundestag. (2010). 12. *Sportbericht der Bundesregierung*. Zugriff unter <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/17/028/1702880.pdf>.
- Diefenbach, H. (2010). *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

- Diehm, I. & Radtke, F.-O. (1999). *Erziehung und Migration. Eine Einführung*. (Urban-Taschenbücher, 663). Stuttgart u.a: Kohlhammer.
- Digel, H. (1994). Schulsport - Wie ihn Schüler sehen. *Sportunterricht*, 19 (6), 43–47.
- Döbert, H. & Weishaupt, H. (2013). *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (1. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Dören, M. (2007). Gender, Diversity und Intersektionalität als Herausforderung für die Medizin. In G. Krell, B. Riedmüller, B. Sieben & D. Vinz (Hrsg.), *Diversity studies: Grundlagen und disziplinäre Ansätze*(S. 109–122). Frankfurt am Main [u.a.]: Campus-Verl.
- Dorn, E. (2016). *Interkulturelle Kompetenz im Schulsport. Sportlehrer/innen mit Migrationshintergrund im Spannungsfeld von bildungspolitischen Erwartungen und schulischer Realität*. (Hildesheimer Beiträge zur Sportwissenschaft 3). Hildesheim: Universität Hildesheim.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (6. Aufl.). Marburg: Eigenverlag.
- Edelmann, D. (2006). *Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen* (2. Aufl.). (Münchner Studien zur Erwachsenenbildung, 4). Münster: LIT-Verl.
- Ederer, T. (2016). *Einstellungen angehender Sportlehrkräfte zu kultureller Diversität im Sportunterricht*. Bachelorarbeit: Universität Bayreuth, Sportwissenschaft.
- Eggers, M.M. (2011). Diversity/Diversität. In S. Arndt & N. Ofuatey-Alazard (Hrsg.), *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache - Ein kritisches Nachschlagewerk*(S. 256–263). Münster: UNRAST Verlag.
- Ehni, H. (1977). *Sport und Schulsport. Didaktische Analysen und Beispiele aus der schulischen Praxis*. (Reihe Sportwissenschaft, 7). Schorndorf: Hofmann.
- Ekstrand, T. (1994). Multicultural Education. In T. Husén & T.N. Postlethwaite (Hrsg.), *The international encyclopedia of education*(S. 3960–3970). Oxford: Pergamon.
- Erdmann, R. (1988). Die Bedeutung empirischer Studien mit kleinen Stichproben für die Theoriebildung im sozialwissenschaftlichen Bereich. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 18 (3), 270–283.

- Erpenbeck, J. & Heyse, V. (1999). *Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation*. (Edition QUEM, Bd. 10). Münster: Waxmann.
- Erzberger, C. & Kelle, U. (2003). Making inferences in mixed methods: The rules of integration. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Hrsg.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (S. 457–490). Thousand Oaks: SAGE.
- Europäische Kommission. (2007). *Weißbuch Sport*. Zugriff unter [https://innen.hessen.de/sites/default/files/HMdIS/weissbuch\\_sport.pdf](https://innen.hessen.de/sites/default/files/HMdIS/weissbuch_sport.pdf).
- Faulstich-Wieland, H. (1998). Reflexive Koedukation zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung von Geschlechterdifferenzen. In E. Welz (Hrsg.), *Mädchen sind besser - Jungen auch. Konfliktbewältigung für Mädchen und Jungen - ein Beitrag zur Förderung sozialer Kompetenzen in der Grundschule* (S. 50–59). Berlin: Paetec Ges. für Bildung und Technik.
- Fazio, R. (2007). Attitudes as Object-Evaluation Associations of Varying Strength. *Social Cognition*, 25 (5), 603–637.
- Fechler, B. (2003). Dialog der Anerkennung – Möglichkeiten und Grenzen der Mediation bei „interkulturellen“ Konflikten in der Schule. In U. Kloeters (Hrsg.), *Schulwege in die Vielfalt. Handreichung zur interkulturellen und antirassistischen Pädagogik in der Schule ; [eine Publikation des Anti-Rassismus Informations-Centrums ARIC-NRW e.V.]* (S. 103–148). Frankfurt am Main: IKO Verl. für Interkulturelle Kommunikation.
- Festinger, L. (1978). *Theorie der kognitiven Dissonanz*. Bern: Huber.
- Feyerer, E., Dlugosch, A. & Niedermair, C. (2014). *Einstellungen und Kompetenzen von LehramtstudentInnen und LehrerInnen für die Umsetzung inklusiver Bildung. Forschungsprojekt BMUKK-20.040/0011-I/7/2011*. Endbericht, April 2014. Zugriff unter [http://ph-ooe.at/fileadmin/Daten\\_PHOOE/Inklusive\\_Paedagogik\\_neu/Sammelmappe1.pdf](http://ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/Sammelmappe1.pdf).
- Field, A. (2015). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics. And sex and drugs and rock'n'roll* (4. Aufl.). Los Angeles, Calif., London, New Delhi: SAGE.
- Filtzinger, O. (2001). Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kompetenz in sozialpädagogischen Berufen. In E. Johann, H. Michely & M. Springer (Hrsg.), *Interkulturelle Pädagogik. Methodenhandbuch für sozialpädagogische Berufe* (S. 9–21). Berlin: Cornelsen.

- Fischler, H. (2001). Verfahren zur Erfassung von Lehrer-Vorstellungen zum Lehren und Lernen in den Naturwissenschaften. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* (7), 173–182.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T. & Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre Service Teachers' Perceptions about Inclusion. *Exceptionality Education International*, 21 (3), 50–65.
- Franke, E. (2008a). Erfahrungsbasierte Voraussetzungen ästhetisch-expressiver Bildung - zur Entwicklung einer domänenspezifischen "Sprache" physischer Expression. In E. Franke (Hrsg.), *Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte. [Tagung der Sektion "Sportpädagogik" der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, die vom 24. - 26. November 2007 in Berlin stattfand]*(Jahrbuch Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung, 7, S. 195–215). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Franke, G. (2008b). *Facetten der Kompetenzentwicklung* (1. Aufl.). (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung Bonn). Bielefeld: Bertelsmann.
- Frey, A. (2004). Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrerberufs. Eine internationale Studie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (6), 903–925.
- Frey, A. (2006). Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrpersonen - eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 30–46.
- Frey, A. & Jung, C. (2014). Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*(S. 712–744). Münster, New York: Waxmann.
- Frogner, E. (1984). Die Bedeutung des Sports für die Eingliederung ausländischer Mitbürger. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. *Sportwissenschaft*, 14 (4), 348–361.
- Frohn, J. & Grimminger, E. (2011). Zum Umgang mit Heterogenität im Sportunterricht. Genderkompetenz und interkulturelle Kompetenz von Sportlehrkräften. In E. Balz, M. Bräutigam, W.-D. Miethling & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports*(S. 154–173). Aachen: Meyer & Meyer.

- Fuchs, M. (2008). *Kultur Macht Sinn. Einführung in die Kulturtheorie* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Fussangel, K. (2008). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften*. Wuppertal: Universität Wuppertal, Fakultät für Human-und Sozialwissenschaften.
- Gardenswartz, L. & Rowe, A. (2008). *Diverse teams at work. Capitalizing on the power of diversity*. Alexandria, Va.: Society for Human Resource Management.
- Gather Thurler, M. & Kühn-Ziegler, R. (2013). Inklusion. *Journal für Schulentwicklung* (3), 4–8.
- Gebken, U., Süßenbach, J., Krüger, M. & van de Sand, S. (2016). Sportunterricht mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern. *Sportpädagogik: Zeitschrift für Sport-, Spiel- und Bewegungserziehung*, 40 (3/4), 58–65.
- Gerhard, U. & Seckelmann, A. (2013). Kopf oder Zahl? Vermittlung qualitativer Methoden in der humangeographischen Hochschull. In E. Rothfuß (Hrsg.), *Raumbezogene qualitative Sozialforschung*(S. 267–308). Wiesbaden: Springer VS.
- Gerlach, E., Barker, D., Gerber, M., Knöpfli, M., Müller, C. & Pühse, U. (2011). Förderung interkulturellen Lernens im Sportunterricht - Ergebnisse der Programmdurchführung der SSINC-Interventionsstudie. *Sportunterricht*, 60 (8), 254–258.
- Gesellschaft für Fachdidaktik. (2015). *Position der Gesellschaft für Fachdidaktik zum inklusiven Unterricht unter fachdidaktischer Perspektive*. Zugriff am 05.12.2016 unter <http://www.fachdidaktik.org/wp-content/uploads/2015/09/GFD-Positionspapier-19-Stellungnahme-zum-inkluisiven-Unterricht.pdf>.
- Giese, M. (2015). Überlegungen zu einer anthropologischen und grundlagentheoretischen Fundierung des Inklusionsdiskurses. In S. Meier & S. Ruin (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport*(Schulsportforschung, S. 19–34).
- Gieß-Stüber, P. (2003). Fremde und Fremdes erleben. *Sportpädagogik*, 27 (6), 4–8.
- Gieß-Stüber, P. (2005a). Der Umgang mit Fremdheit - Interkulturelle Bewegungserziehung jenseits von Ausgrenzung oder Vereinnahmung. In P. Gieß-Stüber (Hrsg.), *Interkulturelle Erziehung im und durch Sport*(Sport und soziale Arbeit, 3, S. 67–75). Münster: Lit.

- Gieß-Stüber, P. (2005b). "Interkulturelle Erziehung im Und durch Sport" - IKES Freiburg. Eine Einführung. In P. Gieß-Stüber (Hrsg.), *Interkulturelle Erziehung im und durch Sport*(Sport und soziale Arbeit, 3, S. II–VI). Münster: Lit.
- Gieß-Stüber, P. (2006). Handling strangeness and physical education. A didactical approach to enhance intercultural competence of teacher students. In E.d. Vreede (Hrsg.), *Diversity in education in an international context: IAIE*.
- Gieß-Stüber, P. (2008). Reflexive Interkulturalität und der Umgang mit Fremdheit im und durch Sport. In P. Gieß-Stüber & D. Blecking (Hrsg.), *Sport – Integration – Europa. Neue Horizonte für interkulturelle Bildung*(S. 234–248). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Gieß-Stüber, P. (2014). Interkulturalität im und durch Sport. In Deutscher Olympischer Sportbund (Hrsg.), *Expertise. Diversität, Inklusion, Integration und Interkulturalität. Leitbegriffe der Politik, sportwissenschaftliche Diskurse und Empfehlung für den DOSB und die dsj*(S. 28–34).
- Gieß-Stüber, P., Burrmann, U., Radtke, S. & Tiemann, H. (2014). Diversität, Inklusion, Integration und Interkulturalität. Bewährte Strategien und Entwicklungsperspektiven für den organisierten Sportunterricht. In Deutscher Olympischer Sportbund (Hrsg.), *Expertise. Diversität, Inklusion, Integration und Interkulturalität. Leitbegriffe der Politik, sportwissenschaftliche Diskurse und Empfehlung für den DOSB und die dsj*(S. 35–42).
- Gieß-Stüber, P. & Grimminger, E. (2007). Sportpädagogische Herausforderungen durch eine multikulturelle Schülerschaft. Ein Plädoyer für die Ausbildung interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften. In W.-D. Miethling (Hrsg.), *Beruf: Sportlehrer/in. Über Persönlichkeit, Kompetenzen und professionelles Selbst von Sport- und Bewegungslehrern*(Basiswissen Didaktik des Bewegungs- und Sportunterrichts, 6, S. 110–133). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Gieß-Stüber, P. & Grimminger, E. (2008). Reflexive Interkulturalität als Schul(sport)entwicklungsperspektive. In P. Gieß-Stüber & D. Blecking (Hrsg.), *Sport – Integration – Europa. Neue Horizonte für interkulturelle Bildung*(S. 305–312). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Gieß-Stüber, P. & Grimminger, E. (2009). Kultur und Fremdheit als sportdidaktische Perspektive. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik*(S. 223–244). Balingen: Spitta-Verl.

- Gieß-Stüber, P., Grimminger, E., Schmerbitz, H. & Seidensticker, W. (2007). Interkulturalität als Schul(sport)entwicklungsperspektive - Skizze einer Schulfallstudie an der Laborschule Bielefeld. In N. Fessler & G. Stibbe (Hrsg.), *Standardisierung, Profilierung, Professionalisierung. Herausforderungen für den Schulsport*(Jahrbuch Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung, 6, S. 143–159). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Gissel, N. (2010). Leitidee "Sportive Bewegungskompetenz". *Sportunterricht*, 59 (5), 141–148.
- Gissel, N. (2014). Welche Kompetenzen wollen wir vermitteln? „Kompetenzwürfel“ und Konsequenzen für die Praxis. In M. Pfitzner (Hrsg.), *Aufgabenkultur im Sportunterricht. Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur*(S. 67–91). Wiesbaden: Springer.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2009). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gogolin, I. (2000). Bildung und ausländische Familien. In Sachverständigenkommission 6. Familienbericht (Hrsg.), *Familien ausländischer Herkunft in Deutschland*(II, S. 61–106). Opladen: Leske und Budrich.
- Gogolin, I. (2006). Erziehungswissenschaft und Transkulturalität. In M. Göhlich (Hrsg.), *Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz*(Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung, S. 31–43). Weinheim: Juventa Verl.
- Gogoll, A. (2012). Sport- und bewegungskulturelle Kompetenz - ein Modellentwurf für das Fach Sport. In A.-C. Roth, E. Balz, J. Frohn & P. Neumann (Hrsg.), *Kompetenzorientiert Sport unterrichten. Grundlagen, Befunde, Beispiele*(Forum Sportpädagogik, Bd. 4, S. 39–52). Aachen: Shaker.
- Gogoll, A. (2013). Sport- und bewegungskulturelle Kompetenz. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 1 (2), 5–24.
- Gogoll, A. (2014). Das Modell der sport- und bewegungskulturellen Kompetenz und seine Implikationen für die Aufgabenkultur im Sportunterricht. In M. Pfitzner (Hrsg.), *Aufgabenkultur im Sportunterricht. Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur*(S. 93–110). Wiesbaden: Springer.

- Gogoll, A. & Kurz, D. (2013). Kompetenzorientierter Sportunterricht – das Ende der Bildung? In H. Aschebrock (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport*(S. 79–97). Aachen: Meyer & Meyer.
- Gomolla, M. (2009). Heterogenität, Unterrichtsqualität und Inklusion. In S. Fürstenau (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Unterricht*(Lehrbuch, S. 21–43). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage, Wiesbaden.
- Götz, T., Lohrmann, K., Ganser, B. & Haag, L. (2005). Einsatz von Unterrichtsmethoden. Konstanz oder Wandel? *Empirische Pädagogik*, 19 (4), 342–360.
- Graumann, O. (2002). *Gemeinsames Unterrichten in heterogenen Gruppen. Von lernbehindert bis hochbegabt*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius.
- Grimminger, E. (2005). Förderung eines konstruktiven Umgangs mit Fremdheit im Schulsport - Skizze einer empirischen Schulsportstudie. In R. Laging & P. Becker (Hrsg.), *Bildung und Bewegung im Schulsport*(Jahrbuch Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung, 4, S. 151–159). Butzbach-Griedel: Afra-Verl.
- Grimminger, E. (2009). *Interkulturelle Kompetenz im Schulsport. Evaluation eines Fortbildungskonzepts*. (Bewegungspädagogik, 6). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Grimminger, E. (2011). Intercultural Competence Among Sports and PE Teachers. Theoretical Foundations and Empirical Verification. *European Journal of Teacher Education*, 34 (3), 317–331.
- Grimminger, E. & Möhwald, A. (2015). Interkulturelle (Bewegungs-)Erziehung. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 3 (1), 27–44.
- Grimminger-Seidensticker, E. & Möhwald, A. (2017). Intercultural education in physical education: results of a quasi-experimental intervention study with secondary school students. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22 (5), 445–458.
- Groeben, N. & Scheele, B. (2010). Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitativer Forschung in der Psychologie*(S. 151–165). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.



- Groebe, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Grosch, H., Groß, A. & Leenen, W.-R. (2000). *Methoden interkulturellen Lehrens und Lernens*. (AES-Methoden für interkulturelle Bildung). Hannover: AES.
- Grosch, H. & Leenen, W.R. (1998). Interkulturelles Lernen in der Lehrerfortbildung. In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen. Arbeits-hilfen für die politische Bildung*(S. 317–340).
- Gugutzer, R. (2008). Der Körper als Kulturphänomen. In P. Gieß-Stüber & D. Blecking (Hrsg.), *Sport – Integration – Europa. Neue Horizonte für interkulturelle Bildung*(S. 205–217). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Guttandin, F. (1993). Die Relevanz des hermeneutischen Verstehens für eine Soziologie des Fremden. In T. Jung & S. Müller-Doohm (Hrsg.), *Wirklichkeit im Deutungsprozeß. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften*(Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1048, S. 458–481). Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch-Verl.
- Guttman, L. (1954). Some necessary conditions for common-factor analysis. *Psychometrika*, 19 (2), 149–161.
- Hachfeld, A. (2013). *Kulturelle Überzeugungen und professionelle Kompetenz von Lehrenden im Umgang mit kultureller Heterogenität im Klassenzimmer*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schröder, S., Anders, Y. & Kunter, M. (2015). Should Teachers be Colorblind? *Teaching and Teacher Education*, 48, 44–55.
- Hachfeld, A., Schröder, S., Anders, Y., Hahn, A. & Kunter, M. (2012). Multikulturelle Überzeugungen. Herkunft oder Überzeugung? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26 (2), 101–120.
- Hacker, W. (2005). *Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Wissens-, Denk- und körperlicher Arbeit* (2. Aufl.). (Schriften zur Arbeitspsychologie, 58). Bern: Huber.
- Häcker, T. & Walm, M. (2015). Inklusion als Entwicklung - Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung*(S. 11–24). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Hage, K., Bischoff, H., Dichanz, H., Eubel, K.-D., Oehlschläger, H.-J. & Schwittmann, D. (1985). *Das Methoden-Repertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Unterrichtsalltag in der Sekundarstufe I*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Handschuck, S. & Klawe, W. (2010). *Interkulturelle Verständigung in der Sozialen Arbeit. Ein Erfahrungs-, Lern- und Übungsprogramm zum Erwerb interkultureller Kompetenz* (3. Aufl.). (Pädagogisches Training). Weinheim: Juventa.
- Hannerz, U. (2009). *Transnational connections. Culture, people, places*. (Comedia). New York: Routledge.
- Hapke, J. (2017). *Erziehender Sportunterricht zwischen Anspruch und Wirklichkeit - eine differenzanalytische Untersuchung zur Umsetzung pädagogischer Perspektiven*. Zugriff am 21.02.2019 unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bvb:29-opus4-86465>.
- Hartinger, A., Kleickmann, T. & Hawelka, B. (2006). Der Einfluss von Lehrervorstellungen zum Lernen und Lehren auf die Gestaltung des Unterrichts und auf motivationale Schülervariablen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (1), 110–126.
- Hartmann, T. & Reinecke, L. (2013). Skalenkonstruktion in der Kommunikationswissenschaft. In W. Möhring & D. Schlütz (Hrsg.), *Handbuch standardisierte Erhebungsverfahren in der Kommunikationswissenschaft*(S. 41–60). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Hassan, K. (2012). Fremdes und Eigenes im Kontinuum – Hybridität als Konzept für eine interkulturelle Bildung. In K. Fereidooni (Hrsg.), *Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs*(Research, S. 143–152). Wiesbaden: Springer VS.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Haug, S., Müssig, S. & Stichs, A. (2009). *Muslimisches Leben in Deutschland*. Nürnberg.
- Hays-Thomas, R. (2004). Why now? The contemporary focus on managing diversity. In M.S. Stockdale & F.J. Crowsby (Hrsg.), *The Psychology and Management of Workplace Diversity*(S. 3–30). Malden: Blackwell Publishing.

- Hecht, P., Niedermair, C. & Feyerer, E. (2016). Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Empirische Sonderpädagogik*, 8 (1), 86–102.
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Helmke, A. & Weinert, F.E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich D, Praxisgebiete: Ser. 1, Pädagogische Psychologie, Bd. 3, S. 71–176). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe, Verl. für Psychologie.
- Helsper, W. (2000). Wandel der Schulkultur. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3 (1).
- Helsper, W. & Lingkost, A. (2013). Schülerpartizipation in den Antinomien von Autonomie und Zwang sowie Organisation und Interaktion - exemplarische Rekonstruktion im Horizont einer Theorie schulischer Anerkennung. In B. Hafener, P. Henkenborg & A. Scherr (Hrsg.), *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder* (S. 132–156). Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik.
- Hierl, K. (2012). *Die Islamisierung der deutschen Integrationsdebatte. Zur Konstruktion kultureller Identitäten, Differenzen und Grenzziehungen im postkolonialen Diskurs*. (Politik, Gemeinschaft und Gesellschaft in einer globalisierten Welt, Band 13). Berlin: Lit.
- Hildenbrandt, E. (1997). Sport aus der Perspektive der Kulturphilosophie von Ernst Cassirer. In E. Hildenbrandt (Hrsg.), *Sport als Kultursegment aus der Sicht der Semiotik* (S. 15–24). Hamburg: Czwalina.
- Hinz, A. (2015). Inklusion als Vision und Brücken zum Alltag. Über Anliegen, Umformungen und Notwendigkeiten schulischer Inklusion. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 68–84). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hjort, K., Løngreen, H. & Søderberg, A.-M. (1993). *Interkulturel kommunikation. Spændingsfeltet mellem det globale og det lokale*. Frederiksberg, [Kbh.]: Samfundslitteratur; [Eksp. DBK].

- Hofer, M. (1976). *Soziale Interaktion, implizite Persönlichkeitstheorie und interpersonale Wahrnehmung – Zusammenfassung und Versuch einer übergreifenden theoretischen Integration der Arbeiten*. Heidelberg.
- Hofstede, G. (2006). *Culture's consequences. Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2. Aufl.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Holsti, O.R. (1969). *Content Analysis for the social sciences and humanities*. Boston: Addison-Wesley.
- Huber, G.L. & Mandl, H. (1994). Verbalisierungsmethoden zur Erfassung von Kognitionen im Handlungszusammenhang. In G.L. Huber & H. Mandl (Hrsg.), *Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung*(S. 11–42). Weinheim: Beltz.
- Huh, Y. (2005). Interkulturelle Bildung im Kontext von Bewegung, Spiel und Sport - Pädagogische und didaktische Perspektiven. In R. Laging & P. Becker (Hrsg.), *Bildung und Bewegung im Schulsport*(Jahrbuch Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung, 4, S. 160–170). Butzbach-Griedel: Afra-Verl.
- Hußmann, A., Wendt, H., Bos, W., Bremerich-Vos, A., Kasper, D., Lankes, E.-M., McElvany, N., Stubbe, T.C. & Valtin, R. (2017). *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (1. Aufl.). Münster, New York: Waxmann.
- Jacobsen, E.B., Moser, T., By, I.Å., Fjeld, J., Gundersen, K.T. & Stokke, R. (2001). *L97 og kroppsøvingsfaget. Fra blå praktbok til grå hverdag? Lærernes erfaringer knyttet til den nye læreplanen i kroppsøving*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Kaiser, H.F. (1960). The Application of Electronic Computers to Factor Analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20 (1), 141–151.
- Kalpaka, A. (1998). Interkulturelle Kompetenz. *Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit*.
- Karakaşoğlu, Y., Wojciechowicz, A.A., Mecheril, P. & Shure, S. (2017). *Angekommen in der Migrationsgesellschaft? Grundlagen der Lehrerbildung auf dem Prüfstand*. Zugriff unter [https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3\\_Publicationen/2017/August/Stiftung\\_Mercator\\_Handreichung\\_Lehrerbildung.pdf](https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publicationen/2017/August/Stiftung_Mercator_Handreichung_Lehrerbildung.pdf).

- Kassis-Filippakou, M. (2013). *Zur Beurteilung sprachlicher Kompetenz Jugendlicher mit Migrationshintergrund. Eine qualitative Analyse* (1. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Kauffmann, C. (2008). Vermögen. In P. Prechtel & F.-P. Burkard (Hrsg.), *Metzler Lexikon Philosophie. Begriffe und Definitionen*(S. 650). Wiesbaden: Springer.
- Kelly, G.A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York, NY: Norton.
- Kettenis, L. (2014). *Sportlehrerkompetenzen - Status quo und handlungstheoretische Betrachtungen*. Saarbrücken: Universität des Saarlandes.
- Keupp, H. (1999). *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne* (1. Aufl.). (Rororo Rowohlts Enzyklopädie, 55634). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Kiesel, D. & Volz, F.R. (2013). "Anerkennung und Intervention". Moral und Ethik als komplementäre Dimensionen interkultureller Kompetenz. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*(Interkulturelle Studien, S. 71–84). Wiesbaden: Springer VS.
- Kirchhöfer, D. (2013). Karl Marx und die Inklusionsdebatte. In G. Banse & B. Meier (Hrsg.), *Inklusion und Integration. Theoretische Grundfragen und Fragen der praktischen Umsetzung im Bildungsbereich*(Gesellschaft und Erziehung, 13, S. 103–109). Frankfurt am Main, Wien u.a.: Lang.
- Kleindienst-Cachay, C., Cachay, K., Bahlke, S. & Teubert, H. (2012). *Inklusion und Integration. Eine empirische Studie zur Integration von Migrantinnen und Migranten im organisierten Sport*. (Reihe Sportsoziologie, 21). Schorndorf: Hofmann.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.E. & Vollmer, H.J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. (Bildungsreform, 1). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (Sonderheft 8), 11–29.
- Klieme, E., Maag-Merki, K. & Hartig, J. (2009). Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen. In J. Hartig & E. Klieme (Hrsg.), *Möglichkei-*

- ten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung*(Bildung - Ideen zünden!, 20). Bonn: BMBF.
- Ko, B., Boswell, B. & Yoon, S. (2015). Developing intercultural competence through global link experiences in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20 (4), 366–380.
- Koller, H.-C. (2011). The Research of Transformational Education Processes: Exemplary Considerations on the Relation of the Philosophy of Education and Educational Research. *European Educational Research Journal*, 10 (3), 375–382.
- König, E. (1995). Qualitative Forschung Subjektiver Theorien. In E. König (Hrsg.), *Bilanz qualitativer Forschung*(S. 11–29). Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Köppe, G. (1995). Grau sind alle Konzepte und Programme, oder: Wie subjektive Theorien unterrichtliches Handeln beeinflussen. *Sport unterrichten. Anspruch und Wirklichkeit. Sankt Augustin*, 94–99.
- Kornmeier, M. (2007). *Wissenschaftstheorie und wissenschaftliches Arbeiten. Eine Einführung für Wirtschaftswissenschaftler. (BA KOMPAKT)*. Heidelberg: Physica-Verlag Heidelberg.
- Krappmann, L. (1969). *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen f. d. Teilnahme an Interaktionsprozessen*. Berlin.
- Kruse, J. (2008). *Reader. Einführung in die Qualitative Interviewforschung*. Zugriff am 21.01.2019 unter <http://www.soziologie.uni-freiburg.de/kruse>.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. (Lehrbuch). Wiesbaden: Springer VS.
- Kuhl, M., Schmitz, A. & Kluß, A. (2004). *Sport interkulturell. Fortbildungskonzept zur kulturellen Vielfalt im sportlichen Alltag*. Zugriff unter [http://www.integration-durch-sport.de/fileadmin/fm-dosb/arbeitsfelder/ids/files/downloads\\_pdf/downloads\\_2012/Fortbildungskonzeption\\_Sport\\_interkulturell.pdf](http://www.integration-durch-sport.de/fileadmin/fm-dosb/arbeitsfelder/ids/files/downloads_pdf/downloads_2012/Fortbildungskonzeption_Sport_interkulturell.pdf).
- Kuhn, P. (2019). *Modulhandbuch Lehramt Sport an Realschulen und Gymnasien gemäß §§ 57 und 83 LPO I*. Modulhandbuch. Bayreuth: Universität Bayreuth, Sportwissenschaft.
- Kultusministerkonferenz. (1996). *Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“*. Zugriff am 09.08.2016 unter [http://www.kmk.org/fileadmin/Daten/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1996/1996\\_10\\_25-Interkulturelle-Bildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Daten/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf).

- Kultusministerkonferenz. (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Zugriff am 07.11.2018 unter [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf).
- Kultusministerkonferenz. (2015). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Zugriff unter [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_10\\_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf).
- Kurz, D. (1990). *Elemente des Schulsports. Grundlagen einer pragmatischen Fachdidaktik* (3. Aufl.). (Reihe Sportwissenschaft, 8). Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D. (2003). Handlungsfähigkeit. In P. Röthig & R. Prohl (Hrsg.), *Sportwissenschaftliches Lexikon*(S. 247–248). Schorndorf: Hoffmann.
- Kurz, D. (2004). Von der Vielfalt sportlichen Sinns zu den pädagogischen Perspektiven im Schulsport. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele*(S. 57–70). Schorndorf: Hofmann.
- Lahdenperä, P. (2002). *Interkulturella läroprocesser. [interkulturell undervisning]*. Enskede: TPB.
- Landessportbund Nordrhein-Westfalen. (2010). Interkulturelles Lernen fördern. In Sportjugend Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Qualitätsmanual Bewegung, Spiel und Sport*(S. 37–42). Duisburg.
- Lanfranchi, A. (2013). Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität - Schlussfolgerungen für die Lehrerausbildung. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*(Interkulturelle Studien, S. 231–261). Wiesbaden: Springer VS.
- Laucken, U. (1974). *Naive Verhaltenstheorie*. Zugleich: Tübingen, Univ., Fachbereich Sozial- u. Verhaltenswiss., Pädagogik, Diss. Stuttgart: Klett.
- Lehman-Grube, S. & Nickolaus, R. (2009). Professionalität als kognitive Dimension. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*(S. 59–70). Weinheim, Basel: Beltz.
- Leineweber, H. (2015). "Ich unterrichte die Kids und nehme sie so, wie sie sind" - Zur Bedeutung subjektiver Theorien von Lehrkräften für die Entwicklung inklusiven

- Sportunterrichts. In S. Meier & S. Ruin (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport*(Schulsportforschung, S. 163–183).
- Leineweber, H., Meier, S. & Ruin, S. (2015). Alle inklusive?! *Sportunterricht*, 64 (1), 9–14.
- Leiprecht, R. (2001). *Alltagsrassismus*. Zugl.: Köln, Univ., Habil.-Sch. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Lerner, R.M. (1986). *Concepts and theories of human development* (1. Aufl.). New York, NY: Routledge.
- Leuchter, M., Pauli, C., Reusser, K. & Lipowsky, F. (2006). Unterrichtsbezogene Überzeugungen und handlungsleitende Kognitionen von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 562–579.
- Liegle, L. (2007). Interkulturelles Lernen in der Weltgesellschaft. In R. Johler, A. Thiel, J. Schmidt & R. Treptow (Hrsg.), *Europa und seine Fremden. Die Gestaltung kultureller Vielfalt als Herausforderung*(Kultur und soziale Praxis, S. 59–72). Bielefeld: Transcript-Verl.
- Lipowsky, F. (2003). *Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Luchtenberger, S. (1995). Intercultural communicative competence – a challenge in multicultural and anti-racist education. *European Journal of Intercultural Studies*, 6 (2), 12–32.
- Machi, L.A. & McEvoy, B.T. (2016). *The literature review. Six steps to success* (3. Aufl.). Thousand Oaks, California: Corwin.
- Mächler, S. (2000). *Schulerfolg: kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld* (1. Aufl.). Zürich: Lehrmittelverl. des Kantons Zürich.
- Mägdefrau, J. (2017). Lehrerbildung für das Klassenzimmer der Zukunft. *Beiträge zur Lehrerbildung* (1), 23–26.
- Maio, G.R. & Haddock, G. (2015). *The psychology of attitudes and attitude change* (2. Aufl.). Los Angeles CA u.a.: SAGE.
- Masterpasqua, F. (1989). Competence Paradigm for Psychological Practice. *American Psychologist*, 44, 1366–1371.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.



- McClelland, D.C. (1973). Testing for Competence Rather Than for "Intelligence". *American Psychologist*, 28, 1–14.
- McClelland, D.C. (2009). *Human motivation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mecheril, P. (1998). Angelpunkte einer psychosozialen Beratungsausbildung unter interkultureller Perspektive. In M.d.M. Castro Varela (Hrsg.), *Suchbewegungen. Interkulturelle Beratung und Therapie*(Forum für Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis, 40, S. 287–311). Tübingen: dgvt-Verl.
- Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. (Beltz Studium Erziehung und Bildung). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Mecheril, P. (2013). "Kompetenzlosigkeitskompetenz". Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*(Interkulturelle Studien, S. 15–35). Wiesbaden: Springer VS.
- Meier, M. (2010). Zum ersten Mal umarmt. Sport und Spiel als Mehrwert für Kinderflüchtlinge. In P. Dieckhoff (Hrsg.), *Kinderflüchtlinge. Theoretische Grundlagen und berufliches Handeln*(S. 169–181). Wiesbaden: VS Springer.
- Meier, S. & Ruin, S. (2015). Sportunterricht im Lichte der Inklusionsdebatte – ein kritischer Blick auf die Haltungen von Sportlehrkräften. In G. Stibbe (Hrsg.), *Grundlagen und Themen der Schulsportentwicklung*(S. 127–143). Sankt Augustin: Academia.
- Meier, S., Ruin, S. & Leineweber, H. (2017). HainSL – ein Instrument zur Erfassung von Haltungen zu inklusivem Sportunterricht bei (angehenden) Lehrkräften. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47 (2), 161–170.
- Midthaugen, P. (2011). *Learning the difference. On-the-job training of PE teachers, and its effect on upper secondary students*: Norwegian School of Sports Science.
- Miethling, W.-D. (2011). Sportlehrerforschung. In E. Balz, M. Bräutigam, W.-D. Miethling & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports*(S. 120–153). Aachen: Meyer & Meyer.
- Miethling, W.-D. & Gieß-Stüber, P. (2007). Persönlichkeit, Kompetenz und Professionelles Selbst des Sport- und Bewegungslehrers. In W.-D. Miethling (Hrsg.), *Beruf: Sportlehrer/in. Über Persönlichkeit, Kompetenzen und professionelles*

- Selbst von Sport- und Bewegungslehrern*(Basiswissen Didaktik des Bewegungs- und Sportunterrichts, 6, S. 1–24). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Mittag, W. & Hager, W. (2000). Ein Rahmenkonzept zur Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. In W. Hager, J.-L. Patry & H. Brezing (Hrsg.), *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. Standards und Kriterien: ein Handbuch*(Aus dem Programm Huber, S. 102–128). Bern: Huber.
- Müller, J. (2017). *Identitätskonstruktionen marginalisierter Jugendlicher im informellen Sport. Ein qualitative Studie auf dem Bolzplatz*. Opladen: Budrich Uni-Press.
- Mutz, M. (2012). *Sport als Sprungbrett in die Gesellschaft? Sportengagements von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und ihre Wirkung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Mutz, M. (2015). Kultur und kulturelle Unterschiede – Kultur und kulturelle Unterschiede – theoretische und empirische Präzisierungen. In U. Burrmann, M. Mutz & U. Zender (Hrsg.), *Jugend, Migration und Sport. Kulturelle Unterschiede und die Sozialisation zum Vereinssport*(S. 91–109). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Mutz, M. & Burrmann, U. (2015). Integration. In W. Schmidt (Hrsg.), *Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Kinder- und Jugendsport im Umbruch*(Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht, 3.2015, S. 255–271). Schorndorf: Hofmann.
- Nerdinger, F.W., Blickle, G. & Schaper, N. (2014). *Arbeits- und Organisationspsychologie* (3. Aufl.). (Springer-Lehrbuch). Berlin: Springer.
- Nespor, J. (1985). *The role of beliefs in the practice of teaching. Final report of the Teacher Beliefs Study*. (R & D report, 8024). Austin, Tex.: Research and Development Center for Teacher Education, University of Texas at Austin.
- Neuber, N. (1999). Vom Gewohnten zum Ungewöhnlichen - Ansatzpunkte für eine Praxis der interkulturellen Bewegungserziehung. In R. Erdmann (Hrsg.), *Interkulturelle Bewegungserziehung*(Brennpunkte der Sportwissenschaft, 19, S. 112–219). Sankt Augustin: Academia-Verl.
- Neuber, N. (2018). Von der Erfahrung zur Erkenntnis – Zugänge zum Forschenden Lernen am Beispiel der Sportlehrerbildung. In N. Neuber, W.D. Paravicini & M. Stein (Hrsg.), *Forschendes Lernen, the wider view. Eine Tagung des Zentrums*

- für Lehrerbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 25. bis 27.09.2017*(Schriften zur allgemeinen Hochschuldidaktik, Band 3, S. 3–18).  
Münster: WTM Verlag für wissenschaftliche Texte und Medien.
- Nieke, W. (2008). *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag* (3. Aufl.). (Schule und Gesellschaft, Bd. 4). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nienhüser, W. & Magnus, M. (2003). *Die wissenschaftliche Bearbeitung personalwirtschaftlicher Problemstellungen. Eine Einführung.* (Essener Beiträge zur Personalforschung, Nr. 2). Essen: Lehrstuhl für Allg. Betriebswirtschaftslehre, insb. Personalwirtschaft, Univ.
- Nisbett, R.E. & Wilson, T.C. (1977). Telling more than we can know: Verbal reports on mental processes. *Psychological Review*, 84, 231–259.
- Noethlichs, M. (2005). Die Sensitivität gegenüber Fremdheit (STS) und Interkulturelles Lernen im Sport. In P. Gieß-Stüber (Hrsg.), *Interkulturelle Erziehung im und durch Sport*(Sport und soziale Arbeit, 3, S. 38–47). Münster: Lit.
- Nünning, A. (2009). *Vielfalt der Kulturbegriffe*. Zugriff unter <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/59917/kulturbegriffe>.
- OECD. (2012). *PISA - Deutschland. Ländernotiz - Ergebnisse aus PISA 2012*. Zugriff unter [https://www.google.de/search?q=pisa+2000+deutschland+schulsystem&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b&gfe\\_rd=cr&ei=yKCpV-ONKqKH8Qfm-YvYDg#q=pisa+2000+deutschland+migration](https://www.google.de/search?q=pisa+2000+deutschland+schulsystem&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b&gfe_rd=cr&ei=yKCpV-ONKqKH8Qfm-YvYDg#q=pisa+2000+deutschland+migration).
- OECD. (2018). *Bildung auf einen Blick 2018. OECD-Indikatoren*. Bielefeld: wbv Media.
- Opper, E. (1996). Wie sehen gute und schlechte Schüler den Schulsport? *Sportunterricht*, 45 (8), 340–348.
- Ort, C.-M. (2003). Kulturbegriffe und Kulturtheorien. *Konzepte der Kulturwissenschaften: theoretische Grundlagen - Ansätze - Perspektiven*, 19–38.
- Oser, F. (1997a). *Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen*. Langnau, Emmental: Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL).
- Oser, F. (1997b). *Standards in der Lehrerbildung. Teil 2: Wie werden Standards in der schweizerischen Lehrerbildung erworben? Erste empirische Ergebnisse*. Langnau, Emmental: Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL).

- Oser, F. (1998). *Ethos - die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. (Reihe Schule und Gesellschaft, 16). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oser, F. (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*(Nationales Forschungsprogramm 33 - Wirksamkeit unserer Bildungssysteme, S. 215–342). Chur: Rüegger.
- Otten, M. (2003). Intercultural Learning and Diversity in Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, 7, 12–26.
- Over, U. (2012). *Die interkulturell kompetente Schule*. s.l.: Waxmann Verlag.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307–332.
- Pfitzner, M. (2014). Aufgabenforschung für eine veränderte Lernkultur im Sportunterricht - Ausgangspunkte und sportdidaktische Entwicklungen. In M. Pfitzner (Hrsg.), *Aufgabenkultur im Sportunterricht. Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur*(S. 11–40). Wiesbaden: Springer.
- Plake, K. (2010). *Schule als Konstrukt der Öffentlichkeit. Bilder - Strategien - Wirklichkeiten* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Springer.
- Prohl, R. (1999). *Grundriß der Sportpädagogik*. (UTB für Wissenschaft Uni-Taschenbücher Sportpädagogik, 2079). Wiebelsheim: Limpert.
- Prohl, R. (2006). *Grundriss der Sportpädagogik* (2. Aufl.). Wiebelsheim: Limpert Verlag GmbH.
- Prohl, R. (2012). Sportdidaktische Orientierungen. In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik. Grundlagen – Vermittlungsformen – Bewegungsfelder*(S. 54–69). Wiebelsheim: Limpert.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (4. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Ptack, K. (2019). *Eine Interventionsstudie zum Thema Gesundheit im Sportunterricht. Evaluation eines kooperativen Planungsprozesses in der Health.edu-Studie*. bisher unveröffentlicht.
- Pühse, U. (2004). *Kindliche Entwicklung und soziales Handeln im Sport*. (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 137). Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Qi, J. & Ha, A.S.-C. (2012). Inclusion in physical education: A review of literature. *International Journal of Disability*, 59 (3), 257–281.

- Radtko, F.-O. (1996). *Wissen und Können. Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung.* (Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, 8). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Regenbrecht, T., Bähr, I. & Krieger, C. (2019). Irritation als produktives Moment im bewegungsbezogenen Bildungsprozess? In I. Bähr, U. Gebhard, C. Krieger, B. Lübke, M. Pfeiffer, T. Regenbrecht, A. Sabisch & W. Sting (Hrsg.), *Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken*(S. 291–321). Wiesbaden: Springer VS.
- Reichenbach, R. & Maxwell, B. (2007). Moralerziehung als Erziehung der Gefühle. In W. Böhm (Hrsg.), *Ethik und moralische Erziehung ; Von der Notwendigkeit, erneut über Erziehung zu reden ; Moralerziehung als Erziehung der Gefühle ; das Verhältnis von Ethik und Pädagogik nach Schleiermacher ; kulturübergreifende Funktion sinnzentrierter Erziehung in einer sinnfixierten Parallelgesellschaft ; von der Verantwortung der Verantwortung*(Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 83. Jg. 1. Quartal 2007, S. 11–25). Wien: Kamp.
- Reiser, H. (1991). Wege und Irrwege zur Integration. In A. Sander & P. Raidt (Hrsg.), *Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik*(S. 13–33). St. Ingbert: Röhrig Verlag.
- Reiss, K., Sälzer, C., Schiep-Tiska, A., Klieme, E. & Köller, O. (2016). *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation.*
- Reuker, S., Rischke, A., Kämpfe, A., Schmitz, B., Teubert, H., Thissen, A. & Wiethäupter, H. (2016). Inklusion im Sportunterricht. *Sportwissenschaft*, 2 (46), 88–101.
- Reusser, K., Pauli, C. & Elmer, A. (2011). *Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern.* Münster: Waxmann.
- Reuter, J. & Hörning, K.H. (2004). Doing Culture. Kultur als Praxis. In J. Reuter & K.H. Hörning (Hrsg.), *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*(Sozialtheorie). Bielefeld: transcript Verlag.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J.P. Sikula, T.J. Buttery & E. Guyton (Hrsg.), *Handbook of research on teacher education. A project of the Association of Teacher Educators*(S. 102–119). New York: Macmillan Library Reference, USA.
- Rischke, A., Heim, C. & Gröben, B. (2017). Nur eine Frage der Haltung? *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47 (2), 149-106.

- Rittner, V. & Breuer, C. (2004). *Gemeinwohlorientierung und soziale Bedeutung des Sports*. Köln: Sportverlag Strauß.
- Rommelspacher, B. (1998). *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht* (2. Aufl.). Berlin: Orlanda Frauenverlag.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1974). *Pgymalion im Unterricht* (2. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Roth, H. (1971). *Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*. (Pädagogische Anthropologie, / Heinrich Roth ; Bd. 2). Hannover: Schroedel.
- Rüesch, P. (2000). Unter welchen Bedingungen sind Kinder schulisch erfolgreich? In S. Mächler (Hrsg.), *Schulerfolg: kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld*(S. 11–18). Zürich: Lehrmittelverl. des Kantons Zürich.
- Rulofs, B. (2014). "Diversität" und "Diversitätsmanagement". Auslegungen der Konzepte für die Entwicklung von Sportorganisationen. In Deutscher Olympischer Sportbund (Hrsg.), *Expertise. Diversität, Inklusion, Integration und Interkulturalität. Leitbegriffe der Politik, sportwissenschaftliche Diskurse und Empfehlung für den DOSB und die dsj*(S. 7–13).
- Ryan & Deci. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary educational psychology*, 25 (1), 54–67.
- Saß, I. (1999a). Interkulturelles Lernen im Schulsport. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Anspruch und Wirklichkeit des Sports in Schule und Verein*(S. 189–197). Hamburg: Czwalina.
- Saß, I. (1999b). Jugendliche Migranten in Schul- und Freizeitsport. Interkulturelles Lernen unter besonderer Betrachtung von Migration. *Körpererziehung*, 49 (6), 343–345.
- Saß, I. & Völz, C. (2000). Interkulturelles Lernen im Sport - Charakteristik eines Rostocker Projekts und erste Ergebnisse. In I. Saß (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen im Schul- und Freizeitsport. Dokumentation eines Forschungskolloquiums des Instituts für Sportwissenschaft der Universität Rostock*(S. 37–48). Rostock.
- Schank, R.C. & Abelson, R.P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding. An inquiry into human knowledge structures*. (The artificial intelligence series). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Schaper, N. (2012). *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre*. (Projekt Nexus – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre). Bonn: HRK.
- Schaper, N. & Hilkenmeier, F. (2013). *Umsetzungshilfen für kompetenzorientiertes Prüfen*. Zugriff unter <https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-03-Material/zusatzgutachten.pdf>.
- Scheid, V. & Friedrich, G. (2015). Ansätze zur inklusiven Unterrichtsentwicklung. In S. Meier & S. Ruin (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport* (Schulsportforschung, Band 6, S. 35–52). Berlin: Logos Verlag.
- Scherr, A. (2001). Interkulturelle Bildung als Befähigung zu einem reflexiven Umgang mit kulturellen Einbettungen. *Neue Praxis*, 31 (4), 347–357.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2013). Weiter denken – umdenken – neu denken? Argumente zur Fortentwicklung der sportdidaktischen Leitidee der Handlungsfähigkeit. In H. Aschebrock (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 122–147). Aachen: Meyer & Meyer.
- Schmitt, N. (1996). Uses and Abuses of Coefficient Alpha. *Psychological Assessment*, 8 (4), 350–353.
- Schmotz, C. (2009). *Handlungsleitende Kognitionen beim Einsatz digitaler Medien: eine Studie zu Überzeugungen und Skripts von Lehrerinnen und Lehrern*: Berlin, Humboldt-Univ., Diss., 2009.
- Schott, T. (in Vorbereitung). *Kritik des Kindeswohls*. Baden-Baden: DWV.
- Schroll-Machl, S. (1996). Kulturbedingte Unterschiede im Problemlöseprozeß bei deutsch-amerikanischen Arbeitsgruppen. In A. Thomas (Hrsg.), *Psychologie interkulturellen Handelns* (S. 383–409). Göttingen: Hogrefe.
- Schwarzer, R. & Schmitz, G.S. (1999). Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Eine Längsschnittstudie in zehn Bundesländern. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 30 (4), 262–274.
- Seifried, S. & Heyl, V. (2016). Konstruktion und Validierung eines Einstellungsfragebogens zu Inklusion für Lehrkräfte (EFI-L). *Empirische Sonderpädagogik* (1), 22–25.
- Sercu, L. (2007). Foreign language teachers and intercultural competence. What keeps teachers from doing what they believe in? In M.J. Raya & L. Sercu

- (Hrsg.), *Challenges in Teacher Development: Learner Autonomy and Intercultural Competence*(S. 65–80). Frankfurt am Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Sharma, U., Loreman, T. & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Education Needs*, 12 (1), 12–21.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1–23.
- Siwatu, K.O. (2011). Preservice teachers' sense of preparedness and self-efficacy to teach in America's urban and suburban schools: Does context matter? *Teaching and Teacher Education*, 27 (2), 357–365.
- Sobiech, G. (2008). Ethnisch-kulturelle Konflikte im Sportunterricht der Hauptschule? *Sportunterricht*, 57 (8), 244–249.
- Sparks, W. & Vemer, M.E. (1995). Intervention strategies in multicultural education: A comparison of pre-service models. *Physical Educator* (52), 170–183.
- Speck-Hamdan, A. (1999). Risiko und Resilienz im Leben von Kindern ausländischer Familien. In G. Opp, M. Fingerle, A. Freytag & D. Arens (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*(S. 221–228). München: Reinhardt.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung Bayern. *LehrplanPLUS - Gymnasium - Sport - Fachprofil*. Zugriff am 26.09.2016 unter <http://www.lehrplan-plus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/sport>.
- Steinke, I. (2013). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*(S. 319–331). Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Stockmann, R. & Meyer, W. (2014). *Evaluation. Eine Einführung* (2., überarb. Aufl.). Opladen, Toronto: Budrich.
- Süßenbach, J. & Sträter, H. (2015). Inklusion im Sportwissenschaftlichen Lehramtsstudium - die Perspektive der Studierenden. In S. Meier & S. Ruin (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport*(Schulsportforschung, S. 129–142).
- Sygyusch, R., Bähr, I., Gerlach, E. & Bund, A. (2013). Orientierungspunkte einer Programmevaluation in der Sportpädagogik. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 1 (1), 31–54.



- Sygyusch, R., Hapke, J., Liebl, S. & Töpfer, C. (zur Veröffentlichung eingereicht).  
EKSpO: Ein Entwurf zur Kompetenzorientierung im Sport als Grundlage für  
Lernziele und Aufgabenkultur in sportbezogenen Bildungssettings.
- Taylor, C. (1994). *Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität* (1.  
Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2006). A General Typology of Research Designs Fea-  
turing Mixed Methods. *Research in the Schools*, 1 (13), 12–28.
- Teichler, U. (2003). *Hochschule und Arbeitswelt. Konzeptionen, Diskussionen,  
Trends*. (Schwerpunktreihe Hochschule und Beruf, 873). Frankfurt/Main: Cam-  
pus-Verl.
- Tepecik, E. (2012). Schule in der Einwanderungsgesellschaft: Ressourcen erkennen  
und Potenziale fördern. In K. Fereidooni (Hrsg.), *Das interkulturelle Lehrerzim-  
mer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integri-  
ationsdiskurs*(Research, S. 125–132). Wiesbaden: Springer VS.
- Terhart, E. (2005). *Lehr-Lernmethoden. Eine Einführung in Probleme der methodi-  
schen Organisation von Lehren und Lernen*. Weinheim/München: Beltz Ju-  
venta.
- Terhart, E. (2007). Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehr-  
kräften. In M. Lüders (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzent-  
wicklung und Programmevaluation*(S. 37–62). Münster, New York, München,  
Berlin: Waxmann.
- Thiele, J. (1999). Bewegungskulturen im Widerstreit - ein Beitrag zur Begrenzung  
des Verstehens. In R. Erdmann (Hrsg.), *Interkulturelle Bewegungserzie-  
hung*(Brennpunkte der Sportwissenschaft, 19, S. 22–41). Sankt Augustin:  
Academia-Verl.
- Thomas, A. (1993). Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In A.  
Thomas & L.H. Eckensberger (Hrsg.), *Kulturvergleichende Psychologie. Eine  
Einführung*. Göttingen: Hogrefe.
- Tibi, B. (2002). *Leitkultur als Wertekonsens. Bilanz einer missglückten deutschen De-  
batte*. Zugriff am 01.06.2017 unter [http://www.bpb.de/apuz/26535/leitkultur-als-  
wertekonsens](http://www.bpb.de/apuz/26535/leitkultur-als-wertekonsens).
- Tiemann, H. (2012). Vielfalt im Sportunterricht - Herausforderung und Bereicherung.  
*Sportunterricht*, 61 (6), 168–172.

- Tiemann, H. (2014). Inklusiver Sportunterricht - Handlungsleitende Überlegungen. In Fachausschuss Wissenschaft, Special Olympics Deutschland e. V. (Hrsg.), *Inklusion in Bewegung. Menschen mit und ohne Behinderung gemeinsam im Sport*(S. 183–191). Berlin: Sport-Thieme.
- Tiemann, H. (2015). Didaktische Konzepte für einen inklusiven Sportunterricht. In S. Meier & S. Ruin (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport*(Schulsportforschung, S. 53–66).
- Tiemann, H. (2016). Konzepte, Modelle und Strategien für den inklusiven Sportunterricht. *Zeitschrift für Inklusion*, 10 (3).
- Tillmann, K.-J. (2004). System jagt Fiktion: die homogene Lerngruppe. In K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Heterogenität. Unterschiede nutzen, Gemeinsamkeiten stärken*(Friedrich Jahresheft, 22, S. 6–9). Seelze: Friedrich.
- Töpfer, C. (2017). *Sportbezogene Gesundheitskompetenz: Kompetenzmodellierung und Testentwicklung für den Sportunterricht*. Zugriff am 18.12.2017 unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bvb:29-opus4-90521>.
- Treutlein, G., Janalik, H. & Hanke, U. (1996). *Wie Sportlehrer wahrnehmen, denken, fühlen und handeln. Ein Arbeitsbuch zur Diagnose und Veränderung ihres sportunterrichtlichen Handelns* (4. Aufl.). (Berichte und Materialien des Bundesinstituts für Sportwissenschaft, 1992,8). Köln: Sport und Buch Strauss.
- Tripp, A., Rizzo, T.L. & Webbert, L. (2007). Inclusion in Physical Education: Changing the Culture. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 78 (2), 32–48.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A.W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17 (7), 783–805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W.K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68 (2), 202–248.
- UNESCO. (1983). *Introduction to intercultural studies. Outline of a project for elucidating and promoting communication between cultures, Unesco, 1976-1980*. Paris: Unesco.
- van Dick, R., Wagner, U., Adams, C. & Petzel, T. (1997). Einstellungen zur Akkulturation. *Gruppendynamik*, 28 (1), 83–92.
- Wagner, I., Leineweber, H., Odipo, T., Thomas, M., Bartsch, F., Abel, T. & Rulofs, B. (2017). Zur Heterogenität von Schüler/innen und zur Förderung von Inklusion

- im Schulsport - erste Ergebnisse des Teilprojekts. In J. Kleinert (Hrsg.), *Schulsport 2020. Erste Ergebnisse des Projekts und Ausblicke auf eine Weiterentwicklung der Sportlehrer/innenbildung*(S. 10–18).
- Wagner, U., van Dick, R., Petzel, T., Auernheimer, G. & Sommer, G. (2000). Der Umgang mit interkulturellen Problemsituationen.: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 47, 46–65.
- Wahl, D. (1979). Methodische Probleme bei der Erfassung handlungsleitender und handlungsrechtfertigender subjektiver psychologischer Theorien von Lehrern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 11, 208–217.
- Wahl, D. (1984). Erfassung, Validierung und Veränderung subjektiver Theorien von Lehrern. In W.-D. Brettschneider, M. Bräutigam & W.-D. Miethling (Hrsg.), *Alltagsbewußtsein und Handlungsorientierungen von Sportlehrern*(Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, Bd. 90, S. 33–49). Schorndorf: Hofmann.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Wahl, D. (2000). Das große und das kleine Sandwich. Ein theoretisch wie empirisch gegründetes Konzept zur Veränderung handlungsleitender Kognitionen. In C. Dalbert & E.J. Brunner (Hrsg.), *Handlungsleitende Kognitionen in der pädagogischen Praxis. [Günter L. Huber zum 60. Geburtstag]*(S. 155–168). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Waldenfels, B. (1990). *Der Stachel des Fremden* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Walton, J., Priest, N., Kowal, E., White, F., Brickwood, K., Fox, B. & Paradies, Y. (2014). Talking Culture? *Teaching and Teacher Education*, 39, 112–122.
- Weber, M. (2003). *Heterogenität im Schulalltag*. (Reihe Schule und Gesellschaft, Bd. 30). Opladen: Leske und Budrich.
- Weber, M. (2013). *Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede* (1. Aufl.). (Schule und Gesellschaft, 30). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wegener, M., Herder, T. & Weber, L. (2018). "Kommt noch mal kurz zusammen!". *Sportunterricht*, 67 (9), 393–397.
- Weinberg, W. (1997). Über Kultur. *Bewegungserziehung*, 51, 5–7.

- Weinert, F.E. (2001a). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In L.H. Salganik & D.S. Rychen (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies*. Toronto: Hogrefe & Huber.
- Weinert, F.E. (2001b). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen*(Beltz Pädagogik, S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Weinert, F.E., Schrader, F.-W. & Helmke, A. (1990). Unterrichtsexpertise – ein Konzept zur Verringerung der Kluft zwischen zwei theoretischen Paradigmen. In L.-M. Alisch, J. Baumert & K. Beck (Hrsg.), *Professionswissen und Professionalisierung*(Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, 28, S. 173–206). Braunschweig: Technische Univ. Seminar für Soziologie und Sozialarbeitswiss. Abt. Sozialarbeitswiss.
- Wenning, N. (2007). Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In S. Boller, E. Rosowski & T. Stroot (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*(Pädagogik, S. 21–31). Weinheim: Beltz.
- Werner, K. (2019). *Einstellungen angehender Sportlehrkräfte zu kultureller Diversität im Sportunterricht*. Bachelorarbeit. Bayreuth: Universität Bayreuth, Sportwissenschaft.
- Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (4), 601–623.
- Werth, L. & Mayer, J. (2008). *Sozialpsychologie*. Heidelberg: Spektrum Akad. Verl.
- Wick, A. (2009). Kontextabhängigkeit der Auswahl und Brauchbarkeit von Messverfahren zur Diagnose beruflicher Kompetenzen. *report - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 33 (3), 24–34.
- Wilhelmsen, T. & Sørensen, M. (2017). Inclusion of Children With Disabilities in Physical Education. *Adapted physical activity quaterly*, 34, 311–337.
- Wischer, B. (2007). Heterogenität als komplexe Anforderung an das Lehrerhandeln. In S. Boller, E. Rosowski & T. Stroot (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*(Pädagogik, S. 32–41). Weinheim: Beltz.
- Wydra, G. (2001). Beliebtheit und Akzeptanz des Sportunterrichts. *Sportunterricht*, 50 (3), 67–72.

- Zeichner, K.M. (1992). *Educating Teachers for Cultural Diversity. NCRTL Special Report*.
- Zirfas, J. (2011). Bildung. In J. Kade, W. Helsper, C. Lüders, B. Egloff, F.-O. Radtke & W. Thole (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen*(S. 13–19). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Zirkel, S. (2005). Ongoing Issues of Racial and Ethnic Stigma in Education 50 Years after Brown v. Board. *Urban Rev*, 37 (2), 107–126.

## **Anhang**

<b>Anhang 1 - Interviewleitfaden zu Einstellungen angehender Sportlehrkräfte zu kultureller Diversität im Sportunterricht .....</b>	<b>313</b>
<b>Anhang 2 - Fragebogen zu interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften im Sportunterricht.....</b>	<b>318</b>
<b>Anhang 3 - Leitfaden zum Gruppeninterview mit Sportlehrkräften.....</b>	<b>321</b>
<b>Anhang 4 - Verlaufsplan der Theorie- und Praxiseinheiten .....</b>	<b>322</b>
<b>Anhang 5 - Anonymisierte Auflistung der Seminarteilnehmer*innen .....</b>	<b>333</b>
<b>Anhang 6 - Fragebogen zur Erfassung von Einstellungen und Kompetenzselbsteinschätzung von Lehramtsstudierend zum Umgang mit kultureller Vielfalt im Sportunterricht .....</b>	<b>336</b>
<b>Anhang 7 - Interviewleitfaden zur Erfassung von Einstellungen und Kompetenzselbsteinschätzung von Lehramtsstudierend zum Umgang mit kultureller Vielfalt im Sportunterricht (1. Messzeitpunkt, t<sub>0</sub>).....</b>	<b>342</b>
<b>Anhang 8 - Interviewleitfaden zur Erfassung von Einstellungen und Kompetenzselbsteinschätzung von Lehramtsstudierend zum Umgang mit kultureller Vielfalt im Sportunterricht (2. Messzeitpunkt, t<sub>1</sub>).....</b>	<b>348</b>
<b>Anhang 9 – Zwischenerhebung: Grundsätze der Erwachsenenpädagogik ....</b>	<b>354</b>
<b>Anhang 10 - Einfaches Transkriptionssystem zur Interviewaufbereitung.....</b>	<b>355</b>
<b>Anhang 11 - Kodierleitfaden Fachwissen.....</b>	<b>357</b>
<b>Anhang 12 - Kodierleitfaden fachdidaktisches Wissen.....</b>	<b>358</b>
<b>Anhang 13 - Kodierleitfaden Interaktions- und Beziehungskompetenz .....</b>	<b>359</b>
<b>Anhang 14 - Kodierleitfaden Einstellungen.....</b>	<b>360</b>

## **Anhang 1 - Interviewleitfaden zu Einstellungen angehender Sportlehrkräfte zu kultureller Diversität im Sportunterricht**

Interviewleitfaden



Lehrstuhl Sportwissenschaft III – Sozial- und Gesundheitswissenschaften des Sports der Universität Bayreuth

### **Interview-Leitfaden zur Bachelorarbeit**

---

**Einstellungen angehender Sportlehrkräfte zu kultureller Diversität im Sportunterricht**

---

Forschungsfrage:

**„Wie sind die subjektiven Theorien von angehenden Sportlehrkräften in Bezug auf kulturelle Diversität im Sportunterricht ausgeprägt?“**

Interviewer:

Interviewpartner:

Ort des Interviews:

Datum des Interviews:

Uhrzeit:

**Aufbau des Interviewleitfadens:**

- (1) Allgemeines
- (2) Angaben zum Interviewpartner
- (3) Kategorien
- (4) Abschluss

**(1) Allgemeines:**

- Danke für die Teilnahme.
- Vorstellung des Themas
- Hinweis: Es gibt kein richtig oder falsch. Es geht um deine Meinung. Erzähl alles, was dir dazu einfällt.
- Bist du damit einverstanden, dass das nachfolgende Gespräch aufgezeichnet wird?

**(2) Angaben zum Interviewpartner:**

- Alter:
- Geburtsdatum:
- Geschlecht:
- Fachsemester:
- Fächerkombination:
- Schulart:
- Staatsangehörigkeit:

**(3) Kategorien**

**Kategorie 1: Einstellungen zu kultureller Diversität**

**Einstiegsfrage: Was geht dir durch den Kopf, wenn du den Begriff kulturelle Diversität hörst? Was gehört deiner Meinung nach zu Kultur?**

**Ergänzend:**

- Wie *häufig* hast/hattest Du in Deinem Leben Kontakt zu Menschen aus anderen Kulturkreisen?  
(Sprache/Religion/Migrationshintergrund/Geflüchtete)?
- Erzähl mir doch mal von deinen Erfahrungen mit Menschen aus anderen Kulturkreisen? (z.B. in Schule/Verein/als Übungsleiter)
- Wie hast du dich in diesen Situationen gefühlt? Nenne Beispiele.
- Was löst das für Gefühle bei dir aus, dass in Deutschland Menschen aus verschiedenen Kulturen leben?



**Kategorie 2: Biografie und Sozialisation des Befragten****Einstiegsfrage:**

**Haben deine Einstellungen zum Thema kulturelle Diversität möglicherweise etwas mit deiner eigenen Lebensgeschichte zu tun? Erzähl mir doch mal etwas über dich und deine Familie.**

**Ergänzend:**

- Wie und wo bist du aufgewachsen?
- Haben Du oder Deine Eltern Migrationshintergrund? Wenn ja: Aus welchem Land kommst Du ursprünglich und wie bist du dort aufgewachsen?
- Erzähl mir doch mal von deiner Schulzeit!
- Welche (Fremd)Sprachen sprichst du und wo hast du diese Sprachen gelernt?
- Bist Du mit Menschen aus anderen Kulturkreisen zur Schule gegangen?
- Wenn ja: Welche Länder, Kulturen, Religionen hast Du kennengelernt?
- Kannst du mir dazu ein Beispiel nennen?

**Kategorie 3: Auslandserfahrung****Einstiegsfrage:**

**Hast du Auslandserfahrungen gesammelt, die deine Einstellung zu kultureller Vielfalt beeinflusst haben?**

**Ergänzend:**

- Wo warst du und was hast du dort gemacht?
- Hast Du die Sprache des Landes gesprochen?
- Beschreibe mir mal welche Kulturen du dort kennengelernt hast.
- In welchen Situationen hattest du Kontakt mit anderen Kulturkreisen?
- Welche Erfahrungen hast Du mit diesen Menschen gemacht?
- Inwiefern glaubst Du, dass es schwierig ist, in einem anderen Land zu leben?

**Kategorie 4: Kulturelle Diversität in Schule und Freizeit****Einstiegsfrage:**

**Welche Erfahrungen hast du in Deiner Freizeit mit Menschen aus einer anderen Kultur gemacht?**

**Ergänzend:**

- Bist du Trainer in einem Verein? Erzähl mir von deiner Trainertätigkeit.
- Hast du Kinder aus unterschiedlichen Kulturkreisen trainiert?  
Wenn, ja: Welche Erfahrungen hast du mit Ihnen gemacht? Nenne Beispiele.

**Welche Erfahrungen hast du während deiner Schulzeit oder später während Schulpraktika mit Menschen aus einer anderen Kultur gemacht?**

**Ergänzend:**

- Wie viele Kinder aus unterschiedlichen Kulturen hast du schon unterrichtet?
- Wie hast du das empfunden?
- Inwiefern glaubst du können Schüler und Lehrer davon profitieren mit Menschen aus unterschiedlichen Kulturkreisen zusammenzuarbeiten?
- Welche kulturellen Differenzen gibt es in der äußerlichen Erscheinung?
- Inwiefern empfindest du diese Differenzen als störend für den Sportunterricht? Nenne Beispiele.

**Wenn am Sportunterricht Kinder mit Migrationshintergrund oder junge geflüchtete Menschen teilnehmen, wie wirkt sich das aus?**

**Ergänzend:**

- Wo siehst du Vorteile eines gemeinsamen Sportunterrichts?
- Glaubst du es gibt Schwierigkeiten?  
Wenn ja Welche?
- In welcher Sprache möchtest Du dich mit Deinen Schülern im Sportunterricht verständigen und Wie reagierst Du, wenn Du eine andere Sprache hörst?

**Kategorie 5: Handlungsszenarien:**

*FALL 1: Bitte schau dir diesen Videoausschnitt an und erzähl mir anschließend, was dir dabei durch den Kopf gegangen ist:*

<https://www.youtube.com/watch?v=h96thgHsmM4> 02:05-2:53

- Was empfindest du bei der dargestellten Situation?
- Wie würdest du empfinden wenn diese jungen Mädchen deinen Sportunterricht besuchen?
- Warum empfindest du so?
- Wenn du als Lehrer/in mit so einer Situation konfrontiert wärst, wie würdest du handeln und warum?
- Was bewirkt deine Handlung deiner Meinung nach?
- Welche Chancen oder Herausforderungen bringt der Sportunterricht mit Menschen aus anderen Kulturkreisen mit sich?
- Inwiefern wirkt sich der kulturelle Hintergrund auf den Sportunterricht aus? Nenne Beispiele!
- Welche Aspekte würden dich in dieser Situation beeinflussen?

**(4) Abschluss**

- Was denkst du ist noch wichtig zu sagen, wurde aber bisher noch nicht erwähnt? Äußere drei Wünsche, die du abschließend noch erwähnen möchtest.
- Danke für die Teilnahme.

**Aufrechterhaltungsfragen:**

Was genau meinst du damit?

Gibt es sonst noch etwas?

Kannst du das näher beschreiben?

Kannst du eine konkrete Situation beschreiben?

Hast du ein Beispiel?

Wie gehst du damit um?

## Anhang 2 - Fragebogen zu interkultureller Kompetenz von Sportlehrkräften im Sportunterricht

1. Fragen zu Ihrer Person. Bitte beantworten Sie folgende Fragen:

Geschlecht: M/W

Alter:

Schulform: Gymn, RS, BS, eigene Antwort

Land: Dtlid, Österreich, Schweiz

2. Das Thema kulturelle Kompetenz im Sportunterricht kann in die vier folgenden Teilgebiete untergliedert werden. Bitte bewerten Sie die vorgegebenen Sätze anhand ihrer persönlichen Erfahrung auf der Skala von „trifft überhaupt nicht zu“ bis „trifft voll und ganz zu“.

### Teilgebiet A – Fachwissen:

In welcher Hinsicht kann theoretisches Hintergrundwissen zu kultureller Vielfalt im Sportunterricht hilfreich sein?

In meiner Tätigkeit als Sportlehrkraft habe ich oft das Gefühl, dass ...

	Trifft überhaupt nicht zu	Trifft nicht zu	Teils teils	Trifft zu	Trifft voll und ganz zu	Kann ich nicht beantworten
... Wissen zu kulturellen Hintergründen von Schülerinnen und Schülern hilfreich wäre / ist.						
... Wissen über Migrationsgründe hilft / helfen würde.						
... Wissen über das Thema Inklusion hilft / helfen würde.						
... internationaler Austausch von Lehrkräften hilfreich für den Lehrerberuf ist / sein könnte.						

### Teilgebiet B – persönliche Einstellung:

Wie beeinflussen meine eigenen Einstellungen und Überzeugungen meine Gedanken und mein Handeln?

In meiner Tätigkeit als Sportlehrkraft habe ich oft das Gefühl, dass ...

	Trifft überhaupt nicht zu	Trifft nicht zu	Teils teils	Trifft zu	Trifft voll und ganz zu	Kann ich nicht

						beant- wor- ten
... ich aufgrund von „besonde- ren“ Eigenschaften von Schüle- rinnen und Schülern (bspw. äu- ßeres Erscheinungsbild, andere Sprache, sozialer Status, etc.) eine vorgefertigte Meinung habe.						
... meine persönlichen Vorstel- lungen von „richtig“ und „falsch“ (bspw. abweichende Werteverständnisse, Verhalten, Religiosität, etc.) mein Handeln beeinflussen.						
... ich Kinder dafür wertschätze, dass sie besondere / individuelle Eigenschaften haben.						

### Teilgebiet C – Interaktions- und Beziehungskompetenz:

Was ist für einen erfolgreichen Umgang mit Schülerinnen und Schülern und Eltern mit unterschiedli-  
chen kulturellen Hintergründen hilfreich?

In meiner Tätigkeit als Sportlehrkraft habe ich oft das Gefühl, dass ...

	Trifft überhaupt nicht zu	Trifft nicht zu	Teils teils	Trifft zu	Trifft voll und ganz zu	Kann ich nicht beant- wor- ten
... es mir hilft / helfen könnte mein eigenes Handeln kritisch zu hinterfragen.						
... ich vielfältige Konflikte zwi- schen Schülerinnen und Schü- lern moderieren muss.						
... es mir hilft / helfen könnte mich in die Position der Schüle- rin / des Schülers / der Eltern zu versetzen.						

### Teilgebiet D – fachdidaktisches Wissen:

Wie können Lernprozesse durch gezielte Thematisierung von Vielfalt im Sportunterricht angestoßen  
werden?

In meiner Tätigkeit als Sportlehrkraft habe ich oft das Gefühl, dass ...

	Trifft überhaupt nicht zu	Trifft nicht zu	Teils teils	Trifft zu	Trifft voll und ganz zu	Kann ich nicht beantworten
... es leicht ist gleiche Rahmenbedingungen für alle zu schaffen.						
... es schwierig ist Schülerinnen und Schüler angemessene Anerkennung und Wertschätzung zukommen zu lassen.						
... vorgegebene Lehrmittel kritisch hinterfragt werden müssen.						
... Schülerinnen und Schüler besondere Bedürfnisse haben (Über-/Unterforderung, Ängste,...) die es zu diagnostizieren gilt.						
... es schwierig ist den Unterricht so zu gestalten, dass Schülerinnen und Schüler zu weltoffenen Menschen heranwachsen.*						
* bei „trifft zu“ und „trifft voll und ganz zu“: Das liegt vor Allem daran, dass...	<i>[Ihre Meinung]</i>					

**3. Die folgenden konkreten Dimensionen von Vielfalt sollten im Seminar angesprochen werden. (Mehrfachantwort möglich)**

- Unterschiedliche Lebenswelt von Jungen & Mädchen (Männern & Frauen)
- Ethnische Zugehörigkeit / Hautfarbe
- Religion / Weltanschauung
- Sexuelle Orientierung
- Sozioökonomische Lebensbedingungen (Bildung, Einkommen, Wohnort,...)
- \_\_\_\_\_ (eigener Vorschlag)

**4. Haben Sie weitere Ideen / Anmerkungen / Tipps für das Seminar, die Sie noch nicht platzieren konnten? Hier gibt es die Möglichkeit:**

---

**5. Sollten Sie Interesse an den Ergebnissen dieser Umfrage haben, tragen Sie ihre Emailadresse hier ein.**

---

## Anhang 3 - Leitfaden zum Gruppeninterview mit Sportlehrkräften

### 1) Bedeutung der Facetten interkultureller Kompetenz für die Arbeit als Sportlehrkraft

Welche der folgenden Facetten sehen Sie als besonders relevant an, um in einer Klasse mit Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher kultureller Herkunft im Fach Sport unterrichten zu können (Themen werden mit dem Beamer an die Wand geworfen)?

- **Theoretisches Wissen:** Theoretisches Hintergrundwissen zu Kultur, Fremdheit, Arten von Vielfalt, ...
- **Persönliche Einstellungen:** Einfluss meiner Einstellungen und Überzeugungen auf meine Gedanken und mein Handeln
- **Interaktions- und Beziehungskompetenz:** Erfolgreicher Umgang mit Schülerinnen und Schülern und Eltern mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen
- **Fachdidaktisches Wissen:** Anstoßen von Lernprozessen durch gezielte Thematisierung von Vielfalt im Sportunterricht

### 2) Beispiele aus der Berufspraxis zur Thematisierung im Seminar

Gibt es konkrete Beispiele aus der Berufspraxis mit Bezug zu interkultureller Kompetenz, welche im Seminar aufgegriffen / thematisiert werden sollten?

### 3) Unterschied zwischen Sportunterricht und anderen Fächern

Wie unterscheidet sich der Sportunterricht von anderen Fächern? Gibt es besondere Hürden oder Potenziale?

### 4) Bedeutung der Dimensionen von Vielfalt für den Sportunterricht

Welche Arten von Vielfalt spielen eine wichtige Rolle im Sportunterricht?

Dimensionen von Vielfalt werden mit dem Beamer an die Wand geworfen, wenn keine Vorschläge aus der Gruppe (mehr) kommen.

- Unterschiedliche Lebenswelt von Jungen & Mädchen (Männern & Frauen)
- Ethnische Zugehörigkeit / Hautfarbe
- Religion / Weltanschauung
- Sexuelle Orientierung
- Sozioökonomische Lebensbedingungen (Bildung, Einkommen, Wohnort, ...)

### Aufrechterhaltungsfragen

- Was genau meinen Sie damit?
- Gibt es sonst noch was?
- Können Sie das näher beschreiben?
- Können Sie eine konkrete Situation beschreiben?
- Haben Sie ein Beispiel?
- Wie wirkt sich das auf Ihren Unterricht aus?
- Wie gehen Sie damit um?

## Anhang 4 - Verlaufsplan der Theorie- und Praxiseinheiten

### Einheit 1

**Thema der Stunde:** Einführung ins Thema „Kulturelle Vielfalt“

**Lernziele:** Studierende...  
 ... erkunden und ordnen Bestandteile kultureller Identität und kultureller Vielfalt.  
 ... erkennen die eigene Kulturgebundenheit.  
 ... erproben und reflektieren eigene Reaktion auf kulturell abweichendes Handeln.

**Materialien:** Fragebögen, Verhaltensregeln, Marker, Magnete

**Medien:** Beamer, Kommunikationskarten, Tafel,  
 Video: <https://www.youtube.com/watch?v=5wSJBjqkSpc>

#### Stundenaufbau:

#### Zeitplanung

1) Befüllung des Fragebogens 10min

2) Einstieg und Kennenlernen 20min

**Internationales Café:** Jeder Seminarteilnehmer bekommt eine Verhaltensregel zugewiesen. Anschließend laufen die Teilnehmer durch den Raum, begrüßen sich und unterhalten sich mit anderen Teilnehmern über vorgegebene Inhalte. Anschließend werden Emotionen der Teilnehmer bei den Gesprächen reflektiert, gesammelt und an der Tafel festgehalten.

2) Input-Präsentation 30min

**Inkl. Aktionsform: Sind wir alle gleich?** Die Studierenden beantworten eine Reihe von persönlichen Frage und zeichnen eine Grafik, die von der Beantwortung der Fragen abhängt. Als Ergebnis stehen eine Vielzahl an unterschiedlichen Grafiken, die sich trotz der hohen Homogenität, die sich Sportstudierende zuschreiben.

**Inkl. Kulturalistische Falle:** Video Nico Semsrott: Anhand des Videos wird die Bedeutung der kulturalistischen Falle auf humoristische Weise dargestellt. Durch die Aussagen im Video, welche die Vereinfachung von Situationen durch Fanatiker erklärt, kann die Vereinfachung von Situationen durch die kulturalistische Falle beleuchtet werden.

3) Auseinandersetzen mit Kulturbegriff 25min

**Kulturelles Eisberg-Modell:** Studierende erarbeiten in Kleingruppen Antworten zu den folgenden Fragen und halten ihre Antworten auf Kommunikationskärtchen fest:

1) Was sind die ersten drei Begriffe, die euch einfallen, wenn ihr nach eurer kulturellen Identität gefragt werdet?

2) Was bedeutet für euch Kultur/der Begriff Kultur?

3) Was haben Werte und Normen mit Kultur zu tun?

4) Wie würdet ihr die deutsche Kultur beschreiben?

Die Antworten werden zusammengetragen, durch den Dozierenden an der Tafel in Form eines Eisbergs sortiert (sichtbare und nicht sichtbare Elemente von Kultur) und gemeinsam besprochen.

4) Ausblick auf nächstes Treffen 5min

Am nächsten Termin werden die Themen „eigene Kulturgebundenheit“ und „Privilegierung und Rassismus“ behandelt.



## Einheit 2

**Thema der Stunde: Kulturgebundenheit und Privilegiertheit & Diskriminierung**

<b>Lernziele:</b>	Studierende... ... beschreiben und ordnen Wissen aus der letzten Einheit. ... reflektieren ihre eigene Kulturgebundenheit. ... ordnen und erklären den Zusammenhang von Privilegiertheit und Diskriminierung. ... ordnen und erklären Arten interkulturellen Zusammenlebens.
<b>Materialien:</b>	Rollenkarten, Persönliche Privilegien-Übersicht, Handreichungen zu Islam und Schule
<b>Medien:</b>	Beamer
<b>Videos:</b>	Albatros Kultur: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=vW5Hw1xkrLc">https://www.youtube.com/watch?v=vW5Hw1xkrLc</a> All that we share: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=jD8tjhVO1Tc">https://www.youtube.com/watch?v=jD8tjhVO1Tc</a> Das internationalste Taxi der Bundesliga: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=qqbhl_iqoXw">https://www.youtube.com/watch?v=qqbhl_iqoXw</a> Equality: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=43QTjFCPLtl">https://www.youtube.com/watch?v=43QTjFCPLtl</a>

<b>Stundenaufbau:</b>	<b>Zeitplanung</b>
1) Rückbezug auf letzte Veranstaltung	5min
Den Studierenden werden ein paar wichtige Inhalte der letzten Einheit präsentiert, um einen Anschluss zum Thema herzustellen. Es erfolgt ein Verweis darauf, dass in der heutigen Veranstaltung ihre Einstellungen und Überzeugungen im Vordergrund stehen sollen.	
2.1) Eigene Kulturgebundenheit & Gemeinsamkeiten unter Personengruppen	20min
<b>Albatros-Kultur:</b> Die Studierenden schauen einen Videoclip ohne Ton in dem ein Mann und eine Frau zu sehen sind. Danach werden sie gebeten, den gesehenen Clip zu beschreiben. Dies fällt naturgemäß schwer, da man verführt wird das Gesehene zu interpretieren. Die Interpretation des Clips ist die zweite Aufgabe. Hier wird normalerweise eine westliche Sichtweise angewendet und die Frau als benachteiligt dargestellt. Anschließend erhalten die Studierenden Informationen über die Kultur der Personen, welche sich stark von der westlichen abweicht. Dies wird zum Anlass genommen, das Zustandekommen von „Fehlinterpretationen“ zu beleuchten. Kritik: Unterschiedlichkeit nicht Gleiches wird betont.	
<b>All that we share:</b> Als Kontrast zum Video „Albatros-Kultur“ thematisiert das Video die Gemeinsamkeiten unter Personengruppen, die auf den ersten Blick keine Gemeinsamkeiten haben. Damit wird die Universalität von Kultur dargestellt.	
3) Privilegiertheit	
3.1Einstieg	5min
Anhand des Comics „...auf dem Silbertablett serviert.“ und eines Zeitungsartikels wird zum Thema Privilegiertheit und Diskriminierung übergeleitet. Den Studierenden soll der Zusammenhang zwischen den zwei Phänomenen klarwerden und es soll im Idealfall eine Erweiterung der eigenen Perspektive erreicht werden.	
3.2)Rollenspiel:	20min
<b>Mitten in der Gesellschaft:</b> Studierende nehmen gemäß einer Rollenkarte eine Rolle ein. Nachdem Vertiefen in die Rolle werden Ja/Nein-Fragen gestellt. Für jede Frage, die ein/e Studierende/r mit Ja beantworten kann, darf er/sie einen Schritt nach vorn gehen. Anhand der sich ergebenden Aufstel-	

lung, bildet sich eine eigene Gesellschaftsstruktur. Anschließend werden die Gefühle der Studierenden in der jeweiligen Rolle besprochen und Vermutungen über die Rollen anderer Teilnehmer angestellt.

### 3.3) Persönliche Privilegien-Übersicht

25min

**Power Flower:** Die Studierenden befüllen ihre persönliche Privilegien-Übersicht und tauschen sich anschließend in 2er Teams, dann in 4er Teams und im Plenum zu ihren Gefühlen beim Ausfüllen und Besprechen aus.

### 4) Muslime im Sportunterricht

10min

Zum Abschluss der Einheit werden Gruppenaufträge verteilt, deren Ergebnisse in der Folgeinheit vorgestellt werden. Die Studierenden werden mit vier unterschiedlichen Situationen des Schulalltags und speziell des Sportunterrichts im Umgang mit muslimischen Schüler\*innen konfrontiert. Mithilfe von Handreichungen für den Umgang mit Schüler\*innen mit verschiedenen Religionen, wie sie von einigen Bundesländern erstellt worden sind, erarbeiten die Studierenden mögliche Reaktionsmöglichkeiten und präsentieren diese der Gesamtgruppe.

**Einheit 3****Thema der Stunde: Alltagsrassismus & Lebenswirklichkeit von ♀ und ♂**

**Lernziele:** Studierende...  
 ... ordnen und bewerten ihre eigene Lebenswelt in Bezug auf Männlichkeit und Weiblichkeit und den dazugehörigen Rollenerwartungen.  
 ... erkunden Möglichkeiten des Umgangs mit unterschiedlichen Lebenswirklichkeiten von Jungen und Mädchen im Sportunterricht.  
 ... erkunden die Erscheinungsformen von Alltagsrassismus.  
 ... begründen das Auftreten von Alltagsrassismus und beschreiben Möglichkeiten damit im Sportunterricht umzugehen.

**Materialien:**

**Medien:** Beamer, Elearning-Umfrage

**Videos:** Hautverdächtig - Racial Profiling und Political Correctness in Deutschland:  
<https://www.youtube.com/watch?v=2ZxOQhIOvrQ>

**Stundenaufbau:****Zeitplanung**

Rückbezug auf letzte Veranstaltung 5min

Den Studierenden werden Bilder/Abbildungen aus der vorherigen Einheit gezeigt und sie werden gefragt, welche Themen dahinterstecken. Dadurch soll Vorwissen aktiviert werden. Weiterhin war ein Beispiel der vorherigen Einheit, der Schwimmunterricht mit muslimischen Mädchen. Dies soll als Überleitung auf das Thema „Unterschiedliche Lebenswelt von Mädchen und Jungen“ dienen. Die Grafik zur Verunsicherung aufgrund der Kategorisierung von Differenz spielt im anschließenden Themenblock „Alltagsrassismus“ eine wichtige Rolle.

1) Einstieg / Aktivierung I 5min

Die Studierenden werden aufgefordert in Partnerarbeit in möglichst kurzer Zeit 20 berühmte Sportler\*innen zu notieren. Das schnellste Team ruft „STOP“. Nach dem Durchgehen der Liste wird auf einen späteren Moment im Seminar verwiesen, in welchem die Liste auf die Geschlechterverteilung überprüft und mit der Medienstatistik von 75% reiner Männerberichterstattung verglichen wird.

2) Einstieg / Sensibilisierung II 10min

Anhand von persönlichen Fragen sollen sich die Kursteilnehmer entlang einer Antwortlinie aufstellen. Die Positionierungen werden nach den einzelnen Fragen in der Gruppe besprochen. Die letzte Frage zum Gefühl von Männlichkeit und Weiblichkeit dient zur Überleitung auf das folgende Thema. Hierbei wird im Regelfall deutlich, dass die Skala der Weiblichkeit weniger genutzt wird als Männlichkeit, was einen Rückschluss auf die Stellung weiblicher Werte in unserer Gesellschaft zulässt.

3) Lebenswirklichkeit von ♀ und ♂ 40min

Als Einstieg zum Themenblock werden die Begriffe Sex, Gender und Doing Gender voneinander abgegrenzt, bevor typische Verhaltensmuster von Jungen und Mädchen dargestellt werden. Zur Vergegenwärtigung des eigenen Rollenverständnisses, welches vermutlich einen wesentlichen Einfluss auf das Verhalten von Personen hat, nehmen die Studierenden an einer Elearning-basierten Abstimmung

teil. Hierbei werden geschlechtstypische Attribute im positiven und negativen Sinn abgefragt und gemeinsam ausgewertet. (10min)

Anschließend werden unterschiedliche Erklärungsansätze für „typisch männliches“ und „typisch weibliches“ Verhalten aufgeführt und Daten zum Aktivitätsverhalten beider Geschlechter im Heranwachsen gegenübergestellt. (10min)

Zum Abschluss der Einheit erarbeiten die Teilnehmer in Kleingruppen Reaktionsmöglichkeiten einer Sportlehrkraft auf die unterschiedlichen Lebenswirklichkeiten von Jungen und Mädchen und präsentieren diese im Plenum. (20min)

#### 4) Alltagsrassismus

30min

Der Themenblock „Alltagsrassismus“ beginnt mit der Abgrenzung von klassischem und modernem Rassismus und einem Zeitungsartikel zum Rassismusverständnis in Deutschland. Anschließend werden die Studierenden gebeten spontan über ihre eigenen Erfahrungen mit Rassismus zu sprechen.

Anschließend werden drei Beispiele von Alltagsrassismus gezeigt (Text: Selma, Bilder: himnoir.com, Video: Hautverdächtig). Im Anschluss werden die Studierenden gebeten Gründe für Alltagsrassismus und Möglichkeiten gegen Alltagsrassismus vorzugehen zu sammeln. Hierzu wird die think-pair-share-Methode angewendet.

<b>Einheit 4</b>
------------------

<b>Thema der Stunde: Muslime im Sportunterricht</b>
---

<b>Lernziele:</b>	Studierende... ... reflektieren Inhalte der letzten Einheit und stellen einen Bezug zu Alltagserfahrungen her. ... erkunden und ordnen Reaktionsmöglichkeiten im Umgang mit muslimischen Schüler*innen, geben diese wieder und entscheiden sich für ein gemeinsames Vorgehen. ... erarbeiten erste Ideen für die Umsetzung einer Sportstunde zum Thema interkulturelles Lernen.
-------------------	--

<b>Materialien:</b>	DOSB Arbeitshilfe Integration durch Sport
---------------------	---

<b>Medien:</b>	Beamer
----------------	--------

<b>Stundenaufbau:</b>	<b>Zeitplanung</b>
1) Muslime im Sportunterricht	45min
Die Studierenden präsentieren ihre Ergebnisse zur Aufgabe aus der letzten Einheit zum Thema Muslime im Sportunterricht. Im Anschluss wird versucht, sich auf ein einheitliches Vorgehen zu einigen.	
2) Sport gegen Diskriminierung	10min
Als Beispiel welche Möglichkeiten der Sport bietet, um Diskriminierung zu vermeiden, Gleichbehandlung zu ermöglichen und Vielfalt positiv zu nutzen, werden zwei Videoclips gezeigt:	
<b>Das Internationalste Taxi der Bundesliga:</b> Am Beispiel der Profis des Bundesligaklubs Eintracht Frankfurt, dessen Spieler aus 17 verschiedenen Nationen kommen, erarbeiten die Studierenden Gemeinsamkeiten und Unterschiede der einzelnen Personen.	
<b>Equality:</b> Die Studierenden erarbeiten die Grundaussage des Videos. Es handelt von der Grenzenlosigkeit im Sport, der Möglichkeit mit seiner eigenen Leistung, unabhängig von Aussehen und Religion, Großes zu erreichen und den Möglichkeiten die dies für eine Gesellschaft bietet.	
3) Ideenfindung zur Unterrichtseinheit / Seminararbeit	35min
Die Studierenden finden in Gruppen von maximal vier Personen zusammen, um ein gemeinsames Thema für eine Unterrichtseinheit / eine Seminararbeit zu suchen.	

**Praxiseinheit 1**

**Thema der Stunde:** Kulturelle Vielfalt am Beispiel Kommunikations- & Sprachbarrieren

- Lernziele:** Studierende...
- ... erkunden ihre Wahrnehmungsfähigkeit mit verbundenen Augen.
  - ... reflektieren Gefühle, die entstehen, wenn die Kommunikation durch nicht-Verstehen der Sprache nur schwer funktioniert.
  - ... erklären und reflektieren Strategien, um Kommunikation, trotz nicht-Verstehen der Sprache, möglich zu machen.
  - ... erproben und reflektieren die Kommunikation mit einem Partner, der die Augen verbunden hat, auf unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen.
  - ... erproben und reflektieren Möglichkeiten der non-verbale Kommunikation.

**Materialien:** Basketbälle, Whiteboard-Marker, ca. 20 Hütchen, Augenbinden, je 4 rote, blaue und gelbe Bälle, Stoppuhr

**Medien:** Whiteboard

**Stundenaufbau:** **Zeitplanung**

**1) Erwärmung: Alarmanlage** 10min

Die Studierenden gehen in Paaren zusammen und einigen sich auf einen „Ton ihrer Alarmanlage“ und suchen sich einen Platz in der Halle. Ein Spieler hat die Augen verbunden. Der sehende Spieler entfernt sich 10 große Schritte von seinem Partner und auf Kommando des Übungsleiters beginnen die sehenden Spieler den vereinbarten Ton von sich zu geben. Der Spielleiter stoppt die Zeit bis sich alle Paare gefunden haben. Diese wird als Grundlage zur allgemeinen Erwärmung genutzt.

- Sekunden / 2 = Anzahl Liegestütz
- Sekunden / 2 = Anzahl Crunches
- Sekunden = Anzahl Hockstretksprünge
- Sekunden = Sekunden Superman-Übung

**2) Basketballeinheit auf Wolof (einheimische Sprache im Senegal)** 30min

Die Studierenden erleben eine Unterrichtseinheit auf Wolof. Dadurch wird die gewohnte Umgebung des Sporttreibens entfremdet. Ziel ist es die Perspektive auf Sportunterricht zu erweitern und Einfühlvermögen für Schüler\*innen mit Sprachproblemen zu entwickeln. (20min)

In der anschließenden Reflexionsphase wird besprochen...

- ... welche Gefühle bei Studierenden durch die ungewohnte Umgebung entstehen.
- ... welche Gefühle beim Trainer durch die ungewohnte Umgebung entstehen.
- ... welche Strategien die Studierenden zur Bewältigung der Situation verfolgt haben. Die

Aussagen werden auf dem Flipchart festgehalten. (10min)

**3) Hindernisparcours** 30min

Ziel der Aktionsform ist es, den Partner, der die Augen verbunden hat, durch einen Hindernisparcours aus Hütchen zu führen. Dazu gehen die Studierenden in Paaren zusammen. Die Aktionsform besteht aus mehreren Teilen:

Teil 1: Der Führende darf seinen Partner berühren und darf mit ihm sprechen.

Teil 2: Der Führende darf mit dem Partner sprechen, ihn aber nicht berühren.

**Zwischenfeedback 1:** War Übung 2 schwieriger als Übung 1? Warum war das so?

Teil 3: Der Führende darf seinen Partner berühren und darf mit ihm sprechen – allerdings muss nun eine Kunstsprache (oder eine Fremdsprache, die der Partner nicht versteht) verwendet werden.

Teil 4: Der Führende darf mit dem Partner auf der Kunstsprache / Fremdsprache sprechen, ihn aber nicht berühren.

**Zwischenfeedback 2:** Wie habt ihr euch als Geführter gefühlt?  
Wie habt ihr euch als Führender gefühlt?

Teil 5: Die Paare werden gemischt und die führenden Personen sprechen weiterhin in der vorher verwendeten Kunstsprachen / Fremdsprachen. Die Kommunikationsregeln werden vorher nicht ausgetauscht.

**Abschlussfeedback:** Welche Strategien habt ihr zur Bewältigung der Situation genutzt?

#### **4) Ampelspiel**

20min

Die Studierenden finden sich in Fünfer-Teams zusammen. Ziel des Spiels ist es durch non-verbale Zeichen, die sich die Teams selbst ausdenken, Informationen durch eine Reihe von Personen zu senden. Dazu stellen sich die Teams in einer Reihe mit dem Rücken zueinander und mit dem Rücken zum Spielleiter auf. Das hinterste Teammitglied darf zum Spielleiter schauen, alle anderen dürfen sich nicht umdrehen. Vor dem Spielleiter und je vor den vordersten Teammitgliedern liegen drei Bälle unterschiedlicher Farbe. Sobald der Spielleiter einen Ball ausgewählt hat, leiten die Teams diese Information non-verbal (auch ohne Geräusche) durch ihre Reihe zum vordersten Teammitglied. Bei der Mannschaft, die zuerst den richtigen Ball vorgezeigt hat, wechselt das vorderste Teammitglied an die hinterste Stelle. Die Mannschaft, bei der zuerst dieselbe Person vorn steht wie zu Beginn des Spiels, gewinnt.

Teil 1: Die Mannschaften spielen so lange gegeneinander, bis ein Sieger gefunden ist.

Teil 2: Zwei Teammitglieder jeder Mannschaft wechseln die Mannschaften und es wird erneut ein Sieger ausgespielt.

**Reflexion:** Welche Strategie hat sich als erfolgreich durchgesetzt?  
Wessen Strategie wurde nach dem Teamwechsel angewendet?  
Welche Ideen zur Verbesserung der Kommunikation kamen euch während der Übung?

<b>Praxiseinheit 2</b>
------------------------

<b>Thema der Stunde: Fremdheit erfahren &amp; Umgang reflektieren</b>
---

<b>Lernziele:</b>	Studierende... ... erproben und reflektieren ein Spiel bei dem körperliche Nähe von großer Bedeutung für den Erfolg ist. ... erproben und reflektieren ein Spiel bei dem Fremdheit simuliert wird. ... bewerten die Chancen und Grenzen des Spiels für den Einsatz im Sportunterricht.
<b>Materialien:</b>	1 Softball, 2 Weichbodenmatten, Spielstand, 2 Fragebögen, Übersicht zur Verunsicherung bei Fremdheit, Whiteboard-Marker
<b>Medien:</b>	Whiteboard

<b>Stundenaufbau:</b>	<b>Zeitplanung</b>
<b>1) Erwärmung: Alaska Baseball</b>	15min
Die Studierende spielen 2 Mannschaften gegeneinander Alaska Baseball. Ziel der Aktionsform ist einen Teamgeist zu entwickeln und körperliche Nähe zuzulassen, um zum Sieg des Teams beizutragen. Anschließend wird besprochen für welche Lernziele das Erwärmungsspiel zielführend sein könnte.	
<b>2) Blueball</b>	75min
Die Mannschaften spielen Blueball gegeneinander. Der Ablauf ist wie folgt:	
(1) Einlesezeit	5 min
(2) Erste Halbzeit	10 min
(3) Halbzeitpause und Strategiebesprechung	5 min
(4) Zweite Halbzeit	10 min
(5) Befüllen der Fragebögen	5 min
(6) gesammelte Besprechung der Fragebögen	10 min
(7) Erarbeitung von Chancen und Risiken für den Sportunterricht	15 min
(8) Besprechung im Plenum	15 min



### Praxiseinheit 3

**Thema der Stunde:** Fremdheit, Kooperation und Reflexion

**Lernziele:** Studierende...  
 ... probieren Möglichkeiten der schülergesteuerten Unterrichtsgestaltung aus und diskutieren diese.  
 ... erarbeiten den Unterschied zwischen Reflexion zum Erwerb sozialer Kompetenzen und Reflexion zum Problemlösen

**Materialien:** 1 Softball, 2 Weichböden, 4 Turnmatten

**Medien:**

**Stundenaufbau:**

**Zeitplanung**

#### 1) Völkerball

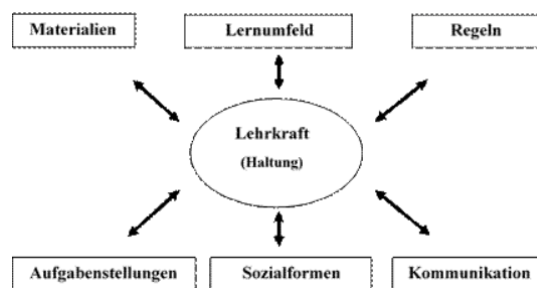
45min

Studierende spielen gegeneinander Völkerball. Dabei erhalten einige Studierende Rollenkarten, um die Heterogenität der Gruppe zu steigern. Das Spiel wird regelmäßig unterbrochen, um den Studierenden Zeit zu geben über ihre Wahrnehmung des Spiels und mögliche Anpassungsmöglichkeiten zu sprechen.

Der Ablauf gliedert sich nach dem fünfstufigen „sportpädagogischen Reflexionskreislauf“ (Greve, 2013):

- 1 – Problem in sportlicher Handlung erkennen
- 2 – Problem versprachlichen
- 3 – sportliche Handlungsalternativen vorschlagen
- 4 – mögliche Konsequenzen der Handlungsalternativen entwickeln
- 5 – Alternative ausprobieren

Kombiniert wird dies mit dem Modell den Handlungsalternativen nach dem 6+1-Modell (Tiemann, 2013)



#### 2) Mattentransport

45min

**Aufgabe:** 2 Teams versuchen die Halle von einem Weichboden zum anderen zu durchqueren ohne dabei den Hallenboden zu berühren. Dazu stehen jedem Team 2 Turnmatten zur Verfügung.

**Ziel:** Reflexion zum Erwerb sozialer Kompetenzen

**Instrument:** Dialogische Reflexion

- 1 – Welche Rolle hattet ihr in dem Spiel / der Aktionsform? Wie habt ihr euch dabei gefühlt?
- 2 – Wie seid ihr mit der Situation umgegangen?

3 – Welche anderen Reaktionsmöglichkeiten hättet ihr gehabt? (Optionen aufzeigen)

4 – Welche der Optionen hätte zielführend sein können?

5 – Kennt ihr Alltagssituationen, in denen ihr ähnliches erfahren habt?

**Alternative: Reflexion mit dem Ziel Problemlösen**

1 - Probieren → Aktionsform / Aufgabe durchführen (IST-Zustand1)

2 - Beschreiben der Situation

3 - Planen → Was kann getan werden, um das Ziel zu erreichen (SOLL-Zustand)?

4 - Erneut probieren → Aktionsform / Aufgabe durchführen (IST-Zustand2)

5 - Bewerten → Wie nahe kommt der neue IST-Zustand2 dem SOLL-Zustand? Was kann noch verbessert werden?

## Anhang 5 - Anonymisierte Auflistung der Seminarteilnehmer\*innen

### Kohorte Bayreuth Sommersemester 2017

Nummer	Code	Geschlecht
1	BOTAFN15	w
2	BTHIAS18	w
3	FHMACN4	m
4	GGCACA22	m
5	GRKNFZ27	m
6	GTHACH23	w
7	GTMNML21	m
8	HDBTRN28	m
9	JFAAIL17	m
10	JFSDNA2	m
11	KSSEEA6	w
12	MOKAJA19	w
13	NTBEFE15	w
14	OREHLA24	w
15	PRAASN22	m
16	RFGETA2	w
17	RREHVA31	w
18	RTGEFH20	m
19	SDMALA25	w

**Kohorte Bayreuth Sommersemester 2018**

<b>Nummer</b>	<b>Code</b>	<b>Geschlecht</b>
1	AEAEML7	m
2	DKBARA4	w
3	ETBEKE10	w
4	GOEAKN15	m
5	HTRAPK9	m
6	HTSATS13	m
7	KTPANI6	m
8	RTEEKN12	w

**Kohorte Erlangen Sommersemester 2018**

<b>Nummer</b>	<b>Code</b>	<b>Geschlecht</b>
1	ALHNJS29	m
2	ASAAJA26	w
3	ASMDGL17	m
4	BDPAJA22	w
5	DLKNFN12	m
6	DRHELA17	w
7	ETADJN19	m
8	GREENE29	w
9	JMDAFN13	m
10	JNRESA30	w
11	MLMAMM27	w
12	MSIGCN27	m
13	PRLKKN3	m
14	RDLAJA8	w
15	RFSFJA7	w
16	RHCNVE20	w
17	TMSEJN13	m
18	WRKAJA29	w
19	WRMASN27	m

## Anhang 6 - Fragebogen zur Erfassung von Einstellungen und Kompetenzselbsteinschätzung von Lehramtsstudierend zum Umgang mit kultureller Vielfalt im Sportunterricht

### Einstellungen und Kompetenzen vom Lehramtsstudierenden zu kultureller Vielfalt im Sportunterricht (t<sub>0</sub>) – adaptiert nach SACIE-R & TEIP 2014

**Hinweis zum Befüllen:** Im Fragebogen spielt die Vielfältigkeit von Schüler\*innen und die sich daraus ergebenden unterschiedlichen Ansichten, Wertevorstellungen und Lebensweisen eine zentrale Rolle. Die Vielfältigkeit bezieht sich auf ethnische Zugehörigkeit, Geschlecht, Alter, sozialer Status, sexuelle Orientierung und Religion. Bitte haben Sie bei der Beantwortung der Fragen all diese Dimensionen von Vielfalt im Kopf.

Das Ausmaß meiner pädagogischen Ausbildung hinsichtlich der Vielfältigkeit von Schüler\*innen schätze ich als ...

1  sehr niedrig  niedrig  mittel  hoch ...ein.

Ich besitze folgende Kenntnisse über die Gesetzeslage zur Inklusion.

2  keine  schlechte  durchschnittliche  gute  sehr gute

Ich besitze relevante Vorerfahrungen im Umgang mit Menschen mit vielfältigen Ansichten, Wertevorstellungen und Lebensweisen.

3a  Nein  Ja

wenn ja: Welcher Art sind die Vorerfahrungen? (Mehrfachantworten möglich)

3b Ich habe/hatte\* im Alltag regelmäßig Kontakt zu Personen...

- mit anderem Geschlecht.
- mit anderer ethnischer Abstammung.
- anderen Alters.
- mit anderem sozialen Status.
- mit anderer sexueller Orientierung.
- mit anderer Religion.

\* bezieht sich auch auf vergangene Lebensabschnitte auf die die Aussage zutrifft.

Mein Vertrauen in meine Fähigkeiten vielfältige Gruppen von Schülerinnen & Schüler zu unterrichten ist ...

4  sehr niedrig.  niedrig.  mittel.  hoch.  sehr hoch.

Meine Erfahrung vielfältige Gruppen von zu unterrichten ist ...

5  sehr gering ( $\leq 1$  Tag).  gering (1-15 Tage).  mittel (15-30 Tage).  hoch ( $\geq 30$  Tage).

Die Qualität der Ausbildung an der Universität Bayreuth in Bezug auf den professionellen Umgang mit vielfältigen Schulklassen schätze ich als ...

6  sehr niedrig  niedrig  mittel  hoch  sehr hoch ...ein.

## Skala für Einstellungen, Haltungen und Bedenken zu kultureller Vielfalt im Sportunterricht (adaptiert nach SACIE-R)

Die folgenden Aussagen beziehen sich auf interkulturelle Bildung, bei der alle Schüler*innen, unabhängig von ihren vielfältigen Fähigkeiten und sozialen Hintergründen, gemeinsam unterrichtet werden.		Stimmt überh. nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt eher	Stimmt völlig
<b>Bitte kreuzen Sie die Antwort an, die am besten auf Sie zutrifft.</b>					
7	Ich habe die Sorge, dass Schüler*innen mit vielfältigen Ansichten, Wertevorstellungen und Lebensweisen vom Rest der Klasse nicht akzeptiert werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Schüler*innen, die Unterstützung benötigen (bspw. aufgrund von Sprachschwierigkeiten, anderer kultureller Sozialisation,...), sollten gemeinsam mit anderen unterrichtet werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	Ich neige dazu, Kontakte mit Menschen die mir fremd erscheinen kurz zu halten und ich beende sie so schnell wie möglich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	Die Vielfaltigkeit von Schüler*innen bereichert den Unterricht durch unterschiedliche Erfahrungen, Sichtweisen und Wertevorstellungen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	Ich habe die Sorge, dass sich mein Arbeitspensum erhöhen wird, wenn die Vielfaltigkeit der Schüler*innen in meiner Klasse steigt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	Ich bin der Meinung, dass sich Schüler*innen mit vielfältigen Ansichten, Wertevorstellungen und Lebensweisen an die Lebensweise ihrer Umgebung anpassen sollen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	Ich habe die Sorge, dass ich gestresster sein werde, wenn die Vielfaltigkeit der Schüler*innen in meiner Klasse steigt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	Ich scheue mich davor, einer Person, die mir fremd erscheint, in die Augen zu schauen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	Schüler*innen mit anderen Ansichten, Wertevorstellungen und Lebensweisen erschweren den Unterricht durch ihr Verhalten, unterschiedliche Erfahrungen und Sichtweisen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	Ich habe Sorge, dass ich nicht über die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten verfüge, eine Klasse mit vielfältigen Schüler*innen zu unterrichten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	Schüler*innen, die einen individuellen Förderplan brauchen, sollten gemeinsam mit anderen unterrichtet werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	Ich finde, dass Schüler*innen mit ähnlichen Lernhindernissen (Vorwissen, Sprache, Wertevorstellungen, ...) gesondert auf den Übergang in eine Regelklasse vorbereitet werden sollen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19	Der Gedanke, dass immer mehr Personen mit vielfältigen Ansichten, Wertevorstellungen und Lebensweisen nach Deutschland kommen, bereitet mir Unbehagen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	Ich habe die Sorge, dass es schwierig wird, Schüler*innen mit vielfältigen Ansichten, Wertevorstellungen und Lebensweisen die entsprechende Aufmerksamkeit zu geben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21	Ich bin der Ansicht, dass interkulturelles Lernen ausschließlich in Fächern wie Geschichte, Deutsch oder Fremdsprachen stattfinden kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22	Schüler*innen, die Leistungsanforderungen häufig nicht schaffen, sollten gemeinsam mit anderen unterrichtet werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Skala zu Wirksamkeit von Lehrkräften im Umgang mit kultureller Vielfalt im Sportunterricht (adaptiert nach TEIP)

Die folgenden Aussagen sollen dazu beitragen, die Einflussfaktoren für eine erfolgreiche Klassenführung in kulturell vielfältigen Klassen besser zu verstehen. <b>Bitte kreuzen Sie die Antwort an, die am besten auf Sie zutrifft.</b> Für manche Aussagen verfügen Sie vielleicht noch über wenig Praxiserfahrung. Geben Sie dann an, wie Sie heute glauben mit diesen Situationen in Zukunft umgehen zu können.		Trifft überhaupt nicht zu	Trifft fast nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft fast zu	Trifft voll zu
<b>Unterrichtsgestaltung</b>							
23	Ich schaffe es, talentierte Schüler*innen angemessen zu fördern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24	Ich kann Lernaufgaben so gestalten, dass die individuellen Lernvoraussetzungen von Schüler*innen mit vielfältigen Ansichten, Wertevorstellungen und Lebensweisen berücksichtigt werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25	Ich schaffe es, eine alternative Erklärung oder ein Beispiel zu finden, wenn Schüler*innen etwas nicht verstanden haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26	Ich kann genau abschätzen, was Schüler*innen von dem, was ich gelehrt habe, verstanden haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27	Ich verwende in meinem Unterricht unterschiedliche Bewertungsverfahren (z.B.: Portfolio, Lernzielorientierte Beurteilung, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Interdisziplinäre Kooperation</b>							
28	Es gelingt mir, Eltern mit vielfältigen Ansichten, Wertevorstellungen und Lebensweisen in schulische Aktivitäten einzubinden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29	Ich bin in der Lage Schüler*innen mit vielfältigen Ansichten, Wertevorstellungen und Lebensweisen gemeinsam mit anderen Fachleuten (Lehrkräfte, Hilfskräfte,...) zu unterrichten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30	Ich kann Andere, die weniger wissen, über Gesetze bzw. Richtlinien zur Inklusion von Schüler*innen mit vielfältigen Ansichten, Wertevorstellungen und Lebensweisen informieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31	Ich kann zum Entwickeln von Förderplänen mit anderen Fachleuten (mobile Lehrkräfte, Sprachlehrkräfte, Schulpsychologen...) zusammenarbeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32	Ich fühle mich in der Lage Eltern mit vielfältigen Ansichten, Wertevorstellungen und Lebensweisen zu erklären, warum ihre Kinder am Sportunterricht teilhaben sollen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Umgang mit störendem Verhalten</b>							
33	Ich bin in der Lage Schüler*innen dazu zu bringen, die Klassenregeln zu befolgen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34	Ich kann mit störendem Verhalten im Unterricht gut umgehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35	Ich bin zuversichtlich, dass ich die Fähigkeit habe, störendes Verhalten im Unterricht zu verhindern, bevor es auftritt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36	Ich bin in der Lage störende oder laute Schüler*innen zu beruhigen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37	Ich kann den Schüler*innen meine Erwartungen an ihr Verhalten klar vermitteln.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



	<p>Die folgenden Aussagen sollen dazu beitragen, die Einflussfaktoren für eine erfolgreiche Klassenführung in vielfältigen Klassen besser zu verstehen.</p> <p><b>Bitte kreuzen Sie die Antwort an, die am besten auf Sie zutrifft.</b></p> <p>Für manche Aussagen verfügen Sie vielleicht noch über wenig Praxiserfahrung. Geben Sie dann an, wie sie heute glauben mit diesen Situationen in Zukunft umgehen zu können.</p>						
		Trifft überhaupt nicht zu	Trifft fast nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft fast zu	Trifft voll zu

### Interkulturelle Kompetenz

38	Ich verfüge über breites theoretisches Wissen bezüglich des Umgangs mit Personen mit vielfältigen Ansichten, Wertevorstellungen und Lebensweisen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39	Ich kenne eine Vielzahl an Eigenschaften hinsichtlich derer sich Schüler*innen unterscheiden (können).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40	Ich freue mich auf die Arbeit mit einer vielfältigen Schüler*innenschaft.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41	Ich reflektiere meinen Umgang mit Schüler*innen, um in Zukunft noch erfolgreicher agieren zu können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42	Ich gebe mir Mühe Vorurteile gegenüber anderen aufzulösen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43	Ich fühle mich sicher im Umgang mit einer vielfältigen Schüler*innenschaft.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44	Ich fühle mich sicher im Umgang mit einer vielfältigen Elternschaft.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45	Beim Lösen von Problemen ist es mir wichtig, dass alle Seiten mit der Lösung zufrieden sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46	Die Planung und Durchführung von Unterrichtseinheiten mit Fokus auf das Thema interkulturelles Lernen fallen mir leicht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47	Ich kann interkulturelle Lernprozesse im Sportunterricht anstoßen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48	Ich bin in der Lage die Verschiedenheit von Schüler*innen zu erkennen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49	Ich weiß, wie man eine Reflexion mit Schüler*innen so durchführt, dass sie geistig aktiviert werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Angaben zur Person

- 50 Geschlecht:  weiblich     männlich     inter/divers
- 51 Alter:     17-20     21-24     25-28     29-32     33 und älter
- 52 Semester:  1.     2.     3.     4.     5.     6.     7.     8.     9.     10+
- 53 Lehramt für:  Gymnasium     Realschule     berufl. Sch.     Grundschule     Mittelschule
- 54 Persönlicher Code:
- Erster & letzter Buchstabe des Vornamens meines Vaters (**Peter**)    \_\_\_ \_\_\_
- Erster & letzter Buchstabe des Vornamens meiner Mutter (**Hiltrud**)    \_\_\_ \_\_\_
- Erster & letzter Buchstabe meines Vornamens (**Fred**)    \_\_\_ \_\_\_
- Tag meines Geburtsdatums (**3.10.**)    \_\_\_\_\_

**Ergänzung des Fragebogens zum zweiten Messzeitpunkt (t<sub>1</sub>)**

Offene Fragen zum Seminar „Fit für die Vielfalt“

1. Hat sich Ihre Einstellung in Bezug auf Unterricht mit Schüler\*innen aus verschiedenen Kulturkreisen durch das Seminar verändert? Wenn ja, wie?

---

---

---

---

---

---

2. Interkulturelle Kompetenz besteht aus den unten aufgelisteten Bereichen. Inwiefern haben Sie Ihre Kompetenzen innerhalb der Bereiche durch das Seminar verbessern können?

Wissenskomponenten:

---

---

---

---

Einstellung und Überzeugung:

---

---

---

---

Interaktions- und Beziehungskompetenz:

---

---

---

---

Vermittlungsfähigkeit:

---

---

---

---

3. Was empfinden Sie im Rückblick auf das Seminar als besonders hilfreich für Ihre Arbeit in Klassen mit Schüler\*innen aus verschiedenen Kulturen?

---

---

---

---

---

---

---

4. Was hat Ihnen im Seminar für den Sportunterricht in kulturell vielfältigen Klassen gefehlt?

---

---

---

---

---

---

5. Haben Sie im letzten Semester anderweitig Erfahrungen zum Thema interkulturelles Lernen gesammelt, die einen Einfluss auf Ihre Einstellungen und Kompetenzeinschätzungen haben könnten (Seminare, Lehrübungen,...)?

---

---

---

---

---

---

## Anhang 7 - Interviewleitfaden zur Erfassung von Einstellungen und Kompetenzselbsteinschätzung von Lehramtsstudierend zum Umgang mit kultureller Vielfalt im Sportunterricht (1. Messzeitpunkt, t<sub>0</sub>)



UNIVERSITÄT  
BAYREUTH



Lehrstuhl Sportwissenschaft III – Sozial- und Gesundheitswissenschaften des  
Sports der Universität Bayreuth

### Interview-Leitfaden zum Seminar

### „Fit für die Vielfalt“

(zur Durchführung vor dem Seminar, t<sub>0</sub>)

---

#### Forschungsfragen:

1. Welche **grundlegenden Einstellungen** besitzen Sportlehramtsstudierende in Bezug auf Schüler\*innen mit kulturell unterschiedlicher Herkunft?
2. Wie **schätzen** die angehenden Sportlehrkräfte ihre **Kompetenzen** im Umgang mit kulturell vielfältigen Schüler\*innen **ein**?
3. Welche Wirkungen hat der Besuch des Seminars auf die Einstellungen und die Kompetenzselbsteinschätzung der Studierenden?

Interviewer:

Interviewpartner:

Ort des Interviews:

Datum des Interviews:

Uhrzeit:

**Aufbau des Interviewleitfadens:**

- 1) Angaben zum Interviewpartner
- 2) Allgemeine Informationen
- 3) Kategorien
- 4) Abschluss

**1) Angaben zum Interviewpartner: wird auf separatem Bogen erhoben**

**[Aufnahmegerät einschalten]**

**2) Allgemeine Informationen:**

- *Vielen Dank, dass Du dir **Zeit** für unser Interview genommen hast.*
- *Bevor wir mit dem Interview beginnen, möchte ich dir nochmal kurz erzählen, worum es uns in unserem **Projekt**, in dessen Rahmen auch das Seminar stattfindet, geht. Ziel ist es ein Konzept für den reflektierten Umgang mit **Vielfalt für die Uni Bayreuth** zu entwickeln. Zentrale Themen sind **kulturelle und fachliche Vielfalt**, also welchen kulturellen Hintergrund und welches fachliches Wissen und Können Studierende besitzen. Im Fach Sport liegt der Fokus auf der kulturellen Vielfalt.*
- *Ich werde vor allem **offene Fragen** stellen, bei denen ich dich bitte, mir all das zu erzählen, **was dir einfällt**. Es geht um **deine Meinung** und es gibt **kein richtig oder falsch**.*
- *Bist du damit einverstanden, dass das **Gespräch aufgezeichnet** wird?*

**3) Kategorien**

*Ok, dann bin ich gespannt, wie deine Meinung zu den folgenden Fragen ist.*

**Einstieg**

Du hast dich für das Seminar „Fit für die Vielfalt“ angemeldet. Welchen Grund gibt es dafür?

### **Kategorie 1: Wahrnehmung von Vielfalt durch Studierende**

Schüler\*innen in einer Klasse können sehr vielfältig sein. Was geht dir durch den Kopf, wenn du an Vielfältigkeit von Schüler\*innen im Sportunterricht denkst?

Ergänzend:

- |                                |   |
|--------------------------------|---|
| <b>Vielfaltsdimensionen</b>    | Welche weiteren Eigenschaften von Schüler*innen, in denen sie sich unterscheiden können, fallen dir noch ein? |
| <b>Vorerfahrung</b>            | Welche persönlichen Erfahrungen mit der Vielfältigkeit von Schüler*innen hast du bereits gemacht?             |
| <b>Bedeutung von Vielfalt</b>  | Inwiefern ist es aus deiner Sicht bedeutsam, dass Schüler*innen unterschiedlich sind?                         |
| <b>Probleme von Vielfalt</b>   | Warum glaubst du, wird die Vielfalt von Schüler*innen im Schulkontext gern als Problem gesehen?               |
| <b>Potenziale von Vielfalt</b> | Kannst du dir vorstellen, dass in der Vielfältigkeit von Schüler*innen Potenziale für den Unterricht stecken? |

### **Überleitung: Selbsteinschätzung von Kompetenzen im Umgang mit einer vielfältigen Schüler\*innenschaft**

Du bekommst morgen ein Angebot an einer Schule mit sehr vielfältiger Schüler\*innenschaft zu arbeiten. Was sagt dir dein Gefühl, wie gut bist du auf diese Arbeit vorbereitet?

Ergänzend:

- |                            |  |
|----------------------------|--|
| <b>Begriffsverständnis</b> | Welche (weiteren) Fähigkeiten, die für eine Sportlehrkraft in vielfältigen Klassen wichtig sein könnten, fallen dir ein? |
| <b>Selbsteinschätzung</b>  | Wie schätzt du dich selbst in Bezug auf diese Fähigkeiten ein?   |

### **Kategorie 2: Einstellungen und Überzeugungen**

Im Seminar werden wir uns speziell mit der **kulturellen** Vielfalt von Schüler\*innen auseinandersetzen. Welche Auswirkungen hat diese Vielfalt deiner Meinung nach auf den Sportunterricht?

Ergänzend:

<b>Begriffsverständnis</b>	Was gehört deiner Meinung nach (noch) zu kultureller Vielfalt?
<b>Persönliche Erfahrungen</b>	Welche Erfahrungen hast du bisher mit für dich fremden Menschen gemacht?
<b>Emotionen</b>	Kannst du ein konkretes Beispiel und wie du dich in dieser Situation gefühlt hast beschreiben?
<b>Vorurteile</b>	Inwieweit lässt du dich in solchen Situationen von Vorurteilen leiten?
<b>Potenziale</b>	Welche Potenziale bietet der Unterricht mit vielfältigen Schülern deiner Meinung nach?
<b>Herausforderungen</b>	Welche Herausforderungen stellt der Unterricht mit vielfältigen Schülern deiner Meinung nach an Sportlehrkräfte?
<b>Freude/Angst</b>	Empfindest du eher eine Vorfreude oder hast du eher ängstliche Gefühle wenn du an den Unterricht mit vielfältigen Schüler*innen denkst?
<b>Grundsätzliche Einstellung zu Vielfalt</b>	Was löst es für Gefühle bei dir aus, dass in Deutschland Menschen mit verschiedenen Lebensweisen, Religionen und Einstellungen leben?

### Kategorie 3: Wissenskomponenten

Das Wissen über andere Kulturen ist ein Bestandteil von interkultureller Kompetenz. Warum ist das deiner Meinung nach wichtig?

<b>Begriffsverständnis</b>	Gibt es (weitere / spezielle) Aspekte über die man etwas wissen sollte, um kulturell kompetent handeln zu können?
<b>Selbsteinschätzung</b>	Hast du das Gefühl, ausreichend über andere Kulturen zu wissen, um kompetent handeln zu können?
<b>Begründung Selbsteinschätzung</b>	Wie kommst du zu dieser Einschätzung?





<b>Begründung Selbsteinschätzung</b>	Wie kommst du zu dieser Einschätzung?
<b>Beispiel Planung / Durchführung</b>	Machen wir es konkret zum Schluss: „Kulturelle Vielfalt“ soll das Thema einer zweistündigen Sequenz in Ihrem Sportunterricht sein. Welche spontanen Ideen hast du zu einer solchen Unterrichtssequenz?
<b>Arbeitsaufwand</b>	Wie würdest du den Arbeitsaufwand für eine solche Sequenz einschätzen?
<b>Beispiel Methoden</b>	Hast du eine Idee, wie du ein solches Thema vermitteln würdest? / welche Methoden du anwenden würdest?
<b>Reflexion</b>	Die Reflexionsphase hat bei sozialen Lernzielen eine hohe Bedeutung. Worauf ist dabei deiner Meinung nach zu achten?

#### 4) Abschluss

- *Ok, damit sind wir am Ende des Interviews angelangt.*
- *Fallen dir noch wichtige Punkte zum Thema ein, die du bisher noch nicht erwähnt hast?*
- *Vielen Dank für die Teilnahme.*

**[Aufnahmegerät ausschalten]**

## Anhang 8 - Interviewleitfaden zur Erfassung von Einstellungen und Kompetenzselbsteinschätzung von Lehramtsstudierend zum Umgang mit kultureller Vielfalt im Sportunterricht (2. Messzeitpunkt, t<sub>1</sub>)



UNIVERSITÄT  
BAYREUTH



Lehrstuhl Sportwissenschaft III – Sozial- und Gesundheitswissenschaften des Sports der Universität Bayreuth

### Interview-Leitfaden zum Seminar

### „Fit für die Vielfalt“

(zur Durchführung nach dem Seminar, t<sub>1</sub>-post)

---

#### Forschungsfragen:

1. Welche **grundlegenden Einstellungen** besitzen Sportlehramtsstudierende in Bezug auf Schüler\*innen mit kulturell unterschiedlicher Herkunft?
2. Wie **schätzen** die angehenden Sportlehrkräfte ihre **Kompetenzen** im Umgang mit kulturell vielfältigen Schüler\*innen **ein**?
3. Welche Wirkungen hat der Besuch des Seminars auf die Einstellungen und die Kompetenzselbsteinschätzung der Studierenden?

Interviewer:

Interviewpartner:

Ort des Interviews:

Datum des Interviews:

Uhrzeit:

**Aufbau des Interviewleitfadens:**

- 1) Angaben zum Interviewpartner
- 2) Allgemeine Informationen
- 3) Kategorien
- 4) Abschluss

**5) Angaben zum Interviewpartner: wird auf separatem Bogen erhoben****[Aufnahmegerät einschalten]****6) Allgemeine Informationen:**

- *Vielen Dank, dass Du dir **Zeit** für unser Interview genommen hast.*
- *Ich werde vor allem **offene Fragen** stellen, bei denen ich dich bitte, mir all das zu erzählen, **was dir einfällt**. Es geht um **deine Meinung** und es gibt **kein richtig oder falsch**.*
- *Bist du damit einverstanden, dass das **Gespräch aufgezeichnet** wird?*

**7) Kategorien**

*Ok, dann bin ich gespannt, wie deine Meinung zu den folgenden Fragen ist.*

**Einstieg**

Du hast das Seminar „Fit für die Vielfalt“ erfolgreich belegt. Wurden die Erwartungen, die du an das Seminar hattest, erfüllt?

Ein Ziel des Seminars war die Steigerung der interkulturellen Kompetenz der Teilnehmer. Wodurch äußert sich deiner Meinung nach die interkulturelle Kompetenz einer Sportlehrkraft?

**Kategorie 1: Wahrnehmung von Vielfalt durch Studierende**

Schüler\*innen in einer Klasse können sehr vielfältig sein. Was geht dir durch den Kopf, wenn du an Vielfältigkeit von Schüler\*innen im Sportunterricht denkst?

Ergänzend:

- Vielfaltsdimensionen** Welche weiteren Eigenschaften von Schüler\*innen, in denen sie sich unterscheiden können, fallen dir noch ein?
- Vorerfahrung** Welche persönlichen Erfahrungen mit der Vielfältigkeit von Schüler\*innen hast du bereits gemacht?
- Bedeutung von Vielfalt** Inwiefern ist es aus deiner Sicht bedeutsam, dass Schüler\*innen unterschiedlich sind?

**Überleitung: Selbsteinschätzung von Kompetenzen im Umgang mit Schüler\*innen aus unterschiedlichen Kulturen**

Du bekommst morgen ein Angebot an einer kulturell vielfältigen Schule zu arbeiten. Was sagt dir dein Gefühl, wie gut bist du auf diese Arbeit vorbereitet?

Ergänzend:

- Begriffsverständnis** Welche (weiteren) Fähigkeiten, die für eine Sportlehrkraft in kulturell vielfältigen Klassen wichtig sein könnten, fallen dir ein?
- Selbsteinschätzung** Wie schätzt du dich selbst in Bezug auf diese Fähigkeiten ein?

**Kategorie 2: Einstellungen und Überzeugungen**

Im Seminar haben wir uns speziell mit der kulturellen Vielfalt von Schüler\*innen auseinandergesetzt. Welche Auswirkungen hat diese Vielfalt deiner Meinung nach auf den Sportunterricht?

Ergänzend:

- Begriffsverständnis** Was gehört deiner Meinung nach (noch) zu kultureller Vielfalt?
- Persönliche Erfahrungen** Welche Erfahrungen hast du bisher mit Menschen aus anderen Kulturkreisen gemacht?
- Emotionen** Kannst du ein konkretes Beispiel und wie du dich in dieser Situation gefühlt hast beschreiben?
- Potenziale** Welche Potenziale bietet der Unterricht mit kulturell vielfältigen Schülern deiner Meinung nach?

<b>Herausforderungen</b>	Welche Herausforderungen stellt der Unterricht mit kulturell vielfältigen Schülern deiner Meinung nach an Sportlehrkräfte?
<b>Freude/Angst</b>	Empfindest du eher eine Vorfreude oder hast du eher ängstliche Gefühle wenn du an den Unterricht mit vielfältigen Schüler*innen denkst?
<b>Grundsätzliche Einstellung zu Vielfalt</b>	Was löst es für Gefühle bei dir aus, dass in Deutschland Menschen aus verschiedenen Kulturen leben?

### Kategorie 3: Wissenskomponenten

Das Wissen über andere Kulturen ist ein Bestandteil von interkultureller Kompetenz. Warum ist das deiner Meinung nach wichtig?

<b>Begriffsverständnis</b>	Gibt es (weitere / spezielle) Aspekte über die man etwas wissen sollte, um kulturell kompetent handeln zu können?
<b>Selbsteinschätzung</b>	Hast du das Gefühl, ausreichend über andere Kulturen zu wissen, um kompetent handeln zu können?
<b>Begründung Selbsteinschätzung</b>	Wie kommst du zu dieser Einschätzung?
<b>Bedarf</b>	Worüber würdest du gern mehr wissen, um gut auf deinen Beruf vorbereitet zu sein?

### Kategorie 4: Interaktions- und Beziehungskompetenz

Die Forschung zeigt, dass es wichtig ist, mit Schüler\*innen ein Vertrauensverhältnis aufzubauen. Was bedeutet das für dich?

<b>Begriffsverständnis</b>	Welche Fähigkeiten sind deiner Meinung nach hilfreich, um mit Schüler*innen erfolgreich kommunizieren zu können und eine positive Beziehung aufbauen zu können?
<b>Selbsteinschätzung</b>	Wie schätzt du deine Fähigkeiten dahingehend ein?

<b>Begründung Selbsteinschätzung</b>	Wie kommst du zu dieser Einschätzung?
<b>Konflikte mit Eltern</b>	Der Umgang mit Eltern ist nicht immer leicht. Eltern aus anderen Kulturen können eine besondere Herausforderung sein. Welche Herausforderungen erwartest du diesbezüglich?
<b>Selbsteinschätzung Eltern</b>	Wie gut fühlst du dich auf entsprechende Situationen vorbereitet?
<b>Bedarf</b>	Was könnte im Rahmen deines Studiums (noch) angeboten werden, das deine Interaktions- und Beziehungskompetenz (noch) verbessern könnte?

### **Kategorie 5: Vermittlungsfähigkeit**

Bei allen anderen wichtigen Aufgabenbereichen, bleibt der Kernauftrag des Sportlehrers das Unterrichten. Was bedeutet die kulturelle Vielfalt von Schüler\*innen für dich für das Vermitteln von Inhalten im Sportunterricht?

<b>Begriffsverständnis</b>	Was gehört (außerdem) zur Vermittlungsfähigkeit einer Sportlehrkraft in einem kulturell vielfältigen Umfeld?
<b>Selbsteinschätzung</b>	Wie gut fühlst du dich darauf vorbereitet Inhalte zu interkulturellem Lernen aufzubereiten und durchzuführen?
<b>Begründung Selbsteinschätzung</b>	Wie kommst du zu dieser Einschätzung?
<b>Beispiel Planung / Durchführung</b>	Machen wir es konkret zum Schluss: „Kulturelle Vielfalt“ soll das Thema einer zweistündigen Sequenz in Ihrem Sportunterricht sein. Welche spontanen Ideen hast du zu einer solchen Unterrichtssequenz?
<b>Arbeitsaufwand</b>	Wie würdest du den Arbeitsaufwand für eine solche Einheit einschätzen?
<b>Beispiel Inhalte</b>	Hast du eine Idee, welche konkreten Inhalte sich (noch) zu dem Thema anbieten könnten.

<b>Beispiel Methoden</b>	Hast du eine Idee, wie du ein solches Thema vermitteln würdest? / welche Methoden du anwenden würdest?
<b>Reflexion</b>	Die Reflexionsphase hat bei sozialen Lernzielen eine hohe Bedeutung. Worauf ist dabei deiner Meinung nach zu achten?

## 8) Abschluss

- Hast du das Gefühl, dass sich deine Einstellung zu kultureller Vielfalt im Sportunterricht durch das Seminar verändert hat?
- Wie haben sich deine Kompetenzen als Sportlehrkraft durch das Seminar verändert?
- Welche Aspekte des Seminars empfandst du als besonders hilfreich.
- Welche Aspekte des Seminars waren nicht/wenig förderlich?
- Hast du im letzten Semester anderweitig Erfahrungen zum Thema interkulturelles Lernen gesammelt, die einen Einfluss auf deine Einstellungen und Kompetenzeinschätzungen haben könnten (Seminare, Lehrübungen,...)?
- *Ok, damit sind wir am Ende des Interviews angelangt.*
- Fallen dir noch wichtige Punkte zum Thema ein, die du bisher noch nicht erwähnt hast?
- *Vielen Dank für die Teilnahme.*

**[Aufnahmegerät ausschalten]**

## Anhang 9 – Zwischenerhebung: Grundsätze der Erwachsenenpädagogik

### Zwischenevaluation

Bitte beantwortet die nachfolgenden Fragen auf einer Skala von eins bis vier.

1 - stimmt überhaupt nicht

2 - stimmt eher nicht

3 - stimmt eher

4 - stimmt völlig

Aussage	1	2	3	4
1) Das Seminar hat bislang einen klaren Bezug zum Sportunterricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) Das Seminar orientiert sich bislang an den Bedürfnissen der Teilnehmer*innen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) Das Seminar ist bislang umfangreich wissenschaftlich begründet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) Das Seminar bietet bislang ausreichend Möglichkeiten sich persönlich einzubringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5) Ich fühle mich gut auf die anstehenden Unterrichtsversuche vorbereitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



## Anhang 10 - Einfaches Transkriptionssystem zur Interviewaufbereitung

### Einfaches Transkriptionssystem (entnommen aus Dresing & Pehl, 2015, S. 21–23)

1. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Wenn keine eindeutige Übersetzung möglich ist, wird der Dialekt beibehalten, zum Beispiel: Ich gehe heuer auf das Oktoberfest.

2. Wortverschleifungen werden nicht transkribiert, sondern an das Schriftdeutsch angenähert. Beispielsweise „Er hatte noch so'n Buch genannt“ wird zu „Er hatte noch so ein Buch genannt“ und „hamma“ wird zu „haben wir“. Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet, beispielsweise: „bin ich nach Kaufhaus gegangen“.

3. Wort- und Satzabbrüche sowie Stottern werden geglättet bzw. ausgelassen, Wortdoppelungen nur erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden: „Das ist mir sehr, sehr wichtig.“. „Ganze“ Halbsätze, denen nur die Vollendung fehlt, werden jedoch erfasst und mit dem Abbruchzeichen / gekennzeichnet.

4. Interpunktion wird zu Gunsten der Lesbarkeit geglättet, das heißt bei kurzem Senken der Stimme oder uneindeutiger Betonung wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt. Dabei sollen Sinneinheiten beibehalten werden.

5. Pausen werden durch drei Auslassungspunkte in Klammern (...) markiert.

Verständnissignale des gerade nicht Sprechenden wie „mhm, aha, ja, genau, ähm“ etc. werden nicht transkribiert. AUSNAHME: Eine Antwort besteht NUR aus „mhm“ ohne jegliche weitere Ausführung. Dies wird als „mhm (bejahend)“, oder „mhm (verneinend)“ erfasst, je nach Interpretation.

7. Besonders betonte Wörter oder Äußerungen werden durch GROSSSCHREIBUNG gekennzeichnet.

8. Jeder Sprecherbeitrag erhält eigene Absätze. Zwischen den Sprechern gibt es eine freie, leere Zeile. Auch kurze Einwürfe werden in einem separaten Absatz transkribiert. Mindestens am Ende eines Absatzes werden Zeitmarken eingefügt.

9. Emotionale nonverbale Äußerungen der befragten Person und des Interviewers, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa wie lachen oder seufzen), werden beim Einsatz in Klammern notiert.

10. Unverständliche Wörter werden mit (unv.) gekennzeichnet. Längere unverständliche Passagen sollen möglichst mit der Ursache versehen werden (unv., Handystörgeräusch) oder (unv., Mikrofon rauscht). Vermutet man einen Wortlaut, ist sich aber nicht sicher, wird das Wort bzw. der Satzteil mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt. Zum Beispiel: (Xylomethanolin?). Generell werden alle unverständlichen Stellen mit einer Zeitmarke versehen, wenn innerhalb von einer Minute keine Zeitmarke gesetzt ist.

11. Die interviewende Person wird durch ein ‚I:‘, die befragte Person durch ein ‚B:‘ gekennzeichnet. Bei mehreren Interviewpartnern (z.B. Gruppendiskussion) wird dem Kürzel ‚B‘ eine entsprechende Kennnummer zugeordnet (z.B. ‚B1:‘).

12. Das Transkript wird als Rich Text Format (.rtf-Datei) gespeichert. Benennung der Datei entsprechend des Audiodateinamens (ohne Endung wav, mp3). Beispielsweise: Interview\_04022011.rtf oder Interview\_schmitt.rtf

### **Erweiterung zu den Regeln:**

1. Wort- und Satzabbrüche werden mit / markiert: „Ich habe mir Sor/ Gedanken gemacht“. Wortdoppelungen werden immer notiert.

2. Pausen werden je nach Länge durch Auslassungspunkte in Klammern markiert. Hierbei steht (.) für circa eine Sekunde, (..) für circa zwei Sekunden, (...) für circa drei Sekunden und (Zahl) für mehr als drei Sekunden.

3. Verständnissignale und Fülllaute des Interviewers („mhm, ja, aha, ähm“ etc.) werden transkribiert. Alle Äußerungen des Befragten werden transkribiert. Dies bedeutet auch Fülllaute wie Mhm und Ähm.

4. Sprecherüberlappungen werden mit // gekennzeichnet. Bei Beginn des Einwurfes folgt ein //. Der Text, der gleichzeitig gesprochen wird, liegt dann innerhalb dieser // und der Einwurf der anderen Person steht in einer separaten Zeile und ist ebenfalls mit // gekennzeichnet.

5. Dialekte werden so geschrieben, wie sie gesprochen werden.

## Anhang 11 - Kodierleitfaden Fachwissen

Kodierleitfaden Fachwissen			
Kategorie	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregel
Niedrig	<p>Geringe subjektive Einschätzung, d.h.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Fachwissen wird als nicht vorhanden / nicht ausreichend eingeschätzt</li> <li>maximal geringfügiges, wenig strukturiertes Wissen</li> </ul>	<p>„Mh zum jetzigen Zeitpunkt, denk ich, noch nicht.“ (Bt18t0-2m, Z. 243)</p> <p>„Ich glaub ja, das Wissen fehlt mir.“ (Bt17t0-3w, Z. 330)</p>	<p>Grundaussage ist negativ</p> <p>Höchstens sehr geringfügiges Wissen</p>
Mittel	<p>Mittlere subjektive Einschätzung, d. h.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Fachwissen zu einigen Aspekten/ Bereichen liegt vor</li> <li>schwankende Einschätzung je nach Wissensfeld</li> <li>Bewusstsein für fehlendes Wissen ist vorhanden</li> </ul> <p>Bereitschaft sich mit Neuem auseinander zu setzen</p>	<p>„Über einige ähm Kulturen würde ich es jetzt schon sagen, weil ich mit denen halt aufgewachsen bin.“ (Bt17t0-2m, Z. 230f)</p> <p>„Ich find, man kann immer dazu lernen und immer mehr lernen. Ähm aber ein bisschen hab ich schon kennen gelernt über die letzten Jahre.“ (E18t1-3w, Z. 224ff)</p>	<p>Grundaussage ist positiv</p> <p>Wissen wird eingegrenzt</p>
Hoch	<p>Hohe subjektive Einschätzung, d. h.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Fachwissen als hoch eingeschätzt</li> <li>konkrete Darstellung verschiedener Themenfelder</li> </ul>		<p>Grundaussage ist positiv</p> <p>Wissen kann erläutert werden</p>

## Anhang 12 - Kodierleitfaden fachdidaktisches Wissen

Kodierleitfaden fachdidaktisches Wissen			
Kategorie	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregel
Niedrig	<p>Geringe subjektive Einschätzung, d.h.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wird als nicht vorhanden / nicht ausreichend eingeschätzt</li> <li>• keine (wertvollen) Ideen zur praktischen Umsetzung</li> </ul>	<p>„Und da würd ich sagen, ist es auf jeden Fall noch stark steigerbar, weil ähm alles was ich bisher alles so mitgenommen habe, mehr diese nullachtfünfzehn Schemen sind.“ (B17t0-1w, Z. 432ff)</p> <p>„... noch nicht besonders gut würd ich sagen.“ (B18t0-3w, Z. 329f)</p>	<p>Grundaussage ist negativ</p> <p>Wissen wird als sehr gering eingeschätzt</p>
Mittel	<p>Mittlere subjektive Einschätzung, d. h.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• schwankende, mittelmäßige Einschätzung je nach Wissensfeld</li> <li>• erste vage Ideen zur praktischen Umsetzung</li> </ul>	<p>„Also ich find das interkulturelle Lernen immer noch schwierig, aber [...] ich denke], dass ich durch das Seminar einiges dazu gewonnen habe, grade in Hinblick darauf welche Themen spricht man überhaupt an.“ (B17t1-1w, Z. 580ff)</p> <p>„Also ja ich würd jetzt nicht sagen perfekt, aber so ne, so ein Mittelding jetzt nach dem Seminar, das waren jetzt schon gute Anregungen [...] man hat jetzt auf jeden Fall schon mal Informationen und Möglichkeiten was man machen kann.“ (B18t1-2m, Z. 444ff)</p>	<p>Grundaussage ist positiv</p> <p>Wissen wird eingegrenzt</p>
Hoch	<p>Hohe subjektive Einschätzung, d. h.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• konkrete Darstellung mind. 1 Themenfelds</li> <li>• wertvolle Ideen zur praktischen Umsetzung</li> </ul>	<p>„Ich hab ne Stunde gehalten und das hat, net nur weil das funktioniert hat, äh ich hab auch andere Stunden gesehen und die Stundeninhalte und ich hätte jetzt viel Beispiele, Ideen und viel Input wo ich jetzt direkt starten könnte.“ (E18t1-2m, Z. 287ff)</p> <p>„Ich glaub schon, dass ich da ganz gut vorbereitet bin.“ (B18t1-1m, Z. 312)</p>	<p>Grundaussage ist positiv</p> <p>Wissen kann erläutert werden</p>

## Anhang 13 - Kodierleitfaden Interaktions- und Beziehungskompetenz

Kodierleitfaden Interaktions- und Beziehungskompetenz			
Kategorie	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregel
Niedrig	<p>Geringe subjektive Einschätzung, d.h.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interaktions- und Beziehungskompetenz wird als nicht vorhanden / nicht ausreichend eingeschätzt</li> </ul>	<p>„... ist es noch ähm relativ schwierig ein Vertrauenslehrer zu sein, vor Al-lem weil man halt auch noch relativ jung ist und ähm auch dann wie es jetzt bei mir der Fall wäre relativ neu an der Schule ist und quasi im ersten Jahr ist es schwierig da so ein Vertrauen aufzubauen oder ähm so ne Transparenz in den Noten zu haben, dass die Schüler wirklich zu einem kommen.“ (B17t0-2m, Z. 279ff)</p>	<p>Grundaussage ist negativ</p> <p>Herausforderungen werden thematisiert</p>
Mittel	<p>Mittlere subjektive Einschätzung, d. h.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interaktions- und Beziehungskompetenz wird als grundsätzlich vorhanden eingeschätzt</li> <li>• schwankende, mittelmäßige Einschätzung je nach Thema</li> </ul>	<p>„Ähm die Lehrkraft hat dann immer so ein gutes Feedback zum Auftreten gegeben, also ich denk so hinsichtlich ja Respekt und Strenge war das bisher ganz gut.“ (B18t0-3w, Z. 253f)</p> <p>„Mh mittel [...]. Ich hab noch nicht so viel, also natürlich hab ich schon Kontakt mit Schülern gehabt in Praktikas, aber denk man lernt da sehr viel dazu, wenn man dann wirklich vor der Klasse steht tagtäglich.“ (E18t1-3w, Z. 251)</p> <p>„über einige ähm Kulturen würde ich es jetzt schon sagen, weil ich mit denen halt aufgewachsen bin.“ (Bt17t0-2m, Z. 230f)</p>	<p>Grundaussage positiv</p> <p>Erfahrung fehlt</p>
Hoch	<p>Hohe subjektive Einschätzung, d. h.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interaktions- und Beziehungskompetenz wird als hoch eingeschätzt und begründet</li> </ul>	<p>„Sicherlich liegt's mir oder ich denk's mindestens, sonst hätte ich das hier ja nicht gemacht Lehrer zu werden.“ (B18t1-2m, Z. 342f)</p> <p>„Ich war da mit auf Trainingslagern und ich denk, dass ich das schon relativ gut kann.“ (B18t0-2m, Z. 298f)</p>	<p>Grundaussage ist positiv</p> <p>Einschätzung wird begründet</p>

## Anhang 14 - Kodierleitfaden Einstellungen

Kodierleitfaden Einstellungen zu kultureller Vielfalt im Sportunterricht			
Kategorie	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregel
Positive Einstellung	<p>Kulturelle Vielfalt:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wird als Bereicherung wahrgenommen</li> <li>• macht SU interessanter</li> <li>• darf nicht ignoriert werden</li> </ul> <p>SU bietet günstige Voraussetzungen für Umgang mit Vielfalt</p>	<p>„Ich glaube, dass kulturelle Vielfalt den SU bereichern kann, dadurch dass man einfach verschiedene Ansichten miteinander vereint und dann was Tolles entstehen kann.“ (B17t0-1w, Z. 116ff)</p> <p>„Es hat auf jeden Fall positive Auswirkungen dadurch, dass die Kulturen ähm verschieden sind, bringt auch jeder andere Interessen und andre Vorlieben in SU mit, das ist immer ganz gut vielleicht.“ (B17t1-2m, Z. 154ff)</p>	<p>Grundaussage ist positiv</p> <p>Vorteile werden betont</p>
Negative Einstellung	<p>Betonung von Konfliktpotenzialen bspw. durch:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• religiöse Regeln und Sitten</li> <li>• unterschiedliche Sportkleidung</li> <li>• unterschiedliche Auffassung von Fairness</li> <li>• steigende Flüchtlingszahlen</li> </ul> <p>verallgemeinernde Aussagen mit geringem Reflexionsgrad</p>	<p>„Es kommen ja immer mehr Flüchtlinge [...], deswegen nimmt das ja immer mehr zu [...]. Ja, weil zum einen mit Vermummungen und was die anziehen von ner anderen Religion und es kommt sicherlich auch zu Streitereien [...], es wird auf jeden Fall schwierig.“ (B18t0-2m, Z. 140ff)</p> <p>„Andre Kulturen haben vielleicht nicht so ein ausgeprägtes Fairnessverhalten oder so ein ausgeprägtes Höflichkeitsumgang, in Deutschland ist der ja schon ziemlich Gang und Gäbe.“ (B17t1-1w, Z. 145ff)</p>	<p>Grundaussage ist negativ</p> <p>Nachteile werden betont</p> <p>Verallgemeinerungen und geringe Reflexivität</p>

Sorgen	Betonung von Herausforderungen bspw. durch: <ul style="list-style-type: none"> <li>• soziale Gruppenbildung</li> <li>• Kommunikationsprobleme</li> <li>• unterschiedliche Interessen und Sportkulturen</li> </ul>	<p>„In Deutschland und hier in Bayern spielen viele Jungs Fußball und wenn ähm Leute mh aus Russland oder sowas kommen, [...] bei mir selber in der Klasse, waren viele Ringer, und das ist, so das schwierige das dann zu vereinbaren ähm, weil Ringen wird man beim Sportunterricht kaum machen und das ist für die was komplett Neues.“ (B17t0-2m, Z. 106ff)</p> <p>„Da ist dann jemand, der sieht anders aus oder der kann nicht deutsch. Das ist für die Kinder ein Problem, für dich als Lehrkraft auch ein Problem, weil [...] du musst dann versuchen das zu umschiffen, dass diejenigen nicht sitzen bleiben und Gruppen anders gewählt werden.“ (B17t0-3w, Z. 162ff)</p>	Aussage ist neutral  Betonung von Herausforderungen  Aussage besitzt mittlere bis hohe Reflexivität
Geteilte Einstellung	Positive und negative Aussagen	<p>„... dass es immer wieder trotzdem Schüler gibt, die vielleicht die deutsche Sprache nicht zu hundert Prozent beherrschen und ähm auch da kann's natürlich zu Konflikten innerhalb von ner Klasse kommen. Ähm, dass man diese kulturellen Unterschiede, sag ich mal, ähm vor allem im Sportunterricht bei Seite legen kann und wirklich sich auf's sportliche konzentrieren kann. [...] kann's dann auch wieder dazu kommen, dass man das Klassengefüge stärker ähm ja zusammenbringt.“ (B18t0-1m, Z.139ff)</p> <p>„Es könnte einige Herausforderungen oder Schwierigkeiten mit sich bringen, weil es gibt ja einige Schüler oder Schülerinnen jetzt auch vielleicht speziell wo die Eltern dann sei's jetzt beim Schwimmen, das die nicht wollen, dass die daran teilnehmen oder die haben verschiedene Feste [...] die kulturelle Vielfalt dann also bringt ja auch ganz viele Chancen</p>	Aussage enthält sowohl positive als auch negative Aspekte

		mit, man könnte mal Sportarten aus anderen Kulturkreisen ähm mit reinbringen mh ja und es ist ne tolle Erfahrung für die Mitschüler auch.“ (B18t1-3w, S. 140ff)	
Nicht kategorisierbar	Aussagen die nicht die eigene Einstellung betreffen  Keine konkreten Aussagen	„Man kann ganz andere Sachen machen [...], also man kann vielleicht nicht so die Dinge, den Unterricht so planen, wie man ihn normalerweise planen würde, mit Spielen wie sie sich untereinander, wie sie untereinander kommunizieren müssen, ähm weil man andere Sachen bedenken muss.“ (E18t0-3w, Z. 113ff)  „Würd jetzt sagen, also kann großen Einfluss haben, wenn man das thematisiert, muss aber net, ähm es ist je nachdem wie man's aufnimmt und ähm damit umgeht.“ (E18t1-2m, Z. 106f)	Allgemeine, wenig konkrete Aussagen  Geringer bis kein Bezug zur eigenen Einstellung



## **Eidesstattliche Versicherung**

Ich versichere hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit ohne unzulässige Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Darüber hinaus versichere ich, dass ich weder bisher Hilfe von gewerblichen Promotionsberatern bzw. -vermittlern in Anspruch genommen habe noch künftig in Anspruch nehmen werde.

Die Arbeit wurde bisher weder im Inland noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und ist auch noch nicht veröffentlicht.

Bayreuth, den 08.06.2020

Fred Thiele