

Wissenschaftliche Hausarbeit
für das Lehramt an Gymnasien

eingereicht dem Amt für Lehrerbildung – Prüfungsstelle Frankfurt am Main
Stuttgarter Str. 18-24, 60329 Frankfurt am Main.

Bewusste versus unbewusste Auseinandersetzung mit Fremdheitserfahrungen –

**Ein Vergleich zweier Methoden zur Verbesserung von
Anerkennungsverhältnissen**

Vorgelegt von: Christoph Walther

Vorgelegt am: 27.07.2009

Betreut von: Prof. Dr. Robert Prohl und Patrik Gerecke

Christoph Walther
Am Weigelsgarten 2
60433 Frankfurt am Main
christoph-walther@gmx.de

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG	4
1.1	Problemdarstellung	4
1.2	Aufbau der Arbeit	5
2	THEORETISCHE GRUNDLAGEN	7
2.1	Der Integrationsbegriff.....	7
2.2	Anerkennungsproblematik auf Grund gesellschaftlicher Desintegration	9
2.3	Formen der Anerkennung.....	11
2.3.1	Positionale Anerkennung.....	11
2.3.2	Moralische Anerkennung.....	13
2.3.3	Emotionale Anerkennung.....	14
2.4	Faktoren der Anerkennungsverweigerung.....	16
2.4.1	Geschlecht als Kategorie sozialer Desintegration.....	19
2.4.2	Sportlichkeit als Kategorie sozialer Desintegration	22
2.5	Fremdheit und Fremdheitserfahrungen.....	23
2.6	Formen der Integration	26
2.6.1	Normative Integration.....	26
2.6.2	Pragmatische Integration.....	27
2.7	Zwischenfazit.....	29
2.8	Pädagogische Konzepte der Integration.....	31
2.8.1	Pädagogik der Vielfalt.....	32
2.8.2	Diversity Pädagogik.....	35
2.8.3	Interkulturelle Pädagogik	37
2.8.4	Zusammenfassung.....	39
2.9	Pädagogische Konzepte der Integration im Sport(unterricht)	41
2.9.1	Fremdheit bewusst erfahren	42
2.9.2	Kooperatives Lernen	44
3	FORSCHUNGSSTAND	48
4	FRAGESTELLUNG UND UNTERSUCHUNGSZIELE	50
5	FORSCHUNGSMETHODOLOGIE	53
5.1	Untersuchungsrahmen.....	53
5.2	Soziometrie.....	54
5.2.1	Einleitung und Definition	54

5.2.2	Das Wahlverfahren.....	55
5.2.3	Methodik Durchführung.....	56
5.2.4	Gütekriterien	59
5.2.5	Auswertung.....	60
5.3	Erfassung der Heterogenitätsmerkmale.....	64
5.4	Statistische Verfahren	66
6	UNTERRICHTSREIHEN	68
6.1	Bewusste Fremdheitserfahrung.....	68
6.1.1	Spiele aus fremden Ländern.....	68
6.1.2	Flagfootball.....	70
6.1.3	Judo und Kämpfen.....	72
6.2	Kooperatives Lernen	74
6.2.1	Akrobatik	74
6.2.2	Frisbee	76
7	DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE	78
7.1	Deskriptive Statistik	78
7.1.1	Darstellung der Ergebnisse der Unterrichtsgruppe Kooperatives Lernen.....	81
7.1.2	Darstellung der Ergebnisse der Unterrichtsgruppe Bewusste Fremdheitserfahrungen	82
7.2	Prüfende Auswertung	84
7.3	Interpretation der Ergebnisse.....	90
8	INTERPRETATION	93
8.1.1	Konsequenzen für die Sportpraxis	95
9	AUSBLICK	97
10	LITERATURVERZEICHNIS	100
11	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	I
12	TABELLENVERZEICHNIS	III
13	ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	IV
14	ANHANG	V
14.1	Fragebogen.....	V
14.2	Erhobene Variablen.....	VIII

14.3	Statistische Auswertung der Daten.....	VIII
14.4	Erklärung.....	XVI

1 EINLEITUNG

1.1 Problemdarstellung

Das Problem der Desintegration ist nicht erst seit kurzem in aller Munde, der Grund dafür ist die enorme Pluralität und Offenheit unserer modernen Gesellschaften (vgl. Imbusch & Rucht, 2005, S.16). Das Problem der Desintegration besteht auch an Schulen. Diese Desintegration äußert sich schlimmstenfalls in Schlägereien, Mobbing, Bullying oder anderen Formen von Gewalt und erscheint daher in den Medien. Fast 30% der an einer Umfrage der DAK teilnehmenden Schülerinnen und Schüler¹ fühlten sich gemobbt und hätten dadurch wenige Freunde (vgl. Bergius, 2009, S.5). Streitereien von Mädchen und Jungen scheinen demnach an der Tagesordnung zu sein. Immer wieder kommt es beim Aufeinandertreffen verschiedener Kulturen zu Missverständnissen, Misstrauen, Vorurteilen oder gar Feindlichkeiten. Gewalt kann als die intensivste Ausdrucksform der Ablehnung verstanden werden. Einfache Formen der Ablehnung, wie das Ignorieren, Ärgern von Schülern, sind Dauergast im Schulalltag.

An anderen Stellen hört man immer wieder von erfolgreicher Integration von Schülern mit Behinderung (vgl. Dollézal, 2008) oder anderen Projekten die Integration in der Schule fördern sollen/wollen. Integration ist daher eine neue Daueraufgabe für die Schule. Um diese Aufgabe der heutigen Schulen zu meistern, werden ständig neue pädagogische Konzepte und Ideen entwickelt, die Namen tragen, wie Pädagogik der Vielfalt, Pädagogik der Anerkennung oder Interkulturelle Pädagogik.

Diese Richtungen geben der angehenden Lehrkraft verschiedenste Möglichkeiten zur Auswahl, der pluralen Schülerschaft zu begegnen. Besonders im Sportunterricht ist diese Heterogenität zu bemerken. Hier kommen neben dem Migrationshintergrund oder sozialen Status Faktoren wie Sportlichkeit und Geschlecht extrem zum Vorschein. Immer wieder geht es dabei um die Anerkennung solcher verschiedener Schüleridentitäten. Dies scheint im Sport manchmal wie von alleine zu gehen. Im

¹ Im Weiteren wird der Lesbarkeit halber nicht immer die weibliche und männliche Form erwähnt. Dies soll jedoch zu keiner Diskriminierung des weiblichen Geschlechts führen, insbesondere weil sich diese Arbeit unter anderem mit Sozialisation der Geschlechter beschäftigt.

Sport oder Spiel vernetzen sich Menschen, die sonst kaum etwas miteinander zu tun haben wollen. Es gibt Tendenzen die Akzeptanz von Unterschieden aktiv und bewusst zu bewerben, wie dies die Integrationsdezernentin der Stadt Frankfurt zu tun pflegt (vgl. Arning, 2009, S.F2) oder aber Kinder einfach gemeinsam an Projekten arbeiten zu lassen, ohne deren Hintergründe und Verschiedenheit weiter zu betonen. Denn für Kinder ist das Leben in der „Multikulti“-Gesellschaft offenbar weniger problematisch als für Erwachsene (vgl. Lang, 2009, S.F20).

Diese Konzepte lassen sich auch im Sportunterricht finden und wurden von Grimminger und Gieß-Stüber (2007) als Konzepte und Positionen des Interkulturellen Lernens zusammengestellt.

Es liegen jedoch keine empirischen Ergebnisse vor, welche Methoden integrative Effekte bewirken oder welche Methode gar favorisiert werden sollte, wenn man desintegrierende Faktoren im Sportunterricht abbauen möchte.

Daher beschäftigt sich diese Arbeit mit zwei Methoden, die bewusste oder unbewusste Fremdheitserfahrungen inszenieren, um Anerkennungsproblematiken im Sportunterricht entgegenzuwirken. Es soll untersucht werden, ob und wie diese Methoden auf die soziale Gruppe „Schulklasse“ wirken. Es stellt sich vor allem die Frage, ob sich die unbewusste Thematisierung von Heterogenität von der bewussten, aufklärenden Auseinandersetzung mit Fremdheit in ihrer Wirkung unterscheidet.

1.2 Aufbau der Arbeit

Im theoretischen Teil (Abschnitt 2) soll zuerst der Begriff der „Integration“ geklärt und anschließend in Zusammenhang mit Anerkennungsproblematiken gebracht werden. Dazu wird auf die Theorie von Anhut & Heitmeyer (2000) zurückgegriffen. Diese Differenzieren in die Anerkennungskategorien der positionalen, moralischen und emotionalen Anerkennung. Die Faktoren der Anerkennungsverweigerung werden in Abschnitt 2.4 beschrieben. Hier wird insbesondere auf den Faktor Geschlecht, sowie die Sportlichkeit, jeweils im Bezug auf die Anerkennungsverweigerung im Sportunterricht eingegangen.

Im Abschnitt 2.5 werden Erfahrungen mit „heterogenen Anderen“ in Zusammenhang zur Fremdheit gebracht. Wie nun mit Fremdheit umgegangen wird und auf welche Art und Weise Integration erfolgen kann wird in Abschnitt 2.6 erläutert. Die pädagogischen Konzepte der Integration und deren Ausprägung im Sportunterricht werden in den Abschnitten 2.8 und 2.9 betrachtet. Hier werden die

beiden Methoden der Integration im Sport separiert und in Kapitel 4 der Fragestellung zusammengeführt. Kapitel 3 zeigt zuvor den Forschungsstand bezüglich der Fragestellung auf.

Kapitel 5 beschreibt die Forschungsmethodologie und die Erfassung der Variablen auf Grund soziometrischer Daten und eines Schülerfragebogens. In Abschnitt 6 werden die Unterrichtseinheiten der beiden Methoden erläutert und chronologisch dargestellt.

Kapitel 7.1 stellt die Ergebnisse zuerst deskriptiv dar. Die Hypothesen werden anschließend auf Gültigkeit geprüft und in Abschnitt 7.3 interpretiert. Die Ergebnisse der Studie werden in Kapitel 8 interpretiert und auf die Sportpraxis bezogen. Im Ausblick wird ein kurzes Fazit gezogen und es werden weitere Forschungsanliegen motiviert (Abschnitt 9).

2 THEORETISCHE GRUNDLAGEN

In modernen Gesellschaften existiert Desintegration, daher zählt nach Anhut und Heitmeyer (2000, S.18) die Integration zu den vordringlichsten Gegenwartsaufgaben. Dies ist auch in unserer Gesellschaft zu bemerken. So gibt es viele Institutionen, die darauf pochen die Funktion der Integration für sich zu beanspruchen. Der Deutsche Olympische Sportbund (DOSB) hat seit nunmehr 20 Jahren ein erfolgreiches Konzept zur Integration entwickelt (DOSB, 2009). Die Bundesregierung hat ein Projekt zur Integration ins Leben gerufen². Integration wird von jedem gebraucht und verlangt. Doch um Integration weiter zu betrachten, muss der Begriff für diese Arbeit eingegrenzt und beschrieben werden.

2.1 Der Integrationsbegriff

Dem Integrationsbegriff lassen sich zwei unterschiedliche Wortbedeutungen aus dem Lateinischen zuordnen:

- Integer – unversehrt, ungeschwächt, unangetastet
- Integratio – Erneuerung, Vervollständigung, Wiederherstellung (vgl. Greenen 2002, S.248)

Der Begriff „Integration“ kann im Sinne seiner etymologischen Herkunft in zwei Richtungen differenziert werden. Der *absolute* Integrationsbegriff beschreibt die Güte der Integration eines Systems als Ganzes und der *relationale* Integrationsbegriff bezeichnet Prozess und Zustand eines Vorganges, in dem neue mit alten Elementen zu einer Gesamtheit werden, so dass sie danach ein nicht mehr unterscheidbares Ganzes ergeben (vgl. Greenen 2002, S.248, Friedrichs & Jagodzinski 1999, S.11). Es wird von einer Relation zwischen dem Teil und dem Ganzen gesprochen. Greenen (2002, S.248) definiert Desintegration im Gegensatz zur Integration als „Zerfall einer Gesamtheit oder die Abspaltung von Teilen“.

Bei der Betrachtung der gesellschaftlichen Wirkung von Anerkennung im Bezug zur Integration steht die einzelne Person im Mittelpunkt. Anerkennung ist daher das Mittel einer relationalen Verknüpfung des Individuums mit der Gesellschaft (vgl.

² Das Integrationsportal des Bundesamt für Migration und Flüchtlinge ist unter <http://www.integration-in-deutschland.de/> zu finden.

Kaletta 2008, S.33). Beziehungsweise im Fall dieser Arbeit des Schülers mit den anderen Schülern der Klasse.

Wenn man den relationalen Integrationsbegriff heranzieht, gibt es zwei wichtige Kriterien an denen sich erkennen lässt, ob eine Person bezüglich eines Systems integriert oder desintegriert ist.

Friedrichs und Jagodzinski (1999, S.11f.) führen dazu „innere Zustände“, „äußeres Verhalten“ und eine Kombination beider als Merkmale auf. „Innere Zustände“ als Indikator für die Integration bzw. Desintegration einer Person sind die subjektiven Gefühle bzw. Bewertungen gegenüber dem System (Schulklasse), in das integriert werden soll. Friedrichs und Jagodzinski (1999, S.12) betonen, dass derjenige integriert ist, der „ein positives Verhältnis zum jeweiligen System [...] hat“. Dies sind nicht nur beobachtbare Verhaltensmuster, wie zum Beispiel abgegebene positive Wahlen innerhalb eines Soziogramms (siehe später im Abschnitt 7 Ergebnisdarstellung), sondern außerdem nichtbeobachtbare Einstellungen und Gefühle.

Das Merkmal „äußeres Verhalten“ kann nach Friedrichs und Jagodzinski (1999, S.12) mit kooperativem Verhalten gleichgesetzt werden, da Kooperation sehr gut an äußerem Verhalten abzulesen ist. Ein Beispiel wäre die Bereitschaft zur oder die Beteiligung an einer Gruppenarbeit im Sportunterricht.

Integration kann außerdem dadurch unterschieden werden auf welcher Ebene sich das Subjekt oder System befindet, das bzw. in das integriert werden soll. Friedrichs und Jagodzinski (1999, S.11) unterscheiden absolute sowie relationale Integration zusätzlich in Mikro-, Meso- und Makroebene.

Projiziert auf die Schule ergeben sich folgende Beispiele: Relationale Integration auf Makroebene ist die Eingliederung von Immigranten in die Gesellschaft, auf Mesoebene die Eingliederung einer Musikklasse in die bestehende Schule, auf Mikroebene die Eingliederung von einzelnen Schülern in eine bestehende Klasse.

In dieser Untersuchung wird hauptsächlich die Integration auf Mikroebene betrachtet und daher nicht weiter auf die beiden anderen Ebenen eingegangen.

Wie bereits argumentiert, ist Anerkennung bzw. kooperatives Verhalten ein Indikator für gesellschaftliche Integration. Anhut und Heitmeyer (2000, S.46ff.) gehen einen Schritt weiter und verknüpfen verschiedene objektive Dimensionen von Integration

mit den jeweiligen Anerkennungsformen, die im nächsten Abschnitt eingeführt werden.

2.2 Anerkennungsproblematik auf Grund gesellschaftlicher Desintegration

Anhut und Heitmeyer (2000, S.46) erweitern den Integrationsbegriff von Peters (Peters 1993, S.93 zitiert nach Anhut & Heitmeyer, 2000, S.46) und unterscheiden den Integrationsprozess, wie dieser, in drei Ebenen. Dies sind die

- Strukturelle Ebene,
- Institutionelle Ebene
- und Sozio-emotionale Ebene

Diese Ebenen werden nach Peters (ebd.) klarer, denn er ordnet jeder Ebene einer Problemstellung zu. Er bezeichnet Integration als gelungene Lösung von drei Arten von Problemen:

1. Die Orientierung in der objektiven Welt zuzüglich der Interaktion mit dieser Welt durch Handlungen.
2. Die Entwicklung von Kriterien und Verfahren, mittels derer konfligierende Ansprüche ausgeglichen werden können, ohne das Wohl und die Unversehrtheit aller Betroffenen zu verletzen.
3. Die Stiftung affektiver Beziehungen zwischen den Mitgliedern der sozialen Einheit (ebd.).

Aufbauend auf diese drei Ebenen nach Peters leiten Anhut und Heitmeyer (2008, S.47) drei verschiedene Integrationsbegriffe ab:

- Individuell-funktionale Systemintegration auf struktureller Ebene
- Kommunikativ-interaktive Sozialintegration auf institutioneller Ebene
- Kulturell-expressive Sozialintegration auf sozio-emotionaler Ebene

Eine Gesellschaft kann Integrationsleistungen auf den drei Ebenen nur unter gewissen Umständen erfüllen. Die Gesellschaft muss dazu auf allen Ebenen objektive Zugänge bereitstellen und jeweils subjektive Anerkennung des Individuums gewährleisten.

In der Dimension der individuell-funktionalen Systemintegration muss die Teilhabe an den materiellen und kulturellen Gütern einer Gesellschaft gegeben sein. Dies beschreiben Anhut und Heitmeyer (2000, S.48) als Zugänge zu Teilsystemen, wie Arbeits- und Wohnungsmärkten, sowie die Anerkennung von beruflichen und sozialen Positionen. Sie nennen diese Anerkennungsform die *positionale* Anerkennung. Die kommunikativ-interaktive Sozialintegration kann nur unter der Gewährleistung des Ausgleichs konfligierender Interessen, ohne die Unversehrtheit andere Personen zu verletzen, erreicht werden. Hier sind die Teilnahmechancen und auch Teilnahmebereitschaft am politischen Diskurs und Entscheidungsprozess als Kriterium heranzuziehen. Die Form der Anerkennung auf dieser Ebene nennen Anhut und Heitmeyer (2000, S.48) die *moralische* Anerkennung.

Auf Ebene der kulturell-expressiven Sozialintegration ist die *emotionale* Anerkennung nötig, um gesellschaftliche Integration zu erreichen. Diese Anerkennung erfolgt, sowohl auf Ebene der personalen Identität als auch auf Ebene der kollektiven Identität. Zusammenfassend lassen sich drei Anerkennungsformen nennen:

- Positionale Anerkennung
- Moralische Anerkennung
- Emotionale Anerkennung

Im Bezug auf das System Schule lassen sich die Anerkennungsformen wie folgt zusammenfassen (Gerecke, 2009 in Anlehnung an Anhut & Heitmeyer 2000, S.48):

Integrationsdimension	Individuell-funktionale Systemintegration	Kommunikativ-interaktive Sozialintegration	Kulturell-expressive Sozialintegration
Integrations-ebene	Strukturell	institutionell	sozio-emotional
Beurteilungskriterien für gelungene Integration	Zugang zu Teilsystemen (Bsp.: „Schule für alle“ aber dreigliedriges Schulsystem, Zugang zum Arbeits- und Wohnungsmarkt)	Teilnahmechancen aller Schüler am Schulleben. Teilnahmebereitschaft. Einhaltung von Grundnormen, wie Fairness, Gerechtigkeit und Solidarität. Entwicklung einer demokratischen Schule.	Anerkennung der personalen Identität durch das Kollektiv. Anerkennung und Akzeptanz der kollektiven Identität durch andere Kollektive (Emotionale Schülerbindungen, Freundschaften)

Einfluss- möglichkeiten	Politikwechsel zur „Schule für alle“	Demokratische Schul-/Klassenkultur	Gezielte pädagogische Maßnahmen
Anerkennungs- formen	Positionale Anerkennung	Moralische Anerkennung	Emotionale Anerkennung

Anerkennung hat hier die Bedeutung des Ergebnisses einer erfolgreichen Integration und nicht die eines Integrationsmediums. Mangelnde Anerkennung deutet in diesem Sinne auf soziale Desintegration hin (vgl. Sitzler & Wiezorek 2005, S.127).

Anerkennung kann daher genau wie der Begriff der Integration (vgl. 2.1) sowohl als Prozess, als auch als Zustand erfolgreicher Integrationsprozesse verstanden werden. Anhut und Heitmeyers (2000) Desintegrationstheorie verknüpft den Anerkennungsbegriff sehr eng mit dem Integrationsbegriff.

Die bereits erwähnten Anerkennungsformen sollen nun weiter beschrieben und auf die Schule angewandt werden.

2.3 Formen der Anerkennung

Das Wort „anerkennen“ geht mit der Bedeutung „durch Kenntnis von der Wahrheit eines Sachverhalts überzeugt sein“ von dem ursprünglichen „erkennen“ zu „anerkennen“ über. Während „erkennen“ in der gebräuchlichsten Verwendung nur „durch die Sinne wahrnehmen“ meint („Ich kann diese Buchstaben kaum erkennen“), hat „anerkennen“ wesentlich weiter reichende Bedeutung. (vgl. Sitzler & Wiezorek, 2005, S.101) Die verschiedenen Theorien der Anerkennung tragen Sitzler und Wiezorek (2005) in ihrem Beitrag „Anerkennung“ zusammen. Sie kommen jedoch zu keiner Definition des Begriffs der „Anerkennung“, sondern identifizieren den Begriff mit der „Problematik der Anerkennung“ (vgl. ebd. S. 102).

Im Weiteren sollen die Anerkennungsdimension von Anhut und Heitmeyer nach Kaletta (2008) weiter differenziert werden, um den Anerkennungsbegriff für diese Arbeit zu spezifizieren.

2.3.1 Positionale Anerkennung

Nach Anhut & Heitmeyer (2000, S.48) bezieht sich die positionale Anerkennung auf die berufliche und soziale Position einer Person in der Gesellschaft. Kaletta (2008, S.86) betont, dass im Allgemeinen auch Leistungen für die Gesellschaft wertgeschätzt

werden, die außerhalb des Arbeitsmarktes, z.B. im Rahmen ehrenamtlicher Tätigkeit vollbracht werden, jedoch gelten als primär anerkennenswert Tätigkeiten, die im Zusammenhang mit dem beruflichen Status eines Menschen stehen und mit Macht und Erfolg assoziiert werden. Als Basis für den Begriff der positionalen Anerkennung nimmt Kaletta daher die Erwerbs- und Berufsposition.

Sie teilt die positionale Anerkennung noch einmal auf in die individuelle positionale und die kollektive positionale Anerkennung. Die individuelle positionale Anerkennung sind all die individuellen Fähigkeiten, die eine Person bezüglich ihres Berufes hat. Angenommen die meisten Jugendlichen haben den Beruf „Schüler“, dann kann die individuelle Position innerhalb der Berufsgruppe „Schüler“ zum Beispiel ein „guter“ Schüler sein. Es könnte sich über einen Schüler sagen lassen: „Er ist zwar Gymnasiast, aber unfähig Referate zu halten.“

Die kollektive positionale Anerkennung ist die Anerkennung, welche eine Person bezüglich ihrer Funktion in der Gesellschaft erhält.³ Die Anerkennung ist genau wie die individuelle positionale Anerkennung an das Berufsbild geknüpft. Eine Person erhält also genau die gleiche kollektive positionale Anerkennung, wie andere Individuen aus der gleichen Berufsgruppe. In der Schule trifft dies auch zu. Jedoch gibt es unter den Schülern noch differenzierte „Berufsgruppen“. Die Haupt-, Real- oder Gesamtschüler zum Beispiel. All diesen sozialen Positionen werden automatisch gewisse Leistungen oder Fähigkeiten zugeschrieben (vgl. Kaletta 2008, S.75).

Die Vergabe von positionaler Anerkennung richtet sich nach dem Leistungsprinzip. Das bedeutet, dass Menschen, die die wichtigsten Fähigkeiten besitzen, die wichtigsten Leistungen erbringen oder eine soziale Position innehaben, die mit wichtigen Leistungen und Fähigkeiten in Verbindung gebracht wird, die meiste Anerkennung erhalten sollten (Kaletta 2008, S.89).

Bei der Verweigerung positionaler Anerkennung, wie zum Beispiel der Arbeitslosigkeit kann die „persönliche Resignation bis hin zur Gewaltausübung eskalieren“ (Anhut & Heitmeyer 2005, S.88).

³ Kaletta setzt die kollektive positionale Anerkennung der organischen Solidarität in Durkheims Integrationstheorie gleich. Mehr dazu in Kaletta (2008, S.75f.) oder Friedrichs, Jagodzinski (1999, S.22ff.)

Zusammenfassend ist die positionale Anerkennung, die nach dem Leistungsprinzip bewertete Anerkennung der individuellen oder einer vom Kollektiv der Berufsgruppe zugeschriebenen Kompetenz eines Individuums⁴.

Wenn man die positionale Anerkennung im engeren Sinne (also im Sinne Anhuts und Heitmeyers) betrachtet, dann könnte man darauf schließen, dass die positionale Anerkennung in der Schule durch pädagogische Konzepte im Unterricht nicht zu beeinflussen ist. Denn in der Bundesrepublik Deutschland bzw. im Land Hessen herrscht die neunjährige Schulpflicht (§ 59 Hessisches Schulgesetz), die Zuordnung zu Jahrgängen sowie in die jeweilige Schulform ist fest, bzw. durch pädagogische Konzepte alleine nicht beeinflussbar.

2.3.2 Moralische Anerkennung

Die moralische Anerkennung stellt die „prinzipielle moralische Gleichwertigkeit des Gegners“ dar (Kaletta 2008, S.93). Diese Art der Anerkennung liegt vor, wenn jedes Mitglied der Gesellschaft, relativ zu den anderen Mitgliedern, die gleichen Pflichten erbringen muss und die gleichen Rechte erhält⁵ (vgl. ebd.).

„Bei moralischer Anerkennung handelt es sich also nicht um eine Form der Wertschätzung oder Anerkennung von Besonderheit, sondern um die Achtung und Respektierung der Gleichheit“ (Kaletta, 2008, S.93). Die moralische Anerkennung ist daher streng genommen eine „Nichtbenachteiligung“ (vgl. ebd.).

Es ist jedoch zu beachten, dass diese Gleichheit nicht absolut, sondern relativ gemeint ist (vgl. ebd.). Das heißt je nach sozialem Status können sich die Rechte und Pflichten daher doch unterscheiden. Nicht auszudenken, wie die Schule bei gleichen Rechten und Pflichten von Schülern und Lehrern aussehen würde.

Wird die moralische Anerkennung nicht erfahren, so fühlen die betroffenen Personen extreme Ungleichbehandlung oder Ungleichwertigkeit. Auch hier kann Gewalt zum Ventil dieser Gefühle der Minderwertigkeit werden. Ein Beispiel ist die Gewalt Jugendlicher in französischen Vorstädten, die ihre subjektiven Ungleichberechtigungsgefühle gegen privilegierte Gruppen demonstrieren wollten (vgl. Anhut, Heitmeyer, 2005, S.89).

⁴ Auch Kaletta (2008, S. 81) spricht von der „Anerkennung, die ein Mensch dafür erhält, wie kompetent er seine jeweilige – mit mehr oder weniger Anerkennung verknüpfte – soziale Position tatsächlich ausfüllt.

⁵ Diese Reziprozität von Rechten und Pflichten unter Verzicht eigennütziger Interessen nennt Kaletta (2008, S.95) Solidarität. Auch Münch (1998, S.198) spricht bei der Anerkennung der gleichen Wertebasis von Solidarität.

2.3.3 Emotionale Anerkennung

Anhut und Heitmeyer (vgl. 2000, S.48) sehen die emotionale Anerkennung als die Anerkennung der „personalen Identität durch das Kollektiv und die soziale Umwelt“, sowie „die Akzeptanz der kollektiven Identität durch andere Kollektive“.

Um diese Form der Anerkennung weiter zu verstehen, zieht Kaletta (vgl. 2008, S.50) den Identitätsbegriff nach Goffmann (1967) heran. Danach ist die Identität, die äußerliche Selbstdarstellung und die Wahrnehmung der eigenen Person durch andere (vgl. ebd.). Bezüglich des Untersuchungsmerkmals „Anerkennung“ macht diese Definition nach Kaletta (2008, S.50) Sinn, da nur äußerlich sichtbare Merkmale einer Person zur Abgabe von Anerkennung herangezogen werden können und keinesfalls im Inneren verborgene Eigenschaften einer Person.

Die Anerkennung der positionalen Identität ist die „Demonstration der Bereitschaft mit einem Menschen regelmäßig auf emotionaler Ebene zu interagieren und eine stabile, andauernde Beziehung einzugehen“ (ebd. S.52).

In der Schule würde sich eine solche Beziehung in Form von Freundschaft äußern. Die wahrgenommene soziale Distanz zwischen zwei Menschen ist eine wichtige Determinante der emotionalen Anerkennung. So ist eine kurze Bekanntschaft von wesentlich weniger Anerkennung geprägt, als zum Beispiel eine Ehe (vgl. ebd. S.54f.). Die kollektive oder soziale Identität wird beschrieben durch die Merkmale die eine Person bezüglich einer Gruppenzugehörigkeit identifizieren. Dies sind neben typischen Verhaltensmustern eine Gruppen auch die Kultur oder Objekte, die diese Kultur auszeichnen (ebd. S.63). Natürlich ist die Identifikation mit dem Kollektiv zwingend notwendig, um überhaupt emotionale Anerkennung über die kollektive Identität wahrzunehmen (ebd. S.69).

Gerade für Kinder ist die emotionale Nähe besonders wichtig, um in Situationen emotionaler Belastung Rückhalt zu spüren und Ansprechpartner für Probleme zu haben (vgl. Anhut & Heitmeyer, 2005, S.89f.).

Die drei Anerkennungsformen nach Anhut und Heitmeyer (2000) lassen sich daher folgendermaßen zusammenfassen. Bei der positionalen Anerkennung geht es um die individuelle und kollektive Anerkennung von Kompetenz. Die moralische Anerkennung zeichnet sich durch die Anerkennung der Gleichheit und Solidarität

aus und die emotionale Anerkennung lässt sich beschreiben durch die Sympathie zu kollektiven und/oder individuellen Merkmalen einer Person⁶.

Alle drei Anerkennungsformen sind unabhängig voneinander und können sich gegenseitig kompensieren oder verstärken. Dies ist besonders wichtig bei der Frage nach Anerkennungsverletzungen⁷. Anhut und Heitmeyer (2005, S.92) stellen fest, dass Anerkennungsbeschädigungen in einzelnen Integrationsdimensionen mit Anerkennungsgewinnen in anderen Dimensionen kompensiert werden können. Entscheiden wäre dann für das einzelne Individuum die positive „Anerkennungsbilanz“. Zusätzlich sind die soziale Kompetenzen (Empathie, Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl) ein wichtiger Faktor, wenn es um die Verarbeitung von negativen Anerkennungsbilanzen geht (vgl. Anhut & Heitmeyer, 2005, S.93; ebd. 2000 S.53). Besonders wichtig sind jedoch die emotionalen Beziehungen, die ein Mensch zu anderen hat. Die Integration auf der kulturell-expressiven Ebene ist besonders dazu geeignet desintegrative Aspekte der anderen beiden Ebenen abzufangen. Ein hohes Maß an Integration auf dieser Ebene wirkt daher „spannungs- und konfliktreduzierend“ (Anhut & Heitmeyer, 1999, S.57).

Genau wie eine Person auf einer Ebene sowohl integriert als auch desintegriert sein kann, erfährt diese Person auf dieser Ebene sowohl Anerkennung, als auch Ablehnung. Dies könnte zum Beispiel ein schulisches Umfeld mit vielen Freunden sein (hohe emotionale Anerkennung), im Gegensatz zu einem Familienleben ohne Rückhalt und emotionaler Unterstützung. Welche Reaktionsmuster solche Spannungen hervorrufen, kann nicht genau beantwortet werden (vgl. Anhut & Heitmeyer, 1999, S.59). Jedoch könnte ein vermehrtes Gesuch nach Anerkennung auf anderen Ebenen (Erhöhte positionale Anerkennung durch den Lehrer im Zuge besonders guter Schulleistungen) als Antwort auf Anerkennungsverweigerung stattfinden.

Das Konstrukt der Anerkennung wurde nun eingehend beleuchtet. Es bleibt die Frage nach Faktoren der Anerkennungsverweigerung, die in gewisser Weise Risikofaktoren sind, desintegrierend zu wirken und dadurch zur Verweigerung von

⁶ Die Klassifikation von Anerkennung in einen persönlichen (individuellen) und öffentlichen (kollektiven) Bereich findet sich auch bei Taylor (1997 zit. nach Holzbrecher 2007, S.168).

⁷ Anerkennungsverletzungen, die, wie oben beschrieben, Folgen nicht funktionierender Integrationsleistungen der Gesellschaft sind.

Anerkennung führen. Diese Faktoren sollen insbesondere auf das Themenfeld des Sportunterrichtes hin untersucht werden.

2.4 Faktoren der Anerkennungsverweigerung

Gerade im Sportunterricht gibt es immer wieder Situationen, in denen die Schülerinnen und Schüler rücksichtslos kategorisiert und hierarchisiert werden.

Die Mannschaftswahlen zu einem bevorstehenden Fußballspiel innerhalb des Sportunterrichts, machen jedem Beobachter sofort klar, dass hier nicht alle gleich sind. Die Mädchen werden sowieso nach den Jungen gewählt, es sei denn der Lehrer gibt Anweisungen vor, wie: „Es müssen immer Mädchen und Jungen abwechselnd gewählt werden.“ Die Jungen unter sich unterscheiden in Vereinsspieler und eben solchen, die „auch nicht“ spielen können.

Anerkennungsprozesse im Sportunterricht unterliegen also gewissen Merkmalen, die zur Vergabe von Anerkennung oder Ablehnung herangezogen werden, oder auch nicht. Der Plural „Kategorien“ suggeriert, dass nicht ein einziges Merkmal zur Ungleichbehandlung führen kann. Dies führt zum Begriff der „Intersektionalität“ (Aus dem Englischen: Intersection = Schnittpunkt, Schnittmenge (Terrell, Schnorr, Morris & Breitsprecher, 1997, S.1252).

Intersektionalität steht für die Wechselwirkung zwischen ungleichheitsgenerierenden Dimensionen (vgl. Degele & Winker, 2007, S.1). Im oben genannten Beispiel wäre eine solche Wechselwirkung, wenn ein Mädchen früh gewählt würde, da es sehr gut im Verein Fußball spielt. Es überschneiden sich in diesem Fall die Kategorien „Vereinsfußball“ und „Geschlecht“. Es kommt zu einer Wechselwirkung dieser beiden Dimensionen. Es ist nicht nur eine wechselseitige Verstärkung denkbar, sondern auch eine Abschwächung (vgl. ebd).

Degele & Winker sprechen von Kategorien bzw. Dimensionen von Ungleichheits- und Unterdrückungsverhältnissen, die keineswegs eindimensional erklärt werden können (z. B. nur durch den Faktor Geschlecht). Im Folgenden soll Desintegration bzw. Anerkennungsverweigerung (Ablehnung) als Ungleichheitsverhältnis im Sinne Winkers & Degeles verstanden werden. Daher kann das zentrale Element oder Problem der Intersektionalitätsdebatte als „Wer erfährt auf Grund welcher Eigenschaft Ablehnung?“ (vgl. Brah & Phoenix, 2004, S.75f., Crenshaw, 1989 nach Degele & Winker, 2007, S.1) in die Fragestellung dieser Arbeit integriert werden.

Degele & Winker (2007, S.2f.; 2009, S.15ff.) stellen eine Vielzahl von Kategorisierungen gegenüber und entwickeln einen Mehrebenenansatz, der zwischen der Identitäts- und Strukturebene differenziert. Auf Identitätsebene wählen sie einen induktiven Ansatz dessen Heterogenitätsmerkmale dadurch beliebig erweiterbar sind. So soll der Vielfalt von Individuen Respekt gezollt werden, die sich durch die Differenzierung in möglichst vielen Merkmalen von anderen Individuen unterscheiden möchten. Denn auf Grund „fortschreitender Individualisierungsprozessen“ macht die Begrenzung der Kategorien auf das Geschlecht, die Klasse und Ethnie keinen Sinn (vgl. ebd., 2007, S.5). In einer empirischen Untersuchung von erwerbslosen Personen wurden folgende Heterogenitätsmerkmale entwickelt, die zur Konstruktion von Identität verwendet wurden. Diese sind: Arbeit, Einkommen/Vermögen, Bildung, Soziale Herkunft/Famile/Soziale Netze, Generativität, Geschlechtszuordnung, sexuelle Orientierung, nationalstaatliche Zugehörigkeit, Ethnizität, Region, Religion/Weltanschauung, Alter, körperliche Verfassung/ Gesundheit und Attraktivität.

Degele & Winker (ebd., S.6) fassen zusammen, dass diese Vielfalt an Kategorien zusammen kommen muss, denn erstens möchten sich Individuen zu anderen sozialen Positionen abgrenzen und zweitens geht es um die Erhöhung von Sicherheit durch Zusammenschlüsse und die „verstärkte Sorge um sich selbst“.

Im Gegensatz zur Identitätsebene legen Degele & Winker (2009, S.37ff.) vier Strukturkategorien fest. Sie unterscheiden in Klasse, Geschlecht, Rasse und Körper. Diese Festlegung halten sie für nötig, da kein Konsens darüber besteht, welche Kategorien wie wirken (ebd. 2007, S.2).

Damit wird die in den Sozialwissenschaften übliche Dreiteilung der Heterogenität in Rasse, Klasse und Geschlecht um die Kategorie Körper erweitert. Denn der Körper erlangt als „Mittel der Positionierung von Individuen und der Bildung von sozialen Strukturen“ immer größere Bedeutung (Shilling, 2005 zitiert nach Degele & Winker 2007, S.7).

Die verschiedenen Bedeutungen, zum Beispiel als Symbol, und Sichtweisen auf den Körper thematisiert Gugutzer (2004, S.50ff.).

Die strukturellen Kategorien haben gemeinsam, dass sie grundlegende gesellschaftliche „Herrschaftsverhältnisse“ bestimmen (vgl. Degele & Winker, 2009, S.37f.). Die Kategorie „Klasse“ bezieht sich auf die Stellung im

Erwerbsarbeitsprozess oder konkreter den Zugang zum Erwerbsarbeitsmarkt. Im weiteren Verlauf soll „Klasse“ durch den Begriff „sozioökonomischer Status“ ersetzt werden.

Die Kategorie „Geschlecht“ umfasst sowohl die binäre Geschlechtszuordnung als auch die sexuelle Orientierung.

Bezogen auf den Arbeitsmarkt kann unter der Kategorie „Rasse“ die Hierarchisierung von Arbeitsverhältnissen auf Grund von Migrationshintergründen verstanden werden (z. B. die Greencard oder befristete Arbeitserlaubnis) (vgl. ebd. 2007 S.7f.). Diese Arbeit fasst den Begriff der „Rasse“ etwas enger und meint damit den Migrationshintergrund⁸.

Die Kategorie „Körper“ lässt sich ergänzen, da sie bezüglich des Arbeitsmarktes mit den Ausprägungen „Jugendlichkeit, Schönheit, Fitness und Gesundheit“ gewinnbringend einsetzbare Wertschätzung hervorbringt (vgl. ebd. 2007, S.8). Und gerade im Sportunterricht ist die Sportlichkeit im Bezug auf die körperliche Leistungsfähigkeit eine wichtige Kategorie, in die durch Schüler und auch durch Lehrer differenziert wird. Jeder (Sport)Lehrer zieht früher oder später auch die sportliche Leistungsfähigkeit zur Notenvergabe heran.

Klinger (2003, S.26 zitiert nach Degele & Winker, 2007, S.8) stellt fest, dass all diese Kategorien darin übereinstimmen, dass mit ihnen „ein Ungleichheit begründender und legitimierender Fremdheitseffekt“, d.h. eine Ausgrenzung erzeugt wird. Im Sinne dieser Arbeit sind all diese Kategorien Ursachen für Anerkennungsproblematiken, die besonders die kollektive Ausprägung der Anerkennung betrifft (kollektive Eigenschaftszuschreibungen an das Kollektiv der Männer zum Beispiel). Kaletta (2008) splittet das Konstrukt der Anerkennung in ihren positionalen, emotionalen und moralischen Formen in kollektive und individuelle Komponenten. Das bedeutet das Heterogenitätsfaktoren auf kollektiver Ebene (Migrationshintergrund, sozioökonomischer Status, Geschlecht und Körper) zu Anerkennung auf kollektiver Ebene führen (z. B. die Anerkennung, dass man den sozioökonomischen Status eines Professors hat) und Faktoren auf individueller Ebene der Identität führen auch zu Anerkennung auf individueller Ebene (Anerkennung, dass *der* Professor besonders freundlich zu Studenten ist und diese unterstützt). In Abschnitt 5.2.2 wird klarer, dass mit Hilfe der Soziogramme nur das Konstrukt „Anerkennung“ gemessen wird,

⁸ Diskriminierung auf Grund einer anderen „Rasse“ soll aber auf keinen Fall gleich gesetzt werden mit migrationsbedingter Heterogenität. Auf den Begriff der „Rasse“ soll an dieser Stelle nicht mehr weiter eingegangen werden.

dass sich aus all diesen Komponenten zusammensetzt. Jedoch ist nicht mehr zu erkennen, welche Komponenten wie zur Anerkennung (oder Ablehnung) geführt haben.

Über den induktiven Ansatz von Degele & Winker wird klar, dass die individuelle Anerkennung sehr vielfältig sein kann und die Heterogenitätsmerkmale auch vom Untersuchungsobjekt abhängen. Spannungen und Anerkennungsprobleme in der Schule fußen oft auf kollektiven Merkmalen, wie Geschlechter- oder Herkunftsunterschieden. Diese Arbeit behandelt die Anerkennungsverhältnisse im Sportunterricht, daher werden folgende kollektive (aber auch individuelle) Heterogenitätsmerkmale erhoben und betrachtet:

- Geschlecht
- Sportlichkeit
- Sozioökonomischer Status
- Migrationshintergrund

Die Arbeit wird sich jedoch ausschließlich mit den ersten beiden Merkmalen „Geschlecht“ und „Sportlichkeit“ beschäftigen und verweist an dieser Stelle auf die Arbeit von Kirchner (2009), welcher die beiden anderen Merkmale hinsichtlich deren Einfluss auf Anerkennungsverhältnisse untersuchen wird.

In einer weiteren Ebene – der Präsentationsebene – beschreiben Degele & Winker (2009, S.54ff.) die symbolischen Präsentationen jeder Kategorie. Hier werden Stereotype, Ideologien, Normen, Werte erfasst, die zur Weiterführung oder Reproduktion der Ungleichheitsverhältnisse führen. Daher werden im nächsten Abschnitt die beiden für diese Arbeit relevanten Kategorien „Geschlecht“ und „Sportlichkeit“ näher auf ihre Wirkungsweisen untersucht.

2.4.1 Geschlecht als Kategorie sozialer Desintegration

Sportlehrkräfte erleben immer wieder ähnliche Situationen, wie zum Beispiel die Forderungen, bei Mannschaftsspielen ein Spiel „Mädchen gegen Jungen“ zu spielen. In solchen Situationen werden meist unbewusst soziale Erwartungen an die Kategorie „Geschlecht“ geknüpft (vgl. Alfermann 1995, S.2). Diese Kategorisierung tritt auch bei Fragen auf, wie zum Beispiel: „Was meinen denn die Mädchen dazu?“ oder „Hier müssten doch jetzt die Jungen besonders gut sein“.

Das Geschlecht beeinflusst nicht nur die biologische Entwicklung des Menschen, sondern insbesondere die Sozialisation in der Gesellschaft⁹. Im Englischen wird dies auch begrifflich mit den Worten von „Sex“ und „Gender“ unterschieden, im Deutschen wird dies nicht getan. Wie schon im Abschnitt 2.4 beschrieben, soll im Weiteren „Geschlecht“ als Kategorie sozialer Struktur verstanden werden (vgl. Bilden 1991, S.280).

Durch den Wandel der Gesellschaft haben sich auch die Geschlechterbeziehungen verändert, dennoch gibt es immer noch Macht- und Dominanzverhältnisse, die auf das Geschlecht zurückzuführen sind (vgl. ebd.). Bilden (ebd., S.281ff.) nennt einige Faktoren der Sozialisation, die zur immerwährenden Erneuerung des Geschlechterverhältnisses führen. Dies sind die durchdringende Wirkung geschlechtsbezogener Stereotype für Persönlichkeit, Rollenverhalten oder Beruf, die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung, die Rolle des Körpers auf die Sozialisation des Geschlechts, die emotionale Sozialisation über „Gefühlsregeln“ (Frauen – Sensibilität, hohe emotionale Expressivität, Männer – Duldung von Aggression und Wut, sonst wenig emotionale Expressivität), die gegenseitige, geschlechtsspezifische Sozialisation von Kindern (Jungen spielen mit Jungen, Mädchen mit Mädchen) und die stereotype Verbreitung der Geschlechterrolle durch die Medien (Bravo vs. Kicker).

Die geschlechtsspezifische Sozialisation trägt sich hinein bis in den Sport, wo generell in Männersportarten, die Kraft und Körperkontakt betonen, und in Frauensportarten unterschieden wird, die typischerweise im hohen Maße koordinativ sind, den Körper zu Schau stellen und ein Ideal weiblicher Schönheit sind (vgl. Alfermann, 1995, S.4). Das alles geschieht, obwohl Leistungsunterschiede von Mädchen und Jungen bis zur Pubertät sozialisations- und nicht biologisch bedingt sind (ebd. S.5 oder bezüglich der Muskelkraft¹⁰ Weineck, 2000, S.109).

Für diese Arbeit ist insbesondere die Entwicklung des Geschlechterverhältnisses von Bedeutung (siehe später im Abschnitt 7.1).

Bei der Entwicklung des Kindes erfolgt die Einordnung in die soziale Welt zuerst über die Kategorisierung in das männliche und weibliche Geschlecht, sowie deren

⁹ Unter Sozialisation soll der Prozess verstanden werden, in dem aus einem Neugeborenen ein in seiner Gesellschaft handlungsfähiges Subjekt wird (Bilden, 1991, S.279, vgl. auch Meulemann, 2006, S.196).

¹⁰ Alfermann (1995) schließt nur den Ballwurf aus, dieser sei schon von vornherein biologisch bedingt. Diese Meinung kann und will ich nicht teilen, da meines Erachtens gerade diese Disziplin extrem sozialisationsbedingt ist (Schneeballschlacht, Steine flippen, Bälle werfen).

Symbolisierungen. Bis zum Alter von fünf Jahren entwickeln sich „die Schemata und Zuordnungen bzw. Präferenzen von Spielzeug, Berufen ebenso, wie die Vorstellung von anderen sozialen Konventionen“ (Bilden 1991, S.282). Bis dahin sind die Spielkameraden oder Spielkameradinnen bevorzugt gleichgeschlechtlich. Dadurch festigen sich unterschiedliche Interessen und Verhaltensstile (vgl. LaFreniere, Strayer & Gauthier, 1984 zit. nach Bilden 1991, S.287). Schon vom frühen Kindesalter an entwickeln sich Stereotype bezüglich des männlichen und weiblichen Körpers, beispielsweise die der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung, männlichen Dominanz oder des Attraktivseins der Frau für den Mann (vgl. ebd., S.284). Auch der Sportunterricht und die Spiele außerhalb der Schule entwickeln sich geschlechtsspezifisch. Die Mädchen spielen eher kooperative, die Jungen wettbewerbsorientierte Spiele. „Die Jungen grenzen sich von Mädchen ab, grenzen die Mädchen aus, indem sie exklusiv ‚männliche‘ Spiele, [...], Bereiche definieren“ (Bilden 1991, S.288).

Anerkennung kann nur derjenige erreichen, der den typisch männlichen Idealen entspricht. Lieber verhalten sich Jungen etwas härter, um in der Gruppe Anerkennung zu erlangen, anstatt als weich abgestempelt zu werden (vgl. Kugelman, 1980, S.59).

In der Vorpubertät verändern sich die Kontakte zwischen Mädchen und Jungen: Erotische Aspekte kommen hinzu, aber das Gewaltpotenzial bei Jungen bleibt erhalten. In der Pubertät werden dadurch gemischte Gruppen zur Regel. Dennoch halten Jungen die Mädchengruppe stets als negative Bezugsgruppe aufrecht, um ihre Männlichkeit zu definieren (vgl. Bilden 1991, S.288). Auch Alfermann (1995, S.8) spricht von einer Entwicklung von gleichgeschlechtlichen Peer-Groups zu gegengeschlechtlicher Anziehung ab der Pubertät. Dieser Prozess der Bildung gemischtgeschlechtlicher Gruppen kann jedoch durch die Anwesenheit von Erwachsenen beschleunigt werden.

Offensichtlich ist es so, dass Kinder die Regel gleichgeschlechtlicher Gruppen durch die Autorität einer erwachsenen Person durchbrechen können.¹¹ Unter solchen Umständen wird der Umgang mit Personen des andern Geschlechts akzeptiert. [...] Jungen und Mädchen bilden freiwillig eher gleichgeschlechtliche Übungsgruppen, gehen allerdings zu gemischtgeschlechtlicher Gruppen- bzw. Mannschaftsbildung über,

¹¹ Dieses extrem „normative“ Auftreten eines Erwachsenen gibt quasi die Steilvorlage für ein Beispiel funktionierender normativer Integration bzw. ein Beispiel von normativem Umgang mit Fremdheit. Diese Beschreibung kann besser verstanden werden, nach dem die Kapitel 2.4.2, 2.5 und 2.6 gelesen wurden.

wenn dies zur sozialen Regel im Unterricht deklariert wird. (Maccoby, 1998, Thorne, 1986 zit. nach Alfermann 1995, S.9)

Für dieses Verhalten liefert Alfermann (ebd.) zwei Erklärungen. Einerseits die Bestrafung von andersgeschlechtlichen Beziehungen durch Personen (eventuell Freunde) aus dem gleichen Geschlechterkreis durch Gelächter oder abfälligen Bemerkungen. Andererseits die enorme Körperbetontheit der Jungen bei Spielen, die Mädchen gerade im Sportunterricht abschreckt gegen oder mit Jungen zu spielen. Wenn beide Geschlechter in gemischtgeschlechtlichen Gruppen interagieren, treffen unterschiedliche Stile aufeinander und gerade dann wird das Geschlecht zu einer zentralen sozialen Kategorie (vgl. Alfermann 1995, S.10; Pfister, 1991).

Im Sportunterricht lässt sich der Sportlichkeit eine ähnlich zentrale Rolle zusprechen, die im Folgenden erörtert werden soll.

2.4.2 Sportlichkeit als Kategorie sozialer Desintegration

Der Begriff „Sportlichkeit“ ist mittlerweile nicht nur für den Leistungssport zutreffend, sondern ist in viele Bereiche der Gesellschaft übergegangen. Es gibt nicht nur „sportliche Sportler“, sondern auch sportliche Kleidung, Autos, Filme, Lebensstile etc. Sportlichkeit ist damit zum kulturellen Leitwert geworden. Dadurch ist die allgemeine Lebenswelt kaum noch von der Welt des Sports zu trennen (vgl. Florschütz & Hicketier, 2005, S.34). Mit der Darstellung von „Sportlichkeit“ geht eine Demonstration von Beweglichkeit, individueller Leistungsfähigkeit, von Vitalität, „well-being“, Fitness, Tatkraft und Spaß einher (vgl. ebd.).

Aus sportwissenschaftlicher Sicht kann „Sportlichkeit“ als „sportliche Leistungsfähigkeit“ gesehen werden. Sie stellt den Ausprägungsgrad einer bestimmten sportmotorischen Leistung dar und wird auf Grund ihres komplexen Bedingungsgefüges von einer Vielzahl von Faktoren bestimmt. Das Adjektiv „sportlich“ dient zur Abgrenzung von anderen Leistungsformen, wie der beruflichen oder intellektuellen Leistungsfähigkeit (vgl. Weineck, 2002, S.21).

Sozialwissenschaftlich betrachtet wird die sportliche Leistung im Gegensatz zur physikalischen Leistung nicht gemessen, sondern bewertet. Das heißt, die erbrachte Leistung wird in Beziehung zur jeweiligen sozialen Gruppe, im weitesten Sinne der menschlichen Gesellschaft, gebracht (vgl. Schnabel, Harre & Krug, 2008, S.35). In der Sportpädagogik ist die Bezugsnorm der Leistungsbewertung von hohem Interesse. Sie beginnt bei der individuellen über die interindividuelle bis zur sozialen

Bezugsnorm bei sportlichen Wettkämpfen (vgl. Prohl & Röthig, 2003, S.336). „Sportlichkeit“ in diesem Sinne bzw. die Kategorie „Körper“ wird nur im sozialen Vergleich wirksam und vor allem anerkennungswürdig.

Gerade bei Jungen steht die Sportlichkeit hoch im Kurs. Oft gilt der am sportlichsten, der die meisten Sportarten betreibt oder gar beherrscht. Außerdem wird ein früher Ausübungsbeginn der Sportart als Zeichen von „Sportlichkeit“ gesehen. Ein Trainer als Vorbild suggeriert vielen Jungen, dass sich „Sportlichkeit“ durch Training erreichen lässt, so wird Sport zum Zeichen für Männlichkeit. „Ein Junge ist einfach sportlich“ (Michalek, 2006, S.205).

Sport bringt auch Gefahren mit sich. In den Augen vieler Jungen wird Sport somit gleichzeitig zum Symbol für Stärke, Kraft und Heldentum. Sport dient so dem Zugewinn von sozialer Anerkennung (vgl. Michalek, 2006, S.211).

Nach Endrikat (2001, S.31) bevorzugen Mädchen eher expressive, selbstzentrierte Formen des Sporttreibens (z.B. Tanzen, Reiten) Jungen bevorzugen dagegen „harten“ Sport mit aggressivem Körperkontakt (wie z.B. Fußball, Handball). „Es lässt sich beobachten, dass mit zunehmender Härte des Verhaltensmusters immer weniger Mädchen und immer mehr Jungen daran beteiligt sind“ (Endrikat, 2001, S.31).

Da das Sportverständnis von einem männlichen Verständnis geprägt wird, ist es nicht verwunderlich, dass Jungen ihre eigene Geschlechtergruppe für sportlicher als Mädchen halten. Mädchen hingegen unterschätzen tendenziell die eigene sportliche Leistungsfähigkeit (vgl. Alfermann 1995, S.7).

In der Kombination von Geschlecht und Sportlichkeit liegt demnach ein hohes Maß an Intersektionalität vor, daher ist es interessant die Anerkennungsverhältnisse im Sportunterricht bezüglich dieser beiden Variablen zu betrachten.

Wie bereits erwähnt spricht Klinger (2003, S.26 zitiert nach Degele & Winker, 2007, S.8) davon, dass all diese Kategorien darin übereinstimmen, dass mit ihnen Ausgrenzung bzw. ein Fremdheitseffekt erzeugt wird. Im Weiteren soll näher auf den Begriff der „Fremdheit“ eingegangen werden.

2.5 Fremdheit und Fremdheitserfahrungen

„Fremd sind immer die anderen“, schreibt Goetz (2005, S.1) und bringt damit ein Problem von Fremdheitserfahrungen auf den Punkt. Denn Fremdheit kann ganz und

gar nicht als Eigenart des anderen verstanden werden, sondern entsteht vielmehr dadurch, dass das andere als Fremdes wahrgenommen wird (vgl. Gieß-Stüber, 1999, S.45). Fremdheit ist damit immer sozial konstruiert, da das Fremde nicht an sich die Eigenschaft „fremd“ besitzt, sondern es ihm zugeschrieben wird (vgl. Noethlichs, 2005, S.40).

Was aber ist überhaupt Ursache für Fremdheit bzw. Fremdheitserfahrungen? Noethlichs (ebd.) bezeichnet wahrgenommene Differenz, also Heterogenität, als Ursache für Fremdheitserlebnisse. Kommt zu diesen unerwarteten Erfahrungen noch eine fehlende Strategie zum Umgang mit Fremdheit, so werden Differenzen schnell als bedrohlich eingestuft und empfunden. Noethlichs (ebd.) fordert daher einen „konstruktiven Umgang mit Fremdheit“, der sich in Fremdheitserfahrungen äußert, die als „Anregung oder Herausforderung für eine differenzierte Auseinandersetzung“ angenommen werden.

Stenger (1998, S.19) bezeichnet Fremdheit als „spezifische Qualität eines Beziehungsverhältnisses“ und betont somit die Trennung in „Eigenes“ und „Fremdes“ als Beziehung zwischen Individuen. Daraus entwickelt sich ein „Innen“ und „Außen“ bzw. ein „Wir“ und „Ihr“. Wer dem „Außen“ zugeordnet wird, ist daher fremd und die Erfahrung von „Außen-sein“ bzw. Nichtzugehörigkeit kann ein zentrales Element von Fremdheitserfahrungen sein.

Daher hat Fremdheit zwar mit kultureller Fremdheit zu tun, sie muss aber mehr sein. Auf dieser Basis (und empirischen Ergebnissen) entwirft Dollase (2005, S.157f.) im Gegensatz zu einer Kulturkonflikt-Theorie eine „Ingroup-outgroup-Konflikttheorie“, die auf einer Differenzierung in ein „Wir“ und „Ihr“ aufbaut. Auch Allports (1971, S.49) „Theorie des Vorurteils“ basiert auf einer Annahme von „Wir-Gruppenzugehörigkeiten“. Dabei betont der Mensch für bestimmte Zwecke sogar die eine oder andere Kategorie von Zugehörigkeit.

Stenger (1998, S.24) sieht in Situationen, bei denen Fremdheit hingegen zu Nichtzugehörigkeit führt, die Verweigerung von „Akzeptanz bzw. Gleichwertigkeit“ als das Zentrum der Fremdheitserfahrung.¹²

Ungleichwertigkeit kann mit moralischer Anerkennung¹³ gleichgesetzt werden (vgl. 2.3.2), so ist ein Ansatzpunkt gefunden, wie Fremdheit zu

¹² Da der Fremde immer auch zur Gruppe gehört, entsteht eine gleichzeitige Nichtzugehörigkeit und Zugehörigkeit. Dies beschreibt Simmel (2002, S.53), als gleichzeitige „Nähe und Ferne“ des Fremden.

¹³ Im Interview mit ostdeutschen Wissenschaftlern arbeitet Stenger (1998, S.28ff.) den Einfluss von Fremdheitserfahrungen auf Nichtzugehörigkeitsgefühle als Elemente sozialer Fremdheit heraus.

Anerkennungsverweigerung führen kann. Um das zu verhindern, muss ein konstruktiver Umgang mit Differenz und damit Fremdheit erlernt werden.

Auch Gieß-Stüber (1999, S.44) stellt heraus, dass der Fremdheitsbegriff nicht nur auf „Einheimische“ und „Ausländer/-innen“ begrenzt ist, sondern vergleichbare Regeln auch auf andere Kategorien (siehe 2.4) angewandt werden können. Diese Arbeit verwendet den Fremdheitsbegriff im diesem weiten Sinne¹⁴.

Sobald zwischen sich und den anderen Grenzen gezogen werden können, entsteht Fremdheit. Fremdheitserlebnisse, das heißt Erfahrung von Unvertrautheit oder gar Nichtzugehörigkeit (vgl. Stenger, 1998, S.18), können zu Anerkennungsverweigerung führen (wie oben erwähnt zum Beispiel zu moralischer Anerkennungsverweigerung).

Holzbrecher (2007, S.168) sieht die Anerkennung des Fremden als zentrale gesellschaftspolitische Herausforderung und damit als pädagogische Entwicklungsaufgabe.

Bisher wurde schon auf die Wichtigkeit von Integrationsprozessen für die Gesellschaft und die Rolle der Anerkennung und Anerkennung von Fremdheit hingewiesen. Heitmeyer (2002, S.1) betont, dass Gewalt das Ende eines Prozesses von „Anerkennungszersfall“ ist.

Ein solcher Prozess greift die Substanz eines jeden Menschen an, wobei der Punkt, wann dieser Anerkennungszersfall einsetzt und wann er einen ‚Grenzwert‘ erreicht, [...] variiert. [...] Die Menschen verlieren an Bedeutung und damit aber auch die sie schützende Norm der Unversehrtheit: Die Gewaltschwelle sinkt. (ebd.)

Anerkennung und Integration ist für die Gesellschaft daher sehr wichtig. Wie kommt es zu Anerkennungsprozessen, oder *abstrakter* zu Integrationsprozessen?

Um dies zu erklären, soll zuerst auf abstrakter Ebene formuliert werden, welche Arten der Integration herausgearbeitet werden können, um anschließend die pädagogischen Konzepte zusammenzutragen, deren Ziele es unter anderem sind, Anerkennungsverhältnisse herzustellen oder Integration zu bewirken.

¹⁴ Ebenso wird in dieser Arbeit mit „Kultur“ ein weiter Kulturbegriff gemeint. Dies bedeutet, dass die früher einheitliche Kultur in unterschiedliche Teilkulturen zerfallen ist, die sich nicht mehr an „übergreifenden Wertorientierungen und Sinnmustern“ ausrichtet, sondern in Teil- und Subkulturen aufgeteilt werden kann, die sich „intern über spezifische Sinnzusammenhänge konstituiert“ (Prohl, Röthig, 2003, S.320). Somit wird auch der Sport zu einer Teilkultur, sowie Fans oder andere „Szenen“ zu Subkulturen werden (ebd.).

2.6 Formen der Integration

Zu Beginn wurde „Integration“ sehr abstrakt als Prozess und Zustand zugleich definiert. Nun soll versucht werden den Prozess der „Integration“ in zwei Theorien gegenüberzustellen. Diese beiden Theorien sollen in Anlehnung an Meulemann (2006, S.179ff.) als „normative“ und „pragmatische“ Integration bezeichnet werden.

2.6.1 Normative Integration

Normen bzw. soziale Normen sind „verbindliche Verhaltensanforderungen in wiederkehrenden Situationen“ (Prohl, Röthig, 2003, S.408). Sie bewirken, dass sich einzelne Menschen „nicht am zufälligen Verhalten“ anderer, sondern „an wechselseitigen Erwartungen“ orientieren können (ebd.). Normen werden gesichert durch Sanktionen, Sozialisation und durch Vertrauen (vgl. ebd.).

Nach Parsons (1964 zit. nach Meulemann, 2006, S.180) sind Gesellschaften integriert, wenn alle Mitglieder die herrschenden Normen internalisiert haben. Dies ist der Fall, wenn die Menschen genau die Werte und Normen internalisiert haben, die von den anderen als Erwartungen an sie herangetragen werden. Wenn genau dies geschehen ist, hat niemand mehr das Verlangen danach, sich gegen die Gesellschaft zu stellen (ebd., S.180f.). Normen sind quasi die Voraussetzung für gelingende Integration. Die gelungene Integration setzt Parsons mit einer stabilen Gesellschaft gleich. Dabei interessiert ihn nicht, woher die soziale Ordnung kommt, sondern, wie sie erhalten bleibt (vgl. Abels, 2007, S.125).

Die Kooperation von Individuen stellt sich nach der Theorie der normativen Integration ein, indem sie sich bei ihren Handlungen an Normen orientieren und dadurch zu einer gesellschaftlichen Einheit integriert werden (vgl. Baurmann, 1998, S.245f.).

Da die Normen von „außen“ vorgegeben werden, wird die soziale Integration „um den Preis der Starrheit erkaufte“ (Meulemann, 2006, S.181). Diese Kritik wird umgangen, indem die Theorie der normativen Integration durch die Konflikttheorie erweitert wird. Diese Theorie nach Dahrendorf verlangt, dass weniger gut integrierte Gruppen den Konflikt mit anderen Gruppen riskieren und mit neuen, durchgesetzten Gruppeninteressen einen sozialen Wandel einleiten (vgl. ebd. 2006, S.182) – Bestehende Normen ändern sich.

Integration nach der normativen Theorie bedeutet immer „Integration von Handlungen *in* eine bestehende Ordnung“ (Abels, 2007, S. 126). Die Freiheit des Individuums sieht Parsons dadurch aber nicht verletzt, da die Individuen durch die Sozialisation die Vernünftigkeit der normativen Ordnung einsehen und sich schließlich so verhalten wollen, wie sie es sollen. (vgl. ebd. S.127f.) Normen, die von allen akzeptiert werden, schützen auch alle, geben dem Einzelnen Halt, wenn er sich auf das Handeln mit anderen einlässt (ebd. S.134). Moderne Gesellschaften gewährleisten ihren Zusammenhalt durch relativ abstrakte, ökonomische Funktionsprinzipien, rechtliche Regulierungen und politische Strukturen, in denen das Zusammenleben von "Fremden" organisiert wird, die sich nicht kennen und verstehen müssen, sondern nur geltende Regeln (Normen) der Kooperation und Kommunikation zu beachten haben (vgl. Hormel & Scherr 2004, S. 209).

Baurmann (1998) führt den Begriff der „normativen Integration“ noch weiter, indem er auch Normen, die von individuellem „Normgebern“ gesetzt werden, in das Konzept integriert. Diese Erweiterung reicht jedoch meiner Meinung nach in den Bereich des Ansatzes der „pragmatischen Integration“ hinein. Dieser soll nun in Anlehnung an Meulemann (2006) beschrieben werden.

2.6.2 Pragmatische Integration

Wenn Individuen bei ihren Handlungsentscheidungen nicht internalisierte Normen im Kopf haben, sondern ihnen mehrere Handlungsentscheidungen zu Verfügung stehen, dann führen diese nach der Rational Choice Theorie (RCT¹⁵) dennoch zu einem stabilen Gleichgewicht.

Nach der utilitaristischen Handlungstheorie sind Gesellschaften integriert, wenn zwischen allen Mitgliedern ein Gleichgewicht der Befriedigung ihrer Interessen herrscht, wenn also keiner sich allein besser stellen kann. (Meulemann, 2006, S.180)

¹⁵ Nutzenmaximierung oder Rationalität des Handelns sind Synonyme für die Rational Choice Theorie. Grundannahmen dieser Theorie sind:

1. Das Handeln der Individuen ist zielgerichtet und durch Bedürfnisse (Präferenzen, Wünsche, Motive) verursacht.
2. Es gibt Handlungsbedingungen für die Akteure (constraints)
3. Prinzip der Nutzenmaximierung: Realisation der Ziele unter den gegebenen Handlungsrestriktionen im höchsten Maße (vgl. Kunz, 2004, S.36)

Dennoch geht die Theorie von begrenzter Rationalität aus, denn kein Individuum kennt alle Handlungsalternativen oder Konsequenzen in einer bestimmten Situation. Daher wählt das Individuum nicht immer die „beste“ Handlungsalternative (vgl. Friedrich, Jagodzinski, 1998, S.30).

Es stellt sich in dieser pragmatischen Integrationsform die Frage, wie man von einem Gleichgewicht der Nutzen zu einer Integration durch Normen gelangen kann (vgl. Meulemann, 2006, S.180). „Die Nutzenmaximierung der Individuen kann zu sozialer Integration, zu einem Gleichgewicht im Sinne der Spieltheorie führen“ (ebd. 2006, S.185). Zur Erklärung dieser These führen sowohl Meulemann (2006, S.185) als auch Friedrichs und Jagodzinski (1998, S.30) die Lösung des klassischen Gefangenendilemmas¹⁶ an. Zur optimalen Lösung dieses Problems entsteht der Bedarf an Normen, denn die einmalige Lösung des Problems führt stets zu suboptimalen Bedingungen. Bei wiederholten Spielen (Situationen) wird die Stabilität der Normen durch gegenseitiges Vertrauen und die Kosten von negativen Sanktionen erreicht (vgl. Meulemann, 2006, S.185, Friedrichs & Jagodzinski, 1998, S.31).

Damit die teilnehmenden Individuen die Normen einhalten, müssen sie sich mit dem Kollektiv, sowie mit dem Handlungsziel des Kollektivs, identifizieren. Meulemann (2006, S.190) bezeichnet dieses „Wir-Gefühl“ als Solidarität, welche die Voraussetzung dafür ist, dass Vertrauen entsteht und die Normen akzeptiert werden. „Eine Gesellschaft ist“ genau dann „sozial integriert, wenn ihre Mitglieder Solidarität als Einstellung internalisiert haben“ (ebd. S.191).

Gerade diese Eigenschaft wird zum Beispiel dem Mannschaftsport zugeschrieben. Es entwickeln sich im Sport Teamgeist und intensive Sozialkontakte über den Alltag hinaus (vgl. Kübler & Seefried, 2008, S.6).

Friedrichs und Jagodzinski (1998, S.32) üben jedoch auch Kritik an dieser Theorie der Integration. Sie sehen die Frage nach der Entwicklung von der spontanen zur dauerhaften Ordnung nicht hinreichend spezifiziert. Damit einhergehend ist die Sicherung der entwickelten Normen über verschiedene Situationen und über die Zeit hinweg fraglich. Außerdem seien Individuen unmöglich dauerhafte Reproduzenten von Moral und neuen bzw. alten Normen.

¹⁶ Das klassische Gefangenendilemma ist eine Situation, in der individuell rationales Verhalten zu einer kollektiv nicht rationalen Lösung führt. Folgende Geschichte erläutert das Problem:

„Zwei Strafgefangene, die sich rational verhalten, sich nicht abstimmen können, nicht überführt sind und möglichst kurz im Gefängnis verweilen wollen, bekommen ein Angebot unterbreitet: „Wenn du gestehst, dass ihr die Tat begangen habt, und der andere gesteht nicht, dann kommst du frei und der andere muss für 6 Jahr ins Gefängnis. Gesteht ihr beide, bekommt ihr beide 5 Jahre, gesteht ihr beide nicht, so werdet ihr beide nur zu einem Jahr verurteilt.“

Das Gefangenendilemma besitzt nur ein Nash-Gleichgewicht, nämlich ein dominantes Gleichgewicht, dass beide gestehen, obwohl diese Lösung für beide die schlechteste ist. (Pareto-)optimal wäre die Lösung „beide gestehen nicht“ (vgl. Weimann, 2004, S.115ff.).

Esser (2004, S.9) nennt die Integration über die funktionalen Interdependenzen und den Austausch von wechselseitig interessierenden Ressourcen, letztlich also über gemeinsame Interessen, funktionale Integration.

2.7 Zwischenfazit

Bevor die Suche nach pädagogischen Konzepten zur Integration bzw. zu Verbesserung von Anerkennungsverhältnissen gestartet wird, sollen nun die ersten Ergebnisse zusammengefasst werden (vgl. auch Abbildung 1).

Die Konzeption von Anhut und Heitmeyer (2000) bzw. deren erweitertes Verständnis von Anerkennung durch Kaletta (2008) präsentiert einen Indikator für gelungene Integration – Anerkennung. Diese wird unterteilt in positionale, emotionale und moralische Anerkennungsformen. Kaletta (2008) unterteilt diese Formen noch einmal in individuelle und kollektive Komponenten der Zuschreibung von Anerkennung.

Bei der Frage nach dem Ursprung von Anerkennungsverweigerung ergaben sich wiederum individuelle Heterogenitätsfaktoren (Identitätsebene) und kollektive Heterogenitätskategorien (Strukturebene), die zu Ablehnung und Desintegration führen können. Hier stellen sich in Anlehnung an Winker und Degele (2007) die Kategorien Geschlecht, sozioökonomischer Status, Migrationshintergrund und Sportlichkeit (bzw. Körper) als maßgeblich heraus. Besonders betont soll an dieser Stelle noch einmal werden, dass nicht eine einzige Kategorie maßgeblich ist, sondern gerade die Intersektionalität der Kategorien beachtet werden muss und zur sozialen Ablehnung führt. Dies wurde an den sozialen Kategorien „Geschlecht“ und „Sportlichkeit“ am Beispiel des Sportunterrichts exemplarisch verdeutlicht.

Sobald verschiedene soziale Kategorien aufeinander treffen, können zwischen dem „Selbst“ und dem „Anderen“ Grenzen gezogen werden, dieser Prozess wurde als Fremdheitserfahrung, der Zustand als „Fremdheit“, beschrieben.

Die Erfahrung kann sich von Unvertrautheit, über Nichtzugehörigkeit bis zur Fremdenfeindlichkeit steigern¹⁷ und führt damit zur Anerkennungsverweigerung, wenn ein konstruktiver Umgang mit Fremdheit nicht gegeben ist (vgl. Noethlichs 2005). Daher muss die Art und Weise des Umgangs mit „Anderen“ ein wichtiger

¹⁷ Dies wird bei Anhut & Heitmeyer (2000, S.34) als Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit bezeichnet und äußert sich zum Beispiel in den Formen „Ethnozentrismus, Xenophobie, Islamophobie oder Sexismus.

Punkt bei der Verbesserung von Anerkennungsverhältnissen bzw. im Integrationsprozess sein.

Daher wurde zunächst die Frage beantwortet, wie Integrationsprozesse ablaufen. Diese können normativer oder pragmatischer Art sein. Wenn die Integration über die Internalisierung vorgegebener Normen initiiert wird, sprechen wir von normativer Integration. Wenn Integration über das bestmögliche Erreichen eines Ziels produziert wird, dann ist dies als pragmatische Integration zu verstehen. (vgl. Meulemann 2006, S.179ff.) Hier können natürlich Normen als Teil des Integrationsprozesses notwendig werden und entstehen.

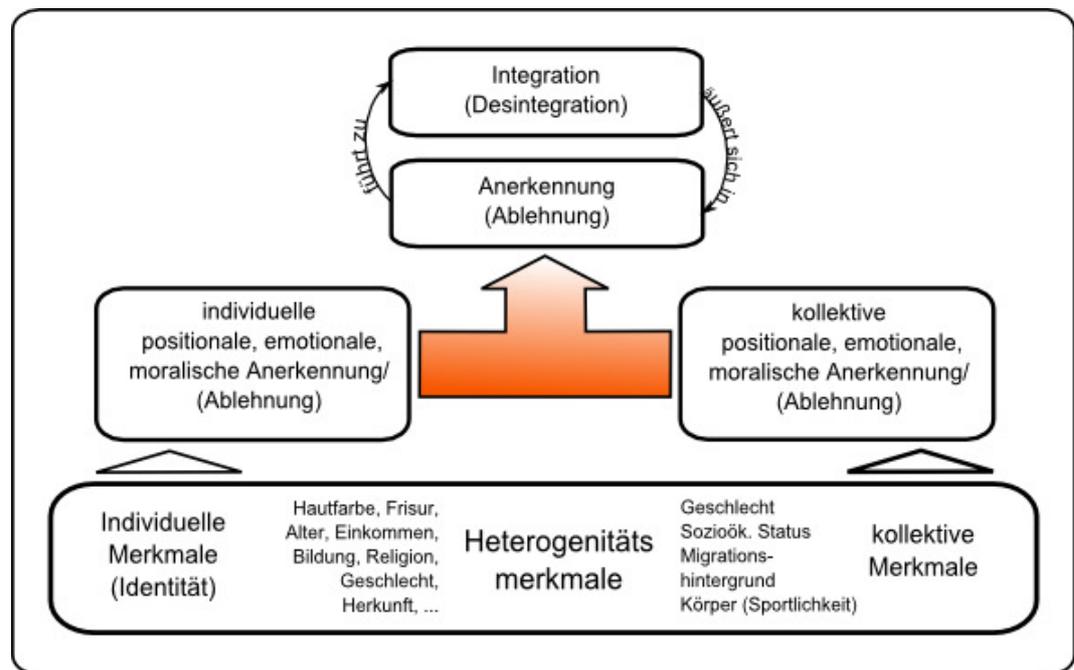


Abbildung 1 - Zusammenhang zwischen den Heterogenitätsfaktoren auf Mikro- und Makroebene den jeweiligen Anerkennungsformen und Integration in Anlehnung an die Theorie von Anhut & Heitmeyer (2000), Kalleta (2008) und Winker & Degele (2007).

In die beiden Konzepte der normativen Integration, sowie der pragmatischen Integration sollen nun pädagogische Konzepte eingeordnet werden. Dazu sollen bereits durchgeführte praktische Ideen und pädagogische Konzepte auf deren theoretische Basis hin untersucht werden und in die Kategorien „pragmatisch(-funktional)“ und „normativ(-intentional)“ eingeordnet werden.

2.8 Pädagogische Konzepte der Integration

Die Pädagogik beschäftigt sich mit Bildung und Erziehung. Prohl (2006, S.9) hält fest, dass „*Bildung* den Zweck der *Erziehung*“ darstellt. Giesecke (2004, S.9) bezeichnet den Begriff der Pädagogik als doppeldeutig. Einmal ist Pädagogik die Praxis, das Handeln derer, die mit Kindern und Jugendlichen umgehen und gleichzeitig auch das (wissenschaftliche) Nachdenken über das Handeln derjenigen (vgl. ebd.).

Pädagogische Konzepte sind demnach Konzepte der „Erziehung und Bildung“, die sich mit dem „Wie“ in Form von methodischen Konzepten, dem „Was“ in Form von didaktischen Konzepten und dem „Wozu“ beschäftigen.

Wie bereits herausgearbeitet wurde, muss der Umgang mit Differenz und der Anerkennung von Differenz ein zentraler Abschnitt von pädagogischen Konzepten der Integration sein. Daher ist es naheliegend, sich zuerst nach einer Pädagogik der Anerkennung umzusehen.

Zwar bürgert sich seit kurzem die Bezeichnung ‚Pädagogik der Anerkennung‘ ein, die jedoch hauptsächlich aus einer Anwendung des Anerkennungsbegriffs in erziehungswissenschaftlichen ‚Teilbereichen‘, wie etwa Interkulturelle Pädagogik, Jugendforschung oder auch Schulpädagogik besteht. (Stojanov, 2006, S.166)

Auch Homel & Scherr (2004, S.32) geben einen „unübersichtlichen Diskurs“ über verschiedene pädagogische Konzepte, die das Interesse haben mit pädagogischen Mitteln Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Rechtsextremismus zu bekämpfen. Diese unterschiedlichen Konzepte haben Überschneidungen hinsichtlich ihrer Zielsetzungen und Methoden, jedoch seien sie unzureichend aufeinander bezogen. Beispiele sind die Demokratieerziehung, Menschenrechtspädagogik, Pädagogik der Vielfalt und die Pädagogik der Anerkennung (vgl. ebd.).

Stojanov (2006, S.166) lobt den Einsatz von Prengel (2006) mit ihrer „Pädagogik der Vielfalt den ersten wirklich systematischen und theoriegebildeten Rezeptionsversuch des Anerkennungskonzeptes zu unternehmen.“

Im Folgenden soll die Pädagogik der Vielfalt als Repräsentant und Anhaltspunkt für die Konzepte der Pädagogik der Anerkennung beschrieben werden.

2.8.1 Pädagogik der Vielfalt

Die Pädagogik der Vielfalt macht es sich zur Aufgabe, einen Beitrag zur Demokratisierung des Geschlechterverhältnisses, zur Entfaltung kultureller Vielfalt und zum Respekt vor Individualität in der Erziehung zu leisten (vgl. Prengel, 2006, S.13). Hierbei werden zentrale Werte beschrieben, „wie die Anerkennung des Abweichenden als bereichernd, die Intoleranz gegenüber Intoleranz und die Toleranz gegenüber dem Fremden“ (Preuss-Lausitz zit. nach Prengel, 2006, S.13). Prengel (ebd.) vereint dafür die Interkulturelle Pädagogik als pädagogischen Beitrag zur multikulturellen Gesellschaft, die Feministische Pädagogik als Beitrag zur Neugestaltung des Geschlechterverhältnisses und die Integrative Pädagogik als pädagogischer Beitrag zur Nichtaussonderung von Menschen mit Behinderung (Prengel 2006, S. 11). All diese Bewegungen thematisieren unabhängig voneinander die Verschiedenheit von Kindern und Jugendlichen auf eine neue Weise.

Prengel (ebd.) sieht strukturelle Ähnlichkeiten dieser drei Bewegungen. Einerseits in der Entwicklung von „Defizit zur Differenz“, die sich auch begrifflich niederschlug: Von der „Frauen- zur Geschlechterforschung“, analog dazu von der „Sonderpädagogik zur Integrationspädagogik“ und von der „Ausländer- zur Interkulturellen Pädagogik“ (vgl. Eppenstein 2003, S. 193). Andererseits in der Erfahrung von Ausschlüssen und dem Verlangen nach Teilhabe an Bildung, welches zuerst in Sonder-Einrichtungen möglich wird (z. B. den Sonderschulen für Behinderte, oder Mädchenschulen, bzw. dem Unterricht für Ausländer). Dieser Ausschluss ist „eine unmittelbare Folge der Höher- und Minderwertigkeitsvorstellungen, also Hierarchiebildungen, in ihrem Menschenbild“ (Prengel 2006, S. 171).

Außerdem kritisieren alle drei Konzepte Gleichheit in Form von Angleichung (Assimilation) und fordern Gleichberechtigung (vgl. ebd., S.178).

Prengel (ebd., S. 14) vereint für das Konzept der Pädagogik der Vielfalt, die Vorzüge der drei pädagogischen Richtungen und versucht deren jeweilige Schwächen dadurch zu kompensieren.

Das übergreifende Ziel der drei Erkenntnisperspektiven ist, dass sie sich darum bemühen bestehende hierarchische Verhältnisse nicht zu reproduzieren, sondern in der Erziehung am Abbau von Hierarchien arbeiten (vgl. ebd., S. 14).

Durch diesen mehrperspektivischen Ansatz berücksichtigt Prengel auch die schon diskutierte Intersektionalität von Heterogenitätsfaktoren (vgl. 2.4). Gerade die

einmalige Heterogenität von Kindern und Jugendlichen sollen in der Pädagogik der Vielfalt anerkannt werden (Prenzel, 2007, S.203).

Diese uneingeschränkte Heterogenität kritisiert Eppenstein (2003, S.211), da Prenzel alle Art von Gleichheiten (Universalien) zwischen den Kulturen ablehnt. Dadurch „verschwinden kulturelle Differenzen hinter individuellen Lebensstilen“ (Auernheimer, 2007, S.136). Eppenstein (2003, S.242) ordnet daher das Konzept Prenzels den kulturellrelativistischen Konzepten¹⁸ zu.

Aus den Beiträgen der Interkulturellen, Feministischen und Integrativen Pädagogik stellt Prenzel (2006, S.184ff.) „Elemente einer Pädagogik der Vielfalt“ zusammen. Die Thesen sollen dazu dienen für alle Schüler einen gleichberechtigten Zugang zu „materiellen und personellen Ressourcen der Schule zu schaffen“ und vielfältige Lern- und Lebensmöglichkeiten zu bieten. Die Elemente sind Grundlage für eine praktische Durchführung der Pädagogik der Vielfalt, die erstmals Jaeneke, Lamp & Sielert (2009) in ihrem Kompetenztraining – Pädagogik der Vielfalt umgesetzt haben.

Die Elemente sind

- Selbstachtung und Anerkennung des Anderen
- Übergänge: Kennenlernen des Anderen
- Entwicklung zwischen Verschiedenen
- Kollektivität: Gemeinsamkeit zwischen Menschen mit ähnlichen Erfahrungen
- Innerpsychische Heterogenität
- Begrenztheit und Trauerarbeit – Entfaltung und Lebensfreude
- Prozesshaftigkeit
- Keine Definitionen
- Keine Leitbilder
- Aufmerksamkeit für die individuelle und kollektive Geschichte
- Aufmerksamkeit für gesellschaftliche und ökonomische Bedingungen
- Achtung vor der Mitwelt
- Didaktik des offenen Unterrichts, Lernentwicklungsberichte
- Grenzen, Rituale und Regeln
- Kinderelend oder ‚Störung als Chance‘?
- Selbstachtung und Anerkennung des Anderen in der Rolle der Lehrer
- Verschiedenheit und Gleichberechtigung als institutionelle Aufgabe

¹⁸ Für eine Gegenüberstellung von Eigenschaften von Konzepten des „Kulturuniversalismus“ und des „Kulturellrelativismus“ in der Interkulturellen Pädagogik siehe Holzbrecher (2007, S.172f.)

Aus diesen Elementen¹⁹ stellt Sielert et al. (2009, S.37ff.) sieben Bausteine zusammen, die jeweils für ein Seminar vorgesehen sind:

- Homogenität und Heterogenität
- Biografische Selbstreflexion: Konstruktion von Werten, Normen und Handlungsmustern in der eigenen Sozialisation
- Personale Differenzverhältnisse: Innere und äußere Dimension der Persönlichkeit
- Einstellungen, Vorurteile, Stereotype und Diskriminierung
- Physische und psychische Einschränkungen: Integrative bzw. inklusive Pädagogik
- Sexuelle Identität: Sex, Gender und sexuelle Orientierung
- Kulturelle Identität: Interkulturelle Pädagogik

Die Bausteine sind aufeinander bezogen, können jedoch auch einzeln angewandt werden. Bisher erprobt wurden die Bausteine ausschließlich an Hochschulstudenten. Sielert et al. (2009, S.29) empfehlen die Praxisinhalte jedoch auch für die Schule oder soziale Arbeit. In scheinbar homogenen Gruppen kann dabei gerade diese Homogenität „in ihrer Bedeutung für die gemeinsame Arbeit und in Bezug auf das Thema zum Gegenstand der Reflexion werden“ (ebd.). Aber gerade in heterogen zusammengesetzten Gruppen sei das Training besonders ergiebig, da Lernprozesse in den Gruppen selbst erlebt werden können (ebd.).

Die Ziele der Bausteine werden auf drei Ebenen (global, interaktiv, individuell) folgendermaßen beschrieben.

Auf globaler Ebene geht es darum durch pädagogische Arbeit gegebenen Macht-, Dominanz-, und Differenzverhältnisse zu erkennen und diesen entgegenzuwirken. Auf interaktiver Ebene wird versucht die intersubjektive Anerkennung zwischen gleichberechtigt Verschiedenen zu fördern und auf individueller Ebene besteht das Ziel in einer Annäherung des Individuums an das jeweilige intra-personell existierende Bekannte und Fremde (vgl. ebd. S.41).

Der Baustein „Homogenität und Heterogenität“ zum Beispiel hat die bewusste Selbst- und Fremdwahrnehmung im Kontakt der Teilnehmenden, die Erkenntnis

¹⁹ Die Elemente werden bei Prengel (2006, S.185ff.) ausführlich beschrieben. Dabei werden aber keine genaueren methodischen oder didaktischen Hinweise auf die Durchführung einer Pädagogik der Vielfalt im Unterricht gegeben, daher wird auf die ausgreifende Erklärung der Elemente verzichtet.

von Vielfalt bei sich selbst und der Heterogenität in der Gruppe, sowie die Reflexion von Selbstachtung und Anerkennung von sich und den anderen der Gruppe zum Ziel. Diese bewusste Erfahrung von Toleranz, Differenz und Vielfalt zieht sich durch alle der Bausteine. Reflexion ist daher eine wichtige Komponente in der praktischen Umsetzung, um die Eindrücke bewusst und damit zur Erfahrung zu machen.

Eine weitere „Pädagogik der Vielfalt“ ist die Diversity-Pädagogik, die jedoch wesentlich klarere methodisch-didaktische Leitlinien für die Durchführung eines Unterrichts der Vielfalt beinhaltet.

2.8.2 Diversity Pädagogik

Ebenso, wie die Pädagogik der Vielfalt strebt die Diversity Pädagogik die Entwicklung eines Schulsystems an, das soziale Ungleichheitsverhältnisse, ungleiche Chancen sozialer Wertschätzung und Formen von Diskriminierung auf Seiten der Schülerinnen nicht reproduziert oder verstärkt, sondern versucht, diesen entgegenzuwirken (vgl. Hormel & Scherr, 2004, S.220).

Vielfalt wird dabei nicht nur als empirische Tatsache und Effekt des „gesellschaftlichen Modernisierungsprozesses“ reklamiert, sondern als ein wünschenswerter und herzustellender Zustand aufgefasst (ebd., S.209).

Bei Strukturen sozialer Ungleichheit kommt es nach Homel & Scherr (2004, S.212) darauf an, nicht die Differenz anzuerkennen, sondern die Hintergründe zu erfassen auf Grund derer die Zuschreibung zustande kommt. Es ist wichtig, zur Kritik zu befähigen und zu verdeutlichen, dass „jedes Individuum ein besonderer Einzelner ist“ (vgl. ebd.). Ebenso ist es wichtig begreifbar zu machen, dass Gruppenzuordnungen keine klaren Grenzen sind, sondern es Gemeinsamkeiten gibt und Unterschiede innerhalb der Gruppen die Zuordnungen relativieren. Als weiteren wichtigen Punkt wird darauf Wert gelegt Kommunikations- und Kooperationszusammenhänge zu ermöglichen, in denen die Irrelevanz etablierter Gruppenunterscheidungen erfahren werden kann (vgl. ebd.).

Als Gefahr von Diversity-Konzepten wird betont, dass Dominanzverhältnisse oft nicht kritisch hinterfragt werden, sondern nur der liberaler Umgang mit Abweichung von der Norm eingefordert wird (vgl. ebd., S.207). Hier wird das Problem der Toleranz vs. Duldung von Heterogenität angesprochen.

Toleranz ist ein weniger anspruchsvolles Konzept als Anerkennung und darin begründeten Forderungen nach Respekt gegenüber Anderen. Hierin ist einerseits durchaus eine Stärke einer Orientierung an Toleranz zu sehen - Toleranz erfordert keine gründliche Auseinandersetzung mit Religionen, Kulturen, sexuellen Orientierungen usw., sondern "nur" die Entwicklung einer liberalen und gelassenen Grundhaltung. Solchen Forderungen von Minderheiten, die auf die Anerkennung ihrer Besonderheit zielen, wird jedoch nicht angemessen Rechnung getragen, wenn allein für Toleranz plädiert wird. (Hormel, Scherr 2004, S. 216–217)

Die Diversity Pädagogik macht sich vor allem Gedanken über die Organisation von Lernarrangements, die dem oben beschriebenen Konzept der Nicht-Hierarchisierung und Anerkennung von Differenz Rechnung tragen. Besonderer Wert muss dabei auf die Schaffung von Situationen gelegt werden, bei denen die Interaktion zwischen Verschiedenen, also zwischen Schülern, zustande kommt. Das bloße Zusammensein in einer Klasse genügt nicht, es muss auch zu Kooperationen kommen, durch die Abgrenzungen aufgebrochen werden (vgl. ebd. S.220).

Im Unterschied zu Ansätzen, die die bewusste Auseinandersetzung mit sozial bedeutsamen Unterschieden, Vorurteilen und Formen der Diskriminierung in den Vordergrund stellen, geht es bei den kooperativen Lerngruppen um eine systematische Dethematisierung von Differenz. Dabei stützt sich die Diversity Pädagogik auf die klassische „Kontakthypothese“ aus der Vorurteilsforschung von Allport (1971).

Ausgangspunkt ist die Frage, unter welchen Bedingungen Intergruppenbeziehungen verbessert werden können und die Kooperation zwischen Mehrheiten und Minderheiten vorurteilsreduzierende Wirkungen entfalten kann (vgl. Hormel & Scherr 2004, S. 220ff.). Es lässt sich festhalten, dass sich Vorurteile zwischen Gruppen verringern, wenn Intergruppenkontakte durch „ein allgemeines soziales Klima ... etwa die jeweilige Kommune, soziale Institutionen [...] (Schule) gestützt werden“, in der Kontaktsituation Statusgleichheit zwischen den Gruppenangehörigen besteht, der Kontakt auf eine gemeinsame Zielsetzung hin fokussiert wird, die Kontaktsituation als angenehm erlebt wird und die Kontakte persönliche Begegnungen ermöglichen, also über bloß funktionale Kooperationen und rollenförmige Interaktionen hinausgeht (Güttler, 1996, S.98ff. zit. nach Hormel & Scherr, 2004, S.221).

„Als Idealsituation für Intergruppenbeziehungen wird ein Setting angestrebt, in dem sowohl externe als auch interne Statusgleichheit gegeben ist“ (Hormel & Scherr 2004,

S. 221). Wobei externe Statusunterschiede auf strukturellen Effekten beruhen und interne Statusunterschiede auf Projektgruppen, also individueller Ebene, begrenzt sind.

Dennoch sind kooperative Konzepte nicht das ausschließliche Mittel, denn die Situations- und Personengebundenheit der Interaktionen geben keine Garantie der Übertragung von Lernprozessen auf Einstellungen und Orientierungen der teilnehmenden Individuen. Deshalb kann auf eine gezielte Thematisierung der gesellschaftlichen Ungleichheiten von Mehrheiten und Minderheiten nicht verzichtet werden, obwohl diese im pädagogischen Prozess an sich unwichtig sind. Eine curriculare Thematisierung von Heterogenität und Ungleichheit kann nicht durch Konzepte Kooperativen Lernens ersetzt werden (vgl. ebd., S.226). Ebenso wenig reicht es, die pädagogische Intervention auf eine „aufklärungsorientierte Kritik“ von Vorurteilen oder Diskriminierung zu beschränken (ebd., S.29).

Trotzdem ist es erwiesen, dass „kooperatives Lernen eine wichtige Voraussetzung für den erfolgreichen Umgang mit der Vielfalt in der Schule ist“ (Johnson, Johnson & Holubec, 2005, S.97).

Neben der Diversity-Pädagogik und der Pädagogik der Vielfalt gibt es noch die Interkulturelle Pädagogik, die sich umfangreich mit Konzepten der Auseinandersetzung mit Differenz, Vielfalt und Integration beschäftigt und auf lange Erfahrungen (seit den 70er Jahren) zurückblicken kann (vgl. Auernheimer, 2007, S.34ff.).

2.8.3 Interkulturelle Pädagogik

Die Interkulturelle Bildung und Erziehung hat in ihrer Entwicklung eine Vielzahl von Konzepten herausgebildet. Auernheimer (2007, S.124) erkennt sechs Schwerpunkte hinsichtlich Zielsetzungen, sowie methodischen und organisatorischen Eigenschaften innerhalb der Vielzahl von erziehungswissenschaftlichen Beiträgen der Interkulturellen Pädagogik:

- Interkulturelles Lernen als soziales Lernen
- Umgang mit kultureller Differenz oder mit Differenzen
- Befähigung zum interkulturellen Dialog
- Multiperspektivische Allgemeinbildung
- Mehrsprachige Bildung

- Antirassistische Erziehung

Außerdem unterscheidet er in den Diversitäts-Ansatz und den Kulturdifferenz-Ansatz, wobei ersterer die Vielfalt von Differenzlinien bewusst macht und dadurch nicht die Gefahr der Ethnisierung gegeben ist. Hier erwähnt Auernheimer exemplarisch die „Pädagogik der Vielfalt“ Prengels. Demgegenüber macht der Kulturdifferenz-Ansatz konflikthaltige Differenzen und Fremdbilder der Welten deutlich – Differenz wird auf die ethnische Differenz reduziert. Hier besteht die Gefahr kulturelle Grenzen zu verfestigen (vgl. Auernheimer, 2007, S.124).

Wie auch in der Diversity-Pädagogik (vgl. 2.8.2) ist kooperatives Lernen Teil des Interkulturellen Lernens in Form des sozialen Lernens. Außerdem gibt es Ansätze die soziale Kompetenzen, wie Empathie, Toleranz, Konfliktfähigkeit und Kooperationsvermögen zu zentralen Zielen Interkulturellen Lernens erklären. Differenz kommt dabei nur indirekt zur Sprache (vgl. ebd., S.128). Aber auch Auernheimer (2007, S.132) stellt sich die Frage, ob es zu einer Übertragung der erworbenen sozialen Kompetenzen der Anerkennung auf außerpädagogische Situationen kommt.

Die Antwort auf „Normalisierungstendenzen“ von kulturellen Differenzen sieht Auernheimer (ebd.) in Konzepten die Fremdheit explizit und bewusst thematisieren. Reich, Holzbrecher & Roth (2000, S. 8) beschreiben Interkulturelles Lernen als Lernen, dass von der Grenzüberschreitung lebt, von der Neugier auf das Unbekannte und Andere: Der Kontakt mit dem Fremden kann das Eigene und Vertraute in einem klareren Licht erscheinen lassen und bietet dann die Voraussetzung für die Entwicklung gemeinsamer Perspektiven.

Dietrich (2000, S. 347) beschreibt interkulturelles Lernen als jenen Vorgang, in dem eigene und fremde kulturelle Wahrnehmungs-, Interpretations- und Handlungsmuster als solche erkannt, verstanden und reflektiert werden können und auf verständigungsorientiertes Handeln ausgerichtet werden. Notwendig ist also Distanz. Zur fremden Kultur ist sie - zumeist unreflektiert - gegeben. Gefordert ist aber auch Distanz zu eigenen kulturellen Wahrnehmungsmustern. Auch Holzbrecher (2007, S.175) sieht Fremdheitserfahrungen und „sich-einlassen auf Fremdes“ als notwendiges Merkmal von Interkultureller Pädagogik.

Dietrich (2000, S. 347) stellt sich die Frage nach Feldern, in welchen der Umgang mit Fremdheit bzw. kultureller Fremdheit neutral möglich ist. Genau ein solches Feld ist der Sport, denn dem Sport wird im Allgemeinen integrative Wirkung zugeschrieben

(vgl. BMI, 2007, S.88f.). Konzepte, die Differenz und Fremdheit betonen, werden im Abschnitt 2.9.1 genauer beschrieben, denn zuerst sollen die bisherigen Ergebnisse zusammengefasst werden.

2.8.4 Zusammenfassung

Die beschriebenen Ansätze der Pädagogik der Vielfalt, Diversity Pädagogik und der Interkulturellen Pädagogik beschäftigen sich in ihrer jeweiligen Weise mit (kultureller) Vielfalt. Die Pädagogik der Vielfalt postuliert die „intersubjektive Anerkennung zwischen gleichberechtigt Verschiedenen“ (Prenzel, 2006, S.62), dabei wird die Anerkennung der Vielfalt und Eigenart der Lebensformen zur Norm dieses Ansatzes. Anerkennung der Vielfalt ist eine Prämisse dieses Ansatzes, die sich auch durch die gestaltenden Elemente der Pädagogik der Vielfalt ziehen. Dabei ist die gelungene Reflexion eigener und fremder Identität eine Voraussetzung für den Lernprozess.

Ebenso gibt es weitere „normative“ Aspekte in der Interkulturellen bzw. Diversity Pädagogik. Neben der Anerkennung von Differenz ist auch die universelle Gleichheit von sozialen Kompetenzen eine wichtige Leitlinie in der Interkulturellen Pädagogik.

Im Sport stehen zum Beispiel universelle Formen des Sporttreibens mit Regelwerk im Mittelpunkt. Ziel ist es dabei immer, Menschen unterschiedlicher Kulturen zum gemeinsamen Handeln anzuregen und Handlungen zu initiieren, dabei auftretende, gemeinsame Unterschiede im Verhalten wahrzunehmen und zu akzeptieren lernen (vgl. Dietrich 2000, S. 351).

Im Gegensatz dazu wird beim kooperativen Lernen in der Diversity-Pädagogik Gleiches und Fremdes nicht bewusst thematisiert, sondern bezüglich eines gemeinsamen Ziels müssen Differenzen unbewusst überwunden werden. Die Differenzen können zum Beispiel durch die Bildung von Normen überwunden werden. Normen entstehen jedoch im Vergleich zur Pädagogik der Vielfalt nicht aus dem pädagogischen Konzept, bzw. dem Vertreter des Konzepts (Lehrer) heraus, sondern entwickeln sich in Hinblick auf das gemeinsame Erreichen eines Ziels „zwangsläufig ungezwungen“²⁰. Daher ist dieses Konzept des unbewussten Umgangs mit Fremdheit der pragmatischen Integration zuzuordnen.

Diese Differenzierung nach „*bewusster*“ und „*unbewusster*“ Konfrontation mit Fremdheit beschreibt Allport (1971, S.483) als „*direkte*“ und „*indirekte*“ Methode.

²⁰ In Anlehnung an Prohl (2006): „absichtlich unabsichtlich“.

Dabei favorisiert Allport (ebd., S.482) die indirekte Methode, bei der sich die erzieherischen Aspekte nicht auf die „Untersuchung von Minderheiten oder auf das Problem des Vorurteils“ direkt richten. Er meint, dass „der Schüler mehr zu lernen scheint, wenn dieser nicht „Wissen über eine Sache“ sammle, sondern „mit der Sache Bekanntschaft“ schließe (ebd.). Bei der direkten Methode fragt er, ob „man das Gemüt des Kindes extra auf den Konflikt hinlenken“ solle (ebd., S.483).

Jedoch nennt er die pädagogische Erziehung unvollständig, wenn ein Kind zwar die kulturelle Pluralität im indirekten Umgang kennen lernt und für selbstverständlich hält, jedoch die sichtbaren Dinge, wie Hautfarbe, besondere Feiertage nicht verstehen kann. Daher scheint auch ihm ein gewisses Maß von direkten Einflüssen notwendig zu sein, besonders bei älteren Schülern, kann die direkte Methode auch von größerem Wert sein, als die indirekte Methode (vgl. ebd., S.484), denn es wird behauptet, dass „eine naive Kontakthypothese nicht zu einer besseren Verständigung und zu umfassender [...] Integration führt“ (Gieß-Stüber, 2005, S.67).

Dennoch scheint sich gerade bei jüngeren Schülern die Frage zu stellen, wie Integrationsarbeit nun anzupacken ist. Direkt oder indirekt, bewusst oder unbewusst, pragmatisch-funktional oder normativ. Es bietet sich daher an die pädagogischen Konzepte in zwei nebeneinander existierende Konzepte zu trennen. Die *bewusste* und *unbewusste Fremdbeitenszenierung* stellen hier Pole dar. Der Umgang kann mit der Terminologie der Erziehung in „intentionale“ und „funktionale“ Umgangsweisen mit Fremdheit beschrieben werden (vgl. Schröder, 2001, S.171). So lassen sich die Konzepte der normativ-intentionalen und der pragmatisch-funktionalen Integration²¹ aus den verschiedenen Ansätzen herausarbeiten.

Als methodische Herangehensweisen können für die normativ-intentionale Integration der bewusste Umgang mit Fremdheit und Heterogenität und für das pragmatisch-funktionale Konzept das Kooperative Lernen im Sinne des Diversity-Ansatzes ausgemacht werden. In Tabelle 1 werden die beiden herausgearbeiteten Konzepte der Integration dargestellt.

²¹ Beachtet man die Bezeichnung Essers (2004, S.9) der funktionalen Integration im Sinne der in dieser Arbeit pragmatisch genannten Integration (vgl. 2.6.2), dann ist das Konzept der unbewussten Fremdheitserfahrung als doppelt funktional anzusehen.

Tabelle 1 Zusammenfassung der Pädagogischen Konzepte der Integration in zwei verschiedene Konzepte.

	Normative Integration	Pragmatische Integration
Umgang mit Fremdheit	intentional (bewusst)	funktional (unbewusst)
Umgang mit Differenz	Thematisierung und Überwindung	Dethematisierung, da unbedeutend
Pädagogische Aufgabe	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vermittlung gemeinsamer Werte ▪ Vorgabe/Erarbeitung von Normen ▪ Einhaltung erarbeiteter Normen aufgrund der Sensibilisierung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ermöglichung der Erfahrung von sozialen (Mehr-)Werten ▪ Entstehung von Normen
Problematik	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Abhängig von individueller Bereitschaft oder Stärke des Sanktionssystems ▪ Reflexionsphase ist notwendig: Bewusstmachung bisher unbewusster Andersartigkeit/ Fremdheit 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wenn kein (Mehr-) Wert erfahren wird findet Integration (vermutlich) nicht statt
Methodik	Bewusste Inszenierung von Fremdheitserfahrungen	Kooperatives Lernen

Da in dieser Arbeit Methoden der Integration bezüglich des Sportunterrichtes verglichen werden sollen, wird im nächsten Abschnitt näher auf die Pädagogischen Konzepte der Integration im Sport(unterricht) eingegangen. Auch hier fällt auf Anheb auf, dass es kein einheitliches Konzept gibt. Daher werden nach einer kurzen Einführung die beiden als grundlegend unterschiedlich identifizierten Konzepte der normativen und pragmatischen Integration mit den Repräsentanten der „Inszenierung von bewussten Fremdheitserfahrungen“ und des „Kooperativen Lernens“ im Sport beschrieben.

2.9 Pädagogische Konzepte der Integration im Sport(unterricht)

Gieß-Stüber und Grimminger (2007) stellen die Konzepte und Positionen des interkulturellen Lernens bzw. der Integration in der Sportpädagogik vergleichend gegenüber. Es gibt einige Ansätze, die jeweils Schnittmengen haben, sich aber dennoch unterscheiden.

Noethlichs (2005, S.44) postuliert, dass interkulturelles Lernen im Sportunterricht Erlebnisse mit Fremdheit ermöglicht und den konstruktiven Umgang mit wahrgenommener Differenz schult. Gieß-Stüber (2005, S.67) bezeichnet diese

Fähigkeit des Umgangs mit Fremdheit gar als Schlüsselkompetenz. Erdmann (2005, S.52 ff.) fordert den Umgang mit Unsicherheit und die eigene Identitätsbildung als wichtige Kompetenzen beim Umgang mit Fremdem.

Roth und Pühse (1996) jedoch sehen den Umgang mit anderen Menschen als grundlegend für interkulturelles Lernen. Sie setzen interkulturelle Kompetenz mit Sozialkompetenz gleich. Gieß-Stüber und Grimminger (2007, S.230) sehen den Umgang mit Menschen (zum Beispiel in einem internationalen Sportcamp), bei dem Kommunikationsschwierigkeiten entstehen, als Fremdheitserlebnisse, denen sich die jeweiligen Personen stellen müssen und die natürlich auch Reaktionen auslösen. Diese Situationen müssen dann von der Lehrkraft aufgegriffen und reflektiert werden. Diese Fremdheitserlebnisse können unbewusst entstehen oder didaktisch inszeniert sein.

Es ist daher auch im Sport möglich, zwei unterschiedliche Integrationsansätze zu separieren. Auf der einen Seite das bewusste Inszenieren von Fremdheitserfahrungen, die sowohl auf individueller Schülerebene zur Identitätsentwicklung führen können, aber auch den Umgang mit Fremdem und die Abgrenzung von Vertrautem und Fremden schulen. Auf der anderen Seite das unbewusste Erleben von Fremdem und der damit einhergehenden Schulung von sozialer Kompetenz. Hierbei kommt es nicht darauf an Differenzen zu erkennen oder gar zu suchen, sondern mit dem sozialen Umfeld, so wie es ist, zu arbeiten. Damit steht die funktionierende Gruppe im Vordergrund, womit diese Art der Integration als „pragmatisch“ bzw. „funktional“ zu bezeichnen ist.

Leitfragen des ersten (normativen) Integrationsansatzes sind Fragen wie: „Wie gehe ich mit Fremdem um?“ „Wer/Was ist fremd?“ und „Wer bin ich?“ (vgl. Erdmann, 2005, S.51). Es wird daher die aktive Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur und mit Fremdheit gefordert. Besonders betont wird bei dieser Art von interkulturellem Lernen das Reflektieren des Erlebten. Es ist besonders wichtig, die Fremdheit in diesen Erlebnissen, die im Sportunterricht gemacht wurden, zu reflektieren, um sie gegebenenfalls auf andere Situationen übertragen zu können (vgl. Gieß-Stüber & Grimminger, 2007, S.235, Gieß-Stüber, 2005, S.74, Noethlichs, 2005, S.81, u.a.).

2.9.1 Fremdheit bewusst erfahren

Die direkte oder bewusste Integration lässt sich nicht so eng mit einer Methode verknüpfen, wie die pragmatisch-funktionale Integration mit dem kooperativen

Lernen. Folglich gibt es verschiedene Ansätze, um die Theorie praktisch zu verwirklichen.

In der Zeitschrift Sportpädagogik (6/2003) wird das Leitthema „Fremdheit erleben“ dargestellt. Ein großer Teil davon sind Praxisvorschläge für die Primar- und Sekundarstufe I bis II.

Wichtig ist es, das „Fremde“ selbst in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen, also Formen der Bewegungskultur aufzugreifen, die nicht zum kulturellen Repertoire der Schüler gehören: Zum Beispiel einen fremden Tanz einüben, die Eigenart der Bewegungen nacherleben, etc. (vgl. Dietrich 2000, S. 352).

Auch über Maskenspiele, Bewegungstheater und koreanischen Maskentanz wird den Kindern schrittweise sowohl Vertrautes (Masken in Karneval und Fasching) als auch Fremdes (Fremde Masken aus anderen Kulturen, Gefühlausdrücke im Tanz) näher gebracht. In der anschließenden Reflexion wird versucht, die Kontrolle negativer Gefühle, das Bewusstwerden von Vorurteilen und das Anstreben einer größerer Aufgeschlossenheit (gegenüber anderen Kulturen) zu thematisieren (vgl. Huh, 2003, S.9ff).

Besonders oft wird das Thema „Spiele aus fremden Ländern“ oder einfach „Fremde Spiele“ genutzt, um viele positive Aspekte in den Überlieferungen anderer Kulturen zu entdecken. Besonders gut funktioniert dies, wenn die Schüler selbst Spiele aus ihrem Heimatland mitbringen können und diese erklären. Dadurch kann das Auseinandersetzen mit kultureller Verschiedenheit und körperlicher Fremdheit im Sportunterricht geübt werden (vgl. Brenken, 2003, S.12ff).

Großes Potenzial, Schülern den konstruktiven Umgang mit Fremdheit nahe zu bringen, sieht Noethlichs (2003, S. 16ff.) im Kampfsport. Er sieht die Chance, dass auf der Judomatte der andere zum Fremden wird, da der sonst gewohnte und geschätzte Sicherheitsabstand nicht mehr existiert. Eine fest eingeplante Reflexionsphase im Judositz nutzt er, um mit Schülern über Gefühle und Situationen zu sprechen, die von den Schülern als „fremd“ eingestuft wurden.

Gramespacher (2003, S. 24ff.) beschreibt eine Methode aus dem kulturellen Training, in der in zwei verschiedenen Hallen spielerisch zwei verschiedene Kulturen aufgebaut werden, die sich dann gegenseitig besuchen. Dieses Spiel benötigt jedoch ein hohes Abstraktionsvermögen, sowie große Disziplin seitens der Schüler.

Inszenierte Fremdheitserfahrungen, die zum Perspektivenwechsel anregen, nämlich von der Mehrheit zur Minderheit zu werden, sind nach Noethlichs (2005, S.44) eine

weitere Möglichkeit für interkulturelles Lernen im Sport. Er konkretisiert dies in einem Basketballspiel in dem die Regeln verfremdet werden (Dribbling verboten), jedoch zwei Spieler davon nicht unterrichtet werden. Hierdurch können die Gefühle, die mit „Fremdsein“ verbunden sind, am eigenen Körper erfahren werden und thematisiert werden, sodass man spürt, dass Fremdheit nur eine temporäre Eigenschaft ist.

Weitere Möglichkeit interkulturelles Lernen praktisch umzusetzen ist Tanz. Tanz verhilft nicht nur die individuelle Schwelle und Offenheit gegenüber Fremden zu überwinden und erweitern, sondern gibt auch einzigartige Einblicke in fremde (oder gar die eigene) Kulturen (vgl. Heusinger von Waldegge, 2003, S.20ff; Kittel, 2005, S. 91).

Bei all diesen praktischen Umsetzungen wird das „Fremde“ vom Lehrer bewusst eingeführt und zum Thema ggf. sogar zum Inhalt des Sportunterrichtes gemacht. Auch das „Wie“ mit dem Fremden umgegangen wird ist Thema im Unterricht, so dass den Schülern konkrete Hinweise und Regeln zum Umgang mit Fremdheit gegeben werden können. Der Umgang mit Fremdheit hat in anderen Worten „konstruktiv“ zu sein (Noethlichs, 2005; Gieß-Stüber, 2007)

Zum kooperativen Lernen hingegen gibt es nicht nur wage Praxisideen, sondern bereits sehr konkrete Umsetzungs- und Problemhinweise, die im nächsten Abschnitt beschrieben werden sollen.

2.9.2 Kooperatives Lernen

Die Theorie des Kooperativen Lernens beruht auf der Kontakthypothese nach Allport (1971). Die einfache Kontakthypothese besagt, dass bloßes Zusammensein von Gruppen zu einem Abbau von Vorurteilen zwischen diesen Gruppen führt. Allport (1954 zit. nach Jonas, 1998, S.133) setzt jedoch bestimmte Bedingungen voraus, damit das Zusammensein zu einer Reduktion von Vorurteilen führt.

1. Die Schülerinnen und Schüler haben in der Kontaktsituation den gleichen Status (siehe auch Abschnitt 2.8.2)
2. Die Merkmale der Fremdgruppenmitglieder entsprechen nicht den gewohnten Stereotypen.
3. Die Kontaktsituation begünstigt/erfordert Kooperation zur Erreichung eines gemeinsamen Ziels.

4. Die Situation begünstigt einen engen, persönlichen Kontakt zwischen den Teilnehmern (besonders im Sport gegeben).
5. Die in der Situation herrschenden Normen begünstigen die gegenseitige Akzeptanz der Gruppen.

Diese Bedingungen wurden im Rahmen schülerzentrierter bzw. erfahrungs- und problemorientierter Ansätze kombiniert und definieren damit das Kooperative Lernen (vgl. Bähr, 2005, S.4f.). Bähr (ebd.) fasst die Bedingungen zusammen und beschreibt sie als Merkmale einer kooperativen Lernsituation.

Charakteristisch für das kooperative Lernen ist das *gemeinsame Gruppenziel*, das von allen gemeinsam akzeptiert sein muss und auch nur von allen gemeinsam erreicht werden kann. Es herrscht also eine individuelle Verantwortung für das Gruppenziel. Um das gemeinsame Ziel zu erreichen, müssen sich die Gruppenteilnehmer abstimmen, aufeinander einlassen, helfen und beraten. Diese Tatsache fordert von den Schülern ein hohes Maß an sozialen und kommunikativen Fähigkeiten. In der Praxis müssen die Schüler daher mit einfachen Problemen in sehr kleinen Gruppen (Paare oder zu dritt) an diese Arbeitsweise gewöhnt werden und die Möglichkeit haben, ihre sozialen Kompetenzen in der Gruppe zu trainieren. Danach können die Gruppengrößen auf fünf bis sechs Schüler ansteigen.

Nach den Arbeitsphasen ist es wichtig das Gruppenergebnis zu präsentieren und den Arbeitsprozess zu reflektieren. Gibt es fachliche Probleme oder Probleme anderer Art, können diese besprochen und im Zuge dessen sogar Leitlinien für ein erfolgreicherer Zusammenarbeiten entwickelt werden (vgl. Bähr, 2005, S.4 ff.).

Der Lehrkraft gebührt die Aufgabe ein Bewegungsproblem bzw. eine Bewegungsaufgabe zu schaffen, in der kooperatives Lernen möglich wird. Außerdem ist die Gruppeneinteilung eine wichtige Aufgabe. Neben der Gruppengröße ist die Zusammensetzung der Gruppe von Wichtigkeit. Homogene Gruppen ermöglichen zwar eine effektive Arbeit, jedoch ist eine „heterogene Zusammensetzung der Gruppe [...] eine große Bereicherung“ (Johnson, Johnson & Holubec, 2005, S.97). Bähr (2005, S.7; vgl. Green & Green, 2005, S.99) bestätigt, dass leistungsheterogene Gruppen einen hohen Mehrwert sowohl für leistungsschwache als auch für -starke Schüler haben.

Während der Lernprozesse dient die Lehrkraft primär als Organisator, Moderator und Berater (vgl. Bähr, 2005; S.8, Green & Green, 2005, S.99). Außerdem muss die Lehrkraft über „ein Maß an Wahrnehmungsfähigkeit für Gruppenprozesse verfügen,

welches über das für den gewöhnlichen Klassenunterricht genügende Maß hinausgeht“ (Gröben, 2005, S.49).

Slavin (1998, S.2ff.) trägt kooperative Lernmethoden zusammen, die mehr oder weniger Mischformen von Kooperation und Konkurrenz sind. Diese vier Methoden sind, wie kooperatives Lernen an sich auch auf viele Jahrgangsstufen und Fächer übertragbar (vgl. ebd. S.2; Bähr, 2005, S.9). Die Methoden unterscheiden sich in:

- Gruppenpuzzle
- Gruppenturnier
- Lernen im Team
- und Gruppengestützte Individualisierung

Für den Sport insbesondere relevant sind die beiden Formen „Gruppenpuzzle“ und „Gruppenturnier“. Beim Gruppenpuzzle oder „Jigsaw-Classroom“ (nach Aronson) eignen sich die Schülerinnen und Schüler zuerst in Stammgruppen Expertenwissen an und geben ihr Wissen in einer zweiten Phase in Expertengruppen weiter (vgl. Achtergarde, 2008, S.53f.). Im Sportunterricht haben viele Schüler Expertenwissen über ihre Lieblings-/Leistungssportart, deren Methoden und verschiedene Bewegungen (ebd. S.54). Genauso intuitiv ist es nach einer Gruppenarbeit die Leistungen in Form eines Gruppenwettkampfes (Gruppenturniers) gegeneinander zu vergleichen. Diese Möglichkeit besteht bei künstlerischen Darbietungen aus Turnen und Tanzen, sowie bei dem Mannschaftssportarten, wie den Ballspielen. Wichtig bei diesen Organisationsformen ist die Einhaltung der Merkmale kooperativer Lernarrangements.

Unter Berücksichtigung dieser Merkmale entspricht das kooperative Lernen der pragmatisch-funktionalen Integration über ein gemeinsames Gruppenziel. Da besonders im Sportunterricht motivierende gemeinsame Gruppenziele arrangiert werden können, verspricht die Methode des Kooperativen Lernens schulische Beziehungen, Freundschaften also (emotionale) Anerkennung verbessern zu können. Jedoch scheint das Problem der Generalisierung der Anerkennung auf kollektive Merkmale als Gruppen durch kooperatives Lernen nicht zu lösen sein, wenn die Teilnehmer der Gruppenarbeit bei dieser ihre Kategorisierung verlieren. Sie werden damit zu Individuen und nicht mehr als Repräsentanten von Gruppen verstanden (vgl. Jonas, 1998, S.144). Die Übertragbarkeit der Anerkennung auf Gruppen gelingt besser, wenn kollektive Merkmal also Gruppenzugehörigkeiten in der Gruppenarbeit

erkennbar bleiben. Hier besteht jedoch die Gefahr der „Depersonalisierung“, wenn individuelle Unterschiede vernachlässigt werden (vgl. ebd. S.145).

Dem Kooperativen Lernen werden jedoch positive Einflüsse auf die sozialen Kompetenzen der Lernenden zugeschrieben. Neben dem Aufbau einer anhaltenden und engen Beziehungsstruktur ist häufig auch ein „kooperatives, kohäsives und diszipliniertes Verhalten“ nachgewiesen“ (Gröben, 2005, S.49). Hier zeigen Studien, die unter anderem den Einfluss von kooperativen Lehrmethoden auf die Teamfähigkeit (soziale Kohäsion) untersuchen, nicht nur einen Zuwachs von Teamfähigkeit, sondern auch einen Vorteil gegenüber lehrerzentrierten Vermittlungsmethoden (vgl. Gröben, 2005, S.52; Bähr & Gröben, 2004, S.39). Hier heraus soll jedoch nicht der Schluss gezogen werden, dass die pragmatisch-funktionale der normativen Form der Integration überlegen ist.

Der Umgang mit Vielfalt unter pädagogischen Gesichtspunkten gestaltet sich als uneinheitlich, so wurden in Kapitel 2.8 pädagogische Richtungen aufgezeigt, die sich den Umgang mit (kultureller) Vielfalt zum Thema machen. Daraufhin wurden Unterschiede in deren Umgang mit Vielfalt bzw. Fremdheit erkannt und der Versuch unternommen zwei unterschiedliche Konzepte zu separieren, die in die normativ-intentionale und pragmatisch-funktionale Integrationsweise eingeordnet werden konnten.

Daraufhin wurden diese Konzepte in den Integrationskonzepten des Sports ausfindig gemacht und in normative und pragmatisch-funktionale Konzepte eingeordnet. So wurden zwei im Wesentlichen unterschiedliche Konzepte herausgearbeitet – Die bewusste Auseinandersetzung mit Fremdheit und das kooperative Lernen mit dem unbewussten Umgang mit Fremdheit. Die praktische Umsetzung dieser beiden Konzepte ist bereits exemplarisch vollzogen und in Publikationen zusammengetragen worden²². Im nächsten Abschnitt soll der Forschungsstand bezüglich der Integrationswirkung und damit der Wirkung auf die Anerkennungsverhältnisse dargestellt werden.

²² Siehe zum Beispiel die Themenhefte „Fremdheit“ (6/2003) sowie „Kooperatives Lernen“ (6/2005) der Zeitschrift „Sportpädagogik“.

3 FORSCHUNGSSTAND

In der sportpädagogischen und -didaktischen Diskussion ist der Umgang mit (kultureller) Vielfalt geprägt von unterschiedlichen Theorien, integrativen Zielperspektiven und Sportverständnissen. Gieß-Stüber & Grimminger (2007, S.225) betonen, dass bislang kein konsequent theoretisch begründetes und empirisch gestütztes Konzept vorliegt. Wie in Abschnitt 2.9 zusammengetragen existieren verschiedene praktische Ansätze, die jedoch nicht empirisch untersucht oder auf ihre Wirksamkeit hin evaluiert wurden. Auch Roth (2000, S. 30) stellt fest, dass es für die Sekundarschule keine geschlossene didaktische Konzeption interkultureller Bildung gibt. Allerdings gibt es theoretische und praktische Beiträge zu einzelnen Teilaspekten.

Grimminger (2005) kündigt zwar die Untersuchung einer Unterrichtseinheit an, die den didaktischen und pädagogischen Leitideen folgt, jedoch liegen zum Zeitpunkt dieser Arbeit keine Ergebnisse der Studie vor. In jener Studie soll die Frage nach der Veränderung des Umganges mit Fremdheit, Ambivalenzen und Unsicherheit von 10 bis 14-jährigen Jugendlichen beantwortet werden.

Saß (1999) untersucht die positiven und negativen „Erscheinungsformen“ von Integration im Sportunterricht. Diese Erscheinungsformen wurden an Aussagen oder Tätigkeiten im Sportunterricht durch Beobachtungen festgemacht. In der Terminologie dieser Arbeit würde von sichtbaren Formen der Anerkennung bzw. Ablehnung im Sportunterricht gesprochen werden. Außerdem wurden die Beziehungen durch ein Partner-Wahlverfahren untersucht. Als besondere Ergebnisse wurden die höhere Anzahl von Ablehnungen gegenüber den positiven Wahlen, sowie der gleiche Wahlstatus von Migranten und deutschen Mitschülern herausgestellt. Außerdem wird dem Sport eine integrative Funktion beigemessen, indem Anerkennung über die sportliche Leistung zu Integration führt. Die Wichtigkeit eines offenen Schulklimas, um negativen Trends entgegen zu wirken, wird nachhaltig betont (vgl. Saß, 1999, S.196).

Während der Einfluss von BMI, Vereinszugehörigkeit und Migrationshintergrund von Hauptschülern einer 8. Klasse auf das Spielverhalten und Mannschaftsintegration von Auguste, Klebrig & Lames (2007) untersucht wurde,

untersuchte Schmidt (2007) den Einfluss von sozialem Status und Migrationshintergrund auf die Schülerbeziehungen im Sportunterricht.

Beide kommen zum Schluss, dass sich der Migrationshintergrund nicht signifikant auf die Ballkontakte, Spielverhalten bzw. sozialen Beziehungen auswirkt. Auguste et al. (2007, S.282) sehen jedoch ein didaktisches Gegensteuern notwendig, da Kinder mit Migrationshintergrund überzufällig häufig untereinander spielen. Als besondere Einflussgröße auf die Schülerbeziehungen in der fünften Klasse sieht Schmidt (2007, S.52) das Geschlecht. Diese Studien bestätigen jedoch nur, *dass* es Einflüsse der Heterogenitätsvariablen auf die Anerkennungsverhältnisse im Sportunterricht gibt. Sie sagen jedoch nicht, *wie* oder *ob* diese durch pädagogische Intervention verändert werden können.

Den Versuch die Integration zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund zu fördern starten Volk, Eckhardt & Zulauf (2007, S.139ff.). Sie vergleichen den traditionellen mit einem erlebnispädagogisch orientierten Sportunterricht. Die Integration erfassen sie über einen Fragebogen („Stuttgarter Bogen“), sowie die kooperative Gruppenleistung über eine Beobachtungsskala. Sie kommen zu dem Schluss, dass beide Konzepte Effekte haben: Im sportartenorientierte Konzept werden tendenziell Einheimische Schüler bevorzugt „integriert“ und vom erlebnispädagogischen Konzept die Schüler mit Migrationshintergrund. Sie führen dies auf unterschiedliche Vorerfahrungen im Sport zurück, die Einheimische im Sport gemacht haben. Vor allem Jungen scheinen eher am traditionellen Sportangebot interessiert zu sein. Die Studie zeigt, dass verschiedene Konzepte Effekte auf das soziale Verhalten von Schülern haben können. Sie beantwortet jedoch nicht die Frage, ob sich die Schülerbeziehungen bzw. die Anerkennungsverhältnisse beeinflussen lassen. Jedoch stellen die Autoren fest, dass sofern soziale Lernprozesse initiiert werden sollen, es einer besonderen didaktisch-methodischen Aufbereitung des Sportunterrichtes bedarf.

Da es bezüglich der Anerkennung (Integrationsleistung) keine evaluierten Praxiskonzepte interkultureller Pädagogik bzw. der bewussten und unbewussten Fremdheitserfahrungen gibt, soll an dieser Stelle Forschungsarbeit geleistet werden und diesbezüglich die Fragestellung und Untersuchungsziele dieser Arbeit spezifiziert werden.

4 FRAGESTELLUNG UND UNTERSUCHUNGSZIELE

In Teil 2.9 wurden zwei verschiedene didaktische Konzepte des Umgangs von Fremdheit mit dem Ziel der Verbesserung von Anerkennungsverhältnissen im Sportunterricht herausgearbeitet. Ein weiterer Aspekt von (kollektiver) Anerkennung ist die Ausbildung von Toleranz gegenüber fremden Kulturen, die auch im Lehrplan des Fach Sport gefordert wird (HKM, 2005, S.4, S.20). Dieser Aspekt betont die Wichtigkeit von Interkulturellem Lernen und Integration in Schulklassen dieser Zeit, daher stellt sich die Frage, auf welche Art und Weise Integration im Schulsport gelingen kann. Bei Konzepten der Integration ist der Umgang mit Fremdheit ein wichtiges Element, daher stellt sich die weitere Frage nach der Art des Umgangs mit Fremdheit. Da die Gegenüberstellung von pädagogischen Konzepten der Integration keine allgemein favorisierten Konzepte ausmachen konnte, ergibt sich für diese Arbeit folgende übergeordnete, ungerichtete Fragestellung:

Eignet sich die Methode der bewussten Auseinandersetzung mit Fremdheit (BF) oder die des kooperativen Lernens (KL) besser, um Anerkennungsverhältnisse zu verbessern?

Aus dieser übergeordneten Fragestellung ergeben sich bezüglich der Anerkennung (alle erhaltenen positiven Wahlen) und der Ablehnung (alle erhaltenen negativen Wahlen) folgende Hypothesen (H):

H 1.1 Die beiden Unterrichtsmethoden BF und KL unterscheiden sich hinsichtlich der Höhe des Zuwachses der Anerkennung.

H 1.2 Die beiden Unterrichtsmethoden BF und KL unterscheiden sich hinsichtlich der Höhe der Reduktion der Ablehnung.

Im Abschnitt 2.4 sind die sozialen Kategorien Körper bzw. Sportlichkeit und Geschlecht als maßgebliche Einflussgrößen auf die soziale Anerkennung von Individuen im Sport bzw. Sportunterricht erörtert worden. Daher ist es sinnvoll die

angewandten Konzepte auf deren Integrationswirkung bzw. Anerkennungswirksamkeit bezüglich der Heterogenitätsfaktoren Sportlichkeit und Geschlecht zu untersuchen. Es ergibt sich die Fragestellung, welche Methode besser geeignet ist, um merkmalsbezogene Anerkennung aufzubauen bzw. Ablehnung abzubauen.

Daher ergeben sich weitere Hypothesen.

H 2.1 Die beiden Unterrichtsmethoden BF und KL unterscheiden sich hinsichtlich der Höhe der reduzierten heterogenitätsbedingten Anerkennungsunterschiede zwischen den Schülern.

H 2.2 Die beiden Unterrichtsmethoden BF und KL unterscheiden sich hinsichtlich der Höhe der reduzierten heterogenitätsbedingten Ablehnungsunterschiede zwischen den Schülern.

Natürlich stellt sich auch die Frage, ob die Konzepte an sich überhaupt Verbesserungen innerhalb der Klassen bewirken können. Die Vermutung, dass die beiden Konzepte die Anerkennung verbessern und die Ablehnung reduzieren wird in den folgenden Hypothesen formuliert:

Hypothesen zum *Abbau von Ablehnungsverhältnissen* innerhalb der Klassen, auch bezüglich der Heterogenitätsmerkmale Sportlichkeit und Geschlecht:

H 3.1 Die kooperative Unterrichtsmethode, sowie die Methode der bewussten Fremdheitserfahrung führen zu einer Reduzierung von (heterogenitätsbedingter) Ablehnung innerhalb der Treatmentgruppe von Eingangs- zum Ausgangstest.

H 3.2 Die kooperative Unterrichtsmethode, sowie die Methode der bewussten Fremdheitserfahrung führen zu einer Reduzierung von (heterogenitätsbedingter) Ablehnung innerhalb der Treatmentgruppe von Eingangs- zum Behaltenstest.

Hypothesen zur *Verbesserung der Anerkennungsverhältnisse* innerhalb der Klassen auch bezüglich der Heterogenitätsmerkmale Sportlichkeit und Geschlecht:

H 4.1 Die kooperative Unterrichtsmethode, sowie die Methode der bewussten Fremdheitserfahrung führen zu einem Zuwachs von (heterogenitätsbedingter) Anerkennung innerhalb der Treatmentgruppe von Eingangs- zum Ausgangstest.

H 4.2 Die kooperative Unterrichtsmethode, sowie die Methode der bewussten Fremdheitserfahrung führen zu einem Zuwachs von (heterogenitätsbedingter) Anerkennung innerhalb der Treatmentgruppe von Eingangs- zum Behaltenstest.

Um diese Fragestellungen bzw. Hypothesen zu prüfen lässt sich folgende Forschungsmethodik anwenden.

5 FORSCHUNGSMETHODOLOGIE

Für die Beantwortung der Fragestellung sind drei Variablen relevant, die erhoben und ausgewertet werden: Die soziale Anerkennung, sowie die beiden Heterogenitätsmerkmale Geschlecht und Sportlichkeit.

5.1 Untersuchungsrahmen

Die Daten werden an der Friedrich-Eber-Schule, Schwalbach, einer Integrierten Gesamtschule des Main-Taunus-Kreises erhoben. Das Untersuchungsdesign sieht einen Eingangstest (ET), Ausgangstest (AT) und einen Behaltenstest (BT) vor (vgl. Pretest-Posttest-Design in Bortz & Döring, 1995, S.55). Zwischen Eingangs- und Ausgangstest wird das Treatment in Form der Durchführung von Unterrichtseinheiten stattfinden. Zwischen Behaltenstest und Ausgangstest findet normaler Sportunterricht im Klassenverband statt.

Da zwei pädagogische Konzepte für den Sportunterricht verglichen werden sollen, werden die Daten in zwei sechsten Klassen gesammelt. Wobei jeweils eine Klasse ein Konzept abdeckt. Beide haben pro Woche jeweils drei Unterrichtsstunden Sport im kompletten Klassenverband, eine Doppel- und eine Einzelstunde. Die Datenerhebung im Sinne einer quasi-experimentellen Felduntersuchung (Längsschnittstudie) wird im ersten Halbjahr des Schuljahres 2008/2009 durchgeführt (vgl. Bortz & Döring, 1995, S.57). Die Zeitspanne der Unterrichtsreihen, sowie die Zeitpunkte der Datenerhebung, lassen sich im Detail der Abbildung 2 entnehmen.

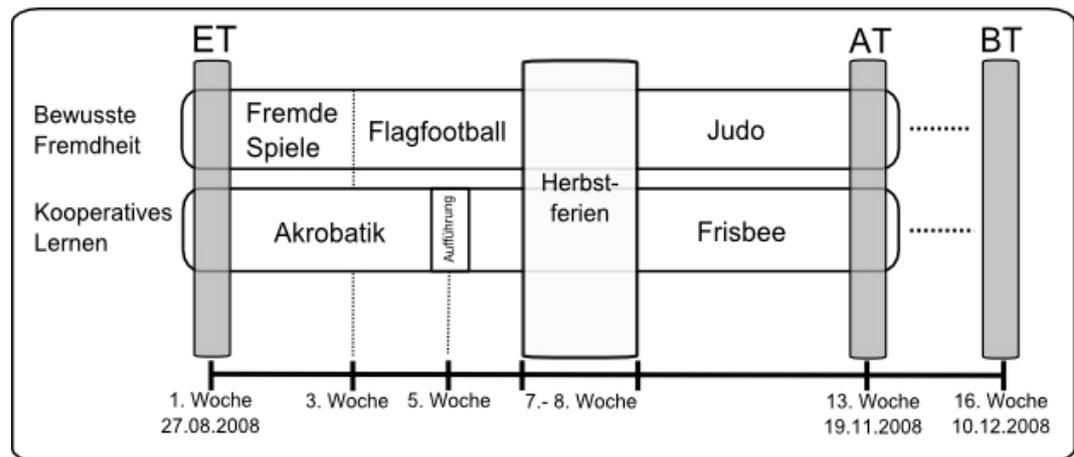


Abbildung 2 - Zeitlicher Überblick über den Untersuchungsablauf mit Eingangs- (ET), Ausgangs- (AT), und Behaltenstest (BT).

Die Wahl fiel bewusst auf die zwei Klassen der Jahrgangsstufe Sechs. Die Klassenstrukturen bestehen im zweiten Jahr in Folge in diesem Klassenverbund. Daraus lässt sich der Schluss ziehen, dass sich Strukturen hinsichtlich der sozialen Beziehungen (sozialen Anerkennung) entwickelt und gefestigt haben. Die Beziehungen sollen mit soziometrischen Messinstrumenten untersucht werden. Die Heterogenitätsmerkmale werden mittels Schülerfragebogen zum ET erfasst.

5.2 Soziometrie

5.2.1 Einleitung und Definition

Die Soziometrie ist ein, in der Pädagogik viel verwendetes, Instrument, um die sozialen Beziehungen zwischen Versuchspersonen zu analysieren. Sie wurde in den 30er Jahren des letzten Jahrhunderts von J.L. Moreno entwickelt. Dieser Ansatz wurde von ihm als „Die Grundlagen der Soziometrie“ publiziert. Mittlerweile bauen auf dieses Werk zahlreiche Publikationen und Ansätze zum Thema auf.

„Im soziometrischen Test werden die Individuen einer Gruppe aufgefordert, andere Individuen ihrer eigenen Gruppe [...] zu wählen“ (Moreno, 1967, S. 34). Dabei werden die Einstellungen der Mitglieder, hier die der Schüler, zueinander erhoben. Somit kann im normalen Testverlauf von jedem Mitglied über jedes Mitglied eine Stellungnahme erfasst werden (vgl. Seidel, 1972, S. 16). Trappmann, Hummell & Sodeur (1976, S. 13) spezifizieren die Definition, in dem sie sagen, dass das Ziel der Soziometrie darin besteht, Strukturen innerhalb einer Gruppe aufzudecken. Wallner (1979, S.69) schließt daraus, dass die „Soziometrie [...] die Messung von Zu- und

Abneigung innerhalb des Beziehungsgeflechts eines Personenkreises“ ist. Auf die Schule übertragen ist dies die Klassengemeinschaft. Hierdurch lassen sich für den Lehrkörper die Beziehungen innerhalb seiner Klasse sichtbar machen. Dollase (1973, S. 284) fasst die Bedeutung der Soziometrie und ihrer Instrumente wie folgt zusammen: "Die Lehrer werden dadurch angeregt, mehr über die Probleme der Kinder nachzudenken. Über den Tatbestand der Isolation bzw. Popularität, sind die Lehrer gewöhnlich überrascht". Das Soziogramm stellt somit eine Festigung bzw. Korrektur von subjektiven Einschätzungen aus Lehrerbeobachtungen dar. Für die Schule sieht Evans (1964, zitiert nach Dollase, 1973, S.286) unter anderen drei Anwendungsbereiche der Soziometrie für die Schule:

- Die Bestimmung von Popularität und Isolation (Anerkennung und Ablehnung).
- Die Diagnose von schlechter Anpassung (Integration und Desintegration).
- Die Hilfe bei der Organisation von Gruppenarbeit.

Als Kritik am Instrument führt Dollase (1973, S.29-292) an, dass sich hinsichtlich der Erziehungsarbeit nur spekulative Schlussfolgerungen ziehen lassen:

Es fehlen Arbeiten [...] über den spezifischen lernhemmenden bzw. lernfördernden Einfluß [sic!] bestimmter struktureller Situationen. Statusfördernde und statusmindernde Maßnahmen sind ebensowenig untersucht, wie der Einfluss von didaktischen Arrangements auf die Strukturbildung. (ebd.)

5.2.2 Das Wahlverfahren

Bei den Erhebungsverfahren gibt es unterschiedliche Ansätze, über die Dollase (1973, S.81ff.) einen Überblick gibt. Um die Beziehungen zwischen den Schülern zu messen wird in diesem Projekt das Wahlverfahren angewandt, welches für die Situation ein zweckmäßiges Mittel darstellt, um Anerkennungsverhältnisse abzubilden. Übereinstimmend halten Ingenkamp (1975, S.123) und Petillon (1978, S. 99) fest, dass dieses am besten für die Erhebung der Daten innerhalb einer Gruppe geeignet ist. Dies unterstreicht auch Dollase (1973, S.91), der zusammenfasst, dass sich Wahlverfahren als das gebräuchlichste Erhebungsverfahren durchgesetzt hat. Zusätzlich zeichnet es sich durch seine Ökonomie, der Versuchspersonenfreundlichkeit und die Verbindlichkeit der Testsituation aus (vgl. Petillon, 1978, S. 99).

Die Anzahl der möglichen Wahlen sollte dabei nicht limitiert werden. So sieht es Dollase (1973, S.41) als erweisen an, dass eine Begrenzung zur Verzerrung führt: „Das sozial-expansive Individuum wird durch eine Wahlbegrenzung zur willkürlichen Auswahl gezwungen, während das sozialrestriktive Individuum zu einer willkürlichen zusätzlichen Benennung von anderen Personen gezwungen wird.“ Ist die Wahl also unlimitiert, kann jeder Schüler im Maximum je nach Belieben insgesamt so viele positive, negative bzw. neutrale Stimmen abgeben, wie die Klasse Schüler hat. Weiter führt er an, dass somit die Spontaneität für oder wider einen Mitschüler, bei jeder Person erneut gegeben ist und keine Entscheidungen aus einer Gruppe von möglichen Kandidaten für eine Richtung zu fällen ist (vgl. ebd.). Petillon (1978, S.100) bekräftigt dies, indem er zufügt, dass Artefakte bei der Wahl entstehen können. So bestände beispielsweise bei der Begrenzung auf drei Personen die Möglichkeit, dass ein Schüler bei der Auswertung keine positive Stimme auf sich vereinen kann, da er von einer Reihe an Mitschülern erst an vierter Stelle genannt werden würde.

5.2.3 Methodik Durchführung

Das Ausfüllen der Fragebögen bzw. Wahlbögen erfolgt jeweils integriert in die Sportstunde, um den Effekt der besonderen Situation möglichst gering zu halten. Nach der Begrüßung und einem ersten gemeinsamen Aufwärmteil, werden die entsprechenden Stunden so gestaltet, dass immer zwei Teilgruppen mit dem Sportunterricht fortfahren, während eine den Bogen ausfüllt. Dazu werden ca. acht Kinder in einen ruhigen Teil der Sporthalle geführt, wo bereits genügend Matten ausliegen. Die Schüler werden so angewiesen, dass sie mit der Blickrichtung versetzt Platz nehmen. Durch das vorherige Auslegen der Matten, befindet sich zwischen diesen ein genügend großer Abstand. Blicke in die Bögen der Mitschüler sind somit weitestgehend ausgeschlossen, um die Anonymität der einzelnen zu gewährleisten. Vor dem Ausfüllen des Fragebogens bespricht der Testleiter den Ablauf, erklärt worauf zu achten ist und beantwortet offene Fragen. Dabei wird auf folgende Testinstruktionen nach Petillon (1978, S.101f.) geachtet, um eine Verzerrung bei den Ergebnissen möglichst gering zu halten:

- Die Schüler sollen zur Teilnahme motiviert werden
- Wahlen und Ablehnungen sind nicht begrenzt
- Die Vertraulichkeit der Daten wird zugesichert

- Die Fragestellung ist verständlich und den Schüler vertraut

Dollase (1973, S.91) fügt dem noch hinzu, dass eine fertige Liste mit allen Schülernamen garantiert, dass die Versuchspersonen niemanden bei der Auswahl vergessen. Um dies zu gewährleisten, bekommt jeder Schüler eine vollständige Klassenliste mit allen Namen und den Ankreuzmöglichkeiten in einer übersichtlichen Tabellenform ausgehändigt:

Name	Mit wem würdest du <i>gerne</i> zusammenarbeiten?	Ist mir egal!	Mit wem würdest du <i>auf gar keinen Fall</i> zusammenarbeiten wollen?	Nr.
Golo				1
Katrin				2
Patrik				3
...				4
				5
				6

„Von den Probanden wird dabei verlangt, erwünschte bzw. unerwünschte Partner aus einer definierten Gruppe (z.B. Schulklasse) nach einem bestimmten Kriterium (z.B. Sitznachbar, Gruppenarbeitspartner) auszuwählen" (Petillon, 1978, S.99). Dabei stehen den Kinder drei Ankreuzmöglichkeiten zur Verfügung. Erstens: „Mit ... würde ich gerne zusammenarbeiten!“. Zweitens: „Ist mir egal!“. Und drittens: „Mit ... würde ich auf gar keinen Fall zusammenarbeiten!“ Dabei wird der erste Punkt als Anerkennung (positive Wahl), der zweite als Neutralität und der dritte als Ablehnung (negative Wahl) eines Mitschülers betrachtet. Da die konzipierte Untersuchungsreihe in keinen Klassenraum mit fester Sitzordnung, sondern in einer Sporthalle stattfindet, ergibt sich bei den dazugehörigen Fragestellungen Abweichungen. Die Testreihe untersucht die sozialen Beziehungen der Schüler im Hinblick auf eine Gruppenarbeit im Sportunterricht. Die genaue Fragestellung lautet:

Angenommen in den nächsten 6 Wochen würdet ihr im **Sportunterricht** Gruppenarbeit machen.

- Mit wem würdest du gerne zusammenarbeiten?
- Mit wem würdest du auf gar keinen Fall zusammenarbeiten wollen?

Du kannst selbstverständlich Mädchen und Jungen aus deiner Klasse auswählen.
Mache für jedes Kind nur ein Kreuz!

Moreno (1967, S.38f.) spricht davon, dass stets ein Testinhalt gegeben sein muss, welcher für das ausfüllende Individuum einen Sinn und ein Motiv besitzt. So ist es bei der obigen Frage das Wissen darum, dass bei einer möglichen Gruppenzusammensetzung die individuellen Wünsche berücksichtigt werden.

Der Testleiter versichert vor dem Beginn des Ausfüllens, dass die Ergebnisse keine dritte Person zu Gesicht bekommt und die Daten kodiert und damit anonymisiert werden (vgl. Dollase, 1973, S.92). Um die Bögen trotzdem später zuordnen und auswerten zu können, sollen die Schüler zu Beginn ihrem Namen auf dem Bogen unterstreichen.

Beim Ausfüllen sollen die Schüler nicht kreuz und quer ihre Wahlen treffen, sondern die Klassenliste, Name für Name, von oben nach unten durchgehen (vgl. Petillon, 1980, S. 87). Somit befasst sich jeder Schüler kurz mit dem jeweiligen Mitschüler und kommt zu einer spontanen Wahl, um so Schritt für Schritt im Bogen vorwärts zu kommen. Hierdurch soll den Kriterien des Wahlverfahrens zusätzlich Rechnung getragen und vermieden werden, dass einige Entscheidungen übereilt und andere zu lange überlegt sind. Zusammenfassen lässt sich aber sagen, „je spontaner die Entscheidungen des Individuums sind, um so besser enthüllen sie dem Tester die Stellung des Individuums innerhalb der Gruppe und sein wirkliches Verhältnis innerhalb der Gruppe“ (Moreno, 1967, S.39).

Wenn die ersten Schüler mit dem Ausfüllen fertig sind, bleiben sie sitzen und warten bis der letzte Schüler alle Kreuze gesetzt hat. Der Testleiter achtet darauf, dass es in der Gruppe ruhig bleibt und sich die Kinder nicht gegenseitig beeinflussen, so wie es auch Petillon (1978, S.102) fordert. „Die Dauer des Testes hängt vom Arbeitstempo der Kinder ab“ (Elbing, 1963, S.36). Nachdem alle Schüler fertig und alle Bögen vom Testleiter eingesammelt sind, kontrolliert dieser, ob zu jedem Mitschüler genau ein Kreuz gesetzt wurde. Ist dies nicht der Fall, wird der betreffende Schüler noch einmal herbeigerufen, um seinen Fragebogen richtig zu stellen.

Hinsichtlich der Wahl des Testleiters führt eine den Schülern unbekannt Person die Tests durch. Dies begründet sich unter anderem in der Aussagen von Dollase (1976, S.228) der darauf verweist, dass die „Dimension Bekanntheit-Unbekanntheit des Testleiters mit den Gruppenmitgliedern“ den Testleitereffekt ausmacht. Ein Lehrer der in der eigenen Klasse soziometrische Tests durchführt, erhält demnach andere Ergebnisse, als ein unbekannter Testleiter, da die Schüler ihre Antworten den

Erwartungen des leitenden Lehrers anpassen. Das Geschlecht des Testleiters spielt dagegen keine Rolle (vgl. ebd.). Dies bekräftigt Dollase (1973, S. 95) in ähnlicher Weise auch in einem früheren Werk. Wobei darauf hinzuweisen ist, dass dies vor allem beim Ausgangstest der Fall ist, da im Laufe der Untersuchung auch der Testleiter den Kindern bekannt ist. Er ist jedoch weiterhin nicht der Lehrer, der die Sportnoten verteilt und bewahrt damit ein passives Beziehungsverhältnis gegenüber den Kindern.

Insgesamt werden drei Tests durchgeführt. Ein Eingangs-, ein Ausgangstest und ein Behaltenstest. Zwischen den Tests sollte laut Jennings (1950, nach Dollase, 1973, S. 102) eine Zeit von ca. 7-8 Wochen liegen, um den Effekt der Testmüdigkeit zu vermeiden. Kritisch lässt sich jedoch an dieser Meinung anmerken, dass trotz langer Phasen zwischen den Tests kritische Kommentare von Schülern zu vernehmen waren. Mit dem Einhalten dieser Spanne lässt sich, wie die Praxis gezeigt hat, die Testmüdigkeit also nicht vermeiden, sicher aber im Kollektiv stark reduzieren.

5.2.4 Gütekriterien

Die Objektivität ist die Unabhängigkeit der Testergebnisse von der durchführenden Person. Die Durchführung und Auswertung kann als objektiv betrachtet werden (vgl. Müller, S.304). Bekräftigt wird dies, da die Auswertung unter zu Hilfenahme von Computern geschieht, wodurch Subjektivität auszuschließen ist.

„Die *Validität* (Gültigkeit) eines Test gibt an, in welchem Ausmaß die Testergebnisse das messen, was sie messen sollen“ (Petillon, 1978, S. 112). Sprich ob die untersuchte Fragestellung beantwortet wird. Invalidität kann jedoch nach Dollase (1973, S.275) eintreten, wenn die Versuchsperson dem Test gegenüber negativ eingestellt ist, die Auskunft durch „nicht Ausfüllen“ verweigert, unsicher beim Ausfüllen ist oder die Fragestellung nicht versteht. Zusätzlich ist die Vertrauensebene zwischen Testleiter und dem Schüler von Relevanz (vgl. Johannsen, 1983, S. 167). Diesen Punkten wird jedoch so weit wie möglich Rechnung getragen, wie der Abschnitt der Durchführung darlegt (siehe 5.2.3), weshalb bezüglich dieser Standpunkte von einer Validität gesprochen werden kann. Dollase (1973, S. 275) spricht zusammenfassend von einer logischen Gültigkeit, die soziometrische Daten für sich beanspruchen, „sofern sich auch ihre Interpretation genügend nah an der operationalen Basis der Daten hält“. Dies bekräftigt auch Ingenkamp (1975, S:125): „Die Validität soziometrischer Wahlen ist bei geeigneter Fragestellung meist logisch evident“.

Die *Reliabilität*, auch Zuverlässigkeit, gibt den Wert der Stabilität des soziometrischen Tests an. Darunter wird die Korrelation der Testresultate zu verschiedenen Zeitpunkten verstanden (vgl. Petillon, 1978, S.111). Dabei bleiben in der Regel zwischen 50% und 80% der abgegebenen Wahlen von Test zu Retest gleich (vgl. Dollase 1973, S. 272f.). Die Stabilität der Werte ist unter anderen von folgenden Punkten abhängig: Das Zeitintervall zwischen Test und Retest, das Alter der Versuchspersonen, die Länge seitdem sich die Versuchspersonen kennen und die Relevanz und Auswirkung des Tests für die Gruppe (ebd.). Petillon (1978, S. 112) verweist darauf, dass die Stabilität teils gar nicht sehr hoch ausfallen kann, da sich über die Testphase hinweg die sozialen Beziehungen verändern. Damit schließt er eine Unzuverlässigkeit der Methode (Meßstabilität) aus und verweist auf die logischen Abweichungen innerhalb der Gruppe (Merkmalsstabilität).

Die Stabilität eines Testes selbst hat Schmidt (2007, S. 35f.) mit dem Test-Retest-Verfahren untersucht. Mit einem Abstand von drei Wochen hat sie in zwei Klassen einen Test und Retest unter gleichen Rahmenbedingungen durchgeführt. Anschließend berechnete sie den Korrelationskoeffizient für vier verschiedene Soziogrammvariablen (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2 - Korrelationskoeffizient für ausgewählte Soziogrammvariablen

Soziogramm für...	Korrelationskoeffizient
negative Wahlen im Sport alle	0,835
negative Wahlen im Sport gleichgeschl.	0,665
Positive Wahlen im Sport alle	0,847
Positive Wahlen im Sport gleichgeschl.	0,728

Als Ergebnis erhielt sie hoch signifikante Zusammenhänge, sowohl für die Wahlen insgesamt als auch für die gleichgeschlechtlichen Beziehungen. „ Der Test kann somit als reliabel angesehen werden“ (ebd., 2007, S.36). Dies deckt sich weitgehend mit Ergebnissen, die Dollase (1973, S.272ff) bei Reliabilitätsuntersuchungen erhalten hat.

5.2.5 Auswertung

War es in den Anfängen der Soziometrie noch aufwendig, die Daten einer größeren Gruppe zu analysieren, so ermöglicht die fortschreitende Technisierung durch

Computer seit den späten 80er Jahren eine schnellere und vor allem leichtere Handhabung bei der Auswertung von Daten.

Die erhobenen Daten werden zunächst in eine Soziomatrix in den Computer übertragen. Es werden jedem Schüler die für ihn abgegebenen Werte der entsprechenden Kategorie zugeordnet. Dabei steht die „1“ für eine positive, die „0“ für eine neutrale und die „2“ für eine negative Wahl. Bereits in der Soziomatrix lässt sich ein erster Eindruck über die sozialen Beziehungen einzelner Schüler gewinnen. Zum einen die direkte Beziehung von zwei Personen zueinander über die Schnittmenge (Zeile von X mit Spalt von Y). Zum anderen die Teilsummen negativer, neutraler bzw. positiver Wahlen, die eine Person auf sich vereint (vgl. Petillon, 1978, S.103). Dollase (1976, S.218) spricht in diesem Zusammenhang auch von „Wer-Wen-Daten“, also Daten die beispielsweise darstellen das A gerne mit B zusammen arbeiten würde.

Diese Soziomatrix wird anschließend in das Programm *Soziogramm.exe* importiert. Diese Anwendungssoftware steht kostenlos zum Download²³ zur Verfügung und hilft dabei die Daten auszuwerten und stellt sie graphisch in einem Soziogramm dar. Die sozialen Beziehungen der Schüler untereinander lassen sich durch die graphischen Elemente leicht zuordnen (vgl. Abbildung 3). Es wird zwischen zwei Farbgebungen unterschieden: Grüne Linien markieren Zuneigungen und rote Abneigungen. Es lässt sich somit nachvollziehen, wie sich die Schüler gegenseitig bewertet haben. Aus einfach gerichteten Pfeilen lässt sich ablesen, dass sich zwei Schüler unterschiedlich bewerten haben. Dabei kann entweder eine gegenseitige, aber unterschiedliche Bewertung (z.B. A zu B positiv und B zu A negativ) oder eine einseitige Wahl (z.B. A zu B positiv und B zu A neutral) getroffen worden sein. Doppelpfeile symbolisieren, dass zwei Versuchspersonen eine gegenseitige und gleiche Bewertung abgegeben haben. In der Graphik sind die Schülernamen, bzw. die anonymisierten Kürzel, im Kreis angeordnet. Die Namen sind viereckig umrahmt und stellen mit drei Farbgebungen die erhaltenen Wahlen und damit eine Tendenz des sozialen Standes innerhalb der Klasse dar: Grün gerahmte Schüler erhielten mehr positive als negative Wahlen. Rot umrandete Schüler erhielten mehr negative, als positive Wahlen. Blaue Ränder um einen Namen zeigen auf, dass der Schüler gleich viele positive und negative Wahlen auf sich vereinen konnte. Die erfassten Daten

²³ Das Programm „Soziogramm.exe“ steht beispielsweise auf der Internetseite <http://pabst.heim.at/Soziogramm/Soziogramm.htm> kostenlos zum Download zur Verfügung.

spiegeln somit eine Wahl und Abneigung innerhalb einer menschlichen Beziehung wieder (vgl. Moreno, 1967, S. 34).

Innerhalb der Ausgabe lassen sich verschiedene Szenarien darstellen: Übergeordnet alle Wahlen zwischen allen Schülern. Hierbei wird ersichtlich, dass je größer die Gruppe ist, desto mehr Wahlen aufgezeigt werden und die Übersichtlichkeit darunter leidet (vgl. Abbildung 3).

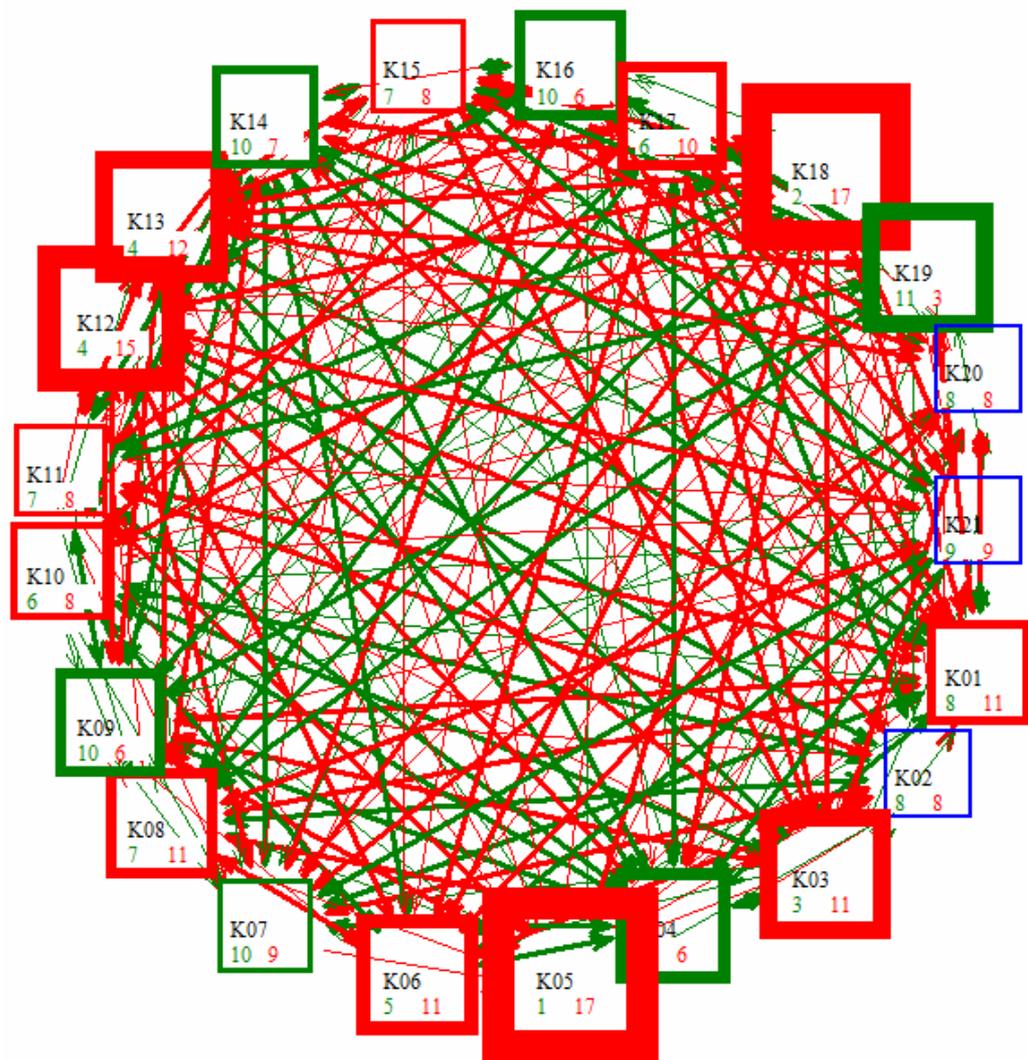


Abbildung 3 – Vollständiges Soziogramm der Klasse 6a mit allen Beziehungen.

Um detaillierte Eindrücke zu erhalten besteht die Möglichkeit, die Wahlen nach Heterogenitätsmerkmalen zu trennen. Abbildung 4 stellt beispielsweise alle positiven Wahlen dar. Diese sind durch die abgegebenen Stimmen gut zu unterscheiden. Die Graphik ist so gestaltet, dass die Mädchen in der oberen und die Jungen in der unteren Hälfte angeordnet sind. Die gleichgeschlechtlichen Wahlen (hauptsächlich

quer in den Hälften verlaufend) grenzen sich dabei sehr gut von den zwischengeschlechtlichen Wahlen (zwischen den beiden Gruppen) ab.

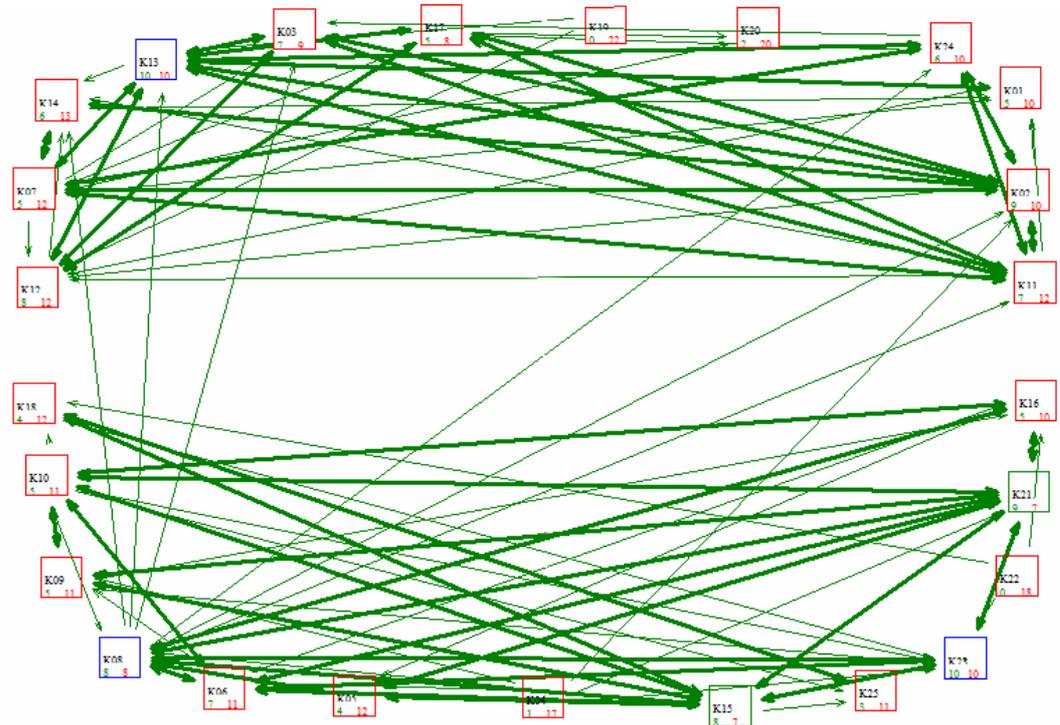


Abbildung 4 – Alle Positive Inter- und Intra-Wahlen der 6b aus dem Eingangstest

Zum Vergleich sind in Abbildung 5 alle negativen zwischengeschlechtlichen Wahlen (Inter-Wahlen) dargestellt. Dies wird dadurch ersichtlich, dass die Linien innerhalb der angeordneten Geschlechtergruppen nun nicht mehr horizontal, sondern zwischen den Gruppen verlaufen.

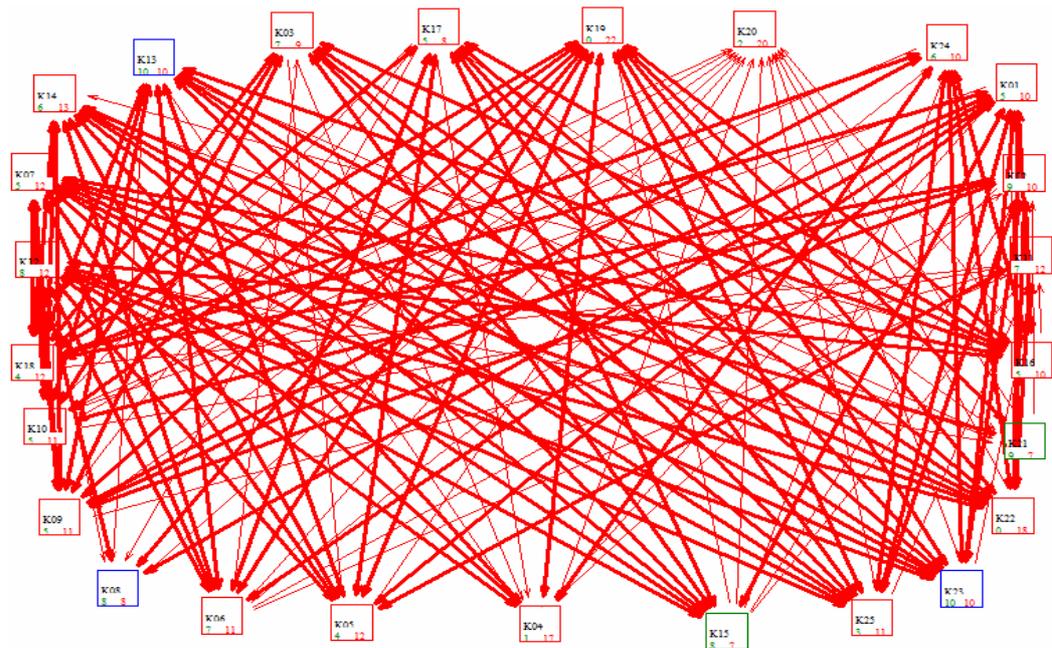


Abbildung 5 – Negative Interaktionen der Klasse 6b aus dem Eingangstest

5.3 Erfassung der Heterogenitätsmerkmale

Die in dieser Arbeit behandelten Heterogenitätsmerkmale wurden im ET mittels eines Fragebogens erfasst (vgl. Abbildung 6). Das Geschlecht wurde über das Fragebogenitem „Ich bin... a) ein Mädchen b) ein Junge“ erfasst.

Fragebogen

Geburtstag: Ich bin am geboren.

Meine letzte Sportnote:

Kreuze bei den folgenden Fragen bitte immer nur ein Kästchen an.

Ich bin... ein Mädchen ein Junge

Zusätzlich zum Sportunterricht treibe ich pro Woche so oft Sport:

- gar nicht
- 1 mal
- 2 mal
- 3 mal
- mehr als 3 mal

Abbildung 6 - Fragebogen zur Erfassung der Heterogenitätsmerkmale „Sportlichkeit“ und „Geschlecht“.

Die Sportlichkeit setzt, wie in Formel 1 dargestellt aus zwei Komponenten zusammen. Die Sportnote wurde direkt von den Sportlehrern erfasst. Das sportliche Engagement beruht auf Aussagen der Schüler inwiefern diese zusätzlich zum Sportunterricht Sport treiben. Hier konnten fünf Auswahlmöglichkeiten von „gar nicht“ bis „mehr als 3 mal“ pro Woche angekreuzt werden.

Formel 1 Berechnung der Variable Sportlichkeit aus den beiden Komponenten „Sportliches Engagement“ und „Sportnote“.

$$\text{Sportlichkeit} = \frac{(\text{Sportliches Engagement} + |\text{Sportnote} - 5|)}{2} + 0,5$$

Diese Darstellung der Variable Sportlichkeit ist ein Versuch, die Variablen „Sportliches Engagement“ und die Sportnoten zu einer Variable zusammenzufassen, über die sich Aussagen bezüglich der Sportlichkeit einer Versuchsperson machen lassen. Um diese Berechnung zu untermauern, wurden Rangkorrelationskoeffizient r_s zwischen den Sportnoten und dem durch die Versuchsperson angegebenen sportlichen Engagement pro Woche berechnet (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3 - Rangkorrelationskoeffizienten von Sportnote, Sportliches Engagement und Sportlichkeit.

X	Y	r_s
Sportnote	Sportliches Engagement	-,321*
Sportnote	Sportlichkeit	-,644**
Sportliches Engagement	Sportlichkeit	,928**

Es lässt sich erkennen, dass zwischen der Sportnote und dem sportlichen Engagement ein schwacher, aber signifikanter Zusammenhang besteht. Eine bessere (niedrigere) Sportnote steht in Zusammenhang mit einer höheren sportlichen Freizeitaktivität. Da die Berechnung der Sportlichkeit auf den beiden Variablen Engagement und Sportnote beruht, ist deren Korrelation erwartungsgemäß höher. Die Variable Sportlichkeit kann demnach als relativ guter Indikator für die sportliche Anerkennung eines Schülers in der Klasse herangezogen werden. Die berechnete Sportlichkeit ist auf einem Intervall von 1 bis 5 verteilt, da von Höchstwerten von 5 bei Sportnote und sportlichem Engagement ausgegangen werden kann.

5.4 Statistische Verfahren

Die statistischen Analysen wurden mit SPSS™ 17.0 und Microsoft® Office Excel™ durchgeführt. Zur Überprüfung der Daten kamen neben den allgemeinen deskriptiven Verfahren wie Mittelwert, Standardabweichung und Korrelationskoeffizienten, T-Tests für verbundene und unverbundene Stichproben, einfaktorielle Varianzanalyse (ANOVA) mit Messwiederholung (vgl. Bortz & Döring, 1995, S.513) und Bonferroni-Ausgleich zur Vermeidung von α -Fehler-Kumulierung. Das Signifikanzniveau betrug $p = 0,05$ (zweiseitig) und die symbolische Darstellung wird in Tabelle 4 zusammengefasst. Die graphischen Darstellungen wurden mit dem Programm Microsoft® Office Excel™ erstellt.

Tabelle 4 Darstellung der Irrtumswahrscheinlichkeiten (vgl. Bös, Hänsel & Schott, 2000, S. 114)

Signifikanzgrenzen	Umschreibung	Symbol
$p > 0.1$	nicht signifikant	n.s.
$0.05 < p \leq 0.1$	tendenziell signifikant	t.s.
$0.01 < p \leq 0.05$	Signifikant	*
$p \leq 0.01$	hochsignifikant	**

Um die Frage zu beantworten, ob gefundene Unterschiede nicht nur statistisch signifikant sind, sondern auch praktische Bedeutsamkeit haben und die Differenz inhaltlich sinnvoll ist, wurde die Effektstärke (d) berechnet. Nach Cohen gilt folgende Einteilung, wie in Tabelle 5 beschrieben.

Tabelle 5 Darstellung der Effektstärken (vgl. Cohen, 1988, S.25)

Effektstärke d	Umschreibung
d = 0.2	Kleine Effektstärke
d = 0.5	Mittlere Effektstärke
d = 0.8	Große Effektstärke

In diesem Teil wurde beschrieben, wie die Anerkennungsverhältnisse und die Heterogenitätsmerkmale der Schüler erfasst und gemessen werden und wie diese ausgewertet werden können.

Im Weiteren soll beschrieben werden, wie die Konzepte der normativen und pragmatisch-funktionalen Integration in die Praxis umgesetzt werden können.

6 UNTERRICHTSREIHEN

Die praktische Umsetzung der theoretischen Konzepte erfolgte, wie in der Theorie dargestellt, auf zwei Wegen (vgl. Tabelle 6). Der Zugang zur „bewussten Fremdheitserfahrung“ wird exemplarisch in einer sechsten Klasse durchgeführt. Spiele aus fremden Ländern, eine Einheit zum Flagfootball und die Kampfsportart „Judo“ werden den Rahmen bilden, in dem die Schüler Fremdheit bewusst erfahren sollen. Mittels einer Einheit Akrobatik und Frisbee soll der Zweig des Kooperativen Lernens angegangen werden. Dieser findet in der Parallelklasse des sechsten Jahrganges statt.

Die Stunden werden, soweit es möglich ist, stets doppelt besetzt, um einen reibungslosen Ablauf zu ermöglichen und Störsituationen zu begegnen. Jedoch bleibt der Klassenlehrer der Leiter, während die zweite Person passiv agiert, da der Unterricht in seiner Form sonst nicht authentisch ist.

Tabelle 6 - Zweige der Unterrichtsvermittlung

Bewusste Fremdheitserfahrung	Kooperatives Lernen
Spiele aus fremden Ländern	Akrobatik
Flagfootball („American Culture“)	Frisbee kooperativ
Judo (Kampfkunst)	

6.1 Bewusste Fremdheitserfahrung

Bezugspunkt der praktischen Umsetzung bewusster Fremdheitserfahrungen war die Interkulturelle Pädagogik. Diese erscheint nicht als Basiswissenschaft interkultureller Didaktiken, sondern als Bezugswissenschaft; Basiswissenschaften bzgl. methodischen Vorgehen und Inhalten muss jedoch die Sportdidaktik sein (vgl. Roth 2000, S. 35).

6.1.1 Spiele aus fremden Ländern

Die Unterrichtsreihe der „bewussten Fremdheitserfahrung“ beginnt mit Spielen aus fremden Ländern. Ziel ist es, dass Bewusstsein für andere Kulturen zu schärfen und damit einhergehend Situationen der Fremdheit zu erzeugen. Die Einheit basiert auf den Ideen von Benken (2003, S.12-15). Gleich zu Beginn des Textes stellt er den

Kernpunkt seines Anliegens dar, welches auch in dieser Einheit erreicht werden soll: „Das Fremde wird für alle zum Thema, denn die kulturellen Unterschiede bergen die Idee zum gemeinsamen Spiel“ (ebd., 2003, S.12). Über das Spiel bzw. spielerisch soll eine Annäherung innerhalb der Klasse ermöglicht werden.

Dazu sollen die Schüler bei Verwandten oder Bekannten nach Spielen aus ihren Heimatländern forschen²⁴. „Dies soll zu einer zunehmenden Aufgeschlossenheit dem Fremden gegenüber und zu gegenseitiger Akzeptanz führen“ (ebd., S.12). Durch die soziale Struktur der Klasse lässt sich die Annahme aufstellen, dass die Kinder viele Spiele in Erfahrung bringen können, da ein Großteil der Klasse einen Migrationshintergrund aufweist. Zusätzlich wurde, unabhängig von den Kindern, für die Unterrichtsvorbereitung nach Spielen recherchiert.

Bevor die recherchierten Spiele gespielt werden, wird in den beiden Stunden zuvor der Eingangstest durchgeführt und es werden eigene, neue Spiele entwickelt, die in der zweiten Stunde ausprobiert werden. Hier kommt es zu Spielen, wie „Quidditsch“ oder „Zehnerball“. In der dritten Stunde folgen dann die Spiele aus fremden Ländern. Die Schüler sollen sie vorstellen und mit der gesamten Klasse ausprobieren. Da die Schüler selbst zuerst *nichts* Nennenswertes in Erkundung bringen konnten, wird unter anderem auf Spiele des Artikels von Benken, aus dem Heft „Sportpädagogik“ (6/2003), zurückgegriffen. Während der Stunde trauen sich jedoch noch zwei Schüler etwas zu präsentieren. Es ist spürbar, dass eine gewisse Annäherungsangst besteht, die sich langsam auflöst. Dies beschreibt auch Benken (2003, S.14), der darauf verweist, dass die Kinder erst den Mut aufbringen müssen, vor den Mitschülern etwas vorzustellen und sich ihnen zu öffnen. Genau diese Ängste zwischen Gruppen sollen jedoch nach den Stunden als unbedenklich empfunden werden.

Es erfolgt nach den Stunden jeweils eine Reflexion, in denen besprochen wird, wie die neuen, teils unbekannteren Spiele vermittelt wurden, wie die Organisation funktioniert hat und ob das gemeinsame Spielen Spaß gemacht hat (Abbildung 7).

²⁴ Im Folgenden werden die Stunden nur beim Namen genannt oder im Ansatz beschrieben. Die genauen Regeln sind den genannten Quellen zu entnehmen.



Abbildung 7 – Reflexion der „eigenen fremden“ Spiele auf einer Skala.

Eine Schülerin, stellt zum Beispiel Gummitwist als ihr Lieblingsspiel aus der Grundschule vor. Hier erfahren vor allem die Jungen neuen Spaß aus der vermeintlichen „Welt der Mädchen“ und geben zuletzt sogar bekannt, dass es „gar nicht so schlecht gewesen ist.“

Tabelle 7 – Stundenübersicht Bewusste Fremdheitserfahrung über das Spielen fremder Spiele.

Stunde	Stundenthema	Stundeninhalt bezüglich Kooperativen Lernens
1	Denkt euch ein Spiel aus Eingangstest	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aus einer Liste mit Materialvorgaben ein eigenes Spiel entwickeln
2	Spielen der eigenen fremden Spiele	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Spielen der ausgedachten Spiele ▪ Reflexion: „Wie findet ihr es euer Spiel zu organisieren“. „Wie hab ihr die Spiele der anderen verstanden“
3	Spiele aus Fremden Ländern I	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hallihallo von Nummero (Polnisch) ▪ Haft Sang (Iran) ▪ Gummitwist (Deutschland)
4	Spiele aus Fremden Ländern II	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Haft Sang ein zweites Mal gespielt.

6.1.2 Flagfootball

Aufbauend auf den Spielen aus fremden Ländern wird als zweiter Block eine komplette Einheit einer Sportart aus einer anderen Kultur gewidmet. Fremdheit soll

dabei durch zwei Komponenten erzeugt werden: Auf der einen Seite durch das Spiel selbst. Flagfootball, als eine Abwandlung des American Footballs, welches in Deutschland eher unbekannt ist. Auf der anderen Seite durch die Einführung der englischen Sprache, als Unterrichtssprache und Muttersprache des Footballs. Dies begründet sich vorwiegend im Vokabular, sprich der Fachtermini. Bereits vor der ersten Stunde wird darauf hingewiesen, dass der Lehrer ab der Folgeinheit nur noch Englisch sprechen und antworten wird. Den Schülern steht es frei Englisch zu sprechen. Sportspezifische Fachbegriffe sollen jedoch so weit wie möglich auch von ihnen verwendet werden (Übersetzung macht meist auch keinen Sinn. Z.B. Quarterback, Wide Receiver).

Kleinere Reflexionsrunden, in denen alle miteinander Deutsch sprechen bilden dabei die Ausnahme, da in diesen garantiert werden soll, dass jeder alles versteht und drauf eingehen kann. Hier wurden unter anderem Fragen diskutiert, wie „Wie verhaltet ihr euch, wenn ihr nichts verstanden habt?“ oder „Woran erkennt man, dass jemand gerade nichts versteht und sich fremd fühlt?“.

Die Vorzüge hinsichtlich der Fremdheitsthematik lassen sich von Hietzge's (2005, S.84-88) Darstellungen der Sportart Lacrosse ableiten und auf Flagfootball übertragen.

Vorteilhaft neben dem Ursprung aus einem anderen Land, ist die geringe technische Anforderung, sowie wenig benötigtes Equipment und Vorbereitung, weshalb Hietzge (2005, S.84f.) auf Grund dieser Eigenschaften eine gute pädagogische Eignung sieht. Wie in Kapitel 2.5 dargestellt, ergibt sich Fremdheit aus der Perspektive von „Wir und Ihr“. Das „Wir“ tritt beim Flagfootball im kompletten Klassenverband auf. Es ist nicht wie bei bekannten Spielen, Beispielsweise Fußball, die Situation gegeben, dass die Einen es aufgrund von Vorerfahrungen spielen wollen, wogegen es die anderen wiederum ablehnen. Flagfootball stellt quasi eine neutrale Situation dar, mit der alle Schüler unbelastet konfrontiert werden. Für jeden ist diese Sportart eine neue Situation. Betrachtet man das Spiel als das Gesetzte, sind es die Schüler, die somit zum Fremden werden, denen die Grenzen der eigenen Kultur aufgezeigt werden und sie somit damit konfrontiert sind, sich mit etwas Neuem zu beschäftigen.

Die Spielreihe orientiert sich an der „Einführung in das Flagfootball-Spiel“ einer E-Broschüre des „American Footballverband Hessen e.V.“ (vgl. AFVH). Durch das Regelwerk, speziell die Passregel und Schrittregel, lassen sich Alleingänge als unfunktional, teils unumsetzbar klassifizieren. Das Zusammenspiel in der

Gemeinschaft ist elementar (vgl. Hietzge, 2005, S.85). Die Stunden sind so gestaltet, dass das Regelwerk den Bedürfnissen der Stundenentwicklung angepasst wird. Dies verlangt von den Schülern eine Reflexion über ihre Spielweise, den Fortschritt in der Gruppe und damit das Beschäftigen mit sich selbst und den Mitschülern (vgl. ebd., S.85).

Tabelle 8 - Stundenübersicht Flagfootball

Stunde	Stundenthema	Stundeninhalt bezüglich Kooperativen Lernens
1	Parteiball & Variationen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Complete und Incomplete Pass ▪ Interception ▪ Man-Coverage
2	Basketfootball oder Mattenball	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pointareas ▪ Fastbreaks
3	Ultimate Football	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Endzone ▪ Touchdown
4	Spiele zum "Pulling the Flag"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jailbreak, wie "schwarzer Mann", Jägerball
5	Quarterback Football	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Set-Go, Downs, Line of Scrimmage, Zone Coverage, Breaks, Plays ▪ Positions (Center, Quarterback, Wide Receiver)
6	Flagfootball-Turnier	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 4:4 auf zwei Spielfeldern, Querfeld

6.1.3 Judo und Kämpfen

Judo ist eine klassische Kampfsportart. Nähe und Körperkontakt mit dem Gegner sind ein zwingendes Element, das diese Disziplin kennzeichnet. Sie bildet damit einen idealen nächsten Schritt in der Reihe. Die Planung der Einheit basiert zum einen auf den Ansätzen von Noethlichs (2005, S. 76-81) und zum anderen auf der Veröffentlichung des Rheinischen Gemeindeunfallversicherungsverband „Bausteine und Materialien für die Lehrerfortbildung - Kämpfen im Sportunterricht“ (2000).

Vorteilhaft gestaltet sich im Judosport, dass Schüler, die im alltäglichen Sportunterricht benachteiligt sind, ihre Schwächen als Stärken ausspielen können. „Der ‚Differenz‘ kann auf diese Weise eine positive Deutung beigemessen werden“ (Noethlichs 2005, S. 76). So kann ein sonst als Übergewichtig angesehener Schüler bei vielen Spielen und Übungen im Judo sein Körpergewicht konstruktiv einbringen. Innerhalb der Klasse entstehen neue Sichtweisen, die Akzeptanz und Anerkennung ermöglichen (vgl. ebd.).

Die Übungs- und Spielformen werden so ausgewählt, dass so oft wie möglich ein Partnerwechsel oder Kontakt in der Gruppe stattfindet (vgl. Abbildung 8).



Abbildung 8 – Situationsausschnitt aus einem Gruppenkampfspiel mit Ball

Gemeinsame Fallübungen in der Gruppe oder Partnerarbeit fördern das Vertrauen untereinander, wie Noethlichs (2005, S. 79) festhält. Für die gesamte Einheit werden Rituale und Verhaltensregeln aufgestellt, die von allen Schülern zu befolgen sind. Für jeden Stundenbeginn beispielsweise die Dreierfolge: „Za“ – Hinsetzen in den Judositz, Augen schließen und ruhig werden, „Mukuso Jame“ - Augen öffnen und „Rei“ - der Begrüßung durch Verbeugung (vgl. Abbildung 9). Die Atmosphäre und die japanischen Fachbegriffe sind für alle fremd. Beides soll nach Noethlichs (2005, S. 76) eine intensivere Lernatmosphäre schaffen und zu einer offenen Haltung gegenüber interkulturellen Lernaspekten beitragen.

In der Reflexion werden die Empfindungen während der Stunden angesprochen. Dabei wird gezielt auf die Problematik der intergeschlechtlichen Zusammenarbeit und die körperliche Nähe eingegangen. Vorbereitete Reflexionsfragen sollen die Thematik der Fremdheit anreißen und somit die Schüler sensibilisieren. Zum Beispiel „Wieso kämpfen Mädchen/Jungen nicht so gerne mit Jungen/Mädchen?“ Die Reflexionsfragen sollten von den Schülern auch über ein Forum auf der Homepage der Schule intern diskutiert werden.



Abbildung 9 – Begrüßungsritual zu Beginn einer Judostunde

Tabelle 9 – Stundenübersicht Judo

Stunde	Stundenthema	Stundeninhalt bezüglich Fremdheitserfahrung
1	Stunde zur Gewöhnung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gewöhnen an Körperkontakt mit anderen ▪ Erste Rangelspiele
2	Stunde zum Fallen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kreisarbeit an 5 Stationen in Partner- und Gruppenarbeit
3	Stunde zum Bodenkampf und Erweiterung Fallschule	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Spiele und Übungen im Klassenverband mit ständigen Partnerwechsel durch Rotation in der Gasse
4	Leistungsüberprüfung „Gürtelprüfung“	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elemente der Fremden Kampfkultur werden abgeprüft (z.B. Gürtel binden, Fallschule, Haltegriff)

6.2 Kooperatives Lernen

6.2.1 Akrobatik

Für die erste Einheit des kooperativen Lernens werden die Schüler in Fünfergruppen eingeteilt. Die Einteilung erfolgt unter Zuhilfenahme der Soziogramme²⁵. Dabei wird auf eine heterogene Zusammenstellung geachtet. Am Anfang der Einheit wird ein klares Gruppenziel definiert. Mit der Abschlussstunde der Stundenreihe steht das Ziel in einem Gruppenwettkampf pro Gruppe mindestens zwei Pyramiden

²⁵ Es werden die Werte des Eingangstestes genutzt.

aufzuführen. Dabei zeigen jeweils fünf Schüler ihre Gruppenaufführung mit den drei Elementen Anfang, Übergang und Schluss. Die Aufführung erfolgt zum einen am Ende der Einheit innerhalb der Klasse. Zum anderen ist die Präsentation im Rahmen der Einweihung der neuen Sporthalle geplant, was einen zusätzlichen Motivationsschub für die Schüler bedeuten dürfte. Veranschlagt sind vier Doppelstunden, um zu diesem Ziel zu gelangen.

Um dies zu erreichen, wird von den Schülern verlangt auf neue Situationen einzugehen und sie zu meistern. In der Akrobatik müssen die Lernenden bereit sein, „aufeinander zuzugehen, sich zu besprechen, sich zu berühren und sich zu einigen“ (Vollmuth, 2005, S.101). Vollmuth (ebd.) stellt insbesondere die Förderung der Kooperationsfähigkeit und das Gruppenerlebnis in den Vordergrund der Akrobatik. Konflikte gehören nach seiner Ansicht zum Schulalltag. Die Einheit Akrobatik, geht das Risiko von Störungen und Konflikten ein, ergreift aber sogleich die Chance für die Entwicklung von Konfliktfähigkeit und gelingender Integration (vgl. ebd.). Die Gruppen haben damit eine individuelle Verantwortung. Sie selber müssen das Ziel erreichen. Bei Fragen kommt der Lehrer nur auf ein vereinbartes Zeichen hin zu den Schülergruppen. Im sokratischen Gespräch sollen die Schüler das Problem lösen. Der Lehrer tritt also nur als Berater auf und hält sich ansonsten zurück.

Den Schülern wird am Anfang der Einheit durch die Lehrkraft deutlich gemacht, dass sie in den kommenden Stunden nur in dieser Zusammensetzung arbeiten werden. Zusätzlich muss den Schülern bewusst gemacht werden, dass sie eine gemeinsame Note für die Teamleistung erhalten, also nur die Gruppe als Ganzes stark ist. Somit ist jedes Gruppenmitglied wichtig.

Als Ergänzung zu kleineren Zwischenreflexionen, wird am Ende der Sequenz in einer abschließenden Reflexion im gesamten Plenum besprochen, wie die Zusammenarbeit funktioniert hat und ob die einzelnen Gruppen mit ihren Ergebnissen zufrieden sind.

Tabelle 10 – Stundenübersicht Akrobatik

Stunde	Stundenthema	Stundeninhalt bezüglich Kooperativen Lernens
1	2er Pyramiden	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Besprechen der Regeln ▪ Entwicklung und Präsentation von Partnerpyramiden
2	Erlernen der ersten Pyramide	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ausarbeiten der ersten Gruppenpyramide

3	Erlernen der zweiten Pyramide	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ausarbeiten der zweiten Gruppenpyramide, sowie die Präsentation der bisherigen Ergebnisse
4	Eingang, Abgang üben und Vorführung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gruppenpyramiden wiederholen und üben ▪ Hinzufügen von Eingang und Abgang ▪ Erste Präsentation vor der Klasse ▪ Bewertet wird die Gruppenleistung, nicht die des einzelnen Schülers

6.2.2 Frisbee

Die Einheit Frisbee orientiert sich an den Eigenschaften des Kooperativen Lernens (vgl. Kapitel 2.9.2) und weist die gleichen Rahmenbedingungen wie die Akrobatiksequenz auf. Die Stunden sind so geplant, dass nur gemeinsam ein Ziel erreicht werden kann. Die Übungen sind stets nur im Kollektiv zu realisieren und durch eine einzelne Person nicht umsetzbar (vgl. Prohl, Bähr & Gerecke, 2007, S.3). Frisbee ist dafür sehr gut geeignet, da es auf besondere Kooperation ankommt, damit die Frisbee nicht auf den Boden fällt und somit „Ballverlust“ bedeutet. Erst aus dem gekonnten Wechsel von Passen und Fangen erlangt das Spiel seine Bedeutung. Dies wird auf die Stunden übertragen. In der ersten Stunde sollen die Schüler die Grundtechnik des Rückhandwurfs erarbeiten und dann kooperativ in Kleingruppen den besten Weg finden, um gemeinsam die größte Wurfweite zu erzielen. Nach weiteren Einzelzielen, in Form von Technik- und Taktikübungen, die die Schüler selbst erarbeiten, steht als Gruppenziel ein abschließendes Turnier (Gruppenturnier). Dieses vereint die taktischen und technischen Fertigkeiten, welche sich die Schüler in den Partner- und Gruppenphasen erarbeitet haben. Der Gedanke dabei ist, dass die Mannschaft gewinnen wird, die sich den Frisbeesport auf den beiden Ebenen der Einzelziele am besten angeeignet hat. Nach Bähr (2005, S.6) lässt sich dies wie folgt im Zusammenhang mit Kooperativem Lernen in Verbindung bringen:

In Situationen Kooperativen Lernens können die Schüler das Gruppenziel nur (oder besser erreichen), indem sich jeder Einzelne konstruktiv in den Gruppenprozess einbringt und seinen Anteil an der Bewältigung der Aufgabe leistet.

Zudem erarbeiten die Schüler durch eine systematisch Lern- und Gruppenreflexion neuen Regeln und Aufgaben. So wird Beispielsweise die gleiche Beteiligung aller durch das Einführen spezieller Regeln garantiert. Dazu zählen beispielsweise die

Passregel nach drei Schritten, oder die doppelte Punktwertung bei bestimmten Personen bzw. Gruppen (vgl. Bähr, 2005, S.6).

Tabelle 11 – Stundenübersicht Frisbee

Stunde	Stundenthema	Stundeninhalt bezüglich Kooperativen Lernens
1	Einführung und Rückhandwurf	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eigenständiges Ausprobieren in Zweiergruppen ▪ Gruppenwettkampf zum Frisbeeweitwurf ▪ Reflexion zur Technik
2	Vorhandwurf	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Die Schüler erarbeiten anhand eines Arbeitsblattes in den Gruppen die Technik des Vorhandwurfs ▪ Die Schüler bauen eine eigene Station zum Üben des Vorhandwurfs auf.
3	Taktik	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eigenständig einen Taktikzug entwickeln ▪ Taktikzug in Gruppe einüben ▪ Reflexion zur Taktikentwicklung und Umsetzung
4	Gruppenturnier	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Anwenden des gelernten ▪ Reflexion zur Einheit

Im Folgenden wird die Auswertung der Studie dargestellt.

7 DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE

7.1 Deskriptive Statistik

In diesem Teil werden die Daten und deren Zusammensetzung beschrieben. Je nach Notwendigkeit wird diese durch die Inferenzstatistik erweitert, deren Ziel es ist, von den Ergebnissen einer Stichprobe auf die zugrunde liegende Grundgesamtheit zu schließen (vgl. Bös, Hänsel & Schott, S. 11).

Im Folgenden wird die Stichprobe beschrieben.

Die Klasse KL ist mit 21 Schülerinnen (9) und Schülern (12) etwas kleiner als die Klasse BF mit 25 Schülerinnen (13) und Schülern (12). Der Anteil von Mädchen liegt in der Gruppe KL mit 43% zu 52% in der BF-Gruppe etwas niedriger. Hinsichtlich der Heterogenitätsvariablen Alter, Sportnote, sportliches Engagement und damit Sportlichkeit sind die beiden Klassen in Tabelle 12 dargestellt.

Tabelle 12 - Beschreibung der Stichprobe hinsichtlich der Merkmale Alter, Sportnote, sportliches Engagement und Sportlichkeit (Mittelwert \pm Standardabweichung).

Gruppe	N	Alter	Sportnote	Sportliches Engagement	Sportlichkeit
KL	21	12.3 \pm 0,6	1.8 \pm 0.7	3.5 \pm 1.3	3.9 \pm 0.8
BF	25	12.3 \pm 0,5	2.0 \pm 0.7	3.0 \pm 1.6	3.5 \pm 1.0

Mit einem T-Test für ungepaarte Stichproben wurde überprüft, ob sich die Mittelwerte der beiden Gruppen bezüglich der Heterogenitätsvariablen unterscheiden²⁶. Die Nullhypothese, dass sich die Mittelwerte der beiden Gruppen KL und BF bezüglich der Variablen Alter, Sportnote, sportliches Engagement und Sportlichkeit unterscheiden, konnte auf dem 5%-Signifikanzniveau nicht abgelehnt werden. Jedoch kann die Gleichheit der Mittelwerte nicht automatisch angenommen werden. Die β -Fehler-Wahrscheinlichkeit²⁷, die mit einer Entscheidbarkeit zugunsten

²⁶ Auch die Sportlichkeit, die streng genommen nicht intervallskaliert ist, wurde mit T-Tests auf Unterschiede geprüft. Dies ist bei Ratingskalen über 5 Stufen nach Bortz & Döring (1995, S.168ff.) nicht unmöglich.

²⁷ β bezeichnet die Wahrscheinlichkeit mit der die Hypothese H_1 verworfen wird, obwohl diese wahr ist.

der H_0 -Hypothese verbunden ist, kann jedoch auf Grund der unspezifizierten Alternativhypothese nicht berechnet werden (vgl. Bortz, 1999, S.120).

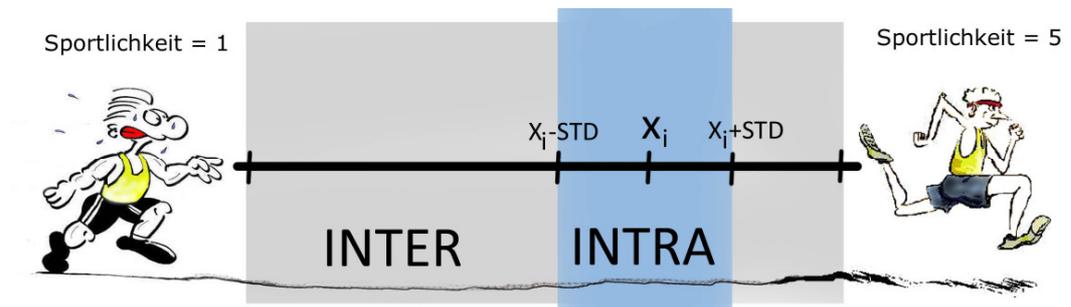


Abbildung 10 - Veranschaulichung der Einteilung der Variable Sportlichkeit in inter-sportliche und intra-sportliche Wahlen. X_i = Merkmalsausprägung der Sportlichkeit eines Schülers. STD = Standardabweichung der Sportlichkeit (0.89). Inter = Gruppe der Anderssportlichen. Intra = Gruppe der Gleichsportlichen.

Abbildung 11 beschreibt die Stichprobe bezüglich der Ausgangsbedingungen der soziometrischen Parameter. Dabei beschreiben die Parameter „Alle Wahlen“ die Ablehnungen (negative Wahlen) sowie Anerkennungen (positive Wahlen), die durchschnittlich pro Klasse vergeben wurden. Die Inter-Wahlen sind jeweils die Wahlen, die zwischen heterogenen Gruppen vergeben wurden. Die Intra-Wahlen hingegen bezeichnen Wahlen, die innerhalb einer Gruppe gemacht wurden.

Bei der Heterogenitätsvariablen Geschlecht unterscheiden wir in zwischengeschlechtliche (Inter) und gleichgeschlechtliche Wahlen (Intra). Bei der Sportlichkeit kann die Einteilung nicht dichotom erfolgen. Hier unterscheiden sich gleichsportliche (Intra) und ungleichsportliche (Inter) Wahlen. Dafür wurde der Standpunkt jedes Individuums eingenommen, um zu entscheiden, ob eine erhaltene Wahl von der Gruppe gleichsportlicher oder andersportlicher (mehr oder weniger sportlicher) Mitschüler gekommen ist. Als Unterscheidungskriterium wurde der Abstand einer Standardabweichung herangezogen. Die Abbildung 10 veranschaulicht dieses Vorgehen. Um die erhobenen Variablen der beiden Klassen vergleichbar zu machen wurden die Klassen auf eine Gesamtanzahl von 24 Schülern normiert. Die Inter- und Intra-Gruppen wurden auf 12 Schüler pro Gruppe umgerechnet.

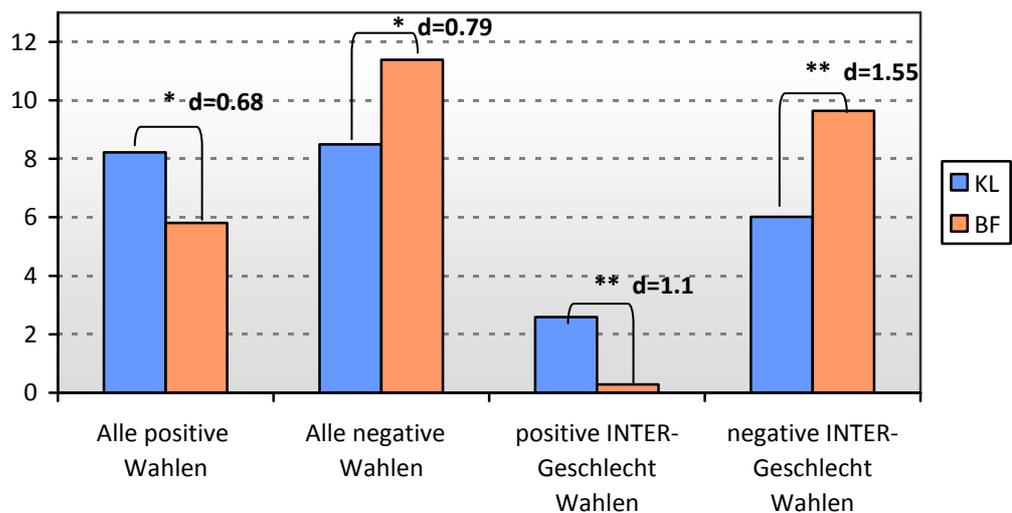


Abbildung 11 - Darstellung der Mittelwerte aller positiven und negativen Wahlen, sowie positive und negative intergeschlechtliche Wahlen nach Treatmentgruppen (KL und BF) im ET.

Die positiven Wahlen der Gruppe KL betragen 8.2 ± 4.0 . Die positiven Wahlen der Gruppe BF sind 5.8 ± 3.0 Wahlen. Bei den negativen Wahlen sind die Werte mit 8.5 ± 3.5 Wahlen für die Gruppe KL gegen 11.4 ± 3.9 sehr unterschiedlich. Auch zwischen den Geschlechtern ergeben sich große Differenzen unter den Klassen. Die Mittelwerte der zwischengeschlechtlichen positiven Wahlen unterscheiden sich um 2.3 ± 0.6 Wahlen, die der negativen Wahlen sogar um 3.6 ± 0.7 Stimmen. Da die beiden Gruppen auf Unterschiede untersucht werden sollen, die durch die Anwendung der beiden Methoden zustande kommen, sollten gleiche Anfangsbedingungen in den Klassen herrschen.

Die Variablen sind normalverteilt (geprüft mit einem Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest) und können daher per T-Test für unabhängige Stichproben auf Unterschiede geprüft werden. Die positiven und negativen Wahlen unterscheiden sich signifikant mit mittlerer ($d=0.68$) bis hoher ($d=0.79$) Effektstärke. Auch die zwischengeschlechtlichen Wahlen unterscheiden sich, sogar mit sehr großer Effektstärke (vgl. Abbildung 11).

Da sich die Werte schon im Eingangstest signifikant bzw. hoch signifikant unterscheiden, werden für den weiteren Verlauf der Auswertung keine Gruppenvergleiche angestellt.

Im folgenden Teil werden die Ergebnisse der beiden Gruppen (KL, BF) separat dargestellt. Hierbei werden zuerst die allgemeinen positiven und negativen Wahlen

betrachtet, sowie anschließend die heterogenitätsbedingten positiven und negativen Wahlen.

7.1.1 Darstellung der Ergebnisse der Unterrichtsgruppe Kooperatives Lernen

Tabelle 13 - Darstellung der Mittelwerte und Standardabweichungen aller positiven und negativen Wahlen der Gruppe KL in Eingangs-, - Ausgangs-, und Behaltenstest.

	ET	AT	BT
Alle positive Wahlen	8.2 ± 4	8.3 ± 3.6	9.7 ± 3.6
Alle negative Wahlen	8.5 ± 3.5	8.8 ± 3.9	7.7 ± 3.4

Es zeigt sich ein Zuwachs der positiven Wahlen von 1.5 Wahlen pro Schüler und eine Reduzierung der negativen Wahlen um 0.8 Wahlen von Eingangs- zum Behaltenstest. Vom Eingangstest zum Ausgangstest ist fast keine Veränderung festzustellen. Die positiven Wahlen steigen im Durchschnitt um 0.1 Wahlen und die negativen Wahlen sinken im Durchschnitt um 0.3 Wahlen.

Tabelle 14 beschreibt die negativen Inter- und Intra-Wahlen; hier ist eine ähnliche Entwicklung zu erkennen, wie bei den gesamten negativen Wahlen.

Tabelle 14 - Darstellung der Mittelwerte (± Standardabweichung) von gleichgeschlechtlichen (Intra) und zwischengeschlechtlichen negativen Wahlen (Inter), sowie Mittelwerte (± Standardabweichung) von negativen Wahlen gleicher Sportlichkeit (Intra) und unterschiedlicher Sportlichkeit (Inter) zu den jeweiligen Messzeitpunkten.

Heterogenitäts- merkmal	Geschlecht			Sportlichkeit		
	ET	AT	BT	ET	AT	BT
Negative Wahlen Inter	6 ± 2.8	6.1 ± 2.4	5.5 ± 2.6	4.4 ± 1.9	4.9 ± 2.3	4 ± 1.9
Negative Wahlen Intra	2.3 ± 2	2.4 ± 2.7	2 ± 2	4 ± 2.2	3.9 ± 2	3.7 ± 2.2
Differenz Inter – Intra Wahlen	3.75	3.63	3.56	0.48	0.91	0.34

Die negativen zwischengeschlechtlichen Wahlen verändern sich von Eingangs- zum Ausgangstest durchschnittlich um -0.5 Wahlen; die gleichgeschlechtlichen Wahlen reduzieren sich um 0.3 Wahlen. Auffallend ist jedoch die hohe Differenz von zwischen- und gleichgeschlechtlichen Wahlen. Im Eingangstest bekommt ein Schüler durchschnittlich 3.75 negative Wahlen mehr vom anderen, als vom gleichen Geschlecht. Diese Differenz sinkt zum Behaltenstest hin auf immer noch sehr hohe

3.6 Wahlen pro Schüler. Das Heterogenitätsmerkmal Sportlichkeit weist diese Unterschiedlichkeit von Inter zu Intra-Wahlen nicht auf. Hier bekommt ein Schüler durchschnittlich nur 0.5 negative Wahlen mehr aus der Gruppe anderssportlicher Schüler im Vergleich zur Wahlen aus der Gruppe gleichsportlicher Schüler. Auch Entwicklungen sind hier nur marginal zu erkennen. Die positiven Wahlen zeigen ein ähnliches Bild (vgl. auch Abbildung 14).

7.1.2 Darstellung der Ergebnisse der Unterrichtsgruppe Bewusste Fremdheitserfahrungen

Tabelle 15 - Darstellung der Mittelwerte und Standardabweichungen aller positiven und negativen Wahlen der Gruppe BF in Eingangs-, -Ausgangs-, und Behaltenstest.

	ET	AT	BT
Alle positive Wahlen	5.8 ± 3	7.2 ± 2.8	6.7 ± 2.8
Alle negative Wahlen	11.4 ± 3.9	8.5 ± 2.9	7.2 ± 4.1

Die in Tabelle 15 dargestellten Mittelwerte zeigen eine deutliche Veränderung der negativen und eine leichte Veränderung der positiven Wahlen von Eingangs- zum Behaltenstest. Die positiven Wahlen steigen um 0.9 Wahlen, die negativen Wahlen sinken hingegen wesentlich stärker um 4.2 Wahlen pro Schüler. Der Zuwachs von Eingangs- zum Ausgangstest ist mit +1.3 bei den positiven Wahlen sogar noch etwas stärker. Im Vergleich von Eingangs- zum Ausgangstest sinken die negativen Wahlen um durchschnittlich 2.9 Wahlen.

Diese Reduktion von negativen Wahlen lässt sich auch in der Darstellung von negativen heterogenitätsbedingten Wahlen ablesen (vgl. Tabelle 16).

Tabelle 16 - Darstellung der Mittelwerte (± Standardabweichung) von gleichgeschlechtlichen (Intra) und zwischengeschlechtlichen negativen Wahlen (Inter), sowie Mittelwerte (± Standardabweichung) von negativen Wahlen gleicher Sportlichkeit (Intra) und unterschiedlicher Sportlichkeit (Inter) zu den jeweiligen Messzeitpunkten.

Heterogenitätsmerkmal	Geschlecht			Sportlichkeit		
	ET	AT	BT	ET	AT	BT
Negative Wahlen Inter	9.64 ± 1.7	7.31 ± 1.9	5.96 ± 3	6.01 ± 2.3	4.59 ± 2	3.75 ± 2.4
Negative Wahlen Intra	1.78 ± 2.7	1.3 ± 1.8	1.32 ± 2	5.28 ± 2.9	3.81 ± 2	3.33 ± 2.3
Differenz						
Inter – Intra Wahlen	7.86	6.02	4.64	0.73	0.78	0.43

Auch hier zeigt sich ein ähnliches Bild, wie schon bei der Gruppe KL gesehen. Die negativen zwischengeschlechtlichen Wahlen sind um ein Vielfaches höher, als die negativen gleichgeschlechtlichen Wahlen. Im Eingangstest beträgt diese Differenz 7.86 Wahlen. Hier zeigt sich eine deutliche Entwicklung der negativen Wahlen. Im Ausgangstest beträgt die Inter minus Intra-Differenz nur noch 6.02 und im Behaltenstest gar nunmehr 4.64 Wahlen Unterschied. Die Sportlichkeit ist für die Schüler kein Faktor zur Vergabe von negativen Stimmen. Hier sind die negativen Wahlen aus der Gruppe gleichsportlicher fast gleich denen aus der Gruppe anderssportlicher Schüler. Die Differenz verringert sich von 0.73 Wahlen im Eingangstest zu 0.43 Wahlen im Ausgangstest. Die positiven Wahlen zeigen ein ähnliches Bild; hier ist die Differenz im Eingangstest mit -5.26 Wahlen nicht ganz so groß. Die Differenzen weisen auch nicht diese deutliche Entwicklung auf. Im Behaltenstest ist die Differenz von zwischengeschlechtlichen zu gleichgeschlechtlichen positiven Wahlen immer noch -4.72 Wahlen. Bei den positiven Wahlen gibt es kaum Unterschiede auf Grund der Sportlichkeit.

Ob die Sportlichkeit eine Einflussgröße auf die Abgabe positiver Wahlen ist, kann mittels Korrelationskoeffizienten untersucht werden. Da die Variable Sportlichkeit aus den beiden ordinalskalierten Variablen „Sportnote“ und „Sportliches Engagement“ berechnet wurde, ist auch die Sportlichkeit ordinalskaliert. Für ordinalskalierte Variablen ist ein Rangkorrelationskoeffizient zu berechnen (z. B. Spearman-Rangkorrelationskoeffizient) (vgl. Rinne, 2003, S.559).

Tabelle 17 - Korrelation der Sportlichkeit mit den positiven und negativen Wahlen der Schüler

	Test	KL	BF
Alle positive Wahlen	ET	+0.47*	+0.14
	AT	+0.53*	+0.22
	BT	+0.41	-0.02
Alle negative Wahlen	ET	-0.31	-0.16
	AT	-0.43	-0.24
	BT	-0.39	-0.21

Die Korrelation zwischen positiven Wahlen und Sportlichkeit ist in der Gruppe KL zwischen 0.41 (ET) und 0.53 (AT). In der Gruppe BF ist kein signifikanter Zusammenhang zwischen den positiven und negativen Wahlen und der Sportlichkeit zu verzeichnen. Der Korrelationskoeffizient ist nicht höher als 0.22. Bei den

negativen Wahlen liegt der Korrelationskoeffizient zwischen -0.31 und -0.43 bei der Gruppe KL. Bei BF ist wiederum kein Zusammenhang zu erkennen. Das heißt in der Gruppe KL ist ein schwacher Zusammenhang zwischen der Sportlichkeit und der Anzahl positiver und negativer Wahlen zu erkennen. In der Gruppe BF ist kein Zusammenhang festzustellen.

Für die Gruppe KL kann jedoch festgehalten werden, dass ein sportlicher Schüler in Zusammenhang mit mehr positiven Wahlen und weniger negativen Wahlen gebracht werden kann.

7.2 Prüfende Auswertung

Die prüfende Auswertung beschäftigt sich zuerst mit der Entwicklung aller positiven und negativen Wahlen, um anschließend die positiven und negativen Wahlen auf deren Heterogenitätsstruktur zu untersuchen. Das heißt zuerst werden die Allgemeinen Anerkennungs- und Ablehnungsverhältnisse untersucht, danach die durch die Heterogenitätsmerkmale Sportlichkeit und Geschlecht bedingten. Hier soll überprüft werden, ob es überhaupt Anerkennungsdefizite bzw. Ablehnungsprobleme bezüglich der beiden Merkmale gibt, um anschließend zu prüfen, ob sich diese Verhältnisse verändert haben. Auch in diesem Abschnitt werden wieder zuerst die Ergebnisse der Gruppe KL und anschließend die der Gruppe BF geprüft.

Um herauszufinden, ob sich die Daten an den drei Untersuchungszeitpunkten signifikant voneinander unterscheiden wurde eine einfaktorielle ANOVA mit Messwiederholung berechnet. Bei den Einzelvergleichen wurde der α -Fehler mit einer Bonferroni-Ausgleichsrechnung bereinigt. Die Haupteffekte, sowie die genauen t- bzw. p-Werte der paarweise Vergleiche können dem Anhang entnommen werden. Alle Variablen wurden mittels Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest auf Normalverteilung getestet.

Der bereits beschriebene Anstieg der positiven Wahlen der Gruppe KL hat einen hoch signifikanten jedoch nur geringen bis mittleren Effekt ($d=0.39$). Der Unterschied von ET zu AT ist hingegen nicht signifikant. Die negativen Wahlen ergeben eine geringe Reduzierung, die statistisch signifikant ist. Dieser Effekt ist nur vom AT zum BT signifikant beobachtbar (vgl. Abbildung 12).

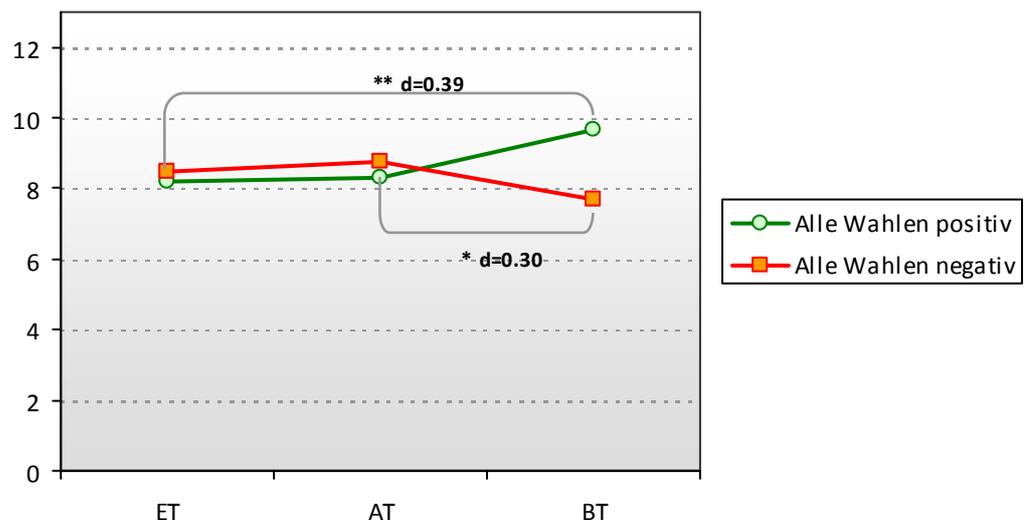


Abbildung 12 - Darstellung der Mittelwerte aller negativen und positiven Wahlen der Gruppe KL über die Untersuchungszeitpunkte ET, AT und BT hinweg.

Bei der Gruppe KL gibt es wesentlich größere Effekte der Entwicklung der negativen, sowie positiven Wahlen. Bei den positiven Wahlen fällt auf, dass nur die Unterschiede von ET zu AT bei mittlerer Effektstärke signifikant sind. Die Reduktion der positiven Wahlen von AT zu BT ist nicht signifikant, dennoch wird dadurch der Unterschied von ET zu BT nur noch tendenziell signifikant mit kleiner Effektstärke.

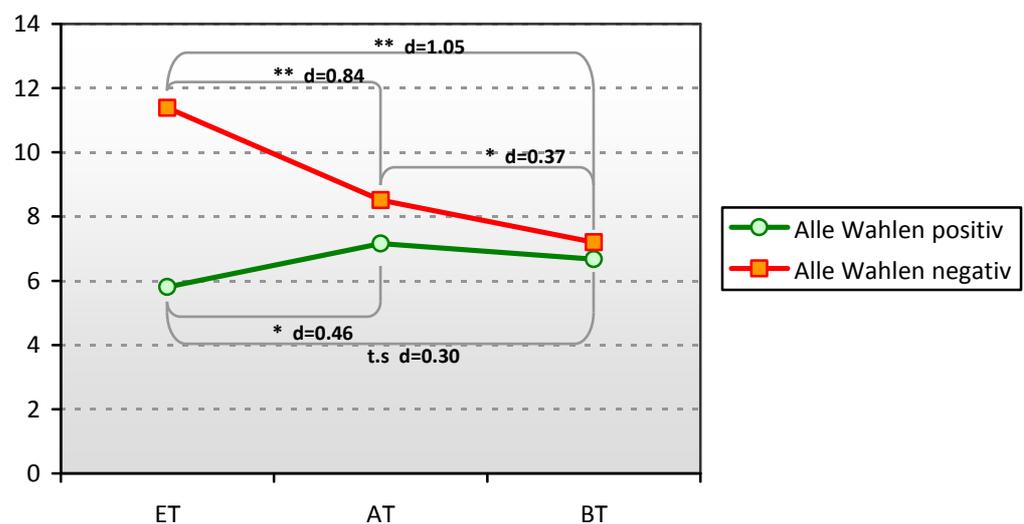


Abbildung 13 - Darstellung der Mittelwerte aller negativen und positiven Wahlen der Gruppe BF über die Untersuchungszeitpunkte ET, AT und BT hinweg.

Die negativen Wahlen entwickeln sich sowohl von ET zu AT als auch von AT zu BT signifikant. Insgesamt verringern sich die negativen Wahlen sehr stark ($d=1.05$) und verringern sich fast auf das Niveau der positiven Wahlen.

Im Folgenden soll die Bedeutung der Sportlichkeit und des Geschlechts auf die Wahlen der Schülerinnen und Schüler untersucht werden. Hier sollen zuerst die positiven Wahlen der beiden Untersuchungsgruppen und anschließend die negativen Wahlen untersucht werden. Die Unterschiede von Mittelwerten der Inter- zu Intra-Wahlen wurden mittels eines T-Test für verbundene Stichproben geprüft.

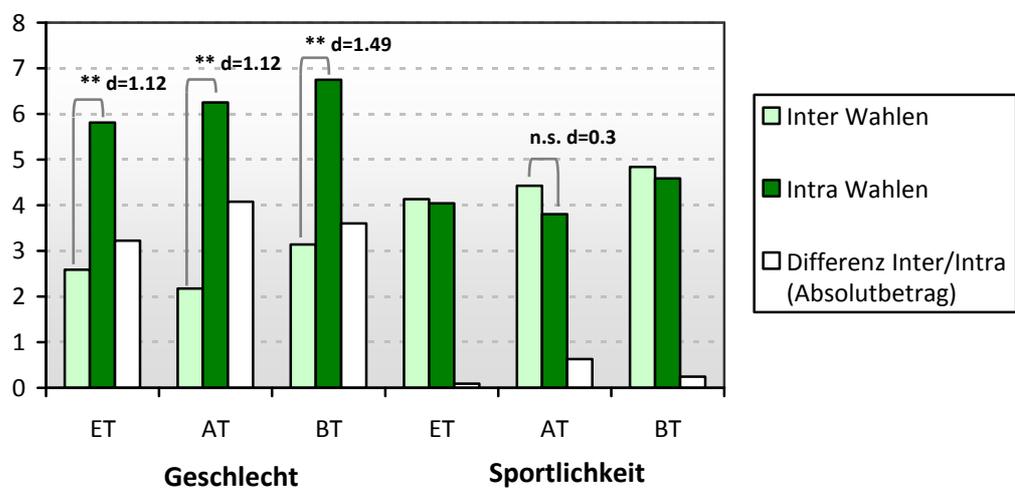


Abbildung 14 - Mittelwerte der positiven Inter- und Intra-Wahlen bezüglich der Merkmale Geschlecht und Sportlichkeit, sowie der Absolutbetrag der Differenz von Inter- und Intra-Wahlen der Gruppe KL.

Zwischen den gleichgeschlechtlichen und zwischengeschlechtlichen positiven Wahlen der Gruppe KL besteht ein hoch signifikanter Unterschied mit sehr großer Effektstärke (vgl. Abbildung 14). Das gleiche Bild ergibt sich auch bei den positiven Wahlen der anderen Klasse (BF) (vgl. Abbildung 15). Hier sind die Effekte mit einer Effektstärke von über 2.0 sogar noch wesentlich höher.

Die Sportlichkeit hingegen scheint für die Schüler kein Merkmal zu Vergabe von positiven Wahlen zu sein. Hier lassen sich weder bei der Klasse (BF) noch bei der Klasse (KL) signifikante Unterschiede zwischen den inter-sportlichen und intra-sportlichen Wahlen feststellen. Die Differenzen unterscheiden demnach nicht signifikant von Null.

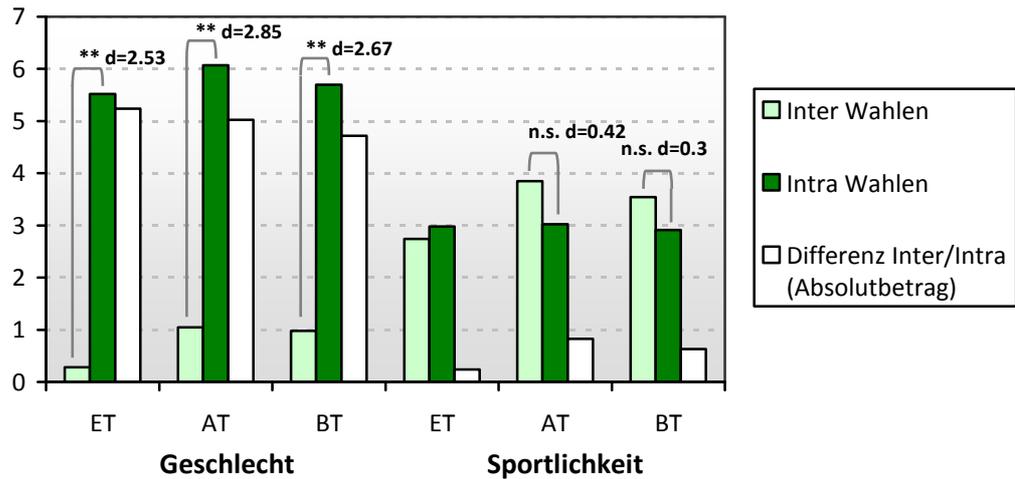


Abbildung 15 - Mittelwerte der positiven Inter- und Intra-Wahlen bezüglich der Merkmale Geschlecht und Sportlichkeit, sowie der Absolutbetrag der Differenz von Inter- und Intra-Wahlen der Gruppe BF.

Die negativen Wahlen zeigen ein ähnliches Bild. Die großen Diskrepanzen zwischen gleichgeschlechtlichen und zwischengeschlechtlichen Wahlen zeigen sich auch in den negativen Wahlen. Hier zeigen sich bei der Gruppe KL hochsignifikante Unterschiede und sehr große Effektstärken ($1.43 \leq d \leq 1.56$) an allen drei Untersuchungszeitpunkten. Bei der Sportlichkeit ist keine Unterscheidung zwischen negativen Inter- und Intra-Wahlen möglich.

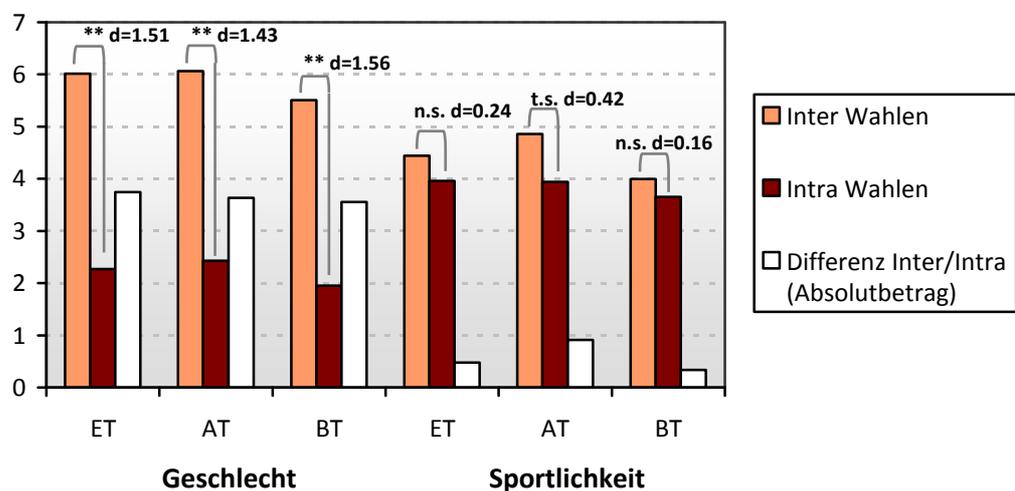


Abbildung 16 - Mittelwerte der negativen Inter- und Intra-Wahlen bezüglich der Merkmale Geschlecht und Sportlichkeit, sowie der Absolutbetrag der Differenz von Inter- und Intra-Wahlen der Gruppe KL.

In der Klasse BF zeigt sich, wie schon anfangs beschrieben, ein noch stärkeres Bild. Die Unterschiede zwischen gleich- und zwischengeschlechtlichen Wahlen sind hochsignifikant, jedoch nimmt die Effektstärke von ET, AT zu BT ab. Sie ist

dennoch mit $d=1.95$ im Behaltenstest noch sehr hoch. Die Sportlichkeit ist auch hier keine Größe, die die negativen Wahlen der Schülerinnen und Schüler beeinflusst. Nur im AT ist ein signifikanter Unterschied mit mittlerer Effektstärke von Inter zu Intra-Wahlen zu beobachten.

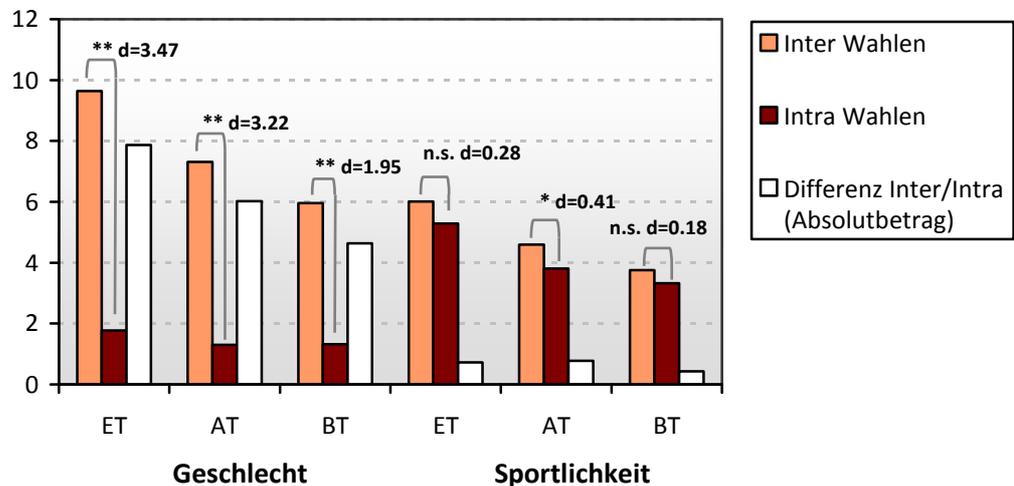


Abbildung 17 - Mittelwerte der negativen Inter- und Intra-Wahlen bezüglich der Merkmale Geschlecht und Sportlichkeit, sowie der Absolutbetrag der Differenz von Inter- und Intra-Wahlen der Gruppe BF.

Im Weiteren sollen die Veränderungen der Differenzen von Inter zu Intra-Wahlen betrachtet werden.

Ziel der Unterrichtsmethoden war es unter anderem, heterogenitätsbedingte Ablehnung ab- bzw. Anerkennung aufzubauen. Daher müsste sich die Differenz von ET über AT zu BT verkleinern, wenn das Heterogenitätsmerkmal weniger Anlass zur Vergabe von negativen Wahlen, bzw. höheren Anlass zur Vergabe von positiven Wahlen bietet. Die Differenz kann demnach als Maß für die Spannungen zwischen den verschiedenen Gruppen (Mädchen vs. Jungen oder Gleichsportlichen vs. Anderssportlichen) herangezogen werden. Außerdem können die Veränderungen der Inter-Intra-Variablen genauer untersucht werden. Da hier wiederum drei Messzeitpunkte untersucht werden, wird die einfaktorielle ANOVA mit Messwiederholung angewandt (auch die Differenzen sind mit einem K-S-Anpassungstest auf Normalverteilung überprüft).

Die Differenzen zwischen den Inter-Intra-Wahlen bezüglich der Sportlichkeit entwickeln sich in keiner der Klassen signifikant, weder bei positiven noch bei negativen Wahlen. Daher werden im Folgenden nur die Differenzen der zwischen- und gleichgeschlechtlichen Wahlen in Abbildung 18 und Abbildung 19 zusammengefasst.

In der Gruppe KL (vgl. Abbildung 18) gibt es keine signifikanten Veränderungen der Differenzen von zwischen- und gleichgeschlechtlichen negativen oder positiven Wahlen.

Es fällt jedoch auf, dass die Differenz nicht aussagekräftig ist, wenn sich Inter- und Intra-Wahlen gleichmäßig erhöhen. So verringern sich die negativen zwischengeschlechtlichen Wahlen in der Gruppe KL (vgl. Abbildung 16) signifikant ($p=0.088$, $d=0.23$) jedoch sinken die negativen Intra-Wahlen (n.s. $d=0.74$) ebenfalls, sodass die Differenz unverändert bleibt. Der gleiche Effekt ist bei den positiven Wahlen zu beobachten (vgl. Abbildung 14). Die Inter-Wahlen steigen von AT zu BT bei mittlerem Effekt signifikant an ($p=0.01$, $d=0.51$). Während die positiven Intra-Wahlen ebenso von ET zu BT tendenziell signifikant ($p=0.096$, $d=0.33$) ansteigen; somit bleibt die Differenz gleich.

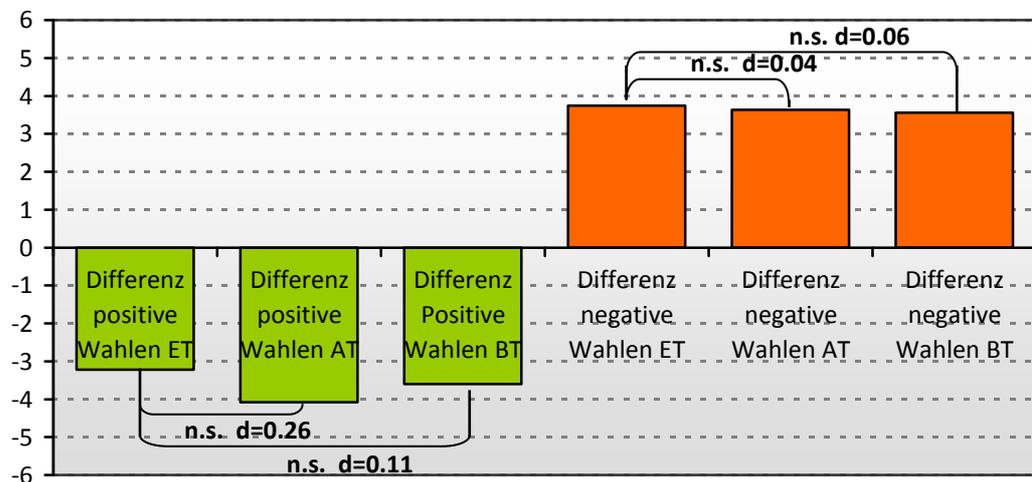


Abbildung 18 - Darstellung der mittleren Differenz von Inter zu Intra-Wahlen der positiven und negativen Wahlen bezüglich des Geschlechts zu den drei Untersuchungszeitpunkten der Klasse KL.

Die Klasse (BF), die die Methode bewussten Fremdheitsinszenierung erfahren hat, hat keine signifikanten Änderungen der Differenz von positiven Inter-Intra-Wahlen zu verzeichnen. Jedoch haben sich die Differenzen von negativen gleich- und zwischengeschlechtlichen Wahlen hochsignifikant mit großem Effekt verringert. Weitere Betrachtungen zeigen, dass dies auf Grund eines Abbaus von negativen zwischengeschlechtlichen Wahlen zustande kommt. Vom ET zum BT wurden die negativen intergeschlechtlichen Wahlen hochsignifikant abgebaut ($p=0.000$, $d=1.5$). Die intrageschlechtlichen negativen Wahlen blieben hingegen gleich (keine signifikante Veränderung).

Bei den positiven Wahlen tritt ein ähnlicher Effekt auf, wie bereits bei der anderen Klasse beschrieben. Inter und Intra-Wahlen erhöhen sich gleichmäßig. So erhöhen sich beispielsweise die positiven zwischengeschlechtlichen Wahlen vom ET zum AT hoch signifikant ($p=0.002$, $d=0.87$). Die gleichgeschlechtlichen Wahlen erhöhen sich zwar, jedoch nicht signifikant vom ET zum AT ($p=0.571$, $d=0.21$).

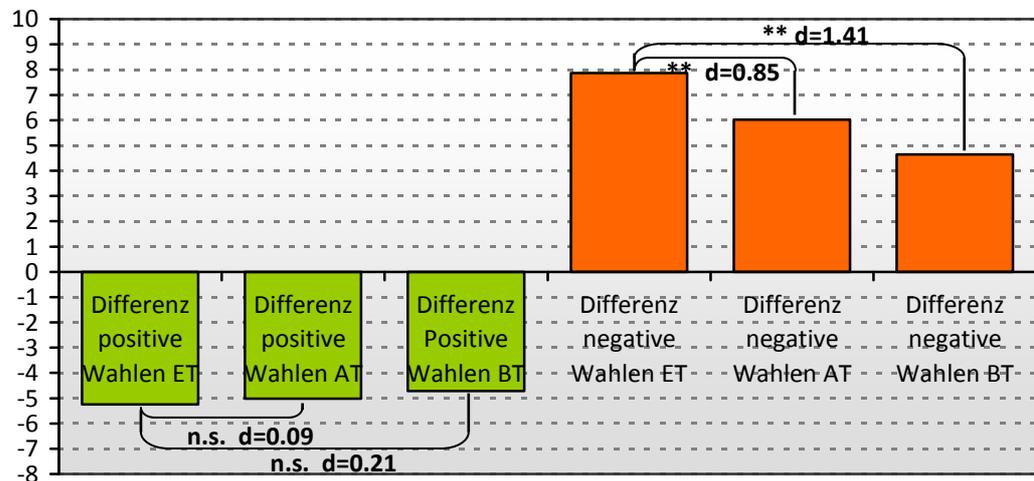


Abbildung 19 - Darstellung der mittleren Differenz von Inter zu Intra-Wahlen der positiven und negativen Wahlen bezüglich des Geschlechts zu den drei Untersuchungszeitpunkten der Klasse BF.

Im Folgenden werden die geschilderten Ergebnisse zusammengefasst und interpretiert.

7.3 Interpretation der Ergebnisse

Nach den ersten deskriptiven Ergebnissen wurde bereits festgestellt, dass die beiden Klassen sehr unterschiedlicher Art sind. Die eine Klasse (KL) ist mit 8.2 ± 4 positiven und 8.5 ± 3.5 negativen Stimmen pro Schüler relativ gut mit anderen Klassen vergleichbar. So ergibt eine Studie bei 149 Schülerinnen und Schülern der 5.Klasse einen Mittelwert von 6.1 ± 2.6 positiven Wahlen und 8.3 ± 3.2 negativen Wahlen pro Schüler (vgl. Gerecke, 2009). Die andere Klasse (BF) hat sehr viel mehr Ablehnungen (11.4 ± 3.9) als Anerkennungen (5.8 ± 3). Dennoch sollen nun die Entwicklungen der beiden Klassen vergleichend gegenübergestellt werden. Dieser Vergleich wird jedoch nur prozentual möglich sein, ohne die Inferenzstatistik zu Rate zu ziehen (vgl. begründend 7.1).

Im darauf folgenden Abschnitt sollen die einzelnen Hypothesen zu den jeweiligen Methoden interpretiert werden.

Die beiden Methoden (KL, BF) unterscheiden sich kaum in ihrem Zuwachs an positiven Wahlen, dennoch unterscheiden sie sich in der Art und Weise, in der sie ans Ziel gekommen sind. Während sich vom ET zum AT bei der Gruppe KL kaum eine Veränderung sehen lässt (+1.3%), hat sich die Anzahl der positiven Wahlen bei der Gruppe (BF) bereits um 23.3% erhöht und senkt sich zum BT wieder ab (-6.7%).

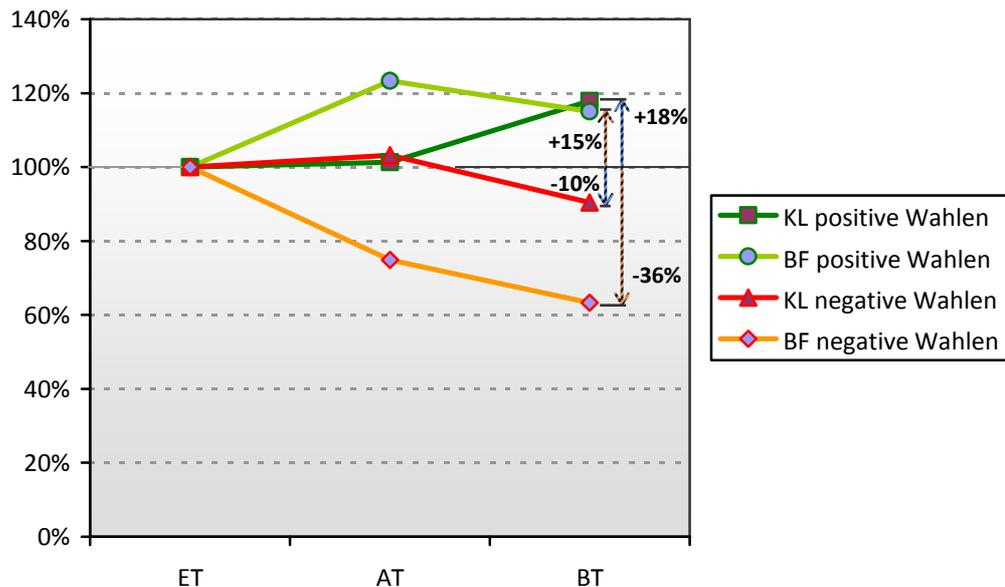


Abbildung 20 - Darstellung der prozentualen Entwicklung von positiven und negativen Wahlen zum ET, AT und BT der beiden Gruppen KL und BF.

Bei den negativen Wahlen ein ähnliches Bild: Beim kooperativen Lernen ergibt sich die Senkung der negativen Wahlen erst nach dem AT. Zu diesem Zeitpunkt haben sich die negativen Wahlen der Gruppe BF schon um 25.2% gesenkt.

Dennoch lässt sich aus diesen Ergebnissen nicht herleiten, welche Methode die größere Reduzierung der Ablehnungen oder den größeren Zuwachs an Anerkennung zu verantworten hat.

Die Hypothesen (H 1.1, H 1.2, H 2.1, H 2.2) bleiben demnach weiterhin bestehen und müssen unter dem Blickpunkt der gleichen Ausgangslage erneut geprüft werden.

Die kooperative Unterrichtsmethode, sowie die Methode der bewussten Fremdheitserfahrung führen zu unterschiedlichen Veränderungen von (heterogenitätsbedingter) Ablehnung innerhalb der Treatmentgruppe von ET zum AT. Die Hypothesen bezüglich der Reduktion von allgemeiner und

heterogenitätsbedingter Ablehnung müssen für die Methode des Kooperativen Lernens verworfen werden (H 3.1, H 3.2).

Die Methode der bewussten Fremdheitserfahrung verbesserte die Ablehnungsverhältnisse bei allgemeiner und geschlechtsbedingter Ablehnung sowohl von ET zu AT als auch von ET zu BT (H 3.1, H 3.2).

Die Hypothesen zur Verbesserung der Anerkennungsverhältnisse können nur eingeschränkt für die Methode der bewussten Fremdheitserfahrung angenommen werden.

Die Methode des Kooperativen Lernens verbessert die Anerkennungsverhältnisse vom ET zu BT (H 4.1), sowie die Methode der bewussten Fremdheitserfahrung die Anerkennungsverhältnisse vom ET zum AT (H 4.2) verbessert.

Heterogenitätsbedingte Anerkennung konnte von keiner der Methoden beeinflusst werden, weder beim Ausgangs- noch beim Eingangstest (H 4.1, H 4.2).

Der Faktor Sportlichkeit korreliert zwar schwach mit den positiven und negativen Wahlen, jedoch konnten keine Differenzen bezüglich der Ablehnung bzw. Anerkennung hinsichtlich des Heterogenitätsmerkmals Sportlichkeit festgestellt werden, somit konnten die beiden Methoden auch keine Veränderung bewirken.

Tabelle 18 - Zusammenfassung der Ergebnisse.

Methode	Reduktion von allgemeiner Ablehnung	Zuwachs von allgemeiner Anerkennung	Reduktion geschlechtlich bedingter Ablehnung	Zuwachs geschlechtlich bedingter Anerkennung
Bewusste Fremdheits- erfahrung	Reduktion von ET zu AT und ET zu BT	Zuwachs von ET zu AT	Reduktion von ET zu AT und ET zu BT	Kein Effekt
Kooperatives Lernen	Kein Effekt	Zuwachs von ET zu BT	Kein Effekt	Kein Effekt

Die in Tabelle 18 zusammengefassten Ergebnisse sollen im folgenden Abschnitt interpretiert werden.

8 INTERPRETATION

Zuerst sollen die Ergebnisse in Bezug zu den aufgestellten Hypothesen und Fragestellungen inhaltlich interpretiert werden, um anschließend die Ergebnisse auf deren Auswirkung auf die Sportpraxis hin zu reflektieren.

Die primäre Fragestellung dieser Arbeit war der Methodenvergleich unbewusste (KL) versus bewusste (BF) Erfahrung von Fremdheit. Der Beantwortung dieser Frage konnte nach sehr unterschiedlichen Ausgangsbedingungen der beiden Versuchsklassen nur ungenügend Rechnung getragen werden. Der Vergleich der beiden Methoden war nicht möglich. Hier gibt es sicher Kritik am methodischen Vorgehen zu üben, denn die Auswahl der Klassen hätte schon nach dem Eingangstest geändert werden müssen, um vergleichbare Ergebnisse erhalten zu können. Auch war keine Möglichkeit gegeben die beiden Entwicklungen separat mit einer Kontrollgruppe, die ohne Treatment geblieben wäre, zu vergleichen. Somit war die Stichprobe bzw. die Anzahl der an der Studie teilnehmenden Klassen zu gering, um einen repräsentativen Methodenvergleich anstellen zu können. Das Ergebnis zeigt nur exemplarisch den Effekt der beiden untersuchten Methoden.

Die Erhöhung der Anzahl teilnehmender Klassen, ist jedoch in dieser Art von Methodenvergleich nicht uneingeschränkt möglich. So gehen Gerecke (2007) sowie Prohl et al. (2008) auf das Lehrerverhalten beim Kooperativen Lernen ein, dass einen großen Einfluss auf die Lernleistung der Schüler zu haben scheint. D.h. nicht jede Lehrkraft ist sofort in der Lage, Kooperatives Lernen erfolgreich zu organisieren. Ebenso ist es wichtig den Umgang mit Fremdheit bewusst zu reflektieren, d.h. Wert auf gelungenen Reflektionsphasen zu legen (vgl. Gieß-Stüber, 2005, S.74; Noethlichs, 2005, S.81).

Hormel & Scherr (2004, S.38f.) fordern daher für die Untersuchung von pädagogischen Konzepten nicht zu Unrecht perfekte Bedingungen:

- Kontrollgruppenforderung, die sich in keinem Merkmal signifikant unterscheidet,
- wiederholt, an verschiedenen Orten, mit unterschiedlichem Personal durchgeführt,

- Statistische Zahlen mit unbekanntem Wirkungsmechanismus vs. Gruppeninterviews (qualitative Forschung),
- Ursache-Wirkungs-Modell,
- Wirkungsevaluation (Wann tritt die Wirkung ein?)

Anhand dieser Kriterien stellt sich jedoch gleichzeitig die Frage, ob diese im normalen Feld der Unterrichtsforschung, nämlich „Schule“, zu finden sind. Die Ergebnisse aus einer „Laborschule“ sind sicher nur eingeschränkt auf die Realität übertragbar und auch für den Schulalltag unbrauchbar.

Die heterogenitätsbedingten Anerkennungs- bzw. Ablehnungsverhältnisse wurden auf die Merkmale Sportlichkeit und Geschlecht hin untersucht. Hier lässt sich festhalten, dass die Sportlichkeit keinerlei Einfluss auf die Wahlen der Schüler zu haben scheint. Demnach ist es bei der Frage nach der Gruppenarbeit im Sportunterricht wichtiger mit Freunden zusammen zu sein, als einen sportlichen Klassenkameraden zu wählen mit dem die Gruppenarbeit vielleicht besser gelänge. Es stellt sich die Frage, ob die Ausgangsfrage nach der gemeinsamen Gruppenarbeit im Sport zu wenig auf die Komponente der „sportlichen Leistung“ bezogen ist. Vielleicht wäre die Sportlichkeit ein trennender Faktor, wenn es dabei um die Mannschaftswahlen für ein bevorstehendes Gruppenturnier ginge.

Jedoch ist es nahe liegend, dass selbst dann die Einflüsse der Sportlichkeit vom Geschlecht als trennendes Merkmal überlagert würden. Ein sportliches Mädchen scheint dem wählenden Jungen weniger lieb zu sein, als ein unsportlicher gleichgeschlechtlicher Gruppenpartner. Mäs & Knecht (2009, S.375) stellen die Hypothese auf, dass positive Beziehungen zwischen Menschen mit einer höheren Wahrscheinlichkeit entstehen, wenn sie sich ähnlich sind. An erster Stelle steht für sie das Geschlecht, als Kategorie für Ähnlichkeit. Diese Hypothese ist zentral für die Erklärung von Freundschaften in der (Entwicklungs-)Psychologie (vgl. ebd, S.376). Die unterschiedlichen Interessen von Jungen und Mädchen erklären also demnach, warum diese sich eher ablehnen. Die hohe trennende Wirkung des Geschlechts innerhalb von soziometrischen Untersuchungen finden auch Moreno (1954, S.51), Krüger (1976, S.141f.) und Schmidt (2007). Durch die Trennung, die sich in Ablehnung ausdrückt, kommt zum Ausdruck, dass das Abfragen von Wahlen in Soziogrammen immer auch Werturteile sind (vgl. Krüger, 1976, S.25). Hier zeigen sich gesellschaftliche Verhältnisse im Wachstum. So gab es zum Beispiel nach dem Ausfüllen der Soziogramm-Bögen Schüler in den Versuchsklassen, die darüber

sprechen, dass sie nur Jungen gewählt haben. Für sie ist das eine Art Ausdruck der Zusammengehörigkeit bzw. gleichzeitigen Abgrenzung vom anderen Geschlecht (vgl. Alfermann, 1995, S.9).

Dennoch konnte durch die normative Integration, der bewussten Herausstellung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden (BF) von Mädchen und Jungen, die Diskrepanz zwischen den Geschlechtern signifikant abgebaut werden (vgl. Abbildung 19). Dies kann vor allem mit der Anwesenheit der Lehrkraft bzw. der Akzeptanz der eingebrachten Normen erklärt werden (vgl. ebd.). Die Schüler haben freiwillig in gemischtgeschlechtlichen Gruppen agiert und darin fremde Situationen überstanden, weil dies die Regel im Unterricht war. Da die negativen Wahlen und auch die negativen zwischengeschlechtlichen Wahlen abgebaut werden konnten, kann von einer Akzeptanz des „Anderen“ über die Situation im Sport ausgegangen werden. Bei einigen Schülern ist das Wechseln von einer ablehnenden Position sogar in eine den anderen Schüler anerkennende Position umgeschlagen – Die allgemeinen positiven Wahlen wurden signifikant erhöht (vgl. Abbildung 12).

Auch die funktionale Integration in Form des Kooperativen Lernens (KL) konnte Ablehnung signifikant abbauen, jedoch erst nach Durchführung der Unterrichtseinheiten (vgl. Abbildung 12).

Dies entspricht Tendenzen des Kooperativen Lernens, erst nach der Intervention Ergebnisse zu zeigen. So stellt Gröben (2005, S.52) fest, dass in fast allen Untersuchungen im Ausgangstest kein Vorteil des Kooperativen Lernens bezüglich der sozialen Kohäsion im Gegensatz zu lehrerzentrierten Methoden festgestellt werden konnte. Jedoch hinsichtlich des Transfers und der Behaltensstabilität zeigten sich die erworbenen Handlungskompetenzen im Vorteil gegenüber lehrerzentriertem Unterricht.

Auch scheint die Bewusstheit der Fremdheit, oder die Akzeptanz von Fremden, mit zunehmend voranschreitender Zeit wieder verloren zu gehen. Die Schüler werden wieder unsensibler gegenüber Differenzen.

8.1.1 Konsequenzen für die Sportpraxis

Die Untersuchung zeigt, dass sowohl normative als auch pragmatisch-funktionale Konzepte der Integration Einfluss auf die Anerkennungsverhältnisse nehmen können. Gerade weil Anerkennung für Schüler so wichtig ist, ist dieses Ergebnis so

bedeutend. Elias (1993, S.307) spricht in diesem Zusammenhang von einem „nie gestillten menschlichen Bedürfnis nach einer Erhöhung der Selbstachtung“.

Dabei konnten beide Konzepte Anerkennung vermitteln, sowohl beim Kooperativen Lernen in der Akrobatik als auch beim bewussten Erfahren von Fremdheit bei Judokämpfen, konnte sich zum Beispiel das Körpergewicht als vorteilhaft erweisen. Häufig so Ausgegrenzte können hervorgehoben werden (vgl. Noethlichs 2005, S. 76). Beim Kooperativen Lernen werden solche durch Heterogenität wertvolle Fähigkeiten zwar nicht betont, dennoch wurden diese Fähigkeiten anerkannt und im Unterricht genutzt. Im Gegenteil zur Vermutung, dass Jungen durch ihr typisch „männliches“ Verhalten im direkten Kontakt zu Mädchen eine Vergrößerung der Diskrepanz zwischen den Geschlechtern beim kooperativen Lernen bewirken, konnte dies nicht festgestellt werden. Auch Bähr & Krahe (2007, S.78) sehen Kooperatives Lernen als Umfeld für Verhaltensweisen, die von Geschlechterrollen wenig geprägt sind.

Festhalten lässt sich, dass beide Konzepte zu Lerneffekten geführt haben, die über die durch Soziogramme erhobenen Anerkennungsverhältnisse hinausgehen. Neben einer motorischen Lernleistung, haben die vielfältigen Einheiten sicherlich einen bleibenden Eindruck bei den Schülern hinterlassen.

Die Auszüge aus einer Diskussion der Gruppe BF auf der internen Homepage treffen die Entwicklung in der Klasse recht gut.

Folgende Diskussion wurde über die interne Homepage der Klasse geführt.

Warum könnte es sein, dass viele Mädchen/Jungen nicht so gerne mit Jungen/Mädchen kämpfen?

O.G.: „Weil sie denken iiii das sind Mädchen oder einer sagt uuuh Mädchen und dann lachen die!“

M.S.: „Also ich habe ja nur zu geschaut, aber ich fand es nicht schlimm; sie haben auch nicht iii oder so gesagt sondern haben einfach gekämpft.“

S.K.: „Eigentlich haben wir es ja schon etwas geschafft, weil wir jetzt gegeneinander kämpfen; das ist ja gut, dass wir uns trauen und nicht auf die andren hören was die sagen.“

Auch der Applaus den die Schüler der Gruppe KL für ihre Aufführung der Akrobatik vor den Einweihungsgästen der Turnhalle erhalten haben, wird ihnen in Erinnerung bleiben.



Abbildung 21 Abschlusspyramide der Klasse KL.

Dennoch scheint ein an Fremdheitserfahrungen orientiertes Konzept anders als ein Kooperatives Konzept zu wirken, deshalb ist es wichtig den Schüler Methodenvielfalt zu bieten. So muss ein Sportunterricht, der ganzheitlich integrierend wirken soll, traditionelle und alternative Inhalte im Sportunterricht thematisieren (vgl. Volk et al., 2007, S.143).

9 AUSBLICK

Im theoretischen Teil wurde erörtert, dass Desintegration in Form von Anerkennungsverweigerung sichtbar werden kann. Integration wird notwendig auf Grund unserer pluralisierten Gesellschaft. Der Umgang mit Differenz ist alltäglich und führt unweigerlich zu Fremdheitserfahrungen. Der (angehende) Pädagoge steht vor der Aufgabe, Probleme, die durch Differenzen und den Umgang mit Differenzen entstehen, zu erkennen und mit verschiedenen Methoden darauf zu reagieren. Hier bietet das Kooperative Lernen ein Feld, in dem soziale Kompetenzen von den Schülern gefordert und geübt werden können. Situationen, in denen bewusst mit Fremdheit umgegangen werden soll, lassen sich im Sportunterricht vielfach erzeugen und führen bei geeigneter Reflexion zu Aufmerksamkeit bei den Schülern. Differenzen werden akzeptiert – vielleicht aber auch nur toleriert.

Welche Methode nun genau besser oder am besten ist, lässt sich zurzeit nicht beantworten. Der Erfolg des Kooperativen Lernens ist empirisch bereits sehr gut belegt (vgl. Abschnitt 2.9.2), aber ausschließlich in einer Methode zu unterrichten, ist sicher nicht von großem Mehrwert geprägt. Es ist daher sinnvoll den Sportunterricht methodenvielfältig zu gestalten (vgl. Bähr, 2005, S.9). Zum Beispiel integriert Avci-Werning (2004, S.19f.) das Kooperative Lernen, um Kooperation statt Konkurrenz

zu fördern, aber gleichzeitig soll durch bewusstes Schaffen einer multikulturellen Identität ein Klima der Akzeptanz und Statusgleichheit geschaffen werden. Hier sind in einem Konzept aus der Praxis („dem ABC der interkulturellen Arbeit“) beide untersuchten Konzepte vereint. Es wäre interessant, diesen Ansatz auf die Veränderung der Anerkennungsverhältnisse hin zu untersuchen.

Im untersuchten Jahrgang ist der wohl schwerwiegendste Heterogenitätsfaktor das Geschlecht. Manche Klassen werden sozialisationsbedingt in zwei Lager gespalten (Klasse BF). In anderen Klassen scheint das Problem zwar vorhanden, aber nicht ganz so ausgeprägt zu sein (Klasse KL). Abbildung 22 zeigt exemplarisch die Entwicklung der zwischen- und gleichgeschlechtlichen Wahlen in verschiedenen Jahrgängen (vgl. Schmidt, 2007; Walther, 2009 und diese Studie).

In der Jahrgangsstufe 7 scheint der Faktor Geschlecht nicht mehr ganz so ausschlaggebend zu sein. Im Weiteren wäre es interessant die heterogenitätsbedingten Anerkennungsverhältnisse in höheren Klassen zu untersuchen. Wenn Migrationshintergrund, Sportlichkeit oder sozioökonomischer Status wirklich zu einem sichtbaren (messbaren) Einflussfaktor auf die sozialen Beziehungen im (Sport)Unterricht wird, dann sicher noch nicht primär in den Jahrgangsstufen 5 oder 6 (vgl. Schmidt, 2007; Kirchner, 2009). Wird der Migrationsstatus überhaupt ein Einflussfaktor, der sich in Klassen bemerkbar macht?

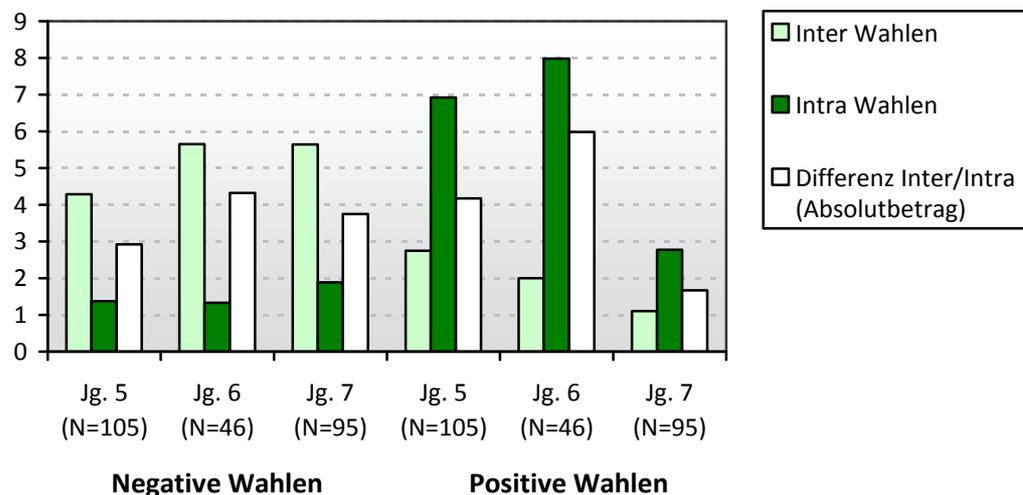


Abbildung 22 - Darstellung der Mittelwerte der negativen und positiven zwischen (Inter) und gleichgeschlechtlichen (Intra) Wahlen in drei Jahrgängen. Jahrgangsstufe 5 (N=105) vgl. Schmidt (2007), Jahrgangsstufe 6 und Jahrgangsstufe 7 (vgl. Walther, 2009).

In den Klassen mit jüngeren Schülern stellt sich die Frage, wie hoch der Anteil kollektiver Ablehnung ist. D.h. wird ein Mädchen/Junge primär abgelehnt, weil es

ein Mädchen ist oder wegen der Individualität dieses Mädchens/Jungens (Kollektive vs. Individuelle Anerkennung/Ablehnung)? Hier könnten zusätzlich zur Erfassung der Anerkennungsverhältnisse qualitative Erhebungsverfahren zur Untersuchung von Integration von Bedeutung sein.

In der Klasse BF konnten die Geschlechterverhältnisse signifikant verbessert werden, jedoch besteht weiterhin die Frage, ob sich die Akzeptanz des anderen Geschlechts auf den Sportunterricht beschränkt, oder nicht? Ist die Vorstellung mit einem andersgeschlechtlichen Partner eine Gruppenarbeit zu machen auf andere (außerschulische) Situationen auch nachhaltig übertragbar?

Integration? – Ja, aber wie? Diese Frage bleibt offen, denn Integration ist ein vielschichtiger und komplexer Vorgang, der ein wichtiges Aufgabengebiet der Schule, als ein zentraler Punkt der Sozialisation ist und bleiben wird. Integration darf auf keinen Fall eindimensional auf den Faktor Migrationshintergrund beschränkt sein, sondern muss auf weitere Heterogenitätskategorien erweitert verstanden werden. Zur Integration ist die Kompetenz zum Umgang mit Vielfalt, Differenz und Fremdheit notwendig, da jedoch die Fähigkeit, Fremdheitserfahrungen zu verarbeiten und Verhaltensformen zu entwickeln mit der Geschwindigkeit ihrer Vermehrung nicht Schritt hält, bietet sich genau diese Entwicklung interkultureller Kompetenzen als Abhilfe an (vgl. Eppenstein 2003, S. 253). Hier stellt der Sport ein Feld zur Verfügung, in der sowohl normative als auch funktionale Konzept umsetzbar sind. Sport und Bewegung sind meist positiv besetzt und lassen breite Möglichkeiten für aktives Handeln und Gestalten durch die Schüler (vgl. Neuber & Ahmet, 2005, S.68). Dennoch sollten keine Differenzen übermäßig bewusst gemacht werden, die nicht existieren. So reagierten einige Schüler der Untersuchungsklasse BF geradezu erbost als sie gefragt wurden, ob ihnen das iranische Spiel „komisch“ oder „fremd“ vorgekommen sei. Wenn 45 Prozent der Bevölkerung Migrationshintergrund haben (vgl. Arning, 2009), so ist das Aufeinandertreffen von Menschen mit Migrationshintergrund kaum noch als außergewöhnlich anzusehen. Viel wichtiger ist es die gleichzeitige Ähnlichkeit von Menschen und Verschiedenheit der Individuen zu erkennen und damit umzugehen. Im Sport gibt es immer wieder neue Gründe jemanden anzuerkennen – Fair-Play und gegenseitiger Respekt sind Bestandteil verschiedenster Sportarten und damit kann im Sport exemplarisch eine Basis für die Schaffung von Anerkennung und damit Integration geschaffen werden.

10 LITERATURVERZEICHNIS

- Abels, H. (2007). *Einführung in die Soziologie: Band 1: Der Blick auf die Gesellschaft* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Achtergarde, F. (2008). *Selbstständiges Arbeiten im Sportunterricht: Ein Sportmethodenhandbuch* (2. Aufl.). (Edition Schulsport, 6). Aachen: Meyer & Meyer.
- Alfermann, D. (1995). Geschlechterunterschied in Bewegung und Sport: Ergebnisse und Ursachen. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, (1), 2–13.
- Allport, G. W. & Graumann, C. Friedrich (Hrsg.). (1971). *Die Natur des Vorurteils*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- American Football Verband Hessen e.V. (AFVH) (Hrsg.). *Einführung in das Flagfootball-Spiel*. Zugriff am 22. Juli 2009 unter <http://www.afvd.de/download/Flag-Reader.pdf>.
- Anhut, R. & Heitmeyer, W. (2000). Desintegration, Konflikt und Ethnisierung: Eine Problemanalyse und theoretische Rahmenkonzeption. In W. Heitmeyer (Hrsg.). *Bedrohte Stadtgesellschaft. Soziale Desintegrationsprozesse und ethnisch-kulturelle Konfliktkonstellationen* (S. 17–73). Weinheim: Juventa-Verlag.
- Anhut, R. & Heitmeyer, W. (2005). Desintegration, Anerkennungsbilanzen und die Rolle sozialer Vergleichsprozesse für unterschiedliche Verarbeitungsmuster. In W. Heitmeyer & P. Imbusch (Hrsg.). *Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft. Analysen zu gesellschaftlicher Integration und Desintegration* (1. Aufl., S. 75–100). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Auernheimer, G. (2007). *Einführung in die interkulturelle Pädagogik* (5., erg. Aufl.). Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Auguste, C., Klebrig, F. & Lames, M. (2008). Heterogenität im Schulfußball: Der Einfluss von BMI, Vereinszugehörigkeit und Migrationshintergrund von Hauptschülern der 8. Klasse auf Spielverhalten und Mannschaftsintegration. In V. Oesterhelt, J. Hofmann, M. Schimanski, M. Scholz & H. Altenberger (Hrsg.). *Sportpädagogik im Spannungsfeld gesellschaftlicher Erwartungen, wissenschaftlicher Ansprüche und empirischer Befunde. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 7. - 9. Juni 2007 in Augsburg* (S. 279–283). Hamburg: Czwalina.
- Avci-Werning, M. (2004). Lernziel Zusammenleben: Das ABC der interkulturellen Arbeit. In G. Becker, Lenzen Klaus-Dieter, L. Stäudel, K.-J. Tillmann, R. Werning & F. Winter (Hrsg.). *Heterogenität. Unterschiede nutzen - Gemeinsamkeiten stärken* (Friedrich Jahresheft, S. 18–20).
- Bähr, I. (2005). Kooperatives Lernen. *Sportpädagogik*, 29(6), 4–9.
- Bähr, I. & Krahl, D. (2007). Geschlechtstypische Strukturen beim Kooperativen Lernen im Sportunterricht. In V. Scheid (Hrsg.). *Sport und Bewegung vermitteln. Jahrestagung der DVS-Sektion Sportpädagogik vom 15. bis 17. Juni 2006 in Kassel* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, S. 76–78). Hamburg: Czwalina.

- Baurmann, M. (1998). Normative Integration aus individualistischer Sicht. In H.-J. Giegel (Hrsg.). *Konflikt in modernen Gesellschaften* (1. Aufl., S. 245–287). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bergius, M. (2009, 17. Juni). Qual in der Schule: Nahezu jeder dritte Jugendliche fühlt sich gemobbt. *Frankfurter Rundschau*, 137, 5.
- Bilden, H. (1991). Geschlechtsspezifische Sozialisation. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.). *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (4. Aufl., S. 279–301). Weinheim: Beltz.
- Bortz, J. (1999). *Statistik für Sozialwissenschaftler* (5., vollst. überarb. und aktualisierte Aufl.). (Springer-Lehrbuch). Berlin: Springer.
- Bortz, J., Döring, N. & Bortz-Döring. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation* (2., vollst. überarb. und aktualisierte Aufl.). Berlin: Springer.
- Brah, A. & Phoenix, A. (2004). Ain't I A Woman? Revisiting Intersectionality. *Journal of International Women's Studies*, 5(3), 75–86. Zugriff am 01. Juli 2009 unter http://www.bridgew.edu/SoAS/JIWS/May04/Phoenix_Brah.pdf.
- Brenken, A. (2003). Spiele aus fremden Ländern: Wie Schüler unterschiedlicher Herkunft zusammen spielen und lernen. *Sportpädagogik*, 27(6), 12–15.
- Brickenkamp, R. (Hrsg.). (1997). *Handbuch psychologischer und pädagogischer Tests* (2., vollst. überarb. und erw. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Bundesministerium des Inneren (Hrsg.). (2007). 11. *Sportbericht der Bundesregierung*. Zugriff am 13. Juli 2009 unter http://www.bmi.bund.de/cae/servlet/contentblob/133898/publicationFile/14735/11_sportbericht.pdf.
- Cohen, J. Willem. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Aufl.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Deutsche UNESCO-Kommission & Köhler, K. H. (Hrsg.). (2007). *Migration als Herausforderung: Praxisbeispiele aus den UNESCO-Projektschulen*. Bonn: Dt. UNESCO-Kommission.
- Dietrich, K. (2000). Sport. In H. H. Reich, A. Holzbrecher & H. J. Roth (Hrsg.). *Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch* (Reihe Schule und Gesellschaft, S. 344–357). Opladen: Leske + Budrich.
- Dollase, R. (1973). *Soziometrische Techniken: Techniken der Erfassung und Analyse zwischenmenschlicher Beziehungen in Gruppen*. Weinheim: Beltz.
- Dollase, R. (1976). Soziometrische Verfahren. In C. Besozzi & J. van Koolwijk (Hrsg.). *Techniken der empirischen Sozialforschung. Testen und Messen* (Techniken der empirischen Sozialforschung, S. 217–257). München: Oldenbourg.
- Dollase, R. (2005). Schulische Einflüsse auf die interkulturelle Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In U. Fuhrer (Hrsg.). *Familie, Akkulturation und Erziehung. Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur* (1. Aufl., S. 150–171). Stuttgart: Kohlhammer.
- Dollase, R. (2007). Kulturkonflikte oder ingroup-outgroup-Probleme: Zu den schulischen Einflüssen auf die "interkulturelle" Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In Deutsche UNESCO-Kommission & K. H. Köhler (Hrsg.). *Migration als Herausforderung. Praxisbeispiele aus den UNESCO-Projektschulen* (S. 197–227). Bonn: Dt. UNESCO-Kommission.

- Dollézal, D. (2008). *Gemeinsamer Unterricht für alle?!: Bedingungen für die schulische Integration von Schülerinnen und Schülern mit schweren Mehrfachbehinderungen in der Primarstufe am Beispiel des Landes Berlin*. (Schriften aus dem Institut für Rehabilitationswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin, 2008,3). Aachen: Shaker Verlag.
- DOSB. (2009). *20 Jahre "Integration durch Sport"*. unter <http://www.integration-druch-sport.de/index.php?id=9267>.
- Elbing, E. (1963). *Das Soziogramm der Schulklasse* (3. Aufl.). (Studienhefte der Pädagogischen Hochschule). München: Reinhardt.
- Elias, N. & Scotson, J. L. (2006). *Etablierte und Außenseiter* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Endrikat, K. (2001). *Jugend, Identität und sportliches Engagement*. (Angewandte Psychologie, 15). Lengerich: Pabst.
- Eppenstein, T. (2003). *Einfalt der Vielfalt?: Interkulturelle pädagogische Kompetenz in der Migrationsgesellschaft*. Frankfurt am Main: Cooperative-Verlag.
- Erdmann, R. (2005). *Erkenne den Unterschied: Gedanken zur Identitätsentwicklung und interkulturellen Erziehung*. In P. Gieß-Stüber (Hrsg.). *Interkulturelle Erziehung im und durch Sport* (Sport und soziale Arbeit, S. 48–59). Münster: LIT-Verlag.
- Esser, H. (2006). *Migration, Sprache und Integration: AKI-Forschungsbilanz 4*. Zugriff am 05. Juli 2009 unter http://www.wzb.eu/zkd/aki/files/aki_forschungsbilanz_4.pdf.
- Florschütz, G. & Hickethier, K. (2005). *Sport in Film und Fernsehen: Zwischen Infotainment und Spektakel* (1. Aufl.). Wiesbaden: Dt. Universitäts-Verlag.
- Friedrichs, J. & Jagodzinski, W. (1999). *Theorien sozialer Integration*. In J. Friedrichs & W. Jagodzinski (Hrsg.). *Soziale Integration* (S. 9–43). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Gerecke, P. (2007). *Lehrerverhalten und Lernleistung der Schüler/innen beim Kooperativen Lernen im Sportunterricht: Eine explorative Studie*. In V. Scheid (Hrsg.). *Sport und Bewegung vermitteln. Jahrestagung der DVS-Sektion Sportpädagogik vom 15. bis 17. Juni 2006 in Kassel* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, S. 79–83). Hamburg: Czwalina.
- Gerecke, P. (2009). *Unveröffentlichte Doktorarbeit*. Dissertation, Johann-Wolfgang Goethe Universität, Frankfurt am Main. unter Johann-Wolfgang Goethe Universität: .
- Giesecke, H. (2004). *Einführung in die Pädagogik* (7., leicht überarb. Aufl.). Weinheim: Juventa-Verl.
- Gieß-Stüber, P. (1999). *Der Umgang mit Fremdheit: Interkulturelle Bewegungserziehung von Ausgrenzung oder Vereinnahmung*. In R. Erdmann (Hrsg.). *Interkulturelle Bewegungserziehung* (Brennpunkte der Sportwissenschaft, S. 42–59). Sankt Augustin: Academia-Verlag.
- Gieß-Stüber, P. (2005). *Der Umgang mit Fremdheit: Interkulturelle Bewegungserziehung jenseits von Ausgrenzung und Vereinnahmung*. In P. Gieß-Stüber (Hrsg.). *Interkulturelle Erziehung im und durch Sport* (Sport und soziale Arbeit, S. 67–75). Münster: LIT-Verlag.

- Gieß-Stüber, P. & Grimminger, E. (2008). Kultur und Fremdheit als sportdidaktische Perspektive. In H. Lange (Hrsg.). *Handbuch Sportdidaktik* (S. 223–244). Balingen: Spitta-Verlag.
- Goetze, A. (2007). *Fremd sind immer die anderen*. Zugriff am 07. Juli 2009 unter http://www.ekhn.de/inhalt/download/standpunkt/rel/07_ekd_handr_akislam.pdf.
- Gramespacher, E. (2003). Spielend den Umgang mit Fremdheit erleben: Ein "Sport-Spiel" als Impuls für fächerübergreifendes Lernen. *Sportpädagogik*, 27(6), 24–27.
- Green, N. & Green, K. (2005). *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium: Das Trainingsbuch* (1. Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Greenen, E. M. (2002). Integration. In G. Endruweit & G. Trommsdorff (Hrsg.). *Wörterbuch der Soziologie* (2. Aufl., S. 247–249). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Grimminger, E. (2005). Förderung eines konstruktiven Umganges mit Fremdheit im Schulsport: Skizze einer empirischen Schulsportstudie. In P. Becker, R. Laging & M. Pott-Klindworth (Hrsg.). *Bildung und Bewegung im Schulsport* (Jahrbuch Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung, 1. Aufl.). Butzbach-Griedel: Afra-Verlag.
- Grimminger, E. (2009). *Interkulturelle Kompetenz im Schulsport: Evaluation eines Fortbildungskonzepts*. (Bewegungspädagogik, 6). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.
- Gröben, B. (2005). Kooperatives Lernen im Spiegel der Unterrichtsforschung. *Sportpädagogik*, 29(6), 48–52.
- Gröben, B. & Bähr, I. (2004). Kooperatives Lernen - lehrmethodische Perspektiven für einen "Erziehenden Turnunterricht"? In M. Roscher (Hrsg.). *Lernen und Lehren im Turnen. Vom 23. - 25. September 2002 in Kienbaum* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, S. 29–45). Hamburg: Czwalina.
- Gugutzer, R. (2004). *Soziologie des Körpers*. Bielefeld: transcript-Verlag.
- Heitmeyer, W. (2002, 02. Mai). Süchtig nach Anerkennung: Die prekäre Normalität: wer nicht auffällt, wird nicht wahrgenommen - ist ein Nichts. *Die Zeit online*, 19/2002. Zugriff am 04. Juli 2009 unter http://pdf.zeit.de/2002/19/Suechtig_nach_Anerkennung.pdf.
- Heusinger Waldegge, B. von. (2003). AkzeptANZ: Bewegt vom Fremden und vom Eigenen. *Sportpädagogik*, 27(6), 20–23.
- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.). (2005). *Lehrplan Sport: G8 Gymnasium*. Zugriff am 21. Juli 2009 unter http://www.hessen.de/irj/HKM_Internet?uid=3b43019a-8cc6-1811-f3ef-ef91921321b2.
- Hietzge, M. C. (2005). Möglichkeiten interkultureller Bildung in der Spielerziehung am Beispiel von Intercross. In P. Gieß-Stüber (Hrsg.). *Interkulturelle Erziehung im und durch Sport* (Sport und soziale Arbeit, S. 82–90). Münster: LIT-Verlag.
- Holzbrecher, A. (2007). Anerkennung und interkulturelle Pädagogik. In B. Hafeneeger (Hrsg.). *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder* (2. Aufl., S. 168–176). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

- Hormel, U. & Scherr, A. (2004). *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft: Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Huh, Y. (2003). Maskentanz statt Mummenschanz: Bewegungsgestaltung mit Masken in interkultureller Perspektive. *Sportpädagogik*, 27(6), 9–11.
- Imbusch, P. & Rucht, D. (2005). Integration und Desintegration in modernen Gesellschaften. In W. Heitmeyer & P. Imbusch (Hrsg.). *Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft. Analysen zu gesellschaftlicher Integration und Desintegration* (1. Aufl., S. 13–75). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ingenkamp, K. (1975). *Pädagogische Diagnostik: Ein Forschungsbericht über Schülerbeurteilung in Europa ; Trendbericht*. (Beltz-Monographien Psychologie). Weinheim: Beltz.
- Jaeneke, K., Lamp, F. & Sielert, U. (2009). *Kompetenztraining "Pädagogik der Vielfalt": Grundlagen und Praxismaterialien zu Differenzverhältnissen Selbstreflexion und Anerkennung*. Weinheim: Juventa.
- Johannsen, F. (1983). *Diagnose sozialer Beziehungen von Schülern: Eine methodenkritische Analyse soziometrischer Forschung und die Entwicklung und Erprobung eines neuen Ansatzes*. Dissertation, Christian-Albrechts-Universität, Kiel. unter Christian-Albrechts-Universität: .
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Johnson Holubec, E. (2005). *Kooperatives Lernen - Kooperative Schule: Tipps - Praxishilfen - Konzepte*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Jonas, K. (1998). Die Kontakthypothese: Abbau von Vorurteilen durch Kontakt mit Fremden? In M. Baurmann & M. E. Oswald (Hrsg.). *Die offene Gesellschaft und ihre Fremden* (S. 129–154). Kempten: Huber Verlag.
- Kaletta, B. (2008). *Anerkennung oder Abwertung: Über die Verarbeitung sozialer Desintegration* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kirchner, L. (2009). *Unveröffentlichte Examensarbeit*. Examensarbeit, Johann-Wolfgang Goethe Universität, Frankfurt am Main. unter Johann-Wolfgang Goethe Universität: .
- Kittel, S. (2005). Rhythmus und Bewegung verschiedener Kulturen. In P. Gieß-Stüber (Hrsg.). *Interkulturelle Erziehung im und durch Sport* (Sport und soziale Arbeit, S. 38–47). Münster: LIT-Verlag.
- Krüger, H.-P. (1976). *Soziometrie in der Schule: Verfahren und Ergebnisse zu sozialen Determinanten der Schülerpersönlichkeit*. Weinheim: Beltz.
- Kübler, H. & Seefried, S. (2008). "Integration durch Sport": Kulturelle Grenzen überwinden. *Sport Praxis*, 49(9), 6–9. unter <http://books.google.de/books?id=bhINNSEcPB0C&pg=PA171&dq=funktionale+erziehung>.
- Kugelman, C. (1980). *Koedukation im Sportunterricht* (1. Aufl.). (Sport - aus der Wissenschaft für die Praxis, 4). Bad Homburg: Limpert.
- Kunz, V. (2004). *Rational choice*. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- Lange, A.-S. (2009, 11. Juli). Pespekt vor dem Anderssein. *Frankfurter Rundschau*, 158, F20.

- Mäs, M. & Knecht, A. (2008). Die Entwicklung von negativen Beziehungen in Schulklassen. In C. Stegbauer (Hrsg.), *Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie. Ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften* (Netzwerkforschung, 1. Aufl., S. 373–390). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meulemann, H. (2006). *Soziologie von Anfang an: Eine Einführung in Themen Ergebnisse und Literatur* (2., überarb. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Michalek, R. (2006). *"Also, wir Jungs sind ...": Geschlechtervorstellungen von Grundschulern*. Münster: Waxmann.
- Moreno, J. Levy. (1967). *Die Grundlagen der Soziometrie: Wege zur Neuordnung der Gesellschaft* (2., erw. Aufl.). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Müller, R. (1997). Diagnostisches Soziogramm (DSO). In R. Brickenkamp (Hrsg.), *Handbuch psychologischer und pädagogischer Tests* (2. Aufl., S. 303–304). Göttingen: Hogrefe.
- Münch, R. (1998). Soziale Integration als dynamischer Prozess. In H.-J. Giegel (Hrsg.), *Konflikt in modernen Gesellschaften* (1. Aufl., S. 190–201). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Neuber, N. & Derecik, A. (2005). Anerkennung macht Schule: Ansatzpunkte für eine interkulturell bewegte Schulkultur. In P. Becker, R. Laging & M. Pott-Klindworth (Hrsg.), *Bildung und Bewegung im Schulsport* (Jahrbuch Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung, 1. Aufl., S. 56–71). Butzbach-Griedel: Afra-Verlag.
- 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, S. 38–47). Münster: LIT-Verlag.
- Noethlichs, M. (2005). Judo, ein konstruktiver Weg im Umgang mit Fremdheit. In P. Gieß-Stüber (Hrsg.), *Interkulturelle Erziehung im und durch Sport* (Sport und soziale Arbeit, 3, S. 76–81). Münster: LIT-Verlag.
- Petillon, H. (1978). *Der unbeliebte Schüler: Theoretische Grundlagen, empirische Untersuchungen, pädagogische Möglichkeiten* (1. Aufl.). Braunschweig: Westermann.
- Petillon, H. (1980). *Soziale Beziehungen in Schulklassen*. Weinheim: Beltz.
- Pfister, G. (1991). Mädchenspiele - Zum Zusammenhang von Raumeignung, Körperlichkeit und Bewegungskultur. *Sportunterricht*, (40), 165–175.
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller feministischer und integrativer Pädagogik* (3. Aufl.). (Reihe Schule und Gesellschaft, 2). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prenzel, A. (2007). "Ohne Angst verschieden sein?": Mehrperspektivische Anerkennung von Schulleistungen in einer Pädagogik der Vielfalt. In B. Hafenecker (Hrsg.), *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder* (2. Aufl., S. 203–221). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Prohl, R. (2006). *Grundriss der Sportpädagogik* (2., stark überarb. Aufl.). Wiebelsheim: Limpert.
- Prohl, R., Bähr, I. & Gerecke, P. (2007). *Kooperatives Lernen im Sportunterricht: Kurzeinführung für die Praxis*. Universität Frankfurt.

- Rheinischer Gemeindeunfallversicherungsverband (GUV) (Hrsg.). (2000). *Bausteine und Materialien für die Lehrerfortbildung: Kämpfen im Sportunterricht*. Zugriff am 21. Juli 2009 unter http://www.schulsport-nrw.de/info/03_fortbildung/pdf/kaempfen_im_sportunterricht.pdf.
- Rinne, H. (2003). *Taschenbuch der Statistik* (3., vollst. überarb. und erw. Aufl.). Frankfurt am Main: Deutsch.
- Roth, H. Joachim. (2000). Allgemeine Didaktik. In H. H. Reich, A. Holzbrecher & H. J. Roth (Hrsg.). *Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch* (Reihe Schule und Gesellschaft, S. 12–53). Opladen: Leske + Budrich.
- Roth, H. Joachim & Phüse, U. (1996). Interkulturelles Lernen als soziales Lernen im Sportunterricht. *Lernen in Deutschland. Zeitschrift für interkulturelle Erziehung*, 16(1), 16–34.
- Röthig, P. & Prohl, R. (2003). *Sportwissenschaftliches Lexikon* (7. völlig neu bearbeitet Auflage). (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 49/50). Schorndorf: Hofmann.
- Saß, I. (2000). Interkulturelles Lernen im Schulsport. In E. Balz (Hrsg.). *Anspruch und Wirklichkeit des Sports in Schule und Verein. Vom 3. - 5.6.1999 in Regensburg* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 1. Aufl.). Hamburg: Czwalina.
- Schmidt, L. (2007). *Der Einfluss von Migrationshintergrund und sozialem Status auf die Schülerbeziehungen im Sportunterricht*. Examensarbeit, Johann-Wolfgang Goethe Universität, Frankfurt am Main. unter Johann-Wolfgang Goethe Universität: .
- Schnabel, G., Harre, H.-D. & Krug, J. (2008). *Trainingslehre, Trainingswissenschaft: Leistung - Training - Wettkampf*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Schröder, H. (2001). *Didaktisches Wörterbuch: Wörterbuch der Fachbegriffe von "Abbilddidaktik" bis "Zugpferd-Effekt"* (3., erw. und aktualisierte Auflage). München: Oldenbourg.
- Seidel, G. (1972). *Modelle zur Auswertung von soziometrischen Daten*. Dissertation, Universität Mannheim, Mannheim. unter Universität Mannheim: .
- Simmel, G. (2002). Exkurs über den Fremden. In P.-U. Merz-Benz & G. Wagner (Hrsg.). *Der Fremde als sozialer Typus. Klassische soziologische Texte zu einem aktuellen Phänomen* (UTB, S. 47–53). Konstanz: UVK-Verlags-Gesellschaft.
- Sitzer, P. & Wiezorek, C. (2005). Anerkennung. In W. Heitmeyer & P. Imbusch (Hrsg.). *Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft. Analysen zu gesellschaftlicher Integration und Desintegration* (1. Aufl., S. 101–132). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Slavin, R. E. (1997). *A practical guide to cooperative learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Stenger, H. (1998). Soziale und kulturelle Fremdheit: Zur Differenzierung von Fremdheitserfahrungen am Beispiel ostdeutscher Wissenschaftler. *Zeitschrift für Soziologie*, 27(1), 18–38.
- Stojanov, K. M. (2006). *Bildung und Anerkennung: Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Terrell, P., Schnorr, V., Morris Wendy & Breitsprecher, R. (1997). *Pons Collins Großwörterbuch für Experten und Universität: Deutsch- englisch, englisch-deutsch* (3. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Trappmann, M., Hummell, H. J. & Sodeur, W. (2005). *Strukturanalyse sozialer Netzwerke: Konzepte, Modelle, Methoden* (1. Aufl.). Wiesbaden u.a.: VS Verlag für Sozialwissenschaft.
- Vollmuth, M. (2005). Akrobatik in heterogenen Lerngruppen: ein Problem?: Studierende in der Schule: ein Erfahrungsbericht zum Thema 'Integration von Aussiedlern/Ausländern im Sportunterricht einer 6. Hauptschulklasse'. In P. Gieß-Stüber (Hrsg.). *Interkulturelle Erziehung im und durch Sport* (Sport und soziale Arbeit, S. 98–108). Münster: LIT-Verlag.
- Wallner, E. Maxim. (1979). *Soziologie: Einführung in Grundbegriffe und Probleme* (6., Neubearb. Aufl.). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Walther, C. (2009). *Evaluation der Skifahrt 2009 der Friedrich-Ebert Schule Schwalbach*. Seminararbeit, Johann-Wolfgang Goethe Universität, Frankfurt am Main. unter Johann-Wolfgang Goethe Universität: .
- Weimann, J. (2004). *Wirtschaftspolitik: Allokation und kollektive Entscheidung* (3., überarb. Aufl.). Berlin: Springer.
- Weineck, J. (2002). *Optimales Training: Leistungsphysiologische Trainingslehre unter besonderer Berücksichtigung des Kinder- und Jugendtrainings* (12. Aufl.). Balingen: Spitta-Verlag.
- Winker, G. & Degele, N. (2007). *Intersektionalität als Mehrebenenanalyse*. Zugriff am 30. Juni 2009 unter http://www.tu-harburg.de/agentec/winker/pdf/Intersektionalitaet_Mehrebenen.pdf.
- Winker, G. & Degele, N. (2009). *Intersektionalität: Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld: Transcript.

11 ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1 - Zusammenhang zwischen den Heterogenitätsfaktoren auf Mikro- und Makroebene den jeweiligen Anerkennungsformen und Integration in Anlehnung an die Theorie von Anhut & Heitmeyer (2000), Kalleta (2008) und Winker & Degele (2007).....	30
Abbildung 2 - Zeitlicher Überblick über den Untersuchungsablauf mit Eingangs- (ET), Ausgangs- (AT), und Behaltentest (BT).	54
Abbildung 3 – Vollständiges Soziogramm der Klasse 6a mit allen Beziehungen.....	62
Abbildung 4 – Alle Positive Inter- und Intra-Wahlen der 6b aus dem Eingangstest ...	63
Abbildung 5 – Negative Interwahlen der Klasse 6b aus dem Eingangstest	64
Abbildung 6 - Fragebogen zur Erfassung der Heterogenitätsmerkmale „Sportlichkeit“ und „Geschlecht“	64
Abbildung 7 – Reflexion der „eigenen fremden“ Spiele auf einer Skala.....	70
Abbildung 8 – Situationsausschnitt aus einem Gruppenkampfspiel mit Ball	73
Abbildung 9 – Begrüßungsritual zu Beginn einer Judostunde.....	74
Abbildung 10 - Veranschaulichung der Einteilung der Variable Sportlichkeit in intersportliche und intra-sportliche Wahlen. X_i = Merkmalsausprägung der Sportlichkeit eines Schülers. STD = Standardabweichung der Sportlichkeit (0.89). Inter = Gruppe der Anderssportlichen. Intra = Gruppe der Gleichsportlichen.	79
Abbildung 11 - Darstellung der Mittelwerte aller positiven und negativen Wahlen, sowie positive und negative intergeschlechtliche Wahlen nach Treatmentgruppen (KL und BF) im ET.....	80
Abbildung 12 - Darstellung der Mittelwerte aller negativen und positiven Wahlen der Gruppe KL über die Untersuchungszeitpunkte ET, AT und BT hinweg... ..	85
Abbildung 13 - Darstellung der Mittelwerte aller negativen und positiven Wahlen der Gruppe BF über die Untersuchungszeitpunkte ET, AT und BT hinweg. ..	85
Abbildung 14 - Mittelwerte der positiven Inter- und Intra-Wahlen bezüglich der Merkmale Geschlecht und Sportlichkeit, sowie der Absolutbetrag der Differenz von Inter- und Intra-Wahlen der Gruppe KL.	86
Abbildung 15 - Mittelwerte der positiven Inter- und Intra-Wahlen bezüglich der Merkmale Geschlecht und Sportlichkeit, sowie der Absolutbetrag der Differenz von Inter- und Intra-Wahlen der Gruppe BF.....	87
Abbildung 16 - Mittelwerte der negativen Inter- und Intra-Wahlen bezüglich der Merkmale Geschlecht und Sportlichkeit, sowie der Absolutbetrag der Differenz von Inter- und Intra-Wahlen der Gruppe KL.	87
Abbildung 17 - Mittelwerte der negativen Inter- und Intra-Wahlen bezüglich der Merkmale Geschlecht und Sportlichkeit, sowie der Absolutbetrag der Differenz von Inter- und Intra-Wahlen der Gruppe BF.....	88
Abbildung 18 - Darstellung der mittleren Differenz von Inter zu Intra-Wahlen der positiven und negativen Wahlen bezüglich des Geschlechts zu den drei Untersuchungszeitpunkten der Klasse KL.....	89

Abbildung 19 - Darstellung der mittleren Differenz von Inter zu Intra-Wahlen der positiven und negativen Wahlen bezüglich des Geschlechts zu den drei Untersuchungszeitpunkten der Klasse BF. 90

Abbildung 20 - Darstellung der prozentualen Entwicklung von positiven und negativen Wahlen zum ET, AT und BT der beiden Gruppen KL und BF. 91

Abbildung 21 Abschlusspyramide der Klasse KL..... 97

Abbildung 22 - Darstellung der Mittelwerte der negativen und positiven zwischen (Inter) und gleichgeschlechtlichen (Intra) Wahlen in drei Jahrgängen. Jahrgangsstufe 5 (N=105) vgl. Schmidt (2007), Jahrgangsstufe 6 und Jahrgangsstufe 7 (vgl. Walther, 2009). 98

12 TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1 Zusammenfassung der Pädagogischen Konzepte der Integration in zwei verschiedene Konzepte.	41
Tabelle 2 - Korrelationskoeffizient für ausgewählte Soziogrammvariablen.....	60
Tabelle 3 - Rangkorrelationskoeffizienten von Sportnote, Sportliches Engagement und Sportlichkeit.	65
Tabelle 4 Darstellung der Irrtumswahrscheinlichkeiten (vgl. Bös, Hänsel & Schott, 2000, S. 114).....	66
Tabelle 5 Darstellung der Effektstärken (vgl. Cohen, 1988, S.25).....	66
Tabelle 6 - Zweige der Unterrichtsvermittlung.....	68
Tabelle 7 – Stundenübersicht Bewusste Fremdheitserfahrung über das Spielen fremder Spiele.	70
Tabelle 8 - Stundenübersicht Flagfootball.....	72
Tabelle 9 – Stundenübersicht Judo.....	74
Tabelle 10 – Stundenübersicht Akrobatik.....	75
Tabelle 11 – Stundenübersicht Frisbee.....	77
Tabelle 12 - Beschreibung der Stichprobe hinsichtlich der Merkmale Alter, Sportnote, sportliches Engagement und Sportlichkeit (Mittelwert \pm Standardabweichung).....	78
Tabelle 13 - Darstellung der Mittelwerte und Standardabweichungen aller positiven und negativen Wahlen der Gruppe KL in Eingangs-, - Ausgangs-, und Behaltenstest.	81
Tabelle 14 - Darstellung der Mittelwerte (\pm Standardabweichung) von gleichgeschlechtlichen (Intra) und zwischengeschlechtlichen negativen Wahlen (Inter), sowie Mittelwerte (\pm Standardabweichung) von negativen Wahlen gleicher Sportlichkeit (Intra) und unterschiedlicher Sportlichkeit (Inter) zu den jeweiligen Messzeitpunkten.	81
Tabelle 15 - Darstellung der Mittelwerte und Standardabweichungen aller positiven und negativen Wahlen der Gruppe BF in Eingangs-, - Ausgangs-, und Behaltenstest.	82
Tabelle 16 - Darstellung der Mittelwerte (\pm Standardabweichung) von gleichgeschlechtlichen (Intra) und zwischengeschlechtlichen negativen Wahlen (Inter), sowie Mittelwerte (\pm Standardabweichung) von negativen Wahlen gleicher Sportlichkeit (Intra) und unterschiedlicher Sportlichkeit (Inter) zu den jeweiligen Messzeitpunkten.	82
Tabelle 17 - Korrelation der Sportlichkeit mit den positiven und negativen Wahlen der Schüler.....	83
Tabelle 18 - Zusammenfassung der Ergebnisse.	92

13 ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

ANOVA.....	Analysis of Variance (Varianzanalyse)
AT	Ausgangstest
BF	Treatment Bewusste Fremdheitserfahrung
BT	Behaltenstest
bzgl	bezüglich
DAK	Deutsche Angestellten-Krankenkasse
d.h.	das heißt
ET	Eingangstest
Jg.	Jahrgang
KL	Treatment Kooperatives Lernen
K-S	Kolmogorov-Smirnov
RCT	Rational-Choice-Theorie
vs.	versus
z.B.	zum Beispiel

14 ANHANG

14.1 Fragebogen

Geburtstag: Ich bin am

		1	9	
Tag	Monat	Jahr		

 geboren.

Meine letzte Sportnote:

Kreuze bei den folgenden Fragen bitte immer nur ein Kästchen an.

Ich bin... ein Mädchen ein Junge

Zusätzlich zum Sportunterricht treibe ich pro Woche so oft Sport:

- gar nicht
- 1 mal
- 2 mal
- 3 mal
- mehr als 3 mal

Fragen zum Heimatland deiner Familie

In welchem Land bist du geboren?

- Deutschland
- nicht in Deutschland, sondern in

In welchem Land ist deine Mutter geboren?

- Deutschland
- nicht in Deutschland, sondern in

In welchem Land ist dein Vater geboren?

- Deutschland
- nicht in Deutschland, sondern in

Welche Sprache spricht ihr normalerweise zuhause?

- deutsch
- nicht deutsch, sondern

Fragen zum Beruf deiner Eltern

Zurzeit geht meine Mutter arbeiten. Ja Nein

Zurzeit geht mein Vater arbeiten. Ja Nein

Meine **Mutter** ist von **Beruf** _____
(Wenn deine Mutter zur Zeit nicht arbeitet, gib an, als was sie zuletzt gearbeitet hat)

Was tut deine Mutter in ihrem Beruf? Meine Mutter _____

Mein **Vater** ist von **Beruf** _____
(Wenn dein Vater zurzeit nicht arbeitet, gib an, als was er zuletzt gearbeitet hat)

Was tut dein Vater in seinem Beruf? Mein Vater _____

Wie oft kommt es im Allgemeinen vor, dass deine Eltern ...

	Nie oder fast nie	Ein paar mal im Jahr	Etwa einmal im Monat	Mehrmals im Monat	Mehrmals in der Woche
... mit dir über Bücher, Filme oder Fernsehsendungen diskutieren?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... mit dir über deine Schulleistungen sprechen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... gemeinsam mit dir am Tisch sitzen und zu Mittag oder Abend essen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sich Zeit nehmen, um einfach nur mit dir zu reden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Angenommen in den nächsten 6 Wochen würdet ihr im **Sportunterricht** Gruppenarbeit machen.

- Mit wem würdest du gerne zusammenarbeiten?
 - Mit wem würdest du auf gar keinen Fall zusammenarbeiten wollen?
- Du kannst selbstverständlich Mädchen und Jungen aus deiner Klasse auswählen.

Mache für jedes Kind nur ein Kreuz!

Name	Mit wem würdest du <u>gerne</u> zusammenarbeiten?	Ist mir egal!	Mit wem würdest du <u>auf gar keinen Fall</u> zusammenarbeiten wollen?	Nr.
Namen				1
				2
				3
				4
				5
				6
				7
				8
				9
				10
				11
				12
				13
				14
				15
				16
				17
				18
				19
				20
				21
				22
				23
				24

So, alles geschafft. Vielen Dank für deine Mitarbeit!

14.2 Erhobene Variablen

alleW_erha_pos_W_mAF_ET	Alle positiven Wahlen im Eingangstest
alleW_erha_pos_W_mAF_AT	Alle positiven Wahlen im Ausgangstest
alleW_erha_pos_W_mAF_BT	Alle positiven Wahlen im Behaltenstest
alleW_erha_neg_W_mAF_ET	Alle negativen Wahlen im Eingangstest
alleW_erha_neg_W_mAF_AT	Alle negativen Wahlen im Ausgangstest
alleW_erha_neg_W_mAF_BT	Alle negativen Wahlen im Behaltenstest
pos. INTRA-Wahlen bzgl. d. Geschlecht	ET
pos. INTER-Wahlen bzgl. d. Geschlecht	ET
pos. INTRA-Wahlen bzgl. d. Geschlecht	AT
pos. INTER-Wahlen bzgl. d. Geschlecht	AT
pos. INTRA-Wahlen bzgl. d. Geschlecht	BT
pos. INTER-Wahlen bzgl. d. Geschlecht	BT
neg. INTRA-Wahlen bzgl. d. Geschlecht	ET
neg. INTER-Wahlen bzgl. d. Geschlecht	ET
neg. INTRA-Wahlen bzgl. d. Geschlecht	AT
neg. INTER-Wahlen bzgl. d. Geschlecht	AT
neg. INTRA-Wahlen bzgl. d. Geschlecht	BT
neg. INTER-Wahlen bzgl. d. Geschlecht	BT
pos. INTRA-Wahlen bzgl. d. Sportlkt.	ET
pos. INTER-Wahlen bzgl. d. Sportlkt.	ET
pos. INTRA-Wahlen bzgl. d. Sportlkt.	AT
pos. INTER-Wahlen bzgl. d. Sportlkt.	AT
pos. INTRA-Wahlen bzgl. d. Sportlkt.	BT
pos. INTER-Wahlen bzgl. d. Sportlkt.	BT
neg. INTRA-Wahlen bzgl. d. Sportlkt.	ET
neg. INTER-Wahlen bzgl. d. Sportlkt.	ET
neg. INTRA-Wahlen bzgl. d. Sportlkt.	AT
neg. INTER-Wahlen bzgl. d. Sportlkt.	AT
neg. INTRA-Wahlen bzgl. d. Sportlkt.	BT
neg. INTER-Wahlen bzgl. d. Sportlkt.	BT

14.3 Statistische Auswertung der Daten

Test auf Unterschiede der beiden Stichproben

Die Skalen haben folgende Eigenschaften:

Variable	Stichprobe 6a				Stichprobe 6b			
	Kolmog- Smirnov Z	Asymp. Sig. (2- tailed)	metrisch	nicht	Kolmog- Smirnov Z	Asymp. Sig. (2- tailed)	metrisch	nicht
Alter	1,55	0,02	metrisch	nicht	2,15	0,00	metrisch	nicht

				normal- verteilt			normal- verteilt
Geschlecht	1,71	0,01	dichotom	nicht normal- verteilt	1,73	0,00	nicht normal- verteilt
letzte Sportnote	1,27	0,08	ordinal	Normal- verteilt	1,70	0,01	nicht normal- verteilt
sportliches Engagement	0,95	0,33	ordinal	Normal- verteilt	1,05	0,22	Normal- verteilt
Sportlichkeit	0,79	0,56	ordinal	Normal- verteilt	0,93	0,36	Normal- verteilt

Test auf Unterschiede der Mittelwerte mit Mann-Whitney-U-Test

Variable	Gruppe	Mittelwert	Std	Z-Wert	p-Wert
Alter	KL	12,33	0,58	-,197	,844
	BF	12,32	0,48		
letzte Sportnote	KL	1,81	0,68	-,862	,388
	BF	1,48	0,51		
sportliches Engagement	KL	3,52	1,29	-1,095	,274
	BF	3,04	1,57		
Sportlichkeit	KL	3,86	0,79	-1,252	,210
	BF	3,52	0,96		

Test auf Unterschiede der Mittelwerte

Dazu Eigenschaften der zu vergleichenden Skalen

Alle Wahlen sind näherungsweise normalverteilt außer:

Variable	Stichprobe 6a		Asymp. Sig. (2- tailed)	metrisch	Normal- verteilt	Stichprobe 6b		Asymp. Sig. (2- tailed)	
	Kolmogorov- Smirnov Z					Kolmogorov- Smirnov Z			
pos. INTER- Wahlen bzgl. d. sex ET	0,89		0,41		2,29	0,00		nicht normal- verteilt	
neg. INTRA- Wahlen bzgl. d. sex AT	0,91		0,38		1,41	0,04		nicht normal- verteilt	

Daher für den Vergleich von pos. INTER-Wahlen bzgl. d. Geschlecht ET Mann-Whitney-U-Test, sonst T-Test-Statistiken

	Gruppe	Mittelwert	STD	d	t	Sig. (2-tailed)
alle erha pos. Wahlen beim ET	KL BF	8,22 5,80	4,03 3,05	0,68	t(44)=2,31	,026
alle erha neg. Wahlen beim ET	KL BF	8,49 11,39	3,48 3,88	0,79	t(44)=- 2,64	,011

pos. INTER-Wahlen bzgl. d. sex ET	KL BF	2,59 ,28	2,91 ,54	1,10	z=-3,22	,001
neg. INTER-Wahlen bzgl. d. sex ET	KL BF	6,02 9,64	2,85 1,68	1,55	t(44)=- 5,37	,000

Vergleich der Mittelwerte innerhalb der Gruppen

Die paarweise Vergleiche wurden mit Bonferroni an den multiplen Fall angepasst.

Gruppe KL

MZP	Dependent Variable	Mittelwert	STD
1	alleW_erha_pos_W_mAF_ET	8,2177	4,03445
2	alleW_erha_pos_W_mAF_AT	8,3265	3,59851
3	alleW_erha_pos_W_mAF_BT	9,6871	3,57075

Haupteffekt

F=13,54 p=0.000

(I) MZP	(J) MZP	d	Sig.a
1	2	0,03	1,000
	3	0,39	,014
2	3	0,38	,000

Gruppe BF

MZP	Dependent Variable	Mittelwert	STD
1	alleW_erha_pos_W_mAF_ET	5,8036	3,04870
2	alleW_erha_pos_W_mAF_AT	7,1564	2,78271
3	alleW_erha_pos_W_mAF_BT	6,6764	2,75117

Haupteffekt

F=4,547 p=0.022

(I) MZP	(J) MZP	d	Sig.a
1	2	0,46	0,016
	3	0,30	0,122
2	3	0,17	0,306

Gruppe KL

MZP	Dependent Variable	Mittelwert	STD
1	alleW_erha_neg_W_ET	8,4898	3,47721
2	alleW_erha_neg_W_AT	8,7619	3,89802
3	alleW_erha_neg_W_BT	7,6735	3,43129

Haupteffekt

F=3,732 p=0,043

(I) MZP	(J) MZP	d	Sig.a
1	2	0,07	1
	3	0,24	0,328
2	3	0,30	0,049

Gruppe BF

MZP	Dependent Variable	Mittelwert	STD
1	alleW_erha_neg_W_ET	11,3891	3,88360

2	alleW_erha_neg_W_AT	8,5091	2,93736
3	alleW_erha_neg_W_BT	7,2000	4,06964
Haupteffekt			
F=22,873		p=0,000	

(I) MZP	(J) MZP	d	Sig.a
1	2	0,84	0,000
	3	1,05	0,000
2	3	0,37	0,014

INTER vs. INTER Differenzen

Prüfen der Variablen auf Unterschiede mit T-Tests

KL	MW	STD	d	T(20)	p
pos. INTRA-Wahlen bzgl. d. Geschlecht ET	5,810	2,833	1,12	9,500	0,000
pos. INTER-Wahlen bzgl. d. Geschlecht ET	2,587	2,913			
pos. INTRA-Wahlen bzgl. d. Geschlecht AT	6,254	2,706	1,77	10,720	0,000
pos. INTER-Wahlen bzgl. d. Geschlecht AT	2,175	1,815			
pos. INTRA-Wahlen bzgl. d. Geschlecht BT	6,746	2,777	1,49	11,320	0,000
pos. INTER-Wahlen bzgl. d. Geschlecht BT	3,143	2,010			
neg. INTRA-Wahlen bzgl. d. Geschlecht ET	2,270	2,040	1,51	-14,000	0,000
neg. INTER-Wahlen bzgl. d. Geschlecht ET	6,016	2,847			
neg. INTRA-Wahlen bzgl. d. Geschlecht AT	2,429	2,684	1,43	-10,214	0,000
neg. INTER-Wahlen bzgl. d. Geschlecht AT	6,063	2,380			
neg. INTRA-Wahlen bzgl. d. Geschlecht BT	1,952	1,953	1,56	-17,320	0,000
neg. INTER-Wahlen bzgl. d. Geschlecht BT	5,508	2,555			
pos. INTRA-Wahlen bzgl. d. Sportlkt. ET	4,043	2,804	0,04	-1,100	0,760
pos. INTER-Wahlen bzgl. d. Sportlkt. ET	4,134	1,955			
pos. INTRA-Wahlen bzgl. d. Sportlkt. AT	3,803	2,149	0,30	-1,600	0,150
pos. INTER-Wahlen bzgl. d. Sportlkt. AT	4,429	2,042			
pos. INTRA-Wahlen bzgl. d. Sportlkt. BT	4,591	2,501	0,10	-0,850	0,350
pos. INTER-Wahlen bzgl. d. Sportlkt. BT	4,837	2,179			
neg. INTRA-Wahlen bzgl. d. Sportlkt. ET	3,962	2,157	0,24	0,320	0,320
neg. INTER-Wahlen bzgl. d. Sportlkt. ET	4,441	1,858			
neg. INTRA-Wahlen bzgl. d. Sportlkt. AT	3,943	2,047	0,42	-1,400	0,124
neg. INTER-Wahlen bzgl. d. Sportlkt. AT	4,857	2,263			
neg. INTRA-Wahlen bzgl. d. Sportlkt. BT	3,655	2,233	0,16	-0,940	0,420
neg. INTER-Wahlen bzgl. d. Sportlkt. BT	3,994	1,918			

BF	MW	STD	d	T(24)	p
pos. INTRA-Wahlen bzgl. d. Geschlecht ET	5,520	2,875	2,53	3,810	0,001
pos. INTER-Wahlen bzgl. d. Geschlecht ET	,280	,542			
pos. INTRA-Wahlen bzgl. d. Geschlecht AT	6,072	2,231	2,85	6,390	0,000
pos. INTER-Wahlen bzgl. d. Geschlecht AT	1,048	1,121			
pos. INTRA-Wahlen bzgl. d. Geschlecht BT	5,696	2,324	2,67	5,220	0,000
pos. INTER-Wahlen bzgl. d. Geschlecht BT	,976	,919			
neg. INTRA-Wahlen bzgl. d. Geschlecht ET	1,776	2,726	3,47	-5,290	0,000
neg. INTER-Wahlen bzgl. d. Geschlecht ET	9,640	1,680			

neg. INTRA-Wahlen bzgl. d. Geschlecht AT	1,296	1,819	3,22	-5,400	0,000
neg. INTER-Wahlen bzgl. d. Geschlecht AT	7,312	1,919			
neg. INTRA-Wahlen bzgl. d. Geschlecht BT	1,320	1,488	1,95	-5,860	0,000
neg. INTER-Wahlen bzgl. d. Geschlecht BT	5,960	3,027			
pos. INTRA-Wahlen bzgl. d. Sportlkt. ET	2,978	2,416	0,10	-0,160	0,870
pos. INTER-Wahlen bzgl. d. Sportlkt. ET	2,742	2,249			
pos. INTRA-Wahlen bzgl. d. Sportlkt. AT	3,024	1,846	0,42	-1,320	0,200
pos. INTER-Wahlen bzgl. d. Sportlkt. AT	3,850	2,081			
pos. INTRA-Wahlen bzgl. d. Sportlkt. BT	2,915	2,088	0,29	-0,400	0,716
pos. INTER-Wahlen bzgl. d. Sportlkt. BT	3,544	2,188			
neg. INTRA-Wahlen bzgl. d. Sportlkt. ET	5,283	2,906	0,28	-1,060	0,304
neg. INTER-Wahlen bzgl. d. Sportlkt. ET	6,009	2,277			
neg. INTRA-Wahlen bzgl. d. Sportlkt. AT	3,811	1,987	0,41	-2,210	0,039
neg. INTER-Wahlen bzgl. d. Sportlkt. AT	4,589	1,844			
neg. INTRA-Wahlen bzgl. d. Sportlkt. BT	3,327	2,325	0,18	-0,680	0,512
neg. INTER-Wahlen bzgl. d. Sportlkt. BT	3,752	2,423			

Korrelation von Sportlkt. und Allen negativen bzw. positiven Wahlen

Korrelation mit Sportlkt.

KL	alle erha pos. Wahlen ET	alle	alle	alle	alle	alle
		erha neg. Wahlen ET	erha pos. Wahlen AT	erha neg. Wahlen AT	erha pos. Wahlen BT	erha neg. Wahlen BT
Spearman' r	,473*	-,307	,526*	-,427	,415	-,388
s rho	Sig. (2-tailed)	,031	,176	,014	,053	,062
BF	r	,145	-,163	,222	-,239	-,024
	Sig. (2-tailed)	,490	,436	,287	,250	,910

Vergleich der Entwicklung von INTER-INTRA Variablen der Sportlkt.

Gru ppe	Variable	Mittelwe rt	STD	T	p	d
KL	Entwicklung der Diff. der pos. INTER- INTRA-Wahlen bzgl. der Sportlkt. von ET nach BT	,1550	2,73249	0,33	0,75	0,11
	Entwicklung der Diff. der neg. INTER- INTRA-Wahlen bzgl. der Sportlkt. von ET nach BT	-,1402	2,41714			
BF	Entwicklung der Diff. der pos. INTER- INTRA-Wahlen bzgl. der Sportlkt. von ET nach BT	,8655	3,03657	1,22	0,24	0,4
	Entwicklung der Diff. der neg. INTER- INTRA-Wahlen bzgl. der Sportlkt. von ET nach BT	-,3000	2,74264			

INTER-INTRA Differenzen bezüglich des Geschlechts

General Linear Modell.

Die paarweisen Vergleiche wurden mit Bonferroni an den multiplen Fall angepasst.

Gruppe KL

MZP	Dependent Variable	Mittelwert	STD
1	sex_INTER_INTRA_erha_neg_W_ET	3,7460	3,24706
2	sex_INTER_INTRA_erha_neg_W_AT	3,6349	3,06396
3	sex_INTER_INTRA_erha_neg_W_BT	3,5556	2,77955

Haupteffekt

F=0,109 p=0,043

(I) MZP	(J) MZP	d	Sig.a
1	2	0,04	1
	3	0,06	1
2	3	0,03	1

Gruppe BF

MZP	Dependent Variable	Mittelwert	STD
1	sex_INTER_INTRA_erha_neg_W_ET	7,8640	2,30703
2	sex_INTER_INTRA_erha_neg_W_AT	6,0160	2,05744
3	sex_INTER_INTRA_erha_neg_W_BT	4,6400	2,27303

Haupteffekt

F=15,163 p=0,000

(I) MZP	(J) MZP	d	Sig.a
1	2	0,85	0,003
	3	1,41	0,000
2	3	0,63	0,015

Gruppe KL

MZP	Dependent Variable	Mittelwert	STD
1	sex_INTER_INTRA_erha_pos_W_ET	-3,2222	3,87490
2	sex_INTER_INTRA_erha_pos_W_AT	-4,0794	2,75258
3	sex_INTER_INTRA_erha_pos_W_BT	-3,6032	3,16337

Haupteffekt

F=1,184 p=0,328

I) MZP	(J) MZP	d	Sig.a
1	2	0,26	0,572
	3	0,11	1
2	3	0,16	0,873

Gruppe BF

MZP	Dependent Variable	Mittelwert	STD
1	sex_INTER_INTRA_erha_pos_W_mAF_ET	-5,2400	2,73496
2	sex_INTER_INTRA_erha_pos_W_mAF_AT	-5,0240	2,16589
3	sex_INTER_INTRA_erha_pos_W_mAF_BT	-4,7200	2,24202

Haupteffekt

F=1,671 p=0,210

(I) MZP	(J) MZP	d	Sig.a
1	2	0,09	1
	3	0,21	0,354
2	3	0,14	1

Gruppe	Variable	Mittelwert	STD
KL	sex_INTRA_erha_neg_W_mAF_ET	5,283	2,906
	sex_INTRA_erha_neg_W_mAF_AT	3,811	1,987
	sex_INTRA_erha_neg_W_mAF_BT	3,327	2,325
BF	sex_INTRA_erha_neg_W_mAF_ET	1,776	2,726
	sex_INTRA_erha_neg_W_mAF_AT	1,296	1,819
	sex_INTRA_erha_neg_W_mAF_BT	1,320	1,488
Haupteffekt	F	p	
KL	F(21)=1,618a	0,224471	
BF	F(25)=,782a	0,469162	
Paarweise Vergleiche		d	p
ET_KL	AT_KL	0,59	1,000
	BT_KL	0,74	0,965
AT_KL	BT_KL	0,22	0,275
ET_BF	AT_BF	0,21	0,641
	BT_BF	0,21	0,836
AT_BF	BT_BF	0,01	1,000

Gruppe	Variable	Mittelwert	STD
KL	sex_INTERerha_neg_W_mAF_ET	6,016	2,847
	sex_INTERerha_neg_W_mAF_AT	6,063	2,380
	sex_INTERerha_neg_W_mAF_BT	5,508	2,555
BF	sex_INTERerha_neg_W_mAF_ET	9,640	1,680
	sex_INTERerha_neg_W_mAF_AT	7,312	1,919
	sex_INTERerha_neg_W_mAF_BT	5,960	3,027
Haupteffekt	F	p	
KL	F(21)=2,774a	0,088	
BF	F(25)=45,630a	0,000	
Paarweise Vergleiche		d	p
ET_KL	AT_KL	0,02	1,000
	BT_KL	0,19	0,316
AT_KL	BT_KL	0,23	0,108

ET_BF	AT_BF	1,29	0,000
	BT_BF	1,50	0,000
AT_BF	BT_BF	0,53	0,004

Gruppe	Variable	Mittelwert	STD
KL	sex_INTRA_erha_pos_W_mAF_ET	5,810	2,833
	sex_INTRA_erha_pos_W_mAF_AT	6,254	2,706
	sex_INTRA_erha_pos_W_mAF_BT	6,746	2,777
BF	sex_INTRA_erha_pos_W_mAF_ET	5,520	2,875
	sex_INTRA_erha_pos_W_mAF_AT	6,072	2,231
	sex_INTRA_erha_pos_W_mAF_BT	5,696	2,324
Haupteffekt	F	p	
KL	F(21)=3,286a	0,059	
BF	F(25)=1,140a	0,337	
Paarweise Vergleiche		d	p
ET_KL	AT_KL	0,16	0,754
	BT_KL	0,33	0,096
AT_KL	BT_KL	0,18	0,145
ET_BF	AT_BF	0,21	0,571
	BT_BF	0,07	1,000
AT_BF	BT_BF	0,17	0,506

Gruppe	Variable	Mittelwert	STD
KL	sex_INTERerha_pos_W_mAF_ET	2,587	2,913
	sex_INTERerha_pos_W_mAF_AT	2,175	1,815
	sex_INTERerha_pos_W_mAF_BT	3,143	2,010
BF	sex_INTERerha_pos_W_mAF_ET	0,280	0,542
	sex_INTERerha_pos_W_mAF_AT	1,048	1,121
	sex_INTERerha_pos_W_mAF_BT	0,976	0,919
Haupteffekt	F	p	
KL	F(21)=5,363a	0,014	
BF	F(25)=9,716a	0,001	
Paarweise Vergleiche		d	p
ET_KL	AT_KL	0,17	1,000
	BT_KL	0,22	0,639
AT_KL	BT_KL	0,51	0,010
ET_BF	AT_BF	0,87	0,002
	BT_BF	0,92	0,001
AT_BF	BT_BF	0,07	1,000

14.4 Erklärung

„Ich versichere hiermit, dass ich die Arbeit selbstständig verfasst, keine anderen, als die angegebenen Hilfsmittel verwandt und die Stellen, die anderen Druck- und digitalisierten Werken im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, mit Quellenangaben kenntlich gemacht habe. Dies gilt auch für Zeichnungen, Skizzen, Notenbeispiele, Ton- und Bildträger sowie bildliche Darstellungen.“

Frankfurt, 27.07.2009

Christoph Walther