

Migration, Bildung und Gesundheit

Inklusive interkulturelle Pädagogik
von Bewegung, Spiel und Sport



Problemstellungen – Grundlagen –
Vermittlungsperspektiven



Beiträge zur Praxeologie der Bewegung und des Sports

Herausgegeben von Peter Elflein

Band 7

Migration, Bildung und Gesundheit

**Inklusive interkulturelle Pädagogik
von Bewegung, Spiel und Sport**

Problemstellungen – Grundlagen –
Vermittlungsperspektiven

von

Yoon-Sun Huh



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Coverbilder: Autorin

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN: 978-3-8340-2260-8

E-Book-ISBN: 978-3-7639-7732-1

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13,

D-73666 Baltmannsweiler

www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler 2024

Printed in Germany – Druck: Format Druck, Stuttgart

Vorwort des Herausgebers der Buchreihe

Der Band 7 der Buchreihe Praxeologie der Bewegung und des Sports trägt den Titel: *„Migration, Bildung und Gesundheit. Inklusive interkulturelle Pädagogik von Bewegung, Spiel und Sport“*.

Die Autorin, Dr. Yoon-Sun Huh, stammt aus Südkorea. Nach dem Studium der Human Movement and Performance sowie Sport and Leisure Science an der EWha Woman's University in Seoul sowie einem Auslandsstudienjahr in Kanada kam sie im Jahr 1999 zur Fortführung ihrer Studien nach Deutschland, zunächst an die Universität Göttingen. Dort entstand im Zusammenhang fortgesetzter Studien das Interesse an einer sportpädagogischen Auseinandersetzung mit Problemstellungen von Migration und Bildung. In der Arbeitsgruppe des Göttinger Schul- und Spielpädagogen J. Hilmer kam sie mit Vorstellungen einer praxisbezogenen geisteswissenschaftlich orientierten Pädagogik sowie der realistischen Erziehungswissenschaft H. Roths in Berührung. Hilmer hatte Perspektiven dieser beiden erziehungswissenschaftlichen Ansatzrichtungen im Rahmen einer fachdidaktischen Pionierarbeit zur *Pädagogik der Bewegungsspiele* in den 1960er Jahre exemplarisch zusammengeführt und mit dieser Arbeit Grundlagen für die nachfolgende sportspieldidaktische Diskussion geschaffen (u.a. für Beiträge von Schaller, Dietrich und Schmidt). Hilmer ist zudem Mitbegründer der fachdidaktischen Position, die heute unter der Bezeichnung „innovationsbezogene Sportpädagogik“ firmiert. Der von dieser sportpädagogischen Ansatzrichtung weiterentwickelte Untersuchungsansatz einer *Praxeologie der Bewegung und des Sports* kam auch in dem vorliegenden Band „Migration, Bildung und Gesundheit“ zum Tragen.

Merkmale der dort zum Ausdruck gelangenden Position „*inklusive interkultureller Pädagogik*“ sind:

- a) ein konsequenter *Einsatz für Menschen mit sozialer Benachteiligung bzw. Behinderung* im Horizont eines progressiven, mehrdimensionalen Verständnisses von *Bildung und Gesundheit* „für alle“,
- b) ein auf die *schulischen Praxen* sowie auf pädagogisch relevante *außerschulische Handlungsfelder* hin ausgelegtes *differenziertes Gegenstandsverständnis* von Bewegung, Spiel und Sport,
- c) ein den Studien zu Grunde gelegtes *praxeologisches Untersuchungsverständnis*, in dem Theorie-Praxis Perspektiven sowie kritisch-hermeneutische und empirische methodologische Elementen produktiv aufeinander bezogen werden und gewinnbringend zusammenspielen.

Dem nun, im Frühjahr 2024, aufgelegten Band liegt eine vorangegangene Veröffentlichung im Themenzusammenhang des interkulturellen Lernens zu Grunde - die im Jahr 2010 ebenfalls im Schneider Verlag erschienene Doktorarbeit der Autorin zur „Interkulturellen Bewegungs- und Sporterziehung“. Diese Arbeit war bald vergriffen und sollte eigentlich schon vor Jahren neu aufgelegt werden. Die anhaltende Aktualität der Thematik sowie Entwicklungen im Kontext der Flüchtlingswellen um 2014/15 bis zur Gegenwart haben die Autorin zu einer weitergehenden Überarbeitung der ursprünglichen Arbeit mit bedeutsamen Ergänzungen veranlasst. Zu erwähnen ist an der Stelle auch, dass Frau Huh in den vergangenen 10 Jahren auch an der weiteren Entwicklung der innovationsbezogenen Sportpädagogik mitgewirkt hat – als Mitherausgeberin und Autorin der „Didaktik innovativen Sportunterrichts“, Band 2 der Buchreihe Praxeologie, sowie am Band 5: „Choreographie & Performance. Studien zur ästhetischen Bildung bei Bewegung Spiel und Sport“.

Nach der Anfangszeit in Deutschland/Göttingen war Frau Huh im Jahr 2005 an die Universität Osnabrück gewechselt und dort in den Arbeitsfeldern Sport und Gesundheit, berufliche Bildung, Gymnastik & Tanz, Psychomotorik, Schwimmen und Natursport tätig gewesen. Seit 2020 ist sie an der Universität Dortmund im Arbeitsbereich Rehabilitation, Musik und Bewegung beschäftigt. In dem Band *Migration, Bildung und Gesundheit* sind thematisch relevante Aspekte ihrer Tätigkeit und fortgesetzten Studien in diesen Jahren zusätzlich mit eingebracht worden: Aspekte salutogenetischer Gesundheitsförderung, Perspektiven auf den Wettkampf-, Leistungs- und Spilsport, die ästhetische Bildung, berufliche Bildung sowie der Einbezug sozial- und sonderpädagogischer Handlungsfelder neben dem Schulsport.

„Inklusive interkulturelle Pädagogik“ zielt ab auf die Förderung ganzheitlicher *gesunder Entwicklung und Bildung* von Menschen über die gesamte Lebensspanne: von der Kindheit über die Jugend, das Erwachsenenleben bis in das hohe Lebensalter. Adressiert werden prinzipiell „*alle*“ Menschen: gleich welcher Herkunft, welchen Alters, Geschlechts, Bildungs- und Gesundheitsstatus, ob mit oder ohne Behinderung diese in schulischen oder außerschulischen Praxen/Handlungsfeldern anzutreffen sind.

Den Band betrachte ich als eine Fundgrube und Orientierungshilfe - nicht nur für Studierende und Lehrkräfte von Bewegung, Spiel und Sport, sondern für alle, an den Zusammenhängen von Migration, Bildung und Gesundheit interessierten und von diesen berührten Personen.

Osnabrück, 25. März 2024

Peter Elflein

Inhalt:

| | |
|---|----|
| <i>Vorwort: Beweggründe und biographische Hintergründe der Arbeit</i> | 8 |
| 1. Einführung: Migration, Bildung und Gesundheit. Inklusive interkulturelle Pädagogik von Bewegung, Spiel und Sport | 15 |
| Teil I: Migration, Integration und interkulturelles Lernen. Entwicklungen in der Erziehungswissenschaft und im Kontext des Sports sowie der Sportpädagogik | 35 |
| 2. Erziehungswissenschaftliche Entwicklungen im Spiegel von Migrationsgeschehen (20./21. Jh.) | 37 |
| 2.1 Migration – Phänomen und Entwicklungen in Deutschland und in der Welt | 38 |
| 2.2 Relevante Entwicklungen im Kontext „Erziehung“ bis zur Entstehung einer interkulturellen Pädagogik | 46 |
| 2.2.1 Kolonial-, Ausländerpädagogik und Integrationsansatz | 47 |
| 2.2.2 Entwicklungen und Ansprüche interkultureller Pädagogik | 49 |
| 3. Diskussionslinien und Ansätze zum interkulturellen Lernen im Kontext des Sports und der Sportwissenschaft | 53 |
| 3.1 Gesellschaftsorientierter Ansatz: „Integration durch Sport“ | 53 |
| 3.1.1. Grundlegende Entwicklungen und Perspektiven der Position | 54 |
| 3.1.1.1 Projektbeispiel „Sport ohne Grenzen“ | 54 |
| 3.1.1.2 Kritik am frühen Konzept der 1980er Jahre | 55 |
| 3.1.1.3 Folgeentwicklungen bis zur Gegenwart | 57 |
| 3.1.2 Didaktische Perspektiven und Vermittlungsbeispiele | 62 |
| 3.1.2.1 Eindimensional funktionales Vermittlungsverständnis | 62 |
| 3.1.2.2 Ansatz olympische Erziehung und Olympia zum Miterleben | 64 |
| 3.2 Subjektorientierter Ansatz: „Interkulturelle Bewegungserziehung“ | 70 |
| 3.2.1 Grundlegende Beiträge und Perspektiven | 70 |
| 3.2.2 Didaktische Perspektiven und Praxisbeiträge | 73 |
| 3.2.2.1 Didaktische Leitideen | 74 |
| 3.2.2.2 Exemplarische praxisbezogene Vermittlungsbeiträge | 77 |
| 3.2.2.2.1 „Einer für alle, alle für einen! Abenteuer-sport“ | 77 |
| 3.2.2.2.2 „Das mach ich doch mit links! Basketballspiel“ | 78 |
| 3.2.2.2.3 „Kleine Gesten, große Wirkung! Bewegungstheater“ | 79 |
| 3.2.2.2.4 „Judo als Umgang mit Fremdheit“ | 81 |
| 3.2.2.2.5 „Lacross - Intercross“ | 84 |
| 3.2.2.2.6 „Bewegungsspiel – Rollenspiel: Umgang mit Fremdheit“ | 87 |

| | |
|---|-----|
| 3.3 Phänomen orientierter Ansatz: „Kulturelle Bildung im Spiel“ | 91 |
| 3.3.1 Grundlegende pädagogische Perspektiven | 91 |
| 3.3.1.1 Interkulturelles Lernen als Bildungsaufgabe | 92 |
| 3.3.1.2 Bewegungsformen als Träger kultureller Bedeutungen | 93 |
| 3.3.1.3 Progressives Kulturverständnis | 95 |
| 3.3.1.4 „Spiel“-pädagogische Perspektiven | 98 |
| 3.3.2. Didaktische Perspektiven und Praxisbeispiele | 99 |
| 3.3.2.1 „Spiele aus Equador“ | 101 |
| 3.3.2.2 „Tanz und fremde Rhythmen“ | 105 |
| 3.3.2.3 „Interkulturelles Lernen mit Taijiquan“ | 111 |
| 4. Zusammenfassung und Überleitung | 119 |
| | |
| Teil II: Grundzüge inklusiver interkultureller Pädagogik im Kontext von Bewegung, Spiel und Sport | 125 |
| 5. Pädagogischer Zielhorizont: „Menschenbildung“ | 127 |
| 5.1 Vorstellungen von Bildung als möglicher Leitbegrifflichkeit im Diskussionskontext des interkulturellen Lernens | 128 |
| 5.2 Bedeutungsmomente einer Zielkategorie „Menschenbildung“ | 130 |
| 5.2.1 Bildung für alle Menschen: Aspekt der Inklusivität | 132 |
| 5.2.2 Allseitige Entwicklungsförderung: Aspekt Ganzheitlichkeit oder Mehrdimensionalität | 133 |
| 5.2.3 Kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit Welt: politisch-wirtschaftlich-ökologische Dimension | 134 |
| 5.3 Vorstellungen von Erziehung und Bildung in kultur- und erziehungstheoretischen Ansätzen des Ostens | 136 |
| 5.3.1 Korea: Identitätssuche zwischen Wurzeln und Flügeln | 138 |
| 5.3.2 Schamanismus, Daoismus, Buddhismus, Konfuzianismus | 142 |
| 5.3.3 Dong-Hak-Humanphilosophie und Han Ul-Pädagogik | 150 |
| 5.4 Konklusion: Zielhorizont interkultureller Pädagogik | 155 |
| 6. Pädagogische Perspektiven auf den fachlichen Gegenstand: „Bewegung, Spiel und Sport“ | 159 |
| 6.1 Fachentwicklungen in Deutschland Ende 18. Jh. bis 1970 zur Entstehung der Sport-Pädagogik | 160 |
| 6.2 Entwicklungen in Richtung einer Pädagogik der Bewegung, des Spiels und Sports | 165 |
| 6.2.1 Erweiterte pädagogische Auslegung von „Sport“ | 166 |
| 6.2.2 Differenzierende Auslegung von „Bewegung“ | 178 |
| 6.2.3 Pädagogisch weiterreichendes Verständnis von „Spiel“ | 188 |
| 6.3 Zusammenfassung: Bewegungs-, spiel-, sportpädagogische Grundlagen inklusiver interkultureller Pädagogik | 195 |

| | |
|---|-----|
| 7. Didaktische Ansatzelemente und Perspektiven | 205 |
| 7.1 Vermittlungsziele | 209 |
| 7.2 Handlungsfelder und Rolle der Vermittelnden | 217 |
| 7.3 Zielgruppen/Adressatenperspektiven | 223 |
| 7.4 Themenfelder und Inhalte | 227 |
| 7.4.1 „Sport“ als Ansatzpunkt interkulturellen Lernens | 229 |
| 7.4.1.1 Thema „Olympia und der internationale Sport“ | 229 |
| 7.4.1.2 Thema „Nationalsportarten und nationale Sportkultur“ | 229 |
| 7.4.1.3 Thema „Kämpfen, Kampfsport und Kampfkünste“ | 238 |
| 7.4.2 „Bewegungsspiel“ als Ansatzpunkt interkulturellen Lernens | 241 |
| 7.4.2.1 Thema „Kinderspiele aus aller Welt“ | 242 |
| 7.4.2.2 Thema „Regionale Spiele und Spielkultur“ | 244 |
| 7.4.2.3 Thema „Erlebnis und Abenteuer - Spiel mit der Natur“ | 248 |
| 7.4.3 „Ausdrucksbewegung“ als Ansatzpunkt | 254 |
| 7.4.3.1 Thema „Körper, Sprache, Gestik, Mimik“ | 255 |
| 7.4.3.2 Thema „Zirkus und Bewegungskünste“ | 258 |
| 7.4.3.3 Thema „Rhythmus, Tanz und Kultur“ | 264 |
| 7.4.4 „Gesundheitsorientierte Bewegung“ als Ansatzpunkt | 267 |
| 7.4.4.1 Thema „Run for Life und Lauf der Welt“ | 270 |
| 7.4.4.2 Thema „Gesundheitsgymnastik aus West und Ost“ | 280 |
| 7.4.4.3 Thema „Movement and Gender sensitive Health“ | 293 |
| 7.5 „Methoden“-Perspektiven | 300 |
| 7.5.1 Mehrdimensionales Methodenverständnis | 301 |
| 7.5.2 Methodische Schritte | 302 |
| 8. Vermittlungsmodelle und Beispiele aus der Praxis | 304 |
| 8.1 Vermittlungsmodelle: Mittler zwischen Theorie und Praxis | 306 |
| 8.2 „Raufen, Ringen, Kämpfen“ | 311 |
| 8.3 „Maskentanz statt Mummenschanz“ | 329 |
| 8.4 „Bewegendes und Besinnliches“ | 340 |
| 8.5 Beispiele aus der Berufs- und Erwachsenenbildung | 355 |
| 8.5.1 Gesundheitsförderung im Sport der beruflichen Bildung | 355 |
| 8.5.2 Inklusive ästhetische Bildung und interkulturelles Lernen | 368 |
| 8.5.3 Interkulturelles Lernen im Kontext Bewegungsspiel/Spielen | 380 |
| 9. Weitere aktuelle Projekte und Forschungsvorhaben | 389 |
| 9.1 Evaluation von Vermittlungsmodellen | 390 |
| 9.2 Inklusive Heilpädagogik in interkulturellen Bezügen | 400 |
| 9.3 Bildungsbiographien und Gesundheitsstatus von Migrantinnen | 410 |
| Literatur | 416 |

0. Vorwort der Autorin: Biographische Hintergründe und Motive der Studien des Bandes

Bei dem vorliegenden Band handelt es sich um eine über- und weiterbearbeitete Fassung meiner Doktorarbeit zu den „Problemen und Perspektiven interkultureller Bewegungs- und Sporterziehung“, die im Jahr 2010 im Schneider Verlag Hohengehren in erster Auflage erschien. Die Doktorarbeit war seinerzeit von Frau Prof. Dr. Renate Zimmer, Universität Osnabrück, Frau Prof. Dr. Ina Hunger, Universität Göttingen, sowie von Frau Prof. Dr. Kyung-Sook Kim, EWHA-Womans University Seoul, begutachtet und vom Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften an der Universität Osnabrück angenommen worden. Der im Jahr 2010 veröffentlichte Band zur Interkulturellen Bewegungs- und Sporterziehung war nach einigen Jahren vergriffen. Die anhaltende Aktualität der Thematik haben mich während der Folgezeit zur fortgesetzten Arbeit in dem Problemfeld Migration, Bildung und Gesundheit sowie zu dieser ergänzten und aktualisierten Neuauflage des ursprünglichen Bandes motiviert.

In der neuen Fassung gibt es eine Reihe von Modifikationen, teils Anpassungen an den aktuellen Diskussionsstand, teils eine Hervorhebung von Aspekten, die möglicherweise heute noch mehr als früher von Bedeutung sind. Erläuterungen zu den mit dem modifizierten Titel „Migration, Bildung und Gesundheit. Inklusive interkulturelle Pädagogik“ verbundenen neuen Akzentsetzungen der Arbeit erfolgen im systematisch einführenden Kapitel 1.

Ich möchte nun auf die Beweg- und Hintergründe sowie die Genese der Untersuchungen des Bandes entlang einiger persönlicher biographischer Notizen eingehen: Nach dem Studium der *Human Movement and Performance* mit Schwerpunkt Sport and Leisure Science an der *EWHA-Womans-University in Seoul* sowie einem Studiensemester in Kanada kam ich auf Empfehlung von Frau Prof. Dr. Kyung-Sook Kim im Jahr 1999 nach Deutschland, um hier mehr über eine in Korea geschätzte *geistes-/sozialwissenschaftliche Tradition und Grundrichtung der Pädagogik* zu erfahren. Wenn möglich wollte ich mit einer eigenen Arbeit zur Bewegungs- und Sportpädagogik dort anschließen. Meine Lehrerin von der EWHA-Womans University in Seoul hatte in den 1980er Jahren selbst in Deutschland, an der Universität Bayreuth, promoviert und ihre Studierenden in Korea später auch mit Entwicklungen und Konzepten (mittel)europäischer Sportpädagogik und Erziehungswissenschaft in Berührung gebracht. Begriffe und Konzepte wie „Gymnastik, Turnen, Leibeserziehung“ sowie Bedeutungsunterschiede von „Erziehung“ und „Bildung“ waren mir insofern bereits vor meiner Ankunft in Deutschland in Grundsätzen vertraut.

In Korea konnte eine fundierte eigenständige sportpädagogische Wissenschaftskultur bisher lediglich in Ansätzen entwickelt werden. In der Regel werden nach wie vor sportwissenschaftliche Studieninhalte und Positionen aus dem Ausland importiert, vorzugsweise aus den USA. Die z.T. subjektorientierten theoretischen Perspektiven von dort her, z.B. in Zielrichtung „personality and identity development“ finden inzwischen Niederschlag in Rahmenrichtlinien und Curricula. Die Vermittlungspraxis selbst ist in Korea allerdings immer noch mehr von konfuzianischen und - bis in die Grundschule hinein - von militärischen Erziehungstraditionen geprägt. Leitend ist das Bestreben einer Eingliederung von Individuen in soziale Ordnungszusammenhänge, Vermittlung von Disziplin und Erfüllung von gesetzten Leistungsnormen. In bemerkenswerter Weise hat dabei der „moderne Sport“ mit seinen zentralistischen und standardisierenden Tendenzen sowie leistungs- und wettkampfbefugenen Zielen, Inhalts- und Trainingsformen im koreanischen Sportunterricht Fuß gefasst. Die Prinzipien des modernen Sports scheinen den in Korea nachwirkenden Erziehungstraditionen nicht so fremd zu sein (vgl. Jung 1996, S. 287 f.).

Durch mein Studium bei Frau Kyung-Sook Kim an der – sich von dem oben angesprochenen Mainstream sportpädagogischer Orientierungen in Korea abhebenden - progressiven EWHA-Womans-University hatte ich erfahren, dass die Sportpädagogik in Deutschland vergleichsweise entwickelter, differenzierter als die in Korea sein sollte. So sollte zum einen eine historisch entwickelte, auch gegenüber Ansätzen aus Amerika, besser *fundierte sportpädagogische Grundagentheorie* existieren. Bewegung, Spiel und Sport würden nach den maßgeblichen sportpädagogischen Konzepten nicht nur für die körperliche Entwicklung dienlich, sondern als Elemente humaner Kultur und ganzheitlicher Bildung von Menschen von Bedeutung sein. Der in Deutschland neben dem Erziehungs-Begriff gebrauchte Begriff „*Bildung*“ sollte Umfassenderes meinen: auf Entwicklung ganzheitlicher Fähigkeiten sowie nicht nur auf die Phase der Kindheit und Jugend, sondern auf die ganze Lebenszeit gerichtet sein und Aspekte wie Selbsterziehung bzw. selbständige Erfahrungsbildung berücksichtigen. Darüber hinaus sollte in Deutschland eine entwickelte *sportdidaktische* Diskussion existieren, solche Ansätze und Theorien, die - bezogen auf praktische Anwendungsfelder – gezielter Fragen der *Vermittlung* von Sport thematisieren. In Korea wurde dieser in der pädagogischen Theorie eher freibleibende Zwischenraum in der Praxis durch Orientierungen an der Trainingswissenschaft ausgefüllt.

In Deutschland, zunächst an der Universität Göttingen, war ich über die tatsächliche Situation der Sportpädagogik und des sportwissenschaftlichen Studiums dann aber doch eher überrascht: Die Lage schien anders als erwartet, unübersichtlicher zu sein. Grundlegende Theorie, Orientierendes

oder gar Verbindliches schienen zumindest auf den ersten Blick gar nicht vorzufinden zu sein. Auch in Studienveranstaltungen ergab sich ein ähnliches Bild: Themen schienen doch eher beliebig zu sein und wurden kaum in Zusammenhängen einer Sportpädagogik Konzeption diskutiert. Ich bemühte mich, in meinem neuen Lebensraum Fuß zu fassen, mehr Überblick zu gewinnen und Selbstbewusstsein aufzubauen. Hierbei erwies es sich als eine Hilfe, dass mein Vermittler in Deutschland, Prof. J. Schröder, mir den Kontakt zu dem Göttinger Spiel- und Schulpädagogen Prof. Dr. Jürgen Hilmer sowie seinen Schülern Peter Elflein und Heide Vogelsang herstellte. In dieser Arbeitsgruppe lernte ich eine interessante Zugangsweise auf Bewegung, Sport und Spiel kennen, die dem, was ich bei Frau Kim an Vorstellungen vermittelt bekommen hatte, näher kam. Diese war kritisch-geisteswissenschaftlich orientiert und zugleich konstruktiv auf Praxis in und außerhalb der Schule bezogen.

In den ersten Jahren in Göttingen sammelte ich Erfahrungen in verschiedensten bewegungs- und sportpädagogisch relevanten wissenschaftlichen Arbeitsfeldern sowie Praxisbereichen: So durfte ich in Projekten zur Jugendsozialarbeit, Erlebnispädagogik, zum Sport in der Justizvollzugsanstalt sowie in Vereinen und Verbänden bei Prof. Dr. Jürgen Schröder mitwirken. Im Zentrum für empirische Unterrichtsforschung (ZEUS) konnte ich, bei Frau Prof. Dr. Doris Lemmermöhle, mitgebrachte Kenntnisse zur qualitativen Forschung erweitern. In der Arbeitsgruppe um Prof. Dr. Jürgen Hilmer erwarb ich ein tieferes Verständnis der „phänomenalen“ (kulturellen und subjektiven) Bedeutungsdimensionen von Bewegung, Spiel und Sport sowie der Zusammenhänge zu Bildung und Erziehung. Praktische pädagogische Erfahrungen sammelte ich in der Zeit durch Studien und Unterrichtsversuche in Grundschulen, Kursangebote an der Volkshochschule, im Hochschulsport und schließlich auch durch erste Lehraufträge am Sportinstitut.

Aus dem Zusammenhang heraus entwickelte sich mein *Dissertationsprojekt* zum interkulturellen Lernen bei Bewegung, Spiel und Sport. Bei den Studien war ich auf einen besonderen Umstand der in Deutschland erfahrbaren gesellschaftlichen und pädagogischen Praxis gestoßen: auf ein im Vergleich zu Schul- und Studienerfahrungen in Korea weitaus *heterogeneres, bunteres Erscheinungsbild*, was die *Herkunft von Schülerinnen und Schülern aus vielfältigen Nationen* mit unterschiedlichstem kulturellen Hintergrund anbelangt. Die auffällige Vielfalt auch von Hochschulangehörigen, Studierenden und sich qualifizierenden Menschen aus unterschiedlichsten Nationen erstaunte und faszinierte mich. Über schnell gefundene Kontakte entwickelten sich Möglichkeiten, mit Menschen verschiedenster Nationen zu kommunizieren und Gemeinsames zu unternehmen.

Einen weiteren Anstoß zur Thematik meiner Arbeit gab ein „*multikultureller Tanz-Workshop*“ in Göttingen, den ich im Rahmen meiner Mitarbeit im Zentrum für Hochschulsport anbot. Die Teilnehmenden aus Chile, Madagaskar, Deutschland, Polen und Ghana präsentierten dabei im Lauf der Veranstaltung jeweils einen für das Herkunftsland typischen Tanz. Im Zuge der gegenseitigen Vermittlung wurden auch Hintergründe und Bedeutungen der Bewegungsformen diskutiert:

- In einem südamerikanischen Paartanz, dem „Kueca“ (Hahn und Henne), wurde z.B. das Balzgehabe der Geschlechter ironisch zum Thema gemacht.
- Ein afrikanischer „Hochzeitstanz“ stellte symbolisch das Fortleben des Stammes oder den „Lauf der Welt“ dar.
- Eine „Polonaise“, die polnische Abiturienten bei ihrer Abiturfeier zelebrierten, zeigte die geordneten sozialen Beziehungen einer europäischen Standesgesellschaft auf.
- Ich selbst bot einen koreanischen „Maskentanz“ dar, der auf schamanische Kulthandlungen zurückzuführen war und sich in der Form als Volkstanz tradierte. Gleichzeitig war der Maskentanz als Kunstform fortentwickelt, stilisiert worden und in der Ausprägung von konfuzianischen Einflüssen her überformt worden.

Bei der Darbietung und gegenseitigen Vermittlung der Bewegungen wurden Fragen diskutiert: nach der Herkunft, der Bedeutung, der Kunst der Bewegungsformen. Es wurde Wissen zusammengetragen, über Ursprünge der Bewegungsformen spekuliert und an den Bewegungen auch experimentiert. Im Zusammentragen wurde erfahren, dass zwischen den Tänzen und Bewegungsformen aus unterschiedlichen Kulturen auch Verwandtschaften bestehen, was z.B. Grundthematiken (Reifung, Hochzeit, Jahreszeiten) oder zum Ausdruck gebrachte Grundgefühle von Menschen (Freude, Trauer, Hoffnung, Liebe, Schmerz, Stolz, Macht, Ohnmacht, Dank) anbelangt. In dem Workshop wurde insgesamt klar, dass in den Tänzen interessante kulturelle Bedeutungsgebungen enthalten waren: „Fremdes“ - aber teilweise im Fremden auch „Vertrautes und Verstehbares“. Die Auseinandersetzung mit den Bewegungsformen brachte Einsichten über kulturelle Differenzen zu Tage, aber auch über gemeinsame Grundwahrnehmungen und Gefühle von Menschen jenseits von Hautfarbe und Nationalität. Und es stellte sich mir die Frage, ob hier nicht auch mögliche sinnvolle Ansatzpunkte für interkulturelles Lernen, z.B. in Schule sowie Bewegungs- und Sportunterricht, zu entdecken wären.

Somit war die Grundidee einer weiteren, *wissenschaftlichen*, Bearbeitung der in dem Workshop gefundenen Anstöße geboren. Es sollte zunächst eine Literaturrecherche, Aufarbeitung und Ordnung bereits vorliegender Beiträge

zum interkulturellen Lernen im Kontext des Sports erfolgen, um von dort aus das Profil einer eigenen Ansatzweise zu entwickeln. Klar von Beginn an war, dass die Untersuchungen nicht nur allgemeine pädagogische Perspektiven berühren, sondern ebenso *fachdidaktische* Perspektiven mit einschließen sollten. Aus diesem Grunde wurden alle folgenden Studien im Rahmen der Arbeit von Beginn an durch kontinuierliche Beobachtungen und Experimente in schulischen Praxen ergänzt. Erste schulpraktische Versuche fanden im Anschluss an den o.a. Workshop an einer Göttinger Grundschule statt. Ich versuchte, das bereits bearbeitete Thema „Maskenspiel und -tanz“ in veränderter Weise zu inszenieren: mehr auf die Erfahrungen, Interessen und Handlungsmöglichkeiten von Kindern eines dritten Schuljahres bezogen. Und es flossen - inzwischen differenziertere - theoretische Vorstellungen und Orientierungen mit ein. Solche ersten kleinen didaktischen Modellbildungs- und Handlungsversuche im Rahmen der Entwicklung der Arbeit wurden auch später in Osnabrück fortgesetzt. Hierbei erweiterte sich das Spektrum der bearbeiteten Themen: außer Unterrichtsexperimenten im Rahmen *tänzerischer und pantomimischer Ausdrucksformen* wurden Versuche im Zusammenhang spielerisch-sportlicher Formen des *Kämpfens* sowie der *gesundheitsorientierten Bewegung und Gymnastik aus West und Ost* angestellt. In Osnabrück bot sich die Möglichkeit für mich an, eine soziale Brennpunktschule mit hohem Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund als Erfahrungs- und Handlungsraum zu nutzen.

Meine Arbeit in den Göttinger Jahren finanzierte ich durch Kursangebote an den oben angesprochenen Bildungseinrichtungen, Tätigkeiten als Wissenschaftliche Hilfskraft und später als Lehrbeauftragte. Frau Prof. Dr. Lemmermöhle und Prof. Dr. Hilmer war es besonders zu verdanken, dass ich auch in den Genuss eines Promotionsstipendiums nach dem Niedersächsischen Graduiertenförderungsgesetzes kam.

Ab dem Jahr 2004/05 erhielt ich die Möglichkeit, an der Universität Osnabrück zu arbeiten - zunächst in Form von Lehraufträgen und ein Jahr später im Rahmen einer Teilzeitstelle als Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sport- und Bewegungswissenschaft. Dort lernte ich Frau Prof. Dr. Renate Zimmer persönlich kennen, die später gemeinsam mit Frau Prof. Dr. Ina Hunger von der Universität Göttingen sowie mit Frau Prof. Kyung-Sook Kim aus Seoul die Gutachten für meine Dissertation erstellte. Der Doktorarbeit zum interkulturellen Lernen ging es weniger um *Sporterziehung* in einem klassischen Sinn. Über die veränderte Auffassung von Zielen, Themen, Methoden interkulturellen Lernens im Sport flossen in die vorgenommenen Untersuchungen die Perspektiven einer *subjektorientierten* pädagogischen Position ein, die in der Fachdiskussion als *Bewegungserziehung* oder *Bewegungspädagogik* bezeichnet wird. Als eine

Mitbegründerin dieser Position war Frau Prof. Dr. Renate Zimmer auch über die Grenzen Deutschlands hinaus bekannt. Über die Begegnung und mehrjährige Zusammenarbeit mit ihr an der Universität Osnabrück durfte ich diese Ansatzweise *hautnah* erfahren und konnte Aspekte in meine Arbeit integrieren. An der Universität Osnabrück kam ich auch mit Projekten aus dem Arbeitsbereich „Sport und Gesellschaft“ von Prof. Dr. Christian Wopp zum *Thema Migration und Integration* in Berührung. Diese Ansatzweise lernte ich als eine Weiterentwicklung früherer, eher eindimensionaler Integrationskonzepte durch Institutionen des Sports zu verstehen. Der Kreis zwischen den biographischen Stationen in Osnabrück und Göttingen schließt sich in der Person Ina Hungers. Diese hat als Oberassistentin bei Renate Zimmer Entwicklungen der Untersuchungen bereits in Osnabrück mitverfolgt. Als Professorin an der Universität Göttingen wirkte sie als Gutachterin sodann ebenfalls an dem erfolgreichen Abschluss der Arbeit mit.

Im Verlauf des Entstehungsprozesses der vorliegenden Arbeit wurden Kontakte mit weiteren Persönlichkeiten über die Universitäten Göttingen und Osnabrück hinaus aufgebaut, die ebenfalls auf ihren Werdegang Einfluss nahmen: Zunächst ist hierbei *Frau Prof. Dr. Petra Gieß-Stüber* zu nennen. Petra Gieß-Stüber hat im Bereich der deutschsprachigen Sportpädagogik entscheidenden Anteil an der Diskussionsentwicklung des interkulturellen Lernens gehabt. Ich durfte bereits im Jahr 2002 an einem von ihr in Freiburg durchgeführten Fachkongress zur Integration durch Sport mit einem Beitrag zum Maskentanz und -spiel mitwirken. Den Beitrag nahm Petra Gieß-Stüber später in eine Ausgabe der Zeitschrift Sportpädagogik auf, und es blieb auch in den Folgejahren zumindest ein loser Kontakt über die räumliche Distanz von Osnabrück und Freiburg weiter bestehen.

Während der Jahre 2005 – 2006 nahm ich von Osnabrück aus gelegentlich an einem Nachwuchskolloquium bei Prof. Dr. Karlheinz Scherler an der Universität Hamburg teil. Dort hatte ich Gelegenheit, sportdidaktische Grundlagen der Arbeit von diesem kritisch überprüfen zu lassen. Ergebnisse der Diskussionen haben vor allem im vorletzten Kapitel meiner Arbeit Niederschlag gefunden. In Veranstaltungen des Hamburger Kolloquiums lernte ich zudem *Prof. Dr. Horst Ehni, Prof. Dr. Knut Dietrich sowie Prof. Dr. Willibald Weichert* kennen. Von diesen sind ebenfalls bemerkenswerte Beiträge zur Thematik des interkulturellen Lernens in die Diskussion eingebracht und in meiner Untersuchung mit verarbeitet worden. All den erwähnten Persönlichkeiten möchte ich an der Stelle noch einmal ganz herzlich danken, für ihre Impulse für diese Arbeit oder auch für ihre langjährige systematische Begleitung und Betreuung dieser Arbeit.

In Osnabrück habe ich nach dem Abschluss der Promotion u.a. weiter im Themenfeld „Migration, Bildung und Gesundheit“ gearbeitet. In die

Neuaufgabe des ursprünglichen Bandes fließen nun weitere Anregungen und Impulse in die Konzeption einer Interkulturellen Pädagogik im Kontext von Bewegung, Spiel und Sport mit ein, die aus der Mitwirkung im Arbeitsbereich „*Sport und Gesundheit*“ bei Prof. Dr. Peter Elflein resultieren sowie aus der fortgesetzten Befassung in Lehre und Forschung mit sport-/bewegungspraktischen Themenfeldern wie etwa der gesundheitsorientierten Gymnastik, mit Bewegungsfeld Tanz (Choreographie & Performance), Bewegungs- und Sportspiel, Wasser- und Natursport. Die sozialwissenschaftliche und pädagogische Schwerpunktsetzung des Arbeitsbereichs Sport und Gesundheit an der Universität Osnabrück führte auch zur *Integration der Resilienz-, Geschlechter- und Behindertenthematik unter dem Dach des interkulturellen Lernens* bzw. der interkulturellen Bildung sowie – last not least – zur Hervorhebung der von Beginn an enthaltenen inklusionspädagogischen Anliegen im Rahmen der Arbeit.

Im Sommer des Jahres 2020 wurde ich, auf meinen Antrag hin, von der Universität Osnabrück beurlaubt, um an der *Universität Dortmund* eine akademische Ratsstelle a. Z. zur fortgesetzten Qualifikation annehmen zu können (im Fachgebiet Rehabilitation, Musik und Bewegung, ehemals Arbeitsbereich Prof. Dr. Gerd Hölter, Motopädagogik). In dieser Tätigkeit befasste ich mit ebenfalls mit Fragen von Migration, Bildung und Gesundheit – nun schwerpunktmäßig mehr im sonderpädagogischen Studienkontext sowie mit Blick auf *sozial- und gesundheitspädagogisch relevante außerschulische Handlungsfelder* der Bewegung, des Spiels und Sports. Auch von daher fließen eine Reihe neuer Akzente in hier vorgelegten Band mit ein.

In Vorbereitung ist zudem ein weiterer Band zu Problemstellungen aus dem Zusammenhang inklusiver interkultureller Pädagogik. Dort werden die im vorliegenden Band am Beispiel des „Mädchen-Sports“ (in schulischen und von Vereinen mitgetragenen Integrationsprojekten) behandelten Probleme der *weiblichen Migrantinnen* mehr in den Fokus gerückt: der *erwachsenen und älteren* Frauen, die bislang, zumindest von Seiten des vereinsbezogenen sowie des schulischen Sports, unter Anliegen von Integration, Inklusion und emanzipatorischem interkulturellen Lernen kaum Beachtung und in Projekten Berücksichtigung fanden.

Dortmund, 30. März 2024

Yoon-Sun Huh

1. Einführung: „Migration, Bildung und Gesundheit. Inklusive interkulturelle Pädagogik im Kontext von Bewegung, Spiel und Sport“

Die Studien des vorliegenden Bandes befassen sich mit Problemstellungen im Zusammenhang von *Migration, Bildung und Gesundheit*. Den Untersuchungen liegt ein allgemeineres erziehungswissenschaftliches sowie spezielleres bewegungs- und sportpädagogischen Interesse zu Grunde. In einem ersten Teil der Arbeit erfolgt eine Darstellung relevanter sozialgeschichtlicher Entwicklungen im Kontext von Migration sowie eine Aufarbeitung des hierauf bezogenen erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskussionsstandes. Im zweiten Teil werden die „Grundzüge einer inklusiven interkulturellen Pädagogik von Bewegung, Spiel und Sport“ entwickelt - einschließlich beispielhafter Vermittlungsmodelle für die schulische und sozialpädagogische Praxis. Die Analysen des Teils 1 beziehen sich auf die Situation im mitteleuropäischen Raum. Die anschließenden konstruktiven bewegungs- und sportpädagogischen Perspektiven im 2. Teil beanspruchen allgemeinere Gültigkeit.

1.1 Anschluss an Grundbegriffe und Orientierungen in der Erziehungswissenschaft sowie Sportpädagogik

Zu Beginn dieses einführenden Kapitels in die Problemstellungen, Absichten und den Gang der Arbeit soll etwas zu dem oben angesprochenen „erziehungswissenschaftlichen und bewegungs-/sportpädagogischen Interesse“ ausgeführt werden, in dem die folgenden Untersuchungen zu den Zusammenhängen von Migration, Bildung, Gesundheit sowie interkulturellem Lernen bei Bewegung, Spiel und Sport stehen:

Zum einen wird mit den Studien Bezug auf Grundbegriffe und Ansatzelemente *kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft* genommen, die der – auch international bekannte und geschätzte – Marburger Pädagoge W. Klafki in den 1980er Jahren in die Diskussion gebracht hat. Interessant für Fragen der Konzeptionierung einer hier anvisierten „interkulturellen“ und zugleich als „inklusiv“ bezeichneten Pädagogik erschien mir u.a. das im Rahmen der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft entwickelte Verständnis einer „neuen Allgemeinbildung“ zu sein mit dem angeschlossenen Postulat nach *Bildung* „für alle“.

Klafki konstatierte: *Bildung von Subjekten* (d.h. mündigen, selbstbestimmt und sozial verantwortlich handelnden Menschen) in einer kritisch und konstruktiv zu reflektierenden sowie mitzugestaltenden globalisierten „Welt“ sei ein *Anspruch aller Menschen*, der Menschen „einer Gesellschaft,

eines Kulturkreises, ja der *Menschheit im Ganzen*“ (vgl. 1985, S. 17). Die Möglichkeit zur Subjektwerdung und mündigen Handlungsfähigkeit sowie die Aufgabe der Pädagogik, dieses zu unterstützen, betreffe Menschen jeder Altersstufe, gleichgültig, welcher *sozialen oder kulturellen Herkunft, welchen Geschlechts und Gesundheitszustandes* sie sind (vgl. Klafki 1985, S. 18 - 30). Im Zuge der Untersuchungen der vorliegenden Arbeit wird das progressive, emanzipatorisch gerichtete Bildungsverständnis Klafkis unter der leicht modifizierten Begrifflichkeit *allgemeine „Menschenbildung“* auf ihre Relevanzen und Konsequenzen für interkulturelles und inklusives Lernen geprüft und fachdidaktisch, mit Bezug auf die Vermittlung von Bewegung, Spiel und Sport, zielgerichtet weiter ausgelegt.

Weitere grundlegende Perspektiven der vorgenommenen Untersuchungen zur inklusiven interkulturellen Pädagogik werden dem Diskussionszusammenhang der Bewegungs-, Spiel- und Sportpädagogik entnommen: Als eine allgemeinere Referenztheorie aus diesem Zusammenhang ist die *innovationsbezogene Sportpädagogik* anzusprechen (vgl. Elflein, Hunger & Zimmer 2004; Elflein, Langer, Huh & Kamp 2019), an deren Entwicklungen ich selbst in bescheidenem Maße teilhaben durfte (vgl. Elflein & Huh 2019, S. 117 – 129; Huh 2019, S. 130 – 153; Huh, Ehlert, Ulfert & Elflein 2019, S. 185 – 195). Die innovationsbezogene Sportpädagogik verfügt über historische Wurzeln in derselben allgemeinpädagogischen Grundrichtung, von der her W. Klafki die kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft entwickelt hat: H. Nohl, E. Weniger, zudem H. Roth, der Begründer der realistischen Erziehungswissenschaft, sowie J. Hilmer, Schüler von Weniger und Roth, der eine Pionierarbeit der frühen Sportpädagogik, die „pädagogische Theorie der Bewegungsspiele“ aus dieser erziehungswissenschaftlich Ansatzrichtung heraus gefertigt hat und zugleich als Wegbereiter der innovationsbezogenen Sportpädagogik gilt.

Von Seiten der innovationsbezogenen Sportpädagogik wird im Zuge der folgenden Untersuchungen im Rahmen einer inklusiven interkulturellen Pädagogik ein dort theoretisch begründetes *differenziertes Gegenstandsverständnis von Bewegung, Spiel und Sport* übernommen und in der Auseinandersetzung mit spezielleren Fragestellungen des interkulturellen Lernens noch etwas weitergehend ausgelegt. Auch das den folgenden Untersuchungen zu Grunde gelegte Verständnis von *Gesundheit* und *Gesundheitsförderung* entstammt bereits entwickelten Vorstellungen der innovationsbezogenen Sportpädagogik. Geschehnisse, Konzepte, theoretische und praktische Ansatzelemente im Komplex von Migration, Integration und interkulturellem Lernen werden - von daher - aus der Perspektive eines (bildungsanalogen) *mehrdimensionalen, psycho-physisch-soziale Momente umfassenden Verständnisses von Gesundheit und*

Gesundheitsförderung (oder Gesundheitsbildung) in den Blick genommen, analysiert, eingeordnet und konstruktiv zu überdenken versucht.

Last not least bilden systematische *didaktische und methodische Gesichtspunkte* und Perspektiven, die im Rahmen der innovationsbezogenen Sportpädagogik bereits im Grundsatz entwickelt worden sind, Orientierungspunkte für vermittlungsbezogene Überlegungen im Rahmen der anschließenden Darstellungen zu Fragen des interkulturellen Lernens im Kontext von Bewegung, Spiel und Sport.

1.2 Migration als Faktum entwickelter Gesellschaften in einer globalisierten Welt: Herausforderungen, Probleme für die Erziehungswissenschaft und Sportpädagogik

Der Begriff „interkulturelles Lernen“ entstammt einer Diskussion im Zusammenhang der Migrationsproblematik, die ursprünglich auf anglo-amerikanische sowie europäische Verhältnisse bezogen war. Im Zuge der Entwicklungen einer sich globalisierenden Welt erweist sich das interkulturelle Lernen inzwischen als eine bedeutsame Aufgabe aller Menschen und Nationen, nicht nur derjenigen der westlichen Welt.

Die Geschichte der Migration - von der Frühzeit an, dann vom 17. Jh. bis zur Gegenwart in Deutschland, Europa und weltweit, sowie hieraus resultierende Probleme für Gesellschaften, Wirtschaft, Familien und Politik, werden differenziert und eingängig in Standardwerken der Migrationsforschung beschrieben: vgl. Bade 2000; Bade & Oltmer 2004; Düwell 2006; Bade et al. 2007; Geisen, Studer & Yildiz 2014; Oltmer 2016. Gogolin & Krüger-Potratz (2006 und in aktualisierter Auflage: 2020) zeichnen Migrationsentwicklungen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht und in Wechselbeziehung mit der Genese eines Konzeptes „interkultureller“ Erziehung nach. Sie stellen fest, dass die Geschichte der Migration bzw. Begegnung von Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft in der Regel eine Geschichte der *Unterdrückung bzw. einseitiger Assimilierungsversuche* einer der Beteiligengruppen war. Auch die pädagogischen Vorläufer der modernen Erziehungswissenschaft spielten dabei mit. So stellte die „Kolonialpädagogik“ in Deutschland ab Ende des 19. Jh. ihren Bestrebungen klar die Interessen der jeweiligen Kolonialmacht voran. Und die „Ausländerpädagogik“ der 1960er Jahre in Deutschland fügte sich ohne weitreichende pädagogische Autonomie in das Programm einer Einwanderungspolitik ein, die vor allem gesellschaftliche Assimilation von Migranten vorsah. Ab den 1970er Jahren veränderte sich in den Sozial- und Erziehungswissenschaften der Blick auf das Ausländer- und Migrationsproblem. Unter dem Einfluss neuer kritisch-emanzipatorischer Grundpositionen wurden Menschen- und Bildungsrechte progressiver

ausgelegt. Entsprechende Perspektiven wurden auch auf die Migrationsproblematik bezogen. So fanden mit der Zeit in Deutschland verbesserte Bemühungen um Integration der seit den 1960er Jahren angeworbenen Arbeitsmigranten und ihrer nachziehenden Familien aus dem Mittelmeerraum statt. Mit der Begriffsbildung „interkulturell“ sollte dem Integrationskonzept eine emanzipatorische Wendung gegeben werden. Es sollte eine Absage erteilt werden an alle diejenigen Praktiken, Konzepte und Bestrebungen, die versucht hatten, Kulturbegegnung in einem herrschaftsorientierten Sinne, als Unterordnung einer der beteiligten Gruppen unter eine dominierende andere, zu realisieren. Interkulturalität sollte die Gleichberechtigung der Kulturen betonen und zu einer dialogischen Umgangsweise, zu gegenseitiger Toleranz, Achtung und wechselseitigem Voneinander-Lernen, aufrufen (vgl. Gogolin & Krüger-Potratz 2006, S. 69 ff).

Von fortlaufenden Internationalisierungsprozessen im Sinne einer sich zunehmend „globalisierenden“ Welt wurde, wie alle Industrienationen, auch Deutschland (übrigens ebenso Süd-Korea in der fernöstlichen Welt) berührt. In der Erziehungswissenschaft führten globale Entwicklungen nochmals zu einer Perspektivendifferenzierung gegenüber den mit dem interkulturellen Lernen verbundenen Problemstellungen. So traten neben klassische Aufgaben (Integration sozialer Randgruppen, insbesondere von Arbeitsmigranten aus dem Produktionsmilieu, und Betreuung von Vertriebenen, Heimkehrern, Flüchtlingen, Asylbewerbern) auch Herausforderungen aus dem größeren Kontext der Globalisierung. Diese resultierten aus dem *Ausbau internationaler wirtschaftlicher und wissenschaftlicher Beziehungen, Technologie- und Kulturtransfer, Akademikeraustausch, internationalem Tourismus etc.*

Hohmann (2005, S. 29) geht davon aus, dass komplexere Formen von Kulturbegegnung inzwischen eine „Grundtatsache heterogener Gesellschaften, faktisch aller Gesellschaften der Gegenwart“ sind. Auf dieses Faktum müsse Erziehungswissenschaft noch angemessener reagieren. Für die interkulturelle Pädagogik heiße dies: sich noch mehr aus der Befangenheit der Sichtweisen einer spezielleren Gesellschaft oder Nation zu lösen, Aufgabenstellungen noch differenzierter zu interpretieren und ein Programm zu entwerfen, in dem interkulturelles Lernen nicht auf soziale Perspektiven reduziert wird. Die Silbe „*kulturell*“ müsse noch ernster genommen werden und das Kulturelle grundlegendere Bedeutung für Ansätze interkulturellen Lernens bekommen.

Der Hinweis, dem Wortstamm *kulturell* in der Begriffsbildung „interkulturelles Lernen“ zukünftig noch mehr Bedeutung beizumessen, wird von der vorliegenden Arbeit aufgegriffen und zu berücksichtigen versucht. Hierbei kommt dem Umstand, dass es sich um eine fachdidaktische Arbeit

handelt, mit Gegenstandsbezug auf Bewegung, Spiel und Sport, eine besondere Bedeutung zu. Dies wird im Folgenden zu erläutern sein. Zuvor ist allerdings klarzustellen, dass nicht beansprucht werden kann, im Rahmen einer bewegungs- und sportpädagogischen Arbeit oben angedeutete politische Probleme der Arbeitsmigration und Globalisierung unmittelbar bearbeiten und lösen zu können. Dies ist nicht die die Funktion und entzieht sich der Möglichkeit erziehungswissenschaftlicher oder fachdidaktischer Arbeiten wie der vorliegenden. Für diese stellen angesprochene sozialgeschichtliche und globale Probleme einen allgemeineren Problemhintergrund dar. Sie bilden aber nicht ihren besonderen Ansatzpunkt. Dieser liegt – so viel ist an der Stelle vorwegzunehmen – vielmehr bei bereits vorzufindenden Ansätzen und Bemühungen der gegenwärtigen Fachdiskussion der *Bewegungs- und Sportpädagogik*, mit den für sie relevanten Gesichtspunkten aus dem angedeuteten größeren Problemzusammenhang konstruktiv umzugehen. In Folge einer qualitativen Verbesserung dieser und einer in dem Zuge zugleich angestrebten *verbesserten Bildung und Sensibilisierung von Lehrkräften für Probleme des Umgangs von Menschen miteinander über kulturelle und soziale Differenzen hinweg* wird allerdings ein über Schulen und Hochschulen verbreiteter höherer Allgemeinbildungsstatus (Menschenbildung) anvisiert, was wiederum eine Basis für eine aufgeklärtere, überparteiliche, verständigungsorientierte, vernünftige Auseinandersetzung mit Problemen im Umfeld von der Migration in der Öffentlichkeit werden könnte.

In folgenden Darstellungen möchte ich gezielter auf den besonderen *fachdidaktischen Zugang* der Arbeit im Problemzusammenhang von Migration, Bildung, Gesundheit sowie interkulturellem Lernen eingehen:

„Bewegung, Spiel und Sport“ als hier weiter verfolgter fachdidaktischer Anknüpfungspunkt und Ansatz für interkulturelles Lernen

Gogolin & Krüger-Potratz entwickelten in ihrer „Einführung in die Interkulturelle Pädagogik“ (von 2006) die Grundzüge einer interdisziplinären Ansatzweise im Rahmen der Erziehungswissenschaft. Sie betonten dabei aber den bis dahin noch immer eher programmatischen Charakter des Ansatzes und dass die Fachrichtung noch keineswegs vollständig ausgearbeitet worden sei. Insbesondere im Hinblick auf *fachdidaktische Arbeiten* seien – abgesehen vom sprachdidaktischen Bereich – noch bedeutsame Lücken zu füllen (vgl. Gogolin & Krüger Potratz a.a.O., S. 170). Die vorliegende Arbeit zu Problemen und Aspekten interkultureller Bewegungs- und Sporterziehung wollte – und möchte dies nach wie vor - zu einer Bearbeitung und Füllung angesprochener fachdidaktischer Lücken beitragen. In der aktuellen Neuauflage des Bandes von Gogolin & Krüger-Potratz fanden einige konzeptionelle Ergänzungen statt, die aber eher

allgemeine migrationsgeschichtliche und pädagogische Perspektiven sowie fachdidaktische Fragen der Sprachvermittlung im Rahmen interkultureller Erziehung betreffen (vgl. Gogolin & Krüger-Potratz 2020).

Aus Sicht der vorliegenden Arbeit sind *Bewegung, Spiel und Sport* ebenso bedeutsame Ansatzpunkte für interkulturelles Lernen wie der nach Auffassung von Gogolin & Krüger-Potratz inzwischen bereits besser bearbeitete fachdidaktische Ansatzpunkt der „Sprache“. Bewegung ist wie die Sprache für menschliche Entwicklung und Lernen von grundlegender Bedeutung und ist ebenso eine bedeutsame Kommunikations- und Ausdrucksform. Bewegung scheint noch mehr als Sprache *körperlich-leiblich* eingebunden, mit Wahrnehmungs-, Gefühls-, Bewertungs-, Handlungsaspekten verknüpft zu sein. Insofern erschließen sich über Bewegung dem Menschen vielfältige Erfahrungen, auch für interkulturelles Lernen relevante materiale und soziale Erfahrungen vorsprachlicher Art (vgl. Zimmer 2007; Schäfer 2007). Vielleicht ist dem interkulturellen Lernen im Ansatz bei Bewegung, Spiel und Sport deshalb sogar eine noch grundlegendere Bedeutung als sprachdidaktischen Ansätzen zuzusprechen. Allerdings ist es nicht das Ziel, sprach- und bewegungsdidaktische Ansätze interkulturellen Lernens gegeneinander auszuspielen. Im Gegenteil liegt es der vorliegenden Arbeit näher, eine verbindende Position zu beziehen, die Perspektiven beider Ansätze produktiv zusammenbringt: Bewegungsbezogene Ansätze sollten das über motorisch-körperliche Zugänge zum interkulturellen Lernen zu Erfahrende auch *zur Sprache bringen*, zum Gegenstand von Reflexion und Diskussion machen. Ebenso könnten sich sprachdidaktische Ansätze mehr noch auf körperlich-motorische Voraussetzungen und Bezüge besinnen und Elemente von Bewegung und Spiel in Sprachvermittlungsprozesse integrieren.

Bewegung, Spiel und Sport sind darüber hinaus - ebenso wie Sprache, Musik, Religion usw. - als *exemplarische Ausdrucksformen von Kultur* bzw. als komplexe Kulturinhalte zu verstehen (vgl. Grupe 1982; Hilmer 1995; Tomka, Huh, Gravemann & Elflein 2022). Auch deswegen stellen sie einen bedeutsamen Ansatzpunkt für interkulturelles Lernen und interkulturelle Didaktik dar. Kultur erschließendes interkulturelles Lernen ist nicht gleichzusetzen mit bloßem Nachvollzug, Reproduktion von „Formen“ der Bewegung bzw. dem Erwerb reinen sportlichen „Handwerks“. Am Gegenstand der Bewegung, an entwickelten und sozialkulturell „bedeuteten“ Formen sind allgemeinere Einsichten zu erwerben und zu vermitteln: z.B. über Grundzusammenhänge von Mensch, Natur, Kultur und Gesellschaft, über unterschiedliche Sinngewinnungen von Bewegungen und über die Veränderlichkeit der Motive und Formen je nach dem Zutun von Menschen und gesellschaftlich-kulturellen Institutionen (vgl. Ehn 1977).

Gogolin & Krüger-Potratz gehen davon aus, dass fachdidaktische Arbeiten im Kontext interkulturellen Lernens bislang kaum entwickelt worden sind. Im Bereich der *Sportwissenschaft* wäre es allerdings nichtzutreffend zu behaupten, dass das interkulturelle Lernen bislang gar nicht thematisch geworden wäre. Im Gegenteil liegen bereits eine ganze Reihe von Beiträgen und Ansätzen zur Thematik vor. Allerdings erweist sich die Diskussion als fortführungsbedürftig. Vorzufindende Beiträge sind verstreut und setzen aspekthaft an. Es mangelt an Gemeinsamkeiten. Eine sinnverbindende Grundkonzeption scheint nicht vorzuliegen und nicht in Sicht. Dies hat Folgen für das Studium und die Praxen außerhalb der Hochschulen. Diese Probleme werden in einem ersten, problemfaltenden Teil der Arbeit genauer dargestellt und analysiert. Konstruktive Entwicklungsversuche der Diskussion sind sodann Gegenstand eines zweiten systematischen Arbeitsteils.

Zielprojektion „Menschenbildung“ als allgemeine pädagogische Orientierungsgrundlage

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit nimmt ein Grundverständnis von Menschenbildung eine allgemeinere pädagogische Orientierungsfunktion ein. Dieses Verständnis wird – ausgehend von dem eingangs angesprochenen „neuen“ Allgemeinbildungsbegriff der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft Klafkis und der dort eingebundenen Forderung nach Bildung für alle - im Laufe der Untersuchungen entwickelt und begründet. Anschließend soll es im Hinblick auf Konsequenzen für interkulturelle Bewegungs- und Sporterziehung weiter ausgelegt werden. Mit Gogolin & Krüger-Potratz wird die Auffassung vertreten, dass fachdidaktische Bemühungen um interkulturelles Lernen - z.B. im Ansatz bei Sprache, Kunst, Religion oder wie hier, bei Bewegung, Spiel und Sport - sich in einer gemeinsamen Zielrichtung bündeln sollten. Die Erziehungswissenschaftlerinnen stellen hierzu fest: Interkulturelle Pädagogik benötige auch eine „normative“ Dimension. Es sei erforderlich, „anthropologische Universalien“ zu finden, die für alle Mitglieder einer Weltgesellschaft Gültigkeit beanspruchten. Die „Bildung des Individuums zu Autonomie und Vernunft“ sei eine solche universelle Aufgabe und Basis verantwortlichen humanen Handelns. Interkulturelle Pädagogik käme jedenfalls nicht um ein begründetes globales Menschenbild als Zielprojektion herum. Diesem müsse die Anerkennung des Anderen selbstverständlich sein: Für eine solche Pädagogik gebe es weder Ausländer noch Inländer, sondern „nur Menschen“ (Gogolin & Krüger-Potratz 2006, S. 120).

Grundlegende pädagogische Orientierungen in Relevanz interkulturellen Lernens sind im Verständnis der hier vertretenen Position also – wie oben bereits angesprochen -der Kategorie *Menschenbildung* zu entnehmen. Die hiermit konkreter verbundenen Perspektiven werden in der Arbeit in

mehreren Schritten entwickelt und begründet: Zunächst wird Bezug auf Beiträge einer Diskussionsrichtung im Kontext der (deutschsprachigen) Interkulturellen Pädagogik genommen, die Grundfragen interkulturellen Lernens von einer modernen Allgemeinbildungstheorie ausgehend reflektieren. Diese Beiträge knüpfen an Perspektiven einer mitteleuropäischen Pädagogik-Tradition an. Somit stellt sich vom vorliegenden Standpunkt aus betrachtet die Frage, ob diese überhaupt von kulturübergreifender Bedeutung, also relevant für interkulturelles Lernen sein können. Tatsächlich finden die anschließenden Untersuchungen der vorliegenden Arbeit aber in dieser Diskussionsrichtung interessante grundlegende Orientierungen für interkulturelles Lernen vor. Diese werden sodann unter dem von ihr vorgezogenen Begriff „Menschenbildung“ zusammengefasst und in wesentlichen Gesichtspunkten nochmals verdeutlicht. In einem weiteren Schritt wird daraufhin ein Exkurs in einen anderen Kulturraum, den fernen Osten und die Herkunftsnation der Autorin, Korea, unternommen. In exemplarischen kulturgeschichtlichen und -theoretischen Betrachtungen werden grundlegende Perspektiven einer *fernöstlichen erziehungswissenschaftlichen Tradition und Position* rekonstruiert, die – wenn auch unter anderen Begriffen – mit den zuvor gezeichneten Perspektiven der Menschenbildung korrespondieren. Zusammengenommen mit den Perspektiven der mitteleuropäischen bildungstheoretischen Tradition ergeben diese schließlich das Konzept einer – in der vorliegenden Arbeit verwendeten – grundlegenden Zielprojektion für interkulturelles Lernen.

1.3 Strukturierung, Aufbau der Arbeit

Weitere Ausführungen zu den thematisch-inhaltlichen Elementen der Arbeit erfolgen im Zusammenhang eines Überblicks über die weiteren einzelnen Kapitel der in zwei größere Teile gegliederten Arbeit:

An das laufende **Kapitel 1: „Einführung: Migration, Bildung und Gesundheit. Inklusive interkulturelle Pädagogik von Bewegung, Spiel und Sport“** schließt der erste systematische Teil des Bandes an, in dem „Entwicklungen im Rahmen der Erziehungswissenschaft sowie des Sports und der Sportpädagogik“ im Spiegel relevanter Migrationsgeschehen rekonstruiert und analysiert werden.

Kapitel 2 befasst sich in dem Rahmen zunächst mit allgemeineren „**Erziehungswissenschaftlichen Entwicklungen im Spiegel von Migrationsgeschehnissen**“ im deutschsprachigen Raum. In einem ersten Unterkapitel (2.1) wird dem Phänomen Migration in einer zunehmend globalisierten Welt nachgegangen und Migration als Normalfall in (post)modernen Gesellschaften einer globalisierten Welt hingestellt. Ein

weiteres Unterkapitel (2.2) wendet sich sodann migrationsbezogenen erziehungswissenschaftlichen Ansätzen und Entwicklungen von der Kolonialpädagogik des frühen 20. Jh. über die Ausländerpädagogik der 1960er Jahre, das Integrationskonzept ab den 1970er Jahren bis hin zu differenzierteren Vorstellungen einer als „interkulturell“ bezeichneten Ansatzrichtung der Pädagogik seit ca. Ende der 1980er Jahre zu.

In Kapitel 3 werden daraufhin die **„Diskussion und Ansätze zum interkulturellen Lernen im Kontext des Sports und der Sportwissenschaft“** in das Zentrum der Betrachtungen gerückt. Die verstreut vorzufindenden, sehr heterogenen Beiträge im Diskussionszusammenhang des interkulturellen Lernens werden in einem Ordnungsversuch drei unterscheidbaren Zugangsweisen auf Probleme des interkulturellen Lernens zugeordnet. Diese werden sodann anhand pädagogisch-didaktischer Kriterien gezielt analysiert. Es handelt sich dabei:

a. um Projekte, Initiativen und verschriftlichte Beiträge zu einer Ansatzrichtung **„Integration durch Sport“ (Kap. 3.1)**. Integrationsabsichten und so verstandenes interkulturelles Lernen werden mit dieser Position enger an den wettkampforientierten Sport sowie dessen Institution (Vereine, Verbände) gebunden. Es handelt sich beim Integrationskonzept um das historisch am weitesten zurückreichende Fachkonzept. Unter den drei herausgefundenen Grundrichtungen steht das Integrationskonzept gesellschaftlich-politischen Problemsichten und Bestrebungen im Kontext von Migration vergleichsweise am nächsten. Ziel der Integrationsprojekte ab den 1970er Jahren war es, Ausländer-Kindern und Jugendlichen durch eine Teilnahme am organisierten Sport die „Werte des Sports und der Sportvereine“ nahe zu bringen und auf diesem Weg eine soziale Integration zu erreichen. Entsprechende Projekte sowie schulbezogene Beiträge (z.B. Gessmann 2002; Willimczik 2002 etc.) gehen von einer „immanenten integrativen Kraft“ des „Sports“ aus. Dieser soll von der „Natur der Sache her“ - über Sprach- und Kulturgrenzen hinweg - zur Völkerverständigung beitragen und friedensstiftende Wirkungen tragen. In den Untersuchungen des Kapitelteils werden die Entwicklungen dieser Diskussionsrichtung nachgezeichnet. Insbesondere die Ursprünge werden eher kritisch diskutiert. Aber es liegen auch neuere, differenziertere Ansätze vor.

b. „Interkulturelle Bewegungserziehung“ (Kap. 3.2): Eine zweite herausgestellte Grundrichtung bezieht eine Gegenposition zu den klassischen Ansätzen des Integrationskonzeptes. Der vom Integrationskonzept hoch geschätzte institutionalisierte (internationale) Sport wird von Vertretern und Vertreterinnen der Interkulturellen Bewegungserziehung anders eingeschätzt: als ein kulturspezifisch westliches bzw. „eurozentrisches“ Phänomen in kolonialer Tradition und mit eher

assimilativer Funktion. Der Sport diene der Verbreitung der Normen und Werte westlicher Industriegesellschaften. Deswegen sei er gerade nicht geeignet, als Grundlage für Integration und Verständigung im Sinne wechselseitigen Lernens zu fungieren. In der Position um Erdmann u.a. (1999) wird der Leitbegriff Sport durch den Begriff „Bewegung“ (Bewegungserziehung) ersetzt. In Verbindung hiermit werden die Grundzüge einer subjektorientierten Position interkulturellen Lernens entwickelt. In didaktischer Hinsicht wurde die Position von Gieß-Stüber (2003; 2005) weiterentwickelt. Hier schließen eine Reihe von „Vermittlungsbeiträgen“ an (u.a. Neuber 1999; Noethlichs, Hietzge, Gramesbacher 2005), die ebenfalls in die Analysen mit einbezogen werden.

c. „Kulturelle Bildung im Spiel“ (Kap. 3.3): Eine dritte untersuchte Grundrichtung setzt mit ihren Betrachtungen mehr bei den kulturell „bedeuteten“ Erscheinungsformen des Bewegungsphänomens, insbesondere am Spiel an. Die pädagogischen sowie auch didaktischen Grundlagen dieser mehr am Gegenstand oder Phänomen orientierten Position werden von Beckers (1993a), Dietrich (1994) und Eichler (1997) entwickelt. Nach Auffassung der Position sind spielerisch-sportliche Bewegungsformen „Träger kultureller Bedeutungen“. Im Rahmen einer reflektierten praktischen Auseinandersetzung mit Bewegungsformen fremder Kulturen sollen kulturelle Gehalte „entschlüsselt“ sowie Kultureinsichten und interkulturelle Kompetenzen erreicht werden (Verstehen, Perspektivenübernahmefähigkeit, Toleranz gegenüber zunächst Unbekanntem). Im Vermittlungsprozess sollen nicht nur Besonderheiten und Differenzen gegenüber dem Heimischen, Vertrauten thematisiert werden, sondern auch das im Bewegungsphänomen und seinen Erscheinungsformen enthaltene Gemeinsame bzw. die Kulturen und Menschen Verbindende. Diese Möglichkeit wird von Vertretern der Position besonders im „Spiel“ verborgen liegend gesehen. In die Analysen werden auch wiederum exemplarische Vermittlungsmodelle mit einbezogen (von Weichert 1994, Dirks 1994 und Kolb 1994a).

In einem **Kapitel 4** werden die **Analyseergebnisse bis dahin zusammengefasst und Konsequenzen und Aufgaben** für den zweiten, konstruktiven oder entwicklungsbezogenen Teil der Arbeit formuliert. Es wird festgehalten, dass die untersuchten Grundpositionen und Beiträge eine Vielzahl bedeutungsvoller Aspekte interkulturellen Lernens bearbeiten. Wesentliche Gesichtspunkte und Perspektiven sind als Anregungen in die fortlaufende Diskussion sowie in weitere Entwicklungsversuche einer fachbezogenen Position interkulturellen Lernens einzubeziehen. Entwicklungsmöglichkeiten werden - im Vorblick auf Untersuchungen des zweiten Arbeitsteils - in folgenden Punkten gesehen:

- Die untersuchten Grundrichtungen spezifizieren mit den durch sie in den Vordergrund gerückten Zielsetzungen Aspekte eines umfassender zu begreifenden *pädagogischen Zielzusammenhanges interkulturellen Lernens*. Diese Aspekte sind unter einer zu entwickelnden Zielvorstellung „Menschenbildung“ zusammenzuführen (Aufgabe für Kapitel 4).
- Überdies scheinen pädagogische Perspektiven auf den fachlichen Gegenstand - Bewegung, Spiel und Sport – differenzierungsfähig zu sein sowie andererseits auch weiterer integrativer Bemühungen zu bedürfen. Durch die drei untersuchten Grundrichtungen werden wiederum vor allem (nur) *Aspekte* eines komplexer und *als Zusammenhang zu begreifenden Gegenstandes* erfasst. Teilweise werden fokussierte Gegenstandselemente zudem einseitig ausgelegt. Dies betrifft z.B. das Integrationskonzept mit seiner Festlegung auf den wettkampfbezogenen „Sport“ und die an seine Institutionen geknüpften Erwartungen. Aber auch der von der Gegenposition, Interkulturelle Bewegungserziehung, alternativ gebrauchte Leitbegriff „Bewegung“ bleibt sowohl in grundlegender pädagogischen Bedeutung wie auch in Konsequenz für interkulturelles Lernen eher unbestimmt. Und auch das „Spiel“, im Vordergrund der Phänomen orientierten Position, würde noch differenziertere Auslegungen verdienen. Aus vorliegender Sicht stellt sich die *Aufgabe, bewegungs- und sportpädagogische Grundlagen*, mit besonderem Blick auf den beim interkulturellen Lernen bedeutungsvoll werdenden Gegenstand - Bewegung, Spiel und Sport - nochmals zu überdenken und zu bearbeiten (Aufgabe für Kapitel 5).
- In Folge veränderter pädagogischer Grundlagen sind auch *didaktische Perspektiven* interkulturellen Lernens zu überdenken. Z.B. müssten die „Vermittlungsziele“ interkulturellen Lernens einem perspektivisch erweiterten Verständnis von Menschenbildung angeglichen werden. Folgeüberlegungen wären zu weiteren didaktischen Reflexionsgesichtspunkten anzustellen: z.B. zu unterscheidungsbedürftigen „Handlungsfeldern“ (Schule, Sportverein, sozialpädagogische Handlungsfelder), zu verschiedenen „Zielgruppen bzw. Adressatenperspektiven“ (Kinder, Jugendliche, Mütter/Frauen mit und ohne Berufstätigkeit), zu relevanten konkreteren „Themenfeldern von Bewegung, Spiel und Sport“ sowie zu passigen „Methodenperspektiven“ interkulturellen Lernens im Horizont der Vorstellung allgemeiner Menschenbildung (Aufgabe für Kapitel 6).
- Schließlich würden Veränderungen auf einer allgemeineren theoretischen Reflexionsebene auch veränderte praxisbezogene Konsequenzen herausfordern. Diese müssten sich in *Vermittlungsmodellen* interkultureller Bewegungs- und Sporterziehung dokumentieren lassen (Aufgabe Kapitel 7).

Teil II: „Grundzüge inklusiver interkultureller Pädagogik im Kontext von Bewegung, Spiel und Sport“.

Im *zweiten Teil der Arbeit* werden die oben angesprochenen Gesichtspunkte aufgegriffen und in einer Darstellung der *Aspekte einer fachbezogenen Position* konstruktiv zu wenden versucht:

Kapitel 5 wendet sich dem „**pädagogischen Zielhorizont: Menschenbildung**“ im Rahmen der interkulturellen Pädagogik von Bewegung, Spiel und Sport zu: In einem ersten Schritt (**Kap. 5.1**) wird dabei nochmals eine **allgemeinere erziehungswissenschaftliche Diskussionsrichtung** im deutschsprachigen Raum aufgesucht, deren VertreterInnen Fragen des interkulturellen Lernens von der „**neuen Allgemeinbildungstheorie**“ Klafkis her überdenken (u.a. Glumpler 1995; Allemann-Ghionda 1997; Reich 2000). Die zentrale Prämisse dieser Ansatzrichtung lautet: „Bildung „für alle“, gleich welcher Hautfarbe, sozialen oder kulturellen Herkunft Menschen sind. Die Untersuchungen des Kapitelteils zeigen, dass der Diskussionsrichtung weitere interessante qualitative pädagogische Bezugspunkte für das interkulturelle Lernen zu entnehmen sind.

In einem zweiten Schritt des **Kapitels (5.2)** werden Aspekte der in dieser Arbeit schließlich gewählten **Leitbegrifflichkeit „Menschenbildung“** systematisch dargestellt. Menschenbildung betont noch mehr, worum es der Arbeit geht: um die Förderung und Bildung von Menschen beim interkulturellen Lernen, Vordergrundstellung des Subjektes und um die Projektion einer *humanen* nationenübergreifenden Kultur.

In einem weiteren Teil des **Kapitels (5.3)**, „**Vorstellungen von Erziehung und Bildung in kultur-/erziehungstheoretischen Ansätzen des Ostens**“, wird gefragt, ob die mit dem Begriff Menschenbildung verbundenen Perspektiven auch *Bedeutung über den mitteleuropäischen Kulturkreis sowie die westliche Welt hinaus* haben - und in Folge dessen eigentlich erst als Kultur übergreifende Orientierungen für interkulturelles Lernen gelten könnten. Beispielhaft werden vor dem Hintergrund dieser Fragestellung relevante erziehungsphilosophische Positionen aus der Herkunftskultur der Autorin herangezogen und auf ihre grundlegenden Intentionen, Orientierungen hin untersucht. Nach einem Überblick über politische, sozialgeschichtliche sowie geistesgeschichtlich-kulturelle Entwicklungen Koreas werden in einer Denkrichtung ab Ende des 19. Jh., der Dong Hak Philosophie, die aktuell in Südkorea von Seiten der Han Ul Pädagogik wiederentdeckt wurde, bemerkenswerte Auffassungen aufgefunden, die den Perspektiven der Menschenbildung sehr ähnlich sind. Zusammengenommen mit den zuvor dargestellten Orientierungen mitteleuropäischer Tradition bilden diese dann ein übergreifendes Ziel-Konzept der anschließend in weiteren Aspekten entfalteten fachbezogenen interkulturellen Pädagogikkonzeption.

Im Kapitel 6 erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem fachlichen **Gegenstand „Bewegung, Spiel und Sport“** der zu entwickelnden inklusiven interkulturellen Pädagogik. Die im ersten Arbeitsteil analysierten Fachkonzepte zum interkulturellen Lernen hatten die einzelnen Gegenstands-Elemente nicht hinreichend als komplementäre Aspekte eines durch die Bewegungs-, Spiel- und Sportpädagogik begründeten Sinnzusammenhanges begriffen und verhandelt. Auch wurden einzelne Ansatzpunkte, etwa der „Sport“ vom Integrationskonzept, in der Tendenz pädagogisch eindimensional ausgelegt. Die Untersuchungen in Kapitel 6 versuchen im Hinblick auf eine bessere bewegungs- und sportpädagogische Fundierung des interkulturellen Lernens einen Schritt weiter zu gelangen. Eine differenzierte Position der Bewegungs- und Sportpädagogik ist in Deutschland selbst noch in Entwicklung begriffen:

Um die gegenwärtige Diskussion verstehen und Ansatzpunkte für vorgenommene Schritte finden zu können, gibt ein erster **Kapitelteil (6.1)** einen kurzen Überblick über **„Fachentwicklungen in Deutschland ab Ende des 18. Jh. bis zur Entstehung der Sport-Pädagogik“**.

Anschließend werden die von den spezielleren Fachkonzepten zum interkulturellen Lernen jeweils in Vordergrund gerückten Gegenstandsdimensionen - „Sport“ im Integrationskonzept, „Bewegung“ in der Interkulturellen Bewegungserziehung und „Spiel“ in der gegenstands-/Phänomen orientierten Position - auf Möglichkeiten hin geprüft, sie aus einem differenzierteren pädagogischen Blickwinkel zu betrachten und weiterreichend auszulegen (**Kap. 6.2**).

So wird in Folge der Versuch einer perspektivisch erweiterten **pädagogischen Auslegung** der Kategorie **„Sport“** unter Rückgriff auf die klassische sportpädagogische Position Grupes (2000) unternommen (**Kap. 6.2.1**). Die dort zum Ausdruck gelangenden Perspektiven gehen grundsätzlich bereits über engere Standpunkte des Integrationskonzeptes hinaus, erweisen sich aber in bestimmten Punkten selbst noch als aktualisierungsbedürftig.

Anschließend wird die **Fachkategorie „Bewegung“** in den Blick genommen (**Kap. 6.2.2**). In dem Fall leistet die mit herangezogener Position „Bewegungskultur und Bewegungserziehung“ von Größing (1993) entscheidende Hilfestellung. Größing versteht Bewegung nicht einfach als eine Begriffsalternative zum Sport, sondern ordnet den Sport der Bewegung konzeptionell unter als *einen* möglichen fachlichen Ansatzpunkt neben drei bedeutsamen weiteren: Diese sind (neben dem Sport) das „Spiel“, die „Ausdrucksbewegung“ und die „gesundheitsorientierte Bewegung“. Diese differenzierten Perspektiven auf den grundlegenden fachlichen Gegenstand bekommen Bedeutung für die in Kapitel 6 folgenden Überlegungen zu Themen und Inhalten interkultureller Bewegungs- und Sporterziehung.

In einem weiteren Teil des Kapitels (6.2.3) erfolgt die Darlegung eines „pädagogisch erweiterten Verständnisses der Gegenstandsdimension „Spiel“. Dem Spiel hatte – unter den zuvor analysierten Ansätzen – besonders die Phänomen orientierte Position größere Bedeutung für das interkulturelle Lernen beigemessen. Unter Rückgriff auf spielpädagogische Beiträge von Hilmer (1983; 1995) werden auch in dem Punkt noch einige Perspektivendifferenzierungen erzielt. Beiträgen von Elflein (u.a. 2008) werden Anregungen zu konzeptionellen Entwicklungen und einer zukünftig noch weitergehenden Integration von Gesichtspunkten der Bewegungs- und Sportpädagogik entnommen.

In einer „Zusammenfassung“ des Kapitels (6.3) werden Konsequenzen für ein Anschlusskonzept interkultureller Pädagogik bei den – zuvor in einen konzeptionellen Zusammenhang gebrachten – Gegenstandsdimensionen Bewegung, Spiel und Sport gezogen. Im Ergebnis der Überlegungen sollte eine solche Position *erstens* über eine „praxeologische Grundlegung“ verfügen. D.h. sie sollte theoretisch fundiert sein, wie aber ebenso innovationsbezogene praktische Interessen verfolgen. Sie sollte allgemeinere pädagogische Perspektiven wie auch *konkretere didaktische Perspektiven* umfassen. *Zweitens* sollte eine bewegungs- und sportpädagogisch begründete Position interkulturellen Lernen von einem differenzierten Gegenstandsverständnis über den Sport hinaus ausgehen und dieses thematisch weiter auslegen. *Drittens* sollte das Konzept auf einem „mehrdimensionalen pädagogischen Zielverständnis“ beruhen, das allen weiteren Überlegungen sowie praktischen Maßnahmen als eine offene allgemeine Orientierungsgrundlage dient.

Das Kapitel 7 befasst sich mit konkreteren „didaktischen Ansatzelementen und Perspektiven“ der zu entfaltenden inklusiven interkulturellen Pädagogik von Bewegung, Spiel und Sport. In einem ersten Kapitelteil (7.1) erfolgt eine weitere Konkretisierung der „Vermittlungsziele“ der fachdidaktischen Position. Von da ausgehend werden in einem nächsten Schritt (7.2) relevante „Handlungsfelder“ auf ihre Eignung für interkulturelle Bewegungs- und Sporterziehung unter den zuvor präzisierten Zielen diskutiert (Schule – Sportverein – kommerzielle Anbieter). Des Weiteren gehen die Ausführungen dieses Kapitelteils der Frage nach, über welche „Qualifikationen Bewegungs- und Sportpädagogen“ verfügen sollten, die interkulturelles Lernen in den Handlungsfeldern praktisch realisieren?

In einem nächsten Kapitelteil (7.3) werden Überlegungen zu den „Zielgruppen und Adressatenperspektiven“ inklusiver interkultureller Pädagogik von Bewegung, Spiel und Sport angestellt. Auch diese Überlegungen beziehen sich auf die zuvor diskutierten mehrdimensionalen Ziele des Konzeptes.

Der nächste Kapitelteil (7.4), „Themen und Themenfelder“ inklusiver interkultureller Bewegungs-, Spiel- und Sporterziehung, bildet das Kernstück des Kapitels. Einen Rahmen für dezidierte Ausführungen zu exemplarischen Themen interkultureller Bewegungs- und Sporterziehung bilden die zuvor ermittelten vier zentralen bewegungs- und sportpädagogischen Gegenstandsbereiche nach Größing. Unter jeder der vier grundlegenden Themenfelder werden drei Themenbeispiele interkulturellen Lernens ausdifferenziert und didaktisch weiter ausgelegt.

Themenfeld 1: „Sport“: Hier erfolgen Ausführungen zu Themen wie

- „Olympia und der internationale Sport“,
- „Nationalsportarten und nationale Sportkultur“ sowie zum
- „Kämpfen, Kampfsport und Kampfkünste“.

Themenfeld 2: „Bewegungsspiel(e)“: Hier werden die Themen

- „Kinderspiele aus aller Welt“,
- „regionale Spiele und Spielkultur“ sowie das
- „Erlebnis und Abenteuer – Spiel mit der Natur“ weitergehend ausgelegt.

Themenfeld 3: „Ausdrucksbewegung“: Hier erfolgen Darstellungen zu

- „Körper, Sprache, Gestik und Mimik“,
- „Zirkus und Bewegungskünste“ sowie
- „Rhythmus, Tanz und Kultur“.

Themenfeld 4: „Gesundheitsorientierte Bewegung“: Hier werden Themen

- „Run for Life und Lauf der Welt“,
- „Gesundheitsorientierte Gymnastik aus West und Ost“ sowie
- „Movement and Gender sensitive Health“ angesprochen und erläutert.

In einem weiteren Kapitelteil (7.5) erfolgen – wiederum unter Bezugnahme auf die zuvor dargestellten mehrdimensionalen Ziele – Ausführungen zu **Vermittlungs-„Methoden“** der didaktischen Position zum interkulturellen Lernen im Kontext von Bewegung, Spiel und Sport. Im Kapitelteil zuvor zu Themenfeldern und Themen waren methodische Momente teilweise bereits mit angesprochen worden. Diese werden in dem abschließenden Kapitelteil nochmals zusammengefasst und tiefergehend behandelt.

Das Kapitel 8 der Arbeit wendet sich **„Vermittlungsmodellen und Beispielen aus der Praxis inklusiver interkultureller Pädagogik von Bewegung, Spiel und Sport“** zu.

In einem ersten **Kapitelteil (8.1)** erfolgen einführende planungs- und modelltheoretische Überlegungen zu **„Vermittlungsmodellen als Mittlern zwischen Theorie und Praxis“**. Die gemeinten Vermittlungsmodelle sollen noch nicht Beispiel für alltägliche Unterrichtsvorbereitung von Lehrkräften sein als mehr eine Funktion im Studium und in der Lehrkräftebildung erlangen. Deswegen holen die Vermittlungsmodelle theoretisch weiter aus, beschreiben aber durchaus auch anschaulich entworfene Praxisverläufe.

Ein erstes Vermittlungsmodell bearbeitet die Thematik: **„Raufen, Ringen und Kämpfen in Perspektive interkulturellen Lernens“** (Kap. 8.2). Ein zweites Beispiel lautet: **„Maskenspiel und -tanz statt Mummenschanz. Spielerisch-tänzerische Bewegungsgestaltung und interkulturelles Lernen“** (Kap. 8.3). Ein drittes Vermittlungsmodell trägt den Titel: **„Bewegendes und Besinnliches. Gesundheitsorientierte Bewegung aus West und Ost“** (8.4).

In einen nächsten Kapitelteil (Kap. 8.5) werden weitere **„Beispiele aus der beruflichen Bildung und Erwachsenenbildung“** dargestellt: **„Gesundheitsförderung im Sport in der beruflichen Bildung“** (Kap. 8.5.1), **„Inklusive ästhetische Bildung und interkulturelles Lernen“** (Kap. (8.5.2) sowie **„Interkulturelles Lernens im Kontext Bewegungsspiel/Spielen“** (Kap. 8.5.3). Die Beispiele entstammen Projekten pädagogischer Handlungsforschung, die zwischen 2011 und 2020 durchgeführt wurden.

In Kapitel 9 werden **„weitere laufende Projekte und Forschungsvorhaben“** vorgestellt: Ein erster Teil des Kapitels befasst sich mit Fragen der **„Evaluation von Vermittlungsmodellen und weiteren Entwicklungsperspektiven“** (Kap. 9.1) dieses konstruktiven Arbeitsbereichs inklusiver interkultureller Pädagogik von Bewegung, Spiel und Sport. Ein zweiter Teil nimmt den Bezug zu einer Nachbardisziplin auf, die Profilerweiterungen in Richtung Inklusion und Interkulturalität intendiert: **„Inklusive Heilpädagogik in interkulturellen Kontexten“** (Kap. 9.2). Den Abschluss des Kapitels und der Arbeit bildet ein Vorblick auf ein Forschungsvorhaben zu den **„Bildungsbiographien und dem Gesundheitsstatus von Migrantinnen“** (Kap. 9.3).

1.4 Methodologische Aspekte der Untersuchungen

Zu Beginn der Einführung wurden bereits Hinweise auf ein leitendes erziehungswissenschaftliches und bewegungs-/sportpädagogische Interesse und eine entsprechende wissenschaftssystematische Grundausrichtung der vorliegenden Arbeit gegeben: Im ersten Arbeitsteil werden analytische Schwerpunkte gesetzt. Der zweite Arbeitsteil setzt die Untersuchung in konstruktiver Absicht fort. - Entsprechend ausgerichtet und strukturiert sollen auch die Untersuchungsmethoden der Arbeit sein.

Nach Prohl, der ein zeitgemäßes Forschungsverständnis der Sportpädagogik begründet und an Beispielen unterlegt, soll der **„Gegenstand“** einer Untersuchung die **„Forschungsmethoden“** bestimmen und nicht umgekehrt (vgl. Prohl 2006, S. 216). Die Autorin versucht diesem Grundsatz zu folgen. Es ging ihr nicht darum, an der bearbeiteten Thematik eine bestimmte, bereits vorher feststehende Forschungsmethode zu erproben. Vor Beginn des Forschungsprozesses entwickelte sich ein Interesse an der Thematik. Wie dies geschah, wurde im Vorwort zu biographischen Anstößen der Arbeit

erläutert. Erst dann stellte sich die Frage nach einem geeigneten Instrumentarium. Grundsätzlich schließt sich die vorliegende Arbeit an ein erziehungswissenschaftliches Methodenverständnis an, nach dem wissenschaftliche Untersuchungen in „pädagogisch-didaktischem Bemühen sowie unter komplexen Zielsetzungen“ (z.B. solchen der Bildungstheorie) methodologisch ein *Zusammenspiel* von „hermeneutischen, ideologiekritischen und empirischen“ Elementen eingehen oder zumindest anstreben sollten (vgl. Klafki 1985, S. 46 f; vgl. auch Elflein 2018, S. 76 - 78). Zu ergänzen ist, dass es sich bei dieser Methodenkombination nicht um eine bloße Addition von Methoden handelt. Gegenüber ihrer Verwendung in Reinform - in Geistes- oder den Sozialwissenschaften mit je spezifischem Erkenntnisinteresse – verändert sich unter eben angesprochenen Perspektiven partiell ihre Gestalt (vgl. Elflein 2007, S. 76 ff.).

Im Weiteren ist darauf hinzuweisen, dass die vorliegende Arbeit in einem grundsätzlich angestrebten Zusammenspiel von hermeneutischen, ideologiekritischen und empirischen Perspektiven, letztlich doch *hermeneutische* Akzente setzt (hermeneutisch weit verstanden, Praxis hermeneutische Untersuchungsanteile inkludierend). Ideologiekritische sowie empirische Perspektiven spielen allerdings mit. Die hermeneutische Akzentsetzung liegt u.a. begründet in dem Ansatzpunkt der Untersuchungen bei den Konzepten und Beiträgen einer in Entwicklung befindlichen *theoretisch fundierten Position* interkulturellen Lernens. Im Mittelpunkt der Untersuchungen stehen – bei praxeologischer Grundlegung der Position - theoretisch zu bearbeitende Probleme. Dies wiederum legt hermeneutische Verfahren nahe, wobei genauer zu klären ist, welches - in pädagogisch-didaktischem Interesse veränderte - *Verständnis von Hermeneutik* den Untersuchungen zu Grunde liegt. Hierbei ist der o.a. Hinweis heranzuziehen, dass Methoden als Aspekte des hier zu Grunde gelegten erziehungswissenschaftlichen Forschungskonzeptes ihre Gestalt verändern.

Die zunächst folgenden Erläuterungen befassen sich mit Konsequenzen dieser Prämisse im ersten, analytischen Arbeitsteil. Erläuterungen zum Niederschlag des Prinzips im zweiten, konstruktiven Arbeitsteil erfolgen sodann gesondert, unter dem Stichwort „Handlungshermeneutik“:

Der *erste, problementwickelnde Arbeitsteil* basiert auf Untersuchungen, die einem klassischen Verständnis von „Texthermeneutik“ noch vergleichsweise nahestehen. An den im ersten systematischen Kapitel des Arbeitsteils (numerisch *Kapitel 2*) herangezogenen Texten werden *relevante sozialgeschichtliche und sozial-kulturelle Problemhintergründe* der Thematik miterschlossen und diskutiert. Die vorgenommenen Darstellungen und Analysen werten empirisch belegte Texte oder empirische Untersuchungen zuständiger Nachbardisziplinen, der Migrations- und der

Erziehungswissenschaft, aus. Zugleich sind die Analysen von „ideologiekritischen“ Perspektiven durchwirkt. Diese gründen in einem emanzipatorischen Interesse, das den Untersuchungen insgesamt zu Grunde liegt, und sie nehmen Gestalt in den verwendeten Analysekriterien an.

Im anschließenden Kapitel 3 stehen texthermeneutische Untersuchungen noch mehr im Mittelpunkt, wo es um die *Aufarbeitung des themenbezogenen Diskussionsstandes* in der Fachwissenschaft sowie um kritische Analysen exemplarischer theoretischer Beiträge und Ansatzrichtungen im Kontext der Sportpädagogik geht. Trotzdem werden auch hier – wiederum vermittelt über analysierte Texte – indirekt empirische Probleme von Bedeutung mitdiskutiert. So fällt der Blick der Analysen u.a. auf Problemlösungsversuche der Konzepte in gesellschaftlichen und pädagogischen Praxen (z.B. in Sportvereinen und schulischen Kontexten).

Die Integration empirischer Perspektiven erfolgt in den Kapiteln sicherlich nicht in einem engen methodologischen Verständnis empirischen Arbeitens. Aber es fließt in die Analysen Erfahrungswissen der Autorin mit ein, das sie in verschiedensten relevanten Praxen sammeln und entwickeln konnte. Sie geht – im Gegensatz zu einer strikten Position „objektiver“ Wissenschaft - davon aus, dass *Erfahrungswissen, das in einem längeren Bildungsgang gesammelt und im Prozess theoretischer und praktischer Studien erweitert, vertieft, reflektiert und strukturiert* worden ist, trotz in Teilen unvermeidbarer „Subjektivität“ nicht bedeutungslos für den Ertrag einer wissenschaftlichen Arbeit in pädagogisch-didaktischem Interesse ist. Rückendeckung erfährt eine solche Auffassung von dem im Folgenden skizzierten methodologischen Konzept einer „*Handlungshermeneutik*“. Das Konzept der Handlungshermeneutik trägt für den zweiten Teil der vorliegenden Arbeit noch mehr Bedeutung als für den ersten Teil. Es ist allerdings vorwegzunehmen, dass sich die Autorin nicht prinzipiell einem *methodisch entwickelten* empirischen Arbeiten entgegenstellt. Weitere Ausführungen hierzu folgen. Grundgesichtspunkte einer „*Handlungshermeneutik*“, die eine Integration empirischer Perspektiven unter geisteswissenschaftlichem Methodendach anstrebt, wurden in den sportpädagogischen Diskurs zunächst etwa von Meinberg (1987) eingeführt. Im Folgenden wird aber auf eine jüngere Auslegung einer handlungshermeneutischen Forschungsposition in der *Sportdidaktik* durch Ehni (2002) zurückgegriffen. Ehni entwickelt die Perspektiven und ein Programm sportdidaktisch relevanter Handlungsforschung aus der Kritik einer (ebenfalls qualitativen) Forschungsrichtung: der „*kasuistischen*“ Unterrichtsforschung (begründet durch den Sportdidaktiker Scherler).

Die kasuistische Ansatzweise betreibt Unterrichtsforschung in einem strengeren *empirisch* methodologischen Sinn und ebenfalls unter Berufung

auf ein „interpretatives Paradigma“. Konkret werden im Forschungsvorgehen der Position problemhaltige Unterrichtsszenen per Videodokumentation festgehalten und anschließend transkribiert. Die so entstehenden Texte werden dann auf ihren pädagogisch-didaktischen Problemgehalt genauer analysiert. Schließlich werden Empfehlungen zu Problemlösung oder -vermeidung in anderen Situationen gegeben. In der Vorgehensweise dieses Konzeptes empirischer Sportdidaktik sieht Ehni nun selbst ein nicht unbedeutendes methodologisches Problem. Es werde in der Vorgehensweise eine erkenntnistheoretisch bedeutsame „Komplementarität von Erfahrung und Reflexion“ einseitig zugunsten einer „sprachlogischen Argumentation“ aufgehoben. Interpretative Unterrichtsforschung werde somit letztlich wiederum auf „Texthermeneutik“ reduziert. Forschung im Verständnis der Handlungshermeneutik müsse dagegen auf die Sachverhalte sportpädagogischer Praxis mit einem sensiblen Instrumentarium zugehen, das die komplexen Probleme adäquater erfasst. Wie – fragt Ehni – soll der „intersubjektive Diskurs der Erfahrungen gelingen, wenn nicht auch Selbsterfahrenes durch Selbstbeobachtung, sondern nur Fremderfahrung von fremdbeobachteten Sportlehrern erforscht“ werde und deren „subjektive Erfahrungen nicht gefragt“ seien?“ Gerade auch das „Verstrickt-Sein des Forschers“, der scheinbare „Distanzverlust“ durch Einmischung und Mitwirkung in der Unterrichtspraxis lasse sich „produktiv in wissenschaftlichen Gewinn ummünzen“, wenn dieses in Verbindung mit theoretischer „Reflexion“ und im Hinblick auf „Verallgemeinerbares“ geschehe (vgl. Ehni 2002, S. 26). Ehni spricht daraufhin ein methodisches Programm didaktisch relevanter Handlungsforschung in fünf Stufen an: „Erkenntnis aus Erfahrung“, „Dokumentation des empirisch Erfahrenen“, „Explikation von Theorie und praxisleitenden Interessen“, „thematische Interpretation und theoretische Vertiefungen“ sowie schließlich „Rückführung der Erkenntnisse ins Handeln“ (vgl. a.a.O., S. 26 f.).

Im zweiten Teil der Arbeit findet – methodologisch gesehen – unter Beibehalt eines die Arbeit insgesamt durchwirkenden „interpretativen“ Paradigmas eine Akzentverschiebung zu *handlungshermeneutisch orientierten Untersuchungen* statt. Spätestens die Untersuchungen der Kapitel 7 und 8, in denen didaktische Fragestellungen im Vordergrund stehen, sind eindeutig in der Weise zu charakterisieren.

In Kapitel 8 werden schließlich beispielhaft drei *Vermittlungsmodelle interkultureller Bewegungs- und Sporterziehung* zur Diskussion gestellt. Die dargestellten Modelle sind nicht als Produkte zu verstehen, die in genau der Form oder einheitlich in einer breiteren Praxis implementiert werden sollten, um dort eine mit ihnen ggf. verbundene innovative Funktion schnell und

flächendeckend zu erfüllen. Ein solcher Zugang auf Praxis, der dann wiederum *breit angelegte Evaluationsstudien* herausfordern würde, wird nicht mit den Modellen des Kapitels 7 und der vorliegenden Arbeit insgesamt angestrebt. Vielmehr geht es darum, anhand der entwickelten Problemsichten, Grundlagen, Aspekte und Modelle zukünftige Bewegungs- und Sportpädagogen im Hinblick auf professionelles „Handeln“ im bearbeiteten Themenzusammenhang zu qualifizieren. Zur Professionalisierung gehört aber dazu, dass sie selbstständig und kreativ ihre Vermittlungspraxis entwerfen und diese unter sich ständig verändernden Umständen auch immer wieder neu konzipieren können.

Die Vermittlungsmodelle in Kapitel 8 verstehen sich als Elemente eines theoretischen Zusammenhanges, der in der Arbeit in mehreren Schritten auf unterschiedlichen Theorieebenen entwickelt wird. Ihre Funktion liegt darin, allgemeinere theoretische Perspektiven auf einem näher am Handeln liegenden Konkretionsniveau beispielhaft zu veranschaulichen. Sie können somit als „Fall“ für Studierende dienen, um ähnliche Modelle später oder in anderen Handlungssituationen selbst zu entwerfen und praktisch umzusetzen. Ein erster Ansatz erforderlicher Evaluation der Modelle läge somit darin, diese auf ihren theoretischen Gehalt zu prüfen. Erfüllen sie die mit ihnen verbundene Funktion, Beispiele für komplexere Theorie zu sein? Methodologisch sind somit wiederum (zunächst) hermeneutische Akzente bei einer Analyse und Bewertung entsprechender Modelle zu setzen.

Im Verlauf der Entwicklung der Vermittlungsmodelle wurden allerdings durchaus auch Schritte in Richtung *empirischer Dokumentation und Auswertung* praktischer Versuche unternommen. Die Vermittlungsmodelle sind Ergebnis eines dialektischen Zusammenspiels von praktischen Experimenten, Auswertung von Erfahrungen, Überarbeitung und Neufassung der Versuche. Waren anfangs als Prüfkriterien noch mehr die sich gleichzeitig entwickelnden theoretischen Perspektiven der Position gefragt, so spielten später auch empirische Elemente eine Rolle, wie z.B. „Videodokumentation“, Interviews mit Beteiligten und kommunikative Validierung“. Die erprobten Aspekte einer Praxisevaluation systematisch noch weiter auszubauen und am Ende ein Evaluationskonzept für Vermittlungsmodelle der intendierten Art darzustellen, bleibt eine bestehende Aufgabe weiterer Entwicklungen interkultureller Pädagogik im Ansatz bei Bewegung, Spiel und Sport.

Teil I:

**Migration, Integration und interkulturelles Lernen.
Entwicklungen in der Erziehungswissenschaft und im
Kontext des Sports sowie der Sportpädagogik**

Kapitelübersicht Teil I:

- 2. Erziehungswissenschaftliche Entwicklungen im Spiegel von
Migrationsgeschehen (20./21. Jh.) 37**
- 3. Diskussionlinien und Ansätze zum interkulturellen Lernen
Im Kontext des Sports und der Sportwissenschaft 53**
- 4. Zusammenfassung und Überleitung zu Teil II 119**

2. Erziehungswissenschaftliche Entwicklungen im Spiegel von Migrationsgeschehen in Deutschland (20./21. Jh.)

Die Wortschöpfung „interkulturelles Lernen“ entstammt einer Diskussion im Zusammenhang der Migrationsproblematik, die zunächst v.a. auf anglo-amerikanische sowie europäische Verhältnisse bezogen war. Im Zuge der Entwicklungen einer sich globalisierenden Welt erweist sich das interkulturelle Lernen heute allerdings als eine bedeutsame Aufgabe aller Menschen und Nationen, nicht nur der westlichen Welt (vgl. Auernheimer 2005, Hohmann 2005; Heiser 2013, Yousefi & Braun 2011).

Der Begriff interkulturell beinhaltet gegenüber dem ähnlich klingenden, aber eher deskriptiv-beschreibenden Begriff „multikulturell“ eine stärkere programmatische Dimension in emanzipatorisch-pädagogischer Hinsicht (vgl. Gogolin & Krüger-Potratz 2006, S. 110 f.). Die Begriffsbildung wendet sich gleichzeitig gegen fragwürdige historische Umgangsweisen mit der Migrationsproblematik, etwa im Sinne der „Kolonialpädagogik“ oder „Ausländerpädagogik“. Diese hatten versucht, die Begegnung von Menschen unterschiedlicher nationaler und kultureller Herkunft herrschaftsorientiert, als Unterordnung einer der beteiligten Gruppen unter eine dominierende andere, zu organisieren und zu gestalten.

Die Begriffsformel *interkulturell* und *Interkulturalität* soll dagegen eine prinzipielle Gleichberechtigung unterschiedlicher Kulturen und kultureller Perspektiven in „gesellschaftlicher Heterogenität“ oder „Diversität“ zum Ausdruck bringen. Verbunden sind hiermit zudem Vorstellungen von einer dialogischen Umgangs- und Kommunikationsweise von Menschen, von Toleranz, Achtung und wechselseitigem Lernen voneinander. Eine ursprünglich politisch und erzieherisch mit Migration verbundene assimilative Zielsetzung (gesellschaftliche Einverleibung), gerichtet auf „das Fremde“ oder „die Fremden“, ist nach Auffassung zeitgemäßer Interkultureller Pädagogik überholt. Dessen ungeachtet spielen überkommene, der Kritik bedürftige Vorstellungen im öffentlichen Diskurs sowie in der Praxis in Deutschland nach wie vor eine nicht zu unterschätzende Rolle (vgl. Gogolin & Krüger-Potratz a.a.O., S. 134).

Im folgenden Kapitel sollen allgemeinere erziehungswissenschaftliche und sozialgeschichtliche Entwicklungen als Grundlagen einer fachbezogenen Auseinandersetzung mit Problemstellungen des interkulturellen Lernens dargestellt werden. Ausgangspunkt ist ein Verständnis von Migration und ihren Folgen, das damit zusammenhängende Probleme nicht nur aus der Perspektive einer aufnehmenden Nation, sondern in einem umfassenderen Sinn als Wechselspiel von Zuwanderung und Auswanderung ansieht. Migration wird in Anlehnung an die einschlägige Migrationsforschung als

„Tatsache“ aller heterogenen Nationen der Welt verstanden (vgl. Bade 2000; Bade & Oltmer 2004; Düwell 2006; Bade et al. 2007; Geisen, Studer & Yildiz 2014; Oltmer 2016; Braun 2017).

In einem ersten Kapitelteil wird am Beispiel mitteleuropäischer Entwicklungen auf sozialgeschichtliche Grundlagen und Perspektiven der *Migrationsproblematik* eingegangen. In einem zweiten Kapitelteil wird versucht, von der Grundlage aus die Diskussion im Rahmen der allgemeinen Erziehungswissenschaft sowie Perspektiven einer emanzipatorisch orientierten Interkulturellen Pädagogik zu erfassen. In einem dritten Abschnitt werden grundlegende Erkenntnisse der Untersuchungen bis dorthin zusammengefasst.

2.1 Migration – Phänomen und Entwicklungen in Deutschland und in der Welt

Die Geschichte der Migration - von der Frühzeit über die Antike, das Mittelalter, die Neuzeit (ab dem 17. Jh.) bis zur Gegenwart in Deutschland, Europa und weltweit, sowie hieraus resultierende Probleme für Gesellschaften, Wirtschaft, Familien und Politik, werden differenziert und eingängig in Standardwerken der Migrationsforschung beschrieben (vgl. Bade 2000; Bade & Oltmer 2004; Düwell 2006; Bade et al. 2007; Geisen, Studer & Yildiz 2014; Oltmer 2016; Braun 2017). Konsens der Untersuchungen ist die Feststellung, dass Migration als „Normalfall“ der Geschichte weltweit gelten könne und unter den Bedingungen einer globalisierten Welt eine „Tatsache“ aller heterogenen Gesellschaften der Gegenwart sei. Für die Situation in Deutschland ergänzen die Migrationsforscher Bade & Oltmer: „Der deutschsprachige Raum war in seiner Geschichte selten Aus- oder Einwanderungsland allein, sondern zumeist beides zugleich“ (2007, S. 141).

Gogolin & Krüger-Potratz setzten sich aus erziehungswissenschaftlicher Sicht mit dem Migrationsgeschehen in Deutschland von der Kolonialzeit bis zur aktuellen Gegenwart auseinander (2006 und 2020).

In den folgenden Darstellungen greife ich auf Informationen beider Seiten, der erwähnten migrationssoziologischen Beiträge sowie der erziehungswissenschaftlich motivierten Untersuchungen von Gogolin & Krüger-Potratz, zurück und füge sie im Interesse der vorliegenden Arbeit zu einem größeren Bild zusammen:

Migration wird danach zunächst also als „Tatsache weltweiter gesellschaftlich-kultureller Realität“ begriffen. Auch bezogen auf die Situation in Deutschland sei Migration nicht – wie politische Kreise in Deutschland Jahrzehnte lang behaupteten - als ein momentaner, vorübergehender und hinsichtlich weitreichender Integrationsüberlegungen

zu vernachlässigender Fall zu behandeln. Migrationsforschung und Interkulturelle Pädagogik müssten sich eine Autonomie gegenüber der Zeitpolitik bewahren, dürften sich nicht für einseitige „nationalstaatliche“ oder „ökonomische“ Interessen in Dienst nehmen lassen. Die deutsche Zuwanderungs- und Integrationspolitik nach 1945 sei bis in die Gegenwart hinein von einer „politisch normativ“ gefärbten Auffassung geprägt, dass Deutschland „kein Einwanderungsland“ sei. In Sicht der Autorinnen sind die mit Migration verbundenen Problemstellungen, insbesondere relevante pädagogische Fragen, eher nur kurzfristig angegangen worden (vgl. Gogolin & Krüger-Potratz 2006, S. 27, 28, 108).

Bade & Oltmer (2007) weisen in gleichem Zusammenhang darauf hin, dass ein bereits seit Beginn der 1980er Jahre von Migrationsforschern, Ausländerbeauftragten und Praktikern der Migrationsarbeit gefordertes umfassendes Zuwanderungs- und Integrationsgesetz aus „politischer und populistisch wie auch immer beschworener Angst“, ein Solches könne die Zuwanderung noch steigern, „blockiert und verschleppt“ worden sei. Als das Gesetz schließlich im Jahr 2005 „in reduzierter Form“ erlassen worden sei, wäre es ein „Viertel Jahrhundert zu spät“ gekommen und bereits wichtiger Steuerungs-, Gestaltungschancen und Handlungsspielräume „beraubt“ gewesen (vgl. Bade & Oltmer 2007, S. 169). Die Forscher zeigen in Auszügen deutscher Migrationsgeschichte auf, dass Deutschland (nicht anders als andere Regionen) immer schon ein mit entsprechenden politischen, sozial-kulturellen und ökonomischen Problemstellungen behaftetes Aus- und Einwanderungsland gewesen war, nach wie vor ist und allen Prognosen nach auch zukünftig sein wird. An Migration zwangsläufig anschließende Probleme bedürfen demnach weiterhin und in verbesserungsfähiger Weise einer Bearbeitung durch Politik, Sozialwissenschaft – und *Pädagogik*.

Es war für die Verfasserin dieser Arbeit, die selbst als Migrantin in Deutschland lebt und auch über kürzere Migrationserfahrungen in Kanada verfügt, interessant, in verschiedenen historischen Darstellungen über die vielfältigen Migrationsbewegungen in Europa und Mitteleuropa sowie deren politisch-ökonomische Hintergründe zu erfahren: z.B. über *Glaubensflüchtlinge* (Hugenotten, Waldenser, Wallonen, Juden), über wechselnde Formen der *Arbeitsmigration* im Laufe der Zeit (belgische, französische Manufakturarbeiter, Zechenarbeiter aus England, Eisenbahn- und Kanalbauer aus Polen, Jugoslawien, Niederlande, Italien; Chinesen als Arbeiter auf deutschen Schiffen und in den Kolonien), über *Zwangsmigration* in zwei deutschen Reichen und zwei Weltkriegen. Einheimische wurden in der NS-Zeit zu „Fremden“ gemacht: Juden und Sinti. Umgekehrt wurden ausländische Arbeiterinnen und Arbeiter aus besetzten Gebieten zwangsrekrutiert.

Die Ausführungen von Bade & Oltmer (2007) belegen ebenso wie die Darstellungen von Gogolin & Krüger-Potratz (2006), dass Deutschland zu allen Zeiten von Ein- und Auswanderungsbewegungen betroffen gewesen war. Selbst das traditionelle Preußen schien keineswegs nur von Deutschstämmigen (typischen Preußen) bewohnt gewesen zu sein. Aus Volkszählungen zwischen 1871 und 1925 geht hervor, dass zu der Zeit „über 50 %“ der im Deutschen Reich gezählten Personen fremder Staatsbürgerschaft in Preußen“ lebten (vgl. Gogolin & Krüger-Potratz 2006, S. 38; vgl. Bade & Oltmer 2007, S. 144).

Ebenso fanden stets auch nennenswerte *Auswanderungsbewegungen* aus Deutschland statt. Ziel deutscher Auswanderer war seit dem 17. Jahrhundert vielfach *Nordamerika*: Krefelder Mennoniten, Söldner aus Hessen-Kassel, pietistische Schwaben. Ab dem 19. Jh. fand zunehmend Auswanderung von Familien nach Nordamerika statt. Ebenso gab es Migration nach *Nord- und Westeuropa*, die aber „kaum im kollektiven Gedächtnis der deutschen Gesellschaft gespeichert ist“ (Gogolin & Krüger-Potratz 2006, S. 41). Vielfach handelte es sich um gut ausgebildete Handwerker. Aber auch Hausierer sowie Saisonarbeiterinnen und -arbeiter suchten ihr Glück im Ausland. Ab dem 19. Jh. bot Frankreich, insbesondere Paris Deutschen Arbeitsraum oder -freiheit: Fabrikarbeitern, Dienstmägden. Auch Exilpublizisten wie Karl Marx, Friedrich Engels, Heinrich Heine arbeiteten dort (a.a.O., S. 42).

Auswanderungswellen von Deutschland nach *Ost- und Südosteuropa* ab Ende des 16. Jahrhunderts sind in der 2. Hälfte des 20. Jh. im Zusammenhang der Zuwanderung von *Aussiedlern* nach Deutschland wieder in den Blick gekommen: Ca. 70000 qualifizierte Arbeitskräfte wurden von Zar Peter dem Großen und von Katharina II. für Modernisierungsprojekte nach Russland, Moskau, St. Petersburg sowie ins Schwarzmeer- und Wolgagebiet geworben. Auch der schwach besiedelte Donaauraum wurde im 18. Jh. von angeworbenen Deutschen besiedelt. Die Ansiedelung erfolgte in vielen Fällen nach Konfessionen getrennt: Katholiken strebten in Länder der Habsburger Monarchie, Protestanten dagegen eher nach Siebenbürgen (vgl. Bade & Oltmer 2007, S. 144; vgl. Gogolin & Krüger-Potratz 2006, S. 42).

Migration wurde zunächst vor allem von privaten und kirchlichen Stellen organisiert und betreut. Der *Staat* hielt sich bis zum Beginn des 20. Jh. insgesamt mehr oder weniger zurück. In der Weimarer Republik wurde das *Recht auf Auswanderung* erstmalig in einer Verfassung verankert. In Schriften des Kultusministeriums wurde allerdings eher vor den Gefahren der Auswanderung gewarnt (man könne schnell an „gewinnsüchtige Ausländer“ geraten) und grundsätzlich zwischen „treulosen“ und „heimattreuen“ Auswanderern unterschieden. Die einen seien „fürs Deutschtum kein so großer Verlust“, die anderen „auswandernden echten Deutschen“

bedeuteten dagegen einen „Verlust an deutscher Volkskraft“ (vgl. Gogolin & Krüger-Potratz 2006, S. 44).

Unter der *nationalsozialistischen Herrschaft* stieg spätestens ab 1938, angesichts der mit der Reichspogromnacht einsetzenden offenen Repression und Verfolgung, die Zahl der Auswanderer aus Deutschland sprunghaft an. Bis zum Verbot der Auswanderung 1941 und zum Beginn der Deportation in Richtung Osten waren mehr als eine halbe Millionen Deutsche (insbesondere Juden, aber auch Intellektuelle, Wissenschaftler, Künstler) emigriert. In Deutschland wurden „rassisch Andersartige“ nun ausgegrenzt, verfolgt, deportiert und vernichtet (insbesondere Juden und Sinti). Gleichzeitig wurde Zuwanderung erzwungen. Aus den besetzten Gebieten wurden Zwangsarbeiterinnen und -arbeiter rekrutiert. Und es kam zu zwangsförmigen Umsiedlungsaktionen sog. Volksdeutscher aus den baltischen Staaten (Heim-ins-Reich-Aktionen), um das „deutsche Volkstum“ im Kerngebiet einschließlich des besetzten Polens zu „stärken“ (vgl. Gogolin & Krüger-Potratz 2006, S. 37, vgl. auch Bade & Oltmer 2007, S. 155 - 157).

Nach der Zerschlagung des NS-Reichs entwickelte sich ein in Ost- und Westdeutschland zweigeteilter Staat, der 1989 unter Fortführung der vorherigen westdeutschen Bezeichnung *Bundesrepublik Deutschland* eine politische Einheit wiedergewinnt. Die alte wie auch die neue Bundesrepublik Deutschland wird aus politischer Sicht vor allem als ein (kurzfristiges) „Zuwanderungsland“ interpretiert. Im Vordergrund steht die Diskussion, ob „mehr oder weniger Zuwanderung“ erforderlich ist. Diese Frage wird - je nach der politischen und wirtschaftlichen Lage in der Bundesrepublik - kontrovers, in Sicht von Migrationsforschern und Erziehungswissenschaft insgesamt jedoch eher kurzfristig, diskutiert (vgl. Bade & Oltmer 2007, S. 163 - 169; vgl. Gogolin & Krüger-Potratz, 2006, S. 62).

Zusammengefasst stellen sich die nachgezeichneten Entwicklungen im Nachkriegsdeutschland folgendermaßen dar:

In den ersten Jahren nach dem 2. Weltkrieg war *Auswanderung aus Deutschland* von den Siegermächten her, von Ausnahmen abgesehen, nicht erlaubt. Nach Aufhebung der Auswanderungssperre 1958 fand eine erste größere Auswanderungswelle nach den USA, Kanada, Australien sowie auch ins europäische Ausland statt. Bis 1960 verließen weit über eine Millionen Menschen das besetzte Deutschland bzw. die Bundesrepublik. Ende der 1970er und in den 80er Jahren ist von einer 2. Auswanderungstendenz die Rede. Besonders unter jüngeren Menschen der Zeit schien die Neigung einer Abkehr vom Herkunftsland angesichts einer politischen Krisenstimmung (Berufsverbote, Suche nach neuen Lebensformen) größer zu sein. Inzwischen stellt sich Auswanderung in Deutschland häufiger als Folge *binationaler Ehen* oder Weiterwanderung solcher *Flüchtlinge* ein, für die Deutschland eine

Zwischenstation war. Interessant ist eine Migrationsgruppe der *Menschen* im Rentenalter. Diese pendeln häufig zwischen zwei Wohnsitzen im Herkunfts- und Wahl-Land. Eine zunehmende Gruppe von Migranten wird in Deutschland gegenwärtig auch durch jüngere Leute repräsentiert, die als *Schüler, Studierende, Wissenschaftler* oder als *Arbeits- und Freiheitsuchende* ins Ausland gehen (vgl. Gogolin & Krüger-Potratz 2006, S. 37 und 62 – 63; vgl. Bade & Oltmer 2007, S. 157 – 159).

Parallel zur Auswanderung begann nach Kriegsende *Zuwanderung nach Deutschland*: Zunächst betraf dies Personen deutscher Staats- oder Volkszugehörigkeit, Flüchtlinge, Vertriebene, Rückkehrer aus Kriegsgefangenschaft und Exil, erste Aussiedler sowie Flüchtlinge aus der DDR. Die *Arbeitsmigration*, deren Folgen heute v.a. in der Diskussion stehen, begann 1955 mit Anwerbeverträgen, die Deutschland bis in die 1970er Jahre mit Mittelmeeranliegerländern wie Italien, Spanien, der Türkei, Marokko, Portugal, Tunesien, Jugoslawien schloss. 1970 wurde auch ein Anwerbevertrag für Bergbauarbeiter mit Südkorea abgeschlossen. Die Anwerbung von Arbeitsmigranten dieser Zeit erfolgte in erster Linie für Arbeitsplätze, für die keine fachliche Ausbildung vorausgesetzt wurde, sondern eher die Bereitschaft, harte Arbeit zu leisten und unter einfachen Bedingungen zu wohnen und zu leben. Es entstand der Eindruck, als wären von dieser Form der Arbeitsmigration v.a. nur ausländische minderqualifizierte *Männer* betroffen gewesen, die vorübergehend in Deutschland Arbeitskraft für ein besseres Leben in ihrem Heimatland investierten und nach kurzem Aufenthalt zurückkehrten. Deswegen wurden „keine weiter reichenden Integrationsmaßnahmen etabliert“ (Gogolin & Krüger-Potratz a.a.O., S. 64). In Wirklichkeit waren die Motive der Arbeitsmigrationswelle aber komplexer und die Klientel auch keineswegs nur Männer. Für manche Arbeitsbereiche in der Industrie und im Gesundheitsbereich wurden sogar vorwiegend Frauen angeworben. Viele kamen zudem mit einem offenen Zeithorizont. Politisch waren Niederlassung und Familiennachzug zwar nicht ausgeschlossen, wurden aber - statt Planung von Integrationskonzepten vorzunehmen – zunehmend rigider von bestimmten Bedingungen abhängig gemacht: von Aufenthaltsdauer, Nachweis finanzieller Mittel etc. (vgl. Bade & Oltmer 2007, S. 159 - 161).

Eine zweite zahlenmäßig bedeutsame Gruppe von Zuwanderungsmigranten in die Bundesrepublik Deutschland sind die „*Aussiedler*“. Hierbei handelt es sich um Personen, die nach dem Bundesvertriebenen- und Flüchtlingsgesetz (BVFG) „als Flüchtling oder Vertriebener deutscher Volkszugehörigkeit oder als dessen Ehegatte oder Abkömmling in dem Gebiet des Deutschen Reichs nach dem Stande vom 31. Dezember 1937 Aufnahme gefunden“ haben (Gogolin & Krüger-Potratz a.a.O., S. 65). Zu diesen Ländern gehören u.a. die

Baltischen Staaten und die Sowjetunion. Die Zuwanderung von Aussiedlern erreichte gegen Ende der 1980er Jahre ihren Höhepunkt. Bis dahin waren 1,3 Millionen Menschen, die ihre Deutschstämmigkeit nachweisen konnten, nach Deutschland zugewandert. Mit der Öffnung Osteuropas verbesserten sich die Ausreisebedingungen für Betroffene der genannten Staaten nochmals, und so stieg die Zahl noch einmal an (allein im Jahr 1990: 400.000 Aussiedler). Seitdem sind die Zuwanderungszahlen von Aussiedlern deutlich zurückgegangen. Eine dritte schließlich noch festzuhaltende größere Migrantengruppe in Deutschland bilden „Flüchtlinge“ nach der „Genfer Flüchtlingskonvention“ (vgl. Bade & Oltmer 2007, S. 164).

1990 lebten 5.342.500 Personen mit ausländischem Pass, 8,4% der Gesamtbevölkerung der Bundesrepublik, in Deutschland. Die Zahl von Menschen mit Migrationshintergrund sei nach Gogolin & Krüger-Potratz heute noch höher einzuschätzen gewesen, rechnete man Eingebürgerte, Aussiedler und Kinder aus binationalen Ehen hinzu. Seit Ende der 1960er Jahre sind ausländische Kinder nach und nach in allen Bundesländern in die allgemeine Schulpflicht mit einbezogen worden. Infolge des (politisch zunächst negierten) Familiennachzuges von Arbeitsmigranten stieg die Zahl ausländischer Schülerinnen und Schüler stark an. Für 1990 weist die Statistik 900.000 ausländische Schüler aus. 10 Jahre später wurde der Anteil von Kindern aus zugewanderten Familien auf ca. 10% geschätzt (vgl. Gogolin & Krüger-Potratz, 2006, S. 66).

Der Prozess der *Migration* bleibt allen sozialwissenschaftlichen Prognosen nach auch *für die Zukunft* gesehen prinzipiell unabgeschlossen. Es ist mit einer weiteren Differenzierung von Motiven und Formen der Migration zu rechnen: Am Anfang des 21. Jh. sind es eher *Studierende und hochqualifizierte Arbeitskräfte*, die Deutschland anziehen möchte. Daneben blieben aber auch Formen herkömmlicher Arbeitsmigration bestehen. Weiterhin war mit Ehegatten- und Familiennachzug aus Drittstaaten, Saisonarbeitnehmern, Zuwanderern aus der ehemaligen UDSSR, Asylbewerbern, Spätaussiedlern, Rückkehr deutscher Staatsangehöriger, Migration in Folge der EU-Binnenintegration, Zuwanderung von ausländischen Studierenden, IT-Fachkräften etc. zu rechnen. Nach Prognosen des Statistischen Bundesamtes Deutschlands von 2000 sollte auch in den nachfolgenden Jahrzehnten Zuwanderung nach Deutschland zahlenmäßig noch zunehmen. Begründet wurde dies zu der Zeit u.a. auch mit einem sich abzeichnenden wachsenden Bedarf an speziellen Dienstleistungen, z.B. für ältere Menschen im Bereich Versorgung und Pflege, der zu einem großen Teil nur durch Zuwanderung zu befriedigen sei. Aber auch die Bedingungen und Formen der Integrationsprozesse von Migranten sind in Veränderung begriffen. Es scheint nicht mehr zwangsläufig

damit zu rechnen zu sein, dass im Laufe der Generationen ein Inkulturierungsprozess auf „natürlichem“ Wege erfolge. Nach Feststellung der jüngeren Migrationsforschung bleibt Migranten zukünftig mehr Raum, auch über Generationen hinweg fortbestehende transnationale Herkunftsgemeinschaften zu schaffen. Das gelte, zumal sich durch Transport- und Kommunikationsrevolutionen des späten 20. Jahrhunderts (Flugzeug, Internet) Möglichkeiten wesentlich erweitert hätten, Kontakt zu Migranten gleicher Kultur in anderen Ländern und zu den Menschen in der Ausgangsgesellschaft zu halten (vgl. Hoerder, D., Lucassen, J. & Lucassen, L. 2007, S. 52).

Zwischenresümee: Für den *bildungspolitischen und pädagogischen Handlungsraum* ergab sich die Konsequenz, dass auf lange Sicht mit Herausforderungen durch Migration gerechnet werden müsste und ihre Bearbeitung weitsichtiger professioneller Maßnahmen bedürfte. Zudem waren große Teile der Bevölkerung, die einen Migrationshintergrund besaßen, in einem Alter, in dem sie zur Klientel des Erziehungs- und Bildungsbereichs gehörten. Pädagogisch zu beachten schienen des Weiteren die zunehmenden „temporären Formen der Migration“: ein freieres Kommen und Gehen sowie die Tatsache, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund auch dann, wenn sie in Deutschland geboren oder aufwachsen sind, Bindungen an mitgebrachte Sprachen und kulturelle Ausdruckformen ihrer Familien besitzen und behalten wollten - in welcher unterschiedlichen Ausprägung und in welchem Maße auch immer. Für die Pädagogik bedeutete dies nach Gogolin & Krüger-Potratz: „Die mit Heterogenität verbundenen Herausforderungen an professionelles pädagogisches Handeln werden in Zukunft nicht geringer werden, sondern weiter wachsen“ (2006, S. 26).

Entwicklungen der vergangenen 10 Jahre (2014 – 2024)

In den vergangenen 10 Jahren sind weitere, vielfach als dramatisch betrachtete, Entwicklungen im Migrationsgeschehen eingetreten, die die EU-Länder und Deutschland vor große Herausforderungen stellen (vgl. Oltmer 2016, S. 5). So kam es zu einer beträchtlichen Neuzuwanderung durch *Flüchtlinge* und andere Schutzsuchende aus Kriegs- und Krisenregionen, vor allem arabischer und (nord-)afrikanischer Staaten. Diese Entwicklung erreichte 2015 einen vorläufigen Höhepunkt mit der Einreise von ca. 800.000 Personen. Wenn auch die Zahl der Flüchtlinge und Schutzsuchenden ab 2016 zurückging, so sagten Prognosen der Vereinten Nationen und anderer internationaler Beobachter jedoch voraus, dass der Zuwanderungsdruck nach Europa angesichts der zahlreichen Kriegs- und Krisenregionen, insbesondere in Afrika, nicht nachlassen würde (vgl. Gogolin, I. & Krüger-Potratz, M. 2020, S. 22).

Und so gab es einen weiteren bemerkenswerten Anstieg der Zuzüge im Jahr 2022 aufgrund der Zuwanderung von Schutzsuchenden aus der Ukraine infolge des Russlandkrieges. Allein von dorthier wurden in dem Jahr rund 1,1 Millionen Zuzüge erfasst. Unter den Geflüchteten aus der Ukraine gab es vergleichsweise viele Minderjährige und Frauen, was auch darauf zurückzuführen ist, dass für ukrainische Männer Ausreisebeschränkungen aus ihrem Land galten. Etwa 34 % der Zugezogenen aus der Ukraine im Jahr 2022 waren unter 18 Jahre alt. Bei den 18- bis unter 60-Jährigen lag der Anteil bei rund 55 %. Zuzüge von Personen ab 60 Jahren machten lediglich einen Anteil von etwa 11 % an den Gesamtzuzügen aus.

Oltmer (2016, S. 7) macht darauf aufmerksam, dass das Thema „Migration und Flucht“ seit Beginn des 21. Jahrhunderts in bis dahin nicht dagewesenem Maße die politische, mediale und *öffentliche* Diskussion bestimmt. 2015 schien Europa über kaum etwas Anderes mehr zu sprechen als über die Flüchtlingsbewegungen. Bilder überfüllter Züge und Bahnsteige hätten in Deutschland einerseits eine Welle der Hilfsbereitschaft ausgelöst. Dem entgegengestanden hätten Gewalt gegen Flüchtlinge, in Brand gesetzte Asylunterkünfte und Drohungen gegen Helfer und Engagierte. Während lange positive Zukunftserwartungen und Zuversicht geherrscht hätten, sei seit Herbst 2015 die Diskussion auf Maßnahmen zur Abwehr von Flüchtlingen umgeschwenkt. Unzählige Beispiele aus der Geschichte würden belegen, in welcher hohem Ausmaß Arbeits-, Bildungs- oder Siedlungswanderungen, Flucht, Vertreibung oder Deportationen die Bevölkerungszusammensetzung, die Struktur von Arbeitsmärkten oder kulturell-religiöse Orientierungen beeinflussten. Für Oltmer bleibt Migration ein dynamisches, nur schwer vorhersagbar und noch schwerer steuerbares weltweites Zukunftsthema. Das verdeutlichen nicht zuletzt die aktuellen Debatten über Dimension und Gewicht der globalen Flüchtlingsfrage, die Folgen des Wachstums der Weltbevölkerung, der Alterung der Gesellschaften des reichen «Nordens», des Klimawandels oder des Mangels an Fachkräften für zunehmend komplexere und international eng vernetzte „Wissensgesellschaften“ (vgl. Oltmer 2016, S. 7, 133).

Was neben der Flüchtlingsfrage die ebenfalls bleibenden und bedenkenswerten Formen der „Arbeitsmigration“ anbelangt, so sind es (im Gegenüber zu den 1950er Jahren, wo etwa zwei Jahrzehnte lang gezielt vor allem Arbeiterinnen und Arbeiter angeworben worden seien) im 21. Jahrhundert eher Studierende, Fachkräfte und Hochqualifizierte, die Deutschland anziehen möchte. Gogolin & Krüger-Potratz (2020, S. 29) weisen in dem Zusammenhang auf das im März 2020 in Kraft getretene *Fachkräfteeinwanderungsgesetz* hin. Dies sei ein erneuter Versuch, um qualifizierte Fachkräfte aus Drittstaaten nach Deutschland zu holen.

Ziehen wir zum Abschluss dieses kleinen Übersichtsversuches über das Phänomen Migration und einige, u.E. relevant erscheinende Entwicklungen für anschließende pädagogische Fragen nochmals einige Daten zur Lage mit Stand 2023 heran:

Zum Jahresende 2023 lebten in Deutschland nach einer ersten Schätzung des Statistischen Bundesamtes (Destatis) rund 84,7 Millionen Menschen. 2022 hatten 23,8 Millionen Menschen in Deutschland einen Migrationshintergrund. Das entspricht einem Anteil von 28,7 %. Die Mehrheit von ihnen (51 %) waren deutsche Staatsangehörige, 49 % waren Ausländerinnen und Ausländer.

Betrachtet man die Menschen mit Migrationshintergrund nach ihrer Wanderungserfahrung, waren fast zwei Drittel (64 %) von ihnen selbst nach Deutschland zugewandert, 36 % wurden in Deutschland geboren.

Als Folge der Migration leben in Deutschland viele Menschen unterschiedlicher Nationalitäten. Im Jahr 2022 hatten 12,3 Millionen Menschen oder 15 % der Bevölkerung eine ausländische Staatsangehörigkeit. Die meisten Ausländerinnen und Ausländer hatten eine europäische (69 %) oder asiatische (21 %) Staatsangehörigkeit. Die größten Anteile bildeten türkische (12 %), ukrainische (10 %), syrische (8 %), rumänische (8 %) und polnische (7 %) Staatsangehörige (Statistisches Bundesamt, 2024).

Für die Erziehungswissenschaftlerinnen Gogolin & Krüger-Potratz ist am Ende jedenfalls klar, dass sich nicht nur das Sozialwesen, sondern auch das Bildungssystem und die pädagogische Praxis dauerhaft auf eine dynamische Zuwanderungsentwicklung einstellen müsse, in der es Phasen der Ruhe und Unruhe gäbe, wo es aber zuallererst auch entwickelte, fundierte pädagogische Orientierungen und Konzepte zum Umgang mit Migration vonnöten wären (vgl. 2020, S. 33).

2.2 Relevante Entwicklungen im Kontext „Erziehung“ bis zur Entstehung einer interkulturellen Pädagogik

Eine Auseinandersetzung mit dem Problemfeld Migration im Verständnis emanzipatorisch orientierter Erziehungswissenschaft setzte in Deutschland Anfang der 1970er Jahre ein. Die Zeit kann auch als der vorsichtige Beginn der Entwicklung der Programmatik einer Fachrichtung Interkulturelle Pädagogik verstanden werden, deren Entwicklung bis in die Gegenwart hinein allerdings als noch nicht abgeschlossen gilt. Zuvor aufzufindende Konzepte und Erziehungspraktiken im Kontext Migration fügten sich mehr oder weniger funktional in nationalstaatliche und ökonomische Interessen einer dominierenden Gesellschaft oder sozial-kulturellen Gruppierung ein. Auch die öffentliche Schule hatte bis dahin vor

allem als „Sozialisationsinstanz“ gewirkt und sich weniger als Träger interkulturellen Lernens in einem heutigen Verständnis gesehen. Von der Schule war erwartet worden, dass sie Beiträge zur Identifikation mit dem Staat und zur Durchsetzung kultureller, ethnischer und nationaler Homogenität leistete (vgl. Gogolin & Krüger-Potratz (2006, S. 70).

2.2.1 Kolonial-, Ausländerpädagogik und Integrationsansatz: unzulängliche Vorläufer interkultureller Pädagogik

Die eher kritisch zu betrachtende Vorgeschichte interkultureller Pädagogik beginnt nach Gogolin & Krüger-Potratz (2006) während der kurzen Zeit, in der Deutschland Kolonialmacht war (1884 - 1918). In der Zeit entwickelte sich eine als *Kolonialpädagogik* bezeichnete Vorform. Dieser ging es in einer doppelstrategischen Ausrichtung zum einen um Ausbildung von Personen in Deutschland für die Kolonien und um die Förderung des Kolonialgedankens in Deutschland. Zum anderen war eine Erziehung, Zivilisierung von kolonialisierten Ausländern zu „nützlichen Untertanen“ und Funktionsträgern Programm, etwa als Dolmetscher, Dienstmädchen, Schreiber, Handwerker, Bauern sowie als „gute“ Christen. Die Ausbildung von Deutschen für Missionen in den Kolonien war mit höherwertigen staatstragenden Aufgabenstellungen verbunden. Die Ausbildung der Fremden aus und in den Kolonien wurde lediglich mit dem für die o.a. Funktionen erforderlichen Mindestmaß an Bildung versehen.

Für Gogolin & Krüger-Potratz wurde in der Zeit ein - lange überdauernder - Grundgedanke von der „Höherwertigkeit“ der Europäer und Deutschen in das Volksbewusstsein eingepflanzt (vgl. a.a.O., S. 81). Trotzdem handelt es sich bei der Kolonialpädagogik *nicht* nur um ein europäisches oder deutsches Phänomen. Vergleichbare Konzepte finden sich z.B. auch in der „*imperialen Geschichte Asiens*: man denke nur die historische „Einigung“ Chinas, die Expansion des mongolischen Volkes oder die Beziehung Japans zu unterworfenen Völkern, z.B. Korea (vgl. Wright 1996, S. 75 - 84).

Vertreter der späteren „interkulturellen Pädagogik“ in Deutschland grenzten ihre Ansatzweise allerdings mehr von einer späteren Variante unzulänglicher pädagogischer Umgangsweise mit Migrationsfragen ab: der *Ausländerpädagogik*. Unter dieser Bezeichnung werden verschiedene, in der Regel praktizistische Ansätze und Bemühungen, zusammengefasst, die sich mit Folgen der oben beschriebenen ersten Arbeitsmigrationswelle der Bundesrepublik Deutschland ab den 1960er Jahren befassten. Im Blickpunkt der Ausländerpädagogik stand zum einen das politisch unterschätzte Problem, mit- oder nachreisende Familienangehörige (sozial-)pädagogisch zu betreuen. Diese galt es, in das durch Institutionen, z.B. Behörden und Schulen, geregelte Leben der aufnehmenden Nation einzugliedern bzw. bei entsprechenden Anliegen und Wegen behilflich zu sein. Der von den

Bundesländern nach und nach zu Recht und Pflicht erklärte Besuch der öffentlichen Schulen für Ausländerkinder forderte mit der Zeit auch die *schulpädagogische Praxis* und hier anschließende Integrationskonzepte heraus. Ein herausragendes Thema wurde in der Aufgabenstellung gesehen, „Sprach-Defizite“ der zugewanderten Kinder abzubauen. In dem Punkt war insbesondere die Entwicklung einer entsprechenden Sprachdidaktik gefragt. Des Weiteren wurden Probleme aus der „täglichen Praxis“ in den Klassen, „Hausaufgabenhilfen“, „Beratungsangebote“ für Arbeitsmigrantenfamilien in den durch kleinere Publikationen auch an die Fachöffentlichkeit dringenden Ansätzen thematisiert. Vom Standpunkt heutiger Erziehungswissenschaft blieb die pädagogische Reichweite der vorwiegend funktionalen Beiträge und Ansätze stark begrenzt (vgl. auch Tenorth & Hopf 1994, Glumpler 1995, Apitzsch 1997, Auernheimer 2003).

Gleichzeitig gerieten Ansätze der Ausländerpädagogik in „Ideologieverdacht“. Die „aus der Not heraus geborenen“, aber nicht durch weitsichtige politische Integrationsmaßnahmen unterstützen Ansätze und Initiativen waren genau genommen auf *Assimilation*, Anpassung von Ausländern an vorherrschende, nicht weiter hinterfragte Werte und Normen der Aufnahmegesellschaft gerichtet. Weniger ging es aus Sicht von Kritikern um *Integration* in einem weiteren Sinn des Begriffs. Eine solche Konzeption hätte tiefer gehendes „Verstehen“ und „wechselseitiges Lernen“ angestrebt (vgl. Reich 1994, S. 10; Glumpler 1995, S. 9; Nieke 2000, S. 14). Deutlich schien dies bereits im Konzept der kompensatorischen Sprachförderung abzulesen zu sein, der im Programm der Integrationspolitik und Ausländerpädagogik höchste Priorität besaß. Die neue bzw. Amts-Sprache *Deutsch* repräsentierte die Normen, an die es sich für die Lernenden weitgehend bedingungslos und mit geringer Bezugnahme auf die Herkunftssprache anzupassen galt. Wegen der defizitorientiert-kompensatorischen Grundansatzweise wurde auch von einem „sonderpädagogischen“ Charakter der Ausländerpädagogik gesprochen (Hamburger 1992, S. 41; Allemann-Ghionda 1997, S. 139 - 140).

Gogolin & Krüger-Potratz (2006) fassen die Kritik an der Position zusammen: Bewusst oder unbewusst seien Zugewanderte als „Mängelwesen“ imaginiert worden. Mittels pädagogischer Hilfen sollten die vermeintlich aus der kulturellen Herkunft herrührenden Defizite der Zugewanderten an die Standards der Aufnahmegesellschaft angepasst werden. Zentral ging es dabei um Vermittlung der Sprache, aber auch um weitere als „kulturell“ ausgewiesene Verhaltensweisen und Grundorientierungen. Es bestand somit eine weitgehende Anpassung an Perspektiven einer kurzfristigen Ausländer- und Integrationspolitik der Zeit. Erforderliche pädagogische Autonomie wurde durch die Ausländerpädagogik jedenfalls nicht erreicht.

Der Ansatz wurde in der Erziehungswissenschaft etwas missverständlich kritisch auch als „Zielgruppenpädagogik“ bezeichnet. Gemeint war, dass der Focus einseitig auf der Zielgruppe der zugewanderten Migrantinnen und Migranten lag, denen allein Lern- und Anpassungsleistungen abverlangt wurden, während einheimische Schülerinnen und Schüler in dem Konzept keine Rolle spielten. Eine Berücksichtigung beider Perspektiven wurde dann erst gezielt mit dem Begriff und mit Konzepten des „interkulturellen“ Lernens ins Spiel gebracht (vgl. Gogolin & Krüger-Potratz 2006, S. 105).

Erwähnt werden sollte vor einer Darstellung weiterer Entwicklungen noch eine in den 1970er Jahren anzutreffende Gegenposition zur „defizitorientierten“ Ausländerpädagogik. Diese vertrat die sog. „Differenzhypothese“. Hiernach wurden alle differenzierungsfähigen Kulturen und Erscheinungsformen von Kultur (Sprache, Habitus, Religion etc.) als prinzipiell gleich wertvoll angesehen. Statt Menschen mit Migrationshintergrund als Problem anzusehen, sollten sie als Bereicherung und schützenswerte „Parallelkultur“ verstanden werden. Kritisch wurde von Erziehungswissenschaftlern aber auch gegenüber dieser Position vermerkt, dass Kultur im Prinzip auch dort statisch, als ein „festgefügtes“ Ensemble von Sitten, Gebräuchen, Einstellungen aufgefasst wurde. In Konsequenz der – an sich gut gemeinten - Differenzhypothese blieben Zugezogene letztlich in „ihrer Herkunftskultur“ (einer Parallelgesellschaft) eingesperrt. Im Grunde wurden ihnen Entwicklungsmöglichkeiten im Sinne von Interkulturalität abgesprochen (vgl. a.a.O., S. 105).

2.2.2 Entwicklungen und Ansprüche interkultureller Pädagogik

Von der historischen Ausgangsposition und „ersten Nothilfe“ der Ausländerpädagogik (Nieke 2000, S. 13) her entwickelte und grenzte sich in der Folgezeit seit etwa den 1970er Jahren eine emanzipatorisch-erziehungswissenschaftlich ausgerichtete Position ab, die nun erst den z.Z. geläufigen Leitbegriff „interkulturell“ ins Spiel brachte (vgl. auch Auernheimer 2003). Hintergrund damit verbundener Perspektivendifferenzierungen im Umgang mit Migration und ihren Folgen war eine sich allgemein in den Sozial- und Erziehungswissenschaften vollziehende *Sensibilisierung gegenüber sozialen Minderheitenproblematiken* und für die sozialökonomisch-politisch-rechtliche Lage von Migranten (vgl. Hohmann 1989, S. 10 ff.). Außerdem verbreitete sich zunehmend die Einsicht, dass die multikulturelle Gesellschaft eher als Normalfall der Zukunft zu begreifen und zu akzeptieren und nicht nur als eine vorübergehende Episode anzusehen sei.

Zu den Arbeitsmigranten der ersten Einwanderungsphase kamen – wie beschrieben - in der Folgezeit in Deutschland vermehrt Flüchtlinge aus politischen Krisengebieten sowie ein Strom von Aussiedlern aus Osteuropa

hinzu (vgl. auch Hopf & Tenorth 1994, S. 4 ff.). Darüber hinaus setzten weitere sozial-ökonomisch-kulturelle Entwicklungen ein: die „Öffnung“ der europäischen Nationen untereinander sowie die „Globalisierung“ mit Konsequenzen für internationale wirtschaftliche, politische, wissenschaftliche Kommunikation und personelle Begegnungen (vgl. Hohmann 1989, S. 23 ff., Flechsig 1991, S. 1074 ff.). Aber auch einige, den Internationalisierungstendenzen entgegenlaufende Entwicklungen spielten für die Herausbildung der interkulturellen Erziehung eine Rolle: Eine veränderte, schwieriger werdende Situation am Arbeits- und Ausbildungsmarkt ließ Konkurrenzgefühle und neonationalistische, *fremdenfeindliche, rechtsextremistische Kräfte* entstehen. Gefordert schien hierdurch zunächst wiederum die (Sozial)-Politik zu sein. Auch die Pädagogik verband mit entstehenden interkulturellen Erziehungskonzepten zunehmend *antirassistische demokratische Absichten* (vgl. Apitzsch 1997, S. 253; Auernheimer 2003, S. 39).

Interkulturelle Erziehung und interkulturelles Lernen sollten dem assimilativen zielgruppenbezogenen Ansatz der Ausländerpädagogik und dort anschließenden eindimensionalen Integrationsvorstellungen als differenzierte Alternative gegenüberstehen. Die Begegnung von Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft und Auffassungen sollte zum Nutzen aller Menschen der Gesellschaft gerecht und friedvoll gestaltet werden. Gesellschaft wurde dabei weniger als Nationalgesellschaft, vielmehr als „Weltgesellschaft“ aufgefasst: Für die interkulturelle Pädagogik sollte es weder Ausländer noch Inländer, sondern „nur Menschen“ geben (vgl. Borelli 1986, S. 24; vgl. auch Gogolin & Krüger-Potratz 2006, S. 113, 120). Im Rahmen interkulturellen Lernens und interkultureller Erziehung sollten Kompetenzen für mehr und bessere Kommunikation, Interaktion, Verständigung zwischen den Kulturen erworben werden - zwischen Angehörigen der aufnehmenden Nation und neu hinzugelangen Gruppen sowie auch zwischen diesen untereinander. Didaktisch-methodisch sollten „dialogische, kommunikative, verständigungsorientierte“ Lehr- und Lernformen gegenüber den „monodirektiven“ Vermittlungsstrategien der ausländerpädagogischen Konzepte favorisiert werden (vgl. Glumpler 1995, S. 11).

Hohmann unterscheidet nochmals zwischen mindesten zwei grundlegenden Ansätzen im Rahmen interkulturellen Lernens, einem „konfliktorientierten“ und einem „begegnungsorientierten“. Während der erste Ansatz Absichten wie die unmittelbare Bekämpfung von Ausländerfeindlichkeit, Diskriminierung, Rassismus, Beseitigung von Ethnozentrismus in den Vordergrund stellt und tatsächliche Konflikte, z.B. zwischen rivalisierenden Jugendgruppen zum Anlass der Thematisierung und Vermittlung sozialer Kompetenzen macht, würden für den zweiten Ansatz unmittelbar

vorhandene Konflikte *nicht unbedingt Voraussetzung* für interkulturelles Lernen sein. Interkulturelles Lernen könne auch „stellvertretend“ vermittels einer lebendigen Auseinandersetzung mit *exemplarischen Kulturinhalten* (z.B. Sprachen, Religionen, Spiel) geschehen (vgl. Hohmann 1989, S. 15 ff.).

Gogolin & Krüger-Potratz (2006) gehen in dem Zusammenhang der Frage nach, welches „Kultur“-Verständnis interkultureller Pädagogik zu Grunde liegt. Sie stellen fest: „Bezugspunkt ist nicht nur der gesellschaftliche Zusammenhang, in den individuelle Praxis eingelagert ist, sondern *Kultur als normatives Konstrukt*, das die Praxis der einzelnen Menschen überwölbt“. Erziehung in dem Sinne solle die Aufgabe erfüllen, dass Erzogene „nicht nur in die gegenwärtige Kultur eingefügt“, sondern zugleich auf einen „Standpunkt über diese erhoben“ würden (vgl. a.a.O., S. 115, 120). Dieses Kultur-Verständnis löst sich ab von einer Tradition, nach der Kultur als der fixierte Ideenbestand einer Gemeinschaft (Volk, Nation etc.) aufgefasst und vermittelt wird. Unter dem o.a. dialektischen Kulturverständnis geht es dem interkulturellen Lernen um die Gewinnung eines „selbstbestimmten“ Verhältnisses zu Kultur, darum, durch das „Andere“ auch „Sich selbst“ kennen und verstehen zu lernen und um die Fähigkeit, zur kontinuierlichen „Entwicklung“ von Kultur beizutragen. Pädagogisches Handeln nach dieser Vorstellung zielt ab auf die „Bildung des Individuums“ zu „Autonomie“ und „Autarkie“ oder: zur Vernunft. Gogolin & Krüger-Potratz sehen in dieser Zielsetzung begründete „universelle“ Grundlagen verantwortlichen weltgesellschaftlichen Handelns und „normative Orientierungspunkte“ interkultureller Pädagogik (a.a.O., S. 120 f.).

Beim interkulturellen Lernen geht es nach Gogolin & Krüger-Potratz um die Fähigkeiten und Möglichkeiten, die „Eigenlogik verschiedener Diskursarten zu erkennen“ und deren zeitlich begrenzte und auf bestimmte sachliche Zusammenhänge bezogene Geltung beurteilen zu können sowie in der Lage zu sein, in eine andere Diskursart überzuwechseln. Der Unterricht nimmt dann die Gestalt des „Hineinziehens in ein skeptisches Bedenken von Differenzen und Differentem“ an. Und Pädagogik als Wissenschaft wird zu dem Ort, an dem sich „Doktrinen wohl einstellen und einander herausfordern“, an dem sie aber auch fortlaufend ihres „doktrinären Gehalts überführt“ werden können (vgl. a.a.O., S. 125).

Am Ende dieses Kapitelteils ist mit Gogolin & Krüger-Potratz nochmals darauf hinzuweisen, dass die Entwicklung der erziehungswissenschaftlichen Fachrichtung Interkulturelle Pädagogik noch keineswegs abgeschlossen ist. Nach wie vor werden *Entwicklungsaufgaben und Ergänzungsbedürftigkeiten* gesehen. Eine theoretische Verbindung vieler Arbeitsergebnisse spezialisierter Forschungsgruppen der Fachrichtung habe noch gar nicht stattgefunden. Gogolin & Krüger-Potratz erklären dies so: Die

Erziehungswissenschaft habe als Disziplin auf die Pluralisierungsprozesse in der deutschen Gesellschaft in unterschiedlicher Weise und zeitlich deutlich versetzt reagiert. Die Experten, die die Interkulturelle Pädagogik als Fachrichtung begründet hätten, seien aus unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen gekommen: aus der Sozialpädagogik, der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Schulpädagogik, Allgemeinen Pädagogik und aus der Germanistik/Sprachwissenschaft sowie Soziologie oder Ethnologie. Die Forschungsfelder und -themen der so bunt zusammengesetzten Disziplin hätten sich in „arbeitsteiligen“ Entwicklungen vollzogen. Und eine echte theoretische Zusammenführung bzw. Integration von bildungsgeschichtlicher Forschung, international und interkulturell vergleichender Forschung, interkultureller Bildungsforschung, Schul- und Unterrichtsforschung sowie sprachbezogener Forschung sei unter dem Dach einer Interkulturellen Pädagogik noch nicht erreicht worden. Nicht zuletzt seien entscheidende *Lücken in der fachdidaktischen Bearbeitung* von Themen des interkulturellen Lernens zu konstatieren - sehe man von inzwischen entwickelten sprachdidaktischen Ansätzen einmal ab (vgl. Gogolin & Krüger-Potratz 2006, S. 106 f. und 170 f.).

Seit den letzten Feststellungen eben sind - bis zur aktuellen Gegenwart (2024) - bereits wieder eine Reihe von Jahren vergangen. Die interkulturelle Pädagogik hat sich in den Praxen nur teilweise etabliert. Während der Flüchtlingswellen war in den Bildungspraxen z.T. ein erneuter Rückfall auf eindimensionale Integrationsvorstellungen festzustellen. Konzeptionell wurde die interkulturelle Pädagogik am weitestgehendsten durch fachdidaktische Ansätze fortentwickelt (Sprachdidaktik, Bewegungs-/Sportpädagogik) (vgl. Gogolin & Krüger-Potratz 2020). Interkulturelle Pädagogik wendet sich von Vorgängerkonzepten sowie *nationalstaatlichen Bestrebungen* ab, die lediglich Anpassung von Fremden an Werte, nicht selten (Sekundär-) Tugenden, einer eingliedernden Nation verlangen. Stattdessen erfolgt mit dem Anspruch interkultureller Pädagogik ein offener Bezug auf Orientierungen eines übergreifenden Konstruktes „Weltgesellschaft“ mit den Anliegen: herrschaftsfreie Kommunikation, dialogische Verständigung, kooperatives Handeln sowie - als Kern - die Förderung von „Subjekten“, Personen, die zu Selbstbestimmung, Urteilskraft und Perspektivenübernahme bereit und fähig sind.

Im Kapitel 3 wird untersucht, wie sich die im *sportwissenschaftlich-sportpädagogischen Diskurs* entwickelten Ansätze im Kontext des interkulturellen Lernens zu den o.a. allgemeinen sozial- und erziehungswissenschaftlichen Problemsichten und Perspektiven verhalten.

3. Diskussionslinien und Ansätze zum interkulturellen Lernen im Kontext des Sports und der Sportwissenschaft

Es folgt eine Auseinandersetzung mit Beiträgen zum interkulturellen Lernen im Kontext des Sports und der Sportwissenschaft/-pädagogik. Der Diskussionsstand ist bislang nicht systematisch aufgearbeitet worden. Gogolin & Krüger-Potratz gingen von der Auffassung aus, dass fachdidaktische Arbeiten im Kontext interkulturellen Lernens, abgesehen vom sprachdidaktischen Bereich, noch nicht hinreichend entwickelt worden seien. Im Bereich der Sportwissenschaft, insbesondere im pädagogisch-didaktischen Kontext, liegen allerdings bereits eine ganze Reihe, jedoch eher verstreuter und „Aspekt artig“ ansetzender Beiträge zur Thematik vor. Diese werden in einem ersten Schritt der folgenden Untersuchungen nach ihren grundlegenden Zugangsweisen zum Problem und nach zentralen Zielsetzungen geordnet. Dabei kristallisierten sich drei größere Ansatzrichtungen heraus, auf die im Folgenden eingegangen wird.

Der erste Teil der Analysen setzt sich mit den Vorstellungen einer Ansatzrichtung „Integration durch Sport“ auseinander, deren Beiträge gesellschaftlich-politischen Bestrebungen im Problemfeld der Migration sehr nahestehen. Im zweiten Kapitelteil wird eine kritische Gegenposition herangezogen und analysiert, die sich unter der Bezeichnung „Interkulturelle Bewegungserziehung“ zur Diskussion stellt. Diese Richtung begründet das interkulturelle Lernen mehr von Subjekt orientierten Zielen her. Im dritten Kapitelteil erfolgt eine Auseinandersetzung mit Beiträgen einer weiteren Ansatzrichtung, die mehr am Gegenstand kulturell entwickelter Bewegung, v.a. des „Spiels“ ansetzt und dieses als entscheidende Bedeutungsträger für das interkulturelle Lernen betrachtet.

3.1 Gesellschaftsorientierter Ansatz: „Integration durch Sport“

Erst ein wenig später als die Erziehungswissenschaft begannen der Sport und seine Wissenschaft in Deutschland sich mit Problemstellungen im Zusammenhang von Migration, Integration und interkulturellem Lernen zu befassen. Abel (1986) stellt zu den Anfängen fest: Nach bereits über 20 Jahren „massiver Ausländerbeschäftigung“ und „ungelöst gebliebenen Problemen“ im Eingliederungsprozess der Migranten trat Ende der 1970er Jahre die Politik an den Sport heran mit der Forderung nach einem signifikanten Beitrag zur sozialen Integration der ausländischen Arbeiter und ihrer Angehörigen. Der DSB startete daraufhin Werbekampagnen und förderte sog. Begegnungsprojekte. Ziel war es, Ausländern durch eine Teilhabe am organisierten Sport „Werte und Funktionen des Sports und der Sportvereine“ nahe zu bringen und auf diesem Weg eine politisch gewünschte allgemeine gesellschaftliche Integration zu bewirken.

Entsprechende Projekte, Kampagnen sowie auch anschließende schulbezogene Beiträge wurden von der Vorstellung einer immanenten *integrativen Kraft des Sports* getragen. Der Sport würde (als Solcher oder „von der Natur der Sache her) über Sprach- und Nationengrenzen hinweg soziale Funktionen aufweisen und zur Völkerverständigung und zum Frieden in der Welt betragen (vgl. Abel 1986, S. 136 f.).

3.1.1 Grundlegende Entwicklungen und Perspektiven der Position

Ausführungen Adolphs folgend nahmen die Organisationen des Sports den Auftrag der Politik gerne an, Migranten für den Sport zu gewinnen. Schließlich schienen in einem Nebeneffekt zugleich neue Mitgliedergruppen für die Vereine erschlossen werden zu können. Der DSB unterstrich, dass „der Sport“ besonders geeignet sei, um aus dem Nebeneinander von Deutschen und Ausländern „Gemeinsamkeit und Miteinander“ zu machen (vgl. Adolph 1986, a.a.O., S. 126). Weiter erklärten die Sportorganisationen, „den ausländischen Mitbürgern ... die Werte und Funktionen“ des Sports nahe bringen zu wollen. Einerseits sollte eine „Verminderung von sportlichen Defiziten bei Ausländern“, andererseits ihre gesellschaftliche „Integration durch Sport“ erzielt werden (vgl. Landessportbund Hessen, zitiert nach Adolph 1986, S. 129, vgl. auch Abel 1986, S. 134).

3.1.1.1 Projektbeispiel: „Sport ohne Grenzen“ (1982 – 1983, DSJ Hessen)

Böck (1986) berichtet über ein Projekt der Integrationsbemühungen durch den organisierten Sport in den 1980er Jahren in Kassel. Das von der Deutschen Sportjugend geförderte Begegnungsprojekt wurde im Rahmen einer landesweiten Integrationskampagne „Sport ohne Grenzen“ vom Hessischen Landessportbund durchgeführt. Es hatte eine Laufzeit von zwei Jahren. Für den Ablauf des Projekts waren drei Phasen vorgesehen: Zunächst fand eine Werbeaktion in den Medien sowie in den Stadtteilschulen durch Plakatierung, Verteilung von Handzetteln und spielerische Pausenaktionen (Pedalo fahren, Stelzenlauf, Trockenski) statt. Es folgte ein Eröffnungsspielfest mit Angeboten wie Badminton, Fußballtennis, Tauziehen, Indiacas, Spielen mit dem Schwungtuch etc. An dem Spielfest nahmen ca. 250 Kinder und Jugendliche teil. Vorwiegend waren sie deutscher und türkischer Nationalität. Der dritte Teil des Projektes bestand aus einem anschließenden regelmäßigen Angebot von Sportkursen für Kinder und Jugendliche über die Dauer der restlichen Projektzeit. Angebote wurden zu Themenbereichen wie „Spielturnen“, „Skigymnastik und Spiele“, „Fußball“, „Jazzgymnastik/ Tanz/ Folklore“, „Kraftsport“, „Volleyball/ Basketball“, „Badminton/Tischtennis“ gemacht. Das Sportangebot sollte vor allem *spielerisch*-sportliche Aktivitäten beinhalten und sowohl Abwechslung, Freude und Ausgleich vermitteln als auch kommunikatives Handeln zur

Überwindung von Kontaktschwierigkeiten ermöglichen und fördern. Insgesamt sollte das Projekt dazu beitragen, Berührungängste von Ausländern gegenüber einer Teilhabe am „Handlungssystem Sport“ zu überwinden. Böck beschreibt, wie sich im Rahmen der (von Studierenden, nicht von Vereinsleuten betreuten) Sportangebote nach anfänglichen Schwierigkeiten allmählich mehr oder weniger feste Gruppen herausbildeten. Eine Beteiligung ausländischer Kinder war allerdings meist nur dann festzustellen, wenn von den Eltern ein *Bezug zur Schule* gesehen oder vermutet wurde. Tatsächlich war dieser Bezug aber kaum gegeben. Gelegentlich wurden schulische Sportanlagen genutzt, oder Sportangebote des Integrationsprojektes fanden im Anschluss an Schulveranstaltungen statt. Auch eine Vermischung von deutschen und Migrantenkinder bzw. Jugendlichen ging keineswegs mit sichtbaren Erfolgen voran. Immerhin bewertet der Verfasser das Projekt als einen lohnenswerten Versuch (vgl. Böck 1986, S. 49 - 56).

3.1.1.2 Kritik am Konzept der 1980er Jahre

Nicht weiter diskutiert bzw. im Erfolg überprüft wurde in dem Bericht die den Begegnungsprojekten eigentlich zu Grunde liegende Absicht, Migranten für eine *Sportpartizipation in Vereinen* zu gewinnen und so angestrebte Integration überhaupt erst zu bewirken. Die Deutsche Sportjugend beklagte allerdings in Folge eine eher gering bleibende Mitgliederzahl von Migranten in deutschen Sportvereinen. Adolph vermutet, dass zwischen den spielorientierten Angeboten der Werbeprojekte auf der einen Seite sowie dem Alltagsangebot der Sportvereine auf der anderen Seite eine bedeutsame inhaltliche und gestalterische Differenz bestand, die den Übergang von den integrativen Projekten zum eher selektiven leistungs- und wettkampforientierten Vereinssport behinderte. Der DSB allerdings suchte Gründe für die geringe Erfolgsbilanz der Integrationsprojekte ausschließlich auf Seiten der umworbenen Migranten. Ursachen wurden z.B. gesehen in „Unkenntnis über Wirkungen des Sports“, „fehlenden motorischen Voraussetzungen“, Vorrang des Motivs der „Verdiensttätigkeit vor der Freizeitgestaltung“, Abneigung, Freizeit in „feste Schemata zu pressen“, Angst vor „Vorurteilen und Ablehnung“ sowie „Rolle der Frau, die sich v.a. auf den häuslichen Bereich beschränke“ (vgl. Adolph 1986, S. 130).

Abel wunderte die Zurückhaltung der „ausländischen Mitbürger“ gegenüber den Sportvereinen weniger. Die Zurückhaltung war - seinen Untersuchungen zu Folge - umso größer, je größer die kulturellen Differenzen zwischen der Herkunftsregion und der Gastgebernation Deutschland waren. Und Gründe für eine zurückhaltende Sportpartizipation im Verein lagen nicht allein auf Seiten der Migranten. Grundsätzliches Interesse an sportlichem Engagement schien zumindest bei der männlichen Jugend durchaus zu bestehen.

Untersuchungen Abels machen deutlich, dass Sport- und Spielpartizipation, die im Heimatland stattfand, im Gastland Deutschland häufig aufgegeben wurde. Statistiken würden zeigen, dass dies bei Türken häufiger der Fall war als bei Italienern und noch häufiger bei *Ausländerinnen* als bei *männlichen* Migranten. Die überwiegende Mehrzahl der in Deutschland sportlich aktiven Ausländer organisierte sich nicht im deutschen Sportverein, sondern in landsmännischen Sport- und Spielgruppen. Abel zieht den Schluss, dass die Annahme, es handele sich beim „Sport“ um ein „kulturübergreifendes Begegnungsfeld“ und eine „besonders integrative“ Institution, kaum begründet aufrecht zu halten sei (vgl. Abel 1986, 134).

Im Zusammenhang der Integrationsbemühungen der Sportorganisationen ist der dieser Ansatzweise zu Grunde liegende *Sport-Begriff* genauer zu betrachten. Ziel der Sportorganisationen schien nicht einfach die Heranführung von Migranten an sportliche Aktivität bzw. Bewegung/Sport überhaupt zu sein, sondern eine *Bindung an den vereinsbezogenen Sport* und *Einbindung in dort vorherrschende Orientierungen, Inszenierungen bzw. Praktiken* des Sporttreibens. Für den DSB (inzwischen DOSB) sind auch aktuell immer noch 7,5 Millionen Ausländer sowie knapp 2,5 Millionen Spätaussiedler, die in den letzten zehn Jahren in Deutschland eine neue Heimat gefunden haben, sowie weitere 8 Millionen Ausländer, die in den nächsten 20 Jahren noch hinzukommen werden, eine bedeutsame Ressource, Mitgliederschwund im Jugend- und Erwachsenenbereich zu kompensieren. Mit Sorge wurde deswegen seit den 1980er Jahren die Bildung sportlicher „Parallelgesellschaften“ betrachtet: eine zunehmende Selbstorganisation von Ausländersportgruppen in eigenen Organisationsstrukturen. Sonnenschein (1999) stellt Differenzen zwischen dem Bewegungsangebot und Inszenierungsformen des Sports in (deutschen) Sportvereinen sowie den Bedürfnissen von Migranten nach sportlicher Betätigung fest: Körperlichkeit sowie auch sportliches Handeln unterliege ethnisch-kulturellen Wertorientierungen. Aufgrund ihrer ethnischen und sozialen Herkunft sei davon auszugehen, dass Migranten einen anderen Sport betrieben als Deutsche, dass sie ein differentes Sportverständnis hätten, welches sich auch in fremdkultureller Umgebung erhalte, selbst wenn es sich an verbreitete Sportformen und Wertmuster teilweise anpasse (vgl. Sonnenschein 1999, S. 84).

Der organisierte Sport ging dagegen offenbar davon aus, dass das Angebot der Vereine den sportlichen Bedürfnissen der ausländischen Mitbürger gerecht würde. Verkannt wurde, dass dieses wie auch die Vereinsstruktur und Trainingsweisen letztlich eine *spezifische Form des Sporttreibens* repräsentieren, nämlich diejenige einer „spezifisch europastämmigen Tradition“ (vgl. Gebauer 1991, S. 67). Insofern scheinen mit dem Konzept

„Integration durch Sport“ einseitige Anpassungsanforderungen verbunden zu sein bzw. Unterordnung unter die etablierte Sportkultur der deutschen Aufnahmegesellschaft (vgl. Sonnenschein 1999, S. 85).

3.1.1.3 Folgeentwicklungen bis zur Gegenwart

Bemühungen, eine bessere gesellschaftliche Integration von Migrantinnen durch Sport zu erreichen, wurden in der Folgezeit, auch nach der politischen „Wende“ in Deutschland, weiterhin durch die Politik unterstützt. Einige Kritikpunkte an dem früheren Integrationskonzept wurden in Anschlussprojekten aufgenommen und zumindest teilweise konstruktiv berücksichtigt. Bemerkenswert im Zusammenhang der weiteren Entwicklungen ist eine Tendenz der Zielgruppenkonzentration auf die Gruppe *ausländischer Frauen und Mädchen* ab etwa Mitte der 1990er Jahre. Im Folgenden wird beispielhaft auf ein Projekt „Sport mit Migrantinnen“ eingegangen, das in den Jahren von 1997 – 1999 in Nordrheinwestfalen von der Sportjugend in Verbindung mit dem Landessportbund NRW und zuständigen Fachministerien durchgeführt wurde. Eine unabhängige wissenschaftliche Begleitung und ausführliche Dokumentation des Projektes erfolgte durch die Universität Paderborn unter Leitung von Klein & Beier (vgl. Ministerium für Städtebau und Wohnen, Kultur und Sport Land NRW 2001): In der Programmschrift wird auf einen besonders „geringen Organisationsgrad“ zugewanderter Mädchen bzw. Frauen, insbesondere türkischer Herkunft, im Sport bzw. in Sportvereinen hingewiesen. Ausländische Mädchen und Frauen in die Vereine zu integrieren, sei aufgrund der gesellschaftlichen und familiären Rolle noch schwieriger als die männliche Gruppe zu erfassen. Auch allgemein sei für die soziale Stellung von Migrantinnen in der Bundesrepublik gegenüber dem männlichen Teil der ausländischen Bevölkerung ein „erschwerter Zugang zur Aufnahmegesellschaft“ charakteristisch (vgl. Klein & Beier in: Ministerium für Städtebau und Wohnen, Kultur und Sport des Landes NRW 2001, S. 12 f.). Der Projektbeirat wendet sich im Weiteren ausdrücklich gegen ein assimilatives Integrationsverständnis. Integration soll bedeuten: „Dialog zwischen den Kulturen“, „positive Beeinflussung des Selbstwertgefühls“ und „Förderung der Gesundheit von Migrantinnen“. Als Leitlinien für die „praktische“ Arbeit im Projekt werden drei zentrale Orientierungen herausgestellt: „Interkulturalität – Parteilichkeit – Selbstbestimmung“ (Klein & Beier a.a.O., S. 15).

Das Projekt wurde daraufhin in neun Städten des Landes NRW initiiert. Die Durchführung vor Ort erfolgte in der Regel durch Organisation der Stadtsportbünde sowie durch Sportangebote beteiligter lokaler Sportvereine. Des Weiteren nahmen zwei „Nicht-Sportorganisationen“ an der Projektumsetzung teil (ein Mädchenzentrum und eine städtische

Gleichstellungsstelle). An den Standorten wurden nun im Projektzeitraum besondere „zielgruppenorientierte“ Sportangebote finanziert. Angeboten wurden Kurse mit „traditionellen, alternativen sowie alltagskulturellen Sport-, Spiel- und Bewegungsformen“. Diese sollten je nach Inhalt an Sinndimensionen wie „Entspannung/Gesundheit, Leistung, Risiko sowie Auseinandersetzung mit Körperbildern“ ausgerichtet werden (vgl. Klein & Beier a.a.O., S. 17).

Wesentliche Ergebnisse der *wissenschaftlichen Begleitung* des Projektes durch die Universität Paderborn werden im Folgenden wiedergegeben: Als *Zielgruppe* erreicht wurden durch die Projektangebote „fast ausschließlich“ Migrantinnen südosteuropäischer und vorderasiatischer Herkunftsländer. In wesentlich geringerem Maße nahmen Mädchen und Frauen süd- und osteuropäischer oder afrikanischer Staaten teil. Migrantinnen aus anderen Teilen Asiens oder Südamerikas wurden überhaupt nicht erreicht. Die an Kursangeboten teilnehmenden Migrantinnen schienen zum größten Teil einer „bikulturellen Lebensweise“ zuzuordnen zu sein. Hierbei handelte es sich um Mädchen und Frauen, die „geschützte Räumlichkeiten“ für ihr Sporttreiben suchen, in der Öffentlichkeit „z.T. ein Kopftuch“ tragen und über ein „gehobenes Bildungsniveau einschließlich guter Sprachkenntnisse“ verfügen. Von dieser Gruppe Migrantinnen wurden etwa 90 % der angebotenen Kurse besucht: mit der inhaltlichen Ausrichtung auf Gymnastik/Tanz oder Schwimmen und i.d.R. auch verbunden mit der *Zielrichtung Gesundheit* (vgl. a.a.O., S. 38, 42). Das Spektrum der Kursangebote umfasste unter anderem auch *i.e.S. sportliche bzw. wettkampforientierte Inhalte*: An solchen Angeboten beteiligten sich nur „vereinzelt“ Migrantinnen. Hierbei handelte es sich nach Feststellung der Begleitforschung um „assimiliert“ *wirkende junge Frauen*, mit sehr guten deutschen Sprachkenntnissen und hoher schulischer Bildung. In geringerem Maße wurden durch das Projekt traditionelle, ethnisch separiert lebende und in der Herkunftskultur „verwurzelte“, Frauen erreicht. Der genauere Anteil dieser Gruppe bleibt in dem Bericht unbestimmt. Nach Auskunft der Kursleiterinnen hätten diese Frauen zudem häufig unter *gesundheitlichen Problemen* zu leiden gehabt (vgl. a.a.O., S. 43).

Weitere Befunde stellen sich folgendermaßen dar: Trotz der offenen Ausschreibung der Kurse und interkulturellen Ziele bildeten sich vor allem „ethnisch homogene Sportgruppen“ heraus. Die Kurse wurden auf Dauer der Projektzeit eingerichtet und finanziell unterstützt. Sowohl strukturelle Bedingungen des Vereinswesens als auch die finanzielle Lage der (eigentlich als Zielgruppe anvisierten) weniger integrierten Migrantinnen ließen eine dauerhafte Einrichtung der Projektangebote *nicht* erwarten. Nachhaltigkeit war somit nur in sehr begrenztem Maße zu erhoffen. Abgesehen davon

wurde die besonders anvisierte Zielgruppe der „traditionell verwurzelten“ Migrantinnen im Grunde kaum erreicht. Die Sportorganisationen (Sportjugend, Landessportbund, Stadtsportbünde, Sportvereine) fanden „nur vereinzelt Zugang“ zu Migrantinnen. Insbesondere der Zugang zu den „Milieus“ der ethnischen Minderheiten blieb ihnen verwehrt. Der Versuch, in einem deutschen Verein ein Gymnastikangebot für muslimische Frauen einzurichten, war aus den Anbietern unerklärlichen Gründen gescheitert, nachdem erst alle Kursplätze belegt worden waren. Die Teilnehmerinnen erschienen einfach nicht. Weniger problematisch war die Zugangsproblematik sowie die Angebotspartizipation bei den „Nicht-sportlichen-Kooperationspartnern“ (Mädchenhaus, Gleichstellungsstelle). Diese Einrichtungen erreichten teilweise Zielgruppen, die die Sportvereine nicht erreichten. In dem Punkt stellt die wissenschaftliche Begleitung „zentrale Handlungsgrenzen der Vereine“ fest: Den Vereinen fehle es in der Regel an interkultureller Kompetenz (vgl. Klein & Beier a.a.O., S. 27 - 50).

In einem Resümee des Projektes sind Schlussfolgerungen und Perspektiven der wissenschaftlichen Begleitforschung zu bekräftigen: So scheint einerseits ein Bedarf an zielgruppenbezogenen Sport- und Bewegungsangeboten vorhanden zu sein. Gleichwohl ist *nicht* ohne weitere Bemühungen (basiert durch verbesserte sozialpädagogische, sport- und bewegungspädagogische Kompetenz der in der Praxis Tätigen) von einer zwangsläufig wirkenden integrativen Kraft „des“ Sports auszugehen. Das vergleichsweise differenzierte Inhaltskonzept im Projekt „Sport mit Migrantinnen“ scheint als ein Schritt in die richtige Richtung angesehen werden zu können. Integration findet jedoch erst im Übergang zu nicht mehr zielgruppenspezifischen Angeboten statt, die offen für alle Mitglieder einer (multikulturellen) Gesellschaft sind und von diesen auch wahrgenommen werden. Dass aber übliche sportorientierte Vereinsangebote für bislang nicht integrierte Migrantinnen anregend sind und überhaupt auch tatsächlich offenstehen, bezweifelt der auswertende Bericht: Der empirische Nachweis der Wirkungen der sozialen Offensive des Sports stehe noch weitgehend aus.

Neuere Untersuchungen zur Sportpartizipation würden eher belegen, dass der organisierte Sport nach wie vor durch soziale Ungleichheiten gekennzeichnet ist. Und die Sportvereine seien noch weit davon entfernt, die sportbezogene Arbeit mit Migrantinnen in ihre „übliche“ Arbeit zu übernehmen. Hinsichtlich einer Bearbeitung solch komplexer Probleme wie gesundheitlichen Beeinträchtigungen, Arbeitslosigkeit, Armut und Migration reichten die Möglichkeiten des Sports und seiner Organisationen nicht aus, um angemessen gesellschaftlich zu reagieren. Der *Sport* könne die Arbeit *professioneller Träger von Sozialarbeit und Therapie unterstützen*, aber *nicht selbstständig Träger sozialpädagogischer oder therapeutischer*

Interventionsmaßnahmen sein. Im Zusammenhang von Integrationsbemühungen und Anliegen interkulturellen Lernens sei zukünftig auch die Rolle der „Schule und des Schulsports“ stärker zu bedenken und konstruktiv mit einzubeziehen (vgl. Klein & Beier a.a.O., S. 72 - 76).

Der Bericht der Paderborner Begleitforschung geht abschließend auf den *Integrations-Begriff* ein, der dem Projekt zu Grunde lag: Nach der Programmschrift sollte ein assimilativer Integrationsansatz überwunden werden. Nach diesem hätten ethnische Minderheiten die dominante Mehrheitskultur einer Gesellschaft grundsätzlich zu übernehmen und die eigene Herkunftskultur weitgehend abzulegen. Ebenso wurde in dem Projekt nicht „pluralistische“ Integration anvisiert. Bei dieser Variante dürfe die Minderheit einen großen Teil ihrer Herkunftskultur bewahren, würde die Praktizierung kultureller Eigenarten mehrheitsgesellschaftlich akzeptiert. Dies wäre im Sport z.B. bei einem akzeptierten Aufbau eigener Vereine von Ausländern oder separater ethnischer Abteilungen in Vereinen der Fall. Eigentliches Ziel des Projektes „Sport mit Migrantinnen“ sollte aber eine Form „interaktiver“ *Integration* sein. Diese wäre durch eine wechselseitige Übernahme von Kulturelementen durch die Minderheits- wie auch durch die Mehrheitsgesellschaft bestimmt (vgl. a.a.O. S. 78). Die Berichterstatte(r)innen lassen offen, inwieweit dieses Ziel mit dem Projekt erreicht worden ist. Die bereits angesprochenen Befunde der ethnisch weitgehend homogen gebliebenen Kursgruppen lassen allerdings Skepsis entstehen.

Zusammenfassende Einschätzung der Grundkonzeption:

Nach Gogolin & Krüger-Potratz sind „zielgruppenspezifische“ Ansätze - wie das „Integrationskonzept (durch Sport)“ - noch *nicht* zu den Beiträgen einer interkulturellen Pädagogik in dem von den Erziehungswissenschaftlerinnen gemeinten Sinn zu rechnen. Diese müssten sich durch eine grundlegende emanzipatorische Zielrichtung sowie das Merkmal wechselseitigen Lernens auszeichnen. Tatsächlich scheinen Bestrebungen insbesondere des frühen Integrationskonzeptes durchaus *kritisch* betrachtet werden zu können: Sportvereine und Sportverbände schienen auf dem Rücken einer politischen Programmatik Integration ureigene Ziele zu verfolgen: z.B. Kompensation von Mitgliederschwund bzw. Steigerung von Mitgliederraten. Und Integration, verstanden als Anpassung an Werte, Normen und Regularien des vereinsbezogenen Sports ging, greift gegenüber der Idee emanzipatorischen interkulturellen Lernens ebenfalls zu kurz. Etwas anders aber scheinen ggf. neuere Projekte im Rahmen der Integrationsposition zu bewerten zu sein, auch wenn der zielgruppenspezifische Ansatz beibehalten wird. An dem herangezogenen Beispiel „Migrantinnen im Sport“ kann den Projektbetreibern nicht abgesprochen werden, dass es ihnen nicht auch um emanzipatorische Ziele

ging, wenn auch das Projekt – in Verbindung mit dem organisierten Sport – nur begrenzt erfolgreich war. Grundsätzlich könnte aber ein zielgruppenspezifischer Ansatz, der zunächst einen Zugang bei den ansonsten für Sport kaum erreichbaren Migrantinnen mit starker Verwurzelung in Herkunftstraditionen sucht, als ein erster Schritt oder Wegbereiter für interkulturelles Lernen mit notwendigen nachfolgenden Schritten betrachtet werden. Irgendwann jedenfalls müssten nach der Idee interkulturellen Lernens homogene Gruppen, die im Integrationsprojekt zunächst im Vordergrund stehen, in heterogene sozialkulturelle Konstellationen überführt werden, um wechselseitiges Lernen zu erzielen.

Die wissenschaftliche Begleitforschung des Projektes „Sport mit Migrantinnen“ hatte Skepsis begründet gegenüber den Möglichkeiten der *Sportvereine*, in ihrer gegenwärtigen Ausrichtung und Professionalität entscheidender Träger des Integrationskonzeptes zu sein. Für wirkungsvolle pädagogische Arbeit im Problemzusammenhang von Migration, Integration und Interkulturalität seien andere professionelle Orientierungen und Kompetenzen erforderlich, über die Sportorganisationen im Moment nicht verfügten. Bessere Voraussetzungen wurden bei den beteiligten Nicht-Sport-Organisationen des „kommunalen Sozialwesens“ vermutet. Zumindest würden diese über einen besseren Zugang zu Migranten in ihrem Lebensalltag verfügen. In meiner Sicht sollten in dem Zusammenhang auch die Möglichkeiten der Schule noch mehr mitbedacht werden.

Gleiches betrifft die *Rolle der Wissenschaft* im Integrationskonzept. Die Paderborner Studie konzentrierte sich (im Auftrag des Ministeriums) auf *Begleitforschung*: Analyse und Bewertung des Projektes. Nach vorliegendem Verständnis wäre – auch im Hinblick auf oben angesprochene Ausrichtungs- und Professionalisierungsprobleme – danach zu fragen, ob sich Sportpädagogik als Wissenschaft nicht – etwa im Sinne pädagogischer Handlungsforschung – auch aktiver konstruktiv in entsprechende Projektkonzeptionen und -durchführungen mit einbringen könnte und sollte. Ein aktuelles Projekt von Gebken und Wopp zur Integration muslimischer Mädchen im Rahmen des Fußballsports scheint in eine solche Richtung zu gehen. Nach einer Projektskizze (vgl. Gebken 2007) lassen sich in dem Vorhaben Sportpädagogen aktiv auf lebensweltliche Kontexte der Zielgruppen (Familien, Schulen) ein. Sie mischen sich ein, um hier „vor Ort“, in den Familien, eine erhöhte Bereitschaft zur Sportpartizipation der Mädchen zu erzielen (vgl. auch Abschlussbericht mit Ergebnissen des Projektes bei Gebken & Vosgerau 2014).

Der finanziell in erster Linie von den Sportverbänden (DFB) getragene Integrationsansatz durch Sport, der seit Beginn des 20. Jh. (durch die Entwicklung von alternativen Ansätzen im Kontext des interkulturellen

Lernens sowie durch die einsetzende Inklusionsdebatte (vgl. Kleindienst - Cachay u.a. 2012) etwas an den Rand gedrängt worden war und v.a. in o.a. Projekten zum Mädchen-Fußball fortlebte, erfuhr im Zuge der Flüchtlingswellen mit dem Höhepunkt im Jahr 2015 wieder ein wenig mehr bildungspolitische Bedeutung und Förderung in den Schulen. Hier wurde der Sportunterricht quasi als Möglichkeit entdeckt, eine Form handlungsorientierter Sprachförderung für jugendliche Flüchtlinge zu erproben. Eine Reihe Projektdarstellungen zeugen von entsprechenden Versuchen (vgl. Gebken, Süßenbach, Krüger & van de Sand 2016, S. 58 – 62; Krüger u.a. 2018, S. 77 – 83). Auf diese – zweifellos interessanten und bedenkenswerten – Ansätze gehen wir in Folge der anschließenden Analysen in diesem Band nicht mehr systematisch tiefergehend ein, sondern konzentrieren uns auf grundlegende Vermittlungsperspektiven und -beispiele aus der Praxis, die mit dem Ansatz „Integration durch Sport“ korrespondieren.

3.1.2 Didaktische Perspektiven und schulpraktische Vermittlungsansätze

Der Ansatz „Integration durch Sport“ richtete sich über die Sportverbände und -vereine als Trägern der Idee vor allem auf den Bereich des außerschulischen Sports. Grundvorstellungen der Ansatzweise wurden gleichwohl auch auf den Schulsport zu übertragen versucht. Im Folgenden wird zunächst eine auf den Schulsport übertragenen These kritisch überprüft, der Sport würde „per se“ zu Integration, Völkerverständigung und interkulturellem Lernen beitragen. Wenn diese These zutreffend wäre, wären explizite didaktisch-methodische Maßnahmen zum interkulturellen Lernen an sich obsolet. Nachdem die These eines funktionalen interkulturellen Lernens im Schulsport widerlegt worden ist, wenden sich die Untersuchungen einem beispielhaften Vermittlungsmodell der Integrationsposition zu: der „Olympischen Erziehung“.

3.1.2.1 Eindimensional funktionales Vermittlungsverständnis

Die These von einer globalen Integrationswirkung des (internationalen) Sports sowie „in der Natur der Sache“ liegender friedensstiftender Funktionen wurde gleichermaßen pauschal auf den Schulsport und Sportunterricht übertragen. Sport schien danach immer gleich Sport zu sein und dieselben Wirkungen zur Folge zu haben, gleichgültig unter welchem institutionellen Rahmen und mit welchen Zielsetzungen er betrieben oder vermittelt wurde. Deswegen schien es möglich zu sein, die dem internationalen wettkampforientierten Sport zugeschriebenen Werte in Richtung Integration und interkulturellem Lernen ohne Weiteres auch auf den Schulsport zu übertragen. Eine besondere Vermittlungskonzeption schien so zunächst nicht erforderlich zu sein.

Saß (2000) überprüfte in einer umfangreichen empirischen Studie im ostdeutschen Raum die Berechtigung der globalen Funktionszuschreibungen des Sports und Übertragung der Integrationshypothese auf den (üblichen) Schulsport. Die Untersuchung herkömmlichen Sportunterrichts an nahezu allen Schultypen brachte im Ergebnis keine besonderen Integrationsleistungen bzw. interkulturelle Wirkungen ans Licht. Feststellbar waren bestenfalls wiederum gelegentliche Formen „assimilativer“ Integration im Rahmen des Schulsports. Insgesamt dominierte in den untersuchten Praxen ein sachzentriertes Vermittlungskonzept. Der Schulsport orientierte sich vor allem am Modell des vereinsbetriebenen bzw. wettkampforientierten Sports. Vor den Ansprüchen auf „Integration“ schien damit eher das Prinzip der „Konkurrenz und Selektion“ in der Praxis handlungsleitend zu sein. Für positive Erscheinungsformen im Sinne der Integrationsidee wie „gemeinsames Sporttreiben ohne Vorbehalte, Gleichbehandlung bei Gruppen- und Mannschaftsbildungen, gegenseitige Hilfe, verbale Unterstützung bei sportlichen Wettbewerben, informelle Gespräche während der Sportstunde bzw. beim Umkleiden“, die teilweise auch festzustellen waren, schienen stets „gute bis sehr gute sportliche Leistungen der Migranten“ sowie „gemeinsame Interessen beim Sporttreiben“ eine zwingende Voraussetzungen zu sein. Nach Saß wirkte sich in solchen Fällen zudem eine Einflussnahme „engagierter und kompetenter Sportlehrer“ positiv aus, was aber nicht als Wirkung des „Sports an sich“ zu verstehen gewesen sei (vgl. Saß 2000, S. 191).

Bemerkenswert ist zudem die Feststellung, dass positive Beziehungsbekundungen zwischen deutschen und Migranten Kindern mit steigender Klassenstufe (und zunehmender sportorientierter Dominanz im Unterricht) *signifikant abnahmen*. So war in der Entwicklung der Schulbiographie eher eine Tendenz zu zunehmender Segregation statt zu Integration zu notieren. Saß fasst ihre Untersuchungen zusammen: Der Schulsport bietet danach wohl durchaus einige günstige Bedingungen für Integrationsprozesse, z.B. die Möglichkeit, nonverbalen gemeinsamen Tuns oder Anerkennung über sportliche Leistungen. Es überwiege in der Realität dabei aber der assimilative Aspekt. Verständnis und Achtung der Anderen werde von deutschen Schüler/-innen vor allem bei Wahrung ihrer eigenen Auffassungen und Gewohnheiten gezeigt. Ohne zusätzliche zielgerichtete Maßnahmen zur Gestaltung eines interkulturellen Sportunterrichts sieht sie bei einer künftig weiter zunehmenden Anzahl von Migranten eher die vorliegenden Probleme sich noch verschärfen: ein weiteres „sich Zurückziehen von Migranten, bewusste Zurücksetzung durch deutsche Schüler, Beweis gegenseitiger sportlicher Überlegenheit, Vermeidung von Kontakten zwischen deutschen Schülern und Migranten, Benachteiligung von Mädchen“ (vgl. Saß 2000, 192 – 196).

3.1.2.2 Ansatz der „Olympischen Erziehung“ und Vermittlungsmodell „Olympia zum Miterleben“ (Voelcker & Willimczyk)

Der nun in den Blick genommene Ansatz der „olympischen Erziehung“, steht Grundannahmen des Integrationskonzeptes sehr nahe. Ein beispielhaftes Vermittlungsmodell, „Olympia zum Miterleben“, wird hier zur Veranschaulichung eines möglichen Niederschlags von Perspektiven des Integrationskonzeptes im Schulsport herangezogen. Im Unterschied zu den didaktisch-methodisch unverändert bleibenden Praxen des Schulsports in Folge der Annahme funktionaler Lernwirkungen des Sports, wird in dem Vermittlungsmodell Praxis durchaus „intentional“ geplant. D.h. es werden zielgerichtete Überlegungen zur Umsetzung der mit dem olympischen Sport verbundenen Wertvorstellungen mittels ausgewiesener besonderer didaktisch-methodischer Maßnahmen angestellt.

a. Grundidee olympischer Erziehung und interkulturelle Ansprüche

Die Vorstellungen der „Olympischen Erziehung“ sind als Versuch einer Veredelung des sportartenorientierten Lehrens und Lernens im Schulsport zu verstehen. Die Vertreterinnen und Vertreter des Konzeptes unterstützen die Grundprinzipien des (olympischen) Sports, Leistungs- und Wettkampforientierung, wollen dabei aber einen „edlen Wettstreit“ fördern. Die Olympischen Idee verbinde das sportliche Leistungsprinzip mit der Vermittlung von Freude, Fröhlichkeit und Fairness sowie bedeutsamen „multikulturellen Tugenden“: der Idee der „Völkerverständigung“ und des „Friedens“ (vgl. Gessmann 2002, S. 16 – 20; Willimczyk 2002, S. 7). Nach Gessmann wurde die Idee der olympischen Erziehung in Deutschland bislang vor allem durch das Wettkampfsystem „Jugend trainiert für Olympia“ repräsentiert. Gerade dieser Wettbewerb sei ein Beleg dafür, dass hier zwar „Training und Wettkämpfe auf recht hohem Niveau“ durchgeführt würden, aber ansonsten dort wie im Schulsport insgesamt wenig für die Aneignung eines darüber hinausweisenden wünschenswerten „olympischen Verhaltens“ getan werde“ (vgl. Gessmann 2002, S. 18). Es scheint somit eine erkannte Diskrepanz zwischen der olympischen Idee und ihrer Realisierung in der Schulsportpraxis der Anlass erneuter Bemühungen um eine ggf. zeitgemäße Form olympischer Erziehung gewesen zu sein.

Auf Möglichkeiten und Grenzen, pädagogischen Konzepten des Sports und Schulsports die Olympischen Idee als Orientierung zu Grunde zu legen, geht aus Sicht kritischer Sportphilosophie zunächst Güldenpfennig (2000) differenzierter ein: Das Bild vom olympischen Sport als spielerisch-selbstzweckhaftem Handeln mit höchstem Ernst und außergewöhnlicher Leistungsorientierung sowie einer „weltweit friedlichen sportlichen Begegnung und Zusammenarbeit“ dürfe nicht verwechselt werden mit der „empirischen Wirklichkeit“ des Sports. Olympische Spiele leisteten nicht

automatisch einen Beitrag zum Frieden in der Welt, wie nicht zuletzt dramatisch anderslautende Erfahrungen aus dem `schrecklichen` 20. Jahrhundert zeigten.

Gleichwohl verfüge der Sport aber zumindest über Potenziale für Verständigung und Frieden. Diese müssten allerdings in ihrer Entwicklung forciert und dürften nicht behindert werden. Von seiner ursprünglichen Sinnggebung her könne Sport als eine von zahlreichen spezifischen Antworten auf ein „großes Menschheitsthema“ verstanden werden: Er verkörpere die Idee der Selbstschöpfung, Selbstvervollkommnung und Selbstüberbietung des Menschen in den selbstgesetzten und -anerkannten Grenzen eines individuellen „(Kunst)-Werkes“ und könne so gesehen durchaus Beispiel für ein Gelingen „humaner Zivilisation ohne Destruktion“ sein. Nicht die Beherrschung der äußeren Welt durch den Menschen, sondern die „Selbstbescheidung auf die Beherrschung seiner selbst“ sowie die Spannung zwischen „destruktiver Versuchung durch Allmachtsphantasien und deren konstruktiver Beherrschung“ seien das Thema und die „humane Botschaft“ des Sports. Sinnstruktur und Regelwerk sportlichen Handelns könnten zum Symbol, zum Modell friedlichen Wettstreits werden: Wettstreit als ernsthafte Austragung eines Konfliktes unter Einsatz aller legalen Mittel, aber friedlich durch den Verzicht auf Gewalt und Betrug. Darüber hinaus bieten die Spiele nach Güldenpfennig Möglichkeiten der „Begegnung“, des „Kennenlernens von Fremden und Anderen“ in Gestalt der Athleten, der Zuschauer und der gastgebenden oder beteiligten Länder.

Allerdings sei eine Realisierung dieser Möglichkeiten auf zwei Voraussetzungen angewiesen. Zum einen müssten alle Beteiligten ihr Handeln tatsächlich an entsprechenden Prinzipien ausrichten: die sportpraktischen und sportpolitischen Akteure ebenso wie die Akteure in Informationsdiensten, Wissenschaft und Pädagogik. Zum anderen müsse auch die weltweite Öffentlichkeit empfänglich dafür sein, die „leisen und symbolischen Friedensbotschaften“ des Sports wahrzunehmen. Seien diese Voraussetzungen nicht gegeben, würden der Sport und die Olympischen Spiele selbst bescheidenste Beiträge zum Frieden in der Welt nicht leisten können. Und an der selbstkritischen Wahrnehmung der organisatorischen Träger und Verantwortlichen der olympischen Bewegung „hapert es erheblich“ (vgl. Güldenpfennig a.a.O., S. 131 - 134). Trotz dieser kritisch-realistischen Sicht – oder gerade deswegen - hält Güldenpfennig die Idee einer zielgerichteten Olympischen Erziehung für unterstützenswert, sofern diese eine veränderte Sichtweise auf den Sport als „außergewöhnliches, selbstzweckhaft-ästhetisches, regelkonstituiertes Leistungs- und Wettbewerbshandeln“ eröffne (vgl. Güldenpfennig a.a.O. 137).

b. Vermittlungsmodell: „Olympia zum Miterleben“

Welche Sichtweise neuere praxisbezogene Konzepte olympischer Erziehung tatsächlich auf den Sport eröffnen, wird an einem beispielhaften Vermittlungsmodell von Voelcker & Willimczik (2002) untersucht: In dem Beitrag „Olympia zum Miterleben“ stellen die AutorInnen ein Projekt vor, das an einer Grundschule sowie verschiedenen weiterführenden Schulen bis zur Klasse 10 aus Anlass der bevorstehenden Olympischen Spiele (in Salt Lake City) durchgeführt wurde. Beteiligt waren 170 Kinder. Der Anlass der Olympischen Spiele forderte nach Darstellung der Autoren dazu auf, Themen wie „Internationalisierung, Völkerverständigung oder Miteinander“, d.h. Gesichtspunkte olympischer Pädagogik in der Schule aufzugreifen. In der Begründung des Projektes wird überdies auf jüngere „multikulturelle Entwicklungen in der Gegenwartsgesellschaft“ eingegangen: Vor dem Hintergrund des Zusammenlebens und -lernens von Kindern unterschiedlicher ethnischer Herkunft mit verschiedenen kulturellen Normen und Traditionen und der schwierigen *Aufgabe der sozialen Integration der ausländischen Kinder* sowie der Nutzung des gemeinsamen Lebens und Lernens für interkulturelle Erfahrungen und Lernprozesse seien Grundwerte und Zielsetzungen der Olympischen Erziehung wie „Frieden und Völkerverständigung“ sowie „Bindung an ethische Regeln und Grundsätze“ hochaktuell. Junge Menschen sollten dazu befähigt werden, „Entwicklungen in ihrer Komplexität, sowohl in kulturellen und moralisch-ethischen als auch gesellschaftlichen Perspektiven, zu begreifen und zu reflektieren“. Es gelte sie schrittweise zu mehr Urteilsfähigkeit, selbstständigem und verantwortungsbewusstem Handeln hinzuführen (vgl. a.a.O., S. 9).

Im Verlauf der Konkretisierung des Projektvorhabens werden die angesprochenen komplexen sozial-integrativen und interkulturellen Zielsetzungen mehr oder weniger unter einem Themengesichtspunkt, dem „Fairplay“, zusammengefasst. Insgesamt sollen folgende Themenaspekte im Sportunterricht behandelt werden: „antike und moderne olympische Spiele“ (z.B. Standweitsprung vs. Weitsprung), „Tänze unterschiedlicher Nationen“ (z.B. Klapptanz, La Cucuracha), „faire bzw. unfaire Verhaltensweise erfahren“, „Spielregeln selbst gestalten oder verändern“, „kooperative Spiele und Vertrauensspiele“ (vgl. Voelcker & Willimczik a.a.O., S. 10).

Als Höhepunkt des Projektes wird ein „*Schülersportfest*“ genauer beschrieben, an dem die Kinder „das Ereignis Olympische Spiele in seinem Facettenreichtum miterleben und nachvollziehen können“ sollen: Die Inszenierung des Sportfestes orientiert sich an formalen Programmpunkten des echten Olympia: Einführungsveranstaltung (Entzündung eines olympischen Feuers, Einmarsch der Nationen, Fackellauf durch das Stadion, Olympische Hymne, Eröffnungsrede und Olympischer Eid). Es werden

olympische Wettkämpfe, offizielle Siegerehrungen (einschließlich der Überreichung eines Fairplay-Pokals) und Gruß an die Welt (Versendung von Grußkarten per Luftballons) durchgeführt. Für die Wettkämpfe werden im Unterschied zum Vorbild Olympia allerdings nicht olympische oder überhaupt typische sportliche Disziplinen gewählt, sondern solche, „die das Miteinander betonen und die Kinder motorisch möglichst vielseitig fördern“.

Aus einer beigefügten Übersicht gehen gewählte Wettkampfinhalte hervor: „Rollbrettstaffel, Medizinballstoßen, Turmbau mit Kästen, Standweitsprung, Sackhüpfen, Trocken-Skilaufen auf speziellen Holzbrettern, Zielwurf“ etc. (vgl. a.a.O., S. 11, 12). Eine Evaluation des Projektes konzentriert sich ausschließlich auf das Moment „Fairness“ als Kristallisierungspunkt der eingangs formulierten (weiterreichenden) Zielsetzungen der Olympischen Erziehung: Mit Hilfe eines Fragebogens wird ein „Fairnessscore“ (allgemeine Einstellung der Schüler/-innen zur Fairness) vor und nach dem Projekt ermittelt. Insgesamt zeigen sich nach der Auswertung „geringe positive“ Veränderungen, was die Untersuchenden zu der Erkenntnis führt, dass „es für Schule (allein) schwer ist, kurzfristig positive Folgen zu erzielen“.

Ein weiterer, nebenbei ermittelter Befund stimmt die Autoren nachdenklich: Während die Einstellung zur Fairness von Kindern im *Grundschulalter* recht positiv sein könne, fielen die ermittelten Werte von der vierten zur *neunten Klasse* „hochsignifikant“ ab. Ähnliches hatte bereits Saß (2000) in ihrer Untersuchung im ostdeutschen Raum festgestellt. Die Autoren werten die Feststellung als Anregung, olympische Erziehung zukünftig besonders auch in Schulklassen der Mittelstufe zu installieren (vgl. Voelcker & Willimczik a.a.O., S. 14, 15).

Aus vorliegender Sicht fällt - bei grundsätzlicher Wertschätzung der Projektidee „Olympia zum Miterleben“ - doch eine Diskrepanz zwischen den formulierten komplexen Zielsetzungen und den konkreteren didaktisch-methodischen Konstruktionsmomenten des Projektes auf. So ist vom vorliegenden Standpunkt aus kritisch nachzufragen, ob die

- Konzentration eingangs breit formulierter und begründeter interkultureller *Ziele* (Völkerverständigung, Friedenserziehung, selbständige Handlungskompetenz, Verantwortlichkeit, Urteilsfähigkeit) auf den „Kristallisationspunkt“ *Fairness* in der didaktisch-methodischen Praxiskonstruktion sowie in der Evaluation gerechtfertigt sein kann.
- Insbesondere in der Darstellung des „Olympischen Sportfestes“ erfolgt vor allem eine bloße Abbildung des realen Olympia – ohne erkennbare Distanz zur olympischen Wirklichkeit, die der Idee nicht in allen Punkten folgt, sowie auch ohne eine - von Güldenpfennig eingeforderte - Reflexion

von Anspruch und Wirklichkeit von Olympia und einen kreativ-experimentellen Umgang mit seinen Elementen.

- Ein Abweichen von dem realen olympischen Modell ist zwar auf der inhaltlichen Konstruktionsebene des Sportfestes festzustellen. Hier werden statt der typischen standardisierten Sportarten kindgemäß erscheinende Alternativen gewählt. Gleichwohl scheinen die genannten Alternativen etwas willkürlich zu sein. In einem weiteren vorliegenden Vermittlungsmodell zur Olympischen Erziehung, in dem Lange (2002) ebenfalls mit Grundschulbezug einen olympischen Mehrkampf in den Mittelpunkt stellt, geht dieser mit den Inhalten des Wettkampfes didaktisch versierter und fantasievoller um. In dem Modell scheint zumindest ein struktureller Grundbezug zu den Sportarten einer Winterolympiade zu bestehen, so dass eine letztlich auch von Voelcker & Willimczik (2002) angestrebte „Erlebnisdimension“ des Wettkampfeignisses („Olympia zum Miterleben“) eher nachvollziehbar wird: Z.B. wird in dem Modell von Lange ein Wettkampf „Skispringen“ durch Anrutschen auf Socken über zwei in die Sprossenwand eingehängten Bänke imitiert, die mit dem anderen Ende auf einem Kasten aufliegen. Beim Erreichen des Kastens schließt sich ein beidbeiniger Absprung ohne Pause in die Weite mit Landung auf einer Weichbodenmatte an. Und das Ganze wird (symbolisch) „geregelt und gemessen“. Beim „Biathlon-Wettkampf“ rutschen die Schüler auf „Schneeschuhen“ (Teppichfliesen) 2-mal um ein markiertes größeres Feld. Am „Schießstand“ müssen sie nach jeder Runde drei Tennisbälle durch einen aufgehängten Reifen werfen. Weitere ähnlich inszenierte Mehrkampfstationen sind „Eisschnelllauf“, „Rodeln“ und „Bobfahren“. Außerdem werden die Wettkampfelemente wie im echten Sport und Olympia zuvor im Unterricht und darüber hinaus ggf. auch privat von SchülerInnen über einen längeren Zeitraum geübt und (in der Sphäre des Spiels) „trainiert“ (vgl. Lange 2002, S. 2 – 3).
- Neben angedeuteten differenzierteren Möglichkeiten, mit der *Inhaltsdimension* in didaktischen Planungsprozessen umzugehen, wird vom vorliegenden Standpunkt aus auch eine Notwendigkeit gesehen, ebenso zielgerichtet und bewusst im Sinne der Anliegen von Kommunikation, Verständigung, Beteiligung etc. *Methoden-Planungen* vorzunehmen: Die Frage der Bedeutung von Methoden jenseits eines klassischen sportarten- oder lehrerzentrierten Sportunterrichts wird in dem Vermittlungsmodell von Voelcker & Willimczik zumindest nicht ausdrücklich thematisch. Hinweise finden sich eher wiederum in dem eben bereits erwähnten Vermittlungsbeispiel von Lange. Während dieser vorweg vergleichsweise weniger klar die Ziele des Projektes diskutiert

(und damit auf dieser didaktischen Reflexions- und -Planungsebene Lücken belässt), erfolgt im Weiteren mindestens der methodische Hinweis, dass Wettbewerbe im Sinne olympischer Pädagogik „von Schülern aktiv mitzugestalten“ sind.

- Bezogen auf das Unterrichtsprojekt von Voelcker & Willimczik, aber auch auf die zuvor beschriebenen außerschulischen Projekte des Integrationskonzepts, ist an dieser Stelle auch ein wenig Skepsis aufgrund des vorwiegenden *Projektcharakters* der Ansatzweise angebracht: Projekte bleiben sporadische Erlebnisse und betreffen stets nur eine bestimmte Auswahl von Menschen oder eine bestimmte Zielgruppe, sofern nicht eine weitere Implementierung erfolgt. Mit Blick auf den Bildungsraum Schule, in dem grundsätzlich alle Menschen einer Generation, Inländer wie Migranten gemeinsam anzutreffen sind, wird es bedeutsam sein, über sporadische Projekte hinweg, Verbindungen zum *planmäßigen* Lehren und Lernen bzw. zum grundständigen Unterricht herzustellen und dort Modelle interkulturellen Lernens zu implementieren.

Überleitung zum nächsten Kapitelteil

Abschließende Bemerkungen beziehen sich auf das vom Integrationskonzept gebrauchte „Sport“-Verständnis. Sport ist nach Wopp (2006, S. 23) in einem engeren oder in einem weiteren Sinn des Begriffs zu verstehen. Im Focus des Integrationskonzepts befindet sich im Wesentlichen der *leistungs- und wettkampfbezogene Sport i.e.S.*, der in Deutschland durch *Sportverbände und Sportvereine* getragen und gefördert wird. Der Sport i.e.S. mit seinen Strukturmerkmalen „Leistung und Wettkampf“ kann auch nach vorliegendem Verständnis ein bedeutsamer thematischer Ansatzpunkt interkulturellen Lernens sein. Allerdings wäre der Sport pädagogisch differenzierter zu betrachten, auch im Hinblick auf die Art und Weise seiner Vermittlung. Zudem dürfte – nach den hier noch zu entwickelnden Vorstellungen - der Sport i.S. der wettkampforientierten Bewegung nicht alleiniger und zentraler fachlicher Ansatzpunkt interkulturellen Lernens sein.

Im nächsten Kapitelteil wird eine *zweite fachdidaktische Ansatzrichtung* zum interkulturellen Lernen dargestellt und analysiert. Diese stellt sich als eine *Alternative* zum eben beschriebenen Integrationsansatz dar. Differenzen bestehen im Hinblick auf die in den Mittelpunkt gerückten Ziele, den unter Gesichtspunkten interkulturellen Lernens verhandelten fachlichen Gegenstand (Bewegung statt Sport) wie auch in Hinsicht auf angeschlossene Vermittlungsperspektiven, Methodenaspekte.

3.2 Subjekt orientierter Ansatz bzw. Ansatzrichtung „Interkulturelle Bewegungserziehung“

Mit der „Interkulturellen Bewegungserziehung“ gelangte eine fast diametrale Gegenposition zum vormaligen Integrationskonzept in die Diskussion. Die Vordergrundstellung des *Bewegungs*-Begriffs und Vermeidung des Leitbegriffs Sport durch die Ansatzweise wurde zur Kennzeichnung der Gegenposition von den Hauptvertretern bewusst gewählt. Die Grundposition basiert auf Beiträgen eines Sammelbandes (ehemals) Kölner Sportpädagogen um R. Erdmann (1999). Diketmüller (2001, S. 92) bezeichnete den Band in einer Rezension nach dessen Erscheinen als einen „Werkstattbericht“. Hiermit wollte sie andeuten, dass die Entwicklung der Position aus ihrer Sicht wohl noch nicht abgeschlossen sei. Aus dem Kreis der Autoren, neben Erdmann z.B. Gieß-Stüber, Thiele, Neuber, Cabrera-Rivas, Sonnenschein, war es später vor allem eine Arbeitsgruppe um Gieß-Stüber (2001, 2005, 2006), die den Ansatz in Projekten – u.a. auch zum außerschulischen Sport und im Rahmen der Lehrkräfteprofessionalisierung - weiter fortführte (Gieß-Stüber, Grimmiger-Seidensticker & Möhwald 2020; Gieß-Stüber & Knechtel 2017).

3.2.1 Grundlegende Beiträge und Perspektiven der Position

Interkulturelle Bewegungserziehung wird in den Beiträgen des von Erdmann (1999) herausgegebenen Grundlagen-Bandes aus einer Kritik und Abgrenzung von der „Integrations-Position durch Sport“ entwickelt. Diese tradiert nach Auffassung der Autorinnen und Autoren des Bandes eine „naive“, empirisch nicht hinreichend belegte „sozialpsychologische Kontakthypothese“. Der „Sport“ werde dabei unbegründet und pauschal als Mediator von Völkerverständigung bzw. Interkulturalität hingestellt.

Thiele (1999) bezeichnet in seinem Beitrag die „Wirkungsversprechungen“ des Sports von Völkerverständigung und Frieden, die innerhalb „sportaffiner Zirkel“ mit größter Selbstverständlichkeit verbreitet würden, als einen „Mythos“. Sport sei im Grunde eher als das Gegenteil, als eine Form von Bewegungs-Monokultur und als „Kolonialisierungsagentur“ einzustufen. Beim Sport handele es sich um eine „genuin eurozentrische Bewegungskultur“. Dieser gehe es – systemisch betrachtet - nicht um Austausch, Dialog, Toleranz, sondern vielmehr um „Einverleibung“ ohne Ansehen der Person. Wenn bei den Olympischen Spielen alle Völker nach der europäischen „Pfeife tanzen“, sei dies gut für Europa, aber schlecht für Interkulturalität. Der Siegeszug des europastämmigen Sports stehe eher für eine Form von „Kulturimperialismus“ als für interkulturelle Verständigung. Das Eigene werde als richtig gesetzt gesehen und das Fremde als Störfaktor eliminiert (vgl. a.a.O., S. 24 - 31).

Gieß-Stüber (1999) ergänzt und differenziert die kritisch-skeptische Sicht: Die Möglichkeiten interkultureller Begegnungen reduzierten sich im Wettkampfsport weitgehend auf „assimilative“ Funktionen. Für eine speziellere Gruppe besonders „leistungsstarker männlicher Jugendlicher“ biete der Sport in Sportarten wie Fußball, Boxen und anderen Kampfsportarten im Einzelfall die Möglichkeit einer Präsentation von „männlicher Ehre, Mut, Stärke und Selbstbewusstsein“ sowie einer „Umkehr gesellschaftlicher Rangordnungen“ aufgrund sportlicher Erfolge. Allerdings dürfe die Akzeptanz einzelner leistungsstarker Sportler nicht als ein Zeichen grundsätzlicher Fremdenfreundlichkeit oder Integrationsbereitschaft der Aufnahmegesellschaft missverstanden werden. Die Duldung oder Ablehnung von Fremden sei hauptsächlich einem erfolgsorientierten Kalkül unterworfen. Die Dominanzgesellschaft wähle nach „Kosten-Nutzen-Kalkulationen“ zu Integrierende aus. Auch eine undifferenzierte Übertragung der Kontakt-/Integrationshypothese auf den *Freizeit- und Breitensport* scheint Giess-Stüber problematisch zu sein: Zwar finde eine Angebotspalette fremder Bewegungskultur wie Capoeira, afrikanischer Tanz, Aikido, Qigong und anderer exotischer Formen durch kommerzielle Veranstalter interessierte Anhänger. Im bloßen Nachvollzug der nicht-europäischen Bewegungsformen würden Erwartungen von Übenden allerdings teilweise durchaus enttäuscht: z.B. solche nach persönlichen Wandlungen, Bewusstseinerweiterung oder gesundheitlichen Wirkungen der Bewegung. Mystifizierende Schwärmerei und unreflektierte Übernahme der Bewegungskulturen seien nicht Garant für interkulturelles Lernen (vgl. Gieß-Stüber 1999, S. 51 - 53).

Von entsprechenden kritischen Perspektiven ausgehend werden sodann die Grundzüge einer dem sport- und gesellschaftszentrierten Ansatz entgegen gerichteten, vom Anspruch her vielmehr *Subjekt orientierten Position* interkulturellen Lernens entwickelt:

Thiele plädiert in dem Zuge zunächst für einen „radikalen“ Perspektivenwechsel, eine grundlegende Veränderung der „Zielkoordinaten“ interkultureller Begegnungsansprüche. Nicht eine Integration von Fremden im Sinne der Anpassung an die eigene Kultur, sondern einen *angemessenen Umgang mit dem Fremden* unter „Bewahrung eigener und fremder Ansprüche“ solle interkulturelle Erziehung anstreben. Es sei von einer „potenziellen Produktivität des Fremden, des Anderen gewissermaßen a priori auszugehen. Insofern sollte versucht werden, über Strategien wie „Auseinandersetzung mit den Differenzen“ zu neuen Einsichten zu gelangen. Diese könnten auf partielle Annäherungen, Austausch oder Integration abzielen, u. U. aber auch zu bewusster Distanzierung, Wahrung von Fremdheit oder sogar auch zu

Verständnislosigkeit führen. Voraussetzung für ein - trotz Differenzen - friedvolles Miteinander-Umgehen sei eine, in ihrer Entwicklung zu fördernde humane „Grund-Identität“ einschließlich „Toleranz, Gelassenheit und vielleicht Humor“ (vgl. Thiele 1999, S. 36 - 37).

Erdmann (1999) greift die Stichpunkte „*Identität und Identitätsbildung*“ auf und versucht Relevanzen für interkulturelle Bewegungserziehung aus pädagogisch-psychologischer Sicht zu klären: Identitätsbildung sei eine unerlässliche Basis für gelingende interkulturelle Verständigung. Anders als im zielgruppenspezifischen Integrationsansatz beziehe sich die Aufgabe der Identitätsbildung im Rahmen interkultureller Bewegungserziehung auf beide Seiten: auf Migranten oder Fremde in einer aufnehmenden Nation ebenso wie auf ihre eigenen Mitglieder. Bezogen auf das Phänomen der Fremdenfeindlichkeit bis hin zu Übergriffen und Gewalt gegenüber Ausländern erläutert Erdmann, wie die Ursachen einer Abnahme von Verständigungsbereitschaft und -kompetenz und für „rassistisch einzuordnende Aktionen“ vielfach in einer ausgesprochenen „*Fremdenfurcht*“ und diese wiederum in einem „*Mangel an Identität*“ wurzeln. Im Gegenzug erweist sich für Erdmann eine „*Stärkung einer realitätsnahen, subjektiven Sicht des Selbst*“ als der entscheidende Weg konstruktiver Problembearbeitung (vgl. Erdmann 1999, S. 62).

Im Vorhandensein einer durch Bewegungserziehung zu fördernden *Identität* sieht Erdmann eine entscheidende Basis für Interkulturalität. Dabei gehe es nicht um eine falsche Harmonisierung von Differenzen und Konfliktpotenzial. Ziel einer am Identitätsbegriff orientierten interkulturellen Erziehung sei es, Differenzen zu erkennen, sich mit ihnen auseinanderzusetzen, sie auszuhalten und ihr aber auch positive Seiten abzugewinnen. Das Erlebnis einer widersprüchlichen Alltagswelt erzwingen eine Haltung, die Widersprüchliches nebeneinanderstehen lassen könne. Unsicherheit und Unentschiedenheit gehörten in der (post) modernen Gesellschaft zum Alltag, auch zum Individuum: „Ich bin Ich und Du bist Du“ (vgl. a.a.O., S. 61, 73 - 75).

Die Argumentation einer in dem Sinne *identitätsorientierten* Position interkultureller „*Bewegungserziehung*“ scheint in hohem Maße überzeugend zu sein. Im Weiteren sind aber auch einige Ergänzungsmöglichkeiten aus Sicht der zu entwickelnden eigenen Position anzusprechen:

So bleiben weitere notwendige Konkretisierungen der konstruktiven Wendungen der Position offen. Dies betrifft zum einen grundlegende Perspektiven in fachlicher, *bewegungspädagogischer* Hinsicht, z.B. gegenstandsbezogene Reflexionen. Und dies betrifft zum anderen systematische *didaktische* Anschlussperspektiven. Zu dem Punkt stellt allerdings Neuber (1999) in dem Band einige Praxisbeispiele zur interkulturellen Bewegungserziehung vor, die er mit Statements zu dort

enthaltenen didaktischen Prinzipien einleitet. Auf diese und die Praxis-Beispiele gehen Untersuchungen des folgenden Abschnitts näher ein.

Im Hinblick auf den erstgenannten Kritikpunkt – ergänzungsfähige Darlegung weiterer *bewegungspädagogischer Grundlagen* der Position - fällt auf, dass der durch die Titelformulierung (Interkulturelle Bewegungserziehung) in den Vordergrund gespielte „Bewegungs“- Begriff“ im Weiteren kaum systematisch entfaltet wird. In einer Passage zu „Gegenstandsperspektiven“ interkultureller Bewegungserziehung lässt sich Erdmann mehr auf die Kategorie „Körper/Körperlichkeit/ körperliches Erleben“ als auf ein Begriffsverständnis von „Bewegung“ ein: Im Rahmen von Identitätsbildungsprozessen – so Erdmann - sei die Bedeutung „körperbezogener“ Erfahrungen des In-der-Welt-Seins und des Welt-Erfahrens gar nicht genug zu betonen. Deswegen und aufgrund der Unmittelbarkeit körperlichen Erlebens und Erfahrens spreche vieles für eine „Intervention“ durch interkulturelle Erziehung in dem Feld (vgl. Erdmann a.a.O., S. 64).

Die Subjekt orientierte Ansatzweise „interkulturelle Bewegungserziehung“ scheint prinzipiell als „pädagogischer“ einzuschätzen zu sein als ein Integrationskonzept, das vor die Anliegen der Förderung von Subjekten eher gesellschaftliche Ziele setzt. Trotzdem ist aus Sicht einer mit dieser Arbeit verbundenen weitergehenden integrativen Zielrichtung bereits an dieser Stelle zu fragen, ob nicht vielleicht beide Momente, Subjektorientierung *und* Gesellschaftsbezug, Bewegungs- *und* Sporterziehung im Rahmen interkulturellen Lernens von Bedeutung sind? Und ob - sowohl von den theoretischen Grundlegungen her wie auch in vermittlungsbezogener Hinsicht – von einem emanzipatorischen Grundverständnis interkulturellen Lernens her nicht unter Umständen auch sinnvolle konstruktive Verbindungen zwischen den Ansätzen herzustellen sind?

3.2.2 Didaktische Perspektiven und Vermittlungsbeiträge

Wie bereits angedeutet, stehen in dem von Erdmann (1999) herausgegebenen Grundlagenband zur Interkulturellen Bewegungserziehung systematische didaktische Perspektiven eher noch im Hintergrund. Erdmann scheint insgesamt eher zurückhaltend gegenüber dem Anliegen einer weiteren didaktischen Konkretisierung der grundlegenden Position zu sein. Auf jeden Fall verbiete sich eine „enge Deduktion auf praktische Umsetzung“ hin (vgl. a.a.O., 1999, S. 77). Etwas weiterführend sind Hinweise Thieles (1999, S. 38) auf didaktische Implikationen des Identitätsbildungskonzeptes: Er spricht von „Gewöhnung an kleine und mittlere Fremdheitserfahrungen“, empfiehlt eine „Thematisierung von Bewegungsformen aus ganz anderen Kulturkreisen“ und ein Vergleichen mit Bekanntem und Fremdem, getragen von der