

Interkulturelle Bewegungserziehung in der Grundschule

Von einer theoretischen Auseinandersetzung zu konkreten Überlegungen für den Schulsport

Lena Gabriel

Einleitung

Kulturelle Vielfalt hat in den letzten Jahren im besonderen Fokus der Fluchtbewegung einen erneuten zentralen Stellenwert erreicht. Die dynamische multikulturelle Entwicklung führt zu einem weiterführenden sowie vertiefenden Forschungsinteresse in Bezug auf Interkulturalität. Zahlen des statistischen Bundesamtes verweisen auf die Bedeutsamkeit einer multikulturellen Gesellschaft. 26,7 % der Bevölkerung in Deutschland weisen einen Migrationshintergrund auf (Statistisches Bundesamt, 2021). Fällt ein exemplarischer Blick auf das Ballungszentrum Ruhrgebiet, so fallen die Zahlen in einer Vielzahl von Städten deutlich höher aus (rund 42 % Menschen mit Migrationshintergrund leben in Hamm und Hagen (Regionalverband Ruhr, 2020)). Diese gesellschaftliche Entwicklung wirkt sich ebenso auf die Zahlen der Kinder mit Migrationshintergrund aus und somit auf die Zahlen unserer zukünftigen Schüler*innen. Die Altersgruppe der Drei- bis Sechsjährigen nicht deutscher Bevölkerung verzeichnet einen Zuwachs vom 2,7-Fachen im Vergleich zu den Zahlen von 2013 bis 2018 (vgl. Regionalverband Ruhr, 2020).

Diese Zahlen beinhalten eine grundlegende Bedeutung für Bildungsinstitutionen und die damit verbundene Auseinandersetzung mit »Multikulturalität« sowie »Interkulturalität«. Auf den Ebenen der (Bewegungs-)Erziehung, des Lernens, der Bildung sowie der Kompetenzentwicklung wurde Interkulturalität in den letzten drei Jahrzehnten in verschiedenen wissenschaftlichen Diskursen aufgegriffen und diskutiert. Sowohl im erziehungswissenschaftlichen Diskurs (u.a. Auernheimer, 2012, 2013; Hamburger, 2012; Nohl, 2014) als auch im sportpädagogischen Diskurs (u.a. Gieß-Stüber, 2005; Gieß-Stüber & Grimminger, 2009; Grimminger, 2009; Grimminger & Möhwald, 2015; Grimminger-Seidensticker & Möhwald, 2017; Möhwald, 2019; Gabriel, 2019; Gieß-Stüber et al., 2020) finden wir vielfältige theo-

retische Überlegungen (Auseinandersetzungen mit Begriffsverständnissen, theoretischen Ansätzen, Leitideen etc.) sowie empirische Untersuchungen.

Die Fortschreibung der KMK Empfehlung (2013) zur Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule unterstreicht interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation für alle Kinder und Jugendlichen und betont somit die damit verbundenen Prozesse, Chancen und Herausforderungen im Schulleben.

Dieser Beitrag wird einen kurzen theoretischen und empirischen Überblick über »Interkulturalität« sowie »Interkulturelle Bewegungserziehung« im Kontext des Schulsports geben. Darauf basierend werden anschließend konkrete Überlegungen vorgestellt, wie interkulturelle Bewegungserziehung in der Grundschule umgesetzt werden kann. Der Fokus liegt dabei auf didaktischen Überlegungen sowie der Darstellung von Chancen und Herausforderungen im Kontext des Schulsports.

Theoretische und empirische Befunde in einem komplexen Forschungsfeld – Interkulturalität im Schulsport

Durch eine Vielzahl von Begrifflichkeiten rund um das Thema »Interkulturalität« fällt es nicht leicht einen Überblick zu behalten. So beschreibt Hamburger (2012) im gleichen Maße die Bedeutsamkeit sowie die Unbestimmtheit des Themas: »Interkulturalität ist zu einer anerkannten und alltäglich verwendeten Kategorie avanciert. Dies verdankt sie nicht zuletzt ihrer Unklarheit« (S. 127).

Die Analyse der Komplexität und Differenzierung einzelner Begriffe und die Beziehung zueinander wird dieser Beitrag nicht leisten können (detailliertere theoretische Auseinandersetzung in Gabriel, 2019). Jedoch werden wesentliche theoretische sowie praktische Überlegungen aufgezeigt, die für eine interkulturelle Bewegungserziehung in der Grundschule von Bedeutung sind.

In der Betrachtung einer selbstverständlichen Ausdrucksweise »multikulturelle« und »interkulturelle« Schule fällt auf, dass diese Begriffe in ihrem Gebrauch häufig synonym genutzt werden, sich aber in ihrer Bedeutung grundlegend unterscheiden. So verweisen Gogolin und Krüger-Potratz (2006) auf zentrale Unterschiede hin: Während die Verwendung des Begriffs einer multikulturellen Schule auf einer beschreibenden Perspektive anzusiedeln ist und darstellt, dass die Schule von Schüler*innen mit Migrationshintergrund besucht wird, verweist hingegen die Verwendung des Begriffs der interkulturellen Schule auf das pädagogische Handeln unter Berücksichtigung der multikulturellen Ausgangslage. Multikulturalität findet Eingang in pädagogische Handlungsfelder und bestimmt somit eine programmatische Dimension (z.B. wesentliche Verankerung im Schulprogramm) (ebd., S. 111f.). Dieser Unterschied muss ins Bewusstsein rücken, wenn interkultu-

relle (Bewegungs-)Erziehung im Schulalltag sowie im Schulsport eine Rolle spielen soll.

Darüber hinaus ist in der Auseinandersetzung mit Interkulturalität der Kulturbegriff zu berücksichtigen. Er fordert eine komplexe Auseinandersetzung mit zahlreichen theoretischen Überlegungen und Definitionen. In den eigenen Überlegungen zur Interkulturalität wird sich an einem Kulturverständnis in Anlehnung an Auernheimer (2012) orientiert, welcher eine reflexive Betrachtung des Begriffs im Fokus des gesellschaftlichen Wandels forciert und somit Kultur als einen dynamischen Prozess versteht.

Im Rahmen einer reflexiven Auseinandersetzung mit interkultureller (Bewegungs-)Erziehung, interkultureller Bildung, interkulturellem Lernen sowie der Erwerb interkultureller Kompetenzen spielt das Konstrukt der »reflexiven Interkulturalität« (Hamburger, 2012) eine wesentliche Rolle und findet Einklang in aktuelle Forschungsarbeiten (u.a. Gieß-Stüber, 2005; Gieß-Stüber & Grimminger, 2009; Grimminger, 2009; Grimminger & Möhwald, 2015; Möhwald, 2019; Gabriel, 2019; Gieß-Stüber et al., 2020). Dies bedeutet einen überlegten Umgang mit Interkulturalität zu wahren, um nicht vorschnell eine reine (inter-)kulturelle Zuschreibung vorzunehmen.

Nach Hamburger (2012) spielen in einer reflexiven interkulturellen Pädagogik verschiedene Ebenen eine Rolle: zum einen die Organisationen und Institutionen, in der sich Individuen aufhalten und agieren (z.B. die Schule). Diese kann, um an Gogolin und Krüger-Potratz (2006) anzuknüpfen, eine multikulturelle Ausgangslage sowie eine interkulturelle programmatische Ausgangslage implizieren. Zum anderen spielt das Individuum auf einer weiteren Ebene eine wesentliche Rolle. Hier geht es um individuelle Wahrnehmungen, aber auch um Erfahrungen und Einstellungen in Bezug auf kulturelle Kontexte. Dabei haben Interaktionsprozesse (verbal sowie nonverbal) eine zentrale Bedeutung. Es gilt ein reflexiver Umgang mit der Deutung und Analyse von zum Beispiel Kommunikationssituationen im Kontext von Interkulturalität (nicht alle Situationen der Kommunikation an denen Menschen mit Migrationshintergrund beteiligt sind, stehen im Fokus der Interkulturalität). Abschließend gewinnt die Ebene des Milieus (wo Menschen geboren oder aufgewachsen sind oder wo sie zur Schule gehen) an Bedeutung.

Neben den Ebenen spielt in einer reflexiven interkulturellen Pädagogik die Auseinandersetzung mit der eigentlichen Intention und dessen mögliche Folgen eine Rolle. In einem interkulturellen Erziehungsprozess bzw. im Fokus einen interkulturellen Lernprozess anzustoßen, gilt es nicht nur, seine Intention im Blick zu behalten, sondern sich auch auf unvorhersehbare Folgen einzustellen und diese konstruktiv zu reflektieren. Dies kann zum Beispiel eine Thematisierung oder Nicht-Thematisierung von kulturellen Differenzen in einer bestimmten Situation begründen.

Hamburger (2006) fasst die Idee der interkulturellen Pädagogik unter Berücksichtigung jedes einzelnen Individuums zutreffend zusammen: »Soweit ihnen aber ihre Migrationsgeschichte, ihre Kultur, ihre Erfahrung mit Rassismus wichtig sind, verdienen sie auch dafür Beachtung. Nur in dieser reflektierten Dialektik werden den Betroffenen der ›Subjektstatus‹ zugebilligt« (S. 186f.).

Das Verständnis von Hamburger (2006) lässt sich auf den Schulsport übertragen. Diese reflektierte Dialektik kann sowohl als Chance, als auch als Herausforderung für Sportlehrkräfte ausgelegt werden. Die ethnische Heterogenität im Schulsport umfasst unterschiedliche sportliche Voraussetzungen, verschiedene Grundlagen, was die Beherrschung der Unterrichtssprache betrifft, verschiedene Einstellungen zum Sport, den Aspekt der Körperlichkeit, die Gruppenzusammensetzung, um nur einige Beispiele zu nennen. Diese müssen für sogenannte Lerngelegenheiten im Fokus der interkulturellen Bewegungserziehung berücksichtigt und eingeschätzt werden.

Mutz und Müller (2017) verweisen in ihrem Artikel auf verschiedene Studien mit dem Fokus auf Kinder- und Jugendliche mit Migrationshintergrund im Schulsport. Es handelt sich um quantitative und qualitative Untersuchungen, die sowohl ihren Blick auf die Lehrer*innen als auch auf die Schüler*innen richten. Dabei heben sie zentrale Aspekte hervor, die für einen reflexiven Ansatz einer interkulturellen Bewegungserziehung in der Grundschule relevant sind: Die Besonderheit des Körpers bzw. die Zentriertheit auf den Körper kann im Schulsport ein gewisses Konfliktpotential hervorbringen (für die Grundschule ist anzunehmen, dass der körperliche Entwicklungsstand ein eher geringfügiges Problem darstellt); eine zu starke Fokussierung auf Mädchen mit türkischem bzw. islamischen Migrationshintergrund sowie eine Islamisierung im Gesamten und abschließend der Blick auf bzw. der Umgang mit kulturellen Differenzen, der häufig als Ausgangspunkt thematisiert wird.

Interkulturelle Bewegungserziehung im Schulsport

Neben der theoretischen und empirischen Auseinandersetzung wurden verschiedene praxisorientierte Ansätze entwickelt: z.B. Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote, die unterschiedliche Länder und Kulturen fokussieren (Gramespacher & Grimminger, 2005) oder Spiele, die aus verschiedenen Ländern bzw. Kulturen stammen, werden zum Unterrichtsinhalt (Brenken, 2003). Ein weiterer Ansatz spiegelt »Spielend den Umgang mit Fremdheit erleben« wider, in dem es darum geht, sich eine Bewegungskultur aufzubauen und sich in eine fremde Bewegungskultur zu integrieren (Gramespacher, 2005). Diese Erfahrungen und Erlebnisse werden im Anschluss gemeinsam reflektiert. Darüber hinaus gibt es tänzerische Ansätze in Bezug auf eine Bewegungsgestaltung mit Masken (kulturel-

le Gegebenheiten zu bestimmten Festen (Huh, 2003)) sowie Bewegungstheater im Kontext einer interkulturellen Perspektive (Neuber, 1999). Eine weitere Überlegung konzentriert sich auf ein bekanntes Spiel, in dem gewohnte Regeln verändert werden (Differenzerfahrungen entstehen durch das Verändern von Regeln), um im Anschluss die Bewegungserfahrungen sowie die individuelle emotionale Entwicklung zu reflektieren (s. Neuber, 1999, am Beispiel Basketball). Möhwald (2019) verfolgt in ihrer Forschungsarbeit das Ziel, das Erleben der Schüler*innen in Bezug auf inszenierte Fremdheit im Sportunterricht sowie die Reflexion mit dem Erlebten aufzuzeigen.

In den verschiedenen Ansätzen zur interkulturellen Bewegungserziehung werden bestimmte Grundsätze deutlich, die sich wie folgt beschreiben lassen (u.a. Thiele, 1999; Gieß-Stüber, 1999, Erdmann; 1999, Gieß-Stüber & Grimminger, 2009). Der Umgang mit Differenzerfahrungen und Fremdheitserlebnissen (die sich unterschiedlich konstruieren lassen bzw. auch in der Situation entstehen können. Sie werden auf der einen Seite durch kulturelle Gegebenheiten aufgegriffen oder durch Veränderung von bekannten Strukturen zum Beispiel im Sportspiel initiiert); Reflexionsphasen, die die unterschiedlichen Praxisansätze begleiten, um die Erfahrungen und Empfindungen der Schüler*innen zu verstehen: »Erst die gedankliche Auseinandersetzung macht aus Wahrgenommenem und Erlebtem Erfahrenes und Bedachtes« (Neuber, 1999, S. 15). In einem letzten Punkt wird sich auf die Identitätsentwicklung bezogen (Was machen solche Bewegungssituationen mit Individuen? Was für einen Einfluss haben diese auf die individuelle Entwicklung?), die im Fokus der interkulturellen Bewegungserziehung eine Rolle spielt. Diese drei Bezugsebenen werden in den eigenen konzeptionellen Überlegungen zu einer interkulturellen Bewegungserziehung im Grundschulsport berücksichtigt. Darüber hinaus werden die didaktischen Leitideen von Gieß-Stüber und Grimminger (2009) aufgegriffen, grundschulspezifisch ausdifferenziert und auf bestimmte Bewegungsfelder übertragen. Es handelt sich hier um die zwei zentralen Kategorien:

- Fremdheitserfahrung als Bildungsanlass
- Teamaufgaben als Herausforderung

Neben der theoretischen Auseinandersetzung in Bezug auf das Verständnis von Multikulturell vs. Interkulturell, einem dynamischen Kulturbegriff sowie die Leitideen einer reflexiven interkulturellen Pädagogik werden auch praxisorientierte Ansätze sowie sportpädagogische und -didaktische Überlegungen geprüft, um ein Konzept im Kontext der interkulturellen Bewegungserziehung für die Grundschule zu entwickeln und zu evaluieren. Somit werden spezifische Leitgedanken verfolgt und im Zusammenhang mit Chancen und Herausforderungen für den Grundschulsport analysiert. Dies kann durch eine zeitintensive wissenschaftliche Beglei-

tung von Akteuren im Schulsport gelingen. Vor allem spielt die Perspektive der Kinder eine übergeordnete Rolle, da diese in vergangenen Forschungsansätzen oftmals ausgeklammert wurde (Gabriel, 2019).

Bevor auf grundsätzliche konzeptionelle Ideen eingegangen wird, wird ein Blick in den Lehrplan Grundschule des Fachs Sport gerichtet, um sich über den Stellenwert der interkulturellen Bewegungserziehung ein Bild zu machen. Im Lehrplan Grundschule findet die Heterogenitätsdimension »Kultur« kaum Beachtung (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, 2008). Auffällig ist der prägnante Fokus auf geschlechterspezifische Körper- und Bewegungssozialisation, was bedeutet, dass die Heterogenitätsdimension Geschlecht eine wesentliche Rolle im Grundschullehrplan einnimmt. Des Weiteren wird auf die vielfältigen motorischen Voraussetzungen der Kinder eingegangen. Erst in den Rahmenvorgaben für den Schulsport fällt ein Blick auf die ethnischen Zugehörigkeiten. Im Kontext der Beiträge des Schulsports zu überfachlichen Aufgaben der Schule fällt zum ersten Mal der Begriff interkulturelle Erziehung neben reflexiver Koedukation und gemeinsamen Unterricht.

Neben der Bedeutsamkeit der Richtlinien der KMK (2013) zur Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule sowie der Akzentuierung interkultureller Kompetenz als Schlüsselkompetenz stellt sich die Frage, warum keine Leitgedanken im Fokus einer Interkulturellen Erziehung für die Grundschule festgeschrieben sind. Somit liegt die Vermutung nahe, dass es an konzeptionellen Überlegungen/Ideen zu fehlen scheint, besonders im Bereich des Grundschulsports und der damit verbundenen interkulturellen Bewegungserziehung.

Eine praxisorientierte Umsetzung interkultureller Bewegungserziehung in der Grundschule

Die konzeptionelle Auseinandersetzung mit interkultureller Bewegungserziehung in der Grundschule basiert auf einem Forschungsprojekt, welches drei Jahre an fünf Essener Grundschulen im Rahmen eines Ganztagsangebots (wöchentliche Doppelstunde Sport am Nachmittag, zusätzliche Lernferiencamps) entwickelt, geplant, durchgeführt, reflektiert und evaluiert wurde (Gabriel, 2019). In diesem Beitrag werden vorrangig konzeptionelle Ideen in Bezug auf theoretische Vorannahmen dargestellt sowie didaktische Überlegungen angestrebt. Abschließend werden Chancen und Herausforderungen in Bezug auf ein Konzept der interkulturellen Bewegungserziehung in der Grundschule diskutiert.

Für ein tiefgreifendes Verständnis von interkultureller Bewegungserziehung in der Grundschule ist es gewinnbringend, ein langfristiges (Forschungs-)Projekt anzulegen, in dem die Entwicklung begleitet und systematisch beobachtet wird sowie unterschiedliche Perspektiven (Interviews sowie Gruppendiskussionen mit

Schüler*innen, Lehrpersonen, Erzieher*innen der offenen Ganztagsgrundschule) einfließen können (Gabriel, 2019). Zu Beginn gilt es in Anlehnung an Gogolin und Krüger-Potratz (2006) herauszufinden, inwieweit Multikulturalität eine beschreibende oder programmatische Perspektive im Schulleben einnimmt. Darüber hinaus gilt es sich über den dynamischen Kulturbegriff Gedanken zu machen (Was für Schüler*innen besuchen die Schule? Von welchen kulturellen Einflüssen sind sie geprägt? Wie wird Multikulturalität im Schulleben verstanden? usw.). Im Sinne einer reflexiven interkulturellen Pädagogik wird ein sensibler sowie reflexiver Umgang mit der Kategorie »Kultur« angestrebt. Die Erarbeitung bzw. Entwicklung eines Konzeptes bzw. konkreter Leitideen im Kontext interkultureller Bewegungserziehung in der Grundschule fordert nicht nur die Intentionen in den Blick zu nehmen (Was will ich als Lehrperson mit meinem Bewegungsangebot im Rahmen der interkulturellen Bewegungserziehung erreichen?), sondern auch mit den Folgen, die meine angestrebten Ziele implizieren, umzugehen.

Bevor die didaktischen Leitideen in Anlehnung an Gieß-Stüber und Grimminger (2009) in Bezug auf eine interkulturelle Bewegungserziehung in der Grundschule analysiert und weiterentwickelt werden, muss angemerkt werden, dass die bisherigen praxisorientierten Ansätze in der Regel eine Zielgruppe im Jugendlichen- und Erwachsenenalter fokussieren. Das bedeutet, dass das Grundschulalter ganz neue Herausforderungen erzeugt (u.a. Didaktische Reduzierung, Planung und Durchführung von Reflexionsphasen) und eine primarstufengerechte Präzision didaktischer Überlegungen unumgänglich ist (Gabriel, 2019).

In den wöchentlichen Sportangeboten wurde sich auf zwei Bewegungsfelder fokussiert (Spielen in und mit Regelstrukturen – Kleine Spiele & Gestalten, Tanzen, Darstellen). Eine zentrale Kategorie des Theorie-/Praxiskonzeptes umfasst »Gruppendynamische Prozesse fördern«: Dem Feld der kleinen regelgeleiteten Spiele werden aus didaktischer Sicht Möglichkeiten zugesprochen, die Fähigkeiten zu einem Miteinander, zum Sozialverhalten sowie einer wechselseitigen Perspektivübernahme zu entwickeln (Schmidt & Gabriel, 2013). An dieser Stelle muss unbedingt bedacht werden, dass interkulturelle Bewegungserziehung sowie interkulturelles Lernen nicht auf dieselbe Ebene wie soziales Lernen angesiedelt werden darf (Zitat von Auernheimer 1999: »(...) wo das Sozialklima nicht stimmt, brauche ich gar nicht erst anzufangen, interkulturelle Beziehungen zu bearbeiten. Aber umgekehrt darf sich interkulturelles Lernen nicht in sozialem Lernen erschöpfen« (Erdmann, 1999, S. 8)). Diese Kategorie umfasst in grundschulspezifischer Auslegung didaktische Überlegungen im Umgang mit Regeln, Material sowie Spielfeldgrößen. Darüber hinaus stehen gemeinsame Absprachen im Fokus (Taktikabsprachen, Regelveränderungen) sowie explorative Phasen, in denen die Schüler*innen ausprobieren, interagieren sowie mitbestimmen können.

Daneben steht die Kategorie »Kulturelle Vielfalt als Normalität erleben«, die sich unter anderem durch völlig neuartige sowie unbekannte Spiele erfahren lässt,

die aber auch unbewusst und ganz individuell in (Spiel-)Situationen auftreten können. Interkulturelle Lernprozesse können »im Sinne eines situativen Lernens erfolgen« (Kleindienst-Cachay, 2016). »Kulturelle Merkmale« wie Sprachenvielfalt werden spielerisch erlebt und somit positiv wahrgenommen (s. Gabriel, im Druck). Abschließend zum Bereich »Kleine Spiele« werden »interkulturell bezeichnete Spiele« (aus vorhandenen Literaturquellen) ausprobiert und ihre Intention sowie die Folgen reflektiert (Gabriel, 2019). Im Bereich Gestalten, Tanzen, Darstellen werden ebenfalls theoretische und praktische Ansätze im Fokus der Interkulturalität diskutiert. So unterstreicht Klinge (2012) im Kontext der kulturellen Bildung, dass Tanz sowohl intersubjektive als auch interkulturelle Kommunikationsformen beinhaltet. Diese können im Tanz erfahren, erprobt und entwickelt werden. Des Weiteren wird Tanz auch als nonverbales Medium angesehen (Bundesverband Tanz in Schulen e.V., 2009). Tanz kann Sprachbarrieren überwinden und kann somit eine Gruppe zusammenführen (im Fokus der Fluchtbewegung spielt der Ansatz eine bedeutende Rolle, da Sprachbarrieren eine wesentliche Problematik darstellen (Gabriel & Teubert, 2019)). Der Bezug zur Identitätsbildung, der im Rahmen der interkulturellen Bewegungserziehung eine Rolle spielt, wird im Bereich des Tanzes deutlich. Das Kennenlernen des eigenen Selbst, der eigenen Person und des Körpers steht im Mittelpunkt und ist durch das in Relation setzen zu den anderen bestimmt. Nur so wird das eigene Selbst greifbar (Kehr & Heinsberg, 2009). Auch im Bereich Gestalten, Tanzen, Darstellen kann eine reflexive Auseinandersetzung mit etwas Vertrautem, aber auch etwas Neuartigem bzw. Fremden stattfinden. Durch eine anschließende Verbalisierung wird die Erfahrung bewusst unterstützt. Darüber hinaus können Tänze aus verschiedenen Kulturen zum Thema werden. In Erinnerung an das Zitat von Hamburger (s.o.) individuelle Bedeutungen von kulturellen Hintergründen zuzulassen, solange das Individuum dieses wünscht, ist es möglich im Sportunterricht eine offene Herangehensweise zu forcieren. Schüler*innen dürfen selbstständig Tänze sowie Bewegungstheaterszenen in die Sportstunden einbringen (dabei ist darauf zu achten, nichts zu erzwingen, da es sonst vorschnell zu Stigmatisierung kommen kann). Im Fokus der Kategorie »Gruppendynamische Prozesse fördern« gibt es verschiedene didaktische Vorgehensweisen, um Gruppenfertigungsprozesse anzustoßen (Entwicklung oder Veränderung tänzerischer Bewegungsformen, Phasen der tänzerischen Exploration, choreografisch primarstufengerechte Gruppenprozesse). Diese Ideen der Praxisumsetzung im Grundschulsport werden von kontinuierlichen Reflexionsphasen begleitet: Zum einen mit den Schüler*innen, zum anderen im Austausch mit den Lehrpersonen (Gabriel, 2019).

Chancen und Herausforderungen einer praxisorientierten Umsetzung in der Grundschule

Durch eine systematische Projektbegleitung in einem Zeitraum von drei Jahren lassen sich einige Überlegungen zu Chancen und Herausforderung in Bezug auf eine interkulturelle Bewegungserziehung in der Grundschule konkretisieren (an dieser Stelle werden nur exemplarische Erkenntnisse aus den systematischen Beobachtungen der Projektbegleitung vorgestellt und in Verbindung mit Chancen und Herausforderungen verknüpft. Die Ergebnisse des gesamten Forschungsprojekts werden detailliert in Gabriel, 2019 dargestellt). Ein kaum spürbarer Fokus auf kulturelle Gegebenheiten in der Grundschule wird als prägnante Chance für interkulturelle Bewegungserziehung begriffen. Die systematischen Beobachtungen zeigen, dass die Schüler*innen scheinbar fast unbehaftet von Einstellungen und Vorurteilen miteinander Sport treiben. Aus diesem Grund werden kulturelle Differenzen als Ausgangslage für Lehr-Lernsituationen kritisch-reflexiv betrachtet. In Anlehnung an die reflexive interkulturelle Pädagogik werden Erfahrungen, Einstellung und Wünsche der Schüler*innen berücksichtigt. Stattdessen lassen sich kulturelle Gegebenheiten in offenen Unterrichtssituationen spielerisch und völlig frei von Vorurteilen und Stigmatisierung erfahren. Nehmen wir als Beispiel ein Kommando-Spiel (»Salut, Hallo, Ciao«), in der die Sprachenvielfalt spielerisch thematisiert wird. An dieser Stelle wird ein Stigmatisierungsprozess vermieden, da in einer offenen Gesprächsphase nach bekannten Begrüßungswörtern in verschiedenen Sprachen (woher die Schüler*innen die Sprachen kennen, ist irrelevant) gefragt wird und diese mit Bewegungsabfolgen in Verbindung gebracht werden (ausführliche Idee des Spiels in Gabriel, im Druck). Eine mögliche Chance, einen sensiblen Umgang mit Sprachenvielfalt zu erreichen sowie das Interesse an verschiedenen Sprachen und Ausdrücken zu entwickeln. Die Zentriertheit der Körperlichkeit spielt in dieser Altersgruppe kaum eine Rolle. Kulturelles Konfliktpotential in bestimmten Spielsituationen hat sich in der Projektphase äußerst selten beobachten lassen (Schmidt & Gabriel, 2013; Gabriel, 2019).

Neben zentralen Chancen in der Umsetzung interkultureller Bewegungserziehung in der Grundschule, gibt es auch Herausforderungen, denen sich die Lehrpersonen stellen müssen. In Bezug auf die reflexive interkulturelle Pädagogik (s. Hamburger, 2006, 2012) muss gelernt werden, mit den Folgen angestrebter Ziele umzugehen bzw. in gewissen Situationen entsprechend zu reagieren. Nicht immer funktioniert die Planung und Durchführung eines Spiels oder einer Bewegungsaufgabe so, wie die Lehrperson es vorher durchdacht hat. An dieser Stelle ist anzumerken, dass Spielvorschläge (die als interkulturell bezeichnete Spiele in der Literatur zu finden sind) nicht immer die gewünschten Ziele erreichen, obwohl auf diese entsprechend in der Literatur hingewiesen wurde. In der Projektphase hat sich immer häufiger die Frage gestellt, ob die als interkulturell bezeichnete

Spiele überhaupt mit unterschiedlichen Gruppen erprobt sowie reflektiert wurden (Gabriel, 2019).

Darüber hinaus gilt eine sensible Umgangsweise mit Fremdheitserfahrungen und Differenz Erfahrungen in der Grundschule. Die meisten praxisorientierten Beispiele (s.o.) wurden mit Schüler*innen im Jugend- oder Erwachsenenalter sowie mit Studierenden durchgeführt, die initiierte Fremdheitserlebnisse auf einer anderen Stufe reflektieren können. In der Grundschule werden die Ansätze wie neuartige Spielformen/Tänze bzw. tänzerische/gestalterische Bewegungsformen, gemeinsame Veränderungen von Spielen und Regeln angestrebt und diese für einen Erfahrungsaustausch in der gesamten Gruppe genutzt. Einzelne Schüler*innen für initiierte Fremdheitserlebnisse auszuwählen, wird abgeraten, da die Gefahr besteht, dass die Folgen einer didaktischen Initiierung in dieser Altersgruppe einen negativen Einfluss auf Entwicklungsprozesse haben kann, da unter anderem ein gewisses Reflexionsniveau noch nicht erreicht wird (Schmidt & Gabriel, 2013; Gabriel, 2019).

Chancen und Herausforderungen der interkulturellen Bewegungserziehung in der Grundschule sind vielfältig. Diese Vielfältigkeit muss in Zukunft einen stärkeren Zugang in die Sportlehrerbildung sowie Weiterbildung finden. Die Theorie- und Praxisverknüpfung in Bezug auf die Schulform Grundschule bietet Hilfestellungen für Sportlehrer*innen, Sportstudierende und OGS-Mitarbeiter*innen. Die bisher unberücksichtigte Perspektive der Schüler*innen kann helfen, interkulturelle Bewegungserziehung grundlegend zu begreifen (Gabriel, 2019).

Literatur

- Auernheimer, G. (2012). *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. WBG.
- Auernheimer, G. (2013). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Springer.
- Brenken, A. (2003). Spiele aus fremden Ländern. Wie Schüler unterschiedlicher Herkunft zusammen spielen und lernen. *Sportpädagogik*, 27(6), 12-15.
- Bundesverband Tanz in Schulen e.V. (Hg.) (2009). *Tanz in Schulen in NRW. Ein empirischer Blick in die Praxis*. Zentrum für Kulturforschung Bonn (ZfKf). Bonn.
- Erdmann, R. (1999). Ich bin Ich und Du bist Du. Zur Bedeutung der Identität für die interkulturelle Bewegungserziehung. In R. Erdmann (Hg.), *Interkulturelle Bewegungserziehung* (S. 61-80). Academia.
- Gabriel, L. (2019). *Interkulturelle Bewegungserziehung in der Grundschule. Chancen und Herausforderungen in der Umsetzung eines Theorie-/Praxiskonzepts*. Feldhaus.
- Gabriel, L., & Teubert, H. (2019). Sportangebote für Flüchtlinge in Sporthallen-Notunterkünften. In E. Balz & T. Bindel (Hg.), *Sport für den Menschen – sozial verantwortliche Interventionen im Raum* (S. 129-134). Feldhaus.

- Gabriel, L. (im Druck). Alle gemeinsam – Vielfalt erkennen. *Grundschule Sport*, (34).
- Gieß-Stüber, P. (1999). Der Umgang mit Fremdheit – Interkulturelle Bewegungserziehung jenseits von Ausgrenzung oder Vereinnahmung. In R. Erdmann (Hg.), *Interkulturelle Bewegungserziehung* (S. 42–60). Academia.
- Gieß-Stüber, P. (Hg.) (2005). *Interkulturelle Erziehung im und durch Sport*. Lit.
- Gieß-Stüber, P., & Grimminger, E. (2009). Kultur und Fremdheit als sportdidaktische Perspektive. In H. Lange & S. Sinning (Hg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S. 223–239). Spitta.
- Gieß-Stüber, P., Grimminger-Seidensticker, E., & Möhwald, A. (2020). Interkulturelle Kompetenz in postmigrantischen Gesellschaften. In K. Petry (Hg.), *Sport im Kontext von internationaler Zusammenarbeit und Entwicklung. Perspektiven und Herausforderungen im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis* (S. 37–47). Budrich.
- Gogolin, I., & Krüger-Potratz, M. (2006). *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. UTB.
- Gramespacher, E. (2005). Reflexionen zum »Bewegungs-Spiel« Spielend den Umgang mit Fremdheit erleben. In P. Gieß-Stüber (Hg.), *Interkulturelle Erziehung im und durch Sport* (S. 119–126). Lit.
- Gramespacher, E., & Grimminger, E. (2005). »In vier Stunden um die Welt« – Schüler/innen der Staudinger Gesamtschule Freiburg ziehen in die sportliche Fremde. In P. Gieß-Stüber (Hg.), *Interkulturelle Erziehung im und durch Sport* (S. 134–144). Lit.
- Grimminger, E. (2009). *Interkulturelle Kompetenz im Schulsport: Evaluation eines Fortbildungskonzepts*. Schneider Hohengehren.
- Grimminger, E., & Möhwald, A. (2015). Interkulturelle (Bewegungs-)Erziehung – Vom sportpädagogischen Konzept zum überfachlichen Fragebogen. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 3(1), 27–44.
- Grimminger-Seidensticker, E., & Möhwald, A. (2017). Intercultural education in physical education: results of a quasi-experimental intervention study with secondary school students. *Physical education and sports pedagogy*, 22(5), 445–458.
- Hamburger, F. (2006). Konzept oder Konfusion? Anmerkungen zur Kulturalisierung in der Sozialpädagogik. In H.-U. Otto & M. Schrödter (Hg.), *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Sonderheft 8 in der neuen Praxis* (S. 178–192). Verlag Neue Praxis.
- Hamburger, F. (2012). *Abschied von der Interkulturellen Pädagogik: Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte*. Beltz.
- Huh, Y. (2003). *Interkulturelle Bewegungs- und Sporterziehung: Problemstellungen, Grundlagen*. Schneider.
- Kehr, N., & Heinberg, I. (2009). Tanz der Kulturen: Ein erster Schritt zum interkulturellen Lernen. In H. Burkhard & H. Walsdorf, *Jahrbuch Tanzforschung: Tanz*

- vermittelt – Tanz vermittelt. Abruf am 10.01.2022 unter https://www.gtf-tanzforschung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Jahrbuch_20.pdf
- Kleindienst-Cachay, C. (2016). Zum Umgang mit ›migrationsbedingten‹ Differenzen im Sportunterricht. In D. Wiesche, M. Fahlenbock & N. Gissel (Hg.), *Sportpädagogische Praxis – Ansatzpunkt und Prüfstein von Theorie* (S. 181-190). Feldhaus.
- Klinge, A. (2012). Zum Stellenwert von Tanz und kultureller Bildung in der Schule. *Schulpädagogik heute*. Themenausgabe, 3(6), 1-12.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2013). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013*. Bonn.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (2008). *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen*. Ritterbach.
- Möhwald, A. (2019). *Umgang mit Fremdheit im Sportunterricht*. Springer.
- Mutz, M. & Müller, J. (2017). Ethnische Heterogenität im Schulsport. *Sportpädagogik*, 66(12), 366-370.
- Neuber, N. (1999). Vom Gewohnten zum Ungewöhnlichen – Ansatzpunkte für eine Praxis der interkulturellen Bewegungserziehung. In R. Erdmann (Hg.), *Interkulturelle Bewegungserziehung* (S. 112-129). Academia.
- Nohl, A. (2014). *Konzepte interkultureller Pädagogik*. Klinkhardt.
- Regionalverband Ruhr (Hg.) (2020). *Bildungsbericht Ruhr 2020*. Essen.
- Schmidt, W. & Gabriel, L. (2013). *Sachstandsbericht SPIN* (unveröffent. Manuskript). Essen: Institut für Sport- und Bewegungswissenschaften
- Statistisches Bundesamt (2021). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2020*. Wiesbaden.
- Thiele, J. (1999). Bewegungskulturen im Widerstreit – ein Beitrag zur Begrenzung des Verstehens. In R. Erdmann (Hg.), *Interkulturelle Bewegungserziehung* (S. 22-41). Academia.