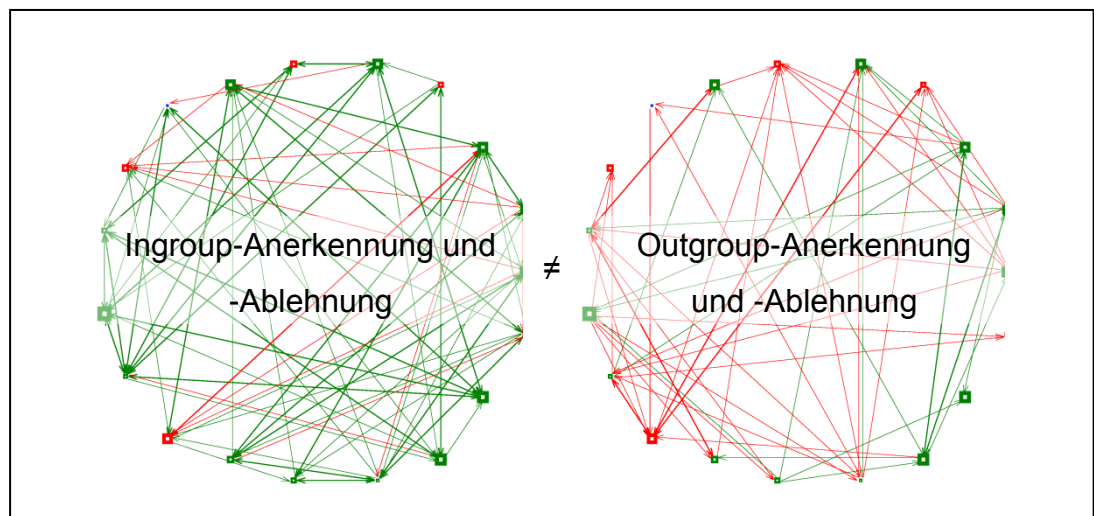


***Heterogenitätsbedingte Unterschiede zwischen  
Ingroup- und Outgroup-Anerkennung bzw. -Ablehnung  
im Sportunterricht. Eine empirische Studie  
zum integrativen Einfluss des Kooperativen Lernens.***



INAUGURALDISSERTATION

zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie  
im Fachbereich 05 Psychologie und Sportwissenschaften  
der Goethe-Universität, Frankfurt am Main

vorgelegt von Patrik Gerecke.

1. Gutachter: Prof. Dr. R. Prohl
2. Gutachter: Prof. Dr. V. Scheid

Frankfurt a.M. im Mai 2010

### *Danksagung*

An erster Stelle danke ich meinem Doktorvater Prof. Dr. Robert Prohl für die konstruktive Beratung und Unterstützung, die er mir während des Erarbeitens und Verfassens der Arbeit hat zukommen lassen. Besonders erfreut hat es mich, dabei immer wieder am eigenen Leib erfahren zu dürfen, dass er seine drei Lehrprinzipien (siehe Kap. 2.3) nicht nur theoretisch begründet, sondern sie in der Betreuungssituation regelrecht gelebt hat. So gewährte er mir beispielsweise viele Freiräume und ließ damit auch den einen oder anderen Holzweg zu, damit ich mich selbsttätig mit und an meiner Arbeit „bilden“ konnte.

Meinen besonderen Dank für die ebenfalls sehr lehrreiche und produktive Zusammenarbeit spreche ich darüber hinaus Prof. Dr. Ingrid Bähr aus, mit der ich nicht nur die der Arbeit zugrundeliegende Studie durchgeführt habe, sondern auch ein Jahr lang ein Büro teilen durfte und ihr dabei immer wieder über die Schulter geschaut habe.

Darüber hinaus danke ich Susanne Preller, die für mich in allen organisatorischen Fragen erste Anlaufstation war und mir mit ihrer einfühlsamen Art das Arbeiten und Leben am Institut noch angenehmer gemacht hat.

Ohne hier weitere Namen zu nennen, danke ich an dieser Stelle einer Vielzahl von WissenschaftlerInnen und FreundInnen, die mich und damit meine Arbeit unterstützt und bereichert haben.

Emotionalen Rückhalt habe ich durch viel Liebe und viel geschenkte Zeit – auch durch Umschichtung häuslicher Verpflichtungen – von meiner Familie erfahren. Mal sehen, wann ich das zurückgeben kann.

# INHALTSVERZEICHNIS

<b>1</b>	<b>PROBLEMSTELLUNG</b> .....	<b>1</b>
1.1	Desintegration in der heterogenen Gesellschaft.....	1
1.2	Problemstellung 1: Fokussierung des Spannungsverhältnisses zwischen Migranten und Einheimischen .....	2
1.3	Problemstellung 2: Evaluationsbedarf integrationsfördernder Sportkonzepte .....	3
1.4	Das Untersuchungsdesign .....	4
1.5	Aufbau der Arbeit.....	4
<b>2</b>	<b>THEORETISCHE GRUNDLAGEN</b> .....	<b>5</b>
2.1	Integration und Desintegration – Zur Frage der „Anerkennung“ in modernen Gesellschaften .....	5
2.1.1	Anerkennungsproblematik in der Schule/im Sportunterricht.....	11
2.1.1.1	Anerkennung der personalen Identität (allgemeine Anerkennung) .....	17
2.1.1.2	Anerkennung der kollektiven Identität (Ingroup- versus Outgroup-Anerkennung) .....	18
2.1.2	Heterogenitätsbedingte Anerkennungsproblematik .....	23
2.1.2.1	Ethnie und Migrationsstatus .....	27
2.1.2.2	Sozioökonomischer Status.....	33
2.1.2.3	Geschlecht .....	34
2.1.2.4	Sportlichkeit .....	36
2.1.3	Integrations- und Desintegrationsmechanismen .....	41
2.1.3.1	Normative Integration .....	42
2.1.3.2	Pragmatische Integration .....	45
2.1.4	Bedingungen zur Verbesserung von Outgroup-Anerkennung.....	50
2.1.5	Zusammenfassung.....	53
2.2	Integration und Sport.....	54
2.2.1	Universalität versus Beliebigkeit von Bewegungskulturen.....	55
2.2.2	Das ästhetische Moment als übergreifende Besonderheit des Sports.....	57
2.2.3	Integrationspotentiale des Sports .....	58
2.2.3.1	Das Miteinander im Füreinander und Gegeneinander.....	59
2.2.3.2	Die ästhetische Eigenwelt des Sports .....	62
2.2.3.3	Zwischenleiblichkeit.....	63
2.2.4	Zusammenfassung.....	64

<b>2.3</b>	<b>Pädagogische Überlegungen zur Integration .....</b>	<b>64</b>
2.3.1	Bildungsauftrag des erziehenden Sportunterrichts .....	66
2.3.1.1	Erziehung zum Sport .....	66
2.3.1.2	Erziehung im/durch Sport.....	67
2.3.2	Vermittlungsprinzipien eines erziehenden Sportunterrichts .....	71
2.3.3	Konzepte zur Verbesserung von Integration .....	73
2.3.3.1	Interkulturelle Pädagogik .....	74
2.3.3.2	Geschlechterbezogene Pädagogik .....	76
2.3.3.3	Diversity-Pädagogik.....	79
2.3.3.4	Thematisierung versus Dethematisierung der Differenz .....	81
2.3.4	Zusammenfassung.....	84
<b>2.4</b>	<b>Kooperatives Lernen .....</b>	<b>84</b>
2.4.1	Entstehung der Methode des Kooperativen Lernens.....	85
2.4.2	Merkmale Kooperativen Lernens.....	86
2.4.3	Die Rolle des Lehrers.....	90
2.4.3.1	Während der Arbeitsauftragsphase .....	91
2.4.3.2	Während der Gruppenarbeitsphase.....	92
2.4.3.3	Während der Auswertungs- und Reflexionsphase .....	95
2.4.4	Verschiedene Konzepte Kooperativen Lernens.....	97
2.4.4.1	Gruppenpuzzle (GP).....	97
2.4.4.2	Gruppenturnier (GT) .....	99
2.4.5	Gruppenzusammensetzung .....	100
2.4.6	Forschungsstand zum Kooperativen Lernen .....	102
2.4.7	Zusammenfassung.....	110
<b>2.5</b>	<b>Ableitung der Fragestellung .....</b>	<b>112</b>
2.5.1	Sozialwissenschaftliche Fragestellung.....	113
2.5.2	Pädagogische Fragestellung .....	114
<b>3</b>	<b>EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG .....</b>	<b>118</b>
<b>3.1</b>	<b>Untersuchungsdesign der soziologischen Fragestellung.....</b>	<b>118</b>
<b>3.2</b>	<b>Untersuchungsdesign der pädagogischen Fragestellung.....</b>	<b>120</b>
3.2.1	Aufbau, Ablauf und Auswahl der Stichprobe der Untersuchung .....	120
3.2.2	Schulung der Lehrkräfte.....	124
3.2.3	Beschreibung der drei Treatments.....	125
3.2.3.1	Besonderheiten des Gruppenturniers .....	126
3.2.3.2	Besonderheiten des Gruppenpuzzles .....	130
3.2.3.3	Besonderheiten des Lehrerzentrierten Unterrichts .....	131
3.2.4	Implementierungsgüte des Kooperativen Lernens .....	134

<b>3.3 Erhebungsinstrumente.....</b>	<b>137</b>
3.3.1 Die Heterogenitätsmerkmale.....	137
3.3.1.1 Migrationsstatus .....	138
3.3.1.2 Sozioökonomischer Status der Familie .....	139
3.3.1.3 Geschlecht .....	141
3.3.1.4 Sportlichkeit .....	141
3.3.2 Anerkennung und Ablehnung im Sportunterricht .....	141
3.3.2.1 Heterogenitätsbedingte Ingroup- und Outgroup-Anerkennung/ -Ablehnung ...	147
3.3.2.2 Testgütekriterien .....	150
<b>4 ERGEBNISSE ZUR SOZIOLOGISCHEN FRAGESTELLUNG .....</b>	<b>153</b>
<b>4.1 Deskriptive Ergebnisse und Vorbereitungen für die Hypothesenprüfung.....</b>	<b>153</b>
4.1.1 Daten der reduzierten Stichprobe der soziologischen Untersuchung .....	153
4.1.2 Auswahl der Testverfahren .....	158
4.1.3 Voraussetzungen der Kovarianzanalyse mit Messwiederholung.....	159
<b>4.2 Hypothesenprüfung.....</b>	<b>166</b>
4.2.1 Heterogenitätsbedingte Anerkennung zwischen den Schülern.....	167
4.2.2 Heterogenitätsbedingte Ablehnung zwischen den Schülern.....	173
<b>4.3 Zusammenfassung und Diskussion der soziologischen Befunde .....</b>	<b>180</b>
<b>5 ERGEBNISSE ZUR PÄDAGOGISCHEN FRAGESTELLUNG .....</b>	<b>184</b>
<b>5.1 Deskriptive Ergebnisse.....</b>	<b>184</b>
5.1.1 Die reduzierte Stichprobe der pädagogischen Fragestellung .....	184
5.1.2 Kontrolle personengebundener Störvariablen .....	186
5.1.3 Auswahl der Testverfahren .....	189
5.1.4 Voraussetzungen der Varianzanalyse mit Messwiederholung .....	191
<b>5.2 Hypothesenprüfung.....</b>	<b>192</b>
5.2.1 Entwicklung der allgemeinen Anerkennung .....	192
5.2.2 Entwicklung der allgemeinen Ablehnung .....	194
5.2.3 Entwicklung des positiv-selektiven Einflusses des Geschlechts.....	196
5.2.4 Entwicklung des negativ-selektiven Einflusses des Geschlechts.....	199
5.2.5 Beschreibung der Entwicklungen des selektiven Einflusses weiterer Heterogenitätsmerkmale.....	203
<b>5.3 Zusammenfassung und Diskussion der pädagogischen Befunde .....</b>	<b>206</b>

<b>6</b>	<b>ZUSAMMENFASSUNG DER GESAMTUNTERSUCHUNG .....</b>	<b>216</b>
6.1	Vorüberlegungen .....	216
6.2	Zusammenfassung und Diskussion der soziologischen Befunde .....	218
6.3	Zusammenfassung und Diskussion der pädagogischen Befunde .....	219
<b>7</b>	<b>AUSBLICK.....</b>	<b>221</b>
<b>8</b>	<b>LITERATURVERZEICHNIS.....</b>	<b>224</b>
<b>9</b>	<b>ANHANG .....</b>	<b>VI</b>
	Anhang 1: Tabellenverzeichnis.....	VI
	Anhang 2: Abbildungsverzeichnis.....	VIII
	Anhang 3: Ablauf der Lehrerschulung .....	X
	Anhang 4: Übersicht des Untersuchungsverlaufs der Treatments .....	XI
	Anhang 5: Stundenplanung des Gruppenturniers.....	XII
	Anhang 6: Deskriptive Statistik der allgemeinen Anerkennung und Ablehnung.....	XVII
	Anhang 7: Deskriptive Kennwerte und Überprüfung auf Normalverteilung der abhängigen Variablen der soziologischen Fragestellung.....	XVII
	Anhang 8: Tabelle der ungewichteten und gewichteten deskriptiven Daten der jeweiligen heterogenitätsbedingten Ingroup- und Outgroup-Anerkennung der soziologischen Fragestellung (N=160, 32 je Klassenstufe) .....	XVIII
	Anhang 9: Tabelle der ungewichteten und gewichteten deskriptiven Daten der jeweiligen heterogenitätsbedingten Ingroup- und Outgroup-Ablehnung der soziologischen Fragestellung (N=160, 32 je Klassenstufe) .....	XIX
	Anhang 10: Überprüfung auf homogene Korrelationen zwischen den einzelnen abhängigen Messwiederholungsvariablen der Anerkennung .....	XXI
	Anhang 11: Überprüfung auf homogene Korrelationen zwischen den einzelnen abhängigen Messwiederholungsvariablen der Ablehnungen .....	XXI
	Anhang 12: Oberfläche des Programms G*Power 3.0.10 zur Bestimmung der $\beta$ -Fehler-Wahrscheinlichkeit.....	XXII
	Anhang 13: Unterschiede der heterogenitätsbedingten Ingroup- und Outgroup-Anerkennung und -Ablehnung in den einzelnen Klassen anhand der soziologischen Fragestellung beim Eingangstest.....	XXIII
	Anhang 14: Deskriptive Kennwerte, alle Variablen der pädagogischen Fragestellung.....	XXV
	Anhang 15: Überprüfung auf Korrelationshomogenität der allgemeinen und der geschlechtsbedingten Anerkennung .....	XXVI
	Anhang 16: Überprüfung auf Korrelationshomogenität der allgemeinen und der geschlechtsbedingten Ablehnung .....	XXVII
	Anhang 17: Deskriptive Kennwerte der einzelnen Treatments, alle Variablen der pädagogischen Fragestellung .....	XXVII
	Anhang 18: Fragebogen zu Hintergrundvariablen.....	XXXI
	Anhang 19: Soziogrammfragebogen .....	XXXIII
	Anhang 20: Eidesstattliche Erklärung .....	<b>Fehler! Textmarke nicht definiert.</b>

# 1 Problemstellung

## 1.1 Desintegration in der heterogenen Gesellschaft

Im Integrationsplan der Bundesregierung spricht Kanzlerin Angela MERKEL (2007, 7) neben Integrationserfolgen auch „deutliche Integrationsdefizite bei einer leider noch zu großen Zahl von Menschen“ an, die u. a. in Form „gesellschaftlicher Abschottung zum Ausdruck kommen“. Dabei liegt die Brisanz, so BUKOW et al. (2007), nicht so sehr in der Etablierung ethnischer Milieus, sondern eher in deren Deutung als Parallelgesellschaften. Diese Sichtweise „schafft Kulturalismus, produziert Zonen negativer Integration [...] [und] diskreditiert den anderen“ (ebd. 17). Aufgrund der in modernen Gesellschaften „fortschreitenden Rationalisierung und gesellschaftlichen Differenzierung“ werden „verbindlich vorgegebene soziale Normen, Orte und Rollen“ u. a. durch zunehmende „Pluralität“ und „Heterogenität“ verdrängt, was zu Orientierungs- und Sinnkrisen führen kann (vgl. IMBUSCH et al., 2005, 17). Aus diesem Grund haben komplexe Gesellschaften wie die Bundesrepublik Deutschland „mit einer hohen Binnendifferenzierung in einzelne Funktionssysteme sowie strukturell voneinander abgehobenen Klassen, Schichten und Milieus [...] fortlaufende Integrationsfunktionen zu erfüllen“ (ebd. 13).

Heterogenität ist demnach ein wesentliches Merkmal offener Gesellschaften, aus dem zwangsläufig Integrationsprobleme auf sozialstruktureller, institutioneller und personaler Ebene entstehen, die durch entsprechende Verweigerung von positionaler, moralischer und emotionaler Anerkennung erfahrbar werden (vgl. ANHUT & HEITMEYER 2000; siehe Kap. 2.1). Nach dem Desintegrationsansatz der Bielefelder Arbeitsgruppe können sich Anerkennungsverweigerungen und damit auch Desintegrationserfahrungen auf allen drei Ebenen unterschiedlich intensiv einstellen und sich gegenseitig ausgleichen oder auch verstärken (ebd.).

Besonders hohe Integrationserwartungen im Hinblick auf Heterogenität werden hierbei dem Sport zugeschrieben. So äußert beispielsweise der DOSB-Präsident BACH in einer Rede aus 2007: „Sport ist nicht Mittel zur Integration, Sport ist Integration“ (DOSB 2007). Der Abteilungsleiter Sport des Hessischen Innenministeriums ZIELINSKI äußerte sich kürzlich in einem Interview ähnlich deutlich: „Mei-

ner Meinung nach ist der Sport das wichtigste gesellschaftliche Feld, auf dem Integration stattfindet.“ (DOSB 2008).

Gleichwohl ist man sich in der wissenschaftlichen Fachliteratur zu Problemen der Integration im oder durch Sport darüber einig, dass Sport zwar durchaus spezifische Integrationspotenziale besitzt, diese aber keineswegs per se integrativ wirken, da es auch im Sport immer wieder zu Situationen der Missachtung und Segregation kommt (vgl. PROHL 2006). Ob Integrationsbemühungen zielführend sind, hängt demzufolge in hohem Maße von der Art der pädagogischen Rahmung und Inszenierung ab (vgl. GIEß-STÜBER & GRIMMINGER 2008; Kap. 2.2).

Für diese Arbeit stellen sich somit die übergeordneten Fragen, wie sich heterogenitätsbedingte Anerkennungsverweigerung vollzieht und welche Maßnahmen geeignet sind, dieser immanent desintegrierenden Bewegung offener Gesellschaften entgegenzuwirken. Diese beiden Fragen werden nachfolgend für den Sportunterricht näher spezifiziert (Kap. 2.5). Antworten auf diese Fragen, vor allem in Bezug auf die Anerkennung von Differenzen zwischen Schülern<sup>1</sup>, sind insbesondere für die Schule als der zentralen Bildungsinstitution offener Gesellschaften von Bedeutung (vgl. u. a. HORMEL & SCHERR 2004).

## **1.2 Problemstellung 1: Fokussierung des Spannungsverhältnisses zwischen Migranten und Einheimischen**

Ein Kritikpunkt an der pädagogischen Inszenierung bestehender Integrationsmaßnahmen (über den Sport hinaus vgl. HORMEL & SCHERR 2004) besteht darin, dass diese zumeist auf eine Verbesserung des Umgangs zwischen Migranten und Einheimischen abzielen und dabei deren Kultur eine zentrale Differenzlinie einnimmt, womit stets auch die Gefahr der Kulturalisierung von Alltagsproblemen verbunden ist (vgl. WIMMER 2005; DOLLASE 2007). Fraglich bleibt dabei, ob diese Fokussierung, z. B. in der Schule, dem tatsächlichen Integrationsbedarf gerecht wird oder ob nicht auch schichten- oder geschlechtsspezifische Unterschiede zu Desintegration in der Gesellschaft im Allgemeinen und insbesondere im Sportunterricht führen (vgl. HORMEL & SCHERR 2004, 203ff.).

---

<sup>1</sup> Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in dieser Arbeit die maskuline Form verwendet. Gemeint sind jedoch immer Schülerinnen und Schüler bzw. Lehrerinnen und Lehrer.



So hat z. B. DOLLASE (2007, 204) in einer soziometrischen Untersuchung, bei der gruppenbezogene Ablehnungen in multikulturellen Schulklassen geprüft wurden, keine migrationspezifischen Muster finden können. Die Ablehnungen gegenüber Mitschülern verteilten sich relativ gleichmäßig auf alle getesteten Subkategorien. Aus diesem Grund wird in dieser Arbeit der soziologischen Frage nach nachweisbaren trennenden Heterogenitätsmerkmalen im Handlungsfeld „Sportunterricht“ nachgegangen, um entsprechende integrationspädagogische Maßnahmen zu fundieren.

### **1.3 Problemstellung 2: Evaluationsbedarf integrationsfördernder Sportkonzepte**

Trotz mangelnder theoretischer wie auch empirischer Basis werden in Deutschland seit geraumer Zeit Programme konzipiert und durchgeführt, die auf Integration abzielen, um desintegrierenden Entwicklungen entgegenzuwirken<sup>2</sup>.

Unabhängig von der Art trennender Heterogenität wird gegenwärtig die Unterrichtsmethode des Kooperativen Lernens als ein vielversprechendes Konzept zur Verbesserung von Integration gehandelt (vgl. u. a. HORMEL & SCHERR 2004; BOBAN & HINZ 2008; JOHNSON & JOHNSON 1998, SLAVIN 1995; PUTNAM 1998). Dieses methodische Konzept wurde ursprünglich zu dem Zweck entwickelt, um Inter-Gruppen-Spannungen nach Abschaffung der Rassentrennung im texanischen Schulsystem entgegenzuwirken, die teilweise sogar mit handgreiflichen Auseinandersetzungen einhergingen (ARONSON 2004, 520f; Kap. 2.4.1). Allerdings sind die integrierenden Effekte des Kooperativen Lernens im Sport bislang ebenfalls noch nicht evaluiert worden. Solange hier keine belastbaren empirischen Befunde vorliegen, bleiben Überlegungen zur Verbesserung der gesellschaftlichen Integration durch Sport spekulativ (vgl. GIEß-STÜBER & GRIMMINGER, 2008; siehe Kap. 2.3.3).

Als zweite Forschungsfrage greift diese Arbeit daher die pädagogische Frage nach der integrativen Wirkung des Kooperativen Lernens auf, mit der untersucht werden soll, ob der Einfluss der in der soziologischen Fragestellung identifizierten

---

<sup>2</sup> Aus Sicht der interkulturellen Sportpädagogik fassen GIEß-STÜBER und GRIMMINGER (2008, 225) zusammen, dass ein „konsequent theoretisches und empirisch gestütztes Konzept“ bislang nicht vorliege.

desintegrierenden Heterogenitätsmerkmale mit der Methode des Kooperativen Lernens reduziert werden kann.

#### **1.4 Das Untersuchungsdesign**

Für die Untersuchung der soziologischen Problemstellung 1 werden in jeweils zwei Klassen der Stufen 3, 5, 7, 9, 11 und 13 die Anerkennungsverhältnisse erhoben mit dem Ziel, desintegrierende Heterogenitätsmerkmale in verschiedenen Altersstufen zu bestimmen.

Das Untersuchungsdesign der pädagogischen Problemstellung 2 sieht eine Stichprobe in neun Klassen der fünften Jahrgangsstufe an drei integrierten Gesamtschulen vor. An jeder der drei Schulen wird eine Klasse mit dem Treatment „Gruppenpuzzle“, eine mit dem Treatment „Gruppenturnier“ und eine Klasse lehrerzentriert unterrichtet. Die Durchführung der Unterrichtseinheiten zum Thema Turnen – mit dem motorischen Lernziel des Erlernens von Flugrolle und Handstand – erstreckt sich über sechs Doppelstunden und ist in ein klassisches Pre-post-follow-up-Design eingebettet, so dass u. a. Anerkennungs- und Ablehnungsveränderungen abgebildet werden können.

#### **1.5 Aufbau der Arbeit**

Auf der Grundlage einer Definition von Integrationsprozessen bzw. Integrationszuständen (Kap. 2.1) werden Heterogenitätsmerkmale diskutiert, die für Anerkennungsunterschiede zwischen Ingroup und Outgroup verantwortlich sein können (Kap. 2.1.2). Anschließend werden Integrations- und Desintegrationsmechanismen moderner Gesellschaften aufgezeigt und Erkenntnisse der Vorurteilsforschung zur Verbesserung der Outgroup-Anerkennung erörtert (Kap. 2.1.3 und 2.1.4). Im darauffolgenden Kapitel 2.2 werden Formen des Sports im Hinblick auf deren Integrations- und Desintegrationspotenziale diskutiert. Kapitel 2.3 beschäftigt sich zunächst mit der grundlegenden pädagogischen Rahmung des erziehenden Sportunterrichts, stellt einzelne Integrationsansätze vor und legt dabei den Fokus auf die Frage der bewussten oder unbewussten Auseinandersetzung mit Heterogenität.

Da Kooperatives Lernen als eine erfolgversprechende Methode für gelingende Integration behandelt wird und diese Methode zudem Integrationsmechanismen so-

wie Kontakthypothese berücksichtigt, wird sie in Kapitel 2.4 ausführlich beschrieben.

Nachdem die wichtigsten Theorien zu heterogenitätsbedingten Anerkennungsunterschieden sowie integrationspädagogischen Überlegungen im Sportunterricht behandelt worden sind, schließt der Theorieteil mit der Ableitung der Fragestellungen (Kap. 2.5). In der soziologischen Untersuchung wird der Frage nach den tatsächlich desintegrierenden Heterogenitätsmerkmalen im Sportunterricht nachgegangen. In der pädagogischen Untersuchung wird erforscht, ob Kooperatives Lernen in der Lage ist, den selektiven Einfluss der desintegrierenden Heterogenitätsmerkmale abzubauen. An die Vorstellung der beiden Untersuchungsdesigns schließt sich im empirischen Teil (Kap. 3) die Darstellung der Erhebungsinstrumente an.

Anschließend werden zunächst die soziologischen Befunde und danach die pädagogischen präsentiert und interpretiert (Kap. 4 und 5). Die Arbeit schließt mit der Zusammenfassung und Interpretation sowie einem Ausblick (Kap. 6 und 7).

## **2 Theoretische Grundlagen**

### **2.1 Integration und Desintegration – Zur Frage der „Anerkennung“ in modernen Gesellschaften**

Folgt man IMBUSCH und RUCHT (2005), dann bedarf es in modernen Gesellschaften fortwährender Integrationsbemühungen, da ohne diese die Gesellschaft auseinanderfallen würde. Die Folgen wären gewalttätige Konflikte, die zur Spaltung der Gesellschaft führen würden. Somit kann bereits hier festgestellt werden, dass Integrations-, aber auch Desintegrationsprozessen in einer modernen Gesellschaft ein hoher Stellenwert einzuräumen ist (vgl. 1.1).

Allerdings ist der Begriff der Integration sehr „vage und unbestimmt“, weshalb er bei der Verwendung in wissenschaftlichen Kontexten „fragwürdig, zumindest aber explikationsbedürftig“ erscheint (FRIEDRICHS & JAGODZINSKI 1999, 11). HINZ (o. J., 1) kritisiert: „Alles, was als gut, fortschrittlich und hilfreich gesehen werden will, heftet sich das Etikett ‘integrativ‘ an.“

Zur deutlichen Abgrenzung der häufig verwendeten Gleichsetzung von Integration mit Assimilation<sup>3</sup> gewinnt der amerikanisch geprägte Begriff der Inklusion immer mehr an Bedeutung. Inklusion meint im Gegensatz zu Assimilation gerade nicht die Anpassung an dominante Strukturen, sondern geht von der Gleichwertigkeit aller Menschen aus, die in ihrer Einzigartigkeit respektiert und anerkannt werden sollen (vgl. BOBAN & HINZ 2003).

Die damit ebenfalls verbundene Wahrnehmungsveränderung – weg von Menschen mit Förderbedarf, hin zu einer stark heterogenen Gesellschaft – bringt den Vorteil mit sich, dass der Blickwinkel nicht mehr nur auf einzelne Gruppen (z. B. Migranten) gerichtet wird, sondern „viele Dimensionen vorhandener Heterogenität zusammengedacht“ werden (HINZ o. J., 1). SCHNELL schreibt hierzu, dass „nicht eine Mehrheitsgesellschaft definiert, ob und wie und welche Menschen integriert werden können oder sollen. Heterogenitätsaspekte werden nicht mehr additiv erweitert, z. B. um Milieu, Begabungen, Interessen, Religion, Alter, sondern im Grundsatz ist von Verschiedenheit in vielfacher Hinsicht auszugehen“ (SCHNELL 2006, 6).

In der Debatte um den Inklusionsbegriff wird allerdings auch die Kritik laut, dass mit dem reinen Begriffswechsel noch nichts gewonnen sei und das Ziel der Inklusion eher eine Utopie als ein realistisches Gesellschaftsmodell darstelle (z. B. KOBI 2006).

In der Tat stellt sich die Frage nach dem Mehrwert des Inklusionsbegriffs. Folgt man beispielsweise der grundlegenden Ideologie von Inklusion (siehe Boban & Hinz 2003), so geht es in erster Linie um die Implementierung „inkluisiver Kulturen“, „inkluisiver Strukturen“ und „inkluisiver Praktiken“. Diese Begriffe beinhalten nicht viel mehr als ein demokratisches Idealverständnis, bei dem jedes Individuum in seiner Einzigartigkeit akzeptiert wird und ein Recht auf gleichberechtigte demokratische Teilhabe an der Gesellschaft hat. Erschwerend kommt hinzu, dass die Vereinbarkeit des Inklusionsdenkens mit migrationspädagogischen Problemen bisher noch nicht geklärt ist. Offen ist beispielsweise, ob die von ESSER (2001) als notwendig erachtete sprachliche Assimilation der Migranten an das Aufnahmeland im inklusiven Denkansatz integriert oder zumindest diskutiert werden kann. ME-

---

<sup>3</sup> "Assimilation bedeutet Angleichung von Individuen oder Gruppen an die Kulturmuster einer aufnehmenden Gruppe oder Gesellschaft." (GEENEN 2002, 248)

CHERIL (2004, 220) ist der Auffassung, dass es „kontingente Vorherrschaften bestimmter Lebensformen“ gibt, die unumgänglich sind. „Wer daran zweifelt, sitzt einer totalisierenden Illusion auf. Deshalb sind mit aller Kritik an assimilatorischen Ansätzen für Migrationsandere auch Angebote bedeutsam, die die Teilhabe an der vorherrschenden kulturellen und sprachlichen Lebensform ermöglichen“ (ebd.).

Ohne weiter auf die begriffliche Frage der Integration oder Inklusion einzugehen, soll aus den genannten Gründen in dieser Arbeit am Integrationsbegriff festgehalten werden, mit dem Ziel, diesen „zukunftsfähig“ zu machen. Die Ideologie von Inklusion soll in den verwendeten Integrationsbegriff einfließen, allerdings in einer etwas „realistischeren“ Sichtweise, die einen kritischen Blick auf Integrationserfolge und -defizite sowie Überlegungen für gezielte pädagogische Maßnahmen (evtl. auch Fördermaßnahmen) ermöglicht. Erste Aufgabe ist es, den Integrationsbegriff (vor allem im Hinblick auf interkulturelle Ansätze) von dem teilweise noch verbreiteten Verständnis von einseitigen Assimilationserwartungen an eine aufzunehmende Gruppe zu lösen und im Sinne gleichwertiger Interaktionspartner einen Prozess des „Ausgleichs konfligierender Interessen“ (vgl. ANHUT & HEITMEYER, 2000) zu verfolgen, in dem allen Beteiligten gleichermaßen Verantwortung für ein gelingendes Miteinander zukommt und in dem jeder Einzelne in seiner Einzigartigkeit anerkannt wird. Heterogenität in allen Facetten soll (und kann) hierbei nicht aufgelöst werden. Ziel ist es, Heterogenität als Bereicherung zu erfahren (HINZ 1993; siehe auch Kap. 2.3.3.3).

Mit dieser konzeptionellen Vorstellung von Integrationsprozessen stellt sich die Frage, wann von erfolgreicher Integration und wann von misslungener Integration, also Desintegration, gesprochen werden kann.

Die Theorie der sozialen Desintegration der Bielefelder Arbeitsgruppe (ANHUT und HEITMEYER 2000) bildet hier eine gute theoretische Stütze:

Die Integration eines Individuums ist nach ANHUT und HEITMEYER (2000) in Anlehnung an PETERS (1993) dann gegeben, wenn ein Individuum Anerkennung auf drei verschiedenen Ebenen erfährt, d. h. *positionale Anerkennung* auf systemischer, *moralische Anerkennung* auf institutioneller und *sozio-emotionale Anerkennung* auf personaler Ebene. Bevor ausführlich auf die einzelnen Anerkennungsdimensionen eingegangen wird, folgt zunächst eine kurze allgemeine be-

griffliche Klärung von Anerkennung, die „zu einem analytischen und politischen Schlüsselbegriff der Gegenwart“ geworden ist (MECHERIL 2004, 213).

Anerkennung wird dabei als ein menschliches Grundbedürfnis verstanden: „Individuen streben nach Beachtung und Wertschätzung, sie leiden unter auferlegter Isolation und Abwertungen“ (SCHERR 2002, 28). SCHERR (2002, 30) betont die Bedeutung der Anerkennung durch das soziale Umfeld für die Subjektbildung und bezieht sich dabei auf ADORNOS (1956, 48) Überzeugung, dass „der Mensch als Individuum nur in einer gerechten, menschlichen Gesellschaft zu sich selbst kommt“.

MECHERIL (2004, 19ff.) weist auf die Gefahr hin, dass mit dem Wort der Anerkennung immer auch das Phänomen der Differenz einhergeht, so wird durch die Forderung der Anerkennung der „Anderen“ die Unterscheidung zwischen Wir (Ingroup) und Nicht-Wir (Outgroup) bestätigt. Eine weitere Problematik sieht MECHERIL (2004, 219) darin, dass Anerkennung eine ideale Konzeption sei, „die als Anerkennungspraxis reale Dominanzverhältnisse verkennt“. Aus diesem Grund kritisiert MECHERIL (2004) den – seiner Meinung nach zu kurz greifenden – „Anerkennungstheoretischen Ansatz“ von AUERNHEIMER (2001), der auf zwei Grundprinzipien aufbaut, dem Gleichheitsgrundsatz und dem Grundsatz der Anerkennung anderer Identitätsentwürfe. MECHERIL fordert zusätzlich eine Aufweichung vorherrschender Machtverhältnisse durch die "Verschiebung dominanter Zugehörigkeitsordnungen“.

Nach der Theorie der sozialen Desintegration kann ein Individuum Anerkennung in verschiedenen Dimensionen erfahren. Als erste ist die *systemische Dimension* (individuell-funktionale Systemintegration) zu nennen, in der es darum geht, die „Teilhabe an den gesellschaftlich produzierten Gütern“ zu gewährleisten (ANHUT und HEITMEYER 2000, 47). Hierzu zählen insbesondere „objektiv bestehende Zugänge zu Teilsystemen, wie u. a. Arbeits- und Wohnungsmärkten, „die jedoch auch subjektiv ein ausreichendes Maß an positionaler Anerkennung (Anerkennung der beruflichen und sozialen Position) ermöglichen müssen“ (ebd. 48).

Aufgabe der *institutionellen Dimension* (kommunikativ-interaktive Sozialintegration) ist die „Sicherstellung eines Ausgleichs konfligierender Interessen unter Einhaltung von Grundprinzipien, die von allen als fair und gerecht bewertet wer-

den können und die prinzipiell die Gleichwertigkeit des 'Gegners' anerkennen" (ebd. 47). Gewährleistet werden sollen „objektive Teilnahmechancen an Aushandlungsprozessen“, die den politischen „Diskurs- und Entscheidungsprozess“ betreffen. Mit der Gewährleistung der Teilnahmechancen wird eine „subjektiv bestehende Teilnahmebereitschaft“ eingefordert (ebd.).

Die *sozio-emotionale Dimension* (kulturell-expressive Sozialintegration) bezieht sich auf die „Entwicklung individueller und kollektiver Identität und den sozialen Rückhalt (in Familien, peer-groups, Vereinen, Nachbarschaften etc.)“. Um eine „Verarmung durch Vereinzelung, einen Verlust des Selbstwertgefühls oder eine fehlende Selbstbestimmung der Lebensführung“ zu verhindern, sind „Zuwendungs- und Aufmerksamkeitsressourcen“ notwendig, die emotionale Anerkennung sichern (ebd. 47f.). Unterschieden werden kann zusätzlich zwischen der „Anerkennung personaler Identitäten durch das Kollektiv und die soziale Umwelt“ sowie der „Anerkennung und Akzeptanz kollektiver Identitäten und ihren jeweiligen Symboliken durch andere Kollektive“ (ebd. 47).

**Tabelle 1: Integrationsdimensionen, Integrationsziele und Beurteilungskriterien für erfolgreiche soziale Integration (in Anlehnung an Anhut & Heitmeyer 2000)**

<b>Integrationsdimensionen</b>	<b>individuell-funktionale Systemintegration</b>	<b>kommunikativ-interaktive Sozialintegration</b>	<b>kulturell-expressive Sozialintegration</b>
Anerkennungsformen:	Positionale Anerkennung	Moralische Anerkennung	Sozio-emotionale Anerkennung
Operationalisiert als Lösung folgender Aufgabenstellung:	Teilhabe an den materiellen und kulturellen Gütern einer Gesellschaft	Ausgleich konfligierender Interessen, ohne die Integrität anderer Personen zu verletzen	Herstellung emotionaler Beziehungen zwischen Personen zwecks Sinnstiftung und Selbstverwirklichung
Beurteilungskriterien:	Zugänge zu Teilsystemen, Arbeits-, Wohnungsmärkten ... (objektive Subdimension); Anerkennung der beruflichen und sozialen Position (subjektive Subdimension)	Teilnahmechancen am politischen Diskurs und Entscheidungsprozess (objektive Subdimension) und Teilnahmebereitschaft (subjektive Subdimension); Einhaltung von Interessenausgleich und moralische Anerkennung sichernder Grundnormen wie Fairness, Gerechtigkeit und Solidarität	Anerkennung der personalen Identität durch das Kollektiv und die soziale Umwelt; Anerkennung und Akzeptanz kollektiver Identitäten und ihrer jeweiligen Symboliken durch andere Kollektive; Ziel: sozialer Rückhalt
<b>Krisenphänomene:</b>	<b>Strukturkrise</b>	<b>Regulationskrise</b>	<b>Kohäsionskrise</b>
Wirkung der Krisen auf soziale Integration:	Soziale Ungleichheit, soziale Ausgrenzung	Soziales Ungerechtigkeitsempfinden, Rückgang von Rücksichtnahme	Fehlender sozio-emotionaler Rückhalt, soziale Isolation

Werden die in Tabelle 1 genannten Aufgaben der einzelnen Integrationsdimension nicht erfüllt, so sprechen ANHUT und HEITMEYER (2000) von Desintegration, die weiter zu unterscheiden ist in „erzwungene“ und „freiwillige“ Desintegration. Negativ bewertet wird Desintegration dann, „wenn sie für die Betroffenen mit einer Verlusterfahrung einhergeht“ (ebd. 58).

Individuen können innerhalb der einzelnen Integrationsdimensionen integriert und desintegriert sein (z. B. zufriedenstellende Arbeit, aber keine angemessene Wohnung). Ebenso kann es sein, dass ein Individuum positionale Anerkennung erfährt, aber keine sozio-emotionale. ANHUT und HEITMEYER (2000, 59) vermuten, dass „desintegrative Erfahrungen auf einer Ebene [...] verstärkte Anstrengungen auf einer anderen Ebene [...] nach sich ziehen“. Dadurch bedingte Reaktionsmuster können sich, so ihre Annahme, gegenseitig verstärken.

Wird Individuen positionale, moralische und oder emotionale Anerkennung verweigert, benötigen Individuen „eine Entlastungsfunktion, um ihr positives Selbstbild aufrechterhalten zu können“. Hierzu kann ein „Ventil in Gestalt von Opfern



gesucht werden, um auf die eigenen Nöte aufmerksam zu machen, die aktuellen Positionen zu sichern oder den eigenen Aufstieg gegen andere durchzusetzen“ (ANHUT und HEITMEYER 2000, 53). Je größer die Desintegrationserfahrungen sind, umso wahrscheinlicher sind antisoziale Verhaltensweisen, die zu Spannungen zwischen den unterschiedlichen Gruppen bzw. Individuen führen können (vgl. ebd.).

Der Vorteil des sogenannten Bielefelder Desintegrationsansatzes liegt zum einen in der guten Operationalisierbarkeit des Integrationsbegriffs (siehe hierfür Tabelle 1). Zum anderen liefert dieser Ansatz die Möglichkeit einer realistischen Sichtweise des gesellschaftlichen Problemfelds der Integration, denn reale Dominanzverhältnisse werden nicht verkannt, sondern sichtbar gemacht. So wird z. B. aufgezeigt, dass es ein Problem der individuell-funktionalen Systemintegration ist, dass Individuen im Wettbewerb stehen – der Stärkere setzt sich durch – und es nicht vordergründig um Solidarität gehen muss (vgl. ANHUT & HEITMEYER 2000). Ziel ist es hierbei nicht, ein visionäres Integrationsmodell zu entwickeln, vielmehr geht es um eine Möglichkeit der wissenschaftlichen Analyse von (Des-) Integrationsprozessen und (Des-) Integrationszuständen, weshalb der Desintegrationsansatz in dieser Arbeit als theoretische Grundlage verwendet wird.

Bezogen auf die Institution Schule können sich Anerkennungsverweigerungen ebenfalls in den drei oben genannten Integrationsdimensionen vollziehen. Im nächsten Abschnitt wird der Versuch unternommen, den Bielefelder Desintegrationsansatz auf die Schule zu übertragen und dabei Unterscheidungen zwischen den verschiedenen Integrationsdimensionen auf Makroebene (Schulsystem), Mesoebene (Schule, Klasse) und Mikroebene (Schüler, Schülerbeziehungen) zu erklären.

### **2.1.1 Anerkennungsproblematik in der Schule/im Sportunterricht**

Nachdem im vorangegangenen Abschnitt bereits der Einfluss sozialer Anerkennungsverhältnisse auf die Subjektbildung skizziert wurde, soll hier die Institution Schule als Subsystem im Hinblick auf Möglichkeiten der Anerkennungspraxis betrachtet werden.

- Die *individuell-funktionale Systemintegration (positionale Anerkennung)* umfasst auf der *Makroebene* das Schulsystem mit den verschiedenen Schulformen. Die Teilhabe am System Schule ist qua Gesetz nicht nur möglich, sondern verpflichtend (HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2006). Die frühe Selektion der Schüler nach der Grundschulzeit in das dreigliedrige Schulsystem der weiterführenden Schulen führt zu einer Strukturkrise: „selbst in Regionen mit einem bislang scheinbar intakten Hauptschulangebot neigt sich die Ära der Hauptschule unübersehbar dem Ende zu“ (RÖSNER 2007, 142). Das negative Image der Hauptschulen wird für die Gesellschaft zunehmend zu einem Problem, weshalb in der Politik der Gedanke geäußert wird, Hauptschulen ganz abzuschaffen. In Hamburg werden Haupt- und Gesamtschulen bereits zusammengelegt (vgl. FRANKFURTER RUNDSCHAU 2008). Ob dies die Lösung des Problems ist, soll an dieser Stelle zwar bezweifelt, aber nicht weiter diskutiert werden. Fest steht, dass jegliche Form der Selektion, die derzeit noch überwiegend nach der vierten Klasse erfolgt, zu positionalen Anerkennungsproblemen führt (vgl. BUKOW et al. 2007, 21). So haben beispielsweise Schüler, die auf Haupt- oder Förderschulen gehen, ein geringes Ansehen in der Gesellschaft, da sie auf die „Restschule“ oder das „Sammelbecken künftiger Verlierer“ gehen (vgl. FRANKFURTER RUNDSCHAU 2008). Erschwerend kommt hinzu, dass, wie PISA zeigt, bildungsferne Gruppen durch die frühe Selektion in ihren Aufstiegschancen stark behindert werden, da Gewinner und Verlierer des Systems bereits frühzeitig feststehen (vgl. BUKOW et al. 2007, 21). So finden sich beispielsweise Migrantenkinder anteilmäßig viel häufiger in Haupt- und Förderschulen als in Gymnasien (vgl. BUNDESREGIERUNG 2007, 63).

KALETTA<sup>4</sup> (2008), die den Ansatz der Bielefelder Arbeitsgruppe weiterentwickelte, unterscheidet zusätzlich zwischen kollektiver und individueller positionaler Anerkennung. Die oben ausgeführte Anerkennung bezeichnet sie als kollektive positionale Anerkennung, da stereotypisierend von dem Hauptschüler oder Gymnasiasten gesprochen wird. Die individuelle Anerkennung bezieht sich dahingegen darauf, wie leistungsfähig und kompetent jemand seinen „Beruf“ bzw. seine Schülerrolle ausfüllt.

---

<sup>4</sup> KALETTA (2008) bezieht sich bei ihren Ausführungen nicht auf die Institution Schule, sondern auf die Anerkennung in Berufs- und Erwerbspositionen.

Beide Facetten der positionalen Anerkennung beschreiben eine Form der Wertschätzung, die sich an Leistungsnormen orientiert. Auf kollektiver Ebene geht es um den Wert einer sozialen Position und deren „zuschriebene Nützlichkeit für die Gesellschaft“, auf Individuumsebene um die „spezifischen, einzigartigen Leistungen eines bestimmten Individuums“ und dessen Wert für die Gesellschaft (KALETTA 2008, 207f.).

Ein Beispiel für die Verwobenheit individueller und kollektiver positionalen Anerkennung im schulischen Kontext ist die Aussage: Er ist zwar Hauptschüler, aber erstaunlich gut in Mathe und Sport.

Ist der Selektionskampf um eine Schule beendet, so gehen Selektionsmechanismen auf *Mesoebene* innerhalb der Schule weiter. PROHL (2006) verweist auf die Paradoxie der Schule, da sie auf der einen Seite die Aufgabe der individuellen bestmöglichen Förderung der Schüler hat, zum anderen aber der Selektion verpflichtet ist.

Auch auf der *Mikroebene* der Schulklasse zeigen sich individuelle positionale Anerkennungsunterschiede. So erhalten leistungsstarke Schüler – soziometrischen Erkenntnissen zufolge – mehr Anerkennung durch ihre Mitschüler als leistungsschwache (vgl. Petillon 1978, 47ff.). Auch wenn innerhalb von Schulklassen Positionen nicht bewusst vergeben werden, so kommt es vor, dass Kinder an Merkmalsausprägungen (die selbstverständlich nicht mit Positionen gleichgesetzt werden können, wie z. B. Geschlecht oder Vereinszugehörigkeit) stereotypisierende Leistungserwartungen knüpfen, die als kollektive Leistungserwartungen auf Mikroebene zu kollektiver positionalen Anerkennung gezählt werden können, Beispiel: „Paula ist zwar ein Mädchen, spielt aber besser als die meisten Jungs.“

- Einflussmöglichkeiten auf die positionale Anerkennung:

Gegen die oben genannten Selektionsmechanismen des Schulsystems auf Makroebene, durch die kollektive positionale Anerkennungskrisen bei Schülern hervorgerufen werden, können gezielte Unterrichtskonzepte allein kaum etwas bewirken. Um hier Strukturkrisen abzuwenden, muss ein gesellschaftliches und politisches Umdenken erfolgen, das z. B. den Weg zur Einheitsschule ebnen könnte (vgl. HORMEL und SCHERR 2004, 219f.).

Die positionale Anerkennung auf *Mesoebene* durch das soziale Umfeld der Schule (Eltern, Lehrer usw.) mittels Unterrichtskonzepten zu beeinflussen, erweist sich ebenfalls als schwierig.

Etwas aussichtsreicher sieht es für die Verbesserung der positionalen Anerkennungsverhältnisse innerhalb von Schulklassen aus (*Mikroebene*), wobei SCHERR (2002, 31) kritisch anmerkt: „In der durch die Vorgaben der Selektion für Karrieren und der Leistungskonkurrenz strukturierten Schule sind die Möglichkeiten der Anerkennung des Schülers als autonomes Subjekt seiner Lebenspraxis eng begrenzt“. Um positionale Anerkennungsverhältnisse zwischen Schülern – d. h. schulleistungsbedingte Anerkennung bzw. Ablehnung durch die Mitschüler – durch Unterrichtskonzepte zu verbessern, empfiehlt PETILLON bereits 1978 u. a. eine Veränderung des Interaktionssystems, weg vom Leistungsverhalten, hin zum Kooperationsverhalten (vgl. 1978, 49; siehe Kap. 2.3).

- Die *Kommunikativ-interaktive Sozialintegration (moralische Anerkennung)* verfolgt auf *Makroebene* das Ziel der Anerkennung jedes Gesellschaftsmitglieds als gleichberechtigten Staatsbürger (vgl. KALETTA 2008, 92).

Übertragen auf die *Mesoebene* Schule ergibt sich damit im Sinne KALETTAS (vgl. ebd. 93) die Forderung, alle Schüler in ihrer Andersartigkeit als gleichwertig anzuerkennen. Die Aufgabe der Institution (z. B. Schule) ist es hierbei, „einen Ausgleich herzustellen, indem einer sozialstrukturell bedingten Einschränkung der Möglichkeit sozialer Teilhabe entgegengewirkt wird und hierdurch das Recht auf gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe gewährleistet wird“. Durch den Erhalt des Rechts an gleichberechtigter Teilhabe erhält jeder Schüler im Umkehrschluss die gleichen Pflichten, die es zu erfüllen gilt (vgl. ebd. 92).

Auf *Mikroebene* ergibt sich demnach die Forderung, dass sich die Schüler untereinander die gleichen Rechte und die gleichen Pflichten zugestehen, sich somit als gleichwertige Interaktionspartner anerkennen und sich dabei solidarisch und fair verhalten. Zwar unterscheiden ANHUT & HEITMEYER (2000) sowie auch KALETTA (2008) in ihrem Ansatz, der sich auf die Makroebene bezieht, nicht zwischen individueller und kollektiver moralischer Anerkennung. Vielmehr gehen sie von der Forderung nach gleichen Rechten und Pflichten für alle Staatsbürger und von der Gleichwertigkeit jedes Menschen aus, egal wel-

che Eigenarten er hat. Zumindest auf der Mikroebene scheint diese Unterscheidung – genau wie bei der positionalen Anerkennung – sinnvoll, da sowohl die individuelle Persönlichkeit als auch die kollektive Zugehörigkeit einer Person dazu führen kann, dass sie moralisch nicht anerkannt wird, was an folgendem konstruierten Beispiel verdeutlicht werden soll: Die Mädchen im Sportunterricht werden von den Jungen der Klasse nicht als gleichwertig anerkannt, da Mädchen „doof und unsportlich“ sind. Ihnen wird von den Jungen kein Mitbestimmungsrecht eingeräumt und sie werden somit auch nicht solidarisch behandelt. Eine Ausnahme bildet Paula, denn Paula ist eine sehr gute Fußballspielerin. Mit ihr wollen alle Jungen gerne spielen, sie räumen ihr sogar die gleichen Rechte und Pflichten ein, obwohl sie ein Mädchen ist, und lassen sie bestimmen, wer mit wem spielt.

- Einflussmöglichkeiten auf die moralische Anerkennung:

Um dem durch den Wettbewerb ausgelösten Selektionsdruck und den daraus entstehenden Ungleichwertigkeiten entgegenzuwirken, schlagen ANHUT & HEITMEYER (2000, 50) sowie KALETTA (2008, 92) vor, die Gesellschaftsordnung durch kooperatives, arbeitsteiliges Verhalten zu festigen. Diese Überlegungen sind durchaus mit dem Doppelauftrag des erziehenden Sportunterrichts in Einklang zu bringen. Der Doppelauftrag des erziehenden Sportunterrichts verfolgt u. a. das Ziel, die moralische Anerkennung zwischen den Schülern zu verbessern, da er darauf abzielt, die Bewegungsbildung und die Persönlichkeitsbildung jedes Kindes gleichermaßen zu fördern. PROHL (2006, 183) ist der Auffassung, dass „erst die Verknüpfung ästhetischer und sozialer Erfahrung [...] die Herausbildung eines demokratischen Habitus“ ermöglicht, der Schüler dazu befähigt, selbstbestimmt, mitbestimmt und solidarisch zu handeln (ausführlicher siehe Kap. 2.3.1).

- Die *kulturell-expressive Sozialintegration (sozio-emotionale Anerkennung)* unterteilen ANHUT und HEITMEYER (2000, 48) in Anerkennung der „personalen Identität [/ Schüleridentität] durch das Kollektiv [/andere Schüler und Lehrer] und die soziale Umwelt“ sowie die „Akzeptanz der kollektiven Identität durch andere Kollektive“. Ohne hier, wie von KALETTA (2008, 48f.) gefordert, näher auf den Identitätsbegriff einzugehen (dies wird weiter unten nachgeholt), soll

der Blick auf die *Mesoebene* Schule gerichtet werden. Aufgabe der kulturell-expressiven Sozialintegration ist die „Herstellung emotionaler Anerkennung zwischen Personen“ (vgl. ANHUT & HEITMEYER 2000), womit unter anderem Schüler-Schüler-Beziehungen auf der *Mikroebene* verbessert werden sollen. Für die Schule ist damit auf personaler Identitätsebene die emotionale Verankerung von Schülern z. B. in der Klassengemeinschaft gemeint. Anerkennungsverweigerung stellt sich im Umkehrschluss dann ein, wenn ein Schüler keine oder nur wenige Freunde in der Klasse hat und damit ein emotionaler Rückhalt nicht gesichert ist. Ergänzend dazu verfolgt die kulturell-expressive Dimension auf Kollektivebene das Ziel, Anerkennungsverhältnisse zwischen verschiedenen Schülergruppierungen, also die Outgroup-Anerkennung, zu verbessern.

- Einflussmöglichkeiten auf die sozio-emotionale Anerkennung:

Die Einflussmöglichkeiten der beiden vorigen Anerkennungsebenen, wie die Notwendigkeit des politischen Umdenkens (z. B. hin zur Einheitsschule) sowie die Verstärkung des Kooperationsverhaltens sowie die Reduzierung des Leistungsdenkens, erscheinen auch für die sozio-emotionale Anerkennung sinnvoll. Wie sich z. B. in Kap. 2.1.4 zeigen wird, kann ein kooperatives und arbeitsteiliges Verhalten zum Abbau von Vorurteilen und somit zur Verbesserung der sozio-emotionalen Anerkennung beitragen, wenn Schüler einen gleichen Status haben, d.h. nicht durch verschiedene Schulformen besser oder schlechter gestellt werden.

Zusammenfassend wurde aufgezeigt, dass sich das Gesellschaftsmodell der sozialen Desintegration von ANHUT und HEITMEYER (2000) sowie die Weiterentwicklungen von KALETTA (2008) auf die Institution Schule und damit auch auf den Sportunterricht übertragen lassen. Für die Mikroebene wurde eine bisher noch nicht vorgenommene Differenzierung der moralischen Anerkennung eingeführt.

Nachdem somit für alle drei Anerkennungsdimensionen Differenzierungen in *individuelle* und *kollektive* Anerkennung vorgenommen worden sind, wird nachfol-

gend der Identitätsbegriff<sup>5</sup> definiert sowie nach personaler und kollektiver Identität unterschieden.

Im nächsten Schritt wird daher nicht wie bisher von den drei Anerkennungsdimensionen und ihren weiteren Unterteilungen ausgegangen, sondern zunächst aufgezeigt, was unter personaler und kollektiver Identität verstanden wird. Anschließend wird dieses Verständnis mit den drei Anerkennungsdimensionen in Verbindung gebracht.

#### 2.1.1.1 *Anerkennung der personalen Identität (allgemeine Anerkennung)*

Unter personaler Identität versteht GOFFMAN (1977, 74) die einzigartige Kombination von Daten der Lebensgeschichte, die mit Hilfe von „Identitätsaufhängern an einem Individuum festgemacht“ werden. Die Dokumentation der persönlichen Identität als „biographische Lebenslinie eines Individuums“ spiegelt die Ganzheit wider, über die eine „Akte erstellt werden kann“ (ebd. 80). Personale Identität betrifft somit „Aspekte, durch die sich einzelne Individuen von Menschen differenzieren“ und dabei die Einzigartigkeit einer Person hervorgehoben wird (KALETTA 2008, 50). Da die Anerkennung der personalen Identität von diversen Heterogenitätsmerkmalen abhängt, die, wie sich in Kapitel 2.1.2 zeigen wird, nicht sinnvoll zu fassen sind, wird bei der Anerkennung der personalen Identität auf die Berücksichtigung von Heterogenität verzichtet und aus diesem Grund unter der Anerkennung der personalen Identität die „*allgemeine Anerkennung*“ einer Person verstanden.

---

<sup>5</sup> KALETTA (2008, 50) kritisiert am Ansatz von ANHUT & HEITMEYER (2000) die fehlende Klarheit in der Verwendung des Identitätsbegriffs. Um die von ihr bemängelte Klarheit zu erreichen, greift sie auf die von GOFFMAN entwickelte Definition zurück, nach der Identität durch die Unterschiede zu anderen Menschen charakterisiert und dabei stets durch Äußerlichkeiten dargestellt bzw. erkannt wird. Innere Einstellungen, die nicht nach außen sichtbar werden, werden in diesem Verständnis nicht berücksichtigt. Identifikation stellt somit den Prozess des Sichtbarwerdens und Zuschreibens dar (vgl. GOFFMAN 1977, 74). Unklar bleibt bei den Ausführungen von KALETTA, warum sie den personalen und sozialen Identitätsbegriff nicht auch auf die positionale und moralische Anerkennung, sondern nur auf die emotionale Anerkennung bezieht. Denn wie sie selbst anmerkt, bedeutet dies, dass „der Identitätsbegriff [...] nicht mit dem GOFFMANS gleichzusetzen [ist], sondern [er] besitzt einen sehr viel weniger umfassenden Gegenstandsbereich. Dies soll allerdings nicht bedeuten, ein Mensch agiere innerhalb emotionaler Beziehungen von anderen seiner Identitäten losgelöst“ (KALETTA 2008, 51).

Ob ein Schüler aufgrund individueller Eigenschaften im Sportunterricht integriert ist und damit die *Anerkennung der personalen Identität* erfährt, hängt auf Mikroebene zusammenfassend davon ab,

- ... ob er von seinen Mitschülern im Sportunterricht als leistungsfähig und kompetent angesehen wird (individuelle positionale Anerkennung),
- ... ob andere Schüler bereit sind, mit ihm in Interaktion zu treten und ihm dabei die gleichen Rechte und Pflichten zugestehen wie sich selbst (moralische Anerkennung der individuellen Identität),
- ... ob er freundschaftliche Bindungen zu anderen Klassenmitgliedern hat (emotionale Anerkennung der individuellen Identität).

Die Notwendigkeit der Berücksichtigung der einzigartigen personalen Identität bekräftigt REHS (1983, 112) durch Befunde einer soziometrischen Untersuchung im Sportunterricht, bei der er zu dem Schluss kommt, dass sich Außenseiter „mit Hilfe sportunterrichtsbezogener Variablen unterschiedlich gut charakterisieren“ lassen und es aus diesem Grund angebracht erscheint, „diese Schüler nicht unter einem einzigen globalen Aspekt zu betrachten, sondern insbesondere individuelle Konstellationen zu berücksichtigen, die zu einer Zurückweisung in soziometrischen Strukturen in einem Klassenverband führen können“. Jedes Individuum als einzigartige Persönlichkeit anzusehen ist demnach eine absolute Notwendigkeit.

In der Individualisierungsdebatte wird allerdings von einigen Autoren kritisch angemerkt, dass eine totale Individualisierungssicht der Realität nicht gerecht wird. Desintegration zu begegnen kann nur dann gelingen, wenn auch Strukturmerkmale berücksichtigt werden, denn problematisch wird es dann, wenn vor lauter Individualisierung Merkmalsgruppierungen bzw. Kollektive aus dem Blick geraten (siehe Kap. 2.1.2.).

#### *2.1.1.2 Anerkennung der kollektiven Identität (Ingroup- versus Outgroup-Anerkennung)*

Die Identifikation einer kollektiven Identität erfolgt, indem eine Person als Angehörige einer Gruppe wahrgenommen wird und diese Kategorisierung als Identitätsaufhänger fungiert. Der Begriff der Kategorie ist hierbei „vollkommen abstrakt und kann auf jedes ‘Ensemble’ angewandt werden“ (GOFFMAN 1977, 35). „Ein guter Teil derer, die in eine gegebene Stigmakategorie fallen, kann sich gut durch den Terminus ‘Gruppe’ [...] auf die Gesamtmitgliedschaft beziehen. GOFFMAN (ebd.) weist ebenfalls darauf hin, dass die Mitglieder einer Gruppe „oft nicht einer



einzigsten Gruppe im strengeren Sinne“ zuzuordnen sind. Sehr wohl kann eine Kategorie aber dazu führen, dass sich beispielsweise Menschen, die sich vor einem Treffen nicht kannten, aufgrund gemeinsam geteilter Merkmale anders verhalten als bei einem Treffen, bei dem diese verbindenden Gemeinsamkeiten nicht existieren. Merkmale können demnach die Bildung von Gruppen beeinflussen (begünstigen oder beeinträchtigen), ihre „Gesamtmitgliedschaft konstituiert dadurch jedoch keine Gruppe<sup>6</sup>“ (ebd.).

Individuen erleben sich und andere und typisieren. Dies geschieht auf der Grundlage des sozial gültigen Wissens und der als typisch geglaubten Eigenschaften (von z. B. Männern und Frauen). "Solche Typisierungen umfassen auch Unterscheidungen von Menschengruppen als Angehörige von sozialen Klassen oder ethnischen Gruppen, die mit weitreichenden Annahmen über charakteristische Eigenschaften und Fähigkeiten einhergehen" (SCHERR 2002, 37). Die Sozialisation, verstanden als Prozess der Aneignung der grundlegenden Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Deutungsschemata, hat einen großen Einfluss darauf, wie sich Menschen selbst und wie sie andere erleben (vgl. ebd.).

Für den Umgang mit kategorialen Denken ist die Erkenntnis von BOURDIEU (1983, 743) relevant, dass die Grundlage von Merkmalswahrnehmung nichts Weiteres ist „als das Interesse der betreffenden Individuen oder Gruppen, dieses bestimmte Merkmal zu erkennen sowie die Zugehörigkeit des betreffenden Individuums zu der durch jenes Merkmal definierten Gesamtheit“ zu bestätigen. Daraus ergibt sich die Problematik, die diese Arbeit noch weiter beschäftigen wird, dass das „Interesse für den wahrgenommenen Aspekt [...] nie ganz unabhängig vom Interesse [ist,] ihn überhaupt wahrzunehmen“ (ebd.).

Merkmale, mit denen sich Gruppen identifizieren, können zur Unterscheidung von Angehörigen anderer Gruppen eingesetzt werden und zur Abgrenzung zwischen *Wir* (Ingroup) und *Nicht-Wir* (Outgroup) dienen (vgl. KALETTA 2008, 50). Dadurch ggf. entstehende kollektive Anerkennungsprobleme werden von DOLLA-SE (2007) als Ingroup-Outgroup-Konflikt bezeichnet. Von kollektiven Anerken-

---

<sup>6</sup> Das Problem der Definition des Gruppenbegriffs wird sehr ausführlich von KRÜGER (1976, 113ff.) behandelt. Letztendlich spricht KRÜGER im Zusammenhang mit sozio-metrischen Daten erst dann von einer Gruppe, wenn ein hoher Kontakt zwischen den Gruppenmitgliedern besteht, d. h. der Binnenkontakt höher ist als der Außenkontakt und zwischen den Schülern einer Gruppe Einigkeit darüber besteht, wie der Kontakt zu anderen Klassenkameraden bewertet wird (vgl. ebd.).

nungsproblemen, Ingroup-Outgroup-Konflikten oder auch Intergruppen-  
spannungen kann dann gesprochen werden, wenn die merkmalsbedingte Aner-  
kennung der Ingroup systematisch höher ausfällt als die Anerkennung der Out-  
group. Das geschieht, wenn sich die Ingroup- und Outgroup-Anerkennung im Un-  
gleichgewicht befinden und damit systematische Anerkennungsunterschiede zwi-  
schen verschiedenen und innerhalb gleicher Merkmalsgruppierungen bestehen (z.  
B. Spannungen zwischen Jungen und Mädchen im koedukativen Unterricht, siehe  
Kap. 2.1.2.3).

Hierbei kann eine hohe Integration innerhalb von Gruppen, „wie das Beispiel von  
Sekten und Parallelgesellschaften zeigt, Schließungstendenzen nach außen beför-  
dern und damit die Integration auf höherer Ebene erschweren“ (IMBUSCH 2005,  
67). Auf der Mikroebene der Schulklasse können durch entstehende teilgruppen-  
spezifische Besonderheiten, wie gemeinsame Deutungsmuster für sprachliche und  
nonverbale Zeichen, Interaktionen innerhalb einer Schülergruppe (der Ingroup)  
erleichtert werden. Im logischen Umkehrschluss wird damit der Zugang für Mit-  
glieder der Outgroup behindert (vgl. PETILLON 1978, 87). PETILLON (ebd.) erklärt,  
dass Abwehrhaltungen gegenüber anderen Gruppen eine Schutzfunktion erfüllen,  
die helfen soll, eigene Einstellungen sowie das Selbstbild zu sichern. Damit sollen  
Unsicherheitsgefühle vermieden werden.

Die Einteilung von Schülern in bestimmte Merkmalskategorien, vorgenommen  
durch die Lehrkraft oder auch die Schüler selbst, kann nach Tajfel dazu führen,  
dass „sich Menschen freiwillig oder gezwungenermaßen mit dieser Kategorie  
identifizieren, sich anschließend mit Menschen anderer Kategorien vergleichen  
und dabei wollen, dass die eigene Kategorie besser ist“ (DOLLASE, 2007, 208).  
Aus diesem Prozess der Identifikation bzw. Kategorisierung, beispielsweise mit  
fest vorgegebenen migrationalen, sozioökonomischen oder geschlechtsspezifi-  
schen Kategorien, können Stereotype und Vorurteile gegenüber Personen anderer  
Kategorien entstehen (vgl. ebd.). Die damit einhergehende *Ablehnung* oder be-  
wusste Nicht-Mitgliedschaft ist eine negative Form der Desintegration, die zu ei-  
ner Erhöhung der Konflikt- und Gewaltbereitschaft zwischen den Gruppierungen  
führen kann (vgl. HEITMEYER 1997, 50).

Somit wird zwischen dem Nicht-Erhalt von Anerkennung und der bewussten Ab-  
lehnung unterschieden, da es sich bei der Ablehnung, anders als beim Nicht-Erhalt

von Anerkennung, um eine bewusste Nicht-Mitgliedschaft handelt. Eine merkmalsbedingte höhere Anerkennung der Ingroup gegenüber der Outgroup wird nachfolgend, in Anlehnung an (DOLLASE 2007), als „*positiv-selektiv*“ bezeichnet, wohingegen eine höhere Ablehnung der Outgroup gegenüber der Ingroup als „*negativ-selektiv*“ bezeichnet wird.

Die oben aufgeführten Überlegungen zu den drei Anerkennungsdimensionen sollen hier abschließend auf die kollektive Identität bezogen werden. Ob ein Schüler aufgrund kollektiver Eigenschaftszuschreibungen auf der Mikroebene im Sportunterricht integriert ist und damit die Anerkennung seiner *kollektiven Identität* erfährt, hängt zusammenfassend davon ab,

- ... ob andere die Merkmalskategorie, der sie den Schüler zuordnen, als leistungsfähig und kompetent im Sportunterricht einstufen (kollektive positionale Anerkennung),
- ... ob andere aufgrund der Zuordnung eines Schülers zu einer Merkmalskategorie bereit sind, mit diesem in Interaktion zu treten, und ihm dabei die gleichen Rechte und Pflichten zugestehen wie sich selbst (moralische Anerkennung der kollektiven Identität),
- ... ob andere aufgrund der Zuordnung eines Schülers zu einer Merkmalskategorie mit diesem Schüler freundschaftliche Bindungen eingehen (emotionale Anerkennung der kollektiven Identität).

*Zusammenfassend kann festgehalten werden:*

Um ein zukunftsweisendes Integrationsverständnis zu entwickeln, das der Heterogenität der Gesellschaft gerecht werden kann, ist der Integrationsbegriff zunächst von dem teilweise noch verbreiteten Verständnis einseitiger Assimilationserwartungen an eine aufzunehmende bzw. dominante Gruppe zu lösen. Vielmehr soll Integration als Prozess verstanden werden, bei dem gleichwertige Interaktionisten einen Prozess des Ausgleichs konfligierender Interessen verfolgen, in dem allen Beteiligten gleichermaßen Verantwortung für ein gelingendes Miteinander zukommt und jeder in seiner Einzigartigkeit anerkannt wird. Wünschenswert wäre es hierbei, Heterogenität als Bereicherung zu erfahren, die nicht aufgelöst werden soll (Kap. 2.1).

Dieses Integrationsverständnis gibt eine Vorstellung, wie Integrationsprozesse ablaufen sollten. Ihm ist aber auch gleichzeitig die Vorstellung eines Integrationszustandes zu entnehmen, denn eine Person ist nach dem Bielefelder Desintegrationsansatz dann integriert, wenn sie positional, moralisch und emotional anerkannt ist, wobei desweiteren zwischen der Anerkennung der personalen und der der kollektiven Identität unterschieden werden kann.

Für die Arbeit von besonderer Relevanz ist die Unterscheidung zwischen *dem Nicht-Erhalt von Anerkennung und der bewussten Ablehnung eines Schülers, da es sich bei der Ablehnung, anders als beim Nicht-Erhalt von Anerkennung, um eine bewusste Nicht-Mitgliedschaft handelt.*

Die einzelnen Anerkennungsdimensionen werden erläutert (Kap. 2.1) und anschließend auf die Schule übertragen, wobei deren Bedeutungen für die Makroebene (Schulsystem), Mesoebene (Schule, Klasse) und Mikroebene (Schüler – Schüler-Beziehungen) diskutiert werden. Desweiteren werden mögliche Maßnahmen zur Förderung der Anerkennung angerissen (Kap. 2.1.1).

*Auf der Mikroebene der Schülerbeziehungen im Sportunterricht werden abschließend die Anerkennung der personalen sowie der kollektiven Identität, unter Bezug auf die Definition des Identitätsbegriffs von GOFFMAN (1977, 74) sowie die Theorie des Bielefelder Desintegrationsansatzes für den Sportunterricht zusammengefasst (siehe Abbildung 1).*

<p><b>Individuelle Anerkennung</b>          Ob ein Schüler aufgrund individueller Eigenschaften im Sportunterricht integriert ist und damit die <i>Anerkennung der personalen Identität</i> erfährt, hängt auf Mikroebene zusammenfassend davon ab,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ob er von seinen Mitschülern im Sportunterricht als leistungsfähig und kompetent angesehen wird (individuelle positionale Anerkennung),</li> <li>• ob andere Schüler bereit sind, mit ihm in Interaktion zu treten und ihm dabei die gleichen Rechte und Pflichten zugestehen, wie sich selbst (moralische Anerkennung der individuellen Identität),</li> <li>• ob er freundschaftliche Bindungen zu anderen Klassenmitgliedern hat (emotionale Anerkennung der individuellen Identität)</li> </ul>	<p><b>Heterogenitätsbedingte Ingroup- bzw. Outgroup Anerkennung</b>          Ob ein Schüler aufgrund kollektiver Eigenschaftszuschreibungen auf der Mikroebene im Sportunterricht integriert ist und damit die <i>Anerkennung seiner kollektiven Identität</i> erfährt, hängt zusammenfassend davon ab,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ob andere die Merkmalskategorie, der sie den Schüler zuordnen, als leistungsfähig und kompetent im Sportunterricht einstufen (kollektive positionale Anerkennung),</li> <li>• ob andere aufgrund der Zuordnung eines Schülers zu einer Merkmalskategorie bereit sind, mit diesem in Interaktion zu treten und ihm dabei die gleichen Rechte und Pflichten zugestehen wie sich selbst (moralische Anerkennung der kollektiven Identität),</li> <li>• ob andere aufgrund der Zuordnung eines Schülers zu einer Merkmalskategorie mit diesem Schüler freundschaftliche Bindungen eingehen (emotionale Anerkennung der kollektiven Identität)</li> </ul>
--	---

**Abbildung 1: Allgemeine Anerkennung und Ingroup-Outgroup-Anerkennung im Sportunterricht**

Kollektive Anerkennung wurde mit der Merkmalszuschreibung in Verbindung gebracht. Desintegrative Anerkennungsprobleme bestehen demnach dann, wenn eine Person eine merkmalsbedingt höhere Anerkennung von der Ingroup als von der Outgroup erhält, Diese heterogenitätsbedingten Anerkennungsunterschiede zwi-

schen Ingroup und Outgroup werden nachfolgend als „*positiv-selektiv*“ bezeichnet, wohingegen eine höhere Ablehnung der Outgroup gegenüber der Ingroup als „*negativ-selektiv*“ definiert wird.

Im nächsten Abschnitt werden verschiedene Einflussfaktoren diskutiert, die die Anerkennung personaler und kollektiver Identitäten beeinflussen können.

### **2.1.2 Heterogenitätsbedingte Anerkennungsproblematik**

Bei der Beobachtung von Mannschaftswahlen im Sportunterricht werden Anerkennungsdefizite sofort sichtbar, weshalb mittlerweile auch empfohlen wird, Gruppeneinteilungen entweder dem Zufall zu überlassen oder als Lehrkraft selbst vorzunehmen (siehe Kap. 2.4.5). Wer kennt nicht das traurige Bild bei Schülerwahlen, bei denen am Ende die unsportlichen und unbeliebten Schüler darauf warten, dass sich „jemand ihrer annimmt“. Auch die oben angesprochenen Kategorisierungen werden im Sport besonders sichtbar. Wenn beispielsweise Fußball gespielt wird, so werden bei Mannschaftswahlen anfangs überproportional viele Jungen gewählt, und die meisten Mädchen müssen geduldig warten. Mit dem Blick auf den Sportunterricht fallen einem zahlreiche weitere Beispiele für Anerkennungsprobleme ein, die aufgrund von Kategorisierungsprozessen entstehen. Dies liegt an der Tatsache, dass sich die Heterogenität der Gesellschaft logischerweise auch im Sportunterricht wiederfindet:

„Lernende und Lehrende aller Schulstufen und Schulformen erleben alltäglich, wie sehr Kinder und Jugendliche sich unterscheiden. In den Klassen befinden sich Schülerinnen und Schüler, die verschieden alt sind, auf unterschiedlichen Leistungsniveaus und mit unterschiedlichen Strategien lernen, aus verschiedenen Familien, Schichten und Kulturen kommen, sich als Mädchen und Jungen vielfältig inszenieren und sich zu einzigartigen Persönlichkeiten entwickelt haben“ (PRENGEL 2005, 19).

Der Begriff der Heterogenität ist vom altgriechischen Adjektiv *heterogenés* abgeleitet, das sich aus *heteros* (=verschieden) und *gennáo* (=erzeugen, schaffen) zusammensetzt. PRENGEL (2005, 20) wendet die antike Deutung des Begriffs auf die heutige Zeit an und arbeitet dabei drei Eigenschaften von Heterogenität heraus: Verschiedenheit, Veränderlichkeit und Unbestimmtheit.

Dass Heterogenität als *Verschiedenheit* oder Andersartigkeit verstanden wird, ist naheliegend, setzt allerdings Kriterien voraus, durch die nach different oder gleichartig unterschieden werden kann. *Veränderlichkeit* als Eigenschaft von He-

terogenität meint, dass sich Heterogenität im Laufe der Zeit wandeln kann und diese Prozesshaftigkeit beim Denken von Heterogenität berücksichtigt werden sollte. Die *Unbestimmtheit* von Heterogenität charakterisiert die Unbegreiflichkeit und Unvorhersehbarkeit von Heterogenität und macht deutlich, „dass Begriffe, Definitionen, Daten und Forschungsergebnisse Realität nicht abbilden können“ (vgl. zusammenfassend ebd. 21).

Die allgemeinste These über Integration ist, dass Gleichheit integriert und Unterschiede desintegrieren. Auch wenn diese These der Konkretisierung bedarf (vgl. FRIEDRICHS 1999, 17), so zeichnet sich hier eine mögliche Gefahr ab, die mit zunehmender Individualisierung und der damit verbundenen Zunahme von Heterogenität einhergeht (vgl. IMBUSCH & RUCHT 2005).

In ihrem Untersuchungsfeld der „Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit“ macht KALETTA (vgl. 2008, 41) deutlich, dass es diverse Heterogenitätsmerkmale gibt, die zu Abwertungen von stigmatisierten Individuen führen können. Sie zeigt auf, dass es ein Kurzschluss sei, lediglich die ausländische Herkunft zu berücksichtigen, und nennt überblicksartig folgende menschenfeindlichen Einstellungen: Rassismus, Fremdenfeindlichkeit, Heterophobie, Islamphobie, Etabliertenvorrechte, Sexismus und Abwertung von Langzeitarbeitslosen.

Das deutsche Schulsystem baut, wie weiter oben bereits angemerkt, auf Selektionsmechanismen auf, durch die versucht wird, eine gewisse Homogenität zwischen den Lernenden herzustellen. Bereits ab der Einschulung greifen „institutionelle Regelungen“, mit deren Hilfe „unterschiedliche Leistungsniveaus und Lernwege“ erkannt und ausgeglichen werden sollen (PRENGEL 2005, 19). Dazu gehören die „Zurückstellung vom Schulbesuch, Sitzenbleiben und die Dreigliedrigkeit der Sekundarstufe. Hinzu kommt ein ausdifferenziertes Sonderschulwesen mit 10 Sonderschularten“. Heterogenität ist damit selbstverständlich nicht vollständig in Homogenität zu überführen. Die übrig bleibende Verschiedenheit der Schüler wird allerdings trotz der bestehenden Selektionsmechanismen „vor allem als Belastung erlebt, die reduziert werden muss“ (ebd.). Nur langsam verbreitet sich ein positiveres Denken von Heterogenität in Bildungskontexten, in dem die Verschiedenheit von Kindern wertgeschätzt wird (ebd.).

Nicht zuletzt aufgrund zunehmender Individualisierungsprozesse lassen sich diverse Heterogenitätsmerkmale finden, die in ihrer Gesamtbetrachtung die Einzige-

artigkeit eines Individuums charakterisieren. In dieser Arbeit können jedoch nicht alle Merkmale von Heterogenität Berücksichtigung finden. Daher sind zunächst zwei Sachverhalte festzuhalten, die einen sinnvollen Umgang mit dem Begriff der Heterogenität erschweren und eng miteinander verknüpft sind:

- Heterogenität empirisch greifbar machen zu machen, funktioniert nur dann, wenn sie auf bestimmte Merkmalsausprägungen reduziert wird. Die Problematik besteht darin, dass man durch eine solche Reduktion der Komplexität von Heterogenität nicht gerecht werden kann.

- Aus dieser notwendig erachteten Reduktion ergibt sich die alles entscheidende Frage nach den wesentlichen Heterogenitätsmerkmalen einer Gesellschaft bzw. Heterogenitätsmerkmalen, die im Sportunterricht zu personalen oder kollektiven Anerkennungsproblemen führen können.

WINKER und DEGELE (2009, 15), die sich mit dieser Frage intensiv auseinandergesetzt haben, zeigen zunächst einige Autoren auf, die an den drei Kategorien Rasse, Klasse und Geschlecht festhalten; weiter merken sie kritisch an, dass eine schlüssige theoretische Begründung fehle, warum „gerade Rasse, Klasse und Geschlecht die zentralen Linien der Differenz markieren sollen“. Andere Autoren nehmen als vierte Kategorie die sexuelle Orientierung hinzu, wieder andere fügen Alter, Religion und Attraktivität hinzu usw.

Ohne das Problem der Beliebigkeit gänzlich überwinden zu können, kommen WINKER und DEGELE (2009) zu dem sinnvoll erscheinenden Schluss, eine Unterscheidung in der Vorgehensweise zwischen personaler Identität und kollektiver Identität<sup>7</sup> zu treffen.

- Eine Vorabauswahl von Heterogenitätsmerkmalen für die Betrachtung der *personalen Identität* lehnen sie ab und sprechen sich für ein induktives Vorgehen aus, das der Individualität des Individuums gerecht wird und damit auch die individuelle Lebensgeschichte eines jeden berücksichtigt. Heterogenität ist damit, wie von PRENGEL (2005) gefordert, beliebig erweiterbar.

- Anders sieht es bei der *kollektiven Identität* aus. Hier erweitern sie die in der Sozialwissenschaft gängige Dreiteilung Rasse, Klasse und Geschlecht um die Kategorie Körper. Gerade im Sportunterricht erscheint diese Erweiterung im Hinblick

---

<sup>7</sup> WINKER und DEGELE (2009) verwenden anstelle von personaler Identität und kollektiver Identität die Begriffe Identitätsebene und Strukturebene.

auf die nach wie vor hohe Bedeutung körperlicher Leistungsfähigkeit besonders einleuchtend.

Auf eine dezidierte Begründung der Auswahl dieser vier Merkmale wird unter Verweis auf die Argumentation von WINKER und DEGELE (2009, Kap. 2.1.2 „Vier Strukturkategorien“) verzichtet. Hier soll lediglich abschließend festgehalten werden, dass alle vier Merkmale grundlegende gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse bestimmen (vgl. ebd. 37f.) und dass mit ihnen ein „Ungleichheit begründender und legitimierender Fremdheitseffekt“ erzeugt wird, der zu Ausgrenzung führen kann (DEGELE und WINKER 2007, 8, in Anlehnung an KLINGER 2003, 26).

Die Begriffe Rasse, Klasse, Geschlecht und Körper wurden im Hinblick auf die gesellschaftliche Strukturebene des Arbeitsmarktes entwickelt und sollen nachfolgend sinnvoll auf die Mikroebene im Sportunterricht in Deutschland übertragen werden. Dabei werden auch begriffliche Veränderungen der Kategorien vorgenommen. So werden anstelle des Rassenbegriffs die Begriffe Ethnie und Migrationsstatus verwendet, mit dem Ziel besser an in Deutschland geführte Diskurse anknüpfen zu können. Die Kategorie Klasse, die sich bei WINKER und DEGELE (2009) hauptsächlich auf die Stellung im Erwerbsarbeitsprozess oder, konkreter, auf den Zugang zum Erwerbsarbeitsmarkt bezieht, wird durch den Begriff des sozioökonomischen Status abgelöst, der sich auf die familiäre Situation bezieht.

Die Kategorie Körper erfuhr, bezogen auf den Arbeitsmarkt, bereits durch die Industrialisierung einen deutlichen Wandel. Zur Wertschätzung auf dem Arbeitsmarkt gehören seitdem körperliche Eigenschaften wie Jugendlichkeit, Schönheit, Fitness, Gesundheit und Leistungsfähigkeit (zusammenfassend ebd. 50f.). Im Sportunterricht spielt der Körper aufgrund der Zwischenleiblichkeit eine besondere Rolle und überlagert die Bereiche Ethnie/Migrationshintergrund, sozioökonomischer Status und Geschlecht. Dies wird am Beispiel der Ethnie deutlich. So berichtet BRÖSKAMP (1994) von körperlichen Fremdheitserfahrungen, die ethnisch bedingt sind. Aufgrund dieser übergreifenden Bedeutung des Körpers in sportlichen Zusammenhängen soll das von WINKER und DEGELE (2009) aufgeführte Heterogenitätsmerkmal Körper für den Sportunterricht auf den Begriff der Sportlichkeit reduziert werden.



Das begriffliche Zuschneiden<sup>8</sup> der Heterogenitätsmerkmale auf das Feld des Sportunterrichts und die damit einhergehende Rahmung der Arbeit erscheinen nicht zuletzt aus dem Grund legitim, da die Wahl der Heterogenitätsmerkmale maßgeblich vom Untersuchungsfeld abhängt (vgl. ebd. 16).

Im nächsten Abschnitt werden die Heterogenitätsmerkmale Migrationsstatus, sozioökonomischer Status, Geschlecht und Sportlichkeit definiert und Erkenntnisse über die mit ihnen einhergehenden Anerkennungsproblematiken aufgeführt. Im besonderen Interesse liegt hierbei deren Einfluss der verschiedenen Strukturmerkmale auf kollektiver Anerkennungsebene, auch wenn sie selbstverständlich die Anerkennung der personalen Identität mit beeinflussen.

### 2.1.2.1 *Ethnie und Migrationsstatus*

Migrant/Migrantin ist eine Bezeichnung, die von Diskursen um Identität, Fremdheit, ethnische und kulturelle Differenz hervorgebracht wird und in die unterschiedliche Unterscheidungsweisen eingehen. Deshalb ist Migrant/Migrantin eine mehrwertige Bezeichnung. Sie ist diffus und kann mit unterschiedlichen Akzentuierungen und Bedeutung genutzt werden. Der Gebrauch der Bezeichnung Migrant/Migrantin kann die Wandererfahrungen fokussieren, die persönliche oder familiäre Herkunft aus einem nicht-deutschen Gebiet, kann auf kulturelle oder ethnische Differenzen verweisen oder aber zum Ausdruck bringen, dass jemand gemeint ist, der einen nicht-deutschen Pass besitzt. (MECHERIL 2004, 48)

Durch dieses Eingangszitat wird die Notwendigkeit der Auseinandersetzung nicht nur mit den Begriffen Ethnie und Migrationsstatus, sondern auch mit dem Begriff der *Kultur* deutlich. „In vielen Texten werden Kultur und Ethnie synonym gebraucht, ohne dass dies näher erläutert wird“ (NIEKE 2008,38). Dieser Missstand ist auch in einigen Texten zum interkulturellen Lernen im Sport auffindbar. Hier wird häufig auf Definitionen von Kultur und Ethnie gänzlich verzichtet und im selben Atemzug von interkulturellen und interethnischen Differenzen gesprochen, dabei auf migrationsbedingte Unterschiede abgezielt.

Daher folgt in Anlehnung an WIMMER (2005) zunächst ein kurzer Exkurs zum Kulturbegriff:

*Kultur*: Die Auslegung von „Kultur“ bewegt sich in einem Spannungsverhältnis, in dem sie auf der einen Seite – im klassischen Sinne – als statischer Code aufgefasst wird, der feste Zuschreibungen trifft und keine Veränderbarkeit zulässt. Die-

---

<sup>8</sup> Selbstverständlich gelingt es auch hier nicht, Beliebigkeit gänzlich aufzulösen.

ses Kulturverständnis kritisiert WIMMER (vgl. 2005, 28f.) aufgrund folgender vier Problematiken. Ein statisches Kulturverständnis...

- ... begründe sich auf der Annahme intrakultureller Homogenität und verkenne dabei intrakulturelle Unterschiede.
- ... ignoriere jene Aspekte kultureller Sinngabeprozesse, die eng mit Machtbeziehungen zusammenhängen.
- ... impliziere, dass Menschen so handelten, wie sie es im Sozialisationsprozess gelernt hätten. Nach Erkenntnissen einiger Studien seien Menschen allerdings sehr wohl in der Lage, das kulturell Gegebene als eine von vielen denkbaren Handlungsmöglichkeiten zu erkennen und dementsprechend Handlungen anzupassen.
- ... aus dem letzten Punkt ergebe sich, dass so verstandene Kultur keine Eigendynamik besitzen könne, wenn von einer vollständigen kulturellen Prägung des Handelns und Denkens von Individuen ausgegangen werde.

Zusammenfassend äußert sich WIMMER (2005, 30) folgendermaßen:

"Der klassische Kulturbegriff ist mit vier grundsätzlichen theoretischen und methodologischen Problemen konfrontiert. Er gibt keine Antwort auf das Problem der intrakulturellen Variation. Er hilft nicht, die Beziehungen zwischen Macht und Bedeutung zu verstehen; sein Handlungskonzept ist größtenteils unzulänglich, und er bietet kein adäquates Instrumentarium an, um Prozesse des kulturellen und sozialen Wandels zu analysieren."

Auf der anderen Seite des kulturellen Spannungsverhältnisses droht Kultur in Beliebbarkeit und Unberechenbarkeit aufzugehen. „Wo früher feste kulturelle Grenzen zwischen klar definierten Gruppen bestanden, sehen wir nunmehr fließende Übergänge in einer Landschaft unendlicher Variationen“ (ebd. 13). Dies hat zur Folge, dass so verstandene Kulturen unbedeutend werden, da sie ihrer Funktionen (bspw. Strukturierungsfunktion, aber auch der Selbst- und Fremdbegrenzungsfunktion) beraubt werden.

Es ist demnach keine Lösung, von einem Extrem ins andere zu schwanken. WIMMER (2005, 32) sieht die Lösung des Problems vielmehr in einem Spagat zwischen den benannten Extrempositionen und definiert Kultur aus diesem Grund als „einen offenen und instabilen Prozeß des Aushandelns von Bedeutungen, der im Falle einer Kompromißbildung zur Abschließung sozialer Gruppen führt“.

Mit dieser Definition wird deutlich, dass die Fokussierung oder gar Reduzierung von Kultur auf ethnische oder migratorische Zusammenhänge zu kurz greift. Aus-

handlungsprozesse, die im Falle einer Kompromissbildung zur Abschließung sozialer Gruppen führen, können sich gleichermaßen entlang verschiedener „Heterogenitätsmerkmale“ abspielen. Ein prominentes Beispiel stellt die Herausbildung von Arbeiterkulturen und Hochkulturen dar, deren Differenzkategorie der sozio-ökonomische Status ist (siehe nächstes Kapitel). In der Intersektionalitätsdebatte wird darüber hinaus auf die Überschneidung der verschiedenen Differenzkategorien hingewiesen, womit noch einmal verdeutlicht wird, dass Kultur keinesfalls mit Ethnie gleichzusetzen ist.

*Ethnie:* Das vom griechischen Wort *ethnos* (=Volk) abgeleitete Wort *Ethnie* wird zumeist verstanden „als eine Gruppe, deren Mitglieder miteinander in der Weise verwandt sind, dass sie sich alle von denselben Vorfahren herleiten können“ (NIEKE 2008, 38f.). Ethnologen unterscheiden Ethnien untereinander durch die gemeinsame Sprache, Rasse, Religion, Kultur, kollektive Selbstdefinition (meist als Mythos oder Geschichte gemeinsamer Abstammung) sowie den gemeinsamen Siedlungsraum. Um von einer Ethnie sprechen zu können, müssen stets mehrere, aber nicht alle aufgeführten Merkmale zusammenkommen (vgl. NIEKE 2008, 40; vgl. ALBER 2007, 269).

In der heutigen Bildungsforschung wird unter ethnischer Zugehörigkeit häufig das Herkunftsland von Migrant\*innen als Bezugsgröße herangezogen. Man spricht beispielsweise von den in Deutschland lebenden Italiener\*innen als ethnische Gruppe, ohne die Staatsbürgerschaft zu berücksichtigen.

*Migrationsstatus:* Zu den Menschen mit Migrationshintergrund zählen „alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ (Statistisches Bundesamt 2008, 6).

Nach dieser Definition lebten im Jahr 2007 15 ½ Millionen Migrant\*innen in Deutschland, was einen Anteil von fast 19% der Gesamtbevölkerung ausmacht (vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2009). In den städtischen Ballungszentren wie Frankfurt liegt der Migrationsanteil sogar bei 42%. Betrachtet man nur die Schüler im Alter zwischen 6 und 18 Jahren, sind die Schüler mit Migrationshintergrund bereits in der Überzahl (siehe Tabelle 2).

**Tabelle 2: Bevölkerungsverteilung in Frankfurt am Main 2007 (Auszug aus: Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2009, 20)**

	Gesamtbevölkerung		Im Alter von 6 bis unter 18	
	Bevölkerung ohne Migrationshintergrund	379.000	58%	22.000
Bevölkerung mit Migrationshintergrund	274.000	42%	39.000	64%
gesamt	653.000	100%	61.000	100%

Migrantengruppen oder auch ethnische Gruppen werden sehr häufig als kulturell einheitlich dargestellt, was nicht der Realität entspricht, da sie sich durch eine innere Vielfalt auszeichnen (vgl. ALBER 2007, 270). Im Gegenteil: Ethnische Zugehörigkeiten sind „im Zuwanderungsland Deutschland keineswegs mehr so eindeutig, wie man denkt“ (DOLLASE 2007, 199).

RABBIE & HORWITZ (1969) sind der Auffassung, dass es ein psychologisches Phänomen der Akzentuierung von Unterschieden ist, dass Unterschiede zwischen Ethnien und Kulturen so betont werden, die damit größer gemacht werden, obwohl sie objektiv so groß nicht sind (zitiert nach DOLLASE 2007, 200).

#### *Forschungsstand zu migrationsbedingten Ingroup- und Outgroup-Problemen*

Ob diese vorhandenen, aber hochstilisierten Unterschiede zu Spannungen zwischen Einheimischen und Migranten bzw. zwischen Zugehörigen verschiedener Ethnien führen, ist aus Sicht der Schulforschung bisher noch nicht eindeutig geklärt. Es gibt mittlerweile einige Studien, die sich mit dieser Frage auseinandersetzen, deren Befundlage allerdings nicht ganz eindeutig ist. Daher gelangen die Autoren zu unterschiedlichen Schlussfolgerungen, die im Folgenden kurz skizziert werden sollen:

Nach Forschungsbefunden aus den USA entwickeln Kinder ab dem Alter von sieben Jahren ein volles Verständnis für ethnische Gruppen. Sie denken „soziometrisch“ und lernen, dass sie einer Gruppe angehören und dass es weitere Gruppen gibt, denen sie nicht angehören (vgl. ABOUD 1988 zitiert nach AVCI-WERNING 2004, 49ff.). Ab diesem Alter, so ABOUD, beginnen Kinder die eigene Gruppe zu bevorzugen. Nachdem dieser Prozess abgeschlossen ist, entscheidet sich, ob sich Vorurteile verfestigen oder durch differenziertere Wahrnehmungen reduziert werden. AVCI-WERNING 2004) fasst zusammen, dass sich nach dem zehnten Lebens-

jahr in allen ethnischen Gruppen Vorurteile gegenüber anderen Gruppen etabliert hätten, „wobei alle Kinder konsistent die eigene Gruppe bevorzugen“.

Im Rahmen der Shell Studie 2000 wurde festgestellt, dass ein Viertel der befragten deutschen Jugendlichen außerhalb der Schule keinen Kontakt zu ausländischen Jugendlichen hat. Das Miteinander beider Gruppen finde am ehesten im Sport statt. Interessant im intersektionalen Zusammenhang ist die Feststellung in Bezug auf die Wohnsituation: „Je niedriger der soziale Status, desto mehr Integration von deutschen und ausländischen Familien ergibt sich“ (MÜNCHMEIER 2000, 229).

Auch AVCI-WERNING (2004, 186 & 203) wie auch VAN DICK et al. (2002) kommen bei einer soziometrischen Analyse in der Schule zu dem Schluss, dass Kinder der eigenen Ethnie positiver bewertet werden als die der Fremdgruppen (Outgroup). Es zeigt sich dabei, dass den deutschen Kindern die Gruppe der türkischen Kinder wesentlich weniger sympathisch ist als umgekehrt.

Bei der Analyse von Interaktionen und Freundschaften zwischen einheimischen Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund in der Schweiz zeigt sich ein ähnliches Bild. Bei der Differenzierung in Klassen mit hoher und niedriger ethnischer Heterogenität wird deutlich, dass Schweizer Kinder in Klassen mit hoher Heterogenität mehr mit Migrantenkindern sprechen, sich weniger über sie ärgern und mehr Freundschaften mit ihnen bilden als in weniger heterogenen Klassenzusammensetzungen (vgl. ECKHART 2005, 173). Allgemein stellt die fremde Nationalität im zweiten Grundschuljahr ein sehr belastendes Merkmal für die soziale Integration dar, die im sechsten Schuljahr nicht mehr zu beobachten ist (vgl. ebd. 175).

Diese Ergebnisse werden durch die Befunde von STRABBURGER und DOLLASE etwas relativiert: STRABBURGER (2001, 159) evaluierte Integrationsprozesse bei 18- bis 40-jährigen Migranten der mindestens zweiten Generation in Frankfurt am Main und kommt zu folgendem Ergebnis:

Wir haben danach gefragt, ob die drei besten Freunde aus Deutschland oder aus einem anderen Land stammen. Wie die Ergebnisse zeigen, beschränkt sich der engste Freundeskreis nur bei einem knappen Zehntel der Befragten (9,6 %) auf Personen aus der eigenen Herkunftsgruppe. Insofern kann man wohl nicht davon sprechen, dass Zuwanderer auch in der zweiten Generation weitgehend eigenethnische Kontakte haben. Zu bedenken ist zudem, dass hier ja nur nach den drei engsten Freunden gefragt wurde. Es kann also durchaus sein, dass auch die 9,6 Prozent, die hier nur Freunde derselben Herkunft aufzählen, in ihrem weiteren Freundeskreis noch Freunde haben, die Deutsche sind oder einer anderen Herkunftsgruppe angehören.

Ein Viertel der befragten Zuwanderer (26 %) hat einen interethnisch zusammengesetzten engeren Freundeskreis, zu dem aber keine Deutschen gehören. Hingegen zählen fast zwei Drittel (64,5 %) mindestens einen Deutschen zu ihren besten Freunden. Ein Vergleich der Zusammensetzung des Freundeskreises nach verschiedenen Bildungsniveaus zeigt, dass der Anteil von Freundschaften mit Deutschen bei denjenigen, die Abitur oder Fachabitur haben, etwas höher liegt als bei denjenigen mit einem niedrigeren Bildungsniveau. Dieser Unterschied dürfte insbesondere darauf zurückzuführen sein, dass in Gymnasien und Fachoberschulen der Zuwandereranteil weit geringer ist als in anderen Schulformen.

Auch DOLLASE kommt in seiner soziometrischen Untersuchung zu dem Schluss, interpersonelle Freundschaften in multikulturellen Schulklassen seien positiv-selektiv, aber nicht diskriminierend. Ein Problem sei häufig, dass Ablehnungen als Fremdenfeindlichkeit interpretiert würden und im Gegenzug Fremdenfreundlichkeit unterschlagen werde. Bei den negativen Wahlen konnten keine ethniespezifischen Muster festgestellt werden; die Ablehnungen verteilten sich relativ gleichmäßig auf alle getesteten Subkategorien (vgl. DOLLASE 2007, 203).

Warum Forscher ethnisch-nationale Dimensionen fokussieren, während andere Kategorien unangetastet bleiben, kann sich WIMMER nur vor dem Hintergrund bestimmter Forschungsabsichten erklären. Im Gegensatz zu ethnischer Segregation erscheint schichtenspezifische Segregation als „Normalfall“, der nicht thematisierungswürdig ist. Es wird als selbstverständlich angesehen, dass „Akademiker kaum mit Nicht-Akademikern persönliche Beziehungen pflegen und weitestgehend unter sich bleiben“. Gleiches gilt für Frauen und Männer, die rund drei Viertel des Beziehungsalltags Kontakt zu ihresgleichen haben. Da die ethnischbedingte Höhe der Segregation mit der anderer Kategorien vergleichbar ist, werden zum einen ethnische Einflüsse relativiert und zum anderen der Blick auf weitere Heterogenitätsmerkmale gerichtet (vgl. WIMMER 2005, 176).

Fazit: In allen aufgeführten Studien wurde aufgezeigt, dass es eine positiv-selektive Bevorzugung der ethnischen Eigengruppe (Ingroup) gibt, was nicht zwangsläufig mit einer Ablehnung der Fremdgruppe (Outgroup) verbunden ist. Festzustehen scheint auch, dass sich der Einfluss ethnischer Zugehörigkeit auf Anerkennungsverhältnisse in den verschiedenen Entwicklungsphasen der Kinder ändert.

### 2.1.2.2 *Sozioökonomischer Status*

Soziale Ungleichheit kann verstanden werden als dauerhafte gesellschaftlich verankerte Besser- oder Schlechterstellungen einzelner Menschen, Gruppen von Menschen, aber auch ganzer Gesellschaften, die ihre Beständigkeit und Rechtfertigung durch gesellschaftliche, ökonomische und politische Strukturen und Institutionen erhalten. Individuelle Eigenschaften und Leistungen können zwar dazu verhelfen, Zugang zu vorteilhaften gesellschaftlichen Positionen oder begehrten Lebensbedingungen zu bekommen, jedoch bilden diese erfolgreichen Aufstiege eher die Ausnahme (vgl. BERGER & NEU 2007, 242).

Laut HARTMANN (2001) ist und bleibt die beste Voraussagevariable für die soziale Position, die Kinder später in der Gesellschaft einnehmen, der sozioökonomische Status der Eltern (vgl. BERGER & NEU 2007, 242f.). Diese Befunde spiegeln auch die Befunde aus PISA wider, in denen Kinder aus wohlhabendem, gebildetem Elternhaus die besten Schulnoten erreichen (vgl. z. B. AUERNHEIMER 2006).

Unter sozioökonomischem Status wird hier unter Anlehnung an (HRADIL 1999, 29) die „relative Stellung einer Person im Oben und Unten von bildungs-, berufs- und einkommensspezifischen Dimensionen sozialer Ungleichheit“ verstanden (zit. nach IMDORF 2005, 49).

Der Dreierschluss zwischen Bildung, Beruf und Einkommen ergibt auch für GANZEBOOM, GRAF und TREIMAN Sinn. „Die Autoren gehen von der Überlegung aus, daß jede berufliche Tätigkeit einen bestimmten Bildungsgrad erfordert und durch eine bestimmte Höhe des Arbeitseinkommens belohnt wird“ (WOLF 1995, 107). Aus diesem Grund definieren sie den sozioökonomischen Status als intervenierende Variable zwischen Bildung und Einkommen, der den indirekten Rückschluss von Bildung zu Einkommen maximiert und den direkten minimiert (vgl. GANZEBOOM et al. 1992, 10f.).

*Forschungsstand zu Ingroup-Outgroup-Problemen, bedingt durch den sozioökonomischen Status:*

BERGER & NEU (2007) wollen zwar nicht von einer Spaltung der Gesellschaft in arm und reich sprechen und auch nicht die Auflösung der Mittelschicht bestätigen, sie nehmen aber sehr wohl eine zunehmende Verunsicherung der Gesellschaft war, die von Abstiegsängsten geplagt ist.

Abgesehen von dem aufgezeigten Einfluss des sozioökonomischen Status auf die Bildungs- und Berufschancen der Kinder, stellt sich die Frage, inwieweit der sozioökonomische Status der Eltern Einfluss auf Anerkennungsverhältnisse zwischen den Schülern hat. PETILLON (1978, 61) listet eine ganze Reihe von Forschungsergebnissen aus den Jahren von 1942 bis 1972 auf, die zusammenfassend zu dem Schluss kommen, dass die Schicht einen großen Einfluss auf soziometrische Wahlen hat und die Kinder der Oberschicht von ihren Klassenkameraden besonders häufig gewählt werden. Auch in seiner eigenen Untersuchung bestätigen sich diese Befunde, denn es zeigt sich, dass „die Schichtzugehörigkeit zwischen zwei Gruppen [...] diskriminiert“ (ebd. 143). Zum Sportunterricht liegen m. W. bislang keine Forschungsbefunde vor.

### 2.1.2.3 *Geschlecht*

Anders als der sozioökonomische Status ist das Geschlecht eine soziale Kategorie, die besonders hervorsticht und zudem von Sportlehrkräften oft sprachlich betont wird: „Jetzt spielen einmal die Jungen gegen die Mädchen“; „Ihr Jungen werdet euch doch nicht vor den Mädchen blamieren wollen“ (ALFERMANN 1995, 2). In Anlehnung an BILDEN (1991) soll Geschlecht im Sinne von *gender* als eine Kategorie sozialer Struktur verstanden werden, die zwar durch das biologische Geschlecht kategorisiert wird, deren Ausprägung jedoch insbesondere durch die Sozialisation in der Gesellschaft stark beeinflusst wird. Auch wenn der Wandel der Gesellschaft dazu geführt hat, dass Macht- und Dominanzverhältnisse zwischen den Geschlechtern aufgeweicht wurden, markiert das Geschlecht eine Kategorie sozialer Ungleichheit auf dem Arbeitsmarkt sowie in der Schule (vgl. ebd.; WOBBE & NUNNER-WINKLER 2007).

Geschlechtsspezifische Handlungserwartungen finden sich in aller Deutlichkeit auch im Sport wieder, und zwar nicht nur durch die Existenz typischer Frauen- und Männersportarten, sondern auch durch unterschiedliche Rollenerwartungen. Grundlegende Unterschiede, so ALFERMANN, bestehen darin, dass „mit Jungen mehr Kämpfchen gemacht, sie rauer angefaßt werden“ und „Mädchen als zerbrechlicher und zarter gelten“ (1995, 6). Von den Jungen werden zudem höhere Leistungen erwartet, womit im Umkehrschluss Mädchen suggeriert wird, sie wären weniger leistungsfähig. Erstaunlicherweise kommt eine Mehrzahl der durchgeführten Studien zu dem Schluss, dass die körperliche Leistungsfähigkeit zwi-



schen Jungen und Mädchen bis zur Pubertät identisch ist und bestehende Unterschiede lediglich sozialisationsbedingt sind (zusammenfassend ALFERMANN 1995, 6ff.), wozu unter anderem die eingangs erwähnte Aussage, Jungen wären leistungsfähiger als Mädchen, beiträgt.

Die primär intrinsisch motivierte Bereitschaft der Erwartungserfüllung führt zur persönlichen Aneignung geschlechtsangemessener Reaktionsweisen, die durch soziale Kontrolle, insbesondere durch die Gleichaltrigengruppe, deutlich verstärkt werden. Dieses Verhalten fängt in der Grundschule an und erstreckt sich bis zum Ende der Pubertät (vgl. WOBBE & NUNNER-WINKLER 2007, 299).

#### *Forschungsstand zu geschlechtsbedingten In-Outgroup-Problemen:*

Eine entscheidende Rolle bei der Aneignung geschlechtsspezifischer Verhaltensweisen spielt demnach der Kontakt zu Gleichaltrigen. Besonders auffallend ist hierbei die allseits bekannte Neigung, gleichgeschlechtliche Spielpartner und Freunde zu favorisieren und andersgeschlechtliche abzulehnen (z. B. BILDEN 1991, 287f.; ALFERMANN 1995, 8f.; PETILLON 1978, 60; KRÜGER 1976; 141ff.; van Dick et al. 2002).

Die Trennung der Geschlechter, die sich ohne Einfluss von außen vollziehe, wird durch unterschiedliche Interessen und Verhaltensstile erklärt, die bereits mit fünf Jahren deutlich ausgeprägt sein sollen. Um sich vom anderen Geschlecht abzugrenzen, verfolgen Jungen z. B. körperbetonte Spiele, in denen ihre Männlichkeit zur Geltung kommt und in denen Außenseiter Spott und Prügel ernten (vgl. BILDEN 1991, 287f.; ALFERMANN 1995, 9). „In der Vorpubertät differenzieren sich die Kontakte zwischen Jungen und Mädchen, erotische Momente kommen herein, aber das Gewaltpotential einiger Jungen bleibt“ (ebd. 288). BILDEN (ebd.) ist der Auffassung, dass es Mädchen besonders schwer haben, da Jungen die Interaktionen in gemischten Peer-Gruppen dominieren, Mädchen aber auf die Beziehungen zu Jungen angewiesen sind, um als attraktiv und weiblich zu gelten.

Die Mischung der Geschlechter scheint erstrebenswert, da Geschlechterunterschiede ohne pädagogische Intervention durch Lehrpersonen eher größer zu werden scheinen (vgl. KUGELMANN 1980).

In einer soziometrischen Untersuchung mit zehn Grundschulklassen gab es die häufigsten gemischtgeschlechtlichen Wahlen in den Klassen, in denen Mädchen und Jungen gemeinsam an Gruppentischen saßen (vgl. PETILLON 1978, 60).

Fazit: Während der Grundschulzeit nimmt die Präferenz für gleichgeschlechtliche Spielgefährten bis zur Vorpubertät zu und führt zu einer klaren Geschlechtertrennung, die sich ab der Pubertät leicht abschwächt. Erst in der Adoleszenz können Jugendliche aufgrund „neu erworbener hypothetischer Denkfähigkeiten kognitiv zum je Vorgegebenen in Distanz treten“ und vorgegebene Geschlechterrollen überarbeiten (vgl. WOBBE & NUNNER-WINKLER 2007, 299f.). Wie bereits oben zitiert, bleiben aber selbst Erwachsene rund drei Viertel des Beziehungsalltags unter ihresgleichen (vgl. WIMMER 2005, 176).

#### 2.1.2.4 Sportlichkeit

Unter dem Begriff der „Sportlichkeit“ werden derzeit zwei entgegengesetzte Tendenzen verstanden, die dennoch Hand in Hand gehen: Zum einen stellt sich eine zunehmende „Professionalisierung des Leistungssports“ ein, die „Kommerzialisierung“ und „Rekordzwänge“ zur Folge hat. Zum anderen findet „eine ausufernde Versportlichung unserer Alltagswelt“ statt (FLORSCHÜTZ & HICKETHIER 2005, 35). Der Begriff der Sportlichkeit, der „ursprünglich eng mit dem aktiven Sporttreiben verknüpft“ war, geht mittlerweile in viele Bereiche der Gesellschaft über und äußert sich z. B. durch spezielle Sport-Kleidung, Sport-Schuhe usw.“ (vgl. ebd.).

Etwas anders sieht es WEINECK (2004, 21): Seiner Meinung nach wird das Adjektiv „sportlich“ immer dann notwendig, wenn die Leistungsfähigkeit gegenüber anderen Lebensbereichen abgegrenzt werden soll (z. B. zur beruflichen, intellektuellen Leistungsfähigkeit etc.)“. Allerdings zählen für ihn neben u. a. der Technik und der Kondition auch soziale Kompetenzen zur sportlichen Leistungsfähigkeit (vgl. ebd.).

Auch wenn Sportlichkeit nicht mit sportlicher Leistung gleichgesetzt werden soll, ist es hilfreich, sich die verschiedenen Auslegungen sportlicher Leistung in den unterschiedlichen Disziplinen der Sportwissenschaft anzuschauen. In soziologischen oder pädagogischen Kontexten wird, anders als in den naturwissenschaftlichen, sportliche Leistung nicht über physikalisch messbare Kennwerte bestimmt, sondern in Abhängigkeit von sozial determinierten Werten. „Die Leistung wird ‚gemessen‘ – oder besser: bewertet – an bestimmten, gesellschaftlich determinierten, vereinbarten Kriterien, u. a. an gesellschaftlichen Normen“ (SCHNABEL et al. 2008, 35).

Einen solchen Kriterienkatalog legen die Lehrpläne für das Fach Sport fest, dessen Verständnis von Sportlichkeit in dieser Arbeit verwendet wird. So wird z. B. im hessischen Lehrplan Sport für den Bildungsgang Realschule geregelt, dass in die Bewertung der „Sportlichkeit“ sowohl prozessuale Leistungen wie auch punktuell bewertbare motorische Leistungen mit einfließen sollen. „Eine alleinige Ausrichtung der Leistungsbeurteilung an messbaren Ergebnissen ist nicht statthaft“ (Hessisches Kultusministerium 2006, 20). Zu den beurteilungsrelevanten prozessualen Komponenten gehören u. a. (vgl. ebd. 19):

- das Bewegungskönnen unter Einbezug des individuellen Lernfortschritts,
- koordinative, konditionelle, gestalterische Fähigkeiten,
- Selbst- und Mitverantwortung, Anstrengungsbereitschaft,
- Fairness, Kooperationsbereitschaft und Kooperationsfähigkeit.

Aus einer Studie von OPPER (vgl. 1996, 347) geht hervor, dass sehr gut oder gut benotete Schüler sportlich aktiver sind, mehr außerschulischen Sport machen, mehr Wettkampfsport betreiben, häufiger in einem Verein aktiv sind und ein positiveres Körperselbstbild haben als schlechter benotete Schüler.

Nach der Begriffsbestimmung „Sportlichkeit“ werden im nächsten Schritt Forschungsbefunde zusammengetragen, die zunächst die allgemeine schulische Leistung und weiter unten die Sportlichkeit in Verbindung mit Anerkennungsverhältnissen untersucht haben.

#### *Forschungsstand zu leistungsbedingten Ingroup-Outgroup-Problemen:*

Durch eine soziometrische Untersuchung, in der die allgemeine schulische Leistung in Zusammenhang mit der Beliebtheit untersucht wurde, fand ECKHART heraus, dass leistungsschwache Schüler ihre Kontakterfahrungen bis zur sechsten Klasse nicht verbessern können und somit ab der 1. Klasse zu den „unbeliebtesten Kindern in ihren Schulklassen“ zählen (vgl. ECKHART 2005, 176). Eine Reihe weiterer empirischer Untersuchungen weisen eine enge Verknüpfung von Beliebtheit und Schulleistung auf (zsf. PETILLON 1978, 47 + 78).

Das im System Schule verankerte Leistungsprinzip kann demnach dazu führen, dass gute Schulleistungen zu einem der wichtigsten Ziele im Leben eines Schülers werden, da damit sein menschliches Bedürfnis nach Anerkennung (seiner Schulerfolge) durch sein soziales Umfeld befriedigt wird. Der Schüler wird damit auch

lernen, „seinen eigenen Wert nicht selten in Kategorien von Leistung bzw. Noten zu bestimmen, und er wird in vielen Fällen seine Mitschüler nach demselben Maß einstufen“. Schulleistungen beeinflussen damit in hohem Maße die Attraktivität von Interaktionspartnern (vgl. Petillon 1978, 78).

Intersektionale Verstrickungen erschweren die Möglichkeit einer Situationsverbesserung, da leistungsschwache Kinder häufig die Kinder mit einem niedrigen sozioökonomischen Status und / oder mit Migrationshintergrund sind (vgl. Eckhart 2005, 176).

#### *Forschungsstand zu sportlichkeitsbedingten Ingroup-Outgroup-Problemen:*

Bisher wurden Untersuchungen aufgeführt, die sich mit schulischer Leistung im Allgemeinen beschäftigt haben. Es folgen ein paar wenige Erkenntnisse aus Studien im sportlichen Kontext:

KRÜGERS (1976, 150f.) Befunde bei Hochleistungsschwimmern deuten darauf hin, dass Schwimmer mit guten Leistungen öfter miteinander sprechen, sich häufiger außerhalb des Sports miteinander treffen und schwächere Schwimmer eher als Belastung erleben. Er deckt folgende fatale Wechselwirkung auf: „Soziale Anerkennung fördert gute Leistung, diese wirkt wieder auf die soziale Position zurück. Ein solcher Regelkreis geht voll gegen die Leistungsschlechten. Der Mißerfolg lässt sie noch weiter sinken“.

Auch für den Schulsport findet REHS (1983, 138f.) heraus, dass der Leistungsaspekt für die Abgabe soziometrischer Wahlen beim Zusammenstellen von Mannschaften im Sportunterricht eine große Rolle spielt, „denn Isolierte [...] erhalten im Vergleich zu den übrigen Klassenkameraden deutlich weniger Stimmen als ‚beste Sportler““.

Völlig anders nähert sich KRIEGER (2005) dem Feld mit einer Untersuchung zur Gruppenidentitätsbildung im Sportunterricht. In einer qualitativen Studie befragt er Gymnasialschüler der 8. bis 10. Klasse zu ihren Gruppenbeziehungen. Sein erstes Fazit lautet folgendermaßen:

„Wenn Gute und Schlechte bzw. Engagierte und Nichtengagierte im Sportunterricht interagieren (müssen), stören sie sich gegenseitig. Es kommt zu leistungs- bzw. engagement-bezogenen Gruppenbildungen, zu gegenseitiger Provokation, Diskriminierung und Ablehnung, einer Verschlechterung der wahrgenommenen Gruppenbeziehungen sowie der übereinstimmenden Verdrossenheit am Sportunterricht“ (Krieger 2005, 108).

In nahezu allen Interviewbeispielen klingt eine „Trennung in Gute und Schlechte im Sportunterricht durch“ (ebd. 19). Diese Kategorisierung ist hauptsächlich auf die verschiedenen Erwartungen und Interessenlagen der Schüler zurückzuführen. Sportliche erwarten „Leistungsverbesserung bzw. –messung und im Wesentlichen (Selbst-)Bestätigung auf einem ihnen sicheren Terrain“, die Schlechteren erwarten von der Lehrkraft und den Mitschülern „zumindest die Gewähr körperlicher und psychischer Unversehrtheit“. Diese oft unvereinbar erscheinenden „Voraussetzungen spalten Sportklassen sowohl aus der Sicht guter als auch schlechter Schüler“ (ebd.).

Besonders interessant ist die offensichtliche Bereitschaft der Schüler im Sportunterricht „ihre ‚normale‘ Gruppe zu wechseln, sich dabei in fachlichen Interessenverbänden neu zusammenzufinden und dabei mitunter ganz bewusst den Konflikt oder (sportlichen) Wettbewerb mit den eigentlichen Freunden zu suchen (ebd. 274f.).

Sportlichkeitsbedingte Ingroup-Outgroup-Probleme scheinen mit den Erkenntnissen von KRIEGER (2005) zumindest in der 8. bis 10. Klasse in Gymnasien in massiver Form zu bestehen. In wieweit sich ähnliche Befunde auch in niedrigeren Klassen oder an integrierten Gesamtschulen wiederfinden, ist bisher noch ungeklärt. Vermutet werden kann, dass Spannungen dort eher geringer ausfallen, da dort der Leistungsaspekt nicht alleiniges oberstes Prinzip ist.

Zusammenfassend wurden in Kap. 2.1.2 in Anlehnung an WINKER und DEGELE (2009) die vier Heterogenitätsmerkmale Ethnie/Migrationshintergrund, sozioökonomischer Status, Geschlecht und Sportlichkeit herausgearbeitet, die im Sportunterricht in Verdacht stehen zumindest (mit-)verantwortlich für Anerkennungsprobleme zwischen den Schülern zu sein, die sich vor allem auf der kollektiven Identitätsebene bemerkbar machen. Aus diesem Grund sollten die vier Heterogenitätsmerkmale als potentielle Auslöser für Anerkennungs- und Ablehnungsunterschiede zwischen der Ingroup und der Outgroup im Sportunterricht gehandelt werden. In einzelnen Schritten wurden die einzelnen Merkmale definiert und bisherige Forschungsbefunde aufgeführt. Dabei wird die von WIMMER (2005) aufgezeigte Fokussierung auf die Heterogenitätsmerkmale Ethnie/Migrationshintergrund und Geschlecht deutlich, da sie im Forschungsinteresse interkultureller oder feministi-

scher Strömungen sind. Im Umkehrschluss ist der trennende Einfluss des sozioökonomischen Status und der Sportlichkeit aktuell nur wenig erforscht. Die meisten Erkenntnisse stammen aus den 50er bis 70er Jahren und beziehen sich nicht direkt auf den Sportunterricht. Es zeigt sich durchgängig, dass alle vier genannten Kategorien zu einer stärkeren Anerkennung der Ingroup und zu einer Ablehnung der Outgroup führen. Die Befunde stammen aus unterschiedlichsten Untersuchungen und lassen sich aus diesem Grund nur schwer aufeinander beziehen, was vor allem an unterschiedlichen Untersuchungsaufbauten liegt (Alter der Probanden usw.).

Hervorzuheben ist an dieser Stelle noch einmal der intersektionale Zusammenhang, der zwischen den vier Merkmalen besteht. Denn es bestehen, wie u. a. PISA gezeigt hat, Zusammenhänge zwischen dem Migrationsstatus und dem sozioökonomischen Status sowie der Leistung der Schüler. Desweiteren geht aus einigen Studien hervor, dass Jungen im Vergleich zu Mädchen als sportlicher gelten. Folgt man WINKER und DEGELE (2009), sollten aus diesem Grund die einzelnen Heterogenitätsmerkmale nicht getrennt voneinander betrachtet werden, wie das beispielsweise häufig in interkulturellen und feministischen Zusammenhängen der Fall ist.

Aufgrund der ungreifbaren Vielfalt von Heterogenität in Bezug auf die personale Identität wird Heterogenität in dieser Arbeit nur auf die kollektive Identität bezogen und damit die Anerkennung der personalen Identität als allgemeine Anerkennung einer Person definiert.

Zur Bestimmung des desintegrierenden Einflusses eines Heterogenitätsmerkmals wird daher die Anerkennung bzw. Ablehnung der kollektiven Identität herangezogen. Die positiv-selektive Anerkennung bzw. negativ-selektive Ablehnung aufgrund eines Heterogenitätsmerkmals wird dann als desintegrierend problematisiert, wenn systematische Anerkennungs- bzw. Ablehnungsunterschiede zwischen der – durch das Heterogenitätsmerkmal bestimmten – Ingroup und der Outgroup bestehen.

Bisher weitgehend ungeklärt ist der desintegrierende Einfluss der vier Heterogenitätsmerkmale im Sportunterricht und wie sich dieser im Verlauf der Schulzeit ändert. Aufgrund der Befunde von PETILLON (siehe oben) ist anzunehmen, dass sich die Anerkennungsverhältnisse zwischen den Geschlechtern mit zunehmendem Al-

ter verbessern. Da es keine gesicherten Erkenntnisse zu den anderen Heterogenitätsmerkmalen gibt, soll in einer vorgeschalteten Untersuchung der positive und negativ-selektive Einfluss der vier Heterogenitätsmerkmale in verschiedenen Klassenstufen untersucht werden. Die dazugehörige Fragestellung und dessen Untersuchungsdesign werden in Kap. 2.5.1 bzw. 3.1 vorgestellt.

Da das Hauptanliegen dieser Arbeit aber nicht darin besteht aufzuzeigen, welche Merkmale in welchen Altersstufen welche Einflüsse auf die Anerkennungsverhältnisse im Sportunterricht haben, sondern als Hauptziel vielmehr dargestellt werden soll, wie bestehende Anerkennungsdefizite zwischen den Schülern im Sportunterricht abgebaut werden können, werden im nächsten Abschnitt Integrations- und Desintegrationsmechanismen beschrieben und daraus Möglichkeiten für pädagogische Unterrichtskonzepte abgeleitet.

### **2.1.3 Integrations- und Desintegrationsmechanismen**

Im Abschnitt 2.1 wurde der Begriff der Integration geklärt und ein Verständnis dafür entwickelt, wann ein Individuum als integriert und wann als desintegriert gilt, d. h. es wurde ein Integrationszustand beschrieben: Integriert ist ein Schüler dann, wenn er positionale, moralische und emotionale Anerkennung von seinen Mitschülern erfährt (siehe Kap. 2.1.1).

Dieser Teil beschäftigt sich mit der Frage, was die Gesellschaft zusammenhält bzw. welche Prozesse auf Mikroebene ablaufen, die die Integration eines Individuums oder die Integration zwischen Gruppen sichern.

Der einflussreiche französische Soziologe Emile Durkheim (1858-1917) war genau an den Kräften interessiert, die für den Zusammenhalt von Gesellschaften verantwortlich sind. In seinem Buch mit dem Titel „Über soziale Arbeitsteilung“ nennt DURKHEIM (1992) diese Kräfte *soziale Solidarität*. Der Schlüssel zur sozialen Solidarität liegt seiner Auffassung nach in der funktionalen Integration, die in zwei Formen auftritt, der *mechanischen* und der *organischen Solidarität*. DURKHEIM spricht ihnen hierbei keine Allgemeingültigkeit zu, sondern erklärt deren Abhängigkeit von der Art gesellschaftlicher Strukturen. Die mechanische Solidarität, die weitestgehend auf gemeinsamen Überzeugungen, Werten, Sitten und Bräuchen beruht, ist lediglich in der Lage, einfache Stammesgesellschaften und traditionelle Agrardörfer zusammenhalten, in der alle Mitglieder die gleiche Welt-

ansicht teilen (zit. nach JOAS 2007, 31). In großen, komplexen, modernen Gesellschaften funktioniert Integration mittels mechanischer Solidarität nicht, so DURKHEIMS Auffassung, da in einer arbeitsteiligen Gesellschaft ein dafür notwendiges Kollektivbewusstsein nicht mehr besteht. „Anstelle der ‚Assoziation‘ Gleichartiger tritt die Kooperation Verschiedenartiger“ (BAURMANN 1999, 87). Hier greift die organische Solidarität, worunter DURKHEIM die durch die Arbeitsteilung entstehenden Interdependenzen zwischen Individuen versteht. Um die organische Solidarität zu illustrieren, gebraucht DURKHEIM die Analogie zum menschlichen Organismus, der nur dann am Leben gehalten wird, wenn alle Organe zusammenarbeiten (vgl. JOAS 2007, 31). „Das Ganze [die Gesellschaft] wird in DURKHEIMS funktionalistischer Sicht von den vernetzten Wirkungsweisen seiner Teile [Individuen] zusammengehalten“ (ebd.). DURKHEIM ist zunächst der Auffassung, dass aus den vernetzten Wirkungsweisen Normen und Pflichten für kooperatives Verhalten in der Gesellschaft entstehen. In einer Kehrtwendung seiner Überzeugungen zweifelt er in seinen späteren Werken die automatische Generierung von verpflichtenden Normen an und hält eine moralische Autorität für notwendig, die die Einhaltung von Normen sichert (vgl. BAURMANN 1999). BAURMANN ist bestrebt, die Idee organischer Solidarität gegen DURKHEIM zu begründen (siehe Kap. 2.1.3.2).

Ohne an dieser Stelle weiter auf das Funktionieren oder Nichtfunktionieren mechanischer und organischer Solidarität einzugehen, sollen die Gedanken DURKHEIMS (1992) und BAURMANNs (1999) durch die von MEULEMANN (2006) erweitert werden. Dieser bezieht sich zwar nicht direkt auf DURKHEIM, beschreibt aber in der normativen und pragmatischen Integration zwei Funktionsweisen, die der mechanischen und der organischen Solidarität DURKHEIMS sehr ähnlich sind.

In Anlehnung an MEULEMANN (2006) lassen sich zwei grundlegende Funktionsweisen sozialer Integration unterscheiden. Zunächst werden die Wirkmechanismen der *normativen Integration* vorgestellt, anschließend die der *pragmatischen Integration*.

#### 2.1.3.1 Normative Integration

Gesellschaften sind nach der Auffassung Parsons dann stabil, wenn es eine Übereinstimmung zwischen persönlichen Bedürfnissen und sozialen Erwartungen der handelnden Individuen gibt, d. h. wenn jeder Einzelne genau die Werte und Nor-



men internalisiert, die von den anderen als Erwartungen an ihn herangetragen werden“ (MEULEMANN 2006; 180f.). Gesellschaften sind demnach dann stabil, wenn persönliche Bedürfnisse nach gesellschaftlichen Erfordernissen geformt werden, was zur Folge hat, dass sich die Bedürfnisse der Menschen nicht ändern dürfen: „Soziale Integration wird durch den Preis sozialer Starrheit [und der Unmündigkeit der Individuen (der Verf.)] erkaufte“ (ebd.). Mit der gleichen Argumentation wie in Kapitel 2.1.2.1, in dem begründet wurde, dass ein statisches Kulturverständnis nicht in der Lage ist, die Komplexität gesellschaftlicher Lebenszusammenhänge abzubilden, kann hier davon ausgegangen werden, dass die für die normative Integration notwendige „Leitkultur“ nicht in der Lage ist, die Bedürfnisse aller Individuen einer Gesellschaft zu erfüllen. Diese Ausführungen MEULEMANNs sind konform mit den frühen Überlegungen DURKHEIMs, der die Reichweite des Funktionierens der mechanischen Solidarität auf einfache Gesellschaftsformen beschränkte.

Durch die Hinzunahme der Konflikttheorie verdeutlicht MEULEMANN (2006, 181f.) in Anlehnung an DAHRENDORF (1957), dass es auch im normativen Integrationsverständnis zu einem Wandel gesellschaftlicher Normen kommen kann, nämlich dann, wenn sich eigenwillige Einzelne den Erwartungen der anderen entziehen, damit erfolgreich sind und letztendlich andere für die Abweichung von einer Norm begeistern können. Eine so verstandene Interessengruppe muss den Konflikt mit anderen Interessengruppen bzw. den „herrschenden Normen“ riskieren und sich durchsetzen. Inwieweit Individuen oder Interessengruppen dazu bereit sind, einen Konflikt auszutragen, wird maßgeblich durch das Spannungsverhältnis Herrscher zu Beherrschten beeinflusst. In Diktaturen ist eine friedliche Auseinandersetzung mit herrschenden Normen schwerlich vorstellbar, in offenen Gesellschaften aber sehr wohl.

„Stark vereinfacht“, so MEULEMANN (2006, 182), „arbeitet die Konflikttheorie mit der Folge dreier Variablen für ganze Gesellschaften, die als Quotienten der Häufigkeiten ihrer beiden gegensätzlichen Ausprägungen dargestellt werden: Herrscher/Beherrschte – Integration/Konflikt – Stabilität/Wandel. Der erste Quotient bezieht sich auf die Zahl der Menschen in der Gesellschaft und wird mit den beiden folgenden Quotienten in ein quantitatives Aggregatmerkmal der Gesellschaft insgesamt übersetzt“. Daraus ergibt sich u. a. die Frage, wie viel Konflikt der Interessen durch wie viel gemeinsame Normen aufgefangen werden muss, damit die

Gesellschaft nicht explodiert. Auch unter Bezugnahme der Konflikttheorie gilt für die normative Integration:

Integration ergibt sich nach wie vor aus der Internalisierung der in einer Gesellschaft vorherrschenden Normen und Werte – sie wird nur eine Frage des Grades, der Intensität, mit der sie für eine Person gilt, und der Zahl der Personen, für die sie gilt. (MEULEMANN 2006, 183)

Die Einhaltung herrschender Normen und Werte hängt demnach von der Bereitschaft eines Individuums ab, diese zu befolgen, und kann lediglich durch die Androhung von Sanktionen bei Nichtbefolgung unterstützt werden.

*Zwischenfazit:* Die normative Integration oder mechanische Solidarität wird also im Sinne DURKHEIMS dann funktional, wenn die Einhaltung einer Norm für ein Individuum sinnvoll erscheint, d. h. wenn sich die Norm mit den eigenen Interessen deckt oder wenn die Einhaltung der Norm aufgrund drohender Sanktionen das geringere Übel darstellt.

Die Unterscheidung in zentrale und periphere Werte und Normen hilft der normativen Integration, ein weiteres Stück ihrer Starrheit abzulegen, indem nicht mehr die Internalisierung aller herrschenden Normen und Werte Voraussetzung gelingender normativer Integration ist, sondern nur noch die Internalisierung der zentral bedeutsamsten. „Dann gibt es außerhalb des stabilen Zentrums eine wandelbare Peripherie“ (MEULEMANN 2006, 183). So verstanden ist normative Integration in offenen Gesellschaften unverzichtbar, da sie die im Grundgesetz verankerten Menschenrechte sichert. Diese Grundwerte sind nicht durch „Moden“ oder „Konventionen“ zu erschüttern, sie sind dem gesellschaftlichen Wandel standhaft und damit verantwortlich für die Stabilität der Gesellschaft. In den Gesetzbüchern sind verpflichtende Normen festgelegt, deren Nichtbefolgung durch Regelungen, wie z. B. im Strafgesetzbuch mit Ahndungen, belegt ist. Neben den für eine Gesellschaft unantastbaren Grundwerten gibt es Gesetze in der „Peripherie“, die durch demokratische Prozesse verändert werden können (vgl. ebd.).

Was ist aber mit den Normen und Werten, die nicht gesetzlich geregelt sind und damit nicht in den Verantwortungsbereich von Legislative und Exekutive fallen, wie z. B. das ethische Grundmotiv der Nächstenliebe? Inwieweit können durch normative Vorgaben des Sportlehrers herrschende Normen und Werte gesetzt wer-

den, die die Stabilität der sozialen Integration zwischen den Schülern im Sportunterricht sichern, und ist dies überhaupt gewünscht?

Diese Fragen werden in Kapitel 2.2.3 aufgegriffen und vor dem Hintergrund pädagogischer Überlegungen zur Werteerziehung diskutiert.

Aufschlussreich hierfür sind die Überlegungen von IMBUSCH und RUCHT, die das Problem normativer Integration auf den Punkt bringen:

Manche Mechanismen von Integration sind von Kontrolle, Zwang oder gar Gewalt begleitet. Schwache Formen der Integration können dagegen Wahlmöglichkeiten und Freiheitsspielräume erweitern, können aber unterhalb einer bestimmten Schwelle mehr Nachteile als Vorteile bringen. Aus diesen Überlegungen folgt, dass das Integrationskonzept von normativen Überfrachtungen befreit und stärker empirisch-analytisch ausgerichtet werden sollte. (IMBUSCH & RUCHT 2005, 67)

Dort, wo normative Integration nicht greift, da die individuelle Bereitschaft zur Normeinhaltung fehlt und Sanktionsmechanismen zu schwach sind, wie dies offenbar auch im Sport(unterricht) der Fall sein kann, wird zumindest eine ergänzende Form der Integration benötigt.

### *2.1.3.2 Pragmatische Integration*

Bei der pragmatischen Integration, die – abgesehen vom Vokabular – mit der organischen Solidarität nach DURKHEIM (1992) gleichzusetzen ist, geht es um die Bindung, die durch die in der Arbeitsteilung begründeten positiven Abhängigkeitsverhältnisse zwischen Individuen bzw. verschiedenen Gruppen entstehen. Es geht hier nach MEULEMANN (2006) nicht um die Internalisierung von Normen, sondern um die Internalisierung von Solidarität.

Anders als bei der normativen Integration, deren Ziel es ist, Individuen mittels Normen Handlungsweisen vorzuschreiben und damit Integration zu sichern, haben Individuen nach der Handlungstheorie mehrere Möglichkeiten, zwischen verschiedenen Handlungsalternativen zu entscheiden, denn in jeder Handlungsentscheidung ist mindestens schon eine Alternativhandlung mitgedacht (vgl. MEULEMANN 2006, 184). Die Stabilität der Handlungsentscheidung entsteht nicht durch die herrschende Norm, sondern über den Mehrwert der ausgewählten Handlung im Vergleich zu den Handlungsalternativen. Ändert sich die Handlungssituation, ändert sich ggf. auch der Nutzen der Handlung, so dass Individuen im Sinne einer Nutzenmaximierung ihre Handlungsweisen flexibel anpassen (vgl. ebd.). Kommt es zu einer Kooperation zwischen zwei Interaktionspartnern, die sich im Gleichgewicht befindet, d. h. dass die gemeinsame Handlungsweise zum beider-

seitigen Vorteil führt, kann von gelungener sozialer Integration gesprochen werden (vgl. FRIEDRICHS & JAGODZINSKI 1999, 12). Wie das Beispiel des Gefangenendilemmas<sup>9</sup> offenbart, besteht zwischen Handlungsalternativen nicht immer ein Gleichgewicht, das für kooperatives Verhalten förderlich ist. Die empfehlenswerte Strategie beim Gefangenendilemma für jeden Gefangenen ist, unabhängig vom anderen Gefangenen zu gestehen, und dies selbst dann, so HOLLER & ILLING (2006, 6), wenn „die Gefangenen die Möglichkeit hätten, vor ihrer Entscheidung in Kontakt zu treten und Absprachen zu treffen“. Den zwei Gefangenen gelingt es zwar, eine für sich halbwegs gewinnbringende Lösung zu finden, dennoch stellt diese Lösung kein Optimum dar, weil dieses in einer Kooperation der beiden Gefangenen besteht. Wenn sich beide darauf verlassen könnten, dass der jeweils andere nicht gesteht, würden sie mit der geringsten Strafe glimpflich davonkommen. Eine nutzenmaximierte Lösung kommt jedoch beim Gefangenendilemma so lange nicht zustande, wie keine verbindlichen Verhaltensnormen getroffen werden, deren Einhaltung – entweder durch verpflichtende Vereinbarungen der Beteiligten selbst oder aber durch eine höhere Instanz – gewährleistet ist (vgl. MEULEMANN 2006, 185).

*Zwischenfazit:* „Individuell rationales, von Eigeninteressen geleitetes Verhalten führt zu einem Ergebnis, das für die Beteiligten insofern nicht optimal ist, als sich beide bei kooperativem Verhalten besser stellen könnten“ (HOLLER & ILLING 2006, 6).

Solange günstige Gleichgewichte vorliegen, d. h. für alle Beteiligten Mehrwerte in einer gemeinsamen Kooperation bestehen, die keine Risiken darstellen, bedarf es keiner besonderen Normen bzw. Normensicherung.

---

<sup>9</sup> „Zwei Verdächtige werden in Einzelhaft genommen. Der Staatsanwalt ist sich sicher, daß sie beide eines schweren Verbrechens schuldig sind, doch verfügt er über keine ausreichenden Beweise, um sie vor Gericht zu überführen. Er weist jeden Verdächtigen darauf hin, daß er zwei Möglichkeiten hat: das Verbrechen zu gestehen oder aber nicht zu gestehen. Wenn beide nicht gestehen, dann, so erklärt der Staatsanwalt, wird er sie wegen ein paar milderer Delikte wie illegalem Waffenbesitz anklagen, und sie werden eine geringe Strafe bekommen. Wenn beide gestehen, werden sie zusammen angeklagt, aber er wird nicht die Höchststrafe beantragen. Macht einer ein Geständnis, der andere jedoch nicht, so wird der Geständige nach kurzer Zeit freigelassen, während der andere die Höchststrafe erhält“ (HOLLER & ILLING 2006, 2).

Anders sieht es bei ungünstigen Gleichgewichten aus: Für das Funktionieren der pragmatischen Integration müssen ungünstige Gleichgewichte, die eine Kooperation verhindern (wie beim Gefangenendilemma), in günstige Gleichgewichte überführt werden (Lösung von Kooperationsproblemen). Desweiteren muss bei Vorhandensein mehrerer gleichgünstiger Gleichgewichte eine Auswahl für eines der Gleichgewichte getroffen werden (Lösung von Koordinationsproblemen). Zur Lösung dieser beiden Probleme unterscheidet ULLMANN-MARGALIT (1977) zwischen Koordinations- und Kooperationsnormen.

*Koordinationsnormen* lösen ein Abstimmungsproblem, bei dem mehrere gleich günstige Handlungsalternativen zur Auswahl stehen. Die Einhaltung einer Ab-sprache fällt hier niemandem schwer, da sie für alle beteiligten Personen weder zu einem Vorteil noch zu einem Nachteil führen, solange sich alle an die getroffene Richtlinie halten<sup>10</sup>. Koordinationsregeln können sich von selbst durchsetzen, da alle Beteiligten in gleicher Weise Interesse daran haben, sie einheitlich zu befolgen (vgl. MEULEMANN 2006, 188f.).

Wie oben angedeutet, stellt sich dieser Automatismus nicht bei *Kooperationsnormen* ein. Gemäß dem Gefangenendilemma, führt zweckrationales Handeln ohne jegliche normative Verpflichtungen bei Ungleichgewichten nur zu suboptimalen Lösungen, die nicht zwangsweise in Kooperation enden, denn bei einem gemeinsamen Projekt „unterliegt jedes Mitglied der Versuchung zu desertieren“ (ebd. 188). Ein gutes Schulbeispiel bilden sog. „Trittbrettfahrer“ bei Gruppenarbeit, die sich darauf verlassen, dass die anderen die Arbeit machen und sie selbst davon profitieren. Um das Trittbrettfahren möglichst unattraktiv zu machen, muss Kooperation belohnt bzw. Kooperationsverweigerung unattraktiv werden (siehe Kap. 2.4.2 Merkmale Kooperativen Lernens). Kooperierende Menschen unterwerfen sich (freiwillig) gewissen Kooperationsnormen, die für sie auch eine Einschränkung darstellen können (vgl. Meulemann 2006, 188f.),

... wenn sie ein gemeinsames Interesse verfolgen,

... wenn sie wissen, dass ihr Vertrauen in eine Kooperation nicht vergebens ist,

... wenn sie wissen, dass sie nicht ausgebeutet werden und

---

<sup>10</sup> Beispiele für Koordinationsnormen sind: das Übereinkommen im Straßenverkehr immer auf der rechten Seite zu fahren; Rechtschreibregelungen; die Einigung auf Normen bei Radiowellen, usw. (vgl. MEULEMANN 2006, 187).

... vom anderen ebenfalls Vertrauen entgegengebracht bekommen.

Zusammenfassend stellt sich die große Frage, die auch DURKHEIM umgetrieben und letztendlich zu einer Kehrtwendung seiner Ansichten veranlasst hat, nämlich ob aus gemeinsamen Interessen verpflichtende Normen erwachsen können, ohne diese durch eine moralische Autorität gesichert zu wissen. Darüber hinaus stellt sich die noch wichtigere Frage, ob daraus emotionale Beziehungen zwischen den Individuen erwachsen, die die Stabilität der Gesellschaft sichern. Gegen DURKHEIMS spätere Überzeugung versucht BAURMANN (2006) diese Frage zu bejahen, indem er auf individualistische Erklärungsmodelle zurückgreift und Einschränkung in deren Reichweite vornimmt. Seine Argumentation soll nachfolgend in aller Kürze zusammengefasst werden:

Auch wenn BAURMANN (vgl. 1999, 111) DURKHEIM in dem Punkt Recht gibt, dass weder der verpflichtende Charakter moralischer Normen noch ihr Inhalt als Ergebnis einer Gewohnheitsbildung erklärt werden kann, muss deshalb noch nicht die Idee der Normentstehung durch individualistische Prozesse aufgegeben werden. Auch wenn BAURMANN hier keine Allgemeingültigkeit unterstellen will, so findet er zumindest Beispiele, in denen keine moralische Autorität vonnöten ist. Beispielsweise führt er die Norm „materieller Vertragstreue“<sup>11</sup> an, die als Ergebnis des individuellen Handelns und Entscheidens ehrlicher Kaufleute als Moral bzw. verpflichtende Norm hervorgegangen ist und in offenkundiger Weise nicht zu den vertraglich geregelten Bestandteilen eines Vertrages gehört.

Desweiteren argumentiert BAURMANN (vgl. 199, 106ff.), dass eine emotionale Bindung zwischen den interagierenden Individuen entstehen kann, wenn arbeitsteilige Gruppen eine gewisse Größe nicht überschreiten, d. h. ...

... die Kooperationspartner in direktem Kontakt miteinander stehen,

... zwischen ihnen eine Reziprozität (positive wechselseitige Abhängigkeit) besteht und

... die Zusammenarbeit freiwillig ist und als fair empfunden wird.

---

<sup>11</sup> Materielle Vertragstreue meint, „dass ein Vertrag nicht nur seinem Wortlaut gemäß, sondern auch seinem ‚Geist‘ nach erfüllt werden soll. Die Norm wird als moralische Norm dann relevant, wenn in einer bestimmten Situation der Wortlaut eines Vertrages Möglichkeiten eines ‚unfairen‘ Vorteils zu Lasten des Partners erlaubt“ (BAURMANN 1999, 111).

Bei indirekten reziproken Beziehungen ist sich BAURMANN (vgl. 107f.) unsicher und hält lediglich fest, dass die emotionalen Bindungen, die durch indirekte Kooperationen entstehen, mit Sicherheit nicht so stark sind wie direkte.

Aus den Überlegungen zur Funktionsweise von normativer und pragmatischer Integration ist festzuhalten: Integration kann nur dann funktionieren, wenn es eine Grundsicherung der wichtigsten Normen gibt (Menschenrechte), die durch die Legislative und Exekutive eines Staates gesichert werden und von den Staatsbürgern internalisiert werden. Der Staat ist – zum Glück – nicht in der Lage, alle Normen und Werte, die es in einer Gesellschaft gibt, vorzuschreiben und deren Einhaltung zu erzwingen, denn sonst lebten wir nicht in einer offenen pluralen Gesellschaft, sondern in einer Diktatur. Aus diesem Grund hat die normative Integration nur eine eingeschränkte Reichweite. Die Einhaltung aller weiteren Normen, die nicht in Gesetzen festgelegt sind, kann nicht durch den Staat gesichert werden. Es sollten vielmehr funktionale Anreize im Sinne der pragmatischen Integration vorhanden sein oder erzeugt werden, die zugunsten der Arbeitsteilung vielfältige Kooperationen zwischen verschiedensten Menschen und Menschengruppen nicht nur ermöglichen, sondern auch lohnend machen.

**Tabelle 3: Funktionsweise normativer und pragmatischer Integration**

	<b>Funktionsweise</b>	<b>Integrationserfolge sind abhängig ...</b>
<b>Normative Integration</b>	Integration aufgrund gemeinsamer Normen/Werte	...von der Internalisierung gemeinsamer Normen/Werte, d. h. von der Bereitschaft sich auf gemeinsame Normen/Werte einzulassen. Wenn das nicht der Fall ist: ...von der Effektivität des Sanktionssystems.
<b>Pragmatische Integration</b>	Integration aufgrund gemeinsamer Ziele	...von einem vorhandenen Gleichgewicht, d. h. von einem in der Situation verankerten Mehrwert, der für alle Beteiligten erfahrbar ist. Wenn das nicht der Fall ist: ...werden normative Rahmenbedingungen notwendig, die ein Ungleichgewicht in ein Gleichgewicht überführen (Anschluss zur normativen Integration).

Damit sich Menschen auf eine Kooperation einlassen, muss für sie ein perspektivischer Mehrwert erkennbar sein, für den es sich lohnt anderen Vertrauen zu schenken und von anderen geschenktes Vertrauen verantwortungsvoll entgegenzunehmen. Ohne ein gewisses Kooperationsverständnis, das auch als Solidarität zwischen den Agierenden aufgefasst werden kann, kommt auch die pragmatische Integration nicht aus. Aber es ist naiv zu glauben, dass sich Solidarität „mit mora-

lischen Appellen beschwören oder mit Gewalt erzwingen lasse“ (MEULEMANN 2006, 195).

Einen Beleg für das Gelingen pragmatischer Integration, wie z. B. die Entstehung von emotionalen Beziehungen, den Abbau von stereotypisierenden Erwartungen oder Verbesserung von Anerkennungsverhältnissen, führt MEULEMANN nicht auf. Dabei gibt es in der Vorurteilsforschung bereits Erkenntnisse, die zwar nicht eins zu eins auf die pragmatische Integration übertragbar sind, deren Betrachtung in diesem Kontext jedoch mehr als lohnend ist. Die bestehenden Überschneidungen zwischen gelingender pragmatischer Integration und den Bedingungen für vorurteilsabbauende Kontakte werden im nächsten Abschnitt erläutert sowie bestehende Erkenntnisse zur Kontakthypothese vorgestellt.

#### **2.1.4 Bedingungen zur Verbesserung von Outgroup-Anerkennung**

Lange Zeit wurde davon ausgegangen, dass es ausreicht, zwei Gruppen in Kontakt miteinander zu bringen, um die gegenseitigen Anerkennungsverhältnisse zu verbessern. Das gilt auch für den Sport, dem eine integrative Wirkung per se zugesprochen wurde (siehe Kap. 2.2). Dass dieser Rückschluss etwas zu einfach ist, zeigen nicht nur gewalttätige Auseinandersetzungen auf dem Spielfeld, sondern auch Befunde aus der Vorurteilsforschung. In zahlreichen Untersuchungen, die allerdings keinen expliziten Sportbezug aufweisen, wird deutlich, dass bloßer Outgroup-Kontakt nicht zu einer Reduzierung von Vorurteilen führt. In 53% der Studien wurde sogar eine Zunahme von Vorurteilen signifikant bestätigt (vgl. STEPHAN 1985, zitiert nach ARONSON 2004, 517), was die einfache Kontakthypothese eindrucksvoll widerlegt.

Bereits 1954 hat ALLPORT in seinem Werk *The Nature of Prejudice* (dt. 1971) einige Aspekte für Kontaktsituationen formuliert, die Einfluss auf die Qualität von Kontakten haben. Um solche Situationen zu beschreiben, verwendet er quantitative und qualitative Kontaktmerkmale. Zu den quantitativen zählen:

- die Häufigkeit und Dauer des Kontaktes,
- die Anzahl der beteiligten Personen und
- die Vielfalt der möglichen Kontaktsituationen;

Die mehr als 20 qualitativen Aspekte von Kontakt fasst er zusammen in:

- Statusaspekte der Personen,
- Rollen Aspekte,



- soziale Atmosphäre,
- Persönlichkeitseigenschaften und
- Kontaktbereiche.

Deutlich hervor hebt ALLPORT den negativen Einfluss, den ein *ungleicher Status*, d. h. ungleiche positionale Anerkennung, in einer Interaktion bewirken. Ebenso bedeutsam sind die *Rollenaspekte einer Kontaktsituation*, d. h. ob die gemeinsame Tätigkeit durch Wettbewerb oder durch Zusammenarbeit und ob sie durch ein Dominanzgefälle (Herr-Diener; Lehrer-Schüler) geprägt ist. Auch die *Atmosphäre*, in der das Zusammentreffen stattfindet, spielt nach ALLPORT eine entscheidende Rolle, die dadurch beeinflusst wird, ob es zu einem freiwilligen Austausch kommt, ob die Situation real oder künstlich hergestellt ist, ob sie als wichtig oder belanglos, typisch oder ungewöhnlich und alltäglich oder selten erlebt wird. *Persönlichkeitseigenschaften* wie die Höhe der Vorurteilshaftigkeit gegenüber den Interaktionspartnern, Alter, Bildung usw., aber auch unterschiedliche *Kontaktbereiche* wie nachbarschaftliche, sportliche und schulische Kontakte wirken sich auf die Qualität der Kontakte aus (vgl. ALLPORT 1971, 268ff.).

Diese frühen Überlegungen von ALLPORT wurden mittlerweile von zahlreichen Forschern aufgegriffen, ergänzt und weiterentwickelt (vgl. z. B. PETTIGREW 1998; REINDERS 2004; ARONSON 2004). In einem Rückblick auf die 50-jährige Forschung von „Allports Erben“ stellt REINDERS (2004, 104) fest, dass ALLPORTS Bedingungen „nach wie vor einen wichtigen Beitrag zur Vorurteilsforschung“ leisten.

Sehr eindrucksvoll belegen die Ferienzeltlagerexperimente<sup>12</sup> von der Forschergruppe um SHERIF die Annahme ALLPORTS, dass bloßer Kontakt ohne Kooperation nicht zwangsläufig zum Abbau vorhandener Inter-Gruppen-Spannungen beitragen muss (zsfd. SHERIF & SHERIF 1977). Feindseligkeiten und stereotype Verhaltenszuschreibungen können zwischen Gruppen künstlich erzeugt werden, wenn zwei Gruppen um Ressourcen kämpfen, die nur für eine Gruppe ausreichen, und

---

<sup>12</sup> Diese verschiedenen durchgeführten Ferienzeltlager hatten ähnliche Phasen: In der *Gruppenbildungsphase* wurden die Schüler (ausschließlich weiße Jungen im Alter von etwa 12 Jahren) in Gruppen eingeteilt und in getrennten Räumlichkeiten untergebracht. Anschließend wurde ein *Intergruppenwettbewerb* initiiert, der Spannungen zwischen den Gruppen erzeugte und zu einer stärkeren Solidarität innerhalb der Gruppe und zu einem Wir-Gefühl beitrug. Anschließend wurde eine *Konfliktreduktion* zur Überprüfung der zentralen Hypothese angestrebt (SHERIF & SHERIF 1977).

dies auch dann, wenn die beteiligten Personen normal, gesund und sozial angepasst sind. Diese künstlich erzeugten Feindseligkeiten wurden letztendlich wieder abgebaut, indem die Betreuer der Zeltlager Probleme<sup>13</sup> erzeugten, die nur in Kooperation der beiden Gruppen gelöst werden konnten (vgl. ebd.).

Zu „Allports Erben“ zählt auch ARONSON, der auf dessen Vorlage sowie aufgrund der Erkenntnisse der Ferienzeltlagerexperimente (zsf. SHERIF & SHERIF 1977) sechs Bedingungen für vorurteilsabbauenden Inter-Gruppen-Kontakt formulierte (ARONSON 2004, 518f.):

- gemeinsames Ziel der in Kontakt tretenden Gruppen
- wechselseitige Abhängigkeit zwischen den Gruppen
- gleicher Status der beteiligten Personen
- zwanglose, freundliche Umgebung
- vielfältige Kontakte
- vereinbarte Normen (Akzeptanz und Toleranz).

Bereits hier fällt die Anschlussfähigkeit zur *pragmatischen Integration* auf, denn die Bedingungen, die für ein günstiges Gleichgewicht, d. h. für eine gelingende Kooperation aufgestellt wurden (Kap. 2.1.3.2), sind bei ARONSON allesamt erfüllt. Es stellen sich sogar ähnliche ungeklärte Fragen:

So ist bei der pragmatischen Integration fraglich, ob sich eine Bindung auch zwischen Individuen einstellt, die nur in einer indirekten reziproken Beziehung stehen. Ungewiss ist demnach die Reichweite der pragmatischen Integration.

Bei der Vorurteilsforschung ist man sich unsicher, ob Kontakt unter den oben genannten Bedingungen in der Lage ist, nicht nur personale, sondern auch kollektive Anerkennungsverhältnisse zu verbessern. PETTIGREW (1998) geht beispielsweise davon aus, dass interpersonaler Kontakt zwar die Einstellungen zu bestimmten Personen revidiert, stereotypisierende Einstellungen zur Gruppe jedoch bestehen bleiben können. Auch REINDERS (2004) ist sich in diesem Punkt unsicher, da di-

---

<sup>13</sup> Ein solches Ereignis trat ein, als das Wasserzufuhrsystem zusammenbrach und die Gruppen gemeinsam nach der Ursache suchten. Ein weiteres Beispiel stellte sich ein, als ein Lastauto voller Verpflegung liegenblieb und die beiden Gruppen mit vereinten Kräften das Auto zogen, um es wieder in Gang zu bringen (SHERIF & SHERIF 1977, 188f).

verse Studien ergaben, „dass sich zwar häufig die Einstellung gegenüber dem Kontaktpartner änderte, nicht aber gegenüber der gesamten sozialen Gruppe“.

Wünschenswert wäre es, anhand der Erkenntnisse aus der Vorurteilsforschung und der entwickelten Rahmenbedingungen für sozial-integrative Kontakte (sowie der Überlegungen zur pragmatischen Integration; der Verf.) eine Methode zu entwickeln, „mit der sich Intergruppenkontakte zum Zwecke der Vorurteilsreduzierung positiv gestalten lassen“ (JONAS 1998, 148). Genau dies scheint ARONSON und seinen Kollegen gelungen zu sein, indem sie die Methode des Gruppenpuzzles (jigsaw-classroom) erfanden, die eine spezielle Form des Kooperativen Lernens darstellt und aus diesem Grund in Kap. 2.4 erläutert wird.

### **2.1.5 Zusammenfassung**

In Anlehnung an ANHUT & HEITMEYER (2000) und KALETTA (2008) ist ein Schüler im Sportunterricht dann integriert, wenn er von seinen Mitschülern individuelle und kollektive Anerkennung erfährt, die jeweils weiter in positionale, moralische und emotionale Anerkennung unterteilt werden können (Kap. 2.1.1). Wie bei den Überlegungen zu Heterogenitätsmerkmalen ersichtlich wurde, ergibt eine Vorabauswahl der Heterogenitätsmerkmale für die Anerkennung der personalen Identität wenig Sinn, da man sonst der Einzigartigkeit der Individuen nicht gerecht werden kann.

Mit ihrer heterogenen Schülerschaft bildet Schule unsere pluralistische Gesellschaft ab. Unter Bezug auf WINKER und DEGELE (2009) werden vier zentrale Heterogenitätsmerkmale – Geschlecht, Migrationsstatus, Sozioökonomischer Status und Sportlichkeit – herausgearbeitet, von denen vielfach angenommen und teilweise empirisch bestätigt wird, dass sie einen negativen Einfluss auf die Anerkennungsverhältnisse zwischen den Schülern im Sportunterricht haben (Kap. 2.1.2). Um hier mehr Klarheit zu erzielen, wird in einer vorgeschalteten Untersuchung der Einfluss der vier genannten Heterogenitätsmerkmale auf die Anerkennungsverhältnisse zwischen den Schülern untersucht.

Weitestgehend empirisch ungeklärt ist aber vor allem, wie sich Anerkennungsverhältnisse verbessern lassen. Um sich diesem schwierigen Feld schrittweise anzunähern, wurden zunächst zwei Funktionsweisen von Integration, die normative

und die funktionale Integration, beschrieben und in ihrer jeweiligen Reichweite eingeschränkt (Kap. 2.1.3). In einem zweiten Schritt wurden die Erkenntnisse der Vorurteilsforschung zusammengetragen, die einen empirischen Hinweis darauf geben, dass pragmatische Integration einen Beitrag leisten kann, Spannungen zwischen Gruppen verschiedener Merkmalsausprägung abzubauen (Kap. 2.1.4). Vorurteilsforscher haben aus den Erkenntnissen rund um die Kontakthypothese eine spezielle Unterrichtsmethode entwickelt, die laut ARONSON (2004) dazu beiträgt, Intergruppenspannungen abzubauen. Diese spezielle Methode des Gruppenpuzzles und weitere Formen des Kooperativen Lernens werden in Kap. 2.4 näher erläutert.

Bei der Frage, wie Anerkennungsverhältnisse verbessert werden können, wurde bisher weder auf die Spezifik des Sports eingegangen, noch wurden Überlegungen zur pädagogischen Rahmung von Integrationsmaßnahmen angestellt. Dies soll im nächsten Kapitel nachgeholt werden.

## **2.2 Integration und Sport**

Durch die gleichzeitige Betrachtung mehrerer Heterogenitätsmerkmale fällt besonders auf, dass sich politische und gesellschaftliche Integrationserwartungen an den Sport vor allem auf das Spannungsverhältnis zwischen Einheimischen und Migranten richten. Der sozioökonomische Status sowie das Geschlecht sind wesentlich weniger prominent, hier werden vereinzelt gesamtgesellschaftliche Erwartungen formuliert, dass Sport Anerkennungsverhältnisse zwischen Menschen mit unterschiedlichem sozioökonomischem Status und zwischen den Geschlechtern verbessert oder gar Integration zwischen Sportlichen und Unsportlichen fördern solle. Die hohen Integrationserwartungen richten sich, wie in der Problemstellung bereits skizziert, beinahe ausschließlich auf Migranten und Einheimische, beziehen sich überwiegend auf außerschulische Sportangebote und weniger auf den Sportunterricht. Dieser Sachverhalt spiegelt sich auch in den Integrationsausgaben des Bundes wider, der das Programm „Integration durch Sport“ des Deutschen Olympischen Sportbundes jährlich mit 5,4 Millionen Euro (BAUR et al. 2009, 11) massiv fördert, was in ihrer Programmatik vor allem darauf abzielt, die Vereinspartizipation von Migranten zu erhöhen.

Ebenso problematisch sind die allgemein hohen und unreflektierten Integrations-erwartungen an den Sport. In diesem Kontext – und das überrascht – stellen BAUR und Kollegen bei der Evaluation des Programms „Integration durch Sport“ fest, dass selbst bei den pädagogisch ausgebildeten und verbandlich lizenzierten Übungsleitern des Programms nach wie vor die naive Erwartung verbreitet sei, Sport wirke automatisch integrativ. Dabei gelten diese Vorstellungen in der sportpädagogischen Diskussion als überholt (BAUR et al. 2009, 24) und seien in einzelnen Studien im Sport bereits wiederlegt (vgl. KLEIN et al. 2000). Die nicht enden wollenden Integrationserwartungen und -hoffnungen, die in den Sport als universales, weltweit verbreitetes Phänomen gesetzt werden, unterschlagen, „dass Sport ein modernes [Kultur-] Phänomen ist, das die Prinzipien der Leistungs-, genauer der Erfolgsgesellschaft abbildet“ (GIEß-STÜBER & GRIMMINGER 2008, 229). Diese Erfolgsorientierung findet sich vor allem im Wettkampfsport wieder, bei dem die Aufnahme bzw. Ausgrenzung von Sportlern in bestimmte Trainingsgruppen oder Mannschaften nach „funktionalistischen“ und „zweckrationalen“ Kriterien im Sinne einer „Kosten-Nutzen-Kalkulation“ erfolgt, die sich daran orientiert, ob ein Sportler die erforderliche Leistung erbringen kann (vgl. ebd.).

Hier ist bereits erkennbar, dass Integration im Sport keinesfalls per se stattfindet. Dies entspricht der einschlägigen Meinung in der aktuellen Literatur (vgl. z. B. PROHL im Dr.; GIEß-STÜBER & GRIMMINGER 2008; BAUR 2006). Der Umkehrschluss, Sport besitze keine besonderen Integrationspotentiale, erscheint allerdings ebenso unzutreffend. Gerade Sport bietet aufgrund seiner Spezifik, die in den nächsten Abschnitten herausgearbeitet werden soll, besondere Integrationspotentiale, die allerdings durch eine sinnvolle pädagogische Rahmung fruchtbar zu machen sind.

Im nächsten Abschnitt werden zunächst Chancen und Risiken für eine erfolgreiche Integration aus Sicht der allgemeinen, der interkulturellen und der feministischen Sportpädagogik zusammengetragen.

### **2.2.1 Universalität versus Beliebigkeit von Bewegungskulturen**

BAUR (2003) verweist zwar auch darauf, dass Sport nicht per se integrativ wirkt, sieht ansonsten aber lediglich positive Eigenschaften des Sports. Im Gegensatz hierzu setzt sich THIELE (1999) eher kritisch mit den Integrationspotentialen des

Sports auseinander. Aus interkultureller Perspektive bemängelt er zunächst, dass die historisch gewachsene, kulturell geformte Bewegungskultur vor allem europäisch geprägt sei und demzufolge bei „Olympischen Spielen alle Völker nach der europäischen Pfeife tanzen. Das sei zwar gut für Europa, aber schlecht für Interkulturalität“ (vgl. THIELE 1999, 31). Der mit diesem Ansatz verbundenen (allgemeinen) Frage, ob sich Bewegungskulturen als kulturspezifisches gewachsenes Phänomen überhaupt für die Initiierung von Integrationsprozessen eignen, weil zunächst eine Assimilation in den Sport nötig sei, braucht hier wegen der Fokussierung der Arbeit auf den Sportunterricht nicht weiter nachgegangen zu werden.<sup>14</sup> Gerade im Sportunterricht muss nicht von der Universalität des Sports ausgegangen werden, sondern können auch die verschiedensten Bewegungskulturen Berücksichtigung finden (vgl. GIEß-STÜBER & GRIMMINGER 2008). Anpassungen und Weiterentwicklungen von Spielideen, Spielverständnissen und sogar der Grundidee sind im Sinne eines Akkulturationsprozesses zwischen Bewegungskultur und Sportlern möglich, was gerade durch die neuentwickelten Lehrpläne mit ihren offenen Bewegungsfeldern unterstützt wird.

Die geschlechterbezogene Pädagogik beschäftigt sich mit dem gleichen Problem auf einer anderen Ebene. Hier wird nicht ein europäisches, sondern vor allem ein männlich geprägtes Sportverständnis kritisch reflektiert. In der Fachliteratur gibt es unterschiedliche Sichtweisen, wie geschlechtstypische Konnotationen, Einstellungen, Handlungen usw. im Sport wahrgenommen werden (vgl. zsf. BÄHR 2006, 84):

---

<sup>14</sup> An dieser Stelle sollte jedoch Zweifel angemeldet werden, ob die von THIELE (1999) formulierten Bedenken der europäischen Dominanz bei der Etablierung von Sportarten für Integrationsprozesse in Deutschland ein wirkliches Problem darstellen. Beispielsweise wird das Regelwerk des Fußballs im Vereinssport, das über Jahrzehnte weiterentwickelt wurde und sich etabliert hat, von niemandem mehr angezweifelt oder gar erwartet, dass das Reglement in einem interkulturellen Prozess wechselseitig angepasst wird. Anders sieht es da bei Hobbykickern aus, die sich häufig Regeln nach ihren Bedürfnissen anpassen. Hier findet pragmatische Integration dahingehend statt, dass sich im gemeinsamen Spiel Regeln (als Akkulturationsprozess zwischen Spielern und dem Spiel des Fußballs) entwickeln, die den Mehrwert für die Spieler erhöhen, da durch sie beispielsweise das Spiel in einer kleinen Halle spannender, technisch anspruchsvoller und weniger gefährlich wird, womit sich die „subjektive Sinnerfüllung“ (PROHL, 2006) jedes Einzelnen erhöht. Solche sich über die Jahre verfestigende Regeln können z. B. sein: keine Fernschüsse, anstelle von Handballtoren kleine Kasten-teile, geringer Körperkontakt usw..

- Auf der einen Seite wird angenommen, „dass Sport an sich als Teil des ‚hegemonialen Geschlechterdiskurses‘ in seiner Struktur ‚männlich‘ sei, was dann zu einer ‚Vermännlichung‘ der im Sport aktiven Personen und ihres Bewegungshandelns führe“ (BÄHR 2006, 84). Folglich fällt es Männern leichter, sportlich aktiv zu sein, als den Frauen, da sich diese zunächst männliche Züge aneignen müssen, um sich an die männlich dominierten Sportstrukturen anzupassen.

- Auf der anderen Seite wird argumentiert, „dass in unserer gegenwärtigen Sportkultur die gesellschaftliche Geschlechterdichotomie in Form von ‚Frauensportarten‘ und ‚Männersportarten‘ (re)produziert werde“ (ebd.). Dies bedeutet, dass entweder die Geschlechter in ihren typischen Sportarten verbleiben, es demnach auch nicht zu einer Vermischung der Geschlechter kommt, oder dass, wie oben beschrieben, Verhaltensanpassungen an die andersgeschlechtlich geprägte Sportart erfolgen.

Ein dritter Argumentationsstrang verweist darauf, dass es zumindest auch geschlechtsneutrale Sport-, Spiel- und Bewegungskulturen gibt, die ein potientielles Feld und einen Raum an Möglichkeiten darstellen, Geschlechtergrenzen im Sinne eines „undoing gender“ außer Kraft zu setzen (vgl. ebd. 84ff.).

Überlegungen zum Spannungsverhältnis zwischen der Universalität des Sports und dem kulturrelativistischen Verständnis von Sport aus interkultureller Perspektive sowie zu den verschiedenen Argumentationssträngen zu geschlechtlich konnotierten und „geschlechtsneutralen“ Sportarten aus Geschlechterperspektive lassen vermuten, dass Sportangebote besondere Integrationspotentiale aufweisen, die nicht besonders männlich oder weiblich geprägt sind, die Möglichkeiten zur kreativen Umgestaltung zulassen und in denen es nicht vordergründig um Leistung geht (siehe Kap. 2.3.3.2).

### **2.2.2 Das ästhetische Moment als übergreifende Besonderheit des Sports**

Unter Bezugnahme auf GRUPE (1982, 107) verweist PROHL (im Dr.) darauf, dass Sport nicht nur Vergnügen und Entspannung biete, sondern darüber hinaus auch „eine Möglichkeit, uns die freiwillige Selbsterschwernis unseres Lebens zuzumuten, aus der Kultur entsteht“. Diese freiwillige Selbsterschwernis, die spezifisch für den Sport ist, führt z. B. dazu, dass sich Hochspringer die Latte immer wieder höher legen, sich Fußballmannschaften darüber freuen, wenn sie aus der Kreisliga

in die Bezirksliga aufsteigen, obwohl die Gegner dort stärker sind, oder sich Akrobaten immer schwerere Pyramiden suchen. Solange der Zweck des sportlichen Handelns nicht außerhalb der sportlichen Handlung liegt (Zwang, Gesundheitsaspekte, Medaillentraum), sondern in der Wahrnehmung der Mittel ihres Vollzuges, indem das Springen, Spielen oder gemeinsame Turnen als wertvoll empfunden wird, ist diese sportliche Handlung als ästhetisch zu bezeichnen. Es wird eben nicht gesprungen, weil ein Hindernis im Weg steht, sondern man stellt ein Hindernis bewusst in den Weg, um springen zu können. Der Zweck des Handelns (Hindernis überwinden) dient dazu, das Vollziehen (Springen) wahrzunehmen (vgl. PROHL im Dr.). Nach SCHERER (2007) kann der Zweck sportlichen und spielerischen Sich-Bewegens nur im Sich-Bewegen selbst liegen und damit der Sinn des Bewegungshandelns nur im Vollzug der Bewegung gesucht und erfahren werden: „Sich-bewegend tritt der Mensch in wahrnehmenden und wirkenden Kontakt zu seiner materiellen und sozialen Umwelt, und es ist die alleinige Möglichkeit etwas in der Umwelt zu bewirken, seine eigene Position in dieser Umwelt zu verändern und in Kontakt zu anderen Menschen zu treten“ (SCHERER, 2007, 26). SCHERER und PROHL definieren demzufolge das sportlich-spielerische Sich-Bewegen als ästhetisches Handlungsfeld. Das ästhetische Moment wird in der individuellen Erfahrung ermöglicht, im Moment der Auseinandersetzung des Handelnden mit seiner Umwelt (Subjekt-Welt-Bezug, vgl. PROHL 2006). „Der Begriff des Ästhetischen konnotiert dabei nicht (ausschließlich) den Aspekt des Schönen, sondern meint eine Einstellung des Handelns, in der das sinnliche Wahrnehmen und Erleben als solches thematisch ist und reflektiert wird. Aus dieser Perspektive ist sportliches und spielerisches Handeln dem Kulturbereich des Ästhetischen zuzurechnen“ (SCHERER, 2007, 30).

Damit gehört der Sportunterricht zu den ästhetischen Fächern, wie Musik oder Kunst, unterscheidet sich aber von ihnen durch spezifische Bildungspotentiale, die nur der Sport bieten kann (vgl. PROHL im Dr, 3).

### **2.2.3 Integrationspotentiale des Sports**

In diesem Abschnitt soll das besondere Integrationspotential des Sports erörtert werden. Dies geht nicht, ohne auch die Kehrseiten und Gefahren, d. h. die „Desintegrationspotentiale“ mitzudenken.



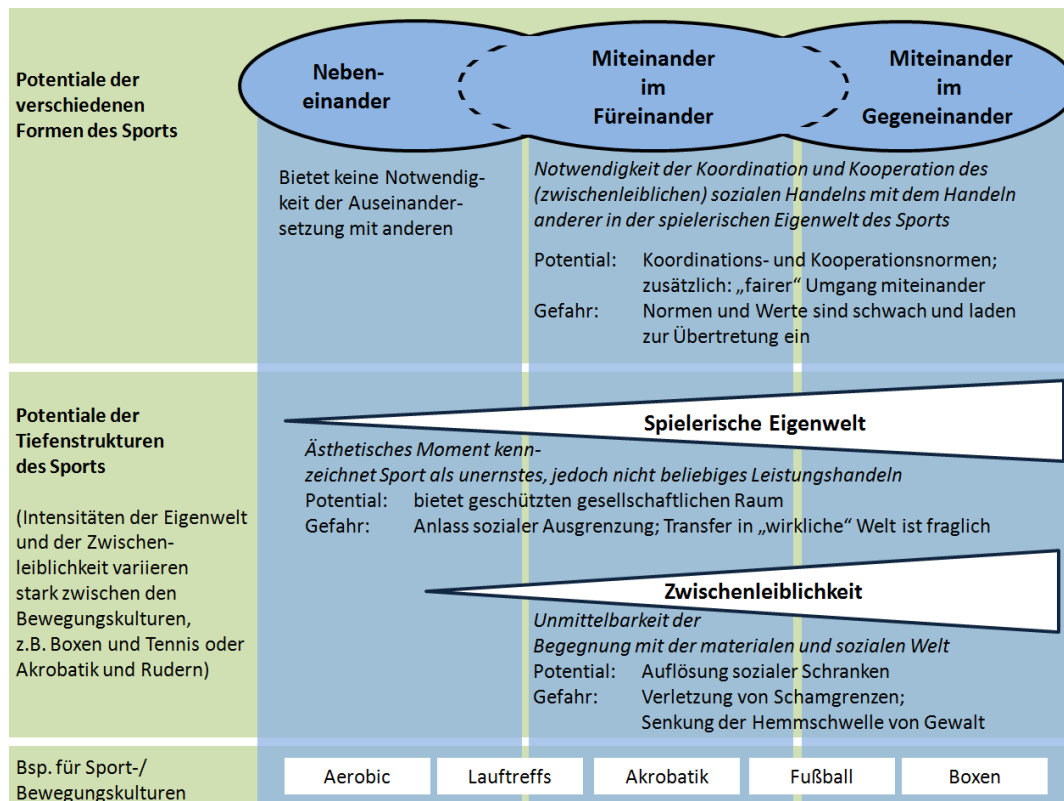
Bei der Betrachtung des Sports als soziales Handlungsfeld stellt PÜHSE (2001, 340) fest, dass im Sport inhaltliche und soziale Momente eng miteinander verknüpft sind, da die Formen des mit-, gegen-, für- und nebeneinander Sporttreibens einen Raum aktiver sozialer und körperbezogener Auseinandersetzung darstellen, in dem soziale Prozesse handelnd erfahren und nicht nur theoretisch vermittelt werden können. Da das Füreinander und Gegeneinander ohne ein Miteinander nicht möglich sind, wird in Anlehnung an PÜHSE nachfolgend von nur drei Formen der Sport- und Bewegungskulturen gesprochen: dem Nebeneinander, das keine zwischenmenschliche Interaktion erfordert; dem Miteinander im Füreinander, bei dem sich Sportler gegenseitig helfen und/oder gemeinsam etwas bewerkstelligen, und schließlich dem Miteinander im Gegeneinander, in dem man alleine oder als Mannschaft mit anderen Sportlern oder Mannschaften in Wettstreit tritt, um sich im Sinne des „Sports“ mit ihnen zu messen (siehe Abbildung 2).

In der Natur des Sports ist häufig die Notwendigkeit zur Kooperation, d. h. der pragmatischen Integration, bereits angelegt (vgl. BÄHR & GERECKE 2010). Dies trifft allerdings nicht auf alle Formen des Sports zu, was vor allem bei der Betrachtung des Nebeneinanders unmittelbar einleuchtet: Wer im Fitnessstudio oder bei Aerobic-Kursen nebeneinander Sport treibt, kann dies prinzipiell auch ohne Kontaktaufnahme tun, d. h. die Notwendigkeit der direkten zwischenmenschlichen Auseinandersetzung, der Kooperation, besteht nicht. Ein *besonderer* Einfluss des Nebeneinanders auf die Verbesserung von Anerkennungsverhältnissen ist demnach fraglich und kann inhaltlich nicht begründet werden.

#### *2.2.3.1 Das Miteinander im Füreinander und Gegeneinander*

Anders sieht es bei den Formen des Miteinanders im Füreinander aus, die durch positive Interdependenzstrukturen gekennzeichnet sind und damit eine Kooperation der Beteiligten (aber nicht zwangsläufig *aller* Beteiligten) notwendig machen (vgl. BÄHR & GERECKE 2010). Eine Handballmannschaft (innerhalb der Mannschaft besteht ein Miteinander im Füreinander) kann beispielsweise nur dann erfolgreich spielen, wenn die einzelnen Mannschaftsmitglieder zusammenspielen, sich absprechen und gegenseitig unterstützen, d. h. füreinander spielen. Dieser Sachverhalt darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass in Mannschaften unterschiedliche individuelle positionale Anerkennungsverhältnisse vorherrschen, da beispielsweise der beste Handballer einer Mannschaft die anderen Spieler domi-

nieren und ggf. sogar einzelne Spieler unterdrücken kann. Dieses nicht auszuschließende Machtgefälle in einer Mannschaft ist möglich und macht deutlich, dass selbst in Mannschaftssportarten nicht automatisch die Bedingungen für eine Verbesserung der Anerkennungsverhältnisse zwischen den Sportlern (siehe 2.1.4) erfüllt sein müssen.



**Abbildung 2: Integrationspotentiale der Sport- und Bewegungskultur als sozioästhetisches Handlungsfeld**

PROHL schreibt dem Miteinander im Füreinander, vor allem aber dem Miteinander im Gegeneinander besondere Bildungspotentiale zu, da sie ohne Koordination und Kooperation des eigenen Handelns mit dem Handeln anderer Menschen nicht auskommen (siehe Abbildung 2). Das füreinander und gegeneinander Handeln wird durch spezifische Normen geregelt (vgl. PROHL im Dr.), womit Koordinations- und Kooperationsnormen der pragmatischen, aber auch die normativen Integration angesprochen sind (siehe. Kap. 2.1.3). Diese notwendigen Handlungsnormen haben sich aus dem ästhetischen Sport heraus selbst entwickelt und sind (zumindest für das Miteinander im Gegeneinander des Leistungssports) in Form von (Spiel-)Regeln schriftlich fixiert, deren Einhaltung von einem moralischen Souverän, dem Schieds- oder Kampfrichter, überprüft und im Falle eines Verstoßes sanktioniert wird (normative Integration). In Hobbymannschaften, die nur ih-

rer selbst willen spielen, wird ein moralischer Souverän nicht benötigt, sondern die Regeleinhaltung von der Gruppe selbst eingefordert. Abgesehen von diesen (festgeschriebenen) Regeln, denen sich jeder Mitstreiter zu unterwerfen hat, gibt es im Sport das ungeschriebene moralische Gesetz des Fairplays, worunter Carl Diem den „anständig-ritterlichen, kameradschaftlichen Umgang“ mit dem Gegner verstanden hat, der den Sport erst zu dem mache, was er ist (vgl. PROHL 2006, 50). „Das sportimmanente Prinzip der ‚Fairness‘ geht sogar über die reine Regelbefolgung hinaus und verlangt deren gewollte (und nicht nur erzwungene) Befolgung“ (PROHL im Dr.). Der moralische Wert der Fairness hat sich im Laufe der Zeit aus der pragmatischen Integration heraus entwickelt, da das gemeinsame Ziel des Wettstreits mit einem Gegner nur unter der Bedingung der gemeinsamen Kooperation möglich ist. Gilt ein Gegner als besonders unfair, lässt man sich ggf. nicht auf ihn ein, es kommt zu keiner Kooperation und damit zu keinem sportlichen „Kräftemessen“ (vgl. Kap. 2.1.3).

Der kooperative Umgang mit Konkurrenz ist bspw. in regelgeleiteten Bewegungsspielen prototypisch dann möglich, wenn Spielregeln gemeinsam vereinbart und ggf. auch verändert werden können: Faires Handeln im Sport bedeutet dann, »den Gegner als Partner zu sehen, ohne den es keine Spannung gibt, die Regeln einhalten, weil sie erst Spannung ermöglichen, (dem Partner) das größtmögliche Maß an Chancengleichheit verschaffen, weil das erst Spannung produziert«. (VOLKAMER 1994, 188 zitiert nach BÄHR 2008b, 174)

PÜHSE (2001, 341) resümiert, dass mit wachsendem Leistungsstreben der Stellenwert fairen Verhaltens abnimmt. Damit bietet die Dimension der Konkurrenz unter „dem Gebot der Fairness [...] eine höchst anspruchsvolle Situation prosozialen Handelns“ (BÄHR 2008b, 174).

Neben den Überlegungen zu den Potentialen verschiedenartiger Sportangebote erscheint es gerade im Hinblick auf Integrationsprozesse zwischen den Sportlern sinnvoll, die spezifischen Tiefenstrukturen des Sports zu durchleuchten: „*die Bewegung, die Leiblichkeit und das Spielerische*“. THIELE (1999, 32) stellt die Vermutung an, dass in diesen Phänomenen spezifische Potentiale verborgen liegen, „die eher untergründig wirken und deshalb an der Oberfläche unsichtbar bleiben“. Auch PROHL (im Dr.) arbeitet zwei weitere spezifische Bildungspotentiale des Sports heraus, die den Integrationspotentialen von Thiele sehr ähneln: *das Moment der ästhetischen Eigenwelt und die leiblich-körperliche Bewegung*. Im Fol-

genden werden die Überlegungen von THIELE und PROHL zusammengeführt, die sich nicht widersprechen, sondern eher ergänzen.

### 2.2.3.2 *Die ästhetische Eigenwelt des Sports*

Der Sport ist gekennzeichnet durch ein „unernstes, jedoch nicht beliebiges Leistungshandeln, das sich in einem sozial geschützten gesellschaftlichen Raum vollzieht. Konsequenzen des Handelns haben (in der Regel) keine Auswirkungen auf das sonstige („wirkliche“) Leben“ (PROHL im Dr.). Diese Eigenweltlichkeit wird auch von THIELE aufgegriffen, der sie vor allem auf die Olympischen Spiele<sup>15</sup> bezieht. Er fragt sich, ob das Spielerische des Sports interkulturelle Annäherungsprozesse erleichtert, stellt aber gleichzeitig fest, dass dieses spielerische Handeln zeitlich begrenzt ist und Transferwirkungen wohl kaum zu erwarten sind (vgl. THIELE 1999, 34f.).

Auf den ersten Blick erscheint es selbstverständlich, dass die Eigenwelt des Sports, gerade weil sie ein Feld des unernsten, wenn auch nicht beliebigen Leistungshandelns ist, das In-Kontakt-Treten erleichtert, da man im Sport ungezwungen miteinander interagieren kann. Auf der anderen Seite ist der Transfer in andere gesellschaftliche Bereiche fragwürdig, da man erst die ästhetische Eigenwelt verlassen und in der anderen Welt zusammen finden muss. Hinzu kommt, dass die Eigenwelt auch zur sozialen Ausgrenzung beitragen kann, weil Personen nicht in die Eigenwelt des Sports aufgenommen werden (vgl. PROHL im Dr.). THIELE (1999, 32f.) beschreibt diese Problematik unter dem von ihm formulierten Integrationspotential *Bewegung*, in dem er alternative Bewegungskulturen aufgreift und am Beispiel der Inlineskater und Skateboarder auf der Kölner Domplatte schildert, wie ritualisierte Ein- und Ausgrenzungen in Bewegungskulturen vonstattengehen. Das Sich-Bewegen führt in diesen Ingroups also durchaus nicht automatisch zu Integration, „ganz im Gegenteil ist der Sinn solcher Inszenierungen ja die Pflege der Differenz, die Betonung des Unterschieds zum Zwecke der eigenen Identitätssicherung“ (ebd.).

---

<sup>15</sup> Fraglich erscheint hier, ob bei zunehmendem Erfolgsdruck und zunehmender Ökonomisierung die Olympischen Spiele überhaupt noch dem Feld des ästhetischen Sports zuzuordnen sind.

### 2.2.3.3 Zwischenleiblichkeit

Als nächstes spezifisches Potential des Sports ist die *leiblich-körperliche Bewegung* zu nennen, unter der die primäre, d. h. vorsprachlich geordnete Begegnung mit der materialen und sozialen Welt verstanden wird. Gemeint ist damit die sportspezifische Besonderheit, dass sich bei gemeinsamer sportlicher Betätigung Prozesse der Auflösung sozialer Schranken und Konventionen einstellen können (vgl. PROHL im Dr.), die sich als Quellpunkt sozialen Lernens im Bereich der Bewegung entpuppen können (vgl. FUNKE-WIENECKE 1997). So fällt es beispielsweise Erwachsenen schwer, „nach einem gelungenen Fußballspiel noch bei der formalen Anrede des ‚Sie‘ zu bleiben, auch wenn man sich vorher kaum persönlich gekannt hat“ (vgl. PROHL im Dr.). Dabei darf aber nicht außer Acht gelassen werden, dass die „leiblich-körperliche Bewegung“ in ihrer Unmittelbarkeit Schamgrenzen verletzen und Hemmschwellen gegenüber Gewalt senken kann (vgl. ebd.). THIELE (1999, 33) betont ebenfalls, dass die „Körperlichkeit“ und der „fremde Körper“ Ausgangspunkt von Aggressionen und Gewalttaten sind, da der fremde Leib aufgrund seiner Direktheit auch bevorzugter Gegenstand der Ausgrenzung und Isolation ist. Das nebeneinander Sporttreiben bietet keine Notwendigkeit der zwischenleiblichen Auseinandersetzung. Anders sieht es beim Miteinander im Füreinander und vor allem im Gegeneinander aus, bei dem sich die Zwischenleiblichkeit beispielsweise beim Ringen, Raufen und Kämpfen geradezu „handgreiflich“ manifestiert (vgl. Lange & Sinning 2007, 17ff.). Die Unmittelbarkeit der körperlichen Auseinandersetzung ist selbstverständlich nicht in allen Sportarten gleich intensiv ausgeprägt. So sind z. B. die Körper bei den Rückschlagspielen durch ein Netz voneinander getrennt.

Hier schließt sich die ambivalente Diskussion an, ob Sportunterricht aufgrund seiner Unmittelbarkeit überhaupt koedukativ unterrichtet werden sollte, da er wie kein anderes Fach körperliche Voraussetzungen, Entwicklungen und Unterschiede zwischen den Geschlechtern aufdeckt (vgl. PÜHSE 1990, 194ff.). Die Diskussion scheint immer noch nicht endgültig zu Gunsten von Koedukation entschieden zu sein, denn es werden Überlegungen angestellt, die Geschlechter sowohl koedukativ wie auch getrennt zu unterrichten, um sie von dem Druck zu befreien, dem eigenen und dem anderen Geschlecht imponieren zu müssen (vgl. GIEß-STÜBER 2001, 309f; vgl. Hessisches Kultusministerium 2006); (mehr dazu in Kap. 2.3.3.2).

#### **2.2.4 Zusammenfassung**

Wie bereits oben angedeutet, konnten spezifische Integrationspotentiale des Sports wie das „Miteinander im Gegeneinander“, die „ästhetische Eigenwelt des Sports“ sowie die „Zwischenleiblichkeit“ erkannt und benannt werden. Besonders zu betonen ist allerdings, dass diesen Integrationspotentialen nicht zwangsläufig integrative Eigenschaften zugeschrieben werden können, da sie gleichermaßen Gefahren beinhalten. Auch lassen sich verschiedene Formen des Sports benennen, wie das „Nebeneinander“, das „Miteinander im Füreinander“ und das „Miteinander im Gegeneinander“, in denen die genannten Potentiale in unterschiedlichen Intensitäten zum Tragen kommen.

THIELE (1999, 35) zieht aus interkultureller Perspektive ein eher ernüchterndes Fazit, denn eine prädestinierte Rolle des Sports für die interkulturelle Verständigung könne er nicht feststellen, solange von einem simplen Integrationsmechanismus ausgegangen werde, der dem Sport automatisch eine integrative Wirkung zuschreibe. Auch aus der Geschlechterperspektive wird gelegentlich die Frage aufgeworfen, ob koedukativer Sportunterricht nicht mehr Schaden anrichte, als er Nutzen bringe (vgl. GIEß-STÜBER 2001, 309f.).

Mit diesen Überlegungen zu den Integrationspotentialen werden nicht nur die Erwartungen an den Sport relativiert, sondern auch die Forderungen nach einer sinnvollen pädagogischen Rahmung des Sportunterrichts bekräftigt, die das Ziel verfolgen sollte, mit dem Wissen über mögliche Gefahren die genannten Potentiale zu nutzen.

Im nächsten Abschnitt soll diskutiert werden, wie die genannten spezifischen Eigenschaften des Sports fruchtbar gemacht werden können. Insbesondere geht es dabei um die Fragen, unter welchen Bedingungen die Integrationspotentiale des Sports erfolversprechende Wirkungen erzielen und welche Konzepte hierfür besonders geeignet sind.

### **2.3 Pädagogische Überlegungen zur Integration**

Die bisherigen Ausführungen bezogen sich implizit auf die Schule, bezogen aber den organisierten Sport mit ein. Im Folgenden richtet sich das Augenmerk dieser Arbeit vor allem auf die Schule, obwohl, wie BAUR (2006, 8) anmerkt, der Vereinssport neben dem Bedarf an sozialpolitisch ausgereiften Konzepten für eine

„Integration durch Sport“ auch Bedarf an „durchdachten sozialpädagogischen Arrangements“ für die interne Integrationsarbeit in den Vereinen hat. Allerdings vermutet BAUR (vgl. ebd.), dass pädagogische Methoden mit Bedacht zu wählen seien. Im organisierten Sport bestehe nämlich die Gefahr, dass „methodisch angelegte Lernprogramme“ kontraproduktiv wirken könnten, da der Sport auch mit Freizeit und Entlastung assoziiert werde.

Neben der besseren Möglichkeit der Implementierung pädagogischer Ansätze hat die Schule gegenüber dem organisierten Sport einen weiteren Vorteil, der in der heterogenen Schülerschaft liegt. Im Vereinssport sind nicht alle Bevölkerungsschichten vertreten, wie allgemein in der Schule (mit Ausnahme von z. B. Privatschulen). Aus diesem Grund machen sich vermehrt interkulturelle und feministische Pädagogen oder auch Pädagogen der Vielfalt, der Anerkennung usw. Gedanken darüber, wie die Spezifik des Sports genutzt werden kann, um Integration zwischen den Schülern zu fördern, d. h. die positionalen, moralischen und emotionalen Anerkennungsverhältnisse zwischen den Schülern zu verbessern.

Im vorangegangenen Abschnitt wurden die hohen Erwartungen an den Sport relativiert, und es wurde darauf verwiesen, dass es pädagogischer Rahmungen bedarf, um dessen Integrationspotentiale hervorzulocken. Die nachfolgenden Überlegungen können direkt hier ansetzen, da sich Sportpädagogen aufgrund der Legitimierungsdebatte mit der Frage des Wertes von Sportunterricht in der Schule beschäftigen. Hierbei verweist BECKERS (vgl. 2000, 24) darauf, dass der Wert des Sportunterrichts nicht in der Hoffnung auf Medaillen zu suchen sei und Sportunterricht auch nicht als Erholungs- und Spaßveranstaltung zum Ausgleich von anderem Unterricht gesichert werden könne. Der Schulsport müsse vielmehr einen Erziehungs- und Bildungsauftrag und damit eben auch Integrationsauftrag anstreben.

Dabei muss auch der „doppelten Paradoxie des Sportunterrichts“ Rechnung getragen werden. Die erste Paradoxie betrifft die Schule allgemein, da die Schule auf der einen Seite zur Selektion verpflichtet ist und auf der anderen Seite die bestmögliche Förderung jedes Einzelnen zum Ziel haben soll. Die zweite Paradoxie ist ein Spezifikum des Sportunterrichts: Der Sport, der im ästhetischen Sinn als subjektive Sinnerfüllung verstanden wird, und damit der Zweck des sportlichen Handelns in der positiven Wahrnehmung des eigenen Handlungsvollzugs liegt,

steht im Spannungsverhältnis zum Sportunterricht als Pflichtveranstaltung (vgl. PROHL 2006, 100ff.).

Als Folge des angesprochenen „bildungspolitischen Legitimationszwangs“ und aufgrund des – in der Existenz unterschiedlichster sportdidaktischer Ansätze begründeten – „fachdidaktischen Orientierungsbedarfs“ sowie der Problematik der Paradoxien (siehe PROHL 2006, 105ff.), hat der Begriff des „erziehenden Sportunterrichts“ seit Ende der 1990er Jahre Eingang in die Diskussion der Sportpädagogik gefunden. Mittlerweile ist er in Form des „Doppelauftrags“ (Erziehung zum Sport und Erziehung durch Sport) in allen Bundesländern ministeriell verordnet (vgl. ebd. 177).

### **2.3.1 Bildungsauftrag des erziehenden Sportunterrichts**

Im hessischen Lehrplan für die Realschule wird der sogenannte „Doppelauftrag“ des erziehenden Sportunterrichts wie folgt formuliert: „Der Auftrag des Sportunterrichts ist es, Bewegung, Spiel und Sport sowohl als Mittel individueller Entwicklungsförderung einzusetzen, als auch durch ihn die Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur zu erschließen“ (HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2006, 3), und weiter unten heißt es, dass mit der Entwicklungsförderung allgemeine Erziehungsziele gemeint sind und vom „Sportunterricht ein fachspezifischer Beitrag zur Werteerziehung und zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen erwartet“ wird. Desweiteren soll der Sportunterricht einen spezifischen Beitrag zur Behandlung der Probleme der Gegenwart leisten (HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2006, 4):

Hierzu zählen z. B. Fragen der gesunden Lebensführung und sinnvollen Freizeitgestaltung, der Toleranz gegenüber fremden Körper- und Bewegungskulturen, der ästhetisch gestalterischen Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit, der umweltbewussten Lebensführung im Rahmen des Sporttreibens, der Entwicklung von Konfliktlösungsstrategien im Rahmen sozialen Lernens und der Ausbildung fairen Verhaltens sowie der kritische Umgang mit den Medien.

In den nächsten beiden Abschnitten werden die beiden Seiten des Doppelauftrags näher erläutert. Zudem wird der Bezug zu den Anerkennungsdimensionen hergestellt.

#### *2.3.1.1 Erziehung zum Sport*

Bei der Erziehung zum Sport geht es um die Förderung von Bewegungsbildung, die nach PROHL als „qualitativ strukturierter Erfahrungsprozess“ aufzufassen ist,



„in dem die Gestaltung des Subjekt/Welt-Verhältnisses im Sich-Bewegen das Zentrum der erzieherischen Bemühungen bildet“ (PROHL 2006, 183).

Entscheidend ist hierbei, dass Bewegungsbildung einen Vorgang beschreibt, bei dem es gleichermaßen auf den Bildungsprozess wie auch auf das Bildungsergebnis ankommt.

Mit dem „prozessualen Aspekt von Bewegungsbildung“ ist der Erwerb neuer Erfahrung angesprochen, der voraussetzt,

dass sich der selbstverständliche, alltägliche Umgang in einer neuen Situation als nicht mehr tragfähig erweist, dass Vorwissen und Vorerfahrungen ihre Gültigkeit verlieren. [...] Abhängig vom Grad der Störung des Selbstverständlichen wird das Subjekt herausgefordert, mit neuen Aktivitäten zu antworten. Das Subjekt-Welt-Verhältnis gewinnt dadurch eine neue Erfahrungsqualität. (PROHL 2006, 164).

DEWEY (vgl. 1994, 294) macht auf das pädagogisch brisante Problem der Zeitlichkeit aufmerksam, nämlich auf das Verhältnis von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in Bildungsprozessen. Erfahrung hat immer etwas Gegenwärtiges und sollte aus diesem Grund ihren Sinn in der Gegenwart finden (so wie beim ästhetischen Moment des Sports beschrieben, vgl. Kap. 2.2.3.2) und nicht für eine vage Zukunft geopfert werden.

Mit dem „strukturellen Aspekt von Bewegungsbildung“ wird der Sport als Kulturphänomen ins Spiel gebracht, der eine Möglichkeit bietet, sich mit Bewegungsherausforderungen langfristig auseinanderzusetzen. Die Qualität eines strukturellen Erfahrungsprozesses stellt sich dann ein, wenn nach der Verfremdung einer Bewegung die Heimkehr zu sich selbst erfolgt, die im Idealfall eines lebenslangen Lernens nie abgeschlossen wird (vgl. PROHL 2006, 167ff.).

### 2.3.1.2 *Erziehung im/durch Sport*

Auf die zweite Seite des Doppelauftrags zielt die im Lehrplan angesprochene Forderung ab, Sport als Mittel individueller Entwicklungsförderung zu nutzen und dabei sowohl wichtige Schlüsselkompetenzen zu fördern, wie auch zu bestimmten Werten, wie Toleranz gegenüber anderen Kulturen, zu erziehen. Er ist in der Bewegungsbildung nicht beinhaltet, sondern wird bei der Erziehung *im* bzw. *durch Sport* berücksichtigt. Eher kritisch wird die Forderung im Lehrplan gesehen, Sportunterricht solle einen fachspezifischen Beitrag zur Werteerziehung leisten (siehe Kap. 2.3.2).

Folgt man PROHL, so geht es bei der Erziehung im/durch Sport um den allgemeinbildenden Anspruch, die Schüler zu mündigen Menschen und damit zur Demokra-

tie zu erziehen. Dabei bezieht er sich auf KLAFKI (2001, 21), der fordert, Bildung als weitgehend selbsttätig zu erarbeitenden und personal zu verantworteten Zusammenhang der folgenden drei Grundfähigkeiten zu sehen: Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit:

- Gemeint ist die Fähigkeit eines Individuums zur *Selbstbestimmung* über seine „individuellen Entscheidungen, Lebensbeziehungen, Aktivitäten und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, gesellschaftlich-politischer, ethnischer, religiöser und freizeitbezogener, in diesem Rahmen auch auf menschliche Bewegungspraxis gerichteter Art“ (ebd.).
- Unter der *Mitbestimmungsfähigkeit* versteht KLAFKI etwas Vergleichbares, wie bei der moralischen Anerkennung gefordert, nämlich dass jedes Individuum einerseits „das Recht und die Möglichkeiten erhalten muss, an der Gestaltung der gemeinsamen kulturellen, ökonomischen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse mitzuwirken, andererseits aber auch die Pflicht zur Mitgestaltung an und in einer Bürgergesellschaft hat“ (ebd.; siehe auch Kap. 2.1.1).
- *Solidaritätsfähigkeit*: Wer im Sinne der moralischen Anerkennung das Recht auf Selbstbestimmung und Mitbestimmung über die gemeinsamen Angelegenheiten in einer Gesellschaft für sich fordert und in Anspruch nimmt, der muss anderen das gleiche Recht auf Selbstbestimmung und Mitbestimmung einräumen und sich darüber hinaus, im Falle einer Nichtanerkennung durch andere, für die desintegrierte Person oder Personengruppe stark machen und für deren Anerkennung eintreten (siehe Kap. 2.1.1; vgl. KLAFKI 2001, 21).

*Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit* können nach dieser Definition als soziale Kompetenzen aufgefasst werden, mit denen Individuen idealerweise dazu befähigt werden, selbstbestimmt mit bestehenden Werten und Normen umzugehen und sich mitbestimmt an deren Weiterentwicklung zu beteiligen; sie können sich selbstbestimmt für das Verfolgen gemeinsamer Ziele mit anderen entscheiden und an Gruppenentscheidungen mitwirken. Individuen, die über diese drei Fähigkeiten verfügen, sind darüber hinaus in der Lage, sich aus freien Stücken solidarisch gegenüber anderen – ggf. Hilfsbedürftigen – zu zeigen, und sind bereit, für deren Rechte einzutreten.

Konflikte und Meinungsdivergenzen, die in solch demokratischen Entscheidungs- und Aushandlungsprozessen sicherlich mit einer größeren Wahrscheinlichkeit auftreten „als in autoritär strukturierten, sind in diesem Kontext nicht als vermeintliches Übel, sondern als Lerngelegenheiten für die Herausbildung von Problemlösekompetenzen aufzufassen“ (PROHL 2006, 172).

Wie am Beispiel des hessischen Lehrplans für die Realschule gezeigt, wird als allgemeinbildender Auftrag formuliert, neben den Schlüsselkompetenzen auch einen Beitrag zur Werteerziehung zu leisten (HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2006, 4). Zu dieser Thematik mehren sich kritische Stimmen.

Die Forderung der Politik, Sportunterricht habe einen Beitrag zum erwünschten gesellschaftlichen Zusammenhalt zu leisten, da normative Verbindlichkeiten an Geltungskraft verlören, möchte SCHIERZ so nicht stehen lassen, da bislang dafür ein wissenschaftlicher Beleg fehle. Dennoch nehme er einen steigenden Druck auf die Sportpädagogik wahr, die sich seiner Meinung nach viel zu bedarfsgerecht verhalte und alle möglichen Forderungen in den erziehenden Sportunterricht packe. Er wundere sich über diesen Mut zur Wertevermittlung. In seinem umfassenden Beitrag zur „*Werteerziehung durch Schulsport*“ listet SCHIERZ (vgl. 2002) eine ganze Reihe von unterschiedlichen Ansätzen zur Werteerziehung auf, die von der „*Moralerziehung als Wertübermittlung*“ bis hin zur „*Moralerziehung als Förderung urteilsfähiger Selbstbestimmung*“ reichen.

Dabei liegt die Gefahr einer *Moralerziehung als Wertübermittlung* im möglichen Missbrauch durch politische Regime, wie dies in eklatanter Weise im Nationalsozialismus geschehen ist. Hier wurde der Sport für politische Zwecke instrumentalisiert (vgl. PROHL 2006, 174). Möchte man an einer Werteübermittlung festhalten, müsste zwingend die Frage geklärt werden, welches Organ dazu berechtigt ist, erstrebenswerte Normen festzulegen. Dieses Organ kann es jedoch in einer modernen demokratischen Gesellschaft nicht geben.

Auf der anderen Seite hat auch die *Moralerziehung zur Förderung urteilsfähiger Selbstbestimmung* ein Problem, da sie genau genommen keine Werteerziehung mehr ist (vgl. SCHIERZ 2002). Ein Ausweg aus dem Dilemma der Werteerziehung könnte dennoch darin bestehen, keine Werte – außer denen der Demokratie – vermitteln zu wollen und, wie oben bereits angesprochen, die Schüler zu mündigen Persönlichkeiten zu erziehen, die selbst in der Lage sind, sich eine Meinung über erstrebenswerte Werte zu bilden. Denn, „um sich von totalitären Erziehungsregimes abzugrenzen, ist eine *demokratische Sportpädagogik* gehalten, eben diesen Prozess *reflexiv* im Sinne der Schlüsselkompetenzen allgemeiner Bildung – Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität - zu gestalten“ (PROHL 2006,

176). Auch HORMEL und SCHERR stehen einer direkten Werteübermittlung skeptisch gegenüber, denn:

Bildung, verstanden als Veränderung eigener Überzeugungen, Orientierungen und Gewissheiten, also nicht nur als Wissensaneignung, kann nicht bewirkt, sondern nur ermöglicht, angeregt und unterstützt werden. Bemühungen, politische Bildung als einen Erziehungsvorgang zu konzipieren, der die Freiheitspielräume der zu Bildenden einschränkt, widersprechen u. E. nicht nur dem für die politische Bildung grundlegenden Überwältigungsverbot. Sie sind auch kontraproduktiv, weil sie spezifische Lernwiderstände aufrufen. (HORMEL et al. 2004, 30)

In diesem Zusammenhang erklärt LIEBAU (1999, 165) in seinem Konzept *Pädagogik der Teilhabe*, dass für eine demokratische Werteerziehung die „kognitive Belehrung“ allein ebenso wenig aussichtsreich sei wie „der bloße Appell“. Es komme vielmehr darauf an, Werte wie auch Kompetenzen (da sie Abstrakta sind) im Zusammenhang mit gegenstandsbezogenem Lernen indirekt anzusteuern, was die Aufgabe einer Werteerziehung darstelle (vgl. Prohl 2006, 173). An dieser Stelle kommt das pädagogische Prinzip der „Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit“ ins Spiel, das im nächsten Kapitel erläutert wird (siehe Vermittlungsprinzipien, Kap. 2.3.2).

Ohne hier ausführlicher auf die im Doppelauftrag verankerte Bewegungsbildung und Allgemeinbildung eingehen zu können (ausführlich PROHL 2006), sollen nachfolgend Überlegungen zur Umsetzung des Doppelauftrags im Sportunterricht angestellt werden. Dabei ist zunächst zu klären, unter welchen Bedingungen Sportunterricht zur Allgemeinbildung (Erziehung im/durch Sport) beitragen kann, ohne dabei den Eigenwert der Bewegungskultur, speziell des Sports, zu vernachlässigen. PROHL (ebd. 183) verweist unter Rückbezug auf HERBART (1902) darauf, dass ein erziehender Sportunterricht nur dann dem Doppelauftrag im Sinne des pädagogischen Grundgedankens, den Herbart in der Verschmelzung von Unterrichtsinhalt und Person sieht, gerecht werden könne, wenn Sportunterricht „auf die Integration von Bewegungsbildung und allgemeiner Bildung abzielt“. Es ist also nicht im Sinne des Doppelauftrags, wenn heute Bewegungsbildung und morgen allgemeine Bildung auf der Tagesordnung steht, denn, so PROHL weiter: „Erst die Verknüpfung ästhetischer und sozialer Erfahrungen ermöglicht die Herausbildung eines demokratischen Habitus“.

### 2.3.2 Vermittlungsprinzipien eines erziehenden Sportunterrichts

Mit dem Doppelauftrag des erziehenden Sportunterrichts werden in den Lehrplänen neue Anforderungen an den Unterricht gestellt und damit auch neue Lehr-Lern-Prinzipien entwickelt, die THIELE (2001) wie folgt zusammenfasst: *Mehrperspektivität, Erfahrungs- und Handlungsorientierung, Reflexion, Verständigung und Wertorientierung*. Dabei ist für ihn fraglich, wie diese Prinzipien zustande gekommen sind. „Schaut man genauer hin, steigert sich die Verwirrung“, denn in der pädagogischen Grundlegung des Lehrplans NRW finden sich ohne theoretische Einbettung (vgl. ebd. 45) drei Perspektiven zur Gestaltung und Vermittlung des Sports: „Mehrperspektivisch Unterrichten“, „Selbstständigkeit anregen“ und „Gegenwart erfüllen“ (KURZ 1997, 36ff zit. n. BALZ und NEUMANN vgl. 2001, 181).

Besonders kritisch sieht THIELE (vgl. 2001, 46) die Forderung nach Mehrperspektivität, da hinter den pädagogischen Perspektiven<sup>16</sup> nichts anderes als der Versuch stecke, den Sinnperspektiven der pragmatischen Sportdidaktik ein wenig Pädagogik einzuhauchen, ohne diese inhaltlich groß zu verändern. Die Kritik, die THIELE und PROHL gleichermaßen an den Pädagogischen Perspektiven teilen, ist die, dass diese im ästhetischen Feld des Sports nur von den Schülern selbstbestimmt erfahren werden können, sie aber fremdbestimmt – nämlich vom Lehrer – vorgegeben werden (vgl. ebd.; Prohl 2006, 180ff.). Dies wird an folgendem Zitat deutlich: „unter [den] sechs Pädagogischen Perspektiven [wird] jeweils konkret angegeben [...], was die Schülerinnen und Schüler bei sportlicher Bewegung *erfahren und lernen sollen* (Hervorhebung durch Verf.). Unter jeder Perspektive wird dabei von einem besonderen Standpunkt aus erschlossen, inwiefern sportliche Aktivität pädagogisch wertvoll sein kann“ (Hessisches Kultusministerium 2006, 4).

Wofür überhaupt Perspektiven – ob Sinnperspektiven oder pädagogische Perspektiven – wenn im Sport eine Struktur existiert, in der die unendliche Sinnvielfältigkeit des Sports steckt und die den Sinn in der Auseinandersetzung mit dem Men-

---

<sup>16</sup> Die sechs Pädagogischen Perspektiven (Hessisches Kultusministerium 2006):

„Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen“

„Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln“

„Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen“

„Sich körperlich ausdrücken, Bewegung gestalten“

„Sinneswahrnehmung verbessern, Bewegungserlebnis und Körpererfahrung erweitern“

„Etwas wagen und verantworten“

schen ergibt? Angesprochen sind hiermit die Bewegungsfelder des Sports, in denen SCHERER die ideale Möglichkeit zur Realisierung von Bewegungserfahrungen sieht. Ein Bewegungsfeld umfasst „Bewegungsthemen, Bewegungsaufgaben, Bewegungshandlungen und Bewegungstechniken, eingebettet in subjektive Anliegen und in objektive Sinnbezüge unterschiedlicher Konstruktion sportlich-spielerischen Sich-Bewegens, die sich zu unterschiedlichsten Sportwelten fügen“. (SCHERER, 2007, 33). Die verschiedenen Themen des Sich-Bewegens bieten dadurch auch vielfältigste bewegungsbezogene Lern-, Erfahrungs- und Bildungsgelegenheiten, wobei es weniger bedeutsam ist, ob es sich dabei um etablierte Sportarten oder offene Bewegungs- und Erfahrungsfelder handelt, denn entscheidender seien vielmehr Überlegungen zu deren Vermittlung (ebd. 35).

Um dem pädagogischen Grundgedanken des erziehenden Sportunterrichts gerecht zu werden, formuliert PROHL (2006, 188) drei aufeinander bezogene Unterrichtsprinzipien, die bei der Umsetzung des Doppelauftrags berücksichtigt werden sollten:

#### *„Absichtliche Unabsichtlichkeit“ der Erziehung*

Das Prinzip der absichtlichen Unabsichtlichkeit beruht auf der Einsicht, dass der Erzieher die Bewegungsbildung sowie Allgemeinbildung eines Schülers nicht direkt beeinflussen und formen kann. Vielmehr geht es darum, dass der Erzieher im Sinne der „Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit“ nur indirekten Einfluss auf den Bildungsprozess eines Schülers nehmen kann, indem er Bildungsanlässe durch geeignete Lehr- und Lernsituationen bietet und damit die selbsttätige Bildung des Schülers ermöglicht (vgl. PROHL 2006, 187f.).

#### *„Einheit von Lehren und Erziehen“*

Als logische Konsequenz ergibt sich daraus das Prinzip der Einheit von Lehren und Erziehen, „denn wenn Lernen und Sich-Bilden im Bewegungshandeln der Schüler einander bedingen, so sind auch Lehren und Erziehen im Lehrerhandeln nicht voneinander zu trennen. Bewegungen zu lehren bedeutet folglich, sowohl zu *instruieren* als auch zu *erziehen*“ (ebd. 188).

*„Gleichrangigkeit von Weg und Ziel“*

Unter dem Aspekt der Bildung ist es nicht nur die Erreichung eines Bildungsziels bedeutsam, vielmehr sind die Bildungsprozesse, in denen sich der Schüler beispielsweise aktiv mit einem Bewegungsproblem auseinandersetzt, genauso wichtig wie die Lösung des Problems selbst (vgl. ebd.).

Nachdem die Diskussion zur Rahmung von Sportunterricht gezeigt hat, dass es im Sportunterricht sowohl um Allgemeinbildung wie auch um Bewegungsbildung gehen sollte, darüber hinaus eine Werteerziehung im Sportunterricht als problematisch angesehen werden kann und es bestimmte Grundsätze gibt, die bei der Umsetzung des Sportunterrichts beachtet werden sollten, werden nachfolgend drei verschiedene Ansätze zur Integration im Sportunterricht vorgestellt.

### **2.3.3 Konzepte zur Verbesserung von Integration**

HORMEL und SCHERR (2004, 32) listen allein für den pädagogischen Bereich, der die Reduzierung von Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Rechtsextremismus anstrebt, viele unterschiedliche Konzepte auf, die die Fülle der pädagogischen Ansätze verdeutlichen. Zu nennen sind hier nur auszugsweise: die Demokratieerziehung und Menschenrechtspädagogik, die interkulturelle und multikulturelle Pädagogik, die Pädagogik der Vielfalt und die Pädagogik der Anerkennung. HORMEL und SCHERR nehmen eine Koexistenz dieser verschiedenen Ansätze wahr, da sie nicht systematisch miteinander verknüpft sind. Erschwerend kommt hinzu, dass selbst innerhalb der „jeweiligen Programmatiken und Konzepte die Begriffsverwendung keineswegs einheitlich ist“ (ebd. 33).

Für zwei der in dieser Arbeit als zentral herausgearbeiteten Heterogenitätsmerkmale gibt es spezielle Konzepte. Dies sind die interkulturelle Pädagogik und die Geschlechterbezogene Pädagogik, die nachfolgend kurz vorgestellt werden. Desweiteren wird der Ansatz der Diversity-Pädagogik erläutert, da er bestrebt ist, alle Heterogenitätsmerkmale zu bedenken, ohne sich dabei auf einzelne zu beschränken<sup>17</sup>. Zudem greift er die Überlegungen des Theorieteils auf und gibt konkrete Hinweise für die praktische Umsetzung.

---

<sup>17</sup> Diesen Anspruch erheben auch die „Pädagogik der Vielfalt“ (PRENGEL 2006) und die „Pädagogik der Anerkennung“ (HAFENEGER & SCHERR 2002).

Anschließend wird versucht der Frage nachzugehen, ob die bewusste Thematisierung von Differenzen notwendig ist, um eine Reduzierung des positiv- wie auch negativ-selektiven Einflusses der verschiedenen Heterogenitätsmerkmale auf die Anerkennungsverhältnisse der Schüler zu bewirken.

### *2.3.3.1 Interkulturelle Pädagogik*

„Sport als schulisches Pflichtfach sollte die Chance wahrnehmen, Kindern und Jugendlichen zu vermitteln, dass auch Menschen unterschiedlicher körperlicher Voraussetzungen, mit unterschiedlichen Norm- und Wertvorstellungen freudvoll miteinander Sport treiben können“ (GIEß-STÜBER & GRIMMINGER 2008, 230).

In einer Zusammenschau zeigen GIEß-STÜBER und GRIMMINGER (2008) eine ganze Reihe unterschiedlicher Ansätze zum interkulturellen Lernen im Schulsport auf: Dabei reicht die Spannweite von Konzepten, die die Universalität des Sports betonen, bis hin zu Konzepten, die ein offenes und veränderbares Verständnis von Bewegungskulturen verfolgen (siehe Kap. 2.2.1). Es gibt Konzepte, die mehr auf die Bewegungsbildung abzielen, und solche, die sich auf die Allgemeinbildung fokussieren. Auch die Verwendung des Kulturbegriffs ist sehr unterschiedlich und reicht von dynamischen Kulturvorstellungen bis hin zur Gleichsetzung von Kultur und Ethnie (siehe Kap. 2.1.2.1). Einige wenige Ansätze können dem sozialen Lernen zugeschrieben werden (z. B. ROTH & PÜHSE 1996), doch in den meisten Ansätzen wird unter interkulturellem Lernen mehr verstanden als nur soziales Lernen (z. B. GIEß-STÜBER & GRIMMINGER 2008).

Nun kann und soll es in diesem Kapitel nicht darum gehen, alle interkulturellen Ansätze der Sportpädagogik aufzuführen und zu bewerten. Ziel ist es vielmehr, einen kurzen Überblick über die Grundidee interkulturellen Lernens sowie deren Umsetzung im Sportunterricht zu geben, auch wenn es hier keine einheitliche Auffassung gibt.

Dabei gehen alle Ansätze davon aus, dass interkulturelle Lernprozesse nur dann erfolgreich sind, wenn Unterschiede zwischen der eigenen oder der fremden Kultur – oder allgemeiner: zwischen dem Eigenen und dem Fremden – in einem Reflexionsgespräch bewusst gemacht werden (z. B. NEUBER & DEREČIK 2005; ROTH & PÜHSE 1996; ERDMANN 1999; GRIMMINGER 2009).

Hinter diesen Überlegungen steht z. B. folgende Überzeugung:

Erkannte Differenzen, die nicht zu gewohnten Mustern passen, werden so lange als fremd bezeichnet, bis diese (fremde) Kategorie stimmig in unsere bestehenden Denkmuster eingearbeitet ist. Was zuerst als fremd eingestuft wurde, ist dann in



das Bestehende eingearbeitet und erscheint nun als vertraut. (NOETHLICH 2005, 39)

Dementsprechend formulieren GIEß-STÜBER und GRIMMINGER (2008, 235) folgende allgemeinen Grundsätze zur Umsetzung interkulturellen Lernens im Sportunterricht:

- Reflexion von Fremdheitserlebnissen
- Gleichberechtigte Partizipation

Desweiteren nennen sie zwei didaktische Leitlinien: „Fremdheitserfahrung als Bildungsanlass“ sowie „Teamaufgaben als Herausforderung“, die sie wie folgt untergliedern (ebd. 235ff.):

#### *Fremdheitserfahrung als Bildungsanlass*

- Dem Fremden begegnen
- Differenzierung der Wahrnehmung des Eigenen und des Fremden
- Transkulturelle Elemente erkennen

#### *Teamaufgaben als Herausforderung*

- Zum Aushandeln befähigen
- Vermittlung von Anerkennung - Identitätsförderung
- Vermittlung von Zugehörigkeit - Identitätsförderung

Nach Auffassung von THIELE eignet sich der Sport(unterricht) besonders gut, um interkulturelles Lernen umzusetzen. Vorzüge sieht er zum einen in der guten *Dossierbarkeit von Fremdheitserfahrung* und zum anderen in der *Ambivalenz der Nicht-Ernsthaftigkeit* (siehe auch Kap. 2.2.3.2), die ein Sportspezifikum darstellen (THIELE 1999, 35ff.).

Möchte man interkulturelles Lernen im Sportunterricht umsetzen, geht es demnach um die Inszenierung von Fremdheitserlebnissen, die sich zwar auch ungeplant ereignen, jedoch auch künstlich erzeugt werden können (vgl. GIEß-STÜBER 1999).

Folgende Unterrichtsinhalte werden hierfür empfohlen (zsf. GIEß-STÜBER & GRIMMINGER (2008):

- Bewegungskulturen, Spiel und Sport aus fremden Ländern
- Verfremdung von Spielen
- Erlebnis und Wagnispädagogik

- Kooperatives Lernen

GIEß-STÜBER & GRIMMINGER (2008, 227) halten in ihrer Zusammenschau der interkulturellen Ansätze fest,

dass punktuelle Positionierungen zum Thema vorherrschen und eine bisher wenig konsequente Konzeptionisierung kaum Hilfen für die Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen im Sportunterricht unter der Perspektive interkulturellen Lernens zulässt.

Weiter stellen sie fest, dass bislang eindeutige empirische Befunde fehlen, die einen positiven Zusammenhang zwischen Integration und interkulturellem Lernen im Sport bestätigen (vgl. ebd. 225).

Problematisch wird diese Form des interkulturellen Lernens jedoch, wenn das vermeidlich fremde Kind erst durch die Reflexion fremd wird. Oder was passiert, wenn das fremde Kind nicht mehr fremd ist, sondern anders und vertraut und trotzdem oder vielleicht gerade deswegen abgelehnt wird? Damit ist das Problem angesprochen, dass das Gelingen interkulturellen Lernens stark von der Reflexionsphase abhängt. Hinweise oder Hilfen für die Durchführung solcher Reflexionsphasen liegen jedoch nicht vor.

Wie soll beispielsweise die Reflexion geführt werden, um den Transfer von einem künstlich verfremdeten Spiel, bei dem z. B. alle mit der falschen Hand Basketball spielen und sich dabei fremd fühlen sollen, zu den realen Situationen abgelehnter Kinder in der Klasse herzustellen? Wie soll bei einem solchen Transfer die geforderte Echtheit (der Lebensweltbezug der Kinder) bewahrt werden? Desweiteren stellt sich die Frage, wie mit einer nicht gelingenden Reflexion umzugehen ist, in der die Schüler keine Einsicht zeigen. Hier erscheint ein normatives Lenken, das bei der Werteerziehung im vorangegangenen Kapitel problematisiert wurde, als einziger Ausweg.

### 2.3.3.2 *Geschlechterbezogene Pädagogik*

In der Pädagogik zur Geschlechterfrage finden sich mittlerweile mindestens fünf verschiedene Strömungen:

- *Ein traditionell-konservativer Ansatz*, der aufgrund bestehender Wesensunterschiede zwischen den Geschlechtern an einem geschlechtergetrennten Sportunterricht festhält (zitiert nach FAULSTICH-WIELAND 1997, 162ff.).

- Ein *feministischer Ansatz*, der versucht, die Mädchen in einer männerdominierten Sportwelt durch Mädchenparteilichkeit zu schützen (ebd.).
- Ein *Ansatz der Jungenpädagogik*, der relativ neu ist und dessen Anliegen es ist, die aufgrund feministischer Ansätze lange Zeit vernachlässigten Jungen mehr zu fördern (siehe MATZNER und TISCHNER 2008). Da hier die Mädchen außen vor bleiben und damit nur ein Geschlecht fokussiert wird, ist dieser Ansatz von seinem Grundanspruch dem feministischen zuzuordnen.
- Ein *emanzipatorischer Ansatz*, der bestrebt ist, mittels koedukativen Unterrichts „hierarchische Geschlechterbeziehungen“ abzubauen (ebd.).
- Ein *Ansatz reflexiver Koedukation*, der darauf abzielt, „beiden Geschlechtern über Inhalte und Interaktionsformen breite Verhaltensmöglichkeiten auf egalitärer Basis zu ermöglichen“ (GIEß-STÜBER 2001, 311). Die Leitbilder dieses Ansatzes werden weiter unten aufgeführt.

Die erstgenannten Ansätze werden aufgrund einseitiger Fokussierung auf Mädchen oder Jungen bzw. das Festhalten an geschlechtergetrenntem Unterricht nicht weiter berücksichtigt. So ist mittlerweile größtenteils unstrittig, dass koedukativer Unterricht anzustreben ist, was auch durch gesellschaftliche, sozialpsychologische und pädagogische Argumente gesichert zu sein scheint (vgl. z. B. KUGELMANN 1980 36ff; PÜHSE 1990, 194ff; GIEß-STÜBER 2001). Auch der Lehrplan spricht sich für Koedukation aus:

Der Sportunterricht in der Realschule sollte in der Regel koedukativ gestaltet sein, um die Entwicklung von Kompetenzen im bewussten Umgang mit geschlechtsbedingten Unterschieden im Sportunterricht zu ermöglichen. Reflexive Koedukation als Unterrichtsprinzip respektiert diese Unterschiede und integriert sie gleichberechtigt in das gemeinsame Handeln von Jungen und Mädchen. Dabei orientiert sich der Unterricht nicht am Ziel einer Geschlechterhomogenität, sondern an der Stärkung einer geschlechtsgebundenen Identität, die Differenzen und Unterschiede zwischen Geschlechtern zulässt. Im Sportunterricht sollte das Bewusstsein für die Gleichwertigkeit aller bewegungsbezogenen Inhaltsbereiche jenseits von Geschlechtergrenzen geschaffen werden, um Mädchen und Jungen gleichermaßen die ganze Vielfalt der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur vermitteln zu können. Zeitweise kann dies auch im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten einen nach Geschlechtern getrennten Sportunterricht erforderlich machen. (HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2006, 19)

Damit stellt sich auch hier die Frage, wie der beabsichtigte koedukative Unterricht umgesetzt werden kann, damit das „Trennende zwischen den Geschlechtern [...] in einem Klima gegenseitiger Anerkennung überwunden werden kann“ (KUGELMANN 2007, 90). KUGELMANN stellt fest, dass die Theorie voranschreite, die Praxis jedoch zurückbleibe.

Als Leitbilder des Ansatzes der reflexiven Koedukation benennen SCHMERBITZ, SCHULZ und SEIDENSTICKER (1996 zitiert nach FAULSTICH-WIELAND 1997, 167f.) folgende Prinzipien:

*Prinzip der Selbstbestimmung und der Selbsttätigkeit* (Entscheidungsmöglichkeiten bieten, um Selbstbestimmung zu erhöhen), *Prinzip der Reflexion und der Verständigung* (u. a. die Aufarbeitung entstandener Konflikte), *Prinzip der Vielfalt und der Inhalte* (Vielfalt der Sport- und Bewegungskulturen nutzen und somit sowohl den Jungen wie auch den Mädchen gerecht werden) und das *Prinzip der Akzentuierung wichtiger Sinnorientierungen* („Hierunter versteht die Projektgruppe sowohl die Förderung von Körpererfahrung und Erlebnisfähigkeit wie auch die explizite Beachtung von Kooperation und Integration.“).

Auch PÜHSE (1990, 211) stellt sich die Frage, wie koedukative Zielsetzungen im Sportunterricht umgesetzt werden können, die ergänzend zu den oben aufgeführten Prinzipien gesehen werden können.

Eine praktikable und sinnvolle Lösung dieses Problems sind die von FUNKE (1983, 139) als ‚situative Lerngelegenheiten‘ charakterisierten Situationen des Unterrichts. Ihr Kennzeichen ist es, daß sie sich ‚ungeplant‘ und ‚aus der Situation heraus‘ entwickeln, daß sie nicht den Anlaß des Unterrichts bilden. (PÜHSE 1990, 211)

Mit diesem Bestreben will er allerdings nicht ausschließen, dass es auch Situationen geben kann, die spezielle koedukative Zielsetzungen sinnvoll machen. Diese Notwendigkeit kann beispielsweise dann gegeben sein, wenn es zu Problemen zwischen den Geschlechtern kommt (vgl. ebd). Auch KUGELMANN rät dazu, bewusste Auseinandersetzung mit geschlechtsbedingten Spannungen vor allem dann zu führen, „wenn Probleme zwischen den Geschlechtern offensichtlich werden, die sich aus den Beziehungen der Geschlechter zueinander ergeben“ (KUGELMANN 1980, 144).

In den weiteren Überlegungen zu Koedukation und sozialem Lernen sieht PÜHSE (1990, 193f.) besonders große Chancen erfolgreicher Koedukation, „wenn nicht ausschließlich die Leistung, sondern auch das Miteinander der Schüler [...] Beachtung erfährt“ (PÜHSE 1990, 206) und zusätzlich auf Schülerorientierung Wert gelegt wird (vgl. ebd. 208). Desweiteren sollte das gesamte zur Verfügung stehende methodische Repertoire zur Unterrichtsgestaltung ausgeschöpft werden. Im Mittelpunkt soll dabei aber die innere Differenzierung stehen, die sowohl ein Leistungsstreben wie auch ein Kooperationsbedürfnis bedienen kann (ebd. 210).

Nach diesen Überlegungen scheint sich für die Umsetzung koedukativen Sportunterrichts auch die Methode des Kooperativen Lernens anzubieten, da sie einige der oben aufgeführten Prinzipien und Ideen in beinahe idealtypischer Art und Weise umsetzt (siehe Kap. 2.4.2). Bei einer Prozessanalyse zum Kooperativen Lernen im Sportunterricht fanden KRAH und BÄHR (2007) heraus, dass geschlechtstypische Verhaltensunterschiede nur in einzelnen Variablen nachzuweisen waren:

Daraus lässt sich schließen, dass diese Unterrichtsmethode 9-11jährigen Kindern Raum für Verhaltensweisen ermöglicht, die von Geschlechterrollen wenig geprägt sind, so dass Mädchen und Jungen zu vergleichbaren Lernergebnissen kommen können. Diese Interpretation deutet darauf hin, dass die Methode des Kooperativen Lernens eine Möglichkeit für ‚undoing gender‘ bieten könnte. (KRAH & BÄHR 2007, 78)

Nachdem nun Ansätze der interkulturellen und geschlechtsbezogenen Pädagogik angerissen wurden, wird nachfolgend ein Ansatz vorgestellt, der sich nicht auf einzelne Heterogenitätsmerkmale fokussiert, sondern alle Facetten von Heterogenität berücksichtigt.

### 2.3.3.3 *Diversity-Pädagogik*

Vielfalt wird nicht nur als empirische Tatsache und Effekt des gesellschaftlichen Modernisierungsprozesses reklamiert, sondern als ein wünschenswerter und herzustellender Zustand beschrieben. (HORMEL & SCHERR 2004, 209)

Neben diesem positiven Blickwinkel auf Heterogenität arbeitet der Diversity-Ansatz mit einem komplexen und differenzierten Verständnis sozialer Unterschiede zwischen Individuen und Gruppen. Dabei erhebt er den Anspruch, nicht einseitig einzelne Heterogenitätsmerkmale zu fokussieren, sondern jeglicher Form von Heterogenität gerecht zu werden. Unterschiede sind bei diesem Ansatz nicht als „trennscharfe, feststehende und unüberwindbare Abgrenzungen“ zu begreifen, sondern „primär als mögliche Ursache zu überwindender Diskriminierungen“ zu sehen. Durch diese Sichtweise orientiert sich die Diversity-Pädagogik am Ziel der „Ermöglichung von Gleichheit und Gerechtigkeit“ und reduziert sich nicht auf die „Einübung von gewaltfreien Konfliktlösungen, Toleranz oder Respekt zwischen Menschengruppen“ (ebd. 203).

Demnach beschäftigt sich die Diversity-Pädagogik mit der Frage,

„wie Individuen im Interesse der Gewährleistung von Gleichberechtigung und Selbstbestimmungsfähigkeit in die Lage versetzt werden können, mit den Differenzen [...] umzugehen, die aus sozialen vorgegebenen Unterschieden resultieren, und

nicht, wie unterschiedliche Gruppen lernen können, sich gegenseitig zu tolerieren“ (ebd. 203f.).

HORMEL und SCHERR (2004, 205ff.) heben dabei folgende Aspekte hervor:

- *Identitätskonstruktionen und Lebensstile*: Mit ihrem Verständnis von sozial bedeutsamen Unterschieden wird betont, dass diese wichtige „Bezugspunkte für individuelle und soziale Identitätskonstruktionen und Lebensstile sowie möglicher Anlass für Konflikte und Diskriminierungen sind“ (ebd. 205; siehe auch Kap. 2.1.1 und 2.1.2).
- *Prozesshaftigkeit*: Individuelle und soziale Identitäten sind nicht eindeutig bestimmbar, „sondern durch vielfältige und komplexe Referenzen charakterisiert [..], deren Relevanz zudem situativ variiert“ (vgl. ebd. 205). Zu den meisten interkulturellen Ansätzen stellt dies eine Weiterentwicklung dar, denn aus der Prozesshaftigkeit folgt, dass das „Eigene“ und das „Fremde“ nicht so klar zu bestimmen sind, wie dies in der interkulturellen Pädagogik oft angenommen wird.

Merkmal einer modernen Gesellschaft – mit dem oben aufgeführten Verständnis von Identität und Prozesshaftigkeit – ist es, dass auf eine „umfassende und dichte kulturelle Regulierung der Lebensführung von Individuen“ (starre normative Integration) weitgehend verzichtet werden kann. Vielmehr wird ihr Zusammenhalt sowohl durch „relativ abstrakte ökonomische Funktionsprinzipien“ (pragmatische Integration) sowie durch „rechtliche Regulierungen und politische Strukturen“ (zentrale und periphere Werte der normativen Integration) sichergestellt. Diese Mechanismen funktionieren, solange Kommunikations- und Kooperationsregeln eingehalten werden (vgl. HORMEL und SCHERR 2004, 208f; siehe auch Kap. 2.1.3.1 sowie 2.1.3.2).

Da Parallelen zwischen der Diversity-Pädagogik und der pragmatischen sowie Teilen der normativen Integration erkennbar sind, wird aus diesem Grund bei der Diversity-Pädagogik sowohl ein unbewusster wie auch bewusster Umgang mit Heterogenität verfolgt. Auf die zusätzliche Thematisierung der Andersartigkeit kann nach HORMEL und SCHERR nicht verzichtet werden, da dies zu einem naiven Verständnis gesellschaftlicher Heterogenität führen könnte. Um die Gefahr einer solchen Trivialisierung zu vermeiden, halten sie es daher zusätzlich für wichtig, gesellschaftliche Ungleichheiten gezielt zu thematisieren, die für Diskriminierungen ursächlich sein können (vgl. ebd. 209, 212 und 226).

Durch das dreigliedrige Schulsystem, das das Bestreben hat, möglichst homogene Klassen zu erzeugen, wird die Möglichkeit der Auseinandersetzung mit Heterogenität stark eingeschränkt. Für den Diversity-Ansatz ist es daher entscheidend, auf die Organisationsentwicklung der Schulen Einfluss zu nehmen, um eine plural zusammengesetzte Schülerschaft zu erreichen. „Anzustreben ist die Entwicklung eines inklusiven und integrativen Schulsystems, das soziale Ungleichheitsverhältnisse, ungleiche Chancen sozialer Wertschätzung und Formen von Diskriminierung auf Seiten der SchülerInnen nicht reproduziert oder verstärkt, sondern versucht, diesen entgegenzuwirken“ (ebd. 219f; siehe auch Kap. 2.1.1). Die Gestaltung organisatorischer Rahmenbedingungen, zu der auch die Etablierung einer entsprechenden Schulkultur gehört, kann jedoch allein nicht zu erfolgreicher Integration führen (siehe Überlegungen zur Kontakthypothese Kap. 2.1.4). Hierzu sind für die „Prozesssteuerung von Schulklassenkommunikation und für die Gruppenkooperation“ Konzepte notwendig, „die über die Generierung von Kooperations- und Interaktionsformen versuchen, die Bedeutung etablierter Grenzbeziehungen außer Kraft zu setzen bzw. zu relativieren“ (HORMEL und SCHERR 2004, 220). Als eine Möglichkeit der Umsetzung wird von den beiden Autoren das Kooperative Lernen empfohlen, das auf den Erkenntnissen der Kontakthypothese (siehe Kap. 2.1.4) aufbaue und bei dem es um eine „systematische Dethematisierung von Differenz“ gehe (siehe Kap. 2.4).

Jedoch sei, so ihre abschließende Bemerkung, selbst dann die Andersartigkeit zu thematisieren, wenn es im pädagogischen Prozess gelinge, sie selbst bedeutungslos werden zu lassen. Anders sei nicht zu gewährleisten, dass solche Lernprozesse Einflüsse auf politische Einstellungen und Orientierungen hätten. Dieses Fazit wird im nächsten Abschnitt aufgegriffen (ebd. 226).

#### *2.3.3.4 Thematisierung versus Dethematisierung der Differenz*

In diesem Kapitel wird der Frage nachgegangen, ob pädagogische Integrationskonzepte nur dann funktionieren, wenn die Aufmerksamkeit auf die bestehende Andersartigkeit gelegt wird, oder gerade dann, wenn die Andersartigkeit dethematisiert wird.

ALLPORT (1971, 483) erörtert, ob es für das Kind gut sei, wenn es beispielsweise über bestehende Probleme zwischen verschiedenen Rassen aufgeklärt werde oder ob es besser sei, wenn es diese mehr nebenbei kennenlerne. Und weiter fragt er

sich: „Warum soll man das Gemüt des Kindes extra auf den Konflikt hinlenken?“. Eine kategorische Entscheidung für oder gegen die indirekte Methode, die seiner Meinung nach z. B. darin bestehen könnte, im Englisch- oder Geschichtsunterricht Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen verschiedenen Gruppen herauszuarbeiten, ohne dabei explizit auf Minderheitengruppen und auf das Problem stereotypisierender abwertender Betrachtungsweisen einzugehen, kann ALLPORT (vgl. ebd. 483f) für sich nicht treffen. Er fragt sich weiter, ob ein Schüler, der mittels indirekter Methode lernt, Heterogenität in der Gesellschaft für selbstverständlich zu halten, nicht irritiert und verunsichert ist, wenn er durch „sichtbare Unterschiede wie Hautfarbe, die wiederkehrenden jüdischen Feiertage [...] verwirrt ist“. Seine Vermutung ist, dass Erziehung unvollständig bleibt, wenn man diese Andersartigkeit nicht verstehen lernt. Aus diesem Grund hält er ein gewisses Maß an Direktheit, vor allem bei älteren Schülern, für notwendig (vgl. ebd.).

Nun sind die Überlegungen von ALLPORT (1971) schon beinahe 40 Jahre alt, was nicht zuletzt an den genannten Beispielen ersichtlich wird. Dennoch hat die Frage auch in der heutigen Zeit ihre Berechtigung, denn die Problematik scheint nach wie vor die gleiche zu sein. Dies kann durch die Äußerung zur Merkmalswahrnehmung eines der bekanntesten Soziologen bekräftigt werden, denn BOURDIEU (1983, 743) ist der Auffassung, dass die Grundlage von Merkmalswahrnehmung nichts Weiteres sei „als das Interesse der betreffenden Individuen oder Gruppen, dieses bestimmte Merkmal zu erkennen sowie die Zugehörigkeit des betreffenden Individuums zu der durch jenes Merkmal definierten Gesamtheit“ zu bestätigen. Daraus ergibt sich die Problematik, die diese Arbeit noch weiter beschäftigen wird, nämlich dass das „Interesse für den wahrgenommenen Aspekt [...] nie ganz unabhängig vom Interesse [ist,] ihn überhaupt wahrzunehmen“ (ebd.).

In der *Frankfurter Rundschau* wurde vor kurzem folgende Frage gestellt: "Wie kommt es, dass viele Erwachsene Multi-Kulti offenbar problematischer finden als die Kinder selbst?" (LANG 11./12.07.09). Den Kindern „ist oft gar nicht bewusst, dass jemand anders ist. Für sie stellt das kein Problem dar, sie finden es eher spannend. Kritisch wird es, wenn sie die fremde Herkunft als Makel verstehen. Damit das nicht passiert, beschäftigen wir uns möglichst viel mit den fremden Ländern und Kulturen" (ebd.).



Die Feststellung zur erlebten Wahrnehmung der Kinder spricht für sich, jedoch ist fraglich, ob die daraus gezogenen Konsequenzen als sinnvoll zu betrachten sind. GRIMMINGER müsste dem widersprechen, denn sie argumentiert in ihrer Dissertation sehr eindrucksvoll, dass Konzepte wie diese, die auf eine Wissensvermittlung über das „Fremde“ abzielt, von einem starren und veralteten Kulturbegriff ausgehen und auf diese Weise eher zur Festigung von Stereotypen beitragen. Diese Wissensvermittlung werde der intrakulturellen Heterogenität nicht gerecht (vgl. GRIMMINGER 2009; Kap. 2.1.2.1).

Das gleiche Problem benennen bereits SHERIF und SHERIF und erweitern es um die individuelle Bereitschaft der Informationsaufnahme:

Besonders verbreitet und gängig ist die Ansicht, daß man miteinander in Konflikt stehende Gruppen möglichst genau und möglichst wohlwollend über die jeweils andere Gruppe informieren sollte. Gruppen müssen in der Tat etwas übereinander wissen, wenn eine Verminderung der feindseligen Beziehungen stattfinden soll. Die Verbreitung von Informationen ist allerdings keine rein sachliche Angelegenheit. Menschen wählen sich diejenigen Informationen aus, denen sie sich aussetzen wollen, und sie interpretieren deren Inhalt so, daß er sich mit ihren eigenen Vorstellungen deckt. Aus diesen Gründen wurden in der Untersuchung keine systematischen ‚Aufklärungskampagnen‘ durchgeführt. (SHERIF und SHERIF 1977, 185)

Das Zitat der *Frankfurter Rundschau* aufgreifend, stellt sich eine weitere Frage, mit der sich DOLLASE (2007) beschäftigt hat: Was ist eigentlich fremd, was ist anders, und welche Bewandnis haben diese beiden Adjektive in der heutigen Zeit? DOLLASE merkt im Diskurs um ethnische Fremdheit an, dass Konflikte, zwischen z. B. Deutschen und türkischstämmigen Mitbürgern, nicht mehr durch die Fremdheit bzw. Andersartigkeit zwischen den beiden ethnischen Gruppen begründet werden könne, schließlich hätten sie sich ja schon über Jahrzehnte aneinander gewöhnt. Es gehe vielmehr um die Ausgrenzung von Ähnlichen (vgl. DOLLASE 2007, 200).

Hier soll nicht weiter auf die Berechtigung des Begriffs der Andersartigkeit oder sogar Fremdheit eingegangen werden. Es gibt sicherlich beide Formen, jedoch hängt deren Wahrnehmung von der Blickrichtung des Betrachters ab und ist, wie in Kapitel 2.3.3.3 erläutert, prozesshaft und damit situationsabhängig veränderbar.

Für diese Arbeit wird der Schluss gezogen, dass Andersartigkeit so lange nicht thematisiert werden sollte, bis sie als Problem wahrgenommen bzw. zum Problem wird. Dies wird damit begründet, dass die Durchführungshilfen für Reflexionsphasen nicht bestehen und es unklar erscheint, wie durch die Reflexion eines fik-

tiven Problems Einstellungsänderungen auf höherer Ebene bewirkt werden können, ohne hierbei normativ im Sinne der Wertevermittlung vorzugehen.

#### **2.3.4 Zusammenfassung**

Nachdem aufgrund der Integrationspotentiale aber auch der Desintegrationsgefahren (siehe Kap. 2.2.3) die Forderung nach einer pädagogischen Rahmung gestellt wurde, damit der Sport(unterricht) seine Potentiale gewinnbringend entfalten kann, wurden im Kapitel 2.3 Pädagogische Überlegung zur Umsetzung eines integrativen Konzepts im Sportunterricht vorgenommen. Hierfür wurde zunächst der Doppelauftrag des erziehenden Sportunterrichts vorgestellt und auf dessen Vermittlungsprinzipien eingegangen. Zu nennen sind hier die „absichtliche Unabsichtlichkeit der Erziehung“, die „Einheit von Lehren und Erziehen“ sowie die „Gleichrangigkeit von Weg und Ziel“, die bei der Umsetzung des Doppelauftrags zum Tragen kommen sollten (Kap. 2.3.2).

Desweiteren wurden exemplarisch drei Integrationsansätze angerissen, von denen die interkulturelle und die geschlechterbezogene Pädagogik einzelne Heterogenitätsmerkmale fokussieren, wohingegen der Ansatz der Diversity-Pädagogik bestrebt ist, Heterogenität in ihrer Gesamtheit zu berücksichtigen. Auch wenn der Umgang mit Differenz in den drei Ansätzen sehr unterschiedlich verfolgt wird (siehe Kap. 2.3.3), wurde im vorigen Abschnitt die Entscheidung zur Thematisierung von Heterogenität begründet, wenn diese von den Schülern oder von der Lehrkraft als Problem wahrgenommen wird. Darüber hinaus wurde als Übereinstimmung in den drei Ansätzen erarbeitet, dass die Methode des Kooperativen Lernens als sinnvolle - wenn auch nicht als einzige - Methode gesehen wird, um bestehende Differenzen abzubauen.

Da Kooperatives Lernen aber nicht nur im Kontext von Integrationskonzepten genannt wird, sondern auch den Doppelauftrag bedient, wird es im nächsten Kapitel ausführlich vorgestellt.

## **2.4 Kooperatives Lernen**

Bevor der Zusammenhang zwischen der Methode des Kooperativen Lernens mit den Überlegungen zu den Integrationsmechanismen (Kap. 2.1.3), den Bedingungen an integrative Kontakte (Kap. 2.1.4) sowie dem Doppelauftrag und dessen

Vermittlungsprinzipien (Kap. 2.3) hergestellt werden soll, werden zunächst die Entwicklungsgeschichte und die Idee des Kooperativen Lernens beschrieben.

### **2.4.1 Entstehung der Methode des Kooperativen Lernens**

Die praktische Anwendung kooperativer Lernformen hat eine lange Tradition. So ist beispielsweise vor mehreren tausend Jahren im Talmud die Auffassung vertreten worden, dass man es nur schaffe einen Text zu verstehen, wenn man einen Lernpartner habe (vgl. JOHNSON et al. 2005, 90). Über die beiden Pädagogen Joseph Lancaster und Andrew Bell, die die Methode des Kooperativen Lernens im späten 18. Jahrhundert „sehr extensiv in England und Indien“ einsetzten, gelangte die Methode nach Amerika, wo sie am Anfang des 19. Jahrhunderts viel Anklang fand: „In den kleinen ‚Ein-Zimmer-Schulen‘ an der Westgrenze war kooperatives Lernen die Regel, nicht die Ausnahme“ (ebd.).

Der Didaktiker Colonel Francis Parker, der als einer der erfolgreichsten Fürsprecher des Kooperativen Lernens der letzten drei Jahrzehnte des 19. Jahrhunderts gilt, prägte um die Jahrhundertwende das amerikanische Bildungssystem. Nach Parker setzte sich John Dewey für die Verbreitung des Kooperativen Lernens ein. Allerdings wird in den späten 1930er Jahren das Kooperative Lernen an den staatlichen Schulen immer mehr durch konkurrierendes Lernen verdrängt (vgl. ebd. 90f.). Ab Mitte der 60er Jahre begannen die Brüder David W. und Roger T. JOHNSON, Lehrer für den Einsatz kooperativer Lehrmethoden auszubilden. Neben den JOHNSONS gehört Robert E. SLAVIN zu den bedeutsamsten Vertretern und Forschern der kooperativen Lernmethoden (siehe SLAVIN 1995). In zwei Metaanalysen beziehen sich sowohl die JOHNSONS (JOHNSON et al. 2000) als auch SLAVIN (1995) auf über 200 Studien zum Kooperativen Lernen (siehe Kap. 2.4.6).

Im Laufe der 70er und 80er Jahre wurden diverse sehr unterschiedliche Methoden des Kooperativen Lernens ins Leben gerufen. Zwei der prominenteren sind die Methode des Gruppenturniers und die des Gruppenpuzzles, die im weiteren Verlauf der Arbeit aufgegriffen und näher beschrieben werden (siehe Kap. 2.4.4). An dieser Stelle soll lediglich kurz auf die Entstehungsgeschichte der Gruppenpuzzle-Methode eingegangen werden, da sie für die Thematik der Arbeit von Interesse ist:

Nachdem im Jahr 1971 das texanische Schulsystem von der Rassentrennung befreit worden war, kam es an den Schulen innerhalb weniger Wochen zu konfliktreichen, zum Teil auch handgreiflichen Auseinandersetzungen zwischen Afroamerikanern, Weißen und mexikanisch-amerikanischen Kindern. Ein verzweifelter Schulleiter lud Eliot N. Aronson, der damals Professor an der Universität in Texas war, ein und bat ihn, etwas gegen die bestehenden Unruhen zu unternehmen. Daraufhin entwickelten Aronson und Kollegen unter Rückbezug auf die von ALLPORT (vgl. 1971) aufgestellten Bedingungen zur Verbesserung der Intergruppen-Anerkennung sowie die Erkenntnisse der Ferienzeltlagerexperimente von SHERIF & SHERIF (vgl. 1977) (siehe Kap. 2.1.4) die Methode des Jigsaw-Classrooms (vgl. ARONSON et al. 1978; ARONSON 2004, 520f.), die in Deutschland unter der Gruppenpuzzle-Methode bekannt wurde und eine spezielle Form des Kooperativen Lernens darstellt (siehe Kap. 2.4.4.1).

Die Überlegungen der angloamerikanischen Unterrichtswissenschaft zu Kooperativem Lernen wurden auch in der deutschsprachigen Bildungsforschung seit längerem aufgegriffen (u. a. HUBER 2008; WEIDNER 2003; KONRAD & TRAUB 2001) und in jüngerer Zeit auch auf den Sportunterricht bezogen (vgl. BÄHR 2005; BÄHR, PROHL & GRÖBEN 2008). Was genau ist nun aber Kooperatives Lernen?

#### **2.4.2 Merkmale Kooperativen Lernens**

Kooperatives Lernen ist eine Organisationsform, „bei der Schüler in kleinen Gruppen arbeiten, um sich beim Lernen des Stoffes gegenseitig zu helfen“ (SLAVIN 1998, 129). „Kooperatives Lernen“ ist damit eine Interaktionsform des Unterrichts, „bei der die beteiligten Personen gemeinsam und in wechselseitigem Austausch Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben“ (KONRAD & TRAUB 2001, 5). Mit diesen kurzen Definitionen ist die zeitlich begrenzte Einteilung des Klassenverbands in Gruppen von in der Regel zwei bis vier, im Ausnahmefall auch fünf bis sechs Personen gemeint. Jede Kleingruppe soll selbstständig mehr oder weniger festgelegte Themen oder Aufgaben bearbeiten. Dabei sollen alle Gruppenmitglieder „durch Kooperation ihr individuelles Wissen und ihre individuellen Fertigkeiten erwerben bzw. verbessern und anwenden lernen“ (HUBER 2001, 222). Betrachtet man die Fachliteratur zum Kooperativen Lernen, so fällt auf, dass Pädagogen die Unterscheidung zwischen Kooperativem Lernen und Gruppenarbeit besonders wichtig ist, denn Kooperatives Lernen ist „viel mehr als der traditionel-

le Gruppenunterricht“ (z. B. WEIDNER 2003, 28) und grenzt sich von der Sozialform des Gruppenunterrichts u. a. dadurch ab, dass es nicht vorrangig um das Erlangen eines bestimmten Wissens oder einer bestimmten Fertigkeit geht, sondern dass fachliche und persönlichkeitsbezogene Lernziele, im Sinne des Doppelauftrags eines erziehenden Sportunterrichts (Kap. 2.3.1), gleichzeitig nebeneinander stehen. Es kommt demnach nicht nur auf das Arbeitsergebnis an, die Gruppenprozesse sind genauso wichtig (vgl. ebd. S.29).

Die Spezifik Kooperativen Lernens im Vergleich zur Gruppenarbeit wird an dem folgenden Minimalkatalog von HUBER (2001, 223; vgl. auch WEIDNER 2003, 34ff; KONRAD 2001, 5ff.) deutlich. Von Kooperativem Lernen spricht er erst dann – und an dieser Stelle wird der Bezug zu den Bedingungen von ALLPORT (1971) bzw. ARONSON (2004) nach wie vor deutlich, – wenn der Arbeitsauftrag so gestaltet ist, dass die Schüler ...

... ein gemeinsames Gruppenziel verbindet,

... einen gewissen Spielraum für Entscheidungen haben,

... durch positive Wechselbeziehungen<sup>18</sup> im Lernprozess aufeinander angewiesen sind,

... eine individuelle Verantwortung für das Gruppenziel erfahren.

Diesen Minimalkatalog hat BÄHR (2005) auf den Sportunterricht übertragen, sie verdeutlicht die einzelnen Merkmale am Beispiel einer kooperativen Einheit zum Erlernen des Handstands.

### *Gemeinsames Ziel*

Ein gemeinsames Gruppenziel ist nicht nur Ausgangspunkt der pragmatischen Integration (siehe Kap. 2.1.3.2), sondern wird auch bei den Bedingungen für sozial-integrative Kontakte an erster Stelle genannt (siehe Kap. 2.1.4).

Somit ist auch beim Kooperativen Lernen notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingung, dass der gemeinsame Gruppenarbeitsauftrag, wie etwa „das Lösen eines (Bewegungs-)Problems, Üben oder Anwenden einer Technik“ von allen Gruppenmitgliedern akzeptiert wird. Das bedeutet zum Beispiel: „alle Mitglieder des Teams sollten sich darüber einig sein, dass sie gemeinsam herausarbei-

---

<sup>18</sup> Positive Interdependenz, d. h. positive wechselseitige Abhängigkeitsverhältnisse entstehen nach NEBER (2001) nur dann, wenn alle Mitglieder der Gruppe das Ziel erreichen können.

ten wollen, wie man am besten auf Händen stehen kann, um dies dann zu üben“ (BÄHR 2005, 4).

### *Spielraum für Entscheidungen*

Kooperatives Lernen sollte so angelegt sein, dass Schüler die Möglichkeit haben, innerhalb eines „thematisch festgesetzten Rahmens“ selbstständig die wesentlichen Punkte eines (Bewegungs-) Problems aufspüren zu können, um „sich dann für einen bestimmten Lern- oder Übungsweg zu entscheiden und diesen umzusetzen“ (BÄHR 2005, 4).

Für das Handstandbeispiel bedeutet dies, dass eine Gruppe beispielsweise die Kernproblematik der Körperspannung erkennt und versucht, Körperspannung in verschiedenen Situationen zu üben. Eine andere Möglichkeit bestünde beispielsweise in einem Geräteaufbau, der dabei hilft, die Spannung zu halten (vgl. ebd.). Dieser Spielraum ist wichtig, damit Aushandlungsprozesse überhaupt zustande kommen können (vgl. pragmatische Integration 2.1.3.2).

### *Individuelle Verantwortung für das Gruppenziel*

„In Situationen Kooperativen Lernens können die Schüler das Gruppenziel nur (oder zumindest besser) erreichen, indem sich jeder Einzelne konstruktiv in den Gruppenprozess einbringt und seinen Anteil an der Bewältigung der Aufgabe leistet“ (BÄHR 2005, 5). Wie bereits oben (siehe Kap. 2.2.3) aufgezeigt, bieten manche Bewegungsaufgaben Strukturen, die die individuelle Verantwortung aller Gruppenmitglieder fast von selbst sichern (z. B. Akrobatik, Staffellauf, ...), und bei manchen (z. B. Individualsportarten) „sollten die Rahmenbedingungen der Bewegungsaufgabe so arrangiert sein, dass sich alle Kinder gemäß ihren individuellen Stärken und Schwächen an dem Erreichen des Gruppenziels beteiligen können bzw. müssen“ (ebd.). Bei Individualsportarten, wie beim Turnen, kann es sich anbieten, eine Abschlusspräsentation in Form einer Gruppenolympiade (siehe Kap. 2.4.4.2) oder in Form einer „Zirkuspräsentation“ zu initiieren, bei der jedes Kind mindestens einmal den Handstand zeigen muss. Verstärkt werden kann der Prozess der individuellen Verantwortung für das Gruppenergebnis, wenn bei der Bewertung der Gruppenleistung der individuelle Lernfortschritt jedes Einzelnen berücksichtigt wird (vgl. SLAVIN 1993).

### *Positive Wechselbeziehungen im Lernprozess*

Aus den Studien von JOHNSON & JOHNSON (siehe Kap. 2.4.6) ist bekannt, dass Konkurrenz zwischen den Schülern negative Wechselbeziehungen hervorruft. Aus diesem Grund wird in Situationen Kooperativen Lernens versucht, Konkurrenz zwischen den Gruppenmitgliedern dahingehend umzukehren, dass der Einzelne erst dann Erfolg hat, „wenn auch alle anderen Mitglieder seines Teams einen Lernfortschritt erzielen“ (BÄHR 2005, 6). Verstärkt werden positive Wechselbeziehungen durch Gruppenbewertungen, bei denen sich der Gruppenwert aus den einzelnen individuellen Lernfortschritten aller Teammitglieder zusammensetzt. Zudem kann die Erhöhung des Wir-Gefühls durch Interaktionsspiele oder auch einen Gruppennamen positive Wechselbeziehungen verstärken (vgl. WEIDNER 2003, 105ff; KONRAD & TRAUB 2001, 52f.).

### *Weiteres Merkmal: Gleicher Status*

Die Überlegungen zu den Bedingungen für vorurteilsabbauenden Kontakt (Kap. 2.1.4) aufgreifend, empfiehlt Aronson (vgl. 2004, 518ff.) darüber hinaus Normen zu schaffen, durch die die Gleichwertigkeit aller Schüler hergestellt wird, denn nur mit dieser Grundsicherung werden die Schüler bereit sein, miteinander zu arbeiten. Diese Etablierung von „Kooperationsnormen“ kann zwar auch aus der pragmatischen Integration heraus entstehen, es ist jedoch im Falle eines Ungleichgewichts ein normatives Dazutun notwendig (siehe Kap. 2.1.3).

An dieser Stelle werden die hohen Anforderungen des Kooperativen Lernens an Lehrer und Schüler besonders deutlich, denn allein der von HUBER (2001) geforderte Minimalkatalog setzt voraus, dass Schüler ihre passive Haltung verlassen, die sie im Frontalunterricht einzunehmen haben und die sie gewohnt sind, und aktiv werden müssen.

Schüler sollen Entscheidungen für den eigenen Lernweg selbstständig treffen, sich an Gruppenentscheidungen beteiligen, sich während der Arbeit solidarisch mit ihren Mitschülern verhalten, ihnen helfen und sich helfen lassen und gemeinsam Problemlösestrategien entwickeln. Diese neuen Anforderungen sind für viele Schüler eine Überforderung, durch die Kooperatives Lernen misslingen kann. Aber auch oder vielleicht gerade deswegen stellt das Kooperative Lernen beson-

dere Anforderungen an Lehrer, weshalb sich das nächste Kapitel intensiv mit dem veränderten Rollenverständnis von Lehrkräften beschäftigt.

### **2.4.3 Die Rolle des Lehrers**

Zunächst ist anzumerken, dass die Rolle des Lehrers beim Kooperativen Lernen bisher nur wenig erforscht worden ist. Lehrerinterventionen wurden überwiegend beim Frontalunterricht untersucht, zu dem man viele Hilfestellungen für Lehrkräfte findet. Im starken Gegensatz dazu gab es für kooperativ angelegten Unterricht bis 1999 fast ausschließlich pauschale Empfehlungen für gelingendes Lehrverhalten, die nicht empirisch fundiert waren und lediglich auf subjektiven Erfahrungen beruhten. Erste Erkenntnisse zum Gruppenunterricht (nicht explizit zu Kooperativem Lernen) stammen vom Forschertrio DANN, DIEGRITZ UND ROSENBUSCH (1999), die über mehrere Jahre Untersuchungen durchgeführt und neue Erkenntnisse zu effektivem Lehrverhalten gewonnen haben. Für Kooperatives Lernen im Sportunterricht gibt es bisher keine gesicherten Erkenntnisse über gelingendes Interagieren von Sportlehrkräften. Es existiert lediglich eine explorative Studie des Verf. (2007), die in Anlehnung an DANN, DIEGRITZ und ROSENBUSCH durchgeführte wurde. In der Untersuchung zeichnet sich ab, dass Schüler im Sportunterricht dann besonders nachhaltig lernen, wenn deren Lehrkraft ...

- das Gruppengeschehen erst beobachtet und sich in das Gruppengespräch einhört, bevor sie interveniert (hohe Orientierung),
- den Gruppenprozess richtig einschätzt und die Gedanken und Anliegen der Schüler versteht (hoher Aufgabenbezug),
- sich gegenüber den Schülern freundlich und wertschätzend verhält und sie zur Weiterarbeit ermutigt (hohe Umgangsqualität),
- versucht Lehrer-Schüler-Interaktionen zu vermeiden und sich mit ihren Gedanken und Wünschen zurückhält (geringe Lenkung).

Sicher ist, dass sich das Lehrverhalten in kooperativen Unterrichtsformen signifikant von dem in frontalen unterscheidet. Lehrer mit kooperativen Erfahrungen sehen die Veränderung der Rolle des Lehrers und beschreiben sie als einen Wandel vom Darsteller oder Dompteur in einer lehrerzentrierten Umwelt zum Förderer, Moderator oder Berater in einer schülerzentrierten Umwelt (vgl. BRODY 1993, 112; Kap. 2.3.2: Vermittlungsprinzipien). Lehrkräfte stehen demnach nicht mehr im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens, sondern haben vielmehr die wichtige



Aufgabe, Gruppenprozesse sensibel zu begleiten und „die Gruppe darin [zu] unterstützen, ihre Gruppenziele und ihre Interaktionsmuster festzulegen und zu reflektieren“ (SCHNEBEL 2003, 149). Damit unmittelbar verbunden ist die Übergabe der Verantwortung aus den Händen der Lehrkraft in die Hände der Schüler. BÄHR weist darauf hin, dass die Übergabe der Verantwortung an die Schüler vom Lehrer sorgfältig vorbereitet werden sollte, da die Schüler nicht ohne Weiteres mit der ihnen anvertrauten Eigenverantwortlichkeit zurechtkommen und diese erst einmal lernen müssen. Der Prozess der Verantwortungsübergabe muss vom Lehrer sensibel begleitet und darf nicht voreilig wieder zurückgenommen werden (vgl. BÄHR 2005, 8).

Gelingt es der Lehrkraft, den Schülern zu signalisieren, dass sie ihnen zutraut, alleine mit einem Problem zurechtkommen, so wirkt sich dieser Vertrauensvorschuss laut SCHNEBEL (2003, 132) positiv auf den weiteren Verlauf der Gruppenarbeitsphase aus.

Die übergeordnete Aufgabe der Lehrkraft ist die *Herstellung einer spezifischen Lernumgebung*, die für alle drei im Folgenden beschriebenen Phasen des Kooperativen Lernens entscheidend ist. In der Fachliteratur wird vielfach empfohlen, Schüler durch Übungen und Spiele zur Verbesserung des Sozialklimas auf das Kooperative Lernen einzustimmen. Dazu gehören auch die Organisation der räumlichen, zeitlichen und materiellen Rahmenbedingungen zur Bearbeitung des Arbeitsauftrags sowie die Überlegungen zur Organisation einer sinnvollen Gruppenaufteilung (vgl. BÄHR 2005, 7f.).

Nachfolgend wird die Rolle der Lehrkraft während der drei Phasen des Arbeitsauftrags, der Gruppenarbeit und der Auswertung beschrieben.

#### *2.4.3.1 Während der Arbeitsauftragsphase*

Der Arbeitsauftrag liefert einen entscheidenden Impuls für das Kooperative Lernen, da mit ihm am Anfang der Lehreinheit festgelegt wird, wie, warum und mit welchem Ziel eine Aufgabe bearbeitet werden soll. Für einen positiven Unterrichtsverlauf besonders wichtig ist demnach die Formulierung eines präzisen und verständlichen Arbeitsauftrags, da durch ihn nicht nur Desorientierung zu vermeiden ist, sondern auch das Arbeitsergebnis der Schüler positiv beeinflusst wird. Als weitere Lehrvariable mit positiven Auswirkungen auf das Schülerverhalten ist die bisher noch nicht angesprochene Verständnissicherung zu nennen, das heißt, die

Lehrer überprüfen, ob die Schüler den Arbeitsauftrag auch wirklich verstanden haben (vgl. HAAG et al. 2000, 271ff.).

Laut DANN et al. (1999, 119f.) werden kombinierte Arbeitsaufträge – das heißt sowohl schriftlich als auch mündlich gestellte – wesentlich besser verstanden als lediglich schriftlich oder mündlich formulierte. Damit die spezifischen Merkmale Kooperativen Lernens (siehe Kap. 2.4.2) erfüllt sind, muss die Aufgabenstellung so gewählt sein, dass Ressourcen (d. h. Wissen, Fertigkeiten, Materialien) beansprucht werden, über die kein einzelnes Gruppenmitglied alleine verfügt. Der Arbeitsauftrag sollte nicht nur klar formuliert, sondern zusätzlich abgegrenzt sein und dennoch Raum für Entscheidungen offenbaren. Dies kann z. B. durch die Wahl eines problemorientierten Arbeitsauftrags gewährleistet werden, so dass die Gruppen die Möglichkeit haben, während der Gruppenarbeitsphase eigene Lösungswege zu finden und auszuprobieren (BÄHR 2005, 4f.).

#### 2.4.3.2 Während der Gruppenarbeitsphase

Die zentrale und meistens auch längste Phase des Kooperativen Lernens ist die Gruppenarbeitsphase, in der die Schüler selbstständig – möglichst ohne Hilfe der Lehrkraft – an der Lösung der ihnen gestellten Aufgabe arbeiten. Damit genau diese Selbstständigkeit auf Seiten der Schüler eintritt, müssen Lehrkräfte *den Lernprozess der Schüler sensibel begleiten* (Prinzip der absichtlichen Unabsichtlichkeit, siehe Kap. 2.3.2). Lehrer nehmen dann die bereits angesprochene Rolle des Beraters ein. Neben dem sensiblen Begleiten des Lernprozesses sollte der Berater *den Lernprozess in Gang halten*. Es kann während einer Gruppenarbeit beispielsweise vorkommen, dass sich Schüler mit einem niedrigen Lösungsniveau unter Umständen mit der erstbesten Lösung zufriedengeben und die Arbeit einstellen. Dieses Verhalten wird als "ganging up-Effekt" beschrieben und zwingt den Lehrer, aktiv in die Gruppenarbeit einzugreifen. In diesem Fall sollte der Lehrer die Aufgabe eines „Chaos-Piloten“ übernehmen, der absichtlich Chaos stiftet und die Schüler verunsichert, um sie zu weiteren Aktivitäten in Hinblick auf das Arbeitsziel anzuregen (vgl. PROHL 2004, 126; GRÖBEN & KRAUSS 2004, 41).

Der Hauptkonflikt, mit dem Lehrer während der Gruppenarbeitsphase zu kämpfen haben, ist die Entscheidung, ob – und wenn ja – wann und wie es sinnvoll ist, in den Gruppenprozess einzugreifen. Man geht derzeit davon aus, dass Lehrer-

Schüler-Interaktionen weitestgehend vermieden werden sollten, da sie eine Störung des Gruppengeschehens sind und somit das Kooperative Lernen der Schüler behindern (vgl. SCHNEBEL 2003, 105f; DANN et al. 1999, 122 u. a.). Sinnvoll wäre es nach derzeitigem Kenntnisstand, wenn Lehrer nach dem Vorsatz „so wenig wie möglich, aber so viel wie nötig“ intervenieren. Was aber ist damit gemeint? Sollen Lehrkräfte erst dann in das Gruppengeschehen einschreiten, wenn Tische und Bänke fliegen, oder schon dann, wenn die Schüler dabei sind, nicht den Lösungsweg einzuschlagen, den die Lehrkraft präferiert? Hierbei rät die aktuelle Fachliteratur mit ihrem Ziel, Schüler zu selbstständigen Individuen zu erziehen, Um- und „Holzwege“ der Schüler zu akzeptieren, da diese in ihrer Entscheidungsfreiheit selbst lernen müssen, wie sie selbstständig und am effektivsten ihr Lernziel erreichen. Wie die Praxis laut DANN, DIEGRITZ und ROSENBUSCH zeigt, fällt es Lehrkräften besonders schwer sich zurückzunehmen und eben nicht einzugreifen:

Grundsätzlich erweist es sich als ungünstig, wenn eine Lehrkraft zu lange und zu häufig interveniert. Regelmäßig kann man dann beobachten, dass die Kommunikation zwischen den Schülern abbricht und einem ‘Mini-Frontalunterricht’ weicht. (DANN et al. 2001, 13)

Zum gleichen Ergebnis kommt SCHNEBEL in ihrer empirischen Studie<sup>19</sup> und beleuchtet den Kreislauf, dass Lehrkräfte häufiger intervenieren, wenn sie merken, dass die Zusammenarbeit in einer Gruppe nicht funktioniert. Dies führt aber zur erneuten Störung der Zusammenarbeit, und die Gruppe benötigt noch mehr Zeit, um die Arbeit aufzunehmen (vgl. SCHNEBEL 2003, 114). Was das Eingreifen oder Nichteingreifen betrifft, so ist an dieser Stelle festzuhalten, dass man im Sportunterricht im Falle eines hohen Sicherheitsrisikos sofort eingreifen sollte. Mit den Schülern ist dann zu besprechen, wo evtl. Sicherheitsrisiken liegen und wie sie behoben werden können (vgl. BÄHR 2005).

DANN und Kollegen (1999) empfehlen, sich bei einem in Tabelle 4 aufgezeigten Konflikt zwischen Eingreifen und Nichteingreifen möglichst häufig für das Nichteingreifen zu entscheiden.

---

<sup>19</sup> In der Pilotstudie wurde das Modell „Unterrichtsentwicklung durch Kooperatives Lernen“ (SCHNEBEL 2003, Kapitel 5) durch Kooperatives Lernen exemplarisch erprobt und wissenschaftlich begleitet. Hierzu wurden zwei Gruppen von Lehrkräften, die ihren Unterricht weiterentwickeln wollten, an zwei Schulen in einem 4-monatigem Qualifizierungsprogramm ausgebildet. Dieses enthielt: eine Erweiterung des Methodenrepertoires, den Aufbau didaktischer Kompetenzen des Kooperativen Lernens und die Erweiterung der Subjektiven Theorien.

**Tabelle 4: Alle Manifestationen des Grundkonflikts zwischen Eingreifen und Nichteingreifen (Dann et al. 1999, 296)**

<b>Eingreifen</b>		<b>Nichteingreifen</b>
Ich muss die Gruppe gezielt bilden!	↔	Ich muss die Gruppe sich selbst zusammenraufen lassen!
Ich muss die Aufgaben in den Gruppen verteilen!	↔	Die Schüler müssen die Aufgabenverteilung selbständig hinkriegen!
Ich muss die Disziplin, Mitarbeit und Ergebnisse kontrollieren!	↔	Ich muss die Gruppe selbständig arbeiten lassen!
Ich muss in die Gruppe aktiv eingreifen!	↔	Ich muss mich bei Auseinandersetzungen heraushalten!
Ich muss den vor gefassten Zeitplan einhalten!	↔	Ich muss den Schülern Zeit nach Bedarf geben!
Ich muss die Auswertung nach meinen Vorstellungen durchführen!	↔	Ich muss den Schülern Freiraum lassen!
Ich muss die Auswertung straff durchziehen!	↔	Ich muss alle Gruppen drankommen lassen!

Entscheidet sich eine Lehrkraft für das Eingreifen, so sollte sie vor der Hilfestellung überprüfen, ob sie die Hilfe wirklich benötigen. Es reicht oft aus, die Schüler zur Weiterarbeit zu ermutigen oder sie an ihre eigenen Fähigkeiten zu erinnern (vgl. DANN et al. 1999, 346). Kommt es dennoch zu einer Hilfeleistung, sollte die Lehrkraft versuchen, die Schüler mit einem sokratischen<sup>20</sup> Gespräch auf eine mögliche Lösung des Problems zu heben (vgl. BÄHR 2005, 8). In diesem Fall kommt die bereits angesprochene Rolle des Lehrers als Berater und Initiator zum Einsatz. Der allwissende Lehrer wird hier nicht benötigt und hemmt die Selbstständigkeit und Erfindungsfähigkeit der Schüler (vgl. DANN et al. 1999, 346). DANN (u. a.) haben in ihrer Untersuchung festgestellt, dass Lehrkräfte ein hohes Kontroll- und Lenkungsbedürfnis haben und aus diesem Grund 70% aller Interventionen invasiv sind, d. h. der Lehrer ohne den Wunsch der Schüler in den Gruppenprozess eingreift. Diese Tatsache wirkt sich ungünstig auf das Schülerverhalten aus, da Schüler bei invasiven Interventionen das „tief internalisierte In-

<sup>20</sup> Man spricht von einem sokratischen Gespräch, wenn die Lehrkraft keine direkten Instruktionen oder Hilfestellungen gibt, sondern sie durch geschicktes Fragen und Rückfragen die Schüler auf eine mögliche Lösung des Problems hebt. Auf diese Weise können Schüler besser eigene Lösungswege finden. Zudem haben sie das Gefühl, dass sie selbst auf die Lösung des Problems gekommen sind, was die Motivation weiterzuarbeiten erhöht (vgl. WAGENSCHNEIDER 1999, für den Sportunterricht vgl. LANDAU 2005).

teraktionsmuster des Frontalunterrichts“ aktivieren. DANN et al. (vgl. 1999, 347f.) empfehlen Lehrkräften, während der Gruppenarbeitsphase mehr zuzuhören, als selbst zu reden. Während der Gruppenarbeitsphase sollten sich Lehrkräfte durchaus ihre Gedanken machen und abwägen, ob evtl. Ergänzungen oder Korrekturen in der anschließenden Auswertungsphase vom Lehrer zur Sprache gebracht werden. Um sich einen ausreichenden Überblick über die Situation zu verschaffen, reichen in der Regel ein bis zwei distanzierte Rundgänge gegen Ende der kooperativen Phase aus (vgl. Schnebel, 2003, S.132).

#### *2.4.3.3 Während der Auswertungs- und Reflexionsphase*

An die Gruppenarbeitsphase schließt die Auswertungsphase an, in der die Lehrkraft in der Regel die Anleitung der Evaluation der Schülerarbeiten übernimmt.

Diese Phase ist wohl aus didaktischer Sicht die schwierigste: Alle Gruppen sollen ihre Ergebnisse einbringen können, ohne daß es langweilig wird, und alle Gruppen sollten sich gleichzeitig zuhören. (DANN et al., 1999, 349)

Der Grundkonflikt der Gruppenarbeitsphase zwischen Eingreifen oder Nichteingreifen wiederholt sich in dieser Phase, und zwar in der Frage, inwieweit die Lehrkraft die Auswertungsphase nach ihren Vorstellungen beeinflussen möchte. Dabei spielt auch der Faktor Zeit eine Rolle, da das Vortragen oder Darstellen der Ergebnisse oft lange dauert. Evtl. muss die Lehrkraft die vortragende Gruppe unterbrechen, um die nächste Gruppe beginnen zu lassen (vgl. ebd.).

Durch die Studie der Projektgruppe ist bekannt, dass Schüler besonders aufmerksam sind, wenn die Lehrvariablen – Integration und Sicherung von Ergebnissen – hoch sind. Um eine umfassende Integration zu erzielen, sollten Lehrkräfte über die Lösungen und Antworten der Gruppe hinausgehen und deren Ergebnisse in einen größeren Zusammenhang einordnen. Hierzu gehört auch, dass Verbindungen zwischen den Ergebnissen der einzelnen Gruppen hergestellt (vgl. ebd. 350) und grobe sachliche Fehler korrigiert werden, ohne die Schüler durch zu hohe Lenkung und durch Kritik zu entmutigen (vgl. SCHNEBEL 2003, 133).

Hohe Ergebnissicherungen erreichen Lehrkräfte, indem sie zentrale Aspekte hervorheben und diese selbst oder von Schülern rekapitulieren lassen (vgl. DANN et al. 1999, 351).

Die angesprochene Komplexität der Auswertungsphase scheint sich in der Studie von DANN et al. (1999) zu bestätigen, da es einer großen Anzahl von Lehrkräften

schwerfällt, die untersuchten Lehrvariablen – Integration und Sicherung der Ergebnisse – gut umzusetzen (vgl. HAAG et al. 2000, 274).

Nach Abschluss der Auswertungsphase bietet sich eine Reflexionsrunde an, bei der die Schüler über ihre gemeinsame Arbeit im Team nachdenken sollen (TRAUB 2004). Das heißt aber nicht, dass Reflexionsphasen nur nach der Auswertungsphase eingesetzt werden können. Es kann auch sinnvoll sein, sie während der Einheit zum Kooperativen Lernen mehrmals anzuwenden, vor allem dann, wenn es die Gegebenheiten in der Klasse erfordern (vgl. BÄHR 2005, 9).

Als Inhalte solcher Reflexionsphasen bietet sich je nach Situation eine Reflexion der Lernprozesse wie auch der Ergebnisse an. „Die Arbeitsergebnisse werden unter Bezug auf die vereinbarten Qualitätskriterien mit den Schülern diskutiert“. Bei der Reflexion der sozialen Lernprozesse kann eine Auseinandersetzung mit den Problemen, die der Lehrkraft bei der Beobachtung der Gruppenarbeit aufgefallen sind, durch gezielte Fragen angestoßen werden z. B.: „Dominierten vielleicht einige Schüler in der Gruppe, während andere nicht zum Zuge kamen?“ (BÄHR 2005, 9) oder: „Wann habt ihr besonders erfolgreich gearbeitet? Was gab es für Probleme, die euch beim Lernen behindert haben? Haben alle mitgearbeitet?“ (TRAUB 2004).

Grundsätzlich verfolgt Kooperatives Lernen die Dethematisierung von Heterogenität. Treten jedoch bedeutsame Probleme auf, die eindeutig auf heterogenitätsbedingte Differenzen zurückzuführen sind, (wie z. B. die Aussage: „Mit Mädchen kann man doch nicht zusammenarbeiten!“), bietet sich hier die Möglichkeit an, diese situationsbedingt zu thematisieren (siehe auch Kap. 2.3.3.4).

Bei der Reflexion ist es empfehlenswert, die Grundregeln des konstruktiven Dialogs und der kooperativen Zusammenarbeit nach dem Ansatz zur Prozesssteuerung von Schulklassenkommunikation (Classroom Management) zu beachten. Besonders wichtig ist hierbei nach HORMEL & SCHERR (2004, 224), dass...

- konstruktive Dialoge in einer Atmosphäre gegenseitiger Achtung und gegenseitigen Respekts geführt werden und auf Beleidigungen, sarkastische Bemerkungen und verbale Angriffe verzichtet wird,
- jeder die Möglichkeit haben muss, seine Meinung zu artikulieren,
- konstruktive Dialoge nicht in einem Konsens enden müssen, sondern verschiedene Meinungen und Sichtweisen ihre Berechtigung haben,

- Schüler nicht von Lehrkräften in eine defensive Position gedrängt werden.

#### **2.4.4 Verschiedene Konzepte Kooperativen Lernens**

Es gibt sehr viele unterschiedliche Ansätze des Kooperativen Lernens, die letztendlich alle (manche mehr, manche weniger) seine spezifischen Bedingungen erfüllen. An dieser Stelle können nicht alle Methoden aufgeführt werden. Für eine ausführliche Auflistung siehe z. B. Konrad und Traub (KONRAD & TRAUB 2001).

Von besonderem Interesse für diese Arbeit ist die kooperative Methode des Gruppenpuzzles, das auf Aronson zurückgeht und, wie oben beschrieben, speziell für den Abbau von rassistischen Übergriffen in texanischen Schulen entwickelt wurde. Neben dem Gruppenpuzzle wird eine weitere Methode vorgestellt, die als Teams-Games-Tournaments oder auch Gruppenturnier bekannt ist, den sportlichen Aspekt des gegeneinander Wettbewerbs aufgreift und aus diesem Grund besonders gut in den Kontext des Sportunterrichts passt. Mit diesen ausgewählten Formen des Kooperativen Lernens ist mit dem Gruppenpuzzle eine Methode vertreten, die vollkommen kohäsionsorientiert ist (*Miteinander im Füreinander*), und mit dem Gruppenturnier eine Methode, die das sportliche, sich gegenseitig Messen aufgreift und zumindest teilweise kompetitiv angelegt ist (*Miteinander im Füreinander und Gegeneinander*). Im Nachfolgenden werden beide Methoden beschrieben.

##### *2.4.4.1 Gruppenpuzzle (GP)*

Eine international anerkannte Methode des Kooperativen Lernens, in der das Lernen durch Lehren eine zentrale Rolle spielt, ist die Gruppenpuzzle-Methode (Jigsaw) (TRAUB 2004, 99).

„Bei der Gruppenpuzzlemethode arbeiten die Lernenden zunächst in Experten- und dann in Puzzlegruppen“ (HUBER 2008, 49). Voraussetzung für das Gelingen der Gruppenpuzzlemethode ist die Möglichkeit der sinnvollen und gleichwertigen Aufteilung des Lernstoffs in maximal fünf Themenbereiche. In der ersten Lernphase eignen sich die Lernenden in den Expertengruppen die einzelnen Teilgebiete an (siehe Abbildung 3). Für die zweite Lernphase werden die Gruppen so gemischt, dass sich in jeder Gruppe je ein Experte für ein bestimmtes Thema wiederfindet und damit in jeder Gruppe alle Themen vergeben sind. Diese Gruppen

werden als Puzzlegruppen oder Stammgruppen<sup>21</sup> bezeichnet. Aufgabe der Experten ist es, in den Puzzlegruppen das je spezifische Teilwissen den anderen Schülern zu vermitteln, so dass ein großes Ganzes entsteht. In der dritten Lernphase steht dann die Verarbeitung des vermittelten Wissens an. Im Sportunterricht ist eine klare Abgrenzung zwischen der Vermittlungs- und Anwendungsphase nicht immer gegeben, da bei der Vermittlung einer neuen Bewegung deren Anwendung bereits vollzogen werden sollte (z. B. Vermittlung des Handstands).

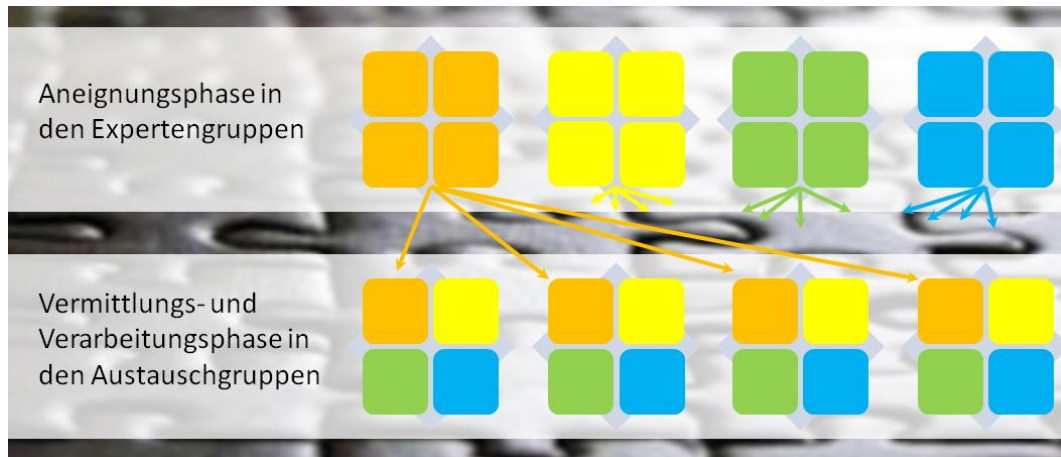


Abbildung 3: Lernphasen des Gruppenpuzzles (in Anlehnung an Huber 2008)

*Wie entstehen die individuelle Verantwortung für das Gruppenergebnis und die positiven Wechselbeziehungen im Lernprozess?*

Interdependenz durch die Verteilung der Informationen (JOHNSON 2005, 41).

Indem jeder Schüler in der Vermittlungs- und Verarbeitungsphase Experte für einen bestimmten thematischen Bereich ist, ist er verantwortlich dafür, dass die Gruppe in diesem Bereich einen Lernfortschritt macht. Da alle Gruppenmitglieder ihre Verantwortungsbereiche haben, sollten alle ein Interesse daran haben, dass in der Gruppe konstruktiv gearbeitet wird, dass Regeln wie „sich gegenseitig aussprechen zu lassen und zu zuhören“ eingehalten werden. Letztendlich kann eine Gruppe nur dann erfolgreich sein, „wenn alle Mitglieder gut zusammen arbeiten und sich aufeinander verlassen können“ (TRAUB 2004, 104).

Eine Einschränkung im Sportunterricht kann sich dadurch einstellen, dass nicht alle Bewegungsprobleme sinnvoll in mehrere gleichbedeutende Teile zu zerlegen

<sup>21</sup> HUBER (2008, 49) empfiehlt bei längeren Phasen des Gruppenpuzzles, vor der Aneignungsphase in den Expertengruppen ein Treffen in den Puzzlegruppen abzuhalten, die in diesem Fall als Stammgruppen zu bezeichnen sind, da sich der Stamm aufteilt, um später wieder im Stamm zusammenzukommen. In den Stammgruppen werden die Expertenthemen aufgeteilt und damit entschieden, wer in welche Expertengruppe geht.



sind. Zusätzlich kann es im Sport – vermutlich deutlicher als in anderen Fächern – dazu kommen, dass die Gruppenpuzzle-Experten mit echten Experten (also ggf. Schülern, die beispielsweise im Turnverein sind) um die Expertenrolle konkurrieren müssen und damit ihre individuelle Verantwortlichkeit für das Gruppenergebnis abgeschwächt wird. Eine Möglichkeit, diesem Problem zu begegnen, kann ggf. in der Bildung möglichst leistungshomogener Puzzlegruppen bestehen, d. h. im Idealfall: alle Turnvereinsmitglieder sind in einer Puzzlegruppe.

Zwei Praxisbeispiele zur Umsetzung des Gruppenpuzzles im Sportunterricht finden sich in den Artikeln von KÜLMER (2005) und BESTE (2007).

#### 2.4.4.2 *Gruppenturnier (GT)*

Die Methode des Gruppenturniers (Teams-Games-Tournament), die zu Beginn der 70er Jahre von David DeVries und Keith Edwards entwickelt wurde (vgl. DEVRIES et al. 1978), verfolgt im Sinne des Wortes ein Turnier, das am Ende zwischen den einzelnen Gruppen ausgetragen wird.

Auch das Gruppenturnier lässt sich in zwei Phasen unterteilen, wobei – anders als beim Gruppenpuzzle – die Gruppen während des Gruppenturniers nicht wechseln. Bei der Gruppenzusammensetzung ist darauf zu achten, dass die einzelnen Gruppen leistungsheterogen zusammengesetzt sind, d. h. je nach Gruppengröße sollten in jeder Gruppe ein bis zwei starke, zwei mittelstarke und ein bis zwei schwächere Schüler sein. Damit ein fairer Wettkampf zwischen den Gruppen stattfinden kann, sollten die Gruppen leistungshomogen sein (vgl. TRAUB 2004, 117).

In der ersten Phase des Gruppenturniers (*Lernen in Gruppen*) erarbeiten die Kinder den Arbeitsauftrag, z. B. anhand von Materialien, die die Lehrkraft zur Verfügung stellt. „In den eingeteilten Gruppen üben die Mitglieder gemeinsam. Sie erklären sich gegenseitig noch nicht Verstandenes, helfen einander und lösen gemeinsam bestimmte Aufgaben“ (ebd.). Im Sportunterricht versuchen sie, sich gegenseitig beim Erlernen neuer Bewegungen zu unterstützen, indem sie z. B. geeignete Aufbauten wählen und sich gegenseitig Rückmeldungen geben.

Nachdem in der ersten Phase ein Lerngegenstand neu gelernt oder auch gefestigt wurde, finden in der zweiten Phase des Gruppenturniers (*Turnierphase*) die Überprüfung und Anwendbarkeit des Gelernten in Wettkampfform statt. Dieses Turnier lässt sich im Sportunterricht einfacher als in anderen Fächern durchführen, da ein Turnier, also das Wettfeiern, im Sport genuin verankert ist. Für Unterricht im

Klassenzimmer empfehlen verschiedene Autoren (z. B. TRAUB 2004), aus jeder Gruppe die Besten an einem Tisch gegeneinander antreten zu lassen, ebenso die Zweitbesten, Drittbesten usw. Dieser Kategorisierung in „der Beste“ und „der Schlechteste“ einer Gruppe kann sicherlich als problematisch gesehen werden. Im Sportunterricht kann diesem Problem aus dem Weg gegangen werden, indem die Gruppen als Mannschaften gegeneinander antreten. Bei Mannschaftssportarten wie beim Handball bietet sich dieses Vorgehen regelrecht an. Sollen sich zum Beispiel Schüler als Arbeitsauftrag das sichere Passspiel beibringen, so kann die Überprüfung des Gelernten durch miteinander im gegeneinander Spielen überprüft werden. Jedoch finden sich auch Möglichkeiten für Individualsportarten. Ein gutes Beispiel bietet das Streckentauchen, bei dem die insgesamt von der Gruppe getauchten Meter als Gruppenleistung mit den anderen Gruppenleistungen verglichen werden (vgl. GRÖBEN 2005a). Aber auch beim Turnen gibt es die Möglichkeit, anhand einer gemeinsamen Abschlusspräsentation die Gruppenleistungen zu überprüfen und mit den anderen Gruppen zu vergleichen. Um hier die individuelle Verantwortung für das Gruppenergebnis sowie positive Abhängigkeitsverhältnisse im Gruppenprozess zu erzeugen, ist, wie in Kapitel 2.4.2 angemerkt, die Berücksichtigung des individuellen Lernfortschritts wichtig. Wenn beispielsweise eine Handballmannschaft zwar gut spielt, dabei aber Paul nie den Ball bekommt, kann Paul keine gute Bewertung bekommen und damit die gesamte Gruppe nicht erfolgreich abschneiden.

Die Interdependenz im Team wird demnach durch den Wettbewerb zu den anderen Teams erzeugt, bei dem es letztendlich um die Frage geht, welche Gruppe am meisten gelernt hat (vgl. JOHNSON et al. 2005, 41).

#### **2.4.5 Gruppenzusammensetzung**

Überlegungen zur Gruppeneinteilung sind von nicht zu unterschätzender Bedeutung (KONRAD & TRAUB 2001, 55). Werden mittels Kooperativen Lernens Integrationsabsichten verfolgt, so wie dies auch in dieser Arbeit der Fall ist, sollten die Gruppen möglichst heterogen bezüglich verschiedener Heterogenitätsmerkmale zusammengesetzt sein (vgl. JONAS 1998, 149; PUTNAM 1998). Laut KONRAD und TRAUB (2001) kann allerdings durch die „Unterschiedlichkeit der Gruppenmitglieder hinsichtlich verschiedener Persönlichkeitsaspekte die Zusammenarbeit in der Gruppe erschwert werden“. Dennoch erklären SHERIF und SHERIF (1977,

172ff.) auf Grundlage ihrer Ferienzeltlagerexperimente, dass die Gruppeneinteilung nicht unbedingt freiwillig erfolgen müsse. Es zeigten sich auch positive Anzeichen, wenn gelöst werde.

Neben der Gruppeneinteilung nach dem Prinzip Zufall sehen JOHNSON, JOHNSON und HOLUBEC (2005, 39) die Möglichkeit, die Gruppeneinteilung durch die Lehrkraft vornehmen zu lassen: „Lehrer kennen ihre Schüler so gut, dass sie sie in optimale Gruppen einteilen können: So sind weniger leistungsorientierte Schüler in jeder Gruppe in der Minderheit und Schüler, die oft Störungen verursachen, kommen nicht in dieselbe Gruppe“. Zusätzlich halten sie es für sinnvoll, um Außenseiter eine Unterstützungsgruppe zu bilden. Dabei empfehlen sie, die Außenseiter mittels Soziogramm zu ermitteln (vgl. ebd.).

Die Gruppeneinteilung von den Schülern selbst vornehmen zu lassen, scheint weniger empfehlenswert zu sein, wie dies auch schon mehrfach in dieser Arbeit thematisiert wurde (z. B. Kap. 2.1.1). Die Schüler neigen vielmehr dazu, homogene Gruppen zu bilden: „Leistungsstarke Schüler arbeiten mit anderen leistungsstarken Schülern zusammen, deutsche mit deutschen Schülern, Migrantenkinder mit anderen Migrantenkindern, Jungen mit anderen Jungen“ (JOHNSON et al. 2005, 39).

JOHNSON et al. bevorzugen dennoch eine Möglichkeit, bei der die Schüler an der Gruppeneinteilung mitwirken. Hierfür lassen sie mittels Soziogrammen von jedem Schüler auflisten, „mit wem er gerne zusammenarbeiten würde“. Anschließend werden dann die Gruppen von der Lehrkraft so eingeteilt, „dass jeder Schüler mit einem von ihm gewählten Mitschüler in eine Gruppe kommt“ (ebd.).

Dennoch bleibt die Gruppeneinteilung eine schwierige Aufgabe für die Lehrkraft. Werden bei der Gruppeneinteilung die Beziehungen der Kinder untereinander sowie deren Fähigkeiten und Bereitschaft zur Zusammenarbeit nicht ausreichend berücksichtigt, kann sich „der positive Einfluss der Kooperation unter Umständen in sein Gegenteil verkehren“ (BENKMANN 1997, 98).

Ein zusätzliches Problem kann sich durch asymmetrische Konstellation bei der Zusammenarbeit zwischen Leistungsstarken und Leistungsschwachen ergeben. „Die Zuschreibung unterschiedlicher Fähigkeiten kann zu einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung werden: Die lernschwierigen Kinder trauen sich weniger zu als sie tatsächlich können. Ihre Anstrengungsbereitschaft sinkt, zum Kooperativen

Lernen etwas beizutragen. [...] sie bestätigen damit die Erwartungen der anderen hinsichtlich ihrer mangelnden Kompetenz“ (BENKMANN 1999, 177).

Fazit: Generell ist es empfehlenswert, die Gruppen heterogen bezüglich aller Merkmale einzuteilen. Lediglich die Zusammensetzung der Puzzlegruppe beim Gruppenpuzzle bildet hier eine Ausnahme, denn hier ist eine leistungshomogene Gruppe wichtig, damit Gruppenpuzzle-Experten auch wirklich einen Könnens-/Wissensvorsprung zu den anderen Gruppenmitgliedern besitzen und als Experten von der Gruppe akzeptiert werden.

#### **2.4.6 Forschungsstand zum Kooperativen Lernen**

Dieses Kapitel befasst sich mit den bisherigen Forschungsbefunden zum Kooperativen Lernen. Zunächst wird auf die Forschung aus dem angloamerikanischen Raum eingegangen, aus dem es eine ganze Fülle an Studien gibt, die im Einzelnen nicht aufgelistet werden können. Im zweiten Teil wird Bezug auf die noch jungen Forschungsbefunde aus Deutschland genommen.

##### *Angloamerikanische Forschungsbefunde zur Lernleistung der Schüler*

In den letzten 90 Jahren wurden mehr als 375 experimentelle Studien durchgeführt, in denen die Lernleistung beim Kooperativen Lernen untersucht wurde. Eine Metaanalyse aller Studien deutet darauf hin, „dass Kooperatives Lernen zu besseren Leistungen und insgesamt effektiverem Lernerfolg führt als konkurrierendes und individuelles Lernen“ (JOHNSON et al. 2005, 94).

- Unter *konkurrierendem Lernen* verstehen die JOHNSONS (vgl. 2000) negative Abhängigkeiten, die sich zwischen Schülern beispielsweise durch den Konkurrenzkampf um gute Noten oder um knappe Ressourcen einstellen. Die Schüler arbeiten entweder alleine oder mit nur sehr geringer Schüler-Schüler-Interaktion.

- *Individuelles Lernen* ist dadurch charakterisiert, dass Schüler-Schüler-Interaktionen nicht vorkommen („lack of social interdependence between participants“). Bewertungen wurden nach festen Kriterien vergeben und nicht im sozialen Vergleich zu anderen Schülern, wie dies bei kompetitiven Bewertungen der Fall ist (vgl. ebd.).

Bei separierter Betrachtung des Gruppenturniers und Gruppenpuzzles wird ersichtlich, dass beide Methoden gegenüber konkurrierendem und individuellem

Lernen einen Vorteil haben. Beim Gruppenturnier zeichnet sich eine höhere Effektivität als beim Gruppenpuzzle ab (siehe Tabelle 5).

**Tabelle 5: Mittlere Effektstärken des Gruppenpuzzles bzw. des Gruppenturniers gegenüber konkurrierendem und individuellem Lernen (Auszug aus: JOHNSON & JOHNSON 2000)**

Methode	Kooperativ versus Konkurrenz	Anzahl der Studien	Kooperativ versus Individuell	Anzahl der Studien
Gruppenturnier	d = 0.48	9	d = 0.58	5
Gruppenpuzzle	d = 0.29	9	d = 0.13	5

In einer anderen Metaanalyse berücksichtigt SLAVIN (1995) 99 Studien, von denen keine einzige im Sportunterricht durchgeführt wurde. Bei der Betrachtung der Lernleistung der Schüler ist auffallend, dass in 64% der insgesamt 99 Studien kooperativ unterrichtete Kinder besser abschnitten als jene, die mit herkömmlichen Unterrichtsmethoden unterrichtet wurden (siehe Tabelle 6). Bei 31% der Studien gibt es weder einen Vorteil noch einen Nachteil. In lediglich 5% der Studien schneidet Kooperatives Lernen schlechter ab als die Kontrollgruppe. Bei näherer Betrachtung schneiden die zwei Methoden unterschiedlich gut ab. Der mittlere Lerneffekt der Gruppenturnierstudien liegt mit +0.38 deutlich über dem des Gruppenpuzzles mit +0,12. Von den insgesamt zwölf Studien zum Gruppenpuzzle gibt es keine, die einen nachteiligen Effekt aufweist; in neun der Studien wurde sogar ein Vorteil signifikant bestätigt.

**Tabelle 6: Auflistung der Lerneffekte bei verschiedenen Methoden des Kooperativen Lernens im Vergleich zu herkömmlichen Unterricht (Auswahl aus Slavin (1995, 41))**

	Mittelwert Effektstärke	Vorteil	Weder Vorteil noch Nachteil	Nachteil
Alle Studien	+0,26	63 (64%)	31 (31%)	5 (5%)
Gruppenturnier	+0,38	9 (75%)	3 (25%)	0 (0%)
Gruppenpuzzle	+0,12	4 (31%)	6 (46%)	3 (23%)

Ein nicht ganz so eindeutiges Bild geben die Studien zum Gruppenpuzzle ab. Hier wurde bei der Messung der Lernleistung lediglich in vier von insgesamt 13 Studien ein Vorteil gegenüber herkömmlichen Unterrichtsmethoden verzeichnet und sogar in drei der Studien ein negativer Einfluss verbucht (siehe Tabelle 6).

### *Angloamerikanischer Forschungsbefunde zu Schülerbeziehungen*

Seit 1940 wurde in über 180 Studien der Einfluss kooperativer, konkurrierender oder individueller Lernmethoden auf zwischenmenschliche Beziehungen untersucht, mit dem Ergebnis, dass Kooperatives Lernen im Vergleich zu individuellem

und konkurrierendem Lernen die Sympathie (emotionale Anerkennung) zwischen den Schülern erhöht (vgl. JOHNSON et al. 2005, 97). Eine detaillierte Auflistung nach verschiedenen Methoden des Kooperativen Lernens wird nicht vorgenommen, jedoch kann allgemein ein hoher Unterschiedseffekt zwischen Kooperativem Lernen und kompetitivem Lernen (0.67) und zwischen Kooperativem Lernen und individuellem Lernen (0.60) festgehalten werden (vgl. JOHNSON et al. 2005, 95).

SLAVIN (1995) betrachtet die verschiedenen Studien in seiner Metaanalyse etwas differenzierter und kritischer. Zunächst merkt er an, dass die Schülerbeziehungen in den meisten Studien über soziometrische Fragen erfasst wurden, z. B. „Who are your friends in this class?“ oder „Who have you helped in this class?“. Dabei kritisiert SLAVIN bei der zweiten Frage, dass sich hier ein Bias einschleife, da nur in den Treatments zum Kooperativen Lernen die Hilfe überhaupt angelegt sei. Um diesen „Bias“ des Helfens zu umgehen, berücksichtigt er ausschließlich Studien, die sich auf Freundschaftswahlen fokussieren (ebd. 51).

Sind die oben genannten Bedingungen Kooperativen Lernens erfüllt, so zeigt sich – von ein paar Ausnahmen abgesehen –, dass sich mehr Freundschaften zwischen Schülern unterschiedlicher Herkunft („race groups“) entwickeln, als dies in traditionellem Unterricht geschehen würde (vgl. SLAVIN 1995, 52). Die Auflistung verschiedener Methoden des Kooperativen Lernens bringt folgendes Resultat (vgl. ebd. 52f.):

#### *Gruppenturnier (GT)*

Zum Gruppenturnier wurden von DEVRIES, EDWARDS und SLAVIN (1978) vier Studien zusammengefasst, die an Schulen durchgeführt wurden, an denen die Rassentrennung aufgehoben wurde. In drei der vier Studien wurden nach Abschluss der kooperativen Unterrichtseinheit zum Gruppenturnier signifikant mehr Freunde außerhalb der eigenen Rasse gefunden als in den Kontrollklassen. Auch KAGAN und Kollegen (1985) dokumentieren den positiven Einfluss des Gruppenturniers auf Freundschaftswahlen zwischen verschiedenen Herkunftsgruppen.

#### *Gruppenpuzzle (GP)*

Die Befunde zum Gruppenpuzzle sind, genau wie bei der Lernleistung insgesamt, uneinheitlicher als bei anderen Methoden des Kooperativen Lernens (vgl. SLAVIN 1995, 52). In der Metaanalyse listet SLAVIN einige Studien auf, z. B. von BLANEY,

STEPHAN, ARONSON und SIKES (1977), bei denen sich zwar die Verbesserungen innerhalb der Gruppenpuzzlegruppen eingestellt haben, allerdings kein Zuwachs interethnischer Freundschaften verbucht werden konnte.

Anders sieht es in der Studie von ZIEGLER (1981) aus. In ihrer Studie mit 146 Sechstklässlern führte das Gruppenpuzzle zu einer Zunahme interethnischer Freundschaften. Dieser positive Befund war auch zehn Wochen nach dem Treatment noch messbar.

### *Fazit zu Befunden aus dem angloamerikanischen Raum*

Die meisten amerikanischen Forscher ziehen eine durchweg positive Bilanz (vgl. z. B. JOHNSON et al. 2000; ARONSON et al. 2004; SLAVIN 1995; PUTNAM 1998). Dennoch besteht eine gewisse Vorsicht, da positive Effekte Kooperativen Lernens selbst bei guter Umsetzung keine Selbstläufer sind:

The current research findings present a promise that if cooperative learning is implemented effectively, the likelihood of positive results is quite high. Results, however, are not guaranteed. (JOHNSON et al. 2000)

Das Gruppenturnier scheint dem Gruppenpuzzle überlegen zu sein, sowohl was die Höhe der Lernleistung wie auch die Verbesserung der Anerkennungsverhältnisse zwischen den Schülern betrifft.

Trotz teilweise bestehender negativer Effekte wird Kooperatives Lernen, gerade im Hinblick auf die Verbesserung von Anerkennungsverhältnissen, als Mittel der Wahl dargestellt (z. B. JOHNSON et al. 2000):

For preventing and alleviating many of the social problems related to children, adolescents, and young adults, cooperative learning is the instructional method of choice.

Fraglich erscheint, ob diese sehr optimistische Sichtweise zum einen angemessen ist und zum anderen eine direkte Übertragung der positiven Befunde auf den deutschsprachigen Raum zulässt. KRONENBERGER (2004, 35) hält „eine direkte Übertragung der größtenteils aus dem US-amerikanischen Raum stammenden Befunde auf deutsche Schulklassen [für] problematisch“. Diese Unsicherheit lässt sich durch die bisher sehr ambivalente Forschungslage in Deutschland begründen (siehe unten).

### *Forschungsstand zum Kooperativen Lernen aus Deutschland*

Allgemein lässt sich zunächst feststellen, dass die deutsche Forschung zum Kooperativen Lernen noch in den Anfängen steckt und es aus diesem Grund auch noch nicht besonders viele Studien gibt. Beispielsweise existieren bisher nur zwei Studien, die sich explizit mit der Verbesserung von Anerkennungsverhältnissen beschäftigen. Beide wurden nicht im Sportunterricht durchgeführt, so dass mit dieser Arbeit eine Forschungslücke betreten wird.

Es folgt eine Auflistung der wenigen deutschen Studien:

KRONENBERGER (2004) hat eine Untersuchung im Mathematik- und Sachunterricht in sechs Grundschulklassen durchgeführt. Der Vergleich zwischen der Methode des Gruppenpuzzles und lehrerangeleitetem Unterricht zeigte bei der Lernleistung weder einen Vorteil noch einen Nachteil (siehe Tabelle 7). Jedoch scheint das Gruppenpuzzle einen negativen Einfluss auf die Lernfreude der Kinder zu haben. Desweiteren wurde festgestellt, dass es den Kindern offensichtlich leichter fällt, Inhalte gemeinsam zu erarbeiten, als sich Wissen gegenseitig zu vermitteln. Insgesamt zieht KRONENBERGER (2004, 173) für ihre Studie folgendes, eher ernüchterndes Fazit: Gruppenpuzzle ist im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht der dritten Klasse sinnvoll einsetzbar, und zwar auch „in großstädtischen Schulen mit relativ ungünstigen Lernvoraussetzungen [...]. Es wurden zwar keine Leistungssteigerungen durch die kooperative Methode erzielt, es kam aber in der Mehrzahl der Unterrichtseinheiten auch zu keinen Leistungseinbußen gegenüber einem lehrergeleiteten Unterricht.“ Bei Gruppenpuzzle im Mathematikunterricht wurde etwa genauso viel gelernt wie in den Kontrollklassen. Im Sachunterricht sogar weniger (vgl. ebd. 157). Und das sogar, obwohl die kooperativ unterrichtenden Lehrer von studentischen Mitarbeitern unterstützt wurden. „Die Gestaltung des Unterrichts in den lehrergeleitet lernenden Lerngruppen lag dagegen in der Verantwortung der Lehrkräfte“ (ebd. 155).



**Tabelle 7: Überblick über die Befunde der Studien zum Kooperativen Lernen aus Deutschland**

<b>Feldstudien aus Deutschland aus anderen Fächern</b>	<b>Fachliches Lernen</b>	<b>Sozial-affektives Lernen</b>
KRONENBERGER (2004) <i>Gruppenpuzzle</i> (3. Klasse: Mathematik- und Sachunterricht)	( o )	( - ) Lernfreude
BORSCH (2005) <i>Gruppenpuzzle</i> (3. + 4. Klasse: Mathematik- und Sachunterricht)	( - / o )	( o ) Lernfreude
AVCI-WERNING (2004) <i>Abwandlung des Gruppenpuzzles</i> (3. + 4. Klassen: Thema „Wasser“ und „Europa“)	( n.e. )	( o ) Interethnische Freundschaften
LANPHEN (2009) <i>Learning Together</i> (s. JOHNSON et al., 2000) (5. Klassen: in zwei bis drei Fächern, nicht im Sportunterricht)	( n.e. )	( o ) Abbau von Vorurteilen
<b>Studien der Frankfurter Forschergruppe im Sportunterricht</b>	<b>Fachliches Lernen</b>	<b>Sozial-affektives Lernen</b>
GRÖBEN (2005b) <i>Gruppenturnier</i> Laborstudie mit Studierenden	( ++ )	( n.e. )
GRÖBEN (2005a) <i>Gruppenturnier</i> Vier kleinere Feldstudien mit „Experten“	( + )	( + ) Soziale Kohäsion
BÄHR & Kollegen, z. B. BÄHR et al. 2007; BÄHR & GERECKE 2010 <i>Gruppenturnier</i> Feldstudie mit Lehrern	( o / + )*	( o ) Soziale Kohäsion*

„+“: Vorteil für Kooperatives Lernen gegenüber herkömmlichem Unterricht

„o“: weder Vor- noch Nachteil für Kooperatives Lernen gegenüber herkömmlichem Unterricht

„-“: Nachteil für Kooperatives Lernen gegenüber herkömmlichem Unterricht

„n.e.“: nicht erhoben

\* hier existiert keine Kontrollgruppe: „+“: Zuwachs, „o“: keine Veränderung

BORSCH (2005) untersuchte ebenfalls den Mathematik- und Sachunterricht in der Grundschule. Bei der Umsetzung des Gruppenpuzzles meldet er deutliche Schwierigkeiten und findet in den Klassen, in denen der Unterricht schlecht umgesetzt wurde, sogar einen negativen Einfluss auf das fachliche Lernen. Desweiteren stellen sich keine dauerhaft positiven Befunde bei den Klassen mit guter Implementierung ein.

Auch bei der Lernfreude findet BORSCH keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppenpuzzle-Klassen und den Kontrollklassen, denn alle Klassen zeigen eine große Lernfreude. Diese wird durch einen Neuigkeitseffekt begründet, der vermutlich eher durch die Unterrichtseinheit als durch die neue Lernmethode des Gruppenpuzzles hervorgerufen wurde. Auch bei wiederholter Anwendung der Methode des Gruppenpuzzles – wenn sie den Schülern bereits vertraut ist – kann ihr kein Vorteil nachgewiesen werden (BORSCH 2005, 177f.).

LANPHEN 2009: An ihrer Studie nahmen 7 Interventions- und 21 Kontrollklassen teil. Die Studie, die in fünften Klassen durchgeführt wurde, lief über drei Monate. Eine Hauptthese LANPHENS war, dass mittels der Methode „Together Learning“ (siehe JOHNSON et al. 2000) bestehende Vorurteile zwischen Migranten und Ein-

heimischen sowie zwischen den Geschlechtern abgebaut würden. Diese Hypothese hat sich nicht bestätigt: Es stellten sich weder positive noch negative Effekte bei der Gesamtbewertung der Schüler, der interethnischen und der gemischtgeschlechtlichen Bewertung wie auch bei der Bewertung der eigenen Basisgruppe ein (vgl. LANPHEN 2009).

AVCI-WERNING (2005): In einer großangelegten Studie, an der insgesamt 1227 Dritt- und Viertklässler von 23 verschiedenen Schulen teilnahmen, ging AVCI-WERNING der Frage nach, ob Kooperatives Lernen zur Prävention ethnischer Konflikte eingesetzt werden könne. Hierzu teilte sie die insgesamt 54 Klassen in vier Experimentalgruppen und eine Kontrollgruppe auf. Die Experimentalgruppen waren folgende vier: „Information über die EU“, „Kooperatives Lernen zum Thema EU“, „Kooperatives Lernen zum Thema Wasser“, „Unterricht zum Thema Wasser“ (vgl. ebd. 158). Die Treatments umfassten drei Doppelstunden und zwei Einzelstunden. Als Fazit zur Bewertung der Outgroup resümiert AVCI-WERNING (vgl. ebd. 214 & 224), dass weder das Treatment „Kooperatives Lernen zum Thema Wasser“ noch das Treatment „Kooperatives Lernen zum Thema EU“ eine Verbesserung der Outgroup-Bewertung gegenüber den anderen Treatments und der Kontrollgruppe gezeigt hätte.

*Studien der Frankfurter Forschergruppe im Sportunterricht (siehe Tabelle 7)*

GRÖBEN (2005b) wollte in seiner Laborstudie mit Studierenden herausfinden, welchen Einfluss unterschiedliche Instruktionen auf den Prozess des Bewegungslernens hinsichtlich der erlebten Bewegungsqualität, der Effektivität der Schwingungskontrolle und der Handlungskontrolle bei einer simulierten Skiabfahrt in der Abfahrtshocke haben. Interessant ist dabei vor allem, dass im Fokus der Forschungsbemühungen zwei Instruktionsformen standen, nämlich auf der einen Seite die direkte körperbezogene Bewegungsanweisung („Versuche, mit den Füßen den Lauf der Ski zu kontrollieren“) gegen die indirekte umgebungsbezogene Bewegungsanweisung („Versuche den Kopf ruhig zu halten“ oder „Achte auf die Markierung an der Wand“), die mit Kooperativem Lernen nichts gemein haben. Die kooperative Methode des Gruppenturniers wurde mehr oder weniger durch Zufall in einer der zwei Kontrollgruppen eingesetzt. Die Studierenden erhielten keine Instruktionen, außer der Ankündigung, dass am Ende über den Teamscore

entschieden werde, welche Gruppe gewinne. Das kooperative Gruppenturnier führte entgegen allen Erwartungen mit Abstand zu den besten Ergebnissen, womit in Frankfurt die Initialzündung zur Erforschung des Kooperativen Lernens im Sportunterricht gesetzt war. Es folgten weitere Studien:

*GRÖBEN (2005a)*

In fünf Feldstudien wurde Kooperatives Lernen mit lehrerzentriertem Unterricht, d. h. z. B. mit einer methodischen Übungsreihe oder Spielreihe verglichen. Im Untersuchungsaufbau ähneln sich die einzelnen Studien: Vor Beginn der Untersuchung wurden die Lernenden mittels Eingangstest in zwei gleich starke Versuchsgruppen aufgeteilt. Die Durchführung der Unterrichtseinheiten ging jeweils über einen Zeitraum von vier bis sechs Doppelstunden. In allen Studien wurden neben der motorischen Lernleistung die subjektiv erlebte Ausführungsqualität sowie die soziale Kohäsion innerhalb der Teilgruppen erfasst (vgl. GRÖBEN 2005a, 51). Der kooperative Unterricht wurde von Studierenden durchgeführt, die sich im Rahmen ihres Studiums mit Kooperativem Lernen beschäftigt hatten.

In Tabelle 8 sind zunächst zwei Studien zum Volleyballangriffsschlag aufgeführt (n=40; 11-13 Jahre), bei denen das Lernziel darin bestand, die Treffergenauigkeit in ein markiertes Feld auf der gegnerischen Seite zu erhöhen (vgl. GRÖBEN & KRAUSS 2004). In der dritten Studie ging es um das Erlernen des Parallelstoßes beim Handball, der eine taktische Problemsituation darstellt (n=19; 12-15 Jahre) (vgl. ebd.). In den beiden letzten Studien ging es um die Verbesserung der Hürdentechnik sowie der Laufzeit (n=20; 13-15 Jahre) und um die Erhöhung der Weiten beim Streckentauchen (n=20; 8-10 Jahre) (vgl. GRÖBEN 2005a, 51).

**Tabelle 8: Untersuchungsergebnisse hinsichtlich der Wirkung Kooperativen Lernens gegenüber lehrerzentriertem Unterricht (GRÖBEN 2005a)**

Praxisfeld	Effektbereiche			
	Motorische Lernleistung in der Übungsphase	Nachhaltigkeit und Transferierbarkeit der motorischen Lernleistung	Subjektiv empfundene Ausführungsqualität	Soziale Kohäsion
Volleyball	o	+	+	+
Handball	o	+	o	+
Streckentauchen	o	+	+	+
Hürdenlauf	o	+	+	+

„+“: Vorteil für Kooperatives Lernen gegenüber lehrerzentriertem Unterricht

„o“: weder Vor- noch Nachteil für Kooperatives Lernen gegenüber lehrerzentriertem Unterricht

Wie aus Tabelle 8 ersichtlich, zeigt sich der eindeutige Befund, dass sich unmittelbar nach der Unterrichtseinheit kein Vorteil, aber auch kein Nachteil Kooperativen Lernens einstellt, dagegen deutliche Vorteile in der Nachhaltigkeit des Gelernten sowie in der Transferierbarkeit des Gelernten verzeichnet werden. Vorteile stellen sich auch bei der subjektiv empfundenen Bewegungsqualität wie auch bei der sozialen Kohäsion ein (vgl. GRÖBEN 2005a, 52).

BÄHR und Kollegen (z. B. BÄHR, KOCH & GRÖBEN 2007; KRAH & BÄHR 2007; BÄHR, PROHL & GRÖBEN 2008; BÄHR & GERECKE 2010):

Ziel dieser Handstand-Studie war es, durch Extremgruppenvergleiche Merkmale effektiven und weniger effektiven Handelns kooperativ arbeitender Schülergruppen (vgl. BÄHR et al. 2007) im Sportunterricht zu identifizieren. Hierfür wurden 11 Schulklassen der vierten Klassenstufe (n=243) über fünf Doppelstunden mit der Methode des Gruppenturniers unterrichtet. Da auf ein Kontrollgruppendesign verzichtet wurde, kann hier auch kein Vorteil gegenüber herkömmlichem Unterricht behauptet werden. Es zeigen sich jedoch eine signifikante Zunahme der Lernleistung, eine hohe Stabilität des Gelernten sowie eine Transferleistung, die über dem Eingangsniveau liegt (vgl. BÄHR et al. 2007, 72). Desweiteren hat sich durch die Methode des Gruppenturniers die Teamfähigkeit verbessert (vgl. 73). Auf die Befunde der Prozessanalyse wird hier unter Verweis auf BÄHR et al. (ebd.) nicht weiter eingegangen.

#### *Fazit der Studien aus Frankfurt*

Kooperatives Lernen zeigt bezüglich der motorischen Lernleistung meist bis zum Ausgangstest keinen Vorteil, dieser stellt sich erst beim Behaltens- und Transfer-test ein. Darüber hinaus konnten in den meisten Studien eine Zunahme der Teamfähigkeit sowie der sozialen Kohäsion verbucht werden. So kann allgemein gesagt werden, dass Kooperatives Lernen als Möglichkeit der Umsetzung des Doppelauftrags in Frage kommt.

#### **2.4.7 Zusammenfassung**

Kooperatives Lernen ist eine Methode, an die vielfach hohe integrative Erwartungen gerichtet werden. Zu dieser Einschätzung hat sicher auch der Umstand beigetragen, dass das Gruppenpuzzle (eine Spezialform des Kooperativen Lernens)

speziell zur Verbesserung von Ingroup-Anerkennung bzw. zum Abbau von Outgroup-Ablehnung entwickelt wurde.

Kooperatives Lernen setzt zunächst kleine Schülergruppen voraus, die möglichst heterogen zusammengesetzt sind. Dabei sollte der Gruppen-arbeitsauftrag so formuliert sein, dass die Gruppenmitglieder nur gemeinsam eine Lösung erreichen können. Überdies ist ein „Spielraum für Entscheidungen“ wichtig, um Aushandlungsprozesse zwischen den Schülern zu ermöglichen und damit die Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit zu fördern. Da die individuelle Verantwortlichkeit und die positive Interdependenz auf die pragmatische Integration abzielen, bedarf es noch gewisser normativer Grundregeln, die die Kooperation sichern. Dazu können zum einen der Arbeitsauftrag gezählt werden und zum anderen die Forderung der Gleichwertigkeit aller Schüler, die im Merkmal des „gleichen Status“ berücksichtigt wird.

Da es beim Kooperativen Lernen nicht nur um das Ergebnis geht, sondern die Gruppenprozesse genauso wichtig sind, werden die Bewegungsbildung und die Allgemeinbildung gleichermaßen – im Sinne der Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit – beabsichtigt. Durch diese Festlegung wird versucht, dem Vermittlungsprinzip der „Gleichrangigkeit von Weg und Ziel“ sowie der „Einheit von Lehren zu Erziehen“ gerecht zu werden, bei der die Lehrkraft im Sinne der „absichtlichen Unabsichtlichkeit“ bestrebt ist, als Berater die Schüler selbst zur Lösung eines Problems zu lenken.

Der Forschungsstand zum Kooperativen Lernen ist sehr uneinheitlich. Forschungsbefunde aus dem angloamerikanischen Raum bestätigen u. a. positive Einflüsse auf die Lernleistung wie auch den Abbau heterogenitätsbedingter selektiver Einflüsse auf die Anerkennungsverhältnisse.

Zu weniger eindeutigen Aussagen gelangen deutsche Studien. Im Sportunterricht wurde bisher noch keine Studie zu dem integrierenden Einfluss des Kooperativen Lernens durchgeführt.

Aufgrund der unklaren Befundlage soll in einer Interventionsstudie zum Kooperativen Lernen dessen integrierende Wirkung im Sportunterricht überprüft werden.

## 2.5 Ableitung der Fragestellung

Ausgehend von fortwährenden Integrationsaufgaben, die in offenen Gesellschaften u. a. die Institution Schule zu erbringen hat, um den Zusammenhalt der Gesellschaft zu sichern, werden zwei Punkte angesprochen: Zum einen wird das Problem identifiziert, dass bestehende Integrationskonzepte das Spannungsverhältnis zwischen Einheimischen und Migranten fokussieren und damit der Pluralität der Gesellschaft nicht gerecht zu werden scheinen (Kap. 1.2). Zum anderen wird der Evaluationsnotstand bestehender Integrationskonzepte benannt (1.3). Daraus ergeben sich die zwei übergeordneten gesellschaftlichen Fragen, wie sich heterogenitätsbedingte Desintegration vollzieht und welche Maßnahmen geeignet sind, dieser immanent desintegrierenden Bewegung offener Gesellschaften entgegenzuwirken.

Um sich diesen übergeordneten Fragen zu nähern und sie auf den Sportunterricht übertragen zu können, wurde in Kapitel 2.1 zunächst ein zukunftsfähiges Verständnis von Integrationsprozessen und Integrationszuständen entwickelt. Nach diesem Verständnis gilt ein Schüler dann als integriert, wenn er positionale, moralische und emotionale Anerkennung seiner personalen und kollektiven Identität erfährt (Kap. 2.1.1).

Mit dem Identitätsbegriff eng verbunden ist die Heterogenität. Die Vielfalt von Heterogenitätsmerkmalen macht die Einzigartigkeit der personalen Identität aus; die kollektive Identität wird durch Zuschreibungen zu einer oder mehrerer Merkmalskategorien (Heterogenitätsmerkmale) bestimmt (Kap. 2.1.2).

Aufgrund der ungreifbaren Vielfalt von Heterogenität in Bezug auf die personale Identität wurde Heterogenität in dieser Arbeit nur auf die kollektive Identität bezogen und damit die Anerkennung der personalen Identität als allgemeine Anerkennung einer Person definiert.

Zur Bestimmung des desintegrierenden Einflusses eines Heterogenitätsmerkmals wird daher die Anerkennung bzw. Ablehnung der kollektiven Identität herangezogen. Die positiv-selektive Anerkennung bzw. negativ-selektive Ablehnung aufgrund eines Heterogenitätsmerkmals wird dann als desintegrierend problematisiert, wenn systematische Anerkennungs- bzw. Ablehnungsunterschiede zwischen der – durch das Heterogenitätsmerkmal bestimmten – Ingroup und der Outgroup bestehen.

In Kapitel 2.1.2 wurden vier Heterogenitätsmerkmale herausgearbeitet, die in Verdacht stehen, Faktoren der Desintegration im Sportunterricht zu sein, da von ihnen selektive Einflüsse ausgehen. Ob diese Vermutung zutrifft und ob sich deren selektiver Einfluss mit zunehmendem Alter der Schüler verändert, soll in einer separaten Untersuchung überprüft werden, deren genaue Fragestellung nachfolgend expliziert wird.

### **2.5.1 Sozialwissenschaftliche Fragestellung**

Wie aus Kapitel 2.1.2 hervorgeht, bestehen bisher keine gesicherten Erkenntnisse darüber, welchen Einfluss Heterogenitätsmerkmale auf die Anerkennungsverhältnisse zwischen den Schülern im Sportunterricht haben.

Aus diesem Grund soll in einer soziologischen Untersuchung der Frage nachgegangen werden, welche trennenden Heterogenitätsfaktoren im Sportunterricht empirisch nachweisbar sind, d.h., welche Heterogenitätsmerkmale Einfluss auf die Anerkennung bzw. Ablehnung der kollektiven Identität haben und damit zu einer niedrigeren Anerkennung bzw. stärkeren Ablehnung von Schülern mit anderen Merkmalsausprägungen (Outgroup) im Vergleich zu Schülern der gleichen Merkmalsausprägung (Ingroup) führen.

Die in der Studie berücksichtigten Heterogenitätsmerkmale stellen eine Auswahl der zentralen – für den Sportunterricht noch ungeprüften – Differenzmerkmale von WINKER und DEGELE (2009) dar: Geschlecht, Migrationsstatus, sozioökonomischer Status und Sportlichkeit.

Angenommen wird unter Bezug auf WINKER & DEGELE (vgl. 2009) und weitere Autoren (siehe Kap. 2.1.2) zunächst, dass alle vier Heterogenitätsmerkmale die Anerkennungsverhältnisse in der Klasse beeinflussen, und zwar zunächst unabhängig vom Alter der Schüler. Aus diesem Grund werden folgende Hypothesen formuliert:

*SOZ-1: Über alle Klassenstufen hinweg bewirken die einzelnen Heterogenitätsmerkmale (Geschlecht (a), Migrationshintergrund (b), sozioökonomischer Status (c) und Sportlichkeit(d)) eine jeweils höhere Ingroup-Anerkennung im Vergleich zur Outgroup-Anerkennung, d. h. von den einzelnen Merkmalen gehen positiv-selektive Einflüsse aus.*

*SOZ-2: Über alle Klassenstufen hinweg bewirken die einzelnen Heterogenitätsmerkmale (Geschlecht (a), Migrationshintergrund (b), sozioökonomischer Status (c) und Sportlichkeit(d)) eine jeweils niedrigere Ingroup-*

*Ablehnung im Vergleich zur Outgroup-Ablehnung, d. h. von den einzelnen Merkmalen gehen negativ-selektive Einflüsse aus.*

Aufgrund bisheriger Erkenntnisse ist anzunehmen, dass der selektive Einfluss des Geschlechts mit zunehmendem Alter abnimmt und somit in den einzelnen Klassenstufen unterschiedlich ist. Für die anderen Merkmale können solche gerichtete Hypothesen nicht formuliert werden. Dennoch werden auch hier Unterschiede zwischen den einzelnen Klassenstufen angenommen.

*SOZ-3+4: Der positiv-selektive (SOZ-3) und der negativ-selektive (SOZ-4) Einfluss der einzelnen Heterogenitätsmerkmale (Geschlecht (a), Migrationshintergrund (b), sozioökonomischer Status (c) und Sportlichkeit(d)) unterscheidet sich zwischen den Klassenstufen, der Einfluss des Geschlechts nimmt mit steigender Klassenstufe ab.*

Da dem Geschlecht eine dominante Rolle zugeschrieben wird (z. B. BILDEN 1991, 287f; ALFERMANN 1995, 8f; PETILLON 1978, 60; KRÜGER 1976; 141ff; VAN DICK et al. 2002), werden desweiteren folgende Hypothesen aufgestellt:

*SOZ-5+6: Über alle Klassenstufen hinweg sind der positiv-selektive (SOZ-5) und der negativ-selektive (SOZ-6) Einfluss des Merkmals Geschlecht größer als der der anderen Merkmale.*

Die bisherigen Erkenntnisse zu migrationsbedingten Anerkennungsunterschieden sind wenig einheitlich. So gibt es Befunde, die solche bestätigten, und Befunde, die sie widerlegen (siehe Kap. 2.1.2.1). Aus diesem Grund wird hier die Annahme formuliert, dass sich der selektive Einfluss des Migrationsstatus nur geringfügig von dem des sozioökonomischen Status und dem der Sportlichkeit unterscheidet.

*SOZ-7+8: Über alle Klassenstufen hinweg unterscheidet sich der positiv-selektive (SOZ-7) und der negativ-selektive (SOZ-8) Einfluss des Migrationsstatus höchstens mit einer geringen Effektstärke von dem Einfluss des sozioökonomischen Status und der Sportlichkeit.*

Ist eine Klärung der tatsächlich desintegrierenden Heterogenitätsmerkmale erreicht, so können daraus Empfehlungen für die Auswahl pädagogischer Integrationskonzepte abgeleitet werden.

## **2.5.2 Pädagogische Fragestellung**

Die übergeordnete gesellschaftliche Fragestellung nach Maßnahmen zur Integration in einer Gesellschaft aufgreifend, ist festzustellen, dass hierzu einige Integrationsansätze im Sport vorliegen, die aber hinsichtlich ihrer Wirkungen noch nicht evaluiert worden sind. Somit ist deren empirische Reichweite unklar. Um sich der



Frage nach geeigneten Integrationskonzepten für den Sportunterricht zu nähern, werden im weiteren Verlauf der Arbeit zunächst die Integrationsmechanismen der modernen Gesellschaft beschrieben. Dabei zeigt sich, dass sowohl die pragmatische, vor allem aber die normative Integration in ihrer Reichweite eingeschränkt bleiben, solange sie nicht miteinander verzahnt werden (siehe Kap. 2.1.3). Für den Sportunterricht bedeutet dies, dass durch normativ festgelegte Regeln eine Grund-sicherung der Rechte und Pflichten eines Schülers erreicht werden sollte, um ihm darauf aufbauend im Sinne der pragmatischen Integration aussichtsreiche Koope-rationsmöglichkeiten mit anderen Schülern zu bieten.

Die an den Sport gerichteten hohen Integrationserwartungen müssen allerdings zunächst relativiert werden (Kap. 2.2), da Sport ein Feld der Integration aber auch der Desintegration ist. Um die im Sport durchaus vorhandenen Integrationspoten-tiale fruchtbar zu machen, bedarf es daher nach Auffassung der aktuellen Fachlite-ratur einer sinnvollen pädagogischen Rahmung. Als grundsätzliche Rahmung des Sportunterrichts wurde der Doppelauftrag des erziehenden Sportunterrichts her-angezogen und dessen Vermittlungsprinzipien beschrieben. Es schloss sich die Vorstellung von drei pädagogischen Ansätzen an, die darauf abzielen, die Aner-kennungsverhältnisse zwischen den Schülern zu verbessern (siehe Kap. 2.3).

Aus den pädagogischen Überlegungen kann der Rückschluss gezogen werden, dass Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit als eine Sei-te des Doppelauftrags gefördert werden sollten, um im Sinne der Fremdaufforde-rung zur Selbsttätigkeit eine selbstbestimmte Auseinandersetzung mit Werten zu ermöglichen.

Desweiteren wurde begründet, dass eine Dethematisierung vorhandener Hetero-genität solange angestrebt wird, bis diese von den Schülern oder der Lehrkraft als ursächlich für Probleme zwischen den Schülern identifiziert wird (Kap. 2.3.3.4).

Als eine mögliche Methode zur Verbesserung von Anerkennungsverhältnissen zwischen Schülern wurde in allen drei Ansätzen die Methode des Kooperativen Lernens genannt. In Kapitel 2.4.4 wurden zwei spezifische Methoden des Koope-rativen Lernens vorgestellt. Dies sind das Gruppenpuzzle und das Gruppenturnier. Sie unterscheiden sich maßgeblich darin, dass das Gruppenpuzzle kohärenzorien-tiert und das Gruppenturnier eher wettkampforientiert ist.

Kooperatives Lernen setzt nicht nur auf idealtypische Art und Weise den Doppelauftrag des erziehenden Sportunterrichts um, sondern führt durch die spezielle Rahmung auch zu einer vernetzten Wirkungsweise, die beinahe zwangsläufig die Auseinandersetzung mit „dem Anderen“ erfordert und – wie in einigen Studien aus dem angloamerikanischen Raum empirisch bestätigt – zu einer Verbesserung interethnischer Beziehungen führt (siehe Kap. 2.4.6). Allerdings ist die Forschungslage in Deutschland weniger einheitlich. Daher ist fraglich, ob die positiven Befunde aus dem angloamerikanischen Raum auf Deutschland übertragbar sind. Zudem liegen in Deutschland keine Studien zur integrativen Reichweite des Kooperativen Lernens im Sportunterricht vor.

Daher stellt sich folgende übergeordnete Forschungsfrage:

*Bewirkt die Unterrichtsmethode des Kooperativen Lernens mit ihren Spezialformen des Gruppenpuzzles und des Gruppenturniers empirisch relevante Effekte zur Erhöhung von Anerkennung bzw. Reduzierung von Ablehnung im Sportunterricht?*

Bezogen auf die – als desintegrierend identifizierten – Heterogenitätsmerkmale ergibt sich folgende Forschungsfrage:

*Bewirken die Unterrichtsmethoden des Kooperativen Lernens den Abbau bestehender positiv- wie auch negativ-selektiver Einflüsse der vier Heterogenitätsmerkmale?*

Aufgrund der guten Passfähigkeit des Kooperativen Lernens zu den theoretischen Forderungen an integrative Konzepte in dieser Arbeit sowie der in Kapitel 2.4.5 aufgezeigten positiven Befunde aus Amerika ist anzunehmen, dass sowohl Gruppenpuzzle (GP) wie auch Gruppenturnier (GT) einen stärkeren positiven Einfluss auf die Anerkennungsverhältnisse haben als lehrerzentrierter Unterricht (LZ).

Aus diesem Grund werden folgende Hypothesen zur allgemeinen Anerkennung bzw. Ablehnung sowie zum positiv- wie auch negativ-selektiven Einfluss der Heterogenitätsmerkmale aufgestellt:

Hypothesen zur Verbesserung der **allgemeinen Anerkennung**:

*PÄD-1: Die zwei Unterrichtsmethoden GP und GT führen im Vergleich zu LZ zu einem stärkeren (auch nachhaltigeren) Zuwachs der allgemeinen Anerkennung der Schüler.*

*PÄD-2: Die zwei kooperativen Unterrichtsmethoden GP und GT unterscheiden sich in der Höhe des Zuwachses der allgemeinen Anerkennung (auch nachhaltig).*

Hypothesen zum Abbau der **allgemeinen Ablehnungen**:

*PÄD-3: Die zwei Unterrichtsmethoden GP und GT führen im Vergleich zu LZ zu einer stärkeren (auch nachhaltigeren) Reduzierung der allgemeinen Ablehnungen der Schüler.*

*PÄD-4: Die zwei kooperativen Unterrichtsmethoden GP und GT unterscheiden sich in der Höhe der reduzierten allgemeinen Ablehnungen (auch nachhaltig).*

Hypothesen zur Entwicklung der **heterogenitätsbedingten Anerkennung**, unter Berücksichtigung der Heterogenitätsmerkmale: „Geschlecht“, „Migrationsstatus“, „sozioökonomischer Status“ und „Sportlichkeit“ (alle erhaltenen negativen Wahlen):

*PÄD-5: Die zwei Unterrichtsmethoden GP und GT führen im Vergleich zu LZ zu einer stärkeren (auch nachhaltigeren) Reduzierung heterogenitätsbedingter Anerkennungsunterschiede zwischen den Schülern (Geschlecht (a), Migrationshintergrund (b), sozioökonomischer Status (c) und Sportlichkeit(d)).*

*PÄD-6: Die zwei kooperativen Unterrichtsmethoden GP und GT unterscheiden sich (auch nachhaltig) in der Höhe der reduzierten heterogenitätsbedingten Anerkennungsunterschiede zwischen den Schülern (Geschlecht (a), Migrationshintergrund (b), sozioökonomischer Status (c) und Sportlichkeit(d)).*

Hypothesen zur Entwicklung der **heterogenitätsbedingten Ablehnungen**, unter Berücksichtigung der Heterogenitätsmerkmale: „Geschlecht“, „Migrationsstatus“, „sozioökonomischer Status“ und „Sportlichkeit“ (alle erhaltenen negativen Wahlen):

*PÄD-7: Die zwei Unterrichtsmethoden GP und GT führen im Vergleich zu LZ zu einer stärkeren (auch nachhaltigeren) Reduzierung der heterogenitätsbedingten Ablehnungsunterschiede der Schüler (Geschlecht (a), Migrationshintergrund (b), sozioökonomischer Status (c) und Sportlichkeit(d)).*

*PÄD-8: Die zwei kooperativen Unterrichtsmethoden GP und GT unterscheiden sich (auch nachhaltig) in der Höhe der reduzierten heterogenitätsbedingten Ablehnungsunterschiede der Schüler (Geschlecht (a), Migrationshintergrund (b), sozioökonomischer Status (c) und Sportlichkeit(d)).*

Diesen Fragen nachzugehen ist Anliegen des empirischen Teils. Da aufgrund der zwei Forschungsfragen auch zwei verschiedene Untersuchungen notwendig waren, werden im nächsten Kapitel zunächst das Untersuchungsdesign der soziologischen und anschließend das der pädagogischen Fragestellung dargestellt. Da die eingesetzten Erhebungsinstrumente in beiden Untersuchungen dieselben sind, werden diese abschließend beschrieben.

### **3 Empirische Untersuchung**

#### **3.1 Untersuchungsdesign der soziologischen Fragestellung**

Im Rahmen der schwerpunktmäßig pädagogisch ausgerichteten Arbeit ergab sich die soziologische Frage nach dem Einfluss verschiedener Heterogenitätsmerkmale (Geschlecht, Migrationsstatus, sozioökonomischer Status und Sportlichkeit) auf die Anerkennungsverhältnisse zwischen den Schülern im Sportunterricht. Die zwei Kernfragen, die im vorangegangenen Kapitel herausgearbeitet wurden, waren zum einen die Frage nach der Höhe des positiv- bzw. negativ-selektiven Einflusses der verschiedenen Merkmale und zum anderen die Frage, wie sich die Einflüsse der verschiedenen Merkmale über die Schulzeit verändern. Um diesen Fragen nachzugehen, wurden Schulen in Frankfurt ausgewählt, die über eine möglichst heterogen zusammengesetzte Schülerschaft verfügen.

Zur empirischen Überprüfung der soziologischen Fragestellung wurde eine Einmalerhebung an drei Frankfurter Schulen durchgeführt. Dabei wurden Daten jeweils in zwei Klassen der Jahrgangstufen 3, 4, 5, 7, 9, 11 und 13 erhoben.

Da die Selektionsmechanismen des dreigliedrigen Schulsystems erst ab der 5. Klassenstufe greifen, konnte beinahe jede Grundschule ausgewählt werden. Es wurde jedoch darauf geachtet, dass der Anteil der einheimischen Schüler nicht unter 30% lag, was nicht an allen Frankfurter Grundschulen gewährleistet ist. Als weiterführende Schule, in der die Erhebungen der Klassenstufen 5, 7 und 9 stattfanden, wurde eine integrierte Gesamtschule ausgewählt, da hier „Hauptschüler“, „Realschüler“ und „Gymnasiasten“ gemeinsam unterrichtet werden.

An der Oberstufe steigt, wie durch zahlreiche Studien belegt, der prozentuale Anteil der einheimischen Schüler, was bei der Auswahl der Klassen mit berücksichtigt werden musste, da in manchen Klassen zu wenige Kinder mit Migrationshintergrund vertreten waren.

Tabelle 9 zeigt die Verteilung des Migrationsstatus über alle Klassen der soziologischen Stichprobe. Es fällt auf, dass in der Grundschule der Migrationsanteil besonders hoch ist. In den 4. Klassen liegt der Anteil der Kinder, deren Eltern beide nicht in Deutschland geboren sind, bei über 50%, wohingegen die einheimischen Kinder in der Oberstufe deutlich in der Überzahl sind.

**Tabelle 9: Prozentuale Verteilung des Migrationsstatus sowie des Geschlechts**

Klassenstufe	Migrationsstatus (ohne ein Elternteil)				Geschlecht		
	Eltern in BRD geboren	ein Elternteil nicht in BRD geb.	Eltern nicht in BRD geb.	Gesamt	weiblich	männlich	Gesamt
3 Grund	21 (49%)	4 (9%)	18 (42%)	43 (100%)	24 (56%)	19 (44%)	43 (100%)
5 IGS	31 (62%)	5 (10%)	14 (28%)	50 (100%)	26 (51%)	25 (49%)	51 (100%)
7 IGS	27 (57%)	10 (21%)	10 (21%)	47 (100%)	24 (50%)	24 (50%)	48 (100%)
9 IGS	23 (56%)	6 (15%)	12 (29%)	41 (100%)	23 (47%)	26 (53%)	49 (100%)
11 Obers	32 (65%)	7 (14%)	10 (20%)	49 (100%)	28 (57%)	21 (43%)	49 (100%)
13 Obers	32 (74%)	4 (9%)	7 (16%)	43 (100%)	21 (49%)	22 (51%)	43 (100%)
Gesamt	166 (61%)	36 (13%)	71 (26%)	273 (100%)	146 (52%)	137 (48%)	283 (100%)

Insgesamt 303; berücksichtigt wurden beim Migrationsstatus 90% beim Geschlecht 93%, es fehlen 9% bzw. 7% aufgrund nicht gewährleisteter Einverständniserklärungen, Krankheit oder unvollständiger Antworten.

**Tabelle 10: Prozentuale Verteilung des Migrationsstatus sowie des Geschlechts in den einzelnen Klassen**

Klassenstufe	Migrationsstatus (ohne ein Elternteil)				Geschlecht		
	Eltern in BRD geboren	ein Elternteil nicht in BRD geb.	Eltern nicht in BRD geb.	Gesamt	weiblich	männlich	Gesamt
Grund 3a	12 (52%)	4 (17%)	7 (30%)	23 (100%)	14 (61%)	9 (39%)	23 (100%)
Grund 3c	9 (45%)	0 (0%)	11 (55%)	20 (100%)	10 (50%)	10 (50%)	20 (100%)
IGS 5c	17 (68%)	3 (12%)	5 (20%)	25 (100%)	14 (54%)	12 (46%)	26 (100%)
IGS 5f	14 (56%)	2 (8%)	9 (36%)	25 (100%)	12 (48%)	13 (52%)	25 (100%)
IGS 7a	16 (76%)	2 (10%)	3 (14%)	21 (100%)	12 (55%)	10 (45%)	22 (100%)
IGS 7c	11 (42%)	8 (31%)	7 (27%)	26 (100%)	12 (46%)	14 (54%)	26 (100%)
IGS 9g	12 (48%)	5 (20%)	8 (32%)	25 (100%)	12 (44%)	15 (56%)	27 (100%)
IGS 9r	11 (69%)	1 (6%)	4 (25%)	16 (100%)	11 (50%)	11 (50%)	22 (100%)
Oberstufe 11a	16 (70%)	4 (17%)	3 (13%)	23 (100%)	10 (43%)	13 (57%)	23 (100%)

Oberstufe 11k	16 (62%)	3 (12%)	7 (27%)	26 (100%)	18 (69%)	8 (31%)	26 (100%)
Oberstufe 13g	17 (77%)	2 (9%)	3 (14%)	22 (100%)	11 (50%)	11 (50%)	22 (100%)
Oberstufe 13k	15 (71%)	2 (10%)	4 (19%)	21 (100%)	10 (48%)	11 (52%)	21 (100%)
Gesamt	166 (61%)	36 (13%)	71 (26%)	273 (100%)	146 (52%)	137 (48%)	283 (100%)

Bei der Verteilung des Geschlechts lassen sich keine Unterschiede zwischen Grundschule, Gesamtschule und Oberstufe feststellen. Allerdings gibt es auch hier leichte Schwankungen. Der niedrigste Mädchenanteil wird in Klasse 11a mit 43% gemessen, der höchste liegt mit 69% in der Klasse 11k.

Da die Erhebungsinstrumente sowie die Art und Weise der Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung mit denen der pädagogischen Fragestellung identisch sind, wird zunächst das wesentlich komplexere Untersuchungsdesign der pädagogischen Fragestellung beschrieben und anschließend die in beiden Untersuchungen verwendeten Erhebungsinstrumente vorgestellt.

### **3.2 Untersuchungsdesign der pädagogischen Fragestellung**

Um den im zusammenfassenden Teil entwickelten pädagogischen Fragen nachzugehen, wurde in der Abteilung Sportpädagogik des Instituts für Sportwissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt ein Forschungsprojekt „Kooperatives Lernen im Sportunterricht 2008“ entwickelt. Das Forschungsinteresse der Frankfurter Forschungsgruppe gilt u. a. den Effekten und Prozessen des Gruppenpuzzles und des Gruppenturniers. Die vorliegende Studie ist Teil dieses Forschungsprojekts.

#### **3.2.1 Aufbau, Ablauf und Auswahl der Stichprobe der Untersuchung**

In der hier vorgestellten Studie zum Bewegungsfeld „Turnen an und mit Geräten“ werden drei verschiedene Unterrichtsmethoden eingesetzt, mit denen die turnerischen Elemente Handstand und Flugrolle vermittelt werden sollen. Es handelt sich demnach um einen Drei-Gruppen-Plan mit drei verschiedenen Treatments: Gruppenpuzzle, Gruppenturnier und lehrerzentrierter Unterricht. Die lehrerzentriert unterrichteten Klassen sind hier als Treatmentgruppe und nicht als Kontrollgruppe aufzufassen, da auch für den lehrerzentrierten Unterricht (LZ) eine Unterrichtsreihe konzipiert wurde. Damit werden zwei Ziele verfolgt: Zum einen sollte eine

Vergleichbarkeit zwischen den LZ-Klassen hergestellt werden. Zum anderen sollte gewährleistet werden, dass der durchgeführte lehrerzentrierte Unterricht als methodisch „guter“ lehrerzentrierter Unterricht angesehen werden kann. Bei der Planung der drei Treatments wurde – neben der Vermittlung des gleichen Inhalts – großer Wert darauf gelegt, dass die Unterrichtszeiten zwischen den Treatments vergleichbar und die Reflexionsphasen in allen Treatments gleich lang waren und ähnliche Reflexionsthemen beinhalteten (siehe 3.2.3). Als Konsequenz wurde eine Konzeption angestrebt, deren drei Treatments sich lediglich in der Methodik unterscheiden (siehe Anhang 4:). Aus den genannten Gründen ist das Untersuchungsdesign ein Drei-Gruppen-Plan und kein klassisches Treatment-Kontrollgruppen-Design (vgl. BORTZ, 1995, 489), wenngleich der lehrerzentrierte Unterricht eine Art Kontrollgruppen-Funktion erfüllen sollte.

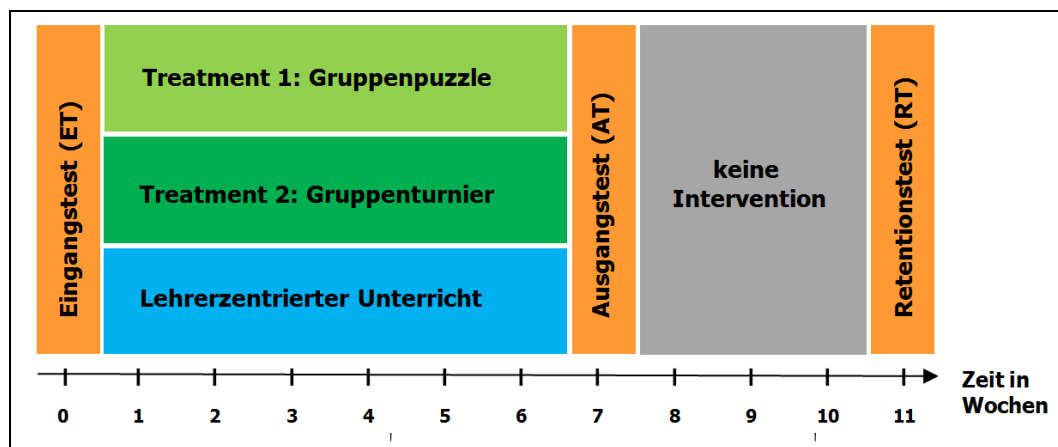


Abbildung 4: Chronologischer Überblick über das Untersuchungsdesign

Wie Abbildung 4 zu entnehmen ist, sind die drei Treatments in ein Pre-post-follow-up-Design eingebettet, mit dem Ziel Veränderungen der Anerkennungs- und Ablehnungsverhältnisse abbilden zu können. Der Eingangstest fand eine Woche vor Beginn der sechswöchigen Unterrichtsreihe statt (bei Ausfall einer Doppelstunde aufgrund von Krankheit durch die Lehrkraft oder sonstigen Gründen verschob sich der Zeitplan um eine Woche). Nach der Unterrichtsreihe wurde der Ausgangstest durchgeführt, und nach einer dreiwöchigen Pause fand schließlich der Retentionstest statt. Zu den einzelnen Tests wurden neben den für diese Arbeit wesentlichen Erhebungsinstrumenten (siehe 3.3) u. a. die motorischen Fertigkeiten der Flugrolle sowie des Handstands erhoben. Desweiteren wurden während der sechswöchigen Treatmentphase Videoaufnahmen durchgeführt. Eine Kamera war hierbei immer auf die Lehrkraft gerichtet, und eine Kamera erfasste die Klas-

sentotale. In den kooperativen Klassen wurde zusätzlich in jeder Klasse eine Schülergruppe gefilmt (für Ergebnisse der Prozessanalyse siehe Kap. 3.2.4).

### *Stichprobe und Untersuchungszeitpunkt*

Diese Arbeit verfolgt das Ziel, Anerkennungs- und Ablehnungsverhältnisse in möglichst heterogenen Klassenzusammensetzungen abzubilden. Daher wird die Untersuchung an integrierten Gesamtschulen im Raum Frankfurt vorgenommen, denn das Konzept der integrierten Gesamtschule sieht für Haupt-, Real- und Gymnasialschüler eine gemeinsame Ausbildungsperspektive vor, indem alle Schüler in den meisten Fächern, so auch im Sport, im Klassenverband unterrichtet werden.

Nachdem die Wahl der Schulform geklärt ist, werden auch Untersuchungszeitpunkt und Jahrgangsstufe aufgrund der pädagogischen Fragestellung festgelegt, denn es wird vermutet, dass die Anerkennungsverhältnisse zwischen den Schülern am Anfang der fünften Klassenstufe noch nicht besonders gefestigt sind und aus diesem Grund Anerkennungs- und Ablehnungsverhältnisse durch Unterrichtskonzepte noch leichter zu beeinflussen sind, als dies in höheren Klassenstufen oder am Ende der Grundschulzeit der Fall ist<sup>22</sup>.

Auch die Wahl der Stichprobengröße will gut überlegt sein: Unter der Annahme, dass mittlere Effekte zu erwarten sind, empfiehlt BORTZ (2005, 259) eine Mindestanzahl von 52 Schülern pro Treatment zu wählen, was für diese Untersuchung hieße, dass pro Treatment zwei Klassen ausreichen würden. Aufgrund erfahrungsgemäßer Unwägbarkeiten (z. B. Unterrichtsausfälle) wird beschlossen, diesen optimalen Stichprobenumfang auf insgesamt drei Klassen pro Treatment aufzustocken.

Aus den oben genannten Gründen wurde die Untersuchung kurz nach den Sommerferien des Jahres 2007 in insgesamt neun fünften Klassen an integrierten Gesamtschulen im Raum Frankfurt gestartet. Da es nicht möglich war, alle neun Klassen an einer Schule zu erfassen, wurden die Daten an drei Schulen erhoben, so dass an jeder Schule alle drei Treatments durchgeführt wurden.

---

<sup>22</sup> Im Kontext soziometrischer Positionen bilden sich bereits in den ersten Monaten soziale Positionen aus, die relativ stabil sind (vgl. GASTEIGER-KLICERPA 1999).



Die Erhebungen an den drei Schulen wurden leicht zeitversetzt vorgenommen, da eine gleichzeitige Erhebung in allen neun Klassen aus organisatorischen Gründen unmöglich war, obwohl insgesamt über 30 Studierende als Testhelfer zur Verfügung standen.

Die Stichprobe – bestehend aus den drei Klassen je Schule – setzt sich folgendermaßen zusammen: Die drei Gruppenpuzzle-Klassen (GP 1, GP 4 und GP 8) kommen insgesamt auf 79 Schüler, die Gruppenturnier-Klassen (GT 3, GT 5 und GT 7) ebenfalls auf 79 und die lehrerzentrierten auf insgesamt 80 Schüler. Die Betrachtung der prozentualen Verteilung des Migrationsstatus zeigt (siehe Tabelle 11), dass 52% der Schülerschaft als „einheimisch“ zu bezeichnen sind, da beide Elternteile in Deutschland geboren wurden. 12% haben einen niedrigen Migrationsstatus, d. h. lediglich ein Elternteil wurde in Deutschland geboren, und 32% besitzen einen hohen Migrationsstatus (beide Elternteile nicht in Deutschland geboren).

Bei der Betrachtung der Verteilung des Migrationsstatus fällt auf, dass die Klassen LZ 5 sowie GP 8 einen extrem niedrigen Anteil an einheimischen Kindern aufweisen, was die Vergleichbarkeit zwischen den Klassen erschwert (für Konsequenzen siehe Kap. 5.1.1). Die Geschlechterverteilung fällt wesentlich gleichmäßiger aus. Der Anteil der Mädchen schwankt zwischen 40% und 54% und liegt insgesamt mit 44% unter dem der Jungen.

**Tabelle 11: Prozentuale Verteilung des Migrationsstatus sowie des Geschlechts**

Schule	Klasse mit Methode	Migrationsstatus				Geschlecht		
		Eltern in BRD geboren	ein Elternteil nicht in BRD geb.	Eltern nicht in BRD geb.	Gesamt	weiblich	männlich	Gesamt
1	GP 1	17 (65%)	4 (15%)	5 (19%)	26 (100%)	14 (54%)	12 (46%)	26 (100%)
	<i>LZ 2</i>	6 (23%)	6 (23%)	14 (54%)	26 (100%)	11 (41%)	16 (59%)	27 (100%)
	GT 3	14 (56%)	3 (12%)	8 (32%)	25 (100%)	12 (48%)	13 (52%)	25 (100%)
2	GP 4	17 (68%)	2 (8%)	6 (24%)	25 (100%)	10 (40%)	15 (60%)	25 (100%)
	GT 5	13 (50%)	6 (23%)	7 (27%)	26 (100%)	11 (41%)	16 (59%)	27 (100%)
	LZ 6	18 (69%)	2 (8%)	6 (23%)	26 (100%)	11 (42%)	15 (58%)	26 (100%)
3	GT 7	12 (44%)	8 (30%)	7 (26%)	27 (100%)	11 (41%)	16 (59%)	27 (100%)
	<i>GP 8</i>	8 (33%)	4 (17%)	12 (50%)	24 (100%)	14 (50%)	14 (50%)	28 (100%)
	LZ 9	16 (59%)	3 (11%)	8 (30%)	27 (100%)	12 (44%)	15 (56%)	27 (100%)
Gesamt		121 (52%)	38 (16%)	73 (31%)	232 (100%)	106 (45%)	132 (55%)	238 (100%)

Insgesamt 239 Schüler, berücksichtigt wurden beim Migrationsstatus 97% beim Geschlecht 99%. Die *kursiv* gedruckten Klassen werden aus der Stichprobe entfernt (Begründung siehe Kap. 5.1.1).

Auf eine weitere Stichprobenbeschreibung wird hier verzichtet, da sich im weiteren Verlauf der Arbeit zeigen wird, dass eine Reduzierung der Stichprobe notwendig ist. Aus diesem Grund wird die reduzierte Stichprobe in Kapitel 5.1.1 ausführlicher vorgestellt.

### 3.2.2 Schulung der Lehrkräfte

Da die Lehrkräfte, die an der Untersuchung teilnehmen, keine oder nur geringe Vorerfahrungen mit kooperativen Lernformen mitbringen, war eine Schulung vonnöten, auch vor dem Hintergrund, alle Lehrkräfte auf einen möglichst gleichen Wissensstand zu bringen (der zeitliche Ablauf der Schulung befindet sich in Anhang 3:). Nach einer kurzen Vorstellung des Projekts wurden anhand eines eigens für die Schulung entworfenen Skripts zum Kooperativen Lernen folgende Punkte besprochen:

- Was ist Kooperatives Lernen?
- Wozu dient Kooperatives Lernen?
- Wie initiiere ich Kooperatives Lernen?

- Wie unterstütze ich Kooperatives Lernen?
- Was ist bei der Reflexion Kooperativen Lernens zu beachten?
- Was sind typische Probleme Kooperativen Lernens – mögliche Lösungswege?
- Wo finde ich weitere Informationen zum Kooperativen Lernen?

Neben der Vermittlung der allgemeinen Idee Kooperativen Lernens werden auch die einzelnen Treatments zum Gruppenturnier und Gruppenpuzzle vorgestellt und anhand der Arbeitsmaterialien und Stundenplanungen erläutert. Da die Schulung an den drei Schulen einzeln stattfindet, wird anschließend entschieden, wer welches Treatment durchführt. Dabei wird besonderer Wert darauf gelegt, dass die Lehrkräfte die ausgewählte Methode gerne umsetzen wollen und sich deren Umsetzung auch zutrauen. Sobald dieser Punkt geklärt ist, erhalten die Lehrkräfte die entsprechenden Materialien wie vorgedruckte Karten mit Arbeitsaufträgen, Abbildungen und Reflexionshilfen.

Zur Sicherstellung des reibungslosen Ablaufs der Untersuchung werden abschließend weitere organisatorische Aspekte (Terminabstimmungen, Einverständniserklärung der Eltern) abgesprochen. Zusätzlich werden Erhebungsinstrumente vorgestellt und mit den Lehrkräften besprochen.

### **3.2.3 Beschreibung der drei Treatments**

Die Treatments der drei verschiedenen Unterrichtsmethoden erstrecken sich über sechs Doppelstunden. In der ersten Doppelstunde wird in allen Klassen angekündigt, dass den Schülern eine Unterrichtsreihe zum Turnen bevorstehe, die mit einer Abschlusspräsentation ende. Die Form der Abschlusspräsentation unterscheidet sich bei den einzelnen Methoden. Beim Gruppenturnier (GT) geht es, wie der Name bereits verlauten lässt, um ein Gruppenturnier, dessen Abschluss als „Turnolympiade“ veranstaltet wird. Hierbei geht es darum, dass die einzelnen Gruppen Abschlusspräsentationen vorführen, die von einer zu bestimmenden Jury nach vorgegebenen Kriterien bewertet werden und letztendlich eine Gruppe als die beste Gruppe gekürt wird. Im Gegensatz zum GT ist das Gruppenpuzzle (GP) kohärenzorientiert, weshalb auf einen Wettkampf innerhalb der Klasse verzichtet wird. Um den Ansporn vergleichbar zu halten, wird den Schülern bereits in der ersten Stunde angekündigt, dass sie die Aufgabe haben, eine „Turnshow“ zu ent-

wickeln, die sie in der sechsten Doppelstunde ihrer Parallelklasse vorführen sollen. Ziel ist es hierbei, dass die einzelnen Teilaufführungen der Gruppen zu einer Turnshow der gesamten Klasse zusammengefasst werden. Nun wäre es aus Sicht der Projektleitung eine Verzerrung, würde man diese extrinsische bzw. intrinsische Motivationssteigerung durch eine wie auch immer geartete Abschlusspräsentation nicht auch beim lehrerzentrierten Unterricht (LZ) implementieren. Aus diesem Grund wird für den LZ eine Choreographie entworfen, die ebenfalls in der sechsten Doppelstunde einer Partnerklasse vorgeführt wird.

Mit Kenntnis der in der sechsten Doppelstunde anstehenden Turnolympiade bzw. Turnshow haben die Schüler in den ersten vier Doppelstunden Zeit, die Elemente Handstand und Flugrolle zu erlernen. Die fünfte Doppelstunde dient in allen Treatments maßgeblich der Vorbereitung auf die Abschlusspräsentation.

Den Lehrkräften werden neben den bereits angesprochenen Arbeitsmaterialien (siehe bspw. Abbildung 5) detaillierte Verlaufspläne zur Verfügung gestellt, aus denen alle wesentlichen Informationen zum Ablauf der einzelnen Doppelstunden zu entnehmen sind (siehe exemplarische die Stundenplanung GT in Anhang 5:). Diese detaillierten Stundenplanungen, die für alle Treatments entwickelt wurden, sollen den Lehrkräften helfen, sich in den – aus Gründen der Standardisierung – festgelegten Rahmenvorgaben zurechtzufinden. Die entsprechenden Arbeitsmaterialien sind aus diesem Grund entsprechend durchnummeriert und werden den Lehrkräften fertig laminiert zur Verfügung gestellt. In den Verlaufsplänen sind die Arbeitsmaterialien mit Nummer angegeben, so dass jederzeit ersichtlich ist, wann welches Material zum Einsatz kommen soll.

Im Folgenden werden nun auszugsweise die Besonderheiten der einzelnen Treatments vorgestellt (einen guten Überblick über alle drei Konzepte bietet Anhang 4:).

### *3.2.3.1 Besonderheiten des Gruppenturniers*

Aus exemplarischen Gründen erfolgt die Darstellung des Gruppenturniers etwas ausführlicher als die der beiden anderen Treatments.

Das Team, bestehend aus Sportlehrkräften, Klassenlehrern und Projektleitern, übernimmt die Einteilung der Schüler in Lerngruppen. Hierbei werden verschie-

dene Kriterien für die Einteilung herangezogen: Die Schüler sollen innerhalb der Gruppen möglichst heterogen bezüglich ihrer aufgabenspezifischen motorischen Leistungen eingeteilt werden, die beim Eingangstest erhoben wurden (für Informationen zum Erhebungsinstrument siehe PROHL, BÄHR & WIBOWO (2010)). Damit die Gruppen zueinander ähnlich leistungsstark sind und auf diese Weise ein realistischer Gruppenwettkampf entstehen kann, werden die Gruppen zueinander homogen, d. h. innerhalb der Gruppe leistungsheterogen, zusammengesetzt. Um dies zu verwirklichen, wird in jeder Gruppe das arithmetische Mittel mit dem Ziel gebildet, ungefähr vergleichbare Werte zwischen den einzelnen Gruppen zu erreichen.

Desweiteren wird versucht, die Heterogenitätsmerkmale Geschlecht und Migrationshintergrund möglichst gleichmäßig auf die Gruppen zu verteilen. Unter Mitwirkung der Sportlehrkräfte und der Wahlen der Kinder (siehe Erhebungsinstrument Soziogramm: Kap. 3.3.2) wird zusätzlich darauf geachtet, dass stark anerkannte und stark abgelehnte Kinder ebenfalls möglichst gleichmäßig auf die Gruppen verteilt werden und dass jedes Kind mindestens einen Wunschpartner in der eigenen Gruppe hat.

Wie aus dem Stundenverlaufsplan zur ersten Doppelstunde (T1) zu entnehmen ist (siehe Anhang 5:), sind am Anfang der Unterrichtsreihe eine Menge organisatorischer Punkte anzusprechen. Neben der bereits oben erwähnten Erklärung und Ankündigung der Gruppenolympiade, die in der sechsten Doppelstunde stattfindet, werden die Lehrkräfte gebeten, auch die Gruppeneinteilung zu erläutern. Hierfür wird den Lehrkräften aus Gründen der Standardisierung eine mögliche Schüleransprache zur Verfügung gestellt, die die Transparenz der Gruppeneinteilung herstellen soll:

Anhand des Fragebogens, den ihr vor ein bzw. zwei Wochen ausgefüllt habt, haben wir versucht, die Gruppen so einzuteilen, dass in jeder Gruppe für jedes Kind mindestens ein Wunschpartner ist. Da die Einteilung auch so vorgenommen werden musste, dass die Gruppen untereinander gleich stark sind, konnten wir meist nicht mehr Wünsche berücksichtigen. Ich erwarte von euch, dass ihr in den Gruppen gut zusammenarbeitet, auch wenn nicht alle eure Freunde in eurer jeweiligen Gruppe sein können. Vergesst nicht, ihr habt ein gemeinsames Ziel, die Gruppenolympiade. (Auszug aus Anhang 5:)

### *Hütchenregel (gilt auch für GP)*

Darüber hinaus sieht die Stundenplanung vor, dass die Schüler in der ersten Doppelstunde die „Hütchenregel“ erklärt bekommen. Um zu verhindern, dass die Schüler bei möglichen Fragen an die Lehrkraft ihre Gruppenarbeit einstellen und quer durch die Halle rennen müssen, um die Lehrkraft zu ihrer Gruppe zu holen, wird in den kooperativen Klassen die Hütchenregel eingeführt: Jede Gruppe findet an ihrer Station ein Hütchen und eine Slalomstange. Hat eine Gruppe eine Frage, die sie selbst nicht lösen kann, steckt sie das Hütchen auf die Slalomstange und signalisiert so: „Hilfe, wir kommen nicht weiter!“. Die Lehrkraft versucht dann, innerhalb von fünf Minuten zur Gruppe zu kommen, um sie zu beraten.

### *TÜV-Plaketten (gilt in abgewandelter Form auch für GP und LZ)*

Um die Sicherheit beim Erlernen der Flugrolle und des Handstands zu gewährleisten, müssen die Schüler für beide Elemente einen „TÜV“ bestehen. Hat eine Gruppe den TÜV für die Hilfestellung beim Handstand bestanden, bekommt sie eine TÜV-Plakette, die sie sich an ihr Hütchen klebt. Der TÜV für sicheres Abrollen bei der Flugrolle wird in der zweiten Doppelstunde vergeben.

### *Arbeitsaufträge (gilt auch für GP)*

Die Arbeitsaufträge sind so gestaltet, dass sie Spielraum für Entscheidungen zulassen (verschiedene Möglichkeiten der Erarbeitung) und dennoch eine normierte turnerische Bewegung als Ziel vorgegeben ist<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> Die normierte turnerische Bewegung wurde nicht zuletzt aus Gründen der Überprüfbarkeit vorgegeben. Außerhalb dieses Unterrichtsversuchs könnte sicherlich auch darauf verzichtet werden.

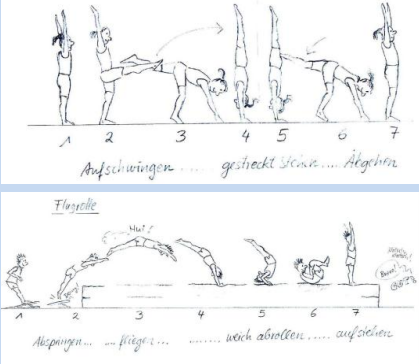
<p style="text-align: right;">Handstand GT-1: T1</p> <p><b>Möglichst gestreckt im Handstand stehen</b></p> <p>→ Baut euch gemeinsam eine Station, die euch dabei hilft (zum Beispiel mit Geräten).</p>	<p style="text-align: right;">Flugrolle GT-1: T2</p> <p><b>Möglichst hoch und weit durch die Luft fliegen</b></p> <p>→ Seht euch das Bild an. → Überlegt euch Übungen und helft euch gegenseitig.</p>
<p style="text-align: right;">Handstand GT-2: T2</p> <p><b>Möglichst sicher in den Handstand schwingen</b></p> <p>→ Seht euch die Bildreihe an. → Überlegt euch Übungen und helft euch gegenseitig.</p>	<p style="text-align: right;">Flugrolle GT-2: T3</p> <p><b>Noch höher und noch weiter durch die Luft fliegen als letzte Woche</b></p> <p>→ Seht euch die Flugkurve auf dem Bild genau an. → Überlegt euch Übungen, wie man genau so fliegen kann. → Helft euch gegenseitig, besser zu werden.</p>
<p style="text-align: right;">Handstand GT-3: T3</p> <p><b>Handstand synchron turnen</b> (zwei Kinder machen zur gleichen Zeit einen Handstand)</p> <p>→ Übt für die Präsentation am Ende der Stunde. → Hilfestellungen sind erlaubt.</p>	

Abbildung 5: Arbeitsaufträge für das Gruppenturnier für die Doppelstunden T1 bis T3

*Reflexionsphasen (gilt auch für GP und in abgewandelter Form auch für LZ)*

Es werden in allen drei Treatments gleich viele soziale und fachliche Reflexionen durchgeführt (siehe Anhang 4:), die sich lediglich in der Art der Formulierung unterscheiden. Dem Stundenverlaufsplan des GT ist zu entnehmen, dass für die erste Doppelstunde eine soziale Reflexion zur Gruppenarbeit durchgeführt werden soll.

Auszug aus der Stundenplanung siehe Anhang 5::

z. Bsp. so: „Mir ist aufgefallen, dass einige Gruppen gut zusammengearbeitet haben und andere schlechter. Wie habt ihr das in eurer Gruppe erlebt?“ Diskussion.  
„Welche Regeln würdet ihr euch für die weitere Gruppenarbeit wünschen?“

Lehrkraft notiert erarbeitete Regeln auf ein Plakat, das in der nächsten Stunde wieder mitgebracht wird.

In den fachlichen Reflexionen werden Bewegungsprobleme der turnerischen Elemente erarbeitet. Auch hierfür wurden den Lehrkräften Hilfen angeboten.

### *Vorbereitung der Abschlusspräsentation (gilt auch für GP)*

Damit die Schüler Ideen für die Gestaltung der Präsentation „Gruppenolympiade“ bekommen, werden ab der dritten Doppelstunde kleinere Präsentationen eingebaut. In der fünften Doppelstunde erhalten die Schüler dann folgenden Merktzettel für die Gestaltung der Turnkür:

<b>Merktzettel Gestaltungshinweise</b>	(GT-4: T5 und GP-5: T5)
<ul style="list-style-type: none"><li>→ Gruppenname</li><li>→ Dauer der Präsentation max. 2 Minuten</li><li>→ Die Präsentation braucht einen Anfang und ein Ende</li><li>→ Jedes Kind muss Handstand und Flugrolle aufführen</li><li>→ Die Reihenfolge soll klar sein – wer, wann, wo, was und mit wem macht.</li></ul>	

### *3.2.3.2 Besonderheiten des Gruppenpuzzles*

Anders als beim Gruppenturnier bleiben die einzelnen Gruppen nicht über die gesamten sechs Doppelstunden zusammen. In den ersten beiden Doppelstunden finden sich die Expertenanwälter für die einzelnen Teilgebiete, um sich in den Expertengruppen gegenseitig zu Experten für die ihnen zugeteilten Teilbereiche auszubilden (siehe Kap. 2.4.4.1).

Erst in der dritten Doppelstunde finden sich die einzelnen Experten in ihren Austauschgruppen zusammen, um sich gegenseitig das Erlernte zu vermitteln. Auch bei der Gruppeneinteilung gibt es Unterschiede zum GT, denn die Expertengruppen werden leistungsheterogen eingeteilt, damit die Austauschgruppen möglichst leistungshomogen zusammengesetzt werden können. Somit ist ein leistungshomogenes Arbeiten möglich, und der Turner ist nicht der Experte für alle Teilgebiete. Die restlichen Einteilungskriterien wurden wie beim GT vorgenommen.

In der ersten Doppelstunde wird erklärt, wie das Gruppenpuzzle funktioniert. Zur Verdeutlichung wird mit farbigen Puzzlestücken gearbeitet. Nach der Einteilung der acht Expertengruppen mit jeweils drei bis vier Schülern werden sicherheitsrelevante Aspekte wie das richtige Abrollen bei der Flugrolle (4 Gruppen) und der Oberschenkelklammergriff als Handstandhilfestellung (4 Gruppen) eingeführt, und wie beim GT wird eine entsprechende TÜV-Plakette vergeben. In der zweiten Doppelstunde werden die beiden turnerischen Elemente zergliedert, um vier



gleichwertige Teilbereiche zu erhalten, sodass jeweils zwei Expertengruppen den gleichen Arbeitsauftrag erhalten. Wie den vier oberen Arbeitsaufträgen in Abbildung 6 zu entnehmen ist, sind die einzelnen Teilbereiche für den Handstand „sicher im Handstand stehen“ sowie „sicher in den Handstand aufschwingen“ und für die Flugrolle „kräftig abspringen und weit fliegen“ sowie „hoch und weit fliegen und sicher abrollen“.

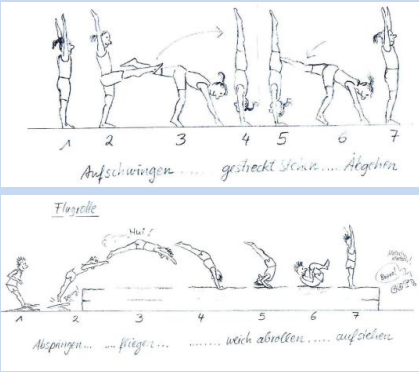
<p style="text-align: right; font-size: small;">Handstandposition GP-2: T2</p> <p><b>Möglichst gestreckt und mit wenig Hilfe im Handstand stabil stehen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Seht euch das Bild 4 an.</li> <li>→ Überlegt euch gemeinsam Übungen, um das den anderen später beizubringen.</li> </ul>	<p style="text-align: right; font-size: small;">Handstandaufschwingen GP-2: T2</p> <p><b>Möglichst sicher in den Handstand schwingen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Seht euch die Bilder, 2,3 und 4 an.</li> <li>→ Überlegt euch gemeinsam Übungen, um das den anderen später beizubringen.</li> </ul>
<p style="text-align: right; font-size: small;">Flugrolle-Abrollen GP-2: T2</p> <p><b>Möglichst hoch und weit durch die Luft fliegen und sicher abrollen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Ihr solltet genauso fliegen wie auf Bild 3: Seht euch die Flugkurve genau an.</li> <li>→ Sicheres Abrollen ist wichtig: Seht euch die Bilder 4, 5 und 6 an.</li> <li>→ Überlegt euch gemeinsam Übungen, um das den anderen später beizubringen.</li> <li>→ Ihr müsst dann den Flugrollen-TÜV abnehmen.</li> </ul>	<p style="text-align: right; font-size: small;">Flugrolle-Absprung GP-2: T2</p> <p><b>Kräftig abspringen und möglichst hoch und weit durch die Luft fliegen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Der kräftige Absprung vom Brett ist wichtig (Bilder 1 und 2).</li> <li>→ Ihr sollt so fliegen wie auf Bild 3.</li> <li>→ Überlegt euch gemeinsam Übungen, um das den anderen später beizubringen.</li> </ul>
<p style="text-align: right; font-size: small;">Handstandposition GP-3: T2</p> <p><b>Mein Name:</b> _____</p> <p>Ich bin Experte für:</p> <p><b>Möglichst gestreckt und mit wenig Hilfe im Handstand stabil stehen.</b></p> <p>Diese Übungen möchte ich in der Austauschgruppe machen:</p> <p><b>1:</b> _____</p> <p>_____</p> <p><b>2:</b> _____</p> <p>_____</p>	

Abbildung 6: Arbeitsaufträge für das Gruppenpuzzle der zweiten Doppelstunde (T2)

Im zweiten Teil der Stunde sollen die einzelnen Experten Übungen aufschreiben, mit deren Hilfe sie den Kindern in der Austauschgruppe ihr Teilgebiet in der darauf folgenden Doppelstunde vermitteln können (siehe exemplarisch Abbildung 6 unten links).

### 3.2.3.3 Besonderheiten des Lehrerzentrierten Unterrichts

Wie bereits erwähnt, wird versucht, die Struktur des lehrerzentrierten und kooperativen Unterrichts ähnlich zu halten und lediglich in der Methode zu variieren.

Aus diesem Grund kündigt die Lehrkraft in der ersten Doppelstunde ebenfalls die Turnshow an, führt die Hilfestellung zum Handstand ein, vergibt die Handstand- und Flugrollen-TÜV-Plaketten und führt soziale und fachliche Reflexionsgespräche.

Der deutliche Unterschied zwischen LZ und den beiden kooperativen Methoden besteht in der Art und Weise des Lehrerhandelns. Während die Lehrkraft beim Kooperativen Lernen bemüht ist, die Rolle eines Beraters einzunehmen, der versucht, im sokratischen Gespräch die Schüler bei der Problemlösung zu unterstützen (siehe Kap. 2.4.3), gibt die Lehrkraft beim lehrerzentrierten Unterricht klare Bewegungsanweisungen und -korrekturen. Desweiteren wird bei der Konzeption darauf geachtet, dass die Schüler nicht in Gruppen arbeiten.

**Stationsarbeit:** Schüler können sich aussuchen, an welchen Stationen sie üben wollen, dafür sollen sie sich in Reihen an den Stationen anstellen.

Station 1: Aufknien auf einer Bank und auf kleine blaue Matten rollen und danach wieder aufstehen oder ...



Station 2: ... von 5-teiligem Kasten/Bock auf Weichboden ablassen und abrollen.



Station 3: Auf leicht schiefer Ebene Hände aufsetzen und abrollen (schiefe Ebene, bestehend aus kleinen blauen Matten).



Station 4 und 5: Flugrolle auf Weichboden: Hände aufsetzen und ohne Reuterbrett abrollen (Aufgabe ist es, sich auf das Aufsetzen der Arme und das flüssige Rollen und Aufstehen zu konzentrieren).

Nach 5 Minuten wird bei Station 5 ein Reuterbrett hinzugenommen:

Flugrollen-TÜV-Station: Die Aufgabe der Lehrkraft ist es, bei den Kindern zu überprüfen, ob sie beim Springen die Hände nach vorne nehmen und die Hände als Erstes auf die Matte aufsetzen. Wenn viele Kinder die TÜV-Plaketten für die Flugrolle von der Lehrkraft erteilt bekommen haben, kann eine weitere Weichbodenmatte mit Sprungbrett eröffnet werden, an der die Kinder sich anstellen können, um die Flugrolle mit Sprungbrett zu üben.

**Aufbauplan:**

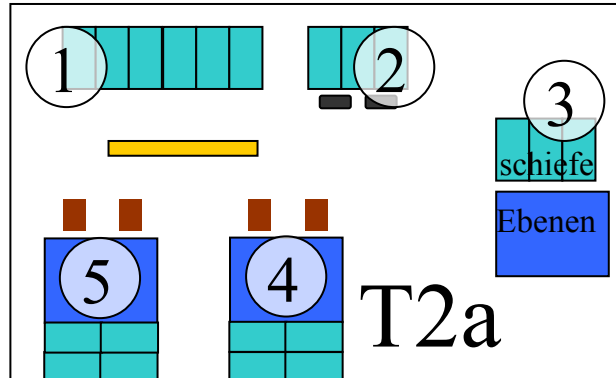


Abbildung 7: Auszug aus der Planung des lehrerzentrierten Unterrichts der zweiten Doppelstunde (Quelle der Bilder GERLING 2000, 53f.)

Exemplarisch wird ein Auszug aus der Stundenplanung ausgewählt, bei dem die Schüler selbstständig an Stationen üben. Hierbei ist der Projektleitung wichtig, dass die einzelnen Übungen von der Lehrkraft vorgeschrieben werden. Die Schüler können sich zwar frei im Raum bewegen, gegenseitige Hilfestellungen sind hier allerdings nicht vorgesehen, im Gegenteil, die Schüler sollen sich an den Stationen in Reihen anstellen (siehe Abbildung 7).

### 3.2.4 Implementierungsgüte des Kooperativen Lernens

Zur Überprüfung der Umsetzungsqualität und Konzepttreue wird eine Kombination aus Videoanalyse, Lehrtagebuch und Lehrerinterview eingesetzt. An dieser Stelle muss, mit Verweis auf BÄHR (2009), auf eine detaillierte Darstellung der Instrumentarien verzichtet werden. Die Implementierungsgüte der drei Treatments wurde von BÄHR in Anlehnung an die vier von DANE und SCHNEIDER (1998) benannten Evaluationskriterien überprüft:

- adherence – Einhaltung der Programmvorgaben (Ausführungsintegrität)
- exposure – Häufigkeit der Implementierung (Programmreichweite)
- program delivery – Qualität der Weitergabe des Programms
- participant responsiveness – Sich involvieren der Teilnehmer

Im Folgenden werden die vier Evaluationskriterien auf die Studie dieser Arbeit angewandt (siehe BÄHR 2009). Dabei werden (1) und (2) sowie (3) und (4) zusammen abgehandelt.

#### *Ergebnisse zur Einhaltung der Vorgaben und zum Umfang der Anwendung*

In der Auswertung der Verlaufsskizzen zeigte sich, dass in allen durchgeführten Stunden die vorgesehenen Arbeitsaufträge des Kooperativen Lernens sowie die Vorgaben bzw. Aufgaben beim lehrerzentrierten Unterricht verteilt bzw. umgesetzt wurden. Darüber hinaus kann gesagt werden,

dass es in allen Stunden im Anschluss daran jeweils zu Phasen der Gruppenarbeit bzw. der Übungsphasen kam und schließlich auch die geplante Auswertung der jeweiligen Arbeitsergebnisse der Stunde in Form einer Reflexionsphase und/oder Abschlusspräsentation umgesetzt wurde. (BÄHR 2009, 180)

Im kooperativen Unterricht kam es in jeder Doppelstunde zu ein bis zwei Phasen selbstständiger Gruppenarbeit, wohingegen in den lehrerzentriert unterrichteten Klassen drei bis vier Übungs- und Ausführungsphasen mit Erläuterungen, Vorgaben und Aufgabenstellungen seitens der Lehrkraft stattfanden.

In Sequenzen von Zweiminutenabständen wurde neben der Häufigkeit auch die Dauer der jeweiligen Lehrform erfasst. Auch hier entspricht das Ergebnis den konzepttypischen Erwartungen, denn die Übungszeit der kooperativen Klassen lag mit 49% über der von lehrerzentrierten Klassen, die aufgrund von Erläuterungen, Ansagen und Demonstrationen nur auf eine aktive Übungszeit von 32% kamen. „Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Lehrkräfte sich an die Unterrichtsplanungen hielten, die jeweils konzeptgetreue Phasenstruktur erkennbar und

selbstverantwortete Übungszeit in konzepttypischem Umfang gegeben war“ (BÄHR 2009, 181).

*Ergebnisse zur Qualität der Weitergabe und zum „Sich-Involvieren“ der Schüler*  
Kriterium für die Qualität der Weitergabe ist das Merkmal der Invasivität des Lehrerhandelns (invasives versus responsives Intervenieren: siehe Rolle des Lehrers in Kap. 2.4.3.2). Im Sinne der Konzepttreue wird von den kooperativ unterrichtenden Lehrkräften ein responsives Verhalten erwartet, d. h., dass die Lehrkraft erst in einen Gruppenprozess eingreift, wenn sie durch die Schüler dazu aufgefordert wird. Umgekehrtes gilt für den direktiven lehrerzentrierten Unterricht. Zur Bestimmung der Invasivität wurden Daten aus der Innensicht der Lehrer (bipolares Item im Lehrtagebuch: „Ich interveniere heute nie (=1) und häufig (=4) ohne Aufforderung der Schüler/innen“) und aus der Beobachterperspektive erhoben. Der Anteil der responsiven Interventionen liegt in den lehrerzentrierten Klassen bei nur 29%. Dagegen gingen beim Gruppenpuzzle 68% und beim Gruppenturnier 63% der Lehrer-Schüler-Interaktionen von den Schülern aus, wobei große Unterschiede zwischen den einzelnen Klassen bestehen (siehe Tabelle 12).

Ein weiteres Analysekriterium für die Qualität der Weitergabe des Konzepts liefern die Lehrvariablen von DANN et al. (1999). Hier wird vor allem die geringe Lenkung bei Interventionen hervorgehoben, da die Autoren belegt haben, dass sich eine geringe Lenkung positiv auf das Gruppengeschehen und Lerneffekte der Schüler auswirkt (vgl. ebd.; für den Sportunterricht: vgl. GERECKE 2007). Unter geringer Lenkung wird im Gegensatz zu hoher Lenkung nicht von direktivem, sondern von einem sokratischen Verhalten der Lehrkraft gesprochen (siehe Kapitel 2.4.3). Die Ratingergebnisse der bipolaren Skala der Lenkung (1 = direktiv bis 4 = sokratisch) fallen insgesamt sehr niedrig aus (vgl. BÄHR 2009, 182). Der Mittelwert des Gruppenpuzzles liegt bei 1,6, der des Gruppenturniers bei 1,9 und der des lehrerzentrierten Unterrichts bei 1,3. Dabei kann gesagt werden, dass das direkte Vorgehen im lehrerzentrierten Unterricht konzepttypisch ausfällt. Jedoch ist der Wert der beiden kooperativen Methoden deutlich zu niedrig, so dass deren Umsetzung nur bedingt als konzepttypisch bewertet werden kann.

### *Zusammenfassung und Konsequenzen*

Wie die Prozessanalyse zeigt, halten sich die Lehrkräfte im Wesentlichen an die Unterrichtsplanungen: Die einzelnen Phasen sind klar erkennbar und deren Umfänge stimmen mit den Zeitvorgaben überein, d. h. die Implementierung und vor allem auch die Parallelisierung der Konzepte sind zumindest, was die *Einhaltung der Vorgaben und den Umfang der Anwendung* betrifft, erfüllt. Problematischer sieht es bei der *Qualität der Weitergabe und Sich-Involvierens der Schüler* aus. Hier zieht BÄHR ein eher kritisches Fazit:

Das ‚Herzstück‘ Kooperativen Lernens, die sensible und konstruktive Begleitung der Schüler während der Phase selbständiger Kleingruppenarbeit durch die Lehrkräfte, scheint letztere mehr oder minder systematisch zu überfordern: Sie agierten hier nur selten im konzepttypischen ‚sokratischen‘ Sinne, sondern fielen in ein eher direktives Lehrverhalten zurück. (BÄHR 2009, 184)

Da es innerhalb der einzelnen Konzepte deutliche Unterschiede im Grad der Implementierungsgüte gibt, schlägt BÄHR vor, anhand der Ergebnisse der Prozessanalyse die verschiedenen Klassen in solche mit hoher und niedriger Implementierungsgüte einzuteilen, um auf diese Weise eine gewisse Qualität der Umsetzung zu erreichen. Hierzu listet sie nachfolgende Indikatoren auf (ausführlicher siehe BÄHR 2008a; BÄHR 17.09.2008).

### *Indikatoren für den Grad der Implementierung*

#### Beobachtung Lehrerhandeln

- „sokratisches“ Vorgehen bei Interventionen
- Anteil lehrerzentrierter Phasen des Unterrichts
- Anteil responsiver Interventionen

#### Lehrvoraussetzungen

- Erfahrung: Häufigkeit bisheriger Einsätze von Gruppenarbeit
- Wissen: Anzahl bekannter Gruppenarbeitsformen
- Einstellung: Gruppenarbeit als Lernform

Wie aus Tabelle 12 ersichtlich wird, variiert beispielsweise der Anteil der responsiven Interventionen in den Gruppenpuzzleklassen (GP) zwischen 85% und 58%. Da ein hoher Prozentanteil konzepttypisch ist, erhalten GP 1 mit einer hohen Implementierung, nachfolgend GP-4 eine 2 und GP-8 lediglich eine 3, was für eine geringe Konzepttreue spricht. Nach dem gleichen Verfahren werden auch die an-

deren Indikatoren in hohe, mittlere und niedrige Implementierungsgüte eingeteilt und letztendlich ein Mittelwert gebildet. Dieser führt dazu, dass ein Ranking über gut und eher schlecht umgesetzte Methoden zustande kommt.

**Tabelle 12: Implementierungsgüte der kooperativen Methoden des Gruppenpuzzles (GP) und des Gruppenturniers (GP)**

Klassen	Anteil responsiver Interventionen	hoch-1 mittel-2 niedrig-3	Beobachtung Lehrerhandeln	hoch-1 mittel-2 niedrig-3	Lehrvoraussetzungen	hoch-1 mittel-2 niedrig-3	Mittelwert der Implementierungsgüte
GP 1	85%	1	2,3	1	3	1	1,0
GP 4	62%	2	2,3	1	1,7	2	1,7
GP 8	58%	3	1,3	3	1,2	3	2,7~
GT 3	72%	1	2,7	1	2,7	1	1,0
GT 5	62%	2	1,7	2	2,3	2	2,0
GT 7	55%	3	1,7	2	1,5	3	2,7~

~führt zum Ausschluss aus der Stichprobe.

Für ihre eigene Untersuchung zieht BÄHR den sinnvollen Schluss, die Klassen GP-8 und GP-7 aus der Stichprobe zu entfernen, was zur Folge hat, dass die motorischen Lerneffekte der Schüler beim Kooperativen Lernen deutlich positiver ausfallen (vgl. BÄHR 2008a; BÄHR 17.09.2008).

Im weiteren Verlauf der Arbeit wird auf die gewonnenen Erkenntnisse von BÄHR zurückgegriffen und die Stichprobe mit der gleichen Begründung reduziert. Die reduzierte Stichprobe wird in Kapitel 5.1.1 vorgestellt.

### 3.3 Erhebungsinstrumente

Zur Erfassung der Daten wurden im Vorfeld der Studie Testhelfer in die einzelnen Instrumentarien eingewiesen und für die Datenerhebung geschult. Alle für diese Untersuchung notwendigen Daten wurden im Sportunterricht erfasst.

#### 3.3.1 Die Heterogenitätsmerkmale

Zur Erfassung der oben genannten Heterogenitätsmerkmale wird überwiegend auf Erhebungsinstrumente von PISA 2000 (KUNTER et al. 2002) sowie IGLU 2001 (BOS et al. 2005) zurückgegriffen.

### 3.3.1.1 *Migrationsstatus*

Die Definition des STATISTISCHEN BUNDESAMTS (2008, 6) aus dem Theorieteil aufgreifend, zählen zu Menschen mit Migrationshintergrund „alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“.

Folgt man SETTELMEYER und ERBE (2010), so ist es von großer Bedeutung, sich an einer eindeutigen Definition (wie der obigen) zu orientieren und diese auch transparent zu machen, da es viele unterschiedliche Definitionen des Migrationshintergrunds gibt. Vergleicht man beispielsweise die Zahl der Kinder mit Migrationshintergrund der PISA-Studie des Jahres 2000 mit der aus 2003, so verringert sich die Zahl der Migrantenkinder um mindestens 25%. Diese Veränderung ist lediglich auf die Tatsache zurückzuführen, dass in der PISA-Studie von 2003 die Kinder mit nur einem nicht in Deutschland geborenen Elternteil in der Statistik nicht mehr als Migrantenkinder geführt werden (vgl. zsf. ebd.).

Zudem ist es naheliegend, dass der Migrationshintergrund nur indirekt erfasst werden kann, da eine direkte Frage wie: „Hast du einen Migrationshintergrund und wenn ja, in welcher Ausprägung liegt er vor?“ nicht möglich ist (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2008, 5). Aus diesem Grund wird in Anlehnung an PISA 2000 (KUNTER 2002, 236ff.) sowohl nach dem Geburtsland des Kindes, der Mutter und des Vaters gefragt (siehe Fragen zum Heimatland der Familie in Anhang 18:).

Aus den Angaben zum Geburtsland der Eltern wird in Anlehnung an BAUMERT et al. (2002, 195) ein Zuordnungsschlüssel für einen dreistufigen *Migrationsstatus* erstellt, der folgende Werte vorsieht:

- 0 – einheimisch, d. h. beide Eltern sind in Deutschland geboren
- 1 – einseitiger Migrationshintergrund, d. h. ein Elternteil ist nicht in Deutschland geboren
- 2 – doppelter Migrationshintergrund, d. h. beide Eltern sind nicht in Deutschland geboren

Ursprünglich war angedacht, das Geburtsland des Kindes bei der Bestimmung des Migrationsstatus mit zu berücksichtigen. Aufgrund der in der Studie vorliegenden geringen Fallzahlen der Kinder, die nicht in Deutschland geboren wurden (insgesamt weniger als 1% der Gesamtstichprobe), wurde dies im Nachhinein als nicht sinnvoll erachtet. Gleiches gilt für die Bestimmung der ethnischen Zugehörig-



keit<sup>24</sup>. Im Kontext der soziometrischen Datenauswertung war dies ebenfalls nicht sinnvoll bzw. möglich, da die einzelnen ethnischen Gruppierungen in der Klasse zu klein dafür waren. Aus den genannten Gründen wird auf eine weitere Berücksichtigung der Ethnie verzichtet (für eine ausführlichere Erklärung siehe Kap. 3.3.2.1).

### 3.3.1.2 *Sozioökonomischer Status der Familie*

Unter Bezug auf die im Theorieteil verwendete Definition von HRADIL (1999, 29) wird unter dem sozioökonomischen Status die „relative Stellung einer Person im Oben und Unten von bildungs-, berufs- und einkommensspezifischer Dimensionen sozialer Ungleichheit“ verstanden (zitiert nach IMDORF 2005, 49). WOLF (1995), der sich intensiv mit den verschiedenen Möglichkeiten zur Erfassung des sozioökonomischen Status beschäftigt hat, zeigt in seinem Kompendium verschiedene Möglichkeiten der Erhebung eines solchen auf. Das gängigste Verfahren ist hierbei die Bestimmung des sozioökonomischen Status anhand des Berufs, wozu zunächst die Erfassung sowie die Klassifizierung der Berufe in Berufsgruppen notwendig sind.

#### *1. Schritt: Klassifizierung der Berufe der Eltern in Berufsgruppen*

Für die Klassifikation der Berufe hält WOLF (1995, 104f.) nach wie vor den ISCO-68 bzw. die Weiterentwicklung ISCO-88<sup>25</sup> für am Besten. Der ISCO hat neben der internationalen Gültigkeit (die allerdings für diese Arbeit irrelevant ist) den Vorteil, dass Skalen zur Bestimmung des sozioökonomischen Status existieren, „die auf diese Klassifikation aufgesetzt werden können“ (vgl. ebd. 105). Als Nachteil der Verwendung des ISCO wird angeführt, dass die Einteilung der beruflichen Tätigkeit in die ISCO-Klassifizierung sehr aufwendig sei, da im ISCO (siehe INTERNATIONAL LABOUR OFFICE 1990) insgesamt 1500 verschiedene Berufe erfasst sind, die in Berufsgattungen gebündelt sind (vgl. ebd.).

#### *2. Schritt: Umkodierung der Berufe in deren sozioökonomischen Status*

Wenn die ISCO-88-Werte der Berufsgruppen (dreistellige Zahlen) vorliegen, kann auf den von GANZEBOOM, GRAF und TREIMAN (1992) entwickelten „Internationa-

---

<sup>24</sup> Die Ethnie wird, wie im Theorieteil (siehe Kap. 2.1.2.1) beschrieben, über die Herkunftsländer der Eltern bestimmt. Im Fragebogen wurden die Herkunftsländer mit abgefragt (siehe Anhang 18:).

<sup>25</sup> International Standard Classification of Occupations

tional Socio-Economic Index of Occupational Status (ISEI)“ zurückgegriffen werden, der – auf Grundlage einer Reihe von Studien – jeder Berufsgruppe einen sozioökonomischen Status zuschreibt. Je höher die ISEI-Zahl, desto höher ist die Berufsklasse. Die Spanne reicht dabei vom Wert 85 für Juristen und Mediziner bis zum Wert 16 für Haushaltshilfen und Reinigungspersonal (siehe ISEI 01.04.2010).

### *Erhebungsverfahren*

Nach dem oben beschriebenen Verfahren wird auch bei PISA 2000 der sozioökonomische Status bestimmt:

In der empirischen Forschung werden auf Basis des ISCO-Kodes verschiedene Indizes gebildet, die sich als Instrument für die Messung der sozioökonomischen Stellung bewährt haben. In der PISA-Studie stellt der von GANZEBOOM und Mitarbeitern (1992) entwickelte Index *International Socio-Economic Index of Occupational Status* (ISEI) das Standardmaß für die Berücksichtigung des sozioökonomischen Status der Herkunftsfamilie dar. (BAUMERT et al. 2006, 49)

Aus den genannten Gründen wird auch in dieser Arbeit auf das gängige Verfahren zurückgegriffen. Bei der Formulierung der Frage zur Erfassung der Berufe wird sich an denen von PISA 2000 orientiert (siehe KUNTER 2002, 226): Angegeben werden soll zum einen der Beruf der Mutter bzw. des Vaters, mit dem Hinweis: „Wenn deine Mutter [/dein Vater] zurzeit nicht arbeitet, gib an, als was sie [/er] zuletzt gearbeitet hat.“ Desweiteren beinhaltet die Frage nach dem Beruf die offene Frage, die auch LAMPERT und KROLL (2009, 319) für wichtig halten: „Was tut deine Mutter in ihrem [/dein Vater in seinem] Beruf?“ (siehe Anhang 18:). Mit der Zusatzfrage nach der beruflichen Tätigkeit wird hier dem seltenen Problem entgegengewirkt, dass Kinder bei der Frage nach dem Beruf z. B. „Universität“ angeben und bei der Frage: „Was tut er/sie in im Beruf?“ antworten: „Sie putzt“ (vgl. LAMPERT & KROLL).

Die in der Arbeit verwendeten Daten beziehen sich auf den höchsten sozioökonomischen Status der Familie, d. h. erreicht der Beruf der Mutter einen höheren ISEI-Wert als der Beruf des Vaters, wird dem Kind der sozioökonomische Wert der Mutter zugeschrieben (HISEI: höchster ISEI-Wert).

### 3.3.1.3 *Geschlecht*

Wie im Theorieteil erläutert (Kap. 2.1.2.3), wird in der Untersuchung auf das biologische Geschlecht zurückgegriffen, das durch die Antwortmöglichkeit „Ich bin ... ein Mädchen ... ein Junge“ erfasst wurde (siehe Anhang 18:).

### 3.3.1.4 *Sportlichkeit*

Im Theorieteil wurde zur Definition von „Sportlichkeit“ der Kriterienkatalog zur Benotung im Schulsport herangezogen (siehe Kap. 2.1.2.4). Aus diesem Grund ist es naheliegend, auf die Sportnote zurückzugreifen. Hier zeigt sich allerdings das Problem, dass die Schüler am Anfang der fünften Klasse als letzte Sportnote die Note aus der Grundschulzeit nennen, weshalb die Sportnote im zweiten Halbjahr der fünften Klasse nacherhoben wurde.

Da die Sportnote keinem wissenschaftlichen Kriterium entspricht, bedarf es eines Außenkriteriums, um deren Verwendung in wissenschaftlichen Kontexten zu rechtfertigen. Hierzu werden zwei Quellen genannt:

Zum einen verweist KLIEME darauf, dass ein hoher klasseninterner Zusammenhang zwischen der Benotung und dem Könnensstand der Schüler bestehe. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass Lehrer sehr wohl die Leistungsfähigkeit ihrer Schüler einschätzen könnten. Schwankungen bei der Notenvergabe beständen vielmehr zwischen den Klassen und noch deutlicher zwischen den Schulen (vgl. KLIEME 2003). Da die Sportnote aber nur als Kriterium zum klasseninternen Vergleich der Schüler eingesetzt wird (siehe Kap. 3.3.2.1), reicht dies hier vollkommen aus.

Als weitere Quelle kann die Studie von OPPER (1996) angeführt werden, in der ein Zusammenhang zwischen der Sportnote und der sportlichen Aktivität festgestellt wurde (siehe Kap. 2.1.2.4). Somit wird die Verwendung in wissenschaftlichen Zusammenhängen als gerechtfertigt erklärt.

## **3.3.2 Anerkennung und Ablehnung im Sportunterricht**

Zur Erfassung des Anerkennungsstatus bzw. Ablehnungsstatus der Schüler innerhalb der Klasse wird auf die Methode der Netzwerkanalyse zurückgegriffen und das auf MORENO (1934) zurückgehende Soziogrammverfahren eingesetzt. Mittlerweile bauen auf MORENOS Werk „Die Grundlagen der Soziometrie“ (1934; Neuauflage 1967) zahlreiche Publikationen und Ansätze auf, wobei die von MORENO entwickelte Grundidee der graphischen Darstellung von Beziehungsnetz-

werken nach wie vor ein gängiges Verfahren darstellt. Unter Verwendung der Begriffe der mathematischen Graphentheorie werden die Akteure als Knoten und die Beziehungen zwischen den Akteuren als Graphen (Linien oder Kanten) dargestellt. Zur Erfassung der Beziehungen zwischen den einzelnen Akteuren „werden die Individuen einer Gruppe aufgefordert, andere Individuen ihrer eigenen Gruppe [...] zu wählen“ (MORENO, 1967, 34).

Bereits in kleinen Netzwerken (ab ca. 12 Akteuren) mit hoher Beziehungsdichte, kann die graphische Darstellung jedoch schnell unübersichtlich werden, weshalb „die Methode sehr zum Ärger MORENOS in den 40er und 50er Jahren immer seltener benutzt wurde“, was sich erst mit der Entwicklung der Rechnerkapazität in den letzten Jahren wieder umgekehrt hat (JANSEN 2006, 92f.). Mit Hilfe speziell für die graphische Darstellung entwickelter Programme wie dem in dieser Arbeit verwendeten Soziogramm-Editor<sup>26</sup> lassen sich die Daten einfach in eine Maske einfügen und Graphen abbilden, bei denen die Akteure beliebig hin und her geschoben sowie ein- und ausgeblendet werden können (siehe nachfolgende Abbildungen).

Bei den Erhebungsverfahren der Soziogramme gibt es unterschiedliche Ansätze, über die DOLLASE (siehe 1973, 81ff.) einen Überblick gibt. Um die gegenseitige Anerkennung zwischen den Schülern zu messen, wird hier das Wahlverfahren angewandt, denn übereinstimmend halten PETILLON (1978, 99) und DOLLASE (1973, 91) fest, dass das Wahlverfahren am besten für die Erhebung der Daten innerhalb einer Gruppe geeignet sei und sich als das gebräuchlichste Erhebungsverfahren durchgesetzt habe. Zusätzlich zeichnet es sich durch seine Ökonomie, die Versuchspersonenfreundlichkeit und die Verbindlichkeit der Testsituation aus (vgl. PETILLON, 1978, 99). Hervorzuheben ist hierbei, dass die Anzahl der möglichen Wahlen nicht limitiert werden solle, da dies sonst zu einer Verzerrung führe:

Das sozial-expansive Individuum wird durch eine Wahlbegrenzung zur willkürlichen Auswahl gezwungen, während das sozialrestriktive Individuum zu einer willkürlichen zusätzlichen Benennung von anderen Personen gezwungen wird. (Dollase 1973, 41)

Petillon (1978, 100) bekräftigt dies, indem er zufügt, dass Artefakte bei einer Wahlbegrenzung entstehen könnten. So bestände beispielsweise bei der Begren-

---

<sup>26</sup> Downloadlink der Freeware (Zugriff am 31.04.10) <http://www.pabstsoftware.de/doku.php/programme:soziogramm-editor:start>

zung auf drei Personen die Möglichkeit, dass ein Schüler bei der Auswertung keine positive Stimme auf sich vereinen könne, wenn er etwas von einer Reihe an Mitschülern erst an vierter Stelle genannt würde.

Kritische Stimmen sehen es als problematisch an, wenn nur positive oder nur positive und negative Wahlen abgegeben werden können (z. B. KRÜGER 1976). KRÜGER argumentiert hierbei, dass selbst bei nur positiven Wahlen implizit immer auch negative Wahlen mitschwingen. Bei nur positiven und negativen Wahlmöglichkeiten werde der Akteur gezwungen, sich für Extrempositionen zu entscheiden. Doch selbst die Ermöglichung der Enthaltung (die auch in dieser Arbeit verwendet wird) hält BLESS (1995, 105) für nicht ausreichend, da der mittlere Bereich der Enthaltungen unscharf bleibe. Fest steht jedoch, dass die zwanghafte Entscheidung für ja oder nein durch die Möglichkeit der Enthaltung abgemildert wird und somit als vertretbar angesehen werden kann.

Weiterhin kritisiert KRÜGER (1976,29), dass „bedingt durch die hohe Spezifität der Untersuchungsfrage eine nachgewiesene Abhängigkeit der Ergebnisse von der Frage entsteht“ (zitiert nach BLESS 1995, 105). Diese Kritik kann allerdings nicht ganz nachvollzogen werden und wird hier eher als Chance wahrgenommen, denn dadurch wird die Erfassung kontextabhängiger Beziehungseigenschaften überhaupt erst ermöglicht, beispielsweise die spezifische Anerkennung und Ablehnung im Sportunterricht. Auch die weitere Kritik KRÜGERS (vgl. ebd.), dass bei der Beantwortung einer Untersuchungsfrage, wie beispielsweise „Mit wem spielst du am liebsten Fußball?“, nicht *nur* aus Gründen der Zuneigung Wahlentscheidungen getroffen werden, sondern diese auch davon abhängig seien, ob jemand ein guter Fußballspieler ist, wird hier als Chance aufgegriffen.

Derlei Überlegungen leiten über zu der im Soziogramm zu verwendenden Frage, bei der dieser Punkt noch einmal aufgegriffen wird:

#### *Auswahl der Untersuchungsfrage zur Erfassung der Anerkennung und Ablehnung*

Aus den oben aufgeführten Gründen wird in dieser Arbeit auf das von MORENO ins Leben gerufene soziometrische Verfahren zurückgegriffen, um das Maß der Anerkennung bzw. Ablehnung der Schüler im Sportunterricht zu bestimmen. In Anlehnung an PETILLON (1980) wird hierfür eine Untersuchungsfrage entwickelt, jedoch wird anstelle der üblichen Frage nach gewünschten bzw. nicht gewünschten Sitznachbarn eine an den Sportunterricht angepasste Befragung vorgenom-

men: Die Schüler sollen sich vorstellen, dass in den nächsten sechs Wochen im Sportunterricht Gruppenarbeit stattfinden würde. Anschließend sollen die Schüler für jeden Mitschüler ankreuzen, ob sie gerne mit ihm zusammenarbeiten wollen (positive Wahlen, d. h. Anerkennung), ob es ihnen egal ist (Enthaltung) oder ob sie mit diesem Schüler auf gar keinen Fall zusammenarbeiten wollen (negative Wahlen, also Ablehnung). Das hierfür eingesetzte Soziogramm findet sich in Anhang 18:.

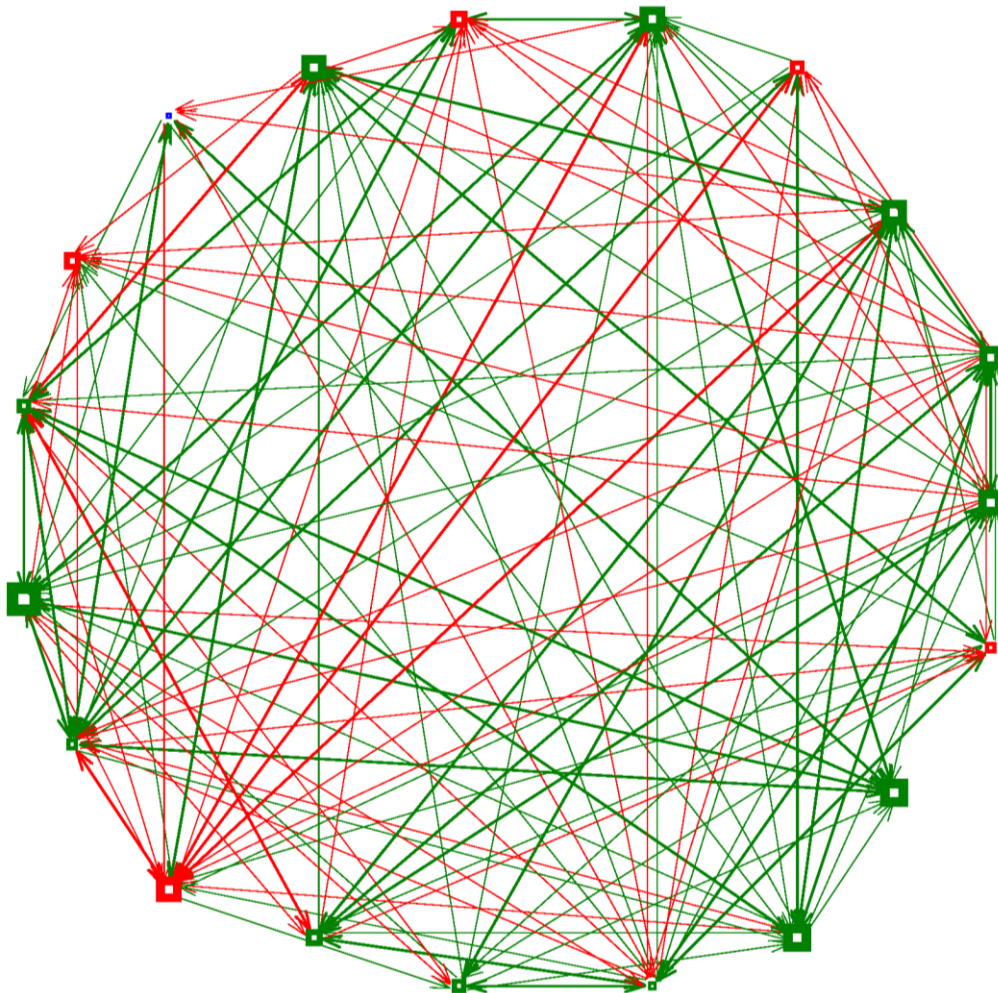
Mit der ausgewählten Frage wird beabsichtigt, dass alle drei Ebenen der Anerkennung bei den Wahlen berücksichtigt werden, denn als Gruppenmitglied wähle ich jemanden, den ich im Fach Sport für kompetent halte (positionale Anerkennung), mit dem ich bereit bin, mich aktiv auseinanderzusetzen (moralische Anerkennung) und den ich mag (emotionale Anerkennung). Welche Schwerpunkte einzelne Schüler hierbei setzten, kann selbstverständlich nicht erfasst werden, was allerdings hier auch nicht als Nachteil angesehen wird, da es nicht um eine separate Erhebung der einzelnen Anerkennungsdimensionen geht. Im Umkehrschluss wird eine Person abgelehnt, wenn mindestens eine der Anerkennungsebenen verweigert wird (vgl. Kap. 2.1.1.). Damit mag die oben formulierte Kritik für andere Untersuchungen zutreffen, für diese Untersuchung ist sie jedoch eher bereichernd, da es bei der Operationalisierung des Konstrukts der Anerkennung bzw. der Ablehnung eben nicht um die rein emotionale Zuneigung geht.

#### *Datenerhebung:*

Zur Gewährleistung der Anonymität werden von den Lehrkräften Schablonen mit den Namen der Schüler angefertigt, die vor der Datenerhebung so hinter das Soziogramm geheftet werden, dass die Schüler es gut ausfüllen können. Im Anschluss an die Erhebung werden die Schablonen den Lehrkräften wieder zurückgegeben, so dass die Schüler die Anonymität der Fragebögen gewährleistet sehen. Die Erhebung selbst findet in der Sporthalle statt. Hier können sich die Schüler so verteilen, dass jeder für sich den Bogen ausfüllen kann, zum anderen findet die Erhebung in dem Raum statt, auf dessen Kontext sich die Frage des Soziogramms bezieht.

### *Datenaufbereitung:*

Die ausgefüllten Soziogramm-Fragebögen werden klassenweise in den Soziogramm-Editor<sup>27</sup> eingegeben. Für jede Klasse kann dann auf einfache Weise ein Graph erzeugt werden. In Abbildung 8 ist ein solcher Graph für eine fünfte Klasse



**Abbildung 8: Graph des Soziogramms einer fünften Klasse**

dargestellt, bei dem die einzelnen Schüler als Quadrate im Kreis angeordnet sind. Die einzelnen Quadrate wiederum haben unterschiedliche Farben und damit unterschiedliche Bedeutungen:

- grün: Schüler erhält viel Anerkennung und wenig Ablehnung
- blau: Schüler erhält genauso viel Anerkennung wie Ablehnung und
- rot: Schüler erhält wenig Anerkennung und viel Ablehnung

---

<sup>27</sup> Downloadlink der Freeware (Zugriff am 31.04.10) <http://www.pabst-software.de/doku.php/programme:soziogramm-editor:start>

Desweiteren finden sich im Graph verschiedene Verbindungslinien. Hierbei stellen die dicken grünen Pfeile gegenseitige und die dünnen grünen Pfeile einseitige Anerkennungsverhältnisse dar, dementsprechend stehen die roten Linien für die Ablehnungen.

Da eine graphische Auswertung bei dieser Schüleranzahl beinahe unmöglich erscheint, wird die Verwendung von Soziomatrizen als hilfreich empfohlen:

„In der Netzwerkanalyse repräsentieren die Zeilen und Spalten die Akteure des Netzes, d. h. die Matrix ist eine quadratische  $n*n$ -Matrix.“ Und weiter: „Alle Daten des Akteurs Nr. 1 als Sender von Beziehungen stehen in der ersten Zeile. Ein Eintrag in der ersten Zeile der vierten Spalte signalisiert dann eine Beziehung von Akteur Nr. 1 an Akteur Nr. 4.“ Daraus ergibt sich, dass eine Matrix bei gerichteten Beziehungen meist asymmetrisch und bei ungerichteten Beziehungen symmetrisch ist (JANSEN 2006, 100).

Die erhaltene Anerkennung bzw. Ablehnung eines Schülers lassen sich mithilfe der Soziomatrix einfach berechnen, denn sie entsprechen der Summe der Spalten. Hierbei ist allerdings noch zu beachten, dass für den Vergleich zwischen den Klassen diese eigentlich gleich groß sein sollten, damit jeder Schüler auch die gleiche Möglichkeit hat, positive oder negative Wahlen zu erhalten. Aus diesem Grund findet die Berechnung der Anerkennung bzw. Ablehnung folgendermaßen statt:

$$\#AN = \#ANroh * \left( \frac{25}{\#Schüler} \right)$$

#AN = Anzahl der erhaltenen positiven Wahlen (mit Ausgleichsfaktor)

#ANroh = Anzahl der erhaltenen positiven Wahlen (Rohwerte)

#Schüler = Anzahl der Schüler in der Klasse

25 = 26 – 1 = Klassengröße minus dem Schüler, der die Anerkennung erhält

Die Formel berechnet die erhaltenen möglichen Wahlen der Anerkennung in ihrer Höhe auf eine angenommene Klassenstärke von genau 26 Schülern um (25 plus den Schüler, dessen Anerkennung bestimmt wird). Die Berechnung der Ablehnungen erfolgt ebenso.



### 3.3.2.1 Heterogenitätsbedingte Ingroup- und Outgroup-Anerkennung/ -Ablehnung

Ein großer Vorteil der hier eingesetzten Soziogrammmethode besteht darin, dass auf indirektem<sup>28</sup> Wege ermittelt werden kann, ob z. B. die gleichgeschlechtliche und die gemischtgeschlechtliche Anerkennung gleich hoch ausfallen. Wie in Kapitel 2.1.1.2 beschrieben, spricht ein Ungleichgewicht, d. h. eine höhere geschlechtsbedingte Ingroup-Anerkennung gegenüber der geschlechtsbedingten Outgroup-Anerkennung, für einen positiv-selektiven Einfluss des Geschlechts.

Im Sinne der Netzwerkanalyse werden hier Daten in Beziehung zueinander gesetzt, nämlich die Heterogenitätsmerkmale mit den positiven und negativen Wahlen des Soziogramms. Am Beispiel des Heterogenitätsmerkmals Geschlecht wird nachfolgend erklärt, wie die Datenaufbereitung durchgeführt wird, um die Ingroup- und Outgroup-Wahlen getrennt zu erfassen. Zunächst sollen zunächst die graphischen Auswertungsmöglichkeiten das Problem verdeutlichen. Wie oben bereits erwähnt, können die Schüler mittels des Programms „Soziogramm-Editor“ beliebig angeordnet werden. Zur Verdeutlichung der geschlechtsbedingten Ingroup- und Outgroup- Anerkennung bzw. -Ablehnung, wurden die Schüler so

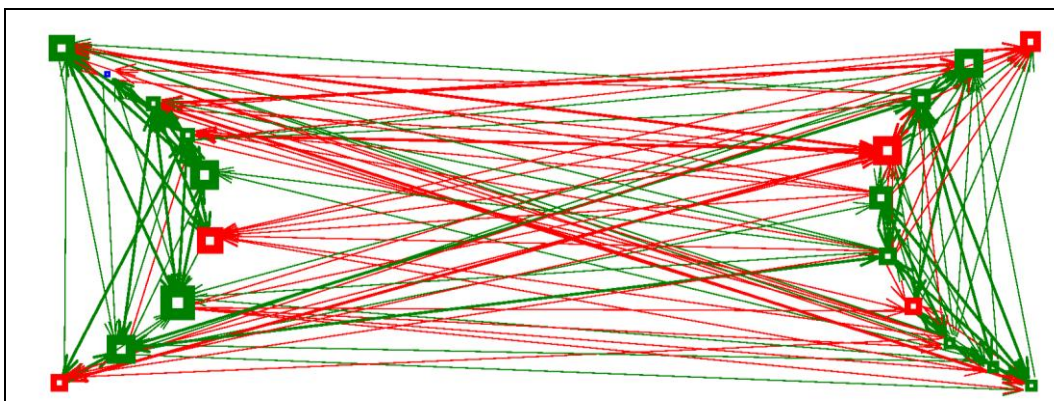


Abbildung 9: Soziogramm einer Klasse (links die Mädchen, rechts die Jungen)

<sup>28</sup> In anderen Untersuchungen, dies betrifft vor allem die Vorurteilsforschung, finden Erhebungen häufig durch direkte Befragungen statt, bei denen die Schüler die Aussage „Ausländer finde ich“ mit einem lachenden, neutrale oder traurige Gesicht bewerten sollen.

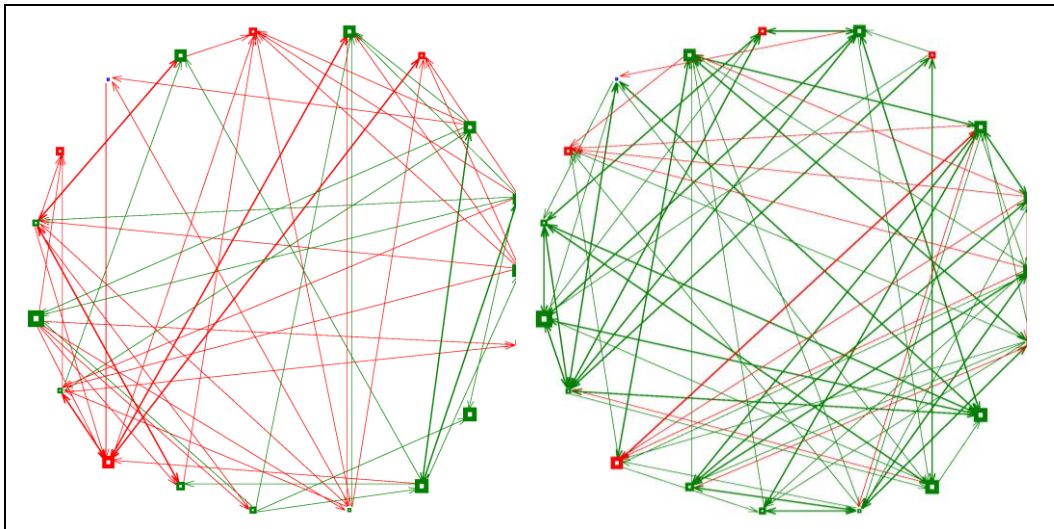


Abbildung 10: links geschlechtsbedingte Outgroup-Anerkennung/-Ablehnung (links) und Ingroup-Anerkennung/-Ablehnung (rechts)

angeordnet, dass auf der linken Seite die Mädchen und auf der rechten Seite die Jungen zu sehen sind (siehe Abbildung 9). In Abbildung 10 sind hingegen auf der linken Seite die gemischtgeschlechtlichen Wahlen und auf der rechten Seite die gleichgeschlechtlichen Wahlen abgebildet. Es fällt auf, dass sowohl die Mädchen wie auch die Jungen hohe Anerkennung und wenig Ablehnung in ihrer jeweiligen Ingroup erfahren und dafür von der jeweiligen Outgroup sehr stark abgelehnt werden und nur wenig Anerkennung erhalten.

Bei der Berechnung der vier Variablen

- geschlechtsbedingte Ingroup-Anerkennung
- geschlechtsbedingte Outgroup-Anerkennung
- geschlechtsbedingte Ingroup-Ablehnung
- geschlechtsbedingte Outgroup-Ablehnung

muss das Geschlecht des Kindes berücksichtigt werden. Während in der Vorstudie die Auswertung noch per Hand vorgenommen wurde, was fehleranfällig und vor allem sehr aufwendig war, wurde für die Hauptstudie extra für diesen Zweck ein Excel-Programm geschrieben, das automatisch die entsprechenden Werte aus der Soziomatrix ausliest und als Variable ausgibt. Auch dabei wurde nach dem gleichen Verfahren ein Ausgleichsfaktor bestimmt, da nicht von einer gleichen Größe der Jungen- und der Mädchengruppe ausgegangen werden kann, und sich somit die möglichen Ingroup-Wahlen von den möglichen Outgroup-Wahlen unterscheiden können.

Für die Einteilung der erhaltenen Wahlen in Ingroup und Outgroup ist es notwendig, die Schüler zu gruppieren (siehe unten).

#### *Normativ gesetzte Kriterien zur Einteilung der Schüler in zwei Gruppen*

Neben dem Geschlechterkriterium (Junge/Mädchen) erweist sich das Heterogenitätsmerkmal Migrationsstatus als weitaus schwieriger: Fraglich ist, ob die Kinder mit einseitigem Migrationshintergrund (nur ein Elternteil nicht in Deutschland geboren) zu den Migrantenkindern mit doppeltem Migrationshintergrund (beide Eltern nicht in Deutschland geboren) gezählt werden sollen. Aufgrund der Unsicherheit wird beschlossen, die Schüler mit einem einseitigen Migrationshintergrund nicht zu berücksichtigen und lediglich die eindeutigen Pole: Einheimisch (beide Eltern in Deutschland geboren) und doppelter Migrationshintergrund zu berücksichtigen, was eine Reduktion der Stichprobe zur Folge hat<sup>29</sup>. Eine andere Lösung muss beim sozioökonomischen Status gefunden werden, der weit mehr als dreistufig ist. Zur Gruppierung der Klasse in solche Kinder mit hohem sozioökonomischen Status und solche mit niedrigem wird klassenweise der Median gebildet, und anschließend wird die Klasse anhand des Median-Wertes in zwei Gruppen eingeteilt. Bei der Sportlichkeit, die wie oben erläutert an der Sportnote festgemacht wird, erfolgt die Einteilung ebenfalls klassenweise. Da die Notenvergabe sehr von der jeweiligen Lehrkraft abhängt, finden sich in den Klassen unterschiedliche Notenverteilungen, so dass auf Klassenebene nach Lösungen gesucht werden muss. Wenn nur die Noten 1 und 2 bzw. 2 und 3 oder das Notenspektrum von 1 bis 4<sup>30</sup> vergeben wurden, war die Einteilung in „gute Note“ und „eher schlechte Note“ vergleichsweise einfach. Schwieriger erwies es sich, wenn das Notenspektrum von 1 bis 3 verwendet wurde und der Anteil der Note 2 dabei stark vertreten war. Zur Aufteilung der Note 2 wurde dann ein weiteres Kriterium herangezogen, nämlich das ebenfalls im Fragebogen enthaltene sportliche Engagement der Schüler, das erfasst, wie häufig die Schüler außerhalb der Schule Sport treiben<sup>31</sup>.

---

<sup>29</sup> Die Unterteilung in einheimisch und nicht-einheimisch wurde ebenfalls vorgenommen, was allerdings zu keinen nennenswerten Veränderungen sowohl bei den soziologischen wie auch bei den pädagogischen Ergebnissen führte.

<sup>30</sup> Beim Notenspektrum von 1 bis 4 wurden die Noten 1 und 2 als „gute Noten“ und 3 und 4 als „eher schlechte Noten“ kategorisiert.

<sup>31</sup> Betraf zwei der Klassen.

### 3.3.2.2 Testgütekriterien

Im Folgenden werden die verschiedenen Testgütekriterien diskutiert, auf deren Definition unter Verweis auf BORTZ und DÖRING (2006, Kap.4) verzichtet wird.

#### *Objektivität*

Folgt man MÜLLER (1980, 304 & 675), so kann davon ausgegangen werden, dass Soziogramme dem Kriterium der Objektivität entsprechen, da die Auswertung der Daten durch Computerprogramme und mathematische Rechengänge unterstützt wird. Sowohl PETILLON (1980) wie auch ECKHART (2005) führen die Objektivität bei der Diskussion ihrer Testgüte nicht einmal mit auf, so dass bei dem hier verwendeten Soziogramm vor allem aufgrund der eingesetzten Computerprogramme von gegebener Objektivität ausgegangen wird und mehr Aufmerksamkeit auf die Validität und Reliabilität verwendet werden soll.

#### *Reliabilität*

Nach BORTZ et al. (2006, 1999) gelten für die Retest-Reliabilität bei festen Persönlichkeitsmerkmalen Korrelationskoeffizienten ab  $r = 0,8$  als ausreichend reliabel.

Da Beziehungen zwischen den Kindern nicht mit festen Persönlichkeitsmerkmalen gleichzusetzen sind, dürfe daher ein niedrigerer Korrelationskoeffizient nicht „fehlender Messgenauigkeit zugeschrieben werden. Vielmehr müssen die Gründe dafür im natürlichen Wandel von menschlichen Beziehungen vermutet werden.“ Und weiter stellt KRÜGER (1976, 174ff.) fest, dass sich bei einer kurzfristigen Wiederholung höhere Retest-Reliabilitäten zeigen müssten, die sukzessive abnehmen, je länger der Zeitraum zwischen den Testungen sei (zitiert nach ECKHART 2005, 104; vgl. auch MÜLLER 1980, 675; PETILLON 1980).

**Tabelle 13: Retest-Reliabilität nach einer Woche (Spearman-Rho;  $p < 0,01$ )**

allgemeine Anerkennung	$r = ,83$	N = 118
allgemeine Ablehnung	$r = ,85$	
geschlechtsbedingte Ingroup-Anerkennung	$r = ,79$	N = 117
geschlechtsbedingte Ingroup-Ablehnung	$r = ,72$	
geschlechtsbedingte Outgroup-Anerkennung	$r = ,57$	
geschlechtsbedingte Outgroup-Ablehnung	$r = ,81$	
migrationsbedingte Ingroup-Anerkennung	$r = ,75$	N = 95
migrationsbedingte Ingroup-Ablehnung	$r = ,79$	
migrationsbedingte Outgroup-Anerkennung	$r = ,81$	
migrationsbedingte Outgroup-Ablehnung	$r = ,74$	
sozioökonomischbedingte Ingroup-Anerkennung	$r = ,69$	N = 101
sozioökonomischbedingte Ingroup-Ablehnung	$r = ,79$	
sozioökonomischbedingte Outgroup-Anerkennung	$r = ,80$	
sozioökonomischbedingte Outgroup-Ablehnung	$r = ,81$	
sportlichkeitsbedingte Ingroup-Anerkennung	$r = ,73$	N = 113
sportlichkeitsbedingte Ingroup-Ablehnung	$r = ,77$	
sportlichkeitsbedingte Outgroup-Anerkennung	$r = ,69$	
sportlichkeitsbedingte Outgroup-Ablehnung	$r = ,81$	

Tabelle 13 zeigt die in dieser Studie erzielten Retest-Reliabilitätswerte, die eine Woche nach dem Behaltenstest in drei Klassen erhoben wurden. Aus den oben aufgeführten Gründen können die hier erzielten Werte als ausreichend reliabel akzeptiert werden.

### *Validität*

Soziometrische Tests können Gültigkeit beanspruchen, sofern sich „auch ihre Interpretation genügend nah an die operationale Basis der Daten hält“ (DOLLASE, 1973, 275). Dies bekräftigt auch INGENKAMP (1975, 125): „Die Validität soziometrischer Wahlen ist bei geeigneter Fragestellung meist logisch evident“. MÜLLER (1980, 675) bezeichnet das Soziogramm auf deskriptiver Ebene ebenfalls als logisch gültig. Auch PETILLONS (1980, 35) Untersuchungen haben gezeigt, dass die soziometrischen Daten – unter aller Vorsicht – „Hinweise auf reale Beliebtheitsbeziehungen im Klassenzimmer enthalten“.

Da die in der Arbeit verwendete Frage des Soziogramms für den Sportunterricht angepasst wurde, erscheint eine Überprüfung der Validität notwendig. Zu diesem Zweck wurde eine kleinere bisher noch nicht erwähnte Untersuchung mit drei Lehrkräften und drei fünften Klassen durchgeführt. Die Schüler füllten das für

diese Arbeit entwickelte Soziogramm aus. Die Lehrkräfte wurden um ihre Einschätzung der Anerkennung bzw. Ablehnung der einzelnen Schüler im Sportunterricht gebeten. Die genaue Aufgabe für die Lehrkraft lautete: „Bitte schätzen Sie ein, wie viele positive bzw. negative Wahlen ein Schüler von seinen Mitschülern erhält, wenn er für die Mitarbeit in einer Gruppe im Sportunterricht gewählt wird.“

Tabelle 14 zeigt die Korrelationskoeffizienten zwischen der Anerkennung und Ablehnung durch die Mitschüler sowie die Einschätzung deren Anerkennung und Ablehnung durch die Lehrkraft.

**Tabelle 14: Zusammenhang zwischen Lehrereinschätzung und der Soziogrammerhebung**

Korrelation nach Spearman-Rho (N = 72; p < 0,01)	Einschätzung durch die unterrichtende Sportlehrkraft	
	allgemeine Anerkennung	allgemeine Ablehnung
allgemeine Anerkennung durch die Mitschüler	$r = ,328$	$r = -,364$
Allgemeine Ablehnung durch die Mitschüler	$r = -,407$	$r = ,552$

Nach WEISE (1975, 219) gelten Korrelationskoeffizienten zwischen 0,4 und 0,6 als mittelmäßig valide und ab 0,6 als hoch valide (zitiert nach BORTZ & DÖRING 2006, 202). Damit wird deutlich, dass die Validität der Variablen der allgemeinen Anerkennung als eher gering einzustufen ist, wohingegen die Validität der Ablehnung gut ausfällt.

Da sich die Höhen der erzielten Zusammenhänge in den Bereichen bewegen, die auch PETILLON (1980, 36) in seiner Untersuchung erreichte, werden sie als ausreichend betrachtet.

Nachdem nun die Erhebungsinstrumente vorgestellt und deren Gütekriterien diskutiert worden sind, kann die Überprüfung der in der Fragestellung aufgestellten Hypothesen vorgenommen werden.

## **4 Ergebnisse zur soziologischen Fragestellung**

### **4.1 Deskriptive Ergebnisse und Vorbereitungen für die Hypothesenprüfung**

Zunächst drei Anmerkungen:

- 1.) Bei der Analyse der soziologischen Fragestellung werden lediglich einheimische Kinder und Migrantenkinder, bei denen beide Eltern nicht in Deutschland geboren wurden, berücksichtigt, was die Stichprobe reduziert, aber zu klareren Aussagen führt (für die Erklärung siehe 3.3.2.1.).
- 2.) Wie sich im Weiteren zeigen wird, werden alle soziologischen Hypothesen mittels Kovarianzanalyse überprüft. Da diese aufgrund verletzter Voraussetzungen (siehe unten) nur angewendet werden kann, wenn die einzelnen Stichproben der Klassenstufen gleich groß sind, wurde hier eine randomisierte Reduktion der Stichprobe auf jeweils 32 Kinder pro Klassenstufe vorgenommen. Nachfolgend wird lediglich die reduzierte Stichprobe beschrieben.
- 3.) Die Klassenstufe neun wurde aus der Stichprobe entfernt, da die Fallzahl der verwendbaren Antworten in einer der Klassen zu gering ausfiel (N=9). Eine differenzierte Analyse der Ingroup- und Outgroup-Anerkennung bzw. -Ablehnung ist hier nicht möglich. Wäre nur eine der neunten Klassen in die Analyse eingegangen, hätte dies in Bezug auf Anmerkung 2 eine extreme Reduktion der gesamten Stichprobe zur Folge gehabt. Aus diesem Grund wird bei der weiteren Datenauswertung auf beide neunten Klassen verzichtet.

#### **4.1.1 Daten der reduzierten Stichprobe der soziologischen Untersuchung**

Die verbleibende Stichprobe setzt sich folgendermaßen zusammen: Pro Klassenstufe wurden 2 Klassen erhoben. In allen Klassenstufen sind genau 32 Schüler vertreten, wobei die Anzahl der Schüler innerhalb der Klassen zwischen 14 und 18 schwankt. In der reduzierten Stichprobe befinden sich in den dritten Klassenstufen 19 einheimische Kinder, d. h. Kinder, deren Eltern beide in Deutschland geboren sind und deren Anteil 59% ausmacht. Die verbleibenden 41% bilden 13 Kinder, deren Eltern beide nicht in Deutschland geboren wurden und im Folgenden als Migrantenkinder bezeichnet werden (siehe Tabelle 15). Bei der Betrachtung des Verhältnisses von einheimischen Kindern und Migrantenkindern fällt auf, dass der Anteil der einheimischen zu Lasten des Anteils der Migrantenkinder kontinuierlich von der 3. bis zur 13. Klasse ansteigt. Der Korrelationskoeffizient zwi-

schen Klassenstufen und Anteil der Einheimischen liegt bei  $r = 0,79$  (siehe Tabelle 17). Bei der Verteilung des Geschlechts ist eine solche Systematik nicht feststellbar, der Anteil der Mädchen schwankt zwischen 56% und 47% und kann damit als vergleichbar zwischen den Klassenstufen angenommen werden (Tabelle 15).

**Tabelle 15: Prozentuale Verteilung des Migrationsstatus sowie des Geschlechts**

Klassenstufe	Migrationsstatus			Geschlecht		
	beide E. in D. geb.	beide E. nicht in D. geb.	gesamt	weiblich	männlich	gesamt
3	19 (59%)	13 (41%)	32 (100%)	18 (56%)	14 (44%)	32 (100%)
5	22 (69%)	10 (31%)	32 (100%)	17 (53%)	15 (47%)	32 (100%)
7	25 (78%)	7 (22%)	32 (100%)	15 (47%)	17 (53%)	32 (100%)
11	24 (75%)	8 (25%)	32 (100%)	17 (53%)	15 (47%)	32 (100%)
13	27 (84%)	5 (16%)	32 (100%)	16 (50%)	16 (50%)	32 (100%)
gesamt	117 (73%)	43 (27%)	160 (100%)	83 (52%)	77 (48%)	160 (100%)

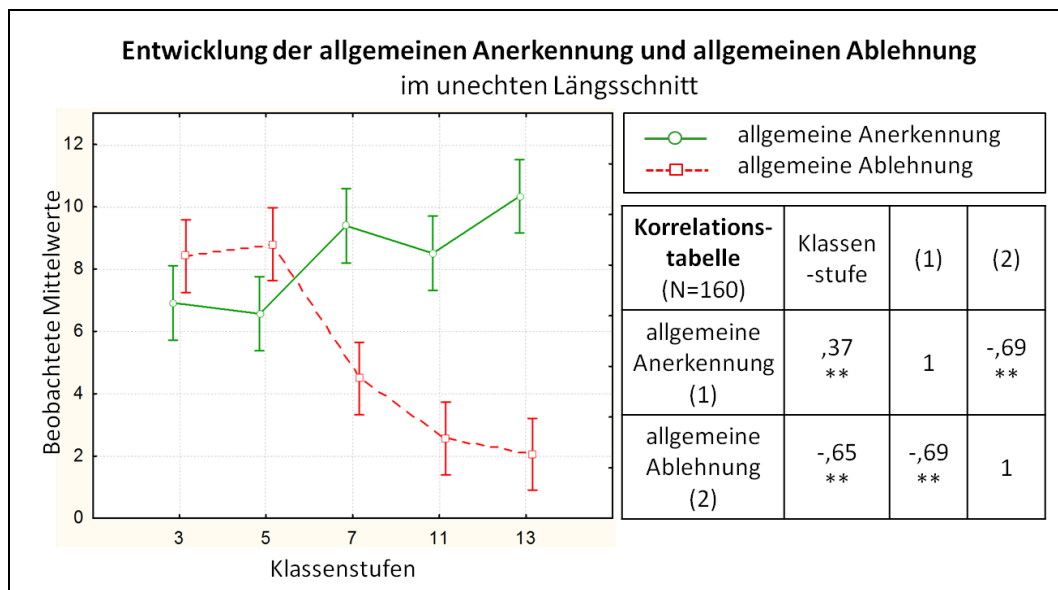
Bei der Verteilung des Sozioökonomischen Status (siehe Tabelle 16) zeigt sich ein ähnliches Phänomen wie bei der prozentualen Verteilung der Einheimischen. Auch hier steigt mit zunehmender Klassenstufe der sozioökonomische Status an. Für die Ingroup- und Outgroup-Vergleiche ist jedoch weniger der Mittelwert entscheidend, sondern vielmehr die Standardabweichung, die den jeweiligen Unterschiedsschwankungen innerhalb der Klassenstufen entspricht. Gleiches gilt für die Variable Sportlichkeit, bei der keinerlei Systematik erkennbar ist.



**Tabelle 16: Verteilung der Heterogenitätsmerkmale Sozioökonomischer Status sowie Sportlichkeit**

	Klassenstufe	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Sozioökonomischer Status	3	32	47,4	13,4	16	85
	5	32	49,9	14,7	25	85
	7	32	49,4	17,7	16	85
	11	32	57,9	17,0	0	85
	13	32	57,8	13,9	26	85
	gesamt	160	52,5	15,9	0	85
Sportlichkeit	3	32	1,97	,474	1	3
	5	32	1,44	,504	1	2
	7	32	2,09	,588	1	3
	11	32	1,53	,621	1	3
	13	32	1,53	,671	1	3
	gesamt	160	1,71	,628	1	3

Wesentlich aussagekräftiger ist die Entwicklung der allgemeinen Anerkennung sowie die der allgemeinen Ablehnung, die in Abbildung 11 dargestellt sind.

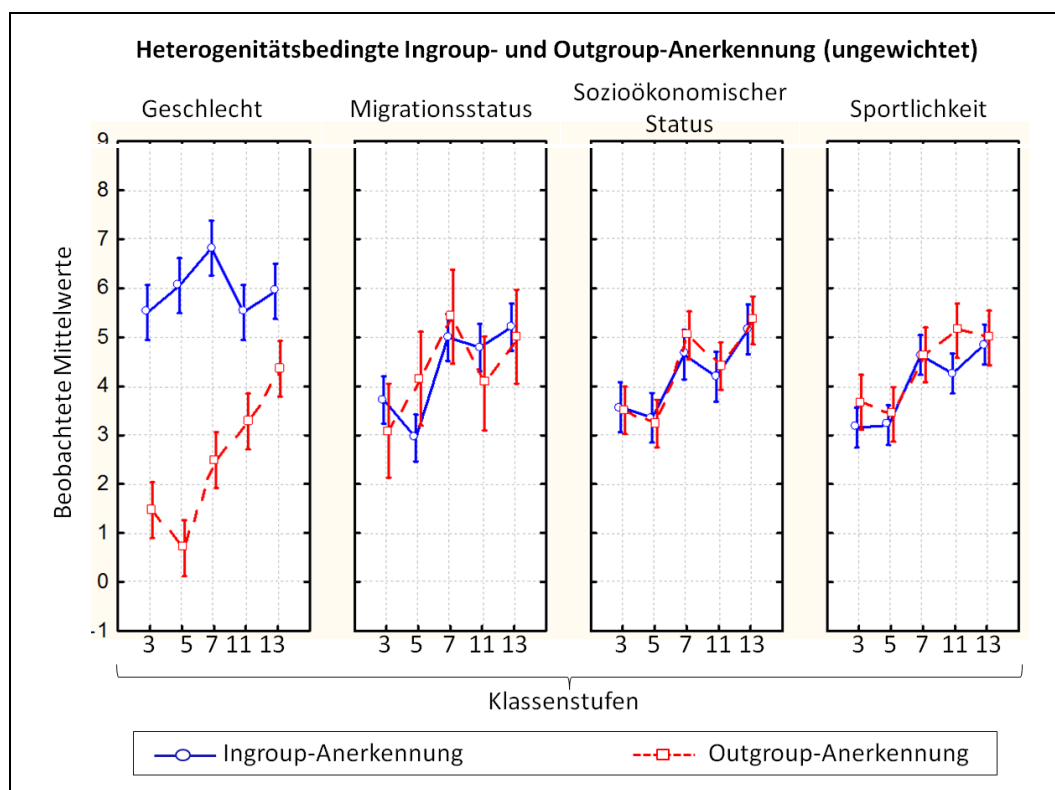


**Abbildung 11: Entwicklung der allgemeinen Anerkennung und der allgemeinen Ablehnung im unechten Längsschnitt der Klassenstufen 3, 5, 7, 11 und 13 (für Mittelwerte siehe Anhang 5). (\*\*: hoch signifikant)**

Die allgemeine Anerkennung steigt mit zunehmender Klassenstufe an. Dabei besteht zwischen der allgemeinen Anerkennung und der Klassenstufe ein mittlerer Zusammenhang. Noch deutlicher ist die Abnahme der allgemeinen Ablehnung ab der 5. Klasse, die von fast 9 erhaltenen Ablehnungen pro Schüler auf lediglich 2 erhaltene Ablehnungen pro Schüler in der 13. Klasse abfällt.

Nach dieser kurzen Beschreibung der Stichprobe sowie der Daten zur Entwicklung der allgemeinen Anerkennung und Ablehnung erfolgt eine erste Darstellung der jeweiligen heterogenitätsbedingten Ingroup- und Outgroup-Anerkennung (siehe Abbildung 12).

Bei der ersten Betrachtung der Mittelwerte der heterogenitätsbedingten Ingroup- und Outgroup-Anerkennung (für eine detaillierte Auflistung der Mittelwerte siehe Anhang 8:) zeigt sich lediglich für das Geschlecht eine deutliche Bevorzugung der Ingroup (blaue Linie links). Desweiteren fällt auf, dass die geschlechtsbedingte Ingroup-Anerkennung sich im unechten Längsschnitt kaum verändert. Im Gegensatz dazu besteht ein mittlerer hochsignifikanter Zusammenhang zwischen der Klassenstufe und der geschlechtsbedingten Outgroup-Anerkennung (siehe Tabelle 17).



**Abbildung 12: Mittelwerte der heterogenitätsbedingten Ingroup- und Outgroup-Anerkennung im unechten Längsschnitt der Klassenstufen, aufgeschlüsselt nach Geschlecht, Migrationsstatus, Sozioökonomischem Status und Sportlichkeit (N=160).**

Da bei der prüfenden Statistik noch einmal auf die Daten eingegangen wird, sei hier zusammenfassend angemerkt, dass die Anerkennung insgesamt ansteigt (siehe Abbildung 11) und dass sich deskriptiv keine Unterschiede zwischen Ingroup-

und Outgroup-Anerkennung der Merkmale Migrationsstatus, sozioökonomischer Status sowie Sportlichkeit abzeichnen (siehe Abbildung 12).

Im Gegensatz zur Ingroup- und Outgroup-Anerkennung fallen die Diskrepanzen zwischen Ingroup- und Outgroup-Ablehnung eindeutiger aus (siehe Abbildung 13). Besonders auffällig ist dabei die Abnahme der allgemeinen Ablehnung (Summe aus Ingroup- und Outgroup-Ablehnung) mit zunehmendem Alter (siehe auch Abbildung 11), wobei sich vor allem die geschlechtsbedingten Outgroup-Ablehnung reduzieren (Korrelationskoeffizient zwischen Outgroup-Ablehnung und Klassenstufe liegt bei  $r = -0.7$ ; siehe Tabelle 17).

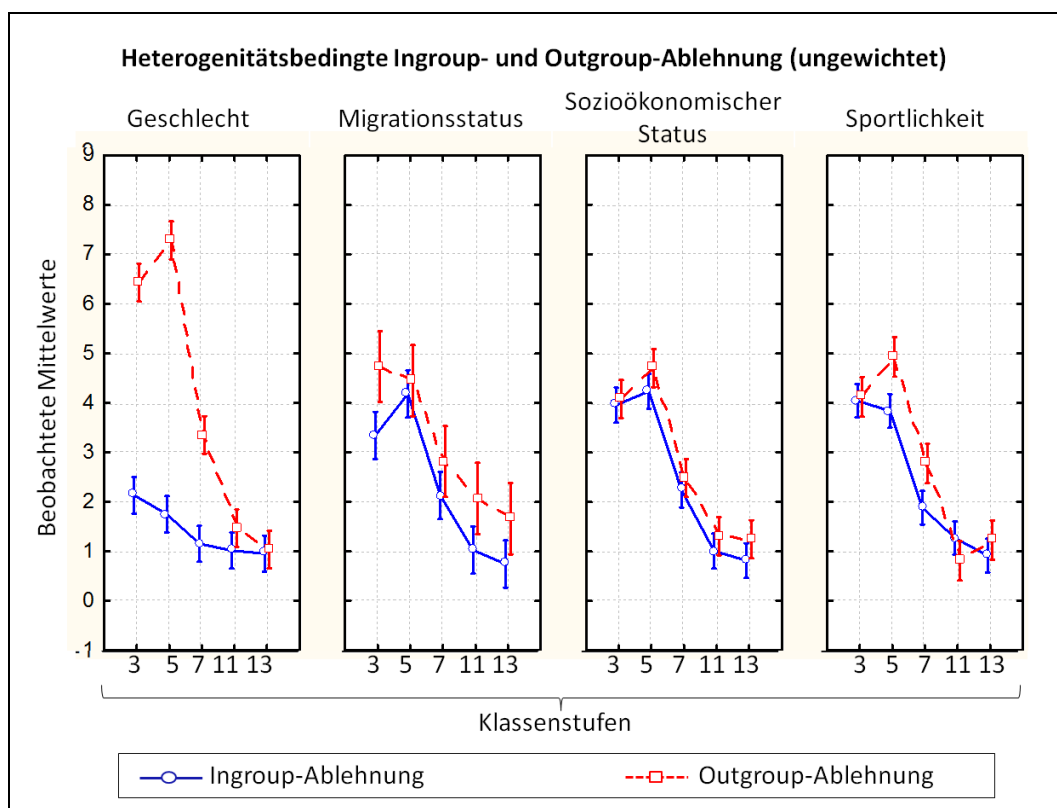


Abbildung 13: Mittelwerte der einzelnen Ingroup- und Outgroup-Ablehnungen im unechten Längsschnitt der Klassenstufen

Die Diskrepanz besteht hier – im Gegensatz zu den Variablen zur Anerkennung – nicht nur beim Geschlecht, das allerdings auch hier eine dominierende Rolle einnimmt, sondern auch bei den anderen Heterogenitätsmerkmalen. Es zeigen sich beinahe durchgängig geringere Ingroup- als Outgroup-Ablehnungen (siehe Abbildung 13).

### *Konsequenzen für die Hypothesenprüfung:*

Die *Verteilungen* der Heterogenitätsmerkmale schwanken teilweise zwischen den Klassenstufen. Zudem wird die Ingroup- und Outgroup-Anerkennung bzw. -Ablehnung durch die Höhe der allgemeinen Anerkennung bzw. Ablehnung beeinflusst, denn je höher die allgemeine Anerkennung bzw. Ablehnung ist, umso höher ist die mögliche Differenz zwischen Ingroup- und Outgroup-Anerkennung bzw. -Ablehnung.

Um bei der Hypothesenprüfung den Einfluss dieser in der Literatur als Störgrößen bezeichneten Variablen zu reduzieren, gibt es Verfahren, wie z. B die Kovarianzanalyse (vgl. BORTZ & DÖRING 2006, 528ff.), die an späterer Stelle vorgestellt wird.

#### **4.1.2 Auswahl der Testverfahren**

Für die Überprüfung der soziologischen Hypothesen SOZ-1 bis SOZ-4 werden Unterschiedsvergleiche von zwei gepaarten bzw. verbundenen Stichproben<sup>32</sup> durchgeführt. Zudem sollen im gleichen Verfahren nicht nur die gepaarten Unterschiedsvergleiche gerechnet, sondern auch Unterschiede zwischen den Klassenstufen überprüft werden.

Als statistisches Überprüfungsverfahren wird aus diesem Grund, wie von BORTZ (2005) empfohlen, auf eine Kovarianzanalyse mit Messwiederholung<sup>33</sup> zurückgegriffen, die aufgrund der unabhängigen Variablen Klassenstufe fünffach gestuft ist. Es handelt sich demnach um eine einfaktorielle fünffachgestufte Kovarianzanalyse mit Messwiederholung, die für jedes Heterogenitätsmerkmal einmal für die Variablen zur Anerkennung und einmal für die Variablen zur Ablehnung durchgeführt wird, d. h. es sind insgesamt acht Analysen.

---

<sup>32</sup> Gepaarte Stichproben: 1) Ingroup-Anerkennung bzw. -Ablehnung; Stichprobe 2) Outgroup-Anerkennung bzw. -Ablehnung

<sup>33</sup> Der Begriff der Messwiederholung vermittelt den Eindruck, dass es sich um eine erneute Messung derselben Variablen handelt. Diese Möglichkeit besteht zwar, wie dies auch bei den Verfahren der pädagogischen Hypothesenprüfung angewendet wird, jedoch kann es sich auch wie beim gepaarten T-Test um zwei parallel erhobene Variablen handeln.

Unabhängige Variable (Zwischensubjektfaktor):	Klassenstufe
Abhängige Variable 1:	Ingroup-Anerkennung bzw. -Ablehnung
Abhängige Variable 2:	Outgroup-Anerkennung bzw. -Ablehnung
Innersubjektfaktor:	Ingroup- versus Outgroup-Anerkennung bzw. -Ablehnung
Störvariable:	allgemeine Anerkennung bzw. Ablehnung

**Abbildung 14:** Aufbau der einfaktoriellen fünffachgestuften Kovarianzanalyse mit Messwiederholung zur Überprüfung der Hypothesen SOZ-1 bis SOZ-4. Der Innersubjektfaktor sorgt dafür, dass die beiden abhängigen Variablen als Messwiederholung erkannt werden. Die Auswahl der Störvariablen wurde hier vorweggenommen, sie wird weiter unten erklärt.

Für die Überprüfung der Hypothesen SOZ-5 bis SOZ-8 wird ein noch komplexeres Modell verwendet, denn zusätzlich zu dem bisherigen Aufbau müssen die vier verschiedenen Heterogenitätsmerkmale in einem Modell berücksichtigt werden. Zu dem Intersubjektfaktor Ingroup versus Outgroup kommt der Innersubjektfaktor Heterogenitätsmerkmal hinzu, ansonsten verändert sich nichts.

Damit stellt sich die berechtigte Frage, warum nicht alle soziologischen Hypothesen mit einem Modell berechnet werden, denn es ist teilweise möglich und wurde auch versucht. Allerdings ist die Überprüfung der Hypothesen SOZ-1 bis SOZ-4 dann nur mittels Kontrasten möglich. Leider bietet die Oberfläche des Programms PASW Statistics 18 (ehemals SPSS) nicht die Möglichkeit, die dafür notwendigen Kontraste zu rechnen. Aus diesem Grund wurde auf das Statistikprogramm STATISTICA Version 9 ausgewichen. Hier lassen sich diese Kontraste individuell zusammenstellen, jedoch bietet der begrenzte Output nicht die Möglichkeit, Effektstärken zu berechnen. Da auf solche in dieser Arbeit nicht verzichtet werden soll, wurde beschlossen, für jedes Heterogenitätsmerkmal getrennt eine Kovarianzanalyse durchzuführen.

Da die Hypothesen SOZ-1 und SOZ-3 (zur Anerkennung) und die Hypothesen SOZ-2 und SOZ-4 (zur Ablehnung) in einer Kovarianzanalyse überprüft werden können, ergeben sich für die Hypothesen SOZ-1 bis SOZ-4 insgesamt acht Kovarianzanalysen. Für die Hypothesen SOZ-5 bis SOZ-8 sind lediglich zwei weitere notwendig (eine für Anerkennung und eine für Ablehnung).

#### **4.1.3 Voraussetzungen der Kovarianzanalyse mit Messwiederholung**

Die Voraussetzungen der Kovarianzanalyse mit Messwiederholung sind vielfältig. So müssen neben den Voraussetzungen für die allgemeine Varianzanalyse weitere Bedingungen aufgrund der Messwiederholung sowie der Störvariablen berücksichtig-

sichtigt werden. Die einzelnen Voraussetzungen werden im Folgenden beschrieben und für die soziologische Fragestellung überprüft.

#### *Voraussetzungen für die Varianzanalyse*

- 1.) Die abhängigen Variablen müssen normalverteilt sein,
- 2.) Zudem müssen die Varianzen der Fehlerkomponenten in den Grundgesamtheiten sowie in den einzelnen Stichproben gleich sein (Homogenität der Varianzen) (vgl. BORTZ 2005, 284; Brosius 1999, 480).

Die Normalverteilung der abhängigen Variablen kann mit dem Kolmogorov-Smirnov-Test durchgeführt werden. Von Bedeutung ist in erster Linie der Signifikanzwert. Wird dieser *nicht* signifikant, so wird von einer Normalverteilung ausgegangen (vgl. BROSIUS 1999, 381ff.).

Die Überprüfung der Homogenität der Varianzen erfolgt mittels des Levene-Tests. Eine geringe Signifikanz deutet hier darauf hin, dass die Unterschiede zwischen der Varianz der Grundgesamtheit und der Varianz der einzelnen Gruppen (Klassenstufen) unterschiedlich sind (vgl. ebd. 383f.).

Die Anwendung des Kolmogorov-Smirnov-Tests sowie des Levene-Tests auf die Daten der Arbeit führt zu dem Ergebnis, dass von allen zu testenden abhängigen Variablen lediglich bei dreien sowohl die Normalverteilung als auch die Homogenität der Fehlervarianzen gegeben ist (siehe Anhang 5:). Aufgrund der nicht vorhandenen Normalverteilung in der Stichprobe wurde auf eine detaillierte Überprüfung der Normalverteilung in den einzelnen Klassenstufen verzichtet.

- 3.) Die dritte und letzte Voraussetzung für die allgemeine Varianzanalyse besagt, dass die Messungen zwischen den verschiedenen Treatmentstufen (hier Klassenstufen) unabhängig sein müssen (vgl. BORTZ 2005, 284). Diese Forderung ist problematisch, da die Einteilung der Schüler in die verschiedenen Klassen und Klassenstufen in einer quasi-experimentellen Studie nicht randomisiert erfolgen kann. Zudem erklärt BORTZ (vgl. ebd. 352) an späterer Stelle, dass diese Voraussetzung bei Varianzanalysen mit Messwiederholung in der Regel verletzt sei, es aber eine Möglichkeit der Umgehung dieser Voraussetzung gebe, wenn die nachfolgende Bedingung erfüllt werde:

### *Zusätzliche Voraussetzung für die Varianzanalyse mit Messwiederholung*

Laut BORTZ (ebd.) führen Varianzanalysen mit Messwiederholung dennoch zu richtigen Entscheidungen, wenn die zusätzliche Bedingung erfüllt ist, dass zwischen den Messzeitpunkten homogene Korrelationen bestehen, d. h. dass die einzelnen Variablen der Messwiederholungen mit gleichem Vorzeichen korrelieren (vgl. ebd.). Dies ist bei der Datenlage der soziologischen Fragestellung gegeben (siehe Anhang 10: für die Variablen zur Anerkennung und Anhang 11: für die Variablen zur Ablehnung).

Damit ist die wichtigste Bedingung für Varianzanalysen mit Messwiederholung erfüllt, und es kann ein Schritt weiter gegangen werden:

### *Voraussetzungen für Kovarianzanalysen*

Die Kontrollvariablen müssen über ein metrisches Skalenniveau verfügen (vgl. BORTZ 2005, 361). Überdies sollten Variablen nur dann als Kontrollvariablen aufgenommen werden, wenn sie bedeutend mit den abhängigen Variablen korrelieren, da nur so gesichert ist, dass die Reduktion der Fehlervarianz durch die Kontrollvariable kein Zufallsergebnis ist. Aus diesem Grund werden nachfolgend Korrelationen nach Spearman-Rho (aufgrund nicht vorhandener Normalverteilung bei den meisten Variablen) aufgeführt, die bei der Auswahl geeigneter Störvariablen helfen sollen (siehe Tabelle 17 für Anerkennung und Tabelle 18 für Ablehnung):

**Tabelle 17: Überprüfung möglicher Störgrößen auf deren Zusammenhang mit den abhängigen Variablen der allgemeinen und heterogenitätsbedingten Anerkennung**

Korrelationskoeffizienten nach Spearman-Rho N = 160		Klassenstufe	Allgemeine Anerkennung	Prozentanteil der Jungen pro Klasse	Prozentanteil der Einheimischen pro Klasse	Streuung des HISEI pro Klasse	Streuung der Sportnote pro Klasse
UV	Klassenstufe	1	0,37**	0,3**	0,79**	0,32**	0,5**
Mögliche Kovariaten	Allgemeine Anerkennung	0,37**	1	0,32**	0,2**	0,23**	0,21**
	Prozentanteil der Jungen pro Klasse	0,3**	0,32**	1	0,14+	0,07	0,61**
	Prozentanteil der Einheimischen pro Klasse	0,79**	0,2**	0,14+	1	-0,1	0,54**
	Streuung des HISEI pro Klasse	0,32**	0,23**	0,07	-0,1	1	0,18*
	Streuung der Sportnote pro Klasse	0,5**	0,21**	0,61**	0,54**	0,18*	1
Abhängige Variablen der Anova (AV)	Ingroup-Anerkennung bezügl. des Geschlechts	0,02	0,68**	0,13	0	0,22**	0,15+
	Outgroup-Anerkennung bezügl. des Geschlechts	0,47**	0,71**	0,29**	0,21**	0,13	0,06
	Ingroup-Anerkennung bezügl. des Migrationsstatus	0,3**	0,78**	0,15+	0,12	0,23**	0,06
	Outgroup-Anerkennung bezügl. des Migrationsstatus	0,19*	0,59**	0,2*	0,18*	0,12	0,23**
	Ingroup-Anerkennung bezügl. des sozioö. Status	0,23**	0,77**	0,24**	0,16+	0,1	0,18*
	Outgroup-Anerkennung bezügl. des sozioö. Status	0,3**	0,76**	0,23**	0,12	0,23**	0,08
	Ingroup-Anerkennung bezügl. der Sportlichkeit	0,3**	0,82**	0,32**	0,19*	0,11	0,19*
	Outgroup-Anerkennung bezügl. der Sportlichkeit	0,27**	0,72**	0,06	0,07	0,28**	-0,02

\* Die Korrelation ist auf dem 0,05-Niveau signifikant (zweiseitig).

\*\* Die Korrelation ist auf dem 0,01-Niveau signifikant (zweiseitig).

Wie oben bereits angemerkt steigt die prozentuale Verteilung der Einheimischen in den höheren Klassenstufen stark linear an ( $r = 0,79$ ). Auffällig ist auch, dass in den höheren Klassenstufen vor allem die geschlechtsbedingten Outgroup-Anerkennungen mit einem Korrelationskoeffizienten von 0,47 hochsignifikant zunehmen, während die Ingroup-Anerkennung weitgehend unverändert zu bleiben scheint.

Im Hinblick auf die anstehende Hypothesenprüfung ist besonders entscheidend, welche Variablen mit der Klassenstufe hoch korrelieren, aber genauso die Korrelation mit den abhängigen Variablen, die in diesem Fall die einzelnen heterogeni-



tätsbedingten Ingroup- und Outgroup-Anerkennung bilden. Von besonderem Interesse sind hierbei die in Tabelle 17 grau unterlegten Korrelationen. Als Kovariaten werden lediglich bedeutende Störgrößen berücksichtigt. Hierzu wird die Variable „allgemeine Anerkennung“ gezählt, da sie nicht nur die Summe aus den einzelnen Ingroup- und Outgroup-Anerkennungen ist, sondern zudem – in Konsequenz – auch hohe Korrelationen zu der Ingroup- und Outgroup-Anerkennung aufweist ( $k > 0,59$ ). Da die Klassenstufe und der prozentuale Anteil der einheimischen Kinder in der Klasse hoch korrelieren wird, wäre ein migrationsbedingter Effekt nicht ausschließlich durch die Klassenstufe begründbar, sondern ebenso durch die prozentuale Verteilung der Einheimischen.

Zudem ist entscheidend, ob Ingroup- und Outgroup-Anerkennung mit den jeweiligen Verteilungen bzw. mit der Streuung in Zusammenhang stehen. Die höchsten Korrelationen bestehen hier zwischen der Streuung des sozioökonomischen Status innerhalb der Klassen und der durch diesen bedingten Ingroup- und Outgroup-Anerkennung, die jeweils nur im schwachen negativen Zusammenhang mit der Streuung stehen ( $r = -0,34$ ). Als einzige Störvariable wird somit in der Kovarianzanalyse lediglich die Variable „allgemeine Anerkennung“ berücksichtigt.

Die gleichen Überlegungen werden im Folgenden für die Ablehnungen durchgeführt. Analog zu Tabelle 17 werden in Tabelle 18 die für die Varianzanalyse in Frage kommenden Störvariablen einer Korrelationskontrolle unterzogen.

**Tabelle 18: Überprüfung möglicher Störgrößen auf deren Zusammenhang mit den abhängigen Variablen der allgemeinen und heterogenitätsbedingten Ablehnungen**

Korrelationskoeffizienten nach Spearman-Rho N = 160		Klassenstufe	allgemeine Ablehnung	Prozentanteil der Jungen pro Klasse	Prozentanteil der Einheimischen pro Klasse	Streuung des HISEI pro Klasse	Streuung der Sportnote pro Klasse
UV	<b>Klassenstufe</b>	1	-0,65**	0,3**	0,79**	0,32**	0,5**
Mögliche Kovariaten	Allgemeine Ablehnung	-0,65**	1	-0,27**	-0,42**	-0,35**	-0,24**
	Prozentanteil der Jungen pro Klasse	0,3**	-0,27**	1	0,14	0,07	0,61**
	Prozentanteil der Einheimischen pro Klasse	0,79**	-0,42**	0,14	1	-0,1	0,54**
	Streuung des HISEI pro Klasse	0,32**	-0,35**	0,07	-0,1	1	0,18*
	Streuung der Sportnote pro Klasse	0,5**	-0,24**	0,61**	0,54**	0,18*	1
Abhängige Variablen der Anova (AV)	Ingroup-Ablehnung bezügl. des Geschlechts	-0,28**	0,65**	-0,08	-0,26**	-0,17*	-0,21**
	Outgroup-Ablehnung bezügl. des Geschlechts	-0,7**	0,93**	-0,33**	-0,42**	-0,37**	-0,25**
	Ingroup-Ablehnung bezügl. des Migrationsstatus	-0,5**	0,81**	-0,14	-0,3**	-0,24**	-0,12
	Outgroup-Ablehnung bezügl. des Migrationsstatus	-0,37**	0,67**	-0,18*	-0,27**	-0,32**	-0,29**
	Ingroup-Ablehnung bezügl. des sozioö. Status	-0,61**	0,88**	-0,23**	-0,38**	-0,34**	-0,23**
	Outgroup-Ablehnung bezügl. des sozioö. Status	-0,53**	0,9**	-0,14	-0,33**	-0,34**	-0,16*
	Ingroup-Ablehnung bezügl. der Sportlichkeit	-0,57**	0,86**	-0,24**	-0,42**	-0,28**	-0,28**
	Outgroup-Ablehnung bezügl. der Sportlichkeit	-0,58**	0,87**	-0,14	-0,33**	-0,34**	-0,11

\* Die Korrelation ist auf dem 0,05-Niveau signifikant (zweiseitig).

\*\* Die Korrelation ist auf dem 0,01-Niveau signifikant (zweiseitig).

Aus der Korrelationstabelle ergibt sich, dass mit höher werdender Klassenstufe die allgemeine Ablehnung ( $r = -0,65$ ) und damit auch die jeweiligen Ingroup- und Outgroup-Ablehnungen hoch signifikant abnehmen ( $-0,5 < k < -0,7$ ). Gleichzeitig nimmt, wie oben bereits angemerkt, in den höheren Klassenstufen der Anteil der einheimischen Kinder im Vergleich zu den Migrantenkindern (deren beide Elternteile nicht in Deutschland geboren wurden) deutlich zu. Anhand der Daten kann allerdings keine Aussage über die Kausalität getroffen werden. Es liegt jedoch die Vermutung nahe, dass die Reduktion der Anzahl der Kinder mit hohem Migrationsstatus in den höheren Klassenstufen auf die Selektionsmechanismen des drei-

gliedrigen Schulsystems zurückzuführen ist (siehe Kap. 2.1.1). Es kann lediglich vermutet werden, dass sich die Ablehnungen unabhängig von der Zunahme der Einheimischen in den höheren Klassen reduzieren. Mit der gleichen Begründung wie oben geht als einzige Störvariable die „allgemeine Ablehnung“ in die Kovarianzanalyse zu den Ablehnungen ein, denn auch hier stehen die verschiedenen Verteilungen sowie die Streuungen der einzelnen Heterogenitätsmerkmale nur in geringem Zusammenhang mit den abhängigen Variablen.

Aus der Tabelle ergibt sich zunächst, dass es auch Zusammenhänge zwischen den Kovariatenanwärtern gibt. Die allgemeinen Ablehnungen zwischen den Kindern sind umso geringer, je höher der Anteil der Jungen, je höher der Anteil der Einheimischen, je höher die Streuung des sozioökonomischen Status und je höher die Streuung der Sportnote jeweils auf Klassenebene ist. Diese Ergebnisse sollen nicht überbewertet werden, sondern lediglich zur Auswahl geeigneter Kovariaten dienen.

Bei der weiteren Betrachtung der Tabelle zeigt sich, dass auch zwischen den Kovariatenanwärtern und den abhängigen Variablen der Anova zahlreiche signifikante Korrelationen bestehen. Besonders deutlich und folgerichtig bestehen sehr hohe Korrelationen zwischen den einzelnen Outgroup- und Ingroup-Ablehnungen und den allgemeinen Ablehnungen, da sich diese aus den jeweiligen Summen der Outgroup- und Ingroup-Ablehnungen zusammensetzen.

Da empfohlen wird, lediglich hoch korrelierende Kovariaten zu verwenden, und zudem die Gefahr der Kreuzvalidierung zwischen den Kovariaten besteht (vgl. BORTZ 2005, 263), wird nur die allgemeine Anerkennung bzw. Ablehnung als Kovariate berücksichtigt.

#### *Weitere Voraussetzung für die Kovarianzanalyse*

Neben den vorangegangenen Voraussetzungen wird bei der Kovarianzanalyse zusätzlich gefordert, dass die Steigungen der Regressionen innerhalb der Stichproben homogen sind. Allerdings muss auch hier auf mehrere Arbeiten verwiesen werden, die belegen, dass die Verletzung dieser Voraussetzung „zumindest bei gleich großen Stichproben weder das  $\alpha$ -Fehlerrisiko noch die Teststärke entscheidend beeinflusst (zsf. BORTZ 2005, 369). Eine Kovarianzanalyse ist nach LEVY (1980 zitiert nach BORTZ 2005, 369) erst dann „kontraindiziert“, wenn sowohl die

Innerhalb-Regressionen heterogen, die Stichproben ungleich groß und die Residuen ( $y^*$ -Werte) nicht normalverteilt sind. Im Übrigen handelt es sich bei der Kovarianzanalyse um ein ausgesprochen „robustes Verfahren“.

Bei den in Kapitel 2.5.1 aufgestellten Hypothesen handelt es sich bis auf die Hypothesen SOZ-7 und SOZ-8 um gerichtete Unterschiedshypothesen, die jeweils als bestätigt gelten, wenn deren Nullhypothese (es gäbe nicht den vorhergesagten Unterschied) lediglich mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit abgelehnt wird, die kleiner als 5% ist ( $\alpha$ -Fehlerniveau  $< 0,05$ ). Bei den Hypothesen SOZ-7 und SOZ-8 handelt es sich jedoch um Nullhypothesen, deren Irrtumswahrscheinlichkeit nicht der  $\alpha$ -Fehler, sondern der  $\beta$ -Fehler ist. Ist die  $\beta$ -Fehler-Wahrscheinlichkeit kleiner als 5%, wird die Alternativhypothese abgelehnt und die Nullhypothese beibehalten (vgl. BORTZ 2005, 121f.).

#### *Fazit:*

Wie bereits eingangs erwähnt, sind viele Voraussetzungen für die Kovarianzanalyse mit Messwiederholung nicht erfüllt, weshalb der Schluss gezogen wurde, die Stichprobengröße der einzelnen Klassenstufe so zu reduzieren, dass die einzelnen Klassenstufenstichproben gleich groß sind. Mit dieser geschaffenen Voraussetzung und dem Wissen über das Bestehen von homogenen Korrelationen zwischen den einzelnen Messwiederholungen ist die Kovarianzanalyse mit Messwiederholung auch auf diese Datenlage anwendbar (vgl. BORTZ 2005, u. a. 369). Als Kovariaten gehen bei den Hypothesen zur Anerkennung die Variable „allgemeine Anerkennung“ und bei den Hypothesen zur Ablehnung die Variable „allgemein Ablehnung“ ein, um die unterschiedlichen Ausprägungen der Höhe von Anerkennung bzw. Ablehnung in den einzelnen Klassenstufen zu kontrollieren.

## **4.2 Hypothesenprüfung**

Wie im vorangegangenen Abschnitt begründet, werden alle Hypothesen mittels Kovarianzanalysen mit Messwiederholung überprüft. Einzige Störvariable, die in das Modell als Kovariate eingeht, ist bei den Hypothesen zur heterogenitätsbedingten Anerkennung die Variable „allgemeine Anerkennung“. Bei den Hypothesen zur heterogenitätsbedingten Ablehnung geht lediglich die „allgemeine Ablehnung“ als Kovariate ein.

#### 4.2.1 Heterogenitätsbedingte Anerkennung zwischen den Schülern

Es folgt zunächst die Überprüfung der Hypothesen SOZ-1 und SOZ-3, die sich auf die Anerkennung beziehen und für jedes Heterogenitätsmerkmal gemeinsam in einem Modell überprüft werden:

*SOZ-1: Über alle Klassenstufen hinweg bewirken die einzelnen Heterogenitätsmerkmale (Geschlecht (a), Migrationshintergrund (b), sozioökonomischer Status (c) und Sportlichkeit(d)) eine jeweils höhere Ingroup-Anerkennung im Vergleich zur Outgroup-Anerkennung, d. h. von den einzelnen Merkmalen gehen positiv-selektive Einflüsse aus.*

*SOZ-3: Der positiv-selektive Einfluss der einzelnen Heterogenitätsmerkmale (Geschlecht (a), Migrationshintergrund (b), sozioökonomischer Status (c) und Sportlichkeit(d)) unterscheidet sich zwischen den Klassenstufen, der Einfluss des Geschlechts nimmt mit steigender Klassenstufe ab.*

Nachfolgend werden die Ergebnisse der prüfenden Verfahren vorgestellt. Begonnen wird mit dem Heterogenitätsmerkmal Geschlecht.

##### *Geschlechtsbedingte Ingroup- und Outgroup-Anerkennung*

SOZ-1 a), die besagt, dass die geschlechtsbedingte Ingroup-Anerkennung höher ausfällt als die geschlechtsbedingte Outgroup-Anerkennung, wird mit einer mittleren Effektstärke ( $\eta^2 = 0,1$ ; siehe Tabelle 19) hoch signifikant bestätigt. Zudem wird die Hypothese SOZ-3 a) ebenfalls verifiziert. Hier liegt die Effektstärke mit  $\eta^2 = 0,17$  sogar etwas höher. Daraus ergibt sich, dass das Heterogenitätsmerkmal Geschlecht positiv-selektive Einflüsse auf die Anerkennung hat, die sich in ihrer Höhe zwischen den Klassenstufen überzufällig unterscheiden. Innersubjektkontraste innerhalb derselben Kovarianzanalyse machen deutlich, dass die positiv-selektiven Eigenschaften innerhalb *aller* Klassenstufen bestehen, die allerdings mit zunehmender Klassenstufe kontinuierlich abnehmen (siehe t-Werte<sup>34</sup> in Tabelle 20 und Abbildung 15).

---

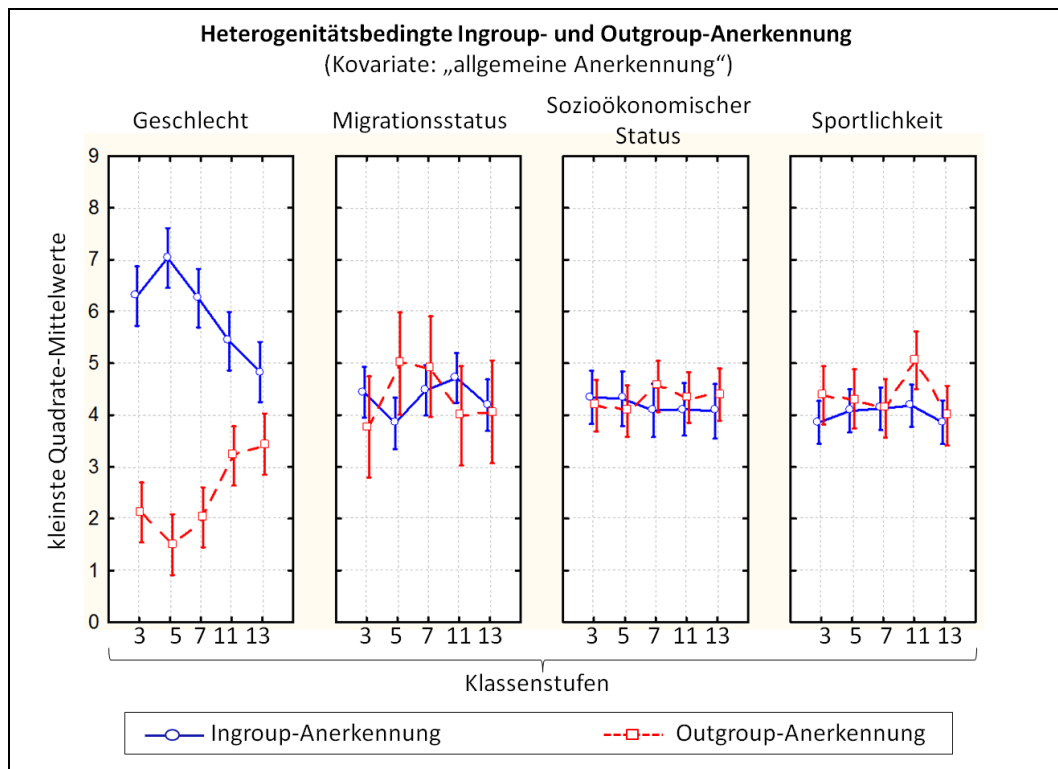
<sup>34</sup> Die Umrechnung der t-Werte in F-Werte kann über folgende Gleichung erfolgen:  
 $t = \sqrt{F}$  (vgl. BORTZ 2006, 618).

**Tabelle 19: Einfaktorielle Kovarianzanalyse mit Messwiederholung zur Überprüfung von SOZ-1a+3a**

	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta-Quadrat
Konstante	183,1	1	183,1	16,0	0,000	0,09
allgemeine Anerkennung	116,6	1	116,6	10,2	0,002	0,06
Klassenstufe	365,4	4	91,4	8,0	0,000	0,17
Fehler	1762,4	154	11,4			
<i>In- vs. Outgroup-Anerk. (InOut)</i>	<i>21,6</i>	<i>1</i>	<i>21,6</i>	<i>16,6</i>	<i>0,000</i>	<i>0,10</i>
InOut*allgemeine Anerkennung	273,3	1	273,3	211,1	0,000	0,58
<i>InOut*Klassenstufe</i>	<i>41,9</i>	<i>4</i>	<i>10,5</i>	<i>8,1</i>	<i>0,000</i>	<i>0,17</i>
Fehler	199,4	154	1,3			

**Tabelle 20: Innersubjektkontraste der geschlechtsbedingten In- und Outgroup-Anerkennung in den verschiedenen Klassenstufen**

Klassenstufen	Kontraste	Schätzgröße	Standardfehler	t	p	-95% Konf.Gr.	+95% Konf.Gr.
3	In- vs. Outgroup-Anerkennung	-6,294	0,290	-21,74	0,000	-6,87	-5,72
5		-7,032	0,292	-24,06	0,000	-7,61	-6,45
7		-6,254	0,287	-21,78	0,000	-6,82	-5,69
11		-5,423	0,285	-19,06	0,000	-5,99	-4,86
13		-4,829	0,295	-16,40	0,000	-5,41	-4,25



**Abbildung 15: Heterogenitätsbedingte Ingroup- und Outgroup-Anerkennung.** Es handelt sich hierbei nicht um die beobachteten Mittelwerte, sondern um die Kleinste-Quadrate-Mittelwerte der Kovarianzanalyse (für die deskriptive Statistik siehe Anhang 8:). (Kovariate: „allgemeine Anerkennung“; N=160, 32 je Klassenstufe)

### Migrationsbedingte Ingroup- und Outgroup-Anerkennung

Anders als bei der geschlechtsbedingten Anerkennung wird Hypothese SOZ 1 b) falsifiziert, die behauptet es gäbe einen über alle Klassenstufen hinweg bestehenden Unterschied zwischen der migrationsbedingten Ingroup- und Outgroup-Anerkennung ( $p = ,725$ ;  $\eta^2 < .00$ ). Aus Tabelle 21 ist ebenfalls zu entnehmen, dass sich der positiv-selektive Einfluss auch nicht zwischen den Klassenstufen unterscheidet, womit auch Hypothese SOZ-3 b) verworfen werden muss. Aus den Innersubjektkontrasten ergibt sich, dass nur in der fünften Klassenstufe ein tendenziell signifikanter Unterschied zwischen migrationsbedingter Ingroup- und Outgroup-Anerkennung besteht (siehe Tabelle 22), allerdings in umgekehrter Richtung, denn die Outgroup- ist höher als die Ingroup-Anerkennung (siehe Abbildung 15). Somit ist hier kein trennender Einfluss des Migrationsstatus feststellbar.

**Tabelle 21: Einfaktorielle Kovarianzanalyse mit Messwiederholung zur Überprüfung von SOZ-4**

	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta-Quadrat
Konstante	3,5	1	3,5	1,4	0,234	0,01
allgemeine Anerkennung	859,0	1	859,0	348,4	0,000	0,69
Klassenstufe	15,4	4	3,8	1,6	0,188	0,04
Fehler	379,8	154	2,5			
<i>In- vs. Outgroup-Anerk. (InOut)</i>	<i>0,9</i>	<i>1</i>	<i>0,9</i>	<i>0,1</i>	<i>0,725</i>	<i>0,00</i>
InOut*allgemeine Anerkennung	0,9	1	0,9	0,1	0,719	0,00
<i>InOut*Klassenstufe</i>	<i>40,4</i>	<i>4</i>	<i>10,1</i>	<i>1,4</i>	<i>0,222</i>	<i>0,04</i>
Fehler	1076,2	154	7,0			

**Tabelle 22: Innersubjektkontraste der migrationsbedingten In- und Outgroup-Anerkennung in den verschiedenen Klassenstufen**

Klassenstufen	Kontraste	Schätzgröße	Standardfehler	t	p	-95% Konf.Gr.	+95% Konf.Gr.
3	In- vs. Outgroup-Anerkennung	-0,672	0,673	-1,00	0,319	-2,00	0,66
5		1,153	0,679	1,70	0,092	-0,19	2,49
7		0,455	0,667	0,68	0,497	-0,86	1,77
11		-0,730	0,661	-1,10	0,271	-2,04	0,58
13		-0,133	0,684	-0,19	0,846	-1,48	1,22

*Sozioökonomisch- und sportlichkeitsbedingte Ingroup- und Outgroup-Anerkennung*

Die deskriptive Datenlage, die aus Abbildung 15 hervorgeht, lässt bereits vermuten, dass, nachdem die Hypothesen für migrationsbedingte Ingroup- und Outgroup-Anerkennung falsifiziert worden sind, Gleiches für die Hypothesen zum sozioökonomischen Status und für die Sportlichkeit gilt.

Wie aus den Tabellen (Tabelle 23 bis 26) hervorgeht, sind die Hypothesen SOZ-1 c) und d) und die Hypothesen SOZ-3 c) und d) falsifiziert. Auch im Innerkontrastvergleich wird lediglich bei der Sportlichkeit ein Unterschied zwischen In- und Outgroup-Anerkennung signifikant, wobei die Outgroup-Anerkennung höher ausfällt.

**Tabelle 23: Einfaktorielle Kovarianzanalyse mit Messwiederholung zur Überprüfung von SOZ-4**

	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta-Quadrat
Konstante	0,1	1	0,1	0,5	0,470	0,00
allgemeine Anerkennung	921,3	1	921,3	5843,2	0,000	0,97
Klassenstufe	0,6	4	0,1	0,9	0,473	0,02
Fehler	24,3	154	0,2			
<i>In- vs. Outgroup-Anerk. (InOut)</i>	<i>5,1</i>	<i>1</i>	<i>5,1</i>	<i>1,3</i>	<i>0,255</i>	<i>0,01</i>
InOut*allgemeine Anerkennung	3,9	1	3,9	1,0	0,316	0,01
<i>InOut*Klassenstufe</i>	<i>5,2</i>	<i>4</i>	<i>1,3</i>	<i>0,3</i>	<i>0,856</i>	<i>0,01</i>
Fehler	601,7	154	3,9			

**Tabelle 24: Innersubjektkontraste der sozioökonomischbedingten In- und Outgroup-Anerkennung in den verschiedenen Klassenstufen**

Klassenstufen	Kontraste	Schätzgröße	Standardfehler	t	p	-95% Konf.Gr	+95% Konf.Gr.
3	In- vs. Outgroup-Anerkennung	-0,157	0,503	-0,31	0,755	-1,15	0,84
5		-0,236	0,508	-0,47	0,642	-1,24	0,77
7		0,462	0,499	0,93	0,356	-0,52	1,45
11		0,229	0,494	0,46	0,644	-0,75	1,21
13		0,321	0,512	0,63	0,531	-0,69	1,33



**Tabelle 25: Einfaktorielle Kovarianzanalyse mit Messwiederholung zur Überprüfung von SOZ-4**

	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta-Quadrat
Konstante	0,3	1	0,3	0,6	0,424	0,00
allgemeine Anerkennung	883,6	1	883,6	1997,2	0,000	0,93
Klassenstufe	16,8	4	4,2	9,5	0,000	0,20
Fehler	68,1	154	0,4			
<i>In- vs. Outgroup-Anerk. (InOut)</i>	<i>1,2</i>	<i>1</i>	<i>1,2</i>	<i>0,4</i>	<i>0,554</i>	<i>0,00</i>
InOut*allgemeine Anerkennung	0,0	1	0,0	0,0	0,969	0,00
<i>InOut*Klassenstufe</i>	<i>7,7</i>	<i>4</i>	<i>1,9</i>	<i>0,6</i>	<i>0,695</i>	<i>0,01</i>
Fehler	534,4	154	3,5			

**Tabelle 26: Innersubjektkontraste der sportlichkeitsbedingten In- und Outgroup-Anerkennung in den verschiedenen Klassenstufen**

Klassenstufen	Kontraste	Schätzgröße	Standardfehler	t	p	-95% Konf.Gr.	+95% Konf.Gr.
3	In- vs. Outgroup-Anerkennung	0,522	0,474	1,10	0,273	-0,41	1,46
5		0,229	0,479	0,48	0,633	-0,72	1,17
7		0,001	0,470	0,00	0,998	-0,93	0,93
11		0,874	0,466	1,88	0,062	-0,05	1,79
13		0,126	0,482	0,26	0,794	-0,83	1,08

In einer weiteren Kovarianzanalyse findet die Überprüfung der folgenden Hypothesen zur heterogenitätsbedingten Anerkennung statt.

*SOZ-5: Über alle Klassenstufen hinweg ist der positiv-selektive Einfluss des Merkmals Geschlecht größer als der anderer Merkmale.*

*SOZ-7 Über alle Klassenstufen hinweg unterscheidet sich der positiv-selektive Einfluss des Migrationsstatus höchstens mit einer geringen Effektstärke von dem Einfluss des sozioökonomischen Status und der Sportlichkeit.*

Aus Tabelle 27 ergibt sich zunächst, dass zwischen den Heterogenitätsmerkmalen Unterschiede zwischen den Ingroup- und Outgroup-Anerkennungen bestehen.

**Tabelle 27: Einfaktorielle Kovarianzanalyse mit Messwiederholung zur Überprüfung von SOZ-5 und SOZ-7**

	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta-Quadrat
(HET)	1,8	3	0,6	0,7	0,553	0,005
HET * Anerk.	0,7	3	0,2	0,3	0,857	0,002
HET * Klassenstufe	21,8	12	1,8	2,1	0,017	0,051
Fehler(HET)	403,9	462	0,9			
InOut	5,7	1	5,7	1,4	0,236	0,009
InOut * Anerk.	8,2	1	8,2	2,0	0,157	0,013
InOut * Klassenstufe	32,9	4	8,2	2,0	0,093	0,050
Fehler(InOut)	624,3	154	4,1			
<i>HET * InOut</i>	<i>84,0</i>	<i>3</i>	<i>28,0</i>	<i>5,5</i>	<i>0,001</i>	<i>0,034</i>
HET * InOut* Anerk.	4,9	3	1,6	0,3	0,813	0,002
HET * InOut * Klassenstufe	183,6	12	15,3	3,0	0,000	0,072
Fehler(HET*InOut)	2363,5	462	5,1			

Zwischensubjektfaktor: Klassenstufe

Innersubjektfaktor 1: HET (die vier Heterogenitätsmerkmale)

Innersubjektfaktor 2: InOut (Ingroup- und Outgroup-Anerkennung)

Kovariate: Anerk. (Variable „allgemeine Anerkennung“)

Mittels Innersubjektkontrasten derselben Kovarianzanalyse werden sowohl Hypothese SOZ-5 wie auch SOZ-7 überprüft. Aus Tabelle 28 ergibt sich zunächst, dass Hypothese SOZ-5 als bestätigt wird, da der trennende Einfluss des Geschlechts mit einer schwachen bis mittleren Effektstärken höher ausfällt, als die trennenden Einflüsse des Migrationsstatus, des sozioökonomischen Status sowie der Sportlichkeit.

**Tabelle 28: Innersubjektkontraste zwischen Ingroup- und Outgroup-Anerkennung und den einzelnen Heterogenitätsmerkmalen**

Ingroup- versus Outgroup-Anerkennung der folgenden Kontraste	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig. ( $\alpha$ )	Partielles Eta-Quadrat	Sig ( $\beta$ )
Geschlecht versus Migrationsstatus	200,8	1	200,8	7,4	,007	,046	
Geschlecht versus Sportlichkeit	207,8	1	207,8	11,5	,001	,069	
Geschlecht versus sozioökonomischer Status	257,3	1	257,3	14,9	,000	,088	
Migrationsstatus versus sozioökonomischer Status	3,5	1	3,5	0,1	,701	,001	,002
Migrationsstatus versus Sportlichkeit	0,1	1	0,1	0,0	,959	,000	,000

Auszug aus den Einfachvergleichen der Kovarianzanalyse von Tabelle 27

Die Überprüfung der Hypothese SOZ-7 ist etwas schwieriger, da es sich hierbei um eine Nullhypothese handelt, die nicht mittels  $\alpha$ -Fehler-Wahrscheinlichkeit,

sondern mittels  $\beta$ -Fehler-Wahrscheinlichkeit überprüft werden kann<sup>35</sup>. Die Problematik liegt in der Berechnung der  $\beta$ -Fehler-Wahrscheinlichkeit, da diese nicht durch das Programm SPSS vorgenommen werden kann. Also müssen andere Berechnungswege gefunden werden. Aus diesem Grund erfolgt die Berechnung mithilfe des Statistikprogramms G\*Power3.0.10, das auf die Berechnung von Teststärkeanalysen spezialisiert ist und mit dem auch die  $\beta$ -Fehler-Wahrscheinlichkeit bestimmt werden kann<sup>36</sup>. Anhand der Eingabemaske wurde die Power des Tests ( $1 - \beta$ ) berechnet, aus der durch einfache Umformung  $\beta$  resultiert (als Bsp. für die Bestimmung von  $\beta$  siehe Anhang 12:).

Nach der Eingabe der Kennwerte und einem gesetzten Eta-Quadrat von  $\eta^2 = 0,01$  (schwacher Effekt) ergibt sich eine  $\beta$ -Fehler-Wahrscheinlichkeit von  $\beta = 0,002$  (zwischen Migrationsstatus und sozioökonomischem Status) und  $\beta = 0,000$  (zwischen Migrationsstatus und Sportlichkeit), womit die Hypothese SOZ-7 verifiziert ist. Somit gibt es keinen bedeutenden Unterschied zwischen dem positiv-selektiven Einfluss des Migrationsstatus im Vergleich zu den Einflüssen des sozioökonomischen Status und der Sportlichkeit.

#### **4.2.2 Heterogenitätsbedingte Ablehnung zwischen den Schülern**

Wie aus Abbildung 11 hervorgeht, nimmt die allgemeine Ablehnung mit zunehmender Klassenstufe deutlich ab, weshalb bei der Überprüfung der folgenden Variablen die Kovariante „allgemeine Ablehnung“ berücksichtigt wird (siehe Kapitel 4.1.2). Zunächst erfolgt in inhaltlich analoger Reihenfolge zur Anerkennung die Überprüfung der Hypothesen SOZ-2 und SOZ-4.

*SOZ-2: Über alle Klassenstufen hinweg bewirken die einzelnen Heterogenitätsmerkmale (Geschlecht (a), Migrationshintergrund (b), sozioökonomischer Status (c) und Sportlichkeit(d)) eine jeweils niedrigere Ingroup-Ablehnung im Vergleich zur Outgroup-Ablehnung, d. h. von den einzelnen Merkmalen gehen negativ-selektive Einflüsse aus.*

*SOZ-4: Der negativ-selektive Einfluss der einzelnen Heterogenitätsmerkmale (Geschlecht (a), Migrationshintergrund (b), sozioökonomischer Status (c)*

---

<sup>35</sup> Irrtümlicherweise wird häufig behauptet, „ein nicht signifikantes Ergebnis sei ein Beleg für die Gültigkeit einer Nullhypothese“. Dies ist aber so einfach nicht möglich (ausführlicher BORTZ 2006, 650f).

<sup>36</sup> Eine ausführliche Beschreibung des Programms findet sich bei ERDFELDER et al. (2004).

und Sportlichkeit(d)) unterscheidet sich zwischen den Klassenstufen, der Einfluss des Geschlechts nimmt mit steigender Klassenstufe ab.

a) Geschlechtsbedingte Ingroup- und Outgroup-Ablehnung

Wie sich aus Tabelle 29 ergibt, besteht zwischen der Ingroup- und der Outgroup-Ablehnung ein hochsignifikanter Unterschied mit mittlerer Effektstärke ( $\eta^2 = 0,1$ ), so dass die Hypothese SOZ-2a verifiziert wird. Gleiches gilt für die Hypothese SOZ-4a, wobei ein großer Unterschied zwischen den einzelnen Klassenstufen bestätigt wird. Wie die t-Werte aus Tabelle 30 zeigen und es auch aus Abbildung 15 deutlich hervorgeht, nimmt der trennende Einfluss des Geschlechts mit zunehmender Klassenstufe ab, bleibt aber selbst in der 13. Klassenstufe bestehen ( $p = ,04$ ).

**Tabelle 29: Einfaktorielle Kovarianzanalyse mit Messwiederholung zur Überprüfung von SOZ-4**

	Quadrat rat- summe	df	Mittel der Quadra- te	F	Sig.	Partiel- les Eta- Quadrat
Konstante	1,8	1	1,8	8,4	0,004	0,05
allgemeine Ablehnung	796,4	1	796,4	3637,0	0,000	0,96
Klassenstufe	2,5	4	0,6	2,8	0,028	0,07
Fehler	33,7	154	0,2			
<i>In- vs. Outgroup-Ablehn. (In- Out)</i>	38,2	1	38,2	17,0	0,000	0,10
InOut*allgemeine Ablehnung	46,2	1	46,2	20,6	0,000	0,12
<i>InOut*Klassenstufe</i>	102,8	4	25,7	11,5	0,000	0,23
Fehler	345,3	154	2,2			

**Tabelle 30: Innersubjektkontraste der geschlechtsbedingten In- und Outgroup-Ablehnung in den verschiedenen Klassenstufen**

Klassen- stufen	Kontraste	Schätz- größe	Standard -fehler	t	p	-95% Konf.Gr	+95% Konf.Gr.
3	In- vs. Outgroup- Ablehnung	3,570	0,407	8,76	0,000	2,77	4,37
5		4,713	0,416	11,34	0,000	3,89	5,53
7		2,376	0,376	6,31	0,000	1,63	3,12
11		1,075	0,399	2,70	0,008	0,29	1,86
13		0,830	0,409	2,03	0,044	0,02	1,64

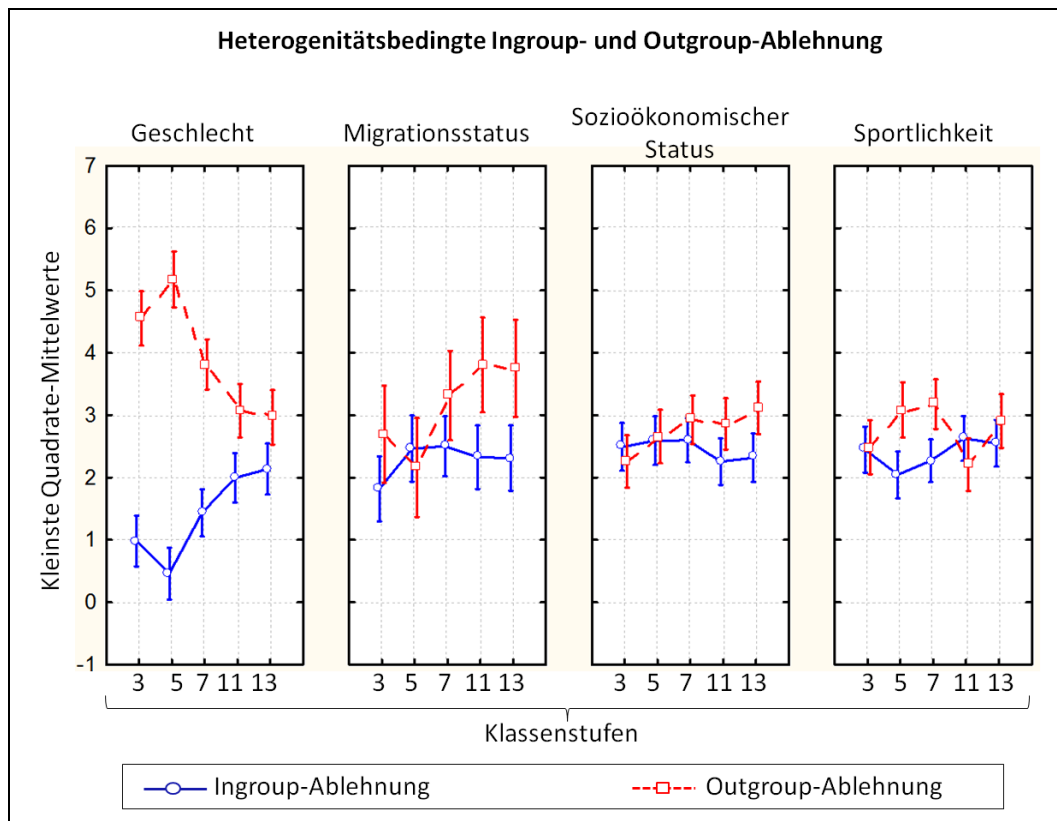


Abbildung 16: Heterogenitätsbedingte Ingroup- und Outgroup-Ablehnung. Es handelt sich hierbei nicht um die beobachteten Mittelwerte, sondern um die Kleinste-Quadrate-Mittelwerte der Kovarianzanalyse (für die deskriptive Statistik siehe Anhang 9:). (Kovariate: „allgemeine Ablehnung“; N=160, 32 je Klassenstufe)

### b) Migrationsbedingte Ingroup- und Outgroup-Ablehnung

Wie Abbildung 16 zeigt, besteht in der 5. Klassenstufe kein Unterschied zwischen der migrationsbedingten Ingroup- und Outgroup-Ablehnung. In den Klassenstufen 3 und 7 überwiegen die Outgroup-Ablehnungen geringfügig und in den Klassenstufen 11 und 13 werden die Unterschiede zwischen der Ingroup- und Outgroup-Ablehnung signifikant (siehe Tabelle 32).

Tabelle 31: Einfaktorielle Kovarianzanalyse mit Messwiederholung zur Überprüfung von SOZ-4

	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta-Quadrat
Konstante	5,6	1	5,6	3,4	0,069	0,02
allgemeine Ablehnung	1105,0	1	1105,0	667,4	0,000	0,81
Klassenstufe	23,7	4	5,9	3,6	0,008	0,09
Fehler	255,0	154	1,7			
<i>In- vs. Outgroup (InOut)</i>	0,0	1	0,0	0,0	0,977	0,00
InOut*allgemeine Ablehnung	22,7	1	22,7	5,1	0,025	0,03
<i>InOut*Klassenstufe</i>	23,6	4	5,9	1,3	0,258	0,03
Fehler	678,5	154	4,4			

**Tabelle 32: Innersubjektkontraste der migrationsbedingten In- und Outgroup-Ablehnung in den verschiedenen Klassenstufen**

Klassenstufen	Kontraste	Schätzgröße	Standardfehler	t	p	-95% Konf.Gr.	+95% Konf.Gr.
3	In- vs. Outgroup-Ablehnung	0,883	0,571	1,55	0,124	-0,24	2,01
5		-0,305	0,582	-0,52	0,601	-1,46	0,85
7		0,814	0,528	1,54	0,125	-0,23	1,86
11		1,478	0,559	2,65	0,009	0,37	2,58
13		1,440	0,573	2,51	0,013	0,31	2,57

Dennoch müssen, wie aus Tabelle 31 hervorgeht, die beiden Hypothesen SOZ-2b und SOZ-4b zur migrationsbedingten Ingroup- und Outgroup-Ablehnung aufgrund einer zu hohen  $\alpha$ -Fehler-Wahrscheinlichkeit verworfen werden. Das bedeutet, dass weder ein negativ-selektiver Einfluss des Migrationsstatus über alle Klassenstufen hinweg, noch Unterschiede des Einflusses zwischen den verschiedenen Klassenstufen bestätigt werden können.

*c) Sozioökonomischbedingte Ingroup- und Outgroup-Ablehnung*

Die Hypothesen SOZ-2c und SOZ-4c müssen verworfen werden (siehe Signifikanzen in Tabelle 33). Aus den jeweiligen Innersubjektkontrasten (Tabelle 34 und Abbildung 15) wird deutlich, dass der negativ-selektive Einfluss des sozioökonomischen Status leicht zunimmt, jedoch nur in Klassenstufe 13 systematisch nachgewiesen werden kann.

**Tabelle 33: Einfaktorielle Kovarianzanalyse mit Messwiederholung zur Überprüfung von SOZ-4**

	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta-Quadrat
Konstante	1,4	1	1,4	7,0	0,009	0,04
allgemeine Ablehnung	938,5	1	938,5	4714,5	0,000	0,97
Klassenstufe	5,3	4	1,3	6,6	0,000	0,15
Fehler	30,7	154	0,2			
<i>In- vs. Outgroup (InOut)</i>	1,8	1	1,8	0,9	0,355	0,01
InOut*allgemeine Ablehnung	11,0	1	11,0	5,4	0,022	0,03
<i>InOut*Klassenstufe</i>	6,7	4	1,7	0,8	0,513	0,02
Fehler	315,2	154	2,0			

**Tabelle 34: Innersubjektkontraste der sozioökonomischbedingten In- und Outgroup-Ablehnung in den verschiedenen Klassenstufen**

Klassenstufen	Kontraste	Schätzgröße	Standardfehler	t	p	-95% Konf.Gr	+95% Konf.Gr.
3	In- vs. Outgroup-Ablehnung	-0,235	0,389	-0,60	0,547	-1,00	0,53
5		0,066	0,397	0,17	0,868	-0,72	0,85
7		0,330	0,360	0,92	0,361	-0,38	1,04
11		0,604	0,381	1,59	0,115	-0,15	1,36
13		0,796	0,391	2,04	0,043	0,02	1,57

*d) Sportlichkeitsbedingte Ingroup- und Outgroup-Ablehnung*

Aus Tabelle 35 ergibt sich, dass Hypothese SOZ-2d ebenfalls verworfen werden muss (siehe Signifikanzwert von „In- vs. Outgroup“).

Für den trennenden Einfluss der Sportlichkeit zeigt sich, anders als bei den anderen Heterogenitätsmerkmalen, keine Zunahme in den höheren Klassenstufen, denn lediglich in den Klassenstufen 5 und 7 wird der negativ-selektive Einfluss signifikant (siehe Tabelle 36). Die genannten Unterschiede zwischen den Klassenstufen werden signifikant bestätigt (siehe Tabelle 35), womit Hypothese SOZ-4d verifiziert wird.

**Tabelle 35: Einfaktorielle Kovarianzanalyse mit Messwiederholung zur Überprüfung von SOZ-4**

	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta-Quadrat
Konstante	1,0	1	1,0	5,3	0,023	0,03
allgemeine Ablehnung	909,0	1	909,0	4614,3	0,000	0,97
Klassenstufe	5,1	4	1,3	6,4	0,000	0,14
Fehler	30,3	154	0,2			
<i>In- vs. Outgroup (InOut)</i>	2,2	1	2,2	1,1	0,303	0,01
InOut*allgemeine Ablehnung	0,2	1	0,2	0,1	0,775	0,00
<i>InOut*Klassenstufe</i>	21,9	4	5,5	2,7	0,033	0,07
Fehler	314,1	154	2,0			

**Tabelle 36: Innersubjektkontraste der sportlichkeitsbedingten In- und Outgroup-Ablehnung in den verschiedenen Klassenstufen**

Klassenstufen	Kontraste	Schätzgröße	Standardfehler	t	p	-95% Konf.Gr.	+95% Konf.Gr.
3	In- vs. Outgroup-Ablehnung	0,039	0,388	0,10	0,921	-0,73	0,81
5		1,038	0,396	2,62	0,010	0,26	1,82
7		0,906	0,359	2,53	0,013	0,20	1,62
11		-0,422	0,380	-1,11	0,269	-1,17	0,33
13		0,356	0,390	0,91	0,362	-0,41	1,13

Desweiteren wurden folgende Hypothesen zur Ingroup- und Outgroup-Ablehnung aufgestellt, die auch bei der Ablehnung innerhalb einer Kovarianzanalyse getestet werden:

*SOZ-6: Über alle Klassenstufen hinweg ist der negativ-selektive Einfluss des Merkmals Geschlecht größer als der anderer Merkmale.*

*SOZ-8: Über alle Klassenstufen hinweg unterscheidet sich der negativ-selektive Einfluss des Migrationsstatus höchstens mit einer geringen Effektstärke von dem Einfluss des sozioökonomischen Status und der Sportlichkeit.*

Zunächst ist festzustellen, dass sich der negativ-selektive Einfluss zwischen den einzelnen Heterogenitätsmerkmalen unterscheidet (HET\*InOut in Tabelle 37).



**Tabelle 37: Einfaktorielle Kovarianzanalyse mit Messwiederholung zur Überprüfung von SOZ-5 und SOZ-7**

	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta-Quadrat
(HET)	7,3	3	2,4	4,0	0,007	0,026
HET * Ablehn.	12,8	3	4,3	7,2	0,000	0,044
HET * Klassenstufe	25,1	12	2,1	3,5	0,000	0,083
Fehler(HET)	276,4	462	0,6			
InOut	10,2	1	10,2	3,7	0,057	0,023
InOut * Ablehn.	58,4	1	58,4	21,1	0,000	0,121
InOut * Klassenstufe	12,6	4	3,1	1,1	0,342	0,029
Fehler(InOut)	426,2	154	2,8			
<i>HET * InOut</i>	<i>31,9</i>	<i>3</i>	<i>10,6</i>	<i>4,0</i>	<i>0,008</i>	<i>0,025</i>
HET * InOut* Ablehn.	21,6	3	7,2	2,7	0,044	0,017
HET * InOut * Klassenstufe	142,5	12	11,9	4,5	0,000	0,104
Fehler(HET*InOut)	1226,9	462	2,7			

Zwischensubjektfaktor: Klassenstufe

Innersubjektfaktor 1: HET (die vier Heterogenitätsmerkmale)

Innersubjektfaktor 2: InOut (Ingroup- und Outgroup-Ablehnung)

Kovariate: Ablehn. (die Variable „allgemeine Ablehnung“)

Laut Tabelle 38 wird Hypothese SOZ-6 verifiziert, d.h., der negativ-selektive Einfluss des Geschlechts ist höher als der des Migrationsstatus ( $\eta^2 = 0,032$ ), höher als der des sozioökonomischen Status ( $\eta^2 = 0,035$ ) und höher als der der Sportlichkeit ( $\eta^2 = 0,076$ ).

**Tabelle 38: Innersubjektkontraste zwischen Ingroup- und Outgroup Ablehnung und den einzelnen Heterogenitätsmerkmalen**

Ingroup- versus Outgroup-Ablehnung der folgenden Kontraste	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig. ( $\alpha$ )	Partielles Eta-Quadrat	Sig. ( $\beta$ )
Geschlecht versus Migrationsstatus	44,3	1,0	44,3	5,1	,025	,032	
Geschlecht versus sozioökonomischer Status	74,9	1,0	74,9	5,6	,019	,035	
Geschlecht versus Sportlichkeit	112,8	1,0	112,8	12,6	,001	,076	
Migrationsstatus versus sozioökonomischer Status	4,0	1,0	4,0	0,3	,597	,002	,005
Migrationsstatus versus Sportlichkeit	3,9	1,0	3,9	0,3	,558	,002	,005

Auszug aus den Einfachvergleichen der Kovarianzanalyse von Tabelle 27

Hypothese SOZ-8 wird aufgrund niedriger  $\beta$ -Fehler-Wahrscheinlichkeiten (siehe Tabelle 38) ebenfalls bestätigt. Damit hat sich in dieser Untersuchung gezeigt, dass sich auch der negativ-selektive Einfluss des Migrationsstatus unwesentlich von dem des sozioökonomischen und dem der Sportlichkeit unterscheidet.

### 4.3 Zusammenfassung und Diskussion der soziologischen Befunde

Die Analyse der heterogenitätsbedingten Ingroup- und Outgroup-Anerkennung und -Ablehnung hat ergeben, dass das Merkmal Geschlecht dominantes Differenzmerkmal ist. Dies wurde sowohl für die Ingroup- und Outgroup-Anerkennung wie auch für die Ingroup- und Outgroup-Ablehnung mit mittleren Effektstärken signifikant bestätigt (Hypothesen SOZ-5 und SOZ-6). Demnach besteht über alle Klassenstufen hinweg eine höhere geschlechtsbedingte Ingroup- als Outgroup-Anerkennung, d. h. dass die gleichgeschlechtliche Anerkennung höher ausfällt als die gemischtgeschlechtliche. Zudem bestehen überzufällige Unterschiede zwischen den Klassenstufen: Wie der unechte Längsschnitt zeigt, nimmt der positiv-selektive Einfluss (die Differenz aus Ingroup- und Outgroup-Anerkennung) des Geschlechts von der 3. bis zur 5. Klasse zu und danach bis zur 13. Klasse kontinuierlich ab (siehe Abbildung 17).

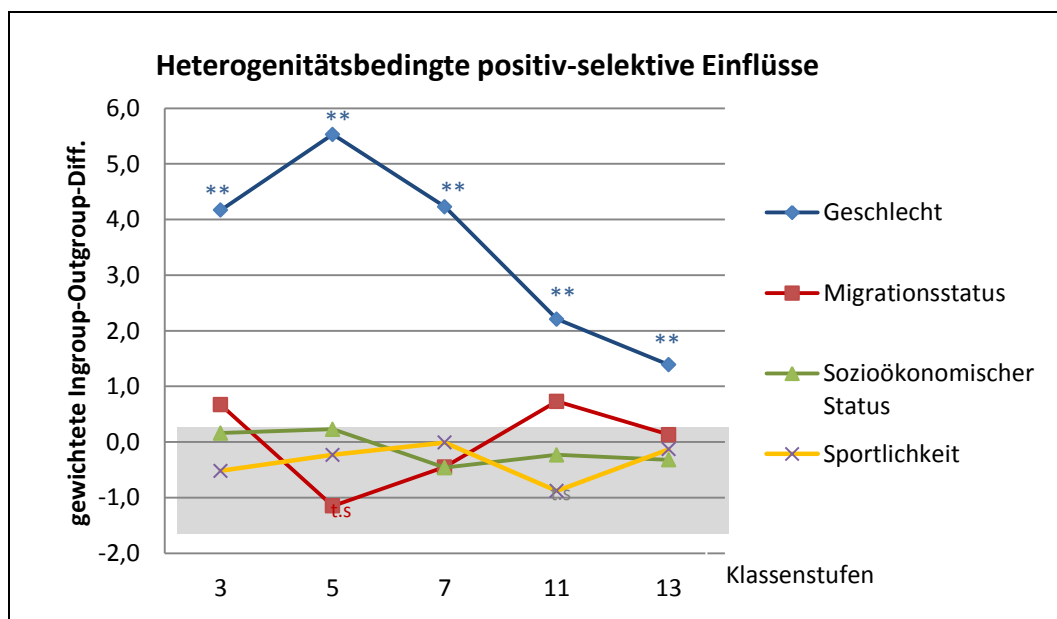


Abbildung 17: Zusammenfassung der positiv-selektiven Einflüsse der verschiedenen Heterogenitätsmerkmale im unechten Längsschnitt (auf der Y-Achse befinden sich die gewichteten Differenzen der Mittelwerte der Kovarianzanalyse (Kovariaten: allgemeine Anerkennung; gewichtete Ingroup-Outgroup-Diff. = heterogenitätsbedingte Ingroup-Anerkennung – heterogenitätsbedingte Outgroup-Anerkennung; der grau unterlegte Bereich markiert die negativen Differenzen, die eine Bevorzugung der Outgroup abbilden; die markierten Signifikanzen zeigen Unterschiede zwischen Ingroup- und Outgroup-Anerkennung an (t. s.)  $p < 0,1$ ; (\*)  $p < 0,05$ ; (\*\*)  $p < 0,01$ )).

Für die geschlechtsbedingte Ingroup- und Outgroup-Ablehnung zeigen sich vergleichbare Befunde mit dem einzigen Unterschied, dass der negativ-selektive Einfluss des Geschlechts ab der 7. Klasse deutlich stärker abnimmt und in den 11. und 13. Klassen leicht unter dem negativ-selektiven Einfluss des Migrationsstatus liegt (siehe Abbildung 18).

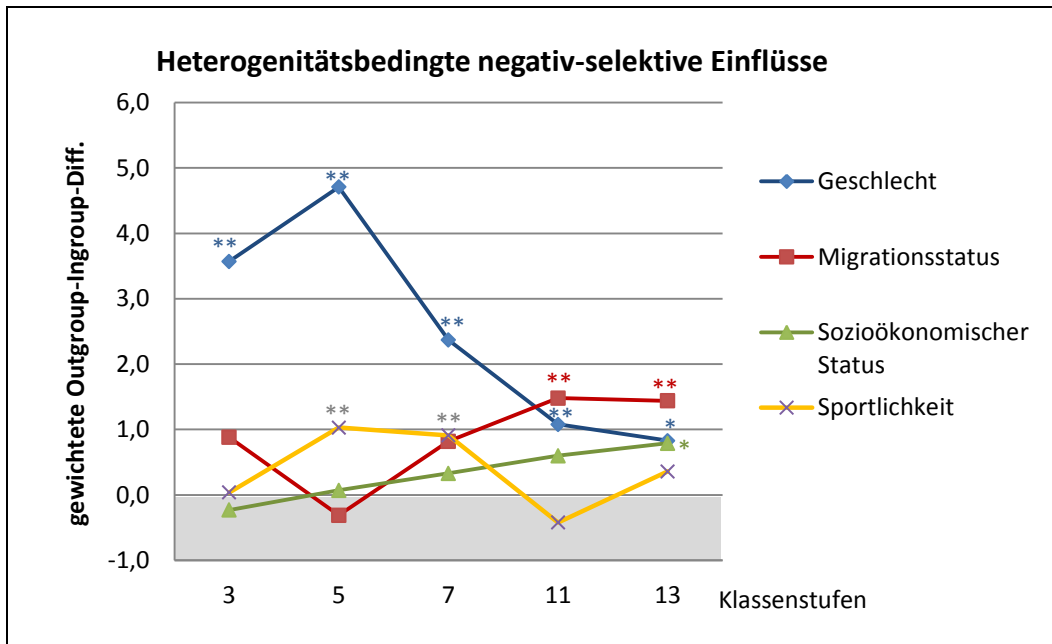


Abbildung 18: Zusammenfassung der negativ-selektiven Einflüsse der verschiedenen Heterogenitätsmerkmale im unechten Längsschnitt (auf der Y-Achse befinden sich die gewichteten Differenzen der Mittelwerte der Kovarianzanalyse (Kovariaten: allgemeine Ablehnung; gewichtete Ingroup-Outgroup-Diff. = heterogenitätsbedingte Outgroup-Ablehnung – heterogenitätsbedingte Ingroup-Ablehnung; der grau unterlegte Bereich markiert die negativen Differenzen, die eine starke Ablehnung der Ingroup abbilden; die markierten Signifikanzen zeigen Unterschiede zwischen Ingroup- und Outgroup-Anerkennung an (t. s.)  $p < 0,1$ ; (\*)  $p < 0,05$ ; (\*\*)  $p < 0,01$ ).

Wie aus Tabelle 39 zusammenfassend zu entnehmen ist, wurden damit alle Hypothesen zum Geschlecht verifiziert. Anders sieht es beim Migrationsstatus aus. Es wurde angenommen, dass dieser sowohl einen positiv- wie auch negativ-selektiven Einfluss aufweise. Die entsprechenden Hypothesen SOZ-1b, -2b, -3b und -4b wurden jedoch allesamt falsifiziert. Somit konnte weder ein trennender Einfluss über alle Klassenstufen hinweg noch Unterschiede zwischen den Klassenstufen bestätigt werden. Es zeigt sich lediglich in Post-Hoc-Tests, dass der negativ-selektive Einfluss des Migrationsstatus in den Klassenstufen 11 und 13 signifikant wird. Das verdeutlicht auch den stärkeren trennenden Einfluss auf die Ablehnungsverhältnisse gegenüber den Anerkennungsverhältnissen.

Ein positiv- wie auch negativ-selektiver Einfluss des sozioökonomischen Status sowie der Sportlichkeit über alle Klassenstufen hinweg findet sich in der Untersuchung genauso wenig wie beim Migrationsstatus, weshalb auch die Hypothesen SOZ-1c, -1d, -2c und -2d verworfen werden. Auch die Behauptung, es bestünden Unterschiede des trennenden Einflusses zwischen den Klassenstufen, wird für die Heterogenitätsmerkmale sozioökonomischer Status und Sportlichkeit verworfen (SOZ-3c, -3d und -4c). Signifikante Unterschiede bestehen lediglich bei dem ne-

gativ-selektiven Einfluss der Sportlichkeit, weshalb Hypothese SOZ-4d bestätigt wird (siehe Tabelle 39).

**Tabelle 39: Zusammenfassung der soziologischen Hypothesenprüfung**

Hypothesen		a) Geschlecht	b) Migrationsstatus	c) Sozioökonomischer Status	d) Sportlichkeit
heterogenitätsbedingte Anerkennung	Heterogenitätsmerkmal hat über alle Klassenstufen hinweg einen positiv-selektiven Einfluss (SOZ-1)	bestätigt mit mittlerer Effektstärke	falsifiziert	falsifiziert	falsifiziert
	Unterschiede des positiv-selektiven Einflusses zwischen den Klassenstufen (SOZ-3)	bestätigt, deutliche Abnahme in höheren Klassenstufen	falsifiziert	falsifiziert	falsifiziert
	Geschlecht ist dominantes Differenzmerkmal (SOZ-5)	bestätigt mit schwachen bis mittleren Effektstärken			
	Der Einfluss des Migrationsstatus unterscheidet sich, wenn, dann nur gering von dem des sozioö. Status und der Sportlichkeit (SOZ-7)	-	bestätigt		
heterogenitätsbedingte Ablehnung	Heterogenitätsmerkmal hat über alle Klassenstufen hinweg einen negativ-selektiven Einfluss (SOZ-2)	bestätigt mit mittlerer Effektstärke	falsifiziert - Post-Hoc werden in den Klassenstufen 11 & 13 Unterschiede signifikant	falsifiziert - Post-Hoc wird in der Klassenstufen 13 der Unterschied signifikant	falsifiziert - Post-Hoc werden in den Klassenstufen 5 & 7 Unterschiede signifikant
	Unterschiede des negativ-selektiven Einflusses zwischen den Klassenstufen (SOZ-4)	bestätigt, deutliche Abnahme in höheren Klassenstufen	falsifiziert	falsifiziert	bestätigt
	Geschlecht ist dominantes Differenzmerkmal (SOZ-6)	bestätigt mit schwachen bis mittleren Effektstärken			
	Der Einfluss des Migrationsstatus unterscheidet sich, wenn, dann nur gering von dem des sozioö. Status und der Sportlichkeit (SOZ-8)	-	bestätigt		

Als letzte Hypothesen wurden sowohl SOZ-7 wie auch SOZ-8 bestätigt, in denen angenommen wurde, der positiv- bzw. negativ-selektive Einfluss des Migrationsstatus unterscheidet sich maximal mit einer geringen Effektstärke von dem des sozioökonomischen Status sowie der Sportlichkeit.

Es entspricht den Erwartungen, dass das Geschlecht als Hauptdifferenzmerkmal bestätigt wurde, jedoch überrascht dessen Eindeutigkeit. Angenommen wurde,

dass auch von den drei anderen getesteten Heterogenitätsmerkmalen ein deutlich trennender Einfluss ausgehe. Diese vermutete desintegrierende Wirkung konnte jedoch nicht nachgewiesen, vielmehr werden nur vereinzelt bei der heterogenitätsbedingten Ablehnung desintegrierende Einflüsse in Post-Hoc-Analysen festgestellt, was auf stark situationsabhängige Gründe für heterogenitätsbedingte Desintegration schließen lässt.

Bei den im Theorieteil aufgelisteten Thesen und Ergebnissen zum Spannungsverhältnis zwischen Einheimischen und Migranten bestand zumindest darin überwiegend Einigkeit, dass es eine Bevorzugung der Ingroup gebe, damit aber nicht zwangsweise auch eine stärkere Ablehnung der Outgroup verbunden sei (Kap. 2.1.2). Diese Annahmen zum Einfluss des Migrationsstatus bestätigen sich in dieser Untersuchung nicht, im Gegenteil, es zeigen sich in allen Klassen eher negativ-selektive als positiv-selektive Tendenzen. Dabei werden die teilweise vorhandenen Differenzen zwischen migrationsbedingter Ingroup- und Outgroup-Anerkennung aufgrund ihrer geringen Höhe als vollkommen unproblematisch eingeschätzt – wie übrigens auch die positiv-selektiven Einflüsse des sozioökonomischen Status und der Sportlichkeit.

Anders sieht es beim negativ-selektiven Einfluss des Migrationsstatus aus, der zumindest ab der elften Klasse als bedeutendes Differenzmerkmal zu bewerten ist. Eine Begründung für die im Theorieteil aufgezeigte einseitige Fokussierung auf den Migrationsstatus wird aus den Befunden jedoch nicht ersichtlich. Diese Einschätzung wird auch dadurch argumentativ gestützt, dass der negativ-selektive Einfluss des sozioökonomischen Status ebenfalls kontinuierlich zunimmt. Auch ein negativ-selektiver Einfluss der Sportlichkeit ist in einzelnen Klassenstufen nachweisbar und kann somit ein Problem darstellen. Da es beim Einfluss der Sportlichkeit zu keiner linearen Entwicklungsveränderung in den höheren Klassen kommt, scheinen andere noch zu bestimmende Merkmale von Bedeutung zu sein. In Anlehnung an Kapitel 2.3 kann hier lediglich vermutet werden, dass in den Klassen, in denen die Sportlichkeit ursächlich für Desintegration ist, der Leistungsaspekt eine entsprechend größere Rolle spielt.

Abschließend relativieren sich die Befunde in ihrer Aussagekraft insofern als nur zwei Klassen pro Klassenstufe untersucht worden sind und diese jeweils nur in einer Grundschule, integrierten Gesamtschule und in nur einem Oberstufengymnasium. Es bleibt zu prüfen, ob zwischen Schulen aus verschiedenen Einzugsgebiete-

ten bzw. zwischen Schulen mit verschiedenen Schulprogrammen sowie zwischen den in der Mittelstufe existierenden Schulformen (Gymnasien, Realschulen, Hauptschulen und verschiedenen Gesamtschultypen) größere Unterschiede bestehen.

## 5 Ergebnisse zur pädagogischen Fragestellung

### 5.1 Deskriptive Ergebnisse

#### 5.1.1 Die reduzierte Stichprobe der pädagogischen Fragestellung

Zunächst drei Anmerkungen:

- Anmerkung 1): Wie die kurze Beschreibung der Stichprobe in Kapitel 3.2.1 gezeigt hat, unterscheidet sich die Verteilung des Migrationsstatus in den Klassen LZ 2 sowie GP 8, deren Anteil einheimischer Schüler lediglich bei 23% bzw. 33% liegt, deutlich von den restlichen Klassen, in denen der Anteil einheimischer Schüler im Schnitt bei 59% liegt. Aus Gründen der Vergleichbarkeit müssen diese beiden Klassen aus der Stichprobe entfernt werden<sup>37</sup>.
- Anmerkung 2): Aufgrund der Überprüfung der Implementierungsgüte des Kooperativen Lernens hat sich weiterhin ergeben, dass solches nur mittelmäßig umgesetzt wurde. Die Klassen mit der niedrigsten Implementierungsgüte sind die Klassen GP 7 und GP 8 (siehe Kap. 3.2.4). Hier wird die Konsequenz gezogen, auch diese beiden Klassen aus der Stichprobe zu entfernen, wobei die Klasse GP 8 bereits aufgrund von Anmerkung 1 ausgeschlossen wurde. Nach dieser Stichprobenreduktion bleiben genau zwei Klassen pro Treatment übrig.
- Anmerkung 3): Ähnlich wie bei der soziologischen werden auch bei der pädagogischen Fragestellung die Hypothesen mittels Varianzanalyse – allerdings ohne Kovariate – überprüft. Da auch hier die Voraussetzungen für die Varianzanalyse nicht alle erfüllt sind (siehe unten) wird nach dem gleichen Verfahren wie bei der soziologischen Untersuchung eine randomisierte Stichprobenreduktion auf jeweils

---

<sup>37</sup> Die Klasse LZ 2 hätte auch aus einem weiteren Grund aus der Stichprobe entfernt werden müssen, da die allgemeine Ablehnung in der Klasse mit einem Mittelwert von 14,5 deutlich über dem der anderen Klassen liegt (siehe Tabelle unten).

Klassen	GP1	LZ2	GT3	GP4	GT5	LZ6	GT7	GP8	LZ9	Gesamt
Allg. Ablehnung	8,2	<b>14,5</b>	9,3	8,6	8,4	7,7	9,4	9,9	7,8	9,3
N	25	25	24	23	25	26	25	24	26	223

48 Kinder pro Treatmentstufe vorgenommen. Nachfolgend wird lediglich die reduzierte Stichprobe beschrieben.

### *Beschreibung der Stichprobe*

Nach der oben angesprochenen randomisierten Stichprobenreduktion verbleiben in der Stichprobe insgesamt 64 Schülerinnen und 80 Schüler. Der höhere Anteil der Jungen zieht sich durch alle drei Treatments hindurch und liegt bei 54% bzw. 56% (siehe Tabelle 40).

**Tabelle 40: Prozentuale Verteilung des Migrationsstatus sowie des Geschlechts**

Klasse mit Methode	Migrationsstatus				Geschlecht		
	Eltern in BRD geboren	ein Elternteil nicht in BRD geb.	Eltern nicht in BRD geb.	gesamt	weiblich	männlich	gesamt
GP	33 (69%)	6 (13%)	9 (19%)	48 (100%)	22 (46%)	26 (54%)	48 (100%)
GT	27 (56%)	7 (15%)	14 (29%)	48 (100%)	21 (44%)	27 (56%)	48 (100%)
LZ	33 (69%)	1 (2%)	14 (29%)	48 (100%)	21 (44%)	27 (56%)	48 (100%)
gesamt	93 (65%)	14 (10%)	37 (26%)	144 (100%)	64 (44%)	80 (56%)	144 (100%)

Der Anteil der einheimischen Kinder schwankt zwischen den Treatments zwischen 56% und 69%. Deutliche Unterschiede bestehen bei der Anzahl der Kinder, von denen nur ein Elternteil nicht in Deutschland geboren wurde. Allerdings gehen diese Kinder nicht in die Berechnung der migrationsbedingten Ingroup- und Outgroup-Wahlen ein, da hier nur die beiden Extremgruppen „einheimisch“ und „hoher Migrationsstatus“ (beide Eltern nicht in BRD geboren) berücksichtigt werden.

Betrachtet man die deskriptive Statistik des sozioökonomischen Status, fallen keine besonderen Schwankungen zwischen den einzelnen Treatments auf. Gleiches gilt für die Verteilung der Sportnote (Tabelle 41).

**Tabelle 41: Verteilung der Heterogenitätsmerkmale Sozioökonomischer Status sowie Sportlichkeit**

	Klassenstufe	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Sozioökonomischer Status	GP	48	45,4	12,8	16	73
	GT	45	45,5	15,9	16	85
	LZ	47	50,2	13,5	30	78
	gesamt	140	47,1	14,1	16	85
Sportlichkeit	GP	48	1,67	,560	1	3
	GT	48	1,74	,648	1	4
	LZ	48	1,63	,618	1	3
	gesamt	140	1,70	,620	1	4

Die Heterogenitätsmerkmale sind in der reduzierten Stichprobe relativ gleichmäßig verteilt, sodass hier keine Bedenken bezüglich der Vergleichbarkeit der Merkmale zwischen den einzelnen Treatments angemerkt werden. Im weiteren Verlauf der Arbeit werden nun Überlegungen zur Überprüfung der Hypothesen angestellt und die Auswahl von Verfahren und deren Voraussetzungen diskutiert.

### 5.1.2 Kontrolle personengebundener Störvariablen

Bei der vorliegenden Feldstudie handelt es sich um eine quasi-experimentelle Untersuchung, die ein besonderes Vorgehen nötig macht (vgl. BORTZ & DÖRING 2006, 525), denn eine Überprüfung der in Kapitel 2.5.2 formulierten Unterschiedshypothesen ist nur dann zulässig, „wenn gewährleistet ist, dass die Stichproben vor der Untersuchung in Bezug auf alle untersuchungsrelevanten Merkmale vergleichbar bzw. äquivalent sind“ (ebd. 524).

Das gewünschte Vorgehen, um personengebundene Störgrößen von vorneherein zu kontrollieren, sind Randomisierungen. Eine solch zufällige Zuweisung der Probanden auf die einzelnen Gruppen setzt voraus, dass die Untersuchungsbedingungen vom Untersuchungsleiter willkürlich manipuliert werden dürfen, was aber nicht immer möglich ist (vgl. ebd. 525). Auch diese Untersuchung stößt bei dieser Forderung an ihre Grenzen. Das Ziel, einen möglichst wirklichkeitsnahen Unterricht durchzuführen, dessen Auswirkungen auf Anerkennungsverhältnisse untersucht werden sollen, verbietet eine zufällige Mischung der Schüler über den Klassenverband hinweg. Daraus ergibt sich die Problematik, dass ein Parallelisieren durch Randomisieren der Treatmentgruppen im Vorfeld der Untersuchung nicht möglich ist. Um gleiche Ausgangsvoraussetzungen sicherzustellen, kann hier le-



diglich im Nachhinein überprüft werden, ob zentrale personengebundene Variablen in den verschiedenen Treatmentgruppen vergleichbar sind. Für die vier Heterogenitätsmerkmale wurde dies bereits im vorangegangenen Kapitel diskutiert, mit dem Ergebnis, dass drei Klassen aus der Stichprobe entfernt werden mussten: zwei Klassen aufgrund eines zu geringen Anteils an einheimischen Schülern und zwei Klassen aufgrund einer zu geringen Implementierungsgüte (da eine Klasse doppelt betroffen war, sind es insgesamt nur drei Klassen).

Nachfolgend soll überprüft werden, ob die Höhe des selektiven Einflusses der einzelnen Heterogenitätsmerkmale zwischen den Treatments vergleichbar ist, d. h. ob sich die einzelnen abhängigen Variablen zwischen den Treatments unterscheiden. Da zu dessen statistischer Überprüfung, ähnlich wie bei der soziologischen Hypothese SOZ-7 und SOZ-8, eine Nullhypothese bestätigt werden soll – denn die Behauptung ist: Die einzelnen abhängigen Variablen unterscheiden sich zwischen den Treatments maximal mit einer mittleren Effektstärke – ,muss auch hier die  $\beta$ -Fehler-Wahrscheinlichkeit berechnet werden (ausführlicher siehe SOZ-7 in Kap. 4.2.1). Die berechnete  $\beta$ -Fehler-Wahrscheinlichkeit zu den einzelnen abhängigen Variablen findet sich im linken Teil der Tabelle 42. In dieser Tabelle werden zusätzlich die  $\alpha$ -Fehler-Wahrscheinlichkeit sowie die jeweilige Effektstärke  $\eta^2$  mit angegeben. Wie aus der Spalte „Vergleichbarkeit beim Eingangstest“ zu entnehmen, ist die Vergleichbarkeit beim Eingangstest bei nur zwei Variablen nicht gegeben, da die  $\beta$ -Fehler-Wahrscheinlichkeit nicht signifikant wird. Dies betrifft den negativ-selektiven Einfluss des Geschlechts sowie den der Sportlichkeit. Bei der Sportlichkeit wird sogar mit einer  $\alpha$ -Fehler-Wahrscheinlichkeit von 0,03 ein großer Unterschied zwischen den Treatments festgestellt.

**Tabelle 42: Überprüfung auf Vergleichbarkeit der abhängigen Variablen zwischen den Treatments beim Eingangstest sowie der Existenz bestehender selektiver Einflüsse in der gesamten Stichprobe und in jeder Klasse**

	Vergleichbarkeit beim Eingangstest				Selektiver Einfluss der Merkmale			Hypothesenprüfung
	$\alpha$ -Fehler	$\beta$ -Fehler	Effektstärke $\eta^2$	Vergleichbarkeit	Effektstärke d	alle Klassen zusammen?	Auflistung je Klasse (Ja/Nein) ~	
Allgemeine Anerkennung	,89	,02	,002*	OK	-	-	-	JA
Allgemeine Ablehnung	,18	,08	,024+	OK	-	-	-	JA
Positiv-selektiver Einfluss des Geschlechts	,24	,06	,02+	OK	2,41**	JA	6/0	JA
Negativ-selektiver Einfluss des Geschlechts	,10	,15	,033	NEIN	2,73**	JA	6/0	Eingeschränkt
Positiv-selektiver Einfluss des Migrationsstatus	,35	,07	,017+	OK	<u>-0,04</u>	NEIN	1/5	NEIN
Negativ-selektiver Einfluss des Migrationsstatus	,71	,04	,005*	OK	0,33*	JA	3/3	NEIN
Positiv-selektiver Einfluss des sozioök. Status	,40	,05	,014+	OK	<u>-0,31*</u>	NEIN	0/6	NEIN
Negativ-selektiver Einfluss des sozioök. Status	,44	,05	,012*	OK	0,06	NEIN	3/3	NEIN
Positiv-selektiver Einfluss der Sportlichkeit	,80	,03	,003*	OK	<u>-0,04</u>	NEIN	0/6	NEIN
Negativ-selektiver Einfluss der Sportlichkeit	,03	,61	,052	NEIN	0,34*	JA	3/3	NEIN

Normativ gesetztes Eta-Quadrat ( $\eta^2$ ) mit mittlerer Effektstärke klärt nach Bortz (2005, 259) 6% Varianz auf.

Unterstrichene Effektstärken verweisen auf umgekehrte Unterschiede, d. h. stärkere Anerkennung der Outgroup im Vergleich zur Ingroup bzw. stärkere Ablehnung der Ingroup im Vergleich zur Outgroup.

(~) Klassen in denen ein kleiner selektiver Einfluss vorliegt (unabhängig von der Signifikanz) werden hier mit „Ja“, es besteht ein selektiver Einfluss, normativ gesetzt, d. h. wenn Effektstärke  $d > +0,2$ , dann Ja. Nach Bortz & Döring (2006, 606) ist  $d = 0,2$  ein kleiner Effekt.

(\*\*)  $p < 0,01$ ; (\*)  $p < 0,05$ ; (+)  $p < 0,1$

Im rechten Teil der Tabelle 42 ist die Effektstärke<sup>38</sup> d aufgeführt, die Aufschluss darüber gibt, ob ein selektiver Einfluss der einzelnen Heterogenitätsmerkmale über alle sechs Klassen hinweg besteht. Genau wie bei der soziologischen Untersuchung zeigt sich, dass der größte – sowohl positiv- wie auch negativ-selektive – Einfluss vom Geschlecht ausgeht. Der Migrationsstatus führt, wie auch in der Datenlage der soziometrischen Untersuchung, zu keiner Bevorzugung der Ingroup, allerdings wird ein negativer selektiver Einfluss signifikant. Bei näherer Betrachtung (siehe Anhang 13:) fällt auf, dass lediglich in drei der sechs Klassen ein negativ-selektiver Einfluss des Migrationsstatus vorhanden ist, d.h., dass nur in drei

<sup>38</sup> Nach Bortz & Döring (2006, 606) gilt:  $d = 0,2 \approx$  kleiner Effekt;  $0,5 \approx$  mittlerer Effekt;  $0,8 \approx$  großer Effekt.

der sechs Klassen Spannungen zwischen Einheimischen und Migranten überzufällig gemessen wurden.

Ein positiv-selektiver Einfluss des sozioökonomischen Status sowie der Sportlichkeit wurde in keiner der sechs Klassen gemessen. Etwas anders sieht es bei deren negativ-selektivem Einfluss aus. Beim sozioökonomischen Status wird in drei Klassen eine geringe Trennung festgestellt. Von der Sportlichkeit geht ein, in der Höhe mit dem Migrationsstatus vergleichbarer, negativ-selektiver Einfluss aus.

Alles in allem kann festgehalten werden, dass alle Heterogenitätsmerkmale bis auf das Geschlecht keine sinnvolle Überprüfung der in Kapitel 2.5.2 formulierten Hypothesen zulassen, da zum Eingangstest keine durchgängigen selektiven Einflüsse in allen Klassen vorhanden sind. Aus diesem Grund werden im Folgenden lediglich die Hypothesen zur Entwicklung der allgemeinen Anerkennung und Abwertung sowie zur Entwicklung des positiv- und negativ-selektiven Einflusses des Geschlechts einer statistischen Überprüfung unterzogen. Zu den verbleibenden Hypothesen werden lediglich Grafiken aufgezeigt – diese können nicht überprüft werden.

Da die Hypothesen PÄD-5 bis PÄD-8 von einem bestehenden selektiven Einfluss der Heterogenitätsmerkmale ausgehen, der hier nicht systematisch für alle Heterogenitätsmerkmale vorliegt, können diese Hypothesen nur für das Merkmal Geschlecht überprüft werden. Damit kann lediglich eine deskriptive Beschreibung des migrations-, sozioökonomisch- und sportlichkeitsbedingten selektiven Einflusses vorgenommen werden (siehe 5.2).

### **5.1.3 Auswahl der Testverfahren**

Da es sich bei den Hypothesen um Entwicklungsvergleiche handelt, wird ähnlich wie in Kapitel 4.1.2 eine Varianzanalyse mit Messwiederholung angewendet, da Vergleiche zwischen drei verschiedenen Treatments zu den drei Messzeitpunkten (Eingangstest, Ausgangstest und Retentionstest) durchgeführt werden sollen. Eine Varianzanalyse bietet sich hier in besonderem Maße an, da man in einem einzigen relativ komplexen Modell einen Block an Hypothesen überprüfen kann. Einzelne Überprüfungen, ob sich z. B. die Treatments voneinander unterscheiden, kann mittels Einzelvergleichen oder Kontrasten erfolgen (vgl. BORTZ & DÖRING 2006, 530).

Auf die Berücksichtigung möglicher Störvariablen wird bewusst verzichtet, da es bei der Überprüfung der in Frage kommenden Störvariablen keine nennenswerten Korrelationen mit den einzelnen Messzeitpunkten sowie der Entwicklung zwischen den Messzeitpunkten festgestellt wurden. Um in diesem Fall keine willkürlichen Verzerrungen der Datenlage zu erzielen, gehen keine Kovariaten in das Modell ein (vgl. BORTZ 2005, 361).

Übrig bleibt demnach zur Überprüfung der Hypothesen zur allgemeinen Anerkennung und allgemeinen Ablehnung (PÄD-1 bis PÄD-4) eine einfaktorielle dreifachgestufte Varianzanalyse mit zwei Messwiederholungen, die sich folgendermaßen zusammensetzt:

Unabhängige Variable (Zwischensubjektfaktor):	Treatment (GP, GT und LZ)
Abhängige Variable 1:	allgemeine Anerkennung bzw. –Ablehnung beim Eingangstest
Abhängige Variable 2:	allgemeine Anerkennung bzw. –Ablehnung beim Ausgangstest
Abhängige Variable 3:	allgemeine Anerkennung bzw. –Ablehnung beim Retentionstest
Innersubjektfaktor:	die drei Messzeitpunkte (MZPs)

**Abbildung 19: Aufbau der einfaktoriellen dreifachgestuften Kovarianzanalyse mit Messwiederholung zur Überprüfung der Hypothesen PÄD-1 bis PÄD-4. Der Innersubjektfaktor sorgt dafür, dass die drei abhängigen Variablen als Messwiederholung erkannt werden.**

Für die Überprüfung der heterogenitätsbedingten Anerkennung bzw. Ablehnung (PÄD-5 bis PÄD-8), die, wie oben erklärt, nur für das Geschlecht durchgeführt wird, wird das Modell um einen Innersubjektfaktor erweitert. Zusätzlich zu dem obigen Modell gehen für jeden Messzeitpunkt sowohl die Ingroup- wie auch die Outgroup-Anerkennung bzw. Ablehnung ein (siehe Abbildung 20). Dies hat zum einen den Vorteil, dass auf komplexe Berechnungen verzichtet werden kann und damit die Entwicklungen besser verständlich bleiben. Zum anderen können mittels Kontrasten auch die Unterschiede zwischen Ingroup- und Outgroup-Anerkennung bzw. Ablehnung abgebildet werden.

Unabhängige Variable (Zwischensubjektfaktor):	Treatment (GP, GT und LZ)
Abhängige Variable 1 bis 6:	geschlechtsbedingte Ingroup- und Outgroup-Anerkennung bzw. -Ablehnung zu den drei Messzeitpunkten
Innersubjektfaktor 1:	Ingroup versus Outgroup-Anerkennung bzw. -Ablehnung (InOut)
Innersubjektfaktor 2:	die drei Messzeitpunkte (MZPs)

**Abbildung 20:** Aufbau der einfaktoriellen dreifachgestuften Kovarianzanalyse mit Messwiederholung zur Überprüfung der Hypothesen PÄD-5 bis PÄD-8. Die zwei Innersubjektfaktoren sorgen für die Zuteilung der sechs abhängigen Variablen, sodass Vergleiche zwischen den Messzeitpunkten sowie zwischen Ingroup und Outgroup möglich werden.

Im nächsten Abschnitt werden die Voraussetzungen für die Varianzanalyse kurz wiederholt und deren Überprüfung vorgenommen.

#### 5.1.4 Voraussetzungen der Varianzanalyse mit Messwiederholung

Wie in Kapitel 4.1.3 bereits ausführlich beschrieben, gibt es mehrere Voraussetzungen für die Varianzanalyse und weitere für die Spezifik der Messwiederholung (die Darstellung erfolgt unter Verweis auf Kap. 4.1.3 in aller Kürze).

##### *Voraussetzungen für die Varianzanalyse*

1) Die abhängigen Variablen sollten normalverteilt sein.

→ Diese Voraussetzung ist für die meisten Variablen erfüllt, allerdings gibt es einige Ausnahmen (siehe Anhang 14:).

2) Die Varianzen der Fehlerkomponenten in der Grundgesamtheit sowie in den einzelnen Stichproben sollten gleich sein (Homogenität der Varianzen) (vgl. BORTZ 2005, 284; Brosius 1999, 480).

→ Ähnlich wie bei der Normalverteilung kann diese Voraussetzung nicht für alle Variablen als gegeben angenommen werden (siehe Anhang 14:).

3) Die Messungen zwischen den verschiedenen Treatmentstufen sollten unabhängig sein (vgl. BORTZ 2005, 284).

→ Diese Voraussetzung ist wie bei fast allen Messwiederholungen ebenfalls verletzt. Allerdings ist dies laut BORTZ (vgl. ebd.) als unproblematisch anzusehen, wenn folgende „wichtigste Bedingung“ erfüllt ist:

### *zusätzliche Voraussetzung für die Varianzanalyse mit Messwiederholung*

Zwischen den einzelnen Variablen der Messwiederholung sollen homogene Korrelationen bestehen.

→ Diese „wichtigste“ Bedingung ist erfüllt (siehe Anhang 15: und Anhang 16:).

Da die Voraussetzungen nicht alle erfüllt sind, wurde entschieden, die oben erwähnte und bereits durchgeführte Stichprobenreduktion vorzunehmen, denn bei gleich großen Treatmentgruppen ist die Varianzanalyse ein sehr robustes Verfahren. Aufgrund der gleich großen Teilstichproben sowie der homogenen Korrelationen ist die Varianzanalyse mit Messwiederholung auch auf diese Datenlage anwendbar (vgl. BORTZ 2005, u. a. 369). Die statistische Überprüfung der verbleibenden Hypothesen wird im folgenden Abschnitt vorgenommen.

## **5.2 Hypothesenprüfung**

### **5.2.1 Entwicklung der allgemeinen Anerkennung**

Nachdem im vorangegangenen Abschnitt der Weg für die Hypothesenprüfung geebnet worden ist, erfolgt nun die systematische Abarbeitung der aufgrund des oben beschriebenen Sachverhalts für sinnvoll eingestuften und damit überprüfbareren Hypothesen.

Die erste Hypothese zur allgemeinen Anerkennung lautet:

*PÄD-1: Die zwei Unterrichtsmethoden GP und GT führen im Vergleich zu LZ zu einem stärkeren (auch nachhaltigeren) Zuwachs der allgemeinen Anerkennung der Schüler.*

Abbildung 21 zeigt die Entwicklung der allgemeinen Anerkennung vom Eingangstest über den Ausgangstest bis zum Retentionstest (x-Achse). Die beobachteten Mittelwerte der allgemeinen Anerkennung sind auf der y-Achse aufgetragen. Die Anerkennung steigt in allen drei Treatments leicht an und nimmt beim Gruppenpuzzle und Gruppenturnier bis zum Retentionstest wieder ab, bleibt aber bei beiden etwas über dem Eingangsniveau. Lediglich in den lehrerzentriert unterrichteten Klassen nimmt die Anerkennung dauerhaft zu.

Allerdings weist die Tabelle 43 keine signifikanten Unterschiede zwischen den Treatments und den Messzeitpunkten (Sig. = 0,425) auf. Damit ist Hypothese PÄD-1 zu verwerfen.

Auch bei der Betrachtung der Kontraste innerhalb der Varianzanalyse zeigt sich die Zunahme der Anerkennung lediglich beim Gruppenturnier im Intervall ET AT mit einer mittleren Effektstärke ( $d = 0,56$ ) signifikant (siehe Tabelle 44).

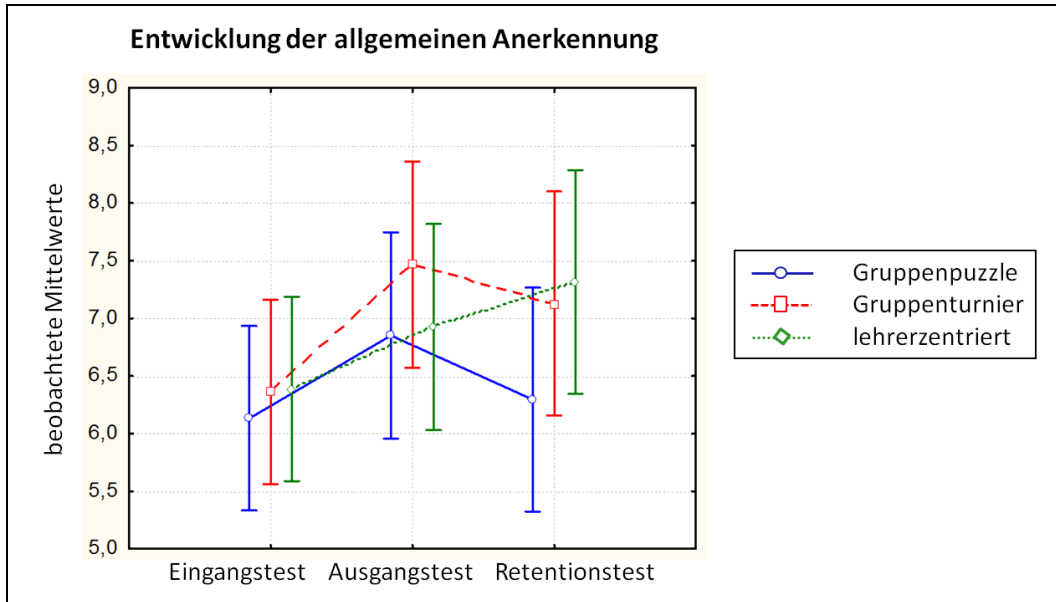


Abbildung 21: Entwicklung der allgemeinen Anerkennung, aufgelistet nach den drei Treatments (deskriptive Kennwerte befinden sich im Anhang 17:).

**Tabelle 43: Einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung zur allgemeinen Anerkennung**

	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Effektstärke: $\eta^2$
Konstante	19761,4	1	19761,4	935,0	0,000	0,869
Treatments	25,3	2	12,6	0,6	0,551	0,008
Fehler	2980,2	141	21,1			
MZPs	49,4	2	24,7	6,1	0,003	0,041
MZPs*Treatments	15,8	4	3,9	1,0	0,425	0,014
Fehler	1147,7	282	4,1			

Kennwerte der Varianzanalyse mit Messwiederholung zur allgemeinen Anerkennung (N=144)  
 Zwischensubjektfaktor 1: Treatment (Gruppenpuzzle, Gruppenturnier und lehrerzentrierter Unterricht)  
 Innersubjektfaktor 1: die drei Messzeitpunkte der Variable „allgemeine Anerkennung“ (MZPs: Eingangstest (ET), Ausgangstest (AT) und Retentionstest (RT))

**Tabelle 44: Kontraste innerhalb der obigen Varianzanalyse zur allgemeinen Anerkennung**

Kontraste		Schätzgröße	Standardfehler	t	Sig.	Effektstärke: d
Gruppenpuzzle (GP)	ET gegen AT	-0,72	0,41	-1,77	0,078	0,36
	ET gegen RT	-0,16	0,47	-0,34	0,731	0,07
Gruppenturnier (GT)	ET gegen AT	-1,10	0,41	-2,73	0,007	0,56*
	ET gegen RT	-0,77	0,47	-1,62	0,107	0,33
lehrerzentriert (LZ)	ET gegen AT	-0,54	0,41	-1,32	0,188	0,27
	ET gegen RT	-0,93	0,47	-1,96	0,052	0,40
GT gegen GP (PÄD-2)	ET gegen AT	0,39	0,57	0,67	0,502	0,14
	ET gegen RT	0,60	0,67	0,90	0,367	0,18
KL gegen LZ (PÄD-1)	ET gegen AT	-0,75	0,99	-0,76	0,450	0,13
	ET gegen RT	0,93	1,16	0,80	0,425	0,14

(\*\*)  $p < \alpha' 0,002$ ; (\*)  $p < 0,01$ ; (+)  $p < 0,02$  nach Bonferoni-Korrektur (Anzahl Tests ( $m=10$ ) pro Hypothese (insg. 2 Hypothesen)  $\rightarrow m'=5$ )

Mit der gleichen Varianzanalyse wird auch Hypothese PÄD-2 überprüft:

*PÄD-2: Die zwei kooperativen Unterrichtsmethoden GP und GT unterscheiden sich in der Höhe des Zuwachses der allgemeinen Anerkennung (auch nachhaltig).*

Diese unspezifische Hypothese muss ebenfalls verworfen werden, da der Kontrast GT gegen GP in Tabelle 44 ebenfalls nicht signifikant ist.

Damit bleibt festzuhalten, dass beide Hypothesen zur allgemeinen Anerkennung falsifiziert werden müssen. Ein positiver Befund mit mittlerer Effektstärke stellt sich lediglich im Intervall ET nach AT beim Gruppenpuzzle ein.

### 5.2.2 Entwicklung der allgemeinen Ablehnung

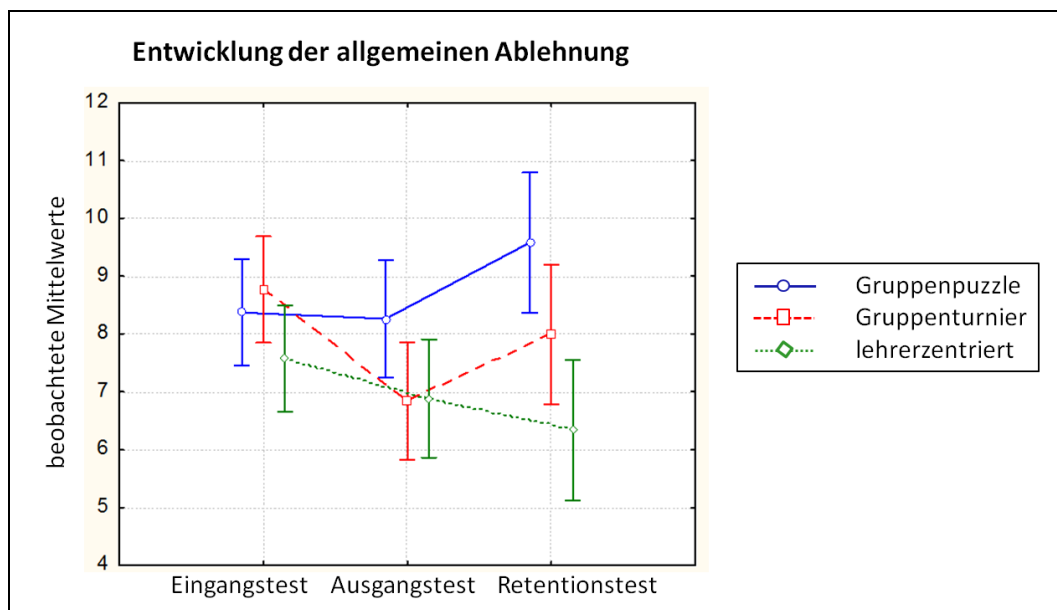
Zur Entwicklung der allgemeinen Ablehnung wurden folgende Hypothesen formuliert:



*PÄD-3: Die zwei Unterrichtsmethoden GP und GT führen im Vergleich zu LZ zu einer stärkeren (auch nachhaltigeren) Reduzierung der Ablehnungen der Schüler.*

*PÄD-4: Die zwei kooperativen Unterrichtsmethoden GP und GT unterscheiden sich in der Höhe der reduzierten Ablehnungen (auch nachhaltig).*

Anders als bei der Anerkennung wird in diesem Modell ein Unterschied zwischen den Treatments, den Messzeitpunkten sowie dem Interaktionseffekt zwischen Treatments und Messzeitpunkten festgestellt. Letzterer Unterschied weist eine mittlere Effektstärke ( $\eta^2 = 0,08$ ) auf (siehe Tabelle 45).



**Abbildung 22: Entwicklung der allgemeinen Ablehnung, aufgelistet nach den drei Treatments (deskriptive Kennwerte befinden sich im Anhang 17:).**

Beim Gruppenturnier findet bis zum Ausgangstest eine deutlichere Verbesserung statt als beim lehrerzentrierten Unterricht. Diese bleibt aber nicht bis zum Retentionstest bestehen, da die allgemeine Ablehnung beim Gruppenturnier im Intervall AT-RT wieder ansteigt. Aus diesem Grund muss die gerichtete Hypothese PÄD-3 verworfen werden. Ein positiver Einfluss des Kooperativen Lernens im Vergleich zum lehrerzentrierten Unterricht kann im Hinblick auf den Abbau von Ablehnung in dieser Untersuchung nicht erbracht werden. Allerdings wird der Unterschied zwischen Kooperativem Lernen und lehrerzentriertem Unterricht nicht signifikant (siehe Tabelle 45).

**Tabelle 45: Einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung zur allgemeinen Ablehnung**

	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Effektstärke: $\eta^2$
Konstante	26597,4	1	26597,4	829,8	0,000	0,855
Treatments	235,2	2	117,6	3,7	0,028	0,049
Fehler	4519,3	141	32,1			
MZPs	62,9	2	31,4	6,9	0,001	0,046
MZPs*Treatments	116,0	4	29,0	6,3	0,000	0,082
Fehler	1292,2	282	4,6			

Kennwerte der Varianzanalyse mit Messwiederholung zur allgemeinen Ablehnung (N=144)  
 Zwischensubjektfaktor 1: Treatment (Gruppenpuzzle, Gruppenturnier und lehrerzentrierter Unterricht)  
 Innersubjektfaktor 1: die drei Messzeitpunkte der Variable „allgemeine Ablehnung“ (MZPs: Eingangstest (ET), Ausgangstest (AT) und Retentionstest (RT))

**Tabelle 46: Kontraste innerhalb der obigen Varianzanalyse zur allgemeinen Ablehnung**

Kontraste		Schätzgröße	Standardfehler	t	Sig.	Effektstärke: d
Gruppenpuzzle (GP)	ET gegen AT	-0,11	0,43	-0,25	0,806	0,05
	ET gegen RT	1,21	0,51	2,37	0,019	0,48+
Gruppenturnier (GT)	ET gegen AT	-1,93	0,43	-4,47	0,000	0,91**
	ET gegen RT	-0,78	0,51	-1,53	0,128	0,31
lehrerzentriert (LZ)	ET gegen AT	-0,69	0,43	-1,60	0,112	0,33
	ET gegen RT	-1,24	0,51	-2,43	0,017	0,5+
GT gegen GP (PÄD-4)	ET gegen AT	-1,83	0,61	-2,99	0,003	0,61*
	ET gegen RT	-1,99	0,72	-2,76	0,007	0,56*
KL gegen LZ (PÄD-3)	ET gegen AT	-0,65	1,06	-0,62	0,537	0,11
	ET gegen RT	2,90	1,25	2,32	0,022	0,41

(\*\*)  $p < \alpha' 0,002$ ; (\*)  $p < 0,01$ ; (+)  $p < 0,02$  nach Bonferoni-Korrektur (Anzahl Tests ( $m=10$ ) pro Hypothese (insg. 2 Hypothesen)  $\rightarrow m'=5$ )

Wie die Kontraste in der Tabelle 46 zeigen, wird die Zunahme der allgemeinen Ablehnung beim Gruppenpuzzle im Intervall ET-RT mit einer mittleren Effektstärke tendenziell signifikant. Einen gegenteiligen Effekt erzielt die Methode des Gruppenturniers. Im Intervall ET-AT erfolgt eine deutliche Abnahme der allgemeinen Ablehnung. Folgerichtig wird der Kontrast zwischen Gruppenpuzzle und Gruppenturnier auch nachhaltig mit einer mittleren Effektstärke signifikant bestätigt. Damit wird Hypothese PÄD-4 angenommen, die besagt, dass sich die beiden Methoden GT und GP in der Höhe des Einflusses auf die Ablehnung unterscheiden.

### 5.2.3 Entwicklung des positiv-selektiven Einflusses des Geschlechts

Wie bereits oben erklärt, werden die Hypothesen PÄD-5 und PÄD-6 nur für das Heterogenitätsmerkmal Geschlecht überprüft, da von den anderen Heterogenitätsmerkmalen keine kontinuierlichen trennenden Einflüsse in allen sechs Klassen

ausgehen. Aus diesem Grund konnte bei den Hypothesen PÄD-5 und PÄD-6 auf die weitere Unterteilung von a) bis d) verzichtet werden. Übrig bleiben folgende Hypothesen:

*PÄD-5a): Die zwei Unterrichtsmethoden GP und GT führen im Vergleich zu LZ zu einer stärkeren (auch nachhaltigeren) Reduzierung geschlechtsbedingter Anerkennungsunterschiede zwischen den Schülern.*

*PÄD-6a): Die zwei kooperativen Unterrichtsmethoden GP und GT unterscheiden sich (auch nachhaltig) in der Höhe der reduzierten geschlechtsbedingten Anerkennungsunterschiede zwischen den Schülern.*

Abbildung 23 zeigt alle abhängigen Variablen, die in die Varianzanalyse mit Messwiederholung eingegangen sind. Die drei Treatments sind in separaten Diagrammen angeordnet und bilden den Zwischensubjektfaktor. Desweiteren sind die beobachteten Mittelwerte der geschlechtsbedingten Ingroup- und Outgroup-Anerkennung auf der Y-Achse aufgetragen. Die geschlechtsbedingte Ingroup-Anerkennung (blau) liegt deutlich über der geschlechtsbedingten Outgroup-Anerkennung, womit wiederholt der starke positiv-selektive Einfluss des Geschlechts sichtbar wird. Die zeitliche Entwicklung kann auf der x-Achse abgelesen werden, die den Eingangs-, Ausgangs- und Retentionstest abbildet.

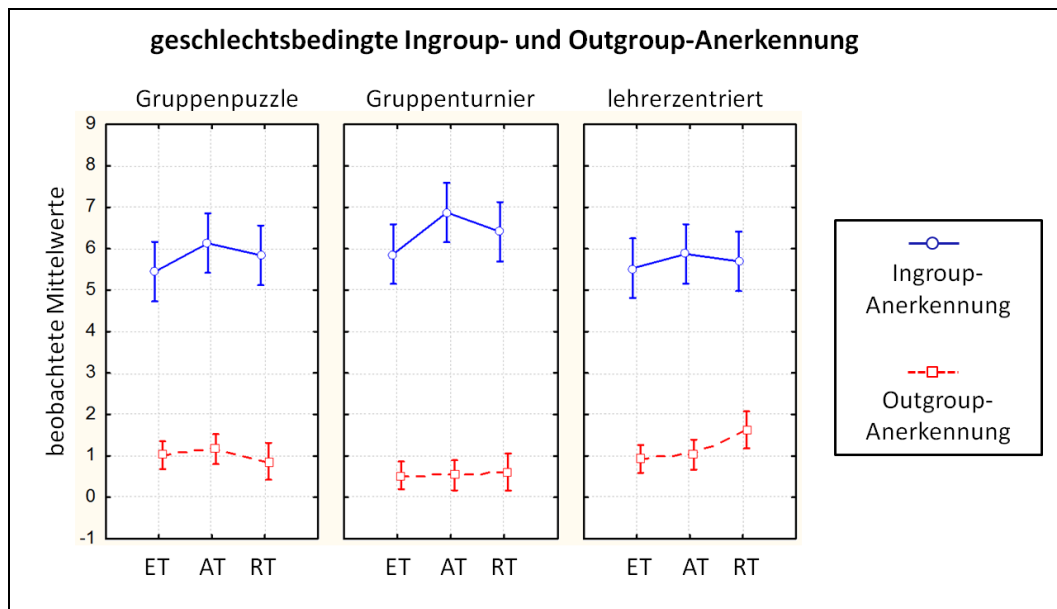


Abbildung 23: Entwicklung der geschlechtsbedingten Ingroup- und Outgroup-Anerkennung, aufgelistet nach den drei Treatments (deskriptive Kennwerte befinden sich im Anhang 17:).

Die insgesamt sechs abhängigen Variablen werden mittels Innersubjektkontrasten so gebündelt, dass folgende Innersubjektfaktoren entstehen: 1. die drei Messzeitpunkte und 2. Ingroup- versus Outgroup-Anerkennung.

Wie aus Tabelle 47 hervorgeht, besteht der bereits bekannte Unterschied zwischen der geschlechtsbedingten Ingroup- und der Outgroup-Anerkennung mit extrem hoher Effektstärke. Dies zeigt sich auch in Abbildung 23 deutlich, denn die geschlechtsbedingte Outgroup-Anerkennung liegt im Mittel zwischen 0,5 und 1,6, wohingegen die Ingroup-Anerkennung bis zu sechs Punkten höher ausfällt. Vom Merkmal Geschlecht ginge kein positiv-selektiver Einfluss aus, wenn sich die Höhe der Ingroup- und Outgroup-Anerkennung nicht unterscheiden würde. Leichte positive Tendenzen werden beim lehrerzentrierten Unterricht sichtbar, bei dem die Outgroup-Anerkennung bei gleichbleibender Ingroup-Anerkennung leicht ansteigt.

Der für die Hypothesenprüfung entscheidende Signifikanzwert ist der Interaktionseffekt zwischen den Messzeitpunkten, der Ingroup- und Outgroup-Anerkennung sowie den drei Treatments, der bei  $p = 0,165$  liegt und damit nicht signifikant wird. Daraus ergibt sich, dass zwischen den Messzeitpunkten und den Treatments keine bedeutenden Unterschiede in der Veränderung zwischen Ingroup- und Outgroup-Anerkennung bestehen. Dies wird durch Tabelle 48 untermauert, denn es stellen sich weder Unterschiede zwischen dem Gruppenpuzzle und dem Gruppenturnier noch zwischen den beiden kooperativen Methoden und dem lehrerzentrierten Unterricht ein. Folglich müssen die Hypothesen PÄD-5 und PÄD-6 verworfen werden.

**Tabelle 47: Einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung zur geschlechtsbedingten Ingroup- und Outgroup-Anerkennung**

	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Effektstärke: $\eta^2$
Konstante	10247,9	1	10247,9	1074,3	,000	,884
Treatment (Treat)	0,5	2	0,3	0,0	,973	,000
Fehler	1345,1	141	9,5			
MZPs	22,7	2	11,4	5,5	,005	,037
MZPs*Treat	7,5	4	1,9	0,9	,463	,013
Fehler	583,6	282	2,1			
<i>In- vs. Outgroup-Ablehn. (InOut)</i>	<i>5485,8</i>	<i>1</i>	<i>5485,8</i>	<i>735,1</i>	<i>,000</i>	<i>,839</i>
InOut*Treat	69,5	2	34,8	4,7	,011	,062
Fehler	1052,3	141	7,5			
MZPs*InOut	13,7	2	6,9	4,2	,016	,029
<i>MZPs*InOut*Treat</i>	<i>10,7</i>	<i>4</i>	<i>2,7</i>	<i>1,6</i>	<i>,165</i>	<i>,023</i>
Fehler	461,0	282	1,6			

Kennwerte der Varianzanalyse mit Messwiederholung zur geschlechtsbedingten Ingroup- und Outgroup-Anerkennung (N=144)

Zwischensubjektfaktor 1: Treatment (Gruppenpuzzle, Gruppenturnier und lehrerzentrierter Unterricht)

Innersubjektfaktor 1: die drei Messzeitpunkte der beiden Variablen „geschlechtsbedingte Ingroup- und Outgroup-Anerkennung“ und „allgemeine Anerkennung“ (MZPs: Eingangstest (ET), Ausgangstest (AT) und Retentionstest (RT))

Innersubjektfaktor 2: geschlechtsbedingte Ingroup- und Outgroup-Anerkennung (InOut)

**Tabelle 48: Kontraste innerhalb der obigen Varianzanalyse zur allgemeinen Anerkennung**

Kontraste zu In- gegen Outgroup		Schätzgröße	Standardfehler	t	Sig.	Effektstärke: d
Gruppenpuzzle (GP)	ET gegen AT	0,54	0,39	1,39	,166	,28
	ET gegen RT	0,55	0,40	1,35	,179	,28
Gruppenturnier (GT)	ET gegen AT	1,00	0,39	2,58	,011	,53+
	ET gegen RT	0,45	0,40	1,12	,263	,23
lehrerzentriert (LZ)	ET gegen AT	0,24	0,39	0,62	,539	,13
	ET gegen RT	-0,54	0,40	-1,33	,186	,27
GT gegen GP	ET gegen AT	-0,46	0,55	-0,84	,404	,17
	ET gegen RT	0,09	0,57	0,16	,873	,03
KL gegen LZ	ET gegen AT	1,06	0,95	1,12	,265	,20
	ET gegen RT	2,07	0,99	2,10	,038	,37

(\*\*) p < 0,002; (\*) p < 0,01; (+) p < 0,02 nach Bonferoni-Korrektur (Anzahl Tests (m=10) pro Hypothese (insg. 2 Hypothesen) → m'=5))

Auch wenn die Entwicklungen nur minimal sind und nicht signifikant werden, so bleibt doch festzuhalten, dass entgegen der Erwartung der lehrerzentrierte Unterricht eher zum Abbau des positiv-selektiven Einflusses des Geschlechts führt.

#### 5.2.4 Entwicklung des negativ-selektiven Einflusses des Geschlechts

Der Aufbau der Varianzanalyse zur Überprüfung der Hypothesen PÄD-7a und PÄD-8a ist mit dem Aufbau der vorangegangenen Varianzanalyse identisch, mit

dem Unterschied, dass selbstverständlich nicht die abhängigen Variablen der Anerkennung, sondern die der Ablehnung in das Modell eingehen. Zur Entwicklung des negativ-selektiven Einflusses wurden folgende Hypothesen für das Geschlecht formuliert:

*PÄD-7a: Die zwei Unterrichtsmethoden GP und GT führen im Vergleich zu LZ zu einer stärkeren (auch nachhaltigeren) Reduzierung der geschlechtsbedingten Ablehnungsunterschiede der Schüler.*

*PÄD-8a: Die zwei kooperativen Unterrichtsmethoden GP und GT unterscheiden sich (auch nachhaltig) in der Höhe der reduzierten geschlechtsbedingten Ablehnungsunterschiede der Schüler.*

Anders als bei der Entwicklung der geschlechtsbedingten Anerkennungsunterschiede werden hier, wie Abbildung 24 zeigt, deutlichere Entwicklungsunterschiede festgestellt. Besonders gut ist beim Gruppenpuzzle zunächst der Anstieg der allgemeinen Ablehnung zu sehen (die allgemeine Ablehnung ist die Summe aus der Ingroup- und Outgroup-Ablehnung). Die Differenz zwischen Ingroup- und Outgroup-Ablehnung ändert sich jedoch kaum. Gleiches gilt für das Gruppenturnier. Man sieht hier sehr deutlich die unter 5.2.2 beschriebene Abnahme der allgemeinen Ablehnung zum Ausgangstest, die jedoch gleichermaßen sowohl bei der Ingroup- wie auch bei der Outgroup-Ablehnung erfolgt. Anders verhält es sich beim lehrerzentrierten Unterricht. Hier bleibt die geschlechtsbedingte Ingroup-Ablehnung annähernd konstant, während sich die Outgroup-Ablehnung deutlich verringert. Aufgrund dieser Beschreibung ist bereits klar, dass die gerichtete Hypothese PÄD-7a, die einen Vorteil auf Seiten der kooperativen Methoden behauptete, verworfen werden muss.

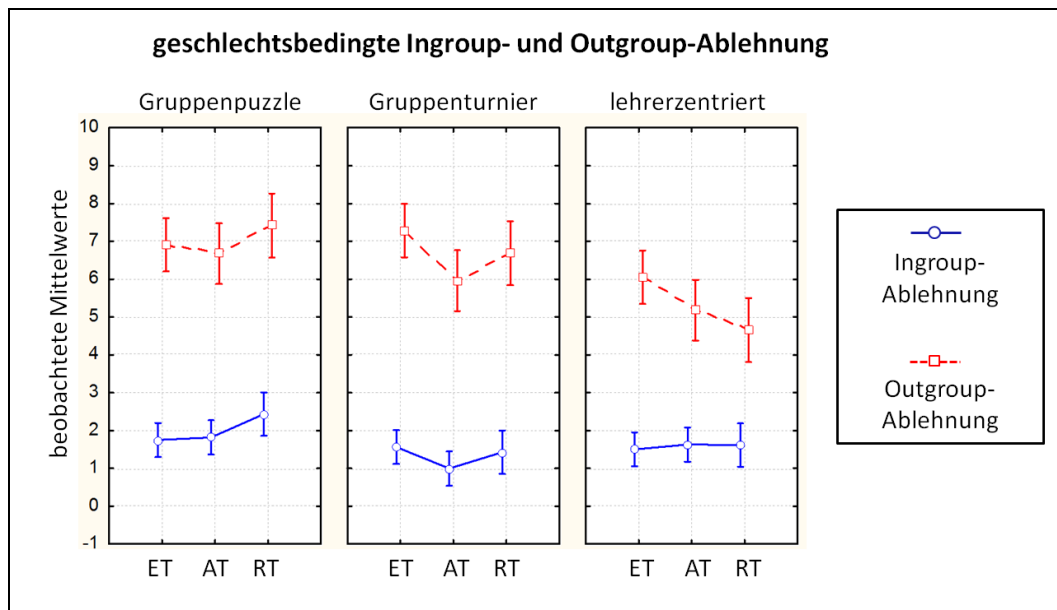


Abbildung 24: Entwicklung der geschlechtsbedingten Ingroup- und Outgroup-Ablehnung, aufgelistet nach den drei Treatments (deskriptive Kennwerte finden sich in Anhang 17:).

Dennoch ist der Blick auf das statistische Modell interessant, denn der Interaktionseffekt zwischen Messzeitpunkten, Treatment und der Ingroup- und Outgroup-Ablehnung wird nicht signifikant (siehe Tabelle 49).

Wie Tabelle 50 zeigt, gehen auch keine Veränderungen der geschlechtsbedingten Ingroup- und Outgroup-Ablehnungsunterschiede mit den beiden kooperativen Methoden einher, sodass keine Unterschiede zwischen diesen Methoden festgestellt wurden, womit Hypothese PÄD-8a verworfen werden muss.

Signifikante Entwicklungen zeigen sich allerdings beim lehrerzentrierten Unterricht. Hier wird der negativ-selektive Einfluss des Geschlechts im Intervall ET AT mit einer mittleren Effektstärke und im Intervall ET BT sogar mit einer großen Effektstärke systematisch abgebaut.

**Tabelle 49: Einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung zur geschlechtsbedingten Ingroup- und Outgroup-Ablehnung**

	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Effektstärke: $\eta^2$
Konstante	13655,6	1	13655,6	907,7	,000	,866
Treatment (Treat)	162,4	2	81,2	5,4	,006	,071
Fehler	2121,1	141	15,0			
MZPs	33,1	2	16,5	7,1	,001	,048
MZPs*Treat	57,0	4	14,2	6,1	,000	,079
Fehler	661,2	282	2,3			
<i>In- vs. Outgroup-Ablehn. (InOut)</i>	4718,5	1	4718,5	551,2	,000	,796
InOut*Treat	103,8	2	51,9	6,1	,003	,079
Fehler	1207,0	141	8,6			
MZPs*InOut	23,6	2	11,8	6,7	,001	,045
<i>MZPs*InOut*Treat</i>	12,8	4	3,2	1,8	,127	,025
Fehler	497,1	282	1,8			

Kennwerte der Varianzanalyse mit Messwiederholung zur geschlechtsbedingten Ingroup- und Outgroup-Ablehnung (N=144)

Zwischensubjektfaktor 1: Treatment (Gruppenpuzzle, Gruppenturnier und lehrerzentrierter Unterricht)

Innersubjektfaktor 1: die drei Messzeitpunkte der beiden Variablen „geschlechtsbedingte Ingroup- und Outgroup-Ablehnung“ und „allgemeine Ablehnung“ (MZPs: Eingangstest (ET), Ausgangstest (AT) und Retentionstest (RT))

Innersubjektfaktor 2: geschlechtsbedingte Ingroup- und Outgroup-Ablehnung (InOut)

**Tabelle 50: Kontraste innerhalb der obigen Varianzanalyse zur allgemeinen Ablehnung**

Kontraste zu In- gegen Outgroup		Schätzgröße	Standardfehler	t	Sig.	Effektstärke: d
GP	ET gegen AT	0,30	0,41	0,73	,464	,15
	ET gegen RT	0,18	0,40	0,45	,656	,09
GT	ET gegen AT	0,76	0,41	1,83	,069	,37
	ET gegen RT	0,46	0,40	1,14	,255	,23
LZ	ET gegen AT	1,00	0,41	2,41	,017	,49*
	ET gegen RT	1,51	0,40	3,75	,000	,77**
GT gegen GP	ET gegen AT	-0,45	0,58	-0,78	,439	,16
	ET gegen RT	-0,28	0,57	-0,49	,622	,10
KL gegen LZ	ET gegen AT	-0,93	1,01	-0,92	,358	,16
	ET gegen RT	-2,38	0,99	-2,42	,017	,43*

(\*\*) p < 0,002; (\*) p < 0,01; (+) p < 0,02 nach Bonferroni-Korrektur (Anzahl Tests (m=10) pro Hypothese (insg. 2 Hypothesen) → m'=5))

Zusammenfassend kann hier festgehalten werden, dass die beiden kooperativen Methoden weder zu einem Abbau noch zu einem Anstieg des negativ-selektiven Einflusses des Geschlechts geführt haben. Einzig und allein der lehrerzentrierte Unterricht bewirkt Veränderungen, die als positiv zu bewerten sind, da sich die Höhe der Ingroup- und Outgroup-Anerkennung einander nähern.



### 5.2.5 Beschreibung der Entwicklungen des selektiven Einflusses weiterer Heterogenitätsmerkmale

Wie bereits mehrfach erwähnt, konnten die Hypothesen zu den Heterogenitätsmerkmalen Migrationsstatus, Sozioökonomischer Status und Sportlichkeit nicht überprüft werden, da in den meisten Klassen weder positiv- noch negativ-selektive Einflüsse aufgetreten sind (siehe Tabelle 42; Anhang 13:). Nachfolgend werden die Entwicklungen der selektiven Einflüsse der verbleibenden Heterogenitätsmerkmale, für die die Hypothesenprüfung aus genanntem Grund nicht sinnvoll ist, auf rein deskriptiver Ebene klassenweise beschrieben.

Der differenzierte Blick auf die einzelnen Klassen der Untersuchung offenbart, dass es hier deutliche Unterschiede gibt, nicht nur im Hinblick auf die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen beim Eingangstest, sondern auch auf die verschiedenen Entwicklungen.

Zunächst erfolgt die Beschreibung der Datenlage des selektiven Einflusses des Migrationsstatus:

#### *Migrationsstatus*

In Abbildung 25 sind erneut die einzelnen Methoden in separaten Diagrammen aufgeführt (links Gruppenpuzzle, mittig Gruppenturnier und rechts der lehrerzentrierte Unterricht). Zusätzlich sind in den oberen drei Diagrammen die positiv-selektiven Einflüsse des Migrationsstatus abgebildet, die aus der Differenz zwischen Ingroup- und Outgroup-Anerkennung berechnet werden. In den drei folgenden Diagrammen sieht man die negativ-selektiven Einflüsse des Migrationsstatus, die sich in umgekehrter Reihenfolge aus Outgroup- und Ingroup-Ablehnung bestimmen lassen. Zusätzlich sind die einzelnen Klassen aufgeführt (ganz rechts), die den einzelnen Methoden zugeordnet sind.

Desweiteren ist das Diagramm in einen positiven und in einen negativen Bereich (grau) unterteilt. Befinden sich die Mittelwerte der selektiven Einflüsse im negativen, grauen Bereich, folgt daraus eine Bevorzugung der Outgroup bzw. eine stärkere Ablehnung der Ingroup, was hier als unproblematisch angesehen wird. Betrachtet man zunächst den positiv-selektiven Einfluss des Migrationsstatus (siehe Abbildung 25), zeigt sich beim Eingangstest – bei allen Klassen bis auf GT 5 – keine stärkere Bevorzugung der Ingroup im Vergleich zur Outgroup. Doch selbst der Unterschied zwischen der migrationsbedingten Ingroup- und der Outgroup-

Anerkennung in Klasse GT 5 wird nicht signifikant (siehe Anhang 13:). Die Entwicklungen der positiv-selektiven Einflüsse des Migrationsstatus sind minimal und bedürfen keiner weiteren Beschreibung.

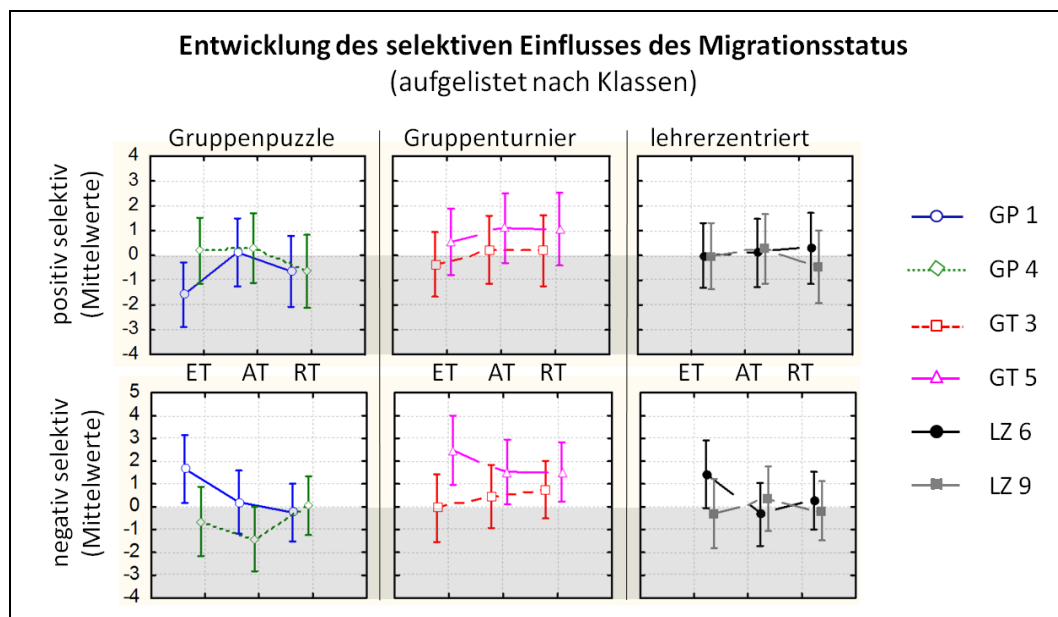


Abbildung 25: Entwicklung des selektiven Einflusses des Migrationsstatus, aufgelistet nach den einzelnen Klassen. Auf der y-Achse sind die positiv-selektiven Einflüsse eingetragen, d. h. die Differenzen zwischen Ingroup und Outgroup. Grau hinterlegt ist der Bereich, der eine höhere Anerkennung der Outgroup bzw. höhere Ablehnung der Ingroup markiert (für deskriptive Werte siehe Anhang 17:).

Wie in Kapitel 4.1.3 beschrieben, bestehen in drei der sechs Klassen systematische negativ-selektive Einflüsse des Migrationsstatus. Diese drei Klassen können in Abbildung 25 direkt identifiziert werden. Es handelt sich um GP 1, GT 5 und LZ 6. Die rein deskriptive Betrachtung dieser drei Klassen lässt vorsichtig vermuten, dass in allen drei Klassen Ablehnungsunterschiede abgebaut werden. Jedoch sind die Entwicklungen minimal und sollen hier nicht überbewertet werden.

### Sozioökonomischer Status

Die Beschreibung der Datenlage zur Entwicklung des selektiven Einflusses des sozioökonomischen Status wird nachfolgend nur kurz angerissen, da aus der Abbildung keine besonderen Erkenntnisse zu gewinnen sind. Die Unterschiede zwischen sozioökonomischbedingter Ingroup- und Outgroup-Anerkennung wie auch deren Ablehnung sind relativ niedrig und somit in keiner der Klassen signifikant (siehe Anhang 13:). Hier fällt lediglich auf, dass die Entwicklungen der kooperativ unterrichteten Klassen annähernd proportional verlaufen, wohingegen die beiden lehrerzentriert unterrichteten Klassen unterschiedliche Tendenzen aufweisen.

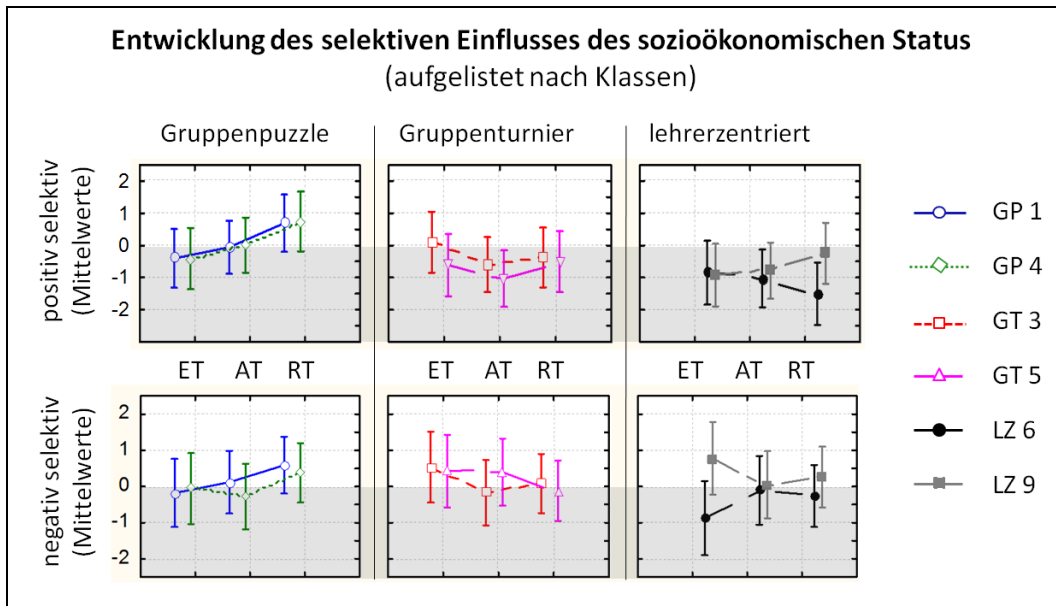


Abbildung 26: Entwicklung des selektiven Einflusses des sozioökonomischen Status, aufgelistet nach den einzelnen Klassen. Auf der y-Achse sind die positiv-selektiven Einflüsse eingetragen, d. h. die Differenzen zwischen Ingroup und Outgroup. Grau hinterlegt ist der Bereich, der eine höhere Anerkennung der Outgroup bzw. höhere Ablehnung der Ingroup markiert (siehe Anhang 17:).

### *Sportlichkeit*

Bei der Entwicklung des positiv-selektiven Einflusses der Sportlichkeit sind kaum Veränderungen zu verzeichnen. Lediglich in Klasse GT 5 kann eine deutliche Zunahme des positiv-selektiven Einflusses der Sportlichkeit festgestellt werden. Ob dieser Anstieg auf das Gruppenturnier zurückzuführen ist, bleibt unklar, da in der anderen Gruppenturnierklasse (GT 3) keine Veränderung nachzuweisen ist.

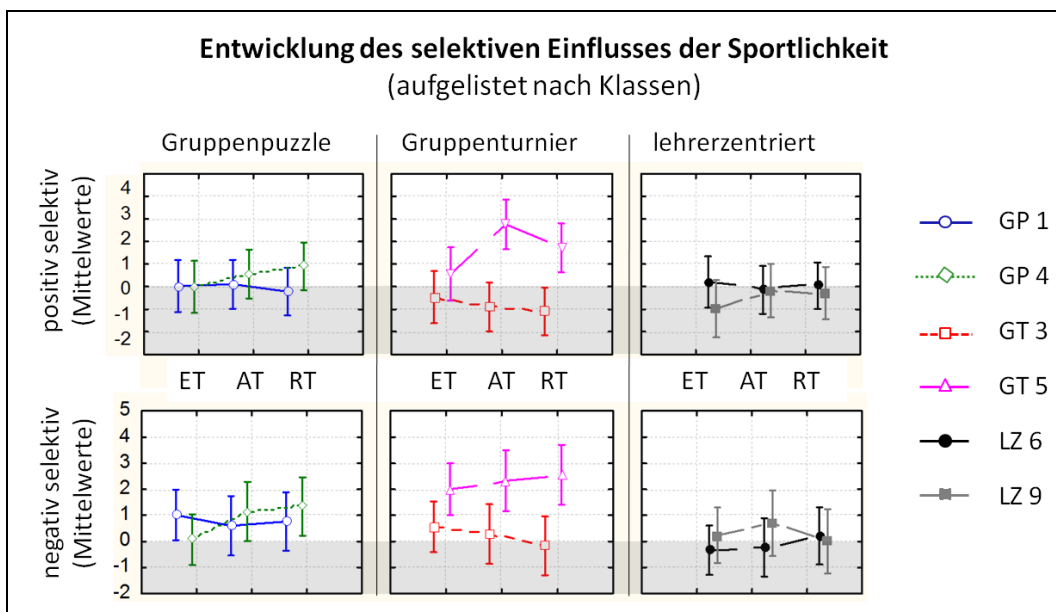


Abbildung 27: Entwicklung des selektiven Einflusses der Sportlichkeit, aufgelistet nach den einzelnen Klassen. Auf der y-Achse sind die positiv-selektiven Einflüsse eingetragen, d. h. die Differenzen zwischen Ingroup und Outgroup. Grau hinterlegt ist der Bereich, der eine höhere Anerkennung der Outgroup bzw. höhere Ablehnung der Ingroup markiert (siehe Anhang 17:).

Der negativ-selektive Einfluss besteht in den Klassen GP 1 und GT 5, jedoch finden hier keine nennenswerten Änderungen statt: In Klasse GP 1 wird der trennende Einfluss leicht abgebaut, während er in Klasse GT 5 leicht zunimmt.

### **5.3 Zusammenfassung und Diskussion der pädagogischen Befunde**

Die hohen Erwartungen, Kooperatives Lernen könne einen Beitrag zur Reduzierung heterogenitätsbedingter selektiver Einflüsse bewirken, konnte durch die Untersuchung nicht bestätigt werden. Bevor nach Interpretationsmöglichkeiten der Daten gesucht wird, soll zunächst eine kurze Zusammenfassung der Befunde vorgenommen werden:

Der kooperativen Methode des Gruppenpuzzles, die von ARONSON (siehe Kap. 2.4.1) ausdrücklich dafür entwickelt wurde, Spannungen zwischen verfeindeten Schülern abzubauen, konnte in dieser Untersuchung weder ein positiver Einfluss auf die allgemeine Anerkennung und Ablehnung noch auf die geschlechtsbedingte Trennung der Schülerschaft nachgewiesen werden (siehe Tabelle 51). Das Gegenteil liegt vor: Vom Eingangstest (ET) bis zum Retentionstest (RT) nimmt beim Gruppenpuzzle sogar die allgemeine Ablehnung zu.

Etwas positiver sieht es bei der kooperativen Methode des Gruppenturniers aus. Hier zeigen sich im Intervall vom Eingangstest zum Ausgangstest (AT) sowohl eine Zunahme der allgemeinen Anerkennung mit mittlerer Effektstärke wie auch eine noch deutlichere Abnahme der Ablehnungen. Die Entwicklungen sind jedoch nicht nachhaltig. Allerdings führt die Methode des Gruppenturniers zu einer Zunahme des positiv-selektiven Einflusses des Merkmals Geschlecht. Wie Abbildung 23 zeigt, ist die Zunahme der allgemeinen Anerkennung vor allem auf die Zunahme der geschlechtsbedingten Ingroup-Anerkennung zurückzuführen, während die geschlechtsbedingte Outgroup-Anerkennung annähernd unverändert bleibt.

Aufgrund der deutlichen Reduzierung der allgemeinen Ablehnung durch die Methode des Gruppenturniers im Intervall ET AT und des negativen Einflusses des Gruppenpuzzles im Intervall ET RT bestehen systematische Unterschiede zugunsten des Gruppenturniers, die in beiden Intervallen signifikant bestätigt wurden.

**Tabelle 51: Zusammenfassung der Befunde der pädagogischen Fragestellung**

Entwicklungen der abhängigen Variablen unterteilt nach Methoden	Gruppenpuzzle		Gruppenturnier		lehrerzentrierter Unterricht		Vorteil Koop. Lernen gegenüber LZ		Unterschied zwischen GP und GT	
	bis AT	bis RT	bis AT	bis RT	bis AT	bis RT	bis AT	bis RT	bis AT	bis RT
Allgemeine Anerkennung			+							
Allgemeine Ablehnung		-	++			+			ja	ja
positiv-selektiver Einfluss des Geschlechts			-							
negativ-selektiver Einfluss des Geschlechts					+	++		-		

„+“ positive Entwicklung/Unterschied mit mittlerer Effektstärke  
 „++“ positive Entwicklung/Unterschied mit großer Effektstärke  
 „-“ negative Entwicklung/Unterschied mit mittlerer Effektstärke  
 leer: kein signifikanter Befund

Entgegen den Erwartungen bewirkt der lehrerzentrierte Unterricht zwar keine unmittelbare Reduzierung (ET-AT) der allgemeinen Ablehnung, jedoch eine nachhaltige (ET-RT) (siehe Tabelle 51). Besondere Vorzüge zeigen sich beim Abbau des trennenden Einflusses des Geschlechts. Hier findet im Gegensatz zu den beiden kooperativen Methoden eine deutliche Annäherung der geschlechtsbedingten Ingroup- und Outgroup-Ablehnung statt (siehe Abbildung 24), die sich jedoch erst im Intervall ET RT signifikant von den beiden kooperativen Methoden unterscheidet.

Damit kann insgesamt festgehalten werden, dass beide Methoden des Kooperativen Lernens schlechter abschneiden, als dies aus der Theorie abzuleiten ist. In keiner der abhängigen Variablen konnte ein Vorteil Kooperativen Lernens gegenüber lehrerzentriertem Unterricht nachgewiesen werden. Anders als erwartet, führt lehrerzentrierter Unterricht zu einer stärkeren – vor allem nachhaltigen – Reduzierung des negativ-selektiven Einflusses des Geschlechts, d. h. die Höhe der gemischtgeschlechtlichen und der gleichgeschlechtlichen Ablehnungen nähern sich einander an.

### Diskussion der Befunde

Nachfolgend wird die Bedeutsamkeit der Befunde diskutiert. Von zentralem Interesse ist hierbei, welche Gründe für das schlechte Abschneiden Kooperativen Lernens in Frage kommen und in welchem Zusammenhang diese Befunde mit denen

anderer Studien stehen. Um sich diesen schwierigen Fragen zu nähern, werden zunächst Überlegungen zur Umsetzung der Studie angestellt.

### *Treatmentdauer*

Die Annahme, durch ein sechswöchiges Treatment Anerkennungs- und Ablehnungsveränderungen bewirken zu können, erscheint im Rückblick als etwas zu optimistisch. Wie „ARONSON (1994) berichtet, stellt sich [...] das angestrebte kooperative Verhalten nicht sofort ein“ (JONAS 1998, 149).

Im Gegensatz zur motorischen Lernleistung scheinen Anerkennungsverhältnisse zum einen wesentlich stabiler zu sein, und zum anderen findet eine Beeinflussung nicht nur im Sportunterricht, sondern im gesamten Schulleben und natürlich auch außerhalb des schulischen Kontextes statt. Aus diesem Grund ist die Reichweite eines Treatments wie des durchgeführten als zu kurzgreifend zu bewerten, wenn es nicht vordergründig um die motorische Lernleistung geht. Für weitere Studien scheint eine stärkere Einbindung zusätzlicher Fächer, im besten Fall aber eine Umstrukturierung des gesamten Schullalltags als erstrebenswert. Vor allem sollte das Treatment, wie erwähnt, über einen deutlich längeren Zeitraum erfolgen.

### *Untersuchungszeitpunkt und Auswahl der Klassenstufe*

Da davon ausgegangen werden kann, dass zu Beginn des fünften Schuljahres die Anerkennungs- und Ablehnungsverhältnisse noch nicht so gefestigt sind, wurden ganz bewusst die fünfte Klassenstufe und der Zeitraum nach den Sommerferien gewählt (siehe Kap. 3.2.1). Die damit verbundene Hoffnung, positive Veränderungen der Anerkennungs- und Ablehnungsverhältnisse abbilden zu können, erweist sich möglicherweise als kontraproduktiv für das Kooperative Lernen. Der positive Befund beim lehrerzentrierten Unterricht ist vielleicht damit zu erklären, dass die Schüler gerade nach dieser neuen Zusammensetzung in ihren Beziehungen zu den anderen – zum größten Teil noch unbekanntem Mitschülern – verunsichert sind und aus diesem Grund klarere Strukturen benötigen, die sie nicht im Kooperativen Lernen, sondern eher im lehrerzentrierten Unterricht erhalten.

Ein deutlicher Unterschied zwischen den Konzepten des Kooperativen Lernens und denen des lehrerzentrierten Unterrichts besteht zudem in der unmittelbaren Konfrontation mit der bestehenden Heterogenität, da bei der Kleingruppeneinteilung beim Kooperativen Lernen versucht wurde, Geschlecht und Migrationsstatus

möglichst gleichmäßig auf alle Gruppen zu verteilen. Diese direkte und unfreiwillige Konfrontation mit dem anderen Geschlecht als stärkstem Desintegrationsfaktor könnte gerade zu Beginn einer neuen Klassenzusammenstellung zu Problemen geführt haben. Hier könnte ein deutlicher Vorteil im Treatment des lehrerzentrierten Unterrichts liegen, denn wie sich in Studien zur Vorurteilsforschung gezeigt hat, wirken sich die Freiwilligkeit und die Intimität der Kontakte positiv auf den Abbau von Vorurteilen aus (vgl. FRITZSCHE 2006, 61).

Ggf. potenzieren sich die genannten Problematiken der noch unklaren Beziehungen zu Anfang des fünften Schuljahres mit den eventuell fehlenden Strukturen durch die kooperative Methode sowie die unfreiwillige Konfrontation mit dem anderen Geschlecht. Sollte diese Annahme zutreffend sein, könnte Kooperatives Lernen zu einem späteren Zeitpunkt – wenn Anerkennungs- und Ablehnungsverhältnisse gefestigter sind – gewinnbringender eingesetzt werden.

### *Schulung der Lehrkräfte*

Wie bereits in Kapitel 3.2.4 beschrieben, fiel es den an der Studie beteiligten Lehrkräften nicht leicht, Kooperatives Lernen in der idealtypischen Weise umzusetzen. Probleme ergaben sich weniger in der Einhaltung inhaltlicher und zeitlicher Vorgaben, obwohl die Lehrkräfte am Ende der Studie kritisierten, dass sie durch das vorgegebene Konzept wenig eigenen Handlungsspielraum erkannten und demnach auch strikt nach Konzept handelten.

KRONENBERGER nennt dieses Problem eine Gratwanderung zwischen experimenteller Standardisierung und Anpassung an die jeweiligen pädagogischen Erfordernisse. Die daraus entstehende Starrheit sei dem experimentellen Design geschuldet. Spielraum für die Betreuungspersonen sei aber nur bedingt herstellbar (vgl. KRONENBERGER 2004).

Als deutlich problematischer ist die Qualität der Umsetzung der kooperativen Methode zu bewerten (siehe Kap. 3.2.4). BÄHR zieht für die vorliegende Studie folgendes Fazit:

Die in der Studie eingesetzten Lehrkräfte beherrschen die „ruhenden“ Phasen des Unterrichts wie Erklärungen im Sitzkreis, soziale und materiale Organisation des Unterrichts, Erteilung von Arbeitsaufträgen, Reflexionsphasen usw. gut, was auch den Inhalten ihrer Ausbildung entspricht. Probleme hatten die Lehrkräfte i. d. R., dem „fließenden“ Unterricht in der Phase der selbständigen Kleingruppenarbeit Struktur zu geben. Die Potentiale Kooperativen Lernens konnten somit im Rahmen der Studie nur bedingt umgesetzt werden. (BÄHR 2008a, 53)

Ob die ausbleibenden positiven Befunde vor allem auf die nicht optimale Umsetzung des Kooperativen Lernens zurückzuführen sind, kann nur vermutet werden, aber nicht abschließend geklärt werden. Diese Vermutung wird allerdings durch die positiven Befunde aus dem angloamerikanischen Raum untermauert, denn in den Studien der Johnsons (vgl. JOHNSON et al. 2000), die überwiegend Vorteile des Kooperativen Lernens bestätigen, wurden nur Lehrkräfte mit langjähriger Unterrichtserfahrung im Kooperativem Lernen eingesetzt. Hinter diesen Überlegungen steht die Überzeugung, dass selbst nach dem Durcharbeiten des Buches „Kooperatives Lernen – Kooperative Schule“ die Lehrer noch Jahre brauchen, um die Methode des Kooperativen Lernens zu verinnerlichen (vgl. JOHNSON, JOHNSON und HOLUBEC 2005, 224).

Auch wenn es hier nicht um die Verantwortungsfrage für die geringe Qualität der Umsetzung Kooperativen Lernens geht, so ist es dennoch wichtig zu erwähnen, dass die an der Studie beteiligten Lehrkräfte nach bestem Wissen und Können versucht haben, die Methoden umzusetzen, und dass die bestehenden Probleme nicht in den Unfähigkeiten auf Seiten der Lehrkräfte zu suchen sind. Verantwortlich für die geringe Implementierung der komplexen Methode des Kooperativen Lernens dürfte wohl eher die nicht ausreichende Lehrerschulung sein (siehe Kap. 3.2.2).

Hier knüpft die Kritik von BENKMANN nahtlos an, der die geringe Anwendung Kooperativen Lernens vor allem darin begründet sieht, dass bisher noch nicht berücksichtigt worden sei, wie Kooperatives Lernen in der Schule eingeführt werden sollte:

Hier ist nur so viel aus Erfahrung zu sagen: Reformerische Bemühungen in der Schule verlaufen im Sande, wenn Lehrende nicht durch Schulleitung und Kollegium unterstützt werden. Auch muß ihnen Fortbildung ermöglicht werden. (BENKMANN 1999, 182)

BENKMANN nennt zwei weitere Gründe dafür, warum Bemühungen, Kooperatives Lernen umzusetzen, oft wirkungslos oder nur von geringer Dauer sind. Ein großes Problem sieht er zum einen in der „Diskrepanz zwischen dem Denken und dem Handeln“ der Lehrkräfte. Diese Diskrepanz kann seiner Meinung nach nur aufgefangen werden, indem die Einführung von Modellen und Unterrichtsstrategien des Kooperativen Lernens durch direkte Beobachtungen und Gespräche von und mit Kollegen oder Experten ergänzt werden, von denen der Methodenneuling „wirksame Rückmeldungen“ bekommen kann (vgl. BENKMANN 1999, 183). Diese



Reflexionsnotwendigkeit des Lehrerhandelns wurde während der Durchführung der Studie zwar erkannt, und es wurden dann auch dementsprechende Gespräche geführt und Rückmeldungen gegeben. Jedoch erfolgte diese direkte Begleitung der Lehrkräfte nicht systematisch, und vor allem war sie nicht von Beginn an angelegt, sondern entstand vielmehr als Reaktion auf die Unsicherheit einzelner Lehrkräfte.

Zum anderen sieht BENKMANN das Problem der Modell-Praxis-Differenz, das im nächsten Abschnitt aufgegriffen wird.

### *Diskrepanz zwischen subjektiven Theorien und Kooperativem Lernen*

In diesem Abschnitt geht es nicht, wie oben, um bestehende Unterschiede zwischen dem Wissen und dem Glauben, so auch zu handeln. Es geht vielmehr um bestehende Diskrepanzen zwischen den Theorien zu einer Unterrichtsmethode, wie beispielsweise dem Kooperativen Lernen und den subjektiven Theorien einer Lehrkraft. BENKMANN bezeichnet dieses Problem als Modell-Praxis-Differenz und schreibt hierzu: „Die impliziten Orientierungen der innovativen Modelle stimmen nicht mit den Alltagstheorien der Lehrenden überein“ (vgl. BENKMANN 1999, 182).

Um den kooperativen Unterricht zu optimieren und evtl. bestehende Bedenken der Lehrkräfte abzubauen, ist es sinnvoll, die intuitiven Alltagstheorien der Lehrkräfte, die sogenannten impliziten Theorien, zu kennen und zu verstehen. Hierbei geht es vor allem darum, an welchen Wertvorstellungen und Überzeugungen Lehrer festhalten. Möchte man die impliziten Theorien der Lehrkräfte kennenlernen, so geht man der Frage nach, was sich in den Köpfen der Lehrkräfte während des Unterrichts abspielt und an welchen grundsätzlichen Prinzipien Lehrkräfte festhalten. Mehr über diese Denkprozesse zu erfahren, ist besonders wichtig, da von ihnen das Handeln und somit auch das Interagieren der Lehrkraft in starkem Maße beeinflusst werden. Von den impliziten Theorien hängt demnach auch ab, wie der Lehrer seinen eigenen Unterricht wahrnimmt, wie er ihn konzipiert und was er aus den gemachten Erfahrungen lernt (vgl. BRODY 1993, 105f und SCHNEBEL 2003, 150).

DANN et al. (1999) haben in ihrer Untersuchung festgestellt, dass es zwischen den Lehrkräften große Unterschiede darin gibt, wie reichhaltig und differenziert ihre subjektiven Theorien ausgeprägt sind und wie gut dieses Wissen organisiert ist.

MILLER und SELLER (1985 zitiert nach BRODY 1993, 107) unterscheiden drei verschiedene Orientierungs- oder Bedeutungssysteme, die auf ein Kontinuum von „Transmission“ über „Transaktion“ zu „Transformation“ geordnet werden können (vgl. ebd.). Beim Transmissionsansatz besteht das Erziehungsziel darin, Wissen in Form von Fakten, Fertigkeiten, Begriffen und Werten möglichst fehlerfrei auf die Schüler zu übertragen. Beim Transaktionsansatz sehen sich die Lehrer als Förderer von Problemlösefertigkeiten der Schüler und geben einen Teil der Verantwortung an die Schüler ab. Das Kontinuum endet mit dem Transformationsansatz, bei dem Lehrer in die Rolle von Initiatoren schlüpfen und versuchen, kognitive Fertigkeiten zu fördern, indem sie diese mit verschiedenen Aspekten des Lebens verknüpfen (vgl. ebd. 108). Der Erwerb von neuem Wissen ist das Ergebnis einer Gemeinschaft. Lehrer versuchen, möglichst viel Verantwortung für das eigene Lernen auf die Schüler zu übertragen, damit diese intrinsisch motivierte und selbst gesteuerte Problemlöser werden.

Diese drei verschiedenen Ansätze zeigen deutlich, dass implizite Theorien großen Einfluss auf das Gelingen oder Misslingen des kooperativen Unterrichts haben. Passen die impliziten Theorien einer Lehrkraft zum Transmissionsansatz, so fühlt sich diese Lehrkraft in der Rolle des „Moderators“ eher unwohl und hat Schwierigkeiten, Verantwortung an die Schüler abzugeben, wohingegen eine Lehrkraft die nach dem Transformationsansatz unterrichtet, keinerlei Probleme haben dürfte, Kooperatives Lernen im Klassenraum zu initiieren (vgl. BRODY, 1993, 107f.). Um Gruppenunterricht effektiv durchzuführen, müssen die gemachten Erfahrungen der Lehrer reflektiert und gegebenenfalls modifiziert werden (vgl. SCHNEBEL 2003, 72). Innovationen oder Unterrichtspraktiken, die von grundlegenden impliziten Theorien abweichen, können zu enormen inneren Konflikten und Widersprüchen führen (vgl. BRODY, 1993, 116).

Abschließend kann mit den Worten BENKMANNs (1999, 182) festgehalten werden: „Sind Lehrer nicht vom Kooperativen Lernen überzeugt, wird die Konfrontation mit der neuen Methode nur nützlich sein, wenn sie im Kollegenkreis diskutiert werden kann.“

In der Studie wurde versucht, die Passungsfähigkeit zwischen der Theorie des Kooperativen Lernens und den subjektiven Theorien der Lehrkräfte herzustellen, indem sich die beteiligten Lehrkräfte wünschen konnten, welches Treatment sie in ihrer Klasse umsetzen. Den Wünschen konnte entsprochen werden, jedoch ist dar-

aus nicht der Rückschluss abzuleiten, die Passungsfähigkeit sei automatisch erreicht. Das bestätigt sich vor allem durch die in Kapitel 3.2.4 beschriebene Diskrepanz zwischen dem für Kooperatives Lernen typischen sokratischen Agieren (Transformationsansatz) und dem eher direktiven Handeln (Transmissionsansatz) der an der Studie beteiligten Lehrkräfte. Wodurch diese Diskrepanz begründet ist, kann hier nicht abschließend geklärt werden, da dieses Problem evtl. auch aus dem oben beschriebenen Problem zwischen Wissen und Handeln entstanden sein kann.

#### *Voraussetzung der Schülerkompetenzen*

Nicht nur für die Lehrkräfte stellt die Methode des Kooperativen Lernens eine Herausforderung dar. Auch die Schüler werden durch diese Methode mit für sie ungewohnten Anforderungen konfrontiert, da von ihnen gefordert wird, dass sie ihren Lernprozess selbst in die Hand nehmen. „Diese Selbststeuerung des Lernprozesses ist auf die Zusammenarbeit der Mitglieder eines Teams angelegt“, womit „Abstimmungsprozesse unter den Team-Mitgliedern notwendig“ werden (vgl. BÄHR 2005, 6). Die veränderte Rolle fordert die Aufgabe der passiven Haltung, die Schüler von lehrerzentriertem Unterricht gewohnt sind (siehe auch Kap. 2.4.2). Sollten die dafür notwendigen individuellen Kompetenzen zur Kooperation bei einzelnen Schülern nicht ausgeprägt sein, „darf er [(der Lehrer)] kaum mit einem Erfolg dieser Unterrichtsform rechnen“ (KONRAD & TRAUB 2001, 53).

Damit wurde eine weitere mögliche Ursache für das schlechte Abschneiden Kooperativen Lernens aufgezeigt, denn die Schülerschaft der einzelnen Klassen setzt sich aus Schülern zusammen, die von verschiedenen Schulen kommen und damit auch unterschiedliche Erfahrungen zum kooperativen Arbeiten mitbringen. Sicherlich gibt es einige Schüler, die mit Kooperation vertraut sind, und andere, die nur wenige Erfahrungen in diesem Bereich gemacht haben.

Ein weiteres spezifisches Problem sieht TRAUB (2004, 103) für das Gruppenpuzzle. Ihrer Meinung nach bietet es nicht nur Möglichkeiten, wie Lernen organisiert werden kann, es vermittelt auch „bedeutsame Lernerfahrungen. Dies gelingt nur, wenn die einzelnen Mitglieder der Gruppe von ihrem Tun und der Bedeutung der Arbeit der anderen Teilnehmer überzeugt sind. Diese Überzeugungen entwickeln sich über einen längeren Zeitraum hinweg, wenn Lernende an persönlich relevanten, authentischen und anregenden Aktivitäten teilhaben“ (Traub 2004, 103).

KRAPPMANN und OSWALD gelangen in ihren qualitativen Beobachtungsstudien zum Kooperativen Lernen bei Grundschulkindern zu dem Schluss, dass gegenseitige Hilfe zwischen den Kindern nur selten vorkommt und dann häufig als problematisch einzustufen ist. Einige leistungsstarke Schüler halfen sich meist nur untereinander und nur ganz selten schwächeren Schülern. Kinder mit schwierigen sozialen Beziehungen erhielten fast ausnahmslos entweder keine Hilfe oder Hilfe, die mit Abwertungen verbunden war (vgl. KRAPPMANN & OSWALD 1995, 141ff.). Festzuhalten ist, dass offenbar nicht nur den Lehrkräften Zeit einzuräumen bleibt, sich mit der Methode des Kooperativen Lernens vertraut zu machen. Auch den Schülern muss entsprechende Zeit gegeben werden, Schritt für Schritt zu lernen, mit der ihnen zugesprochenen Verantwortung umzugehen und sich hierbei mit der Gruppe solidarisch zu zeigen.

#### *Kritik an der angloamerikanischen Forschung*

Besonders auffällig ist die Tatsache, dass es deutliche Unterschiede zwischen Forschungsbefunden aus dem angloamerikanischen und dem deutschen Raum gibt. Die Befunde der angloamerikanischen Forschung zum Kooperativen Lernen fallen, wie in Kapitel 2.4.6 aufgezeigt, deutlicher pro Kooperativem Lernen aus als die Befunde aus Deutschland. Hier drängt sich die Frage auf, worauf diese beinahe systematische Diskrepanz zurückzuführen ist. In Kapitel 2.4.6 wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Mehrzahl der Studien zur Kontakthypothese auf Labor- bzw. Feldexperimenten basiert, die eigens für die Forschung entwickelt wurden, und dass fraglich ist, ob diese auf die außereperimentelle Realität übertragbar sind (vgl. JONAS 1998, 151). Auch für Kooperatives Lernen stellt sich diese Frage, denn JOHNSON, JOHNSON und STANNE merken kritisch an:

Many of the research studies that have been conducted may be classified as efficacy studies (i.e., laboratory studies of short-term effects) as opposed to effectiveness studies (i.e., real-world studies of how cooperative learning is actually delivered and what the outcomes are like). Effectiveness studies can be divided into studies aimed at testing theory as well as the effectiveness of a cooperative learning method and curriculum evaluation case studies that have little theoretical relevance but demonstrate that a cooperative learning method worked in a specific situation. (Johnson et al. 2000)

Darüber hinaus benennen JOHNSON, JOHNSON und STANNE (vgl. 2000) einen möglichen Versuchsleitereffekt, denn:

“Most of the validating studies on methods of cooperative learning have been conducted by the researcher-developer who originated the method. This introduces po-

tential bias into the results. Ancient Romans advised individuals to ask, "cui bono" (who benefits) and the researcher-developer often has interests at stake that may bias his or her results toward confirming the effectiveness of his or her program. More studies conducted by independent investigators are needed". Johnson 2000

Desweiteren ist die angloamerikanische Forschung meist so angelegt, dass Kooperatives Lernen mit individuellem und/oder mit konkurrierendem Lernen verglichen wird. Hierbei werden sowohl das individuelle wie auch das konkurrierende Lernen sehr extrem ausgelegt (siehe Kap. 2.4.6), was nach den für diese Studie angelegten Kriterien keinem guten lehrerzentrierten Unterricht entspricht. Überspitzt ausgedrückt könnte folgende These aufgestellt werden: Vergleicht man einen eher schlechten lehrerzentrierten Unterricht mit Kooperativem Lernen, so schneidet Kooperatives Lernen besser ab. Vergleicht man hingegen, wie dies in den deutschen Studien eher der Fall ist, guten lehrerzentrierten Unterricht mit teilweise problematischem Kooperativen Lernen, werden die Vorzüge Kooperativen Lernens nicht unmittelbar sichtbar.

Eine weitere Verzerrung der Forschungsbefunde nehmen die JOHNSON et al. (2000) in der Intensität der Implementierung wahr. Ihrer Meinung nach kann häufig nicht gesagt werden, welche Methode besser ist, da dies von der Implementierungsgüte abhängt. „If one method is strongly implemented and another method is weakly implemented the resulting differences would be due to the strength of the implementation, not the differences between the methods” (JOHNSON et al. 2000).

Die oben genannten Einschränkungen gelten nicht für diese Studie, denn es handelt sich zum einen um eine quasi-experimentelle Studie, deren Hauptanliegen es war, eine möglichst realitätsnahe Unterrichtsreihe im Sportunterricht durchzuführen, ohne die Schüler in eigens für die Forschung zusammengestellten Gruppen zu unterrichten. Zweitens wurde der Unterricht nicht von den Forschern selbst durchgeführt, sondern von Lehrkräften, die an den Schulen unterrichten und eigens für diese Studie geschult wurden. Überdies bestand für die an der Untersuchung beteiligten Forscher ein hohes Forschungsethos, da sie sich weniger als Multiplikatoren des Kooperativen Lernens, sondern eher als Wissenschaftler verstehen. Auf den zuletzt angesprochenen Punkt ist gesondert einzugehen, da es den Forschern besonders wichtig war, Kooperatives Lernen mit *gutem* lehrerzentrierten Unterricht zu vergleichen. Aus diesem Grund wurden alle drei Treatments

(Gruppenpuzzle, Gruppenturnier und lehrerzentrierter Unterricht) gleichermaßen intensiv geplant.

### *Fazit zur Interpretation der pädagogischen Befunde*

Schlussfolgerungen können hier nur bedingt getätigt werden. Fakt ist jedoch, dass die Methode des Kooperativen Lernens den erwarteten Vorteil in der Verbesserung der Integration zwischen den Schülern nicht belegen konnte. Ob dies an der geringen Implementierungsgüte des Kooperativen Lernens, dem ungünstigen Zeitpunkt der Durchführung, dem geringen zeitlichen und schulischen Umfang, den Modell-Praxis-Differenzen, den Diskrepanzen zwischen Wissen und Handeln der Lehrkräfte oder den fehlenden Voraussetzungen auf Seiten der Schüler begründet ist, bleibt offen. In der Interpretation wurde sogar die Frage aufgeworfen, wie aussagekräftig die aus Amerika stammenden positiven Forschungsbefunde sind. Eindeutige Antworten kann es aufgrund der Vielschichtigkeit der Problemsituation nicht geben, so dass hier weitere Forschung notwendig erscheint.

Somit bleibt festzuhalten, dass „schlechtes“ bzw. nicht perfekt umgesetztes Kooperatives Lernen im Vergleich zum lehrerzentrierten Unterricht im Rahmen der vorgestellten Untersuchung keinen besonderen Beitrag zur Integration leisten konnte.

## **6 Zusammenfassung der Gesamtuntersuchung**

### **6.1 Vorüberlegungen**

Um sich den beiden Forschungsanlässen anzunähern, die zum einen in der mangelnden empirischen Überprüfung bestehender Integrationskonzepte und zum anderen in deren einseitiger Fokussierung auf das Spannungsverhältnis zwischen Einheimischen und Migranten besteht, wurde zunächst in Kapitel 2.1 ein zukunftsfähiges Verständnis von Integrationsprozessen und Integrationszuständen entwickelt. Nach diesem Verständnis gilt ein Schüler dann als integriert, wenn er positionale, moralische und emotionale Anerkennung seiner personalen und kollektiven Identität erfährt (Kap. 2.1.1). Mit dem Identitätsbegriff eng verbunden ist die Heterogenität. Die Vielfalt von Heterogenitätsmerkmalen macht die Einzigartigkeit der personalen Identität aus, die kollektive Identität wird durch Zuschrei-

bungen zu einer oder mehreren Merkmalskategorien (Heterogenitätsmerkmale) bestimmt.

Aufgrund der ungreifbaren Vielfalt von Heterogenität in Bezug auf die personale Identität wurde Heterogenität in dieser Arbeit nur auf die kollektive Identität bezogen und damit die Anerkennung der personalen Identität als allgemeine Anerkennung einer Person definiert.

Die kollektive Anerkennung bzw. -Ablehnung aufgrund eines Heterogenitätsmerkmals wird dann als desintegrierend problematisiert, wenn Anerkennungs- bzw. Ablehnungsunterschiede zwischen der – durch das Heterogenitätsmerkmal bestimmten – Ingroup und der Outgroup bestehen.

Als zentrale Heterogenitätsmerkmale, denen aufgrund verschiedener Befunde ein desintegrierender Einfluss zugesprochen wurde, sind der Migrationsstatus, das Geschlecht, der sozioökonomische Status und die Sportlichkeit herausgearbeitet worden.

Fraglich ist, welche Einflüsse diese Heterogenitätsmerkmale auf die Ingroup- und Outgroup-Anerkennung bzw. Ablehnung im Sportunterricht haben. Dieser Frage wurde in einer soziologischen Untersuchung nachgegangen, deren Befunde in Kapitel 6.2 zusammengefasst werden.

Ausgehend von bestehenden positiv- wie auch negativ-selektiven Einflüssen der Heterogenitätsmerkmale auf die Anerkennungs- und Ablehnungsverhältnisse im Sportunterricht (siehe Kap. 2.1.1), wurde im Ergebnis einer Diskussion integrativer Ansätze des Sports die Unterrichtsmethode des Kooperativen Lernens als geeignet erachtet, um im Sportunterricht desintegrierende Einflüsse der Heterogenitätsmerkmale abzubauen (siehe Kap. 2.3 und 2.4). Sie setzt nicht nur auf idealtypische Art und Weise den Doppelauftrag des erziehenden Sportunterrichts um, sondern führt durch die spezielle Rahmung auch zu einer vernetzten Wirkungsweise, die beinahe zwangsläufig die Auseinandersetzung mit „dem Anderen“ erfordert und – wie in einigen Studien aus dem angloamerikanischen Raum empirisch bestätigt – zu einer Verbesserung interethnischer Beziehungen führt (siehe Kap. 2.4.6). Allerdings ist die Befundlage im deutschsprachigen Raum weniger eindeutig. Zu den Wirkungen Kooperativen Lernens auf die Anerkennungsverhältnisse der Schüler liegen bislang keine Befunde vor.

Auf der Basis der dargestellten gesellschaftlichen und theoretischen Problemlage wurden je eine sozialwissenschaftliche und eine pädagogische Fragestellung untersucht. Nachfolgend werden zunächst die Ergebnisse der soziologischen und anschließend die der pädagogischen Untersuchung zusammengefasst.

## **6.2 Zusammenfassung und Diskussion der soziologischen Befunde**

Basierend aus der Stichprobe der soziologischen Untersuchung, die aus jeweils zwei Klassen der Jahrgangsstufen 3, 5, 7, 11 und 13 bestand<sup>39</sup>, wurde der desintegrierende Einfluss der vier oben genannten Heterogenitätsmerkmale überprüft. Es sind dies:

- das Geschlecht
- der Migrationsstatus
- der sozioökonomische Status
- die Sportlichkeit

Es bestätigt sich die Annahme, dass das Geschlecht dominantestes Differenzmerkmal ist. Dies gilt insbesondere für die jüngeren Jahrgangsstufen. Zwar nehmen sowohl der positiv- wie auch der negativ-selektive Einfluss des Geschlechts in den oberen Klassen ab, jedoch bestehen signifikante Unterschiede auch in den hohen Klassenstufen sowohl zwischen der geschlechtsbedingten Ingroup- und Outgroup-Anerkennung als auch zwischen der geschlechtsbedingten Ingroup- und Outgroup-Ablehnung.

Der positiv-selektive Einfluss der Merkmale Migrationsstatus, Sozioökonomischer Status und Sportlichkeit ist über alle Klassenstufen hinweg nicht empirisch nachweisbar, sodass die entsprechenden Hypothesen verworfen werden müssen. Ein anderes Bild zeigt sich bei deren negativ-selektiven Einflüssen. Während der Einfluss der Sportlichkeit unsystematisch zwischen den Klassenstufen schwankt, nimmt die migrationsbedingte Differenz aus Outgroup-Ingroup-Ablehnung ab der 7. Klassenstufe zu. Vergleichbares gilt für den Sozioökonomischen Status, dessen Einfluss von der 3. bis zur 13. Klassenstufe stetig wächst und in der 13. Klasse signifikant bestätigt wird. Ein positiv- bzw. negativ-selektiver Einfluss dieser drei

---

<sup>39</sup> Die Klassenstufe 9 musste aufgrund zu geringer Fallzahlen aus der Stichprobe entfernt werden (zur Begründung siehe Kap. 3.1).



Merkmale über alle getesteten Klassenstufen hinweg kann jedoch nicht nachgewiesen werden.

Da die Einflüsse des Migrationsstatus, des sozioökonomischen Status sowie der Sportlichkeit ähnlich gering ausfallen, kann abschließend die Hypothese bestätigt werden, dass sich der desintegrative Einfluss des Migrationsstatus nur mit einem geringen Effekt von dem des sozioökonomischen Status und dem der Sportlichkeit unterscheidet.

Ausgehend von dieser Befundlage kann hier die Empfehlung ausgesprochen werden, dass Maßnahmen interkultureller Erziehung mit Bedacht eingesetzt werden sollten, da nicht in jeder Klasse Anerkennungsprobleme zwischen Einheimischen und Migranten bestehen. Aufgrund der Pluralität der Desintegrationsfaktoren im Sportunterricht bietet sich vielmehr ein Integrationsansatz an, der – wie z. B. der Diversity-Ansatz – verschiedene Facetten von Heterogenität berücksichtigt, ohne ein Heterogenitätsmerkmal zu fokussieren. Hierfür gilt das Kooperative Lernen als geeignete Unterrichtsmethode, deren Integrationswirkung ebenfalls evaluiert worden ist. Die Ergebnisse dieses Untersuchungsteils werden nachfolgend zusammengefasst.

### **6.3 Zusammenfassung und Diskussion der pädagogischen Befunde**

Das Untersuchungsdesign der pädagogischen Fragestellung sah eine Stichprobe von neun Klassen der 5. Jahrgangsstufe an drei integrierten Gesamtschulen vor. Zwei kooperativ unterrichtete Klassen wurden aufgrund einer zu geringen Implementierungsgüte und eine Klasse wurde aufgrund extrem hoher Ablehnungen beim Eingangstest aus der Stichprobe entfernt. Von den verbliebenen sechs Klassen wurden je zwei mit der Methode des „Gruppenpuzzles“, der Methode des „Gruppenturniers“ und lehrerzentriert unterrichtet. Die Durchführung der Unterrichtseinheiten zum Thema Turnen mit dem motorischen Lernziel des Erlernens von Flugrolle und Handstand erstreckte sich über sechs Doppelstunden und wurde im Rahmen eines klassischen Pre-post-follow-up-Designs evaluiert.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass für die Methode des „Gruppenpuzzles“ kein positiver Einfluss auf die Anerkennungs- und Ablehnungsverhältnisse nachgewiesen werden konnte. Bei der Methode des „Gruppenturniers“ wurde im Intervall Eingangstest/Ausgangstest eine Zunahme der allgemeinen Anerkennung sowie eine Abnahme der allgemeinen Ablehnung beobachtet. Allerdings verstärk-

te sich der positiv-selektive Einfluss des Geschlechts. Entgegen den anfänglichen Annahmen bewirkte der lehrerzentrierte Unterricht eine Reduzierung des negativ-selektiven Einflusses des Geschlechts. Ansonsten wurden keine Unterschiede zwischen dem lehrerzentrierten Unterricht und den beiden kooperativen Unterrichtsmethoden nachgewiesen.

Demzufolge konnte keine der aufgestellten Hypothesen zum positiven Einfluss des Kooperativen Lernens bestätigt werden.

Eine ausführliche Interpretation der pädagogischen Befunde wurde in Kapitel 5.3 vorgenommen, in dem verschiedene Erklärungsansätze für das schlechte Abschneiden Kooperativen Lernens diskutiert wurden. Als wahrscheinlichste Ursachen sind die geringe Implementierungsgüte der beiden kooperativen Treatments, der ungünstige Zeitpunkt der Durchführung, der geringe zeitliche und schulische Umfang, die Modell-Praxis-Differenzen, die Diskrepanzen zwischen Wissen und Handeln der Lehrkräfte sowie die zum Teil sicherlich fehlenden Voraussetzungen auf Seiten der Schüler zu nennen.

Damit bleibt abschließend festzustellen, dass die pädagogische Untersuchung die Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit des Kooperativen Lernens aufgezeigt hat<sup>40</sup>.

---

<sup>40</sup> RENKEL und BEISIEGEL (1999, 5) bemerken, dass die Wirklichkeit häufig so aussieht, dass Kooperatives Lernen seinem oft hohen Anspruch nicht gerecht wird, denn „leider klappt es sehr oft nicht“, die „Lernenden zu aktivieren und den Lernerfolg zu erhöhen“. Kooperatives Lernen habe zwar ein besonderes Potential den Lernerfolg zu fördern, sei aber zugleich eine sehr diffizile Lernmethode, die leicht misslinge (ebd.).

## 7 Ausblick

Die soziologische Untersuchung hat gezeigt, dass Integrationskonzepte, die im Wesentlichen darauf ausgelegt sind, dem desintegrierenden Einfluss des Migrationsstatus oder dem des Geschlechts entgegenzuwirken, der im Sportunterricht bestehenden Heterogenität nicht gerecht werden.

Unterrichtskonzepte mit der Zielsetzung, Anerkennungsverhältnisse zwischen Schülern zu verbessern und damit Diskrepanzen abzubauen, sollten demnach nicht einzelne Differenzen der Ungleichheit fokussieren, sondern – wie die Diversity-Pädagogik – Heterogenität in ihrer Gesamtheit im Blick haben.

Die pädagogische Untersuchung mit dem folgenden Zitat von PETILLON zu kommentieren, wäre zu einfach und wird dem Problem dieser Studie nicht gerecht.

Die Ergebnisse zur Stabilität von Beliebtheitspositionen zeigen in großer Deutlichkeit, daß es der Schule nur in sehr geringem Maße gelingt, Einfluß auf die latenten Strukturen in Schulklassen zu nehmen. PETILLON (1978, 179)

Erklärungen dafür, dass die Methode des Kooperativen Lernens die hohen Integrationserwartungen nicht erfüllen konnte, sind zumindest auch auf anderer Ebene zu suchen.

Aus den vorgestellten Ergebnissen soll jedoch nicht der Rückschluss gezogen werden, die Methode des Kooperativen Lernens sei ungeeignet. Vielmehr ist für eine aussagekräftige Stellungnahme zur integrativen Wirkung des Kooperativen Lernens weitere Forschung notwendig, die die in dieser Studie zutage getretenen Unzulänglichkeiten aufgreift und versucht konstruktiv zu wenden. Folgende Aspekte scheinen hierfür zentral:

- Es sollte im Vorfeld der Studie eine umfassendere Lehrerschulung stattfinden, die den Lehrkräften die Möglichkeit gibt, sich mit der Methode intensiv vertraut zu machen. Hierzu zählen auch Unterrichtsbeobachtungen und gezielte Rückmeldungen. Die bessere Option wäre allerdings, sofern dies möglich ist, Lehrkräfte für die Studie auszuwählen, die bereits mit der Methode des Kooperativen Lernens vertraut und von ihr überzeugt sind.
- Der Umfang der Untersuchung müsste erhöht werden, womit zum einen der zeitliche Aspekt gemeint ist, zum anderen auch der fächerübergreifende Einsatz kooperativer Methoden sowie die Aufnahme einer kooperativen Kultur ins Schulprogramm.

Wichtig erscheint es, sich von diesen Befunden nicht entmutigen zu lassen, denn:

Erziehung und Bildung sollen [...] dazu beitragen, dass Individuen befähigt werden, Distanz zu gesellschaftlichen Erwartungen einzunehmen, Ideologien, Vorurteile

und Feindbilder kritisch zu überprüfen, sich eigener Ängste und Empfindungen von Hass und Wut bewusst zu werden und auf dieser Grundlage Handlungen nicht nur unter zweckrationalen, sondern auch unter normativen Gesichtspunkten abzuwägen. (SCHERR 2002, 29f.)

Am Ende der Arbeit sollen noch einige wenige offene Fragen skizziert werden.

### *Offene Fragen*

- Sind angloamerikanische Befunde auf (Sport-)Unterricht in Deutschland übertragbar? Wo bestehen möglicherweise Unterschiede zwischen der deutschen und der angloamerikanischen Forschung? Mögliche Antworten wurden bereits in Kapitel 5.3 aufgezeigt, jedoch könnte sich hier eine Metaanalyse anbieten, die nach systematischen Unterschieden im Versuchsaufbau und der Auswahl der Lehrkräfte sucht.
- Wie abhängig ist das Gelingen einer Unterrichtsmethode von deren Übereinstimmung mit den subjektiven Theorien (Kap.5.3) einer Lehrkraft? Exemplarisch stellt sich die Frage, ob Lehrkräften, die dem Transmissionsansatz (ebd.) zuzuordnen sind, eher geraten werden sollte, lehrerzentrierten Unterricht mit einzelnen Öffnungsphasen anzustreben anstatt sich an der sehr offenen Methode des Kooperativen Lernens zu versuchen.
- Wie auch bei den Befunden des Kooperativen Lernens im Sportunterricht deutlich wurde, schneidet Kooperatives Lernen in experimentellen Studien besser ab als in quasi-experimentellen. Worin ist dies begründet?
- Sind Integrationsansätze wirkungslos, solange sie nur auf der Mikro-Ebene ansetzen, die Meso-Ebene streifen und die Makroebene ganz außen vor lassen? Sollten Integrationsansätze gleichermaßen auf allen Ebenen ansetzen, damit funktionale Perspektiven auch über die Schule hinweg zu einem gemeinsamen Leben, Lernen und Kooperieren führen, und welche Ansätze wären dafür erfolgversprechend?

Im Ausblick des Buches „Kooperatives Lernen – Kooperative Schule“ richten die Amerikaner JOHNSON, JOHNSON und HOLUBEC (2005, 224) das Wort an Lehrkräfte: „Am Ende dieses Buches stehen Sie vor einem Neuanfang. Sie werden Kooperatives Lernen jahrelang einsetzen müssen, um darin zu einem Experten zu werden“.

Im deutschsprachigen Raum gelangt der bildungstheoretische Didaktiker Wolfgang KLAFFKI (1992) zu einer vergleichbaren Forderung:

Ich plädiere einmal mehr für den Mut zu kleinen Schritten im Blick auf die größeren Perspektiven.

Geben wir die Hoffnung auf die integrierende Wirkung der Methode des Kooperativen Lernens noch nicht auf und üben weiter!

## 8 Literaturverzeichnis

- ABOUD, E. (1988). *Children and prejudice*. Oxford: Basil Blackwell.
- ADORNO, T.W. (1956). Individuum. In INSTITUT FÜR SOZIALFORSCHUNG (Hrsg.), *Soziologische Exkurse nach Vorträgen und Diskussionen* (S. 40–49). Frankfurt am Main: Europäische Verlag-Anst.
- ALBER, E. (2007). Ethnizität und Nation. In H. JOAS (Hrsg.), *Lehrbuch der Soziologie* (S. 267–286). Frankfurt am Main: Campus.
- ALFERMANN, D. (1995). Geschlechterunterschiede in Bewegung und Sport: Ergebnisse und Ursachen. *Zeitschrift für Sportpsychologie* (1).
- ALLPORT, G.W. (1971). *Die Natur des Vorurteils*. Lüneburg: Kiepenheuer & Witsch.
- ANHUT, R. & HEITMEYER, W. (2000). Desintegration, Konflikt und Ethnisierung. Eine Problemanalyse und theoretische Rahmenkonzeption. In W. HEITMEYER (Hrsg.), *Bedrohte Stadtgesellschaft. Soziale Desintegrationsprozesse und ethnisch-kulturelle Konfliktkonstellationen* (S. 17–75). Weinheim: Juventa-Verlag
- ANHUT, R. & HEITMEYER, W. (2005). Desintegration, Anerkennungsbilanzen und die Rolle sozialer Vergleichsprozesse für unterschiedliche Verarbeitungsmuster. In W. HEITMEYER & P. IMBUSCH (Hrsg.), *Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- ARONSON, E.N., BLANEY, C.S., J. SIKES & M. SNAPP (1978). *The Jigsaw Classroom*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing Company.
- ARONSON, E. N. (1994). *Menschliches Verhalten und gesellschaftlicher Einfluß*. Heidelberg: Spektrum.
- ARONSON, E.N., WILSON, T.D. & AKERT, R.M. (2004). *Sozialpsychologie* (4., aktualisierte Aufl.). München: Pearson Studium.
- AUERNHEIMER, G. (2001). Anforderungen an das Bildungssystem und die Schulen in der Einwanderungsgesellschaft. In G. AUERNHEIMER (Hrsg.), *Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen* (Interkulturelle Studien, 7, S. 45–58). Opladen: Leske + Budrich.
- AUERNHEIMER, G. & (Hrsg.) (Hrsg.) (2006). *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- AVCI-WERNING, M. (2004). *Prävention ethnischer Konflikte in der Schule. Ein Unterrichtsprogramm zur Verbesserung interkultureller Beziehungen*. Münster; München.
- BÄHR, I. (2005). Kooperatives Lernen im Sportunterricht. *Sportpädagogik*, 25 (6), 4–9.
- BÄHR, I. (2006). *Erleben Frauen sportbezogene Bewegung anders als Männer?* Schorndorf: Hoffmann.
- BÄHR, I. (2008a). Wirksamkeit und Wirkung methodischer Konzepte im Sportunterricht - empirische Ergebnisse am Beispiel Kooperativen Lernens. In S. NAGEL, T. SCHLESINGER, Y. WEIGEELT-SCHLESINGER & R. ROSCHMANN (Hrsg.), *Sozialisation und Sport im Lebensverlauf* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 180, S. 53–54). Hamburg: Czwalina-Verlag
- BÄHR, I. (2008b). Soziales Handeln und soziales Lernen im Sport. In H. LANGE & S. SINNING (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S. 172–193). Balingen: Spitta.
- BÄHR, I. (2008, September). *Zur Wirksamkeit methodischer Konzepte im Sportunterricht. Empirische Befunde am Beispiel des Kooperativen Lernens*. Chemnitz.

- BÄHR, I. (2009). Lehrer- und Schülerhandeln als methodologisches Problem bei der Implementierung von Unterrichtskonzepten. In H.P. BRANDL-BREDENBECK (Hrsg.), *Schulen in Bewegung - Schulsport in Bewegung. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 22. - 24. Mai 2008 in Köln* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 190, S. 179–184). Hamburg: Czwalina.
- BÄHR, I. & GERECKE, P. (2010). Kooperatives Lernen im Sportunterricht. Empirische Befunde und praktische Umsetzung. In P. WESTERMANN & D. BERNTZEN (Hrsg.), *Kooperation in Schule und Unterricht. Implementationsansätze und -perspektiven* (S. 81–102). Münster: ZfL-Verlag.
- BÄHR, I., KOCH, F. & GRÖBEN, B. (2007). Kooperatives Lernen im Sportunterricht - empirische Befunde. In V. SCHEID (Hrsg.), *Sport und Bewegung vermitteln. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 15. bis 17. Juni 2006 in Kassel* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 165, S. 69–75). Hamburg: Czwalina.
- BÄHR, I., PROHL, R. & GRÖBEN, B. (2008). Prozesse und Effekte "Kooperativen Lernens" im Sportunterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 36 (4), 291–308.
- BALZ, E. & NEUMANN, P. (2001). Erziehender Sportunterricht. In W. GÜNZEL & R. LAGING (Hrsg.), *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts* (S. 132–192).
- BAUEMANN, M. (1999). Durkheims individualistische Theorie der sozialen Arbeitsteilung. In J. FRIEDRICHS & W. JAGODZINSKI (Hrsg.), *Soziale Integration* (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 39, S. 85–114). Sankt Augustin: Westdt. Verlag
- BAUMERT, J. (2002). *PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Teil 1*. Berlin.
- BAUMERT, J., STANAT, P. & WATERMANN, R. (Hrsg.) (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- BAUR, J. (2006). Kulturtechniken spielend erlernen. Über die Integrationspotentiale des organisierten Sports. *Treffpunkt* (3), 3–8.
- BAUR, J., BURRMANN, U., KAHLERT, D., MUTZ, M., NOBIS, T., RÜBNER, A. & STRAHLE, A. (2009). Evaluation des Programms "Integration durch Sport": Zusammenfassung und Befunde. In J. BAUR (Hrsg.), *Evaluation des Programms Integration durch Sport. Band 1* (S. 21–56). Potsdam.
- BECKERS, E. (2000). Pädagogische Grundlegung für den Schulsport 2000 - Impulse für die Veränderung der ersten Phase der Sportlehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen. In E. BECKERS (Hrsg.), *Schulsport auf neuen Wegen. Herausforderungen für die Sportlehrerausbildung* (S. 22–35). Butzbach-Griedel: AFRA-Verlag
- BENKMANN, R. (1997). Förderung kooperativen Lernens unter Schulkindern mit und ohne Lernschwierigkeiten. In U. HEIMLICH & R. BENKMANN (Hrsg.), *Zwischen Aussonderung und Integration. Schülerorientierte Förderung bei Lern- und Verhaltensschwierigkeiten* (S. 87–101). Neuwied u. a.: Luchterhand.
- BENKMANN, R. (1999). Kooperatives Lernen von Kindern mit und ohne Lernschwierigkeiten in integrativen Schulklassen - Teil II: Bedingungen und sonderpädagogische Qualifikationen. *Die neue Sonderschule*, 44 (3), 174–185.
- BERGER, P.A. & NEU, C. (2007). Sozialstruktur und soziale Ungleichheit. In H. JOAS (Hrsg.), *Lehrbuch der Soziologie* (S. 241–266). Frankfurt am Main: Campus.
- BESTE, J. (2007). Kooperieren können. Das Gruppenpuzzle. *Sportpädagogik* (6), 40–42.

- BILDEN, H. (1991). Geschlechtsspezifische Sozialisation. In K. HURRELMANN & D. ULRICH (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 279–301). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- BLESS, G. (1995). *Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick praktische Umsetzung einer integrativen Schulform. Untersuchungen zum Lernfortschritt*. Bern [u. a.]: Haupt.
- BORSCH, F. (2005). *Der Einsatz des Gruppenpuzzles in der Grundschule. Förderung von Lernerfolg Lernfreude und kooperativen Fertigkeiten*. Hamburg: Kovaéc.
- BORTZ, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (6. vollst. überarb. und aktualisierte Aufl.). Heidelberg: Springer Medizin.
- BORTZ, J. & DÖRING, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler*. unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-540-33306-7>.
- BOS, W., LANKES, E.-M., PRENZEL, M., SCHWIPPERT, K., VALTIN, R., VOSS, A. & WALTHER, G. (Hrsg.) (2005). *IGLU Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster: Waxmann.
- BOURDIEU, P. (1983). *Die feinen Unterschiede - Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (2. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- BRODY, E.B. (1993). Kooperatives Lernen und implizite Theorien der Lehrer aus konstruktivistischer Sicht. In G.L. HUBER (Hrsg.), *Neue Perspektiven der Kooperation*. Hohengehren: Schneider.
- BROSIUS, F. (1999). *SPSS 8.0. Professionelle Statistik unter Windows* (1. Aufl.). Bonn: MITP-Verlag
- BRÖSKAMP, B. (1994). *Körperliche Fremdheit - Zum Problem der interkulturellen Begegnung im Sport* (1. Auflage). Sankt Augustin: Academia.
- BUKOW, W.-D., NIKODEM, C., SCHULZE, E. & YILDIZ, E. (2007). Was heißt hier Parallelgesellschaft? Zum Umgang mit Differenzen. In W.-D. BUKOW, C. NIKODEM, E. SCHULZE & E. YILDIZ (Hrsg.), *Was heißt hier Parallelgesellschaft? Zum Umgang mit Differenzen* (Interkulturelle Studien, 19, S. 11–26). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- BUNDESREGIERUNG (Hrsg.) (2007). *Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege neue Chancen*. Berlin: Presse- und Informationsamt der Bundesregierung.
- DAHRENDORF, R. (1957). *Soziale Klassen und Klassenkonflikt in der industriellen Gesellschaft*. Stuttgart: Enke.
- DANE, A.V. & SCHNEIDER, B.H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control? *Clinical Psychology Review*, 18 (1), 23–45.
- DANN, H.-D., DIEGRITZ, T. & ROSENBUSCH, H.S. (1999). *Gruppenunterricht im Schulalltag. Realität und Chancen*. Erlangen: Univ.-Bund Erlangen-Nürnberg.
- DEVRIES, D.L., EDWARDS, K.J. & SLAVIN, R.E. (1978). Biracial Learning Teams and Race Relations in the Classroom: Four Field Experiments Using Teams-Games-Tournament. *Journal of Educational Psychology*, 70, 356–362.
- DEWEY, J. (1994). *Erziehung durch und für Erfahrung* (2. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- DOLLASE, R. (1973). *Soziometrische Techniken. Techniken der Erfassung und Analyse zwischenmenschlicher Beziehungen in Gruppen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- DOLLASE, R. (2007). Kulturkonflikte oder ingroup-outgroup-Probleme? Zu den schulischen Einflüssen auf "interkulturelle" Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In K.-H. KÖHLER



- (Hrsg.), *Migration als Herausforderung. Praxisbeispiele aus den UNESCO-Projektschulen* (S. 197–227). Bonn: Dt. UNESCO-Kommission.
- DOSB (2007). *Integration durch Sport: Prof. Dr. Heinz Zielinski*. Zugriff am 21. Januar 2009 unter <http://www.integration-durch-sport.de/index.php?id=8852>.
- DOSB (2008, 22. Juli). *Der Deutsche Olympische Sportbund: Bach: „Sport ist nicht Mittel zur Integration, Sport ist Integration“*. Zugriff am 21. Januar 2009 unter [http://www.dosb.de/de/sportentwicklung/sportentwicklungs-news/detail/news/bach\\_sport\\_ist\\_nicht\\_mittel\\_zur\\_integration\\_sport\\_ist\\_integration/9746/na/2007/juli/nb/2/cHash/490fba0e5c/](http://www.dosb.de/de/sportentwicklung/sportentwicklungs-news/detail/news/bach_sport_ist_nicht_mittel_zur_integration_sport_ist_integration/9746/na/2007/juli/nb/2/cHash/490fba0e5c/).
- DRÖSSLER, S., JERUSALEM, M. & MITTAG, W. (2007). Förderung sozialer Kompetenzen im Unterricht. Implementation eines Lehrerfortbildungsprojekts. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 21 (2), 157–168.
- DURKHEIM, E. (1992). *Über soziale Arbeitsteilung. Studie über die Organisation höherer Gesellschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- ECKHART, M. (2005). *Anerkennung und Ablehnung in Schulklassen. Einstellungen und Beziehungen zwischen Schweizer Kindern und Immigrantenkinder* (1. Aufl.). Bern: Haupt.
- ERDFELDER, E., BUCHNER, A., FAUL, F. & BRANDT, M. (2004). GPOWER: Teststärkenanalysen leicht gemacht. In E. ERDFELDER (Hrsg.), *Allgemeine Psychologie und deduktivistische Methodologie. Mit 22 Tabellen* (S. 148–166). Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- ERDMANN, R. (1999). Ich bin Ich und Du bist Du. Zur Bedeutung der Identität für interkulturelle Bewegungserziehung. In R. ERDMANN (Hrsg.), *Interkulturelle Bewegungserziehung* (Brennpunkt der Sportwissenschaft). Sankt Augustin: Academia Verlag.
- ESSER, H. (2001). Integration und ethnische Schichtung. *Arbeitspapiere - Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, Nr. 40*.
- FAULSTICH-WIELAND, H. (1997). Unterrichten von Mädchen und Jungen: Koedukation im Sportunterricht. In U. HENKEL & G. PFISTER (Hrsg.), *Für eine andere Bewegungskultur* (S. 155–174). Pfaffenweiler: Centaurus.
- FLORSCHÜTZ, G. & HICKETHIER, K. (2005). *Sport in Film und Fernsehen. Zwischen Infotainment und Spektakel* (1. Aufl.). Wiesbaden: Dt. Univ.-Verlag
- FRANKFURTER RUNDSCHAU (2008). *Sind die Hauptschüler noch zu retten?* Zugriff am 05. März 2009 unter [http://www.fr-online.de/frankfurt\\_und\\_hessen/nachrichten/hessen/?em\\_cnt=1349603&](http://www.fr-online.de/frankfurt_und_hessen/nachrichten/hessen/?em_cnt=1349603&).
- FRIEDRICHS, J. & JAGODZINSKI, W. (1999). Theorien sozialer Integration. In J. FRIEDRICHS & W. JAGODZINSKI (Hrsg.), *Soziale Integration* (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 39, S. 9–43). Sankt Augustin: Westdt. Verlag
- FRITZSCHE, S. & WIEZOREK, C. (2008, 23. Oktober). *Interethnische Kontakte und Ausländerstereotype von Jugendlichen*. unter [http://www.diskurs-kindheits-und-jugendforschung.de/texte/06fritz\\_1\\_06\\_059-074.pdf](http://www.diskurs-kindheits-und-jugendforschung.de/texte/06fritz_1_06_059-074.pdf).
- FUNKE, J. (1983). Mädchen und Jungen haben gemeinsam Sportunterricht. In M. KLEIN (Hrsg.), *Sport und Geschlecht* (S. 136–142). Reinbek: Rowohlt.
- FUNKE-WIENEKE, J. (1997). Soziales Lernen. *Sportpädagogik*, 23 (2), 28–39.
- GANZEBOOM, HARRY, GRAF, P. & TREIMAN, D. (1992). A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status. *Social Science Research* (21), 1–56.

- GASTEIGER-KLICPERA, B. & KLICPERA, C. (1999). Erfahrung als Außenseiter. Die Bedeutung der sozialen Stellung von Kindern in der Klasse und des Klassenklimas. *Kindheit und Entwicklung*, 8 (4), 254–264.
- GEENEN, E.M. (2002). Integration. In G. ENDRUWEIT & TROMMSDORF (Hrsg.), *Wörterbuch der Soziologie* (UTB, 2232 : Soziologie, S. 247–249). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- GERECKE, P. (2007). Lehrerverhalten und Lernleistung der Schüler/innen beim Kooperativen Lernen im Sportunterricht. In V. SCHEID (Hrsg.), *Sport und Bewegung vermitteln. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 15. bis 17. Juni 2006 in Kassel* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 165, S. 79–83). Hamburg: Czwalina.
- GERECKE, P. (2009). Rezension zu: Interkulturelle Kompetenz im Schulsport - Evaluation eines Fortbildungskonzepts. In U. GEBKEN & N. NEUBER (Hrsg.), *Anerkennung als sportpädagogischer Begriff* (Jahrbuch Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung, 8, S. 203–208). Baltmannsweiler: Schneider.
- GERLING, I.E. (2000). *Basisbuch Gerätturnen ... für alle. Von Bewegungsgrundformen mit Spiel und Spaß zu Basisfertigkeiten* (2. Aufl.). Aachen: Meyer & Meyer.
- GIEB-STÜBER, P. (1999). Koedukation ist mehr als gemeinsamer Unterricht von Mädchen und Jungen. Eine Herausforderung für die Sportpädagogik. *Spectrum der Sportwissenschaften, Supplement 2000*, 29–35.
- GIEB-STÜBER, P. (2001). Interkulturelle Erziehung als Aufgabe des Sportunterrichts. Stand und Perspektiven der Sportpädagogik. In R. PROHL (Hrsg.), *Bildung und Bewegung. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 22. - 24.6.2000 in Frankfurt-Main* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 120, S. 179–184). Hamburg: Czwalina.
- GIEB-STÜBER, P. (2001). Koedukation. In H. HAAG, H. ALTENBERGER, A. HUMMEL & M. ERDTEL (Hrsg.), *Handbuch Sportpädagogik* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 133, S. 307–313). Schorndorf: Hofmann.
- GIEB-STÜBER, P. & GRIMMINGER, E. (2008). Kultur und Fremdheit als sportdidaktische Perspektive. In H. LANGE & S. SINNING (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S. 223–244). Balingen: Spitta.
- GOFFMAN, E. (1977). *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität* (2. Aufl.). Frankfurt: Suhrkamp.
- GRIMMINGER, E. (2009). *Interkulturelle Kompetenz im Schulsport. Evaluation eines Fortbildungskonzepts*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- GRÖBEN, B. (2005b). Qualität als Forschungsproblem. In A. GOGOLL & A. MENZE-SONNECK (Hrsg.), *Qualität im Schulsport. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 10. - 12. Juni 2004 im Landesinstitut für Schule in Soest*. (S. 186–194). Hamburg: Czwalina.
- GRÖBEN, B. (2005a). Wirkungen des Kooperativen Lernens im Spiegel der Unterrichtswissenschaft. *Sportpädagogik*, 29 (6), 48–52.
- GRÖBEN, B. & BÄHR, I. (2004). Kooperatives Lernen. Lehrmethodische Perspektiven für einen "Erziehenden Turnunterricht". In M. ROSCHER (Hrsg.), *Lernen und Lehren im Turnen. 2. Tagung der dvs-Kommission Gerätturnen vom 23. - 25. September 2002 in Kienbaum* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 140, S. 29–46). Hamburg: Czwalina.
- GRÖBEN, B. & KRAUSS, S. (2004). Kooperative Lehr/Lernformen in der Sportspielvermittlung. In M. SCHIERZ & P. FREI (Hrsg.), *Sportpädagogisches Wissen. Spezifik - Transfer - Transformation* (S. 185–194). Hamburg: Czwalina.
- GRUPE, O. (1982). *Bewegung, Spiel und Leistung im Sport. Grundthemen d. Sportanthropologie*. Schorndorf: Hofmann.

- HAAG, L., FÜRST, C. & DANN, H.-D. (2000). Lehrervariablen erfolgreichen Gruppenunterrichts. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* (4), 266–279.
- HAFENEGER, B., HENKENBORG, P. & SCHERR, A. (Hrsg.) (2002). *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder* (Reihe Politik und Bildung, 27). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag
- HARTMANN, M. (Hrsg.) (2001). *Vertrauen. Die Grundlage des sozialen Zusammenhalts* (Theorie und Gesellschaft, 50). Frankfurt/Main u. a.: Campus.
- HEITMEYER, W. (1997). *Was hält die Gesellschaft zusammen?* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- HEITMEYER, W. & IMBUSCH, P. (Hrsg.) (2005). *Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- HERBART, J. F. (1902). Umriß pädagogischer Vorlesungen. In K. KEHRBACH (Hrsg.), *Johann Friedrich Herbarts sämtliche Werke*, X (S.65-206). Langensalza: [1835]
- HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM (07.10.09). *Lehrplan Sport. Bildungsgang Realschule. Jahrgangsstufe 5 bis 10*. unter <http://www.kultusministerium.hessen.de>.
- HINZ, A. (o. J.). *Inklusion - mehr als nur ein neues Wort!?* unter [http://www.gemeinsamleben-rheinlandpfalz.de/Hinz\\_\\_Inklusion\\_.pdf](http://www.gemeinsamleben-rheinlandpfalz.de/Hinz__Inklusion_.pdf).
- HINZ, A. (1993). *Heterogenität in der Schule. Integration, Interkulturelle Erziehung, Koedukation*. Hamburg: Curio.
- HOLLER, M. & ILLING, G. (2006). *Einführung in die Spieltheorie* (6. überarb. Aufl.). Berlin: Springer.
- HORMEL, U. & SCHERR, A. (2004). *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- HRADIL, S. (1999). *Soziale Ungleichheit in Deutschland* (7. Aufl.). Opladen: Leske Budrich.
- HUBER, A.A. (2008). Die Gruppenpuzzlemethode. In A. A. HUBER & L. HAAG (Hrsg.), *Kooperatives Lernen - kein Problem. Effektive Methoden der Partner- und Gruppenarbeit* (Klett Schulpädagogik, S. 48–56). Leipzig: Klett-Schulbuch-Verlag; Klett SchulbuchVerlag
- HUBER, G.L. (2001). Kooperatives Lernen im Kontext der Lehr/Lernformen. In C. FINKBEINER & G.W. SCHNAITMANN (Hrsg.), *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik* (Innovation und Konzeption). Donauwörth: Auer.
- IMBUSCH, P. & RUCHT, D. (2005). Integration und Desintegration in modernen Gesellschaften. In W. HEITMEYER & P. IMBUSCH (Hrsg.), *Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft* (S. 13–71). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- IMDORF, C. (2005). *Schulqualifikation und Berufsfindung. Wie Geschlecht und nationale Herkunft den Übergang in die Berufsbildung strukturieren* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- INGENKAMP, K. (1975). *Pädagogische Diagnostik. Ein Forschungsbericht über Schülerbeurteilung in Europa*. Weinheim: Beltz.
- INTERNATIONAL LABOUR OFFICE (1990). *International Standard Classification of Occupations: ISCO-88. 'Deutsche Übersetzung des Statistischen Bundesamtes*. Geneva.
- JANSEN, D. (2006). *Einführung in die Netzwerkanalyse. Grundlagen, Methoden, Forschungsbeispiele* (3., überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss.
- JOAS, H. (2007). Die soziologische Perspektive. In H. JOAS (Hrsg.), *Lehrbuch der Soziologie* (S. 11–38). Frankfurt am Main: Campus.

- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T. & STANNE, M.B. (2000). *Cooperative learning methods: a meta-analysis*. unter <http://www.co-operation.org/pages/cl-methods.html>.
- JOHNSON, D.W. & JOHNSON, R.T. (1998). Cultural Diversity and Cooperative Learning. In J.W. Putnam (Hrsg.), *Cooperative learning and strategies for inclusion. Celebrating diversity in the classroom* (S. 67–85). Baltimore: P.H. Brookes Pub.
- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T. & JOHNSON HOLUBEC, E. (2005). *Kooperatives Lernen - Kooperative Schule. Tipps - Praxishilfen - Konzepte*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- JONAS, K. (1998). Die Kontakthypothese: Abbau von Vorurteilen durch Kontakt mit Fremden? In M. BAUERMANN & M.E. OSWALD (Hrsg.), *Die offene Gesellschaft und ihre Fremden* (S. 129-154). Kempten: Huber Verlag.
- KAGAN, S., ZAHN, G.L., WIDAMAN, K.F.S.J. & TYRELL, G. (1985). Classroom structural bias: Impact of cooperative and competitive classroom structures on cooperative and competitive individuals and groups. In R. SLAVIN, S. SHARAN, S. KAGAN & R. HERTZ-LAZAROWITZ (Hrsg.), *Learning to cooperate, cooperating to learn*. New York, NY: Plenum Press.
- KALETTA, B. (2008). *Anerkennung oder Abwertung. Über die Verarbeitung sozialer Desintegration*. Wiesbaden: VS Verlag.
- KLAFKI, W. (2001). Bewegungskompetenz als Bildungsdimension. In R. PROHL (Hrsg.), *Bildung und Bewegung. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 22. - 24.6.2000 in Frankfurt-Main* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 120, S. 19–28). Hamburg: Czwalina.
- KLEIN, M.-L., KOTHY, J. & CABADAG, G. (2000). Interethnische Kontakte und Konflikte im Sport. In W. HEITMEYER (Hrsg.), *Bedrohte Stadtgesellschaft. Soziale Desintegrationsprozesse und ethnisch-kulturelle Konfliktkonstellationen* (S. 307–346). Weinheim: Juventa-Verlag
- KLIEME, E. (2003). Benotungsmaßstäbe an Schulen: Pädagogische Praxis und institutionelle Bedingungen. Eine empirische Analyse auf der Basis der PISA-Studie. In H. DÖBERT & H. AVENARIUS (Hrsg.), *Bildung vor neuen Herausforderungen. Historische Bezüge – rechtliche Aspekte – Steuerungsfragen – internationale Perspektiven* (S. 195–210). Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- KOBI, E. (2006). Inklusion: ein pädagogischer Mythos? In M. DEDERICH, H. GREVING, C. MÜRNER & P. RÖDLER (Hrsg.), *Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik* (Edition psychosozial, S. 28-45). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- KONRAD, K. & TRAUB, S. (2001). *Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- KRAH, D. & BÄHR, I. (2007). Geschlechtstypische Strukturen beim Kooperativen Lernen im Sportunterricht. In V. SCHEID (Hrsg.), *Sport und Bewegung vermitteln. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 15. bis 17. Juni 2006 in Kassel* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 165, S. 76–78). Hamburg: Czwalina.
- KRAPPMANN, L., OSWALD, H., KRAPPMANN, L. & OSWALD, H. (1995). *Der Alltag von Schulkindern. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim: Juventa Verlag
- KRIEGER, C. (2005). *Wir/Ich und die anderen. Gruppen im Sportunterricht*. Aachen: Meyer & Meyer.
- KRONENBERGER, J. (2004). *Kooperatives Lernen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht der Primarstufe. Lernerfolg, Lernfreude und Elaborationsniveau im Gruppenpuzzle*. Hamburg: Kovaéc.

- KRÜGER, H.-P. (1976). *Soziometrie in der Schule. Verfahren und Ergebnisse zu sozialen Determinanten der Schülerpersönlichkeit*. Basel: Beltz.
- KUGELMANN, C. (1980). *Koedukation im Sportunterricht*. Bad Homburg: Limpert.
- KUGELMANN, C. (2007). Koedukation im Sportunterricht oder: Mädchen und Jungen gemeinsam in Spiel, Sport und Bewegung unterrichten. In R. LAGING (Hrsg.), *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- KÜLMER, A. von (2005). Das Gruppenpuzzle im Sportunterricht. *Sportpädagogik* (1), 49–51.
- KUNTER, M., SCHÜMER, G., ARTELT, C., BAUMERT, J., KLIEME, E., NEUBRAND, M., PRENZEL, M., SCHIEFELE, U., SCHNEIDER, W., STANAT, P., TILLMANN, K.-J. & WEIß, M. (Hrsg.) (2002). *PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente* (Materialien aus der Bildungsforschung, 72). Berlin: Max-Planck-Inst. für Bildungsforschung.
- KURZ, D. (1997). Zur pädagogischen Grundlegung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Vorschläge zur Curriculumrevision im Schulsport in Nordrhein-Westfalen* (S. 8–42). Soest.
- LAMPERT, T. & KROLL, L.E. (2009). Die Messung des sozioökonomischen Status in sozialepidemiologischen Studien. In M. RICHTER & K. HURRELMANN (Hrsg.), *Gesundheitliche Ungleichheit. Grundlagen, Probleme, Perspektiven* (S. 309–334). Wiesbaden: VS Verlag.
- LANDAU, G. (2005). Lehrkunst im Sportunterricht - zum genetischen Lehren von Bewegungen nach Wagenschein. In J. BIETZ, R. LAGING & M. ROSCHER (Hrsg.), *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik* (Bewegungspädagogik, 2, S. 309–319). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- LANG, A.-S. (11./12.07.09). Respekt vor dem Anderssein. *Frankfurter Rundschau*, F20.
- LANGE, H., SINNING, S. & VOIGE, R. (2007). *Kämpfen, Ringen und Raufen im Sportunterricht* (1. Aufl.). Wiebelsheim: Limpert.
- LANPHEN, J. (2009). *War da was? Auf der Suche nach Effekten der Intervention „Kooperatives Lernen und Integrationsförderung“*. Unveröffentlichter Vortrag im Rahmen des Lokalen Kolloquiums an der Universität Marburg.
- LIEBAU, E. (1999). *Erfahrung und Verantwortung. Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe*. Weinheim: Juventa.
- MATZNER, M. & TISCHNER, W. (2008). Auf dem Weg zu einer Jungenpädagogik. In M. MATZNER & W. TISCHNER (Hrsg.), *Handbuch Jungen-Pädagogik* (Pädagogik, S. 381–409). Weinheim: Beltz.
- MECHERIL, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- MERKEL, A. (2007). Vorwort der Bundeskanzlerin Angela Merkel. In BUNDESREGIERUNG (Hrsg.), *Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege neue Chancen*. Berlin: Presse- und Informationsamt der Bundesregierung.
- MEULEMANN, H. (2006). *Soziologie von Anfang an. Eine Einführung in Themen, Ergebnisse und Literatur* (2., überarbeitete Auflage.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- MILLER, J.P. & SELLER, W. (1985). *Curriculum perspectives and practice*. New York: Longman.
- MORENO, J.L. (1967). *Die Grundlagen der Soziometrie*. Opladen: Leske + Budrich.
- MÜLLER, R. (1980). *Diagnostisches Soziogramm* (1. Aufl.). Braunschweig: Westermann.
- MÜNCHMEIER, R. (2000). Miteinander - Nebeneinander - Gegeneinander? Zum Verhältnis zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen. In DEUTSCHE SHELL (Hrsg.), *Jugend 2000 - 13. Shell Jugendstudie* (S. 221–260). Opladen: Leske + Budrich.

- NEBER, H. (2001). Kooperatives Lernen. In D. ROST (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 361–366). Weinheim: Beltz.
- NEUBER, N. & DERECIK, A. (2005). Anerkennung macht Schule – Ansatzpunkte für eine interkulturell bewegte Schulkultur. In R. LAGING & M. POTT-KLINDWORTH (Hrsg.), *Bildung und Bewegung im Schulsport* (Jahrbuch Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung, 4, S. 56–71). Butzbach-Griedel: Afra-Verlag.
- NIEKE, W. (2008). *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag* (3., aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss.
- NOETHLICH, M. (2005). Die Sensitivität gegenüber Fremdheit (STS) und Interkulturelles Lernen im Sport. In P. GIEB-STÜBER (Hrsg.), *Interkulturelle Erziehung im und durch Sport* (Sport und Soziale Arbeit, 3). Münster: LIT - Verlag.
- OPPER, E. (1996). Wie sehen gute und schlechte Schüler den Sportunterricht? Teil 2 der Studie zum Schulsport in Südhessen. *sportunterricht*, 45 (8), 340–348.
- PETERS, B. (1993). *Die Integration moderner Gesellschaften*. Frankfurt: Suhrkamp.
- PETILLON, H. (1978). *Der unbeliebte Schüler. Theoretische Grundlagen, empirische Untersuchungen, pädagogische Möglichkeiten*. Braunschweig: Westermann.
- PETILLON, H. (1980). *Soziometrischer Test für 3.-7. Klassen. ST 3-7*. Weinheim: Beltz.
- PETTIGREW, T.F. (1998). Intergroup Contact Theory. *Annual Review of Psychology*, 49, 65–85.
- PRENGEL, A. (2005). Heterogenität in der Bildung - Rückblick und Ausblick. In K. BRÄU (Hrsg.), *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule* (Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung, 9, S. 19–36). Münster: Lit-Verlag
- PRENGEL, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- PROHL, R. (2004). Vermittlungsmethoden - eine erziehungswissenschaftliche Lücke in der Bildungstheorie des Sportunterrichts. In M. Schierz & P.(.) Frei (Hrsg.), *Sportpädagogisches Wissen. Spezifik - Transfer - Transformation* (S. 117–127). Hamburg: Czwalina.
- PROHL, R. (2006). *Grundriss der Sportpädagogik* (2., stark überarb. Aufl.). Wiebelsheim: Limpert.
- PROHL, R. (im Dr.). *Zum Bildungspotenzial des Sportunterrichts. Erscheint voraussichtlich 2010 in der Schriftenreihe des dvs zum 19. dvs-Hochschultag vom 16.-18. September 2009 in Münster.*
- PROHL, R., BÄHR, I. & WIBOWO, J. (2010). *Projekt Chancen des Schulsportunterrichts zum Undoing Gender"- kooperative Lernformen als Weg der Geschlechterverständigung?!*
- PÜHSE, U. (1990). *Soziales Lernen im Sport. Ein Beitrag zur sportpädagogischen Lernzieldiskussion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- PÜHSE, U. (2001). Sozialerziehung. In H. HAAG, H. ALTENBERGER, A. HUMMEL & M. ERDTEL (Hrsg.), *Handbuch Sportpädagogik* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 133, S. 335–343). Schorndorf: Hofmann.
- PUTNAM, J.W. (1998). The process of Cooperative Learning. In J.W. PUTNAM (Hrsg.), *Cooperative learning and strategies for inclusion. Celebrating diversity in the classroom* (S. 17–47). Baltimore: P.H. Brookes Pub.
- RABBIE, J.M.H.M. Arousal of ingroup-outgroup bias by a chance win or loss. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1969 (13), 269–277.

- REHS, H.-J. (1983). *Außenseiter im Sportunterricht. Ein empirischer Beitrag zur Typologie und Integration*. Schorndorf: Hofmann.
- REINDERS, H. (2004). Allports Erben. Was leistet noch die Kontakthypothese? In , *Jugendsoziologische Sozialisationstheorie. Impulse für die Jugendforschung* (Jugendforschung, S. 91–108). Weinheim: Juventa.
- RENKL, A. (1999). Quantitative und qualitative Analysen in der Lehr-Lern-Forschung: Perspektiven zur Integration - Eine Einführung. *Unterrichtswissenschaften*, 290–291.
- RÖSNER, E. (2007). *Hauptschule am Ende. Ein Nachruf*. Münster: Waxmann.
- ROTH, H.-J.P.U. (1996). Interkulturelles Lernen als soziales Lernen im Sportunterricht. *Lernen in Deutschland*.
- SCHERER, H.-G. (2008). Zum Gegenstand von Sportunterricht: Bewegung, Spiel und Sport. In H. LANGE & S. SINNING (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S. 24–39). Balingen: Spitta.
- SCHERR, A. (2002). Subjektbildung in Anerkennungsverhältnissen. Über "soziale Subjektivität" und "gegenseitige Anerkennung" als pädagogische Grundbegriffe. In B. HAFENEGGER, P. HENKENBORG & A. SCHERR (Hrsg.), *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder* (Reihe Politik und Bildung, 27, S. 26–45). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag
- SCHIERZ, M. (2002). Werteerziehung durch Schulsport? *Spectrum der Sportwissenschaften*, 14 (2), 46–57.
- SCHMERBITZ, H., SCHULZ, G. & SEIDENSTICKER, W. (1996). "Zusammen finde ich es trotzdem besser". Erfahrungen mit getrennt-geschlechtlichem Sportunterricht. In K.-D. LENZEN & K.-J. TILLMANN (Hrsg.), *Gleichheit und Differenz. Erfahrungen mit integrativer Pädagogik* (Impuls, 28, S. 36–51). Bielefeld: Laborsch.
- SCHNABEL, G., HARRE, H.-D., KRUG, J. & KAEUBLER, W.-D. (2008). *Trainingslehre - Trainingswissenschaft. Leistung - Training - Wettkampf*. Aachen: Meyer & Meyer.
- SCHNEBEL, S. (2003). *Unterrichtsentwicklung durch kooperatives Lernen. Ein konzeptioneller und empirischer Beitrag zur Weiterentwicklung der Lehr-Lernkultur und zur Professionalisierung der Lehrkräfte in der Sekundarstufe*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- SCHNELL, I. (2006). Von der Integration zur Inklusion. In ELTERNBUND HESSEN (Hrsg.), *Elternbrief. Mitdenken - mitwirken - mitentscheiden* (86, S. 6–7). Frankfurt [Main]: Ehb.
- SETTELMAYER, A. & ERBE, J. (2010). *Migrationshintergrund. Zur Operationalisierung des Begriffs in der Berufsbildungsforschung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- SHERIF, M. & SHERIF, C.W. (1977). Experimentelle Untersuchungen zum Verhalten in Gruppen. In J.-J. KOCH (Hrsg.), *Sozialer Einfluß und Konformität* (Beltz-Studienbuch, 2, S. 167–192). Weinheim: Beltz.
- SLAVIN, R.E. (1993). Kooperatives Lernen und Leistung. In G.L. HUBER (Hrsg.), *Neue Perspektiven der Kooperation. Ausgewählte Beiträge der Internationalen Konferenz 1992 über Kooperatives Lernen* (Grundlagen der Schulpädagogik, 6, S. 151–170). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- SLAVIN, R.E. (1995). *Cooperative learning. Theory research and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- STATISTISCHE ÄMTER DES BUNDES UND DER LÄNDER (2008, 14. November). *Bevölkerung nach Migrationsstatus regional 2007*. Zugriff am 02. Oktober 2009 unter <http://www.statistikportal.de/Statistik-Portal/publ.asp>.

- STATISTISCHES BUNDESAMT (2008, 24. November). *Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2007*. Zugriff am 01. Oktober 2009.
- STEPHAN, W.G. (1985). Intergroup relations. In G. LINDZEY (Hrsg.), *The handbook of social psychology* (S. 559–658). New York: MacGraw-Hill.
- STRABBURGER, G. (2001). *Evaluation von Integrationsprozessen in Frankfurt am Main. Studie zur Erforschung des Standes der Integration von Zuwanderern und Deutschen in Frankfurt am Main am Beispiel von drei ausgewählten Stadtteilen*. Bamberg.
- THIELE, J. (1999). Bewegungskulturen im Widerstreit - ein Beitrag zur Begrenzung des Verstehens. In R. ERDMANN (Hrsg.), *Interkulturelle Bewegungserziehung* (Brennpunkt der Sportwissenschaft, S. 22–41). Sankt Augustin: Academia Verlag.
- TRAUB, S. (2004). *Unterricht kooperativ gestalten. Hinweise und Anregungen zum kooperativen Lernen in Schule, Hochschule und Lehrerbildung* (4. Aufl.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- ULLMAN-MARGALIT, E. (1977). *The emergence of norms*. Oxford: Clarendon Press.
- VAN DICK, R., PETZEL, T. & WAGNER, U. (2002). Der Umgang von Lehrerinnen und Lehrern mit interkulturellen Konflikten. Ergebnisse einer ersten Befragung. *Sozialpsychologie interkultureller Beziehungen*, 56–71.
- VOLKAMER, M. (1994). Schulsport und Erziehung zur Fairness. In U. PÜHSE & D. ALFERMANN (Hrsg.), *Soziales Handeln im Sport und Sportunterricht* (Texte, Quellen, Dokumente zur Sportwissenschaft, 28, S. 181–189). Schorndorf: Hofmann.
- WAGENSCHHEIN, M. (1999). *Verstehen lehren. Genetisch, sokratisch, exemplarisch*. Weinheim: Beltz.
- WEIDNER, M. (2003). *Kooperatives Lernen im Unterricht. Das Arbeitsbuch* (1. Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- WEINECK, J. (2004). *Optimales Training. Leistungsphysiologische Trainingslehre unter besonderer Berücksichtigung des Kinder- und Jugendtrainings* (14. Aufl.). Balingen: Spitta-Verlag
- WEISE, G. (1975). *Psychologische Leistungstests*. Göttingen: Hogrefe.
- WIMMER, A. (2005). *Kultur als Prozess. Zur Dynamik des Aushandelns von Bedeutungen*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- WINKER, G. & DEGELE, N. (2009). *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten* (1. Aufl.). Bielefeld: Transcript.
- WOBBE, T. & NUNNER-WINKLER, G. (2007). Geschlecht und Gesellschaft. In H. JOAS (Hrsg.), *Lehrbuch der Soziologie* (S. 287–312). Frankfurt am Main: Campus.
- WOLF, C. (1995). Sozio-ökonomischer Status und berufliches Prestige. Ein kleines Kompendium sozialwissenschaftlicher Skalen auf Basis der beruflichen Stellung und Tätigkeit. *ZUMA-Nachrichten*, 19 (37), 102–107.
- ZIEGLER, S. (1981). The Effectiveness of Cooperative Learning Teams for Increasing Cross-ethnic Friendship: Additional Evidence. *Human Organization*, 40 (3), 264–268.



## 9 Anhang

### Anhang 1: Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Integrationsdimensionen, Integrationsziele und Beurteilungskriterien für erfolgreiche soziale Integration (in Anlehnung an Anhut & Heitmeyer 2000)	10
Tabelle 2: Bevölkerungsverteilung in Frankfurt am Main 2007 (Auszug aus: Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2009, 20)	30
Tabelle 3: Funktionsweise normativer und pragmatischer Integration	49
Tabelle 4: Alle Manifestationen des Grundkonflikts zwischen Eingreifen und Nichteingreifen (Dann et al. 1999, 296)	94
Tabelle 5: Mittlere Effektstärken des Gruppenpuzzles bzw. des Gruppenturniers gegenüber konkurrierendem und individuellem Lernen (Auszug aus: JOHNSON & JOHNSON 2000)	103
Tabelle 6: Auflistung der Lerneffekte bei verschiedenen Methoden des Kooperativen Lernens im Vergleich zu herkömmlichen Unterricht (Auswahl aus Slavin (1995, 41)	103
Tabelle 7: Überblick über die Befunde der Studien zum Kooperativen Lernen aus Deutschland	107
Tabelle 8: Untersuchungsergebnisse hinsichtlich der Wirkung Kooperativen Lernens gegenüber lehrerzentriertem Unterricht (GRÖBEN 2005a)	109
Tabelle 9: Prozentuale Verteilung des Migrationsstatus sowie des Geschlechts	119
Tabelle 10: Prozentuale Verteilung des Migrationsstatus sowie des Geschlechts in den einzelnen Klassen	119
Tabelle 11: Prozentuale Verteilung des Migrationsstatus sowie des Geschlechts	124
Tabelle 12: Implementierungsgüte der kooperativen Methoden des Gruppenpuzzles (GP) und des Gruppenturniers (GP)	137
Tabelle 13: Retest-Reliabilität nach einer Woche (Spearman-Rho; $p < 0,01$ )	151
Tabelle 14: Zusammenhang zwischen Lehrereinschätzung und der Soziogrammerhebung	152
Tabelle 15: Prozentuale Verteilung des Migrationsstatus sowie des Geschlechts	154
Tabelle 16: Verteilung der Heterogenitätsmerkmale Sozioökonomischer Status sowie Sportlichkeit	155
Tabelle 17: Überprüfung möglicher Störgrößen auf deren Zusammenhang mit den abhängigen Variablen der allgemeinen und heterogenitätsbedingten Anerkennung	162
Tabelle 18: Überprüfung möglicher Störgrößen auf deren Zusammenhang mit den abhängigen Variablen der allgemeinen und heterogenitätsbedingten Ablehnungen	164
Tabelle 19: Einfaktorielle Kovarianzanalyse mit Messwiederholung zur Überprüfung von SOZ-1 a)+b)	168
Tabelle 20: Innersubjektkontraste der geschlechtsbedingten In- und Outgroup-Anerkennung in den verschiedenen Klassenstufen	168
Tabelle 21: Einfaktorielle Kovarianzanalyse mit Messwiederholung zur Überprüfung von SOZ-4	169
Tabelle 22: Innersubjektkontraste der migrationsbedingten In- und Outgroup-Anerkennung in den verschiedenen Klassenstufen	169
Tabelle 23: Einfaktorielle Kovarianzanalyse mit Messwiederholung zur Überprüfung von SOZ-4	170

Tabelle 24: Innersubjektkontraste der sozioökonomischbedingten In- und Outgroup-Anerkennung in den verschiedenen Klassenstufen	170
Tabelle 25: Einfaktorielle Kovarianzanalyse mit Messwiederholung zur Überprüfung von SOZ-4	171
Tabelle 26: Innersubjektkontraste der sportlichkeitsbedingten In- und Outgroup-Anerkennung in den verschiedenen Klassenstufen	171
Tabelle 27: Einfaktorielle Kovarianzanalyse mit Messwiederholung zur Überprüfung von SOZ-5 und SOZ-7	172
Tabelle 28: Innersubjektkontraste zwischen Ingroup- und Outgroup-Anerkennung und den einzelnen Heterogenitätsmerkmalen	172
Tabelle 29: Einfaktorielle Kovarianzanalyse mit Messwiederholung zur Überprüfung von SOZ-4	174
Tabelle 30: Innersubjektkontraste der geschlechtsbedingten In- und Outgroup-Ablehnung in den verschiedenen Klassenstufen	174
Tabelle 31: Einfaktorielle Kovarianzanalyse mit Messwiederholung zur Überprüfung von SOZ-4	175
Tabelle 32: Innersubjektkontraste der migrationsbedingten In- und Outgroup-Ablehnung in den verschiedenen Klassenstufen	176
Tabelle 33: Einfaktorielle Kovarianzanalyse mit Messwiederholung zur Überprüfung von SOZ-4	176
Tabelle 34: Innersubjektkontraste der sozioökonomischbedingten In- und Outgroup-Ablehnung in den verschiedenen Klassenstufen	177
Tabelle 35: Einfaktorielle Kovarianzanalyse mit Messwiederholung zur Überprüfung von SOZ-4	177
Tabelle 36: Innersubjektkontraste der sportlichkeitsbedingten In- und Outgroup-Ablehnung in den verschiedenen Klassenstufen	178
Tabelle 37: Einfaktorielle Kovarianzanalyse mit Messwiederholung zur Überprüfung von SOZ-5 und SOZ-7	179
Tabelle 38: Innersubjektkontraste zwischen Ingroup- und Outgroup Ablehnung und den einzelnen Heterogenitätsmerkmalen	179
Tabelle 39: Zusammenfassung der soziologischen Hypothesenprüfung	182
Tabelle 40: Prozentuale Verteilung des Migrationsstatus sowie des Geschlechts	185
Tabelle 41: Verteilung der Heterogenitätsmerkmale Sozioökonomischer Status sowie Sportlichkeit	186
Tabelle 42: Überprüfung auf Vergleichbarkeit der abhängigen Variablen zwischen den Treatments beim Eingangstest sowie der Existenz bestehender selektiver Einflüsse in der gesamten Stichprobe und in jeder Klasse	188
Tabelle 43: Einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung zur allgemeinen Anerkennung	194
Tabelle 44: Kontraste innerhalb der obigen Varianzanalyse zur allgemeinen Anerkennung	194
Tabelle 45: Einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung zur allgemeinen Ablehnung	196
Tabelle 46: Kontraste innerhalb der obigen Varianzanalyse zur allgemeinen Ablehnung	196
Tabelle 47: Einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung zur geschlechtsbedingten Ingroup- und Outgroup-Anerkennung	199
Tabelle 48: Kontraste innerhalb der obigen Varianzanalyse zur allgemeinen Anerkennung	199
Tabelle 49: Einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung zur geschlechtsbedingten Ingroup- und Outgroup-Ablehnung	202
Tabelle 50: Kontraste innerhalb der obigen Varianzanalyse zur allgemeinen Ablehnung	202

**Anhang 2: Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Allgemeine Anerkennung und Ingroup-Outgroup-Anerkennung im Sportunterricht. ....	22
Abbildung 2: Integrationspotentiale der Sport- und Bewegungskultur als sozioästhetisches Handlungsfeld. ....	60
Abbildung 3: Lernphasen des Gruppenpuzzles (in Anlehnung an Huber 2008).....	98
Abbildung 4: Chronologischer Überblick über das Untersuchungsdesign.....	121
Abbildung 5: Arbeitsaufträge für das Gruppenturnier für die Doppelstunden T1 bis T3.....	129
Abbildung 6: Arbeitsaufträge für das Gruppenpuzzle der zweiten Doppelstunde (T2) .....	131
Abbildung 7: Auszug aus der Planung des lehrerzentrierten Unterrichts der zweiten Doppelstunde.....	133
Abbildung 8: Graph des Soziogramms einer fünften Klasse.....	145
Abbildung 9: Soziogramm einer Klasse (links die Mädchen, rechts die Jungen).....	147
Abbildung 10: links geschlechtsbedingte Outgroup-Anerkennung/-Ablehnung (links) und Ingroup-Anerkennung/-Ablehnung (rechts) .....	148
Abbildung 11: Entwicklung der allgemeinen Anerkennung und der allgemeinen Ablehnung im unechten Längsschnitt der Klassenstufen 3, 5, 7, 11 und 13 (für Mittelwerte siehe Anhang 5). (**: hoch signifikant).....	155
Abbildung 12: Mittelwerte der heterogenitätsbedingten Ingroup- und Outgroup-Anerkennung im unechten Längsschnitt der Klassenstufen, aufgeschlüsselt nach Geschlecht, Migrationsstatus, Sozioökonomischem Status und Sportlichkeit (N=160).....	156
Abbildung 13: Mittelwerte der einzelnen Ingroup- und Outgroup-Ablehnungen im unechten Längsschnitt der Klassenstufen .....	157
Abbildung 14: Aufbau der einfaktoriellen fünffachgestuften Kovarianzanalyse mit Messwiederholung zur Überprüfung der Hypothesen SOZ-1 bis SOZ-4. Der Innersubjektfaktor sorgt dafür, dass die beiden abhängigen Variablen als Messwiederholung erkannt werden. Die Auswahl der Störvariablen wurde hier vorweggenommen, sie wird weiter unten erklärt.....	159
Abbildung 15: Heterogenitätsbedingte Ingroup- und Outgroup-Anerkennung. Es handelt sich hierbei nicht um die beobachteten Mittelwerte, sondern um die Kleinst-Quadrate-Mittelwerte der Kovarianzanalyse (für die deskriptive Statistik siehe Anhang 8). (Kovariate: „allgemeine Anerkennung“; N=160, 32 je Klassenstufe).....	168
Abbildung 16: Heterogenitätsbedingte Ingroup- und Outgroup-Ablehnung. Es handelt sich hierbei nicht um die beobachteten Mittelwerte, sondern um die Kleinst-Quadrate-Mittelwerte der Kovarianzanalyse (für die deskriptive Statistik siehe Anhang 9). (Kovariate: „allgemeine Ablehnung“; N=160, 32 je Klassenstufe).....	175
Abbildung 17: Zusammenfassung der positiv-selektiven Einflüsse der verschiedenen Heterogenitätsmerkmale im unechten Längsschnitt (auf der Y-Achse befinden sich die gewichteten Differenzen der Mittelwerte der Kovarianzanalyse (Kovariaten: allgemeine Anerkennung; gewichtete Ingroup-Outgroup-Diff. = heterogenitätsbedingte Ingroup-Anerkennung – heterogenitätsbedingte Outgroup-Anerkennung; der grau unterlegte Bereich markiert die negativen	

	Differenzen, die eine Bevorzugung der Outgroup abbilden; die markierten Signifikanzen zeigen Unterschiede zwischen Ingroup- und Outgroup-Anerkennung an (t. s.) $p < 0,1$ ; (*) $p < 0,05$ ; (**) $p < 0,01$ )).	180
Abbildung 18:	Zusammenfassung der negativ-selektiven Einflüsse der verschiedenen Heterogenitätsmerkmale im unechten Längsschnitt (auf der Y-Achse befinden sich die gewichteten Differenzen der Mittelwerte der Kovarianzanalyse (Kovariaten: allgemeine Ablehnung; gewichtete Ingroup-Outgroup-Diff. = heterogenitätsbedingte Outgroup-Ablehnung – heterogenitätsbedingte Ingroup-Ablehnung; der grau unterlegte Bereich markiert die negativen Differenzen, die eine starke Ablehnung der Ingroup abbilden; die markierten Signifikanzen zeigen Unterschiede zwischen Ingroup- und Outgroup-Anerkennung an (t. s.) $p < 0,1$ ; (*) $p < 0,05$ ; (**) $p < 0,01$ )).	181
Abbildung 19:	Aufbau der einfaktoriellen dreifachgestuften Kovarianzanalyse mit Messwiederholung zur Überprüfung der Hypothesen PÄD-1 bis PÄD-4. Der Innersubjektfaktor sorgt dafür, dass die drei abhängigen Variablen als Messwiederholung erkannt werden.	190
Abbildung 20:	Aufbau der einfaktoriellen dreifachgestuften Kovarianzanalyse mit Messwiederholung zur Überprüfung der Hypothesen PÄD-5 bis PÄD-8. Die zwei Innersubjektfaktoren sorgen für die Zuteilung der sechs abhängigen Variablen, sodass Vergleiche zwischen den Messzeitpunkten sowie zwischen Ingroup und Outgroup möglich werden.	191
Abbildung 21:	Entwicklung der allgemeinen Anerkennung, aufgelistet nach den drei Treatments (deskriptive Kennwerte befinden sich im Anhang 17).	193
Abbildung 22:	Entwicklung der allgemeinen Ablehnung, aufgelistet nach den drei Treatments (deskriptive Kennwerte befinden sich im Anhang 17).	195
Abbildung 23:	Entwicklung der geschlechtsbedingten Ingroup- und Outgroup-Anerkennung, aufgelistet nach den drei Treatments (deskriptive Kennwerte befinden sich im Anhang 17).	197
Abbildung 24:	Entwicklung der geschlechtsbedingten Ingroup- und Outgroup-Ablehnung, aufgelistet nach den drei Treatments (deskriptive Kennwerte finden sich in Anhang 17).	201
Abbildung 25:	Entwicklung des selektiven Einflusses des Migrationsstatus, aufgelistet nach den einzelnen Klassen. Auf der y-Achse sind die positiv-selektiven Einflüsse eingetragen, d. h. die Differenzen zwischen Ingroup und Outgroup. Grau hinterlegt ist der Bereich, der eine höhere Anerkennung der Outgroup bzw. höhere Ablehnung der Ingroup markiert (für deskriptive Werte siehe Anhang 17).	204
Abbildung 26:	Entwicklung des selektiven Einflusses des sozioökonomischen Status, aufgelistet nach den einzelnen Klassen. Auf der y-Achse sind die positiv-selektiven Einflüsse eingetragen, d. h. die Differenzen zwischen Ingroup und Outgroup. Grau hinterlegt ist der Bereich, der eine höhere Anerkennung der Outgroup bzw. höhere Ablehnung der Ingroup markiert (siehe Anhang 17).	205
Abbildung 27:	Entwicklung des selektiven Einflusses der Sportlichkeit, aufgelistet nach den einzelnen Klassen. Auf der y-Achse sind die positiv-selektiven Einflüsse eingetragen, d. h. die Differenzen zwischen Ingroup und Outgroup. Grau hinterlegt ist der Bereich, der eine höhere Anerkennung der Outgroup bzw. höhere Ablehnung der Ingroup markiert (siehe Anhang 17).	205

### Anhang 3: Ablauf der Lehrerschulung


<b>Zeit</b>	<b>Inhaltliches</b>	<b>Material</b>
12:35	Überblick über Einführung	- Ablauf
12:40	<b>Organisatorisches</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- allgemeine Informationen zum Gesamtprojekt</li> <li>- Überblick über Unterrichtseinheit</li> <li>- spezielle Hinweise zur Standardisierung der Lernsituation</li> <li>- Hinweise zur Videodokumentation</li> <li>- Vorstellen Soziogramm &amp; Fragebögen</li> <li>- letzter Stand Einverständniserklärung Eltern</li> <li>- Rückfragen zum Organisatorischen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Überblick Planung Studie</li> <li>- Überblick Lehrkonzepte</li> <li>- Soziogramm</li> <li>- Fragebogen C</li> </ul>
13:00	- Ausfüllen persönlicher Lehrerfragebogen	- Lehrerfragebogen
13:10	<b>Inhaltliches I</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Überblick Materialien zum Lehrkonzept</li> <li>- Einführung Grundgedanke Kooperatives Lernen</li> <li>- Zuordnung der Lehrkonzepte zu den Klassen</li> </ul>	- Manuskript „Koop. Lernen“
13:45	<b>Pause</b>	
14:00	<b>Inhaltliches II</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Erläuterung der Stundenplanungen &amp; Unterrichtsmaterial</li> <li>- Rückfragen zum Inhaltlichen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Überblick Lehr-konzepte</li> <li>- Stundenplanungen 1-6</li> <li>- Unterrichts-material</li> </ul>
14:45	Verweis auf weiteres Informationsmaterial	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Heft SpoPäd</li> <li>- Beitrag Ingrid</li> <li>- Literaturliste</li> </ul>
14:50	<b>Weitere Absprachen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausfallzeiten Lehrer/Klasse</li> <li>- Geräteabsprachen</li> <li>- Hinweis Präsenz Kameras/Fragebogen</li> <li>- Rückmeldungen über Ergebnisse der Studie</li> </ul>	- Übersicht Auswertung und Veröffentlichung der Daten
15:00	<b>Lehr-Tagebuch</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Einführung Lehrtagebuch</li> </ul>	- Lehrtagebuch

## Anhang 4: Übersicht des Untersuchungsverlaufs der Treatments

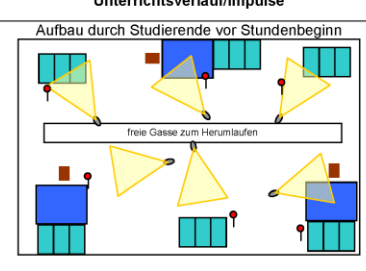


Treatment	ET	T 1	T 2	T 3	T 4	T 5	T 6	AT/TT	BT/TT				
Versuchsgruppe 1: <b>Gruppenturnier</b> Gruppen in sich heterogen, wenig Input	Erhebung Fragebogen Teamkompetenz („B“)	Aufbau durch Studenten 5' Offener Einstieg mit Seilen und Reifen 15' Erklärung Gruppenturnier & Regeln Gruppeneinteilung 25' Handstand (TÜV; stabil stehen mit Gerätehilfe) 10' Reflexion: Welche Regeln wünscht ihr für die nächste Stunde? 5' Puffer 10' Erhebung Fragebogen C Studenten bauen ab	Aufbau durch Studierende 10' „Spiel“ 5' Erklärung Gruppenturnier & Regeln Gruppenarbeit von letzter Stunde wiederholen 15-20' Flugrolle (TÜV; hoch/weit springen) 15-20' Handstand (Aufschwüngen) 10' Reflexion: Lief es in der Gruppenarbeit besser? > ggf. neue Konsequenzen 5' Puffer	Aufbau durch Studenten 10' „Spiel“ 5' Erklärung Ablauf & Regelerinnerung 25' Wiederholen & je zu zweit synchron Handstand (ggf. mit Hilfe) und Flugrolle über Hindernis einüben (HER: nach ca. 12 Min. Stationswechsel) 15' Vorführungen 5' Puffer 5-10' Erhebung Fragebogen C Studenten bauen ab	Aufbau durch Studenten 10' „Spiel“ 15' fachliche Reflexion Handstand und Flugrolle > Hinweis auf Präsentation erstellen ab nächster Stunde > es ist wichtig, heute nochmal gut zu üben! 15-20' Üben an Knackpunkten der Bewegung Handstand 15-20' Üben an Knackpunkten der Bewegung Flugrolle 5' Puffer 5' Kinder bauen ab	Aufbau durch Studenten 10' „Spiel“ 10-15' Erinnerung an Handstand und Flugrolle > Hinweis auf Präsentation erstellen ab nächster Stunde > es ist wichtig, heute nochmal gut zu üben! 35-40' Vorbereitung der Präsentation mit Wiederholung beider Elemente 5' Erhebung Fragebogen C 5' Puffer Studenten bauen ab	Aufbau durch Studenten 10' „Spiel“ 0' offener Einstieg direkt zu den Stationen 15' letztes Üben Präsentation 5' Umbau 30-35' Präsentation 10' Abschlussgespräch, ggf. Ausblick Noten 0-5' Puffer 5' Erhebung Fragebogen C Studenten bauen ab	Erhebung Fragebogen Teamkompetenz („B“)	Erhebung Fragebogen Teamkompetenz („B“)				
		Versuchsgruppe 2: <b>Gruppenpuzzle</b> Expertengruppen heterogen; Stammgruppen homogen mittlerer Input	Erhebung motorische Tests in den Klassenlehrerstunden: Erhebung Fragebogen Teamkompetenz („B“)	Aufbau durch Studenten 5' Offener Einstieg mit Seilen und Reifen 15' Erklärung Gruppenpuzzle und Gruppeneinteilung 25' Expertenausbild. 1) Flugrolle (4x sicher abrollen; TÜV für alle; freies Üben mit Sprungbrett) 2) Handstand (TÜV für alle; 4x stehen mit Gerätehilfe) 10' Reflexion: Welche Regeln wünscht ihr für die nächste Stunde? 5' Puffer 10' Erhebung Fragebogen C Studenten bauen ab	Aufbau durch Studierende 10' „Spiel“ 5' Erklärung Gruppenpuzzle & Regeln Gruppenarbeit wiederholen 20' Expertenausbildung 1) Flugrolle (2x Absprung + 2x Abrollen) 2) Handstand (2x stabil stehen + 2x Aufschwüngen) 15' gleiche Experten tauschen sich aus (= 4 x 6-7 Kindern) > Ziel: Aufschreiben der Übungen für T3 und T4 10' Abschlussgespräch zur Situation Experten – Lernende >Regelwünsche 5' Puffer	Aufbau durch Studierende 10' „Spiel“ 10' Erläuter. Expertenvorgehen, Sozialregelerinnerung, Bilden der Austauschgruppen (nach Liste) Experten lehren im Wechsel 20' Flugrolle (2 Experten) 20' Handstand (1-2 Experten) 5' Puffer 5-10' Erhebung Fragebogen C Studenten bauen ab	Aufbau durch Studenten 10' „Spiel“ 5' Erklärung Ablauf 10-15' Experten lehren Handstand (ggf. 1 Experte, weiterüben) 10-15' fachliche Reflexion Handstand und Flugrolle > Hinweis auf Präsentation erstellen; heute nochmal gut üben! 20' Üben an reflektierten Knackpunkten (je Station ca. 10 Min.) 5' Puffer 5' Kinder bauen ab			Aufbau durch Studierende 10' „Spiel“ 10-15' Erinnerung an Knackpunkte der Bewegung & Erklärung Präsentation (und ggf. Noten) 35-40' Vorbereitung der Präsentation mit Wiederholung beider Elemente 5' Erhebung Fragebogen C 5' Puffer Studenten bauen ab	Aufbau durch Studierende 0' offener Einstieg: direkt zu den Stationen 15' letztes Üben: Präsentation 5' Umbau 30-35' Präsentation 10' Abschlussgespräch, ggf. Ausblick auf Noten 0-5' Puffer 5' Erhebung Fragebogen C Studenten bauen ab	Erhebung motorische Tests in den Klassenlehrerstunden: Erhebung Fragebogen Teamkompetenz („B“)	Erhebung motorische Tests in den Klassenlehrerstunden: Erhebung Fragebogen Teamkompetenz („B“)
				Kontrollgruppe: <b>lehrerzentriert</b> viel Input	Erhebung Assessment (Spiel); Erhebung Soziogramm; Erhebung motorische Tests in den Klassenlehrerstunden: Erhebung Fragebogen Teamkompetenz („B“)	10' „Spiel“ 5-10' Erklärung Ablauf 5' Kinder bauen auf 20-25' Handstand 10' Reflexion: Welche Regeln wünscht ihr euch für die nächste Stunde? 5' Puffer 10' Erhebung Fragebogen C Studenten bauen ab	10' „Spiel“ 5' Regeln von letzter Stunde wiederholen + an Turnshow erinnern 5' Kinder bauen auf 15-20' Flugrolle 15-20' Handstand 5' Reflexion: Lief es im Umgang miteinander besser? > ggf. neue Konsequenzen. 5' Puffer			5' Erklärung Ablauf & Regelerinnerung 5' Kinder bauen auf 25' Wiederholen & synchrones Turnen: Handstand (ggf. mit Hilfe) und Flugrolle über Hindernis einüben (HER: nach ca. 12 Min. Stationswechsel) zur Vorbereitung der Präsentation 15' Vorführungen des ersten Teils der Präsentation 5' Puffer 5-10' Erhebung Fragebogen C Studenten bauen ab	10' „Spiel“ 5' Kinder bauen auf 5' Erklärung Ablauf 10' fachliche Reflexion 20' Üben an Knackpunkten der Bewegungen mit eingebauten Reflexionsphasen 5' Puffer 5' Kinder bauen ab		

# 1. Unterrichtsstunde Gruppenturnier (GT)

Zeit	Phase	Unterrichtsverlauf/Impulse	Arbeitsform	Material
	Aufbau	<p>Aufbau durch Studierende vor Stundenbeginn!</p>		
5	Einstimmung	offener Einstieg mit Seilen & Reifen		CD-Player und Musik
10-15	Erklärung Gruppenturnier und Gruppeneinteilung	<p>Lehrkraft erklärt das Prinzip des Gruppenwettkampfs: Ankündigen der Turnolympiade</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Gezeigt werden sollen zwei turnerische Elemente: <ul style="list-style-type: none"> <li>Handstand</li> <li>Flugrolle</li> </ul> </li> <li>Kinder werden in Kleingruppen selbständig Arbeitsaufträge bearbeiten.</li> <li>Insgesamt stehen den Kindern hierfür 5 Wochen zur Verfügung, in der 6. Woche findet eine Turnolympiade statt, bei der die Gruppen im Rahmen einer „zirkusreifen“ Turnshow zeigen müssen, was sie gelernt haben.</li> <li>Bewertet werden die Elemente Handstand und Flugrolle sowie die Gestaltung der Präsentation.</li> <li>Am Ende wird geschaut, welche Gruppe am besten geturnt hat und welche Gruppe die schönste Gestaltung hat.</li> <li>Das Ganze wird auch bewertet, es gibt eine Gruppennote und eine Einzelnote (50%/50%).</li> </ul> <p>Die Lehrkraft erklärt am Beispiel des Handstands die Form der Arbeitsaufträge, mit denen die Kinder in den folgenden fünf Wochen arbeiten werden.</p> <p>Regel: Wenn Kinder eine Frage an die Lehrkraft haben, die sie alleine nicht beantworten können, sollen sie nicht durch die Halle rennen, sondern ein Hütchen auf ihre Slalomstange stecken. Die Lehrkraft wird dann innerhalb der nächsten 5 Minuten zur Gruppe kommen (mit Slalomstange und Hütchen verdeutlichen).</p> <p>Klärung von Fragen</p>	Sitzkreis	<p>Plakat zur Unterrichtseinheit</p> <p>6 Slalomstangen und 6 Hütchen</p>
		<p>Erklärung der Gruppeneinteilung</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Die Gruppeneinteilung wurde so vorgenommen, dass die einzelnen Gruppen gleich stark sind.</li> <li>Weiter wurde versucht jedem Kind mindestens einen Wunschpartner zuzuteilen.</li> </ul> <p>Erklärung z.B. so: „Anhand des Fragebogens, den ihr vor ein/zwei Wochen ausgefüllt habt, haben wir versucht die Gruppen so einzuteilen, dass in jeder Gruppe für jedes Kind mindestens ein Wunschpartner ist, da die Einteilung auch so vorgenommen werden musste, dass die Gruppen untereinander gleich stark sind. „Ich erwarte von euch, dass ihr in den Gruppen gut zusammenarbeitet, auch wenn nicht alle eure Freunde in eurer jeweiligen Gruppe sein können. Vergesst nicht, ihr habt ein gemeinsames Ziel, die Gruppenolympiade...“</p>	Sitzkreis	Liste der Gruppeneinteilung bekommen Sie von uns
5-10	Einführung Klammergriff	<p>Lehrkraft führt den Oberschenkelklammergriff als Hilfestellung für den Handstand ein. Mögliche Einführung: Die Lehrkraft wählt ein Kind aus, das den Handstand machen soll, und ein zweites, das ihr beim Halten hilft. Das Kind, das den Handstand turnen soll, versucht zunächst aus einer gestützten Position (siehe Bild) in den Handstand zu schwingen. Die beiden Helfer sollen möglichst früh am Oberschenkel, möglichst dicht am Knie (aber nicht am Knie direkt) zupacken und dem Turnenden in den Handstand helfen. Danach sollen zwei weiteren Kinder probieren einem anderen Kind Hilfestellung zu geben. Die Kinder sollen in den Gruppen die Hilfestellung üben. Wenn sie denken, dass sie die Hilfestellung können, stecken sie ein Hütchen auf die Slalomstange und üben weiter, bis die Lehrkraft kommt. Wenn alle Kinder der Gruppe die Hilfestellung können, bekommt die Gruppe eine TÜV-Plakette für die Hilfestellung beim Handstand und damit auch Arbeitsauftrag Handstand GT-1.</p> <p>Direkt bevor die einzelnen Gruppen mit ihrem Arbeitsauftrag der selbständigen Arbeit überlassen werden, kündigt die Lehrkraft in den einzelnen Gruppen an, dass sie am Ende der Gruppenarbeitsphase einen Rundgang macht, bei dem sie schaut, was die Kinder in der Stunde gelernt haben. Weiter sagt sie: „Ich erwarte von euch, dass ihr es schafft gut in der Gruppe zusammenzuarbeiten.“</p>	Frontal im Sitzkreis	

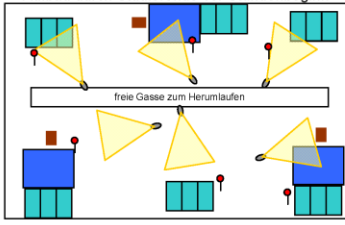

15-20	Handstand GT-1	<p>Die Schüler bearbeiten selbständig die Arbeitsaufträge.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p><i>Handstand GT-1: T1</i></p> <p><b>Möglichst gestreckt im Handstand stehen</b></p> <p>→ Baut euch gemeinsam eine Station, die euch dabei hilft (zum Beispiel mit Geräten).</p> </div> <p>Allgemeiner Hinweis für die Lehrkraft: Bitte halten Sie sich so weit als möglich zurück. Wenn Schüler an Sie Fragen stellen, stellen Sie Fragen zurück. Greifen Sie in die Kleingruppenarbeit nur dann ein, wenn sich die Gruppe mit einem niedrigen Lösungsniveau begnügt oder sich mit anderen Tätigkeiten beschäftigt oder Sie die Sicherheit der Kinder gefährdet sehen.</p>	Arbeiten in Kleingruppen	<p>Arbeitsauftrag:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Handstand GT-1</li> </ul> 
10	Reflexion	<p>Reflexionsgespräch zu Regeln der Gruppenarbeit: z. Bsp. so: „Mir ist aufgefallen, dass einige Gruppen gut zusammengearbeitet haben und andere schlechter. Wie habt ihr das in eurer Gruppe erlebt?“ Diskussion. „Welche Regeln wünscht ihr euch für die weitere Gruppenarbeit?“ Lehrkraft notiert erarbeitete Regeln auf einem Plakat, das in der nächsten Stunde wieder mitgebracht wird.</p>	Sitzkreis	<p>Redeball</p> <p>Leeres Regelplakat und Stifte</p>
5	Puffer	Puffer		
10	Fragebogen	„Ihr dürft jetzt noch einen kurzen Fragebogen ausfüllen, dafür bauen die Studenten heute ab.“		
	Abbau	Abbau durch Studierende		
Restzeit		Irgendein Spiel mit den Schülern spielen (das gilt für alle Stunden)		

## 2. Unterrichtsstunde Gruppenturnier (GT)

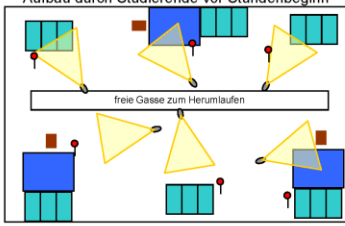
Zeit	Phase	Unterrichtsverlauf/Impulse	Arbeitsform	Material
	Aufbau	<p>Aufbau durch Studierende vor Stundenbeginn</p> 		
10	Einstimmung	„Spiel“		
5	Wiederholung: -Gruppenturnier - Gruppenregeln	<p>„Wie ihr ja wisst, findet in ein paar Wochen eine Gruppenolympiade statt, bei der jeder Punkte für seine/ihre Gruppe sammelt. Damit die Gruppen zu guten Ergebnissen kommen können, hatten wir in der letzten Stunde ein Regelplakat erstellt. Lasst uns die Regeln gemeinsam wiederholen.“ Regelplakat der letzten Stunde wird in der Turnhalle aufgehängt. „Während der Gruppenarbeit könnt ihr euch gegenseitig an die Regeln erinnern, wenn etwas nicht so läuft, wie ihr es euch vorstellt.“</p>	Sitzkreis	Regelplakat der ersten Stunde
Die 6 Gruppen wechseln nach 15-20 Minuten die Stationen (Handstand → Flugrolle und Flugrolle → Handstand)				
15-20	Flugrolle TÜV; GT-1	<p>Vorbereitung für den Flugrollen-TÜV: Die Schüler sollen üben ohne Sprungbrett die Flugrolle so auf dem Weichboden zu tunen, dass die Hände bei der Flugphase vorne sind und die Schüler sicher abrollen. Wenn eine Gruppe der Meinung ist, dass alle Kinder der Gruppe sicher abrollen, stecken sie das Hütchen auf die Slalomstange und üben weiter, bis die Lehrkraft kommt. Wenn die Lehrkraft ein Hütchen sieht, geht sie zu der Gruppe und kontrolliert, ob alle Kinder sicher abrollen. Wenn ja, gibt sie der Gruppe eine Flugrollen-TÜV-Plakette und den Arbeitsauftrag „Flugrolle GT-1“ mit Reuterbrett.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p><i>Flugrolle GT-1: T2</i></p> <p><b>Möglichst hoch und weit durch die Luft fliegen</b></p> <p>→ Seht euch das Bild an. → Überlegt euch Übungen und helft euch gegenseitig.</p> </div>	Arbeiten in Kleingruppen	<p>6 Slalomstangen, 6 Hütchen</p> <p>Arbeitsaufträge:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Flugrolle GT-0</li> <li>▪ Flugrolle GT-1</li> </ul> <p>Bildreihe:</p> 
15-20	Handstand GT-2	<p>Gruppen bearbeiten Arbeitsauftrag 2 zum Handstand</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p><i>Handstand GT-2: T2</i></p> <p><b>Möglichst sicher in den Handstand schwingen.</b></p> <p>→ seht euch die Bildreihe an → überlegt euch Übungen und helft euch gegenseitig</p> </div>	Arbeiten in Kleingruppen	<p>Arbeitsauftrag:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Handstand GT-2</li> </ul> <p>Bildreihe:</p> 
10	Reflexion	„Haben die Regeln euch geholfen in der Gruppe besser zu arbeiten?“ ...“Müssen Regeln überarbeitet oder ergänzt werden?“	Sitzkreis	Regelplakat und Stifte
5	Puffer	Puffer		
5	Abbau	Kinder bauen die Stationen ab.		



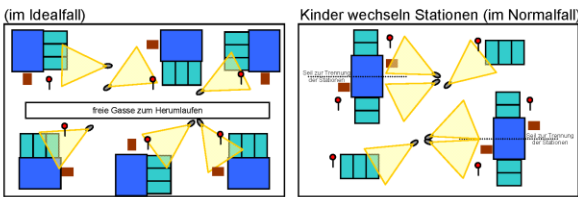
### 3. Unterrichtsstunde Gruppenturnier (GT)

Zeit	Phase	Unterrichtsverlauf/Impulse	Arbeitsform	Material
	Aufbau	<p>Aufbau durch Studierende vor Stundenbeginn</p> 		
10	Einstimmung	„Spiel“		
5	Erklärung des Ablaufs und Regelerinnerung	Lehrkraft erinnert an die in der letzten Sitzung erarbeiteten Regeln, hängt das Regelplakat der letzten Stunde in der Turnhalle auf und erklärt den Ablauf der Stunde	Sitzkreis	Regelplakat
Die 6 Gruppen wechseln nach 15 Minuten die Stationen (Handstand → Flugrolle und Flugrolle → Handstand)				
15	Flugrolle GT-2	<p>Gruppen bearbeiten Arbeitsauftrag 2 zur Flugrolle</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p><i>Flugrolle GT-2: T3</i></p> <p><b>Noch höher und noch weiter durch die Luft fliegen als letzte Woche</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Seht euch die Flugkurve auf dem Bild genau an</li> <li>→ Überlegt euch Übungen, wie man genau so fliegen kann.</li> </ul> </div>	Arbeiten in Kleingruppen	<p>Arbeitsauftrag: Flugrolle-GT2</p> <p>Bildreihe:</p> 
15	Handstand synchron GT-3	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p><i>Handstand GT-3: T3</i></p> <p><b>Handstand synchron turnen.</b> (zwei oder drei Kinder machen zur gleichen Zeit einen Handstand)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ übt für die Präsentation am Ende der Stunde</li> <li>→ Hilfestellung ist erlaubt</li> </ul> </div>	Arbeiten in Kleingruppen	<p>Arbeitsauftrag: Handstand-GT2</p> <p>Bildreihe</p>
10-15	Aufführung	Synchronhandstände zeigen		
5	Puffer	Puffer		
5	Fragebogen	Kinder füllen einen Fragebogen C aus		
	Abbau	Studenten bauen die Stationen ab		

### 4. Unterrichtsstunde Gruppenturnier (GT)

Zeit	Phase	Unterrichtsverlauf/Impulse	Arbeitsform	Material
	Aufbau	<p>Aufbau durch Studierende vor Stundenbeginn</p> 		
10	Einstimmung	„Spiel“		CD-Player und Musik
15	Fachliche Reflexion, Info zur Präsentation und Erklärung des Ablaufs	<p>fachliche Reflexion zu Handstand und Flugrolle Die Lehrkraft erarbeitet mit den Kindern die zentralen Bewegungsprobleme der Elemente (siehe Katalog Bewegungsprobleme) und mögliche Lösungsmöglichkeiten. &gt;</p> <p>Verweis auf Präsentation ab nächster Stunde: „Es ist wichtig, heute nochmal gut zu üben!“</p> <p>Erklärung des Ablaufs der Stunde</p>	Sitzkreis	Katalog mit zentralen Bewegungsproblemen
15-20		Üben an Knackpunkten zum Handstand (ohne Arbeitsauftrag)	Arbeiten in Kleingruppen	
15-20		Üben an Knackpunkten zur Flugrolle (ohne Arbeitsauftrag)	Arbeiten in Kleingruppen	
5	Puffer	Puffer		
5	Abbau	Kinder bauen die Stationen ab		

## 5. Unterrichtsstunde Gruppenturnier (GT)

Zeit	Phase	Unterrichtsverlauf/Impulse	Arbeitsform	Material
	Aufbau	<p>Aufbau durch Studierende vor Stundenbeginn</p> 		ggf. Seile zum Trennen der Matten für die Flugrolle
10	Einstimmung	„Spiel“		CD-Player und Musik
10-15	Erklärung der Präsentation und der Noten	<p>Erinnerung an Knackpunkte der Bewegung</p> <p>Erklärung der Präsentation und der Noten:          "Wie ihr ja wisst, findet nächste Woche die Turnolympiade statt. Ich möchte euch hierfür noch ein paar Hinweise geben:          Ihr habt gleich 35 Minuten Zeit eure Präsentation vorzubereiten und den Handstand und die Flugrolle zu wiederholen. Denkt an die Knackpunkte, die wir letzte Woche erarbeitet haben."          Erklärung der Präsentation:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Präsentation für die Turnolympiade darf maximal 2 Minuten pro Gruppe dauern.</li> <li>▪ Die Präsentation soll einen Anfang und ein Ende haben, dass heißt, es muss klar sein, wie ihr auf die Bühne kommt, und ihr müsst am Ende ein Schlussbild haben.</li> <li>▪ Die Reihenfolge soll klar sein, also wer wann wo was und mit wem macht.</li> <li>▪ Jedes Kind muss mind. einen Handstand und mind. eine Flugrolle aufführen.</li> <li>▪ Jede Gruppe sollte sich einen Gruppennamen für die Turnshow ausdenken.</li> <li>▪ Für eure Präsentation bekommt ihr eine Gruppennote und eine Einzelnote.</li> <li>▪ Bewertungskriterien sind:             <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die Ausführung der turnerischen Übungen.</li> <li>▪ Wie gut die Präsentation geübt wurde: Weiß jeder, was er wann machen muss?</li> <li>▪ Ob sie einen Anfang und ein Ende hat.</li> </ul> </li> </ul>	Sitzkreis	Merkzettel mit Gestaltungshinweisen
35-40	2. Gruppenarbeitsphase	<p>Kinder bereiten die Präsentation für die nächste Stunde vor.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p><b>Merkzettel Gestaltungshinweise</b>              (GT-4: T5 und GP-5: T5)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Gruppename</li> <li>→ Dauer der Präsentation max. 2 Minuten</li> <li>→ Präsentation braucht einen Anfang und ein Ende</li> <li>→ Jedes Kind muss den Handstand und die Flugrolle aufführen</li> <li>→ Die Reihenfolge soll klar sein – wer wann wo was und mit wem macht.</li> </ul> </div>	Arbeiten in Kleingruppen	Merkzettel mit Gestaltungshinweisen
5	Puffer	Puffer		
5	Fragebogen	Kinder füllen einen Fragebogen aus.		
	Abbau	Studenten bauen die Stationen ab.		

## 6. Unterrichtsstunde Gruppenturnier (GT)

Zeit	Phase	Unterrichtsverlauf/Impulse	Arbeitsform	Material
	Aufbau	<p>Aufbau durch Studierende vor Stundenbeginn</p>		ggf. Seile zum Trennen der Matten für die Flugrolle
0	Vor Unterrichtsbeginn	Beim Einlassen in die Halle kündigt die Lehrkraft an, dass heute kein gemeinsamer Einstieg ist, sondern dass die Gruppen direkt mit der Weiterentwicklung bzw. Wiederholung der Präsentation starten können. Ein Merkzettel liegt an den Stationen aus.		
15	Offener Einstieg mit Gruppenarbeit	Offener Einstieg, die Schüler finden an ihrer Station einen Arbeitsauftrag, auf dem steht, dass sie noch 15 min Zeit haben die Präsentation vorzubereiten und die Elemente zu üben.	Arbeiten in Kleingruppen	Merkzettel Gestaltungskriterien
5	Umbau	<p>Hallenaufbau bei der Präsentation</p>		Umbauplan 3 Bänke 3 kleine Matten ein Weichboden mind. 1 Sprungbrett Vorhang (schwarz-goldene Decke von der Uni)
30-35	Präsentation	<p>Durch die Bankreihen und die „Bühne“ soll die Turnolympiade an Bedeutung gewinnen. Hinter dem Vorhang (der von zwei Kindern gehalten wird) bereitet sich die erste Gruppe vor. Die Lehrkraft kündigt die einzelnen Gruppen an und die Kinder lassen dann den Vorhang fallen. Die Lehrkraft macht sich Notizen zu den Bewertungskriterien</p> <p>Ablauf pro Gruppe:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 3 min Präsentation</li> <li>▪ 2 min Gruppenrückmeldung (Was ist der Gruppe besonders gut gelungen? Was muss die Gruppe noch verbessern?)</li> <li>▪ 1 min Wechsel der Gruppen</li> </ul>	Präsentation	Vorhang
10	Abschlussgespräch	<p>„Was hat euch das Arbeiten in der Gruppe gebracht?“ „Was hast du in der Einheit gelernt, was du vorher noch nicht so gut konntest?“ Ankündigung des Turn- und Spielparcours in der nächsten Woche</p>	Sitzkreis	
0-5	Puffer	Puffer		
5	Fragebogen	Kinder füllen einen Fragebogen aus		
	Abbau	Studenten bauen die Stationen ab		

## Anhang 6: Deskriptive Statistik der allgemeinen Anerkennung und Ablehnung

	Klassenstufe	N	Mittelwert	Standardabweichung	95%-Konfidenzintervall für den Mittelwert	
					Untergrenze	Obergrenze
Allgemeine Anerkennung	3	32	6,9	3,19	5,8	8,1
	5	32	6,6	3,08	5,5	7,7
	7	32	9,4	3,90	8,0	10,8
	11	32	8,5	3,36	7,3	9,7
	13	32	10,4	3,53	9,1	11,6
	Gesamt	160	8,3	3,68	7,8	8,9
Allgemeine Ablehnung	3	32	8,4	4,67	6,7	10,1
	5	32	8,8	3,63	7,5	10,1
	7	32	4,5	3,33	3,3	5,7
	11	32	2,6	2,47	1,7	3,5
	13	32	2,0	1,97	1,3	2,7
	Gesamt	160	5,3	4,38	4,6	5,9

## Anhang 7: Deskriptive Kennwerte und Überprüfung auf Normalverteilung der abhängigen Variablen der soziologischen Fragestellung.

Abhängige Variablen	Mittelwert	Standardabweichung	Asymptotische Sig. des K-S-Tests	Normalverteilt?	Sig. des Levene-Tests auf Varianzhomogenität	Fehlervarianzen normalverteilt?
Allgemeine Anerkennung	8,3	3,68	,641	ja	-	-
Ingroup-Anerkennung bezügl. des Geschlechts	6,0	2,49	,005	nein	,073	ja
Outgroup-Anerkennung bezügl. des Geschlechts	2,5	2,57	,000	nein	,015	nein
Ingroup-Anerkennung bezügl. des Migrationsstatus	4,3	2,34	,169	ja	,024	nein
Outgroup-Anerkennung bezügl. des Migrationsstatus	4,3	3,24	,058	ja	,004	nein
Ingroup-Anerkennung bezügl. des sozioökonomischen Status	4,2	2,41	,248	ja	,286	ja
Outgroup-Anerkennung bezügl. des sozioökonomischen Status	4,3	2,26	,471	ja	,630	ja
Ingroup-Anerkennung bezügl. der Sportlichkeit	4,0	2,14	,782	ja	,608	ja
Outgroup-Anerkennung bezügl. der Sportlichkeit	4,4	2,40	,674	ja	,000	nein
Allgemeine Ablehnung	5,3	4,38	,023	nein	-	-
Ingroup-Ablehnung bezügl. des Geschlechts	1,4	1,66	,000	nein	,101	ja

Outgroup-Ablehnung bezügl. des Geschlechts	3,9	3,41	,006	nein	,057	nein
Ingroup-Ablehnung bezügl. des Migrationsstatus	2,3	2,47	,000	nein	,000	nein
Outgroup-Ablehnung bezügl. des Migrationsstatus	3,1	3,19	,000	nein	,001	ja
Ingroup-Ablehnung bezügl. des sozioökonomischen Status	2,5	2,32	,000	nein	,161	ja
Outgroup-Ablehnung bezügl. des sozioökonomischen Status	2,8	2,61	,002	nein	,168	ja
Ingroup-Ablehnung bezügl. der Sportlichkeit	2,4	2,33	,001	nein	,170	ja
Outgroup-Ablehnung bezügl. der Sportlichkeit	2,8	2,60	,003	nein	,541	nein

**Anhang 8: Tabelle der ungewichteten und gewichteten deskriptiven Daten der jeweiligen heterogenitätsbedingten Ingroup- und Outgroup-Anerkennung der soziologischen Fragestellung (N=160, 32 je Klassenstufe)**

	Klassenstufe	In- und Outgroup-Anerkennung	ungewichtet				gewichtet Kovariate allgemeine Anerkennung				Diff. der Diff.*
			Mittelwert	Std. Fehler	-0,95%	+0,95%	Mittelwert	Std. Fehler	-0,95%	+0,95%	
Geschlecht	3. Klassen	Ingroup-An.	5,51	0,28	4,95	6,07	6,29	0,29	5,72	6,87	-0,14
		Outgroup-An.	1,47	0,29	0,90	2,04	2,12	0,29	1,54	2,70	
	5. Klassen	Ingroup-An.	6,05	0,28	5,49	6,62	7,03	0,29	6,45	7,61	-0,17
		Outgroup-An.	0,69	0,29	0,12	1,26	1,50	0,30	0,91	2,08	
	7. Klassen	Ingroup-An.	6,82	0,28	6,26	7,38	6,25	0,29	5,69	6,82	0,10
		Outgroup-An.	2,49	0,29	1,92	3,06	2,02	0,29	1,45	2,60	
	11. Klassen	Ingroup-An.	5,51	0,28	4,95	6,07	5,42	0,28	4,86	5,99	0,01
		Outgroup-An.	3,28	0,29	2,71	3,85	3,21	0,29	2,64	3,78	
13. Klassen	Ingroup-An.	5,94	0,28	5,38	6,50	4,83	0,29	4,25	5,41	0,19	
	Outgroup-An.	4,36	0,29	3,79	4,93	3,44	0,30	2,85	4,03		
Migrationsstatus	3. Klassen	Ingroup-An.	3,72	0,24	3,24	4,20	4,44	0,25	3,95	4,93	-0,05
		Outgroup-An.	3,09	0,49	2,13	4,05	3,77	0,49	2,79	4,74	
	5. Klassen	Ingroup-An.	2,94	0,24	2,46	3,42	3,84	0,25	3,34	4,33	-0,06
		Outgroup-An.	4,15	0,49	3,19	5,11	4,99	0,50	4,01	5,98	
	7. Klassen	Ingroup-An.	5,00	0,24	4,52	5,48	4,48	0,25	3,99	4,96	0,03
		Outgroup-An.	5,42	0,49	4,46	6,38	4,93	0,49	3,96	5,90	
	11. Klassen	Ingroup-An.	4,79	0,24	4,31	5,27	4,71	0,24	4,23	5,20	0,00
		Outgroup-An.	4,06	0,49	3,10	5,02	3,98	0,49	3,02	4,94	
13. Klassen	Ingroup-An.	5,21	0,24	4,73	5,69	4,19	0,25	3,70	4,69	0,06	
	Outgroup-An.	5,01	0,49	4,05	5,97	4,06	0,50	3,07	5,05		

Sozioökonomischer Status	3. Klassen	Ingroup-An.	3,57	0,26	3,06	4,08	4,34	0,26	3,82	4,86	-0,09
		Outgroup-An.	3,51	0,25	3,02	4,00	4,18	0,25	3,69	4,68	
	5. Klassen	Ingroup-An.	3,36	0,26	2,85	3,86	4,31	0,26	3,79	4,83	-0,12
		Outgroup-An.	3,24	0,25	2,75	3,73	4,08	0,25	3,58	4,58	
	7. Klassen	Ingroup-An.	4,65	0,26	4,14	5,15	4,09	0,26	3,58	4,60	0,07
		Outgroup-An.	5,04	0,25	4,55	5,53	4,55	0,25	4,06	5,04	
	11. Klassen	Ingroup-An.	4,19	0,26	3,69	4,70	4,11	0,26	3,60	4,62	0,01
		Outgroup-An.	4,41	0,25	3,93	4,90	4,34	0,25	3,85	4,83	
Sportlichkeit	3. Klassen	Ingroup-An.	3,15	0,21	2,75	3,56	3,86	0,21	3,44	4,27	0,00
		Outgroup-An.	3,67	0,28	3,11	4,23	4,38	0,29	3,81	4,95	
	5. Klassen	Ingroup-An.	3,20	0,21	2,80	3,61	4,08	0,21	3,66	4,50	0,00
		Outgroup-An.	3,43	0,28	2,87	3,99	4,31	0,29	3,74	4,88	
	7. Klassen	Ingroup-An.	4,63	0,21	4,23	5,04	4,12	0,21	3,71	4,54	0,00
		Outgroup-An.	4,64	0,28	4,08	5,20	4,13	0,29	3,56	4,69	
	11. Klassen	Ingroup-An.	4,26	0,21	3,85	4,67	4,18	0,21	3,78	4,59	0,00
		Outgroup-An.	5,14	0,28	4,58	5,69	5,06	0,28	4,50	5,62	
13. Klassen	Ingroup-An.	4,86	0,21	4,45	5,26	3,86	0,21	3,44	4,28	0,00	
	Outgroup-An.	4,99	0,28	4,43	5,55	3,99	0,29	3,41	4,56		

\* Die Differenz zwischen Ingroup- und Outgroup-Anerkennung der gewichteten und ungewichteten Mittelwerte unterscheiden sich kaum voneinander. Um dies zu verdeutlichen, wurden in der rechten Spalte die ungewichteten Ingroup- und Outgroup-Anerkennungsdifferenzen von den gewichteten Ingroup- und Outgroup-Anerkennungsdifferenzen abgezogen: Die Werte unterscheiden sich nur minimal.

### Anhang 9: Tabelle der ungewichteten und gewichteten deskriptiven Daten der jeweiligen heterogenitätsbedingten Ingroup- und Outgroup-Ablehnung der soziologischen Fragestellung (N=160, 32 je Klassenstufe)

	Klassenstufe	In- und Outgroup-Ablehnung	ungewichtet				gewichtet Kovariate allgemeine Ablehnung				Diff. der Diff.*
			Mittelwert	Std. Fehler	-0,95%	+0,95%	Mittelwert	Std. Fehler	-0,95%	+0,95%	
Geschlecht	3. Klassen	Ingroup-Ab.	2,13	0,19	1,76	2,51	0,98	0,21	0,58	1,39	-0,73
		Outgroup-Ab.	6,43	0,20	6,03	6,83	4,55	0,22	4,12	4,99	
	5. Klassen	Ingroup-Ab.	1,75	0,19	1,38	2,13	0,46	0,21	0,05	0,88	-0,82
		Outgroup-Ab.	7,28	0,20	6,88	7,68	5,17	0,23	4,73	5,62	
	7. Klassen	Ingroup-Ab.	1,16	0,19	0,78	1,53	1,44	0,19	1,06	1,81	0,18
		Outgroup-Ab.	3,35	0,20	2,95	3,75	3,81	0,20	3,41	4,21	
	11. Klassen	Ingroup-Ab.	1,02	0,19	0,64	1,39	1,99	0,20	1,60	2,39	0,62
		Outgroup-Ab.	1,47	0,20	1,07	1,87	3,07	0,22	2,64	3,50	
13. Klassen	Ingroup-Ab.	0,96	0,19	0,58	1,33	2,14	0,21	1,73	2,55	0,75	
	Outgroup-Ab.	1,04	0,20	0,64	1,44	2,97	0,22	2,53	3,40		

Migrationsstatus	3. Klassen	Ingroup-Ab.	3,34	0,24	2,86	3,82	1,82	0,26	1,30	2,34	-0,51
		Outgroup-Ab.	4,74	0,36	4,02	5,45	2,70	0,39	1,92	3,48	
	5. Klassen	Ingroup-Ab.	4,18	0,24	3,70	4,66	2,47	0,27	1,94	3,00	-0,57
		Outgroup-Ab.	4,45	0,36	3,74	5,16	2,16	0,40	1,37	2,96	
	7. Klassen	Ingroup-Ab.	2,13	0,24	1,65	2,61	2,50	0,24	2,02	2,98	0,12
		Outgroup-Ab.	2,82	0,36	2,10	3,53	3,32	0,36	2,60	4,03	
	11. Klassen	Ingroup-Ab.	1,03	0,24	0,55	1,50	2,33	0,26	1,82	2,84	0,44
		Outgroup-Ab.	2,07	0,36	1,35	2,78	3,81	0,39	3,05	4,57	
	13. Klassen	Ingroup-Ab.	0,74	0,24	0,27	1,22	2,31	0,26	1,79	2,83	0,52
	Outgroup-Ab.	1,66	0,36	0,95	2,37	3,75	0,40	2,97	4,53		
Sozioökonomischer Status	3. Klassen	Ingroup-Ab.	3,96	0,18	3,60	4,31	2,49	0,19	2,11	2,88	-0,36
		Outgroup-Ab.	4,08	0,20	3,69	4,46	2,26	0,21	1,84	2,68	
	5. Klassen	Ingroup-Ab.	4,24	0,18	3,88	4,59	2,59	0,20	2,20	2,98	-0,40
		Outgroup-Ab.	4,70	0,20	4,32	5,09	2,66	0,22	2,23	3,09	
	7. Klassen	Ingroup-Ab.	2,24	0,18	1,89	2,59	2,60	0,18	2,24	2,95	0,09
		Outgroup-Ab.	2,48	0,20	2,10	2,87	2,93	0,20	2,54	3,32	
	11. Klassen	Ingroup-Ab.	1,01	0,18	0,65	1,36	2,26	0,19	1,88	2,63	0,30
		Outgroup-Ab.	1,31	0,20	0,92	1,70	2,86	0,21	2,45	3,27	
	13. Klassen	Ingroup-Ab.	0,81	0,18	0,46	1,17	2,32	0,20	1,93	2,70	0,37
	Outgroup-Ab.	1,25	0,20	0,86	1,63	3,11	0,21	2,69	3,54		
Sportlichkeit	3. Klassen	Ingroup-Ab.	4,04	0,17	3,70	4,38	2,45	0,19	2,08	2,82	-0,04
		Outgroup-Ab.	4,12	0,20	3,73	4,52	2,49	0,22	2,05	2,92	
	5. Klassen	Ingroup-Ab.	3,84	0,17	3,50	4,18	2,05	0,19	1,67	2,42	-0,05
		Outgroup-Ab.	4,93	0,20	4,53	5,32	3,08	0,22	2,64	3,53	
	7. Klassen	Ingroup-Ab.	1,88	0,17	1,54	2,22	2,27	0,17	1,93	2,61	0,01
		Outgroup-Ab.	2,78	0,20	2,38	3,17	3,18	0,20	2,78	3,58	
	11. Klassen	Ingroup-Ab.	1,27	0,17	0,93	1,61	2,63	0,18	2,27	2,99	0,04
		Outgroup-Ab.	0,81	0,20	0,41	1,21	2,21	0,21	1,78	2,63	
	13. Klassen	Ingroup-Ab.	0,91	0,17	0,58	1,25	2,55	0,19	2,18	2,92	0,05
	Outgroup-Ab.	1,23	0,20	0,83	1,62	2,91	0,22	2,47	3,34		

\* Die Differenz zwischen Ingroup- und Outgroup-Ablehnung der gewichteten und ungewichteten Mittelwerte unterscheiden sich kaum voneinander. Um dies zu verdeutlichen, wurden in der rechten Spalte die ungewichteten Ingroup- und Outgroup-Ablehnungsdifferenzen von den gewichteten Ingroup- und Outgroup-Ablehnungsdifferenzen abgezogen: Die Werte unterscheiden sich nur minimal.

**Anhang 10: Überprüfung auf homogene Korrelationen zwischen den einzelnen abhängigen Messwiederholungsvariablen der Anerkennung**

Korrelationskoeffizienten nach Spearman-Rho N = 160	Ingroup-Anerkennung bezügl. des Geschlechts	Outgroup-Anerkennung bezügl. des Geschlechts	Ingroup-Anerkennung bezügl. des Migrationsstatus	Outgroup-Anerkennung bezügl. des Migrationsstatus	Ingroup-Anerkennung bezügl. des sozioökonomischen Status	Outgroup-Anerkennung bezügl. des sozioökonomischen Status	Ingroup-Anerkennung bezügl. der Sportlichkeit	Outgroup-Anerkennung bezügl. der Sportlichkeit
Ingroup-Anerkennung bezügl. des Geschlechts	1	,08+	,53**	,44**	,6**	,5**	,55**	,54**
Outgroup-Anerkennung bezügl. des Geschlechts	,08+	1	,60**	,30**	,51**	,58**	,62**	,51**
Ingroup-Anerkennung bezügl. des Migrationsstatus	,53**	,60**	1	,15+	,62**	,61**	,60**	,61**
Outgroup-Anerkennung bezügl. des Migrationsstatus	,44**	,30**	,15+	1	,51**	,37**	,55**	,39**
Ingroup-Anerkennung bezügl. des sozioökonomischen Status	,6**	,51**	,62**	,51**	1	,25**	,66**	,57**
Outgroup-Anerkennung bezügl. des sozioökonomischen Status	,5**	,58**	,61**	,37**	,25**	1	,62**	,61**
Ingroup-Anerkennung bezügl. der Sportlichkeit	,55**	,62**	,60**	,55**	,66**	,62**	1	,31**
Outgroup-Anerkennung bezügl. der Sportlichkeit	,54**	,51**	,61**	,39**	,57**	,61**	,31**	1

\* Die Korrelation ist auf dem 0,05-Niveau signifikant (zweiseitig).

\*\* Die Korrelation ist auf dem 0,01-Niveau signifikant (zweiseitig).

+ Die Korrelation ist auf dem 0,1-Niveau tendenziell signifikant (zweiseitig).

**Anhang 11: Überprüfung auf homogene Korrelationen zwischen den einzelnen abhängigen Messwiederholungsvariablen der Ablehnungen**

Korrelationskoeffizienten nach Spearman-Rho N = 160	Ingroup-Ablehnungen bezügl. des Geschlechts	Outgroup-Ablehnungen bezügl. des Geschlechts	Ingroup-Ablehnungen bezügl. des Migrationsstatus	Outgroup-Ablehnungen bezügl. des Migrationsstatus	Ingroup-Ablehnungen bezügl. des sozioökonomischen Status	Outgroup-Ablehnungen bezügl. des sozioökonomischen Status	Ingroup-Ablehnungen bezügl. der Sportlichkeit	Outgroup-Ablehnungen bezügl. der Sportlichkeit
Ingroup-Ablehnungen bezügl. des Geschlechts	1	,39**	,58**	,57**	,6**	,58**	,61**	,56**
Outgroup-Ablehnungen bezügl. des Geschlechts	,39**	1	,73**	,55**	,83**	,83**	,78**	,81**
Ingroup-Ablehnungen bezügl. des Migrationsstatus	,58**	,73**	1	,35**	,72**	,71**	,7**	,75**



Outgroup-Ablehnungen bezügl. des Migrationsstatus	,57**	,55**	,35**	1	,55**	,63**	,63**	,55**
Ingroup-Ablehnungen bezügl. des sozioökonomischen Status	,6**	,83**	,72**	,55**	1	,64**	,79**	,75**
Outgroup-Ablehnungen bezügl. des sozioökonomischen Status	,58**	,83**	,71**	,63**	,64**	1	,75**	,81**
Ingroup-Ablehnungen bezügl. der Sportlichkeit	,61**	,78**	,7**	,63**	,79**	,75**	1	,56**
Outgroup-Ablehnungen bezügl. der Sportlichkeit	,56**	,81**	,75**	,55**	,75**	,81**	,56**	1

\* Die Korrelation ist auf dem 0,05-Niveau signifikant (zweiseitig).

\*\* Die Korrelation ist auf dem 0,01-Niveau signifikant (zweiseitig).

## Anhang 12: Oberfläche des Programms G\*Power 3.0.10 zur Bestimmung der $\beta$ -Fehler-Wahrscheinlichkeit

critical F = 0.473333

Test family: F tests  
Statistical test: ANOVA: Repeated measures, within factors  
Type of power analysis: Post hoc: Compute achieved power – given  $\alpha$ , sample size, and effect size

**Input Parameters**

Determine => Effect size f: 0.1005038  
 $\alpha$  err prob: 0.701  
Total sample size: 160  
Number of groups: 1  
Repetitions: 4  
Corr among rep measures: 0.491  
Nonsphericity correction  $\epsilon$ : 1

**Output Parameters**

Noncentrality parameter  $\lambda$ : 12.700685  
Critical F: 0.473333  
Numerator df: 3.000000  
Denominator df: 477  
Power ( $1 - \beta$  err prob): 0.997859

daraus folgt  $\beta = ,002$

X-Y plot for a range of values    Calculate

**Anhang 13: Unterschiede der heterogenitätsbedingten Ingroup- und Outgroup-Anerkennung und -Ablehnung in den einzelnen Klassen anhand der soziologischen Fragestellung beim Eingangstest**

	Klassen	N	Intra	Inter	Gepaarte Mittelwertsdifferenz	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwerts	-0,95%	0,95%	T	df	Sig. (2-seitig)	d	$\alpha = 0,05$	Bonferoniekorrektur
Geschlechtsbedingte Anerkennungsunterschiede	über alle Klassen	144	5,61	0,82	4,79	2,81	0,23	4,32	5,25	20,42	143	0,00	2,41	**	*
Geschlechtsbedingte Ablehnungsunterschiede		144	1,60	6,74	5,14	2,66	0,22	-5,58	-4,7	23,16	143	0,00	2,73	**	*
Migrationsbedingte Anerkennungsunterschiede		130	3,19	3,28	-0,09	3,03	0,26	-0,61	0,43	-0,33	129	0,74	-0,04		
Migrationsbedingte Ablehnungsunterschiede		130	3,61	4,42	0,81	3,47	0,30	-1,40	-0,2	2,65	129	0,01	0,33	*	
Sozioökonomischbedingte Anerkennungsunterschiede		136	2,86	3,36	-0,51	2,28	0,19	-0,89	-0,12	-2,58	135	0,01	-0,31	*	
Sozioökonomischbedingte Ablehnungsunt.		136	4,03	4,13	0,10	2,40	0,20	-0,51	0,30	0,51	135	0,61	0,06		
Sportlichkeitsbedingte Anerkennungsunt.		134	3,12	3,20	-0,08	2,79	0,24	-0,56	0,39	-0,34	133	0,73	-0,04		
Sportlichkeitsbedingte Ablehnungsunterschiede		134	3,98	4,56	0,58	2,42	0,20	-0,99	-0,17	2,78	133	0,01	0,34	*	*
Geschlechtsbedingte Anerkennungsunterschiede	GP 1	25	5,30	0,99	4,31	2,41	0,48	3,32	5,31	8,95	24	0,00	2,53	**	*
	GT 3	24	6,40	0,45	5,95	2,51	0,51	4,89	7,01	11,59	23	0,00	3,35	**	*
	GP 4	23	5,60	1,05	4,55	2,70	0,56	3,38	5,72	8,07	22	0,00	2,38	**	*
	GT 5	24	5,34	0,61	4,73	2,41	0,49	3,71	5,75	9,60	23	0,00	2,77	**	*
	LZ 6	24	4,40	1,30	3,10	3,22	0,66	1,74	4,46	4,71	23	0,00	1,36	**	*
	LZ 9	24	6,66	0,55	6,11	2,68	0,55	4,98	7,24	11,18	23	0,00	3,23	**	*
Geschlechtsbedingte Ablehnungsunterschiede	GP 1	25	2,08	6,46	4,38	2,63	0,53	5,46	3,29	8,33	24	0,00	2,36	**	*
	GT 3	24	1,45	7,80	6,35	2,31	0,47	7,32	5,38	13,49	23	0,00	3,89	**	*
	GP 4	23	1,39	7,40	6,01	1,84	0,38	6,80	5,21	15,67	22	0,00	4,62	**	*
	GT 5	24	1,68	6,77	5,09	1,63	0,33	5,78	4,40	15,29	23	0,00	4,41	**	*
	LZ 6	24	2,01	5,65	3,64	2,51	0,51	4,70	2,58	7,11	23	0,00	2,05	**	*
	LZ 9	24	1,00	6,45	5,45	3,75	0,76	7,03	3,87	7,13	23	0,00	2,06	**	*

Migrationsbedingte Anerkennungsunterschiede	GP 1	21	2,56	4,15	-1,59	4,09	0,89	-3,45	0,27	-1,78	20	0,09	-0,55		
	GT 3	21	3,06	3,42	-0,36	3,24	0,71	-1,84	1,11	-0,51	20	0,61	-0,16		
	GP 4	21	3,58	3,28	0,30	2,33	0,51	-0,76	1,36	0,60	20	0,56	0,19		
	GT 5	20	3,18	2,63	0,55	2,04	0,46	-0,41	1,50	1,19	19	0,25	0,38		
	LZ 6	24	3,07	2,64	0,43	3,50	0,72	-1,05	1,91	0,60	23	0,55	0,17		
	LZ 9	23	3,70	3,62	0,08	2,19	0,46	-0,86	1,03	0,18	22	0,86	0,05		
migrationsbedingte Ablehnungsunterschiede	GP 1	21	4,25	5,91	1,67	4,28	0,94	3,62	-0,28	1,78	20	0,09	0,55		
	GT 3	21	3,92	3,87	-0,06	4,20	0,92	1,86	-1,97	-0,06	20	0,95	-0,02		
	GP 4	21	4,35	3,87	-0,49	2,64	0,58	0,72	-1,69	-0,84	20	0,41	-0,26		
	GT 5	20	3,12	5,60	2,48	3,32	0,74	4,03	0,93	3,35	19	0,00	1,06	**	
	LZ 6	24	2,98	4,25	1,27	3,22	0,66	2,63	-0,09	1,93	23	0,07	0,56		
	LZ 9	23	3,18	3,23	0,05	2,21	0,46	1,01	-0,91	0,11	22	0,91	0,03		
Sozioökonomischbedingte Anerkennungsunterschiede	GP 1	25	2,69	3,10	-0,41	2,67	0,53	-1,51	0,70	-0,76	24	0,45	-0,22		
	GT 3	23	3,48	3,38	0,10	2,21	0,46	-0,86	1,06	0,22	22	0,83	0,06		
	GP 4	23	3,07	3,48	-0,41	2,11	0,44	-1,32	0,50	-0,94	22	0,36	-0,28		
	GT 5	22	2,63	3,24	-0,61	2,32	0,49	-1,64	0,41	-1,24	21	0,23	-0,37		
	LZ 6	21	2,38	3,21	-0,84	2,29	0,50	-1,88	0,20	-1,68	20	0,11	-0,52		
	LZ 9	22	2,89	3,80	-0,92	2,15	0,46	-1,87	0,03	-2,00	21	0,06	-0,60		
Sozioökonomischbedingte Ablehnungsunterschiede	GP 1	25	4,16	3,98	-0,18	1,82	0,36	0,57	-0,93	-0,50	24	0,63	-0,14		
	GT 3	23	4,41	4,94	0,53	3,50	0,73	2,05	-0,98	0,73	22	0,47	0,22		
	GP 4	23	4,27	4,21	-0,06	2,36	0,49	0,96	-1,08	-0,11	22	0,91	-0,03		
	GT 5	22	3,74	4,17	0,43	2,07	0,44	1,34	-0,49	0,97	21	0,34	0,29		
	LZ 6	21	4,09	3,21	-0,88	2,22	0,49	0,13	-1,89	-1,81	20	0,08	-0,56		
	LZ 9	22	3,47	4,24	0,76	1,94	0,41	1,62	-0,10	1,85	21	0,08	0,56		
Sportlichkeitsbedingte Anerkennungsunterschiede	GP 1	23	3,00	2,97	0,03	2,47	0,51	-1,04	1,10	0,06	22	0,95	0,02		
	GT 3	23	3,30	3,75	-0,45	2,27	0,47	-1,43	0,54	-0,94	22	0,36	-0,28		
	GP 4	23	3,20	3,21	-0,01	2,56	0,53	-1,12	1,10	-0,02	22	0,99	-0,00		
	GT 5	22	3,40	2,84	0,56	4,40	0,94	-1,39	2,51	0,60	21	0,56	0,18		
	LZ 6	24	2,88	2,67	0,21	2,44	0,50	-0,82	1,24	0,42	23	0,68	0,12		
	LZ 9	19	2,95	3,93	-0,98	1,97	0,45	-1,93	-0,03	-2,17	18	0,04	-0,70	*	
Sportlichkeitsbedingte Ablehnungsunterschiede	GP 1	23	3,57	4,57	1,00	1,78	0,37	1,77	0,23	2,69	22	0,01	0,79	*	
	GT 3	23	4,30	4,86	0,56	1,98	0,41	1,42	-0,29	1,36	22	0,19	0,40		
	GP 4	23	4,37	4,45	0,08	2,75	0,57	1,27	-1,11	0,14	22	0,89	0,04		
	GT 5	22	3,34	5,34	2,00	3,02	0,64	3,34	0,67	3,11	21	0,01	0,94	**	
	LZ 6	24	4,00	3,65	-0,34	2,12	0,43	0,55	-1,23	-0,79	23	0,44	-0,23		
	LZ 9	19	4,38	4,61	0,23	2,22	0,51	1,30	-0,84	0,45	18	0,65	0,15		

- Rote Zahlen zeigen auf, dass der bestehende Unterschied in die umgekehrte Richtung weist als erwartet.

## Anhang 14: Deskriptive Kennwerte, alle Variablen der pädagogischen Fragestellung

Abhängige Variablen			Mittelwert	Standardabweichung	Asymptotische Sig. des K-S-Tests	Normalverteilt?	Sig. des Levene-Tests auf Varianzhomogenität	Fehlervarianzen normalverteilt?	N
Allgemeine Anerkennung	ET	-	6,3	2,8	0,38	ja	0,84	ja	144
	AT	-	7,1	3,1	0,09	ja	0,04	nein	144
	RT	-	6,9	3,4	0,12	ja	0,03	nein	144
Allgemeine Ablehnung	ET	-	8,2	3,2	0,07	ja	0,10	ja	144
	AT	-	7,3	3,6	0,26	ja	0,13	ja	144
	RT	-	8,0	4,4	0,18	ja	0,23	ja	144
Geschlechtsbedingte Anerkennung	ET	Ingroup	5,6	2,5	0,40	ja	0,39	ja	144
		Outgroup	0,8	1,2	0,00	nein	0,11	ja	144
	AT	Ingroup	6,3	2,5	0,75	ja	0,01	nein	144
		Outgroup	0,9	1,3	0,00	nein	0,06	ja	144
	RT	Ingroup	6,0	2,5	0,75	ja	0,16	ja	144
		Outgroup	1,0	1,6	0,00	nein	0,00	nein	144
Geschlechtsbedingte Ablehnung	ET	Ingroup	1,6	1,6	0,00	nein	0,67	ja	144
		Outgroup	6,7	2,5	0,40	ja	0,02	nein	144
	AT	Ingroup	1,5	1,6	0,00	nein	0,59	ja	144
		Outgroup	5,9	2,9	0,56	ja	0,13	ja	144
	RT	Ingroup	1,8	2,0	0,00	nein	0,48	ja	144
		Outgroup	6,3	3,2	0,48	ja	0,00	nein	144
Migrationsbedingte Anerkennung	ET	Ingroup	3,2	1,8	0,46	ja	0,42	ja	130
		Outgroup	3,3	2,9	0,00	nein	0,00	nein	130
	AT	Ingroup	3,6	2,1	0,06	ja	0,01	nein	130
		Outgroup	3,2	2,5	0,00	nein	0,02	nein	130
	RT	Ingroup	3,3	2,1	0,01	nein	0,02	nein	130
		Outgroup	3,3	3,0	0,00	nein	0,05	ja	130
Migrationsbedingte Ablehnung	ET	Ingroup	3,6	2,1	0,03	nein	0,17	ja	130
		Outgroup	4,4	3,1	0,07	ja	0,48	ja	130
	AT	Ingroup	3,5	2,3	0,40	ja	0,66	ja	130
		Outgroup	3,7	3,1	0,04	nein	0,07	ja	130
	RT	Ingroup	3,7	2,6	0,19	ja	0,49	ja	130
		Outgroup	4,1	3,4	0,02	nein	0,03	nein	130
Sozioökonomischbedingte Anerkennung	ET	Ingroup	2,9	1,7	0,11	ja	0,03	nein	136
		Outgroup	3,4	1,8	0,11	ja	0,97	ja	136
	AT	Ingroup	3,3	1,9	0,04	nein	0,06	ja	136
		Outgroup	3,8	1,9	0,16	ja	0,15	ja	136
	RT	Ingroup	3,4	2,1	0,22	ja	0,83	ja	136
		Outgroup	3,5	2,0	0,49	ja	0,08	ja	136

Sozioökonomischbedingte Ablehnung	ET	Ingroup	4,0	1,9	0,81	ja	0,06	ja	136
		Outgroup	4,1	2,2	0,06	ja	0,13	ja	136
	AT	Ingroup	3,6	2,1	0,74	ja	0,39	ja	136
		Outgroup	3,6	2,2	0,31	ja	0,00	nein	136
	RT	Ingroup	3,8	2,4	0,53	ja	0,86	ja	136
		Outgroup	4,0	2,5	0,68	ja	0,07	ja	136
Sportlichkeitsbedingte Anerkennung	ET	Ingroup	3,1	1,8	0,37	ja	0,53	ja	134
		Outgroup	3,2	2,2	0,14	ja	0,03	nein	134
	AT	Ingroup	3,7	2,1	0,12	ja	0,06	ja	134
		Outgroup	3,3	2,0	0,14	ja	0,05	nein	134
	RT	Ingroup	3,5	2,1	0,51	ja	0,31	ja	134
		Outgroup	3,3	2,2	0,04	nein	0,41	ja	134
Sportlichkeitsbedingte Ablehnung	ET	Ingroup	4,0	2,1	0,03	nein	0,58	ja	134
		Outgroup	4,6	2,1	0,09	ja	0,20	ja	134
	AT	Ingroup	3,3	2,2	0,01	nein	0,98	ja	134
		Outgroup	4,1	2,3	0,19	ja	0,38	ja	134
	RT	Ingroup	3,7	2,4	0,02	nein	0,86	ja	134
		Outgroup	4,5	2,6	0,37	ja	0,81	ja	134

### Anhang 15: Überprüfung auf Korrelationshomogenität der allgemeinen und der geschlechtsbedingten Anerkennung

Korrelationskoeffizienten nach Spearman-Rho N=144		Allgemeine Anerkennung			Geschlechtsbedingte Anerkennung						
		ET	AT	RT	ET		AT		RT		
					Ingroup	Outgroup	Ingroup	Outgroup	Ingroup	Outgroup	
Allgemeine Anerkennung	ET	1	,51	,45	,86	,32	,47	n.s.	,42	n.s.	
	AT	,51	1	,74	,35	n.s.	,87	,41	,66	,27	
	RT	,45	,74	1	,32	n.s.	,65	,34	,89	,55	
Geschlechtsbedingte Anerkennung	ET	Ingroup	,86	,35	,32	1	n.s.	,49	n.s.	,44	n.s.
		Outgroup	,32	n.s.	n.s.	n.s.	1	n.s.	,43	n.s.	,3
	AT	Ingroup	,47	,87	,65	,49	n.s.	1	n.s.	,74	, n.s.
		Outgroup	n.s.	,41	,34	n.s.	,43	n.s.	1	n.s.	,46
	RT	Ingroup	,42	,66	,89	,44	n.s.	,74	n.s.	1	,31
		Outgroup	n.s.	,27	,55	n.s.	,3	n.s.	,46	,31	1

## Anhang 16: Überprüfung auf Korrelationshomogenität der allgemeinen und der geschlechtsbedingten Ablehnung

Korrelationskoeffizienten nach Spearman-Rho N=144		Allgemeine Ablehnung			Geschlechtsbedingte Ablehnung						
		ET	AT	RT	ET		AT		RT		
					Ingroup	Outgroup	Ingroup	Outgroup	Ingroup	Outgroup	
Allgemeine Ablehnung	ET	1	,6	,58	,63	,83	,28	,56	,35	,56	
	AT	,6	1	,78	,36	,49	,61	,86	,56	,71	
	RT	,58	,78	1	,34	,45	,47	,66	,72	,89	
Geschlechtsbedingte Ablehnung	ET	Ingroup	,63	,36	,34	1	,26	,38	,29	,38	,28
		Outgroup	,83	,49	,45	,26	1	n.s.	,58	n.s.	,56
	AT	Ingroup	,28	,61	,47	,38	n.s.	1	,22	,64	,27
		Outgroup	,56	,86	,66	,29	,58	,22	1	,32	,77
	RT	Ingroup	,35	,56	,72	,38	n.s.	,64	,32	1	,42
		Outgroup	,56	,71	,89	,28	,56	,27	,77	,42	1

## Anhang 17: Deskriptive Kennwerte der einzelnen Treatments, alle Variablen der pädagogischen Fragestellung

	Treatments	Messzeitpunkte	Ingroup/Outgroup	Mittelwert	Std. Fehler	-0,95%	0,95%	N
Allgemeine Anerkennung	Gruppenpuzzle	Eingangstest	-	6,13	0,40	5,33	6,93	48
		Ausgangstest	-	6,85	0,45	5,96	7,75	48
		Retentionstest	-	6,30	0,49	5,32	7,27	48
	Gruppenturnier	Eingangstest	-	6,36	0,40	5,56	7,16	48
		Ausgangstest	-	7,47	0,45	6,57	8,36	48
		Retentionstest	-	7,13	0,49	6,16	8,10	48
	lehrerzentriert	Eingangstest	-	6,39	0,40	5,59	7,19	48
		Ausgangstest	-	6,93	0,45	6,03	7,82	48
		Retentionstest	-	7,32	0,49	6,35	8,29	48
Allgemeine Ablehnung	Gruppenpuzzle	Eingangstest	-	8,37	0,46	7,45	9,29	48
		Ausgangstest	-	8,26	0,52	7,24	9,28	48
		Retentionstest	-	9,58	0,61	8,37	10,79	48
	Gruppenturnier	Eingangstest	-	8,77	0,46	7,86	9,69	48
		Ausgangstest	-	6,84	0,52	5,82	7,86	48
		Retentionstest	-	7,99	0,61	6,78	9,21	48
	lehrerzentriert	Eingangstest	-	7,58	0,46	6,66	8,49	48
		Ausgangstest	-	6,88	0,52	5,86	7,90	48
		Retentionstest	-	6,34	0,61	5,12	7,55	48
Geschlechtsbedingte Ingroup- und Outgroup-Anerkennung	Gruppenpuzzle	Eingangstest	Ingroup	5,45	0,36	4,73	6,16	48
			Outgroup	1,02	0,17	0,68	1,35	48
		Ausgangstest	Ingroup	6,13	0,36	5,42	6,85	48
			Outgroup	1,17	0,18	0,80	1,53	48
		Retentionstest	Ingroup	5,84	0,36	5,12	6,56	48
			Outgroup	0,87	0,23	0,42	1,31	48
	Gruppenturnier	Eingangstest	Ingroup	5,87	0,36	5,15	6,59	48
			Outgroup	0,53	0,17	0,20	0,87	48
		Ausgangstest	Ingroup	6,88	0,36	6,16	7,59	48
		Outgroup	0,53	0,18	0,17	0,90	48	

		Retentionstest	Ingroup	6,41	0,36	5,69	7,13	48	
			Outgroup	0,61	0,23	0,17	1,06	48	
		lehrerzentriert	Eingangstest	Ingroup	5,53	0,36	4,81	6,25	48
				Outgroup	0,93	0,17	0,59	1,26	48
			Ausgangstest	Ingroup	5,87	0,36	5,16	6,59	48
				Outgroup	1,03	0,18	0,67	1,39	48
	Retentionstest	Ingroup	5,70	0,36	4,98	6,41	48		
		Outgroup	1,63	0,23	1,18	2,07	48		
	Geschlechtsbedingte Ingroup- und Outgroup- Ablehnung	Gruppenpuzzle	Eingangstest	Ingroup	1,75	0,23	1,30	2,20	48
				Outgroup	6,91	0,36	6,20	7,61	48
Ausgangstest			Ingroup	1,82	0,23	1,37	2,27	48	
			Outgroup	6,67	0,41	5,87	7,48	48	
Retentionstest			Ingroup	2,44	0,29	1,86	3,01	48	
			Outgroup	7,42	0,43	6,57	8,26	48	
Gruppenturnier		Eingangstest	Ingroup	1,56	0,23	1,12	2,01	48	
			Outgroup	7,28	0,36	6,58	7,99	48	
		Ausgangstest	Ingroup	1,00	0,23	0,55	1,45	48	
			Outgroup	5,96	0,41	5,16	6,76	48	
		Retentionstest	Ingroup	1,43	0,29	0,85	2,00	48	
			Outgroup	6,69	0,43	5,84	7,53	48	
lehrerzentriert		Eingangstest	Ingroup	1,50	0,23	1,05	1,95	48	
			Outgroup	6,05	0,36	5,35	6,75	48	
		Ausgangstest	Ingroup	1,63	0,23	1,18	2,08	48	
			Outgroup	5,18	0,41	4,38	5,98	48	
		Retentionstest	Ingroup	1,62	0,29	1,04	2,19	48	
			Outgroup	4,65	0,43	3,81	5,50	48	
Migrationsbedingte Ingroup- und Outgroup- Anerkennung	Gruppenpuzzle	Eingangstest	Ingroup	3,03	0,27	2,49	3,57	41	
			Outgroup	3,75	0,46	2,85	4,66	41	
		Ausgangstest	Ingroup	3,30	0,33	2,64	3,95	41	
			Outgroup	3,09	0,40	2,30	3,87	41	
		Retentionstest	Ingroup	2,78	0,32	2,14	3,42	41	
			Outgroup	3,42	0,47	2,48	4,35	41	
	Gruppenturnier	Eingangstest	Ingroup	3,11	0,27	2,57	3,66	41	
			Outgroup	3,03	0,46	2,13	3,94	41	
		Ausgangstest	Ingroup	3,77	0,33	3,12	4,43	41	
			Outgroup	3,12	0,40	2,33	3,90	41	
		Retentionstest	Ingroup	3,54	0,32	2,89	4,18	41	
			Outgroup	2,92	0,47	1,99	3,86	41	
	lehrerzentriert	Eingangstest	Ingroup	3,23	0,27	2,69	3,77	41	
			Outgroup	3,24	0,46	2,33	4,14	41	
		Ausgangstest	Ingroup	3,50	0,33	2,85	4,16	41	
			Outgroup	3,32	0,40	2,53	4,10	41	
		Retentionstest	Ingroup	3,59	0,32	2,95	4,23	41	
			Outgroup	3,66	0,47	2,73	4,60	41	
Migrationsbedingte Ingroup- und Outgroup-Ablehnung	Gruppenpuzzle	Eingangstest	Ingroup	4,35	0,33	3,70	4,99	41	
			Outgroup	4,89	0,49	3,92	5,85	41	
		Ausgangstest	Ingroup	4,42	0,34	3,75	5,10	41	
			Outgroup	3,84	0,48	2,89	4,78	41	
		Retentionstest	Ingroup	4,90	0,37	4,16	5,64	41	
			Outgroup	4,80	0,50	3,80	5,79	41	
	Gruppenturnier	Eingangstest	Ingroup	3,53	0,33	2,88	4,17	41	
			Outgroup	4,71	0,49	3,75	5,67	41	
		Ausgangstest	Ingroup	3,22	0,34	2,54	3,89	41	
			Outgroup	4,20	0,48	3,25	5,15	41	
		Retentionstest	Ingroup	3,69	0,37	2,95	4,43	41	
			Outgroup	4,82	0,50	3,83	5,82	41	

	lehrerzentriert	Eingangstest	Ingroup	3,00	0,33	2,36	3,64	41	
			Outgroup	3,58	0,49	2,62	4,54	41	
		Ausgangstest	Ingroup	2,82	0,34	2,15	3,50	41	
			Outgroup	2,81	0,48	1,87	3,76	41	
		Retentionstest	Ingroup	2,59	0,37	1,85	3,33	41	
			Outgroup	2,63	0,50	1,64	3,62	41	
	Sozioökonomischbedingte Ingroup- und Outgroup-Anerkennung	Gruppenpuzzle	Eingangstest	Ingroup	2,87	0,24	2,39	3,35	48
				Outgroup	3,28	0,27	2,75	3,81	48
			Ausgangstest	Ingroup	3,42	0,27	2,89	3,95	48
				Outgroup	3,45	0,27	2,91	3,98	48
			Retentionstest	Ingroup	3,50	0,30	2,89	4,10	48
				Outgroup	2,78	0,28	2,22	3,34	48
Gruppenturnier		Eingangstest	Ingroup	3,06	0,25	2,56	3,56	45	
			Outgroup	3,31	0,28	2,76	3,86	45	
		Ausgangstest	Ingroup	3,47	0,28	2,92	4,02	45	
			Outgroup	4,28	0,28	3,73	4,84	45	
		Retentionstest	Ingroup	3,49	0,31	2,87	4,11	45	
			Outgroup	3,93	0,29	3,35	4,51	45	
lehrerzentriert	Eingangstest	Ingroup	2,64	0,26	2,13	3,15	43		
		Outgroup	3,52	0,28	2,96	4,08	43		
	Ausgangstest	Ingroup	2,86	0,28	2,30	3,42	43		
		Outgroup	3,77	0,29	3,20	4,33	43		
	Retentionstest	Ingroup	3,13	0,32	2,50	3,77	43		
		Outgroup	3,98	0,30	3,39	4,57	43		
Sozioökonomischbedingte Ingroup- und Outgroup-Ablehnung	Gruppenpuzzle	Eingangstest	Ingroup	4,21	0,27	3,68	4,74	48	
			Outgroup	4,09	0,32	3,45	4,73	48	
		Ausgangstest	Ingroup	4,14	0,30	3,54	4,74	48	
			Outgroup	4,07	0,31	3,46	4,68	48	
		Retentionstest	Ingroup	4,53	0,33	3,88	5,18	48	
			Outgroup	5,01	0,35	4,33	5,70	48	
	Gruppenturnier	Eingangstest	Ingroup	4,08	0,28	3,53	4,63	45	
			Outgroup	4,56	0,33	3,91	5,22	45	
		Ausgangstest	Ingroup	3,29	0,31	2,67	3,91	45	
			Outgroup	3,40	0,32	2,76	4,03	45	
		Retentionstest	Ingroup	3,93	0,34	3,25	4,60	45	
			Outgroup	3,91	0,36	3,20	4,62	45	
lehrerzentriert	Eingangstest	Ingroup	3,77	0,28	3,21	4,34	43		
		Outgroup	3,73	0,34	3,06	4,41	43		
	Ausgangstest	Ingroup	3,35	0,32	2,72	3,99	43		
		Outgroup	3,32	0,33	2,67	3,96	43		
	Retentionstest	Ingroup	2,99	0,35	2,30	3,68	43		
		Outgroup	2,99	0,37	2,27	3,72	43		
Sportlichkeitsbedingte Ingroup- und Outgroup-Anerkennung	Gruppenpuzzle	Eingangstest	Ingroup	3,10	0,27	2,56	3,64	46	
			Outgroup	3,09	0,32	2,46	3,72	46	
		Ausgangstest	Ingroup	3,63	0,30	3,03	4,23	46	
			Outgroup	3,29	0,30	2,69	3,89	46	
		Retentionstest	Ingroup	3,17	0,30	2,56	3,77	46	
			Outgroup	2,82	0,32	2,19	3,45	46	
	Gruppenturnier	Eingangstest	Ingroup	3,35	0,28	2,80	3,89	45	
			Outgroup	3,30	0,32	2,66	3,95	45	
		Ausgangstest	Ingroup	4,14	0,31	3,53	4,75	45	
			Outgroup	3,24	0,31	2,64	3,85	45	
		Retentionstest	Ingroup	3,71	0,31	3,10	4,32	45	
			Outgroup	3,43	0,32	2,79	4,07	45	
lehrerzentriert	Eingangstest	Ingroup	2,91	0,28	2,35	3,46	43		
		Outgroup	3,22	0,33	2,57	3,88	43		
	Ausgangstest	Ingroup	3,31	0,31	2,69	3,93	43		
		Outgroup	3,47	0,31	2,85	4,09	43		



Sportlichkeitsbedingte Ingroup- und Outgroup- Ablehnung		Retentionstest	Ingroup	3,53	0,32	2,90	4,15	43
			Outgroup	3,63	0,33	2,98	4,28	43
	Gruppenpuzzle	Eingangstest	Ingroup	3,97	0,31	3,37	4,58	46
			Outgroup	4,51	0,30	3,92	5,10	46
		Ausgangstest	Ingroup	3,62	0,32	2,99	4,25	46
			Outgroup	4,49	0,34	3,82	5,16	46
		Retentionstest	Ingroup	4,25	0,35	3,56	4,94	46
			Outgroup	5,30	0,37	4,56	6,03	46
	Gruppenturnier	Eingangstest	Ingroup	3,83	0,31	3,22	4,44	45
			Outgroup	5,09	0,30	4,49	5,69	45
		Ausgangstest	Ingroup	2,98	0,32	2,34	3,61	45
			Outgroup	4,26	0,34	3,58	4,94	45
		Retentionstest	Ingroup	3,60	0,35	2,91	4,30	45
			Outgroup	4,77	0,38	4,03	5,52	45
	lehrerzentriert	Eingangstest	Ingroup	4,17	0,32	3,54	4,79	43
			Outgroup	4,08	0,31	3,46	4,69	43
		Ausgangstest	Ingroup	3,43	0,33	2,78	4,09	43
			Outgroup	3,61	0,35	2,91	4,30	43
		Retentionstest	Ingroup	3,22	0,36	2,51	3,93	43
			Outgroup	3,33	0,39	2,57	4,10	43

## Anhang 18: Fragebogen zu Hintergrundvariablen

Seite 1

### Fragebogen

Geburtstag: Ich bin am    19   geboren.  
Tag Monat Jahr

Meine letzte Sportnote: .....

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

Ich bin... ein Mädchen  ein Junge

Zusätzlich zum Sportunterricht treibe ich pro Woche so oft Sport:

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

Fragen zum Heimatland deiner Familie

***In welchem Land bist du geboren?***

- Deutschland
- nicht in Deutschland, sondern in \_\_\_\_\_

***In welchem Land ist deine Mutter geboren?***

- Deutschland
- nicht in Deutschland, sondern in \_\_\_\_\_

***In welchem Land ist dein Vater geboren?***

- Deutschland
- nicht in Deutschland, sondern in \_\_\_\_\_

***Welche Sprache spricht ihr normalerweise zuhause?***

- deutsch
- nicht deutsch, sondern \_\_\_\_\_

**Fragen zum Beruf deiner Eltern**

Zurzeit geht meine Mutter arbeiten. Ja  Nein   
Zurzeit geht mein Vater arbeiten. Ja  Nein

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

Was tut deine Mutter in ihrem Beruf? Meine Mutter \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

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

Was tut dein Vater in seinem Beruf? Mein Vater \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

*So, alles geschafft. Vielen Dank für deine Mitarbeit!*

## Anhang 19: Soziogrammfragebogen

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

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

Du kannst selbstverständlich Mädchen und Jungen aus deiner Klasse auswählen.

**Mache für jedes Kind ein Kreuz!**

Name	Mit wem würdest du <u>gerne</u> zusammenarbeiten?	Ist mir egal!	Mit wem würdest du <u>auf gar keinen Fall</u> zusammenarbeiten wollen?	Nr.
<i>Kevin</i>				1
<i>Rebecca</i>				2
<i>Mohammed</i>				3
<i>Paula</i>				4
...				5

