

**Aus dem Institut für
Europäische Sportentwicklung und Freizeitforschung
der Deutschen Sporthochschule Köln
Leiter: Univ.-Prof.mult. Dr. Walter Tokarski**

**Der Volkstanz als Prozess des interkulturellen Lernens
Eine explorative Studie**

**von der Deutschen Sporthochschule Köln
zur Erlangung des akademischen Grades**

Doktor der Sportwissenschaften

genehmigte Dissertation

vorgelegt von

Tolga Candas Altinok

aus

Iskenderun / Türkei

Köln 2011

Eidesstattliche Versicherung

Ich versichere hierdurch an Eides statt, dass ich diese Dissertationsarbeit selbstständig und nur unter Benutzung der angegebenen Quellen angefertigt habe. Wörtlich angegebene Textstellen, auch Einzelsätze oder Teile davon, sind als Zitate kenntlich gemacht.

Tolga Candas Altinok

Erster Referent:	Univ.-Prof.mult. Dr. Walter Tokarski Institut für Europäische Sportentwicklung und Freizeitforschung
Zweiter Referent:	Prof. Wolfgang Tiedt Institut für Tanz und Bewegungskultur
Vorsitzender des Promotionsausschusses:	Univ.-Prof. Dr. Ilse Hartmann-Tews
Tag der mündlichen Prüfung:	07.10.2011

Vorwort

Die vorliegende Dissertation ist meinen Eltern gewidmet, denen ich für ihre andauernde Unterstützung und für ihre unglaubliche Geduld während der langen Arbeitsphase danken möchte.

Dank gebührt auch den beiden Betreuern meiner Arbeit Univ.-Prof. mult. Dr. Walter Tokarski, Institut für Europäische Sportentwicklung und Freizeitforschung, sowie Prof. Wolfgang Tiedt, Institut für Tanz und Bewegungskultur, welche mir immer mit Hinweisen auf mögliche Verbesserungen bei meiner Studie geholfen haben.

Auch bedanken will ich mich recht herzlich bei Frau Barbara Liebewein, Frau Heidrun Mahnke-Erkut und Herrn Erhan Erkut für ihre Motivationshilfe und die Unterstützung.

Ein letzter Dank gilt schließlich meinen Interviewpartnern, ohne die das Entstehen der vorliegenden Arbeit nicht möglich gewesen wäre.

Tolga Candas Altinok

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Grundlegende Thesen und Definitionen.....	1
1.2	Allgemeiner Aufbau der Fragestellung	2
1.3	Forschungsstand.....	3
1.4	Relevanz der Arbeit.....	3
1.5	Detailliertes Angehen der Fragestellung	4
1.6	Allports Kontakthypothese.....	6
2	Methodik	8
2.1	Explorative Studie	8
2.2	Erhebungsmethode	8
2.2.1	Qualitative Forschung	8
2.2.2	Das problemzentrierte Interview.....	10
2.3	Interviewdurchführung.....	12
2.3.1	Interviewleitfaden	14
2.4	Auswertung	16
2.4.1	Transkription der Interviews	16
2.4.2	Kodierung der Interviews	16
2.4.3	Auswertungsmethodik.....	17
3	Theoretische Hintergründe	18
3.1	Begriffsdefinition: Kultur	18
3.1.1	Interkulturelle Erziehung in der Schule.....	20
3.1.2	Interkulturelle Erziehung	23
3.1.3	Interkulturelles Lernen.....	25
3.1.4	Interkulturelle Kompetenz	27
3.1.5	Der Begriff der Kompetenz.....	28
3.1.6	Der Begriff der Interkulturellen Kompetenz	28

4	Tanz und Tanzen.....	39
4.1	Interkulturelles Lernen durch Tanz.....	40
4.1.1	Volkstanz	42
4.1.2	Der Volkstanz in der Türkei.....	44
4.1.3	Der irische Volkstanz	46
5	Fallbeispiel: Johannes-Rau-Schule in Bad Godesberg.....	49
5.1	Das Profil des Hauptschülers	50
5.1.1	Herkunft der Hauptschüler	50
5.1.2	Schwierigkeiten und Verhaltensweisen.....	52
5.2	Interkulturelle Kompetenz nach „Nieke“	54
5.2.1	Der Tanz als Vermittler von Interkultureller Kompetenz	56
5.2.2	Der Volkstanz als praktisches Beispiel.....	58
5.3	Der Inhalt des Volkstanzunterrichts.....	60
5.3.1	Einstieg	60
5.3.1.1	Münzorakel	61
5.3.1.2	Freund gesucht.....	61
5.3.1.3	Momentaufnahme	62
5.3.1.4	Partnerinterview	62
5.3.2	Hauptteil/ Gesprächsrunde	63
5.3.2.1	Thema: Herkunft	63
5.3.2.2	Thema: Gemeinsames Essen.....	64
5.3.2.3	Thema: Rituale.....	64
5.3.2.4	Thema: Körpersprache	65
5.3.2.5	Thema: Feten und Feste.....	66
5.3.2.6	Thema: Menschen sind verschieden	66
5.3.2.7	Thema: Vorurteile	67
5.3.2.8	Thema: Meine Gruppe - Deine Gruppe.....	68
5.3.3	Erlernen der Volkstänze.....	68
5.3.3.1	Einstimmung	68
5.3.3.2	Ausklang	70
5.3.4	Ausgewählte Tänze des Tanzunterrichts	70
5.4	Fazit	71

6	Ergebnisse der qualitativen Untersuchung	72
6.1	Ergebnisse aller Probandinnen	72
6.1.1	Ergebnis Probandin 01.....	72
6.1.2	Ergebnis Probandin 02.....	73
6.1.3	Ergebnis Probandin 03.....	74
6.1.4	Ergebnis Probandin 04.....	76
6.1.5	Ergebnis Probandin 05.....	77
6.1.6	Ergebnis Probandin 06.....	78
6.1.7	Ergebnis Probandin 07.....	80
6.1.8	Ergebnis Probandin 08.....	81
6.1.9	Ergebnis Probandin 09.....	83
6.1.10	Ergebnis Probandin 10	84
6.1.11	Ergebnis Probandin 11	85
6.1.12	Ergebnis Probandin 12	86
6.1.13	Ergebnis Probandin 13	88
6.1.14	Ergebnis Probandin 14	89
6.1.15	Ergebnis Probandin 15	91
6.1.16	Ergebnis Probandin 16	92
6.1.17	Ergebnis Probandin 17	93
6.1.18	Ergebnis Probandin 18.....	94
6.1.19	Ergebnis Probandin 19	95
6.1.20	Ergebnis Probandin 20	97
6.1.21	Ergebnis Probandin 21	98
6.1.22	Ergebnis Probandin 22	99
6.1.23	Ergebnis Probandin 23	100
6.1.24	Ergebnis Probandin 24	101
6.1.25	Ergebnis Probandin 25	102
6.1.26	Ergebnis Probandin 26	104
6.1.27	Ergebnis Probandin 27	106
6.1.28	Ergebnis Probandin 28	107
6.1.29	Ergebnis Probandin 29	109
6.2	Zusammenfassende Interpretationen.....	110
6.2.1	Zusammenfassende Interpretation deutsche Probanden.....	110

6.2.2	Zusammenfassende Interpretation marokkanische Probanden	113
6.2.3	Zusammenfassende Interpretation türkische Probanden.....	115
7	Fazit.....	118
8	Abbildungsverzeichnis.....	120
9	Abkürzungsverzeichnis.....	121
10	Literaturverzeichnis.....	122
11	Anhang	131
11.1	Interviewleitfaden.....	132
11.2	Fallbeispiele.....	136
11.2.1	Probandin 18	136
11.2.2	Probandin 22	143
11.2.3	Probandin 25	149
11.3	Abstract	157
11.3.1	Abstract (deutsch)	157
11.3.2	Abstract (englisch).....	159
11.4	Lebenslauf	160

1 Einleitung

Multikulturalität prägt heutzutage viele Facetten unseres Alltagslebens. Deutschland hat sich in den letzten Jahren zu einem Einwanderungsland entwickelt, dessen Bild vom Zusammenleben verschiedener Kulturen geprägt ist. Diese Interkulturalität der Gesellschaft bedarf bestimmter Kompetenzen für einen angemessenen Umgang miteinander, die jeder Einzelne erlernen muss.

1.1 Grundlegende Thesen und Definitionen

In vielen Gesellschaften, zum Beispiel der US-Amerikanischen, in England wie auch in Frankreich, ist ein Zusammenleben auf interkultureller Ebene bereits Realität. In Deutschland sucht dieser Prozess noch den richtigen Weg, so dass der Frage nach der Aneignung von interkulturellen Kompetenzen kaum genug Beachtung beigemessen wird.

Wie groß der Bedarf an erzieherischer Arbeit in diesem Bereich in Deutschland ist, lässt sich anhand des Lehrer-Schüler Konfliktes an der Rütli Hauptschule in Berlin ersehen, welche aus mangelnder kultureller Verständigung resultieren. Folglich ergibt sich als erste Prämisse der vorliegenden Arbeit, dass der Aufbau von interkultureller Kompetenz ein wichtiges gesellschaftliches Ziel ist. Wie nun sieht interkulturelle Kompetenz aus? Eine erste Kurzdefinition an dieser Stelle leitet sie aus der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit ab, welche Voraussetzung für diese Kompetenz ist. Gemäß Annelie Knapp ist hierunter das Verfügen über allgemeines Wissen zum Thema Kultur und Kommunikation zu verstehen.¹

Erziehung als dafür notwendiges Medium betrifft in erster Linie Kinder und Jugendliche und damit die Familie sowie die Schule. Ein Blick auf die Familienstruktur in Deutschland macht ersichtlich, dass Eltern allein mit der Aufgabe einer interkulturellen Erziehung überfordert sind. Die klassische Familienstruktur von Vater-Mutter-Kind ist nicht mehr dominant, an ihrer Stelle stehen Alleinerziehende, welche keine zufriedenstellende Erziehungsarbeit leisten können.

¹ Knapp, A. (2002): Interkulturelle Kompetenz: Eine sprachwissenschaftliche Perspektive, in: Auernheimer, G. (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*, Reihe: Interkulturelle Studien, Band 13, Opladen, S. 75.

Dies führt zur zweiten Prämisse der vorliegenden Studie, der These, dass die Schule einen enormen Anteil an der Erziehung der Jugend hat.

1.2 Allgemeiner Aufbau der Fragestellung

Das herrschende Bild von Schule sieht diese als Ort von faktischer Lebensvorbereitung durch Wissenslehre, als Ergänzung zu elterlicher und kultureller Erziehung. Darüber hinaus will die Institution Schule auch korrektes Verhalten in der Gesellschaft vermitteln, sie bietet in diesem Sinne eine Projektion der Gesellschaft auf Mikroebene mit Schülern und Lehrern als den handelnden Akteuren. Anders formuliert spielt der Kontakt zwischen Lehrern und Schülern bzw. den Mitschülern untereinander eine zentrale Rolle dafür, dass die Jugendlichen elementare soziale Grundkenntnisse und Kompetenzen erwerben.

Dies gilt insbesondere für den Bereich des interkulturellen Zusammenlebens und die dafür erforderlichen Kompetenzen, da die Schule selbst ein Zentrum von Multikulturalität ist. Wie können Lehrer in ihrer Vorbildfunktion diese Chance nutzen? Wie kann Schule ein Umfeld schaffen, welches das Zusammensein zahlreicher Kinder, Jugendlicher und Heranwachsender mit ihren Ideen, ihrer Aufnahme- und Begeisterungsfähigkeit nutzt, um eine interkulturelle Kommunikationsbasis zu erstellen?

Auf dieser zugegeben scheinbar allgemeiner Fragestellung baut die vorliegende Studie auf. Sie geht auf meine eigenen Erfahrungen im schulischen Bereich zurück, konkret auf den Unterricht im Wahlpflichtfach internationaler Volkstanz an der Johannes Rau Hauptschule in Bad Godesberg. Während meiner dortigen Arbeit beobachtete ich wiederholt, dass Erlernen von Tanz bzw. Volkstanz einen Beitrag zum interkulturellen Lernen leistet.

Hieraus ergibt sich die zentrale Frage meiner Arbeit:

Kann Tanzen / Volkstanz einen Beitrag zum Erwerben interkultureller Kompetenzen leisten und welche Bereiche umfasst er?

All diesen Fragen geht die Annahme voraus, dass Tanzen ein geeignetes Medium ist, um Kommunikationsfähigkeit auszulösen und zu fördern. Hier liegt ein entscheidender Unterschied zwischen Tanz und Sport: Sport betont vor allem den Gedanken des Wettkampfes, beim Tanzen steht hingegen der soziale Aspekt im Vordergrund. So kommen Studien zum Thema „interkulturelles

Lernen“ zu folgender Stellungnahme: „Tanz ist ein Medium, das eine ganzheitliche Annäherung und Begegnung mit fremden Kulturen gestattet, da durch das Erleben und Aneignen der kulturspezifisch geprägten und kodifizierten Körperbewegungen und Tänze Begleitinformationen über die jeweilige Herkunftskultur und deren Gesellschaft vermittelt werden können.“²

1.3 Forschungsstand

Verschiedene Wissenschaftler und Forschergruppen haben sich bereits mit einzelnen Aspekten des interkulturellen Lernens befasst. Selbiges lässt sich auch für das Tanzen als interkulturelles Kommunikationsmittel feststellen. Konkrete Arbeiten, die sich mit Volkstanz als Medium zum Erlernen interkultureller Kompetenzen befassen, liegen jedoch bisher nicht vor. Dementsprechend hofft die vorliegende Studie, hier neue zu weiterer Forschung anregende Ergebnisse liefern zu können.

1.4 Relevanz der Arbeit

Die vorliegende Studie ist in mehrfacher Hinsicht relevant. Sie ist von ihrem Untersuchungsgebiet her im Bereich der Sportwissenschaft – konkret im Bereich Tanzwissenschaft – angesiedelt. Sie geht jedoch über diesen Rahmen hinaus, indem sie zugleich einen Beitrag zu Sportdidaktik und –Methodik leistet, da sie sich mit dem Erwerb interkultureller Kompetenz in der Schule auseinandersetzt. In dieser Hinsicht beabsichtigt die Studie aufzuzeigen, dass Tanz im Allgemeinen und vor allem der Volkstanz hierfür ein geeignetes Medium sein kann.

Der Volkstanz bietet Möglichkeiten mit anderen Menschen in engeren Kontakt zu treten. Hierbei ist der Volkstanz nicht als zwingend vorgeschriebenes Medium des Prozesses Erlernen von interkultureller Kompetenz zu verstehen. Vielmehr können hier alle Tänze aufgeführt werden, sofern sie an einer Schule im Rahmen des Sport- oder Wahlpflichtprogrammes angeboten werden können. Wichtig ist hier in erster Linie nicht das Mittel, sondern das Ziel, was die inter- und multikulturelle Lebensfähigkeit der Gesellschaft darstellt. Die hohe Rele-

² Fleischle-Braun, C.(200 5): Verschiedenheit im Tanz – Interkulturelles Lernen als bewusste Auseinandersetzung mit dem „Fremden“, in: Gieß-Stüber, P. (Hrsg.) (2005): Interkulturelle Erziehung im und durch Sport. Ein regionales Projekt in Zusammenarbeit mit der Stadt Freiburg – Sport und Soziale Arbeit, Band 3, Münster, S. 61.

vanz dieser Forschungsarbeit als ein Beitrag für ein besseres interkulturelles Zusammenleben in Deutschland wie auch in der ganzen Welt ist im Zeitalter der Globalisierung und Multikulturalität unübersehbar.

1.5 Detailliertes Angehen der Fragestellung

Die vorliegende Dissertation geht davon aus, dass Interkulturelle Kompetenz mit Hilfe von Volkstanzunterricht im schulischen Umfeld erworben werden kann. Diese Hypothese beruht auf Erfahrungen und Beobachtungen bei Schülerinnen in von mir selbst geleiteten Kursen an der Johannes-Rau Hauptschule in Bad Godesberg. Die folgende Studie will nun konkret prüfen, welche einzelnen Teilaspekte der Interkulturellen Kompetenz sich durch den Unterricht besonders gut entwickeln, beispielsweise Sachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz. Dabei wird auch der Frage nachgegangen, inwiefern sich diese Fähigkeiten lediglich im Schulleben oder auch im außerschulischen Bereich zeigen.

Um hier möglichst gründlich vorgehen zu können, wird zwischen drei Ebenen der Interkulturellen Kompetenz unterschieden, der affektiven, kognitiven und kommunikativen Ebene. Letztere ist gleichbedeutend mit der Sozialkompetenz und umfasst Aspekte wie aufgeklärte kulturelle Selbstdarstellung, Empathie und Fremdverstehen, dies auch ohne Worte. Ein wichtiger weiterer Faktor in diesem Bereich ist das Stress-Management. Hierunter fällt die Fähigkeit, Widersprüche und Konflikte, die bei Zusammenarbeit, Gespräch oder Treffen auftreten, unter Berücksichtigung der kulturellen Hintergründe zu lösen.³ Die Grundlage hierfür wird auf der kognitiven Ebene, der Sachkompetenz oder Wissensvermittlung erworben. Ziel ist es dabei, sich Wissen über eigene und fremde kulturelle Werte und Einstellungen anzueignen, z. B. Wissen um globale Verflechtungen und Abhängigkeiten sowie Sprach-, Landes und kulturkundliche Kenntnisse im weiteren Sinne.

Die wichtigste der drei Ebenen ist jedoch die affektive Ebene der Bewusstseinsbildung oder Selbstkompetenz. Bei der affektiven Ebene geht es um kulturelle Selbstreflexion, die auf drei grundlegende Aspekte der Selbst- und Fremdwahrnehmung abzielt. Der erste Punkt ist die Wahrnehmung der eigenen kulturellen Prägung. Hierbei muss sich der Einzelne darüber klar werden, dass

³ Clapeyron, P. (2004): Interkulturelle Kompetenz in der pädagogischen Praxis, eine Einführung, Flüchtlingsrat Schleswig-Holstein e.V., Kiel, S. 7-8.

sein Bewusstsein durch eigene Werte geprägt ist, die er/sie im Verlauf seines Lebens angenommen hat, weil sie eine wichtige Rolle für das entsprechende Verhalten im interkulturellen Kontext spielen. Ziel ist es folglich zu hinterfragen, welchen Einfluss Familie, Geschlechterbilder, soziale Umgebung, Religion, Schule und Medien bei der Entstehung des Selbstbildes gehabt haben. Durch diese Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte wird eine größere Sensibilität hinsichtlich der eigenen Identität und - vor allem - eine kritischere Haltung sich selbst gegen über entwickelt. Beides ist Voraussetzung für den zweiten Aspekt der Selbstkompetenz, nämlich die Akzeptanz kultureller Relativität. Dies bedeutet eine differenzierte Wahrnehmung der anderen Person sowie Sensibilität für Unterschiede und Gemeinsamkeiten. Wie Clapeyron treffend feststellt, verfügt jedes Individuum über viele Identitäten, z. B. eine ethnische, soziokulturelle, religiöse, sexuelle, alterstypische und berufliche, wodurch es sich verschiedenen Gruppen zugehörig fühlt.⁴ Wenn der Einzelne sich seiner verschiedenen Identitäten und des Einflusses dieser auf seine Wahrnehmung bewusst wird, kann er sich leichter mit dem Fremden auseinandersetzen. Dies ergibt sich aus dem dritten und letzten Aspekt, der affektiven Ebene, der Auseinandersetzung mit eigenen Vorurteilen, Klischeevorstellungen und Rassismus. Nur wer sich über die Herkunft oder die Ursachen von solchen Dingen im Klaren ist, kann gegen sie angehen, sie gegebenenfalls aufgeben oder revidieren. Erst wenn diese Ebene erlernt wurde, kann auf den beiden anderen Ebenen ein Erfolg erzielt werden.

Ziel der Studie ist es, zu prüfen, in welchen Bereichen der Volkstanzunterricht sich als besonders effektiv gezeigt hat, und was eventuell noch verbessert werden müsste, um einen größeren Erfolg zu haben. Zu diesem Zweck erachte ich die Kulturkontakthypothese von Allport als wichtige Grundlage meiner Dissertation und werde sie im Folgenden kurz vorstellen. Ich folge hier dem allgemeinen Forschungsstand, welcher diese These als Ausgangspunkt der interkulturellen Erziehung ansieht und besagt, „dass das gemeinsame Leben von Menschen unterschiedlicher Kultur einen Lernprozess bei allen Beteiligten auslöst. Durch das Erkennen von Unterschieden und Gemeinsamkeiten können

⁴ Clapeyron, P. (2004): a.a.O., S. 7-8.

eigene bis dahin nicht hinterfragte Positionen überdacht werden und gegebenenfalls neue Lösungsstrategien erkannt werden.“⁵

1.6 Allports Kontakthypothese

Im Folgenden soll die Kontakthypothese dargestellt werden, die der amerikanische Wissenschaftler Allport 1988 in seinem Werk „The nature of prejudice“⁶ in vier Kapiteln entwickelt hat. Dabei werden die Bedingungen herausgestellt, die er laut seiner Interpretation durch Pettigrew⁷ als grundlegend ansieht, damit Vorurteile dem Fremden gegenüber in einer Gruppe abgebaut werden. Ich sehe die genaue Darstellung als erforderlich an, da ich sie als Grundlage für meine eigene Forschungsthese betrachte. Dabei berufe ich mich auch auf Auernheimer, der 1999 darauf aufmerksam machte, dass man lange Zeit eine falsche Vorstellung vom Ablauf des Kontaktierens gehabt habe, wodurch als logische Folge kein Lernprozess entstehen konnte. Konkret erläuterte er: „Es ist ein Denkfehler der frühen interkulturellen Erziehung gewesen – diese übliche sozialpsychologische Kontakthypothese zu nehmen und davon auszugehen, dass man Menschen unterschiedlicher Kulturen nur zusammenbringen müsse und die Vorurteile würden schon abgebaut und damit sei ‚alles‘ gelöst. Das ist ja überhaupt nicht so. Begegnungsprogramme sind erst sinnvoll, wenn über mögliche Spannungen reflektiert wird, wenn sie zur Sprache gebracht werden.“⁸

Genau diese Idee greift Allport auf und hat entsprechend vier Schlüsselbedingungen ausgearbeitet, damit ein Intergruppenkontakt optimal Vorurteile abzubauen vermag. Diese beinhalten: a) gleicher Status, b) gemeinsame Ziele, c) Intergruppen Kooperation und d) Unterstützung durch Autoritäten, Recht oder Normen. Unter gleichem Status versteht Allport nicht etwa den sozialen Status, z. B. den gleichen Beruf, sondern er bezieht sich dabei rein auf die konkrete Kontaktsituation in der Gruppe. Gleicher Status in diesem Sinne meint, dass keiner der Beteiligten sich selbst oder seine Kultur den anderen überlegen ansehen darf. Im Hinblick auf das gemeinsame Ziel ist wichtig, dass alle Grup-

⁵ http://de.wikipedia.org/wiki/Interkulturelle_Erziehung, zuletzt eingesehen am 10.11.2010.

⁶ Allport, G.W. (1988): The nature of prejudice, Cambridge.

⁷ Pettigrew, T. F. (1998): Intergroup contact theory, in: Annual Review of Psychology 49, S.65-85.

⁸ Auernheimer, G. (1999): Differenz und Bewegung – Fragen an Prof. Dr. Auernheimer, in: Erdmann, R./Schulz, H.G. (1999) (Hrsg.): Interkulturelle Bewegungserziehung (Brennpunkt der Sportwissenschaft 19), Sankt Augustin, S. 8-21.

penmitglieder aktiv an seinem Erreichen mitarbeiten, ohne dass dabei Unterschiede aufgrund des kulturellen Hintergrundes gemacht werden oder, dass es dabei zu einem Wettbewerb zwischen den Identitäten kommt. Dies leitet direkt zur dritten Bedingung von Allport über, der Intergruppenkooperation. Bei dieser geht es nämlich gerade darum, dass jeglicher Wettbewerb zugunsten von Kooperation unterlassen wird, um so das gemeinsame Ziel zu unterstreichen. Einen wesentlichen, wenn nicht sogar den bedeutendsten Faktor für einen Erfolg des Interkulturellen Kontaktes in der Gruppe nennt Allport schließlich in seinem letzten Punkt. Es ist leicht nachvollziehbar, dass explizite soziale Sanktionen sich positiv oder negativ auf Intergruppenkontakte auswirken können. Folglich hat eine staatliche, durch Regierung oder Regierungsorganisationen, Schulen oder Vereine geförderte Intergruppenarbeit immer größere Chancen auf Erfolg, sofern sie freiwillig stattfindet und auch alle anderen Bedingungen erfüllt sind. Nur dann können diese Aktivitäten, wie im vorliegenden Fall der Volkstanzunterricht in der Schule, Vorurteile abbauen und im Gegenzug interkulturelle Kompetenz hervorbringen.

2 Methodik

Ich habe mich für meine Dissertation im Rahmen einer explorativen Studie als Forschungsgrundlage für die Erhebungsmethode aus der qualitative Forschung entschieden, da ich mit einer festumrissenen Personengruppe, meinen Tanzschülerinnen, als Beispiel arbeite. Konkret wird diese Methode durch das problemzentrierte Interview umgesetzt.

2.1 Explorative Studie

Das Ziel der Explorationsstudie besteht darin, Anregungen zu gewinnen, die zur Formulierung theoretischer Vorstellung über das Erlernen der interkulturellen Kompetenz beitragen. Konkret geht es um die Darstellung subjektiver Sicht- und Erlebensweisen beim Erwerb der interkulturellen Kompetenz.⁹

In der vorliegenden Arbeit wurde in der ersten Forschungsphase mit Vorherfragen eine erste Datensammlung vorgenommen. Hierauf basierend erfolgte eine zweite Datensammlung durch eine weitere Befragung und die Datenauswertung.

2.2 Erhebungsmethode

Im Rahmen der qualitativen Forschung findet das problemzentrierte Interview in beiden Datenerhebungsphasen Anwendung in dieser Arbeit. Im Folgenden werden beide Methoden erläutert.

2.2.1 Qualitative Forschung

Die beiden wichtigsten Werke zur qualitativen Forschung für die vorliegende Studie wurden von Mayring¹⁰ und Lamnek¹¹ verfasst. Erstere setzt als Basis für dieses methodische Vorgehen voraus, dass die von der Forschungsfrage betroffenen Subjekte Ausgangspunkt und Ziel der Untersuchungen sein müssen.¹² Lamnek stellt zur Bedeutung der qualitativen Methode fest, dass es sich um

⁹ Flick, U. Kardoff, E.v., Keupp, L. Rosenstiel&Wolff, S (Hrsg.). (1991): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München: Psychologie Verlags-Union, S. 157.

¹⁰ Mayring, P. (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*, Weinheim.

¹¹ Lamnek, S. (2005): *Qualitative Sozialforschung Lehrbuch*, 4., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim.

¹² Mayring, P. (2002): a.a.O., S. 20.

„ein altbewährtes und zugleich modernes Mittel, das in der Sozialforschung sehr beliebt und verbreitet ist“, handelt.¹³

Im Hinblick auf das Interview als Arbeitsmethode innerhalb der qualitativen Forschung stellt sie Lamnek es als den künftigen „Königsweg“ beim qualitativen Paradigma. Für diese besondere Bedeutung des Interviews gerade im Bereich der Sozialforschung nennt er drei Gründe.

Zunächst erläutert Lamnek die zunehmende Wichtigkeit des Interviews damit, dass andere Methoden wie zum Beispiel das bewusste Beobachten von sozialen Feldern im Ganzen immer schwerer werden, wohingegen der Einzelne verhältnismäßig leicht zu einem Gespräch zu bewegen ist. Als zweiten guten Grund führt er an, dass die gewonnenen Informationen „unverzerrt – authentisch, intersubjektiv und beliebig reproduzierbar bleiben“, da sie im Augenblick ihres Entstehens, in „statu nascendi“, aufgezeichnet werden.

Schließlich führt Lamnek noch einen dritten und letzten Punkt auf, nämlich die Tatsache, dass das Interview eine bewusst und gezielt von den Beteiligten hergestellte Gesprächssituation ist, in der die Rollen von Fragendem und Befragtem klar definiert sind. Er weist allerdings auch daraufhin, dass diese Asymmetrie der Frage-Antwort Zuweisung beim Ablauf des Interview noch weiterführende methodologische Überlegungen hervorrufen sollte.¹⁴

Grundsätzlich sieht Lamnek fünf Elemente als entscheidend für die Charakterisierung des qualitativen Interviews an. An erster Stelle steht dabei, dass es sich um eine mündlich-persönliche Befragung handelt.

Diese Interviews sind nie vorformuliert oder standardisiert, sondern sollen vielmehr ohne vorgegebene Reihenfolge durchgeführt werden, um sich den jeweiligen situativen Bedürfnissen anzupassen. Da es die Intention des Interviewers sind, etwas zu ver- oder ermitteln, macht es erforderlich, einen neutralen bis weichen Interviewstil zu verwenden. Letztes Charakteristikum des qualitativen Interviews ist schließlich, dass es als Einzelbefragung durchgeführt wird, weil häufig sehr persönliche und recht intime Dinge thematisiert werden.¹⁵

¹³ Lamnek, S. (2005): a.a.O., S. 329.

¹⁴ Lamnek, S. (2005): a.a.O., S. 329-330.

¹⁵ Lamnek, S. (2005): a.a.O., S. 346.

Das qualitative Interview bzw. die qualitative Forschung stellen trotz der aufgeführten Definitionen einen recht umfassenden Bereich dar, aus diesem Grund wird im konkreten Fall die Untermethode des problemzentrierten Interviews als spezielle Form im Sinne Witzels ausgewählt. Dieser sieht darin eine „Methodenkombination bzw. –Integration von qualitativem Interview, Fallanalyse, biografischer Methode, Gruppendiskussion und Inhaltsanalyse.“¹⁶ Im Folgenden wird das problemzentrierte Interview näher erläutert.

2.2.2 Das problemzentrierte Interview

Eine erste Definition sieht das problemzentrierte Interview als eine halbstrukturierte Form der Befragung an. Im Sinne des qualitativen Interviews bedeutet dies, dass es keinen absolut festgelegten Fragebogen gibt, sondern der Ablauf vielmehr „einem zwar systematischen, aber flexibel aufgebauten Fragenschema (entspricht), das Rückfragen des Befragten und Zusatzfragen des Interviewers ermöglicht.“¹⁷ Diese Erläuterung von Pürer führt Atteslander weiter aus. Er sieht in einem so konstruierten Gespräch die Möglichkeit, „aus dem Gespräch sich ergebende Themen aufzunehmen und sie von den Antworten ausgehend weiter zu verfolgen.“¹⁸

Es gilt also für das problemzentrierte Interview, dass zwar im Grundsatz ein Gesprächsleitfaden bestehend aus vorbereiteten und vorformulierten Fragen verwendet wird, jedoch ohne den Zwang diesen beibehalten zu müssen.

Ganz in diesem Sinne kann das problemzentrierte Interview als offene Befragung gesehen werden, dass vergleichbar mit einem Alltagsgespräch ablaufen kann und möglichst im Rahmen einer vertrauten Gesprächsatmosphäre stattfindet. Zu diesem Zweck ist es, wie Mayring treffend feststellt, nötig, dass der Befragte im Interview möglichst frei zu Wort kommt. Dies ist dadurch möglich, dass sich das Gespräch von Anfang an auf eine bestimmte Problemstellung konzentriert, die der Interviewer immer wieder anspricht. Dafür ist erforderlich, dass er sich zuvor mit der Problemstellung intensiv auseinandergesetzt hat und bestimmte Aspekte derselben erarbeitet hat. Diese sind Basis seines zusam-

¹⁶ Witzel, A. (1985): Das problemzentrierte Interview, in: Jüttemann, G. (1985): *Qualitative Forschung in der Psychologie*, Weinheim, Beltz, S. 227-256, S. 230.

¹⁷ Pürer, H. (1998): *Einführung in die Publizistikwissenschaft*, Konstanz, S. 179.

¹⁸ Atteslander, P. (2003): *Methoden der empirischen Sozialforschung*, Berlin, S. 148.

mengestellten Interviewleitfadens, auf den er im Gesprächsverlauf immer wieder zurückgreift.¹⁹

Wichtig für einen positiven Verlauf des Interviews ist auch das Verhältnis zwischen Interviewer und Befragtem. Dabei sollte sich eine Vertrauensbeziehung entwickeln, um mögliche Hemmschwellen abzubauen.

Mayring sieht als Grundlage hierfür an, dass der Interviewte niemals das Gefühl haben darf, nicht ernst genommen zu werden oder sich ausgehorcht zu fühlen. So kann eine offene Beziehung entstehen, die dem Interviewten das Gefühl gibt direkt vom Forschungsprozess zu profitieren, wodurch er für gewöhnlich auch ehrlicher, genauer, reflektierter und offener ist. Aufgrund dieser Basis geht Mayring davon aus, „dass sich das problemzentrierte Interview bei stärker theoriegeleiteter Forschung mit spezifischer Fragestellung anbietet. Es ist für Bereiche geeignet, in denen schon einiges über den Gegenstand bekannt ist, wo also dezidierte, spezifische Fragestellungen im Vordergrund stehen.“²⁰

Das Entscheidende für eine sinnvolle Nutzung des problemzentrierten Interviews ist also, dass vor seiner Durchführung bereits gewisse Vorarbeiten erfolgt sind. Der Forscher oder die Forscherin muss vor der eigentlichen Erhebungsphase schon entsprechende theoretische Ideen und Gedanken entwickelt haben, sodass er / sie sich nicht völlig konzeptionslos in das soziale Feld begibt. Lamnek hat aufbauend auf dem bereits Gesagten eine umfassende Definition für das problemzentrierte Interview erstellt. Nach ihm konstituiert es eine Methodenkombination und ist in diese eingebettet, wobei der Forscher mit einem Konzept ins Feld geht, dem Befragten jedoch die dominierende Rolle bei der letztendlichen Konzeptgenerierung überlässt.

Folglich stellt das Interview selbst eine Prüfung des theoretischen Konzeptes des Forschers dar, die theoretische und empirische Methode, Deduktion und Induktion, gehen ineinander über. In diesem Sinne ist das erarbeitete Konzept des Fragenden nicht Teil des Interviews. Es wird nicht mitgeteilt, sondern besteht nur suggestiv beeinflusst. Dennoch gilt, dass ein Leitfaden für das Interview zulässig ist, um dem Forscher die Chance zu geben, alle wichtig erscheinenden Themenbereiche abzudecken und fehlende Aspekte nachzufragen. In

¹⁹ Mayring, P. (2002): a.a.O., S. 67, 69.

²⁰ Mayring, P. (2002): a.a.O., S. 70.

diesem Sinne kann dem problemzentrierten Interview auch ein standardisierter Kurzfragebogen vorausgehen, womit es zum Mittler zwischen quantitativem und qualitativem Interview wird.²¹

Aufbauend auf den genannten Definitionen geht Mayring auf den konkreten Ablauf des Gesprächs ein, welches im Wesentlichen aus drei Teilen besteht. An erster Stelle stehen dabei sogenannte Sondierungsfragen, die ganz allgemein gehalten sein sollen und einen Einstieg in die Thematik ermöglichen. Ihre Aufgabe ist es herauszufinden, inwiefern das Thema für den Einzelnen überhaupt eine Rolle spielt und welche subjektive Bedeutung es für ihn besitzt. Auf diese einleitenden Fragen folgen als Zweites die Leitfadenfragen. Dabei handelt es sich um die im Leitfaden als wesentlichste Fragestellungen zu einzelnen Themenaspekten festgehaltene Fragen.

An letzter Stelle stehen schließlich alle Punkte des Gesprächs, die sich aus der Situation heraus entwickeln und nicht im Leitfaden verzeichnet sind. Hier entscheidet der Interviewer selbst, ob er einen vom Befragten aufgeführten Aspekt für thematisch relevant oder für die Erhaltung des Gesprächsfadens bedeutsam hält und formuliert entsprechend spontan Ad-hoc-Fragen.²²

2.3 Interviewdurchführung

Insgesamt nahmen neunundzwanzig Schülerinnen der Johannes-Rau-Hauptschule in Bonn an der Untersuchung teil. Sie kommen aus der Altersklasse 14 bis 18 Jahre und besuchten im Schuljahr 2009 - 2010 die achte, neunte und zehnte Klasse.

- jeweils sechs Schülerinnen mit türkischer bzw. deutscher Herkunft
- fünf Schülerinnen marokkanischer Herkunft
- je zwei Schülerinnen aus dem Iran und Ecuador
- je eine Schülerin aus Russland, Rumänien, Syrien, Polen, Italien, Bosnien und Guatemala.

²¹ Lamnek, S. (2005): a.a.O., S. 368.

²² Mayring, P. (2002): a.a.O., S. 70.

Bei der Verteilung nach Herkunftsländern ergibt sich folgendes Bild:

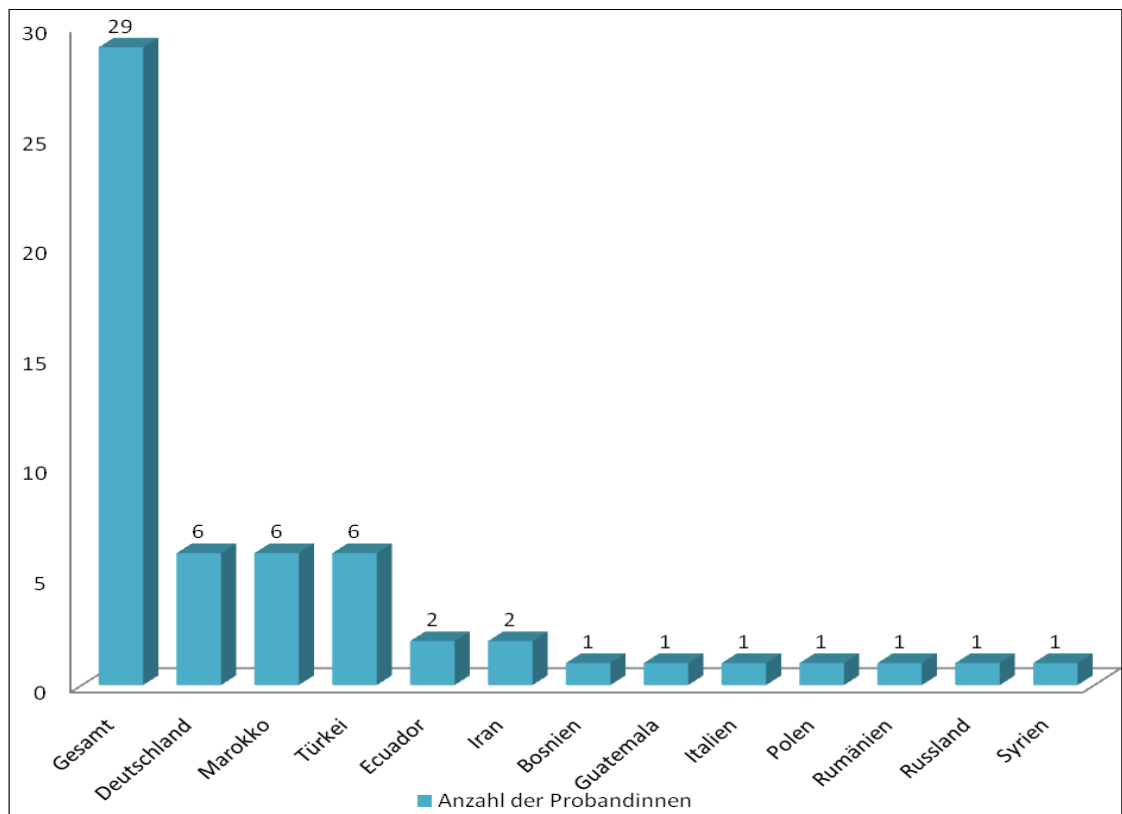


Abbildung 1: Nationalität der Probandinnen

Die Altersstruktur der Schülerinnen setzt sich wie folgt zusammen:

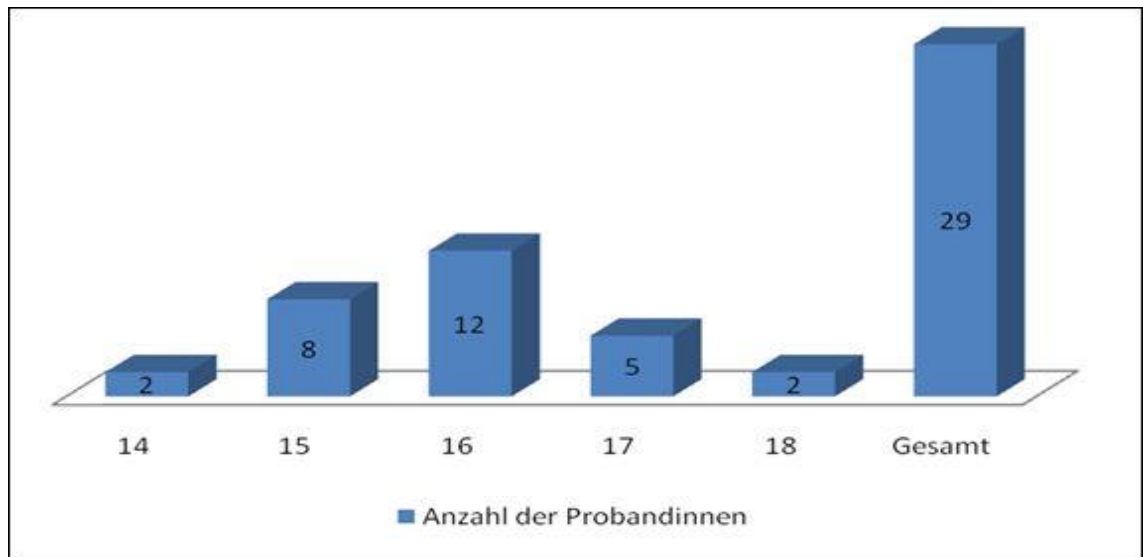


Abbildung 2: Alter der Probandinnen

Vor Beginn der Interviews wurden den Schülerinnen zunächst die Ziele der Untersuchung kurz dargestellt, auch erhielten die Schülerinnen die Zusicherung, dass ihre Angaben anonym bleiben. Die einzelnen Gespräche dauerten durch-

schnittlich 1,5 bis 2 Stunden und wurden jeweils auf Tonband aufgezeichnet. Vor dem Beginn des Interviews wurde jede Schülerin darauf hingewiesen, dass sie das Gespräch jederzeit beenden oder die Tonbandaufnahme abstellen könne – keine der Interviewten hat von dieser Möglichkeit Gebrauch gemacht.

Die erste Gesprächsrunde (Vorherfragen) fand im Monat September 2009 im Rahmen des Wahlpflichtunterrichts „Internationale Tänze“ an der Johannes-Rau Hauptschule in Bonn statt. Die zweite Interviewreihe (Nachherfragen) erfolgte an derselben Institution am Ende des Schuljahres im Monat Juni 2010.

Alle Schülerinnen brachten dem Thema ein deutlich erkennbares Interesse entgegen und bemerkten am Ende der Interviews, dass sie sich noch nie so eingehend mit der Thematik befasst hatten.

2.3.1 Interviewleitfaden

Der Leitfaden des verwendeten problemzentrierten Interviews basiert auf den drei Teilaspekten der Interkulturellen Kompetenz

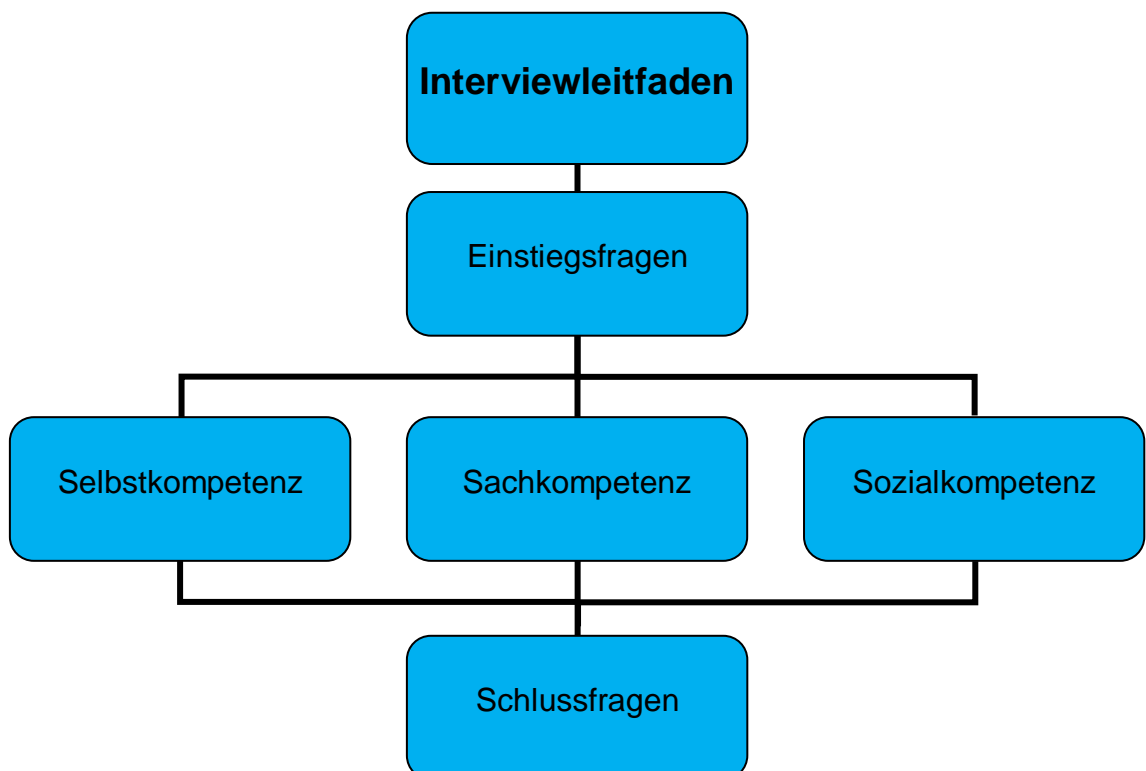


Abbildung 3: Leitfaden des Problemzentrierten Interview

Leitthemen des Interview-Leitfadens:

Teil I. Soziodemographische Fragen:

Im ersten Teil werden soziodemografische Merkmale der Probanden erfragt, hierzu gehören: Alter, Herkunftsland, Muttersprache, Schulklasse und der Familienzustand.

Teil II. Einstiegsfragen:

Der zweite Teil befasst sich mit der Tanzerfahrung, Erwartungen, Vorstellungen, Interessen und Einstellungen der Schülerinnen, bevor diese am Tanzunterricht teilgenommen haben.

Teil III. Selbstkompetenz:

In diesem Teil wurden Fragen über Fremdwahrnehmung anderer Kulturen, Sensibilität hinsichtlich der Gemeinsamkeiten, Unterschiede sowie Vorurteilen und Klischeevorstellungen gestellt. Dieser Fragenkomplex wurde sowohl vor als auch nach dem Tanzunterricht durchgegangen.

Teil IV. Sachkompetenz:

Im vierten Teil geht es um das Wissen der Schülerinnen über eigene und fremde kulturelle Werte und Einstellungen, Kultur-, Sprach-, Landeskundliche Kenntnisse, vor und nach dem Tanzunterricht.

Teil V. Sozialkompetenz:

Der fünfte Teil befasst sich mit Fragen zum Thema Respekt, zur Toleranz, zur Empathie, Offenheit, Kommunikationsfähigkeit, Neugierde, Interesse und Selbstvertrauen im Hinblick auf das „Fremde“ und wurde ebenfalls vor als auch nach dem Tanzunterricht abgefragt.

Teil VI. Schlussfragen:

Der sechste Teil will feststellen, ob der Tanzunterricht als ein Medium der Interkulturellen Kompetenz bei den Schülerinnen Veränderungen geleistet hat. Diese Fragen wurden folglich nach dem Tanzunterricht gestellt.

2.4 Auswertung

2.4.1 Transkription der Interviews

Die Transkription ist eine Transformation von einer narrativen Form, dem mündlichen Diskurs, in eine andere, dem schriftlichen Diskurs.²³ In diesem Prozess der Transformation kommt es zu einer Fragmentarisierung des lebendigen Dialogs zweier Subjekte. Dieser Prozess muss im Sinne eines dem qualitativen Methodenansatz angepassten Reliabilitätskonzeptes durchsichtig und nachvollziehbar sein.

Zu erwähnen ist, dass die Aussagen der Probandinnen in eine verständliche und lesbare Form gebracht wurden, so dass Sprachdefizite sowie die teilweise mangelnde Sprachkenntnisse der deutschen Sprache der Schülerinnen nicht deutlich werden. Der Ausdruck, die Aussagen wurden hierbei nicht verändert.

Die hieraus entstandenen Protokolle dienen als Ausgangslage für die Auswertung.

2.4.2 Kodierung der Interviews

Im weiteren Gang der Auswertung ist es erforderlich, die Protokolle zu kodieren und Kategorien zu bilden. Um eine Inhaltsangabe unter systemischer Sicht zu erhalten wurden systematische Bedeutungseinheiten gebildet.²⁴

Um alle Äußerungen der Probandinnen von Kategorien zu subsumieren, bedarf es der Kodierung. Unter diesem Begriff ist der Zuordnungsprozess zu verstehen, der die Aussagen einer Kategorie zuteilt.²⁵ Die Kategorienbildung wie die Kodierung sind folglich zwei systematisch ineinander verschränkte Operationen. Mittels der Kodierung ist festzustellen, ob ausreichend Kategorien gebildet wurden, um das Interview zu erfassen.

Die Ergebnisse aus den Interviewaussagen werden anhand der Kategorien Selbst-, Sach-, und Sozialkompetenz vorgestellt.

²³ Stelter R.: Du bist wie dein Sport, Studien zur Entwicklung von Selbstkonzept und Identität, Schondorf: Hoffmann 1996, S. 90.

²⁴ Mayring, P. (2002): a.a.O., S. 94.

²⁵ Mayring, P. (2002): a.a.O., S. 119.

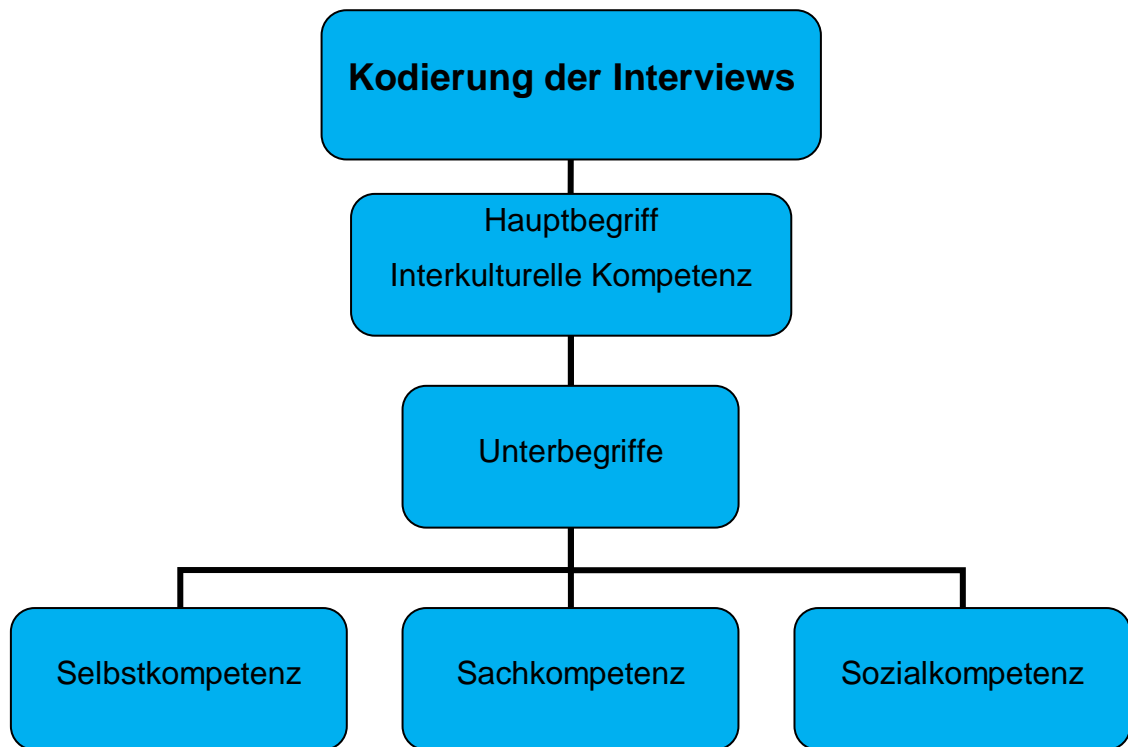


Abbildung 4: Struktur der Kategorie

2.4.3 Auswertungsmethodik

Die Auswertung der Interviewdaten wurde in Anlehnung an die „qualitative Inhaltsanalyse“ durchgeführt, die von Mayring 1988 entwickelt wurde²⁶ Charakteristisches Merkmal hierbei ist der schrittweise, prozessuale Analysevorgang, der eine vorschnelle Quantifizierung vermeidet. Es bleibt nunmehr notwendig, zur qualitativen Inhaltsanalyse hinzuzuziehen, da diese, indem sie auf theoretische Erkenntnisse verweist, einen deduktiven Ansatz generiert und mögliche Verallgemeinerungen zu überprüfen vermag.²⁷

²⁶ Mayring, P. (2002): a.a.O., S. 114

²⁷ Mayring, P. (2002): a.a.O., S. 114

3 Theoretische Hintergründe

3.1 Begriffsdefinition: Kultur

Kultur ist ein vielfältiger Begriff, welcher sowohl aktive als auch passive Elemente in sich vereinigt und Zivilisation überhaupt ermöglicht. So erläutert Eagleton in seinem einführenden Werk, dass, wenn das „zivilisierte Leben die Vorderseite ist, so ist Kultur deren unbewusste Rückseite“ und das bedeutet, dass Kultur das ist, „Was wir automatisch machen, was wir in den Knochen haben und nicht im Kopf ausdenken.“²⁸ Der Begriff Kultur wird häufig zusätzlich als Synonym für die in einer Gesellschaft üblichen Normen, Sitten und Traditionen angesehen, aber auch für unser damit verbundenes Verhalten und Benehmen. Kultur kann aber auch Ergebnis von Aktionen, geistigen Prozessen sein, sie kann aus dem objektiven oder subjektiven Denken des Individuums oder einer Gesellschaft entstehen. Dementsprechend ist ein Überblick über verschiedene Definitionen und Verständnisweisen von Kultur als wichtigem Terminus für die vorliegende Arbeit erforderlich.

An erster Stelle lässt sich als Basisdefinition auf Auernheimer zurückgreifen, der den Begriff Kultur als eine Zusammenfassung von Systemen wie Sprache, Religion, Wissenschaft, Kunst usw. ansieht, die beim Kontakt mit dem Fremden tradierbar sind. Er sieht Kultur demnach als eine Vielzahl tradierbarer Formen und somit die Grundlage an, auf welcher die Menschen miteinander umgehen und sich verständigen können, wobei sie im Alltag durch Bräuche, Konventionen und Traditionen verankert und sichtbar sind.²⁹ Diese Definition finden sich in erweiterter Form auch bei Frischkopf & Schneider-Wohlfahrt sowie Otten & Treuheit, wobei bei Ersteren als wesentlicher Gedanke hinzukommt, dass Kultur kein endlicher Begriff ist, sondern ein unabgeschlossener Prozess, der durch die Gesellschaft bzw. die Menschen geformt und verändert wird.³⁰ Einig sind sich diese beiden Forschergruppen darin, dass jede menschliche Gesellschaft Kultur als Basis für ihr Zusammenleben benutzt. Folglich definieren sie

²⁸ Eagleton, T. (2001): *Was ist Kultur? Eine Einführung*, München, S. 43.

²⁹ Auernheimer, G. (1995): *Einführung in die Interkulturelle Erziehung*, Darmstadt, 2. Auflage, S. 30.

³⁰ Frischkopf, A. & Schneider-Wohlfahrt (1992): in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1992): *Von der Utopie der multikulturellen Gesellschaft und den Schwierigkeiten ihrer Verwirklichung, - am Beispiel der Bundesrepublik*, Soest, 2. Auflage, S. 36.

diese als „die Existenz spezifischer Symbole, die wir anwenden und interpretieren lernen, um mitzuteilen, was wir unter Wirklichkeit verstehen, sowie die Existenzspezifischer traditioneller Ideen und damit verbundener Werte.“³¹

Diese bisherigen Definitionen von Kultur befassen sich jedoch weitgehend mit dem Begriff im Hinblick auf seine Wirkung auf ein Individuum bzw. eine bestimmte Gesellschaft. Kultur umfasst jedoch wie Hildenbrandt und Wierlacher & Albrecht zeigen noch einen weiteren Aspekt, der sich auf die Interaktion mit dem Fremden bezieht. So erklären Letztere, dass der Mensch durch Kultur lernt, sich mit seiner Umwelt in Bezug zu setzen und sich als Individuum durch den stetigen Austausch mit zahlreichen kulturellen Konzepten, Haltungen und Aktionen zu entwickeln.³² Diese beiden Forschern inhärente Sichtweise der Kultur als Interaktionsprozess ist folglich immer mit Bewegung verbunden und bildet die Grundlage jeden Zusammenlebens der Kultur einer Gesellschaft. Dieser von Hildenbrandt³³ geäußerte zusätzliche Aspekt ist wichtig für die vorliegende Dissertation, da über ihn die Bedeutung des Sports im Allgemeinen, aber auch des Tanzens im Besonderen, als Medium von Kultur und damit interkulturellem Ausdruck klar wird.

Die hier ansatzweise deutlich gewordene Rolle von Bewegung als Teil von Kultur wird durch die Unterscheidung zwischen subjektiver und objektiver Kultur von G. Simmel³⁴ verdeutlicht. Dieser ordnet dabei Bewegungen, Sprache, Musik, Normen und Werte der objektiven Kultur zu. Sie umfasst folglich das, „was in Form von ideeller oder realer Gestaltung besteht und als Kulturgut kennzeichnend für eine bestimmte Epoche und Region ist.“³⁵ Man kann also sagen, dass objektive Kultur eine Rohmasse darstellt, die jedem Individuum zur Verfügung steht. Die Art und Weise, wie diese Güter von den einzelnen Menschen im Alltag angewendet werden, verwandelt sie dann. Diesen Prozess des Umgangs

³¹ Otten, H. (1994): Interkulturelle Jugendarbeit, in: Otten, H./Treuheit, W. (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen in Theorie und Praxis. Ein Handbuch für Jugendarbeit und Weiterbildung*, Opladen, S. 17-30, S. 23.

³² Wierlacher, A./Albrecht, C. (2003): Kulturwissenschaftliche Xenologie, in: Nunning, A / Nunning, V. (Hrsg.) (2003): *Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze - Perspektiven*, Stuttgart, Weimar, Metzler, S. 280-306, S. 302.

³³ Hildenbrandt, E. (1997): Sport aus der Perspektive der Kulturphilosophie von Ernst Cassirer, in: Hildenbrandt, E. (Hrsg.) 1997: *Sport als Kulturelement aus der Sicht der Semiotik* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Band 81), Hamburg, S. 15-24 und S. 115.

³⁴ Simmel, G. (1919): *Philosophische Kultur*, 2. Auflage, Leipzig.

³⁵ Simmel, G. (1919): a.a.O., S. 254.

mit Kulturgütern und Systemen (z. B. Sprache, Musik) definiert Simmel als subjektive Kultur.³⁶ Dieser Gedanke ist wichtig, da er beinhaltet, dass jeder Mensch über gewisse kulturelle Werte verfügt, ohne dabei in ihrer Verwendung einem Zwang zu unterliegen oder eingeschränkt zu sein. Vielmehr erlaubt diese Unterscheidung dem Einzelnen für sich zu entscheiden, welche objektiven Werte er aus einer Kultur für sich als gut und passend befindet, um sie für sich selbst im Umgang mit seiner Gesellschaft als subjektive Kultur anzuwenden.

3.1.1 Interkulturelle Erziehung in der Schule

Die Frage inwieweit Interkulturelle Kompetenz bereits im Rahmen der Schulbildung eine Rolle spielen soll, hat die Kultusminister in Deutschland bereits wiederholt beschäftigt. Grundsätzlich herrscht einhellig die Meinung vor, dass in unserer heutigen pluralistischen Gesellschaft auf die Auseinandersetzung mit dem Fremden nicht mehr verzichtet werden kann. Es ist jedoch strittig, wie man den Umgang mit diesem Phänomen am besten in den Schulalltag integrieren kann.

Als schulpolitisch und – pädagogisch gelten die Empfehlungen hinsichtlich der Frage nach interkultureller Erziehung und Bildung in der Schule, die 1995 von der Bildungskommission NRW und 1996 von der Kultusministerkonferenz herausgegeben wurden. Sie präsentieren einen Leitfaden für das Zusammenspiel von interkultureller Erziehung und Bildung, wobei sie mögliche Unterrichtsinhalte bezeichnen und Vorschläge zu deren Umsetzung innerhalb des Schulalltags nennen. Dabei sehen die Empfehlungen es als entscheidend an, dass interkulturelle Erziehung und Bildung kein neues zusätzliches Fach darstellen soll, sondern vielmehr in den allgemeinen Erziehungsauftrag der Schule zu integrieren ist. Konkret hat die Bildungskommission NRW dies wie folgt formuliert: „Das reflektierte Zusammenleben in einer multikulturellen Schule und insgesamt einer dauerhaften multikulturellen Gesellschaft erfordert eine durchgängige interkulturelle Erziehung in allen Schulstufen und Bildungsgängen und die Förderung der Chancengleichheit von Schülerinnen und Schülern aus den ethnischen Minderheiten.“³⁷ Diese Definition zeigt eine wichtige Erkenntnis der Ver-

³⁶ Simmel, G. (1919): a.a.O., S. 254.

³⁷ Bildungskommission NRW (1995): *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission*, beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Neuwied u.a.

antwortlichen, nämlich das entstehende Bewusstsein, dass wir heute in einer Einwanderungsgesellschaft leben. Sie verdeutlicht allerdings auch, dass viele gerade junge Menschen auf diese Situation – die dauerhafte Auseinandersetzung mit dem Fremden im Alltag – vorbereitet werden müssen: dies erklärt auch, warum das Kultusministerium eine Integration in das normale Curriculum wünscht, denn Interkulturalität soll auch in der Schule dazugehören und bestimmte Verhaltensnormen beinhalten. Demnach legte der Beschluss der Kultusministerkonferenz folgende Leitlinie fest: „Interkulturelle Bildung wird also zunächst in der gewissenhaften Wahrnehmung des allgemeinen Erziehungsauftrags der Schule verwirklicht. Sie fordert bei allen Schülerinnen und Schülern die Entwicklung von Einstellungen und Verhaltensweisen, die dem ethnischen Grundsatz der Humanität und den Prinzipien von Freiheit und Verantwortung, von Solidarität und Völkerverständigung, von Demokratie und Toleranz verpflichtet sind.“³⁸

Aus den beiden genannten Definitionen ergeben sich konkrete interkulturelle Zielvorstellungen des Kultusministers, die im Prozess der Interkulturelle Erziehung vermittelt werden sollen. Diese lassen sich im Wesentlichen in drei Großbereiche einteilen, einerseits die Auseinandersetzung mit der anderen Kultur und ihren Besonderheiten, andererseits das Bewusstsein der eigenen Identität und schließlich als Ergebnis von beidem das Erkennen von Gemeinsamkeiten als Basis für ein konfliktfreies Miteinander.

Folglich sollen die Schülerinnen und Schüler zunächst einmal Kenntnisse über andere Kulturen erwerben. Diese werden als Grundlage verwendet, um Neugier, Offenheit und Verständnis für andere kulturelle Prägungen zu entwickeln, anderen kulturellen Lebensformen und – Orientierungen zu begegnen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Parallel zu diesem Lernbereich ist es auch erforderlich, dass sich die Jugendlichen ihrer jeweiligen kulturellen Sozialisation und ihrer Lebenszusammenhänge bewusst werden. Hierbei geht es darum, den Schülern und Schülerinnen ihre Vorurteile gegenüber dem Fremden wahr- und ernst zu nehmen und sich daraus resultierende Ängste und Spannungen vor Augen zu führen. Beide Aspekte dienen als Grundlage für den dritten Punkt, da dessen Grundlage eine kritische Reflexion des eigenen Standpunktes sowie die

³⁸ Kultusministerkonferenz (1996): *Empfehlungen „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“* (Beschluss der KMK vom 25.10.1996), S. 5.

Entwicklung von Verständnis für das Andere voraussetzt. Ist diese interkulturelle Zielvorstellung verwirklicht, kann, so die Vorstellung der Kultusministerkonferenz, ein Konsens über gemeinsame Grundlagen für das Zusammenleben in einer Gesellschaft bzw. in einem Staat stattfinden. Das Endziel der Interkulturellen Erziehung in der Schule lautet also: „Konflikte, die aufgrund unterschiedlicher ethnischer, kultureller und religiöser Zugehörigkeit entstehen, friedlich austragen und durch gemeinsam vereinbarte Regeln beilegen können.“³⁹

Das bisher Gesagte kann als ein Perspektivenwechsel innerhalb des Bildungsauftrags angesehen werden. Der Beschluss der Kultusministerkonferenz von 1996 kann als ein erster Schritt angesehen werden, der die interkulturelle Bildung als eine „Schlüsselkompetenz für eine pluralisierte Gesellschaft und globalisierte Welt definiert“.⁴⁰ Wie Mecheril treffend feststellt, erhält sie damit den Status von einer „neuen Allgemeinbildung“, der sich auch auf das Verständnis von Integration als einen Prozess auswirkt, der alle Bürger in ihren unterschiedlichen Lebensweisen umfasst.⁴¹ Es ist offensichtlich, dass die Umsetzung dieses neuen Konzeptes eine Änderung der bisherigen Schul- und Unterrichtsrealität erfordert. Dabei ist in erster Linie zu beachten, dass den Schülerinnen und Schülern nicht nur ein angemessener Umgang mit dem Fremden im Schulalltag und in einem relativ sicheren Umfeld vermittelt werden soll, sondern vielmehr darüber hinaus eine grundlegende Orientierung für ihr Leben in der multikulturellen Gesellschaft und Weltgesellschaft ermöglicht werden soll. Diesen Gedanken betont auch Nieke, wenn er darauf hinweist, dass sich Interkulturelle Erziehung „an alle Schüler in jeder Schulstufe und Schulform (richtet), (...) auch dann, wenn in einer Schule kein Schüler einer ethnischen Minorität vorhanden ist.“⁴²

Schule stellt in dieser Sichtweise quasi eine Plattform dar, auf welcher Heranwachsende im Allgemeinen und Migranten im Besonderen eine Chance geboten bekommen, ihre eigene Identität und ihr kulturelles Bezugssystem zu entdecken und erklären. Wichtig hierbei ist, wie Auernheimer bemerkt, dass sich

³⁹ Kultusministerkonferenz (1996): a.a.O., S. 5f.

⁴⁰ Krüger-Potratz, M. (2001): Integration und Bildung: Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung, in: Rat für Migration e.V. (Hrsg.) (2001): *Integration und Illegalität in Deutschland*, Osnabrück, S. 31-40, S. 36.

⁴¹ Mecheril, P. (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik*, Weinheim, S. 93.

⁴² Nieke, W. (2008): *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierung im Alltag*, Opladen, 3. Auflage, S. 98.

die Auseinandersetzung nicht nur auf die Interkulturelle Begegnung der Schüler begrenzt, sondern auch die Eltern in den Schulalltag bzw. die schulische Arbeit einbezieht, um gegenseitige Wertschätzung und Verständnis aufzubauen und zu praktizieren.⁴³ Sind diese Faktoren gegeben, besteht die reelle Chance, dass sich die Vorstellungen des Kultusministers erfüllen lassen und die Schule tatsächlich eine erste Grundlagen zur Orientierung für junge Leute bietet, auf der spätere Bildungseinrichtungen und Projekte aufbauen können.⁴⁴ Hier muss dafür gesorgt werden, dass die neue Bildungspolitik eine angemessene und qualitativ hochwertige Fortsetzung in allen Bereichen der Gesellschaft findet.

3.1.2 Interkulturelle Erziehung

Der Begriff der interkulturellen Erziehung ist von entscheidender Bedeutung für die interkulturelle Kompetenz, da er praktisch eine ihrer Grundlagen darstellt. Um mit ihm jedoch arbeiten zu können, ist zunächst eine Begriffserklärung insbesondere hinsichtlich des Terminus „interkulturell“ erforderlich.

Auf diesen ersten definitorischen Abschnitt erfolgt dann die Darstellung der gegenwärtigen Forschungsergebnisse und Leitlinien im Sinne ihrer Bedeutung für die vorliegende Dissertation. Das Kapitel schließt mit einer Übersicht hinsichtlich des interkulturellen Lernens ab, welches der entscheidende Prozess zum Aneignen von interkultureller Kompetenz ist.

Bevor das Thema interkulturelle Erziehung vertiefend untersucht wird, müssen zunächst einige Begrifflichkeiten gegeneinander abgegrenzt werden. Es ist nötig sich hierzu zunächst die verschiedenen Definitionen von „interkultureller Erziehung“, „multikulturell“ bzw. „interkulturell“ und „multikultureller Gesellschaft“ zu vergegenwärtigen.

Der Terminus „interkulturelle Erziehung“ wird häufig synonym für „multicultural education“ verwendet. Letztere stammt aus Nordamerika, wo er erstmals Anfang der 1970er Jahre auftrat. Der in Deutschland gebräuchliche Begriff der interkulturellen Erziehung hat jedoch erst Ende der 1970er Jahre einen Platz im

⁴³ Auernheimer, G. (1988): *Der sogenannte Kulturkonflikt: Orientierungsprobleme ausländischer Jugendlicher*, Frankfurt, New York, S. 16; ähnlich auch Auernheimer, G. (1996): *Jahrbuch für Pädagogik – Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften*, Frankfurt, Berlin u.a., S. 84.

⁴⁴ Krüger-Potratz (2005): *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung, Lernen für Europa Band 10*, Münster, S. 31.

Sprachgebrauch gefunden. Es stellt sich nun die Frage, aus welchem Grund in innerhalb der 1970er Jahre diese beiden Termini hervortraten. Auernheimer und Scigala geben in ihren Forschungen hierfür einen gemeinsamen Entstehungshintergrund an. Sie sehen den Zusammenhang zwischen der zeitnahen Entstehung beider Begriffe darin begründet, dass ein Teil der Gesellschaft sowohl in Nordamerika als auch in Deutschland begann, die kulturelle Vielfalt in ihrer Umgebung als Tatsache und Wert anzuerkennen begann.⁴⁵

Was versteckt sich nun konkret hinter den Ausdrücken „interkulturell“ bzw. „multicultural“? Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass im deutschen Sprachgebrauch interkulturell sowie multikulturell in der pädagogischen Fachsprache der Bundesrepublik gebräuchlich sind. Allerdings werden ihnen oft unterschiedliche Bedeutungen zugesprochen, die sich dann auf die übergeordneten Begriffe der „interkulturellen Erziehung“ und „multicultural Education“ übertragen. Hieraus entstehen, wie die einschlägige Forschung zeigt, Vieldeutigkeit und damit verbunden begriffliche Unschärfe.⁴⁶

Um diese Problematik für die vorliegende Dissertation auszuschließen, wird im folgenden festgelegt, im Sinne welcher Forscher die Termini verwendet werden sollen und wie sie am gebräuchlichsten sind. In diesem Sinne wird der Definition von Hohmann gefolgt. Dieser versteht den Begriff multikulturell als „beobachtbare gesellschaftliche Situationen und die sich darin abzeichnenden Entwicklungsprozesse, soweit sie unter dem Einfluss der Migration stehen“. Dementsprechend handelt es sich hier um einen deskriptiven eher analytischen Begriff. Diesem setzt Hohmann „interkulturell“ entgegen, verstanden als ein Attribut „zur Bezeichnung der pädagogischen, politischen und sozialen Zielvorstellung und Konzepte“, also als einen programmatisch, präskriptiv orientierten Terminus.⁴⁷

Der übergeordnete Begriff der interkulturellen Erziehung bedarf ebenfalls der Präzisierung. Er soll im Sinne des üblichen Sprachgebrauchs aus der Pädagogik verwendet werden. Diese sieht Essinger/Graf die interkulturelle Erziehung als die eine, angemessene pädagogische Antwort auf die Situation einer mul-

⁴⁵ Vgl. Auernheimer, 1996, 1, und Scigala, S. (2002): *Interkulturelle Erziehung durch Bewegung, Spiel und Sport?*, *Sportdidaktische Reflexionen*, Diplomarbeit, S. 9.

⁴⁶ Vgl. ebd. 3

⁴⁷ Hohmann (1987): a.a.O., S. 5.

tiethnischen Gesellschaft an.⁴⁸ Diese umfasst wie Nieke (2000) zeigt zwei verschiedene Bedeutungen.⁴⁹ Sie beschreibt einerseits einen Sachverhalt, nämlich den der dauerhaften, sozialen und kulturellen Heterogenität einer Gesellschaft. Andererseits geht er jedoch darüber hinaus und repräsentiert eine Zielvorstellung, welche unter anderem das friedliche Zusammenleben in dieser heterogenen Gesellschaft beinhaltet.

3.1.3 Interkulturelles Lernen

Schon im vorigen Abschnitt ist wiederholt der Begriff des Interkulturellen Lernens als ein Aspekt der interkulturellen Erziehung aufgetreten. Er spielt insbesondere bei Kindern und Jugendlichen eine wichtige Rolle, wenn es darum geht, ihnen den Einstieg in die moderne multikulturelle Gesellschaft zu erleichtern. Dies gilt sowohl für die Einheimischen als auch vor allem für den Fremden.

Für das Fremde und den Fremden spielt, wie Schneider-Wohlfahrt ausdrückt, die Zugehörigkeit und Anerkennung in einer anderen Gesellschaft eine große Rolle. Um Distanz und Unsicherheit abzubauen, ist es notwendig, seine eigene kulturelle Identität und die des Inländers zu kennen bzw. kennenzulernen, die zentrale Zielperspektive ist folglich für ihn, das Fremde verstehen zu lernen und Fremdheit zu überwinden.⁵⁰ Hieraus ergibt sich, dass ein entscheidender Aspekt des interkulturellen Lernens darin besteht, dass eine permanente Wechselbeziehung oder ein Austausch zwischen den Einheimischen und Einwanderern existiert oder ermöglicht werden muss. Dies kann heutzutage fast problemlos geschehen, da wir in nahezu allen Alltagssituationen bereits Umgang mit dem Fremden haben, seien es ausländische Mitarbeiter im Beruf oder Mitschülerinnen und Mitschüler aus anderen Ländern in der Schule oder sogar bereits im Kindergarten. So erstaunlich es klingen mag, sind es aufkommende Probleme und Konflikte (z. B. in Beruf, Freizeit, Sportvereinen, Schule, Kindergarten

⁴⁸ Essinger/Graf (1984): a.a.O., S. 20.

⁴⁹ Nieke (2000): a.a.O., S. 82ff.

⁵⁰ Schneider-Wohlfahrt, U. et.al. (1990) (Hrsg.): *Fremdheit überwinden. Theorie und Praxis des interkulturellen Lernens in der Erwachsenenbildung*, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Opladen, S. 43.

usw.) über die versucht wird, sprachliche, kulturelle oder sozialisationsbedingte Mängel abzubauen und so die Integration in die Gesellschaft zu erleichtern.⁵¹

Was bedeutet also konkret Interkulturelles Lernen? Grundsätzlich ist vorauszuschicken, dass es sich nicht allein auf ein Lernen zwischen Deutschen und Ausländern beschränkt. Vielmehr handelt es sich dabei um ein Lernen sowie Erziehungs- und Bildungsarbeit zwischen unterschiedlichen Gruppen innerhalb der deutschen bzw. innerhalb der ausländischen Bevölkerung als Antwort auf die Integrationsproblematik in Deutschland.⁵² In diesem Sinne beabsichtigt das Interkulturelle Lernen „die Förderung von Kommunikation und Interaktion zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen, ohne jeweils die eigene Identität der unterschiedlichen Kulturen leugnen oder gar zerstören zu wollen.“⁵³

Die entscheidende Grundlage für ein erfolgreiches Interkulturelles Lernen ebenso wie für die Interkulturelle Erziehung und im Ergebnis die Interkulturelle Kompetenz ist somit das bewusste Wahrnehmen der eigenen Identität verbunden mit Offenheit gegenüber dem Fremden. Eine diesen Gedanken treffend formulierende Definition hierzu bietet Frischkopf, wenn er erklärt, dass Interkulturelles Lernen Respekt vor der Andersartigkeit erfordert und die Toleranz, die Verschiedenartigkeit nicht (nur) zu respektieren, sondern Gemeinsamkeiten zu entdecken und zu entwickeln, um auf diese Weise ein gleichberechtigtes und friedliches Miteinander zu ermöglichen.⁵⁴ Nach ihm heißt Interkulturelles Lernen in diesem Sinne im Ergebnis, „dass alle Beteiligten, sowohl inländische als auch ausländische Bürger an einer neuen gemeinsamen Entwicklung und damit auch einer Veränderung der kulturellen Identität mitwirken“ und leitet daraus die These ab, „dass nur auf diese Weise – friedlich und konstruktiv – Fremdheit überwunden werden kann, weil Multikulturalität große Chancen der Bereicherung und der Entwicklung bietet.“⁵⁵

Aus psychologischer Sicht und im Hinblick auf die Anwendung im Schulbereich bzw. im Sport lässt sich hieraus ein Konzept ableiten. Dieses sieht vor, dass Interkulturelles Lernen einen wechselseitigen und interaktiven Lernprozess dar-

⁵¹ Schneider-Wohlfahrt, U. et. al. (1990): a.a.O., S. 43.

⁵² Schneider-Wohlfahrt, U. et. al. (1990): a.a.O., S. 39.

⁵³ Schneider-Wohlfahrt, U. et. al. (1990): a.a.O., S. 13.

⁵⁴ Frischkopf, A. (1990): Vorwort, in: Schneider-Wohlfahrt, U. et. al. (1990): a.a.O., S. 7.

⁵⁵ Frischkopf, A. (1990): a.a.O., S. 7.

stellt, um das Alltagsleben in multikulturellen Situationen zu ermöglichen.⁵⁶ Konzepte und Theorien sind jedoch nur ein Teil, der bloße Rahmen für eine Idee, in deren Zentrum der Mensch als Individuum und Subjekt, auf den sich das Interkulturelle Lernen konzentriert bzw. ausrichtet steht. Folglich ist der Einzelne wichtig, damit es überhaupt möglich ist, er muss bereit sein, sich darauf einzulassen damit interkulturelles Lernen stattfinden kann. Diesen oft nicht genügend betonten Aspekt hat Thomas⁵⁷ hinsichtlich der Wirkung von Schüleraustauschen als Mittel des interkulturellen Lernens thematisiert. Seiner Ansicht nach findet Interkulturelles Lernen statt, „Wenn eine Person bestrebt ist, im Umgang mit Menschen einer anderen Kultur deren spezifisches Orientierungssystem der Wahrnehmung des Denkens, Wertens und Handelns zu verstehen, in das eigenkulturelle Orientierungssystem zu integrieren und auf ihr Denken und Handeln im fremdkulturellen Handlungsfeld anzuwenden.“

Abschließend lässt sich zusammenfassend feststellen, dass sowohl Interkulturelle Erziehung als auch Interkulturelles Lernen Prozesse darstellen. Gemeinsames Ziel beider ist dabei, dem Individuum die Fähigkeit zu vermitteln offen mit Fremden umzugehen und so Konflikte zu lösen, ohne dabei die jeweils eigene Identität zu verlieren. Im Zentrum steht also das Individuum selbst, da nur seine aktive Bereitschaft sich an den Abläufen des Interkulturellen Lernens, der interkulturellen Erziehung zu beteiligen im Ergebnis Interkulturelle Kompetenz hervorbringen kann.

3.1.4 Interkulturelle Kompetenz

Um die Interkulturelle Kompetenz zu verstehen, ist zunächst eine Definition des Terminus Kompetenz selbst erforderlich. Erst darauf aufbauend ist es möglich, sich mit den einzelnen Facetten und Aspekten der Interkulturellen Kompetenz an sich zu befassen. Dementsprechend ist das folgende Kapitel in einen kurzen begriffsdefinitorischen Abschnitt zur Kompetenz und einen umfassenderen zur Interkulturellen Kompetenz als Ganzes unterteilt.

⁵⁶ Held, J. (1998): Interkulturelles Lernen aus der Sicht der kritischen Psychologie, in: *Das Argument* (40 8224), S. 115-127, S. 115.

⁵⁷ Thomas, A. (1988): Psychologisch-pädagogische Aspekte interkulturellen Lernens im Schüleraustausch, in: Thomas A. (1988): *Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch*, Saarbrücken u.a., Breitenbach, S. 77-101, S. 83.

3.1.5 Der Begriff der Kompetenz

Der Begriff der Kompetenz stammt ursächlich aus dem römischen Recht und bezeichnet die Eignung zur Amtsausübung oder Zuständigkeit für einen bestimmten Bereich. Folglich bedeutet Kompetenz die Fähigkeit zu qualifiziertem, d.h. bewusstem, von Wissen und Urteilen geleitetem Handeln. Insofern wird sie durch zwei Faktoren bestimmt: Einerseits der Aufgabe also dem Handlungsfeld und andererseits der persönlichen, fachlichen und sozialen Eignung der Person.

In der Gesellschaft gibt es Zugangsbarrieren seitens der sozialen Regeldienste, welche den Einzelnen bei der Ausübung oder Erlernung von Kompetenzen beeinflussen können. Zu diesen gehören beispielsweise Informationsdefizite, Gebühren, Wohnortferne oder mangelnde kommunikative Strukturen. Je nachdem kann der Einzelne auch durch zu befürchtende Konsequenzen für Aufenthaltsstatus bzw. eine Arbeitserlaubnis daran gehindert werden, seine Fähigkeiten effektiv als Kompetenz einzusetzen. Bei Frauen ist zudem die Geschlechterstruktur in der jeweiligen Gruppe zu berücksichtigen sowie die hohe Alltagsbelastung bedingt durch Familie.

Im Beruf lassen sich im Hinblick auf die Zusammenarbeit von ausländischen Kollegen mit deutschen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen kommunikative Barrieren als ein wesentliches Problemfeld herausarbeiten. Sprachprobleme sind dabei nur ein Teilfaktor. Dieser wird häufig ergänzt durch ethnozentrische oder soziozentrische Ressentiments, die zu einer Überbetonung kultureller Unterschiede führen können. Allerdings findet man auch das entgegengesetzte Phänomen, nämlich die sogenannte Colour-blindness. Beides führt zu verdrängten kollektiven Schuldgefühlen und Furcht vor Mehrbelastung auf Seiten der deutschen Kollegen gegenüber ihren ausländischen Mitarbeitern. Hier ist es erforderlich, dass eine größere Bereitschaft zum Umlernen im Umgang mit dem Fremden und mehr Energie in diesem Sinne investiert werden.

3.1.6 Der Begriff der Interkulturellen Kompetenz

Interkulturelle Kompetenz ist ein vielschichtiger Begriff, der von den verschiedensten Forschungsrichtungen angewendet und entsprechend vielfältig definiert wird. Dementsprechend schwierig ist es, eine einzige konkrete und tref-

fende Definition dieses Begriffes zu liefern. Daher werden im Folgenden einige für die vorliegende Dissertation als relevant angesehene Erläuterungen genannt.

Eine stark eingeschränkte und minimalistische Definition findet sich beispielsweise bei Kiechl. Hier wird interkulturelle Kompetenz bereits einer Person zu gesprochen, „die bei der Zusammenarbeit mit Menschen aus ihr fremden Kulturen deren spezifische Konzepte der Wahrnehmung, des Denkens und Handelns erfasst und begreift.“⁵⁸ Dieser Definition kann zwar vom Ansatz her gefolgt werden, doch umfasst sie nicht das gesamte Spektrum. Ein erster umfassenderer Definitionsversuch baut dementsprechend auf Knapp's Ideen auf.⁵⁹ Danach soll gelten: Interkulturelle Kompetenz ist die Fähigkeit, welche aus der Interkulturellen Kommunikationsfähigkeit hervorgeht. Dabei beinhaltet Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit das Verfügen von allgemeinem Wissen über Kultur und Kommunikation.

Der Nachteil bzw. die Schwäche der beiden bisher aufgeführten Definitionen ist, dass sie die Nuancen der Interkulturellen Kompetenz vernachlässigen, insbesondere den zentralen Bereich der Interkulturellen Handlungskompetenz als ihrer Grundlage. Dies obwohl es sich hierbei, wie Hinz-Rommel zutreffend zeigt, um „die notwendigen persönlichen Voraussetzungen für angemessene, erfolgreiche und gelingende Kommunikation in einer fremdkulturellen Umgebung, mit Angehörigen anderer Kulturen“ handelt.⁶⁰ Auf den Punkt bringt diese häufig ignorierte Unterscheidung zwischen Interkultureller Kompetenz als Ergebnis und Interkulturellem Handeln als ihre Voraussetzung schließlich Filtzinger. Er macht deutlich, wie wichtig die Dimensionierung des Kompetenzbereiches gerade im Umgang mit Interkulturalität ist. In diesem Sinne definiert er zu Beginn seines Aufsatzes als Voraussetzungen für den Erwerb Interkultureller Kompetenz „(...) einschlägiges Grundlagenwissen, entsprechende persönliche Fähigkeiten und Einstellungen, ein Repertoire an Methoden und Fertigkeiten, praktische Erfah-

⁵⁸ Kiechl, R. (1997): Interkulturelle Kompetenz, in: Kopper, E. / Kiechl, R. (Hrsg.) (1997): *Globalisierung: Von der Vision zur Praxis*, Zürich, S. 11-30.

⁵⁹ Knapp, A. (2002): Interkulturelle Kompetenz: eine sprachwissenschaftliche Perspektive, in: Auernheimer, G. (Hrsg.) (2002): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität, Reihe: Interkulturelle Studien*, Band 13, Opladen, S. 73.

⁶⁰ Hinz-Rommel, W. (1994): *Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit*, Münster u.a., S. 56.

rungen in einem anderen Land und Sprachkenntnisse.“⁶¹ Aufbauend auf dieser Einführung geht Filtzinger später auf verschiedene Dimensionen weiter ein, wobei er die Rolle der Interkulturellen Handlungskompetenz unterstreicht. Diese definiert er als „die Fähigkeit, multikulturelle Situationen mit ihren Problemen und Chancen erfassen zu können, sich als Person in multikulturellen Kontexten zurechtzufinden, als Fachkraft in multikulturellen Arbeitssituationen angemessen handeln zu können, sich selbst auf interkulturelle Lernprozesse einzulassen, sowie interkulturelle Lernprozesse zwischen anderen Personen anzustoßen und zu begleiten.“⁶²

Es ist diese letztgenannte Definition, welche der folgenden Arbeit im Wesentlichen zugrunde gelegt wird, da sie alle Aspekte berücksichtigt. Sie lässt sich, noch einmal kurz zusammengefasst wie bei Grosch/Gross/Leenen, erläutern als „ein Set von Fähigkeiten (...), die es einer Person ermöglichen, in einer kulturellen Überschneidungssituation unabhängig, kultursensibel und wirkungsvoll zu handeln.“⁶³

Diese Definition entspricht auch dem, was unter Interkultureller Kompetenz nach dem Fachbereich Sozialpädagogik der Fachhochschule Köln weiterhin als „ein festes Set“ an Fähigkeiten verstanden wird, die es einer Person ermöglichen, in einer kulturellen Überschneidungssituation unabhängig, kultursensibel und wirkungsvoll zu handeln. Dabei beinhaltet interkulturelle Kompetenz eine Reihe von Elementen und Eigenschaften, welche der Einzelne beherrschen muss, um sie aktiv auszuüben. An erster Stelle ist hierbei vonnöten, dass die Kulturgebundenheit von Verhalten erkannt und akzeptiert wird. Dies ist aus zweierlei Gründen erforderlich, zum einen um die eigene Kultur wahrzunehmen und zum anderen fremde Kulturstandards zu identifizieren. Ein Weiteres wichtiges Element in diesem Zusammenhang ist die objektive Wahrnehmung fremder Muster. Sind diese Eigenschaften oder Fähigkeiten gegeben, kann daraus Interkulturelle Kompetenz entstehen, welche zum Verständnis und zum Respekt gegenüber fremdkulturellen Perspektiven führt und somit ermöglicht, situa-

⁶¹ Filtzinger, O. (1998): Einführung: Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kompetenz in sozialpädagogischen Berufen, in: Johann, E. / Michely, H. / Springer, M. (Hrsg.) (1998): *Interkulturelle Pädagogik: Methodenhandbuch für sozialpädagogische Berufe*, Berlin, S. 9,21, S. 2.

⁶² Filtzinger, O. (1998): a.a.O., Berlin, S. 9-21, S. 12.

⁶³ Grosch, H. / Gross, A. /Leenen, W. R. (2000): *Methoden interkulturelles Lehren und Lernen*, Saarbrücken, S. 8.

tionsgerecht zwischen kulturellen Optionen zu wählen. Auf dieser Grundlage ist es einem interkulturell kompetenten Menschen dann möglich, konstruktive Beziehungen zu Angehörigen einer fremden Kultur aufzubauen.

Welche Fähigkeiten und Möglichkeiten hat der Einzelne, um in diesem Bereich aktiv zu werden? Grundsätzlich hat jeder Mensch sowohl kognitive Kompetenzen als auch Handlungskompetenzen. Kognitive Kompetenzen sind wichtig, da sie es erlauben, Wissen sowohl über die eigene als auch die fremde Kultur zu erwerben und sich Hintergrundinformationen anzueignen. Sie bilden die Grundlage für die Handlungskompetenzen, welche für den aktiven Umgang mit dem „Fremden“ erforderlich sind. Hierbei geht es vor allem um Wahrnehmung von Situation und das richtige Einfühlen, um eine Kommunikation beginnen zu können. Dabei ist es wichtig, dass sich die Akteure von ihrer eigenen Rolle distanzieren können und tolerant gegenüber Differenzen sind.

Auch ist es erforderlich, dass der Begriff der Kultur klar definiert wird. So entsteht ein konstruktivistischer Kulturbegriff, der sich jeweils auf einen bestimmten Personenkreis bezieht. Kultur in diesem Sinne ist „ein „Set“ von Programmen, Deutungsmustern oder Regeln, die das soziale Verhalten von Individuen und Gruppen steuern.

Es gibt zahlreiche Wissenschaftler, die den Gedanken der Interkulturellen Kompetenz kritisch betrachten und ihm dementsprechend ablehnend gegenüberstehen. Sie sehen darin eine Möglichkeit, von Krisen und Konflikten abzulenken und sie somit zu verharmlosen. Auch zeigen sie auf, dass sich aus der Interkulturellen Kompetenz heraus eine Intellektualisierung von Leidenserfahrungen entwickeln kann, die dazu führt, dass Gruppen sich von anderen abschotten oder über ihr „Leid“ bestimmtes Verhalten rechtfertigen wollen. In diesem Sinne könnte Interkulturelle Kompetenz den negativen und ihrem Ziel entgegengesetzten Effekt haben, dass sie die Berührung mit dem anderen Menschen verhindert, anstatt sie zu fördern.

Was erfordert die Auseinandersetzung mit dem Fremden? Als Erstes muss der Einzelne zu verstehen und zu wissen bereit sein. Man muss bereit sein, die Ferne zu akzeptieren und hinzunehmen, um es annehmen zu können. Auch kann Wissen von z. B. historischen Fakten oder Daten nicht das Verstehen ersetzen, sondern beides baut aufeinander auf. Grundsätzlich gilt, dass kulturel-

les Wissen zunächst erarbeitet werden muss, damit interkulturelles Verstehen entstehen kann. Hierbei ist es wichtig, dass auf die Grenzen von Verstehen und Wissen geachtet wird.

Was der Einzelne als „Fremd“ empfindet, hängt oft von seinem eigenen sozialen Umfeld, seiner Herkunft, Bildung und Erziehung ab. Folglich ist Fremdheit immer ein Konstrukt, welches aus der eigenen sozialen Position heraus konstruiert wird. Diesem Fremden kann man sich nur stellen und sich damit auseinandersetzen, wenn man das Eigene bewusst wahrnimmt und akzeptiert, dass kulturelle Vielfalt das Normale einer Gesellschaft ist. Man kann also sagen, dass kulturelle Identität immer die beiden Perspektiven von Fremdbild und Selbstbild beinhaltet: „Culture is learned (...) as such it is possible for a person who goes to another culture to learn the new culture“.⁶⁴

Bei der Tätigkeit im interkulturellen Bereich kommt es häufig zu Differenzerfahrungen und Grenzüberschreitungen. Dabei ist der richtige Umgang mit Differenzerfahrungen und die Analyse von Differenzkonstruktionen, d. h. der Sinnkonstruktion von kulturellen Grenzen, sehr wichtig. Es ist erforderlich, dass Spannungen, die bei der Begegnung von Eigenem und Fremden auftreten, reflektiert werden, um so ein besseres Verständnis des Fremden, aber auch der eigenen Kultur zu ermöglichen. Auf diese Art und Weise können Kommunikationsabläufe verstanden werden und mögliche Missverständnisse aufgeklärt und in der Zukunft vermieden werden.

Interkulturelle Kompetenz erfordert auch einen Wechsel von der Fixierung auf die eigene Identität zum Subjekt. Dabei gilt es zunächst, die eigene Identität zu hinterfragen und sich bewusst zu machen. Wichtige Elemente, die dabei eine Rolle spielen, sind Kohärenz und Inkohärenz, Kontinuität und Diskontinuität sowie Konsistenz und Inkonsistenz. Hat man all dies in Bezug auf die eigene Identität geklärt und für sich verständlich gemacht, tritt die Frage nach der subjektiven Wahrnehmung hervor. Als Subjekt kann der Einzelne ebenfalls mehrere Ebenen durchlaufen. Hierbei geht es um seine Anerkennung innerhalb der Gesellschaft, sei es als politisches, soziokulturelles oder personales Subjekt.

⁶⁴ Punnett/Ricks (1992): *International Business*. S. 153, zitiert in: HERBRAND (2000) *Interkulturelle Kompetenz. Wettbewerbsvorteil in einer globalisierenden Wirtschaft*. Bern, Stuttgart, Wien, S. 45.

Grundsätzlich genügt es jedoch nicht, um im interkulturellen Bereich aktiv zu sein, dass man kulturelle Differenzen wahrnimmt und anerkennt. Vielmehr sind Grenzüberschreitungen nötig. In diesem Sinne lassen sich drei Hauptziele interkultureller Arbeit aufführen. Zunächst geht es um die gleichberechtigte Partizipation am sozialen Leben als kulturell verschieden. Fremde sollen damit als Teile in einer pluralen Gesellschaft integriert sein. Schließlich ist das Ziel der Interkulturellen Kompetenz die Befähigung der Menschen an gemeinsamen kulturellen Lernprozessen teilzunehmen und dadurch neue Kulturelemente aufzubauen. Abschließend lässt sich feststellen, dass Interkulturelle Kompetenz ein Handeln ist, welches den Einzelnen dazu befähigt, unterschiedliche soziale Subsysteme wahrzunehmen und mit den jeweils eigenen Systemkulturen zu verbinden. Dies geschieht auf eine Art und Weise, welche ein sinnvolles und aufeinander abgestimmtes gemeinsames Handeln der Akteure in den verschiedenen Systemen ermöglicht.

Wie wichtig Interkulturelle Kompetenz ist, zeigt die Klage eines Vaters im Verlauf eines Elternabends in einem kirchlichen Kindergarten am Rande des Zentrums einer Großstadt. Der Mann beklagte sich über die Höhe des Ausländeranteils im neuen Kindergartenjahr und bemängelte, dass diese Belastung nicht gerechter verteilt werden könne. Ein Teil der Eltern hatte die gleiche Ansicht, so erzählte eine Mutter von demselben Problem an der Grundschule. Ihre Reaktion: Die Anmeldung der Tochter auf einer Privatschule mit der Begründung: „Sonst hat sie beim Lernen einfach von vornherein zu viele Nachteile“. Der Erzieherin ist die Situation sichtlich unangenehm, hatte sie doch erfreut die Teilnahme von fünf nichtdeutschen Eltern registriert und auf einen Dialog der Eltern gehofft. Aber wie soll sie eingreifen – können an so einer Stelle Informationen helfen?⁶⁵

Das Beispiel zeigt, wie groß die Gefahr von Stereotypisierung ist und, wie leicht der Mensch sich dazu verleiten lässt, Bilder und Klischeevorstellung zu erstellen. Diese umfassen dann ein Leitbild von Menschen und Gruppen und definieren die Eigenschaften ganzer Nationen in wenigen Begriffen wie Ausländer oder Türken. Hier zeigt sich die „self-fulfilling prophecy“, die zum Scheitern von Kommunikation führen muss, weil Vorurteile eine Kommunikation und Öffnung

⁶⁵ Böhmer/Böhmer/Deiss-Niethammer (1999): „*Handbuch Interkulturelles Lernen*“, Freiburg.

für das Andere verhindern. Ein Vorurteil in diesem Sinne ist zumeist ein falsch oder negativ besetztes Werturteil, das sich aus einem Stereotyp heraus entwickelt und nicht durch neue Informationen geändert werden kann. Ein typisches Beispiel hierfür wäre die Vorstellung vom sparsamen Deutschen gegenüber dem feurigen Südländer, oder ähnliche Images, wie sie durch Witze, Anekdoten, Erzählungen und Berichte verbreitet werden.

Es gibt mehrere Möglichkeiten, wie aus einem Stereotyp ein Vorurteil erwächst. An erster Stelle ist hier die soziokulturelle Erklärungsmöglichkeit angeführt, bei der das Machtgefälle zwischen Gruppen eine wichtige Rolle spielt. Der Ausschluss von gesellschaftlichem Einfluss und Gleichberechtigung innerhalb einer Gesellschaft führt hierbei automatisch zum Entstehen einer erzwungenen Außenseiterposition. Auch die Psychodynamik bietet Erklärungsmöglichkeiten an, dies mittels der Frustrationstheorie und der Theorie der Charakterstruktur. Vorurteile lassen sich aus zwei Sichtweisen erläutern. Häufig werden sie im Verlauf der Sozialisation erworben. Dies geschieht durch die Atmosphäre und den Erziehungsstil im Elternhaus, welche entscheidend zum gesellschaftlichen Bild von Ausländern beitragen.

Folglich erlernen Kinder bereits Stereotype und man muss sich fragen, wie es verhindert werden kann, dass diese zur echten Vorurteilsbildung führen. Hier kann der intensive Kontakt – schon im frühen Alter – mit Mitgliedern unterschiedlicher Kulturen gemäß der Kontakthypothese helfen. Allerdings kann das Ergebnis positiv oder negativ ausfallen, je nachdem ob der Kontakt zum Finden von Ähnlichkeiten beiträgt oder, ob in erster Linie Unterschiede im Sinne bereits bestehender Vorurteile bestätigt werden. Es gilt also: Bloßer Kontakt reicht normalerweise nicht aus, um eine vorurteilsfreie Wahrnehmung aufzubauen.

Daher haben die Forscher von Thomas/KammHuber/Layses 1997 Bedingungen aufgeführt, die für eine erfolgreiche Kontaktaufnahme nützlich sein können. Hierzu gehören: Kooperation, Statusähnlichkeit, enger Kontakt, positives soziales Klima, kontaktförderliche Vorbilder und keine extrem negativen gegenseitigen Einstellungen. Auch hier gilt als Grundlage der Kontakthypothese, dass ein Bewusstsein von Eigen- und Fremdkultur gegeben sein muss. Sonst ist das Ziel

des interkulturellen Lernens nicht möglich welches lautet: Das Fremde verstehen zu lernen und „Fremdheit“ zu überwinden.⁶⁶

Die Relation zum Fremden ist hierbei meist ambivalent geprägt durch Faszination und Angst. Was nicht in das gewohnte Deutungsmuster passt, löst Angst aus – den sogenannten Kulturschock oder Akkulturationsstress. Dies zeigt, dass die Art der Wahrnehmung des Fremden eng mit der Selbstwahrnehmung verbunden ist. Zum besseren Verständnis sei hier auf Piaget (Konstruktivistische Erkenntnistheorie): mit dem „Modell des dynamischen Gleichgewichts“ verwiesen, welche zwischen Assimilation und Akkommodation unterscheidet. Ersteres beinhaltet lediglich die Übernahme von fremden Informationen in ein bestehendes Schema, während Letzteres verlangt, einen neuen, geänderten Blickwinkel einzunehmen und damit das Schema zu verändern.⁶⁷

Wie wichtig die Interkulturalität für uns selbst ist, zeigt das folgende Zitat von Heinrichs: „Wir brauchen den Anderen und die Reibung an seiner Gleichheit und Andersheit, um das Gleiche und Andere an uns selbst zu erkennen, wobei wir aber in einem nie endenden Kampf mit unseren illusionären, scheinhaften Bildern und Selbsteinschätzungen liegen.“⁶⁸

Es wurde bereits gezeigt, dass in der Forschung die Ansicht vertreten wird, dass interkulturelle Erziehung und multikulturelle Gesellschaft aufeinander aufbauen. In diesem Sinne sieht auch Krüger-Potratz die „Interkulturelle Erziehung“ als Antwort auf die multikulturelle Gesellschaft.⁶⁹

Auernheimer geht in seinem Werk über diese Thematik sogar noch einen Schritt weiter. Er bewertet nämlich die Interkulturelle Erziehung als ein Zeichen dafür, „dass zumindest ein Teil der Gesellschaft die kulturelle Vielfalt als eine Tatsache und als Wert anzuerkennen beginnt.“⁷⁰ Trotz dieser offensichtlichen Bedeutung handelt es sich jedoch um eine noch junge wissenschaftliche Disziplin. So werden erst seit Beginn der 80er Jahre Konzepte zur Interkulturellen Er-

⁶⁶ Thomas, Alexander/Kammhuber, Stefan/Layes, Gabriel (1997): Interkulturelle Kompetenz. Ein Handbuch für internationale Einsätze der Bundeswehr, Bonn 1997.

⁶⁷ Piaget, J. (1974): Biologie und Erkenntnis. Frankfurt a. M., S. 175.

⁶⁸ Heinrichs, H.-J. (1992): „Inmitten der Fremde. Von In- und Ausländern“, S. 214.

⁶⁹ Krüger –Potratz, M. (1995): Interkulturelle Pädagogik in der Diskussion – alte Fragen, neue Antworten?, in: Jütting, D.H., Lichtenauer, P. (Hrsg.) (1995): *Ausländer im Sport*, Münster, S. 68.

⁷⁰ Auernheimer, G. (1990): *Einführung in die Interkulturelle Erziehung*, Darmstadt.

ziehung ansatzweise formuliert und zur Diskussion gestellt.⁷¹ Auf der Suche nach Ursachen oder Schwierigkeiten für jenes geringe Interesse kommt Auernheimer zu dem Schluss, dass es nicht am Mangel einer eindeutigen Begriffsdefinition liegt. Vielmehr vertritt er die Ansicht, „dass die Kontroverse auf diesem Gebiet zumindest in der Bundesrepublik noch schwach entwickelt ist“.⁷²

Hinsichtlich der Begriffsdefinition gibt Glowka eine erste Leitlinie vor, indem er sie als eine Strategie ansieht, die das Leben in multikulturellen Situationen bewältigbar macht.⁷³ Krüger –Potratz greif diesen Vorschlag auf und formuliert darauf aufbauend folgende Definition der interkulturellen Erziehung „als Erziehung zur Empathie, Solidarität und Toleranz als Erlernen der Fähigkeiten zur interkulturellen Kommunikation, Achtung der kulturellen Vielfalt, Verständnis des anderen, Einbeziehung verschiedener Perspektiven, Erkennen der eigenen kulturellen Befangenheit“. In diesem Sinne beschreibt er sie des Weiteren „als einen Beitrag zum Abbau von Barrieren, welche auf der Seite der Migranten gesucht werden, wie kulturellen Differenz, Sprachprobleme u.ä. seien es Barrieren in der Aufnahmegesellschaft, Fremdenfeindlichkeit, Rassismus, Ethnozentrismus.“⁷⁴ In einer globalisierten Welt, die von internationalen politischen und wirtschaftlichen Verflechtungen geprägt ist, sind Zusammenarbeit und gegenseitiges Verstehen überlebensnotwendig. Hier kommt die interkulturelle Erziehung ins Spiel, da sie eine Möglichkeit bietet, die relative Gültigkeit von Kulturen kennenzulernen und so Vorurteile abzubauen, so dass sie zu Toleranz und Diskussionsfähigkeit ermöglicht.⁷⁵ Wie wichtig interkulturelle Erziehung daher beispielsweise im Bereich des Sports ist, zeigen Studien zu ihrer praktischen Anwendung im Schulsport, wie von Becker (1993).⁷⁶

Es ist heutzutage ein grundlegendes Erfordernis, mögliche Fremdenfurcht und Fremdenabwehr schon in jungen Jahren abzubauen. Dabei sind Neugierde und Faszination eine wichtige Hilfe, da sie ein zugehen auf das „Fremde“ erst ermöglichen und – darüber hinaus - auch einen entscheidenden Beitrag zum bes-

⁷¹ Auernheimer, G. (1990): a.a.O., S. 4.

⁷² Auernheimer, G. (1990): a.a.O., S. 170.

⁷³ Glowka, D./Krüger, B./Krüger-Potratz, M.: Über einige Schwierigkeiten mit der „multikulturellen Erziehung“. in: Vergleichende Erziehungswissenschaft 17/1987.

⁷⁴ Krüger-Potratz (1995): a.a.O., S. 56 und 68.

⁷⁵ Löwisch, D.J. (1989): *Kultur und Pädagogik*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 133.

⁷⁶ Beckers, E. (1993): Interkulturelle Erziehung im Schulsport? Anmerkung zu einem ungeschriebenen Beitrag in: Schul, N. & Allmer, H. (Hrsg.), S. 187-201.

seren Bewusstwerden der eigenen Kultur und Identität ermöglichen. Klawe stellt an dieser Stelle zurecht fest, dass Interkulturelles Lernen eine Reflexion des eigenen Alltags und seines gesellschaftlichen Kontextes ist, der erst durch die Begegnung mit dem Fremden in Gang kommt und durch die interkulturelle Erziehung strukturiert und pädagogisch begleitet wird.⁷⁷

Es ist nicht Sinn oder Aufgabe von Interkultureller Erziehung, Unterschiede zwischen den Kulturen zu leugnen. Vielmehr steht gerade der Differenzgedanke in ihrem Zentrum und soll über das soziale Lernen zur Empathie, Vorurteilslosigkeit und Konfliktfähigkeit führen. Folglich ist Ziel des Prozesses, die Andersartigkeit zu verstehen, d .h. die relative Gültigkeit der eigenen wie auch der fremden Verhaltensregeln und -gewohnheiten wahrzunehmen. Das Individuum soll über die Interkulturelle Erziehung erkennen, „dass die eigene Kultur und Lebensweise nur eine unter vielen ist.“⁷⁸

Wie Nieke ergänzend anmerkt, bleibt das Konzept jedoch nicht auf einer momentanen Ebene verhaftet, sondern vermittelt darüber hinaus eine Grundlagenkompetenz für das Leben in der globalisierten Welt schlechthin. Diesen Gedanken erläutert er wie folgt: „Interkulturelle Erziehung (soll) nicht nur im Sinne sozialen Lernens das konkrete Zusammenleben erträglicher gestalten und Formen des vernünftigen Umgangs miteinander einüben, sondern eine grundlegende Orientierung für das Leben in einer multikulturellen Gesellschaft vermitteln.“⁷⁹

Bezogen auf den schulischen Rahmen als erste Möglichkeit in diesem Sinne tätig zu werden, lassen sich für die interkulturelle Erziehung somit zwei Aufgaben definieren. Die Schülerinnen und Schüler sollen durch den Prozess des interkulturellen Lernens die Fähigkeit erwerben, sich und ihre Umwelt kritisch wahrzunehmen. „Durch diese Reflexion sollen die Schüler zum einen in die Lage

⁷⁷ Klawe, W. (Hrsg.) (1993b): Sozialer Wandel, Migration und multikulturelle Gesellschaft. Perspektiven Interkultureller Erziehung, in: Klawe, W. / Matzen, J. (Hrsg.) (1993b): *Lernen gegen Ausländerfeindlichkeit. Pädagogische Ansätze zur Auseinandersetzung mit Orientierungsverlust, Vorurteilen und Rassismus*, Weinheim, München, S. 111-116.

⁷⁸ Giess-Strüber, P. (1999): Der Umgang mit der Fremdheit – Interkulturelle Bewegungserziehung jenseits von Ausgrenzung oder Vereinnahmung, in: Erdmann, R. (Hrsg.) (1999). *Interkulturelle Bewegungserziehung* (Brennpunkt der Sportwissenschaften, 19), Sankt Augustin, S. 42-60, S. 55.

⁷⁹ Nieke, W (1988): Interkulturelle Begegnung und Interkulturelles Lernen, in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Bearbeitet von U. Schneider-Wohlfahrt (Hrsg.) (1987): *Perspektiven interkulturellen Lernens für die multikulturelle Gesellschaft. Fachtagung zum 10. Festival „Kermanade Internat“*, 25-26 Juni 1987, S. 165-189.

versetzt werden, sich für das Fremde zu öffnen, um sich in interkulturellen Situationen angemessen verhalten zu können. Zum anderen sollen sie lernen, gesellschaftliche - politische Probleme als solche zu erkennen, um auch diese entsprechend modifizieren zu können.“⁸⁰ Die Bedeutung des Sportunterrichts hierbei als ein Fach, das schon allein durch die Bewegung Nähe vermittelt oder ein gewisses Gemeinschaftsgefühl über Teams, z.B. beim Ballspiel, beinhaltet, ist leicht nachvollziehbar. Sport macht den Menschen durch den Spaß an der Aktivität offener und entspannter, wodurch eine vorurteilsfreie Auseinandersetzung mit dem Fremden erleichtert wird.

⁸⁰ Rewiere, U. (1998): *Ansätze und Ziele Interkulturellen Lernens in der Schule – ein Leitfaden für die Sekundarstufe*. Frankfurt am Main, S. 24.

4 Tanz und Tanzen

Der Tanz und das Tanzen als damit verbundene Tätigkeit sind ein Element, das viele Kulturformen prägt und Einblick in ihre jeweiligen Besonderheiten vermittelt. Ich möchte mich in meiner Dissertation hinsichtlich der Begriffsdefinitionen von Tanz und Tanzen auf die herausragenden und meinen eigenen Ansichten und Erfahrungen entsprechenden Aufsätze von Cabrera-Rivas stützen.⁸¹

Laut Cabrera-Rivas ist das Tanzen eine rhythmische Bewegung des Körpers, mit der sich ein Mensch individuell und situationsgebunden ausdrückt. Es wird dabei die aktuelle Stimmung mit den Anforderungen der Situation in Einklang gebracht, wobei das rhythmische Erleben mit dem eigenen Vermögen ausgestaltet wird. Das Tanzen ist eine persönliche Handlung, die auf individueller Interpretation und Improvisationen beruht. Der Mensch kann sich dabei selbst spüren, erfahren und ausdrücken.⁸² Diese Ansicht ist sicherlich zutreffend, doch wäre es sicher einseitig, das Tanzen nur mit dem Blickpunkt auf das einzelne Individuum zu definieren, da der Tanz einer Einzelperson wohl eher die Ausnahme darstellt. Hier ist daher die hinsichtlich der geäußerten individuellen Erfahrung des Tanzens durch den Einzelnen gute Definition von Cabrera-Rivas durch Fleischle-Braun zu ergänzen, der sich mit der Wirkung von Gruppentanz befasst. Sie hat dabei die folgenden Fähigkeiten des Tanzen herausgestellt, die grundlegend für das Tanzen als Medium bei der Interkulturellen Erziehung bzw. zum Erwerb von Interkulturelle Kompetenz sind. So erklärt sie: „Tanzen als kollektives Ausdrucksmittel vermittelt ein Gefühl der Gemeinschaft, Solidarität und Geborgenheit, verlangt aber auch die Einordnung in eine soziale Rangordnung, wodurch sich Lern- und Erfahrungsfelder eröffnen. Die Tanzgruppe bietet einen vertrauten Rahmen, in dem wichtige Erfahrungen für die subjektive Selbsteinschätzung und Selbstachtung gemacht werden können, Anerkennung gefunden werden kann und die Sichtweisen der anderen Gruppenmitglieder über die eigene Person erfahren werden können“.⁸³

⁸¹ Cabrera-Rivas, C. (1999): Der Tanz zwischen dem Vertrauen und dem Fremden, in: Erdmann, R. (Hrsg.) (1999): *Interkulturelle Bewegungserziehung, in: Brennpunkte der Sportwissenschaften*, Band 19, S. 93-111.

⁸² Fleischle-Braun, C. (2002): Tanz zwischen den Kulturen: Tanz als Medium der Interkulturellen Bildung und Identitätsentwicklung, in: Fleischle-Braun, C. (Hrsg.) S. 5-29.

⁸³ Vgl. Cabrera-Rivas, C. (2002): a.a.O., S. 31

Den Tanz an sich hat Cabrera Rivas im Gegensatz zum Tanzen als wandelbaren Prozess als „eine bereits ausgestaltete Handlungsform mit der Absicht einen kulturellen Inhalt zu vermitteln“ definiert. Während das Tanze eine sozio-historische Vermittlungsfunktion hat, werden durch den Tanz selbst Sitten und Gebräuche, Traditionen und Gewohnheiten sowie Wertesysteme und Normen weitergegeben, d. h. der Tanz vermittelt das geschichtlich-kulturelle Erbe eines Volkes.⁸⁴

Dementsprechend erscheint es einleuchtend, dass der Tanz über das Tanzen ein mögliches Feld für interkulturelle Bewegungserziehung ist, wie Cabrera-Rivas in ihrer Studie zum Ausdruck bringt, indem es zur Entwicklung kulturelle Identität beiträgt.⁸⁵ Sie geht davon aus, dass das Tanzen als eine Tätigkeit, in der die Bewegung im Einklang mit dem empfundenen Rhythmus ist, und der Tanz als die gestaltete Handlungsform besonders geeignet dazu sind, Interkulturalität über Bewegungserziehung zu vermitteln.⁸⁶ Dieser Gedanke wird durch meine eigenen Beobachtungen beim Volkstanzunterricht ergänzt, es muss jedoch differenziert werden, wie im Detail Interkulturelles Lernen und Tanz in Einklang miteinander stehen.

4.1 Interkulturelles Lernen durch Tanz

Wie bereits gezeigt wurde, bietet der Tanz bzw. das Tanzen eine Möglichkeit, andere Kulturen näher kennenzulernen. Er kann dementsprechend als Modell und Medium des Interkulturellen Dialogs aufgefasst werden, in dem Kommunikation und Interaktion der Kulturen thematisiert werden. In diesem Sinne betrachtet Fleische-Braune ihn „als transformierenden Prozess und als Quelle der Erkenntnis (...), der Einfluss auf die kognitiven Prozesse nimmt und daher als eine verändernde und reformerische Kraft wirken kann.“⁸⁷ Er weist jedoch darauf hin, dass zu diesem Zweck bestimmte Kriterien erfüllt werden müssen, die seiner Meinung nach unabdingbar für einen interkulturellen Vermittlungs- und Produktionsprozess sind. Hierzu gehören neben der Verbindung mit Angehörigen

⁸⁴ Cabrera-Rivas, C. (2002): a.a.O., S. 31.

⁸⁵ Cabrera-Rivas, C. (1999): Der Tanz zwischen dem Vertrauen und dem Fremden, in: Erdmann, R. (Hrsg.) (1999): *Interkulturelle Bewegungserziehung, in: Brennpunkte der Sportwissenschaften*, Band 19, S. 93-111.

⁸⁶ Cabrera-Rivas, C. (1992): a.a.O., S. 61-81.

⁸⁷ Fleische-Braun, C. (2005): Verschiedenheit im Tanz – Interkulturelles Lernen als bewusste Auseinandersetzung mit dem „Fremden“, in: Giess-Stüber, P. (2005) (Hrsg.): *Interkulturelle Erziehung im und durch Sport*, IKES-Freiburg, S. 63.

gen der fremden Kultur als Ausgangsbedingung vor allem Verantwortlichkeit und Respekt gegenüber der eigenen wie auch der fremden Kultur und das bewusste Aneignen von Kenntnissen des unbekanntes, bewegungsphilosophischen und kulturellen Kontextes, um die praktische Selbsterfahrung durch den Tanz zu stützen.⁸⁸

Es ist wichtig, den zuletzt genannten Aspekt zu betonen, da er verdeutlicht, dass die bloße Ausübung des Tanzes als Sport selbst nicht ausreicht um Interkulturelles Lernen zu ermöglichen. Man muss vielmehr den Tanz als Ausgangspunkt auswählen, um die Menschen auf fremde Kulturen neugierig zu machen. Ist diese Neugierde bzw. ein Interesse am Fremden erst einmal geweckt, bietet der Tanz durch seine verschiedenen Elemente, wie Musik, Rhythmus, Schrittfolgen, Kleidung, Bewegungen genügend Ansätze für eine weitere, vertiefte Auseinandersetzung mit der fremden Kultur. Dies spiegelt auch die Definition des Tanzes nach Marianne Nürnberger wieder. Sie geht davon aus, dass „Tanz ein Medium (ist), das eine ganzheitliche Annäherung und Begegnung mit fremden Kulturen gestattet, da durch das Erleben und Aneignen der kulturspezifisch geprägten und kodifizierten Körperbewegungen und Tänze Begleitinformationen über die jeweilige Herkunftskultur und der Gesellschaft vermittelt werden können.“⁸⁹

Viele Eltern haben jedoch Bedenken gegen die Teilnahme ihrer Kinder an Kursen zu ausländischen Tänzen. Sie befürchten, dass ihr Sohn oder ihre Tochter dabei zu stark einem fremden Einfluss ausgesetzt wird – insbesondere da dies unbewusst durch die Bewegung passiert – und dadurch die eigene Identität verliert. Dieser Sorge treten die Befürworter der Interkulturellen Erziehung durch Tanz entgegen, indem sie darauf hinweisen, dass gerade die Auseinandersetzung mit der fremden Bewegungsform die Jugendlichen überhaupt erst dazu veranlasst, sich ihrer eigenen Art und Weise des Bewegeus bewusst zu werden. Zusammenfassend für diese Forschungsmeinung, wird ein Zitat von Fleische –Braun als repräsentativ ausführlich wiedergegeben:

„Das Erlernen fremder Tanzformen mit ihren charakteristischen Bewegungsmustern und die Beschäftigung mit fremden Kulturgütern bieten Anlass, das

⁸⁸ Fleische-Braun, C. (2005): a.a.O. S. 63.

⁸⁹ Nürnberger, M. (2002): Tanz als interkulturelles Begegnungsfeld, in: *Tanzen* 4/2002, S. 4-11.

Besondere an in der eigenen Bewegungssozialisation erworbenen und vertrauten Bewegungen zu entdecken und sich mit diesen zu identifizieren. Somit können Bewegungsformen aus fremden Kulturen nicht nur eine Bereicherung hinsichtlich der Vielfalt des tänzerischen Ausdrucks darstellen, vielmehr können sie anregend und hilfreich sein für die Entwicklung der eigenen Bewegungskultur. Die eventuelle Befürchtung, dass eine Überbetonung der eigenen Bewegungskultur mit fremden Tanzkulturen zu einer Vernachlässigung der eigenen Bewegungskultur führen könnte, kann mit dem Gegenargument entkräftet werden, dass die Beschäftigung mit fremden Kulturen gerade auch das Interesse wecken kann, sich mit den eigenen bewegungskulturellen Wurzeln und Traditionen zu beschäftigen.“⁹⁰

4.1.1 Volkstanz

Der Volkstanz stellt eine bestimmte Untergruppe des Tanzes dar. Der sich insbesondere von den „klassischen“ Gesellschaftstänzen, wie z. B. Walzer, dadurch unterscheidet, dass er häufig den Charakter einer bestimmten Gruppe widerspiegelt. Eine Basisdefinition von Volks- oder Folkloretanz betrachtet sie als „Tänze, die zu traditionellen Volksfesten oder in traditionellen Gesellschaften getanzt wurden und werden, (...) praktisch in allen Kulturen vor(kommen) und zusammen mit der Volksmusik eine untrennbare Einheit (bilden).“⁹¹ Folglich kann der Volkstanz als ein Träger von Kultur, Kulturelementen aber auch von kulturellem Wandel gesehen werden und dementsprechend als Medium des Interkulturellen Lernens. Dies wird besonders in der Definition von Volkstanz bei Cabrera-Rivas deutlich: „Volkstänze enthalten z. B. den Sinn und die Bedeutungsstrukturen für Lebensformen bestimmter Regionen. Sie liefern unmittelbare Erklärungshinweise für gesellschaftliche Veränderungen. Für die jüngere Generation ist dies bedeutsam, um die Zugehörigkeit dieses Kulturgutes zu ihrem Kulturkreis nicht in Frage zu stellen.“⁹²

Diese Definition ist relevant für die vorliegende Arbeit, da sie den Wert des Volkstanzes als Träger von Kultur hervorhebt. Nur wenn dieser anerkannt wird,

⁹⁰ Fleische-Braun, C. (2005): a.a.O., S. 62.

⁹¹ <http://de.wikipedia.org/wiki/Volkstanz>, zuletzt eingesehen am 10.11.2010.

⁹² Cabrera-Rivas, C. (2001): Fremde Tanzformen und vertraute Bewegungen. Identitätsfindung in der interkulturellen Bewegungskultur, in: Karoß, S. / Welzien, L. (Hrsg.) (2001): *Tanz, Politik, Identität*, Münster, S. 225-240.

kann man auch vom Volkstanz als Lehrmittel in der Interkulturellen Erziehung sprechen. Da der Volkstanz von seinem Charakter her wie der Tanz funktioniert, sind ansonsten die bereits oben aufgeführten Kriterien gültig, damit er tatsächlich zum Erlernen der Interkulturellen Kompetenz beitragen kann.

Um so einen Versuch im schulischen Rahmen überhaupt starten zu können, ist es jedoch zunächst erforderlich, wie Fritsch passend anmerkt, bestehende Hemmungen und Vorurteile gegenüber dem Volkstanz abzubauen. In diesem Sinne schlägt er die Organisation von Tanz- und Schulfesten vor, in denen Volkstänze stückweise eingeführt werden können.⁹³ Hinsichtlich der Vorurteile muss insbesondere den Eltern bewusst gemacht werden, dass der Volkstanz nicht nur „Gaudi“ oder „Spaß“ ist, sondern ganz im Gegenteil eine konkrete Zielsetzung aufweist. Van Doorn-Last hat diese in seinem Buch „Volkstanz lehren und lernen“ eindeutig formuliert. Dementsprechend ist das erste Ziel, dass die Schüler technisch einwandfrei und zuverlässig bei optimaler Körperhaltung tanzen, ohne dabei einen Zwang zu empfinden. Im Gegenteil sollen sie ihre Gefühle „ungezwungen ausleben und in Gemeinschaftstänzen gesellig beisammen sein“, um dabei jeweils „die individuelle Entwicklung der persönlichen Ausdrucksfähigkeit in den Vordergrund zu stellen.“⁹⁴ Es ist zwingend erforderlich, dass zunächst einmal verdeutlicht wird, dass sich der (Volks)Tanzunterricht keineswegs von anderen klassischen „Lernfächern“ unterscheidet. Zwar steht bei dieser Form des Unterrichts die Bewegung auf den ersten Blick im Zentrum, doch ist dies nur die offensichtliche Seite des Tanzes, die das gleichzeitig vermittelte Wissen oft vergessen lässt. Die beiden Aspekte werden von entsprechenden Fachgruppen wie folgt dargestellt: „Zum einen geht es darum „tänzerisches Sachwissen“ zu erwerben, also um eine Erziehung zum Tanz, um das Erlernen und Beherrschen von tänzerischen Bewegungsformen und –Abläufen. Zum anderen geht es um die Person des Lernenden, um die Erweiterung einer persönlichen Ausdrucks- und Mitteilungsmöglichkeit durch das Medium Tanz. Beides, der Erwerb von tänzerischem „Handwerkszeug“ wie auch die Erweite-

⁹³ Fritsch, U. (1983): Tanzen – auch im Sportunterricht?, in: Artus, H.-G. (Hrsg.): *Grundlagen zur Theorie und Praxis von Gymnastik und Tanzunterricht*, Hamburg, S. 96-123, S. 115.

⁹⁴ Van Doorn-Last, F. (1999): *Volkstanz lehren und lernen*, Kiel, S. 17.

„Nur wenn dieses Verständnis von Tanz und Volkstanz sich durchsetzt, kann er vorurteilsfrei als Unterrichtsmittel verwendet werden und als Vermittler von Interkultureller Kompetenz nützlich sein.“⁹⁵

Nur wenn dieses Verständnis von Tanz und Volkstanz sich durchsetzt, kann er vorurteilsfrei als Unterrichtsmittel verwendet werden und als Vermittler von Interkultureller Kompetenz nützlich sein.

4.1.2 Der Volkstanz in der Türkei

Der türkische Volkstanz ist ursprünglich sehr eng mit bestimmten Lebensumständen verbunden oder hat sich aufgrund von historischen, räumlichen soziokulturellen Umständen ergeben. Dementsprechend kann man auch nicht von „dem“ türkischen Volkstanz sprechen, sondern es gibt vielmehr eine Vielzahl regional unterschiedlicher Volkstänze, die für einzelne Regionen in der Türkei repräsentativ sind.

Ein Beispiel bildet die Gruppe der Balkantänze, die in der europäischen Türkei am weitesten verbreitet sind. Sie entstanden während der osmanischen Herrschaft in den Balkanländern und haben zu einer wechselseitigen Beeinflussung der Kulturen von herrschender und beherrschter Bevölkerung geführt. Diese Tatsache wird einerseits dadurch verdeutlicht, dass viele jugoslawische, bulgarische und griechische Tänze türkische Namen tragen, andererseits aber auch umgekehrt durch die Übernahme von Formen wie des Hora aus dem bulgarischen Raum in den türkischen Volkstanz.⁹⁶

Insbesondere in der asiatischen Türkei, Anatolien, sind die Volkstänze auf uralte Traditionen zurückzuführen, wie zahlreiche Funde althethitischer Reliefs mit tanzenden Mädchenfiguren belegen. Vergleiche von modernen Volkstänzen mit diesen Abbildungen zeigen, dass sich Arm- und Handhaltungen bis heute weitgehend gleichen. Auch ist die anatolische Folklore durch eine Fülle von Formen und Typen der wohl beste Beweis für die Vielfältigkeit von Volkstanz und weist über tausend Arten mit verschiedenen Namen auf.⁹⁷

⁹⁵ Arbeitskreis Tanzdidaktik im Deutschen Bundesverband Tanz e.V. (1983): Verschiedene methodische Wege einer Tanzarbeit, dargestellt am israelischen Tanz „Mayim, Mayim“, in: Artus, H,-G. (Hrsg) (1983): a.a.O., S. 61-78, S. 63.

⁹⁶ Schneider, O. (1985): *Tanzlexikon: der Gesellschafts-, Volks- und Kunztanz von den Anfängen bis zur Gegenwart mit Bibliographie und Notenbeispielen*, Wien, Mainz, S. 560-561.

⁹⁷ Schneider, O. (1985): a.a.O., S. 560-561.

Der türkische Volkstanz steht, wie gesagt, in enger Verbindung zum gesellschaftlichen Leben. Bis heute ist es üblich bei wichtigen Anlässen, wie z. B. Hochzeiten, Verlobungen, Verabschiedungen von Rekruten oder Feiertagen jegliche Art von Volkstänzen an öffentlichen Plätzen aufzuführen. Besonders typisch ist dies bei Hochzeiten. Hier werden häufig Gäste eingeladen, die traditionelle Tänze beherrschen und so die Tänzer während der Feierlichkeiten leiten sollen. Sie fungieren als Vortänzer und improvisieren oft, um durch neue Figuren in der Vorstellung ihr Talent unter Beweis zu stellen. Die Darbietung von Volkstänzen besonders bei Hochzeiten ist auch deshalb sehr wichtig, weil sie zum Erhalt der traditionellen Kultur gerade bei jungen Leuten beitragen. In der türkischen Diaspora in Europa und Amerika sind sie zudem ein wichtiger Bestandteil zur Stärkung des kulturellen Zusammenhalts.⁹⁸

Der türkische Volkstanz befasst sich mit verschiedenen Themen, so werden Ereignisse aus der Natur oder dem täglichen Leben in der Gesellschaft tänzerisch dargestellt. Typische Beispiele hierfür sind die Beziehungen zwischen Mensch und Natur, d. h. Regen, Nebel oder fließendem Wasser, der Pflanzenwelt oder der Umgang mit landwirtschaftlichen Ereignissen wie Ernte oder Missernte. Die Dokumentation oder Wiedergabe von Naturkatastrophen durch den Tanz exemplifiziert, so der „Urfa Kimil Tanz“ aus Sanliurfa, welche Probleme der Bevölkerung nach einem Befall der Felder durch Schädlinge entstehen. Charakteristisch für eher gesellschaftsorientierte Themen sind Streit und Krieg, Liebe und Leidenschaft, das Umwerben von Mädchen bzw. Jungen, der Abschied von Soldaten, die Beschreibung einzelner Berufe, wie z. B. des Hirten oder von Hausfrauen aber auch von Alltagshandlungen wie Brotbacken und die Herstellung von Produkten, so das Seildrehen.

Meist spiegelt sich die Thematik der jeweiligen Folklore in ihrer Bezeichnung wieder. Einige Namen lassen sich jedoch auch auf den Choreografen des Tanzes zurückführen oder geben Hinweise auf seine Entstehungsregion. Die Thematik ist auch Grundlage für die Art und Weise der Bekleidung, die üblicherweise der traditionellen Tracht der Ursprungsregion entspricht. Das vielleicht wesentlichste Merkmal bei türkischer Folklore ist, dass sie immer von mindestens einem Instrument meist einer Röhrentrommel „Davul“ oder der Oboe „Zurna“

⁹⁸ http://de.wikipedia.org/wiki/Türkischer_Tanz, zuletzt eingesehen am 10.11.2010.

begleitet wird.⁹⁹ Weitere charakteristische Instrumente sind die Baglama oder Kemence.¹⁰⁰

4.1.3 Der irische Volkstanz

Der irische Volkstanz - oft einfach auch als Irish Dance bezeichnet - hat in den letzten Jahren international einen großen Bekanntheitsgrad erreicht. Er verdankt dies vor allem vielen Organisationen, welche an seiner Verbreitung arbeiten und Wettbewerbe darin organisieren. In der Moderne ein typischer Bestandteil des Lebens, messen sich hier Kinder, Jugendliche und Erwachsene auf verschiedenen Niveaus um Titel oder Preise zu erringen, wobei die Wettbewerbe gleichzeitig zum Erhalt des kulturellen Erbes beitragen.

Diese Internationalität entstand insbesondere auf der Grundlage des weltweiten Erfolges von Riverdance und Lord of the Dance, welche dem Irish Dance zu einem Renommee auf den großen Theaterbühnen der Welt verhalf. Diese Popularität des irischen Volkstanzes hat sich seit den letzten fünfzig Jahre auch in dem verstärkten Zustrom an Schülern in Tanzschulen auf der ganzen Erde geäußert, die hohes Interesse am Erlernen dieses modernen Tanzstils haben.¹⁰¹

Dennoch ist es wichtig, zwischen diesen modernen Ausprägungen und dem ursprünglichen, traditionellen irischen Volkstanz zu unterscheiden. Wie auch die türkische Folklore ist er in einer vielhundertjährigen Tradition begründet.

„Wahrscheinlich sollte die geschichtliche Einführung bei den Völkern der Kelten beginnen. Es gibt nur vage Berichte über den Ursprung des Irish Dance, doch einige Berichte sprechen dafür, dass zu Ihren ersten Ausführenden die Druiden gehörten, die in religiösen Ritualen tanzten. Spuren ihrer Kreistänze überlebten in den heutigen Rund- oder Ringtänzen. Es gilt als sicher, dass ein Aspekt des keltischen Soziallebens Musik und Tanz war.

Die Geschichte zeichnet eine Vielfalt von Tänzen, getanzt von Iren, Mitte des 15. Jahrhunderts auf. Drei Haupttänze werden oft erwähnt: „Rince fada“ oder „Fading“, bei dem zwei Reihen von Partnern sich gegenüber stehen, „The Irish Hey“, wahrscheinlich ein Rund- oder Figurentanz, und „The Trenchmores“, der als ein großer „Freiform“-Country Dance beschrieben wird.

⁹⁹ Schneider, O. (1985): a.a.O., S. 561.

¹⁰⁰ http://de.wikipedia.org/wiki/Türkischer_Tanz, zuletzt eingesehen am 10.11.2010.

¹⁰¹ http://de.wikipedia.org/wiki/Irish_Dance, zuletzt eingesehen am 10.11.2010.

Während der Mitte des 16. Jahrhunderts wurden Tänze in den Hallen der neu erbauten Schlösser aufgeführt. Einige dieser Tänze wurden von den englischen Invasoren des Jahrhunderts angenommen und an den Hof Königin Elisabeth I. gebracht.

Großen Einfluss auf den irischen Tanz und die irische Kultur hatte das Erscheinen der „Dance Masters“ um 1750. Diese waren wandernde Tanzlehrer, die in einem Distrikt von Dorf zu Dorf reisten und der Landbevölkerung das Tanzen beibrachten. Gruppentänze wurden von diesen Meistern erfunden, deren Standard sehr hoch war. Solotänze wurden in sehr hohem Ansehen gehalten und oft wurden Türen aus ihren Angeln genommen und auf den Boden gelegt, damit der Solist darauf tanzen konnte. Jeder „Dance Master“ hatte seinen eigenen Bezirk und griff nie über auf das Gebiet eines anderen „Masters“. Wenn „Dance Master“ sich auf einem großen Markt trafen, forderten sie sich zu einem öffentlichen Wettkampf heraus (die ersten Wettbewerbe – „Feis“ oder in der Mehrzahl „feiseanna“ genannt – waren geboren). Jeder „Dance Master“ hatte ein Repertoire an Schritten und kreierte von Zeit zu Zeit neue, so dass der Gewinner dieser öffentlichen Wettstreite der mit den meisten Schritten war.

Die moderne Periode begann 1893, als die „Gaelic League“ gegründet wurde. Diese Gruppe ermutigte das Wiedererwachen irischer Kultur, einer Kultur, die die Briten über Jahrhunderte unterdrückt hatten. Das erste Céilí fand 1897 in London statt; die heute so beliebten „Céilí-“ oder „Figure Dances“ entstanden erst danach. Das irische Wort „Céilí“ bezog sich ursprünglich auf eine Zusammenkunft von Nachbarn in einem Haus, um eine lustige Zeit mit Musizieren, Tanzen und Geschichtenerzählen zu verbringen. Heutzutage bezieht es sich auf einen informellen Tanzabend, bei dem Alt und Jung sich zusammen an Gruppentänzen erfreuen. Das Céilí lässt sich bis auf Zeiten vor der großen Hungersnot zurückverfolgen, als „Tanzen an der Wegkreuzung“ (Dancing at cross roads) ein populärer ländlicher Zeitvertreib war.¹⁰²

Grundsätzlich gibt es in der heutigen Form zwei Arten des irischen Volkstanzes, den Stepptanz und den Figurentanz.

Der letztere stellt die jüngere Form der irischen Folklore dar. Er wird meist in Gruppenformationen präsentiert als Rundtanz (Rounds) oder als Square Dance

¹⁰² http://de.wikipedia.org/wiki/Irish_Dance, zuletzt eingesehen am 10.11.2010.

Longway. Weniger typisch ist der vereinzelt vorkommende sogenannte Dreiertanz (Cor na Gailimhe).¹⁰³ Der Figurentanz hat zahlreiche charakteristische Schrittfolgen und Handfassungen. Zu den klassischen Schritten gehören beispielweise der Seitschritt, Schwebeschritt, Dreischritt und die Polka. Allen diesen Schrittvarianten ist gemein, dass sie mit federndem Fuß- und Kniegelenk ausgeführt werden und immer der Fußballen genutzt wird. Die drei wichtigsten Handfassungen sind die Einhand-, Zweihand- und die Kreuzfassung. Bei der Einhandfassung stehen die Tanzpartner nebeneinander, sodass die Tänzerinnen ihre linke Hand bei gebogenem Unterarm in die Rechte des Tänzers legt und die freien Arme herabhängen. Im Gegensatz dazu stehen sich bei der Zweihandfassung die Tanzenden gegenüber und haben sich an den Händen. Eine Kombination aus beiden Arten bietet das gekreuzte Fassen der Hände, da es sowohl ein nebeneinander als auch ein gegenüber Tanzen erlaubt.¹⁰⁴

Anders als der Figurentanz ist die ältere Variante des irischen Volkstanzes, der Stepptanz, kein Gruppen-, sondern ein Solotanz. Aus der Region von Connemara und Muster stammend¹⁰⁵ charakterisiert er sich durch seine variantenreichen Fußfolgen. Für diese älteste Form der irischen Folklore typisch sind kunstvolle Schritte und Sprünge zu komplizierten Rhythmen. Der Stepptanz kann von Männern und Frauen getanzt werden.

¹⁰³ Schneider, O. (1985): *a.a.O.*, S. 249.

¹⁰⁴ Schneider, O. (1985): *a.a.O.*, S. 249.

¹⁰⁵ http://de.wikipedia.org/wiki/Irish_Dance, zuletzt eingesehen am 10.11.2010.

5 Fallbeispiel: Johannes-Rau-Schule in Bad Godesberg

Die Johannes–Rau Hauptschule in Bad Godesberg wurde 1976 gegründet. Aktuell umfasst ihr Lehrkörper 38 Lehrerinnen und Lehrer, darunter fünf ausländische Lehrkräfte.



Abbildung 5: Eine Aussicht der Johannes-Rau-Schule in Bad Godesberg

Derzeit besuchen insgesamt 152 Schülerinnen und 188 Schüler die Schule, von denen 241 einen Migrationshintergrund aufweisen, der 40 Nationen umfasst. Die Schüler stammen aus verschiedenen Nationen, der Anteil mit Migrationshintergrund liegt bei knapp 60%. 78 der Schüler und Schülerinnen stammen zu dem aus zerrütteten Familien, häufig mit nur einem Elternteil, 35 leben sogar in Heimen.¹⁰⁶

¹⁰⁶ http://johannes-rau-schule.de/Schulprogramm_PDF.pdf.

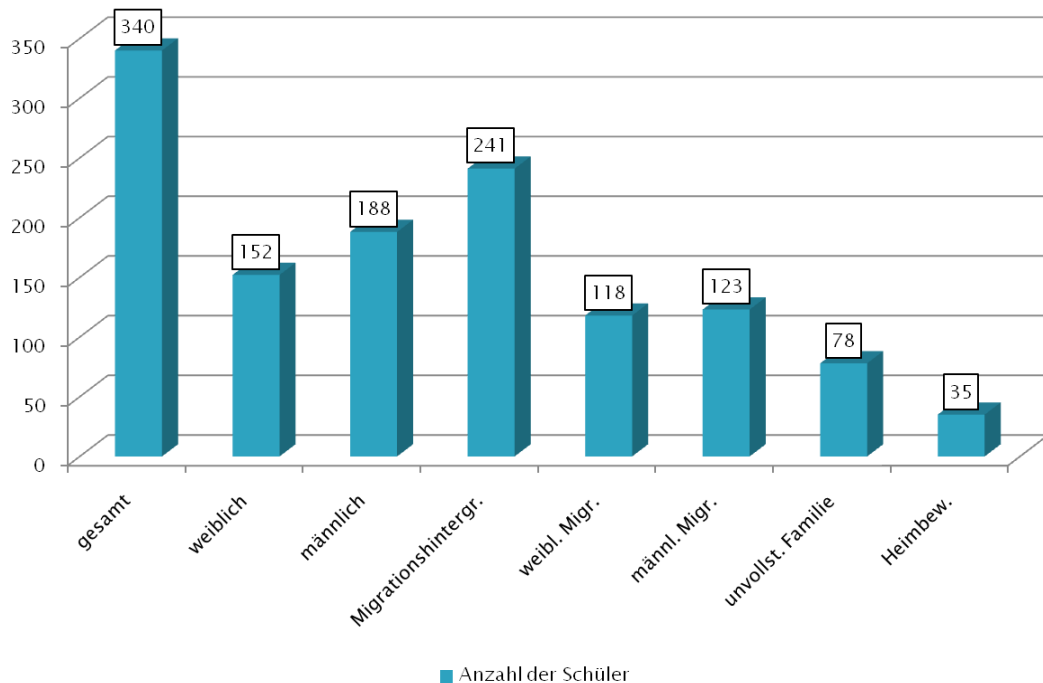


Abbildung 6: Anzahl der Schüler von der Johannes-Rau-Schule in Bad Godesberg

5.1 Das Profil des Hauptschülers

Die Hauptschule wird von den meisten heutzutage als minderwertige Bildungsanstalt angesehen, als allerletzte Chance für alle, die nur über einen geringen Intelligenzquotient verfügen, als Sammelbecken für Ausländer und sozial auffällige Jugendliche. Die sind nur einige der „klassischen“ Vorurteile gegen den Hauptschüler. Wie sieht nun die Realität aus? Sind diese Jugendlichen wirklich einfach nur „dumm“ und „unwillig“? Diesen Fragen sollen nun anhand eigener Beobachtungen und sachkundiger Quellen beantwortet werden.

5.1.1 Herkunft der Hauptschüler

Hinsichtlich der Herkunft von Hauptschülern lassen sich im Wesentlichen zwei Gruppen herauskristallisieren: Jugendliche aus sozial schwachen Familien und Jugendliche mit Migrationshintergrund.

An den meisten deutschen Hauptschulen, so auch und der Johannes-Rau-Schule, an der diese Untersuchung durchgeführt wurde, beträgt der Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund 60%. Die Mehrzahl dieser Schülerinnen und Schüler stammen aus dem Nahen Osten, aus arabischen oder türkischen Fami-

lien. Hier liegt das Hauptproblem, wie Duncker treffend feststellt, meistens in ihrer unzureichenden sprachlichen Kompetenz im Deutschen.¹⁰⁷ Tatsächlich haben diese Schüler vielfach bereits eine Grundschule in Deutschland besucht und verfügen sogar über die deutsche Staatsangehörigkeit. Woher also resultieren diese großen Defizite im deutschen Sprachgebrauch, die sich vor allem in der Schriftsprache und beim Lesen äußern?¹⁰⁸ In den meisten Fällen fehlt Schülern aus Zuwandererfamilien gerade in diesem für die Bildung zentralen Bereich die familiäre Unterstützung. So wird in vielen Familien Zuhause die Muttersprache, oft Türkisch oder Arabisch gesprochen. Die Eltern, vor allem die Mutter, sprechen die deutsche Sprache nur unzureichend und haben keine Kenntnisse in Bezug auf Grammatik und Rechtschreibung. Hinzu kommt, dass Migrantenfamilien häufig mit sozialen Problemen zu kämpfen haben, vor allem wenn sie aus den Krisengebieten des Nahen Ostens nach Deutschland kommen. Oft ist es neben der Sprache auch der kulturelle Hintergrund bzw. die Religion, welche sich hemmend auf die schulische Entwicklung von Migrationskindern auswirkt. Dies gilt vor allem für Mädchen aus muslimischen Familien, deren Eltern stark in der heimischen Tradition verwurzelt sind. Hier wird Bildung oft als unnötig angesehen, da sie für die vorgesehene Rolle als Ehefrau und Mutter nicht erforderlich ist.

Folglich sind sprachliche Defizite kombiniert mit traditionellen Vorurteilen die Kernmerkmale von Hauptschüler(innen) aus Zuwandererfamilien. Ergänzend kann hier ein schwaches soziales Umfeld hinzukommen.

Die Herkunft aus instabilen sozialen Verhältnissen ist ein weiteres charakteristisches Merkmal für eine Großgruppe an Hauptschülern.¹⁰⁹ Typisch für diese Schüler ist, dass ihr soziales Umfeld, vor allem die Eltern, sich kaum um ihre schulischen Leistungen und ihre Entwicklung kümmern. Erziehungsarbeit, eigentlich eine kombinierte Aufgabe von Lehrern und Eltern, wird meistens in diesen Familien nicht geleistet, die Schüler „erziehen“ sich gewissermaßen selbstständig. Woraus resultiert dieses Desinteresse der Eltern, die soziale Schwäche

¹⁰⁷ Duncker, L. (2003): Die relative Eigenständigkeit der Hauptschulbildung, in: Duncker, L. (Hrsg.)(2003): *Konzept für die Hauptschule. Ein Bildungsgang zwischen Konstruktion und Kritik*, Bad Heilbrunn, S. 15-34.

¹⁰⁸ Siehe ausführlich zu dieser Problematik: http://johannes-rau-schule.de/Schulprogramm_PDF.pdf.

¹⁰⁹ Duncker, L. (2003): a.a.O., S. 15-34.

des Umfelds der Schüler? Das Schulprogramm der Johannes-Rau-Schule¹¹⁰ zeigt, dass viele Kinder aus unvollständigen Familien oder sogar aus Kinderheimen kommen. Häufig sind die Eltern geschieden oder leben getrennt, auch kann es sich um alleinerziehende Mütter mit unbekanntem Vater handeln. Andere Kinder stammen zwar aus „intakten“ Familien, sind jedoch Opfer häuslicher Gewalt und mangelnder Fürsorge – die Ursache für das von Duncker beobachtete Phänomen starker sozialer Verwahrlosung an Hauptschulen.¹¹¹

Als Hauptprofil dieser Schüler resultiert somit mangelnde elterliche Fürsorge und Desinteresse an schulischer wie auch erzieherischer Entwicklung des Kindes aufgrund eigener Probleme. Dieses Profil, wie auch das gezeigte der Migrationskinder, führen zu den im Folgenden aufgeführten vom Verfasser beobachteten Schwierigkeiten und Verhaltensweisen bei einer Vielzahl von Hauptschülern.

5.1.2 Schwierigkeiten und Verhaltensweisen

Die Verhaltensweise der meisten Hauptschüler lässt sich am besten mit dem umgangssprachlichen Ausdruck „Null-Bock-Haltung“ charakterisieren. Diese Einstellung führt dazu, dass Kinder nach der Grundschule als nicht für Realschule oder Gymnasium geeignet eingestuft werden. Sie zählen zu den sogenannten „Restschülern“, welche sich schon in den ersten vier Schuljahren durch Desinteresse am Unterricht kombiniert mit Aggressivität ausgezeichnet haben. Diese Merkmale ergeben sich aus ihrem oben aufgezeigten schwachen sozialen Umfeld, der fehlenden elterlichen Aufsicht und mangelnden Fürsorge. So gehen die meisten dieser Schüler nach der Schule nicht nach Hause, sondern hängen vielmehr mit Freunden stundenlang in der Stadt herum. Handelt es sich um Jungen kann Sport, meistens ein Fußballverein, ein Auffangbecken darstellen und zumindest eine gesunde Freizeitaktivität bieten. Insgesamt gilt jedoch für viele Hauptschüler, dass sie wenig Sport treiben, dies trifft besonders für Mädchen aus Migrationsfamilien zu.

Hier treffen typische Verhaltensweisen und Schwierigkeiten von Hauptschülern aufeinander. So fehlt den Schülern oft nicht nur die körperliche Betätigung durch Sport, sondern sie leiden auch unter Fehlernährung. Da oft kein Elternteil

¹¹⁰ http://johannes-rau-schule.de/Schulprogramm_PDF.pdf.

¹¹¹ Duncker, L. (2003): a.a.O., S. 15-34.

für angemessenes Essen sorgt, versorgen sich diese Schüler oft selbst mit Fast-Food und Süßigkeiten, ihre Pausenmahlzeit besteht oft aus Chips und Coca Cola. Diese umfassende Schwierigkeit wird bei Schülern mit Migrationshintergrund noch durch weitere Punkte ergänzt. Vor allem bei Mädchen spielt hier die Religion, so bei jungen Musliminnen, eine zentrale Rolle und löst Schamgefühle aus. Oft ist es in diesen Fällen die traditionelle Familie, welche zur Ausgrenzung der Mädchen beiträgt, indem sie z.B. die Teilnahme am Sport und Schwimmunterricht und an Klassenfahrten verbietet, oder auf traditioneller Kleidung, wie dem Kopftuch besteht. Die betroffenen Schülerinnen fühlen sich durch ihre strenge, religiöse Erziehung ausgegrenzt und kommen kaum ins Gespräch mit ihren Mitschülerinnen, oft ist hier Scham über die Unfähigkeit das eigene Familienleben erklären zu können, der Hauptgrund.

Schließlich trägt auch die Gesellschaft insgesamt nicht unwesentlich zu einer Schwierigkeit von vielen Hauptschülern bei, nämlich Minderwertigkeitsgefühlen, welche Selbstausgrenzung zur Folge haben. Dies führt zur Eingangs getroffenen Feststellung über Vorurteile gegenüber der Hauptschule als qualitativ eingeschränkter Bildungsinstitution zurück. Durch die Medien wird der Mehrzahl der Schüler schon von Beginn ihrer Schulzeit an bewusst gemacht, dass sie als Hauptschulabsolventen kaum Chancen auf eine Berufsausbildung, einen guten Arbeitsplatz haben, dass sie früher oder später zu Sozialhilfeempfängern werden. Dieses in der Öffentlichkeit verbreitete Bild kombiniert mit Problemen aufgrund ihrer Herkunft, veranlasst Hauptschüler, sich von vornherein als minderwertig und sozial isoliert zu betrachten.

Als Ergebnis lässt sich feststellen, dass sich der typische Hauptschüler meistens durch ein sozial schwaches Umfeld mit oder ohne Migrationshintergrund auszeichnet und sich von der Gesellschaft ausgegrenzt fühlt. Selbst gewählte Isolation, Aggressivität und „Null-Bock-Haltung“ stellen dabei die charakteristischen Verhaltensweisen dar, die nur von der Gesellschaft insgesamt verbessert werden können.

5.2 Interkulturelle Kompetenz nach „Nieke“

Das Themengebiet der Interkulturellen Kompetenz unterteilt sich in mehrere zentrale Begriffe, welche grundlegend für das Funktionieren des kulturellen Miteinanders sind. Diese sind die Interkulturelle Bildung bzw. Erziehung, Interkulturelle Begegnung und das Interkulturelle Lernen. Das Zusammenwirken dieser drei Bereiche zur Erlangung von Interkultureller Kompetenz verdeutlicht die Theorie von Wolfgang Nieke,¹¹² welche daher eine der Ausgangshypothesen der vorliegenden Dissertation bildet. Gemäß dieser Theorie bilden Interkulturelle Bildung und Interkulturelle Begegnung den gemeinsamen Ausgangspunkt. Über die Bildung und Begegnung des Individuums und der Gruppe entsteht der Prozess des Interkulturellen Lernens. Dieser führt bei einer erfolgreichen Zusammenarbeit als Ergebnis zur Interkulturellen Kompetenz.

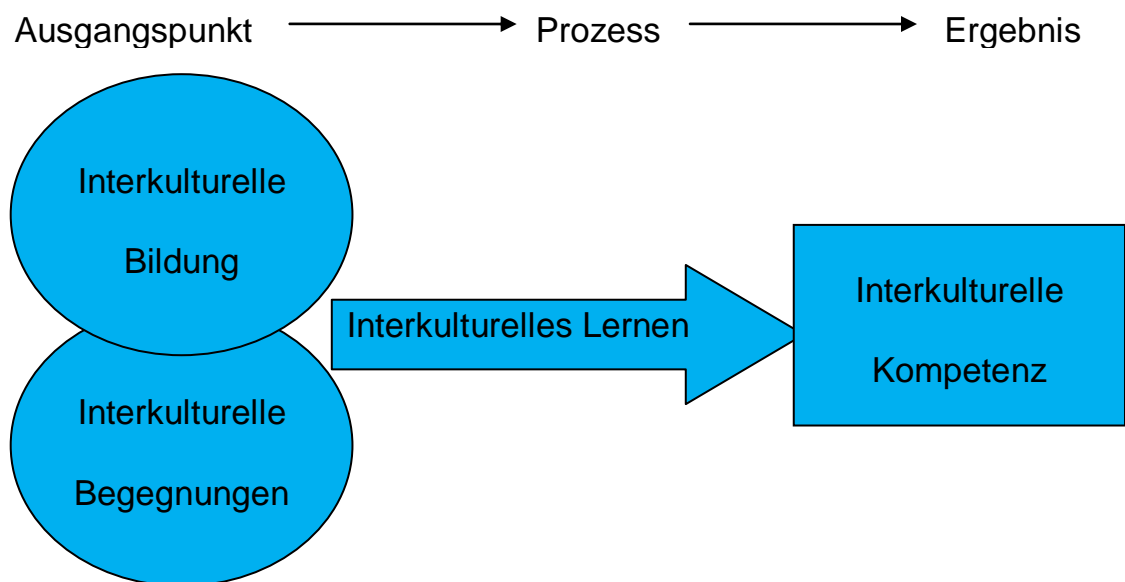


Abbildung 7: Ausgangshypothese der interkulturellen Kompetenz nach „Nieke“

Aber was bedeutet interkulturelle Bildung überhaupt? Ihr Ausgangspunkt ist das Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Kultur, welches bei allem Beteiligten einen Lernprozess auslöst.¹¹³ Damit dies geschieht, ist es erforderlich, dass alle Kulturen als gleichberechtigt nebeneinander bestehend angesehen werden und alle Seiten sich auf ein Kennenlernen einlassen. Dies leitet zum

¹¹² Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2000): *Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung*, Bonn, S. 29.

¹¹³ http://de.wikipedia.org/wiki/Interkulturelle_Erziehung, zuletzt eingesehen am 10.11.2010.

zweiten grundlegenden Bereich über, der Interkulturellen Begegnung, wobei unter Begegnung das Aufeinandertreffen von zwei Personen zu verstehen ist. Für die vorliegende Arbeit soll die Interkulturelle Begegnung als das Aufeinandertreffen von Mitgliedern unterschiedlicher, kultureller Zugehörigkeit verstanden werden. Verschiedene Forschungsarbeiten belegen, dass die Begegnung die einzige Möglichkeit zu einer Kommunikation mit anderen Kulturen ist. So ist nach Giess-Stüber „die einzige Möglichkeit der Entfremdung die Begegnung. Ohne wechselseitigen Austausch, ohne Dialog ist Fremdheit nicht zu überwinden.“¹¹⁴ Auch Scheider-Wohlfahrt geht davon aus, dass interkultureller Kontakt die Voraussetzung für den Abbau von Vorurteilen ist¹¹⁵ und Giess-Stüber sieht darin eine Chance für Lehrer positives Verhalten zu bestärken: „Erziehende (können) zwar keine Begegnung erzwingen, aber ihr Handeln daraufhin orientieren.“¹¹⁶

Demnach ist es wichtig zu lernen auf Fremde zuzugehen und sie anzusprechen. Auf diese Weise werden Berührungängste überwunden und es ist möglich, Kontakte zu knüpfen und Freundschaften zu schließen, die ein voneinander Lernen ermöglichen. Ein wichtiger Faktor hierbei ist der Austausch über die verschiedenen Lebensweisen und Wertorientierungen der Kultur, so dass gemeinsame Interessen - aber auch Probleme - erkannt werden können.¹¹⁷

Somit bezeichnet Interkulturelles Lernen eine Form des sozialen Lernens basierend auf der erfolgreichen Kommunikation und dem Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft. Schneider-Wohlfahrt hat dazu eine treffende Stellungnahme bezüglich der Vorteile des interkulturellen Lernens als Integrationsfaktor in Deutschland formuliert. „Um eine gemeinsame kooperative Lebensgestaltung zu ermöglichen, ist gemeinsames Lernen von Ausländern

¹¹⁴ Giess-Strüber, P. (1999): Der Umgang mit der Fremdheit – Interkulturelle Bewegungserziehung jenseits von Ausgrenzung oder Vereinnahmung, in: Erdmann, R. (Hrsg.) (1999): *Interkulturelle Bewegungserziehung* (Brennpunkt der Sportwissenschaften, 19), Sankt Augustin, S. 57.

¹¹⁵ Schneider-Wohlfahrt et.al. (1990) (Hrsg.): *Fremdheit überwinden. Theorie und Praxis des interkulturellen Lernens in der Erwachsenenbildung*, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Opladen, S. 44.

¹¹⁶ Gieß-Stüber, Petra (Hrsg.) (2005): Interkulturelle Erziehung im und durch Sport. Ein regionales Projekt in Zusammenarbeit mit der Stadt Freiburg, in: Gieß-Stüber (Hrsg.) (2005): *Sport und Soziale Arbeit*, Band 3, Münster.

¹¹⁷ Schneider-Wohlfahrt et.al. (1990) (Hrsg.): *Fremdheit überwinden. Theorie und Praxis des interkulturellen Lernens in der Erwachsenenbildung*, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Opladen, S. 44.

und Deutschen ein zentraler Ansatzpunkt, will man den Dialog zwischen den Kulturen fördern. Deshalb wird das interkulturelle Lernen zunehmend gesellschaftliche und gesellschaftspolitische Bedeutung gewinnen.“¹¹⁸ Dabei gilt grundlegend, dass Interkulturelles Lernen nur auf Basis freiwilliger Teilnahme funktionieren kann. Auch müssen sich die Teilnehmer dabei wohlfühlen, es darf kein Zwang bestehen.

Für die Interkulturelle Kompetenz gibt es zahlreiche Definitionen. Für die Dissertation soll die Begriffserklärung von Harald Grosch und Wolf Rainer Leenen zugrunde gelegt werden. Nach dieser geht es bei der Interkulturellen Kompetenz „um die dauerhafte Fähigkeit, mit Angehörigen anderer Kulturen erfolgreich und kultursensibel interagieren zu können, was wiederum durch interkulturelles Lernen erreicht werden soll.“¹¹⁹

5.2.1 Der Tanz als Vermittler von Interkultureller Kompetenz

Der Tanz lässt sich in die beiden ‚Vermittler‘ Bewegung und Kultur als Basis für das Tanzen selbst unterteilen. Als solche stellt Fleische-Braun den Tanz als „ein nonverbales, international verständliches Ausdrucksmittel bzw. eine Ausdruckskunst“ dar.¹²⁰ In diesem Sinne ist der Tanz ein Medium, welches Interkulturellen Dialog und Interkulturelles Lernen ermöglicht. Er beinhaltet sowohl die Verantwortung und den Respekt gegenüber der eigenen als auch der fremden Kultur und gestattet dadurch eine ganzheitliche Annäherung und Begegnung fremder Kulturen.¹²¹

Die Bedeutung von körperlicher Bewegung als Kommunikationsmittel ist bereits vielfach von der Forschung belegt worden. So betrachtet Gunter Gebauer sie „als zentrale Vermittlerin zwischen Mensch und Welt“¹²², während Zimmer sie als Chance ansieht, sich selbst zu erproben, seinen Körper zu erfahren und

¹¹⁸ Schneider-Wohlfahrt et.al. (1990) (Hrsg.): *Fremdheit überwinden. Theorie und Praxis des interkulturellen Lernens in der Erwachsenenbildung*, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Opladen, S.13.

¹¹⁹ Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2000): *Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung*, Bonn, S. 29.

¹²⁰ Fleische-Braun (2005): *Verschiedenheit im Tanz – Interkulturelles Lernen als bewusste Auseinandersetzung mit dem „Fremden“*, in: Giess-Stüber (2005) (Hrsg.): *Interkulturelle Erziehung im und durch Sport*, IKES-Freiburg, S. 60.

¹²¹ Fleische-Braun (2005): *Verschiedenheit im Tanz – Interkulturelles Lernen als bewusste Auseinandersetzung mit dem „Fremden“*, in: Giess-Stüber (2005) (Hrsg.): *Interkulturelle Erziehung im und durch Sport*, IKES-Freiburg, S. 61- 63.

¹²² Gebauer, G.(2004): „Konzepte von Bewegung“ in Klein, Gabriele(2004)(Hrsg.) *Bewegung: sozial- und kulturwissenschaftliche Konzepte*, Bielefeld, S.15.

somit Fähigkeiten erkennen und weiterentwickeln zu können.¹²³ Anrich schließlich sieht über die körperliche Bewegung die Möglichkeit für Menschen, miteinander in Kontakt zu treten, bzw. sich zu verständigen¹²⁴ und stützt damit die These, dass der Tanz als Bewegungsform zum Erlernen Interkultureller Kompetenz beitragen kann.

Kultur als zweites Element von Tanz, erfordert ebenfalls eine Definition. Wie G. Simmel zeigt, handelt es sich hier um einen sehr vielfältigen Begriff, wenn er Kultur versteht als „alles was Menschen vermitteln können z. B. Kunstwerke, Bewegungen, Sprache, Musik, Werte und Normen.“ Entscheidend ist jedoch die Anwendung dieser Kulturgüter im Beruf und Alltagsleben von Individuen.¹²⁵ Kultur ist immer durch den Menschen geprägt, sie ist das Resultat seiner Erkenntnis und seiner Gestaltungsfähigkeit, wie Schneider-Wohlfahrt es ausdrückt und damit zur Definition von Frischkopf & Schneider-Wohlfahrt überleitet: „Kultur ist etwas Unabgeschlossenes und Prozesshaftes. Jeder Mensch ist durch Gesellschaft, Kultur und Geschichte geformt, formt sich selbst.“¹²⁶ Es lässt sich also festhalten, dass Kultur dynamisch ist und sich weiterentwickelt. Bezogen auf den Bereich des Tanzes lässt sich dies durch die Übernahme fremder Tanzelemente in eigene Tänze verdeutlichen, so wurde z. B. die Kreuzhaltung aus dem Balkan in türkische Volkstänze aufgenommen. Das vielleicht beste Beispiel für die Interkulturalität im Tanz bietet die Aufführung von *Sultans of the dance*, in welcher verschiedene Tänze die Entwicklungen und Wechselbeziehungen in der Kultur nachzeichnen.

Das Tanzen als Resultat von Begegnung und Kultur ist gemäß Cabrera-Rivas „eine Tätigkeit, in der die Bewegung im Einklang mit dem empfundenen Rhythmus ist.“¹²⁷

¹²³ Zimmer, R.(1996):Psychomotorik in der Grundschule. In M. Polzin(Hrsg.), *Bewegung, Spiel und Sport in der Grundschule. Fachliche und fächerübergreifende Orientierung.* (S.75, S.85). Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule.

¹²⁴ Anrich, C.(2003):*Bewegte Schule – Bewegtes Lernen. Bewegung – ein Prinzip lebendigen Fachunterrichts*, 3. Leipzig, Stuttgart, Düsseldorf :Klett-Schulbuchverlag, S. 6.

¹²⁵ Simmel, G. (1919): *Philosophische Kultur*, 2. Auflage, Leipzig, Klinkhardt.

¹²⁶ Frischkopf, A. & Schneider-Wohlfahrt (1992): , in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1992): *Von der Utopie der multikulturellen Gesellschaft und den Schwierigkeiten ihrer Verwirklichung*, Soest, Soester Verlagskontor, 2. Auflage, S. 36.

¹²⁷ Cabrera-Rivas, C. (2001): Fremde Tanzformen und vertraute Bewegungen. Identitätsfindung in der interkulturellen Bewegungskultur, in:Karoß, S. / Welzien, L. (Hrsg.) (2001): *Tanz, Politik, Identität*, Münster, S. 238.

Tanzen kann als ein Handeln angesehen werden, das Bewegung und Rhythmus einer Person zum Ausdruck bringt, wenn der Mensch sich mit der Musik vereint. Es entsteht eine Form der Kommunikation, die schon allein durch ihre Vielschichtigkeit besondere Aufmerksamkeit verlangt, sie entspricht aber auch der Natur des Menschen. Dies zeigt Strauß, wenn er Tanzen als eine „Einheit von Musik und Bewegung“ bezeichnet, die allen Menschen zu eigen ist, ohne erst erlernt werden zu müssen.¹²⁸

5.2.2 Der Volkstanz als praktisches Beispiel

In der vorliegenden Dissertation stellt der Volkstanz das praktische Beispiel dar, mit dessen Hilfe verdeutlicht werden soll, wie Tanz Interkulturelle Kompetenz vermitteln kann. Volkstanz ist sowohl Verhaltensform als auch Ausdrucksgestaltung und befasst sich darüber hinaus mit Kultur und Lebensformen.

Eine zutreffende Definition besagt, dass „der Volkstanz die Wissenschaft vom Leben in überlieferten Ordnungen, d. h. von Verhaltensformen und Ausdrucksgestaltungen (ist), die in unterschiedlichen Gemeinschaftsgruppierungen übernommen und weitergegeben werden.“¹²⁹

Es gibt verschiedene Arten von Volkstänzen, die im Volkstanzunterricht vermittelt werden. In der Studie stehen irische und türkische Volkstänze mit den ihnen zugrundeliegenden Techniken im Zentrum. Im Folgenden sollen einige typische Figuren und Haltungen kurz vorgestellt werden.

Charakteristisch im irischen Volkstanz sind beispielsweise angelegte Hände an den Hüften, um eine optimale Körperhaltung im Tanz zu erzielen. Ebenso typisch ist die Zweihandhaltung.

Ein gemeinsames Merkmal von irischem und türkischem Tanz, also ein transkultureller Aspekt, ist die beiden gemeinsame V-Haltung als eine Grundform, bei der die Arme ausgestreckt sein müssen.

¹²⁸ Strauß, E. (1956): *Vom Sinn der Sinne. Ein Beitrag zur Grundlegung der Psychologie.*

¹²⁹ Meusel, W.; Wieser, R. (Hrsg.): *Handbuch Bewegungsgestaltung: Was ist Bewegungsgestaltung.* Seelze-Velber, 1995, S. 79.



Abbildung 8: Fallbeispiel „Irische River Dance“ im Volkstanzunterricht der Johannes-Rau-Schule in Bad Godesberg

Eher charakteristisch für den türkischen Volkstanz ist die Kreuzfassung, die sich auch bei Tänzen aus dem Balkan nachweisen lässt. Hierzu gesellt sich die Schulter- bzw. T-Fassung, bei der die Arme auf die Schulter oder den Arm des Nachbarn gelegt werden. Dies ist unerlässlich, um den Tänzern Stabilität bei schwierigen Tänzen zu vermitteln. Als letztes Merkmal ist die „finishing position“ mit ausgebreiteten Armen zu nennen, bei der die vordere Tanzreihe meist in die Hocke geht, während die hintere stehen bleibt. Der hierbei erzielte „Aha-Effekt“ ist besonders wegen seiner Wirkung auf das Publikum wichtig, er beinhaltet einen kommunikativen Aspekt.



Abbildung 9: Fallbeispiel „Türkischer Volkstanz“ im Volkstanzunterricht der Johannes-Rau-Schule in Bad Godesberg

Welche Zielsetzungen hat der Volkstanz? Grundsätzlich geht es natürlich darum, den Schülern beizubringen, technisch einwandfrei und zuverlässig bei optimaler Körperhaltung zu tanzen. Dies darf jedoch nicht den Interessen der Schüler zuwider geschehen. Diese wollen sich in erster Linie ungezwungen ausleben und in Gemeinschaftstänzen gesellig beisammen sein. Damit beide

Aspekte zum Tragen kommen können, ist es entscheidend, dass der Pädagoge die individuelle Entwicklung der persönlichen Ausdrucksfähigkeit in den Vordergrund stellt.¹³⁰ Diese ist auch hinsichtlich des Erlernens von Interkultureller Kompetenz über das Tanzen nötig, da bei dieser Zwang immer hindernd wirken muss.

Insgesamt ergeben sich mehrere positive Wirkungen des Volkstanzes in der ästhetischen, musikalischen, tänzerischen, kulturellen und sozialen Erziehung. So vermittelt der Volkstanz im Bereich der ästhetischen Erziehung eine Sensibilisierung für Schönheit, Form und die Ordnung in Zeit und Raum über bestimmte Handbewegungen und Körperhaltungen. Diese wird hinsichtlich der Musik ergänzt, durch welche das Takt- und Rhythmusgefühl gleichzeitig geprägt und trainiert werden. Beide Bereiche gemeinsam dienen der tänzerischen Erziehung. Sie zeigt sich in der Umsetzung musikalischer Prozesse und in Bewegungsabläufen, bei denen die Tänzer ein Gefühl für Zeit und Raum durch die Schrittfolge erhalten.

Eine kulturelle Wirkung bzw. eine Auseinandersetzung mit dem Fremden über den Tanz ergibt sich daraus, dass die Tänze Informationen über andere Völker und deren Normensystem vermitteln. Letzteres dient zugleich der sozialen Erziehung, da die Teilnehmer, Schülerinnen und Schüler, lernen müssen, die Tanzregeln einzuhalten.¹³¹

5.3 Der Inhalt des Volkstanzunterrichts

Der Inhalt des Volkstanzunterrichts setzt sich im Wesentlichen aus drei Einheiten zusammen: einer Einstiegs- oder Orientierungsphase von 15-20 Minuten, einer Hauptrunde von 40-45 Minuten zur Auseinandersetzung mit den verschiedenen Kulturen und schließlich dem eigentlichen Erlernen der Tänze.

5.3.1 Einstieg

Ziel der Einstiegsphase ist es, die Schülerinnen und Schüler durch interkulturelle Spiele mit einander vertraut zu machen und sie aufzulockern. Zu diesem Zweck

¹³⁰ Van Doorn-Last, F. (1999): *Volkstanz lehren und lernen*, Dieter Balsies Verlag, Kiel, S. 17.

¹³¹ Van Doorn-Last, F. (1999): *Volkstanz lehren und lernen*, Dieter Balsies Verlag, Kiel, S. 18-19.

können verschiedene Spiele mit unterschiedlichen Schwerpunkten verwendet werden, eine Auswahl wird im Folgenden vorgestellt.

5.3.1.1 Münzorakel¹³²

Das Münzorakel genannte Spiel soll die Schüler auflockern, indem es sie auf verschiedene Kulturen einstimmt. Als Material ist eine große Weltkarte sowie eine Münze für jeden Schüler von Nöten. Der Spielverlauf gestaltet sich wie folgt: Nach der Münzverteilung wirft jeweils ein Schüler abwechselnd seine Münze auf die nahe liegende Weltkarte. Der Lehrer übernimmt die Funktion eines Orakels und prophezeit, dass der von der Münze getroffene Ort für die Zukunft der Schülerin große Bedeutung haben wird. Nun haben die Mitschüler(innen) die Aufgabe, in die Zukunft zu schauen und als Hellseher(innen), die Vorahnung des Lehrers zu deuten. Jeder, der eine positive, fantasievolle Idee hat, äußert diese, danach kommt der nächste Spieler an die Reihe.

5.3.1.2 Freund gesucht

Dieses Spiel verfolgt zwei Ziele: Die Schüler sollen sich in eine fremde Sprache einfühlen und darüber hinaus Kleingruppen bilden, es zählt zu den sogenannten Gruppenfindungsspielen. Zur Vorbereitung durch den Lehrer gehören die Auswahl einer rhythmischen Hintergrundmusik und das Anfertigen von Spielkärtchen. Auf diese wird dann jeweils das Wort Freund in verschiedenen Sprachen geschrieben, wobei die gewünschte Gruppengröße über die Anzahl der gleichen Kärtchen entscheidet. Sollen beispielsweise 5er-Gruppen entstehen, so fertigt der Lehrer jeweils fünf Kärtchen mit den Aufschriften arkadas, amigo, ami usw. an.

Zu Spielbeginn erhält jede Schülerin ein Kärtchen. Anschließend bewegen sich alle zur Musik durch den Raum und Tauschen ständig ihre Kärtchen miteinander. Stoppt der Lehrer die Musik, rufen die Schülerinnen laut das auf ihrer Karte geschriebene Wort und finden sich so als „Sprachgruppe“ zusammen. Ist das Ziel des Spiels lediglich, Arbeitsgruppen zusammen zu stellen, so endet es hier bereits, es kann aber auch weitergeführt werden. In diesem Fall aktiviert der Lehrer die Musik wieder und die Beteiligten tauschen erneut beim Herumlaufen ihre Kärtchen. Nach mehreren Durchgängen rufen die Spieler dann am Schluss

¹³² Rademacher, H. / Wilhelm, M. (2005): *Interkulturelle Spiele für die Klassen 5 bis 10*, Berlin, S. 24.

nicht nur das Wort auf ihrer jeweiligen Karte, sondern versuchen dabei auch zugleich die entsprechende Sprache nachzuahmen. So finden sie sich erneut als Sprachgruppen zusammen.¹³³

5.3.1.3 Momentaufnahme

Dieses Spiel stellt eine Kombination aus Partnerübung und Bewegungsspiel dar. Es soll die Aufmerksamkeit der Spielpartner auf etwas lenken, was von ihnen jeweils als wichtig empfunden wird. Hierzu wird keinerlei Material benötigt.

Als erstes wird die Klasse in Paare aufgeteilt, die nach Möglichkeit aus verschiedenen Kulturen stammen. Diese stellen sich hintereinander, wobei die hinteren Schülerinnen ihre Hände auf die Schultern der Vorderen legen. Die vordere Schülerin schließt die Augen und wird dann von ihrem Partner durch den Raum geführt um Personen und Hindernisse herum. Sieht die Führerin nun etwas, was ihr wichtig erscheint und, welches sie ihrer „blinden“ Partnerin zeigen möchte, hält sie diese an und veranlasst sie zu einer „Momentaufnahme“. Dies geschieht beispielsweise durch kurzes Tippen auf den Hinterkopf, worauf die „Blinde“ die Augen für einen Moment öffnet. Dieser Vorgang wird dreimal wiederholt, danach befragt die Führerin ihre Partnerin über das, was sie gesehen hat und erläutert, warum ihr diese Dinge wichtig waren. Danach tauscht das Paar die Rollen und wiederholt das Spiel.¹³⁴

5.3.1.4 Partnerinterview

Dieses letzte der hier exemplarisch vorgestellten Spiele soll den Teilnehmern dabei helfen, sich kennenzulernen. Sie sollen mehr bzw. Neues voneinander erfahren. Das Spiel wird als Klassengespräch in Form von Partnerarbeit gestaltet und verläuft im Wesentlichen wie ein Interview. Den Leitfaden bzw. den Interviewbogen stellt der Lehrer als Vorbereitung zusammen und verteilt ihn dann an alle Schülerinnen. Die eigentlichen Interviews erfolgen in einer Zweiergruppe. Da das Ziel dieses Spiels ist, sich gegenseitig kennenzulernen, werden meistens die folgenden Fragen ausgewählt:

- Wie heißt der jeweilige Interviewpartner?
- Aus welchem Land stammt er/sie?

¹³³ Rademacher, H./ Wilhelm, M. (2005): a.a.O., Berlin, S. 27.

¹³⁴ Rademacher, H. / Wilhelm, M. (2005): a.a.O., Berlin, S. 28.

- Wie lange lebt er/sie bereits in Deutschland?
- Welcher Nationalität / welchen Nationalitäten fühlt er/sie sich zugehörig?
- Was ist die Lieblingsmusik?
- Welche besonderen Hölzer /Materialien/ Sehenswürdigkeiten usw. gibt es in ihrem /seinem Heimatland?

Das Spiel endet, wenn alle mit ihren Interviews fertig sind.¹³⁵

5.3.2 Hauptteil/ Gesprächsrunde

In dieser Unterrichtseinheit werden im Wesentlichen acht verschiedene Themen abgehandelt. Hierunter fallen: die Herkunft, gemeinsames Essen, Rituale, Körpersprache, Feten und Feste, Verschiedenheit von Menschen, Vorurteile und schließlich die Gegenüberstellung verschiedener Gruppen. In den folgenden Abschnitten werden, die jeweiligen Ziele dieser Themen vorgestellt und eine Anleitung, wie diese zu erreichen sind.¹³⁶

5.3.2.1 Thema: Herkunft

Hier sollen die Schülerinnen sich eine Vorstellung davon machen, aus welchen Ländern ihre Mitschüler stammen und wer ihre Vorfahren sind. Außerdem soll die Rekonstruktion der eigenen Lebensgeschichte die Schülerin in ihrem Selbstwertgefühl stärken und sie ihrer eigenen Herkunft bewusst machen. Als letztes soll der Stolz der Schülerinnen auf ihr jeweiliges Heimatland mit der eigenen Kultur und Religion gefördert werden.

Zu diesem Zweck stellt der Lehrer bzw. stellen die Mitschüler einander Fragen, so dass die Schülerinnen sich einander vorstellen. Hierzu zählen beispielsweise die folgenden Fragen:

- Woher kommst du?
- An welchen Orten bzw. in welchen Ländern hast du bisher gelebt?
- Welche Sprachen kannst du sprechen / Sprichst du in deiner Familie?

¹³⁵ Rademacher, H. / Wilhelm, M. (2005): a.a.O., Berlin, S. 33.

¹³⁶ Der hier präsentierte Stundenaufbau orientiert sich im Wesentlichen an: Jugert, G. / Kabak, S. und Notz, P. (2006): *Fit for Difference, Training interkultureller und sozialer Kompetenzen für Jugendliche*, Weinheim und München, S. 107-317.

Eine weitere Möglichkeit ist auch, die Schülerinnen dazu aufzufordern, etwas aus ihrem Heimatland zu erzählen, beispielsweise über ihre heimatlichen Sitten und Gebräuche.

5.3.2.2 Thema: Gemeinsames Essen

Hier sollen die Gruppenmitglieder und der Lehrer die Essgewohnheiten anderer Kulturen kennenlernen. So sollen die kulturellen Bedingungen für das Zubereiten von Speisen aber auch unterschiedliche Tischsitten erfahren werden. Ein besonderes Ziel ist es auch, die Schülerinnen eventuell dazu zu veranlassen, eigene Essgewohnheiten zu überdenken und vielleicht zu verändern.

Als Vorbereitung für diese Themeneinheit bringt jede Schülerin etwas zu essen oder zu trinken mit. Hier ist es besonders interessant, wenn Spezialitäten aus verschiedenen Kulturen zusammen kommen. Während das gemeinsame Essen vorbereitet wird, beim Tisch decken, sprechen die Teilnehmer über das Mitgebrachte. Sie erfragen die Namen der jeweiligen Gerichte und informieren sich über die Zubereitungsweise. Auch klären die Schüler, ob die Speise zu einem besonderen Anlass, in der Familie oder eher bei größeren Familienfesten gegessen wird. Als letzte Frage soll sich die Gruppe damit auseinandersetzen, wie wichtig Essen für sie selbst und ihre Familie ist.

5.3.2.3 Thema: Rituale

In dieser Unterrichtseinheit sollen die Schülerinnen und Schüler Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Ritualen kennenlernen. Dabei ist beabsichtigt, dass sie Rituale anderer Menschen und Kulturen verstehen und akzeptieren, um auf diese Weise ihr interkulturelles Wissen zu bereichern. Ein weiteres Ziel ist auch die Sensibilität der Schüler zu erweitern und ihnen bewusst zu machen, dass eigene Rituale anderen unbekannt sein können. Schließlich sollen neue Rituale gelernt werden.

Hierbei hat der Lehrer eine wichtige Rolle, da er der Klasse zunächst das Thema „Rituale“ in einer kurzen Einführung vorstellt. Dies kann in etwa wie folgt aussehen:

„Jede Person verwendet immer wieder ihre vertrauten Rituale. Diese sind geprägt von den Gruppen, mit denen wir den Großteil unseres Lebens verbringen, unser Familie aber auch der Gesellschaft und Kultur, in der wir leben oder auf-

gewachsen sind. Dadurch unterscheiden sie sich von Person zu Person. Klassische Rituale sind die Art und Weise der Begrüßung oder des Abschied nehmen, das Begehen von Geburtstagsfeiern oder der Umgang mit einem Trauerfall.“

Nach dieser Einführung werden zwei Übungsrunden durchgeführt, die sich mit den Aspekten Begrüßung und Verabschiedung befassen. Zu diesem Zweck bilden die Schülerinnen jeweils an ihrer gemeinsamen Herkunft orientierte Kleingruppen. In diesen sprechen sie über ihr vertrautes Begrüßungs- / Verabschiedungsritual und bereiten eine Präsentation desselben vor. Anschließend präsentiert jede Gruppe das ihr vertraute Ritual vor der Klasse.

Vor dem Schluss dieser Themeneinheit spricht die Klasse über das Gesehene. Es wird festgestellt, wie den Teilnehmern die Übung gefallen hat, außerdem arbeitet die Klasse heraus, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede ihnen bei den Ritualen der anderen Kultur aufgefallen sind.

5.3.2.4 Thema: Körpersprache

Diese Themenkomplex verfolgt drei unterschiedliche Ziele. Zunächst muss den Schülern bewusst gemacht werden, dass die Körpersprache einen zentralen Aspekt der menschlichen Kommunikation ausmacht. Darauf aufbauend ist das Folgeziel, die Fähigkeiten der Schülerinnen zu verbessern, die eigene Körpersprache wie auch die ihrer Mitschüler wahrzunehmen. Schließlich soll die Klasse lernen, verschiedene Gefühle, durch ihre Gestik, Mimik und Körperhaltung darzustellen und zu erkennen.

Auch in diesem Thema erläutert der Lehrer zunächst, was der Begriff Körpersprache bedeutet. Er erklärt den Schülern, dass der Mensch nicht nur mit Worten, sondern vielmehr mit dem ganzen Körper spricht, durch Gestik, Mimik, Tonfall und Körperhaltung. Er weist daraufhin, dass es dabei kulturelle Unterschiede gibt, wobei er ein Beispiel aus dem eigenen türkischen Kulturkreis bietet: In der Türkei bedeutet das Hochziehen der Augenbrauen begleitet von einem Schnalzlaut ein „Nein“. Der Lehrer fragt, welche seiner Schüler mit dieser Geste vertraut sind, bzw. wie andere diese Verhaltensweise interpretieren. Anschließend werden die Erfahrungen der verschiedenen Schüler mit kulturell unterschiedlichen Gesten erfragt. Die Schülerinnen sollen angeben, was ihrer

Meinung nach zur Körpersprache gehört und dies an Beispielen verdeutlichen. Der Lehrer bringt ihnen nahe, was die Körpersprache ausdrückt, so dass die Klasse erkennt, was es bedeutet, die Körpersprache des anderen zu verstehen.

5.3.2.5 Thema: Feten und Feste

Ziel dieser Einheit ist es, das Wissen der Schüler über eigene Feiertage sowie über die Feste anderer Kulturen zu erweitern. Darüber hinaus sollen sie offener gegenüber den Gebräuchen anderer Kulturen werden und diese akzeptieren.

Zu diesem Zweck wählt der Lehrer einen aktuellen Feiertag aus einer Kultur aus. An diesem führt dann mit der Gruppe ein Brainstorming zum Thema „Feste“ in verschiedenen Kulturen durch. Beispielsweise stellt er der Klasse Fragen nach typischen Festtagen und der Art, wie diese begangen werden. Auch soll herausgearbeitet werden, warum es überhaupt Feiertage gibt und, welche Feiertage in mehreren Kulturen auftreten bzw. kulturspezifisch sind.

Nach dieser Einstimmungsphase teilt sich die Klasse in Zweiergruppen aus der gleichen Kultur auf. Diese bereiten dann jeweils die Präsentation eines aktuellen oder bekannten Festtages aus ihrer Heimat vor. Am Schluss stellt jede Kleingruppe ihr Ergebnis den anderen vor.

5.3.2.6 Thema: Menschen sind verschieden

Auch hier sollen die Schülerinnen verschiedene Ziele erreichen. Zunächst einmal ist es ihre Aufgabe, sich Unterschiede zwischen Menschen bewusst zu machen und diese zu akzeptieren. Im Ergebnis sollen sie so lernen, unbegründete Ängste vor anderen Personen abzubauen. Respekt gegenüber Menschen, die anders aussehen, ist ebenfalls Thema dieser Unterrichtseinheit. Die Teilnehmerinnen erfahren in dieser Stunde, dass sachliche und respektvolle Gespräche über Unterschiede helfen können, Fehltritte gegenüber anderen Kulturen zu vermeiden. Letztlich soll die Klasse aber auch Gemeinsamkeiten entdecken, nicht nur Unterschiede wahrnehmen, akzeptieren und stehenlassen.

In dieser Unterrichtseinheit arbeitet jede Schülerin zunächst alleine. Ihre Aufgabe ist es, eine Collage zu erstellen, auf der Bilder mit mehreren Menschen zu sehen sind, die sich in ihrem Aussehen deutlich von ihr unterscheiden. Die Schülerinnen können dabei sowohl auf Zeitschriften als auch Fotografien zurückgreifen oder auch selbst malen.

Wenn alle fertig sind, werden die Bilder aufgehängt und die Schülerinnen äußern sich zu ihren Collagen. Dabei gehen sie auf die folgenden Fragen zu den Abbildungen ein: Was ist bei den Personen anders als bei dir? Gibt es Ähnlichkeiten? Was findest du an diesen Personen besonders interessant?

Nach Abschluss der Einzelpräsentationen wählt jede Schülerin eine Person aus der Trainingsgruppe aus, die ihr gänzlich unähnlich ist. Um sich diese Unähnlichkeit bewusst zu machen, beschreibt die Schülerin dann mit Hilfe des Arbeitsblattes „Ähnlich oder Unterschiedlich?“ genau, was sie einerseits von der Mitschülerin unterscheidet und andererseits mit ihr verbindet.

Die Ergebnisse dieser zweier Runden werden am Schluss der ganzen Klasse vorgetragen, dabei dürfen die Schülerinnen auch ihre eigene Meinung ergänzend mit einbringen.

5.3.2.7 Thema: Vorurteile

Das erste Ziel dieser Unterrichtseinheit ist es, bei den Schülerinnen eine Sensibilisierung für den Umgang mit Vorurteilen zu erreichen. Dazu gehört vor allem die Bereitschaft, eigene Vorurteile zu überdenken. Als nächster Schritt sollen die Schülerin bei dieser Gelegenheit Offenheit für die ständige Neubewertung von Personen und Situationen erwerben.

Als Einstieg arbeitet die Gruppe in einem Brainstorming typische Vorurteile heraus, so zum Beispiel „Fahr nicht nach Polen, da wird geklaut“. Auf diese Weise sollen Stereotype, die innerhalb der Gruppe zu verschiedenen Ländern existieren, festgestellt werden, die dann in der Gruppe besprochen werden.

Anschließend bildet die Klasse Zweiergruppen. Jede Gruppe erhält den Auftrag eine Reisewerbung für ein Land, aus dem sie nicht kommt, zu entwerfen. Eine entsprechende Materialsammlung zu den einzelnen Ländern, wie Zeitschriften, Reisekataloge, Prospekte und Landkarten stellt der Lehrer zur Verfügung. Gleiches gilt für Plakate, Kleber, Scheren und Stifte. Eventuell können die Gruppen auch vorzeitig gebildet und selbst mit der Besorgung von Material beauftragt werden. Wenn die jeweiligen Reisewerbungen fertig sind, präsentieren die Teams sie und erhalten jeweils ein Feedback. Zum Schluss wird die Eingangsdiskussion über Vorurteile zu fremden Ländern aufbauend auf den neuen Erkenntnissen fortgesetzt.

5.3.2.8 Thema: Meine Gruppe - Deine Gruppe

In dieser Unterrichtsstunde sollen die Schüler sich bewusst machen, in welchen Gruppen sie selbst Mitglied sind. Den Teilnehmern soll klar werden, aus welchen Gründen sie sich einer bestimmten Gruppe anschließen, sowie welche Vor- und Nachteile damit verbunden sind.

Ein weiteres Ziel ist, dass erkannt wird, dass Gruppenzugehörigkeit oft zufällig entsteht und daher geändert werden kann. Aufbauend hierauf geht es schließlich darum zu lernen, dass die eigene Gruppe zwar etwas Besonderes ist, aber nicht zwangsweise das Herabwürdigen anderer Gruppen bedeutet.

In dieser Stunde soll offen über das Thema diskutiert und gesprochen werden, wobei der Lehrer die Leitung übernimmt. Die Gruppe geht der Frage nach, ob der Mensch ohne Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft existieren kann und welche Vorteile aus der Mitgliedschaft in einer Gruppe resultieren. Auf der anderen Seite werden auch Verpflichtungen besprochen, die sich aus Zugehörigkeiten ergeben.

5.3.3 Erlernen der Volkstänze

Dieser Bereich des Unterrichtes gliedert sich in insgesamt drei Einheiten, wobei sich der zweite Teil je nach Unterrichtsvorhaben unterscheiden kann. Orientiert ist der Stundenaufbau hierbei zum einen an den Richtlinien und Lehrplänen für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen: Sport, 2001, S. 99,100 und 102 sowie der „Einführung in eine kreative Tanzerziehung“, Praxismappe Tanzen herausgegeben von der Sportjugend NRW im LandesSportbund Nordrhein-Westfalen, Duisburg 1996, S. 44, 72 und 73.

5.3.3.1 Einstimmung

Zunächst erfolgt vor jedem aktiven Tanzunterricht die Einstimmung als Einstieg auf den Unterricht. Dabei geht es um die körperliche, emotionale und soziale Vorbereitung der Übungsstunde. Zu diesem Zweck setzen sich alle im Kreis hin, der Lehrer begrüßt die Gruppe und stellt das Stundenthema vor. Es folgt eine allgemeine Erwärmung. Auf diese allgemeine Einstimmung folgt die Auseinandersetzung mit den Inhaltsbereichen Gestalten, Tanzen und Darstellen.

5.3.3.1.1 *Verschiedene Unterrichtsthemen*

1. Unterrichtsvorhaben

Insgesamt beinhaltet das Unterrichtsvorhaben drei Teilbereiche. Zunächst sollen die Schülerinnen Rhythmus- und Taktgefühl entwickeln. Darauf aufbauend geht es im zweiten Schritt darum, dass die Teilnehmerinnen Klang, Rhythmus und Musik als Impulse für Bewegungsgestaltung nutzen. Schließlich sollen die Schülerinnen Fortbewegungsarten erproben und erlernen.

Um diese Ziele verwirklichen zu können, nutzen die Schülerinnen in einem ersten Schritt Klangkulissen als Improvisationsimpulse. So benutzen sie verschiedene Tonerzeuger, wie zum Beispiel Stäbe, Keulen, die eigenen Hände und Füße (Klatschen und Stampfen), um unterschiedliche Rhythmen zu erzeugen und sich selbst und andere in Bewegung zu halten.

Beabsichtigt ist, dass die Teilnehmerinnen auf diese Weise die Wirkung bzw. den Einfluss von Rhythmus und Musik auf die eigene Bewegung entdecken. So sollen sie nach verschiedenen Rhythmen oder Musiken bestimmte Bewegungsgrundformen durchführen. Hierzu gehört auch das Anpassen einfacher Schrittkombinationen mit gehen, laufen, federn, hüpfen, galoppieren, springen gegebenenfalls in Verbindung mit bekannten Tanzschritten an die Musik.

2. Unterrichtsvorhaben

Ziel des Unterrichts ist es, gemeinsam eine vorgegebene Choreographie zu tanzen oder in einer Kleingruppe ein Thema tänzerisch umzusetzen. Die Aufgabe hier ist einen vorgegebenen Inhalt selbständig weiter zu entwickeln. Die Schülerinnen sollen mit der Gruppe eine eigene Schrittkomposition erarbeiten, welche zur Musik passt.

3. Unterrichtsvorhaben

Ein weiterer Aspekt des Unterrichts hat das Ziel, die Schülerinnen mit verschiedenen Tänzen aus anderen Kulturen vertraut zu machen, wobei Variation im Zentrum steht. Es ist beabsichtigt, in diesen Unterrichtsstunden, das Verständnis der Teilnehmerinnen füreinander und für unterschiedliche kulturelle Traditionen zu wecken. So werden Bewegungscharakteristika des Herkunftslandes einzelner Volkstänze wahrgenommen und erlernt. Die Schüler sollen hierbei

auch die musikalische Struktur der Tanzmusik erkennen, d.h. Takt, Tempo und Rhythmus.

Konkret gilt, dass die Schülerinnen Volkstänze als Ausdruck von Lebensstilen kennenlernen. Dabei wird zwischen Folkloretänzen aus Irland, so dem irischen „Riverdance“, und türkischer Folklore, zum Beispiel Artvin, Gaziantep, Trabzon und Kirklareli) variiert. Am Ende des Unterrichts soll die Gruppe hier typische (Bewegungs-)Merkmale des Folkloretanzes und seines Herkunftslandes beherrschen, um am Ende des Schuljahres Tänze präsentieren zu können.

4. Unterrichtsvorhaben

Als letztes Unterrichtsvorhaben sollen Tanzchoreographien entwickelt und präsentiert werden. Inhalt dieser Unterrichtseinheit sind Tanzaufführungen auf verschiedenen schulischen und außerschulischen Veranstaltungen durch die Teilnehmerinnen. Hierzu gehören beispielsweise die Einschulung der Klasse 5, der Weihnachtsmarkt, die Abschlussfeier der 10. Klasse und verschiedenen Tanzfeste wie der Integrationstag.

5.3.3.2 Ausklang

Wie auch die Einstimmung steht der Ausklang als Schlussteil am Ende jeder aktiven Tanzstunde. Hierbei steht die geistige und körperliche Erholung der Teilnehmenden einzeln oder zu zweit im Zentrum. Die Schülerinnen dehnen oder lockern ihre Muskulatur, streichen Körperteile aus, spüren nach oder reflektieren das Unterrichtsgeschehen. Eventuelle wird auch in der Gesamtgruppe ein abschließendes Unterrichtsgespräch geführt.

5.3.4 Ausgewählte Tänze des Tanzunterrichts

Diese Unterrichtseinheit befasst sich mit dem Kernthema des Wahlpflichtfaches, dem Tanzen selbst. Hier werden sowohl türkische als auch irische Volkstänze einstudiert.

Beim türkischen Volkstanz lassen sich insgesamt sechs Haupttanzformen feststellen, deren Zentrum jeweils in einer Region liegt, allerdings sind die Übergänge fließend. Eine Großgruppe ähnlicher Tänze bieten das Bargebiet, das Horongebiet mit der Schwarzmeerküste, sowie Halay- Hora- und Zeybekregion. In der südlichen Mittelmeerregion dominieren Löffel- und Sitztänze. Üblicher-

weise verändern sich die Tänze je nach Region im Hinblick auf Kostüme und Ausführung. So weist der türkische Volkstanz ungezählte Varianten an Schritten auf, es gibt Hüpf-, Stampf- und Schleifschritte. Ähnliches gilt auch für Hand- und Schulterfassung und – (oft) gemeinschaftliche Armbewegungen. Im Wesentlichen handelt es sich bei türkischen Folkloretänzen um Reihen- oder Kreistänze, die anlässlich gemeinsamer Feste getanzt werden. Frauen und Männer tanzen gegebenenfalls in getrennten Gruppen, wobei kurze Solotänze innerhalb eines Kreises möglich sind.¹³⁷

Auch die Irischen Rivertänze umfassen verschiedene Formen des Volkstanzes. Sie können allein, in Paaren oder in Gruppen getanzt werden. Für die Moderne typisch sind auch irische Tanzshows wie beim Riverdance. Sie unterscheiden sich von den traditionellen Tanzformen wie dem Set Dance, Céilí oder Sean nós dance. Weitbekannt unter den irischen Volkstänzen ist auch der Stepptanz, dessen traditionelle Form aus den Orten Connemara und Munster stammt.¹³⁸

5.4 Fazit

Abschließend kann man sagen, dass jeder Mensch grundsätzlich die Fähigkeit besitzt, Interkulturelle Kompetenz zu erwerben bzw. anzuwenden. Damit dies sinnvoll geschehen kann, ist eine gezielte Lenkung erforderlich, die über das Unterrichtskonzept des Volkstanzes möglich ist, wie die Dissertation am Beispiel von Schulen im Raum Bonn Bad Godesberg zeigt. Dabei sollte immer im Vordergrund stehen, dass Interkulturelle Kompetenz nicht nur auf das Fremde ausgerichtet ist, sondern auch auf uns selbst. „Denn wenn wir uns mit anderen befassen, lernen wir uns selbst besser kennen“.¹³⁹

¹³⁷ Ausführliche Informationen zum türkischen Volkstanz bietet: Marklowski, Havva-Eva/ El-Joker, Sayed (2002): *Orientalischer Tanz, Folklore und Hoftänze*, Memmingen, S. 64.

¹³⁸ Siehe hierzu: http://de.wikipedia.org/wiki/Irish_Dance, zuletzt eingesehen am 10.11.2010.

¹³⁹ Ben Jelloun, T: *Papa was ist ein Fremder? Gespräch mit meiner Tochter*, Berlin 1999, S.25.

6 Ergebnisse der qualitativen Untersuchung

6.1 Ergebnisse aller Probandinnen

Die von den Schülerinnen gegebenen Antworten lassen sich den Kategorien Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz zuordnen.

6.1.1 Ergebnis Probandin 01

Die 16-jährige 9-Klässlerin kommt aus dem Iran, sie spricht Persisch als Muttersprache und lebt in einer intakten Familie.

Die Schülerin hat noch nie getanzt und hat keine Vorstellung von dem, was auf sie zukommt, interessiert sich aber dafür zu erfahren, wie andere Kulturen tanzen. Sie weiß, dass der Rhythmus ein entscheidendes Element bei der Bewegung zur Musik ist.

Selbstkompetenz

Vor dem Tanzkurs hatte sich die Probandin nie mit anderen Kulturen auseinandergesetzt, für sie gab es nur „Ausländer und die Deutschen“, durch den Unterricht hat sie erstmals mehrere Kulturen bewusst wahrgenommen. Sowohl vor als auch nach dem Volkstanzkurs sieht die Schülerin keine Unterschiede zwischen der eigenen Familie und der ihrer Klassenkameradinnen. Sie möchte dennoch gerne die Heimat von Klassenkameraden bereisen, um deren Kultur kennenzulernen.

Sachkompetenz

In der Sachkompetenz zeigt sich, dass die Schülerin nur wenig über andere Kulturen weiß, so die wichtigsten Feste und einige Gerichte. Dies ändert sich auch durch den Kurs nicht, da nach Angaben der Probandin ihre Eltern ihr den Umgang mit Menschen aus anderen Ländern untersagen, zum Beispiel Besuche bei diesen. Hier konnte der Tanzkurs die Fähigkeiten der Schülerin nicht ausbauen, das einzige, was ihr blieb war das Neuerlernen der Tänze.

Sozialkompetenz

Auch im Bereich der Sozialkompetenz zeigt sich, dass die Schülerin offensichtlich durch ihre Eltern / Erziehung gehemmt ist. So erhofft sie sich eigentlich Spaß von der gemeinsamen Tanzaufführung mit ihren Kurskameradinnen, traut sich jedoch letztlich aus Angst vor den Eltern nicht teilzunehmen. Auch nach dem Tanzkurs hat sie keine Meinung zur Multikulturalität in Deutschland, im Hinblick auf Gefühle und Empfindung geht sie nach dem Tanzen davon aus, dass andere „lockerer“ sind als sie selbst. Grundsätzlich sieht sie die fremde Sprache als größtes Problem beim Leben in einem fremden Land an, in Deutschland sollte ihrer Meinung nach Deutsch gesprochen werden. Im Hinblick auf Tänze aus anderen Kulturen ist sie offener geworden und steht diesen nun positiver gegenüber.

Insgesamt haben der Schülerin die Tänze gut gefallen und sie möchte gerne mehr davon erlernen, fand es jedoch schwer sich dabei in die andere Kultur hineinzusetzen. Es war für sie nicht einfach, sich zu fremder Musik und dazu vor anderen zu bewegen.

6.1.2 Ergebnis Probandin 02

Die 17- jährige Russin besucht die 9. Klasse. Ihre Muttersprache ist Russisch und ihre Eltern leben zusammen.

Sie hat schon mal Hip-Hop getanzt und sich aus Interesse, mehr über das Leben aus anderen Kulturen zu erfahren, für das Unterrichtsfach entschieden.

Selbstkompetenz

Im Bereich der Selbstkompetenz konnte sich die Schülerin durch den Kurs erstmals ein Bild davon machen, wie viele Kulturen es in Deutschland gibt. Vor dem Kurs geht sie davon aus, dass es Unterschiede zwischen ihrer Familie und denen ihrer Klassenkameradinnen gibt, nach dem Tanzunterricht konkretisiert sie diese als verschiedene Normen und Regeln. Sie möchte gerne in andere Länder reisen, um zu erfahren, wie die Menschen dort leben.

Sachkompetenz

Die Sachkompetenz der Schülerin zeigt eine gewisse Vertrautheit mit den Festen und Gerichten anderer Kulturen, auch trifft sie sich außerhalb der Schule mit

Klassenkameradinnen aus anderen Ländern und hat eine türkische Kameradin bereits zu Hause besucht. Vor dem Kurs war sie neben der eigenen Muttersprache nur mit Deutsch und Englisch vertraut, nachher kennt sie darüber hinaus Persisch, Italienisch und Französisch. Durch den Tanzkurs hat sie Tänze, Essen und Lebensgewohnheiten aus verschiedenen Kulturen kennengelernt. Außerdem stellte sie fest, dass alle Teilnehmer ihrer multikulturellen Gruppe nicht nur für Tanzen, sondern auch für die Traditionen des anderen offen waren.

Sozialkompetenz

Bei der Sozialkompetenz zeigt sich, dass die Schülerin dem Tanzen, auch der Aufführung, zunächst eher misstrauisch gegenübersteht, obwohl sie bereit ist, von anderen etwas Neues zu lernen. Nach dem Unterricht gesteht sie, dass sowohl die Aufführung eine gute Idee war als auch das Kennenlernen der Tänze aus anderen Ländern, da es sie „bereichert“ hat. Im Hinblick auf das Leben in einem anderen Land bleibt sie auch nach dem Unterricht der Ansicht, dass die Unkenntnis der Sprache das größte Problem dabei sei. Auch ändert sich nichts an ihrem Wunsch, in Deutschland nur Deutsch miteinander zu sprechen. Grundsätzlich vertritt sie die Meinung, dass jede Kultur eine eigene Gefühlswelt beinhaltet, welche die Menschen prägt, was auch die jeweiligen Tänze beeinflusst. Sie sieht diese jedoch als Möglichkeit an, Gefühle anderer Kulturen kennenzulernen.

Am besten am Unterricht hat ihr das Erlernen anderer Tänze gefallen und vor allem die gegenseitige Rücksichtnahme und das Verständnis innerhalb der Gruppe. Die Schülerin stellte fest, dass Schrittfolgen zur Musik eine Herausforderung darstellen können, möchte aber dennoch weitere Tänze aus den gleichen Ländern lernen. Sie gibt an, dass sich ihre Ansicht über andere Kulturen durch den Unterricht nicht geändert hat.

6.1.3 Ergebnis Probandin 03

Die 8-Klässlerin ist vierzehn Jahre alt und kommt aus Ecuador. Sie stammt aus einer intakten Familie und spricht Spanisch als Muttersprache.

Die Probandin hatte noch nie Tanzunterricht und hat sich von Freundinnen zur Teilnahme an dem Wahlpflichtfach überreden lassen. Sie ist neugierig auf die Tänze und geht den Unterricht offen an.

Selbstkompetenz

Das Bild der Schülerin im Bereich der Selbstkompetenz verändert sich bezüglich ihres Blickwinkels auf andere Kulturen durch den Unterricht positiv, weil sie diese erstmals kennenlernen konnte. Ihre Ansicht, dass die Regeln in der eigenen Familie strenger als bei Freunden sind, sieht sie nach dem Kurs bestätigt, ebenso bleibt ihr Interesse zu erfahren, wie die Schulkameradinnen in ihrer Heimat leben.

Sachkompetenz

Im Bereich der Sachkompetenz kann die Schülerin durch den Unterricht ihr Wissen über Feste aus anderen Ländern nicht erweitern. Sie ist bereit, Gerichte aus anderen Nationen auszuprobieren, sieht sich dabei aber gehemmt, da sie kein Fleisch isst. Zu einer kroatischen Freundin hat sie enge Kontakte, ansonsten hält sie sich auch nach dem Kurs von anderen Kulturen fern, besucht aber einmal eine türkische Mitschülerin. Durch den Unterricht lernt sie die Sprachen Französisch und Italienisch neu kennen sowie Essen und Tänze anderer Länder. In der Sozialkompetenz ist sie nach dem Auftritt vor allem froh, dass keiner größere Fehler gemacht hat und die Gruppe Applaus bekommen hat. Hinsichtlich der Multikulturalität in Deutschland bestätigt der Tanzkurs ihre Meinung, dass daran das Wichtigste ist, ohne Angst vor Krieg leben zu können. Sie bedauert vor dem Kurs, dass viele die eigene Herkunftskultur verlieren, und schlägt als Resultat des Unterrichts regelmäßige Kulturwochen vor. Ihre Ansicht, dass man immer die Landessprache sprechen sollte, um andere nicht aus Gesprächen auszuschließen, wird durch den Kurs noch verstärkt. Sie ist offen an die Tänze herangegangen und konnte so an allen Spaß haben. Sie hat das Tanzen als nützlich empfunden, um Gedanken und Gefühle freier auszudrücken.

Insgesamt hat sie gelernt, dass man beim Tanzen auf viele Dinge, z. B. die Körperhaltung, achten muss. Die Schülerin fand, dass es leichter war, in der Gruppe zu lernen und hat neue Freunde beim Tanzen gefunden sowie andere Kulturen kennengelernt. Ihre Ansicht zu anderen Kulturen hat sich erweitert, sie

hat den Tanz als Möglichkeit zum kulturellen Austausch von Menschen aus anderen Kulturen kennengelernt. Identifikation mit dem Tanz bedeutete für sie auch Akzeptanz der dazugehörigen Menschen und Kulturen.

6.1.4 Ergebnis Probandin 04

Die 16-jährige Deutsche geht in die 10. Klasse, ihre Eltern leben getrennt.

Sie hat vor dem Volkstanzunterricht bereits Gardetanz betrieben und möchte nun andere Tanzstile kennenlernen. Sie sieht internationale Folklore als vielfältig an, mit unterschiedlichen Rhythmen und Bewegungen, je nach Herkunftsland. Sie hofft, durch den Unterricht besser tanzen zu lernen.

Selbstkompetenz

Vor dem Kurs hatte die Schülerin keine Vorstellung von anderen Menschen/Kulturen. Durch den Unterricht ist sie jetzt Menschen aus anderen Ländern näher gekommen und konnte sich in sie hineinversetzen. In Hinsicht auf Unterschiede zwischen den Familien sieht sie ihr Bild bestätigt, dass vor allem muslimische Familien strenger sind als ihre eigene. Sie hat grundsätzlich Interesse an Reisen ins Ausland.

Sachkompetenz

Die Sachkompetenz der Schülerin vor dem Kurs beschränkt sich auf ein einziges türkisches Gericht und die Kenntnis zweier muslimischer Feiertage. Aufgrund der kulturellen Zusammensetzung ihrer Wohngegend hat sie in ihrer Freizeit zwar Kontakt mit Menschen aus anderen Kulturen, diese aber noch nicht Zuhause besucht. Ihre Sprachkenntnisse beschränken sich auf Deutsch und Englisch sowie einzelne Wörter aus dem Arabischen und ihrer Lieblingssprache Spanisch. Durch einen Schüleraustausch hat sie Polen kennengelernt.

Der Unterricht hat dazu beigetragen ihr Wissen über Feste aus verschiedenen Religionen zu erweitern, auch hat sie zwei neue Sprachen kennengelernt. Die verschiedenen Volkstänze aus anderen Kulturen waren ebenfalls neu für sie, zudem erfuhr sie mehr über Gerichte aus anderen Ländern.

Sozialkompetenz

Im Bereich Sozialkompetenz zeigt sich die Probandin als offen gegen über anderen Kulturen, auch wenn sie sowohl vor als auch nach dem Unterricht die Ansicht vertritt, dass vor allem Deutsch gesprochen werden sollte. Im Bezug auf das Leben in einem anderen Land, sieht sie auch nach dem Kurs die fremde Sprache als Hemmnis an, kann sich ansonsten aber ein Leben außerhalb Deutschlands vorstellen. Von den Gefühlen anderer Menschen sowie den eigenen hat sie keinen Eindruck gehabt, beim Tanzen konnte sie diese erstmals durch Bewegung zum Ausdruck bringen. Die Schülerin hatte Interesse am Unterricht und dadurch viel Spaß daran, der Auftritt hat ihr Freude gemacht und bildete für sie das Resultat aus gemeinsamem Fleiß.

Obwohl es der Schülerin gefallen hat, neue Musik und Schritte kennenzulernen, möchte sie keine weiteren Tänze lernen. Die Bewegung zur fremden Musik machte ihr Probleme, hier hat ihr die Lerngemeinschaft der Gruppe beim Durchhalten geholfen und das Lernen erleichtert. Sie hat die Erfahrung gemacht, dass Tanzen ihr mehr Offenheit gegenüber den Menschen aus anderen Kulturen brachte.

6.1.5 Ergebnis Probandin 05

Die 9-Klässlerin ist 16 Jahre alt, ihre Eltern leben getrennt. Als gebürtige Marokkanerin ist, ihre Muttersprache berberisch.

Sie hat noch nie getanzt und sich wegen ihres Interesses an den verschiedenen Volkstänzen und an Tanzkulturen für den Unterricht entschieden.

Selbstkompetenz

Vor dem Kurs hatte die Schülerin als Einwanderin nur ein Bild von ihrer eigenen Existenz als Ausländerin in Deutschland. Sie war sich allerdings der Tatsache bewusst, dass es in jeder Familie andere Traditionen und Sitten gibt. Dank des Unterrichts hat sie viele unterschiedliche Kulturen mit ihren Tänzen und Gepflogenheiten kennengelernt – wie sie selbst sagt „eine Bereicherung“. Auch würde sie gerne ins Ausland reisen.

Sachkompetenz

Im Bereich der Sachkompetenz ist bei der Schülerin nur eine geringe Veränderung durch den Volkstanzunterricht festzustellen. Auch nach dem Kurs vermeidet sie jeglichen Kontakt mit Menschen aus anderen Kulturen, ganz abgesehen von Besuchen. Sie kennt einige wichtige christliche und muslimische Festtage, Gerichte aus Italien, der Türkei und durch den Tanzkurs aus Deutschland. Generell sind ihre fremden Länder durch typische Nahrungsmittel bekannt. Eine wirkliche Erweiterung in ihrer Sachkompetenz ergibt sich nur im Bereich der Fremdsprachen, da sie durch den Kurs erstmals Französisch, Italienisch und Polnisch kennengelernt hat.

Sozialkompetenz

Im Bereich der Sozialkompetenz stellte die Arbeit in der Gruppe für die Probandin einen Gewinn da, weil die Gruppe ihr den nötigen Mut gab, am Auftritt teilzunehmen. Bereits vor dem Kurs empfand die Schülerin die deutsche Multikulturalität als Chance von anderen zu lernen, in diesem Sinne hat sie den Tanzkurs als „kulturellen Austausch“ erfahren. Obwohl sie insgesamt eine positive Einstellung zum Fremden hat, bleibt ihre Ansicht, dass die Religion ein Hemmnis für das Leben in einer fremden Kultur ist. Sie hält daran fest, dass es richtig ist, in der Klasse nur Deutsch zu sprechen, sowie an ihrem Wunsch Englisch zu lernen. Im Bereich von Gefühlen vertritt sie die Ansicht, dass sich dies bei jedem Menschen unterscheidet. Auch das Tanzen hat ihre Meinung nicht geändert, sie gibt aber zu, dass die Tanzform die Gesamthaltung des Menschen – steif oder locker – beeinflussen kann.

Für die Schülerin war die gelungene Aufführung sehr wichtig, sie bildete den Höhepunkt der konzentrierten, aber auch lustigen Arbeit in der Gruppe. Obwohl ihr Bewegen auf fremde Musik und in Kostümen schwer fiel, möchte sie gerne weitere Tänze lernen. Die Probandin sieht ihre Meinung bestätigt, dass Tanzen eine gute Möglichkeit ist, um etwas über andere Kulturen zu lernen.

6.1.6 Ergebnis Probandin 06

Die 17-jährige Tunesierin besucht die 9. Klasse. Sie lebt in einer intakten Familie und hat Arabisch als Muttersprache.

Sie hat bereits arabische Tänze aus ihrem Heimatland gelernt, ansonsten aber keine Vorstellung von internationaler Folklore. Um endlich einmal zeigen zu können „was sie drauf habe“, hat die Schülerin den Kurs gewählt, sie glaubt, es werde im Kreis getanzt.

Selbstkompetenz

Im Bereich der Selbstkompetenz bestätigt sich das Urteil der Probandin, dass andere Eltern deutlich strenger als die eigenen sind. Ihr bereits vor dem Kurs vorhandenes Interesse andere Länder kennenzulernen konzentriert sich nun auf die Heimatländer ihrer Klassenkameradinnen. Besonders wichtig ist, dass sie durch das Tanzen viel über andere Kulturen, die ihr vorher nur dem Namen nach bekannt waren, erfahren hat und jetzt „richtig mitreden“ kann.

Sachkompetenz

In der Sachkompetenz ergeben sich kaum Veränderungen durch den Tanzunterricht, die verschiedenen Volkstänze sowie einige Sprachen stellen hier die einzige Entwicklung da. Immerhin pflegt die Schülerin in ihrer Freizeit Kontakt mit anderen und besucht diese auch ohne dabei Unterschiede wahrzunehmen. Sie ist mit typisch chinesischen und türkischen Gerichten vertraut, Feiertage kennt sie nur aus der christlichen Religion.

Sozialkompetenz

Im Bereich der Sozialkompetenz hat die Schülerin gelernt, dass kleine Fehler bei einem Auftritt kein Drama sind, sondern in der Gruppe nicht auffallen. Ihre offene Einstellung zur Multikulturalität Deutschlands hat sich durch den Kurs verstärkt, da sie ohne Stress in der ganzen Gruppe darüber reden konnte. Sie stört sich nicht an fremdsprachigen Unterhaltungen, findet aber Deutsch am geeignetsten. Selbst möchte sie gerne noch Italienisch und Französisch lernen, bleibt aber dabei, dass die Sprache sie an einem Leben im Ausland hindern würde. Das Desinteresse der Schülerin an Tänzen aus anderen Ländern bleibt ebenfalls bestehen, ihr ist aufgefallen, dass nicht alle jeden Tanz mögen, sondern jeder seine eigene Form des ‚Wohlfühlтанzes‘ hat.

Der gelungene Auftritt bildet für die Probandin den Höhepunkt der Kooperation in einer Gruppe, in der es keine Stars gab. Trotz Problemen mit dem Bewegen zu fremder Musik und den Kostümen möchte die Schülerin gerne weitere Tänze

kennenlernen, da sie es als beste Gelegenheit ansieht, etwas über andere Kulturen zu erfahren.

6.1.7 Ergebnis Probandin 07

Die 16-jährige Polin besucht die 10. Klasse und lebt in einer intakten Familie.

Sie hat noch nie getanzt und den Kurs gewählt, weil sie damit etwas Neues ausprobieren will. Sie verbindet Folklore mit Körperbeherrschung, verschiedenen Tänzen und Musikrichtungen.

Selbstkompetenz

Die Probandin ist jederzeit bereit ins Ausland zu reisen. Ihr war schon vor dem Unterricht bewusst, dass die Kleidung, z. B. das Kopftuch, einen wichtigen Unterschied zwischen der eigenen und der fremden Kultur darstellt. Durch den Unterricht ist ihr darüber hinaus klar geworden, dass auch persönliche Freiheit nichts Selbstverständliches ist. Im Allgemeinen hat sich ihr Bild von anderen Kulturen erweitert, die Schülerin empfand das Tanzen als Chance, sich mit der anderen Kultur zu identifizieren und die eigene andersartige Herkunft zu vergessen.

Sachkompetenz

Im Bereich der Sachkompetenz zeigt sich nur im Bereich der Fremdsprachen ein Gewinn durch den Kurs. Ansonsten bleiben die Kenntnisse der Probandin im Hinblick auf Feste und Essen gleich, auch an ihren vorhandenen Kontakten ändert sich nichts. Interessant ist, dass die Schülerin schon vor dem Unterricht beim Besuch von Freundinnen aus anderen Kulturen festgestellt hat, dass dort anderes gelebt wird: „Ich habe sofort gemerkt, dass ich in eine neue Kultur eingetreten bin, sobald die Türe aufging, meine Freundinnen benehmen sich ganz anders manche erkennt man kaum wieder, sie reden und verhalten sich nicht so wie in der Schule.“ Sie zeigt hier ein hohes Bewusstsein für kulturelle Unterschiede.

Sozialkompetenz

Der Auftritt auf der Bühne war für die Schülerin sehr schön und sie möchte dieses Erlebnis wiederholen. Auch hat sie festgestellt, dass sie durch Integration bzw. die Kommunikation in der Gruppe viel über die anderen Kulturen gelernt

hat. Sie sieht sich durch den Unterricht generell in ihrem Urteil bestätigt, dass die Sprache ein zentrales Problem für Leben in einem anderen Land darstellt, das Tanzen hat ihr verdeutlicht, dass sie selbst einen wichtigen Anteil zur Anpassung leisten kann bzw. muss. In diesem Sinne hat der Kurs auch ihre Ansicht gestärkt, dass in der Klasse Deutsch gesprochen werden soll. Sie hatte vor dem Unterricht schon eine klare Vorstellung von interessanten Tänzen und fand schade, dass wegen der Zeit nicht immer alles perfekt gelernt worden ist. Sie hatte jedoch trotzdem Spaß und musste erkennen, dass es schwer sein kann, sich in Tänze eines fremden Landes hin einzufühlen.

Insgesamt hat der Schülerin, die gemeinsame Motivation gefallen und das Gefühl von Gemeinschaft beim Lernen in der Gruppe. Sie hat festgestellt, dass sie nicht jede Tanzart mag oder umsetzen kann, will aber weitere Tänze erlernen. Sie verbindet Tanzschritte oder Tanzen aus fremden Ländern mit dem Gefühl von Freiheit und Urlaub, egal wo sie ist.

6.1.8 Ergebnis Probandin 08

Die 17-jährige Iranerin spricht Persisch als Muttersprache. Sie besucht die 10. Klasse und lebt in einer intakten Familie.

Sie hat noch keinen Tanzunterricht gehabt und das Fach gewählt, weil sie sich davon Abwechslung und Spaß versprochen hat. Unter internationalen Tänzen versteht sie den Umgang mit Takt und Tanzschritten. Die Schülerin freut sich darauf, etwas über andere Kulturen zu erfahren.

Selbstkompetenz

Im Bereich der Selbstkompetenz zeigt sich, dass die Schülerin durch ihre Familie in der Begegnung mit anderen Sitten eingeschränkt ist. In ihrem Bild von anderen Kulturen und Menschen bleibt auch nach dem Tanzkurs die Vorstellung dominant, dass das Wichtigste die Ehrlichkeit ist, nicht das Herkunftsland. Die Probandin stellt vor dem Kurs fest, dass es einerseits Unterschiede, z. B. beim Essen zwischen den Kulturen gibt, andererseits aber auch Gemeinsamkeiten im Tagesablauf. Nach dem Unterricht ergänzt sie diese Vorstellung durch die Möglichkeit jedes Menschen, sich an sein Umfeld anzupassen.

Sachkompetenz

Im Bereich der Sachkompetenz zeigt sie Schülerin Kenntnisse im Bereich der Festivitäten und kennt einige deutsche Gerichte. Ihre Kontakte in der Freizeit beschränken sich auf Mädchen, die wie sie Musliminnen sind, dies ändert sich auch durch den Tanzkurs nicht. Sie hat bereits vor dem Kurs einmal heimlich eine deutsche Freundin besucht und war erstaunt über das dortige lockere Familienleben. Dieses Erlebnis hat sie während des Kurses, um den Besuch bei einer Italienerin ergänzt. Zusätzlich zu den ihr bereits vertrauten Sprachen (Persisch, Deutsch und Englisch) hat die Schülerin Französisch und Italienisch kennengelernt, letztere Sprache und Türkisch würde sie gerne auch selbst lernen. Sie hat durch den Unterricht zwar keine neuen Länder, wohl aber Essen und Lebensgewohnheiten aus anderen Kulturen kennengelernt.

Sozialkompetenz

Die Schülerin ging im Bereich Sozialkompetenz zunächst davon aus, wegen ihrer Zurückhaltung nicht an der Aufführung teilzunehmen, tat dies dann trotzdem, ohne jedoch dabei ein positives Gefühl mitzunehmen. Ihre Ansicht, dass das Zusammenleben vieler Kulturen die Chance bietet, viel voneinander zu lernen hat sich bestätigt. Leben in einem anderen Land kann sie sich nur schwer vorstellen, da sie durch ihre Erziehung stark eingeschränkt ist. Auch nach dem Tanzkurs ist Leben in einer anderen Kultur für sie ohne eigene Veränderung nicht möglich. Dies zeigt auch die Tatsache, dass sie sich nur für Tänze aus der eigenen Kultur interessiert, da sie mit fremder Musik nicht zurechtkommt. Ihr Interesse an Fremdsprachen zeigt dennoch eine gewisse Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Kulturen. Sie hatte nach dem Kurs das Gefühl, dass ihre Kameradinnen aus anderen Kulturen sich wesentlich freier und hemmungsloser als sie selbst bewegen konnten.

Die Schülerin empfand besonders die Gleichbehandlung aller Schüler im Unterricht sowie dessen ruhige Atmosphäre als sehr positiv. Auch gefiel ihr, viel über andere Kulturen zu lernen. Sie musste erfahren, dass es viele verschiedene Rhythmen in unterschiedlichen Tanzkulturen gibt, die ihr schwerfielen, auch die Kostüme waren ein Problem für sie. Das Lernen in der Gruppe war für sie durch das gemeinsame Ziel „Tanzen“ erleichtert, auch wenn sie nicht jeden Tanz mochte. Sie möchte weitere Tänze aus den gleichen Ländern lernen, da sie

gemerkt hat, dass es ihr schwer fällt, sich in andere Tänze und deren Kulturen hinein zu versetzen.

6.1.9 Ergebnis Probandin 09

Die 8-Klässlerin ist 15 Jahre alt und kommt aus Guatemala. Spanisch ist ihre Muttersprache, die Eltern leben getrennt.

Die Schülerin hat schon Salsa getanzt und ist auf die neue Musik sowie die Bewegungen gespannt. Deshalb hat sie auch das Wahlpflichtfach gewählt und stellte sich vor, dabei Spaß zu haben.

Selbstkompetenz

Die Selbstkompetenz der Schülerin ist durch den Kurs noch erweitert worden. Sie hat festgestellt, dass der Tanz ihr andere Kulturen näher brachte, und möchte gerne in weitere Länder reisen, um das dortige Leben kennenzulernen. Im Hinblick auf Unterschiede im Familienleben hat sich ihr Urteil bestätigt, dass vor allem Mädchen in anderen Kulturen stärker unterdrückt werden.

Sachkompetenz

Die Offenheit der Schülerin zeigt sich auch in der Sachkompetenz, wobei der Kurs hier nur im Hinblick auf die neuen Tänze eine Erweiterung für sie gebracht hat, außerdem hat sie mit Arabisch und Russisch zwei neue Sprachen kennengelernt. Sie kennt zwar nur christliche bzw. europäische Feste, ist aber auf jedes ausländische Gericht neugierig. Sie ist offen für Kontakte mit Menschen anderer Kulturen in ihrer Freizeit und besucht Freundinnen auch Zuhause.

Sozialkompetenz

Die Schülerin hatte vor dem Auftritt eine positive Einstellung, welche sich auch bestätigt hat. Sowohl vor als auch nach dem Kurs vertritt sie die Meinung, dass jeder am Ort seiner Wahl leben dürfen sollte und man sich an das Leben in jeder Kultur anpassen kann. An ihrem Wunsch als weitere Sprache Französisch zu erlernen und an dem tänzerischen Interesse an Salsa ändert sich ebenfalls nichts. Ihre Ansicht, dass Gefühle und Gedanken der Menschen sich je nach Land unterscheiden, hat sie bestätigt „jeder hat sich in seinen Kulturtänzen am wohlsten gefühlt.“

Insgesamt hat die Schülerin den Unterricht als sehr angenehm empfunden und keine Probleme mit dem Tanzen gehabt. Sie fand es schön, in einer harmonischen Gruppe zu lernen und sich dabei gut konzentrieren zu können. Dazu sagt Sie: „Es war eine schöne Erfahrung über das Tanzen andere Kulturen kennenzulernen, ich hätte gar nicht gedacht, dass das einen so mit einer Kultur verbinden kann.“

6.1.10 Ergebnis Probandin 10

Die 15-jährige besucht die 8. Klasse. Sie kommt aus Rumänien und hat getrennt lebende Eltern.

Sie hat bereits Gymnastik-Tanz -Unterricht gehabt und das Wahlpflichtfach aus Interesse an Neuem gewählt. Sie hat keinerlei Vorkenntnisse zu internationaler Folklore und hofft auf stressfreien Unterricht.

Selbstkompetenz

Das Bild der Schülerin, dass Kleidung andere Kulturen für sie interessant macht und ein Identifikationsfaktor ist, wird durch den Unterricht bestätigt. Vor dem Kurs kennt die Probandin keine Unterschiede zwischen den Kulturen. Erst in der Gruppe werden ihr kulturelle Differenzen bewusst, zugleich erfährt sie, dass unter denselben Bedingungen ein Gefühl des Gleichseins besteht. Da das Heimatland ihrer Freundin eine Krisenregion ist, kann die Schülerin es trotz Interesse derzeit nicht besuchen.

Sachkompetenz

Im Bereich der Sachkompetenz zeigt sich die Schülerin vor und nach dem Tanzkurs offen für außerschulischen Kontakt mit Menschen aus anderen Kulturen z.B. durch Besuch in deren Familie. Sie kennt verschiedene internationale Gerichte, aber nur Feste aus der eigenen Kultur, hier bringt der Unterricht keine Veränderung. Dafür hat sie jedoch einige neue Sprachen (Französisch, Spanisch und Arabisch) kennengelernt. Die Schülerin hat bereits einige osteuropäische Staaten sowie England bereist, durch den Kurs sind ihr die Unterschiede zwischen Ost- und West-Kulturen verdeutlicht worden, ebenso der Gegensatz zwischen Armen und Reichen.

Sozialkompetenz

Die Schülerin hat Angst sich vor der eigenen Familie zu präsentieren und nimmt daher nicht am Auftritt teil. Ansonsten wird ihre offene Haltung zur deutschen Multikulturalität gestärkt, sie hat keine Probleme damit, Leute in einer anderen Sprache sprechen zu hören, will aber keine weiteren Fremdsprachen lernen. Unterschiedliche Religionen sieht die Probandin als Hauptschwierigkeit für das Leben in einem anderen Land, da ihrer Meinung nach die Religion Gedanken und Gefühle prägt. Hieran ändert auch der Tanzunterricht nichts, obwohl sie dabei festgestellt hat, dass Musik und Tanz eine befreiende Wirkung haben können. Schon vor dem Unterricht richtet sich ihr Interesse vor allem auf moderne Tänze wie Hip-Hop, dies bleibt auch im Anschluss gleich.

Das gemeinsame Lernen in der Gruppe empfand die Schülerin durch die gegenseitige Akzeptanz als angenehm. Es hat ihr gut gefallen, viel aus anderen Kulturen kennenzulernen, sie hatte nicht gewusst, dass Tanzen dabei helfen kann. Entsprechend hat der Tanz ihr erstmals ein Gefühl für andere Kulturen und ihre Bewegungen – die ihr auch Probleme bereiten – vermittelt, sie hat daher Interesse weiter zu lernen.

6.1.11 Ergebnis Probandin 11

Die 16-jährige 9-Klässlerin lebt in einer intakten Familie. Sie spricht spanisch als Muttersprache, da sie aus Ecuador kommt.

Sie hat noch nie getanzt, jedoch schon einmal eine Aufführung in der Schule gesehen. Sie ist neugierig und hofft, keine schlechte Note zu bekommen.

Selbstkompetenz

Im Bereich der Selbstkompetenz zeigt sich eine positive Veränderung im Bild der Schülerin von anderen Kulturen. Sie hatte bereits durch ihren Umzug nach Deutschland die Erfahrung gemacht, eine neue Kultur kennenzulernen, durch das Tanzen konnte sie ihr Bild um weitere Kulturen bereichern, ohne dabei Unterschiede feststellen zu können. Ein echtes Vorurteil baut sie dank des Unterrichts gegenüber Reisen in andere Länder ab: Vor dem Kurs vertrat sie die Ansicht, dass es im Ausland schmutzig sei, und wollte daher nicht reisen, nach dem Kurs hat sie die Fehlerhaftigkeit dieser Meinung erkannt und ist nun bereit, andere Länder zu besuchen.

Sachkompetenz

Im Bereich der Sachkompetenz zeigen sich dagegen nur geringe Änderungen. Die Schülerin kennt Weihnachten sowie Döner als türkisches Gericht, auch pflegt sie Kontakte mit Menschen aus anderen Kulturen und besucht diese. Sie hat die Arabische Sprache neu kennengelernt, bleibt aber dabei, dass Japanisch für sie am schönsten klingt. Sie war erst einmal im Ausland und freute sich über die dortige freundliche Aufnahme, neu im Unterricht waren für sie Tänze, Essen und Religionen anderer Länder.

Sozialkompetenz

Zunächst lehnt die Schülerin einen Auftritt ab, macht dann aber doch mit und kann das Tolle am Auftritt trotz Nervosität empfinden. Im Hinblick auf die Multikulturalität in Deutschland sieht sie gegenseitige Akzeptanz als Grundlage für ein positives Zusammenleben an und erklärt, dass ihr der Tanzunterricht dabei geholfen hat. Allerdings sieht sie sich auch in ihrer Ansicht gestärkt, dass man immer die Landessprache sprechen sollte, sie erklärt: „Die Verpflichtung geht man ein, wenn ein anderes Land einen aufnimmt.“ Schon vor dem Kurs hat sie Interesse an Bauchtanz und hofft auch danach, weitere Tänze kennenzulernen. Das Tanzen hat ihr die Gefühle und Gedanken anderer näher gebracht, die sie vorher als brutal und beängstigend wahrnahm.

Die Schülerin fand die Bewegung zur fremden Musik schwierig, ebenso die Kostüme, obwohl ihr diese gleichzeitig auch sehr gut gefallen haben. Sie hat erfahren, dass Tanzen ein interkultureller Sport ist, der die Unterschiede zwischen Kulturen vergessen lässt, und will weitere Tänze lernen. Tanzen hat ihr geholfen Vorurteile abzubauen und ihr Interesse für andere Kulturen geweckt, so sieht sie sich nun Sendungen über andere Länder im Fernsehen an.

6.1.12 Ergebnis Probandin 12

Die 16-jährige Italienerin besucht die 8. Klasse. Sie lebt in einer intakten Familie, ihre Muttersprache ist italienisch.

Sie hat nie getanzt und auch keinerlei Vorstellung vom Tanzen, freut sich aber auf die Arbeit in der Gruppe und mit der Musik.

Selbstkompetenz

Die Schülerin hat durch den Unterricht ihr Bild über andere Kulturen über ihre eigenen beiden kulturellen Lebensräume hinaus erweitern können. An Unterschieden hat sich ihr Bild bestärkt, dass in anderen Familien der Vater eine besondere Machtposition einnimmt. Wegen ihrer Flugangst kann sie andere Länder nicht bereisen.

Sachkompetenz

Im Bereich der Sachkompetenz zeigt die Schülerin aufgrund elterlicher Restriktionen und mangelnder Eigeninitiative wenig Interesse am Austausch mit Menschen aus anderen Kulturen, im Hinblick auf Muslime bleibt ihre Angst bestehen. Durch den Kurs lernt sie einige Feste namentlich kennen, beim Essen bleibt die heimische Küche ihr Favorit. Sie kannte bereits vor dem Kurs mehrere Fremdsprachen, von denen ihr Englisch am wichtigsten erscheint, neu kennengelernt hat sie Arabisch und Russisch. Die Schülerin war schon im Ausland, sie differenziert dabei zwischen sauberen und dreckigen Ländern – auch nach dem Kurs. Allerdings hat sie erfahren, dass viele Klassenkameradinnen sich aufgrund ihrer Kultur anders verhalten (müssen), der Tanzkurs hat sie offener gemacht und ihr geholfen, Vorurteile abzubauen.

Sozialkompetenz

Das Bild der Schülerin im Bereich der Sozialkompetenz ist im Wesentlichen durch den Tanzunterricht bestärkt worden. Sie bleibt dabei, dass jeder überall leben dürfen soll, und dass die Musik für sie wichtiger ist als der Tanz selbst. Sie findet es nicht schwierig in einem anderen Land zu leben, fühlt sich aber genervt, wenn nicht die Landessprache gesprochen wird. Am Auftritt sind für sie die Begeisterung und der Applaus erhofftes und erreichtes Ziel gewesen. Ihre Ansicht, dass Mädchen aus anderen Kulturen im Hinblick auf Gedanken und Gefühle unter Zwang stehen, hat sich durch den Tanzunterricht bestätigt. So konnte sie beobachten, dass es für einige Mädchen schwierig war, bestimmte Bewegungen mitzumachen, andere dagegen das Tanzen als Befreiung empfanden.

Die Schülerin fand das Lernen in der Gruppe trotz Musik konzentrationsfördernd und fand es toll, dass alle sich gut verstanden haben. Für sie war am

Tanzen am besten, einmal nicht schlecht in der Schule zu sein. Obwohl die Kostüme ihr unangenehm waren, will sie weitere Tänze lernen, da Tanzen ihre positive Haltung zu anderen Kulturen bestärkt hat.

6.1.13 Ergebnis Probandin 13

Die 15-jährige Deutsche besucht die 8. Klasse, ihre Eltern leben getrennt.

Sie hatte schon Ballettunterricht und hat das Wahlpflichtfach aus Spaß am Tanzen gewählt. Außerdem will sie etwas Neues lernen, da sie keine Ahnung von internationaler Folklore hat.

Selbstkompetenz

Vor dem Unterricht hatte die Schülerin wie sie selbst zugesteht, ein falsches Bild vieler Kulturen und machte sich keine Gedanken über andere Menschen. Der Kurs hat diese Ansichten verbessert und ihr zudem die Bewegungen und Tänze anderer Kulturen näher gebracht. Bestätigt hat sich ihre Ansicht, dass der Glaube ein wichtiges Unterscheidungsmerkmal von Familien ist, ebenso der interfamiliäre Umgang miteinander. Interessant ist, dass die Schülerin dank des Kurses ihr Vorurteil gegenüber dem Kopftuch und Ländern, z.B. Iran, mit Kopftuchpflicht ablegt. Sie wäre nun auch bereit, sich diesbezüglich für einen Urlaub anzupassen.

Sachkompetenz

Die Schülerin hat schon vor dem Kurs in ihrer Freizeit häufig Umgang mit Menschen aus anderen Kulturen, auch hat sie bereits eine arabische Familie besucht. Im Unterricht hat sie weitere Festivitäten aus der eigenen und aus fremden Kulturen kennen gelernt, ebenso Gerichte. Sie ist schon viel gereist und dadurch mit vielen Sprachen (Deutsch, Albanisch, Englisch, Französisch und Arabisch) vertraut. Beim Tanzen hat sie zudem Italienisch und Russisch kennengelernt und stellte fest, dass südliche Länder einen ähnlichen Tagesablauf haben.

Sozialkompetenz

Die Probandin geht positiv in die Aufführung und kann diese in der Gruppe in allen Punkten, Lampenfieber und Applaus genießen, obwohl ihr die Tänze an und für sich nicht wirklich gefallen haben. Im Hinblick auf die Multikulturalität in Deutschland findet sie, dass es zu viele Ausländer gibt. Dieses Urteil bleibt nach dem Kurs bestehen, wobei die Schülerin jedoch klarstellt, dass sie nicht gegen andere Kulturen ist, sondern mehr Anpassung wünscht. Dementsprechend fordert sie auch, dass alle Deutsch sprechen sollen. Sie findet es nicht schwer, in einem anderen Land zu leben, wenn der Wille zur Anpassung gegeben ist. Vor dem Kurs sieht sie die Religion als Basis für unterschiedliches Denken und Fühlen an, beim Tanzen war es ihr möglich, sich in eine andere Kultur hin einzufühlen.

Die Schülerin fand die Zusammenarbeit in der Gruppe ohne Streit sehr positiv, die Geduld ihrer Mitschülerinnen haben ihr beim Erlernen der Tänze geholfen. Ebenso gefiel ihr, viel über andere Kulturen, deren Speisen und Tänze gelernt zu haben. Zwar sieht sie Anpassung nach wie vor als sehr wichtig an, hat aber auch gelernt, offen auf Menschen zuzugehen, auch wenn diese „anders aussehen.“

6.1.14 Ergebnis Probandin 14

Die 15- jährige Achtklässlerin kommt aus Deutschland, ihre Eltern leben zusammen.

Sie hatte schon einmal Ballettunterricht, aber keine Vorstellung zu internationaler Folklore. Entscheidend für die Wahl des Faches war, dass sie den Lehrer mochte und auf einen lustigen, lockeren Unterricht hoffte.

Selbstkompetenz

Im Bereich der Selbstkompetenz hält sich der Wunsch der Schülerin, andere Länder zu bereisen. Eine deutliche Entwicklung zeigt sich bei ihrem Bild von anderen Kulturen. Vor dem Unterricht hat sie diese vor allem mit der Kleidung in Verbindung gebracht, die ihr einerseits gut – bei indischen Frauen – und sehr wenig bei Musliminnen gefiel. Durch den Tanz und die Bewegung konnte sie sich nun auch so fühlen, als stamme sie aus einer anderen Kultur. Der Tanz bzw. die Bewegung zur Musik stellt für sie dank des Unterrichtes ein verbindenden-

des Element zwischen den Kulturen dar. Dass Mädchen und Frauen in anderen Kulturen einen anderen Stellenwert haben, ist ihre Ansicht, die nicht geändert wird.

Sachkompetenz

In der Sachkompetenz bleiben die Kenntnisse der Schülerin über Feste und Essen aus anderen Ländern gleich. Auch ihre Beziehungen d.h. Kontakte mit Menschen aus fremden Ländern bleiben unverändert. Die Schülerin war schon im Ausland, ihr war bekannt, dass es Monarchien gibt und Länder durch Armut und Krieg geprägt sind. Neu war für sie, dass das Leben in südlichen Ländern ohne König unkomplizierter ist, außerdem hat sie Polnisch neu kennengelernt.

Sozialkompetenz

Die Schülerin stand dem Auftritt offen gegenüber und hat ihn genossen. Ihre Ansichten, dass jeder überall leben dürfen sollte und es vor allem für Mädchen schwer ist, sich in eine andere Kultur einzuleben, bleiben bestehen. Sie ist bereits vor dem Tanzkurs der Meinung, dass in Deutschland Deutsch gesprochen werden sollte. Dieses wird durch den Unterricht gestärkt. Die Schülerin vertritt die Position, dass das Sprechen einer anderen Sprache unhöflich ist und sich auf die eigene Wohnung beschränken sollte. Sie hatte schon vor dem Kurs Interesse am orientalischen Tanz und konnte sich deshalb beim Lernen der Volkstänze wohlfühlen. Erweitert hat sich ihr Bild von Gefühlen der Menschen aus anderen Kulturen. Sie bleibt zwar bei der Ansicht, dass Erziehung hierbei wichtig ist, erkennt nun aber, wie stark dabei der Einfluss der jeweiligen Kultur ist. Auch sieht sie das Heimatland nun als Grundlage für Empfindungen an. Sie hat schließlich auch festgestellt, dass unterschiedliche Tänze andere Gefühle und Gedanken von Kulturen vermitteln.

Wichtig im Rückblick war für die Schülerin, dass alle beim Tanzen gleich waren, sich jeder in der Gruppe frei bewegen konnte und alle sich gegenseitig geholfen haben. Obwohl der Auftritt ihr schwer fiel, möchte sie weitere Tänze lernen. Das Tanzen hat ihre Meinung über andere Kulturen von Vorurteilen befreit und ihr gezeigt, „dass ein Mensch ein Mensch ist und ganz neutral behandelt werden muss und, dass jeder die gleiche Chance bekommen muss, egal, in welchem Land er geboren wird, aufwächst oder lebt.“

6.1.15 Ergebnis Probandin 15

Die 18-jährige aus der 10. Klasse kommt aus Syrien und hat die Muttersprache arabisch. Ihre Eltern leben getrennt.

Die Schülerin hat noch nie getanzt und das Fach wegen ihrer Freundinnen belegt, sie will dabei Spaß haben. Sie weiß, dass es verschiedene Arten von Tänzen gibt, und findet es lustig, Tänze aus einem ihr unbekanntem Kulturraum zu tanzen.

Selbstkompetenz

Vor dem Unterricht hatte die Schülerin keine Vorstellung von anderen Kulturen und Menschen, nun ist sie mit Tänzen, Bewegungen, Kostümen und Speisen vertraut. Als wichtigen Unterschied zu anderen sieht sie die eigene strenge Erziehung, so die Pflicht im Haushalt mitzuarbeiten. Für sie hat das Tanzen die Chance beinhaltet, sich einmal so frei wie ihre Klassenkameradinnen bewegen zu können. Die Familie fährt regelmäßig mit dem Auto nach Syrien, so kennt die Schülerin einige Länder von der Durchreise. Wenn ihre Eltern es erlauben würden, würde sie gerne mit ihrer Freundin alleine in deren Heimat reisen.

Sachkompetenz

In der Sachkompetenz zeigt die Schülerin Kenntnisse von christlichen und muslimischen Feiertagen, auch kennt sie typische deutsche und orientalische Speisen. Weder vor noch nach dem Kurs hat sie außerhalb der Schule Kontakte zu Menschen aus anderen Kulturen, durfte aber schon in Begleitung der Mutter eine italienische Familie besuchen. Vor dem Unterricht hatte sie keine Lieblingsfremdsprache nun gefällt ihr Französisch am besten, zudem hat sie Italienisch und Türkisch kennengelernt. In Bezug auf andere Länder hat sie erfahren, dass auch in deutschen Familien die Religion eine wichtige Rolle spielen kann und mehrfach gebetet wird.

Sozialkompetenz

Die Schülerin ist vor dem Auftritt zwar nervös, kann aber dennoch das Schöne daran empfinden. Ihre positive Haltung zur deutschen Multikulturalität wird durch den Kurs gesteigert, da sie von anderen Kulturen lernen will. Sofern sie die Sprache versteht, ist die Schülerin der Ansicht bei Akzeptanz der Kultur in jedem Land leben zu können. Sie bleibt dabei, dass ihr Tänze aus Syrien, Irak

und Libanon am besten gefallen, sie verbindet anderes Aussehen, anderen Glauben und verschiedene Tanzstile grundsätzlich mit unterschiedlichen Gefühlen und Gedanken.

Insgesamt hat der Unterricht der Schülerin Spaß gemacht, sie hat festgestellt, dass Tanzen verbindet und Gemeinschaftsgefühl herstellt. Problematisch waren für sie Auftritt und Kostüme. Sie findet, dass sie genug an Tänzen gelernt hat, versucht aber aufgrund der gemachten Erfahrung in der Tanzgruppe offener gegenüber anderen Kulturen zu werden.

6.1.16 Ergebnis Probandin 16

Die 15-jährige deutsche Achtklässlerin kommt aus einer intakten Familie. Sie hat schon früher getanzt und war daran interessiert eine neue Art des Tanzes, den Volkstanz, mit fremder Musik und Schritten kennenzulernen.

Selbstkompetenz

Im Bereich ihrer Selbstkompetenz zeigt sich eine klare Änderung im Hinblick auf ihr Bild von anderen Kulturen allgemein, aber auch konkret zu den Familien ihrer Klassenkameradinnen durch den Unterricht. Vor dem Kurs hatte die Schülerin keine Ahnung bzw. keine Bilder von Menschen aus anderen Kulturen, auch hatte sie nur vage Vorstellungen von interkulturellen Unterschieden. Durch den Volkstanzunterricht hatte sie erstmals engen Kontakt zu Kulturen und Sitten anderer Länder, besonders auffallend war für sie die unterschiedliche Hierarchie der Familienmitglieder und der religiösen Erziehung.

Sachkompetenz

Auch im Bereich der Sachkompetenz hat der Volkstanzunterricht einige Veränderungen bei der Schülerin hervorgerufen. So hat sie als Folge des gemeinsamen Unterrichts erstmals Klassenkameradinnen aus der Türkei und Italien Zuhause besucht, sowie weitere Fremdsprachen kennengelernt. Positiv fällt auf, dass der Schülerin selbst bewusst wird, dass ihre ausländischen Klassenkameradinnen trotz strenger Erziehung nett sind und sie viele „Neue“ kennengelernt hat, damit also durch das Tanzen offener für andere geworden ist.

Sozialkompetenz

Im Bereich der Sozialkompetenz zeigt sich im Vergleich vorher- nachher die geringste Entwicklung. Allerdings zeigt die Beantwortung der zweiten Frage, dass die Schülerin davon profitiert hat, eine andere Kultur durch einen Repräsentanten dieser Kultur kennenzulernen. Auch sieht die Schülerin nach dem Kurs Tanzen als eine empfehlenswerte Gelegenheit an, Gefühle und Gedanken von Angehörigen anderer Kulturen nach zu vollziehen.

Insgesamt hatte die Schülerin Spaß am Unterricht und profitierte vor allem vom gemeinsamen Unterricht in der kulturübergreifenden Gruppe, obwohl ihr Kostüme und Bewegungen Probleme bereiteten. Als wichtigstes Ergebnis lässt sich feststellen, dass die Schülerin durch den Tanzunterricht weniger skeptisch gegenüber anderen Kulturen geworden ist und eine neue Offenheit gewonnen hat.

6.1.17 Ergebnis Probandin 17

Die gebürtige Deutsche ist 16 Jahre alt und besucht die neunte Klasse, ihre Eltern leben getrennt.

Sie hat bereits zuvor im Karnevalsverein getanzt und sich für das Wahlfach Volkstanz entschieden, um so den Spaß an der Bewegung mit guten Noten zu verbinden.

Selbstkompetenz

Im Bereich der Selbstkompetenz ergibt sich vor und nach dem Unterricht keine Stellungnahme zu Unterschieden zwischen der eigenen Familie und der Familie von Klassenkameraden, die Bereitschaft, die Heimat eines ausländischen Mitschülers kennenzulernen, bleibt gleich. Interessant ist jedoch die Feststellung der Probandin, dass sie sich durch den Unterricht nun ausländischen Klassenkameradinnen näher fühlt, da sie „kennengelernt (habe) wie sie sich bewegen und was sie dabei empfinden.“

Sachkompetenz

Hinsichtlich der Sachkompetenz ergibt sich, dass die Probandin durch den Unterricht erstmals von Festen aus anderen Kulturkreisen hörte sowie Gerichte aus anderen Ländern probierte. Einen Auslandsaufenthalt hat sie bisher nicht gehabt ebenso wenig eine traditionelle ausländische Familie besucht.

Sozialkompetenz

Im Bereich der Sozialkompetenz fällt auf, dass die Schülerin auch nach dem Volkstanzunterricht die Verschleierung der Frau und generell deren Situation in anderen Kulturen als problematisch, in der Öffentlichkeit sogar störend empfindet. Auch gibt sie zu, dass sie sich beim Auftritt in den Kostümen unwohl gefühlt hat. Im Gegensatz dazu, sieht sie sich jedoch in der Lage in einem anderen Land zu leben und ist aufgeschlossen gegenüber dem Erlernen von Fremdsprachen. Hier zeigt sich eine deutliche Veränderung zu ihrer Einstellung vor dem Kurs, da die Probandin vor dem Unterricht das Erlernen einer anderen Sprache als „zu schwer“ ablehnt, danach jedoch Offenheit dafür signalisiert.

Abschließend lässt sich feststellen, dass die Probandin trotz Schwierigkeiten mit den Auftritten den Unterricht genossen hat, insbesondere das problemlose miteinander und die gegenseitige Hilfe. Sie hat das Gefühl gehabt, dass die Teilnehmer zusammengewachsen sind, und fand besonders gut, dass es keine Streitigkeiten gab. Hinsichtlich der Wirkung auf ihr Bild von anderen Kulturen ist sie der Ansicht „dass wir jetzt viel offener anderen Kulturen gegenüber stehen, da sie uns nicht mehr fremd sind, wir haben uns ja schon in ihnen „bewegt“.

6.1.18 Ergebnis Probandin 18

Die 10-Klässlerin ist 16 Jahre alt und kommt aus Deutschland, ihre Eltern leben getrennt voneinander.

Die Probandin hat vor dem Volkstanzunterricht schon Ballettunterricht gehabt und Garde getanzt. Sie hat eine klare Vorstellung von typischen Nationaltänzen und ist auf Tänze aus anderen Kulturen neugierig. Sie hofft Tanzschritte und – Arten im Unterricht zu erlernen.

Selbstkompetenz

Im Bereich der Selbstkompetenz ist festzustellen, dass die Schülerin durch den Volkstanzunterricht typische Vorurteile gegenüber Ausländern abbauen konnte, allerdings weiterhin die Meinung vertritt, dass fremde Mitbürger sich mehr anpassen sollten, so beim Kopftuch. Schon vor dem Unterricht hat sie ein Interesse am Besuch fremder Länder, durch den Unterricht sieht sie dabei die Chance gerade durch den Aufenthalt im Ausland Vorurteile zu minimieren.

Sachkompetenz

Im Bereich der Sachkompetenz zeigt die Probandin bereits vor dem Volkstanzunterricht viele Kenntnisse über Feste aus anderen Kulturen und hat viele Gerichte probiert, da sie schon oft im Ausland war. Der Kurs hat der Schülerin die Gelegenheit gegeben, neben kürzeren Kontakten beim Sport auch einmal eine ausländische Familie Zuhause zu besuchen. Für sie war erstaunlich, dass es eigentlich „wie bei uns“ zugeht und sie als Ehrengast behandelt wurde. Speziell hat sie das Tanzen als verbindendes Element zwischen Kulturen empfunden, da man dabei nicht über die Herkunft des Nachbarn nachdenkt.

Sozialkompetenz

Im Bereich der Sozialkompetenz zeigen sich bei der Schülerin vor und nach dem Unterricht nur geringe Veränderungen. Sie bleibt bei ihrer Vorstellung, dass es schwierig ist, in anderen Ländern zu leben auch ihre Ansicht, dass auch Ausländer Deutsch sprechen sollten, ändert sich nicht. Dennoch ist sie interessiert neue Sprachen zu lernen und beginnt während des Kurses damit Russisch mit einer Freundin zu lernen. Die Tänze und Kostüme einer anderen Kultur kennenzulernen empfand sie als aufregend, sie hat dadurch aber kein Bild von Gefühlen oder Empfindungen der Menschen bekommen.

Am Unterricht hat der Schülerin am besten das gemeinsame Lernen und der Zusammenhalt in der Gruppe gefallen. Sie würde gerne weitere Tänze lernen, da sie erkannt hat, dass Tanzen eine Form des Kulturaustausches ist und durch die Liebe zu Musik und Bewegung ein Bindeglied zwischen der eigenen und der fremden Kultur entsteht.

6.1.19 Ergebnis Probandin 19

Die 14-jährige Achtklässlerin kommt aus Marokko, ihre Muttersprache ist berberisch und ihre Eltern leben getrennt.

Sie hat vor dem Unterricht noch nie getanzt und keinerlei Vorstellung von internationalen Tänzen. Sie hofft, dass sie Spaß am Unterricht hat, ihre Freundinnen haben sie überredet, mitzumachen.

Selbstkompetenz

Im Bereich der Selbstkompetenz sieht die Schülerin vor und nach dem Unterricht den Zusammenhalt trotz unterschiedlicher kultureller Herkunft als wichtiges Bindeglied an, sie würde gerne die Heimat ausländischer Klassenkameradinnen besuchen. Als wesentlichen Unterschied bei den Familien sieht sie, dass deutsche Familien weniger Kinder haben und deshalb die Mütter mehr Zeit für ein Kind zur Verfügung haben.

Sachkompetenz

Im Bereich der Sachkompetenz zeigt sich, dass die 8-Klässlerin viele Feste aus der eigenen Kultur und dem Christentum kennt, ihre Kontakte zu anderen Kulturen in der Freizeit haben sich nicht verändert und sie lehnt es ab, jemanden aus einem anderen Kulturkreis daheim zu besuchen. Auch im sprachlichen Bereich bleibt ihre Position unverändert, nur beim Essen zeigt sich als Folge des Unterrichts eine größere Bereitschaft, auch einmal ein Gericht aus einer anderen Kultur auszuprobieren. Allerdings gibt die Schülerin zu, dass sie Tanzen als ein verbindendes Glied zwischen Kulturen erlebt hat, sie stellt diesbezüglich fest: „Wir haben uns noch nie so gegenseitig bedingungslos akzeptiert und hingenommen.“

Sozialkompetenz

Im Bereich der Sozialkompetenz ergeben sich keine Veränderungen vor und nach dem Unterricht. Die Schülerin ändert hier ihre Meinung hinsichtlich mangelnden Kulturaustauschs und einfacher Anpassung beim Leben in einem anderen Land nicht, sie findet es trotz der gemeinsamen Tanzerfahrung unmöglich, Empfindungen von Menschen aus anderen Kulturen nachzuvollziehen.

Insgesamt hat die Schülerin durch den Unterricht ihr Bild gegenüber anderen Kulturen nicht verändert und will auch nicht mehr über Tänze aus anderen Ländern lernen. Das gemeinsame Lernen hat sie als schwierig empfunden, der Zusammenhalt in der Gruppe bildete für sie nur das Mittel zum Erfolg.

6.1.20 Ergebnis Probandin 20

Die 15-jährige Marokkanerin kommt aus einer intakten Familie, sie besucht die 9. Klasse und spricht berberisch als Muttersprache.

Vor dem Unterricht hat sie noch nie getanzt, sie hat sich nur wegen ihrer Freundinnen für den Volkstanz entschieden und hofft, dabei Spaß zu haben.

Selbstkompetenz

In Sachen Selbstkompetenz zeigt sich, dass die Schülerin bereits vor dem Tanzkurs ein klares Bild von Kulturen hat. Sie bringt ein relativ hohes Maß an Offenheit gegenüber anderen Kulturen mit, das durch den Unterricht noch intensiviert wird. Nach eigener Aussage ist ihr klar geworden, aus wie vielen Elementen eine Kultur besteht.

Sachkompetenz

Im Bereich der Sachkompetenz hat die Schülerin erstmals typisch deutsche Gerichte kennengelernt, im Bereich der Feste oder der Sprachen bleibt ihre Kompetenz jedoch unverändert. Auch pflegt sie weiterhin nur Kontakt mit Mädchen aus dem eigenen Kulturkreis, beim Besuch einer deutschen Freundin hat sie alles als „unbeschreiblich anders“ empfunden. Interessant ist jedoch ihre Feststellung, dass sie durch den Tanzunterricht erstmals jemandem die Hand gegeben hat, ohne darüber nachzudenken.

Sozialkompetenz

Im Bereich der Sozialkompetenz zeigt sich die Probandin bereits vor dem Kurs aufgeschlossen. Sie ist offen für den interkulturellen Dialog und sieht die Bereitschaft zum Gespräch und zum Kennenlernen des Anderen als Grundlage für das Leben in einer multikulturellen Gesellschaft. Sie ist fremden Sprachen gegenüber aufgeschlossen, erkennt aber an, wie schwierig ein Leben in einem anderen Land durch die Anpassung an lokale Sitten sein kann. Grundsätzlich vertritt sie die Ansicht, dass jeder Mensch seinen eigenen Weg zu fühlen hat, allerdings hat sie beim Tanzen erfahren, dass dabei die Empfindungen aller ähnlich sind.

Insgesamt hat die Schülerin den Unterricht als sehr positiv empfunden, vor allem die gegenseitige Unterstützung und Motivation sowie das Zusammensein

mit anderen Kindern. Der Volkstanzunterricht war für sie eine Bestätigung, „dass es gut ist Tänze aus anderen Kulturen zu lernen, denn das bindet einen positiv an fremde Kulturen und überträgt sich positiv auf die Einstellung zu dem jeweiligen Land.“

6.1.21 Ergebnis Probandin 21

Die Schülerin ist 16 Jahre alt, sie hat als Marokkanerin die Muttersprache berberisch und besucht die 8. Klasse. Ihre Eltern leben zusammen.

Sie hat zwar noch keinen Tanzunterricht gehabt, ist aber daran interessiert, Tänze anderer Kulturen kennenzulernen und glaubt, dabei Spaß zu haben.

Selbstkompetenz

Die Schülerin hatte vor dem Tanzunterricht keinerlei Interesse an Menschen aus anderen Kulturen, obwohl sie gerne in andere Länder reisen möchte, um die dortige Lebensweise kennenzulernen. Sie ist sich interkultureller Differenzen bewusst, insbesondere der Frage der Integration, so hinsichtlich des Deutschsprechens in der Familie. In ihrem Fall hat der Tanzunterricht ihre Sichtweise von anderen erweitert, sie kann nun bewusster Menschen aus anderen Kulturräumen wahrnehmen. Allerdings zieht sie den Kontakt mit Angehörigen der eigenen Kultur vor und unterscheidet zwischen Gemeinsamkeit beim Tanzen und dem Anderssein „draußen“.

Sachkompetenz

Im Bereich der Sachkompetenz zeigt die 16-jährige bereits vor dem Unterricht Kenntnisse verschiedener Fremdsprachen und internationaler Gerichte, was vor allem auf ihre zahlreichen Kontakte mit Mädchen aus dem Orient und Europa zurückzuführen ist, die sie auch Zuhause besucht hat. Im Hinblick auf letzteres stellt die Schülerin fest, dass sie die Familien zwar als „anders“ empfunden hat, aber auch als „freundlich und nett“. Durch das Tanzen hat sie eine neue Art des Umgangs miteinander kennen gelernt, außerdem weitere Nationalgerichte.

Sozialkompetenz

Im Bereich der Sozialkompetenz war der gemeinsame Auftritt eine Herausforderung für die Schülerin, der ihr auch im Nachhinein noch Bauchschmerzen bereitet hat. Sie ist bereits vor dem Unterricht aufgeschlossen für interkulturelle

Kommunikation und wird in dieser Bereitschaft durch den Unterricht bestärkt. Freundschaften sieht sie als Basis für erfolgreiches Leben in einem anderen Land an. Die Probandin hat keinerlei Probleme bei einer Anrede in einer Fremdsprache, vertritt jedoch die Ansicht, dass eine Anpassung an die Landessprache im Sinne der Allgemeinheit ist. Sehr interessant ist, dass sie durch das Tanzen erstmals das Gefühl des Alleinseins vergessen konnte.

Die Schülerin hat die Atmosphäre beim Unterricht als sehr positiv empfunden, vor allem das Zusammenwachsen als Team. Die Erkenntnis das Tanzen schwierig sein kann und man Schritte behalten musste war zwar ungewohnt, hat ihr aber geholfen, den Aspekt des Fremden zu vergessen.

6.1.22 Ergebnis Probandin 22

Die 16-jährige Marokkanerin lebt in einer intakten Familie. Sie besucht die 10. Klasse und spricht berberisch als Muttersprache.

Sie hat noch nie getanzt, ist aber aufgeschlossen gegenüber internationalen Tänzen, deren Schritte und Rhythmen sie erlernen will. Sie hofft, Spaß und Freude beim Tanzen zu haben.

Selbstkompetenz

Vor dem Unterricht hat die Schülerin kein Bild von Menschen aus anderen Kulturen. Sie sieht jedoch religiöse Einstellungen als wichtigen Unterschied zwischen Familien von Klassenkameraden an und empfindet das eigene Umfeld als stärker kulturell geprägt als ihre deutschen Kameradinnen. Durch ihre Freundschaften mit Türkinnen hat sie Interesse, deren Heimatland kennen zu lernen. Der Tanzunterricht hat ihr geholfen, ein breiteres Bild von anderen Kulturen mit ihren Verhaltensweisen und Gewohnheiten zu gewinnen. Ihre Meinung in Bezug auf Prägung durch Religion und Kultur bleibt gleich.

Sachkompetenz

Im Bereich der Sachkompetenz hat die Probandin im Verlauf des Unterrichts ihre Kenntnisse von Festen und Gerichten aus anderen Ländern erweitern können. Sie hat insgesamt viele interkulturelle Kontakte und hat sowohl ausländische Klassenkameradinnen besucht als auch andere Länder. Hier hat der

Tanzunterricht dazu beigetragen, ihr Interesse noch zu erhöhen. Die Schülerin hat den gemeinsamen Auftritt als Höhepunkt empfunden.

Sozialkompetenz

Ihre Sozialkompetenz hat sich durch den Tanz auch verstärkt. So ist ihr durch das Tanzen klar geworden, wie störend sich das Reden in einer Fremdensprache auf andere auswirken kann und leicht zu Anspannung führen kann. Für sie ist das Zusammenleben vieler Kulturen als Basis für größere Offenheit im Mittelpunkt, bleibt allerdings auch nach dem Kurs der Ansicht, dass das Leben in einem anderen Land schwierig ist, da man sich auf die fremde Kultur einlassen muss. Sie würde jederzeit wieder einen solchen Kurs besuchen, da ihr der Unterricht Spaß gemacht hat und alle dabei gleich waren.

Trotz dieser erkennbaren Änderungen gibt die Schülerin selbst an, ihre Meinung durch den Unterricht nicht verändert zu haben. Sie würde gerne weitere Tänze aus anderen Ländern lernen und fand am Tanzen in der Gruppe vor allem die gegenseitige Unterstützung bei Problemen toll.

6.1.23 Ergebnis Probandin 23

Die 15-jährige 8-Klässlerin kommt aus Bosnien und spricht bosnisch als Muttersprache, ihre Eltern leben getrennt.

Die Schülerin hat schon zuvor getanzt, vorwiegend Volkstänze in den Ferien. Sie findet, dass man sich zur Musik sehr gut im Takt bewegen kann, dies will sie später den Eltern zeigen.

Selbstkompetenz

Im Bereich der Selbstkompetenz zeigt sie vor und nach dem Kurs ein hohes Interesse, ins Ausland zu reisen auch ist sie sich der Unterschiede zu anderen Kulturen, z. B. beim Essen oder bei Sitten bewusst. Obwohl sie schon vor dem Kurs Menschen aus anderen Ländern kannte, hat sie erst durch den Tanzunterricht ein umfassenderes Bild von deren Heimat, z. B. Kostümen und Essgewohnheiten bekommen.

Sachkompetenz

Im Bereich der Sachkompetenz hat die Probandin ihren Wissensstand im Hinblick auf Speisen und Feiertage durch den Volkstanzunterricht erweitert, auch

hat sie neue Sprachen kennen gelernt. Dennoch gibt sie an, keine Kontakte mit Menschen aus anderen Kulturen in ihrer Freizeit zu haben. Die Schülerin war bereits im Ausland, durch das Tanzen hat sie noch weitere Kulturen und Sitten kennengelernt. Für sie war es eine interessante Erfahrung, dass durch den Tanz alle Unterschiede zwischen den Kulturen verschwunden sind.

Sozialkompetenz

Im Bereich der Sozialkompetenz zeigen sich vor und nach dem Unterricht nur wenige Veränderungen. Die Schülerin hat den gemeinsamen Auftritt in der Gruppe als positiven Höhepunkt der Gruppenarbeit empfunden, auch hatte sie Freude am Erlernen der türkischen Tänze. Im Hinblick auf ihre Sprachkenntnis bleibt ihr Wunsch, Deutsch und Englisch besser sprechen zu können, wobei sie das Deutschsprechen im Umgang miteinander als normal empfindet. Interessant ist, dass die Probandin durch den Kurs ihre Meinung zum Zusammenleben mit anderen Kulturen erweitert. Schon zuvor sah sie dafür Integration als Basis an, im Kurs hat sich diese Haltung verstärkt. Sie sagt: „Dass wir wirklich alle offener werden müssen, ich habe neue Freundinnen gewonnen.“

Der Tanzunterricht hat der Schülerin viel Spaß gemacht, besonders positiv empfand sie das Miteinander in der Gruppe und den Zusammenhalt. Sie hat erfahren, dass man auf verschiedene Musikrichtungen tanzen kann und dabei viel üben muss, um Auftreten zu können.

6.1.24 Ergebnis Probandin 24

Die 15-jährige Türkin besucht die 9. Klasse und lebt in einer intakten Familie, Türkisch ist ihre Muttersprache.

Sie hat bereits vor dem schulischen Unterricht drei Jahre lang türkische Volkstänze getanzt und das Wahlpflichtfach auf Wunsch ihrer Eltern ausgewählt. Ihr war schon vor dem Kurs bewusst, dass Tanzen ein Hobby ist, das Gespräche zwischen Kulturen erleichtern kann.

Selbstkompetenz

Vor dem Kurs kannte die Schülerin andere Kulturen nur aus Fernsehenszenen, ihr Bild vom Anderen bildete sich über Musik und Tanz. Hier hat ihr der Unterricht geholfen, Gesehenes auch selbst auszuprobieren und dadurch ihre Kenntnisse

zu vertiefen. Hinsichtlich der kulturellen Unterschiede hat die Schülerin festgestellt, dass diese nicht nur, wie sie zunächst vermutete, zwischen Kulturen bestehen, sondern auch innerhalb einer Kultur auftreten können. Sie hat ein hohes Interesse daran, die Heimat ihrer Klassenkameradinnen kennenzulernen.

Sachkompetenz

Im Bereich der Sachkompetenz zeigt sich die 15-jährige weitreichend informiert und aufgeschlossen. Sie zeigt nicht nur Kenntnis der eigenen Festivitäten, vielmehr ist sie auch mit christlichen Festen vertraut und respektiert diese. Da sie Kontakte zu Menschen aus verschiedensten Ländern in ihrer Freizeit hat, z. B. aus Griechenland, Afghanistan und arabischen Staaten ist sie auch mit deren Gerichten und Sprachen vertraut. Die Schülerin hat eine besondere Vorliebe für Spanien und empfindet Südländer als besonders aufgeschlossen. Beim Tanzunterricht konnte sie sich erstmals ohne Aggressionen über kulturelle Unterschiede unterhalten.

Sozialkompetenz

Die Schülerin zeigt sich schon vor dem Unterricht als sozialkompetent. Sie empfindet die gemeinsame Aufführung als etwas Besonderes und hat den Unterricht in jeder Hinsicht genossen. Ihrer gleichbleibenden Meinung nach ist Multikulturalität ein besonderes Geschenk Deutschlands, welches genutzt werden sollte. In diesem Sinne sieht sie auch die Sprachenvielfalt als Bereicherung an und fühlt sich dadurch nicht gestört. Selbst sieht sie allerdings für die Anpassung ans Leben in einem fremden Land eine relative Nähe zur Herkunftskultur und der eigenen Familie als grundlegend an.

Insgesamt hat die Probandin den Tanzunterricht als positiv empfunden, sie hat ein neues Rhythmusgefühl, Melodien und Bewegungen im Team erfahren dürfen, sowie das Zusammenwachsen einer Gemeinschaft. Sie würde gerne noch weitere Tänze lernen, da sie beim Tanzen erkannt hat, „dass jedes Land seine uralte Geschichte hat, und diese mit ihren Tänzen wiedergeben kann.“

6.1.25 Ergebnis Probandin 25

Die 10-Klässlerin ist 16 Jahre alt und kommt aus der Türkei. Ihre Eltern leben zusammen und ihre Muttersprache ist Türkisch.

Die Schülerin selbst hat noch nicht getanzt, ist aber über ihre türkische Kusine schon mit einzelnen Tanzschritten und der Musik vertraut. Sie möchte etwas Neues lernen, hat aber Angst, durch Fehler die Erwartungen nicht zu erfüllen.

Selbstkompetenz

Im Bereich der Selbstkompetenz fühlt sich die Schülerin sowohl vor als auch nach dem Kurs von fremden oder ungewohnten Elementen belustigt und empfindet diese als komisch. Im Hinblick auf Unterschiede zwischen den Kulturen hat die Schülerin im Verlauf des Unterrichts gelernt, dass es Differenzen gibt, diese aber auch im eigenen Umfeld auftreten können. Sie ist daran interessiert ins Ausland zu reisen, um sich mit den Sehenswürdigkeiten aber auch den Verhaltensweisen anderer vertraut zu machen.

Sachkompetenz

Die Probandin weist schon vor dem Unterricht eine hohe Sachkompetenz aus. Sie hat Ahnung über die religiösen Festen der eigenen islamischen Kultur und kennt darüber hinaus wichtige christliche und jüdische Feste. Ebenso zeigt sie sich mit Gerichten aus unterschiedlichen Kulturen vertraut, was sich aus ihren umfassenden Freizeit Kontakten zu Menschen aus unterschiedlichen Ländern ergibt. Die 16-jährige hat sich bereits mit mehreren europäischen und orientalischen Sprachen befasst und ist offen für das Lernen weiterer Sprachen. Der Unterschied zwischen westlich geprägten Ländern und dem Orient, z.B. im Baustil ist ihr bekannt. Neu für sie waren die Differenzen beim Essen und das Zusammenwachsen beim Tanzen als Gemeinsamkeit, welche die unterschiedliche Herkunft vergessen lässt.

Sozialkompetenz

Die Sozialkompetenz der jungen Türkin ist recht hoch, da sie beispielsweise das positive einer Aufführung darin sieht, anderen Spaß zu bereiten. Vor dem Tanzunterricht ging sie grundsätzlich davon aus, dass ein Leben in einer multikulturellen Gesellschaft der Abschaffung von Vorurteilen dient. Sie kann sich schon vor dem Unterricht nur bedingt vorstellen, in einem fremden Land zu leben, nach dem Unterricht identifiziert sie Deutschland klar als „ihr“ Land. Dennoch ist sie froh, dass sie zwischenzeitlich auf ihre Muttersprache zurückgreifen kann, auch wenn sie generell deutsch spricht. Obwohl sie eigentlich spanische

Tänze lernen wollte, hatte sie an den Tänzen Spaß und fand sie toll. Ihrer Meinung nach, verliert das Herkunftsland beim Tanzen die Bedeutung, so dass alle das Gleiche empfinden.

Es hat der Schülerin viel Spaß gemacht in der Gruppe zu tanzen, weil sie viele Freunde gefunden hat und zudem neue Choreografien erlernte. Obwohl ihr die Bewegungen nicht immer leicht gefallen sind, möchte sie weitere Tänze erlernen. Sie hat durch das Tanzen ihre wenigen Vorurteile nicht weiter abgebaut, fand die anderen Kulturen aber durch die Tänze „sympathischer“.

6.1.26 Ergebnis Probandin 26

Die 16-jährige Türkin besucht die 9. Klasse, ihre Eltern leben zusammen und sie spricht Türkisch als Muttersprache.

Sie hat schon einmal einen Kurs in türkischem Volkstanz belegt, da sie gerne mehr über Tänze aus ihrer Heimat erfahren will. Außerdem hat ihr Interesse an Bewegung zur Musik zur Entscheidung für den Unterricht beigetragen und sie hofft, daran Spaß zu haben.

Selbstkompetenz

Schon vor dem Volkstanzunterricht zeigt sich die Schülerin überaus aufgeschlossen gegenüber anderen Kulturen. Sie geht von Gleichheit aller aus und sieht sich durch das gemeinsame Tanzen in dieser Vorstellung bestätigt. Sie hat vor dem Kurs schon Familien von deutschen Klassenkameraden besucht und dabei festgestellt, dass man ihr nicht immer vorurteilsfrei begegnet. Durch das Tanzen fallen für sie hier die Unterschiede weg und die Schülerin sieht das individuelle Zuhause in der jeweiligen Familie als entscheidend an. Auch im Hinblick auf Reisen in ferne Länder wird sie durch das Tanzen in ihrer Offenheit bestätigt, ihrer Meinung nach „kann (man) von anderen Ländern so viel lernen. Man sagt, dass Reisen bildet. Man kann sich selbst ein Bild von Land und Leuten machen und man lernt alles besser kennen.“

Sachkompetenz

Im Bereich der Sachkompetenz feiert die Schülerin die Feste des Islam sowie als Zeichen der Integration den Geburtstag, neben islamischen Festen ist sie auch mit den Feiern des Christentums vertraut. Sie isst gerne Gerichte aus an-

deren Ländern und differenziert klar, warum ihr manche Speisen zusagen oder nicht. Sie hat durchgängig viele Kontakte mit Menschen aus anderen Kulturen in ihrer Freizeit und hat diese auch schon Zuhause besucht, dabei sind ihr beispielsweise Unterschiede in der Einrichtung aufgefallen. Schon vor dem Tanzunterricht hat die Schülerin neben ihrer Muttersprache Türkisch, Deutsch, Englisch und Französisch verstanden, neu für sie waren Polnisch und Italienisch. Beim Reisen ins Ausland hat sie zum Beispiel die Unterschiede im Essen oder der Regierungsform wahrgenommen. Beim Tanzunterricht sind ihr darüber hinaus die verschiedenen Ansichten und Religionen der Leute aus anderen Ländern klar geworden, aber auch, dass Tanzen verbindet.

Durch den Auftritt hatte sie das Gefühl, dass die gesamte Gruppe einen Höhepunkt erlebt hat.

Sozialkompetenz

Auch empfand sie gerade im Bereich der Sozialkompetenz, das Tanzen als nützlich um interkulturelle Differenzen überwinden zu können. Zugleich bleibt sie bei ihrer Ansicht, dass es schwer ist, in einer anderen Kultur zu leben, dafür ist sie aber offen gegenüber Gesprächen in fremden Sprache, solange dadurch niemand ausgeschlossen wird, findet sie es sogar profitabel. Das Interesse der Probandin, Tänze und Sprachen aus anderen Ländern kennenzulernen, ist durch den Kurs gestiegen. Als eine Unterscheidung beim Fühlen von Menschen aus anderen Ländern sieht sie die familiäre Bindung an, interessanterweise vergleicht sie das Gemeinschaftsgefühl beim Tanzen mit einer Familie.

Am besten am Tanzkurs hat der Schülerin gefallen, dass sie sehr nette Leute kennengelernt hat und mit diesen zusammenarbeiten durfte, dies hat ihren Blickwinkel auf eine Zusammenarbeit einer Gruppe beim Tanz verändert. Auch hat sie den Tanz selber nun richtig erfahren können, vor allem die Notwendigkeit von Geduld und Disziplin beim Erlernen der Schritte. Alles in allem fand sie einige Tanzschritte gewöhnungsbedürftig, ihre Erfahrung mit Auftritten half ihr aber. Sie möchte gerne weitere Tänze in Gruppen kennenlernen, weil es ihr geholfen hat, Respekt für andere Kulturen zu entwickeln. Sie empfindet Tanzen in der Gruppe als sehr positiv, da dadurch „die sozialen Möglichkeiten geprägt (werden), man lernt andere Menschen zu tolerieren, entwickelt Geduld und Disziplin und erweitert den Horizont eines Menschen.“

6.1.27 Ergebnis Probandin 27

Die siebzehnjährige Türkin lebt in einer intakten Familie und besucht die 10. Klasse. Ihre Muttersprache ist Türkisch.

Sie hat schon früher Unterricht in türkischem Volkstanz gehabt, sie war zurückhaltend, ihre Mutter hoffte, dass sie auf diese Weise offener und weniger zurückhaltend wird. Die Schülerin will mit dem Kurs etwas Neues ausprobieren und erhofft sich, dabei Spaß und Lernen miteinander zu verbinden.

Selbstkompetenz

Im Bereich der Selbstkompetenz wirken die Antworten der Probandin verwirrend und unklar. Anscheinend hat sie die Fragestellung nur unzureichend verstanden. Daher lässt sich hier im Ergebnis nur feststellen, dass sie andere Kulturen toll findet, ausländische Musik und Bilder mit Urlaub verbindet und nicht unbedingt ins Ausland reisen will.

Sachkompetenz

Dafür sind ihre Antworten zur Sachkompetenz eindeutig. Die Schülerin begehrt die traditionellen muslimischen Feste, auch hat sie schon an christlichen Festen teilgenommen. Gerichte aus verschiedenen Kulturkreisen sind ihre vertraut, wobei sie die italienische Küche favorisiert. Obwohl sie in ihrer Freizeit schon länger Kontakte zu ausländischen Klassenkameradinnen hatte, war sie im Rahmen des Tanzkurses erstmals bei einer deutschen Freundin Zuhause. Im Hinblick auf andere Länder und Sprachen bleibt ihre Sachkompetenz durch den Kurs unverändert.

Sozialkompetenz

In der Sozialkompetenz sieht die Schülerin ihr Bild über die Vorteile des Zusammenlebens vieler Kulturen in einem Land durch den Tanzunterricht nicht bestätigt, vielmehr vertritt sie nach dem Unterricht die Ansicht, dass Probleme entstehen, da viele zu sehr auf die eigene Kultur fixiert sind. Sie möchte auch nicht alleine in einem anderen Land leben, sondern könnte sich dies nur in der Gruppe vorstellen. Gegen das Sprechen anderer Sprachen hat sie grundsätzlich nichts und findet es sogar z.T. toll, gibt aber gerade nach dem Kurs zu, auch mal genervt zu reagieren. Vor dem Unterricht hat sie Tänze vor allem im Fernsehen angeschaut und dabei den Wunsch gehabt die dort gesehenen

Emotionen auch selbst zu erleben. Der Kurs hat in dieser Hinsicht ihre Erwartungen voll erfüllt, sie konnte sich voll und ganz mit den Tänzen identifizieren. Tanzen fand sie auch hilfreich um Gedanken und Gefühle auszudrücken, bleibt sonst aber dabei, dass diese wesentlich von der Erziehung bzw. Familie geprägt sind. Die Schülerin fand die Aufführung sehr gelungen, allerdings hätte sie sich ohne Gruppe so etwas nie getraut.

Am Tanzkurs am besten gefallen hat der Schülerin das Zusammensein mit anderen Kulturen und das Finden neuer Freunde. Sie hat dabei auch gelernt, dass Tanzen verschiedene Elemente wie Rhythmus, Bewegungen, neue Musiken usw. beinhaltet, die nicht immer leicht zu merken sind, und möchte gerne mehr lernen. Der Tanzkurs hat ihre Meinung zu anderen Kulturen und der Eigenart nicht wesentlich verändert, jedoch ihre Theorie bestätigt, dass jeder Mensch ein besonders enges Verhältnis zur eigenen Kultur und Heimat hat und dies sich durch Tanzen am besten zeigen lässt.

6.1.28 Ergebnis Probandin 28

Die 17-jährige 10-Klässlerin kommt aus der Türkei, Türkisch ist ihre Muttersprache und ihre Eltern leben zusammen.

Sie hat schon in der Grundschule einmal türkische Volkstänze kennen gelernt, das Wahlpflichtfach Tanzen hat sie wegen ihrer Freundinnen genommen. Zum Thema internationale Folklore fallen ihr Rhythmus und bunte Klänge ein, auch der Gedanke Leidenschaften ausleben zu dürfen. Außerdem hofft sie auf einen offenen Umgang von Schülern und Lehrer.

Selbstkompetenz

Die Schülerin gibt zu, vor dem Tanzunterricht Vorurteile gegenüber Menschen aus anderen Kulturen gehabt zu haben und die Meinung andere ungefragt übernommen zu haben. Durch den Unterricht konnte sie hier Fortschritte erzielen und einige Vorurteile abbauen. Sie ist sich der Unterschiede zwischen der deutschen und türkischen Kultur bewusst, die sich häufig schon bei Begrüßung, Ess- und Wohnverhalten zeigen, empfindet sie aber nicht als problematisch. Besuche in anderen Ländern hält sie für die beste Möglichkeit um falsche Vorurteile gegenüber anderen Menschen abzubauen, da sie selbst die Erfahrung

gemacht hat, dass dadurch Fehlinformationen oder falsche Ansichten reduziert werden können.

Sie hat eine umfassende Sachkenntnis im Bereich Festivitäten und Gerichte aus anderen Kulturen, die bereits vor dem Tanzkurs vorhanden war. Auch pflegt die Probandin durchgängig den Kontakt zu Menschen aus anderen Kulturen. Vor dem Kurs hat sie schon einmal eine philippinische Freundin besucht und am Kennenlernen von deren Kultur Spaß gehabt, während des Kurses hat sie dazu französisches und deutsches Familienleben kennengelernt. Die zweisprachig Aufgewachsene spricht neben ihrer Muttersprache Deutsch und Englisch, gerne würde sie Spanisch und Französisch, aufgrund seiner Klangfülle aneignen. Ihre Auslandserfahrungen beschränken sich im Wesentlichen auf ihr Herkunftsland.

Sozialkompetenz

Im Bereich der Sozialkompetenz fällt die sehr positive Einstellung zum gemeinsamen Auftritt in der Gruppe auf, die auch durch den aktuellen Auftritt bestärkt wurde. Ihre Empfindungen bringt die Schülerin wie folgt zum Ausdruck: „Auf der Bühne zu stehen und die zuvor hart erlernten Tanzschritte vorzuführen ist für mich eins der schönsten Gefühle. Es ist kaum zu beschreiben. Auf der Bühne zu stehen und zu tanzen, ist als würde man fliegen. Man vergisst für einen Moment alles um sich herum und tanzt. Dabei wird man von Menschen beobachtet und beklatscht. Was kann es Besseres geben?!“ Diese Stellungnahme ist umso erstaunlicher, da sie eigentlich nur bedingtes Interesse am Lernen fremder Tänze hatte, sondern lieber nur zusah. Auch nach dem Unterricht sieht sie eine multikulturelle Gesellschaft als positiv an, da die Menschen viel voneinander lernen können. Für sie war es besonders toll, dass sie mit Leuten aus anderen Ländern trotz deren unterschiedlicher Herkunft zusammen türkische Tänze lernen konnte. Sie findet, dass Gefühle durch das jeweilige Umfeld eines Menschen geprägt werden. Im Kurs hat sie festgestellt, dass sie beim Tanzen Aggressionen abbauen konnte.

Insgesamt hat sie das Tanzen als wertvolles Gefühl empfunden, weil sie dadurch viel über andere Kulturen und Länder kennengelernt hat, und fand das Miteinander in der Gruppe trotz verschiedener Charaktere faszinierend, sie konnte beim Tanzen Hemmungen gegenüber anderen abbauen. Auch fand sie

es toll, dass man durch den Tanz eine Befreiung empfunden hat. Befreiung vom ganzen Stress des Alltags. Die Schülerin möchte gerne weitere Tänze erlernen.

6.1.29 Ergebnis Probandin 29

Die 18-jährige Türkin besucht die 10. Klasse, ihre Muttersprache ist Türkisch und die Eltern leben getrennt.

Die Schülerin hat schon in der Grundschule Standardtänze gelernt und auf einigen Veranstaltungen Volkstänze gesehen. Sie verbindet mit Folklore verschiedene Instrumente und orientalische Klänge, Traditionen und Choreografie, sie hofft auf einen entspannten Unterricht und Harmonie.

Selbstkompetenz

Vor dem Unterricht kennt die Schülerin verschiedene Tänze und Trachten, durch den Kurs konnte sie sich auch in die Kultur hineinversetzen. Sie verdeutlicht vor dem Tanzkurs klare Unterschiede zwischen ihrer eigenen Familie und anderen Familien im Hinblick auf die Erziehung und Lebensweise, dieses Bild behält sie bei, und findet es normal.

Sachkompetenz

Die Sachkompetenz der Probandin ist für eine 18jährige sehr ungewöhnlich, der Tanzkurs kann hier nur noch vertiefen, nicht aber Neues hinzufügen. Die Schülerin gibt einen eindeutigen Überblick über eigene islamische Feste, kennt sich darüber hinaus mit christlichen Festen aus und hat daran auch teilgenommen. Sie kennt eine Vielfalt von Gerichten aus Orient. Außerdem verfügt sie über ein umfassendes Wissen über verschiedene Länder, dass sie nur kurz umreißt. Dies ergibt sich aus den weitreichenden Kontakten, die sie zu Menschen aus anderen Kulturen pflegt und auch schon Zuhause besucht hat. Sie findet es interessant die Lebensweise anderer Menschen und die Vielfalt ihrer Persönlichkeiten kennenzulernen. Das einzig Neue am Unterricht war für sie, dass Tanzen verbindet, die Leute zum Anpassen bringt und in die Lage versetzt, sich in verschiedene Volkstänze hineinzusetzen.

Sozialkompetenz

Im Bereich der Sozialkompetenz war der gemeinsame Auftritt eine Chance selbst Spaß zu haben und zugleich andere zu begeistern. Im Hinblick auf das

Zusammenleben verschiedener Kulturen in Deutschland hat sich das Bild der Schülerin, dass die richtige Integration von Migranten ein zentrales Problem ist, noch vertieft. Auch im Hinblick auf Leben im Ausland bleibt ihre Haltung unverändert, dass es schwer ist, in einem anderen Land zu leben. Grundsätzlich ist die Schülerin durchgängig nicht gegen Fremdsprachen, findet allerdings, dass in der Öffentlichkeit die Landessprache gesprochen werden sollte, selbst will sie keine weiteren Fremdsprachen erlernen. Für sie ist klar, dass sie weitere Tanzformen kennenlernen will, vor allem in einer gemischten Gruppe. Vor dem Tanzkurs sah die Probandin die Umgebung als entscheidenden Faktor für Gefühle und Empfindungen an, jetzt hat sie auch erlebt, wie der Tanz ihr helfen konnte, eigene Gedanken und Gefühle durch die Bewegung zum Ausdruck zu bringen.

Insgesamt fand sie die entspannende Atmosphäre in der gesamten Gruppe positiv, sowie Erfahrungen in Organisation und Gruppenarbeit. Obwohl sie Probleme bei Schritten, Bewegungen und Musik hatte, will sie weiter lernen, da sie gerne Dinge gemeinsam mit anderen Menschen lernt. Sie ist grundsätzlich neugierig auf andere Kulturen.

6.2 Zusammenfassende Interpretationen

Nach Auswertung aller Interviews habe ich mich im Rahmen meiner Studie zu der Interpretation der drei repräsentativsten Nationalitäten Deutschland, Türkei sowie Marokko mit je sechs Beteiligten entschieden.

6.2.1 Zusammenfassende Interpretation deutsche Probanden

Die sechs deutschen Befragten sind zwischen 15 und 16 Jahre alt, nur zwei leben in intakten Familien bei den anderen vier sind die Eltern getrennt.

Alle Schülerinnen haben bereits entweder Gardetanz (vier) betrieben oder hatten Ballettunterricht (zwei). Hier endet die Gemeinsamkeit mit den türkischen Befragten. Während sich bei letzteren ein recht klares Bild zum Thema „internationale Tänze“ zeigt und das Wahlpflichtfach vor allem aus Interesse gewählt wurde, haben die deutschen Befragten kaum Vorstellung von internationaler Folklore und stellen sich, mit einer Ausnahme, vor allem einen angenehmen

und lockeren Unterricht vor. Nur die Hälfte der Probandinnen scheint echtes Interesse am Erlernen fremder Tänze zu haben.

Im Bereich der Selbstkompetenz lässt sich in dieser Gruppe ein recht hohes Maß an Vorurteilen und Stereotypen vor dem Unterricht identifizieren. Dennoch sind sich die Schülerinnen darüber bewusst, dass es Gemeinsamkeiten wie auch Unterschiede gibt, letztere verbinden die Befragten oft mit der Religion, so werden muslimische Familien als strenger angesehen. Alle sind bereit, in ein anderes Land zu reisen und es näher kennenzulernen. Hier gilt, dass der Tanzkurs, die Vorurteile der deutschen Befragten mindern konnte. Sie sind nach dem Unterricht offener gegenüber den fremden Kulturen geworden und konnten sich zum Teil beim Tanzen sogar mit diesen identifizieren.

Mit Ausnahme von Probandin 16 sind die deutschen Befragten durchschnittlich weniger mit Feiertagen der eigenen und der fremden Kultur bekannt, auch haben sie nur wenig ausländische Gerichte gegessen. Durchweg haben alle in ihrer Freizeit Kontakt mit Menschen aus anderen Kulturen und haben diese auch schon besucht. Im Bereich der Sprachen liegt wiederum ein Unterschied zur türkischen Gruppe vor. Die deutschen Befragten sind in der Regel nur mit Deutsch aufgewachsen und haben dann Englisch in der Schule gelernt, zum Teil sind sie bruchstückhaft auch mit anderen Sprachen vertraut. Interessanterweise findet sich auch hier die Assoziation von dem schönen Klang mit der Lieblingssprache, so Französisch, Italienisch und Spanisch. Mit einer Ausnahme waren alle Schülerinnen schon mindestens einmal im Ausland, haben aber kaum konkrete Vorstellungen von diesen Ländern, zum Beispiel zur Geschichte. Nach dem Unterricht sind den Befragten im Durchschnitt mehr Feste und Gerichte aus anderen Ländern bekannt, sie konnten also ihren Wissensstand erweitern. Auch haben die meisten eine neue Sprache kennengelernt zum Beispiel Polnisch, Russisch oder Italienisch. Alle haben auch etwas Neues durch den Tanzunterricht im Hinblick auf ihre Einstellung gegenüber anderen Ländern kennengelernt. So finden sie beispielsweise die südländische Lebensweise unkomplizierter (Probandin14) und von einem einheitlichen Tagesablauf geprägt (Probandin13), schließlich haben drei der befragten das Tanzen als Methode zur Überwindung von kulturellen Differenzen und Angst vor der fremden Kultur

empfunden, es hat ihnen neue Einblicke auch in Essen und Feiertage der Kulturen ermöglicht.

Im Bereich der Sozialkompetenz lässt sich feststellen, dass die Hälfte der Befragten eine Aufführung als positiv ansieht, während die übrigen eher Angst davor empfinden. Dieses geteilte Bild setzt sich auch bei der Frage zur Multikulturalität fort. Während drei der Befragten diese als gegeben hinnehmen, haben die anderen das Gefühl einer zunehmenden Dominanz der ausländischen Bevölkerung gegenüber den Deutschen und wünschen sich mehr Anpassung zum Beispiel bei der Bekleidung. Vier der Schülerinnen sehen es bei Bereitschaft zur Anpassung nicht als schwer an, in einem anderen Land zu leben, die beiden anderen Befragten sind jedoch der Ansicht, dass Sprache und Kultur ein Hindernis sein können. Einheitlich vertreten jedoch alle die Ansicht, dass in Deutschland untereinander nur Deutsch gesprochen werden sollte, sind jedoch mit einer Ausnahme zumindest bereit, eine Fremdsprache zu erlernen. Alle haben mindestens ein gewisses Interesse an Tänzen aus anderen Kulturen, das meistens mit einer bestimmten Tanzart, dem orientalischen Tanz sowie französischen Tänzen und dem amerikanischen Breakdance verbunden ist. Die Aufführung hat allen zwar Spaß gemacht. Es ist ihnen jedoch nicht leicht gefallen, sich mit den Kostümen zu zeigen. Viele mussten eine Hemmschwelle überwinden. Drei der Befragten sind in ihrer Sozialkompetenz durch das Tanzen offener im Hinblick auf die Multikulturalität geworden, insgesamt bleibt aber der Wunsch nach mehr Anpassung und die Forderung in der Öffentlichkeit nur Deutsch zu sprechen. Mit einer Ausnahme empfanden alle, dass das Kennenlernen anderer Tänze als eine angenehme Sache ist, die sie weiterempfehlen würden, bei vielen scheinen vor allem Musik und Kostüme Problemfaktoren gewesen zu sein. Im Hinblick auf das Fühlen und Denken haben sich die Ansichten, welche vor dem Kurs existierten gefestigt, allerdings haben nun auch die übrigen Befragten eine Meinung, für sie war der Tanz eine Möglichkeit Gefühle und Gedanken der fremden Kultur zu spüren.

Alle fanden das gemeinsame Lernen in der Gruppe hilfreich, da man dadurch Schritte leichter erlernen konnte und alle harmonisch zusammengearbeitet haben. Auch das Kennenlernen von anderen Kulturen bedingt durch das Zusammenwachsen der Gruppe hat allen gefallen. Mit einer Ausnahme hatten die Be-

fragten entweder mit den Auftritten oder mit den Bewegungen Probleme, nur vier möchten weitere Tänze erlernen, zwei lehnen dies rundweg ab. Alle Probanden vertreten die Ansicht, dass sie durch den Unterricht offener für andere Kulturen geworden sind und weniger Vorurteile haben, da sie die fremde Welt durch das neutrale Medium Tanz erfahren haben. So erklärt Probandin 17: „Ich bin der Überzeugung, dass wir jetzt offener anderen Kulturen gegenüberstehen, da sie uns nicht mehr fremd sind, wir haben uns ja schon in ihnen „bewegt“.

6.2.2 Zusammenfassende Interpretation marokkanische Probanden

Die fünf marokkanischen Befragten stellen mit einem Alter von 14 bis 16 die jüngste Gruppe dar. Im Hinblick auf die Familien ist festzustellen, dass sich hier - wie bei den Deutschen - ein gemischtes Bild mit drei intakten Familien und zwei getrennt lebenden Elternpaaren ergibt.

Im Gegensatz zu deutschen und türkischen Befragten hat keine der Marokkanerinnen schon einmal getanzt, sie haben jedoch durchschnittlich das Fach internationale Tänze aus Interesse gewählt und wollen neben Spaß am Tanzen durch den Unterricht auch etwas über die andere Kultur lernen.

Die Schülerinnen haben in drei Fällen kein konkretes beziehungsweise nur durch Tänze geprägtes Bild von anderen Kulturen vor dem Kurs im Bereich der Selbstkompetenz. Nur zwei sehen den interkulturellen Zusammenhang als wichtig für ihr Bild von einer Kultur an. Alle haben eine Vorstellung von Unterschieden in den Familien, insbesondere durch die Religion aber auch durch Kinderzahl und Traditionen. Sie sind alle daran interessiert, ein anderes Land außer ihrem Heimatland Marokko kennenzulernen. Nach dem Kurs behalten die Schülerinnen ihre Ansichten zum Bereisen anderer Länder und auch zu den Unterschieden bei, eine deutliche Bereicherung ihrer Selbstkompetenz zeichnet sich jedoch im Hinblick auf ihre Bilder von anderen Kulturen ab. Sie haben nun die Tänze und Gegebenheiten anderer Kulturen kennengelernt und sehen das Fremde nicht mehr als Hemmnis für die Gemeinschaft an.

Im Bereich der Sachkompetenz lässt sich vor dem Unterricht feststellen, dass die Marokkanerinnen ähnlich wie die Deutschen weniger über Feste und Gerichte aus anderen Ländern wussten als die Türkinnen. Zwei der Schülerinnen

haben keine Kontakte zu Menschen aus anderen Kulturen in ihrer Freizeit und eine der Befragten durfte noch nie jemanden aus einem anderen Kulturkreis besuchen. Wie bei den türkischen Befragten liegt bei den Marokkanerinnen Zweisprachigkeit mit Berberisch als Muttersprache und Deutsch vor, auch geben sie durchschnittlich durch die Schule Englischkenntnisse an. Darüber hinaus finden ebenfalls einige der Befragten, das Französisch am schönsten klingt, alternativ kommt hier Arabisch hinzu. An anderen Ländern kennen die Schülerinnen meist nur Marokko, eine Probandin sieht fremde Speisen als Identifikationsmöglichkeit mit anderen Ländern an. Durch den Unterricht hat sich das Wissen der Befragten zu Festen und Gerichten aus anderen Ländern erweitert, ihre Kontakte und Besuche bei Fremden bleiben jedoch gleich. Ähnlich wie die Befragten türkischen und deutschen Mädchen haben sie Italienisch, Polnisch und zum Teil Französisch als Sprachen neu kennengelernt. Für alle waren die Tänze selbst und die Musik etwas Neues, auch haben einige erkannt, dass Tanzen ein völkerverbindender Sport ist.

Im Bereich der Sozialkompetenz ähneln die Antworten der Marokkanerinnen hinsichtlich der Aufführung vorher denen der Deutschen, auch hier sind drei Mädchen unsicher, ob sie auf die Bühne gehen wollen. Drei der Befragten sehen Multikulturalität als etwas Positives an, zwei bemängeln hierbei allerdings mangelnde Transparenz. Entsprechend sehen zwei Schülerinnen das Leben in einem anderen Land als schwer an, während drei es sich bei entsprechender Flexibilität gut vorstellen können. Einheitlich sind alle Befragten, der Ansicht, dass in der Öffentlichkeit Deutsch gesprochen werden soll, auch wollen alle weiteren Fremdsprachen erlernen oder bestehende Kenntnisse erweitern. Das Interesse an Tänzen variiert bei den Befragten, jede hat eine andere Richtung die sie interessiert, so spanische, russische Volkstänze. Zwei Schülerinnen gehen nicht konkret auf die Frage ein, wie Menschen aus anderen Ländern Denken und Fühlen, die anderen drei gehen von klaren Unterschieden aus. Trotz ihrer ungunstigen Gefühle haben alle Marokkanerinnen letztlich an der Aufführung teilgenommen und konnten diese als etwas Besonderes empfinden. Die Offenheit gegenüber der deutschen Multikulturalität hat sich bei allen gefestigt und wird als positiv empfunden, die Antworten auf die Fragen drei bis fünf sind bei allen gleich geblieben. Alle haben das Tanzen als positiv empfunden und hatten

Spaß daran, Volkstänze zu erlernen, auch konnte sie beim Tanzen besser Gefühle und Gedanken zum Ausdruck bringen – trotz anderer Kulturen.

Wie die deutschen und die türkischen Befragten, fanden auch die Marokkanerinnen den Zusammenhalt in der Gruppe, der geprägt durch Harmonie und gegenseitige Unterstützung bei Lernproblemen war, sehr positiv. Insgesamt hatten nur zwei der Befragten Probleme mit den Kostümen und Bewegungen, für die drei anderen war alles in Ordnung, auch wollen vier der Interviewten weitere Tänze erlernen, nur eine Schülerin lehnt dies ab. Zwei der Mädchen geben an, dass das Tanzen ihre Ansichten über andere Kulturen nicht geändert hat, die übrigen drei schließen sich den beiden anderen Gruppe an, dass Tänze ein gutes Medium sind, um andere Kulturen kennenzulernen und Vorurteile zu überwinden.

6.2.3 Zusammenfassende Interpretation türkische Probanden

Bei den sechs Befragten türkischen Probandinnen sind alle im Alter zwischen 15 und 18. Mit einer Ausnahme stammen sie alle aus intakten Familien, nur ein Elternpaar lebt getrennt.

Bei den Einstiegsfragen zeigt sich ebenfalls ein harmonisches Bild, nur eine Schülerin hat noch gar keinen Tanzunterricht gehabt, alle anderen sind dagegen schon im Standardtanz oder mit türkischen Tänzen vertraut. Auch weisen alle Schülerinnen Ideen zum Thema „internationale Tänze“ auf, so dass ein deutliches Interesse sichtbar wird. Dies zeigt zum Beispiel folgende Antwort von Probandin 29: „verschiedene Instrumente, orientalische Klänge, schnelle und langsame Bewegungen, rhythmische Vielfalt, traditionelle Gesänge, kein Paartanz wie Standardtanz sondern Gruppentanz mit Choreografie.“

Im Bereich der Selbstkompetenz zeigten die türkischen Probandinnen mit Ausnahme von Probandin 25, die keine kulturellen Unterschiede erkennt, alle vor dem Unterricht ein klares Bild von der Existenz kultureller Differenzen. Im Bereich ihrer Vorstellungen von anderen Kulturen sind die Ergebnisse etwas weiter, es finden sich klassische Stereotype, z. B. die Verbindung von Kultur mit Trachten oder bestimmten Tänzen aus dem Fernsehen, ebenso wie Vorurteile und Offenheit. Sehr interessant erscheint, dass alle Befragten hohes Interesse daran haben, die Heimat und auch ihre Kultur den Klassenkameradinnen durch

bessere Information zu zeigen. Nach dem Unterricht hat sich in Bezug auf die Reisewilligkeit der Schülerinnen nichts geändert, in Bezug auf die Unterschiede werden diese jetzt von allen anerkannt, es scheint jedoch, dass ihre Bedeutung durch die Erfahrung des gemeinsamen Tanzes geringer geworden ist. Dieses Bild wird auch durch die erkennbar größere Offenheit gestärkt, welche die Probandinnen jetzt zu anderen Kulturen einnehmen, Vorurteile sind abgebaut und der Tanz hat ihnen eine andere Welt geöffnet.

Im Bereich der Sachkompetenz weisen alle sechs Interviewten bereits vor Unterrichtsbeginn eine umfassende Kenntnis sowohl von muslimischen als auch christlichen Festtagen auf und sind mit Gerichten aus verschiedenen Ländern vertraut. Sie haben alle in ihrer Freizeit mit ausländischen Mitschülern/innen oder Freunden Kontakt und sind mit zwei Ausnahmen auch schon in Familien von Klassenkameradinnen aus anderen Kulturen gewesen, was sie als interessante Erfahrung empfunden haben. In sprachlicher Hinsicht sind alle Schülerinnen mit dem Türkischen als Muttersprache und Deutsch als Zweitsprache aufgewachsen, die meisten haben in der Schule Englisch zum Teil Französisch erlernt. Die Antworten zur schönsten Sprache sind sehr unterschiedlich, hier sind die verschiedenen Wahlkriterien das Interessante, zum Beispiel Türkisch als Muttersprache, die einen am meisten berührt so bei Probandin 26, oder Spanisch und Französisch bei Probanden 29, 28, 26, und 25 wegen des schönen Klanges.

Alle Schülerinnen waren zumindest einmal in einem anderen Land und können mit anderen Ländern mehr Verbinden als die, die noch nie im Ausland waren. So erkennen Probandin 26 und 29 sehr schnell Bilder von den Kulturen, die sie besucht haben. Als positive Entwicklung lässt sich festhalten, dass nach dem Kurs alle Schülerinnen einmal bei einer ausländischen Freundin zu Besuch waren und durchschnittlich zwei neue Sprachen, in vier Fällen Italienisch und Polnisch, kennengelernt haben.

Im Bereich der Sozialkompetenz sind alle Probandinnen vor dem Kurs von der Idee der gemeinsamen Aufführung fasziniert und sehen diese als etwas Positives, ein gemeinsames Ziel an. Auch im Hinblick auf die deutsche Multikulturalität weisen die Befragten eine sehr aufgeschlossene Haltung auf und sehen diese als Gewinn an, so erklärt Probandin 26: „Es definiert Tole-

ranzgrenzen neu, zeigt den Menschen soziale Möglichkeiten und Limits auf. Es ist einfach notwendig, um in einer Gesellschaft zu überleben.“ Entsprechend stören sich die Befragten auch kaum daran, wenn jemand in ihrer Gegenwart eine andere Sprache spricht. Grundsätzlich gehen alle davon aus, dass allein schon durch die unterschiedlichen Sprachen eine gewisse Schwierigkeit gegeben ist und zudem Anpassung erforderlich ist. Einige Antworten gehen hier noch weiter, indem sie darauf hinweisen, dass mögliche Probleme länderspezifisch sind. Im Grundsatz sind alle interessiert, eine andere Sprache zu erlernen, sie sind sehr offen für andere Kulturen, dies zeigt sich daran, dass sie konkrete Vorstellungen von Tänzen aus anderen Ländern haben. Sie sind sogar mit deren Namen vertraut. Im Bereich des Denkens und Fühlens von Menschen aus anderen Kulturen, gehen drei der Probandinnen davon aus, dass das jeweilige Umfeld dabei eine entscheidende Rolle spielt. Auch nach dem Kurs haben sich die Antworten zu den Fragen zwei bis fünf im Wesentlichen nicht verändert. Es gilt, dass alle Schülerinnen die Aufführung als sehr schönes Erlebnis empfunden haben. Dies bestätigen auch die Antworten zu den Fragen sechs und sieben. Für alle war das gemeinsame Tanzen eine positive Erfahrung, die mit Spaß, Bewegungen und Kostümen verbunden war. Interessant ist, dass alle Schülerinnen darin übereinstimmen, dass sie sich beim Tanzen gleich gefühlt und gleich gedacht haben. Folglich hat der Tanz als eines Kulturübergreifendes Bindeglied gewirkt.

Insgesamt fanden alle Befragten, dass das schönste am Tanzkurs, dass die harmonische Zusammenarbeit unter der Gruppe war. Auch das gegenseitige Helfen empfanden sie sehr positiv. Alle haben das Tanzen als Bindeglied für unterschiedliche Charaktere /Kulturen erkannt. Für sie gehören nun Bewegungen, Choreografie und ein Gefühl der Befreiung zu Merkmalen von Tänzen. Obwohl die meisten zumindest anfänglich Schwierigkeiten mit einzelnen Tanzschritten oder Bewegungen hatten, wollen alle weitere Tänze sowohl aus denselben als auch aus anderen Ländern lernen. Der Tanz hat ihre kulturelle Offenheit insgesamt gestärkt und in drei Fällen sogar deutlich erweitert.

7 Fazit

Eingangs wurde die These aufgestellt, dass Interkulturelle Kompetenz durch den Volkstanzunterricht in Schulen erworben werden kann, wobei der Autor Allports Kontakthypothese als Grundlage für diese Forschungsthese wählte. Auch stellte sich die Frage, in welchen der drei Bereiche von Interkultureller Kompetenz, also Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz, der Volkstanzunterricht die meisten Verbesserungen erzielte.

Fast man die Ergebnisse aller Interviews zusammen, lässt sich vor allem anhand der Nachherfragen feststellen, dass die Befragung Allports Kontakthypothese und damit die Forschungsgrundlage bestätigt. Dies ergibt sich aus der Tatsache, dass die Mehrheit der Interviewten ihre Vorurteile gegenüber anderen Kulturen dank des gemeinsamen Unterrichts abgebaut hat und die übrigen zumindest keine aufgebaut haben. Alle Befragten geben an, dass ihnen das gemeinsame Ziel des Erlernens von Tänzen und ihr gemeinsamer Zustand als Lernende geholfen haben, kulturelle Unterschiede als unproblematisch zu empfinden, also zwei Aspekte a) und b), die Allports Kontakthypothese nennt, nämlich gleicher Status und gemeinsame Ziele. Wie Angaben über gegenseitiges Helfen und die Harmonie in der Gruppe zeigen, war auch der dritte Aspekt der Kontakthypothese von Allport erfüllt, nämlich die Intergruppenkooperation. Durch den äußeren Rahmen des Unterrichts als Wahlpflichtfach in der Schule war auch die letzte Bedingung von Allport erfüllt und es lässt sich sagen, dass dies eine insgesamt positive Wirkung auf die kulturelle Aufgeschlossenheit aller hatte.

Bezogen auf die Verbesserungen in den verschiedenen Bereichen der Interkulturellen Kompetenz ergibt sich ebenfalls ein recht klares Bild. So lässt sich im Bereich der Selbstkompetenz feststellen, dass alle Interviewpartner durch den Tanzunterricht ihre Bilder von anderen Kulturen erweitern konnten, ihre Vorurteile haben sich klar vermindert und Stereotype sind minimiert worden. Hier hat der Unterricht also einen positiven Einfluss.

Auch im Bereich der Sachkompetenz lässt sich eine Veränderung wahrnehmen. Hier haben die meisten der Befragten ihr Wissen über Feste und Gerichte aus anderen Ländern erweitern können, auch sind sie mit neuen Sprachen vertraut

geworden und haben dadurch ein breiteres Bild des Fremden erhalten. Nicht geändert hat sich bei den meisten im Verlauf des Unterrichts die Kenntnisse von anderen Ländern, bzw. den Wunsch nach Aufenthalt im Ausland – es wäre zu überlegen, ob hier eine gemeinsame Abschlussreise des Kurses in das Heimatland einer Gruppe von Teilnehmern vielleicht von Nutzen wäre, um auch diesen Bereich der Sachkompetenz noch auszubauen.

Im Bereich der Sozialkompetenz sind die Veränderungen weniger groß. Die Einstellung der meisten Befragten zu den Themen deutscher Multikulturalität, Fremdsprachigkeit in Deutschland und dem Leben in anderen Ländern bleibt gleich. Interessant ist jedoch, dass die Mehrheit der Befragten, das Erlernen der fremden Tänze als Bereicherung auch im Hinblick auf andere Kulturen und Lebensweisen auffasste und das Tanzen als Medium empfunden hat, mit welchem Fühlen und Denken von Menschen aus anderen Kulturen in Einklang gebracht werden können.

Als Fazit ergibt sich somit, dass es möglich ist, durch Volkstanzunterricht Interkulturelle Kompetenz insbesondere in den Bereichen Selbst- und Sozialkompetenz zu vermitteln, wenn wie im vorliegenden Fall die Bedingungen von Allports Kontakthypothese erfüllt sind. Es ist folglich davon auszugehen, dass diese Unterrichtsform die Chance beinhaltet, die junge Generation besser auf das Leben in einer multikulturellen Gesellschaft vorzubereiten.

Hinzufügen möchte ich, dass es erforderlich ist, um diese Chance nutzen zu können, insbesondere die mit der Bildung betrauten Lehrpersonen in allen Unterrichtsbereichen mit entsprechendem Wissen über das interkulturelle Lernen auszustatten. Die Lehrkräfte sollten über interkulturelle Kompetenz verfügen, um diese an die Schüler vermitteln zu können. Dies sollte meines Erachtens ein fester Bestandteil der Lehrerausbildung sein, um der Multikulturalität der Gesellschaft in Deutschland Rechnung tragen zu können.

8 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Nationalität der Probandinnen.....	13
Abbildung 2: Alter der Probandinnen	13
Abbildung 3: Leitfaden des Problemzentrierten Interview	14
Abbildung 4: Struktur der Kategorie	17
Abbildung 5: Eine Aussicht der Johannes-Rau-Schule in Bad Godesberg	49
Abbildung 6: Anzahl der Schüler von der Johannes-Rau-Schule in Bad Godesberg	50
Abbildung 7: Ausgangshypothese der interkulturellen Kompetenz nach „Nieke“	54
Abbildung 8: Fallbeispiel „Irische River Dance“ im Volkstanzunterricht der Johannes-Rau-Schule in Bad Godesberg.....	59
Abbildung 9: Fallbeispiel „Türkischer Volkstanz“ im Volkstanzunterricht der Johannes-Rau-Schule in Bad Godesberg.....	59

9 Abkürzungsverzeichnis

a.a.o:	am angegebenen Ort
bzw.:	beziehungsweise
d.h.:	das heißt
KMK:	Kultusministerkonferenz
NRW:	Nordrhein-Westfalen
u.ä.:	und ähnliches
U.S.	United States (of America)
usw.:	und so weiter
Vgl.:	Vergleich
z.B.:	zum Beispiel

10 Literaturverzeichnis

Allport, G.W. (1988): *The nature of prejudice*, Cambridge.

Anrich, C. (2003): *Bewegte Schule – Bewegtes Lernen. Bewegung – ein Prinzip lebendigen Fachunterrichts*, 3. Leipzig, Stuttgart, Düsseldorf: Klett-Schulbuchverlag, S. 6.

Arbeitskreis Tanzdidaktik im Deutschen Bundesverband Tanz e.V. (1983): *Verschiedene methodische Wege einer Tanzarbeitung, dargestellt am israelischen Tanz „Mayim, Mayim“*, in: Artus, H.-G. (Hrsg.) (1983): *Grundlagen zur Theorie und Praxis von Gymnastik und Tanzunterricht*, Czwalina: Ahrensburg bei Hamburg, S. 61-78.

Atteslander, P. (2003): *Methoden der empirischen Sozialforschung*, Berlin.

Auernheimer, G. (1988): *Der sogenannte Kulturkonflikt: Orientierungsprobleme ausländischer Jugendlicher*, Frankfurt, New York.

Auernheimer, G. (1995): *Einführung in die Interkulturelle Erziehung*, Darmstadt, 2. Auflage.

Auernheimer, G. (1996): *Jahrbuch für Pädagogik – Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften*, Frankfurt, Berlin u.a.

Auernheimer, G. (1999): *Differenz und Bewegung – Fragen an Prof. Dr. Auernheimer*, in: Erdmann, R. / Schulz, H.G. (1999) (Hrsg.): *Interkulturelle Bewegungserziehung (Brennpunkt der Sportwissenschaft 19)*, Sankt Augustin, S. 8-21.

Auerheimer, G. (2001): *Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen*, in: Auernheimer, G. (Hrsg.)(2001): *Interkulturelle Studien*, Opladen.

Auernheimer, G. (2003): *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*, 3. neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Darmstadt.

Auernheimer, G. (Hrsg.)(2003): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder, in: Auernheimer, G. (Hrsg.)(2003): *Interkulturelle Studien*, Band 16, Opladen.

Beckers, E. (1993): Interkulturelle Erziehung im Schulsport? Anmerkung zu einem ungeschriebenen Beitrag in: Schul, N. & Allmer, H. (Hrsg) (1993): *Schulsport heute – Aspekte einer zeitgemäßen Konzeption* (Brennpunkt der Sportwissenschaft 7, Sankt Augustin, S. 187-201.

Ben Jelloun, T: Papa was ist ein Fremder? Gespräch mit meiner Tochter, Berlin 1999, S. 25.

Bildungskommission NRW (1995): *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission*, beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Neuwied u.a.

Böhm/Böhm/Deiss-Niethammer (1999): „*Handbuch Interkulturelles Lernen*“, Freiburg.

Bröskamp, B. (1994): Körperliche Fremdheit: Zum Problem der interkulturellen Begegnung im Sport, in: Gebauer, G. (Hrsg.)(1994): *Sport. Spiele. Kämpfe. Studien zur Historischen Anthropologie und zur Philosophie des Sports*, Band 2, Sankt Augustin.

Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2000): *Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung*, Bonn, S. 29.

Cabrera-Rivas, C. (1992): „Erziehung zum Tanz oder Erziehung durch Tanzen? Gedanken über einen Weg zur Tanzpädagogik“, in: Klein, M. (Hrsg.) (1992): *Tanzforschung. Gtf-Jahrbuch* Band 2, Wilhelmshaven: Noetzel Verlag S. 61-81.

Cabrera-Rivas, C. (1999): Der Tanz zwischen dem Vertrauen und dem Fremden, in: Erdmann, R. (Hrsg.) (1999): *Interkulturelle Bewegungserziehung, in: Brennpunkte der Sportwissenschaften*, Band 19, S. 93-111.

Cabrera-Rivas, C. (2001): Fremde Tanzformen und vertraute Bewegungen. Identitätsfindung in der interkulturellen Bewegungskultur, in: Karoß, S. / Welzien, L. (Hrsg.) (2001): *Tanz, Politik, Identität*, Münster, S. 225-240.

Cabrera-Rivas, C. (2002): Tanz als Medium der interkulturellen Bildung und Identitätsentwicklung, in: Fleischle-Braun, C. (Hrsg.) (2002): *Tanz zwischen den Kulturen. Tanz als Medium der interkulturellen Bildung und Identitätsentwicklung*, Butzbach - Griedel, S. 21 – 37.

Clapeyron, P. (2004): *Interkulturelle Kompetenz in der pädagogischen Praxis, eine Einführung*. Flüchtlingsrat Schleswig-Holstein e.V., Kiel.

Duncker, L. (2003): Die relative Eigenständigkeit der Hauptschulbildung, in: Duncker, L. (Hrsg.) (2003): *Konzept für die Hauptschule. Ein Bildungsgang zwischen Konstruktion und Kritik*, Bad Heilbrunn, S. 15-34.

Eagleton, T. (2001): *Was ist Kultur? Eine Einführung*, München.

„Einführung in eine kreative Tanzerziehung“, Praxismappe Tanzen herausgegeben von der Sportjugend NRW im LandesSportbund Nordrhein-Westfalen, Duisburg 1996, S. 44, 72 und 73.

Filtzinger, O. (1998): Einführung: Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kompetenz in sozialpädagogischen Berufen, in: Johann, E. / Michely, H. / Springer, M. (Hrsg.) (1998): *Interkulturelle Pädagogik: Methodenhandbuch für sozialpädagogische Berufe*, Berlin, S. 9-21.

Fleischle-Braun, C. (Hrsg.) (2002): *Tanz zwischen den Kulturen. Tanz als Medium der interkulturellen Bildung und Identitätsentwicklung*, Butzbach-Griedel, 2002, S. 5-29.

Fleische-Braun, C. (2005): Verschiedenheit im Tanz – Interkulturelles Lernen als bewusste Auseinandersetzung mit dem „Fremden“, in: Giess-Stüber, P. (2005) (Hrsg.): *Interkulturelle Erziehung im und durch Sport*, IKES-Freiburg, S. 61- 63.

Flick, U. Kardoff, E. v., Keupp, L. Rosenstiel & Wolff, S. (Hrsg.). (1991): *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. München: Psychologie Verlags-Union, S. 157.

Frischkopf, A. & Schneider-Wohlfahrt (1992): in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1992): *Von der Utopie der multikulturellen Gesellschaft und den Schwierigkeiten ihrer Verwirklichung, - am Beispiel der Bundesrepublik*, Soest, 2. Auflage, S. 36.

Fritsch, U. (1983): Tanzen – auch im Sportunterricht?, in: Artus, H.-G. (Hrsg.) (1983): *Grundlagen zur Theorie und Praxis von Gymnastik und Tanzunterricht*, Czwalina: Ahrensburg bei Hamburg, S. 96-123.

Gebauer, G. (2004): „Konzepte von Bewegung“ in Klein, Gabriele (2004) (Hrsg.) *Bewegung: sozial- und kulturwissenschaftliche Konzepte*, Bielefeld, S. 15.

Gieß-Stüber, P. (Hrsg.) (2005): *Interkulturelle Erziehung im und durch Sport. Ein regionales Projekt in Zusammenarbeit mit der Stadt Freiburg*, in: Gieß-Stüber, P. (Hrsg.) (2005): *Sport und Soziale Arbeit*, Band 3, Münster.

Giess-Strüber, P. (1999): Der Umgang mit der Fremdheit – Interkulturelle Bewegungserziehung jenseits von Ausgrenzung oder Vereinnahmung, in: Erdmann, R. (Hrsg.) (1999): *Interkulturelle Bewegungserziehung (Brennpunkt der Sportwissenschaften, 19)*, Sankt Augustin, S. 42-60.

Glowka, D./Krüger, B./Krüger-Potratz, M.: Über einige Schwierigkeiten mit der „multikulturellen Erziehung“. in: *Vergleichende Erziehungswissenschaft* 17/1987.

Grosch, H. / Gross, A. / Leenen, W. R. (2000): *Methoden interkulturelles Lehren und Lernen*, Saarbrücken.

Heinrichs, H.-J. (1992): *„Inmitten der Fremde. Von In- und Ausländern“*, Reinbek.

Held, J. (1998): Interkulturelles Lernen aus der Sicht der kritischen Psychologie, in: *Das Argument* (40 /8224), S. 115-127.

Hildenbrandt, E. (1997): Sport aus der Perspektive der Kulturphilosophie von Ernst Cassirer, in: Hildenbrandt, E. (Hrsg.) (1997): *Sport als Kulturelement aus der Sicht der Semiotik* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Band 81), Hamburg, S. 15-24 und S. 115.

Hinz-Rommel, W. (1994): *Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit*, Münster u.a.

Jugert, G. / Kabak, S. und Notz, P. (2006): *Fit for Difference, Training interkultureller und sozialer Kompetenzen für Jugendliche*, Weinheim und München, S. 107-317.

Kiechl, R. (1997): Interkulturelle Kompetenz, in: Kopper, E. / Kiechl, R. (Hrsg.) (1997): *Globalisierung: Von der Vision zur Praxis*, Zürich, S.11-30.

Klawe, W. (Hrsg.) (1993b): Sozialer Wandel, Migration und multikulturelle Gesellschaft. Perspektiven Interkultureller Erziehung, in: Klawe, W. / Matzen, J. (Hrsg.) (1993b): *Lernen gegen Ausländerfeindlichkeit. Pädagogische Ansätze zur Auseinandersetzung mit Orientierungsverlust, Vorurteilen und Rassismus*, Weinheim, München, S.111-116.

Knapp, A. (2002): Interkulturelle Kompetenz: eine sprachwissenschaftliche Perspektive, in: Auernheimer, G. (Hrsg.) (2002): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*, Reihe: Interkulturelle Studien, Band 13, Opladen, S.75.

Kultusministerkonferenz (1996): *Empfehlungen „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“* (Beschluss der KMK vom 25.10.1996, S.5).

Krüger –Potratz, M. (1995): Interkulturelle Pädagogik in der Diskussion – alte Fragen, neue Antworten?, in: Jütting, D.H., Lichtenauer, P. (Hrsg.) (1995): *Ausländer im Sport*, Münster.

Krüger-Potratz, M. (2001): Integration und Bildung: Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung, in: Rat für Migration e.V. (Hrsg.) (2001): *Integration und Illegalität in Deutschland*, Osnabrück, S. 31-40.

Krüger-Potratz, M. (2005): *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung*, Lernen für Europa Band 10, Münster.

Lamnek, S. (2005): *Qualitative Sozialforschung Lehrbuch*, 4., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim.

Löwisch, D.J. (1989): *Kultur und Pädagogik*, Darmstadt.

Marklowski, H.-E./ El-Joker, S. (2002): *Orientalischer Tanz, Folklore und Hoftänze*, Memmingen, S. 64.

Mayring, P. (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*, Weinheim.

Mecheril, P. (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik*, Weinheim.

Meusel, W./ Wieser, R. (1995): *Handbuch Bewegungsgestaltung*, Seelze-Velber.

Nieke, W (1988): Interkulturelle Begegnung und Interkulturelles Lernen, in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, in: Schneider-Wohlfahrt, U. (Hrsg) (1987): *Perspektiven interkulturellen Lernens für die multikulturelle Gesellschaft. Fachtagung zum 10. Festival „Kermanade Internat“, 25-26 Juni 1987*, S.165-189.

Nieke, W. (2000): Interkulturelle Erziehung und Bildung: Wertorientierung im Alltag, 2. überarbeitete und ergänzte Auflage, in: Hamburger, F. (Hrsg.)(2000): *Reihe Schule und Gesellschaft*. Band 4, Opladen.

Nieke, W. (2008): *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierung im Alltag*, Opladen, 3. Auflage, S. 98.

Nürnberg, M. (2002): Tanz als interkulturelles Begegnungsfeld, in: *Tanzen* (4/2002), S. 4-11.

Otten, H. (1994): Interkulturelle Jugendarbeit, in: Otten, H. / Treuheit, W. (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen in Theorie und Praxis. Ein Handbuch für Jugendarbeit und Weiterbildung*. (Schriften des Instituts für Angewandte Kommunikationsforschung 5, Opladen, S. 17-30.

Pettigrew, T. F. (1998): Intergroup contact theory, in: *Annual Review of Psychology* 49, S. 65-85.

Piaget, J. (1974): *Biologie und Erkenntnis*. Frankfurt a. M, S. 175.

Pürer, H. (1998): *Einführung in die Publizistikwissenschaft*, Konstanz: UVK, S.179.

Punnett/Ricks (1992): *International Business*. S. 153, zitiert in: HERBRAND (2000) *Interkulturelle Kompetenz. Wettbewerbsvorteil in einer globalisierenden Wirtschaft*. Bern, Stuttgart, Wien, S. 45.

Rademacher, H. / Wilhelm, M. (2005): *Interkulturelle Spiele für die Klassen 5 bis 10*, Berlin, S. 24-28-33.

Rewiere, U. (1998): *Ansätze und Ziele Interkulturellen Lernens in der Schule – ein Leitfaden für die Sekundarstufe*. Frankfurt am Main.

Richtlinien und Lehrplänen für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen: Sport, 2001, S. 99,100 und 102.

Schneider-Wohlfahrt, U. et.al. (1990) (Hrsg.): *Fremdheit überwinden. Theorie und Praxis des interkulturellen Lernens in der Erwachsenenbildung*, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Opladen, S. 13 und 44.

Schneider, O. (1985): *Tanzlexikon: der Gesellschafts-, Volks- und Kunstdanz von den Anfängen bis zur Gegenwart mit Bibliographie und Notenbeispielen*, Wien, Mainz, S. 249 und 560-561.

Scigala, S. (2002): *Interkulturelle Erziehung durch Bewegung, Spiel und Sport?, Sportdidaktische Reflexionen, Diplomarbeit*, Dt. Sporthochschule., Köln.

Simmel, G. (1919): *Philosophische Kultur*, 2. Auflage, Leipzig, Klinkhardt.

Stelter R. (1996): *Du bist wie dein Sport, Studien zur Entwicklung von Selbstkonzept und Identität*, Schondorf: Hoffmann.

Strauß, E. (1956): *Vom Sinn der Sinne. Ein Beitrag zur Grundlegung der Psychologie*(2.Aufl.). Berlin, Heidelberg, New York.(Reprint 1978).

Thomas, A. (1988): *Psychologisch-pädagogische Aspekte interkulturellen Lernens im Schüleraustausch*, in: Thomas A. (1988): *Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch*, Saarbrücken u.a., Breitenbach, S. 77-101.

Thomas, A./Kammhuber, S./Layes, G. (1997): *Interkulturelle Kompetenz. Ein Handbuch für internationale Einsätze der Bundeswehr*, Bonn 1997.

Van Doorn-Last, F. (1999): *Volkstanz lehren und lernen*, Kiel.S.17-19.

Wierlacher, A. / Albrecht, C. (2003): *Kulturwissenschaftliche Xenologie*, in: Nunning, A / Nunning, V. (Hrsg.) (2003): *Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze -Perspektiven*, Stuttgart, Weimar, Metzler, S. 280-306.

Witzel, A. (1985): Das problemzentrierte Interview, in: Jüttemann, G. (1985): *Qualitative Forschung in der Psychologie*, Weinheim, Beltz, Psychologie Verlags-Union, S. 227-256, S. 230.

Zimmer, R.(1996): Psychomotorik in der Grundschule. In M. Polzin(Hrsg.), *Bewegung, Spiel und Sport in der Grundschule. Fachliche und fächerübergreifende Orientierung.*(Beiträge zur Reform der Grundschule, 85, S.75; 2. Auflage).Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule.

Internetquellen:

http://de.wikipedia.org/wiki/Interkulturelle_Erziehung, zuletzt eingesehen am 10.11.2010.

http://de.wikipedia.org/wiki/Türkische_Volkstänze, zuletzt eingesehen am 10.11.2010.

http://de.wikipedia.org/wiki/Irish_Dance, zuletzt eingesehen am 10.11.2010.

<http://de.wikeida.org/wiki/Volkstanz>, zuletzt eingesehen am 10.11.2010.

[http:// johannes-rau-schule.de/Schulprogramm_PDF.pdf](http://johannes-rau-schule.de/Schulprogramm_PDF.pdf).

11 Anhang

Interviewleitfaden

Fallbeispiele

Probandin 18

Probandin 22

Probandin 25

Abstract (deutsch und englisch)

Lebenslauf

11.1 Interviewleitfaden

Teil I. Soziodemografische Daten:

1. Alter:
2. Herkunftsland:
3. Muttersprache:
4. Klasse:
5. Familienzustand:

Teil II. Einstiegsfragen:

1. Hast Du schon einmal Tanzunterricht gehabt? Welchen?
2. Was hat Dich auf die Idee gebracht das Wahlpflichtfach „internationale Volkstänze“ auszuwählen?
3. Was fällt dir zu dem Thema „internationale Tänze“ ein? Zur Musik, zu den Bewegungen ?
4. Welche Vorstellung hast Du vom Unterricht?

Teil III. Selbstkompetenz:

Vorher-fragen:

1. Welche Bilder hattest Du früher über andere Kulturen/Menschen aus anderen Ländern im Kopf?
2. Wie schätzt Du die Familien von Deinen Klassenkameraden ein? Welche Unterschiede gibt es zu Deiner Familie? Welche Gemeinsamkeiten gibt es?
3. Würdest Du mit Schulkameraden zusammen in deren Heimat fahren? Warum oder warum nicht?

Nachher-fragen:

1. Welche Bilder hast Du nun über andere Kulturen/Menschen aus anderen Ländern im Kopf?
2. Wie schätzt Du die Familien von Deinen Klassenkameraden ein? Welche Unterschiede gibt es zu Deiner Familie? Welche Gemeinsamkeiten gibt es?
3. Würdest Du mit Schulkameraden zusammen in deren Heimat fahren? Wenn ja warum oder warum nicht?

Teil IV. Sachkompetenz:

Vorher-fragen:

1. Welche Feste werden in Deiner Familie gefeiert? Kennst Du Feste aus anderen Kulturen?
2. Kennst Du typisches Essen aus anderen Ländern? Wenn ja: aus welchen Ländern? Hast Du schon mal etwas probiert?
3. Hattest Du bis jetzt in Deiner Freizeit Kontakt zu Menschen aus einer anderen Kultur?
4. Hast Du schon mal jemand aus einem anderen Kulturkreis zu Hause besucht?
5. Mit welcher Sprache bist Du aufgewachsen? Welche Sprachen sprichst Du? Kennst Du andere Sprachen?
6. Welche Sprache klingt für Dich am besten?
7. Was weißt Du über andere Länder und warst Du schon mal im Ausland?

Nachher- Fragen:

1. Welche Feste werden in Deiner Familie gefeiert? Kennst Du Feste aus anderen Kulturen?
2. Kennst Du typisches Essen aus anderen Ländern? Wenn ja: aus welchen Ländern? Hast Du schon mal etwas probiert?
3. Hattest Du bis jetzt in Deiner Freizeit Kontakt zu Menschen aus einer anderen Kultur?
4. Hast Du schon mal jemand aus einem anderen Kulturkreis zu Hause besucht?
5. Mit welcher Sprache bist Du aufgewachsen?
Welche Sprachen sprichst Du? Kennst Du andere Sprachen?
6. Welche Sprache klingt für Dich am besten?
7. Was weißt Du nun über andere Länder oder hat der Tanzunterricht Deine Einstellung zu anderen Kulturen verändert?

Teil V. Sozialkompetenz:

Vorher-fragen:

1. Wie ist es für Dich, mit einer Gruppe einen Tanz aufzuführen?
2. Wie findest Du es, dass in Deutschland Menschen aus verschiedenen Kulturen leben?
3. Glaubst Du, dass es schwierig ist, in einem anderen Land zu leben?
4. In welcher Sprache möchtest Du dich mit Deinen Klassenkameraden verständigen? Wie reagierst Du, wenn Du eine andere Sprache hörst?
5. Würdest Du gerne eine Fremdsprache lernen?
6. Inwieweit interessiert es Dich, Tänze aus anderen Ländern und Kulturen kennenzulernen?
7. Was meinst Du wie die Menschen aus anderen Ländern denken und fühlen?

Nachher-Fragen:

1. Wie war es für Dich mit Deiner Gruppe Euren Tanz aufzuführen?
2. Hast du nun eine andere Einstellung dazu bekommen, dass in Deutschland Menschen aus verschiedenen Kulturen leben?
3. Glaubst Du, dass es schwierig ist, in einem anderen Land zu leben?
4. In welcher Sprache möchtest Du dich mit Deinen Klassenkameraden verständigen? Wie reagierst Du, wenn Du eine andere Sprache hörst?
5. Würdest Du gerne eine Fremdsprache lernen?
6. Inwieweit interessiert es Dich, Tänze aus anderen Ländern und Kulturen kennenzulernen?
7. Was meinst Du, wie die Menschen aus anderen Ländern denken und fühlen?

Teil VI. Schlussfragen:

1. Was hat Dir am besten an diesem Tanzkurs gefallen?
2. Was hast Du über das Tanzen gelernt?
3. Welche Sachen sind dir beim Volkstanzunterricht schwer gefallen? Bewegung zu einer fremden Musik? Kostüme? Auftritte?

4. Würdest Du mehr lernen wollen? Wenn ja, aus den gleichen/anderen Ländern?
5. Inwieweit hat das Tanzen Deine Meinung über andere Kulturen geändert?
6. Wie hast Du das Tanzen in der Gruppe erlebt? Wie gefällt es dir, in der Gruppe gemeinsam etwas zu lernen?

11.2 Fallbeispiele

11.2.1 Probandin 18

Teil I. Soziodemografische Daten:

1. **Alter:** 16
2. **Herkunftsland:** Deutschland
3. **Muttersprache:** Deutsch
4. **Klasse:** 10
5. **Familienzustand:** Eltern getrennt

Teil II. Einstiegsfragen:

1. Hast Du schon einmal Tanzunterricht gehabt? Welchen?

P18 Ja, als Grundschulkind Ballettunterricht, anschließend karnevalistischen Tanz (Garde).

2. Was hat Dich auf die Idee gebracht das Wahlpflichtfach „internationale Volkstänze“ auszuwählen?

P18 Mein Interesse am Tanzen allgemein und auch die Neugier auf das Tanzen in anderen Ländern.

3. Was fällt dir zu dem Thema „internationale Tänze“ ein? Zur Musik, zu den Bewegungen ?

P18 Ganz typische Nationaltänze wie der Flamenco in Spanien oder der Sirtaki in Griechenland oder zur orientalischen Musik der Bauchtanz.

4. Welche Vorstellung hast Du vom Unterricht?

P18 Schrittweises Erlernen von einzelnen Tanzschritten und Kombinationen, Kennenlernen von verschiedenen Tanzarten, z.B. Gruppen- oder Paartanz.

Teil III. Selbstkompetenz:

Vorher-fragen:

1. Welche Bilder hattest Du früher über andere Kulturen/Menschen aus anderen Ländern im Kopf?

P18 Ich habe oft gedacht, dass Ausländer stinken oder dumm sind, die ganzen klassischen Sprüche über Kümmeltürken und Polen als diebeslustig. Wenn ich

ganz verschleierte Frauen gesehen habe, denke ich immer, die könnten sich ruhig auch mal anpassen.

2. Wie schätzt Du die Familien von Deinen Klassenkameraden ein? Welche Unterschiede gibt es zu Deiner Familie? Welche Gemeinsamkeiten gibt es?

P18 Sicher gibt es Gemeinsamkeiten, z.B. essen sie sicher wie wir zusammen oder machen mal einen Ausflug in der Familie. Aber ich glaube, dass es auch viele Unterschiede gibt, vor allem bei der Behandlung von Mädchen.

3. Würdest Du mit Schulkameraden zusammen in deren Heimat fahren? Warum oder warum nicht?

P18 Ja, würde ich gerne, einfach um mir ein echtes Bild von ihrem Land machen zu können, unabhängig von allen Vorurteilen.

Nachher-fragen:

1. Welche Bilder hast Du nun über andere Kulturen/Menschen aus anderen Ländern im Kopf?

P18 Ich bin immer noch der Meinung, dass sich Ausländer anpassen müssen, aber durch den Tanz aus den Unterschiedlichen Kulturen habe ich viele meiner Vorurteile abgebaut.

2. Wie schätzt Du die Familien von Deinen Klassenkameraden ein? Welche Unterschiede gibt es zu Deiner Familie? Welche Gemeinsamkeiten gibt es?

P18 Gemeinsamkeiten ist die Freude beim Tanzen und sich gemeinsam Bewegen zu dürfen.

3. Würdest Du mit Schulkameraden zusammen in deren Heimat fahren? Wenn ja warum oder warum nicht?

P18 andere Leute andere Länder besser kennenlernen und Vorurteile abbauen wenn es Vorurteile geben sollte wäre doch toll.

Teil IV. Sachkompetenz:

Vorher-fragen:

1. Welche Feste werden in Deiner Familie gefeiert? Kennst Du Feste aus anderen Kulturen?

P18 Ich weiß, dass die Muslime zwei große jährliche Feste haben, z.B. das Zuckerfest nach dem Fastenmonat Ramadan. Bei den Juden gibt es Chanukka und Yom Kippur als große Festtage und in Japan sowie China wird das Neujahr besonders gefeiert.

2. Kennst Du typisches Essen aus anderen Ländern? Wenn ja: aus welchen Ländern? Hast Du schon mal etwas probiert?

P18 Ich kenne japanische Gerichte wie Sushi, oder Tempura (Gemüse im Teigmantel), außerdem bin ich ein Fan der ägyptischen Küche am liebsten Foul und Taamia, ähnlich wie die Falafel und habe sie auch schon oft gegessen. Ganz besonders mag ich zwei ägyptische Getränke Soubia und Tamarhindi.

3. Hattest Du bis jetzt in Deiner Freizeit Kontakt zu Menschen aus einer anderen Kultur?

P18 In den verschiedenen Sportgruppen in denen ich aktiv bin, treffe ich oft Leute aus anderen Kulturen, dem Orient aber auch Südamerika.

4. Hast Du schon mal jemand aus einem anderen Kulturkreis zu Hause besucht?

P18 Zuhause bin ich nur mit Deutsch aufgewachsen, später habe ich Englisch in der Schule gelernt, Spanisch kenne ich aus dem Urlaub.

5. Mit welcher Sprache bist Du aufgewachsen? Welche Sprachen sprichst Du? Kennst Du andere Sprachen?

P18 Für mich stellen andere Sprachen den Schlüssel zur Kultur eines anderen Landes dar. Ich finde ich kann andere nur wirklich verstehen, wenn ich auch ihre Sprache verstehen kann.

6. Welche Sprache klingt für Dich am besten?

P18 Für mich stellten andere Sprachen den Schlüssel zur Kultur eines anderen Landes dar. Ich finde ich kann andere nur wirklich verstehen, wenn ich auch ihre Sprache verstehen kann.

7. Was weißt Du über andere Länder und warst Du schon mal im Ausland?

P18 Ich war schon mehrfach im Ausland in Indonesien, Dänemark, der Türkei, Syrien, Tunesien, Japan und Ägypten. Ich weiß, dass es in anderen Ländern auch große Kulturen gegeben hat, z.B. die Pharaonen in Ägypten und das Japan weltweit die älteste Monarchie hat.

Nachher- Fragen:

1. Welche Feste werden in Deiner Familie gefeiert? Kennst Du Feste aus anderen Kulturen?

P18 Zuckerfest, Ramadan. Chanukka und Yom Kippur, Weihnachten, Ostern.

2. Kennst Du typisches Essen aus anderen Ländern? Wenn ja: aus welchen Ländern? Hast Du schon mal etwas probiert?

P18 Sushi, oder Tempura (Gemüse im Teigmantel), Foul und Taamia, Falafel.

3. Hattest Du bis jetzt in Deiner Freizeit Kontakt zu Menschen aus einer anderen Kultur?

P18 Südamerika, Türkei, Deutschland.

4. Hast Du schon mal jemand aus einem anderen Kulturkreis zu Hause besucht?

P18 Ja, Türkei, Italien.

5. Mit welcher Sprache bist Du aufgewachsen?

Welche Sprachen sprichst Du? Kennst Du andere Sprachen?

P18 Zuhause bin ich nur mit Deutsch aufgewachsen, später habe ich Englisch, Spanisch kenne ich aus dem Urlaub.

6. Welche Sprache klingt für Dich am besten?

P18 Japanisch.

7. Was weißt Du nun über andere Länder oder hat der Tanzunterricht Deine Einstellung zu anderen Kulturen verändert?

P18 Ich war schon mehrfach im Ausland in Indonesien, Dänemark, der Türkei, Syrien, Tunesien, Japan und Ägypten. Ich weiß, dass es in anderen Ländern auch große Kulturen gegeben hat, z.B. die Pharaonen in Ägypten und das Japan weltweit die älteste Monarchie hat.

Neu kennengelernt hab ich, dass Tänze einen verbinden es ist auf einmal egal wer nebeneinem steht und wem man die Hand gibt. Man tanzt ganz einfach nur.

Teil V. Sozialkompetenz:

Vorher-fragen:

1. Wie ist es für Dich, mit einer Gruppe einen Tanz aufzuführen?

P18 Ich finde das ist eine gute Sache, natürlich hat man vorher Lampenfieber und ist aufgeregt, aber der Applaus und die Anerkennung hinterher sind auch eine Belohnung.

2. Wie findest Du es, dass in Deutschland Menschen aus verschiedenen Kulturen leben?

P18 Ich denke, dass es manchmal schwierig ist in einer multikulturellen Gesellschaft zu leben, vor allem weil wir oft wenig über einander wissen. Es wäre nötig, viel häufiger miteinander zu sprechen und sich über die andere Kultur auszutauschen.

3. Glaubst Du, dass es schwierig ist, in einem anderen Land zu leben?

P18 Ja, ich denke schon, zumindest wenn man sich richtig anpassen will, z.B. bei der Kleidung.

4. In welcher Sprache möchtest Du dich mit Deinen Klassenkameraden verständigen? Wie reagierst Du, wenn Du eine andere Sprache hörst?

P18 Ich denke, es ist wichtig hier Deutsch miteinander zu reden. Wenn ich in einer anderen Sprache angesprochen werde, versuche ich normal zu helfen, wenn ich verstehe worum es geht, aber manchmal bin ich auch einfach genervt.

5. Würdest Du gerne eine Fremdsprache lernen?

P18 Ja, in jedem Fall gerne ich finde nur, dass das Angebot an unserer Schule nicht groß ist und wo soll man eine Fremdsprache lernen, wenn nicht in der Schule.

6. Inwieweit interessiert es Dich, Tänze aus anderen Ländern und Kulturen kennenzulernen?

P18 Am liebsten orientalische Tänze aus dem Nahen Osten, weil ich die Geschichte dieser Länder besonders mag. Ich finde Bewegung und Tanz sagen viel über eine Kultur aus.

7. Was meinst Du wie die Menschen aus anderen Ländern denken und fühlen?

P18 Ich glaube, im Prinzip denken und fühlen Menschen aus anderen Ländern genau wie ich, sie haben nur andere moralische und religiöse Vorstellungen und dadurch ein anderes Weltbild, z.B. was richtige Kleidung von Frauen angeht.

Nachher-Fragen:

1. Wie war es für Dich mit Deiner Gruppe Euren Tanz aufzuführen?

P18 Ich hatte vorher Lampenfieber und war aufgeregt, aber der Applaus und die Anerkennung hinterher waren die Belohnung für unsere Bemühungen.

2. Hast du nun eine andere Einstellung dazu bekommen, dass in Deutschland Menschen aus verschiedenen Kulturen leben?

P18 Wir haben eine Menge von unserer Kultur erzählt und somit auch viel aus anderen Kulturen erfahren. Wenn man aber jemanden überzeugen wollte, dass etwas aus der eigenen Kultur doch besser ist, stieß man z.T. auf Granit. Kopftuch oder Fleisch.

3. Glaubst Du, dass es schwierig ist, in einem anderen Land zu leben?

P18 Ja, ich denke immer noch, zumindest wenn man sich richtig anpassen will, z.B. bei der Kleidung.

4. In welcher Sprache möchtest Du dich mit Deinen Klassenkameraden verständigen? Wie reagierst Du, wenn Du eine andere Sprache hörst?

P18 Ich meine, man muss deutsch in Deutschland zu sprechen.

5. Würdest Du gerne eine Fremdsprache lernen?

P18 Ja, ich versuche mit meiner neuen Freundin Russisch zu lernen.

6. Inwieweit interessiert es Dich, Tänze aus anderen Ländern und Kulturen kennenzulernen?

P18 Ich fand es toll, für mich war es sehr aufregend aus anderen Ländern und Kulturen Tänze zu tanzen. Ich fand die Kostüme auch schön.

7. Was meinst Du, wie die Menschen aus anderen Ländern denken und fühlen?

P18 Es kommt auf die Situationen an, in der ein Mensch sich befinde. Ich glaube bei einer Geburt empfinden und denken Frauen ähnliches genauso, wenn ein Mensch stirbt, das kann man nicht von der Kultur verschiedener Länder unterscheiden.

Teil VI. Schlussfragen:

1. Was hat Dir am besten an diesem Tanzkurs gefallen?

P18 Dass wir im Laufe des Kurses einander besser kennengelernt haben und eine richtige Gemeinschaft geworden sind.

2. Was hast Du über das Tanzen gelernt?

P18 Dass Tanzen nicht nur Körperbeherrschung ist, sondern auch Kulturaustausch.

3. Welche Sachen sind dir beim Volkstanzunterricht schwer gefallen? Bewegung zu einer fremden Musik? Kostüme? Auftritte?

P18 Auftritte und Kostüme.

4. Würdest Du mehr lernen wollen? Wenn ja, aus den gleichen/anderen Ländern?

P18 Ja, aus den gleichen und aus anderen Ländern.

5. Inwieweit hat das Tanzen Deine Meinung über andere Kulturen geändert?

P18 Das Tanzen hat mich gelehrt, dass wir mehr gemeinsam haben als uns klar ist, z.B. Liebe zur Musik und Bewegung. Auch das wir uns oft andere Kulturen viel fremder vorstellen als sind.

6. Wie hast Du das Tanzen in der Gruppe erlebt? Wie gefällt es dir, in der Gruppe gemeinsam etwas zu lernen?

P18 Durch die Gruppe fand ich es einfacher die Schritte zu lernen, es war nicht schlimm, wenn etwas nicht gleich geklappt hat, dann haben wir einander geholfen bis alle klar gekommen sind.

11.2.2 Probandin 22

Teil I. Soziodemografische Daten:

1. **Alter:** 16
2. **Herkunftsland:** Marokko
3. **Muttersprache:** Berberisch
4. **Klasse:** 10
5. **Familienzustand:** Eltern nicht getrennt

Teil II. Einstiegsfragen:

1. Hast Du schon einmal Tanzunterricht gehabt? Welche?

P22 Nein.

2. Was hat Dich auf die Idee gebracht das Wahlpflichtfach „internationale Volkstänze“ auszuwählen?

P22 Ich will die Internationalen Tänze besser kennenlernen.

3. Was fällt dir zu dem Thema „internationale Tänze“ ein? Zur Musik, zu den Bewegungen ?

P22 Dass ich nicht nur neue Lieder und Rhythmen kennen lerne, sondern auch die Schritte dazu.

4. Welche Vorstellung hast Du vom Unterricht?

P22 Spaß und Freude an einem neuem Tanz zu bekommen.

Teil III. Selbstkompetenz:

Vorher-fragen:

- 1. Welche Bilder hattest Du früher über andere Kulturen/Menschen aus anderen Ländern im Kopf?**

P22 Nein, hatte ich nicht bestimmte Bildern im meinem Kopf.

- 2. Wie schätzt Du die Familien von Deinen Klassenkameraden ein? Welche Unterschiede gibt es zu Deiner Familie? Welche Gemeinsamkeiten gibt es?**

P22 Unterschiede liegen an der religiösen Einstellung der Familien, unsere Kultur prägt unseren Tagesablauf mehr als bei anderen Kulturen oder den Deutschen.

- 3. Würdest Du mit Schulkameraden zusammen in deren Heimat fahren? Warum oder warum nicht?**

P22 Ich bin Marokkanerin und kenn nur Marokko und Deutschland, würde gerne mal mit meiner Freundin in ihrem Heimatland, der Türkei, Urlaub machen.

Nachher-fragen:

- 1. Welche Bilder hast Du nun über andere Kulturen/Menschen aus anderen Ländern im Kopf?**

P22 Ich habe vieles über die verschiedenen Kulturen, deren Verhaltensweisen und Gewohnheiten kennengelernt. Viele Tänze habe ich ausprobiert, die einen gefielen mir, die anderen vielen mir sehr schwer.

- 2. Wie schätzt Du die Familien von Deinen Klassenkameraden ein? Welche Unterschiede gibt es zu Deiner Familie? Welche Gemeinsamkeiten gibt es?**

P22 Es sind die Religionen und Kulturen, die uns prägen und unterscheiden.

- 3. Würdest Du mit Schulkameraden zusammen in deren Heimat fahren? Wenn ja warum oder warum nicht?**

P22 Ich habe in der Schule viele türkische Freundinnen, von daher möchte ich gerne in die Türkei fahren.

Teil IV. Sachkompetenz:

Vorher-fragen:

1. **Welche Feste werden in Deiner Familie gefeiert? Kennst Du Feste aus anderen Kulturen?**

P22 Ja, Weihnachten, Ostern.

2. **Kennst Du typisches Essen aus anderen Ländern? Wenn ja: aus welchen Ländern? Hast Du schon mal etwas probiert?**

P22 Ich kenne Döner und Pizza.

3. **Hattest Du bis jetzt in Deiner Freizeit Kontakt zu Menschen aus einer anderen Kultur?**

P22 Ich habe zu vielen ausländischen Mädchen Kontakt, Spanien, Deutschland, Tunesien und Albanien.

4. **Hast Du schon mal jemand aus einem anderen Kulturkreis zu Hause besucht?**

P22 Ich habe eine Freundin besucht, das war ganz in Ordnung, die Eltern waren sehr gastfreundlich.

5. **Mit welcher Sprache bist Du aufgewachsen? Welche Sprachen sprichst Du? Kennst Du andere Sprachen?**

P22 Berberisch, Deutsch und Englisch.

6. **Welche Sprache klingt für Dich am besten?**

P22 Französisch, es hört sich gut an.

7. **Was weißt Du über andere Länder und warst Du schon mal im Ausland?**

P22 ich war in Frankreich und Belgien, da haben wir Verwandte und Freunde.

Nachher- Fragen:

1. **Welche Feste werden in Deiner Familie gefeiert? Kennst Du Feste aus anderen Kulturen?**

P22 Weihnachten, Ostern, Pfingsten, Fronleichnam, Ramadan, Zuckerfest.

2. Kennst Du typisches Essen aus anderen Ländern? Wenn ja: aus welchen Ländern? Hast Du schon mal etwas probiert?

P22 Döner, Pizza, Currywurst, Spargel und Pasta.

3. Hattest Du bis jetzt in Deiner Freizeit Kontakt zu Menschen aus einer anderen Kultur?

P22 Ja, aus Spanien, Deutschland, Tunesien und Albanien.

4. Hast Du schon mal jemand aus einem anderen Kulturkreis zu Hause besucht?

P22 Ja, aus der Türkei.

**5. Mit welcher Sprache bist Du aufgewachsen?
Welche Sprachen sprichst Du? Kennst Du andere Sprachen?**

P22 Berberisch, Deutsch und Englisch. Neu kennen gelernt Polnisch und Italienisch.

6. Welche Sprache klingt für Dich am besten?

P22 Französisch.

7. Was weißt Du nun über andere Länder oder hat der Tanzunterricht Deine Einstellung zu anderen Kulturen verändert?

P22 Ich war in Frankreich und Belgien, da haben wir Verwandte und Freunde Neu kennengelernt, wie man in Frankreich speist und, dass das Tanzen oder die Bühne ein anderer Boden waren und auf diesem sind wir nicht nur anders gegangen, sondern wir haben uns auch anderes benommen.

Teil V. Sozialkompetenz:

Vorher-fragen:

1. Wie ist es für Dich, mit einer Gruppe einen Tanz aufzuführen?

P22 Das Auftreten stärkt unser Selbstbewusstsein, wir können die Zuschauer aber auch ermutigen, selber zu tanzen.

2. Wie findest Du es, dass in Deutschland Menschen aus verschiedenen Kulturen leben?

P22 Ich finde gut, dass viele verschiedene Menschen miteinander leben, man lernt eine Menge und wird offener für die Welt.

3. Glaubst Du, dass es schwierig ist, in einem anderen Land zu leben?

P22 Ich denke schon, ich bin in Deutschland aufgewachsen und habe mich an alles gewöhnt, es ist bestimmt schwer, wenn man jetzt in einem anderen Land mit anderen Menschen und Gebräuchen leben müsste.

4. In welcher Sprache möchtest Du dich mit Deinen Klassenkameraden verständigen? Wie reagierst Du, wenn Du eine andere Sprache hörst?

P22 Ich kann besser Deutsch als meine Muttersprache, mir ist es aber egal, wie gesprochen wird.

5. Würdest Du gerne eine Fremdsprache lernen?

P22 Ich würde gerne Englisch intensiver und Französisch und Spanisch noch neu lernen.

6. Inwieweit interessiert es Dich, Tänze aus anderen Ländern und Kulturen kennenzulernen?

P22 Neue Tänze interessieren mich, besonders aus Kuba und Spanien.

7. Was meinst Du wie die Menschen aus anderen Ländern denken und fühlen?

P22 Einige sind aufgeschlossen andere nicht, ich denke das liegt ein bisschen daran, wie man sich integriert.

Nachher-Fragen:

1. Wie war es für Dich mit Deiner Gruppe Euren Tanz aufzuführen?

P22 Wir waren die Besten, es war toll.

2. Hast du nun eine andere Einstellung dazu bekommen, dass in Deutschland Menschen aus verschiedenen Kulturen leben?

P22 Ich finde gut, dass viele verschiedene Menschen miteinander leben, man lernt eine Menge und wird offener für die Welt.

3. Glaubst Du, dass es schwierig ist, in einem anderen Land zu leben?

P22 Ich glaube trotzdem, dass es schwer ist, sich auf andere Kulturen einzulassen, besonders dann wenn man sie nicht akzeptieren kann oder will.

4. In welcher Sprache möchtest Du dich mit Deinen Klassenkameraden verständigen? Wie reagierst Du, wenn Du eine andere Sprache hörst?

P22 Ich kann besser Deutsch als meine Muttersprache, es war mir egal wie ich angesprochen werde, aber ich kann jetzt auch verstehen, dass meine Freundinnen, die meine Sprache nicht verstehen, ziemlich genervt davon sind.

5. Würdest Du gerne eine Fremdsprache lernen?

P22 Ich würde gerne Englisch, Französisch und Spanisch noch neu lernen.

6. Inwieweit interessiert es Dich, Tänze aus anderen Ländern und Kulturen kennenzulernen?

P22 Wir haben jetzt nicht die Tänze gemacht, die ich mir vorgestellt habe, aber ich fand es trotzdem toll, würde es jederzeit wieder machen.

7. Was meinst Du, wie die Menschen aus anderen Ländern denken und fühlen?

P22 In den Tanzstunden waren wir alle gleich, der eine etwas schüchterner als der andere, aber sonst gleich.

Teil VI. Schlussfragen:

1. Was hat Dir am besten an diesem Tanzkurs gefallen?

P22 Ich fand es toll, verschiedene Tanzarten kennenzulernen und zusätzlich noch über die verschiedenen Kulturen, aber das Größte war, dass wir keinen Streit hatten, eine Menge Spaß und uns gut verstanden hatten.

2. Was hast Du über das Tanzen gelernt?

P22 Ich hätte nicht gedacht, dass ich so viele Tanzschritte gelernt und auch behalten habe.

3. Welche Sachen sind dir beim Volkstanzunterricht schwer gefallen? Bewegung zu einer fremden Musik? Kostüme? Auftritte?

P22 Alles in Ordnung.

4. Würdest Du mehr lernen wollen? Wenn ja, aus den gleichen/anderen Ländern?

P22 Ja, Türkische Volkstänze und Irischer Riverdance.

5. Inwieweit hat das Tanzen Deine Meinung über andere Kulturen geändert?

P22 Gar nicht.

6. Wie hast Du das Tanzen in der Gruppe erlebt? Wie gefällt es dir, in der Gruppe gemeinsam etwas zu lernen?

P22 Es ist toll eine Gruppe zu haben, in der man auch Fehler machen kann und einem ohne blöde Worte geholfen wird.

11.2.3 Probandin 25

Teil I. Soziodemografische Daten:

1. **Alter:** 16
2. **Herkunftsland:** Türkei
3. **Muttersprache:** Türkisch
4. **Klasse:** 10
5. **Familienzustand:** Eltern nicht getrennt

Teil II. Einstiegsfragen:

1. Hast Du schon einmal Tanzunterricht gehabt? Welche?

P25 Nein, ich habe mit türkischem Folkloretanz gerade angefangen.

2. Was hat Dich auf die Idee gebracht das Wahlpflichtfach „internationale Volkstänze“ auszuwählen?

P25 Ich kannte die Musik zum größten Teil, meine Kusine in der Türkei tanzt schon lange türkische Volkstänze und hat mir schon Tanzschritte gezeigt und damit mein Interesse geweckt.

3. Was fällt dir zu dem Thema „internationale Tänze“ ein? Zur Musik, zu den Bewegungen ?

P25 Ich kann die Musik und Bewegung zum größten Teil schon von meiner Kusine, die mir vieles vorgespielt und getanzt hat.

4. Welche Vorstellung hast Du vom Unterricht?

P25 Spaß haben, etwas neues Lernen, ich habe aber auch Angst, dass ich die Erwartung nicht erfülle und Fehler mache.

Teil III. Selbstkompetenz:

Vorher-fragen:

1. Welche Bilder hattest Du früher über andere Kulturen/Menschen aus anderen Ländern im Kopf?

P25 Ich sah vieles komisch und fremd. Z.B die Tänze von anderen Ländern kamen mir albern vor.

2. Wie schätzt Du die Familien von Deinen Klassenkameraden ein? Welche Unterschiede gibt es zu Deiner Familie? Welche Gemeinsamkeiten gibt es?

P25 Ich denke nicht, dass es Unterschiede gibt!

3. Würdest Du mit Schulkameraden zusammen in deren Heimat fahren? Warum oder warum nicht?

P25 Ich würde mit Freunden in deren Heimat fahren, um ihre Kultur kennenzulernen und besser zu verstehen warum sie bestimmte Dinge tun und lassen. Z.B. hätte ich großes Interesse daran, mal nach Afrika oder Indien zu reisen.

Nachher-fragen:

1. Welche Bilder hast Du nun über andere Kulturen/Menschen aus anderen Ländern im Kopf?

P25 Bei einigen Tänzen, die wir getanzt haben kam ich mir ganz schön peinlich vor, es war aber trotzdem lustig und wir hatten viel Spaß.

2. Wie schätzt Du die Familien von Deinen Klassenkameraden ein? Welche Unterschiede gibt es zu Deiner Familie? Welche Gemeinsamkeiten gibt es?

P25 Es gibt Unterschiede zwischen Kulturen und den Menschen die in den verschiedenen Kulturen leben, es gibt aber auch Unterschiede zwischen meiner Schwester und mir. Wo ist der Unterschied?

**3. Würdest Du mit Schulkameraden zusammen in deren Heimat fahren?
Wenn ja warum oder warum nicht?**

P25 Ja, würde ich mir vieles ansehen. Halt die wichtigsten Bauwerke und Sehenswürdigkeiten.

Teil IV. Sachkompetenz:

Vorher-fragen:

1. Welche Feste werden in Deiner Familie gefeiert? Kennst Du Feste aus anderen Kulturen?

P25 Wir feiern: Zuckerfest, Opferfest, Mutter- und Vatertag, Geburtstage. An den religiösen Feiertagen (Zuckerfest, Opferfest) küssen wir die Hand der Älteren und bekommen Geld und etwas Süßes. Manchmal sogar Geschenke. Die muslimischen Festtage praktiziere ich selbst, aus der christlichen Religion kenne ich Weihnachten, Ostern, Pfingsten, Fronleichnam. Aus der jüdischen Religion: Chanukka.

2. Kennst Du typisches Essen aus anderen Ländern? Wenn ja: aus welchen Ländern? Hast Du schon mal etwas probiert?

P25 Aus der türkischen Küche kenne ich fast alles! Aus der deutschen Küche kenne ich Kartoffelpüree, Sauerkraut, Knödel etc. Aus der arabischen Küche Falafel, Kuskus (weiteres der türkischen gleich).

3. Hattest Du bis jetzt in Deiner Freizeit Kontakt zu Menschen aus einer anderen Kultur?

P25 Zu Türken, Deutsche, Arabern, Polen, Russen und Bosnier.

4. Hast Du schon mal jemand aus einem anderen Kulturkreis zu Hause besucht?

P25 Ich habe mal deutsche Freunde nach Hause eingeladen. Es war für sie etwas anderes, da wir zu Hause Bilder von Moscheen haben und ein Saz, welches sie nicht kennen.

5. Mit welcher Sprache bist Du aufgewachsen? Welche Sprachen sprichst Du? Kennst Du andere Sprachen?

P25 Ich bin mit der türkischen Sprache aufgewachsen, habe dann im Kindergarten Deutsch gelernt. In der Schule habe ich Englisch, Französisch und Spanisch gelernt. Jetzt kann ich paar Wörter im Arabischen und Russischen sprechen (von Freunden gelernt).

6. Welche Sprache klingt für Dich am besten?

P25 Spanisch hat einen schönen Klang und die Aussprache der Wörter finde ich lustiger.

7. Was weißt Du über andere Länder und warst Du schon mal im Ausland?

P25 Ich war mal in New York, London und Hohentauern (Österreich). In diesen Ländern gibt es außer der Sprache keine Unterschiede! Die Türkei ist da hingegen anders, denn dort gibt es viele Moscheen, Strände, etc.

Nachher- Fragen:

1. Welche Feste werden in Deiner Familie gefeiert? Kennst Du Feste aus anderen Kulturen?

P25 Zuckerfest, Opferfest, Mutter-und Vatertag, GeburtstageWeihnachten, Ostern, Pfingsten, Fronleichnam, Chanukka.

2. Kennst Du typisches Essen aus anderen Ländern? Wenn ja: aus welchen Ländern? Hast Du schon mal etwas probiert?

P25 Pizza, Döner, Kartoffelpüree, Sauerkraut, Knödel, Falafel, Kuskus.

3. Hattest Du bis jetzt in Deiner Freizeit Kontakt zu Menschen aus einer anderen Kultur?

P25 Ja, zu Türken, Deutsche, Arabern, Polen, Russen und Bosnier.

4. Hast Du schon mal jemand aus einem anderen Kulturkreis zu Hause besucht?

P25 Ja, aus Deutschland.

5. Mit welcher Sprache bist Du aufgewachsen?

Welche Sprachen sprichst Du? Kennst Du andere Sprachen?

P25 Türkisch zu Hause, Deutsch in der Freizeit und Schule und Englisch in der Schule, Französisch und Spanisch kenne ich auch. Neu kennengelernt Italienisch und Polnisch.

6. Welche Sprache klingt für Dich am besten?

P25 Spanisch, Deutsch.

7. Was weißt Du nun über andere Länder oder hat der Tanzunterricht Deine Einstellung zu anderen Kulturen verändert?

P25 Ich war mal in New York, London und Hohen Tauern (Österreich). In diesen Ländern gibt es außer der Sprache keine Unterschiede! Die Türkei ist da hingegen anders, denn dort gibt es viele Moscheen, Strände, etc. Neu kennengelernt habe ich die großen Unterschiede im Essen und bei den Volkstänzen und, dass das Tanzen einen zusammen wachsen lässt und, dass man über viele Dinge hinweg sieht, weil die einfach nebensächlich sind, da das Tanzen die Gemeinsamkeit ist und die verbindet einen.

Teil V. Sozialkompetenz:

Vorher-fragen:

1. Wie ist es für Dich, mit einer Gruppe einen Tanz aufzuführen?

P25 Ich finde es gut, denn es sollten viele sehen was für schöne andere Tänze es gibt und vielleicht haben sie dann auch Lust, mitzumachen. Ich selbst habe vorher sowas nie vorgeführt gesehen.

2. Wie findest Du es, dass in Deutschland Menschen aus verschiedenen Kulturen leben?

P25 Ich finde es sehr schön! Weil ich somit vieles lerne und erlebe. Das aufwachsen in einer multikulturellen Gemeinschaft ist wichtig, weil man sich dann besser erweitern kann und keine Vorurteile anderen Menschen gegenüber hat.

3. Glaubst Du, dass es schwierig ist, in einem anderen Land zu leben?

P25 Wenn man die Sprache nicht versteht und man in einem sozial schwachen Land lebt, JA! Weil man in Deutschland an vieles gewöhnt (Technik, Geld etc.) ist, denn sonst fällt es einem schwer. Ich selbst könnte nicht in der Türkei leben,

obwohl ich die Sprache beherrsche. Die Menschen und die Stimmung selbst in der Türkei kommen mir fremd vor. Ich mag die Ordnung hier in Deutschland.

4. In welcher Sprache möchtest Du dich mit Deinen Klassenkameraden verständigen? Wie reagierst Du, wenn Du eine andere Sprache hörst?

P25 Wenn man Deutsch untereinander spricht, versteht dich jeder. Aber es gibt Momente da geht es nicht, und ich bin froh wenn ich Türkisch reden kann und mich aus der Situation retten kann. Aber wenn andere ihre Sprache reden stört mich das nicht, auch wenn sie mich so ansprechen.

5. Würdest Du gerne eine Fremdsprache lernen?

P25 Ich würde gerne Kurdisch sprechen können, weil sie Türkisch und Arabisch zugleich klingt.

6. Inwieweit interessiert es Dich, Tänze aus anderen Ländern und Kulturen kennenzulernen?

P25 Ich würde gerne spanische Tänze tanzen können, weil sie schön aussehen und anders. Es ist interessant.

7. Was meinst Du wie die Menschen aus anderen Ländern denken und fühlen?

P25 Nein, ich denke nicht, dass sie anders aussehen, außer der Hautfarbe ist nichts anders! Aber denken tun sie bestimmt anders, denn jeder Mensch hat andere Vorstellungen und Meinungen.

Nachher-Fragen:

1. Wie war es für Dich mit Deiner Gruppe Euren Tanz aufzuführen?

P25 Es hat mir viel Spaß gemacht, auf einer Bühne etwas vorzutanzten.

2. Hast du nun eine andere Einstellung dazu bekommen, dass in Deutschland Menschen aus verschiedenen Kulturen leben?

P25 Ich habe meinen Horizont durch den Tanzunterricht noch erweitern können. Habe gelernt, wie schwer es auch für manche Mädchen ist, in zwei verschiedenen Kulturen zu leben. Die können einem richtig leidtun.

3. Glaubst Du, dass es schwierig ist, in einem anderen Land zu leben?

P25 Uns geht es hier in Deutschland gut, ich möchte hier leben, hier fühle ich mich wohl.

4. In welcher Sprache möchtest Du dich mit Deinen Klassenkameraden verständigen? Wie reagierst Du, wenn Du eine andere Sprache hörst?

P25 Meine Muttersprache bleibt immer meine Rettung, manchmal zumindest. Aber sonst ist es in Ordnung, wenn Deutsch gesprochen wird

5. Würdest Du gerne eine Fremdsprache lernen?

P25 Kurdisch.

6. Inwieweit interessiert es Dich, Tänze aus anderen Ländern und Kulturen kennenzulernen?

P25 Ich habe jetzt nicht die Tänze gelernt, die mich interessiert haben, aber die Volkstänze, die wir gemacht haben fand ich alle toll. Habe mich auf jede Stunde gefreut.

7. Was meinst Du, wie die Menschen aus anderen Ländern denken und fühlen?

P25 Wenn getanzt wird, fühlen und denken alle Menschen das Gleiche, egal in welchem Land sie gerade tanzen.

Teil VI. Schlussfragen:

1. Was hat Dir am besten an diesem Tanzkurs gefallen?

P25 Dass ich viele Freunde gefunden habe und jetzt einiges neues tanzen kann.

2. Was hast Du über das Tanzen gelernt?

P25 Ich habe gelernt, dass man sich viel bewegen muss und sich viele verschiedene Choreografien merken muss.

3. Welche Sachen sind dir beim Volkstanzunterricht schwer gefallen? Bewegung zu einer fremden Musik? Kostüme? Auftritte?

P25 Manchmal fielen mir die Bewegungen schwer, aber am Ende konnte ich sie beherrschen.

4. Würdest Du mehr lernen wollen? Wenn ja, aus den gleichen/anderen Ländern?

P25 Ja, Riverdance und Türkische Volkstänze.

5. Inwieweit hat das Tanzen Deine Meinung über andere Kulturen geändert?

P25 Es hat meine Meinung über andere Kulturen nicht viel geändert, weil ich nicht viele Vorurteile hatte. Ganz im Gegenteil fand ich sie durch ihre Tänze sympathischer.

6. Wie hast Du das Tanzen in der Gruppe erlebt? Wie gefällt es dir, in der Gruppe gemeinsam etwas zu lernen?

P25 Es gefällt mir sehr, denn alleine wäre es langweilig! Mit Freunden hat man auch Spaß und lacht auch viel gemeinsam.

11.3 Abstract

11.3.1 Abstract (deutsch)

Tanz insbesondere der Volkstanz bietet die Möglichkeit andere Kulturen kennenzulernen. Basis der vorliegenden Studie ist Beobachtung an einer Hauptschule in Bonn Bad Godesberg, als multikulturelle Institution, über den Effekt des Volkstanzunterrichtes auf die interkulturelle Kompetenz. Diese Beobachtungen führen zu der zentralen Fragestellung, ob Volkstanz einen Beitrag zum Erwerb interkultureller Kompetenzen leisten kann und welche Bereiche er umfasst? Die Kontakthypothese durch Allport wird als Ausgangsthese zugrunde gelegt.

Als theoretischer Hintergrund werden die Begriffe Kultur, interkulturelle Erziehung, interkulturelles Lernen sowie interkulturelle Kompetenz nach Auernheimer sowie Nieke expliziert. Ebenso wurde der Begriff Tanz und Volkstanz expliziert.

Im Rahmen der qualitativen Forschung wurden Schülerinnen aus unterschiedlichen Herkunftsländern eines Wahlpflichtunterrichtes „internationaler Volkstanzunterricht“ interviewt. Über das problemzentrierte Interview wurden subjektive Sichtweisen im Bereich der Teilaspekte Sach-, Selbst-, und Sozialkompetenz vorher und nach Abschluss des Unterrichtes erhoben und untersucht. Insbesondere wurden Aspekte über Selbstdarstellung, Empathie und Fremdverstehen, Wissen über eigene und fremde kulturelle Werte und Einstellungen, sowie Selbst- und Fremdwahrnehmung berücksichtigt sowie das Motiv zur Wahl des Unterrichtes.

Hierbei zeigten sich, dass sich vor dem Volkstanzunterricht ein hohes Maß an Vorurteilen und Stereotypen identifizieren ließ und wenig Interesse fremde Kulturen kennenzulernen.

Die Auswertung der Ergebnisse erfolgte bei drei repräsentativen Nationalitäten. Als Ergebnis des Interviews wurde ein Erwerb der interkulturelle Kompetenz beim Volkstanz bestätigt. Die Mehrheit der Schüler gaben an, dass Tänze ein gutes Medium sind, um andere Kulturen kennenzulernen und Vorurteile zu überwinden.

Die Studie konnte Handlungsempfehlungen für Lehrkräfte im schulischen Bildungsbereich sowie Chancen für die multikulturelle Gesellschaft herauskristallisieren.

11.3.2 Abstract (englisch)

Dance, especially folk dance provides the opportunity to know other cultures. The present Study is based on observation of a multicultural secondary school in Bonn- Bad Godesberg. The study looks at the effect of folk dance lessons on intercultural competence. These observations lead to the central questions of whether folk dance can make a contribution to development of intercultural skills. The contact hypothesis of Allport is used as an initial hypothesis.

As a theoretical background, the terms culture, intercultural education, intercultural learning and intercultural competence by Auernheimer and Nieke are explained. Likewise, the term dance and folk dance are explained.

For the qualitative research, students from different countries were interviewed about international folk dancing. The interview, taken before and after the lessons, focused on the subjective perceptions with regards to aspects of self and social competence. In particular aspects of self expression, empathy, motivations and understanding of themselves and foreign cultures.

The evaluation showed that before the folk dance class there was a high degree of prejudice and stereotypes existed. Little interest in foreign cultures was shown.

The results were evaluated for three representative nationalities. As a result of the interviews development of intercultural competence was confirmed by the folk dance. The majority of students said that dance is good medium to learn about other cultures and overcome prejudice.

The study could provide recommendations for teachers in schools and educational opportunities for multi cultural societies.

11.4 Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name: Altinok
Vorname : Tolga Candas
Geburtsdatum: 03.09.1973
Geburtsort: Iskenderun / Türkei

Schulbildung:

1978-1983 Grundschule, Yesilbahar Ilkokulu Istanbul/Türkei

1983-1986 Mittelschule, Suadiye Lisesi, Istanbul/Türkei

1986-1989 Berufsgymnasium, Haydarpasa Endustri Meslek Lisesi
Istanbul/Türkei

Studium:

1991-1995 Marmara Universität-Sporthochschule in Istanbul/Türkei
Abschluss Diplom

1996-1997 Magisterstudium Marmara Universität Sporthochschule
in Istanbul/Türkei

1998 Einreise nach Deutschland

Anhang

1998-1999	Besuch eines Sprachkurses mit einem Abschluss an der Universität zu Köln
2000-2001	Spezialisierungsfortbildung am Institut Spiel-Musik-Tanz an der Sporthochschule Köln
2002-2006	Promotionsstudium Sporthochschule Köln <ul style="list-style-type: none">- Institut für Europäische Sportentwicklung und Freizeitforschung- Institut für Sportdidaktik und Methodik
2007-2011	Promotionsstudium Sporthochschule Köln <ul style="list-style-type: none">- Institut für Europäische Sportentwicklung und Freizeitforschung- Institut für Tanz und Bewegungskultur

Berufstätigkeiten:

1995-1996	Diplomsportlehrer in einer Privatschule Özel Moda Koleji in Istanbul/Türkei
1996-1997	Diplomsportlehrer in einer Staatliche Schule Erenköy İlköğretimokulu in Istanbul/Türkei
Seit 2002	Tätig als Diplomsportlehrer an der Johannes- Rau Schule in Bonn/Bad -Godesberg